

Critical Studies in Texts & Programs of Human Sciences,
Institute for Humanities and Cultural Studies (IHCS)
Monthly Journal, Vol. 22, No. 3, Spring 2022, 129-149
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: 2021-11-27, Date of acceptance: 2022-04-24



Copyright © 2018, This is an Open Access article. This work is licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International License. To view a copy of this license, visit <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/> or send a letter to Creative Commons, PO Box 1866, Mountain View, CA 94042, USA.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی
پرتال جامع علوم انسانی

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 به رشته تحریر در آمده است؛ از جمله این کتاب‌ها می‌توان به کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تحلیلیة* به تالیف 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 نیازمند رفع برخی از کاستی‌های نگارشی، ویرایشی و محتوایی می‌باشد. همچنین به نظر می‌رسد تالیف کتاب به صورت گروهی در ایجاد نوعی ناهماهنگی و عدم وحدت رویه در فصول آن تأثیر به‌سزایی داشته است و این مسأله یکی از اساسی‌ترین نقاط ضعف آن به شمار می‌رود. نمود این ناهماهنگی را می‌توان در عدم اتخاذ رویکرد واضح در تبیین مباحث، تکرار محتوا با الفاظ همسان و عدم انسجام محتوایی 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 هیأت علمی 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 منجر به تألیف مجموعه‌ها و کتاب‌های پرشماری در زمینه آموزش زبان عربی در مراکز آموزش زبان شده است (محمدی ۱۳۹۵ الف: ۷۰). در این راستا واکاوی کتاب‌های دانشگاهی یک فرایند تشخیصی به شمار می‌رود که با هدف پیشبرد رویکردهای آموزشی از جنبه‌های متعدد از جمله انتخاب اهداف پرورشی، ابزارهای آموزشی، شیوه‌های ارزشیابی و روش‌ها و سبک‌های تدریس بکار می‌رود به گونه‌ای که با نیازهای روحی روانی و توانمندی‌های شناختی-مهارتی و نیازهای اجتماعی دانشجویان متناسب باشد (الجبر 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 بر اساس 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 عواد بن دخیل العواد، دکتر محمد فوزی بنی یاسین، دکتر خالد بن محمود عرفان و دکتر ترکی بن علی الزهرانی به رشته تحریر درآمده است. باهدف نقد و ارزیابی شاخص‌های شکلی و محتوایی این کتاب، پژوهش حاضر با رویکردی توصیفی - تحلیلی در صدد 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؟

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

نتایج حاصل از پژوهش حاضر می‌تواند پژوهشگران و علاقه‌مندان و بطور کلی دغدغه‌-مندان عرصه آموزش زبان عربی را یاری‌رسان بوده و در بهبود کیفیت تالیفات 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 به رشته تحریر درآمده است و برخی از آن‌ها به عنوان کتب مرجع شناخته می‌شوند. از جمله می‌توان به کتاب رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان (Richards & Rodgers): اشاره کرد. همانطور که از عنوان مشخص است در این کتاب بطور جامع به رویکردهای مختلف آموزش زبان پرداخته شده است. همچنین کتاب درک فراگیری زبان دوم (Understanding Second Language Acquisition) تألیف الیس (1985) و یک کتاب دیگر از همین نویسنده (۱۹۹۷م) با عنوان فراگیری زبان دوم (Second Language Acquisition) به مهمترین نظریه‌های شناختی، رفتارگرایانه، ارتباطی و جدیدین رویکردها و راهبردهای برگرفته از این نظریه‌ها در حیطه آموزش زبان پرداخته است. افزون بر موارد فوق، پژوهش‌های متعددی در زمینه نقد و تحلیل کتاب‌های مرتبط با آموزش زبان عربی صورت نیز گرفته است که در ذیل به تعدادی از آن‌ها اشاره می‌شود:

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

- جلائی (۱۳۹۵) در مقاله خود با عنوان «بررسی و نقد کتاب نحو تعلیم اللغة العربیة وظيفياً» با نقد و ارزیابی کتاب مذکور به این نتیجه رسید که از بارزترین کاستی‌های کتاب، خلأ مبانی روان‌شناسی و زبان‌شناسی و نیز کارکردهای اجتماعی زبان در رویکرد نقش‌گرا است. 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 کتاب تدریس فنون اللغة العربیة فی ضوء مؤشرات الجودة للكتب التعليمية» نشان داد که کتاب مورد بررسی از منظر تنظیم صفحات، مقدمه تبیین هدف و نتیجه‌گیری فاقد برخی از استانداردهای کیفی است؛ اما وضوح و هماهنگی در عناوین اصلی و فرعی، اتخاذ رویکرد تحلیل نقادانه، دقت در بکارگیری اصلاحات تخصصی و... از جوانب مثبت آن به شمار می‌رود.

- کرمی (۱۳۹۹) در مقاله خود با عنوان «تحلیل انتقادی کتاب المرجع فی تدریس اللغة العربیة نوشته سامی الدهان» به کنکاش گفتمان آموزشی غالب در کتاب مذکور بر اساس نظریه سه گانه 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 هر یک از پژوهش‌های فوق برخی از کتاب‌های مرتبط به آموزش زبان را از زاویه‌ای مورد کنکاش قرار داده‌اند؛ اما با این حال تاکنون پژوهش مستقلی به بررسی کتاب *مدخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تحليلية* پرداخته است.

۳. نقد و ارزیابی کتاب

۳.۱. معرفی شکلی اثر

کتاب *مدخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تحليلية* با هدف انجام یک طرح پژوهشی و در راستای تألیف مجموعه کتب مرتبط با آموزش زبان عربی در سال ۲۰۱۹ میلادی از سوی مرکز

انتشارات بین المللی 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 می-چرخد؛ این کتاب مشتمل بر ۱۹۵ صفحه در قطع رحلی می‌باشد و ظاهراً متن آن با فونت Lotus Linotype نگاشته شده است. حجم کتاب، اندازه متن و میزان خوانایی و وضوح آن مطلوب ارزیابی می‌شود.

۲.۳. عنوان کتاب و فصل‌بندی

عبارت *مداخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تحلیلیة* (رویکردهای آموزش زبان عربی: نگرشی تحلیلی) بیانگر درونمایه کلی کتاب می‌باشد؛ هرچند با توجه به این که رویکردهای آموزشی اشاره شده در کتاب مرتبط با آموزش زبان عربی به گویشوران به این زبان است و ماهیت فرایند آموزش یک زبان به گویشوران و غیر گویشوران متفاوت است، با این وجود در عنوان به این که آموزش زبان عربی به چه گروهی مد نظر بوده اشاره نشده است. البته این مساله لزوماً بدین این معنا نیست که باید در عنوان کتاب قیدی برای تفکیک آورده می-شد. برای می‌توان 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)* (تالیف ریچاردز و راجرز (Richards & Rodgers: 2014) اشاره کرده که در آن در ذیل یک عنوان کلی به تبیین رویکردهای مختلف آموزش زبان پرداخته است.

کتاب حاضر در پنج فصل تنظیم شده است که در جدول زیر قابل مشاهده است:

عنوان فصل و نویسندگان	توضیحات
مقدمة عامة فی مداخل تعلیم اللغة العربیة	در این فصل به تعریف لغوی و اصطلاحی المدخل (رویکرد)، ارتباط آن با دیگر اصطلاحات، آبخشورهای فلسفی و روانشناختی رویکرد و در نهایت به مدخل الفروع (رویکرد رشته‌ای) پرداخته شده است.
المداخل المهارية	این فصل به بررسی رویکردهای مهارت محور از جمله رویکرد توانشی، رویکرد شنیداری-گفتاری، رویکرد ضمنی و رویکردهای آموزش مهارت نوشتن می‌پردازد.
المداخل التکاملية	رویکرد تکاملی، رویکرد کل محور، رویکرد تجربه زبانی، رویکرد متون تکامل و رویکرد شناختی

آکادمیک در این فصل مورد بررسی قرار گرفته‌اند.		
در این فصل به رویکرد تکلیف‌محور، رویکرد عملگرا (نقش‌گرا)، آموزش زبان با اهداف خاص، رویکرد ارتباطی و رویکرد تکلیف محور پرداخته شده است.	المداخل الوظيفية	الفصل الرابع
این فصل از کتاب به بررسی رویکردهای گفتگو محور، نمایشی و فکاهی پرداخته است.	مداخل الإمتاع	الفصل الخامس

۳.۳ قلم نویسندگان

میزان دشواری زبان کتاب درسی می‌تواند درک و فهم مطالب آن را به تأخیر اندازد و دانشجویان را نسبت به خواندن آن بی‌رغبت کند. از این رو، کتاب درسی باید از جهت رسایی و روایی زبان متن سنجیده شود؛ رسابودن بدین معنا نیست که مانند برخی از کتاب‌ها توضیحات فراوان و مثال‌ها و نمونه‌های خسته‌کننده داشته باشد، بلکه رسایی متن دانشگاهی به معنای آن است که محتوای کتاب در عین مفهوم بودن با انشایی پاکیزه و فراخور مباحث علمی و آراسته به اصطلاحات و تعبیرهای خاص زمینه‌مربوط تهیه و تدوین شود (کاردان ۱۳۸۲: ۱۹). این کتاب توسط یک گروه پنج نفره از نویسندگان به رشته تحریر در آمده و هر فصل به یک نویسنده اختصاص داده شده است. رویه نگارش کتاب از نظر رعایت علایم نگارشی و میزان دقت در نکات ویرایشی یکپارچه نیست؛ در این راستا از جمله اشکالات وارده به متن کتاب عبارتند از:

۱.۳.۳ علائم نگارشی

۱.۱.۳.۳ همزه قطع و وصل

در برخی از صفحات حروف همزه قطع و وصل اشتباه تایپ شده است که از جمله آن می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- ص ۲۰، س. ۴: واژه «الإستراتيجية» با همزه قطع است اما در برخی از عبارتها با همزه وصل نوشته شده است.

- ص. ۳۰، س. ۱۰: «الأفراد» با همزه وصل نوشته شده است که صحیح آن با همزه قطع (الأفراد) است.

نقد و ارزیابی کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة ...* (ساجد زارع) ۱۳۷

- ص. ۱۰۳، س. ۱۹: واژگان «انجلترا» و «استرالیا» به اشتباه با همزه وصل نوشته شده است.

- ص. ۱۶۹، س. 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. عدم اتخاذ رویکرد یکسان در درج علامت تنوین «نصب»

- در سطر ۲۴ از صفحه ۴۸ علامت تنوین نصب در اواخر واژگانی چون «استقبلاً» و «لفظاً» روی پایه الف گذاشته شده است در صورتیکه در سطر آخر از صفحه ۵۰ این 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. عدم انسجام در درج علامت تشدید

در اغلب عبارت‌های کتاب علامت تشدید روی تمامی حروف مشدّد متجلی است اما در برخی از فصل‌ها تشدیدگذاری به خوبی اعمال نشده است؛ از جمله:

- ص. ۶۳، س. ۳: «یتعلم»؛ س. ۲۳: «یستمر»؛ س. ۲۴: «یتمکنوا»؛ س. ۲۵: «بدقة».

- ص. ۷۲، س. ۲۲: علامت تشدید در واژه «یستتمر» به اشتباه بکار رفته است (یستتمر).

۴.۱.۳.۳. عدم درج حرف ة تانیث

- ص. ۳۶، س. ۲۱: عبارت «اللغة العربیة» به صورت «اللغة العربی» نوشته شده است.

- ص. ۳۷، س. ۱۲: عبارت «البنیة العمیقة» به اشتباه به شکل «البنیة العمیقی» تایپ شده است.

۵.۱.۳.۳ اشتباهات املائی

- ص. ۷۳، س. ۲۳: در عبارت «من خلال من أول محاولة» حرف «من» دوم زائد است.
- ص ۹۶، س. 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.
- ص. ۱۰۴، س. ۲۵: حرف لام در آخر کلمه «الفصل» در عبارت «تصمیم الفص وتنظیمه» تاییپ نشده است.
- ص. ۱۷۱، س. ۳: در عبارت «فارتبط ظهور بظهور النظرية البنائية» واژه «ظهور» اول به یک ضمیر «ه» باید اضافه شود.
- ص. ۱۷۴، س. ۱: حرف میم در عبارت «تجارب معملية» زائد است و شکل درست آن «تجارب عملية» بوده است.

۲.۳.۳ اشکالات ویرایشی و تاییپی

- علائم ویرگول، نقطه ویرگول و نقطه در بسیاری از صفحات نیازمند ویرایش می‌باشند؛ در ذیل به برخی از این اشکالات اشاره شده است که عبارتند از:
- ص. ۳۱، س. ۲۱: در عبارت «والمعارف ، داخلیاً...» علامت ویرگول به کلمه بعد از خود چسبیده است.
 - ص. ۳۳، س. ۵: در لابلای واژگان «...والعقاب ، والتعزیز ، والتعمیم» بین علامت ویرگول و بعدش فاصله وجود ندارد.
 - ص. ۱۴۷، س. ۷ و س. ۱۰: در این دو سطر، عبارت «أنه یمكن...» دو بار استفاده شده است که از نظر سبب با یکدیگر متفاوت هستند.
 - ص. ۵۱، س. ۲۶: علامت نقطه هم در پایان جملات و هم بعد از پرانتزها درج شده شده است. در حالی که در برخی از ارجاع‌دهی‌ها نقطه در پایان جمله درج شده

نقد و ارزیابی کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة ...* (ساجد زارع) ۱۳۹

است و در برخی بعد از پراکنش گذاشته شده است. در سطر پنجم و پانزدهم از صفحه ۵۲ نیز کتاب این اختلاف مشهود است.

۴.۳ عدم درج معادل لاتین برخی از اصطلاحات

معادل اسامی اعلام لاتین در ضمن ارجاعات درون متنی درج گردیده است، اما برخی از اصطلاحات که محوریت موضوع مورد بحث در برخی از فصول کتاب پیرامون آن می-چرخد اما در این کتاب ذکر معادل لاتین آن مغفول مانده است که در ذیل به برخی از این اصطلاحات به همراه معادل لاتین اشاره می‌کنیم:

- ص. ۱۷، ۱۹: النظرية (معادل لاتین: Theory)؛ المدخل: (معادل لاتین: Approach)؛
الطريقة: (معادل لاتین: Method)؛

- ص. ۲۳، س. ۱۹: الأسلوب: (معادل لاتین: Style). بطور کلی در ذکر معادل لاتین اصطلاحات تخصصی رویه یکسانی وجود ندارد. برخی از اصلاحات به همراه معادل ذکر شده است (از جمله در صفحات: ۱۵۱، ۱۵۶-۱۵۹) و برخی دیگر همچون مثال‌های فوق بدون معادل آورده شده‌اند (رجوع شود به صفحات: ۹۰، ۹۹، ۱۰۳، ۱۷۶، ۱۸۴-۱۸۸).

۵.۳ کیفیت اصول ارجاع دهی

در ارجاعات درون متنی کتاب رویکرد واحدی اتخاذ نشده است به گونه‌ای که ارجاعات در برخی از موارد به همراه شماره صفحات و در برخی دیگر بدون شماره گذاری آمده است. به عنوان مثال در سطر سوم از صفحه ۷۳ ضمن ارجاع درون متنی به کتاب، شماره صفحه نیز ذکر شده است (عوض، ۲۰۰۲م: 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

بی تردید همه منابعی که پژوهشگران جهت پربارکردن پژوهش خود به آن استناد می‌کنند دارای ارزش یکسان نیست و این منابع از نظر میزان روزآمدی، ارتباط با موضوع، منزلت علمی و اعتبار نویسنده با یکدیگر تفاوت دارند (شلبی ۱۹۷۴: ۳۹). بطور کلی در تالیف کتاب حاضر از ۲۳۰ منبع بهره گرفته شده است که شامل ۱۹۶ منبع عربی و ۳۴ منبع انگلیسی می‌باشد. در جدول ذیل پراکندگی منابع در فصول کتاب قابل مشاهده است:

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

گسترده‌گی و تنوع منابع استفاده شده از جمله نقاط قوت بارز کتاب به شمار می‌رود. اکثر قریب به اتفاق منابع در حیطه آموزش به صورت عام و آموزش زبان به شکل خاص می‌گنجد؛ یک نکته قابل توجه این است که به برخی از این منابع در چندین فصل از فصول کتاب استناد شده است و این حاکی از این است که استفاده از منابع علمی معتبر مورد توجه نویسندگان بوده است. از جمله این منابع می‌توان به برخی از تالیفات دکتر احمد رشدی طعیمه اشاره کرد که در بخش‌های متعددی از کتاب از آن بهره گرفته شده است. همچنین اغلب این منابع عربی و انگلیسی در یک نگاه گذرا جدید هستند و به صورت تخصصی پیرامون محور مورد بحث کتاب می‌چرخند.

۴. بررسی محتوایی

۱.۴ تحلیل روش‌شناختی و نقاط قوت کتاب

به طور کلی چنانچه در عنوان نیز متجلی است، این کتاب با رویکردی تحلیلی-تقدیمی 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 پیش روی مخاطب گذاشته شده است. سپس هر یک از فصل‌های بعدی به صورت مستقل به شرح و تحلیل هر یک از رویکردها اختصاص داده شده است. از جمله ویژگی‌های مثبت در تحلیل کتاب حاضر، استناد به منابع و مراجع مختلف و بررسی موضوع مورد بحث از ابعاد مختلف می‌باشد. همچنین ارجاع به کتب معتبر قدیمی در ابتدای هر مبحث به عنوان پیش‌سازمان‌دهنده^۱ جهت ورود به بدنه اصلی موضوع به خوبی در کتاب بکار 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 د-خ-ل) پرداخته شده است تا راه را برای فهم عمیق‌تر و موثکافانه‌تر مخاطب باز کند.

نویسندگان در فصل اول و چهارم کتاب با استفاده از جداول و نمودارهای مختلف محتوای مورد بحث را به نیکویی در قالب‌هایی عینی و ملموس در پیش روی 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 به صورت عملی و اجرایی در کلاس درس نیز به تفصیل پرداخته است. برای مثال در بخش رویکرد مبتنی بر توانش زبانی (مدخل الکفایات) چنین آمده است که ابتدا یک محتوای شنیداری برای زبان‌آموز پخش می‌شود سپس از وی خواسته می‌شود که برخی از واژگان و عبارتهایی را که شنیده است را توضیح دهد و در نهایت نظر خود را در ارتباط با موضوعی که فایل صوتی مطرح شده را 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 عدم اتخاذ رویکرد واضح در تبیین مباحث

وجود ابهام و درهم‌آمیختگی مباحث از جمله ملاحظات وارده به کتاب حاضر در ارائه برخی از تعاریف و توضیحات می‌باشد؛ برای مثال در صفحه ۱۹ به این مسأله اشاره شده که هر رویکرد مبتنی بر یک نظریه است:

«و مدخل تعلیم اللغة العربیة يجب أن یؤسس علی نظریة فلسفیة لكلّ من اللغة العربیة، خصائص الثقافة العربیة...» (ص ۱۹)؛ در جای دیگر نیز آمده است که رویکرد شیوه‌ای از اندیشه‌های برگرفته از نظریه‌های علمی در زمینه‌های مختلف است: «(المدخل) نسق من الأفكار المستمدّة من النظریات العلمیة فی المجالات المختلفة (علم اللغة، علم النفس، علم الاجتماع و...)» (ص ۱۹)؛ اما به این اشاره نشده که وجه تمایز و حد فاصل میان رویکرد و نظریه چیست؟ و چگونه می‌توان یک رویکرد را از یک نظریه جدا ساخت؟

همچنین روش تدریس (طریقه التدریس) چنین تعریف شده است که مجموعه‌ای از اقدامات معلّم در کلاس را شامل می‌شود: «أما تعریف الطریقة إجرائیاً - علمياً - داخل حجرة الصف الدراسی فهو مجموعة من الخطوات التي یسیر فیها المعلم داخل حجرة الصف» (ص ۲۳)؛ خواننده در انتهای همین صفحه و در تعریف سبک تدریس (أسلوب التدریس) نیز با یک عبارت مشابه روبرو می‌شود (ص ۲۳)؛ در واقع با وجود این که نگارنده معترف به وجود اشتراکات زیادی میان این دو مفهوم می‌باشد اما به تبیین جنبه‌های تمایز بین آن‌ها نپرداخته است.

چنانچه پیش از این نیز اشاره شد در تبیین هر یک 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 الكلی» صادق نیست (صص ۹۹-۱۰۲) زیرا نویسنده 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 بر اساس این رویکرد از «فرایند مرحله‌ای» نام برده است: «تعلیم الطّلبة الكتابة وفق أسلوب العمليّات المرحليّة» اما مقصود از این فرایند مرحله‌ای را تبیین نکرده است. این مهم در بخش رویکرد تکاملی (المدخل التكاملي) (صص ۹۲-۹۹) و رویکرد آکادمیک (المدخل الأكاديمي) (صص ۱۱۳-۱۱۶) نیز بطور 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 هیچ یک از فصول تصریح نشده است که آیا مخاطبین کتاب گویشوران به زبان عربی هستند یا گویشوران به سایر زبان‌ها؟ چنانچه شایسته می‌بود به این که رویکردها و روش‌های تدریس ذکر شده در کتاب با کدام گروه سنی همخوانی بیشتری دارد نیز اشاره شود. حال آن که نویسندگان خود می‌دانند میان

یادگیری (Learning) و فراگیری (Acquisition) زبان تفاوت زیادی وجود دارد و در یک جا به این موضوع اشاره شده است:

یادگیری همان شناخت ساختارهای زبان مقصد است که از طریق آموزش مسقیم 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 این وجود در تبیین اهداف آموزشی کتاب به این نکته اشاره نشده است. برای مثال در تحلیل رویکرد ضمنی (المدخل الضمینی) 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 به میان نیامده و منحصر در یادگیری (تعلّم) زبان است لذا عدم هماهنگی میان گزاره فوق و رویکرد غالب بر کتاب به چشم می‌خورد.

۲.۲.۴ تکرار محتوا با الفاظ همسان

از دیگر ایرادهای وارده به محتوای کتاب حاضر، تکرار عینی یا محتوایی برخی از عبارات‌ها در صفحات مختلف است. برای مثال عبارت زیر در صفحه ۱۰ 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 مساهمة المداخل الحديثة في تعليم اللغات، وتعلمها، واختيار المدخل المناسب لطبيعة اللغة العربية (ص ۱۰)؛

این پارگراف در صفحه ۱۵ کتاب عیناً تکرار شده است. همچنین عبارت مندرج در ذیل عنوان «تعریف المدخل الكلی» در صفحه ۹۹: «يُعدّ مدخل اللغة الكلّ فلسفة في تعلّم اللغة وتعليمها أكثر من كونه طريقة؛ فهو مجموعة من المعتقدات حول طبيعة اللغة وطبيعة المتعلّمين» عیناً در جای دیگری از کتاب تکرار شده است (رجوع شود به: ص ۱۰۱).

در همین راستا می‌توان به تعاریف نظریه و مدخل در صفحه ۱۲۵ کتاب نیز اشاره کرد؛ این تعاریف از نظر محتوایی با آن چه در فصل اول کتاب (صفحات ۱۵-۱۹) ذکر شده است مشابهت دارد. به نظر می‌رسد این تکرار مطالب نشان‌گر عدم وجود هماهنگی و یکپارچگی در محتوای فصول کتاب است، و نشان می‌دهد که چند نویسنده با اندیشه‌های مستقل به تدوین کتاب پرداخته‌اند. از این رو شایسته می‌بود مطالبی که در فصول اول کتاب ذکر شده است در ادامه مطالب کتاب تکرار نگردد.

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

فیتِمَ اختیار المثیر الذی یکتبون حوله، وأما تنظیم الأنشطة فیتِمَ فیہ عمل خطّة للتفاعل بین الطلبة، فیتِمَ تحدید ما یفعله الطلبة ومتی یفعلونه وكيف یفعلونه، ویکتب ذلك على السبورة، وأما إنتاج الخبرة ومناقشتها ومراجعتها فیتِمَ فی إنتاج المواد اللغویة من الطلبة بوصفهم جماعة، ومناقشتهم بصورة جماعیة، ویتِمَ مراجعة الأخطاء اللغویة بصورة جماعیة، ومن ثمّ تدوین الخبرات الجماعیة التي أنتجها الطلبة (ص ۱۰۴)

چنانچه ملاحظه می‌شود در این پاراگراف واژه «یتِم» چهار بار تکرار شده است که مؤلف برای برخی از آن‌ها می‌توانست از برخی معادل‌های جایگزین مانند «یمکن-یتحقق» استفاده کند.

۳.۲.۴ عدم انسجام محتوایی در تحلیل

در برخی از فصول کتاب مشاهده می‌شود که نویسنده در ابتدای مبحث نوعی چارچوب نظری در راستای نگرش خود نسبت به موضوع مورد بحث را مطرح کرده است اما در ادامه سخن به نوعی از این چارچوب خارج شده 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 چرا که در ابتدای متن استدلالی مطرح شده که انتهای متن آن را تایید نمی‌کند. برای مثال در ابتدای تحلیل رویکرد مهارتی می‌بینیم که نویسنده بر این باور است که این رویکرد در راستای فراگیری زبان است نه یادگیری آن؛ چنان که آمده است: «هذا المدخل يجعل الدارس مستخدماً للغة وليس متعلماً لها، بدلیل أن المدخل یهتم

باستخدام اللغة وليس تعلم اللغة» (ص ۵۲). در حالی که در همین صفحه و در امتداد همین تحلیل چنین ذکر شده که دو جنبه نقش گرایانه و ارتباطی زبان در این رویکرد مغفول می‌ماند: «یغفل الجانب الوظيفی والاتصالی للغة» (ص ۵۲)؛ ماهیت کلام از منظر رویکرد ارتباطی به صورت یک کنش ارتباطی میان دو یا چند شخص تعریف شده است که نقش‌های مختلفی را بر عهده 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: ص ۶۲) حال با توجه به تحلیل نویسنده که خاصیت فراگیرمحور بودن زبان از طریق این رویکرد را تایید کرده است، یک سوال مطرح می‌شود: مگر نه این که ماهیت زبان و هدف از فراگیری آن ایجاد ارتباط است؟ پس چگونه می‌توان یک رویکرد آموزشی را در راستای محقق شدن فراگیری زبان به شمار آورد اما در عین حال قائل به این بود که در این رویکرد جنبه ارتباطی زبان در نظر گرفته نمی‌شود؟! بدین شکل تعارضی میان دو تحلیل مطرح شده 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 بر پایه یک نظریه استوار است: «ومدخل تعلیم اللغة العربیة یجب أن یؤسس علی نظریة فلسفیة لکل من اللغة العربیة، وخصائص الثقافة العربیة...» (ص ۱۹)؛ در صورتی که در مقدمه مبحث رویکرد نقش گرایانه، نویسنده در ارتباط با این موضوع بیان کرده است که نظریه به عنوان ابزاری برای تغییر رویکرد از یک تصور ذهنی به یک فرایند اجرایی در قالب راهبردهای اجرایی گوناگونی متجلی می‌شود: «فالعلاقة بین المدخل والنظریة تتمثل فی کون النظریة أداة المدخل لتحویل تصورہ العقلي إلى عمل إجرائی، یظهر فی صور استراتيجیات تنفيذیة متنوعه» (ص ۱۲۵) و این ارتباط میان رویکرد و نظریه را در قالب نمودار زیر ترسیم کرده است:



شکل (۱) العلاقة بين الفلسفة والمدخل والنظرية والاستراتيجية

به عبارت ساده‌تر در این تعریف مدلی ارائه شده است که در تقابل با آنچه در مباحث پیشین کتاب ذکر شده قرار می‌گیرد؛ چرا که در ابتدای کتاب نویسنده، رویکرد را مبتنی بر نظریه دانسته است اما در تحلیل و نمودار فوق نظریه را به عنوان یک ابزار اجرایی در خدمت رویکرد قرار داده است.

۴.۲.۴ عدم اتخاذ رویکرد مشخص در نقد

رویه کتاب در نقد و بررسی میزان اثربخشی رویکردهای آموزش زبان به شکل همگون و یکسان ارزیابی نمی‌شود؛ در بسیاری از فصول نگاه مؤلف صرفاً معطوف به ماهیت خود رویکرد و زوایای مختلف آن می‌باشد (فصل ۲ و ۳) اما این رویه در برخی از فصول دستخوش تغییر می‌شود؛ بدین شکل که نوع نگاه نویسنده به جای ماهیت یک رویکرد آموزشی بر لوازم تحقق اثربخش آن متمرکز شده است. (رجوع شود به فصل ۴ و ۵ کتاب) به عبارت دیگر یک رویکرد آموزشی در مسیر تحقق خود تحت تاثیر عواملی همچون میزان تسلط و اشراف مدرس بر مهارت‌های زبانی، قدرت بیان و کیفیت ارائه مطالب به صورت جذاب و تاثیرگذار روی زبان‌آموز و... می‌باشد؛ 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

الانفعالیّ الذی یشمل الإحساس والشّعور بالمیل لآتجاه دون آخر، والجانب النفسحرکیّ المتضمّن المهارات العلمیّة (ص ۹۷)؛

با توجه به متن فوق ملاحظه می‌شود که ویژگی‌هایی همچون رشد روانشناختی زبان-آموز، توجه به نوع تفکر، میزان انگیزه و آمادگی آن‌ها در فرایند یادگیری مورد توجه بوده است که مستقیماً با ماهیت این رویکرد در ارتباط است. همچنین در ارزیابی رویکرد تکلیف‌محور نیز چنین آمده است: «رویکرد تکلیف‌محور با پیشبرد توانایی فهمیدن، افزایش انگیزه، افزایش توجه و مهارت‌های اندیشیدن، فرصت‌دهی جهت انجام تمرین و اکتشاف اطلاعات به صورت پویا، ارائه بازخورد اصلاحی، غنی‌سازی یادگیری و دسترسی به انواع مختلف ارزشیابی شناخته می‌شود» (ص ۱۵۹)؛ چنان‌که می‌بینیم مؤلف بهبود فرایند فهمیدن و سایر موارد فوق را از جمله مشخصه‌های رویکرد تکلیف‌محور برشمرده است. در صورتی که در برخی از فصول کتاب تأکید نویسندگان بیشتر روی عوامل و لوازم تأثیرگذار در کیفیت فرایند آموزش از گذر یک رویکرد می‌باشد. به عنوان نمونه نویسنده در ارزیابی رویکرد شنیداری-شفاهی کمبود تعداد مدرّسانی که توانایی انجام تدریس بر اساس این رویکرد دارند را از جمله عیوب آن به شمار آورده است: «یتطلب التدریس وفق الطریقه معلمین ذوی کفایة عالیة فی اللّغة، وهذا قد لا یتوافر فی بعض الحالات» (این تدریس مستلزم وجود معلمانی توانمند در زمینه زبان است که آن هم جز در حالاتی انگشت‌شمار فراهم نمی‌شود) (ص ۶۶)؛ همین نگرش مبنی بر نیاز معلمان توانمند در ارزیابی نقاط ضعف رویکردهای نقش‌گرا و عملگرایانه نیز مطرح شده است (صص ۱۳۹ و ۱۴۴)؛ و این نشان می‌دهد که نویسنده در کنار تمرکز بر ماهیت رویکردهای مذکور، بر مدرّس 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 عدم اشراف مدرّس یا کمبود تعداد مدرّسان توانمند را نتوان متوجه کاستی رویکرد آموزشی دانست چرا که این کاستی بیشتر متوجه توانمندی مدرّس است و نه ماهیت رویکرد آموزشی.

بطور کلی

۵. نتیجه‌گیری

کتاب *مداخل تعلیم اللغة العربیة: رؤیة تقدیة* به عنوان یک کتاب آموزشی-تحقیقی می‌تواند راهگشای بسیاری از پژوهشگرانی باشد که قصد پژوهش در زمینه آموزش زبان عربی را دارند. با توجه به این که 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 عدم نگارش صحیح برخی از حروف از جمله همزه قطع و وصل، تاء تأنیث، خطاهای املائی و علائم سجاوندی اشاره کرد. همچنین از جمله نواقص کتاب در زمینه محتوایی نیز عدم اتخاذ رویکرد واضح در تبیین مباحث، تکرار محتوا با الفاظ همسان، عدم انسجام محتوایی و نامشخص بودن رویکرد نقدی مؤلفان در برخی از تحلیل‌ها می‌باشد.

بطور کلی با وجود این که این کتاب، بسیاری از رویکردهای مهم در حیطه آموزش زبان را پوشش می‌دهد اما همچنان جای خالی برخی از رویکرد و روش‌های نوین در این حیطه در کتاب حس می‌شود. از جمله می‌توان به رویکرد تعامل محور و رویکرد اکتشافی و راهبردهای تدریس مثل بارش مغزی (العصف الذهنی) و تمرین الگو (التدریب 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 به عنوان یک زبان خارجی بلکه به عنوان زبان مادری در نظر گرفته شده است؛ از این رو قابلیت استفاده از آن جهت آموزش زبان عربی در کشورهای غیر عربی و برای غیرگویشوران به این زبان مناسب نیست.

پی‌نوشت

۱. پیش‌سازمان دهنده مفهومی است کلیدی که پایه یادگیری مطالب بعدی را تشکیل می‌دهد. نقش پیش‌سازمان دهنده فراهم کردن مفاهیم مشمول‌کننده، یعنی تدارک مجموعه‌ای از مفاهیم بسیار جامع است که مفاهیم و اطلاعات کم‌تر جامع تحت شمول آن قرار می‌گیرند (فارسی، ۱۳۹۸: ۳۱۸).

کتابنامه

- اسماعیلی، سجاد (۱۳۹۷)، «دراسة تحليلية لمحتوى كتاب تدریس فنون اللغة العربية فى ضوء مؤشرات الجودة للكتب التعليمية»، مجلة پژوهشنامه متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال ۱۸، شماره ۱۱، ۱-۱۷.
- الجبر، جبر بن محمد بن داود (۲۰۰۵م)، *دراسة تحليلية لمحتوى كتب اللغة العربية لأهداف المرحلة الابتدائية فى دولة البحرين*، رسالة الماجستير، جامعة البحرين، العدد ۳، المجلد الثاني: ۱۶۸-۱۶۹.
- جلالنى، مریم (۱۳۹۶)، «بررسی و نقد کتاب نحو تعلیم اللغة العربية وظيفياً»، مجلة پژوهشنامه متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال ۱۷، شماره ۱، ۶۱-۷۲.
- السید عوض، فائزة والعواد، عواد بن دخيل وبنى ياسين، محمد فوزى وعرفان، خالد محمود و الزهرانى تركى بن على (۲۰۱۹)، *مداخل تعلیم اللغة العربية: رؤيه تحليليه*، رياض: مركز نشر ملك عبدالله بن عبدالعزيز. شلى، أحمد (۱۹۷۴م)، *كيف تكتب بحثاً أو رسالة؛ الطبعة الثامنة، القاهرة: النهضة المصرية*.
- طعيمة، رشدى أحمد (۱۹۸۶م)، *المرجع فى تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى*، الجزء الثاني. مكة المكرمة: جامعة أم القرى.
- فارسی، بهنام (۱۳۹۸)، «تحليل انتقادی کتاب نقد ادبی اثر نعیم عموری»، پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال نوزدهم، شماره ۸: ۳۰۵-۳۲۹.
- كاردان، على محمد (۱۳۸۲)، «نقش کتاب دانشگاهی و ویژگیهای آن»، سخن سمت، شماره ۱۰، تهران: مرکز تحقیق و توسعه علوم انسانی وابسته به «سمت».
- کرمی، عسکرعلى (۱۳۹۹)، «تحليل انتقادی کتاب المرجع فى تدریس اللغة العربية نوشته سامی الدهان»، مجله نقدنامه زبان و ادبیات عربی، دوره ۱، شماره ۱، ۱۹۱-۲۱۲.
- محمدی، دانش (۱۳۹۵ الف)، «مجموعه العربية بين يديك فى ضوء مبادئ تعليم اللغة للناطقين بغيرها»، مجلة دراسات فى تعليم اللغة العربية وآدابها، السنة الأولى، العدد ۱: ۶۹-۸۸.
- محمدی، دانش (۱۳۹۵ ب)، «بررسی و نقد مطالعات برنامه‌درسی آموزش زبان عربی به غیرعرب زبان‌ها مطالعه موردی کتاب المرجع فى مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى»، مجلة پژوهشنامه متون و برنامه‌های علوم انسانی، سال ۱۸، شماره ۱۱، ۲۰۱-۲۱۶.
- نشواتی، عبد المجید (۲۰۰۳م)، *علم النفس التربوى*. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.

Ellis, R (1997), *Second Language Acquisition*, United Kingdom: Oxford university press.

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

Richards, Jack C, Rodgers, T (2014), *Approaches and methods in language teaching*, Third edition. United Kingdom: Cambridge University Press.