

## تحليل الموقف: مبادئ المدخل التواصلي في ضوء تصورات متعلمي ومدرسي اللغة العربية في الجامعات الإيرانية<sup>١</sup>

- ❖ دانش محمدي ركعتي
- ❖❖ عيسى متقي زاده
- ❖❖❖ إلهام فروزنده
- ❖❖❖ مسعود فكري

### الملخص

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

اتبعت الدراسة المنهج المسحي وتم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة. ويتكوّن المجتمع المستهدف من مدرسي المهارات اللغوية والطلبة الدارسين في الفصل السادس من مرحلة البكالوريوس في اللغة العربية وآدابها بالجامعات الإيرانية. واعتمد الباحثون على أسلوب العينة العشوائية العنقودية لسحب العينة من مجتمع الدراسة، وتم اختيار عينة تكونت من ١٤٩ متعلما و١٨ مدرسا. تحاول الدراسة الإجابة عن سؤالين رئيسيين؛ السؤال الأول: هل هناك فجوة بين المبادئ النظرية للمدخل التواصلي وبين تطبيقها في السياق المرتبط بتصورات المدرسين والمتعلمين؟ والسؤال الثاني: إذا كانت الإجابة نعم، فما هي تلك التصورات التي تسبب هذه الفجوة؟ تدل نتائج الدراسة على أن ثمة فجوة بين مبادئ المدخل التواصلي وبين تصورات المدرسين والمتعلمين الإيرانيين، تقوم على أساس التزامهم ببعض المبادئ التقليدية لتعليم اللغة.

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

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

Email: d.mohammadi64@gmail.com

Email: motaghizadeh@modares.ac.ir

❖ طالب مرحلة الدكتوراه في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس.

❖❖ أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة تربيت مدرس.

❖❖❖ أستاذ مساعد في قسم اللغة الإنجليزية بجامعة طهران.

❖❖❖ أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة طهران.

## المقدمة

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

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

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

١- مصطلح المدخل الاتصالي أكثر شيوعا في اللغة العربية من مصطلح المدخل التواصلي (جلائي، ١٣٩١، ص ٣٩)، لكن نرجح في دراستنا مصطلح المدخل التواصلي «فالتواصل أرقى من الاتصال في العملية التعليمية التعلمية وهو الهدف الأساس في المدخل التواصلي؛ إذ إن المعلم في الاتصال يقوم بتلقي المعلومات للطلاب ولكن في التواصل يعطي فرصة للطلاب ليفهمه ويتفاعل معه» (المصدر نفسه).

٢- Communicative language teaching

٣- Larsen & Freeman

٤- lack

٥ - Grammatical Competence

٦ - Sociolinguistic competence

٧ - Discourse Analysis competence

٨ - Canale & Swain

٩ - Communicative competence

١٠ - needs analysis

١١ - situation analysis

١٢ - societal factors

١٣ - project factor

١٤ - institutional factors

١٥ - teacher factors

١٦ - learner factors

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

### ١- منهج الدراسة وأداتها و مجتمعها الأصلي و طريقة اختيار العينات

اتبعت الدراسة المنهج المسحي<sup>٢</sup> وتم استخدام الاستبانة<sup>٣</sup> كأداة لجمع المعلومات والبيانات اللازمة من المدرسين والمتعلمين ثم تم تصنيف الاستبانة إلى ٢٦ سؤالاً في المحاور التالية:

١- المفردات ٢- القواعد ٣- النطق والتلفظ ٤- ترتيب تنمية المهارات ٥- دور الطالب والمدرس في الصف ٦- مرحلة التطرق إلى النشاطات التواصلية ٧- تصحيح الأخطاء اللغوية ٨- استخدام اللغة الأم واللغة الهدف ٩- أساليب التعلم. استخدم الباحثون مقياس ليكرت<sup>٤</sup> المدرج ذي النقاط الخمس لقياس العبارات في الاستبانة؛ «١- أوافق جداً ٢- أوافق ٣- دون الرأي ٤- أخالف ٥- أخالف جداً».

يتكوّن المجتمع المستهدف من مدرسي المهارات اللغوية والطلبة الدارسين في الفصل السادس من مرحلة البكالوريوس في اللغة العربية وأدائها بالجامعات الإيرانية. تم تقدير أعضاء مجتمع المتعلمين بـ ١٥٠٠ متعلم؛ فعين ٩٩ عينة في مستوى الدقة (١٠/٠+) ومستوى الثقة (٩٥/٠) حسب الجدول الذي قدمه ميرزائي (١٣٩٢م، ص ١٨٦)، وفي النهاية بلغ حجم العينة إلى ١٤٩ متعلماً حيث تم استلام استبيانات أكثر من حجم العينة الأولى. وقد اختير ١٨ مدرسا من مجتمع المدرسين واعتمد الباحثون على أسلوب العينة العشوائية الطبقيّة لسحب العينة من مجتمع الدراسة كما اختيرت جامعات طهران وبهشتي والزهران وكاشان وشيراز ويزد وكرمانشاه ومازندران وفردوسي ثم تم تقسيم الاستبيانات بصورة عشوائية بين حوالي ٢٠ طالبا وطالبة من الفصل السادس وأخيرا جمعت استبيانات حوالي ١٦ عينة من مجموع ٢٠ عينة.

### ٢- صدق أداة الدراسة وثباتها

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

### ٣- خلفية الدراسة

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

١ - Gap

٢ - Survey method

٣- جاءت استبانة الدراسة في ملحق المقال.

٤ - likert scale

٥ - Cronbach's Alpha

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

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

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

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

دراسة ميرزائي ونظري (١٣٨٤) المعنونة بـ«ارائه يك الگوى آموزشى مناسب جهت كسب مهارت خواندن زبان عربى براى دانشجويان رشته حقوق<sup>١</sup>» فحاول الباحثان تقديم نموذج لتعليم مهارة القراءة لطلبة فرع الحقوق.

دراسة متقي زاده والآخريين (١٣٨٩) المعنونة بـ«تحليل و بررسی عوامل ضعف دانشجويان رشته زبان و ادبيات عربى در مهارت های زبانی از دیدگاه استادان و دانشجويان اين رشته<sup>٢</sup>»، تطرقوا فيها إلى أهم عوامل النقص في الكفاية اللغوية عند الطلبة ورأوا أن المواد وطرائق التدريس غير المناسبة من أهم عوامل هذا النقص.

برويني (١٣٨٩) في دراسته المعنونة بـ«بررسی و نقد روش آموزش زبان عربى به شیوه مستقیم (بررسی موردی: کتاب های دکتر حسین خراسانی<sup>٣</sup>»، قام بتحليل كتاب حسين خراساني في ضوء الطريقة المباشرة في تعليم اللغة.

دراسة طهماسبی وهمايوني (١٣٩٣) تحت عنوان «آموزش اهداف عمومي و دانشگاهی در مکالمه زبان عربى با تکیه بر سیلابس مفهومی - کاربردی و روش کار محور<sup>٤</sup>» والتي حاول الباحثون تقديم نماذج من المحتوى التعليمي لمهارة المحادثة في ضوء المقرر النظري - الوظيفي وطريقة أداء المهام.

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

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

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

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

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

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

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

#### ٤- نظرة موجزة على مبادئ المدخل التواصلي

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

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

- ١- تتركز الحوارات حول وظائف تواصلية، ولا تستظهر عادة؛ فليس من الضروري أن يحفظ المتعلمون الحوارات، ولكن من المفترض أن يتمّ اتباعها كنموذج ليتمكنوا من دمج قدراتهم التواصلية ومعلوماتهم اللغوية في المواقف الواقعية؛
- ٢- النطق المفهوم مطلوب على العكس من الطريقة السمعية الشفهية التي تؤكد على النطق المشابه لأهل اللغة؛
- ٣- يشجع محاولات التواصل منذ البداية من عملية تعليم اللغة في حين أن الأنشطة التواصلية كانت تأتي في المناهج السابقة بعد عملية طويلة من التمارين والتدريبات الصارمة. والقصد من الأنشطة التواصلية تلك الأنشطة التي يضطرّ فيها الدارسون إلى استخدام اللغة مثل لعب الأدوار والعمل بصورة زوجية والمهام المركزة على فجوة المعلومات<sup>٣</sup>.

١ - hymes

٢ - Richards & PLATT

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

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

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

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

٧- يمكننا البدء بالقراءة والكتابة منذ أول يوم إذا شئنا، على العكس من الطريقة السمعية الشفهية التي كانت تؤجّل تقديم القراءة والكتابة حتى إجادة الاستماع والكلام (نايت<sup>١</sup>، ٢٠٠٧م، براون<sup>٢</sup>، ٢٠٠١م، ص ٤٣، فينوتشورو وبرومفيت<sup>٣</sup>، ١٩٨٣م. ص ٩١-٩٢، برودرومو<sup>٤</sup>، ١٩٩١م).

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

## ٥- تحليل بيانات الدراسة

تم تحليل البيانات في المحاور التسعة كما يلي:

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

٢ - Knight

٣ - Brown

٤ - Finnochiaro & Brumfit

٥ - prodromou

## ٥-١. المفردات

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

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

## ٥-٢. القواعد

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

لم يعلن غالبية المتعلمين (٧٩/١ و ٨٦/٩) آراء إيجابية أو سلبية بالنسبة إلى أسلوب تدريس القواعد بصورة صريحة أو غير صريحة، ما يدلّ على أنّهم لا يربحون أيّ واحد من الأسلوبين على الآخر أما المدرسون فرفض غالبيتهم (٩٤/٤) تدريس القواعد بصورة صريحة ووافقوا على تدريس القواعد بصورة غير صريحة ومن خلال السياق.

### ٥-٣. النطق والتلفظ

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

اختار نسبة مئوية عالية (٨٩/٩ و ٩٥/٣) من المتعلمين خيار "بدون رأي" وهذا يدل على أنّهم لم يرجّحوا أيّ واحد من الأسلوبين في تدريس النطق على الآخر، لكنّ غالبية المدرسين (٨٣/٤) وافقوا على تأكيد المدرس وتشديده على النطق المشابه لأهل اللغة وخالف غالبيتهم (٧٢/٢) النطق في مستوى قابلية الفهم فقط. وهذه النتيجة قد تدلّ على أنّ هذا المبدأ الرئيس حول ضرورة التشديد على النطق في المراحل الأولى من التعلم والذي يكون من المبادئ الهامة في الطرائق التقليدية مثل الطريقة السمعية الشفهية والطريقة المباشرة، لا يزال سائداً عند المدرسين.

### ٥-٤. ترتيب تنمية المهارات

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

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



## ٥.٥- دور الطالب والمدرس في الصف

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

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

## ٥.٦- التطرق إلى النشاطات التواصلية

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

لم يَرَجِّح المتعلمون أي واحد من الأسلوبين على الآخر حيث اختار غالبيتهم (٠/٨٤ و ٨٢/١) خيار "بدون رأي"، في حين أن نسبة عالية (٨٨/٨) من المدرسين وافقوا على إدماج النشاطات التواصلية في المنهج التعليمي منذ المراحل الأولى من تعليم اللغة وخالف غالبيتهم (٧٢/٢) الطريقة التقليدية والمألوفة المتمثلة في تأخير عرض النشاطات التواصلية إلى مراحل متقدمة وبعد تعليم القواعد والأساليب والنطق.

### ٥-٧. تصحيح الأخطاء اللغوية

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

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

### ٥-٨. استعمال اللغة الأم واللغة الهدف في الصف

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

خالف نسبة عالية (٨٣/٤ و ٩٣/٩) من المتعلمين تكلم المدرس بإحدى اللغتين فقط ورأى غالبيتهم (٠/٨٥) أن المدرس يجب أن يتكلم بالعربية وإذا رأى ضرورة، عليه أن يستخدم الفارسية أيضا للتفهم والتبيين الأكثر. أما المدرسون فوافق غالبيتهم (٧٧/٨) على تكلم المدرس بالعربية فقط وخالف كلهم (٠/١٠٠) تكلمه بالفارسية فقط كما أن نسبة عالية منهم (٨٣/٣) خالف تكلم المدرس بالعربية في الغالب واستعمال الفارسية بعض الأحيان. تدلّ هذه النتيجة على أنّ رغبة المتعلمين تختلف عن رأي المدرسين في هذا المتغير، فالطلبة وإن رجّحوا تكلم المدرس بالعربية لكنهم يرون أنّه من الضروري أن يتكلم المدرس بالفارسية أحيانا لأنه يؤثّر إيجابيا على تعلّمهم، لكن المدرسين يعتقدون بتلك الرؤية في الطرائق التقليدية مثل الطريقة السمعية الشفهية والطريقة المباشرة والتي تؤكد على ضرورة استخدام المدرس للغة الهدف فقط.

## ٥- أساليب التعلم

أساليب التعلم					
المدرسون		المعلّمون			
أخالف وأخالف بشدة	أوافق وأوافق بشدة	أخالف وأخالف بشدة	أوافق وأوافق بشدة	أوافق وأوافق بشدة	أوافق وأوافق بشدة
١١/١	١١/١	٧٧/٨	٨/٩	٢١/٩	٦٨/٥
٦١/١	١٦/٨	١١/٥	٣٩/٢	٤٣/٢	٢٣/٩
٧٧/٧	١١/١	١١/٢	٠/٦٦	١٣/٦	٢٠/٤
١٦/٧	٠/٠	٨٣/٣	٥/٥	٨/٩	٨٥/٦
٦١/١	١١/١	٢٧/٨	٥/٤	١٠/٢	٨٤/٤
٥/٦	٠/٠	٩٤/٥	٢/٦	٨٢/٧	١٤/١

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

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

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

## ٦- المناقشة و النتائج

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

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

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

**القواعد:** وافق المدرسون تدريس القواعد بصورة غير مباشرة ومن خلال السياق، وخالفوا الأسلوب التقليدي في تقديم القواعد بصورة مباشرة وصريحة؛ لكنّ المتعلمين لم يرحّبوا أي واحد من الأسلوبين على الآخر، وقد ينبعث هذا من أنّهم تعودوا على تعلم القواعد بصورة صريحة في مناهجهم الدراسية ولم يتدربوا على طريقة غير مباشرة في تعليم القواعد، فلا يعرفون مزايا كل طريقة ولا يستطيعون ترجيح إحداها على الأخرى.

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

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

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

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

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

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

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



#### الملحق ١: استبانة الدراسة (استبانة المتعلمين نموذجاً)

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

باسمه تعالى

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

### با توجه به تجارب یادگیری خودم:

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

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



## المصادر والمراجع

### أ: العربية

۱. إبراهيم، هداية هداية. (۲۰۰۹م). «تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها»، المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها. الرياض: جامعة الملك سعود السعودية.
۲. جلائي، مريم. (۱۳۹۱). «دراسة المدخل التواصلي في تدريس الأدب العربي المعاصر لطلاب العربية الإيرانيين». أطروحة مقدمة لنيل درجة الدكتوراه في اللغة العربية وآدابها، جامعة إصفهان.
۳. جلائي، مريم؛ ونرجس كنجي؛ وسردار أصلاني. (۱۳۹۲). «دراسة مدى فاعلية تدريس الأدب العربي المعاصر تواصلياً على مهارة الكلام لدى طلاب العربية الإيرانيين جامعة إصفهان نموذجاً». *مجلة بحوث في اللغة العربية وآدابها*، العدد ۸: ۲۷ - ۴۱.
۴. ريتشاردز، جاك. (د.ت). *تطوير مناهج تعليم اللغة*. (ترجمة: ناصر بن عبد الله بن غالي و صالح بن ناصر الشويخ).
۵. طعيمة، رشدي أحمد وآخرون. (۲۰۱۰م). *المرجع في مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*. الطبعة الأولى. القاهرة: دار الفكر العربي.
۶. گنجی، نرگس؛ ومريم جلائي؛ ومحمد رضا ابن الرسول. (۱۳۹۱). «تدریس القصّة القصيرة لتعلّمی العربية من الناطقين بغيرها في ضوء المدخل الاتّصالي». *فصلية اللسان المبين*. العدد العاشر: ۱۶۰ - ۱۸۱.

۷. الناقه، محمود كامل؛ رشدي أحمد طعيمة. (۲۰۰۶م). *تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات*. منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة - إيسيسكو.
۸. هداية إبراهيم، هداية. (۲۰۰۹م). *تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها*، ملخص البحوث المشاركة في المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.  
<http://uqu.edu.sa/page/ar/51973>

## ب. الفارسية:

۹. پرويني، خليل. (۱۳۸۹)، بررسی و نقد روش آموزش زبان عربی به شیوه مستقیم (بررسی موردی: کتاب‌های دکتر حسین خراسانی). *مجله جستارهای زبانی (پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی)*. ش ۲.
۱۰. ریچاردز، جک سی، و تودور اس راجرز. (۱۳۸۸). *رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان*. (ترجمه: علی بهرامی). چاپ سوم. تهران: انتشارات رهنما.
۱۱. طهماسبی. عدنان، و شهریار نیازی، و علی اکبر خمیجانی، و سعد الله همایونی. (۱۳۹۳). «آموزش اهداف عمومی و دانشگاهی در مکالمه زبان عربی با تکیه بر سیلابس مفهومی - کاربردی و روش کار محور». *دو ماهنامه جستارهای زبانی*. ش ۵ (پیاپی ۲۱): ص ۱۴۵ - ۱۸۱.
۱۲. متقی زاده، عیسی، و دانش محمدی، و محسن شیرازی زاده. (۱۳۸۹). «تحلیل و بررسی عوامل ضعف دانشجویان رشته زبان و ادبیات عربی در مهارت‌های زبانی از دیدگاه استادان و دانشجویان این رشته». *فصلنامه پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی*. ش ۱.
۱۳. محمدی، دانش، و عیسی متقی زاده، و الهام فروزنده، و مسعود فکری. (۱۳۹۳)، نیازسنجی برنامه درسی مهارت‌های زبانی در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی (تحلیل مشکلات زبانی دانشجویان در مهارت‌های زبانی). ارسال شده به مجله جستارهای زبانی، تهران: دانشگاه تربیت مدرس.
۱۴. میرزائی، خليل. (۱۳۹۲). *پژوهش، پژوهشگری و پژوهشنامه نویسی*. چاپ دوم. تهران: انتشارات جامعه شناسان.
۱۵. میرزائی، فرامرز و علی نظری. (۱۳۸۴). «ارائه یک الگوی مناسب جهت کسب مهارت خواندن زبان عربی (برای دانشجویان رشته حقوق)». *مجله انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی*. ش ۲.

## ج. الإنجليزية:

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

