

مجله‌ی علمی پژوهشی «پژوهش‌های برنامه‌ی درسی»
انجمن مطالعات برنامه‌ی درسی ایران
دوره‌ی نهم، شماره‌ی دوم، پیاپی ۱۸، پاییز و زمستان ۱۳۹۸
صفحه‌های ۱-۲۶

تجربیات زیسته‌ی دبیران عربی از دلایل ناکارآمدی آموزش زبان عربی:

مطالعه‌ای پدیدارشناختی

دکتر علی ایمان‌زاده^۱* زهرا عبادی^۲

چکیده

هدف پژوهش حاضر تبیین تجربیات زیسته‌ی دبیران عربی از دلایل ناکارآمدی آموزش زبان عربی در مدارس است. پژوهش حاضر پژوهشی کیفی از نوع پدیدارشناسی است که با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر فرد ماهر و از طریق مصاحبه ژرف‌نگر با ۲۰ نفر از دبیران عربی انجام گرفت. مصاحبه‌ها ضبط و به روش استرایت و کارپتر (۲۰۰۳) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های حاصل از تجربیات دبیران عربی در خصوص ناکارآمدی زبان عربی در ۵ مضمون اصلی «موانع مرتبط با دانش آموزان»، «موانع مرتبط با معلمان»، «موانع مربوط به جامعه و فرهنگ»، «موانع مربوط به نظام آموزشی و برنامه درسی» و «موانع مربوط به ارزشیابی آموزشی» و ۱۱ مضمون فرعی شناسایی شد. رفع این موانع مستلزم بازنگری در اهداف، محتوا و روش‌های برنامه درسی عربی و تغییر نگرش جامعه، والدین و دانش‌آموزان نسبت به اهمیت این زبان خارجی است.

واژه‌های کلیدی: زبان عربی، ناکارآمدی آموزش زبان عربی، دبیران عربی، پدیدارشناختی.

^۱- دانشیار فلسفه تعلیم و تربیت دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی (نویسنده مسئول*) alimanzadeh@yahoo.com

^۲- کارشناسی ارشد بهسازی منابع انسانی دانشگاه تبریز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی safa_sahand@yahoo.com

تاریخ پذیرش: ۹۷/۱۰/۲۶

تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۷/۱۰/۹

تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۵/۱۵

مقدمه

همزمان با ورود اسلام به ایران و از قرون نخستین اسلامی آموزش و یادگیری زبان عربی در میان ایرانیان به عنوان یکی از زبان‌های خارجی گسترش یافت. ترجمه‌ی متون عربی به فارسی در دوره‌های تاریخی و نگارش کتاب‌هایی به زبان عربی در دوره‌های مختلف تاریخی توسط بزرگ‌ترین اندیشمندان ایرانی، جایگاه یادگیری و آموزش زبان عربی را بیش از پیش تقویت کرد (آذرشب و همایونی، ۱۳۸۴). موضوع آموزش زبان‌های خارجی روزبه‌روز اهمیت بیش‌تری می‌یابد و بخش قابل توجهی از امکانات آموزشی، اعم از انسانی و غیرانسانی را در همه سطوح آموزش رسمی و غیررسمی، از آن خود می‌کند. لذا در چند دهه‌ی اخیر برنامه‌ریزان زبان‌های خارجی، برای رسیدن به شیوه‌های نوین علمی در آموزش زبان، می‌کوشیدند تا از یافته‌های دانش‌های مختلف به ویژه زبان‌شناسی، روان‌شناسی و تعلیم و تربیت بهره‌گیرند. از آنجا که زبان پدیده‌ای بسیار پیچیده است، برای آموزش آن به ویژه آموزش آن به غیر اهل زبان سخن گفتن، از یک روش واحد، بسیار دشوار است. بنابراین استفاده از چند نظریه و چند روش اصولی و نظام‌مند در پیشبرد آموزش زبان کارساز و مفید است در نظام آموزشی کشور ایران، دو زبان عربی و انگلیسی به عنوان زبان‌های غیر از زبان مادری آموزش داده می‌شوند که زبان عربی به دلیل توصیه علمای دین ما به فراگیری آن و تأکید بر آموزش آن در قانون اساسی جمهوری اسلامی ایران، از اهمیت خاصی برخوردار است. همچنین ذهن و ادب ما ایرانیان سال‌ها با این زبان مأنوس است و به همین دلیل در قانون اساسی زبان عربی به عنوان زبان دوم شناخته شده است. این زبان قبل از انقلاب اسلامی نیز در مدارس ایران تدریس می‌شد اما متأسفانه شیوه‌های آموزش آن بسیار غیراصولی و متکی بر آموزش قواعد خشک و پیچیده صرفی و نحوی بود که ارتباط چندانی با نیازمندی روز و اطلاعات مربوط به جنبه‌های مختلف زندگی نداشت (پروینی، ۱۳۸۹).

در برنامه درسی ملی نیز یادگیری قرآن و زبان عربی در تعمیق معرفت و ایمان دانش‌آموزان به اعتقادات، اخلاق و احکام الهی که همان معرفت و ایمان به دین اسلام است، نقش اساسی ایفا می‌کند. قرآن کریم به عنوان منبع وحی الهی و منبع اصلی اعتقادات، اخلاق و احکام است. توانایی خواندن همراه با درک معنا، تدبر در قرآن و انس با آن، سبب ورود هر فرد مسلمان به دریای معارف اسلامی است. یادگیری زبان عربی به عنوان زبان قرآن سبب می‌شود که هر فرد بتواند به

طور مستقیم با کتاب الهی ارتباط برقرار کند، آن را بفهمد و از رهنمودهای آن بهره ببرد. همچنین آموزش این زبان سبب می‌شود که متریبان بتوانند از معارف اهل بیت (ع) و فرهنگ غنی اسلام استفاده کنند. از سوی دیگر زبان و ادبیات فارسی با زبان عربی در آمیخته است و آشنایی با زبان عربی در یادگیری زبان فارسی تأثیر خواهد داشت (حکیم زاده، متقی زاده و سلطانی نژاد، ۱۳۹۴). در نظام آموزشی ایران، آموزش زبان عربی در آموزش و پرورش از سال اول راهنمایی (متوسطه اول) آغاز می‌شود و تا پایان دوره پیش دانشگاهی ادامه دارد و شامل ۳۰۰ ساعت تدریس درس زبان عربی است. سازماندهی محتوای حوزه‌های حکمت و معارف اسلامی و قرآن و عربی در دوره ابتدایی به صورت تلفیقی است اما در دوره متوسطه اول حتی‌الامکان به صورت مجزا لیکن هماهنگ و در دوره متوسطه دوم، بجز رشته علوم و معارف اسلامی، به صورت تلفیقی و درس عربی ارائه می‌شود. حوزه یادگیری قرآن و عربی شامل دو حوزه‌ی محتوایی آموزش قرآن کریم و آموزش عربی است و حد نهایی یادگیری در این دروس به توانایی خواندن صحیح و روان قرآن کریم، توانایی درک معنای عبارات ساده و پرکاربرد قرآن کریم، توانایی نسبی تدبر در آیات قرآن کریم به منظور درک ساده و اولیه دقیق و ظرایف مفاهیم آیات، بدون آموزش تخصصی علوم قرآنی و انس مستمر و دائمی با قرآن کریم به نحوی که دانش‌آموزان اهل خواندن و تفکر در قرآن باشند و این امر را لازمه تربیت دینی و اعتلای هویت الهی خویش بدانند. آشنایی با زبان عربی و مشخصاً مهارت‌های چندگانه زبانی یعنی خواندن، گوش دادن، نوشتن و سخن گفتن در این حوزه به میزانی است که دانش‌آموز را در درک معنای آیات قرآن کریم و کلام معصومین، متون دینی و فرهنگ اسلامی کمک کند و در تقویت زبان فارسی او مؤثر باشد (برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰).

نگاهی به وضع آموزش عربی در ایران نشان می‌دهد که علیرغم ضرورت و اهمیت این زبان در نظام آموزشی ایران، وضع آموزش و یادگیری زبان عربی چندان مطلوب نیست. یافته‌های پژوهشی در ایران هم به این امر تأکید دارد. یافته‌های پژوهش‌ها نشان می‌دهد که سطح آموزش زبان عربی در مدارس ایران پایین‌تر از حد مطلوب است، دانش‌آموزان به زبان عربی علاقه‌مندی چندانی نشان نمی‌دهند، بسیاری از دانشجویان گروه‌های عربی دانشگاه‌ها بی‌انگیزه و دلسرد هستند و در بعضی از مراکز مرتبط با زبان عربی کمبود نیروی متخصص در زبان عربی احساس می‌شود (رسولی، ۱۳۸۴). کتاب‌های درسی طراحی شده برای زبان عربی از جذابیت کم‌تری برخوردارند و با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی کشور قرابت نزدیکی ندارند (سلمانی رحیمی، ۱۳۸۲، ص ۲۴۸).

فرایند آموزش زبان عربی نسبت به مسائل روان‌شناختی آموزش زبان، عناصر شناختی و فراشناختی از قبیل انگیزه، هیجان، هوش و غیره غافل مانده‌اند و تنها به ارائه متونی برای درک مطلب و گفتگو برای تعاملی مقطعی و ناقص بسنده کرده‌اند (آذرشب و همایونی، ۱۳۹۴: ۹۱).

در خارج از ایران نیز آموزش زبان عربی به عنوان زبان دوم، با مشکلاتی روبروست. ری‌دینگ^۱ (۲۰۰۶) به این امر اشاره می‌کند که آموزش زبان عربی به صورت عمومی از نقاط قوت و ضعفی برخوردار است. از نقاط قوت این زبان می‌توان به ماهیت این زبان و شمول آن اشاره کرد. زبان عربی به عنوان یکی از زبان‌های دارای ساختار از تعداد متکلمین بیش‌تری در جهان برخوردار است. علیرغم این نقاط قوت، هنوز هم که هنوز است زبان عربی در مقابله با زبان‌های دیگر نتوانسته است به عنوان یک دیسپلین علمی در دانشگاه‌های دیگر پذیرفته شود و این زبان نتوانسته است خود را با متدهای بروز آموزشی دنیا هماهنگ کند (استورچ و الدوساری^۲، ۲۰۱۰). از منظر طاها تومور^۳ (۲۰۰۸) وضعیت آموزش زبان عربی در دنیا سنتی و معلم محور است. در این رویکردها محوریت با کتاب‌ها و متون درسی است و خلاقیت چندانانی در آن دیده نمی‌شود. از دیدگاه ایشان راهکار برون رفت از این مسأله بازنگری در محتوای تربیت معلم و بازآموزی معلمان می‌باشد. لانگ^۴ (۲۰۱۴) معتقد است که یادگیری زبان عربی به عنوان زبان دوم مستلزم فرایندهای پذیرش بیش‌تری در ذهن یادگیرندگان است و زبان عربی به عنوان زبان دوم یا به عنوان یک دیسپلین در اکثر کشورهای غیر عرب زبان با مشکلات متدولوژیک برخوردار است و اکثر روش‌های ابداعی برای آموزش زبان نتوانسته‌اند با نظریه‌های نوین روان‌شناختی خود را تطبیق دهند. یعقوب و بکیر^۵ (۲۰۰۲) اعتقاد دارند آموزش زبان عربی در اکثر کشورهای غیر عربی بیش‌تر مبتنی بر قواعد است و ارزیابی از دانش‌آموزان نیز به این امر معطوف است. در آموزش زبان عربی در این کشورها چندان نوآوری دیده نمی‌شود و با رشد تکنولوژی‌های نوظهور از جمله رشد شبکه‌های اجتماعی، بازنگری در محتوای برنامه‌های درسی و روش‌های آموزش زبان عربی و رفع موانع یادگیری آسان‌تر است.

با توجه به مطالب ارائه شده و لزوم آموزش زبان عربی و اهمیت آن، تحقیقات انجام شده در

^۱ - Ryding

^۲ - Storch & Aldosari

^۳ - Taha-Thomure

^۴ - Long

^۵ - Yaakub & Bakir

زمینه درس عربی نشان دهنده بی‌علاقگی دانش‌آموزان به یادگیری آن و عملکرد پایین آنها در این درس و بی‌انگیزگی آنها نسبت به یادگیری این زبان است (خاقانی، لیاقت دار و پاکیزه خو، ۱۳۸۵). با توجه به این که حجم پژوهش‌های انجام شده در زمینه‌ی آموزش زبان عربی در کشور اندک است و تحقیقات انجام یافته به روش کمی می‌باشد و پژوهش کیفی برای بررسی عمیق‌تر علل ناکارآمدی آموزش این زبان در مدارس انجام نشده است، لذا انجام پژوهش کیفی در این زمینه ضروری به نظر می‌رسد نخستین سؤال در این زمینه این است که علل ناکارآمدی آموزش و یادگیری زبان عربی چیست؟ معلمان درس زبان عربی تجربیات زیسته خود را از عوامل ناکارآمدی آموزش زبان عربی چگونه روایت می‌کنند؟ این پژوهش تلاش دارد تا با رویکرد پدیدارشناسانه تفسیری به بازسازی معنایی ادراک معلمان از دلایل ناکارآمدی آموزش زبان عربی پرداخته و نشان دهد که این دبیران چه درکی از این پدیده دارند و آن را چگونه ارزیابی می‌کنند و تجربیات خود را در این زمینه چگونه تفسیر می‌کنند.

چارچوب نظری پژوهش

ایرانیان با زبان عربی آشنایی دیرینه دارند و خواندن، تعلیم، تعلم و تألیف به زبان عربی در مراکز آموزشی و علمی ایران، امر نوپایی نیست. ایرانیان از نخستین روزهای طلوع اسلام در سرزمین‌شان به آموزش زبان عربی همت گذاشتند. به طوری که انتشار این زبان در ایران با انتشار اسلام همراه شد. آموزش زبان عربی در ایران، بیش‌تر در مراکز علمی و دینی انجام می‌شد. این حوزه‌ها در چهار شهر بزرگ ایران (قم، مشهد، اصفهان، تهران) قرار داشتند و هدف آنها از آموختن زبان عربی توانایی در مطالعه، نقد و بررسی کتاب‌های فقهی، اصولی، تفسیری، فلسفی و کلامی بود. آموزش زبان عربی در مدارس و دبیرستان‌ها بیش از انقلاب اسلامی، آن هم در رشته‌های ادبی، انجام می‌شد و آموزش آن در یاد دادن برخی از قواعد خشک صرفی و نحوی خلاصه می‌شد که هیچ ارتباطی به نیازمندی‌های روز و اطلاعات مربوط به جنبه‌های مختلف زندگی نداشت. در نتیجه دانش‌آموز قواعد آموزشی داده شده را به سرعت فراموش می‌کرد. هر چه به انقلاب اسلامی نزدیک‌تر می‌شدیم، آموزش زبان عربی در مدارس به دلیل مسائل سیاسی کم رنگ‌تر می‌شد. آنچه پیش از انقلاب به نام زبان عربی در مدارس کشور آموزش داده می‌شد، با اسلوبی نادرست و محدود به قواعد صرف و نحو بوده است (پروینی، ۱۳۸۹). با اینکه درس عربی یک دیسیپلین و یک حوزه علمی سازمان یافته است ولی مبحث آموزش زبان خارجی، یکی از مباحث مهم و

باسابقه در حوزه آموزش و پرورش از یافته‌های روان‌شناسی، روان‌شناسی یادگیری، زیست‌شناسی و جامعه‌شناسی مدد گرفته است. در ابتدا دیدگاه روان‌شناسی قوای ذهنی حاکم بود که ذهن را همچون ماهیچه و تقویت آن را همچون بدنسازی قلمداد می‌کرد که با تمرینات سخت و وظایف پیچیده تقویت می‌شود. رواج این اندیشه باعث ایجاد روش آموزشی دستور ترجمه شد (حکیم زاده، متقی زاده، سلطانی نژاد، ۱۳۹۳). با ورود نگرش کل‌گرایی و گشتالت به حوزه یادگیری و با الهام از نگرش سیستمی، یادگیری یک کل منسجمی در نظر گرفته شد که تفکیک اجزا بین آن مردود اعلام شد. با ورود نگرش کل‌گرایی پراگماتیسمی خیلی از روش‌های آموزش زبان عربی ناکارآمدی خود را نشان دادند. برای مثال روش دستور-ترجمه که در یک برهه تاریخی روش مرسوم بود، ناکارآمدی خود را در ایجاد توانایی برقراری ارتباط و درک زبانی در یادگیرندگان به اثبات رساند (پروینی، ۱۳۸۹).

راهنمای برنامه درسی عربی نشان می‌دهد که از میان رویکردهای مختلف برای این درس، رویکرد "فهم متن" با قید متون دینی و فرهنگی اسلامی انتخاب شده است. این رویکرد بیش‌تر به روش دستور-ترجمه گرایش دارد. براساس این رویکرد، دانش‌آموز در پایان هر پایه تحصیلی باید بتواند به میزان آموخته‌هایی که از طریق مواد آموزشی به او انتقال پیدا کرده، در قبال متون دارای مضامین دینی (از قبیل قرآن کریم، ادعیه، روایات و یا متون فرهنگ اسلامی) که محتوایی با سبب‌های ارزشی و فرهنگی دارد، به دریافت معانی، مضامین و مفاهیم آنها دست یابد. بر این اساس برنامه درسی زبان عربی انتظار دارد خروجی‌های برنامه بتوانند در پایان دوره راهنمایی به فهم آیات ساده قرآن و نیز عبارات کوتاه و ساده متون دینی و فرهنگ اسلامی و در پایان دوره متوسطه به فهم ساختارها و متون با دامنه‌ی گسترده‌تر از دوره‌ی راهنمایی دست یابد (راهنمای برنامه درسی عربی متوسطه، ۱۳۸۸).

آموزش زبان دوم در مدارس ویژگی‌های خاصی دارد. متخصصان آموزش و پرورش در طراحی برنامه درسی آموزش زبان خارجی، باید از یک سو به اصول طراحی برنامه درسی توجه کنند و از سوی دیگر همه‌ی احتیاجاتی را که برای کارآمد ساختن آموزش زبان خارجه لازم است، برآورد کنند (حکیم زاده و همکاران، ۱۳۹۳). توجه به واقعیت‌های اجتماعی، اساس برنامه ریزی را تشکیل می‌دهد. با تحلیل فرهنگ و جامعه می‌توان به جست و جوی محتوا و تجربیاتی از یادگیری پرداخت که علاوه بر اعتبار علمی، متناسب با هنجارهای اجتماعی نیز هستند. برنامه درسی باید دانشی را ایجاد کند که متناسب با نوع جهانی باشد که در آن زندگی می‌کنیم. یکی از وظایف

برنامه درسی، رفع نیازهای جامعه است. در مطالعه و بررسی جامعه هم باید به نیازهای آنی توجه کرد و هم به تغییرات و تحولات مستمر، به ویژه به تحولات ناشی از پیشرفت علوم و تکنولوژی باید توجه داشت، بنابراین محتوای کتب درسی و از جمله متون درسی را باید مطابق با تغییرات اساسی که در جامعه در حال وقوع است، انتخاب کرد تا برنامه درسی همواره با نیازهای گوناگون انطباق یابد (ملکی، ۱۳۸۱: ۱۲۵).

کلاً با توجه به اینکه یادگیری زبان خارجی همواره برای دانش‌آموزان با مقاومت‌هایی همراه است، برای اثربخش ساختن آموزش زبان دوم/خارجی اصولی همچون ایجاد علاقه و انگیزه در یادگیرندگان، داشتن دانش‌آموزان با انگیزه و ایجاد محیطی مناسب برای یادگیری و تدریس زبان ضروری است (استکالینا و ساوراسوس^۱، ۲۰۱۰: ۳۹). از اصول دیگر آموزش زبان، توجه کافی به آموزش همه‌ی مهارت‌های زبانی به یادگیرندگان است: زیرا زمانی می‌گوییم فردی زبانی را فراگرفته است که آنچه را می‌شنود دریابد، بتواند مقصود خود را به زبان آورد، آنچه را می‌خواند بفهمد و بتواند مقصود خود را بنویسد (کاستین^۲، ۱۹۸۹: ۶۸). در یادگیری زبان عربی، اکثر دانش‌آموزان برای بهبود بخشیدن به مهارت تکلم به زبان عربی هیچ تلاشی از خود نشان نمی‌دهند (خالد^۳، ۲۰۰۴) حتی دانش‌آموزان دارای وضعیت تحصیلی بهتر هم به صورت خجالتی به زبان عربی صحبت می‌کنند و همیشه مضطرب هستند که مورد مضحکه و اتهام دیگران قرار خواهند گرفت (امیل رودین^۴، ۲۰۰۳). امروزه در یادگیری زبان خارجی، معلم و آموزگار زبان یکی از موارد بسیار اثرگذار بر نحوه یادگیری است. بر خلاف دروس دیگر که با ظهور نظریه‌های فلسفی جدید نقش معلم کمرنگ شده است، در زبان آموزی، معلم نه تنها هدایتگر و تسهیل‌کننده یادگیری در نظر گرفته می‌شود، بلکه الگوی زبانی دانش‌آموزان است. به همین دلیل، می‌توان گفت که کم‌تر منبع معتبر مرتبط با آموزش زبان دوم را می‌توان یافت که به عنصر معلم توجه نکرده باشد. در همه تعاریف ارائه شده برای صلاحیت معلمان، به پنج بعد توجه شده است که عبارتند از: کاربرد عملی زبان (تسلط به مهارت‌های زبانی و کاربرد آنها)، تحلیل زبان (داشتن دانش آواشناسی، تکواژه‌شناسی و نحو زبان‌های مقصد و مبدأ، تشریح ماهیت زبان و چگونگی فراگیری

^۱ Stukalina & Savrasovs

^۲ Chastain

^۳ Khalid

^۴ Amilrudin ishak

آن)، فرهنگ (درک و دانش رفتارهای مربوط به فرهنگ مردم گویش‌ور زبان خارجی)، فرایند یاددهی-یادگیری (تهیه طرح درس روزانه، تدریس مهارت‌های زبانی به فراگیران و ...) و بعد حرفه‌ای (شرکت در نشست‌های حرفه‌ای، عضویت در انجمن‌های مربوط به معلمان زبان، آگاهی از خدماتی که در وزارت آموزش و پرورش و دفتر آموزش زبان خارجه انجام می‌گیرد). (باسلاو^۱ و همکاران، ۱۹۷۸: ۱۰). بنابراین یکی از مهم‌ترین شاخص‌هایی که باید برای سنجش میزان کارآمدی یک دوره آموزشی زبان مورد سنجش قرار گیرد، میزان آمادگی دبیران زبان برای تدریس آن زبان است.

پیشینه پژوهش

در زمینه آموزش زبان عربی و دلایل ناکارآمدی آن در ایران و خارج از کشور، در طول سال‌های اخیر پژوهش‌هایی صورت گرفته است:

خاقانی، لیاقت دار و پاکیزه خو (۱۳۸۵) در پژوهشی علل کم‌علاقگی دانش‌آموزان دبیرستانی به درس عربی از دیدگاه دبیران عربی شهر شیراز را سه عامل "محتوای کتاب‌های درسی" (ارائه ندادن تصویری صحیح از جایگاه زبان عربی در روابط بین‌المللی، عدم تبیین اهمیت عربی و سرمایه‌های علمی و معنوی موجود در آن، وجود قواعد پیچیده و کم‌کاربرد) "بعد تخصص حرفه‌ای معلمان (نداشتن انگیزه لازم برای مطالعه و تحقیق و افزایش معلومات، عدم استفاده از وسایل کمک آموزشی، آگاهی نداشتن از روش‌های جدید آموزشی) و "بعد تسلط تخصصی آنان" (شامل عدم آشنایی با مجلات، رادیو و فیلم‌های عربی و استفاده نکردن از آنها، عدم آگاهی از شیوه‌های زبان آموزشی) می‌داند.

حکیم زاده، متقی زاده و سلطانی نژاد (۱۳۹۳) در پژوهشی که با عنوان "بررسی میزان کارآمدی آموزش زبان عربی عمومی در مقطع متوسطه از نظر دبیران و دانش‌آموزان شهر کرمان" انجام دادند، به این نتیجه رسیدند که میزان هماهنگی هدف آموزش زبان عربی با معیارهای انتخاب هدف در برنامه ریزی درسی، میزان تطابق محتوای کتاب‌های درسی عربی با معیارهای انتخاب محتوا در برنامه‌ریزی درسی، میزان آمادگی دبیران عربی برای تدریس درس زبان عربی، میزان تحقق اهداف برنامه درسی عربی، میزان تسلط دانش‌آموزان به مهارت‌های زبانی، میزان انگیزه و علاقه دانش‌آموزان به یادگیری زبان عربی و میزان آشنایی دانش‌آموزان با مهارت‌ها و راهبردهای

^۱ Baslaw

یادگیری زبان عربی پایین‌تر از حد مطلوب است. در نتیجه به آموزش زبان عربی به عنوان زبان دوم/خارجی به طور علمی توجه نشده است و تا حد مطلوب فاصله‌ی زیادی دارد و مهم‌ترین راهکار برای بهبود این وضعیت، ارتقای سطح آموزش پیش و ضمن خدمت معلمان زبان عربی است.

رسولی (۱۳۸۴) در پژوهشی با عنوان "مصادر الخلل فی تعلیم اللغه العربیه فی الجامعات الایرانیه (قواعد تعریف التخصصات)، مهم‌ترین مسائل و مشکلات آموزشی زبان عربی در ایران را در چهار عنوان سطح پایین آموزش زبان عربی در مدارس ایران، عدم علاقه‌مندی برخی از دانش‌آموزان به زبان عربی، بی‌انگیزه و دلسردی بسیاری از دانشجویان گروه‌های عربی در دانشگاه‌ها و کمبود نیروی انسانی متخصص در زبان عربی در بعضی از مراکز مرتبط با زبان عربی عنوان می‌کند. در این پژوهش بازنگری در محورهای دانشجو، استاد، برنامه درسی و ابزارهای آموزشی و همچنین گرایشی کردن آموزش زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌ها از جمله راه‌حل‌هایی است که می‌تواند راه‌گشای از میان برداشتن برخی از مشکلات مختص به آموزش زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌ها باشد.

طبق پژوهشی که هارون، احمد، محمت، احمد و راواش^۱ (۲۰۱۶) انجام دادند، دو مانع در یادگیری و تکلم به زبان عربی وجود دارد: «مانع داخلی» که مربوط به محدودیت‌های خود دانش‌آموزان و دانش و مهارت یادگیرندگان اشاره دارد. و «مانع خارجی» که به محدودیت‌هایی اشاره دارد که از خارج به وجود می‌آید، مانند فقدان یک محیط حمایتی و فرصت‌های یادگیری و تکلم به زبان عربی. در این پژوهش، هر دو گروه سخنرانان خوب زبان عربی و سخنرانان ضعیف زبان عربی با مشکلات داخلی بیش‌تری نسبت به مشکلات خارجی روبرو شده بودند. سخنرانان خوب زبان عربی با مشکلات زبانی بیش‌تری نسبت به مشکلات داخلی روبرو شده بودند در حالی که سخنرانان ضعیف کمبودهای داخلی مانند عدم اطمینان و عزت نفس را نشان داده بودند.

پژوهش الخفایفی^۲ (۲۰۰۵) نشان می‌دهد که یادگیرندگان زبان عربی به عنوان زبان دوم از اضطراب تحصیلی بالایی برخوردارند و این اضطراب در خصوص درک مطلب و شنیداری نسبت به بقیه حیطه‌های یادگیری زبان عربی از جمله گرامر بالاتر است.

^۱ - Haron, Ahmed, Mamat, Ahmad & Rawash

^۲ - Elkhafai fi

پژوهش سحریر و الیاس^۱ (۲۰۱۲) در باب ادراک ۱۳۳ نفر از یادگیرندگان مالزیایی از یادگیری زبان عربی از طریق بازی‌های آنلاین آموزشی نشان می‌دهد که بخش عظیمی از یادگیرندگان (۱۱۳) به این امر اعتقاد داشتند که روش‌های نوین آموزشی از جمله یادگیری از طریق بازی‌های آنلاین یادگیری بهتری را در آموزش زبان عربی به عنوان یک زبان خارجی ایفا می‌کند.

پژوهش محمدانی^۲ (۲۰۰۹) در باب نقش زبان عربی در پیشرفت تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی نشان می‌دهد که دانشجویان پزشکی که در محیط‌های چند فرهنگی کار می‌کنند در صورت تسلط به زبان عربی ارتباط مؤثری با بیماران خود برقرار می‌کنند.

پژوهش ال باتال و بلنپ^۳ (۲۰۰۶) با موضوع تدریس و یادگیری زبان عربی در ایالات متحده آمریکا: واقعیت‌ها، نیازها و جریان‌ات آینده نشان داد که با توجه به مهاجرت قشر عظیمی از مردم عرب زبان به ایالات متحده آمریکا و وجود تفکر بین فرهنگی در این کشور، آموزش زبان عربی باید مورد توجه برنامه‌ریزان درسی آن کشورها قرار بگیرد. از منظر این پژوهشگران بازنگری محتوای برنامه‌های درسی ارائه شده توسط نظام تربیتی آمریکا برای توجه بیشتر به مهاجرین عرب زبان الزامی است.

بررسی پژوهش‌های انجام گرفته نشان می‌دهد که آموزش و یادگیری زبان عربی به عنوان یک زبان خارجی چه در ایران و چه در کشورهای دیگر با موانع و مشکلاتی روبرو است و علل و عوامل متعددی می‌تواند بر این امر تأثیر بگذارد. اگر چه پژوهش‌های انجام گرفته به برخی از این موانع اشاره دارد ولی انجام پژوهش‌های بیشتر با متدولوژی‌های متفاوت‌تر می‌تواند داده‌های بهتر و غنی‌تری از موانع آموزش زبان عربی را نمایان کند؛ لذا در این پژوهش از روش‌های نوین پژوهش کیفی (پدیدارشناسی) برای جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها استفاده شد. روشی که در پژوهش‌های بررسی شده مورد توجه واقع نشده بود، تا عواملی که منجر به ناکارآمدی یادگیری زبان عربی شده است را بهتر نمایان کند.

^۱ - Sahrir & Alias

^۲ - Mohamedani

^۳ - Al-Batal & Belnap

روش پژوهش

طرح پژوهش، جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

این مطالعه به روش تحقیق کیفی با رویکرد پدیدارشناسی تفسیری انجام شده است. از آنجا که در پدیدارشناسی به دنبال مطالعه پدیده‌ها و معناهای پنهان موجود در زندگی انسان‌ها است (سربن^۱، ۲۰۱۲) و به فهم و تفسیر یک پدیده بیش‌تر از توصیف یک پدیده یا تجربه تأکید می‌شود. (ایمان زاده و سلحشوری، ۱۳۹۰) و این روش داده‌های غنی و بیش عمیقی در مورد تجربیات زیسته شرکت‌کنندگان می‌دهد (تودرس و هولووی^۲، ۲۰۰۶:۲۲۹). پژوهشگر برای دستیابی به تجربیات دبیران از این روش کیفی استفاده کرده است و سعی در واکاوی ادراکات و تجربه‌های دبیران به عنوان افراد آگاه و دارای اطلاعات از ناکارآمدی زبان عربی دارد و به منظور تحقق اهداف پژوهش، نمونه‌گیری هدفمند و مبتنی بر فرد ماهر و افرادی انتخاب شدند که نسبت به پدیده مورد مطالعه دارای تجربه بودند. جامعه‌ی مورد نظر، دبیران شهر تبریز بودند که از نواحی چندگانه تبریز انتخاب شدند ملاک ورود به مطالعه، داشتن تجربه کاری بالای ۵ سال و علاقه‌مندی به شرکت در پژوهش بود و افرادی که از این ملاک‌ها برخوردار نبودند از مطالعه خارج گردیدند. ۴۲ نفر از دبیران بر اساس هماهنگی‌های مسئول سرگروه‌های آموزشی اعلام آمادگی کرده بودند و از ملاک بالای ۵ سال هم برخوردار بودند. با توجه به اینکه ملاک انتخاب نمونه‌گیری و تعداد نمونه رسیدن به اشباع بود، نمونه مورد نظر به ۲۰ نفر رسید. جهت جمع‌آوری اطلاعات از مصاحبه‌های نیمه ساختار یافته استفاده شد و با توجه به اینکه در مصاحبه نیمه ساختار یافته قصد محقق نفوذ در لایه‌های عمیق ذهن مصاحبه شونده و کسب اطلاعات حقیقی است، سؤالات دیگری هم از بطن پاسخ‌های مصاحبه شونده‌گان تدوین شدند.

در این مطالعه از راهنمای مصاحبه، جهت جلوگیری از اتلاف وقت و پراکنده گویی استفاده شد. در مجموع ۲۰ مصاحبه بر اساس ملاک اشباع داده‌ای انجام شد که مدت زمان آن بین ۲۰-۳۰ دقیقه بسته به تمایل شرکت‌کنندگان جهت ادامه گفتگو، به طول انجامید و با ۱۷ نفر در دفاتر مدارس و سه نفر به صورت غیر حضوری مصاحبه گردید. مصاحبه‌ها به صورت انفرادی انجام گرفت که این موضوع باعث گردید که مصاحبه شونده‌گان به راحتی بتوانند نظرات خود را پیرامون

^۱ Cerbone, D.R

^۲ Todres, L. & Holloway, I

موضوع ایراد نمایند. برای نمونه مورد مطالعه، ابتدا در مورد چگونگی مصاحبه و اهداف پژوهش حاضر توضیح داده شد و به شرکت‌کنندگان اطمینان داده شد که متن مصاحبه کاملاً محرمانه خواهد ماند و در توصیف و تحلیل نهایی نامی از شرکت‌کنندگان برده نخواهد شد. به منظور رسمی نمودن رضایت مصاحبه شونده‌گان برای شرکت در مصاحبه، از هر کدام از آنان یک رضایت‌نامه شفاهی اخذ گردید. لازم به ذکر است که مصاحبه شونده‌گان آزاد بودند که هر زمان اراده کنند از انجام مصاحبه انصراف دهند. مصاحبه‌ها تا زمان اشباع داده‌ها ادامه یافت. بعد از پایان یافتن مصاحبه، سخنان ضبط شده توسط مصاحبه‌گر به متن نوشتاری تبدیل شد و جملات و نقل قول‌هایی که به درک تجربه افراد از پدیده دلالت می‌کردند، مشخص گردید. در کدگذاری که اولین مرحله بود پس از استخراج کدهای اولیه، کدهای مشابه با یکدیگر ادغام و در گروهی قرار داده شد. در کدگذاری اولیه ۹۸۴ کد استخراج شد در مرحله‌ی بعد آزمون‌گر از عبارات مهم برای دسته‌بندی معانی که منجر به دستیابی به زیرمضمون‌ها می‌شد، استفاده نمود. این زیرمضمون‌ها نیز برای نوشتن آنچه شرکت‌کنندگان تجربه کرده‌اند، در پوشش مضمون‌ها یا خوشه‌ها مورد استفاده قرار گرفت. در نهایت مضمون‌ها در پوشش محدوده وسیع‌تری به نام حیطه قرار داده شدند. به منظور تفسیر و تجزیه و تحلیل اطلاعات به دست آمده از روش استرابت و کارپنتر (۲۰۰۳) استفاده گردید. استرابت و کارپنتر پدیدارشناسی را عملی میدانند که هدف آن توصیف پدیده‌های خاص، ظاهر چیزها و تجربیات زندگی افراد است. روش مزبور شامل توصیف پدیده مورد نظر توسط محقق، کنارگذاری پیش فرض‌های محقق، مصاحبه با شرکت‌کنندگان، قرائت توصیف‌های شرکت‌کنندگان، استخراج جوهره‌ها، پیدا کردن روابط اساسی، نوشتن توصیفی از پدیده‌ها، مرور بر متون مربوطه و انتشار یافته‌ها می‌باشد (ادیب حاج باقری، پرویزی و صلصالی، ۱۳۹۰). همچنین پاسخ‌های شرکت‌کنندگان در مصاحبه با یافته‌های مطالعات مشابه مقایسه شد.

جدول ۱- مشخصات دموگرافیک شرکت‌کنندگان

شرکت‌کننده شماره	سابقه کار	میزان تحصیلات	رشته تحصیلی
۱	۱۲	فوق لیسانس	زبان و ادبیات عرب
۲	۱۶	لیسانس	علوم قرآنی
۳	۱۷	فوق لیسانس	زبان و ادبیات عرب
۴	۸	لیسانس	فقه و حقوق اسلامی
۵	۲۲	فوق لیسانس	زبان و ادبیات عرب
۶	۲۵	لیسانس	زبان و ادبیات عرب
۷	۸	لیسانس	زبان و ادبیات عرب
۸	۱۱	فوق لیسانس	زبان و ادبیات عرب
۹	۱۳	فوق لیسانس	فقه و حقوق اسلامی
۱۰	۱۹	دانشجوی دکتری	فلسفه و کلام اسلامی
۱۱	۱۵	لیسانس	زبان و ادبیات عرب
۱۲	۲۸	فوق لیسانس	معارف اسلامی
۱۳	۱۱	لیسانس	زبان و ادبیات عرب
۱۴	۶	لیسانس	علوم قرآنی
۱۵	۱۳	فوق لیسانس	علوم قرآنی
۱۶	۹	لیسانس	زبان و ادبیات عرب
۱۷	۱۷	لیسانس	زبان و ادبیات عرب
۱۸	۱۵	دکتری	ادبیات فارسی
۱۹	۲۰	لیسانس	زبان و ادبیات عرب
۲۰	۱۸	لیسانس	زبان و ادبیات عرب

یافته‌ها

پس از پیاده کردن مصاحبه‌ها، ۱۱ زیرمضمون شامل: عدم برنامه‌ریزی مناسب مدت زمان تدریس، عدم برخورداری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت از اعتبار و اهمیت بالا، عدم تجهیز مدارس به امکانات آموزشی، تدریس بر اساس مطالب کتابی و محدود به قواعد زبانی، عدم علاقه دانش‌آموزان رشته‌های غیرانسانی به درس عربی، ارزشیابی قواعد محور، عدم هماهنگی بین اهداف تدریس و ارزشیابی زبان عربی، دیدگاه منفی اولیا، ارزش‌گذاری کم‌تر جامعه به زبان عربی نسبت به زبان‌های خارجی دیگر، عدم تناسب کتاب درسی با نیازهای علمی و عاطفی و روانی فراگیران، عدم تسلط کافی دبیران بر مکالمه عربی و استفاده کم‌تر معلمان از آن در جریان تدریس، بکارگیری

از دبیران غیر تخصصی، شناسایی و استخراج شد. زیر مضمون‌ها در دسته‌بندی مضامین اصلی قرار گرفت و به این ترتیب از آنها پنج مضمون اصلی شامل: موانع مرتبط با معلمان، موانع مربوط به دانش‌آموزان، موانع مرتبط با جامعه و فرهنگ، موانع مرتبط با نظام آموزش و برنامه‌ریزی آموزشی و موانع مربوط به ارزشیابی به دست آمد.

جدول ۲- مضامین اصلی و فرعی به دست آمده از مصاحبه

مضامین اصلی	مضامین فرعی
موانع مرتبط با معلمان	تدریس قواعد محور و در چارچوب نظری کتاب درسی تسلط ناکافی دبیران بر مکالمه عربی و استفاده کم‌تر از آن در جریان تدریس
موانع مربوط به دانش‌آموزان	عدم تخصص‌گرایی عدم علاقه دانش‌آموزان به خصوص در رشته‌های غیرانسانی به درس عربی
موانع مرتبط با جامعه و فرهنگ	عدم تناسب محتوای کتاب درسی با نیازهای علمی، عاطفی و روانی فراگیران نگرش منفی نسبت به جوامع عربی ارزش‌گذاری اجتماعی
موانع مرتبط با نظام آموزشی و برنامه درسی	مدت زمان تدریس کم‌تر دوره‌های آموزشی ضمن خدمت کم اعتبار کمبود امکانات و مواد آموزشی در مدارس
موانع مربوط به ارزشیابی	ناهمسوئی ارزشیابی با اهداف آموزشی

مضمون اصلی ۱: موانع مرتبط با معلمان

مضمون فرعی ۱- تدریس قواعد محور و در چارچوب نظری کتاب درسی:

تدریس قواعد به منظور کمک به تسهیل یادگیری زبان عربی است. به نظر می‌رسد در تدریس درس عربی در سیستم آموزش و پرورش ایران، این نکته بالعکس اجرا می‌شود، یعنی به جای تأکید و تلاش در جهت ژرف‌سازی مکالمه‌ی عربی و رسیدن به هدف این درس که همان قرائت و ترجمه صحیح متون دینی می‌باشد آن قدر به نکات دستوری پرداخته می‌شود که ضیق وقت تدریس این کتب مانع از وقت و سرمایه‌گذاری زمانی برای قرائت ترجمه صحیح می‌گردد. با توجه به اینکه مؤلفین این کتب هم در دستور کارشان این نکات را گنجانده‌اند ولی نتیجه‌مداری فرایند تدریس باعث می‌شود که جهت تقویت توانایی دانش‌آموزان در پاسخ‌دهی به سؤالات

کنکور، همین بخش مذکور یعنی دستور زبان اهمیت بیشتر بیابد. لذا به خاطر نظری و غیر کاربردی بودن مباحث آموزشی، میزان یادگیری پایین‌تر از حد مطلوب می‌باشد و فرد یادگیرنده به یادگیری قواعد محض و فرار احساس نیازی نمی‌کند.

یکی از شرکت‌کنندگان در این باره عنوان می‌کند که: «من فقط مطالب کتاب را تدریس می‌کنم چون تا بحال کتب عربی قواعد محور بوده و اگر از منبع دیگری استفاده کنم از کتاب مبادی العربیه که منبع موثق هست کمک می‌گیرم و سعی می‌کنم در صورت اضافه وقت مطالب کنکوری را هم بگویم» (شرکت کننده شماره ۱).

مضمون فرعی ۲- تسلط ناکافی دبیران بر مکالمه عربی و استفاده کم‌تر از آن در جریان

تدریس:

در مقایسه با دبیران زبان انگلیسی می‌توان گفت که آنان تقریباً به خوبی می‌توانند به این زبان تکلم کنند و با یک فرد خارجی زبان، مکالمه نمایند. اما دبیران عربی در این حد توانمند نیستند. در حالی که مطابق نظریه رفتارگرایی تمرین و تکرار یکی از اصل‌های مهم یادگیری است و در این زمینه نیز می‌تواند نتیجه خوبی به بار آورد.

یکی از مصاحبه شونده‌گان بیان کرده است که: «من از زبان عربی در هنگام تدریس استفاده نمی‌کنم و فقط بعضی از جملات و اصطلاحات را بکار می‌برم. تجربه بیست ساله من نشان می‌دهد که کم‌تر دبیر عربی را شما می‌توانید پیدا کنید که بتونه به عربی صحبت کنه» (شرکت کننده شماره ۱۹).

شرکت‌کنندگان دیگر نیز علت عدم تکلم به زبان عربی را این گونه ذکر کرده که: «فراگیران پذیرا نیستند و ما هم خودمان چندان مهارتی در مکالمه زبان عربی نداریم. فقط در حد سلام و احوالپرسی از کلمات عربی استفاده می‌کنیم. با اینکه خودمان به این امر آگاهیم که شاید این مکالمه‌ای هم که ما در کلاس انجام میدیم با زبان گفتاری اعراب فاصله زیادی دارد.» (شرکت کننده شماره ۱۲).

مضمون فرعی ۳- عدم تخصص گرایی:

امروزه با تخصصی شدن علوم، استفاده از متخصصان امر در تدریس واحدهای درسی امری ضروری است. اکثر شرکت‌کنندگان به این امر اشاره داشتند که یکی از معضلات اساسی یادگیری زبان عربی عدم تعیین دقیق حدود و ثغور این رشته است.

یکی از شرکت‌کنندگان بیان می‌کند: «یکی دیگر از موانع مربوط به معلمان وجود این قانون در آموزش و پرورش باشد که یک دبیر اگر ۳ سال این درس را در دبیرستان تدریس کرده باشد می‌تواند این درس را ارائه نموده و به عنوان دبیر عربی شناخته شود. سؤال این است که آیا میزان اطلاعات یک دبیر باید صرفاً در حد مطالب کتاب باشد؟ آیا دبیری که یک شب از دانش‌آموزان جلوتر باشد می‌تواند کارایی مورد انتظار نظام آموزش را تأمین نماید؟ این مورد مخصوصاً در مناطق کم جمعیت بیش‌تر نمود دارد و برنامه‌ریزی انسانی به روش اصولی صورت نمی‌گیرد و ترجیحات و روابط دوستانه در سازماندهی نیروی انسانی مد نظر قرار می‌گیرد» (شرکت‌کننده شماره ۱۵).

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان بیان می‌کند: «هیچ ماده درسی به اندازه‌ی عربی حدود و ثغورش نامشخص نیست. با اینکه ما هم به وجود ارتباط نزدیک این ماده درسی با دروسی دیگر نظیر ادبیات فارسی و قرآن اعتقاد راسخ داریم ولی در عمل ثابت شده است که فارغ‌التحصیلان این رشته‌ها در تدریس تخصصی درس عربی با مشکلاتی مواجه هستند. لذا نگاه تخصصی‌تر به این درس از طرف مسئولین آموزش و پرورش الزامی است» (شرکت‌کننده شماره ۱۸).

مضمون اصلی ۲: موانع مربوط به دانش‌آموزان

مضمون فرعی ۱- عدم علاقه دانش‌آموزان رشته‌های غیر انسانی به درس عربی:

رشته تحصیلی یکی از متغیرهایی می‌باشد که میزان انگیزه فراگیران به درس عربی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در رشته‌های مختلف غیر انسانی مثل علوم تجربی که ماده درسی عربی از ضریب کم‌تری در کنکور دارا می‌باشد لذا فراگیران چنین رشته‌هایی به این ماده درسی کم‌تر توجه و علاقه داشته و به آن اهمیت چندانی برای یادگیری نمی‌دهند. یادگیری زبان عربی صرفاً جهت اخذ نمره و فاکتور تعیین کننده در کنکور سراسری است که با ماهیت یادگیری زبان عربی مغایرت دارد.

یکی از شرکت‌کنندگان این چنین بیان می‌کرد که: «دانش‌آموزان در چندین سال اخیر نسبت به این درس و یادگیری این درس شدیداً بی‌علاقگی نشان می‌دهند. افرادی هم که برای یادگیری این درس تلاش نشان می‌دهند به خاطر کنکور و نمره کنکور است نه به خاطر علاقه واقعی به این درس. وضعیت یادگیری هم که در رشته‌های غیر علوم انسانی افتضاح است» (شرکت‌کننده شماره ۱۴).

شرکت‌کننده دیگری می‌گوید: «من ۱۵ سال است که در مدارس تبریز تدریس می‌کنم. به جرأت می‌توانم بگویم هیچ درسی مثل عربی برای دانش‌آموزان ناخوشایند و آزاردهنده نیست. خیلی از دانش‌آموزان در کلاس این امر را به ما اطلاع می‌دهند. در خیلی از کلاس‌ها دیده‌ام که از درس عربی به عنوان سوهان روح یاد می‌کنند. حتی دانش‌آموزان مدارس تیزهوشان هم که تدریس کرده‌ام این نگرش را نسبت به این درس دارند» (شرکت‌کننده شماره ۱۱).

مضمون فرعی ۲- عدم تناسب محتوای کتاب درسی با نیازهای علمی، عاطفی و روانی

فراگیران:

در نظام‌های نوین تربیتی اساس همه برنامه‌ریزی‌ها باید بر محوریت دانش‌آموز باشد. نگاه سنتی به تعلیم و تربیت و معلم محوری چندان جایگاهی در نظریه‌های تربیتی و فلسفی ندارد. فلسفه‌های تربیتی جدید از معلم صرفاً به منزله تسهیل‌کننده امر یادگیری یاد می‌برند لذا برای نیازهای دانش‌آموزان در طراحی برنامه‌های درسی دیده شود.

یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید: «خیلی از کتاب‌های درسی طراحی شده با علایق و نیازهای دانش‌آموزان متناسب نیست. اسامی، شخصیت‌ها و مثال‌هایی که در محتوای درس عربی گنجانده می‌شود باید برای مخاطب و یادگیرنده ملموس و دلچسب باشد و مثال‌ها نیز از فرهنگ همان جامعه یا نزدیک به آن انتخاب شود» (شرکت‌کننده شماره ۷).

شرکت‌کننده دیگری می‌گوید: «دانش‌آموزان در کلاس اول راهنمایی تقریباً بدون گذراندن هیچ درس پیش‌نیاز، یادگیری این دروس را آغاز می‌کنند و طبیعی است که عملکرد آنان در این دروس در مقایسه با دروس دیگر از جمله ریاضی، فارسی و... متفاوت و احتمالاً پایین‌تر باشد. بنابراین، یکی از موانع یادگیری دروس عربی و زبان انگلیسی فقدان رفتارهای ورودی شناختی کافی در دانش‌آموزان است» (شرکت‌کننده شماره ۵).

مضمون اصلی ۳: موانع مرتبط با جامعه و فرهنگ:

مضمون فرعی ۱- نگرش منفی نسبت به جوامع عربی

یکی از عواملی که در کاهش انگیزه یکپارچه دانش‌آموزان نقش دارد وجود نگرش منفی و یا خستی نسبت به مردمان کشورهای عرب‌زبان در زمینه‌ی پیشرفت علمی، تکنولوژی و انسانی و فرهنگ آنان است. همچنین برخی از اولیا، به زبان عربی نگاه صرف مذهبی دارند و به موارد کاربردی و علمی آن توجهی نمی‌کنند. این عامل باعث می‌شود تا شاید هیچ دانش‌آموزی آرزوی

زندگی و تحصیل در کشورهای عرب‌زبان را در ذهن نداشته باشد و لذا ضرورتی برای یادگیری این درس احساس نکند.

شرکت‌کننده‌ای در این باره این چنین نظر داده است که: «به نظر من امروزه آموزش زبان عربی برای دانش‌آموز از هر زمان دیگری سخت‌تر است. هم والدین و هم دانش‌آموزان نگرش منفی نسبت به جوامع عربی را به درس عربی مرتبط می‌کنند. اخیراً با دانش‌آموزانی سر و کار داریم که زبان و فرهنگ عربی را نابود کننده فرهنگ فارسی و نابود کننده فرهنگ ایران باستان می‌دانند و این امر روزبه‌روز بیشتر می‌شود» (شرکت‌کننده شماره ۱۶).

شرکت‌کننده دیگری که تجربه تدریس عربی را در مدارس و دانشگاه دارد چنین بیان داشته است که: «اولیا، دانش‌آموزان و دانشجویان هیچ ارزشی به این درس نمی‌دهند. به درس‌های پایه مثل زیست، فیزیک اهمیت می‌دهند. بیش‌تر زنگ‌های عربی می‌آیند و فرزند خود را می‌برند، می‌گویند درس مهمی ندارد. عربی درس محروم شده است و دبیر عربی از آن محروم‌تر. نه مدرسه، نه اولیا، نه دانش‌آموز و نه خود اداره هیچ توجهی ندارد» (شرکت‌کننده شماره ۸).

مضمون فرعی ۲- ارزش‌گذاری اجتماعی:

اکثر دبیران شرکت‌کننده به این امر اعتقاد داشتند که در جامعه ما، مردم و خانواده‌ها نیز اهمیتی که برای یادگیری زبان انگلیسی قائل‌اند، نسبت به درس عربی و زبان عربی قائل نیستند. به عبارت دیگر، ضمن بی‌اهمیت دانستن یادگیری زبان عربی، نگرش چندان مثبتی به تکلم با آن زبان وجود ندارد. از این رو، تقویت‌های اجتماعی که زبان‌آموز در درس زبان انگلیسی از دیگران دریافت می‌کند، در درس عربی دریافت نمی‌نمایند.

یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید: «از یک طرف مؤسسات آموزش زبان عربی در سطح شهرها ناکافی است. از طرف دیگر جامعه ما هنوز زبان عربی را به عنوان یک زبان خارجی پر کاربرد قبول ندارد. هر موقع در کلاس از اهمیت زبان عربی برای دانش‌آموزان توضیح می‌دیم با واکنش‌هایی از طرف آنها مواجه می‌شویم. اکثر دانش‌آموزان ترجیح می‌دهند به جای یادگیری زبان عربی زبان‌هایی مثل آلمانی، فرانسه یا زبان‌های دیگر را در کنار زبان انگلیسی یاد بگیرند» (شرکت‌کننده شماره ۲۰).

مضمون اصلی ۴: موانع مرتبط با نظام آموزشی و برنامه درسی:

مضمون فرعی ۱- مدت زمان تدریس کم‌تر:

افزایش سطح انتظارات سازمان‌ها و ارگان‌های متفاوت از تعلیم و تربیت و نقش آفرینی آن در حوزه‌های مختلف، نظام آموزشی را با محدودیت‌هایی از جمله محدودیت زمان مواجه کرده است. با اینکه زمانبندی هفتگی تدریس ثابت مانده است ولی درخواست برای تدریس دروس و مهارت‌های جدید نظیر مهارت‌های شهروندی، حقوق شهروندی، سلامت، مهارت‌های اجتماعی و مهارت‌های زندگی نظام تعلیم و تربیت را با تنگناهایی مواجه کرده است.

یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید: «در نظام جدید آموزشی، ساعات تدریس درس قرآن و عربی کاهش پیدا کرده است و دلیل این کاهش را مسئولین چنین بیان داشته‌اند که درس‌های دیگری مانند مدیریت خانواده هم همان اهداف تربیت دینی را دنبال می‌کنند» (شرکت‌کننده شماره ۱۷).

شرکت‌کننده دیگری چنین بیان داشته است که: «ساعات تدریس زبان انگلیسی بیش‌تر از زبان عربی است. قطعاً موفقیت در یادگیری زبان انگلیسی بیش‌تر از عربی خواهد بود. از جمله مهم‌ترین مانع بر سر راه تحقق آموزش زبان عربی، کمبود زمان تدریس است. زیرا دبیر عربی هم باید زمان کافی برای افزایش انگیزه فراگیران داشته و هم به تدریس مطالب جدید آموزشی بپردازد» (شرکت‌کننده شماره ۱۳).

مضمون فرعی ۲- عدم برخورداری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت از اهمیت و اعتبار:

هدف اصلی از آموزش ضمن خدمت، آموزش نیروهای به کار گماشته شده (استخدامی) در طی دوران خدمت جهت بهبود توانایی‌ها و مهارت‌های کارکنان برای انجام بهتر مسئولیت‌های خود است. در حقیقت تغییر و تحولات در طی زمان ایجاب می‌کند تا کارکنان دانش و توانایی خود را طبق شرایط به‌روزرسانی کنند و از نظر علمی و عملی همپای تحولات پیش بروند. ارتقاء توانایی‌ها و مهارت‌های کارکنان در دو سطح تخصصی و عمومی صورت می‌گیرد و همه کارکنان باید بتوانند پس از آموزش و برگزاری آزمون‌ها وظایف محوله را "بهتر، سریع‌تر، آسان‌تر، با هزینه کم‌تر و ایجاد حداکثر رضایت برای ارباب رجوع طبق وظایف محوله انجام دهند.

یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید: «وزارت آموزش و پرورش هر ساله با هدف توانمندسازی پرسنل تحت امر خود و هم برای تکمیل فرم ارزشیابی آموزگاران که باید حداقل ۶۰ ساعت آزمون

ضمن خدمت را دارا باشند، آموزش‌ها و آزمون‌های ضمن خدمت را در سراسر کشور برگزار می‌کند اما اکثریت قریب به اتفاق آزمون‌های ضمن خدمت فرهنگیان آزمون‌هایی علمی - تخصصی با هدف توانمندسازی همکاران در تدریس در جایگاه یک نیروی موفق مؤثر در کلاس نیست و سیطره‌ی بینش غیرعلمی و یا سیاسی - ایدئولوژیک باعث شده است تا اغلب آزمون‌ها حول مسائل عمومی یا عقیدتی - سیاسی باشد که عمدتاً یا آزمون‌دهندگان خود با این دست مسائل آشنایی دارند و یا اینکه در خلوت خود و در زندگی فردی نیز می‌توانند آنها را پی‌گیری کنند و یا اصولاً دانستن آن ارتباطی با دانش و رشته تحصیلی همکاران ندارد» (شرکت‌کننده شماره ۶).

شرکت‌کننده دیگری می‌گوید: «اکثر مواقع به علت بعد مسافت زیاد تا محل برگزاری دوره ضمن خدمت و زمان نامناسب برگزاری دوره‌ها دبیران عمدتاً نمی‌توانند در دوره‌ها شرکت کنند. و کسانی هم که امکان شرکت در دوره‌ها را داشتند چنین اظهار نظر می‌کنند که این دوره‌ها بر اساس اهداف زبان عربی برنامه‌ریزی نمی‌شود و از اعتبار و اهمیت چندانی برخوردار نیست.» (شرکت‌کننده شماره ۹).

مضمون فرعی ۳- کمبود امکانات و مواد آموزشی در مدارس:

هر چیزی که بتواند کیفیت تدریس و یادگیری را افزایش دهد، وسیله‌ای برای کمک به آموزش است. رسانه‌های نوشتاری از اولین رسانه‌هایی بودند که در امر تعلیم و تربیت از آنها استفاده می‌شده است و سپس رسانه‌های دیگری از قبیل تصاویر، نقشه‌ها، اسلاید، فیلم، تلویزیون و بسیاری از رسانه‌های دیگری که وارد جریان تعلیم و تربیت شده‌اند که در امر تدریس و یادگیری تأثیر داشته‌اند. رسانه‌های آموزشی باعث تسهیل فرایند یادگیری، درگیری عمیق فراگیر در جریان یادگیری، افزایش بازده آموزشی، یادگیری فردی و شکل‌گیری معنی در ذهن فراگیر و ... می‌شود. یکی از شرکت‌کنندگان می‌گوید: «بر خلاف اهمیت رسانه‌های آموزشی در تدریس، متأسفانه مدارس به امکانات آموزشی تجهیز نیستند و امکانات موجود هم هیچ ارتباطی با درس عربی ندارد و در حد لوازم ساده آزمایشگاهی می‌باشد. مدیران مدارس هم به علت کمبود بودجه مالی توانایی تهیه رسانه‌های آموزشی را ندارند و لذا این چنین عواملی باعث تضعیف انگیزه فراگیران به یادگیری این زبان می‌شود» (شرکت‌کننده شماره ۳).

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان اظهار کرده است که: «خیلی علاقه دارم و دلم می‌خواد که یک کلاس سمعی - بصری در مدرسه داشته باشیم ولی امکانات مدرسه اجازه نمی‌دهد و فقط از

CD آموزشی در حد توان استفاده می‌کنم. با این همه تحول در شبکه‌های مجازی و شبکه‌های آموزشی نمی‌دانم چرا هیچ نوآوری در آموزش زبان در کشور ما مشاهده نمی‌شود در حالی که سری به شبکه‌های مجازی بزنی پر از سایت‌ها و شبکه‌های آموزش زبان انگلیسی است» (شرکت کننده شماره ۲).

مضمون اصلی ۵: موانع مربوط به ارزشیابی:

مضمون فرعی ۱- ناهم‌سویی ارزشیابی با اهداف آموزشی

مهم‌ترین هدف زبان عربی تسلط بر مکالمه عربی می‌باشد. در این راستا باید ارزشیابی به صورت شفاهی و کتبی صورت پذیرد که در عمل این امر اتفاق نمی‌افتد. اظهارات یکی از شرکت‌کنندگان: «ارزشیابی پایان ترم ۲۰ نمره و به صورت کتبی انجام می‌گیرد و مبنای تصمیم‌گیری در دستیابی فرد به اهداف آموزشی می‌شود و سؤالات ارزشیابی به قواعد و تجزیه و تحلیل تأکید دارد نه به مکالمه و در یک کلام قواعد محوری است. لذا ابزار ارزشیابی روایی و پایایی لازم را ندارد» (شرکت‌کننده شماره ۴)

یکی دیگر از شرکت‌کنندگان می‌گوید: «ارزشیابی‌های درس عربی اهداف از پیش تعیین شده را درست مورد قضاوت قرار نمی‌دهد و این اصل ارزشیابی که ارزشیابی باید بر اساس اهداف آموزشی صورت گیرد در نظام آموزشی ما رعایت نمی‌شود. به عبارتی بین اهداف تدریس زبان عربی و ارزشیابی از آن هماهنگی وجود ندارد» (شرکت‌کننده شماره ۱۰).

بحث و نتیجه‌گیری

علیرغم اهمیت زبان عربی در نظام آموزش ایران به دلایل مختلف از جمله ارتباط این زبان با زبان فارسی به عنوان زبان رسمی کشور و تأثیرگذاری و نقش آن بر درک مفاهیم دینی و آموزه‌های آن، بازنمایی تجربیات زیسته دبیران عربی از ناکارآمدی آموزش و یادگیری زبان عربی در نظام آموزشی ایران نشان می‌دهد که تدریس و یادگیری اثربخش این رشته علمی و یا دیسپلین با مسائل و مشکلاتی روبه‌رو است. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که یکی از موانع مرتبط با یادگیری اثربخش زبان عربی معلمان این رشته علمی هستند. معلمان به عنوان مجریان اصلی برنامه درسی تدوین شده نظام آموزشی نقش اساسی را در موفقیت آن ایفا می‌کنند. برخی از مشکلات معلمان به آموزش‌های دوران تحصیل خود معلمان برمی‌گردد. بر اساس تجربیات زیسته‌ی دبیران،

دبیرانی که در ی تحصیل در دانشگاه عمدتاً در یادگیری زبان عربی بر اساس قواعد و دستور زبان عربی آموزش دیده‌اند در مهارت‌های زبان عربی از جمله، مکالمه عربی در کلاس با مشکلاتی مواجه هستند. البته نظام آموزشی ۶-۳-۳ که جدیداً اجرایی شده است، در رفع موانع مرتبط با معلمان نقش مهمی را ایفا می‌کند، زیرا این سیستم آموزشی تأکید بیش‌تری به تکلم و کاربرد زبان عربی دارد. برخی از دبیران عربی به دلیل عدم سازماندهی صحیح نیروی انسانی از طرف اداره آموزش و پرورش، رشته‌های تحصیلی غیر تخصصی داشته‌اند که به خاطر اشتراک محتوایی با این دیسپلین به تدریس این ماده درسی می‌پردازند. پژوهش‌های طاهای تومور (۲۰۰۸) و رسولی (۱۳۸۴) و حکیم زاده و همکاران (۱۳۹۳) نیز بر نقش معلمان در ناکارآمدی زبان عربی اشاره دارد. مانع دیگر در آموزش و یادگیری اثربخش زبان عربی موانع مربوط به فراگیران است. بیش‌تر فراگیران علاقه و انگیزه چندانی به این زبان و یادگیری آن به روش سنتی ندارند. می‌توان با روش‌های جدید آموزشی و فنون جدید تدریس، یادگیری را برای دانش‌آموزان جذاب کرد. همسو با یافته‌های هارون و همکاران (۲۰۱۶) و پژوهش سحریر و الیاس (۲۰۱۲) و خاقانی و همکاران (۱۳۸۵) می‌توان به موانع داخلی از جمله عدم علاقه فراگیران نیز اشاره کرد که زبان عربی را نه به خاطر اهداف آموزش آن، بلکه به عنوان ابزاری جهت قبولی در کنکور سراسری مطالعه می‌کنند. مسائل مرتبط با جامعه و فرهنگ و نگرش‌های حاکم بر آن جوامع نیز می‌تواند به عنوان مانع بازدارنده یا تسهیل‌گر نقش ایفا کند. بر اساس تجربه‌ی زیسته‌ی دبیران، یکی دیگر از موانع یادگیری اثربخش زبان عربی نگاه منفی نسبت به جوامع عربی و ارزش‌گذاری اجتماعی پایین نسبت به این جوامع است. به نظر می‌رسد در شرایطی که نگرش مثبتی نسبت به عرب‌ها در کشور ما وجود ندارد، آموزش این زبان از طریق برنامه درسی رسمی کشور کار چندانی ساده‌ای نیست. بر اساس پژوهش‌های محمدانی (۲۰۰۹)، (استورچ و الدوساری، ۲۰۱۰) و پژوهش ال باتال و بلنپ (۲۰۰۶) می‌توان با تقویت نگاه چند فرهنگی و ارزش‌گذاری نسبت به تکثرگرایی فرهنگی بر این مسئله فائق آمد.

برخی از موانع تدریس و یادگیری اثربخش از دیدگاه دبیران به موانع مرتبط با نظام آموزشی و برنامه درسی بر می‌گردد. مدت زمان اختصاص یافته به تدریس زبان عربی کافی نبوده و با توجه به ماهیت این درس و لزوم امکانات سمعی و بصری و امکانات نرم افزاری و سخت افزاری این کمبود امکانات در مدارس مشهود است. دوره‌های ضمن خدمت برگزار شده برای معلمان از کیفیت مطلوبی برخوردار نیستند. پژوهش سحریر و الیاس (۲۰۱۲)، هارون و همکاران (۲۰۱۶)،

خاقانی و همکاران (۱۳۹۵) و حکیم زاده و همکاران (۱۳۹۳) نیز بر نقش امکانات آموزشی، برنامه درسی طراحی شده و کیفیت ضمن خدمت بر اثربخشی تدریس و یادگیری زبان عربی اشاره دارد. مانع دیگری که بر اساس تجربیات زیسته‌ی دبیران در ناکارآمدی آموزش و یادگیری زبان عربی نقش ایفا می‌کند، نحوه‌ی ارزشیابی و نظام ارزشیابی است. بر اساس تجربیات دبیران بین اهداف زبان عربی و نظام ارزشیابی هماهنگی کاملی وجود ندارد و ارزشیابی‌ها عمدتاً بر قواعد تکیه دارد تا مهارت‌های دیگر. یافته‌های پژوهش حکیم زاده و همکاران (۱۳۹۳) نیز نشان می‌دهد که هدف آموزش زبان عربی با معیارهای انتخاب هدف در برنامه‌ریزی درسی و نظام ارزشیابی هماهنگی خوبی مشاهده نمی‌شود. یعقوب و بکیر (۲۰۰۲) نیز قواعد و گرامر محوری را اساسی‌تر بین مشکل آموزش عربی و ارزشیابی آن می‌داند.

طبق یافته‌های این پژوهش و تحقیقات انجام گرفته قبلی، آموزش زبان عربی در آموزش و پرورش موفق نبوده است. برای برون رفت از این وضعیت، تلاش‌های همه جانبه لازم است. با استفاده از راهکارهایی نظیر تغییر و بازنگری در محتوای آموزشی و استفاده از نیروی مجرب و متخصص، تجهیز مدارس به امکانات سمی و بصری، بهره‌گیری از روش‌های نوین تدریس و یادگیری، تأکید بر تکلم به جای قواعد محوری، افزایش ساعات آموزشی، تغییر نگاه اولیا و جامعه و دانش‌آموزان از دید مذهبی به زبان عربی به نگاه علمی و به عنوان یک دیسیپلین مجزا، تغییر در نگرش دانش‌آموزان نسبت به اهمیت و جایگاه یادگیری این زبان، تقویت گروه‌های آموزشی معلمان عربی و انتخاب سرگروه‌های ماهر و دانا برای هدایت صحیح فعالیت‌های معلمان زبان عربی و برگزاری دوره‌های آموزشی معلمان عربی در کشورهای عرب زبان می‌توان تغییر و تحول هدفمندی در آموزش زبان عربی در کشور ایران ایجاد کرد.

منابع

- آذرشب، محمدعلی؛ همایونی، سعدالله. (۱۳۹۴). واکاوی فرهنگ و نقش آن در سیاست‌گذاری‌های برنامه‌ریزی‌های آموزش زبان (مطالعه موردی: آموزش زبان عربی در ایران). *علم زبان*، دوره ۳، شماره ۵، صص ۸۹-۱۱۶.
- ادیب حاج باقری، محسن؛ پرویزی، سرور؛ صلصالی، مهوش. (۱۳۹۰). *روش‌های تحقیق کیفی*، تهران: نشر و تبلیغ بشری.
- ایمان زاده، علی؛ سلحشوری، احمد. (۱۳۹۰). *نگاهی به رویکردهای تحلیلی و فرا تحلیلی در*

- فلسفه تعلیم و تربیت، همدان: انتشارات دانشگاه بوعلی.
 بازرگان، عباس. (۱۳۹۲). *ارزشیابی آموزشی*، تهران: انتشارات سمت.
 برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران، ۱۳۹۰
 پروینی، خلیل. (۱۳۸۹). بررسی و نقد روش آموزش زبان عربی به شیوه مستقیم. *پژوهش‌های زبان و ادبیات تطبیقی (جستارهای زبانی)*. دوره ۱، شماره ۲، صص ۳۲-۳۷.
 حکیم زاده، رضوان؛ متقی زاده، عیسی؛ سلطانی نژاد، نجمه. (۱۳۹۴). بررسی میزان کارآمدی آموزش زبان عربی عمومی در مقطع متوسطه از نظر دبیران و دانش آموزان شهر کرمان. *ماهنامه جستارهای زبانی*، دوره ۶، شماره ۲ (پیاپی ۲۳)، صص ۷۷-۱۰۶.
 خاقانی، محمد؛ لیاقت دار، محمدجواد؛ پاکیزه خو، طویب. (۱۳۸۵). بررسی علل کم علاقه‌گی دانش آموزان به درس عربی از دیدگاه دبیران شهر شیراز. *مجله انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی*، شماره ۵، صص ۱۰۷-۸۹.
 رسولی، حجت. (۱۳۸۴). *مصادر الخلل فی تعلیم اللغه العربیه فی الجامعات الایرانیه قواعد تعریف التخصصات، پژوهشنامه علوم انسانی*، شماره ۴۷-۴۸، صص ۴۱-۵۸.
 گروه عربی دفتر برنامه ریزی. (۱۳۸۸). *برنامه درسی عربی متوسطه ی عمومی و ادبیات و علوم انسانی*، تهران: دفتر برنامه ریزی و تألیف کتب راهنمای درسی.
 متقی زاده، عیسی؛ خضری، کاوه. (۱۳۹۲). ارزیابی میزان موفقیت بخش متون عربی عمومی سال سوم دبیرستان از دیدگاه دبیران و دانش آموزان (مطالعه موردی شهرستان پیرانشهر). *مجله علمی-پژوهشی انجمن ایرانی زنان و ادبیات عربی*، شماره ۲۶، صص ۱۵۱-۱۶۹.
 ملکی، حسن. (۱۳۸۱). *برنامه ریزی درسی راهنمای عمل*، مشهد: انتشارات پیام اندیشه.

- Al-Batal, M., & Belnap, R. K. (2006). The teaching and learning of Arabic in the United States: Realities, needs, and future directions. *Handbook for Arabic language teaching professionals*, 389-399.
 Baslaw, A.; Ch.R.Hancock; R. Ludwig; A. Mistretta; S. Spencer; J. Tursi & J.Zampogna (1978). "Suggested guidelines for foreign language teacher preparation programs". *Language Association Bulletin*. 29, 4. pp. 9-16.
 Cerbone, D.R. (2014). *Understanding Phenomenology*. Routledge.
 Chastain, K. (1989). *Developing Second Language Skills Theory and Practice*. U.S.A.: Harcourt brace Jovanovich.
 Cook, V. (2013). *Second language learning and language teaching*. Routledge.
 Donitsa-Schmidt, S., Inbar, O., & Shohamy, E. (2004). The effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel. *The Modern Language Journal*, 88(2), 217-228.

- Elkhafaifi, H. (2005). Listening comprehension and anxiety in the Arabic language classroom. *The modern language journal*, 89(2), 206-220.
- Haron, S. C., Ahmed, I. H., Mamat, A., Ahmad, W. R. W., & Rawash, F. M. M. (2016). Challenges in Learning to Speak Arabic. *Journal of Education and Practice*, 7(24), 80-85.
- Ishak, A. (2003). Strategi komunikasi Bahasa Arab di kalangan pelajar Melayu: Satu kajian kes [Arabic Language communication strategies among the Malay students: A case study]. *Unpublished Master's thesis, University of Malaya, Kuala Lumpur*.
- Khalid Mohd. Latif. (2004). Pencapaian pelajar kelas aliran agama dalam aspek pertuturan Bahasa Arab [Speaking skill achievements of religious streamed students]. *Unpublished Master's thesis, University of Malaya, Kuala Lumpur*.
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. John Wiley & Sons.
- Mohamedani, A. A., Rahman, A., Hamed, S., Abbas, A., & Al Sayed, O. (2009). *A critical view of Arabic curriculum as a requirement for medical schools*, Gezira University.
- Ryding, K. C. (2006). Teaching Arabic in the United States. *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*, 13-20.
- Sahrir, M. S., & Alias, N. A. (2012). A study on Malaysian language learners' perception towards learning Arabic via online games. *GEMA Online® Journal of Language Studies*, 11(3).
- Storch, N., & Aldosari, A. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-375.
- Stukalina, Y. & Savrasovs, M. (2010). "The educational environment contributing to language teaching in a higher school: What matters to students?". *Musdienu Izglitibas Problemas*. pp. 35-41.
- Taha-Thomure, H. (2008). The status of Arabic language teaching today. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 1(3), 186-192.
- Todres, L. & Holloway, I. (2006). *Phenomenology*. In *The Research Process in Nursing*. (eds K. Gerrish & A. Lacey); PP. 224-38. Oxford, Blackwell.
- Versteegh, K. (2014). *The arabic language*. Edinburgh University Press.
- Wahba, K., Taha, Z. A., & England, L. (Eds.). (2014). *Handbook for Arabic language teaching professionals in the 21st century*. Routledge.
- Yaakub, M. B., & Bakir, M. (2007). Teaching Arabic as a second language: An evaluation of key word method effectiveness. *Jurnal Teknologi*, 46(1), 61-72.

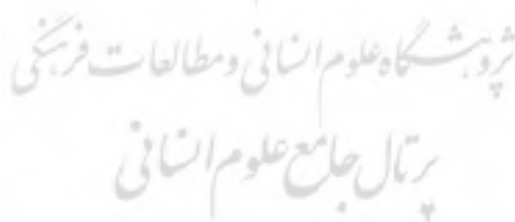
Lived Experiences of Arabic Language Teachers on the inefficiencies of teaching Arabic language: A Phenomenological Study

Ali Imanzadeh*^۱ ; Zahra Ebadi^۲

Abstract

The purpose of this study is to explain the lived experiences of arabic language teachers on the inefficiencies of teaching arabic language. This research is a qualitative research and phenomenological study that was conducted using purposeful sampling and based on expert sampling and through deep interviewing with 20 Arabic language teachers. The interviews were recorded and analyzed by Sterbett and Carptener(2003) method. The findings of the Arab teacher's experiences of Arabic language ineffectiveness is identified in five main themes: student-related barriers, teacher-related barriers, community and culture barriers, and educational and curriculum barriers And "barriers to educational evaluation" and 11 sub-themes. Eliminating these barriers requires reviewing the goals, content and methods of the Arabic curriculum and changing the attitude of society, parents and students about the importance of this foreign language.

Key words: Arabic Language, Inefficiency of Arabic Language Teaching, Arabic Teachers, Phenomenology



^۱ - Associate Professor of Philosophy of Education, Tabriz University, Faculty of Education and Psychology (Responsible Author) aliimanzadeh@yahoo.com

^۲ -Master of Human Resource Improvement, Tabriz University, Faculty of Education and Psychology safa_sahand@yahoo.com