

آسیب‌شناسی تدریس مهارت خواندن در گروه‌های زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های دولتی ایران^۱

* عیسی متقی‌زاده

** خلیل پروینی

*** سید رضا موسوی

چکیده

مهارت خواندن از مهارت‌های مهم زبان است که در یادگیری زبان دوم نقش ویژه‌ای ایفا می‌کند و از شروط موفقیت در یاددهی آن، توجه اساتید به تدریس آن با استفاده از روش‌ها و راهبردهای تدریس مناسب است. این مهارت، درس مخصوصی در رشته زبان و ادبیات عربی ندارد و معمولاً در دروس متون ادبی به تدریس آن توجه می‌شود؛ با وجود این ملاحظه می‌شود که تدریس آن به خوبی صورت نمی‌گیرد و دانشجویان، این مهارت را به خوبی کسب نمی‌کنند. از این رو، پژوهش حاضر با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و روش پیمایشی به بررسی نقاط ضعف تدریس مهارت خواندن در گروه‌های زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های دولتی ایران در مقطع کارشناسی می‌پردازد و راهکارهایی را به منظور آموزش بهتر این مهارت ارائه می‌دهد. نمونه آماری پژوهش را ۲۲ استاد (کلاس) متون ادبی، و ۱۲۴ دانشجوی ترم آخر کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی در ۱۲ دانشگاه دولتی ایران تشکیل می‌دهند؛ ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر برای گردآوری اطلاعات، مشاهده، مصاحبه و آزمون است که مشاهده و مصاحبه به منظور گردآوری داده‌های مربوط به تدریس مهارت خواندن، و آزمون به منظور ارزیابی توانمندی

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد است.

* دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس (motaghizadeh@modares.ac.ir) (نویسنده مسئول)

** استاد گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس (parvini@modares.ac.ir)

*** کارشناس ارشد رشته آموزش زبان عربی دانشگاه تربیت مدرس (rezamousavi@modares.ac.ir)

تاریخ پذیرش: ۹۷/۲/۱۸

تاریخ دریافت: ۹۶/۶/۵

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۴۲، بهار و تابستان ۱۳۹۷، ص ۱۵۰-۱۷۲

دانشجویان در مهارت خواندن به کار گرفته شده است. نتایج نشان می‌دهد که از نقاط ضعف تدریس مهارت خواندن، کم‌توجهی اساتید دروس متون ادبی به استفاده از روش تدریس مناسب برای آموزش این مهارت، همچنین کم‌توجهی آن‌ها به استفاده از راهبردهای نوین تدریس است و بین هریک از این موارد و توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن رابطه‌ای معنادار وجود دارد که بیانگر تأثیر هر یک از آن‌ها بر ضعف دانشجویان در مهارت خواندن است.

کلید واژه‌ها

مهارت خواندن، تدریس، راهبردهای تدریس، زبان و ادبیات عربی.

مقدمه

مهارت خواندن از مهم‌ترین مهارت‌های زبان بوده و پایه و اساس یادگیری بیشتر علوم است. در حقیقت «یادگیری مهارت خواندن، کلید یادگیری همه یادگیری‌هاست، زیرا بیشتر یادگیری‌های درسی از طریق آن صورت می‌گیرد؛ برای یادگیری دروس دیگر باید به مهارت درک مطلب و توانایی خواندن مسلط بود» (شکیبا و اسدزاده، ۱۳۹۲: ۵۱). از این رو، توجه به آموزش صحیح این مهارت برای فراگیران زبان دوم بسیار مهم است و از جمله عناصری که در تدریس آن بسیار تأثیرگذار است انتخاب روش و راهبرد تدریس مناسب است. راهبرد و روش تدریسی که انتخاب می‌شود باید «اهداف درس را محقق سازد و با نیازهای دانشجو سازگار باشد. راهبردها و روش‌های فراوانی برای تدریس وجود دارد که برخی از آن‌ها در هنگام به کارگیری در کلاس، مکمل یکدیگر هستند و یا اجراهایی شبیه به هم دارند؛ لذا مدرس می‌تواند به اقتضای محتوای آموزشی، ترکیبی از آن‌ها یا یکی از آن‌ها را در کلاس اجرا کند» (شربینی: ۸).

هرچند توجه به تدریس مهارت خواندن در آموزش زبان دوم بسیار ضروری است، به نظر می‌رسد اساتید رشته زبان و ادبیات عربی در مقطع کارشناسی به تدریس این مهارت توجه چندانی ندارند. گواه این امر آن است که بسیاری از دانش‌آموختگان مقطع کارشناسی این رشته و حتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، مهارت خواندن را به خوبی کسب نکرده‌اند و قادر به خواندن صحیح و روان متن عربی نیستند. آموزش مهارت خواندن در رشته زبان و ادبیات عربی غالباً با متون ادبی (نظم و نثر)، تفسیری یا... آمیخته شده است اما آموزش آن از این طریق، آن‌گونه که شایسته است موفقیت‌آمیز

نبوده است و گویا در روش تدریس اساتید این دروس، به آموزش مهارت خواندن و اصولی که در خواندن متن عربی باید رعایت شود، خیلی کم توجه می‌شود؛ علاوه بر این، گویا در دروس مذکور از راهبردهای نوین تدریس استفاده نمی‌شود و دانشجو، در فرایند آموزش معمولاً نقشی منفعل دارد.

پژوهش حاضر می‌کوشد تا با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و روش پیمایشی به بررسی نقاط ضعف تدریس مهارت خواندن در رشته زبان و ادبیات عربی، و بررسی رابطه بین روش‌ها و راهبردهای تدریس اساتید و توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن بپردازد و به اساتید این رشته، برای آموزش بهتر مهارت خواندن و تقویت توانمندی دانشجویان در این مهارت کمک کند؛ همچنین می‌کوشد تا به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

نقاط ضعف تدریس مهارت خواندن در رشته زبان و ادبیات عربی چیست؟ و کم توجهی اساتید به تدریس این مهارت چه دلایلی دارد؟

اما پرسش‌های فرعی پژوهش عبارت‌اند از:

۱. اساتید رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های دولتی ایران تا چه اندازه از روش تدریس مناسب برای آموزش مهارت خواندن استفاده می‌کنند؟

۲. رابطه بین روش تدریس اساتید و توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن چگونه است؟

۳. اساتید این رشته، چه میزان از راهبردهای نوین برای تدریس مهارت خواندن استفاده می‌کنند؟

۴. رابطه بین استفاده از راهبردهای نوین تدریس و توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن چگونه است؟

باتوجه به پرسش‌های فرعی فوق، فرضیه‌های زیر مطرح می‌گردد:

۱. اساتید رشته زبان و ادبیات عربی به میزان «کم» از روش مناسب برای تدریس مهارت خواندن استفاده می‌کنند.

۲. بین روش تدریس اساتید و توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن رابطه معنادار وجود دارد.

۳. اساتید، به میزان «خیلی کم» از راهبردهای نوین برای تدریس مهارت خواندن استفاده می‌کنند.

۴. بین استفاده از راهبردهای نوین تدریس و توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن رابطه معنادار وجود دارد.

پیشینه پژوهش

از جمله پژوهش‌هایی که در زمینه مهارت خواندن صورت گرفته است می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

فرامرزی و علی نظری (۱۳۸۴) در مقاله «ارائه یک الگوی آموزشی مناسب جهت کسب مهارت خواندن زبان عربی (برای دانشجویان رشته حقوق)» کوشیده‌اند تا روشی مناسب را برای آموزش مهارت خواندن به دانشجویان رشته حقوق تدوین نمایند و بیان کرده‌اند که روش خوب باید دارای پنج ویژگی اساسی، یعنی: هدف از آموزش، گزینش مطالبی که باید آموزش داده شود، درجه‌بندی و ترتیب مطالب، ارائه مطالب درسی و تکرار آنچه آموزش داده شده است باشد. این پژوهش همچون پژوهش حاضر به بررسی مهارت خواندن دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی پرداخته است. محمد الناصر (۲۰۱۱) در مقاله «اثر تدریس مهارتی القراءة والكتابة وفق المنحی التكاملی للغة العربية فی تحسين المهارتین لدى تلامیذ الصف السادس الابتدائی فی محافظة القطیف بالمملكة العربية السعودية» کوشیده است که تأثیر تدریس دو مهارت خواندن و نوشتن را بر اساس روش تکاملی (یکپارچه) بررسی کند. نمونه آماری این پژوهش را ۶۲ دانش‌آموز تشکیل داده است که در دو گروه هم‌سطح قرار گرفته‌اند؛ نخست گروه آزمایش که ۴ واحد درسی را بر اساس روش تکاملی (آمیزی) گذرانده‌اند، دوم گروه کنترل که موضوعات خواندن و نوشتن را بر اساس روش غیرتکاملی (جداگانه) یاد گرفته‌اند. سجاد اسماعیلی (۱۳۹۱) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان «آموزش متون ادبی رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های ایران و میزان تحقق اهداف آن»، با استفاده از روش پیمایشی و ابزار پرسش‌نامه به گردآوری اطلاعات از دو گروه دانشجویان و استادان پرداخته است و سه محور اساسی در آموزش متون ادبی یعنی سرفصل درسی، راهبردهای تدریس و کتاب آموزشی دروس متون ادبی را در دانشگاه‌های دولتی ایران نقد کرده است تا میزان تحقق اهداف متون ادبی را ارزیابی کند. وجه تمایز این پژوهش از پژوهش حاضر این است که میزان توجه اساتید دروس متون به انتخاب روش تدریس مناسب برای یاد دادن مهارت خواندن، استفاده از راهبردهای نوین تدریس همچون: بارش مغزی، حل مسئله، یادگیری مشارکتی و... همچنین میزان توجه به ارزشیابی مهارت خواندن در این دروس را بررسی نکرده است. کاوس قبادی چهارراه‌گشین و همکاران (۱۳۹۳) در مقاله «تأثیر ارزشیابی توصیفی بر مهارت‌های خواندن و نوشتن دانش‌آموزان پایه چهارم ابتدایی» از روش شبه‌تجربی استفاده

کرده‌اند و حجم نمونه ۸۰ نفری از دانش‌آموزان کلاس چهارم ابتدایی در روستاهای شهرستان گچساران را برگزیده، سپس به دو گروه کنترل و آزمایش تقسیم کرده‌اند. در گروه کنترل طرح سنتی ارزشیابی و در گروه آزمایش طرح ارزشیابی توصیفی اجرا شده است. نتایج این پژوهش حاکی از تأثیر ارزشیابی توصیفی بر تقویت مهارت خواندن و نوشتن دانش‌آموزان چهارم ابتدایی است.

ملاحظه شد که پژوهش‌ها مختلفی در حوزه مهارت خواندن صورت گرفته است اما هیچ‌گونه پژوهشی در ارتباط با بررسی نقاط ضعف تدریس مهارت خواندن در گروه‌های زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های دولتی ایران انجام نشده است. لذا پژوهش حاضر با پژوهش‌های پیشین کاملاً متفاوت است.

۱. ادبیات نظری

خواندن و انواع آن

در بیشتر تعاریف خواندن، آن را فرایندی ذهنی و پیچیده دانسته‌اند که شامل رمزگشایی نوشتار و فهم و تفکر در آن است. معبر، در تعریف خواندن چنین می‌گوید: «انتقال مستقیم مفاهیم از صفحه‌ای که در آن نوشته یا تایپ شده به ذهن خواننده است و از جمله مهارت‌های دریافتی زبان به شمار می‌رود. برای موفقیت در فرایند خواندن، خواننده باید دایره واژگانی قوی و اطلاعات کافی از ساخت زبان و ترکیب‌های آن داشته باشد» (معبر، ۲۰۰۶: ۷۵-۷۸). خواندن تقسیم‌بندی‌های متفاوتی دارد که در اینجا دو دسته از مهم‌ترین تقسیم‌بندی‌های آن را، که مد نظر نگارندگان پژوهش حاضر می‌باشد و بیشتر متخصصان این حوزه بر آن‌ها اتفاق نظر دارند ذکر می‌کنیم. این دو دسته عبارت‌اند از: بلندخوانی و آهسته‌خوانی یا خواندن ذهنی. «بلندخوانی فرایند خواندن متن با صدای بلند همراه با ادای صحیح آواهای زبان عربی و رعایت مخارج آن‌ها، مراعات قواعد زبان عربی، خالی بودن از خطاهای مختلف زبانی و به تصویر کشیدن معانی است» (حراشه، ۲۰۰۷: ۹۵). آهسته‌خوانی آن نوع از خواندن است که خواننده با نگاه به متن و بدون هیچگونه صدایی، و نیز بدون حرکت لب یا زبان مفاهیم نوشته شده را درک کند. به عبارت دیگر می‌توان گفت که آهسته‌خوانی خواندن کلمات به وسیله زبان نیست بلکه خواندن در ذهن است. (حراشه، ۲۰۰۷: ۹۵؛ رکابی، ۱۹۸۶: ۸۶). آهسته‌خوانی در مقایسه با بلندخوانی انرژی کمتری می‌طلبد و در این نوع خواندن، تمرکز خواننده بر متن، و درصد فهم او بیشتر است.

روش تدریس مهارت خواندن

قبل از اینکه به بیان مراحل تدریس مهارت خواندن بپردازیم باید مفهوم روش تدریس را توضیح دهیم. «به طور کلی راه انجام دادن هر کاری را روش گویند. روش تدریس نیز عبارت از راه منظم، با قاعده و منطقی برای ارائه درس است» (صفوی، ۱۳۸۲: ۲۳۸).
عبدالرحمن بیان کرده است که فرایند تدریس مهارت خواندن عربی برای غیر عرب‌زبانان دو بخش دارد که عبارت‌اند از:

الف) آماده سازی

این بخش بسیار مهم است و هر اندازه که مدرس باتجربه و باسواد باشد از آماده کردن طرح درس بی‌نیاز نیست. در این بخش مدرس موضوع درس را چندین بار می‌خواند تا بتواند با تسلط بر خواندن متن، الگوی بسیار خوبی برای دانشجویان باشد؛ همچنین معنای دقیق متن و واژگان را فهمیده، مقدمه‌ای برای شروع درس آماده کرده است و ابزارهای مورد نیاز را برای شرح درس تهیه می‌کند.

ب) تدریس

این بخش شامل ۵ مرحله زیر است: مقدمه، خواندن مدرس، آهسته‌خوانی دانشجویان، بلندخوانی دانشجویان و شرح معنا، خاتمه. مقدمه می‌تواند سخنی در ارتباط با متن، پرسیدن سؤال‌هایی به منظور جلب توجه دانشجویان و چیزهایی از این قبیل باشد. در مرحله خواندن مدرس، زبان آموزان باید با دقت به خواندن او گوش فرا دهند و او را الگوی خود قرار دهند و مدرس نیز باید متن را از همه نظر درست بخواند تا الگوی خوبی برای آن‌ها باشد. سپس مرحله آهسته‌خوانی زبان آموزان فرا می‌رسد؛ در این مرحله زبان آموزان با چشم، متن را خوانده و سعی در فهم معنای کلی آن و حرکات کلمه‌ها می‌کنند. در مرحله چهارم، هر یک از زبان آموزان یک پاراگراف را می‌خوانند و خطاهای آن‌ها بعد از اتمام خواندن، توسط مدرس و زبان آموزان دیگر تصحیح می‌شود؛ سپس، مدرس واژگان دشوار را با ذکر متضاد و مترادف آن‌ها شرح می‌دهد. در این مرحله مدرس باید سؤال‌های متعدد از زبان آموزان بپرسد. در مرحله آخر معلم سؤال‌های متعدد در ارتباط با موضوع خوانده شده از زبان آموزان می‌پرسد تا میزان فهم آنان را بسنجد و خلاصه‌ای از آن موضوع ارائه می‌دهد (عبدالرحمن، ۲۰۰۴: ۱۲-۱۸).

راهبرد تدریس

راهبرد تدریس را می‌توان آن دسته از فعالیت‌های برنامه‌ریزی شدهٔ مدرسان دانست که آن‌ها را یاری می‌کند تا به وسیلهٔ امکانات موجود، تدریسی با کارایی بالا و در راستای تحقق اهداف آموزشی داشته باشند. راهبرد تدریس ممکن است در یک جلسهٔ تدریس چندین بار تغییر یابد (زیتون، ۲۰۰۳: ۲۶۶)؛ بنابراین «راهبرد یا استراتژی آموزشی، خط سیر رساننده به هدف است و گام‌های اساسی که مدرس در پدید آوردن اهداف می‌پیماید، محسوب می‌شود» (فکری، ۱۳۹۲: ۲۰). فرق بین راهبرد تدریس و روش تدریس در این است که روش تدریس راهی است که معلم برای بیان محتوای درس استفاده می‌کند و به چگونگی چیش مطالب و ارائهٔ آن‌ها مربوط است اما راهبرد تدریس مجموعهٔ فعالیت‌ها و اجراهای معلم همچون نحوهٔ توضیح درس، تمرین‌ها و گفتگو برای تحقق اهداف از پیش تعیین شده است. در حقیقت روش تدریس زیر مجموعهٔ راهبرد تدریس است (فکری، ۱۳۹۲: ۲۶۴).

انواع راهبردهای تدریس

راهبردهای تدریس فراوانی وجود دارد که در این بخش ۵ مورد از آن‌ها را ذکر می‌کنیم. این راهبردها بدین سبب که از مهم‌ترین راهبردها هستند و امکان اجرای آن‌ها در کلاس‌های رشتهٔ زبان و ادبیات عربی وجود دارد، ذکر شده‌اند.

الف) راهبرد سخنرانی: انتقال مستقیم اطلاعات از متن‌های آموزشی به فراگیران را راهبرد سخنرانی می‌نامند. در این راهبرد، معلم مطالب را به صورت منسجم و مدون به شاگردان منتقل می‌کند و آنان نیز مطالب را یا به ذهن می‌سپارند یا یادداشت‌برداری می‌کنند (زیتون، ۱۹۹۶: ۲۱۱-۲۱۳؛ عبدالحمید شاهین، ۲۰۱۰: ۳۰-۳۱). این راهبرد در مقایسه با راهبردهایی که در ادامه ذکر شده‌اند، راهبردی سنتی محسوب می‌شود.

ب) بحث گروهی: بحث گروهی گفتگویی است سنجیده و منظم پیرامون موضوعی که مورد علاقهٔ شرکت‌کنندگان در بحث است. در این راهبرد معمولاً معلم، موضوع یا مسئلهٔ خاصی را در کلاس مطرح می‌کند و دانشجویان، برای یافتن پاسخ آن به بحث و گفتگو و تبادل نظر می‌پردازند (سبحی و قسایمه، ۲۰۱۰: ۷۵).

ج) بارش مغزی: بارش مغزی راهبرد یادگیری گروهی است که از طریق آن، دانشجویان می‌کوشند برای یک مسئلهٔ به‌خصوص، با تمرکز تمام بر افکار و اندیشه‌هایی که

همان جا ارائه می‌گردد، راه‌حلی بیابند (محسن و ابراهیمی، ۲۰۱۳: ۱۸۳؛ سبحی و قسایمه، ۲۰۱۰: ۸۳-۸۴).

(د) حل مسئله: حل مسئله فرایندی است برای کشف توالی و ترتیب صحیح راه‌هایی که به یک هدف یا یک راه‌حل منتهی می‌شود. در این راهبرد ابتدا معلم باید مسئله را مشخص کند، سپس به جمع‌آوری اطلاعات از طریق دانش آموزان پردازد و بر اساس اطلاعات جمع‌آوری شده، دانشجویان فرضیه می‌سازند و در نهایت فرضیه‌ها را آزمایش می‌کنند و نتیجه می‌گیرند (سبحی و قسایمه، ۲۰۱۰: ۸۶-۸۷؛ بصیص، ۲۰۱۱: ۱۷۱).

(ه) یادگیری مشارکتی: در این راهبرد دانشجویان در قالب گروه‌های کوچک برای رسیدن به یک هدف مشترک با یکدیگر کار می‌کنند و علاوه بر اینکه مسئول یادگیری خود هستند، در برابر یادگیری دیگران نیز احساس مسئولیت می‌کنند (سبحی و قسایمه، ۲۰۱۰: ۹۱؛ ربیعی، ۲۰۰۵: ۲۰۱).

۲. روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر میدانی است و با استفاده از روش توصیفی-تحلیلی و روش پیمایشی به آسیب‌شناسی تدریس مهارت خواندن در گروه‌های زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های دولتی ایران در مقطع کارشناسی می‌پردازد. جامعه آماری پژوهش، گروه‌های زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های دولتی ایران است و نمونه آماری را ۲۲ استاد (کلاس) متون ادبی و ۱۲۴ نفر از دانشجویان ترم هشتم مقطع کارشناسی در دانشگاه‌های: تهران، علامه طباطبایی، الزهراء، شهید بهشتی، خوارزمی، اصفهان، قم، شیراز، خلیج فارس، کردستان، گیلان و فردوسی تشکیل می‌دهند. در انتخاب دانشگاه‌های مذکور موقعیت جغرافیایی آن‌ها مد نظر بوده است.

ابزارهای پژوهش

نخستین ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر برای گردآوری اطلاعات، مشاهده است. مشاهده عبارت است از «شناسایی، نام‌گذاری، مقایسه، توصیف و ثبت آنچه روی می‌دهد. برای مشاهده مستقیم رفتار، محقق باید به توصیف واحد مورد مشاهده پردازد» (سرمد و همکاران، ۱۳۸۳: ۱۵۱). ابزار مشاهده بدین سبب انتخاب شد که پژوهشگران قصد داشتند شرایط فعلی تدریس مهارت خواندن را در دانشگاه‌ها به صورت دقیق بررسی و داده‌های مربوط به آن را گردآوری کنند و لازم به ذکر است که گردآوری این داده‌ها از طریق ابزار

پرسش‌نامه نیز ممکن بود، اما توزیع پرسش‌نامه‌ها و جمع‌آوری آن‌ها در رشته زبان و ادبیات عربی، همواره با مشکلاتی همچون عدم همکاری دانشجویان و اساتید، عدم پرکردن دقیق گویه‌ها و... مواجه بوده است؛ از این رو، ابزار مشاهده انتخاب شد. به منظور حصول اطمینان از صحت و دقت داده‌های گردآوری شده از طریق مشاهده کلاس‌ها و عدم سوگیری در مشاهدات پژوهشگران، یک مقیاس درجه‌بندی عددی^۱ طراحی شد که لیستی از معیارهایی که باید در تدریس مهارت خواندن رعایت شود و اجراهای هر یک از راهبردهای تدریس، در آن ذکر شده بود. «در مقیاس درجه‌بندی درجه، مقدار، یا فراوانی رفتار یا ویژگی تعیین می‌گردد و به طور معمول، هر یک از اعداد معنی خاصی دارد. معمولاً عدد ۱ کمترین ارزش را دارد و هرچه بر این عدد افزوده شود بر ارزش ویژگی مورد ارزشیابی نیز افزوده می‌شود» (سیف، ۱۳۹۵: ۳۳۴-۳۳۶). برای تهیه این مقیاس، نگارندگان، نظرات زبان‌شناسان و نظریه‌پردازان حوزه آموزش زبان‌های خارجی و به‌ویژه آموزش زبان عربی را مطالعه کرده و بر اساس آن، مقیاس را تهیه کرده‌اند که ۳۹ گویه در آن ذکر شده بود که این گویه‌ها، استانداردهایی بودند که در باید تدریس مهارت خواندن رعایت شود و در هر گویه به ترتیب ۱= توجهی ندارد، ۲= خیلی کم، ۳= کم، ۴= متوسط، ۵= زیاد و ۶= خیلی زیاد بود. سپس به مشاهده کلاس‌ها پرداخته شد تا میزان رعایت استانداردهای ذکر شده در مقیاس که مربوط به راهبردهای تدریس و توجه به مراحل مختلف تدریس مهارت خواندن بود، در روش‌ها و راهبردهای تدریس اساتید دروس متون ادبی ارزیابی شود.

باتوجه به اینکه گردآوری برخی از داده‌های مرتبط با راهبردهای تدریس از طریق مشاهده امکان‌پذیر نبود، علاوه بر مشاهده کلاس‌ها، با اساتیدی که کلاس آن‌ها مشاهده شد، مصاحبه سازمان‌یافته نیز صورت گرفت و از این طریق، داده‌های موردنیاز گردآوری شد. بدین منظور، سؤالاتی در خصوص راهبردهای تدریس مهارت خواندن از قبل آماده و در برگه‌ای نوشته شده بود. برای هر یک از سؤالات، همچون گویه‌های مقیاس درجه‌بندی، از طیف ۶ گزینه‌ای بالا استفاده شد تا از این طریق، میزان توجه اساتید به هر یک از راهبردهای تدریس سنجیده شود.

به منظور بررسی روایی گویه‌های ذکر شده در مقیاس درجه‌بندی عددی و سؤالات طراحی شده برای مصاحبه، چند نفر از اساتید و متخصصان آموزش زبان عربی، آن‌ها را بررسی و پس از ایجاد تغییرات و اصلاحات، صلاحیت آن‌ها را تأیید کردند. به منظور

بررسی پایایی آن‌ها نیز از آلفای کرونباخ استفاده شد که ۰٫۸۶۱ به دست آمد که نشان می‌دهد از قابلیت اعتماد خوبی برخوردار هستند.

سومین ابزار مورد استفاده در پژوهش حاضر برای گردآوری اطلاعات، آزمون محقق ساخته است که هدف از آن ارزیابی میزان توانمندی دانشجویان مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی در مهارت خواندن زبان عربی است و بدین سبب از آن استفاده شد که بهترین ابزار برای ارزیابی مهارت خواندن دانشجویان بود و از این طریق، بررسی رابطه بین روش‌ها و راهبردهای تدریس اساتید و توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن به نحوی بهتر امکان‌پذیر بود. لازم به ذکر است که این آزمون برای اولین بار در رشته زبان و ادبیات عربی طراحی شده است و از آنجا که برای آزمون پژوهش حاضر نمونه مشابه وجود نداشت، نگارندگان نظرات زبان‌شناسان و نظریه‌پردازان حوزه آموزش زبان‌های خارجی و به‌ویژه آموزش زبان عربی را مطالعه کردند و از پژوهش‌های صورت گرفته در این زمینه و آزمون‌هایی که قبلاً طراحی شده بود به عنوان الگویی برای طراحی آزمون استفاده کردند. به‌منظور بررسی روایی آزمون، چند نفر از اساتید و متخصصان این حوزه، آزمون را بررسی کردند و پس از ایجاد تغییرات و اصلاحات، آزمون شکل نهایی خود را به دست آورد.

آزمون شامل یک متن ۱۰ خطی به زبان عربی و ۸ سؤال بود. پس از بلندخوانی هر یک از دانشجویان از روی متن آزمون و ضبط صدای آن‌ها، بخشی از مهارت‌های آن‌ها ارزشیابی شد؛ بخشی دیگر از مهارت‌های آن‌ها نیز پس از پاسخ به سؤالات آزمون ارزشیابی شد. مجموع نمرات آزمون ۱۰۰ نمره بود. به‌منظور سهولت در تفسیر داده‌های آزمون، میانگین نمرات دانشجویان در مقیاس نُه بخشی قرار داده شد. «نیکتو نمرات نُه بخشی را برای نمره‌گذاری آزمون‌هایی همچون آزمون‌های خواندن و فهم مطلب به شرح زیر پیشنهاد داده است: (۱) بیش از حد ضعیف، (۲) بسیار ضعیف، (۳) ضعیف، (۴) نسبتاً ضعیف، (۵) متوسط، (۶) خوب، (۷) بسیار خوب، (۸) عالی، (۹) بسیار عالی» (سیف، ۱۳۹۵: ۵۱۹ به نقل از نیکتو). بدین صورت که ۱۰۰ نمره اختصاص داده شده به آزمون، به ۹ قسمت تقسیم شد که امتیاز بیش از حد ضعیف به پایین‌ترین قسمت، و امتیاز بسیار عالی به بالاترین قسمت تعلق گرفت.

در انتخاب متن آزمون و طراحی سؤالات، موارد زیر مدنظر بوده است: (۱) متناسب بودن آزمون با سطح دانشجویان ترم هشتم رشته زبان و ادبیات عربی؛ (۲) جذاب بودن موضوع متن آزمون؛ (۳) شامل بودن متن آزمون بر همه حروفی که تلفظ آن‌ها در دو زبان فارسی و عربی متفاوت است؛ (۴) سنجش همه مهارت‌هایی که پژوهشگران قصد ارزیابی آن‌ها را داشتند.

به منظور بررسی پایایی سؤالات عینی آزمون پژوهش حاضر از آلفای کرونباخ استفاده شد. آلفای کرونباخ برای سؤالات عینی ۰,۷۶۲ به دست آمده است. همچنین برای بررسی پایایی سؤالات باز از پایایی بین مشاهده کنندگان استفاده شد که ضریب کاپا ۰,۸۶ شده است که نشان می‌دهد آزمون پایایی داشته و از قابلیت اعتماد خوبی برخوردار است. داده‌های به دست آمده از مشاهده کلاس‌ها، مصاحبه با اساتید و آزمون با استفاده از نرم‌افزار spss تحلیل شد. ذکر این نکته ضروری است که مهارت خواندن، درسی اختصاصی در دوره کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی ندارد و بیشترین توجهی که به این مهارت می‌شود در دروس متون است؛ لذا پژوهشگران نقاط ضعف تدریس این مهارت را در دروس متون دوره کارشناسی بررسی کردند.

۳. توصیف و تحلیل داده‌های پژوهش

در این بخش به توصیف و تحلیل داده‌های به دست آمده از مشاهده کلاس‌های متون ادبی (نظم و نثر) که در مقیاس درجه‌بندی ذکر شده بود و داده‌های به دست آمده از مصاحبه با اساتید این دروس، و نیز داده‌های حاصل از آزمون مهارت خواندن می‌پردازیم.

توصیف و تحلیل داده‌های مربوط به روش تدریس مهارت خواندن

به منظور بررسی میزان استفاده اساتید رشته زبان و ادبیات عربی از روش تدریس مناسب برای آموزش مهارت خواندن، داده‌های به دست آمده با استفاده از آزمون T تحلیل شد. جدول زیر نتایج این آزمون را در خصوص میزان توجه به تدریس مهارت خواندن در دروس متون نشان می‌دهد.

جدول ۱ نشان می‌دهد که میانگین استفاده از روش تدریس مناسب برای آموزش مهارت خواندن در دروس متون ادبی ۳,۶۳۶۴ به دست آمده است که این نتیجه به این معنا است که در روش تدریس اساتید دروس متون ادبی آموزش مهارت خواندن به میزان «کم» مورد توجه است و از آنجا که سطح معناداری از $p=0,05$ بیشتر است فرضیه اول پژوهش تأیید می‌شود.

جدول ۱ میزان استفاده از روش تدریس مناسب برای آموزش مهارت خواندن در دروس متون ادبی

تعداد میانگین	انحراف معیار	t	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۲۲	۳,۶۳۶۴	۱,۰۱۰	۲۱	۰,۳۲۴

با توجه به بررسی میانگین به دست آمده از مشاهده کلاس اساتید زن و مرد، مقداری تفاوت ملاحظه می‌شود؛ بدین شکل که میانگین استفاده از روش تدریس مناسب در نزد استادان مرد ۳.۷۲۹۲ و در نزد استادان زن ۳.۳۸۸۹ به دست آمده است. از این رو، برای بررسی تفاوت بین دو گروه زن و مرد در خصوص استفاده از روش تدریس مناسب برای آموزش مهارت خواندن در دروس متون ادبی از آزمون T برای نمونه‌های مستقل استفاده شد. نتایج آزمون در جدول ۲ ارائه شده است.

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، سطح معناداری از ۰.۰۵ کمتر است ($p = ۰.۰۴۸$). بنابراین بین میانگین حاصل از مشاهده کلاس‌ها و مصاحبه با دو گروه زن و مرد تفاوت معناداری وجود دارد و میزان توجه دو گروه به استفاده از روش تدریس مناسب برای مهارت خواندن در دروس متون ادبی با هم یکسان نبوده است. بدین معنا که در روش تدریس اساتید مرد، آموزش مهارت خواندن بیشتر مورد توجه است. شاید دلیل این امر این باشد که اساتید زن یادگیری ترجمه متون و تحلیل نحوی بلاغی و ... را نسبت به یادگیری مهارت خواندن مهم‌تر و سودمندتر می‌دانند در حالی که به عقیده اساتید مرد، یادگیری مهارت خواندن نیز ارزشی کمتر از یادگیری ترجمه متون و تحلیل آن ندارد و باید درصد بیشتری از زمان کلاس را به آموزش مهارت خواندن اختصاص داد. اما در هر صورت مهارت خواندن در بین هر دو گروه از اساتید به اندازه کافی تدریس نمی‌شود و نیاز دانشجویان را برآورده نمی‌کند و آن‌ها مهارت خواندن را به خوبی کسب نمی‌کنند.

رابطه بین روش تدریس اساتید و توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن

به‌منظور بررسی رابطه بین روش تدریس اساتید و توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن، داده‌های به دست آمده از مشاهده کلاس‌ها و نتایج تحلیل نمرات دانشجویان در آزمون مهارت خواندن با استفاده از ضریب همبستگی اسپیرمن تحلیل شد که آزمون فرض عبارت است از:

$$H_0: \rho = 0$$

$$H_1: \rho \neq 0$$

جدول ۲ مقایسه میزان استفاده از روش تدریس مناسب برای آموزش مهارت خواندن به تفکیک نوع جنسیت اساتید

فاصله اطمینان ۹۵٪ تفاوت		آزمون T برای تساوی میانگین‌ها				آزمون لون برای برابری واریانس‌ها (واریانس s)			
بالا	پایین	خطای معیار تفاوت	میانگین تفاوت	سطح معنی‌داری (2-tailed)	درجه آزادی	t	سطح معنی‌داری	F	
۰.۹۶۸۶۳	-۰.۲۸۸۰۷	۰.۳۰۱۲۳	۰.۳۴۰۲۸	۰.۰۷۲	۲۰	۱.۱۳۰	۰.۰۰۰	۳۳.۲۹۳	با فرض برابری واریانس‌ها
									تدریس مهارت خواندن
۱.۵۲۲۰۸	-۰.۸۴۱۵۲	۰.۴۶۷۷۶	۰.۳۴۰۲۸	۰.۰۴۸	۵.۳۰۷	۰.۷۲۷			با فرض نابرابری واریانس‌ها

جدول ۳ نتایج ضریب همبستگی اسپیرمن

نمرات آزمون	روش تدریس		
۰.۵۵۳	۱,۰۰۰	ضریب همبستگی	روش تدریس
۰.۰۳۲	.	سطح معناداری	
۲۲	۲۲	تعداد	
۱.۰۰۰	۰.۵۵۳	ضریب همبستگی	نمره
.	۰.۰۳۲	سطح معناداری	
۲۲	۲۲	تعداد	

Spearman's rho

جدول ۳ نشان می‌دهد که سطح معناداری، از ۰/۰۵ کمتر است؛ بنابراین، رابطه این دو متغیر معنادار است و فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود؛ ضریب همبستگی بین روش تدریس اساتید با نمره دانشجویان در آزمون ۰.۵۵۳ شده است که نشان می‌دهد بین دو متغیر، رابطه همبستگی مثبت وجود دارد؛ یعنی با افزایش استفاده از روش تدریس مناسب برای آموزش مهارت خواندن، میزان توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن نیز افزایش می‌یابد. این نتیجه حاکی از این است که یکی از اصلی‌ترین دلایل ضعف دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مهارت خواندن، کم توجهی اساتید به استفاده از روش تدریس مناسب برای آموزش مهارت خواندن است. بی‌شک، در صورت توجه اساتید به اجرای مراحل مختلف تدریس مهارت خواندن در کلاس‌ها، می‌توان این مشکل را برطرف کرد و تا حد زیادی به تقویت توانمندی دانشجویان در این مهارت که از مهم‌ترین مهارت‌های زبانی است، کمک کرد.

توصیف و تحلیل داده‌های مربوط به استفاده از راهبردهای نوین تدریس به منظور بررسی میزان استفاده اساتید رشته زبان و ادبیات عربی از راهبردهای نوین برای تدریس مهارت خواندن، داده‌های به دست آمده با استفاده از آزمون T تحلیل شد. جدول ۴ نتایج این آزمون را در خصوص میزان استفاده از راهبردهای نوین تدریس نشان می‌دهد.

جدول ۴ میزان به کارگیری راهبردهای نوین تدریس

تعداد	میانگین	انحراف معیار	T	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
۲۲	۲.۵۱۰۰	۰.۴۸۲۶۷	۰.۰۹۷	۲۱	۰.۹۲۴

جدول ۴ نشان می‌دهد که میانگین به کارگیری راهبردهای نوین تدریس برای آموزش مهارت خواندن ۲/۵۱۰۰ شده است که این نتیجه بدین معنا است که اساتید به میزان «خیلی کم» از راهبردهای نوین تدریس در آموزش مهارت خواندن استفاده می‌کنند. سطح معناداری نیز ۰/۹۲۴ به دست آمده است که از $p=۰/۰۵$ بیشتر است بنابراین فرضیه دوم پژوهش تأیید می‌شود.

با بررسی ۵ راهبرد تدریسی که میزان استفاده از آن‌ها در کلاس‌ها مورد ارزیابی قرار گرفت مشخص شد که در بین آن‌ها، راهبرد سخنرانی بیش از سایر راهبردها و

راهبردهای بارش مغزی و یادگیری مشارکتی کمتر از سایر راهبردها برای تدریس به کار گرفته می‌شود. جدول ۵ میزان استفاده از ۵ راهبرد تدریس را به تفکیک نشان می‌دهد.

جدول ۵ میانگین استفاده از راهبردهای تدریس به تفکیک

میانگین	راهبرد سخنرانی	راهبرد بحث گروهی	راهبرد بارش مغزی	راهبرد حل مسئله	راهبرد یادگیری مشارکتی
۵.۶۱۸۲	۲.۶۵۹۱	۱.۰۰۰۰	۲.۲۷۲۷	۱.۰۰۰۰	
تعداد	۲۲	۲۲	۲۲	۲۲	۲۲
انحراف معیار	۰.۴۴۲۳۱	۱.۵۰۹۴۴	۰.۰۰۰۰	۱.۳۶۳۱۵	۰.۰۰۰۰

با توجه به جدول‌های ۱ تا ۵، میانگین به کارگیری راهبرد تدریس سخنرانی ۵/۶۱، راهبرد تدریس بحث گروهی ۲/۶۵، راهبرد تدریس بارش مغزی ۱، راهبرد تدریس حل مسئله ۲/۲۷ و راهبرد تدریس یادگیری مشارکتی ۱ به دست آمده است. این نتایج بدین معنا است که راهبرد تدریس سخنرانی به میزان «زیاد» و راهبرد تدریس بحث گروهی و حل مسئله به میزان «خیلی کم» توسط اساتید به کار گرفته می‌شود؛ اما آن‌ها به استفاده از راهبرد تدریس بارش مغزی و یادگیری مشارکتی توجهی ندارند. همان‌گونه که ملاحظه می‌شود در بین راهبردهای تدریس، راهبردهای جدیدتر کمتر به کار گرفته می‌شود و گویا اساتید راهبردهای نوین را زیاد مفید نمی‌دانند.

با بررسی میانگین به دست آمده از به کارگیری راهبردهای تدریس توسط اساتید زن و مرد مقداری تفاوت بین مقادیر به دست آمده ملاحظه می‌شود؛ بدین صورت که میانگین به کارگیری راهبردهای تدریس در نزد استادان مرد ۲/۵۹۶۶ و در نزد استادان زن ۲/۷۵۷۶ به دست آمده است. از این رو، برای بررسی تفاوت بین دو گروه زن و مرد در خصوص به کارگیری راهبردهای مختلف تدریس از آزمون T برای نمونه‌های مستقل استفاده شد؛ نتایج آزمون در جدول زیر ارائه شده است. با توجه به اینکه هر دو گروه اساتید، به استفاده از راهبردهای بارش مغزی و یادگیری مشارکتی توجهی نداشتند و آن‌ها را در کلاس به کار نمی‌گرفتند، این دو راهبرد در جدول ۶ ذکر نشده‌اند.

جدول ۶ مقایسه به کارگیری راهبردهای تدریس به تفکیک نوع جنسیت اساتید

آزمون تی برای تساوی میانگین‌ها		آزمون لون برای برابری واریانس‌ها واریانس s	
بالا	پایین		
۱,۱۷۳۷	۰,۱۵۹	۰,۲۲۴۱	۰,۶۶۶
۲,۱۱۷۹	-۰,۷۸۴	۰,۳۵۸۷	۰,۶۶۶
۱,۸۱۳۳	-۲,۹۸۰	۱,۰۵۹۴	-۰,۵۸۳
۵,۲۲۷۲	-۶,۳۹۳	۱,۵۲۷۸	-۰,۵۸۳
۱,۱۸۲۹	-۲,۹۹۹	۰,۹۲۴۴	-۰,۹۰۸
۳,۸۲۹۷	-۵,۶۴۶	۱,۲۷۹۴	-۰,۹۰۸

راهمرد سخترانی	با فرض برابری واریانس‌ها	با فرض نابرابری واریانس‌ها
۷,۹۵۳	۰,۰۲۰	۲,۹۷۴
۴,۹۱۰	۰,۰۰۴	-۰,۵۵۱
۲,۱۶۶	۰,۱۷۵	-۰,۹۸۳
		-۰,۷۱۰

همان گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، سطح معناداری در راهبرد تدریس سخنرانی و بحث گروهی از ۰/۰۵ کمتر، و در راهبرد تدریس حل مسئله از ۰/۰۵ بیشتر است. سطح معناداری راهبرد تدریس سخنرانی $p=0/016$ ، راهبرد تدریس بحث گروهی $p=0/025$ و راهبرد تدریس حل مسئله $p=0/351$ به دست آمده است. بنابراین بین میانگین حاصل از به کارگیری راهبردهای تدریس در بین دو گروه زن و مرد تفاوت معنی‌داری وجود دارد. بدین معنا که اساتید مرد به میزان بیشتری از راهبرد سخنرانی برای تدریس استفاده می‌کنند و میزان استفاده اساتید زن از راهبرد بحث گروهی نسبت به مردان بیشتر است. دلیل این امر شاید این باشد که علاقه زنان به انجام کار گروهی و بحث و مناقشه با دانشجویان برای یادگیری مطالب بیشتر است در حالی که مردان بیشتر به تدریس استاد محور تمایل دارند و به نوعی ترجیح می‌دهند در حین تدریس، متکلم وحده باشند تا به نحو بهتری مطالب درسی را به دانشجویان آموزش دهند.

رابطه بین به کارگیری راهبردهای نوین تدریس و توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن

به منظور بررسی رابطه بین استفاده از راهبردهای نوین تدریس و توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن، داده‌های به دست آمده از مشاهده کلاس‌ها، مصاحبه با اساتید و نتایج تحلیل نمرات دانشجویان در آزمون مهارت خواندن با استفاده از آزمون کروسکال-والیس (H) تحلیل شد که آزمون فرض عبارت است از:

$$H_0: \mu_0 + \mu_1 + \dots + \mu_{12}$$

$$H_1: \text{دست کم دو میانگین با هم برابر نیستند}$$

جدول ۷ نتایج آزمون کروسکال-والیس

دانشگاه	تعداد	رتبه میانگین	راهبرد تدریس مورد استفاده
علامه طباطبایی	۸	۱۱۴٫۸۸	راهبرد بحث گروهی
شهید بهشتی	۵	۹۱٫۲۰	راهبرد سخنرانی، حل مسئله و بحث گروهی
کردستان	۶	۸۴٫۵۸	راهبرد سخنرانی و بحث گروهی
اصفهان	۸	۸۳٫۷۵	راهبرد سخنرانی، بحث گروهی و حل مسئله
تهران	۸	۸۱٫۱۹	راهبرد سخنرانی

ادامهٔ جدول ۷

دانشگاه	تعداد	رتبهٔ میانگین	راهبرد تدریس مورد استفاده
الزهر	۱۰	۵۹,۶۵	راهبرد سخنرانی
فردوسی مشهد	۱۴	۵۹,۵۴	راهبرد سخنرانی
خوارزمی	۸	۵۶,۳۸	راهبرد سخنرانی
شیراز	۱۵	۵۵,۳۳	راهبرد سخنرانی
خلیج فارس بوشهر	۲۴	۴۹,۰۰	راهبرد سخنرانی
گیلان	۹	۳۹,۳۹	راهبرد سخنرانی
قم	۹	۳۴,۰۶	راهبرد سخنرانی
مجموع	۱۲۴		

Test Statistics ^{a,b}	
نمره	
۴۱,۱۵۰	مربع کی
۱۱	درجهٔ آزادی
۰,۰۰۰	سطح معناداری

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، سطح معناداری (sig) از ۰/۰۵ کمتر است؛ پس فرض H_0 رد و فرض H_1 تأیید می‌شود؛ بدین معنا که بین نمرات دانشجویان در آزمون با استفادهٔ اساتید از راهبردهای نوین تدریس رابطهٔ معنادار وجود دارد. حال با توجه به راهبردهای تدریس استفاده شده در هر یک از دانشگاه‌ها، مشاهده می‌کنید که رتبهٔ میانگین (mean rank) دانشگاه علامه طباطبایی که اساتید آن، در دروس متون ادبی از راهبرد نوین بحث گروهی برای تدریس استفاده می‌کنند از همه بیشتر است؛ دانشگاه‌های شهید بهشتی، کردستان و اصفهان نیز که در کنار راهبرد سنتی سخنرانی، از راهبردهای نوین تدریس استفاده می‌کنند در رتبه‌های بعد قرار دارند، اما رتبهٔ میانگین دیگر دانشگاه‌ها که تنها از راهبرد سنتی سخنرانی استفاده می‌کنند پایین‌تر از دانشگاه‌های مذکور است. بنابراین، دانشگاه‌هایی که در آن‌ها از راهبردهای نوین تدریس استفاده نمی‌شود، دارای رتبهٔ میانگین کمتری هستند و چنین استنباط می‌شود که به کارگیری راهبردهای نوین تدریس بر توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن مؤثر است و به عبارتی، هر چه راهبرد تدریس به سمت فعال کردن دانشجو یا فراگیر در فرایند یادگیری پیش رود، بازدهی بهتری

خواهد داشت. با توجه به این نتایج، مشخص می‌شود که کم‌توجهی اساتید به استفاده از راهبردهای نوین تدریس در کلاس‌ها، از دلایل اصلی ضعف دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مهارت خواندن به شمار می‌رود.

نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش آسیب‌شناسی تدریس مهارت خواندن زبان عربی در گروه‌های زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های دولتی ایران در مقطع کارشناسی بود. در ادامه به ذکر نتایجی که ما را به این هدف رسانده است می‌پردازیم.

با بررسی و تحلیل آماری داده‌های به دست آمده از مشاهده کلاس‌ها و مصاحبه با اساتید دروس متون ادبی، مشخص شد که اساتید رشته زبان و ادبیات عربی به میزان «کم» از روش تدریس مناسب برای آموزش مهارت خواندن در دروس متون ادبی استفاده می‌کنند. ضریب همبستگی بین روش تدریس اساتید با نمره دانشجویان در آزمون مهارت خواندن نیز نشان‌دهنده رابطه همبستگی مثبت بین آن‌ها بود؛ بدین معنا که استفاده از روش تدریس مناسب برای آموزش مهارت خواندن، بر میزان توانمندی دانشجویان در مهارت خواندن تأثیر دارد؛ بنابراین یکی از اصلی‌ترین دلایل ضعف دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مهارت خواندن، کم‌توجهی اساتید به استفاده از روش تدریس مناسب برای آموزش مهارت خواندن است. از آنجا که انتخاب روش تدریس در فرایند تدریس از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، ضروری است که اساتید دروس متون ادبی توجه بیشتری به انتخاب آن داشته باشند. اگر روش تدریس انتخاب شده همه اهداف یادگیری را پوشش ندهد نمی‌تواند منجر به یادگیری شود و همان‌گونه که در سرفصل درسی رشته زبان و ادبیات عربی ذکر شده است یکی از مهم‌ترین اهداف تدریس دروس متون ادبی، آموزش مهارت خواندن است؛ به عنوان مثال هدف درس «متون معاصر ۲» در سرفصل درسی «شناخت نثر نویسندگان این دوره و کسب توانایی برای خواندن، تحلیل، درک و ترجمه آن» است (شورای برنامه‌ریزی وزارت علوم، ۱۳۸۹: ۶۰)، اما با مشاهده کلاس‌ها و مصاحبه با اساتید ملاحظه گردید که در تدریس دروس متون ادبی، فقط توانایی تحلیل، درک و ترجمه مورد توجه است و تقویت توانایی خواندن مغفول مانده است. از این رو به نظر می‌رسد که برنامه‌ریزی بهتر برای آموزش مهارت خواندن و توجه بیشتر به تدریس آن در این دروس امری ضروری است؛ زیرا گفته شد که خواندن، مهارتی است که در یادگیری

همه دروس نقش ویژه‌ای ایفا می‌کند و توانایی خواندن متون برای فراگیران زبان عربی به عنوان زبان دوم اهمیتی بیشتر از یادگیری ترجمه و تحلیل متون دارد و یادگیری آن نیز برای دانشجویان در اولویت است.

با مشاهده کلاس‌ها ملاحظه شد که اساتید دروس متون ادبی، به تدریس برخی مهارت‌های اساسی خواندن نمی‌پردازند؛ از جمله آن‌ها توانایی آهسته‌خوانی، توانایی خواندن انتقادآمیز و ادای صحیح آواهای زبان عربی از جایگاه تولید مخصوص آن‌ها در دهان (مخرج آن‌ها) است. این درحالی است که زبان‌آموزان، برای فهم بهتر کتاب‌های درسی و دیگر متون خواندنی به دانستن اصول آهسته‌خوانی و تقویت این مهارت بسیار نیازمند هستند و بسیاری از مشکلات خواندن دانشجویان همچون کندخوانی و دلزدگی از متن را می‌توان با تقویت مهارت آهسته‌خوانی برطرف کرد، زیرا به همراه تقویت آن، مهارت تندخوانی تقویت و درصد درک مطلب بیشتر می‌شود. از طرفی، توانایی خواندن انتقادآمیز که موجب تقویت مهارت تفکر نقادانه می‌شود از جمله مهم‌ترین دغدغه‌های روش‌های نوین آموزشی است که باید به آموزش آن توجه کرد.

دلایل کم‌توجهی استادان به تدریس مهارت خواندن را می‌توان در موارد زیر

جستجو کرد:

نخست: نبود درسی خاص برای مهارت خواندن در سرفصل درسی رشته زبان و ادبیات عربی و عدم ذکر اهداف این مهارت در سرفصل به صورت دقیق و واضح. همان‌گونه که گفته شد در سرفصل، درسی خاص برای مهارت خواندن وجود ندارد و آموزش خواندن متون را به صورت گذرا در سایر دروس ذکر کرده‌اند اما به صورت دقیق و مفصل درباره مهارت خواندن صحبت نشده است و از این رو تدریس آن مغفول مانده است.

دوم: نبود وقت کافی در کلاس‌ها برای آموزش مهارت خواندن. آمیزش مهارت خواندن با دروس متون ادبی در سرفصل درسی سبب می‌شود که اساتید فرصت کافی برای پرداختن به تدریس این مهارت را نداشته باشند و بیشتر به آموزش ترجمه و شرح متون پردازند؛ یا اینکه عموم اساتید یادگیری ترجمه و شرح متن را نسبت به یادگیری مهارت خواندن برای دانشجویان مهم‌تر می‌دانند و از این رو کمتر به تدریس این مهارت می‌پردازند.

سوم: فقدان محتوای آموزشی مناسب برای آموزش مهارت خواندن. در رشته زبان و ادبیات عربی، برای آموزش مهارت خواندن از محتوای آموزشی که مطالب به صورت

منظم و اصولی (مثلاً از ساده به سخت) در آن گنجانده شده باشد استفاده نمی‌شود. به عنوان مثال در برخی دانشگاه‌ها، متون نظم و نثر دوره جاهلی برای دانشجویان ترم دوم یا سوم ارائه می‌شود در حالی که متون جاهلی برای دانشجویی در این سطح دشوار است و آنان را در یادگیری مهارت خواندن با مشکل مواجه می‌کند.

چهارم: عدم توجه به ارزشیابی این مهارت. ارزشیابی پایانی در دانشگاه‌های دولتی ایران از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است؛ از طرفی بخش زیادی از مهارت‌های زبان‌آموزان در خواندن متون عربی باید به صورت شفاهی ارزشیابی شود؛ اما به ندرت دیده می‌شود که اساتید دروس متون ادبی، به ارزشیابی شفاهی مهارت خواندن دانشجویان در امتحان پایان ترم بپردازند و اغلب سؤالات، مربوط به ترجمه و تحلیل متون است. از طرفی، در ارزشیابی تکوینی نیز که اهمیت فراوانی دارد، به مهارت خواندن زیاد توجه نشده است؛ از این رو، همه توجه دانشجویان، در هر دو ارزشیابی، بر خواندن ترجمه متون و تحلیل آن متمرکز شده است و به تقویت مهارت خواندن توجه نمی‌کنند.

از دیگر نتایج پژوهش حاضر، عدم توجه اساتید رشته زبان و ادبیات عربی به استفاده از راهبردهای نوین تدریس بود. همان‌گونه که ملاحظه شد اساتید به میزان «خیلی کم» راهبردهای نوین را برای تدریس به کار می‌گیرند و غالباً از راهبرد سخنرانی برای تدریس استفاده می‌کنند که در مقایسه با سایر راهبردها، راهبردی سنتی محسوب می‌شود؛ اما از راهبردهایی همچون بحث گروهی، بارش مغزی، حل مسئله و یادگیری مشارکتی که راهبردهایی جدید هستند، به ندرت استفاده می‌کنند یا اینکه اصلاً استفاده نمی‌کنند. این در حالی است که این راهبردها فواید بسیار زیادی دارند و در بسیاری از پژوهش‌ها تأثیر مثبت آن‌ها بر فرایند یادگیری-یاددهی اثبات شده است. از جمله فواید آن‌ها می‌توان به تقویت توانش ارتباطی فراگیران، افزایش اعتماد به نفس و خودباوری آن‌ها، حس مفید بودن و بالا بردن روحیه کار گروهی و مشارکتی اشاره کرد. افزون بر این، از کارآمدترین اقدامات مدرس برای تقویت توانایی درک مطلب، که از اساسی‌ترین زیرمجموعه‌های مهارت خواندن است و غرض اصلی بیشتر خوانندگان یک متن به شمار می‌رود، استفاده از راهبردهایی همچون بحث گروهی، بارش مغزی، حل مسئله و یادگیری مشارکتی است.

با بررسی رابطه بین به کارگیری راهبردهای نوین تدریس و نمرات دانشجویان در آزمون مهارت خواندن، مشخص شد که این راهبردها بر توانمندی دانشجویان در مهارت

خواندن مؤثر است و دانشجویان، در دانشگاه‌هایی که از راهبردهای نوین تدریس به میزان کمتری استفاده می‌شود، توانمندی کمتری در مهارت خواندن دارند. بنابراین، از دیگر مشکلات تدریس مهارت خواندن در دانشگاه‌های دولتی ایران و از جمله دلایل اصلی ضعف دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در این مهارت، کم‌توجهی استادان به استفاده از راهبردهای نوین تدریس است.

پیشنهادها و راهکارها

۱. اختصاص دو واحد درسی به مهارت خواندن در سرفصل درسی رشته زبان و ادبیات عربی و ذکر دقیق و واضح اهداف آموزشی آن.
۲. توجه استادان رشته زبان و ادبیات عربی، به خصوص استادان دروس متون ادبی، به استفاده از روش تدریسی که در آن، به آموزش مهارت خواندن بیشتر توجه شود.
۳. به کارگیری راهبردهای نوین تدریس در کلاس‌ها، توسط استادان رشته زبان و ادبیات عربی.
۴. تألیف محتوایی مناسب برای آموزش مهارت خواندن عربی به غیر عرب‌زبانان.
۵. توجه بیشتر استادان به ارزشیابی مهارت خواندن، به خصوص در ارزشیابی پایانی.

منابع

- بصيص، حاتم حسين (۲۰۱۱). *تنمية مهارات القراءة والكتابة: استراتيجيات متعددة للتدريس والتقييم*، دمشق: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.
- حراشه، إبراهيم محمد علی (۲۰۰۷). *المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق*، عمان: دار الخزامی للنشر والتوزيع.
- ربيعی، محمود داود سلمان (۲۰۱۵). «تطبيق الصبغ الحديثة في التعليم المفتوح وسيلة ناجحة لنهوض بالتعليم»، *السدير*، شماره ۱۰، ص ۱۹۱-۲۰۷.
- رکابی، جودت (۱۹۸۶). *طرق تدريس اللغة العربية*، ج ۲، دمشق: دار الفكر.
- زیتون، کمال عبدالحمید (۲۰۰۳). *التدريس نماذجه ومهاراته*، القاهرة: عالم الكتب.
- زیتون، محمود عایش (۱۹۹۶). *أساليب تدريس العلوم*، عمان: دار الشروق.
- سبحی، عبدالحی أحمد و محمد ابن عبدالله قسایمة (۲۰۱۰). *طرائق التدريس العامة وتقييمها*، السعودية: خوارزم العلمية.
- سرمد، زهره و همکاران (۱۳۸۳). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*، تهران: انتشارات آگاه.
- سیف، علی اکبر (۱۳۹۵). *اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزشی*، تهران: نشر دوران.

شربینی، أحلام الباز حسن (بی تا)، «التخطيط للتدريس ومكوناته»، <http://www.slideshare.net/KamalNaser/ss-49354197>

شکیبا، ابوالقاسم و حسن اسد زاده (۱۳۹۲). «بررسی تأثیر انسجام متن در سطح خرد و کلان بر بهبود درک مطلب»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، دوره ۱۷، شماره ۳۰، ص ۵۰-۶۶.
شورای برنامه ریزی آموزش عالی وزارت علوم (۱۳۸۹). *سرفصل بازنگاری شده رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه ها*.

صفوی، امان الله (۱۳۸۲). *روش ها، فنون و الگوهای تدریس*، تهران: سمت.
عبدالحمید شاهین، عبدالحمید حسن (۲۰۱۰). *استراتیجیات التدریس المتقدمة وإستراتیجیات التعلم وأنماط التعلم*، كلية التربية بدمنهوور جامعة الإسكندرية.

عبدالرحمن، حسام (۲۰۰۴). *مذكرة فی طرق تدریس اللغة العربیة*، مذكرة مقررلة لطلبة السنة الخامسة فی المحمدیة، قازان - تارستان - روسیه.

فکری، مسعود (۱۳۹۲). «آسیب شناسی کتاب های دانشگاهی در زمینه آموزش مهارت های زبان عربی»، پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، دوره ۱۷، شماره ۲۸، ص ۱۶-۳۵.

محسن، شکری عزالدین و مکی فرحان کریم ابراهیمی (۲۰۱۳). «أثر إستراتیجیة العصف الذهنی فی تدریس مادة البلاغة والتطبیق»، *مجله مرکز دراسات الكوفة*، شماره ۲۹، ص ۱۸۲-۲۰۸.

معبر، سمیر بن یحیی (۲۰۰۶). «الاستماع و التحدث و القراءة و الكتابة: مرتکزات أساسیة لعلوم اللغة العربیة»، *علوم اللغة*، دوره ۷، شماره ۲، ص ۴۹-۱۰۸.

وائلی، سعاد عبدالکریم (۲۰۰۴). *طرائق تدریس الأدب والبلاغة والتعبیر بین التنظیر والتطبیق*، القاهرة: دار الشروق للنشر والتوزیع.