

معیارها و شاخص‌های تدوین و ارزیابی کتاب‌های مکالمه عربی دانشگاه پیام نور بر اساس اهداف آموزشی وزارت علوم و فناوری

دکتر هادی نظری منظم*
دکتر عیسی متقی‌زاده**
لیلا محمدی‌نیا***

چکیده

کتاب‌های درسی در نظام‌های متمرکز اهمیت زیادی دارد، بنابراین رعایت اصول استاندارد تألیف کتاب در این نظام‌ها حائز اهمیت است. در کتاب‌های درسی مکالمه عربی که سازمان مرکزی پیام نور معرفی می‌کند سه اصل سازماندهی اصولی محتوا، خودآموز بودن و اهدافی که در سرفصل آن‌ها مشخص شده، مهم است. در این پژوهش با روش توصیفی - تحلیلی و پیمایشی و با اتکا بر منابع مختلف، معیارها و شاخص‌های ارزیابی کتاب‌های مکالمه عربی دانشگاه پیام نور توصیف شد و با روش هدفمند، ده استاد و عضو هیئت علمی در حوزه آموزش زبان عربی و آموزش زبان‌های خارجی دیگر جهت مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته در خصوص این معیارها و شاخص‌ها برگزیده شدند. هدف از این کار، دستیابی به معیارها و شاخص‌هایی استاندارد با توجه به نظام دانشگاهی پیام نور است؛ زیرا معیار و شاخص مانند یک قانون برای تدوین و ارزیابی کتاب محسوب می‌شود. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که از معیارهای مهم ارزیابی کتاب در بعد محتوایی، لزوم توجه به رویکرد ارتباطی در آموزش و تألیف کتاب‌های آموزش زبان است. نتیجه مهم‌تر اینکه

* استادیار گروه عربی دانشگاه تربیت مدرس (hadi.nazari@modares.ac.ir)

* دانشیار گروه عربی دانشگاه تربیت مدرس (motaghizadeh@modares.ac.ir)

* دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت مدرس (L.mohamadnia@modares.ac.ir)

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۶/۱۷

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۴/۲۷

محتوای کتاب‌هایی که برای مکالمه عربی دانشگاه پیام نور معرفی می‌شود بهتر است در قالب نرم‌افزار آموزشی بوده و یا دست‌کم کتاب همراه با متن صوتی باشد.

کلیدواژه‌ها

شاخص‌های تدوین، کتاب‌های مکالمه عربی، دانشگاه پیام نور، اهداف آموزشی وزارت علوم.

مقدمه

نظام آموزشی در ایران به صورت متمرکز است و بیشتر فعالیت‌های آموزشی در چهارچوب کتاب درسی انجام می‌شود، از این رو، انتخاب محتوا و ارائه آن در قالب کتاب‌های درسی اهمیت ویژه‌ای دارد (جعفری هرنندی و میرشاه جعفری، ۱۳۸۹: ۱۰۰؛ به نقل از یارمحمدیان). محتوای کتاب درسی، رسالت تحقق هدف‌های آموزشی پیش‌بینی شده را بر عهده دارد و تمام ارزشیابی‌ها بر اساس آن صورت می‌گیرد.

تعاریف بسیاری از کتاب درسی آمده که: «به طور کلی، کتاب درسی شامل کتاب‌هایی است که در نظام آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی به منظور تحقق اهداف یادگیری، مورد استفاده دانش‌آموزان و معلمان و استادان و دانشجویان قرار می‌گیرد» (ر.ک.: رسولی و امیر آتسانی، ۱۳۹۳: ۴۷).

در تعریف دیگر از کتاب درسی دانشگاهی آمده است: «کتابی است که بر اساس سرفصل‌های مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری یا دانشگاه‌ها از سوی مؤلفان برای دروس دوره‌های تحصیلی کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا تهیه و تدوین می‌شود و در اختیار استادان و دانشجویان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به منزله منبع درسی قرار می‌گیرد (رسولی و امیر آتسانی، ۱۳۹۳: ۴۸، به نقل از آقازاده و نوروززاده).

رعایت اصول و معیارهای صحیح تألیف در این کتاب‌ها با توجه به ماهیت دانشگاه پیام نور و همچنین هدف از آموزش ماده درسی مکالمه اهمیت فراوانی دارد. برای درس مکالمه (۱) «آموزش موضوعاتی ساده و روزمره مانند گفتگوهای روزمره، کیفیت سخن گفتن در اماکن مختلف اعم از مراکز اداری، دفاتر هواپیمایی، هتل‌ها و رستوران‌ها با جملاتی ساده» و برای درس مکالمه (۲) «آموزش موضوعات متنوع در سطحی متوسط، بر اساس حضور در اماکن و شرایط مختلف برای یک زبان‌آموز، با تأکید بر تمرین‌های

مستمر» و برای درس مکالمه (۳) «آموزش موضوعات متنوع در سطحی پیشرفته، بر اساس حضور در اماکن و شرایط مختلف برای یک زبان آموز، با تأکید بر تمرین‌های مستمر در سطحی پیشرفته، همچنین آشنایی با لهجه‌های مشهور عربی» در سرفصل تعیین شده است. در این پژوهش با استفاده از روش توصیفی، معیارها و شاخص‌های مهم تألیف کتاب‌های مکالمه عربی دانشگاه پیام نور توصیف شد و سپس با استفاده از روش پیمایشی و با انجام مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته با هفت متخصص در زمینه آموزش زبان خارجی و سه مدرس در زمینه آموزش زبان عربی - که به روش هدفمند انتخاب شدند - انجام گرفته است. این استادان در زمینه آموزش زبان عربی صاحب‌نظر و مقالات زیادی هستند. با توجه به اینکه ماهیت روش آموزش زبان خارجی و نوشتن کتاب بین تمام زبان‌ها یکی است از بین استادان صاحب‌نظر و متخصص در زمینه آموزش زبان‌های خارجی هفت استاد انتخاب شدند که به کمک آنان به جمع‌بندی و تحلیل معیار و شاخص‌های مناسب برای ارزیابی و تحلیل این کتاب‌ها در چهار بعد ظاهری و نگارشی، ساختاری، روان‌شناختی و محتوایی پرداختیم (نام این استادان در پیوست مقاله آمده است).

سؤال پژوهش

ما در این پژوهش در پی پاسخ‌گویی به این سؤال هستیم که چه معیارها و شاخص‌هایی برای ارزیابی کتاب‌های مکالمه عربی دانشگاه پیام نور بر اساس اهداف آموزشی وزارت علوم وجود دارد؟

پیشینه پژوهش

تحقیقات بسیاری در زمینه معیارهای تدوین و ارزیابی کتاب‌های درسی دوره متوسطه، دانشگاهی و کتاب‌های الکترونیک صورت گرفته است؛ اما پژوهشی اختصاصی در زمینه معیارهای مهم تدوین و ارزیابی کتاب‌های مکالمه عربی و یا حتی کتاب‌های آموزش زبان دانشگاه پیام نور صورت نگرفته و این مقاله از این نظر جدید است. بعضی از مقالاتی که در زمینه تدوین کتاب درسی دانشگاهی به نگارش درآمده‌اند عبارت‌اند از:

۱. «اصول و معیارهای تدوین کتاب درسی دانشگاهی به عنوان راهنمای عمل»، نوشته زین‌الدینی میمند (۱۳۸۵). محقق در این مقاله هدف خود را بررسی موفقیت تدوین کتاب درسی دانشگاهی در کشور با توجه به شرایط کنونی بیان داشته است. وی در پایان

مقاله خود بیان می‌دارد که استفاده از کتاب درسی دانشگاهی ضرورت دارد، ولی باید نقش آن تغییر یابد و آن با رعایت معیارها و اصول علمی انتخاب و سازماندهی محتوا تا حدودی امکان‌پذیر است. محقق تغییر نقش کتاب را در گرو رعایت معیارها و اصول سازماندهی محتوا می‌داند، اما حقیقت این است که نقش کتاب با رعایت این اصول تغییر نمی‌کند، بلکه نمایان‌تر می‌شود. در این مقاله از این حیث که در آن به اهمیت رعایت موارد ذکر شده در تدوین کتاب‌های درسی پرداخته شده است، به مقاله ما تا حدودی مشابهت دارد.

۲. «اصول و روش‌های سازماندهی محتوای کتاب درسی دانشگاهی»، تألیف شکوهی فرد و همکاران (۱۳۸۵). محققان در این مقاله بیان داشته‌اند که اگرچه سازماندهی محتوا تابعی از دیدگاه و نگرش نویسنده است، اما برای سازماندهی محتوا معیارهای مشخصی که در همه کتاب‌ها باید رعایت شود، وجود دارد. نکته ضروری این است که در این مقاله هر چند، اصول و روش‌ها و در واقع، معیارهای سازماندهی محتوا بررسی شده است، اما محققان روش و هدف خود را ذکر نکرده‌اند.

۳. «معیارهای ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی»، اثر جمالی زواره و همکاران (۱۳۸۷). نویسندگان در این مقاله هدف خود را تدوین چک‌لیستی استاندارد برای ارزیابی کتاب‌های درسی دانشگاهی بیان می‌دارند و در پنج بُعد، چک‌لیستی با توجه به منابع و مصاحبه با متخصصان ارائه می‌دهند. از این نظر، این مقاله به قسمتی از تحقیق ما شباهت دارد که در آن معیارها را در چهار بُعد شرح داده‌ایم. محققان در این مقاله در بعضی از ابعاد از طیف لیکرت به اشتباه استفاده کرده‌اند که به جای آن باید از پاسخ دو گزینه‌ای استفاده می‌کردند.

مقالات و پایان‌نامه‌های عربی بسیاری در زمینه معیار و شاخص تحلیل و ارزیابی کتاب‌های درسی نوشته شده که ما دو مورد را که به پژوهش ما نزدیک‌تر است، آورده‌ایم.

۱. پایان‌نامه تحلیل کتاب النصوص و المطالعة للصف التاسع الاساسی فی ضوء معايير الادب الاسلامی، نوشته سعید الاستاذ (۲۰۰۶). در این تحقیق معیارها ادبیات اسلامی هستند و محقق اهداف خود را چنین بیان می‌کند:

الف) تعیین مفهوم ادبیات اسلامی و ویژگی‌ها و وظایف آن؛

ب) تعیین معیارهای ادبیات اسلامی، که واجب است در محتوای کتاب النصوص و

المطالعه کلاس نهم طبق دیدگاه اسلامی وجود داشته باشد؛

ج) شناخت میزان وجود این معیارها در محتوای کتاب *النصوص و المطالعه* کلاس نهم در مناطق غزه.

۲. مقاله «جودة محتوى كتب التربية الاسلامية للمرحلة الاساسية العليا بفلسطين في ضوء معايير جودة المحتوى و تنظيمه»، اثر على حماد (۲۰۱۱)، که اهداف آن عبارت است از:

الف) دستیابی به معیارهای استاندارد سازماندهی محتوای درسی؛

ب) دستیابی به میزان وجود این معیارها در محتوای کتاب‌های پرورش اسلامی کلاس‌های هفتم، هشتم و نهم؛

ج) دستیابی به معیارهای استاندارد محتوای درسی؛

د) دستیابی به میزان فراهم بودن این معیارها در محتوای کتاب‌های پرورش اسلامی کلاس‌های هفتم، هشتم و نهم.

محقق در این مقاله روش خود را وصفی - تحلیلی ذکر و خود معیارهایی را بر اساس مراجعه به تحقیقات قبل و با تأیید اعضای هیئت آموزشی دانشگاه‌های فلسطین در بخش غزه ارائه کرده است. دو هدف از این مقاله به مقاله ما شباهت دارد؛ با این تفاوت که ما در جستجوی معیارهای محتوا، هدفی را که وزارت علوم و فناوری برای آموزش مکالمه در سرفصل آورده است در نظر می‌گیریم و علاوه بر آن به طور جزئی‌تر، معیارهای تدوین و ارزیابی کتاب‌های ذکر شده را بررسی می‌کنیم.

ادبیات نظری

نظام آموزشی

سیستم (نظام) عبارت از منظومه‌ای از عناصر مجزاست که به تنهایی و با یکدیگر کار می‌کنند تا به یک بازده یا آرمان مورد توافق و پذیرفته شده‌ای برسند. برای مثال هنرمندان، طراحان صحنه، دکوراتورها، گریموورها و فیلم‌برداران به طور انفرادی و گروهی در جهت یک آرمان مشترک که تولید برنامه تلویزیونی است، کار می‌کنند (رخشان، ۱۳۷۰: ۱۸). نظام آموزشی نیز عبارت از «مجموعه‌ای از عوامل، نظیر برنامه درسی، مدرسه، معلم، فراگیر، تجهیزات و مواد آموزشی است که در امر انتقال دانش مشارکت می‌کنند» (رخشان، ۱۳۷۰: ۲۱).

هر نظامی از زیر مجموعه‌هایی تشکیل شده است. نظام آموزش عالی نیز زیر

مجموعه‌هایی دارد و خود از دو نهاد وزارت علوم و شورای عالی انقلاب فرهنگی تشکیل شده است (دفتر اطلاع رسانی و سنجش افکار). مؤسسات و دانشگاه‌ها زیرمجموعه نظام آموزش عالی و این نهادها، خود دارای نظام آموزشی خاصی هستند. بعضی از این مؤسسات و دانشگاه‌ها براساس نظام آموزشی سنتی و بعضی دیگر بر اساس نظام آموزشی جدید (از راه دور و الکترونیکی) اداره می‌شوند.

در نظام آموزشی سنتی، فعالیت اصلی آموزش بر عهده استاد است، در حالی که در نظام آموزشی جدید یا رسانه‌محور (از راه دور) معمولاً انواع رسانه‌های آموزشی مانند کتاب، جزوه، فیلم و نوار در کانون آموزش قرار دارند. در نظام آموزشی سنتی، دانش آموز با استاد تعامل دارد، ولی در نظام راه دور، دانشجو با دانش استاد، که در کتاب خودآموز و رسانه‌های آموزشی تجلی می‌یابد، سرو کار دارد و طبق گفته کیگان^۱، این رابطه از طریق کارآمدی رسانه‌های آموزشی به اهدافش می‌رسد نه از طریق کنش متقابل بین شخصی (ترابی، ۱۳۷۶: ۶۶).

بدون تردید، برنامه‌های درسی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در توفیق یا شکست مؤسسات نقش کلیدی بسیار تعیین‌کننده‌ای دارند. به عبارت روشن‌تر، برنامه‌های درسی، آیین تمام‌نمای میزان پیشرفت و انعکاسی از پاسخ‌گو بودن دانشگاه‌ها به نیازهای در حال تغییر جامعه هستند (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶: ۳). معروف‌ترین برداشت ارائه شده از عناصر برنامه درسی، طبقه‌بندی الگوی فرانسیس کلاین^۲ در الگوی مطالعه آموزش مدرسه‌ای است که در قالب ۹ عنصر اهداف، مواد آموزشی، محتوا، فعالیت‌های یادگیری، راهبردهای یادگیری، ارزشیابی، گروه‌بندی، زمان و فضا یا مکان عناصر برنامه درسی را مطرح کرده است (فتحی و اجارگاه و شفیع، ۱۳۸۶: ۵-۶).

برای اجرای یک برنامه آموزشی، چند امر مهم صورت می‌گیرد: (۱) تهیه کتب مناسب برای تمامی دوره‌ها و رشته‌ها، (۲) تربیت مدرسان لازم و (۳) ایجاد فضاها و ابزارهای آموزشی (هادوی تهرانی، ۱۳۷۰: ۴).

کتاب درسی

در ایران، نظام آموزشی به صورت متمرکز اداره و بیشتر فعالیت‌های آموزشی در

1. Keegan
2. Frances Klein

چهارچوب کتاب درسی انجام می‌شود، از این رو، انتخاب محتوا و ارائه آن در قالب کتاب‌های درسی اهمیت ویژه‌ای دارد (جعفری هرنندی و میر شاه جعفری، ۱۳۸۹: ۱۰۰؛ به نقل از یارمحمدیان). محتوای کتاب درسی، رسالت تحقق هدف‌های آموزشی پیش‌بینی شده را بر عهده دارد و تمام ارزشیابی‌ها بر اساس آن صورت می‌گیرد (قریشی، ۱۳۸۵: ۳۳). «کتاب درسی ظرفی است که مفاهیم و معارفی را در بردارد، که ما قصد رساندن آن را به دانشجو یا دانش آموز داریم» (درویش حلس، ۲۰۰۷: ۵). عناصر کتاب درسی شامل (۱) ماده علمی، (۲) طریقه و روش (کلی و جزئی آن) و (۳) هدف‌های قصد شده از آن می‌باشد (قریشی، ۱۳۸۵: ۶).

به طور کلی، کتاب درسی شامل کتاب‌هایی است که در نظام آموزش و پرورش و نظام آموزش عالی به منظور تحقق اهداف یادگیری مورد استفاده دانش آموزان و معلمان و استادان و دانشجویان قرار می‌گیرد (رسولی و امیرآشنایی، ۱۳۹۳: ۴۷).

می‌توان کتاب درسی دانشگاهی را چنین تعریف کرد: «کتابی است که بر اساس سرفصل‌های مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری یا دانشگاه‌ها از سوی مؤلفان برای دروس دوره‌های تحصیلی کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا تهیه و تدوین می‌شود و در اختیار استادان و دانشجویان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به منزله منبع درسی قرار می‌گیرد (رسولی و امیرآشنایی، ۱۳۹۳: ۴۷، به نقل از آقازاده و نوروززاده).

نظام دانشگاهی پیام نور و نحوه آموزش مهارت‌های زبانی در رشته زبان و ادبیات عرب

دانشگاه پیام نور در سال ۱۳۶۷ پس از تجمیع امکانات دانشگاه آزاد ایران و ابوریحان بیرونی به عنوان تنها دانشگاه آموزش باز و از راه دور در جمهوری اسلامی ایران تأسیس شد. مدارکی که این دانشگاه به دانشجویانش اعطا می‌کند معتبر و هم تراز مدارک دیگر دانشگاه‌های دولتی است. پیام نور، فعالیت آموزشی خود را با پذیرش اولین گروه دانشجویی در پنج رشته تحصیلی و در ۲۸ مرکز آغاز کرد. دانشگاه پیام نور علاوه بر پذیرش دانشجو از طریق آزمون سراسری که سالیانه سازمان سنجش برگزار می‌کند، از طریق برگزاری دوره‌های فراگیر دانشجو می‌پذیرد؛ در حال حاضر دارای ۴۹۵ مرکز و

واحد در سراسر کشور است که به شکل استانی در ۳۱ استان ساماندهی شده‌اند و نیز یک مرکز برون مرزی با عنوان «دفتر برنامه‌ریزی و هماهنگی مراکز بین‌الملل» دارد که در سازمان مرکزی مستقر است. تعداد اعضای هیئت علمی این دانشگاه در رشته‌های مختلف بالغ بر ۳۸۰۰ نفر و دانشجویان بالغ بر ۸۵۰ هزار نفر هستند (pnu.ac.ir).

سیستم آموزشی دانشگاه پیام نور از نوع از راه دور می‌باشد. آموزش از راه دور یعنی سازماندهی فرایند یاددهی - یادگیری به وسیله یک مؤسسه (ونه یک معلم) از طریق انتخاب راهبردهای مناسب برای به کارگیری فناوری‌های آموزشی، سامانه‌های چندرسانه‌ای و فناوری اطلاعات و ارتباطات برای فراهم کردن تسهیلات یادگیری مستقل، خودارزیابی تحصیلی و برقراری ارتباط دوجانبه میان یاددهنده و یادگیرنده که به لحاظ زمانی و مکانی از یکدیگر جدا هستند (سرمدی و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۴۶).

دانشجویانی که به این دانشگاه وارد می‌شوند، شرایط شرکت در کلاس‌ها را به طور حضوری ندارند و فقط در مواقع امتحان پایان ترم موظف‌اند در امتحان شرکت کنند و اگر دانشجویی به دلایلی نتواند در امتحان شرکت کند برای او به صورت خودکار، حذف اضطراری صورت می‌گیرد و تأثیری در معدل او نخواهد داشت.

بعضی از استادان، شرکت در کلاس‌ها را امتیاز برای دانشجویان قرار می‌دهند و آنان را به شرکت در کلاس موظف می‌کنند که چنین امری مخالف این سیستم آموزشی است؛ با این حال، برخی از استادان این روش را در نمره دانشجو مؤثر نمی‌دانند و دانشجو می‌تواند به صورت برنامه‌ریزی شده و حتی بدون شرکت در یک جلسه از کلاس به نمره کامل دست یابد.

مهم‌ترین مشخصه آموزش از راه دور، جدایی میان یاددهنده و یادگیرنده از نظر مکانی و زمانی است (یزدانی و زندی، ۱۳۸۶: ۲۴). اما باید یادآور شد که بدون وجود استاد، هیچ دانشگاهی قادر به ادامه کار نیست. نظام آموزش از راه دور نیز به نوبه خود به استاد نیاز دارد. اما آنچه این نظام و نظام آموزشی سنتی را از هم متمایز می‌سازد، میزان نحوه استفاده از استاد به عنوان یک رسانه است. در نظام آموزش سنتی استاد و دانشجویان به طور مستمر با یکدیگر تماس مستقیم دارند، در حالی که در نظام آموزش از راه دور، تعامل کمتری بین آنان وجود دارد و می‌توان گفت که این نوع آموزش، آموزش کتاب‌محور یا رسانه‌محور است (ترابی، ۱۳۷۶: ۶۶).

رشته زبان و ادبیات عرب در سال ۱۳۸۴ به دانشگاه پیام نور اضافه شد و هم اکنون ۸۲ واحد دانشگاهی در کل کشور پذیرای دانشجویان در این رشته هستند (simia.ac.ir). نحوه آموزش مهارت‌های زبانی در کتاب‌ها و جزوه‌هایی که سازمان مرکزی معرفی می‌کند خلاصه می‌شود. بعضی از این کتاب‌ها مانند کتاب *قرائت مطبوعات و استفاده از رادیو و تلویزیون* نوشته دکتر صدقی برای درس آزمایشگاه (۱) و (۲) و *یا صدی الحیة* دارای متن صوتی‌اند. در مقدمه کتاب دکتر صدقی، دانشجو به نحوه استفاده از نوار صوتی راهنمایی شده است؛ اما چون در موقع امتحان فقط به صورت کتبی ارزیابی می‌شود، بنابراین نه به گوش دادن ترغیب می‌شود و نه ارزش آن را می‌داند. ممکن است بعضی از استادان، دانشجویان را به این امر راهنمایی کنند، اما این در موارد خاص اتفاق می‌افتد و دانشجویانی که با توجه به نظام از راه دور پیام نور اصلاً در کلاس شرکت نمی‌کنند و آن را ضروری نمی‌دانند و یا شرایط آن را ندارند، فقط به منابع معرفی شده مراجعه می‌کنند و در واقع، در معرفی منابع، هیچ‌گونه نوار صوتی از کتاب و یا وسیله آموزشی دیگر معرفی نمی‌شود و راهکاری نیز به منظور آموزش مهارت شنیدن و مهارت مکالمه صورت نمی‌گیرد که این دو نیز چنان که ذکر شد پایه‌ای برای مهارت خواندن و نوشتن است. ولی اگر مهارت ترجمه را به این مهارت‌ها بیفزاییم، می‌توان گفت این دانشجویان به دلیل اینکه منابع عربی به صورت خودخوان معرفی می‌شود، خود به خود، مجبور به تمرین مهارت ترجمه می‌شوند. در مورد درس مکالمه نیز سازمان مرکزی سال‌هاست به معرفی سه کتاب بسنده کرده است و ارزیابی دانشجویان فقط به صورت کتبی از این کتاب‌ها صورت می‌گیرد: برای مکالمه (۱)، کتاب *گفت‌وگو* و برای مکالمه (۲) و (۳) کتاب *المدخل* است.

مهارت‌های زبانی عربی و اهداف وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

مهارت‌های زبانی به چهار نوع مهارت شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن تقسیم می‌شود. دو مهارت شنیدن و گفتن یا مکالمه به هم بسیار وابسته است، زیرا انسان تا نتواند بشنود نمی‌تواند حرف بزند و از نظر بعضی، سخت‌ترین مرحله از مهارت‌های زبانی، مهارت نوشتن است. اما عده‌ای عقیده دارند که مکالمه نیازمند سرعت و قدرت در حفظ کردن الفاظ مناسب با معناست و برای انسان سخت‌تر از مهارت نوشتاری (انشاء) است (ر.ک.: محمود المصری، ۲۰۰۶: ۴۵).

برای آموزش مهارت‌های چهارگانه زبانی نظریات متفاوتی وجود دارد که ذکر آن در این بحث نمی‌گنجد. در کل، همه نظریات بر این امر توافق دارند که این چهار مهارت، بسیار به هم وابسته‌اند. هرگز بدون دستیابی به مهارت شنیدن نمی‌توان به مهارت گفت‌وگو از طریق زبان دوم پرداخت. قدرت بیان شفاهی (مهارت مکالمه) نیز پایه‌ای است که قدرت بیان نوشتاری (مهارت نوشتن) بر آن استوار است. در واقع، تا به قدرت بیان شفاهی توجهی نشود، در قدرت بیان نوشتاری نیز موفقیت به دست نمی‌آید؛ زیرا انسان قبل از هر چیز گفت‌وگو با دیگران را به صورت شفاهی یاد می‌گیرد (اسیتان، ۲۰۱۲: ۲۲؛ به نقل از وائلی).

بیان کردن شفاهی کاربردی بیشتر به مکالمات روزمره مرتبط است و با نوع بیان شفاهی نوآورانه تفاوت دارد و تعریف آن چنین است: هر نوع بیانی که هدف کاربردی در زندگی دارد و به نیازی که زندگی گوینده اقتضا می‌کند پاسخ می‌دهد. این نیاز ممکن است داخل و یا خارج از مدرسه باشد. بعضی از این مکان‌هایی که گوینده به مکالمه (بیان شفاهی کاربردی) نیاز دارد مانند آنچه در ادامه می‌آید، بیان شده است: موقع پذیرفتن و خوشامدگویی به دیگران، معرفی اشخاص به دیگران، خداحافظی، تبریک در مراسم شادی و تسلیت در مواقع عزا، هنگام نصیحت و آموزش به دیگران و غیره (علی عطیه، ۲۰۰۶: ۲۰۵).

وزارت علوم به منظور آموزش مهارت مکالمه برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، هدفی کلی و جزئی ترسیم کرده است که دستیابی به این هدف باید نصب‌العین این دانشگاه‌ها و مؤسسات قرار گیرد. در رشته زبان و ادبیات عرب برای آموزش این مهارت ۶ واحد درسی مکالمه طی چهار سال تحصیلی در برنامه درسی دانشگاه‌ها و مؤسسات گنجانده شده و به طور کلی، هدف از این رشته در سرفصل وزارت علوم چنین بیان شده است (شورای برنامه‌ریزی آموزش عالی وزارت علوم و فناوری، مصوبه ۷۷۲، ۱۳۸۹/۷/۱۷):

«دوره کارشناسی زبان و ادبیات عرب، یکی از دوره‌های آموزشی در نظام آموزش عالی است و هدف آن، تربیت افرادی است که بتوانند نیاز اداره‌های مختلف کشور را از قبیل دانشگاه‌ها، وزارت آموزش و پرورش، وزارت امور خارجه، سازمان اوقاف، سازمان میراث فرهنگی، کتابخانه‌ها و شرکت‌های دولتی و خصوصی و غیره از لحاظ کاربرد این زبان برآورده نمایند و علاوه بر آن، پس از پایان این دوره، آمادگی کافی به دست آورند تا در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری همین رشته به ادامه تحصیل پرداخته و احتیاجات کشور را در زمینه‌های مختلف مانند تحقیقات و تعلیمات در سطوح عالی مرتفع سازند».

اما به طور خاص، هدف از درس مکالمه (۱)، (۲) و (۳) چنین آمده است: «تقویت

مهارت سخن گفتن و درک مطلب در دانشجو». برای درس مکالمه (۱) «آموزش موضوعاتی ساده و روزمره مانند گفتگوهای روزمره، کیفیت سخن گفتن در اماکن مختلف اعم از مراکز اداری، دفاتر هواپیمایی، هتل‌ها و رستوران‌ها با جملاتی ساده»؛ برای درس مکالمه (۲) «آموزش موضوعات متنوع در سطحی متوسط، بر اساس حضور در اماکن و شرایط مختلف برای یک زبان آموز، با تأکید بر تمرین‌های مستمر» و برای درس مکالمه (۳) «آموزش موضوعات متنوع در سطحی پیشرفته، بر اساس حضور در اماکن و شرایط مختلف برای یک زبان آموز، با تأکید بر تمرین‌های مستمر در سطحی پیشرفته، همچنین آشنایی با لهجه‌های مشهور عربی» در سرفصل تعیین شده است.

معیارهای تدوین و ارزیابی کتاب‌های مکالمه عربی دانشگاه پیام نور بر اساس

اهداف آموزشی وزارت علوم

بر اساس اهداف آموزشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تدوین کتاب‌های درسی از نظر ویژگی‌های ظاهری و نگارشی، ساختاری، روان‌شناختی و محتوایی مدنظر قرار می‌گیرد که شامل کتاب‌های مکالمه عربی نیز می‌شود.

الف) معیارهای تدوین کتاب‌های درسی از نظر ویژگی‌های ظاهری و نگارشی

۱. از نظر ظاهری. کتاب درسی ابزار کار دانشجویست و وی دست کم یک دوره با آن سروکار دارد. جذابیت ظاهری کتاب با توجه به خصوصیات روحی و سلیقه دانشجویان اهمیت خاصی دارد و از نظر برانگیزانندگی در امر یادگیری مؤثر است. موارد زیر در ارزیابی شکل ظاهری کتاب مدنظر قرار می‌گیرد:

حجم کتاب: حجم کتاب نباید غیر متعارف باشد. اگر کتاب خیلی قطور باشد به راحتی نمی‌توان آن را در حالت و وضعیت‌های مختلف مطالعه کرد. حداکثر حجم برای کتاب‌های درسی ۳۵۰ صفحه است (رضی، ۱۳۸۵: ۲۰۰).

جلد کتاب: جلد کتاب عامل شناسایی کتاب‌ها از یکدیگر است. روی جلد کتاب عنوان، نام نویسنده یا نویسندگان، مترجم و ناشر درج می‌شود. معمولاً جلد کتاب‌های درسی از دو نوع شومیز و گالینگور است. جلد گالینگور برای کتاب‌های حجیم مناسب است (نصر و همکاران، ۱۳۸۵: ۶۱ و ۶۲). همچنین کاربرد صحیح رنگ برای جلد نیز مهم می‌باشد. کتابی از نظر رنگ جلد مطلوب تلقی می‌شود که از سه رنگ و بیشتر استفاده شده

باشد (جمالی زواره و همکاران، ۱۳۸۷: ۱۹). رنگ‌ها تأثیرات فرهنگی دارند، اما گذشته از این تأثیرات و تأثیرات ناشی از جنس و بافت رنگ یا مجاورت آن‌ها با رنگ‌های دیگر، در مجموع و به طور تقریبی، رنگ‌ها دارای تأثیرات روان‌شناختی نیز هستند؛ مثلاً رنگ قرمز نشان انرژی، جنگ، خطر و غیره است. رنگ بنفش، افراط و بی‌اعتدالی، شجاعت، خلاقیت، راز و جادو را القا می‌کند. رنگ طلایی اشرافیت و رنگ سبز اعتماد به نفس را تداعی می‌کند. رنگ آبی، اعتماد و وفاداری و غیره؛ بنابراین در کاربرد رنگ‌ها باید دقت به عمل آورد (ر.ک.: افشار مهاجر، ۱۳۹۲: ۱۹۰-۱۹۱).

شکل‌ها: سؤالی که در مورد شکل‌ها پیش می‌آید این است: آیا شکل‌ها سبب افزایش علاقه به کتاب می‌شود؟ (میرزائیان، ۱۳۸۵: ۵۱). امروزه اهمیت شکل و تصویر در امر آموزش بر هیچ کس پوشیده نیست و گاهی وجود شکل یا تصویر مناسب، ما را از چندین واژه و جمله بی‌نیاز می‌کند و علاقه به کتاب آموزشی را افزایش می‌دهد.

اندازه و شکل حروف: بهتر است برای متن و تیرهای کتاب از حروف مناسب استفاده شود، زیرا تحقیقات نشان داده است که حروف ایتالیکی و همچنین حروف درشت برای کل متن خواندن مطالب کتاب را مشکل می‌کند (میرزائیان، ۱۳۸۵: ۵۱؛ به نقل از فردانش).

صحافی کتاب: کتاب درسی به دلیل استفاده زیاد باید به اندازه کافی محکم باشد تا در اثر استفاده زیاد صفحات آن از هم باز نشود (نصر و همکاران، ۱۳۸۵: ۶۲).

کیفیت صفحه‌آرایی: نحوه چینش نمودارها، جداول، اشکال و نقشه‌ها در لابه‌لای مطالب کتاب نقش مهمی در کیفیت صفحه‌آرایی دارد (رضی، ۱۳۸۵: ۲۰۱؛ به نقل از انوری). صفحه‌آرایی به رعایت نکات اصولی در آوردن تیرها، سؤال‌ها و خلاصه‌ها، اعداد و متن، کمیت نماهای کلامی، علامت گذاری، نتیجه‌گیری‌ها، طول بندها، طول جملات، اعداد و متن، توالی (ظاهری)، سرخطها و رئوس مطالب، نقش مربع‌ها / خانه‌ها و نقش روشنگری متن مربوط می‌شود (فتحی واجارگاه و آقازاده، ۱۳۹۰: ۴۲-۵۱).

حاشیه: اختصاص دادن فضای لازم به عنوان حاشیه در چهار طرف نوشته در هر صفحه الزامی است. قاعده کلی این است که حداقل میزان حاشیه در سمت بالا و چپ ۱/۵ سانتیمتر و حاشیه سمت راست به دلیل اینکه صحافی می‌شود، ۲/۵ سانتیمتر باشد (میرزائیان، ۱۳۸۵: ۶۵؛ به نقل از هارتلی).

فاصله بین سطرها: فاصله بین سطرها نباید بسیار کم یا بسیار زیاد باشد. فاصله کم بین سطرها موجب خستگی چشم و فاصله زیاد موجب حجیم شدن کتاب و افزایش

مصرف کاغذ می‌شود. رعایت فاصله مناسب بین سطرها باعث زیبایی نوشته می‌شود که تمرکز توجه یادگیرنده را نیز افزایش می‌دهد (میرزائیان، ۱۳۸۵: ۶۳).

۲. از نظر اصول نگارشی. از نظر نگارشی باید قواعد املائی، اصول نشانه‌گذاری و اصول دستور زبان در متن رعایت شود. در متون نباید از جمله‌های بسیار کوتاه یا بسیار بلند استفاده شود (میرزائیان، ۱۳۸۵: ۶۳؛ به نقل از هارتلی).

آنچه در مورد کتاب‌های پیام نور باید در نظر گرفت این‌که: (۱) زبان مورد استفاده باید ساده و مؤثر باشد و (۲) روش باید محرک، خصوصی و رسا باشد، به نحوی که گویی نویسنده در حال صحبت با دانشجویست (ناظم، ۱۳۷۰: ۱۱).

این ویژگی را در کتاب‌ها با توجه به انعطاف‌ناپذیری محتوای مکتوب نمی‌توان زیاد به آن دست یافت، اما در ابزارهای آموزشی مانند نرم‌افزارهای چندرسانه‌ای می‌توان به این هدف رسید. واژه چندرسانه‌ای به گردآوری انواع مختلفی از فناوری‌های دیداری و شنیداری با هدف ارتباط برمی‌گردد؛ انواع مختلف چندرسانه‌ای شامل متن، صوت، گرافیک، انیمیشن و انواع شبیه‌سازی‌هاست (زارعی زوارکی و عوض‌زاده؛ ۱۳۸۵: ۱۴۸، به نقل از بلک برن^۱). نرم‌افزارها دارای ویژگی تعامل‌اند. تعامل یکی از ویژگی‌های نظام آموزشی سنتی است که اگر متخصصان در تهیه نرم‌افزارهای آموزشی آن را به کار بندند، این نرم‌افزارها کارایی تعامل بیشتری را با دانشجو خواهند داشت. در اینجا به چند نمونه موقعیت تعاملی اشاره می‌کنیم:

الف) به هنگام ارزیابی فراگیر، بازخوردهای فوری به دانشجو ارائه شود (بیاتی، ۱۳۹۰: ۵۶-۵۷؛ به نقل از ذوفن و لطفی‌پور).

ب) از لینک‌ها به طور گسترده استفاده شود. این ویژگی جالب به دانشجو امکان می‌دهد به هنگام کار با نرم‌افزار آموزشی به راحتی معانی لغات و اصطلاحات، مثال‌های بیشتر، منابع مطالعاتی بیشتر و نیز رسانه‌های مرتبط دیگر را مرور کند.

ج) طراحی نرم‌افزار باید مناسب هر دانشجویی باشد؛ بدین صورت که هر دانشجو بتواند مسیر و روش مطالعه خود را انتخاب و آزمون‌ها را دریافت کند، بازی‌های فکری انجام دهد، اطلاعات بیشتری جستجو کند و از میزان پیشرفت خود آگاه شود. همچنین نرم‌افزار باید به طور هم‌زمان اطلاعات مختلف کاربر را ذخیره کند؛ اطلاعاتی نظیر مسیری که دانشجو در نرم‌افزار طی کرده، مقدار زمانی که صرف پاسخ به سؤال‌ها نموده و نتایج

آزمون و اطلاعاتی که دریافت کرده است.

(د) موارد دیگری نظیر دکمه‌ها یا آیکون‌ها، نقطه‌های مهم و حساس، قطعات یا موضوعات مهم و اساسی، متن مهم و حساس، منوهای بالارونده و امکان تایپ متن و وارد کردن اطلاعات برای ایجاد تعامل بیشتر با نرم‌افزار آموزشی وجود دارد (زارعی زوارکی و عوض زاده، ۱۳۸۵: ۱۵۰-۱۵۱).

از انیمیشن که یکی از ویژگی‌های نرم‌افزار است به منزلهٔ جانشین یا کمک در ارتباط کلامی استفاده می‌شود (یزدانی و زندی، ۱۳۸۶: ۳۵-۳۶).

(ب) معیارهای تدوین کتاب‌های درسی از نظر ویژگی‌های ساختاری

کتاب‌های درسی با توجه به اهداف آموزشی، نوع مخاطبان و محتوا ممکن است به شیوه‌های متنوعی تدوین شود. با این همه، می‌توان برخی ویژگی‌های مشترک را در قالب نوعی الگوی انعطاف‌پذیر ارائه کرد که نوعی وحدت ساختار به کتاب‌های درسی می‌دهد (نصر و همکاران، ۱۳۸۵: ۶۴، به نقل از ملکی).

ساختار کتاب درسی را می‌توان به سه بخش مقدماتی، متن اصلی و پایانی تقسیم کرد: بخش مقدماتی. بخش شامل مشخصات تفصیلی کتاب، فهرست کلی مطالب، فهرست تفصیلی مطالب، فهرست تصاویر و جدول‌ها و نمودارها، پیشگفتار، مقدمه و هدف‌های کلی کتاب است (نصر و همکاران، ۱۳۸۵: ۶۴). پیشگفتار بحث کلی دربارهٔ کتاب است که اطلاعاتی دربارهٔ چگونگی نوشتن و تهیهٔ آن به دست می‌دهد و بر خلاف مقدمه وارد متن نمی‌شود (فتحی و آجارگاه و آقازاده، ۱۳۹۰: ۱۱).

بخش متن اصلی: این قسمت مهم‌ترین بخش هر کتابی است. متن یا پیکره، شامل چند بخش و هر بخش نیز شامل چندین فصل است. هر فصل از قسمت‌های مختلفی تشکیل می‌شود. در ابتدای هر فصل هدف‌های یادگیری بیان می‌گردد. ذکر این هدف‌ها به این دلیل مهم است که در انتخاب نوع فعالیت‌ها و کوشش‌ها به یادگیرنده کمک می‌کند (نصر و همکاران، ۱۳۸۵: ۶۴؛ به نقل از سیف). در قسمت بعدی فصل مقدمه می‌آید که بین چند سطر تا حداکثر دو صفحه از متن است. متن اصلی که بعد از مقدمهٔ فصل می‌آید، محتوای مورد نظر نویسنده را منعکس می‌کند.

بخش پایانی. بخش پایانی فصل شامل خلاصهٔ متن و خودآزمایی است. خلاصهٔ فصل را می‌توان برای برجسته کردن در کادر یا با حروف متفاوت نوشت. خودآزمایی یا

سؤالات مرتبط با متن، قسمت دیگری از فصل را تشکیل می‌دهد و بهتر است منابع هر فصل در پایان آن بیاید (نصر و همکاران، ۱۳۸۵: ۶۵، به نقل از آرمند).

خودآزمایی کتاب‌های خودآموز به دانشجو کمک می‌کند بتواند علت اشتباهات و پاسخ‌های غلط خود را به سؤالات درک کند و در فهم مطالبی که به سؤالات آن‌ها پاسخ غلط داده بود راهنمایی شود (ترابی، ۱۳۷۶: ۱۰۳). محتوای کتاب به سبب انعطاف‌ناپذیری در مقایسه با نرم‌افزار برای ارائه محتوای خودآموز در سطح پایین‌تری قرار دارد. طراحان می‌توانند در نرم‌افزار آموزشی بخشی را به سؤال‌های احتمالی دانشجویان اختصاص دهند.

هدف هر نرم‌افزار آموزشی باید ایجاد فرصت‌های بیشتر برای یادگیری بهتر باشد. می‌توانیم برای سنجش یادگیری از دو روش اساسی استفاده کنیم: روش اول روشی است که دانشجو پاسخ یا پاسخ‌های لازم را به سؤال‌ها می‌دهد و سپس از نتایج کار خود مطلع می‌شود و روش دوم روشی است که دانشجو به وسیله نرم‌افزار برای پاسخ به سؤال‌ها راهنمایی می‌شود و نرم‌افزار، پاسخ سؤال‌ها را نمی‌دهد (زارعی زوارکی و عوض‌زاده، ۱۳۸۵: ۱۵۱).

ج) معیارهای تدوین کتاب‌های درسی از نظر ویژگی‌های روان‌شناختی در واقع، منظور از سازمان محتوای کتاب درسی، ارتباط و انسجام عناصر محتوا در جهت هدف‌های یادگیری است. در مقدمه هر کتابی باید به سه سؤال اساسی پاسخ داده شود.

۱. محتوای کتاب با چه روشی سازماندهی شده است؟ آیا از جزء به کل بوده است یا از کل به جزء و یا روش‌های دیگری؟ در این بحث می‌توان علاوه بر معرفی سازمان محتوای کتاب، ارتباط طولی آن را با کتاب‌های قبلی نیز نشان داد.
۲. محتوای کتاب با سایر کتاب‌های درسی موازی چه رابطه‌ای دارد؟ آیا مؤلف برای ارتباط دروس برنامه‌ای دارد؟ اگر پاسخ مثبت است این ارتباط چگونه انجام گرفته است؟
۳. مفاهیم اساسی که محور سازماندهی محتوای کتاب قرار گرفته، کدام است؟ کدام مفاهیم، اصلی و بنیادی و کدام فرعی و جزئی است؟ (آرمند و ملکی، ۱۳۹۱: ۳۸-۳۹).

بنابر آنچه ذکر شد رعایت سه اصل توالی، مداومت و یکپارچگی (وحدت) در تألیف و تدوین کتب ضروری است:

توالی. یعنی برقرار کردن نظم و زمانی اتفاق می‌افتد که در آن، تنظیم محتوا، مواد

درسی و یا تجارب یادگیری از نظر ترتیب، پیاپی ارائه می‌شود (طالبی و همکاران، ۱۳۸۹: ۸۱؛ به نقل از ملکی).

پور ظهیر چهار نوع توالی را بدین ترتیب بیان می‌کند: الف) از ساده به مشکل، ب) از جزء به کل، ج) مطالعه بر اساس پیش نیاز و د) ترتیب زمانی (یعنی عرضه مباحث بعدی وابسته به مباحث قبلی باشد) (طالبی و همکاران، ۱۳۸۹: ۸۱).

معیار توالی تکرار و دوباره کاری نیست، بلکه تأکید دارد که فعالیت‌های یادگیری هر بار بالاتر از سطح قبلی باشد. نکته مهم این است که سازماندهی عمودی و افقی و یا به عبارتی، توالی و مداومت و همچنین وحدت و یکپارچگی اصولی هستند که رعایت آن‌ها در پایه‌ها و دوره‌های مختلف و نیز بین جملات یک درس یا مطلب ضروری است (زین‌الدینی میمند، ۱۳۸۵: ۲۳).

مداومت. عبارت از تکرار عناصر اصلی برنامه درسی به صورت عمودی است؛ یعنی در تمام مدت، انواع مهارت‌ها و دانش‌های همانند باید به طور مداوم به کار رود (نظام‌الاسلامی، ۱۳۹۰: ۱۰).

وحدت. این ویژگی محتوا به ارائه افقی آن مربوط می‌شود. سازماندهی افقی بیانگر برقراری ارتباط بین مواد آموزشی و دروس مختلفی است که باید دانشجویان طی یک سال تحصیلی آن را فرا گیرند (طالبی و همکاران، ۱۳۸۹: ۸۲؛ به نقل از ابراهیمی).

د) معیارهای تدوین کتاب‌های درسی از نظر ویژگی‌های محتوایی

در تدوین کتاب‌های درسی باید به مطابقت محتوا با نوع ماده درسی توجه شود؛ برای مثال آموزش مکالمه بدون وجود استاد تقریباً غیر ممکن است، زیرا مکالمه یک مهارت زبانی است که به مهارت شنیدن مربوط می‌شود. مهم‌تر از آن اینکه زبان آموز بعد از یادگیری مکالمه باید به منظور تثبیت مهارت به تمرین پردازد. حال اگر یک نظام آموزشی امکان برخورداری از رکن استاد را نداشته باشد، چگونه می‌تواند مکالمه را به زبان آموز بیاموزد و چگونه می‌تواند به تثبیت این مهارت در زبان آموز کمک کند؟ آیا کتاب درسی که مکتوب است می‌تواند مهارت شنیدن را هم‌زمان با مکالمه آموزش دهد؟ بنابراین محتوا باید طوری طراحی شود که تمام این مسائل را در نظر گیرد. در تدوین کتاب درسی توجه به مسئله اهمیت دارد:

۱. سازماندهی کتاب خودآموز مکالمه بر اساس نظریه‌های روان‌شناسی آموزش زبان.

این امر فصل مشترک کتاب‌ها، نرم‌افزارها و فیلم‌های آموزشی است.

۲. سازماندهی کتاب خودآموز مکالمه بر اساس شیوه دستور ترجمه. - این روش بر ترجمه قواعد و برابر کردن آن با زبان مادری برای فهم کلمات و جمله‌ها در زبان دوم استوار است و آموزش زبان با هدف گفتگو به زبان دوم صورت نمی‌گیرد (حسینی، ۱۳۸۹: ۱۰۵).

در این روش، کتاب با آموزش قواعد دستوری آغاز و برای توضیح بهتر قواعد دستوری، مثال‌هایی به زبان خارجی به همراه ترجمه آن‌ها به زبان مادری ارائه می‌شود؛ واژگان جدید متن به زبان مادری ترجمه و توضیح داده می‌شود و یادگیری قواعد دستوری و واژگان جدید در قالب تمرین‌های مختلف و از جمله ترجمه عمیق می‌یابد (ر.ک.: حقانی، ۱۳۸۶: ۲۲۴).

۳. سازماندهی محتوای کتاب خودآموز مکالمه بر اساس شیوه مستقیم. شیوه یادگیری مستقیم بر ایجاد محیط یک‌زبانه و به کار نبردن زبان مادری در آموزش تأکید دارد. در این شیوه آموزش مهارت‌های شفاهی در اولویت قرار دارد و معلم الگوی صحبت نامیده می‌شود (ر.ک.: حقانی، ۱۳۸۶: ۱۶۰-۱۶۲). در این شیوه مکان کلاس درس و محیط زبان خارجی جهت آموزش مهارت‌های زبانی اولیه تداعی می‌شود و معلم و زبان‌آموز برای آموزش با هم در تعامل هستند (حقانی، ۱۳۸۶: ۱۶۴).

اطلاق شیوه یادگیری مستقیم به سبب شباهتی است که طرف‌داران این شیوه بین فراگیری زبان مادری و زبان خارجی قائل‌اند. آوردن ساختارهای دستوری دارای واژگان پرکاربرد در هر درس از ویژگی‌های این روش است (ژرمن، ۱۳۸۸: ۴۲).

۴. سازماندهی محتوای کتاب خودآموز مکالمه بر اساس شیوه شنیداری - شفاهی. در این روش الگوهای زبانی همان تمرین ساختاری است و اصول تمرین‌های ساختاری از ساده به مشکل پیش می‌رود (آذری نجف‌آباد، ۱۳۶۳: ۵۱): آوردن متن (پخش صوتی آن به دفعات) (حقانی، ۱۳۸۶: ۲۳۲)؛ آوردن ساختارهای دستوری در هر درس؛ آوردن تحلیل مقابله‌ای بین زبان مبدأ و مقصد؛ محدود کردن یادگیری واژگان در ساختارها (ژرمن، ۱۳۸۸: ۴۲)؛ تمرین مکالمه به وسیله زبان‌آموز؛ آوردن تمرین‌هایی که با تکرار قواعد دستوری جدید و واژگان عمیق می‌یابد (حقانی، ۱۳۸۶: ۲۳۲).

۵. سازماندهی کتاب خودآموز مکالمه بر اساس شیوه شنیداری - دیداری. این شیوه همانند شیوه شنیداری است، جز اینکه در آن از تصویر هم استفاده می‌شود. اصول بنیادین

روش سمعی - بصری به این صورت است: صوت و تصویر، آموزش ساخت یکپارچه، تدریس زبان محاوره، کاربرد فراوان گفتگوهای روزمره بر اساس موضوع‌های جالب و برانگیزنده و تدریس صورت نوشته گفتگوها در مرحله دوم، کاربرد تمرین‌های ساختاری و تلفظی، تمرین‌های مثبت نکات دستوری به منظور تشکیل عادت‌های زبانی (آذری نجف آباد، ۱۳۶۳: ۲۹).

در این روش از تصویر به عنوان نقطه آغاز فهم و از صدا به عنوان نمونه صوتی استفاده می‌شود (صدرزاده، ۱۳۸۴: ۱۲۳). موضوعات آموزشی در آن برای زبان آموز به عنوان شنونده یا گوینده باید قابل دسترس و ملموس باشد. در این شیوه تأکید زیاد در آغاز کار بر تلفظ صحیح است (نه تنها آواها بلکه عناصر زبرنجیری مثل بیان عواطف) و روش تلفظ صحیح مشخصه اصلی آن است. از دیگر مشخصه‌های این روش به کار بستن دستور در موقعیت‌های واقعی گفتار است و از دستور برای آموزش خود دستور استفاده نمی‌شود. در این شیوه، ساختار و شکل دستوری بر اساس بسامد کاربرد در موقعیت ارتباطی، در ده جلسه اول آموزش، آموزش داده می‌شود و آموزش از طریق صدا و تصویر و عکس از این موقعیت‌ها ارائه می‌شود و گفتگوهای واقعی با همان لحن و ریتم انتخاب می‌گردد. هر تصویر قبل از عبارت و پس از آن نمایش داده می‌شود، به طوری که فرصت کافی برای مشاهده آن در اختیار زبان آموز قرار می‌گیرد (صدرزاده، ۱۳۸۴: ۱۲۴).

۶. سازماندهی کتاب خودآموز مکالمه بر اساس شیوه انتقالی. در این روش متن را معلم می‌خواند؛ واژگان جدید به زبان مادری توضیح داده می‌شود؛ قواعد دستوری در قالب تلفیقی از زبان خارجی و زبان مادری آموزش داده می‌شود؛ تمرین‌هایی چون نوشتن شکل صحیح دستوری کلمات داخل پرانتز، پر کردن جاهای خالی با کلمات مناسب و مرتب کردن جملات به هم ریخته ارائه می‌گردد. وجه تمایز این شیوه با شیوه شنیداری - شفاهی و مستقیم در استفاده مستقیم از دستور زبان است؛ زیرا در شیوه مذکور دستور زبان را در قالب مکالمه و به طور غیر مستقیم آموزش می‌دهند (ر.ک.: حقانی، ۱۳۸۶: ۱۸۰).

۷. سازماندهی کتاب خودآموز مکالمه بر اساس شیوه ارتباطی. اساس آموزش ارتباطی زبان، درگیر کردن فراگیران در فعالیت‌های ارتباطی است تا به آن‌ها اجازه داده شود توانش ارتباطی خود را تقویت کنند.

سوین و کنل^۱ با تحلیل توانش ارتباطی چهار بُعد برای آن ذکر کرده‌اند:

- توانش گرامری؛ مربوط به واژگان و گرامر می‌شود.
- توانش جامعه‌شناختی زبان؛ به فهم و درک بافت اجتماعی اشاره می‌کند و ارتباطات، اطلاعات مشترک، مشارکت کنندگان و هدف ارتباطی برای تعامل بین آن‌ها را در بر می‌گیرد.
- توانش گفتمانی؛ به توانایی درک عناصر گفتمانی و مهارت‌های شرکت در گفتمان اشاره می‌کند.
- توانش راهبردی؛ به توانایی به کار بردن راهبردهایی اشاره می‌کند که افراد برای شروع کردن، پایان دادن، ترمیم کردن و هدایت کردن گفتگو به کار می‌گیرند (رحمتیان و اطرش، ۱۳۸۸:۴۰).
- در رویکرد ارتباطی دو راهکار ارائه می‌شود: ۱) تشدید تعاملات و ارتباطات زبان‌آموزان در چهارچوب کار گروهی و ۲) انجام فعالیت‌های معنادار، مشابه آنچه در محیط طبیعی یک فرد در زبان مادری انجام می‌شود به جای حفظ مکالمات موضوعی (نوارچی، ۱۳۹۴:۱۴۶).
- به عقیده ویلکینز^۱، عامل اصلی نظم و ترتیب مطالب درسی قصد و نیت صحبت‌کننده از کاربرد زبان است. یعنی برحسب نیاز زبان‌آموز به یادگیری باید «نقش‌ها» و «مفاهیم» مطالب درسی تنظیم شود. مثلاً زبان‌آموز می‌خواهد خود را معرفی کند؛ قصد دارد عذرخواهی کند؛ می‌خواهد شما را به جشن دعوت کند. در برنامه درسی ویلکینز کتاب‌ها و مواد درسی بر حسب نقش‌هایی از قبیل امر کردن، معرفی کردن، دعوت کردن و مفاهیمی از قبیل زمان و مکان، کیفیت و کمیت و موضوعاتی از قبیل تعلیم و تربیت، بهداشت، مسافرت و گذراندن ایام فراغت تنظیم می‌شود (نوروزی خیابانی، ۱۳۷۸: ۲۶-۲۷).
- انتخاب موقعیت‌های ارتباطی که شخص مهارت زبانی را در آن موقعیت به کار ببرد، نامحدود است و آوردن همه آن‌ها در کتاب و تمرین به وسیله زبان‌آموز غیر ممکن؛ پس از این نظر قدرت انتخاب بین موقعیت ارتباطی واجب‌تر و سازگاری با موقعیت ارتباطی جدید، هدف اساسی از هدف‌های آموزش زبان در یک کتاب تلقی می‌شود (طعیمه و کامل الناقه، بی تا: ۶۸).
- به طور کلی ماده آموزشی و کتاب خودآموز باید دارای خصوصیات ذیل باشد:

- ماده آموزشی باید توانش زبانی را به توانش ارتباطی تبدیل کند.
- ساخت ماده آموزشی باید بر اساس تحلیل دقیق نیازهای زبانی نزد زبان آموزان و تغییر این نیازها به کاربردهای زبانی باشد و ماده آموزشی ارائه شده در کتاب را در برگیرد (طعیمه و کامل الناقه، بی تا: ۶۹).
- کتاب خوب کتابی است که زبان آموز در خلال آن هدف از کاربرد و وظیفه زبانی را که از او خواسته می شود به طور صریح و غیر صریح بداند (طعیمه و کامل الناقه، بی تا: ۹۶).
- تنها شناخت جملات و کلمات کافی نیست و کتاب خوب کتابی است که به زبان آموز روش هایی را که با آن این جملات در زندگی به کار می رود، ارائه دهد و علاوه بر کلمات و جملات، نشانه هایی را که همراه این کلمات به کار می رود و زبان همراه (حرکت چهره، دست و غیره) نام دارد نشان دهد.
- کتاب باید زبان آموز را در مورد اینکه بر معنی توجه کند و نه مهارت لغوی. در رویکرد ارتباطی بین ظاهر و معنی جدایی وجود ندارد و بهتر است تمرکز بر انتقال افکار و تعبیر از آن و محقق شدن هدف فرستنده پیام از پیامش باشد.
- کتاب باید بر متن های اصلی و نزدیک به واقعیت های زبانی تکیه کند که به زندگی نزدیک تر و تعبیر از آن درست تر است.
- کتاب بر اساس رویکرد ارتباطی و نه بر اساس ترتیب مطلق مهارت های زبانی نوشته شود. کتاب در جایی بر اساس موقعیت ارتباطی با شنیدن و گاهی با صحبت کردن آغاز می شود.
- مهارت های زبانی باید مکمل یکدیگر باشند؛ مثلاً هم زمان که شخص مکالمه می کند به مهارت گوش دادن هم می پردازد.
- باید پاسخ های زبانی متنوع باشد، مثل پاسخ های تشکر که در گفتگوهای مشخص به کار می رود؛ پس باید از عبارات های کلیشه ای در کتاب های آموزش زبان دوری کرد.
- باید از آوردن قواعد زبانی از طریق جمله های ساختگی و جدای از سیاق آن پرهیز کرد.
- بر اساس رویکرد ارتباطی شایسته است که تمرین های تکاملی در کتاب های آموزش زبان جای گیرد، زیرا این تمرین ها برای بیان عمومی زبان آموز مفیدترند؛ از جمله این تمرین ها، بیان شفاهی و نوشتاری و املا است (طعیمه و کامل الناقه، بی تا: ۷۰-۷۲).

با توجه به نظام آموزشی پیام نور و ویژگی نرم‌افزارها، محتوای نرم‌افزار تا حدودی شیوه‌های ذکر شده را به مرحله اجرا می‌گذارد.

دیدگاه‌های متخصصان آموزش زبان خارجی و مدرسان زبان عربی

در این پژوهش با استفاده از روش پیمایشی و با انجام مصاحبه نیمه‌سازمان‌یافته با هفت متخصص در زمینه آموزش زبان خارجی و سه مدرس در زمینه آموزش زبان عربی در زمینه برترین روش و رویکرد، که به زبان آموز در یادگیری زبان دوم یاری می‌رساند، به صورت کیفی نظرسنجی شد و این نتیجه حاصل شد که رویکرد ارتباطی برای آموزش زبان عربی و مخصوصاً مکالمه راه‌گشاست. بنابراین، طبق نظر این متخصصان در تدوین کتاب‌های مکالمه عربی باید به ابعاد ذیل توجه شود:

بعد ظاهری و نگارشی: باید قواعد املائی رعایت شود (مثلاً تفاوت بین یاء منقوطة و الف مقصوره، نوشتن صحیح تاء مربوطه، فرق بین ض، ظ و غیره).

بعد ساختاری:

- معمولاً در متن اصلی کتاب‌های آموزش زبان به جای فصل دروس به کار می‌رود که بهتر است در تدوین کتاب‌های مکالمه نیز رعایت شود.
- لازم است مقدمه و پیشگفتار کتاب‌هایی چون مکالمه (۱) و آزمایشگاه (۱) به صورت فارسی و یا زبانی بسیار ساده آید.

بعد روان‌شناختی:

- کتاب باید مشوق فعالیت‌های گروهی یا دونفره باشد.
- باید مطالب کتاب برای فراگیر جذابیت داشته باشد.

بعد محتوایی:

- باید عنوان کتاب مناسب بوده و از لحاظ هماهنگی با محتوای کتاب و صحیح بودن آن بدون نقص باشد.
- اعراب‌گذاری کتاب باید متناسب با سطح زبان آموز صورت گرفته باشد.
- حجم مطالب کتاب باید با توجه به واحد اختصاص داده شده مناسب باشد.
- مطالب کتاب باید به روز و دور از کهنگی باشد تا دانشجو بتواند با آن راحت ارتباط برقرار کند.

- کتاب باید دارای تکالیف کافی برای تمرین در مهارت گفتاری باشد (مکالمات، نقش بازی کردن و غیره).
- کتاب باید دارای تکالیف کافی برای تمرین در مهارت شنیداری باشد.
- کتاب باید دارای تکالیف کافی برای تمرین در مهارت خواندن باشد.
- کتاب باید دارای تکالیف کافی برای تمرین در مهارت نوشتاری باشد.
- کتاب باید دارای تمرین کافی برای تلفظ باشد.
- باید از ضمائر، توصیفگرها، عکس‌ها و نقاشی‌های هر دو جنسیت (مذکر و مؤنث) به طور برابر در کتاب استفاده شود.
- باید محتوای کتاب از ابتدا تا انتها بر اساس رویکرد مشخصی باشد.

نتیجه‌گیری

در طبقه‌بندی معیارها و شاخص‌ها در چهار بعد نگارشی و ظاهری، ساختاری، روان‌شناختی و محتوایی، تقریباً در سه بعد اول بیشتر کتاب‌ها مانند هم هستند و مهم‌ترین بعد (بعد محتوایی) وجه تمایز کتاب‌ها از یکدیگر است. نکته دیگر اینکه در بعد ساختاری دو تفاوت مهم کتاب‌های پیام نور با دیگر کتاب‌ها، همراه بودن کتاب با کتابچه‌ی تعلیماتی است که دانشجوی وقتی می‌خواهد کتابی را در اول ترم تحصیلی شروع به خواندن کند، دقیقاً بداند که این کتاب چه ارزشی دارد و هدف کلی از آن چیست. به طور کلی کتابچه‌ی تعلیماتی جایگزین سخنان استاد در اول ترم است. نکته مهم دیگر در بعد ساختاری، طراحی سؤال‌ها به صورت خودآموز است؛ یعنی دانشجو اگر جواب صحیح می‌دهد دلیلش را بداند و اگر جواب اشتباه هم به سؤال‌ها می‌دهد دلیل آن برایش روشن شود.

نتیجه دیگر اینکه طبق نظر سنجی‌ای که از ده استاد متخصص در زمینه آموزش زبان خارجی انجام شد، همگی بر تألیف کتاب آموزش زبان بر اساس رویکرد ارتباطی توافق داشتند. رویکرد ارتباطی، رویکردی نسبتاً جدید در آموزش زبان است که بر به کار بستن زبان در موقعیت واقعی حتی به صورت اشتباه اصرار می‌ورزد. زیرا روش‌هایی چون سمعی - شفاهی و یا سمعی - بصری از قادر ساختن زبان‌آموز برای استفاده از زبان در محیط واقعی ناتوان‌اند و یا روش دستوری - ترجمه بیشتر بر آموزش دستور زبان تأکید دارد تا آموزش زبان و کاربرد آن.

و اما مهم‌ترین نتیجه اینکه یک کتاب مکتوب مکالمه برای آموزش زبان به صورت خودآموز تألیف شده باشد، کذب محض است. زیرا آموزش مکالمه با توجه به رویکردها و روش‌های ذکر شده و مهم‌تر از همه رویکرد ارتباطی، بدون استاد غیر ممکن است و تنها راه آموزش به صورت خودآموز و معیار مهم یک کتاب خودآموز درج محتوای کتاب در یک نرم‌افزار آموزشی و یا دست‌کم همراهی کتاب با متنی صوتی است تا جایگزین استاد در نحوه خواندن کلمات و جملات شود.

پیشنهاد می‌شود معیارها و شاخص‌های تدوین و ارزیابی کتب آزمایشگاه عربی با توجه به منابع موجود و با استفاده از نظرات مدرسان آزمایشگاه عربی و متخصصان آموزش زبان خارجی در این زمینه ارائه شود.

پیوست

نام استاد	گروه آموزشی	عنوان مدرک
۱. دکتر عیسی متقی زاده	زبان و ادبیات عرب	دکترای زبان و ادبیات عرب / گرایش آموزش زبان عربی
۲. دکتر حمید رضا شعیری	آموزش زبان فرانسه	دکترای معنا شناسی
۳. دکتر رضا غفار ثمر	آموزش زبان انگلیسی	دکترای جامعه شناسی زبان
۴. دکتر روح‌الله رحمتیان	آموزش زبان فرانسه	دکترای آموزش زبان خارجی
۵. دکتر محمود رضا گشمردی	آموزش زبان فرانسه	دکترای آموزش زبان خارجی
۶. دکتر محمد رضا محمدی	زبان روسی	دکترای زبان و ادبیات روسی / داوور مجله پژوهش زبان‌های خارجی
۷. یکی از استادان گروه آموزش زبان انگلیسی	آموزش زبان انگلیسی	-
۸. یکی از استادان گروه آموزش زبان فرانسه	آموزش زبان فرانسه	-
۹. یکی از استادان گروه زبان و ادبیات عرب	زبان و ادبیات عرب	-
۱۰. یکی از استادان گروه زبان و ادبیات عرب	زبان و ادبیات عرب	-

عرب

منابع

کتب

آرمند، محمد و حسن ملک‌ی (۱۳۹۱). *مقدمه‌ای بر شیوه طراحی و تألیف کتاب درسی دانشگاهی*، تهران: سمت.

- افشار مهاجر (۱۳۹۲). عملکرد گرافیک در کتابهای درسی دانشگاهی، تهران: سمت.
- حسن مرادی، نرگس (۱۳۹۳). تحلیل محتوای کتاب درسی، چاپ سوم، تهران: آیتز.
- حسینی، محمدعلی (۱۳۸۹). *فقه اللغة العربیة و علم اللغة الحدیث*، تهران: سمت.
- حقانی، نادر (۱۳۸۶). *آموزش زبان در بستر مجازی*، تهران: امیر کبیر.
- رخشان، فریدون (۱۳۷۰). *طراحی و تحلیل نظام های آموزشی*، چاپ دوم، تبریز: نیا.
- رسولی، مهستی و زهرا امیر آتشیانی (۱۳۹۳). *تحلیل محتوا با رویکرد کتب درسی*، چاپ دوم، تهران: جامعه‌شناسان.
- ژرمن، کلود (۱۳۸۸). *رویکرد ارتباطی در آموزش زبان*، ترجمه روح الله رحمتیان، تهران: سمت.
- طالبی، سعید و همکاران (۱۳۸۹). *اصول برنامه ریزی درسی*، تهران: دانشگاه پیام نور.
- علی عطیه، محسن (۲۰۰۶). *الکافی فی اسالیب تدریس اللغة العربیة*، عمان: دارالشروق.
- فتحی واجارگاه، کورش و محرم آقازاده (۱۳۹۰). *راهنمای تألیف کتابهای درسی*، چاپ دوم، تهران: آیتز.
- گروه مشاوران یونسکو (۱۳۸۴). *فرایند برنامه‌ریزی آموزشی*، ترجمه فریده مشایخ، چاپ شانزدهم، تهران: مدرسه.
- ناظم، پرویندخت (۱۳۷۰). *آموزش از راه دور*، تهران: دانشگاه الزهرا (س).

مقالات و پایان‌نامه‌ها

- آذری نجف‌آباد، الله‌وردی (۱۳۶۳). «نگاهی کوتاه به مسأله گزینش واژه و تألیف کتب زبان‌آموزی (۱)»، *مجله دانشگاه انقلاب*، شماره ۳۶، ص ۲۸-۳۱.
- آذری نجف‌آباد، الله‌وردی (۱۳۶۳). «نگاهی کوتاه به تحول روش‌های آموزش زبان از آغاز تا امروز (۱)»، *مجله دانشگاه انقلاب*، شماره ۴۵، ص ۴۷-۵۲.
- اسبیتان، مشهور (۲۰۱۲). «تفعلیل حصه التعبير و أسالیب تدریسها»، *مجله جامعه النجاشی للأبحاث*، دانشکده فناوری فلسطین، جلد ۲۶، شماره ۹، ص ۶-۳۰.
- بیاتی، سعید (۱۳۹۰). «ارزشیابی و مقایسه تعامل موجود در چند رسانه آموزشی درس ریاضی پایه اول راهنمایی در سال ۸۸-۸۹»، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه علامه طباطبائی*، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- ترابی، محسن (۱۳۷۶). *مقایسه دانشگاه‌های از راه دور آلمان، ژاپن، پاکستان، تایلند و دانشگاه از راه دور ایران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه تربیت مدرس.
- جعفری هرنندی، رضا و ابراهیم میرشاه جعفری (۱۳۸۹). «تبیین فرمول‌های خوانایی به عنوان روش اساسی در تحلیل محتوای کتاب‌های درسی»، *مجله روش‌شناسی علوم انسانی*، سال ۱۶، شماره ۶۲، ص ۹۷-۱۱۶.
- جمالی زواره، بتول، احمدرضا نصر، محمد آرمنند و محمدرضا نیلی احمدآبادی (۱۳۸۷). «معیارهای ارزیابی کتابهای درسی دانشگاهی»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۱۹، ص ۷-۳۱.
- درویش حلس، داوود (۲۰۰۷). *معیار جوده‌الکتاب المدرسی و مواصفاته لتلامیذ المرحلة الاساسیة الدنیاء*، پایان‌نامه ارشد، غزه، الجامعة الاسلامیة، دانشکده علوم تربیتی.

- رحمتیان، روح‌الله (۱۳۸۱). «SGAV شیوه‌های آموزش زبان و به کارگیری دستور در روش‌های سمعی - بصری ساخت یکپارچه»، *مجله پژوهش زبان‌های خارجی*، شماره ۱۲، ص ۷۷-۹۲.
- رحمتیان، روح‌الله و محمد حسین اطرش (۱۳۸۸). «تحلیلی بر چگونگی ارائه نرم‌افزار آموزشی زبان»، *مجله پژوهش زبان‌های خارجی*، شماره ۵۱، ص ۲۷-۴۲.
- رضی، احمد (۱۳۸۵). «شاخص‌های ارزیابی و نقد کتابهای درسی دانشگاهی»، *کتاب درسی دانشگاهی (۲): فناوری اطلاعات و ارزشیابی*، تهران: سمت.
- زارعی زوارکی، اسماعیل و ایرج عوض‌زاده (۱۳۸۵). «استانداردهای طراحی و تولید کتاب درسی دانشگاهی به صورت چندرسانه‌ای آموزشی»، *کتاب درسی دانشگاهی (۱)*، ساختارها و ویژگی‌ها، تهران: سمت.
- زین‌الدینی میمند، زهرا (۱۳۸۸). «اصول و معیارهای تدوین محتوای کتاب درسی دانشگاهی به عنوان راهنمای عمل»، *کتاب درسی دانشگاهی (۱)*، ساختارها و ویژگی‌ها، (جمعی از مؤلفان)، چاپ دوم، تهران: سمت.
- سرمیدی، محمدرضا، مهران فرج‌اللهی و هاشم نعمتی (۱۳۸۸). «مطالعه نیازسنجی آموزش از راه دور دانشگاه پیام نور در راستای فرصت‌های یکسان آموزشی از دیدگاه اعضای هیئت علمی و دانشجویان»، *مجله اندیشه‌های نوین تربیتی*، دوره ۵، شماره ۳، ص ۱۴۵-۱۸۷.
- سعید الأستاذ، نبیله (۲۰۰۶). *تحلیل کتاب النصوص و المطالعة للصف التاسع الاساسی فی ضوء معايير الأدب الإسلامیة*، غزه.
- صدرزاده، ماندانا (۱۳۸۴). «رویکرد ارتباطی و روش سمعی بصری تقابل دیدگاههای آموزشی»، *مجله پژوهش زبان‌های خارجی*، شماره ۲۳، ص ۱۱۹-۱۳۸.
- طیعمه، رشدی احمد و کامل الناقه (بی تا). *مفهوم اللغة و وظائفها*، قاهره.
- علی حماد، شریف (۲۰۱۱). «جودة محتوی کتب التربية الاسلامیة للمرحلة الاساسیة العلیا بفلسطین فی ضوء معايير جودة المحتوی و تنظیمه»، دانشگاه آزاد قدس، منطقه آموزشی خان یونس.
- فتحی واجارگاه، کورش و ناهید شفیعی (۱۳۸۶). «ارزشیابی کیفیت برنامه درسی دانشگاهی (مورد برنامه درسی آموزش بزرگسالان)»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، سال اول، شماره ۵، ص ۱-۲۶.
- قریشی، سعیده السادات (۱۳۸۵). «بررسی تناسب محتوا با هدفهای کتاب درسی دین و زندگی (۱) (از دیدگاه دبیران و دانش آموزان)»، *فصلنامه رشد آموزش معارف اسلامی*، شماره ۶۲، ص ۳۱-۴۱.
- محمود المصری، یوسف سعید (۲۰۰۶). *فاعلیة برنامج بالوسائل المتعدده فی تنمیة مهارات التعبير الکتابی و الإحتفاظ بها لدى طلاب الصف الثامن الأساسی*، دانشگاه آزاد اسلامی غزه، دانشکده علوم تربیتی.
- میرزائیان، وحید رضا (۱۳۸۵). «تولید کتاب درسی الکترونیکی: فرصت‌ها و چالش‌ها»، *کتاب درسی دانشگاهی (۲): فناوری اطلاعات و ارزشیابی*، تهران: سمت.
- نصر، احمد رضا، بتول جمالی زواره و محمد آرمنند (۱۳۸۵). «بررسی میزان تحقق معیارهای تدوین کتاب‌های درسی در کتابهای دوره کارشناسی علوم تربیتی»، *کتاب درسی دانشگاهی (۱)*، ساختارها و ویژگی‌ها، تهران: سمت.
- نظام اسلامی، راضیه (۱۳۹۰). *تحلیل محتوای چند رسانه‌های آموزشی درس علوم پایه سوم راهنمای بر*

- اساس اهداف آموزشی و اصول سازماندهی محتوا، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- نوارچی، عاطفه (۱۳۹۴). «دستاوردهای رویکرد ارتباطی در بهره‌وری بیشتر واحد مکالمه»، مجله زبان پژوهی، شماره ۱۴، ص ۱۴۴-۱۶۱.
- نوروزی خیابانی، مهدی (۱۳۷۸). «جایگاه دستور زبان در فراگیری زبان دوم (بخش اول)»، مجله رشد آموزش زبان، شماره ۴۵، ص ۲۳-۳۲.
- هادوی تهرانی، مهدی (۱۳۷۰). «درآمدی بر برنامه‌ریزی آموزشی حوزه»، مجله کیهان اندیشه، شماره ۴۰، ص ۳-۵.
- یزدانی، فریدون و بهمن زندی (۱۳۸۶). «کاربرد ملاک‌های زیبایی‌شناختی و فنی در سازماندهی محتوای دوره‌های آموزش از راه دور»، مجله پیک نور، سال ۶، شماره ۳، ص ۲۴-۴۲.

منابع اینترنتی

- <http://www.simia.ac.ir/consultation.php>
<http://pnu.ac.ir/portal/Home/Default.aspx>