

بایسته‌های کیفی محتوای آموزش مهارت شنیداری زبان عربی: تأملی در *تعلم اللغة العربية عبر الشاشة*

سجاد اسماعیلی^۱

(دریافت: ۹۹/۱۰/۲۶ - پذیرش: ۹۹/۱۲/۴، نوع مقاله: پژوهشی (مطالعه موردی))

چکیده

مهارت شنیداری به دلیل نقش ویژه آن در یادگیری زبان، یکی از مهارت‌های زبانی بنیادین تلقی می‌شود. آموزش این مهارت در سطوح مقدماتی، میانی و پیشرفته ضرورتی انکارناشدنی است؛ زیرا زبان آموز باید پیش از آموختن مهارت‌های گفتن، خواندن و نوشتن، توانش در مهارت شنیدن را کسب کند. به کارگیری کتاب آموزشی استاندارد در کلاس‌های آموزش زبان، در کنار سایر ارکان یادگیری، نقش بسزایی در تقویت مهارت شنیداری زبان آموزان دارد. در همین راستا، این جستار بر آن است تا با استفاده از روش توصیفی - تحلیلی و با مراجعه به مبانی آموزش زبان خارجی به بایسته‌های کیفی تهیه کتاب آموزش مهارت شنیداری دست یابد و سپس بر پایه همین بایسته‌ها، با استفاده از روش تحلیل محتوا، یکی از کتاب‌های مربوط به تقویت مهارت شنیداری به نام *تعلم اللغة العربية عبر الشاشة* اثر علی اصغر یاری (۱۳۹۸) را بررسی کند. طبق برخی از یافته‌های این جستار، تأکید بر انواع شنیدن، توجه به رویکرد آموزشی مشخص، تمرکز بر فرایندهای شنیداری و توجه به شاخص‌های کیفی متن شنیداری از مهم‌ترین بایسته‌های کیفی کتاب آموزشی مهارت شنیداری به شمار می‌رود. نتایج تحلیل محتوای کتاب *تعلم اللغة العربية عبر الشاشة* نیز نشان داد که گرچه شاخص‌های کیفی متن شنیداری کتاب متناسب با عربی‌آموزان مبتدی است، اما محتوا و تمرین‌های آن به هیچ‌یک از بایسته‌های کیفی محتوای کتاب آموزش مهارت شنیداری پایبند نبوده و فقط به زیرنویسی کامل برای کارتون «بائع الحليب» اکتفا شده است.

کلیدواژه‌ها

آموزش زبان عربی، مهارت شنیداری، *تعلم اللغة العربية عبر الشاشة*.

۱. استادیار، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه زبان و ادبیات عربی، قزوین، ایران (esmaili@HUM.ikiu.ac.ir).

Qualitative Requirements of Training Content of Listening Skill for Arabic Language: Rethinking of *Tallem Alloqata Alrabiyah Abra Alshashah*

Sajad Esmaili¹

Abstract

Since listening skill plays an important role in language learning, it is considered as one of the elemental skills in language learning. Individuals need to equip themselves with the listening skill before learning other skills such as speaking, reading, and writing. Therefore, teaching this skill at the elementary, intermediate, and advanced levels is an undeniable necessity. Utilizing standard textbooks in language classes, along with other learning elements, has an effective role in strengthening students' listening skills. To this end, in this study we attempted to achieve the qualitative requirements for book preparation by a descriptive-analytical method and utilizing the basics of foreign language teaching. Afterwards, based on these requirements through a content analysis method, we reviewed one of the books related to improving listening skills called *Tallem Alloqata Alrabiyah Abra Alshashah*. We show that emphasis on types of listening, attention to a specific educational approach, concentrating on listening processes and attention to the quality indicators of the audio texts are among the most important quality requirements in the listening skills textbooks. Moreover, the results of content analysis of the book *Tallem Alloqata Alrabiyah Abra Alshashah* shows that although the quality indicators of the audio text of the book are suitable for beginner Arabic learners, the content and exercises of the book adhere to none of the quality requirements of the book content, and it merely serves as subtitle for the cartoon "Ba'i Al-Halib.

Keywords

Arabic language teaching, listening skill, "Tallem Alloqata Alrabiyah Abra Alshashah".

1. Assistant Professor, Imam Khomeini (rah) International University, Faculty of Literature and Humanities, Department of Arabic Language and Literature, Qazvin, Iran (esmaili@HUM.ikiu.ac.ir)

مقدمه

مهارت درک شنیداری، به مثابه فرایندی پویا و فعال یادگیری، در فرایند یادگیری هر زبان مؤثر است که مدرسان زبان باید توجه ویژه‌ای به آن داشته باشند. اگرچه هدف از تقویت مهارت شنیدن در الگوهای پیشین یادگیری زبان تنها به تلاش شنونده برای تلفظ صحیح حروف و تشخیص حروف از یکدیگر منحصر می‌گشت، در الگوهای نظری جدیدتر آموزش زبان که ذهن به منزله نظام پردازشی مورد توجه است، مهارت گوش دادن فرایندی بسیار فعال محسوب شده و اطلاعات گوش دهندگان به طور فعال درگیر فرایند برقراری ارتباط می‌شود؛ زیرا آنان از زمینه اطلاعاتی جهان و زبان برای بازسازی پیام گویندگان استفاده می‌کنند (چستن، ۱۳۹۰: ۳۰۹).

از آنجا که یادگیری هر زبان، به هماهنگی بین تمامی ارکان برنامه درسی آموزش زبان و نیز تقویت هر چهار مهارت‌های زبانی وابسته است، بهبود مهارت شنیداری زبان آموزان نیز منوط به کیفیت مطلوب تمامی عناصر برنامه درسی، از جمله محتوای آموزشی است. کتاب یا مجموعه آموزشی مهم ترین مواد آموزشی زبان خارجی است که غالباً از آن به عنوان منبع اصلی آموزش استفاده می‌شود و حتی روش تدریس مدرسان زبان و نیز روش‌های یادگیری زبان آموزان نیز تا حد زیادی متأثر از کتاب آموزشی است (محمدی، ۱۳۹۵: ۲۷). اگرچه رویکرد کلی آموزش زبان، با نوع رویکرد کتاب و روش نگارش آن تعیین می‌شود، نگارش هر کتاب آموزشی مستلزم رعایت شاخص‌های علمی و مبانی روش‌مندی است که آن کتاب را به هدف مطلوب خود برساند. مهارت شنیداری نیز با توجه به جایگاه مهمی که در فرایند یادگیری زبان دارد، از این قاعده مستثنا نبوده، شایسته است که کتاب یا مجموعه آموزشی این مهارت نیز همسو با اهداف و رویکردهای آن باشد.

مسئله پژوهش

برنامه آموزشی مهارت‌های زبان عربی در دانشگاه‌های ایران به شیوه‌ای است که از یک سو برای تقویت هر یک از مهارت‌ها، درس‌های جداگانه - تحت عناوین «آزمایشگاه زبان: برای تقویت مهارت شنیداری»، «گفت‌وشنود: برای تقویت مهارت گفتاری»، «نگارش: برای تقویت مهارت نوشتاری» و «دروس متون برای تقویت مهارت خواندن» - در نظر گرفته شده و از سوی دیگر کتاب‌ها یا مجموعه‌های آموزشی تألیف شده برای آموزش مهارت‌های زبانی غالباً در بسته‌های مشترک برای آموزش تمامی مهارت‌ها ارائه گردیده

است؛ در حالی که استفاده از این بسته‌های مشترک برای تدریس دروسی مثل آزمایشگاه زبان عربی، شاید چندان مناسب نباشند.

ضرورت و هدف پژوهش

بنابراین با توجه به اهمیت مهارت شنیداری در فرایند یادگیری زبان عربی و نیز وضعیت نامناسب کتب آموزشی در نظر گرفته شده برای این تقویت مهارت، جستار حاضر بر آن است با مراجعه به منابع نظری آموزش مهارت شنیداری، مهم‌ترین بایسته‌های کیفی نگارش کتاب آموزشی مهارت شنیداری را در زمینه‌هایی همچون انواع شنیدن، رویکرد و روش آموزشی متناسب با تقویت مهارت شنیداری، فرایندهای شنیدن، تمرین‌های مناسب به منظور یادگیری واژگان، اصطلاحات و درک متن شنیداری ارائه کند و سپس با استفاده از این بایسته‌ها به نقد یکی از کتاب‌های تازه تألیف شده در حوزه مهارت شنیداری زبان عربی به نام *تعلّم اللغة العربیة عبر الشاشة* (یاری، ۱۳۹۸) پردازد.

سؤال‌های پژوهش

به منظور دستیابی به اهداف این جستار، طرح دو سؤال ضرورت دارد:

۱. بر اساس مبانی آموزش زبان خارجی، بایسته‌های کیفی ضروری برای تهیه کتاب آموزشی مهارت شنیداری چیست؟
۲. وضعیت کتاب *تعلّم اللغة العربیة عبر الشاشة* از لحاظ توجه به بایسته‌های کیفی کتاب آموزشی مهارت شنیداری چگونه است؟

پیشینه پژوهش

در زمینه نقد و بررسی کتاب‌ها یا مجموعه‌های آموزشی مهارت‌های زبان عربی پژوهش‌های مختلفی در ایران انجام شده است که برخی از مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از:
- فکری (۱۳۹۲) در پژوهشی تحت عنوان «آسیب‌شناسی کتاب‌های دانشگاهی در زمینه آموزش مهارت‌های زبان عربی»، علاوه بر تبیین کاستی‌های کتاب‌های دانشگاهی در عرصه آموزش مهارت‌های زبانی عربی بر اساس الگوهای متداول در منابع آموزشی مهارت‌های زبانی، عواملی همچون طراحی منابع آموزشی با برخورداری از الگوهای تعریف و تجربه‌شده آموزش زبان، قالب و سیلابس‌بندی محتوای آموزشی متناسب با زمان

و سطوح آموزشی را از مهم‌ترین شاخص‌های تولید یک منبع آموزشی کارآمد و پویا معرفی کرده است.

- صدقی و همکارانش (۱۳۹۲) در مقاله «بایستگی‌ها در تولید بسته‌های آموزش مهارت‌های زبان برای گویشوران زبان دوم، بررسی موردی دو نمونه *صدی الحیاة و العریبة* للناشئين» به بررسی مقایسه‌ای دو بسته آموزشی بومی و خارجی، به ویژه آسیب‌شناسی تمرین‌های زبانی این دو بسته پرداخته‌اند و شاخص‌های افزایش کارآمدی آن‌ها را بیان کرده‌اند.

- محمدی (۱۳۹۵) در پژوهش «مبانی رویکردی در تألیف کتاب دانشگاهی «مکالمه زبان عربی» بر اساس اصول آموزش زبان خارجی» به بررسی مبانی رویکردی کتاب آموزشی مکالمه زبان عربی پرداخته و مهم‌ترین مبانی تألیف آن را در زمینه چارچوب نیازسنجی، رویکرد اهداف، نوع محتوا و عناصر آن و ویژگی‌های تمرین‌های کتاب بررسی کرده است.

- محمدی و نظری (۱۳۹۸) در مقاله «پویایی در فعالیت‌های آموزش مکالمه زبان عربی: تحلیل فعالیت‌های مجموعه اللغة العربية بر اساس مبانی تهیه و تدوین محتوای آموزش زبان خارجی»، با مراجعه به منابع نظری حوزه آموزش زبان خارجی، به مهم‌ترین ویژگی‌های مطالب و فعالیت‌های آموزشی پویا برای مهارت سخن گفتن و نیز تحلیل فعالیت‌های مهارت مکالمه در کتاب *اللغة العربية* بر اساس محورهای به دست آمده پرداخته‌اند.

علاوه بر این مطالعات، پژوهش‌هایی در زمینه نقد و بررسی روش‌ها و راهبردهای تدریس مهارت شنیداری و نیز ارزشیابی این مهارت انجام شده است که برخی از آن‌ها عبارت‌اند از:

- شیانی (۱۳۹۱) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خویش، بررسی و نقد دروس مهارت شنیداری و نقش متون ادبی در تقویت این مهارت در رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های دولتی ایران، به این نتیجه دست یافت که به مهارت شنیداری در دانشگاه‌های ایران تا حدود زیادی توجه نمی‌شود و مهم‌ترین مشکلات دروس آزمایشگاه زبان عربی مربوط به بخش سخت‌افزار، نرم‌افزار و تخصص استادان و استفاده از شیوه‌های قدیمی آموزش این مهارت است؛ همچنین استفاده از متون ادبی در تدریس درس آزمایشگاه زبان نقش مهمی در تقویت مهارت شنیداری خواهد داشت.

- متقی زاده و همکارانش (۱۳۹۵) در مقاله «آسیب‌شناسی روش‌های تدریس درس آزمایشگاه زبان از نظر استادان و دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی» با استفاده از روش پیمایشی، به بررسی روش‌های تدریس درس آزمایشگاه زبان عربی در مقطع کارشناسی رشته عربی از منظر استادان و دانشجویان پرداخته‌اند. یافته‌های این جستار نشان داد که در تدریس درس آزمایشگاه زبان، مشکلاتی از جمله روش‌های تدریس سنتی، تنوع نداشتن موضوعات، خلأ تجهیزات و امکانات آموزشی جدید، مانع تحقق تمامی اهداف این درس و تقویت مهارت شنیداری است.

- شعبانی و باخدا (۱۳۹۸) در مقاله «ارزشیابی درک شنیداری زبان‌آموزان از طریق مداخله‌های رایانه‌ای و چندوجهی زمان‌بندی‌شده» به بررسی قابلیت اجرایی آزمون شنیداری پویای رایانه‌ای در تشخیص و تقویت منطقه مجاور رشد زبان‌آموزان در فعالیت‌های شنیداری از طریق مداخله‌های چندوجهی (صوتی، متنی و تصویری) پرداختند.

- محمدنژاد (۱۳۹۶) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد، تأثیرات مقایسه‌ای تدریس استنباطی و استقرایی بر درک مهارت شنیداری زبان‌آموزان ایرانی، با استفاده از روش نیمه آزمایشی به بررسی تأثیر و مقایسه دو روش تدریس مبتنی بر استنباط و استقرا بر درک مهارت شنیداری زبان‌آموزان ایرانی پرداخت و به این نتیجه دست یافت که مهارت درک شنیداری گروه استنباطی نسبتاً بهتر از گروه استقرایی بود.

- کتال (۱۳۹۱) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود، بررسی تأثیر آگاهی فراشناخت راهبردهای یادگیری شنیداری بر مهارت گفتاری و شنیداری انگلیسی زبان‌آموزان ایرانی، به این نتیجه دست یافت که آموزش آگاهی فراشناخت راهبردهای یادگیری مهارت شنیداری بر افزایش مهارت شنیداری و گفتاری زبان‌آموزان تأثیر مثبتی داشته، اما میزان آن به سطح معنادار آماری نرسیده است.

از میان مطالعه پیشینه پژوهش می‌توان دریافت که در اغلب پژوهش‌ها به نقد کتب آموزشی مهارت‌های زبانی عربی، به ویژه کتب مهارت گفتاری پرداخته شده است و در پژوهش‌هایی که مهارت شنیداری بررسی شده‌اند، اغلب، روش‌های تدریس را نقد و راهکارهای آموزشی این مهارت را ارائه کرده‌اند. بنابراین جستار حاضر، از این حیث که برای اولین بار، یکی از منابع آموزشی مربوط به مهارت شنیداری زبان عربی نقد می‌شود، دارای نوآوری است.

مبانی نظری پژوهش

مهارت شنیداری که امروزه بیشتر تحت عنوان درک شنیداری مطرح است، یکی از مهارت‌های زبانی اساسی و در عین حال پیچیده به شمار می‌رود، زیرا یکی از مهم‌ترین چالش‌ها در برقراری ارتباط، درک کلام شنیدنی است. در فرایند شنیدن، ابتدا زبان‌آموز به نشانه‌های زبانی شنیدنی توجه دارد، سپس دلالت‌ها و پیام‌های متن شنیداری را به خوبی درک می‌کند و در نتیجه پیام آن متن را به دیگران منتقل می‌نماید. شاید به همین علت، برخی محققان بر این باورند که بیش از ۵۰ درصد زمان یادگیری زبان خارجی، صرف آموختن مهارت شنیداری می‌شود و به طور طبیعی، یادگیری مهارت شنیداری پیش‌نیاز یادگیری مهارت‌های زبانی دیگر، از جمله، مهارت سخن گفتن، خواندن و نوشتن است (Nation & Newton, 2008: 37). اهمیت این مهارت در تفاوتش با مهارت‌هایی مثل گفتاری نهفته است چرا که در مهارت گفتاری فرد می‌تواند گفتنی‌های خود را کنترل شده بیان کند، ولی در مهارت شنیداری وضعیت کاملاً برعکس است و شنونده نمی‌تواند آنچه به او گفته می‌شود کنترل کند (فرهادی و همکاران، ۱۳۹۶: ۱۹۳). از سوی دیگر، مهارت شنیدن و خواندن، به مثابه دو درونداد، آغازگر فرایند یادگیری زبان دوم هستند؛ مغز کار تجزیه و تحلیل را برعهده دارد و در نهایت، صحبت کردن و نوشتن خروجی فرایند یادگیری زبان دوم‌اند. به عبارت دیگر، صحبت کردن در نتیجه بلوغ شنیداری رخ می‌دهد (زندى و همکاران، ۱۳۹۳: ۴۸).

هرچند در رویکردهای اولیه آموزش زبان خارجی بر یادگیری به مهارت‌هایی همچون صحبت کردن، خواندن و نوشتن توجه می‌شد، اما در رویکردهای پسین، مانند رویکرد ارتباطی، مهارت شنیداری در یادگیری زبان اهمیت بیشتری داشته است. این رویکردها بر این باورند که یادگیری زبان نه تنها به معنای یادگیری مهارت گفتاری است، بلکه با توجه به مهارت شنیداری و راهکارهای تقویت آن، مثل شنیدن معنادار، به درک زبانی (شناخت زبان) می‌انجامد؛ زیرا مهارت شنیداری، اطلاعاتی مبنی بر چگونگی تقویت فهم لازم برای استفاده از زبان می‌دهد که تقویت آن منجر به یادگیری مهارت گفتاری می‌شود (Nation & Newton, 2008: 38).

ریچاردز (Richards, No Date: 1) بر این باور است که دیدگاه‌های اولیه در مورد مهارت شنیداری مبتنی بر این بود که هدف از تقویت مهارت شنیداری، تسلط زبان‌آموز بر

خرده مهارت‌هایی، مانند تشخیص ساختار کلمات و تشخیص کلمات کلیدی متن بود؛ اما در دیدگاه‌های نو، هدف از تقویت این مهارت، درک متن شنیداری است. در این دیدگاه‌ها بر شنونده و مشارکت فعالانه او در فرایند شنیداری و استفاده از راهبردهایی برای تسهیل، نظارت و ارزیابی شنیدن تأکید می‌شود.

بنابراین با توجه به اهمیت مهارت شنیداری، همچون فرایند فعال و پویا و ضرورت آن در فرایند یادگیری زبان می‌توان گفت که در آموزش این مهارت، طراحان برنامه درسی و مدرسان باید توجه خاصی داشته باشند. علاوه بر این، تهیه محتوای مناسب برای آموزش این مهارت به بایسته‌های کیفی مهمی نیاز است که در ادامه بررسی می‌شوند:

۱. انواع شنیدن

شنیدن دارای انواع مختلفی است که در تولید محتوا و نیز ارزشیابی مهارت شنیدن نقش مؤثری دارد. هلگسن^۱ (۲۰۰۳) شنیدن را به سه دسته: الف) شنیدن برای دریافت اطلاعات خاص، ب) شنیدن کلی یا جان کلامی و ج) استنباط یا گوش کردن بین خطوط تقسیم می‌کند (گل پور، ۱۳۹۴: ۳۸). داگلاس براون (۱۳۸۹) نیز، شنیدن را در چهار نوع کلی (فشرده^۲، واکنشی^۳، گزینشی^۴ و گسترده^۵) چنین بررسی کرده است:

• شنیدن فشرده: به منظور درک اجزاء رشته کلام‌های طولانی، همچون واج‌ها، واژگان، آهنگ، و نشانگرهای گفتمان کاربرد دارد (براون، ۱۳۸۹: ۱۶۴). بنابراین در این نوع شنیدن، گوش دادن به جزئیات خاص یا تشخیص یک کلمه خاص، از مؤلفه‌های اساسی محسوب می‌شود (Rost, 2011: 184).

• شنیدن واکنشی: به معنای شنیدن رشته کلامی نسبتاً کوتاه، (همچون احوالپرسی، پرسش و دستور) به منظور بیان پاسخی کوتاه است (براون، ۱۳۸۹: ۱۶۵). این نوع شنیدن بر مکالمه‌های مشترکی اشاره دارد که در آن‌ها فراگیران با یکدیگر تعامل دارند (Rost, 2011: 190).

• شنیدن گزینشی: این نوع شنیدن، تحلیل رشته گفتمان‌هایی مانند تک‌گویی‌های کوتاه به مدت چند دقیقه را شامل می‌شود که با هدف دستیابی به اطلاعاتی خاص صورت

1. Helgesen
2. intensive listening
3. responsive listening
4. selective listening
5. extensive listening

می‌گیرد. هدف چنین کنشی الزاماً جست‌وجوی معنای کلی و جامع نیست، بلکه کسب توانایی در درک اطلاعات به ویژه در بافتی متشکل از رشته کلام‌های طولانی‌تر (مانند توضیحات یک آموزگار در کلاس، و خبرهای تلویزیونی رادیویی یا داستان) است (براون، ۱۳۸۹: ۱۶۴-۱۶۵).

• شنیدن گسترده: این نوع شنیدن به گوش دادن برای مدت زمان طولانی به منظور تمرکز بر معنا و درک محتوای کلام و پیام اصلی متن اشاره دارد (براون، ۱۳۸۹: ۱۶۵). هدف دیگر این نوع شنیدن، بازشنیدن متن شنیداری به وسیله زبان آموزان در محیط یا شرایطی جدید است (أحمد طعیمة، لاتا: ۴۳۹).

علاوه بر موارد مذکور، توجه به چند آزمون ارزشیابی کنش‌های شنیداری در طراحی محتوای آموزشی مهارت شنیداری خالی از فایده نخواهد بود. این آزمون‌ها عبارت‌اند از:

- تشخیص دگرگفت^۱: سنجش واژگان، عبارت و جملات در مهارت‌های خرد درک شنیداری اغلب از طریق ارائه یک جمله محرک و فراخواندن آزمون‌دهندگان به انتخاب دگرگفت درست از میان چند گزینه انجام می‌شود.

- تکمیل کردن جملات: نوعی از شنیدن گزینشی است که نیمی از جمله با تأکید ویژه‌ای شنیده می‌شود و شنونده باید از بین گزینه‌ها، ادامه منطقی جمله را انتخاب کند.

- بندش شنیداری^۲: فعالیت‌های بندش شنیداری که گاهی دیکته‌های بندش و یا دیکته‌های ناقص نیز نامیده می‌شوند، نوعی ارزیابی شنیدن گزینشی است که از آزمون‌دهنده خواسته می‌شود به یک داستان، تک‌گویی یا یک مکالمه گوش کند و به طور هم‌زمان متنی نوشتاری را که واژگان یا عبارت‌هایی از آن حذف شده‌اند بخواند و نیز با واژه‌های شنیده‌شده جاهای خالی را پر کند. واژگان جای خالی باید واژگانی باشند که بار اطلاعاتی زیادی دارند نه واژگان ساده و راحت فهم. هدف از این نوع شنیدن، درک شنیداری است نه حدس زدن دستور یا واژگان.

- شنیدن برای انتقال اطلاعات^۳: در این نوع شنیدن، اطلاعات شنیداری پردازش شده باید در قالب ارائه تصویر، نام‌گذاری اجزاء یک نمودار، تشخیص یک شیء در یک

1. paraphrase recognition
2. listening cloze
3. information transfer

عکس، پر کردن فرم و یا نشان دادن مسیرها به یک نقشه منتقل شوند. فعالیت‌های انتقال اطلاعات می‌توانند با استفاده از نمودار، نقشه، جدول، جدول زمانی و دیگر اطلاعات زندگی روزمره واقعی‌تر به نظر برسند؛ برای مثال می‌توان به شنیدن برنامه هفتگی و پر کردن جدول اشاره کرد.

- تکرار جملات^۱: تکرار یک جمله یا شبه جمله یا چند جمله به عنوان نوعی از ارزشیابی درک شنیداری به کار می‌رود؛ مانند آزمون دیکته. شنوندگان باید بتوانند یک رشته زبانی را برای مدتی در ذهن خود نگه دارند تا قادر باشند آن را بیان کنند و سپس با تکرار شفاهی محرک واکنش نشان دهند.

- دیکته^۲: در این نوع شنیدن، شنوندگان به متنی که عموماً از ۵۰ تا ۱۰۰ کلمه تشکیل شده است و سه بار تکرار می‌شود، گوش می‌دهند؛ این نوع شنیدن با سه نوع سرعت انجام می‌شود: نخست با سرعت معمولی؛ سپس با مکث‌هایی بلند بین عبارتها و واژگان - که در آن آزمون‌دهندگان آنچه لحظاتی قبل شنیده‌اند، می‌نویسند - و سرانجام بار دیگر با سرعت طبیعی تا شنوندگان نوشته‌هایشان را بررسی و ویرایش کنند.

- بازگویی^۳: در این نوع شنیدن، شنوندگان به یک داستان یا رویداد خبری گوش می‌دهند و فقط آن را به صورت شفاهی و یا کتبی بازگو و یا خلاصه می‌کنند؛ آنان باید پیام، مفهوم اصلی، هدف، دلایل و یا نتیجه‌گیری را تشخیص دهند تا نشان دهند که به طور کامل متن را درک کرده‌اند (گل‌پور، ۱۳۹۴: ۴۱-۴۴).

بی‌تردید باید متولیان حوزه آموزش مهارت شنیداری، به ویژه مدرسان و مؤلفان، در به کارگیری انواع شنیدن و تمرین‌های مرتبط با آن در کلاس‌های آموزشی و کتاب‌های درسی اهتمام کافی داشته باشند.

۲. جایگاه مهارت شنیداری در رویکردهای آموزش زبان

از گذشته تاکنون، رویکردهایی همچون «دستور - ترجمه، مستقیم، شنیداری - گفتاری و ارتباطی» در حوزه آموزش زبان خارجی مطرح بوده است. اگرچه برخی از این رویکردها دارای کاستی‌هایی بوده‌اند، اما بر شیوه‌های آموزش زبان در فرایند یاددهی - یادگیری

1. sentence repetition
2. dictation
3. retelling

تأثیری مثبت داشته‌اند؛ بنابراین، در نظر گرفتن آن‌ها در انتخاب روش تدریس، تهیه کتاب آموزشی و طراحی برنامه درسی آموزش زبان‌های خارجی ضرورت دارد.

• رویکرد دستور - ترجمه: در این رویکرد، یادگیری زبان با استفاده از شیوه کل به جزء و با هدف ساخت واژه، معنای واژه و دستور زبان است. آموزش زبان و قواعد آن را معلم با استفاده از زبان مادری زبان‌آموزان انجام می‌دهد و ترجمه از زبان خارجی به زبان مادری و بالعکس، فعالیت مهم کلاسی به شمار می‌رود (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵: ۳۶-۳۷). در این رویکرد، از مهارت شنیداری استفاده نمی‌شود، بلکه زبان‌آموزان فقط به توضیح نقش‌های زبان دوم در زبان مادری توجه می‌کنند. حتی اگر معلم از زبان دوم به عنوان زبان آموزش استفاده کند، تمرکز زبان‌آموزان بر ترجمه واژگان یا دستور زبان است (Flowerdew & Miller, 2005: 4).

• رویکرد مستقیم: در این رویکرد، یادگیری کاربرد زبان به جای یادگیری قواعد آن با استفاده از شیوه جزء به کل و با هدف گفت و گو با زبان خارجی مطرح است. آموزش زبان با گفت و گوی روزمره به زبان خارجی آغاز و از متن‌های ادبی به منظور افزایش رغبت در خواندن نیز بهره گرفته می‌شود (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵: ۳۷). با توجه به این که در این رویکرد، هدف از یادگیری، کسب مهارت گفت و گو به زبان خارجی است؛ در نتیجه تمرکز اولیه بر آموزش مهارت شنیداری است. با وجود این، در این رویکرد هیچ تلاش منظمی برای آموزش مهارت شنیداری به زبان‌آموزان نمی‌شود و شنیدن فقط منحصر به شنیدن گفت و گوهای بین معلم و دانشجویان است (Flowerdew & Miller, 2005: 6).

• رویکرد شنیداری - گفتاری: در این رویکرد، آموزش زبان با استفاده از گفت و گوهای روزمره انجام می‌شود و قواعد به ترتیب ساده به دشوار و با استفاده از شیوه جزء به کل و ارائه تمرین‌های جایگزینی و کاربردی یاد داده می‌شود. در این رویکرد، تلفظ اهمیت زیادی دارد و مهارت‌های زبانی به ترتیب از شنیدن و سخن گفتن شروع می‌شود و به خواندن و نوشتن می‌انجامد (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵: ۳۹-۴۱). ریچاردز و روجرز بر این باورند که آموزش درک شنیداری، تلفظ، دستور زبان و واژگان ارتباط مستقیمی با تسلط شفاهی زبان‌آموز دارند (Flowerdew & Miller, 2005: 8). تمرین‌های آموزش زبان در این رویکرد به این شکل است که زبان‌آموزان باید به واژگان و جملات گوش کرده و آن را تکرار کنند تا به خاطر بسپارند و با به کارگیری آن‌ها صحبت کنند (Flowerdew & Miller, 2005: 10).

• رویکرد ارتباطی: در این رویکرد، بر توانش زبان آموزان در ایجاد ارتباط، امور واقعی زندگی اجتماعی، کاربرد زبان، نقش ساختارهای دستوری، رابطه میان ساختار و کاربرد آن، معنادار بودن تمرین‌های زبانی، بافت زبانی، رفتار اجتماعی و سخن تأکید شده است (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵: ۴۸) که در آن، از دو مهارت شنیداری و گفتاری برای به کارگیری نقش‌های زبانی استفاده می‌شود (Flowerdew & Miller, 2005: 13).

در تألیف کتاب آموزش مهارت شنیداری زبان عربی، نیازسنجی مشخص می‌کند که یک رویکرد و یا تلفیقی از چند رویکرد مناسب‌تر است؛ اما با توجه به این که هدف اصلی در درس مربوط به مهارت شنیداری، تقویت درک شنیداری زبان آموزان است، شاید انتخاب رویکرد شنیداری گفتاری یا ارتباطی در تهیه محتوای کتب آموزش مهارت شنیداری انتخاب بهتری باشد.

۳. فرایندهای مهارت شنیداری

به اعتقاد اغلب محققان و نظریه پردازان حوزه آموزش زبان، درک شنیداری از دو مرحله یا فرایند اصلی: پایین به بالا (جزء به کل یا داده بنیاد) و بالا به پایین (کل به جزء یا مفهوم بنیاد) می‌گذرد.

• فرایند پایین به بالا (جزء به کل). در این فرایند، پردازش اطلاعات از پایین‌ترین سطوح زبانی آغاز و به سطوح بالاتر زبانی ختم می‌شود. نیز، در آن مغز از هرگونه اطلاعات موجود استفاده می‌کند (نبی‌فر و رقیب‌دوست، ۱۳۸۹: ۲۹۱). به طور خلاصه در فرایند جزء به کل، فرد ابتدا واج‌ها، حروف و واژگان و سپس معنای واژگان را می‌شناسد و آن‌ها را در زبان به کار می‌برد (نبی‌فر و رقیب‌دوست، ۱۳۸۹: ۲۹۱). براساس این فرایند، ابتدا متن شنیداری به اجزای مختلف تقسیم و سپس از خلال همین اجزاء، پیام اصلی آن متن درک می‌شود. بنابراین در فرایند درک متن شنیداری ابتدا واحدها یا گزاره‌های معنایی هر متن به خاطر می‌آید و سپس پیام اولیه آن متن درک می‌شود (بالغی‌زاده، ۱۳۹۷: ۱۲۲). برای مثال، هنگام تماس با مطب پزشک برای اخذ نوبت، درک و کشف جزئیاتی مثل زمان و ساعت اهمیت دارد.

• فرایند بالا به پایین (کل به جزء). در فرایند کل به جزء، معنای کلی متن از خلال سرخ‌هایی همچون: «بافت زبانی متن شامل بافت نحوی (ساختار جملات)، بافت معنایی (حدس معنای متن) و اطلاعات رسم‌الخطی» به دست می‌آید (نبی‌فر و رقیب‌دوست، ۱۳۸۹:

(۲۹۱). به طور خلاصه در فرایند کل به جزء، فرد ابتدا کلمات و زبان را تجربه می‌کند، و سپس گروه‌ها و واژه‌ها، حروف و واج‌ها را پیش‌بینی و شناسایی می‌کند (نبی‌فر و رقیب‌دوست، ۱۳۸۹: ۲۹۱). برای مثال، هنگام گوش دادن به یک سخنرانی طولانی، چون هدف فهم پیام است، فقط به کلیات سخنرانی توجه می‌شود. در همین حین ممکن است هدف از گوش دادن به سخنرانی، فهم جزئیات سخنرانی باشد؛ بنابراین به جزئیات نیز توجه می‌شود.

در کلاس دروس مهارت شنیداری، دانشجو باید بتواند به صورت هم‌زمان جزئیات و کلیات متن شنیداری را درک کند؛ یعنی هم به موضوع اصلی متن دست یابد و هم جزئیات آن را - همچون کشف زمان و مکان یک رخداد یا این که آن رخداد را چه افرادی و چگونگی انجام داده‌اند - درک کند. بنابراین بایسته است که در تمرین‌های کتب مربوط به تقویت مهارت شنیداری، به هر دو فرایند توجه داشت. بنابراین، بهتر است که در سطوح اولیهٔ زبانی (مبتدی و متوسطه)، فرایند پایین به بالا و در سطوح پیشرفته، فرایند بالا به پایین استفاده شود.

۴. شاخص‌های کیفی متن شنیداری

بی‌شک هر متن شنیداری باید دارای ویژگی‌ها و شاخصه‌های استاندارد باشد که بتوان از آن متن در کلاس درسی آموزش مهارت شنیداری متناسب با سطوح مختلف زبان‌آموزان بهره گرفت؛ «عمومیت و سرعت» مهم‌ترین آن‌ها هستند:

- **عمومیت داشتن متن شنیداری:** متون شنیداری باید نمونه‌ای از فعالیت‌های گفتاری در زندگی واقعی بوده، نباید به نحوی باشند که فهمیدن آن‌ها مستلزم داشتن دانشی خاص، مانند تحصیلات در رشته‌ای دانشگاهی باشد. به عبارت دیگر، متون شنیداری باید متناسب با فهم زبان‌آموزان باشند.

- **سرعت متن شنیداری:** سرعت صحبت کردن متن شنیداری باید طبیعی (۱۶۵-۱۸۰ واژه در دقیقه) باشد. سرعت متن شنیداری باعث می‌شود که درک متن شنیداری برای شنونده سخت یا آسان باشد (گل‌پور، ۱۳۹۴: ۳۸). علاوه بر این، عوامل زیر در سهولت یا دشواری درک متن شنیداری تأثیر دارند:

- تعداد صداهای افراد یا اشیاء در یک متن: تعداد صداهای زیاد باعث دشواری متن می‌شود.

- میزان تمایز صداهای افراد یا اشیاء از یکدیگر: برای مثال، وجود صدای یک زن و یک مرد در مقایسه با صدای دو مرد و یا دو زن موجب آسان‌تر شدن درک متن می‌شود.

- ارتباطات فضایی ساده و خاص: این ارتباطات آسان‌تر از ارتباطات پیچیده فهمیده می‌شوند؛ برای مثال، یک جمله امری مانند «مستقیم برو جلو» آسان‌تر از جمله «همین طور به راحت ادامه بده» درک خواهد شد.
- ترتیب وقایع: وقتی اطلاعات دریافتی به گونه‌ای تنظیم شده باشند که وقایع در آن به ترتیب روی داده‌اند، مطالب راحت‌تر فهمیده می‌شوند.
- تعداد استنباط‌های مورد نیاز شنونده: هرچه این تعداد کمتر باشد، شنونده متن را راحت‌تر می‌فهمد.
- اطلاعات و تجربیات پیشین شنونده: اگر شنونده در زمینه متن شنیداری مطالبی را از پیش خوانده باشد، متن را راحت‌تر درک خواهد کرد (گل‌پور، ۱۳۹۴: ۳۹).
- با توجه به مبحث مبانی نظری این جستار، مهم‌ترین بایسته‌های کیفی کتاب آموزش مهارت شنیداری را می‌توان به طور خلاصه در شکل ۱ ارائه کرد.



شکل ۱ طرح‌واره بایسته‌های کیفی کتاب آموزش مهارت شنیداری

روش پژوهش

این پژوهش به دلیل ماهیت آن از دو روش توصیفی - تحلیلی و تحلیل محتوا بهره جسته است؛ از روش توصیفی به منظور استخراج مهم‌ترین مبانی و شاخص‌های تهیه محتوای کتاب آموزش مهارت شنیداری، و از روش تحلیل محتوا به منظور تحلیل محتوای کتاب *تعلّم اللّغة العربیة عبر الشاشة* (یاری، ۱۳۹۸) بر اساس شاخص‌های مذکور. روش تحلیل محتوا یکی از فنون تحقیق است که برای توصیف عینی و منظم محتوای آشکار و پنهان ارتباطات به کار

می‌رود و هدف آن تفسیر کردن است (ساروخانی، ۱۳۸۲: ۵۷). انتشارات جهاد دانشگاهی استان کرمان کتاب *تعلّم اللغة العربية عبر الشاشة*، اثر علی اصغر یاری را در سال ۱۳۹۸ در ۳۶۴ صفحه و ۵۱ درس، به همراه لوح فشرده کارتونی «بائع الحليب» منتشر کرده است. بر اساس ادعای نویسنده، این کتاب به منظور رفع خلأ موجود در تدریس دروس مربوط به مهارت‌های شنیداری، مثل آزمایشگاه زبان ۱ تا ۳، تألیف شده است (یاری، ۱۳۹۸: پیشگفتار). ابزار خاص پژوهش، فهرست و ارسلی (چک لیست) محقق ساخته است که ارکان اصلی آن از طریق شاخص‌های تهیه محتوای کتاب آموزش مهارت شنیداری (قابل مشاهده در طرح‌واره شماره ۱) تشکیل یافته است. به منظور سنجش روایی ابزار پژوهش را دو متخصص حوزه آموزش زبان عربی تعیین روایی کردند که بعد از اصلاح جزئی مورد استفاده قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

ابتدا در باب ساختار شکلی کتاب *تعلّم اللغة العربية عبر الشاشة* توصیفی کوتاه ارائه می‌شود و سپس، محتوای کتاب بررسی و پیشنهادهایی در جهت بهبود کیفیت آن ارائه می‌گردد.

ساختار شکلی کتاب *تعلّم اللغة العربية عبر الشاشة*

۱. یکی از نکات قوت این کتاب از لحاظ بیرونی، تناسب جلد با محتوای درونی آن است. جلد کتاب در عین سادگی ظاهری، با تصویری از یک کارتونی در صفحه موبایل، تلبت و رایانه آمیخته است، که مخاطب متوجه محتوای درونی کتاب، یعنی یادگیری زبان عربی به وسیله فایل‌های شنیداری می‌شود؛ البته درج مرتبه علمی مؤلف کتاب با فونت بزرگ روی جلد کتاب چندان چشم‌نواز نیست.

۲. جلد پایانی کتاب دارای نکاتی خلاصه‌وار در مورد چالش‌های درس آزمایشگاه زبان عربی و هدف از تألیف کتاب است، در حالی که در پیشگفتار نیز آمده بود؛ به نظر می‌رسد تکرار همان مطالب روی صفحه پایانی کتاب چندان زینده نباشد و بهتر است تنها خلاصه‌ای از محتوای کتاب ارائه شود.

۳. مطالب کتاب، دارای فونت بسیار ریز، یکنواخت، فشرده، پشت سرهم و ستونی است که سبب خستگی چشم و دلزدگی دانشجو و نیز پیگیری نکردن مطالب کتاب از سوی وی می‌گردد؛ البته شاید قصد مؤلف به دلیل ملاحظات اقتصادی (زیاد نشدن تعداد

صفحات) بوده است. پس، پیشنهاد می‌شود کتاب در دو یا سه جلد تنظیم شود و هر جلد، متناسب با یک سطح زبانی فراگیران باشد.

۴. نکته مهم‌تر که هم در بخش نقد بیرونی کتاب اهمیت زیادی دارد، ترجمه اشتباه برخی از جملات یا واژگان است. در عنوان کتاب، نویسنده واژه «تعلّم» را به معنای «آموزش» ترجمه کرده، در حالی که این واژه یکی از واژگان پرکاربرد در حوزه آموزش زبان است و به معنای «یادگیری» است. معادل واژه «آموزش» در زبان عربی «تعلیم» است که اصطلاحاً به معنای «یاددهی» نیز به کار می‌رود. در آموزش زبان عربی، اصطلاح تخصصی «فرایند یاددهی - یادگیری» به معنای «العملية التعليمية والتعلمية» است. برای نمونه، درس چهارم صفحه ۳۹ واژه «غطس» به معنای «وارد آب شد» ترجمه شده، در حالی که بر اساس معنای معجمی این واژه و آنچه سریال (کارتون) نشان می‌دهد، این واژه باید به معنای «شیرجه زدن» ترجمه شود. نیز برخی از واژگان سریال، اشتباه نوشته شده است که شاید ناشی از کیفیت فایل ویدئویی بوده است؛ مانند درس پنجم در صفحه ۴۷ در سطر هشتم که بخش دوم عبارت «أدخلا الغسيل والج كي لا يكتسح» ناقص و بی‌معناست و شکل صحیح این جمله چنین است: «أدخلا الغسيل واتبها ألاً يتسخ» به معنای «لباس‌های شسته شده را بپزید داخل که کثیف نشوند». یا درس سوم در صفحه ۳۳، در سطر سوم از پایین صفحه، در عبارت «سأقدم لك بعض المرّبي ل..... مرارته» بعد از حرف لام فعلی است که متأسفانه نوشته نشده و برای همین جمله‌ای بی‌معنا شده است؛ صحیح آن عبارت است از: «سأقدم لك بعض المرّبي لتزليل مرارته».

تحلیل کتاب *تعلّم اللغة العربية عبر الشاشة* بر اساس بایسته‌های کیفی

۱. غفلت در پرداختن به انواع شنیدن. مطالعه کتاب مذکور نشان می‌دهد که روش ارائه محتوای کتاب به این شکل است که هر قسمت از سریال «بائع الحليب» در قالب یک درس ارائه شده است، به طوری که ابتدای هر درس مربوط به واژگان و اصطلاحات سریال است و بخش دوم هر درس، به صورت کل متن هر قسمت از سریال و سپس در پایان آن چند تمرین ارائه شده است. یک تمرین به خلاصه کردن متن هر قسمت از سریال، یک تمرین به مرتب کردن کلمات به هم ریخته و یک تمرین نیز به پر کردن جاهای خالی اختصاص یافته است. این نوع چینش محتوا نشان می‌دهد که به انواع شنیدن (گسترده، فشرده، شنیدن واکنشی، و واکنشی و گزینشی) توجه نشده است؛ بایسته بود که مؤلف تمرین‌هایی بدین شرح ارائه می‌کرد:

- به منظور تحقق هدف «شنیدن گسترده»: ۱) طرح سؤال‌های عمومی و مفهوم‌بنیاد پیرامون متن شنیداری؛ برای مثال، سؤال از کارکرد شخصیت‌های موجود در سریال و ۲) طرح تمرین‌های مربوط به فهم محتوای متن؛ برای مثال، سؤال‌هایی مانند: ماذا كان اسم القرية التي يعيش فيها فادي؟، ماذا كان اسم صديقة فادي؟، أين كان يعيش فادي وصديقته؟، لماذا ذهب فادي وجده إلى البلدة؟، و ماذا طلبت حلاء من فادي؟» در قسمت اول سریال «الحليب». با طرح این گونه سؤال‌ها زبان‌آموزان با دقت بیشتری به متن شنیداری گوش داده، سرانجام به درک خوبی از محتوای متن دست می‌یابند.

- به منظور تحقق هدف «شنیدن فشرده»، طرح سؤال‌هایی برای کمک به شناخت عناصر واجی و ساخت‌واژی زبان؛ مانند سؤال‌هایی در خصوص تلفظ حروف هم‌مخرج یا بعید‌المخرج.

- به منظور تحقق هدف «شنیدن واکنشی»، طرح گفت‌وگوهای دو نفره مستخرج از متن شنیداری؛ برای مثال، بخش‌هایی از گفت‌وگوی بین دو یا چند نفر از شخصیت‌های سریال حذف شود و سپس زبان‌آموز بخش‌های محذوف را تکمیل کند.

- به منظور تحقق هدف «شنیدن گزینشی»، طرح سؤال‌هایی در زمینه‌اسامی، اعداد و حوادثی خاص در متن شنیداری؛ مانند «چه کسی فلان عمل را انجام داد؟ و در این بخش از فیلم چه اتفاقی رخ داد؟».

- به منظور تحقق هدف «شنیدن واکنشی و گزینشی»، ارائه تمرین مربوط به حدس زدن بخش‌هایی از گفت‌وگوهای دو نفره یا چند نفره؛ بدین معنا که ابتدا یک گفت‌وگوهای دو نفره یا چند نفره از متن شنیداری گزینش شود، نیز بخش‌هایی از این گفت‌وگو حذف و سپس از زبان‌آموزان خواسته شود که بخش‌های محذوف را حدس بزنند و تکمیل کنند.

علاوه بر توجه به چهار نوع شنیدن، بهره‌گیری از تمرین‌هایی مثل تشخیص دگرگفت، بندش شنیداری، تکرار جملات، دیکته و بازگویی ضرورت دارد.

۲. پایبند نبودن به رویکرد آموزشی مشخص. همان‌طور که پیش‌تر آمد، تاکنون رویکردهای مختلفی برای آموزش زبان معرفی شده که هر یک دارای ویژگی‌هایی است که نمی‌توان گفت کدام یک بهتر از دیگری است؛ به همین خاطر برنامه‌نویسان، مدرسان و مؤلفان کتب آموزش زبان می‌بایست متناسب با نیازهای زبانی فراگیران به انتخاب هر یک از این رویکردها دست بزنند.

از آنجا که کتاب *تعلّم اللّغة العربيّة عبر الشّاشة* دارای فایل صوتی - تصویری است، در نگاه نخست به نظر می‌رسد تمرکز آن بر تقویت مهارت شنیداری زبان‌آموزان و متناسب با رویکرد «شنیداری - گفتاری» باشد؛ اما با دقت در مؤلفه‌های این رویکرد، همچون تمرکز بر تلفظ و ارائه ساختارهای دستوری از ساده به دشوار، مشخص می‌شود که این کتاب به طور کامل پیرو رویکرد شنیداری - گفتاری نیست، زیرا به سه مقوله تلفظ حروف، آموزش محدود واژگان و تمرین‌های مناسب هیچ توجهی نداشته است.

• بی توجهی به مقوله تلفظ حروف. تلفظ حروف یا شیوه بیان واژگان و جملات یکی از معیارهای مهم در یادگیری هر زبان محسوب می‌شود که باید به صورت مرحله‌ای و نه یکجا و در یک بخش مستقل در کتاب آموزش زبان ارائه گردد (محمدی، ۱۳۹۵: ۴۱)؛ اما در کتاب *تعلّم اللّغة العربيّة عبر الشّاشة* به این موضوع توجه نشده است. تمرین‌هایی مثل قرار دادن یک حرف در اول، وسط و آخر کلمات، تمرین‌های مناسبی برای تقویت تلفظ حروف دشوار زبان عربی هستند. برای مثال، باید واژگانی انتخاب شوند که حروف هم‌مخرج داشته باشند و تفاوت تلفظ آن‌ها با استفاده از متن شنیداری مشخص شود. بنابراین آموزش تلفظ مجموعه حروف‌های هم‌مخرج، مثل «ض، ظ، ذ، ز»، «ص، س، ث»، «ط، ت»، «ق، غ»، «ح، ه» و «ع، ء» در دروس آغازین کتاب بسیار ضرورت دارد. بدین منظور پیشنهاد می‌شود از واژگان متن سریال استفاده شود؛ مثلاً دو واژه «حلا» و «هیا» که در برخی قسمت‌های سریال آمده، برای آموزش دو حرف «ح» و «ه» مناسب است.

• بی توجهی به آموزش صحیح واژگان. در بخش آموزش واژگان، کتاب مورد بررسی دارای کاستی مهمی است، زیرا فقط برخی از جملات متن سریال و چندین واژه به همراه ترجمه فارسی آن‌ها ارائه شده و هیچ تمرینی برای یادگیری واژگان طراحی نشده است. طبق نظر ریچاردز (ضیا حسینی، ۱۳۸۵: ۱۱۱)، واژگان باید بر پایه سهولت یادگیری آن‌ها انتخاب شوند نه فراوانی آن‌ها. واژه‌های عینی از واژه‌های ذهنی برای یادگیری آسان‌تر هستند و به فراخور نیاز و هدف زبان‌آموز باید واژگان ویژه‌ای انتخاب شود. با توجه به این که زبان بدون متن و خارج از سخن معنا ندارد و انسان بر پایه دانش زبانی و دانش جهانی خود و آشنایی با موضوع متن و هدف آن معنا را می‌سازد، لذا زبان‌آموز باید بتواند معنی واژه را از متن سخن و نشانه‌های سخن کاوی و همچنین نشانه‌های غیر زبانی (مانند تصویر) بیابد. بر همین اساس، تمرین‌هایی به شرح ذیل برای یاددهی - یادگیری واژگان پیشنهاد شده است:

- پرکردن جاهای خالی با واژه مناسب: متنی را که زبان آموز از قبل با موضوع آن آشنا شده باشد، به واسطه مفهوم و موضوع متن آن را یاد گیرد.
- حدس زدن معنای واژگان از طریق متن.
- کشف معنای واژگان با استفاده از قاعده همنشینی: در یک ستون چند واژه و در ستون دیگر چند جمله یا عبارت توصیفی قرار گیرد؛ سپس زبان آموز باید مشخص کند هر یک از واژگان، متناسب با کدام یکی از جملات توصیفی است.
- کشف معنای واژگان با استفاده از ویژگی‌های مشترک واژگان هم‌معنا: با قرار دادن چند دسته از واژگان با مفهوم مشترک، از زبان آموز خواسته شود که مشخص کند هر یک از گروه‌های واژگانی در چه ویژگی‌هایی اشتراک دارند.
- قرار دادن واژگان همسان در یک گروه.
- وصل کردن واژگان هم‌معنا به یک واژه اصلی.
- درک معنای واژگان با استفاده از تصاویر: بهتر است برای سطوح مقدماتی، تصاویر مربوط به واژگان حسی (عینی) و برای سطوح بالاتر، تصاویری پیچیده‌تر و انتزاعی انتخاب شوند.
- درک معنای واژگان با استفاده از مترادف و متضاد واژگان.
- داستان‌گویی با واژگان آموخته شده: از زبان آموزان خواسته شود با استفاده از تعدادی واژه داستان بگویند یا بنویسند؛ این تمرین متناسب با سطح پیشرفته است.
- بحث و تبادل نظر در مورد برخی واژگان هم‌معنا: برای مثال واژگانی در زمینه شغل (منشی و حسابدار) مطرح و از زبان آموزان خواسته شود تا در مورد آن‌ها بحث و مشخص کنند که به کدام یک از مشاغل علاقه‌مند هستند و دلیل آن را بگویند (Kruse, 1977; Honeyfield, 1979؛ ضیا حسینی، ۱۳۸۴ و ۱۳۸۵).
- بنابراین، بهتر بود مؤلف *تعلّم اللغة العربیة عبر الشاشة*، واژگان پرسامد، اصلی و تأثیرگذار بر درک متن شنیداری را در بخشی مجزا با رویکرد درون متنی ارائه می‌کرد و زیر واژگان برجسته و تأثیرگذار در معنای متن را خط می‌کشید؛ چند اصطلاح متناسب با سطح زبان آموزان مبتدی (مثل اصطلاحات مربوط به زندگی روزمره) در بخشی دیگر ارائه و سپس در بخشی دیگر، تمرین‌های هدفمند در راستای یادگیری و درک معنای واژگان طرح می‌کرد؛ و با توجه به محتوای سریال «بائع الحلیب» که کارتون است، در دروس اولیه کتاب واژگان محسوس در قالب تمرین‌های تصویری، مترادف، متضاد، وصل کردن

واژگان هم‌معنا، حدس زدن معنای واژگان، از طریق متن سریال و پر کردن جاهای خالی، واژگان مناسب به کار می‌برد.

• فقدان تمرین‌های ساخت - واژه و درک متن شنیداری. در سطوح اولیه آموزش زبان باید به زبان آموز آموخت که بتواند بر پایه ترکیب واژه‌ها، از طریق افزودن آوندهای متفاوت به ریشه واژه جدید، واژه بسازد؛ مثلاً بتواند با واژه «کتاب» واژگان دیگری مثل «اُکْتَبُ، نکتبُ، و الکتابة» بسازد. در این کتاب، مؤلف می‌توانست افعال مهم متن شنیداری را استخراج کند و از زبان آموز بخواهد که همان فعل را در زمان‌های مختلف به کار ببرد یا این که صفات و اسم‌های مهم را استخراج کند و از زبان آموز بخواهد صفات را اگر در حالت مثلاً مذکر است، در حالت مؤنث بنویسد. یا با طرح تمرینی از زبان آموز می‌خواست جاهای خالی را با افعالی جدید تکمیل کند. جملات انتخاب شده در این تمرین باید با نیازهای روزمره زبان آموزان متناسب باشد تا آنان بتوانند با جملات ارتباط بیشتری برقرار کنند. طبق نتایج محققان، زبان آموز نباید ساختارهای دستوری زبان را خارج از متن و بدون ارتباط با یکدیگر بیاموزد، زیرا با ماهیت زبان منافات دارد؛ بلکه باید از طریق تجربه کردن زبان، به منزله وسیله‌ای ارتباطی، به قواعد کلی حاکم بر ساختارهای دستوری آن دست یابد (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵: ۱۳۰). لذا چنین تمرینی به زبان آموز این امکان را می‌دهد که با زبان عربی ارتباط برقرار و قواعد درست را اتخاذ کند. مثلاً این جمله «جَفَّفَ مَلَابِسَكَ بِسُرْعَةٍ قَبْلَ أَنْ تَصَابَ بِالْبُرْدِ» (لباس‌هایت را سریعاً خشک کن قبل از این که سرما بخوری) (یاری، ۱۳۹۸: ۲۲) را می‌توان در قالب یک تمرین به این شکل تغییر داد و از دانشجو خواست تا جای خالی را با فعل مناسب تکمیل کند: «أَنَا أَجَفَّفُ مَلَابِسِي بِسُرْعَةٍ قَبْلَ أَنْ..... بِالْبُرْدِ». دانشجو با دقت در تغییر ساختار جمله می‌داند که فعل دوم نیز باید به شکل متکلم وحده بیاید و کلمه «أَصَابَ» را به کار برد.

در درک متن شنیداری، بهتر بود برای تحقق این هدف تمرین‌هایی طراحی می‌شد؛ برای مثال، تمرینی با عنوان «أَجِبْ عَنِ الْأَسْئَلَةِ التَّالِيَةِ بَعْدَ اسْتِمَاعِ النَّصِّ». نیز در ذیل این تمرین‌ها باید سؤال‌هایی متناسب با فرایند بالا به پایین و مربوط به مقوله استنتاج، استنباط، ارائه پیش فرض‌ها و قضاوت‌ها، تفسیر و تحلیل، ارزشیابی و قضاوت استدلال‌ها مطرح می‌شد. برای مثال، در قسمت پنجم سریال (دقیقه ۴۵: ۱۸) سؤال‌های ذیل قابل طرح است:

۱. لماذا كان فادي غريب الأطوار ولم يكن يرد بحلاء؟

أ. لأنه كان تعباناً من اللعب مع أیهم ورائی.

- ب. لأنه كان يخاف من صاحب الكلب باني.
ج. لأنه كان قلقاً على مصير الكلب المسكين باني.
د. لأنه لم يكن يسمع صوت حلاء.
۲. ماذا كان اسم الجرو؟
أ. باني. ب. كوكي. ج. ویتی. د. الكلب
۳. ماذا تذکر فادی بعد مشاهدة الجرو؟ تذکر....
أ. باع الخرداوات.
ب. الذهاب مع جده إلى البلدة
ج. الكلب الذي كان يُضرب بشدة.
د. إعطاء الكلب المسكين الماء.

بی تردید لازمه پاسخگویی زبان آموز به چنین تمرین‌هایی این است که از مراحل ابتدایی شنیدن، یعنی «شنیدن فشرده»، گذشته، وارد مرحله «شنیدن گسترده و گزینشی» (شنیدن با هدف پی بردن به محتوای کلام و پیام اصلی یا استنباط کردن) شود. به همین دلیل، این نوع از تمرین‌ها با سطح زبان آموزان پیشرفته متناسب است و بهتر بود از نیمه دوم کتاب - مثلاً از درس ۲۵ به بعد - درج می‌شدند. یکی دیگر از تمرین‌های متناسب با تقویت مهارت درک شنیداری این است که ابتدا بخشی از سریال را زبان آموز بشنود و سپس از بین گزینه‌ها، ادامه جمله را انتخاب کند؛ عنوان این تمرین می‌تواند بدین شکل باشد: «استمع إلى النص المسموع واختر الإجابة الصحيحة من بين الخيارات التالية؟». یا در تمرینی دیگر از زبان آموز خواست تا به بخشی از متن شنیداری گوش کرده و در همین حال به متنی نوشتاری که واژگان یا عبارتهایی از آن حذف شده‌اند، نگاه کند و سپس با استفاده از متن شنیداری جاهای خالی را پر کند (در این تمرین بهتر است واژگان در نظر گرفته شده برای جاهای خالی، واژگانی باشند که بار اطلاعاتی زیادی دارند نه واژگان ساده و راحت فهم). این نوع تمرین به نام تمرین «بندش شنیداری» شناخته شده است و با تمرین پرکردن جای خالی در کتاب *تعلم اللغة العربية عبر الشاشة*، کاملاً متفاوت است، زیرا تمرین این کتاب عیناً همان متن فایل شنیداری است ولی متن تمرین بندش شنیداری متفاوت است و فقط واژگان از درون متن شنیداری انتخاب می‌شود.

۳. توجه نداشتن به فرایندهای شنیدن. چنان که آمد، در درک شنیداری لازم است از دو فرایند «بالا به پایین» و «پایین به بالا» عبور کرد؛ اما با مطالعه کتاب مورد پژوهش

درمی یابیم که از این دو فرایند پیروی کامل نشده، زیرا فقط به پیاده سازی متن سریال و ارائه چند تمرین ساده پرداخته است. البته تمرین مربوط به خلاصه کردن سریال مبتنی بر فرایند بالا به پایین است و تمرین مربوط به جمله سازی با کلمات به هم ریخته و پر کردن جاهای خالی و ترجمه جملات نیز بر اساس فرایند پایین به بالاست؛ در نتیجه مشخص نیست که کتاب متناسب با یک یا دو نوع رویکرد است. بنابراین اگر قرار باشد کتاب مبتنی بر فرایند پایین به بالا (مرحله مقدماتی) باشد، باید تمرین هایی مربوط به جزئیات مکشوف متن شنیداری را داشته باشد و اگر قرار باشد کتاب مبتنی بر فرایند بالا به پایین (مرحله میانی و پیشرفته) باشد، باید تمرین هایی مربوط به کلیات ناپیدای متن شنیداری را داشته باشد. ارائه تمرین های درک مطلب در این بخش ضرورت دارد.

از سوی دیگر، مشخص نیست که کتاب مذکور متناسب با کدام سطح زبانی طراحی شده است؛ در حالی که تهیه کتاب آموزشی زبان خارجی مستلزم در نظر گرفتن سطح فراگیران است. در خصوص سطوح مختلف یادگیری زبانها، برنامه جامع مشترک اتحادیه اروپا^۱، سطوح یادگیری زبان را در شش سطح سه مرحله ای معرفی کرده است: مرحله مقدماتی موسوم به «به کارگیری اولیه زبان» در دو سطح (A1 و A2)؛ مرحله میانی موسوم به «به کارگیری ذاتی زبان» در دو سطح (B1 و B2)؛ و مرحله پیشرفته موسوم به «به کارگیری مسلط زبان» در دو سطح (C1 و C2) (مجلس اروپا، ۲۰۰۸). بر همین اساس بهتر است زبان آموزان در مرحله مقدماتی، ارکان اصلی جمله، مفاهیم بنیادین و کارکردهای اصلی زبان را فراگیرند؛ در مرحله میانی، ساختارهای پیچیده تر، اطلاعات عمومی و کارکردهای توصیفی زبان را بیاموزند و در مرحله پیشرفته، ارکان فرعی جمله، مکملها، نقش های زبانی کم بسامدتر و ترکیبی را فراگیرند. بنابراین، با توجه به محتوای سریال که کارتون است و همچنین واژگان و جملات موجود در سریال که بیشتر حول و حوش موقعیت های عمومی زندگی روزمره است، شاید بتوان این کتاب را برای زبان آموزان مرحله مقدماتی پیشنهاد کرد. هر چند کاستی های کتاب در سایر بایسته های کیفی کتاب مهارت شنیداری باعث می شود که در حد کتاب راهنما برای مشاهده کارتون «بائع الحلیب» باقی بماند.

از آنجا کتاب *تعلم اللغة العربية عبر الشاشة* به سه فصل تقسیم شده است، ولی هیچ تفاوتی به لحاظ تغییر در چینش محتوا، از جمله: ارائه واژگان، اصطلاحات و تمرین های

کتاب دیده نمی‌شود و مشخص نیست که هدف نویسنده از در نظر گرفتن این سه فصل چه بوده است!! بی‌تردید در نظر گرفتن فصول مختلف در کتب آموزشی مبین تغییر در محتوای هر فصل از کتاب به ویژه از لحاظ ترتیب در سطح آن است. با توجه به این که هدف از تألیف این کتاب تقویت مهارت شنیداری زبان آموزان است، بهتر است محتوای هر فصل با یک فرایند یادگیری متناسب باشد. برای مثال، می‌توان نیمی از قسمت‌های سریال را متناسب با فرایند پایین به بالا و نیمه پایانی را متناسب با رویکرد بالا به پایین طراحی کرد.

۴. بهره‌مندی از شاخص‌های کیفی متن شنیداری. با توجه به بخش مبانی نظری پژوهش، عمومیت داشتن متن شنیداری، سرعت متن شنیداری، تعداد صداهای افراد، میزان تمایز صداهای افراد یا اشیاء از یکدیگر، ارتباطات فضایی ساده و خاص، ترتیب وقایع موجود در متن، تعداد استنباط‌های مورد نیاز شنونده و نیز اطلاعات و تجربیات پیشین شنونده، مهم‌ترین شاخص‌های مورد نظر برای انتخاب در یک متن شنیداری است. کتاب *تعلّم اللّغة العربیة عبر الشاشة* از لحاظ در بر داشتن این شاخص‌ها، در حد مطلوب قرار دارد؛ زیرا متن شنیداری، کارتونی در مورد زندگی پیرمردی شیرفروش است که با نوه خود، «فادی»، روزانه از روستا به شهر سفر می‌کند؛ شخصیت‌های داستان نیز اکثراً ارتباط خویشاوندی دارند و در نتیجه متن به نحوی عمومیت دارد. نیز متن به لحاظ سرعت، تقریباً در حد استاندارد (۱۶۵-۱۸۰ واژه در دقیقه) است. تعداد اصوات شخصیت‌ها چندان زیاد و متراکم نیست که شنونده دچار سردرگمی در فهم شود، بلکه صداهای افراد قابل تفکیک از یکدیگر بوده است. نیز ارتباطات مکانی چندان غریب و پیچیده نیست و معمولاً بین فضای روستا و شهر در نوسان است. ترتیب حوادث داستان سلسله‌وار است که باعث می‌شود شنونده به دیدن ادامه داستان راغب شود. شنونده برای فهم محتوای سریال نیاز به استنباط‌های پیچیده ندارد و با استفاده از روند حکایه داستان کاملاً در بطن ماجراها قرار می‌گیرد.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این پژوهش نشان داد که آموزش مهارت شنیداری به علت ماهیت مهارت شنیداری از اهمیت بسزایی در آموزش زبان دوم برخوردار است و تهیه کتاب مناسب برای آموزش این مهارت مستلزم در نظر گرفتن بایسته‌هایی همچون «انواع شنیدن»، «توجه به رویکرد آموزشی خاص»، «توجه به فرایند صحیح درک شنیداری» و نیز «شاخص‌های کیفی متن شنیداری» است. با تحلیل محتوای کتاب *تعلّم اللّغة العربیة عبر الشاشة* (یاری، ۱۳۹۸) مشخص

شد که محتوای آن بدون توجه به اصول بنیادین تهیه محتوای آموزشی مهارت شنیداری تنظیم شده است. در نگاه نخست عنوان کتاب نشان می دهد که زبان آموز بعد از مطالعه آن به تمامی اهداف آموزش مهارت شنیداری دست می یابد، ولی محتوای آن حکایت دارد که کتاب تنها زیرنویس سریال «بائع الحلیب» به همراه چند تمرین غیر هدفمند است. مهم ترین کاستی های کتاب از لحاظ ساختاری در ترجمه ناصحیح برخی واژگان و اصطلاحات، نگارش ناصحیح برخی واژگان و اصطلاحات خلاصه می شود. نیز، غفلت در توجه به انواع شنیدن، پایبند نبودن به رویکرد آموزشی مشخص، بی توجهی به مقوله تلفظ حروف و آموزش صحیح واژگان، فقدان تمرین های ساخت - واژه و درک متن شنیداری و توجه نکردن به فرایندهای شنیدن از مهم ترین کاستی های محتوایی کتاب هستند. اما تنها نقطه قوت کتاب، بهره مندی آن از شاخص های کیفی متن شنیداری است که باعث شده به عنوان یک منبع کمک آموزشی برای عربی آموزان مبتدی در درس آزمایشگاه زبان «۱ و ۲» سودمند باشد.

پیشنهادها

این جستار شاخص هایی برای تألیف محتوای آموزشی مهارت شنیداری بدین شرح پیشنهاد می کند:

- انتخاب رویکرد و فرایند آموزشی متناسب با نیازها و سطح زبان آموزان.
- به کارگیری رویکرد آموزشی شنیداری - گفتاری به همراه فرایند پایین به بالا برای زبان آموزان مبتدی.
- آموزش صحیح واژگان و اصطلاحات با رویکرد متن محوری و توجه به آموزش واژگان عینی و اساسی.
- آموزش صحیح تلفظ حروف با ارائه تمرین های مرتبط.
- طراحی تمرین های متناسب با یادگیری واژگان؛ مانند تمرین های تصویری، مترادف، متضاد، وصل کردن واژگان هم معنا، حدس زدن معنای واژگان از طریق متن فیلم و پر کردن جاهای خالی با استفاده از واژگان مناسب.
- طراحی تمرین های مربوط به ساخت واژه و درک شنیداری؛ مانند تمرین پر کردن جاهای خالی با استفاده از افعال مناسب، تمرین های مربوط به فهم متن و تقویت مهارت های تفکر نقادانه همچون استنتاج، استنباط، شناسایی پیش فرض ها، مقایسه، ارزشیابی استدلال ها، تمرین های حدس منطقی ادامه متن، حدس و گفت و گوهای دو نفره یا چند نفره و بندش شنیداری.

منابع

- أحمد طعيمة، رشدی (لا.تا). المرجع فی تعلیم اللغة العربیة للناطقین بلغات أخرى (القسم الثانی)، لا مکان: جامعة أم القرى.
- بالغی زاده، ساسان (۱۳۹۷). راهنمای عملی تهیه و تدوین مطالب درسی برای معلمان زبان انگلیسی، چاپ پنجم، تهران: سمت.
- براون، داگلاس (۱۳۸۹). ارزشیابی زبان: اصول و عملکردهای کلاسی، ترجمه علیرضا فرحبخش، تهران: رهنما.
- چستن، کنت (۱۳۹۰). گسترش مهارت‌های آموزش زبان دوم، ترجمه محمود نورمحمدی، چاپ پنجم، تهران: رهنما.
- زندى، بهمن، روشن، بلقیس، و کیلی فرد، امیررضا و لیلا گل‌پور (۱۳۹۳). «آزمون چندگزینه‌ای شنیدن: مقایسه تأثیر ارائه گزینه‌ها در دو قالب نوشتاری و گفتاری»، پژوهشنامه آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان، سال سوم، شماره ۲، پیاپی ۷، ص ۶۸۴۷.
- ساروخانی، باقر (۱۳۸۲). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- شعبانی، کریم و ایمان باخدا (۱۳۹۸). «ارزشیابی درک شنیداری زبان آموزان از طریق مداخله‌های رایانه‌ای و چندوجهی زمان‌بندی شده»، پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، دوره ۹، شماره ۳، ص ۸۶۱-۸۷۸.
- شیبانی، زهره (۱۳۹۱). بررسی و نقد دروس مهارت شنیداری و نقش متون ادبی در تقویت این مهارت در رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های دولتی ایران، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.
- صدقی، حامد، اشکوری، سیدعدنان، محسنی‌نژاد، سهیلا و رضا غفار ثمر (۱۳۹۲). «بایستگی‌ها در تولید بسته‌های آموزش مهارت‌های زبانی برای گویشوران زبان دوم، بررسی موردی دو نمونه صدی الحیاة و العربیة للناشئین»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، دوره ۱۷، شماره ۲۹، ص ۴۳-۶۵.
- ضیاء حسینی، محمد (۱۳۸۵). روش تدریس زبان خارجی/دوم، تهران: رهنما.
- فرهادی، حسین، جعفرپور، عبدالجواد و پرویز بیرجندی (۱۳۹۶). آزمون در زبان انگلیسی، نظریه‌ها و کاربردها، چاپ بیست‌ودوم، تهران: سمت.
- فکری، مسعود (۱۳۹۲). «آسیب‌شناسی کتاب‌های دانشگاهی در زمینه آموزش مهارت‌های زبان عربی»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، دوره ۱۷، شماره ۲۸، ص ۱۶-۳۵.
- کتال، مارال (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آگاهی فراشناخت راهبردهای یادگیری شنیداری بر مهارت گفتاری و شنیداری انگلیسی زبان آموزان ایرانی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت دبیر شهید رجایی.
- گل‌پور، لیلا (۱۳۹۴). طراحی و اعتباربخشی آزمون استاندارد زبان فارسی بر پایه چهار مهارت زبانی، رساله دکتری رشته زبان‌شناسی همگانی، دانشگاه پیام نور.
- متقی‌زاده، عیسی، اسماعیلی، سجاد، خالی‌زاده، محمدرحیم و داوود ایکدری (۱۳۹۵). «آسیب‌شناسی روش‌های تدریس درس آزمایشگاه زبان از نظر استادان و دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی»،

- پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال شانزدهم، شماره ۶، ص ۱۸۳-۲۰۰.
مجلس اروپا (۲۰۰۸). *الإطار المرجعي الأوروبي العام للغات: دراسة، تدريس، تقييم*، ترجمه علا عادل عبد الجواب وآخرون، القاهرة: دار إلیاس العصرية.
- محمدنژاد، مهدی (۱۳۹۶). *تأثیرات مقایسه‌ای تدریس استنباطی و استقرایی بر درک مهارت شنیداری زبان آموزان ایرانی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد شهر قدس.
- محمدی، دانش (۱۳۹۵). «مبانی رویکردی در تألیف کتاب دانشگاهی «مکالمه زبان عربی» بر اساس اصول آموزش زبان خارجی»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۳۸، ص ۲۶-۴۷.
- محمدی، دانش و یوسف نظری (۱۳۹۸). «پویایی فعالیت‌ها در آموزش مکالمه زبان عربی: تحلیل فعالیت‌های مجموعه اللغة العربية بر اساس مبانی تهیه و تدوین محتوای آموزش زبان خارجی»، *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، شماره ۴۵، ص ۱۶۰-۱۸۰.
- نبی‌فر، شیما و شهلا رقیب‌دوست (۱۳۸۹). «نقش پردازش واج‌شناختی و نحوی در مدل‌های خواندن»، *پژوهش در حیطه کودکان استثنایی*، سال دهم، شماره ۳، ص ۲۹۸-۸۳.
- یاری، علی اصغر (۱۳۹۸). *تعلم اللغة العربية عبر الشاشة*، کرمان: جهاد دانشگاهی.

- Flowerdew, J. and L. Miller (2005). *Second Language Listening: Theory and Practice*, Cambridge University Press.
- Honeyfield, J. (1977). "Word frequency and the importance of context in vocabulary learning", *RELC journal*, 8: 35-42.
- Kruse, A. (1979). "Vocabulary in context", *ELT Journal*, 33 (3): 207-213.
- Richards, J. (No Date). *Teaching Listening and Speaking: From Theory to Practice*.
- Rost, M (2011). *Teaching and Researching Listening*, Second edition, Pearson, United Kingdom.