Theories and criticism in Arabic literature
The four Year, Issue 16, 2025
Pp:21-40

Research Paper
DOI: 10,22034/jral.2026.561897.1081

The Effectiveness of the Integrated CT–D Educational Model in Teaching Arabic Speaking Skills in Iranian

Narges Alizadhe[1]

(Received: 2025/11/24, Accepted: 2026/06/25)

Abstract

The teachings of the Holy Qur'an, the principles of Islam, and the long-standing cultural and civilizational relationship between Iranians and the Arab world have made learning the Arabic language more essential than ever. Despite this necessity, Arabic language instruction in Iranian elementary schools has traditionally focused on grammar and linguistic rules, paying insufficient attention to the development of speaking skills and communicative competence. Using a quasi-experimental research design, the present study proposes an integrated instructional model, abbreviated as CT–D, to address learners' communicative needs and challenges in Arabic language education. The model consists of four complementary approaches: Content-Based Instruction (CBI), Content-Centered Learning, Task-Based Language Teaching, and De-suggestion. In the first approach, language learning is integrated with subject matter from various fields, such as music, sports, and culture, with a strong emphasis on oral communication. The second approach promotes learning through meaningful, authentic, and task-oriented activities implemented in different instructional stages. The final component examines the role of de-suggestion techniques in reducing learning barriers and enhancing learners' confidence and participation. The findings indicate that improving and sustaining learners' communicative competence in Arabic requires a shift from traditional grammar-oriented instruction to an integrated teaching approach. The study concludes that combining the CT–D model with age-appropriate instructional resources, including educational videos, collaborative learning activities,and interactive classroom practices, can significantly enhance the effectiveness of Arabic language teaching and promote meaningful language acquisition.

Key words: Foreign Language Teaching Model, Communicative Competence, Arabic Language, Iranian

[1] h.D. Graduate in Arabic Language and Literature, University of Tehran, Tehran, Iran (Corresponding Author). E-mail:. alizade.n@gmail.com

©The Author(s). **Publisher**: Kosar University

التنظیرات والنقد فی الادب العربی
السنة الاولی، العدد ٤، شتاء
١٤٠٣ه، ٢٠٢٥م، صص ٤٠-٢١

مقاله پژوهشی
DOI: 10,22034/jral.2026.561897.1081

میزان اثربخشی الگوی تربیتی ترکیبی CT –D بر آموزش مکالمه زبان عربی در مدارس ایران

نرگس علیزاده*[1]

تاریخ دریافت: ۰۳/ ۰۹/ ۱۴۰۴
تاریخ پذیرش: ۱۱/ ۱۲/ ۱۴۰۴

چکیده

آموزه‌های قرآن، دین اسلام و رابطه درهم تنیده فرهنگی و تمدنی ایرانیان با جهان عرب از گذشته تاکنون، فراگیری زبان عربی را بیش از هر زمانی ضرورت بخشیده است. این درحالی است که آموزش زبان عربی در مدارس ابتدایی ایران اغلب بر قواعد و دستور زبان متمرکز بوده و کمتر به مهارت مکالمه توجه می‌شود. در پژوهش حاضر با روش تجربی ـ شبه تجربی، با توجه به چالش‌ها و نیازهای زبان آموزان در راستای ایجاد توانش ارتباطی، الگوی مناسب تلفیقی با نام اختصاری CT-D ارایه می‌گردد که به ترتیب متشکل از سه روش محور ـ آموزش، محور ـ محتوا ، کار محور ـ آموزش زبان و تلقین زدایی است. در روش نخست، یادگیری زبان آمیخته با یادگیری دیگر مطالب با موضوعات مختلف موسیقی، ورزش، فرهنگ و ... با تاکید بر مکالمه صورت می‌گیرد، در روش دوم، یادگیری از طریق فعالیت هایی با محوریت معنا و مبتنی بر واقعیت در مرحله های اجرایی مختلف صورت می‌پذیرد و در روش جانبی سوم، موضوع تلقین زدایی مورد تحلیل قرار داده می‌شود. مهم‌ترین نتیجه پژوهش این است که برای تقویت و تثبیت توانش ارتباطی زبان آموزان عربی ضرورت دارد با بازنگری در روش تدریس سنتی آموزش زبان عربی و با بهره‌گیری از امکانات آموزشی مختلف و متناسب با سن زبان آموزان از قبیل فیلم‌های آموزشی و فعالیت‌های گروهی در بستر روش آموزشی تلفیقیCT–D قطعا به نتیجه مطلوب در آموزش زبان دست می‌یابیم.

واژگان کلیدی: الگوی آموزشی زبان خارجی، توانش ارتباطی، زبان عربی، مدارس ایران.

۱ . دانش‌آموختۀ دکترای زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تهران – تهران، ایران. (نویسندۀ مسئول): ایمیل:alizade.n@gmail.com .

حق مؤلف: نویسنده ناشر: دانشگاه کوثر

۱. مقدمه

آموزه‌های قرآن، دین اسلام و رابطهٔ درهم تنیده فرهنگی و تمدنی ایرانیان با جهان عرب از گذشته تاکنون، فراگیری زبان عربی را بیش از هر زمانی ضرورت بخشیده است. از سوی دیگر برگزاری مناسک جهانی مشترک مسلمانان مانند مناسک حج تمتع، عزاداری ایام محرم و پیاده‌روی اربعین ضرورت ایجاد تعامل گفتاری و زبانی میان مسلمانان را بیش از پیش روشن می‌سازد. تا قبل از انقلاب اسلامی زبان عربی به صورت محدود در نظام آموزش و پرورش آموزش داده می‌شد؛ اما بعد از انقلاب بر اساس اصل شانزدهم قانون اساسی، تدریس این زبان بعد از دورهٔ ابتدایی تا پایان دورهٔ متوسطه در همه مقاطع و تمامی رشته‌ها الزامی شد، اما علی‌رغم این نیاز جهانی، آموزش زبان عربی در مدارس ابتدایی ایران اغلب بر قواعد و دستور زبان متمرکز بوده و کمتر به مهارت مکالمه توجه می‌شود و دانش آموزان در پایان مراحل تحصیلی خود و پیش از ورود به دانشگاه، کمترین مهارتی در زمینه تکلم به زبان عربی به عنوان زبان مشترک هم کیشانشان را به دست نمی‌آورند. در این میان به نظر می‌رسد بهترین زمان برای آموزش مکالمه عربی به دانش آموزان اعم از دختر و پسر، مقطع ابتدایی می‌باشد که هم حجم درسی دانش آموزان نسبت به مقطع متوسطه اول و دوم کمتر است و هم پذیرش و اشتیاق دانش آموزان در سنین پایین‌تر تحصیلی برای یادگیری زبان عربی بیشتر است. اما آنچه بیش از پیش اهمیت دارد روش آموزشی مؤثر و با بیشترین کارایی است. این طرح تحقیقاتی با هدف ارائه شیوه تلفیقی آموزش زبان عربی به دانش آموزان ابتدایی ایرانی مشتمل بر ترکیبی از سه روش محتوا ـ محور، کار ـ محور و تلقین‌زدایی، برای بهبود مهارت مکالمه در این زبان آموزان تدوین شده است، شیوه‌ای تلفیقی که در پژوهش‌های پیشین به آن پرداخته نشده است. در پژوهش‌های تطبیقی زبان، اصطلاح زبان دوم گاهی برای یادگیری زبان دوم از سوی افراد در مدارس، زبانکده‌ها و... در کنار زبان مادریشان بکار 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 انگلیسی زبان کانادا، همچنین گاهی بر زبان دومی که افراد در منزل خویش بکار می‌برند، اطلاق می‌شود که با زبان روزمره آنها متفاوت است مانند زبان چچنی و چرکسی در اردن و برخی از دیگر کشورهای عربی. اما در حقیقت «زبان خارجی»، به زبانی اطلاق می‌شود که در خارج از جامعه‌ای که با آن تکلم می‌شود، آموخته شود، به عنوان نمونه فراگیری زبان عربی در ایران، زبان خارجی محسوب می‌شود. اما زبان دوم، به زبانی اطلاق می‌شود که در همان جامعه‌ای که آن زبان در آن رایج است، آموخته می‌شود، به عنوان نمونه اگر زبان عربی را در یکی از کشورهای عرب زبان فرا بگیریم، در واقع ما مشغول فراگیری زبان دوم هستیم. (همایونی، ۱۳۸۴: ۳۰ و ۳۱) لذا در نوشته حاضر که هدف از آن بررسی فرآیند یادگیری زبان عربی برای فارسی زبان ها در داخل ایران است از اصطلاح زبان خارجی استفاده می‌شود.

مهارت صحبت کردن یک فرد به زبان خارجی از دید عموم غالباً مترادف با بیان روان و سلیس به آن زبان است، اما از دیدگاه متخصصان آموزش زبان، مهارت مزبور به معنای توانایی زبان‌آموز در بیان منطقی و مستدل منظور و مقصود، از طریق زبان گفتار است. (حقانی، ۱۳۹۰: ۹۰)

در هر وضعیت آموزشی سه عنصر اساسی وجود دارد: شاگرد، معلم و روش آموزش. در باب نقش معلم می‌توان چنین گفت که از وظایف مهم یک مدرس این است که تا حد امکان، زبان آموزان خود را ترغیب و تشویق کند. دو راه اساسی برای این کار وجود دارد: اول این که، تا جایی که منطقا ممکن است، بازخوردهای مثبتی به زبان آموزان خود ارائه کند و هر از گاهی مکث کرده و دستاوردها و موفقیت‌های آنها را برجسته نماید و دوم اینکه برای افزایش انگیزه، روند زبان آموزی را بررسی نماید. بازبینی و بررسی این روند در فواصل زمانی مختلف کاری ارزشمند خواهد بود. به این صورت که چه واژه‌ها و عبارت‌های مفیدی آموخته شده‌اند؟ چه موضوعات جدیدی برای گفتگو هست؟ آیا پیشرفت قابل توجهی از لحاظ تسلط بر زبان و روان صحبت کردن داشته اند؟ (فولادی، ۱۴۰۰: ۳۰)

در بین سه عنصر شاگرد، مدرس و شیوه آموزشی، روش آموزشی نقش تعیین کننده‌ای در وضعیت آموزش دارد و دو عنصر دیگر را تحت تاثیر خود قرار می‌دهد. بنابراین یکی از راه‌های موفقیت در آموزش زبان، اتخاذ روشی مناسب و کاربردی برای آموزش است. برنامه‌های آموزشی زبان معمولاً یا به شیوهٔ ترکیبی (synthetic) هستند یا به شیوه تحلیلی (analytic). «استراتژی آموزش زبان ترکیبی، به گونه‌ای است که در آن بخش‌های گوناگون زبان به‌صورت جداگانه و گام به گام آموزش داده می‌شود و فرایند یادگیری از انباشت تدریجی این بخش‌ها به دست می‌آید تا کل ساختار زبان ایجاد شود. به این صورت که فهرستی از ساختارهای دستوری و واژگانی و موارد مشابه ترتیب داده می شوند و زبان آموز می‌بایست این ساختارهای مختلف را با یکدیگر ترکیب کرده تا بتواند از طریق آن به هدف تعامل برسد. بنابراین مشخصهٔ اصلی این شیوه تمرکز بر دستور است نه برقراری ارتباط و معنا. ولی در شیوهٔ تحلیلی، «برنامهٔ درسی با توجه به اهدافی که زبان آموزان دارند و همچنین انواع عملکرد زبانی ای که برای دستیابی به آن اهداف نیاز دارند، سازماندهی می‌شوند (Wilkins، ۱۹۷۷: ۱۳) به گونه‌ای که تمرکز اصلی نه بر دستور، بلکه برمعنا و نقش ارتباطی زبان است» (همایونی و دیگران، ۱۴۰۱: ۲۳۲) برای آموزش زبان و به دست آوردن مهارت تکلم و شنیداری و ... بیش از ده روش تدریس ارائه و بررسی شده است. ماهیت آموزش زبان مشخص و در چارچوبی معین نیست تا روش آموزشی خاصی کاملا بر آن منطبق گردد بلکه گاهی به علت شرایط زبان آموزان و یا موقعیت اجتماعی، فرهنگی و اقلیمی، معلم از تلفیق دو یا چند روش برای کارایی بهتر و بیشتر تدریس بهره‌مند می‌شود. در دهه‌های مختلف شاهد شکل‌گیری روش‌های آموزشی متفاوتی چون روش دستور ـ ترجمه، روش آموزشی مستقیم و روش شنیداری ـ گفتاری، روش تدریس صامت، روش تلقین‌زدایی، یادگیری جمعی زبان، روش پاسخ فیزیکی کامل، آموزش زبان

ارتباطی، اموزش محتوا ـ محور و آموزش زبان کار ـ محور بوده‌ایم. هر کدام ازین روش‌ها با جزییات، قابل بحث و بررسی هستند که در این مجال نمی‌گنجد. (فهیم و حقانی، ۱۳۹۰) در طرح تحقیقاتی پیش‌رو با هدف بررسی روش‌های مؤثر آموزش مکالمه عربی به دانش‌آموزان ابتدایی ایرانی و ارائه راهکارهایی برای بهبود این مهارت، تمرکز بر دو روش تدریس زبان محتوا ـ محور و کار ـ محور (CT) و در ترکیب با روش تلقین‌زدایی (D) می‌باشد که به اختصار به تعریف آنها می‌پردازیم.

دل هایمز یکی از جامعه‌شناسان زبان است که اصطلاحی به نام توانش ارتباطی را در برابر توانش زبانی مطرح کرد. (نونان،۱۳۸۳: ۲۲۶) از دیدگاه وی توانش ارتباطی بسیار فراتر از دانش دستور زبان و واژه یا توانش زبان است. توانش ارتباطی دربرگیرنده توانایی گفتن عبارت مناسب در موقعیت اجتماعی خاص، توانایی در ایجاد ارتباط موثر و ترمیم مسایل ناشی از نقص ارتباط است. (طهماسبی و دیگران، ۱۳۹۴: ۱۷۷) توانایی برقراری ارتباط، مستلزم چیزی بیش از یادگیری ساختارهای زبانی است و همانطور که هالیدی (Halliday) باور دارد، زبان پدیده‌ای اجتماعی است. در یک موقعیت اجتماعی، کسانی که از زبان استفاده می‌کنند، می‌بایست عملکردهای معینی را از خود نشان دهند مانند قول دادن، دعوت کردن و یا نپذیرفتن دعوت. (فهیم و حقانی، ۱۳۹۸: ۱۵۱) به‌طور خلاصه اینکه توانایی ارتباط برقرار کردن، مستلزم چیزی بیش از توانش زبانی است، این امر به توانش ارتباطی نیاز دارد، یعنی بدانیم چه وقت، چگونه، به چه کسی، چه بگوییم. در واقع چنین مشاهداتی در دیگر شیوه‌های آموزشی، تغییر روند فعالیت از رویکرد ساختار ـ محوری به رویکرد ارتباطی را در پی داشت. (همان: ۱۵۱ و ۱۵۲)

از دیدگاه آموزش زبان، کسب مهارت‌های چهارگانه زبانی، الزاما به معنای توانش زبان آموزان در تعامل با گویشوران زبان خارجی و به‌عبارت دقیق‌تر، موفقیت زبان آموز در رفع نیازهای خود در محیط زبان خارجی نیست، چراکه توانش، علاوه بر دانش و مهارت‌های کسب شده در باب زبان خارجی، دانش و مهارت‌های دیگری را نیز اقتضا می‌کند که از نظر ماهیت، مقولاتی فرازبانی تلقی می‌شوند. توانش برقراری ارتباط، توانش تعامل اجتماعی و نیز دانش مربوط به فرهنگ و جامعه زبان خارجی از جمله موارد مذکور به شمار می‌روند. (حقانی، ۱۳۹۰: ۷۵) با این مقدمه در پژوهش حاضر با واکاوی علل نقص و عدم کارآیی آموزش مکالمه زبان عربی در مدارس ایران، میزان اثربخشی الگوی آموزش زبان ترکیبی CT–D را در بین دانش آموزان دوره دوم ابتدایی بررسی می‌کنیم.

۱. ۱. سؤالات پژوهش

برای رسیدن به اهداف پژوهش حاضر سه سوال زیر مطرح است:

- میزان اثربخشی الگوی ترکیبی CT– D بر مکالمه عربی دانش آموزان دوره دوم ابتدایی تا چه میزان است؟

- چه مشکلات و چالش‌های اساسی در شیوه آموزشی زبان عربی در ایران وجود دارد؟

- چه توانمندی‌هایی می‌تواند زبان‌آموز را در فراگیری صحیح زبان عربی یاری رساند، به‌طوری‌که بتواند با توجه به موقعیت‌های مختلف، زبان را به صورت مفهومی و کاربردی به‌کار بندد؟

۱. ۲. پیشینه تحقیق

مسأله آموزش زبان و روش‌های مختلف تدریس زبان خارجی، یکی از موضوعات اساسی زبانشناسان کاربردی بوده و هست، زبانشناسان مختلف هر یک شیوه‌های متفاوتی را برای آموزش هر چه بهتر زبان خارجی ارائه کرده‌اند. تاکنون پژوهش‌های بسیاری در این زمینه انجام پذیرفته است؛ اما از آنجایی که بررسی تمامی آثاری که در این حوزه، در داخل و خارج ایران انجام شده تقریبا ناممکن و از حوصله این پژوهش خارج است، لذا سعی بر آن است تا به آثار مهم‌تر پرداخته و تمرکز خود را بیشتر معطوف به تحقیقات دانشگاهی اعم از رساله، پایان نامه و مقاله قرار دهیم.

ـ متقی زاده و همکاران (۱۳۸۸) در مقاله‌ای با عنوان «تحلیل و بررسی عوامل ضعف دانشجویان رشتهٔ زبان و ادبیات عربی در مهارت‌های زبانی از دیدگاه استادان و دانشجویان این رشته»، به منظور ریشه‌یابی مشکلات و ضعف دانشجویان در به‌کارگیری مهارت‌های زبانی، ابتدا به چندی از مؤلفه‌های تأثیرگذار در بحث آموزش زبان و مهارت‌های زبانی چون انگیزه، مهارت شنیداری، وسائل آموزشی و شیوهٔ تدریس پرداخته، سپس با بهره‌گیری از ابزار پرسشنامه، در پی یافتن ضعف و مشکلات دانشجویان برآمده است. طبق تحلیل داده‌های این مقاله، مهارت شنیداری در بین مهارت‌های چهارگانه کمتر در آموزش زبان عربی مورد توجه قرار گرفته است و در کل بدین نتیجه دست می‌یابد که دانشجویان نسبت به یادگیری مهارت های زبانی عربی بی‌انگیزه نیستند، بلکه به دلایلی از جمله روش‌های نامناسب تدریس، فقدان بسته‌های آموزشی مناسب، کارآمد نبودن کلاس‌های آزمایشگاه زبان و استفاده نکردن از فنون شنیداری مناسب و... به نوعی نسبت بدان بی‌نشاط هستند.

ـ عمیر مالک (۱۳۹۸) در مقاله «روش‌های نوین آموزش زبان عربی در دو مقطع متوسطه» با استفاده از روش توصیفی–تحلیلی، روش‌های سنتی و روش‌های نوین تدریس عربی را بررسی کرده و با تأکید بر فرآیند یادگیری زبان عربی بر پایهٔ روش‌های نوینی همچون رویکرد کارکردگرا، یادگیری خودجوش، شیوهٔ بحث گروهی، اصولی بنیادین را برای تدریس زبان عربی ارائه می‌دهد.

ـ مقاله الهاشمی (۲۰۱۱) با نام «مدخل تعلم اللغة و تعلیمها القائم علی المهمة أسسه النظریة و التطبیقیة» به دنبال معرفی روش آموزشی فعالیت ـ محور به عنوان یکی از شیوه‌های کاربردی و مناسب در آموزش زبان خارجی بوده و به تعریف این رویکرد و ویژگی‌های آن پرداخته و دو نمونه تکلیف در این زمینه ارائه نموده است.

ـ مصطفی العساف (۲۰۱۵) با عنوان: «طرائق تدریس منهاج تعلیم العربیة للناطقین بغیرها بین النظریة و التطبیق» به دنبال بیان روش‌های تدریس برنامه‌های آموزش زبان عربی به غیر عرب زبانان است و به عقیده او انتخاب یک روش مناسب، کمک زیادی در ارائه محتوا به صورت مطلوب خواهد

داشت، بدین منظور ابتدا به معیارهای انتخاب رویکردهای آموزشی و اهمیت آن پرداخته و سپس به بیان مزایا و معایب هر یک از رویکردهای متفاوت آموزشی چون دستور ـ ترجمه، روش مستقیم و... می‌پردازد و معتقد است که معلم باید از این رویکردها آگاهی داشته باشد و بتواند با توجه به شرایط، از جنبه‌های مثبت هر یک این روش ها استفاده کند و همچنین در بکارگیری روش آموزشی علاوه بر سطح زبان آموز باید سن، سطح زبانی و میزان تلاش او را نیز در نظر داشته باشد.

ـ همایونی (۱۳۹۴) در رساله دکتری با عنوان «میـزان اثربخـشی الگـوی ترکیبـی ATN - D بر فرآیند یادگیری مکالمه زبان عربی» رویکرد فعالیت ـ محور را در کنـار سـه رویکـرد آموزشی دیگر به صورت یک الگوی ترکیبی برای آموزش مکالمه عربی به‌کار گرفته است. وی پـس از اجرای الگوی موردنظر به صورت تجربی به این نتیجه رسیده که این الگوی ترکیبی تـأثیر مثبـت و معناداری در فرایند آموزش مکالمه زبان عربی داشته است.

ـ ایمانی زاده (۱۳۹۸) در مقالۀ «تجربیات زیسته دبیران عربی از دلایل نارکارآمدی آموزش زبان عربی: مطالعۀ پدیدارشناختی» عوامل ناکارآمدی را در پنج دسته موانع مرتبط با معلمان، موانع مربوط به دانش آموزان، موانع مرتبط با جامعه و فرهنگ، موانع مرتبط با نظام آموزش و برنامه‌ریزی آموزشی و موانع مربوط به ارزشیابی عنوان می‌کند. طبق یافته‌های این پژوهش، آموزش زبان عربی در آموزش و پرورش موفق نبوده است و نیاز به تغییر نگرش اولیا نسبت به زبان عربی و بازنگری در کتاب‌های تألیف شده و تجهیز مدارس به امکانات آموزشی، راهکارهای مفید در جهت بهبود روند آموزش زبان عربی در مدارس می‌باشد.

ـ نیری (۱۴۰۱) در مقاله با عنوان «بررسی تاثیر شعر در آموزش زبان عربی در مدارس ایران» عنوان می‌کند که در قواعد عربی آثار فاخر بسیاری همچون ملحۀ الاعراب حریری و الفیه ابن مالک و بسیاری دیگر از اشعار آموزشی وجود دارند که مفاهیم متفاوت را در قالب شعر به مخاطبین خود القا کرده‌اند. نویسنده نتیجه می‌گیرد که کاربرد شعر در آموزش زبان عربی موجب بالا بردن میزان یادگیری زبان آموزان عربی شده و باعث تسهیل در یادگیری آن می‌شود.

ـ آقایی و قاسمی، (۱۴۰۲) در مقاله «راهکارهایی برای بهبود آموزش زبان عربی در مدارس متوسطه ایران»، ضمن بررسی چالش‌های آموزش زبان عربی در مدارس ایران در مقطع متوسطه اول و دوم، بازنگری در حوزه تربیت و یادگیری زبان عربی در برنامه درسی ملی با رویکرد تأکید بر نقش ارتباطی زبان عربی در متون درسی، بازنگری و اصلاح فرایند تربیت نیروی انسانی ویژه آموزش زبان عربی، برگزاری دوره‌های تخصصی و حضوری آموزش معلمان، اختصاص‌دادن کتاب به مکالمه‌های کاربردی را از جمله راهکارها در حوزه آموزش زبان عربی ارائه کرده است.

ـ کلاشی و دیگران، (۱۴۰۲)، در مقاله «اثربخشی کاربست داستان کودک در تقویت مهارت خوانداری به زبان عربی در مقطع متوسطه اول در مدارس ایران (بررسی موردی مدارس شهرستان نور

مازندران)»، با کاربست داستان عربی کودک در آموزش زبان عربی به کودکان و نوجوانان فارسی زبان، بر اساس روش شبه تجربی و ابزارهای علمی لازمه این روش و بررسی گروه هدف، اثبات کرده کاربست داستان کودک در یادگیری زبان آموزان کودک و نوجوان فارسی زبان تاثیر معناداری دارد و در تقویت مهارت خواندن و درک متن آنان بسیار مؤثر بوده است.

با بررسی پژوهش‌های ذکر شده چنین به دست می‌آید که تاکنون پژوهشی مجزا درباره میزان اثربخشی الگوی ترکیب CT – D در یادگیری دانش آموزان دورهٔ دوم ابتدایی در ایران صورت نگرفته است و این از نوآوری‌های مقاله پیش روست که سعی دارد با تکیه بر نظریات متخصصان آموزش زبان و با روش توصیفی ـ تحلیلی به بررسی فرایند یادگیری مکالمه زبان عربی در میان دانش آموزان دورهٔ دوم ابتدایی در ایران بپردازد.

۲. الگوی آموزشی از نظریه تا تطبیق

تدریس به‌عنوان یک فرایند آموزشی تعریف شده است که در آن معلم با استفاده از روش‌ها و تکنیک‌های مختلف به انتقال دانش، مهارت و نگرش‌های مورد نیاز به دانش‌آموزان یا فراگیران می‌پردازد. هدف تدریس، ایجاد یادگیری موثر و توانمندسازی دانش آموزان برای استفاده از آن دانش در موقعیت‌های مختلف زندگی است. در ضمن تدریس، فرایندی پویا و تعاملی شناخته می‌شود که معلم در آن، مهارت-های ارتباطی و آموزشی خود را به‌کار می‌گیرد. (سیف، ۱۳۹۷: ۱۲۳) روش تدریس به‌عنوان رویکردهایی تعریف می‌شود که معلمان برای انتقال موثر دانش و مهارت‌ها به دانش آموزان از آنها استفاده می‌کنند. این روش‌ها می‌توانند شامل فعالیت‌های مختلفی از جمله تدریس، سخنرانی کارگروهی، پروژه‌های عملی و استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی باشند. (شریفی، ۱۳۹۹) روش تدریس به‌طور کلی به‌عنوان شیوه‌ها و فنون مختلفی که معلمان برای انتقال مفاهیم، دانش و مهارت‌ها به دانش آموزان استفاده می‌کنند، تعریف شده است. این روش‌ها شامل مجموعه‌ای از فعالیت‌ها و تکنیک‌ها هستند که به منظور تسهیل فرایند یادگیری و ایجاد تعامل موثر بین معلم و دانش آموز طراحی می‌شوند. (جلیلی، ۱۴۰۴: ۵)

روش‌های گوناگونی برای تدریس عربی وجود دارد، یکی از این روش‌ها، روش سنتی است که معلم عربی تنها به آموزش قواعد و نکات دستوری بسنده می‌کند. در مقابل آن روش نوگراست که توجهی به صرف و نحو ندارد و تنها به مکالمه زبان عربی بها می‌دهد. به منظور جذب بیشتر فراگیران به زبان عربی بهتر است که تلفیقی از هر دو روش لحاظ گردد و با لطایف الحیل متعلمان را به یادگیری متمایل کرد، چراکه انسان تنها چیزی را خوب فرامی‌گیرد که به آن تمایل داشته باشد. (میرحاجی، ۱۳۷۲: ۳۹) به اعتقاد مادلین هانتر، بهترین روش آموزش، بهترین روش آموزشگری و بهترین روش یادگیری وجود ندارد و می توان با توجه به تناسب، ظرافت و پیامدهای آن چه در کلاس رخ می دهد، رفتار و روش آموزش مناسب را انتخاب کرد. (مهرمحمدی و عابدی، ۱۳۸۰: ۴۹) آموزش تعامل با رفتار متقابل

آموزشگر و فراگیرنده بر اساس طراحی منظم و هدف‌دار آموزشگر برای ایجاد تغییر در رفتار فراگیرنده است. آموزش، مفاهیم مختلفی همچون نگرش‌ها، گرایش‌ها، باورها، عادت‌ها و شیوه‌های رفتار و به‌طور کلی انواع تغییراتی را که می‌خواهیم در شاگردان ایجاد کنیم، دربرمی‌گیرد. (میرزامحمدی، ۱۳۸۳: ۱۷)

در روش‌های نوین آموزش، فراگیر و علایق و توانمندی‌های او در مرکز توجه قرار دارد و آموزشگر تلاش می‌کند تا توانایی فراگیران را تقویت کند. آموزشگر هنگام آموزش از وسایل و امکانات آموزشی زیادی استفاده می‌کند و یادگیری موثر را از طریق تمرین‌ها و فعالیت‌های متنوع به عهده فراگیران می‌گذارد و آنان را در تحقق اهداف و یادگیری مفاهیم درس دخالت می‌دهد. آموزشگر، راهنما و هدایت کننده‌ای است که پا به پای فراگیران مسیر آموزشی را طی می‌کند و به آنها کمک می‌کند تا درس را به‌طور عمیق و از روی علاقه یاد بگیرد. (صفوی، ۱۳۷۰: ۲۳۹) در چند دهه اخیر برنامه‌ریزان زبان‌های خارجی برای رسیدن به شیوه‌های نوین علمی در آموزش زبان، می‌کوشیدند تا از یافتهٔ دانش‌های مختلف به ویژه زبانشناسی، روانشناسی و تعلیم و تربیت بهره بگیرند. سیاستگذاری‌های کلی دست‌اندرکاران آموزش زبان‌های خارجی در هر کشور از مهم‌ترین مؤلفه‌های تاثیرگذار بر حوزهٔ آموزش زبان است. برنامه‌ریزی زبانی در سطح خرد به چنین سیاست‌گذاری‌های کلانی گره خورده است و در واقع این سیاست‌گذاری‌های کلان است که برنامه‌ریزی‌های زبانی را جهت می‌دهد. در فرایند یادگیری زبان، اطلاعات نحوی، معنایی، منظورشناختی و گفتمانی باید با پیش انگاره‌های فرهنگی ـ تمدنی زبانی مبدأ پیوند بخورد و به زبان آموزان عرضه گردد. (ترکشوند، ۱۴۰۰: ۸۴)

۲. ۱. روش آموزش محتوا – محور

آموزش محتوا ـ محور نسخه‌ای از رویکرد ارتباطی است که در آن مکالمه مقدم بر شکل از قبل تعیین شده زبانی است، به عبارت دیگر آموزش از طریق مکالمه و نه برای آن انجام می‌پذیرد. نقش خاص آموزش محتوا ـ محور صرفاً در یک برنامه آموزش زبان خلاصه نمی‌شود؛ بلکه یادگیری زبان را با یادگیری دیگر مطالب می‌آمیزد. مطالب مذکور می‌تواند موضوعات و یا به عبارتی دیگر عناوینی از قبیل موسیقی مردمی یا ورزش‌هایی باشد که زبان آموزان بدان‌ها علاقمندند. اغلب اوقات، مطالب موضوعات درسی دانشگاهی است. (برینتونُ اسنو و وشه: ۲۰۰۳) در کلاس آموزش محتوا ـ محور، معلم می‌خواهد که زبان آموزان زبان و محتوا را با هم فرابگیرند. محتوا می‌تواند شامل موضوعات کلی مورد علاقه زبان آموزان مانند وقایع جاری یا سرگرمی‌هایشان باشد و یا می‌تواند موضوعات درسی که متونی طبیعی برای یادگیری زبانند باشد. معلمان نمی‌خواهند یادگیری متون درسی و یا زبان شاگردان را به تاخیر بیندازند. بنابراین فراگیری همزمان هر دو را تایید می‌کنند. در این روش معلم می‌بایست اهداف شفاهی را برای یادگیری محتوا و زبان تعیین کند. سپس او فعالیت‌هایی را برای تدریس هر دو طرح‌ریزی می‌کند و بدین ترتیب زبان مورد نیاز برای یادگیری محتوا را استحکام می‌بخشد. نقش زبان آموزان، کاربرد فعالانه محتوا و زبان است به‌صورتی که از یکی برای یادگیری دیگری استفاده کنند. (لارسن ـ فریمن و

اندرسون، ۱۳۹۳: ۱۸۳) زبان آموزان اغلب از طریق تعامل با سایر زبان آموزان در یادگیری زبان و محتوا حضوری فعالانه دارند. برای آنکه زبان آموزان بتوانند از عهده انجام کارهای درسی برآیند، به آنها مهارت‌های فکری نیز آموزش داده می‌شود. در روش محتوا ـ محور، معلم یادگیری زبان آموزان را هدایت می‌کند. او توجه آنها را به چگونگی استفاده از زبان برایی انتقال محتوا جلب می‌کند و به رشد زبان آنها استحکام می‌بخشد. اغلب اوقات زبان آموزان با استفاده از زبانی که در حال یادگیری آن هستند، برای درک محتوا با یکدیگر همکاری می‌کنند و در پایان بر مبنای دانش محتوای درسی و توانایی زبان ارزیابی می‌شوند. (همان: ۱۸۵)

در شیوه آموزش محتوا ـ محور از فنون دیکتوگلاس، سازمانده‌های گرافیکی، رویکرد تجربه زبان، نگارش فرآیندی و مجلات دیالوگ بهره برده می‌شود.

ـ دیکتوگلاس: در دیکتوگلاس زبان آموزان دو بار به صحبتی کوتاه و یا قرائت متنی مناسب گوش می‌دهند. در اولین بار زبان آموزان برای فهم کلی متن و در دومین بار برای درک جزییات به آن گوش می‌دهند، سپس زبان آموزان آنچه را که از آن صحبت و یا قرایت به خاطر دارند، یادداشت کرده با یک نفر دیگر و یا در گروهی کوچک بهترین نسخه از آنچه که شنیده اند را تهیه می‌کنند و در نهایت آنچه را که نوشته‌اند برای بخش ویرایش توسط یکدیگر، با کل کلاس به اشتراک می‌گذارند.

ـ سازمانده‌های گرافیکی: در کنار این فنون، سازمانده‌های گرافیکی به‌کار برده می‌شوند که نمایشات تصویری هستند که به زبان آموزان کمک می‌کند اطلاعات جدید را سازماندهی کرده و به خاطر بسپارند. آنها ترسیم و نگارش مفاهیم و ایجاد ارتباط فی‌مابین را در برمی‌گیرند. همچنین کلمات، عبارات، نشانه‌ها و فلش‌ها را با یکدیگر می‌آمیزند تا دانش را ترسیم کنند. آنها شامل نمودار، جدول، ستون و تارنما می‌شوند. زبان آموزان‌با استفاده از سازمانده‌های گرافیکی، به ساختار متن پی می‌برند که این امر به آنها کمک می‌کند تا متون درسی را بخوانند و تکالیف درسی از قبیل خلاصه‌نویسی آنچه که خوانده‌اند را، انجام دهند. در رویکرد تجربه زبان نیز زبان آموزان به نوبت، داستانی را دربارهٔ تجارب زندگیشان به معلم دیکته می‌کنند و او نیز آن را به زبان مقصد می‌نویسد. سپس هر زبان آموز به کمک معلم، خواندن داستان خود را تمرین می‌کند. تجربه زبان، اصول روش کل زبان را به کار می‌گیرد.

ـ نگارش فرایندی: در مهارت نگارش فرایندی، زبان آموزان در ابتدا در مورد موضوع به ایجاد طوفان فکری می‌پردازند و سپس شروع به نوشتن می‌کنند و پس از آن مکررا با معلم و سایر زبان آموزان مشورت می‌کنند و بر اساس بازخوردی که گرفته‌اند نوشته‌هایشان را بازنگری کرده و به نوشتن ادامه می‌دهند. بدین ترتیب زبان آموزان یاد می‌گیرند که نوشته‌های خود را متن خواندنی شخصی دیگر محسوب کنند و نحوه بیان معنا و شکل نوشته‌هایشان را با ویرایش‌های مکرر بهبود بخشند.

ـ مجلات دیالوگ: شیوهٔ دیگری که در آن بر روی مهارت‌های سوادآمیزی کار می‌شود اینست که زبان آموزان را به داشتن مجلات دیالوگ بگماریم. روش خاصی که در مجلات مورد استفاده قرار

می‌گیرند متنوع است ولی اساسا شامل نگارش زبان آموزان در مجلاتشان می‌شود که به صورت منظم در کلاس و یا منزل و پس از هر کلاس و یا یک بار در هفته انجام می‌شود. معلم نیز نوشته زبان آموز را در مجله می‌خواند و پاسخی برای آن می‌نویسد ولی به تصحیح آن نمی‌پردازد. (لارسن ـ فریمن و اندرسون، ۱۳۹۳: ۱۸۹ و ۱۹۰)

به‌طور خلاصه اینکه آموزش محتوا ـ محور با تمامی فنونش، روشی را برای پرداختن به مسایل یادگیری زبان و محتوا ارایه می‌دهد و به زبان آموزان این فرصت را می‌دهد که در هر دو مورد پیشرفت مداوم داشته باشند. این امر روشی موثر برای یادگیری را ارایه می‌هد و تضمین می‌کند که هیچ زبان آموزی به هنگام یادگیری زبان و یا محتوا از قافله عقب نمی‌ماند. به این دلیل آموزش محتوا ـ محور می‌تواند روشی موثر برای زبان آموزان باشد که با استفاده از موضوعاتی جالب، زبان را در کلاس بیاموزند.

۲. ۲. روش آموزش کار ـ محور

آموزش زبان کار ـ محور یک رویکرد آموزشی در یادگیری زبان است که بر استفاده از زبان به‌عنوان ابزاری برای انجام وظایف (tasks) معنادار و هدفمند تمرکز دارد. در این روش، یادگیری زبان از طریق فعالیت‌هایی صورت می‌گیرد که دانش‌آموزان را در موقعیت‌های واقعی یا شبیه‌سازی‌شده قرار می‌دهد تا مهارت‌های زبانی را در حین انجام وظایف کاربردی توسعه دهند.

۲. ۲. ۱. اصول و ویژگی‌های آموزشِ زبانِ کار ـ محور

ـ تمرکز بر وظایف: وظایف به‌عنوان واحد اصلی آموزش طراحی می‌شوند. این وظایف می‌توانند شامل فعالیت‌هایی مانند حل مسئله، برنامه‌ریزی، بحث گروهی یا انجام پروژه باشند که زبان‌آموز را به استفاده فعال از زبان تشویق می‌کنند.

ـ معناداری و ارتباط با دنیای واقعی: وظایف معمولاً بر اساس نیازهای واقعی زبان‌آموزان در زندگی روزمره، حرفه‌ای یا آکادمیک طراحی می‌شوند. به عنوان مثال، نوشتن ایمیل کاری، برنامه‌ریزی یک سفر یا بحث درباره یک موضوع اجتماعی.

ـ فرآیند محوریTBLT : بر فرآیند یادگیری تأکید دارد و نه صرفاً نتیجه.

زبان‌آموزان در سه مرحله اصلی مرحله پیش فعالیت شامل معرفی موضوع و واژگان یا ساختارهای مورد نیاز و مرحله فعالیت اصلی مشتمل بر انجام وظیفه، برنامه‌ریزی و ارایه گزارش یا نتیجه و مرحله پس فعالیت برای بازخوردها، تحلیل خطاها و تمرکز بر بهبود زبان درگیر می‌شوند.

ـ یادگیری فعال: زبان‌آموزان به‌جای یادگیری منفعلانه قواعد گرامری، زبان را از طریق تعامل و استفاده عملی از آن یاد می‌گیرند.

در روش آموزشی کار ـ محور هدف معلمان تسهیل یادگیری زبان آموزان از طریق اشتغال آنها در انواع کارهایی که نتایج مشخصی دارند، صورت می‌گیرد. نقش معلم، انتخاب کار مبنی بر تحلیل نیازهای زبان آموزان و مناسب با سطح آنها و همچنین ایجاد فعالیت‌های قبل از کار و ادامه کار است که

هماهنگ با توانایی و نیاز آنها می باشد. همچنین معلم ناظر بر فعالیت‌های زبان آموزان بوده و به هنگام نیاز مداخله می‌کند، نقش زبان آموزان برقراری ارتباط با همکلاسی‌هایشان به منظور انجام کار است. در این روش، معلم به طور مستمر بر اساس نتایج کار و زبانی که زبان آموزان استفاده می‌کنند، آنها را مورد ارزیابی قرار می‌دهد و با تصحیح اشتباهات یا تکرار جملات آنها و ارایهٔ مدل یا توضیحات مختصر دستوری، مهارت زبانی در بین زبان آموزان را تقویت می‌کند.

۲. ۳. روش تلقین‌زدایی

روش تلقین‌زدایی (D) که پیش‌تر تلقین‌پذیری نام داشت، برای نشان‌دادن اهمیت زدودن تفکری است که به محدودیت در یادگیری اعتقاد دارد. جورجی لازانف (Georgi Lazanov) بنیان‌گذار این روش اعتقاد دارد که یادگیری زبان با سرعتی سریع تر از آنچه که معمولا روی می‌دهد می‌تواند صورت پذیرد. لازانف تاکید می‌کند که دلیل نارکارآمدی ما این است که برای آموختن، موانع روانی ایجاد می‌کنیم و هراس ما از یادگیری زبان این است که مبادا توان لازم را نداشته باشیم یا توانایی یادگیری‌مان محدود باشد و یا موفق نباشیم که از نتایج آن، عدم استفاده از تمام نیروی فکریمان است. به‌منظور استفاده بهتر از ظرفیت اندوخته خود محدودیتی که برای یادگیری در تصور خود دارا هستیم می‌بایست از ذهن زدوده گردد. تلقین زدایی که کاربرد مثبت تلقین در آموزش است به منظور کمک به زبان‌آموزان برای حذف احساس عدم موفقیت یا حس منفی که با مطالعه همراه می‌کنند و به‌منظور غلبه بر موانع یادگیری ایجاد گردیده است. (لارسن ـ فریمن و اندرسون، ۱۳۹۸: ۹۳ و ۹۴) در حقیقت در روش تلقین‌زدایی، تلقین‌های مثبتی برای افزایش اعتماد به نفس زبان آموزان و متقاعدکردن آنها درباره این موضوع که موفقیت دست یافتنی است، انجام می‌شود.

در آموزش تلقینی به محیط پیرامون و فراگیری جانبی توجه بسیاری می‌شود. رنگ، نور و پوسترهای روی دیوار کلاس، به‌طور هدفمند انتخاب می‌شود. هر آنچه در فضای کلاس موجود است احساس آرامش به فراگیران القا می‌کند. در کلاس گاه موسیقی پخش می‌شود، مکالمه‌ها همراه با پس زمینهٔ موسیقی آرام اجرا می‌شوند. هم متن و هم مکالمه در برنامه درسی قرار دارند و در کل فراگیران نقش کنش‌پذیری دارند. (قورهٔ، ۱۹۹۵: ۲۲۸)

۳. علل ناکارآمدی آموزش زبان عربی در ایران

با گذشت بیش از ۴۵ سال از انقلاب اسلامی در ایران و ورود رسمی آموزش زبان عربی به برنامهٔ درسی نقشه جامع آموزش کشور، ناکارآمدی این آموزش‌ها به وضوح قابل مشاهده است. این ناکارآمدی از یک سو ناشی از نوع نگرش و برنامه‌ریزی‌های کلان آموزشی و از سوی دیگر به علت ضعف و نقص در سیستم آموزشی و روش‌های تدریس مکالمه زبان عربی در ایران می‌باشد. بر اساس اسناد بالادستی زبان عربی از یکسو زبان خارجی به شمار نیامده و از سوی دیگر نمی تواند زبان دوم باشد چراکه کاربرد

ارتباطی در جامعه ندارد. در مصوبه شماره ۶۷۸ مورخ ۲۸ / ۰۳/ ۱۳۸۱ شورای عالی آموزش و پرورش، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی را مکلف کرده است تا مواد درسی لازم برای زبان‌های خارجی آلمانی، فرانسوی، ایتالیایی، اسپانیولی و روسی را فراهم کند. برنامه درسی ملی نیز بر اساس همین مصوبه و سایر اسناد بالادستی حوزه برنامه درسی، زبان عربی را در ذیل حوزه تربیت و یادگیری زبان خارجی قرار نداده؛ بلکه آن را ذیل حوزۀ تربیت و یادگیری معارف اسلامی جای داده است. در این میان نکته مهم این است که کارکرد ارتباطی زبان عربی در برنامه درسی ملی نادیده گرفته شده و این درحالی است که اصل شانزدهم قانون اساسی بر وجه زبانی زبان عربی تاکید داشته و دیگر اسناد بالادستی نیز شناخت و ارتباط با جامعه منطقه‌ای و جهانی را مورد تاکید قرار داده‌اند. اگرچه به درستی و بر اساس اسناد بالادستی فهم قرآن، معارف اهل بیت (ع) و آمیختگی با زبان و ادبیات فارسی از علل اولیه توجه به آموزش زبان عربی و لزوم تدریس آن در دوره متوسطه است اما کارکرد ارتباطی آن زبان به ویژه با توجه به آمیختگی تمدنی و فرهنگی و همسایگی با کشورهای عربی ضرورتی است که در برنامه درسی ملی مورد توجه قرار نگرفته است. همه اینها در حالی است که ضعف آموزش زبان عربی همواره مورد توجه آموزش و پرورش بوده اما در نقشه جامع علمی کشور بر اصلاح و تحول در روش‌های آموزش عربی تاکید نشده است و به نظر می‌رسد افزودن کارکرد ارتباطی در کنار سایر کارکردهای این زبان می‌تواند به ارتقای وضعیت یادگیری این زبان بیانجامد. (بیات و همایونی، ۱۳۹۹: ۲) از لحاظ روش آموزش و تدریس نیز یکی از مشکلات ناکارآمدی وضع آموزش عربی در ایران، جذابیت کم کتاب‌های درسی طراحی شده است که با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی کشور نیز قرابتی ندارند. (سلمانی رحیمی، ۱۳۸۲: ۲۴۸) همچنین فرایند آموزش زبان عربی نسبت به مسایل آموزش زبان, عناصر شناختی و فرایند شناختی از قبیل انگیزه و هیجان و هوش و غیره غافل مانده‌اند و تنها به ارایۀ متونی برای درک مطلب و گفتگو برای تعاملی مقطعی و ناقص بسنده کرده‌اند. (آذرشب و همایونی، ۱۳۹۴: ۹۱) مهم‌ترین چالش-های آموزش زبان عربی در مدارس ایران عبارتند از: ضعف نیروی انسانی آموزش زبان عربی، روش سنتی آموزش زبان عربی، غلبه گرامر و قواعد محوری در آموزش زبان عربی، نبود وسایل کمک آموزشی دیداری و شنیداری و ابزارهای چند رسانه‌ای، عدم تبیین درست اهداف آموزش زبان عربی، نامناسب بودن روش ارزشیابی درس زبان عربی و ناکارآمدی آموزش‌های ضمن خدمت. از اساسی‌ترین نقدهایی که به روش سنتی وارد آمده است ایستایی و منعطف نبودن، فعال مطلق‌بودن آموزشگر و نقش وی به عنوان انتقال دهنده مطلق اطلاعات، اطلاعات غیرضروری نزد فراگیرنده، درگیر نشدن فراگیرنده در امر آموزش است. (توکلی محمدی، ۱۴۰۰: ۱۷۲)

آنچه در حال حاضر در ایران با آن مواجه هستیم طیف گسترده نگرش منفی به زبان عربی به ویژه در بین اولیای دانش آموزان است که بخش عمدۀ آن ناشی از تجربۀ ناخوشایند آنان از کلاس‌های خشک و بی‌روح آموزش زبان عربی و اجبار به حفظ کردن قواعد و نکات صرف و نحوی فراوان در

کتاب‌های تالیف شده بدون جذابیت در دوران تحصیلی‌شان است. آموزشی خسته کننده که در نهایت نیز به کارایی و استفاده در عمل نینجامیده و کاربردی ملموس در زندگی واقعی آنان نداشته است و این نگرش منفی ناخودآگاه به فرزندانشان منتقل شده و از همان آغاز راه یادگیری زبان عربی همچون مانعی مستحکم در مقابل علاقه‌مندی دانش آموزان به این درس بوده و در درونشان ترسی کاذب نسبت به عدم توانایی آنان در امکان یادگیری کامل و تکلم به این زبان ایجاد می‌کند. البته لازم به ذکر است که در سال‌های اخیر که برنامه جهانی پیاده‌روی اربعین آغاز شده، در میان ایرانیان احساس نیاز به حداقل توانایی برای سخن گفتن به زبان عربی برای رفع نیازهای این سفر ایجاد شده است که فرصت بسیار مناسبی برای جبران این نگرش منفی در میان بزرگسالان و به دنبال آن فرزندانشان می‌باشد. بدین‌سان ضرورت دارد برنامه‌ریزی‌های کلان آموزشی برای استفاده ازین ظرفیت و توسعه دانش همگانی زبانی عربی در ایران انجام پذیرد و به موازات آن شیوه‌های آموزشی نوین، جذاب و کارآمد در مدارس برای نیل به این مهم به کار برده شود.

۴. نحوه کاربست شیوهٔ تلفیقی آموزش زبان CT–D در مدارس ایران

علاوه بر بازنگری در نگرش نسبت به زبان عربی در اسناد بالادستی و استفاده حداکثری از ظرفیت پیاده روی جهانی اربعین، بازنگری در حوزهٔ تربیت و یادگیری زبان عربی در برنامه درسی ملی با رویکرد تاکید بر نقش ارتباطی زبان عربی از دیگر راهکارهای بهبود آموزش این زبان در ایران است. همچنین بازنگری و اصلاح فرایند تربیت نیروی انسانی ویژه آموزش زبان عربی و برگزاری دوره‌های تخصصی و حضوری آموزش معلمان از دیگر راهکارهاست. در حوزهٔ تدریس نیز توجه به متن محوری، ایجاد تحول اساسی در روش‌های سنتی تدریس و استفاده از روش‌ها و فناوری‌های نوین آموزش زبان خارجی، اصلاح و بازنگری اساسی در نحوهٔ ارزشیابی، تغییر و بازنگری در محتوای درسی با رویکرد پرهیز از قواعد محوری و تبیین فلسفه، اهداف و ضرورت‌های ارایهٔ آموزش زبان عربی در مدارس ایران گامی مهم در جهت بهبودی وضع فعلی است.

از مهم‌ترین راهکارهای بهبود وضع آموزش زبان عربی در ایران، نگاه و برنامه‌ریزی جدی کلان به منظور تغییر روش تدریس سنتی آموزش زبان عربی در مدارس است. هم اکنون روش تدریس زبان عربی در مدارس به این نحو است که محتوای درسی از قبل تدوین شده، توسط معلم و اغلب با روش سخنرانی با محوریت معلم ارایهٔ می‌شود و دانش‌آموزان نیز به‌طور منفعلانه مخاطب قرار می‌گیرند. بنابراین ضرورت دارد روش سنتی تدریس تغییر یابد و روش تدریس گفتگو محور با مشارکت همه عناصر و استفاده از ابزارهای نوین یادگیری جایگزین شود. (مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی: ۱۶) آغاز آموزش زبان عربی از دورهٔ اول ابتدایی با شیوهٔ بازی محوری و استفاده از شیوه‌هایی چون نمایش، درست کردن کاردستی، بازی، شعر و کارتون برای آموزش ضمنی و غیرمستقیم به دانش آموزان

بسیار کاربردی و مفید است با این شرط که معلم توانایی و مهارت لازم را برای ایجاد شوق و انگیزه در دانش آموزان در کنار انتقال صحیح مطالب آموزشی داشته باشد. با این روش، حجم مناسبی از واژه‌های عربی به دانش آموزان آموزش داده می‌شود که در دورهٔ دوم ابتدایی در ادامهٔ مسیر آموزش زبان عربی و تغییر بستر آموزشی به شیوهٔ داستان خوانی متناسب با سطح دانش آموزان هر پایه تحصیلی و مشاهده فیلم و کارتون به زبان عربی و استماع صوت، در فهم جملات عربی به کمک زبان آموزان می‌آید. با طی این مسیر آموزشی در دورهٔ ابتدایی دانش آموزان زمینهٔ بسیار خوبی برای ورود به مرحلهٔ بالاتر آموزش عربی و ورود جدی به آموزش قواعد و صرف و نحو در مقطع متوسطه خواهند داشت. در حال حاضر در برخی مدارس غیرانتفاعی آموزش زبان عربی با شیوه‌های مختلف جریان دارد اما آنچه ضرورت دارد برنامه‌ریزی دقیق آموزشی و فراگیرشدن آموزش در همهٔ مدارس ابتدایی کشور است تا این آموزش به صورت هماهنگ برای تمامی دانش آموزان اجرا شود و علاوه بر اینکه زمینه مناسبی برای یادگیری قواعد صرف و نحوی در دوره متوسطه باشد، در پی انتقال دانش آموزان به مدارس دیگر که از این آموزش‌ها بی‌بهره اند، ابتر نمانده و حس رها شدن آموزش زبان عربی و بیهوده بودن دانش قبلی برای دانش آموز ایجاد نشود.

همانطور که پیش‌تر نیز اشاره شد در مثلث معلم، شاگرد و روش آموزش، اگرچه مهارت معلم و آمادگی دانش آموز برای دریافت مطالب درسی مهم است؛ اما عنصر سوم یعنی شیوهٔ آموزش نقش بسیار تعیین کننده‌ای دارد. در شرایط فعلی آموزش زبان عربی در مدارس ایران و نوع نگرش نسبت به این زبان در میان فراگیران، استفاده از روش آموزش تلفیقی محتوا ـ محور و کار ـ محور (CT) که دانش آموزان را در امر آموزش درگیر کرده و در ضمن فعالیت فردی یا گروهی و در بستری پویا و جذاب، واژه‌ها، دستور زبان و نحوهٔ ساخت جملات عربی را به آنان یاد دهد، بسیار موثر خواهد بود. دانش آموزان همواره از کلاس‌های درسی همراه با تنوع، پویایی، مشارکت فعال در روند تدریس و شنونده صرف نبودن، استقبال می‌کنند و فارغ از ماده درسی، در صورتی که معلم بتواند ارتباط خوب و موثری با دانش آموزان برقرار کرده و مسیر تدریس را با مشارکت و همدلی با آنان پیش ببرد، همواره نسبت به آن کلاس در برنامه درسی هفتگی مشتاق بوده و نقشی فعال در آن خواهند داشت و این علاقه و حضور فعال در کلاس منجر به فراگیری موثر و تثبیت مطالب درسی می‌شود. قطعا بهره‌گیری معلم از امکانات آموزشی جذاب برای دانش آموزان مانند کلیپ‌های تصویری متناسب با موضوع آموزش، فیلم یا کارتون-های به زبان یا دوبله عربی، پخش شعرها و سرودهای ملی و مذهبی به زبان عربی و بهره‌گیری از ظرفیت و خلاقیت خود دانش آموزان برای اجرای نمایش در کلاس و یا برگزاری نشست خبری و یا اجرای اخبار در قالب گوینده خبر عربی در بهبود کیفیت یادگیری این زبان موثر خواهد بود که روش آموزشی CT بهترین مجال برای پیاده‌سازی این طرح درس‌هاست. در پژوهش حاضر بر همراهی روش تلقین‌زدایی (D) با روش آموزشی (CT) تاکید داریم تا معلم بتواند در کنار ایجاد فضای جذاب برای

دانش آموزان با بهره‌گیری از شیوهٔ تلقین‌زدایی، تلقین‌های مثبتی برای افزایش اعتماد به نفس زبان آموزان و متقاعد کردن آنها که موفقیت دست یافتنی است، ایجاد کند و با دقت به احساس درونی و سعی در برداشتن موانع روانی و نگرشی دانش آموزان، سرعت یادگیری آنان را به مراتب تسریع نماید. در اینجا با ارایهٔ یک مثال از طرح درسی ساده به توضیح شیوهٔ آموزشی مذکور می‌پردازیم.

کلاس درسی را در نظر می‌گیریم که معلم به زبان آموزان می‌گوید که می‌خواهند برنامه‌ای زمانی را تکمیل کنند. معلم زبان آموزان را ترغیب می‌کند که در تکمیل برنامه کلاسی به او کمک کنند. هر یک از دانش آموزان نظر خود را بیان می‌کند، در این میان معلم برای تکمیل نقص برنامه، از طریق پرسش‌های جزیی و پاسخ زبان آموزان به زبان مورد آموزش، نحوه بیان درست جملات و پاسخ‌گویی صحیح را به آنان می‌آموزد و نمونه‌های خوبی از زبان مقصد را ارایه می‌دهد. سپس در پی دستورالعمل-های معلم، زبان آموزان در گروه‌هایی مشغول انجام فعالیت می‌گردند، بدین صورت که به هر یک از آنها بخشی از اطلاعاتی که برای تکمیل کار مذکور نیاز دارند، داده می‌شود. آنها اشتباهاتی دارند، معلم اشتباهات را یادداشت می‌کند. معلم می‌تواند نمونه‌ای از برنامه‌ریزی کلاسی را دو بار برای زبان آموزان بخواند، در بار اول زبان آموزان فقط گوش می‌دهند و در دومین بار داده‌های مورد نیاز خود را برای تکمیل کارشان، از شنیده‌ها ثبت می‌کنند. در این میان زبان آموزان با یکدیگر همفکری کرده و یا کلام همکلاسی‌هایشان را نقد می‌کنند. در پایان معلم به اوراق زبان آموزان بر اساس محتوای آن‌ها نمره می‌دهد و بر اساس اشتباهاتی که یادداشت کرده است برای جلسه بعد موضوعی جدید مشخص می‌کند تا زبان آموزان گزارش‌هایشان را به زبانی که مشغول یادگیری آن هستند، تهیه کنند. معلم در این فرایند با به‌کارگیری شیوهٔ تلقین‌زدایی در ضمن فعالیت زبان آموزان، همواره این حس را به آنها انتقال می‌دهد که فراگیری زبان مقصد آسان و لذت‌بخش است.

همانطور که در این مثال واضح است معلم با بهره‌گیری از شیوه تلفیقی محتوا ـ محور و کار ـ محور و با توجه ضمنی به تلقین‌زدایی در زبان آموزان از طریق مشارکت‌دادن آنها در کلام و پاسخ به سوالاتی که می‌پرسد، سعی در آموزش بهینه و کاربردی به زبان آموزان را دارد. با این نگاه روش تلفیقی D -CT بستر بسیار مناسبی برای دستیابی به بهترین و کاربردی‌ترین نتیجه در آموزش زبان عربی می‌باشد. در روش CT– D از آنجا که دست معلم باز است تا از همه امکانات و مطالب آموزشی به صورت عملی و کاربردی استفاده کند و ماهیت شیوه کار ـ محور مشارکت فعال دانش‌آموزان در روند تدریس می‌باشد، هر چهار مهارت خواندن، نوشتن، شنیدن و صحبت کردن در زبان‌آموز تمرین و تثبیت می‌شود و نزدیک-ترین نتیجه به حالت مطلوب که استفاده کاربردی زبان‌آموز از زبان عربی در واقعیت است، محقق می‌گردد.

نتیجه‌گیری

تدریس به‌عنوان یک فرایند آموزشی تعریف شده است که در آن معلم با استفاده از روش‌ها و تکنیک‌های مختلف به انتقال دانش، مهارت و نگرش‌های موردنیاز به دانش آموزان یا فراگیران می‌پردازد. هدف تدریس، ایجاد یادگیری مؤثر و توانمندسازی دانش‌آموزان برای استفاده از آن دانش در موقعیت‌های مختلف زندگی است. در آموزش زبان عربی، نتیجهٔ مطلوب، بهره‌گیری زبان‌آموز از مکالمهٔ عربی و سخن گفتن در دنیای واقعی و شرایط موردنیاز است که در سایه روش آموزشی کاربردی و مناسب قابل تحقق می‌باشد. آموزش محتوا ـ محور نسخه‌ای از رویکرد ارتباطی است که در آن مکالمه مقدم بر شکل از قبل تعیین شده زبانی است، به‌عبارت دیگر آموزش از طریق مکالمه و نه برای آن انجام می‌پذیرد. در کلاس آموزش محتوا ـ محور، معلم می‌خواهد که زبان‌آموزان زبان و محتوا را با هم فرابگیرند. محتوا می‌تواند شامل موضوعات کلی مورد علاقه زبان آموزان مانند وقایع جاری یا سرگرمی-هایشان باشد و یا می‌تواند موضوعات درسی که متونی طبیعی برای یادگیری زبانند باشد. نقش زبان آموزان، کاربرد فعالانه محتوا و زبان است به‌صورتی که از یکی برای یادگیری دیگری استفاده کنند. در شیوهٔ آموزش زبان کار ـ محور نیز یادگیری زبان از طریق فعالیت‌هایی صورت می‌گیرد که دانش‌آموزان را در موقعیت‌های واقعی یا شبیه‌سازی‌شده قرار می‌دهد تا مهارت‌های زبانی را در حین انجام وظایف کاربردی توسعه دهند. در کنار این روش‌ها بهره‌گیری از روش تلقین‌زدایی برای زدودن محدویت و موانع یادگیری در ذهن و درون زبان‌آموز و ایجاد اعتماد به نفس در وی به تسریع یادگیری زبان عربی کمک شایانی می‌کند. از این رو شیوه آموزش زبان تلفیقی CT –D برای نیل به اهداف ذکر شده بسیار موثر و کاربردی است که در صورت مهارت معلم در پیاده‌سازی دقیق مراحل این روش آموزشی، قطعا نتیجه مطلوب را در پی خواهد داشت. در این روش، زبان آموزان در فعالیتی تلفیقی شامل یادگیری از طریق امکانات آموزشی مختلف شنیداری و دیداری، کاربست عملی آموزش و در نهایت ارایهٔ آموخته-هایشان در قالب کار گروهی به بهینه‌ترین سطح از آموزش زبان دست می‌یابند. چراکه در این شیوه آموزش یادگیری، تفکر بداهه به منظور کاربست عملی آموزه‌ها و سخن گفتن به زبان خارجی که هدف اصلی است، همزمان اتفاق می‌افتد و آموزش از انتقال یکطرفه مفاهیم از معلم به زبان آموز فراتر رفته و بلافاصله پس از آموزش، بازخورد عملی و نتیجه تدریس مشاهده و ارزیابی می‌شود. در این شیوه، زبان‌آموزان در قالب کار گروهی، مکرر با معلم و سایر زبان آموزان مشورت می‌کنند و بر اساس بازخوردی که می‌گیرند با بازنگری مداوم، نحوه بیان معنا و یا شکل نوشته‌هایشان را با ویرایش‌های مکرر بهبود می‌بخشند. در این میان معلم به‌عنوان تسهیلگر، با تصحیح اشتباهات یا تکرار جملات زبان‌آموزان و ارایهٔ مدل یا توضیحات مختصر دستوری، مهارت زبانی در بین آنها را تقویت می‌کند و به موازات آن با بهره‌گیری از روش تلقین‌زدایی، با تأیید و تشویق بازخورد عملی زبان‌آموزان، ترس زبان آموزان از تکلم به زبان مورد نظر را کاهش داده و اعتماد به نفس آنها را بالا می‌برد و بدین‌سان هدف آموزشی دوچندان محقق می‌شود.

کتابنامه

ـ آذرشب، محمدعلی و سعدالله همایونی (۱۳۹۴)، **واکاوی فرهنگ و نقش آن در سیاست-گذاری‌های برنامه‌ریزی‌های آموزش زبان (مطالعهٔ موردی آموزش زبان عربی در ایران)**، *علم زبان*، ۳ (۵)، صص۱۱۶ – ۸۹.

ـ بیات، موسی و سعداله همایونی (۱۳۹۹)، **چالش‌ها و راهکارهای آموزشی زبان عربی در مدارس**، معاونت پژوهش‌های اجتماعی ـ فرهنگی، *دفتر: مطالعات آموزش و فرهنگ*، کد موضوعی ۲۷۰، شماره مسلسل ۱۷۱۴۴، تیرماه، صص ۲۱ – ۱.

ـ توکلی محمدی، محمود رضا و معصومه صیامی و محمد فرزانه (۱۴۰۰)، **نگاهی به کارآمدی راهبردهای نوین آموزش زبان عربی در ایران**، سال سوم، شماره چهارم، مجلهٔ *پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب*، صص ۱۸۶ – ۱۷۱.

ـ ترکشوند، مهدی (۱۴۰۰)، **بررسی سیاست‌های آموزش زبان عربی در جمهوری اسلامی ایران**، *فصلنامه علمی ـ پژوهشی سیاستگذاری عمومی*، ۷ (۲)، صص۹۴ – ۷۹.

ـ جلیلی، مهران و دیگران (۱۴۰۴)، **نقدی بر شیوه‌های آموزش زبان عربی در مدارس و آموزشگاه‌های ایران**، *سومین کنفرانس بین المللی تحقیقات نوین در آموزش و پرورش*، صص ۱ـ۱۴.

ـ حقانی، نادر (۱۳۹۰)، **آموزش زبان در بستر مجازی**، تهران، موسسه انتشارات امیرکبیر.

ـ صفوی، امان الله (۱۳۷۰)، **کلیات روش‌ها و فنون تدریس**، تهران، انتشارات معاصر.

ـ میرحاجی، حمیدرضا (۱۳۷۲)، **موانع آموزش زبان عربی**، *رشد آموزش معارف اسلامی، تهران، سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی*، سال ششم، ش ۲۲، صص ۳۴ – ۴۰.

ـ مهرمحمدی، محمود و لطفعلی عابدی (۱۳۸۰)، **ماهیت تدریس و ابعاد زیباشناختی آن**، *مجله مدرس*، ش ۵ (۳)، صص ۵۷ – ۴۳.

ـ میرزامحمدی، محمدحسن (۱۳۸۳)، **کتاب ارشد (روش‌ها و فنون تدریس، برنامه‌ریزی آموزش و درسی و تکنولوژی آموزش**، تهران، انتشارات پوران پژوهش.

ـ لارسن، فریمن، دایان و مارتی اندرسون (۱۳۹۳)، **اصول و فنون آموزش زبان**، ترجمه: دکتر منصور فهیم و مستانه حقانی، تهران، رهنما.

ـ قورهٔ، علی عبدالسمیع، وجیه المرسی ابولبن (۱۹۹۵)، **الإستراتیجیات الحدیثهٔ فی تعلیم و تعلم اللغهٔ**، القاهره، مصر، مطبعهٔ الشیماء.

التنظيرات والنقد في الأدب العربي
السنة الرابعة، العدد ١٦، الشتاء
١٤٠٣هـ. ٢٠٢٤م، صص ٤٠-٢١

مقاله بحثيه

DOI: 10,22034/jral.2026.561897.1081

مدى فاعلية النموذج التربوي التكاملي (CT–D) في تعليم مهارة المحادثة باللغة العربية في المدارس الإيرانية

نرگس عليزاده *

(تاريخ الوصول:١٤٠٤/٠٩/٠٣، تاريخ القبول:١٤٠٤/١٢/١١)

المخلص

أسهمت تعاليم القرآن الكريم، ومبادئ الدين الإسلامي، والعلاقات الثقافية والحضارية المتجذّرة بين الإيرانيين والعالم العربي عبر العصور، في تعزيز أهمية تعلّم اللغة العربية وجعلها أكثر إلحاحًا من أي وقت مضى. ومع ذلك، لا يزال تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية الإيرانية يركّز في الغالب على القواعد النحوية والصرفية، مع إهمال نسبي لتنمية مهارة المحادثة والكفاية التواصلية لدى المتعلمين.اعتمدت هذه الدراسة المنهج التجريبي شبه التجريبي، وانطلقت من التحديات والاحتياجات التي يواجهها متعلمو اللغة العربية، بهدف تنمية كفايتهم التواصلية من خلال اقتراح نموذج تعليمي تكاملي يحمل الاختصار CT–D، ويقوم على أربعة مداخل تعليمية متكاملة، هي: التعليم القائم على المحتوى والتعلّم المتمحور حول المحتوى، والتعليم القائم على المهام، وإزالة الإيحاء.ففي المدخل الأول، يُدمج تعليم اللغة مع موضوعات متنوعة، مثل الموسيقى والرياضة والثقافة، مع التركيز على تنمية مهارة المحادثة. أما المدخل الثاني، فيعتمد على أنشطة تعليمية ذات معنى ترتبط بواقع المتعلم وتُنفَّذ عبر مراحل تعليمية متعددة. بينما يتناول المدخل الرابع أثر إزالة الإيحاء في الحدّ من العوائق النفسية وتعزيز دافعية المتعلمين وثقتهم بأنفسهم. وتبيّن نتائج الدراسة أن تنمية الكفاية التواصلية لدى متعلمي اللغة العربية وترسيخها تتطلب إعادة النظر في الأساليب التقليدية لتدريس العربية، واعتماد النموذج التكاملي CT–D، مع توظيف وسائل تعليمية ملائمة لأعمار المتعلمين، مثل الأفلام التعليمية والأنشطة الجماعية والتفاعلية، الأمر الذي يسهم بفاعلية في تحسين تعلم اللغة العربية وتحقيق أهدافها التواصلية.

الكلمات المفتاحية: النموذج التعليمي للغات الأجنبية، الكفاية التواصلية، اللغة العربية، المدارس الإيرانية.

١. دكتوراه فى اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران، طهران، ايران. البريد إلكترونى: alizade.n@gmail.com:

حقوق مؤلف: الكاتب ناشر: جامعة كوثر