

مبانی رویکردی در تألیف کتاب دانشگاهی «مکالمه زبان عربی» بر اساس اصول آموزش زبان خارجی

دکتر دانش محمدی*

چکیده

با وجود منابع کمک آموزشی متنوع، همچنان کتاب منبع اصلی در اغلب برنامه‌های آموزش زبان خارجی به شمار می‌رود. اهمیت کتاب در آموزش زبان خارجی به قدری است که غالباً روش تدریس مدرس و روش یادگیری زبان آموز به میزان بسیار بالایی متأثر از کتاب است. در آموزش مکالمه زبان عربی نیز همچنان کتاب، محوریت دارد. در پژوهش حاضر تلاش می‌شود تا با استناد به اصول نوین آموزش زبان خارجی، به بررسی مهم‌ترین مبانی رویکردی تألیف کتاب مکالمه زبان عربی پرداخته شود. در این پژوهش با مراجعه به منابع آموزش زبان خارجی، مهم‌ترین مبانی نیازسنجی، رویکرد اهداف، نوع محتوا و عناصر آن و ویژگی‌های تمارین کتاب آموزش مکالمه زبان خارجی بررسی شد. از جمله مبانی ارائه شده در این پژوهش الگوی نیازسنجی بر اساس نقص‌ها، ضرورت‌ها و خواسته‌ها، طراحی اهداف بر اساس یک یا تلفیقی از فلسفه‌های موجود از جمله عقلانیت آکادمیک، اهداف اجتماعی و اقتصادی، تمرکز بر زبان آموز، بازسازی ساختار اجتماعی و تنوع فرهنگی و ارائه محتوا در قالب محتوای قواعدی یا ساختاری، واژگانی، موقعیتی، نقشی، موضوعی، مهارتی و تکلیف‌محور است.

کلیدواژه‌ها

مبانی تألیف کتاب زبان عربی، مکالمه عربی، نیازسنجی طراحی محتوا، اهداف محتوای زبان خارجی، انواع محتوای زبان خارجی.

* استادیار بخش زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز (d.mohammadi64@gmail.com).

تاریخ دریافت: ۱۳۹۵/۱/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۵/۴/۳۰

مقدمه

کتاب آموزشی یکی از مهم‌ترین مواد آموزشی زبان خارجی است که غالباً به عنوان منبع اصلی ارائه می‌شود و از سایر مواد آموزشی به عنوان منابع فرعی استفاده می‌شود. اهمیت و سیطره کتاب آموزشی در آموزش زبان خارجی به حدی است که غالباً روش تدریس مدرس چیزی خارج از اهداف کتاب، روش ارائه محتوا و تمرینات آن نیست. روش یادگیری زبان آموزان نیز تا حد بسیار بالایی متأثر از کتاب آموزشی است. کتاب‌های آموزشی زبان خارجی در طول یک قرن گذشته بر اساس روش‌ها و رویکردهایی که در آموزش زبان ظهور کرد تغییرات زیادی را شاهد بوده‌اند؛ از کتاب‌های واژگان، قواعد و جمله‌محور در رویکرد ترجمه گرفته تا کتاب‌های گفتگو محور با تکیه بر روش‌های تکرار، حفظ و تمرینات جایگزینی در روش شنیداری گفتاری و کتاب‌های با محوریت نقش‌ها و تکالیف و تمرینات ارتباطی در رویکرد ارتباطی آموزش زبان (مراجعه شود به: ریچاردز، ۱۳۸۸). طبیعتاً انتخاب روش یا رویکرد کلی آموزش زبان، نوع رویکرد کتاب و روش نگارش آن را تعیین می‌کند. با وجود این، نگارش هر کتاب سوای از رویکرد و روش کلی آن نیاز به رعایت چهارچوب علمی و اصول و مبانی روشمند دارد تا به اهداف مطلوب خود دست یابد.

هدف پژوهش حاضر بررسی مبانی رویکردی است که کتاب آموزشی مکالمه زبان عربی می‌تواند بر پایه آن تألیف شود. هرچند در مراکز آموزش زبان، غالباً آموزش زبان عربی به شیوه یکپارچه و با ارائه بسته آموزشی مشترک برای تمامی مهارت‌هاست ولی در دانشگاه مهارت‌های زبانی در درس‌های جداگانه عرضه می‌شوند بنابراین تدریس بسته‌های آموزشی که برای همه مهارت‌ها طراحی شده است برای تدریس در دروس گفت و شنود عربی نمی‌تواند به شکل مستقیم اهداف این دروس را پوشش دهد. هدف این پژوهش ارائه مهم‌ترین مبانی تألیف یک کتاب مکالمه زبان عربی است هرچند از این مبانی می‌توان در طراحی بسته‌های آموزشی سایر مهارت‌ها هم استفاده کرد. در این روش نگارنده بر اساس ادبیات نظری موجود در پژوهش‌های آموزش زبان خارجی، مهم‌ترین مبانی تألیف کتاب آموزش مکالمه زبان عربی را در زمینه چهارچوب نیازسنجی، رویکرد اهداف، نوع محتوا و عناصر آن و ویژگی‌های تمارین کتاب بررسی می‌کند؛ در این بررسی نمونه‌هایی از کتاب‌ها یا بسته‌های آموزش مهارت‌های زبان عربی هم ذکر شده است. از این مبانی علاوه بر استفاده در تألیف کتاب آموزشی مکالمه زبان عربی، می‌توان در نقد کتاب‌ها و مجموعه‌های آموزشی موجود نیز استفاده کرد.

پیشینه پژوهش

ابراهیم الفوزان (۱۴۲۸) در *إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها* در زمینه اصول آماده‌سازی کتاب، ساختار کتاب، چگونگی تقدیم مهارت‌های زبانی، تمرینات و ارزشیابی مطالبی بیان کرده است.

رشیدی (۱۳۸۸) در «چهارچوبی جامع برای ارزیابی کتب درسی دانشگاهی» پس از بیان چک‌لیست‌های نقد مواد آموزشی درسی دانشگاهی از جمله چک‌لیست‌های کندلین و برین، ریورز، کانینگزورث و کوسل، لازار، ری دیکنزف ماسوهاارا، تامیلینسون چک‌لیست پیشنهادی خود را عرضه کرده است. این چک‌لیست دربرگیرنده متغیرهای اطلاعات کتابنامه‌ای، اهداف، موضوع کتاب، روش تدریس، تمرین‌ها و فعالیت‌ها، وضعیت ظاهری و فیزیکی، و کتاب راهنمای معلم است.

فکری (۱۳۹۲) در «آسیب‌شناسی کتاب‌های دانشگاهی در زمینه آموزش مهارت‌های زبان عربی» به بررسی کاستی‌های کتاب‌های دانشگاهی در عرصه آموزش مهارت‌های عربی پرداخته است و به صورت موردی و نمونه‌ای بر اساس متغیرهای طراحی منابع آموزشی از جمله برخورداری از الگوهای تعریف و تجربه شده آموزش زبان، قالب و سیلابس‌بندی محتوای آموزشی متناسب با زمان و سطوح آموزشی، طراحی منظومه‌ای و به هم پیوسته بخش‌های مختلف آموزش مهارت‌های زبان، توجه هم‌زمان به بعد معرفتی و روانی در انتخاب محتوای آموزشی، تأکید بر فراهم ساختن زمینه ممارست و تمرین، در نظر گرفتن عنصر فرهنگ و ویژگی‌های بومی زبان آموزشی و فراهم آوردن نظام ارزیابی پیشرفت آموزشی و بهره‌گیری از فناوری‌های نوین در آموزش زبان، به نقد و بررسی موردی منابع دانشگاهی موجود در این عرصه پرداخته است. در این پژوهش کتاب‌های *آموزش زبان عربی (آذرنوش)*، *اللغة العربية الحديثة (آذرشب)*، *نصوص من النشر و الشعر في العصر الحديث (نادر نظام تهرانی)*، *العربية للناشئين (صینی)*، *المدخل (حیدری)*، *صدي الحياة (فکری)*، *لغة الإعلام (اشکوری)*، *نصوص حية من الأدب العربي المعاصر (میرزائی)*، *مکالمة و محاضرة (فتح اللهی)* و *گامی فراتر (سبزیان‌پور)* بر اساس این متغیرها بررسی شده‌اند.

صدقی و دیگران (۱۳۹۲) در مقاله «بایستگی‌ها در تولید بسته‌های آموزش مهارت‌های زبانی برای گویشوران زبان دوم، بررسی موردی دو نمونه *صدي الحياة و العربية للناشئين*» این دو مجموعه آموزشی را از نظر اصول کلی و تولید کتاب (تناسب حجم

کتاب، تناسب تعداد صفحات با سطح کتاب، تناسب تعداد جلسات و مدت زمان، تناسب ماده آموزشی با سن زبان آموزان، وجود اشتباهات چاپی در کتاب، اعراب گذاری صحیح کلمات، برخورداری از مقدمه مفصل و ...، محتوای کتاب (از نظر واژگان، ترکیبات نحوی، گفتگوها، متون و مهارت های زبانی)، از نظر تمرینات زبانی (تمرینات الگومدار، تمرینات معنایی یا معنا، تمرینات ارتباطی) نقد کرده اند.

در زبان انگلیسی کتاب هایی که در حوزه برنامه ریزی درسی ارائه شده است غالباً به این بحث پرداخته اند؛ از جمله این کتاب ها که در این پژوهش هم از آنها استفاده شده است عبارت اند از:

کراهن (Krahnke, 1987) در کتاب خود با عنوان *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Learning* به ارائه انواع محتوای برنامه درسی آموزش زبان خارجی پرداخته است.

ریتشاردز (۲۰۰۱) در *تطوير المناهج اللغوية* به بررسی مواد آموزشی به عنوان یکی از عناصر برنامه درسی پرداخته است.

نیشن و مک لیستر (Nation & Macalister, 2010) در *Language Curriculum Design* فصلی را به شیوه انجام نیازسنجی برای محتوای آموزش زبان خارجی و برنامه درسی ارائه داده اند و در فصلی به بررسی ویژگی های مواد آموزشی پرداخته اند.

در پژوهش فوزان معیارهای جزئی تألیف کتاب آموزشی مهارت های زبانی عربی از معیارهای شکلی تا معیارهای محتوایی ارائه شده است. در پژوهش فکری نیز بر اساس برخی اصول علمی، طراحی بسته های آموزشی مهارت های زبانی عربی آسیب شناسی شده است. در پژوهش محسنی نژاد نیز بر اساس الگوی گرفته شده از اصول ارائه شده در پژوهش فوزان دو کتاب وی بررسی و نقد شده است. در پژوهش رشیدی معیارهای نقد و بررسی کتاب های دانشگاهی به صورت عام و نه فقط کتاب های آموزش زبان ارائه شده است. بر این اساس تفاوت این پژوهش با پژوهش های ذکر شده این است که نه به ارائه اصول جزئی شکلی و محتوایی طراحی کتاب و نه اصول انتخاب محتوا بلکه به ارائه مبانی رویکردی و کلی برای طراحی کتاب آموزش مکالمه عربی پرداخته است. اینکه به عنوان مثال رویکرد و الگوی نیازسنجی کتاب و یا رویکرد کلی کتاب در انتخاب اهداف و سیلابس چگونه باشد. در ارائه این مبانی از متون اصلی برنامه ریزی درسی زبان انگلیسی استفاده شده است و تلاش شده است که مبانی ذکر شده با نمونه هایی از کتاب های عربی شرح داده شود.

داده‌های پژوهش

مبانی رویکردی در این پژوهش در چهار بخش بررسی شده است: بخش اول بیان چهارچوبی است که نیازسنجی برای تألیف کتاب آموزش مکالمه زبان عربی، بر اساس آن انجام می‌گیرد. بخش دوم رویکردی است که این کتاب در انتخاب اهداف خود دنبال می‌کند. بخش سوم دو قسمت است یکی انواع محتوا که بر اساس نیازسنجی و اهداف تعیین می‌گردد و دیگری عناصر مورد نیاز محتوای کتاب آموزشی است. بخش چهارم هم به برخی از ویژگی‌های تمارین کتاب مکالمه عربی پرداخته است.

چهارچوب نیازسنجی

نیازسنجی در واقع اولین اقدام برای نگارش یک کتاب آموزش زبان خارجی است. نیازسنجی نتیجه ظهور رویکرد فراگیرمحور به جای معلم‌محور در دهه ۶۰ میلادی است. تا قبل از این، الگوی حاکم الگوی مرکزیت‌محور^۱ بود که در آن از طرف یک مؤسسه دولتی برنامه‌ریزی صورت می‌گرفت سپس این برنامه‌ریزی به مجموعه گسترده‌ای از مؤسسات دیگر تعمیم داده می‌شد (Nunan, 2013: 15).

از نظر هاجینسون و واترز (Hutchinson & Waters, 1987) نیازها دو نوع هستند: نیازهای هدف^۲ و نیازهای یادگیری^۳. منظور از نیازهای هدف نیازهایی است که در موقعیت‌های زبان مقصد وجود دارد و منظور از نیازهای یادگیری نیازهای فراگیران در یادگیری زبان مورد نظر است (Hutchinson & Waters, 1987: 54). نیازهای هدف دربرگیرنده ضرورت‌ها، نقص‌ها و خواسته‌هاست.

ضرورت‌ها^۴: در آن به بررسی اهداف کاربرد آن زبان پرداخته می‌شود؛

نقص‌ها^۵: در آن نقص‌ها و ضعف‌های فراگیران در مهارت‌های زبانی بررسی می‌شود تا فاصله بین وضعیت قبلی و وضعیت فعلی از بین برود؛

خواسته‌ها یا علایق^۶: در آن علایق فراگیران بررسی می‌شود. در واقع در نقص‌ها و ضرورت‌ها نیازهای موضوعی فراگیران لحاظ می‌شود ولی در خواسته‌ها، نظرها و دیدگاه‌های

-
1. centralised model
 2. target needs
 3. learning needs
 4. necessities
 5. lacks
 6. necessities

آن‌ها نسبت به نیازهایشان بررسی می‌شود (Hutchinson & Waters, 1987: 55-56). در نیازهای یادگیری به این سؤال پاسخ داده می‌شود که فراگیران به چه نوع دانش و توانایی‌هایی برای رسیدن به وضعیت مناسب در موقعیت‌های زبان مقصد نیاز دارند. برای مثال، وقتی که می‌خواهیم نیازهای یادگیری یک کارشناس ارتباطات را مشخص کنیم باید به این سؤال پاسخ بدهیم که این کارشناس به چه چیزی برای انجام کارهایش در زبان مقصد نیاز دارد؟ در واقع مهارت‌ها، راهبردها و موضوعات مناسب در این زمینه ثبت می‌شود (Hutchinson & Waters, 1987: 60).

برای نیازسنجی به منظور تدوین مجموعه یا کتاب آموزشی مکالمه عربی بر اساس این سه مرحله، ابتدا باید در مرحله نخست ضرورت‌های کاربرد مکالمه زبان عربی برای فارغ‌التحصیلان رشته زبان و ادبیات عربی در نظر گرفته شود. اینکه مکالمه زبان عربی در چه موقعیت‌هایی کاربرد خواهد داشت مهم‌ترین بخش از نیازسنجی را تشکیل می‌دهد. در این مرحله باید موقعیت‌های کاربرد مکالمه زبان عربی و فعالیت‌های ارتباطی که دانشجوی باید در آن‌ها شرکت کند مشخص شود. در مرحله دوم یک کتاب آموزشی خوب باید علاوه بر اینکه متناسب با ضرورت‌های بازار کار و موقعیت‌های واقعی زبان باشد، شایع‌ترین مشکلات زبانی دانشجویان زبان عربی و نقاط ضعف کتاب‌های موجود را شناسایی کند و سازوکاری ارائه دهد تا به مرور رفع شوند. مرحله سوم نیازسنجی، مرحله‌ای است که غالباً در طراحی کتاب‌های آموزشی نادیده گرفته می‌شود. در واقع یک کتاب آموزشی پویا از آغاز تألیف تا چاپ مجدد آن در هر ویرایش باید نظرها، سلیق و خواسته‌های دانشجویان را در نظر بگیرد. اینکه چه موضوعات و متن‌هایی مورد علاقه آنان است و از همه مهم‌تر سبک‌های یادگیری آنان برای تقویت مکالمه زبان عربی چیست؟ به تعبیری دیگر، نیازسنجی دو مرحله است: مرحله اول بررسی وضع موجود که در آن نقص‌های کتاب‌های مکالمه موجود و همچنین مشکلات زبانی دانشجویان بررسی می‌شود و سبک‌های یادگیری آن‌ها تعیین می‌گردد و مرحله دوم بررسی وضع مطلوب است که در آن ضرورت‌های وضع مطلوب مشخص می‌شود.

در واقع، در تألیف یک کتاب آموزشی، سه عنصر یعنی مبانی نظری، سیاست‌های کلان آموزشی و مؤسساتی و نیازسنجی در نظر گرفته می‌شود که در طراحی اغلب کتاب‌های آموزش زبان عربی غالباً فقط سیاست‌های آموزشی در نظر گرفته می‌شود و به‌ویژه نیازسنجی فراموش می‌شود. ممکن است این سؤال مطرح شود که با توجه به اینکه آموزش مهارت‌های زبان عربی در دانشگاه در مراحل اولیه با اهداف عام است، نیازسنجی از دانشجویان ضرورت

ندارد یا اینکه نظر دانشجویان نتواند کمکی در طراحی و تألیف بسته یا محتوای آموزشی داشته باشد و همان اصول و برنامه مؤسسه آموزشی کافی است. برای پاسخ به این سؤال باید گفت که هرچند آموزش زبان عربی با اهداف خاص نیاز به نیازسنجی ویژه دارد اما نیازسنجی در آموزش زبان عربی با اهداف عام نیز راهگشا خواهد بود؛ همان‌طور که نونان (Nunan, 2013) معتقد است نیازسنجی در آموزش زبان خارجی از این رو اهمیت دارد که غالباً ۱۵۰ تا ۳۰۰ ساعت برای یادگیری زبان در نظام آموزش رسمی اختصاص داده می‌شود و لذا به جای تمرکز بر همه ابعاد زبان باید بر جنبه‌ها و مهارت‌های خاصی از زبان تکیه کرد که این امر از طریق نیازسنجی امکان‌پذیر است (Nunan, 2013: 16). در آموزش زبان عربی در دانشگاه‌ها نیز حدود ۱۷۵ ساعت دروس مهارت‌های زبانی (۱۸ واحد) وجود دارد که تنها ۵۸ ساعت (۶ واحد) آن مخصوص گفت و شنود و ۱۲ واحد دیگر برای آزمایشگاه و نگارش است. لذا چه آموزش به شیوهٔ مراکز زبان با در هم آمیختن مهارت‌ها باشد و چه به شیوهٔ فعلی دانشگاه‌ها، برای استفاده بهینه از ۱۷۵ ساعت یا ۵۸ ساعت باید نیازسنجی صورت گیرد تا برنامه و محتوای آموزشی دربرگیرندهٔ مهم‌ترین ابعاد و جوانب زبانی باشد. نیازسنجی از یک سو مهم‌ترین مهارت‌هایی را که در بازار کار به آن نیاز است تعیین می‌کند و از سوی دیگر علایق و خواسته‌های زبان‌آموزان عربی را در نظر می‌گیرد. باید این واقعیت در نظر گرفته شود که علایق و سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان هر چند سال نسبت به نسل قبل تغییر می‌کند و در نظر گرفتن این موارد در کنار سیاست‌ها و سازوکارهای کلان آموزشی ضروری است. همچنین، نیازسنجی به نظر دانشجویان و مدرسان در زمینهٔ مشکلات محتوای فعلی توجه می‌کند. برای مثال، یکی از مواردی که نگارندهٔ شخصاً بارها در تدریس مجلد اول کتاب *العربیة بین یدیک*، با آن مواجه بوده این است که دانشجویان معتقد بودند که برخی از مفردات کتاب تکراری و ساده است و این کلمات را در دبیرستان خوانده‌اند و یا این کلمات با کلمات فارسی مشترک است و یا اینکه بسیاری از تمرینات کتاب ساده است و در واقع متناسب با سطح دانشجویان نیست، و یا در مورد کتاب *العناية بالمنشودة* که تاکنون در دو جلد تألیف شده است برخی از دانشجویان معتقدند که واژگان این کتاب بسیار زیاد است، و در واقع به جای تمرکز بر افزایش مهارت‌ها فقط و فقط بر واژگان تأکید دارد، و یا در مورد کتاب *صدی الحیة* برخی از دانشجویان معتقدند که برخی از گفتگوهای کتاب کاربردی نیست. طبیعتاً هدف از ذکر این نمونه‌ها نقد این کتاب‌ها نیست زیرا نقد علمی و دقیق نیاز به بررسی دقیق، جامع و آماری دارد، هدف فقط تبیین اهمیت نیازسنجی به‌ویژه استفاده از نظر دانشجویان و مدرسان در زمینهٔ محتوای موجود است تا نقص این محتوا در طراحی محتوای مطلوب رفع شود.

رویکرد اهداف

بعد از تحلیل نیازها باید رویکرد اهداف کتاب مشخص شود. انتخاب نوع رویکرد اهداف رابطه مستقیمی با نیازسنجی دارد. ریچاردز پنج نوع هدف را برای آموزش هر زبان خارجی در نظر گرفته است (ریتشاردز، ۲۰۰۱: ۱۵۱).

عقلانیت آکادمیک: آموزش زبان خارجی با این هدف، به دنبال ارتباط با متکلمین آن زبان نیست بلکه بیشتر هدف پژوهش در فرهنگ ملل دیگر است. برای مثال، در دوره‌های آموزشی شناخت ادبیات و فرهنگ ملت‌های دیگر، زبان با این هدف آموزش داده می‌شود (ریتشاردز، ۲۰۰۱: ۱۵۱).

توانایی اجتماعی و اقتصادی: زبان با اهداف ارتباطات اقتصادی و اجتماعی آموزش داده می‌شود. این رویکرد در آموزش زبان سبب توجه به مهارت‌های عملی و نقش‌گرا در آموزش زبان شد (ریتشاردز، ۲۰۰۱: ۱۵۲-۱۵۳). به نظر می‌رسد آموزش زبان و ادبیات عربی در دهه‌های ۶۰ و ۷۰ در اغلب دانشگاه‌های ایران بر اساس همان اهداف خاص آکادمیک یعنی پژوهش و شناخت ادبیات عربی بوده است و کمتر به آموزش این زبان به عنوان یک ابزار ارتباطی و شغلی برای پاسخ به نیازهای اجتماعی و اقتصادی نگریسته می‌شد. در دهه هشتاد و نود توجه بیشتری به آموزش این زبان با اهداف ارتباطات اجتماعی و اقتصادی صورت گرفت. از میان بسته‌های آموزشی موجود کتاب *صدی الحیاة* بیشترین توجه به این بخش را داشته است و تلاش کرده است که اصطلاحات اقتصادی و سیاسی را در کنار اصطلاحات عام‌زبانی، ارائه دهد.

تمرکز بر زبان آموز: فلسفه تمرکز بر زبان‌آموز بر این نکته تأکید دارد که در آموزش زبان خارجی باید نیازها و تجارب فردی زبان‌آموز و نیاز وی به آگاهی در نظر گرفته شود و مهارت‌های تفکر نقادانه و مهارت‌های فردی دیگر در وی تقویت شود (ریتشاردز، ۲۰۰۱: ۱۵۴).

نظریه بازسازی ساختار اجتماعی: طرف‌داران این نظریه معتقدند که در آموزش زبان خارجی باید ساختارهای اجتماعی فعلی بازنگری شود و در محتوای آموزشی مسائل اجتماعی مانند عدم برابری اجتماعی، ظلم در اجتماع و جز این‌ها مطرح شود. زبان‌آموزان باید با نظام‌های اجتماعی بر اساس طبقات اجتماعی، نژاد و جنسیت آشنا شوند و برای مقابله با آن‌ها آماده گردند (ریتشاردز، ۲۰۰۱: ۱۵۵). در این نوع آموزش، محتوا باید دربرگیرنده مسائل و مشکلات اجتماعی جامعه زبان‌آموز باشد و مهارت‌های لازم را برای مواجهه با این مشکلات در اختیار زبان‌آموز قرار دهد.

یکی از مهم‌ترین مسائلی که بر اساس این نوع فلسفه در کتاب‌های عربی باید لحاظ شود مسئله عدالت جنسیتی است. امروزه ده‌ها پژوهش بر اهمیت توجه به تعادل جنسیتی در کتاب‌های آموزش زبان تأکید می‌کنند (از جمله مراجعه شود به: Stockdale, 2010, Gharbavi & Mousavi, 2012, رضایی و سجودی، ۱۳۹۴). در این پژوهش‌ها آمده است که باید هم از نظر کمیت یعنی میزان پرداختن به هر دو جنس و هم از نظر کیفیت یعنی شیوه به تصویر کشیدن دو جنس توازن رعایت شود. برای مثال، ممکن است برخی از کتاب‌های آموزش زبان عربی در تصاویر، گفتگوها، تمارین و متن‌ها توجه کمیتی بیشتری به جنس مرد داشته باشند و یا اینکه از نظر کیفیتی تصویری که از زن ارائه می‌دهند تصاویر کلیشه‌ای خاصی باشد که با واقعیت امروز جامعه و حضور زنان در عرصه‌های اجتماعی و شغلی مطابقت نداشته باشد. این مسئله در کتاب‌های عربی مدارس (دوره قدیم) بررسی شده است و نتایج این پژوهش‌ها بر عدم توازن جنسیتی به نفع مردان در این کتاب‌ها تأکید دارد (مراجعه شود به: فروتن، ۱۳۹۰؛ Baghdadi & Rezaei, 2015) ولی این موضوع در بسته‌ها یا کتاب‌های آموزش زبان عربی در سطوح بالاتر بررسی نشده است و بدون بررسی آماری دقیق نمی‌توان درباره آن نظر داد.

تنوع فرهنگی: این نگرش بر ضرورت گنجاندن فرهنگ‌های مختلف و متنوع در برنامه‌های آموزش زبان تأکید دارد (ریتشاردز، ۲۰۰۱: ۱۵۷). امروزه بر برنامه‌های درسی چندفرهنگی تأکید زیادی می‌شود. میشل (Mishel, 2003) چهار هدف را برای این برنامه‌ها برمی‌شمرد: «الف) درمان نژادپرستی در برنامه‌های درسی، ب) ایجاد تفاهم بین گروه‌های نژادی و ارج نهادن به فرهنگ‌های مختلف، ج) خنثی کردن تنش‌ها و تعارضات درون گروهی، د) تلفیق و ربط برنامه‌های درسی با تجربه‌ها و سنت‌های فرهنگی افراد و گروه‌های مختلف قومی و نژادی» (صادقی، ۱۳۹۱). برای مثال، زبان‌آموزان در جوامع دارای فرهنگ‌های متنوع مثل امریکا نیاز دارند مهارت‌های درک بین فرهنگی خود را پرورش دهند، از این رو، باید در آموزش زبان، فرهنگ‌های مختلف گنجانده شود. در این نوع آموزش، برای رفع تعصبات نژادی زبان‌آموزان، بالا بردن احترام به فرهنگ خود نزد اقلیت‌های قومی و کمک به کودکان برای احترام به دیدگاه‌های مختلف در فرهنگ‌ها و ادیان دیگر، تلاش می‌شود (ریتشاردز، ۲۰۰۱: ۱۵۷).

در تألیف کتاب آموزش مکالمه زبان عربی نیازسنجی مشخص می‌کند که بر اساس نیازهای جامعه ایرانی به آموزش مکالمه زبان عربی، کدام یک از این رویکردها مناسب‌تر

خواهد بود. شاید نتیجه نیازسنجی تأکید بر استفاده از یک رویکرد و یا تلفیقی از رویکردها باشد. برای مثال، این ضرورت که ایران یک کشور چندفرهنگی است و همچنین اینکه نگاه بخشی از جامعه ایرانی به زبان عربی منفی است و ممکن است تعصبات نژادی در این دیدگاه منفی تأثیر داشته باشد، سبب شود نگارندگان و برنامه‌ریزان سازکاری را در این کتاب‌ها بگنجانند تا تعصبات نژادی زبان‌آموزان عربی نسبت به عرب‌ها تعدیل شود، زیرا این دیدگاه در نگرش آنان نسبت به زبان عربی و یادگیری آن تأثیر دارد.

محتوای کتاب

بعد از طراحی اهداف، محتوای کتاب باید بر اساس این اهداف تنظیم شود. در این مرحله ابتدا باید بر اساس نیازسنجی و اهداف ذکر شده، نوع یا رویکرد کلی محتوا مشخص گردد. از نظر کارل کراهنک (Krahnke, 1987) شش نوع محتوا برای آموزش زبان خارجی وجود دارد: محتوای ساختاری یا رسمی، محتوای مفهومی / نقشی، محتوای موقعیتی، محتوای مهارتی، محتوای تکلیف‌محور و محتوای موضوعی.

انواع محتوا

محتوای ساختاری یا رسمی^۱

این نوع محتوا دربرگیرنده مجموعه‌ای از ساختارهای دستوری زبان مثل اسماء، افعال، صفات و جز این‌هاست (Krahnke, 1987: 10). از این نوع محتوا بیشتر در روش دستور ترجمه استفاده می‌شود (طعیمه و دیگران، ۲۰۱۰: ۲۳۶).

محتوای مفهومی / نقشی^۲

تدریس زبان در این محتوا عبارت است از مجموعه‌ای از نقش‌های زبانی یا مجموعه‌ای از مفاهیم که برای تعبیر در این زبان استفاده می‌شود: نقش‌هایی مثل اطلاع دادن، اعلام موافقت، عذرخواهی کردن، درخواست دادن، قول دادن و مفاهیمی مثل اندازه، عمر، رنگ، زمان (Krahnke, 1987: 10).

در محتوای قواعدی ترتیب دروس بر اساس ارائه قواعد است در حالی که در این نوع محتوا ترتیب بر اساس نقش‌ها و مفاهیم زبانی مورد نظر است. به عنوان مثال در مجموعه

1. structural (or formal) syllabus
2. notional / functional syllabus

العربیة بین یدیک در فهرست مطالب مجموعه‌ای از نقش‌های زبانی که در هر وحدت آموزش داده می‌شود ذکر شده است.

محتوای موقعیتی^۱

تدریس زبان در این نوع محتوا شامل مجموعه‌ای از موقعیت‌های ضروری واقعی در زبان مقصد است. هدف در این نوع محتوا آموزش زبانی است که در موقعیت‌ها استفاده می‌شود. برای مثال، ملاقات دندان‌پزشک، خرید یک کتاب از کتاب‌فروشی، دیدار یک دوست جدید، سؤال از آدرس در یک شهر جدید (Krahnke, 1987: 10). در این نوع محتوا ترتیب دروس بر اساس موقعیت‌هایی مثل در خانه، در دانشگاه، در بازار، در فرودگاه، در هتل و سایر موقعیت‌های کاربرد زبان ارائه می‌شود. کتاب گفتگو از ناصر علی عبدالله، مجموعه‌العربیة بین یدیک جلد اول و مجموعه *صدی الحیاة*، مرحله تمهیدیه بر اساس موقعیت‌های زبانی طراحی شده‌اند.

محتوا با محوریت مهارت‌ها^۲

محتوای مهارت‌محور عبارت است از مجموعه‌ای از توانایی‌ها که در کاربرد زبان نقش دارند. مهارت‌هایی که زبان‌آموز باید آن‌ها را فراگیرد تا بتواند زبان هدف را به کار ببرد. تفاوت محتوای موقعیت‌محور با این نوع محتوا این است که در محتوای موقعیت‌محور روی موقعیت‌های خاصی از کاربرد زبان تکیه دارد ولی محتوای مهارت‌محور دربرگیرنده مجموعه‌ای از مهارت‌ها در کاربرد زبان است مثل مهارت‌های گوش دادن به یک فایل شنیداری یا خواندن یک متن برای فهم ایده‌های اصلی آن، تنظیم پاراگراف‌ها در نگارش، ارائه شفاهی و سایر مهارت‌های دیگر (Krahnke, 1987: 10-11).

مونی سه روش را برای مشخص کردن مهارت‌های فرعی مشخص کرده است (Munby, 1978: 176-184، نقل شده در: Nation & Macalister, 2010: 76-77). اول اینکه، به مجموعه‌فعالیت‌هایی که زبان‌آموز انجام می‌دهد دقت شود. برای مثال، مهارت سخن گفتن می‌تواند به تک‌گویی و گفتگو تقسیم شود. روش دوم، این است که هر مهارت به عنوان یک فرایند در نظر گرفته شود و سپس به اجزاء کوچک‌تر یا مهارت‌های فرعی تقسیم شود. برای مثال، مهارت نوشتن می‌تواند به مهارت‌های فرعی تقسیم شود: (۱) مهارت

1. situational syllabus
2. skill-based syllabus

نگارش اهداف، (۲) مهارت جمع ایده‌ها، (۳) مهارت تنظیم ایده‌ها، (۴) مهارت تبدیل ایده‌ها به متن نوشتاری، (۵) مهارت مراجعه به نوشته و اصلاح آن. در روش سوم نیز به کاربرد سطوح فعالیت شناختی توجه می‌شود. برای مثال، تقسیم‌بندی بلوم از اهداف یادگیری در این نوع قرار دارد. بلوم فعالیت شناختی یادگیری را به شش سطح تقسیم کرده است: (۱) یادآوری، (۲) فهم، (۳) تطبیق، (۴) تحلیل، (۵) تألیف، و (۶) ارزشیابی. این سطوح غالباً برای فعالیت‌های خواندن و فهم در نظر گرفته می‌شود.

محتوای تکلیف‌محور

الیس (2003) به صورت خلاصه و ساده تکلیف را این‌چنین تعریف کرده است: «فعالیتی که در آن فراگیران مجبور به کاربرد زبان هستند. این فعالیت هدفمند و معنی‌محور است» (Nation & Macalister, 2010: 80). محتوای تکلیف‌محور^۱ نیز عبارت است از مجموعه‌ای از تکلیف پیچیده و هدفمند که زبان‌آموزان در خلال اجرای آن‌ها زبان را به کار می‌برند. هر تکلیف دربرگیرنده مهارت‌ها یا جنبه‌های خاصی از زبان است. تفاوت این نوع محتوا با محتوای موقعیت‌محور این است که در محتوای موقعیت‌محور، موقعیت‌ها از قبل تعیین شده است و زبان‌آموزان فقط آن را اجرا می‌کنند در حالی که در محتوای تکلیف‌محور زبان‌آموزان باید بخشی از آن تکلیف را به صورت عملی کامل کنند. زبان‌آموزان برای انجام دادن این تکلیف، نقش‌ها و مهارت‌هایی را به کار می‌گیرند که غالباً قابل پیش‌بینی نیست. تکالیفی که در این محتوا به کار برده می‌شود باید به صورتی باشد که زبان‌آموز بتواند از خلال آن تکلیف زبان را به کار ببرد. برای مثال، زبان‌آموز دریافت یک شغل را درخواست و با کارفرما صحبت می‌کند و یا اطلاعات در مورد یک خانه را از طریق تلفن می‌پرسد و یا اطلاعات یک فرم را تکمیل می‌کند (Krahnke, 1987: 11-12).

توجه به محتوای تکلیف‌محور به بعد از رویکرد ارتباطی در آموزش زبان برمی‌گردد، به‌ویژه در اواخر قرن بیستم که تکالیف به عنوان کاربردهای واقعی زبان توجه شد. البته با وجود کاربرد زیاد تکالیف در آموزش زبان، همچنان محتوای تکلیف‌محور شایع نشده است (Nation & Macalister, 2010: 80). از نظر ویلیس (2007) برانگیختن توجه زبان‌آموزان، تمرکز تکلیف بر معنا، انجامیدن تکلیف به نتیجه و مرتبط بودن تکلیف با دنیای واقعی، از جمله ویژگی‌های تکلیف مناسب برای آموزش زبان خارجی هستند (Nation & Macalister, 2010: 80-81). یک نمونه از تکالیف شایع در کتاب‌های زبان

انگلیسی معاصر پر کردن خلأ معلوماتی است که در آن به گروهی از زبان‌آموزان بخشی از اطلاعات و به گروه دیگر بخش دیگر اطلاعات داده می‌شود و از آن‌ها خواسته می‌شود که این اطلاعات را کامل کنند. زبان‌آموزان در این تکلیف برای کامل کردن اطلاعات که یک هدف محسوب می‌شود مجبورند که با یکدیگر صحبت کنند و زبان را به کار بگیرند. تفاوت این نوع محتوا با محتوای موقعیتی این است که در محتوای موقعیتی تکالیف ساختگی است و زبان‌آموزان در واقع آن موقعیت‌ها را اجرا می‌کنند و یک هدف واقعی و معنادار پشت این نوع موقعیت‌ها وجود ندارد.

محتوای موضوعی

هدف این نوع محتوا آموزش برخی از مطالب و اطلاعات با استفاده از زبانی است که فراگیران آن را یاد می‌گیرند (Krahnke, 1987: 12). در محتوای موضوعی^۱، زبان از طریق ارائه متون موضوعی آموزش داده می‌شود.

نیشن و مک‌لیستر فواید زیر را به عنوان برخی از فواید انتخاب موضوعات و افکار در محتوای آموزش زبان خارجی ذکر کرده‌اند:

۱. افکار و موضوعات مطرح شده سبب برانگیخته شدن زبان‌آموزان می‌شود و انگیزه و شوق آنان را برای یادگیری زبان بالا می‌برد.
 ۲. [در صورتی که موضوعات انتخابی، موضوعات روز جامعه زبان‌آموز باشد] سبب می‌شود که زبان‌آموزان راحت‌تر زبان را یاد بگیرند، زیرا این موضوعات برایشان جذاب‌تر و راحت‌تر است و توجه آنان را بیشتر جلب می‌کند.
 ۳. [علاوه بر کمک در یادگیری زبان]، مضمون این موضوعات سبب رشد افکار زبان‌آموزان می‌شود و آنان را در کار، تحصیل و زندگی کمک می‌کند.
 ۴. این موضوعات و افکار سبب تقویت آگاهی زبان‌آموزان نسبت به فرهنگ‌های دیگر می‌شود و روحیه تفاهم جهانی را در آن‌ها بالا می‌برد و آن‌ها را برای پذیرش معیارها و فرهنگ‌های دیگر تشویق می‌کند.
 ۵. موضوعات فرهنگی با رویکرد ارزش‌های انسانی سبب پیشرفت عاطفی و اجتماعی آنان می‌شود (Nation & Macalister, 2010: 70-79).
- کتاب *اللغة العربية الحديثة* بر اساس موضوعات تألیف شده است. با وجود این،

محتوای موضوعی به تنهایی برای آموزش مهارت‌های زبانی عربی و به‌ویژه مهارت مکالمه عربی کافی نیست چرا که مکالمه عربی نیاز به ارائه زبان در نقش‌ها و موقعیت‌های واقعی زبان دارد. محتوای موضوعی بیشتر برای سطوح پیشرفته یادگیری زبان مناسب است که زبان‌آموزان واژگان، اصطلاحات، گفتگوها و نقش‌های زبانی روزمره را یاد گرفته‌اند و در مراحل بعد به تقویت توانایی زبانی خود در موضوعات مختلف می‌پردازند. مرحله عالی مجموعه آموزشی *صدی الحیاة* و جلد سوم *مجموعه العربیة بین یدیک* بر اساس موضوعات ارائه شده است.

به طور کلی، نوع محتوا بر اساس نیازسنجی و مبانی نظری آموزش زبان خارجی انتخاب می‌شود. امروزه، اغلب مجموعه‌های آموزشی زبان خارجی و به‌ویژه زبان انگلیسی بر اساس یک نوع محتوا طراحی نشده بلکه تنوعی از انواع محتواها در آن لحاظ شده است و حتی ممکن است این تنوع با غلبه یک نوع محتوا بر انواع دیگر باشد. در واقع، هر بخش یا یونیت یا واحد از مجموعه‌های آموزش زبان خارجی، غالباً دربرگیرنده گفتگوها، متون، واژگان و گرامر است. هرچند این تنوع محتوایی در کتاب‌ها وجود دارد اما غالباً محوریت با محتوای نقشی و موقعیتی است؛ یعنی ترتیب دروس بر اساس نقش‌های زبانی و موقعیت‌های کاربرد زبان است؛ در عین حال، این مجموعه‌ها در سطوح پیشرفته متون موضوعی را نیز ارائه می‌دهند. واژگان و دستور غالباً بر اساس کاربرد آن‌ها در نقش‌های زبانی عرضه می‌شود. در کتاب‌های آموزش مکالمه زبان عربی غالباً محتوا با محوریت موقعیت‌های زبانی نشان داده شده است؛ مثلاً، موقعیت آشنایی در دانشگاه، بازار، فرودگاه، مطب پزشک و سایر موقعیت‌های کاربرد زبان. یکی از مواردی که در کتاب‌های آموزش مکالمه زبان عربی بهتر است گنجانده شود تکالیف معنادار است. در واقع، حتی اگر محتوا تکلیف‌محور نباشد یعنی دروس بر اساس تکالیف معنادار زبانی تنظیم نشده باشد، بهتر است تکالیف در بخش تمرینات دروس گنجانده شود تا به کاربرد معنادار و واقعی زبان از طرف زبان‌آموزان منجر شود.

عناصر محتوا

محتوای کتاب آموزش زبان خارجی غالباً دربرگیرنده چهار عنصر اصلی است:

واژگان

حجم ذخیره واژگان، به‌ویژه در مراحل اولیه یادگیری، و در مهارت‌های چهارگانه بسیار

محوری است (هاشمی، ۲۰۱۲، به نقل از: Nation & Warning, 1997). واژگان کتاب یا مجموعه آموزشی زبان خارجی باید با دقت و بر اساس معیارهای خاص انتخاب شوند. برای انتخاب واژگان، متخصصان معیارهایی را مطرح کرده‌اند. ریچاردز معیارهایی را برای انتخاب واژگان محتوای کتاب آموزش زبان خارجی، به شرح زیر مطرح کرده است:

قابلیت تدریس: تدریس مفردات حسی در مراحل اولیه صورت می‌گیرد تا توضیح معانی آن‌ها از خلال تصاویر و با شرح امکان‌پذیر باشد.
تشابه: گاهی انتخاب واژگان بر اساس تشابه آن‌ها در زبان مبدأ و مقصد صورت می‌گیرد.

پر کاربرد بودن: واژگان بر اساس میزان انتشار آنان در موقعیت‌های کاربرد زبان انتخاب می‌شود.

قابلیت ورود: ممکن است برخی از واژگان از واژگان پرسامد نباشند ولی به علت ارتباط با کلمات دیگر به ذهن خطور می‌کنند و به همین دلیل بهتر است که به همراه کلمات مرتبط دیگر ذکر شوند. برای مثال، کلمه میز، تخته‌سیاه و جز این‌ها که مرتبط با کلمه کلاس هستند (ریتشاردز، ۲۰۰۱: ۲۹-۳۰).

برای انتخاب و تنظیم واژگان در کتاب مکالمه عربی حتماً باید اهداف مراحل مختلف آموزش مکالمه در نظر گرفته شود. برای مثال، غالباً در سطوح مقدماتی که هدف توانایی سخن گفتن درباره موضوعات روزمره است، کلمات محسوس و روزمره آموزش داده می‌شود و در سطوح متوسطه و پیشرفته که سخن گفتن در مورد موضوعات مختلف است کلمات به سمت کلمات موضوعی و انتزاعی پیش می‌روند. همچنین، در صورتی که معیار ارتباطی و پر کاربرد بودن برای انتخاب و تنظیم کلمات در نظر گرفته شود باید در ارائه این کلمات سطح زبان‌آموزان نیز در نظر گرفته شود.

یکی از مشکلاتی که برای فراهم آوردن فضای تکلم به زبان عربی در محیط‌های دانشگاهی به ویژه برای دانشجویان ترم اول و دوم وجود دارد این است که بدون ارائه واژگان و تعابیر مناسب، از آن‌ها خواسته می‌شود که هر طور شده به عربی صحبت کنند و دانشجویان بعد از هر بار تلاش به علت کمبود واژگان دچار یأس و ناامیدی می‌شوند. تجربه هم نشان داده است که دانشجویان در دو ترم اول بیشتر از واژگان یا جملات پر کاربرد روزمره اطراف خود سؤال می‌کنند این در حالی است که واژگان روزمره‌ای که از صبح تا عصر در خوابگاه، دانشگاه و یا خانه به کار برده می‌شود به ویژه در بخش افعال و جملات پر کاربرد چندان گسترده نیستند. جمع‌آوری این واژگان و جملات پر کاربرد و

تنظیم آن‌ها بر اساس بسامد و ویژگی‌های ارتباطی و ارائه آن‌ها به صورت اسلوب‌های قابل یادگیری می‌تواند یکی از مهم‌ترین فعالیت‌های تألیف یک کتاب یا مجموعه آموزشی مکالمه زبان عربی باشد.

قواعد

از جمله معیارهای پیشنهاد شده برای انتخاب قواعد در کتاب آموزشی زبان خارجی عبارت است از:

آسانی و اهمیت: قواعد باید آسان و ضروری باشند، به‌ویژه در مراحل مقدماتی و متوسطه.

ویژگی ارتباطی: بر این اساس، قواعد بر اساس نقش‌های ارتباطی تنظیم می‌شوند؛ یعنی ترتیب ارائه قواعد نه ترتیب سنتی بلکه بر اساس نیاز در موقعیت‌های ارتباطی خواهد بود. بسامد: بر این اساس مقدار بسامد قواعد در ارائه آن‌ها تأثیر دارد (ریتشاردز، ۲۰۰۱: ۳۴-۳۷).

در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی غالباً قواعد بر اساس نقش‌های ارتباطی و سپس بر اساس میزان آسانی تنظیم و غالباً بر اساس تدرج حلقوی یا حلزونی سامان داده می‌شود؛ یعنی ابتدا بر اساس نقش زبانی و موقعیت زبانی و سپس بر اساس معیار ساده به دشوار و بر اساس موقعیت‌های مختلف ارائه می‌شود. در این روش ممکن است بخش‌های مختلف یک مبحث به شکل دایره‌وار در درس‌های مختلف تکرار شوند. این روش برخلاف روش طولی است که در آن همه قسمت‌های یک مبحث از قاعده مورد نظر ارائه می‌شود سپس قاعده جدید طرح می‌شود.

تلفظ

یکی دیگر از عناصر زبانی تلفظ است که در برخی از کتاب‌های مکالمه زبان عربی فقط در مقدمه کتاب به صورت خلاصه به آن پرداخته شده و یا اصلاً به آن پرداخته نشده و در نهایت به ارائه فایل‌های صوتی گفتگوها و متن‌ها اکتفا شده است. در واقع، تلفظ باید به صورت مرحله‌ای و نه یک‌جا و در یک بخش مستقل در کتاب آموزش مکالمه ارائه شود. فوزان سه نوع مختلف تمرین را برای ارائه تلفظ کلمات عربی پیشنهاد داده است:

آشنایی با اصوات^۱: در آن صوت یا حرف مورد نظر در اول، وسط و آخر کلمات

منفصلی از سیاق ارائه می‌شود. برای مثال، حرف ح در کلمات حمد، محمد و ینح. قدرت تشخیص اصوات^۱: حرف یا صوت مورد نظر با حرف و صوت مشابه در دو گروه کلمات ارائه می‌شود تا زبان‌آموز تفاوت این حروف مشابه را تشخیص دهد؛ مثل هریر و حریر، هاد و حاد، ساهر و ساحر، أهل و أحل، شبّه و شبح، أباه و أباح. مرحله تشخیص صوت^۲ در سیاق کامل: در آن صوت مورد نظر در جمله بیان می‌شود (الفوزان، ۱۴۳۵).

در کتاب *العربیة بین یدیک* در هر وحدة بخشی برای اصوات بر اساس همین سه مرحله ذکر شده است. الگوی این کتاب برای تمرینات صوتی مناسب است. در سایر کتاب‌ها یا بسته‌های آموزش زبان عربی در ایران چنین بخش مستقلی وجود ندارد.

فرهنگ

هرچند فرهنگ جزو عناصر زبانی مثل واژگان، قواعد و تلفظ نیست اما آموزش و تقویت آن به عنوان یکی از اجزاء جدایی ناپذیر زبان ضروری است. در اغلب کتاب‌های آموزش مکالمه زبان عربی به این مقوله توجه نشده و یا اگر شده است فقط به فرهنگ دینی پرداخته است. در حالی که فرهنگ همان‌طور که ولدینگ (2011: 107) معتقد است «شیوه‌ای از زندگی در یک جامعه یا گروه خاصی از مردم است که شامل الگوی فکر، رفتار، مراسم، سنت‌ها، مناسک، پوشاک و زبان و همچنین قومیت‌های مختلف، هنر، موسیقی و ادبیات است» (به نقل از: زینال تاج و دیگران، ۱۳۹۳: ۱۱۹). اهمیت فرهنگ در آموزش زبان به قدری است که در رویکرد ارتباطی که امروزه رویکرد غالب آموزش زبان خارجی در دنیاست، توانش زبانی اجتماعی مطرح شده است که بر تقویت مهارت‌هایی تأکید دارد که زبان‌آموز را برای فهم بافت اجتماعی ارتباط آماده می‌سازد. در برخی از کتاب‌های فعلی آموزش مکالمه زبان عربی، زبان را خارج از بافت فرهنگی و اجتماعی آن ارائه می‌دهند که این امر سبب می‌شود زبان‌آموز با وجود داشتن توانایی بالا در واژگان و قواعد و کاربرد جملات، نتواند زبان را در موقعیت‌های مناسب به کار برد. شاید این نکته مطرح شود که تأکید بر فرهنگ در آموزش زبان، زمانی مطرح است که قرار باشد یک زبان کاملاً بیگانه که هیچ آشنایی به فرهنگ گویشوران آن وجود ندارد، آموزش داده شود، در حالی که ما قرن‌هاست با عرب‌ها در تعامل هستیم و کاملاً

۱. التمییز الصوتی

۲. التجرید الصوتی

با فرهنگ آنان آشنایی داریم و نیازی به گنجاندن فرهنگ در آموزش زبان عربی نیست. برای پاسخ به این سؤال باید گفت به علت اختلافات سیاسی و سرعت تغییرات اجتماعی و فرهنگی در کشورهای عربی، فاصله ما و عرب‌ها بسیار زیاد شده است. همچنین، به دلیل سیطره رسانه‌های جهت‌دار هم جهان عرب برای ما ناشناخته‌تر شده است و هم ایران برای عرب‌ها. از سوی دیگر، امکان آشنایی با فرهنگ کشورهای عربی از طریق فیلم‌ها و سریال‌های تلویزیونی و سینمایی وجود ندارد؛ زیرا تقریباً به‌جز برخی فیلم‌های تاریخی و تعداد انگشت‌شمار فیلم‌های کودکان و کارتون‌ها، بقیه فیلم‌ها و سریال‌ها به لهجه‌های عربی ساخته می‌شوند. این امر سبب شده است تا شناخت دانشجویان این رشته از فرهنگ عربی بیشتر از ادبیات عربی به دست آید؛ در نتیجه، این شناخت یک شناخت کامل نیست؛ زیرا، از یک سو اغلب رمان‌ها و شعرهایی که در این رشته خوانده می‌شود مربوط به گذشته و حداکثر تا نیمه اول قرن بیستم است و از سوی دیگر در دنیای امروز، سینما و رسانه‌های تصویری جای داستان، رمان و ادبیات در معنای کلاسیک آن را گرفته است.

همه این محدودیت‌ها در استفاده از ابزارهایی به‌جز کتاب برای فهم فرهنگ عربی، این ضرورت را ایجاد می‌کند تا در کتاب‌های آموزش زبان به عنوان تنها منبع شناخت فرهنگ معاصر عربی، عنایت ویژه‌ای به بحث فرهنگ صورت گیرد.

تکالیف و تمرینات کتاب

نوع تکالیف و تمرینات کتاب به رویکرد کلی کتاب و نوع محتوای آن بستگی دارد. از نظر فوزان سه نوع تمرین برای کتاب آموزش زبان عربی وجود دارد: نوع اول، تمرینات مکانیکی یا تمرینات سبکی است که در آن فقط یک جواب برای تمرین وجود دارد و حتی اگر زبان‌آموز معنای آن را نفهمد می‌تواند بر اساس الگوی مطرح شده در تمرین به آن پاسخ بدهد. هدف این تمرینات ملکه ذهن کردن اسالیب زبانی برای زبان‌آموز است. نوع دوم، تمرینات معنایی است که دو تفاوت با تمرینات مکانیکی دارد: الف) در این نوع تمرینات برخلاف تمرینات مکانیکی قدرت انتخاب بین چند جواب وجود دارد. و ب) در این نوع تمرینات زبان‌آموز باید ساختار نحوی و معنای لغوی را کامل بداند تا بتواند به آن پاسخ دهد. نوع سوم، تمرینات ارتباطی است که در آن نظارتی بر پاسخ‌ها وجود ندارد بلکه زبان‌آموز کاملاً برای پاسخ آزاد است. در این تمرینات زبان‌آموز معلومات جدید بیان می‌کند، مثلاً از خودش و فعالیت‌های روزانه‌اش صحبت می‌کند که در این نوع تمرینات برخلاف دو نوع قبل مدرس دخالتی ندارد و قابل پیش‌بینی نیستند (فوزان، ۱۴۳۵: ۶۰-۶۶).

تکالیف کتاب با هر رویکردی باید پاسخگوی انواع نیازها و سبک‌های یادگیری زبان‌آموزان باشد. یکی از تفاوت‌های کتاب‌های مکالمه عربی و انگلیسی نیز در همین قسمت است که مجموعه‌های آموزشی انگلیسی دارای تنوع فراوانی در بخش تمرینات و فعالیت‌ها هستند تا هم سبب جذابیت و عدم ملالت تمارین شود و هم پاسخگوی سبک‌های یادگیری متفاوت زبان‌آموزان باشد. نکته مهم دیگر این است که تمرینات و فعالیت‌های خواسته شده در کتاب باید هم بعد فردی و هم گروهی را دربرگیرد. کینسلا معتقد است که برنامه‌ها باید دربرگیرنده مجموعه عادلانه‌ای از فعالیت‌ها باشند تا همه فراگیران احساس راحتی کنند و برای همه امکان مشارکت در فعالیت‌ها فراهم آید (Kinsella, 1996: 30). با این‌همه، اغلب تمرینات کتاب‌های مکالمه عربی بیشتر تمرینات فردی است و اندکی هم تمرینات دونفره است، در حالی که تمرینات گروهی غالباً در این کتاب‌ها وجود ندارد. تکالیف گروهی از دو جهت اهمیت دارد: اول، به طور کلی، زبان پدیده‌ای اجتماعی است و از طریق ارتباط تقویت می‌شود لذا فعالیت‌های گروهی زبان‌آموز را در موقعیت‌های واقعی و ارتباطی زبان قرار می‌دهد. دوم، ضرورت نیاز عام تربیتی است که امروزه یکی از اهداف مهم هر نظام تربیتی و هر درس این است که روحیه گروهی و فعالیت‌های مشارکتی در فراگیران تقویت شود. به‌ویژه در رشته زبان و ادبیات عربی که فعالیت‌های گروهی و مشارکتی بین دانشجویان این رشته بسیار پایین است و مواد آموزشی و روش‌های تدریس فعلی اغلب معلم‌محورند و یا اگر دانشجو‌محور باشند بیشتر روحیه فردگرایی را تقویت می‌کنند.

در زیر بخشی از تکالیف و تمرینات برای فعالیت‌های گروهی، پیشنهاد می‌شود:
 - مقایسه یک گروه از تصاویر با گروه دیگر برای پیدا کردن تشابهات و تفاوت‌ها به صورت گروهی؛

- تشخیص ارتباط بین حوادث مجموعه‌ای از عکس‌ها؛
- تأکید بر نقش بازی کردن به صورت گروهی؛
- مصاحبه از یکدیگر برای گرفتن برخی از اطلاعات؛
- نظرخواهی گروه‌ها از یکدیگر در مورد موضوع معین؛
- تمرکز بر تلفیق (برای مثال، از هر گروه از زبان‌آموزان خواسته شود که از طریق بحث و تبادل نظر بخش‌های پراکنده اطلاعات را برای رسیدن به موضوع یا ایده خاص با هم تلفیق کنند)؛
- تکیه بر پر کردن خلأ معلومات (برای مثال، به گروهی از زبان‌آموزان اطلاعاتی

داده شود و به گروه دوم بخش دیگری از اطلاعات. سپس از آن‌ها خواسته شود از طریق مکالمه و گفتگو اطلاعات تکمیل کننده را از گروه یا زبان آموز دیگر دریافت کنند)؛
- تأکید بر حل مسئله (برای مثال، مشکل یا مسئله‌ای بیان و اطلاعاتی هم در مورد آن به آن‌ها داده شود سپس از آن‌ها خواسته شود که نتیجه یا حل آن مسئله را از طریق گفتگو با یکدیگر پیدا کنند. در این نوع تکالیف غالباً مسئله مورد نظر یک نتیجه یا حل مشخص دارد)؛

- تأکید بر تصمیم‌گیری (این تکالیف نیز مثل تکالیف حل مسئله است با این تفاوت که در این مسائل یک نتیجه و حل خاص وجود ندارد بلکه زبان آموزان باید با جستجو و مناقشه به نتایج مطلوب دست یابند)؛

- تأکید بر تبادل دیدگاه‌ها (در این تکالیف زبان آموزان در موضوعات و مناقشه‌ها شرکت می‌کنند و درباره یک موضوع خاص نظرها و دیدگاه‌های خود را بیان می‌کنند (مراجعه شود به: ریچاردز و راجرز، ۱۳۸۸: ۳۴۱ و فریمن، ۱۳۸۹: ۱۶۷-۱۶۸).

نکته دیگری که در مورد تکالیف کتاب حتماً باید در نظر گرفته شود تناسب تمارین برای فعالیت در کلاس و تکالیف کافی برای خودیادگیری و تمرین در خارج از کلاس است. از میان کتاب‌های موجود فقط کتاب *صدی الحیاة* دارای این ویژگی مثبت آموزشی است.

نتیجه‌گیری

نیازسنجی اولین قدم برای تألیف یک کتاب آموزش مکالمه عربی است. بر اساس الگوی هاجینسون و واترز (Hutchinson & Waters, 1987) نیازها دو نوع، نیازهای هدف و نیازهای یادگیری هستند. نیازهای هدف نیازهایی است که در موقعیت‌های زبان مقصد وجود دارد و شامل ضرورت‌ها، نقص‌ها و خواسته‌هاست. در نیازهای یادگیری هم دانش و توانایی‌های ضروری که زبان آموزان برای رسیدن به وضعیت مناسب در موقعیت‌های زبان هدف نیاز دارند، بررسی می‌شود. در نیازسنجی وضعیت موجود (نکات مثبت و منفی) کتاب‌های مکالمه زبان عربی، مشکلات زبانی دانشجویان و سبک‌های یادگیری آنان و همچنین وضعیت مطلوب یعنی خواسته‌های دانشجویان، مدرسان، متخصصان و تصمیم‌گیران آموزشی و همچنین نیازهای بازار کار و ضرورت‌های آن سنجیده می‌شود. در مرحله بعد بر اساس نیازسنجی و مبانی نوین آموزش زبان خارجی و زبان عربی،

رویکرد و فلسفه کلی‌ای که اهداف کتاب مکالمه زبان عربی بر اساس آن پایه‌ریزی می‌شود انتخاب می‌گردد. عقلانیت آکادمیک، اهداف اجتماعی و اقتصادی، تمرکز بر زبان آموز، بازسازی ساختار اجتماعی و تنوع فرهنگی از جمله نظریات یا فلسفه‌هایی هستند که کتاب آموزش مکالمه زبان عربی می‌تواند بر اساس یک یا تلفیقی از آن‌ها پایه‌ریزی شود. بعد از انتخاب نوع اهداف، باید نوع محتوا بر اساس نیازسنجی، اهداف و مبانی آموزش زبان خارجی انتخاب شود. انواع محتوا شامل محتوای قواعدی یا ساختاری، محتوای موقعیتی، محتوای نقشی، محتوای مهارتی، محتوای تکلیف‌محور و محتوای موضوعی است. تمرینات کتاب نیز باید متنوع و پاسخگوی نیازها و سبک‌های یادگیری متفاوت دانشجویان باشد. از نظر ماهیت تمرین‌ها، سه نوع تمرین مکانیکی، معنایی و ارتباطی وجود دارد و از نظر نوع اجرا نیز تمرینات و تکالیف گروهی در کنار تمرینات فردی و دوفره می‌تواند انواع سبک‌های یادگیری را پوشش دهد.

منابع

- رشیدی، ناصر (۱۳۸۸). «چهارچوبی جامع برای ارزیابی کتب درسی دانشگاهی»، *مجله پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، دوره ۱۴، شماره ۲۲، تابستان، ص ۲۱-۳۶.
- ریتشاردز، جک (۲۰۰۱). *تطویر مناهج تعلیم اللغة*، ترجمه ناصر بن عبدالله بن غالی و صالح بن ناصر الشویخ، نسخه الکترونی.
- ریچاردز، جک سی. و تئودور اس. راجرز (۱۳۸۸). *رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان* (ویراست دوم)، ترجمه علی بهرامی، تهران: انتشارات رهنما، چاپ سوم.
- رضایی، طاهره و فرزانه سجودی (۱۳۹۴). «بازنمایی جنسیت در متون دیداری کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی به غیر انگلیسی‌زبانان از منظر نشانه‌شناسی اجتماعی تصویر: مطالعه موردی American English file (2), four corners (2), interchange (2)»، *مجله جستارهای زبانی*، شماره ۳ (پیاپی ۲۴).
- زینال تاج، فرزانه، مرضیه دهقانی و حمیده پاک‌مهر (۱۳۹۳). «بررسی مقوله فرهنگ و قومیت در محتوای برنامه‌های درسی مطالعات اجتماعی دوره ابتدایی»، *مجله پژوهش‌های برنامه‌درسی*، دوره ۴، شماره ۲، پاییز و زمستان، ص ۱۱۷-۱۳۰.
- صادقی، علیرضا (۱۳۹۱). «ویژگی‌ها و ضرورت‌های تدوین برنامه درسی چندفرهنگی در ایران: بررسی چالش‌ها و ارائه راهبردها»، *مجله راهبرد فرهنگ*، شماره ۱۷ و ۱۸، بهار و تابستان.
- صدقی، حامد، سید عدنان اشکوری، سهیلا محسنی‌نژاد و رضا غفارت‌نمر (۱۳۹۲). «بایستگی‌ها در تولید بسته‌های آموزش مهارت‌های زبانی برای گویشوران زبان دوم، بررسی موردی دو نمونه صدی الحیاة و العربیة للناشئین»، *مجله پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، دوره ۱۷، شماره ۲۹، پاییز، ص ۴۳-۶۵.
- طعیمه، رشدی أحمد، علی احمد مدکور و ایمان احمد هریدی (۲۰۱۰). *المرجع فی مناهج تعلیم اللغة*

العربية، الطبعة الأولى، القاهرة: دار الفكر العربي.

فروتن، یعقوب (۱۳۹۰). «زنان و زبان: بازنمایی هویت جنسیتی در کتاب‌های زبان‌های فارسی، عربی و انگلیسی مدارس ایران»، *مجله مطالعات اجتماعی روان‌شناختی زنان*، سال ۹، شماره ۲، پاییز، ص ۱۶۱-۱۸۱.
فکری، مسعود (۱۳۹۲). «آسیب‌شناسی کتاب‌های دانشگاه در زمینه آموزش مهارت‌های زبان عربی»، *مجله پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*، دوره ۱۷، شماره ۲۸، زمستان، ص ۳۵-۱۶.

الفوزان، عبدالرحمن ابن ابراهیم (۱۴۲۸). *إعداد مواد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها*.
<http://documents.tips/documents/-55cf9399550346f57b9de72a.html>

الفوزان، عبدالرحمن ابن ابراهیم (۱۴۳۵). *دورة تدريب المعلمين، رياض، ملف فيديو (۱۸ حلقة)*.

فریمن، دایان لارسن (۱۳۸۹). *اصول و فنون آموزش زبان، ترجمه منصور فهیم و مستانه حقانی، تهران: رهنما، چاپ پنجم*.

هاشمی، علی (۲۰۱۲). «استراتیجیات تعلم المفردات لدى دارسی اللغة العربية في جامعة العلوم الإسلامية بماليزيا و اعتقاداتهم المتعلقة بها»، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، مجلد ۸، عدد ۲، ص ۱۱۷-۱۰۵.

Baghdadi, M. & A. Rezaei (2015). "Gender representation in English and Arabic foreign, language textbooks in Iran: A comparative approach", *Journal of International Women Studies*, Vol. 16, No. 3.

Gharbavi, A. & A. Mousavi (2012). *A Content Analysis of Textbooks: Investigating Gender Bias as a Socia Prominence in Iranian High School English Textbooks*, *English Linguistics Research*, Vol. 1, No. 1.

Hutchinson, T. & A. Waters (1987). *English for Specific Purposes: A Learning-centred Approach, First Published*, Cambridge University Press.

Kinsella, K. (1996). "Designing group work that supports and enables diverse classroom work styles", *TESOL Journal*, 6(1), 24-30.

Krahnke, K. (1987). *Approaches to Syllabus Design for Foreign Language Learning*. Englewood Cliff Nj: Prentice Hall Regents.

Mohammed AL-Asadi, M. (2014). "A gender analysis of the english language textbook" english for Iraq" used in the fifth preparatory classes in the Iraqi", *Preparatory Schools: An Evaluative Study*.

Nation, I. S. P., & J. Macalister (2010). *Language Curriculum Design*. First Published, New York, Routledge.

Nunan, D. (2013). *Learner-centered English Language Education, the Selected Works of David Nunan*, First Published, Routledge.

Stockdale, A. (2010). "A critical analysis of gender representation in an EFL textbook diane hawley nagatomo", *Journal of the Ochanomizu University English Society*, No. 1.