

آسیب‌شناسی مهارت خوانداری کتاب‌های عربی دوره اول متوسطه

(مطالعه موردی؛ مدرسه دخترانه سیزده آبان شاهرود)^۱

هدایت الله تقی زاده^۲

استادیار و عضو هیأت علمی دانشگاه فرهنگیان تهران (نویسنده مسئول)

محدثه برقی

مهارت‌آموز دانشگاه فرهنگیان، پردیس شهید مفتاح شهر ری

چکیده

با کمک خواندن و فهمیدن به معنای علمی و جامع آن می‌توان به ذخایر بی‌انتهای تجربه بشری دست یافت. خواندن درست و یادگیری آن، مستلزم تمرین و تسلط بر ریزمهارت‌های خواندن است و لازمه تسلط بر ریزمهارت‌های خواندن، داشتن آگاهی و استفاده از راهکارها و استراتژی‌های کارآمد خواندن است. این پژوهش، به بررسی آسیب‌های مؤثر بر مهارت خوانداری زبان عربی در بین دانش‌آموزان دوره اول متوسطه مدرسه دخترانه سیزده آبان شهر شاهرود استان سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ می‌پردازد. روش تحقیق، پیمایشی است و برای گردآوری داده‌ها از ابزار پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل ۲۵۰ نفر از دانش‌آموزان می‌باشد. نمونه آماری این تحقیق ۱۰۰ نفرند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و چند مرحله‌ای انتخاب شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها در سطح آمار توصیفی با توزیع فراوانی و در سطح آمار استنباطی با آزمون T، تحلیل واریانس و تحلیل مسیر انجام گرفته است. نتایج پژوهش با تأیید نتایج پژوهش‌های قبلی، نشان می‌دهد که بیشتر متغیرهای بررسی شده، بر میزان مهارت خوانداری زبان عربی دانش‌آموزان تأثیر داشته‌اند. به‌طور کلی ۹۰/۹ درصد تغییرات میزان مهارت خوانداری زبان عربی (متغیر وابسته) به وسیله متغیرهای مستقل تبیین می‌شود.

کلیدواژه‌ها: کتاب عربی، مهارت خوانداری زبان عربی، متغیرهای اصلی، آسیب‌شناسی.

۱. مقدمه

از نظر انجمن ملی خواندن (National Reading Panel) (2000) درک مطلب اهمیت بسیار در رشد مهارت‌های کودکان و در نتیجه در توانایی تحصیلی آنها دارد. اهمیت درک خوانداری در توانایی تحصیلی دانش‌آموزان موجب شده است که مطالعات بین‌المللی در زمینه پیشرفت سواد خواندن به ارزیابی توانایی خواندن کودکان بپردازد. مطالعه بین‌المللی پیشرفت سواد خواندن (پرلز) به ارزیابی توانایی خواندن کودکان در پایه چهارم ابتدایی می‌پردازد و به فاصله هر پنج سال برگزار می‌شود. نتایج آزمون پرلز حاکی از آن است که میانگین کل نمرات دانش‌آموزان ایرانی به طور معناداری کمتر از میانگین جهانی است. گزارش‌های این مرکز نشان می‌دهند که یکی از مشکلات دانش‌آموزان ایران در درس خواندن، ناتوانی در رسیدن به استنباط است. (کریمی، ۱۳۸۸: ۶۵). گزارش‌های مرکز ملی مطالعات پرلز حاکی از آن است که جایگاه ایران در پرلز ۲۰۰۱ میان ۳۵ کشور شرکت‌کننده رتبه ۳۲، در پرلز ۲۰۰۶ میان ۴۵ نظام آموزشی جهان، رتبه ۴۰ و در پرلز ۲۰۱۱ میان ۴۶ نظام آموزشی جهان، رتبه ۳۹ است. (همان: ۶۷) کریمی و همکاران، (۱۳۹۱: ۸۷) همان گونه که ملاحظه می‌شود عملکرد دانش‌آموزان ایران در پرلز گرچه نسبت به دوره‌های قبل افزایش داشته است؛ اما در مقایسه با میانگین جهانی پایین است.

۱.۱. بیان مسأله

مهارت در «خواندن» یکی از اساسی‌ترین و مهم‌ترین نیازهای یادگیری دانش‌آموزان به خصوص در دوران ابتدایی است. توانایی درک مطلب، تفسیر و نتیجه‌گیری از متون درسی و غیر درسی، دانش‌آموزان را با افکار و اطلاعات جدیدی آشنا می‌سازد تا راه به‌تراندیشیدن و بهتر زیستن را بیاموزند.

زبان عربی که یکی از زبان‌های قدیمی و توانای جهان است، علاوه بر دارا بودن قابلیت‌های زبانی در ساختار و واژگان که آن را در حد زبان جهانی مطرح می‌سازد، زبان قرآن و میراث پربهای دینی و علمی مسلمانان و زبان مشترک تعامل دنیای اسلام نیز هست. از این رو ضرورت فراگیری آن برای تمامی مسلمانان جهان انکارنشدنی است. به همین دلیل این ضرورت برای فارسی‌زبانان که از طرفی دلدادگان معارف دینی و نیازمند استفاده از منابع اصیل آن هستند و از طرف دیگر زبان و ادبیات آنان با زبان و ادبیات عربی آمیختگی فراوانی دارد، اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. از سوی دیگر همسایگی با کشورهای عربی زبان و گسترش ارتباط با آنها در حوزه‌های مختلف، از جمله گردشگری و تجارت و همچنین گسترش وسایل ارتباط جمعی همچون شبکه‌های ماهواره‌ای و اینترنت، مجلات و نشریات متعدد که روز به روز بر دامنه گسترش زبان عربی می‌افزاید، باعث رونق زمینه‌های فراگیری و آموزش زبان عربی در ایران شده است. (موسوی، ۱۳۹۰: ۱۲۸). اما متأسفانه کارنامه آموزش عربی به ویژه مهارت خوانداری آن در نظام آموزشی ایران چندان درخشان نیست و برای حل این مشکل، در گام نخست ضروری است تا پژوهش‌هایی برای آسیب‌شناسی این ناکامی صورت گیرد؛ چرا که بی توجهی به این مسئله و ادامه دادن سیستم ناکارآمد پیشین تنها هدر رفتن منابع مالی و انسانی و بی‌علاقگی دانش‌آموزان به فراگیری مهارت خوانداری زبان عربی را در پی خواهد داشت. از این رو پژوهش حاضر برای آسیب‌شناسی ناکامی سیستم آموزشی مهارت خوانداری زبان عربی در مدارس متوسطه (مطالعه موردی دوره اول متوسطه مدرسه دخترانه در شهر شاهرود) می‌کوشد عوامل مؤثر بر یادگیری و میزان تأثیر هر یک

از آنها را مطالعه و بررسی کند و سعی شده مراحل یادگیری مهارت خواندن، روش‌های آماده‌سازی دانش‌آموزان، مشکلات یادگیری در این امر و سپس راه کارهای تقویت این مهارت مورد بررسی قرار گیرد.

۱.۲. پیشینه پژوهش:

«خواندن» همواره یکی از مسائل مورد توجه محققان بوده و از نیازهای اساسی در یادگیری همه علوم است. تاکنون پژوهش‌های داخلی و خارجی چندی در ارتباط با موضع مرتبط با مهارت خوانداری انجام شده است که از میان آن‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- صحرایی (۱۳۷۹) در مقاله «بررسی مهارت خواندن و اهمیت آن در آموزش زبان خارجی» بیان می‌کند که اهمیت مهارت خواندن در بین دیگر مهارت‌های یادگیری زبان خارجی تا حدی است که بسیاری از صاحب نظران هدف اصلی آموزش زبان خارجی و زبان دوم را کسب این مهارت عنوان کرده‌اند.

- خاوری (۱۳۸۳) در مقاله خود به بررسی راهکارهای افزایش مهارت خواندن می‌پردازد و بیان می‌کند که بیشتر از سایر مهارت‌ها، توجه و علاقه دانشجو را جلب می‌کند.

- قادری و دانای طوسی (۱۳۸۹) به مطالعه اهداف و مؤلفه‌های آموزش مهارت‌های زبانی (خواندن، نوشتن، گوش دادن و سخن گفتن) در برنامه درسی زبان فارسی دوره متوسطه ایران پرداخته‌اند و نقاط قوت و ضعف اهداف و مولفه‌های آموزش مهارت‌های زبانی برنامه درسی زبان ملی را بیان نمودند.

- نجفی (۱۳۹۳) در مقاله «آموزش درک خوانداری، بهبودی توانایی استنباط در آزمون پرلز» نتیجه‌گیری کرد که آموزش درک خوانداری در چارچوب مدل سازنده‌گرایی موجب افزایش درک متن و توانایی استنباط می‌شود.

- قنبری و طهماسبی (۱۳۹۴) در پژوهش خود با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر میزان یادگیری زبان عربی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور (مطالعه موردی استان چهارمحال و بختیاری)» نشان می‌دهد مؤلفه‌هایی همچون میزان علاقه دانشجویان، روش تدریس، امکانات و وسایل کمک آموزشی بر یادگیری زبان عربی تأثیر بسزایی دارند به نحوی که در پژوهش مذکور متغیر «شیوه تدریس» بیشترین تأثیر و متغیر «داشتن اهداف بالاتر» کمترین تأثیر را بر میزان یادگیری زبان عربی داشته‌اند. همچنین متغیر «وضعیت اقتصادی خانواده» هیچگونه تأثیری بر میزان یادگیری زبان عربی نداشته است.

۱.۳. روش تحقیق

روش تحقیق به معنای شیوه‌های دستیابی به شناخت، تابع مسئله تحقیق است. از بین روش‌های تعریف شده از طرف صاحب نظران علوم اجتماعی روش تحقیق حاضر را باید از نوع پیمایشی (Survey) دانست. پیمایش، شیوه‌ای برای بررسی و گردآوری مجموعه‌ای ساختمان منظم از داده‌هاست که عمدتاً بر اساس پرسش‌نامه است. اما از فنون دیگری از قبیل مصاحبه منظم، مشاهده، تحلیل و محتوا و مانند آن نیز بهره می‌برد. باید توجه داشت این روش به‌خودی‌خود، نه بهترین روش است و نه بدترین؛ همه چیز به هدف‌های تحقیق، مدل تحقیق و ویژگی‌های تحلیل بستگی دارد (داوس، ۱۳۸۳: ۱۳). به همین دلیل در این پژوهش از روش پیمایشی استفاده شده است.

۱.۴. ابزار پژوهش

ابزار پژوهش برای گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه محقق‌ساخته است. با توجه به اینکه متغیرهای متعددی بر میزان یادگیری افراد تأثیر می‌گذارند، برای سنجش اثرات این متغیرها، از پرسش‌نامه محقق‌ساخته عوامل مؤثر بر مهارت‌خوانداری یک دانش‌آموز استفاده شد.

برای تدوین این پرسش‌نامه ابتدا با مروری بر نظریه‌های یادگیری و خوانداری، فهرستی از عوامل مؤثر بر اساس نظریه‌های مختلف تهیه شد. سپس مؤلفه‌های مربوط به هر عامل مشخص شد و در نهایت گویه‌های مناسب برای سنجش هر مؤلفه تدوین شد. گویه‌های تدوین شده در قالب یک پرسشنامه ۵۰ سؤالی گردآوری شد. عامل موجود در این پرسش‌نامه و سؤالات مربوط به هر عامل در جدول زیر خلاصه شده است.

جدول شماره ۱. عوامل موجود در پرسش‌نامه و سؤالات مربوط به هر عامل

R	متغیر	سؤالات
۱	انگیزش و علاقه	۱، ۲، ۳، ۴، ۹، ۲۵، ۴۴، ۴۵
۲	تمرین و تکرار و تلاش	۵، ۳۹، ۴۰، ۴۹، ۵۰
۳	پیشینه دانش‌آموزان	۶، ۲۱، ۲۲، ۲۶، ۴۱، ۴۲، ۴۳، ۴۶
۴	هوش و حافظه و توجه	۷
۵	هدف و اهداف بالاتر	۸، ۱۱
۶	امکانات آموزشی	۱۲، ۱۸، ۱۹، ۲۷، ۴۷
۷	مفاد آموزشی	۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۴، ۴۸
۸	شیوه تدریس	۱۶، ۲۳
۹	زمان اختصاصی درس	۱۰، ۲۰
۱۰	خصوصیات و ویژگی‌های دبیر	۲۸، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳
۱۱	خصوصیات و ویژگی‌های خانواده	۳۴، ۳۵، ۳۶، ۳۷، ۳۸

علاوه بر متغیرهایی که در قالب یک یا چند سؤال در پرسش‌نامه گنجانده شده بود، آزمودنی‌ها باید رشته تحصیلی، جنسیت و وضعیت اقتصادی خود را نیز با انتخاب یکی از گزینه‌های تعبیه شده در ابتدای پرسش‌نامه مشخص می‌نمودند. گفتنی است از آنجا که متغیر وابسته این پژوهش، مهارت خوانداری زبان عربی در دانش‌آموزان بوده است، بنابراین برای سنجش این متغیر از نمرات آزمودنی‌ها در آزمون‌های زبان عربی در پایان نیم سال اول استفاده شده است.

۱.۵. روش آماری

در این پژوهش برای توصیف، طبقه بندی و خلاصه کردن داده‌های پژوهش از روش‌های آمار توصیفی شامل جدول‌های فراوانی، شاخص‌های پراکندگی به ویژه انحراف معیار و واریانس و همچنین شاخص‌های گرایش به مرکز

به ویژه میانگین استفاده شده است. در بخش آمار استنباطی برحسب مورد برای مقایسه‌های دو گروهی از آزمون T مستقل و همچنین برای مقایسه بیش از دو گروه از آزمون تحلیل واریانس یک راهه (One Way ANOVA) و آزمون تعقیبی شفه استفاده شده است.

۲. بحث و بررسی

۲.۱. فرضیات پژوهش

به نظر می‌رسد:

- علاقه به زبان عربی و قرآن و احادیث بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.
- تکرار و تمرین و تلاش بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.
- پیشینه دانش‌آموز بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.
- توجه و حافظه بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.
- داشتن اهداف بالاتر بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.
- امکانات آموزشی بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.
- مفاد آموزشی بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.
- شیوه تدریس بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.
- زمان و ساعات اختصاص یافته به زبان عربی بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.
- خصوصیات و ویژگی‌های دبیر بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.
- خصوصیات و ویژگی‌های خانواده بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.

۲.۲. چهارچوب نظری پژوهش:

متغیرهای این پژوهش بر اساس نظریات متفاوتی سنجیده شده‌اند که عبارتند از:

- علاقه و انگیزش: نظریه «خودتعیینی» دسی و رایان (Desi – Rayan)
 - تمرین و تلاش: نظریه «رفتار گرایی» اسکینر (Skinner)
 - پیشینه دانش‌آموز: نظریه «تجارب گذشته» گشتالت
 - توجه و حافظه: نظریه «حافظه» ابینگهاوس (Ebbinghaus)
 - اهداف بالاتر: نظریه «هدف گرایی» الیوت و پینتریج (Elliot – Pyntryj)
 - خانواده: نظریه «سطح خانواده» کمبل و اسمیت (Campbell – Smith)
 - شیوه تدریس: نظریه «روش تدریس» برکفیلد (Brkfyld)
 - امکانات آموزشی: نظریه سیگل (Siegel)
- «دسی» و «رایان» معتقدند انسان با نوعی انگیزش ذاتی و فطری آفریده شده که می‌تواند استعدادها را نهفته و درونی خود را شکوفا سازد و به کار ببندد. یادگیری نیز گرایشی ذاتی است که محیط، آن را حمایت می‌کند.

این کساننده ذاتی و طبیعی همان انگیزش درونی است که افراد را به صورت خودجوش و درونی به انجام تکلیفی خاص به حرکت وا می‌دارد و جدا از پاداش‌های بیرونی، انجام خود تکلیف نیز برای افراد ارزشمند و رضایت‌بخش است. افراد با سطوح بالای انگیزش درونی با انگیزه قوی‌تر و پایدارتر به درک و فهم عمیق‌تر یادگیری و بهبود توانایی‌هایشان می‌پردازند. این افراد خود را درگیر موقعیت‌های جدید و تکالیف چالش‌انگیز می‌کنند که این موقعیت‌ها مستلزم درگیری شناختی عمیق، تلاش و پایداری بالا، یادگیری معنادار و راهبردهای مؤثر برای مقابله با مشکلات هستند. اما افراد با سطح پایین انگیزش بیرونی برای رسیدن به پاداش‌ها و رویدادهای لذت‌بخش بیرونی تلاش می‌کنند. این افراد در قبال مسئولیت‌های خود تلاش ناپایداری دارند که این امر باعث یادگیری طوطی‌وار و سطحی می‌شود. بدین منظور باید شرایط یادگیری را برای فراگیر بامعنی و جذاب کرد تا او آنچه را شخصاً با ارزش می‌داند انتخاب کند. (سیادت، ۱۳۹۰: ۱۲۵).

«اسکینر» معتقد است یادگیری تغییر نسبتاً پایدار رفتار بالقوه است که بر اثر تمرین و تکرار تقویت می‌شود. هر قدر محرکی که پاسخ رضایت بخشی به دنبال دارد، بیشتر تکرار شود، رابطه محرک و پاسخ استوارتر و پایدارتر می‌شود. اما اگر تمرین در کار نباشد این رابطه از میان می‌رود. نظریه رفتارگرایی به شرطی سازی رفتارهای عینی انسان تأکید دارد.

شرطی‌سازی کنشگر، به این حقیقت اشاره دارد که ارگانیسم‌ها با دادن پاسخ‌های خاص از نوع تشویق یا تنبیه، یاد می‌گیرند در محیط چگونه عمل کنند. اصل اساسی شرطی سازی کنشگر تقویت رفتار مثبت، تنبیه، توقف و خاموش ساختن آن است. تقویت مثبت و منفی، رفتار مطلوب را تحکیم می‌بخشد و تنبیه، توقف و خاموش ساختن رفتار ناخواسته را تضعیف می‌کند. تشویق، با تحریک مثبت رفتار باعث تقویت رفتار مطلوب می‌شود. ترس از تنبیه استاد یا ترس از شکست، آموزنده را به یادگیری وا می‌دارد (صنایعی، ۱۳۹۰: ۵۳).

بر اساس نظریه «گشتالت»، یادگیری جریانی است که تجارب گذشته پایه و اساس وضع فعلی آن را تشکیل می‌دهد و آنچه فرد در آینده خواهد آموخت باید متناسب با وضعیت فعلی و تجارب او باشد. بر اساس این نظریه توجه به تجربه‌های قبل به یافتن راه حل مسئله‌های بعدی کمک می‌کند. بنابراین تجربه‌های نو با ایجاد تغییرهای تازه در الگوها و تجربه‌های گذشته و توسعه آنها برای سازش با موقعیت‌های جدید ساخته می‌شوند تا به تعادل پایدارتری برسند. البته همان طور که تجربه‌های گذشته ممکن است باعث یادگیری مطالب تازه شوند، می‌توانند نوعی مانع برای یادگیری‌های تازه هم باشند. به عبارت دیگر، زمانی که تجربه‌های گذشته اشتباه فهمیده یا فهمانده شوند و تصور نادرستی از آنها وجود داشته باشد، مانع یادگیری‌های تازه هم باشند. به عبارت دیگر، زمانی که تجربه‌های گذشته اشتباه فهمیده یا فهمانده شوند و تصور نادرستی از آنها وجود داشته باشد، مانع یادگیری‌های تازه می‌شوند. چرا که انسان همواره می‌کوشد تا غالب مطالب زندگی روزمره خود را از طریق درک و فهم و جست‌وجوی اصول و مبانی زیربنایی آنها بیاموزد. روشن است که یادگیری همراه با آگاهی از موقعیت مسئله و تفکر آگاهانه در مورد آن منجر به بینش می‌شود (کعظیمی، ۱۳۸۵: ۳۷).

«ابینگاوس» معتقد است که هرگونه یادگیری زبان خارجی مبتنی بر حافظه است. چرا که بدون داشتن حافظه کسب هرگونه دانش و اطلاعات لازم برای بقای انسان غیرممکن است. نقش حافظه در یادگیری زبان خارجی نیز کاملاً روشن است و حتی می‌توان ادعا کرد که یادگیری زبان خارجی مسای است با داشتن حافظه‌ای دقیق و قوی و یا اینکه یادگیری زبان خارجی عبارت است از تلاشی که محور اصلی آن به یادسپاری فهرستی از کلمات و قوانین گرامری است. فقدان حافظه‌ای که امکان ذخیره سازی مناسب همه این عناصر لازم در زبان را داشته باشد، باعث می‌شود که فراگیر به مهارت زبان خارجی دست نیابد. فراگیر زبان خارجی مانند یک سامانه تغییر اطلاعات عمل می‌کند که درون‌داد را با اطلاعات سازمان یافته در حافظه مقایسه می‌کند و سپس اطلاعات لازم برای تفسیر درون‌داد را از حافظه بلندمدت کسب می‌کند. فقدان اطلاعات پیشین و لازم در حافظه بلندمدت مشکل عمده‌ای است که در ابتدای فرایند یادگیری زبان خارجی پیش می‌آید. هرچند یادگیری زبان خارجی نخست در حافظه کوتاه مدت صورت می‌گیرد و تلاش برای یادسپاری بخشی از کلمات خارجی مربوط به حافظه کوتاه مدت است، اما در واقع از راهبرد حافظه بلندمدت برای انجام آن استفاده می‌شود (گشمردی، ۱۳۸۴: ۱۶).

«الیوت» و «پینتریچ» معتقدند که افراد دارای اهداف تسل گزایی، به نشان دادن شایستگی خود و تأثیر مثبت گذاشتن بر دیگران تمایل دارند. آنان از سطح بالاتری از خودکفایی برخوردارند، تکالیف یادگیری را جالب، برانگیزاننده و مهم تلقی می‌کنند و نگرش مثبتی به فرایند یادگیری دارند. این فراگیران از فرایند یادگیری لذت می‌برند، در موقع یادگیری احساس‌های مثبتی را تجربه می‌کنند و بدین سبب است که تلاش و مداومت بیشتری در امر یادگیری از خود نشان می‌دهند. آنها می‌خواهند بهترین باشند و بهترین شایستگی را از خود نشان دهند؛ به همین دلیل سخت تلاش می‌کنند تا از همه هم‌ردیفان خود برتر باشند. آنها خود یادگیری را هدف قرار نمی‌دهند، بلکه سخت کار می‌کنند تا فقط به خاطر برتر شدن از دیگران یاد بگیرند و چنین افرادی زمانی به رضایتمندی از یادگیری می‌رسند که در تکلیفی که بر عهده گرفته‌اند، به تسلط و تبحر دست یابند (سیف، ۱۳۹۰: ۲۳۱).

«کمبل» و «اسمیت» معتقدند وقتی خانواده از نظر امکانات آموزشی و سطح تحصیلات والدین غنی باشد و بتواند از لحاظ علمی محیط مناسب و مساعدی برای یادگیری دانش آموز فراهم کند، دانش آموز با بهره‌گیری از این منابع و امکانات می‌تواند خویشتن را در جهت اهداف آموزشی و علمی تقویت و بارور سازد و با اعتماد به نفس بیشتر تلاش‌های گسترده‌تر و بیشتری را برای رسیدن به اهداف داشته باشد و با تلاش‌هایی که مبتنی بر درک واقعیت و شناخت از خود و توانایی‌هایش است، بهتر در فرآیندهای یادگیری مشارکت کند و باعث بالا رفتن خودکارآمدی و پیشرفت‌های آینده خود شود (نادری، ۱۳۸۵: ۴۶).

«برکفیلد» معتقد است شیوه تدریس می‌تواند تعبیری از پندار استاد نسبت به تدریس خود باشد. استاد بر اساس سطح آگاهی نسبت به شیوه تدریس خود می‌تواند درک بهتری از توانایی خود در ارتباط با تغییر شیوه تدریس داشته باشد، آن را اصلاح کند، یا برای تعامل با فراگیران را بهبود ببخشد و فراهم‌آورنده فرصت‌های زیادی برای یادگیری باشد، به نحوی که می‌تواند بر فرایند یاددهی - یادگیری و در عملکرد نظام آموزشی اثر مطلوب بگذارد یا

شرایطی را بوجود آورد که فراگیران بتوانند از نیروهای بالقوه خود برای یادگیری مؤثر بهره بگیرند (شعبانی، ۱۳۸۲: ۱۱۷).

«سیگل» معتقد است که بالارفتن امکانات آموزش، سبب تسریع یادگیری در افراد می‌شود. استفاده از وسایل آموزشی می‌تواند هم یادگیری دسته‌جمعی و گروهی را تقویت کند و هم به تسهیل و تسریع یادگیری و رفع مشکلات فردی یادگیرندگان کمک کند. برای دستیابی به نتایج بهینه در یادگیرندگان، آنها باید در هنگام آموزش احساس خوبی داشته باشند و از لحاظ ذهنی و فکری در حالت دریافت یا پذیرش قرار گیرند (شمسایی، ۱۳۸۲: ۲۷).

۲.۳. ویژگی‌های توصیفی دانش‌آموزان شرکت‌کننده در پژوهش

همانگونه که پیش‌تر نیز گفته شد، برای آسان‌شدن پیگیری فرضیات پژوهش و بررسی تأثیر متغیرهای مورد بررسی بر مهارت خوانداری دانش‌آموزان، ابتدا هر شرکت‌کننده بر اساس نمره اکتسابی در هر متغیر و مقایسه نمره فرد با میانگین نمره شرکت‌کنندگان در آن متغیر خاص، به عنوان نمره «خیلی‌زیاد، زیاد، متوسط، کم» در آن متغیر خاص در نظر گرفته شده سپس گروه‌های مذکور از نظر نمره زبان عربی باهم مقایسه شدند. آنچه در ادامه آمده است، ویژگی‌های توصیفی شرکت‌کنندگان با در نظر گرفتن تقسیم‌بندی بالا است.

جدول شماره ۳. ویژگی‌های توصیفی دانش‌آموزان در متغیر تمرین و تکرار و تلاش

پایه هفتم					
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل	
۲۰	۱۰	۴	۱	۳۵	فراوانی
۵۷/۱۴	۲۸/۵۷	۱۱/۴۳	۲/۸۶	۱۰۰	درصد
پایه هشتم					
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل	
۱۵	۱۰	۴	۱	۳۰	فراوانی
۵۰	۳۳/۳۳	۱۳/۳۳	۳/۳۴	۱۰۰	درصد
پایه نهم					
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل	
۱۴	۱۹	۶	۴	۳۵	فراوانی
۴۰	۵۴/۲۸	۱۷/۱۴	۱۱/۴۳	۱۰۰	درصد
بطور کلی دوره اول متوسطه					
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل	
۴۶	۳۱	۱۷	۶	۱۰۰	فراوانی
۴۶	۳۱	۱۷	۶	۱۰۰	درصد

جدول شماره ۲. ویژگی‌های توصیفی دانش‌آموزان در متغیر انگیزش و علاقه

پایه هفتم					
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل	
۱۹	۱۰	۵	۱	۳۵	فراوانی
۵۴/۲۸	۲۸/۵۷	۱۴/۲۸	۲/۸۷	۱۰۰	درصد
پایه هشتم					
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل	
۱۲	۱۰	۶	۲	۳۰	فراوانی
۴۰	۳۳/۳۳	۲۰	۶/۶۷	۱۰۰	درصد
پایه نهم					
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل	
۱۵	۱۱	۶	۳	۳۵	فراوانی
۴۲/۸۵	۳۱/۴۳	۱۷/۱۴	۸/۵۸	۱۰۰	درصد
بطور کلی دوره اول متوسطه					
خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل	
۴۶	۳۱	۱۷	۶	۱۰۰	فراوانی
۴۶	۳۱	۱۷	۶	۱۰۰	درصد

جدول شماره ۵. ویژگی‌های توصیفی دانش‌آموزان در متغیر هوش و حافظه و توجه

پایه هفتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۸	۱۲	۳	۲	۳۵
درصد	۵۱/۴۳	۳۴/۲۹	۸/۵۷	۵/۷۱	۱۰۰
پایه هشتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۷	۸	۴	۱	۳۰
درصد	۵۶/۶۷	۲۶/۶۷	۱۳/۳۳	۳/۳۳	۱۰۰
پایه نهم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۴	۱۳	۷	۱	۳۵
درصد	۴۰	۳۷/۱۴	۲۰	۲/۸۶	۱۰۰
بطور کلی دوره اول متوسطه					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۴۹	۳۳	۱۴	۴	۱۰۰
درصد	۴۹	۳۳	۱۴	۴	۱۰۰

جدول شماره ۷. ویژگی‌های توصیفی دانش‌آموزان در متغیر امکانات آموزشی

پایه هفتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۴	۱۳	۶	۲	۳۵
درصد	۴۰	۳۷/۱۴	۱۷/۱۴	۵/۷۲	۱۰۰
پایه هشتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۲	۷	۹	۲	۳۰
درصد	۴۰	۲۳/۳۳	۳۰	۶/۶۷	۱۰۰
پایه نهم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۰	۱۳	۸	۴	۳۵
درصد	۲۸/۵۷	۳۷/۱۴	۲۲/۸۶	۱۱/۴۳	۱۰۰
بطور کلی دوره اول متوسطه					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۳۶	۳۳	۲۳	۸	۱۰۰
درصد	۳۶	۳۳	۲۳	۸	۱۰۰

جدول شماره ۹. ویژگی‌های توصیفی دانش‌آموزان در متغیر شیوه تدریس

پایه هفتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۵	۱۲	۷	۱	۳۵
درصد	۴۲/۸۶	۳۴/۲۹	۲۰	۲/۸۵	۱۰۰
پایه هشتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۹	۱۱	۷	۳	۳۰
درصد	۳۰	۳۶/۶۷	۲۳/۳۳	۱۰	۱۰۰
پایه نهم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۹	۱۱	۱۳	۲	۳۵
درصد	۲۵/۷۱	۳۱/۴۳	۳۷/۱۴	۵/۲۷	۱۰۰
بطور کلی دوره اول متوسطه					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۳۳	۳۴	۲۷	۶	۱۰۰
درصد	۳۳	۳۴	۲۷	۶	۱۰۰

جدول شماره ۴. ویژگی‌های توصیفی دانش‌آموزان در متغیر پیشینه دانش‌آموزان

پایه هفتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۵	۱۰	۶	۴	۳۵
درصد	۴۲/۸۶	۲۸/۵۷	۱۷/۱۴	۱۱/۴۳	۱۰۰
پایه هشتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۹	۱۱	۹	۱	۳۰
درصد	۳۰	۳۶/۶۷	۳۰	۳/۳۳	۱۰۰
پایه نهم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۰	۱۱	۱۱	۳	۳۵
درصد	۲۸/۵۷	۳۱/۴۳	۳۱/۴۳	۸/۵۷	۱۰۰
بطور کلی دوره اول متوسطه					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۳۴	۳۲	۲۶	۸	۱۰۰
درصد	۳۴	۳۲	۲۶	۸	۱۰۰

جدول شماره ۶. ویژگی‌های توصیفی دانش‌آموزان در متغیر هدف و اهداف بالاتر

پایه هفتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۵	۱۰	۸	۲	۳۵
درصد	۴۲/۸۶	۲۸/۵۷	۲۲/۸۶	۵/۷۱	۱۰۰
پایه هشتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۳	۱۰	۶	۱	۳۰
درصد	۴۳/۳۳	۳۳/۳۳	۲۰	۳/۳۳	۱۰۰
پایه نهم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۷	۱۷	۹	۲	۳۵
درصد	۲۰	۴۸/۵۷	۲۵/۷۲	۵/۷۱	۱۰۰
بطور کلی دوره اول متوسطه					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۲۵	۳۷	۲۳	۵	۱۰۰
درصد	۲۵	۳۷	۲۳	۵	۱۰۰

جدول شماره ۸. ویژگی‌های توصیفی دانش‌آموزان در متغیر مفاد آموزشی

پایه هفتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۹	۱۰	۵	۱	۳۵
درصد	۵۴/۲۹	۲۸/۵۷	۱۴/۲۸	۲/۶۸	۱۰۰
پایه هشتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۲	۹	۷	۲	۳۰
درصد	۴۰	۳۰	۲۳/۳۳	۶/۶۷	۱۰۰
پایه نهم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۰	۱۲	۱۱	۲	۳۵
درصد	۲۸/۵۷	۳۴/۲۹	۳۱/۴۳	۵/۷۱	۱۰۰
بطور کلی دوره اول متوسطه					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۴۱	۳۱	۲۳	۵	۱۰۰
درصد	۴۱	۳۱	۲۳	۵	۱۰۰

جدول شماره ۱۱. ویژگی‌های توصیفی دانش‌آموزان در متغیر خصوصیات و ویژگی‌های دبیر

پایه هفتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۲۲	۸	۳	۲	۳۵
درصد	۶۲/۸۶	۲۲/۸۶	۸/۵۷	۵/۷۱	۱۰۰
پایه هشتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۷	۸	۳	۲	۳۰
درصد	۵۶/۶۷	۲۶/۶۷	۱۰	۶/۶۶	۱۰۰
پایه نهم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۲۱	۱۰	۳	۱	۳۵
درصد	۶۰	۲۸/۵۷	۸/۵۷	۲/۸۶	۱۰۰
بطور کلی دوره اول متوسطه					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۶۰	۲۶	۹	۵	۱۰۰
درصد	۶۰	۲۶	۹	۵	۱۰۰

جدول شماره ۱۰. ویژگی‌های توصیفی دانش‌آموزان در متغیر زمان اختصاصی درس

پایه هفتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۲۲	۶	۶	۱	۳۵
درصد	۶۲/۸۶	۱۷/۱۴	۱۷/۱۴	۲/۶۸	۱۰۰
پایه هشتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۳	۱۰	۵	۲	۳۰
درصد	۴۳/۳۳	۳۳/۳۳	۱۶/۶۷	۶/۶۷	۱۰۰
پایه نهم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۰	۱۳	۹	۳	۳۵
درصد	۲۸/۵۷	۳۷/۱۴	۲۵/۷۲	۸/۵۷	۱۰۰
بطور کلی دوره اول متوسطه					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۴۵	۲۹	۲۰	۶	۱۰۰
درصد	۴۵	۲۹	۲۰	۶	۱۰۰

جدول شماره ۱۲. ویژگی‌های توصیفی دانش‌آموزان در متغیر خصوصیات و ویژگی‌های خانواده

پایه هفتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۵	۱۰	۷	۳	۳۵
درصد	۴۲/۸۶	۲۸/۵۷	۲۰	۸/۵۷	۱۰۰
پایه هشتم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۲	۹	۸	۱	۳۰
درصد	۴۰	۳۰	۲۶/۶۷	۳/۳۳	۱۰۰
پایه نهم					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۱۱	۱۰	۱۰	۴	۳۵
درصد	۳۱/۴۳	۲۸/۵۷	۲۸/۵۷	۱۱/۴۳	۱۰۰
بطور کلی دوره اول متوسطه					
	خیلی زیاد	زیاد	متوسط	کم	کل
فراوانی	۳۸	۲۹	۲۵	۸	۱۰۰
درصد	۳۸	۲۹	۲۵	۸	۱۰۰

۲.۴. آزمون فرضیه‌ها:

در این بخش تأثیر هر یک از متغیرهای مورد بحث بر مهارت خوانداری دانش‌آموزان به صورت جداگانه بررسی شده است. برای انجام این کار، شرکت‌کنندگان در پژوهش بر اساس پاسخ‌های مندرج در پاسخنامه خود، در هر یک از متغیرهای مورد بررسی به گروه‌های «خیلی‌زیاد، زیاد، متوسط، کم» تقسیم شده‌اند و سپس نمرات زبان عربی در بین این گروه‌ها با هم مقایسه شده‌اند.

۳. یافته‌ها

۳.۱. یافته‌های توصیفی: در این قسمت به اقتضای حجم مقاله صرفاً مهم‌ترین یافته‌های پژوهشی ارائه می‌شوند.

۳.۱.۱. فرضیه اول: علاقه به زبان عربی، قرآن و احادیث بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.

در این فرضیه با مراجعه به نمرات زبان عربی دانش‌آموزان علاقه‌مند به زبان عربی و دانش‌آموزانی که علاقه کمی به این زبان دارند، تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوتی با میانگین معادل ۳/۰۸. میانگین معدل دانش‌آموزان با علاقه بالا به زبان عربی برابر ۱۸/۵۶ و در مقابل، میانگین معدل دانش‌آموزان با علاقه پایین برابر ۱۵/۴۸ می‌باشد. اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت علاقه بر میزان مهارت زبان عربی تأثیر بسزایی دارد و یکی از آسیب‌های مهارت‌های خوانداری در دانش‌آموزانی که ضعیف می‌باشند بُعد «نبود» یا «کمی» میزان علاقه به این درس می‌باشد.

۳.۱.۲. فرضیه دوم: تکرار و تمرین و تلاش بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.

در این فرضیه با مراجعه به نمرات زبان عربی دانش‌آموزانی که دارای تمرین و تکرار و تلاش بالایی در زبان عربی دارند به انضمام دانش‌آموزانی که دارای تمرین و تکرار و تلاش کمی به این زبان هستند و بعضاً از این تمرین‌گریزان می‌باشند، تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوتی با میانگین معادل ۲/۲۵. میانگین معدل دانش‌آموزان با تمرین و تکرار بالا در زبان عربی برابر ۱۸/۸۲ و در مقابل، میانگین معدل دانش‌آموزان با علاقه پایین برابر ۱۶/۵۷ می‌باشد. اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت تمرین و تکرار و تلاش در میزان مهارت زبان عربی تأثیر بسزایی دارد و یکی از آسیب‌های مهارت‌های خوانداری در دانش‌آموزانی که ضعیف می‌باشند بُعد «نبود» یا «کمی» میزان تمرین و تکرار و تلاش در این درس می‌باشد.

۳.۱.۳. فرضیه سوم: پیشینه دانش آموز بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.

در این فرضیه با مراجعه به نمرات زبان عربی دانش‌آموزانی که دارای پیشینه مثبت و قابل توجهی در زبان عربی دارند و دانش‌آموزانی که دارای پیشینه ضعیف و بعضاً منفی در این زبان هستند، تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوتی با میانگین معادل ۴/۶۴. میانگین معدل دانش‌آموزان با تمرین و تکرار بالا در زبان عربی برابر ۱۹/۰۲ و در مقابل، میانگین معدل دانش‌آموزان با علاقه پایین برابر ۱۴/۳۸ می‌باشد. اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت پیشینه دانش آموز و تجارب گذشته در میزان مهارت زبان عربی به عنوان یک پایه اساسی تأثیر

بسزایی دارد و یکی از آسیب‌های مهارت‌های خوانداری در دانش‌آموزانی که ضعیف می‌باشند بُعد «نبود» یا «کمی» میزان پایه اساسی پیشینه و تجارب گذشته در این درس می‌باشد.

۳.۱.۴. فرضیه چهارم: توجه و حافظه بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.

در این فرضیه با مراجعه به نمرات زبان عربی دانش‌آموزانی که دارای توجه و دقت خوب و هوش و حافظه بالایی در زبان عربی دارند و دانش‌آموزانی که دارای توجه و دقت ضعیف و هوش و حافظه پایینی در این زبان هستند و بعضاً از این درس احساس خستگی و بی‌زاری می‌کنند، تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوتی با میانگین معادل $۳/۷۰$ میانگین معدل دانش‌آموزان با توجه و دقت خوب و هوش و حافظه بالایی در زبان عربی برابر $۱۸/۶۳$ و در مقابل، میانگین معدل دانش‌آموزان با توجه و دقت ضعیف و هوش و حافظه پایین برابر $۱۴/۹۳$ می‌باشد. اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت توجه و دقت و هوش و حافظه در میزان مهارت زبان عربی تأثیر بسزایی دارد و یکی از آسیب‌های مهارت‌های خوانداری در دانش‌آموزانی که ضعیف می‌باشند بُعد «نبود» یا «کمی» میزان توجه و دقت و هوش و حافظه در این درس می‌باشد.

۳.۱.۵. فرضیه پنجم: داشتن اهداف بالاتر بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.

در این فرضیه با مراجعه به نمرات زبان عربی دانش‌آموزانی که دارای اهداف بالایی در زبان عربی هستند و دانش‌آموزانی که هدف خاصی را در آموزش این زبان دنبال نمی‌کنند و از اهداف پایینی برخوردارند و بعضاً آموزش این درس را پوچ و بیهوده می‌دانند، تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوتی با میانگین معادل $۲/۵۱$ میانگین معدل دانش‌آموزان با اهداف بالا در زبان عربی برابر $۱۸/۲۴$ و در مقابل، میانگین معدل دانش‌آموزان با اهداف پایین برابر $۱۵/۷۳$ می‌باشد. اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت داشتن هدف در آموزش زبان عربی بویژه داشتن اهداف بالاتر از یادگیری این درس، در میزان مهارت زبان عربی تأثیر بسزایی دارد و یکی از آسیب‌های مهارت‌های خوانداری در دانش‌آموزانی که ضعیف می‌باشند بُعد «نبود» یا «کمی» میزان برخوردار از اهداف بالاتر در این درس می‌باشد.

۳.۱.۶. فرضیه ششم: امکانات آموزشی بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.

در این فرضیه با مراجعه به نمرات زبان عربی دانش‌آموزانی که دارای امکانات آموزشی بالایی در فراگیری زبان عربی هستند و دانش‌آموزانی که امکانات آموزشی ندارند، تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوتی با میانگین معادل $۱/۶۵$ البته گفتنی است چون سطح محیط آموزشی از لحاظ شهر محل تحصیل برای سایر زبان‌های دوم همانند زبان خارجی انگلیسی پیشرفته نبوده و از اماکن آموزشی خاصی در این خصوص برخوردار نمی‌باشد ولی زبان انگلیسی اینگونه نیست و از وضعیت بالایی برخوردار است، همچنین مکان تحصیل نیز از لحاظ امکانات آموزشی دارای شرایط تقریباً یکسانی برای هر دو گروه می‌باشد، لذا تا حدودی این میانگین از رقم بالایی برخوردار نیست. میانگین معدل دانش‌آموزان با اهداف بالا در زبان عربی برابر $۱۸/۲۶$ و در مقابل، میانگین معدل دانش‌آموزان با اهداف پایین برابر $۱۶/۶۱$ می‌باشد. اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت برخوردار از امکانات خوب و مناسب در آموزش زبان عربی بویژه امکانات دیجیتالی و به روز، در میزان مهارت زبان عربی تأثیر بسزایی دارد و یکی

از آسیب‌های مهارت‌های خوانداری در دانش‌آموزانی که ضعیف می‌باشند بُعد «نبود» یا «کمی» میزان برخورداری از امکانات آموزشی در این درس می‌باشد.

۳.۱.۷. فرضیه هفتم: مفاد آموزشی بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.

در این فرضیه با مراجعه به نمرات زبان عربی دانش‌آموزانی که دید تحلیلی و مفهومی به محتوای آموزشی در زبان عربی دارند و دانش‌آموزانی که مفاد درس را فقط مطالبی در حد یک روزنامه می‌بینند، تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوتی با میانگین معادل ۴/۱۴. میانگین معدل دانش‌آموزان با نگرش تحلیلی در زبان عربی برابر ۱۹/۲۴ و در مقابل، میانگین معدل دانش‌آموزان با نگرش بی‌نظمی در متون درس برابر ۱۵/۱۰ می‌باشد. اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت داشتن نگرش تحلیلی و مفهومی به محتوای آموزشی زبان عربی، در میزان مهارت زبان عربی تأثیر بسزایی دارد و یکی از آسیب‌های مهارت‌های خوانداری در دانش‌آموزانی که ضعیف می‌باشند بُعد «نبود» یا «کمی» میزان برخورداری از درک و فهم عمیق مفاد آموزشی این درس می‌باشد.

۳.۱.۸. فرضیه هشتم: شیوه تدریس بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.

در این فرضیه با مراجعه به نمرات زبان عربی دانش‌آموزانی که دارای شیوه نرم‌افزاری در زبان عربی و بعضاً ترکیبی از شیوه نرم‌افزاری و سنتی هستند و دانش‌آموزانی که از شیوه سنتی برخوردارند و تنها اتکای آموزش‌دهنده فقط و فقط به تخته آموزش مدرسه می‌باشد، تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوتی با میانگین معادل ۳/۴۳. میانگین معدل دانش‌آموزان با شیوه تدریس نرم‌افزاری و یا ترکیبی در زبان عربی برابر ۱۸/۰۷ و در مقابل، میانگین معدل دانش‌آموزان با شیوه تدریس سنتی برابر ۱۴/۶۴ می‌باشد. اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت شیوه آموزشی مدرن نرم‌افزاری در تدریس زبان عربی، در میزان مهارت خوانداری زبان عربی تأثیر بسزایی دارد و یکی از آسیب‌های مهارت‌های خوانداری در دانش‌آموزانی که ضعیف می‌باشند بُعد «نبود» یا «کمی» میزان برخورداری از شیوه‌های مدرن تدریس به ویژه استفاده از شیوه نرم‌افزاری در این درس می‌باشد.

۳.۱.۹. فرضیه نهم: زمان اختصاص یافته به زبان عربی بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.

در این فرضیه با مراجعه به نمرات زبان عربی دانش‌آموزانی که اعتقاد دارند زمان تدریس و ساعات اختصاص یافته به درس عربی خوب و زیاد است و دانش‌آموزانی که این زمان را بد و ساعات اختصاص یافته را کم یا کافی معرفی می‌کنند، تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوتی با میانگین معادل ۱/۸۴. میانگین معدل دانش‌آموزان معتقد به زمان خوب و ساعات زیاد در زبان عربی برابر ۱۷/۹۶ و در مقابل، میانگین معدل دانش‌آموزان معتقد به زمان نامناسب و ساعات کم یا کافی برابر ۱۶/۱۲ می‌باشد. اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت زمان خوب و ساعات اختصاص یافته مناسب در آموزش زبان عربی، در میزان مهارت خوانداری زبان عربی تأثیر بسزایی دارد و یکی از آسیب‌های مهارت‌های خوانداری در دانش‌آموزانی که ضعیف می‌باشند بُعد «نبود» یا «کمی» میزان برخورداری از ساعات مناسب اختصاص یافته به آموزش در این درس می‌باشد.

۳.۱.۱۰. فرضیه دهم: خصوصیات و ویژگی‌های دبیر بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.

در این فرضیه با مراجعه به نمرات زبان عربی دانش‌آموزانی که بهره بالایی از خصوصیات و ویژگی‌های دبیر در تدریس زبان عربی برده‌اند و خود را ملزم به رعایت نکته برداری از این خصوصیات دانسته‌اند و دانش‌آموزانی که از بهره پایینی برخوردار بوده و دائماً از تمامی خصوصیات و ویژگی‌های دبیر نالان و شاکی هستند، تفاوت معناداری وجود دارد. تفاوتی با میانگین معادل ۴/۱۵. یک دبیر با خصوصیات و ویژگی‌های خود هم می‌تواند دانش‌آموز را به درس عربی و یادگیری تمامی فاکتورهای آن بویژه مهارت خوانداری ترغیب و تشویق نماید و هم می‌تواند با خصوصیات منفی موجبات گریزپایی دانش‌آموز را در درس عربی پدید آورد. میانگین معدل دانش‌آموزان با بهره بالا از خصوصیات و ویژگی‌های دبیر در زبان عربی برابر ۱۸/۷۷ و در مقابل، میانگین معدل دانش‌آموزان با بهره پایین از خصوصیات و ویژگی‌های دبیر برابر ۱۴/۶۲ می‌باشد. اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت داشتن ویژگی‌ای شخصی و عمومی دبیر در آموزش زبان عربی، در میزان مهارت زبان عربی تأثیر بسزایی دارد و یکی از آسیب‌های مهارت‌های خوانداری در دانش‌آموزانی که ضعیف می‌باشند بعد «نبود» یا «کمی» میزان برخورداری دبیر از خصوصیات و ویژگی‌های مثبت در این درس می‌باشد.

۳.۱.۱۱. فرضیه یازدهم: خصوصیات و ویژگی‌های خانواده بر میزان افزایش مهارت خوانداری این زبان تأثیر دارد.

در این فرضیه با مراجعه به نمرات زبان عربی دانش‌آموزانی که دارای خانواده‌ای با وضعیت اقتصادی عالی و خیلی خوب در زبان عربی هستند و دانش‌آموزانی که دارای خانواده‌ای با وضعیت اقتصادی خوب، متوسط و ضعیف را در آموزش این زبان هستند، تفاوت معناداری وجود ندارد. تفاوتی با میانگین معادل ۰/۴۶. میانگین معدل دانش‌آموزان با وضعیت اقتصادی خانوادگی در سطح عالی و خیلی خوب برابر ۱۷/۸۷ و در مقابل، میانگین معدل دانش‌آموزان با وضعیت اقتصادی خانوادگی در سطح خوب، متوسط و ضعیف برابر ۱۷/۴۱ می‌باشد. اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت وضعیت اقتصادی و سایر ویژگی‌های خانواده‌ها، در میزان مهارت زبان عربی تأثیر بسزایی دارد و یکی از آسیب‌های مهارت‌های خوانداری در دانش‌آموزانی که ضعیف می‌باشند نقش ناچیزی از «نبود» یا «کمی» وضعیت اقتصادی مناسب خانواده‌ها در این درس دانست. البته در کلان شهرها که تا حدودی امکانات قوی وجود دارد می‌توان این درصد تأثیرگذاری را بالاتر دانست.

۳.۲. نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی عوامل مؤثر بر میزان مهارت خوانداری زبان عربی در بین دانش‌آموزان پایه‌های هفتم و هشتم و نهم دوره اول متوسطه مدرسه سیزده آبان شهرستان شاهرود پرداخته شده است. در این ارتباط اثرات هر یک از عوامل مؤثر بر میزان مهارت خوانداری زبان عربی شامل «انگیزش و علاقه، تمرین و تکرار و تلاش، پیشینه، هوش و حافظه و توجه، امکانات آموزشی، مفاد آموزشی، شیوه تدریس، زمان اختصاصی درس، خصوصیات و ویژگی‌های دبیر، خصوصیات و ویژگی‌های خانواده» بر متغیر مهارت خوانداری بررسی شده و با عنایت به کاهش میزان سطح خوانداری دانش‌آموزان به ویژه در درس عربی به عنوان آسیب‌های خوانداری این درس مورد بررسی قرار می‌گیرد. بنابراین به نوعی بین نتایج این پژوهش و پژوهش‌های حاضر همخوانی وجود دارد و حاکی از یکسان بودن

نقش برخی از مؤلفه‌ها بر مهارت خوانداری است و تنها یک مؤلفه به نام خصوصیات و ویژگی‌های خانوادگی تا حدودی نتایج یکسانی با میزان مهارت خوانداری مشاهده شده است.

۳.۳. پیشنهادات

آنچه در آموزش اولین تلاش‌ها جهت افزایش مهارت خواندن متون باید مدنظر باشد:

خواندن متن و درک آن از همان ابتدای آموزش زبان، این مهارت باید تقویت گردد هر چند اگر دانش‌آموز اطلاعات واژه‌ای و دستوری لازم برای درک متن را دارا نباشد. در خواندن و درک یک متن، باید از دانسته‌های دانش‌آموز در زبان مادری کمک گرفت تا انگیزه لازم پدید آید. یکی از روش‌هایی که تسهیلات زیادی در خوب خواندن و درک متن به وجود می‌آورد، تشکیل کارگاه‌های خواندن است که در آن دانش‌آموزان بطور گروهی مطالبی را خوانده و درباره آن گزارش‌هایی تهیه می‌کنند و آن‌ها را در اختیار هم‌قرار می‌دهند.

باید متونی در اختیار دانش‌آموزان گذارده شود که تا حد امکان متعدد و گوناگون باشد. بدین ترتیب دانش‌آموز حق انتخاب بیشتری دارد و در برابر متون متنوع‌تری قرار می‌گیرد. هر چه دامنه این تنوع بیشتر باشد، امکان آشنایی با انواع نوشته‌ها در متن برای دانش‌آموز بیشتر است. گزینش موادی که به عنوان متن برای دانش‌آموز به عمل می‌آید، باید ناظر بر متن و ابعاد آن بوده، تا آن که دانش‌آموز در مراجعه به آن قادر به ارزشیابی مهارتش در خواندن و توانش درک مطلوب آن باشد، باید نه خیلی کوتاه و نه خیلی بلند انتخاب شوند.

علیرغم نتایج ضعیف دانش‌آموزان ایرانی در آزمون پرلز تلاشی برای تغییر دادن نظام آموزشی به منظور افزایش درک متن دانش‌آموزان، افزایش دانش واژگانی، درک نحوی، آشنایی با ابزارهای انسجام متن و آموزش راهبردهای افزایش درک متن انجام نشده است؛ لذا پیشنهاد می‌شود توجه برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی به آموزش عوامل مؤثر در درک متن معطوف شود تا مسیر درک متن برای دانش‌آموزان هموار شود.

تحقیقات نشان می‌دهد یکی از عوامل مهم در درک متن کتب عربی، «نحوی» است، لذا پیشنهاد می‌شود توجه برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی به آموزش ساخت جمله و نحوه تجزیه کردن جمله به اجزای آن معطوف و از آموزش دستور به شیوه سنتی پرهیز شود.

تحقیقات نشان می‌دهد یکی از عوامل مهم در درک متن شناخت ابزارهای زبانی صوری متن (ضمایر، حروف ربط) است، لذا پیشنهاد می‌شود توجه برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی به آموزش هدفمند این ابزارها معطوف شود تا با آموزش آنها دانش‌آموزان بتوانند میان گزاره‌های متن انسجام ایجاد کنند.

به منظور افزایش درک متن لازم است عوامل مؤثر بر آن مورد مطالعه و توجه کافی قرار گیرد تا همچون حلقه‌های زنجیر مکمل یکدیگر شوند. به عبارت دیگر مهارت خوانداری فرایندی است که عوامل دخیل در آن باید یکی پس از دیگری در کنار هم قرار گیرند؛ در آموزش این فرایند لازم است به درک واژه، جمله و متن توجه کافی شود. در هر مرحله سطوح مهارت به دقت آموزش داده شود؛ به عنوان نمونه در آموزش درک متن از ابتدایی‌ترین سطح درک متن (درک اطلاعات صریح متن) کار آموزش شروع شود و در ادامه به ترتیب سطوح دیگر شامل: استنباط، تلفیق اطلاعات متن و تفسیر اطلاعات متن مورد توجه قرار گیرد. پژوهش حاضر نشان داد پیمودن گام به گام فرایند آموزش یک مهارت، منجر

- به دستیابی به هدف مورد نظر خواهد شد؛ لذا پیشنهاد می‌شود برنامه‌ریزان و مؤلفان کتاب‌های درسی به آموزش هدفمند مهارت‌های زبانی بر اساس مبنای نظری مشخص توجه کنند.
- تدوین برنامه درسی غیرمتمرکز برای آموزش مهارت‌های زبانی؛
- تدوین برنامه درسی منسجم برای پایه‌های ابتدایی و متوسطه؛
- تقسیم مهارت‌های زبانی به مؤلفه‌های آن‌ها؛
- تدوین دوباره راهنمای برنامه درسی زبان ملی ایران و رفع نقایص آن؛
- تدوین برنامه درسی دانش‌آموزی، به منظور هماهنگ شدن اهداف آموزش، روش آموزش و نتایج آموزش؛
- تأکید بر ضرورت استفاده معلمان و دانش‌آموزان از رایانه و فن‌آوری اطلاعات و فن‌آوری؛
- متنوع‌تر کردن مواد و فعالیت‌های آموزشی و همچنین انعطاف‌پذیری بیشتر دبیران در استفاده از آنها؛
- ایجاد امکان تبادل اطلاعات با کشورهای دیگر، به منظور آگاهی از نتایج و دستاوردهای امروز دنیا؛
- اصلاح یا تدوین برنامه درسی زبان ملی، به منظور نزدیک‌شدن آموزش نظری و عملی.

منابع

- خاوری، سیدخسرو (۱۳۸۳) «بررسی راهکارهای افزایش مهارت خواندن»، پژوهش زبان‌های خارجی، ش ۱۶، صص ۹۷ - ۱۱۰.
- سیادت، سمیه سادات (۱۳۹۰)، «انگیزش تحصیلی و اضطراب، بررسی نقش میانجی راهبردهای یادگیری»، مجله روانشناس، سال ۱۵، شماره دوم، صص ۱۲۸ - ۱۱۰.
- سیف، دنیا (۱۳۹۰)، «رابطه هدف‌گرایی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در میان دانش‌آموزان تیزهوش»، مجله کودکان استثنایی، شماره ۴۱، صص ۲۴۴-۲۲۹.
- شعبانی، محمد (۱۳۹۳)، «تأثیر نرم‌افزار آموزشی بر یادگیری و یادداری درس عربی سال اول متوسطه پسرانه آمل»، دو ماهنامه رسانه‌های نوین و آموزش، سال اول، شماره سوم، صص ۹۳-۸۵.
- شمسایی، ابراهیم، (۱۳۸۲)، تجهیزات آموزشی و آموزش‌گری، زنجان: دانشگاه زنجان.
- صحرائی، رضا (۱۳۷۹) «بررسی مهارت خواندن و اهمیت آن در آموزش زبان خارجی»، دوره ۵، شماره ۱۴، صص ۱۳-۳۵.
- صناعی، ناهید (۱۳۹۰)، «بررسی و مقایسه مکاتب یادگیری در طراحی دروس الکترونیکی»، مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی، شماره ششم، صص ۶۰ - ۵۶.
- قادری دوست، الهام، دانای طوسی، مریم (۱۳۸۹) «مطالعه اهداف و مولفه‌های آموزش مهارت‌های زبانی (خواندن، نوشتن، گوش دادن و سخن گفتن)»، نوآوری‌های آموزشی، دوره ۹، شماره ۳۵، صص ۲۳ - ۶۵.
- کظیمی، ابراهیم (۱۳۸۵)، «مقام آموخته‌های پیشین در چند نظریه مهم یادگیری»، مجله تعلیم و تربیت، دوره ۴۸، شماره ۵، صص ۴۰ - ۳۲.

- گشمردی، محمودرضا (۱۳۸۴)، «نقش حافظه در فرایند یادگیری زبان‌های خارجه»، مجله پژوهش زبان‌های خارجه، شماره ۲۸، صص ۲۳ - ۱.

- لیلا قنبری و اصغر طهماسبی بلداجی (۱۳۹۴)، «بررسی عوامل مؤثر بر میزان یادگیری زبان عربی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور (مطالعه موردی استان چهارمحال و بختیاری)»، مجله علمی - پژوهشی انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی، شماره ۳۸، بهار ۱۳۹۵ هـ.ش، ۲۰۱۶ م. صص ۱۹۱-۲۱۴.

- موسوی، سونیا (۱۳۹۰)، «تأثیر استفاده از روش آموزش چند رسانه‌ای و سخنرانی بر انگیزش پیشرفت درس عربی دانش‌آموزان مراکز آموزش از راه دور تهران»، مجله روانشناسی تربیتی، سال هفتم، شماره دوم، صص ۱۴۴ - ۱۲۱.

- نجفی پازکی، معصومه (۱۳۹۳)، «آموزش درک خوانداری: بهبود توانایی استنباط در آزمون پرلز»، تعلیم و تربیت دوره ۳۰ شماره ۱۱۹، صص ۴۵-۷۱.





پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی