



معلومات البحث

تاريخ الاستلام: 2025/07/25

تاريخ القبول: 2025/11/25

Printed ISSN: 2352-989X

Online ISSN: 2602-6856

فاعلية إستراتيجية زمن الانتظار في تعزيز الدافع المعرفي لدى تلاميذ التعليم

المتوسط في مادة اللغة الفرنسية

The Effectiveness of "Wait Time" Strategy in Enhancing Cognitive Motivation Among Middle School Students in French Language Subject

ميلود عمار¹ ، باية خليل²¹جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم (الجزائر)،

miloud.ammar@univ-mosta.dz

²جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغانم (الجزائر)

khelilbaya@gmail.com

الملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية إستراتيجية "زمن الانتظار" في تعزيز "الدافع المعرفي" في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ التعليم المتوسط. وباعتماد المنهج شبه التجريبي بمجموعتين متكافئتين (التجريبية: 36 والضابطة: 35) ومقياس الدافع المعرفي، تم التوصل إلى أن لإستراتيجية زمن الانتظار فاعلية في تعزيز الدافع المعرفي في مادة اللغة الفرنسية في مرحلة التعليم المتوسط، وان هناك فروقا بين المجموعة التجريبية والضابطة في متوسط درجات الدافع المعرفي لصالح التجريبية، وانتقال المستوى العام لهذا الدافع لدى المجموعة التجريبية من المتوسط نحو المرتفع مقارنة بالقياس القبلي وبالنظر للمجموعة الضابطة ذات المستوى المتوسط (القياس القبلي - البعدي).

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية زمن الانتظار، الدافع المعرفي، تلاميذ مرحلة التعليم المتوسط، اللغة الأجنبية- الفرنسية.

ABSTRACT: The objective of this study was to investigate the effectiveness of the "wait- time strategy" in enhancing cognitive motivation in French as a foreign language among middle school students. After training on the strategy and verifying the psychometric properties of the cognitive motivation scale, and following random selection of the study groups (experimental: 36, control: 35), using a quasi-experimental approach with equivalent groups, and verification of pre and post measurements according to descriptive and inferential statistical methods, it was concluded that the wait time strategy is effective in enhancing cognitive motivation in French as a foreign language. The experimental group showed significantly higher cognitive motivation scores than the control group, with motivation levels rising from medium to high compared to pre-test measures, and looking at the control group with the medium level (pre-test_ post-test).

Keywords: Wait time strategy; cognitive motivation; Middle School Students; French language.

1. مقدمة:

يشكل الأستاذ بشخصيته، أسلوب، طريقة وإستراتيجية التدريس المتبعة من قبله أحد أهم العوامل المؤثرة على التفاعل الصفي ومنه على الدافع المعرفي لتعلم اللغات الأجنبية؛ "فجودة التفاعل الصفي في حصص اللغة الأجنبية تتأثر بشكل مباشر بالاستراتيجيات التدريسية المستخدمة، خاصة فيما يتعلق بإدارة وقت التفكير والاستجابة. (Chen & Williams, 2023)

ومتوسط زمن الانتظار في فصول اللغة الأجنبية غير كاف، وهو لا يتجاوز 1.2 ثانية مما يعيق تشكّل الاستجابة اللغوية السليمة. (Akbari & Li, 2024) وقصور زمن الانتظار ينتج عنه ضعف جودة الإجابة باللغة الأجنبية وانخفاض مستوى الثقة بالنفس، ومنه تراجع مستوى الدافع المعرفي (فاطمة، 2024). حيث أن هناك علاقة طردية قوية موجبة بين زمن الانتظار والدافع المعرفي في اللغة الأجنبية، ويقدر الزمن المناسب من 3 إلى 5 ثوان. (Garcia-Lopez, 2023)

إن استخدام إستراتيجية زمن الانتظار يساعد في التقليل من قلق التحدث باللغة الأجنبية بسبة 35% ويعزز الدافع المعرفي بنسبة 44%، إلى جانب تحسين مهارات التفكير باللغة الأجنبية بنسبة 39% (Kim & Smith, 2024). وهناك نسبة عالية من المتعلمين في مرحلة التعليم المتوسط لديهم صعوبات في المشاركة الفعالة في حصص اللغة الأجنبية، وهذا بدوره يضعف الدافع المعرفي ومنه التحصيل في اللغات الأجنبية. كما أن تدني مستوى الدافع المعرفي في تعلم اللغة الأجنبية يرتبط بشكل وثيق بضعف الممارسات التدريسية (العزیز، 2023)، خاصة فيما يتعلق بإدارة وقت التفكير والاستجابة.

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة، ونظرا لغياب -في حدود علم الباحثين- الدراسات التي تناولت إستراتيجية زمن الانتظار والدافع المعرفي في مادة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في الجزائر، وانطلاقاً من توصيات الدراسات السابقة (Demir, 2024) و (Johnson, 2023) حول ضرورة إجراء المزيد من البحوث التجريبية ذات العلاقة بفاعلية استراتيجيات التدريس في تعزيز الدافع المعرفي لتعلم اللغة الأجنبية، تتحدد إشكالية الدراسة في السؤال الرئيس التالي:

- ما فاعلية استخدام إستراتيجية زمن الانتظار في تعزيز الدافع المعرفي لتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط؟
ومنه :

- ما مستوى الدافع المعرفي الحالي لتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الدافع المعرفي لمادة اللغة الفرنسية قبل وبعد تطبيق إستراتيجية زمن الانتظار؟

2. فرضيات الدراسة:

يتوقع الباحثان أن:

- مستوى الدافع المعرفي الحالي في تعلم اللغة الفرنسية لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط "متوسط".
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الدافع المعرفي لمادة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية - في القياس القبلي - بين المجموعة التجريبية والضابطة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الدافع المعرفي لمادة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى المجموعة التجريبية حسب الجنس (في القياس القبلي).
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الدافع المعرفي لمادة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية تُعزى لاستخدام إستراتيجية زمن الانتظار -القياس البعدي-.

3. أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجية "زمن الانتظار" في تعزيز الدافع المعرفي لتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط، حيث يستوجب هذا التعرف أولاً على المستوى الحالي للدافع المعرفي لدى أفراد العينة الذي يتم ضمن سياق القياس القبلي، مع ما يتم ضمن القياس البعدي -بعد تطبيق إستراتيجية زمن الانتظار-.

4. أهمية الدراسة:

1.4. الأهمية النظرية: تسعى الدراسة الحالية إلى إثراء المعرفة حول استراتيجيات تعزيز الدافع المعرفي لتعلم اللغات الأجنبية وبالأخص اللغة الفرنسية، حيث السياق العالمي والمحلي يركزان على تعلم اللغات الأجنبية كمفتاح للانفتاح على مستجدات العالم الخارجي ومواكبة التطور في المعرفة، علماً أن السياق المحلي أصبح يركز على إشراك لغة أجنبية أخرى متمثلة في اللغة الإنجليزية والتي أصبحت تزاوح اللغة الفرنسية في مراحل متقدمة من مراحل التعليم في الجزائر.

2.4. الأهمية التطبيقية: تقديم نموذج عملي لمعلمي اللغة الأجنبية وبالأخص اللغة الفرنسية، يمكن الاعتماد عليه في زيادة المشاركة الصفية للمتعلمين، إلى جانب زيادة فرص التفاعل الصفّي الإيجابي وتعزيز التغذية الراجعة الفورية، والعمل على تحسين مستوى الدافع المعرفي لتعلم اللغة الأجنبية، علماً أنه يمكن الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تعلم اللغة الإنجليزية أيضاً باعتبارها لغة أجنبية.

5. حدود الدراسة:

- الحدود الموضوعية: "زمن الانتظار" و"الدافع المعرفي".
- الحدود المكانية: متوسطة "الأحول ناصر" بمستغانم.
- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2022-2023 (مرحلة التدرب على الإستراتيجية) و2023-2024 (الدراسة التجريبية).

■ **الحدود البشرية:** تلاميذ الصف الأول متوسط (مرحلة التدرّب على الإستراتيجية) وتلاميذ الصف الثاني متوسط (الدراسة التجريبية).

6. الإطار النظري للدراسة:

إلى جانب إستراتيجية "زمن الانتظار"، تعد كل من المفاهيم المرتبطة بالدافعية المعرفية، عقلية النمو، ومعالجة المعلومات من أهم المرتكزات التي تتركز عليها أي دراسة مرتبطة بتعلم اللغات الأجنبية، كما تعد النظرية المعرفية والبنائية من أهم مرتكزات الاستراتيجيات المرتبطة بالعملية التعليمية-التعلّمية، وعلى هذا الأساس يمكن التطرق إلى ما يلي:

1.6. الدافعية المعرفية:

تعمل الدافعية التي ترتبط بقوى داخلية وأخرى خارجة عن ذات الفرد على إعطاء شرارة الانطلاق للسلوك، ودعمه بالقوة والبدائل اللازمة للوصول إلى الهدف المنشود (Fenouillet, 2012)، وهي تمثل محورا رئيسيا في مرحلة التعليم المتوسط - على الخصوص-. فحسب النظرية المعرفية الاجتماعية (Bandura & National Inst of Mental Health, 1986) قد لا يكون للعوامل الخارجية تأثيرا مباشرا على تنمية الأفراد فحسب، بل أيضا قد يكون لها تأثيرا من خلال العوامل الفردية الذاتية. وسواء أكانت هذه العوامل داخلية أو خارجية متفاعلة، فإنها تمكّن المتعلم من المشاركة الطوعية في مختلف النشاطات الصفية واللاصفية، إلى جانب الاستمرارية والمثابرة حتى إتمام إنجازها، كما تمكّنه من وضع أهداف واقعية واتخاذ القرارات المناسبة، وتعود على القائمين على العملية التعليمية-التعلّمية بالفائدة الكبيرة، إذ تمكّنهم من التنبؤ بما سيؤول إليه مصير المتعلم، ومن ورائه كل عناصر هذه العملية. ومن جملة هذه المكونات نجد إدراك الكفاءة الذاتية (Self-efficacy)، حيث أن المعتقدات المرتبطة بإدراك هذه "الكفاءة" تعمل على تحسين التحصيل الدراسي، وهي ترتبط بالكفاءة الشخصية العالية وجودة النتائج (Chan & Sy, 2016).

فجودة النتائج والأداء الكفاء يتطلبان كل من المهارات والإيمان الذاتي بالفعالية لاستخدامها على أحسن وجه (Bandura & National Inst of Mental Health, 1986)، حيث تعد الكفاءة الذاتية المحجر الأساس في عملية تعلم اللغات إلى جانب الدور الوسيط للتفاعلات داخل الصف الدراسي - أو الافتراضي- وتوقعات الأولياء، وعلى هذا الأساس تتداخل العوامل الذاتية بالخارجية، كما يتحدد تعلم اللغات بعوامل وسيطة أخرى كالانتباه، الاحتفاظ، التكرار، والدافع.

2.6. عقلية النمو وتعلم اللغات:

تعتقد "دويك" أن الأفراد يتوزعون بموجب وجهات النظر التي لديهم حسب مصدر الكفاءة (Dweck, 2000) (Claro, Paunesku, & Dweck, 2016); (Dweck, 2010);، ففي الوقت الذي يعتقد فيه البعض أن عليهم تنمية كفاءاتهم باستمرار من خلال التعلّم والتحسين المستمرين حتى يتمكنوا من تحقيق النجاحات، نجد البعض الآخر لديه الاعتقاد الراسخ بأن للكفاءات الفطرية الدور الحاسم في تحقيق النجاحات ومختلف الأداءات.

وعليه، فلا داعي للبحث عن بدائل أخرى كالتعلم والتدريب، وبهذا فهم ينظرون لمختلف القدرات والمهارات التي تشكل الكفاءات على أنها سمات شخصية "صلبة"، وهذا على العكس من الذين يعتقدون أنها قابلة "للنمو والتطوير".

من هذا المنطلق، نرى أنه من الضروري الاعتماد على نظرية "دويك" عند دراسة تعلم اللغات أو الدافعية، لأن تعلم اللغة الأجنبية بحاجة في واقع الأمر إلى "عقلية النمو" (growth mindset) في مقابل "العقلية الصلبة" (fixed mindset)، لأنها تعمل على تقبل الفشل كمصدر لمراجعة الخطوات السابقة، واستثمار الأخطاء في وضع أساس متين لبناء المعارف الجديدة.

3.6. معالجة المعلومات في تعلم اللغات الأجنبية.

لا يمكن الفصل بين نظرية معالجة المعلومات التي تركز في الأساس على العمليات المعرفية، وبين تعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، والتي يستوجب تعلمها استقبال المعلومات اللغوية والعمل على تخزينها واسترجاعها عند الرغبة في الاستخدام داخل الصف الدراسي وفي مختلف المواقف الحياتية التي تستدعيها. وهذا يتطلب التطوير المستمر لمهارات معالجة المعلومات (McLaughlin, 1987)، علما بأن هذه المهارات قد تبدو في بداية تشكلها أنها شديدة التعقيد، إلا أن الاستخدام المتكرر لها في مختلف المواقف - وبالأخص تلك المرتبطة بواقع المتعلم - يجعل توظيفها تلقائياً. وعلى هذا الأساس، وبغية تعزيز دافعية المتعلم لتعلم اللغة الفرنسية كلغة أجنبية، يجب العمل على ما يلي:

- تخفيف المحتوى المعقد والنشاطات اللغوية المركبة قصد تخفيف إرهاق الذاكرة العاملة، ولهذا يشترط في المهام أن تكون متدرجة التعقيد وتراعي مستويات المتعلمين، وهذا انطلاقاً من تعليمات واضحة ومحروضة على التحدي في الوقت ذاته (Dörnyei, 2001) (Long, 2015); (Ellis, 2003); (Ellis, 2015);

- ضرورة الاستخدام المتكرر للغة، حيث أن هذا الاستخدام مهم للوصول إلى التلقائية (Automatization) في استخدام اللغة (McLaughlin, 1987); (Anderson, 2000); (DeKeyser, 2007); (Suzuki, 2022);

- الأخذ في الحسبان العمل على توجيه انتباه وتركيز المتعلمين إلى أهم العناصر اللغوية، حيث هناك علاقة وطيدة بين الانتباه الواعي والتلقائية في استخدام اللغة (Schmidt, 2001); (Dörnyei, 2009).

4.6. إستراتيجية زمن الانتظار (Wait Time)

تستمد إستراتيجية زمن الانتظار قوتها من النظرية البنائية لبياجي، والبنائية الاجتماعية - الثقافية ليفيكوتسكي وتحديدًا "منطقة النمو المحتمل" - (the Zone of Proximal Development (ZPF) -، هذا إلى جانب نظرية معالجة المعلومات ضمن ميدان اللسانيات التطبيقية، وتعد "باد روو" أول من صاغ مفهوم زمن الانتظار في إطار التدريس (Rowe, 1972)، وتعرفه على أنه "فترة الصمت التي تتبع طرح السؤال من قبل الأستاذ، وتلك التي

تتبع إجابة المتعلم " (Rowe, 1986)، حيث توصلت من خلال الدراسات التي قامت بها إلى أن " وقت الانتظار ينمي اللغة والمنطق لدى تلاميذ التعليم الابتدائي " (Rowe, 1974)، وأن فترة الصمت التي تناهز ثلاث ثوانٍ كان لها تأثيراً إيجابياً على الأستاذ والتلميذ.

فلزمن الانتظار آثاراً نفسية إيجابية على المتعلمين والمعلمين على حد سواء، حيث تعزز الثقة في الكفاءة الذاتية، وتحفّز على التواصل والتفاعل الإيجابيين، وهذا يعني زيادة الاستقلالية والتدفق اللغوي وانخفاض القلق المرتبط بالمشاركة الصفية أو الحديث باللغة الفرنسية كلغة ثانية، إلى جانب انخفاض الأخطاء وتحسن في التعابير اللغوية (Anderson, 2023). "Measuring Cognitive Motivation in Adolescents"; (Smith, 2024). وهذه الإستراتيجية حسب كل من "يونغ" و"لي" (Young & Lee, 2024) تعمل على تحسين مستوى الدافعية الأكاديمية. وإلى جانب تحسين الجوانب النفسية السابقة الذكر، فإن إستراتيجية "زمن الانتظار" تعمل على تعزيز العمليات المعرفية المرتبطة بالتحليل اللغوي، وأيضاً تلك التي تعمل على الربط بين المفاهيم اللغوية. ويمكن استعراض الآثار الإيجابية لهذه الإستراتيجية على كل من الأستاذ والتلميذ في الجدول التالي:

الجدول 1: تأثير زمن الانتظار على كل من الأستاذ والتلميذ.

التأثير على الأستاذ	التأثير على التلميذ
- تحسن ملحوظ على إجابات الأستاذ من حيث الدقة، الشمولية والمرونة.	- زيادة طول مدة إجابة المتعلمين.
- تغيير في نوع وعدد الأسئلة المطروحة من قبل الأستاذ.	- الكثير من الاستدلالات المعززة بالحجة والإقناع.
- زيادة التوقعات الإيجابية نحو بعض التلاميذ.	- زيادة التفكير المتشعّب.
- إتاحة المشاركة الصفية للمتعلمين بشكل أوسع.	- زيادة نسبة الأسئلة التي يطرحها التلميذ.
- زيادة مستوى التفاعل الصفّي.	- زيادة التفاعل بين المتعلمين في مقابل انخفاض تدخل الأستاذ.
- التحكم في إدارة الفصل الدراسي.	- انخفاض نسبة الإجابات الخاطئة.
	- زيادة نسبة الراغبين في الإجابة.
	- زيادة معدل الثقة لدى المتعلمين.
	- زيادة التجاوب مع المهمات المعرفية المعقدة.
	- زيادة الرصيد اللغوي (القواعد والمفردات).
	- تنمية مهارة الاستماع وهي ضرورة لتعلم اللغات.

من إعداد الباحثين على ضوء نتائج "روو" و"ولسن" (Rowe, 1986) (Wilson, 2023);

7. الإجراءات الميدانية للدراسة:

1.7. التحقق من صلاحية مقياس "الدافع المعرفي".

تم التحقق من صلاحية مقياس الدافع المعرفي (عمار، 2017) بعد توزيعه على عينة قوامها 287 حالة من تلاميذ التعليم المتوسط، تم اختيارهم بطريقة عشوائية من مجموعة واسعة من المتوسطات (مستغانم، معسكر، سطيف)، حيث يهدف هذا المقياس إلى التعرف على المدركات التي لديهم حول كل من قيمة: اكتساب المعرفة؛ توسيع المعرفة؛ الكفاءة الذاتية؛ الضبط الداخلي؛ العلاقة مع الزملاء؛ العلاقة مع الأسرة والعلاقة مع الأستاذ. ويتكون من ثلاثة وعشرين (23) مؤشرا تتوزع على الأبعاد الكامنة السابقة الذكر (07 أبعاد)، علما أن المقياس يتمتع ببيانات صدق البناء بحيث تتشبع كل المؤشرات على عواملها وهي تتراوح بين 0.72 و 0.89، كما أن بيانات ثبات الاتساق الداخلي جد مرتفعة وهي تتراوح بين 0.76 و 0.89.

2.7. التدرّب على إستراتيجية "زمن الانتظار": تم الشروع في التدرّب على إستراتيجية زمن الانتظار منذ بداية الموسم الدراسي 2022-2023 وفق المراحل التالية:

أ. المرحلة التمهيدية:

- التعرف على إستراتيجية زمن الانتظار وما يرتبط بها من مرتكزات نظرية.
- الاطلاع على الدراسات السابقة وفحص مختلف المتغيرات التي تناولتها.
- استعراض مختلف التحديات التي يواجهها تطبيق هذه الإستراتيجية وكيفية مواجهتها.

ب . مرحلة الممارسة العملية:

أولاً- التدرّب على التحكم في زمن الانتظار (من 3 إلى 5 ثوان) بعد طرح الأستاذ للسؤال، وهذا بهدف إتاحة الفرصة للتلاميذ لتدبرّ محتوى السؤال وإعداد الإجابة المحتملة، وهو يرتبط بالفرصة المتاحة لمعالجة المعلومات.

ثانياً- التدرّب على التحكم في زمن الانتظار (من 3 إلى 5 ثوان) قبل تعليق الأستاذ على إجابات التلاميذ أو قبل طرح سؤال آخر من قبله، والهدف هو إتاحة الفرصة أمامهم لتعديل أو إثراء إجاباتهم.

لقد قام الباحثان بالتدرّب على النوع الأول والثاني من زمن الانتظار (أكتوبر ونوفمبر) في أوقات خارج الدوام الرسمي مع مجموعة من المشاركين (تلاميذ من مستويات مختلفة من خارج العينة المستهدفة في الدراسة) حيث كانت المشاركة طوعية.

ثالثاً- بعد التحكم التدريجي في خلق توليفة بين "زمن الانتظار" و"الزمن الفعلي للحصة"، والوقوف على التحديات التي تواجه الأستاذ والتلاميذ في تطبيق هذه الإستراتيجية في حصص الدوام الرسمي، تم الانتقال إلى خطوة موائية تمثلت في التطبيق الفعلي لإستراتيجية "زمن الانتظار" في حصص الأعمال الموجهة وحصص الاستدراك لتلاميذ السنة الأولى متوسط (القسم 1 م 3) حيث استمرت العملية طيلة الفصل الثاني من الموسم الدراسي 2022-2023. وكان

3.3.7. عينة الدراسة ومواصفاتها: تم اختيار عينة عشوائية تمثلت في الصف الدراسي 2 م 1 من بين الصفين الدراسيين للثانية متوسط بمتوسطة الأحول ناصر بمستغانم. وعليه، فإن الصف 2 م 2 يمثل تلاميذته العينة الضابطة، علما بأن الصف 2 م 3 تم استبعاده من الدراسة الحالية لأنه كان يمثل عينة التدرّب على الإستراتيجية في العام الدراسي 2022-2023. وبهذا تحقق تصميم الدراسة المتمثل في عيّنتين متكافئتين (تجريبية وضابطة) كما هو موضح في الجدول التالي:

الجدول 2: توزيع أفراد العينة حسب المجموعة والجنس

المجموع	إناث		ذكور		المجموعة
	النسبة	العدد	النسبة	العدد	
36	50	18	50	18	التجريبية
35	%48.57	17	%51.43	18	الضابطة
71	%49.30	35	%50.70	36	المجموع

- **التكافؤ:** بغرض تحقيق تكافؤ المجموعتين، قام الباحثان بضبط المتغيرات التالية:
 - ضبط متغيّر العمر ومتغيّر المستوى التحصيلي السابق، علما أن إدارة المؤسسة تعمل على تشكيل أفواج متكافئة من البداية تراعي توزيع التلاميذ على الصفوف الدراسية حسب المعدل، كما يتم توزيع المعيدّين للسنة على الصفوف بالتساوي والأمر ذاته مع الجنس (الذكر والأنثى).
 - أما فيما يتعلق بضبط متغيّر المستوى الاجتماعي والاقتصادي فلم يتسنى للباحثين الوثوق في البيانات المتاحة.

4.3.7. أداة الدراسة: تمثلت أداة الدراسة في مقياس "الدافع المعرفي" الذي تم الوقوف على خصائصه السيكمومترية والتأكد من صدق البناء له، حيث يتكوّن من ثلاثة وعشرين (23) مؤشرا موزعة على سبعة (07) أبعاد، تقابل كل مؤشر خمسة (05) بدائل تتوزع درجاتها بمراعاة اتجاه العبارات.

4.7. فحص مستوى الدافع المعرفي والفروق داخل وبين المجموعتين في سياق القياس القبلي.

بعد التدريب على إستراتيجية "زمن الانتظار" طيلة الموسم الدراسي 2022-2023، تم الشروع مع بداية الموسم الدراسي 2023-2024 في تعويد التلاميذ عليها، كما قام الباحثان بالعمل على قياس مستوى "الدافع المعرفي" لدى تلاميذ السنة الثانية متوسط والتحقق من عدم وجود فروق معنوية بين الذكور والإناث ضمن المجموعة التجريبية،

إلى جانب عدم وجود فروق معنوية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي، وهذا بعد التأكد من اعتدالية التوزيع وتجانس التباين للمجموعتين المستقلتين (التجريبية والضابطة).

الجدول 3: مستوى الدافع المعرفي (القياس القبلي) للمجموعة التجريبية.

المستوى	المجال	التكرارات	النسبة	الترتيب
المنخفض	23 – 53	00	00%	03
المتوسط	54 – 84	30	83.33%	01
الأعلى	85 – 115	06	16.67%	02

يتضح من الجدول أعلاه الذي يمثل مستويات الدافع المعرفي في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية أن مستواهم متوسط (83.33%).

الجدول 4: مستوى الدافع المعرفي (القياس القبلي) للمجموعة الضابطة.

المستوى	المجال	التكرارات	النسبة	الترتيب
المنخفض	23 – 53	05	14.29%	02
المتوسط	54 – 84	30	85.71%	01
الأعلى	85 – 115	00	00.00%	03

يتضح من الجدول أعلاه الذي يمثل مستويات الدافع المعرفي في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المجموعة الضابطة أن مستواهم متوسط (85.71%).

● فحص إعتدالية التوزيع والقيم الشاذة والمتطرفة.

الجدول 5: اختبار الإعتدالية للمجموعتين (التجريبية والضابطة).

اختبار الاعتدالية Shapiro-Wilk			المتغير	
القيمة الاحتمالية P-Value	درجة الحرية ddl	الإحصاء		
0.415	36	0.970	التجريبية	درجات مقياس الدافع المعرفي
0.394	35	0.968	الضابطة	

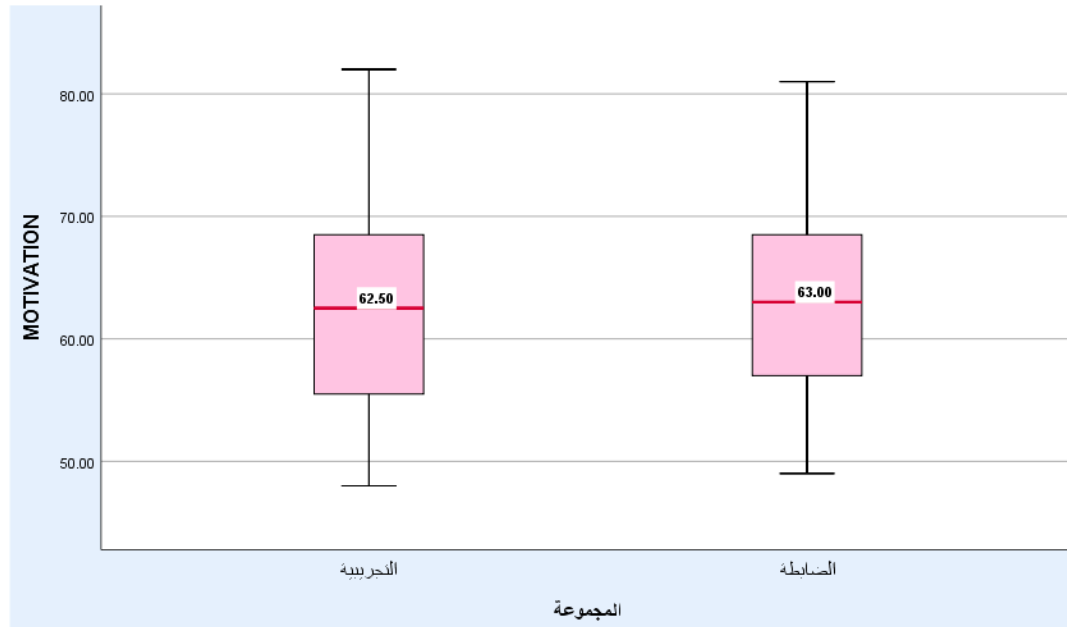
من خلال الجدول أعلاه تظهر قيمة اختبار Shapiro-Wilk للمجموعتين التجريبية والضابطة التي تساوي على التوالي 0.970 و 0.968 و القيمة الاحتمالية P-Value لكل منهما 0.415 و 0.394 وهما أكبر من 0.05 وهذا يعني أن التوزيع اعتدالي.

حيث يتضح هذا جليا في مخطط الصندوق (Box Plot) التالي الذي يظهر عدم وجود قيم شاذة أو متطرفة (Outliers) خارج مجال الأسوار (Whiskers)، وحدود هذه الأسوار في كلتا المجموعتين متشابهة تقريبا (أعلى قيمة 82 وأدناها 54 للمجموعة التجريبية، وبين 81 و 49 للمجموعة الضابطة). كما يظهر الشكل السابق خط الوسيط (62.50 للمجموعة التجريبية و 63 للمجموعة الضابطة) الذي يتوسط الصندوق ويقع ضمن حدود الثقة للمتوسط الحسابي (62.64 للمجموعة التجريبية و 63 للمجموعة الضابطة) عند 95%.

يظهر من الشكل السابق أيضا الصندوق (Box) الذي يمثل النطاق الربيعي (IQR) والذي يشير إلى التماثل بين المجموعتين، حيث تتوزع الدرجات توزيعا متماثلا على جانبي خط الوسيط.

وعليه، فإن هناك تقارب جيد بين توزيع بيانات العينة والتوزيع الطبيعي، كما أن هناك تجانسا مقبولا بين المجموعتين، حيث يؤكد اختبار Levene هذا التجانس (الجدول 6).

الشكل 2: مخطط الصندوق (Box Plot) للمجموعتين التجريبية والضابطة



من إعداد الباحثين على ضوء مخرجات SPSS

• فحص التجانس.

الجدول 6: نتائج اختبار ليفن Levene لدرجات مقياس الدافع المعرفي (المجموعة التجريبية والضابطة).

اختبار ليفن Levene لحساب التجانس	
الإحصاء (F)	القيمة الاحتمالية P-Value
0.10	0.735

يظهر الجدول قيمة اختبار ليفن (0.10) وأيضا القيمة الاحتمالية P-Value (0.735) والتي هي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وعليه فهناك تجانسا بين المجموعتين.

■ القرار: فبالنظر للنتائج السابقة الذكر والتي تؤكد خلو بيانات العينة من القيم المفقودة (حيث كل القيم متوفرة) ومن القيم المتطرفة أو الشاذة، كما تؤكد أيضا إعتدالية التوزيع وتمائل الدرجات وتجانس التبيان بين المجموعتين، فإن هذا كله يتيح للباحثين الاعتماد على أساليب الإحصاء البرامتري في المخطات اللاحقة من تحليل النتائج.

• فحص الفروق بين المجموعتين على مقياس الدافع المعرفي (القياس القبلي)

الجدول 7: نتائج اختبار 'ت' للفروق في متوسط درجات الدافع المعرفي للمجموعتين (القياس القبلي).

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة 'ت'	القيمة الاحتمالية "sig"	الدلالة الإحصائية
المجموعة التجريبية	62.64	8.53	1.82	0.87	غير دالة
المجموعة الضابطة	63.00	08.17			

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 62.64 بانحراف معياري 8.53 وللمجموعة الضابطة 63.00 بانحراف معياري 8.17 علما بان قيمة اختبار "ت" هي 1.82، والقيمة الاحتمالية 0.87 أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وعليه فهي غير دالة إحصائيا. ومنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس القبلي.

• فحص الفروق في مقياس الدافع المعرفي (القياس القبلي) للمجموعة التجريبية حسب الجنس.

الجدول 8: نتائج اختبار 'ت' للفروق في متوسط درجات الدافع المعرفي (القياس القبلي) للمجموعة التجريبية حسب الجنس.

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة 'ت'	القيمة الاحتمالية "sig"	الدلالة الإحصائية
ذكر	61.97	6.34	0.68	0.50	غير دالة
أنثى	63.61	10.37			

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن المتوسط الحسابي للذكور 61.97 بانحراف معياري 6.34 وللإناث 63.61 بانحراف معياري 10.37 علما بأن قيمة اختبار "ت" هي 0.68، والقيمة الاحتمالية 0.50 وهي أكبر من مستوى الدلالة 0.05، وعليه فهي غير دالة إحصائيا. ومنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مقياس الدافع المعرفي (القياس القبلي).

• فحص مستوى الدافع المعرفي والفروق داخل المجموعة التجريبية وبين المجموعتين في سياق القياس البعدي.

الجدول 9: مستوى الدافع المعرفي (القياس البعدي) للمجموعة التجريبية.

المستوى	المجال	التكرارات	النسبة	الترتيب
المنخفض	23 – 53	00	00%	03
المتوسط	54 – 84	19	52.77%	01
الأعلى	85 – 115	17	47.83%	02

يتضح من الجدول أعلاه الذي يمثل مستويات الدافع المعرفي في مادة اللغة الفرنسية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية في سياق القياس البعدي أن تعداد المجموعة ذات المستوى المتوسط يقدر بنسبة 52.77%، بينما تعداد المجموعة ذات المستوى الأعلى وصل نسبة 47.83%.

• فحص الفروق بين المجموعتين على مقياس الدافع المعرفي (القياس البعدي)

الجدول 10: نتائج اختبار 'ت' للفروق في متوسط درجات الدافع المعرفي للمجموعتين (القياس البعدي).

المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة 'ت'	القيمة الاحتمالية "sig"	الدلالة الإحصائية	Partial Eta Squared
المجموعة التجريبية	83.72	13.86	4.61	0.000	دالة	0.236
المجموعة الضابطة	71.26	08.06				

من خلال الجدول أعلاه يتبين أن المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية 83.72 بانحراف معياري 13.86 وللمجموعة الضابطة 71.26 بانحراف معياري 8.06 علما بأن قيمة اختبار "ت" هي 4.61، والقيمة الاحتمالية 0.00 أصغر من مستوى الدلالة 0.05، وعليه فهي دالة إحصائية. ومنه يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين في القياس البعدي. وبالنظر لقيمة مربع إيتا الجزئي (0.236) فهي تشير إلى حجم أثر كبير.

8. الاستنتاج:

توصلت الدراسة الحالية إلى أن هناك فاعلية لإستراتيجية "زمن الانتظار" في تعزيز الدافع المعرفي في مادة اللغة الفرنسية كلغة أجنبية في مرحلة التعليم المتوسط، حيث ارتفع المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية من 62.64 إلى 83.72، وتأكدت هذه الفاعلية من خلال الفروق المعنوية في القياس البعدي بين المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تأثير إستراتيجية "زمن الانتظار" على تعزيز الدافعية له حجم تأثير كبير (0.236)، علما أنه وفقا لمعايير "كوهين" فإن القيمة الأكبر من 0.14 تشير إلى تأثير كبير للمتغير المستقل على المتغير التابع. كما أن نسبة المنتهين للمستوى المرتفع على مقياس الدافع المعرفي ارتفعت إلى 47.83% في القياس البعدي مقابل 16.67% في القياس القبلي.

هذه النتائج تؤكد ما توصل إليه كل من (Kim & Smith, 2024)؛ (Garcia-Lopez, 2023) وهم يؤكدون على التوالي تأثير زمن الانتظار على الدافع المعرفي. هذا إلى جانب كل من (Gilliam, Baker, Rayfield, Ritz & Cummins, 2018) الذين توصلوا إلى أن زمن الانتظار يساعد المتعلمين على الإدراك المعرفي. كما تؤكد دراسة (White, Johnson, & Garcia, 2023) أن إستراتيجية زمن الانتظار تنشّط مناطق في الدماغ مرتبطة بالتحفيز الذاتي والدافعية الداخلية، مما يعزز الدافع المعرفي لدى المتعلمين.

هذا إلى جانب دراسة (Anderson, Thompson, & Rodriguez, 2022) التي توصلت إلى أن فاعلية إستراتيجية زمن الانتظار تختلف باختلاف السياقات التعليمية، لكنها أظهرت تأثيرا إيجابيا (حجم التأثير 0.81)

على الدافع المعرفي في جميع البيئات. غير أنه يجب الانتباه إلى أن زمن الانتظار الفعّال لا ينبغي أن يتجاوز 08 ثواني ولا يتجاوز 12 ثانية على الإطلاق (Häusler, Gartmeier, Grünwald, et al., 2024).

9. الخاتمة:

في ظل الاهتمام المتزايد بتعليم اللغات الأجنبية في مراحل التعلّم المتقدمة، وفي ظل انخفاض الدافعية المعرفية وانتشار الظواهر الغريبة عن المدرسة الجزائرية، كتمزيق الكتب والدفاتر، وتحطيم الأثاث المدرسي، سعت هذه الدراسة إلى الوقوف على فاعلية إستراتيجية زمن الانتظار في تعزيز الدافع المعرفي لدى تلاميذ التعليم المتوسط في مادة اللغة الفرنسية.

وعلى مدار موسمين دراسيين (2022-2023 و 2023-2024) بين الإعداد والتنفيذ، وابتداء المنهج الشبه التجريبي بعينتين متكافئتين، ومن خلال أداة الدراسة المتمثلة في "مقياس الدافع المعرفي" بعد التأكد من خصائصه السيكمومترية، وبالارتكاز على إطار نظري متمثل في إستراتيجية زمن الانتظار كما طورها "Rowe" ومن سار على منوالها، وأيضا بالارتكاز على نظريات الدافعية المعرفية والاجتماعية وأهمية إدراك الكفاءة الذاتية وتفاعل العوامل الداخلية والخارجية في استثارة النشاط وتوجيهه لبلوغ الهدف، إلى جانب أهمية منطقة النمو المحتمل "فيكوتسكي" وتوجهات "دويك" والتركيز على "عقلية النمو" في مقابل العقلية الصلبة، ونظريات تعلم اللغات الأجنبية ومعالجة المعلومات، أكدت النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية فاعلية إستراتيجية "زمن الانتظار" في تعزيز "الدافع المعرفي" لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في تعلم اللغات الأجنبية والفرنسية تحديدا.

حيث أن زمن الانتظار المقدر بخمس إلى ثماني ثواني في الغالب، بإمكانه زيادة المشاركة في الدرس وإثارة التفاعل الصفّي الإيجابي، كما بإمكانه تنظيم إدراكات المتعلمين وتنشيط أدمغتهم، إلى جانب إتاحة الفرصة أمامهم لفهم أسئلة الأستاذ والتدبر في إجابات الزملاء، وتخفيف القلق المرتبط بالتحدث باللغة الأجنبية في الصف الدراسي.

وعلى ضوء ما سبق ذكره، فإنه ينبغي:

- تدريب الأساتذة عامة، وأساتذة اللغات الأجنبية خاصة على التحكم في زمن الانتظار، واستخدامه كإستراتيجية تدريسية لتعزيز الدافعية لتعلم اللغات الأجنبية.

- تدريب المتعلمين على إستراتيجية زمن الانتظار بغية الحد من العجز المتعلم المرتبط بالخوف من التحدث باللغة الأجنبية.

- القيام بدراسات مشابهة على مادة اللغة الإنجليزية في مرحلة التعليم المتوسط وعلى باقي اللغات في مراحل تعليمية لاحقة.

- الاهتمام بالدافعية المعرفية وسبل تعزيزها من قبل المرشدين النفسانيين في مختلف المؤسسات التعليمية.

- مراعاة وقت الحصة عند بناء البرامج بما يتيح للأساتذة الإبداع في الاستراتيجيات التدريسية.

* المراجع باللغة العربية

- النصار، عبد العزيز. (2023). "الدافع المعرفي وعلاقته بتعلم اللغة الإنجليزية في المرحلة المتوسطة". *المجلة الدولية للبحوث التربوية*، 234-256.
- حسن، فاطمة. (2024). "فاعلية زمن الانتظار في تنمية مهارات التحدث باللغة الإنجليزية". *مجلة العلوم التربوية*، 78-96.
- عمار. (2017). التدريس بالكفاءات والدافع المعرفي. قسم علم النفس وعلوم التربية، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران 2-، الجزائر.

المراجع باللغة الأجنبية

- Akbari & Li. (2024). "Wait Time Strategy in Foreign Language Classrooms: Impact on Students' Cognitive Motivation". *Foreign Language Annals*, 23-41.
- Anderson. (2000). *Cognitive Psychology and Its Implications (5th ed.)*. Worth Publishers.
- Anderson. (2023). "Measuring Cognitive Motivation in Adolescents". *Educational Assessment*, 28(1), 67-82.
- Anderson, Thompson, & Rodriguez. (2022). Wait-time strategies across different educational settings: Effects on cognitive motivation and self-regulated learning. *Educational Psychology*, 42(3), 315-334.
- Bandura & National Inst of Mental Health. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall, Inc.
- Chan & Sy. (2016). Chan, The relationships among personality, intercultural communication, and cultural self-efficacy in nursing students. *Journal of Nursing Research*, 24(4), 286-290.
- Chen & Williams. (2023). The Role of Wait Time in Enhancing EFL Students' Cognitive Engagement. *TESOL Quarterly*, 567-589.
- Claro, Paunesku, & Dweck. (2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 113(31), 8664-8668.

- DeKeyser, R. (2007). Skill Acquisition Theory. In B. VanPatten & J. Williams (Eds.), *Theories in Second Language Acquisition*. Routledge., (pp. 97-113). .
- Demir, S. (2024). Cognitive Motivation and Language Learning: A Meta-Analysis. . *Language Learning & Technology*, 82-103.
- Dörnyei, Z. (2001). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. United Kingdom: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Z. (2009). *The psychology of second language acquisition*. . Oxford: Oxford University Press.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality, and development*. Psychology Press.
- Dweck, C. S. (2010). Even geniuses work hard. *Educational leadership*, 68(1), 16-20.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2015). *Understanding second language acquisition (2nd ed.)*. United Kingdom: Oxford University Press.
- Fenouillet, F. (2012). *Les théories de la motivation*. . Paris: Dunod.
- Garcia-Lopez, M. (2023). - Gar "Wait Time Effects on Student Participation in Second Language Acquisition". *Studies in Second Language Acquisition*, 234-256.
- Gilliam, Baker, Rayfield, Ritz & Cummins. (2018). Effects of question difficulty and post-question wait-time on cognitive engagement: A psychophysiological analysis. *Journal of Agricultural Education*, 59(4), 286-300.
- Häusler, Gartmeier, Grünwald, et al. (2024). Too much time or not enough? An observational study of teacher wait time after questions in case-based seminars. *BMC Med Educ*, 24, 690.
- Johnson, M. (2023). "The Impact of Teaching Strategies on Student Motivation". *Teaching and Teacher Education*, 89-104.
- Kim & Smith. (2024). "Teacher Wait Time and Its Impact on Foreign Language Anxiety and Motivation". *Language Teaching Research*, 145-167.
- Long, M. (2015). *Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching*. . Wiley-Blackwell.
- McLaughlin, B. (1987). *Theories of second language learning*. . London: Edward Arnold.
- Park & Anderson. (2024). "Measuring the Effects of Extended Wait Time on EFL Learners' Cognitive Motivation". *Language Assessment Quarterly*, 45-67.
- Park & Anderson. (2024). "Measuring the Effects of Extended Wait Time on EFL Learners' Cognitive Motivation". *Language Assessment Quarterly*, 21(1).

- Rowe, M. B. (1972). "Wait-Time and Rewards as Instructional Variables: Their Influence on Language, Logic, and Fate Control." . *Journal of Research in Science Teaching*, 9(2), 81-94. .
- Rowe, M. B. (1974). Relation of wait-time and rewards to the development of language, logic, and fate control: Part II-Rewards. . *Journal of research in science teaching*, 11(4), 291-308.
- Rowe, M. B. (1986). Wait time: Slowing down may be a way of speeding up! *Journal of Teacher Education*, , 43–50.
- Schmidt, R. (2001). "Attention". In P. Robinson (Ed.), *Cognition and Second Language Instruction* . *Cambridge University Press.*, (pp. 3-32).
- Smith, J. (2024). "Cognitive Motivation in Middle School Students". . *Educational Psychology Review*, 36(2), , 45-62.
- Suzuki, Y. (2022). Automatization and practice. In *The Routledge handbook of second language acquisition and psycholinguistics* . *Routledge.*, (pp. 308-321).
- Walsh, S., & Li, L. . (2023). Classroom interaction and language learning: A complexity theory perspective. . *Language Teaching Research*, 27(4), 891-912.
- Wang & Zhang. (2024). A Systematic Review of Wait Time Effects in Language Teaching. *System: An International Journal of Educational Technology and Applied Linguistics.*, 102-119.
- White, Johnson, & Garcia. (2023). The neurocognitive basis of wait-time: How extended thinking periods reshape cognitive motivation pathways. *Neuropsychologia*, 185, 108516.
- Wilson, K. (2023). Technology-enhanced wait time strategies. . *TESOL Quarterly*, 57(2), , 234-249.
- Young & Lee. (2024). Wait time effects on student anxiety levels. *Language Learning*, 74(1), 89-104.

فاعلية إستراتيجية زمن الانتظار في تعزيز الدافع المعرفي لدى تلاميذ التعليم المتوسط في مادة اللغة الفرنسية
ميلود عمار، باية خليل
