دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها
مجلة علمية محكمة نصف سنوية
السنة الخامسة، العدد التاسع، خريف وشتاء ١٣٩٩/ ١٤٤٢، ص ١٩٨-١٧٩
DOI: 10.22099/jsatl.2020.38084.1104

دراسة فاعلية التقييم الديناميكي التفاعلي والتدخلي في الكشف عن أخطاء الكفاءة اللغوية وتحسين مهارة المحادثة لدى متعلمي العربية المبتدئين

نورالدين پروين[١*]، سجاد فرخي پور[٢]، سيد محمد رضي مصطفوي نيا[٣]

١- أستاذ مساعد للغة العربية وآدابها في مجمع التعليم العالي الشهيد محلاتي (ره).
٢- أستاذ مساعد للغة الإنجليزية في مجمع التعليم العالي الشهيد محلاتي (ره).
٣- أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة قم.

تاريخ الوصول: ١٨/ ٠٥/ ١٣٩٩ تاريخ القبول: ١٣/ ٠٨/ ١٣٩٩
١٨/ ١٢/ ١٤٤١ ١٧/ ٠٣/ ١٤٤٢

الملخّص

تشير الكثير من الدراسات إلى أن اللغة العربية مقارنة باللغات الشائعة الاستخدام الأخرى يكتنفها الكثير من التعقيدات وذلك في شتّى مجالاتها اللغوية مروراً بعلم الأصوات والدلالة والنحو والتداولية ووصولاً إلى تحليل الخطاب. حيث تشير البيانات في هذا الجانب بأنّ الكثير من متعلمي اللغة العربية يواجهون مشاكل عدّة في المهارات اللغوية أثناء تعلّمهم للغة العربية باعتبارها لغة أجنبية وثانية. هذا وقد فقدت الأساليب التقليدية المعتادة في التدريس قدرتها على تحديد المشكلة ومن ثمّ حلها. وبما أنّ نموذج التقييم الديناميكي أثبت فاعليته في مختلف المجالات خاصة في تعليم اللغة الأجنبية. تحاول هذه الدراسة أن تستفيد من مبادئ وأسس هذا التوجه الحديث وأن تقدم أسلوباً تعليميا ممنهجاً لتحديد أخطاء الكفاءة اللغوية عند المبتدئين وأن تبين مدى أثره وفاعليته مقارنة بالتوجهات المعتمدة الأخرى. لذلك تمّ اختيار عينة محددة من طلاب اللغة العربية من المرحلة الإبتدايية لمتعلمي اللغة العربية. وقد طبقنا في هذه المرحلة التقييم التدخلي المتدرج الديناميكي. تعتمد الدراسة على المنهجين الكمي والنوعي، ففي المنهج الأول تمّ تحليل وتداول المفهوم والمحتوى، والثاني تم استخدام المدخل الشبه التجريبي. وطبقت على الفئة التعليمية المتاحة والتي تمّ اختيارها عن قصد؛ لكن في الإجراء والتطبيق قسمت الى الفئة الضابطة والفئة التجريبية، ثم تمّ تحليل البيانات واستخرجت أخطاء الكفاءة اللغوية عند الطلاب ودونت مجموعة الإجراءات لتطبيق النموذج التدخلي الديناميكي . وأما في المرحلة الكمية من التحقيق، تم تقسم الطلاب إلى فئتيين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية. ثمّ طبق عليهم النموذج التدخلي بالترتيب وعلى تصنيف الطلاب إلى (المحلي والمعيار والتقليدي). بعد ذلك تمّ الاختبار من مفاد المقرر الدراسي ثم تحليل بيانات الاختبار عبر برنامج spss. وقد خلصت الدراسات، بأنّ تشخيص أخطاء الكفاءة اللغوية في مختلف المجالات اللغوية عند الطلاب خاصة عند تطبيق هذا الأسلوب الممنهج له تأثير بارز وله دلالة قوية في أداءهم وفي ما بعد اختبار المحادثة.

الكلمات الدليلية: التقييم الديناميكي، النموذج التفاعلي، النموذج التدخلي، أخطاء الكفاءة، تعليم اللغة العربية.

---

* الكاتب المسؤول: norudin.parvin@yahoo.com

التمهيد

أصبحت اللغة العربية إحدى اللّغات العالمية الّتي يهرول إلى تعلّمها اليكثير من الناس، الأمر الذي يجعل بعض المؤسسات التعليمية والجامعات العالمية تدرج تعليمها في كلياتها الأكاديمية وتخصصاتها العلمية إلاّ تلبية لرغبات طالبيها من الناطقين بلغات أخرى، وذلك لأغراض عديدة، من أكاديمية، اقتصادية، دبلوماسية، سياسية، أمنية، ثقافية، اجتماعية وعسكرية، والأكثر رواجاً للأغراض دينية. وهذه اللغة كغيرها من اللغات العالمية التي يواجه متعلموها صعوبات في اكتساب مهارتها اللغوية، استماعاً وتحدثاً وقراءةً وكتابةً (عبد القادر، البسومي، ٢٠١٤: ٣). يحظى تعليم المهارات اللغوية وتعلّمها باهتمام اللغويين وعلماء التربية والمناهج وغيرهم من الممارسين والمهتمين بقضايا اللغات وأساليب التلقي والتعليم، ويتمّ الاستناد في تعليم المهارات - غالباً - إلى منطق تراتبية الاستخدام، فيُبدأ بمهارة الاستماع لتدريب أذن المتعلّم على سماع لغة جديدة في أصواتها وجرسها ومفرداتها وتراكيبها وقواعدها وأساليبه، ثمّ مهارة التحدث إذ يعمل المتعلّم على إعادة نطق ما سمع ومحاكاة المتحدثين الأصليين في معظم الكلام، ومن خلال تكرار تلفظه بمفردات اللغة وعناصرها وتعابيرها واستخدامها في التحدث يتكون لديه رصيد معجمي وصيغ وتراكيب وأساليب لغوية تسعفه في التعبير والتواصل والإبلاغ (محمد حسين اليوبي، ٢٠١٨: ٣١٩)؛ لأجل هذا التكامل يعمد المعلمون إلى دمج المهارات في برامجه وخططهم التعليمية وإن ركز البعض منهم على مهارة دون أخرى تبعاً لأهداف التعلّم وحاجات المتعلّم ومستواه (المصدر نفسه: ٣٢٠). هذا وقد تشير الكثير من البحوث والدراسات بأن الأساليب التقليدية في تعليم أي لغة جديدة أخفقت في تزويد الطلاب بالمهارات اللغوية واللسانية ما جعلت كوماراوديولا يدلي بعدم جدوى تلك المناهج ويعلن نهاية عهدها(Kumaravadivelu, 2005). وفي مرحلة ما بعد المناهج والتى تعد حلقة الوصل بين واقع التدريس والنظريات المتداولة الراهنة تكون الإجراءات العملية البحثية هي القادرة حصراً على تهيئة الطرائق المناسب للتعليم خاصة تعليم اللغة الثانية.

وفى السياق ذاته تشير معطيات بحوث فرخى پور و آخرون (٢٠١٩) بأن الأساليب التقليدية في تعليم النطق والكلام مقارنة بالأساليب والمناهج البينية الحديثة والمشتركه بين العلوم تبدو على قدر كافٍ من الكفاءة والتأثير. لأنّها تحظى بأسس رصينة في نظرياتها. نظراً للخلل الموجود والبارز للعيان في المناهج التعليمية وطبقاً لمعطيات براون ، إنّ هذا الخلل في المناهج هو الذي حفز القائمين على أمر التعليم أن يبحثوا عن مناهج

مبتكرةٍ في التعلّم والتعليم(Brown, 2009). وقد أثبتت الدراسات بأنّ دمج المناهج الحديثة في التقييم مع عملية التدريس يؤدي إلى ارتفاع ملحوظ في مستوى المهارات اللغوية لدى متعلمي اللغة الأجنبية. قد تمّت الدراسات الأولية في هذا المجال على يد ون لير حيث أفاد من مناهج التقييم في إخبار المتعلمين بمدى فقرهم وعوزهم في المجال اللغوي ما أدى في النهاية إلى زيادة وعي الطلاب بمدى قدراتهم ومهاراتهم، وبالتالي إلى ارتفاع مؤشر التعليم لديهم (Van Lier, 1996).

لكن هذا المنهج يفتقر إلى أساس نظري في مجال التقييم التعليمي وفي مجال علم النفس التعليمي أيضا فقد كان توجهاً علمياً مبتكراً بحتاً. ثم بعد ذلك جاء علماء آخرون من أمثال بوهنر ولنتلف و پوهنر وقد قدموا هذا المنهج التعليمي المركب على شكل النموذج التقييم الديناميكي المدعوم نظرياً بمباني علم النفس التعليمي على أسس بياجيه، وفيورشتاين حتى ويجوتسكى وبما أنّ تعليم اللغة العربية باعتبارها اللغة الثانية لها تعقيداتها من حيث الجوهر وبما أنّ التوجهات التقليدية لم تعد مجدية. تسعى هذه الورقة البحثية جاهدة أن تطبق نموذج التقييم الديناميكي على المتغيرين الأساسيين في مجال تعليم اللغة العربية وتعلمه لدى طلاب الإيرانيين (Poehner, 2005; Lantolf & Poehner, 2008; Piaget, 1971; Feurestine et al,1987 & Vygtsky, 1978). ففى مجال تعليم اللغة العربية الفعلي تشير التجارب والبيانات بأن القائمين على أمر تعليم اللغة العربية يفتقرون إلى أساليب منهجية مبتكرة وإلى كيفية مناقشة الأخطاء عند المتعلمين وتذكيرهم بها ورفعها فضلاً عن افتقارهم المبادئ النظرية والتقنيات (Al-Fahmy, 2013). ومن جهة ثانية وفي مجال التعليم لم يكن هناك أسلوب متقن ورصين في تقييم التعليم وتقييم القدرات الذهنية التي ترسخ التعليم لدى المتعلمين. لذلك يسعى البحث جاهداً أولاً: أن يبين مدى أثر نموذج التقييم التفاعلي الديناميكي في تحديد وتشخيص أخطاء الكفاءة اللغوية في منظومة التعليم النابعة عن فراغ للأساليب التعليمية في التدريس وكيفية الاستجابة (التغذية الراجعة) لدى المتعلمين؛ ثانياً: بيان مدى أثر نموذج التقييم التفاعلي على تطوير مهارة التخاطب والكلام في حقل التعليم عند المتعلمين بشكل تجريبي طارحاً السؤالين التاليين:

١- بناء على نموذج التقييم الديناميكي التفاعلي والتدخلي كيف يمكننا رصد الأخطاء في مهارة الكفاءة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية؟

٢- هل يؤدي نموذج التقييم التفاعلي الديناميكي إلى رفع مستوى مهارة المحادثة؟

ويقوم على أساس الفرضية التالية :

يمكن لنموذج التقييم التفاعلي الديناميكي أن يرفع من مستوى المهارات اللغوية لدى الطلاب.

أو فرض الصفر: إنّ نموذج التقييم التفاعلي الديناميكي لا يرفع من مستوى المهارات اللغوية لدى الطلاب.

عن طريق الإجابة على السؤال الأول يؤدي إلى تقديم منهج سليم في تعليم اللغة العربية لدى المتعلمين الإيرانيين والذي يتضمن خطة منهجية موجهة لتوظيف اللغة بشكل أمثل وأنسب مع تحديد مشاكل التعليم لدى المتعلمين والتغذية الراجعة (ردود الفعل والاستجابة) المناسبة من أجل إيجاد حلول مناسبة وترسيخ التعليم. وكذلك تطبيقه يفيدنا في كسب الوقت أيضاً. أما بالنسبة للإجابة عن السؤال الثاني فإنه يؤيد فاعلية المناهج الحديثة وتغلغله في جزئيات التعليم للغة الثانية فعلى إثره يتسنى لمعلمي اللغة العربية في إيران تجاوز المناهج التقليدية في التعليم وتوظيف المناهج الحديثة بغية توسيع مجالات التعليم. إذن بحثنا مستجد من حيث المنهجية التعليمية وتحديد أخطاء الكفاءة فضلاً عن تطبيق النموذج التفاعلي الديناميكي على عينة من الطلاب الإيرانيين في بيئة تجريبية حقيقية ولأول مرة في إيران.

الدراسات السابقة

بينت الكثير من الدراسات مدى أثر نماذج التقييم الديناميكي على تعلم اللغة الثانية من كل جوانبها. فبما انّ البحث يتعلق بمهارة الكلام، وسوف نشير في هذا البحث إلى أهم البحوث في هذا الجانب وهي كما يلي:

إن هذه الدراسة أكدت نتائج الدراسات التي قام بها علوي وزملاءه في جامعة طهران (Alavi, et al, 2012)، فبناء على معطيات تلك الدراسات إنّ استخدام النموذج التدخلي الترشيدي المبتني على خبرات محلية ومشاكل محلية، على عينة محلية له نتائج أفضل حال مقارنته بالنماذج العالمية واعتمادها في البحوث فبالتالي يمكن استخدامه والاعتماد عليه من أجل النمو التعليمي وتحديد مساره ومتابعة عمليته.

في دراسة أخرى قام العبادي وعساكره بدراسة أثر التقييم الديناميكي على تطوير مهارة الكلام لدى المبتدئين وطلاب المرحلة العالية. ففي هذه التجربة التي استخدم فيها منهج تجريبي آخر تمّ استخدام النموذج التدخلي في التعليم لتحديد مدى تطوير المهارات وكذلك تأصيل عملية التعليم في المنطقة المجاورة للنمو ثم تحليل البيانات على أساس التحليل الميكروجيني (Ebadi & Asakere, 2012).

إنّ (فرخي بور وآخرون، ٢٠٢٠)، درسوا أثر التقييم الديناميكي على المهارات اللغوية

وعلى العينة الوطنية وقد توصلوا في بحوثهم إلى نتائج منها: أنّ التقييم الديناميكي الذي أجري في داخل البلاد يفيد كثيراً لتشخيص المشاكل اللغوية لدى متعلمي اللغات الأجنبية وكذلك بينت الدراسة أنّ نتائج التقييم على العينة الوطنية نظراً لاستنادها على العلوم والخبرات المحلية مقارنة بالنماذج العالمية أظهرت نجاحاً وتفوقاً عالياً في تطوير المهارات الكلامية. فقد أشارت النتائج أن المشاركين في الاختبار أبدوا تغييرات موحية في جانب تطوير المهارات والاستقلالية والانضباط الذاتي في التعليم وقد بينوا في دراستهم كيفية تطبيق النموذج بهدف تطوير مهارة الكلام عند المتعلمين مع بيان ميزات واختلافات التقييم الديناميكي . وعلى المستوى العالمي أيضاً أجريت بحوث ودراسات كثيرة يمكن الإشارة إلى بعض منها كدراسات: لنتلف و پوهنر ، پوهنر ، هيوود و ليدز ، اوريكازا وپوهنر وژانگ (Lantolf &Poehner,2007; Poehner, 2005; Haywood & Lidz, 2007; Orikasa, 2010 , Poehner & Zhang, 2014) .

«بایستگیها در تولید بستههای آموزش مهارتهای زبانی برای گویشوران زبان دوم، بررسی موردی دو نمونه «صدی الحیاة» و «العربیة للناشئین» »

دراسة صدقي، حامد وآخرون (١٣٩٢) في مقال تحت عنوان « أهم المعايير لتأليف سلالسل تعليم المهارات اللغوية لمتعلمي اللغة الثانية، صدى الحياة والعربية للناشئين أنموذجاً» قدموا مقارنة بين الرزمتين المحلية والخارجية (صدى الحياة العربية للناشئين)، حيث الأخيران تدرسان في الجامعات الإيرانية كمقرر دراسي وكتاب تعليم للغة بهدف الارتقاء بالأداء الوظيفي لتلك المهارات التعليمية.

دراسة دانش محمدى وسكينه زارع نزاد (١٣٩٦) في مقال تحت عنوان مستويات التعليم في كل تمارين صدى الحياة والعربية بين يديك في أجزاءها الثلاث تحليل المحتوا على أساس تصنيف اندرسون وكراجول في الحقل المعرفي.

نظراً للدراسات السابقة تبين أنّه؛ لم يجرى دراسةً في مجال تعليم اللغة (التقييم الديناميكي) حتى الآن، بالتالي ، يتميز البحث بالجدة والفائدة في مجال تعليم اللغة العربية.

مراجعة الأدب النظري

التعريف بالتقييم التفاعلي الديناميكي

يعتبر التقييم الديناميكي آلية تداخلية ومنهج رصين تعليمي ذو خلفية منطقية وبقواعد

متينة من حيث النظري وفي مختلف المجال التعليمى وعلم النفس التعليمي وعلم الاجتماع (Poeher، ٢٠٠٨). قد تمّ توظيف التقييم الديناميكي باعتباره وسيلة تعليمية لمعرفة ورصد مكامن الضعف والقوة لدى المتعلمين وفي نطاق واسع. وكذلك يتم استخدامه لمتابعة كيفية التغيير المعرفي والتطوير الإدراكي والتعليم لدى المتعلمين (المصدر نفسه: ٦). فى حين أن علماء النفس يستخدمونه كآلية تداخلية لحل المشاكل التعليمية وعلاجها (٢٠١٣)٠٢٠ فضلاً عن استخدامه في علاج الاضطرابات التعليمية السريرية كالقلق. (فرخى بور وآخرون، ٢٠١٨؛ ساراني وآرون، ١٣٩٩). بناءً على تعريف پوهنر ، إنّ التقييم الديناميكي هو نوع من الحوار المتبا دل بين المتدخل (المعلم) والمتعلم والذي يستخدم فيه المعلم أساليب المساعدة في عملية التعليم ما يحدث نوعاً من التغيرات المعرفية القابلة للتقييم لدي المتعلم انّ هدا التقييم يبين أيضاً مدى التطور التعليمي الذي حصل بفعل المناهج والاختبارات الكمية والنوعية القابلة للتقييم لدي المتعلم لكن ما يميز البحث هو إضافة البعد المعرفي التطبيقي الحديث عليه حيث يتمّ فيه التنبؤ بوقوع الأخطاء في مهارة الكفاءة والتدخل التعليمي بناءً على تلك الأخطاء ثم التطبيق المحلي على فئة وطنية وتحسين أداءهم فضلاً عن تطوير مهارة التعليم. ففي نموذج التقييم التفاعلي الديناميكي يتم استخدام نماذج تعليمية تدخلية ومعتمدة دولياً بهدف رفع أخطاء مهارة الكفاءة لدى المتعلم ثمّ يتمّ معالجة الأخطاء ضمنياً وصراحةً لدي المتعلم بناء على نوعية الخطأ فمن ايجابيات التقييم التفاعلي الديناميكي . فضلاً عن تقدير التطوير المعرفي هو قدرته وكفاءته في ترسيخ وتأصيل عملية التعليم لدي الطالب ونقلها من المعلم الي المتعلم . المحفزات التدريجية كمپيون و براون إنّ هذه النظرية هي أكثر قرابة إلى نظرية ويكوتسكي (Campione & Brown، ١٩٨٧). فهي تركز على ماهية النماذج التدخلية التي يقدمها المتدخل (المعلم) الي المتعلم حيث يستخدم المحفزات التعليمية فيه ويغرس مهارة حل المسالة في نفوس المتعلمين ما يجعل الطالب يمتلك مهارة حل المسألة بمساعدة المتدخل وهو في المراحل الإبتدائية من التعليم لكن بمرور الوقت يصبح قادراً عليها بدون المعلم. ففى السنوات الأخيرة نظراً لتجذر أصوله النظرية تمّ استخدام هذا التوجه التعليمي في كثير من البحوث والدراسات النظرية لأنّ الأخير قابل للتطبيق والاستخدام بشكل كبير. حيث يرصد له خلفية وأسس متينة في تقنيات التعليم الحديثة والمنهج التداخلي ما أسهما في نجاحه وفاعليته بشكل فعال. فمن جملة تلك التقنيات يمكننا الإشارة إلى اختبار وتقييم الحد «Testing the Limits» (Buddof, 1987)، المثيرات المتدرجة «Gradual Prompt-

Learn-» ،(ing» (Campione & Brown, 1987 تقييم التعليم الكامن والمحتمل «-ing potential Assessment» (Carlson & Wiedel, 1978) و اختبارات التعليم (Guthke & Stein, 1996). فبما أنّ هذا القسم من التحقيق يتعلق بالأسس النظري يمكن تلخيصه على ما يلي:

الف: نظرية التطور المعرفي لبياجيه (Constructed Knowledge)

تأسياً على معطيات دونالد وآخرون إنّ هذه النظرية تستند الى قاعده مفادها عدم اعتبار العلم أمراً ذاتياً بل هو ظاهرة يستحدث عبر جدلية تفاعل المتعلم مع البيئة الاجتماعية والفيزيائية وعلى أساس التجربة وبشكل متدرج ومتقدم. تعتقد هذه النظرية بأنّ التطور الإدراكي لدى الإنسان ينضج ويستمر بشكل تدريجي(Donal et al, 2002). فالتطور الإدراكي والفكري ينتج التوسع والتطوير المعرفي والتعليمي وإن يرى بعض الباحثين كبنجامين (Benjamin, 2000). بأنّ نظرية بياجيه نظراً لاستقلالية التعليم وإيجاده وحصوله بواسطة الأعضاء في جسم الإنسان، تتعارض مع التقييم الديناميكي لكن زوريل يرى تحقق الأخيرة عند توفرها لشرطين أساسيين من أسس التقييم الديناميكي أولها: التفاعل اللاوعي العضوي مع البيئة يجب أن يؤدي إلى توسيع وتطوير النماذج العقلية والذهنية (التغيير المعرفي) والتفكير العملي في عقل المتعلم و الشرط الثاني: أن نسلم جدلاً بدور الوسيط للبيئة الاجتماعية والمؤثر في التطوير العقلي العضوي (Tzuriel, 2001).

ب: النظرية الثقافية – الاجتماعية لويگوتسكى

استناداً إلى معطيات إليوت ، أنّ هذه النظرية والمفاهيم المرتبطة بها تشكل أقوى وأمتن ركيزة التقييم الديناميكي واستناداً إلى معطيات هاره ، أنّ المتعلمين فى نظرية ويگوتسكى، يتميزون بفوارق فردية وآليات تفكير خاصة (Elliot، Hare، ٢٠٠١، ٢٠٠٦ &). فبالتالي لم تعد المناهج التعليمية وتقييم التعليم المنصبة على تقدير العلم الراكد والجامد لدى عقل المتعلم؛ مؤثرة وناجعة في التطوير الإدراكى والعقلي لديهم. فتأسياً على مفهوم المنطقة المجاورة للنمو والذي تعتبر من المفاهيم الرئيسة والأصلية لهذه النظرية أنّ المتعلمين حال مساعدتهم بواسطة الخبير المختص يستطيعون أن يوسعوا قدراتهم العقلية والتغيير المعرفي ومن ثمّ تحقيق التعليم المستقل والراسخ. فتأسيساً على رأي ويكوتسكى، أنّ المقصود من المنطقة المجاورة للنمو، الفارق بين مستوى النمو الواقعي للمتعلم ومستواه الكامن والذى يحصل بواسطة حل المسألة وبمساعدة الأفراد المختصين وتوجيههم (Vygotsky, 1987). ففي تفكير ويگوتسكى يتمّ

التأكيد على التوسع المعرفي للمتعلم وأهمية التعاون التعليمي المبتني على الرقي والنمو التعليمي (Poehner, 2008) . فتأسيساً على ذلك نستطيع أن نكشف مكامن الضعف والقوة وقدرات المتعلم عبر التدخل التعليمى وتحليل كيفية استجابة المتعلمين لتلك المداخلات (التغذية الراجعة) وقدراتهم الكامنة من أجل توسيع دائرة التعليم. نستخلص مما أوردناه أن التواصل المنضبط مع الخبير الكفوء، يفعل الآليات المعرفية لدى المتعلم ويخرجها إلى العلن فبواسطة التدخل والمساعدة يستطيع المتعلم أن يؤصل تلك الآليات في ذاته وأن يتقن استعمالها بنفسه بعد أن كان غير قادر على توظيفها وإتقانها إلا بالتدخل والمساعدة (فرخى بور وآخرون، ١٣٩٨).

ج: قابلية التغيير المعرفي - البنيوي (Structural-Cognitive Modifiability) لفيورشتاين

بناءً على معطيات إليوت إنّ نظريات فيورشتاين ساهمت بشكل كبير في بلورة التقييم الديناميكي نظرياً لأنّها أدت الى إجراءه وتنفيذه على أرض الواقع (Elliot, 2000). فقد ساعدته على التطبيق بالتدخل التعليمي خاصة عبر التزويد بالأدوات التقييمية منها أدوات تقييم التعليم الطبيعي «فتجربة التعليم بالمداخلة» هي من ثمار ونتائج تلك النظرية بناءً على تعليمات برگس إنّ نظرية التغيير المعرفي تؤكد كثيراً على الدور المحوري والرئيس للمداخلة في التعليم نظراً لتأثيرها على التطوير المعرفي وتحسين عملية التعليم (Burgess, 2000). فعلى أساسها يغير المتعلم آلياته المعرفية أو يعدلها انسجاماً وتطابقاً مع متطلبات التغيير فى محيطه وبيئته. فبالنتيجة يستطيع المتعلم نظراً لنوعية المداخلات وكميتها ومدى تناسبها وتلائمها مع احتياجاته أن يتغير. إنّ هذا النوع من التغيير والتطور العقلي والإدراكي يتعارض تماماً مع البلوغ البيولوجى للدماغ. أما في هذا النوع من التغيير وفي هذه النظرية يتوسط الشخص الخبير عن قصد وعن غاية بين المتعلم وبين المثيرات البيئية ويغير من عددها وترتيبها وقوتها ويتدخل في عملية التعليم ويوجه المتعلم إلى مستويات أعلى من الفضول والدقة والفطنة عن طريق إحداث التغيرات المعرفية التي توسع نطاق التعليم (فرخى پور و آخرون، ١٣٩٨: ١١٨).

الطريقة

أداة الدراسة وصدقها وثباتها

استخدم البحث المنهج التلفيقي حيث أفاد من الكم والكيفي معاً في دراسته فالمنهج التلفيقي أو التوفيقي هو المنهج المعتمد في الدراسات المعمقة لأي ظاهرة (Croswel,

2007) . ففي الجزء الكيفي من البحث قد تمّ الاستفادة من النموذج التداخلي من نموذج الديناميكي التفاعلي في تدريس المحادثة العربية للكشف عن مشاكل المتعلمين في مختلف المجالات ثمّ طبق نموذج التداخلي في عملية التعليم. وفي الجزء الكمي أيضاً وبتوظيف أسلوب الشبه تجريبي تمّت دراسة أثر النموذج التداخلي للتقييم الديناميكي على مهارة الكلام مع مقارنة النموذج المعتمد عالمياً (Aljaffreh & Lantolf, 1994). فمنهج البحث هو مزج بين المنهجين الكمي والنوعي. ويستخدم المنهج الأول للإجابة عن السؤال الأول في البحث حيث يتمّ فيه تحليل المحتوى في دراسة الحوار بين المعلم والمتعلم حتى نتمكن من: أولاً: تشخيص أخطاء الكلام لدى المتعلمين على أساس نموذج التفاعلي الديناميكي، وثانياً: تدوين المداخلات الأكثر استخداماً من قبل المعلم بناءً على كثرتها وبشكل بيانات محلية مع استخدامها لاحقاً. وللإجابة علي السؤال الثاني في البحث استخدم المنهج الكمي والشبه التجريبي على الفئة الضابطة بدون تطبيق مرحلة ما قبل الاختبار وبتفعيل آلية المداخلة وإجراء مرحلة ما بعد الاختبار.ففي مرحلة ما بعد الاختبار تم تقييم الفوارق بين الفئات التجريبية والتداخلية بالتحليل الواريانس. والسبب في عدم استخدام وتطبيق مرحلة ما بعد الاختبار هو التحديد الأولي لمستوى المتعلمين التعليمي بواسطة تحليل المحتوى وتحديد متطلباتهم.

مجتمع وعينة الدراسة

تمّ اختيار ١٩ متعلماً للغة العربية من المرحلة التمهيدية فى مركز التعليم العالى الشهيد محلاتى (ره) بقم، ففي المرحلة الكيفية تمّ تعليمهم بشكل تقليدي وبشكل متساوٍ من قبل الأستاذ، وكان الأستاذ يرد ويجيب على كل أخطاء المتعلمين في الكلام بناءً على تطبيق النموذج التفاعلي للتقييم الديناميكي وقد سجلت ١٠ حصص دراسية تسجيلاً صوتياً. وبناءً على تحليل بيانات التعامل الصفي تم تفكيك أخطاء الكفاءة اللغوية من الأخطاء الفعلية للمتعلمين وتمّ تدوينها على شكل جدول بياني تحت عنوان مشاكل مهارة الكلام إلى جانب تدوين بيانات النموذج التداخلي حسب توظيف الأستاذ.

تحليل البيانات

تم تقسيم الطلاب في المرحلة الكمية بشكل عشوائي إلى مجموعتين (المحموعة الأولى مكونة من ٦ أشخاص والمجموعة الثانية من ٧ أشخاص وأما المجموعة الأخرى

(الضابطة) تكونت من ٦ أشخاص وقد تمّ مقارنة الفريقين بالمجموعة الضابطة في دراسة بحثية في ما بعد الاختبار، وبعد استخراج أخطاء الكفاءة اللغوية والنموذج التدخلي المحلي المناسب لحل المشاكل الموجودة لدى المتعلمين، تمّ تقييم المجموعتين الأولى والثانية لخمسة (٥) حصص بالنموذج التدخلي المحلي و نموذج الجفره و لنتلف، بينما لم تخضع المجموعة الضابطة لأي نموذج تدخلي (Al-Jaffreh & Lantolf, 1994). وقد شاركت الأخيرة بشكل عادي في صفوف التعليم التقليدية للغة العربية لخمس حصص، ثمّ تمّ اختبار كل المشاركين من المجموعات الثلاث في امتحان آخر قد عد مواده من ملاحظة وتدوين الأخطاء الكلامية لكل المتعلمين. ثمّ تمّ إدخال البيانات والنتائج في برمجيات spss وتمّ تحليلها وفق اختبار الواريانس. في الجدول (١) التالي :

جدول رقم ١ : منهج البحث

	المشاركون	العينة	نموذج التقييم التفاعلي	معطيات الخطوة الاولى
الخطوة الاولى: البعد الكيفي للبحث	١٩ طالباً	المتوفر	التفاعلي	معرفة الأخطاء معرفة خطوات المداخلة
الخطوة الثانية: البعد الكمي للبحث	١٩ طالباً مجموعة الاختبار ومجموعة الشاهد	عشوائي	التداخلي (ما بعد الاختبار على مجموعة الشاهد	الجداول المرتبطة دراسة التأثير)

يشيرالجدول (١) إلى ان ١٩ من طلاب الصف تم اختيارهم بصورة عمدية (الفئة المتاحة)، ثم في المرحلة التالية (النوعية) تم تقييمهم على أساس نموذج التقييم الديناميكي التفاعلي بناءً على تحليل حوارهم مع المعلم ومن ثمّ تمّ تشخيص أخطاءهم في الكلام مع ملاحظة وتدوين مرات التدخل التعليمي. وفي المرحلة التا لية وهي مرحلة الكم والتجريب في البحث تمّ دراسة تأثير نموذج التقييم التفاعلي الديناميكي باستخدام نموذج التدخل المحلي وذلك بالمقارنة مع التقييم الديناميكي (النموذج التدخلي) والتقييم الغير الديناميكي وبما أن التطبيق فرض علينا اختيار فئة لكل مراحل التقييم قمنا بتقسيم المجموعة الى ثلاث فئات وذلك بشكل عشوائي وطبقنا عليهم النموذج التدخلي (الديناميكي المحلي ، المعيار والغير الديناميكي). ثم أجرينا اختباراً بعد امتحانهم في المكالمة ، ثمّ تمّ المقارنة بين الدرجات .

عرض النتائج

حاولت المقالة أن تجيب على سؤالين أساسيين، ففي الخطوة الأولى بغية حل المشاكل التعليمية تمّ استخدام النموذج التفاعلي في فصول الدرس لمعرفة أخطاء الكفاءة، لأن الأخيرة توجه الأستاذ إلى مكامن الضعف والمشاكل الحقيقية والواقعية في التعليم وترفع مستوى كفاءة التقييم وتزيد من فاعليته فضلاً عن الاختصار في الزمن. فالأستاذ عليه ألا يهدر وقته على الأخطاء التي تحصل لدى المتعلمين. إنّ هذه الرؤية تتطابق تماماً مع رؤية بوهنر لنموذج التقييم الديناميكي الذي يرنو إلى التشخيص وتحديد مشاكل التعليم قبل حدوثها فهو مختلف تماماً عن النماذج التقليدية في التعليم حيث تصف الخطأ بعد وقوعه (Poehner, 2005). إنّ هذه الرؤية تتطابق أيضاً مع نموذج أندرسون وآخرون (Anderson, et al, 2014). فبناءً على معطياتهم يتعين على كل توجه تعليمي ومعرفي أن يسبق أخطاء الكفاءة لدى المتعلمين قبل حدوثها وأن يكون مؤهلاً لتطوير مهارات التعليم الكامنة. ومن ايجابياته أيضاً قلة خطورتة وتناسبه مع الفوارق الشخصية والحالة النفسية للمتعلمين حيث يمنع شعورهم بالإرباك والقلق ناهيك عن اختفاء أعراض القلق السابقة لديهم أثناء التعليم و ذلك بشكل بارز وموح (Alderson, 2005). وبناءً على تلك النظريات، أدمج البحث نموذجي التقييم (التفاعلي والتدرجي) معاً وقد شخص أخطاء الكفاءة لدى طلاب المرحلة الإبتدائية لسلسلة كتب واستخرجت بيانات الإجراءات التداخلية المتناسبة لها لرفع الأخطاء وذلك حسب نسبة وقوعها فى الفصل. وقد أوردت في الجداول (٢). وقد تمّ تفكيك وتحديد أخطاء الكفاءة من الأخطاء التى تحدث أثناء التطبيق، بناءً على تسلسل النموذج التدخلي وتدرجه من التدخل الضمني إلى التدخل السافر والصريح) حيث صنفت مشاكل المتعلمين في الكلام وبعد أن قاموا بإصلاحها بأنفسهم عبر الاستجابة الضمنية في الخطوات الأولى من تفعيل النموذج التداخلي للتعليم؛ على أنّها مشاكل في التنفيذ وأما المشاكل التي كانت تستدعي التدخل الصريح صنفت على أنّها مشاكل فى الكفاءة .

قد تمّ تدوين الأخطاء وعدد مرات وقوع التدخل طبق شكل النموذج التدخلي المتدرج من الضمني إلى الصريح في الجدول (٢) التالي:

جدول رقم ٢. أخطاء الكفاءة في كلام المتعلمين

التصنيف	المصنف	عدد	الأخطاء على سبيل المثال
اسم الظاهر	النكرة و المعرفة	١٦٨	بطاقة وصول من فضلك
	العدد (المفرد، المثنى و الجمع)	٨٥	جلس إحسان في قاعة المسافرينِ و سمع المذيع يقول:
	المضاف و المضاف إليه	١٣٩	ما أغرب موضة الملابس النساء في ذلك الوقت.
	الصفة و الموصوف	٩٥	نعم و مطلةٌ على حديقة المجاورة.
	المفردات الإضافية	٦٠	الامتحانات قريب على الأبواب والوقت ضيق للغاية.
ضمير	صيغه الضمير	١٥٣	المعلم: ما بك يا ريم؟ آراك شارد الذهن. ريم: كلا أبدا، بل نحن صاغية لكلامكِ.
	نوع الضمير	١١١	أمام نحن متسع من الوقت.... .
اسم اشاره	العدد (المفرد، المثنى و الجمع)	٢٠	تفضّل املأ هولاء الاستمارة للبرقية.
	المؤنث و المذكر	٤٥	حسنا، تذهب بهذه الخطاب إلى الغرفة المجاورة.
اسم موصول	العدد (المفرد، المثنى و الجمع)	١٨	هل أنتِ اللتين تأخذين النقود؟
	المؤنث و المذكر	٢٦	كانت البنت تشاهد مباراة كرة القدم الذى تبث مباشرة من اليابان و....
الفعل	مطابقة فعل و الفاعل	١٧٦	لاحظ الأم ولدها غارقا فى أفكاره. حازم تذهب إلى المستشفى.
	توظيف زمان الفعل	١٠٥	اتصلْ بالهاتف بعد يومين... رُبّما وجد الجواز شخصٌ و...
	تكرار الفعل من دون فائدة	٣٣	من فضلك؛ أُكتبْ إسمك و أُكتبْ عنوانك و أُكتبْ وظيفتك و أُكتبْ جنسيتك و أُكتبْ رقم جواز سفرك.
	حذف الفعل و الحروف المتعلقة به	٢٢	نعم، أفضّل الانفراد بأصدقائي لراحتنا: (لنأخذ) شعر بسام بألم في بطنه فذهب عيادة الطبيب.
	استخدام المماثل للفعل	٧٣	يا ؛لهى! لماذا جئت على الجامعة إذن!

الأخطاء الأخرى	بناء الجمل	٦٨	هل صداعٌ أو قيء عندك؟ أناقته ما أجمل؟
	القيد	١٦	دائما هو يشكر الله.. يبدأ احمد صباحا عمله في الساعة السابعة
	التماسك و الانسجام	٥١	أُدخلْ بسرعة. أغلق الباب. البرد قارسٌ.

تـمّ تدويـن البيانـات طبقـاً معايـير النمـوذج التدخـلي، بعـد الكشـف عـن أخطـاء الكفـاءة فـى مهـارة الـكلام لـدى المتعلميـين وعـبر تحليـل نـوع الاسـتجابة (التغذيـة الراجعـة) التـي حصلـت مـن دمـج النموذجـين (التقييـم المتـدرج والتفاعـل الديناميكـي)، ثـم رتبـت خطـوات التدخـل علـى نسـبة صراحتهـا وضمنيتهـا بشـكل متسلسـل وبيـان نتائجهـا كـما في الجـدول (٣) التـالي:

جدول رقم (٣). النموذج المحلي التدخلي للتقييم الديناميكي (المأخوذ من التفاعل بين الأستاذ والمتعلم بناءً على نسبة التدخلات)

الخطوة١	المساعدة في الاحتفاظ باستمرارية المكالمة	الخطوة ٨	تقديم الدلالات الغير لسانية
الخطوة ٢	طلب التكرار	الخطوة ٩	الترجمة بلغة الام
الخطوة ٣	عدم قبول الجواب الصحيح	الخطوة ١٠	تقديم الامثلة المماثلة
الخطوة ٤	طلب تصحيح الجملة	الخطوة ١١	تقديم الجواب عبرخيارين
الخطوة ٥	تكرار الجزء الخطأ	الخطوة ١٢	تقديم استمارة الصحيحة للخطأ
الخطوة ٦	تكرار المفردة الخاطئة	الخطوة ١٣	تعليم القاعدة الصحيحة
الخطوة ٧	التحديد الدقيق للخطأ	الخطوة ١٤	المراجعة أو التعليم مجددا (حسب الاستجابة)

ولكـي يبـين البحـث كيفيـة التفاعـل بـين الأسـتاذ والمتعلـم عـبر تطبيـق هـذا النمـوذج المحـلي في بيئـة واقعيـة؛ تـمّ اختيـار نمـوذج مـن تطبيـق النمـوذج التدخـلي في الصـف. إليكـم ماجرى حرفيـا بـين الأسـتاذ والمتعلـم عبرمعطيـات الجـدول (٤) التالي:

جدول رقم (٤): النموذج التفاعلي بين الأستاذ والمتعلم

الطالب: ألاحظ الناس يفهم كلامي.
الأستاذ: ألاحظ الناس يفهم كلامي؟! (المرحلة الأولى: الاستمرارية في الكلام)
الطالب: ..... (يصمتُ الطالب)
الأستاذ: من فضلك قل مرة أخرى. (المرحلة الثانية: الطلب للتكرار)
الطالب: ألاحظ ... الناسُ... يفهمُ كلامي. (يكرّر الطالب الجملة بتأمل)
الطالب: أم أم أم... ألاحظ الناس يفهم كلامي. (الطالب في حالة التفكير، يكرر الجملة مع نفسه ببطء)
الأستاذ: لا، محمد! جملتك (كلامك) خطأ. (المرحلة الثالثة: الأستاذ لا يقبل الجواب)
الطالب: جملتي (كلامي) خطأ؟! (يتكرر كلام الاستاد)
الأستاذ: نعم، من فضلك صحّح كلامك (المرحلة الرابعة: الطلب لتصحيح الكلام)
الطالب: ..... (يُصمّتُ الطالب)
الأستاذ: انتبه (توجه كن، بين)! تقول: الناس يفهم؟ (المرحلة الخامسة: تكرار قسم الخطأ)
الطالب: الناس يفهم. (المرحلة السادسة: يتكرر كلام الاستاد)
الأستاذ: الناسُ يففففهمم؟! المرحلة السابعة: التأكيد على قسم الخطأ بالضبط)
الطالب: لا أدري (يطلب المساعدة من الاستاد)
الأستاذ: في رأيك الفعل «يذهب» من أفعال الجمع؟! (المرحلة الثامنة: يحدّد نوع الخطأ)
الطالب: إذن، يفهم الخطأ... (الطالب يكشف مكان الخطأ في الجملة)
الأستاذ: نعم، لايمكننا أن نستعمل بعد الناس من فعل المفرد. (المرحلة التاسعة: يقدّم الأستاذ قاعدة عامة)
الطالب: نعم، الناسُ يفهمون كلامي. (الطالب يقول الجملة بشكل صحيح)
الأستاذ: جيد، نستفيد من أفعال الجمع بعد الناس لأنّه اسم الجمع. (المرحلة العاشرة: تبيين القاعدة)
الطالب: إذن، ألاحظ الناس يفهمون كلامي.. (المرحلة الحادية العشرة: ردود الفعل)

وأما في المرحلة الثانية وهو الجواب الثاني لسؤال البحث تمّ دراسة أثر التقييم الديناميكي على تطوير مهارة الكلام لدى المتعلمين والاختيار العشوائي. وتصنيف المتعلمين الى ثلاث مجموعات (مجموعتان تجريبية والأخرى الشاهد). ثمّ تمّ تطبيق النموذج التدخلي المحلي (الجدول رقم ٣) على المجموعة الأولى ورصد مشاكل التعليم لديهم لمدة خمس حصص وأما المجموعة الثانية تمّ تطبيق النموذج العالمي لجفره و لنتلف والذي يعتبر أيضاً نموذج تدخلي تعليمي بشكل متزامن لتقييم فاعلية النموذج المحلي على الأخيرة بينما المجموعة الضابطة لم تخضع لأي تطبيق تدخلي تعليمي (Al-Jaffreh & Lantolf, 1994) . ثمّ بعده خضع الكل الى اختبار الكفاية من مواد المقرر للمرحلة التمهيدية. وجمعت البيانات تمّ تحليلها بواسطة برنامج spss. وكذلك بالاستعانة من اختبار آنووا (تحليل وارياس) وقد تمّ تدوينها على شكل الجدول (٥) كما يلي:

الجدول رقم (٥): مخرجات تحليل الواريانس للمقارنة بين معدل المجموعات

	مجموع المربعات	نسبة الحرية	مربع المعدل	اف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٤٤,٤٧٠	٢	٢٢,٢٣٥	٥,٨١٢	.٠١٣
بين المجاميع	٦١,٢١٤	١٦	٣,٨٢٦		
المجموع	١٠٥,٦٨٤	١٨			

وكما يشير الجدول البياني أعلاه أن ثمة فارق كبير ومؤشر دلالي موح من حيث الأداء لدى المتعلمين بعد الاختبار؛ حيث أنّ (١٦، ٢)f يعادل ٥,٨١٢ ودرجة المؤشر الدلالي الموحي أقل من نسبة p وهي (٠,٠١٣).

فالنتائج أعلاها، أثبت فاعلية التدخل الديناميكي بشكل بارز وموحي في عملية التعليم. ولتحديد المحل الدقيق للاختلاف تمت الاستعانة باختبار ما بعد الاختبار «پست هاك». كما نلاحظ في الجدول (٦) كما يلي:

الجدول رقم ٦. مخرجات اختبار «پست هاك» لتحديد الفارق

					مستوى الاطمئنان ٩٥٪	
(I) المجاميع	(J) المجاميع	الاختلاف في المعدل	خطأ المعيار	المؤشر الدلالي الموحي	أدنى المؤشر	أعلى المؤشر
المجموعة ١	المجموعة ٢	٤٢٩.	١,٠٨٨	.٩١٨	-٢,٣٨	٣,٢٤
	الشاهد	٣,٥٠٠*	١,١٢٩	.٠١٨	٥٩.	٦,٤١
المجموعة ٢	المجموعة ١	-.٤٢٩	١,٠٨٨	.٩١٨	-٣,٢٤	٢,٣٨
	شاهد	٣,٠٧١*	١,٠٨٨	.٠٣١	.٢٦	٥,٨٨
الشاهد	المجموعة ١	٣,٥٠٠*	١,١٢٩	.٠١٨	-٦,٤١	-.٥٩
	المجموعة ٢	-٣,٠٧١*	١,٠٨٨	.٠٣١	-٥,٨٨	-.٢٦

استناداً إلى نتائج الجدول رقم ٦، تشير البيانات بأنّ هناك فارق كبير بين المجموعة الأولى والمجموعة (الضابطة) فالمجموعة الأولى قد طبق عليها النموذج التفاعلي المحلي وبمقارنتها بالمجموعة الأخيرة الضابطة) أظهرت نتائج أفضل من حيث الأداء وموحية من حيث البيان الاحصائي (p=0.018). أما المجموعة الثانية التي طبق عليها النموذج التدخلي الديناميكي المعتمد عالمياً لجفرة و لنتلف أظهرت كذلك نتائج أفضل في اختبار ما بعد المحادثة بالنسبة إلى مجموعة (الشاهد) حيث الاختلاف كان ملحوظاً

أيضاً (p=0.031). فضلاً عن تلك المعطيات أفادت النتائج بأنّ أداء المجموعة الأولى والتي استفادت من النموذج التدخلي المحلي هو أفضل من المجموعة التي استفادت من النموذج التدخل الديناميكي (Al-Jaffreh & Lantolf, 1994) وقد حصلت أيضاً على علامات أفضل. لكن النتائج لم تكن ملحوظة في البيان الاحصائي(p=0.918) مما يعني ان تطبيق النموذج المحلي لتناسبه وتلامسه للواقع التعليمي ومعرفته لمشاكل المتعلمين وقدرته على الحل هو الأفضل من غيره.

ففي هذا الجانب البحثي تتفق النتائج مع نظرية ويدوسون و كوماراواديولو و الفهمى حيث كان يؤكدان على تطبيق أساليب ومناهج محلية للتعليم المحلي بغية التوصل الى حلول تعليمية تخص تلك المنطقة (Al-Fahmy, 2013; Widdowson, 2001 & Ku-maradivelu, 2005) . حيث يبين مدى فاعلية التقييم الديناميكي لأي توجه تعليمي مبتني على قاعدة علمية رصينة وقد يفيد اللغة العربية أيضاً. إنّ هذه الدراسة ونتائجها الكمية والكيفية تتوافق مع الكثير دراسات خاصي في مجال التقييم الديناميكي وأثره في تعليم اللغات الأجنبية حيث يمكننا الإشارة إلى قسم الأدب من هذا البحث.

الاستنتاج والمناقشة

إنّ الدراسات الموسعة في مجال التقييم الديناميكي تفيد بأنّ هذا التوجه الحديث، له تأثيرات ايجابية على مختلف جوانب تعليم اللغة الأجنبية منها اللغة العربية. فقد كان البحث محاولة جادة وموجهة نحو تشخيص أخطاء الكفاءة عبر تطبيق التقييم الديناميكي، والنموذج التدخلي المحلي من أجل تحقيق نتائج تعليمية أفضل.

فقد رصدت الدراسة فى خطوته الأولى ومن حيث الكم أخطاء الكفاءة لدى المتعلمين في مختلف الجوانب اللغوية ثمّ طبقت المنهج التدخلي. وبينت الدراسة مدى تأثيرها على تطوير المهارات الكلامية عند المتعلمين مقارنة بالنموذج المعيار.

وقد أفادت نتائج البحث، بأنّ هذا التوجه الحديث إلى التقييم الديناميكي، له أثر موح وملحوظ على زيادة نسبة التعليم وتحسين أداء المتعلمين في الاختبارات الكلامية. ففي هذا البحث تمّ استعمال مجموعة للدراسة وقد أختيرت عن قصد (المجموعة المتوفرة. لكن في الدراسات اللاحقة يمكننا استكمال الدراسة باختيار مجموعة عشوائية وتوسيع النطاق باستعمال مجموعات أكثر.

انّ هذا البحث يدرس مهارة المحادثة لدى المتعلمين ويقترح تطبيق النماذج التقييمية على سائر المهارات الأخرى كمهارة الكتابة والقراءة والاستماع.

وتفيد هذه الورقة البحثية الباحثين في حقل اللسانيات وتعليم اللغة وأساتذة اللغة

العربيـة ومتعلمـي اللغـة العربيـة واللغـات الأخـرى.

المصادر والمراجع

سـارانی، عبـدالله وسـجاد فرخـی پـور وهوشـنگ خـوش سـیما و احسـان مصطفـی پـور، (۱۳۹۸). «ارائـه الگویـی از مداخلـه تکوینـی- تعاملـی پویـا بـرای تغییرپذیـری شـناختی و بهبـود یادگـیری دانشـجوان مضطـرب». **مطالعـه روان شناسـی تربیتـی**. العـدد ۳۵. ص ۱۰۷-۱۳۰.

صدقـی، حامـد و سـید عدنـان اشـکوری ورضـا غفـار ثمـر وسـهیلا محسـنی نـژاد (۱۳۹۲): «بایسـتگی هـا در تولیـد بسـته هـای آمـوزش مهـارت هـای زبانـی بـرای گویشـوران زبـان دوم، بررسـی مـوردی دو نمونـه «صـدی الحیـاة» و «العربیـة للناشـئین»». **پژوهـش و نـگارش کتـب دانشـگاهی**. العـدد ۲۹. ص ٤٣ - ٦٥.

فرخی پور، سجاد و هوشنگ خوش سیما و عبدالله سارانی و منصور گنجی (۱۳۹۹). «تبیین و بررسی تأثیر انگاره بومی ارزشیابی پویا در شناخت و رفع مشکلات یادگیری مهارت های زبانی مولد در دانشجویان متوسطه». **پژوهشهای زبانشناختی در زبان های خارجی**. العدد ۱۰ (۱). ص۱۲۰-۱۳٤.

عبـد القـادر ايليغـا، داود، حسـين عـلي البسـومي (٢٠١٤): «المحادثـة في اللغـة العربيـة طـرق تعليمهـا وأسـاليب معالجـة مشـكلاتها لـدى الطلبـة الأجانـب»، **مجلـة جامعـة المدينـة العالميـة**. ص ٥١٨-٥٥٩.

محمـد حسـين اليـوبي، خالـد (٢٠١٨): «فاعليـة النشـاط غـير الصفـي في تنميـة المهـارات اللغويـة للناطقـين بغيرالعربيـة»، **مجلـة جامعـة الملـك عبـد العزيـز: الآداب والعلـوم الإنسـانية**، م ٢٦. العـدد ٣. ص ٣١٩ -٣٤٠.

Alavi, S. M., Kaivanpanah, Sh., & Shabani, K. (2012). «Group Dynamic assessment: An inventory of Mediational Strategies for Teaching Listening». **The Journal of Teaching Language Skills**. Vol. 3, No.4, .pp. 27-58

Alderson, J. C. (2005). **Diagnosing foreign language proficiency: The interface between Learning and assessment.** London, UK: Continu-.um International Publishing

Al-Fahmy, M.M (2013). **The effect of dynamic assessment on adult learners of Arabic: a mixed-method study at the defense language institute foreign language center, Unpublished PhD dissertation**, .University of San Francisco

Aljaafreh, A. & Lantolf, J. P. (1994). «Negative feedback as regulation and second language learning in the zone of Proximal development». .**Modern Language Journal [Online]**. Vol.78, No.4, pp. 465-483

Benjamin, L. (2000). **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

Brown, N. A. (2009). «Argumentation and debate in foreign language instruction: A case for the traditional classroom facilitating advanced level language uptake». **Modern Language Journal**, Vol.93, No.4, .pp.534-549

Budoff, M. (1987). **Measures for assessing learning potential**. In C. S. Lidz (Ed.), Dynamic testing (pp. 173-195). New York, NY: Guilford .Press

Burgess, R.V. (2000). **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. (p.3-20). Kidlington, Oxford, UK: Pergamon

Campione, J. C., & Brown, A. L. (1987). **"Linking dynamic testing with school achievement**". In C. S. Lidz (Ed.), Dynamic Testing (pp. .82–115). New York: Guilford Press

Carlson, J. S., & Wiedel, K. H. (1978). «Use of testing-the-limits procedures in the testing of intellectual capabilities in children with learning difficulties». **American Journal of Mental Deficiency**. Vol.11, 559-.564

Creswell, J. W. (2007). **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches (2nd Ed.)**. Thousand Oak, CA: .Sage Publications, Inc

Ebadi, S & Asakereh, A. (2017). «Developing EFL learners' speaking skills through dynamic assessment: A case of a beginner and an advanced learner». **Education Assessment and Evaluation**. Vol. 4, .No.141, pp.1-18

Elliot, J.G. (2003).» Dynamic Assessment in Educational Settings: Re-.alizing Potential». **Educational Review**. Vol. 55, No.1, pp. 15-32

Farokhipour, S; Khoshsima, Hooshang; Sarani, Abdullah & Ganji, Mansoor (2018). «A dynamic intervention for removing learning anx-iety: A field experiment on removing psychological barriers to speak-ing». **International Journal of behavioral sciences**.Vol. 12, No.1, p. .25-31

Farokhipour, S; Rafiei, M & Sharifi, M (2019). «Using dynamic inter-vention for promoting reading fluency of Quranic learners in Qom: A comparative study of old and new approaches». **Linguistic research in .the holy Quran**. Vol 8, No. 1, pp. 93-102

Feuerstein, R., Rand, Y., Jensen, M. R., Kaniel, S., and Tzuriel, D. (1987). "Prerequisites for assessment of learning potential: The LPAD model". In Lidz, C. S. (ed.), **Dynamic assessment.** New York, Guil-.ford, pp. 35–51

Guthke, J., & Stein, H. (1996). «Are learning tests the better version of intelligence tests?». **European Journal of Psychological Assessment,** .Vol.12, No 1, pp.1-13

Harré, R. (2006). "The Developmentalists (Lev Vygotsky, Jean Piaget and Lawrence Kohlberg)". **In Key Thinkers in Psychology.** (pp.25-.44). Thousand Oaks: SAGE Publications

Haywood, H.C. & Lidz, C.S. (2007). **"Dynamic Assessment in Prac-tice: Clinical and Educational Applications"**. Cambridge: Cambridge .University Press

Kumaravadivelu, B. (2005). **"Understanding language teaching: .From method to post method"**. Mahvah, NJ: Lawrence Earlbaum

Lantolf, J. P., & Poehner, M. E. (2008). **"Dynamic assessment in the foreign language classroom: A teacher›s guide"**. University Park, .PA: CALPER Publications

Orikasa, M. (2010). "Interactionist Dynamic Assessment in L2 Learning: A Case Study of Tutoring L2 English Oral Communication". **Retrieved**

.**fromwww.scholarspace.manoa.hawai.edu/h**andl/10125/20258

Piaget, J. (1971). **"Biology and knowledge: An essay on the relations between organic regulations and cognitive processes**". Chicago, IL: .The University of Chicago Press

Poehner, M. E. (2005). **"Dynamic assessment of oral proficiency among advanced L2 learners of French"**. Ph.D. dissertation, The .Pennsylvania State University, United States – Pennsylvania

Poehner, M. E., Zhang, J., & Lu, X. (2014). «Computerized dynamic assessment (C-DA): Diagnosing L2 development according to learner responsiveness to mediation». **Language Testing**. Vol. 32, No. 3, .pp.337-357

Poehner, M.E. (2008). **"Dynamic assessment: a Vygotskian approach to understanding and promoting second language development**". .Berlin: Springer Publishing

Tzuriel, D. (2001). «Not all testing is dynamic testing: Overcoming the Fuzzy Identity of Dynamic Assessment". **Issues in Education**. Vol. 7, .pp. 211-221

Van Lier, L. (1996). **"Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity"**. New York, NY: Longman Group .Limited

Widdowson, H. G. (2001). "Coming to terms with reality: Applied linguistics in perspective". In D. Graddol (Ed.), **Applied Linguistics for .the 21st Century, AILA Review**. Vol.14, pp. 2–17

بررسی تأثیر مدل‌های هم‌کنشی و تداخلی ارزشیابی پویا در شناخت هدفمند خطاهای توانش زبانی و بهبود یادگیری مکالمه در فراگیران مبتدی عربی

نورالدین پروین[1*]، سجاد فرخی‌پور[2]، سید محمد رضی مصطفوی‌نیا[3]

۱- استادیار زبان و ادبیات عرب مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی (ره)

۲- استادیار زبان انگلیسی مجتمع آموزش عالی شهید محلاتی (ره)

۳- دانشیار گروه زبان و ادبیات عرب دانشگاه قم

چکیده

نتایج تحقیقات فراوانی نشان می‌دهد که زبان عربی در مقایسه با زبان‌های رایج دنیا در ساخت‌های مختلف زبان‌شناختی مانند آواشناسی، معناشناسی، نحو، پراگماتیسم و تحلیل گفتمان، دارای پیچیدگی‌های فراوانی است. همچنین شواهد نشان می‌دهد که فراگیران زبان عربی به‌عنوان زبان خارجی، با مشکلات فراوانی در مهارت‌های زبانی روبه‌رو هستند که روش‌های سنتی تدریس، توانائی شناخت و حل آنها را ندارند. ازآنجایی‌که تأثیرگذاری ارزشیابی پویا در زمینه‌های مختلف آموزش، به‌ویژه آموزش زبان خارجی، به اثبات رسیده است، مطالعهٔ حاضری تلاشی است تا با بهره‌گیری از مبانی نظری این رویکرد نوین، یک راهبرد آموزشی را برای شناخت هدفمند خطای توانش فراگیران مبتدی عربی پیشنهاد دهد و تأثیر آن را در مقایسه با رویکردهای استاندارد دیگر بررسی کند. بدین منظور یک کلاس آموزشی از فراگیران مرحلهٔ مقدماتی به‌صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. این فراگیران در مرحلهٔ کیفی تحقیق تحت مداخلهٔ هم‌کنشی-تدریجی پویا قرار گرفتند. روش پژوهش حاضر تلفیقی از روش‌های کیفی و کمی است که در بعد کیفی از تحلیل محتوا و در بعد کمی از مداخلهٔ شبه – تجربی استفاده‌شده است. جامعهٔ آماری استفاده‌شده در این تحقیق، یک گروه آمادهٔ کلاسی بود که از طریق نمونه‌برداری غیرتصادفی دردسترس انتخاب شدند و در مرحلهٔ آزمایش نیز به‌صورت تصادفی به گروه‌های کنترل و آزمایش تقسیم شدند. سپس به کمک تحلیل محتوا، خطاهای توانش و گام‌های مداخله‌ای پویا به شکل یک لیست مداخله‌ای پویا استخراج شد. در گام کمی تحقیق نیز، به کمک طرح تحقیق مداخله و پس-آزمون صرف، فراگیران به دو گروه آزمایشی و یک گروه شاهد تقسیم شدند و به ترتیب تحت مداخله لیست بومی، لیست استاندارد و تدریس سنتی قرار گرفتند. سپس در یک پس-آزمون محقق-ساخته گفتار، از مفاد کتاب‌های مکالمه، شرکت کردند. نتایج حاصل از این آزمون توسط تحلیل یک-طرفه واریانس در نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۳) بررسی شد. نتایج حاصل از تحقیق نشان داد که این راهبرد آموزشی ضمن شناخت هدفمند خطاهای توانشی عربی آموزان در بخش‌های گوناگون زبانی، تأثیر معناداری در عملکرد آنان در پس‌آزمون گفتار داشته است.

واژگان کلیدی: ارزشیابی پویا، مدل هم‌کنشی، مدل مداخله‌ای، خطای توانش، آموزش زبان عربی.

* نویسنده مسؤول: norudin.parvin@yahoo.com

Examining the Effect of Interactionist and Interventionist Dynamic Assessment on Identification of Beginner Arabic Learners' Competence Errors and Development of Speaking

Norudin parvin[1*], Sajad Farokhipour[2], Said Mohamd razi mostafavinia[3]

1- Associate Professor of Arabic Language and Literature shahid Mahalati higher Education complex.

2- Assistant Professor of TEFL, Shahid Mahallati higher education center.

3- Associate Professor of Arabic Language and Literature, Razi University.

Abstract

Research findings showed that Arabic, in comparison with some famous universal languages, has more intricacies in phonology, semantics, pragmatics and discourse. Also, a good bulk of studies have shown that learners of Arabic as a foreign language suffer from some problems in language skills which cannot be identified or treated through traditional teaching approaches. Since dynamic assessment is proved to be a successful approach in education, the current research is an attempt to use this theoretical foundation to recognize competence errors in beginning level of Arabic and compare its effect with other standard approaches. A mixed method design was used in this study. To do so, a class of elementary students was selected through convenient sampling method. In qualitative phase, the participants were exposed to formative-interactionist dynamic assessment and their classes were audio-recoded. Then content analyses were conducted and competence errors and mediatory moves were extracted. In quantitative phase, using an intervention and post-test design, the participants were assigned to two experimental and one control groups who were exposed to local, standard and non-mediation respectively. Then, they participated in a teacher developed speaking test from Sady al-Hayat book series. Data were analyzed through one way analysis of variance in SPSS (Version 21). Research findings showed that the approach adopted in this research is effective in identifying competence errors and develops learners' speaking abilities significantly.

Keywords: Dynamic Assessment, Interactionist Model, Interventionist Model, Competence Error, Teaching Arabic .

---

* Corresponding author: norudin.parvin@yahoo.com