

مجله پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب

سال سوم، شماره چهارم، زمستان ۱۴۰۰

نقش استادان در افزایش خودکارآمدی تحصیلی دانشجو معلمان رشته عربی

✽ اعظم محمودی^۱

چکیده

در طول دو دهه گذشته خودکارآمدی به عنوان یک عامل انگیزشی مهم در پژوهش‌های مربوط به رفتار انسان مطرح شده است. این عامل نقش به سزایی در بهبود و افزایش عملکرد تحصیلی فراگیرندگان ایفا می‌کند. پژوهش پیش رو سعی دارد با بیان ابعاد و شاخصه‌های خودکارآمدی در زمینه تحصیلی به بررسی رابطه میان این عامل انگیزشی با موفقیت تحصیلی پرداخته و نقش استادان را در تقویت و افزایش خودکارآمدی دانشجو معلمان رشته عربی تبیین نماید. شیوه پژوهش، توصیفی - تحلیلی است. یافته‌ها نشان می‌دهد استادان رشته عربی با شناخت ویژگی‌های رفتاری - عاطفی دانشجویان و با به کارگیری راهبردهای شناختی و فراشناختی در تعامل با آنان می‌توانند تأثیر بسیاری در ایجاد پنداره‌های مثبت در درون آن‌ها مانند پرهیز از اهمال کاری، میل به درگیری تحصیلی و انگیزش پیشرفت، تفکر انتقادی، حل مسئله، خودتنظیمی و یادگیری مشارکتی داشته باشند. علاوه بر این، می‌توانند شوق و انگیزه دانشجویان را نسبت به درس مربوط به این رشته افزایش داده و به بهبود عملکرد تحصیلی آن‌ها کمک نمایند.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی، عملکرد تحصیلی، رشته عربی، استاد

مقدمه

در دنیای کنونی، نظام‌های آموزشی و فعالیت‌های حاکم بر آن با توجه به پیشرفت جوامع، پیوسته در حال تغییر و تحول است. این تحول آموزشی که خود معلول تحول اجتماعی و پیشرفت علوم و تکنولوژی است، از فراگیرنده انتظار دارد که در جوانب گوناگون اعم از شناختی و معرفتی، شخصیتی، عاطفی و رفتاری، پیشرفت و تعالی یابد. در نتیجه، این پیشرفت منجر به بهبود و افزایش عملکرد تحصیلی او شود.

^۱ دکترای تخصصی، استادیار دانشگاه فرهنگیان حضرت معصومه (س)، قم، ایران. azammahmudi@yahoo.com

استادان و معلمان امروز بدون آگاهی از روانشناسی، فلسفه و اصول یادگیری، روش‌ها و فنون تدریس هرگز قادر نخواهند بود وظیفه خطیر خود را به نحو شایسته انجام دهند. نخستین موضوعی که باید دریابند این است که قادر باشند محتوای آموزشی را تا حد امکان بر اساس نیازهای یادگیرندگان انتخاب کنند و با در نظر گرفتن توانایی‌های ایشان، ضمن هماهنگی لازم بین ویژگی‌های فردی و فعالیت‌های آموزشی، آموزش و یادگیری را برای آنان به صورت تجربه‌ای شیرین و لذت‌بخش درآورده، موجبات پیشرفت تحصیلی آن‌ها را فراهم آورند. پیشرفت تحصیلی متأثر از دودسته عوامل شخصی و عوامل محیطی است. «عوامل شخصی عواملی هستند که مربوط به شخص یادگیرنده می‌باشند؛ مثل عوامل شناختی، انگیزش، نگرش و خودکارآمدی» (کیامنش و معراجی، ۱۳۹۰) و عوامل محیطی عواملی خارج از ویژگی‌های شخصیتی مانند منابع آموزشی، تکنولوژی آموزشی، محیط فیزیکی آموزش، تعلیم‌دهندگان و ... است.

بررسی تفاوت‌های فردی پیوسته در روانشناسی تربیتی مورد توجه بوده و به‌عنوان یکی از متغیرهای اساسی برای تسهیل و تسریع یادگیری مورد مطالعه قرار گرفته است. یکی از زمینه‌هایی که در دهه‌های اخیر در این حوزه شکل گرفت ظهور رویکرد روان‌شناسی مثبت‌نگر بود که تحولات قابل ملاحظه‌ای را در حوزه رفتار به‌ویژه در مطالعات مربوط به دانش آموزان و دانشجویان به وجود آورد. این رویکرد سعی دارد با استفاده از روش‌های علمی به مطالعه و کشف توانایی‌هایی که اجازه می‌دهند افراد، گروه‌ها، سازمان‌ها و جوامع پیشرفت کنند و به موفقیت نائل آیند بپردازد. (Seligman and Csikszentmihalyi, 2000) یکی از مفاهیم مربوط به روان‌شناسی مثبت‌نگر خودکارآمدی است. خودکارآمدی تحصیلی یکی از مفاهیم کلیدی نظریه یادگیری اجتماعی بندورا^۱ (1997) است؛ و یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر عملکرد تحصیلی فراگیرندگان شناخته شده است. این ویژگی به ادراک فراگیرندگان از توانایی خود و رشد شایستگی‌های آنان در زمینه تحصیلی ارتباط دارد. دانشجویانی که از امتیاز خودکارآمدی بالا برخوردارند به‌طور آگاهانه بر تلاش‌های خود نظارت داشته و در مدیریت زمان و به‌کارگیری راهبردهای مؤثر یادگیری بهتر عمل می‌کنند و در رسیدن به اهداف خویش به‌طور منطقی موانع را از سر راه برداشته و برخورد مؤثرتری با آن‌ها دارند.

ویژگی خودکارآمدی تحصیلی در مورد دانشجومعلمان از اهمیتی ویژه برخوردار است؛ زیرا آنان علاوه بر برخورداری از صفات عام دانشجویی، به‌عنوان معلمانی که به‌زودی وارد عرصه تعلیم و تربیت شده و آموزش و هدایت نسل‌های بعدی و به‌تبع آن هدایت جامعه به سمت بالندگی را بر عهده دارند، نه تنها برخورداری از توانایی‌های عملکردی، شناختی و فراشناختی برای موفقیت آنان مفید است بلکه به‌منظور انتقال این توانایی‌ها به نسل‌های بعدی این موضوع ضرورتی دوچندان می‌یابد.

هدف نگارنده در این جستار آن است که به شیوه توصیفی - تحلیلی با برشمردن مهم‌ترین شاخصه‌های خودکارآمدی تحصیلی به بیان ارتباط هر یک از آن‌ها با بهبود عملکرد تحصیلی دانشجومعلمان رشته عربی بپردازد و نقش استادان را در رابطه با این موضوع تبیین نماید؛ بنابراین پاسخ به سؤالات زیر مورد اهتمام این پژوهش است:

الف. شاخصه‌های خودکارآمدی تحصیلی در میان دانشجومعلمان رشته عربی چیست؟

ب. استادان چگونه می‌توانند به تقویت خودکارآمدی این دانشجویان و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی آنان کمک

کنند؟

¹ Bandura

پیشینه پژوهش

در مورد خودکارآمدی تحصیلی و شاخصه‌های آن تحقیقات و مطالعات متعددی صورت گرفته است که به نمونه‌هایی از آن اشاره می‌شود: علی بخشی و زارع (۱۳۸۹) در مقاله‌ای با عنوان «اثر بخشی آموزش خودتنظیمی یادگیری و مهارت‌های مطالعه بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان» نقش این دو عنصر را در بهبود عملکرد تحصیلی ارزیابی کرده‌اند. جمالی و همکاران (۱۳۹۲) نیز در پژوهش خود با عنوان «عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر» به بررسی عوامل تأثیرگذار بر خودکارآمدی تحصیلی پرداخته‌اند. خالقی خواه و نجفی (۱۳۹۷) در مقاله‌ای با عنوان «عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دانشجویان»، به تبیین چهار منبع اطلاعاتی که باعث خودکارآمدی می‌شوند؛ یعنی: تجربیات مسلط فعال، تجربیات مشاهده‌ای، عقاید اجتماعی، ارتباطی؛ و حالت‌های فیزیولوژیکی و روانی پرداخته‌اند. ثمره و همکاران (۱۳۹۷) در مقاله‌ای با عنوان «بررسی نقش میانجیگری ادراک از محیط کلاس در رابطه بین اهداف پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی با درگیری تحصیلی» ارتباط میان ادراک از محیط کلاس و خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی را بررسی کرده‌اند. زنگی آبادی و همکاران (۱۳۹۸) در مقاله خود با نام «اثر بخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر خودکارآمدی تحصیلی و سازگاری تحصیلی دانش آموزان ناسازگار» تأثیر آموزش راهبردهای خودتنظیمی را بر بهبود عملکرد تحصیلی به اثبات رسانده‌اند.

چارچوب نظری پژوهش

جامعه، خانواده و افراد هزینه‌های زیادی را صرف بهبود و پیشرفت تحصیلی فرزندان خود می‌کنند و انتظار دست یافتن به نتایج مثبت و پیشرفت همه‌جانبه آنان را دارند. خودکارآمدی اساسی‌ترین سازوکار انسان برای اداره و کنترل امور تأثیرگذار بر زندگی و سلامت افراد است و در حقیقت نقش یک میانجی و تسهیل‌کننده را در بین کنش‌های شناختی ایفا می‌کند.

منشأ پیدایش خودکارآمدی، نظریه شناختی - اجتماعی آلبرت بندورا است. بر اساس این نظریه، انسان‌ها موجوداتی فعالند که قادر به خودنظم‌دهی و تنظیم رفتار خود هستند و به‌طور فعال در تحول خویش‌تر شدن شرکت کرده و می‌توانند با رفتارشان وقایع و رویدادها را کنترل کنند. (Bandura, 2000) در این نظریه عملکرد انسانی جنبه تعاملی دارد و متأثر از مجموعه‌ای از عوامل فردی درونی و رویدادهای محیطی است که در فرآیندهای شناختی و رفتارهای عاطفی و بیولوژیکی به‌صورت متقابل عمل می‌کنند.

خودکارآمدی تحصیلی به ادراک فراگیران از توانایی خود و رشد شایستگی‌ها در زمینه تحصیلی مربوط می‌شود. (Gallagher, 2012) به تعبیری اعتقادات فراگیران در مورد قابلیت‌های تحصیلی خود نقش اساسی در ایجاد انگیزه برای رسیدن به موفقیت دارد. افرادی که احساس خودکارآمدی بالایی دارند در کارها استقامت به خرج می‌دهند و مشکلات را چالش تلقی می‌کنند و نه تهدید و فعالانه در جستجوی موقعیت‌های جدید هستند (Jungert and Rosander, 2010)

شکل‌گیری خودکارآمدی به دوران کودکی برمی‌گردد. در هر مرحله از زندگی که تجربه موفقیت و شکست حاصل شده و تکرار گردد بر خودکارآمدی تأثیر می‌گذارد. واکنش مثبت والدین، مربیان و اطرافیان نسبت به عملکرد

کودکان اثری عمیق بر شکل‌گیری این ویژگی داشته و در مقابل بی‌توجهی به عملکرد کودکان، سرزنش و مسخره کردن آنان اثری منفی بر روی آن خواهد داشت و موجب ضعف خودپنداره آنان خواهد شد. (نجفی، ۱۳۸۰)

بر طبق نظریه بندورا چهار منبع اطلاعاتی باعث خودکارآمدی می‌شوند که عبارتند از: تجربیات مسلط فعال، تجربیات مشاهده‌ای، عقاید اجتماعی، ارتباطی و حالت‌های فیزیولوژیکی و روانی.

در محیط‌های آموزشی مانند مدارس و دانشگاه‌ها، فراگیران نتایج حاصل از فعالیت‌هایشان را تفسیر می‌کنند و از این تفاسیر برای توسعه باورهایشان مبنی بر این که آیا ظرفیت لازم برای انجام عملکردهای بعدی را دارند استفاده می‌کنند. از طرفی آنان اطلاعات زیادی را در مورد ظرفیت و قابلیت‌هایشان با مشاهده دیگران، بخصوص همسالان بدست می‌آورند. عقاید اجتماعی و بازخوردهای ارزیابی‌کننده‌ها نیز به‌ویژه زمانی که از طرف اهل علم و دانش باشد تأثیر به‌سزایی در ادراک آن‌ها نسبت به خویش خواهد داشت. بازخوردهای مثبت قانع‌کننده، احساس خودکارآمدی فراگیران را افزایش می‌دهد اما بازخوردهای کلامی به‌تنهایی این حس را محدود می‌کنند؛ و بالاخره این که برخی افراد حالت‌های روحی و روانی مانند اضطراب، واکنش‌های استرس‌زا، تنش و هیجان را به‌عنوان علائم شکست؛ و وضعیت‌های روحی مثبت را قدرت و خودکارآمدی تلقی می‌کنند. فراگیران با درک این احساس‌ها در درونشان ظرفیت‌های خود را ارزیابی می‌کنند. (پاجارس^۱، ۲۰۰۸، به نقل از خالق خواه و نجفی، ۱۳۹۷) بدین ترتیب منابع چهارگانه اطلاعاتی مطرح شده از جانب بندورا، به‌ویژه تجربیات مسلط، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم خودکارآمدی تحصیلی فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهند. (خالق خواه و نجفی، ۱۳۹۷)

بنابراین نظام آموزشی باید به‌گونه‌ای برنامه‌ریزی گردد تا فراگیران شکست‌های خود را به‌جای عدم توانایی به عدم تلاش و کوشش نسبت دهند. لذا یادگیری باید در حد تسلط باشد و همه یادگیرندگان فرصت داشته باشند تا به این سطح برسند و با دیگران کمتر مقایسه شوند.

شاخصه‌های خودکارآمدی تحصیلی و نقش استادان در تقویت آن

جامعه امروز از اجباری نمودن آموزش برای همه به سمت تمرکز بر کیفیت آموزش و پرورش حرکت کرده و برنامه‌های درسی بر پرورش مهارت‌های فراگیران، آموزش چگونه یاد گرفتن و استفاده از راهبردهای متنوع تدریس تأکید می‌کنند. چنین تحولی مستلزم تغییر نقش معلمان و استادان است و این رویکرد مهم، توسعه حرفه‌ای آنان را ایجاب می‌کند. منظور از توسعه حرفه‌ای فرآیندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده برای افزایش دانش، مهارت و نگرش حرفه‌ای تعلیم‌دهندگان است تا آنجا که بتوانند موجبات بهبودی یادگیری فراگیران را فراهم آورند.

اساتید دانشگاه فرهنگیان می‌بایست هم برای توسعه حرفه‌ای خویش تلاش کرده و هم راه را برای توسعه حرفه‌ای دانشجو معلمان هموار کنند؛ و آنان را با دانش‌ها و مهارت‌های شغل معلمی آشنا نمایند تا جایی که اطلاعات نظری آنان به عمل درآید و دانایی و توانایی توأم شود. در این راستا خودکارآمدی استادان و تلاش برای تقویت و افزایش آن، به‌عنوان اولین گام، تأثیر مثبتی بر اعمال دانشجویان دارد. آنان با خودکارآمدی مثبت سطوح بالاتری از تعهد و اشتیاق در قبال کار خود و سطوح پایین‌تری از استرس را نشان می‌دهند. از نتایج این خودکارآمدی، به‌کارگیری روش‌های

¹ Pajares

آموزشی خلاق، اثرگذار و ابتکاری به‌وسیله آنان است که نقش اساسی در تربیت و آموزش دانشجویان دارد؛ بنابراین وجود هرگونه مشکل در خودکارآمدی استادان می‌تواند بر عملکرد شغلی آن‌ها تأثیر گذاشته و به دانشجویان منتقل شود.

اما وظیفه مهم دیگر اساتید در این عرصه کمک به افزایش خودکارآمدی دانشجو معلم‌ان و در نتیجه بهبود عملکرد تحصیلی ایشان است؛ زیرا خودکارآمدی برخلاف دیگر ساختارهای روان‌شناختی، قابل انعطاف است و می‌تواند از طریق ارائه کمک و راهنمایی تعلیم‌دهنده افزایش یابد. (Bandura, 1993)

بنابراین با ذکر مهم‌ترین شاخصه‌های خودکارآمدی تحصیلی در دانشجو معلم‌ان رشته عربی به نقش اساتید در تقویت این عنصر مهم می‌پردازیم.

۱. پرهیز از اهمال‌کاری

اهمال‌کاری تحصیلی نوعی رایج از اهمال‌کاری است که معمولاً در مورد انجام تکالیف، مشارکت در فعالیت‌های درسی و امتحان بروز می‌کند و به معنی به تأخیراندازی غیرضروری انجام یک مسئولیت به دلیل بی‌دقتی عادت‌ی است.

یکی از مهم‌ترین عوامل شکست و عدم موفقیت در عملکرد تحصیلی میان دانشجویان اهمال‌کاری است که هم در سطح شناختی رخ می‌دهد و هم در سطح رفتاری. این ویژگی با تنبلی تفاوت دارد. فرد تنبل نسبت به انجام تکالیف بی‌میل است ولی فرد اهمال‌کار با مشغول نگه‌داشتن بی‌مورد خود از انجام تکالیف سرباز می‌زند. در تعریف اهمال‌کاری تحصیلی آمده است «به تأخیر انداختن آغاز یک تکلیف و گذارنده و برنامه‌ریزی در شروع و عصبانیت در زمان اتمام آن». (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۳)

فراگیرانی که ارزش خود را تنها بر اساس توانایی انجام تکالیف می‌سنجند به‌طور غیرمنطقی از تمام کردن تکالیف پرهیز می‌کنند تا دیگران از این طریق نتوانند میزان واقعی توانایی آنان را در انجام مسئولیت‌ها بسنجند.

بر اساس نظریه انتظار تنزل‌یافته، افراد دوست دارند فعالیت‌هایی را انتخاب کنند که رضایت‌آور باشد و دسترسی به آن‌ها نیز آسان‌تر باشد، در نتیجه فعالیت‌هایی را که به نظر آن‌ها سخت است و پاداش چندانی ندارد به تعویق می‌اندازند. (راث بلوم^۱، ۲۰۰۴، به نقل از سیماریان، ۱۳۹۰) نداشتن تعهد، فقدان راهنما، مهارت‌های نامناسب مدیریت زمان و مشکلات اجتماعی از مهم‌ترین عوامل اهمال‌کاری است. پژوهشگران نیز بر عواملی مانند اضطراب و وابستگی (Ferrari, 1991) تنفر از وظایف و ترس از شکست (Solomon and Roth Blum, 1984)، ترس از ارزیابی منفی، کمال‌گرایی، عقاید غیرمنطقی، عزت‌نفس پایین، عادات نادرست در مطالعه، ناتوانی اکتسابی (Ferrari et al, 1992) و... تأکید داشته‌اند.

یکی از مسائل مهم در خصوص درمان اهمال‌کاری تحصیلی توجه به ابعاد انگیزشی است. مهم‌ترین بعد انگیزشی، خودکارآمدی است که مربوط به روان‌شناسی مثبت‌نگر است و در دهه‌های گذشته مورد توجه جدی نظریه‌پردازان حوزه رفتاری قرار گرفته است. «خودکارآمدی باورهای شخص را در مورد توانایی خود نسبت به انجام تکالیف تقویت

¹ Roth blum

می‌کند. افرادی که دارای باورهای خودکارآمدی قوی هستند تکالیف را چالش‌هایی می‌بینند که باید بر آن‌ها چیره شوند، نه به‌عنوان تهدیداتی که از آن‌ها اجتناب کنند» (Pajares, 2002).

بنابراین استادان در آموزش‌های خود نباید به خطاها و اشتباهاتی که دانشجویان در حین تجربه‌آموزی به آن دچار می‌شوند، جنبه گناه نابخشودنی دهند؛ بلکه باید با تقویت باورهای دانشجویان در زمینه توانایی آنان نسبت به انجام مسئولیت‌ها و تشویق آنان برای موفقیت‌های کوچک هرچند همراه با اشتباه، به افزایش خودکارآمدی تحصیلی آن‌ها کمک نمایند؛ زیرا جوهره‌ی تجربه آن است که آدمی از خطای خود بیشتر از موفقیت‌هایش چیزی می‌آموزد و چه بسا یک اشتباه به ابتکار و خلاقیت بینجامد؛ اما اگر در وهله اول دانشجو بر اثر خطا و بازخورد استاد دچار اضطراب و تشویش شود، به مقاومت‌ورزی رو می‌آورد و میدان عمل را خالی می‌کند و هر بار از انجام مسئولیت‌ها و تکالیفی که بر عهده‌اش گذاشته می‌شود، به بهانه‌ای شانه خالی می‌کند.

این موضوع به‌ویژه در مورد استادان رشته عربی از حساسیت بیشتری برخوردار است. چون دشواری تکالیف برای دانشجویان به جهت این که مربوط به زبانی غیر از زبان مادری است دوچندان جلوه می‌کند و میزان استرس و فشار روانی آن‌ها برای انجام دقیق تکالیف بالاتر است؛ بنابراین استادان عربی می‌توانند با انتخاب تکالیف مناسب و گزینش آن‌ها از آسان به دشوار؛ و دادن بازخورد مشفقانه و برانگیزاننده نسبت به اشتباهات دانشجویان، مسیر را برای پیشرفت گام‌به‌گام هموار کنند و طعم موفقیت را به آنان بچشانند و اینچنین با کاستن اضطراب و نگرانی به تقویت باورهای دانشجویان در زمینه توانمندی ایشان در انجام تکالیف کمک نمایند. این راهبرد در مورد تمامی دروس مربوط به این رشته ثمربخش است.

مثلاً در درس گفت‌وشنود، زبان‌آموزی در مرحله نخست باید با گفتار انجام گیرد و پس از آن با نوشتار. چون زبان نوشتاری سخت‌تر از زبان گفتاری است و ممکن است قواعد آن انگیزه فراگیران را کاهش دهد و از طرفی مهارت شنیداری در رأس مهارت‌های دیگر زبانی است و تقویت آن موجب بهبود مهارت‌های دیگر است؛ لذا استادان می‌توانند با انتخاب عبارات ساده و دیالوگ‌های کوتاه باب گفتگو با دانشجویان را باز کرده و بدون توجه به اشتباهاتی که بر زبان می‌آورند آنان را به صحبت کردن تشویق کنند و لذت سخن گفتن به زبان عربی را به آنان بچشانند؛ و یا با انتخاب ارائه متن‌های ساده و کلیپ‌های کوتاه گوش آنان را به شنیدن عبارات عربی عادت دهند و پس از آن به سراغ تکالیف نوشتاری بروند.

۲. درگیری تحصیلی و انگیزش پیشرفت

درگیری تحصیلی به معنی درگیر شدن فراگیرندگان در امر یادگیری و وظایف آموزشگاهی است. شامل جنبه‌های گوناگونی مانند درگیری شناختی، درگیری رفتاری و درگیری عاطفی می‌شود.

درواقع مفهوم درگیری تحصیلی به کیفیت تلاشی اشاره دارد که فراگیرندگان صرف فعالیت‌های هدفمند آموزشی می‌کنند تا به‌صورت مستقیم به نتایج مطلوب دست یابند. (Fredricks et al, 2011) هرچه فراگیرنده بیشتر درگیر مسائل تحصیلی و تکالیف یادگیری شود، عملکرد تحصیلی او بهتر و افت و تنزل او در تحصیل کمتر خواهد بود.

خودکارآمدی تحصیلی به‌عنوان بعد انگیزشی مهم یکی از عوامل اثرگذار بر درگیری تحصیلی فراگیرندگان شناخته شده است. دانشجویانی که فاقد این ویژگی هستند به مشارکت و فعالیت‌های کلاسی و کار گروهی تمایل ندارند و

محیط کلاس برای آنان لذت بخش نیست؛ چراکه احساس تعلق به آن نداشته و همواره به دنبال فرصتی برای فرار از کلاس و غیبت در جلسات آموزشی هستند؛ اما با افزایش خودکارآمدی، رضایت تحصیلی آنان افزایش یافته و از نقش یا تجارب خویش به عنوان یادگیرنده لذت می‌برند.

از طرفی انگیزش پیشرفت تحصیلی نیز از عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی است؛ یعنی افرادی که از انگیزش بیشتری برخوردارند در انجام تکالیف تحصیلی خودکارآمدی بالاتری از خود نشان می‌دهند و پیشرفت تحصیلی بیشتری دارند. (بهرامی و عباسیان فرد، ۱۳۸۹) بنابراین استادان با طراحی مناسب تکالیف‌ها و استفاده از روش‌های ارزشیابی درست باید دانشجویان را جهت افزایش انگیزه درونی ترغیب کنند و با آموزش راهبردهای خودهدایتی آنان را تشویق به درگیری بیشتر در امر یادگیری نموده و زمینه را برای ارتقاء تحصیلی آنان فراهم آورند.

از عوامل بی‌انگیزگی برای دروس عربی، نگرش منفی یا خنثی نسبت به این زبان و مردم عرب‌زبان است. دانشجویان زمانی بیشترین موفقیت را در این درس تجربه خواهند کرد که فرهنگ و مردم وابسته به آن زبان را دوست داشته باشند و بخواهند با آن ارتباط برقرار کنند و برای یادگیری آن زبان کاربردی قائل شوند. بسیاری از دانشجویان، این رشته را غیرکاربردی دانسته و برای توسعه بازاریابی و شغلی نقشی برای آن قائل نیستند. برخی به دلایل گوناگون، یادگیری این زبان را دشوار و دست‌نیافتنی می‌دانند و اعتمادبه‌نفس لازم را برای رسیدن به حد مطلوب ندارند؛ و گروهی با شیوه‌های درست و راهبردهای کارآمد یادگیری این زبان آشنا نیستند که همه این عوامل مسئولیت اساتید را برای ایجاد انگیزه و افزایش خودکارآمدی در دانشجویان این رشته بیشتر می‌کند.

آنان می‌بایست تمام همت خود را معطوف به زدودن موانع در راستای درگیر کردن بیشتر دانشجویان و ایجاد انگیزه آنان کنند؛ از جمله این که محیط کلاس را برای دانشجویان طوری مهیا کنند که آنان بدون نگرانی یا تحقیر شدن بتوانند در کلاس فعالیت کنند. همچنین، مفاهیم را به طریقی ارائه دهند که مطابق فهم و توانایی دانشجویان باشد. از شیوه‌های متنوع تدریس که باعث پویا شدن کلاس و جذب دانشجویان می‌شود بهره ببرند. به آنان اعتمادبه‌نفس بدهند و با دادن تکالیف مناسب و چالش‌برانگیز حس کنجکاوی دانشجویان را تحریک کرده و از آنان بخواهند پایان و نتیجه نهایی تکلیف را حدس بزنند.

با ایجاد ارتباط گروهی و قرار دادن آن‌ها در بافت موقعیتی و جو مناسب روانی، انگیزه و خلاقیت فراگیرندگان را فعال سازند. به‌عنوان نمونه در آموزش مکالمه از شیوه‌ی تلقین زدایی منفی استفاده کنند؛ بدین ترتیب که برای آنان تبیین نمایند عناصر فراشناختی و عاطفی نقش مهمی در یادگیری دارد و با عناصر شناختی درهم‌تنیده است. آن‌ها باید تلاش کنند به‌جای آموزش اقتدارگرایانه استاد - دانشجو با ایجاد جوی کاملاً راحت، این باور را در دانشجویان به وجود آورند که آن‌ها نیز می‌توانند به عربی صحبت کنند و یا از عهده انجام تکالیف آن برآیند.

به هر جهت در رویکردهای جدید آموزش زبان مانند رویکرد ارتباطی، هدف از آموزش زبان توانمند ساختن فراگیران در برقراری ارتباط به زبان مقصد است. در این رویکرد زبان‌آموز مسئولیت بیشتری نسبت به یادگیری خود دارد و دائماً درگیر یادگیری و فرآیند آن است؛ بنابراین استادان عربی می‌توانند با ترتیب دادن فعالیت‌ها و بازی‌های متنوع، دانشجویان را درگیر جریان یادگیری کنند؛ مثلاً در موضوعات مختلف درسی جدول معلومات آماده کنند تا دانشجویان آن را حل کنند. یا موضوعی را که مراحل یا ترتیب خاصی نیاز دارد در اختیار آنان بگذارند تا چپ‌نشین آن را به ترتیب

مشخص کرده و مراحل آن را شرح دهند. یا برای یادگیری محتوای یک متن عربی و واژگان آن از دانشجویان بخواهند موقعیت آن درس را بازی کنند؛ مثل حضور در داروخانه، خرید از بازار، انجام امور بانکی و ...

۳. تفکر انتقادی

نظام آموزشی مبتنی بر حفظ مطالب و تکیه بر حیطه دانش، نقشی در رشد و شکوفایی استعدادها و فراگیران و یافتن اهداف پرمعنا زندگی ندارد. در این نظام آموزشی تعلیم‌دهندگان واقعیت‌ها را به گونه‌ای تبیین می‌کنند که گویی پدیده‌ای ایستا، کلیشه‌ای و قابل پیش‌بینی است.

بدین شکل، آموزش برابر خواهد شد با نوعی امانت‌داری که تعلیم‌دهنده امانت‌گذار خواهد بود و فراگیرنده امانت‌دار. معلم و استاد حقیقی کسی است که شاگردانش را در مقابل نفوذ شخصیتی خویش محافظت می‌کند و به آنان چگونه اندیشیدن و رویارویی با مسائل و موقعیت‌های جدید و به تعبیری «تفکر انتقادی» را می‌آموزد و توانایی آنان را در پردازش و ترکیب اطلاعات جدید تقویت می‌کند؛ بنابراین یکی از اهداف آموزش عالی، می‌بایست تربیت دانش‌آموختگانی باشد که با استفاده از شیوه‌های مختلف تفکر، به فعالیت علمی بپردازند.

مهارت تفکر انتقادی نوعی از مهارت‌های شناختی است که به‌عنوان یک روش علمی موجه برای تصمیم‌گیری، تجزیه و تحلیل و حل مشکل به کار می‌رود. دانشجویانی که از این توانایی برخوردارند دارای ویژگی‌های مختلفی مانند خودتنظیمی، انعطاف‌پذیری، خلاقیت، تحلیلی بودن، پذیرش ایده‌های جدید، پرانرژی بودن، ریسک‌پذیری و معرفت هستند. (Popil, 2010)

میزان یادگیری هر فرد متأثر از فرایندهای شناختی و عاطفی است. تفاوت‌های افراد در این زمینه تابعی از باورها، قضاوت‌ها، افکار و نگرش‌ها، ارزش‌ها و تجربیات پیشین است. (اصغرنژاد و همکاران، ۱۳۸۳) باورهای خودکارآمدی می‌تواند به‌عنوان یک بعد انگیزشی، در زمینه تفکر به‌ویژه تفکر انتقادی مورد مطالعه قرار گیرد. این باورها بر انتخاب، تلاش، مقاومت، عملکرد و گرایش به تفکر انتقادی اثر می‌گذارد.

علاوه بر باورهای خودکارآمدی، آگاهی فراشناخت متغیر دیگری است که گرایش به تفکر انتقادی را پیش‌بینی می‌کند. این آگاهی به دانش و باورهای مربوط به فکر کردن و راهبردهایی که افراد از آن‌ها برای تنظیم و کنترل فرآیندهای تفکر استفاده می‌کنند، اشاره دارد. «از دیدگاه فراشناختی دانشجو باید بر فرآیندهای ذهنی خود نظارتی فعال داشته باشد و فعالیت‌های ذهنی خود را تنظیم و بازسازی کند.» (Marzano et al, 1988)

مطالعات نشان داده است که آموزش مهارت‌هایی نظیر گرایش به تفکر انتقادی، حل مسئله و تصمیم‌گیری در دانشجویان ناکافی است و فراگیران در سطح مطلوبی از گرایش به تفکر انتقادی قرار ندارند (قنبری هاشم‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۱)؛ بنابراین با توجه به اهمیت موضوع، برنامه‌های دانشگاه‌ها باید به گونه‌ای سازماندهی شوند که به‌جای ذخیره‌سازی اطلاعات و حقایق علمی، دانشجویان را درگیر موضوع کرده و گرایش به تفکر انتقادی را به آن‌ها منتقل نمایند.

یکی از راه‌های رشد مهارت تفکر انتقادی در دانشجو معلمان بازناندیشی عملکرد است. اساتید باید این قاعده را که فقط کلاس درس برای آموزش مناسب است درهم بشکنند. باید به دانشجویان ارزیابی و تجزیه و تحلیل مشکل پیش رو، استدلال کردن و تصمیم گرفتن را بیاموزند. «از آنجا که گرایش به مهارت تفکر انتقادی برای دانشجویان، با فعالیت‌های

خاصی مانند خواندن، نوشتن، صحبت کردن، گوش دادن، استدلال و تصمیم‌گیری مناسب همراه است» (Averkieva, 2015) این راهبرد در تمام مباحث مربوط به رشته عربی کارآیی دارد. لذا استادان در دروس صرف و نحو، ترجمه و تحلیل متون، نقد ادبی، علوم بلاغی و ... باید دانشجویان را در موقعیت‌های جدید قرار دهند و دائماً از منابع، تمارین و متون از پیش تعیین شده بهره نبرند.

آن‌ها نباید به سؤالات دانشجویان پاسخ مستقیم بدهند و راه‌حل مسائل و پاسخ تکالیف را دیکته نکنند. از جواب‌های سطحی دانشجویان به‌راحتی نگذرند و آنان را به تفکر پیرامون مسائل مطرح شده در کلاس و اطراف عادت دهند. به‌عنوان مثال؛ استادان عربی می‌توانند ضمن این که چگونه فکر کردن به موضوعات گوناگون و نقد و ارزیابی آن را به دانشجویان می‌آموزند؛ با طرح مسائل روز مانند مسائل مربوط به جوانان، خانواده، ازدواج، معضلات اجتماعی و ... از آنان بخواهند با ترتیب دادن بحث و مناقشه در مورد این موضوعات، مباحث مربوط به آن را دسته‌بندی کرده و تجزیه و تحلیل نمایند و برای رفع آن‌ها راه‌حل نشان دهند؛ و آنگاه نتایج حاصله را به‌صورت روزنامه یا بروشور و ... در-آورند؛ و چه خوب است آنان را تشویق کنند بخشی از یافته‌های خود را به زبان عربی هرچند با کلمات و عباراتی ساده ارائه دهند تا هر دو هدف محقق شود: تقویت تفکر انتقادی؛ و یادگیری زبان عربی.

۴. مهارت‌های مطالعه و توانایی حل مسئله

یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در موفقیت تحصیلی، مهارت‌های مطالعه است. این مهارت‌ها ساختاری است که شامل آماده‌سازی محیط مطالعه، یادداشت‌برداری، حضور فعال در کلاس، تمرکز حواس، مدیریت زمان و آمادگی برای امتحان می‌شود (Neri, 2007). حل مسئله نیز فرآیندی شناختی - رفتاری است که به‌واسطه آن افراد تلاش می‌کنند برای مسائلی که در زندگی روزمره با آن مواجه می‌شوند، راه‌حل‌های مؤثر و انطباقی پیدا کنند. (Cassidy and Long, 1996)

افرادی که برخوردار از مهارت حل مسئله هستند، با برنامه‌ریزی و در نظر گرفتن راه‌حل‌های متنوع برحسب موقعیت، دست به خلاقیت زده و با نگرش مثبت نسبت به مشکلات، به‌جای نادیده گرفتن با آن‌ها مقابله می‌کنند.

یکی از عوامل مؤثر بر تقویت مهارت‌های مطالعه خودکارآمدی تحصیلی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهند باورهای معرفت‌شناختی بر روی این توانمندی تأثیر می‌گذارند. این باورها با مهارت‌های حل مسئله، تفکر و یادگیری، حضور فعال در کلاس و نگرش نسبت به محیط آموزشی ارتباط دارند.

خودکارآمدی تحصیلی به باورهایی همچون، مطالعه کردن، انجام فعالیت‌های پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس درس، ارتباط موفقیت‌آمیز با اساتید، برقراری رابطه دوستانه با دیگر دانشجویان، گرفتن نمره‌های خوب، شرکت در بحث‌های گروهی و غیره اشاره دارد و شخص این باور را دارد که تحت شرایط خاص و موقعیت‌های تحصیلی می‌تواند آن‌ها را انجام دهد. افراد خودکارآمد با کنجکاوی و تلاش می‌توانند از راه‌حل‌های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره ببرند و برای حل مسائل تحصیلی از خود مقاومت نشان می‌دهند. (عجم، ۱۳۹۵)

اساتید رشته عربی می‌توانند با فراهم آوردن شرایط مناسب جهت مطالعه، آموزش مواردی چون مدیریت زمان، خلاصه‌برداری از مطالب درسی، راهبردهای تمرکز حواس و تقویت باورهای دانشجو معلم‌ان نسبت به توانایی‌های گوناگون خویش، مهارت مطالعه دروس عربی و حل مسائل و تکالیف مربوط به آن را در آن‌ها تقویت نمایند. آن‌ها باید

بتوانند اهداف تدریس را تا حد متقاعد شدن دانشجویان تبیین نمایند؛ و در ضمن آشنا بودن با تئوری‌های رشد و آموزش زبان دوم، شرایطی فراهم آورند که دانشجویان در سطوح مختلف استعداد از آموزش بهره‌مند شوند. از آنجاکه هدف آموزش عربی در کشور ما قراءت و ترجمه صحیح متون است و تدریس قواعد به منظور کمک به تسهیل یادگیری زبان عربی است، آنان باید به جای تأکید بیش از حد روی قواعد، دانشجویان را به سمت یادگیری متون و ترجمه و قرائت درست آن سوق دهند.

اساتید عربی به جای پرداختن به حیطه دانش و حفظ مطالب، باید بیشتر بر توسعه مهارت‌های زبانی، به کارگیری کلمات و ساختارهای آن و تصحیح سبک نوشتاری تأکید کنند و در ارزشیابی‌ها بر فهم مطالب و به کاربردن خلاقیت اصرار ورزند. آن‌ها باید با طراحی سؤالات باز و بحث‌برانگیز و تکالیف ناتمام، مهارت حل مسئله را به دانشجویان آموخته و با ایده‌های جدید آن‌ها مقابله نکنند و به پاسخ‌های ابتکاری و خلاقانه امتیاز بیشتری بدهند.

مثلاً استادان عربی می‌توانند با نوشتن تعدادی کلمه روی تخته و سپس طرح سؤال؛ دانشجویان را وادار کنند تا جواب مناسب را از روی گزینه‌های موجود بیابند؛ و یا مثلاً داستان یا موضوعی را نیمه‌تمام رها کنند و از دانشجویان بخواهند آن را کامل نمایند؛ و به تعبیری با ایجاد یک خلأ اطلاعاتی آنان را وادار به تصمیم‌گیری جهت ارائه پاسخ کنند. به طوری که پاسخ‌ها مبتنی بر حفظ مطالب نباشد و حاصل ابتکار و خلاقیت دانشجویان باشد تا توانایی حل مسئله در آنان تقویت شود.

۵. خودتنظیمی

خودتنظیمی فرآیندی است که یادگیرندگان توانایی‌های ذهنی خود را به مهارت‌های کاربردی در حوزه تحصیلی تبدیل می‌کنند؛ یعنی با تعیین و تنظیم اهداف خود، راهبردهای مناسب و مرتبط با وظایف و تکالیف را انتخاب کرده و سپس در طی جریان یادگیری بر خود نظارت می‌کنند.

خودتنظیمی به عنوان کوشش‌های روانی در مهار وضعیت درونی، فرآیندها و کنش‌ها برای دستیابی به هدف‌های بالاتر تعریف شده است. (Cole et al, 2011). به تعبیری خودتنظیمی به فرآیندی اشاره دارد که در آن فراگیرنده به طور نظام‌مند، افکار، احساسات و رفتارهای خود را در دستیابی به هدف‌های مورد نظر هدایت می‌کند. (زیمرن و شانک، ۲۰۰۹ به نقل از صالح صدق پور و عظیمی، ۱۳۹۳) نظریه‌پردازان، طبقه‌بندی‌های متفاوتی از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی ارائه کرده‌اند، اما به طور کلی می‌توان آن‌ها را به سه طبقه راهبردهای فراشناختی، راهبردهای شناختی، باورهای انگیزشی خلاصه کرد.

راهبردهای خودتنظیمی یکی از مهم‌ترین عوامل تعیین‌کننده پیشرفت تحصیلی شناخته شده‌اند. مطالعات متعدد در روانشناسی تربیتی و یادگیری نشان می‌دهد که خودتنظیمی با یادگیری آموزشگاهی ارتباط دارد، زیرا یادگیری فرآیند فعالی است که مستلزم کوشش عمدی و آگاهانه است (Sharp, 2011) و کاربرد موفقیت‌آمیز این راهبردها به بالا رفتن باورهای خودکارآمدی و ارتقای انگیزش منجر می‌شود. اطمینان افراد به توانایی‌های آموزشی خود تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی آن‌هاست. این باورها به طرز قدرتمندی انگیزه تحصیلی و راهبردهای خودتنظیمی آن‌ها را در امر تحصیل و در نهایت موفقیت تحصیلی، تحت تأثیر قرار می‌دهد. (Bedel, 2016)

¹ Zimmerman and Schunk

خودکارآمدی نقش تعیین‌کننده‌ای بر خود‌انگیزی افراد دارد؛ زیرا باور خودکارآمدی بر گزینش اهداف چالش‌آور، میزان تلاش و کوشش در انجام وظایف، میزان استقامت و پشتکاری در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر می‌گذارد؛ بنابراین لازم است نظام‌های آموزشی، در تعلیم و تربیت از شیوه‌ها و معیارها و برنامه‌هایی استفاده کنند که در خودکارآمدی فراگیران تأثیرگذار باشند. مهارت‌هایی مانند سازماندهی و ذخیره‌سازی دانش و سهولت بهره‌برداری از آن‌ها، یادداشت‌برداری و استفاده از استراتژی‌ها برای مرور اطلاعات در حافظه، مانند رمزگردانی و آموزش راهبردهای نظم دادن به ذهن، فراگیران را قادر می‌سازد تا بر فرآیند یادگیری و مطالعه خود تسلط یابند.

اساتید عربی می‌توانند با استفاده از روش‌های آموزشی جدید، دانشجو معلم‌ان را در جهت اتخاذ هدف‌های پیشرفت مبتنی بر انگیزه درونی ترغیب کنند. همچنین با آموزش راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری، زمینه لازم را برای ارتقاء انگیزه تحصیلی آنان فراهم سازند. استادان قبل از هر چیز باید دانشجویان را نسبت به عوامل روان‌شناختی و فیزیولوژیکی که در فرآیند یادگیری سهمیم هستند آگاهی دهند. به آن‌ها مفهوم یادگیری فعال را آموخته و تکنیک‌های مطالعه را آموزش دهند. آنان باید مهارت‌های گوش دادن و سخنرانی را در دانشجویان تقویت کنند؛ و با ارائه یک برنامه زمانی به ایجاد رویکرد ذهنی مثبت جهت اجرای تکنیک‌ها و مهارت‌های عینی کمک نمایند.

به‌عنوان نمونه، از آنجا که یکی از موانع پیشرفت در یادگیری دانشجویان خجالت کشیدن و ترس از اشتباه کردن است استادان می‌توانند با استفاده از امکانات رایانه‌ای و فعالیت‌های خلاقانه کامپیوتری، دانشجویان را به یادگیری غیرمستقیم هدایت کرده و احساس توانمندی را در آنان به وجود آورند؛ و یا مثلاً با ترتیب دادن مسابقات ادبی و لغوی؛ یا ترتیب یک جلسه آموزشی همراه با گردش علمی زمینه باروری خلاقیت و ابتکارات فردی را در آنان به وجود آورند.

۶. یادگیری مشارکتی

امروزه نظریه‌پردازان یادگیری خلاق بر این نکته تأکید دارند که صرف‌نظر از میزان هوش و استعداد، علاقه و انگیزه برای یادگیری، توانمندی معلم‌ان و اساتید در انتقال مفاهیم و ... هیچ کس نمی‌تواند به‌تنهایی همه بینش‌ها، فعالیت‌ها و پاسخ‌های لازم را برای حضور در این دنیای به‌سرعت در حال تغییر و تحول بیابد. آنان دریافته‌اند که بیشترین و مؤثرترین یادگیری به طریق مشارکتی اتفاق می‌افتد و همیشه کل، بیشتر از اجزاء و اعضای خویش می‌داند.

مشارکت در فرآیند یادگیری به‌قدری مهم است که برخی متخصصان تعلیم و تربیت از آن به‌عنوان ملاکی برای ارزیابی تعلیم‌دهندگان یاد کرده‌اند. یادگیری زمانی مؤثر است که یادگیرنده نقش اصلی را ایفا کند و یاددهنده تنها راهنما و جهت‌دهنده باشد و تلاش کند تا با شیوه‌های گوناگون تمامی فراگیران را در فعالیت‌های کلاس مشارکت دهد. می‌توان گفت اصطلاح یادگیری مشارکتی یک روش آموزشی است که فراگیران را در سطوح مختلف عملکرد، در گروه‌های کوچک برای رسیدن به اهداف مشترک وادار می‌کند و به آنان در برابر یادگیری دیگر افراد نیز مسئولیت می‌دهد.

پژوهش‌ها نشان می‌دهند استفاده از روش‌های تدریس گروهی و مشارکتی نسبت به شیوه‌های سنتی مؤثرتر است. (فیضی و همکاران، ۱۳۹۳) و نیز تدریس مشارکتی، با تأکید بر الگوی جرئت‌آموزی در بیان؛ بر خود اثربخشی، عزت‌نفس اجتماعی و پیشرفت تحصیلی تأثیر چشمگیری دارد (سعادت زاده، ۱۳۸۹). محب یثرب و همتی (۱۳۹۶) نیز نشان داده‌اند یادگیری مشارکتی نقش مؤثری در ارتقای مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد

تحصیلی دانشجویان دارد. هرچه مشارکت در امر یادگیری بیشتر باشد خودکارآمدی و در نتیجه عملکرد تحصیلی آنان افزایش می‌یابد؛ و از طرفی هرچه خودکارآمدی دانشجویان بیشتر باشد میل و رغبت آنان به کارها و فعالیت‌های گروهی بیشتر است؛ بنابراین جامعه امروز باید از تکیه بر روش‌های سنتی آموزش و نقش تک‌محورانه آموزش‌دهندگان به سمت تمرکز بر بهبود کیفیت آموزش حرکت کرده و با اصلاحات جدید برنامه درسی، بر پرورش مهارت‌های فراگیران، آموزش چگونه یاد گرفتن و استفاده از راهبردهای متنوع تدریس تأکید نماید.

روش آموزش به شیوه گروهی و مشارکتی تأثیر به‌سزایی در تدریس عربی از جمله مباحث علوم بلاغی، نگارش، مکالمه، حل تمارین صرف و نحو، تحلیل و نقد متون و ... دارد؛ بنابراین اساتید عربی باید به مشارکت دادن تمامی دانشجویان در فرآیند یادگیری همت گمارند و با استفاده از شیوه‌های گوناگون تدریس، مانند پرسش و پاسخ، شیوه اکتشافی، حل مسئله، بارش فکری و ... زمینه را برای درگیر کردن همه فراگیران فراهم آورند.

گروه‌بندی دانشجویان در کلاس‌های درس، همیشه گامی در جهت شکوفاسازی استعداد آنهاست؛ به شرطی که مکانیزم همکاری بین اعضای گروه مشخص باشد و اعضای گروه همیشه در دسترس باشند. اساتید می‌توانند با ایجاد رقابت علمی مناسب میان دانشجویان به روند آموزش و یادگیری، هیجان و نشاط بخشیده و با تقویت انگیزه‌های بیرونی و درونی آنان، بیشترین بهره‌برداری را از مشارکت دانشجویان داشته باشند.

به‌عنوان نمونه، به کارگیری الگوی «جیگ ساو» که یکی از الگوهای مشارکتی با کاربردی جدید در عرصه آموزش است به استادان عربی پیشنهاد می‌شود. در این الگو فراگیران گروه‌بندی شده و هر یک از افراد گروه موظف به یادگیری بخشی از محتوای درس می‌شود و آنگاه آموخته خود را با دیگر اعضای گروه به مشارکت می‌گذارد. در این روش هرچند حاصل تلاش هر یک از فراگیران با دیگری متفاوت است اما به تمامی افراد به‌طور یکسان مسئولیت داده می‌شود. لذا فارغ از هرگونه رقابت و استرس و تحقیر، اعضای گروه به همکاری و همیاری پرداخته و به هم‌افزایی و رفاقت گروه کمک می‌کنند.

و نیز انتخاب روش ایفای نقش در آموزش یک مبحث درسی و یا ترتیب دادن فعالیت‌ها و سرگرمی‌های خلاق مانند اجرای سرود، نمایشنامه، شعرخوانی، نمایش ضرب‌المثل‌ها و ... از جمله راه‌کارهایی است که شوق دانشجویان را برای مشارکت در فعالیت‌های آموزشی افزایش می‌دهد و موجب می‌شود یادگیری تثبیت شده و مهارت‌های گوناگون به آنان منتقل شود.

نتیجه‌گیری

خودکارآمدی تحصیلی یکی از مفاهیم کلیدی نظریه‌ی یادگیری اجتماعی و یکی از عوامل تأثیرگذار بر بهبود عملکرد تحصیلی است. این ویژگی به ادراک فراگیرندگان از توانایی خود و رشد شایستگی‌ها در زمینه تحصیلی ارتباط دارد و متأثر از مجموعه‌ای از عوامل فردی و درونی و عوامل محیطی و بیرونی است.

دانشجویانی که از ویژگی خودکارآمدی برخوردارند، به‌طور آگاهانه بر تلاش‌های خود نظارت داشته و در به‌کارگیری راهبردهای مؤثر یادگیری بهتر عمل می‌کنند. این دانشجویان از اهمال‌کاری تحصیلی می‌پرهیزند و انجام تکالیف و مسئولیت‌های آموزشی را چالشی برای خود می‌بینند که باید بر آن فائق آیند. آنها تمایل بسیاری به درگیری

تحصیلی و انگیزه زیادی برای شرکت در امر یادگیری دارند و حضور در محیط آموزشی برای آنان لذت‌بخش است. این دانشجویان بر فرآیندهای ذهنی خود نظارتی فعال داشته و آن‌ها را بازسازی و تنظیم می‌کنند. آنان از ویژگی اخلاقی، ریسک‌پذیری و انعطاف‌پذیری برخوردارند و ایده‌های جدید را می‌پذیرند و در مواجهه با مسائل و موقعیت‌های جدید به تحلیل و پردازش اطلاعات پرداخته و به تفکر انتقادی گرایش دارند. این دانشجویان با کسب مهارت‌های مطالعه و حل مسئله به دنبال یافتن راه‌حل‌های مؤثر برای مقابله با مشکلات هستند و در مواجهه با آن‌ها از خود استقامت و پشتکاری نشان می‌دهند.

از آنجا که یکی از اهداف جدی آموزش عالی بالا بردن خودکارآمدی دانشجویان به منظور افزایش عملکرد تحصیلی آنان است و این هدف در دانشگاه فرهنگیان به‌طور خاص دنبال می‌شود، استادان این دانشگاه می‌بایست تمام همت خود را در به‌کارگیری روش‌ها و راهبردهای مؤثر به‌کارگیرند تا به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم در دست یافتن به این مهم، سهمی بزرگ را از آن خود کنند. از جمله استادان رشته عربی می‌توانند با به‌کارگیری روش‌های مناسب تدریس دروس گوناگون مانند صرف و نحو، علوم بلاغت، مکالمه و آزمایشگاه، نقد ادبی و تحلیل متون و انتخاب تکالیف مناسب برای دانشجو معلم، مسیر را برای پیشرفت گام‌به‌گام آنان هموار کنند؛ و با نادیده گرفتن اشتباهات و برخورد مشفقانه، اضطراب و نگرانی آن‌ها را تبدیل به باور و یقین نسبت به توانایی‌های خویش نمایند.

آن‌ها با به‌کارگیری روش‌های مناسب ارزشیابی و آموزش راهبردهای خودتنظیمی به دانشجویان، می‌بایست انگیزه آنان را برای یادگیری افزایش داده و نگرش منفی ایشان را نسبت به این زبان و توانایی‌های خود از بین ببرند. استادان می‌توانند با فراهم آوردن محیطی آرام و اطمینان‌بخش، دانشجویان را به مشارکت گروهی و فعالیت درسی فراخوانده و تفکر انتقادی را در آنان بارور نمایند.

منابع

- سعادت زاده، سمیه (۱۳۸۹). «بررسی تأثیر روش تدریس مشارکتی با تأکید بر الگوی جرأت‌آموزی در بیان بر خود اثربخشی، عزت‌نفس اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان پایه اول دبیرستان در درس دین و زندگی»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی، دانشگاه هرمزگان.
- نجفی، مشتاق (۱۳۸۰). «بررسی اثر خودکارآمدی ادراک شده و بازخورد بر عملکرد دانش‌آموزان سال دوم رشته ریاضی - فیزیک دبیرستان‌های پسرانه ناحیه ۲ شهر زنجان»، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت‌معلم تهران.
- اصغرنژاد، طاهره؛ خدائپناهی، محمدکریم و حیدری، محمود (۱۳۸۳). «بررسی رابطه باورهای خودکارآمدی، مسند مهار گذاری با موفقیت تحصیلی»، *نشریه روانشناسی*، شماره ۳ (پیاپی ۳۱)، ۲۲۶-۲۱۸.
- بدری گرگری، رحیم؛ فتحی آذری، اسکندر و محمدی، نادر (۱۳۹۳). «رابطه خودبخششی و عواطف مثبت و منفی با تعلل ورزی تحصیلی دانش‌آموزان سوم متوسطه»، *مجله روانشناسی مدرسه*، ۳ (پیاپی ۱)، ۱۵۳-۱۴۵.
- بهرامی، هادی و عباسیان فرد، بهنوش (۱۳۸۹). «بررسی رابطه بین خودکارآمدی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دوره پیش‌دانشگاهی شهر تهران سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸»، *پیام مشاور*، ۱ (۳)، ۷-۳.
- خالق خواه، علی و نجفی، حبیبه (۱۳۹۷). «عوامل مؤثر بر خودکارآمدی دانشجویان»، *رویش روان‌شناسی*، سال هفتم، شماره ۱۲، شماره پیاپی ۳۳، ۲۷۱-۲۸۹.

سیمیاران، کوثر و سیمیاران، قاسم (۱۳۹۰). «بررسی اثربخشی آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل‌انگاری نوجوانان دختر پایه دوم متوسطه شهر تهران»، *پژوهش‌های روانشناسی اجتماعی*، ۱(۳)، ۲۰-۳۵.

صالح صدق پور، بهرام و عظیمی، سیدنصرت (۱۳۹۳). «مدل یابی رابطه ساختاری خودتنظیمی تحصیلی و هوش هیجانی بر پیشرفت تحصیلی با میانجیگری خودکارآمدی»، *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۳(۴)، ۷۳-۹۸.

عجم، علی‌اکبر (۱۳۹۵). «پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی از طریق سلامت اجتماعی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی»، *مجله راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، ۹(۱)، ۷۸-۷۱.

فیضی، ایوب؛ مصرآبادی، جواد و زوار، تقی (۱۳۹۳). «فرا تحلیل اثرات روش‌های تدریس گروهی بر بازده‌های تحصیلی»، *مجله مطالعات آموزش و یادگیری*، دوره ششم، شماره ۲، (پیاپی ۶۷/۲)، ۳۱-۱.

قنبری هاشم‌آبادی، بهرام‌علی؛ گراوند، هوشنگ؛ محمدزاده قصر، اعظم و حسینی، سیدعلی‌اکبر (۱۳۹۱). «بررسی رابطه گرایش به تفکر انتقادی و یادگیری خود راهبر در دانشجویان پرستاری و مامایی مشهد و نقش آن در موفقیت تحصیلی»، *نشریه مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد*، دوره ۷، شماره ۴ (پیاپی ۸)، ۲۷-۱۵.

کیامنش، علیرضا و معراجی، سارا (۱۳۹۰). «نقش خودپنداره علوم، نگرش نسبت به علوم و ارزش نسبت به علوم بر عملکرد تحصیلی علوم دانش آموزان پایه هشتم ایران و سوئد بر اساس داده‌های تیمز ۲۰۰۷»، *رویکردهای نوین آموزشی*، ۶(۲)، ۲۳-۴۰.

محب یثرب، الناز السادات و همتی، مریم (۱۳۹۶). «تبیین نقش یادگیری مشارکتی در ارتقای مهارت‌های اجتماعی، خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی دانشجویان کارشناسی دانشگاه آزاد واحد تبریز در سال تحصیلی ۹۶-۹۵»، *ارائه در کنفرانس پژوهش‌های نوین ایران و جهان در روانشناسی و علوم تربیتی حقوق و علوم اجتماعی*، شیراز.

Averkiewa L, Chayka Y, Glushkov S. Web quest as a Tool for Increasing Students Motivation and critical thinking Development. *Procedia - social and Behavioral sciences* 2015; 206: 137- 140.

Bandura, A. 1997, self- efficacy: The exercise of control, New York, Free man press.

Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy incognitive development and functional *Journal Educational Psychologist*, 28, 117-148.

Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness, *Handbook of principles of organization behavior*. Oxford: UK: Blach well.

Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*. 4(1), 142-149.

Cassidy, T. and Long, C. (1996). "Problem-Solving Style, Stress and Psychological Illness: Development of a multifactorial measure". *British Journal of Clinical Psychology*, 35, 265-277.

Cole, j., Logan, T. K., & Walker, R. (2011). Social exclusion, personal control, selfregulation, and stress among substance abuse treatment clients. *Drug and Alcohol*

Dependence, 113, 13-20.

Ferrari, J. R. (1991). "Compulsive procrastination some self Reported characteristics". Psychology report, 68, 455-458.

Ferrari, J.R.; Parker, J.T. and Ware, C.B. (1992). "Academic procrastination: Personality correlates with Myers-Briggs self-efficacy, and academic locus of control". Journal of Social Behavior and Personality, 7, 495-502.

Fredricks, J. A.; McColskey, W.; Meli, J.; Mordica, J.; Montrosse, B. and Mooney, K. (2011); *Measuring Student Engagement in Upper Elementary Through High School: A Description of 21 Instruments. (Issues & Answers Report, REL–No. 098)*. Washington, DC: U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>.

Gallagher, M. (2012). Self-efficacy. In V. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior*, 2, 314–320.

Jungert, T., and Rosander, M. (2010). Self-efficacy and strategies to influence the study environment *Journal of Teaching in Higher Education*,

6(15), 647_659.

Solomon, L.J. and Rothblum. E. D. (1984). "Academic Procrastination: Frequency and Cognitive- Behavioral Correlates". *Journal of Counseling Psychology*, 31(4), 503-509.

Marzano RJR, Brandt C, Hughes B, Jones B, Preseason S. Rankin and cosuhor. *Dimensions of thinking: A Framework for curriculum and Instruction*, Alexandria VA, (ASCD);1988.

Neri, D. L. E. (2007). Learning styles and study skills among nursing students. *Journal of Higher Education Research*, 5 (1), 97-109.

Pajares, F. (2002). Over view of social cognitive the org and of self – efficacy Available form www.emory.edu/education/mfp/cff.html.

Popil I. Promotion of critical thinking by using case studies as teaching method. *Nurse Education Today* 2010; 31(2): 204-207.

Seligman, M.E.P. and Csikszentmihalyi, M. (2000). "Positive psychology: An introduction". *American Psychologist*, 55, 5-14.

Sharp. C. R, (2011). Self-Regulation in High School Students, *Educational Research*. 208, 194.173.

The role of professors in increasing the academic self-efficacy of student Arabic teachers

Azam Mahmoodi

Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature, Farhangian University
a.mahmoodi@cfu.ac.ir

Abstract

Over the past two decades, self-efficacy has emerged as an important motivating factor in human behavior research. This factor plays an important role in improving and enhancing the academic performance of learners. The present study tries to investigate the relationship between this motivational factor with academic success by stating the dimensions and characteristics of self-efficacy in the field of education and to explain the role of professors in strengthening and increasing the self-efficacy of Arabic student-teachers. The research method is descriptive and information analysis is qualitative. Findings show that professors of Arabic by recognizing the behavioral-emotional characteristics of students and by applying cognitive and metacognitive strategies in interaction with them can have a great impact on creating positive perceptions within them., Such as Avoiding procrastination, The desire for academic engagement and motivation for progress, Critical thinking, Problem Solving, Self-regulatory and participatory learning; And increase students' enthusiasm and motivation for courses related to this field and help improve their academic performance.

Keywords: Self-efficacy, academic performance, Arabic major, Master