

Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences,
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)
Monthly Journal, Vol. 22, No. 3, Spring 2022, 125-144
Doi: 10.30465/CRTLS.2022.38216.2354

A Critique on the Book

Arabic Language Teaching Methods: A Critical Approach

Sajed Zare *

Abstract

Teaching Arabic has recently attracted a lot of attention inside and outside of the country leading to the publication of a pile of Arabic teaching textbooks including *Arabic Language Teaching Methods: A Critical Approach* (Compiled by a group of authors), which attempts to review and analyze the most recent Arabic teaching approaches. The present study enjoyed an analytical-critical approach to examine the formal, structural, and content-related aspects of the textbook. The results of the study indicated that the textbook, with all its merits, suffered from some shortcomings in mechanics of writing, editing and even content-related items. The major weakness of the textbook was having no integrated approach in developing the chapters of the book. It may have happened because a group of authors has developed the textbook. Such an inconsistency can easily be observed in the lack of formal and content integrity in some parts of the textbook. Instances of such an imbalance can be located in taking an unclear approach to clarify some topics, repetition of some texts with similar wordings, and lack of cohesion in some texts when analyzing the topics.

Keywords: Arabic Teaching, Introduction to the Teaching of the Arabic Language, Arabic Language Teaching Methods.

* Assistant Professor, Department of Arabic Language and Literature, Yazd University, Yazd, Iran,
zare.sajed@yazd.ac.ir

Date received: 27-11-2021, Date of acceptance: 24-04-2022



نقد و ارزیابی کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تحلیلیة* (رویکردهای آموزش زبان عربی: نگرشی تحلیلی)

ساجد زارع*

چکیده

آموزش زبان عربی در سال‌های اخیر در داخل و خارج از کشور مورد توجه پژوهش‌گران بسیاری قرار گرفته است و در این زمینه تاکنون کتاب‌های زیادی به‌رشته تحریر درآمده است؛ از جمله این کتاب‌ها می‌توان به کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تحلیلیة* به‌تألیف گروهی از نویسندگان اشاره کرد. این کتاب به برخی از جدیدترین و مهم‌ترین رویکردهای آموزش زبان عربی پرداخته است. پژوهش حاضر، با رویکردی نقدی-تحلیلی، به بررسی جنبه‌های شکلی، ساختاری، و محتوایی کتاب می‌پردازد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که این کتاب، با همه مزیت‌های فراوانی که دارد، به رفع برخی از کاستی‌های نگارشی، ویرایشی، و محتوایی نیاز دارد. هم‌چنین، به نظر می‌رسد تألیف کتاب به‌صورت گروهی در ایجاد نوعی ناهماهنگی و عدم وحدت رویه در فصول آن تأثیر به‌سزایی داشته است و این مسئله یکی از اساسی‌ترین نقاط ضعف آن به‌شمار می‌رود. نمود این ناهماهنگی را می‌توان در اتخاذ نکردن رویکرد واضح در تبیین مباحث، تکرار محتوا با الفاظ هم‌سان، و انسجام‌نداشتن محتوا در تحلیل در برخی از مباحث مشاهده کرد.

کلیدواژه‌ها: آموزش زبان عربی، رویکردهای آموزش زبان، *مداخل تعلیم اللغة العربیة*.

* استادیار زبان و ادبیات عربی، عضو هیئت‌علمی دانشگاه یزد، یزد، ایران، zare.sajed@yazd.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۹/۰۶، تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۲/۰۴



۱. مقدمه

فرایند آموزش هر زبانی بدون در نظر گرفتن رویکردها و روش‌های مناسب با روحیات زبان‌آموز، محیط یادگیری، و دیگر عوامل اثربخش در میزان یادگیری تا حد زیادی دور از انتظار به نظر می‌رسد و زبان عربی از این قاعده خارج نیست.

روش‌های آموزش زبان عربی در چند سال اخیر پیشرفت قابل ملاحظه‌ای داشته است که به تألیف مجموعه‌ها و کتاب‌های پرشماری در زمینه آموزش زبان عربی در مراکز آموزش زبان منجر شده است (محمدی ۱۳۹۵ الف: ۷۰). در این جهت، واکاوی کتاب‌های دانشگاهی یک فرایند تشخیصی به‌شمار می‌رود که با هدف پیش‌برد رویکردهای آموزشی از جنبه‌های متعدد از جمله انتخاب اهداف پرورشی، ابزارهای آموزشی، شیوه‌های ارزش‌یابی، و روش‌ها و سبک‌های تدریس به‌کار می‌رود، به‌گونه‌ای که با نیازهای روحی روانی و توان‌مندی‌های شناختی - مهارتی و نیازهای اجتماعی دانشجویان متناسب باشد (الجزیر ۲۰۰۵: ۸۸۵). اهمیت نقد و ارزیابی کتاب‌های آموزشی برای برنامه‌ریزان درسی پوشیده نیست، زیرا «میزان اثربخشی برنامه‌های درسی را روشن کرده و دست‌مایه لازم برای فرایند توسعه علمی را فراهم می‌سازد. هم‌چنین، به افزایش اثربخشی اجرای برنامه‌های درسی دانشگاهی و توانایی تصمیم‌گیری‌های مرتبط با آن براساس مبانی واقع‌بینانه کمک می‌کند» (نشواتی ۲۰۰۳: ۷۱).

از این رو، پژوهش‌گران در این جستار به نقد و ارزیابی کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تحلیلیة* پرداختند. این کتاب حاصل کار گروهی تعدادی از نویسندگان در حیطه آموزش زبان عربی است. فصول کتاب به ترتیب به قلم دکتر فایزه سید عوض، دکتر عوادبن دخیل العواد، دکتر محمد فوزی بنی‌یاسین، دکتر خالدبن محمود عرفان، و دکتر ترکی‌بن علی الزهرانی به‌رشته تحریر درآمده است. با هدف نقد و ارزیابی شاخص‌های شکلی و محتوایی این کتاب، پژوهش حاضر با رویکردی توصیفی - تحلیلی درصدد پاسخ به این است که در کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تحلیلیة* تا چه اندازه اصول شکلی، ساختاری، و محتوایی یک اثر علمی مطلوب را رعایت شده است؟ هم‌چنین، این کتاب تا چه اندازه همه رویکردهای نوین آموزش زبان را پوشش می‌دهد؟

نتایج حاصل از پژوهش حاضر می‌تواند پژوهش‌گران، علاقه‌مندان، و به‌طور کلی دغدغه‌مندان عرصه آموزش زبان عربی را یاری‌رسان باشد و در بهبود کیفیت تألیفات مشابه سودمند واقع شود.

۲. پیشینه پژوهش

در زمینه رویکردها و روش‌های نوین آموزش و یادگیری زبان خارجی یا زبان دوم تاکنون کتاب‌های معتبری در دنیا به‌رشتهٔ تحریر درآمده است و برخی از آن‌ها به‌عنوان کتب مرجع شناخته می‌شوند؛ از جمله، می‌توان به کتاب *رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان (Approaches and Methods in Language Teaching)*، تألیف ریچاردز و راجرز (Richards and Rodgers: 2014)، اشاره کرد. همان‌طور که از عنوان مشخص است، در این کتاب به‌طور جامع به رویکردهای مختلف آموزش زبان پرداخته شده است. هم‌چنین، کتاب *درک فراگیری زبان دوم (Understanding Second Language Acquisition)* تألیف الیس (Ellis 1985) و یک کتاب دیگر از همین نویسنده (Ellis 1997) با عنوان *فراگیری زبان دوم (Second Language Acquisition)* به مهم‌ترین نظریه‌های شناختی، رفتارگرایانه، ارتباطی، و جدیدین رویکردها و راه‌بردهای برگرفته از این نظریه‌ها در حیطهٔ آموزش زبان پرداخته است. افزون‌بر موارد فوق، پژوهش‌های متعددی در زمینهٔ نقد و تحلیل کتاب‌های مرتبط با آموزش زبان عربی صورت گرفته است که در ذیل به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌شود:

- محمدی (۱۳۹۵) در پژوهش خود، با عنوان «بررسی و نقد مطالعات برنامهٔ درسی آموزش زبان عربی به غیرعرب زبان‌ها، مطالعهٔ موردی کتاب *المرجع فی مناهج تعلیم اللغة العربیة للناطقین بلغات اخری*»، به این نتیجه رسید که دیدگاه نویسندگان در کتاب موردبحث دیدگاهی فرهنگی است و نویسندگان توانسته‌اند، از طریق بومی‌سازی نظریات و رویکردهای غربی در برنامهٔ درسی، آن‌ها را در چهارچوبی اسلامی-عربی برای آموزش زبان عربی به غیرعرب‌زبان‌ها ارائه دهند. هم‌چنین، از نارسایی‌های محتوایی این اثر فقدان بحث و بررسی عنصر مهم «نیازسنجی» در برنامهٔ درسی و نپرداختن به مباحث مهمی مثل روش‌های تربیت معلمان و ارزیابی و ارتقای عملکرد آنان است.

- جلائی (۱۳۹۵)، در مقالهٔ خود، با عنوان «بررسی و نقد کتاب *نحو تعلیم اللغة العربیة وظیفیاً*»، با نقد و ارزیابی کتاب مذکور به این نتیجه رسید که از بارزترین کاستی‌های کتاب خلأ مبانی روان‌شناسی، زبان‌شناسی، و نیز کارکردهای اجتماعی زبان در رویکرد نقش‌گراست. هم‌چنین، نتایج نشان داد که در این کتاب به راه‌بردهای رویکرد کارکردگرا در آموزش برخی از مهارت‌های زبان نیز پرداخته نشده است.

- نتایج پژوهش اسماعیلی (۱۳۹۷)، تحت عنوان «دراسة تحليلية لمحتوى كتاب تدریس فنون اللغة العربية فى ضوء مؤشرات الجودة للكتيب التعليمية»، نشان داد که کتاب موردبررسی از منظر تنظیم صفحات، مقدمه تبیین هدف، و نتیجه‌گیری برخی از استانداردهای کیفی را ندارد، اما وضوح و هماهنگی در عناوین اصلی و فرعی، اتخاذ رویکرد تحلیل نقادانه، دقت در به‌کارگیری اصلاحات تخصصی، و... از جوانب مثبت آن به‌شمار می‌رود.

- کرمی (۱۳۹۹) در مقاله خود، با عنوان «تحلیل انتقادی کتاب المرجع فی تدریس اللغة العربية نوشته سامی الدهان»، به کندوکاو گفتمان آموزشی غالب در کتاب مذکور براساس نظریه سه‌گانه فرکلاف پرداخت. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که وجود گفتمان‌های متعدد تجربی، آموزشی، و زبان‌شناختی نشان از ایجاد تغییر و بازآفرینی رویکردی نوین و فرارفتن از شیوه‌های سنتی تدریس در کتاب دارد، اما راه‌کارهای مؤلف نظام‌مند و واضح نیست.

پژوهش‌گران محترم در هریک از پژوهش‌های فوق برخی از کتاب‌های مرتبط به آموزش زبان را از زاویه‌ای بررسی کرده‌اند، اما تاکنون پژوهش مستقلی به بررسی کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تحليلیة* نپرداخته است.

۳. نقد و ارزیابی کتاب

۱،۳ معرفی شکلی اثر

کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تحليلیة* با هدف انجام یک طرح پژوهشی و درجهت تألیف مجموعه کتب مرتبط با آموزش زبان عربی در سال ۲۰۱۹ در مرکز انتشارات بین‌المللی ملک عبدالله بن عبدالعزیز در شهر ریاض به چاپ رسید (السید عوض و دیگران ۲۰۱۹: ۷). موضوع کتاب به شکل تخصصی بر محور آموزش زبان عربی می‌چرخد. این کتاب مشتمل بر ۱۹۵ صفحه در قطع رحلی است و ظاهراً متن آن با قلم Lotus Linotype نگاشته شده است. حجم کتاب، اندازه متن، و میزان خوانایی و وضوح آن مطلوب ارزیابی می‌شود.

۲,۳ عنوان کتاب و فصل بندی

عبارت *مداخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تحلیلیة* (رویکردهای آموزش زبان عربی: نگرشی تحلیلی) بیانگر درون مایه کلی کتاب است. هرچند رویکردهای آموزشی اشاره شده در کتاب با آموزش زبان عربی به گویشوران به این زبان مرتبط است و ماهیت فرایند آموزش یک زبان به گویشوران و غیرگویشوران متفاوت است، اما به این که آموزش زبان عربی به چه گروهی مدنظر بوده در عنوان اشاره نشده است. البته، این مسئله لزوماً بدین معنا نیست که باید در عنوان کتاب قیدی برای تفکیک آورده می شود. برای مثال می توان گفت که در این کتاب به برخی از کتب معتبر مرتبط با رویکردهای آموزش زبان، از جمله کتاب *رویکردها و روشها در آموزش زبان (Approaches and Methods in Language Teaching)*، تألیف ریچاردز و راجرز (Richards and Rodgers 2014)، اشاره شده که در آن در ذیل یک عنوان کلی به تبیین رویکردهای مختلف آموزش زبان پرداخته است. کتاب مدنظر در پنج فصل تنظیم شده که در جدول ۱ قابل مشاهده است.

جدول ۱. فصل های کتاب و توضیحات مرتبط

عنوان فصل و نویسندگان	توضیحات
الفصل الاول مقدمة عامة فی مداخل تعلیم اللغة العربیة	در این فصل به تعریف لغوی و اصطلاحی المدخل (رویکرد)، ارتباط آن با دیگر اصطلاحات، آیشخورهای فلسفی و روان شناختی رویکرد، و در نهایت به مدخل الفروع (رویکرد رشته ای) پرداخته شده است.
الفصل التانی المداخل المهاریة	این فصل به بررسی رویکردهای مهارت محور از جمله رویکرد توانشی، رویکرد شنیداری - گفتاری، رویکرد ضمنی، و رویکردهای آموزش مهارت نوشتن می پردازد.
الفصل الثالث المداخل التکاملیة	رویکرد تکاملی، رویکرد کل محور، رویکرد تجربه زبانی، رویکرد متون متکامل، و رویکرد شناختی آکادمیک در این فصل مورد بررسی قرار گرفته اند.
الفصل الرابع المداخل الوظيفیة	در این فصل به رویکرد تکلیف محور، رویکرد عمل گرا (نقش گرا)، آموزش زبان با اهداف خاص، رویکرد ارتباطی، و رویکرد تکلیف محور پرداخته شده است.
الفصل الخامس مداخل الإمتاع	این فصل از کتاب به بررسی رویکردهای گفت و گو محور، نمایشی، و فکاهی پرداخته است.

۳,۳ قلم نویسندگان

میزان دشواری زبان کتاب درسی می‌تواند درک و فهم مطالب آن را به تأخیر اندازد و دانشجویان را به خواندن آن بی‌رغبت کند. از این رو، کتاب درسی باید از نظر رسایی و روایی زبان متن سنجیده شود. رسا بودن بدین معنا نیست که مانند برخی از کتاب‌ها توضیحات فراوان، مثال‌ها، و نمونه‌های خسته‌کننده داشته باشد، بلکه رسایی متن دانشگاهی به معنای آن است که محتوای کتاب، در عین مفهوم‌بودن، با انشایی پاکیزه و فراخور مباحث علمی و آراسته به اصطلاحات و تعبیرهای خاص زمینه مربوط تهیه و تدوین شود (کاردان ۱۳۸۲: ۱۹). این کتاب توسط یک گروه پنج‌نفره از نویسندگان به‌رشته تحریر درآمده و هر فصل به یک نویسنده اختصاص داده شده است. رویه نگارش کتاب از نظر رعایت علائم نگارشی و میزان دقت در نکات ویرایشی یک‌پارچه نیست. در ادامه، به مهم‌ترین اشکالات وارد بر متن پرداخته می‌شود.

۱,۳,۳ علائم نگارشی

۱,۱,۳,۳ همزه قطع و وصل

در برخی از صفحات، حروف همزه قطع و وصل اشتباه حروف چینی شده است. در ذیل، به چند مورد در این زمینه اشاره می‌شود:

- صفحه ۲۰، سطر ۴: واژه «الاستراتیجیه» با همزه قطع است، اما در برخی از عبارات‌ها با همزه وصل نوشته شده است.
- صفحه ۳۰، سطر ۱۰: «الأفراد» با همزه وصل نوشته شده است که صحیح آن با همزه قطع (الأفراد) است.
- صفحه ۱۰۳، سطر ۱۹: واژگان «انجلترا» و «استرالیا» به اشتباه با همزه وصل نوشته شده است.
- صفحه ۱۶۹، سطر ۱: واژه «الإمتاع» به اشتباه با همزه وصل نوشته شده است. همین واژه در سطر اول از صفحه ۱۶۷ با همزه قطع است.

۲,۱,۳,۳ نایک‌دستی در درج علامت تنوین «نصب»

- در سطر ۲۴ از صفحه ۴۸ علامت تنوین نصب در اواخر واژگانی چون «استقبالاً» و «لفظاً» روی پایه الف گذاشته شده است، در صورتی که در سطر آخر از صفحه ۵۰ این

نقد و ارزیابی کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تحلیلیة ...* (ساجد زارع) ۱۳۳

علامت روی یک حرف قبل از الف درج شده است: «اهتماماً فائقاً»؛ کتابت تنوین نصب به هر دو شکل در زبان عربی رایج است، اما در این کتاب روش یکسانی اتخاذ نشده است.

۳,۱,۳,۳ نایک دستی در درج علامت تشدید

در اغلب عبارت‌های کتاب علامت تشدید روی تمامی حروف مشدد متجلی است، اما در برخی از فصل‌ها تشدیدگذاری به‌خوبی اعمال نشده که از آن جمله است:

- صفحه ۶۳، سطر ۳: «یتعلم»؛ سطر ۲۳: «یستمر»؛ سطر ۲۴: «یتمکنوا»؛ سطر ۲۵ «بدقة».
- صفحه ۷۲، سطر ۲۲: علامت تشدید در واژه «یستمر» به اشتباه به‌کار رفته است (یستمر).

۴,۱,۳,۳ درج نکردن حرف ة تانیث

- صفحه ۳۶، سطر ۲۱: عبارت «اللغة العربیة» به صورت «اللغة العربی» نوشته شده است.
- صفحه ۳۷، سطر ۱۲: عبارت «البنیة العمیقة» به اشتباه به شکل «البنیة العمیقی» حروف چینی شده است.

۵,۱,۳,۳ اشتباهات املائی

- صفحه ۷۳، سطر ۲۳: در عبارت «من خلال من أول محاولة» حرف «من» دوم زائد است.
- صفحه ۹۶، سطر ۲۵: حرف «ن» در آخر فعل «یتعلمونه» در عبارت «تمکین المتعلم من توظیف ما یتعلموه» نوشته نشده است. هم‌چنین، در سطر ۶ از صفحه ۱۴۶ حرف الف در آخر فعل «لیسو» مغفول مانده است.
- صفحه ۱۰۴، سطر ۲۵: حرف لام در آخر کلمه «الفصل» در عبارت «تصمیم الفص وتنظیمه» تایپ نشده است.
- صفحه ۱۷۱، سطر ۳: در عبارت «فارتبط ظهور بظهور النظرية البنائية» واژه «ظهور» اول به یک ضمیر «ه» باید اضافه شود.

- صفحه ۱۷۴، سطر ۱: حرف میم در عبارت «تجارب معملیة» زائد است و شکل درست آن «تجارب عملیة» بوده است.

۲,۳,۳ اشکالات ویرایشی و حروف چینی

علائم ویرگول، نقطه ویرگول، و نقطه در بسیاری از صفحات به ویرایش نیاز دارند. در ذیل، به برخی از این اشکالات اشاره شده است که عبارت‌اند از:

- صفحه ۳۱، سطر ۲۱: در عبارت «والمعارف، داخلیاً...» علامت ویرگول به کلمه بعد از خود چسبیده است.

- صفحه ۳۳، سطر ۵: در لابه‌لای واژگان «...والعقاب، والتعزیز، والتعمیم» بین علامت ویرگول و بعدش فاصله وجود ندارد.

- صفحه ۱۴۷، سطر ۷ و سطر ۱۰: در این دو سطر، عبارت «أنه یمكن...» دو بار استفاده شده است که از نظر اندازه با یک‌دیگر متفاوت‌اند.

- صفحه ۵۱، سطر ۲۶: علامت نقطه هم در پایان جملات و هم بعد از پرانتزها درج شده است، درحالی‌که در برخی از ارجاع‌ها نقطه در پایان جمله و در برخی بعد از پرانتز گذاشته شده است. در سطر پنجم و پانزدهم از صفحه ۵۲ نیز کتاب این اختلاف مشهود است.

۴,۳ نیاوردن معادل لاتین برخی از اصطلاحات

معادل اسامی اعلام لاتین در ضمن ارجاعات درون متنی درج شده است، اما ذکر معادل لاتین برخی از اصطلاحات، که محوریت موضوع مورد بحث در برخی از فصول پیرامون آن‌ها می‌چرخد، مغفول مانده است. در ذیل به برخی از این اصطلاحات به‌همراه معادل لاتین اشاره می‌کنیم:

- صفحه ۱۷، ۱۹: النظریة (معادل لاتین: theory)؛ المدخل (معادل لاتین: approach)؛ الطریقة (معادل لاتین: method)؛

- صفحه ۲۳، سطر ۱۹: الأسلوب (معادل لاتین: style). به‌طور کلی، در ذکر معادل لاتین اصطلاحات تخصصی رویه یکسانی وجود ندارد. برخی از اصطلاحات به‌همراه

نقد و ارزیابی کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تحلیلیة ...* (ساجد زارع) ۱۳۵

معادل ذکر شده است (برای نمونه، السید عوض و دیگران ۲۰۱۹: ۱۵۱، ۱۵۶-۱۵۹)، و برخی دیگر هم چون مثال‌های فوق بدون معادل آورده شده‌اند (بنگرید به همان: ۹۰، ۹۹، ۱۰۳، ۱۷۶، ۱۸۴-۱۸۸).

۵,۳ کیفیت اصول ارجاع‌دهی

در ارجاعات درون‌متنی *مداخل تعلیم اللغة العربیة* رویکرد واحدی اتخاذ نشده است، به‌گونه‌ای که ارجاعات در برخی از موارد به‌هم‌راه شماره صفحات و در برخی دیگر بدون شماره‌گذاری آمده است. برای مثال، در سطر سوم از صفحه ۷۳، ضمن ارجاع درون‌متنی به کتاب، شماره صفحه نیز ذکر شده است (السید عوض ۲۰۱۹: ۳۴)، اما در سطر شانزدهم از همین صفحه بدون ذکر شماره به همان منبع ارجاع داده شده است. این اختلاف در نوع ارجاع‌دهی در برخی از دیگر صفحات کتاب نیز به چشم می‌خورد.

۶,۳ فهرست منابع

بی‌تردید، همه منابعی که پژوهش‌گران برای پربارکردن پژوهش خود به آن استناد می‌کنند ارزش یک‌سان ندارند و این منابع از نظر میزان روزآمدی، ارتباط با موضوع، منزلت علمی، و اعتبار نویسنده با یک‌دیگر تفاوت دارند (شلیبی ۱۹۷۴: ۳۹). به‌طور کلی، در تألیف *مداخل تعلیم اللغة العربیة* از ۲۳۰ منبع بهره گرفته شده است که شامل ۱۹۶ منبع عربی و ۳۴ منبع انگلیسی است. در جدول ذیل، پراکندگی منابع در فصول کتاب قابل مشاهده است.

جدول ۲. پراکندگی منابع در فصول کتاب

تعداد منابع عربی	تعداد منابع انگلیسی	
۱۹	۶	فصل اول
۶۳	۳	فصل دوم
۵۳	۱۱	فصل سوم
۳۷	۱۲	فصل چهارم
۲۴	۲	فصل پنجم
۱۹۶	۳۴	مجموع

گسترده‌گی و تنوع منابع استفاده‌شده از نقاط قوت بارز کتاب به‌شمار می‌رود. اغلب منابع در حیطه آموزش به‌صورت عام و آموزش زبان به‌شکل خاص می‌گنجد. نکته قابل توجه این است که به برخی از این منابع در چندین فصل استناد شده و همین نشان می‌دهد استفاده از منابع علمی معتبر مورد توجه نویسندگان بوده است. از جمله این منابع می‌توان به برخی از تألیفات دکتر احمد رشدی طعیمه اشاره کرد که در بخش‌های متعددی از کتاب مدنظر از آن بهره گرفته شده است. هم‌چنین، در نگاهی گذرا، اغلب این منابع عربی و انگلیسی جدیدند و به‌صورت تخصصی پیرامون محور مورد بحث کتاب می‌چرخند.

۴. بررسی محتوایی

۱,۴ تحلیل روش شناختی و نقاط قوت کتاب

به‌طور کلی، چنان‌که در عنوان *مداخل تعلیم اللغة العربیة* نیز متجلی است، این کتاب با رویکرد تحلیلی نقادانه به بررسی مهم‌ترین رویکردهای آموزش زبان می‌پردازد. در فصل اول، با بررسی مفهوم و ماهیت لغوی و اصطلاحی «مدخل = رویکرد»، یک دورنمای کلی از رویکردهای آموزش زبان در پیش‌روی مخاطب گذاشته شده است. سپس، هریک از فصل‌های بعدی به‌صورت مستقل به شرح و تحلیل هریک از رویکردها اختصاص داده شده است. از ویژگی‌های مثبت در تحلیل کتاب حاضر استناد به منابع و مراجع مختلف و بررسی موضوع مورد بحث از ابعاد مختلف است. هم‌چنین، ارجاع به کتب معتبر قدیمی در ابتدای هر مبحث به‌عنوان پیش‌سازمان‌دهنده^۱ به‌منظور ورود به بدنه اصلی موضوع به‌خوبی در کتاب به‌کار گرفته شده است. برای مثال، در صفحه ۱۷، قبل از پرداختن به ماهیت رویکردهای آموزش زبان، ابتدا از منظر لغوی به تعریف واژه «مدخل» (از ریشه دخ ل) پرداخته شده است تا راه را برای فهم عمیق‌تر و موشکافانه‌تر مخاطب باز کند.

نویسندگان، در فصل اول و چهارم کتاب، با استفاده از جداول و نمودارهای مختلف، محتوای مورد بحث را به‌نیکویی در قالب‌هایی عینی و ملموس در پیش‌روی خواننده قرار داده‌اند. از دیگر مزیت‌های کتاب این است که در توضیح اغلب رویکردهای مختلف آموزشی فقط به ارائه و تبیین آن اکتفا نشده، بلکه به چگونگی اجرای روش یا روش‌های تدریس مبتنی بر آن رویکرد به‌صورت عملی و اجرایی در کلاس درس نیز به‌تفصیل پرداخته است. برای مثال، در بخش رویکرد مبتنی بر توانش زبانی (مدخل الکفایات)، چنین

آمده است که ابتدا یک محتوای شنیداری برای زبان آموز پخش می‌شود. سپس، از وی خواسته می‌شود که برخی از واژگان و عبارتهایی را که شنیده است توضیح دهد، و در نهایت نظر خود را در ارتباط با موضوعی که در فایل صوتی مطرح شده بیان کند. در تمامی مراحل فوق، بازخوردهای اصلاحی از سوی مدرس به وی ارائه می‌شود (السید عوض و دیگران ۲۰۱۹: ۵۷).

۲,۴ ارزیابی نقاط ضعف محتوا

۱,۲,۴ رویکرد ناواضح در تبیین مباحث

ابهام و درهم آمیختگی مباحث در ارائه برخی از تعاریف و توضیحات از نقدهای وارد بر *مداخل تعلیم اللغة العربية* است. برای مثال، در صفحه ۱۹ به این مسئله اشاره شده که هر رویکرد مبتنی بر یک نظریه است:

«ومدخل تعلیم اللغة العربية يجب أن يؤسس على نظرية فلسفية لكل من اللغة العربية، خصائص الثقافة العربية...» (السید عوض و دیگران ۲۰۱۹: ۱۹). هم‌چنین، آمده است که رویکرد شیوه‌ای از اندیشه‌های برگرفته از نظریه‌های علمی در زمینه‌های مختلف است: «(المدخل) نسق من الأفكار المستمدة من النظريات العلمية في المجالات المختلفة (علم اللغة، علم النفس، علم الاجتماع، و...)» (همان: ۱۹)، اما به این اشاره نشده است که وجه تمایز و حدفاصل میان رویکرد و نظریه چیست و چگونه می‌توان یک رویکرد را از یک نظریه جدا کرد؟

هم‌چنین، روش تدریس (طریقه التدریس) چنین تعریف شده است که مجموعه‌ای از اقدامات معلم در کلاس را شامل می‌شود: «أما تعريف الطريقة إجرائياً - علمياً - داخل حجرة الصف الدراسي فهو مجموعة من الخطوات التي يسير فيها المعلم داخل حجرة الصف» (همان: ۲۳). خواننده در انتهای همین صفحه و در تعریف سبک تدریس (أسلوب التدریس) نیز با یک عبارت مشابه روبه‌رو می‌شود (همان: ۲۳). در واقع، با وجود این که نگارنده به وجود اشتراکات زیادی میان این دو مفهوم معترف است، به تبیین جنبه‌های تمایز بین آنها نپرداخته است.

چنان‌که پیش‌ازین نیز اشاره شد، در تبیین هریک از رویکردهای آموزشی، پس از تعریف هر رویکرد به روش تدریس منسجم با آن اشاره شده است، اما این رویه در تبیین

رویکرد کلی «المدخل الکلی» صادق نیست (همان: ۹۹-۱۰۲)، زیرا نویسندگان از ارائه روش تدریس مرتبط با این رویکرد به صورت گذرا و تیتروار عبور کرده است. برای مثال، در توضیح یکی از مراحل تدریس مهارت نگارش براساس این رویکرد از «فرایند مرحله‌ای» نام برده است: «تعلیم الطلبة الكتابة وفق أسلوب العمليات المرحلية»، اما مقصود از این فرایند مرحله‌ای را تبیین نکرده است. این مهم در بخش رویکرد تکاملی (المدخل التکاملی) (همان: ۹۲-۹۹) و رویکرد آکادمیک (المدخل الأكادیمی) (همان: ۱۱۳-۱۱۶) به‌طور کلی مغفول مانده است.

از دیگر کاستی‌های کتاب که در تحلیل‌ها جای خالی آن حس می‌شود و نویسندگان به آن توجه نداشته‌اند، این است که در مقدمه هیچ‌یک از فصول تصریح نشده است که آیا مخاطبان کتاب گویشوران به زبان عربی هستند یا گویشوران به سایر زبان‌ها؟ چنان‌که شایسته این بود اشاره می‌شد که رویکردها و روش‌های تدریس ذکر شده در کتاب با کدام گروه سنی هم‌خوانی بیش‌تری دارد. حال آن‌که نویسندگان می‌دانند میان یادگیری (learning) و فراگیری (acquisition) زبان تفاوت زیادی وجود دارد، چنان‌که به این موضوع اشاره شده است:

یادگیری همان شناخت ساختارهای زبان مقصد است که از طریق آموزش مستقیم این ساختارها در سرفصل‌ها و کتاب‌های درسی انجام می‌شود، اما فراگیری عبارت است از فراگرفتن زبان مقصد به صورت طبیعی، هم‌چون فراگرفتن زبان مادر توسط کودک که در موقعیت‌های ارتباطی طبیعی رخ می‌دهد و نه از گذر محتوای کتاب‌ها و سرفصل‌های درسی (العصیلی ۲۰۰۵: ۲۸).

با وجود این، در تبیین اهداف آموزشی کتاب به این نکته اشاره نشده است. برای مثال، در تحلیل رویکرد ضمنی (المدخل الضمني) در صفحه ۶۷ کتاب چنین آمده که این رویکرد متناسب با فراگیری زبان است و نه یادگیری زبان، در صورتی که در عنوان و مقدمه کتاب حرفی از فراگیری زبان به‌میان نیامده و منحصر در یادگیری (تعلّم) زبان است. لذا، ناهماهنگی میان گزاره فوق و رویکرد غالب بر کتاب به چشم می‌خورد.

۲,۲,۴ تکرار محتوا با الفاظ هم‌سان

از نقدهای وارد بر محتوای کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربية* تکرار عینی یا محتوایی برخی از عبارت‌ها در صفحات مختلف است. برای مثال، عبارت زیر در کتاب ذکر شده است:

وللوصول إلى هذا الهدف كان لابد من السعي لإيجاد وتبني مداخل حديثة لتعليمها وتحقيق تعلمها؛ حتى يصل المتعلم إلى إتقان المهارات اللغوية وتوظيفها والتمكن من الأداء اللغوي بنجاح وفاعلية في المواقف التواصلية، وأن يكون تعليمها بناءً على تخطيط دقيق ومحكم، يأخذ في الحسبان ضرورة مسايرة المداخل الحديثة في تعليم اللغات، وتعلمها، واختيار المدخل المناسب لطبيعة اللغة العربية (السيد عوض و ديگران ۲۰۱۹: ۱۰).

این بند در صفحه ۱۵ کتاب عیناً تکرار شده است. هم‌چنین، عبارت مندرج در ذیل عنوان «تعریف المدخل الكلي» در صفحه ۹۹ «يُعدّ مدخل اللغة الكلّ فلسفة في تعلّم اللغة وتعليمها أكثر من كونه طريقة؛ فهو مجموعة من المعتقدات حول طبيعة اللغة وطبيعة المتعلمين» عیناً در جای دیگری از کتاب تکرار شده است (بنگرید به همان: ۱۰۱).

در همین راستا، می‌توان به تعاریف نظریه و مدخل در صفحه ۱۲۵ کتاب نیز اشاره کرد. این تعاریف از نظر محتوایی با آنچه در فصل اول کتاب (همان: ۱۵-۱۹) ذکر شده است مشابهت دارد. به نظر می‌رسد این تکرار مطالب بیان‌گر ناهماهنگی و فقدان یک‌پارچگی در محتوای فصول کتاب است و نشان می‌دهد که چند نویسنده با اندیشه‌های مستقل به تدوین کتاب پرداخته‌اند. از این رو، شایسته بود مطالبی که در فصول اول کتاب ذکر شده‌اند، در ادامه مطالب کتاب تکرار نشوند.

در سطح واژگانی نیز، برخی از مطالب به دلیل تکرار کلمات شکل زیبایی به خود نگرفته است که از جمله می‌توان به شاهد مثال زیر استناد کرد:

فیتّم اختيار المثير الذي يكتبون حوله، وأما تنظيم الأنشطة فيتمّ فيه عمل خطّة للتفاعل بين الطلبة، فيتمّ تحديد ما يفعله الطلبة ومتى يفعلونه وكيف يفعلونه، ويكتب ذلك على السبورة، وأما إنتاج الخبرة ومناقشتها ومراجعتها فيتمّ في إنتاج الموادّ اللغويّة من الطلبة بوصفهم جماعة، ومناقشتهم بصورة جماعية، ويتمّ مراجعة الأخطاء اللغويّة بصورة جماعية، ومن ثمّ تدوين الخبرات الجماعية التي أنتجها الطلبة (همان: ۱۰۴).

چنان‌که ملاحظه می‌شود در این پاراگراف واژه «یتّم» چهار بار تکرار شده است که مؤلف برای برخی از آن‌ها می‌توانست از برخی معادل‌های جای‌گزین مانند «یتمکّن - يتحقّق» استفاده کند.

۳،۲،۴ منسجم‌نبودن محتوا در تحلیل

در برخی از فصول کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة* مشاهده می‌شود که نویسنده در ابتدای مبحث نوعی چهارچوب نظری را در جهت نگرش خود به موضوع مورد بحث مطرح کرده است، اما در ادامه سخن به نوعی از این چهارچوب خارج شده است و مطالبی را بیان می‌کند که با محتوای ابتدای متن در تعارض است. چنین امری ممکن است باعث شود که مخاطبان کتاب در استنتاج آن مطلب دچار سردرگمی شوند، چراکه در ابتدای متن استدلالی مطرح شده که انتهای متن آن را تأیید نمی‌کند. برای مثال، در ابتدای تحلیل رویکرد مهارتی را می‌بینیم که نویسنده بر این باور است که این رویکرد در جهت فراگیری زبان است، نه یادگیری آن، چنان‌که آمده است: «هذا المدخل يجعل الدارس مستخدماً للغة وليس متعلماً لها، بدلیل أن المدخل یهتم باستخدام اللُّغة وليس تعلم اللُّغة» (همان: ۵۲). در حالی که در همین صفحه و در امتداد همین تحلیل چنین ذکر شده است که دو جنبه نقش‌گرایانه و ارتباطی زبان در این رویکرد مغفول می‌ماند: «یغفل الجانب الوظيفی والاتصالی للغة» (همان). ماهیت کلام از منظر رویکرد ارتباطی به صورت یک کنش ارتباطی میان دو یا چند شخص تعریف شده است که نقش‌های مختلفی را برعهده دارند. گاهی فرد در جایگاه متکلم و گاه در جایگاه شنونده قرار می‌گیرد، و متکلم برای رساندن پیام خود از الفاظ، جمله‌ها، و ترکیب‌ها، و حرکات، و اشارت‌های بدن کمک می‌گیرد (طعیمه ۱۹۸۶: ۶۲). حال، باتوجه به تحلیل نویسنده که خاصیت فراگیرمحور بودن زبان از طریق این رویکرد را تأیید کرده است، یک سؤال مطرح می‌شود: مگر نه این‌که ماهیت زبان و هدف از فراگیری آن ایجاد ارتباط است؟ پس چگونه می‌توان یک رویکرد آموزشی را در جهت محقق‌شدن فراگیری زبان به‌شمار آورد، اما به این قائل بود که در این رویکرد جنبه ارتباطی زبان در نظر گرفته نمی‌شود! بدین شکل تعارضی میان دو تحلیل مطرح‌شده در ابتدا و انتهای این بخش به چشم می‌خورد. شبیه این تعارض در جای دیگری از کتاب به شکل مشهودتری نمود یافته است.

در فصل اول، نویسنده چنین بیان کرده است که هر رویکرد برپایه یک نظریه استوار است: «ومدخل تعلیم اللغة العربیة یجب أن یؤسس علی نظریة فلسفیة لكل من اللغة العربیة، وخصائص الثقافة العربیة...» (همان: ۱۹)، در صورتی که در مقدمه مبحث رویکرد نقش‌گرایانه، نویسنده در ارتباط با این موضوع بیان کرده است که نظریه به‌عنوان ابزاری برای تغییر رویکرد از یک تصور ذهنی به یک فرایند اجرایی در قالب راهبردهای اجرایی گوناگونی

متجلی می شود: «فالعلاقة بین المدخل والنظرية تتمثل فی كون النظرية أداة المدخل لتحويل تصور العقلی إلى عمل إجرائی، يظهر فی صور استراتيجیات تنفيذیة متنوعة» (همان: ۱۲۵) و این ارتباط میان رویکرد و نظریه را در قالب نمودار زیر ترسیم کرده است:



شکل ۱. العلاقة بین الفلسفة والمدخل والنظرية والاستراتيجية

به عبارت ساده تر، در این تعریف مدلی ارائه شده است که در تقابل با آنچه در مباحث پیشین کتاب ذکر شده قرار می گیرد، چراکه نویسنده در ابتدای کتاب رویکرد را مبتنی بر نظریه دانسته است، اما در تحلیل و شکل ۱ نظریه را به عنوان یک ابزار اجرایی در خدمت رویکرد دانسته است.

۴,۲,۴ اتخاذنکردن رویکردی مشخص در نقد

رویه کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة* در نقد و بررسی میزان اثربخشی رویکردهای آموزش زبان به شکل همگون و یکسان ارزیابی نمی شود. در بسیاری از فصول، نگاه مؤلف صرفاً معطوف به ماهیت خود رویکرد و زوایای مختلف آن است (السید عوض و دیگران ۲۰۱۹: فصل ۲ و ۳)، اما این رویه در برخی از فصول دستخوش تغییر می شود، بدین شکل که نوع نگاه نویسنده، به جای ماهیت یک رویکرد آموزشی، بر لوازم تحقق اثربخش آن متمرکز شده است (بنگرید به همان: فصل ۴ و ۵).

به عبارت دیگر، یک رویکرد آموزشی در مسیر تحقق خود تحت تأثیر عواملی هم چون میزان تسلط و اشراف مدرس بر مهارت های زبانی، قدرت بیان، و کیفیت ارائه مطالب

به صورت جذاب و تأثیرگذار در زبان آموز، و... است. به عنوان مثال، در بررسی رویکرد تکاملی، ماهیت این رویکرد مورد ارزیابی قرار گرفته است:

يتوافق المدخل التكاملي مع خصائص النمو السيكولوجي والتربوي للطلبة؛ إذ يراعى ميولهم واهتماماتهم واستعداداتهم بما يقدم لهم من معارف وخبرات ومعلومات متكاملة تُحقق النمو الفكري والإدراكي الممثل في المعلومات والمفاهيم والمبادئ وأسلوب التفكير والجانب الانفعالي الذي يشمل الإحساس والشعور بالميل لاتجاه دون آخر، والجانب النفسحركى المتضمن المهارات العلمية (همان: ۹۷).

باتوجه به متن فوق، ملاحظه می‌شود که ویژگی‌هایی هم‌چون رشد روان‌شناختی زبان آموز، توجه به نوع تفکر، و میزان انگیزه و آمادگی آن‌ها در فرایند یادگیری مورد توجه بوده است که با ماهیت این رویکرد مستقیم در ارتباط است. هم‌چنین، در ارزیابی رویکرد تکلیف‌محور چنین آمده است:

رویکرد تکلیف‌محور با پیش‌برد توانایی فهمیدن، افزایش انگیزه، افزایش توجه و مهارت‌های اندیشیدن، فرصت‌دهی برای انجام تمرین‌ها و اکتشاف اطلاعات به صورت پویا، ارائه بازخورد اصلاحی، غنی‌سازی یادگیری، و دست‌رسی به انواع مختلف ارزش‌یابی شناخته می‌شود (همان: ۱۵۹).

چنان‌که می‌بینیم، مؤلف بهبود فرایند فهمیدن و سایر موارد فوق را از مشخصه‌های رویکرد تکلیف‌محور برشمرده است، در صورتی که در برخی از فصول کتاب تأکید نویسندگان بیش‌تر بر عوامل و لوازم تأثیرگذار در کیفیت فرایند آموزش از گذر یک رویکرد است. به عنوان نمونه، نویسنده در ارزیابی رویکرد شنیداری-شفاهی کمبود تعداد مدرسانی که توانایی تدریس براساس این رویکرد را دارند، از جمله عیوب آن به‌شمار آورده است: «يتطلب التدريس وفق الطريقة معلمين ذوى كفاية عالية فى اللُّغة، وهذا قد لايتوافر فى بعض الحالات» (این تدریس مستلزم وجود معلمانی توان‌مند در زمینه زبان است که آن هم جز در حالاتی انگشت‌شمار فراهم نمی‌شود) (همان: ۶۶). همین نگرش مبنی بر نیاز معلمان توان‌مند در ارزیابی نقاط ضعف رویکردهای نقش‌گرا و عمل‌گرایانه نیز مطرح شده است (همان: ۱۳۹، ۱۴۴) و این نشان می‌دهد که نویسنده، در کنار تمرکز بر ماهیت رویکردهای مذکور، بر مدرس زبان، به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در فرایند آموزش، تأکید دارد و زاویه نگرش وی اندکی متفاوت است. از طرف دیگر، چه بسا اشراف‌نداشتن مدرس یا

کمبود تعداد مدرسان توان‌مند را نتوان متوجه کاستی رویکرد آموزشی دانست، چراکه این کاستی بیش‌تر متوجه توان‌مندی مدرس است و نه ماهیت رویکرد آموزشی.

۵. نتیجه‌گیری

کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تقدیة*، به‌عنوان یک کتاب آموزشی - تحقیقی، می‌تواند راه‌گشای بسیاری از پژوهش‌گرانی باشد که قصد پژوهش در زمینه آموزش زبان عربی را دارند. با توجه به این‌که کتاب حاضر توسط پنج نویسنده و در پنج فصل تدوین شده است نوعی ناهماهنگی از نظر شکل و محتوا در آن به چشم می‌خورد. از جمله کاستی‌های مترتب بر کتاب از نظر شکلی نگارش غلط برخی از حروف از جمله همزه قطع و وصل، تایی تأیث، و خطاهای املائی و علائم سجاوندی اشاره کرد. هم‌چنین، از نواقص کتاب در زمینه محتوایی اتخاذ نکردن رویکردی واضح در تبیین مباحث، تکرار محتوا با الفاظ هم‌سان، منسجم نبودن محتوا، و نامشخص بودن رویکرد نقدی مؤلفان در برخی از تحلیل‌هاست.

به‌طور کلی، با وجود این‌که این کتاب بسیاری از رویکردهای مهم در حیطه آموزش زبان را پوشش می‌دهد، هم‌چنان جای خالی برخی از رویکرد و روش‌های جدید در این حیطه در کتاب حس می‌شود؛ از جمله می‌توان به رویکرد تعامل محور، اکتشافی، و راه‌بردهای تدریس مثل بارش مغزی (العصف الذهنی) و تمرین الگو (التدرب علی الأنماط الجاهزة) اشاره کرد که در دهه اخیر مورد استقبال بسیاری از صاحب‌نظران در زمینه آموزش زبان قرار گرفته است.

هم‌چنین، از رویکرد آموزشی غالب بر کتاب حاضر چنین برداشت می‌شود که زبان عربی در آن نه به‌عنوان یک زبان خارجی، بلکه به‌عنوان زبان مادری در نظر گرفته شده است. از این‌رو، قابلیت استفاده از آن برای آموزش زبان عربی در کشورهای غیرعربی و برای گویشورانی به‌جز این زبان مناسب نیست.

پی‌نوشت

۱. پیش‌سازمان‌دهنده مفهومی است کلیدی که پایه یادگیری مطالب بعدی را تشکیل می‌دهد. نقش پیش‌سازمان‌دهنده فراهم کردن مفاهیم مشمول‌کننده، یعنی تدارک مجموعه‌ای از مفاهیم بسیار جامع، است که مفاهیم و اطلاعات کم‌تر جامع را در بر می‌گیرد (فارسی ۱۳۹۸: ۳۱۸).

کتاب‌نامه

- اسماعیلی، سجاد (١٣٩٧)، «دراسة تحليلية لمحتوى كتاب تدريس فنون اللغة العربية فى ضوء مؤشرات الجودة للكتب التعليمية»، پژوهش‌نامه متون و برنامه‌های علوم انسانی، س ١٨، ش ١١.
- الجبر، جبرین محمدین داود (٢٠٠٥)، «دراسة تحليلية لمحتوى كتب اللغة العربية لأهداف المرحلة الابتدائية فى دولة البحرين، رسالة الماجستير، جامعة البحرين».
- جلالنى، مریم (١٣٩٦)، «بررسی و نقد کتاب نحو تعليم اللغة العربية وظيفياً»، پژوهش‌نامه متون و برنامه‌های علوم انسانی، س ١٧، ش ١.
- السید عوض، فایزه و دیگران (٢٠١٩)، «مدخل تعليم اللغة العربية: رؤية تحليلية»، رياض: مركز نشر ملك عبدالله بن عبدالعزيز.
- شلبى، احمد (١٩٧٤)، «كيف تكتب بحثاً أو رسالة، القاهرة: النهضة المصرية».
- طعيمة، رشدى احمد (١٩٨٦ م)، «المرجع فى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة المكرمة: جامعة أم القرى».
- فارسی، بهنام (١٣٩٨)، «تحليل انتقادی كتاب نقد ادبی اثر نعیم عموری»، پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، س ١٩، ش ٨.
- کاردان، علی محمد (١٣٨٢)، «نقش کتاب دانشگاهی و ویژگی‌های آن»، سخن سمت، ش ١٠.
- کرمی، عسکر علی (١٣٩٩)، «تحليل انتقادی كتاب المرجع فى تدريس اللغة العربية نوشته سامی الدهان»، «تقدنامه زبان و ادبیات عربی، دوره ١، ش ١».
- محمدی، دانش (١٣٩٥ الف)، «مجموعه العربية بين يديك فى ضوء مبادئ تعليم اللغة للناطقين بغيرها»، مجلة دراسات فى تعليم اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى، العدد ١.
- محمدی، دانش (١٣٩٥ ب)، «بررسی و نقد مطالعات برنامه درسی آموزش زبان عربی به غیر عرب‌زبان‌ها مطالعه موردی کتاب المرجع فى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى»، پژوهش‌نامه متون و برنامه‌های علوم انسانی، س ١٨، ش ١١.
- نشواتى، عبدالمجيد (٢٠٠٣)، «علم النفس التربوى. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع».

Ellis, R. (1985), *Understanding Second Language Acquisition*, United Kingdom: Oxford University Press.

Ellis, R. (1997), *Second Language Acquisition*, United Kingdom: Oxford University Press.

Richards, J. C. and T. Rodgers (2014), *Approaches and Methods in Language Teaching*, United Kingdom: Cambridge University Press.