

Ideal Curriculum for Arabic Language and Literature from the Perspective of Experts: A Data-Based Theory Article Type: Research

Salma Ghayoomi Abarghouie¹, Behnam Farsi^{2}, Hossain Hassani³*

Abstract

In higher education, curriculum design is a key element requiring attention to multiple components. In Arabic Language and Literature programs, a coherent and effective curriculum—especially for the core courses of *ṣarf* (morphology) and *naḥw* (syntax)—is essential. This qualitative study, based on the Grounded Theory method, used expert interviews to identify major components of an ideal curriculum. Data were analyzed through Glaser's approach across six aspects: goals, content, teaching-learning methods, evaluation, allocated credits, and sources. Findings show that an ideal curriculum should emphasize applying grammatical rules in various texts to strengthen the four language skills—listening, reading, writing, and speaking. It should also reduce less relevant topics and focus on current learner needs. Using text-based and collaborative methods (such as the spiral model) can enhance learning. Integrating morphology and syntax courses equally and developing new textbooks based on modern teaching methods are also suggested.

Keywords: ideal curriculum, morphology and syntax, grounded theory, Glaser method.

1. PhD Student in Arabic Language and Literature, Faculty of Languages and Literature, University of Yazd, Yazd, Iran; orcid.org/ 0009-0003-3225-7900.

2. Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Languages and Literature, Yazd University, Yazd, Iran; orcid.org/0000-0003-0625-1620 Email: behnam.farsi@yazd.ac.ir

3- Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Psychology and Educational Sciences, University of Yazd, Yazd, Iran; orcid.org/ 0000-0002-7580-165X.

1. Introduction

Morphology and syntax are fundamental components of Arabic language education in higher academic contexts, as they play a crucial role in developing the four core language skills: listening, speaking, reading, and writing. Despite allocating 20 credits to these courses in the official curriculum, the current instructional approach—characterized by traditional rule-based teaching, isolated grammatical examples, excessive exceptions, and limited educational resources—has led to noticeable weaknesses in students' linguistic performance. Consequently, a critical revision of the curriculum and the development of an ideal model are required.

Research Questions

This study seeks to answer the following primary question:

“What are the essential features of an ideal curriculum for teaching morphology and syntax in the undergraduate programs of Arabic Language and Literature in Iranian public universities?”

2. Theoretical foundations of research

An ideal curriculum, according to experts, must reflect the real needs of learners and ensure internal coherence among curriculum elements—objectives, content, instructional strategies, assessment procedures, time allocation, and educational resources—based on principles such as progression, adequacy of content, creativity, and effectiveness of the learning environment. Grounded Theory offers an appropriate framework to explore latent instructional components and actual classroom practices.

3. Methodology

This research employed a descriptive-qualitative approach using Grounded Theory with Glaserian methodology. Data were collected through semi-structured interviews with 10 university faculty members specializing in the teaching of morphology and syntax. The data were analyzed through open, axial, and selective coding, resulting in 385 open codes categorized into 74 axial codes. To ensure rigor, the criteria of credibility, transferability, dependability, and confirmability were applied.

4. Results

The findings highlight that the ideal curriculum should adhere to the following principles:

Objectives: mastery of the functional application of grammar in contemporary texts and real communication

Content: text-based, need-oriented, updated topics with reduced low-value content

Teaching methods: collaborative, spiral, functional approaches and discourse-analysis-based strategies

Assessment: emphasis on continuous, analytical, and performance-based evaluation while reducing reliance on final examinations

Course design and credits: greater focus on practical/workshop-based instruction and potential integration of morphology and syntax into a unified functional course format

Resources: development of new textbooks grounded in functional and modern language-teaching perspectives instead of outdated traditional sources

Overall, the study emphasizes the necessity of shifting from a traditional structure-focused pedagogy toward a functional, text-driven, and learner-needs-based approach, which can enhance learning quality, strengthen communicative competence, and improve the alignment between university education and professional requirements.

برنامه درسی ایده آل دروس صرف ونحو رشته زبان و ادبیات عربی

از دیدگاه متخصصان: نظریه‌ای داده بنیاد

نوع مقاله: پژوهشی

سلما قیومی ابرقوئی^۱، بهنام فارسی^{*}، حسین حسنی

۱. دانشجوی دکتری زبان و ادبیات عربی، دانشگاه یزد، دانشکده زبان و ادبیات، ایران، یزد

۲. دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه یزد، دانشکده زبان و ادبیات، ایران، یزد

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه یزد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، ایران، یزد

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۷

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۷/۲۲

چکیده

در نظام آموزش عالی، برنامه‌ی درسی از ارکان اساسی آن به‌شمار می‌رود و مؤلفه‌های بسیاری برای طراحی یک برنامه‌ی درسی همه‌جانبه در نظر گرفته می‌شود. برنامه‌ی درسی به مجموعه‌ای از آموزش-های آشکار و پنهان، مواد، موضوعات، محتوای آموزشی، قواعد، ضوابط، سلسله وقایع آموزشی طراحی شده، وسایل آموزشی و راهبردهای یادگیری اطلاق می‌شود و از جمله سطوح برنامه‌ی درسی، برنامه‌ی درسی ایده‌آل است که بیانگر انتظارات، دیدگاه‌ها و آرمان‌های متخصصان و صاحب‌نظران پیرامون یک موضوع خاص می‌باشد. در رشته‌ی زبان و ادبیات عربی، برخورداری از یک برنامه‌ی درسی منسجم و معتبر برای آموزش دروس، خصوصاً دروس صرف ونحو به‌عنوان دروس پایه و اساسی این رشته، ضروری می‌نماید. از این‌رو در پژوهش حاضر که به‌شیوه‌ی توصیفی-کیفی و بر پایه‌ی روش گرداند تئوری نگاشته شده، سعی گردیده است تا با استفاده از روش مصاحبه از صاحب‌نظران حوزه‌ی آموزش صرف ونحو، نسبت به دریافت مؤلفه‌های اساسی برای یک برنامه‌ی درسی ایده‌آل اقدام نموده و به تحلیل آن در ۶ سطح اهداف و مقاصد، محتوای تدریس/آموزش، روش‌های یادگیری-یاددهی، شیوه‌های ارزشیابی، زمان و تعداد واحدهای اختصاص یافته و منابع و مآخذ بر اساس روش گلنیر بپردازد. نتیجه‌ی پژوهش حاضر حاکی از آن است که برنامه‌ی ایده‌آل آموزش دروس ذکر شده، بایستی در پی آموزش و کاربرست قواعد این دروس در متون گوناگون و در راستای تقویت مهارت‌های چهارگانه‌ی شنیدن، خواندن، نوشتن و مکالمه به دانشجویان باشد. همچنین باید از تدریس مطالب کم اهمیت‌تر کاسته و آموزش مطالب متناسب با نیازهای کنونی دانشجویان باشد. همچنین با کاربرست شیوه‌ی متن محوری در متون مختلف و تکیه بر روش‌های آموزش مشارکتی از جمله روش مارپیچی و دایره‌ای، می‌توان راه را برای تقویت یادگیری هموار نمود. تجمع واحدهای صرف ونحو -بدون غلبه‌ی

یکی بر دیگری- و تألیف کتبی بر اساس روش های نوین آموزشی، از دیگر نکات قابل توجه در این پژوهش به شمار می آید.

کلیدواژه ها: برنامه درسی ایده آل، دروس صرف ونحو، روش گرندد تئوری، شیوه گلیرز.

۱. مقدمه

در فرایند برنامه ریزی، عرصه ی برنامه درسی یکی از حیطه هایی است که بسیار محل توجه و بحث متخصصان این حوزه به شمار می آید. برخی از متخصصان از جمله میل^۱ ولوی^۲ عقیده دارند که «برنامه ی درسی مجموعه ای از مقاصد درباره فرصت های اشتغال افراد تحت تعلیم یا افراد دیگر و یا اشیاء در محدوده زمانی و مکانی معین است» (سیلور و همکاران، ۱۳۸۰: ۳۴). برنامه ی درسی از سطوح و انواعی برخوردار است؛ به عنوان مثال جان گودلد^۳، برنامه ی درسی را به برنامه ی درسی ایده آل^۴، برنامه ی درسی رسمی^۵، برنامه ی درسی آموزشی^۶، برنامه ی درسی اجرایی^۷، برنامه ی درسی کسب شده^۸، برنامه ی درسی تجربی^۹، تقسیم بندی نموده (Goodlad, 1997 به نقل از قادرمربی، ۱۳۹۶: ۲۵) و برنامه ی درسی ایده آل، برنامه ای است که انتظارات، دیدگاه ها و آرمان های متخصصان و صاحب نظران حوزه ی مربوطه را در بر داشته باشد.

یکی از رشته هایی که توسط وزارت علوم جمهوری اسلامی ایران، مجوز فعالیت در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری را دریافت نموده رشته ی زبان و ادبیات عربی است؛ اختصاص ۱۰ درس به ارزش ۲۰ واحد در طول ۷ ترم -بر مبنای برنامه ی درسی ۱۳۸۹- به آموزش دروس صرف ونحو، حکایت از میزان اهمیت فراگیری این درس دارد؛ زیرا غالباً فراگیری دروسی مانند ترجمه، مکالمه به زبان فصیح و بلاغت، در گرو یادگیری صرف ونحو است. مشاهدات صورت گرفته از دانشجویان، به خصوص فارغ التحصیلان رشته ی زبان و ادبیات عربی، در حوزه های مختلف شغلی و ورود به بازارکار، بیانگر نقاط ضعفی است که عوامل گوناگونی همچون روش تدریس، منابع آموزشی در بروز این نقاط ضعف سهم دارند.

1- Mill

2- Arie Lewy

3- John I. Goodlad

4-Academic Curriculum

5-Official Curriculum

6-Instructional Curriculum

7-Operational Curriculum

8-Attained Curriculum

9-Experienced Curriculum

مسائل مهم دیگری نیز در ایجاد این مشکل دخیل بوده‌اند که از آن میان می‌توان به وجود تبصره‌های زیاد در مباحث صرف ونحو، کاربست مثال‌های منفک از متن منسجم، استفاده از تمرین‌های غیراصولی و مواردی از این دست، اشاره کرد. می‌توان گفت که غلبه‌ی روش‌های تدریس قیاسی و استقرایی و عدم استفاده از متون مختلف نیز در این امر سهم بسزایی داشته است.

روش‌گرندگان تئوری یا نظریه‌ی داده‌بنیاد، یک روش پژوهش عمومی، فرایندمدار و استقرایی-اکتشافی است، پژوهشگر در این روش به جای آغازکردن کار خود با یک نظریه‌ی از پیش تعیین‌شده، یک حوزه‌ی مطالعاتی خاص را انتخاب نموده و تلاش می‌کند تا از دل آن حوزه مطالعاتی و داده‌های به‌دست آمده از آن، نظریه‌ی مورد نظر خود را تدوین و ارائه نماید. این روش برای زمانی مناسب می‌باشد که محقق در خصوص پدیده‌ها هیچ دانشی ندارد یا دانش وی کم و محدود است (حسینی و همکاران، ۱۳۹۸: ۸۲؛ محمدزاده و همکاران، ۱۳۹۸: ۸). یافته‌های این پژوهش پس از اتمام می‌تواند به دانشجویان، برنامه‌ریزان و مؤلفان برنامه‌ی درسی کمک کند تا برنامه‌ای مفیدتر و کارآمدتر در جهت بهبود کیفیت آموزش این رشته ارائه نمایند و از این رو از نظر کاربردی اهمیت فراوانی دارد.

۱-۱. پرسش‌های پژوهش

پژوهش حاضر تلاش دارد تا به معرفی ویژگی‌های یک برنامه‌ی درسی ایده‌آل برای آموزش دروس صرف ونحو در دوره کارشناسی زبان و ادبیات عربی پرداخته و کارآیی "نظریه-ی برخاسته از داده‌ها" را در بررسی و تحلیل عمیق برنامه‌های درسی در سطح ایده‌آل این رشته اثبات نموده و به این سؤال پاسخ دهد:

برنامه‌ی درسی ایده‌آل دروس صرف ونحو دوره‌ی کارشناسی زبان و ادبیات عربی دانشگاه‌های دولتی چه ویژگی‌هایی دارد؟

پیشینه پژوهش

در رابطه با موضوع نقد و بررسی برنامه‌ی درسی رشته‌ی زبان و ادبیات عربی پژوهش‌های مختلفی به انجام رسیده است:

العزیزی در پایان نامه‌ی خود با عنوان «أثر استخدام الاشكال المنظم فی تدریس قواعد اللغة العربیة علی تنمیة المفاهیم النحویة و الاتجاه نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط» (۲۰۰۳) به بررسی تأثیر یادگیری اشکال منظم و سازماندهی شده در رشد مفاهیم قواعد در

دانش‌آموزان سال سوم دبیرستان پرداخته و به این جمع‌بندی رسیده‌است که استفاده از اشکال منظم به توسعه و رشد مفاهیم مرتبط با قواعد زبان عربی کمک شایانی می‌نماید.

أمین الکحن و لیا هنیئ در مقاله خود با عنوان «أثر استخدام الدراما التعليمية في تدريس قواعد اللغة العربية في تحصيل طالبات الصف العاشر الأساسي» (المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ۵، عدد ۳: ۲۰۰۹) به بررسی تأثیر کارکرد روش نمایشنامه‌ای در آموزش قواعد به دانش‌آموزان مقطع اول دبیرستان می‌پردازد و به این جمع‌بندی می‌رسد که روش مورد بحث، به دلیل کاربردی‌تر کردن قواعد، نقش قابل توجهی در آموزش قواعد و ارتقای سطح تحصیلی دانش‌آموزان دارد.

مریم پورجمشیدی و زهرا افضلی در مقاله‌ای با عنوان «نقش راهبردها و فنون آموزش در تدریس صرف ونحو عربی» (انجمن ایرانی زبان و ادبیات عربی، شماره ۱۶: ۱۳۸۹)، فرایند یادگیری را در سه سطح به خاطر سپاری، ادراک و یادگیری تقسیم نموده که هر یک از سطوح یادشده مستلزم بهره‌گیری از فنون خاص خود است.

حسنى در مقاله‌ی خود با عنوان «الجانب الوظيفي في تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها: أفكار و تطبيقات» (۲۰۱۱) به بررسی اهمیت تدریس قواعد بر اساس روش کاربردی برای غیر عرب زبانان در دانشگاه‌ها پرداخته و به این جمع‌بندی رسیده است که بررسی و تدریس قواعد زبان عربی بر اساس روش کاربردی، بهترین و ساده‌ترین روش برای تشویق زبان‌آموزان در راستای درک مطالب مرتبط با قواعد است.

عیسی متقی‌زاده و همکاران در مقاله‌ی خود با عنوان «میزان اجرای روش‌ها و فنون تدریس قواعد در مقطع کارشناسی رشته‌ی زبان و ادبیات عربی از نظر استادان و دانشجویان» (جستارهای زبانی، دوره ۴، شماره ۱۴: ۱۳۹۲) به بررسی روش‌های تدریس و میزان اجرای فنون مناسب تدریس قواعد عربی در دانشگاه‌ها پرداخته است.

دانش محمدی رکعتی، در رساله‌ی خود با عنوان «ارائه الگوی مطلوب برنامه درسی برای آموزش مهارت‌های زبانی در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی بر اساس مبانی نوین آموزش زبان خارجی» (۱۳۹۳)، سعی نموده تا ضمن بررسی نقاط ضعف و قوت آموزش این درس در مقطع کارشناسی، نسبت به ارائه الگویی مطلب برای آموزش این مهارت به دانشجویان مشغول به تحصیل در مقطع کارشناسی این رشته اقدام نماید.

سجاد اسماعیلی و همکاران در مقاله‌ی «نقد و بررسی سرفصل درس متون نظم و نثر رشته زبان و ادبیات عربی در مقطع کارشناسی و ضرورت بازنگری در آن» (پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، دوره ۱۴، شماره ۳۳: ۱۳۹۳)، با بهره‌گیری از نظر استادان، به نقد و آسیب‌شناسی سرفصل ارائه‌شده برای این درس پرداخته و میزان مناسب بودن یا ضرورت

بازنگری در این سرفصل را بررسی نموده است و در نهایت به طراحی و پیشنهاد سرفصلی مناسب با این درس اقدام نموده‌اند.

ابوالقاسم ترابی در رساله‌ی خود «آسیب‌شناسی رشته زبان و ادبیات عربی در نظام آموزش عالی با بررسی ده دانشگاه منتخب ایران» (۱۳۹۵)، نسبت به بررسی ضعف‌ها و توانایی‌های موجود در این رشته از طریق مصاحبه با ۷۴۰ نفر از استادان و دانشجویان مشغول به تدریس در دانشگاه‌های منتخب در سال ۱۳۹۴-۱۳۹۳ پرداخته است.

علی اکبر نورسیده در پژوهش خود با عنوان «بازنگری در دروس رشته زبان و ادبیات عربی دوره کارشناسی با عنایت به سرفصل‌های رشته هم‌شاخه، زبان و ادبیات فرانسه» (همایش کشوری دانش موضوعی-تربیتی آموزش دانش محتوا آموزش عربی: ۱۳۹۷)، با توجه به سرفصل‌ها و شیوه‌های آموزشی رشته‌ی هم‌شاخه، زبان و ادبیات فرانسه، و با عنایت به موفقیت نسبی این رشته در تربیت نیروی انسانی کارآمد، به ارائه یک الگوی به‌روزتر در بازتعریف سرفصل‌های پیش‌بینی شده برای این مقطع پرداخته است.

محمد سید صالح در مقاله‌ی خود با عنوان «أثر النحو الوظيفي في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها» (مجله کليه الآداب جامعة الفيوم، دوره ۱۳، شماره ۴: ۲۰۲۱) به بررسی تأثیر نحو کارکردی در آموزش زبان عربی به غیر عرب زبانان پرداخته و به نقش کاربرد عملی و رساندن معنای کارکرد قواعد تأکید می‌کند و آن را از طریق یادگیری در بستر موقعیت واقعی، به عنوان مؤثرترین شیوه‌ی زبان آموزی، تحقق پذیر می‌داند.

هدایت‌الله تقی‌زاده در مقاله‌ی «آسیب‌شناسی برنامه‌ی درسی رشته‌ی «آموزش زبان عربی» مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان» (پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، دوره ۲۲، شماره ۳: ۱۴۰۱). به آسیب‌شناسی برنامه‌ی درسی آموزش زبان عربی دانشگاه فرهنگیان مصوب ۱۳۹۵ از طریق روش کمی و توصیفی و پرسشنامه محقق‌ساخته، از استادان دانشگاه فرهنگیان تهران پرداخته است.

با توجه به پیشینه‌های ارائه‌شده، تاکنون پژوهشی به سنجش مؤلفه‌های یک برنامه‌ی درسی ایده‌آل و طراحی آن بر اساس نظرات دریافت‌شده از سوی متخصصان مشاهده نگردیده است؛ از این رو جستار حاضر می‌کوشد تا با بهره‌گیری از نظرات متخصصان حوزه‌ی صرف و نحو، به واکاوی مؤلفه‌های یک برنامه‌ی درسی ایده‌آل برای آموزش دروس صرف و نحو در دوره‌ی کارشناسی زبان و ادبیات عربی بپردازد.

۲. مبانی نظری

۲-۱. برنامه‌ی درسی

واژه‌ی "Curriculum" به معنای برنامه‌ی درسی، از ریشه‌ی لاتین "Race course" به معنای میدان مسابقه یا فاصله و مقدار مسافتی است که افراد باید برای رسیدن به هدف خود طی کنند؛ در واقع برنامه‌ی درسی مقوله‌ای است با آغاز و هدفی تعریف شده (علیاری شوره‌دلی، ۱۳۹۰: ۲۸). برنامه‌ی درسی، به‌عنوان مهم‌ترین عناصر تشکیل‌دهنده‌ی نظام تعلیم و تربیت، به مجموعه‌ای از سرفصل‌ها و مواد آموزشی اطلاق می‌شود که در راستای فارغ التحصیلی و اخذ یک مدرک به‌کار گرفته می‌شود. در واقع مجموعه‌ای از تجارب، حقایق، مهارت‌ها، فعالیت‌های شناختی، روانشناختی، اجتماعی و زبان می‌باشد که یک مؤسسه در راستای تحقق اهداف خود از آنها بهره می‌برد. (بسیونی عمیده، ۱۹۹۱: ۲۹ و طعیمه و دیگران، ۲۰۱۰: ۵۴) برنامه‌ی درسی، به عوامل و عناصر یادگیری سازمان بخشیده و فعالیت‌هایی را تنظیم می‌کند (مجبی، ۱۳۸۹: ۲۴). توجه به تجارب، سطح توانایی و رشد ذهنی یادگیرندگان از یک سو و آماده‌سازی محتوا و مواد آموزشی مناسب و استفاده از روش‌های تدریس مناسب با میزان رشد یادگیرندگان، لازمه‌ی تدوین یک برنامه‌ی درسی استاندارد است؛ زیرا یادگیری محصول تعامل یادگیرنده با محیط است و برای طراحی یک برنامه‌ی یادگیری مؤثر، بایستی به هر دو عامل درونی و بیرونی در یادگیری به صورت توأمان توجه نمود و انطباق این دو به‌صورت بهینه لازمه‌ی اصل طراحی یک برنامه‌ی درسی می‌باشد.

یک طرح علمی یا برنامه‌ی درسی حداقل از هشت مؤلفه‌ی اصلی هدف، محتوا، توالی، یادگیرندگان، فرآیندهای یادگیری، منابع آموزشی، ارزشیابی و اصلاح و تعدیل و عناصر فرعی یعنی منابع، ابزارهای یادگیری، زمان، فضا/ محیط برخوردار است که از کیفیت خوب و مورد تأییدی برخوردار هستند و جایگاه و ارزش خاصی دارند؛ عنصر دیگر نمی‌تواند آن جایگاه را از آن خود کند و استحکام و ارتباط این مؤلفه‌ها باعث قلمداد شدن برنامه‌ی درسی به مثابه یک طرح یادگیری می‌گردد (علیاری شوره‌دلی، ۱۳۹۰: ۲۹).

از نظر آیزنر برنامه‌ی درسی فعالیت‌هایی طراحی شده برای یک یا چند محصل است که از بازدهی آموزشی^۱ برخوردار باشد؛ فعالیت‌ها، کارهای طراحی شده با جنبه‌ی فردی و گروهی است که دارای اثرات و بازده‌های تربیتی باشد و اثر سوء تربیتی ندارد. همچنین در این برنامه‌ی درسی، اهداف قصدشده صرفاً مدنظر نیستند و اهداف قصدنشده و قابل بهره‌برداری نیز اهمیت دارند.

۲-۲. برنامه‌ریزی درسی

^۱-Educational Outcome

به فرایند سازماندهی سلسله فعالیت‌های یاددهی-یادگیری که طی آن برنامه‌ی درسی به عنوان نتیجه معرفی می‌شود، منجر به تغییراتی مطلوب در رفتار یادگیرندگان می‌گردد و قابلیت ارزشیابی میزان تحقق این تغییرات وجود دارد، "برنامه‌ریزی درسی" گفته می‌شود. (امیرتقوی و همکاران، ۱۳۹۱: ۱۵) برنامه‌ریزی درسی به جزئی از برنامه‌ی آموزش و پرورش /آموزش عالی اطلاق می‌گردد که منجر به طراحی عناصر و عوامل مختلف یادگیری می‌شود. (عزیزی، ۱۳۸۷: ۲۶ و ملکی، ۱۳۸۰: ۱۱) به عبارتی ساده‌تر هدف از برنامه‌ریزی درسی، "تعیین محتوای درسی" است که این مفهوم در معنای بسیار محدود آن به تعیین محتوای یک درس به‌خصوص مرتبط می‌شود؛ اما دامنه‌ی برنامه‌ریزی درسی از تعیین محتوای یک درس در یک کلاس مشخص بسیار وسیع‌تر است. همچنین از مفهوم برنامه‌ریزی درسی می‌توان به تعیین محتوای دروس یک رشته‌ی آموزشی نیز رسید. (عزیزی، ۱۳۸۷: ۲۶)

به طور کلی برنامه‌ریزی درسی قلمروهای چهارگانه‌ی زیر را در بر می‌گیرد:

- ۱- مبانی برنامه‌ریزی درسی، به‌عنوان عوامل تعیین‌کننده‌ی برنامه‌ی درسی
- ۲- مهندسی برنامه‌ریزی درسی، به‌عنوان فعالیت‌های طراحی، ساخت و تدوین برنامه‌ی درسی
- ۳- رویکردهای برنامه‌ریزی درسی، به‌معنی جهت‌گیری‌های عالمان این حوزه، بر اساس باورها و دیدگاه‌های خود (یوسف‌زاده چوسری، ۱۳۸۶: ۴۶-۴۵)
- ۴- اجرای برنامه‌ی درسی، به‌عنوان عنصر اصلی برنامه‌ی درسی که شرایط تحقق اهداف برنامه‌ی درسی را ایجاد می‌کند. (مهرمحمدی و عابدی، ۱۳۸۰: ۴۴ و باتوانی و غیور، ۱۳۸۶: ۴۴)

سطوح برنامه‌ی درسی

سطوح برنامه‌ریزی درسی^۱ مختلف همچون برنامه‌ی درسی ایده‌آل، قصدشده، اجراشده و کسب‌شده، تجربه‌شده، پنهان و پوچ، سطوحی هستند که معمولاً در فرایند طراحی، تولید و اجرای برنامه‌ی درسی، توسط صاحب‌نظران این حوزه مطرح شده‌اند (معروفی و همکاران، ۱۳۹۷: ۷۲) که در ادامه، با توجه به موضوع پژوهش حاضر، به معرفی برنامه‌ی درسی ایده‌آل پرداخته خواهد شد:

۲-۳. برنامه‌ی درسی ایده‌آل

این برنامه که به "برنامه‌ی درسی آرمانی" نیز معروف است، برنامه‌ای است که انتظارات، دیدگاه‌ها و آرمان‌های متخصصان و صاحب‌نظران را پیرامون یک موضوع خاص بیان می‌کند و

¹-Study of Schoding (SOS)

«بایدیابی است که می‌بایست در یک برنامه تجلی پیدا کند». (یوسف‌زاده چوسری، ۱۳۸۶: ۱۳ و ۲۳)
ویژگی‌های اصولی یک طرح یا الگوی برنامه‌ی درسی از نظر کلان بدین شرح است:

۱- انطباق بر اهداف و نتایج مورد نظر برنامه‌ی درسی.

۲- استفاده برنامه‌ریز از آن بر اساس نیاز در قالب زمان‌های گوناگون و تجدیدنظر و اصلاح از الگوهای قدیمی

۳- برخورداری از خلاقیت‌های لازم و انطباق داشتن با نیازها و شرایط محیطی

۴- قابلیت بهره‌برداری از الگوهای دیگر برای رفع و جبران نقاظ ضعف الگوی مورد نظر.
(محبی، ۱۳۸۹: ۴۷)

۲-۴. آموزش عالی و مبانی نظری برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی

دانشگاه به‌عنوان نهادی با ارزش در آموزش عالی «از یک‌سو حافظ و انتقال‌دهنده‌ی میراث فرهنگی و ارزش‌های حاکم بر جامعه هستند و از سوی دیگر پاسخگوی نیازهای اجتماعی برای کسب، اشاعه و توسعه‌ی دانش و فناوری می‌باشند». (پازارگادی، ۱۳۷۷: ۲۹)

برنامه‌ریزی و اجرای برنامه‌ی درسی به‌عنوان فرایندی مستمر و مداوم، یکی از عناصر اصلی و مهم در راستای ارتقای کیفیت آموزش عالی و «تناسب نگرش، دانش و مهارت دانش-آموختگان دانشگاه‌ها با آخرین دستاوردهای علمی، فناوری و بازار کار است». (علیاری شوره‌دلی، ۱۳۹۰: ۲۱ و نوروززاده و همکاران، ۱۳۸۵: ۷۱) از برنامه‌ی درسی می‌توان برای «ترسیم چگونگی و حدود انتقال دانش و مهارت‌ها» برای استادان و دانشجویان استفاده نمود. برنامه‌ی درسی آموزش عالی، «هنجارها، ارزش‌ها، رفتار و فرهنگ سازمانی را شامل می‌شود؛ تصویری از مؤسسه را برای جامعه (دانشجویان، فارغ التحصیلان، کارفرمایان و دیگر ذینفعان) ارائه می‌دهد و میزان و چگونگی دستیابی به اهداف یادگیری، یکی از اصلی‌ترین ملاک‌های اثربخشی و کارایی یک مؤسسه‌ی آموزش عالی [به‌شمار می‌آید]». (امراهه، ۱۳۹۷: ۱۷)

۳. روش شناسی پژوهش

این پژوهش با ماهیت توصیفی-کیفی و براساس روش پژوهشی "گرنند تئوری" یا رویکرد داده‌بنیاد، به بررسی مؤلفه‌ها و ویژگی‌های برنامه‌ی درسی ایده‌آل برای آموزش دروس صرف ونحو در دوره‌ی کارشناسی رشته‌ی زبان و ادبیات عربی و تحلیل آنها می‌پردازد. از روش گرنند تئوری به این دلیل استفاده شده‌است که هدف اصلی در رویکرد فوق الذکر، توصیف و درک فرایندهای اصلی ساختاری و روانی اجتماعی و بررسی عمیق اعمال بالینی، رفتارها، عقاید و طرز فکرهای افراد و گروه‌ها، به همان نحوی که در زندگی واقعی آنها روی

می‌دهد، می‌باشد. با توجه به اینکه در خصوص این موضوع، تحقیقات زیادی صورت نگرفته و هدف اصلی این پژوهش، کسب دیدگاه‌های جدید در خصوص برنامه‌ی درسی ایده‌آل در آموزش دروس صرف و نحو می‌باشد، استفاده از این روش پژوهش قابلیت توجیه دارد. از میان رهیافت‌های متعدد این روش پژوهشی، مقاله‌ی حاضر بر اساس روش "گلیزر" یا رهیافت ظاهرشونده، به تحلیل مطالب پرداخته است؛ زیرا در روش گلیزر، «توجه و تمرکز پژوهش به نگرانی‌های مشارکت‌کنندگان بیشتر از شخص پژوهشگر است»؛ (رضانژاد و همکاران، ۱۴۰۱: ۱۲۱) در این روش داده‌های دریافت‌شده از مصاحبه‌ها ابتدا از طریق کدگذاری باز و کدگذاری انتخابی تقسیم‌بندی می‌شوند؛ در کدگذاری باز، مصاحبه‌تکه تکه شده و مطالب دریافتی از آن، از نظر مفهومی طبقه‌بندی می‌شوند؛ پس از آن، کدگذاری انتخابی شروع می‌شود که طی آن، مؤلفه‌های مصاحبه براساس متغیرهای محوری تقسیم‌بندی و مرتب می‌گردند. پس از طبقه‌بندی و مرتب‌شدن یادداشت‌ها، فرآیند کدگذاری نظری آغاز می‌شود که طی آن، کدهای به‌دست‌آمده یکپارچه می‌شوند و تلفیق مفاهیم از طریق الگوی ارتباطی صورت می‌گیرد. این یکپارچه‌سازی از طریق دسته‌بندی آنها انجام گرفته و به وسیله‌ی کدگذاری انتخابی رابطه‌ی میان کدها تشریح می‌گردد؛ رابطه‌ای که طی آن می‌توان به دغدغه‌های اصلی مشارکت‌کنندگان در مصاحبه پی برد.

جامعه‌ی آماری در این پژوهش، اعضای هیأت علمی رشته‌ی زبان و ادبیات عربی دانشگاه- های سراسر کشور با سابقه‌ی تدریس دروس صرف و نحو و با درجه‌ی استادیاری به بالا می- باشند که-از طریق مصاحبه حضوری و تلفنی، نسبت به جمع‌آوری اطلاعات از آنها اقدام شد. زمان انجام هر مصاحبه، بین ۵۰ تا ۹۰ دقیقه متغیر بود و هدف، انجام مصاحبه از حداقل ۳۰ استاد و مدرس درس صرف و نحو بود که پس از انجام مصاحبه‌ی هشتم، داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها، تکراری و فاقد یافته‌ی جدیدی بود و اشباع مورد نظر حاصل گردید و به این دلیل، هدف به ۱۰ مصاحبه تقلیل یافت. اطلاعات جمعیت‌شناسانه‌ی افراد شرکت‌کننده در پژوهش به شرح زیر است:

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناختی افراد شرکت کننده در پژوهش

کد مصاحبه	ردیف	سن	سابقه	مدرک	رشته	دانشگاه محل تحصیل	دانشگاه محل تدریس	سابقه تدریس صرف و نحو
A	۱	۴۰	۱۳	دکتری	عربی	تهران	تهران	۱۳
B	۲	۳۹	۱۴	دکتری	عربی	گیلان- تهران	یزد	۱۴

C	۳	۶۳	۲۸	دکتری	عربی	علامه طباطبائی	تربیت مدرس	۲۸
D	۴	۴۶	۱۲	دکتری	عربی	خوارزمی	یزد	۱۰
E	۵	۳۹	۱۰	دکتری	عربی	تربیت مدرس	شیراز	۹
F	۶	۶۰	۲۰	دکتری	عربی	؟	علامه طباطبائی	۲۰
G	۷	۶۰	۲۵	دکتری	عربی	تربیت مدرس	یزد	۲۰
H	۸	؟	؟	دکتری	عربی			
I	۹	؟	؟	دکتری	عربی			
J	۱۰	؟	؟	دکتری	عربی			

پس از اتمام روند مصاحبه، نسبت به استخراج مطالب و کدگذاری آنها در قالب کدهای گزینشی، محوری و باز اقدام شد. سپس از مجموع اطلاعات کسب شده از مصاحبه ها و کدهای مرتبط به آن، در خصوص هریک از مؤلفه های مرتبط با برنامه ی درسی دروس صرف و نحو مطالبی استخراج و به عنوان نتایج نهایی ارائه می گردد.

سنجش اعتبار و قابلیت اعتماد به نتایج این پژوهش، از طریق چهار معیار لینکلن و گویا (۱۹۸۵) شامل اعتبار پذیری، انتقال پذیری، قابلیت اطمینان و تأیید پذیری انجام شد؛ قابلیت اعتبار یا باورپذیری، معادل روایی در پژوهش های کمی است، یعنی میزان و درجه ی اعتماد به واقعی - بودن یافته ها برای شرکت کنندگان در پژوهش؛ قابلیت انتقال یا انتقال پذیری که جایگزین اعتبار بیرونی در پژوهش های کمی است و به معنی قابلیت تعمیم پژوهش به سایر حوزه ها و زمینه های مشابه می باشد؛ اطمینان پذیری نیز معادل پایایی در پژوهش کمی است و به درجه ی بازیافت و تکرارپذیری داده ها توسط سایر پژوهشگران و قابلیت تأیید یا تأیید پذیری به معنای پرهیز از سوگیری است، اطلاق می شود؛ اما در پژوهش های کمی به معنی قدرت تحلیل ودقت داده ها و میزان تأیید آنهاست و بیانگر تلاش پژوهشگر در جهت احراز شاخص عینیت در پژوهش می باشد.

۴. یافته های پژوهش

در خصوص یافته های پژوهش انجام شده، ابتدا ذکر این نکته ضروری است که در بدو امر و پس از انجام مصاحبه از جامعه ی آماری مدنظر، نسبت به استخراج کد از مصاحبه ها اقدام شد و در قدم اول، تعداد ۴۳۹ کد باز و از میان آن ۲۳۱ کد محوری استخراج شد سپس، با

بررسی کدهای به دست آمده و حذف کدهای تأیید نشده و ادغام کدهای مشابه با یکدیگر، تعداد ۳۸۵ کد باز در قالب ۷۴ کد محوری به دست آمد که در ادامه جدول کدهای استخراج- شده ارائه می گردد:

کدگذاری های مصاحبه های برنامه درسی ایده آل		
کدهای گزینشی	کدهای محوری	کدهای باز
اهداف و مقاصد	کاربست زبان در مهارت های چهارگانه و فهم متون رسانه ای و فصیح	A1 و A2 (تناسب صرف ونحو با کاربست زبان)؛ B1، B2، B3، C1، D1، E1، F1، G1، H2، I1 (توانایی کاربرد صرف ونحو در مهارت های چهارگانه خواندن نوشتن شنیدن و مکالمه)؛ A5 و E4 (القای مفید بودن آموزش صرف ونحو در جهت تقویت مکالمه به دانشجویان)؛ F4 (رساندن این موضوع به دانشجو که صرف ونحو ابزار درک پشت صحنه های موجود در متن است)؛ A8 (اتخاذ رویکرد کاربردی و کارکردگرا در آموزش نحو و صرف)؛ C3، E6، F2، H1 و I1 (توانایی حرکت گذاری و بیان اعراب کلمات موجود در یک متن و درک مفهوم متن به عنوان هدف کلی و غایی)؛ E1، H3 و I2 (کاربرد قواعد در متون فصیح امروزی).
	ایجاد توانایی درک فرهنگ کشورهای عربی و مفاهیم اسلامی-قرآنی	F3 (ایجاد توانایی تحلیل، درک و استخراج فرهنگ با ابزار صرف ونحو در دانشجو)؛ G2 (استفاده از صرف ونحو به عنوان ابزاری برای شناخت مفاهیم اسلامی و قرآنی)
	استفاده از قواعد با استفاده از روش های نوین در راستای کاربردهای واقعی زبان و نیاز کنونی	A2 (کاربست عملی زبان در مکالمه و نوشتن به عنوان برون-داد)؛ A3، A4، E2، H3، I3 (تنظیم مثال های نحوی به صورت کاربردی و به روزتر مطابق با واقعیت و اهداف و کاربردهای واقعی زبان)؛ A9 (اتخاذ رویکرد کاربردی و کارکردگرا در آموزش صرف ونحو)؛ B4، E7، J2 (ایجاد توانایی در دانشجویان جهت ارتباط گیری با عرب زبانان به لهجه فصیح)؛ B5، D7، I4 (کاربرد صحیح صرف ونحو در متون مرتبط با مشاغل نوین مانند گردشگری)؛ C4 (تنظیم برنامه بر اساس نیازسنجی)؛ E3 (کاربرد قواعد بر اساس مبانی نوین آموزش زبان خارجی).

B6, D5, D6, D8 (پیاده سازی قواعد صرف و نحو در متون ساده تا سخت)؛ C2 (رسیدن به هدف شناسایی و تشکیل کلمات به عنوان اهداف جزئی)؛ C5 (پیدا کردن شاهد مثال‌های مختلف در متن توسط دانشجو)؛ D2, D3, D4 (آموزش ساخت واژه‌ها و ترکیب عبارات)؛ D9, J3 (استفاده از متون به روز و کارآمد)؛ H4, J4 (آموزش مهم‌ترین قواعد صرف و نحو در بطن دروس متن خوانی)	آموزش ساختارهای گوناگون صرفی و نحوی با استفاده از شواهد مثال کاربردی	
A6, A7 (توصیفی بودن دستور زبان)	استفاده از وجه توصیفی بودن زبان	
A10, B10, B14 (طراحی کتاب آموزش صرف و نحو مبتنی بر رمان و داستان‌های معاصر و استفاده از آن در ترم‌های اول)؛ A11, D18, E10, I5 (انطباق نظریه‌های موجود در زبان عربی و ارائه شواهد مثال به روز)؛ A21 (استفاده از مطالبی با قابلیت به چالش کشیدن دانشجو)؛ B7 (تغییر در چینه‌ش مطالب آموزشی)؛ B8, B9, B35, D13, D17, H5 و J5 (استفاده و تدریس متون مرتبط با نیازهای روز و موضوعات گردشگری، طبیعت و سلامت در راستای کاربردی کردن صرف و نحو)؛ D24 (آزاد گذاشتن استاد در انتخاب مطالب درسی نحوی و صرفی)	استفاده از شواهد مثال و متون جدید و روزآمد با قابلیت به چالش کشیدن دانشجو در عین آزادی عمل استاد برای انتخاب متون	
B13, B19, D25, F11, H9, J6 (استفاده از متون داستانی ساده به جای مثال‌های مصنوعی، تکراری و پیچیده با رعایت توالی مسائل آن به همراه تدریس قواعد مرتبط به آن متن)؛ C6, C9, I6 (تدریس متون ساده تا پیشرفته متناسب با روحیه و توان دانشجویان)؛ B35, F6 (تدریس متون مرتبط با مشاغل جدید در رشته عربی)؛ C7, C8, C10, D20, E20, J7 (استفاده از مباحث و مطالب مرتبط با نحو کاربردی و متن محور در عین غلبه بر روش قواعد محور)؛ C19, I7 (استفاده از جملات، ابیات شعر، آیات قرآن، احادیث به عنوان متن تمرین تجزیه و ترکیب)؛ D10 (استفاده از متون مختلف برای پاسخگویی به علائق تمام اقشار دانشجویان)؛ F9 (اختصاص ۶ واحد به آموزش صرف به صورت آموزش قواعد و تطبیق آن بر متون).	استفاده از روش متن محوری (در تدریس و تمرین)	محتوای تدریس / آموزش
A12, A13, E9, E19, G4 (وجود چارچوب درست برای	آموزش صرف و نحو	

همزمان با آموزش مهارت‌های زبان وعدم تدریس قواعد به صورت صرف	یادگیری قالب‌ها و مهارت‌های زبانی در عین عدم تفکیک آنها؛ A19 (در پیش گرفتن یک رویکرد جدید زبان شناختی برای آموزش صرف ونحو)؛ A23 (آموزش عربی بر اساس اهداف عمومی)؛ A26 (تنظیم واحدهایی به عنوان مهارت‌های زبانی و قرارگیری صرف ونحو در بطن این چند واحد)؛ B12، B16، J8، J7 (استفاده از مطالب مرتبط با مشاغل جدید و تفهیم کاربردی بودن این دروس برای رسیدن به فرصت‌های شغلی جدید به دانشجویان)؛ E9، E14، E15، E16، J8 (طراحی محتوا در راستای مطالب و موضوعات کاربردی، نقش‌ها و اهداف زبانی جدید)؛ G6، G9 (در نظر گرفتن واحد صرف ونحو به صورت تلفیقی و با عنوان "آموزش زبان عربی" بر اساس یک منبع)؛ G7، G8 (آموزش صرف ونحو در لابلای آموزش زبان عربی از طریق شنیدن، تقلید و اصلاح کردن)؛ G10 (سهم بندی میزان اهمیت و میزان اختصاص زمان به مباحث مختلف صرفی ونحوی بر اساس کاربرد آنها در زبان)؛ H6، H7 (قرار گرفتن صرف ونحو در خدمت سایر مهارت‌های زبانی و تقویت آن). B11 (عدم تدریس قواعد به صورت صرف)
استفاده از آیات قرآن، اشعار و احادیث...	F5، C19 (استفاده از جملات، ابیات شعر، آیات قرآن، احادیث به عنوان متن درسی و متن تمرین تجزیه و ترکیب)؛ F7 (انتخاب متن‌های نظم و نثر در حوزه‌های مختلف).
باقی ماندن بر شواهد مثال قدیم و افزودن شواهد جدید به آن	D12 (باقی ماندن شواهد مثال صرفی و نحوی قدیم و اضافه کردن شواهد مثال جدید توسط استادان)؛ F6 (استفاده از متن‌های جذاب قدیم و جدید)
استفاده از شواهد مثال کاربردی برای مهارت‌های خواندن و شنیدن	E8، E16، E19، G4، I9 (استفاده از متون و تمریناتی در راستای آموزش قواعد برای دو مهارت شنیدن و خواندن و تکلم در راستای کاربرد واقعی زبان)؛ H6، H7 (قرار گرفتن صرف ونحو در خدمت سایر مهارت‌های زبانی و تقویت آن)
رعایت اصل حرکت ساده به دشوار، از اهم به مهم، معیار شیوع و عمده و فضله در محتوای تدریس	A22، B21، C13، F16، G10 (ارائه مطالب آموزشی بر اساس فراوانی، اولویت و اهمیت و تدریس مباحث مبتدا، خبر، فعل و فاعل و مفعول در ابتدا و تدریس سایر موضوعات پس از فهم این ۵ مبحث)؛ B20، C14، C18، E14، J9 (استفاده از

تعبیر عمده و فضله و سازماندهی از اهم به مهم و از دشوار به آسان برای آموزش صرف و نحو؛ B22 (اهمیت بیشتر نسبت به مبحث مفعول به در روند تدریس منصوبات و آموزش سایر موضوعات مرتبط به منصوبات در ادامه روند بررسی بر اساس اهمیت)؛ B23 (تدریس مجزورات بر اساس تأثیر آن در شناسایی عمده‌ها)؛ E11، E12 (طراحی محتوای آموزشی بر اساس معیار شیوع و ضرورت)		
A9، B15، D11 (عدم تنظیم شواهد مثال بر پایه اشعار و نمونه‌های خشک و خشن)؛ A18، A28، B19، E14 (عدم آموزش نحو و سهم بندی آن به صورت سنتی از ساختار به معنا)؛ A30، D26 (عدم تقسیم‌بندی آموزش صرف و نحو بر اساس تقسیم‌بندی کتاب مبادی و سایر کتب شناخته‌شده)	عدم استفاده از روش‌ها و متون سنتی و خشک (مانند اشعار و...)	
B33، B34، B35، C9، D10، E16، F12، G5، I10 (تدریس متون ساده تا پیشرفته متناسب با روحیه، علاقه و توان دانشجویان و نیازهای روز و کاربردی در حوزه‌ی مشاغل جدید)	انتخاب مباحث تدریس بر اساس نیاز، میزان تسلط و شرایط دانشجویان	
D14، D15 (تدریس صرف و نحو از منظر آوایی و موسیقی حروف)؛ D16 (تلفیق صرف و نحو با سایر دروس مانند بلاغت و بحث‌های آوایی)	تلفیق صرف و نحو با سایر دروس (آواشناسی، بلاغت و...)	
A24، A25، B17، F10، J10 (آموزش صرف در قالب نحو و به صورت توأمان بدون غلبه‌ی یکی بر دیگری)؛ F11 (نگاه تلفیقی به صرف و نحو به عنوان یک پیکر واحد بدون تفکیک مباحث)،	آموزش صرف و نحو به صورت توأمان و تلفیقی	
B18، F8، I11 (در نظر گرفتن اهمیت بیشتر برای درس صرف به عنوان مبحث مبنایی)	توجه بیش از پیش به درس صرف	
B12 (تفہیم کاربردی بودن این درس برای رسیدن به فرصت‌های شغلی جدید به دانشجویان)؛ E15 (طراحی محتوا بر اساس کاربردی بودن مطلب و موضوع)	القای مفهوم کاربردی و مفید بودن دروس به دانشجویان	
A16 (آموزش مطالب اصلی نحو در جلسات اول و شرح و تبیین موضوعات در جلسات بعدی)؛ C11، E8 (شرح موضوعات به صورت اجمالی در ترم‌های اول)؛ C12، J11 (توسعه موضوعات در هر ترم)؛ D19 (قرارگرفتن متون برای یادآوری مباحث گذشته در هر ترم)؛ H8 (تقسیم‌بندی دروس صرف و نحوی به	تقسیم‌بندی دروس صرف و نحو به مباحث گوناگون و تدریس مباحث اصلی در ترم‌ها و جلسات اول و بسط مطالب در ترم‌ها	

مباحث گوناگون در عین رعایت روش و محتوای آموزشی)	وجلسات آتی	
A14 (آغاز آموزش نحو از جمله)؛ A15 (برخورداری جملات و شواهد مثال عربی از حدود موضوعات و حدود وابسته)؛ A17 (آموزش نحو به صورت نحو سه لایه‌ای)؛ A20، A28 (تقسیم ساختار جمله به ساختار نشان دار و ساختار بی نشان)؛ A29، I12 (آموزش نظام ساختار جملات به دانشجویان).	آغاز آموزش نحو از جمله و تقسیم آن به ساختار نشان دار و بی نشان	
B24، B26، J12 (تدریس اعراب و انواع آن، انواع فعل، صرف آنها و فاعل و مفعول)؛ B25، B28 (تدریس انواع اسم از نظر تعداد و جنس، اسم تصغیر و منسوب)؛ B27 (تدریس منصرف و غیر منصرف)؛ B29 (تدریس مبتدا و خبر)؛ B30 (تدریس نواسخ)؛ B31، C17 (تدریس مفعول فیه و مفعول له)؛ B32 (تدریس حال، تمیز، منادا و استثناء)؛ C16 (اولویت قراردادن تدریس فعل و فاعل و مبتدا و خبر)	تدریس انواع فعل و صرف آنها، فاعل و مفعول، انواع اسم، اعراب و انواع آن، منصرف و غیر منصرف، مذکر، مؤنث، تصغیر و اسم منسوب، مبتدا و خبر، نواسخ، مفعول له و مفعول فیه، حال، تمیز، منادا و استثناء	
C15، D27، I13 (عدم تدریس مباحث تنازع و اشتغال و مفعول معه در مقطع کارشناسی)	عدم تدریس مباحث اشتغال و تنازع و مفعول معه	
D21 (اختصاص ٦٠ درصد مباحث نحوی به منصوبات)؛ D22 (اختصاص ٣٠ درصد مباحث نحوی به مرفوعات)؛ D23 (اختصاص ١٠ درصد مباحث نحوی به مجرورات)	اختصاص ٦٠٪ مباحث نحوی به آموزش منصوبات، ٣٠٪ به آموزش مرفوعات و ١٠٪ به مجرورات	
A34، A39، B42، C22، C23، D28، E19، F17، H11، H13، I14، J13 (آموزش نحو به صورت نحو متن محوری)	آموزش قواعد به صورت متن محوری	روش‌های یاددهی - یادگیری
A31، F15، G11 (توضیح مطلب صرفی و نحوی و تبیین آن با بیان مثال‌های کارآمد)؛ B43 (یافتن موارد مشابه مرتبط با یک نکته صرفی و نحوی در متن برای تثبیت موضوع نحوی در ذهن دانشجو)؛ E20 (استفاده از روش استقرایی در آموزش قواعد عربی)؛ E21 (ترکیب روش‌های سنتی و استقرایی در آموزش	آموزش نحو به صورت استقرایی همراه با استفاده از روش‌های سنتی	

قواعد زبان عربی همراه با پیشرفت دانشجویان		
استفاده از تکنیک آموزش نموداری	C22, E22, F16, I15 (استفاده از نمودار و تکنیک متن محوری در آموزش صرف و نحو)	
عدم استفاده از تکنیک آموزش نموداری	A33 (عدم آموزش نحو به صورت نحو نموداری)	
ایجاد انگیزه در دانشجو و تبدیل او از دانشجوی منفعل به دانشجویی فعال	A36 (القای حس مفید بودن به دانشجو از طریق خواندن و نوشتن متون عربی)؛ A37, J14 (تبدیل دانشجو از یک دانشجوی منفعل به یک دانشجوی فعال از طریق ایجاد انگیزه)	
استفاده از روش مشارکتی و گروهی و دخالت دانشجویان در روند آموزش صرف و نحو	A32 (درخواست از دانشجو برای یافتن مثال‌های مختلف بر پایه موضوع مطرح شده)؛ A40 (اختصاص بخشی از کلاس به یادگیری پیرامونی و بخش دیگر به آموزش در قالب گروه)؛ I16, H14, G12, F18, E22, C25, C21, B43, A40 (استفاده از بحث‌های گروهی، مشارکتی و مباحثه محور از طریق راهبردهای بانشاط در آموزش و تثبیت صرف و نحو)؛ B38 (استفاده از روش یادگیری رقابتی در روند آموزش صرف و نحو)؛ B42 (گروه‌بندی دانشجویان برای یافتن بهترین روش برای تشریح قاعده نحوی)؛ H12 (مشارکت دانشجو در فرایند آموزش و یادگیری تا حد ۴۰٪)	
استفاده از روش‌های نوین آموزش (دایره‌ای، مارپیچی، بارش مغزی و...)	A35 (آموزش نحو به صورت آموزش ساختارهای بی‌نشان و ساختارهای نشان دار)؛ B46, B36 (استفاده از روش دایره‌ای / مارپیچی در آموزش صرف و نحو)؛ B45, C20, C24, H15, I17, J15 (آموزش قواعد بر اساس متدهای جدید)؛ C28 (استفاده از روش بارش مغزی در تدریس)؛ E23, E24 (طراحی مباحث و تدریس آن بر اساس مؤلفه‌های فراشناختی)	
عدم استفاده از روش قیاسی	B37 (عدم استفاده از روش قیاسی در آموزش صرف و نحو)	
استفاده از تمرین‌های مختلف و انیمیشن برای یادگیری و تثبیت صرف و نحو	A38, F14 (طراحی تمرین‌های مختلف برای یادگیری و تثبیت صرف و نحو)؛ B43, J16 (استفاده از انیمیشن برای آموزش صرف و نحو از طریق نوشتن جملات آن و بررسی توسط استاد)؛ C29, I18 (استفاده از شیوه تمرین تجزیه و ترکیب)؛ C30, I19 (استفاده از جملات، ابیات شعر، آیات قرآن، احادیث به عنوان	

متن تمرین تجزیه و ترکیب).		
J17, B40, B39 (استفاده از طرح درس واقع بینانه، عملیاتی و متعهدانه در روند آموزش صرف و نحو)؛ J18, F22, C26 (اعلام برنامه درسی طول ترم در قالب چهار تا پنج ستون به دانشجویان)؛ J19, C27 (اعلام تعداد جلسات، متن تدریس، قواعد موضوع تدریس ترم، راهبردهای تدریس به دانشجویان)	استفاده از طرح درس و تفکیک موارد از ابتدای ترم برای دانشجویان	
G13 (عدم نیاز به تقسیم بندی و چارت بندی نحوه و موضوعات آموزشی به تفکیک هر جلسه)	عدم استفاده از طرح درس و تفکیک موارد از ابتدای ترم برای دانشجویان	
H10 (شرح موضوع به شکل گذرا و ساده بدون پرداختن به مباحث اضافه)	شرح موضوع به صورت ساده، بدون پرداختن به حواشی	
J20, I20, F29, C40, A44 (عدم طراحی سؤالات به صورت تستی و طراحی به صورت تشریحی و عملیاتی)؛ C38, E25, I21, F23 (برگزاری امتحان بر اساس فهم، درک و تحلیل دانشجویان از متن)؛ C39 (عدم طرح سؤال از متون کارشده در کلاس برای سنجش میزان فهم دانشجویان)؛ F25 (اختصاص حداکثر ۲ نمره به سؤالات مرتبط با حوزه شناخت)؛ I22, F26 (اختصاص اکثر نمره ارزشیابی به سؤالات تحلیلی و فهمی)؛ H18 (استفاده از آزمون به صورت تشریحی و تستی جهت سنجش دانشجویان).	استفاده از متن امتحان تشریحی برای ارزشیابی پایانی در راستای ارتقای قوه درک دانشجویان	شیوه های ارزشیابی
J21, F26, A42 (تقسیم بندی نمرات به مباحث امتحان پ.ت، فعالیت کلاسی، میان ترم، کنفرانس)؛ B49 (اختصاص ۷۰ درصد نمره به فعالیت های کلاسی و ۳۰ درصد به امتحان پایان ترم)؛ D28 (عدم اتکا به آزمون های پایان ترم)؛ E36, I23 (اختصاص کارپوشه و میان ترم برای سنجش میزان عملکرد دانشجویان)؛ H16, F19, E30 (اختصاص ۱۰ نمره برای ارزشیابی کلاسی)؛ G17 (عدم اعلام تقسیم بندی نمره به امتحان پایان ترم و کارپوشه و امثالهم)	تقسیم بندی نمرات به پایان ترم و میان ترم	
I23, J22, E26, C32, B47 (ارزشیابی دانشجو در طول ترم به صورت هفتگی و مستمر)؛ G14, C32 (انجام ارزشیابی	برگزاری ارزشیابی به صورت مستمر و جلسه به	

جلسه	تکوینی در طول ترم)
انجام ارزشیابی به صورت گروهی و مشارکتی	J23, G15, E27, B50 (گروه بندی دانشجویان در قالب گروه‌های چند نفره برای انجام ارزشیابی مستمر و هفتگی)
ارزشیابی از طریق پروژه و تکالیف متنی	C33 (انجام تمرین تحلیل و اعراب صرفی در طول ترم برای ارزشیابی)؛ C35 (اختصاص ۲ نمره به پژوهش‌های مرتبط با حوزه صرف ونحو در متون)؛ E30 (انجام ارزشیابی بر اساس پروژه و ارائه تکالیف متنی)؛ E29 (محول کردن وظیفه‌ی یافتن متن با ویژگی‌های مرتبط با درس همان جلسه)؛ F26 (اختصاص اکثر نمره ارزشیابی به سؤالات تحلیلی و فهمی)
انجام ارزشیابی از طریق فعالیت‌های کلاسی، میان ترم و کارپوشه	I23, J22, H17, F20, E33, D31, C31 (اختصاص بخشی از نمره به فعالیت‌های طول ترم از طریق کارپوشه و فعالیت‌های طول ترم)؛ G17 (عدم اعلام تقسیم‌بندی نمره به امتحان پایان ترم و کارپوشه و امثالهم)
اختصاص درصد بیشتر نمره به ارزشیابی کلاسی	A41 (عدم تمرکز روی برگزاری امتحان ترم به عنوان نمره اصلی)؛ B47, A47, F21, G16, J23, I24 (اختصاص ۷۰ درصد نمره به فعالیت‌های کلاسی و ۳۰ درصد به امتحان پایان ترم)
اختصاص ۱۰ نمره برای ارزشیابی پ.ترم و ۱۰ نمره برای میان ترم	H16, E30, D32 (اختصاص ۱۰ نمره به امتحان پایان ترم و ۱۰ نمره به فعالیت کلاسی)
اختصاص ۴ تا ۶ نمره برای ارزشیابی میان ترم و فعالیت‌های کلاسی	D44, D33, C34 (اختصاص ۴-۶ نمره به فعالیت کلاسی)
اختصاص نمره بیشتر به امتحان پ.ترم	C36 (اختصاص ۱۲ نمره به پایان ترم)؛ F20 (اختصاص جایگاه ویژه به امتحان پایان ترم)
اعلام ملاک‌های ارزشیابی به دانشجویان	J24, I25, F22, E32, E31, D37, C37, B49, A44 (اعلام شیوه‌های ارزشیابی به دانشجویان)
ترکیب روش‌های سنتی و مدرن و کمی و کیفی در روند ارزشیابی	E33 (ترکیب روش‌های سنتی و روش‌های ارزشیابی مدرن برای سنجش دانشجویان)؛ E34 (استفاده از روش‌های کمی و کیفی به صورت همزمان در ارزشیابی دانشجویان)
طراحی سؤالات به	H18, D35 (استفاده از روش چهار گزینه‌ای برای سنجش)

صورت تستی و تستی - تشریحی	دانشجویان)
استفاده از سوالات با پاسخ کوتاه	G18 (استفاده از آزمون با پاسخ کوتاه)
تبدیل واحدهای صرف ونحو به واحدهای عملی	A44, B51, C42, F26 (تنظیم واحد صرف ونحو به صورت عملیاتی و کارگاهی)؛ B52 (اختصاص ۱۲ ساعت از ۱۶ ساعت آموزش نحو به بخش کارگاهی و عملی)
اختصاص ۴ واحد به صرف و ۶ واحد به نحو در طول دوره کارشناسی	A45, H21 (تنظیم ۴ واحد صرف و ۶ واحد برای نحو در برنامه درسی)
تنظیم واحدهای صرف ونحو از ابتدای دوره کارشناسی	B54 (اختصاص ۴ ترم اول به تدریس صرف ونحو به ارزش هرکدام ۴ واحد)؛ C49 (قرارگیری صرف ونحو ۱ تا ۳ در ۳ ترم اول)؛ D40 (قرار گرفتن واحدهای نحوی در هر ترم تحصیلی)؛ H19, I26 (قرارگرفتن واحدهای آموزش صرف ونحو از ابتدای کارشناسی)؛ H22 (قرارگرفتن واحدهای صرف ونحو در ترم یک و دو)
در نظر گرفتن درس صرف ونحو به عنوان یک واحد نظری	C41, D43, H20 (تنظیم درس صرف ونحو به صورت نظری و درج آن در برنامه‌ی درسی)
در نظر گرفتن درس صرف ونحو به عنوان یک درس نظری-عملی	F25, I27, J25 (قراردادن شیوه نظری عملی برای آموزش صرف ونحو)
ادغام درس صرف ونحو و تدریس آن با یکدیگر	D39, F27 (تلفیق صرف ونحو و در نظر گرفتن ۴ واحد برای آن در قالب ۵ موضوع صرف ونحو ۱، ۲، ۳ و ۴ به ارزش ۴ واحد)؛ E36 (تنظیم درسی با عنوان درس قواعد زبان عربی به ارزش ۱۰ واحد به جای صرف ونحو در سطوح مقدماتی، متوسط و پیشرفته)؛ G22 (اختصاص ۲۰ واحد به صرف ونحو تحت عنوان آموزش زبان عربی)
در نظر گرفتن درسی با عنوان تمرین صرف ونحو پس از هر دو ترم	D37 (در نظر گرفتن درسی به عنوان تمرین صرف ونحو پس از صرف یک و دو)

	تحصیلی	
D38 (اختصاص ۱۰ واحد به درس صرف و ۱۰ واحد به درس نحو)	اختصاص ۱۰ واحد به آموزش صرف و ۱۰ واحد به آموزش نحو	
B53 (اختصاص ۸ ساعت در هفته برای آموزش صرف و نحو)؛ E35 (اختصاص ۸ تا ۱۰ واحد برای آموزش قواعد زبان عربی)	اختصاص ۸ تا ۱۰ واحد به آموزش قواعد زبان عربی	
E37 (قرارگیری واحد قواعد پایه به ارزش ۴ واحد در ترم ۱)؛ G19 (اختصاص ۲۰ واحد به صرف و نحو تحت عنوان آموزش زبان عربی)	اختصاص درسی با عنوان قواعد پایه به ارزش ۴ واحد در ترم‌های ابتدایی	
D39 (قرارگرفتن واحدهای صرف به صورت یک ترم در میان)	تنظیم واحدهای صرف و نحو به صورت یک ترم در میان	
I28, C46, C43 (تنظیم دو ساعت در هفته برای آموزش صرف و ۲ ساعت در هفته برای آموزش نحو)	اختصاص ۲ ساعت در هفته به آموزش صرف و ۲ ساعت در هفته به آموزش نحو	
J26, C44 (تنظیم ۶ واحد برای آموزش صرف)؛ C45, J27 (تنظیم ۱۴ واحد برای آموزش نحو)	تنظیم واحدهای صرف و نحو به نسبت ۶ به ۱۴ واحد	
A46, A49, C48, E38 (تدوین و نگارش کتابی با رویکردهای نوین کارکردگرا، کاربردی-نحو گفتمانی)؛ A55 (طراحی منبع آموزشی در تناسب با مجموعه مهارت‌های زبانی)	استفاده از کتبی با رویکرد کارکردگرا و نحو گفتمانی در آموزش مهارت‌های زبانی	منابع و مآخذ
A47, A48 (طراحی کتاب بر مبنای آموزش صرف در نحو با اهداف مشخص بر اساس رویکرد ساختار به معنا)	طراحی کتاب بر مبنای آموزش صرف در نحو با رویکرد کشف معنا از ساختار	
C48 (تنظیم مطالب به صورت افقی و عمودی)	تنظیم مطالب آموزشی به صورت افقی و عمودی	
F28 (برخورداری از کتاب و امکانات کمک آموزشی خوب)	طراحی کتب برای آموزش	

صرف ونحو بر اساس مباحث مورد نیاز	برای رسیدن به اهداف برنامه درسی؛ F29 (اختصاص منابع با امکان ارتقاء قوه تحلیل و فهم دانشجو)؛ F31 (طراحی و نوشتن منبع مناسب برای آموزش صرف و نحو)؛ G21، I29 (طراحی منابع بر اساس مباحث مورد نیاز جهت آموزش به دانشجویان)
عدم اتکا و تعصب نسبت به منابع قدیمی و منسوخ	B55، B57، B58، D52، I30، J28 (عدم تدریس منابع منسوخ شده مانند مبادئ العربية)؛ B56 (عدم تعصب بر منابع قدیمی و تکراری)
آزاد گذاشتن دست استاد در انتخاب منبع	J29، D40 (آزاد گذاشتن استاد در انتخاب مطالب درسی صرفی و نحوی)
پیشنهاد منبع از سوی وزارت خانه به دلیل عدم وجود منبع مناسب برای آموزش	F32، J30 (عدم وجود منبع مناسب برای دوره کارشناسی)؛ F33 (ارائه منبع مناسب از سوی وزارت خانه برای جلوگیری از تدریس منابع غیر مناسب)
استفاده از منابع متن محور	B58، C49، J31 (استفاده از منابع مرتبط با نحو متن محور و متون داستانی کامل الکیلانی و زکریا تامر)
برخوردار بودن منبع از ظاهر مناسب، فونت درشت، تمرینات مناسب و بدون تبصره های طولانی	D41 (انتخاب منابع با ظاهر زیبا و فونت درشت)؛ D42 (انتخاب متون با فونت درشت)؛ F30 (اختصاص منابعی با تمرینات مناسب)؛ D44، I31 (انتخاب متونی با مباحث کوتاه بدون تبصره های مختلف)
استفاده از جلد ۳ مبادی العربیه و کتاب نحو واضح	D45 (استفاده از جلد سوم مبادئ العربية)؛ E39 (کتاب نحو واضح)
استفاده از کتاب نحو النص	C50 (نحو النص)
استفاده از کتاب الطريقة الجديدة و کتاب دارالعلوم دکتر نجفی	G21 (کتاب الطريقة الجديدة)؛ G22 (کتاب دارالعلوم دکتر نجفی)

بحث و بررسی

در خصوص مقوله‌ی محوری اول، که شامل اهداف و مقاصد آموزش می‌باشد، می‌توان گفت که از نظر مصاحبه‌شوندگان، یک برنامه‌ی ایده‌آل برای آموزش دروس صرف و نحو بایستی قابلیت آن را داشته‌باشد که در مهارت‌های چهارگانه‌ی خواندن، نوشتن، شنیدن

وسخن گفتن، مورد استفاده قرار گیرد و دانشجو پس از یادگیری این دروس توانایی درک و شنیدن متون رسانه‌ای وفصیح را داشته باشد؛ همچنین باید قابلیت و توانایی «حرکت‌گذاری و بیان اعراب کلمات موجود در یک متن» را در دانشجویان ایجاد نموده و آنها را قادر به درک مطلب مشخص شده و استفاده از قواعد در متون معاصر و فصیح امروزی کند.

از نظر مصاحبه‌شوندگان، شواهد مثال نحوی بایستی به صورت کاربردی و به روزتر، مطابق با واقعیت و اهداف و کاربردهای واقعی زبان تنظیم شود؛ به گونه‌ای که توانایی برقراری ارتباط با عرب‌زبانان در دانشجویان ایجاد گردد و موضوعات صرفی و نحوی در متون مرتبط با مشاغل نوین همچون "گردشگری" کاربردی باشد.

همچنین آنان بر این عقیده هستند که ساختارهای گوناگون صرفی و نحوی بایستی از طریق شواهد مثال کاربردی به مخاطب آموزش داده شود؛ از نظر برخی از آنها جملات آموزشی باید به صورت به روز و به عبارتی قرن بیست و یکمی تنظیم شوند تا دانشجو بتواند برحسب علاقه و هدف خود مطالب مختلف را بیاموزد و با متون مرتبط به علاقه‌ی خود مواجه شود.

در خصوص مقوله‌ی محوری دوم که به محتوای تدریس / آموزش اختصاص دارد، بیشتر مصاحبه‌شوندگان به این نکته اشاره نموده‌اند که در عین تغییر چینه‌ی محتوای آموزشی، شواهد مثال نیز باید از متون جدید، روزآمد و مورد نیاز جامعه استخراج شود که قابلیت به چالش - کشیدن دانشجو را داشته باشد؛ اما در عین حال استاد نیز برای انتخاب متون از آزادی عمل برخوردار باشد. در واقع از نظر آنان، قالب‌های زبانی نباید بر اساس کتاب‌هایی مانند "مبادی العربیه" تنظیم شود و به نحوی تدریس جمله بایستی به عنوان سنگ بنای آموزش صرف و نحو واقع شود و پس از آن، تبصره‌ها و بافت‌های متغیر جمله برای دانشجو تبیین گردد.

همچنین از نظر جامعه‌ی مورد پژوهش، این مطلب باید به دانشجو القا شود که دروس صرف و نحو از جمله دروسی است که در راستای رسیدن به فرصت‌های شغلی جدید مفید است. آنان بر این عقیده هستند که آموزش صرف و نحو بایستی همزمان با آموزش مهارت‌های زبانی باشد و نباید قواعد به صورت صرف تدریس شود؛ در واقع آنان عقیده دارند که فراگیری قواعد بایستی در حد کاربرد آن در زبان فصیح امروزه، در بازه‌ی فراگیری مهارت‌های خواندن، نوشتن، شنیدن و صحبت کردن باشد و صرفاً اندکی به کاربرد آن در متون گذشته پرداخته شود.

مطلب دیگری که مورد تأکید اغلب مصاحبه‌شوندگان بود، رعایت اصل تدرّج - انتخاب مطالب به صورت پلکانی واز ساده به دشوار-، اصل رعایت اهم و مهم واصل شیوع -پراکندگی و شایع بودن مطالب و موضوعات آموزشی- بود؛ از نظر آنان ذکر مطالب باید بر اساس شیوع، اولویت و اهمیت آنها تنظیم شود و پیشنهاد مطرح شده از نظر آنان، تنظیم بر اساس میزان

همراهی دانشجو با آن مطالب بود. همچنین مطالب باید به گونه ای تنظیم شود که تدریس از ساده به دشوار باشد و به مرور زمان و با پیشرفت دانشجو سطح دشواری مطالب افزایش پیدا کند.

سؤال دیگری که در روند مصاحبه از استادان پرسیده شد، میزان سهم مرفوعات، منصوبات و مجرورات در روند آموزش صرف ونحو بود؛ از نظر مصاحبه شونده گان، این سهم باید بر اساس عمده و فضله بودن قاعده ی نحوی تنظیم شود؛ یعنی باید ابتدا به مباحث و کلماتی در روند آموزش پرداخته شود که رکن اصلی جملات به کار می روند و پس از آن موضوعاتی تدریس شود که متمم جملات به شمار می روند؛ در واقع مصاحبه شونده گان تقسیم بندی رایج را نمی پسندند و بر تدریس مباحث بر اساس ترتیب اهم و مهم تکیه دارند. آنان بر این عقیده هستند که مباحث انواع فعل و صرف آنها، فاعل و مفعول، انواع اسم، اعراب و انواع آن، منصرف و غیر منصرف، مذکر، مؤنث، تصغیر و اسم منسوب، مبتدا و خبر، نواسخ، مفعول له و مفعول فیه، حال، تمیز، منادا و استثناء، مواردی هستند که بایستی به دانشجویان با رعایت اصول ذکر شده در بخش های قبلی، آموزش داده شوند و برخی از آنها نیز اعتقاد دارند که مباحث اشتغال و تنازع و مفعول معه، از جمله مباحثی هستند که تدریس آنها در مقطع کارشناسی ضرورتی ندارد. از نظر جامعه ی آماری، آموزش صرف ونحو بایستی به صورت تلفیقی و توأمان انجام پذیرد؛ بدین معنی که می توان واحد صرف ونحو را با یکدیگر، بدون غلبه یک موضوع بر دیگری تدریس کرد.

مقوله ی محوری سوم، اختصاص به روش های یاددهی-یادگیری صرف ونحو در دوره ی کارشناسی دارد؛ در این خصوص، اکثریت جامعه ی آماری پژوهش به این مطلب اشاره داشته اند که آموزش صرف ونحو در دوره ی کارشناسی بایستی بر پایه ی روش متن محوری تنظیم گردد؛ از نظر آنها استفاده از روش استفاده از نمودار، تکنیک متن محوری برای یادگیری دروس صرف ونحو و حتی جذب مخاطب و نگارش منابع بسیار مؤثر هستند.

بخشی از مصاحبه شونده گان بر این عقیده هستند که می توان در سطوح ابتدایی آموزش از روش استقرایی استفاده نمود یعنی از دل شاهد مثال به قاعده ی نحوی و صرفی دست پیدا کرد و به دانشجویان آموزش داد. اما این روند در سطوح بالاتر می تواند جای خود را به روش ها و سطوح آموزشی سنتی بدهد یا به نحوی استاد درس در روند آموزش به آنها هم رجوع کند. مشارکت دانشجویان در روند آموزشی و به کارگیری روش رقابتی در پروسه ی آموزش صرف ونحو، مسأله ی دیگری بود که مورد توافق تمام مصاحبه شونده گان قرار داشت. همچنین از نظر آنها، اتخاذ یک روش جدید و نوین در راستای آموزش صرف ونحو، موضوعی غیر قابل اجتناب است و باید از روش هایی مثل آموزش به سبک دایره ای، مارپیچی، بارش مغزی

و غیره برای یاددهی این دروس به دانشجویان استفاده کرد. در روش دایره‌ای و مارپیچی، تکیه بر آموزش مکرر موضوع آموزشی واحد قرار دارد و این روش منجر به درک پیچیده‌تر توأم با تفکر می‌گردد. (میرلوحی، ۱۳۸۰: ۸۵) همچنین در روند تدریس می‌توان به نظام جمله توجه کرد و تدریس مطالب را بر آن اساس تنظیم نمود. این گونه دانشجو می‌تواند تمام مطالب را باهم بیاموزد و یک انسجام در ذهن خود برای این مباحث داشته باشد.

از نظر مصاحبه‌شوندگان، آموزش مطالب بایستی همراه با استفاده از تمارین و روش‌های مختلف باشد تا از این طریق، روند تثبیت به‌صورت صحیح و کامل در ذهن دانشجویان انجام پذیرد. اگر این روش‌ها در طول تحصیل توسط دانشجویان استفاده نشده باشد، قابلیت تأثیرگذاری بیشتری دارد.

استفاده‌ی استاد از طرح درسی جامع و واقع‌بینانه برای آموزش دروس صرف ونحو، نکته‌ی دیگری بود که توسط استادان این درس مطرح شد؛ آنان بر این عقیده هستند که وجود طرح درس منجر به ایجاد مسئولیت و وجود الزامی برای پویایی استادان و دانشجویان می‌شود؛ البته این نکته نیز قابل توجه است که طرح درس زمانی تأثیر خود را به‌صورت کامل می‌گذارد که هر دو طرف -استادان و دانشجویان- نسبت به عملیاتی شدن آن پایبند باشند. این طرح درس باید به‌گونه‌ای باشد که استاد در جلسه‌ی اول در قالب ۴-۵ ستون، تعداد جلسات، متونی که هدف تدریس است، قواعدی که آموزش داده می‌شود و راهبردهای تدریس را برای دانشجویان مشخص کند و دانشجویان نیز آن را یادداشت کرده و بر اساس آن برنامه اقدام نمایند.

مقوله‌ی محوری چهارم، اختصاص به شیوه‌های ارزشیابی دارد؛ در این خصوص می‌توان گفت که تمام جامعه آماری این پژوهش بر این عقیده هستند که ارزشیابی از دانشجویان بایستی در قالب امتحان میان ترم و پایان ترم انجام پذیرد؛ از نظر آنان، تقسیم‌بندی ارزشیابی به امتحانات پایان ترم، میان‌ترم و فعالیت‌های طول ترم، منجر به تمرکز و توجه بیشتر دانشجو به مباحث آموزشی طول ترم می‌شود. همچنین جامعه‌ی مورد پرسش، بر این عقیده بودند که ارزشیابی طول ترم بایستی به صورت جلسه به جلسه انجام پذیرد، زیرا استاد درس از این طریق می‌توان به میزان درک دانشجویان از مباحث تدریس شده پی‌برد.

نحوه طراحی سؤالات نیز از دیگر مواردی بود که ذیل این مقوله‌ی محوری مورد بررسی قرار گرفت و اغلب مصاحبه‌شوندگان اعتقاد داشتند که متن امتحان بایستی به صورت تشریحی طراحی شود؛ خواه این امتحان میان ترم باشد خواه پایان ترم، به این دلیل که امتحان تشریحی و مواجهه‌ی دانشجویان با سؤالاتی از این دست، منجر به تقویت قوه‌ی تحلیلی آنها می‌شود و این توانایی را در دانشجو ایجاد می‌کند تا از طریق درک قواعد موجود در متن، پشت صحنه -های متن را نیز دریابد.

در خصوص میزان نمره‌ی اختصاص یافته به امتحان میان ترم و پایان ترم، با وجود نظر برخی از شرکت کنندگان مبنی بر تساوی نسبت نمره این دو موضوع و یا اختصاص نمره کمتر به فعالیت طول ترم، ولی اکثریت جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر بر این عقیده هستند که نمره اختصاص یافته به میان ترم و پایان ترم بایستی به نسبت ۷۰ به ۳۰ باشد؛ یعنی ۷۰ درصد نمره امتحان فعالیت‌های طول ترم و فعالیت‌های کلاسی و ۳۰ درصد امتحان پایان ترم باشد. در خصوص میزان تقسیم‌بندی نمرات در روند آموزش، به عنوان پارامتر فرعی دیگر، مصاحبه- شونده‌گان بر این عقیده بودند که با وجود اینکه بر انجام ارزشیابی در طول ترم تأکید دارند، اما بر این مطلب نیز اذعان می‌کنند که امتحان میان ترم می‌تواند به صورت سنتی و مرسوم برگزار نشود و نمره‌ی اختصاص یافته به آن، قابلیت تقسیم‌بندی بر فعالیت‌های مختلف از جمله کارپوشه، فعالیت‌های کلاسی همچون کنفرانس، انجام سؤال و پاسخ کوتاه در کلاس، مشارکت در کلاس و در نهایت امتحان میان ترم، بر اساس نظر استاد، داشته باشد.

شرکت کنندگان در این مصاحبه همچنین عقیده داشتند که نمرات، ملاک‌ها و نحوه‌ی تقسیم‌بندی آن، بایستی در همان ابتدای امر به دانشجو اطلاع داده شود؛ زیرا این اقدام باعث توجه و احساس مسئولیت دانشجو نسبت به کل روند آموزش از مباحث مطرح شده در طول ترم تا عناوین ارزشیابی می‌شود و برای به دست آوردن نمره مورد قبول تمام تلاش خود را صرف می‌کند.

مقوله‌ی پنجم مصاحبه، اختصاص به زمان و تعداد واحدهای صرف و نحو دارد؛ در این خصوص می‌توان گفت که بخشی از جامعه‌ی مورد پژوهش، بر این عقیده بودند که صرف و نحو بایستی از حالت نظری صرف خارج و به درسی با ویژگی نظری-عملی تبدیل شود؛ همچنین اغلب ساعات مشخص شده برای آموزش این درس، به آموزش کارگاهی و عملی اختصاص پیدا کند. در این میان، ذکر این نکته ضروری به نظر می‌رسد که تعریف واحد درسی مذکور به واحد درسی نظری-عملی به معنای تبدیل شدن درس به واحدی با قابلیت مشارکت دانشجویان و تبدیل دانشجو از مستمع صرف به مشارکت کننده‌ای در روند آموزش می‌باشد و معنای مصطلح عملی که در روند برنامه‌ریزی به دروسی با قابلیت تدریس آزمایشگاهی گفته می‌شود، مد نظر نیست. در این میان، برخی دیگر از صاحب نظران حوزه‌ی آموزش صرف و نحو بر این عقیده هستند که می‌توان برای بهره‌وری بهتر در آموزش، واحد صرف و نحو را با یکدیگر ادغام و تحت عنوان درس "قواعد زبان عربی" یا "صرف و نحو" در قالب ۴ ترم و به ارزش ۴ واحد به صورت یک ترم در میان (یعنی ترم‌های ۱، ۳، ۵ و ۷) در برنامه‌ی درسی گنجاند.

مقوله‌ی آخر این مصاحبه، اختصاص به منابع و مآخذ برای آموزش صرف و نحو دارد؛ از مصاحبه‌های صورت گرفته چنین استنباط می‌شود که برای آموزش کارآمد و مفید صرف و نحو به دانشجویان، کتاب مفیدی به رشته‌ی تحریر در نیامده و کتب موجود بیشتر بر پایه‌ی آموزش نحو به سبک قدیم تنظیم شده‌اند؛ زیرا از نظر مصاحبه‌شوندگان کتب موجود بایستی بر رویکردهای نوین و کارکردگرا بر پایه‌ی آموزش متن‌محوری، در راستای آموزش مهارت‌های زبانی تنظیم‌شود و از این‌رو ضرورت نگارش منبعی بر اساس رویکردهای نوین و ساختارگرا بیشتر به نظر می‌رسد. با این وجود، برخی از مصاحبه‌شوندگان بر این عقیده هستند که می‌توان از کتب موجود نیز استفاده‌های لازم را برد؛ مشروط بر اینکه دست استاد در انتخاب مطالب افزودن مطالب جدید به حاشیه کتب قدیمی برای آموزش بهتر به دانشجویان باز باشد. ولی با این وجود در مصاحبه‌های انجام‌شده، هیچ اجماع نظری بر برتری یک منبع آموزشی، از میان منابع موجود در کشور، حاصل نشد.

نتیجه‌گیری

در نهایت، مؤلفه‌های یک برنامه‌ی درسی ایده‌آل دروس صرف و نحو برای دوره‌ی کارشناسی زبان و ادبیات عربی را می‌توان بدین شرح بیان نمود:

اهداف و مقاصد تدریس: صرف و نحو بایستی در راستای ایجاد و تقویت مهارت‌های چهارگانه‌ی شنیدن، نوشتن، خواندن و سخن گفتن به کار گرفته شود.

محتوای آموزشی: بایستی در راستای اهداف چهارگانه‌ی آموزش زبان تنظیم‌شود و در عین آزادی عمل استاد و دانشجو، قابلیت به چالش کشیدن دانشجویان را نیز داشته باشد. همچنین استفاده از متون مختلف در حوزه‌های گوناگون شغلی و روش متن‌محوری، می‌تواند به دانشجویان در یادگیری مطالب موردنیاز خود برای آینده‌ی شغلی خویش یاری رساند. استفاده از دو اصل تدرّج و شیوع، از جمله اساسی‌ترین مطالبی بود که در مصاحبه‌ها بدان پرداخته شد.

روش‌های یاددهی-یادگیری: روش‌های آموزش و یادگیری نوین، همچون استفاده از روش مشارکتی و گروهی و استفاده از تمارین مختلف و انیمیشن بسیار مفید است. همچنین مصاحبه‌شوندگان توصیه به استفاده‌ی استادان از یک طرح درس جامع برای آموزش دروس صرف و نحو به صورت تفکیک‌شده از ابتدای ترم داشتند.

ارزشیابی: نمره‌دهی باید ترکیبی از میان‌ترم، پایان‌ترم و فعالیت‌های کلاسی باشد، تا از این طریق، توجه دانشجو در طول ترم به درس جلب شود. استفاده از امتحانات تشریحی و روش‌های پرسش کلاسی و کارپوشه می‌تواند میزان درک دانشجو را به‌طور مؤثر ارزیابی کند.

زمان و میزان واحد اختصاص داده شده: آموزش صرف ونحو بایستی به صورت تلفیقی از روش های نظری و عملی به معنی آموزش کارگاهی باشد. همچنین میزان واحد درس صرف ونحو بایستی به میزان ٤ واحد تنظیم و با عنوان "آموزش صرف ونحو" یا "آموزش زبان عربی" در طی ٤ ترم به صورت یک ترم در میان تدریس شود.

منابع و مأخذ: در زمان کنونی هیچ منبع مناسب ونوینی برای آموزش صرف ونحو بر اساس مؤلفه های اعلام شده برای یک آموزش ایده آل وجود ندارد؛ از این رو لازم است تا با همکاری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ودانشگاه های سراسر کشور، نسبت به تنظیم منبعی مناسب با رعایت جمیع جوانب آموزش اصولی وجامع اقدام شود.

-منابع و مأخذ

الف) کتاب ها

- بسیونی عمیره، إبراهيم، (١٩٩١م)، المنهج و عناصره، ط٣، قاهرة: دارالمعارف.
- سیلور، جی گالن، الکساندر، ویلیام. ام و لوئیس، آرتور. جی، (١٣٨٠ه.ش)، برنامه ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر، مترجم: غلامرضا خوی نژاد، مشهد: به نشر.
- طعیمه، أحمد، مدکور، أحمد وهیدی، أحمد، (٢٠١٠م)، المرجع فی مناهج تعلیم اللغة العربیة للناطقین بلغات أخرى، قاهرة: دارالفکر العربی.
- عزیزی، غلامرضا، (١٣٨٧ه.ش)، مقدمات برنامه ریزی آموزشی و درسی، تهران: دبیزش.
- ملکی، حسن، (١٣٨٠ه.ش)، مبانی برنامه ریزی آموزش متوسطه، چ ٢، تهران: سمت.
- _____، (١٣٨٣ه.ش)، برنامه ریزی درسی؛ راهنمای عمل و تجدیدنظرشده، چاپ ٨، مشهد: پیام اندیشه.

ب) پایان نامه ها

- امرالله، امید، (١٣٩٧)، «طراحی الگوی اعتبارسنجی برنامه های درسی دانشگاهی تهران؛ مطالعه ی موردی برنامه ی درسی رشته های مهندسی برق و کامپیوتر در مقطع کارشناسی پیوسته»، رساله دکتری، راهنما: ابراهیم خدایی، دانشگاه تهران: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.
- قادر مرزی، حبیب الله، (١٣٩٦)، «آسیب شناسی برنامه های درسی قصدشده، اجراشده وکسب شده کارورزی و ارائه ی راهکار برای افزایش همخوانی و کاهش شکاف میان برنامه ها دانشگاه فرهنگیان کردستان»، رساله دکتری، راهنما: مجید علی عسکری و یحیی معروفی، دانشگاه خوارزمی: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی.

- محبی، علی، (۱۳۸۹)، «بررسی عوامل مؤثر بر برنامه درسی تجربه‌شده و ارائه‌ی الگوی مطلوب؛ مطالعه موردی: درس اندیشه‌ی اسلامی دوره کارشناسی دانشگاه علوم انتظامی»، رساله دکتری، راهنما: نعمت الله موسی پور، دانشگاه تربیت معلم: دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی

ج) مقالات

- امیرتقوی، محمدعلی، علی عسکری، مجید، موسی پور، نعمت الله و حاج سیدجواد، غلامرضا، (۱۳۹۱)، «ارزشیابی سطوح سه‌گانه قصدشده، اجراشده و کسب‌شده برنامه درسی دوره‌ی کارشناسی ارشد عملیات نظامی»، *پژوهش‌های انتظام اجتماعی*، ۴ (۱): ۳۸-۷.

- باتوانی، مرتضی، غیور، منصور، (۱۳۸۶)، «اهمیت و جایگاه مشارکت معلمان در فرایند برنامه‌ریزی درسی»، *رشد تکنولوژی آموزشی*، ۲۳ (۵): ۴۴-۵۵.

- بازارگادی، مهنوش، (۱۳۷۷)، «پیشرفت‌های بین المللی در خصوص ارزیابی کیفیت در آموزش عالی»، *رهیافت*، (۱۸): ۲۹-۴۴.

- حسنی، حسین، معروفی، یحیی و موسی پور، نعمت الله، (۱۳۹۸)، «کاوش برنامه‌ی درسی اجراشده دروس تربیتی؛ نظریه‌ای داده بنیاد»، *پژوهش‌های برنامه‌ی درسی*، ۹ (۱۷): ۷۵-۱۱۲.

- رضا نژاد، رضا، سیدعامری، میرحسین و حسن پور، اسکندر، (۱۴۰۱)، «طراحی و تدوین مدل شایستگی‌های حرفه‌ای مدیران در مدیریت بحران‌های ورزشی کشور با رویکرد نظریه داده بنیاد»، *رویکردهای نوین در مدیریت ورزشی*، ۱۰ (۳۹): ۸۳-۱۰۴.

- محمدزاده، پرویز؛ شیرافکن لمسو، مهدی و بهبودی، داود؛ (۱۳۹۸). «کاوش نظریه داده بنیاد در شناسایی الگوی ذهنی تقاضای مسکن در شهر تبریز: رویکرد علوم شناختی»، *اقتصاد شهری*، ۴ (۱): ۱-۲۴.

- معروفی، یحیی، موسی پور، نعمت الله و حسنی، حسین، (۱۳۹۷)، «بررسی سطح همخوانی برنامه درسی قصدشده و اجراشده دروس تربیتی دوره کارشناسی پیوسته آموزش ابتدایی دانشگاه فرهنگیان»، *مطالعات آموزشی و آموزشگاهی*، ۷ (۱۸): ۷۱-۹۸.

- مهرمحمدی، محمود و عابدی، لطفعلی، (۱۳۸۰)، «ماهیت تدریس و ابعاد زیبایی شناختی آن»، *مدرس*، ۵ (۳): ۴۲-۵۸.

- میرلوحی، سیدحسین، (۱۳۸۰)، «آموزش مارپیچی از دیدگاه برونر و ابن خلدن»، *تعلیم و تربیت*، (۶۵): ۷۷-۱۰۶.

- نوروززاده، رضا و همکاران، (۱۳۸۵)، «وضعیت سهم مشارکت دانشگاه‌ها در بازنگری برنامه‌های درسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی»، *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۲ (۴۲): ۷۱-۹۲.

References

Books

- Azizi, G. (1387 SH). **Introduction to educational and curriculum planning**. Tehran: Dabirzesh.
- Basuny, U. I. (1991). **Methodology and its elements** (3rd ed.). Cairo: Dar Al-Ma'arif.
- Maleki, H. (1380 SH). **Fundamentals of secondary education planning** (2nd ed.). Tehran: SAMT.

- Maleki, H. (1383 SH). **Curriculum planning: A practical and revised guide** (8th ed.). Mashhad: Payam.
- Silver, J. G., Alexander, W. M., & Lewis, A. J. (1380 SH). **Curriculum planning for better teaching and learning** (G. Khoi Nejad, Trans.). Mashhad: Behnashr.
- Taima, A., Madkour, A., & Huridi, A. (2010). **Reference in methods of teaching Arabic to speakers of other languages**. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.
- **Dissertations**
- Amrollah, O. (1397). Designing a validation model for university curricula at the University of Tehran: A case study of undergraduate electrical and computer engineering programs. Doctoral dissertation, Advisor: Ebrahim Khodayi, University of Tehran, Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Mohibi, A. (1389). Investigating the factors affecting the experienced curriculum and proposing an optimal model: A case study of Islamic Thought course in the undergraduate program at Police University. Doctoral dissertation, Advisor: Nematollah Mousapour, Tarbiat Moallem University, Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- Qader Marzi, H. (1396). Pathology of intended, implemented, and achieved curricula in internship programs and proposing strategies to increase alignment and reduce gaps between programs at Farhangian University of Kurdistan. Doctoral dissertation, Advisors: Majid Ali Askari & Yahya Maroufi, Kharazmi University, Faculty of Psychology and Educational Sciences.
- **Articles**
- Amirtaghavi, M., Askari, M., Mousapour, N., & Haj Seyyedjavad, G. (1391). "Evaluation of intended, implemented, and achieved levels of the curriculum in the master's program of military operations". Social Order Research, Vol. 4, No. 1*, pp. 7-38.
- Batvani, M., & Ghiyoor, M. (1386). "The Importance and Role of Teachers' Participation in the Curriculum Planning Process". Educational Technology Growth, Vol. 23, No. 5, pp. 44-45.
- Hasani, H., Maroufi, Y., & Mousapour, N. (1398). "Exploring the implemented curriculum in educational courses: A grounded theory approach". Curriculum Research, Vol. 9, No. 17, pp. 75-112.
- Maroufi, Y., Mousapour, N., & Hasani, H. (1397). "Examining the alignment between intended and implemented curricula in educational courses of the continuous bachelor's program in primary education, Farhangian University". Educational and School Studies, Vol. 7, No. 18, pp. 71-98.
- Mehrmohammadi, M., & Abedi, L. (1380). "The nature of teaching and its aesthetic dimensions". Modarres, Vol. 5, No. 3, pp. 42-58.
- Mirlouhi, S. H. (1380). "Spiral learning from the perspective of Bruner and Ibn Khaldun". Education and Training, No. 65, pp. 77-106.

- Mohammadzadeh, P., Shirafkan Lamsou, M., & Behboudi, D. (1398). "Exploring grounded theory in identifying the mental pattern of housing demand in Tabriz: A cognitive science approach". Urban Economics, Vol. 4, No. 1, pp. 1-24.
- Norouz Zadeh, R., et al. (1385). "The status of universities' contribution in revising curricula approved by the Supreme Council of Planning. Research and Planning in Higher Education", Vol. 12, No 42, pp. 71-92.
- Pazarghadi, M. (1377). "International advancements in quality assessment in higher education". Rahyaft, No. 18, pp. 29-44.
- Reza Nejad, R., Seyed Amiri, M., & Hasanpour, E. (1401). "Designing and developing a professional competency model for managers in national sports crisis management: A grounded theory approach". Modern Approaches in Sport Management, Vol. 10, No. 39, pp. 83-104.

برمجة المنهج المثالي لدروس الصرف والنحو في فرع اللغة العربية وآدابها من

وجهة نظر المتخصصين: نظرية البيانات التأسيسية

نوع المقالة: أصلية

سلما قيومي أبرقوئي^١ بهنام فارسي^{٢*} حسين حسني^٣

١. طالبة الدكتوراه في قسم اللغة العربية و آدابها، جامعة يزد، كلية اللغات والآداب، يزد، إيران.

٢. الأستاذ المشارك في فرع اللغة العربية و آدابها، جامعة يزد، كلية اللغات والآداب، يزد، إيران.

٣. الأستاذ المساعد في قسم العلوم التربوية، جامعة يزد، كلية علم النفس والعلوم التربوية، يزد، إيران.

تاريخ قبول البحث: ١٤٠٤/٠٩/١٧

تاريخ استلام البحث: ١٤٠٤/٠٧/٢٢

الملخص

في نظام التعليم العالي، يُعدّ المنهج الدراسي من الركائز الأساسية فيه، ويأخذ في الاعتبار العديد من المكونات عند تصميم منهج دراسي شامل. في تخصص اللغة والأدب العربيين، يُعدّ امتلاك المنهج الدراسي المتماسك والموثوق أمراً ضرورياً لتدريس المقررات، ولا سيما مقررات الصّرف والنّحو باعتبارها موادّ أساسية ومحورية في هذا التخصص. لذا، في هذه الدراسة التي اعتمدت المنهج الوصفي-الكيفي واستندت إلى النظرية المجدّرة، تمّت محاولة جادة لاستخلاص المكونات الجوهرية لمنهج دراسي مثالي في مجال الصّرف والنّحو من خلال إجراء مقابلات مع الخبراء والمتخصصين في تدريس هذين العلمين، وتحليل تلك المكونات وفق منهجية غلازر عبر ستة أبعاد رئيسة، تشمل: الأهداف والمقاصد، ومحتوى التدريس والتعلّم، واستراتيجيات التعليم والتعلّم، وأساليب التقييم، والزمن الدراسي وعدد الوحدات المخصصة، فضلاً عن الموارد والمصادر المعتمدة. تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن البرنامج المثالي لتدريس المقررات المذكورة ينبغي أن يهدف إلى تعليم قواعد هذين العلمين وتطبيقها في نصوص متنوعة، وذلك في إطار تعزيز المهارات اللغوية الأربع لدى الطلاب ومتعلّمي اللغة، وهي: الاستماع، والقراءة، والكتابة، والمحادثة. كما ينبغي الحدّ من تدريس المواضيع الأقلّ أهمية، وأن يكون التعليم موجّهاً نحو المواضيع المتوافقة مع احتياجات الطلاب الراهنة. كما ينبغي تيسير عملية التعلّم من خلال تطبيق النهج القائم على النصوص في مختلف أنواعها، والاعتماد على الأساليب التعليمية التشاركية، مثل المنهج الحلزوني (اللولي) والمنهج الدائري. يُعدّ دمج وحدات الصّرف والنّحو دون إعطاء أحدهما الأفضلية على الآخر، وتأليف كتاب يستند إلى المناهج التعليمية الحديثة، من أبرز التوصيات الأخرى التي خلّصت إليها هذه الدراسة.

الكلمات الرئيسية: برمجة المنهج المثالي، الصرف و النحو، النظرية المجدّرة، منهجية غلازر.