

آموزش اهداف عمومی و دانشگاهی در مکالمه زبان عربی با تکیه بر سیلابس مفهومی - کاربردی و روش کارمحور

عدنان ظهاسبی^۱، شهریار نیازی^۲، علی اکبر خمیجانی فراهانی^۳، سعاده همایونی^{۴*}

۱. استاد زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۲. استاد زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳. استاد زبان و ادبیات انگلیسی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۴. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

دریافت: ۹۲/۱۱/۸

پذیرش: ۹۳/۱/۲۴

چکیده

طی سال‌های اخیر، تلاش‌های گسترده‌ای به منظور ایجاد شیوه‌های نوین آموزش خارجی در راستای تسلط زبان‌آموزان بر مهارت‌های مختلف زبانی صورت گرفته است. زبان نیز به‌عنوان ماده اصلی فرایند آموزش، بحث و جدل‌های مختلفی را از سوی دانشوران حوزه‌های مختلف به خود اختصاص داده است که هر یک از این آرا و افکار به نوبه خود شایان واکاوی و نقد و بررسی است.

در پژوهش حاضر با روش توصیفی - تحلیلی می‌کوشیم تا با بررسی توانمندی‌های لازم برای فراگیری زبان عربی در دو حوزه شنیدنی و گفتار نقش مدل ترکیبی notional functional syllabus (سیلابس مفهومی کاربردی) و روش task-based approach (کارمحور) را برای اهداف Arabic for the general purpose (عربی برای اهداف عمومی) و Arabic for the general Academic purpose (عربی برای اهداف عمومی دانشگاهی) مورد ارزیابی قرار دهیم.

مهم‌ترین نتیجه حاصل از پژوهش حاضر نشان می‌دهد برای ایجاد ارتباطی سازنده با گویشوران زبان خارجی، دانش زبانی و حتی درون‌داد کامل زبان از تأثیر چندانی برخوردار نیست، بلکه ایجاد محیط محاوره‌ای شبيه‌سازی‌شده به فرهنگ و اجتماع گویشوران خارجی، کارکردگرایی و کارمحوری، زمینه‌سازی برای کاربرد زایشی توانش زبانی و در نهایت، برون‌داد مداوم و عملی زبان از سوی زبان‌آموز، نقش برجسته‌ای در ایجاد انگیزه و تسلط به زبان خارجی ایفا می‌کند.

واژگان کلیدی: توانمندی‌های یادگیری، الگوی آموزش زبان خارجی، عربی برای اهداف عمومی، برون‌داد زبانی.



۱. مقدمه

در پژوهش‌های تطبیقی زبان، اصطلاح *زبان دوم* گاهی برای یادگیری زبان دوم از سوی افراد در مدارس، زبانکده‌ها و ... در کنار زبان مادریشان به کار می‌رود؛ مانند فراگیری زبان انگلیسی در کشورهای مختلف از جمله ایران. گاهی نیز این اصطلاح بر زبان رسمی دوم در یک کشور دلالت می‌کند؛ مانند زبان فرانسه در مناطق انگلیسی‌زبان کانادا. همچنین گاهی بر زبان دومی که افراد در منزل خود به کار می‌برند، اطلاق می‌شود که با زبان روزمره آن‌ها متفاوت است؛ مانند زبان چینی و چرکسی در اردن و برخی کشورهای عربی دیگر.

در حقیقت «زبان خارجی»، به زبانی اطلاق می‌شود که در خارج از جامعه‌ای که با آن تکلم می‌شود، آموخته شود؛ به‌عنوان نمونه، فراگیری زبان عربی در ایران، زبان خارجی به شمار می‌آید. اما «زبان دوم»، به زبانی اطلاق می‌شود که در همان جامعه‌ای که آن زبان در آن رایج است، آموخته می‌شود؛ به‌عنوان نمونه، اگر زبان عربی را در یکی از کشورهای عرب‌زبان فرا بگیریم، در واقع ما مشغول فراگیری زبان دوم هستیم. بنابراین در نوشته حاضر که هدف از آن بررسی فرایند یادگیری زبان عربی برای فارسی‌زبان‌ها در داخل ایران است، از اصطلاح *زبان خارجی* استفاده می‌کنیم.

از آنجا که در فرایند آموزش زبان خارجی، شناخت اصول و توانمندی‌های لازم برای تثبیت و برونداد دانش زبانی و رشد زایشی مهارت‌های زبانی از اهمیت بالایی برخوردار است، سؤالات پژوهش به شرح زیر مورد مطالعه قرار گرفته است:

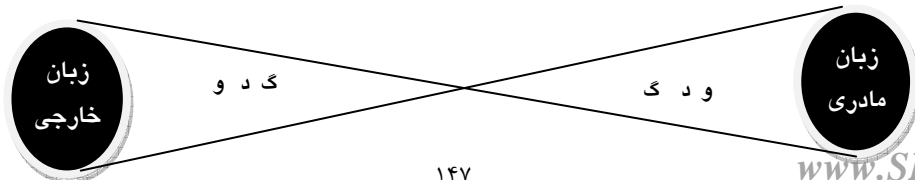
۱. چه توانمندی‌هایی می‌تواند زبان‌آموز را در فراگیری صحیح زبان عربی یاری رساند، به طوری که بتواند با توجه به موقعیت‌های مختلف، زبان را به صورت مفهومی و کاربردی به کار بندد؟
 ۲. با به‌کارگیری چه اصولی می‌توان ضمن تثبیت واژگانی، دستوری، معنایی و کاربردی مورد نیاز برای فراگیری دو مهارت شنیدن و گفتار به زبان‌آموز یاری رساند؟
 ۳. فضای آموزشی در برونداد دانش زبانی و رشد زایشی مهارت‌های زبانی برای ایجاد ارتباطی متناسب با اهداف و موقعیت‌های اجتماعی خاص تا چه میزان می‌تواند مفید و تأثیرگذار باشد؟
- بنابر فرضیه‌های تحقیق، زبان‌آموز با استفاده از مجموعه‌ای از توانمندی‌ها در ضمن تمرینات و بازخوردهای مختلف پی می‌برد که با توجه به موضوع گفتمان، موقعیت و رابطه میان طرفین سخن چه ساختاری را به کار بندد. بر همین اساس مهم‌ترین توانمندی‌های یادگیری زبان خارجی

از قبیل (توانمندی فرهنگی، انتخاب، ابتکار عمل و...) می‌تواند برای ایجاد ارتباطی صحیح و مناسب به زبان عربی بسیار مفید و راهگشا باشد. از سوی دیگر در بحث آموزش واژگان باید تلاش شود که واژگان و اصطلاحات از طریق ارائه مفهومی، بازنمایی^۱ شوند، بنابراین علاوه بر ارائه واژگان از طریق مفهوم، استفاده از تصویر در تجسم و بازنمایی واژگان از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است. در نهایت، فضای آموزشی در وهله نخست استفاده از روش‌های مناسب آموزش زبان خارجی از قبیل روش مفهومی کاربردی (NFS)^۲ و روش کارمحور (TB)^۳ که از جمله روش‌های ارتباطی زبان به شمار می‌روند، می‌تواند نقش بسزایی در تثبیت واژگانی، دستوری و معنایی زبان خارجی و برون‌داد طبیعی زبان از سوی زبان‌آموزان داشته باشد.

بنابراین در پژوهش حاضر درصددیم تا با روش توصیفی-تحلیلی^۴ فرایند یادگیری دو مهارت شنیدن و گفتار را در زبان عربی، به‌عنوان زبان خارجی برای فارسی‌زبانان، مورد ارزیابی قرار دهیم.

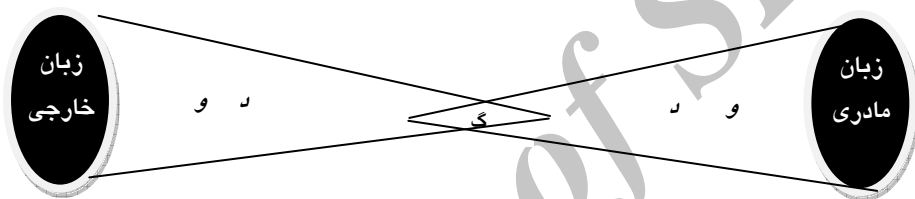
۲. رابطه زبان مادری و زبان خارجی

می‌توان هر زبان را به‌عنوان شبکه‌ای فرض کرد که بین عناصر درونی آن در سطوح مختلف آوایی، صرفی و نحوی، ارتباطی منطقی برقرار است و این ارتباط تابعی از قواعدی خاص است که با استفاده از نشانه‌های قراردادی کلامی و غیر کلامی در خدمت هدفی خاص، یعنی برقراری ارتباط قرار می‌گیرند (دبیرمقدم، ۱۳۷۸: ۱۷-۲۵). هنگامی که زبان‌آموزان برای اولین بار با اطلاعات کلامی (واژه‌ها، عبارت‌ها و گفتمان) جدیدی مواجه می‌شوند، جانداختن این اطلاعات در مغز نیازمند زمان است، بنابراین وجود شکل‌های دیداری همزمان با اطلاعات کلامی، مسئله پردازش اطلاعات و نگهداری آن را در مغز تسهیل می‌کند؛ این امر با پردازش متن شنیداری-دیداری مطابقت دارد، زیرا این متون بازنمودی از اطلاعات هستند (Chun & Plass, 1997: 65). برخی از دانشمندان رابطه بین زبان مادری و زبان خارجی را به صورت دو مخروط متقابل نشان داده‌اند که در رأس هریک از آن‌ها گفتار (سخن‌گفتن) قرار می‌گیرد؛ به این اعتبار که سخن‌گفتن، نقشی محوری در فرایند ارتباط ایفا می‌کند؛ به‌طوری‌که اگر گفتار نباشد فرایند ارتباط زبانی مختل می‌شود.





در شکل بالا حرف «گ» بیانگر فرایند گفتار، حرف «د» بیانگر دستور و صرف و نحو زبان و حرف «و» بیانگر واژگانی است که از زبان دوم (خارجی) فرا می‌گیریم (هامرلی، ۱۹۹۳: ۱۸۸). همان‌طور که می‌بینیم، دستور (صرف و نحو) زبان در وسط قرار گرفته است، زیرا به مثابه معیاری است که واژگان براساس آن در نظم منطقی و صحیح، ترکیب‌هایی زبانی پدید می‌آورند. تقابل دو مخروط بدون تداخل آن‌ها بیانگر سرآغاز فراگیری زبان خارجی از سوی زبان‌آموز است؛ زمانی که (با ادامه فرایند آموزش و یادگیری زبان خارجی) این دو با هم ترکیب می‌شوند (نک. شکل پایین)، تأثیر زبان مادر در زبان خارجی روشن می‌شود.



یادگیری آوای زبان خارجی به دور از تعامل با کاربران و گویشوران آن زبان چالشی بزرگ است. این چالش تنها به فراگیری اصوات محدود نمی‌شود، بلکه جنبه‌های دیگر زبان از قبیل سطح واژگانی، سطح دستوری، سطح معنایی و سایر سطوح کاربردی زبان را شامل می‌شود. بنابراین زبان به‌عنوان پدیده‌ای ذهنی و انتزاعی هنگام کاربرد و تجلی در قالب گفتار متأثر از عوامل غیر زبانی مختلفی مانند عوامل روان‌شناختی، عصب‌شناختی، زیست‌شناختی و همچنین عوامل و ملاحظات اجتماعی و فرهنگی است. براساس نظریه زبان‌شناختی زایا - گشتاری، به کاربرد زبان در موقعیت‌های مختلف که حاصل بالفعل شدن توانش زبانی گویشور است، کنش زبانی اطلاق می‌شود. کنش زبانی معمولاً نمود توانش زبانی در قالب گفتار یا نوشتار است که توسط گوینده یا نویسنده تحقق می‌یابد (حقانی، ۱۳۸۷: ۷۰-۷۱).

۳. پیشینه تحقیق

در زمینه آموزش زبان عربی، پژوهش‌های مختلفی انجام شده است. از جدیدترین این پژوهش‌ها می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

مقاله محمود شکیب الأنصاری (۱۳۸۹)، با عنوان «نقد و بررسی آموزش مکالمه عربی در

دانشگاهها» است که نویسنده در آن، کتاب *المدخل إلى تعلم المكالمة العربية* را مورد بحث و کنکاش قرار می‌دهد و انتقاداتی را نیز بر آن وارد می‌کند و در کنار آن، راه‌حلهایی ارائه می‌کند که در میان آن‌ها صحبتی از متدهای آموزش به میان نمی‌آید.

مقاله‌های دیگری نیز درباره آموزش زبان نوشته شده؛ از جمله آن‌ها مقاله زهرا افضلی (۱۳۸۶)، با عنوان «روش‌های آموزش زبان و تبیین جایگاه مهارت‌های چهارگانه» و نیز مقاله حسن مجیدی (۱۳۹۰)، با عنوان «آسیب‌شناسی درس مکالمه دانشجویان زبان و ادبیات عربی در ایران»، می‌باشد که هر یک به بحث درباره شیوه‌های سنتی آموزش زبان پرداخته و به صورتی کوتاه به برخی از شیوه‌های جدید اشاره داشته‌اند، اما هیچ‌یک شیوه جدیدی ارائه نمی‌دهند.

متقی‌زاده و همکاران (۱۳۹۱) نیز در مقاله «بررسی و نقد میزان اجرای راهبردهای تدریس متون شعری در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی» به بررسی راهبردهای تدریس متون شعری در دانشگاه‌های کشور پرداخته‌اند و نتیجه می‌گیرند که روش سنتی بیشتر از روش‌های جدید تدریس استفاده می‌شود. متقی‌زاده (۱۳۹۲) همچنین در مقاله دیگری با عنوان «میزان اجرایی روش‌ها و فنون تدریس قواعد در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی از نظر دانشجویان و استادان» روش‌های تدریس و میزان اجرایی فنون مناسب تدریس قواعد زبان عربی در دانشگاه‌ها را مورد بررسی و تحلیل قرار داده است.

پایان‌نامه‌ای با عنوان *دراسة المدخل التواصلي في تدريس الادب العربي المعاصر للطلاب العربية لإيرانيين*^۶ توسط مریم جلالی دفاع شده است که وی در این پایان‌نامه تأثیر تدریس ادبیات معاصر عربی را در توانش ارتباطی دانشجویان ایرانی از دو بعد نظری و میدانی بررسی کرده و به این نتیجه رسیده است که ضمن مفید بودن تدریس ادبیات معاصر با رویکرد ارتباطی، در آموزش مهارت‌های چهارگانه، در مهارت شنیدن به نتایج چندان مثبتی دست نیافته است (نک. طهماسبی و همکاران).

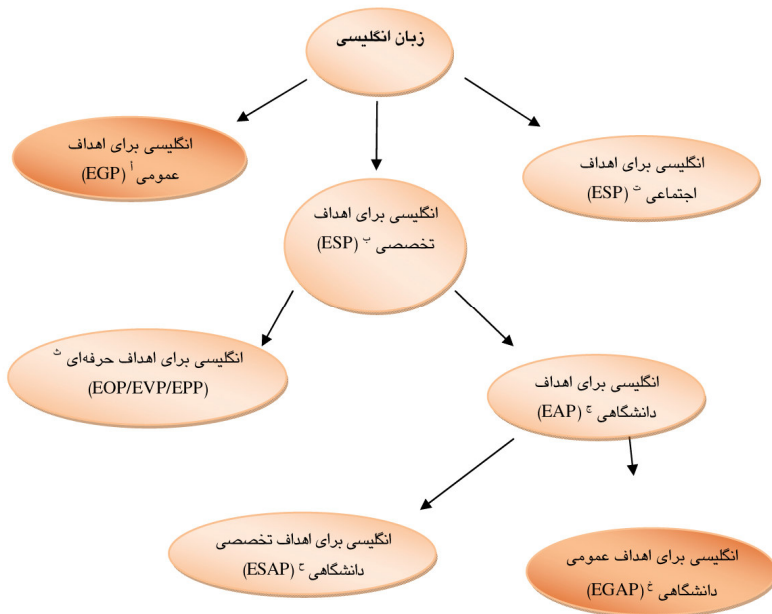
هیچ‌یک از این پژوهش‌ها به صورت مستقیم به بررسی فرایند یادگیری مکالمه زبان عربی در رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌ها نپرداخته‌اند. بنابراین مقاله حاضر که تلاش کرده با روش توصیفی-تحلیلی به بررسی فرایند یادگیری مکالمه زبان عربی در دو حوزه اهداف عمومی و عمومی دانشگاهی بپردازد، پژوهش جدیدی به شمار می‌رود.



۴. EGP^۱ و ESP^۲ در آموزش زبان

از جمله نواقص مهمی که در حوزه آموزش زبان عربی برای فارسی‌زبان‌ها وجود دارد، ارائه دیالوگ‌های نامناسب و غیر کاربردی است؛ به طوری که بسیاری از واژگان و موضوعات ارائه شده در این دیالوگ‌ها، به ندرت در جهان واقعی کاربرد پیدا می‌کنند. برخی دیگر از دیالوگ‌های طراحی شده با وجود این که معنای مورد نظر را منتقل می‌کنند، اما ساختار و اسلوب به کار گرفته شده در آن غیر عربی، ساختگی^۱ و به نوعی برگرفته شده از فرهنگ و زبان فارسی است؛ در حالی که در آموزش مکالمه هر زبانی علاوه بر دیالوگ محوری مناسب و کاربردی، ساختار و اسلوب زبان هدف^۲ همواره باید مورد نظر باشد، به طوری که دیالوگ به خوبی برگرفته از فرهنگ و اجتماع گویشوران آن زبان باشد.

در آموزش زبان انگلیسی و به هنگام بحث درباره هدف از یادگیری زبان، سه رویکرد کلی وجود دارد که دانشمندان حوزه آموزش زبان برای هر یک جایگاه‌ها و موقعیت‌های خاصی را مورد نظر قرار داده‌اند، چنان که آرا و نظرات متفاوتی درباره تاثیرگذاری هر یک از این اهداف ارائه کرده‌اند. شکل زیر این سه رویکرد را نشان می‌دهد:



شکل ۱ آموزش زبان انگلیسی برای اهداف عمومی، تخصصی و اجتماعی

1. English for General Purposes
 2. English for specific Purposes
 3. English for social Purposes
 4. English for Occupational/vocational/professional Purposes
 5. English for Academic Purposes
 6. English for specific Academic Purposes
 7. English for General Academic Purposes
- (Vide. Casey & Upton, 2008: 256) .

۱. آموزش زبان انگلیسی برای اهداف عمومی (EGP): در این رویکرد کلاس، کتاب، ویدئوها، لوازم آموزش و... شامل همه موقعیت‌های عمومی است که فرد برای ارتباط با کاربران زبان خارجی به آن نیازمند است.

در این رویکرد باید کلاس و کتاب به گونه‌ای برنامه‌ریزی شود که فرد احساس کند در موقعیت‌های عمومی قرار دارد و از این طریق می‌آموزد چگونه با توجه به جایگاه‌های مختلف و موقعیت‌های اجتماعی خاص با به‌کارگیری اصطلاحات مناسب با طرف مقابل تعامل داشته باشد. این مسئله از طریق بافت صورت می‌گیرد که به دو بخش زبانی و غیر زبانی تقسیم می‌شود:

الف. بافت زبانی: «بخشی از یک متن یا عبارت که واژه یا اصطلاحی خاص را احاطه کرده و معنای آن را معین می‌کند؛

ب. بافت غیر زبانی: شرایطی که رویدادی در آن به وقوع می‌پیوندد (Vide. Richards & Schmidt, 2002).

گفتنی است بافتی که برای تمرین زبان مورد استفاده قرار می‌گیرد باید از منابع اصیل فرهنگی برگرفته شده باشد؛ از قبیل متون واقعی یا شبیه‌سازی‌شده مانند اسناد مسافرتی، فرم‌های پذیرش هتل، زندگی‌نامه، برنامه‌های قطار و هواپیما، منوهای رستوران، روزنامه‌ها و مجلات، نامه‌های شخصی، ایمیل و... .

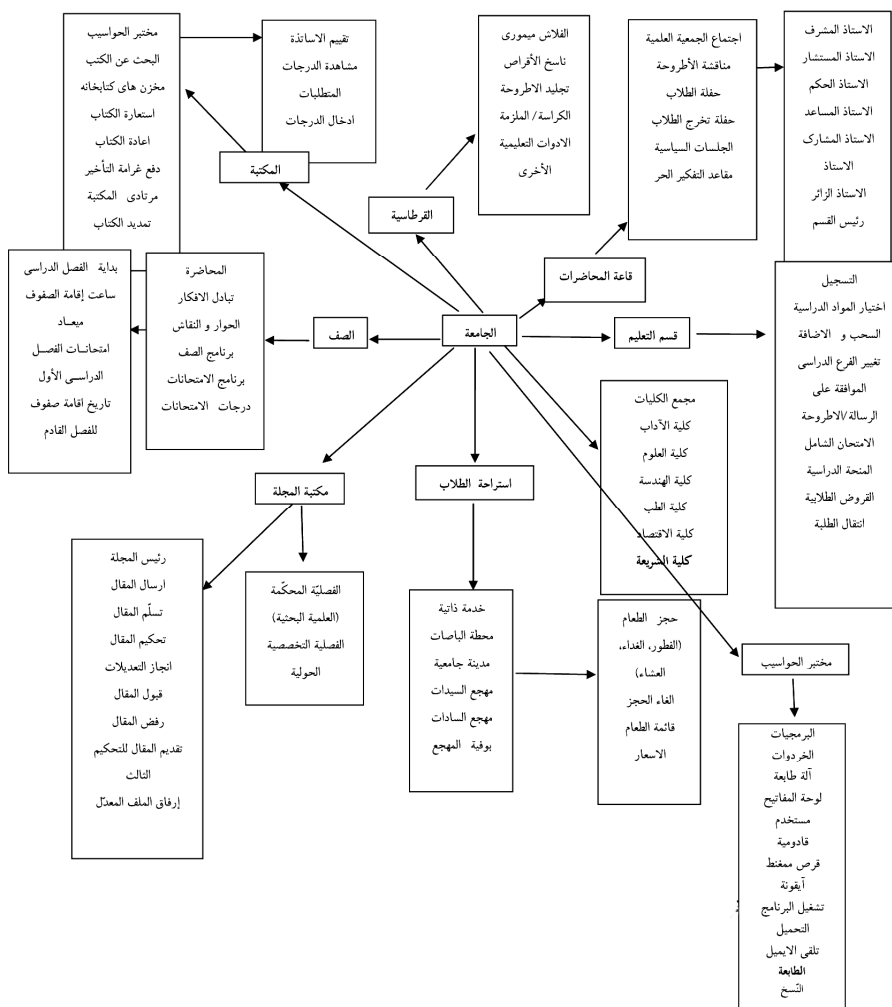
نمونه‌ای از بافت‌هایی که احتمالاً برای سطوح مبتدی و متوسط گنجانده می‌شود عبارت‌اند از: گرفتن آدرس، خرید از یک مغازه، سفارش دادن غذا در یک رستوران، اجاره کردن یک اتاق در هتل و... که به کارهای روزمره و تعاملات در محیط کار و بیرون از آن مربوط می‌شود



۲. آموزش زبان عمومی برای اهداف تخصصی (ESP): این رویکرد خود به دو بخش دانشگاهی و حرفه‌ای تقسیم می‌شود که در بخش دانشگاهی با توجه به اهداف تعیین‌شده از سوی مدرس، از حیث ساختار و محتوای دیالوگ‌ها برای رویکرد مورد نظر برنامه‌ریزی می‌شود:

الف. انگلیسی برای اهداف تخصصی دانشگاهی (ESAP): در این رویکرد، فرد برای هدف خاصی زبان انگلیسی را فرا می‌گیرد؛ به‌عنوان نمونه زبان‌آموز درصدد است تا در رشته شیمی در یکی از دانشگاه‌های موجود در کشورهای انگلیسی‌زبان تحصیل کند؛ مطمئناً چنین فردی از یک‌سو، نیازمند یادگیری ساختارهایی است که در تعامل با یک استاد نیاز دارد و از سوی دیگر باید واژگانی را فرا گیرد که مربوط به حوزه تحصیلی‌اش است.

ب. انگلیسی برای اهداف عمومی دانشگاهی (EGAP): در این رویکرد اهداف و موقعیت‌های مختلف دانشگاهی، مورد نظر مدرس و زبان‌آموز است. این اهداف می‌تواند نقش و انگیزه‌بخشی بسیار برجسته‌ای در یادگیری اهداف عمومی دیگر داشته باشد و زمینه را برای فراگیری دیگر اهداف تخصصی فراهم آورد. براساس این هدف، اموری از قبیل چگونگی ورود به بحث با استاد، ارائه توضیح یا انتقاد به مطالب ارائه‌شده از سوی استاد یا دیگر همکلاسی‌ها، چگونگی دفاع از پایان‌نامه، حذف و اضافه، تعیین رشته، جست‌وجو در سایت، گرفتن کتاب از کتابخانه، برنامه امتحانی، برنامه درسی، ساعت‌های ارائه کلاس درس، واحدهای ارائه‌شده و استادان مرتبط به آن، دفاع از پایان‌نامه، استاد مشاور، راهنما، داور و... مورد بحث قرار می‌گیرد.



شکل ۲ فضای آموزشی یادگیری زبان عربی برای هدف AGAP

۵. توانمندی‌های زبانی

در همه روش‌های ارتباطی، فعالیت‌های کلاسی به‌طور همزمان، برای گسترش و تعمیق توان ساختاری، گفتار، اجتماعی، فرهنگی و راهبردی زبان‌آموز عمل می‌کنند؛ بدین معنا که همزمان با



ارائه ساختار، کاربرد و ویژگی‌های مربوط به کنش کلامی آن نیز باید در نظر گرفته شود. زبان‌آموز باید در طول تمرینات و بازخوردها بفهمد که می‌توان چه ساختاری را با توجه به موضوع گفتمان، موقعیت و رابطه میان طرفین سخن به‌کار بندد. بر همین اساس مهم‌ترین توانمندی‌های مورد نیاز برای ایجاد ارتباطی صحیح و مناسب به زبان عربی را مورد بررسی قرار می‌دهیم:



شکل ۳ توانمندی‌های یادگیری زبان خارجی (نک. استینه، ۲۰۰۴: ۱۴۰)

الف. توانمندی فرهنگی: از آنجا که زبان آیینۀ فرهنگ کاربران آن است، فهم آن جدای از شناخت اصول فرهنگی آن مردمان امکان‌پذیر نیست. بدین معنا که آگاهی و تسلط بر قواعد

صرف و نحو زبان - تا زمانی که زبان آموز بر اصول فرهنگی و تمدنی حاکم بر جامعه زبانی واقف نباشد - در ایجاد ارتباط با کاربران آن زبان هیچ کمکی به وی نخواهد کرد و چه بسا بسیاری از اشتباهات فراگیران زبان خارجی از همین مسئله، یعنی عدم درک صحیح اصول حاکم بر جامعه زبانی و یا عدم درک آن به طور کامل ناشی می شود. به طوری که هاملری درباره مهارت یادگیری زبان خارجی می گوید: «عبارتست از شناختی که متکلم را قادر می کند تا با درک صحیح زبان بتواند آن را به شیوه ای دقیق و روان متناسب با اهداف ارتباطی در موقعیت های خاص فرهنگی به کار بندد» (هاملری، ۱۹۹۳: ۷۵). اما از آنجا که ارزش ها و هنجارهای رفتاری بین فرهنگ های مختلف، متفاوت است، می توان گفت هر فرهنگ الگوهای رفتاری ویژه خود را دارد که برای مردمان فرهنگ های دیگر بیگانه می نماید. البته در میان رفتارهای فرهنگی انسان، برخی مشترکات وجود دارد که آن ها را ویژگی های عام فرهنگی می نامند. زبان یکی از این ویژگی های مشترک به شمار می آید (گیدنز، ۱۳۷۶: ۶۶). ساویله ترویک معتقد است «یادگیری زبان برای خارجیان بخشی جدایی ناپذیر از فرایند فرهنگ آموزی از سه منظر است:

۱. زبان بخشی از فرهنگ است؛ بنابراین بخشی از بدنه دانش، نگرش ها و مهارت هایی است که از یک نسل به نسل دیگر منتقل می شوند؛

۲. زبان اساساً ابزاری است که از طریق آن جوانب دیگر فرهنگ منتقل می شود؛

۳. زبان ابزاری است که زبان آموختگان ممکن است از آن برای کاوش محیط اجتماعی و یافتن جایگاه خود و روابط نقشی خود در آن استفاده کنند (Saville-Troike, 1985: 51).

از این رو، می توان گفت زبان آموزانی که زبان اول خود را فرا می گیرند، فرهنگ بومی خود را می آموزند، حال آن که یادگیری زبان خارجی کم و بیش مستلزم یادگیری فرهنگ مردمان آن زبان است. بنابراین چه بسا آموزش فرهنگ در قالب آموزش مهارت های زبانی مناسب ترین شیوه باشد؛ یعنی مدرس همزمان با آموزش مهارت های زبانی راه و رسم گفت و گو، تعدیل و اصلاح نگرش زبان آموزان را نسبت به زبان بیگانه در دستور کار قرار دهد.

عدم درک صحیح از فرهنگ زبان مبدأ چالش بزرگی در فراگیری زبان خارجی به شمار می آید البته این مشکل را به خوبی می توان در ترجمه هایی که از زبان مبدأ صورت می گیرد مشاهده کرد.

ب. توانمندی انتخاب: توانمندی انتخاب، فرد را قادر می کند تا از بین واژگان دقیق ترین الفاظ و از بین معنای متعدد، درست ترین آن ها را گزینش کند. این توانمندی ملکه ای اکتسابی و مبتنی بر

موهبتی فطری است که تجربه به آن سامان می‌دهد. اهمیت این توانمندی به هنگام انتخاب مناسب‌ترین واژه از سوی فرد - زمانی که برای به‌کارگیری واژه‌ای مناسب مبهوت می‌ماند - برای دلالت بر معنایی معین یا مجموعه‌ای از معانی نمایان می‌شود. همان‌طور که این مسئله در زبان مادری نیز وجود دارد، در زبان خارجی از فراوانی و اهمیت بیشتری برخوردار است. از این‌رو، در بسیاری مواقع فرد درصدد انتخاب واژه‌ای مناسب برمی‌آید که در جایگاه مورد نظر وی از دیگر واژگان مناسب‌تر است. توانایی فرد در انتخاب واژه مناسب به او کمک می‌کند تا از خطا و اشتباه در امان باشد؛ اشتباهی که یا از خود واژه و یا به‌کارگیری آن در آن جایگاه خاص ناشی می‌شود. خطای ناشی از خود واژه مانند به‌کارگیری واژه «استلام» به معنای «گرفتن یک چیز» است، حال آن‌که این واژه به معنای «مسح الشيء بالید و تقبيلة» است و درست آن «تسلم الشيء» به معنای «تناوله» می‌باشد.

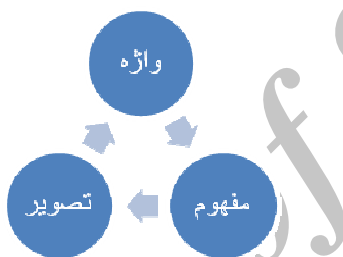
خطای ناشی از انتخاب جایگاه نامناسب واژه، مانند به‌کارگیری واژه «نام» به جای واژه «رقد»؛ بدین معنا که چنانچه بخواهیم بستری شدن یک فرد را در بیمارستان بیان کنیم باید از واژه «رقد» یا واژگان مشابهی که معنا را به‌طور صحیح منتقل می‌کند، استفاده کنیم. از این‌رو، برای بیان مفهوم جمله «مریم در بخش عمومی بیمارستان بستری است» نمی‌توان از عبارت «قد نامت مریم فی القسم الجمعی للمستشفى» استفاده کرد، چون در این حالت ممکن است مریم کارمند، پرستار کشیک و یا ... باشد.

بنابراین توانمندی انتخاب، مهارت گزینش و تشخیص کاربرد مناسب واژگان در موقعیت‌های خاص را به زبان‌آموز ارزانی می‌دارد. کراشن (1982) بر این باور است که واژگان باید در یک واحد موضوعی یا موقعیتی و در یک موضوع خاص، محور درس قرار گیرند (ر. ک. شکل ۲: نمودار الجامعة) و این واژگان باید مربوط به اشیای پیرامون، طبیعی و نزدیک به زندگی زبان‌آموز باشند.

البته نکته بسیار حائز اهمیت در بحث آموزش واژگان در هر زبانی این است که این واژگان از طریق ارائه مفهومی، بازنمایی شوند، بنابراین در فرایند یادگیری واژگان زبان خارجی باید از آموزش واژه از طریق واژه به‌شدت اجتناب شود. علاوه بر ارائه واژگان از طریق مفهوم، استفاده از تصویر در تجسم واژگان و تداعی آن‌ها از سوی زبان‌آموز در حافظه بلندمدت او دارای جایگاه ویژه‌ای است. نباید فراموش کرد که فرایند یادگیری، عملی صفر - یک نیست؛ بلکه یک عمل تدریجی است که انسان هربار به سطحی از آگاهی نسبت به واژگان و اصطلاحات زبان خارجی دست می‌یابد. برخی از واژگان دارای چند معنا هستند و بعضاً در سیاق‌های مختلف معنایی متضاد

دارند که به‌ناچار فرایند یادگیری را به تأخیر می‌اندازد. بنابراین مدرس وظیفه دارد تمام موانع روانی، شناختی، فیزیکی، زبانی و... را از زبان‌آموز بزداید و در محیطی آرام و به دور از هر دغدغه، توجه او را به فراگیری سطوح مختلف زبان خارجی متمرکز کند.

براین مبنا به هنگام آموزش واژگان، مطالب باید به‌ترتیب (← واژه ← مفهوم ← تصویر) و به هنگام ارزیابی از سوی مدرس و یا ارائه تمرینات به صورت (تصویر ← مفهوم ← واژه) ارائه شود.



شکل ۴

السبورة: قطعة من الخشب تعلق على الجدار.

الطباشيرة: الجص الذي يكتب بها على السبورة.

الممحاة: الاسفنجة التي يمسهح الطالب بها ما كتب على اللوح الابيض او على السبورة.



بنابراین هنگامی‌که زبان‌آموز واژگان را نه از طریق ترجمه، بلکه از طریق تصاویر بازنمایی می‌کند، بین واژه و تصویر ارتباطی را جست‌وجو می‌کند و همین‌طور زمانی‌که واژگان در یک

بافت قرار گیرند، قابل درک‌تر می‌شوند؛ یعنی درون‌داد معنا برحسب موقعیت شکل می‌گیرد.

ج. توانمندی ابتکار عمل: ابتکار عمل یکی از توانمندی‌های ارتباطی است که زبان‌آموز به واسطه آن می‌تواند الف. به ارتباط و تعامل با دیگران اقدام کند؛ ب. تصورات ویژه‌ای در ذهن خود بپروراند که او را از یک مخاطب صرف متمایز کند؛ ج. با مشکلات به صورت عاقلانه برخورد کند؛ د. همواره از آنچه قادر به تفسیر و فهم آن نیست، سؤال کند.

همان‌طور که در زندگی آدمی ابتکار عمل در یادگیری هر چیز نقش بسزایی دارد، این موضوع در فراگیری زبان خارجی از ضرورت و اهمیت بیشتری برخوردار است، زیرا ابتکار عمل، زبان‌آموز را از اشتباه نجات می‌دهد. براین اساس می‌توان بسیاری از اشتباهات کاربران زبان خارجی را ناشی از عدم برخورداری از توانمندی ابتکار عمل دانست. مهم‌ترین مشکل ناشی از عدم برخورداری از توانمندی ابتکار عمل، شک و تردید زبان‌آموز به هنگام سخن‌گفتن، به دلیل ترس از وقوع اشتباه است. زمانی که این شک و تردید به دلیل عدم اعتماد زبان‌آموز به توانمندی خود در برقراری مبتکرانه ارتباط باشد، تداوم عدم ابتکار عمل، این تردید را تقویت کرده و چالش‌های زیادی را برای زبان‌آموز پدید می‌آورد. علاوه بر این، تردید در به‌کارگیری یک واژه سبب ایجاد وقفه‌ای بین آن واژه و واژه پس از آن می‌شود که زبان و فرایند ارتباط که از مهم‌ترین اهداف زبان است، آن را ناپسند می‌شمرد.

همچنین این تردید سبب می‌شود که متکلم واژه یا قسمتی از آن را چندبار تکرار کند تا بتواند واژه بعد را انتخاب کند. البته ناگفته پیداست که عمل دانش‌واژگانی مستلزم داشتن مجموعه‌ای از زیرمهارت‌های دیگری است؛ به عنوان نمونه «برای این‌که متکلم بتواند به واسطه کانال‌های مختلف، ارتباطی مؤثر برقرار کند، لازم است نحو هجی‌کردن و تلفظ واژه‌ها و نیز ویژگی‌های دستوری آن‌ها را بداند. واژه‌ها همچنین دارای معانی چندگانه هستند و معنای یک واژه عمدتاً به بافتی بستگی دارد که در آن واقع می‌شود (Brandel, 2008: 75). از این‌رو، همه این امور در زمینه‌سازی برای اعتماد به نفس زبان‌آموز و برخورداری از توانمندی ابتکار مؤثر است.

د. توانمندی زایشی: از آنجا که انسان موجودی رو به کمال است، همواره می‌تواند مهارتی را به مهارت پیشین خود بیفزاید، البته این نوع حرکت تکاملی تنها یک فراگیری متراکم نیست، زیرا حتی بهترین نوع تراکم شناختی به رشد منتهی نمی‌شود. زمانی که زبان‌آموز از توانمندی زایشی برخوردار می‌شود، می‌تواند دو یا چند تجربه را با هم ترکیب کند تا تجربه و مهارت‌های جدیدی

را پدید آورد، یعنی وی با برخورداری از توانمندی زایشی، موفق به ساخت ترکیب‌هایی می‌شود که حتی پیش از این نشنیده است و این همان نوآوری و ابداع است. بر این اساس زمانی‌که زبان‌آموز هر زبان خارجی نتواند ترکیب‌های جدیدی - فراتر از آنچه حفظ کرده است - بیافریند، می‌توان نتیجه گرفت که یادگیری مهارت‌های زبانی از سوی وی مبتنی بر برخورداری از توانمندی زایشی (تکاملی) نبوده است.

نکته مهم در توانمندی زایشی، تدریجی بودن آن است. از این رو، با گذشت هر روز می‌توان توقع داشت که یادگیری زبان‌آموز در زبان خارجی نسبت به روز قبل افزایش یافته است. گاهی رشد یادگیری در موقعیتی یکسان صورت می‌گیرد، بدین معنا که دو مهارت زبانی یا بیشتر که به زبان‌آموز آموزش داده می‌شود، پس از مدتی جایگاه خود را در ذهن زبان‌آموز به دست آورده، چنانکه کسب مهارت‌های جدید به‌طور مستقیم بر آن استوار می‌شود. از این رو، رشد یادگیری و ابداع و نوآوری همزمان در ذهن اتفاق می‌افتد.

گفتنی است توانمندی تکاملی در مسائل مشخصی از زبان، نزد کودک بسیار بیشتر از بزرگسالان است؛ کودکان در فراگیری تلفظ صحیح الفاظ زبان خارجی از بزرگسالان موفق‌ترند. در نتیجه در بیان صحیح واژگان و تلفظ الفاظ مختلف که جزئی از ساختار زبان است، البته متناسب با سطح آگاهی و درکشان، از توانایی بیشتری نسبت به بزرگسالان برخوردارند؛ اما توانمندی زایشی نزد بزرگسالان بر تحلیل و کنکاش در قواعد نحوی و صرفی متمرکز است. میزان ربط بین اشیا نیز نزد بزرگسالان از میزان بیشتری برخوردار است که سبب می‌شود درباره مسائل زبانی، نحوی و صرفی بیش از کودکان به تفکر پردازند.

هـ. توانمندی کنترل (مهار): کنترل، یک توانمندی ذهنی است که زبان‌آموز به واسطه آن می‌تواند عناصر جزئی یک پدیده را به‌طور صحیح - به اعتبار تکنک اجزای آن پدیده - ضبط و ثبت کند. برای توضیح این مسئله یک قاعده نحوی را مورد بررسی قرار می‌دهیم:

در جمله فعلیه با فعل متعدی مانند «باع زید سیارته» زمانی‌که زبان‌آموز از مهارت کنترل برخوردار باشد، می‌تواند به‌درستی اجزای این جمله را از جنبه‌های گوناگون به‌طور صحیح بنا کند؛ چنانکه از لحاظ ساختار: تقدیم فعل، ذکر فاعل پس از آن، ذکر مفعول به و سپس ذکر مضاف‌الیه؛ از لحاظ اعراب: رفع فاعل، نصب مفعول به و ...

بنابراین زبان‌آموز با برخورداری از مهارت کنترل، بر ساختار و اعراب چنین جملاتی تسلط



می‌یابد، همان‌طور که نسبت به واژگان آن از اشراف لازم برخوردار است.

سپس نوبت به کنترل دیگر می‌رسد، بدین معنی که آنچه را که زبان‌آموز در بالا بدان دست یافته است، دستاوردی است که نتیجه بزرگتری برای وی به همراه خواهد داشت و آن این‌که کاربرد جمله بالا به اقتضای بافتی است که در آن قرار می‌گیرد، نه به اعتبار یک جمله مفرد. کنترل سومی که بروز می‌کند در واقع شامل کنترل متن با همه اجزای اصلی آن از نظر ساختار و مضمون است.

و. توانمندی بازسازی: این توانمندی یکی از مهم‌ترین توانایی‌های زبانی به شمار می‌آید که دستیابی به دو مهارت را شامل می‌شود: *توانمندی تولید* و *توانمندی تبدیل*.

زمانی که زبان‌آموز بتواند از یک ساختار زبانی، تعداد غیر محدودی جمله تولید کند، همچنین زمانی که بتواند مانند کاربران زبان خارجی فرایند تبدیل ساختارهای زبانی را انجام دهد، توانسته است آن زبان را به خوبی فرا بگیرد.

البته این مهارت تنها به فراگیری صحیح زبان محدود نمی‌شود، بلکه در کنار آن توانمندی بازسازی زبان را نیز فراهم می‌کند، به طوری که زبان‌آموز را قادر می‌کند به آن زبان سخن بگوید، هرچند نه در آن سرزمین زندگی کرده و نه با بومیان آنجا معاشرتی داشته است.

ز. توانمندی انسجام: افرادی که به فراگیری زبان خارجی مشغول هستند لازم است به هنگام سخن افکار خود را به صورت منسجم و منظم بیان کنند. انسجام یعنی توانمندی تنظیم افکار به طوری که از آغاز سخن تا انجام آن هریک از جملات داری نظم منطقی و همسو با سایر جملات دیگر باشد و به دور از هر گونه پراکنده‌گویی، تکتک جملات، در انتقال پیام گوینده به مخاطب نقش آفرینی کنند.

البته در دستیابی به توانمندی انسجام افکار، عوامل متعددی می‌تواند نقش داشته باشد؛ از جمله این‌که عناصر فرازبانی از قبیل عناصر شناختی و عاطفی - که در این مقاله مجال پرداختن به آن‌ها نیست - و نیز میزان برخورداری از دیگر توانمندی‌های زبانی که در بالا ذکر شد، از ارزش و اهمیت بسزایی برخوردار است، بنابراین زبان‌آموز هر میزان بر دیگر توانمندی‌های زبانی تسلط بیشتری داشته باشد، در به‌کارگیری مقتدرانه و منسجم زبان موفق‌تر عمل خواهد کرد. از نظر روانی نیز از شرایط مساعدتری برای انسجام افکارش و دادن نظم منطقی به آن‌ها برخوردار خواهد شد.

ح. **توانمندی وصل و فصل:** وصل و فصل تنها یک ابزار به شمار نمی‌آید، بلکه این دو یک توانمندی زبانی است که انسان به واسطه آن می‌تواند بخشی از سخن خود را به بخش دیگر متصل و یا جدا کند. در یادگیری زبان خارجی، مانند زبان مادری، به‌کارگیری فصل به جای وصل نوعی ناهنجاری زبانی به شمار می‌آید. از بدترین نمونه‌های فصل در زبان عربی تکرار زیاد برخی از حروف عطف به صورت مکرر بین واژگان است از قبیل: **وَوَ وَا فَا فَا**؛ گاهی نیز حرف عطف به دلیل زیاده‌روی در فصل به صورت ممتد کشیده می‌شود؛ مانند: **فا . . . فا**. همچنین در برخی مواقع لام تعریف چندین بار تکرار می‌شود: **ال ... ل ل ... ل ل**. بعضی اوقات نیز فاصله بین واژگان یک جمله با سکوتی طولانی همراه می‌شود.

روشن است در چنین مواردی متکلم مهارت لازم در توانمندی وصل را کسب نکرده است که بتواند به صورت سلیس و مداوم به سخن خود ادامه دهد. بنابراین کاربرد فصل به جای وصل خطای فاحشی در کاربرد زبان به شمار می‌آید.

به‌کارگیری وصل به جای فصل نیز اشتباهی بزرگ محسوب می‌شود؛ زیرا فصل به نوبه خود مهارتی ناشی از توانمندی به شمار می‌آید. بنابراین توقف در جایگاه‌هایی که لازم است متکلم در آن‌ها مکث کند، بیانگر این است که وی می‌داند که فصل گاهی یک ضرورت معنایی و همواره یک ضرورت بیانی به شمار می‌آید.

ط. **توانمندی ارتباط:** از آنجا که ارتباط مهم‌ترین هدف زبان به شمار می‌آید، برخورداری از این توانمندی نقش برجسته‌ای در تعیین میزان تسلط زبان‌آموز ایفا می‌کند. این بدان معنا است که دانستن این توانمندی یک اصل محسوب می‌شود و میزان برخورداری از آن از فردی تا فرد دیگر و نیز از موقعیتی تا موقعیت دیگر، نسبت به همان فرد، متفاوت است. تفاوت افراد در این توانمندی به میزان توانایی آن‌ها در سخن گفتن شجاعانه و بدون تردید بستگی دارد. بر همین اساس برخی از زبان‌آموزان به هنگام کاربرد زبان خارجی دچار شک و تردید می‌شوند و برخی دیگر با اطمینان کامل، به دور از هر گونه ترس و واهمه‌ای مانند بومیان آن زبان سخن می‌گویند.

ی. **توانمندی تعامل:** توانمندی تعامل جنبه‌های مختلفی دارد؛ از جمله این‌که متکلم با کسب این توانمندی می‌تواند با مردم به تعامل و گفت‌وگو بپردازد و همان‌طور که افکار و اندیشه‌های دیگران را اخذ می‌کند، پیام و افکار خود را به آن‌ها منتقل کند؛ به دیدگاه‌های دیگران احترام بگذارد؛ به موقع سؤال بپرسد و به موقع مخاطب را آزاد بگذارد که از وی سؤال کند.

از دیگر جنبه‌های توانمندی تعامل این است که فرد بتواند با زبانی که فراگرفته و نیز با افکار و ایده‌هایی که درصدد انتقال آن به مخاطب است، به تعامل بپردازد.

ک. توانمندی ترکیب: زبان تنها واژگانی نیست که حفظ می‌کنیم، بلکه علاوه بر آن توانمندی ساخت جمله است؛ جملاتی درست که با تصورات کاربران آن زبان متناسب باشد؛ تصوراتی که قواعد ساخت جمله زبان خارجی تفسیرگر آن است. توانمندی ترکیب تنها به ساخت جمله محدود نمی‌شود؛ اهمیت ایجاد ارتباط بین جملات از ایجاد ارتباط بین واژگان در جمله‌ای واحد کمتر نیست. بنابراین در صورت عدم ارتباط بین جملات (ترابط) مجموعه سخن غیر مفید و نامفهوم خواهد بود و پیام به خوبی منتقل نخواهد شد، هرچند تک تک جملات معنای خود را به تنهایی منتقل کنند.

تفاوت بین توانمندی انسجام و توانمندی ترکیب، هرچند مکمل یکدیگرند، در این است که توانمندی ترکیب فرد را قادر می‌کند بین جملات ارتباط برقرار کند، به طوری که بین آن‌ها انفصال پدید نیاید؛ اما توانمندی انسجام، گوینده را قادر می‌کند افکار خود را به همان ترتیبی که بیان کردیم سامان ببخشد.

تفاوت بین مهارت وصل و فصل و مهارت ترکیب، هرچند این دو نیز مکمل یکدیگرند، در این است که وصل، ربطی لفظی و فصل عدم به کارگیری روابط لفظی است؛ در حالی که مهارت ترکیب مجموعه‌ای از روابط معنوی (ترابط) است.

توانمندی وصل و فصل دو جنبه دارد؛ همان‌طور که به وصل نیازمندیم، کسب توانمندی فصل نیز ضروری است؛ اما در توانمندی ترکیب از واژه نخست تا آخرین واژه یک جمله و از اولین جمله یک متن تا آخرین جمله آن از نقش بسزایی برخوردار است.

ل. توانمندی تکاملی: مهم‌ترین ویژگی این توانمندی آن است که فرد را قادر می‌کند تا یک پیام زبانی را به صورتی قانع‌کننده به مخاطب منتقل کند. بدون این توانمندی هیچ‌کس نخواهد توانست پیام خود را به طور کامل بیان کند یا عملی را به انجام برساند و یا به هدف خود برسد. این توانمندی برای کسی که می‌خواهد یک پیام زبانی را منتقل کند، تقریباً از لحظه نخست تا لحظه آخر انتقال پیام بر ذهن وی حکمفرما خواهد بود. از این رو می‌توان گفت مدت زمان کاربرد این توانمندی تمام طول دوره‌ای است که پیام در آن منتقل می‌شود.

کسانی که از این توانمندی برخوردار نیستند به دو دسته تقسیم می‌شوند:

نخست آن‌که گوینده پیام خود را به صورت پراکنده و ضعیف بیان می‌کند و در بیان افکار

خود و انتقال پیام به مخاطب دچار سردرگمی و تشویش می‌شود، زیرا نمی‌داند سخن خود را از کجا شروع کند و در کجا به پایان برساند. بسیاری از افراد که به یادگیری زبان خارجی مشغولند با چنین مشکلی مواجه هستند؛ به طوری که این مسئله اغلب منجر به خودداری آن‌ها از ورود به بحث و گفت‌وگو می‌شود.

دوم آن‌که گوینده سخن خود را با جمله نخست آغاز می‌کند، سپس شروع به سخنی طولانی می‌کند که مقصود وی در آن خلاصه می‌شود، البته بدون این‌که به نتیجه لازم دست یابد، زیرا توانمندی تکاملی از پویایی و تکامل لازم نزد وی برخوردار نیست.

۶. روش آموزش مفهومی - کاربردی^{۱۱}

مدل بالا در واقع جزئی از رویکرد ارتباط‌گرایی نیز محسوب می‌شود، نقطه مشترک بین همه گونه‌های «آموزش ارتباطی زبان» نظریه مربوط به تدریس زبان است که از یک الگوی ارتباطی زبان و کاربرد زبان شروع می‌شود و سعی دارد این الگوی ارتباطی را به یک طرح برای نظام آموزشی، مطالب درسی، نقش و رفتار معلم و زبان آموز و نیز برای فعالیت‌ها و تکنیک‌های کلاس درس تبدیل کند. از این رو مدل بالا بیش از آن‌که یک شیوه یا رویکرد در آموزش زبان باشد، یک مکانیزم برای تنظیم آموزش زبان است. در این روش توجه فراوانی به موضوع گرامر نمی‌شود و تمام اهتمام فرد و آموزگار متوجه مفاهیم و کنش‌ها می‌باشد. در این مدل منظور از «مفهوم»^{۱۲}، بافت خاص و مشخصی است که فرد در قالب آن به ارتباط با دیگر افراد می‌پردازد. منظور از «کنش»^{۱۳} همان هدفی است که گوینده در یک بافت مشخص دنبال می‌کند.

فینوکیارو و برومفیت^{۱۴} (۱۹۸۳) برخی از ویژگی‌های شیوه بالا را چنین بیان می‌کنند:

۱. معنا در اولویت قرار دارد؛ ۲. اگر از دیالوگ استفاده شود، این دیالوگ‌ها به نقش‌های ارتباطی می‌پردازند و معمولاً حفظ نمی‌شوند؛ ۳. بافتمندسازی^{۱۵}، یک اصل اساسی است؛ ۴. یادگیری زبان همان یادگیری برقرار کردن ارتباط است؛ ۵. تمرین می‌تواند وجود داشته باشد، ولی اصل نیست؛ ۶. کاربرد سنجیده و عاقلانه از زبان مادری زبان آموز، در جایی که لازم است، اشکال ندارد؛ ۷. از زبان آموز انتظار می‌رود که با بقیه مردم، چه به صورت رودررو چه تمرین دوفره و گروهی و یا حتی نوشتار، ارتباط برقرار کند و... (جکسی و دیگران، ۱۳۹۱: ۲۲۳).



سلینکر و دوگلاس بر این باورند که آشنایی با طرف سخن، محتوا و نوع کنش گفتاری می‌تواند بر گفتار متکلم غیر بومی تأثیر بگذارد. به علاوه، شرایط پردازشی زنده زبانی را تولید می‌کند که به لحاظ دستوری «تکه‌تکه‌تر» بوده و از عبارات‌های فرموله‌شده‌تری (پیش‌ساخته) استفاده می‌کند و به راحتی تکرار کلمات و عبارات در درون همان بخش از گفتار را برمی‌تابد (Vide. Bygate, 2001: 16 -17).

در واقع معلم در این‌گونه کلاس‌های ارتباطی نقش مستقیمی ندارد؛ البته فعالیت‌هایی نیز وجود دارد که معلم در آن‌ها در حد مشارکت در ارتباط نقش دارد. به گفته ون‌پتن «اگر خود مربیان، زبان را به‌طور پرمعنا استفاده کرده و با زبان‌آموزان در ارتباط باشند، زبان‌آموزان خواهند کوشید که با یکدیگر ارتباط برقرار کنند (نک. جکسی و همکار، ۱۳۹۱: ۷۰).

نکته حائز اهمیت در هر سیلابس زبانی مسئله انتخاب موضوع است. انتخاب موضوع مناسب نقش مهمی در جلب علاقه زبان‌آموز و افزایش مشارکت فعال وی ایفا می‌کند؛ از این‌رو، موضوع باید جالب و مناسب سن و تجربیات شخصی زبان‌آموزان باشد.

در ادامه، سیلابس NFS را برای اهداف عمومی و عمومی دانشگاهی مورد تحلیل و تطبیق قرار می‌دهیم. در زیر به اجزای این سیلابس و نحوه اجرای آن اشاره می‌کنیم:

جدول ۱ بخش‌های روش مفهومی کاربردی برای اهداف عمومی و عمومی دانشگاهی

division	Notion مفهوم	Function کاربرد	Grammar دستور	Vocabulary واژگان
NFS	EGP رفتن به مطب دکتر	ابراز خواسته (بیان بیماری یا درد) - پاسخ به سؤالات دکتر در وضعیت یا حالت جسمی یا روحی - توضیح دادن علت درد یا بیماری - گرفتن داروهای نسخه از داروخانه و...	استفاده از فعل مضارع - استفاده از واژگان استفهام - استفاده از افعال امری - استفاده از صفت یا حال برای بیان وضعیت جسمانی	انواع بیماری‌ها و دردها پزشک‌های مختلف انواع داروها هزینه دارو نسخه پزشک و...

ادامه جدول ۱

division	Notion مفهوم	Function کاربرد	Grammar دستور	Vocabulary واژگان
EGAP	انجام حذف و اضافه واحدهای درسی در دانشگاه	ابراز خواسته - سؤال کردن درباره حذف و اضافه - تاریخ حذف و اضافه - تداخل واحدها و ...	استفاده از فعل مضارع - استفاده از ادات استفهام - استفاده از واژگان مربوط به استاد، تاریخ، ساعت و ...	اسامی واحدهای درسی تاریخ حذف و اضافه هزینه واحدها لغو واحد اقسام درخواستها و ...

المنهج النظري الوظيفي العربية للأغراض العامة عند الطبيب

- مريم: صباح الخير يا دكتور!
- الطبيب: صباح النور، أهلاً و سهلاً و مرحباً. خيراً إن شاء الله؟
- مريم: في الحقيقة يا دكتور! أنا مريضة؛ عندي صداع شديد و آلام في المعدة.
- الطبيب: منذ متى و هل عندك حمى^{۱۶}؟
- مريم: كنت أشعر بهذه الآلام لمدة يومين و ليس عندي حمى؛ ولكنني لم أنم كثيراً و تقيأت عدة مرات.
- الطبيب: ماذا أكلت؟
- مريم: أكلت شيئاً من اللحوم المعلبة.
- الطبيب: قد تكون هذه اللحوم فاسدة.
- مريم: لا أعرف؛ قد تكون، ولكن أخي أكل من نفس اللحوم فلم يشعر بأية آلام.
- الطبيب: هل أخذت بعض الحبوب أو الأدوية؟
- مريم: أخذت عدة حبوب من الأسبيرين ولكن دون جدوى.



- الطبيب: على أية حال يجب تحليل الدم. قد (علنا) نرى فيه شيئاً.
- مريم: هل المرض خطير و العلاج صعب و هل يجب على أرقد المستشفى؟
- الطبيب: هذا غير ضرورى؛ أنت تبقيين عندنا فى العيادة بعض الوقت و ستقوم الممرضة بفحص الدم و البول و سأصف لك بعض الأدوية ضد الألم.
- مريم: هل يجب على أن أعود مرة أخرى؟
- الطبيب: نعم، تعالى يوم الأربعاء القادم. على أى حال كتبتُ لك إجازة مرضية لمدة ثلاثة أيام.
- مريم: ولكن عندى مواعيد مهمة كثيرة يا دكتور!
- الطبيب: لا تنسى أن صحتك أهم من المواعيد.
- مريم: طال عمرك يا دكتور، مع السلامة.
- الطبيب: مع السلامة.

المنهج النظرى الوظيفى العربية للأغراض الأكاديمية العامة السحب و الاضافة فى جامعة الحرّة

الاسلامية

علمتُ اليوم عن طريق موظفٍ بالجامعة أن هناك تعليمات جديدة يعمل بها إعتباراً من بداية الفصل الدراسى الجديد فراجعتُ الدائرة المعنية للإطلاع على التعليمات المتعلقة بأمر السحب و الإضافة.

- قاسم: طاب نهارك يا سيدى الكريم!
- الموظف: طاب نهاركم أية خدمة؟
- قاسم: معذرة متى يسمح للطالب السحب و الإضافة؟
- الموظف: خلال الاسبوعين من بداية الفصل الدراسى.
- قاسم: هل يحتفظ له برسومه من المادّة التى انسحب منها؟
- الموظف: نعم، شرطاً ألا تتم إضافة مادّة بدلاً منها.
- قاسم: و إذا ألغيت مادة ما لعدم توافر الحد الأدنى من الطلبة المسجلين لدراستها؟
- الموظف: يتم طرح مادة جديدة بعد إنتهاء موعد تسجيله.

- قاسم: و إذا رسب فی مادّة ما؟
- الموظّف: فی هذه الحالة ایضاً يمكنه التّسجيلُ بعد إنتهاء الموعد المقرّر.
- قاسم: خلال كم مدّة يسمح للطّالب أن ینسحبَ من مادّة مُعینة.
- الموظّف: خلال مدّة اقصاها ستّة اسابیع.
- قاسم: بأی شرط؟
- الموظّف: شرطٌ أن لا یكونَ الطّالبُ تجاوزَ الغیاب المسموح به.
- و اخیراً قدمتُ شكری إلى الموظّف لإیضاحاته و غادرتُ العرقة.

۷. روش کار - محور ۱۷

این روش که با عنوان «فعالیت محور» شناخته می‌شود، مبتنی بر استفاده از تکالیف به‌عنوان واحد اساسی برنامه‌ریزی و تدریس در آموزش زبان است. برخی از هواداران آن از قبیل ویلیس، این رویکرد را به منزله رشد منطقی «آموزش ارتباطی زبان» مطرح می‌کنند، چون از اصول متعددی که بخشی از نهضت آموزش ارتباطی زبان را از دهه ۱۹۸۰ تشکیل می‌دهد، استفاده می‌کند. برای مثال: فعالیت‌هایی که حاوی ارتباط واقعی هستند، برای یادگیری زبان ضروری است؛ فعالیت‌هایی که در آن زبان برای انجام تکالیف معنادار به‌کار گرفته می‌شود، یادگیری را ترغیب کرده و افزایش می‌دهد.

زبانی که برای زبان‌آموز معنادار باشد، فرایند یادگیری را تقویت می‌کند (نک. جکسی و همکار، ۱۳۹۱: ۳۲۵).

در این روش، مانند روش پیشین، تمرکز روی استفاده از زبان مقصد است و از دانشجویان خواسته می‌شود تا با استفاده از زبان مقصد، کارهای مشخصی را انجام دهند. به‌عنوان نمونه با ارائه تصاویر، اعداد مختلف را با هم جمع، تفریق، تقسیم یا ضرب کنند و... .

کنیان و مکوینی معتقدند نباید «تولید از دریافت فاصله بگیرد، زیرا توانایی صحبت کردن بدون درگیر شدن در گفت‌وگو به‌تنهایی حاصل نمی‌شود» (Vide. Tschirmer, 1998: 119). به گفته چیرنر «توانایی تولید زبان به‌طور خودکار از قرارگیری در معرض درون‌داد قابل فهم ناشی



نمی‌شود، بلکه زمانی به دست می‌آید که زبان به‌طور زیای مورد استفاده قرار گیرد» (*Ibid*)؛ یعنی به واسطه بحث و گفت‌وگو صورت گیرد.

طبق مشاهدات سوین، زبان‌آموزان برخی از آموزشگاه‌های زبان، قدرت تولید زبانشان ضعیف است؛ دلیل آن نه درون‌داد محدود در کلاس، بلکه ضعف در برون‌داد کلاس بوده است. به عقیده سوین باید به زبان‌آموزان فرصت داده شود که از بافت کلاس در به‌کارگیری زبان استفاده کنند، همچنین باید به آن‌ها برون‌داد بالقوه - یعنی ایجاد شرایط مناسب برای تولید زبان - داده شود؛ مانند گفت‌وگو مربی ← زبان‌آموز ← زبان‌آموز (Vide. Swain, 1958: 249) در واقع برون‌داد بالقوه، فراگیری را تسهیل می‌کند؛ زیرا مسیری را در اختیار زبان‌آموزان قرار می‌دهد تا قواعد جدیدی را امتحان و آن‌ها را تعدیل کنند (Vide. Krashen, 1982: 132).

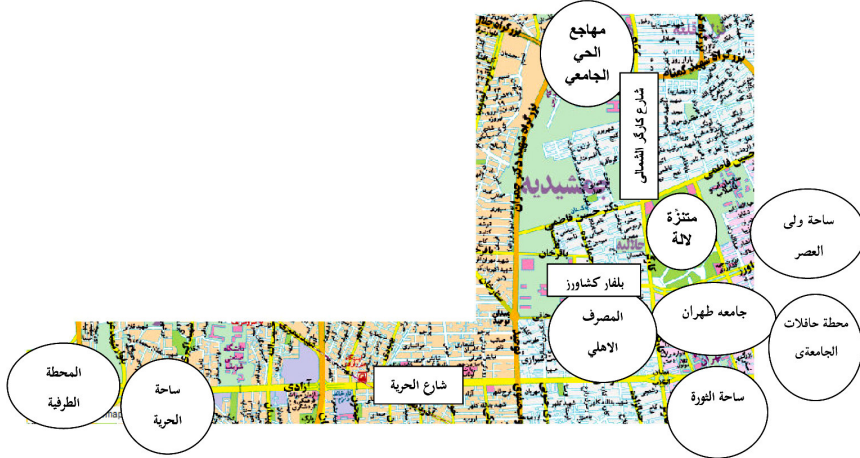
از سوی دیگر کراشن (1982) معتقد است واژگان باید در یک واحد موضوعی یا موقعیتی و در یک موضوع خاص، محور درس قرار گیرند (نک. شکل شماره ۲)؛ این واژگان باید مربوط به اشیای پیرامون و طبیعی و نزدیک به زندگی زبان‌آموز باشند. بنابراین از آنجا که در روش کارمحور به نوعی زمینه را برای ایجاد بافت بیرونی فراهم می‌کنیم، این روش به‌خوبی می‌تواند برای هر دو هدفی که پیش از این ذکر شد - AGP و AGAP - مورد استفاده قرار گیرد. با به‌کارگیری این روش می‌توان زمینه را برای فراگیری بافت درونی زبان و نیز ایجاد بافت بیرونی شبیه به زبان مبدأ فراهم کرد.

جدول ۲ بخش‌های روش کار - محور برای اهداف عمومی و عمومی دانشگاهی

division		situation	sample from the syllabus
EGP	Task-Based	گفت‌وگویی دربارهٔ آدرس	نقشهٔ رفتنت را از میدان آزادی به خوابگاه‌های کوی دانشگاه تهران تصور کن (نقشهٔ رفتنت را توصیف کن)؛ برنامهٔ (زمان‌بندی‌شده) رفتنت را بنویس.
EGAP		گفت‌وگویی در کلاس درس (مدرسه یا دانشگاه و...).	ورود به کلاس درس، ورود به بحث، سؤال از مدرس، ارائهٔ جواب و...

العربية للأغراض العامة؛ المنهج المستند إلى المهام محادثة بشأن العنوان

المدرس: يمسك الأستاذ الطباشورة ليكتب على اللوح خطة التي يقصد تدريسها لدرس الحوار.



المدرس: في هذه الجلسة نتطرق الى موضوع العنوان و نريد ان نتجول قليلا في مدينة طهران.
المدرس: ينقسم الطلاب الى اربعة جماعات ثم يطلب منهم الاجابة عن الاسئلة الآتية و فقا للصورة التي رسمها على اللوح

(يتظاهر الطلاب بالبحث عن عناوين في الخارطة و يجيب اصدقائهم الآخرون عن الاسئلة).

- مريم: (و هي في محطة الحرية): عفواً اريد ان اذهب الى جامعة طهران هل بإمكانك أن تساعدني؟

- امين: نعم بكل تأكيد: اولاً اذهب الى ساحة الحرية ثم خذى^{۱۸} سيارة اجرة هناك، طبعاً يمكنك ان تستقل الحافلة أو مترو الانفاق كلها في ساحة الحرية. هل تريد ان ارافقك؟ ...

- مريم: هذا للطف منك؛ اذهب بنفسى.

- امين: انتبهى عليك اجتياز طوار الشارع هذا الى النهاية...

- رضا: (و هو قد التقى بمريم في ساحة الثورة)، عفواً اين جامعة طهران؟

- مريم: معذرة، انا ايضاً ابحت عنها ولكن اتصور قريب من هنا.



- رضا: (و هو ينظر الى الخارطة التي بين يديه)، اوه، ها هي ذى، قريبة جداً من هنا.
- فاطمة: عفواً اين مهاجع جامعة طهران؟
- نرجس: هل تقصد الحى الجامعى؟
- فاطمة: نعم الحى الجامعى لقسم الاخوات، بعيد من هنا؟
- نرجس: لا ليست بعيدة، اخرجى من الجامعة و اذهبى على طول من هنا حتى تصلى الى ساحة الثورة، بعد ذلك عليك اصعدى سيارة اجرة، ستنقلك الى مهاجع الحى الجامعى.
- فاطمة: عفواً هل يمكنى ان اذهب سيراً على الاقدام؟
- نرجس: كلا، الجامعة بعيد نسبياً عن استراحة الطلاب، عليك تأجير التاكسى او ان تستقل الحافلة.
- حسن: عفواً، اين متنزّة لالة؟
- جواد: متنزّة لاله قريبة من هنا، اذهب من ساحة الثورة مباشرة الى كاركر شمالى حتى تصل الى بلفار كشاورز، تشاهد هناك متنزّة لالة، تقريبا تقع خلف جامعة طهران، اى بعد المفترق الاول الى اليمين.
- حسن: كم المسافة من هنا الى ساحة الثورة؟
- جواد: ليست بعيدة، يمكنك ان تذهب ماشياً او راكباً.
- فاطمة: ارجوك المعذرة أين البنك (المصرف) الاهلى؟
- حسن: سامحيني، آسف لا ادري.
- فاطمة: لا مؤاخذه، ابحث عنها حتى اجدها.
- فاطمة: عفواً، اين تقف حافلة الجامعة؟
- رضا: تعال، لاريك، انظرى، بعد اجتياز الرصيف هذا اذهبى مباشرة الى الرصيف المحاذى، تلك الجهة من الشارع، ثم انظرى الجهة اليمنى، هناك حشود من الطلاب دوما بانتظار حافلات الجامعة.

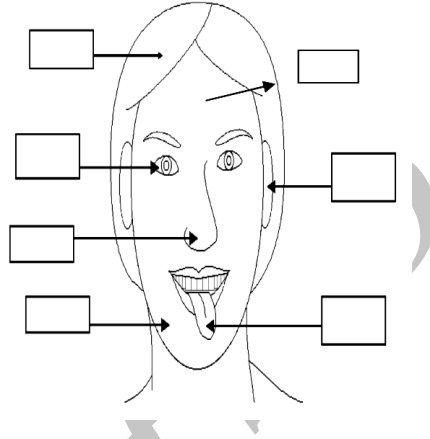
العربية للأغراض الأكاديمية العامة: المنهج المستند إلى المهام محادثة بشأن الصف / الفصل

الدراسي

- المدرس: كيف حالكم؟ انتم بخير ان شاء الله؟
- الطلاب: شكراً، الحمد لله، كل شيء على ما يرام... .
- المدرس: يا محمد! ماذا ترى على اللوح الابيض.
- محمد (يقف و يصف): ارى على اللوح صورة صف دراسي فيها: سبورة بيضاء و طيشورة و شاشة للعرض و سماعة الرأس و قرص مدمج و... .
- المدرس: احسنت يكفى و انت يا فاطمة صفى لنا وظيفة السبورة البيضاء.
- فاطمة: نكتب عليها احياناً ما يسأل عنا المدرس و حيناً آخر نحلل عليها تمارين الدرس.
- المدرس: شكراً و انت يا محمد! ما هي الاقراص المدمجة؟
- محمد: أريد ان أجيب و انا واقف، لو تسمعني؟
- المدرس: لا بأس؛ كما تشاء... .
- محمد: نستمع الى اصوات و احياناً الافلام الدراسية من خلال القرص المدمج و مرةً نسجل صوتنا لنقارنه مع صورت المدرس.
- المدرس: لافضّ فوك و انت يا زينة! ما هي فائدة سماعة المختبر؟
- زينة: نصغى بها الى الاستاذ و الاناشيد التي يبتثها فى الصف و كذلك نبدى و جهات نظرنا بواسطتها.
- المدرس: شكراً يا لك، اما الان نعرض على شاشة ديتاشو صورة لجسم الانسان مع بعض أعضائه و أطرافه الرئيسية و تجدون أسمائها العربية فى قائمة المصطلحات الواردة تحت الصورة. ضعوا الأرقام الواردة فى القائمة فى المكان الصحيح.



الشعر	العين
الانف	الاذن
الجبهة	اللسان



العمل وفقاً على «المنهج القائم على المهام»:

١. يضع المدرس أشياء على مكتبه، او يرسمها على السبورة، أو يعرضها عبر شاشة ديتاشو^{١٩} (باوربوينت) و يسأل من الطلاب: ماذا ترى على المكتب؟/ على السبورة؟ / على شاشة ديتاشو و يجيب الطلاب قائلين (ارى قلماً و كتاباً و ساعة، طبشورة و ممحاة و مبراة و...).

٢. يجرى الطالبان تمرينات شفوية كالآتي:

- أ. يقول كل الطالب لزميله: اعطني قلمك / كتابك / دفترتك
 ب. يقول كل طالب لزميله مشيراً الى زميل آخر: أعطه كتابك / دفترتك / مبراتك
 ٣. المدرس: يسأل عن الادوات و الافعال التي يعملها و يريد من الطلاب تكرارها؛ مثلاً:

استاذ يقف خلف عبدالله و يسأل: اين وقفت الان؟
 الطلاب يقولون: وقفت خلف عبدالله.

- اين عبدالله الآن؟

- جلس عبدالله امامك.

- اين وقفت الآن؟

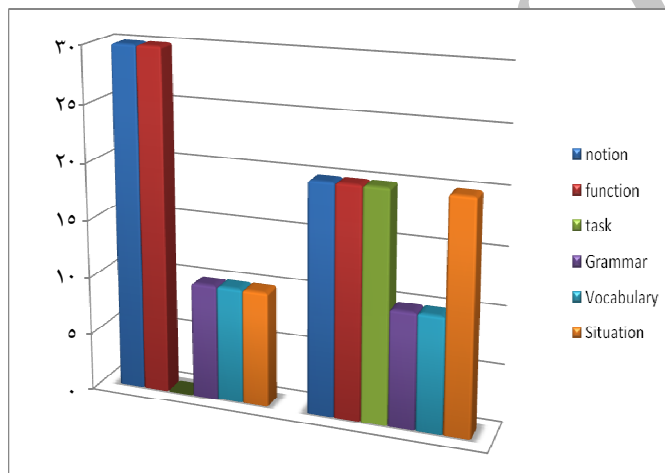
- وقفت على جانب اليمين / الایسر لعبدالله.

- اين سماعات الرأس الآن؟

- سماعات راسک الآن بین یدیک.
- این قلم الرصاص؟ القلم على الطاولة.
- یا فاطمة! ماهو نوع ورقة كراسة على؟
- یا على! هل لیدك ورقة غیر مسطرة؟
- استاذ: ماهو استعمال ورقة غیر مسطرة عادة؟
- هی تستخدم لرسم الاشياء یا استاذ!
- یا رضا! بم تمحو ما كتب على السبورة؟
- امحو ما كتب على السبورة بالاسفنجة.
۴. یطلب بعض الطلاب من الاخرین اداء الافعال التالية:
- مریم: رجاءً اغلق الباب یا على!
- على: على عینی.
- على: من فضلك یا مریم اطفئى الانوار؟
- مریم: بكل تأكيد.
- رضا: عفواً یا فاطمة هل یمکنك ان تغلقى النافذة؟
- فاطمة: طبعاً.
- فاطمة: یا رضا! هل یمکنك ان تجلس على ذلك المعقد؟
- رضا: طیب، ولكن لماذا؟
- فاطمة: لانك طويل القامة و لا یمکننى ان ارى ما یكتب على السبورة.
- جواد: یا على! رجاءً امسح السبورة.
- على: یا رضا! رجاءً اعطنى دفترک المسطرة حتى آخذ الورقتین من وسطها.
- رضا: بكل تأكيد، ولكن ارفع لا تنزع كل الاوراق.
- مریم: أدخل و خل الباب مفتوحاً من فضلك.
- رضا: من فضلك یا مریم! ادفعى المنضدة قليلاً الى الامام.

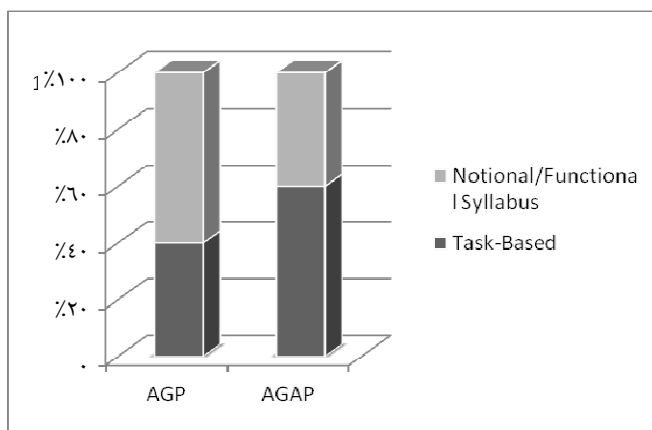
روش کارمحور در واقع نقش مدرس را از کانون توجه به راهنما و ناظر بر زبان‌آموزان هنگام فعالیت‌های کلاسی برمی‌گرداند؛ به عبارتی محوریت در کلاس را از مدرس به زبان‌آموز منتقل می‌کند.

بنابر آنچه در دو روش پیش گذشت، باید گفت میزان اهمیت هریک از اجزای مفهوم، کارکرد، میزان کارمحوری، گرامر، واژگان و شرایط شبیه‌سازی شده به زبان خارجی در دو بخش مدل ترکیبی بالا تقریباً به قرار زیر است:



نمودار ۱ مقایسه اهمیت اجزای روش مفهومی کارکردی و مفهوم کارمحور

همچنین میزان کارایی هریک از این روش‌ها در مدل ترکیبی بالا برای اهداف مورد نظر (AGP) و (AGAP) به قرار زیر است:



نمودار ۲ مقایسه دو روش مفهومی کاربردی و روش کارمحور برای اهداف عمومی و اهداف عمومی دانشگاهی

۸. نتیجه‌گیری

بنابر آنچه در اثنای مقاله ذکر شد می‌توان نتیجه گرفت برای کسب توانش ارتباطی در زبان عربی نیازمند توانمندی‌هایی هستیم که برخی متعلق به بافت درونی زبان و برخی مربوط به بافت بیرون زبانند. کسب این توانمندی‌ها برای هر گونه ارتباط مناسب با گویشوران زبان هدف، ضروری به شمار می‌آید به طوری که عدم برخورداری از هر یک از آنها به نارسایی در انتقال پیام و نقص در ایجاد ارتباط منجر می‌شود. از میان این توانمندی‌ها آشنایی با لایه‌های فرهنگ زبان هدف/خارجی از نقشی محوری و اساسی برخوردار است که مدرس باید آن را در همه مراحل آموزش زبان خارجی با استفاده از تصاویر، متون، نوارهای صوتی و... مورد توجه قرار دهد.

از آنجا که در جستار حاضر سعی بر آموزش توانمندی‌های یادگیری مکالمه زبان عربی بود، الگویی ترکیبی در این زمینه ارائه کردیم که در بخش نخست آن (سیلابس مفهومی - کاربردی NFS) ارائه مفاهیم مبتنی بر فرهنگ زبان هدف و طراحی دیالوگ‌های کاربردی، مطابق با مفاهیم تعریف شده در دو حوزه عربی (برای اهداف عمومی و عمومی دانشگاهی)، به منظور برون‌داد زبان، مورد تحلیل و تطبیق قرار گرفت. از سوی دیگر از آنجا که ایجاد توانش ارتباطی، عملی فراتر از آموزش سطوح مختلف درون زبان است، سعی بر آن شد تا زبان به عنوان وسیله‌ای برای

انجام کارهای عمومی و دانشگاهی برحسب موقعیت‌های مختلف مورد استفاده قرار گیرد، زیرا زمانی که زبان‌آموز عملاً زبان را برای انجام فعالیتی به کار می‌گیرد، انگیزه وی برای حصول آنچه با زبان هدف انجام می‌دهد، دوچندان می‌شود. از این رو در مقاله حاضر با استفاده از روش کار-محور در راستای تحقق این هدف برآمدیم.

در پایان، اهمیت اجزای روش ترکیبی ذکرشده را به صورت مقایسه‌ای بیان کردیم که با وجود هم‌پوشی در برخی موارد، اغلب مکمل یکدیگر هستند؛ ضمن این که میزان کارایی این الگو را برای اهداف عمومی و عمومی دانشگاهی به صورت تقریبی-مبتنی بر تحلیل محتوای اختصاص داده به هریک از مؤلفه‌ها-مورد ارزیابی قرار دادیم.

۹. پی‌نوشت‌ها

1. representation
2. notional functional syllabus
3. task-based approach
4. descriptive-analytic
5. transformational generative linguistics
۶. به نظر نگارندگان، عنوان ایراد دارد و بهتر آن است که گفته شود: «دراسة المدخل التواصلى فى تدريس الادب المعاصر للطلاب الايرانيين».
7. english for the general purpose
8. english for the general Academic purpose
9. non-authentic
10. target language
11. notional – functional syllabus
12. notion
13. function
14. Finocchiaro and Brumfit
15. contextualization
۱۶. و هل تُعانى من الحمّى؟
۱۷. Task-based approach : «المنهج المستند إلى المهام».
۱۸. استأجری.
۱۹. «دیتاشو» data projector و هو جهاز يتصل الى الحاسوب أو التلفزيون أو الفيديو و يمكن من خلاله عرض شاشة الحاسوب و التلفزيون و الفيديو بطوره كبرى و واضحة على جدار الصف الدراسى.



۱۰. منابع

- استینه، سمیرشریف (۱۴۲۵). «اكتساب اللغة الثانية- الكفايات و المشكلات»، *جنور فصلية تعنى بالتراث و قضاياها*. السنة الثامنة، صص ۱۳۱-۱۷۷.
- افضلی، زهرا (۱۳۸۷). «روش‌های آموزش زبان و تبیین جایگاه مهارت‌های چهارگانه»، *مجموعه مقالات سومین همایش مدیران گروه‌های عربی کشور*. (سومین همایش مدیران گروه‌های عربی کشور ۱۹-۲۰ تیرماه ۱۳۸۶). با تدوین و گردآوری مرتضی قائمی و ناصر قره‌خانی. صص ۹-۲۲.
- جکسی، ریچاردز و تئودوراس راجز (۱۳۹۱). *رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان*. ترجمه علی بهرامی. تهران: رهنما. (نشر اثر اصلی ۲۰۱۰م).
- حقانی، نادر (۱۳۸۷). *آموزش زبان در بستر مجازی*. تهران: امیرکبیر.
- دبیرمقدم، محمد (۱۳۷۸). *زبان‌شناسی نظری: پیدایش و تکوین دستور زایشی*. تهران: سخن.
- طهماسبی، عدنان؛ سعدالله همایونی؛ شهریار نیازی و مهدی مقدسی‌نیا (بی‌تا). «اثربخشی الگوی ATN-D بر فرایند یادگیری مکالمه زبان عربی». *مجله جستارهای زبانی*. (آماده انتشار).
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۶). *جامعه‌شناسی*. ترجمه منوچهر صبوری. تهران: نشر نی.
- شکیب الأنصاری، محمود (۱۳۸۹). *نقد و بررسی آموزشی آموزش مکالمه عربی در دانشگاه‌ها. فصل‌نامه علوم انسانی*. ش ۲. صص ۱۷۳-۱۸۸.
- متقی‌زاده، عیسی؛ سجاد اسماعیلی و دانش محمدی (۱۳۹۱). «میزان اجرای راهبردهای تدریس متون شعری در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی». *مجله جستارهای زبانی (پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی سابق)*. د. ۳. ش ۱. صص ۱۷۳-۱۹۱.
- متقی‌زاده، عیسی؛ نورالدین پروین؛ دانش رکعتی و سجاد اسماعیلی (۱۳۹۲). «میزان اجرایی روش‌ها و فنون تدریس قواعد در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی از نظر استادان و دانشجویان». *مجله جستارهای زبانی*. د. ۴. ش ۲ (پیاپی

۱۴). صص ۱۵۹-۱۷۸.

- مجیدی، حسن و مریم توکلی ثانی (۱۳۹۰). «آسیب‌شناسی درس مکالمه دانشجویان زبان و ادبیات عربی در ایران». *مجموعه مقالات پنجمین هم‌اندیشی مدیران گروه‌های زبان و ادبیات عربی*. (همایش راهکارهای توسعه بین رشته‌ای در حوزه زبان و ادبیات عربی، ۱۶-۱۷ شهریور ماه). با تدوین و گردآوری مرتضی قائمی و ناصر قره‌خانی.
- هامرلی، هکتر (۱۹۹۳). *النظرية التکاملية فی تدريس اللغات و نتائجها العلمية*. ترجمة د. راشد عبدالرحمن الدويش. الرياض: دار طيبة للنشر.

Reference:

- Afzali, Z. (2008). "Teaching language methods and explaining the position of four skills". *Proceedings of the Third Conference of Heads of the Arabic Language Departments in Hamadan*. Ibn Sina (Avecina). Collected and Compiled by: Morteza Ghaemmaghani & Naser Gharekhani. pp. 9- 22 [In Persian].
- Brandel, K. V. D. (2008). *Communicative Language Teaching in Action: Putting Principles to Work*. Oxford; NewYork: Pergamon.
- Bygate, M.; P. Skehan & M. Swain (2001). *Researching Pedagogic Tasks: Second Language learning, Teaching and Testing*. Harlow England; NewYork: Longman.
- Casey, J. N. & R. E. Upton (2008). *Educational Curricula : Development and Evaluation*. New York: Nova Science Publishers.
- Chun, D. M. & J. L. Plass (1997). "Research on text comprehension in multimedia environments". *Language Learning & Technology*. pp. 60 - 81.
- Dabir Moghadam, M. (1999). *Theoretical Linguistics: The Emergence and Development of Generative Grammar*. Tehran: Sokhan [In Persian].
- Giddens, A. (1997). *Sociology*. Polity Press: Cambridge.
- Haghani, N. (1998). *Language Teaching in Virtual Platform*. Tehran: Amirkabir [In Persian].



- Hamerli, H. (1993). *Theory of Evolution in Language Teaching and Its Scientific Outcomes*. Translated by: Rashed Abdo Al-Rahman. Riyadh: Dar Al-Tibah Publication [In Persian].
- Krashen, S. D. (1982). *Principles and Practice in Second Language Acquisition* (1st ed.). Oxford; NewYork: Pergamon.
- Majidi, H. & M. Tavakoli Sani (2011). "Pathology of conversation lessons for students of Arabic Language and Literature". *Proceedings of the Fifth Conference of the Heads of Arabic Language and Literature*. Yazd: University of Yazd [In Persian].
- Motaghi-zade, E., et al. (2012). "Review and critic of teaching approaches of poetic texts in BA Arabic literature". *Journal of Language Related Research (Former Comparative Language and Literature Research)*. Spring. pp. 137-193 [In Persian].
- ----- (2013) "Components of methods and techniques for teaching the rules of M.A. Arabic language and literature in the view of professors and Students". *Journal of Language Related Research*. Summer. pp. 159-178 [In Persian].
- Richards, J. C. & R. W. Schmidt (2002). *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics*. Longman Publishing Group.
- Saville-Troike, M. (1985). "Cultural input in second language learning". *Input in Second Language Acquisition*. pp. 51-58.
- Shkib Ansari, M. (2010). "Review of spoken Arabic teaching in universities". *Journal of the Humanities*. No. 2. pp. 173- 188 [In Persian].
- Stineh, S. S. (2004). "Learning a second language, abilities and challenges". *Al-Jozur, Journal of Legacy and its Issue*. 8th year. pp. 131-177 [In Arabic].
- Swain, M. (1985). "Communicative competence:some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development". In S. M. G & C.G. MADEN. *Inpute in Second Language Acquisition*. pp. 235- 253.

- Tahmasbi, A., et al. (In Press) "The effectiveness of ATN-D Approach on learning Arabic Conversation". *Journal of Language Related Research* (Under publication) [In Persian].
- Tschirner, E. (1998). *From lexicon to Grammar; The Coming Age of the Profession: Issues and Emerging Ideas for the Teaching of Foreign Languages*. Ed. Jane Harper, Madeleine Lively, and Mary Williams. Boston: Heinle & Heinle.
- Van-Patten, B. (1991). "The foreign language classroom as a place to communicate". *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. pp. 54 - 70.

Archive of SID