

Content Analysis of Arabic Textbooks for Secondary in the Humanities and the Introduction of Arabic Language Culture Components Based on Localization Theories

Fatemeh Akbarizadeh¹ , Fatemeh Mazinani² 

¹Associate Professor, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran. f.akbarizadeh@alzahra.ac.ir

²M.A, Department of Arabic Language and Literature, Faculty of Literature, Alzahra University, Tehran, Iran.

Abstract

Learning a second language is essential. Therefore, utilizing authentic content that reflects the identity, culture, nationality, beliefs, values, norms, and customs of the target language is highly important. The Arabic textbooks for secondary education in the humanities, which serve as the main content for students, as the main sources for students' language learning, have been written based on national educational policies and curricula. The present study aims, through a descriptive-analytical method and by measuring the frequency of cultural components, to examine the representation and frequency of Iranian national identity dimensions and to critique the lack of Arabic cultural content in these Arabic textbooks. Based on localization theories in language education, the findings show that elements of Iranian-Islamic culture have been incorporated into the textbooks. However, since the culture of the Arabic language is an inseparable part of the language itself, it is impossible to achieve complete language education without attention to the culture, customs, and popular values of Arab society. The findings indicate that the national dimension appears ۴۴٪ times in the ۱۱th grade, followed by Iranian-Islamic culture with ۵۶٪ instances, religious-Islamic aspects with ۴۸٪ geographical dimensions with ۴۴٪ in the ۱۲th grade, and national symbols with ۸۷,۵٪ instances in the ۱۱th grade. Political aspects and subcultures appear ۴۶٪ and ۷۱٪ times in the ۱۱th and ۱۲th grades, respectively. The national symbols dimension is notably absent in the ۱۲th grade.

Keywords

Education, Localization, Arabic textbooks for upper secondary humanities, Arabic Culture, National Identity.

Introduction

Language serves as a vital tool for humans to communicate and convey beliefs, values, norms, and cultures. Language has been one of the primary means of communication among humans. Although communication can also occur through other means such as symbols and visual arts, the transfer of complex mental concepts can only be achieved through written and spoken language (Yaqoobi & Abdi, ٢٠٢٢, p. ١٩٠). Technological advancements have made language knowledge essential for establishing relationships. Consequently, a cultural context for teaching the language must be established in the country, referred to as “local knowledge” or “localization.” This term was first articulated by Geertz, an American anthropologist, in ١٩٨٣ as knowledge rooted in a specific situation and context (Ghasempour Dehaghani et al., ٢٠١١, citing Geertz, ١٩٨٣, p. ١١). Localization impacts language education since each language carries its unique culture, environment, and context. Therefore, localization is a process of adapting the environment and context to the culture of the target society.

Methodology:

This research utilizes content analysis as a methodological approach to examine Arabic textbooks used in secondary education within the humanities stream. The analysis focuses on the representation of various cultural dimensions and the integration of localization theories into the educational materials.

Literature Review

Numerous studies have been conducted regarding the analysis of different sections of Arabic textbooks for secondary education. Notable research includes studies by Aghaei-Nejad (٢٠٢٣), Alipour (٢٠٢٢), and Zangeneh (٢٠٢٢), which explore various aspects such as visuals, revolutionary educational components, and linguistic critiques. However, these studies primarily analyze textbook sections from different

theoretical frameworks without focusing on the integration of Arabic culture within the context of localization.

Discussion

Localization and its various stages are crucial in implementing educational frameworks. The analysis of educational resources demonstrates that while textbooks are crucial for delivering localized content, they often fall short in incorporating the cultural elements of the target language. Therefore, recognizing the cultural dimensions of the Arabic language is essential for creating effective educational materials.

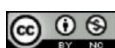
Conclusion

This study concludes that authors must consider not only the needs of learners in designing textbook content but also the cultural dimensions of the target language (Arabic). The findings indicate a significant neglect of Arabic culture, which is a fundamental need for students. Engaging with the culture of the target language enriches the students' understanding and fosters a more comprehensive educational experience. The theories used throughout the various sections of the textbooks include the Tree theory, Amoeba theory, DNA theory, Crystal theory, and Mushroom theory, which collectively aim to enhance local knowledge while integrating useful global elements.

Date Received: ۱۴۰۴-۰۵-۲۳ Revision date: ۱۴۰۴-۰۸-۲۰ Date of admission: ۱۴۰۴-۱۰-۲۹ Online publication date: ۱۴۰۵-۰۱-۱۵

Citation of this article: Akbarizadeh, Fatemeh ; Mazinani , Fatemeh (۱۴۰۵) Content Analysis of Arabic Textbooks for Secondary in the Humanities and the Introduction of Arabic Language Culture Components Based on Localization Theories. Research in Arabic language and literature education, ۸(۱), pp. ۱۱۲-۱۴۰. 

Publisher: Farhangian University © the authors <https://amozesharabi.cfu.ac.ir> Article type: Research Article



تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية (المتوسطة الثانية) لفرع العلوم الإنسانية و مدى عرض عناصر ثقافة اللغة العربية بناءً على نظريات التوطين

فاطمه اكبرى زاده^١ ، فاطمه مزيناني^٢

^١ الأستاذة المشاركة في قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الزهراء، طهران، إيران. (الكاتب المسؤل)

f.akbarizadeh@alzahra.ac.ir

^٢ ماجستير اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب، جامعة الزهراء، طهران، إيران. fati.mazinani.٧٨@gmail.com

الملخص:

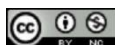
يُعتبر تعلم اللغة الثانية أمرًا ضروريًا واستخدام مظاهر اللغة الثانية التي تظهر الهوية والثقافة والجنسيات والمعتقدات والقيم والمعايير والعادات والتقاليد أمرًا مهم للغاية. كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية لفرع العلوم الإنسانية، تُعتبر المصدر الرئيس للطلبة، قد ألفت وفقًا للسياسات والبرامج التعليمية الوطنية. تهدف الدراسة إلى بيان مدى وفرة أبعاد الهوية الوطنية الإيرانية، وإلى نقد نوعية عرض الثقافة العربية في محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية الإنسانية و ذلك بالمنهج الوصفي- التحليلي من خلال إحصاء تكرار المكونات الثقافية. وقد تبين - استنادًا إلى نظريات التوطين في مجال تعليم اللغات - أنّ عناصر الثقافة الإيرانية-الإسلامية قد دخلت في الكتب؛ غير أنّ الثقافة العربية تعدّ جزءًا لا يتجزأ منها، ولا يمكن تحقق تعليم لغوي متكامل للطلاب دون الاهتمام بالثقافة والعادات والتقاليد والقيم الشعبوية للعرب. وتظهر النتائج أنه جاء البعد الهوية الوطنية بوفرة ٤٤٪ في الصف الحادي عشر، يليه البعد الثقافي الإيراني-الإسلامي بوفرة ٥٦٪ في الصف الحادي عشر، ثم البعد الديني-الإسلامي بوفرة ٤٨٪ في الصف الحادي عشر، والبعد الجغرافي بوفرة ٤٤٪ في الصف الثاني عشر، ثم الرموز الوطنية بوفرة ٨٧,٥٪ في الصف الحادي عشر. بعد ذلك، يأتي البعد السياسي وأبعاد الثقافات الفرعية بوفرتين ٤٦٪ و ٧١٪ في الصفين الحادي عشر والثاني عشر على التوالي. ويُلاحظ أن غياب بعد الرموز الوطنية في الصف الثاني عشر بوفرة الصفر.

الكلمات المفتاحية:

التعليم، التوطين، كتب اللغة العربية للمرحلة الثانوية الثانية (فرع العلوم الإنسانية)، الثقافة العربية، الهوية الوطنية.

تاريخ الاستلام: ١٤٠٤-٠٥-٢٣ تاريخ المراجعة: ١٤٠٤-٠٨-٢٠ تاريخ القبول: ١٤٠٤-١٠-٢٩ تاريخ النشر على الإنترنت: ١٤٠٥-٠١-١٥

المقال مستند إلى: اكبرى زاده، فاطمه؛ مزيناني، فاطمه (١٤٠٥) تحليل محتوى كتب اللغة العربية في المرحلة الثانوية الثانية لفرع العلوم الإنسانية و مدى عرض عناصر ثقافة اللغة العربية بناءً على نظريات التوطين، بحث في تعليم اللغة العربية وآدابها، ٨(١)، ص ١١٢-١٤٠. <http://https://amozesharabi.cfu.ac.ir> © المؤلفون نوع المقال: مقال بحثي الناشر: جامعة فرهنگيان



تحلیل محتوای کتاب‌های عربی متوسطه دوم انسانی و میزان معرفی مؤلفه‌های فرهنگ زبان عربی براساس نظریه‌های بومی‌سازی

فاطمه اکبری زاده^۱ ID، فاطمه مزینانی^۲ ID

^۱دانشیار گروه زبان و ادبیات عربی، دانشکده ادبیات، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. (نویسنده مسئول) f.akbarizadeh@alzahra.ac.ir

^۲کارشناسی ارشد گروه زبان و ادبیات عربی، دانشکده ادبیات، دانشگاه الزهراء، تهران، ایران. fati.mazinani.۷۸@gmail.com

چکیده

یادگیری زبان دوم در دنیای امروز امری ضروری است، بنابراین استفاده از محتوایی که هویت، فرهنگ، ملیت، عقاید، ارزش‌ها، هنجارها و آداب و رسوم زبان دوم را نشان دهد بسیار مهم است. کتاب‌های عربی متوسطه دوم انسانی به‌عنوان منبع اصلی آموزش زبان دانش‌آموزان، طبق سیاست و برنامه‌ی درسی کشور تألیف شده است. پژوهش حاضر، قصد دارد ضمن نشان دادن میزان و فراوانی‌های ابعاد هویت ملی ایران، به نقد کمبود فرهنگ عربی در محتوای کتاب‌های عربی متوسطه دوم انسانی به روش توصیفی - تحلیلی با بسامدگیری مؤلفه‌های فرهنگی بپردازد. در بررسی طبق نظریات بومی‌سازی در حوزه آموزش زبان روشن می‌شود که عناصر فرهنگ ایرانی - اسلامی در این کتاب‌ها به کار رفته است؛ اما از آنجاکه فرهنگ زبان عربی جزء جدایی‌ناپذیر آن است، نمی‌توان بدون توجه به فرهنگ، آداب و رسوم، ارزش‌های فرهنگ عامه عرب انتظار آموزش کاملی به دانش‌آموزان داشت. یافته‌ها روشن می‌کند بعد ملی با فراوانی ۴۴٪ عدد در سال یازدهم، سپس فرهنگ ایرانی - اسلامی با فراوانی ۵۶٪ در سال یازدهم و بعد مذهبی - اسلامی با فراوانی ۴۸٪ در سال یازدهم و بعد جغرافیایی با فراوانی ۴۴٪ در سال دوازدهم و بعد نمادهای ملی با فراوانی ۸۷.۵٪ در سال یازدهم قرار دارند. بعد سیاسی و بعد خرده‌فرهنگ‌ها با فراوانی ۴۶٪ و ۷۱٪ در سال‌های یازدهم و دوازدهم قرار دارند. بعد نمادهای ملی در سال دوازدهم با فراوانی صفر به چشم می‌خورد.

کلیدواژه‌ها: آموزش، بومی‌سازی، کتاب‌های عربی متوسطه دوم انسانی، فرهنگ عربی، هویت ملی.

مقدمه

زبان ابزاری مهم است که انسان‌ها از آن برای برقراری ارتباط با یکدیگر استفاده می‌کنند و از طریق این ارتباط، عقاید، ارزش‌ها، هنجارها و فرهنگ‌ها به یکدیگر معرفی می‌شوند. زبان جزو نخستین وسایل ارتباطی میان انسان‌ها بوده است. اگرچه با ابزارهای دیگری مانند علائم، هنرهای بصری همچون نقاشی و مجسمه‌سازی نیز می‌توان ارتباط برقرار نمود، اما انتقال مفاهیم پیچیده ذهنی فقط از طریق زبان نوشتاری و گفتاری ممکن است (یعقوبی و عبدی، ۱۴۰۱، ص. ۱۹۰). پیشرفت تکنولوژی و علم سبب شد، افراد برای برقراری رابطه با یکدیگر نیازمند استفاده از دانش زبان شوند، به همین دلیل باید زمینه‌ی فرهنگی آموزش آن زبان در کشورشان ایجاد شود؛ که به آن «دانش بومی» یا «بومی‌سازی» می‌گویند. این واژه را گیرتز ۱- انسان‌شناس آمریکایی و طرفدار انسان‌شناسی نمادین و تفسیری- برای نخستین‌بار در سال ۱۹۸۳ این‌گونه بیان می‌دارد: دانش خاصی است که در موقعیت و بافت خاصی ریشه داشته و رشد کرده است (قاسم‌پوردهاقانی و همکاران، ۱۳۹۰ به نقل از گیرتز، ۱۹۸۳، ص. ۱۱). بومی‌سازی در آموزش زبان تأثیر دارد زیرا هر زبان فرهنگ، محیط و بافت خاص خود را به همراه دارد؛ بنابراین بومی‌سازی فرآیندی، برای تغییر محیط و بافت مطابق با فرهنگ جامعه مقصد است. بلانشت ۲ نیز به‌منزله‌ی یکی از نظریه‌پردازان برجسته حوزه بومی‌سازی معتقد است که دانش بومی، با تغییر در رویکردهای آموزشی زبان، پس‌از انقلاب ارتباطات در سال‌های ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ میلادی، ادامه پیدا کرد و تکمیل شد. مسئله بافت محیطی در آموزش زبان‌ها نیز به همین سال‌ها بازمی‌گردد، درحالی‌که هدف آموزش و یادگیری، استفاده واقعی و کارآمد زبان در موقعیت‌های ارتباطی (بافت واقعی) با استفاده از موقعیت کلاس درس (بافت آموزشی) به شیوه‌ای واقع‌گرا (بافت اجتماعی) است (داورپناه و همکاران، ۱۴۰۰، به نقل از بلانشت، ۲۰۰۹، ص. ۴۰۹). تقریباً در تعاریفی که از بومی‌سازی شده می‌توان دید که بافت و موقعیت جزو بخش‌های اصلی آن است، بنابراین محیط اولین چیزی است که باید قبل از هر تصمیم روش‌شناختی یا زبانی موردنظر باشد. توجه به محیط در هر مکانی باعث سودمندتر شدن آموزش زبان در آن مکان خواهد شد (سلیمی و صفرزاده، ۱۳۹۷، ص. ۱۵۹). به‌گفته‌ی سووژ لونتادی ۳ و توپن ۴ از محققان آموزش زبان و بومی‌سازی، دانش بومی را از آن خود ساختن جنبه‌های منفی و مثبت محیطی دانستند و آن را به‌منزله‌ی اولین مؤلفه‌ای شناخته‌اند که امکان روشن‌شدن رابطه میان سه عامل دست‌اندرکاران، بافت و موقعیت را فراهم

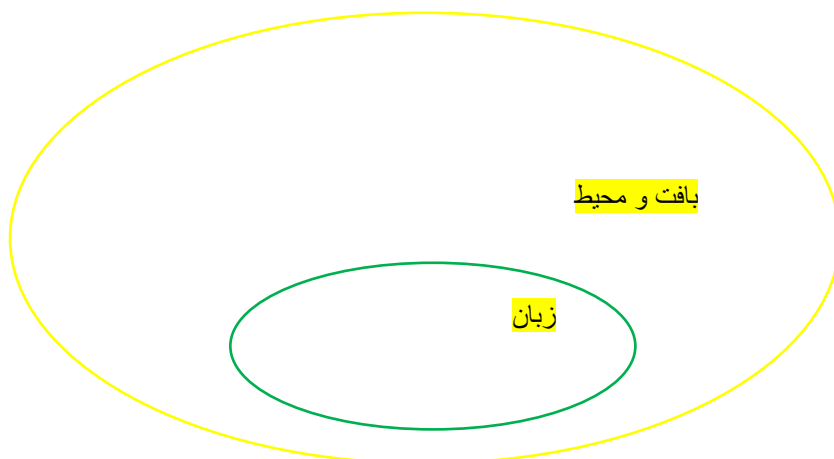
۱ Geertz

۲ Blanchet

۳ Sauvage Luntadi

۴Tupin

می‌سازد. به عبارت ساده‌تر می‌توان آن را به‌عنوان به‌کارگیری دانش در محیطی خاص تلقی کرد (داورپناه و همکاران، ۱۴۰۰ به نقل از لونتادی و توپن، ۲۰۰۹، ص. ۴۱۰)؛ بنابراین بافت، محیط و موقعیت جزو مؤلفه‌های مهم بومی‌سازی در آموزش زبان‌های خارجی می‌باشند.



نمودار ۱-۱: ساختار آموزش زبان‌های خارجی

پژوهش حاضر با روش توصیفی-تحلیلی از نوع انتقادی سامان یافته است و با تکیه بر نظریات بومی‌سازی آمیب، دی ان ای، کریستال، قفس و درخت، قصد دارد قسمت‌های مختلف کتاب‌های عربی متوسطه دوم انسانی را بررسی کند و از این رهگذر می‌کوشد که به پرسش‌های زیر پاسخ گوید:

سؤالات تحقیق

چه میزان از عناصر فرهنگ زبان عربی در محتوای کتاب‌های عربی متوسطه دوم انسانی معرفی شده است؟

چه ابعادی از هویت ملی ایران در کتاب‌های عربی متوسطه دوم بیشتر مورد توجه قرار گرفته است؟

آیا استفاده از نظریات بومی‌سازی در تألیف کتاب‌های عربی، به غنی‌سازی محتوای آن‌ها منجر شده است؟

فرضیه‌ها

کتاب‌های عربی متوسطه دوم انسانی به میزان کافی عناصر فرهنگ زبان عربی را معرفی نکرده‌اند و بیشتر بر فرهنگ ایرانی-اسلامی تمرکز کرده‌اند.

ابعاد هویت ملی ایران (مانند ملیت، فرهنگ ایرانی-اسلامی و ابعاد مذهبی) در محتوای کتاب‌های عربی بیشتر از فرهنگ عربی مورد توجه قرار گرفته است.

استفاده از نظریات بومی‌سازی در تألیف کتاب‌های عربی موجب غنی‌سازی محتوای این کتاب‌ها نشده است و تنها با هدف خدمت به جامعه محلی به کار گرفته شده است.

پیشینه پژوهش

پژوهش‌های زیادی پیرامون تحلیل بخش‌های مختلف کتاب‌های عربی متوسطه دوم انسانی صورت گرفته است؛ اما زبان عربی تاکنون با نظریات بومی‌سازی بررسی نشده‌اند. پژوهش‌ها به شرح زیر است:

آقائی نژاد (۱۴۰۳) در پژوهش خود با عنوان «بررسی و تحلیل تصاویر کتاب‌های عربی زبان قرآن متوسطه دوم براساس نظریه دستور خوانش تصاویر کرس و ون لیوون» با این نظریه یافته‌اند که تصاویر مفهومی زیاد است و تصاویر روایتی کم است.

علی‌پور (۱۴۰۲) در پژوهش خود با عنوان «تحلیل محتوای کتاب‌های عربی دوره‌ی متوسطه‌ی دوم، رشته‌ی علوم انسانی، براساس مؤلفه‌های تربیت انقلابی با تأکید بر محتوای بیانیه‌ی گام دوم انقلاب اسلامی» با روش تحلیل محتوای به بررسی مؤلفه‌هایی که مقام معظم رهبری در بیانیه‌ی گام دوم انقلاب مطرح کرده است می‌پردازد و برای هر مؤلفه با روش کمی نتیجه‌گیری کرده است.

زنگنه (۱۴۰۲) در مقاله خود با عنوان «بررسی و تحلیل محتوای کتاب عربی پایه یازدهم انسانی چاپ ۱۴۰۲» با استفاده از رویکرد تحلیل محتوای ویلیام رومی بخش‌های مختلف کتاب را به فعال و غیرفعال تقسیم می‌کند.

احمدی (۱۴۰۱) در پژوهش خود با عنوان «نقد و بررسی محتوای کتب درسی عربی دوره دوم متوسطه دوم از نظر زبان‌شناسی» بر اساس مؤلفه‌های زبانی به بررسی قسمت‌های مختلف کتاب‌ها پرداختند و دریافته‌اند که مؤلفان ظرافت زبانی خاصی را با توجه به سطح علمی فراگیران طراحی کرده‌اند.

کریمی (۱۴۰۱) در مقاله خود با عنوان «بررسی تأثیر مؤلفه‌های فرهنگی در کتب عربی و شناخت سطوح ملی و فراملی» به بررسی ابعاد ملی کتاب پرداخته و دریافته‌اند که کتاب‌ها در شناساندن کامل فرهنگ کشورهای عربی به‌ویژه سنی مذهب‌ها چندان موفق عمل نکردند.

امینی (۱۳۹۵) در مقاله خود با عنوان «بررسی مسائل و مشکلات مرتبط با تدوین و سازماندهی محتوای کتاب‌های عربی دوره متوسطه از دیدگاه معلمان و دانش‌آموزان شهر یاسوج» به بررسی نظریات دبیران و دانش‌آموزان پیرامون مؤلفه‌های فردی، اجتماعی و قانونمندی‌های برنامه درسی می‌پردازند و با استفاده از مقیاس پنج‌درجه‌ای نظرات دو گروه مشخص شده را پیرامون مشکلات تدوین محتوای کتاب‌ها مقایسه کرده‌اند.

احمدی (۱۳۹۴) در مقاله خود با عنوان «ارزشیابی و تحلیل محتوای کتاب‌های درسی عربی دوره متوسطه براساس نظریه هوش‌های چندگانه گاردنر» به بررسی هوش‌های زبانی، کلامی، ریاضی، منطقی، حرکتی، فضایی، موسیقی، میان‌فردی، درون‌فردی و هوش طبیعت‌گرایانه در بخش‌های مختلف کتاب پرداخته‌اند و یافته‌اند که هوش زبانی نسبت به بقیه هوش‌ها از درصد بالاتری در کتب نامبرده برخوردار است.

زندنی‌نسب (۱۳۹۲) در مقاله خود با عنوان «تحلیل محتوای کتب درسی دوره متوسطه انسانی براساس شاخص‌های راهبردی بهره‌وری و برابری در راستای سند تحول بنیادین آموزش و پرورش» به بررسی مؤلفه‌های نیروی انسانی و مادی پرداخته است و نتیجه‌ی گرفته‌شده این است که شاخصه‌ی استراتژیک نیروی انسانی و اقتصادی در کتاب‌ها زیاد است.

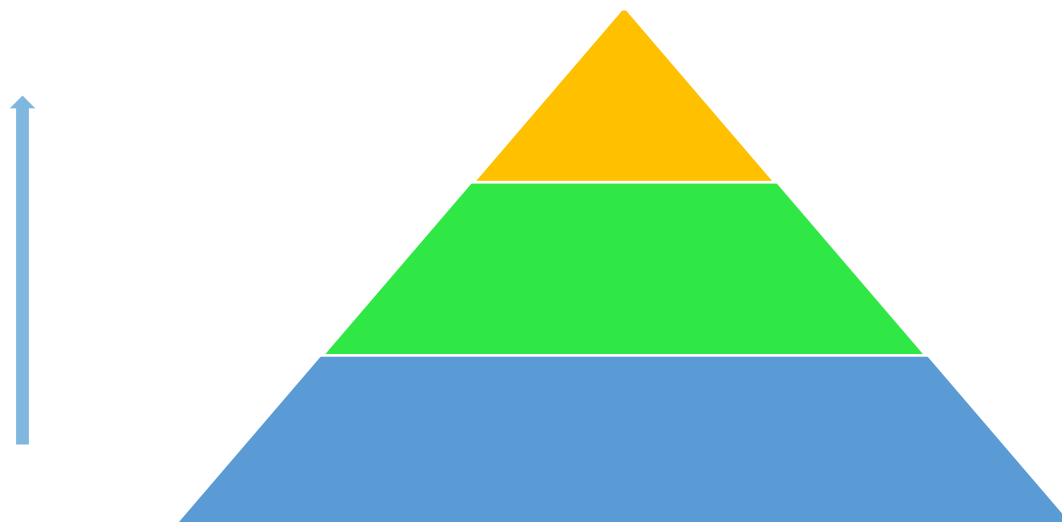
متقی‌زاده (۱۳۹۰) در پژوهش خود با عنوان «بررسی و نقد متون کتاب‌های درسی عربی دوره متوسطه و پیش‌دانشگاهی و تأثیر این متون در آموزش زبان عربی» با رویکرد برنامه درسی روال متون کتاب‌ها را از آسان به سخت در نظر گرفته است و در انتهای آن نظرات خود را با نظرات دبیران مستندسازی کرده است.

در پژوهش‌های مذکور تنها به تحلیل محتوای بخش‌های مختلف کتاب با رویکردهای متفاوتی از جمله نظریه‌ی ویلیام رومی، نظریه‌ی هوش گاردنر، سند تحول، نظریه‌ی دستور خوانش، مؤلفه‌های بیانیه‌ی گام دوم انقلاب، نقاط مثبت و منفی کتاب بیان شده است؛ در پژوهش مورد بحث، با بررسی نظریات بومی‌سازی به جهت کشف و نقد رویکرد مورد انتخاب کتاب‌های درسی عربی وارد جزئیات دقیق‌تری خواهیم شد.

بومی‌سازی و انواع آن

قبل از وارد شدن به بحث نظریات بومی‌سازی در کتاب‌ها، بهتر است مراحل‌ی که برای بومی و درونی کردن یک زبان طی می‌شود تا در یک کشور آن زبان مورد استفاده قرار گیرد را مطرح کنیم:

مراحل بومی سازی آموزش زبان در سه سطح زیر مورد بررسی است (داورپناه و همکاران، ١٤٠٠، ص. ٤١١):



نمودار ١-٢: ساختار مراحل بومی سازی منابع آموزشی

بومی سازی آموزشی ■

بومی سازی برنامه درسی ■

بومی سازی کتاب های درسی ■

الف: بومی سازی آموزشی

دلخواه (٢٠١٦) نظریه پرداز آموزش زبان فرانسه معتقد است سه هدف از فرایند بومی سازی آموزشی وجود دارد: شناسایی و تحلیل مؤلفه های بافت مرتبط با زبان آموز و یادگیری او، انطباق و بازسازی فرایندهای آموزشی و واسطه ای برای کاهش ناسازگاری های بافتی، ارزیابی اثرات رویکردهای بومی سازی اجرا شده. اقدامات لازم در این مرحله از بومی سازی در کشور به شرح زیر است:

«تنظیم و ابلاغ سیاست‌های زبانی کشور در اسناد بالادستی آموزش و پرورش، تعریف و تبیین یک استاندارد جامع دربردارنده شاخصه‌های بومی‌سازی با توجه به مؤلفه‌های بافت، تعیین نیازهای زبان‌آموزان ایرانی از طریق پژوهش‌های آماری دقیق و جامع، فرهنگ‌سازی برای ارزش‌گذاری کتاب‌های درسی بومی‌سازی شده به‌منزله کالای فرهنگی تولید ملی با هدف افزایش انگیزه دانش‌آموزان برای استفاده از این کتاب‌ها، ارزش‌گذاری به مدارک بین‌المللی زبان‌های خارجی غیر از زبان انگلیسی در آینده تحصیلی (دانشگاه‌ها) و آینده شغلی دانش‌آموزان، تلاش برای رفع انحصار تولید کتاب‌های درسی و جلب مشارکت بخش خصوصی در راستای ایجاد فضای رقابتی برای تولید و انتشار کتاب‌های آموزشی جذاب‌تر و به‌روزتر» (داورپناه و همکاران، ۱۴۰۰، به نقل از دلخوا ۲۰۱۶، ص. ۴۱۲).

ب: بومی‌سازی برنامه درسی

بعد از سطح کلان بومی‌سازی آموزشی، نوبت به سطح میانی بومی‌سازی برنامه درسی می‌رسد.

در انتخاب و تنظیم یک برنامه درسی به‌منظور تدریس مؤثر، شناخت وضعیت موجود و مطلوب دانش‌آموزان ضرورت دارد، زیرا با شناخت این دو موقعیت می‌توانیم محتوای درس را تعیین کنیم (شعبانی، ۱۳۷۱، ص. ۸۰).

موراز (۲۰۱۲) یکی از نظریه‌پردازان برنامه درسی و آموزش عالی، چندمعنا بودن مفهوم بومی‌سازی را متذکر می‌شود و راهکار تعریف سازوکار این فرایند را این‌گونه بیان می‌دارد:

این چندمعنایی نشان می‌دهد که بایستی جنبه‌های مختلفی که در ساخت آن شریک هستند و به ملموس شدن زمینه‌های عینی آن کمک می‌کنند در نظر گرفته شوند. فرایند بومی‌سازی، با منطقه‌ای کردن برنامه درسی در سطح ملی همراه است و نوعی گسست و با ایدئولوژی‌های تکنوکراتیک و ابزاری دارد. همچنین، بومی‌سازی استفاده از فعالیت‌ها و تجارب یادگیری نزدیک به واقعیت دانش‌آموزان و در نتیجه شانس موفقیت برای همه را مدنظر دارد و همچنین، بر این واقعیت تأکید می‌کند که بومی‌سازی یک فرایند تخریب و درعین‌حال بازسازی برنامه درسی و علوم است (داورپناه و همکاران، ۱۴۰۰، به نقل از موراز، ۲۰۱۲، ص. ۴۱۲).

در سطح میانی دو بخش زیر حائز اهمیت است:

از یک سو بومی سازی کتب آموزشی بر مبنای هویت ملی و نیازهای جامعه و فرهنگ آن جامعه در اولویت ساختار بومی سازی قرار می گیرد و از سوی دیگر، تربیت دانشجو معلمان در مراکز تربیت معلم به جهت آماده سازی آنها برای تدریس این کتب آموزشی بومی شده در این فرایند قرار می گیرد.

همان طور که قبلاً اشاره کردیم، در فرایند بومی سازی نیازهای زبان آموزان در بخش های مختلفی مانند علاقه، توانایی، نزدیکی زبان خارجی به زبان مادری، هویت فردی و فرهنگ خانوادگی او قابل توجه است (همان، ص. ۴۱۳).

ج: بومی سازی کتب درسی

با توجه به اینکه کتاب های درسی در این فرایند بومی سازی در سطح خرد قرار دارند اما وسیله ای مهم در نقل محتوای بومی سازی شده هستند. کتاب ها به عنوان یکی از عنصرهای اصلی در آموزش هستند که به عنوان مرجع اصلی به فعالیت های آموزشی معلم و دانش آموز جهت داده و سبب هماهنگی عملکردها در رسیدن به اهداف صریح یادگیری در کلاس درس می شود. برای اینکه یک متد یا متدولوژی آموزش زبان، کارآیی بالایی داشته باشد و قابل توصیه به مخاطب حداکثری باشد، باید برای هر موقعیت آموزشی، مؤلفه هایی را دربر بگیرد که نیازمند تطابق آگاهانه متد با بافت جامعه است (داورپناه و همکاران، ۱۴۰۰، به نقل از کرتین ۷، ۲۰۰۳، ص. ۴۱۳). سه مؤلفه اصلی که این تطابق متد با محیط و بافت را در برمی گیرد عبارتند از: طبیعت جامعه هدف و مؤلفه های خاص این گروه، اهداف یادگیری، میزان نزدیکی یا دوری میان زبان مادری زبان آموز و زبان خارجی (همان، به نقل از زانچی ۸، ۲۰۰۹، ص. ۴۱۴).

بررسی کتاب های آموزشی زبان عربی نشان می دهد که در داخل مدرسه ها محتوا طبق نیاز جامعه و بافت آن تدوین می شود و البته این فضا در آموزشگاه ها متفاوت تر است زیرا به دلیل اینکه آنها در بخش خصوصی اقدام به فعالیت می کنند فضای کتاب های عربی در آنجا به بافت فرهنگی عرب ها نزدیک تر است و البته فرهنگ زبان مادری هم در آن به چشم می خورد. افراد مشغول به کار در این آموزشگاه ها با دلایل متعددی به خلق متدهای آموزشی برای تدریس زبان عربی می پردازند. «انگیزه ای که گروهی از مدرسان زبان را به سوی خلق یک متد آموزش زبان در یک بافت ویژه سوق می دهد، برطرف کردن نواقص و

∇ Courtillon

∧ Zanchi

کمیته‌های موجود در متدهای همگانی آموزش زبان‌های خارجی است» (داورپناه و همکاران، ۱۴۰۰، به نقل از برارد، ۱۹۹۵، ص. ۴۱۴). فعالیت‌هایی که در سطح خرد بومی‌سازی در کشور می‌توان پیگیری کرد شامل موارد زیر است:

توجه به مؤلفه‌های فرهنگ ملی و هویت ایرانی-اسلامی، اتخاذ رویکردی بینافرهنگی در راستای آموزش متوازن فرهنگ ایرانی و فرهنگ عربی استفاده از زبان فارسی در سطوح پایین آموزش زبان به سبب زایل نشدن فرهنگ ایرانی، تهیه و تنظیم محتوا براساس نیازهای دانش‌آموزان و جامعه و تدوین کتب آموزشی با رویکردی جذاب (همان، ص. ۴۱۵).

چارچوب بومی کردن یک زبان

افراد جامعه ضمن بومی‌سازی کردن یک زبان باید در نظر داشته باشند که نیازهای زبان‌آموزان در هر مرحله شامل چه مواردی است. در سند راهنمای مؤلفان متدها در چارچوب مشترک اروپایی قابل ارجاع برای زبان‌ها آمده است که: «مؤلفین کتاب‌های آموزشی باید چندین مسئله را از خود بپرسند که مهم‌ترین آن، پیرامون اهداف زبان‌آموزان و پیشنهاد کمک‌هایی برای رسیدن به این اهداف است» (داورپناه و همکاران، ۱۴۰۰، به نقل از CECR ۱۹۹۶ ص. ۴۱۰).

هدف‌های آموزشی مبتنی بر فعالیت‌ها و احتیاجات اصیل یادگیرنده است؛ همچنین این اهداف باید با اوضاع و احوال محیط شخص موافق باشد زیرا هدف‌هایی که از خارج بر شخص تحمیل شوند قابل حصول نخواهند بود. متأسفانه هدف‌هایی که ما در تعلیم اختیار می‌کنیم از این مقوله‌اند. معلم، دانسته یا ندانسته هدف‌های مطلوب خود یا دیگران را که موافق با مقتضیات رایج جامعه است، به دانش‌آموزان تحمیل می‌کند؛ اما دانش‌آموزان نه تنها به تحقق آن‌ها علاقه‌ای نشان نمی‌دهند بلکه اساساً نسبت به معلم بی‌اعتنا می‌شوند؛ زیرا معلم از آنان چیزی می‌خواهد که با مقتضیات آنان سازگار نیست (شعبانی، ۱۳۷۱، ص. ۱۷۹).

گروهی بر این عقیده‌اند که امر تعلیم، مستقل از سیاست نیست؛ بنابراین نگرش‌های سیاسی-اجتماعی را منبع تعیین هدف‌های آموزشی می‌دانند. از طرف دیگر، عوامل متعددی از جمله موقعیت یا زمینه‌ی فرهنگی خانواده‌ها، نیازها و مهارت‌های قبلی یادگیرندگان می‌توانند در تعیین هدف‌های آموزشی نقش مهمی داشته باشند (همان، ص. ۱۸۱).

برخی نیز معتقدند حرکت در جهانی شدن، تأثیر منفی بر هویت‌های ملی و محلی دارد و گروهی برعکس بر این اعتقادند که جهانی شدن تأثیری در یکسان‌سازی و هم‌گرایی جهانی و حذف هویت ملی ندارد (داورپناه، ۱۳۹۴، به نقل از بک ۱۰، ۲۰۰۸، ص. ۵۰)؛ اما اگر تفاوت فرهنگی وجود دارد، دیگر به‌عنوان تهدید تلقی نمی‌شود، بلکه نوعی غنی‌سازی فرهنگی متقابل است (خیاط، ۱۳۹۹، به نقل از وربونت ۱۱، ۲۰۱۱، ص. ۲۱). در تقابل با یادگیری است که تعریفی از خود ساخته می‌شود. ما خود را از طریق ارتباط، تبادل و تجارب با دیگری می‌شناسیم و می‌سازیم (خیاط، ۱۳۹۹، به نقل از زارات ۱۲، ۱۹۹۳، ص. ۲۲). جهانی شدن یعنی به جریان افتادن تکنولوژی، اقتصاد، دانش، مردم، ارزش‌ها و ایده‌ها بر فراز مرزها است و هر کشوری را به‌گونه‌ای صرف‌نظر از تاریخ، سنن، فرهنگ و انتظارات تحت تأثیر قرار می‌دهد (قاسم‌پوردهاقانی و همکاران، ۱۳۹۰، به نقل از نایت ۱۳، ۱۹۹۹، ص. ۳).

برخی معتقدند راه‌حل رفع این تنش جهانی-محلی، جهانی‌سازی آموزش عالی نبوده و بین‌المللی‌سازی آموزش عالی کارگشتر است (همان، به نقل از بک، ۲۰۰۸، ص. ۴). با بین‌المللی شدن است که میان دولت‌ها ارتباط برقرار می‌شود، همچنین باعث درک و احترام تفاوت و سنت‌ها می‌شود.

کایرن ۱۴ (۲۰۰۵) دلیل موجه جهت‌گیری بین‌المللی‌سازی برنامه‌های درسی در آموزش عالی را در دو مورد خلاصه می‌کند؛ تحقق نیازهای ملل و جهان و دیگری رشد و توسعه افراد جوامع مختلف (قاسم‌پوردهاقانی و همکاران، ۱۳۹۰، به نقل از کایرن ۲۰۰۵، ص. ۹)؛ بنابراین وجود فرهنگ عربی و ارتباط گسترده با جهان عرب از نیازهای فراگیران است و وجود آن سبب رشد فردی-اجتماعی می‌شود و درک فرهنگ است که سبب یادگیری بهتر هر زبانی می‌شود.

وقتی فردی وارد ارتباطات بین‌فرهنگی می‌شود به درک فرهنگی و رعایت رفتار اجتماعی و عاطفی متناسب با آن جامعه نیاز دارد (خیاط، ۱۳۹۹، به نقل از لامبرت ۱۵، ۱۹۹۹، ص. ۲۵)؛ بنابراین، بدون آموزش ویژگی‌ها و مؤلفه‌های فرهنگ مقصد در کلاس‌های آموزش زبان خارجی، ایجاد مهارت‌های ارتباطی بین‌فرهنگی نیز دست‌یافتنی نیست (خیاط، ۱۳۹۹، به نقل از

۱۰ Beck

۱۱ Verbunt

۱۲ Zarate

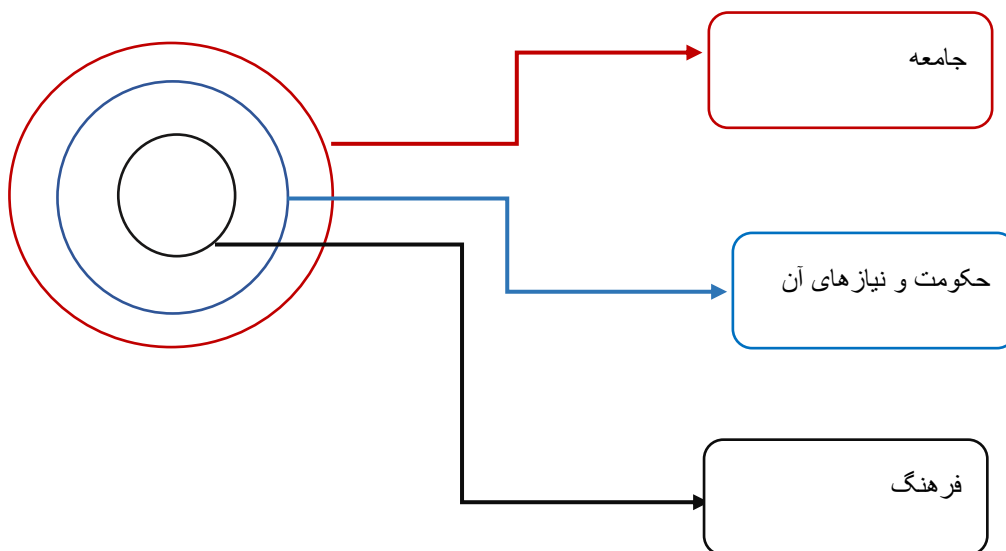
۱۳ Knight

۱۴ Kieran

۱۵ Lambert

کیم ۱۶، ۱۹۹۱، ص. ۲۵). زبان‌آموزان به‌خوبی می‌دانند که چگونه فرهنگ بومی نیز در نحوه استفاده از زبان برای برقراری ارتباطات بین‌فرهنگی تأثیر می‌گذارد (خیاط، ۱۳۹۹ به نقل از اسپنسر ۲۰۱۷، ص. ۲۶). وقتی موضوع مربوط به حوزه یادگیری و آموزش فرهنگ باشد، باید بپذیریم که استقلال یادگیری زبان از فرهنگ به‌خصوص فرهنگ زمینه غیرممکن است (خیاط، ۱۳۹۹ به نقل از گائو ۱۸، ۲۰۰۶، ص. ۲۶).

متخصصان آموزش و پرورش در طراحی برنامه درسی آموزش زبان دوم و خارجی، باید از یک سو به اصول طراحی برنامه درسی کشور توجه کنند و از سوی دیگر همه احتیاجاتی را که برای کارآمد ساختن آموزش زبان دوم/ خارجی لازم است، برآورده سازند (حکیم‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴، ص. ۱۵).



نمودار ۱-۳: ساختار بومی‌سازی زبان

۱۶ Kim

۱۷ Spencer

۱۸ Gao

تحلیل کتب آموزشی

«از آنجاکه تنظیم چارچوبی به منظور تعیین «معیارهای بومی سازی» از نیازهای نظری اساسی حوزه بومی سازی است و متأسفانه تاکنون متن مدون یا پژوهشی رسمی قابل استناد در این حوزه از سوی متولیان امر بومی سازی در کشور ارائه نشده است. لذا، با توجه به موارد ذکر شده و با هدف دستیابی به اهداف پژوهش، جدول محقق ساخته‌ای که متناسب با بافت اجتماعی- فرهنگی جامعه و اهداف آموزشی آن است و ناظر بر جنبه‌های بین فرهنگی کتب باشد (سایر مقولات آموزشی کتاب‌ها، پژوهش مستقلی را می‌طلبد) تهیه شده است که مؤلفه‌های آن به شرحی است که آورده می‌شود» (داورپناه و همکاران، ۱۴۰۰، ص. ۴۱۷).

جدول ۱: تحلیل کتاب‌های آموزش زبان عربی از منظر مسائل بین فرهنگی

مؤلفه‌ها		محتوا
رویکرد بینا فرهنگی	ابعاد هویت ملی	بعد ملی/ فرهنگی / مذهبی / جغرافیایی / سیاسی / اقوام و خرده فرهنگ‌ها / نمادهای ملی
	فرهنگ	فرهنگ عمومی / دانش اجتماعی - فرهنگی
	فرهنگ	فرهنگ عمومی / دانش اجتماعی - فرهنگی
	دانش عملی بینا فرهنگی	برقراری ارتباط میان فرهنگ خود و فرهنگ خارجی / برقراری ارتباط با افرادی از فرهنگ دیگری / ایفای نقش واسطه فرهنگی میان فرهنگ خود و فرهنگ خارجی / فراتر از روابط مصنوعی کلیشه‌ای قدم گذاشتن

مؤلفه‌های هویت ملی

یکی از جامع‌ترین بخش‌های هویت جمعی، هویت ملی است که فراگیرترین و درعین‌حال مشروع‌ترین سطح هویت در تمام نظام‌های اجتماعی است. لذا، دارای بیشترین اهمیت به لحاظ وحدت و انسجام ملی در درون یک جامعه است (حاجیانی، ۱۳۷۹، ص. ۱۹۷). تقویت مبانی هویت ملی بیش از ۴۰ بار در سند برنامه درسی ملی کشور تکرار شده است. اصل ۹ از بند مربوط به «شایستگی‌های پایه» این سند در مورد آموزش زبان‌های خارجی بیان می‌دارد: «به‌کارگیری مهارت‌های یک زبان خارجی در چارچوب بخش انتخابی (نیمه‌تجویزی) برنامه درسی، با رعایت اصل تثبیت و تقویت هویت اسلامی - ایرانی» (مجموعه‌ای از نویسندگان، ۱۳۸۸، ص. ۱۸). با توجه به ماهیت بینارشته‌ای بودن مقوله هویت ملی، تعاریف و مؤلفه‌های مختلفی از این مفهوم وجود دارد و وحدت نظری در باب ارائه تعریف واحدی از آن در دست نیست. لذا، در یک جمع‌بندی کلی از دیدگاه محققانی مانند حاجیانی (۱۳۷۹)، می‌توان گفت هویت ملی مفهومی مرکب و چندوجهی است که در ذهنیت و رفتار یکایک شهروندان قابل بررسی و جست‌وجو است.

ابعاد هویت ملی ایرانیان

بعد ملی: زبان فارسی، لباس ایرانی، جشن‌های ایران (عید نوروز، شب یلدا، چهارشنبه‌سوری و...)، قهرمانان ایرانی، اینثار و دفاع از میهن، خط فارسی و...

بعد فرهنگی: اسطوره‌های ایرانی، آثار باستانی، صنایع دستی، صنایع هنری، صنایع غذایی، ورزش‌های باستانی و ایرانی و...

بعد مذهبی: قواعد دین، بزرگان دینی، مناسک دینی و اعیاد مذهبی و سوگواری‌های دینی، اماکن مقدسه و...

بعد جغرافیایی: روستاها، مرزها، شهرها، دره‌ها، دریاها و...

بعد سیاسی: حکومت‌ها، انقلاب‌ها، فرقه‌های سیاسی، شخصیت‌های سیاسی و...

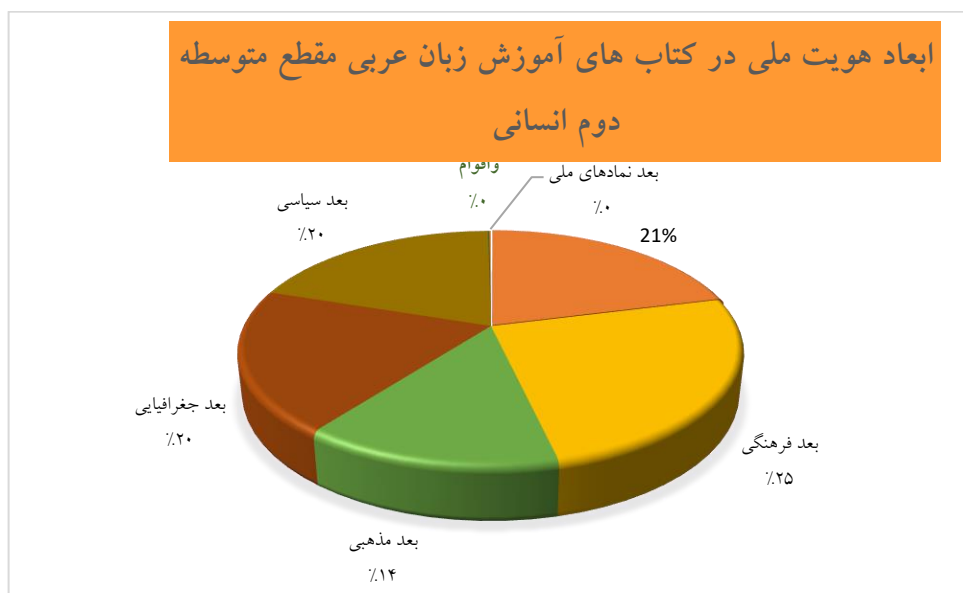
بعد اقوام و خرده‌فرهنگ‌ها: اقوام ایرانی، زبان و لهجه و گویش‌های محلی، آداب و رسوم محلی و...

بعد نمادهای ایرانی: پرچم ایران، واحد پول، سرود ملی، خلیج فارس و...

جدول ٢: ابعاد هويت ملی در کتابهای آموزش زبان عربي متوسطه دوم انسانی

ابعاد هويت ملی	آمار فراوانی	دهم انسانی	يازدهم انسانی	دوازدهم انسانی
بعد ملی	فراوانی	١٦	٢٩	٢١
	درصد	٢٤	٤٤	٣٢
بعد فرهنگی	فراوانی	١٠	١٨	٤
	درصد	٣١	٥٦	١٢.٥
بعد مذهبی	فراوانی	٥	١٥	١١
	درصد	١٦	٤٨	٣٥
بعد جغرافیایی	فراوانی	٦	٩	١٢
	درصد	٢٢	٣٣	٤٤
بعد سیاسی	فراوانی	٣	٦	٤
	درصد	٢٣	٤٦	٣١
بعد خردفرهنگها و اقوام	فراوانی	١	١	٥
	درصد	١٤	١٤	٧١
بعد نمادهای ملی	فراوانی	١	٧	٠
	درصد	١٢.٥	٨٧.٥	٠

همان طور که در جدول ٢ مشاهده می شود، بعد ملی با فراوانی ٢٩ در سال یازدهم، پس از آن بعد فرهنگی با فراوانی ١٨ در سال یازدهم و پس از آن بعد مذهبی با فراوانی ١٥ در سال یازدهم و بعد جغرافیایی با فراوانی ١٢ در سال دوازدهم و بعد نمادهای ملی با فراوانی ٧ در سال یازدهم قرار دارند. بعد از آن بعد سیاسی و بعد خردفرهنگها با فراوانی ٥ و ٦ در سالهای یازدهم و دوازدهم قرار دارند. بعد نمادهای ملی در سال دوازدهم با فراوانی ٠ به چشم می خورد.



نمودار ۲: درصد فراوانی ابعاد هویت ملی در کتاب‌های آموزش زبان عربی مقطع متوسطه دوم انسانی

نتایج نمودار ۲ گویای میزان حضور هر یک از ابعاد هویت ملی در کتب عربی متوسطه دوم انسانی است. براساس این جدول، بعد فرهنگی با ۲۵٪ در جایگاه اول قرار می‌گیرد و پس‌از آن بعد ملی با ۲۱٪ در رده دوم قرار دارند و پس‌از آن بعد نمادهای ملی با ۰٪ در پایین‌ترین جایگاه قرار می‌گیرند.

بررسی نظریات بومی‌سازی و جهانی‌شدن در کتاب‌ها

نظریات مربوط به سیاست جهانی‌شدن و برنامه آموزش و پرورش پس از طرح هر نظریه به نقد و بررسی آن در کتاب‌های عربی می‌پردازیم:

نظریه درخت: مبتنی بر این اصل است که دانش بومی، ریشه در ارزش‌ها و سنت‌های بومی دارد و درعین حال می‌تواند عناصر خارجی مفید را از دانش جهانی جذب کند تا به رشد جامعی برسد؛ طبق این نظریه اساس دانش در نظام آموزشی، توجه به ترجیحات فرهنگی و بومی است و اگر غنای فرهنگی بومی در کشور نباشد، رشد فرهنگی نیز رخ نمی‌دهد (قاسم‌پوردهقانی و

همکاران، ۱۳۹۰ به نقل از چنگ ۱۹، ۲۰۰۰، ص ۱۳). به تعبیر امیل دورکیم ۲۰ جامعه‌شناس فرانسوی، آموزش و پرورش، چیزی نیست جز جامعه‌پذیری و جامعه‌پذیری هم به معنای انتقال ارزش‌ها و هنجارهای ملی است (علاقه‌بند، ۱۳۷۷، ص ۱۴۰). مؤلفان کتاب‌های عربی متوسطه دوم نیز طبق سیاست مطرح شده در بالا تنها بخش‌هایی از دانش زبان عربی را که به دین و فرهنگ اسلامی ارتباط دارد را انتخاب کرده و در قسمت‌های مختلف کتاب آن را استفاده کردند؛ برای نمونه:

۶-۱- بخش اعتقادات (به ترتیب از راست به چپ؛ عربی دهم، یازدهم و دوازدهم)



۴- ﴿إِنَّ اللَّهَ يُحِبُّ الْمُتَوَكِّلِينَ﴾

۵- ﴿... اللَّهُ أَعْلَمُ بِمَا تَعْمَلُونَ﴾

۶- ﴿... مَنْ بَعَثْنَا مِنْ مَرْقَدِنَا﴾

نظریه آمیب نشانگر آن است که رشد و توسعه دانش بومی صرفاً منوط به استفاده مفید و کامل دانش انباشته شده جهانی است و طبق این نظریه طراح برنامه درسی باید یک زنجیره‌ی کامل از برنامه‌های آموزنده جهانی را به‌منظور نهایت استفاده از دانش جهانی، اتخاذ کند تا فراگیران بتوانند به‌گونه‌ای بهتر با محیط‌های متغیر انطباق یابند (همان، ص ۱۴). در این نظریه مطرح شده است که در صورتی می‌توانیم دانش محلی خود را توسعه دهیم که از دانش جهانی کامل استفاده کنیم؛ مؤلفان نیز از زبان عربی در کتاب‌ها به‌عنوان ابزاری جهت نمایش اعتقادات اسلام و درک زبان فارسی کرده‌اند. برای نمونه:

۱۹ Cheng

۲۰ Emile Durkheim

۶-۲- بخش آموزش (به ترتیب از راست به چپ؛ عربی دهم، یازدهم و دوازدهم)

التَّمْرِينُ الرَّابِعُ: تَرْجِمِ كَلِمَاتِ الْجَدْوَلِ الْمُتَقَاتِعِ، ثُمَّ اكْتُبْ رَمَزَهُ.

نادوس: عَيْنُ الثَّبِيثِ الْفَارِسِيِّ الَّذِي يَرْتَبِقُ بِالْحَدِيثِ فِي الْمَعْنَى.

من مصدر ثلاثي مجرد:

ماضی	مضارع	مصدر
صَبَرَ	يَصْبِرُ	صَبْرٌ
ذَكَرَ	يَذْكُرُ	ذِكْرٌ
هَجَمَ	يَهْجِمُ	هَجُومٌ

يَنْقَلِبُ / صِغَارُ / ذَاكِرَةٌ / عَنَّا / بَنَى / مُنْفَذٌ / مَرَقٌ / أَوْصَلَ / صَفَرُوا / غَنَيْتُمْ / سَمِعَ / طَبِخَ

لَبُونَةٌ / كَذَلِكَ / جَمَارِكُ / زُبُونٌ / سَمِينًا / ظَاهِرَةٌ / أَمَطَرُ / حَمِيمٌ / ثُلُوجٌ / سِوَارٌ / رَالِحٌ

بَيْنَ قَلِيلِ الْكَلَامِ كَمَيْسِرِ الْعَقْلِ. (الامام العظیم علیه السلام)

بِي بِلَا عَتَلِي كَالشَّجَرِ بِلَا قَسَمِي. (رسول الله ﷺ)

بِي زَيْتِي بِمَدَارَةِ النَّاسِ كَمَا أَمْرَتَنِي بِأَدَاءِ الْفَرَائِضِ. (رسول الله ﷺ)

بِي الْعَاقِلِ خَيْرٌ مِنْ صِدَاقَةِ الْجَاهِلِ. (الامام علی علیه السلام)

بِي تَوْمَانٍ يَوْمَ لَكَ وَتَوْمٍ عَلَيْكَ. (الامام علی علیه السلام)

بِي الْأَهْمُورِ أَوْتَسَّلَهَا. (رسول الله ﷺ)

تازدک که تو جهان شود پُر (ظانی کبیری)

کابیری دارد و پایش نیست (امیر خسرو طبرستان)

هر لایه دهم، راست و بر لایه دوازدهم، راست

بومی و کزیده کوی چون در
ز اعمال شائش نیست
نگر دارک دوازدهم کورست

رمز

۱	کوچک‌ها
۲	این‌طور
۳	تیز
۴	پدیده
۵	سوت زدند

نظریه DNA: این نظریه تأکید بر کارگشواترین و برترین عناصر دانش جهانی برای جایگزین کردن با عناصر سست و ضعیف محلی در راستای توسعه جامعه محلی دارد، بنابراین طراح برنامه درسی در این جوامع باید نسبت به دانش محلی و نیز دانش جهانی گزینشی عمل کند یعنی بتواند عناصر ضعیف و قوی در محیط بومی و جهانی را از یکدیگر تشخیص دهد (همان). مؤلفان از این نظریه برای غنی‌سازی اسلام و جایگزین کردن مفاهیمی که کمتر در جامعه محلی به چشم می‌خورد استفاده می‌کند؛ برای نمونه:

۶-۳- بخش مراسم و جشن‌های میهنی (به ترتیب از راست به چپ؛ یازدهم و دوازدهم)



٤-٦- بخش سبک زندگی (به ترتیب از راست به چپ؛ عربی دهم، یازدهم و دوازدهم)



نظریه قفس: نظریه قفس، مبتنی بر این فرض است که وفاداری محلی بایدهسته اصلی هرگونه عمل تربیتی قرار گیرد. در نتیجه فرآیند رشد و توسعه دانش بومی می‌تواند با عنایت به واردات و توجه به دانش جهانی باشد ولی این امر باید به منظور محدودسازی توسعه بومی و محلی و تعامل با جهان خارج در چارچوب روشن و شفاف باشد؛ بنابراین طراح برنامه درسی طبق خواسته و نیاز جامعه جلو می‌رود (همان).

با توجه به اینکه این نظریه به محدودسازی دانش محلی می‌پردازد در کتابها نمونه‌ای یافت نشد.

نظریه کریستال: کلید این فرآیند، توجه به دانش بومی به منظور انباشتن دانش جهانی در برابر نیازها و خواسته‌های جامعه محلی است؛ بنابراین آموزش و برنامه درسی براساس آن دسته از ارزش‌های بومی و ملی که مرتبط با دانش جهانی است طراحی و سازماندهی شود؛ بنابراین مغایرتی بین ارزش‌های بومی با ارزش‌های جهانی رخ نمی‌دهد، چرا که ارزش‌های جهانی برای تقویت ارزش‌های بومی به کار گرفته می‌شوند (همان).

این نظریه که به غنی‌سازی محیط بومی می‌پردازد و تمامی دانش جهانی را به کار می‌گیرد تا نیازهای محیطی کشور را برآورده کند؛ در کتاب‌های عربی از تمام ظرفیت و فرهنگ زبان عربی استفاده نشده است و فقط بخشی از اعتقادات اسلام و حجاب اسلامی و جملات اسلامی ائمه مطرح شده است و صحبتی از فرهنگ و زبان عامیانه عرب‌ها نشده است؛ برای نمونه:

میزان معرفی عناصر فرهنگ عربی را مورد بررسی قرار می‌دهد. به‌طور خاص، یافته‌ها حاکی از آن است که ابعاد هویت ملی ایران، نظیر ملیت و فرهنگ ایرانی-اسلامی، در مقایسه با ابعاد فرهنگی عربی، به‌مراتب بیشتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. این امر نشان‌دهنده تمایل مؤلفان به حفظ و تقویت هویت ملی ایرانی در محتوای آموزشی است، اما در عین حال می‌تواند منجر به کمبود در ارائه یک تصویر جامع از فرهنگ عربی و آداب‌ورسوم آن شود.

یافته‌ها روشن می‌کند بعد ملی با فراوانی ۴۴٪ عدد در سال یازدهم، سپس فرهنگ ایرانی-اسلامی با فراوانی ۵۶٪ در سال یازدهم و بعد مذهبی-اسلامی با فراوانی ۴۸٪ در سال یازدهم و بعد جغرافیایی با فراوانی ۴۴٪ در سال دوازدهم و بعد نمادهای ملی با فراوانی ۸۷.۵٪ در سال یازدهم قرار دارند. بعد سیاسی و بعد خرده‌فرهنگ‌ها با فراوانی ۴۶٪ و ۷۱٪ در سال‌های یازدهم و دوازدهم قرار دارند. بعد نمادهای ملی در سال دوازدهم با فراوانی صفر به چشم می‌خورد.

در خصوص فرضیه سوم که به بررسی تأثیر نظریات بومی‌سازی در تألیف کتاب‌های عربی می‌پردازد، نتایج نشان می‌دهند که استفاده از این نظریات در تألیف کتاب‌ها به غنی‌سازی محتوای آن‌ها منجر نشده و بیشتر با هدف پاسخگویی به نیازهای جامعه محلی به کار گرفته شده است. به‌عبارتی دیگر، نظریات بومی‌سازی، مانند نظریه‌های درخت، آمیب و کریستال، به‌جای اینکه به تعمیق و گسترش فرهنگ عربی کمک کنند، بیشتر بر تقویت عناصر محلی و ایرانی-اسلامی تمرکز داشته‌اند.

این نتایج به این نکته اشاره دارند که اگرچه بومی‌سازی می‌تواند به ایجاد محتوای آموزشی مناسب و متناسب با نیازهای محلی کمک کند، اما نیاز است تا در فرآیند تألیف به ابعاد فرهنگ زبان عربی نیز توجه کافی شود. غفلت از فرهنگ عربی در این کتاب‌ها، می‌تواند به ایجاد تصویری ناقص از زبان و فرهنگ عربی در ذهن دانش‌آموزان منجر شود و در نتیجه، امکان برقراری ارتباط مؤثر بین فرهنگی را کاهش دهد.

بنابراین، توصیه می‌شود که مؤلفان در طراحی و تألیف کتاب‌های عربی، ضمن حفظ هویت ملی و فرهنگی ایرانی، به معرفی مؤلفه‌های فرهنگ زبان عربی نیز توجه کافی داشته باشند. این امر نه تنها به غنی‌سازی محتوای آموزشی کمک می‌کند، بلکه به دانش‌آموزان این امکان را می‌دهد که با فرهنگ و آداب‌ورسوم کشورهای عربی به‌طور جامع‌تری آشنا شوند و از این طریق، مهارت‌های ارتباطی بین‌فرهنگی خود را تقویت کنند.

منابع

- احمدی، قادر، شفقائی، مهدی و ابراهیمی‌اورنگ، اکبر (۱۴۰۱). «نقد و بررسی محتوای کتب درسی عربی دوره متوسطه دوم از نظر زبان‌شناسی» تهران، فصلنامه پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، ۴ (۲)، ۱۹۷-۲۱۲.
- حاجیان، ابراهیم، (۱۳۷۹ ش). «تحلیل جامعه‌شناختی هویت ملی در ایران و طرح چند فرضیه». مطالعات ملی، تهران، ۲ (۵)، ۱۹۳-۲۲۸.
- حکیم زاده، رضوان، متقی زاده، عیسی، سلطانی نژاد، نجمه (۱۳۹۴ ش). «بررسی میزان کارآمدی آموزش زبان عربی عمومی در مقطع متوسطه، از نظر دبیران و دانش‌آموزان. کرمان». جستارهای زبانی، ۲۳، ۷۸-۱۰۶.
- خیاط، هُدا (۱۳۹۹). «تحلیل انتقادی محتوای کتاب‌های درسی فرانسه سال اول و دوم دوره راهنمایی تحصیلی دانش‌آموزان ایرانی از منظر آموزش زبان-فرهنگ و مؤلفه‌های آن». پژوهش‌نامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۸ (۸۴)، ۱۵-۳۶.
- داورپناه، زهرا؛ علوی‌مقدم، سیدبهنام و اله‌دانه، بهار (۱۳۹۵ ش). «نقد فضای بومی‌سازی شده در کتب درسی آموزش زبان‌های خارجی». فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۵ (۵۷)، ۴۷-۷۰.
- داورپناه، زهرا، رحمتیان، روح‌الله، صفا، پریوش و علوی‌مقدم، سیدبهنام (۱۴۰۰ ش). «رویکرد مناسب با آموزش زبان فرانسه در آموزش‌وپرورش ایران». جستارهای زبانی، ۶ (۶۶)، ۴۳۹-۳۹۹.
- سلیمی، و.، ع. ا. صفرزاده، م. م. (۱۳۹۷ ش). «از جهانی‌سازی تا بومی‌سازی: بررسی ادراک (آگاهی) معلمان زبان انگلیسی ایران از آموزش زبان جهانی - بومی». جستارهای زبانی، ۴ (۴۶)، ۱۵۷-۱۸۰.
- شعبانی، حسن، (۱۳۷۱ ش). مهارت‌های آموزشی و پرورشی: روش‌ها و فنون تدریس. چاپ دوم. تهران: سمت.
- علاقه بند، علی. (۱۳۷۷ ش). جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش. چاپ دوم. تهران: نشر روان.
- قاسم پور دهقانی، علی؛ لیاقت دار، محمدجواد و جعفری، سید ابراهیم (۱۳۹۰ ش). «تحلیلی بر بومی‌سازی و بین‌المللی شدن برنامه درسی دانشگاه‌ها در عصر جهانی شدن». فصلنامه تحقیقات فرهنگی، ۴ (۴)، ۱-۲۴.
- مجموعه‌ای از نویسندگان، (۱۴۰۲ ش). کتاب عربی (زبان قرآن). تهران: سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی درسی عربی.

مجموعه‌ای از نویسندگان، (١٣٨٨ ش). سند برنامه درسی ملی جمهوری اسلامی ایران. تهران: وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران.

یعقوبی، محمد و عبدی، احمد (١٤٠١). «چالش‌های آموزش زبان عربی در مدارس ایران». فصلنامه پژوهش در آموزش زبان و ادبیات عرب، ٤ (٢)، ١٩٠-١٩٨.

"References"

- Ahmadi, Ghader, Shafaei, Mehdi, and Ebrahimi Urang, Akbar (۲۰۲۲). "Reviewing the content of Arabic textbooks for the second year of secondary school in terms of linguistics". *Research in Arabic Language and Literature*, ۴(۲), ۱۹۷-۲۱۲. [In Persian]
<http://doi.org/۲۰,۱۰۰۱,۱,۲۷۸۳۵۱۲,۱۴۰۱,۴,۲,۱۵,۸>
- Alagband, Ali. (۱۹۹۸). "Sociology of Education." Tehran: Ravan Publishing.
- Davarpanah, Zahra; Alavi Moghadam, Seyed Behnam; and Elahdaneh, Bahar (۲۰۱۶). "The Critical study of the Localized context in Iranian Foreign language's Textbooks". *Quarterly Journal of Educational Innovations*, ۱۵(۵۷), ۴۷-۷۰. [In Persian]
<https://www.magiran.com/p۱۵۱۶۵۹۸>
- Davarpanah, Zahra; Rahmatiyani, Rouhollah; Safa, Parivash and Alavimoghadam, Seyed Behnam (۲۰۲۰). "Localization, a Suitable Approach to French Language Teaching in Educational System of Iran". *Language Related research*, ۱۲(۶), ۳۹۹-۴۳۹. [In Persian]
<https://doi.org/۱۰,۵۲۵۴۷/LRR.۱۲,۶,۱۳>
- Ghasempour Dehaghani, Ali; Liaqtdar, Mohammad Javad and Jafari, Seyyed Ebrahim (۲۰۱۲). "An Analysis of Localization and

Internationalization of University Curriculum in the Globalization era".

Iranian Journal of Iran Cultural Research, ٤(٤), ١-٢٤. [In Persian]

[https://doi.org/ ١٠,٧٥٠٨/ijcr.٢٠١١,١٦,٠٠١](https://doi.org/10.7508/ijcr.2011.16.001)

Hajiani, Ebrahim (١٩٩٩). "A Sociological Analysis of National Identity in Iran and the Proposal of Several Hypotheses." *National Studies*, ٢(٥), ١٩٣-٢٢٨. [In Persian] [https://dor.isc.ac/dor/٢٠,١٠٠١,١,١٧٣٥٠٥٩,١٣٧٩,٢,٥,٧,٧](https://dor.isc.ac/dor/20,1001,1,1735059,1379,2,5,7,7)

Hakimzadeh, Rezvan; Motaghizadeh, Issa; Soltani Nejad, Najmeh (٢٠١٥). "The Study of Arabic Language Teaching Efficiency in Kerman High Schools Based on Arabic Teachersâ and Studentsâ Attitudes". *Language Related research*, ٦(٢). ٧٧- ١٠٦. [In Persian] https://lrr.modares.ac.ir/article_٦٣٥٤_٧٧٩٢a0500b0aabb٤b0٧٢d١١٣a١٦0d200.pdf

Khayat, Hoda (٢٠٢٠). "Critical Analysis of the Content of of the Content of French Textbooks for First- and Second-Year Middle School Students in Iran from the Perspective of Language-Culture Education and Its Components". *Pizhuhish nāmah-i intiqādī-i mutūn va barnāmah hā-yi 'ulūm-i insān* (Critical Studies in Texts and Programs of Human Sciences). ٨(٨٤), ١٥-٣٦. [In Persian]

[https://doi.org/١٠,٣٠٤٦٥/crtls.٢٠٢٠,٣٢١٣٧,١٩٣٨](https://doi.org/10.30460/crtls.2020,32137,1938)

Salimi, , Esmael, Safarzadeh, Mohammad “From Globalization to Glocalization: An Investigation of EFL Teachersâ Perceptions of Glocalized Language Education”. *Language Related research*, ۴(۴۶), ۱۰۷-۱۸۰. [In Persian] <https://dor.isc.ac/dor/۲۰,۱۰۰۱,۱,۲۳۲۲۳۰۸۱,۱۳۹۷,۹,۴,۱۰,۱>

Shabani, Hassan. (۱۹۹۲). *Educational and Training Skills: Teaching Methods and Techniques*. Tehran: SAMT Publications.

The Authors (۲۰۲۳). *Arabic Book (Language of the Quran)*. Tehran: Arabic Research and Curriculum Planning Organization.

The Authors (۲۰۰۹). National Curriculum Document of the Islamic Republic of Iran. Tehran: Ministry of Education of Iran.

Yaqoobi, Mohammad and Abdi, Ahmad (۲۰۲۳). “Language learning has always been a challenge for students in educational environments”. *Research in teaching Arabic Language and Literature*, ۴(۲), ۱۹۰-۱۹۸. [In Persian] [https://doi.org/ ۲۰,۱۰۰۱,۱,۲۷۸۳۰۱۲,۱۴۰۱,۴,۲,۱۳,۶](https://doi.org/۲۰,۱۰۰۱,۱,۲۷۸۳۰۱۲,۱۴۰۱,۴,۲,۱۳,۶)