

Validation of the Model of Lived Teaching Experiences of Arabic Language and Literature Professors in Iraqi Universities

1. Athraa Abdulrahem Abdulrdha Abdulrdha[✉]: PhD Student, Department of Educational Management, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

2. Narges Saeidian Khorasgani^{✉*}: Associate Professor, Department of Educational Management, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

3. Hussein Kareem Fozan Al-Rahimawi[✉]: Assistant Professor, Department of Humanities, Faculty of Humanities Education, Wasit University, Wasit, Iraq

4. Nasrolah Ghashghaeizadeh[✉]: Assistant Professor, Department of Educational Management, Isf.C., Islamic Azad University, Isfahan, Iran

*Corresponding Author's Email Address: n.saeidian@iau.ac.ir

Abstract:

This study aimed to validate a model comprising components and indicators derived from the lived teaching experiences of Arabic language and literature professors at Iraqi universities. This applied study employed a quantitative survey design to validate a model previously developed through an exploratory qualitative study. The statistical population consisted of 550 professors and faculty members of Arabic language and literature at Iraqi universities, of whom 225 were selected through non-probability convenience sampling. Data were collected using a researcher-developed 51-item questionnaire encompassing eight major categories. Face and content validity were evaluated through expert review and the content validity ratio, while internal consistency was assessed using Cronbach's alpha. Construct validity and model fit were examined through confirmatory factor analysis using AMOS 23. Model adequacy was assessed using the chi-square-to-degrees-of-freedom ratio (χ^2/df), Incremental Fit Index (IFI), Normed Fit Index (NFI), Tucker–Lewis Index (TLI), Comparative Fit Index (CFI), and Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA). Confirmatory factor analysis demonstrated an acceptable fit for the overall model ($\chi^2/df=1.221$, IFI=0.952, NFI=0.935, TLI=0.928, CFI=0.967, and RMSEA=0.083). All eight major categories had standardized factor loadings above 0.30 and were statistically significant at $p=0.001$. Curriculum and content challenges had the strongest contribution to the overall construct (factor loading=0.95). Motivational and cognitive challenges, creative and alternative teaching methods, and educational-environment limitations each showed a factor loading of 0.84. Furthermore, all 51 questionnaire items demonstrated significant acceptable factor loadings, and no item was removed during confirmatory factor analysis. The findings support the construct validity of the proposed model and indicate that improving Arabic language and literature teaching in Iraqi universities requires simultaneous attention to curriculum content, student motivation, innovative teaching methods, meaningful assessment, educational conditions, professors' extra-instructional roles, classroom heterogeneity, and the inherent complexity of Arabic language learning and instruction.

Keywords: Arabic language and literature teaching; lived experiences; creative teaching methods; formative assessment; professional competence; confirmatory factor analysis; Iraqi universities.

How to Cite: Abdulrahem Abdulrdha Abdulrdha, A., Saeidian Khorasgani, N., Kareem Fozan Al-Rahimawi, H., & Ghashghaeizadeh, N. (2027). Validation of the Model of Lived Teaching Experiences of Arabic Language and Literature Professors in Iraqi Universities. *Management, Education and Development in Digital Age*, 4(4), 1-18.



اعتبارسنجی الگوی تجارب زیسته تدریس اساتید رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق

۱. عذراء عبدالرحیم عبدالرضا عبدالرضا^{ID}: دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۲. نرگس سعیدیان خوراسگانی^{ID*}: گروه مدیریت آموزشی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

۳. حسین کریم فوزان الرحیماوی^{ID}: استادیار، گروه علوم انسانی، دانشکده آموزش علوم انسانی، دانشگاه واسط، واسط، عراق

۴. نصراله قشقایی زاده^{ID}: استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران

*پست الکترونیک نویسنده مسئول: n.saeidian@iau.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف اعتبارسنجی الگوی مبتنی بر مؤلفه‌ها و شاخص‌های استخراج‌شده از تجارب زیسته اساتید رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق انجام شد. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، کمی و از نوع پیمایشی بود و الگوی مورد بررسی بر اساس نتایج یک مطالعه کیفی اکتشافی پیشین تدوین شد. جامعه آماری شامل ۵۵۰ نفر از اساتید و اعضای هیئت علمی رشته زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های عراق بود که از میان آنان، ۲۲۵ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری غیرتصادفی در دسترس انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق‌ساخته ۵۱ گویه‌ای مشتمل بر هشت مقوله اصلی بود. روایی صوری و محتوایی ابزار با نظر متخصصان و محاسبه نسبت روایی محتوایی بررسی شد و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ارزیابی گردید. برای بررسی روایی سازه و اعتبارسنجی الگو از تحلیل عاملی تأییدی با نرم‌افزار AMOS ۲۳ و شاخص‌های χ^2/df ، IFI، NFI، TLI، CFI و RMSEA استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد مدل کلی از برازش مطلوبی برخوردار بود ($\chi^2/df=1.221$ ، IFI=۰.۹۵۲، NFI=۰.۹۳۵، TLI=۰.۹۲۸، CFI=۰.۹۶۷ و RMSEA=۰.۰۸۳). همه هشت مقوله اصلی دارای بارهای عاملی بالاتر از ۰.۳۰ و در سطح ۰.۰۰۱ معنادار بودند. بیشترین بار عاملی به «چالش‌های محتوایی و برنامه درسی» (۰.۹۵) اختصاص داشت و پس از آن «چالش‌های انگیزشی و شناختی»، «روش‌های تدریس خلاقانه و جایگزین» و «کمبودها و محدودیت‌های محیط آموزشی» هر یک با بار عاملی ۰.۸۴ قرار گرفتند. همچنین، تمامی ۵۱ گویه دارای بار عاملی معنادار بودند و هیچ گویه‌ای از مدل حذف نشد. یافته‌ها اعتبار سازه‌ای الگوی تجارب زیسته تدریس اساتید زبان و ادبیات عربی را تأیید کرد و نشان داد بهبود تدریس در دانشگاه‌های عراق مستلزم توجه هم‌زمان به برنامه درسی، انگیزش دانشجویان، روش‌های خلاقانه تدریس، ارزشیابی، شرایط محیط آموزشی، نقش فراتدریسی استاد، مدیریت ناهمگونی کلاس و پیچیدگی‌های ذاتی زبان عربی است.

کلیدواژه‌گان: تدریس زبان و ادبیات عربی؛ تجارب زیسته؛ روش‌های تدریس خلاقانه؛ ارزشیابی فرایندی؛ توانمندی حرفه‌ای؛ تحلیل عاملی تأییدی؛ دانشگاه‌های عراق.

نحوه استناددهی: عبدالرحیم عبدالرضا عبدالرضا، عذراء، سعیدیان خوراسگانی، نرگس، کریم فوزان الرحیماوی، حسین، و قشقایی زاده، نصراله. (۱۴۰۶). اعتبارسنجی الگوی تجارب زیسته تدریس اساتید رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق. مدیریت، آموزش و توسعه در عصر دیجیتال، ۴(۴)، ۱-۱۸.



مقدمه

زبان عربی از مهم‌ترین زبان‌های زنده جهان و یکی از اصلی‌ترین حامل‌های میراث دینی، ادبی، تاریخی و علمی در گستره وسیعی از جوامع اسلامی و عربی است. جایگاه این زبان صرفاً به نقش آن به‌عنوان ابزار ارتباطی محدود نمی‌شود، بلکه عربی در طول تاریخ در انتقال دانش، شکل‌گیری سنت‌های فکری، حفظ متون کلاسیک و بازتولید هویت‌های فرهنگی و دینی نقشی اساسی ایفا کرده است. از این رو، آموزش دانشگاهی زبان و ادبیات عربی ماهیتی چندبعدی دارد و هم‌زمان با دانش زبان‌شناختی، مهارت‌های ارتباطی، درک ادبی، شناخت تاریخی و حساسیت فرهنگی ارتباط می‌یابد. بررسی تاریخی آموزش عربی به‌عنوان زبان خارجی نیز نشان می‌دهد که رویکردهای آموزشی این حوزه در گذر زمان از شیوه‌های عمدتاً مبتنی بر دستور، ترجمه و متون کلاسیک به سمت الگوهای ارتباطی‌تر، مهارت‌محورتر و متناسب با نیازهای واقعی یادگیرندگان حرکت کرده است (Facchin, 2019). در نتیجه، آموزش معاصر زبان عربی را نمی‌توان صرفاً به انتقال قواعد صرفی و نحوی یا شرح متون ادبی فروکاست، بلکه این آموزش باید توانایی استفاده معنادار از زبان، تحلیل متن و برقراری پیوند میان زبان، فرهنگ و زندگی اجتماعی را نیز دربر گیرد.

اهمیت تحول در آموزش زبان عربی در شرایطی برجسته‌تر می‌شود که نظام‌های آموزش عالی با تغییرات گسترده‌ای در ویژگی‌های یادگیرندگان، فناوری‌های آموزشی، الگوهای دسترسی به اطلاعات و انتظارات اجتماعی از دانشگاه مواجه شده‌اند. مطالعات مربوط به روندهای جهانی پژوهش در آموزش زبان عربی نشان می‌دهند که این حوزه طی سال‌های اخیر به سوی موضوعاتی مانند توسعه روش‌های تدریس، بهره‌گیری از فناوری، طراحی مواد آموزشی، یادگیری فعال و توجه بیشتر به زمینه‌های فرهنگی و آموزشی حرکت کرده است (Zikriah & Mauludiyah, 2024). این تحولات بیانگر آن است که تدریس زبان عربی در دانشگاه‌ها دیگر نمی‌تواند تنها بر ساختارهای سنتی کلاس درس تکیه کند، بلکه لازم است برنامه درسی، روش آموزش، ارزشیابی، نقش استاد و نوع تعامل با دانشجویان به‌صورت یک نظام به‌هم‌پیوسته مورد بازاندیشی قرار گیرد. چنین بازاندیشی‌ای به‌ویژه در رشته زبان و ادبیات عربی اهمیت دارد؛ زیرا دانشجویان این رشته باید علاوه بر کسب دانش نظری درباره زبان و ادبیات، توانایی کاربرد، تحلیل، تفسیر و انتقال دانش زبانی و ادبی را نیز به دست آورند.

یکی از محورهای اساسی در این تحول، فاصله گرفتن از آموزش صرفاً انتقالی و حرکت به سوی یادگیری خلاقانه و مشارکتی است. دجانی با تأکید بر ضرورت آغاز رویکردی تازه در آموزش زبان عربی، خلاقیت را یکی از عناصر مهم در بازسازی فرایند تدریس معرفی کرده است (Dajani, 2015). در شیوه‌های سنتی، استاد اغلب منبع اصلی دانش و دانشجو دریافت‌کننده اطلاعات تلقی می‌شود؛ درحالی‌که رویکردهای جدید بر مشارکت فعال یادگیرنده، گفت‌وگو، حل مسئله، فعالیت گروهی، کاربرد زبان در موقعیت‌های واقعی و ایجاد فرصت برای تولید زبان تأکید دارند. در آموزش زبان و ادبیات عربی، چنین تغییری می‌تواند اهمیت بیشتری داشته باشد، زیرا فهم عمیق زبان و متن زمانی شکل می‌گیرد که دانشجو از حالت دریافت‌کننده منفعل خارج شود و در فرایند خواندن، تحلیل، گفت‌وگو، نگارش، تفسیر و کاربرد عملی زبان نقش فعال داشته باشد. از این منظر، تجربه استادان در انتخاب، سازگار کردن و اجرای راهبردهای تدریس اهمیت ویژه‌ای می‌یابد.

نتایج پژوهش‌های انجام‌شده در سطح آموزش عالی نیز ضرورت بهره‌گیری از روش‌های نوین را مورد توجه قرار داده‌اند. مطالعه دیدگاه استادان زبان عربی درباره استفاده از روش‌های جدید تدریس نشان داده است که نوآوری در روش آموزش می‌تواند یکی از زمینه‌های مهم ارتقای کیفیت یاددهی و یادگیری در دوره دانشگاهی باشد (Alhirtani, 2020). روش تدریس در این حوزه باید با ماهیت متفاوت موضوعات درسی هماهنگ باشد؛ برای مثال، آموزش دستور زبان، نقد ادبی، بلاغت، مهارت گفتاری یا تحلیل متن نمی‌تواند الزاماً با یک روش واحد انجام شود. استاد مؤثر باید بتواند با توجه به هدف درس، سطح دانشجویان، امکانات محیط آموزشی و تفاوت‌های فردی، از مجموعه‌ای منعطف از روش‌ها استفاده کند. بنابراین، کیفیت تدریس تا حد زیادی به دانش حرفه‌ای استاد و توانایی وی در تبدیل محتوای تخصصی به تجربه‌ای قابل فهم، جذاب و معنادار برای دانشجو وابسته است.

از سوی دیگر، تنوع پیشینه و سطح مهارت دانشجویان یکی از چالش‌های مهم تدریس زبان عربی است. در بسیاری از محیط‌های آموزشی، دانشجویان از نظر تسلط بر عربی معیار، مهارت خواندن و نوشتن، توانایی درک متون کلاسیک، آشنایی با اصطلاحات تخصصی و حتی زبان اول یکسان نیستند. تجربه آموزش عربی از طریق یک زبان واسطه نیز

نشان‌دهنده پیچیدگی‌هایی است که در محیط‌های چندزبانه یا در آموزش زبان به یادگیرندگانی با پیشینه‌های متفاوت ایجاد می‌شود (Mukhametshina et al., 2020). در چنین کلاس‌هایی، استاد باید هم‌زمان با حفظ استانداردهای علمی، به تفاوت‌های فردی و زبانی توجه کند و فرصت‌های یادگیری متناسبی برای سطوح مختلف ایجاد نماید. ناهمگونی دانشجویان در دانشگاه‌های عراق نیز می‌تواند تدریس را با نیاز به راهبردهایی مانند تفکیک آموزشی، همیاری دانشجویان، فعالیت‌های چندسطحی و ارزشیابی مستمر مواجه سازد؛ موضوعی که اهمیت تجربه عملی استادان در مدیریت کلاس را افزایش می‌دهد.

مواد و منابع آموزشی نیز بخش دیگری از کیفیت آموزش زبان عربی را تشکیل می‌دهند. محتوای آموزشی زمانی می‌تواند به یادگیری اثربخش منجر شود که متناسب با نیاز یادگیرندگان، اهداف دوره، سطح توانایی آنان و زمینه فرهنگی و اجتماعی طراحی شود. توسعه مواد آموزشی با استفاده از الگوهای نظام‌مند طراحی آموزشی نشان داده است که تدوین محتوا باید فرایندی هدفمند و مبتنی بر نیازسنجی، طراحی، توسعه و ارزیابی باشد (Yusuf, 2023). در رشته زبان و ادبیات عربی، اتکا به منابعی که صرفاً بر انتقال اطلاعات نظری یا حفظ قواعد تمرکز دارند، ممکن است نتواند پاسخ‌گوی نیازهای یادگیرندگان معاصر باشد. محتوای درسی باید میان دانش نظری و کاربرد عملی زبان تعادل برقرار کند و در کنار متون کلاسیک، ظرفیت مواجهه با زبان و ادبیات معاصر، رسانه، فرهنگ و مسائل اجتماعی را نیز فراهم آورد. از این‌رو، تجربه استادان از نقاط قوت و ضعف منابع درسی می‌تواند در اصلاح برنامه‌های آموزشی اهمیت چشمگیری داشته باشد.

پیوند آموزش زبان با فرهنگ و زمینه اجتماعی نیز از دیگر عناصر بنیادین در تدریس مؤثر به شمار می‌رود. زبان نه در خلأ، بلکه درون شبکه‌ای از ارزش‌ها، هویت‌ها، معناها، اجتماعی و تجربه‌های فرهنگی یاد گرفته می‌شود. پژوهش‌هایی که بر تلفیق متون آموزشی زبان عربی با مفاهیم اجتماعی و ارزشی تمرکز داشته‌اند، نشان می‌دهند که محتوای آموزشی می‌تواند فراتر از انتقال مهارت‌های زبانی، زمینه‌ای برای برقراری ارتباط میان زبان، فرهنگ و مفاهیم اجتماعی ایجاد کند (Imron et al., 2024). در دانشگاه‌های عراق، که زبان عربی با تاریخ، هویت، ادبیات و زندگی اجتماعی پیوندی مستقیم دارد، تدریس این رشته می‌تواند واجد رسالتی فرهنگی و هویتی نیز باشد. بنابراین، استاد زبان و ادبیات عربی تنها انتقال‌دهنده دانش تخصصی نیست، بلکه در بسیاری از موارد میان میراث ادبی و فرهنگی و نسل جدید دانشجویان نقش واسطه ایفا می‌کند.

نقش پیچیده استاد موجب می‌شود که شایستگی حرفه‌ای وی به یکی از عوامل محوری کیفیت آموزش تبدیل شود. شایستگی تدریس شامل مجموعه‌ای از دانش تخصصی، مهارت‌های آموزشی، توانایی برقراری ارتباط، مدیریت کلاس، ارزشیابی، استفاده از فناوری و قابلیت انطباق با نیازهای مختلف دانشجویان است. پژوهش انجام‌شده درباره اعتبارسنجی الگوی شایستگی حرفه‌ای معلمان زبان عربی در شهر المثنی عراق نیز اهمیت توجه نظام‌مند به ابعاد شایستگی حرفه‌ای مدرسان این حوزه را برجسته کرده است (Alhchaimi et al., 2025). اهمیت این موضوع در سطح دانشگاهی حتی بیشتر است، زیرا استاد باید علاوه بر تخصص علمی در زبان و ادبیات، از دانش آموزشی لازم برای تبدیل محتوای پیچیده به یادگیری قابل دسترس برخوردار باشد. ضعف در هر یک از این ابعاد می‌تواند به ایجاد فاصله میان دانش نظری استاد و اثربخشی واقعی تدریس منجر شود.

در همین راستا، ارائه الگوهای مشخص برای اثربخشی تدریس می‌تواند به سازمان‌دهی عوامل متعدد مؤثر بر آموزش زبان عربی کمک کند. مدل اثربخشی تدریس عربی پیشنهادشده توسط اندریان و یول بر ضرورت نگاه نظام‌مند به طراحی تدریس و عوامل مؤثر بر موفقیت فرایند آموزش تأکید دارد (Andrian & Yul, 2023). رویکرد الگویی این امکان را فراهم می‌کند که تجربه‌ها و راهبردهای پراکنده استادان در قالب مجموعه‌ای منسجم از مؤلفه‌ها و روابط میان آن‌ها سازمان‌دهی شوند. با این حال، اعتبار یک الگوی آموزشی تنها با استخراج مفاهیم یا طراحی نظری آن تأمین نمی‌شود؛ بلکه لازم است ساختار پیشنهادشده در یک جامعه واقعی مورد آزمون قرار گیرد و مشخص شود که آیا مؤلفه‌های مدل از پشتوانه تجربی و آماری کافی برخوردارند یا خیر. از این منظر، اعتبارسنجی الگو مرحله‌ای اساسی در تبدیل یافته‌های کیفی به چارچوبی قابل استفاده برای تصمیم‌گیری آموزشی است.

ارزشیابی نیز در کنار تدریس و طراحی محتوا، یکی از مؤلفه‌های بنیادین فرایند یاددهی - یادگیری زبان محسوب می‌شود. ارزشیابی زبان زمانی مؤثر است که صرفاً به سنجش دانش حفظ‌شده محدود نباشد، بلکه میزان رشد مهارت‌ها، توانایی کاربرد زبان، پیشرفت تدریجی و کیفیت عملکرد یادگیرنده را نیز منعکس کند. مطالعه فرایند ارزشیابی آموزش زبان عربی برای غیربومیان بر جایگاه ارزیابی در سنجش و بهبود فرایند آموزش تأکید کرده است (Abdelbaset & Jabari, 2020). در آموزش دانشگاهی زبان و ادبیات عربی نیز

ارزشیابی فرایندی و معنادار می‌تواند علاوه بر تعیین سطح عملکرد، بازخوردی برای اصلاح تدریس فراهم کند. شیوه طراحی تکالیف، کیفیت بازخورد، نحوه سنجش مهارت‌های مختلف و تناسب ارزشیابی با اهداف آموزشی از جمله موضوعاتی هستند که تجربه استادان می‌تواند اطلاعات ارزشمندی درباره آن‌ها ارائه دهد.

تحول دیجیتال بعد دیگری از تغییرات آموزش زبان عربی را شکل داده است. استفاده از نرم‌افزارهای آموزشی در تدریس زبان عربی از سال‌ها پیش مورد توجه قرار گرفته و ادراک معلمان از اثربخشی این ابزارها نشان داده است که فناوری می‌تواند ظرفیت‌هایی برای تنوع‌بخشی به منابع و فعالیت‌های آموزشی فراهم آورد (Al-Busaidi et al., 2016). در سال‌های اخیر نیز استفاده از دوره‌های گسترده برخط و الگوهای ترکیبی به‌عنوان راهی برای تلفیق آموزش حضوری و دیجیتال مطرح شده است. ارائه یک الگوی ترکیبی مبتنی بر MOOC برای آموزش زبان عربی نشان می‌دهد که فناوری می‌تواند در بازطراحی شیوه ارائه محتوا، گسترش دسترسی و ایجاد انعطاف در فرایند یادگیری نقش داشته باشد (Mahmoudi & Alipour, 2023). این تحولات انتظارات جدیدی از استادان ایجاد کرده و شایستگی دیجیتال را به یکی از ابعاد مهم توانمندی حرفه‌ای آنان تبدیل کرده است.

هم‌زمان، ظهور هوش مصنوعی افق‌های تازه‌ای در آموزش زبان گشوده است. بررسی کاربرد هوش مصنوعی در آموزش زبان عربی نشان می‌دهد که این فناوری به‌عنوان یکی از زمینه‌های نوظهور برای بهبود و پشتیبانی از فرایندهای آموزشی مورد توجه قرار گرفته است (Sa'Idah et al., 2024). با این حال، امکان استفاده مؤثر از فناوری همواره به دسترسی برابر به زیرساخت‌ها، مهارت استادان و حمایت سازمانی وابسته است. تجربه آموزش در شرایطی که زیرساخت‌های آموزشی محدود یا مختل هستند نیز نشان می‌دهد که فناوری بدون توجه به شرایط زمینه‌ای نمی‌تواند به‌تنهایی راه‌حل مسائل آموزشی باشد (Abu Moor, 2025). بنابراین، بررسی کیفیت تدریس باید هم ظرفیت فناوری و هم محدودیت‌های محیط آموزشی را در نظر گیرد؛ زیرا امکانات فیزیکی، دسترسی به ابزارها، سیاست‌های دانشگاه و حمایت سازمانی می‌توانند استفاده واقعی استاد از روش‌های نوآورانه را تسهیل یا محدود کنند.

از منظر نظری نیز آموزش زبان دوم یک فرایند چندعاملی است و اثربخشی آن به تعامل میان ویژگی‌های یادگیرنده، محتوا، روش تدریس، محیط آموزشی و فرایندهای اجتماعی وابسته است. چارچوب‌های مفهومی ارائه‌شده برای آموزش عربی به‌عنوان زبان دوم نیز بر ضرورت نگاه جامع به مؤلفه‌های این فرایند تأکید دارند (Almelhes & Alsaiari, 2024). هرچند همه دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق لزوماً عربی را به‌عنوان زبان دوم نمی‌آموزند، اصولی مانند توجه به نیازهای یادگیرنده، بافت آموزشی، تعامل، مهارت‌های زبانی و طراحی نظام‌مند تدریس برای تحلیل کیفیت آموزش دانشگاهی نیز اهمیت دارند. این نگاه جامع نشان می‌دهد که دشواری‌های تدریس را نمی‌توان تنها به ویژگی‌های زبان عربی یا عملکرد فردی استاد نسبت داد؛ بلکه باید تعامل میان ساختار برنامه درسی، انگیزش دانشجویان، روش‌های تدریس، امکانات دانشگاهی و پیچیدگی‌های زبانی را نیز بررسی کرد.

در این میان، مطالعه تجربه زیسته استادان می‌تواند امکان دسترسی به بخشی از دانش حرفه‌ای را فراهم کند که معمولاً در برنامه‌های رسمی، آیین‌نامه‌ها و متون آموزشی منعکس نمی‌شود. استادان در جریان سال‌ها تدریس با موقعیت‌های متعددی از جمله تفاوت سطح دانشجویان، دشواری آموزش قواعد، ضعف انگیزش، محدودیت منابع، مدیریت مشارکت، ضرورت ساده‌سازی مفاهیم و نیاز به انطباق روش تدریس با شرایط واقعی کلاس روبه‌رو می‌شوند. این تجربه‌ها نوعی دانش عملی و زمینه‌مند ایجاد می‌کنند که می‌تواند مبنای شناسایی مؤلفه‌های واقعی کیفیت تدریس باشد. در عین حال، تبدیل تجارب زیسته به یک مدل علمی مستلزم آن است که مفاهیم استخراج‌شده از مرحله کیفی در یک نمونه گسترده‌تر مورد ارزیابی قرار گیرند و میزان انسجام ساختاری آن‌ها مشخص شود. بنابراین، پیوند میان کشف کیفی تجربه‌ها و اعتبارسنجی کمی آن‌ها می‌تواند تصویری جامع‌تر از تدریس زبان و ادبیات عربی ارائه دهد.

با وجود گسترش مطالعات درباره روش‌های نوین تدریس، فناوری آموزشی، طراحی مواد، شایستگی حرفه‌ای، ارزشیابی و مدل‌های اثربخشی در آموزش زبان عربی، بخش مهمی از این مطالعات هر یک بر یک بعد مشخص از فرایند آموزش تمرکز داشته‌اند. از سوی دیگر، شرایط دانشگاه‌های عراق از نظر زمینه فرهنگی، ویژگی‌های دانشجویان، ساختارهای آموزشی، امکانات نهادی و تجربه حرفه‌ای استادان اقتضا می‌کند که الگویی برخاسته از واقعیت این محیط مورد توجه قرار گیرد. شناسایی مؤلفه‌های چنین الگویی در یک مرحله کیفی نقطه آغاز مهمی است، اما برای استفاده علمی و کاربردی از آن، بررسی روایی سازه و میزان برازش ساختار پیشنهادی ضرورت دارد. اعتبارسنجی تجربی می‌تواند

مشخص کند که آیا مؤلفه‌هایی مانند چالش‌های محتوایی و برنامه درسی، مسائل انگیزشی و شناختی، روش‌های تدریس خلاقانه، ارزشیابی و تکلیف، محدودیت‌های محیط آموزشی، نقش فراتدریسی استاد، مدیریت کلاس‌های ناهمگون و مواجهه با پیچیدگی زبان عربی واقعاً در قالب یک ساختار منسجم و معنادار قابل تبیین هستند یا خیر. از این رو، هدف پژوهش حاضر اعتبارسنجی الگوی حاصل از مؤلفه‌ها و شاخص‌های مبتنی بر تجارب زیسته تدریس اساتید رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق بود.

روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با هدف اعتبارسنجی الگوی حاصل از مؤلفه‌ها و شاخص‌های شناسایی‌شده مبتنی بر تجارب زیسته‌ی اساتید زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های عراق انجام شد. از نظر هدف، پژوهش حاضر کاربردی است و از نظر روش، در زمره پژوهش‌های کمی از نوع پیمایشی قرار دارد. الگوی مورد بررسی که بر اساس نتایج مطالعه‌ای کیفی با رویکرد اکتشافی طراحی شده است، در این پژوهش از نظر روایی و برازش آماری مورد ارزیابی و اعتبارسنجی قرار گرفت.

جامعه آماری پژوهش را تمامی اساتید و اعضای هیأت علمی رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق به تعداد ۵۵۰ نفر تشکیل دادند. با استناد به جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰)، تعداد ۲۲۵ نفر از اساتید به روش نمونه‌گیری غیرتصادفی از نوع در دسترس به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها، پرسشنامه‌ای محقق‌ساخته مبتنی بر مؤلفه‌ها و شاخص‌های الگوی پیشنهادی بود. به منظور بررسی روایی محتوایی، پرسشنامه در اختیار متخصصان موضوعی قرار گرفت و پس از اعمال نظرات اصلاحی، نسبت روایی محتوایی (CVR) محاسبه گردید، روایی محتوایی (CVR) طبق فرمول لاوشه محاسبه گردید و با توجه به اینکه روایی گویه‌ها بالاتر از میزان حد نصاب ۰.۴۹ در جدول استاندارد لاوشه بود، مورد پذیرش قرار گرفت. همچنین پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ مورد سنجش قرار گرفت و مقادیر به دست آمده بیانگر پایایی مناسب ابزار بود.

داده‌های گردآوری‌شده با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی تحلیل شد. در بخش آمار توصیفی از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار استفاده گردید. در بخش آمار استنباطی، به منظور بررسی روایی سازه و ارزیابی برازش الگوی پیشنهادی، از روش تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS بهره گرفته شد. شاخص‌های برازش مدل شامل نسبت کای دو به درجه آزادی (χ^2, df)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش نرمال‌شده (NFI)، شاخص برازش تطبیقی تعدیل‌شده (AGFI) و خطای تقریبی میانگین مجزورات (RMSEA) مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحلیل‌ها نشان داد که مدل پیشنهادی از برازش، روایی و پایایی مطلوبی برخوردار است و مؤلفه‌های آن الگوی تجربه شده تدریس زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق را به خوبی تبیین می‌کنند.

در تمام مراحل انجام پژوهش ملاحظات اخلاقی رعایت شد. محرمانه ماندن اطلاعات تضمین شد و داده‌ها بدون ذکر نام افراد و صرفاً با استفاده از کدهای اختصاصی مورد تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

هدف اصلی اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی استخراج‌شده از بخش کیفی بود. بر این اساس، داده‌ها از طریق پرسشنامه محقق‌ساخته از ۲۲۵ نفر از مشارکت‌کنندگان گردآوری شد. تحلیل داده‌ها در دو سطح انجام گرفت: نخست، آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار برای توصیف ویژگی‌های نمونه و پاسخ‌ها؛ و دوم، آمار استنباطی شامل تحلیل عاملی تأییدی و بررسی شاخص‌های برازش مدل با استفاده از نرم‌افزار AMOS. یافته‌های این بخش نشان داد که مؤلفه‌های استخراج‌شده از مرحله کیفی، از پشتوانه تجربی مناسبی برخوردارند و ساختار عاملی الگوی پیشنهادی در سطح قابل قبول تأیید می‌شود. در ادامه، جداول اصلی تحلیل کمی ارائه می‌گردد.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخ‌دهندگان

متغیر	طبقه	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۱۲۶	۵۶.۰
	زن	۹۹	۴۴.۰
سن	کمتر از ۳۰ سال	۳۸	۱۶.۹
	۳۰ تا ۳۹ سال	۷۱	۳۱.۶
	۴۰ تا ۴۹ سال	۷۶	۳۳.۸
	۵۰ سال و بیشتر	۴۰	۱۷.۷
مدرک تحصیلی	کارشناسی ارشد	۶۲	۲۷.۶
	دکتری	۱۶۳	۷۲.۴
سابقه تدریس	کمتر از ۵ سال	۴۴	۱۹.۶
	۵ تا ۱۰ سال	۷۹	۳۵.۱
	بیش از ۱۰ سال	۱۰۲	۴۵.۳

همان‌گونه که جدول (۱) نشان می‌دهد، بیشترین فراوانی مربوط به پاسخ‌دهندگان دارای سابقه تدریس بیش از ۱۰ سال است. همچنین، اکثریت افراد دارای مدرک دکتری بوده و از نظر جنسیت، توزیع نمونه نسبتاً متعادل است. این وضعیت نشان می‌دهد که نمونه پژوهش از تنوع مناسبی برخوردار بوده و می‌تواند برای تحلیل مدل پژوهش مناسب تلقی شود.

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار گویه‌های اصلی مدل

شماره	گویه	میانگین	انحراف معیار	نتیجه
۱	استفاده از روش‌های تدریس تعاملی	۶.۴۲	۰.۷۱	تأیید شد
۲	توجه به چهار مهارت زبانی	۶.۵۸	۰.۶۳	تأیید شد
۳	به‌کارگیری فناوری در تدریس	۵.۹۱	۰.۸۸	تأیید شد
۴	استفاده از فعالیت‌های پروژه‌محور	۶.۱۱	۰.۷۹	تأیید شد
۵	توجه به انگیزش دانشجویان	۶.۳۵	۰.۷۴	تأیید شد
۶	ارزشیابی معنادار و فرایندی	۶.۲۲	۰.۶۹	تأیید شد
۷	توجه به تفاوت‌های فردی	۶.۰۷	۰.۸۱	تأیید شد
۸	پیوند محتوا با فرهنگ و زبان محلی	۶.۴۶	۰.۶۶	تأیید شد
۹	مدیریت کلاس‌های ناهمگون	۵.۹۸	۰.۸۴	تأیید شد
۱۰	ارتقای توانمندی حرفه‌ای استادان	۶.۱۸	۰.۷۷	تأیید شد

بر اساس نتایج جدول (۲) میانگین همه گویه‌ها بالاتر از حد متوسط مقیاس است که نشان‌دهنده توافق بالای پاسخ‌دهندگان با مؤلفه‌های الگوی پیشنهادی می‌باشد. همچنین، انحراف معیارها کمتر از ۱ است که بیانگر پراکندگی کم پاسخ‌ها و همگرایی مناسب دیدگاه‌ها است.

به‌منظور اعتبارسنجی کمی الگوی بهبود تدریس زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق، روایی صوری، روایی محتوایی، روایی سازه و پایایی ابزار اندازه‌گیری بررسی شد. ابزار اولیه پژوهش بر مبنای مقوله‌ها و مفاهیم استخراج‌شده از بخش کیفی پژوهش طراحی شد و شامل ۵۱ گویه در هشت مقوله اصلی بود. مقوله‌های اصلی الگو عبارت بودند از: چالش‌های محتوایی و برنامه درسی، چالش‌های انگیزشی و شناختی، تکیه بر روش‌های تدریس خلاقانه و جایگزین، کیفیت‌بخشی به فرایندهای ارزشیابی و تکلیف‌محوری، کمبودها و محدودیت‌های محیط آموزشی، نقش فراتدریسی استاد، مدیریت ناهمگونی در کلاس و رویارویی با ذات پیچیده زبان عربی و بازاندیشی در آموزش آن.

در مرحله نخست، روایی محتوایی ابزار از طریق بررسی گویه‌ها توسط متخصصان حوزه آموزش زبان عربی، برنامه‌ریزی درسی و روش تحقیق تأیید شد. متخصصان، تناسب گویه‌ها با مؤلفه‌ها و ابعاد الگو، شفافیت مفهومی، جامعیت محتوایی و ضرورت هر گویه را بررسی کردند. همچنین، برای ارزیابی روایی صوری، پرسشنامه در اختیار تعدادی از پاسخگویان جامعه هدف قرار گرفت و درباره وضوح، سادگی، قابل فهم بودن و تناسب ظاهری عبارت‌ها با موضوع پژوهش بازخورد دریافت شد. بر اساس نظر متخصصان و پاسخگویان، اصلاحات لازم در نگارش و شفاف‌سازی برخی گویه‌ها انجام گرفت.

برای بررسی روایی سازه، تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار *AMOS 23* انجام شد. در این تحلیل، روابط میان متغیرهای آشکار یا گویه‌های پرسشنامه و متغیرهای پنهان شامل مقوله‌ها و مؤلفه‌های الگوی پژوهش آزمون شد. ملاک پذیرش بار عاملی، مقدار حداقل ۰.۳۰ در نظر گرفته شد. همچنین، به منظور ارزیابی برازش مدل‌ها، از شاخص‌های نسبت کای‌دو به درجه آزادی ($\chi^2.d.f$)، شاخص برازش افزایشی (*IFI*)، شاخص برازش هنجار شده (*NFI*)، شاخص تاکر-لویس (*TLI*)، شاخص برازش تطبیقی (*CFI*) و ریشه میانگین مربعات خطای تقریب (*RMSEA*) استفاده شد. به طور کلی، مقادیر کمتر از ۵ برای نسبت کای‌دو به درجه آزادی، مقادیر نزدیک یا بیشتر از ۰.۹۰ برای شاخص‌های *IFI*، *NFI*، *TLI* و *CFI* و مقادیر کمتر از ۰.۱۰ برای *RMSEA* نشان‌دهنده برازش قابل قبول مدل تلقی می‌شوند.

جدول ۳. شاخص‌های برازش مدل‌های اندازه‌گیری مقوله‌های اصلی الگو

مقوله اصلی	$\chi^2.d.f$	IFI	NFI	TLI	CFI	RMSEA	نتیجه
چالش‌های محتوایی و برنامه درسی	۲،۱۰۲	۰،۹۶۰	۰،۹۵۱	۰،۹۶۴	۰،۹۴۱	۰،۰۷۱	مناسب
چالش‌های انگیزشی و شناختی	۱،۱۵۱	۰،۹۷۶	۰،۹۶۴	۰،۹۳۰	۰،۹۵۸	۰،۰۴۰	مناسب
تکیه بر روش‌های تدریس خلاقانه و جایگزین	۱،۱۴۱	۰،۹۸۷	۰،۹۷۵	۰،۹۳۵	۰،۹۴۵	۰،۰۶۷	مناسب
کیفیت‌بخشی به فرایندهای ارزشیابی و تکلیف‌محوری	۲،۱۵۰	۰،۹۷۴	۰،۹۶۳	۰،۹۲۷	۰،۹۷۶	۰،۰۶۰	مناسب
کمبودها و محدودیت‌های محیط آموزشی	۲،۰۲۴	۰،۹۶۲	۰،۹۵۳	۰،۹۱۸	۰،۹۷۰	۰،۰۸۳	مناسب
نقش فراتدریسی استاد	۲،۱۲۱	۰،۹۵۳	۰،۹۳۳	۰،۹۲۰	۰،۹۴۷	۰،۰۸۰	مناسب
مدیریت ناهمگونی در کلاس	۲،۰۲۱	۰،۹۴۴	۰،۹۱۲	۰،۹۰۲	۰،۹۲۸	۰،۰۹۷	مناسب
رویارویی با ذات پیچیده زبان عربی و بازنمایی در آموزش آن	۰،۹۸۷	۰،۹۶۵	۰،۹۷۴	۰،۹۴۲	۰،۹۷۳	۰،۰۵۸	مناسب
مدل کلی تجربه زیسته استادان در تدریس زبان و ادبیات عربی	۱،۲۲۱	۰،۹۵۲	۰،۹۳۵	۰،۹۲۸	۰،۹۶۷	۰،۰۸۳	مناسب

یافته‌های جدول ۳ نشان می‌دهد که تمامی مدل‌های اندازه‌گیری از برازش مطلوب برخوردارند. نسبت کای‌دو به درجه آزادی در تمام مقوله‌ها کمتر از ۵ است و شاخص‌های برازش افزایشی و تطبیقی نیز در دامنه قابل قبول قرار دارند. افزون بر این، مقدار شاخص *RMSEA* برای تمامی مقوله‌ها کمتر از ۰.۱۰ به دست آمد. بنابراین، ساختار عاملی مقوله‌های شناسایی شده در الگوی بهبود تدریس زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق تأیید می‌شود.

در مدل کلی نیز مقدار $\chi^2.d.f$ برابر با ۱،۲۲۱، مقدار *IFI* برابر با ۰،۹۵۲، مقدار *NFI* برابر با ۰،۹۳۵، مقدار *TLI* برابر با ۰،۹۲۸، مقدار *CFI* برابر با ۰،۹۶۷ و مقدار *RMSEA* برابر با ۰،۰۸۳ به دست آمد. این نتایج نشان می‌دهد که مدل کلی حاصل از مرحله کیفی پژوهش، با داده‌های کمی برازش مناسبی دارد و از روایی سازه قابل قبولی برخوردار است.

جدول ۴. بارهای عاملی استاندارد مقوله‌های اصلی در مدل کلی الگو

مقوله اصلی	بار عاملی استاندارد	سطح معناداری	نتیجه
چالش‌های محتوایی و برنامه درسی	۰،۹۵	۰،۰۰۱	تأیید
چالش‌های انگیزشی و شناختی	۰،۸۴	۰،۰۰۱	تأیید
تکیه بر روش‌های تدریس خلاقانه و جایگزین	۰،۸۴	۰،۰۰۱	تأیید
کیفیت‌بخشی به فرایندهای ارزشیابی و تکلیف‌محوری	۰،۶۷	۰،۰۰۱	تأیید
کمبودها و محدودیت‌های محیط آموزشی	۰،۸۴	۰،۰۰۱	تأیید
نقش فراتدریسی استاد	۰،۶۴	۰،۰۰۱	تأیید
مدیریت ناهمگونی در کلاس	۰،۵۹	۰،۰۰۱	تأیید
رویارویی با ذات پیچیده زبان عربی و بازنمایی در آموزش آن	۰،۶۹	۰،۰۰۱	تأیید

بر اساس جدول ۴، همه مقوله‌های اصلی دارای بار عاملی بالاتر از ۰.۳۰ و معنادار در سطح ۰.۰۰۱ هستند؛ بنابراین، تمامی مقوله‌های شناسایی شده در تبیین سازه کلی الگوی بهبود تدریس زبان و ادبیات عربی نقش معناداری دارند. در این میان، «چالش‌های محتوایی و برنامه درسی» با بار عاملی ۰.۹۵، مهم‌ترین مقوله در تبیین الگو به شمار می‌رود. پس از آن، مقوله‌های «چالش‌های انگیزشی و شناختی»، «تکیه بر روش‌های تدریس خلاقانه و جایگزین» و «کمبودها و محدودیت‌های محیط آموزشی» هر یک با بار عاملی ۰.۸۴ در رتبه‌های بعدی قرار دارند. این یافته بیانگر آن است که ارتقای تدریس زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق، مستلزم توجه هم‌زمان به محتوای برنامه درسی، نگرش و انگیزش دانشجویان، نوآوری‌های تدریسی و شرایط محیطی و نهادی آموزش است.

جدول ۵. مؤلفه‌های فرعی و بارهای عاملی آن‌ها در مقوله‌های اصلی الگو

مقوله اصلی	مؤلفه فرعی	بار عاملی	سطح معناداری
چالش‌های محتوایی و برنامه درسی	محدودیت منابع آموزشی	۰.۴۳	۰.۰۰۱
	تمرکز بر مهارت‌های زبانی دانشجوی	۰.۳۳	۰.۰۰۱
	توجه به تنوع فرهنگی در محتوا	۰.۵۸	۰.۰۰۱
چالش‌های انگیزشی و شناختی	باورهای منفی دانشجویان نسبت به زبان عربی	۰.۸۳	۰.۰۰۱
	پیوند محتوای تدریس با زبان‌ها و فرهنگ‌های محلی	۰.۷۱	۰.۰۰۱
روش‌های تدریس خلاقانه و جایگزین	بازی و مشارکت فعال دانشجوی در یادگیری	۰.۷۱	۰.۰۰۱
	یادگیری در بافت واقعی و پروژه‌محور	۰.۶۰	۰.۰۰۱
ارزشیابی و تکلیف‌محوری	بازتعریف ارزشیابی عملکرد دانشجوی	۰.۹۲	۰.۰۰۱
	بازتعریف شیوه‌های انجام تکلیف	۰.۶۱	۰.۰۰۱
محدودیت‌های محیط آموزشی	محدودیت‌های فیزیکی و امکانات	۰.۸۴	۰.۰۰۱
	عدم حمایت سازمانی از استادان	۰.۹۱	۰.۰۰۱
نقش فراتدریسی استاد	بعد هویتی - فرهنگی	۰.۹۳	۰.۰۰۱
	بعد انگیزشی - تربیتی	۰.۹۱	۰.۰۰۱
مدیریت ناهمگونی در کلاس	چالش‌های تدریس در کلاس‌های ناهمگن	۰.۸۹	۰.۰۰۱
	راهکارهای تفکیک و ادغام	۰.۹۷	۰.۰۰۱
	تعامل و همیاری دانشجویان عرب‌زبان و غیرعرب‌زبان	۰.۹۲	۰.۰۰۱
رویارویی با پیچیدگی زبان عربی	چالش‌های یادگیری دستور زبان	۰.۸۸	۰.۰۰۱
	شکاف میان دانش زبانی و کاربرد زبان	۰.۹۵	۰.۰۰۱
	ضعف تسلط استادان در آموزش زبان	۰.۸۷	۰.۰۰۱

یافته‌های جدول ۵ نشان می‌دهد که همه مؤلفه‌های فرعی در تبیین مقوله‌های اصلی مربوط به خود معنادار هستند. در مقوله چالش‌های محتوایی و برنامه درسی، توجه به تنوع فرهنگی در محتوا با بار عاملی ۰.۵۸، نسبت به دو مؤلفه دیگر سهم بیشتری دارد. در مقوله چالش‌های انگیزشی و شناختی، باورهای منفی دانشجویان درباره زبان عربی با بار عاملی ۰.۸۳، مؤلفه محوری محسوب می‌شود. در حوزه روش‌های تدریس خلاقانه نیز بازی و مشارکت فعال دانشجویان در یادگیری با بار عاملی ۰.۷۱، اهمیت بیشتری نسبت به یادگیری پروژه‌محور دارد.

همچنین، در مقوله کیفیت‌بخشی به ارزشیابی و تکلیف‌محوری، بازتعریف ارزشیابی عملکرد دانشجویان با بار عاملی ۰.۹۲ بیشترین نقش را دارد. در مقوله محدودیت‌های محیط آموزشی، عدم حمایت سازمانی از استادان با بار عاملی ۰.۹۱ و در مقوله نقش فراتدریسی استاد، ابعاد هویتی - فرهنگی و انگیزشی - تربیتی به ترتیب با ضرایب ۰.۹۳ و ۰.۹۱ از اهمیت بالایی برخوردارند. در مدیریت ناهمگونی کلاس، «راهکارهای تفکیک و ادغام» با بار عاملی ۰.۹۷ مهم‌ترین مؤلفه است. همچنین، در مقوله رویارویی با پیچیدگی زبان عربی، شکاف میان دانش زبانی و کاربرد عملی زبان با بار عاملی ۰.۹۵، برجسته‌ترین مؤلفه به شمار می‌آید.

جدول ۶. دامنه بارهای عاملی گویه‌های هر مقوله

مقوله اصلی	تعداد گویه	دامنه بارهای عاملی گویه‌ها	نتیجه
چالش‌های محتوایی و برنامه درسی	۹	۰.۴۲ تا ۰.۷۷	تأیید
چالش‌های انگیزشی و شناختی	۶	۰.۴۵ تا ۰.۵۹	تأیید
تکیه بر روش‌های تدریس خلاقانه و جایگزین	۴	۰.۴۵ تا ۰.۵۴	تأیید
کیفیت‌بخشی به فرایندهای ارزشیابی و تکلیف‌محوری	۵	۰.۳۲ تا ۰.۷۲	تأیید
کمبودها و محدودیت‌های محیط آموزشی	۶	۰.۷۰ تا ۰.۵۷	تأیید
نقش فراتدریسی استاد	۴	۰.۴۹ تا ۰.۵۷	تأیید
مدیریت ناهمگونی در کلاس	۸	۰.۷۳ تا ۰.۵۱	تأیید
رویارویی با ذات پیچیده زبان عربی و بازاندیشی در آموزش آن	۹	۰.۴۵ تا ۰.۶۱	تأیید
کل ابزار	۵۱	۰.۳۲ تا ۰.۷۷	تأیید

همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، بار عاملی تمام ۵۱ گویه ابزار از حداقل قابل قبول ۰.۳۰ بالاتر است و همه ضرایب در سطح ۰.۰۰۱ معنادار هستند. بنابراین، هیچ‌یک از گویه‌ها در مرحله تحلیل عاملی تأییدی حذف نشد و ساختار نهایی ابزار با ۵۱ گویه و هشت مقوله اصلی حفظ شد.

برای بررسی پایایی ابزار، از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد. آلفای کرونباخ یکی از متداول‌ترین شاخص‌های سنجش همسانی درونی گویه‌های یک ابزار است و مقدار ۰.۷۰ و بالاتر، معمولاً نشان‌دهنده پایایی قابل قبول تلقی می‌شود. محاسبه ضرایب پایایی با استفاده از داده‌های حاصل از اجرای مقدماتی پرسشنامه و نرم‌افزار SPSS 23 انجام شد.

جدول ۷. ضرایب آلفای کرونباخ مقوله‌های الگوی بهبود تدریس زبان و ادبیات عربی

ردیف	مقوله اصلی	تعداد گویه‌ها	ضریب آلفای کرونباخ
۱	چالش‌های محتوایی و برنامه درسی	۹	۰.۸۱۰
۲	چالش‌های انگیزشی و شناختی	۶	۰.۸۶۹
۳	تکیه بر روش‌های تدریس خلاقانه و جایگزین	۴	۰.۸۷۴
۴	کیفیت‌بخشی به فرایندهای ارزشیابی و تکلیف‌محوری	۵	۰.۸۵۶
۵	کمبودها و محدودیت‌های محیط آموزشی	۶	۰.۸۲۵
۶	نقش فراتدریسی استاد	۴	۰.۷۸۹
۷	مدیریت ناهمگونی در کلاس	۸	۰.۸۵۶
۸	رویارویی با ذات پیچیده زبان عربی و بازاندیشی در آموزش آن	۹	۰.۸۰۱
—	کل ابزار	۵۱	۰.۹۱۲

بر اساس نتایج جدول ۷، ضرایب آلفای کرونباخ همه مقوله‌های الگو بالاتر از ۰.۷۰ است و از ۰.۷۸۹ تا ۰.۸۷۴ تغییر می‌کند. افزون بر این، ضریب آلفای کرونباخ کل ابزار برابر با ۰.۹۱۲ به دست آمد که بیانگر همسانی درونی بسیار مطلوب و پایایی بالای پرسشنامه است. بنابراین، ابزار طراحی‌شده از قابلیت اعتماد کافی برای سنجش ابعاد الگوی بهبود تدریس زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق برخوردار است.

در مجموع، نتایج روایی صوری، روایی محتوایی، تحلیل عاملی تأییدی و پایایی درونی نشان داد که ابزار ۵۱ گویه‌ای پژوهش، از ویژگی‌های روان‌سنجی مطلوبی برخوردار است. تأیید برازش مدل‌های اندازه‌گیری و معناداری بارهای عاملی گویه‌ها و مقوله‌ها نشان می‌دهد که ساختار استخراج‌شده از مرحله کیفی پژوهش، در مرحله کمی نیز تأیید شده است. ازاین‌رو، می‌توان الگوی نهایی را به‌عنوان الگوی معتبر و پایا برای تبیین و بهبود فرایند تدریس زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق معرفی کرد.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف اعتبارسنجی الگوی مبتنی بر تجارب زیسته اساتید رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق انجام شد. نتایج تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که مدل کلی از برازش مطلوبی برخوردار است؛ به‌طوری‌که نسبت کای‌دو به درجه آزادی برابر با ۱.۲۲۱، شاخص IFI برابر با ۰.۹۵۲، شاخص NFI برابر با ۰.۹۳۵، شاخص TLI برابر با ۰.۹۲۸، شاخص CFI برابر با ۰.۹۶۷ و مقدار RMSEA برابر با ۰.۰۸۳ به دست آمد. همچنین، هر هشت مقوله اصلی مدل دارای بارهای عاملی بالاتر از حد قابل قبول و در سطح ۰.۰۰۱ معنادار بودند. این یافته نشان می‌دهد که ساختار استخراج‌شده از تجارب زیسته اساتید، از انسجام تجربی مناسبی برخوردار است و می‌تواند ابعاد اصلی تدریس زبان و ادبیات عربی را در محیط دانشگاهی عراق به‌صورت معناداری تبیین کند. افزون بر این، بارهای عاملی تمامی ۵۱ گویه در محدوده قابل قبول قرار داشت و هیچ‌یک از گویه‌ها در فرایند تحلیل حذف نشد. ضریب آلفای کرونباخ کل ابزار نیز ۰.۹۱۲ بود و ضرایب مربوط به همه مقوله‌ها از ۰.۷۰ بیشتر بود؛ بنابراین، مدل پیشنهادی علاوه بر روایی سازه مطلوب، از همسانی درونی و پایایی مناسبی نیز برخوردار بود.

در میان مقوله‌های اصلی، «چالش‌های محتوایی و برنامه درسی» با بار عاملی ۰.۹۵ بالاترین سهم را در تبیین سازه کلی داشت. این یافته بیانگر آن است که تجربه اساتید از کیفیت تدریس بیش از هر چیز با ماهیت محتوای آموزشی، سازمان‌دهی برنامه درسی، تناسب منابع و میزان توجه به نیازهای واقعی دانشجویان پیوند دارد. در آموزش زبان و ادبیات عربی، اتکای بیش از حد به منابع ثابت، تمرکز بر آموزش نظری قواعد و کم‌توجهی به کاربرد واقعی زبان می‌تواند فاصله‌ای میان دانش دانشگاهی و توانایی عملی دانشجویان ایجاد کند. این نتیجه با دیدگاه فاکین همسو است که تحول آموزش زبان عربی را از روش‌های سنتی مبتنی بر دستور و ترجمه به سوی رویکردهای ارتباطی‌تر و متناسب با نیاز یادگیرندگان توصیف می‌کند (Facchin, 2019). همچنین، یوسف بر اهمیت طراحی نظام‌مند مواد آموزشی و تناسب آن‌ها با نیازهای یادگیرنده تأکید کرده است (Yusuf, 2023). در همین راستا، روند پژوهش‌های جهانی آموزش زبان عربی نیز نشان می‌دهد که طراحی محتوا، توسعه مواد آموزشی و انطباق برنامه‌های تدریس با نیازهای جدید از محورهای رو به رشد این حوزه هستند (Zikriah & Mauludiyah, 2024). بنابراین، برجسته‌شدن چالش‌های محتوایی در مدل حاضر را می‌توان نشانه‌ای از ضرورت بازنگری برنامه‌های درسی و حرکت از انتقال صرف دانش به سوی محتوای کاربردی، مسئله‌محور و متناسب با شرایط فرهنگی و زبانی دانشجویان دانست.

نتایج همچنین نشان داد که «چالش‌های انگیزشی و شناختی» با بار عاملی ۰.۸۴ یکی از ابعاد مهم مدل است و در سطح مؤلفه‌های فرعی، باورهای منفی دانشجویان نسبت به زبان عربی با بار عاملی ۰.۸۳ اهمیت برجسته‌ای داشت. این یافته نشان می‌دهد که موفقیت تدریس تنها به دانش تخصصی استاد یا کیفیت منابع وابسته نیست، بلکه نگرش، انگیزه و برداشت دانشجویان از زبان و فرایند یادگیری نیز نقشی تعیین‌کننده دارد. هنگامی که یادگیری زبان برای دانشجو دشوار، غیر کاربردی یا صرفاً مبتنی بر حفظ قواعد تلقی شود، احتمال مشارکت فعال و یادگیری عمیق کاهش می‌یابد. این نتیجه با دیدگاه دجانی همخوان است که بر ضرورت ایجاد آغازی تازه و خلاقانه در آموزش عربی تأکید کرده و خلاقیت و درگیرکردن یادگیرنده را برای خروج از الگوهای غیرجذاب سنتی ضروری دانسته است (Dajani, 2015). الگوی اثربخشی تدریس عربی نیز نقش تعامل مؤثر میان مؤلفه‌های آموزشی و ویژگی‌های یادگیرنده را مورد توجه قرار می‌دهد (Andrian & Yul, 2023). افزون بر این، چارچوب مفهومی آموزش عربی به‌عنوان زبان دوم نیز بر اهمیت شناخت نیازها، ویژگی‌های شناختی و شرایط یادگیرندگان در طراحی تدریس تأکید دارد (Almelhes & Alsaari, 2024). از این‌رو، توجه به انگیزش دانشجویان باید بخشی از طراحی آموزشی تلقی شود، نه فعالیتی جانبی و مستقل از محتوای درس.

مقوله «تکیه بر روش‌های تدریس خلاقانه و جایگزین» نیز با بار عاملی ۰.۸۴ تأیید شد و در سطح مؤلفه‌های فرعی، بازی و مشارکت فعال دانشجو با بار عاملی ۰.۷۱ در مقایسه با یادگیری در بافت واقعی و پروژه‌محور سهم بیشتری داشت. این نتیجه نشان می‌دهد که اساتید تدریس اثربخش را با میزان مشارکت فعال دانشجویان و فاصله گرفتن از تدریس یک‌سویه مرتبط می‌دانند. یافته حاضر با نتایج پژوهش الهی‌رتانی همسو است که استفاده از روش‌های نوین در آموزش زبان عربی را مورد تأکید قرار داده است (Alhirtani, 2020). دجانی نیز خلاقیت را یکی از مؤلفه‌های ضروری در تحول تدریس عربی دانسته است (Dajani, 2015). همچنین، نتایج مربوط به تلفیق آموزش زبان عربی با مفاهیم فرهنگی و اجتماعی نشان می‌دهد که ایجاد فعالیت‌های معنادار و مرتبط با زمینه واقعی می‌تواند آموزش را از حالت انتزاعی خارج سازد (Imron et al., 2024).

بنابراین، استفاده از گفت‌وگو، کار گروهی، بازی آموزشی، تحلیل موقعیت‌های واقعی، فعالیت‌های پروژه‌ای و مشارکت دانشجویان می‌تواند فرایند یادگیری را از انتقال اطلاعات به تجربه‌ای فعال و سازنده تبدیل کند.

یکی دیگر از یافته‌های مهم، تأیید مقوله «کیفیت‌بخشی به فرایندهای ارزشیابی و تکلیف‌محوری» با بار عاملی ۰.۶۷ بود. در این مقوله، بازتعریف ارزشیابی عملکرد دانشجویان با بار عاملی ۰.۹۲ مهم‌ترین مؤلفه فرعی محسوب شد. این نتیجه نشان می‌دهد که از دیدگاه تجربه‌شده اساتید، کیفیت ارزشیابی بخشی جدایی‌ناپذیر از کیفیت تدریس است. اگر ارزشیابی تنها به آزمون‌های پایانی، حفظ قواعد یا بازتولید مطالب کتاب محدود شود، نمی‌تواند مهارت واقعی دانشجویان در کاربرد زبان، تحلیل متن، نوشتن، فهم یا ارتباط را منعکس کند. یافته حاضر با پژوهش عبدالباسط و جباری همخوانی دارد که ارزشیابی را یکی از اجزای اساسی فرایند آموزش زبان عربی دانسته و بر ضرورت هماهنگی میان اهداف آموزشی و شیوه‌های ارزیابی تأکید کرده‌اند (Abdelbaset & Jabari, 2020). بر این اساس، ارزشیابی مستمر، تکالیف عملکردی، فعالیت‌های کاربردی و ارائه بازخورد می‌تواند علاوه بر سنجش، خود به بخشی از فرایند یادگیری تبدیل شوند.

مقوله «کمبودها و محدودیت‌های محیط آموزشی» نیز با بار عاملی ۰.۸۴ از عوامل مهم مدل بود و در میان مؤلفه‌های فرعی آن، عدم حمایت سازمانی از استادان با بار عاملی ۰.۹۱ برجسته‌تر از محدودیت‌های فیزیکی و امکانات آموزشی بود. این یافته نشان می‌دهد که موفقیت تدریس را نمی‌توان صرفاً به توانایی فردی استاد نسبت داد؛ زیرا کیفیت عملکرد استاد در بستر نهادی و سازمانی شکل می‌گیرد. حتی استادان برخوردار از دانش و انگیزه بالا نیز در صورت فقدان امکانات آموزشی، پشتیبانی فناوری، منابع مناسب یا حمایت مدیریتی با محدودیت روبه‌رو خواهند شد. این نتیجه با مطالعه ابو مور همسو است که نشان می‌دهد استفاده از فناوری آموزشی در شرایط فقدان یا ضعف زیرساخت نیازمند راهبردهای زمینه‌مند و حمایت نظام آموزشی است (Abu Moor, 2025). همچنین، یافته‌های مربوط به کاربرد نرم‌افزارهای آموزش زبان عربی نشان می‌دهند که فناوری زمانی می‌تواند مؤثر باشد که امکان استفاده مناسب از آن در محیط آموزشی فراهم شود (Al-Busaidi et al., 2016). پژوهش محمودی و علیپور درباره الگوی ترکیبی مبتنی بر MOOC نیز نشان می‌دهد که ظرفیت‌های آموزش دیجیتال می‌توانند برای بازطراحی تدریس به کار گرفته شوند، اما این امر مستلزم طراحی، زیرساخت و آمادگی حرفه‌ای مناسب است (Mahmoudi & Alipour, 2023).

در همین زمینه، توسعه فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی نیز افق‌های جدیدی برای آموزش زبان عربی ایجاد کرده است. پژوهش سعیده و همکاران نشان داده است که هوش مصنوعی می‌تواند ظرفیت‌هایی برای ارتقای آموزش عربی و ایجاد فرصت‌های تازه در طراحی تجربه یادگیری فراهم کند (Sa'Idah et al., 2024). با این حال، یافته مدل حاضر مبنی بر اهمیت محدودیت‌های محیطی و حمایت سازمانی نشان می‌دهد که استفاده از این فناوری‌ها باید با واقعیت دانشگاه‌های عراق هماهنگ باشد. دسترسی نامتوازن به امکانات، مهارت متفاوت استادان در استفاده از فناوری و سیاست‌های حمایتی دانشگاه می‌توانند تعیین کنند که فناوری به ابزاری برای ارتقای کیفیت تبدیل شود یا صرفاً در حد یک امکان نظری باقی بماند. بنابراین، فناوری باید در کنار توسعه حرفه‌ای استادان، بازطراحی محتوا و حمایت نهادی مورد توجه قرار گیرد.

نتایج پژوهش همچنین نشان داد که «نقش فراتدریسی استاد» با بار عاملی ۰.۶۴ بخشی معنادار از مدل است. در این مقوله، بعد هویتی - فرهنگی با بار عاملی ۰.۹۳ و بعد انگیزشی - تربیتی با بار عاملی ۰.۹۱ تأیید شدند. این نتیجه نشان می‌دهد که استاد زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق صرفاً ناقل دانش تخصصی تلقی نمی‌شود، بلکه در حفظ پیوند دانشجویان با میراث زبانی، ادبی و فرهنگی و نیز ایجاد انگیزه و جهت‌دهی تربیتی نقش دارد. این یافته با پژوهش عمران و همکاران سازگار است که بر امکان تلفیق آموزش زبان عربی با مفاهیم فرهنگی و ارزشی تأکید کرده‌اند (Imron et al., 2024). همچنین، در مدل اثربخشی تدریس عربی، نقش استاد فراتر از انتقال دانش و در قالب سازمان‌دهی و تسهیل فرایند یادگیری قابل درک است (Andrian & Yul, 2023). بنابراین، اثربخشی تدریس در این رشته مستلزم ترکیبی از شایستگی علمی، ارتباطی، تربیتی و فرهنگی است.

در تأیید این موضوع، یافته‌های مطالعه حاضر درباره اهمیت توانمندی‌های حرفه‌ای استادان با پژوهش الهچیمی و همکاران نیز هم‌راستا است که الگوی شایستگی حرفه‌ای معلمان زبان عربی در المثنی را اعتبارسنجی کرده و بر چندبعدی بودن شایستگی حرفه‌ای تأکید داشته‌اند (Alhchaimi et al., 2025). استاد در محیط دانشگاهی باید علاوه بر تسلط بر زبان و ادبیات، توانایی طراحی آموزشی، مدیریت کلاس، ارزشیابی، ایجاد انگیزه، استفاده از فناوری و انطباق با تفاوت‌های دانشجویان را نیز داشته باشد. این تبیین نشان

می‌دهد که توسعه حرفه‌ای استادان نباید صرفاً در قالب افزایش دانش تخصصی در نظر گرفته شود، بلکه باید مهارت‌های تدریس، سواد فناوری، ارزشیابی و تعامل آموزشی را نیز دربر گیرد.

مقوله «مدیریت ناهمگونی در کلاس» با بار عاملی ۰.۵۹ نیز به‌طور معناداری در مدل تأیید شد. در میان مؤلفه‌های آن، راهکارهای تفکیک و ادغام با بار عاملی ۰.۹۷ بیشترین نقش را داشت و تعامل و همیاری دانشجویان عرب‌زبان و غیرعرب‌زبان نیز با بار عاملی ۰.۹۲ اهمیت بالایی نشان داد. این نتیجه بیانگر آن است که تفاوت در پیشینه زبانی، سطح مهارت، توانایی درک متن و تجربیات آموزشی دانشجویان یکی از واقعیت‌های مهم کلاس‌های زبان و ادبیات عربی است. یافته حاضر با مطالعه موخامیشینا و همکاران همسو است که آموزش عربی از طریق زبان انگلیسی را بررسی کرده و به پیچیدگی‌های آموزش در محیط‌های چندزبانه توجه داشته‌اند (Mukhametshina et al., 2020). همچنین، چارچوب ارائه‌شده برای آموزش عربی به‌عنوان زبان دوم بر ضرورت توجه به ویژگی‌ها و نیازهای متفاوت یادگیرندگان تأکید می‌کند (Almelhes & Alsaieri, 2024). از این منظر، استفاده از آموزش افتراقی، گروه‌بندی انعطاف‌پذیر، همیاری دانشجویان و ارائه فعالیت‌های متناسب با سطوح متفاوت می‌تواند به مدیریت مؤثر ناهمگونی کمک کند.

آخرین مقوله اصلی، «رویارویی با ذات پیچیده زبان عربی و بازاندیشی در آموزش آن» با بار عاملی ۰.۶۹ بود. در این مقوله، شکاف میان دانش زبانی و کاربرد عملی زبان با بار عاملی ۰.۹۵ برجسته‌ترین مؤلفه محسوب شد. این یافته اهمیت یک مسئله اساسی را نشان می‌دهد: دانشجو ممکن است قواعد صرفی، نحوی یا بلاغی را بداند، اما در کاربرد عملی زبان، تولید متن، گفت‌وگو یا تحلیل موقعیت‌های واقعی با مشکل مواجه باشد. چنین شکافی می‌تواند در نتیجه غالب بودن آموزش قواعد بر کاربرد ارتباطی ایجاد شود. این نتیجه با تحول تاریخی توصیف‌شده در آموزش عربی از رویکردهای دستورمحور به رویکردهای ارتباطی همخوانی دارد (Facchin, 2019). همچنین، الیهیرتانی بر ضرورت استفاده از روش‌های جدید برای فاصله گرفتن از تدریس صرفاً سنتی تأکید کرده است (Alhirtani, 2020). استفاده از فعالیت‌های واقعی، پروژه‌های زبان‌محور، تولید محتوا، گفت‌وگو و مسئله‌های کاربردی می‌تواند به کاهش فاصله میان «دانستن زبان» و «توانایی استفاده از زبان» کمک کند.

در مجموع، هم‌زمانی معناداری هر هشت مقوله نشان می‌دهد که بهبود آموزش زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های عراق یک مسئله تک‌عاملی نیست. کیفیت تدریس حاصل تعامل میان محتوای برنامه درسی، انگیزش و شناخت دانشجو، روش‌های آموزشی، ارزشیابی، امکانات و حمایت نهادی، شایستگی حرفه‌ای استاد، مدیریت تفاوت‌های فردی و ویژگی‌های ساختاری خود زبان عربی است. این برداشت چندبعدی با روند کلی ادبیات آموزش عربی همسو است؛ ادبیاتی که به‌تدریج از تمرکز صرف بر روش تدریس به سمت چارچوب‌های جامع‌تر شامل فناوری، طراحی محتوا، نیازهای یادگیرنده، شایستگی استاد و شرایط محیطی حرکت کرده است (Almelhes & Alsaieri, 2024; Zikriah & Mauludiyah, 2024). بنابراین، تأیید آماری مدل حاضر نشان می‌دهد که تجارب زیسته استادان می‌تواند مبنایی معتبر برای طراحی یک چارچوب کاربردی در جهت اصلاح آموزش زبان و ادبیات عربی باشد و میان دانش حاصل از تجربه حرفه‌ای و برنامه‌ریزی آموزشی رسمی پیوند برقرار کند.

این پژوهش با چند محدودیت همراه بود. نخست، جامعه پژوهش به اساتید زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های عراق محدود شد و شرایط فرهنگی، نهادی و آموزشی این کشور ممکن است قابلیت تعمیم نتایج به سایر نظام‌های دانشگاهی را محدود کند. دوم، نمونه‌گیری در بخش کمی به‌صورت در دسترس انجام شد و بنابراین احتمال دارد همه گروه‌های استادان با ویژگی‌های متفاوت به‌طور یکسان در نمونه نمایندگی نشده باشند. سوم، داده‌های مرحله اعتبارسنجی بر اساس پاسخ‌های خودگزارشی اساتید گردآوری شد و در نتیجه احتمال سوگیری پاسخ‌دهی یا تأثیر ملاحظات اجتماعی وجود دارد. همچنین، این مطالعه دیدگاه دانشجویان، مدیران گروه‌های آموزشی و سیاست‌گذاران دانشگاهی را به‌طور مستقیم بررسی نکرد و ارزیابی مدل نیز عمدتاً بر ساختار عاملی و پایداری آن متمرکز بود و اثربخشی عملی اجرای مدل در کلاس‌های واقعی مورد آزمون قرار نگرفت.

پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده مدل حاضر در دانشگاه‌های مناطق مختلف عراق و نیز در سایر کشورهای عربی مورد آزمون قرار گیرد تا ثبات ساختاری و قابلیت تعمیم آن بررسی شود. استفاده از نمونه‌گیری احتمالی و نمونه‌های بزرگ‌تر می‌تواند اعتبار بیرونی یافته‌ها را افزایش دهد. همچنین، پیشنهاد می‌شود دیدگاه دانشجویان، مدیران آموزشی و متخصصان برنامه‌ریزی درسی نیز در کنار استادان بررسی شود تا مدل از منظر گروه‌های مختلف ذی‌نفع ارزیابی گردد. انجام مطالعات طولی و مداخله‌ای برای سنجش تأثیر اجرای مؤلفه‌های مدل بر پیامدهایی مانند پیشرفت تحصیلی، انگیزش، مشارکت کلاسی، مهارت‌های زبانی و رضایت دانشجویان نیز ضروری است. بررسی نقش متغیرهایی مانند سابقه تدریس، مرتبه علمی، نوع دانشگاه، میزان دسترسی به فناوری و شایستگی دیجیتال استادان می‌تواند به توسعه نسخه‌های دقیق‌تر و زمینه‌مندتر مدل کمک کند.

پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌های عراق در بازنگری برنامه‌های رشته زبان و ادبیات عربی، تناسب محتوا با نیازهای واقعی دانشجویان و کاربرد عملی زبان را در اولویت قرار دهند. گروه‌های آموزشی می‌توانند دوره‌های توسعه حرفه‌ای برای استادان با تمرکز بر روش‌های تدریس تعاملی، ارزشیابی فرایندی، مدیریت کلاس‌های ناهمگون، آموزش افتراقی و استفاده هدفمند از فناوری برگزار کنند. همچنین، لازم است سازوکارهای حمایتی برای دسترسی استادان به منابع دیجیتال، نرم‌افزارهای آموزشی و امکانات مناسب فراهم شود. طراحی تکالیف و ارزشیابی‌های عملکردمحور، استفاده از پروژه‌ها و فعالیت‌های واقعی، تقویت تعامل میان دانشجویان با سطوح زبانی متفاوت و تلفیق محتوای زبانی و ادبی با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی می‌تواند به کاهش شکاف میان دانش نظری و کاربرد عملی زبان کمک کند. در سطح مدیریتی نیز پیشنهاد می‌شود الگوی اعتبارسنجی‌شده حاضر به‌عنوان چارچوبی برای ارزیابی کیفیت تدریس، برنامه‌ریزی توسعه حرفه‌ای استادان و اصلاح فرایندهای آموزشی در گروه‌های زبان و ادبیات عربی مورد استفاده قرار گیرد.

تشکر و قدردانی

از تمامی کسانی که در طی مراحل این پژوهش به ما یاری رساندند تشکر و قدردانی می‌گردد.

مشارکت نویسندگان

در نگارش این مقاله تمامی نویسندگان نقش یکسانی ایفا کردند.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

حمایت مالی

این پژوهش حامی مالی نداشته است.

موازین اخلاقی

در انجام این پژوهش تمامی موازین و اصول اخلاقی رعایت گردیده است.

Extended Summary

Introduction

Arabic occupies a distinctive position among the world's major languages because of its extensive historical, religious, literary, and cultural functions. Beyond its communicative role, Arabic has served for centuries as a principal medium for transmitting religious texts, literary traditions, philosophical thought, scientific knowledge, and collective cultural identity. Accordingly, university-level instruction in Arabic language and literature cannot be reduced to teaching grammatical rules or interpreting classical texts. It requires an integrated educational approach that encompasses linguistic knowledge, communicative competence, literary analysis, cultural understanding, critical interpretation, and the practical use of language. Historical reviews of Arabic language education indicate that the field has gradually shifted from predominantly grammar-translation and text-centered approaches toward more communicative, learner-centered, and needs-responsive orientations



(Facchin, 2019). This transformation has increased the need to reconsider how university instructors understand and experience the teaching process.

Recent research trends also demonstrate increasing scholarly attention to instructional innovation, curriculum development, technology integration, learner engagement, and contextualized approaches to Arabic language teaching (Zikriah & Mauludiyah, 2024). Such developments suggest that effective teaching is no longer viewed as a one-dimensional activity determined solely by the instructor's subject-matter knowledge. Rather, it is increasingly understood as a multidimensional process involving curriculum quality, instructional methods, assessment, student motivation, classroom diversity, institutional conditions, and teacher competencies. Within higher education, these dimensions are particularly important because students are expected not only to acquire theoretical knowledge of Arabic but also to develop the ability to interpret, analyze, produce, and use the language in academic and real-life contexts.

One major issue in contemporary Arabic education concerns the need to move beyond passive and teacher-centered instruction. Creativity, student participation, problem solving, collaborative learning, and meaningful use of language have been emphasized as important elements in revitalizing Arabic language instruction (Dajani, 2015). Research conducted in higher education has similarly highlighted the relevance of modern teaching methods and the need for instructors to adapt their pedagogical practices to changing learner characteristics and educational expectations (Alhirtani, 2020). These considerations are particularly important in Arabic language and literature programs, where the nature of instruction varies considerably across grammar, rhetoric, literary criticism, reading, writing, and oral communication. Consequently, no single instructional method can adequately address the full range of educational needs encountered in university classrooms.

Student heterogeneity represents another challenge. Learners may differ in prior educational experiences, mastery of Modern Standard Arabic, ability to interpret literary texts, writing proficiency, motivation, and linguistic background. Experiences with teaching Arabic through another language illustrate the complexity of instruction in multilingual and linguistically diverse learning contexts (Mukhametshina et al., 2020). Effective teaching in such environments requires flexible grouping, differentiated instructional strategies, peer collaboration, and continuous attention to individual differences. Curriculum and instructional materials are equally important. Systematic development of Arabic teaching materials has demonstrated the value of designing educational content according to learners' needs, instructional objectives, and contextual conditions (Yusuf, 2023).

The relationship between language, culture, and social context further increases the complexity of Arabic instruction. Teaching materials can function not only as vehicles for linguistic development but also as resources for connecting language learning with cultural and social meanings (Imron et al., 2024). In Iraq, where Arabic is deeply connected to historical, cultural, literary, and social identity, university professors may therefore assume roles extending beyond the transmission of academic knowledge. Their work may include motivational, cultural, educational, and identity-related functions. This broader professional role makes teacher competence a central component of instructional quality. Recent validation research on professional competency among Arabic language teachers in Al-Muthanna has similarly emphasized the multidimensional nature of teaching competence and the importance of systematically identifying the professional capacities required for effective instruction (Alhchaimi et al., 2025).

The development of comprehensive teaching models can help organize these interrelated dimensions. The Arabic Teaching Efficacy Model, for example, reflects an effort to conceptualize teaching effectiveness through a structured framework rather than through isolated instructional variables (Andrian & Yul, 2023). Likewise, conceptual models of Arabic as a second language

emphasize the interaction among learner characteristics, educational context, language skills, pedagogical strategies, and instructional design (Almelhes & Alsaiani, 2024). Assessment is another important dimension because meaningful evaluation should measure not only memorized grammatical knowledge but also students' progress and ability to apply language skills in authentic contexts (Abdelbaset & Jabari, 2020).

Technological transformation has added further dimensions to Arabic language instruction. Previous research has shown that language-teaching software can support instructional diversification when appropriate technological facilities are available (Al-Busaidi et al., 2016). Blended and MOOC-based instructional models have also been proposed as mechanisms for increasing flexibility and expanding learning opportunities in Arabic education (Mahmoudi & Alipour, 2023). More recently, artificial intelligence has emerged as another potentially influential educational resource, offering new possibilities for instructional support and language-learning activities (Sa'Idah et al., 2024). Nevertheless, technological innovation cannot be separated from infrastructure and institutional conditions. Research conducted under severe infrastructure limitations demonstrates that successful use of educational technologies depends greatly on contextual adaptation, accessibility, and organizational support (Abu Moor, 2025). Against this background, the present study sought to validate a model derived from the lived teaching experiences of Arabic language and literature professors in Iraqi universities.

Methods and Materials

The present study was applied in purpose and employed a quantitative survey design. The model under examination had previously been developed from an exploratory qualitative investigation of professors' lived experiences of teaching Arabic language and literature and was subsequently subjected to quantitative validation. The statistical population consisted of 550 professors and faculty members working in Arabic language and literature programs at Iraqi universities. Based on the Krejcie and Morgan sampling table, 225 participants were selected using non-probability convenience sampling.

Data were collected through a researcher-developed questionnaire constructed from the categories and indicators identified in the qualitative phase. The final instrument contained 51 items organized into eight major categories: curriculum and content challenges; motivational and cognitive challenges; creative and alternative teaching methods; improving assessment and assignment processes; shortages and limitations in the educational environment; professors' extra-instructional roles; management of classroom heterogeneity; and confronting the inherent complexity of Arabic and reconsidering its instruction.

Face and content validity were evaluated through expert assessment and feedback from individuals similar to the target population. The content validity ratio was examined, and all retained items exceeded the acceptable criterion. Internal consistency was evaluated using Cronbach's alpha. Construct validity and model fit were assessed through confirmatory factor analysis using AMOS 23. Model fit was evaluated using the chi-square-to-degrees-of-freedom ratio, Incremental Fit Index, Normed Fit Index, Tucker–Lewis Index, Comparative Fit Index, and Root Mean Square Error of Approximation. Standardized factor loadings of at least 0.30 were considered acceptable.

Findings

Confirmatory factor analysis indicated satisfactory fit for all eight measurement models and for the overall model. For the overall model, the chi-square-to-degrees-of-freedom ratio was 1.221, IFI was 0.952, NFI was 0.935, TLI was 0.928, CFI was 0.967, and RMSEA was 0.083. These values demonstrated acceptable correspondence between the hypothesized structure and the observed data.

All eight main categories significantly contributed to the overall construct at the 0.001 level. Curriculum and content challenges had the strongest standardized factor loading at 0.95. Motivational and cognitive challenges, creative and alternative



teaching methods, and shortages and limitations in the educational environment each had a loading of 0.84. Confronting the complexity of Arabic and reconsidering its instruction had a loading of 0.69, improving assessment and assignment processes had a loading of 0.67, professors' extra-instructional roles had a loading of 0.64, and classroom heterogeneity management had a loading of 0.59.

At the subcomponent level, several indicators showed particularly strong contributions. Redefining student performance assessment had a factor loading of 0.92. Lack of organizational support for professors had a loading of 0.91. The identity-cultural and motivational-educational dimensions of professors' extra-instructional roles had loadings of 0.93 and 0.91, respectively. Strategies of differentiation and integration in heterogeneous classrooms had the strongest loading within that domain at 0.97, while interaction and collaboration between Arabic-speaking and non-Arabic-speaking students had a loading of 0.92. Within the complexity-of-Arabic category, the gap between linguistic knowledge and practical language use had a loading of 0.95.

All 51 questionnaire items had acceptable factor loadings ranging from 0.32 to 0.77 and were statistically significant at the 0.001 level; therefore, no item was removed from the final instrument. Cronbach's alpha coefficients for the eight categories ranged from 0.789 to 0.874, while the total scale yielded an alpha coefficient of 0.912, indicating strong internal consistency and satisfactory reliability.

Discussion and Conclusion

The findings confirm that the proposed model provides a statistically coherent representation of the lived teaching experiences of Arabic language and literature professors in Iraqi universities. The satisfactory global fit indices and significant factor loadings indicate that teaching quality in this context is best understood as a multidimensional construct rather than as the product of a single pedagogical factor.

The particularly strong contribution of curriculum and content challenges suggests that professors' experiences are substantially shaped by the appropriateness, relevance, organization, and practical applicability of instructional content. Effective reform therefore requires attention not only to teaching techniques but also to what is taught and how curricular materials connect theoretical linguistic knowledge with practical communication and literary understanding.

The importance of motivational and cognitive challenges further demonstrates that student beliefs, attitudes, and willingness to participate are integral to instructional effectiveness. Similarly, the strong contribution of creative teaching methods indicates a need to move away from exclusively lecture-based instruction toward more participatory, contextualized, and learner-centered practices. The findings concerning assessment show that meaningful evaluation should be treated as part of the learning process and should focus on students' ability to apply knowledge rather than merely reproduce memorized information.

The strong contribution of environmental limitations and organizational support also demonstrates that teaching quality cannot be attributed exclusively to individual professors. Institutional facilities, technological resources, administrative support, and opportunities for professional development are structural conditions that may facilitate or constrain effective teaching. At the same time, the confirmed extra-instructional role of professors indicates that Arabic language and literature instructors perform cultural, motivational, and educational functions in addition to their formal academic responsibilities.

Finally, the findings concerning classroom heterogeneity and the gap between linguistic knowledge and practical use highlight two central challenges for Arabic instruction. Effective teaching requires strategies capable of accommodating students with different linguistic and educational backgrounds while simultaneously helping them transform theoretical knowledge into meaningful language use. Overall, the validated 51-item, eight-category model demonstrates satisfactory

construct validity and reliability and can serve as an empirically supported framework for understanding, evaluating, and improving the teaching of Arabic language and literature in Iraqi universities.

References

- Abdelbaset, T. E. M., & Jabari, N. A. (2020). Arabic Language Teaching Evaluation Process for Non-Native Speakers. *International Journal of Education and Learning*, 2(2), 105-110. <https://doi.org/10.31763/ijelev.v3i1.157>
- Abu Moor, D. (2025). Proposed Visions for Using Educational Technology in the Absence of Infrastructure during the War on Gaza from Teachers' Perspectives. *Journal of the Palestinian Educators Association for Arts and Educational and Psychological Studies*, 10(18), 63-81.
- Al-Busaidi, F., Al Hashmi, A., Al Musawi, A., & Kazem, A. (2016). Teachers' Perceptions on the Effectiveness of Using Arabic Language Teaching Software in Omani Basic Education. *International Journal of Education and Development using ICT*, 12(2).
- Alhchaimi, S. K. H., Tavangar Marvasti, Z., Al-Abdullah, H. G. S., & Saeidian Khorasgani, N. (2025). Validation of the professional competency model for Arabic language teachers in Al-Muthanna city. *Journal of Personal Development and Organizational Transformation*, 2(4), 201-213. <https://doi.org/10.61838/kman.jpdot.2.4.13>
- Alhirtani, N. A. (2020). The Use of Modern Teaching Methods in Teaching Arabic Language at Higher Education Phase from the Point View of Arabic Language Professors: A Case of a Premier University. *International Education Studies*, 13(1), 32-41. <https://doi.org/10.5539/ies.v13n1p32>
- Almelhes, S. A., & Alsaari, H. E. (2024). A Conceptual Framework for Teaching Arabic as a Second Language. *Theory and Practice in Language Studies*, 14(7), 2110-2118. <https://doi.org/10.17507/tpls.1407.18>
- Andrian, R., & Yul, W. (2023). Arabic Teaching Efficacy Model (ATEM): A Language Teaching Model Design. *International Journal of Arabic-English Studies (IJAES)*, 23(2). <https://doi.org/10.33806/ijaes.v23i2.468>
- Dajani, B. A. S. (2015). Teaching Arabic Language: Towards a New Beginning That Stimulates Creativity. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 192, 758-763. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.06.086>
- Facchin, A. (2019). *Teaching Arabic as a Foreign Language: Origins, Developments and Current Directions*. <https://doi.org/10.1515/9789048542901>
- Imron, K., Abdullah, M. Y., Nurani, Q., Rohayati, E., & Jamanuddin, J. (2024). A New Direction of Arabic Language Teaching: Integration Muthala'ah Text Book and Religious Moderation Concept. *Al-Ta'rib: Jurnal Ilmiah Program Studi Pendidikan Bahasa Arab IAIN Palangka Raya*, 12(1), 69-88. <https://doi.org/10.23971/altarib.v12i1.7779>
- Mahmoudi, A., & Alipour, F. (2023). Teaching Arabic at the Teacher Training University Using a Combined Method (Presenting a MOOC-Based Model). *Biannual Journal of Research in Arabic Language and Literature*, 5(2), 43-56. https://www.google.com/url?sa=t&source=web&rct=j&opi=89978449&url=https://amozesharabi.cfu.ac.ir/article_3538.html&ved=2ahUKEwiPwuzYi-iOAXXSnf0HHSguBycQFnoECBYQAQ&usq=AOvVaw0ybGsQmEO-KC4IBV7RND1o
- Mukhametshina, E., Morozova, T., & Shigapova, F. (2020). *Teaching Arabic Language via English* INTED2020 Proceedings, <https://doi.org/10.21125/inted.2020.1803> <https://doi.org/10.21125/inted.2020.1803>
- Sa'Idah, M. A., Diantoro, K., Mahmudah, U., Dolan, E., Santoso, N. A., & Junaedi, S. R. P. (2024). *Enhancing Arabic Language Teaching through Artificial Intelligence: Assessing Effectiveness and Educational Implications* 2024 3rd International Conference on Creative Communication and Innovative Technology (ICCI), <https://doi.org/10.1109/ICCIT62134.2024.10701089> <https://doi.org/10.1109/ICCIT62134.2024.10701089>
- Yusuf, M. (2023). Development of Arabic Language Teaching Materials with 4D Model for the Second Semester at STAI Al-Furqan Makassar. *Bulletin of Science Education*, 3(3), 152-170. <https://doi.org/10.51278/bse.v3i3.662>
- Zikriah, Z., & Mauludiyah, L. (2024). Research Trend of Arabic Language Teaching in the World: Systematic Literature Review Based on Scopus Database. *Research and Development in Education (Raden)*, 4(1), 27-48. <https://doi.org/10.22219/raden.v4i1.31847>