بحوث في اللغة العربية وآدابها: نصف سنوية علمية محكمة لكلية اللغات الأجنبية بجامعة إصفهان
العدد ١١ (خريف وشتاء ١٤٣٦هـ. ق/ ١٣٩٣ هـ. ش)، ص ٩٣ ـ ١٠٧

تحليل الموقف: مبادئ المدخل التواصلي في ضوء تصورات متعلمي ومدرسي اللغة العربية في الجامعات الإيرانية[1]

دانش محمدي ركعتي ❖
عيسى متقي‌زاده ❖❖
إلهام فروزنده ❖❖❖
مسعود فكري ❖❖❖❖

الملخص

تطوير تعليم المهارات اللغوية في فرع اللغة العربية وآدابها من منهج يتمحور حول المبادئ التقليدية إلى منهج يركز على المنهج التفاعلي والحاجات التواصلية، يحتاج إلى تحليل الحاجات (NA) اللغوية وتحليل المواقف (SA) المتمثلة في العوامل غير اللغوية؛ مثل العوامل الاجتماعية والعوامل المتعلقة بالمؤسسة التعليمية والعوامل المتعلقة بالمدرس والمتعلم، لهذا تبحث هذه الدراسة في تصور المدرسين والمتعلمين كجزء من العوامل المتعلقة بالمدرس والمتعلم، تجاه بعض مبادئ المدخل التواصلي، وتحاول التعرف على آرائهم الموافقة والمعارضة لهذه المبادئ بغية تحديد التأثير المحتمل لها في تطبيق التغيير في البرامج الدراسية وطرائق التدريس.

واتبعت الدراسة المنهج المسحي وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة. ويتكوّن المجتمع المستهدف من مدرسي المهارات اللغوية والطلبة الدارسين في الفصل السادس من مرحلة البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية. واعتمد الباحثون على أسلوب العينة العشوائية العنقودية لسحب العينة من مجتمع الدراسة، وتم اختيار عينة تكونت من ١٤٩ متعلما و١٨ مدرسا.

تحاول الدراسة الإجابة عن سؤالين رئيسين؛ السوال الأول: هل هناك فجوة بين المبادئ النظرية للمدخل التواصلي وبين تطبيقها في السياق المرتبط بتصورات المدرسين والمتعلمين؟ والسؤال الثاني: إذا كانت الإجابة نعم، فما هي تلك التصورات التي تسبب هذه الفجوة؟ تدل نتائج الدراسة على أن ثمة فجوة بين مبادئ المدخل التواصلي وبين تصورات المدرسين والمتعلمين الإيرانيين، تقوم على أساس التزامهم ببعض المبادئ التقليدية لتعليم اللغة.

الكلمات المفتاحية: المدخل التواصلي، تحليل الموقف، منهج تعليم اللغة العربية، تعليم اللغة العربية للإيرانيين.

١ـ تاريخ التسلم: ١٣٩٣/٤/٢٢هـ. ش؛ تاريخ القبول: ١٣٩٣/١١/٢٨هـ. ش.

❖ طالب مرحلة الدكتوراه في قسم اللغة العربية و آدابها بجامعة تربيت مدرس. Email: d.mohammadi64@gmail.com
❖❖ أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس. Email: motaghizadeh@modares.ac.ir
❖❖❖ أستاذ مساعد في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة طهران.
❖❖ ❖❖ أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران.

Archive of SID
www.SID.ir

المقدمة

تدريس اللغة على أساس المدخل التواصلي[١] (CLT)[٢] هو المدخل الذي يستخدم في جميع أنحاء العالم في العقود الأخيرة، فلاحظ بعض المربيين أن الأساليب السابقة لتدريس اللغة قد نجحت في تنمية قدرات الطلبة لإنتاج العبارات بدقة في الصفوف ولكن لم يمكنهم من استخدامها بشكل مناسب عند التواصل خارج الفصول الدراسية (لارسن و فريمن[٣]، ٢٠٠٠م، ص ١٢١)؛ ففي إيران أيضا يرى العديد من المدرسين والأخصائيين في اللغة العربية أنّ المنهج الحالي لتعليم مهارات اللغة العربية في الجامعات لم يستطع إعداد الطلبة للمواقف الحية والتواصلية في الحياة، فحسب الدراسة المسحية التي أجراها كاتبو هذا المقال، يعاني غالبية الطلبة من مشاكل جذرية في استخدام المهارات اللغوية وعندهم نقص[٤] كبير في الكفاءة النحوية[٥] والكفاءة اللغوية ـ الاجتماعية[٦] وكفاءة تحليل الخطاب[٧] وهي الكفاءات التي يدرجها كانلي وسوين[٨] ضمن الكفاءة التواصلية[٩] (طعيمة والآخرون، ٢٠١٠م، ص ٤٢٥).

فتطوير منهج تعليم مهارات اللغة العربية من منهج يتمحور حول الأساليب اللغوية إلى منهج متركز على التعليم التواصلي، يحتاج إلى تحليل الحاجات[١٠] وتحليل الموقف[١١]. ويميز ريتشاردز بين تحليل الحاجات وتحليل المواقف، فتحليل الحاجات هو جمع معلومات يمكن استخدامها في تكوين ملف يحتوي على الحاجات اللغوية لمجموعة من المتعلمين لاتخاذ قرارات تتعلق بأهداف الدورة اللغوية ومحتواها؛ لكن تحليل الموقف يهتم بحاجات وعوامل غير لغوية لها علاقة بتصميم البرامج اللغوية الناجحة وتطبيقها. والعوامل غير اللغوية تنقسم إلى العوامل الاجتماعية[١٢] والعوامل المتعلقة بالمشروع[١٣] والعوامل المتعلقة بالمؤسسة التعليمية[١٤] والعوامل المتعلقة بالمدرس[١٥] والعوامل المتعلقة بالمتعلم[١٦] (ريتشاردز، ٢٠٠٠م، ص ١٢٦).

وهذا المقال الذي مستخرج من دراسة أكمل حول «**تصميم منهج لتعليم المهارات اللغوية في مرحلة البكالوريوس لفرع اللغة العربية وآدابها في ضوء المبادئ الحديثة لتعليم اللغة الأجنبية**»، محاولة لدراسة آراء المتعلمين والمدرسين حول بعض مبادئ التعليم التواصلي في العملية التعليمية، ووفق ما يشير ريتشاردز (ص ١٣٤ ـ ١٣٨) نوعية اعتقاد المتعلمين والمدرسين حول أصول المنهج ومبادئه من أهم العوامل المتعلقة بالمتعلم والمدرس والتي يجب أخذها بالحسبان وتحديد التأثير المحتمل لها في تطبيق تغيير في المنهج لأن لها تأثيرا في نجاح مشروع المنهج أو إخفاقه.

١ـ مصطلح المدخل الاتصالي أكثر شيوعا في اللغة العربية من مصطلح المدخل التواصلي (جلائي، ١٣٩١، ص ٣٩)، لكن نرجح في دراستنا مصطلح المدخل التواصلي «**فالتواصل أرقى من الاتصال في العملية التعليمية التعلمية وهو الهدف الأساس في المدخل التواصلي؛ إذ إن المعلّم في الاتصال يقوم بتلقين المعلومات للطالب ولكن في التواصل يعطي فرصة للطالب ليفهمه و يتفاعل معه**» (المصدر نفسه).

٢- Communicative language teaching
٣ - Larsen & Freeman
٤ - lack
٥ - Grammatical Competence
٦ - Sociolinguistic competence
٧ - Discourse Analysis competence
٨ - Canale & Swain
٩ - Communicative competence
١٠ - needs analysis
١١ - situation analysis
١٢ - societal factors
١٣ - project factor
١٤ - institutional factors
١٥ - teacher factors
١٦ - learner factors

Archive of SID

www.SID.ir

تحاول الدراسة الإجابة عن سؤالين رئيسين؛ السوال الأول: هل هناك فجوة[١] بين المبادئ النظرية للمدخل التواصلي وبين تطبيقها في السياق المرتبط بتصورات المدرسين والمتعلمين؟ والسؤال الثاني: إذا كانت الإجابة نعم، فما هي تلك التصورات التي تسبب هذه الفجوة؟

١ـ منهج الدراسة و أداتها و مجتمعها الأصلي و طريقة اختيار العينات

اتبعت الدراسة المنهج المسحي[٢] وتم استخدام الاستبانة[٣] كأداة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة من المدرسين والمتعلمين ثم تم تصنيف الاستبانة إلى ٢٦ سؤالا في المحاور التالية:

١ـ المفردات ٢ـ القواعد ٣ـ النطق والتلفظ ٤ـ ترتيب تنمية المهارات ٥ـ دور الطالب والمدرس في الصف ٦ـ مرحلة التطرق إلى النشاطات التواصلية ٧ـ تصحيح الأخطاء اللغوية ٨ـ استخدام اللغة الأم واللغة الهدف ٩ـ أساليب التعلم.

استخدم الباحثون مقياس ليكريت[٤] المتدرج ذي النقاط الخمس لقياس العبارات في الاستبانة؛ «١ـ أوافق جدا ٢ـ أوافق ٣ـ دون الرأي ٤ـ أخالف ٥ـ أخالف جدا».

يتكوّن المجتمع المستهدف من مدرسي المهارات اللغوية والطلبة الدارسين في الفصل السادس من مرحلة البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية. تم تقدير أعضاء مجتمع المتعلمين بـ١٥٠٠ متعلم؛ فعين ٩٩ عينة في مستوى الدقة (٠/١٠+_) ومستوى الثقة (٠/٩٥) حسب الجدول الذي قدمه ميرزائي (١٣٩٢م. ص ١٨٦)، وفي النهاية بلغ حجم العينة إلى ١٤٩ متعلما حيث تم استلام استبيانات أكثر من حجم العينة الأولى. وقد اختير ١٨ مدرسا من مجتمع المدرسين واعتمد الباحثون على أسلوب العينة العشوائية الطبقية لسحب العينة من مجتمع الدراسة كما اختيرت جامعات طهران وبهشتي والزهراء وكاشان وشيراز ويزد وكرمانشاه ومازندران وفردوسي ثم تم تقسيم الاستبيانات بصورة عشوائية بين حوالي ٢٠ طالبا وطالبة من الفصل السادس وأخيرا جمعت استبيانات حوالي ١٦ عينة من مجموع ٢٠ عينة.

٢ـ صدق أداة الدراسة وثباتها

للتأكد من صدق أداة الدراسة تم عرضها في صورتها الأولية على ستة محكمين وطلب الباحثون من المحكمين إبداء آرائهم نحو مدى ملائمة العبارات لقياس ما وضعت لأجله ومدى وضوح صياغة العبارات، ومدى كفاية العبارات لتغطية كل محور من محاور متغيرات الدراسة الأساسية كما طُلب منهم اقتراح ما يرونه ضروريا من تعديل صياغة العبارات أو حذفها أو إضافة عبارات جديدة لازمة لأداة الدراسة. وتم التأكد من ثبات أداة الدراسة عن طريقة آلفا كرونباخ[٥] حيث بلغ معامل ثبات أداة الدراسة للمتعلمين (٠/٨٦٦) وللمدرسين (٠/٨٩٣) وهو معامل مرتفع من (٠/٧٠).

٣ـ خلفية الدراسة

هناك دراسات قليلة في إيران حول التعليم التواصلي في منهج تعليم اللغة العربية وهي:

---

١ - Gap
٢ - Survey method

٣- جاءت استبانة الدراسة في ملحق المقال.

٤ - likert scale
٥ - Cronbach's Alpha

Archive of SID

www.SID.ir

دراسة جلائي (١٣٩١) المعنونة بـ«**دراسة المدخل التواصلي في تدريس الأدب العربي المعاصر لطلاب العربية الإيرانيين**» وهي دراسة قيمة لقياس مدى فاعلية تدريس الأدب العربي المعاصر بالمدخل التواصلي في الكفاءة التواصلية ومدى إمكانية تدريس الأدب العربي المعاصر في ضوء المدخل التواصلي لطلاب العربية الإيرانيين. ووصلت الباحثة إلى أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المدخل التواصلي ولكن لا يوجد فرق دالّ إحصائي بين المجموعتين في مهارة الاستماع.

دراسة جلائي وكنجي وأصلاني (١٣٩٢) المعنونة بـ«**دراسة مدى فاعلية تدريس الأدب المعاصر تواصليا على مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين، جامعة إصفهان نموذجا**» والتي تناول فيها الباحثون تقويم مدى فعالية تدريس الأدب العربي المعاصر في ضوء المدخل التواصلي في مهارة الكلام وتوصلت الدراسة إلى أنّ ثمة فرقا ذا دلالة إحصائية بين المجموعتين، وثمة أثر إيجابي لتطبيق المدخل التواصلي على تدريس الأدب العربي المعاصر في تنمية مهارة الكلام لدى عيّنة البحث.

دراسة كنجي وجلائي وابن‌الرسول (١٣٩١) المعنونة بـ«**تدريس القصة القصيرة لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها في ضوء المدخل الاتصالي**»، فاستهدف الباحثون في هذه الدراسة، إلى استثمار الرؤى اللسانية للمدخل التواصلي في تدريس القصة القصيرة لدارسي العربية من الناطقين بغيرها، ووصلوا إلى أنّ تدريس القصّة بالمدخل التواصلي يؤدّي إلى إثارة الدارسين للتعبير عن آرائهم وانفعالاتهم باستخدام اللغة المستهدفة في جو تعليمي مريح ومن ثم تهيئتهم للتفاعل مع النص الأدبي المقروء.

أما بالنسبة إلى تحليل الحاجات ونقد منهج تعليم المهارات اللغوية في إيران فهناك دراسات منها:

دراسة ميرزائي ونظري (١٣٨٤) المعنونة بـ«**ارائه یک الگوی آموزشی مناسب جهت کسب مهارت خواندن زبان عربی برای دانشجویان رشته حقوق**[١]» فحاول الباحثان تقديم نموذج لتعليم مهارة القراءة لطلبة فرع الحقوق.

دراسة متقي زاده والآخرين (١٣٨٩) المعنونة بـ«**تحلیل و بررسی عوامل ضعف دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مهارت‌های زبانی از دیدگاه استادان و دانشجویان این رشته**[٢]»، تطرقوا فيها إلى أهم عوامل النقص في الكفاية اللغوية عند الطلبة ورأوا أن المواد وطرائق التدريس غير المناسبة من أهم عوامل هذا النقص.

بروييني (١٣٨٩) في دراسته المعنونة بـ«**بررسی و نقد روش آموزش زبان عربی به شیوه مستقیم (بررسی موردی: کتاب‌های دکتر حسین خراسانی**[٣]»، قام بتحليل كتاب حسين خراساني في ضوء الطريقة المباشرة في تعليم اللغة.

دراسة طهماسبي وهمايوني (١٣٩٣) تحت عنوان «**آموزش اهداف عمومی و دانشگاهی در مکالمه زبان عربی با تکیه بر سیلابس مفهومی ـ کاربردی و روش کار محور**[٤]» والتي حاول الباحثون تقديم نماذج من المحتوى التعليمي لمهارة المحادثة في ضوء المقرر النظري ـ الوظيفي وطريقة أداء المهام.

وهناك دراسات عديدة حول مناهج تعليم اللغة العربية في البلدان العربية، من أقربها إلى هذه الدراسة، دراسة هداية إبراهيم (٢٠٠٩م): «**تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتّصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها**»، والتي اعتنى فيها الباحث بتحليل

١ـ تقديم نموذج تعليمي لاكتساب مهارة القراءة في اللغة العربية لطلبة قسم الحقوق.

٢ـ دراسة عوامل النقص اللغوي عند طلبة أقسام اللغة العربية من وجهة نظر المدرسين والمتعلمين.

٣ـ دراسة ونقد الطريقة المباشرة في تعليم اللغة العربية (نموذجا: دراسة كتب الدكتور حسين خراساني).

٤ـ تعليم المحادثة العربية بالأهداف العامة والأهداف الأكادمية في ضوء المقرر القائم على الأفكار والوظائف والمقرر القائم على أداء المهام.

Archive of SID

www.SID.ir

الحاجات اللغوية في مواقف التواصل اللغوي لدى دارسي اللغة العربية غير الناطقين بها، فقدمت الدراسة قائمة من ١٠٠ حاجة لغوية لدارسي العربية (إبراهيم، ٢٠٠٩م).

ولكن كل هذه الدراسات رغم قيمتها البحثية، لا تتدخل في موضوع هذه الدراسة وإطارها.

أما في اللغة الإنكليزية فهناك دراسات لا تُعد ولا تحصى حول المناهج التواصلية؛ لكنّ أقرب هذه الدراسات، دراسة قربان دردي نجاد والآخرين (٢٠١١م) المعنونة بـ:« communicative curriculum perceived by Iranian language teachers» التي درس فيها الباحثون آراء المعلمين في معهد مفتوح للغة الإنكليزية حول المنهج التواصلي ووصلوا إلى أنّ ثقافة المدرسين تؤثر على آرائهم حول المنهج التواصلي. وقد أفادتنا هذه الدراسة واستنبطنا منها بعض الأسئلة حول المفردات وأسلوب حفظ الحوارات ودور المتعلم في الصف.

٤ـ نظرة موجزة على مبادئ المدخل التواصلي

يهدف المدخل التواصلي (CLT) إلى إعداد المتعلمين لتحقيق الأهداف الطويلة المدى أي لتطوير الكفاءة التواصلية بدلا من الأهداف القصيرة المدى والمهام الصفية المباشرة. ويُعنى بالكفاءة التواصلية أن يكون المتعلم قادرا على استخدام اللغة بشكل مناسب في سياق اجتماعي معين (هايمس[١]، ١٩٧٢م، وريتشاردز وپلات[٢]، ١٩٩٢م).

ليس هذا المدخل طريقة محددة ومجموعة ثابتة من الأصول فيشير ريتشاردز ورودجرز (٢٠٠١م، ص ١٧٢) إلى أنّ «**مجموعة متنوعة من المبادئ تعكس العرض التواصلي لتعلم اللغة**»، كما يقول إليس (١٩٨٢م، ص ٧٣) إن المدخل التواصلي يستخدم لتغطية مجموعة متنوعة من المناهج وهذا ما جعل أوماغيو (٢٠٠٠م، ص ١٨) إلى القول بأنّ المدخل التواصلي يتضمن ذخيرة من أفكار التدريس بدلا من مجموعة ثابتة من الإجراءات المنهجية ولهذا لم يتم تعريف هذا المدخل وتقييمه بسهولة، رغم ذلك يستند هذا المدخل إلى جملة من المبادئ النظريّة، يتفق عليها أغلب أصحابه، وهي:

١ـ تتركّز الحوارات حول وظائف تواصليّة، ولا تستظهر عادة؛ فليس من الضروري أن يحفظ المتعلمون الحوارات، ولكن من المفترض أن يتمّ اتباعها كنموذج ليتمكنوا من دمج قدراتهم التواصلية ومعلوماتهم اللغوية في المواقف الواقعية؛

٢ـ النطق المفهوم مطلوب على العكس من الطريقة السمعية الشفهية التي تؤكد على النطق المشابه لأهل اللغة؛

٣ـ يشجع محاولات التواصل منذ البداية من عملية تعليم اللغة في حين أن الأنشطة التواصلية كانت تأتي في المناهج السابقة بعد عملية طويلة من التمارين والتدريبات الصارمة. والقصد من الأنشطة التواصلية تلك الأنشطة التي يضطرّ فيها الدارسون إلى استخدام اللغة مثل لعب الأدوار والعمل بصورة زوجية والمهام المركزة على فجوة المعلومات[٣].

---

١ - hymes

٢ - Richards & PLATT

٣ـ العمل بصورة زوجية يعني القيام بنشاط أو أداء مهمة مع صديق، والقصد من المهام المركزة على فجوة المعلومات هي على سبيل المثال أن تقدم مجموعة من المعلومات لدارس أو فريق من الدارسين، ومجموعة أخرى من المعلومات لدارس أو فريق آخر، ثم يطلب المدرس منهم أن يقوموا بالمحادثة والحوار حتى يحصلوا على المعلومات التكميلية للفريق أو الدارس الآخر (راجعوا: ريچاردز وراجرز، ١٣٨٨، ص ٣٤١).

Archive of SID

www.SID.ir

٤ـ استخدام لغة الطالب بحكمة مسموح به فرغم أنّ التركيز الرئيس يكون على اللغة الهدف غير أنّه يسمح للمعلمين استخدام اللغة الأولى من أجل تحسين الاتصال أو الحفاظ على دافعية المتعلمين لكن يمنع استخدام لغة الطالب الأصليّة في الطريقة السمعية الشفهية والطريقة المباشرة.

٥ـ تغيرت أدوار المعلم في المدخل التواصلي من كونه مزود المعلومات والقواعد والذي يتحكم بالدارسين ويمنعهم من القيام بأيّ عمل يتعارض والنظريّة إلى كونه مشجعا ومديرا ونموذجا وصديقا وميسرا لعملية التواصل ومراقبا وباحثا ومحلل احتياجات الطلبة ومستشار الطلبة ومنظّم الجماعات.

٦ـ اللغة يخلقها الفرد غالبا من خلال التجربة والخطأ فليس من الضروري أن يشدد المدرس على منع الأغلاط بكل الوسائل كما كان هكذا في الطرائق السابقة.

٧ـ يمكننا البدء بالقراءة والكتابة منذ أوّل يوم إذا شئنا، على العكس من الطريقة السمعية الشفهية التي كانت تؤجّل تقديم القراءة والكتابة حتى إجادة الاستماع والكلام (نايت[١]، ٢٠٠٧م، براون[٢]، ٢٠٠١م، ص ٤٣، فينوتشورو وبرومفيت[٣]، ١٩٨٣م. ص ٩١ ـ٩٢، پرودروموٴ[٤]، ١٩٩١م).

٨ـ تعرض المهارات اللغوية في المدخل التواصلي بصورة متناسقة ومعا فهي «**تتكامل بين بعضها وبعض، ولا يعني التكامل هنا مجرد ضم مهارة لأخرى، وإنما هو شيء أبعد من ذلك، إذ يدخل هذا في صميم الموقف الاتصالي نفسه، فالموقف الاتصالي غالباً يحتاج إلى توظيف مهارتين أو أكثر في مرة واحدة ولنتصور مثلاً موقفاً يدير الفرد فيه حواراً مع موظف الاستقبال في فندق ما. في مثل هذا الموقف تشترك المهارات اللغوية الأساسية الأربع في وقت واحد، فالفرد يعبر عن رغبته في الحصول على غرفة (كلام)، وهو في أثناء تعبيره هذا يتلقى من الموظف رداً بالإيجاب مثلاً أي يستمع الفرد إلى موظف الاستقبال (استماع)، وذلك في نفس اللحظة التي يتكلم فيها الفرد ثم يعطي الفرد بطاقة يكلف بملئها (قراءة ثم كتابة). وهكذا نجد المزج بين المهارات اللغوية يتعدى حدود ضم المهارات إلى بعض، هذا مفهوم قاصر للتكامل. إن التكامل الحقيقي بين المهارات يعني الالتحام والتضام بين هذه المهارات، يعني تشابكها بطريقة تؤدي إلى إنجاز المهمة الاتصالية المطلوبة، وبأسلوب يجعلها تبدو من خلال الممارسة والسياق على أنها تستخدم بشكل طبيعي، ولتحقيق أهداف ذات معنى في حياة الفرد**» (الناقة وطعيمة، ٢٠٠٦م، ص ٥١).

٥ـ تحليل بيانات الدراسة

تم تحليل البيانات في المحاور التسعة كما يلي:

أ. المفردات ب. القواعد ج. النطق والتلفظ د. ترتيب عرض المهارات ه. دور الطالب والمدرس و. التطرق إلى النشاطات التواصلية ز. تصحيح الأخطاء ح. استعمال لغة المبدأ أو المقصد ط. أساليب التعلم.

٢ - Knight

٣ - Brown

٤ - Finnochiaro& Brumfit

٥ - prodromou

Archive of SID

www.SID.ir

٥ـ ١ـ المفردات

	المتعلمون			المدرسون		
المفردات	أوافق وأوافق بشدة	بدون الرأي	أخالف وأخالف بشدة	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة
ذكر مفردات كل وحدة في أولها	٦٧/٢	١٠/٣	٢٢/٦	٧٧/٨	٥/٦	١٦/٧
ذكر المفردات في آخر كل وحدة	٣٤/٩	١٩/٩	٤٥/٢	١١/١	١١/١	٧٧/٧
شرح معاني المفردات بالفارسية	١٨/٤	٦/٨	٧٤/٨	١٦/٧	٥/٦	٧٧/٨
شرح معاني المفردات بالعربية	٧٤/٥	١٧/٩	١٣/٩	٨٨/٩	٥/٦	٥/٦
شرح معاني المفردات بالصور	٧٢/٦	١٩/٩	١٣/٨	٨٣/٣	١١/١	٥/٦

اعتقد غالبية المتعلمين (٦٧/٢) والمدرسين (٧٧/٨) أنّ ذكر مفردات كل وحدة في أولها أفضل من ذكر المفردات في آخر كل وحدة. كما اعتقد غالبية الفئتين؛ (٧٤/٥) من المتعلمين و(٨٨/٩) المدرسين أنّ شرح معاني المفردات بالعربية أفضل بكثير من شرحها بالفارسية حيث خالف نسبة كبيرة من المتعلمين (٧٤/٨) والمدرسين (٧٧/٨) شرح معاني المفردات بالفارسية. وهكذا بالنسبة إلى شرح معاني المفردات بالصور، فرأى (٧٢/٦) من المتعلمين و(٨٣/٣) من المدرسين أنّه من الأفضل أن تشرح المفردات عن طريق الصور.

٥ـ ٢ـ القواعد

	المتعلمون			المدرسون		
القواعد	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة
تدريس القواعد بصورة صريحة أولا ثم تطبيقها في الأمثلة والتدريبات	١٢/١	٧٩/١	٨/٨	٥/٦	٠	٩٤/٤
تدريس القواعد بصورة غير صريحة ومن خلال السياق	١١/١	٨٦/٩	٨/٣	٨٨/٩	٥/٦	٥/٦

لم يعلن غالبية المتعلمين (٧٩/١ و٨٦/٩) آراء إيجابية أو سلبية بالنسبة إلى أسلوبي تدريس القواعد بصورة صريحة أو غير صريحة، ما يدلّ على أنّهم لا يرجّحون أيّ واحد من الأسلوبين على الآخر أما المدرسون فرفض غالبيتهم (٩٤/٤) تدريس القواعد بصورة صريحة ووافقوا على تدريس القواعد بصورة غير صريحة ومن خلال السياق.

Archive of SID

www.SID.ir

٥ـ ٣ـ النطق والتلفظ

النطق و التلفظ	المتعلمون			المدرسون		
	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة
تأكيد المدرس وتشديده على النطق المشابه لأهل اللغة خاصّة في المراحل الأولى من التعلم	١/٤	٨٩/٩	٨/٨	٨٣/٤	١١/١	٥/٦
تأكيد المدرس على النطق المفهوم فقط، خاصة في المراحل الأولى من التعلم	٠/٧	٩٥/٣	٠/٢	٢٢/٣	٥/٦	٧٢/٢

اختار نسبة مئوية عالية (٨٩/٩ و٩٥/٣) من المتعلمين خيار" بدون رأي" وهذا يدل على أنّهم لم يرجّحوا أيّ واحد من الأسلوبين في تدريس النطق على الآخر، لكنّ غالبية المدرسين (٨٣/٤) وافقوا على تأكيد المدرس وتشديده على النطق المشابه لأهل اللغة وخالف غالبيتهم (٧٢/٢) النطق في مستوى قابلية الفهم فقط. وهذه النتيجة قد تدلّ على أنّ هذا المبدأ الرئيس حول ضرورة التشديد على النطق في المراحل الأولى من التعلم والذي يكون من المبادئ الهامّة في الطرائق التقليدية مثل الطريقة السمعية الشفهية والطريقة المباشرة، لا يزال سائدا عند المدرسين.

٥ـ ٤ـ ترتيب تنمية المهارات

ترتيب تنمية المهارات	المتعلمون			المدرسون		
	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة
تنمية كل المهارات (الاستماع، المحادثة، القراءة، الكتابة) بصورة متناسقة ومعا منذ المراحل الأولى من تعليم اللغة	٨٦/٧	٨/٤	٤/٩	٨٨/٩	٠/٠	١١/١
التدرّج من مهارة الاستماع إلى المحادثة ثم القراءة والكتابة	٣٦/٢	٥/٦	٦٤/٦	١١/٢	٠/٠	٨٨/٨

وافق نسبة مئوية عالية من الفئتين، (٨٦/٧) من المتعلمين و(٨٨/٩) من المدرسين على تنمية كل المهارات بصورة متناسقة ومعا منذ المراحل الأولى من تعليم اللغة وخالف نسبة (٦٤/٦) من المتعلمين و(٨٨/٨) من المدرسين، ترتيب التقديم التقليدي للمهارات.

Archive of SID

www.SID.ir

٥ـ ٥ـ دور الطالب والمدرس في الصف

دور الطالب و المدرس في الصف	المتعلمون			المدرسون		
	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة
عدم إشراك المتعلمين في اختيار المحتوى وطريقة التدريس، فالمدرس هو الذي يعيّن المحتوى وطريقة التعليم	٢٨/٢	١٧/٦	٥٤/٢	١١/٢	٥/٦	٨٣/٤
إشراك المتعلمين في اختيار المحتوى وطريقة التعلم، فيكون المدرس كمستشار، يتكلم قليلا، يمشي في الصف ويقوم بحل المشاكل اللغوية وحاجات الطلبة	٧٦/١	١٤/١	١٦/٢	٨٨/٩	٥/٦	٥/٦

خالف غالبية المتعلمين (٥٤/٢) والمدرسين (٨٣/٤)، الصف المتمحور حول المدرس، ووافق نسبة مئوية عالية من المتعلمين (٧٦/١) ومن المدرسين (٨٨/٩) ضرورة إشراك المتعلمين في اختيار المحتوا وطريقة التعليم.

٥ـ ٦ـ التطرق إلى النشاطات التواصلية

التطرق إلى النشاطات التواصلية	المتعلمون			المدرسون		
	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة
التطرق إلى النشاطات التواصليّة البسيطة بجنب تعلم الأساليب والقواعد والتلفظ من المراحل الأولى لتعليم اللغة	١٣/٩	٠/٨٤	٢/١	٨٨/٨	٥/٦	٥/٦
تعلم الأساليب والقواعد والتلفظ أولا ثم التطرق إلى النشاطات التواصلية في المراحل الآتية	٥/٥	٨٢/١	١٢/٤	١٦/٧	١١/١	٧٢/٢

لم يرجّح المتعلمون أيّ واحد من الأسلوبين على الآخر حيث اختار غالبيتهم (٠/٨٤ و٨٢/١) خيار "بدون رأي"، في حين أن نسبة عالية (٨٨/٨) من المدرسين وافقوا على إدماج النشاطات التواصلية في المنهج التعليمي منذ المراحل الأولى من تعليم اللغة وخالف غالبيتهم (٧٢/٢) الطريقة التقليدية والمألوفة المتمثلة في تأخير عرض النشاطات التواصلية إلى مراحل متقدمة وبعد تعليم القواعد والأساليب والنطق.

Archive of SID

www.SID.ir

٥ـ ٧ـ تصحيح الأخطاء اللغوية

	المتعلمون			المدرسون		
	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة
لا يصحح المدرس الأخطاء بصورة صريحة وفور ارتكابها بل يكتبها ويعالجها فيما بعد	٩٢/٩	٠/٧	٢/١	٨٣/٤	١١/١	٥/٦
يصحح المدرس الأخطاء بصورة صريحة وفورَ ارتكابها من جانب الطالب	٠/٣٢	١١/٨	٥٦/٣	١٦/٧	٢٢/٢	٦١/١

بالنسبة إلى أسلوب تصحيح الأخطاء في الصف، فغالبية المتعلمين (٩٢/٩) والمدرسين (٨٣/٥) وافقوا على تصحيح الأخطاء بصورة غير صريحة وأن يكتبها المدرس ويعالجها فيما بعد، وخالف نسبة (٥٦/٣) من المتعلمين ونسبة (٨٣/٤) من المدرسين، الأسلوب التقليدي لتصحيح الأخطاء.

٥ـ ٨ـ استعمال اللغة الأم واللغة الهدف في الصف

استعمال اللغة الأم و اللغة الهدف في الصف	المتعلمون			المدرسون		
	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة	أوافق وأوافق بشدة	بدون رأي	أخالف وأخالف بشدة
يتكلم المدرس باللغة العربية فقط	٩/٦	٦/٩	٨٣/٤	٧٧/٨	٥/٦	١٦/٧
يتكلم المدرس باللغة الفارسية فقط	٤/٧	١/٤	٩٣/٩	٠/١٠٠	٠/٠	٠/٠
يتكلم المدرس باللغة العربية ويتكلم بالفارسية عند الضرورة لتفهيم أو تشريح أكثر	٠/٨٥	٨/٢	٦/٩	١١/١	٥/٦	٨٣/٣

خالف نسبة عالية (٨٣/٤ و٩٣/٩) من المتعلمين تكلم المدرس بإحدى اللغتين فقط ورأى غالبيتهم (٠/٨٥) أنّ المدرس يجب أن يتكلم بالعربية وإذا رأى ضرورة، عليه أن يستخدم الفارسية أيضا للتفهيم والتبيين الأكثر. أما المدرسون فوافق غالبيتهم (٧٧/٨) على تكلم المدرس بالعربية فقط وخالف كلهم (٠/١٠٠) تكلمه بالفارسية فقط كما أنّ نسبة عالية منهم (٨٣/٣) خالف تكلم المدرس بالعربية في الغالب واستعمال الفارسية بعض الأحيان. تدلّ هذه النتيجة على أنّ رغبة المتعلمين تختلف عن رأي المدرسين في هذا المتغير، فالطلبة وإن رجّحوا تكلم المدرس بالعربية لكنهم يرون أنّه من الضروري أن يتكلم المدرس بالفارسية أحيانا لأنّه يؤثّر إيجابيا على تعلّمهم، لكنّ المدرسين يعتقدون بتلك الرؤية في الطرائق التقليدية مثل الطريقة السمعية الشفهية والطريقة المباشرة والتي تؤكد على ضرورة استخدام المدرس للغة الهدف فقط.

Archive of SID

www.SID.ir

٥ـ ٩ـ أساليب التعلم

أساليب التعلم						
	المعلّمون			المدرسون		
	أوافق وأوافق بشدة		أخالف وأخالف بشدة	أوافق وأوافق بشدة		أخالف وأخالف بشدة
تعلم اللغة عن طريق الاستظهار	٦٨/٥	٢١/٩	٨/٩	٧٧/٨	١١/١	١١/١
لا تستظهر المحاورات بل تطبق في الأدوار المختلفة	٢٣/٩	٤٣/٢	٣٩/٢	١١/٥	١٦/٨	٦١/١
يتعلم القواعد عن طريق الاستظهار	٢٠/٤	١٣/٦	٠/٦٦	١١/٢	١١/١	٧٧/٧
لا تستظهر القواعد بل يقوم بتطبيقها في النصوص والسياق	٨٥/٦	٨/٩	٥/٥	٨٣/٣	٠/٠	١٦/٧
تستظهر الأساليب والعبارات	٨٤/٤	١٠/٢	٥/٤	٢٧/٨	١١/١	٦١/١
لا تستظهر الأساليب بل يقوم بتطبيقها في العبارات والنصوص و السياق	١٤/١	٨٢/٧	٢/٦	٩٤/٥	٠/٠	٥/٦

وافق غالبية المتعلمين (٦٨/٥) والمدرسين (٧٧/٨) على أنّ استظهار الحوارات مفيد لتعلم اللغة واختار نسبة (٤٣/٢) من المتعلمين خيار" بدون رأي" بالنسبة إلى أسلوب عدم استظهار الحوارات وإجراءها في الأدوار المختلفة، كما خالف غالبية المدرسين(٦١/١) عدم استظهار الحوارات.

خالف غالبية المتعلمين (٠/٦٦) والمدرسين (٧٧/٧)، تعلم القواعد عن طريق استظهارها، ووافق نسبة عالية (٨٥/٦) من المتعلمين وكافة المدرسين، على ضرورة تعلم القواعد من خلال النصوص والسياق.

بالنسبة إلى الأساليب، وافق نسبة عالية من المتعلمين (٨٤/٤) على أن حفظ الأساليب طريقة مجدية لتعلم اللغة لكن غالبية المدرسين (٦١/١) خالفوا استظهار الأساليب ووافق نسبة عالية منهم (٨٢/٧) على طريقة تعلم الأساليب عن طريق تطبيقها في النصوص والسياق.

٦ـ المناقشة و النتائج

تدل نتائج هذه الدراسة على أنّ المدرسين والمتعلمين قد وقفوا على منهج يتوسط بين مبادئ المدخل التواصلي والمبادئ التقليدية لتعليم اللغة، فتتخلص هذه النتائج فيما يلي:

المفردات: من الأفضل أن تذكر المفردات في بداية كل وحدة وأن تشرح بالعربية وعن طريق الصور.

التلفظ والنطق: لم يرجّح المتعلمون أي واحدٍ من الأسلوبين على الآخر، أمّا المدرسون فالتزموا بالأسلوب التقليدي وأكدوا على النطق المشابه لأهل اللغة خاصة في المراحل الأولى من التعلم.

القواعد: وافق المدرسون تدريس القواعد بصورة غير مباشرة ومن خلال السياق، وخالفوا الأسلوب التقليدي في تقديم القواعد بصورة مباشرة وصريحة؛ لكنّ المتعلمين لم يرجّحوا أيّ واحد من الأسلوبين على الآخر، وقد ينبعث هذا من أنّهم تعوّدوا على تعلم القواعد بصورة صريحة في مناهجهم الدراسية ولم يتدرّبوا على طريقة غير مباشرة في تعليم القواعد، فلا يعرفون مزايا كل طريقة ولايستطيعون ترجيح إحداهما على الأخرى.

Archive of SID

www.SID.ir

ترتيب عرض المهارات: خالف الفئتان الأسلوب التقليدي في تدرج المهارات من الاستماع والمحادثة إلى القراءة والكتابة، وأعلنوا ضرورة تقديم المهارات بصورة متناسقة ومعا منذ المراحل الأولى من تعليم اللغة.

دور المتعلم والمدرس: نصت وجهات النظر للفئتين على ضرورة إشراك المتعلم في منهج التعليم، فالمدرس يجب أن يكون كمستشار ومحلل الحاجات ومدير وميسّر لعملية التواصل.

زمن التطرق إلى النشاطات التواصلية: خالف معظم المدرسين الأسلوب التقليدي في عرض النشاطات التواصلية التي كانت تأتي النشاطات التواصلية بعد عملية طويلة من التمارين والتدريبات الصارمة، وأكد معظمهم على أنّ النشاطات التواصلية يجب أن تشجّع منذ بداية عملية التعليم.

تصحيح الأخطاء: رفض غالبية الفئتين الأسلوب التقليدي لتصحيح الأخطاء وذلك أن يشدد المدرس على منع الأخطاء بأية وسيلة، وأكد غالبيتهم على التسهيل في الأخطاء اللغوية عند المتعلمين مادامت تلك الأخطاء لا تعرقل العملية التواصلية.

استعمال لغة المبدأ أو المقصد: خالف معظم المتعلمين تكلم المدرس بإحدى اللغتين فقط ورأى أكثرهم أنّ المدرس من الأفضل أن يتحدث بالعربية ويستعمل الفارسية عند الضرورة، أما المدرسون فرجّحوا التكلم بالعربية فقط، فرفض كلهم التحدث بالفارسية فقط، كما خالف غالبيتهم التكلم باللغتين، بالعربية غالبا وبالفارسية عند الضرورة.

أساليب التعلم: بالنسبة إلى أساليب التعلم في الحوارات، قال غالبية المتعلمين والمدرسين أنّ أسلوب الاستظهار مفيد ومجد في تعلم اللغة أما بالنسبة إلى أساليب تعلم القواعد فجاءت معظم آراء الفئتين رافضة لأسلوب استظهار القواعد وقالوا أنّ القواعد يجب أن تطبق في النصوص والسياق حتى يتعلمها المتعلمون، وأخيرا بالنسبة إلى أسلوب تعلم الأساليب، قالوا معظم المتعلمين أن الاستظهار مفيد لكن غالبية المدرسين رفضوا الاستظهار ورأوه أسلوبا غير مجد لتعلم اللغة.

استنادا إلى هذه النتائج، تأتي الإجابة عن **السؤال الأول للدراسة** على أنه ثمة تحديات لإجراء مبادئ هذا المدخل حسب تنوع السياقات في العملية التعليمية التعلمية وحسب ثقافات المتعلمين المختلفة، فهناك فجوة بين المبادئ النظرية للمدخل التواصلي وبين تطبيقها في السياق الحقيقي المرتبط بآراء المدرسين والمتعلمين الإيرانيين وأما بالنسبة إلى **الإجابة عن السؤال الثاني**، فهذه الفجوة تتبلور من خلال قبول المتعلمين والمدرسين لبعض مبادئ اللغة التواصلية ورفضهم لبعض مبادئها الأخرى والتزامهم ببعض المبادئ التقليدية في تعليم اللغة، منها أنّ المدرسين يعتقدون بضرورة التأكيد على النطق الصحيح المشابه لأهل اللغة منذ المراحل الأولى من التعليم ويشددون على التحدث بالعربية فقط دون أي استخدام للغة الفارسية عند الضرورة ويؤمنون بفائدة أسلوب استظهار الحوارات في عملية التعلم، كما أنّ الفجوة بالنسبة إلى السياق المرتبط بآراء المتعلمين تظهر عندما يرون أن أسلوب حفظ الحوارات وحفظ أساليب الجمل مؤثّرٌ ومفيد لتعلم اللغة.

❁❁❁

الملحق١ : استبانة الدراسة (استبانة المتعلمين نموذجا)

استبانة هذه الدراسة والتي تأتي في هذا الملحق، جزء من استبانة أكثر تفصيلا تم استخدامها لجمع البيانات لأطروحة الدكتوراه وهي مشتركة بين المتعلمين والمدرسين إلا أنّ هناك فروقا بين الاستبانتين من حيث أساليب الجمل.

باسمه تعالى

Archive of SID

www.SID.ir

دانشجوی گرامی، پرسشنامه پیش برای پایان‌نامه دکتری با عنوان «**ارائه الگوی برنامه درسی برای آموزش مهارت‌های زبانی در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی بر اساس مبانی نوین آموزش زبان خارجی**» طراحی شده است. منظور از مهارت‌های زبانی در این پرسشنامه چهار مهارت «شنیدن، سخن گفتن، خواندن و نوشتن» است. موفقیت این پژوهش در گرو پاسخ‌های صادقانه و دقیق شماست. برای راحتی و آزادی شما در پاسخگویی، پرسشنامه حاضر بدون ذکر نام است. از این که ما را در انجام درست این پژوهش یاری می‌رسانید، صمیمانه سپاسگزاریم.

با توجه به تجارب یادگیری خودم:

چگونگی آموزش واژگان	کاملا موافقم	موافقم	نظری ندارم	کاملا مخالفم	مخالفم
ترجیح می‌دهم واژگان هر درس، اول آن درس ذکر شود.					
ترجیح می‌دهم واژگان هر درس، آخر آن درس ذکر شود.					
ترجیح می‌دهم معانی واژگان از طریق معادل‌های فارسی بیان شود.					
ترجیح می‌دهم معانی واژگان از طریق مترادف‌های عربی بیان شود.					
ترجیح می‌دهم معانی واژگان از طریق تصاویر شرح داده شود.					
چگونگی آموزش قواعد					
ترجیح می دهم ابتدا قواعد به صورت صریح شرح داده شود و بعد مثال های متنوع ذکر شود.					
ترجیح می دهم قواعد به صورت صریح شرح داده نشود بلکه به صورت غیر مستقیم و از خلال متون و تمرینات، آموزش داده شود.					
چگونگی آموزش تلفظ					
ترجیح می دهم در مراحل اولیه آموزش، سختگیری از سوی مدرس بر روی تلفظ در حد تلفظ بومی های زبان عربی، صورت گیرد.					
ترجیح می دهم در مراحل اولیه آموزش، سختگیری از سوی مدرس بر روی تلفظ، فقط در حد قابل فهم بودن تلفظ باشد.					
شیوه رشد مهارت ها					
ترجیح می‌دهم ازهمان مراحل اولیه آموزش، همه مهارتها(شنیدن، گفتن، خواندن و نوشتن) به صورت مقدماتی با هم تقویت شوند.					
ترجیح می‌دهم در مراحل اولیه، ابتدا مهارت های شفاهی یعنی شنیداری وگفتاری تقویت شوند و در مراحل بعدی مهارت‌های خواندن ونوشتن.					
نقش زبان آموز و مدرس					
ترجیح می‌دهم در انتخاب محتوا و روش یادگیری دخالت نداشته باشم و فقط از الگوهای استاد تبعیت کنم.					
ترجیح می‌دهم در انتخاب محتوا و روش یادگیری دخالت داشته باشم . استاد مثل یک مشاور باشد، کمتر صحبت کند، در کلاس قدم بزند و نیازها و مشکلات زبانی ما را حل کند.					
زمان پرداختن به تکالیف ارتباطی					
ترجیح می‌دهم از همان ابتدا، در کنار یادگیری ساختار جملات، دستور و تلفظ، وارد تکالیف ارتباطی ساده نیز شوم.					
ترجیح می‌دهم اول تلفظ، ساختار جملات و دستور اولیه را یاد بگیرم و سپس در مراحل بعد وارد فعالیت‌های ارتباطی زبان شوم.					

Archive of SID

www.SID.ir

نحوه تصحیح خطاها توسط مدرس					
ترجیح می‌دهم خطاهایی که مرتکب می‌شوم توسط استاد یاداشت شوند و بعدا در فرصت مناسب در مورد آنها توضیح دهد					
ترجیح می‌دهم خطاهایی که مرتکب می‌شوم به صورت صریح و در همان لحظه توسط استاد تصحیح شود.					
استفاده از زبان مبدا یا مقصد					
ترجیح می‌دهم در کلاس درس استاد فقط به زبان مقصد (عربی) صحبت کند.					
ترجیح می‌دهم در کلاس درس استاد فقط به زبان مبدا (فارسی) صحبت کند.					
ترجیح می‌دهم در کلاس درس استاد به زبان مقصد (عربی) صحبت کند و هرجا لازم باشد به فارسی هم صحبت کند.					
سبک یادگیری مورد علاقه					
ترجیح می‌دهم با حفظ کردن **مکالمات**، آنها را یاد بگیرم					
ترجیح می‌دهم که **مکالمات** را حفظ نکنم بلکه آنها را در نقش‌های مختلف اجرا کنم تا یاد بگیرم					
ترجیح می‌دهم **قواعد** را حفظ کنم تا یاد بگیرم					
ترجیح می‌دهم **قواعد** را از طریق حفظ کردن یاد نگیرم بلکه ساختار آنها را در تمرینات مختلف یاد بگیرم					
ترجیح می‌دهم **ساختار جمله‌ها** را از طریق حفظ و تکرار یاد بگیرم					
ترجیح می‌دهم **ساختار جمله‌ها** را از طریق حفظ و تکرار یاد نگیرم بلکه از طریق کاربرد آنها در تکالیف مختلف کلاسی یاد بگیرم					

المصادر والمراجع

أ: العربية

١. إبراهيم، هداية هداية. (٢٠٠٩م). «تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتّصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها»، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: جامعة الملك سعود السعودية.

٢. جلائي، مريم. (١٣٩١). «***دراسة المدخل التواصلي في تدريس الأدب العربي المعاصر لطلاب العربية الإيرانيين***». أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها، جامعة إصفهان.

٣. جلائي، مريم؛ ونرجس كنجي؛ وسردار أصلاني. (١٣٩٢). «دراسة مدى فاعلية تدريس الأدب العربي المعاصر تواصليا على مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين جامعة إصفهان نموذجا». ***مجلة بحوث في اللغة العربية وآدابها***، العدد ٨: ٢٧ ـ ٤١.

٤. ريتشاردز، جاك. (د.ت). ***تطوير مناهج تعليم اللغة***. (ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي و صالح بن ناصر الشويرخ).

٥. طعيمة، رشدي أحمد وآخرون. (٢٠١٠م). ***المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى***. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.

٦. گنجی، نرگس؛ ومريم جلائي؛ ومحمدرضا ابن‌الرسول. (١٣٩١). «تدريس القصة القصيرة لمتعلّمي العربية من الناطقين بغيرها في ضوء المدخل الاتّصالي». ***فصلية اللسان المبين***. العدد العاشر: ١٦٠ ـ ١٨١.

Archive of SID

www.SID.ir

٧. الناقة، محمود كامل؛ رشدي أحمد طعيمة. (٢٠٠٦م). ***تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات***. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم و الثقافة ـ إيسيسكو.

٨. هداية إبراهيم، هداية. (٢٠٠٩م). ***تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها***، ملخص البحوث المشاركة في المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
http://uqu.edu.sa/page/ar/51973

ب. الفارسية:

٩. پروینی، خلیل. (۱۳۸۹)، بررسی و نقد روش آموزش زبان عربی به شیوه مستقیم (بررسی موردی: کتاب‌های دکتر حسین خراسانی). ***مجله جستارهای زبانی (پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی)***. ش۲.

١٠. ريچاردز، جک سی، و تئودور اس راجرز. (١٣٨٨). ***رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان***. (ترجمه: علي بهرامی). چاپ سوم. تهران: ا نتشارات رهنما.

١١. طهماسبی. عدنان، و شهریار نیازی، و علي اکبر خمیجانی، و سعد الله همایونی. (١٣٩٣). «آموزش اهداف عمومی و دانشگاهی در مکالمه زبان عربی با تکیه بر سیلابس مفهومی ـ کاربردی و روش کار محور». ***دو ماهنامه جستارهای زبانی***. ش۵ (پیاپی۲۱): ص ١٤٥ ـ ١٨١.

١٢. متقی زاده، عیسی، و دانش محمدی، و محسن شیرازی زاده. (١٣٨٩). «تحلیل و بررسی عوامل ضعف دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مهارت‌های زبانی از دیدگاه استادان و دانشجویان این رشته». ***فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی***. ش۱.

١٣. محمدی، دانش، و عیسی متقی زاده، ، و الهام فروزنده، و مسعود فکری. (١٣٩٣)، نیازسنجی برنامه درسی مهارت های زبانی در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی (تحلیل مشکلات زبانی دانشجویان در مهارت‌های زبانی). ارسال شده به مجله جستارهای زبانی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.

١٤. میرزائی، خلیل. (١٣٩٢). ***پژوهش، پژوهشگری و پژوهشنامه نویسی***. چاپ دوم. تهران: انتشارات جامعه شناسان.

١٥. میرزائی، فرامرز و علی نظری. (١٣٨٤) .«ارائه یک الگوی مناسب جهت کسب مهارت خواندن زبان عربی (برای دانشجویان رشته حقوق)». ***مجله انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی***. ش۲.

ج. الإنجليزية:

16. Brown, D. (2001). ***Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy***. San Francisco: Longman Inc.
17. Finocchiaro, M. and Brumfit, C. 1983. ***The Functional-Notional Approach: From Theory to Practice***. New York: Oxford University Press.
18. Ghorban dordinejad, F & others. (2011), communicative curriculum perceived by Iranian language teachers, ***procedia social and behavioral sciences*** 15, 1761-1765.
19. Hymes, D. H. (1972). ***On communicative competence***. C. J. Brumfit, & K. Johnson.
20. Knight, P. (2007) ***"The Development of EFL Methodology".*** Candlin, C. and Mercer,
21. Prodromou, L. (1991). The good language teacher. ***English Teaching Forum***, 29: 2–7.
22. Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2001). ***Approaches and methods in language***.
23. Richards, J., Platt, J., & Platt, H. (1992). ***Dictionary of language teaching & appliedlinguistics***. London: Longman. Teaching: Cambridge University Press.

Archive of SID

www.SID.ir

مبانی رویکرد ارتباطی زبان از دیدگاه مدرسان و زبان آموزان رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه‌های ایران

دانش محمدی رکعتی*
عیسی متقی‌زاده**
الهام فروزنده***
مسعود فکری****

اصلاح برنامه درسی برای آموزش مهارت‌های زبان عربی از یک برنامه درسی سنتی به برنامه درسی متکی بر روش‌ها و نیازهای ارتباطی، نیازمند نیازسنجی زبانی و بررسی عوامل تأثیر گذار غیر زبانی مثل عوامل اجتماعی، عوامل مربوط به مؤسسه آموزشی و عوامل مربوط به مدرس و زبان آموز است. این جستار می‌کوشد تا دیدگاه‌های مدرسان و دانشجویان را به عنوان بخشی از عوامل مربوط به مدرسان و زبان‌آموزان، در مورد برنامه درسی ارتباطی بررسی کند تا از این طریق تأثیر احتمالی این دیدگاه‌ها در صورت تغییر و اصلاح برنامه درسی را بسنجد.

روش پژوهش، پیمایش و ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه است. جامعه آماری پژوهش شامل تمام مدرسان مهارت‌های زبانی و دانشجویان ترم ششم رشته زبان و ادبیات عربی است. روش نمونه‌گیری به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی بوده است. دو سؤال اصلی پژوهش عبارتند از: ۱ـ آیا شکافتی میان اصول نظری برنامه درسی ارتباطی و دیدگاه‌های مدرسان و دانشجویان در مورد بافت کاربردی آن در ایران وجود دارد؟ ۲ـ اگر پاسخ به سوال اول مثبت است، چه دیدگاه‌هایی از مدرسان و دانشجویان عامل ایجاد این شکافت است؟ نتایج پژوهش نشان می‌دهد که میان اصول نظری برنامه درسی ارتباطی و دیدگاه‌های مدرسان و دانشجویان شکافتی وجود دارد که ناشی از پذیرفتن برخی از اصول و مبانی برنامه درسی ارتباطی و اعتقاد به برخی از اصول سنتی آموزش زبان است.

واژگان کلیدی: رویکرد ارتباطی، تحلیل موقعیت، برنامه درسی آموزش زبان عربی، آموزش زبان عربی به ایرانیان

* دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس.
** استادیار گروه زبان و ادبیات عربی دانشگاه تربیت مدرس.
*** استادیار گروه آموزش زبان انگلیسی دانشگاه تهران.
**** استادیار زبان و ادبیات عربی دانشگاه تهران.

Archive of SID
www.SID.ir