

بررسی عوامل مؤثر بر میزان یادگیری زبان عربی در بین دانشجویان

دانشگاه پیام نور

(مطالعه موردی استان چهارمحال و بختیاری)

لیلا قنبری*^۱، اصغر طهماسبی بلداجی^۲

۱. عضو هیئت علمی گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه پیام نور واحد بروجن

۲. دانشجوی دکتری علوم قرآن و حدیث دانشگاه اراک

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۹/۱۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۳/۱۰

چکیده

این پژوهش به بررسی عوامل مؤثر بر میزان یادگیری زبان عربی در بین دانشجویان دانشگاه پیام نور استان چهارمحال و بختیاری در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ می‌پردازد. روش تحقیق پیمایشی است و برای گردآوری داده‌ها از ابزار پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل ۲۲۰۵ نفر از دانشجویان دانشگاه پیام نور استان چهارمحال و بختیاری است که در سال ۹۰-۸۹ در رشته‌های الهیات، ادبیات فارسی، و حقوق مشغول به تحصیل بوده‌اند. نمونه آماری این تحقیق ۲۰۰ نفرند که به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای و چندمرحله‌ای 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 نشان می‌دهد که بیشتر متغیرهای بررسی شده، به جز وضعیت اقتصادی خانواده، بر میزان یادگیری زبان عربی دانشجویان تأثیر داشته‌اند. به طور کلی ۶۹/۵ درصد تغییرات میزان یادگیری زبان عربی (متغیر وابسته) به وسیله متغیرهای مستقل تبیین می‌شود.

کلیدواژه‌ها: یادگیری زبان عربی؛ انگیزش؛ تمرین و تلاش؛ دانشجویان دانشگاه پیام نور؛ استان

چهارمحال و بختیاری.

بیان مسئله

زبان عربی یکی از زبان‌های قدیمی و توانای جهان است که گویش‌وران زیادی در بخش‌های گسترده‌ای از دنیا از خاورمیانه تا شمال افریقا و مرزهای جنوب شرق آسیا دارد. این زبان علاوه بر دارا بودن قابلیت‌های زبانی در ساختار و واژگان که آن را در حد زبانی 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 فراوان دارد، اهمیت ویژه‌ای می‌یابد. از سوی دیگر همسایگی با کشورهای عربی‌زبان 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 روزبه‌روز 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 در نظام آموزشی ایران چندان درخشان نیست و برای حل این مشکل، در گام نخست ضروری است تا پژوهش‌هایی برای یافتن علل این ناکامی صورت گیرد؛ چراکه بی‌توجهی به این مسئله و ادامه دادن سیستم ناکارآمد پیشین تنها هدر رفتن منابع مالی و انسانی و بی‌علاقگی دانشجویان به فراگیری زبان عربی را در پی خواهد داشت. از این رو پژوهش حاضر برای یافتن علل ناکامی سیستم آموزشی زبان عربی در دانشگاه‌های ایران، می‌کوشد عوامل مؤثر بر یادگیری و میزان تأثیر هر یک از آنها را مطالعه و بررسی کند.

فرضیات پژوهش

۱. علاقه به زبان عربی بر میزان یادگیری این زبان تأثیر دارد.
۲. علاقه به قرآن و احادیث بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.
۳. انگیزه بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.
۴. تمرین و تلاش بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.
۵. پیشینه دانشجو در زبان عربی بر میزان یادگیری این زبان تأثیر دارد.

۶. توجه و حافظه بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.
۷. داشتن اهداف بالاتر بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.
۸. وضعیت اقتصادی خانواده بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.
۹. ساعات اختصاص یافته به زبان عربی بر میزان یادگیری این زبان تأثیر دارد.
۱۰. شیوه تدریس بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.
۱۱. امکانات آموزشی بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.

پیشینه پژوهش

تاکنون پژوهش‌های داخلی و خارجی چندی در ارتباط با موضوع این پژوهش انجام شده است که از میان آنها می‌توان به این موارد اشاره کرد:

صدیق‌اورعی (۱۳۸۲) در پژوهش خود با عنوان «بررسی سنجش گرایش دانش‌آموزان دبیرستانی به درس عربی و عوامل مؤثر بر آن» نشان می‌دهد که میان نگرش دانش‌آموزان مدارس دولتی و غیرانتفاعی نسبت به درس عربی تفاوت وجود دارد. دانش‌آموزان مدارس دولتی در مقایسه با دانش‌آموزان مدارس غیرانتفاعی نگرش مثبت‌تری دارند. نگرش دانش‌آموزان نواحی آموزش و پرورش نسبت به درس عربی متفاوت است؛ دانش‌آموزان مناطق پایین شهر دارای نگرش مثبت‌تری نسبت به دانش‌آموزان مناطق بالا هستند. میان نگرش دانش‌آموز نسبت به درس عربی و تفسیر وی از نگرش همکلاسان خود نسبت به این درس رابطه وجود دارد؛ به گونه‌ای که ۷۷٪ از کسانی که نگرش دوستشان مثبت است خود نیز دارای نگرش مثبت هستند (صدیق‌اورعی، ۱۳۸۲: ۵۷).

عظیمی‌هاشمی (۱۳۸۲) در پژوهشی با عنوان «بررسی میزان رغبت دانش‌آموزان دوره متوسطه شهر مشهد به تحصیل و عوامل مؤثر بر آن» نشان می‌دهد که درس ادبیات فارسی بیش از سایر دروس و درس عربی کمتر از سایر دروس مورد توجه دانش‌آموزان قرار دارد (عظیمی، ۱۳۸۲: ۷۵).

روشن‌روان (۱۳۸۶) در مقاله «بررسی میزان افت در درس عربی و آموزش نظامی مدارس راهنمایی ناحیه یک مشهد و علل مرتبط با آن در سال تحصیلی ۸۷-۸۶» نشان می‌دهد که دلایل افت تحصیلی دانش‌آموزان عبارتند از: فقر فرهنگی حاکم بر خانواده‌ها در ناحیه یک آموزش و پرورش مشهد، انتخاب ساعات نامناسب برای تدریس درس عربی، برگزار نشدن

کلاس‌های جبرانی در تابستان، روش تدریس معلمان عربی، ضعف دانش آموزان در درس‌های ادبیات و قرآن، اختصاص ۲۰ نمره به آزمون شفاهی که باعث دست‌کم گرفتن آزمون کتبی و در نتیجه افت تحصیلی می‌شود (صدیق اورعی، ۱۳۸۵: ۵۹).

حق دوست راد (۱۳۸۸) در پژوهش خود به «بررسی موانع یادگیری درس عربی در دوره متوسطه از دیدگاه دانش آموزان و دبیران» پرداخته‌است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که پیشرفت دانش آموزان در یادگیری درس عربی، با مؤلفه‌هایی نظیر علاقه دانش آموزان به این درس، وضعیت خانوادگی آنها، رشته تحصیلی معلمان، ارتباطات عاطفی آنها، امکانات آموزشی، موقعیت جغرافیایی مدرسه، برنامه‌ریزی مدرسه و محتوای کتاب‌های عربی رابطه دارد (حق دوست راد، ۱۳۸۸: ۳۶).

شاکری (۱۳۹۳)، در مقاله «بررسی تأثیر نرم‌افزار آموزشی بر یادگیری درس عربی سال اول متوسطه پسرانه آمل در سال تحصیلی ۹۳-۹۲» نشان می‌دهد که کاربرد نرم‌افزار آموزشی چندرسانه‌ای، بر میزان یادگیری و یادداری در درس عربی تأثیر معناداری داشته‌است (شاکری، ۱۳۹۳: ۸۵).

موسوی (۱۳۹۰) در مقاله «بررسی تأثیر استفاده از روش آموزش چندرسانه‌ای و سخنرانی بر انگیزش پیشرفت تحصیلی درس عربی دانش آموزان مراکز آموزش از راه دور تهران» نشان می‌دهد که بین دو گروه در میزان انگیزش درونی تفاوت معناداری وجود نداشت (موسوی، ۱۳۹۰: ۱۲۱).

پاکیزه‌خو (۱۳۸۱) در مقاله کاربردی «بررسی علل کم‌علاقگی دانش آموزان دبیرستان‌ها نسبت به درس عربی در شهر شیراز»، این فرضیات را امتحان کرده است: ۱) کیفیت محتوای کتاب‌ها در کم‌علاقگی دانش آموزان مؤثر است؛ ۲) تسلط تخصصی دبیران در کم‌علاقگی دانش آموزان مؤثر است؛ ۳) تسلط حرفه‌ای دبیران در کم‌علاقگی دانش آموزان مؤثر است. یافته‌های این مقاله نشان می‌دهد که از آنجا که پاسخ‌های دبیران بالاتر از سطح خطای ۱٪ بود، بدین معنی است که این عوامل بالاتر از حد متوسط مؤثر هستند. ولی دانش آموزان در عامل مذکور فرضیه دوم را کمتر از حد متوسط مؤثر دانسته‌اند و T مشاهده‌شده در سطح خطای ۵٪ در جواب‌های دبیران زن و مرد معنادار نیست؛ یعنی بین نظرات آنان تفاوت وجود ندارد، ولی بین نظرات دانش آموزان در مورد فرضیه دوم تفاوت وجود دارد و دختران این عامل را بیشتر مؤثر دانسته‌اند (پاکیزه‌خو، ۱۳۸۵: ۸۹).

اختری (۱۳۸۵) در مقاله «بررسی علل بی‌علاقگی دانش‌آموزان به زبان عربی؛ شیوه‌های ایجاد علاقه در دانش‌آموزان به درس عربی» نشان می‌دهد که نگرش منفی دانش‌آموزان به درس عربی از علل بی‌علاقگی است. این امر در مناطق آموزش و پرورش، پایه‌های تحصیلی و دختران و پسران مشابه بوده است (اختری، ۱۳۸۵: ۸۱).

فتاحی (۱۳۸۷) در مقاله «بررسی نقش عوامل مختلف در یادگیری زبان عربی در دوره راهنمایی» نشان می‌دهد که وضعیت اقتصادی خانواده، جنسیت، روش تدریس، محتوای کتاب و وسایل کمک‌آموزشی در یادگیری زبان عربی مؤثر بوده‌اند (همان: ۸۲).

میرزایی و نظری (۱۳۸۴)، در پژوهش خود به «بررسی ارائه یک الگوی آموزشی مناسب جهت کسب مهارت خواندن زبان عربی برای دانشجویان رشته حقوق»، پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که ساختار و اعراب را از جمله مهم‌ترین اصول آموزش و یادگیری مهارت خواندن در زبان عربی است (میرزایی و نظری، ۱۳۸۴: ۱۱۳).

کوران و روزن^۱ (۲۰۰۶) در مقاله «بررسی عوامل مؤثر بر گرایش دانش‌آموزان به درس یک معلم» نشان می‌دهند که موضوع درس عاملی مهم در گرایش دانش‌آموزان به درس است (صدیق اورعی، ۱۳۸۵: ۵۹-۵۸).

جوریج^۲ (۲۰۰۳) در مقاله «بررسی تأثیر نرم‌افزار آموزشی بر یادگیری و یاددهی درس عربی» نشان می‌دهد که بیشتر دانش‌آموزان گروه آزمایش در هر سطح تحصیلی بعد از اجرای تحقیق در درس عربی پیشرفت کردند (شاکری، ۱۳۹۳: ۸۸).

تاهراوی^۳ (۱۹۹۵) در پژوهش خود به «بررسی نوع نگرش دانشجویان به درس عربی با مهارت‌های شنیداری و گفتاری» پرداخته است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که نوع نگرش دانشجویان به درس عربی با مهارت‌های شنیداری و گفتاری و نیز ابزار و روش تدریس رابطه دارد (انصاری، ۱۳۷۹: ۱۷۷).

الخضیفی (۲۰۰۴) در مقاله «بررسی مقایسه‌ای سطوح اضطراب یادگیری زبان و اضطراب شنیداری با جنسیت» نشان می‌دهد که در حالی که دختران اضطراب یادگیری زبان بیشتری نسبت به پسران داشتند، در اضطراب شنیداری میان دو جنس، تفاوتی مهم مشاهده نشده است.

1. Curran & Rosen

2. Jvrych

3. Tahravv

ولی بین پیشرفت تحصیلی دانشجویان در درس عربی برحسب رشته تحصیلی با اضطراب یادگیری تفاوت معنی داری وجود دارد (قائم، ۱۳۸۶: ۱۲۸).

چهارچوب نظری پژوهش

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

علاقه و انگیزش	←	نظریه «خودتعیینی» دسی و رایان ^۱
تمرین و تلاش	←	نظریه رفتارگرایی اسکینر ^۲
پیشینه دانشجو	←	نظریه «گشتالت»
توجه و حافظه	←	نظریه حافظه/بینگهاوس ^۳
اهداف بالاتر	←	هدف‌گرایی الیوت و پیتریچ ^۴
وضعیت اقتصادی خانواده	←	نظریه کمبل و اسمیت ^۵
شیوه تدریس	←	نظریه برکفیلد ^۶
امکانات آموزشی	←	نظریه سیگل ^۷

دسی و رایان معتقدند انسان با نوعی انگیزش ذاتی و فطری آفریده شده که می‌تواند استعدادهاى نهفته و درونی خود را شکوفا سازد و به کار ببندد. یادگیری نیز گرایش ذاتی است که محیط، آن را حمایت می‌کند. این کشاننده ذاتی و طبیعی همان انگیزش درونی است که افراد را به صورت خودجوش و درونی به انجام تکلیفی خاص به حرکت وامی‌دارد و جدا از پاداش‌های بیرونی، انجام خود تکلیف نیز برای فرد 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 معنا دار و راهبردهای مؤثر برای مقابله با مشکلات هستند. اما افراد با سطوح پایین

1. Deci & Ryan.
2. Skinner
3. Ebbinghaus
4. Elliott & Pyntryj
5. Campbell & Smith
6. Brkfyld
7. Siegel

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 که شخصاً بارزش 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 رضایت‌بخشی 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 شرطی‌سازی 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 شرطی‌سازی 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، دانشجو را به یادگیری وامی‌دارد (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 راه‌حل 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 همان‌طور 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 می‌شوند. چراکه 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 (کظیمی، ۱۳۸۵: ۳۷).

ایننگهاوس معتقد است که هر گونه یادگیری زبان خارجی مبتنی بر حافظه است. چراکه بدون داشتن حافظه کسب هر گونه 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 مساوی 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 ذخیره‌سازی مناسب همهٔ این عناصر لازم در زبان را داشته باشد، باعث می‌شود که فراگیر به مهارت زبان خارجی دست نیابد. فراگیر زبان خارجی مانند یک سامانهٔ تغییر اطلاعات عمل می‌کند که درون‌داد را با اطلاعات سازمان‌یافته در حافظه مقایسه می‌کند و سپس اطلاعات لازم برای تفسیر درون‌داد را از حافظهٔ بلندمدت کسب می‌کند. فقدان اطلاعات پیشین و لازم در حافظهٔ بلندمدت مشکل عمده‌ای است که در ابتدای فرایند یادگیری زبان خارجی پیش می‌آید. هرچند یادگیری زبان خارجی نخست در حافظهٔ کوتاه مدت صورت می‌گیرد و تلاش برای یادسپاری بخشی از کلمات خارجی مربوط به حافظهٔ کوتاه مدت است، اما در واقع از راهبرد حافظهٔ بلندمدت برای انجام آن استفاده می‌شود (گشمردی، ۱۳۸۴: ۱۶).

الیوت و پیتربریج معتقدند که افراد دارای اهداف تسلط‌گرایی، 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 همهٔ 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 دانش‌آموز فراهم کند، دانش‌آموز با بهره‌گیری از این منابع و امکانات می‌تواند خویشتن را در جهت اهداف آموزشی و علمی تقویت و بارور سازد و با اعتمادبه‌نفس بیشتر تلاش‌های گسترده‌تر و بیشتری را برای رسیدن به هدف داشته باشد و با تلاش‌هایی که مبتنی بر درک واقعیت و شناخت از

خود و توانایی هایش است، بهتر در فرایندهای 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 دانشجویان آن 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 به وجود آورد که فراگیران بتوانند از نیروهای بالقوه خود برای یادگیری مؤثرتر بهره بگیرند (شعبانی، ۱۳۸۲: ۱۱۷).

سیگل معتقد است که بالا رفتن 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).

روش تحقیق

روش تحقیق به معنای شیوه‌های دستیابی به شناخت، تابع مسئله تحقیق است. از بین روش‌های تعریف‌شده از طرف صاحب‌نظران علوم اجتماعی روش تحقیق حاضر را باید از نوع پیمایشی^۱ دانست. پیمایش شیوه‌ای برای بررسی و گردآوری مجموعه‌ای ساختمان‌د و منظم از داده‌هاست که عمدتاً بر اساس پرسشنامه است، اما از فنون دیگری از قبیل مصاحبه منظم، مشاهده، تحلیل محتوا و مانند آن نیز بهره می‌برد. باید توجه داشت این روش به خودی خود، نه بهترین روش است و نه بدترین؛ همه‌چیز به هدف‌های تحقیق، مدل تحقیق، ویژگی‌های تحلیل بستگی دارد (داوس، ۱۳۸۳: ۱۳). به همین دلیل در این پژوهش از روش پیمایشی استفاده شده‌است.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش دانشجویان رشته‌های الهیات، ادبیات فارسی و حقوق دانشگاه‌های پیام نور استان چهارمحال و بختیاری (دانشگاه‌های پیام نور مرکز شهرکرد، مرکز بروجن، واحد گندمان و واحد بلداجی) هستند. در سال تحصیلی ۱۳۹۰-۱۳۸۹ مجموعه دانشجویان رشته‌های نامبرده در دانشگاه‌های مورد نظر ۲۲۰۵ نفر بوده‌اند. با استناد به جدول مورگان که حداقل تعداد نمونه را برای جامعه ۲۰۰۰ نفری ۱۶۹ نفر ذکر کرده‌است، ۲۰۰ نفر به روش تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند.

ابزار پژوهش

ابزار این 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 یادگیری استفاده شد. برای تدوین این پرسشنامه ابتدا با مروری بر نظریه‌های یادگیری، فهرستی از عوامل مؤثر بر یادگیری 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 تدوین‌شده در قالب یک پرسشنامه سی و چهارسؤالی گردآوری شد. عوامل موجود در این پرسشنامه و سؤالات مربوط به هر عامل در جدول زیر خلاصه شده‌است.

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

ردیف	متغیر	سؤالات
۱	انگیزش	۱، ۲، ۸، ۹، ۱۰، ۱۲، ۱۴
۲	علاقه و نگرش به درس عربی	۷، ۸، ۱۲، ۲۴، ۲۷
۳	علاقه و نگرش به قرآن و روایات	۳، ۵، ۱۰، ۱۳، ۱۶، ۱۸
۴	هوش، حافظه و توجه	۱۹، ۳۰، ۳۱
۵	هدف	۱، ۱۱، ۱۴، ۲۴، ۲۷
۶	تکرار، تمرین و تلاش	۱۵، ۱۷، ۲۱، ۲۳، ۲۸
۷	ساعات درس	۴، ۶، ۲۶

۲۹	انگیزه و اشتیاق همکلاسی‌ها	۸
۲۵، ۲۰، ۱۹	پیش‌نیازها (پیشینه درسی)	۹
۳۳	شیوه تدریس	۱۰
۳۴	امکانات آموزشی	۱۱

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 آنجاکه متغیر وابسته این پژوهش، یادگیری زبان عربی در دانشجویان بوده است، بنابراین برای سنجش این متغیر از نمرات آزمودنی‌ها در آزمون‌های زبان عربی در پایان نیم‌سال دوم سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ استفاده شد.

روش‌های آماری

در این پژوهش برای توصیف، طبقه‌بندی و خلاصه کردن داده‌های پژوهش از روش‌های آمار توصیفی شامل جدول‌های فراوانی، شاخص‌های پراکندگی به‌ویژه انحراف معیار و واریانس و همچنین شاخص‌های گرایش به مرکز به‌ویژه 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 یک‌راهه (One Way ANOVA) و آزمون تعقیبی شفه استفاده شده است.

اعتبار و پایایی

روایی و پایایی پرسشنامه به وسیله پژوهشگران احراز شد. چنانچه همبستگی این پرسشنامه با آزمون مشابه یعنی آزمون خودگردانی یادگیری رایان و کانل (۱۹۸۹) که توسط البرزی و رضویه هنجاریابی شده است، برابر با ۰/۷۳ بوده است که نشان‌دهنده روایی هم‌زمان مطلوب این پرسشنامه است. همچنین روایی پرسشنامه بر اساس نظر متخصصان نیز مطلوب گزارش شده است. نتایج پایایی پرسشنامه با استفاده از روش «آلفای کرونباخ» برابر با ۰/۶۸ بوده است که حاکی از پایایی پرسشنامه است.

تجزیه و تحلیل یافته‌ها

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

۱. ویژگی‌های توصیفی دانشجویان شرکت‌کننده در پژوهش

همان‌گونه که پیش‌تر نیز گفته شد، برای آسان شدن پیگیری فرضیات پژوهش و بررسی تأثیر متغیرهای مورد بررسی بر یادگیری دانشجویان، 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 بالا یا پایین در آن متغیر خاص در نظر گرفته شد. سپس گروه‌های بالا و پایین از نظر نمره زبان عربی با هم مقایسه شدند. آنچه در ادامه آمده است، ویژگی‌های توصیفی شرکت‌کنندگان با در نظر گرفتن تقسیم‌بندی بالا است.

جدول شماره ۲: ویژگی‌های توصیفی دانشجویان در متغیر علاقه به زبان عربی

علاقه به درس عربی	فراوانی	درصد
بالا	۹۸	۴۹
پایین	۱۰۲	۵۱
کل	۲۰۰	۱۰۰

با توجه به جدول فراوانی میزان علاقه به درس عربی، ۹۸ نفر (۴۹ درصد) دارای علاقه بالا و ۱۰۲ نفر (۵۱ درصد) دارای علاقه پایین به زبان عربی بودند.

جدول شماره ۳: ویژگی‌های توصیفی دانشجویان در متغیر علاقه به قرآن و حدیث

علاقه به قرآن و حدیث	فراوانی	درصد
بالا	۱۳۵	۶۷/۵
پایین	۶۵	۳۲/۵
کل	۲۰۰	۱۰۰

با توجه به جدول فراوانی میزان علاقه به قرآن و حدیث، ۱۳۵ نفر (۶۷/۵ درصد) دارای علاقه بالا و ۶۵ نفر (۳۲/۵ درصد) دارای علاقه پایین به قرآن و حدیث بودند.

جدول شماره ۴: ویژگی‌های توصیفی دانشجویان در متغیر انگیزه

انگیزه	فراوانی	درصد
بالا	۷۹	۳۹/۵
پایین	۱۲۱	۶۰/۵
کل	۲۰۰	۱۰۰

با توجه به جدول فراوانی میزان انگیزه، ۷۹ نفر (۳۹/۵ درصد) دارای انگیزه بالا و ۱۲۱ نفر (۶۰/۵ درصد) دارای انگیزه پایین بودند.

جدول شماره ۵: ویژگی‌های توصیفی دانشجویان در متغیر تمرین و تلاش

تمرین و تلاش	فراوانی	درصد
بالا	۹۷	۴۸/۵
پایین	۱۰۳	۵۱/۵
کل	۲۰۰	۱۰۰

با توجه به جدول فراوانی میزان تلاش و تمرین دانشجویان، ۹۷ نفر (۴۸/۵ درصد) از افراد دارای تمرین و تلاش بالا و ۱۰۳ نفر (۵۱/۵ درصد) از افراد دارای تمرین و تلاش پایین بودند.

جدول شماره ۶: ویژگی‌های توصیفی دانشجویان در متغیر توجه و حافظه

توجه و حافظه	فراوانی	درصد
بالا	۱۱۶	۵۸
پایین	۸۴	۴۲
کل	۲۰۰	۱۰۰

با توجه به جدول فراوانی میزان توجه و حافظه دانشجویان، ۱۱۶ نفر (۵۸ درصد) دارای توجه و حافظه بالا و ۸۴ نفر (۴۲ درصد) دارای توجه و حافظه پایین بودند.

جدول شماره ۷: ویژگی‌های توصیفی دانشجویان در متغیر امکانات آموزشی

امکانات آموزشی	فراوانی	درصد
بالا	۸۷	۴۳/۵
پایین	۱۱۳	۵۶/۵
کل	۲۰۰	۱۰۰

با توجه به جدول فراوانی میزان امکانات آموزشی دانشجویان، ۸۷ نفر (۴۳/۵ درصد) دارای امکانات آموزشی بالا و ۱۱۳ نفر (۵۶/۵ درصد) دارای امکانات آموزشی پایین بودند.

۲. آزمون فرضیه‌ها

در این بخش تأثیر هر یک از متغیرهای مورد بحث بر یادگیری دانشجویان به صورت جداگانه بررسی شده است. برای انجام این کار، شرکت کنندگان در پژوهش بر اساس پاسخ‌های مندرج در پاسخنامه خود، در هر یک از متغیرهای مورد بررسی به گروه‌های بالا و پایین تقسیم شده‌اند و سپس نمرات زبان عربی در بین این گروه‌های بالا و پایین با هم مقایسه شده است.

فرضیه اول: علاقه به زبان عربی، بر میزان یادگیری این درس تأثیر دارد. جهت بررسی این فرضیه و مقایسه نمرات زبان عربی دانشجویان دارای علاقه بالا و پایین به زبان عربی از آزمون T مستقل استفاده شده است و نتایج در جداول زیر آمده است.

جدول شماره ۸: نتایج آزمون T مستقل برای مقایسه نمرات دانشجویان در متغیر علاقه به زبان عربی

متغیر	تفاوت میانگین‌ها	درجه آزادی	t	سطح معناداری
علاقه به زبان عربی	۲/۰۱۱۸	۱۹۸	۵/۵۶	/۰۰۰

نگاهی به جدول شماره ۸ نشان می‌دهد بین نمرات زبان عربی دانشجویان علاقه‌مند به زبان عربی و دانشجویانی که علاقه کمی به این زبان دارند، تفاوت معناداری وجود دارد. به بیان دیگر اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت علاقه بر میزان یادگیری زبان عربی مؤثر است ($t = 5.56, P < .001, df = 198$).

فرضیه دوم: علاقه به قرآن و احادیث، بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد. برای بررسی این فرضیه و مقایسه نمرات زبان عربی دانشجویان دارای علاقه بالا و پایین به قرآن و احادیث از آزمون T مستقل استفاده شده است و نتایج در جداول زیر آمده است.

جدول شماره ۹: نتایج آزمون T مستقل برای مقایسه نمرات دانشجویان در متغیر علاقه به قرآن و حدیث

متغیر	تفاوت میانگین‌ها	درجه آزادی	t	سطح معناداری
علاقه به قرآن و حدیث	۳/۱۰۵۱	۱۹۸	۸/۸۴	/۰۰۰

نگاهی به جدول بالا نشان می‌دهد بین نمرات زبان عربی دانشجویان دارای علاقه زیاد به قرآن و حدیث و دانشجویانی که علاقه کمتری به قرآن و احادیث دارند، تفاوت معناداری وجود دارد. به بیان دیگر اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت علاقه به قرآن و حدیث بر میزان یادگیری زبان عربی دانشجویان مؤثر است ($df=198$, $P < 0.001$, $t = 8.4$).

فرضیه سوم: انگیزه، بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.

برای مقایسه نمرات زبان عربی دانشجویان دارای انگیزه بالا و پایین نیز از آزمون **T** مستقل استفاده شده است و نتایج در جداول زیر آمده است.

جدول شماره ۱۰: نتایج آزمون **T** مستقل برای مقایسه نمرات دانشجویان در متغیر انگیزه

متغیر	تفاوت میانگین‌ها	درجه آزادی	t	سطح معناداری
انگیزه	۲/۸۴۱۴	۱۹۸	۸/۳	/۰۰۰

یافته‌های بالا نشان می‌دهد میان نمره‌های زبان عربی دانشجویان دارای انگیزه زیاد و دانشجویانی که انگیزه کمتری برای یادگیری زبان عربی دارند، تفاوت معناداری وجود دارد. به بیان دیگر اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت انگیزه بر میزان یادگیری زبان عربی دانشجویان مؤثر است ($df=198$, $P < 0.001$, $t = 8.3$).

فرضیه چهارم: تمرین و تلاش، بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.

برای بررسی تأثیر تمرین و تلاش بر میزان یادگیری زبان عربی، نمرات زبان عربی دانشجویان دارای تمرین و تلاش زیاد و تلاش کم، با استفاده از آزمون **T** مستقل مقایسه شده است.

جدول شماره ۱۱: نتایج آزمون **T** مستقل برای مقایسه نمرات دانشجویان در متغیر تمرین و تلاش

متغیر	تفاوت میانگین‌ها	درجه آزادی	t	سطح معناداری
تمرین و تلاش	۳/۴۴۶۱	۱۹۸	۱۱/۴۱	/۰۰۰

یافته‌های بالا نشان می‌دهد بین نمرات زبان عربی دانشجویان با تمرین و تلاش زیاد و دانشجویانی که تلاش کمتری برای فراگیری زبان عربی دارند، تفاوت معناداری وجود دارد. به

بررسی عوامل مؤثر بر میزان یادگیری زبان عربی در... لیلا قنبری، اصغر طهماسبی بلداجی

بیان دیگر اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی توان داشت اما می توان گفت تمرین و تلاش بر میزان یادگیری زبان عربی دانشجویان مؤثر است ($t = 11/41$, $P < 0/001$, $df = 198$).

فرضیه پنجم: پیشینه دانشجویان در درس عربی، بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد. برای بررسی این فرضیه و مقایسه نمرات درس عربی دانشجویان دارای پیشینه مثبت و منفی از آزمون T مستقل استفاده شده است و نتایج در جدول های زیر آمده است.

جدول شماره ۱۲: نتایج آزمون T مستقل برای مقایسه نمرات دانشجویان در متغیر پیشینه

متغیر	تفاوت میانگین ها	درجه آزادی	t	سطح معناداری
پیشینه	۳/۴۵۴۲	۱۹۸	۱۱/۱۶	/۰۰۰

یافته های بالا نشان می دهد بین نمرات زبان عربی دانشجویان با پیشینه مثبت تفاوت معناداری وجود دارد ($t = 11/16$, $P < 0/000$, $df = 198$).

فرضیه ششم: توجه و حافظه، بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.

جدول شماره ۱۳: نتایج آزمون T مستقل برای مقایسه نمرات دانشجویان در متغیر توجه و حافظه

متغیر	تفاوت میانگین ها	درجه آزادی	t	سطح معناداری
توجه و حافظه	۳/۶۳۷۰	۱۹۸	۱۲/۲۵	/۰۰۰

یافته های بالا نشان می دهد بین نمرات زبان عربی دانشجویان دارای توجه و حافظه خوب و دانشجویان دارای توجه و حافظه ضعیف، تفاوت معناداری وجود دارد ($t = 12/25$, $P < 0/001$, $df = 198$).

فرضیه هفتم: داشتن اهداف بالاتر، بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.

جدول شماره ۱۴: نتایج آزمون T مستقل برای مقایسه نمرات دانشجویان در متغیر

داشتن اهداف بالاتر

متغیر	تفاوت میانگین ها	درجه آزادی	t	سطح معناداری
داشتن اهداف بالاتر	۳/۵۱۰۸	۱۹۸	۱۰/۵۹	/۰۰۰

یافته‌های بالا نشان می‌دهد بین نمرات زبان عربی دانشجویان دارای اهداف بالاتر و دانشجویانی که اهداف بالا ندارند، تفاوت معناداری وجود دارد. به بیان دیگر اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت داشتن اهداف بالاتر بر میزان یادگیری زبان عربی دانشجویان مؤثر است ($t = 198, df = 10, P < 0.001$).

فرضیه هشتم: وضعیت اقتصادی خانواده، بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد. جهت مقایسه نمرات زبان عربی دانشجویان دارای وضعیت اقتصادی عالی، بسیار خوب، خوب، متوسط و ضعیف، از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شده است که نتایج این تحلیل نشان‌دهنده نبود تفاوت بین نمرات دانشجویان طبقات اقتصادی مختلف در زبان عربی است.

جدول شماره ۱۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه نمرات زبان عربی در دانشجویان طبقات اقتصادی مختلف

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
بین گروهی	۷۸/۵۰۰	۴	۱۹/۶۲۵	۲/۷۰۳	۰/۹۲
درون گروهی	۱۴۱۵/۵۴۷	۱۹۵	۷/۲۵۹		
کل	۱۴۹۴/۰۴۷	۱۹۹			

فرضیه نهم: ساعات اختصاص یافته به زبان عربی، بر میزان یادگیری این زبان تأثیر دارد. برای مقایسه نمرات زبان عربی دانشجویان که ساعات اختصاص یافته به این زبان را کافی، کم و یا زیاد برآورد نموده‌اند نیز، از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شده است که نتایج این تحلیل نشان می‌دهد بین این سه گروه دانشجویان در نمره زبان عربی تفاوت معناداری وجود دارد ($f/P < 0.15, 0.001$).

جدول شماره ۱۶: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه برای مقایسه نمرات زبان عربی در دانشجویان بر اساس نگرش در مورد ساعات زبان عربی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
سطح معناداری					

بررسی عوامل مؤثر بر میزان یادگیری زبان عربی در... لیلا قنبری، اصغر طهماسبی بلداجی

بین گروهی	۴۴۳/۷۰۲	۲	۲۲۱/۸۵۱	۴۱/۶۱۰	/۰۰۰
درون گروهی	۱۰۵۰/۳۴۵	۱۹۷	۵/۳۳۲		
کل	۱۴۹۴/۰۴۷	۱۹۹			

جدول شماره ۱۷: نتایج آزمون شفه برای مقایسه نمرات زبان عربی در دانشجویان

بر اساس نگرش در مورد ساعات زبان عربی

ساعات	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	سطح معناداری
کافی کم	۱/۴۶۸۴	۴۳۵۳۰/	/۰۰۴
زیاد	-۱/۹۴۳۲	۴۱۷۷۹/	/۰۰۰
کم زیاد	-۳/۴۱۱۵	۳۷۶۶۷/	/۰۰۰

با توجه به اینکه نتایج تحلیل واریانس یک طرفه نشان از وجود تفاوت بین نمرات سه دسته دانشجویان یادشده دارد، برای پیگیری این تفاوت‌ها از آزمون تعقیبی شفه استفاده شده است. آزمون شفه نشان می‌دهد دانشجویانی که ساعات زبان عربی را زیاد می‌دانند، در مقایسه با دانشجویانی که این ساعات را کم یا کافی می‌دانند، نمرات بهتری در زبان عربی کسب نموده‌اند. همچنین دانشجویانی که این ساعات را کافی می‌دانند، نمرات بهتری از گروهی که ساعات را کم می‌دانند به دست آورده‌اند اما نسبت به گروهی که ساعات را زیاد می‌دانند نمرات کمتری دریافت نموده‌اند و بالاخره دانشجویانی که این ساعات را کم می‌دانند، نسبت به هر دو گروه دیگر نمرات کمتری کسب نموده‌اند.

فرضیه دهم: شیوه تدریس، بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.

جدول شماره ۱۸: نتایج آزمون T مستقل برای مقایسه نمرات دانشجویان در متغیر شیوه تدریس

متغیر	تفاوت میانگین‌ها	درجه آزادی	t	سطح معناداری
شیوه تدریس	۳/۴۳۴۵	۱۹۸	۱۰/۷۶	/۰۰۰

نگاهی به یافته‌های بالا نشان می‌دهد بین نمرات زبان عربی دانشجویان دارای شیوه تدریس سنتی و دانشجویانی که دارای شیوه نرم افزاری هستند، تفاوت معناداری وجود دارد. به بیان دیگر اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت شیوه تدریس بر میزان یادگیری زبان عربی دانشجویان مؤثر است ($t_{10/P} < 76, 0/001 df=198$).

فرضیه یازدهم: امکانات آموزشی، بر میزان یادگیری زبان عربی تأثیر دارد.

جدول شماره ۱۹: نتایج آزمون T مستقل برای مقایسه نمرات دانشجویان در متغیر امکانات آموزشی

متغیر	تفاوت میانگین‌ها	درجه آزادی	t	سطح معناداری
امکانات آموزشی	۳/۴۱۵۶	۱۹۸	۱۱/۴۹	/۰۰۰

یافته‌های بالا نشان می‌دهد بین نمرات زبان عربی دانشجویان دارای امکانات آموزشی و دانشجویانی که امکانات آموزشی ندارند، تفاوت معناداری وجود دارد. به بیان دیگر اگرچه از این یافته استنباط کاملی نمی‌توان داشت اما می‌توان گفت امکانات آموزشی بر میزان یادگیری زبان عربی دانشجویان مؤثر است ($t=11.49, P<0.001, df=198$).

تحلیل مسیر شاخص‌های پژوهش

ضرایب مدل تحلیل مسیر در شاخص‌های X1، X2، X3، X4، X5، X6، X7، X8، X9، X10، X11 بزرگ‌تر از ۰/۵ بوده و در سطح خطای ۰/۰۵ معنی‌دار هستند. ضریب تعیین مدل رگرسیونی ۰/۶۹۵ درصد محاسبه شده و بیانگر این است که ۶۹/۵ درصد از تغییرات مدل رگرسیونی به وسیله ۱۱ شاخص مؤثر در مدل رگرسیون تحلیل مسیر تبیین شده‌است. ضرایب و سطوح معنی‌داری آزمون برای هر شاخص در جدول زیر آمده‌است. متغیر Y یادگیری زبان عربی است. متغیر «شیوه تدریس» با مقدار ۱۵/۶۸ درصد بیشترین تأثیر و متغیر «داشتن اهداف بالاتر» با مقدار ۱۲/۷۶ درصد کمترین تأثیر را بر میزان یادگیری زبان عربی داشته‌اند.

جدول شماره ۲۰: ضرایب و سطوح معنی‌داری آزمون برای شاخص‌های پژوهش

شاخص‌های مؤثر در یادگیری زبان عربی	ضرایب	سطح معنی‌داری (P)	درصد تأثیر
علاقه به زبان عربی (X1)	۰/۵۵	۰/۰۱	۱۳/۵۸
علاقه به قرآن و احادیث (X2)	۰/۵۷	۰/۰۳	۱۳/۶۷
انگیزه (X3)	۰/۶۱	۰/۰۱	۱۴/۸۵
تمرین و تلاش (X4)	۰/۵۹	۰/۰۳	۱۴/۳۶
پیشینه دانشجو (X5)	۰/۵۱	۰/۰۳	۱۳/۵۴
توجه و حافظه (X6)	۰/۵۴	۰/۰۳	۱۳/۴۳
داشتن اهداف بالاتر (X7)	۰/۶۵	۰/۰۱	۱۲/۷۶

۰/۴۹	۰/۱۶	۰/۰۸	وضعیت اقتصادی خانواده (X8)
۱۳/۳۸	۰/۰۳	۰/۶۷	ساعات اختصاص یافته (X9)
۱۵/۶۸	۰/۰۳	۰/۵۳	شیوه تدریس (X10)
۱۴/۴۶	۰/۰۱	۰/۶۰	امکانات آموزشی (X11)

نتیجه گیری

در این پژوهش به بررسی عوامل مؤثر بر میزان یادگیری زبان عربی در بین دانشجویان دانشگاه‌های پیام نور استان چهارمحال و بختیاری پرداخته شده است. در این ارتباط اثرات هر یک از عوامل مؤثر بر میزان یادگیری زبان عربی شامل علاقه به زبان عربی، علاقه به قرآن و احادیث، انگیزه، تمرین و تلاش، پیشینه دانشجوی، توجه و حافظه، داشتن اهداف بالاتر، وضعیت اقتصادی خانواده، ساعات اختصاص یافته، شیوه تدریس و امکانات آموزشی بر متغیر یادگیری زبان عربی بررسی شده است. آمار استنباطی در تحلیل فرضیات بین میزان یادگیری زبان عربی با علاقه به این زبان و قرآن و احادیث، انگیزه، تمرین و تلاش، پیشینه، توجه و حافظه، داشتن اهداف بالاتر، شیوه تدریس، امکانات آموزشی در آزمون T با مقادیر به ترتیب $(T=5/56)$ ، $(T=8/84)$ ، $(T=8/3)$ ، $(T=11/41)$ ، $(T=11/16)$ ، $(T=12/25)$ ، $(T=10/59)$ ، $(T=10/76)$ و ساعات اختصاص یافته در آزمون تحلیل واریانس $(F=41/6)$ رابطه وجود دارد. مسئله بعدی بررسی تفاوت معنی دار بین وضعیت اقتصادی خانواده با میزان یادگیری زبان عربی است که خروجی تحلیل آماری تفاوت معنی داری را بین وضعیت اقتصادی خانواده با سطح معناداری $(sig=0/92)$ با میزان یادگیری زبان عربی نشان نمی‌دهد. بنابراین می‌توان گفت میزان یادگیری زبان عربی بر اساس وضعیت اقتصادی خانواده یکسان است. در نهایت با توجه به نتایج مدل رگرسیونی پژوهش متغیر «شیوه تدریس» با ضریب تعیین $(0/53)$ و مقدار $(15/68)$ درصد بیشترین تأثیر و متغیر «داشتن اهداف بالاتر» با ضریب تعیین $(0/65)$ و مقدار $(12/76)$ درصد، کمترین تأثیر را بر میزان یادگیری زبان عربی داشته‌اند. همچنین متغیر وضعیت اقتصادی خانواده با ضریب تعیین $(0/08)$ و مقدار $0/49$ درصد هیچ گونه تأثیر بر میزان یادگیری زبان عربی نداشته است.

گرچه نتایج این پژوهش با پژوهش‌هایی که قبلاً در این خصوص انجام شده به نوعی همسویی داشته، ولی تفاوت‌هایی نیز در یافته‌های این پژوهش‌ها با پژوهش حاضر مشاهده

شده است. به طوری که بر اساس یافته‌های روشن‌روان (۱۳۸۶) و حق‌دوست راد (۱۳۸۸) و دیگران مؤلفه‌هایی نظیر فقر فرهنگی، وضعیت اقتصادی خانواده‌ها، انتخاب ساعات اختصاص یافته به تدریس، علاقه دانش‌آموزان، روش تدریس، امکانات و وسایل کمک‌آموزشی بر یادگیری زبان مؤثرند.

بنابراین به نوعی بین نتایج این پژوهش‌ها و پژوهش حاضر همخوانی وجود دارد و حاکی از یکسان بودن نقش برخی از مؤلفه‌ها بر یادگیری زبان عربی است و تنها بر اساس مؤلفه‌ای نظیر وضعیت اقتصادی خانواده نتایج یکسانی به دست نیامده است. بدین ترتیب کمبل و اسمیت معتقدند وقتی خانواده از نظر امکانات آموزشی و سطح تحصیلات والدین غنی باشد و بتواند از لحاظ علمی محیط مناسب و مساعد برای یادگیری دانش‌آموز فراهم کند، دانش‌آموز با بهره‌گیری از این منابع و امکانات می‌تواند خود را در جهت اهداف آموزشی و علمی تقویت و بارور سازد و با اعتمادبه‌نفس بیشتر تلاش‌های وسیع‌تر و بیشتری را جهت فرایندهای یادگیری داشته باشد. اما با وجود این، در این پژوهش هیچ‌گونه رابطه‌ای بین وضعیت اقتصادی خانواده و میزان یادگیری زبان عربی مشاهده نشده است و همین امر این پژوهش را نسبت به سایر پژوهش‌های قبلی متمایز ساخته است.

کتابنامه

- البرزی، محبوبه؛ اصغر رضویه (۱۳۸۲)، «بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودگردانی یادگیری (SRQ_A)»، منتشر نشده.
- اختری، طاهره (۱۳۸۵)، «تأثیر راهبردهای یادگیری زبان دوم بر فرایند یادگیری زبان عربی»، مجله انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی، شماره ششم، صص ۸۱-۹۸.
- پاکیزه‌خو، طوبی (۱۳۸۵)، «بررسی علل کم‌علاقگی دانش‌آموزان به درس عربی از دیدگاه دبیران شهر شیراز»، مجله انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی، شماره پنجم، صص ۸۹-۱۰۷.
- حق‌دوست راد، سیده زهرا (۱۳۸۸)، «موانع یادگیری درس عربی در دوره متوسطه از دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران»، مجله کتاب ماه ادبیات، شماره چهاردهم، صص ۳۶-۴۵.
- سیادت، سمیه سادات (۱۳۹۰)، «انگیزش تحصیلی و اضطراب، بررسی نقش میانجی راهبردهای یادگیری»، مجله روان‌شناس، سال پانزدهم، شماره دوم، صص ۱۱۰-۱۲۸.

بررسی عوامل مؤثر بر میزان یادگیری زبان عربی در... لیلا قنبری، اصغر طهماسبی بلداجی

سیف، دنیا (۱۳۹۰)، «رابطه هدف‌گرایی و راهبردهای خودتنظیمی انگیزشی در میان دانش‌آموزان تیزهوش»، مجله کودکان استثنایی، شماره چهل‌ویکم، صص ۲۴۴-۲۲۹.

شاکری، منوچهر (۱۳۹۳)، «تأثیر نرم‌افزار آموزشی بر یادگیری و یادداری درس عربی سال اول متوسطه پسرانه آمل»، دوماهنامه رسانه‌های نوین و آموزش، سال اول، شماره سوم، صص ۹۳-۸۵.

شعبانی، محمد (۱۳۹۳)، «تأثیر راهبردهای خودتنظیمی مدیریت زمان و تنظیم تلاش برای یادگیری زبان انگلیسی»، مجله پژوهش زبان‌های خارجی، شماره یکم، صص ۱۵۳-۱۳۵.

شمسایی، ابراهیم (۱۳۸۲)، تجهیزات آموزشی و آموزشگری، زنجان: دانشگاه زنجان.

صنایعی، ناهید (۱۳۹۰)، «بررسی و مقایسه مکاتیب یادگیری در طراحی دروس الکترونیکی»، مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی، شماره ششم، صص ۶۰-۵۶.

عظیمی هاشمی، مژگان (۱۳۸۲)، «بررسی رغبت دانش‌آموزان متوسطه به تحصیل در شهر مشهد و عوامل مؤثر بر آن»، فصلنامه مطالعات وزارت آموزش و پرورش.

صدیق اورعی، غلامرضا (۱۳۸۵)، «سنجش گرایش دانش‌آموزان دبیرستانی شهر مشهد به درس عربی و عوامل مؤثر بر آن»، مجله علوم اجتماعی دانشگاه فردوسی مشهد، شماره هشتم، صص ۸۱-۵۷.

کظیمی، ابراهیم (۱۳۸۵)، «مقام آموخته‌های پیشین در چند نظریه مهم یادگیری»، مجله تعلیم و تربیت، دوره چهل‌وهشتم، شماره پنجم، صص ۴۰-۳۲.

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

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

E. L. Deci, & R. M. Ryan, (1992), The initiation and regulation of intrinsically motivated learning and achievement. In A. K. Boggiano, & T. S. Pittman, (Eds.), **Achievement and motivation: A social-developmental perspective**, pp. 77-114.

العوامل المؤثرة في تعلم اللغة العربية بين طلاب جامعة بيام نور لمحافظة جهارمخال و بختيارى

ليلا قنبرى*^١، اصغر طهماسبى بلداجى^٢

١. عضو هيئة التدريس فى قسم اللغة العربية و آدابها بجامعة بيام نور، بروجن

٢. طالب دكتوراه فى القرآن و الحديث بجامعة اراك

الملخص

ان الغاية من هذا التحقيق هى مناقشة الأسباب المؤثرة فى مدى تعلم اللغة العربية بين طلبة جامعة «بيام نور» لمحافظة «جهارمخال بختيارى» فى العام الدراسى «٨٩-٩٠». ان الطريقة البحث فى هذا التحقيق هى الطريقة التجريبية و لقد استعمل من طريقة آلية لجمع المعلومات. إنّ الجمعية الإحصائية التى نطلبها فى تحقيقنا هذا يشمل ٢٢٠٥ نسمة من طلبة جامعة «بيام نور» لمحافظة جهارمخال بختيارى الذين اشتغلوا بالدراسة فى فروع «الهيئات و الادب الفارسى و الحقوق» فى العام الدراسى «٨٩-٩٠». إنّ النموذج الإحصائى لهذا البحث يشتمل على مائتى نسمة الذين اختبروا على اسلوب أخذ النماذج المسماة بالعنقودية؛ و قد تمّ إنجاز التحليل على مستوى الإحصاء الوصفى على شكل الانتشار التكريرى و فى مستوى الحصاء الاستنباطى على أساس امتحان T و تحليل النمط الواريانسى. لقد تعلن نتائج هذا البحث أنه يؤثر سائر المؤشرات المعنوية للنقاش على مستوى تعلم اللغة العربية من جانب الطلبة إضافة على الوضع الاقتصادى للعائلات. على كل حال تبين ٦٩/٥ بالمائة من التغييرات لمستوى تعلم اللغة العربية بواسطة المؤشرات المستقلة.

الكلمات الرئيسية: التعلم اللغة العربية؛ الحافز؛ جهود التدريس؛ طلاب جامعة بيام نور؛ محافظة جهارمخال بختيارى.

