

همایش ملی کارآفرینی و تجاری سازی رشته زبان و ادبیات عربی و ششمین گردهمایی

سراسری مدیران گروه های عربی، دانشگاه سمنان، ۱۴ و ۱۳ اسفند ۱۳۹۳

نقد و ارزیابی آموزش زبان عربی در ایران بر اساس نظریه حیطه شناختی بنجامین بلوم

(به عنوان مانعی بر سر راه کاربردی کردن و تجاری سازی این رشته در ایران)

دکتر حسن اسماعیل زاده*، دکتر عبدالاحد غیبی**، دکتر پرویز احمدزاده***

چکیده

زبان عربی که آموزش آن در کشور اسلامی ایران سابقه ای بس کهن و دیرینه دارد و زبان دین و اعتقاد مردمان این سرزمین محسوب می شود، امروزه برای اینکه از قافله دانش و تولید علم عقب نیافتد و به زبانی پیشرفته و همگام و همسو با نیازهای کشور تبدیل شود، بایستی به ایزاری کارآمد برای توسعه پایدار کشور در زمینه های مختلف اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و ... تبدیل شود. از این روی برای نیل به این هدف، بازنگری و تجدیدنظر در آموزش آن، ضروری به نظر می رسد. این آموزش اگر از نوع دانشگاهی باشد کمیت و کیفیت آن بر اساس یک پیش برنامه به نام سرفصل تعیین می گردد و بخشی از آن به نحوه آموزش و متدهای تدریس بستگی دارد و در مثلث آموزشی، متعلم و فراگیر ضلع سوم و در حقیقت محور اصلی به حساب می آید. از این روی باید جنبه های مهارتی و روانی شخصیت او جدی تلقی شود. از آنجایی که تجاری سازی و کارآفرینی در این زمینه امری ضروری است، لذا شناسایی موانع موجود در این مسیر و رفع آن ها نیز مهم و ضروری به نظر می رسد. مقاله حاضر بر این است ابتدا ضمن ارائه خلاصه ای از روش آموزش زبان عربی در ایران، به آسیب شناسی و تحلیل آن روش، با توجه به حیطه های یادگیری بنجامین بلوم، روانشناس نام آور عرصه علوم تربیتی به ویژه حیطه شناختی او بپردازد و در نهایت با هدف تسهیل مسیر تجاری سازی رشته زبان و ادبیات عربی، ضمن شناسایی یکی از موانع اصلی و ریشه ای کاربردی شدن این رشته و کم رنگ شدن اقبال عمومی نسبت به آن، راهکارهایی جهت تجاری سازی این رشته در ایران ارائه دهد.

کلیدواژه ها: آموزش، زبان عربی، تجاری سازی، بنجامین بلوم، حیطه شناختی.

* استادیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان (نویسنده مسئول)، h.esmailzade@gmail.com

** دانشیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

*** استادیار دانشگاه شهید مدنی آذربایجان

۱ - مقدمه

آموزش زبان عربی به عنوان زبان دینی امت اسلامی، همواره تاریخ پر فراز و نشیبی داشته و در سابقه حدود چهارده قرن خود مورد توجه و عنایت زبان شناسان و عالمان دین بوده است. اما امروزه آموزش در کشورها از جمله کشور ما به عنوان مکمل اقتصاد و نیروی محرکه توسعه کشور، رسالت خطیری بر عهده اش گذاشته شده است بنابراین برای همه رشته ها در آموزش عالی در این مسیر وظایفی تعریف شده است و مسلماً رشته زبان و ادبیات عربی نیز در این عرصه رقابتی آموزش عالی، برای بقا، نیاز به تحول بنیادین دارد و انتظار می رود در برنامه های توسعه کشور و سند چشم انداز، گوشه ای از این مسؤولیت خطیر را بر دوش بکشد. اما در این مسیر، مسأله اصلی به عنوان یک زخم کهنه یا بیماری مزمن، بیشتر خود را نشان می دهد و آن هم عدم اقبال عمومی به این رشته و نبود فضای کسب و کار برای دانش آموختگان آن و نوعی تشنگی در برنامه های آموزشی این رشته و شیوه های آن است. در این پژوهش سعی بر این است که این معضل با نگاهی نو و بر اساس طبقه بندی های شناختی بنجامین بلوم^۱ که با هدف آموزش و یادگیری بهتر به طبقه بندی اهداف آموزشی پرداخته، بررسی شود و در نهایت ضمن تحلیل موارد ذکر شده، راهکارها و پیشنهاد هایی جهت رفع موانع موجود در مسیر آموزش این زبان و آمادگی اولیه جهت ورود به بازار کار ارائه گردد.

۱ - ۱ - اهداف پژوهش

این پژوهش از خلال نقد شیوه آموزش زبان عربی در ایران در پی دستیابی به اهداف زیر است :

- آسیب شناسی آموزش زبان عربی در دوره های مختلف تحصیلی براساس طبقه بندی حیطه های یادگیری بلوم

- ارائه پیشنهادات و راهکارهای مناسب جهت تجاری سازی این رشته در ایران

۱ - ۲ - پیشینه پژوهش

در مورد معضلات فراگیران زبان عربی برای فارسی زبانان و سایر زبان ها، فعالیت های پژوهشی متعددی انجام شده است که در ذیل به تعدادی از آنها اشاره می شود: کتاب «اساسیات تعلیم اللغه

العربیة للناطقین بلغات أخرى» توسط العصبیلی در دانشگاه ام القرى در سال ۱۴۲۲ هـ نوشته شده است. و در سال ۲۰۰۸ م. کتاب «أبحاث فی قضیة الخطأ و ضعف الطلبة فی اللغة العربیة» توسط نهاد یاسین در کشور عمان تألیف شد. و کتاب «اللغات الأجنبيّة، تعلیمه و تعلّمها» توسط نایف خرما در کویت در سال ۱۹۹۰م، نوشته شده است. در ایران نیز کتاب ها و مقالاتی نگارش شده اند از جمله کتاب « درس الإنشاء، المشاكل و الحلول» توسط ماجد نجاریان در سال ۲۰۰۴ م و مقاله ای تحت عنوان « الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغویة لطلاب الجامعات الايرانيّة فی کتاباتهم بالعربیة » توسط نرگس گنجی در سال ۱۳۸۹ هـ ش. همچنین در کتاب ها و مقالات دیگری نیز به شکل موردی و جزئی تا حدی به این معضلات پرداخته شده است. به طور کلی در آثار ذکر شده به شکل موردی و بخشی به میزان توانمندی فراگیران زبان عربی در دروس خاصی از این رشته و موانع موجود پرداخته شده است اما در مقاله حاضر جنبه روانی و تربیتی فراگیران زبان عربی با توجه به نظریه حیطة های شناختی بنجامین بلوم مشهودتر است.

۱ - ۳ - سوالات پژوهش

این پژوهش در صدد پاسخ دادن به سوالات زیر است:

- ۱ - علل ناکارآمدی اغلب دانش آموختگان رشته زبان و ادبیات عربی در ایران و چالش های پیش روی آنان چیست؟
- ۲ - آیا نادیده گرفتن جنبه های روانی و تربیتی شخصیت فراگیران این زبان می تواند به عنوان یک معضل و چالش در این مسیر قرار گیرد؟
- ۳ - برای ورود دانش آموختگان این رشته به بازار کار و تجاری سازی آن در عرصه های اقتصادی کشور چه راهکارهایی وجود دارد؟

۲ - آموزش زبان عربی، اهمیت آن و چالش های پیش رو

آموزش زبان عربی سابقه ای بیش از چهارده قرن دارد؛ اولین مدارس آموزش زبان عربی در سرزمین های اسلامی از جمله ری، نیشابور، هرات، تبریز، استانبول و حیدرآباد ایجاد شدند و گروه ها و افراد زیادی از این سرزمین ها برای یادگیری این زبان به جزیره العرب سفر کرده اند. (العصبیلی، ۱۴۲۲: ۱۱) میزان اهمیت آموزش و فراگیری این زبان برای مسلمانان بر کسی پوشیده نیست. خداوند در آیه ۹

سوره حجر در مورد محافظت از قرآن می فرماید: «إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ إِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ» می توان گفت این حفاظت و حمایت خداوند متعال از قرآن کریم شامل زبان عربی نیز شده است زبانی که بعد از چهارده قرن در شکل فصیح آن تغییر آن چنانی صورت نگرفته و به یمن کلام وحی این زبان نیز محفوظ مانده و خواهد ماند اما در این مسیر طولانی همواره دشواری ها و موانعی وجود دارد. نوام چامسکی^۱ معتقد است که فراگیری زبان دوم یا زبان بیگانه در دوره ای قرار می گیرد که فراگیر از مرحله ایده آل فراگیری زبان فاصله گرفته است و این فاصله گرفتن بر پیچیدگی و مشکلات و معضلات فراگیری آن زبان می افزاید چون دوره فراگیری زبان مادری توسط کودک با رشد عقلی و جسمی او همراه است اما در دوره فراگیری زبان دوم این فرایند تقریباً تکمیل شده و متوقف می شود. (همان: ۶۴)

یادگیری این زبان همواره برای بسیاری از غیر عرب ها سخت بوده و است و دانشمندان این حوزه یکی از علل اصلی دشواری فراگیری زبان عربی را برای غیر عرب زبانان را تداخل^۲ میان زبان عربی و زبان شان ذکر می کنند که از لحاظ صوتی، صرفی، نحوی و معنایی ایجاد می شود به عنوان مثال وقتی خدمتکار زیاد بن ابیه به او گفت: «أهدوا إلینا همار وهش» منظورش «حمار و حشیا» بود؛ زیاد به او گفت: وای بر تو چه می گویی؟ گفت: «أهدوا إلینا ایرا» منظورش «عیرا» بود؛ زیاد گفت: اولی از دومی راحت تر بود. (همان: ۱۲) از طرفی دیگر غلط های رایج و متداول در زبان عربی ناشی از انبساط بیش از حد قواعد و استثنائات موجود در آن است. (یاسین، ۲۰۰۸: ۱۴)

یکی دیگر از معضلات و موانع فرگیری و آموزش زبان عربی برای غیر عربی زبانان از جمله ایرانی ها موضوع فرهنگی است. در بسیاری از موارد معلم درس عربی برای تشویق دانش آموز به فراگیری زبان عربی و آن هم نه به شکل ایده آل عمل می کند اما در ساعت درس تاریخ یا ادبیات و یا حتی درس های دیگر، معلم به تاریخ عرب جاهلی و عادات و رسوم ناپسندانه آنان و حمله آنان به سرزمین های مادری ما و فتح آنها و ... اشاره می کند که این امر ذهن دانش آموز را خود به خود با عامل و مانع بازدارنده ای همراه می کند.

از طرفی دیگر این معضل به شکل خفیف تری در سرزمین های عربی نیز وجود دارد در این کشورها که عربی فصیح در مدارس آموزش داده می شود این زبان برای کودک زبان مادری به حساب

^۱- Noam Chomsky

^۲- Interference

نمی آید چون آنان نیز با یک لهجه رایج در محیط اطراف خود رشد کرده و خود می گیرند سپس به تدریج با عربی فصیح آشنا می شوند. (فارس، ۲۰۰۳: ۹۳) بنابراین در صورتی که در کشورهای عربی آموزش زبان عربی با چنین نگاه و دقت نظری انجام می شود طبیعتاً برای ما که غیر عرب هستیم احتیاط و ملاحظات بیشتری لازم است. معلمی که یک زبان آموزش می دهد با دشواریهایی از نوع روانشناسی مواجه است تا زبانی؛ معلم ماده درسی ارائه می کند اما وقتی به مرحله چگونگی ارائه می رسد با محدودیت هایی مواجه می شود و علم روان شناسی در این مرحله نقش اساسی ایفا می کند.

مشکل دانشجویان در زبان عربی ابتدا در دانشگاه به عنوان یک معضل مدرسه ای تلقی می شد و کوتاهی ها و کم کاری ها را متوجه معلمان عربی دوران قبل از دانشگاه می کردند. اما امروزه این به یک معضل دانشگاهی در رشته عربی و سایر رشته های مرتبط تبدیل شده است که به نظر می رسد کلید حل آن در دست دانشگاهیان باشد چرا که معلمان مدارس نیز تربیت یافتگان دانشگاه ها هستند و سرفصل هایی که برای دروس عربی مدارس تدوین می شود غالباً توسط اساتید دانشگاه و یا با مشورت آنان آماده می شوند. برخی از کتاب هایی که در زمینه آموزش زبان عربی با نگاه انتقادی به شیوه های سنتی تالیف شده اند در کمال تعجب، خود در این شیوه سنتی و ناکارآمد گرفتار شده اند و تقریباً همان راه گذشتگان را رفته اند. از جمله این کتاب ها، کتاب تعلیم القواعد العربیة لطلاب الجامعات الایرانیة بأسلوب تطبیقی، آموزش زبان عربی (۱)، (۲) و (۳) و سایر کتاب ها در زمینه های مختلف هستند که به اعتقاد نویسندگان آنها شیوه ای نو در پیش گرفته اند. (یزدان پناه، ۱۳۸۱: ۵) تبیین مشکلات یادگیری زبان و تحلیل اشتباهات و خطاهای فراگیران زبان های خارجی به عنوان شاخه ای از ادبیات تطبیقی در نیمه قرن بیستم مطرح شد. (گنجی، ۱۳۸۹: ۲) در نیمه قرن بیستم این نظریه مطرح گردید که زبان مادری بر زبان دوم تاثیرگذار است و در پی آن مطالعات و پژوهش های مقایسه ای و تطبیقی زیادی در این زمینه صورت گرفت و همچنین در این دوره بود که زبان شناسان به این باور رسیدند که آموختن زبان دوم فرایندی متفاوت از آموختن زبان مادری دارد. (فارس، ۲۰۰۳: ۹۳)

۳ - ضرورت تجاری سازی

امروزه و با توجه به اقتضائات جوامع در حال توسعه تقریباً اغلب امورات آنها با نگاه اقتصادی و کاربردی سازی مورد ارزیابی قرار می گیرند. در کشور ما نیز که برنامه های مدون توسعه و سند چشم انداز، چنین اهدافی را در پیش گرفته اند و تمام رشته های تحصیلی در دانشگاه ها می بایست برای بقا و توجیه اقتصادی و کارایی خود برنامه هایی ارائه دهند. «تجاری سازی دانش و فناوری دانشگاهی

فرایندی است که از اختراع و پژوهش شروع می شود و تا تبدیل دانش و فناوری به محصولات با ارزش در قالب کارآفرینی و توسعه کسب و کارها ادامه می یابد و دستاوردها و پیامدهایی برای مخترعان، پژوهشگران، دانشگاه و سایر دست اندرکاران به همراه دارد.» (فکور، ۱۳۸۵ : ۲۴)

«گروه های آموزشی دانشگاهی برای جذب منافع بیشتر در دانشگاه خود به رقابت می پردازند. خود دانشگاه هم با سایر دانشگاه ها در نظام آموزش عالی برای جذب منافع بیشتر رقابت می کند و بخش آموزش عالی نیز با سایر بخش های آموزشی و غیر آموزشی در این زمینه به رقابت می پردازد وقتی که دانشجوی خاصی واحد درسی را اخذ می کند، آنها به دنبال تحصیل بهترین استفاده از وقت، انرژی و در برخی موارد پول خود هستند؛ در این ماجرا فرصت های هزینه در همه سطوح فردی، سازمانی و اجتماعی وجود دارد؛ فرد، دانشگاه و جامعه به طور کلی و به شکل عادی همه به دنبال این اند که این هزینه ها را توجیه کنند و بگویند در آینده نزدیک این هزینه ها برگشت خواهند داشت.» (گاف، ۱۳۸۹ : ۱۸)

آموزش عالی و محیط اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و اقتصادی آن به طرز فزاینده ای در بسیاری از کشورها تحت نفوذ «شرایط بازاری»، آن هم در عصر فراصنعتی و جامعه دانش قرار گرفته است. تاثیر بازارها در آموزش عالی، شکل پیچیده ای به خود گرفته و مؤسسات آموزش عالی روز به روز خود را هر چه بیشتر در موقعیت رقابتی احساس می کنند. «شرایط بازاری» در برخی کشورها در حال به حاشیه راندن نقش های دولتی است و در برخی کشورها نیز دولت را با خود سازگار می کند و همراه می برد. در هر حال ارتباط میان آموزش عالی و دولت در حال تحول است. (فراستخواه، ۱۳۸۸ : ۱۱)

در کشور ما نیز با اعلام برنامه های توسعه و سند چشم انداز ایران ۱۴۰۴ بر ضرورت این امر تاکید شده است که نظام آموزشی کشور شامل آموزش و پرورش، آموزش فنی و حرفه ای و آموزش عالی باید اصلاح و کاربردی شود و نیروی انسانی کارآمد مورد نیاز در جهت تحقق اهداف چشم انداز را تامین کند. (ابطحی، ۱۳۸۹ : ۳۳) تجاری سازی پژوهش ها به عنوان یک رویکرد جدید نظام علمی و فناوری کشور بر ترکیب عرضه محوری و تقاضا محوری در حوزه پژوهش ها و فناوری استوار است. (شریفی، ۱۳۹۲ : ۹۹) البته لازم است در اولین مراحل شروع فرایند آموزش این رسالت خطیر و حساس آموزش عالی در نظر گرفته شود و در برنامه ریزی درسی و سیاست گذاری های کلان آموزشی این تدبیر اندیشیده شود و در برنامه ریزی درسی علاوه بر در نظر گرفتن معیارهای فلسفی، روانشناختی و دانشجویی باید معیارهای حرفه ای را نیز در نظر گرفت به این معنا که دروس

مربوط به حرفه های مختلف باید مقررات حرفه ای و قانونی لازم را قبل از ورود افراد به حرفه، به طور روشن منعکس کنند. دو مورد از معیارهای حرفه ای ضروری عبارتند از: ۱- محتوا باید فراهم کننده انواع تجربه های نظری و عملی لازم برای کسب مجوز ورود به حرفه و تداوم حضور در آن باشد. ۲- محتوا باید به اخلاق حرفه ای (شغلی) توجه داشته باشد. (کنن، ۱۳۸۸: ۱۶۴) امروزه که تجاری سازی آموزش ها و پژوهش ها به عنوان یک رویکرد جدید نظام علمی و فناوری کشور مطرح است، علاوه بر جنبه دینی و اعتقادی رشته زبان و ادبیات عربی همچون سایر رشته های دانشگاهی، انتظار سودآوری یا ابزاری برای توسعه پایدار کشور از آن شکل گرفته است.

به اعتقاد بنجامین بلوم برای بهبود مواد برنامه های آموزشی و شیوه های تدریس، کوشش های زیادی به عمل آمده است اما شواهد به دست آمده نشان می دهد که بعضی از روش های تازه بسیار کارآیی داشته اند در حالی که بعضی دیگر چندان کارآتر از روش هایی که جایگزین آن ها شده اند، نبوده اند. آشکار شده است که مقدار پول و کوششی که صرف بهبود مواد درسی و شیوه های تدریس می شود، برای اثربخشی روش های جدید، تضمینی به حساب نمی آید. (بلوم، ۱۳۷۴: ۷) اما با وجود همه این خطرپذیری، سرمایه گذاری در مسیر بهبود آموزش و شیوه های آن و ارائه شیوه های جدیدتر با توجه به شرایط محیطی، فرهنگی و اجتماعی هر کشور ضرورتی انکارناپذیر است که باید در رأس برنامه های کلان و بلند مدت آن کشور باشد.

۴ - روش متداول آموزش زبان عربی در ایران

تدریس یک زبان غالباً به معنای آموزش مهارت های چهارگانه زبانی^۱ است که عبارتند از خواندن^۲، گفتار^۳، درک و فهم^۴ و نوشتن^۵ که آموزش این چهار مهارت در کنار هم مفید خواهد بود و جدا کردن این مهارت ها، رسیدن به هدف اصلی فراگیری زبان دوم را کند و سخت می کند. در واقع الگوهای تدریس بر اساس الگوهای یادگیری پدید آمده اند. در مراکز دانشگاهی ضمن کمک به دانشجویان در کسب اطلاعات، مهارت ها، ارزش ها، شیوه تفکر و چگونگی یادگیری هم به آنان

^۱ - Language Skills

^۲ - Reading

^۳ - Speaking

^۴ - Comprehension

^۵ - Writing

آموخته می شود. (عباس زادگان، ۱۳۷۶: ۷۹) متدها و روش های مختلفی برای فراگیری زبان دوم مورد استفاده قرار می گیرد که برخی از آنها عبارتند از:

۴ - ۱ - روش ترجمه و قواعد^۱

۴ - ۲ - روش طبیعی^۲

۴ - ۳ - روش مستقیم^۳

۴ - ۴ - روش قرائت^۴

۴ - ۵ - روش سمعی بصری^۵

۴ - ۱ - ۱ - در میان این روش های متعدد به نظر می رسد روش اول که همان روش قواعد و ترجمه است برای آموزش زبان عربی در ایران و برخی کشور های دیگر مورد استفاده قرار می گیرد که در اینجا به برخی ویژگی ها و معایب این روش پرداخته می شود. این روش از قدیمی ترین روش های مشهور آموزش زبان است که در تاریخ به کار گیری آن و مراحل تحول آن اطلاعات دقیقی در دست نیست اما آنچه که مشخص و معین می باشد این است که این روش سنتی و قدیمی برای آموزش زبان های خارجی است و گروهی از محققان بر این باورند که این روش در گذشته برای آموزش زبان های مرتبط با فرهنگ و تمدن های قدیمی همچون چینی، هندی و یونانی استفاده می شد و برخی هم معتقدند که در دوره رنسانس اروپا برای انتقال میراث انسانی زبان های دیگر به دو زبان یونانی و لاتینی بود. (العصیلی، ۱۴۲۲: ۲۷۰)

این روش در اواخر قرن ۱۹ میلادی در آمریکا با نام های پروسی^۶ و سیسرونی^۷ مشهور بود و در اواخر قرن ۲۰ م به عنوان روش قواعد و ترجمه رایج و مشهور گشت. این برنامه تا مدت ها پیش روش رایج آموزش زبان های خارجی بود و در برخی از کشورهای اسلامی تا به امروز برای آموزش

^۱ - The Grammar-Translation Method

^۲ - The Natural Method

^۳ - The Direct Method

^۴ - The Reading Method

^۵ - The Audio-Lingual Method

^۶ - Prussian

^۷ - Ciceronian

زبان عربی به کار می رود که ایران نیز یکی از این کشورهاست. در این روش اهتمام ویژه ای به تدریس و آموزش قواعد با اسلوب نظری مستقیم می شود و متکی به ترجمه از زبان مادری و به زبان مادری است و به نظر می رسد تدریس قواعد در این روش خود یک هدف و غایت است و ترجمه نیز یک هدف محسوب می شود. به طور کلی برخی از ویژگی های این روش عبارتند از: الف - توانمند کردن فراگیر در قرائت متون مکتوب و ترجمه از زبان مقصد و ترجمه به آن به عنوان یک اصل. ب - توجه به زبان به عنوان حفظ قواعد و پرداختن نظری به آنها و تحلیل همه قواعد ریز صرفی و نحوی و استثنائات آنها. ج - حفظ کلمات و عبارت ها در کنار حفظ قواعد. د - ضرورت آشنایی فراگیران با ویژگی های زبان مقصد و مقایسه آن با سایر زبان ها به ویژه با زبان مادری فراگیران. ه - توجه به متون ادبی پیشرفته و پیچیده در مراحل ابتدایی آموزش به عنوان یک ماده درسی برای آموزش قواعد. و - انتخاب کلمات با توجه به جایگاهشان در متن مورد نظر و علاقه شدید به فهم هر کلمه در متن با استفاده از ترجمه. ز - توجه ویژه به کتاب ارائه شده به عنوان منبع سرفصل درس و عدم استفاده از منابع دیگر. ح - ایمان به اینکه فراگیر نمی تواند زبان مقصد را با خود آن زبان فراگیرد و زبان مادری اساس و پایه فراگیری زبان می باشد. ی - بی توجهی و سهل انگاری در آماده کردن معلمان برای آموزش زبان و اکتفا کردن به اینکه معلم زبان مقصد را به خوبی بداند و به زبان مادری آن ها را بیان کند. در این روش هر یک از اضلاع مثلث آموزشی یعنی معلم، فراگیر و ماده درسی وظایفی دارند که بدین ترتیب می باشد:

۴ - ۱ - ۲ - **وظایف معلم:** در این روش معلم و وظایف او در رتبه دوم اعتبار قرار دارد. علیرغم اینکه او در کلاس حرف اول و آخر را می زند، باید کتاب مشخص شده را با تمامی محتویاتش شرح دهد و آنها را به زبان مادری فراگیران ترجمه کند اما او نقشی در انتخاب منبع و سرفصل درس یا حذف بخش هایی از آن و یا افزودن بخش هایی به آن ندارد از این رو او نمی تواند روش تدریس را تغییر دهد. این روش، معلم را برای آماده کردن درس ها به سختی نمی اندازد و همین که زبان مقصد را به خوبی بداند و آن را به زبان مادری فراگیران به آنان معرفی کند، کفایت می کند.

البته فردریک هاربارت^۱ صاحب نظر در امر تعلیم و تربیت، مراحل ارائه مطلوب درس را توسط معلم به این گونه بیان می کند:

الف - مقدمه چینی یا آماده سازی که به عنوان مدخلی برای بحث و آماده سازی ذهن فراگیر و ربط دادن معلومات قدیم او با معلومات جدید، ارائه می شود. ب - ارائه درس: در این مرحله معلم مثال های متناسب با ماده اصلی درس طرح می کند و به کمک فراگیر به بحث و بررسی آنها می پردازد. ج - موازنه یا ایجاد هماهنگی: در این مرحله که می توان گفت جزئی از مرحله قبل است، معلم سعی می کند موضوعات جدید ارائه شده را به هم ربط دهد و ارتباط آنها را با معلومات قدیم توضیح دهد و شباهت میان آنها را برای فراگیر تبیین کند. د - استنتاج یا استنباط: ارائه زمان مناسب و کافی به فراگیر برای نتیجه گیری از کلیت بحث هد - تطبیق و اجرا: که شامل تمرین های عملی و کاربردی که از طریق ارائه انواع سوال و جواب ها انجام می شود. (الرکابی، ۱۹۹۶: ۴۳-۴۰)

۴ - ۱ - ۳ - **وظایف فراگیر:** در این روش فراگیر کاملاً منفعل است و هیچ نقشی در این فرآیند ندارد در حالی که باید باری از مطالب و مفاهیم را بر دوش بکشد. او اغلب اوقات کلاس را باید به توضیحات معلم گوش دهد و صحبت های او را به عنوان یک جزوه یا حاشیه نویسی بر کتاب درسی به زبان مادری ثبت کند ولی قدرت و فرصتی برای بحث و تبادل نظر با معلم و یا با همکلاسی هایش و اظهار نظر در زمینه کتاب درسی و یا روش تدوین آن برای او وجود ندارد.

۴ - ۱ - ۴ - **مواد درسی:** مواد درسی در این روش به دو بخش تقسیم می شود: بخش اول قواعد صرف و نحو و بخش دوم قرائت است و اجازه ای برای خروج از این محدوده وجود ندارد چون معلم باید این مطالب را توضیح دهد و فراگیر باید با تمام توان کلمات و متون ادبی را حفظ کند و به زبان مادری ترجمه کند.

۴ - ۱ - ۵ - **شیوه کار**

در این روش معلم که وارد کلاس می شود فراگیران بر روی صندلی هایشان نشسته و کتاب را باز کرده و منتظر ارائه درس جدید یا تکمیل درس قبل هستند. عنوان درس خوانده می شود و ستونی از لغت های جدید قبل از متن اصلی درس و یا بعد از آن قرار دارد معلم ابتدا آن متن را ترجمه می کند و بر روی تخته سیاه می نویسد و یا بر فراگیران می خواند و آنها می نویسند سپس معلم آن متن را خودش می خواند یا یکی از فراگیران ممتاز کلاس با صدای بلند می خواند و سپس فرصتی به فراگیران داده می شود که در سکوت؛ یک دور آن متن را بخوانند تا معلم هم فرصتی برای نوشتن قواعد و مثال های آنها بر روی تخته سیاه داشته باشد. فراگیران در حین قرائت تلاش می کنند متن را

به زبان مادری ترجمه کنند و غالباً یک فرهنگ لغت دوزبانه دارند که از آن استفاده می کنند و در مواردی هم معلم به آنان کمک می کند. سپس معلم به شرح و تفصیل قواعد صرفی و نحوی می پردازد که مثال های آن بر روی تخته نوشته شده اند و بیشتر وقت کلاس صرف توضیح قواعد دستوری می شود که گاهی معلم وارد بحث های حاشیه و استثنائات آن زبان می شود و همه این مطالب به زبان مادری فراگیران ارائه می شود و گاهی این قواعد با قواعد زبان مادری فراگیران مقایسه می شود. باقی آن ساعت درسی طبق عادت به حل تمرینات کتاب مانند صرف فعل ها، اسم ها، صفات و ترجمه عبارت ها و پرکردن جاهای خالی می شود. در این میان معلم نیز سوال یا سوال هایی از دانش آموزان می پرسد که با توجه به معلومات صرفی و نحوی یا معانی لغات باید به آن ها پاسخ دهند. دانش آموزانی که نتوانند تمارین را در کلاس حل کنند باید آن ها را در منزل انجام دهند و بلافاصله برای درس بعدی آماده شوند. همان طور که ملاحظه شد قسمت اعظم فعالیت ها در این روش نوشتاری است و فراگیر و معلم بیشتر مشغول امر نوشتن در کلاس هستند در حالی که روش گفتاری در کنار این روش می تواند مزیت های بیشتری نسبت به این روش داشته باشد به شرط این که معلم توانا و با تجربه باشد. معلم در روش گفتاری خیلی بهتر و موثرتر می تواند همان مطلب را به فراگیر خود منتقل کند و در جریان شیوه رفتار فراگیر و واکنش های هیجانی او نسبت به درس قرار گیرد و از طریق حرکات سر و دست، لحن صدا و طرز بیان خود، به مطالب جان ببخشد و آنها را بیشتر قابل درک و فهم سازد. (پارسا، ۲۵۳۷: ۱۵۹)

۴- ۱- ۶ - امتیازات این روش

الف- این روش برای فراگیرانی که نمی توانند به طور عملی در فرایند کلاس مشارکت داشته باشند، مناسب است. ب- تمرکز بر روی قواعد برای کسانی که در مراحل پیشرفته زبان آموزی هستند، مناسب است. ج- این روش برای زمانی که فراگیر به معلم دسترسی ندارد، به او کمک می کند که خودش به تنهایی یک درس را بخواند. د- شواهد نشان می دهند کسانی که به این روش زبان فرا می گیرند بهتر و زودتر از روش های دیگر می توانند متون زبان دوم را بخوانند و یا به آن بنویسند.

۴- ۱- ۷ - معایب این روش

الف- در این روش به ترجمه و قواعد به شکل تئوری پرداخته می شود و به مهارت های زبانی دیگر از جمله فهم و مکالمه، بهای آن چنانی داده نمی شود که این امر منجر به عدم توانایی در تکلم به زبان

هدف و در نتیجه ایجاد نوعی ناامیدی و سستی و چه بسا در نهایت ترک برنامه درسی آن زبان می‌شود. ب - در این روش، فراگیر همیشه با تداخل ساختارهای زبان هدف و زبان مادری مواجه است و در مراحل پیشرفته نیز این مشکل وجود دارد چون فراگیر به ترجمه و تفکر با زبان مادری اش عادت کرده و نمی‌تواند از آن دست بکشد. ج - فراگیران این روش به سختی می‌توانند جملات صحیح و کاربردی مناسب خلق کنند چون همیشه به فراگیری جملات نحوی سخت و پیچیده مشغول بوده‌اند. ه - در این روش معلم نمی‌تواند هیچ اقدامی جهت ابداع و تنوع بخشی به فعالیت‌ها و ایجاد انگیزه در نزد فراگیران انجام دهد چون عملاً با سرفصل و کتابی که به عنوان منبع درسی معرفی می‌شود، دست او بسته می‌شود. و - در این روش فراگیر در فضایی آکنده از استرس، اضطراب و تکلف قرار می‌گیرد؛ او باید گوش بدهد، سکوت کند، بنویسد، ترجمه کند و در نهایت سطح انگیزه او برای فراگیری کم می‌شود. ز - پیگیری همه مواد درسی در داخل کلاس و عدم برخورد و ارتباط با اهل زبان مورد نظر از طریق مستقیم و یا از طریق مشاهده فیلم و برنامه‌های زنده تصویری و صوتی. ح - بسیاری از اصطلاحات و عبارات مربوط به قواعد صرف و نحوی برای فراگیران کم سن و سال دشوار و غیر قابل فهم است و این بردشواری خود قواعد می‌افزاید. ط - ارزشیابی و آزمون‌ها در این روش، سنتی و غیر دقیق است و در حد معلومات ارائه شده در کلاس و در محدوده کتاب انجام می‌شود و هیچ‌گاه میزان توانمندی واقعی فراگیر در زبان هدف را نشان نمی‌دهد چون متکی بر حفظیات است. ی - در این روش تفاوت‌های فردی در نظر گرفته نمی‌شود و فراگیران دارای هوش و ذکاوت بالا که تمایل به تحلیل مسائل دارند و یا فراگیرانی که قبلاً آن مطالب را رویت کرده‌اند، از این روش استفاده می‌برند و بقیه استفاده‌چندانی از آن نمی‌برند. این روش حدود یک قرن در آموزش زبان‌های خارجی مورد استفاده قرار گرفت اما از نیمه دوم قرن بیستم به تدریج مورد انتقاد و اعتراض قرار گرفت و برخی بر این باور بودند که این روش از لحاظ نظریه‌های زبان‌شناسی، روان‌شناسی و علوم تربیتی پشتوانه‌ای ندارد و براساس هیچ‌یک از این نظریه‌های رایج شکل نگرفته است اما در بسیاری از کشورهای شرقی، عربی و در برخی از کشورهای اروپایی برای آموزش زبان‌های فارسی، اردو و سواحلی استفاده می‌شود. (العصیلی، ۱۴۲۲: ۲۷۰) البته این روش در کشور ایران نیز برای آموزش زبان استفاده می‌شود. هر چند در فرایند آموزش زبان‌های غیر عربی در ایران تغییراتی ایجاد شده است و به نتایج مفیدی دست یافته‌اند اما به اطمینان می‌توان گفت این روش به طور دقیق برای آموزش زبان عربی در ایران به ویژه در شیوه‌دانشگاهی آن مورداستفاده قرار می‌گیرد و این رویه همچنان ادامه دارد.

۵ - ضرورت بازنگری در سرفصل ها

پس از تأسیس دارالفنون (۱۲۳۰ هـ.ش) و ورود استادان خارجی به ایران، تألیف و ترجمه کتاب های درسی با محتوای علوم و فنون که در ایران پیش از آن رواج نداشت، آغاز شد. (معتمدی، ۱۳۹۱: ۱۱۱) سرفصل در اصل سند مکتوب چند صفحه ای است که باید تمام اطلاعات مفید درس را معرفی کند. در واقع سرفصل طرحی از فعالیت های آموزشی است که اهداف و مقاصد یک برنامه درسی و در مجموع برنامه ای را که یک استاد باید دنبال کند، به تصویر می کشد. این سرفصل را در کشور ما ایران، وزارت علوم و یا گروه های آموزشی تعیین می کنند در حالی که در اغلب کشورها این کار بر عهده استاد همان درس است و در هر دانشگاهی می تواند متفاوت باشد. در واقع سرفصل درسی از یک سو مطالبات دانشجویان است؛ دانشجویانی که می خواهند بدانند از درس مورد نظر چه انتظاراتی باید داشته باشند و از سوی دیگر مطالبات استاد است که چه توقعاتی از دانشجوی آن درس دارد. (بهرام بیگی، ۱۳۹۱: ۴۶). روان شناسان تربیتی اهداف آموزشی را با توجه به ویژگی هایشان به شکل های مختلف طبقه بندی کرده اند. معروف ترین طبقه بندی را بلوم و همکارانش ارائه کرده اند.

۶ - طبقه بندی هدف های آموزشی معروف به طبقه بندی بلوم

این طبقه بندی به وسیله گروهی از متخصصان آموزشی، اندازه گیری و ارزشیابی (بلوم^۱، انگلهارت^۲، فرست^۳، هیل^۴ و کراتول^۵) تهیه شده و به نام دکتر بنجامین بلوم روانشناس نامور آمریکایی که سرپرستی گروه را بر عهده داشت، شهرت یافته است. در این طبقه بندی هدف های آموزشی ابتدا به سه دسته کلی به نام های حوزه یا حیطه شناختی، حوزه عاطفی و حوزه روانی - حرکتی تقسیم شده اند و هر یک از این حوزه ها یا حیطه ها شامل تعدادی طبقه است. طبقه بندی اهداف در سه حیطه به دلیل تاکید بر جنبه های خاص آنهاست ولی مرزبندی دقیقی نمی توان میان این سه حیطه ترسیم کرد ولی برای مطالعه و یا تقویت یک حیطه، آنها را جدا از هم بررسی می کنند. (شعبانی، ۱۳۸۶ ج ۲، ص ۶۳)

^۱ - Bloom

^۲ - Englehart

^۳ - Furst

^۴ - Hill

^۵ - Krat wohl

هدف های حیطه شناختی، بر یادآوری یا بازسازی آنچه آموختنش ضروری است، تاکید دارد؛ مانند حل یک مسأله فکری که برای این کار فرد باید نخست مسأله اصلی را تشخیص دهد سپس مطالب داده شده را مرتب کند و آنها را با نظریه ها، روش ها و الگوهایی که یاد گرفته شده است، ربط دهد. در این حیطه هدف ها از ساده ترین سطح شناخت به پیچیده ترین و از امور ذاتی محسوس به امور معنوی و غیر محسوس تنظیم شده است. (شعبانی، ۱۳۸۶، ج ۲، ص ۶۴) ترتیب هدف ها به گونه ای است که هدف های هر طبقه شامل بخشی از رفتارهای پایین تر و مبتنی بر آنهاست به عبارت دیگر برای رسیدن به هر سطحی از رشد فکری، ضروری است که مراحل پیشین طی شده باشد؛ یعنی رسیدن به سطح ارزشیابی و قضاوت مستلزم آن است که فرد به سطوح آگاهی، فهمیدن، به کار بستن، تجزیه و تحلیل و ترکیب مفاهیم رسیده باشد. (همان: ۶۹)

بخش اعظم فعالیت های آموزشی معلمان و کوشش های یادگیری دانش آموزان در رابطه با وظایف آنها در دوران مختلف تحصیل به حوزه شناختی ارتباط دارد. (سیف، ۱۳۷۹: ۱۳۶) لذا در این بحث سعی شده است آموزش زبان عربی براساس این حوزه و تبیین اهداف و آسیب شناسی آن، مورد بررسی و ارزیابی قرار گیرد و مشکلات و موانع موجود در این مسیر که مانع کاربردی شدن این زبان و رشته آموزشی در کشور ما شده است، مشخص گردد. بلوم و همکارانش در طبقه بندی هدف های شناختی شش مورد را مشخص کرده اند که از پایین ترین و ساده ترین درجه تفکر آغاز می گردد و به بالاترین و پیچیده ترین آن می انجامد. (پارسا، ۲۵۳۷: ۲۷۷)

تقسیمات طبقه بندی حیطه شناختی بلوم به ترتیب عبارتند از:

۶ - ۱ - دانش (معلومات) : این بخش که ابتدایی ترین مرحله شناخت می باشد عبارتست از معلوماتی که برای باز شناختی، تشخیص افکار و واقعیات و مانند آنها به کار می رود و دانش به عنوان پایه برای همه مراحل این تقسیم بندی لحاظ می شود. به عبارتی دیگر یادآوری امور کلی و جزئی به فراگیر است. برخی از افعال مورد استفاده در این سطح عبارتند از: بازشناختن، به یاد آوردن، نام بردن، تعریف کردن و تشخیص دادن. در آموزش زبان ها و زبان عربی، تنظیم و تهیه سرفصل ها و ارائه منبع درسی به فراگیران در این بخش قرار می گیرد بنابراین دقت نظر در تدوین و ارائه سرفصل متناسب با رسالت آن درس و لحاظ کردن اهداف مورد نظر از جمله آینده فراگیران و انتظاراتی که جامعه از آنان دارد می تواند این سطح از یادگیری را پربارتر نماید البته از آنجایی که معلومات قبلی فراگیران نیز در

این سطح قرار می گیرد سرفصل و کتب دوره های آموزشی قبل از دانشگاه نیز در این سطح تاثیر گذار هستند.

۶ - ۲ - **درک و فهم (فراگیری):** درک مطلب و توانایی برای ادراک پیام؛ در این مرحله فرد در می یابد که هدف اصلی مطالب مورد نظر چیست و فرد به این مرحله هم می رسد که بتواند به شرح و توضیح مطالب پردازد و این مرحله در جایگاه دوم و بالاتر از دانش قرار می گیرد. طبقه فهمیدن از سه خرده طبقه ترجمه، تفسیر و برون یابی-درون یابی یعنی تعمیم دادن نتایج حاصل از تحقیق با نمونه ای از یک جامعه به کل آن جامعه، تشکیل شده است. از این مرحله پای معلم و استاد به پروسه آموزش باز می شود و ارائه درس و توضیحات او برای فراگیران در این قسمت واقع می شود و توضیح دادن، ترجمه کردن، معرفی کردن، استنباط کردن، نتیجه گیری کردن و به زبان خود بیان کردن، از افعال رایج در این سطح هستند.

۶ - ۳ - **کاربرد (به کار بستن):** قابلیت فرد برای گزینش و کاربرد موضوعات مجرد، استفاده از مطالب انتزاعی، قواعد، اصول و افکار در موقعیت های خاص جزء این مرحله است. در این مرحله تکرار مطالب توسط فراگیر، حفظ کردن محاوره ها در فراگیری زبان و به کارگیری جملات و عبارت های مشابه در ارتباط با دوستان و هم کلاسی ها و قدرت تشخیص به کارگیری آنها در اثر تکرار انجام می شود. به کار بستن، حل کردن و مورد استفاده قرار دادن از افعال کاربردی این سطح می باشند.

۶ - ۴ - **تحلیل (تجزیه):** شایستگی فرد برای تجزیه یک واحد به اجزاء تشکیل دهنده آن. در این مرحله شناخت کلمات و تحلیل صرفی آنها و تغییرات متنوعی که بر آن ها عارض می شود، انجام می گردد تا با تحلیل آنها، آمادگی برای تشکیل یک مجموعه هدفمند از کلمات که همان جمله و کلام هستند، به دست بیاید. برخی از افعال مورد استفاده در این سطح عبارتند از: تجزیه و تحلیل کردن، مقایسه کردن، استنتاج کردن و متمایز ساختن.

۶ - ۵ - **ترکیب (تشکیل یک ساختار و الگو):** فرد در این مرحله به این توانمندی می رسد که برای ترتیب و تنظیم اجزاء به منظور ایجاد یک واحد کامل یا تشکیل یک ساخت و الگوی جدید اقدام نماید. به عبارتی دیگر فراگیر در این مرحله با استفاده از معلومات مرحله قبل می تواند نقش کلمات را در عبارت ها تشخیص دهد و همچنین آنها را به صورت مستقل در یک عبارت مطلوب به کار گیرد و توانایی تشکیل جملات را داشته باشد. ترکیب همان خلاقیت یا آفرینندگی است. و افعال رایج این

سطح، ترکیب کردن، ایجاد کردن، طرح ریختن، نوشتن، پدید آوردن، پیشنهاد کردن و تدوین نمودن هستند.

۶-۶- ارزیابی (داوری): فرد در این مرحله که آخرین و عالی ترین مرحله این طبقه بندی است، می تواند با استفاده از معلومات خود از مراحل قبل به داوری کمی و کیفی مواد و روش ها با توجه به معیارهای سنجش و همچنین داوری درباره ارزش روابط میان طبقه های شش گانه حوزه شناختی خود بپردازد. به عبارتی دیگر در حوزه زبانی فرد می تواند به مرحله نقد برسد و آثار دیگران را مورد نقد و ارزیابی خود قرار دهد. در واقع ارزیابی نتیجه جریان شناخت است. بحث کردن، ارزیابی کردن و نقد کردن از افعال متداول این مرحله هستند.

۶-۷- جدول روابط میان طبقه های شش گانه حوزه شناختی: (سیف، ۱۳۷۹: ۱۴۲)

ارزشیابی					
ترکیب	ترکیب				
تحلیل	تحلیل	تحلیل			
کاربرد	کاربرد	کاربرد	کاربرد		
فهمیدن	فهمیدن	فهمیدن	فهمیدن	فهمیدن	
دانش	دانش	دانش	دانش	دانش	دانش

۶- ۸- جدول برخی از افعال متداول در طبقات حیطة شناختی بلوم

ارزشیابی	ترکیب	تجزیه	کاربرد	فهمیدن	دانش
ارزیابی می کند	طبق بندی می کند	تقسیم می کند	تغییر می دهد محاسبه می کند	توضیح می دهد	تعریف می کند
مقایسه می کند	در هم می آمیزد	مجزا می کند	نمایش می دهد	ترجمه می کند	مشخص می کند
نتیجه گیری می کند	تجدید نظر می کند	تفکیک می کند	کشف می کند	تمیز می دهد	جور می کند
قضاوت می کند	گروه بندی می کند	با نمودار نشان می دهد	اندازه گیری می کند	تخمین می زند	بیان می کند
نقد می کند	داستان نویسی می کند	تحلیل می کند		حل می کند	تکرار می کند

آن چه در آموزش زبان عربی در سطح مدارس و دانشگاه های ایران ملموس و قابل مشاهده می باشد، این است که این مراحل در یک حد و اندازه مورد توجه نیستند و سلسله مراتب در آنها رعایت نمی شود. اولین مرحله یعنی سطح دانش که در دوران قبل از دانشگاه یعنی در مدارس انجام می شود، بر اساس سرفصل از پیش تدوین شده ارائه می شود و البته اشکالاتی که در سرفصل ها و انتخاب منابعی که برای هر درس مشخص می شود، این مرحله را تا حدی ناکارآمد می کند. همیشه انتظاراتی از یک سرفصل وجود دارد که اگر به طور واضح و بیان شود، صرفه جویی قابل توجهی در زمان می شود. شیوه ارائه و معرفی دروس توسط معلمان نیز در این سطح موثر است. در دوره دانشگاه هم به

یادآوردن معلومات قبلی و آماده سازی دانشجو برای ارائه درس جدید در سطحی جدید و انتخاب یا تدوین جزوه و منبع درسی در این بخش قرار می گیرد.

در سطح دوم که محل ترجمه، شرح و توضیح درس است به نظر می رسد نسبت به مرحله قبل تا حدی بهتر عمل می شود. البته میزان توانمندی معلم و استاد در این سطح بسیار تاثیر گذار است. به طوری که این سطح در سیستم آموزشی ما آن قدر مهم تلقی می شود که ارزشیابی یک معلم یا استاد تا حد زیادی بر اساس این سطح انجام می شود. این در حالی است که طبق طبقه بندی سطوح یادگیری بلوم در هر سطح باید به میزان کافی وقت گذاشت؛ همان طور که زود گذشتن و عجولانه عمل کردن در این مرحله مضر خواهد بود و فرایند آموزش را با اختلال مواجه می کند، مکث کردن بیش از حد نیز می تواند تاثیرات سوء دیگری داشته باشد و مراحل بعدی را کم رنگ کند.

سطح سوم که سطح کاربرد اصول علمی، فرضیه ها و معلومات در وضعیت و موقعیت مناسب است، در کلاس های عربی ما کم رنگ ترین و زودگذر ترین مرحله است. دانش آموز و دانشجو اگر طبق مطالب و متونی که در مراحل قبل برای او ارائه و تشریح شده است، مجال کافی برای به کارگیری معلومات و داشته های خود به اشکال مختلف داشته باشد، تاثیر بسزایی در فرایند آموزش او ایجاد خواهد کرد. می توان گفت عدم توانمندی دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی ناشی از ناقص اجرا شدن این سطح از سطوح یادگیری است و از آنجایی که ملموس ترین سطح برای ارزیابی فراگیران زبان عربی همین سطح است لذا تقویت این سطح و رفع خلأهای موجود، بسیاری از موانع کاربردی سازی رشته عربی را رفع می کند.

سطح چهارم که همان تجزیه و تحلیل است نام آشناترین اصطلاحی است که دانشجویان رشته عربی و دانشجویان سایر رشته ها که دروس عربی دارند و حتی دانش آموزان مدارس در سر کلاس ها و جلسات امتحان به وفور می شنوند. آری در این سطح بسیار خوب عمل می کنیم اما از آنجایی که در طبقه بندی بلوم همه این سطوح زنجیر وار به هم مرتبط هستند و شرط موفقیت در یک سطح منوط به اجرای کامل سطوح قبلی است، از این رو برای فراگیران، این مرحله نیز موفقیت آن چنانی در پی ندارد و بیشتر جنبه مفاهیم تئوری و حفظی برای دانش آموز و دانشجو دارد.

سطح پنجم که سطح ترکیب است تقریباً همان شرایط سطح قبلی را دارد به عبارتی دیگر این سطح نیز از اقبال خوبی در میان معلمان و اساتید دروس عربی برخوردار است به طوری که با مشاهده

سیستم های ارزشیابی دروس عربی و تحلیل سوالات امتحانات آنها، بیشترین سوالات مربوط به این بخش است. اما همان طور که گفته شد چون با توجه به عدم انجام صحیح مراحل قبلی توسط فراگیر، از پشتوانه مناسبی برخوردار نیست، تلاش های صورت گرفته در این سطح نیز بی اثر می شوند.

آخرین سطح که سطح ارزشیابی است و می توان گفت هدف و نتیجه جریان شناخت است، طبیعتاً زمانی به طور کامل محقق خواهد شد که پنج مرحله قبلی به درستی انجام شده باشند و البته پر واضح است که فردی می تواند در مقام قضاوت و ارزشیابی قرار گیرد که به همه سطوح یادگیری مورد نظر واقف باشد که اگر چنین نباشد، قطعاً قضاوت او غیر دقیق و غیر قابل قبول خواهد بود از این روست که صاحب نظران در ادبیات به ویژه صاحب نظران حوزه نقد بر این باورند که یک ناقد بایستی شاعر، ادیب و کاتب باشد تا بتواند یک اثر ادبی را نقد کند.

۷ - نتیجه گیری

۱ - به نظر می رسد عدم رعایت ترتیب سطوح شناخت و یادگیری در آموزش زبان عربی در ایران که از منظر بنجامین بلوم بایستی از ابتدایی ترین و ساده ترین سطح شروع شود و با رعایت سلسله مراتب به مرحله پایانی یعنی همان هدف فرایند آموزش، برسد، یکی از موانع اصلی عدم توفیق در این مسیر است. رعایت طبقه بندی مذکور در آموزش زبان عربی در دوره های پیش از دانشگاه و دوره دانشگاه می تواند راهگشای فراگیران این رشته در بسیاری از موارد باشد.

۲ - به کارگیری شیوه های سنتی آموزش زبان که کارآیی خود را از دست داده اند، فضای آموزشی را در این رشته برای فراگیران ناخوشایند، پرتکلف و کسالت آور نموده است و اقبال عمومی به آن را حتی در مقاطع بالاتر کم رنگ کرده است. تلفیقی از متدهای آموزشی برای تعلیم این زبان می تواند فرایند آموزش را باثبات و پربار نماید.

۳ - آمادگی فراگیران رشته زبان عربی مستلزم ارتباط مستمر آنان با فضای کسب و کار می باشد و این امر از طریق گنجاندن برخی دروس مرتبط با اقتصاد در سیستم آموزشی و تدوین کتب درسی کمکی همچون کتب متنوعی با موضوعات و اصطلاحات اقتصادی، صنعتی، ورزشی، سیاحت و گردشگری و کشاورزی میسر می شود.

۴ - از آنجایی که ارزشیابی نهایی دوره های قبل از دانشگاه، کنکور است، لذا شیوه ارزشیابی و روش آموزش های قبل از خود را تحت تاثیر قرار می دهد و در دروس عربی نیز هم معلمان و هم دانش آموزان و حتی منابع درسی آنها به نوعی برای آماده شدن جهت کنکور تلاش می کنند و تمام این آموزش ها همسو و هماهنگ با آن اجرا می شوند از این روست که در آموزش دروس عربی برخی از مهارت های زبانی کم رنگ می شوند و در طبقات ششگانه یادگیری بر قسمت های خاصی از آنها تمرکز می شود و مانع تسلط و مهارت کافی و جامع دانش آموز در این زبان می شود.

۵ - پس از رفع اشکالات موجود در سیستم آموزش این زبان از طریق تغییر سرفصل دروس و تفهیم و توجیه معلمان در مورد اهداف آموزشی این زبان، می توان با برقراری ارتباط با بخش های مرتبط با این رشته از جمله صدا و سیما و دیگر رسانه ها، وزارت امور خارجه، وزارت ورزش، وزارت صنایع و سایر بخش ها و سازمان ها جهت ورود فراگیران این رشته به فضای کسب و کار کشور گام هایی اساسی برداشت.

۶ - به طور کلی در فرایند آموزش زبان عربی رعایت این ترتیب ضروری به نظر می رسد که ابتدا و در سطح دانش، فراگیر را با مواد و متون درسی جذاب، ساده و متناسب با سن آنان آشنا کنیم سپس در مرحله فهمیدن با توضیح و تکرار و تدریس مناسب معلم هدف از آموزش این مواد درسی و خود آنها را به فراگیر تفهیم نماییم و در مرحله کاربرد، فراگیر را به این توانمندی برسانیم که بتواند از مفاهیم و مطالب ارائه شده در موقعیت های خاص استفاده کند. ملاحظه می شود که تا این مرحله هنوز قواعد زبان تدریس نمی شود. در مرحله تحلیل فراگیر مفاهیم و مطالب درسی خود را خارج از متن تجزیه می کند. در مرحله ترکیب به نقش و جایگاه کلمات و عبارت ها در کلام می پردازد و در آخرین مرحله به قابلیت و توانمندی نقد و ارزیابی می رسد که در این طبقه بندی، مرحله نقد به نوعی آخرین سطح و هدف آموزش تلقی می شود.

فهرست منابع

- ۱ - بلوم، بنجامین، (۱۳۷۴هـ.ش)، ویژگی های آدمی و یادگیری آموزشی، مترجم: علی اکبر سیف، تهران، مرکز نشر دانشگاهی.
- ۲ - پارسا، محمد، (۲۵۳۷ش)، نظریه های یادگیری و آموزش، تهران، انتشارات دانشگاه تربیت معلم.
- ۳ - الرکابی، جودت، (۲۰۰۵م)، طرق تدریس اللغة العربية، بیروت، دارالفکر المعاصر.
- ۴ - سیف، علی اکبر، (۱۳۷۹هـ.ش)، روان شناسی پژوهشی-روان شناسی یادگیری و آموزش، تهران، انتشارات آگاه.
- ۵ - شعبانی، حسن، (۱۳۸۶هـ.ش) مهارت های آموزشی، روش ها و فنون تدریس، ج ۲، تهران، انتشارات سمت.
- ۶ - عباس زادگان، سید محمد، (۱۳۷۶هـ.ش)، اصول و مفاهیم اساسی در برنامه ریزی درسی، تهران، انتشارات سوره.
- ۷ - العصبلی، عبدالعزیزین ابراهیم، (۱۴۲۲هـ)، اساسیات تعلیم اللغة العربية للناطقین بلغات أخرى، مکه المكرمة، جامعه ام القرى.
- ۸ - فارس، فتحی و مجید الشارنی، (۲۰۰۳م)، مداخل الی تعلیمیة اللغة العربية، تونس، دار محمد علی.
- ۹ - فراستخواه، مقصود، (۱۳۸۸هـ.ش)، دانشگاه ایرانی و مسأله کیفیت، تهران، انتشارات آگاه.
- ۱۰ - کنن، رابرت و دیوید نیویل، (۱۳۸۸هـ.ش)، راهنمای بهبود روش های تدریس در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی، مترجمان: احمدرضا نصر، حسین زارع، محمد جعفر پاک سرشت، تهران، انتشارات سمت.
- ۱۱ - گاف، استیفن و ویلیام اسکات، (۱۳۸۹هـ)، آموزش عالی و توسعه پایدار (پارادوکس و احتمال)، مترجم: ارسلان قربانی شیخ نشین، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

۱۲ - یاسین، نهاد، (۲۰۰۸م)، *أبحاث في قضية الخطأ و ضعف الطلبة في اللغة العربية، عمان، دارالمسيرة.*

۱۳ - یزدان پناه، مهرعلی، کمال جو، مصطفی، (۱۳۸۱ هـ ش)، *تعليم القواعد العربية لطلاب الجامعات الايرانية بأسلوب تطبيقي، أمل، اشک قلم.*

۱۴ - ابطحي، سيد حسين و محسن ترابيان، (۱۳۸۹ هـ ش)، «بررسی تحقق اهداف آموزش عالی بر اساس سند چشم انداز بیست ساله کشور» *فصلنامه پژوهش در نظام های آموزشی، شماره ۸، انجمن پژوهش های آموزشی ایران، تهران، از ص ۳۱ تا ص ۶۳.*

۱۵ - بهرام بیگی، مهری، (۱۳۹۱ هـ ش)، «پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی (سمت)»، *فصلنامه تخصصی مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی (سمت)، شماره ۲۵، تهران، انتشارات سمت، از ص ۱۱۱ تا ص ۱۳۱.*

۱۶ - شریفی، مهنوش و همکاران، (۱۳۹۲ هـ ش)، «بازنگری حرفه گرایی متعارف دانشگاهی»، *فصلنامه مهارت آموزی، شماره ۴، تهران، سازمان آموزش فنی و حرف ای کشور، از ص ۸۵ تا ص ۱۰۱.*

۱۷ - فکور، بهمن، (۱۳۸۵ هـ ش)، «مروری بر مفاهیم تجاری سازی نتایج تحقیقات»، *نشریه رهیافت، شماره ۳۷، تهران، بنیاد پیشبرد علم و فناوری در ایران، از ص ۲۴ تا ص ۳۲.*

۱۸ - گنجی، نرگس و مریم جلائی، (۱۳۹۰ هـ ش)، «الأسباب الكامنة وراء نقص الكفاءة اللغوية لطلاب الجامعات الايرانية في كتاباتهم بالعربية»، *مجله «الجمعية العلمية الايرانية للغة العربية و آدابها»، تهران، شماره ۱۹، از ص ۷۵ تا ص ۱۰۰.*

۱۹ - معتمدی، اسفندیار، (۱۳۹۱ هـ ش)، «بررسی تاریخ تحول کتاب های درسی در ایران»، (۱۳۹۰ - ۱۳۳۰)، *مجله پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۲۵، تهران، سمت، از ص ۱۱۱ تا ص ۱۳۱.*

نقد و تقييم تعليم اللغة العربية في إيران بناءً على نظرية مستويات المعرفة لبنجامين بلوم

الدكتور حسن إسماعيل زاده* ، الدكتور عبد الأحد غيبی** ، الدكتور پرويز أحمدزاده***

الملخص

إنّ تعليم اللغة العربية في بلدنا الإسلامي إيران له سوابق قديمة. وأصبحت هذه اللغة في إيران اللغة الدينيّة وأبرز مقوّماته وإنّنا نرى بأنّ هذه اللغة لم تتراوح في مكانها وبدلت إلى اللغة الرائدة والمتطورة في إيران. يجب أن تكون هذه اللغة، اللغة الفاعلة لتنمية مستدامة في المجالات الاجتماعية، والاقتصادية، والسياسية في بلدنا، ولدفع الهدف والوصول إلى النتيجة المرجوة، يحتاج تعليم اللغة العربية إلى إعادة النظر، وإن يكن هذا التعليم تعليماً جامعياً ناجحاً فيجب أن تعين كمية التعليم وكيفيته على أساس دليل المواد الدراسية وأن ينتمي جزء منه إلى الطريقة المثلى في التعليم وأسلوب التدريس وأن يعتبر المتعلم أحد أضلاع التعليم المهمة للمثلث التعليمي. فلذا يجب علينا أن نلفت النظر إلى الصبغة الاحترافية والنفسية لشخصية المتعلم. تطرقت هذه الدراسة إلى طريقة تعليم اللغة العربية وأهميتها في إيران أولاً، ومن ثم تقوم بالتعليق ونقد التعليم على أساس النظرية النفسية لبنجامين بلوم الذي ذاع صيته في ساحة العلوم التربوية ولاسيما في مستويات المعرفة. وفي الختام تشير الدراسة إلى المعوقات التي تقف أمام وظيفة التخصص وأسباب عدم الإكتراث به والإقبال على اللغة العربية في إيران، ثم تتطرق إلى خطة التسويق هذا التخصص وكيفية توظيفها في إيران.

كلمات مفتاحية: التعليم، اللغة العربية، التسويق، بنجامين بلوم، نظرية مستويات المعرفة.

* أستاذ مساعد بجامعة الشهيد مدني آذربايجان (الكاتب المسؤول)، h.esmailzade@gmail.com

** أستاذ مشارك بجامعة الشهيد مدني آذربايجان

*** أستاذ مساعد بجامعة الشهيد مدني آذربايجان

Critical Evaluation of Teaching Arabic in Iran based on Benjamin Bloom's Theory of Cognitive domain

Abstract

Arabic language, whose education is of a long and ancient history in the Islamic country of Iran, in addition to being regarded as the language of religion and belief of the people of this land, in order not to fall behind the caravan of knowledge and the production of science, to turn to an advanced language and to keep pace with the needs of the country, should become an effective tool for sustainable development of the country in the various areas of social, economic, political turn. Therefore, to achieve this goal, it is necessary to review and revise the training. If such training is an academic one, its quantity and quality should be determined through a pre-planned program called course outline, and a part of it depends on the teaching and learning methods and on the educational triangle, the learner is truly regarded as the third and the main axis. Thus the skilled and mental aspects of his/her character must be taken seriously. The present article firstly aims at presenting a summary of Arabic language teaching methods and its importance in Iran. Then it examines the degree of its compliance with the domains of learning proposed by the psychologist Benjamin Bloom of the domain of educational sciences in accordance with the areas of learning, especially in the cognitive domain, through the analysis and critique of the methods. Finally, the paper provides strategies for commercialization of this field in Iran, referring to the practical obstacles and the fading interest towards Arabic language and literature.

Key Words: Education, Arabic Language, Commercialization, Benjamin Bloom, Cognitive Domain