

## بررسی میزان کارآمدی آموزش زبان عربی عمومی در مقطع متوسطه، از نظر دبیران و دانش آموزان شهر کرمان

رضوان حکیمزاده<sup>۱</sup>، عیسی متقیزاده<sup>۲</sup>، نجمه سلطانی‌نژاد<sup>۳\*</sup>

۱. استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

۲. استادیار زبان و ادبیات عربی، دانشگاه تربیت مدرس، تهران، ایران

۳. دانشجوی دکتری برنامه درسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

دریافت: ۹۲/۹/۲۹

پذیرش: ۹۲/۲/۲۴

### چکیده

پژوهش حاضر را با هدف بررسی میزان کارآمدی آموزش زبان عربی عمومی در مقطع متوسطه، از نظر دبیران و دانش آموزان شهر کرمان، انجام داده‌ایم. این پژوهش از نوع پژوهش‌های کاربردی، پیمایشی و کمی است و برای اندازه‌گیری نظر دبیران و دانش آموزان، از دو پرسش‌نامه محقق‌ساخته استفاده کرده‌ایم. جامعه این پژوهش شامل همه معلمان زن و مرد عربی و دانش آموزان دختر و پسر سال سوم متوسطه رشته‌های ریاضی و تجربی دبیرستان‌های دولتی شهر کرمان، در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ است. نمونه مورد بررسی را به شیوه تصادفی طبقه‌ای و با انتساب متناسب انتخاب کردیم که شامل ۳۰ دبیر زن، ۳۰ دبیر مرد و ۲۳۶ دانش آموز است. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که میزان هماهنگی هدف آموزش زبان عربی (فهم متون دینی) با معیارهای انتخاب هدف در برنامه‌ریزی درسی، میزان تطابق محتوای کتاب‌های درسی عربی با معیارهای انتخاب محتوا در برنامه‌ریزی درسی، میزان آمادگی دبیران عربی برای تدریس درس زبان عربی، میزان تحقق اهداف برنامه درسی عربی، میزان تسلط دانش آموزان به مهارت‌های زبانی، میزان انگیزه و علاقه دانش آموزان به یادگیری زبان عربی و میزان آشنایی دانش آموزان با مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری زبان عربی پایین‌تر از حد مطلوب است. با توجه به این یافته‌ها نتیجه می‌گیریم که به آموزش زبان عربی به عنوان زبان دوم/خارجی، به طور علمی توجه نشده است و تا حد مطلوب فاصله زیادی دارد و برای رسیدن به نتایج مطلوب، تحولات جدی و همکاری بخش‌های مختلف لازم است. از مهم‌ترین راهکارها برای بهبود این وضعیت، ارتقای سطح آموزش پیش و ضمن خدمت معلمان زبان عربی است.

واژگان کلیدی: زبان عربی، آموزش زبان دوم/خارجی، کارآمدی، برنامه درسی.



## ۱. مقدمه

در نظام آموزشی کشور ما، دو زبان عربی و انگلیسی به‌عنوان زبان‌های غیر از زبان مادری آموزش داده می‌شوند که زبان عربی، به‌دلیل توصیه‌ی علمای دین ما به فراگیری آن و تأکید بر آموزش آن در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران<sup>۱</sup>، از اهمیت خاصی برخوردار است. همچنین، ذهن و ادب ما ایرانیان سال‌ها با این زبان مأنوس است و به همین دلیل، در قانون اساسی، زبان عربی به‌عنوان زبان دوم شناخته شده است. این زبان قبل از انقلاب اسلامی نیز در مدارس ایران تدریس می‌شد؛ اما متأسفانه شیوه‌های آموزش آن بسیار غیراصولی و متکی بر آموزش قواعد خشک و پیچیده صرفی و نحوی بود که ارتباط چندانی با نیازمندی‌های روز و اطلاعات مربوط به جنبه‌های مختلف زندگی نداشت (پروینی، ۱۳۸۹: ۳۲-۳۷). در حال حاضر، آموزش زبان عربی در آموزش و پرورش که از سال اول راهنمایی آغاز می‌شود و تا پایان دوره متوسطه ادامه دارد، شامل ۳۰۰ ساعت تدریس درس زبان عربی است. در سند راهنمای برنامه‌ی درسی عربی عمومی دوره متوسطه (۱۳۸۷)، اهداف برنامه‌ی درسی عربی عمومی متوسطه (انتظاراتی که از دانش‌آموز با گذراندن واحدهای مربوطه می‌رود) به شرح زیر بیان شده است:

۱. آشنایی با نظام صوتی و دستوری زبان عربی، به‌منظور درک مفاهیم دینی و قرآنی؛
  ۲. آشنایی با ساختار صرفی و نحوی جملات عربی؛
  ۳. آشنایی با قواعد مورد نیاز با رویکردی جدید برای دستیابی به فهم متون دینی؛
  ۴. آشنایی با متون مختلف دینی، به‌منظور بیان ارزش‌ها و مسائل اخلاقی به‌شیوه غیرمستقیم؛
  ۵. آشنایی با ترجمه عبارات عربی و درک آن‌ها، به‌ویژه آیات قرآن و احادیث؛
  ۶. آشنایی با ارتباط تنگاتنگ زبان فارسی با عربی و کاربرد فراوان واژه‌های عربی در زبان فارسی؛
  ۷. تقویت توانایی درست‌خوانی و روان‌خوانی عبارات و متون عربی؛
  ۸. افزایش علاقه دانش‌آموزان به زبان عربی و ترغیب آن‌ها به استفاده درست از آموخته‌ها.
- بیشتر تحقیقات انجام‌شده در زمینه درس زبان عربی (امینی، ۱۳۸۳؛ حقدوست راه، ۱۳۸۸؛ خاقانی، ۱۳۸۵؛ صدیق اورعی، ۱۳۸۲؛ عظیمی هاشمی، ۱۳۸۲؛ رسولی، ۱۳۷۳) نشان‌دهنده بی‌علاقگی دانش‌آموزان به یادگیری آن، عملکرد پایین آن‌ها در این درس و بی‌انگیزگی آن‌ها نسبت به یادگیری این زبان است.

با توجه به اینکه حجم پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آموزش زبان عربی در کشور اندک است و پژوهش‌های جامعی برای بررسی میزان کارآمدی آموزش این زبان در مدارس انجام نشده است و تدریس این درس به دلیل مطرح شدن آن در قانون اساسی از اهمیت خاصی برخوردار است، انجام پژوهشی در زمینه بررسی میزان کارآمدی آموزش آن ضروری به نظر می‌رسد. در این مقاله، برای بررسی میزان کارآمدی آموزش زبان عربی در مقطع متوسطه، درصدد هستیم که با استفاده از روش‌های کمی و پرسش‌نامه، به سؤالات زیر پاسخ دهیم:

۱. هدف کلی از آموزش زبان عربی در مقطع متوسطه چقدر با معیارهای انتخاب هدف در برنامه ریزی درسی متناسب است؟

۲. محتوای کتب درسی عربی عمومی مقطع متوسطه چقدر با معیارهای انتخاب محتوا در برنامه‌ریزی درسی متناسب است؟

۳. معلمان زبان عربی، طی دوره‌های آموزشی که گذرانده‌اند، چقدر برای تدریس این زبان آمادگی‌های لازم را به دست آورده‌اند؟

۴. نظام آموزش زبان عربی چقدر توانسته است به اهداف تعیین‌شده در برنامه درسی عربی متوسطه دست یابد؟

۵. آموزش زبان عربی ما چقدر دانش‌آموزان را به مهارت‌های اساسی زبانی (خواندن، نوشتن، صحبت کردن و شنیدن) مجهز کرده است؟

۶. نظام آموزش زبان عربی چقدر در دانش‌آموزان نسبت به زبان عربی و یادگیری آن، انگیزه و علاقه ایجاد کرده است؟

۷. آموزش زبان عربی چقدر توانسته است دانش‌آموزان را با راهبردهای یادگیری زبان عربی آشنا سازد و آن‌ها را برای یادگیری مستقل و مادام‌العمر این زبان آماده کند؟

## ۲. چارچوب نظری تحقیق

پژوهش حاضر در دسته پژوهش‌های ارزشیابی برنامه درسی قرار دارد. ارزشیابی برنامه درسی طبق نظر متخصصان مختلف تعلیم و تربیت تعاریف مختلفی دارد؛ اما معنای لغوی ارزشیابی «قضاوت یا تعیین ارزشی یا کیفی کردن» است (فتحی و اجارگاہ، ۱۳۸۸: ۲۷۶). ارزشیابی در برنامه درسی برای شناسایی نقاط قوت و ضعف برنامه درسی قبل از اجرا و کارایی آن پس از اجرا به‌کار



گرفته می‌شود (مؤمنی مهموئی و زارعیان، ۱۳۸۹: ۶۸). ارزشیابی از برنامه‌های درسی الگوهای مختلفی دارد. ارزشیابی هدف-محور و هدف-آزاد، دو الگوی ارزشیابی باسابقه برنامه درسی هستند که در پژوهش حاضر، از مبانی آنها الهام گرفته‌ایم.

الگوی ارزشیابی هدف-محور از مشهورترین و دیرینه‌ترین الگوهای ارزشیابی در زمینه برنامه‌های درسی است که اولین بار توسط رالف تایلر (1949) ارائه شد. در این الگو، هدف از ارزشیابی، بررسی میزان دستیابی به اهداف برنامه درسی است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۲۹۶). عیب اساسی ارزشیابی هدف-محور این است که در آن تنها اهداف برنامه درسی محور ارزشیابی قرار می‌گیرند؛ درحالی که اجرای هر برنامه درسی ممکن است نتایجی جز اهداف تعیین‌شده را نیز به دنبال داشته باشد. الگوی ارزشیابی هدف-آزاد اولین بار توسط مایکل اسکریون (1975) برای بررسی تمام هدف‌های برنامه درسی، بدون توجه به اهداف ازپیش تعیین‌شده، مطرح شد. در این الگو، نتایج برنامه درسی باید با ملاک‌های معینی مقایسه شوند که همان «نیازهای اثبات‌شده» هستند؛ به عبارت دیگر، ملاک موفقیت یک برنامه، برطرف کردن نیازهای افراد یا ارباب‌رجوع است (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸: ۲۹۹).

در پژوهش حاضر، با توجه به اینکه الگو یا نظریه‌ای که ملاک‌ها یا معیارهای مشخصی برای سنجش میزان کارآمدی آموزش زبان دوم/خارجی و برنامه درسی آن نیافتیم، ملاک‌های ارزشیابی را به شیوه‌ای تحلیلی از متون علمی آموزش زبان دوم/خارجی استخراج کردیم. چارچوب نظری تحقیق حاضر را در جدول زیر نشان داده‌ایم:

جدول ۱ چارچوب نظری تحقیق

ملاک ارزشیابی	الگوی ارزشیابی برنامه درسی
اهداف برنامه درسی زبان عربی	الگوی هدف-محور تایلر
تناسب اهداف با نیازهای جامعه، یادگیرندگان و مقتضیات روز (تایلر، ۱۹۴۹)	الگوی هدف-آزاد مایکل اسکریون
ارتباط محتوا با اهداف، جذاب بودن محتوا، پایه‌ای برای یادگیری مادام‌العمر بودن محتوا، ارتباط با مسائل روز و تناسب محتوا با ویژگی‌ها و علایق دانش‌آموزان (آیزنر، ۱۹۸۵)	

## ادامه جدول ۱

ملک ارزشیابی	الگوی ارزشیابی برنامه درسی
اهداف برنامه درسی زبان عربی	الگوی هدف - محور تایلر
انگیزه یادگیری زبان دوم/ خارجی (گارندن، ۱۹۸۵)	الگوی هدف - آزاد مایکل اسکریون
مهارت‌های چهارگانه زبانی (چستین، ۱۹۸۹)	
راهبردهای یادگیری زبان (آکسفورد، ۱۹۹۰؛ گریفیث و ام پار، ۲۰۰۱)	
معلم به عنوان الگوی زبانی (چستین، ۱۹۸۹؛ باسلاو و دیگران، ۱۹۷۸)	

## ۳. ادبیات پژوهش

مبحث آموزش زبان دوم/ خارجی، یکی از مباحث مهم و باسابقه در حوزه آموزش و پرورش است که از یافته‌های روان‌شناسی، روان‌شناسی یادگیری، زبان‌شناسی و جامعه‌شناسی مدد گرفته است. در ابتدا، دیدگاه روان‌شناسی قوای ذهنی حاکم بود که ذهن را همچون ماهیچه و تقویت آن را همچون بدنسازی قلمداد می‌کرد که با تمرینات سخت و وظایف پیچیده تقویت می‌شود. رواج این اندیشه باعث ایجاد روش دستور- ترجمه شد (Larsen-Freeman, 1986: 42; Chastaain, 1989: 58). از دهه پنجاه میلادی که ناکارآمدی روش دستور- ترجمه در ایجاد توانایی برقراری ارتباط و درک زبانی در یادگیرندگان ثابت شد، روش‌های دیگری چون آموزش مستقیم، سمعی- زبانی، تلقین‌زدایی، روش سکوت و ... برای آموزش زبان به‌کار رفت.

آموزش زبان دوم/ خارجی در مدارس، ویژگی‌های خاصی دارد. متخصصان آموزش و پرورش در طراحی برنامه درسی<sup>۲</sup> آموزش زبان دوم/ خارجی، باید از یک سو به اصول طراحی برنامه درسی توجه کنند و از سوی دیگر همه احتیاجاتی را که برای کارآمد ساختن آموزش زبان دوم/ خارجی لازم است، برآورده کنند.

از برنامه درسی<sup>۲</sup>، تعاریف متعددی ارائه شده است که هریک نشانگر رویکرد و نگرشی است که به یکی از منابع اطلاعاتی اهمیت می‌دهد (ملکی، ۱۳۸۸: ۳۲). آنچه در این پژوهش مورد توجه است، تعریف سنتی برنامه درسی (به تعبیر مهرمحمدی) است که عبارت است از: «مجموعه‌ای از



تصمیم‌های ازپیش گرفته‌شده و مسیر شناخته‌شده‌ای که یادگیرندگان براساس تشخیص برنامه‌ریزان باید طی کنند و معمولاً در راهنمای برنامه‌ی درسی منعکس می‌شود» (مهرمحمدی، ۱۳۸۹: ۱۲).

محوری‌ترین مؤلفه‌ی هر برنامه‌ی درسی، هدف است. هدف‌های آموزشی، بیشتر با جامعه و نیازهای آن مرتبط هستند؛ یا نیازهایی از یادگیرندگان را مورد توجه قرار می‌دهند یا ترکیبی از آن دو هستند. ازسوی دیگر، رفع نیازهای فرد و جامعه به‌صورت علمی مستلزم استفاده از علوم و فنون، رشته‌ها و موضوعات درسی مختلفی است که برحسب نوع هدف با آن ارتباط می‌یابد؛ بنابراین، منبع دیگر انتخاب هدف‌ها «موضوع درسی» است (میرزاییگی، ۱۳۸۰: ۱۱۴).

یکی دیگر از مؤلفه‌های اساسی برنامه‌ی درسی، محتوا است. محتوا چیزی است که قرار است آموزش داده شود و یا آنچه می‌خواهیم یاد گرفته شود (میرزاییگی، ۱۳۸۰: ۱۶۰). در آموزش رسمی کشور ما، چه در مقاطع تحصیلی آموزش و پرورش و چه در سطح دانشگاه، بیشتر به محتوا توجه می‌شود. محتوای دروس، در قالب کتاب‌های درسی برای مدارس کشور، به‌صورت متمرکز تنظیم و تألیف می‌شود (همان: ۱۶۱). محتوایی مفید و اثربخش است که براساس مجموعه‌ای از معیارهای مناسب انتخاب شده باشد. متخصصان مختلف برنامه‌ی درسی، معیارهای متفاوتی برای انتخاب محتوا برشمرده‌اند. برخی از این معیارها عبارت‌اند از:

- ارتباط محتوا با هدف؛
- معنی‌دار بودن محتوا برای یادگیرنده؛
- تناسب با تجربیاتی که کودکان از خانه و جامعه‌ی خود با خود به‌همراه آورده‌اند؛
- جذاب بودن؛
- امکان‌پذیر بودن؛
- پایه‌ای برای آموزش‌های مادام‌العمر (آموزش‌های بعدی)؛
- ارتباط با مسائل روز (لوی، ۱۳۷۴: ۵۶).

درکنار توجه به اصول برنامه‌ی درسی به‌طور کلی، اصولی هم وجود دارد که به‌طور ویژه برای اثربخش ساختن آموزش زبان دوم/ خارجی به‌کار می‌رود. یکی از مهم‌ترین اصول آموزش زبان، ایجاد علاقه و انگیزه در یادگیرندگان است. داشتن دانش‌آموزان بانگیزه، مهم‌ترین پیش‌نیاز ایجاد محیطی است که مناسب یادگیری و تدریس زبان است (Stukalina & Savrasovs, 2010: 39).

گاردنر (۱۹۸۵) انگیزه یادگیری زبان دوم را به معنای «میزان تلاش و اشتیاق فرد برای یادگیری زبان به دلیل میل او به این کار و رضایتی که او از این کار کسب می‌کند» می‌داند (Aladdin, 2009: 1809).

از اصول دیگر آموزش زبان، توجه کافی به آموزش همه مهارت‌های زبانی به یادگیرندگان است؛ زیرا زمانی می‌گوییم فردی زبانی را یاد گرفته است که آنچه را می‌شنود دریابد، بتواند مقصود خود را به زبان آورد، آنچه را می‌خواند بفهمد و بتواند مقصود خود را بنویسد (Chastain, 1989: 68).

معیار دیگر بررسی میزان کارآمدی آموزش زبان، موفقیت در آموزش راهبردها و مهارت‌های یادگیری زبان است. راهبردهای یادگیری، افکار و اعمال آگاهانه یادگیرندگان برای دستیابی به اهداف یادگیری هستند. دو مفروض اساسی به‌عنوان زیربنای همه ایده‌های امروزی درباره راهبردهای یادگیری زبان (LLS) وجود دارد: اولاً، در شرایط یکسان برخی دانش‌آموزان بهتر از سایر دانش‌آموزان، زبان را یاد می‌گیرند و ثانیاً، در شرایطی که سایر متغیرها یکسان باشند، حداقل برخی از این موفقیت به دلیل راهبردهایی است که دانش‌آموزان به وظیفه یادگیری می‌آورند (Griffiths & M.Parr, 2001: 249). با توجه به این دو مفروض، این مفروض مطرح می‌شود که راهبردهایی را که دانش‌آموزان موفق‌تر استفاده می‌کنند، می‌توان به سایر دانش‌آموزان آموزش داد.

یکی از موارد بسیار اثرگذار بر کارآمدی آموزش زبان دوم/ خارجی، معلم و آموزگار زبان است؛ زیرا در زبان‌آموزی، معلم نه تنها به‌عنوان هدایتگر و تسهیل‌کننده یادگیری در نظر گرفته می‌شود، بلکه الگوی زبانی دانش‌آموزان است؛ به همین دلیل، می‌توان گفت که کمتر منبع معتبر مرتبط با آموزش زبان دوم/ خارجی را می‌توان یافت که به عنصر معلم توجه نکرده باشد. در همه تعاریف ارائه شده برای صلاحیت معلمان، به پنج بعد توجه شده است که عبارت‌اند از: کاربرد عملی زبان (تسلط به مهارت‌های زبانی و کاربرد آن‌ها)، تحلیل زبان (داشتن دانش آواشناسی، تکواشناسی و نحو زبان‌های مقصد و مبدأ، تشریح ماهیت زبان و چگونگی فراگیری آن و ...)، فرهنگ (درک و دانش رفتارهای مربوط به فرهنگ مردم گویشور زبان خارجی و ...)، فرآیند یاددهی-یادگیری (تهیه طرح درس روزانه، تدریس مهارت‌های زبانی به دانش‌آموزان و ...) و بعد حرفه‌ای (شرکت در نشست‌های حرفه‌ای، عضویت در انجمن‌های مربوط به معلمان زبان، آگاهی



از خدماتی که در وزارت آموزش و پرورش و دفتر آموزش زبان‌های خارجی انجام می‌گیرد) (Baslaw & et al, 1978: 10). به این ترتیب، یکی از مهم‌ترین شاخص‌هایی که باید برای سنجش میزان کارآمدی یک دوره آموزش زبان مورد سنجش قرار گیرد، میزان آمادگی دبیران زبان برای تدریس آن زبان است.

#### ۴. پیشینه پژوهش

در زمینه آموزش زبان عربی در ایران، در سال‌های اخیر پژوهش‌هایی صورت گرفته است. در پژوهش متقی‌زاده و همکاران (۱۳۹۱) با عنوان «نگاهی به کتاب عربی اول دبیرستان براساس الگوها و ملاک‌های تحلیل و سازماندهی محتوا» که با روش تحلیل محتوا انجام گرفته است، این نتیجه به دست آمده است که برای سازماندهی محتوای این کتاب از الگوهای «هسته اصلی» و «تلفیق از طریق محاط کردن» پیروی شده است و اصول توالی، مداومت و یکپارچگی تا حد زیادی رعایت شده‌اند. نیکوبخت (۱۳۸۹) در پایان‌نامه خود با عنوان بررسی و نقد متون کتاب‌های درسی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی و تأثیر این متون در آموزش زبان عربی، به بررسی چهار شاخصه تناسب کتاب‌های درسی برای دانش‌آموزان، میزان موفقیت متون براساس حیطه شناختی، میزان موفقیت متون براساس حیطه عاطفی و میزان موفقیت متون براساس حیطه مهارتی پرداخت و به نتایج زیر رسید: درحالی که ۷۱ درصد معلمان مناسب بودن ساختار کتاب‌های درسی را در حد کم و خیلی کم می‌دانند، ۶۶/۳۹ درصد دانش‌آموزان این میزان را در حد متوسط و بالاتر ارزیابی می‌کنند. این تفاوت نظر بین معلمان و دانش‌آموزان، از نظر آماری معنی‌دار است. همچنین، هر دو گروه دانش‌آموزان و معلمان معتقدند که متون در دست‌یابی به اهداف سه حیطه شناختی، عاطفی و مهارتی، چندان موفق نبوده‌اند و میان نظرات دانش‌آموزان و معلمان، به جز در مورد حیطه عاطفی، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

پاکیزه‌خو و همکاران (۱۳۸۵) در پژوهشی که برای بررسی علل کم‌علاقگی دانش‌آموزان دبیرستانی به درس عربی از دیدگاه دبیران عربی شهر شیراز انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که به ترتیب سه عامل «محتوای کتاب‌های درسی» (ارائه ندادن تصویری صحیح از جایگاه زبان عربی در روابط بین‌الملل، عدم تبیین اهمیت عربی و سرمایه‌های علمی و معنوی موجود در آن، وجود



قواعد پیچیده و کم‌کاربرد و ...، «بعد تخصص حرفه‌ای معلمان» (نداشتن انگیزه لازم برای مطالعه و تحقیق و افزایش معلومات، عدم استفاده از وسایل کمک‌آموزشی، آگاهی نداشتن از روش‌های جدید و ...) و «بعد تسلط تخصصی آنان» (شامل عدم آشنایی با مجلات، رادیو و فیلم‌های عربی و استفاده نکردن از آن‌ها، عدم آگاهی از شیوه‌های زبان‌آموزی، آشنا نبودن با روش جدول برای آموزش قواعد و ...)، در ایجاد بی‌علاقگی در دانش‌آموزان مؤثر هستند.

حکیم‌زاده (۱۳۷۸) در پژوهشی با عنوان «ارزشیابی از میزان موفقیت کتاب جدیدالتألیف عربی دوم راهنمایی در نیل به اهداف مورد نظر»، به این نتیجه رسید که به تبیین جایگاه زبان عربی در سطح جامعه کمتر توجه شده است. معلمان، اساتید و مؤلفان، محتوای کتاب را در حد مطلوب ارزیابی کرده‌اند؛ ولی عملکرد دانش‌آموزان رضایت‌بخش نیست.

پژوهش‌های انجام‌شده در زمینه آموزش زبان عربی در خارج از کشور نیز از زوایای گوناگون به این موضوع پرداخته‌اند. آيسا هسام و نیک مَهد رحیمی (2010) در پژوهشی با عنوان «انواع متون کتاب‌های آموزش زبان عربی به‌عنوان زبان دوم: تحلیل اسناد»، به بررسی و تجزیه و تحلیل سه کتاب رایج در مالزی برای تدریس زبان عربی پرداختند و انواع متون مورد استفاده (مکالمه، شعر، متون توصیفی، داستان‌پردازی، خطبه و ...) را دسته‌بندی کردند. این دو پژوهشگر توصیه کرده‌اند که از آنجا که متون ابزار اصلی تقویت مهارت خواندن و درک مطلب دانش‌آموزان هستند، باید در تهیه آن‌ها دقت لازم صورت گیرد و متنوع، جذاب و خلاقانه باشند و معلمان باید از تکیه بیش از اندازه بر کتاب درسی پرهیز کنند و از روش‌های مختلف تدریس زبان و رسانه‌های متفاوت بهره بگیرند.

سالی موریسون (2003) در پژوهشی که در زمینه آموزش زبان عربی در آمریکا انجام داد، به این نتیجه رسید که از ۳۷ برنامه درسی عربی موجود در ۱۲ ایالت مورد بررسی، ۲۲ برنامه در مدارس خصوصی بوده است که ۲۱ مورد از این مدارس، مدارس خصوصی اسلامی بوده‌اند. وی نتیجه گرفت که از بین چالش‌های یادگیری عربی در مدارس آمریکا می‌توان به سه مورد اشاره کرد: Diglossia، کمبود منابع و مطالب درسی (متناسب با فرهنگ و مورد علاقه دانش‌آموزان آمریکایی) و تفاوت ساختار زبان عربی با زبان‌های غرب اروپا که در برنامه‌های درسی مدارس آمریکا بیشتر به این زبان‌ها توجه می‌شود. پدیده Diglossia به موقعیت زبانی گفته می‌شود که در آن دو گونه از یک زبان در کنار هم وجود دارند (آشر، ۱۹۹۴؛ به نقل از موریسون، ۲۰۰۳).



در مورد عربی نیز به دلیل وجود عربی استاندارد و لهجه‌های بسیار متنوع، آموزش کاربردی و ارتباطی زبان عربی که هدف اصلی از آموزش زبان‌های خارجی آمریکا است، دچار مشکل می‌شود.

## ۵. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش‌های کاربردی است و به روش پیمایشی و کمی انجام شده است. جامعه پژوهش شامل همه معلمان زن و مرد عربی و دانش‌آموزان دختر و پسر سال سوم متوسطه رشته‌های ریاضی و تجربی دبیرستان‌های دولتی شهر کرمان در سال تحصیلی ۹۰-۹۱ است. این جامعه ۱۳۰ دبیر زن عربی، ۶۲ دبیر مرد عربی و ۹۹۸ دانش‌آموز را دربر می‌گیرد. نمونه مورد بررسی را به شیوه تصادفی طبقه‌ای با انتساب متناسب انتخاب کردیم و حجم طبقات معلمان زن، معلمان مرد و دانش‌آموزان را به ترتیب ۲۹، ۱۳ و ۲۱۶ محاسبه نمودیم. از آنجا که برای انجام محاسبات آماری، باید حداقل ۳۰ عضو از هر طبقه در پژوهش وارد شوند، حجم نمونه هر طبقه از دبیران را ۳۰ نفر در نظر گرفتیم.

در این تحقیق، از دو پرسش‌نامه محقق‌ساخته برای دبیران و دانش‌آموزان استفاده کردیم. پرسش‌نامه دانش‌آموزان شامل ۲۰ گویه با مقیاس ۴ درجه‌ای شامل درجات بسیار زیاد، زیاد، کم و بسیار کم است که به سنجش میزان تحقق اهداف برنامه درسی عربی، میزان آشنایی دانش‌آموزان با مهارت‌های چهارگانه زبان عربی، میزان علاقه و انگیزه دانش‌آموزان به درس زبان عربی و یادگیری آن و میزان آشنایی دانش‌آموزان با مهارت‌ها و راهبردهای یادگیری زبان عربی به‌عنوان زبان دوم/ خارجی می‌پردازد. برای سنجش روایی محتوایی این ابزار، از نظر اساتید برنامه‌ریزی درسی و سنجش و اندازه‌گیری استفاده کردیم. برای محاسبه میزان پایایی آن، این پرسش‌نامه را روی ۳۰ دانش‌آموز به‌طور آزمایشی اجرا کردیم و با استفاده از نرم‌افزار spss 18، ضریب آلفای کرونباخ آن را برابر با ۰/۸۲ به دست آوردیم. پرسش‌نامه دبیران نیز شامل ۲۷ گویه چهارگزینه‌ای (بسیار زیاد، زیاد، کم و بسیار کم) بود که به سنجش میزان تطابق هدف کلی برنامه درسی عربی با معیارهای انتخاب هدف، میزان تناسب محتوا با معیارهای انتخاب محتوا و میزان آمادگی معلمان عربی برای تدریس زبان عربی می‌پردازد. برای سنجش روایی محتوایی این ابزار از نظر متخصصان و اساتید استفاده کردیم و برای محاسبه پایایی آن، پس از

اجرا روی ۳۰ دبیر زن و ۳۰ دبیر مرد عربی، ضریب آلفای کرونباخ آن را برابر با ۰/۹۲۲ محاسبه کردیم.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری‌شده، از شاخص‌های توصیفی همچون فراوانی و درصد فراوانی و شاخص استنباطی آزمون آماری خی دو استفاده کردیم.

## ۶. یافته‌های پژوهش

سؤال ۱ پژوهش: هدف کلی آموزش زبان عربی در مقطع متوسطه چقدر با معیارهای انتخاب هدف در برنامه‌ریزی درسی متناسب است؟

به این سؤال با توجه به ۴ گویه نخست پرسش‌نامه دبیران پاسخ می‌دهیم. میزان آلفای کرونباخ برای این ۴ گویه را توسط نرم‌افزار spss18 برابر با ۰/۸۴ محاسبه کردیم. در جدول زیر، فراوانی پاسخ‌های دبیران به گزینه‌های این ۴ گویه را نشان می‌دهیم:

جدول ۲ پاسخ دبیران به گویه‌های مربوط به سؤال اول پژوهش

فراوانی انتخاب گزینه‌ها				گویه
بسیار زیاد	زیاد	کمی	بسیار کم	
۱۴	۱۹	۲۵	۲	به‌نظر شما هدف کلی آموزش زبان عربی که فهم متون دینی عنوان شده است، تا چه اندازه با نیازهای جامعه ما مطابقت دارد؟
۷	۱۹	۲۸	۶	به‌نظر شما هدف کلی آموزش زبان عربی که فهم متون دینی عنوان شده است، تا چه اندازه با نیازهای دانش‌آموزان هماهنگ است؟
۵	۱۷	۲۸	۱۰	به‌نظر شما هدف کلی آموزش زبان عربی که فهم متون دینی عنوان شده است، تا چه حد علاقه و انگیزه دانش‌آموزان را برای یادگیری زبان عربی برمی‌انگیزد؟
۵	۱۷	۲۶	۱۲	به‌نظر شما هدف کلی آموزش زبان عربی که فهم متون دینی عنوان شده است، تا چه حد به‌روز و مطابق با نیازهای عصر کنونی است؟



برای پاسخ به سؤال اول پژوهش، داده‌های حاصل از این ۴ گویه را توسط نرم‌افزار spss18 ترکیب (Compute) کردیم و برای بررسی معنی‌داری انتخاب گزینه‌ها و تصادفی نبودن آن در سطح ۰/۰۵، از آزمون خی دو استفاده نمودیم که در جدول زیر نشان داده‌ایم:

جدول ۳ شاخص‌های توصیفی و استنباطی مربوط به تناسب هدف با معیارهای انتخاب هدف از نظر معلمان

آمارهٔ آزمون			فراوانی موردانتظار	فراوانی مشاهده‌شده	گزینه
سطح معناداری	درجهٔ آزادی	خی دو مشاهده‌شده	۱۵	۹	بسیار کم
			۱۵	۳۲	کم
۰/۰۰	۳	۲۶/۵۳۳	۱۵	۱۲	زیاد
			۱۵	۷	بسیار زیاد

به‌نظر ۱۵ درصد دبیران، هدف انتخاب‌شده برای آموزش زبان عربی در مدارس (فهم متون دینی)، در حد بسیار کمی با معیارهای انتخاب هدف در برنامه‌ریزی درسی تناسب دارد. ۵۳/۳ درصد دبیران میزان این تناسب را در حد کم ارزیابی کرده‌اند. ۲۰ درصد آنان این میزان را زیاد و ۱۱/۷ درصد آنان بسیار زیاد ارزیابی کرده‌اند. با توجه به بزرگ‌تر بودن مقدار آمارهٔ مربع کای به‌دست آمده از مقدار بحرانی آن ( $\chi^2 = 7/81$  بحرانی)، می‌توانیم این نتایج را از نظر آماری معنی‌دار بدانیم.

سؤال ۲ پژوهش: محتوای کتب درسی عربی عمومی مقطع متوسطه چقدر با معیارهای انتخاب محتوا در برنامه‌ریزی درسی متناسب است؟

به این سؤال با توجه به گویه‌های ۵ تا ۱۰ پرسش‌نامهٔ دبیران پاسخ می‌دهیم که میزان آلفای کرونباخ آن را توسط نرم‌افزار spss18 برابر با ۰/۷۷۹ محاسبه کرده‌ایم.

## جدول ۴ پاسخ دبیران به گویه‌های مربوط به سؤال دوم پژوهش

فراوانی انتخاب گزینه‌ها				گویه
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم	
۷	۱۱	۳۷	۵	به نظر شما محتوای کتاب‌های درسی عربی عمومی تا چه اندازه با اهداف آموزش زبان عربی هماهنگ است؟
۴	۱۴	۳۶	۶	به نظر شما محتوای کتاب‌های درسی عربی عمومی تا چه حد جالب و جذاب است؟
۴	۱۹	۲۸	۹	به نظر شما محتوای کتاب‌های درسی عربی عمومی چقدر با ویژگی‌ها و مقتضیات سنی دانش‌آموزان تناسب دارد؟
۲	۱۹	۲۱	۱۸	به نظر شما تا چه حد میان زمان اختصاص داده شده به درس عربی و حجم کتاب‌های درسی عربی عمومی تناسب وجود دارد؟
۳	۲۰	۲۴	۱۳	به اعتقاد شما محتوای کتاب‌های درسی عربی عمومی تا چه حد می‌تواند پایه‌ای برای یادگیری همیشگی و مستقل زبان عربی به وجود آورد؟
۲	۱۳	۳۶	۱۵	محتوای کتاب‌های درسی عربی عمومی تا چه میزان با مسائل روز ارتباط دارد؟

فراوانی انتخاب گزینه‌های مربوط به گزینه‌های بسیار زیاد تا بسیار کم را در جدول ۳ نشان داده‌ایم. برای بررسی سؤال دوم پژوهش، این داده‌ها را توسط دستور ترکیب کردن (Compute) در نرم‌افزار Spss18 با هم ترکیب کردیم و با آزمون خی دو، معنی‌داری آن را در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ مشخص کردیم که در جدول زیر نشان داده‌ایم:



جدول ۵ شاخص‌های توصیفی و استنباطی مربوط به تناسب محتوا با معیارهای انتخاب محتوا از نظر معلمان

آمارهٔ آزمون			فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده‌شده	گزینه
سطح معنی‌داری	درجهٔ آزادی	خی دو	۱۵	۱۲	بسیار کم
		مشاهده‌شده	۱۵	۲۹	کم
۰/۰۰	۳	۲۳/۳۳	۱۵	۱۶	زیاد
			۱۵	۳	بسیار زیاد

با توجه به داده‌های جدول ۴، می‌بینیم که از نظر ۲۰ درصد از دبیران، میزان تطابق محتوای کتاب درسی با معیارهای انتخاب محتوا بسیار کم، از نظر ۴۸/۳ درصد دبیران کم، از نظر ۲۶/۷ درصد آنان زیاد و از نظر ۵ درصد آنان بسیار زیاد است. آزمون خی دو نشان می‌دهد که نتایج بالا از نظر آماری معنی‌دار است؛ زیرا همان‌طور که در جدول می‌بینید، مقدار آمارهٔ خی دو مشاهده‌شده بزرگ‌تر از خی دو بحرانی با ۳ درجه آزادی و در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ ( $\chi^2=7/81$ ) بحرانی است. سؤال ۳ پژوهش: معلمان زبان عربی، طی دوره‌های آموزشی که گذرانده‌اند، چقدر برای تدریس این زبان آمادگی‌های لازم را به دست آورده‌اند؟ به این سؤال با توجه به گویه‌های ۱۱ تا ۲۷ پرسش‌نامهٔ دبیران پاسخ می‌دهیم که میزان آلفای کرونباخ آن را توسط نرم‌افزار Spss18، برابر با ۰/۸۵ محاسبه کرده‌ایم.

## جدول ۶ پاسخ دبیران به گویه‌های مربوط به سؤال سوم پژوهش

فراوانی انتخاب گزینه‌ها				گویه
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم	
۵	۱۵	۳۶	۱۴	دوره‌های آموزشی که شما گذرانده‌اید (شامل تربیت معلم، دانشگاه و دوره‌های ضمن خدمت) تا چه حد برای تسلط در تکلم به زبان عربی به شما کمک کرده‌اند؟
۵	۳۳	۲۱	۱	وقتی مطلبی به زبان عربی می‌شنوید، تا چه حد قادر به درک معنا و پیام آن هستید؟
۹	۲۱	۲۴	۶	دوره‌های آموزشی که شما گذرانده‌اید (شامل تربیت معلم، دانشگاه و دوره‌های ضمن خدمت) تا چه حد در درک متون عربی، همچون ادعیه، روزنامه عربی و ... شما را توانمند کرده‌اند؟
۳	۱۳	۳۱	۱۳	دوره‌های آموزشی که شما گذرانده‌اید (شامل تربیت معلم، دانشگاه و دوره‌های ضمن خدمت) تا چه حد در نوشتن مطلبی به زبان عربی (مقاله، یادداشت و ...) شما را توانمند کرده‌اند؟
۲	۶	۴۱	۱۱	تا چه حد سعی می‌کنید در کلاس درس به زبان عربی صحبت کنید؟
۰	۲	۲۸	۳۰	تا چه حد در کلاس موقعیتی ایجاد می‌شود که با استفاده از نوار یا فیلم عربی فرصت گوش دادن به زبان عربی و درک مطلب گفتاری زبان عربی برای دانش‌آموزان فراهم شود؟
۱	۱	۲۸	۳۰	تا چه حد در کلاس موقعیتی ایجاد می‌شود که دانش‌آموزان به زبان عربی صحبت کنند؟
۱	۵	۳۷	۱۷	تا چه حد در کلاس موقعیتی ایجاد می‌شود که دانش‌آموزان مطلبی به زبان عربی بنویسند؟
۷	۳۰	۱۶	۷	تا چه حد بر خواندن و دریافت پیام و معنای متون عربی توسط دانش‌آموزان تأکید می‌شود؟
۷	۳۶	۲۲	۵	تا چه حد درباره ارتباط درس عربی با دروس دیگر و ارتباط دروس عربی پایه‌های مختلف با یکدیگر اطلاع دارید؟
۱۵	۲۷	۱۳	۵	تا چه حد از طرح درس روزانه برای آموزش درس زبان عربی استفاده می‌کنید؟
۱	۶	۳۶	۲۷	تا چه حد از وسایل کمک‌آموزشی، همچون کامپیوتر، پاورپوینت، جدول، فلش‌کارت و ... برای تدریس زبان عربی کمک می‌گیرید؟
۱	۲۴	۲۴	۱۱	تا چه حد دانش‌آموزان را با فنون یادگیری زبان عربی (استفاده از فلش‌کارت برای حفظ کردن کلمات جدید یا کاربرد لغات در اشعار، آیات، احادیث و ...) آشنا می‌کنید؟



## ادامهٔ جدول ۶

فراوانی انتخاب گزینه‌ها				گویه
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم	
۲۷	۲۳	۷	۳	تا چه حد علاقه‌مند هستید که در کلاس‌های آموزش ضمن خدمت ویژهٔ معلمان عربی شرکت کنید؟
۰	۱۴	۳۵	۱۱	چقدر درمورد تئوری‌ها، تحولات و وضعیت کنونی آموزش زبان‌های خارجی آگاهی دارید؟
۴	۱۶	۳۰	۱۰	تا چه میزان با روش‌های تدریس زبان خارجی (روش دستور و ترجمه، روش مستقیم، سمعی زبانی و ...) آشنایی دارید؟
۴	۱۹	۳۱	۶	چقدر از اطلاعات خود در زمینهٔ روش‌های تدریس زبان خارجی، در تدریس زبان عربی در کلاس استفاده می‌کنید؟

برای دستیابی به پاسخ سؤال سوم پژوهش، باید داده‌های موجود برای مقیاس آمادگی معلمان زبان عربی با هم ترکیب شوند؛ بنابراین، با استفاده از نرم‌افزار Spss18 این داده‌ها را ترکیب کردیم و با استفاده از آزمون خی دو، معنی‌داری آن را در سطح معنی‌داری ۰/۰۵ مورد آزمون قرار دادیم:

جدول ۷ شاخص‌های توصیفی و استنباطی مربوط به میزان آمادگی معلمان

آمارهٔ آزمون			فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده‌شده	گزینه
سطح معنی‌داری	درجهٔ آزادی	خی دو	۱۵	۱۳	بسیار کم
		مشاهده‌شده	۱۵	۳۰	کم
۰/۰۰	۳	۲۴/۹۳۳	۱۵	۱۴	زیاد
			۱۵	۳	بسیار زیاد



چنانکه می‌بینیم، طبق نظر خود دبیران، میزان آمادگی ۲۱/۷ درصد از دبیران برای تدریس زبان عربی در حد بسیار کم، ۵۰ درصد آنان در حد کم، ۲۳/۳ درصد ایشان در حد زیاد و ۵ درصد آن‌ها در حد بسیار زیاد است.

با توجه به نتایج حاصل از اجرای آزمون خی دو ( $\chi^2=7/81$ ) بحرانی ( $\chi^2=24/933$ ) مشاهده شده، به این نتیجه می‌رسیم که نتایج به دست آمده از نظر آماری معنی‌دار هستند.

سؤال ۴ پژوهش: نظام آموزش زبان عربی چقدر توانسته است به اهداف تعیین شده در برنامه درسی دست یابد؟

به این سؤال با توجه به گویه‌های ۱ تا ۷ پرسش‌نامه دانش‌آموزان پاسخ می‌دهیم. میزان آلفای کرونباخ برای این ۷ آیتم در پرسش‌نامه دانش‌آموزان را توسط نرم‌افزار Spss18، برابر با ۰/۸۳۶ محاسبه کردیم.

جدول ۸ پاسخ دانش‌آموزان به گویه‌های مربوط به سؤال چهارم پژوهش

فراوانی انتخاب گزینه‌ها				گویه
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم	
۲۳	۵۲	۱۱۵	۴۵	تا چه حد با تلفظ صحیح لغات و عبارات عربی آشنایی دارید؟
۱۱	۴۵	۱۰۴	۷۶	درس عربی تا چه میزان توانسته است شما را در صرف و نحو عربی (تجزیه جملات عربی و تعیین نقش کلمات در جمله) مسلط سازد؟
۱۰	۶۲	۸۴	۷۷	قواعدی که در کلاس یاد گرفته اید تا چه حد به شما در فهم متون دینی همچون قرآن، ادعیه و نهج البلاغه یاری می‌رساند؟
۱۱	۶۴	۹۳	۶۴	متونی که در کلاس درس عربی خوانده اید تا چه حد توانسته است به شما در آشنایی با ارزش‌های اخلاقی کمک کند؟
۲۲	۸۰	۹۵	۳۷	با توجه به آنچه در درس عربی خوانده‌اید، تا چه میزان می‌توانید عبارات‌های عربی، به‌ویژه آیات قرآن و احادیث را ترجمه کنید؟
۶	۲۸	۹۳	۱۰۴	چقدر درباره ارتباط زبان فارسی و عربی اطلاعات دارید؟
۲۸	۷۸	۷۹	۴۷	تا چه میزان می‌توانید متون عربی را به‌طور صحیح و روان بخوانید؟



برای پاسخ به سؤال چهارم پژوهش، با استفاده از نرم افزار Spss18 داده‌های ارائه‌شده در جدول بالا را با هم ترکیب کردیم، میزان تحقق اهداف ذکرشده در برنامهٔ درسی عربی را با توجه به نظر دانش‌آموزان به‌دست آوردیم و معنی‌داری این نتایج را با استفاده از آزمون خی دو، مورد آزمون قرار دادیم:

جدول ۹ شاخص‌های توصیفی و استنباطی مربوط به میزان تحقق اهداف برنامهٔ درسی عربی

آمارهٔ آزمون			فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده‌شده	گزینه
سطح معنی‌داری	درجهٔ آزادی	خی دو مشاهده‌شده	۵۵/۸	۵۲	بسیار کم
			۵۵/۸	۹۳	کم
۰/۰۰	۳	۵۷/۶۲۸	۵۵/۸	۶۴	زیاد
			۵۵/۸	۱۴	بسیار زیاد

با توجه به نتایج گزارش‌شده در جدول ۸، درمی‌یابیم که با توجه به نظر ۲۲ درصد دانش‌آموزان، نظام آموزش زبان عربی تا حد بسیار کمی به اهداف مصوب خود دست یافته است. براساس نظر ۳۹/۴ درصد دانش‌آموزان، میزان تحقق اهداف برنامهٔ درسی عربی در حد کم بوده است. به‌نظر ۲۷/۱ درصد دانش‌آموزان، میزان تحقق این اهداف تا حد زیاد و به‌نظر ۵/۹ درصد آنان این میزان تا حد بسیار زیاد بوده است.

همان‌طور که در جدول بالا می‌بینید، مقدار آمارهٔ خی دو مشاهده‌شده برابر با ۵۷/۶۲۸ و بزرگ‌تر از مقدار بحرانی آن، یعنی ۷/۸۱، است؛ بنابراین تفاوت میان فراوانی مورد انتظار و مشاهده‌شده از نظر آماری معنی‌دار است و نتایج به‌دست آمده قابل تعمیم به جامعهٔ آماری است. سؤال ۵ پژوهش: آموزش زبان عربی چقدر دانش‌آموزان را به مهارت‌های اساسی زبانی (خواندن، نوشتن، صحبت کردن و شنیدن) مجهز کرده است؟

به این سؤال با توجه به گویه‌های ۸ تا ۱۲ پرسش‌نامهٔ دانش‌آموزان پاسخ می‌دهیم. میزان آلفای کرونباخ برای این ۵ آیتم در پرسش‌نامهٔ دانش‌آموزان را توسط نرم‌افزار Spss18 برابر با ۰/۷۷۷ محاسبه کردیم.

## جدول ۱۰ پاسخ دانش‌آموزان به گویه‌های مربوط به سؤال پنجم پژوهش

فراوانی انتخاب گزینه‌ها				گویه
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم	
۲	۲۷	۸۵	۱۲۱	زمانی که به یک مطلب عربی از رادیو یا تلویزیون گوش می‌دهید، تا چه حد معنی و پیام آن را درک می‌کنید؟
۱	۹	۵۸	۱۶۱	تا چه حد می‌توانید به زبان عربی صحبت کنید؟
۷	۶۲	۱۱۱	۵۱	زمانی که یک متن عربی را می‌خوانید، تا چه حد معنای آن را درمی‌یابید؟
۱۵	۳۴	۸۷	۹۷	آیا می‌توانید بدون اینکه معنای تک‌تک واژه‌های یک متن عربی را بدانید، پیام و معنای کل متن را استنباط کنید؟
۳	۱۴	۵۰	۱۶۹	تا چه حد قادرید مطلبی (نامه، یادداشت یا خاطره) را به زبان عربی بنویسید؟

در جدول بالا، نحوه پاسخگویی دانش‌آموزان به گویه‌های مقیاس میزان تسلط دانش‌آموزان بر مهارت‌های زبانی عربی را نشان داده‌ایم. برای پاسخ به سؤال پنجم پژوهش، این داده‌ها را با هم ترکیب کردیم و معنی‌داری نتایج حاصل از آن را با آزمون خی دو مشخص نمودیم.

جدول ۱۱ شاخص‌های توصیفی و استنباطی مربوط به میزان تسلط دانش‌آموزان بر مهارت‌های زبانی عربی

آماره آزمون			فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده شده	گزینه
سطح معنی‌داری	درجه آزادی	خی دو مشاهده شده	۵۵	۱۳۱	بسیار کم
			۵۵	۵۸	کم
۰/۰۰	۳	۱۶۴/۵۴۵	۵۵	۲۴	زیاد
			۵۵	۷	بسیار زیاد



براساس داده‌های موجود در جدول بالا، درمی‌یابیم که ۵۵/۵ درصد دانش‌آموزان در حد بسیار کمی بر توانایی‌های چهارگانهٔ زبانی مسلط هستند، ۲۴/۶ درصد آن‌ها تا حد کمی به توانایی‌های زبانی مسلط هستند، ۱۰/۲ درصد آنان تسلط زیادی به مهارت‌ها دارند و تسلط ۳ درصد آنان به مهارت‌های زبانی بسیار زیاد است.

با توجه به بزرگ‌تر بودن آمارهٔ خی دو مشاهده‌شده از خی دو بحرانی (۷/۸۱)، درمی‌یابیم که نتایج گزارش‌شده در بالا، از نظر آماری معنی‌دار هستند.

سؤال ۶ پژوهش: نظام آموزش زبان عربی چقدر در دانش‌آموزان نسبت به زبان عربی و یادگیری آن ایجاد انگیزه و علاقه کرده است؟

به این سؤال با توجه به گویه‌های ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶ پرسش‌نامهٔ دانش‌آموزان پاسخ می‌دهیم. میزان آلفای کرونباخ برای ۴ آیتم پرسش‌نامهٔ دانش‌آموزان را توسط نرم‌افزار Spss18، برابر با ۰/۶۰۴ محاسبه کردیم.

جدول ۱۲ پاسخ دانش‌آموزان به گویه‌های مربوط به سؤال ششم پژوهش

فراوانی انتخاب گزینه‌ها				گویه
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم	
۱۱۸	۴۰	۳۴	۴۲	با این جمله تا چه حد موافقت؟ «من از یادگیری زبان عربی لذتی نمی‌برم؛ اما برای موفقیت در امتحانات، آن را مطالعه می‌کنم».
۱۱	۲۷	۷۰	۱۲۷	تا چه حد به دلیل احساس رضایت و لذتی که از خواندن زبان عربی دارید، آن را می‌خوانید؟
۷	۱۹	۷۹	۱۲۸	تا چه حد به عرب‌ها و فرهنگ آنان علاقه دارید؟
۳۶	۵۴	۶۸	۷۵	با این جمله تا چه اندازه موافقت؟ «من به دلیل علاقه‌ای که به قرآن و نهج‌البلاغه دارم، درس زبان عربی را می‌خوانم».

در جدول بالا، نحوهٔ پاسخگویی دانش‌آموزان به گویه‌های طراحی‌شده برای سنجش میزان علاقه

آنان به زبان عربی و یادگیری آن را نشان داده‌ایم. با ترکیب این داده‌ها و اجرای آزمون معنی‌داری نتایج حاصل از آن، به داده‌های جدول زیر می‌رسیم:

جدول ۱۳ شاخص‌های توصیفی و استنباطی مربوط به میزان علاقه دانش‌آموزان به زبان عربی

آماره آزمون			فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده‌شده	گزینه
سطح معنی‌داری	درجه آزادی	خی دو	۵۷/۵	۱۲۴	بسیار کم
		مشاهده شده	۵۷/۵	۷۹	کم
۰/۰۰	۳	۱۵۳/۳۳۹	۵۷/۵	۱۹	زیاد
			۵۷/۵	۸	بسیار زیاد

با نگاهی به جدول بالا، به این نتیجه می‌رسیم که میزان علاقه و انگیزه ۵۲/۵ درصد دانش‌آموزان به زبان عربی و یادگیری آن بسیار کم است، ۳۲/۵ درصد آنان تا حد کمی به این زبان و یادگیری آن علاقه و انگیزه نشان می‌دهند، ۸/۱ درصد آنان تا حد زیاد و ۳/۴ درصد آنان بسیار زیاد به عربی و یادگیری آن علاقه دارند.

با توجه به بیشتر بودن مقدار آماره خی دو مشاهده‌شده از خی دو بحرانی ( $\chi^2=153/339=2\%$  مشاهده‌شده  $< \chi^2=7/81=1\%$  بحرانی)، نتیجه می‌گیریم که تفاوت موجود میان فراوانی‌های مشاهده‌شده و مورد انتظار، از نظر آماری معنی‌دار است.

سؤال ۷ پژوهش: آموزش زبان عربی چقدر توانسته است دانش‌آموزان را با راهبردهای یادگیری زبان عربی آشنا کند و آن‌ها را برای یادگیری مستقل و مادام‌العمر این زبان آماده سازد؟ به این سؤال با توجه به سؤالات ۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰ پرسش‌نامه دانش‌آموزان پاسخ می‌دهیم. میزان آلفای کرونباخ برای ۴ آیتم پرسش‌نامه دانش‌آموزان را توسط نرم‌افزار spss18، برابر با ۰/۶۶۲ محاسبه کردیم.



## جدول ۱۴ پاسخ دانش‌آموزان به گویه‌های مربوط به سؤال هفتم پژوهش

فراوانی انتخاب گزینه‌ها				گویه
بسیار زیاد	زیاد	کم	بسیار کم	
۶	۱۸	۵۰	۱۶۲	تا چه میزان از نحوه کار با فرهنگ لغت عربی اطلاع دارید؟
۱۰	۳۰	۶۷	۱۲۴	چقدر درباره فنون یادگیری زبان عربی (استفاده از فلش‌کارت برای حفظ کردن کلمات جدید، خواندن متونی همچون روزنامه، داستان و شعر عربی برای تقویت مهارت خواندن عربی، گوش دادن به برنامه‌های مختلف عربی‌زبان و استفاده از کلمات جدید در جمله برای حفظ کردن آن‌ها) آگاهی دارید؟
۷	۳۰	۷۹	۱۱۷	تا چه حد از این فنون برای تقویت توانایی‌های خود در زبان عربی بهره می‌گیرید؟
۶	۷	۵۰	۱۶۴	تا چه حد از فرهنگ لغت عربی استفاده می‌کنید؟

برای پاسخگویی به سؤال هفتم پژوهش، داده‌های ارائه‌شده در جدول بالا را توسط نرم‌افزار SPSS18 با هم ترکیب می‌کنیم و با استفاده از آزمون خی دو، معنی‌داری نتایج به‌دست آمده را می‌سنجیم.

جدول ۱۵ شاخص‌های توصیفی و استنباطی مربوط به میزان آشنایی دانش‌آموزان با فنون یادگیری زبان

آماره آزمون			فراوانی مورد انتظار	فراوانی مشاهده‌شده	گزینه
سطح معنی‌داری	درجه آزادی	خی دو	۵۵/۸	۱۳۹	بسیار کم
		مشاهده‌شده	۵۵/۸	۵۱	کم
۰/۰۰	۳	۱۸۰/۷۱۳	۵۵/۸	۲۱	زیاد
			۵۵/۸	۱۲	بسیار زیاد

با توجه به جدول بالا نتیجه می‌گیریم که ۵۸/۹ درصد دانش‌آموزان تا حد بسیار کمی به

راهبردها و مهارت‌های لازم برای یادگیری مستقل زبان عربی مسلط هستند، میزان تسلط ۲۱/۶ درصد دانش‌آموزان بر این مهارت‌ها کم، میزان تسلط ۸/۹ درصد آنان زیاد و میزان تسلط ۵/۱ درصد آنان بسیار زیاد است.

نتایج آزمون خی دو نیز نشان می‌دهد که نتایج گزارش‌شده در این قسمت قابل تعمیم به جامعه آماری است؛ زیرا مقدار آماره خی دو مشاهده‌شده  $\chi^2 = 180/713 < \chi^2 = 7/81$  بحرانی است.

## ۷. نتیجه‌گیری

در پاسخ به سؤال اول پژوهش، با توجه به نظرات معلمان این نتیجه حاصل می‌شود که هدف آموزش زبان عربی در مدارس که فهم متون دینی است، با نیازهای جامعه و یادگیرندگان تطابق کافی ندارد. در تحلیل یافته‌های مربوط به این سؤال، می‌توانیم بگوییم که شاید دلیل این اندیشه این باشد که در نظام آموزش رسمی کشور ما، درس‌های دینی و قرآن نیز با اهداف آشنایی و انس با دین و دلالت‌های آن گنجانده شده‌اند و از این رو، جدا کردن درسی با عنوان زبان عربی، با هدفی مشابه، چندان منطقی به نظر نمی‌رسد.

یافته‌های پژوهش در پاسخ به سؤال دوم پژوهش، نشان‌دهنده عدم تطابق محتوا با هدف، به‌روز نبودن و جذاب نبودن آن برای دانش‌آموزان است. همچنین، این محتوا نمی‌تواند دانش‌آموزان را آماده کند که به‌طور مستقل بتوانند زبان عربی را بیاموزند و از آن استفاده کنند. همان‌طور که می‌دانیم، نظام آموزشی کشور ما بسیار بر محتوای کتاب درسی، به‌عنوان تنها ابزار رسیدن به اهداف آموزشی، تکیه دارد؛ درحالی که کتاب درسی باید به‌عنوان جزئی از یک بسته آموزشی، دربردارنده فعالیت‌های یاددهی-یادگیری، منابع آموزشی گوناگون، آزمایشگاه و کارگاه و مانند آن باشد. در آموزش زبان غیرمادری، استفاده از لابراتوار زبان و وسایل کمک‌آموزشی، همچون چندرسانه‌ای‌ها، ضروری است؛ اما متأسفانه در نظام آموزشی ما، تلاش می‌شود تنها با تکیه بر محتوای کتاب‌های درسی، زبان عربی آموزش داده شود. به‌نظر می‌رسد که محتوای این کتاب‌ها نیز بدون توجه به علایق و ویژگی‌های دانش‌آموزان در عصر کنونی و بدون توجه به زمان در دسترس برای تدریس این درس تدوین می‌شود.

سؤال سوم پژوهش به بررسی میزان آمادگی معلمان برای تدریس زبان عربی اختصاص



دارد. با توجه به یافته‌ها و تحلیل‌های آماری این پژوهش، نتیجه می‌گیریم که متأسفانه معلمان به مهارت‌های زبانی عربی مسلط نیستند، نمی‌توانند این مهارت‌ها را به دانش‌آموزان آموزش دهند و مهارت‌ها و شایستگی‌های حرفه‌ای آموزش زبان عربی، همچون آشنایی با روش‌های تدریس زبان دوم/ خارجی و فرهنگ عرب‌زبانان را ندارند. نمی‌توانیم انتظار داشته باشیم که در شرایطی که معلمان زبان عربی به مهارت‌های زبانی مسلط نیستند، درک صحیح و جامعی از روش‌های تدریس زبان ندارند، هرگز از زبان عربی در موقعیتی عملی استفاده نکرده‌اند و قادر به تدریس مهارت‌های زبانی نیستند، به نتایج قابل قبولی در زمینه آموزش زبان عربی برسیم. البته، ریشه همه این مسائل در نوع نگاه نظام آموزش رسمی ما به آموزش زبان عربی است. وقتی که آموزش زبان عربی فقط با هدف فهم متون دینی انجام می‌گیرد، انتظارات خاصی هم از معلمی نمی‌رود که آن را تدریس می‌کند؛ درحالی که با توجه به نقش مهم معلم در علاقه‌مند کردن دانش‌آموز به زبان غیرمادری، معلمان تحت هر شرایطی و با هر رویکردی باید درک کامل از یک زبان، فرهنگ گویشوران آن و نحوه کاربرد آن داشته باشند.

در پاسخ به پرسش‌های دیگر این پژوهش، با توجه به یافته‌ها، نتیجه می‌گیریم که اهداف برنامه درسی عربی متوسطه، در طیف قابل توجهی از دانش‌آموزان تحقق پیدا نکرده است. حداقل انتظاری که از یک برنامه درسی می‌توانیم داشته باشیم، این است که به اهداف ازپیش تعیین‌شده‌اش برسد. نتایج نظرسنجی از دانش‌آموزان نشان می‌دهد که بیشتر آنان به اهداف مصوب برنامه درسی زبان عربی نرسیده‌اند. شاید دلیل عمده این شکست، ناکامی نظام آموزشی ما در توجیه هدفی که برای آموزش زبان عربی برگزیده است و ناتوانی آن در ایجاد انگیزه و علاقه در دانش‌آموزان برای یادگیری آن باشد.

دانش‌آموزان در حد بسیار کم و کم به مهارت‌های زبانی (شنیدن، صحبت کردن، خواندن و نوشتن) دست یافته‌اند. این نتیجه با توجه به رویکرد مدارس در آموزش زبان عربی که رویکرد فهم متون دینی است، کاملاً منطقی است و هرگز دور از انتظار نیست. سؤال دیگری که به وجود می‌آید این است که اگر دانش‌آموزان نتوانند از این زبان در موقعیت واقعی استفاده کنند، چقدر به یادگرفتن آن گرایش پیدا می‌کنند و گذراندن یک دوره آموزش زبان، بدون تسلط شدن بر هیچ‌یک از مهارت‌های زبانی، تا چه حد منطقی و معقول به نظر می‌رسد.

یافته‌های مربوط به میزان علاقه و انگیزه دانش‌آموزان به درس زبان عربی نشان می‌دهد که



بیشتر آنان علاقه چندانی به این زبان و یادگیری آن ندارند. با توجه به گویه‌های مطرح‌شده، متوجه می‌شویم که بیشتر دانش‌آموزان (۸۷/۷ درصد) به عرب‌ها و فرهنگ آنان علاقه‌ای ندارند؛ درحالی که طبق نظر متخصصان آموزش زبان دوم/ خارجی، یکی از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر یادگیری یک زبان، میزان علاقه زبان‌آموزان به گویشوران آن زبان و فرهنگ آنان است<sup>۱</sup>. به نظر می‌رسد در شرایطی که نگرش چندان مثبتی نسبت به عرب‌ها در کشور ما وجود ندارد، آموزش این زبان از طریق برنامه درسی رسمی کشور کار چندان ساده‌ای نیست. پاسخ‌های دانش‌آموزان به گویه ۱۶ نشان می‌دهد که این عقیده که دانش‌آموزان به دلیل علاقه به قرآن و نهج‌البلاغه و متون دینی، به درس زبان عربی علاقه‌مند می‌شوند، چندان درست نیست. این نتایج با نتایج پژوهش‌های گذشته، همچون پژوهش لطیف امینی (۱۳۸۳)، مژگان عظیمی (۱۳۸۲)، طوبی پاکیزه‌خو (۱۳۸۵)، جواد شعبانی (۱۳۸۲)، طاهره اختری (۱۳۸۶) و حجت رسولی (۱۳۷۳) که کم‌علاقگی دانش‌آموزان به درس زبان عربی را تأیید می‌کنند، هم‌راستا است.

بیشتر دانش‌آموزان با راهبردهای یادگیری زبان عربی آشنا نیستند و مهارت استفاده از فرهنگ لغت عربی را ندارند؛ به این ترتیب، دیده می‌شود که پس از گذراندن ۶ سال دوره آموزش زبان عربی، همچنان با مهارت‌های یادگیری آن آشنایی چندانی ندارند و جالب است که ۷۲/۲ دانش‌آموزان ابراز کرده‌اند که تقریباً هرگز از فرهنگ لغت عربی استفاده نکرده‌اند. یکی از دلایل اصلی این نقصان را می‌توانیم ناکارآمدی معلمان و بی‌اطلاعی آنان از روش‌ها و فنون تدریس زبان دوم/ خارجی بدانیم که یکی از مهم‌ترین این فنون تدریس، آموزش راهبردهای یادگیری زبان است.

همان‌طور که نتایج آزمون‌های آماری درمورد یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد، آموزش زبان عربی در آموزش و پرورش موفق نبوده است. برای برون‌رفت از این وضعیت، تلاش‌های همه‌جانبه‌ای لازم است. همکاری متخصصان دو حوزه تخصصی برنامه‌ریزی درسی و آموزش زبان عربی در دفتر تألیف کتب درسی، تا حد زیادی مشکلات مربوط به کتاب‌های درسی را حل می‌کند و به جذابیت درونی کتاب‌ها و کارآمدی آن کمک می‌نماید. به نظر محققین این پژوهش، مهم‌ترین راهکار برای ارتقای سطح آموزش زبان عربی در کشور، ارتقای سطح معلمان آموزش زبان عربی است. متخصصان حوزه تعلیم و تربیت در این ایده توافق نظر دارند که «مهم‌ترین عامل در تعیین موفقیت یا عدم موفقیت دانش‌آموزان، معلم کلاس است» (نویدی‌نیا و دیگران، ۱۳۹۲).

معلم زبان، الگوی زبانی دانش‌آموز است؛ اگر معلم بر زبان مسلط نباشد، به آن علاقه نداشته



باشد، ضرورتی در دانستن و به‌کار بستن آن نبیند و دانش و مهارت تدریس آن را نداشته باشد، همه تلاش‌هایی که برای اصلاح کتاب‌های درسی یا افزایش ساعات آموزش زبان اختصاص می‌دهیم، بی‌نتیجه خواهد بود. آموزش معلمان در دو سطح آموزش پیش‌از خدمت (در سطح دانشگاه فرهنگیان و تربیت معلم) و ضمن خدمت، باید به‌طور اصولی انجام گیرد. تدوین الگوی برنامه درسی تربیت معلم زبان عربی یکی از ضروری‌ترین نیازها در حیطه آموزش پیش‌از خدمت معلمان است. برای بهینه‌سازی آموزش ضمن خدمت معلمان، باید به تقویت گروه‌های آموزشی معلمان عربی و انتخاب سرگروه‌های ماهر و دانا برای هدایت صحیح فعالیت‌های معلمان زبان عربی بپردازیم؛ زیرا پژوهش‌های اخیر در زمینه آموزش معلمان، تأکید زیادی بر اجتماعات یادگیری معلمان دارد (Samaras & et al, 2008: 4). همچنین، بهتر است برخی از دوره‌های آموزشی معلمان عربی در کشورهای عرب‌زبان برگزار شود. با توجه به نتایج مصاحبه محقق با متخصصان آموزش زبان عربی در دانشگاه‌های تهران<sup>۷</sup>، یکی از مهم‌ترین دلایل ناکارآمدی معلمان زبان عربی و بی‌علاقگی آن‌ها به تدریس این زبان، این است که خودشان مورد استفاده‌ای برای این زبان نمی‌بینند. با برگزاری اردوهای آموزشی در کشورهای عرب‌زبان، زمینه‌ای برای استفاده از این زبان توسط معلمان ایجاد می‌شود. به این ترتیب، معلمان با فرهنگ و آداب و سنن کشورهای عرب‌زبان آشنا می‌شوند. همان‌طور که در قسمت ادبیات نظری این تحقیق دیدیم، یکی از مؤلفه‌ها و شایستگی‌های لازم برای یک معلم زبان دوم/ خارجی، آشنایی با فرهنگ مردم گویشور آن زبان است (Haddock, 2011: 79).

## ۸. پی‌نوشت‌ها

۱. «از آنجا که زبان قرآن و علوم معارف اسلامی عربی است و ادبیات فارسی کاملاً با آن آمیخته است، این زبان باید پس از دوره ابتدایی و تا پایان دوره متوسطه در همه کلاس‌ها و همه رشته‌ها تدریس شود» (راهنمای برنامه درسی عربی: ۷).

2. curriculum planning

3. curriculum

4. core

5. embedding

۶. رک: مباحث مربوط به انگیزه یکپارچه؛ برای نمونه Mahmoody, M., Moemika, M. & Zahedbabelan, A. (2009).

۷. این مقاله در دست داوری است.

## ۹. منابع

- امینی، لطیف (۱۳۸۳). «بررسی علل بی‌علاقگی دانش‌آموزان به درس عربی (دبیرستان شهید مطهری گیلان غرب)». بازیابی‌شده در مهر ۱۳۹۰ از: <http://ashkboos.com/post/1142>
- پروینی، خلیل (۱۳۸۹). «بررسی و نقد روش آموزش زبان عربی به شیوه مستقیم». *پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی (جستارهای زبانی)*. د ۱. ش ۲. صص ۳۲-۳۷.
- حقدوست راد، سیده زهرا (۱۳۸۸). «موانع یادگیری درس عربی در دوره متوسطه از دیدگاه دانش‌آموزان و دبیران». *کتاب ماه ادبیات*. ش ۲۷. صص ۳۶-۴۶.
- حکیم‌زاده، رضوان (۱۳۷۸). *ارزشیابی از میزان موفقیت کتاب جدیدالتألیف عربی دوم راهنمایی در نیل به اهداف مورد نظر*. پایان‌نامه منتشرنشده کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی.
- خاقانی، محمد؛ لیاقتدار، محمدجواد و طوبی پاکیزه‌خو (۱۳۸۵). «بررسی علل کم‌علاقگی دانش‌آموزان دبیرستان به درس عربی از دیدگاه دبیران شهر شیراز». *انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی*. س ۲. ش ۵. صص ۸۹-۱۰۷.
- صدیق اورعی، زینب (۱۳۸۲). *سنجش گرایش دانش‌آموزان دبیرستانی به درس عربی*. بازیابی‌شده در آبان ۱۳۹۱ از: <http://www.khedu.ir/article/index.asp?activestatecode>
- عظیمی هاشمی، مژگان (۱۳۸۲). «بررسی میزان رغبت دانش‌آموزان دوره متوسطه (رشته‌های نظری) به تحصیل و عوامل مؤثر بر آن». بازیابی‌شده در آبان ۱۳۹۱ از: <http://www.khedu.ir/article/index.asp?activestatecode>
- فتحی واجارگاه، کورورش (۱۳۸۸). *اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی*. تهران: بال.
- گروه عربی دفتر برنامه‌ریزی. (۱۳۸۷). *برنامه درسی عربی متوسطه عمومی و ادبیات و علوم انسانی*. تهران: دفتر برنامه‌ریزی و تألیف کتب راهنمای درسی.
- متقی‌زاده، عیسی و حمیدرضا میرحاجی (۱۳۸۷). *عربی ۳ نظری (رشته‌های علوم تجربی-ریاضی و فیزیک)*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
- متقی‌زاده، عیسی؛ حاجی‌زاده، مهین و کاوه خضری (۱۳۹۱). «نگاهی به کتاب عربی اول دبیرستان براساس الگوها و ملاک‌های تحلیل و سازماندهی محتوا». *جستارهای زبانی*. د ۵. ش ۲. صص ۲۳۷-۲۶۰.



- ملکی، حسن (۱۳۸۸). *برنامه‌ریزی درسی (راهنمای عمل)*. مشهد: پیام اندیشه.
- مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۹). *برنامه‌ی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها*. تهران: سمت.
- مؤمنی مهموئی، حسین و غلامرضا زارعیان (۱۳۸۹). «نقش و کارکرد ارزشیابی در مراحل تدوین برنامه‌ی درسی». *راهبردهای آموزش*. د ۳. ش ۲. صص ۶۷-۷۲.
- لوی، الف. (۱۳۷۴). *برنامه‌ریزی درسی مدارس*. ترجمه‌ی فریده مشایخ. تهران: مدرسه‌ی بهران.
- میرزاییگی، علی (۱۳۸۷). *برنامه‌ریزی درسی و طرح درس*. تهران: یسپرون.
- نویدی‌نیا، حسین؛ کیانی، غلامرضا؛ اکبری، رامین و رضا غفارثمر (۱۳۹۲). «طراحی الگویی برای ارزشیابی عملکرد معلمان زبان انگلیسی در دبیرستان‌های ایران». *جستارهای زبانی*. مقالات آماده‌ی انتشار. انتشار آنلاین از ۲۹ تیر ۱۳۹۲.
- نیکوخت، محمدرضا (۱۳۸۹). *بررسی و نقد متون کتاب‌های درسی عربی دوره‌ی متوسطه و پیش‌دانشگاهی و تأثیر این متون در آموزش زبان عربی*. پایان‌نامه‌ی منتشرنشده‌ی کارشناسی ارشد. دانشکده‌ی علوم انسانی. دانشگاه تربیت مدرس.

## References:

- Aladdin, A. (2009). "Non-Muslim Malaysian learners of Arabic: An investigation of their attitudes and motivation towards learning Arabic as a foreign language in a Multiethnic and Multicultural Malasia". *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9(2010), pp. 1805-1811.
- Arabic Group of Curriculum Planning Office. (2009). *Arabic Curriculum Document of General, Literature and Humanities Majors in Secondary Education in Iran*. Tehran: Curriculum Planning and Guide-Book Writing Office [In Persian].
- Azimi Hashemi, M. (2005). "The study of high school students' tendency towards schooling and the factors affecting their tendency". Retrieved from: <http://www.khedu.ir/article/index.asp?activestatecode> on October 2012 [In Persian].
- Baslaw, A.; Ch.R.Hancock; R. Ludwig; A. Mistretta; S. Spencer; J. Tursi & J. Zampogna (1978). "Suggested guidelines for foreign language teacher preparation programs". *Language Association Bulletin*. 29, 4. pp. 9-16.
- Chastain, K. (1989). *Developing Second Language Skills Theory and Practice*.

- U.S.A.: Harcourt brace Jovanovich.
- Fathi Vajargah, K. (2010). *Curriculum Planning Concepts and Principles*. Tehran: Bal [In Persian].
  - Griffiths, C. & J. M. Parr (2001). "Language learning strategies". *ELT Journal*. 55/3. pp. 247-254.
  - Haddock, D. (2011). "Teachers of English to speakers of other languages". [http://www.tesolanz.org.nz/site/publications/reports/competency.aspx\[12/8/2011\]](http://www.tesolanz.org.nz/site/publications/reports/competency.aspx[12/8/2011]).
  - Haghdoost-e-Rad, Z. (2010). "The obstacles of Arabic language lesson learning in high schools according to the students' and teachers' opinion". *Ketabe-mah on Literature*. No. 27. pp. 36-46 [In Persian].
  - Hakim-zadeh, R. (2000). *Evaluation of the Newly-written Arabic Textbook of the Second Grade Middle School in Achieving the Desired Goals*. MA thesis. Faculty of Psychology and Education. Allameh-Tabatabayi University [In Persian].
  - Hasman, A. & N.M. Rahimi (2010). "Types of texts in books for learning Arabic as a second language: A document analysis". *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 7(c). pp. 50-56.
  - Khaghani, M.; M. Liaghatdar & T. Pakizeh Khoo (2007). "The study of the reasons for high school students reluctance toward Arabic language lesson according to Shiraz teachers' viewpoints". *Iranian Association of Arabic Literature and Language*. Vol. 2, No. 5. pp. 89-107 [In Persian].
  - Larsen-Freeman, D. (1986). *Techniques and Principles in Language Teaching*. Oxford University Press.
  - Lewy, A. (1995). *School Curriculum Planning*. Translated by: Mashayekh. Tehran: Madrese-ye-Borhan [In Persian].
  - Mahmoodi, M.; M. Moenikia & A. Zahedbabelan (2009). "The relationship between motivational systems and second language learning". *Procedia Social and Behavioral Sciences*. 2(2010). pp. 3258-3262.
  - Maleki, H. (2010). *Curriculum Planning (A Practice Guide)*. Mashhad: Payam-e-andisheh [In Persian].
  - Mehr-mohammadi, M. (2010). *Curriculum: Theories, Approaches and Perspectives*. Tehran: SAMT [In Persian].
  - Mirzabeigi, A. (2010). *Curriculum Planning and Lesson Plan*. Tehran: Yastoroon



[In Persian].

- Mo'meni Mahmooyi, H. & Gh. Zareian (2012). "The role of evaluation in curriculum development stages". *Instruction Strategies*. Vol. 3, No. 2. pp. 67-72 [In Persian].
- Morrison, S. (2003). "Arabic language teaching in the United States, ERIC clearinghouse on languages and linguistics". <http://www.cal.org/resources/archive/langlink/0603.html>
- Motaghizadeh, I.; M. Hajizadeh & K. Khezri (2013). "A look at the grade-one arabic language high school book on the basis of patterns and criteria for content analysis and arrangement". *Language Related Research*. Vol. 5, No. 2. pp. 237-260 [In Persian].
- Motaghzadeh, I. & H. Mirhaji (2009). *Arabic Language Textbook for Grade Three High School Students of Iran*. Tehran: Iranian Textbook Publications Company [In Persian].
- Navidi-nia, H.; Gh. Kyani; R. Akbari & R. Ghaffar-samar (2013). "Developing a model for English language teachers' appraisal in iranian high schools". *Language related Research*. The articles ready to be published. Online publication from: July 20, 2013 [In Persian].
- Nikoobakht, M. (2010). *The Study and Criticism of high school and Pre-university Arabic Textbooks and The Influence of These Texts on Arabic Language Teaching*. MA thesis. Faculty of Humanities. Tarbiat Modares University [In Persian].
- Parvini, Kh. (2010). "The study and criticism of teaching Arabic language using direct method". *Language Related Research (Comparative Language and Literature Research)*. Vol. 1, No. 2. pp. 32-37 [In Persian].
- Sadigh Oraee, Z. (2005). "Assessing high school students' tendency toward Arabic language lesson". Retrieved from: <http://www.khedu.ir/article/index.asp?activestatecode> on October 2012 [In Persian].
- Samaras, A. P.; A. R. Freese; C. Kosnic & C. Beck (2008). *Learning Communities in Practice*. U.S: Springer.
- Stukalina, Y. & Savrasovs, M.(2010). "The educational environment contributing to language teaching in a higher school: What matters to students?". *Musdienu Izglitibas Problemas*. pp. 35-41.