

## آسیب‌شناسی کتابهای دانشگاهی در زمینه آموزش مهارت‌های زبان عربی

دکتر مسعود فکری\*

### چکیده

رشد روزافزون نیازهای علمی در دوران کنونی، هماهنگی آموزش در سطوح گوناگون را ضروری می‌سازد. سازگاری میان اهداف و روشها، ابزار و نیازها و نیز شکل‌دهی منظومه‌ای آموزش که در آن هر یک از اجزاء به ویژه مواد آموزشی با ایفای نقش خود بتوانند تحقق اهداف آن را امکان‌پذیر سازند، از ضرورت‌های برنامه‌ریزی آموزشی و روشهای پویا و کارآمد آن است. توجه به روش‌شناسی تولید مواد آموزشی متناسب با اهداف و جامعه هدف، ضمن یافتن خلأها و کاستیها، امکان ارزیابی و سنجش کارآمدی آن را بر اساس شاخصهای مقایسه‌ای میسر می‌سازد. در عرصه آموزشهای مهارتی که الگوهای آزموده جز در مشابه‌سازیهای نه چندان موفق با نمونه‌های بیرونی استفاده می‌شود در تولید مواد آموزش، موفقیت‌چندانی حاصل نشده است و آموزشهای مربوط به زبان، به ویژه مهارت‌های آن دچار چالش بیشتری شده است. بخشی از عدم دستیابی رشته ادبیات عرب و آموزش عربی به عنوان رشته تخصصی و یا جانبی و تکمیلی به اهداف آموزشی در سطح مطلوب مستقیماً مرتبط با فرایند تألیف منابع آموزشی این رشته است. در این نوشتار کوشش شده است با توجه به الگوهای متداول در منابع آموزشی مهارت‌های زبانی به آسیب‌شناسی منابع دانشگاهی آموزش مهارت‌های زبان عربی پرداخته شود.

### واژه‌های کلیدی

آموزش، زبان عربی، مهارت‌ها، کتابهای دانشگاهی، آسیب‌شناسی

---

\* استادیار و عضو هیئت علمی دانشگاه و پژوهشگر سازمان مطالعه و تدوین (سمت).

(dr.m.fekri@gmail.com)

تاریخ پذیرش: ۹۲/۲/۱۰

تاریخ دریافت: ۹۱/۱۰/۱۸

## مقدمه

منابع آموزشی در کنار سایر اجزا تشکیل‌دهنده منظومه آموزشی که عبارت‌اند از آموزش‌دهنده، آموزش‌گیرنده و شیوه یا روش آموزش از اهمیت و جایگاه تأثیرگذاری در تحقق اهداف فرایند آموزش برخوردارند؛ به گونه‌ای که روش آموزش تابع آن بوده و مهم‌ترین دستمایه آموزش‌دهنده در تعامل برای انتقال محتواست. توجه به سازگاری و همسویی میان این اجزاء به ویژه با در نظر گرفتن اهداف آموزشی از جمله شاخصهای ارزیابی کارآمدی و قابلیت هر یک از آنهاست. برای دستیابی به ارزیابی دقیق هر آموزشی توجه به سه عنصر اساسی آن ضروری است. این عناصر عبارت‌اند از ویژگیهای معیار هر یک از اجزاء منظومه، همسویی آنها با اهداف و سازگاری درونی آنها با یکدیگر؛ به گونه‌ای که اختلال و یا کاستی هر یک از آنها نسبت به سه محور یاد شده در افت کمی و کیفی بازده آموزشی بسیار تأثیرگذار است.

این امر در آموزش مهارتها که بعد کاربردی، تمرینی و ممارستی آن برجسته‌تر است از اهمیت فراوانی برخوردار است. در آموزش زبان توجه به رویکردهای فراگیر و استفاده از روشهای کارآمد ضرورت و بایستگی تولید منابع آموزشی به ویژه در دوره‌های تحصیلی دانشگاهی را افزایش می‌دهد.

در دهه‌های اخیر همگام با توسعه و گسترش رشته‌های دانشگاهی و راه‌اندازی دوره‌های تحصیلات تکمیلی، تولید منابع آموزشی نیز رشد چشمگیری داشته است، هرچند نسبت میان نیاز و برآورده شدن آن در زمینه منابع آموزشی چندان رضایت‌بخش نیست، به گونه‌ای که به تعداد واحدهای درسی و سرفصلهای هر درس یک یا چند منبع درسی معتبر و متناسب با اهداف وجود ندارد.

افت کیفی بسیاری از واحدهای درسی و نارضایتی دانشجویان از این دروس با وجود توانمندی مدرسان به دو امر مهم باز می‌گردد. نخست، فقدان منابع آموزشی با ویژگیهای پیش‌گفته و دوم، فقدان روش و شیوه درست آموزش که این دو امر پیوستگی روشنی با یکدیگر دارند. در ارزیابی میزان موفقیت و ناکامی منابع آموزشی و آسیب‌شناسی، عناصر گوناگونی در نظر گرفته می‌شود. بازشناسی این آسیبها و ارائه راه‌حلهایی برای ارتقای کیفی منابع آموزشی زبان عربی در آموزشهای دانشگاهی مسئله محوری این نوشتار است که پیش از پرداختن به این آسیبها ناگزیر از تبیین مسئله مورد تحقیق در این پژوهش هستیم.

آنچه در زمینه آموزش زبان عربی با پیشینه بیش از هزار سال در کشور ما صورت گرفته و دستخوش فراز و نشیبهای گوناگونی بوده است، ماهیت همسویی و ناهمسویی این زبان با زبان فارسی، دربرگیرندگی آن نسبت به عناصر فرهنگی به ویژه مفاهیم و آموزه‌های دینی، تسری بخشی ارزشهای محتوایی این زبان به روشهای آموزشی آن و عناصری از این قبیل است.

منابع آموزشی به ویژه کتابهای تألیفی برای دروس مربوط به آموزش زبان عربی اعم از آموزش دهنده مهارتها و دانشهای زبانی و نیز منابع فراهم آمده برای دانشجویان همین رشته (زبان و ادبیات عربی و گرایشهای آن) و نیز سایر رشته‌های نیازمند به فراگیری این زبان (همچون رشته‌های الهیات و معارف اسلامی، حقوق، زبان و ادبیات فارسی، تاریخ اسلام، مطالعات جهانی) و برخی رشته‌های تازه تأسیس دیگر، با وجود تلاش پدیدآورندگان آنها برای برطرف کردن نیاز به منابع و کتابهای مورد استفاده در تدریس از ضعفهای گوناگون روش، شکل، محتوا، انسجام و هدفمندی تهی نیست.

فرضیه مطرح در این پژوهش ضعف و ناکارآمدی منابع آموزشی مهارتهای زبان عربی در منابع تولید و استفاده شده در مراکز آموزشی به ویژه دانشگاهی است. در نتیجه از این رهگذر به دو پرسش بنیادین می‌توان پاسخ داد. نخست آنکه، با رویکرد آسیب‌شناسانه این ضعف از چه عناصری سرچشمه می‌گیرد؟ و دوم آنکه، چگونه می‌توان آن را برطرف کرد؟ کوشش شده است با بررسیهای موردی و نمونه‌ای از کتابها به این دو پرسش پاسخ داده شود و ملاک گزینش این کتابها نیز استفاده از آنها در فرایند آموزش در برخی دروس دانشگاهی در کشور است.

### ۱. تعریف آموزش و سیر تحول منابع آموزش زبان عربی در ایران

هرچند به نظر می‌رسد مفهوم آموزش به جهت کاربرد فراوان آن به ویژه در عرصه‌های علمی و آموزشی چندان نیازمند تعریف نباشد، اما به جهت اینکه مقاله حاضر درصدد بررسی چگونگی آموزش مهارتهای زبان عربی در منابع تولید شده در این زمینه است، آموزش و عناصر آن را به اختصار معرفی می‌کنیم. آموزش عبارت است از انتقال مفاهیم، گزاره‌ها یا مهارتی از مهارتهای مرتبط با موضوعی معین به دریافت‌کننده آن، که به طور معمول فاقد آن است. این انتقال ممکن است به شیوه‌های گوناگونی از جمله دیداری، شنیداری، حرکتی یا ترکیبی صورت پذیرد (نعیمی، ۲۰۰۴: ۷). به کارگیری اصطلاح

حرکتی در این تعریف ناظر به آموزشهای مهارتی همچون حرفه‌هاست، و دیگر شیوه‌ها اغلب برای مفاهیم و دانشهای نظری به کار می‌رود. هرچند در خصوص زبان بعد مهارتی غلبه دارد، اما بخشهای دانشی آن اغلب به عنوان دانش نظری آموزش داده می‌شود. در آموزش، نسبتی میان چهار عنصر یا رکن برقرار می‌شود که عبارت‌اند از آموزش‌دهنده، آموزش‌گیرنده، محتوای آموزش و روش آموزشی که البته رکن چهارم برخلاف ارکان سه‌گانه دیگر واقعیت مستقل عینی نداشته، بلکه تابعی از چگونگی نسبت میان آن سه است. هر یک از این چهار رکن باید دارای خصوصیتی باشند که اکنون مجال پرداختن به آن نیست. از همین جا فاصله گرفتن کتابها و منابع آموزشی از منابع عمومی و مبنایی نمایان می‌شود. مقصود از منابع آموزشی نیز که در این نوشتار پیوسته بدان اشاره می‌شود منابعی است که در فرایند آموزش بر اساس تعریف ارائه شده استفاده می‌شود. به همین دلیل کتابهای انتخاب شده همگی درصدد آموزش زبان عربی در یک یا چند مهارت آن هستند. مهارتهای چهارگانه شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن در این کتابها اغلب به صورت مجزا و یا ترکیبی آموزش داده می‌شود. هرچند پدیدآورندگان این آثار خود به دلیل ناآشنایی به فنون تدریس توجه کافی به اینکه کدام مهارت و به چه شیوه‌ای آن را آموزش می‌دهند، نداشته باشند، اما این امر کتاب و اثر آنها را از دایره بررسی نسبت آنها با اهداف آموزش مهارتی زبان خارج نمی‌کند. برای مثال کتابهایی با عنوان متون نظم و نثر هرچند نگاه تاریخی ادبیات بر آن غلبه دارد، اما جزء کتابهای آموزش مهارت خواندن و فهم از طریق آن محسوب می‌شوند.

بررسی دگرگونی تاریخی منابع آموزشی زبان عربی در ایران نشان‌دهنده آن است که می‌توان دو دوره با رویکرد که البته در بخشی با یکدیگر هم‌پوشانی دارند، برای این منابع در نظر گرفت. در دوره آموزش سنتی زبان عربی در ایران که از راه یافتن دین اسلام به ایران و قرار گرفتن این سرزمین تحت تأثیر فرهنگ اسلامی که زبان عربی نیز جزء انکارناپذیر آن است، آغاز شده و تا کنون هم ادامه دارد آموزش زبان عربی با رویکرد ساخت‌گرا<sup>۱</sup> است که دانش ساخت واژگانی (صرف) و ساخت ترکیبی (نحو) را مبنای آموزش قرار می‌دهد. در این شیوه که هنوز هم در بسیاری از مراکز آموزشی استفاده می‌شود صرفاً مهارت خواندن و فهم از طریق آن و در درجه پایین‌تری مهارت نوشتن به معنی انشاء مورد آموزش قرار می‌گیرد. در منابع آموزشی تولید شده با این رویکرد اصولاً

توجهی به آموزش دیگر مهارت‌های زبانی و یا چگونگی آموزش زبان دوم نشده است و اغلب با این پیش فرض که استفاده کنندگان اهل آن زبان‌اند، تألیف شده است. اما در رویکرد دوم که می‌توان آن را روش کاربردگرا<sup>۱</sup> نامید، به کارگیری زبان به عنوان اصلی‌ترین ابزار ارتباطی مورد توجه قرار می‌گیرد. در منابع جدید که البته عمر آن بیش از چند دهه نیست، بر اساس نیاز استفاده از زبان عربی در عرصه‌های ارتباطی، منابعی با تمرکز بر دیگر مهارت‌ها یا چند مهارتی و با پیش فرض آموزش زبان به غیر گویشوران آن و به عنوان زبان دوم تولید شده است؛ در این نوشتار تأکید بر بررسی آسیب‌شناسانه این دسته از کتاب‌هاست. البته با توجه به هدف این پژوهش که آسیب‌شناسی است، به کتاب‌شناسی و نیز نقاط مثبت این کتاب‌ها اشاره نشده است.

## ۲. راهبرد آموزشی

در تعریف راهبرد آموزشی گفته شده است: «مجموعه‌ای از اقدامات و ابزارهایی است که آموزش‌دهنده به کار گرفته تا آموزش‌گیرنده را برخوردار از تواناییهای آموزشی برنامه‌ریزی شده و نیز تحقق اهداف تربیتی او بنماید» (علی عطیة، ۲۰۰۶: ۵۶). همان‌طور که از این تعریف نمایان است راهبرد یا استراتژی آموزشی خط سیر رساننده به هدف بوده و گام‌های اساسی که مدرس در پدید آوردن اهداف آن را می‌پیماید، محسوب می‌شود. این راهبرد در رابطه با ابعادی که فراگیری پویا را پدید می‌آورد همچون به کارگیری شیوه‌های تدریس کارآمد و استفاده از انگیزه‌های فراگیران و توجه به تواناییها و گرایشهای آنان و فراهم آوردن فضای سازگار کلاس و موارد مشابه است (همان: ۵۶).

در تحلیل راهبرد آموزشی توجه به شیوه و سبک بسیار با اهمیت است؛ زیرا شیوه و سبک تطبیق و پیاده‌سازی همان راهبرد آموزشی است. منظور از شیوه، کیفیتهایی است که تأثیر مناسب در فراگیرنده را پدید آورده و به آموزش منجر می‌شود، و گاهی نیز آن را ابزار یا وسیله یا کیفیتی می‌دانند که آموزگار در رساندن ماده درسی به فراگیرنده در خلال انجام فرایند آموزشی به گونه‌های مختلف به کار می‌گیرد. شیوه تدریس ابزار انتقال دانستیها به آموزش‌گیرنده و رهنمون‌سازی او به این دانستیهاست (همان: ۵۷).

همچنین سبک تدریس عنصر مهم دیگری است که در پیوند با منابع آموزشی

راهبرد آموزشی را تحقق می‌بخشد. سبک یا اسلوب مجموعه قواعد یا ضوابطی است که در شیوه‌های تدریس مورد استفاده قرار گرفته تا اهداف آموزش را تحقق بخشد. سبک بخشی از شیوه تدریس و به همراه یکدیگر تحقق‌بخش راهبرد آموزش است. و بسیاری نسبت میان راهبرد، شیوه و سبک را دایره‌های متداخل گسترده به محدود می‌دانند (زیتون، ۱۹۹۴: ۴۴).

آنچه در این زمینه اهمیت دارد، اینکه کتابهای آموزشی باید همسویی و سازگاری شایسته‌ای با راهبرد و شیوه و سبک آموزش داشته باشد و این پیوستگی در بخشهای مختلف منابع آموزشی نمایان باشد. در کتابهای آموزشی دانشگاهی در زمینه زبان عربی به ویژه منابعی که برای آموزش مهارتهای زبانی تألیف شده است، علاوه بر آنکه این سه عنصر اساسی توسط پدیدآورنده مورد تبیین قرار نگرفته و معرفی نشده و اجزا کنار یکدیگر چیده شده در محتوای کتاب و منبع آموزشی نیز چنین مأموریتی را ایفا نمی‌کند. همان‌گونه که روشن است در برخی منابع تأکید بر حفظ و به خاطر سپاری واژگان، گفتگوها یا متنها رویکرد اصلی آن محسوب می‌گردد (محمد اخیله، ۲۰۰۱: ۱۵۳).

پدیدآورندگان برخی منابع آموزشی کوشیده‌اند از متدهای متداولی همچون قواعد ترجمه<sup>۱</sup>، روش مستقیم<sup>۲</sup>، روش شنیداری - گفتاری<sup>۳</sup> به صورت گزینشی و نه تطبیق کامل هر یک از این رویکردها استفاده کنند، اما روش ارتباطی<sup>۴</sup> به جهت فراگیری آن نسبت به عناصر آموزش بیش از سایر رویکردها در تألیف منابع آموزشی دانشگاهی مورد توجه بوده است. هرچند مؤلفان آنها به جهت عدم شناخت کافی از این عناصر توفیق چندانی در پیاده‌سازی آن نداشته‌اند (Richards, 1987: 91).

عدم برخورداری از رویکرد و روش در این منابع، دست‌یابی قابل‌سنجش به اهداف آموزشی را دشوار یا ناممکن می‌سازد.

### ۳. فقدان سیلابس‌بندی آموزشی

از آنجا که کتابهای آموزش دانشگاهی برخلاف کتابهای عمومی بر اساس زمان اختصاص یافته برای آموزش هر درس در چرخه آموزش قرار می‌گیرد، لازم است از دو

---

1. grammar-translation method  
2. direct method  
3. audio-lingual method  
4. communicative approach

جهت سازواره و ساختار متناسب با زمان در نظر گرفته شده برای آموزش، تألیف و تدوین شوند.

در سیلابس‌بندی درسی علاوه بر زمان لازم برای قابلیت اجرای فرایند آموزش در بخش مربوط به مدرس، و نیز بخش فعال‌سازی و مشارکت آموزش‌گیرنده و همچنین حجم محتوای به کار گرفته شده در این فرایند لازم است مورد توجه قرار گیرد.

ملاحظه برخی کتابهای دانشگاهی آموزش زبان عربی فقدان این عناصر را نمایان می‌سازد. برای نمونه کتاب گامی فراتر که بنا بر آنچه مؤلف در مقدمه این مجموعه سه جلدی آورده است، آموزش مکالمه یا مهارت گفتگوست (سبزیان‌پور، ۱۳۸۲: ص ۸)، ملاحظه می‌شود که درس نخست (همان: ۲۳) سه صفحه و درس آخر آن دوبرابر آن است (همان: ۱۳۴) و چنانچه قرار باشد هر درس در یک جلسه آموزشی تدریس شود عدم تناسب حجم محتوایی، در اجرای فرایند آموزش اختلال ایجاد خواهد کرد.

لازم است حجم مطالب آموزشی تمرینی در هر درس به گونه‌ای تنظیم شود تا علاوه بر قابلیت فراگیری آن، اجرای همه اجزا مطابق با الگوی طراحی شده آموزشی کتاب امکان‌پذیر باشد، در کتاب اشاره شده بیست و یک پرسش در تمرین نخست، بیست عنوان برای پرسش‌سازی و پاسخ به آن، سی و سه جمله برای برگردان به عربی و تکرار مشابه آن در متنی سیزده سطری، بیست جمله دیگر برای ترجمه در تمرین هشتم، علاوه بر تمرینهای مترادف و متضاد که در درس سی‌ام از جلد نخست این کتاب آمده است (همان: ۱۳۸). این امر با قاعده اشاره شده برای اجرای آموزشی سازگاری چندانی ندارد.

این ویژگی در کتاب آموزش زبان عربی که مؤلف با هدف برآوردن نیاز عربی‌آموزان در رشته‌های دانشگاهی و با تمرکز بر آموزش مهارتهای گوناگون به ویژه خواندن و فهم از طریق خواندن آن را پدید آورده است (آذرنوش، ۱۳۶۷: ۱۰)، نیز دیده می‌شود. درس ششم از جلد نخست این کتاب آموزشی شش صفحه بوده، در حالی که درس سیزدهم از همین کتاب ده صفحه است که در اجرای آموزش کار همسان‌سازی سیلابس درسی را دشوار می‌سازد.

#### ۴. عدم توجه به تقدم و تأخر اجزاء آموزش زبان

زبان هم در طبیعت و ماهیت خود و هم در مقام آموزش و یادگیری به عنوان مهم‌ترین ابزار ارتباطی انسانی اجزاء و عناصری دارد که از پیوستگی میان آنها واقعیت ارتباطی آن تحقق

می‌یابد. عناصر متعدد زبان عبارت‌اند از: آوا و اصوات، واژگان و ساختارها و دستورهای نحوی که شکل آن را تحقق می‌بخشد. در فرایند آموزش مهارت‌های زبانی توجه به شیوه‌های آموزش هر بخش و توالی میان این بخشها نقش اساسی در کارآمدی آموزش خواهد داشت. از جمله این ویژگیها حجم و اولویت واژگان قابل آموزش پیش از ورود به متن در مهارت خواندن و فهم از طریق آن است و باید در کتاب آموزشی به آن توجه شود. در بسیاری از کتابهای آموزش عربی دانشگاهی متناسب با الگوهای آموزش پایه زبان که هم‌زمان با آموزش واژگان به عنوان گام نخست، آوا و تلفظ آموزش داده شده و سپس به مرحله جمله‌سازی و ساختارهای الگویی<sup>۱</sup> و سپس گفتگوها و متن و دستور زبان البته در بافت زبانی و نه به شکل انتزاعی پرداخته می‌شود.

از جمله کتابهای آموزش زبان عربی برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی و نیز سایر رشته‌های مرتبط، کتاب *اللغة العربية الحديثة* است که بر اساس معرفی انجام شده در آغاز آن برای درس مکالمه و انشاء تألیف شده است و این نیز خود خطایی آشکار محسوب می‌شود؛ زیرا، به دشواری می‌توان کتاب واحدی را با دو هدف آموزشی متفاوت که یکی بر مهارت گفتن و دیگری بر مهارت نوشتن تکیه دارد یافت. هرچند در واقع این کتاب بیش از این دو بر مهارت خواندن و فهم از طریق آن تمرکز یافته است و کتاب یاد شده توجهی به موضوع تقدم و تأخر این عناصر نگرفته است و حتی واژگانی که نقش عناصر اصلی در ساخت زبان را برعهده دارد در فرایند تألیف این کتاب مورد تمرکز قرار نگرفته است (آذرشب: ۱۳۷۴: ۱۳۰).

در برخی کتابهای دانشگاهی به این فهرست توجه شده است. هرچند گاهی از سطح آموزشی مورد نیاز فراتر رفته است. همان‌گونه که در کتاب *نصوص من النثر والشعر فی العصر الحديث* توضیح گسترده واژگان پس از متن در راستای فهم متن به دانشجویان کمک زیادی می‌کند، در مواردی نیز از هدف آموزشی متن خوانی به موضوع نگارش و انشاء که خود مهارت جداگانه‌ای است، پرداخته شده است (نظام تهرانی، ۱۳۷۸: ۱۱۶).

## ۵. تناسب میان موضوع درس و ویژگیهای فراگیرنده

روشن است که فرایند آموزش جز با برقراری ارتباط میان آموزش‌گیرنده و محتوای آموزش تحقق نخواهد یافت و هرگاه پیوند سه‌گانه معرفتی، فرهنگی و روانی در عرصه



آموزش پدید آید، بازدهی و نتیجه آموزش را افزایش می‌دهد. منظور از پیوند معرفتی قابلیت دریافت و فهم محتوای آموزشی است، به گونه‌ای که دانشجو یا فراگیرنده در فهم آنچه به او ارائه می‌شود مشکل و دشواری نداشته باشد. در کتابهای دانشگاهی، آسان و ساده‌سازی آموزش از جمله عناصر مطلوب محسوب می‌شود.

دشواریهای آموزش زبان عربی و منابع آموزشی آن در چند محور نمایان می‌شود:

الف) دشواریهای آوای زبان (فهم آوایی). در این زمینه فراگیرنده به جهت شباهتهای میان زبان فارسی و عربی اغلب بدون دیدن واژه و کلمه در تشخیص حروف کلمه که گاهی در زبان اصلی او به صورت مشترک تلفظ می‌شود، دچار کاستی است.

ب) دشواری در معناشناسی واژگان. در این زمینه به کارگیری واژگان و کلماتی که در زبان اصلی فراگیر معادلهای دقیق و کاربردی ندارند، تأثیر منفی در ارتباط معرفتی فراگیر با متن یا جمله‌های آموزشی خواهد داشت (آذرشب، ۱۳۷۴: ۲۶۶).

ج) دشواری در دانش دستور زبان (صرف و نحو). دستور زبان عربی به خودی خود، پیچیدگیها و نکات ریز و البته دقیقی دارد که گاهی احاطه به همه موارد به ویژه استثنائات دشواریهایی را پدید می‌آورد.

هر چند منابع قدیمی دستور زبان برای استفاده در آموزشهای دانشگاهی امروزی تألیف نشده است، اما به کارگیری برخی از این منابع با ویژگی دشواریایی و نثر کم و بیش فنی آنها نمونه‌ای از این آسیب است. برای مثال، شرح ابن عقیل بر الفیه ابن مالک برای درس نحو و نیز کتاب مختصر المعانی تفتازانی برای درس بلاغت از این قبیل است.

د) دشواری در فهم متن. متون هر زبان به تناسب موضوع و ساختار واژگانی و اصطلاحی آن در طبقه‌بندیهای ساده، متوسط و دشوار قرار می‌گیرند، متون ساده به جهت به کارگیری الفاظ پر کاربرد و متداول در زبان عمومی برای خواننده بهره‌بردار و گسترش دایره واژگان را ندارد و اغلب برای آموزشهای ابتدایی به کار می‌رود. متون متوسط در مقیاس محدودی واژه و اصطلاح و ساختارهای ترکیبی زبان را آموزش می‌دهد و در عین حال درباره موضوع معینی شکل گرفته است، اما دشواری متون می‌تواند از جهت فراوانی واژگان جدید و غرابت استفاده آنها و یا به جهت پرداختن به موضوعی باشد که نیازمند پیشینه معرفتی خواننده در آن زمینه است. برای مثال استفاده از متن پزشکی تخصصی برای آموزش در سطح عمومی زبان مناسب نیست، مگر آنکه آموزش‌گیران اطلاعاتی در این حوزه تخصصی داشته باشند. بسیاری ضعف در فهم متن را در مواردی همچون عدم

بهره‌گیری از پیشینه معرفتی خواننده، دشواری واژگان، حجم بالای اصطلاحات تخصصی و... می‌دانند (عبدالله‌الحاج، ۲۰۰۴: ۳۳۴).

#### ۶. عدم تنوع و جذابیت در انتخاب موضوع درسها

آنچه موجب علاقه‌مندی دانشجویان و فراگیران به آموزش فراهم‌سازی و برقراری ارتباط با عناصر آموزشی می‌شود، تناسب و سازگاری موضوعی محتوای آموزش با مخاطبان فراگیری است. انتخاب موضوعاتی که دانشجویان آن را تجربه نکرده‌اند و در دامنه ارتباطی با آنها قرار نگرفته‌اند، اغلب به کاهش انگیزه‌های فراگیری می‌انجامد. این قبیل موانع گاهی تاریخی است همچون مواردی که نگارنده یک کتاب آموزشی از متنهای قدیمی که موضوع آن امروزه در زندگی دانشجویان کاربردی ندارد، استفاده کرده و آن را محور آموزش قرار می‌دهد. در مجموعه آموزشی دروس دارالعلوم العربیه که البته برای آموزشهای آزاد زبان عربی در بیش از پنج دهه قبل تألیف و نگارش شده است و هنوز هم به عنوان یکی از منابع درسی در مؤسسات و برخی دوره‌های آموزشی مورد استفاده قرار می‌گیرد، به جهت قدیمی بودن تألیف کتاب موضوعاتی همچون البقرة و الذئب (گرگ و گاو) که مربوط به زندگی روستایی و چند دهه گذشته است، در متن درسی برای دانشجویانی که در محیط شهری پیشرفته زندگی می‌کنند چگونه می‌تواند زمینه برقراری ارتباط ذهنی و احساس قرار گرفتن در همان شرایط را برای او فراهم سازد. همین موضوع در کتاب العربیه للناشئين (صینی، ۲۰۰۰، ج ۷ و ۸) به ویژه در مجلدات پایانی این کتاب مشهود است. همان‌گونه که در مجموعه آموزشی المدخل به ویژه در جلد سوم و چهارم که به نظر می‌رسد مؤلف بیشتر توجه به آموزش زبان عربی برای اهداف خاص را در نظر داشته است، این امر مانعی برای برقراری ارتباط معرفتی دانشجو یا فراگیرنده ایجاد می‌کند (حیدری، ۱۴۱۲ ه. ق، ج ۳ و ۴).

#### ۷. عدم تقسیم مناسب آموزش و تمرین

در عرصه آموزش زبان، توجه به پایدارسازی آموزش با تمرینهای گوناگون، که هر یک هدف خاصی را دنبال می‌کنند، اهمیتی فراوان دارد؛ زیرا فراگیرنده با پاسخ‌گویی و انجام تمرینهای گوناگون علاوه بر گسترش توانایی خویش در دامنه کاربرد زبان به نقاط ضعف احتمالی و کاستیهای زبان خود نیز پی می‌برد و می‌تواند شبیه‌سازی جمله‌ها و عبارتها را از

الگوهای درست آموزش داده شده، به انجام برساند. فرایند فراگیری زبان در دو بخش اساسی آموزشی که انتقال اطلاعات و بخش تمرینی که پایدارسازی آن است، تحقق می‌یابد.

جهت گیریهای تمرینی به ویژه در بعد مهارتی بخشهای گسترده‌ای از زبان را به شیوه تکراری که نقش مؤثری در پایدارسازی زبان دارد، عهده‌دار می‌شود.

خلاً تمرینهای هدفمند و دارای انسجام و همسو با محتوای متن و گفتگو یا قواعد و دستور زبان آموزش داده شده در هر درس، در اغلب کتابهای مورد استفاده در آموزش زبان عربی، در دروس دانشگاهی از عوامل افت بازده آموزشی محسوب می‌شود.

در میان کتابهای مورد استفاده در آموزش مهارتهای زبان عربی، کتاب *صدی الحیاة* (پژواک زندگی) در چهار مرحله اساسی، مقدماتی، میانی و پیشرفته، تمرینهای متنوع و گوناگونی متناسب با بخشهای گفتگو، متن و قواعد دارد که این امر در دو مقطع مقدماتی و میانی با افزودن کتاب کار یا همان دفتر تمرین تا حد زیادی سامان یافته است.

برای نمونه در مرحله مقدماتی این بسته آموزشی برای تمرینهای مرتبط با گفتگو، سه تمرین و نیز دو صفحه تمرین تصویری، و برای بخش خواندن (متن) نیز سه تمرین در کتاب طراحی شده و برای هر وحده (واحد درسی شامل سه درس) نیز در دفتر تمرینها به ترتیب برای بخش گفتگو ده تمرین و بخش خواندن شش و بخش دستور زبان به طور میانگین پنج تمرین طراحی شده است که به پایدارسازی مفاهیم آموزش داده شده در هر بخش کمک شایانی می‌کند (فکری، ۱۳۸۳، ج ۱ متوسطه و دفتر التطبیقات).

و در مرحله میانی نیز برای بخش گفتگو چهار تمرین و بخش شنیداری یک تمرین و برای بخش فهم متن چهار تمرین در کتاب و حدود هجده تمرین در سه بخش گفتگو، متن و دستور زبان در دفتر تمرین تدوین شده است، که این حجم و تنوع نقش مؤثری در فعال‌سازی فراگیر و در نتیجه پایدارسازی مهارتهای آموزش داده شده دارد (فکری، ۱۳۸۳، ج ۱ متوسطه و دفتر التطبیقات).

همچنین در کتاب *لغة الاعلام* که مؤلف آن هدف کتاب را تأمین منبع آموزشی درس آزمایشگاه برای دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی معرفی می‌کند، مؤلف پس از ارائه بخش متن رسانه‌ای حدود سیزده تمرین را برای فعال کردن بخش ممارستی آموزش خود قرار داده است (اشکوری، ۱۳۹۰: ص ۳۶).

اما برخی کتابهای دیگر که برای آموزش مهارتهای ویژه‌ای همچون متن‌خوانی و

فهم از طریق خواندن در نظر گرفته شده است، فاقد چنین ویژگی بوده و عملاً بخش قابل توجهی از آموزش را نادیده گرفته است. به عنوان نمونه در کتاب *نصوص حیه من الادب العربی المعاصر* که برای آموزش متن خوانی (نظم و نثر) و نیز فهم از طریق آن در نظر گرفته شده است، هیچ‌گونه تمرینی برای دانشجویان طراحی نشده است (میرزائی، ۱۳۸۰: ۲۴-۲۶).

این نقطه ضعف البته با وجود یک شبه تمرین که بیشتر بر تحلیل متن تکیه دارد در کتاب *نصوص من النثر والشعر فی العصر الحدیث* (متونی از نظم و نثر دوره جدید) که باز هم برای مهارت خواندن و فهم متن برای رشته زبان و ادبیات عربی تألیف شده است، قابل توجه است (نظام‌تهرانی، ۱۳۷۸: ۳۵).

این کاستی در کتاب *مکالمه و محاضره در سه جلد* که برای همین درس برای دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه پیام نور تألیف شده است نیز وجود دارد. هرچند مؤلف یک یا دو تمرین را در پایان هر درس آورده، اما هر دو تمرین رویکرد ترجمه از فارسی به عربی دارد که علاوه بر دشواری چنین تمرینی برای سطوح ابتدایی آموزش و اختصاص ترجمه به مهارت تکمیلی چهار مهارت قبلی، اصولاً بعد تمرینی و فعال‌سازی فراگیرنده در عرصه شنیداری، گفتاری، خوانشی و نگارشی را ندارد (فتح‌الهی، ۱۳۸۱).

## ۸. گسستگی مهارتها

از جمله نقاط مورد توجه کارشناسان آموزش زبان که در رویکرد ارتباطی نیز مورد تأکید قرار گرفته است، نسبت پیوستگی میان مهارتهای زبان است، هرچند این مهارتها دارای تنوع و گوناگونی در هدف و روش خود می‌باشند، اما از آنجا که همگی یک واحد زبانی را تشکیل می‌دهند، آموزش و فراگیری آنها نمی‌تواند گسسته و بدون ارتباط میان آنها باشد. ضرورت این امر به ویژه در آغاز دوره‌های آموزش زبان بسیار حائز توجه است (القطامی، ۲۰۰۴: ۱۲۷).

در اغلب کتابها، بسته‌های آموزشی با هدف آموزش زبان عربی یا آموزش برخی مهارتهای آن در دروس دانشگاهی طراحی شده است، این مهارتها تفکیک شده و تمرکز بر مهارتی در مقابل مهارتهای دیگر قرار گرفته است.

کتاب *مکالمه و محاضره*، برای مقطع کارشناسی دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه پیام نور نمونه‌ای برای موضوع اشاره شده است که از موارد نقص آن عدم توجه به

ساختار پیوسته میان آموزش مهارت‌های زبان است. به گونه‌ای که علاوه بر فقدان بخش مهارت شنیدن و فهم از طریق آن از ساختار دقیقی برای آموزش متن یا گفتگو که هر یک قالب و چهارچوب و شیوه ویژه‌ای دارند، برخوردار نیست (فتح‌الهی، ۱۳۸۷، ج ۳: ۳۶).

این کاستی در تفکیک میان مهارت‌ها و دانش زبان مشهود است.

در کتابهای متداول آموزشی زبان عربی دانشگاهها منابعی به عنوان آموزش مکالمه (مهارت سخن گفتن) و منابعی برای واحدهای درس آزمایشگاه (مهارت شنیدن و فهم از طریق آن)، منابعی برای متن‌خوانی (مهارت خواندن و فهم از طریق آن) که بیش از مهارت‌های دیگر مورد توجه قرار گرفته است و نیز کتابهای اندکی نیز به نگارش و انشاء (مهارت نوشتن) به صورت مستقل و مجزا از یکدیگر تدوین و آماده شده است، که اغلب به جهت تفاوت در رویکرد آموزشی پدیدآورندگان آن به فرایند به هم پیوسته و منظومه‌ای آموزش منجر نمی‌شود.

این توضیح ضروری است که هرچند روش آموزش و محتوای در نظر گرفته شده برای هر مهارت زبانی متفاوت از دیگری است، اما در نظر گرفتن آنها در ساختاری به هم پیوسته و ارگانسمی به بازده بیشتر آموزش می‌انجامد.

#### ۹. کاستی نقش دانشجو نسبت به نقش مدرس در فرایند آموزش

همان‌گونه که اشاره شد، در عرصه آموزش زبان، نقش فعال‌سازی قدرت خلاقیت و ابداع و تولید گزاره‌های زبانی به مراتب مهم‌تر از انتقال اطلاعات مربوط به زبان است. از مرحله حفظ و به خاطر سپاری جمله‌ها و واژگان گرفته تا تقلید و مشابه‌سازی گفتگوها و خواندن متن و تحلیل آن و تولید انشاء و متنهای نگارش شده همگی بر محور تواناییهای فعال شده فراگیر با آموزش گیرنده مبتنی است. بر این اساس یک بسته آموزشی زبان باید دارای قابلیت فراهم کردن این زمینه باشد. هرچند میان کتاب خودآموز و کتاب درسی تفاوت‌های اساسی از جهت سهولت و وضوح و بی‌نیازی از مدرس وجود دارد، اما اغلب کتابهای آموزشی مدرس محور است و با وجود تمرینهای گنجانده شده در این کتابها، مدرسان تمامی یا اغلب بخشهای کتاب را به عهده گرفته‌اند و زمینه فعال شدن دانشجویان فراهم نمی‌شود. همچنین فقدان روش و شیوه آموزش که در قالب راهنمای مدرس باید برای هر کتاب آموزشی ارائه شود در اغلب منابع مورد استفاده در آموزش عربی، در مقاطع تحصیلی دانشگاهی، سبب شده است که استادان و مدرسان استفاده‌کننده از این منابع بر

اساس سلیقه، تجربه و الگوی خودساخته به بهره‌گیری از آنها در فرایند آموزش بپردازند. به عنوان مثال کتاب *آموزش زبان عربی* که کوشیده است با ساختاری متفاوت به آموزش این زبان بپردازد در هیچ‌یک از دو جلد خود اشاره‌ای به روش استفاده و تدریس این کتاب ننموده است (آذرنوش، ۱۳۶۷: مقدمه) و یا کتاب *اللغة العربية الحديثة* که پیش از این نیز به برخی ویژگیهای آن پرداخته شده و با هدف استفاده در درس انشاء و مکالمه و آزمایشگاه (که این نیز خود جای تأمل دارد که کتابهای متن‌محور چگونه اهداف آموزشی مهارت‌های گوناگون را می‌تواند تحقق ببخشد)، تدوین شده است، هیچ اشاره‌ای به شیوه به‌کارگیری و روش تدریس و راهنمای معلم ندارد (آذرشب، ۱۳۷۴: مقدمه).

همچنین در کتاب *مکالمه و محاضرة*، جلد ۱ تا ۳، که به عنوان کتاب درسی همین مهارت در مقطع کارشناسی طراحی شده است، فاقد هرگونه راهنمای تدریس و شیوه به‌کارگیری در فرایند آموزش است (فتح‌الهی، ۱۳۸۱: مقدمه).

این نقص در مقیاس محدودی با بازتعریف اهداف تمرینها و اهداف هر درس در کتاب *لغة الاعلام* که بیشتر برای درس آزمایشگاه و یا قرائت مطبوعات طراحی شده، برطرف گردیده است. هرچند کتاب یاد شده مشتمل بر راهنمای تدریس نیست (اشکوری، همان، مقدمه).

در میان بسته‌های آموزشی مورد استفاده در آموزش زبان عربی در دانشگاهها مجموعه *صدی الحیاة* برخوردار از کتاب معلم به صورت مستقل و دربردارنده همه بخشهای تبیین اهداف آموزشی، سیلابس درسی، پاسخ به تمرین و نظام ارزیابی آموزشی است و این امر موجب می‌گردد تا از اعمال سلیقه و افسارگسیختگی زنجیره آموزش حتی با وجود مدرسان گوناگون جلوگیری شود (فکری، ۱۳۸۳: مقدمه).

## ۱۰. نادیده گرفتن پیوستگی میان مهارت‌های زبان

چنانچه زبان را پیکره و سازواره‌ای به هم پیوسته در نظر بگیریم که هیچگاه نمی‌توان پیوند میان اجزاء آن را نادیده گرفت، به این واقعیت در مقام آموزش و فراگیری نیز باید توجه کرد.

هرچند در مراحل از آموزش چه در زبان طبیعی و چه در زبان دوم ممکن است تأکید بر مهارتی بیش از مهارت دیگر و یا تقدم و تأخر میان آنها مورد توجه و اجرا قرار گیرد، اما نباید پیوستگی میان آن نادیده گرفته شود (القطامی، ۲۰۰۴: ۸۷).

از جمله آسیبهای جدی در عرصه آموزش زبان عربی در دانشگاههای ایران تولید و تألیف کتابهایی است که غالباً بر یک یا حداکثر دو مهارت تکیه کرده و از دیگر مهارتها بازمانده‌اند. همان گونه که اشاره شد در مرحله آموزش زبان پایه یا زبان عمومی<sup>۱</sup> جداسازی این مهارتها به عدم تحقق یک برآیند زبانی کارآمد می‌انجامد. منابع آموزشی مهارتهای زبان عربی در دانشگاهها اغلب بر مهارت خواندن و فهم از طریق آن متمرکز شده و اگر منابعی هم برای مهارتهای سخن گفتن و شنیدن با عنوان منابع مکالمه و آزمایشگاه معرفی شده‌اند، اما فاقد ساختار آموزش یکپارچه زبان هستند. به عنوان نمونه کتاب المدخل که پدیدآورنده آن را ویژه مکالمه عربی معرفی کرده است، نه تنها بخشی به آموزش مهارت شنیدن به ویژه با استفاده از منابع شنیداری اختصاص نیافته، بلکه مهارت گفتاری نیز بر روش متن محور پایه گذاری شده است (حیدری، ۱۴۱۲: ج ۳: ۱).

همان گونه که با وجود اهمیت و تقدم مهارت شنیدن بر مهارت سخن گفتن در کتاب گامی فراتر (سبزیان پور، ۱۳۸۲، ج ۱ تا ۳) و نیز مکالمه و محاضرة (فتح الهی، ۱۳۸۱: ج ۱ تا ۳) نیز همین کاستی مشاهده می‌شود.

## ۱۱. کاستی انتقال فرهنگ زبانی

روشن است که میان زبان و فرهنگ مرتبط با آن رابطه عمیقی وجود دارد و زبان بخش مهم و جزء بزرگی از فرهنگ را به خود اختصاص می‌دهد. پژوهشگران عرصه آموزش بر این باورند که هرچه بتوان رابطه میان فراگیرنده را با عناصر فرهنگی زبان مقصد برقرار ساخته و مشابه سازی فضای او را با واقعیت زبانی که آن را می‌آموزد فراهم آورد، میزان تأثیرپذیری و یادگیری آن زبان افزایش می‌یابد. از همین رو امروزه بر بهره‌گیری از تکنولوژیهای آموزشی جهت ایجاد فضای مجازی زبان برای کسانی که در غیر محیط اصلی آن زبان به فراگیری آن مشغول هستند، تأکید می‌شود (صباح، ۲۰۰۶: ۴۲).

علاوه بر نقش ارتباطی میان فرهنگ و زبان که در فرایند آموزش به افزایش بهره‌وری کمک می‌کند، این امر از پدیده‌ای به نام ساخت تصنعی و غیرواقعی زبان جلوگیری نموده، فراگیرنده را به واقعیت کاربردی زبان نزدیک می‌کند. ساخت زبانی عبارت است از آنچه بر اساس مواد (واژگان و اصطلاحات) و شکل (قواعد و ساختارها) می‌تواند تحقق یابد، اعم از آنکه در کاربرد گویشوران آن زبان مورد استفاده قرار گیرد یا

1. general language

خیر؟ در حالی که کاربرد زبان عبارت است از آنچه مورد استفاده گویشوران قرار می‌گیرد و اغلب (به جز موارد عامیانه) با ساخت زبان نیز مطابقت دارد (علی عطیه، ۲۰۰۶: ۲۷۲).

عدم آشنایی مدرس با این فرهنگ و یا نادیده گرفتن آن در کتابهای آموزشی سبب می‌گردد که دچار دو نقص و کاستی جدی گردد. نخست خطای آموزش زبان متفاوت با واقعیت خود و دیگر ناکارآمدی بهره‌گیری از این آموزش در راستای اهداف زبان. در کتابها و منابع تألیف شده برای آموزش زبان عربی در ایران تا حد زیادی این امر خودنمایی می‌کند. به عنوان نمونه در کتاب *آموزش زبان عربی* (که پیش از این نامبرده شد) متن بسیاری از درسها به موضوع جنگ تحمیلی و نامه‌های رزمندگان اختصاص یافته است. هرچند ممکن است در زمان تألیف کتاب به علت وجود چنین پدیده‌ای در جامعه مخاطب فراگیری چنین موضوعاتی، امری ملموس تلقی می‌شده است، اما علاوه بر آنکه با فرهنگ زبان مورد آموزش سنخیت چندانی ندارد، در عین حال جذابیتی نیز برای دانشجویان ندارد. (آذرنوش، ۱۳۶۷: ۱۴۹).

پدیدآمدن برخی خطاهای کاربردی در کتاب مکالمه و محاضره از این جهت نشئت گرفته است (فتح‌الهی، ۱۳۸۱: ۲۴).

در همین راستا، استفاده از واژگانی که در زبان فارسی به معنای خاصی به کار می‌رود و در زبان عربی کاربرد معنایی دیگری دارد و چنانچه آموزش‌دهندگان با فرهنگ کاربردی واژگان و اصطلاحات آشنایی کافی نداشته باشند، در فرایند آموزش آنان را دچار خطا می‌کند. برای مثال، استفاده از مشتقات فعل *تمّ*، *یتّم* که در عربی به معنای کامل شدن است و نه پایان یافتن، اما در فارسی به معنای دوم استفاده می‌شود، سبب شده است که جمله «*تمّ الوقت*» که در بسیاری از کتابها و نوشتارهای آموزش زبان عربی به فارسی‌زبانان استفاده می‌شود، از نظر ساخت زبان درست و از جهت کاربرد نادرست باشد. همچنین بهره‌گیری از ساختار جمع برای احترام در مقام مخاطب قرار دادن مفرد که در فارسی رواج زیادی دارد، در فرهنگ زبان عربی امر غالب و همیشه رایجی نیست.

## ۱۲. فقدان نظام ارزیابی پیشرفت یادگیری

همان‌گونه که اشاره شد، راهبرد آموزشی مبتنی بر: تعیین هدف، طراحی شیوه، به کارگیری ابزارهای تحقق اهداف و در پایان ارزیابی میزان دستیابی به آموزش است، ولی با وجود اهمیت هر یک از عناصر یاد شده، ارزیابی میزان پیشرفت تحصیلی و راندمان آموزشی در



مقایسه با اهداف آن در تغییر یا اصلاح راهبرد نقش بسزایی دارد. این امر در ساختار آموزشهای رسمی برخلاف آموزشهای آزاد کمتر خود را نمایان می‌سازد؛ زیرا الزامهای تحصیلی در استفاده از یک منبع درسی و پشت سر نهادن یک یا دو آزمون در میان یا پایان ترم و به دست آوردن امتیاز قبولی هرگز به معنای دستیابی به فرایند آموزشی و کارآمدی منابع مورد استفاده در این فرایند نیست؛ بلکه ناگزیر باید با تعیین و تعریف دقیق اهداف و آموزش سطح‌بندی این اهداف و در هر مرحله میزان محقق آن را سنجید. بر همین اساس در الگوهای موفق آموزش زبان با سطح‌بندی میزان توانمند شدن فراگیرنده به صورت قابل سنجش به ارزیابی دقیقی از پیشرفت آموزشی دست یافته‌اند. به این امر در منابع آموزش زبان عربی در چهارچوب کتابهای مورد استفاده در دانشگاههای ایرانی توجه نشده است و این مهم نیازمند طراحی دو گام در تولید منابع آموزشی است؛ نخست، طراحی آزمونهای استاندارد و متناسب با هر سطح آموزشی و متفاوت از الگوهای کتاب و جزوه‌محور؛ دوم، الگوهای ارزیابی فعالیت مستمر در طول دوره آموزشی که از آن به فعالیت کلاسی<sup>۱</sup> یاد می‌شود. هر دو گام در ضمن روش تدریس قرار می‌گیرد که به جز موارد اندکی از منابع آموزشی یاد شده فاقد آن هستند.

### ۱۳. فقدان جذابیت‌های روانی و بهره‌گیری از تکنولوژی آموزشی

بر اساس مطالعات میدانی و نمونه‌گیریهای عینی، از جمله عناصر ضروری برای شکل‌گیری فرایند آموزش، برقراری ارتباط میان اجزاء و عناصر پیش‌گفته آن است (آموزش‌گیرنده، آموزش‌دهنده، محتوای آموزشی و روش آموزش)، که هر یک از این عناصر با دیگر عناصر رابطه چند سویه و نه یک سویه دارد. در رابطه میان فراگیر و محتوای آموزشی دو بعد قابل توجه لزوم تحقق دارد. نخست رابطه معرفتی است، به این معنا که سطح محتوای ارائه شده با در نظر گرفتن پیشینه‌های شناختی فراگیر سازگاری داشته از جهت سهولت و دشواری و نیز ترتب و تقدم و تأخر اجزاء محتوای آموزشی بتواند به شناخت و آگاهی از آن نائل شود. و بعد دوم پیوند روانی است به این معنا که عناصر شخصیتی فراگیر با ویژگیهای این محتوای آموزشی ارتباط برقرار کند (علی عطیه، ۲۰۰۶: ۷۷).

با توجه به اینکه بخش اعظم ارتباط روانی از طریق حواس حاصل می‌شود، استفاده کردن از رنگ، تصویر، اشکال، صوت و سایر جلوه‌های هنری در پدید آمدن این پیوند

تأثیر بسزایی دارد. مقایسه ساده‌ای میان کتابهای آموزش زبانهای اروپایی به ویژه در سطوح پایین و عمومی که مخاطبان برخی از آنها به چند صد میلیون در داخل و خارج این کشور بالغ می‌شود، با اغلب کتابهای تولید شده برای آموزش زبان در ایران، به ویژه زبان عربی که موضوع این بررسی است، تفاوت آشکار این عامل روانی در برقراری ارتباط میان فراگیر و محتوای آموزشی را آشکار می‌سازد. اغلب کتابهای آموزش عربی در ایران فاقد تصویر، عکس، رنگ و سایر جلوه‌های هنری است؛ در حالی که، آموزش از طریق حواس (همچون مشاهده و شنیدن) علاوه بر کوتاه‌تر ساختن مسیر پیمایشی آموزش به ماندگاری و پایداری بیشتر مفاهیم آموزش داده شده، می‌انجامد؛ به ویژه اگر این امر با عناصر محیطی زبان مقصد نیز سازگاری داشته باشد. برای مثال، چنانچه درصد آموزش موضوعی درباره لباس و پوشاک در کشوری عرب‌زبان هستیم، استفاده از تصاویر مناسب با آن محیط و موضوع برای آموزش واژگان و اصطلاحات مرتبط، به جای آوردن صرف واژگان و الفاظ بدون تصویر و عکس آن، تأثیر آموزشی مناسب‌تری خواهد داشت. همچنین فناوری آموزشی که عبارت است از به‌کارگیری ابزارهای نوین در انتقال مفاهیم آموزشی، نقش برجسته‌ای در کارآمدسازی آموزش و افزایش بازده آن دارد. گسترش انواع ابزارها و تکنولوژیهای آموزشی سمعی و بصری مانند رادیو، تلویزیون، رایانه، پاورپوینت، اینترنت و... و همچنین افزایش و گوناگونی تولیدات نوشتاری همچون نشریه‌ها، روزنامه‌ها، مجلات و کتابها به صورت رنگی و مصور، به‌کارگیری این ابزارها و تکنولوژیهای نوین را برای استادان به دلایل زیر بایسته ساخته است:

الف) ضرورت وارد ساختن فرهنگ زندگی نوین و امروزی به داخل کلاس و محیط آموزشی.

ب) ضرورت آشنایی آموزش‌دهنده با منابع اطلاعات فراگیرنده و در نتیجه پرکردن شکاف معرفتی میان این دو.

ج) به‌کارگیری و فعال‌سازی این ابزارها به عنوان وسایل کمک آموزشی جهت پشتیبانی آموزشهای مستقیم.

د) لزوم فرهنگ‌سازی به‌کارگیری هدفمند این ابزارها (صیاح، ۲۰۰۴: ص ۴۲).  
در این زمینه، اغلب کتابهای آموزش عربی در سطوح دانشگاهی فاقد ابتدایی‌ترین بخش در فناوری آموزشی همچون منبع صوتی و شنیداری یا فیلم و تصویرند، که در این جهت نمونه‌های متفاوتی در خصوص استفاده از این تکنولوژیها وجود دارد که میزان

موفقیت خود را تا سطح بالایی به اثبات رسانده است. مجموعه‌هایی همچون *صدی الحیاة* (فکری، ۱۳۸۳)، دوره‌مقدماتی تا پیشرفته) و نیز کتاب *فیلم شاهد و تعلّم تا حد زیادی* کوشیده‌اند از این فناوریها بهره بگیرند (فکری، ۱۳۸۹، مقدمه).

### نتیجه‌گیری

آنچه به عنوان آسیب‌شناسی منابع دانشگاهی در عرصه آموزش مهارت‌های عربی مرور شد، نگاهی گذرا به کاستیهایی بود که به شکل موردی و نمونه‌ای بررسی شد و اگرچه اغلب آنها به بعد شکلی و صوری و روشی آموزش می‌پرداخت، اما می‌توان با اصلاح و برطرف کردن آنها و تقویت محتوای این منابع به موفقیت بیشتری در زمینه آموزش مهارت‌های زبان عربی دست یافت.

مواردی چون طراحی منابع آموزشی با برخورداری از الگوهای تعریف و تجربه‌شده 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، فراهم آوردن نظام ارزیابی پیشرفت‌آموزی و بهره‌گیری از فناوریهای نوین در آموزش می‌تواند مهم‌ترین شاخصه‌های تولید یک منبع آموزشی کارآمد، هدفمند و پویا باشد. بر اساس دو پرسش مطرح شده در مقدمه این نوشتار، مهم‌ترین نقص و کاستی این منابع آموزشی، موارد یاد شده با عنوان آسیبها در مقاله است و به همین ترتیب برطرف کردن آنها و دستیابی به منابع آموزشی کارآمد که موضوع پرسش دوم بود، نیز معرفی شده است. مهم‌ترین نکته به دست آمده از این پژوهش وجود فاصله و مغایرت این منابع از الگوهای معتبر و متداول آموزش مهارت‌های زبانی به غیر گویشوران اصلی آن زبان است.

### منابع

- آذرشب، محمدعلی (۱۳۷۴). *اللغة العربية الحديثة*. تهران: سمت.
- آذرنوش، آذرتاش (۱۳۶۷). *آموزش زبان عربی (۲ ج)*. مرکز نشر دانشگاهی.
- اشکوری، عدنان (۱۳۹۰). *لغة الاعلام*. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
- تونجی، محمد (۱۹۹۷). *جماليات اللغة العربية*. بیروت: دارالفکر العربی.
- حیدری، محمد و علی حیدری (۱۴۱۲). *المدخل إلى تعلّم مکالمة العربية*. قم: مکتب الاعلام الاسلامی.

- زیتون، عایش (۱۹۹۴). *اسالیب تدریس العلوم*. عمان: المرکز العربی للمطبوعات.
- سبزیان‌پور، وحید (۱۳۸۲). *گامی فراتر در آموزش زبان عربی*. تهران: خورشید باران.
- صباح، انطوان (۲۰۰۶). *تعلیمیة اللغة العربیة*. بیروت: دارالنهضة العربیة.
- صینی، اسماعیل (۲۰۰۰). *اللغة العربیة للناشئین*. قم: دارالتقلین.
- عبدالله الحاج، هدی و عبدالله العشاوی (۲۰۰۴). *صعوبات اللغة واضطرابات الكلام*. دمشق: دارالشجرة.
- عکاشة، محمود (۲۰۰۸). *اللغة العربیة المیسرة*. القاهرة: دارالنشر للجامعات.
- علی عطیة، محسن (۲۰۰۶). *الكافی فی اسالیب تدریس اللغة العربیة*. عمان: دارالشروق.
- فتح‌الهی، ابراهیم (۱۳۸۱). *مکالمه و محاضرة (۳ ج)*. انتشارات دانشگاه پیام نور.
- فکری، مسعود (۱۳۸۳). *صدی الحیاة*. تهران: کانون زبان ایران.
- فکری، مسعود (۱۳۸۹). *شاهد وتعلم*. تهران: کانون زبان ایران.
- فکری، مسعود (۱۳۹۰). *کتاب المعلم*. تهران: کانون زبان ایران.
- القطامی، نایفة (۲۰۰۴). *مهارات التدریس الفعال*. عمان: درالفکر.
- مدکور، علی احمد (۱۹۸۴). *تدریس فنون اللغة العربیة*. کویت: مکتبة الفلاح.
- میرزائی، فرامرز (۱۳۸۰). *نصوص من الادب العربی المعاصر*. همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی سینا.
- نظام تهرانی، نادر و سعید واعظ (۱۳۷۸). *نصوص من النثر والشعر فی العصر الحدیث*. تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.
- نعیمی، علی (۲۰۰۴). *الشامل فی تدریس اللغة العربیة*. عمان: دار اسامة للنشر.
- Richards, Jack C. (1986). *Approaches and Methods in Language Teaching*. New York: Cambridge University Press.