

Phenomenology of Challenges in Creating Arabic Speaking Learning Environment from Students' Perspective

Vol. 13, No. 1, Tome 67
pp. 261-298
March & April 2022

Sajjad Esmaili^{1*}  & Danesh Mohammadi Rakati² 

Abstract:

Learning environment like other learning elements is a significant factor in improving the success of course planning and education progression. Due to the necessity of frequent usage of language in real environments, the significance of the environment in learning a foreign language is doubled. Although Arabic faculty groups have put promising efforts to enhance the environment of Arabic language speaking skill recently, it seems these environments are mostly in Persian language. In this paper, we investigate the obstacles which impede creating such environments. Therefore, we analyse experiences of Arabic language students via interviewing them. Finally, we propose solutions to tackle these obstacles. The results showed that challenges of Arabic learning environment include cases such as lack of learning group activities, anxiety, lack of encouragement to speak Arabic, use of Persian as the medium of instruction, lack of second language use by Arabic instructors in the class and lack of appropriate assignments.

Keywords: Phenomenology, Learning environments, Teaching and learning Arabic language

Received: 12 April 2021
Received in revised form: 14 June 2021
Accepted: 1 July 2021

1 . Corresponding author: Assistant Professor in the Department of Arabic Language and Literature at Imam Khomeini International University in Qazvin, Iran;

Email: esmaili@HUM.ikiu.ac.ir; ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-2923-6108>

2 . Associate Professor of Arabic Language and Literature, Shiraz University, Shiraz, Iran.
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1999-6947>

1. Introduction

Concurrent with massive technological improvements and changes in methods of receiving and sending data, the topic of learning environments and their impact on the process of teaching-learning has become one of the main concerns of education and training researchers. To this end, the learning environment is not limited to the classroom. It can encompass different settings such as university, faculty, home, and society where learners aim for information, skills, abilities, and desired goals. As these environments get more dynamic and more related to the learner's goals and more aligned with educational content, learners play a more critical role in achieving the learning goals. Within the same direction, learning a foreign language requires an environment that language learners can utilise all their abilities to learn language skills. Although the importance of creating an appropriate Arabic environment and speaking Arabic in classrooms and educational spaces of university faculties is not hidden to anyone, one of the main problems of teaching this language in the last few decades is the lack of an appropriate environment for speaking the Arabic language. According to available data, the speaking environment in most Arabic groups inside and outside the classroom is Persian. Nonetheless, more efforts have been put toward enhancing Arabic language skills at universities in recent years. Some Arabic language teachers have encouraged their students to use this language in their natural environment and daily activities from the last decades until now. However, the main question is what challenges impede shaping such an environment and what constraints refrain students from using the Arabic language over the Persian language in classrooms and educational environments of universities. Accordingly, the Authors in this paper, who themselves are “teaching Arabic language” lecturers at university and encouraged their students to speak Arabic outside of speaking classes, aimed to search for challenges and constraints of achieving this goal by using students’ living experience. Therefore, the authors present practical suggestions based on student experiences for creating such university

environments. Two questions are proposed to achieve the goal of research:

1. What is the most critical challenge in forming an environment for learning Arabic speaking from the student's perspective?
2. What is the most practical solution to form an environment for learning Arabic speaking?

2. Literature Review

Considering the learning environment in learning language skills is of high importance. According to some of the learning views, such as communicational views of language teaching, enhancing the language skills of learners, especially their speaking skills, requires them to be in the real speaking environment. Based on the view, learners should be in the in real scenarios of speaking be part of presenting information which others don't know, and in addition, they should speak about real topics in real conditions. They also should create concepts along with language and should practice exercises that are related to their needs (Tilver 1983 & Savignon 1983 equated to Chastain, 2011: 175). In an educational curriculum based on language skills, learners should be taught to use the language outside the classroom environment independent of educational exercises of each term. The learner should use whatever they have learned in the classroom, outside the classroom as well and be able to improve their language capabilities; they should be able to transfer his knowledge from language-living step, which is considering social and cultural language issues while using language, to practical knowledge which is the skill of using language (Bahrambeygi, 2020: 16). Therefore, since the primary goal of the educational curriculum of language teaching is improving the language capabilities of language learners to interact with other people, all aspects of the academic curriculum of language skills courses should be designed based on the most impactful learning environment, which is natural environments. Since the most crucial benefit of teaching in a natural environment is "consistent learning due to

being sensible and incorporating the direct emotional experience of issues and events, not imposing the dull atmosphere in formal classes, creating motivation for learning and precise observation, which make the content of learning schedules more practical due to the connecting the education and living (Fallahian, et al, 2011: 11).

3. Research method

The research utilises a form qualitative research method and is conducted based on phenomenology. The goal of phenomenological studies is to study the world that can represent its individuals, especially when they are in the state of awareness that is expressive of an endeavour to become free of common prejudice and beliefs. Therefore, current research using this approach tries to extract students' living experiences around challenges of the Arabic speaking environment and presents theoretical and practical solutions to form an appropriate Arabic speaking environment. To collect information, semi-structured conversations are utilized. According to phenomenological research, individuals were chosen in conversation if they have experienced the event of interest; in other words, students who have some experience in the learning environment of Arabic speaking. Students were chosen to form three groups of weak, intermediate, and advanced speaking cohorts to increase data validity. During the interview, the focal topic was the following quest; what are the most challenging and impediments to the impactful environment in learning Arabic? Interviewees were selected based on targeted sampling, and sampling continued until "information saturation". Information saturations were established by interviewing 220 students in terms four, five, six and seven of their bachelors in Arabic language and literature. To assure the validity of the finding, the "investigation using under-study individual" approach was used. Moreover, to investigate the confirmability of elements, two more analysers who were familiar with qualitative research revised the details. It was determined that they concurred with the first analyser in 90% of

topics. Moreover, to evaluate the transferability criteria, the elements were provided to students out of the interviewee's group, and they also found these elements similar to their experiences.

4. Discussion and conclusion

Due to the importance of language skills at educational and university centres in Iran, the living experience of Iranian Arabic learners shows that they are faced with different challenges in the learning environment of the Arabic language, such as inside classroom and outside classroom environments. And these challenges impede speaking the Arabic language. Based on the Arabic learners feedbacks, the most critical challenge is "not being coerced to speak Arabic by teacher", "shyness and nervousness", "low vocabulary range", inappropriate arrangements of seats in classroom", "no interactive environment", "not using the classroom space optimally", "teacher-oriented classes and lack of discussion among student". In other classes also the most critical impediments of forming environment of Arabic language speaking are "very low usage of Arabic speaking by teachers", "Dominant Persian language speaking in classes", "speaking Arabic is not compulsory among student". Among teachers the most critical challenges are "low range vocabulary and not being able to make sentences" "incapability to request" and "speaking of Persian". Moreover, according to living experience of student "existence of no tranquil and dedicated to speaking Arabic" and "being afraid of ridicule" are the most critical challenges for not speaking Arabic. Along side the abovementioned challenges, challenges such as "negative view of public to Arabic language", "No proper Arabic exercises", "No cooperation for friend to speak Arabic" result in lack of experience in speaking Arabic in environment outside of universities such as home, dormitory etc. Therefore, these challenges can be categorized into three groups; Contend and approach of teaching, which is mainly related to inside class and is in control of teachers, the domain of environments outside classrooms which is related to faculties;

and the domain of outside faculties such schools, universities, home and student residential spaces.



دوماهنامه بین‌المللی

۱۳، ش ۱ (پیاپی ۶۷) فروردین و اردیبهشت ۱۴۰۱، صص ۲۶۱ - ۲۹۸

مقاله پژوهشی

<http://dorl.net/dor/20.1001.1.23223081.1401.0.0.7.9>

پدیدارشناسی چالش‌های شکل‌گیری محیط یادگیری مکالمه عربی از نگاه دانشجویان

سجاد اسماعیلی^{۱*}، دانش محمدی رکعتی^۲

۱. استادیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه بین‌المللی امام خمینی (ره)، قزوین، ایران.

۲. دانشیار بخش زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران..

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۱۰

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۰۱/۲۳

چکیده

محیط یادگیری درکنار سایر ارکان یادگیری یکی از مهم‌ترین عوامل بهبود برنامه درسی موفق و به‌تبع آن پیشرفت تحصیلی است. اهمیت محیط در یادگیری زبان با توجه به ضرورت کاربرد آن در محیط‌های واقعی، دوچندان است. علی‌رغم تلاش گروه‌های عربی کشور برای تقویت محیط مکالمه عربی اما همچنان به‌نظر می‌رسد این محیط در بیشتر گروه‌ها به زبان فارسی باشد. اینکه علی‌رغم این تلاش‌ها چه موانعی سبب عدم شکل‌گیری چنین محیطی شده، مسئله این پژوهش است. بنابراین جستار حاضر می‌کوشد تا با رویکرد پدیدارشناسی و روش تحقیق کیفی، چالش‌های شکل‌گیری محیط یادگیری مکالمه عربی را از طریق مصاحبه با دانشجویان تحلیل و راهکارهایی برای رفع آن‌ها پیشنهاد دهد. برخی از یافته‌ها نشان داد: چالش‌های محیط یادگیری زبان عربی، شامل مواردی مثل عدم استفاده از فعالیت‌های گروهی، اضطراب، عدم اجبار به تکلم عربی، ارائه فارسی بیشتر درس‌ها، عدم تکلم استادان به عربی در محیط گروه و فقدان تکالیف مناسب برای خارج از کلاس است.

واژه‌های کلیدی: پدیدارشناسی، محیط‌های یادگیری، آموزش و یادگیری زبان عربی، مکالمه عربی.

Email: esmaili@HUM.ikiu.ac.ir

* نویسنده مسئول مقاله:

۱. مقدمه

هم‌زمان با روند تحولات و پیشرفت‌های عظیم تکنولوژی و نیز تغییر روش‌های دریافت و تولید اطلاعات، موضوع محیط‌های یادگیری و تأثیر آن‌ها در فرایند یاددهی - یادگیری تبدیل به یکی از دغدغه‌های اصلی محققان حوزه تعلیم و تربیت شده است. به طوری که محیط یادگیری محدود به کلاس درس نشده و به فضاهایی از جمله محیط دانشگاه، دانشکده، خانه و به طور کلی جامعه اطلاق می‌شود که در آن فراگیران به دریافت اطلاعات، مهارت‌ها، توانمندی‌ها و اهداف موردنظر خویش دست می‌یابند. هرچه این محیط‌ها پویاتر، مرتبط‌تر با اهداف یادگیری و همسوتر با محتوای آموزشی باشد، فراگیران نقش مهم‌تری در تحقق اهداف یادگیری ایفا می‌کنند. تا جایی که گفته می‌شود محیط یادگیری بر وضعیت روان‌شناختی و رفتار اجتماعی فراگیران نیز اثرگذار است (Moos 1979, p. 6 cited in Stadler-Altman, 548).

در همین راستا، یادگیری زبان خارجی نیز مستلزم ایجاد محیطی است که زبان‌آموز بتواند تمامی توانمندی‌های خویش را در جهت یادگیری مهارت‌های زبانی به کار گیرد. اگرچه اهمیت ایجاد محیط کاربرد زبان عربی یا تکلم به آن در کلاس‌های درس و فضای آموزشی گروه‌های دانشگاهی بر هیچ کس پوشیده نیست، اما یکی از مشکلاتی که در آموزش این زبان در چند دهه گذشته در دانشگاه‌ها وجود داشته است عدم شکل‌گیری محیطی مناسب برای تکلم به زبان عربی بوده است. براساس اطلاع نگارندگان، محیط تکلم در بیشتر گروه‌های عربی کشور در کلاس‌های درس و بیرون از کلاس‌ها به زبان فارسی است. با این حال در سال‌های گذشته با توجه به اهتمام بیشتر به تقویت مهارت‌های زبانی عربی در دانشگاه‌ها تلاش‌های بیشتری برای ایجاد چنین محیطی شده است. اغلب مدرسان زبان عربی در دانشگاه‌ها از چند دهه پیش تاکنون دانشجویان خود را تشویق به کاربرد این زبان در محیط‌های واقعی و فعالیت‌های روزمره خود می‌کنند، ولی مسئله‌ای که در اینجا مطرح است این است که چه موانع و چالش‌هایی سبب عدم شکل‌گیری این محیط شده یا چه موانعی سبب شده است که بیشتر دانشجویان همچنان تکلم به زبان فارسی را بر عربی در کلاس‌های درسی دیگر و محیط آموزشی دانشگاه ترجیح دهند.

بر این اساس نویسندگان این جستار که خود نیز از مدرسان دانشگاهی آموزش زبان عربی هستند و همچون مدرسان دیگر، دانشجویان خود را به تکلم به زبان عربی خارج از کلاس‌های

مکالمه تشویق کرده‌اند، در صدد تحقق این هدف برآمدند تا چالش‌ها و موانع این امر را براساس تجارب زیسته دانشجویان جویا شوند و براساس تجارب آن‌ها، پیشنهادات کاربردی برای تقویت این محیط‌ها در دانشگاه‌ها ارائه دهند. به‌منظور دستیابی به این هدف، دو پرسش زیر مطرح شده است:

۱. از منظر دانشجویان، مهم‌ترین چالش‌های شکل‌گیری محیط یادگیری مکالمه عربی چیست؟

۲. مهم‌ترین راهکارهای عملی برای شکل‌گیری محیط مناسب یادگیری مکالمه عربی چیست؟

۲. پیشینه پژوهش

تاکنون مطالعات بسیاری در حوزه اهمیت محیط‌های یادگیری در فرایند آموزش و یادگیری در مدارس و دانشگاه‌ها، انجام شده است که برخی از آن‌ها به‌دلیل قرابت موضوعی به جستار حاضر عبارت‌اند از:

زارع زوارکی (۱۳۹۱) در پژوهشی به معرفی و نقد مدل‌های طراحی آموزشی و محیط‌های یادگیری پرداخته است و سپس با ارائه رویکردی تلفیقی و متفاوت، عناصر اساسی موردنیاز یک برنامه آموزشی و محیط‌های یادگیری و نیز مبانی فلسفی، ویژگی‌ها، اصول و الزامات به‌کارگیری مدل نوین را تشریح کرده است.

عبدالحی (۱۳۹۱) در پایان‌نامه‌ای به این نتیجه دست یافته است که پاسخ‌گویی استادان به سؤالات دانشجویان و ایجاد اعتماد به نفس در آن‌ها، نقش مهمی در استفاده از استراتژی‌های یادگیری خودتنظیم دارد.

محمدی (۱۳۹۲) در پژوهشی با بررسی اهمیت محیط یادگیری و تأثیر آن بر رفتار دانشجویان و رضایت آن‌ها از فرایند یادگیری نشان داده است که «ادراک دانشجویان نسبت به محیط آموزشی در حد متوسط بوده و فضا برای بهبود و اصلاح در همه ابعاد محیط آموزشی وجود دارد، اما نیاز به اصلاح در ابعاد یادگیری و شرایط اجتماعی بیشتر احساس می‌شود».

شفیعی (۱۳۹۶) در رساله‌ای ضمن تأکید بر اهمیت محیط یادگیری در فرایند یادگیری، نشان داده است که محیط‌های یادگیری سازنده‌گرا فرصت استفاده از منابع اطلاعاتی قوی و گفت‌وگو و مذاکره با همکلاسی‌ها و مدرسان را برای یادگیرندگان فراهم می‌سازند و یادگیری مادام‌العمر

در محیط‌های یادگیری طبیعی رخ می‌دهد و افراد از تجربیات خود می‌آموزند. رحیمی (۱۳۹۷) در پژوهشی «هشت مؤلفه بحران زیست‌محیطی، کیفیت، یادگیری مادام‌العمر، فناوری اطلاعات و ارتباطات، آموزش توده، خصوصی‌سازی، جهانی شدن و بین‌المللی‌سازی، عناصر برنامه‌درسی آموزش عالی را به عنوان چالش‌های محیطی آموزش عالی در قرن بیست و یکم» معرفی کرده است.

علاوه‌براین، پژوهش‌های زیادی درباره نقد برنامه‌های درسی رشته‌های مختلف دانشگاهی، ارکان یادگیری و روش‌های تدریس از منظر پدیدارشناسی نگاشته شده است، اما متأسفانه پژوهش‌هایی که با استفاده از رویکرد پدیدارشناسانه به بررسی چالش‌های یادگیری زبان‌های خارجه پرداخته باشد، خیلی زیاد نیستند:

داودی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی با استفاده از رویکرد پدیدارشناسانه به این نتیجه دست یافتند که پای‌بندی به هشت مؤلفه اصلی: «تعامل غم‌خوارانه و مهرورزانه، پویایی، تدبیر تدریس، خویشتن‌نگری، کنش متقابل، ایجاد موقعیت‌های فکورانه، درک فرهنگی - هنری و بینش عملی، باعث بهبود رفتار اخلاقی و پایداری رفتار فراگیران می‌شود و می‌تواند اثربخشی فرایند یاددهی یادگیری را تضمین نماید».

شفیعی و همکاران (۱۳۹۶) با روش پدیدارشناسی تفسیری و ابزار مصاحبه نشان دادند که «برخی عقاید نادرست در بین دانش‌آموزان مانند دستور زبان‌گرایی، تصور سخت بودن یادگیری زبان، نوع نگاه به سطح اجتماعی زبان انگلیسی و نوع نگاه به فرهنگ و زبان بومی» نیازمند اصلاح است.

رسول‌نژاد و خاکپور (۱۳۹۸) با تکیه بر مفهوم زیست جهان به تحلیل و توصیف این مسئله پرداخته است که آسیب ریزش دانشجویان رشته عربی ناشی از تمایز در افق زیست جهانی است. یعنی آگاهی، درک و دریافت تحلیل‌کنندگان در این رشته با آگاهی و درک و دریافت زیست جهان معاصر و جوه تمایز بنیادین دارد.

ایمان‌زاده و عبادی (۱۳۹۸) از طریق مصاحبه عمیق با ۲۰ نفر از دبیران عربی، به این نتیجه دست یافتند که ناکارآمدی زبان عربی در موانع مرتبط با دانشجویان، معلمان، جامعه و فرهنگ، نظام آموزشی و برنامه‌درسی و ارزشیابی آموزشی خلاصه می‌شود.

تأمل در پژوهش‌های فوق نشان می‌دهد محیط یادگیری همچنان اهمیت فوق‌العاده‌ای در

فراینده یاددهی - یادگیری دارد و شایسته است چه در طراحی برنامه‌های آموزشی و چه در روش‌های تدریس، از محیط‌های یادگیری پویا، سازنده‌گرا و خودتنظیم بهره گرفته شود. اگرچه برخی پژوهش‌ها با استفاده از رویکرد پدیدارشناسانه به طرح چالش‌های موجود در فرایند یادگیری زبان‌ها از جمله زبان عربی در مدارس پرداخته‌اند، اما هیچ پژوهشی که با استفاده از رویکرد پدیدارشناسانه و روش تحقیق کیفی به طرح مشکلات محیط یادگیری زبان عربی در دانشگاه‌ها پرداخته باشد، یافت نشد؛ از این رو این جستار دارای نوآوری است.

۳. چارچوب نظری پژوهش

۳-۱. محیط یادگیری و نقش آن در فرایند آموزش

محیط‌های یادگیری به مکان‌هایی همچون کلاس درس، آزمایشگاه، کتابخانه، اتاق وسایل آموزشی، آمفی تئاتر، اتاق کامپیوتر و ویدئو کنفرانس، حیاط مدرسه، دانشگاه یا دانشکده، تفریح کده‌های آموزشی و .. اطلاق می‌شوند (راشد، ۲۰۰۶، ص. ۱۵). «محیط یادگیری می‌تواند تصویری نسبتاً جامع، فراگیر و دقیق از وضعیت کلی فرایند آموزش را ترسیم نماید» (Al-Ayed & Sheik, 2008, p. 954). حسب دیدگاه برخی از نظریه‌پردازان ساختن گرای،^۱ پروسه آموزش تا حد زیادی به فراگیر و تعامل او با محیط بستگی دارد (غلامی و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۱۶۷). از منظر بلوم^۲ محیط یادگیری به نیروها و محرک‌های بیرونی که فرد را به چالش می‌کشاند، اطلاق می‌شود. «این نیروها ممکن است شرایط و نیروهای فیزیکی، اجتماعی، فکری و ذهنی باشد» (Bloom, 1964 به نقل از محمدی و محمدی، ۱۳۹۲، ص. ۵۰)؛ همچنین به اعتقاد فراسر^۳ (1998) «محیط یادگیری به بافت اجتماعی، روانی و آموزشی اشاره دارد که یادگیری در آن رخ می‌دهد و بر پیشرفت و نگرش‌های دانشجویان اثر می‌گذارد» (به نقل از توحیدفر، ۱۳۹۱، ص. ۳۱). بنابراین محیط یادگیری، شامل تمامی شرایط فیزیکی، روانی، عاطفی، فرهنگی و اجتماعی اثرگذار در رشد یادگیرنده در یک مؤسسه آموزشی می‌شود (Day, 2009 به نقل از محمدی و محمدی، ۱۳۹۲، ص. ۵۰). در نگاهی ملموس‌تر «محیط یادگیری کلاس، به فضا یا موقعیتی اشاره دارد که فراگیران و معلمان در آن با یکدیگر تعامل برقرار می‌کنند و از ابزارها و منابع اطلاعاتی مختلف برای دنبال کردن فعالیت‌های یادگیری خود بهره می‌گیرند.

این تعاملات در سطوح چندگانه، تعاملات معلم - شاگرد، تعاملات شاگرد - معلم، تعاملات شاگرد - شاگرد و همچنین خلق کلی در کلاس را شکل می‌دهد» (گازلی^۴، ۲۰۰۶ به نقل از توحیدفر، ۱۳۹۱، ص. ۳۱). از این رو محیط کلاسی را می‌توان شامل ارتباطات بین استاد و دانشجو و ارتباطات بین دانشجویان نیز دانست.

بیشک برای فراهم‌ساختن محیط یادگیری مناسب می‌بایست عناصر و مؤلفه‌های مهمی از جمله «آزادی (میزان درگیر شدن دانشجویان در فعالیت‌های کلاس)، رشد شخصی (میزان تشویق دانشجویان برای ایجاد رقابت بین دانشجویان و تأکید بر پیشرفت تحصیلی)، سازگاری معلم در برخورد با نقش‌ها، تأکید بر رفتار منظم و مؤدبانه، ارتباط نژادی و قومی، مشارکت دانشجویان (محدوده‌ای از فعالیت‌های موجود برای دانشجویان)، استفاده از اطلاعات آزمون‌ها، حفاظت و تغییرات سیستم، چگونگی تغییرات در نقش‌ها، سیاست‌ها و برنامه‌ها، محیط فیزیکی» را در نظر گرفت (رضایی و بمانی، ۱۳۹۵، ص. ۳۸). همچنین «مهارت‌های مدرس، اندازه کلاس، مواد یادگیری، روش‌های آموزشی، برنامه ساعت کار، زندگی اجتماعی، احساس تعلق، حمایت دانشجو، نتایج یادگیری مشخص، روش‌های ارزیابی، تطابق با محیط، غذا، امنیت اشخاص، حمل‌ونقل، کتابخانه، تجارب بالینی، دستیابی به کامپیوتر و مهارت‌های مطالعه» از دیگر عناصر تأثیرگذار در محیط یادگیری به‌شمار می‌روند (آرتز^۵، ۱۹۸۷ به نقل از رضایی و بمانی، ۱۳۹۵، ص. ۳۹). به اعتقاد برخی از محققان، ایجاد محیط یادگیری منعطف نیز نقش مهمی در مرتفع ساختن نیازهای فراگیران براساس تغییرات الگوی آموزشی دارد (صنعتی، ۱۳۹۴). علاوه بر این، گوردون و همکاران با اشاره به نقش کلیدی مدرس در محیط یادگیری بر این باورند که «مدرسی که محیط یادگیری را توصیف می‌کند و مزایای حاصل از آموزش تئوری و بالینی در بخش را یادآور می‌شود، بهتر می‌تواند به دانشجویان کمک کند تا توجه خود را به موضوع درس متمرکز سازند» (Gordon et al., 2000 به نقل از محمدی و محمدی، ۱۳۹۳، ص. ۱۱۹). در همین راستا، لاروک^۱ (2008) به نقل از فراسر و فیشر^۶ (1982) نیز گفته است که توجه به کلاس درسی مطلوب، احتمالاً پیامدها و بازده‌های آموزشی را در فراگیران افزایش می‌دهد و آن‌ها را قادر می‌سازد تا تفاوت‌های بسیاری را در محیط‌های یادگیری متفاوت تجربه کنند و توضیحاتی را درباره اسنادهای یک کلاس درس خاص ارائه دهند (توحیدفر، ۱۳۹۱، ص. ۳۸).

علاوه بر این، برای ایجاد محیط یادگیری پربازده می‌بایست در کلاس درس به فعالیت‌های گروهی و آزاداندیشانه، به‌کارگیری روش‌های مختلف سنجش یادگیری، ایجاد فضای اعتماد متقابل بین فراگیران و مدرس، استفاده از تکنولوژی‌های آموزشی، تلاش برای ایجاد انگیزه و تمام فعالیت‌های تعامل‌گرایانه توجه شود (احمد، ۲۰۱۷، صص. ۲۴-۲۵).

نکته مهم در مورد محیط‌های یادگیری این است که به باور اغلب محققان و صاحب‌نظران آموزش، محیط یادگیری، منحصر به فضای فیزیکی کلاس نمی‌شود، بلکه شامل محیط بیرون از کلاس نیز می‌شود. هیگینز و نیکول معتقدند «برخی از آموزش‌ها بهتر است در خارج از محیط کلاس ارائه شوند و در معنای کلی‌تر باید آموزش‌های داخل کلاس با آموزش‌های خارج از کلاس ترکیب گردند» (هیگینز و نیکول^۸، ۲۰۰۲، ص. ۲ به نقل از ترکمان و همکاران، ۱۳۹۵، ص. ۱). به همین دلیل، محیط‌های یادگیری در دانشگاه‌ها می‌بایست متناسب با فضای یادگیری واقعی سامان‌دهی شود تا دانشجویان بتوانند ضمن تجربه یادگیری در چنین فضایی، در زندگی و تعامل‌های واقعی با محیط نیز از فرصت‌ها استفاده کنند و یادگیری خود را تکمیل کنند. البته به‌منظور بهبود و اصلاح محیط یادگیری اقداماتی همچون «برگزاری کارگاه‌های توسعه حرفه‌ای و شخصی، در دسترس بودن استادان به‌عنوان منبع دانش در خارج از کلاس برای یادگیری مسئولانه، اجرای جلسات درسی به‌صورت یادگیری مسئله‌محور و دادن پروژه‌های دانشجویی کوتاه‌مدت برای تشویق دانشجو به‌عنوان یادگیرنده مستقل» ضرورت دارد (محمدی و محمدی، ۱۳۹۳، ص. ۱۲۴).

۳-۲. ارتباط محیط با یادگیری مهارت‌های زبانی

در یادگیری مهارت‌های زبانی توجه به محیط‌های یادگیری اهمیت زیادی دارد، چراکه براساس برخی از رویکردهای یادگیری ازجمله رویکردهای ارتباطی آموزش زبان، تقویت بهتر مهارت‌های زبانی فراگیران به‌ویژه مهارت گفتاری آنان، مستلزم قرار گرفتن زبان‌آموز در محیط واقعی یادگیری است. براساس این رویکرد،

«زبان‌آموزان باید در گفت‌وگوی ارائه‌شده در شرایط واقعی قرار گیرند و در ارائه اطلاعاتی سهمیم باشند که دیگران نمی‌دانند و علاوه بر این، آن‌ها باید درباره موضوعات واقعی در

موقعیت‌های واقعی صحبت کنند. آن‌ها همچنین می‌بایست هم‌زمان با زبان، مفهوم را خلق کنند و باید مطالبی را تمرین کنند که به نیازهای آن‌ها مربوط باشد» (تیلور^۹، ۱۹۸۳، ساویکون^{۱۰}، ۱۹۸۳ به نقل از چستن^{۱۱}، ۱۳۹۰، ص. ۱۷۵).

همچنین در برنامه آموزشی مبتنی بر مهارت زبان، «زبان‌آموزان باید برای استفاده از زبان در خارج از کلاس تعلیم ببینند که از مطالب درسی و فعالیت‌های هر دوره مستقل باشد» (لیسکین-گاسپرو^{۱۲}، ۱۹۸۴، ص. ۳۱ به نقل از چستن، ۱۳۹۰، ص. ۱۷۷). زبان‌آموز باید آنچه را در کلاس درس یاد گرفته است در خارج از کلاس نیز به کار ببندد و بتواند توانمندی‌های زبانی خود را بهبود بخشد؛ او باید بتواند درحقیقت دانش خود را از مرحله زبان - زیستی یعنی رعایت مسائل اجتماعی و فرهنگی زبان در هنگام کاربرد آن زبان، به مرحله دانش عملی یعنی مهارت به کار بستن زبان برساند (بهرام‌بیگی، ۱۳۹۹، ص. ۱۶). بنابراین با توجه به اینکه هدف اصلی برنامه درسی آموزش زبان، تقویت توانش زبانی زبان‌آموزان در حد برقراری ارتباط است، بدیهی است که تمامی ارکان برنامه آموزشی درس‌ها مهارت‌های زبانی باید متناسب با مؤثرترین محیط‌های یادگیری یعنی محیط‌های واقعی زندگی دانشجویان طراحی شده باشد. زیرا یادگیری پایدار به دلیل عینی بودن و استفاده از تجربه‌های حسی و لمسی مستقیم مسائل و پدیده‌ها، عدم تحمیل فضای خستگی‌آور و ملالت‌بار کلاس‌های رسمی، ایجاد انگیزش برای یادگیری و مشاهده دقیق، از مهم‌ترین فایده‌های آموزش در محیط‌های واقعی زندگی است که به دلیل پیوند میان درس و زندگی موجب کاربردی‌تر شدن محتوای آموزش می‌شود (فلاحیان و همکاران، ۱۳۹۱، ص. ۱۱).

۴. روش پژوهش

این پژوهش با استفاده از روش تحقیق کیفی و با اتکا به رویکرد پدیدارشناسی انجام شده است، زیرا هدف از مطالعات پدیدارشناسانه، مطالعه جهان به شکلی است که بر افراد آن جلوه‌گر می‌شود؛ به‌ویژه هنگامی که آنان خود را در حالتی از آگاهی قرار می‌دهند که گویای تلاشی برای آزاد شدن از سوگیری‌ها، تعصبات و عقاید روزمره باشد (گال^{۱۳} و همکاران، ۱۳۹۶، صص. ۱۰۴۷-۱۰۴۸). در پژوهش‌های پدیدارشناسانه، برداشت‌های انسانی افراد مختلف، به‌طور

مجزا بررسی می‌شود و سپس نتایج و توصیف‌های حاصل از این برداشت‌ها به‌طور مستقیم بررسی می‌شود (پاینار^۱، ۲۰۰۴ به‌نقل از داودی و همکاران، ۱۳۹۴، ص. ۱۱). بنابراین جستار حاضر نیز با استفاده از همین رویکرد بر آن شد تا ضمن استخراج تجارب زیسته دانشجویان پیرامون چالش‌های محیط مکالمه عربی، به ارائه راهکارهای نظری و عملی شکل‌گیری محیط یادگیری مناسب مکالمه عربی بپردازد.

به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بهره گرفته شد و برای نفوذ در لایه‌های عمیق ذهن پرسش‌شوندگان و حصول اطلاعات حقیقی سؤالات دیگری نیز از دل جواب‌های آن‌ها پرسیده شد. مطابق تحقیقات پدیدارشناسانه، افرادی برای مصاحبه انتخاب شدند که پدیده موردنظر را تجربه کرده باشند؛ یعنی دانشجویانی که نسبت به محیط یادگیری مکالمه عربی دارای تجربه بودند. در انتخاب این دانشجویان دقت شد که از دانشجویان دارای توانش زبانی ضعیف، متوسط و قوی مصاحبه انجام شود تا داده‌ها از اعتبار بیشتری برخوردار باشد. به‌هنگام مصاحبه، محور گفت‌وگو این پرسش کلی بود که «مهم‌ترین چالش‌ها یا موانع محیطی اثرگذار در یادگیری مکالمه زبان عربی چیست؟». البته محققان با استفاده از تجارب تدریس مکالمه عربی، و مراجعه به ادبیات نظری مرتبط با محیط‌های یادگیری، به طرح پانزده سؤال فرعی دیگر درباره محیط‌های یادگیری تأثیرگذار در مکالمه به زبان عربی اعم از محیط درون کلاس و بیرون کلاس پرداختند.

مطابق پژوهش‌های کیفی، مصاحبه‌شوندگان به‌صورت نمونه‌گیری هدفمند گزینش شدند و نمونه‌گیری تا زمان «اشباع اطلاعات» ادامه یافت که با بیست مصاحبه از دانشجویان ترم‌های چهارم، پنجم، ششم و هفتم مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی در سه دانشگاه دولتی اشباع داده‌ها میسر شد. براساس ملاک «اشباع داده‌ای»، مصاحبه‌ها تا زمانی ادامه یافت که با افزایش تعداد مصاحبه‌ها نظر جدیدی از افراد کسب نشد و نظر سایر مصاحبه‌شوندگان همانند نظرات افراد قبل تکرار می‌شد. مصاحبه‌ها به‌صورت انفرادی و با استفاده از تماس ویدئویی (به‌علت رعایت پروتکل‌های بهداشتی کرونا) انجام شد که مدت زمان هر مصاحبه بین ۱۵ تا ۳۰ دقیقه، بسته به تمایل مصاحبه‌شوندگان جهت ادامه گفت‌وگو به طول انجامید. به مصاحبه‌شوندگان اطمینان داده شد که پاسخ به سؤالات و اطلاع دادن از چالش‌های موجود،

زیانی برای آن‌ها در بردارد و متن مصاحبه‌ها کاملاً محرمانه خواهد ماند و در توصیف و تحلیل نهایی نامی از آن‌ها برده نخواهد شد. لذا همه مشارکت‌کنندگان موافقت کردند که مصاحبه با آن‌ها ضبط شود. به‌منظور تحلیل اطلاعات حاصل از مصاحبه‌ها از مراحل ذیل بهره گرفته شد:

- ۱) پیاده‌سازی و تبدیل متن‌های مصاحبه به متن نوشتاری؛
 - ۲) واکاوی سطر به سطر متن مصاحبه‌ها و استخراج مفاهیم اصلی به‌صورت کد؛
 - ۳) اندیشیدن درمورد مفاهیم و ادغام کدهای مشابه با یکدیگر و قرار دادن آن‌ها در گروهی مجزا و نام‌گذاری هر طبقه؛
 - ۴) استخراج موضوعات اصلی و فرعی مرتبط با موضوع مطالعه.
- برای اطمینان از روایی و استحکام علمی یافته‌ها، از روش «کاوش به‌وسیلهٔ افراد مورد مطالعه» که به‌عنوان یکی از روش‌های سنجش پایایی تحقیقات کیفی و مطالعات موردی به‌شمار می‌رود (گال و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۱۰۰۱)، استفاده شد؛ بدین ترتیب که مؤلفه‌های استخراج‌شده از مصاحبه‌ها، به مصاحبه‌شوندگان بازگردانده شد تا موردبازنگری قرار گرفته و سپس تأیید شوند؛ آن‌ها پس از توضیح مختصری که از دسته‌بندی موضوعات برایشان ارائه شد، هماهنگی مؤلفه‌ها را تأیید کردند. همچنین به‌منظور بررسی تأییدپذیری مؤلفه‌ها، دو تحلیل‌گر دیگر که با تحقیق کیفی آشنایی داشتند، مؤلفه‌ها را موردبازنگری قرار دادند و مشخص شد که بین نظرات آن‌ها و تحلیل‌گر اول در حدود ۹۰ درصد مضمین، اتفاق نظر وجود دارد. همچنین به‌منظور بررسی ملاک انتقال‌پذیری، مؤلفه‌ها در اختیار دو دانشجوی خارج از گروه مصاحبه‌شوندگان قرار گرفت و آن‌ها نیز این مؤلفه‌ها را با تجارب خود همسان یافتند.

جدول ۱: مشخصات دموگرافیک مصاحبه‌شوندگان

Table 1: Demographic characteristics of the interviewees

مصاحبه‌شونده	مقطع تحصیلی	ترم تحصیلی	رشته تحصیلی
۱	کارشناسی	پنجم	زبان و ادبیات عرب
۲	کارشناسی	پنجم	زبان و ادبیات عرب
۳	کارشناسی	هفتم	زبان و ادبیات عرب
۴	کارشناسی	هفتم	زبان و ادبیات عرب

مصاحبه‌شونده	مقطع تحصیلی	ترم تحصیلی	رشته تحصیلی
۵	کارشناسی	پنجم	زبان و ادبیات عرب
۶	کارشناسی	پنجم	زبان و ادبیات عرب
۷	کارشناسی	پنجم	زبان و ادبیات عرب
۸	کارشناسی	پنجم	زبان و ادبیات عرب
۹	کارشناسی	پنجم	زبان و ادبیات عرب
۱۰	کارشناسی	پنجم	زبان و ادبیات عرب
۱۱	کارشناسی	پنجم	زبان و ادبیات عرب
۱۲	کارشناسی	هفتم	زبان و ادبیات عرب
۱۳	کارشناسی	هفتم	زبان و ادبیات عرب
۱۴	کارشناسی	سوم	زبان و ادبیات عرب
۱۵	کارشناسی	هفتم	زبان و ادبیات عرب
۱۶	کارشناسی	سوم	زبان و ادبیات عرب
۱۷	کارشناسی	سوم	زبان و ادبیات عرب
۱۸	کارشناسی	هفتم	زبان و ادبیات عرب
۱۹	کارشناسی	هفتم	زبان و ادبیات عرب
۲۰	کارشناسی	پنجم	زبان و ادبیات عرب

۵. یافته‌های پژوهش

پس از پیاده‌سازی و کدگذاری مصاحبه‌ها، ابتدا تعداد ۷۱۸ کد به‌دست آمد. سپس کدهای مشترک بین پاسخ‌ها حذف شدند و تعداد ۹۲ کد مفهومی حاصل از تجارب زیسته دانشجویان رشته عربی پیرامون چالش‌های محیط یادگیری مکالمه عربی استخراج شد. این مفاهیم در قالب پنج مؤلفه اصلی محیطی: «کلاس مکالمه عربی»، «کلاس‌های دیگر»، «دانشکده و دانشگاه»، «دفتر شخصی استادان»، «بیرون از دانشگاه (خوابگاه، منزل و...)» دسته‌بندی شد که هرکدام نیز زیرمؤلفه‌های خاص خود را دارند.

۱-۵. کلاس مکالمه عربی

مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه‌ها در این محور اصلی، عبارت از هفت زیرمؤلفه: «عدم اجبار دانشجویان به عربی صحبت کردن توسط مدرس»، «خجالت و اضطراب»، «فقدان گنجینه لغوی»،

«چیدمان نامناسب صندلی‌های کلاس»، «عدم شکل‌گیری محیط تعاملی»، «عدم استفاده از تمام فضای کلاس»، «استادمحوری و عدم توجه به ایجاد گفت‌وگو» است.

برخی از مدرسان زبان عربی، بنا به دلایل مختلف از جمله دشواری عربی برای دانشجویان در ترم‌های آغازین، ترجیح می‌دهند که کلاس گفت‌و شنود را به صورت دو زبانه (فارسی - عربی) اداره کنند و دانشجویان را مجبور به عربی صحبت کردن نمی‌کنند. در همین راستا یکی از مصاحبه‌شوندگان معتقد بود که «استاد ما را مجبور به عربی حرف زدن نمی‌کرد و من نیز اگر سؤالی از استاد داشتم به زبان فارسی بیان می‌کردم» (م.ش شماره ۱۲). در مورد استفاده از زبان مادری زبان‌آموزان در محیط کلاس مکالمه، برخی از رویکردهای آموزش زبان همچون رویکرد شنیداری - گفتاری، استفاده از زبان مادری را قدغن و ممنوع می‌دانند، ولی برخی از رویکردهای دیگر از جمله رویکرد آموزش ارتباطی زبان، استفاده از زبان مادری را به شرط استفاده سنجیده و عاقلانه، تاحد بسیار کم بلامانع می‌داند (ریچاردز و راجرز^{۱۰}، ۱۳۹۲، ص. ۲۲۴). یکی از مصاحبه‌شوندگان با اشاره به کلاس‌های آموزش زبان انگلیسی که عمدتاً به زبان انگلیسی است، عنوان می‌کند: «اگر استاد مکالمه نیز ما را مجبور به عربی حرف زدن می‌کرد، باعث می‌شد که ما نیز قبل از ورود به کلاس جملات خویش را به زبان عربی آماده کنیم» (م.ش شماره ۴).

بر اساس نظر مصاحبه‌شوندگان، چالش دیگری که دانشجویان در کلاس‌های مکالمه عربی با آن مواجه‌اند، صحبت نکردن به زبان عربی به علت خجالت، اضطراب و تمسخر به‌ویژه در ترم‌های آغازین است. این یافته نشان می‌دهد که علی‌رغم اهمیت جنبه عاطفی در کلاس‌های درس مکالمه، اما متأسفانه مدرسان توجه چندانی به این موضوع نداشتند یا از آن آگاهی کامل ندارند. مفهوم اضطراب یادگیری زبان خارجی در دو دهه اخیر به‌عنوان یکی از مفاهیم مهم موردنقد و بررسی قرار گرفته است، زیرا مقیاس سنجش این سازه تاحد زیادی مرتبط با اضطراب در برقراری ارتباط کلامی است (چنگ، هورویتز و شالرت^{۱۱}، ۱۹۹۹ به نقل از شیرازی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۱۵۵) و زبان‌آموزانی که مشکلات زیادی در یادگیری زبان دارند؛ عمدتاً به میزان بیشتری از اضطراب زبان خارجی مبتلا هستند (چن و چنگ، ۲۰۰۴ شیرازی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۶، ص. ۱۵۵).

فقدان گنجینه واژگانی برای عربی صحبت کردن، یکی دیگر از چالش‌های پیش روی عربی‌آموزان است که اغلب دانشجویان از آن گله داشتند؛ در همین باره مصاحبه‌شونده‌ای عنوان می‌کرد: «من در کلاس گفت‌و شنود و آزمایشگاه زبان علاوه بر خجالت، واژگان زیادی برای ساختن جملات ندارم، به همین خاطر ترجیح می‌دهم به زبان فارسی خواسته‌های خودم را بیان کنم» (م.ش شماره ۷). اما این درحالی است که واژگان به‌ویژه عبارات کلیشه‌ای روزمره و عبارات همایندی، نقشی اساسی در یادگیری زبان دوم دارد (ریچاردز و راجرز، ۱۳۹۲، ص. ۳۳۱).

مؤلفه دیگری که به اعتقاد مصاحبه‌شوندگان از موانع اثرگذار در برقراری ارتباط و صحبت کردن به زبان عربی بود، چیدمان نامناسب صندلی‌های کلاس بود. برخی از دانشجویان بر این باور بودند که «در یکی از کلاس‌ها که صندلی‌ها قابلیت چرخش داشتند، خیلی راحت‌تر می‌توانستیم با همدیگر عربی صحبت کنیم و با همدیگر تعامل داشته باشیم اما یکی از کلاس‌ها که صندلی‌ها ثابت شده بود امکان برقراری تعامل نبود» (م.ش شماره ۱۴). دانشجوی دیگری معتقد بود: «صندلی‌ها پشت سرهم هستند و مجبوریم برای صحبت با نفرات عقب، بلند شویم یا بچرخیم» (م.ش، شماره ۳). یکی از مصاحبه‌شوندگان در مورد ویژگی فیزیکی مناسب کلاس مکالمه چنین گفت: «اگر چیدمان کلاس مدور بود بهتر بود. مثلاً در کلاس مدرسه غیرانتقاعی دبیرستان به‌گونه‌ای بود که صندلی‌ها دور کلاس چیده شده بود و معلم وسط بود، این موضوع خیلی کمک به برقراری ارتباط و کم شدن خجالت ما می‌شد» (م.ش شماره ۷). در همین راستا مؤلفه عدم استفاده از تمام اجزای محیط کلاس نیز یکی از موضوعات مورد تأکید دانشجویان بود: «امکان استفاده از سن و تریبون استاد برای عربی صحبت کردن توسط استادان فراهم می‌شد، اما متأسفانه برخی از ما تمایلی به استفاده از این فضا نداشتیم. من معتقدم که عربی صحبت کردن در آن فضا باعث ایجاد استرس بیشتر در دانشجو می‌شود» (م.ش شماره ۴). در عین حال یکی از دانشجویان معتقد بود: «اگر دانشجویان بتوانند بالای کلاس بیایند و عربی صحبت کنند، باعث ایجاد اعتماد به نفس در آنان می‌شود» (م.ش شماره ۱۵).

مؤلفه عدم شکل‌گیری محیط تعاملی در کلاس‌های مکالمه، یکی از دغدغه‌های مهم دانشجویان بود. در این باره یکی از دانشجویان می‌گفت: «متأسفانه در کلاس ما هرکس به دنبال موفقیت خویش هستند و از فعالیت گروهی استقبال نمی‌شود» (م.ش شماره ۵). این درحالی است که «صحبت کردن با هم‌کلاسی‌ها، به دانشجویان این فرصت را می‌دهد که با

یکدیگر بهتر آشنا شده و نسبت به یکدیگر احساس راحتی‌تری داشته باشند، دو عاملی که سطح آرامش بیشتر، رضایت و مکالمه طبیعی را ارتقا می‌دهد» (چستن، ۱۳۹۰، ص. ۴۳۹).

علاوه بر این، استاد محوری و عدم توجه به ایجاد فضای گفت‌وگو، مؤلفه مهمی است که متأسفانه مورد غفلت برخی از استادان درس‌ها مکالمه قرار گرفته است. اغلب مصاحبه‌شوندگان بر این باور بودند که در کلاس‌های مکالمه، این استادان هستند که بیشتر به زبان عربی صحبت می‌کنند. یکی از آن‌ها در این باره عنوان می‌کرد: «گفت‌وگوهای کلاسی بین دانشجویان، بیشتر برای اجرای حوارها و به صورت دو نفره بود و به علت ضیق وقت فرصت کافی برای گفت‌وگوهای چند نفره بین دانشجویان میسر نبود» (م.ش شماره ۲). یا یکی از آن‌ها می‌گفت: «در برخی از کلاس‌های مکالمه، استاد درس بیشتر تمرکزش بر حفظ و یادگیری واژگان و اصطلاحات بیش از حد است و همین امر باعث می‌شود که در کلاس فضای گفت‌وگو فراهم نشود» (م.ش شماره ۱۷). این درحالی است که «کلاس درس، نمونه‌ای از کاربرد زبان برای استفاده عملی از زبان در موقعیت اجتماعی» است (چستن، ۱۳۹۰، ص. ۴۳۸).

۲-۵. کلاس‌های درس‌های دیگر

مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه‌ها در این محور اصلی، عبارت از سه زیرمؤلفه: «تکلم بسیار محدود به زبان عربی توسط مدرسان»، «ارائه درس‌ها به زبان فارسی»، «عدم اجبار دانشجویان برای عربی صحبت کردن» است.

یکی از مهم‌ترین نکات در یادگیری هر زبان، ضرورت به کار بستن مهارت‌های زبانی به صورت هم‌زمان و نیز لزوم تطابق فعالیت‌های کلاسی با فضای واقعی خارج کلاس است. اگر فعالیت‌های کلاسی با آنچه زبان‌آموز باید با زبان انجام دهد، مطابقت نداشته باشد، درحقیقت به هدف و نیازهای او توجه نکرده‌ایم یعنی امکانات لازم برای ایجاد انگیزه و علاقه در او را فراهم نساخته‌ایم (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵، ص. ۱۰۰). لذا کلاس‌های درسی درس‌ها دیگر نیز به تحقق این هدف کمک خواهد کرد. نظرات مصاحبه‌شوندگان در این خصوص گواهی می‌دهد که بیشتر استادان درس‌های دیگر اغلب در حد احوال‌پرسی‌های مقدماتی و پرسش‌های کوتاه به زبان عربی سخن می‌گویند و اجباری از سوی آن‌ها برای تکلم زبان‌آموزان به زبان عربی در این کلاس‌ها وجود ندارد. به باور یکی از مصاحبه‌شوندگان «استادان در درس‌های مثل علوم

بلاغت، تاریخ ادبیات و.. در حد جملات کوتاه به زبان عربی ما را خطاب می‌کنند» (م.ش شماره ۱). دانشجوی دیگری با اشاره به ضرورت تمرکز استادان به عربی صحبت کردن در سایر کلاس‌ها می‌گفت: «به نظرم بهتر است که استادان از همان ترم نخست به زبان عربی صحبت کنند که گوش ما به عربی شنیدن عادت کند» (م.ش شماره ۴). یا فرد دیگری عنوان می‌کرد: «چون استاد مکالمه ما را ملزم کرده بود که هنگام ورود و خروج کلاس جملاتی به زبان عربی بگوییم، در کلاس‌هایی مثل تاریخ ادبیات و ... گاهی هنگام ورود به کلاس جملاتی مثل «أهلاً یا أستاذ» و «صباح الخیر/ مساء الخیر» را استفاده می‌کنیم» (م.ش شماره ۷). همچنین، باور برخی از دانشجویان این بود که «اگر استادان خلاصه درس‌های جلسات قبل را به زبان عربی ارائه کنند، در تشویق دانشجویان به عربی صحبت کردن اثر خواهد داشت» (م.ش، شماره ۱۲-۱۳). علاوه بر این نظرات، برخی بر این باور بودند که مدرسان درس‌های دیگر یا به دلیل ماهیت درس‌های ترجمه‌ای یا به سبب فهماندن بهتر مطالب درسی، به ناچار یا ترجیحاً به زبان فارسی سخن می‌گویند. در همین راستا پیشنهاد دادند که شاید کاستن واحدهای درسی صرف و نحو و تخصیص بیشتر واحدهای مکالمه باعث شود که مکالمه عربی آن‌ها بهبود پیدا کند (م.ش شماره‌های ۴-۶-۷-۱۳-۱۷).

۳-۵. دفتر شخصی استادان

مفاهیم استخراج شده از مصاحبه‌ها در این محور اصلی، عبارت از سه زیرمؤلفه: «گنجینه واژگانی محدود و ضعف جمله‌سازی»، «ناتوانی در انتقال درخواست» و «فارسی صحبت کردن استادان» است.

بی‌تردید عربی‌صحبت کردن استادان در محیط دفتر شخصی خویش و نیز مجبور ساختن دانشجویان به تکلم عربی، به ایجاد رغبت مضاعف دانشجویان برای این کار منجر می‌شود. در تأیید این مدعا یکی از دانشجویان عنوان می‌کرد: «اوایل ترم، من به همراه دوستم به دفتر شخصی استاد مکالمه رفتم، استاد از ما خواست که خواسته خود را به زبان عربی بیان کنیم و خودش هم به عربی صحبت می‌کرد. این نکته باعث شد که ما جملاتی هرچند ناقص را به زبان عربی بیان کنیم» (م.ش شماره ۱). ولی در عین حال، نظرات دانشجویان در این زمینه نشان داد که گنجینه واژگانی ضعیف برای ساخت جملات و ضعف در انتقال پیام، در کنار فارسی

صحبت کردن استادان باعث شده است که به‌طور کلی در دفتر شخصی استادان به زبان فارسی صحبت کنند. نظرات برخی از دانشجویان در این باره عبارت است از: «ترس و عدم توانایی در تولید جملات باعث می‌شود در دفتر شخصی استاد، عربی صحبت نکنم» (م.ش شماره ۲)، «چون اجباری برای عربی صحبت کردن در دفتر استاد نبود، من فارسی صحبت می‌کردم» (م.ش شماره ۶)، «فقط برای امتحان شفاهی مکالمه به اتاق استادان می‌رفتیم و کمی عربی صحبت می‌کردیم» (م.ش شماره ۱۲). یکی از دانشجویان عنوان می‌کرد: «بهتر است، دانشجوی اصطلاحات یا جملات روزمره مکالمه عربی را در منزل حفظ کند تا بتواند با استادان خود به عربی صحبت کند» (م.ش شماره ۱۶). در همین راستا، رویکردهای نوین آموزش زبان از جمله رویکرد ارتباطی بر به‌کارگیری نقش‌های زبان بیش از هر چیز تأکید دارند. بدین ترتیب که مثلاً زبان‌آموزان مبتدی می‌بایست نقش‌هایی همچون «خواهش کردن» را یاد بگیرند (لارسن فریمن و اندرسون^۷، ۱۳۹۰، ص. ۱۶۶). مدرس می‌تواند به‌عنوان مشاور یا تسهیل‌کننده ارتباط، زبان‌آموزان را به‌صورت رسمی یا غیررسمی موردارزیابی و تمرین قرار دهد و آن‌ها را در به‌کارگیری نقش‌های ضروری زبانی در کلاس و خارج از کلاس یاری کند. بی‌تردید یکی از بهترین محیط‌هایی که زبان‌آموز می‌تواند به ایفای نقش‌های مختلف زبان بپردازد، دفتر استادان است.

۴-۵. محیط دانشکده و دانشگاه

مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه‌ها در این محور اصلی، عبارت از دو زیرمؤلفه: «عدم وجود فضای اختصاصی و آرام برای عربی صحبت کردن»، «خجالت و ترس از تمسخر» است. با فرض اینکه مدرسان مکالمه مطالب را به گونه‌ای انتخاب کنند که زبان‌آموزان را آماده صحبت کردن خارج از کلاس کنند، اما این نکته ضرورت دارد که محیط‌های بیرون از کلاس نیز متناسب با کاربست زبانی باشد. اغلب مصاحبه‌شوندگان در این باره معتقد بودند که در دانشکده یا دانشگاه فضای اختصاصی برای مکالمه عربی وجود ندارد و در فضای عمومی هم بنا به دلایلی از جمله خجالت و تمسخر تمایلی به عربی صحبت کردن ندارند. برای مثال دو نفر از دانشجویان معتقد بودند: «در محیط دانشکده و فضای سبز دانشگاه بیشتر به حل تمرین

می‌پردازیم و چون از دیگران خجالت می‌کشیم، عربی صحبت نمی‌کنیم» (م.ش شماره ۳ و ۶). این درحالی است که یکی از اهداف مهم مهارت گفتاری، توانمند شدن زبان‌آموز برای مواجه شدن با دیگران و تقویت اعتماد به نفس و آماده شدن برای شرایط مختلف و نیز توانایی بیان آراء و نظرات خود با جرئت است (سامی الحلاق، ۲۰۱۴، ص. ۱۵۶). اگر خجالتی بودن با فقدان یکدلی با فرهنگ زبان دیگر همراه باشد (برای مثال احساس عدم هویت با متکلمان یا آداب و رسوم آن‌ها)، در آن صورت مسائل جزئی از قبیل اینکه نمی‌خواهد لهجه فلان کشور را یاد بگیرد، می‌تواند بیشتر فرایند یادگیری را مختل کند (یول، ۱۳۹۲، ص. ۲۳۵). بنابراین اگر زبان‌آموز تحت فشار و استرس، بدون انگیزه و خجالتی باشد نمی‌تواند زبان را یاد بگیرد. برخی از دانشجویان معتقد بودند که فضای اختصاصی مکالمه عربی در محیط دانشکده نقش مؤثری در تمرین مکالمه‌های آموخته‌شده در کلاس دارد (م.ش شماره ۳-۴). و یکی از دانشجویان می‌گفت: به‌منظور بهبود محیط یادگیری زبان عربی در بیرون از کلاس بهتر است که دانشکده زبان‌های خارجی از سایر دانشکده‌ها تفکیک شود و در ساعات‌هایی خاص، فایل‌های صوتی عربی در محیط دانشکده پخش شود (م.ش شماره ۲). یکی از دانشجویان بر این باور بود که اگر «دانشجویان ترم‌های بالا، در محیط دانشکده به زبان عربی صحبت کنند ما نیز انگیزه لازم را کسب می‌کنیم که با هم‌کلاسی‌های خود عربی حرف بزنیم» (م.ش شماره ۱۳).

۵. محیط بیرون از دانشگاه (خوابگاه، منزل و...)

مفاهیم استخراج‌شده از مصاحبه‌ها در این محور اصلی، عبارت از سه زیرمؤلفه: «عدم وجود تکالیف مناسب»، «دیدگاه منفی نسبت به زبان عربی» و «عدم همراهی دوستان برای عربی صحبت کردن» است.

مطالعه جامع نظرات دانشجویان درمورد موانع بیرونی عربی حرف نزدن، مؤید این نکته است که اغلب آن‌ها تمایل به عربی صحبت کردن در محیط‌های بیرون از دانشگاه دارند، ولی دلایلی همچون عدم وجود تکالیف اجباری توسط استادان مکالمه، دیدگاه منفی نسبت به زبان عربی و عدم همراهی هم‌کلاسی‌ها باعث می‌شود که از انجام این مهم دست بکشند. برای مثال، مصاحبه‌شونده شماره ۴ تأکید داشت که «وجه اجتماعی و بی‌کلاس بودن زبان عربی باعث می‌شود که در محیط بیرون از دانشگاه با دوستان خود عربی صحبت نکنم». یا دانشجوی

دیگری گفت: «مردم شهر نگاه خوبی به عربی ندارند برای همین نمی‌توانیم عربی صحبت کنیم» (م.ش شماره ۱۲). البته برخی از دانشجویان گفتند که گاهی به‌ندرت در محیط‌های مجازی مثل واتس‌آپ و تلگرام به‌صورت دو نفره یا با همکلاسی‌ها یا با دوستان عرب‌زبان، عربی صحبت می‌کنیم (م.ش شماره ۱۱ و ۵). فناوری می‌تواند نقشی مهم و کلیدی در تسهیل یادگیری خود جهت داده‌شده از طرف زبان‌آموزان بازی کند و به آن‌ها این امکان را می‌دهد تا بیشتر یادگیری‌شان را مشخص کنند. همچنین فناوری می‌تواند باعث افزایش انگیزه شود (ریچاردز و راجرز، ۱۳۹۶، ص. ۵۷۳). در همین راستا مصاحبه‌شونده‌ای عنوان می‌کرد: «من با دوستانی از کشورهای مختلف (مصر، لبنان و...) یک بازی آنلاین انجام می‌دهیم و ما می‌توانیم از طریق زبان عربی با همدیگر بازی را ادامه دهیم» (م.ش شماره ۱۷).

برخی دانشجویان نیز از عدم همراهی همکلاسی‌ها برای عربی صحبت کردن در خارج از دانشگاه گله داشتند (م.ش شماره ۵). این درحالی است که در نظریه‌های یادگیری جمعی، تکلیف‌محور و رویکرد ارتباطی آموزش زبان، تأکید بر این است که زبان‌آموزان به‌صورت دسته‌جمعی (دو نفره یا بیشتر) بر روی تکالیف کار کنند و می‌بایست به آن‌ها فرصت داده شود تا با زبان به‌صورتی که در ارتباط واقعی به‌کار گرفته می‌شود، کار کنند (همان، ۱۳۹۶، ص. ۳۲۸، ۴۴۳؛ لارسن فریمن و اندرسون، ۱۳۹۰، ص. ۱۶۰). در همین مورد یکی از دانشجویان می‌گفت: «اگر محیط زندگی دانشجویان عربی و مترجمی با دانشجویان عرب‌زبان در یکجا باشد، ما می‌توانیم تمرین بیشتری برای عربی صحبت کردن داشته باشیم» (م.ش شماره ۲). برخی از مصاحبه‌شوندگان معتقد بودند که تکالیف استادان برای یادگیری زبان عربی، اغلب توصیه‌ای و در حد حفظ کردن مکالمه‌ها برای اجرا در کلاس است (م.ش شماره ۱۳). بهتر است مدرس زبان‌آموزان را وادار به انجام فعالیت‌هایی کند که تشویق به به‌کارگیری مطلب یادگرفته، در شرایط متفاوت شوند و بتوانند مطالب یادگرفته خود را به دوستان خود منتقل کنند (چستن، ۱۳۹۰، ص. ۵۳۳). یکی از دانشجویان به‌منظور جبران عربی صحبت نکردن در محیط بیرون از دانشگاه می‌گفت: «من هنگام مشاهده تلویزیون، تلاش می‌کنم که برخی از جملات را در ذهنم به زبان عربی مرور کنم» (م.ش شماره ۱). بنابراین شایسته است که میان فعالیت‌های کلاسی و رفتارهای اجتماعی خارج از کلاس رابطه تنگاتنگ ایجاد کرد تا زبان‌آموزان بتوانند یافته‌های درون کلاس خود را به‌صورت کاربردی در محیط‌های بیرون از

کلاس به کار ببندد، آنگونه که یک کودک در میان خانواده، کوچه، بازار و دوستان به تمام ویژگی‌های زبان مادری خویش دست می‌یابد.

۶. بحث، نتیجه‌گیری و ارائه راهکارها

با وجود اهمیت روزافزون آموزش مهارت‌های زبانی در مراکز آموزشی و دانشگاهی ایران، تجارب زیسته عربی‌آموزان ایرانی نشان می‌دهد که آن‌ها با چالش‌های مختلفی در محیط‌های یادگیری زبان عربی اعم از محیط درون کلاس آموزش زبان و محیط‌های بیرون از کلاس روبه‌رو هستند که این چالش‌ها مانع از تکلم به زبان عربی می‌شود. براساس نظر عربی‌آموزان، مهم‌ترین چالش‌های آن‌ها در محیط کلاس مکالمه عربی، «عدم اجبار به عربی صحبت کردن توسط مدرس»، «خجالت و اضطراب»، «کمبود گنجینه لغوی»، «چیدمان نامناسب صندلی‌های کلاس»، «عدم شکل‌گیری محیط تعاملی»، «عدم استفاده بهینه از فضای کلاس»، «استادمحوری و عدم ایجاد گفت‌وگو میان دانشجویان» است. در کلاس‌های درس‌ها دیگر نیز «تکلم بسیار محدود به زبان عربی توسط مدرسان»، «غلبه تکلم به زبان فارسی در تدریس درس‌ها دیگر»، «اجباری نبودن تکلم به زبان عربی توسط دانشجویان» از جمله مهم‌ترین موانع شکل‌گیری محیط تکلم به زبان عربی است. در محیط دفتر استادان موانعی مثل «گنجینه واژگانی محدود و عدم توانایی جمله‌سازی»، «ناتوانی در انتقال درخواست به استادان» و «فارسی صحبت کردن استادان» وجود دارد. همچنین بنا بر تجربه زیسته دانشجویان، «عدم وجود فضای اختصاصی و آرام برای عربی صحبت کردن» و «خجالت و ترس از تمسخر» مهم‌ترین موانع برای عربی صحبت نکردن در محیط دانشکده و دانشگاه است. در کنار موانع فوق، مشکلاتی همچون «دیدگاه عمومی منفی نسبت به زبان عربی»، «عدم وجود تکالیف مناسب» و «عدم همراهی دوستان برای عربی صحبت کردن» باعث می‌شود که دانشجویان تجربه عربی صحبت کردن در محیط‌های بیرون از دانشگاه اعم از منزل، خوابگاه و... را نداشته یا کمتر تجربه کنند. بنابراین، موانع ذکرشده را می‌توان در سه حوزه کلی تقسیم‌بندی کرد؛ حوزه مربوط به روش و محتوای تدریس که بیشتر مربوط به داخل کلاس و در حیطه کنترل مدرسان است. حوزه مربوط به فضای خارج از این کلاس‌ها که مربوط به گروه آموزشی است و حوزه مربوط به خارج از گروه آموزشی مثل دانشکده، دانشگاه، خوابگاه و منزل.

راهکارها

- به‌منظور رفع موانع شکل‌گیری فضای مکالمهٔ عربی در کلاس‌های گفت‌وگوشنود چه‌بسا مهم‌ترین اصلی که باید در نظر گرفت این است که باید تمام تلاش این باشد که زبان‌آموز بیشتر درگیر فرایند یادگیری شود و مدرس فقط نقش مشاور و راهنما را بازی کند. استفاده از فعالیت‌های دونفره و گروهی متنوع مثل نقش بازی کردن، کامل کردن یک داستان، فعالیت‌های شکافت اطلاعاتی، مصاحبه، بازی‌های زبانی، حل مسئله و سایر فعالیت‌های ارتباطی که کم‌تر در کتاب‌های آموزش زبان عربی در ایران وجود دارد (رک: تاج‌الدین، ۱۳۹۱؛ محمدی، ۲۰۱۷) می‌تواند در درگیر کردن زبان‌آموز و ایجاد فرصت‌های بیشتر برای تکلم وی به زبان عربی مؤثر باشد. ممکن است حتی زبان‌آموزی انگیزهٔ کافی برای یادگیری داشته باشد، ولی به‌علت تنوع پایین فعالیت‌های کلاس که غالباً در حل تمارین و فعالیت نقش بازی کردن (ارائهٔ گفت‌وگو به‌صورت دو نفره) در مراحل مقدماتی و بحث و تبادل نظر (در مراحل متوسط و پیشرفته) خلاصه می‌شود، درگیری کافی برای زبان‌آموزان ایجاد نشود. این درگیری در فعالیت‌های متنوع حتی زمانی که زبان‌آموز انگیزهٔ کافی ندارد چه‌بسا در پویایی فضای کلاس اهمیت دارد. بنابراین باید همیشه در کلاس‌های گفت‌وگوشنود به این سؤال مهم پاسخ داد که چطور می‌توان زبان‌آموز را درگیر در فرایند یادگیری کرد.

- استفاده از راهبردهای تدریس گروهی همچون یادگیری مشارکتی می‌تواند در ایجاد فضای گفت‌وگو بین زبان‌آموزان و درگیر کردن آنان در فرایند یادگیری مؤثر باشد. در همین راستا یافته‌های برخی از مطالعات نشان داده است که راهبرد یادگیری مشارکتی و به‌کارگیری مهارت‌های تفکر نقادانه مثل تأکید بر گفت‌وگو، دسته‌بندی موضوعات، استدلال، استنباط و اظهارنظر پیرامون موضوعات مختلف می‌تواند به ایجاد فضای تعاملی و گفت‌وگومحور در کلاس مکالمهٔ عربی و درنهایت پرورش توانش زبانی دانشجویان منجر شود (اسماعیلی، ۱۳۹۸، ص. ۱۱۰). چرا که فعالیت‌های گروهی نه‌تنها باعث مشغول شدن دانشجویان می‌شود، بلکه به آن‌ها فرصت‌هایی برای اثرگذاری متقابل به اعضای دیگر کلاس می‌دهد. فعالیت‌های گروهی همچنین شرایط ارتباطی عالی را برای اجرای مهارت‌های تمرینی فراهم می‌سازد (چستن، ۱۳۹۰، ص. ۵۳۵). همچنین استفاده از راهبردهایی همچون «مصاحبه»، باعث می‌شود تا زبان‌آموزان احساس راحتی بیشتری در فعالیت‌های ارتباطی و بروز توانایی خودشان در یادگیری زبان

دوم داشته باشند (همان، ص. ۵۹۶). بنابراین استفاده از این راهبردها باعث می‌شود که علاوه بر استفاده از تمام فضای فیزیکی کلاس، ابعاد عاطفی آموزش لحاظ شود و فضای درون کلاس از استادمحوری خارج و به سمت دانشجومحوری سوق داده شود.

- نکته مهم دیگر این است که درگیر کردن صرف زبان آموز بدون در نظر گرفتن هدفمندی و سطح فعالیت‌ها نمی‌تواند مفید باشد. ممکن است براساس تصور سنتی که نسبت به شش درس گفت‌وشنود و آزمایشگاه (۱ تا ۳) در دانشگاه وجود دارد این سطح‌بندی ارائه شود که درس‌های ۱ مربوط به سطح مقدماتی، ۲ مربوط به سطح متوسطه و ۳ مربوط به سطح پیشرفته است. لذا در سطح ۱ از فعالیت‌های نقش بازی کردن در گفت‌وشنود و پخش فیلم در آزمایشگاه استفاده شود و در سطح ۲ و به‌ویژه ۳، فعالیت‌های بحث و تبادل نظر موضوعی و دیدن برنامه‌های خبری، مستند و سایر برنامه‌های موضوعی سخت به‌کار گرفته شود. این درحالی است که براساس سطح‌بندی‌های مشهور و براساس ساعت‌های کلاسی درس‌ها گفت‌وشنود ۲ و ۳ و آزمایشگاه ۲ و ۳ در سطح مقدماتی قرار می‌گیرند و همچنان باید در این درس‌ها از فعالیت‌ها و محتوای سطح مقدماتی استفاده کرد. حتی اگر از متون واقعی رسانه‌های استفاده می‌شود باید این متون کوتاه و دارای زبانی ساده باشد و دوم فعالیت‌های طراحی شده برای این متون نیز ساده و قابل اجرا باشد. پیشنهاد طرفداران رویکرد ارتباطی زبان این است که مدرس علاوه بر به‌کار گرفتن متون زبانی اصیل زبان مقصد در کلاس درس، تکالیفی در همین خصوص به آن‌ها بدهد (لارسن فریمن و اندرسون، ۱۳۹۰، ص. ۱۶۷).

- به‌منظور رفع اضطراب زبان‌آموزان در هنگام تکلم به زبان عربی، مدرس باید علاوه بر تلاش مداوم و آگاهانه برای آماده ساختن زبان‌آموزان برای صحبت کردن، از آن‌ها حمایت عاطفی مثبتی کند تا بتوانند با هر نوع اضطرابی که ممکن است در کلاس به‌وجود آید، مقابله کنند (چستن، ۱۳۹۰، ص. ۲۷۷). همچنین برای کاهش استرس تکلم به زبان خارجی باید تلاش کرد که عملکرد زبان‌آموز در کلاس بیشتر با هدف فعالیت و تمرین باشد نه صرفاً ارزشیابی و نمره‌گذاری. اینکه هر جلسه فعالیت زبان‌آموز به یک جلسه ارزشیابی و نمره‌گذاری تبدیل شود چه‌بسا فرصت اشتباه کردن در فرد را از بین می‌برد و همانقدر سبب افزایش استرس و درنهایت کاهش مشارکتش خواهد شد.

- از طرفی دیگر ضرورت دارد که کلاس آموزش زبان علاوه بر مجهز بودن به تکنولوژی

(کامپیوتر، LCD، پروژکتور، تلویزیون و دستگاه پخش)، حتی‌المقدور به‌صورت مدور باشد یا مدرس از زبان‌آموزان بخواهد که صندلی‌هایشان را به‌سمت داخل بچرخانند و برای مباحثه، دایره‌ای تشکیل دهند و سپس به‌راحتی به یکدیگر پشت کرده و بر روی کامپیوترهای خود کار کنند (لارسن فریمن و اندرسون، ۱۳۹۰، صص. ۲۶۲-۲۶۳)، زیرا چیدمان فیزیکی کلاس نقش مؤثری در تسهیل فرایند یادگیری دارد (Oliver & Reschly, 2007 cited in Prameswari & Budiyanto, 2017, p. 82).

- در سایر کلاس‌ها نیز دو مشکل اساسی می‌تواند مانع از کاربرد زبان عربی باشد. اول ماهیت درس‌ها مثل درس صرف و نحو یا بلاغت که امکان کاربرد کم‌تر زبان عربی وجود دارد که طبیعتاً تا زمانی که برنامه آموزش این درس‌ها به‌سمت آموزش کاربردی پیش نرود تدریس این درس‌ها همچنان انتزاعی خواهد بود و استفاده از زبان عربی نیز به‌صورت معدود امکان‌پذیر خواهد بود. وضعیت سرفصل درس‌های رشته زبان و ادبیات عربی به گونه‌ای است که قواعد محوری و ترجمه‌محوری بر پیکره این رشته تسلط پیدا کرده است و این درحالی است که باید «ارتباط به زبان عربی و تعامل زبانی با گویشوران آن زبان، نیازمند شناخت سطوح مختلف فرازبانی است که شامل سطوح فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و سایر لایه‌ها و پیش‌انگاره‌هایی است که گفتمان در آن اتفاق می‌افتد» (آذرشب و همایونی، ۱۳۹۴). چالش دوم استفاده از زبان عربی در سایر درس‌ها، روش تدریس مدرس محور در درس‌های مربوط به تاریخ ادبیات، متون نظم و نثر، ترجمه شعر و نقد ادبی است که می‌تواند مانع مشارکت زبان‌آموزان شود. در این درس‌ها از یک طرف شرح و تحلیل مدرس می‌تواند به زبان عربی باشد، زیرا تقویت توانش زبانی دانشجویان توسط مدرس آموزش زبان، وابسته به این است که سایر مدرسان رشته نیز درس خود را با زبان عربی به دانشجویان خود منتقل کنند (علی زایر و اسماعیل عایز، ۲۰۱۴، صص. ۳۶-۳۷). و از طرف دیگر می‌توان از روش‌هایی مثل ارائه کلاسی، بحث، تبادل و گفت‌وگو و ارائه خلاصه درس یا خلاصه یادداشت‌ها به زبان عربی استفاده کرد. همچنین انجام پروژه‌های کوتاه و هدفمند کلاسی به‌صورت گروهی و ارائه نتایج در کلاس به زبان عربی می‌تواند مفید باشد.

- در محیط مرتبط با گروه نیز در دسترس‌ترین راهکار التزام به تکلم به زبان عربی در فضای گروه آموزشی است. آن‌طور که دانشجویان اشاره داشته‌اند تکلم فارسی استادان مانع مهمی در

بی‌توجهی آنان به کاربرد این زبان در محیط گروه‌هاست. در این زمینه دو چالش اساسی وجود دارد: چالش اول التزام استادان به تکلم به زبان عربی است که باید اعتراف کرد راه‌حلی برای آن وجود ندارد و باید اتفاق‌نظر در این زمینه صورت گیرد. البته شاید این چالش در سیستم ارزیابی استادان ریشه داشته باشد که متأسفانه گاه با بهانه‌های واهی (از قبیل احترام به شخصیت علمی استاد و...) نتوانسته است ارزیابی واقعی به استادان ارائه کند. اما چالش دوم که می‌توان آن را حل کرد این مشکل اساسی است که حتی در بسیاری از مواردی که استادان در دفاتر خود به زبان عربی صحبت می‌کنند دانشجویان با موانعی از جمله «گنجینه واژگانی محدود و عدم توانایی جمله‌سازی» و «ناتوانی در انتقال درخواست به استادان» روبه‌رو هستند. این موانع نشان می‌دهد که دانشجویان به مقوله کاربردی ساختن زبان عربی در محیط خارج از کلاس باور دارند، اما چون شرایط مساعد نیست ترجیح می‌دهند که به آن اهتمام نورزند. به نظر نگارندگان عامل اساسی این مشکل این است که کتاب‌های موجود که در دانشگاه‌ها تدریس می‌شوند بیشتر موقعیت‌محور و براساس موقعیت‌های سفر به یک کشور عربی است و نقش‌های زبانی، اصطلاحات و کلمات مرتبط با استفاده از زبان عربی در محیط آکادمیک آموزش داده نمی‌شود. برای مثال وقتی یک دانشجو وارد دفتر استاد گفت‌وشنود خود می‌شود نیاز به بیان نقش‌های زبانی مثل اجازه خواستن برای ورود، درخواست ارسال فایل‌های کلاسی مثل فیلم، سؤال داشتن، اجازه خواستن برای غیبت در جلسه آینده، سؤال کردن از زمان امتحان و شیوه آن، سؤال از زمان اعلام نمرات، اعتراض به نمره و... نقش‌های زبانی که در کلاس‌ها و دفاتر همه استادان بسیار کاربردی هستند.

- همچنین استفاده از اعلانات به زبان عربی، تصاویر فرهنگی کشورهای عربی و نقشه‌های ذهنی قواعد و واژگان می‌تواند در شکل‌دهی محیط یادگیری گروه و کلاس‌ها مؤثر باشد. برای مثال مدرس می‌تواند از زبان‌آموزان بخواهد که به صورت گروهی هر کدام یک کاغذ دیواری از نقشه ذهنی کلمات چند موضوع آماده کنند و در طول ترم در کلاس یا محیط گروه نصب باشد تا فرصت مرور کلمات برای زبان‌آموزان جدید و قدیم فراهم شود. برگزاری جشن‌ها، جلسات شعر، تئاتر و مسابقات به زبان عربی نیز می‌تواند مؤثر باشد. همچنین فعالیت‌هایی مثل «مقاهی التحدّث» یا کافه‌های گفت‌وگو می‌تواند مفید باشد. در این فعالیت دانشجویان ورودی‌های مختلف می‌توانند یک یا دو جلسه دور هم جمع شوند. سپس براساس شناخت اولیه‌ای که از یکدیگر

دارند به گروه‌های چند نفری تقسیم شوند و بدون حضور مدرس در فضای صمیمی و با صرف چای درمورد یک موضوع صحبت کنند. این فعالیت علاوه بر تأثیر مثبت در زبان‌آموزی، سبب آشنا شدن ورودی‌های مختلف و انتقال تجارب یادگیری می‌شود.

- در محیط دانشکده، دانشگاه، خوابگاه و منزل نیز هر چند در بیشتر موارد از حیطة اختیار گروه و مدرسان خارج است، اما می‌توان با طراحی پروژه‌ها یا فعالیت‌های گروهی سبب جمع شدن دانشجویان و تکلم به زبان عربی شد، زیرا مؤثر بودن آموزش می‌تواند با دادن نقش فعال‌تری به زبان‌آموزان در راستای مدیریت آنان در یادگیری خودشان و همچنین مهیا کردن وسیله‌هایی برای زبان‌آموزان برای ارتباط دادن آنان با یادگیری در کلاس درس و خارج از کلاس درس، افزایش و شدت یابد (ریچاردز و راجرز، ۱۳۹۶، ص. ۵۷۶).

- یک فعالیت گروهی در این زمینه که هم تکمیل‌کننده فعالیت کلاسی باشد و هم وقت کلاس را نگیرد این است که بعد از ارائه موضوع در کلاس و تمرینات و فعالیت‌های دیگر، می‌توان یک فعالیت گروهی تکمیلی به آن اضافه کرد و از زبان‌آموزان خواست به صورت گروهی درمورد این فعالیت در خوابگاه یا دانشگاه بحث و تبادل نظر کنند و هر جلسه یک نماینده نتایج را به کلاس ارائه دهد. از فعالیت‌های دیگری مثل ضبط ویدئو یا صوت نیز می‌توان استفاده کرد که البته گاهی به دلیل حجم زیاد اطلاعات اجرای آن‌ها کمی سخت است. تکالیفی مثل «گوش دادن به اخبار تلویزیون و ارائه گزارش عربی محتوای آن در کلاس مکالمه، مراجعه به دفتر مسافرتی و پرسیدن قیمت بلیت و ارائه گزارش آن به کلاس، مراجعه به بانک برای باز کردن حساب و ارائه گزارش شرایط باز کردن حساب به هم‌کلاسی‌ها، و مراجعه به مکان‌های مختلف و ارائه گزارش به کلاس» (ضیاء حسینی، ۱۳۸۵، صص. ۱۰۶-۱۰۷).

- همچنین به منظور کاربست زبان در محیط‌های بیرون از نهاد آموزشی، علاوه بر رفع موانع زبانی، می‌بایست به کارکردهای فرهنگی زبان و تفهیم آن کارکردها برای زبان‌آموزان توجه داشت. درمورد زبان عربی نیز وضعیت به همین شکل است و باید کارکرد فرهنگی زبان عربی در جامعه ایرانی بیشتر تبیین شود، زیرا نگرش منفی نسبت به جوامع عربی و ارزش‌گذاری پایین درمورد چنین جوامعی باعث شده است که عربی‌آموزان ایرانی نتوانند از این زبان در محیط‌های بیرون از دانشگاه استفاده کنند. بنابراین می‌بایست با تقویت نگاه

چندفرهنگی و ارزش‌گذاری نسبت به تکثرگرایی فرهنگی بر این مسئله فائق آمد (محمدانی^۸، ۲۰۰۹، استورچ والدوساری^۹، ۲۰۱۰؛ وال باتال و بلنپ^{۱۰}، ۲۰۰۶ به نقل از: ایمان‌زاده و عبادی، ۱۳۹۸، ص. ۲۲) که توجه به این تکثرگرایی فرهنگی باید از دوره دبیرستان در همه کتب درسی به ویژه کتاب‌های عربی و همچنین برنامه درسی دوره کارشناسی لحاظ شود.

۷. پی‌نوشت‌ها

1. Constructivism
2. Bloom
3. Fraser
4. Gazl
5. Arter
6. Larocque
7. Fraser and Fisher
8. Higgins and Nikol
9. Tilver
10. Savignon
11. Chastain
12. Liskin-Gasparro
13. Gal
14. Pinar
15. Richards and Rodgers
16. Cheng, Horwitz & Schallert
17. larsen freeman & nderson
18. Mohamedani
19. Storch & Aldosari
20. Al-Batal & Belnap

۸. منابع

- آذرشب، م.ع.، و همایونی، س. (۱۳۹۴). واکاوی فرهنگ و نقش آن در سیاست‌گذاری‌های برنامه‌ریزی‌های آموزش زبان (مطالعه موردی: آموزش زبان عربی در ایران). *علم زبان*، ۵، ۸۹-۱۵.
- احمد، ن.م.ع.، (۲۰۱۷). *البيئة التعليمية وأثرها على التحصيل الدراسي بمرحلة الأساس بمحلية شندی*.

- رسالة الماجستير، كلية الدراسات العليا والبحث العلمي، جامعة شندی.
- اسماعیلی، س. (۱۳۹۸). دراسة فاعلية استخدام التفكير الناقد على تنمية مهارة المحادثة لدى متعلمي اللغة العربية. مجلة دراسات في تعليم اللغة العربية وتعلمها، ۷، ۹۳-۱۱۴.
 - ایمان‌زاده، ع.، و عبادي، ز. (۱۳۹۸). تجریبات زیسته دبیران عربی از دلایل ناکارآمدی آموزش زبان عربی: مطالعه‌ای پدیدارشناختی. پژوهش‌های برنامه‌درسی، ۲ (۱۸)، ۲۶-۳۱.
 - بهرام‌بیگی، م. (۱۳۹۹). چالش‌های موجود در تعیین کیفیت یادگیری زبان فرانسه در نظام آموزش عالی ایران. مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی، ۲۱، ۷-۳۰.
 - تاج‌الدین، ض. (۱۳۹۱). بررسی کتاب صدی الحیاة براساس هفت اصل آموزش زبان ارتباطی. پژوهش‌های ترجمه در زبان و ادبیات عربی، ۲، ۳۵-۵۵.
 - ترکمان، م.، جلالیان، س.، و دژدار، ا. (۱۳۹۵). نقش معماری و عوامل کالبدی محیط آموزشی بر تسهیل یادگیری کودکان. شبک (شبکه اطاعات کنفرانس‌های کشور)، ۱۱ (۱۸)، ۱۳-۱.
 - توحیدفر، ف. (۱۳۹۱). رابطه میان ادراک از محیط یادگیری، رویکرد یادگیری و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه یزد. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهرا.
 - چستن، ک. (۱۳۹۰). گسترش مهارت‌های آموزش زبان سوم. ترجمه م. نورمحمدی. تهران: رهنما.
 - داودی، آ.، کشتی‌آرای، ن.، و یوسفی، ع. (۱۳۹۴). تبیین پدیدارشناسانه اصول برنامه‌درسی «تجربه‌دردیس» (کارورزی) در دانشگاه فرهنگیان. نظریه و عمل در برنامه‌درسی، ۶، ۲۸-۵.
 - راشد، ع. (۲۰۰۶). سلسلة المعلم الناجح ومهاراته الأساسية؛ إثراء بيئة التعلم. القاهرة: دارالفکر العربی.
 - رحیمی، ب. (۱۳۹۷). فراتحلیل چالش‌های محیط آموزش عالی در قرن بیست و یکم به‌عنوان الگوی جهت‌گیری برنامه‌های درسی. مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی، ۱۷، ۱۱۵-۱۶۶.
 - رسول‌نژاد، ع.، و خاکپور، ح. (۱۳۹۸). آسیب‌شناسی ریزش دانشجو در رشته زبان و ادبیات عربی (تمایز در افق زیست جهان). پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۸،

۱۷۵-۱۵۵

- رضایی، ح. و بمانی، ن. (۱۳۹۵). نقش محیط یادگیری در ارتقای آموزش و معرفی ابزارهای اندازه‌گیری محیط یادگیری. توسعه آموزش جندی‌شاپور، ۱، ۴۷-۳۷.
- ریچاردز، ج. و راجرز، ت. (۱۳۹۲). رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان. ترجمه ع. بهرامی. تهران: رهنما.
- ریچاردز، ج. و راجرز، ت. (۱۳۹۶). رویکردها و روش‌ها در آموزش زبان. ترجمه ع. بهرامی. ویراست سوم. تهران: رهنما.
- زارع زوارکی، ا. (۱۳۹۱). طراحی آموزشی و محیط‌های یادگیری با رویکرد تلفیقی: نقدی بر مدل‌های پیشین و ارائه مدلی نوین در این زمینه. روان‌شناسی تربیتی، ۲۴، ۲۷-۴۸.
- سامی الحلاق، ع. (۲۰۱۴). المرجع فی تدریس مهارت اللغة العربیة وعلومها. طرابلس: المؤسسة الحدیثة للکتاب.
- شفيعی، س.، مظفری‌پور، ر. و نوشی، م. (۱۳۹۶). پدیدارشناسی دیدگاه دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه با هوش‌های چندگانه، نسبت به زبان انگلیسی و یادگیری آن. تازه‌های علوم شناختی، ۳، ۸۳-۹۵.
- شفيعی، ن. (۱۳۹۶). رابطه علی ادراک از محیط یادگیری سازنده‌گرا و گرایش به یادگیری مادام‌العمر با میانجی‌گری تفکر سیستمی فردی، انگیزش درونی، رویکرد یادگیری عمیق و قابلیت یادگیری فردی در بین دانشجویان دانشگاه شهید چمران. رساله دکتری روان‌شناسی تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- شیرازی‌زاده، م.، مرادخانی، ش. و کریم‌پور، م. (۱۳۹۶). بررسی اضطراب و عملکرد نگارش در انگلیسی به‌عنوان زبان خارجی: آیا کمال‌گرایی تفاوتی ایجاد می‌کند؟ پژوهش‌های زبان‌شناختی در زبان‌های خارجی، ۱، ۱۷۷-۱۵۳.
- صنعتی، ا. (۱۳۹۴). طراحی مدرسه ابتدایی دخترانه با رویکرد محیط یادگیری انعطاف‌پذیر (گرگان). پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته معماری، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گنبد کاووس.
- ضیاء حسینی، م. (۱۳۸۵). روش تدریس زبان خارجی/دوم. تهران: رهنما.
- عبدالحی، ح. (۱۳۹۱). سهم محیط آموزش و یادگیری زبان انگلیسی در ایران در یادگیری

- خودتنظیم، پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته آموزش زبان انگلیسی. دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه کاشان.
- علی زایر، س، و اسماعیل عاین، ا. (۲۰۱۴). *مناهج اللغة العربية وطرائق تدریسها*. عمان: دار صفاء للنشر و التوزیع.
 - غلامی، ف، عارفی، م، فتحی و اجارگاه، ک، و ابوالقاسمی، م. (۱۳۹۶). چالش‌های آموزش زبان انگلیسی در نظام آموزشی ایران از دیدگاه مدیران آموزشی و دبیران زبان انگلیسی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۲ (۳۰)، ۱۶۱-۱۹۴.
 - فلاحیان، ن، آرام، م، نادری، م، و احمدی، آ. (۱۳۹۱). *روش آموزش مطالعات اجتماعی (ویژه تربیت معلم رشته آموزش ابتدایی)*. تهران: شرکت چاپ و نشر کتاب‌های درسی ایران.
 - گال، م، بورگ، و، و گال، ج. (۱۳۹۶). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی*. جلد دوم. ترجمه ار. نصر و همکاران. تهران: انتشارات سمت و دانشگاه شهید بهشتی.
 - لارسن فریمن، د، و اندرسون، م. (۱۳۹۰). *اصول و فنون آموزش زبان*. ترجمه م. فهیم و م. حقانی. ویراست سوم. تهران: رهنما.
 - محمدی، د. (۲۰۱۷). *مجموعه العربیة بین یدیك فی ضوء مبادئ تعلیم اللغة لغير الناطقین بها*. *مجلة دراسات فی تعلیم اللغة العربیة وتعلمها*، جامعه شیراز، ۱، ۶۹-۸۸.
 - محمدی، ع. و محمدی، ج. (۱۳۹۳). بررسی دیدگاه اعضای هیئت علمی درباره محیط یادگیری دانشگاه علوم پزشکی زنجان. *مجلة توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۱۵، ۱۱۷-۱۲۶.
 - محمدی، ع. و محمدی، ج. (۱۳۹۲). ادراک دانشجویان از محیط یادگیری و آموزشی در دانشگاه علوم پزشکی زنجان. *مجلة توسعه آموزش در علوم پزشکی*، ۱۱، ۵۰-۶۰.
 - یول، ج. (۱۳۹۲). *بررسی زبان*. ترجمه ع. بهرامی. ویراست چهارم. تهران: رهنما.

References:

- Ahmed, N.M.A. (2017). *The educational environment and its impact on academic achievement at the basic stage in Shendi locality*, Master's Thesis, College of Graduate Studies and Scientific Research, Shendi University [In Arabic].
- Rashid, A. (2006). *Successful teacher series and basic skills; Enriching the learning environment*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi. [In Arabic].
- Tohidfar, F. (2012). *The relationship between perception of learning environment, learning approach and academic performance of Yazd University students*. Master Thesis in Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Al-Zahra University. [In Persian].
- Turkman, M., Jalalian, S., & Dejdard, A. (2016). The role of architecture and physical factors of educational environment on facilitating children's learning. *Shabak (National Conference Information Network)*, 11 (18), 1-13. [In Persian].
- Abdul Hay, H. (2011). *The contribution of English language teaching and learning environment in Iran in self-regulated learning*, Master Thesis in English language teaching, Faculty of Literature and Humanities, Kashan University.
- Al-Ayed, I.H. & Sheik, S.A. (2008). Assessment of the educational environment at the College of Medicine of King Saud University, Riyadh. *EMHJ-Eastern Mediterranean Health Journal*, 14 (4), 953-959.
- Ali Zayer, S., & Ismail Ayez, A. (2014). *Arabic language curricula and methods of teaching*. Amman: Dar Safaa for Publishing and Distribution. [In Arabic].
- Azarshab, M., & Homyayuni, S. (2016). Analyzing culture and its role in policy making/planning for language teaching: A case study of teaching Arabic language in Iran. *Language Science*, 3(5), 116-89. [In Persian].
- Bahrambeygi, M. (2020). Challenges of determining the quality of French learning in the Iranian higher education System. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 11(21), 7-30. [In Persian].
- Chastain, K. (2011). *Developing Second-language Skills*, Translated by M Noor

Mohammadi. Tehran: Rahnama. [In Persian].

- Esmaili, S. (2020). An investigation of the impact of teaching critical thinking to develop the speaking skill of Arabic language learners. *Studies in Arabic Teaching and Learning*, 4(1), 93-114. [In Arabic].
- Fallahian, N., Aram, M., Naderi, M., & Ahmadi, A. (2011). *Social Studies Teaching Method (especially for teacher training in primary education)*. Tehran: Iran Textbook Publishing Company. [In Persian].
- Gal, M., Borg, W., & Gal, J.; (2016). *Quantitative and Qualitative Research Methods in Educational Sciences and Psychology*. Volume II. Translated by A.R. Nasr et al. Tehran: Samat Publications and Shahid Beheshti University. [In Persian].
- Gholami, F., Arefi, M., Fathi Vajargah, K., & Abolghasemi, M. (2017). Challenges of teaching english in Iran's educational system: The Educational managers' and English teachers' views. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 8(30), 161-194. [In Persian].
- Imanzadeh, A, & Ebadi, Z. (2019). Living experiences of Arabic teachers as reasons for the inefficiency of Arabic language teaching: A phenomenological study. *Curriculum Research*, 2 (18), 1-26 [In Persian].
- khatamikia L, fathivajargah K, Hakimzadeh R, Sharifi M. (2021). Phenomenological explanation of individualized curriculum principles with emphasis on the learning experience of participants in university entrance exam. *Educ Strategy Med Sci*. 14 (4) :199-207. [In Persian].
- Larsen Freeman, D., & Anderson, M. (2010). *Techniques and principles in language teaching*, Translated by Fahim and M. Haqqani, 3ed edition. Tehran: Rahnama. [In Persian].
- Mohammadi A., & Mohammadi J. (2014). Survey of lecturers' opinions about the learning environment at Zanjan University of Medical Sciences. *J Med Educ Dev.*; 7 (15):117-126. [In Persian].
- Mohammadi, D. (2017). Investigating the “Arabic between your Hands” Educational

Series regarding the Basis of Teaching Arabic Language to Non-Arabs. *Studies in Arabic Teaching and Learning*, 1(1), 69-88. [In Arabic].

- Prameswari, S.J. & Budiyanto, C. (2017). *The development of the effective learning environment by creating an effective teaching in the classroom. IJIE (Indonesian Journal of Informatics Education)*, 1(1), 79-86.
- Rahimi, B. (2018). Meta-analysis of challenges of higher education environment in the 21st Century and as a pattern for orientation of curricula. *Journal of higher education curriculum studies*, 9(17), 115-166. [In Persian].
- Rashid, A. (2006). *Successful teacher series and basic skills; Enriching the learning environment*. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi. [In Arabic].
- Rezaei, H., & Yamani, N. (2016). The role of learning environment in education improvement and interducing its measurement tools. *Educational Development of Judishapur*, 7(1), 37-47 [In Persian].
- Richards, J., & Rogers, T. (2017). *Approaches and methods in language teaching*. Translated by A. Bahrami, Third edition. Tehran: Rahnama. [In Persian].
- Sami Al-Hallaq, p. (2014). *The reference in teaching Arabic language skills and sciences*. Tripoli: Modern Institution for Writers. [In Arabic].
- Sanati, A. (2014). *Designing a girls' primary school with a flexible learning environment approach* (Gorgan). Master Thesis in Architecture, Islamic Azad University, Gonbad Kavous Branch. [In Persian].
- Shafiei S, Mozaffaripour R, & Nushi M. A (2017). Phenomenological study of narratives of high- school students with different MIs about English language and Learning. *Advances in Cognitive Sciences*, 19 (3):83-95 [In Persian].
- Shafiei, N., Behroozi, N., Shehni Yailagh, M., & Abolghasemi, M. (2019). *The causal relationship between perception of constructive learning environment and Individual systemic thinking with tendency to lifelong learning*, mediated by intrinsic motivation in undergraduate students of Shahid Chamran University of Ahvaz. *Journal of Educational Scinces*, 25(2), 109-130. [In Persian].

- Shirazizadeh, M., Moradkhani, S., & Karimpour, M. (2017). Anxiety and performance in second language writing: Does perfectionism play a role?. *Foreign Language Research Journal*, 7(1), 153-178. doi: 10.22059/jflr.2017.235551.346. [In Persian].
- Stadler-Altman, U, (2015). *Learning environment: The influence of school and classroom space on education*, CHAPTER 23, Link: <https://b2n.ir/p89778> .
- Tajodin, S. (2012). Book reviews percent Alhyah based on the seven principles of communicative language teaching. *Translation Researches in the Arabic Language and Literature*, 2(3), 35-53. doi: 10.22054/rctall.2012.6976 .[In Persian].
- Yule, J (2012). *Study of language*. Translated by A. Bahrami. Fourth Edition. Tehran: Rahnama [In Persian].
- Zare'i Zuvaraki, E. (2013). A blended approach to instructional design and learning environment: Critique of previous models and development of a new model. *Educational Psychology*, 8(24), 29-50.[In Persian].
- Zia Hosseini, M. (2003). *Foreign Language Teaching Method*. Tehran: Rahnama [In Persian].