

# بررسی همترازی تمرین‌ها و ارزشیابی درس عربی با توانایی دانش‌آموزان در کاربرد قواعد در موقعیت‌های جدید

معصومه اخلاق پسند

دبیر زبان و ادبیات عربی، اداره آموزش و پرورش استان تهران، تهران، ایران  
دکتری تخصصی فقه و مبانی حقوق اسلامی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد تهران شمال، تهران، ایران

[melikhanummelinaz@gmail.com](mailto:melikhanummelinaz@gmail.com)



پژوهش حاضر بررسی میزان همترازی تمرین‌ها و شیوه‌های ارزشیابی درس عربی با توانایی دانش‌آموز قواعد در موقعیت‌های جدید است. مسئله اصلی پژوهش از فاصله احتمالی میان اهداف کاربردی آموزش ارزشیابی تمرین فراهم‌شده برای دانش‌آموزان و نوع عملکردی که در ارزشیابی مورد سنجش قرار می‌گیرد، ناشی است. در این پژوهش، کاربرد قواعد در موقعیت جدید به توانایی دانش‌آموز در استفاده از دانش دستوری آموخته‌شده در جمله‌ها یا متن‌هایی اطلاق می‌شود که نمونه آن‌ها پیش‌تر به‌صورت مستقیم در فرایند آموزش و تمرین ارائه نشده است. پژوهش با رویکرد آمیخته انجام خواهد شد. در بخش نخست، تمرین‌های منتخب کتاب‌های درسی و نمونه‌هایی از ابزارهای ارزشیابی بر اساس سطح فرصت ایجادشده برای کاربرد و انتقال قواعد تحلیل می‌شوند. در بخش دوم، عملکرد دانش‌آموزان در تکالیف مربوط به شناخت قواعد، کاربرد در موقعیت آشنا و کاربرد در موقعیت جدید بررسی خواهد شد. در بخش کیفی نیز الگوهای عملکرد و خطاهای دانش‌آموزان برای تبیین نقاط احتمالی شکست در فرایند انتقال تحلیل می‌شود. انتظار می‌رود یافته‌های پژوهش بتواند تصویری روشن از میزان هماهنگی میان فرصت‌های یادگیری، ارزشیابی و عملکرد واقعی دانش‌آموزان ارائه کند و مبنایی برای طراحی تمرین‌های مؤثرتر، بهبود ارزشیابی تکوینی و بازنگری در آموزش قواعد عربی در دوره دوم متوسطه فراهم آورد.

MDOF-02-2026.0391  
DOI:10.2401732

**واژگان کلیدی:** آموزش زبان عربی، همترازی آموزشی، ارزشیابی یادگیری، انتقال یادگیری، قواعد عربی، دوره دوم متوسطه

## Examining the Alignment Between Arabic Grammar Practice and Assessment: A Framework for Analyzing the Transfer of Grammatical Knowledge to Novel Contexts

### Abstract

The present study aims to propose an analytical framework for examining the alignment between learning activities and assessment practices in Arabic language courses and students' ability to apply grammatical rules in novel situations. The central issue of the study arises from a potential gap between the applied objectives of grammar instruction, the practice opportunities provided to students, and the type of performance addressed in assessment. In

this study, the application of grammatical rules in a novel situation refers to students' ability to use previously learned grammatical knowledge in sentences or texts that have not been directly presented as examples during instruction and practice. This study adopts a review-analytical approach and draws on theoretical foundations and relevant literature in grammar instruction, transfer of learning, formative assessment, and educational alignment. Based on an analysis of the literature, a conceptual framework is proposed in which learning opportunities and assessment activities are considered according to the type of performance expected from students, ranging from grammatical recognition and guided application to contextualized application and independent application in novel situations. The concept of an "alignment gap" is also introduced as an analytical tool for examining potential mismatches among learning objectives, practice opportunities, and assessment evidence. Rather than claiming empirical findings about the current state of schools, this article seeks to provide a theoretical basis for reconsidering the design of learning activities and assessment practices in Arabic grammar instruction. The proposed framework may be used and empirically examined in textbook analysis, the design of formative assessment, teachers' professional development, and future empirical research.

**Keywords:** Arabic Language Education, Arabic Grammar Instruction, Educational Alignment, Formative Assessment, Transfer of Learning, Grammar Application

## مقدمه

یادگیری زمانی فراتر از حفظ و بازتولید اطلاعات تلقی می‌شود که یادگیرنده بتواند دانش و مهارت‌های آموخته‌شده را در موقعیت‌های متفاوت به کار گیرد. از این منظر، موفقیت دانش‌آموز در پاسخ‌گویی به تمرین‌های آشنا یا پرسش‌هایی که ساختاری مشابه نمونه‌های آموزشی دارند، لزوماً به معنای توانایی او در استفاده از آموخته‌ها در شرایط جدید نیست. این مسئله که در ادبیات آموزشی با مفهوم «انتقال یادگیری» پیوند دارد، یکی از چالش‌های اساسی فرایند آموزش محسوب می‌شود.

این موضوع در آموزش زبان اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ زیرا هدف یادگیری زبان تنها شناخت قواعد و ساختارهای زبانی نیست، بلکه دانش‌آموز باید بتواند از دانش زبانی خود برای فهم و کاربرد زبان استفاده کند. در نتیجه، میان «دانستن یک قاعده» و «توانایی به‌کارگیری آن» تمایزی اساسی وجود دارد. ممکن است دانش‌آموز تعریف یک قاعده را بداند یا بتواند پاسخ صحیح را در یک تمرین مستقیم تشخیص دهد، اما هنگام مواجهه با جمله یا متنی جدید، در تشخیص و کاربرد همان قاعده با دشواری روبه‌رو شود. پژوهشگران آموزش زبان نیز بر این نکته تأکید کرده‌اند که انتقال دانش زبانی از موقعیت آموزش به موقعیت‌های دیگر فرایندی خودکار نیست و توانایی استفاده از دانش آموخته‌شده در شرایط جدید نیازمند توجه در طراحی فرایند یادگیری است. (Larsen-Freeman, 2013)

آموزش قواعد زبان عربی نیز با چنین چالشی مواجه است. قواعد عربی نباید صرفاً به‌عنوان مجموعه‌ای از تعاریف و الگوهای دستوری تلقی شوند، بلکه انتظار می‌رود دانش‌آموز بتواند دانش مربوط به ساختارهای زبانی را در فهم و

کاربرد زبان به کار گیرد. با این حال، عملکرد مطلوب در تمرین‌های کنترل‌شده یا آزمون‌های مبتنی بر یادآوری، الزاماً نشان نمی‌دهد که دانش‌آموز توانایی استفاده مستقل از قواعد را در بافت‌های جدید نیز دارد. بنابراین، بررسی فاصله احتمالی میان عملکرد دانش‌آموزان در موقعیت‌های آشنا و جدید می‌تواند اطلاعات ارزشمندی درباره کیفیت یادگیری قواعد فراهم کند.

در بررسی این مسئله، نمی‌توان عملکرد دانش‌آموز را جدا از فرصت‌های یادگیری و شیوه‌های ارزشیابی تحلیل کرد. نوع تمرین‌هایی که دانش‌آموز انجام می‌دهد، مشخص می‌کند چه نوع فعالیت‌های شناختی و عملکردی را تجربه می‌کند و ارزشیابی نیز تعیین می‌کند که چه نوع عملکردی در فرایند آموزش اهمیت بیشتری پیدا می‌کند. بر اساس دیدگاه هم‌ترازی سازنده، میان اهداف یادگیری، فعالیت‌های آموزشی و شیوه‌های ارزشیابی باید هماهنگی وجود داشته باشد تا دانش‌آموز فرصت دستیابی و نمایش عملکرد مورد انتظار را پیدا کند. (Biggs, 1996) از این منظر، اگر هدف آموزش قواعد، توانایی کاربرد دانش در موقعیت‌های جدید باشد، لازم است تمرین‌ها و ارزشیابی‌ها نیز متناسب با این هدف طراحی شوند.

با وجود پژوهش‌های متعدد درباره روش‌های تدریس قواعد، دشواری‌های یادگیری و عملکرد دستوری دانش‌آموزان، بررسی هم‌زمان رابطه میان نوع فرصت‌های تمرینی، ماهیت ارزشیابی و توانایی دانش‌آموزان در کاربرد قواعد در موقعیت‌های جدید کمتر مورد توجه قرار گرفته است. این مسئله صرفاً به بررسی میزان یادگیری یا شمارش خطاهای دانش‌آموزان محدود نمی‌شود، بلکه یک پرسش برنامه‌درسی و ارزشیابی را مطرح می‌کند: آیا آنچه دانش‌آموز برای آن تمرین می‌کند و آنچه در ارزشیابی از او خواسته می‌شود، با توانایی‌ای که انتظار می‌رود در موقعیت‌های جدید نشان دهد، هم‌تراز است؟

بر این اساس، پژوهش حاضر با تمرکز بر آموزش قواعد زبان عربی در دوره دوم متوسطه، در پی بررسی میزان هم‌ترازی میان تمرین‌ها و ارزشیابی‌های درس عربی با توانایی دانش‌آموزان در کاربرد قواعد در موقعیت‌های جدید است. این پژوهش تلاش می‌کند علاوه بر بررسی عملکرد دانش‌آموزان، فرصت‌های آموزشی و ارزشیابی موجود را نیز در تحلیل مسئله وارد کند. نتایج آن می‌تواند در طراحی تمرین‌های آموزشی، بهبود ارزشیابی تکوینی، طراحی آزمون‌های مناسب‌تر و تقویت هماهنگی میان اهداف برنامه درسی و فرایند آموزش قواعد عربی مورد استفاده قرار گیرد.

## مبانی نظری و پیشینه پژوهش

### 1. انتقال یادگیری؛ از یادگیری در کلاس تا کاربرد در موقعیت جدید

یکی از پرسش‌های اساسی در علوم تربیتی این است که چگونه می‌توان اطمینان یافت آنچه دانش‌آموز در فرایند آموزش می‌آموزد، به همان موقعیت آموزشی محدود نمی‌ماند. دانش و مهارتی که تنها در شرایط مشابه تمرین اولیه قابل استفاده باشد، از نظر آموزشی کارکرد محدودی خواهد داشت. به همین دلیل، «انتقال یادگیری» همواره یکی از مفاهیم مهم در روان‌شناسی تربیتی و نظریه‌های یادگیری بوده است.

انتقال یادگیری به‌طور کلی به استفاده از دانش، مهارت یا راهبرد آموخته‌شده در یک موقعیت، برای مواجهه با موقعیتی دیگر اشاره دارد. با این حال، انتقال یک فرایند خودکار نیست. اینکه یادگیرنده بتواند دانسته‌های خود را در شرایط جدید به کار گیرد، به عواملی مانند میزان فهم، کیفیت سازمان‌دهی دانش، شباهت و تفاوت موقعیت جدید با موقعیت یادگیری و فرصت‌هایی که برای تمرین کاربرد دانش در اختیار یادگیرنده قرار گرفته است بستگی دارد.

در این میان، تمایز میان **انتقال نزدیک** و **انتقال دور** نیز اهمیت دارد. انتقال نزدیک معمولاً زمانی رخ می‌دهد که موقعیت جدید شباهت زیادی با شرایط اولیه یادگیری داشته باشد، در حالی که در انتقال به موقعیت‌های متفاوت‌تر، یادگیرنده باید دانش خود را انعطاف‌پذیرتر بازبایی و سازمان‌دهی کند. بنابراین، دانش‌آموزی که تنها در پاسخ به تمرین‌هایی مشابه نمونه‌های کتاب موفق است، ممکن است هنوز توانایی استفاده از همان دانش را در شرایطی متفاوت به دست نیاورده باشد.

این مسئله در آموزش زبان اهمیت مضاعفی دارد. در یادگیری زبان، هدف صرفاً ذخیره مجموعه‌ای از اطلاعات درباره زبان نیست، بلکه زبان‌آموز باید بتواند دانش زبانی را در فرایند فهم و کاربرد زبان فعال کند. از این رو، فاصله میان «دانش درباره زبان» و «توانایی استفاده از زبان» یکی از موضوعات مهم آموزش زبان به شمار می‌رود.

(Larsen-Freeman, 2013) با بازاندیشی در مسئله انتقال در یادگیری زبان، بر این نکته تأکید می‌کند که انتقال آموخته‌های زبانی از یک موقعیت به موقعیت دیگر نباید امری بدیهی تلقی شود. این دیدگاه برای آموزش قواعد عربی

نیز اهمیت دارد؛ زیرا ممکن است دانش‌آموز در شرایطی که ساختار سؤال و پاسخ برای او آشناست، عملکرد موفق‌تری داشته باشد، اما هنگام مواجهه با بافتی تازه نتواند همان دانش را فعال کند. در چنین شرایطی، صرفاً با مشاهده نمره دانش‌آموز نمی‌توان درباره کیفیت و عمق یادگیری او قضاوت کرد.

بنابراین، در پژوهش حاضر «کاربرد قواعد در موقعیت جدید» به عنوان شاخصی از فراتر رفتن یادگیری از بازتولید مستقیم در نظر گرفته می‌شود. مقصود از موقعیت جدید، موقعیتی است که دانش‌آموز نمی‌تواند پاسخ را صرفاً با تکرار نمونه تمرین‌شده تولید کند، بلکه باید ساختار دستوری مرتبط را تشخیص دهد، دانش مناسب را انتخاب کند و آن را با توجه به ویژگی‌های بافت جدید به کار گیرد.

این تعریف، انتقال را با یک آزمون دشوارتر یا سؤال پیچیده‌تر یکسان نمی‌داند. ممکن است یک سؤال از نظر ظاهری پیچیده باشد، اما همچنان صرفاً حافظه دانش‌آموز را بسنجد؛ در مقابل، یک فعالیت نسبتاً ساده می‌تواند دانش‌آموز را وادار کند دانشی را که در موقعیت دیگری آموخته است در شرایط جدید به کار گیرد. از این رو، ملاک اصلی در پژوهش حاضر، میزان نیاز فعالیت به کاربرد مستقل دانش در بافت متفاوت است، نه صرفاً میزان دشواری سؤال.

## 2. از دانش دستوری تا عملکرد دستوری

یکی از مباحث مهم در آموزش زبان، تمایز میان دانستن قواعد و توانایی استفاده از آن‌هاست. دانش‌آموز ممکن است بتواند یک قاعده را تعریف کند یا شکل درست یک ساختار را تشخیص دهد، اما این توانایی الزاماً به معنای استفاده درست و مستقل از آن ساختار در یک موقعیت واقعی نیست. این تمایز، به‌ویژه در آموزش قواعد زبان عربی که دارای ساختارهای صرفی و نحوی متنوع و درهم‌تنیده است، اهمیت فراوانی دارد.

از منظر آموزشی، عملکرد دستوری را نمی‌توان تنها با پاسخ به پرسش‌های بازشناسی سنجید. آزمونی که از دانش‌آموز می‌خواهد پاسخ درست را از میان گزینه‌های محدود انتخاب کند، نوعی شواهد درباره دانش او فراهم می‌کند؛ اما ممکن است نتواند اطلاعات کافی درباره توانایی دانش‌آموز در تشخیص مستقل ساختار، انتخاب قاعده مناسب و استفاده از آن در یک بافت جدید ارائه دهد.

به همین دلیل، سنجش یادگیری قواعد باید به ماهیت هدف آموزشی توجه داشته باشد. اگر هدف صرفاً آشنایی با یک مفهوم دستوری باشد، سنجش شناخت و تشخیص می‌تواند مناسب باشد؛ اما اگر هدف، توانایی کاربرد ساختار در فهم یا استفاده از زبان باشد، لازم است ابزار سنجش نیز فرصت نمایش چنین عملکردی را فراهم کند.

در پژوهش‌های آموزش عربی، چالش فاصله میان آموزش نظری قواعد و کاربرد عملی آن‌ها بارها مورد توجه قرار گرفته است. برای نمونه، پژوهش «تقویم مهارت النحو العربی» نشان داد که ضعف مهارت‌های نحوی می‌تواند با تمرکز بر جنبه‌های صوری و نظری نحو، شکل تمرین‌های ارائه‌شده و الگوهای تکراری مثال‌ها ارتباط داشته باشد و بر ضرورت توجه بیشتر به کاربرد قواعد در موقعیت‌های زبانی تأکید کرد. هرچند جامعه این پژوهش دانشجویان بوده است، تحلیل آن از تفاوت میان تسلط صوری و کاربردی قواعد برای مسئله حاضر قابل توجه است.

همچنین مطالعات جدید در حوزه آموزش عربی همچنان بر دشواری قواعد عربی و ضرورت بازنگری در شیوه سازمان‌دهی آموزش آن تأکید دارند. برای مثال، Abdalla و همکاران (2024) در ارائه الگویی برای آموزش قواعد عربی در پرتو چارچوب اروپایی مرجع مشترک زبان‌ها، بر پیچیدگی ساختار قواعد عربی و ضرورت طبقه‌بندی و سازمان‌دهی آموزشی آن‌ها بر مبنای اهداف و سطوح یادگیری تأکید کرده‌اند. این رویکرد نشان می‌دهد که آموزش قواعد تنها مسئله انتخاب یک روش تدریس نیست، بلکه نحوه تعیین انتظارات عملکردی و سازمان‌دهی مسیر یادگیری نیز اهمیت دارد.

در پژوهشی دیگر، Mun (2021) آموزش قواعد عربی را با مقایسه فعالیت‌های مبتنی بر ورودی، خروجی و ترکیب ورودی - خروجی با آموزش مبتنی بر توضیح مستقیم قواعد بررسی کرد. نتایج این پژوهش نشان داد که مسئله طراحی نوع فعالیت یادگیری و فرصت‌هایی که زبان‌آموز برای پردازش و تولید زبان در اختیار دارد، در آموزش قواعد اهمیت دارد.

این یافته‌ها از یک نکته مهم برای پژوهش حاضر حمایت می‌کنند: بررسی یادگیری قواعد نباید تنها به این پرسش محدود شود که «دانش‌آموز چه مقدار قاعده یاد گرفته است؟» بلکه باید پرسید «دانش‌آموز چه نوع عملکردی را تمرین کرده و تا چه اندازه قادر است دانش خود را در موقعیت‌های متفاوت به کار گیرد؟»

## 3. آموزش قواعد در بافت و ضرورت پیوند میان ساختار و کاربرد

یکی از انتقادهای مهم به آموزش صرفاً قاعده‌محور، جدایی ساختارهای دستوری از بافت و کاربرد زبانی است. هنگامی که قواعد عمدتاً به‌صورت تعریف، فرمول و مثال‌های منفصل ارائه شوند، دانش‌آموز ممکن است بتواند شکل ظاهری قاعده را به خاطر بسپارد، اما درک ارتباط آن با معنا و کارکرد زبانی برای او دشوار شود.

آموزش قواعد در بافت به این معنا نیست که آموزش صریح قواعد به‌طور کامل کنار گذاشته شود. مسئله اصلی، ایجاد ارتباط میان دانش ساختاری و موقعیتی است که آن ساختار در آن معنا و کارکرد پیدا می‌کند. دانش‌آموز باید بتواند در کنار شناخت صورت قاعده، شرایط و زمینه کاربرد آن را نیز درک کند.

پژوهش‌های جدید عربی نیز بر این مسئله تأکید دارند. دالی (2026) در بررسی آموزش نحو عربی در پرتو زبان‌شناسی آموزشی، از غلبه رویکردهای صوری و جدایی قواعد از کاربرد سخن می‌گوید و بر ضرورت پیوند دادن قاعده با معنا و بافت تأکید می‌کند. اگرچه این پژوهش در سطح ابتدایی انجام شده و از نظر جامعه آماری با پژوهش حاضر متفاوت است، اما از نظر مسئله آموزشی، اهمیت حرکت از حفظ مکانیکی به سمت ساختن توانایی کاربردی را برجسته می‌کند. در مطالعه‌ای جدیدتر، Almousa و Yahaya (2026) نیز رویکردی کارکردی برای آموزش قواعد عربی مطرح کرده‌اند که بر استفاده از قواعد در زمینه‌های عملی و موقعیت‌های کاربردی تأکید دارد. این پژوهش نیز نشان می‌دهد که بحث فاصله میان آموزش نظری و استفاده عملی از قواعد، همچنان در ادبیات معاصر آموزش عربی یک مسئله فعال است.

با این حال، وجود رویکردهای آموزشی مبتنی بر بافت یا کاربرد به‌تنهایی پاسخ مسئله پژوهش حاضر نیست. بسیاری از این مطالعات بررسی می‌کنند که یک روش جدید چه تأثیری بر یادگیری دارد؛ در حالی که پژوهش حاضر پرسش متفاوتی مطرح می‌کند: **در فرایند آموزشی موجود، تمرین‌ها و ارزشیابی‌ها چه سطحی از کاربرد را از دانش‌آموز طلب می‌کنند و آیا این سطح با توانایی مورد انتظار در موقعیت‌های جدید هماهنگ است؟** بنابراین، مطالعه حاضر در پی اثبات برتری یک روش تدریس خاص نیست و قصد ندارد روش سنتی و نوین را در برابر یکدیگر قرار دهد. تمرکز آن بر «کیفیت هم‌ترازی» میان اجزای فرایند یادگیری است؛ موضوعی که می‌تواند حتی در کلاس‌هایی با روش‌های تدریس متفاوت نیز بررسی شود.

#### 4. هم‌ترازی آموزشی؛ پیوند اهداف، فرصت‌های یادگیری و ارزشیابی

مفهوم هم‌ترازی آموزشی یکی از مفاهیم کلیدی برای تحلیل کیفیت طراحی یادگیری است. در ساده‌ترین بیان، زمانی می‌توان از یک فرایند آموزشی منسجم سخن گفت که میان آنچه انتظار می‌رود دانش‌آموز یاد بگیرد، فعالیت‌هایی که برای رسیدن به آن هدف انجام می‌دهد و شیوه‌ای که یادگیری او با آن سنجیده می‌شود، هماهنگی وجود داشته باشد. Biggs (1996) در نظریه هم‌ترازی سازنده بر این اصل تأکید می‌کند که پیامدهای مورد انتظار یادگیری، فعالیت‌های یادگیری و تکالیف ارزشیابی باید به‌صورت منسجم طراحی شوند. در این چارچوب، ارزشیابی تنها مرحله پایانی آموزش نیست، بلکه بخشی از کل نظام یادگیری است و نوع فعالیت‌هایی که دانش‌آموز انجام می‌دهد و نوع عملکردی که از او انتظار می‌رود باید در یک مسیر قرار گیرند.

این مفهوم با اصول ارزشیابی آموزشی در نظام آموزش و پرورش ایران نیز هم‌خوانی دارد. در «اصول حاکم بر ارزشیابی پیشرفت تحصیلی» بر جدایی‌ناپذیری ارزشیابی از فرایند یاددهی - یادگیری، استفاده از نتایج ارزشیابی برای بهبود آموزش و ضرورت هماهنگی میان اهداف، محتوا، روش‌های یاددهی - یادگیری و فرایند ارزشیابی تأکید شده است. این نکته اهمیت موضوع حاضر را از منظر سیاست و عمل آموزشی در ایران نیز تقویت می‌کند؛ زیرا مسئله هماهنگی میان آموزش و ارزشیابی، صرفاً یک بحث نظری وارداتی نیست و در اسناد مربوط به ارزشیابی آموزشی کشور نیز مورد توجه قرار گرفته است.

در چارچوب هم‌ترازی، اگر هدف آموزش قواعد عربی صرفاً تشخیص شکل درست یک ساختار باشد، تمرین‌ها و آزمون‌های تشخیصی می‌توانند متناسب باشند. اما اگر هدف، توانایی استفاده از قواعد در فهم و کاربرد زبان باشد، تمرین‌ها و ارزشیابی‌ها نیز باید موقعیت‌هایی را فراهم کنند که دانش‌آموز بتواند چنین توانایی‌ای را تمرین و نشان دهد. ناهماهنگی در این زنجیره می‌تواند به یک مشکل آموزشی مهم منجر شود. ممکن است برنامه یا معلم در سطح هدف، از دانش‌آموز انتظار کاربرد دانش داشته باشد، اما فعالیت‌های آموزشی عمدتاً بر تکرار و بازشناسی متمرکز باشند و آزمون نیز تنها همان سطح را بسنجد. در چنین وضعیتی، نمره مطلوب دانش‌آموز ممکن است اطلاعات محدودی درباره توانایی او در کاربرد مستقل دانش فراهم کند.

از سوی دیگر، ممکن است دانش‌آموز در طول آموزش عمدتاً تمرین‌های کنترل‌شده انجام دهد، اما در ارزشیابی نهایی با تکالیفی روبه‌رو شود که مستلزم کاربرد دانش در موقعیت‌های ناآشنا هستند. در این حالت نیز می‌توان از نوعی

ناهماهنگی سخن گفت؛ زیرا عملکرد مورد انتظار در ارزشیابی به‌طور کافی در فرصت‌های یادگیری پیشین تمرین نشده است.

بنابراین، هم‌ترازی در پژوهش حاضر به معنای بررسی یک رابطه علی ساده نیست، بلکه به بررسی میزان تناسب و هماهنگی میان سه سطح اشاره دارد: **سطح عملکرد مورد انتظار، فرصت‌های تمرینی و نوع عملکرد مورد سنجش در ارزشیابی**. این سه سطح چارچوب تحلیلی اصلی پژوهش را تشکیل می‌دهند.

##### **5. ارزشیابی یادگیری قواعد؛ فراتر از سنجش پاسخ درست**

ارزشیابی آموزشی زمانی می‌تواند به بهبود یادگیری کمک کند که شواهد مناسبی از فرایند و سطح یادگیری دانش‌آموز فراهم آورد. اگر ابزار ارزشیابی تنها یک نوع از دانش یا عملکرد را اندازه‌گیری کند، نتیجه آن نباید به‌عنوان شاخصی کامل از توانایی دانش‌آموز تفسیر شود.

در آموزش قواعد، این موضوع اهمیت زیادی دارد. پاسخ صحیح به یک پرسش چهارگزینه‌ای ممکن است نشان دهد دانش‌آموز پاسخ درست را تشخیص می‌دهد، اما مشخص نمی‌کند که آیا او در یک موقعیت جدید نیز می‌تواند ساختار مرتبط را شناسایی و به‌طور مستقل از آن استفاده کند. به همین ترتیب، خطای دانش‌آموز در یک فعالیت تولیدی لزوماً به معنای نداشتن هیچ دانش دستوری نیست؛ ممکن است او دانش لازم را داشته باشد، اما در انتخاب یا بازیابی آن در شرایط جدید با مشکل مواجه شود.

به همین دلیل، تنوع در شیوه‌های ارزشیابی می‌تواند به ارائه تصویر دقیق‌تری از یادگیری کمک کند. در اسناد مربوط به ارزشیابی پیشرفت تحصیلی در ایران نیز بر استفاده از روش‌ها و ابزارهای متنوع و توجه به مهارت‌ها و فرایندهای فکری در کنار پاسخ نهایی تأکید شده است.

پژوهش‌های جدید آموزش عربی نیز به اهمیت ارزشیابی تکوینی و نقش آن در بهبود یادگیری توجه کرده‌اند. برای نمونه، Razida و Qomari در پژوهشی که در سال 2025 منتشر شد، کاربرد ارزشیابی تکوینی و تعاملی را در یادگیری واژگان و قواعد عربی بررسی کردند و بر ظرفیت ارزشیابی به‌عنوان بخشی از فرایند یادگیری تأکید داشتند. هرچند این پژوهش در محیط آموزش غیررسمی انجام شده و مستقیماً به مسئله انتقال در مدارس متوسطه نمی‌پردازد، نشان می‌دهد که نقش ارزشیابی در آموزش عربی همچنان به‌عنوان یک حوزه پژوهشی فعال مورد توجه است. از منظر پژوهش حاضر، مسئله اصلی این نیست که یک نوع خاص از ارزشیابی ذاتاً بر دیگری برتری دارد. پرسش اصلی این است که آیا شواهدی که ارزشیابی فراهم می‌کند، با ادعایی که درباره توانایی دانش‌آموز مطرح می‌شود تناسب دارد یا خیر؟ اگر ادعا این باشد که دانش‌آموز می‌تواند قواعد را در موقعیت جدید به کار گیرد، ابزار ارزشیابی نیز باید دست‌کم بخشی از شواهد لازم برای سنجش این توانایی را فراهم کند.

##### **6. پیشینه پژوهش‌های مرتبط در آموزش قواعد عربی**

مرور پژوهش‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که مطالعات آموزش قواعد عربی در سال‌های اخیر عمدتاً در چند مسیر حرکت کرده‌اند. نخست، پژوهش‌هایی که اثربخشی روش‌ها و راهبردهای آموزشی مختلف را بررسی کرده‌اند؛ دوم، مطالعاتی که به دشواری‌ها و مشکلات یادگیری قواعد پرداخته‌اند؛ سوم، پژوهش‌های مرتبط با آموزش قواعد در بافت و رویکردهای کارکردی؛ و چهارم، مطالعات مربوط به سنجش و ارزشیابی مهارت‌های دستوری.

در گروه نخست، پژوهش Mun (2021) قابل توجه است که اثر فعالیت‌های مختلف مبتنی بر تمرکز بر صورت را در یادگیری قواعد عربی مقایسه کرد. این پژوهش نشان داد که نحوه سازمان‌دهی فعالیت‌های آموزشی و میزان توجه به ورودی و خروجی زبان، موضوعی قابل بررسی در یادگیری قواعد عربی است. با وجود این، تمرکز اصلی پژوهش بر مقایسه اثربخشی الگوهای تدریس بود و هم‌ترازی میان تمرین‌های موجود، ارزشیابی و انتقال به موقعیت جدید را بررسی نکرد.

پژوهش دیگری در سال 2021 به مقایسه آموزش استقرایی و استنتاجی در یادگیری ساختارهای شرطی زبان عربی پرداخت. این مطالعه نیز بر مقایسه دو شیوه تدریس و پیامدهای یادگیری آن‌ها متمرکز بود و نشان می‌دهد که پژوهش درباره «کدام روش بهتر است» سهم قابل توجهی در ادبیات آموزش قواعد عربی دارد.

در سال‌های اخیر نیز این مسیر پژوهشی ادامه یافته است. برای نمونه، Mursyid (2026) در یک پژوهش آزمایشی، کاربرد آموزشی یک چارچوب زبان‌شناختی را در آموزش قواعد عربی بررسی کرده است. این مطالعه نمونه‌ای از تداوم پژوهش‌های مداخله‌ای و روش‌محور در آموزش قواعد عربی است.

در مسیر دوم، برخی پژوهش‌ها بر دشواری‌ها و ضعف مهارت‌های نحوی تمرکز کرده‌اند. پژوهش «تقویم مهارت النحو العربي» از این جهت اهمیت دارد که ضعف عملکرد را تنها به میزان حفظ قواعد تقلیل نمی‌دهد و عواملی مانند شکل

تمرین‌ها، الگوهای مثال و جدایی آموزش نحو از کاربرد را مورد توجه قرار می‌دهد. با این حال، این پژوهش به‌طور مستقیم ساختار هم‌ترازی میان تمرین، ارزشیابی و انتقال یادگیری را بررسی نکرده است.

در مسیر سوم، مطالعات جدید بر ضرورت رویکردهای بافت‌مند و کارکردی تأکید کرده‌اند. دالی (2026) و Almousa و Yahaya (2026) هر دو، با رویکردهای متفاوت، بر پیوند دادن قواعد با معنا، بافت و کاربرد تأکید دارند. این مطالعات از نظر نظری با مسئله پژوهش حاضر همسو هستند، اما هدف آن‌ها عمدتاً پیشنهاد یا آزمون یک رویکرد آموزشی است، نه تحلیل وضعیت موجود از منظر هم‌ترازی اجزای فرایند آموزشی.

در حوزه برنامه درسی نیز پژوهش‌هایی درباره آموزش نحو در دوره متوسطه انجام شده است. برای نمونه، پژوهش کحله و همکاران (2022) درباره «تعلیمیة النحو العربي في الطور الثانوي وفق المقاربة بالكفاءات» به توصیف و ارزیابی تحقق اهداف رویکرد مبتنی بر شایستگی در آموزش نحو پرداخته و بر چالش‌های تبدیل اهداف برنامه درسی به عمل آموزشی تأکید کرده است. این پژوهش از آن جهت برای مطالعه حاضر مهم است که نشان می‌دهد میان اهداف اعلام‌شده و اجرای واقعی آموزش می‌تواند فاصله وجود داشته باشد؛ با این حال، مطالعه مذکور عملکرد دانش‌آموزان را در سطوح مختلف انتقال دانش و رابطه آن با تمرین و ارزشیابی بررسی نکرده است.

در مجموع، پیشینه موجود نشان می‌دهد که مسئله آموزش کاربردی قواعد، دشواری‌های یادگیری، روش‌های تدریس و ارزشیابی قواعد عربی موضوعاتی فعال و مورد مطالعه هستند. بنابراین، ادعای اینکه پژوهش حاضر نخستین مطالعه درباره «کاربرد قواعد عربی» یا «مشکل دانش‌آموزان در استفاده از قواعد» است، نه دقیق و نه قابل دفاع خواهد بود. اما آنچه در پژوهش حاضر مورد توجه قرار می‌گیرد، صورت‌بندی متفاوت مسئله است. این مطالعه به‌جای تمرکز صرف بر یک روش تدریس یا اندازه‌گیری میزان پیشرفت، سه پرسش مرتبط را در کنار یکدیگر قرار می‌دهد: دانش‌آموزان چه نوع کاربردی از قواعد را تمرین می‌کنند؟ چه نوع کاربردی از آن‌ها ارزشیابی می‌شود؟ و در عمل، در موقعیت‌های جدید چه نوع عملکردی نشان می‌دهند؟

این پیوند میان «فرصت یادگیری»، «ارزشیابی» و «انتقال» می‌تواند به تولید شواهدی منجر شود که صرفاً یک ضعف را توصیف نمی‌کند، بلکه به شناسایی محل احتمالی شکاف در زنجیره آموزش کمک می‌کند.

## 7. جمع‌بندی مبانی نظری و تبیین خلأ پژوهش

مرور مبانی نظری نشان می‌دهد که انتقال یادگیری، کاربرد مستقل دانش در شرایط جدید را به‌عنوان یکی از شاخص‌های مهم کیفیت یادگیری مطرح می‌کند. در آموزش زبان نیز تمایز میان دانش درباره ساختارهای زبانی و توانایی استفاده از آن‌ها، اهمیت توجه به عملکرد را آشکار می‌سازد. از سوی دیگر، نظریه هم‌ترازی آموزشی تأکید می‌کند که برای دستیابی به یک عملکرد مشخص، اهداف، فعالیت‌های یادگیری و ارزشیابی باید در یک مسیر هماهنگ قرار گیرند.

مطالعات موجود در آموزش عربی، هر یک بخشی از این مسئله را بررسی کرده‌اند. پژوهش‌هایی درباره روش‌های تدریس قواعد وجود دارند؛ مطالعاتی به دشواری‌های یادگیری و ضعف مهارت‌های نحوی پرداخته‌اند؛ و تحقیقات جدیدی نیز بر اهمیت کاربرد، بافت و ارزشیابی در آموزش عربی تأکید کرده‌اند. با این حال، بررسی هم‌زمان تمرین‌های آموزشی، عملکرد مورد سنجش در ارزشیابی و توانایی واقعی دانش‌آموز در کاربرد قواعد در موقعیت جدید در قالب یک چارچوب هم‌ترازی آموزشی، کمتر در کانون پژوهش‌های موجود قرار داشته است.

بر این اساس، خلأ پژوهش حاضر صرفاً ناشی از تغییر جامعه آماری یا انتخاب دانش‌آموزان ایرانی نیست. همچنین، خلأ صرفاً در بررسی یک قاعده دستوری خاص قرار ندارد. مسئله علمی مورد بررسی، تحلیل یک زنجیره آموزشی است: آیا فرصت‌هایی که دانش‌آموز برای تمرین در اختیار دارد و شواهدی که ارزشیابی از یادگیری او فراهم می‌کند، با توانایی‌ای که انتظار می‌رود در موقعیت‌های جدید نشان دهد، متناسب و هم‌تراز هستند؟

پاسخ به این پرسش می‌تواند از نظر علمی و کاربردی اهمیت داشته باشد. از نظر علمی، میان ادبیات انتقال یادگیری، آموزش زبان و ارزشیابی آموزشی پیوند برقرار می‌کند. از نظر کاربردی، می‌تواند به دبیران و برنامه‌ریزان آموزشی نشان دهد که در صورت مشاهده فاصله میان عملکرد دانش‌آموز در تمرین‌های آشنا و موقعیت‌های جدید، کدام بخش از زنجیره آموزش و ارزشیابی نیازمند بررسی و بازنگری است.

بر مبنای این چارچوب نظری و پیشینه پژوهش، مطالعه حاضر با هدف بررسی میزان هم‌ترازی میان تمرین‌ها و ارزشیابی‌های درس عربی و توانایی دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در کاربرد قواعد در موقعیت‌های جدید طراحی شده است.

## روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری و تحلیل داده‌ها، دارای رویکرد آمیخته با طرح همگرایانه است. انتخاب این روش از ماهیت مسئله پژوهش ناشی می‌شود؛ زیرا بررسی میزان هم‌ترازی میان تمرین، ارزشیابی و توانایی کاربرد قواعد در موقعیت‌های جدید، صرفاً با اتکا به نمرات دانش‌آموزان یا بررسی محتوای کتاب درسی امکان‌پذیر نیست. برای پاسخ دقیق به مسئله، لازم است از یکسو شواهدی درباره عملکرد واقعی دانش‌آموزان و از سوی دیگر اطلاعاتی درباره فرصت‌های تمرینی و شیوه‌های ارزشیابی فراهم شود.

در بخش کمی، عملکرد دانش‌آموزان در دو نوع موقعیت، شامل موقعیت‌های آشنا و موقعیت‌های جدید، بررسی و مقایسه می‌شود. در بخش کیفی، نمونه‌ای از تمرین‌های آموزشی، تکالیف و ابزارهای ارزشیابی مورد استفاده در فرایند آموزش قواعد عربی تحلیل می‌شود تا مشخص شود دانش‌آموزان در جریان آموزش، عمدتاً با چه سطحی از کاربرد قواعد مواجه هستند. در مرحله تفسیر، یافته‌های دو بخش با یکدیگر تلفیق می‌شوند تا تصویری جامع‌تر از میزان هماهنگی میان فرصت‌های یادگیری، ارزشیابی و عملکرد دانش‌آموزان ارائه شود.

استفاده از بیش از یک منبع داده در این پژوهش اهمیت ویژه‌ای دارد؛ زیرا ممکن است عملکرد دانش‌آموزان در یک آزمون، به‌تنهایی علت فاصله میان یادگیری و کاربرد را روشن نکند. برای مثال، اگر دانش‌آموزان در موقعیت‌های جدید عملکرد ضعیف‌تری داشته باشند، این یافته به‌تنهایی نشان نمی‌دهد که مسئله از آموزش، نوع تمرین، ارزشیابی یا عوامل دیگر ناشی شده است. تحلیل هم‌زمان شواهد آموزشی و عملکردی، امکان تفسیر محتاطانه‌تر و کاربردی‌تر یافته‌ها را فراهم می‌کند.

### جامعه آماری و نمونه پژوهش

جامعه آماری پژوهش را دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه مشغول به تحصیل در مدارس ایران تشکیل می‌دهند. با توجه به ماهیت اجرایی پژوهش و ضرورت دسترسی به نمونه‌ای که آموزش قواعد عربی را بر اساس برنامه درسی رسمی دریافت کرده‌اند، نمونه پژوهش از میان دانش‌آموزان یک یا چند مدرسه دوره دوم متوسطه انتخاب خواهد شد.

پیشنهاد می‌شود برای افزایش قابلیت اتکای یافته‌ها، حداقل 150 تا 250 دانش‌آموز از پایه‌ها و کلاس‌های مختلف، با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای در دسترس یا نمونه‌گیری هدفمند متناسب با شرایط اجرایی پژوهش، انتخاب شوند. در صورتی که امکانات پژوهش محدود باشد، اجرای مطالعه با حجم نمونه کمتر نیز امکان‌پذیر است، اما در آن صورت باید در تعمیم نتایج احتیاط بیشتری صورت گیرد.

انتخاب دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه از آن جهت مناسب است که آموزش زبان عربی در این دوره دارای ساختار برنامه‌درسی مشخص است و دانش‌آموزان پیش‌زمینه‌ای از مفاهیم و قواعد آموخته‌شده در سال‌های پیشین دارند. افزون بر این، در این دوره انتظار می‌رود دانش‌آموز بتواند بخشی از دانش زبانی خود را از سطح شناخت و بازشناسی فراتر برده و در فعالیت‌های فهم و کاربرد زبان به کار گیرد.

برای بخش تحلیل کیفی نیز نمونه‌ای هدفمند از منابع و شواهد آموزشی گردآوری می‌شود. این شواهد می‌تواند شامل تمرین‌های کتاب درسی، نمونه تکالیف کلاسی و خانگی، برگه‌های تمرین طراحی‌شده توسط معلم و نمونه‌ای از پرسش‌های آزمون‌های مستمر و پایانی باشد. هدف از این بخش، ارزیابی عملکرد یک معلم خاص نیست، بلکه شناسایی الگوی غالب فرصت‌های تمرینی و ارزشیابی در نمونه مورد بررسی است.

### ابزارهای گردآوری داده‌ها

#### 1. آزمون سنجش کاربرد قواعد در موقعیت‌های آشنا و جدید

مهم‌ترین ابزار پژوهش، آزمونی پژوهشگر ساخته است که بر اساس اهداف و محتوای آموزشی قواعد عربی در پایه تحصیلی مورد مطالعه طراحی می‌شود. این آزمون از دو بخش تشکیل خواهد شد.

بخش نخست شامل سؤال‌هایی است که ساختار و موقعیت آن‌ها به تمرین‌های آموزشی و نمونه‌های رایج کتاب درسی نزدیک‌تر است و هدف آن، سنجش توانایی دانش‌آموز در تشخیص و کاربرد قواعد در موقعیت‌های نسبتاً آشناست. بخش دوم شامل تکالیف یا پرسش‌هایی است که همان دانش و ساختار دستوری را در متن، جمله یا موقعیتی متفاوت از نمونه‌های تمرین‌شده ارائه می‌کند و دانش‌آموز برای پاسخ‌گویی باید دانش دستوری خود را به‌طور مستقل در شرایط جدید به کار گیرد.

نکته مهم در طراحی این ابزار آن است که دو بخش آزمون از نظر محتوای دستوری مورد سنجش تا حد امکان هم‌ارز باشند. تفاوت اصلی میان آن‌ها نباید صرفاً در دشواری سؤال باشد، بلکه باید در میزان شباهت موقعیت پاسخ‌گویی به موقعیت‌های تمرین‌شده قرار داشته باشد. به این ترتیب، فاصله احتمالی میان عملکرد دانش‌آموز در دو بخش، می‌تواند به‌عنوان یکی از شواهد مربوط به تفاوت میان عملکرد در موقعیت‌های آشنا و جدید تفسیر شود.

طراحی چنین آزمونی با این اصل در سنجش آموزشی هماهنگ است که نوع شواهد گردآوری شده باید با نوع ادعایی که درباره یادگیری مطرح می‌شود تناسب داشته باشد. در پژوهش‌های جدید نیز همچنان بر محدودیت سنجش‌هایی که تنها بر پاسخ‌های نوشتاری و دانش صوری تکیه دارند و ضرورت توجه به شواهد عملکردی تأکید شده است.

## 2. سیاهه تحلیل تمرین‌ها و فعالیت‌های آموزشی

برای بررسی فرصت‌های یادگیری، سیاهه‌ای پژوهشگر ساخته بر مبنای چارچوب نظری پژوهش طراحی خواهد شد. واحد تحلیل در این بخش، هر تمرین یا فعالیتی است که از دانش‌آموز انتظار می‌رود در آن از یک ساختار یا قاعده دستوری استفاده کند.

تمرین‌ها بر اساس نوع عملکرد مورد انتظار از دانش‌آموز در چند سطح طبقه‌بندی می‌شوند:

1. **بازشناسی و یادآوری:** مانند تعریف قاعده، تشخیص پاسخ صحیح یا شناسایی یک ساختار مشخص؛
2. **کاربرد هدایت‌شده:** استفاده از قاعده با وجود سرنخ، الگو یا نمونه مشابه؛
3. **کاربرد در بافت نسبتاً آشنا:** استفاده از قاعده در جمله یا متنی که با فعالیت‌های آموزشی ارتباط نزدیک دارد؛
4. **کاربرد مستقل در موقعیت جدید:** استفاده از دانش دستوری بدون اتکای مستقیم به الگوی تمرین‌شده و در بافتی متفاوت.

این طبقه‌بندی به پژوهشگر اجازه می‌دهد به‌جای قضاوت کلی درباره «خوب یا ضعیف بودن» تمرین‌ها، مشخص کند که فرصت‌های آموزشی موجود، چه نوع عملکردی را بیشتر از دانش‌آموز مطالبه می‌کنند.

## 3. سیاهه تحلیل ارزشیابی‌های کلاسی

نمونه‌ای از پرسش‌ها و تکالیف ارزشیابی مورد استفاده در طول دوره آموزشی نیز با استفاده از چارچوبی مشابه تحلیل می‌شود. هر سؤال بر اساس سطح عملکرد مورد نیاز برای پاسخ‌گویی طبقه‌بندی خواهد شد. برای مثال، مشخص می‌شود چه نسبتی از پرسش‌ها بر بازشناسی و یادآوری، چه نسبتی بر کاربرد هدایت‌شده و چه نسبتی بر کاربرد مستقل قواعد در موقعیت‌های جدید تمرکز دارند. این تحلیل امکان مقایسه میان «آنچه دانش‌آموز تمرین می‌کند»، «آنچه از او در ارزشیابی خواسته می‌شود» و «آنچه در آزمون پژوهش نشان می‌دهد» را فراهم می‌سازد. مطالعات اخیر در آموزش زبان نیز نشان داده‌اند که تحلیل شیوه‌های واقعی ارزشیابی و نه صرفاً اهداف اعلام‌شده برنامه درسی، برای شناخت کیفیت اجرای برنامه ضروری است؛ زیرا ممکن است میان اهداف رسمی و آنچه عملاً در ارزشیابی سنجیده می‌شود فاصله وجود داشته باشد.

## 4. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با دبیران (در صورت امکان)

به‌منظور غنی‌تر شدن تفسیر یافته‌ها، می‌توان با تعداد محدودی از دبیران عربی مدارس مورد مطالعه مصاحبه نیمه‌ساختاریافته انجام داد. محور مصاحبه شامل دیدگاه دبیران درباره اهداف آموزش قواعد، نوع تمرین‌های مورد استفاده، شیوه‌های سنجش یادگیری و دشواری دانش‌آموزان در استفاده از قواعد در موقعیت‌های جدید خواهد بود. مصاحبه در این پژوهش نقش اصلی در اثبات فرضیه‌ها ندارد، بلکه به فهم بهتر زمینه آموزشی یافته‌ها کمک می‌کند. به همین دلیل، در صورت محدودیت زمانی یا اجرایی، می‌توان این بخش را حذف و پژوهش را با ترکیب داده‌های عملکردی و تحلیل اسناد آموزشی اجرا کرد.

## روایی و پایایی ابزارها

برای تأمین روایی محتوایی ابزارهای پژوهش، نسخه اولیه آزمون و سیاهه‌های تحلیل در اختیار گروهی از متخصصان شامل دبیران باتجربه عربی، متخصصان آموزش زبان عربی و صاحب‌نظران حوزه سنجش و ارزشیابی آموزشی قرار خواهد گرفت. از آنان خواسته می‌شود میزان تناسب سؤال‌ها با اهداف پژوهش، محتوای درسی و تمایز میان موقعیت‌های آشنا و جدید را بررسی کنند.

یکی از مهم‌ترین نکات در بررسی روایی آزمون، کنترل این مسئله است که تفاوت میان دو بخش آزمون ناشی از نامتناسب بودن سطح دشواری سؤال‌ها نباشد. به همین دلیل، سؤال‌های آزمون پیش از اجرای اصلی در یک مطالعه مقدماتی با گروه کوچکی از دانش‌آموزان اجرا و اصلاح خواهند شد.

برای بررسی پایایی بخش‌های عینی آزمون، می‌توان از ضریب آلفای کرونباخ یا شاخص‌های متناسب با نوع سؤال استفاده کرد. در مورد سؤال‌های دارای پاسخ تشریحی یا عملکردی نیز از دو مصحح مستقل استفاده و میزان توافق میان آنان بررسی خواهد شد.

در بخش تحلیل تمرین‌ها و ارزشیابی‌ها نیز برای افزایش قابلیت اعتماد طبقه‌بندی، بخشی از داده‌ها به‌طور مستقل توسط یک ارزیاب دوم کدگذاری خواهد شد و میزان توافق میان کدگذاران محاسبه می‌شود. این اقدام از آن جهت اهمیت دارد که طبقه‌بندی فعالیت‌ها به سطوح مختلف کاربرد، نباید تنها مبتنی بر برداشت شخصی پژوهشگر باشد.

#### **شیوه اجرای پژوهش**

پس از اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با مدارس، فرایند پژوهش در چند مرحله انجام خواهد شد. ابتدا محتوای قواعد مورد نظر و اهداف آموزشی مرتبط با آن در کتاب درسی مشخص می‌شود. سپس نمونه‌هایی از تمرین‌ها، فعالیت‌های آموزشی و ابزارهای ارزشیابی گردآوری و طبقه‌بندی می‌شوند.

در مرحله بعد، آزمون پژوهشگر ساخته پس از بررسی روایی و اجرای مقدماتی، در اختیار دانش‌آموزان نمونه قرار می‌گیرد. برای جلوگیری از اثر ترتیب، می‌توان ترتیب ارائه برخی بخش‌های آزمون را کنترل کرد و شرایط اجرای آزمون برای همه شرکت‌کنندگان تا حد امکان یکسان نگه داشته شود.

پس از گردآوری داده‌ها، نتایج آزمون دانش‌آموزان و یافته‌های تحلیل تمرین‌ها و ارزشیابی‌ها به‌صورت جداگانه تحلیل می‌شوند. در مرحله نهایی، یافته‌ها با یکدیگر مقایسه و تلفیق می‌شوند تا میزان هم‌ترازی یا ناهماهنگی میان سه مؤلفه اصلی پژوهش، یعنی فرصت‌های تمرینی، عملکرد مورد سنجش و توانایی کاربرد در موقعیت جدید بررسی شود.

#### **روش تجزیه و تحلیل داده‌ها**

داده‌های کمی با استفاده از آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار و توزیع فراوانی تحلیل می‌شوند. برای مقایسه عملکرد دانش‌آموزان در موقعیت‌های آشنا و جدید، با توجه به طراحی نهایی ابزار و رعایت پیش‌فرض‌های آماری، از آزمون‌های مقایسه‌ای مناسب استفاده خواهد شد.

در صورتی که هر دانش‌آموز در هر دو بخش آزمون شرکت کند، مقایسه درون‌فردی میان عملکرد او در موقعیت‌های آشنا و جدید امکان‌پذیر خواهد بود. افزون بر معناداری آماری، اندازه اثر نیز گزارش می‌شود تا اهمیت عملی تفاوت مشاهده‌شده مشخص شود.

داده‌های حاصل از تحلیل تمرین‌ها و ارزشیابی‌ها با استفاده از آمار توصیفی و تحلیل محتوای جهت‌دار بررسی خواهند شد. در این مرحله، فراوانی و نسبت فعالیت‌ها در هر یک از سطوح چهارگانه محاسبه و الگوی غالب فرصت‌های آموزشی و ارزشیابی مشخص می‌شود.

در نهایت، نتایج کمی و کیفی در یک مرحله تفسیری با یکدیگر تلفیق می‌شوند. برای مثال، اگر تحلیل تمرین‌ها و ارزشیابی‌ها نشان دهد که بخش عمده فعالیت‌ها بر بازشناسی و کاربرد هدایت‌شده متمرکز هستند و هم‌زمان عملکرد دانش‌آموزان در موقعیت‌های جدید به‌طور محسوسی پایین‌تر باشد، این دو دسته از شواهد می‌توانند از وجود یک شکاف هم‌ترازی در نمونه مورد بررسی حمایت کنند. با این حال، چنین الگویی به‌تنهایی اثبات‌کننده رابطه علی نخواهد بود و نتایج باید با احتیاط تفسیر شوند.

#### **ملاحظات اخلاقی**

شرکت در پژوهش با رعایت اصل رضایت آگاهانه و محرمانگی اطلاعات انجام خواهد شد. اطلاعات دانش‌آموزان و دبیران به‌صورت ناشناس ثبت و گزارش می‌شود و نتایج پژوهش برای قضاوت یا رتبه‌بندی افراد یا مدارس مورد استفاده قرار نخواهد گرفت. همچنین شرکت‌کنندگان در صورت تمایل می‌توانند از ادامه همکاری در پژوهش انصراف دهند.

#### **جمع‌بندی روش‌شناختی**

روش پژوهش حاضر به‌گونه‌ای طراحی شده است که میان مسئله نظری و داده‌های واقعی کلاس درس ارتباط برقرار کند. نقطه قوت این طرح در آن است که پژوهش صرفاً نمی‌پرسد «دانش‌آموزان قواعد را یاد گرفته‌اند یا نه»، بلکه سه سطح متفاوت از فرایند یادگیری را بررسی می‌کند: آنچه برای آن فرصت تمرین فراهم شده است، آنچه در ارزشیابی مورد انتظار است و آنچه دانش‌آموز در مواجهه با موقعیت جدید قادر به انجام آن است.

این طراحی همچنین از تبدیل پژوهش به یک مطالعه کلی درباره روش تدریس جلوگیری می‌کند. پژوهش حاضر قرار نیست روش خاصی را برنده اعلام کند، بلکه تلاش می‌کند با تولید شواهد از وضعیت موجود، مبنایی برای اصلاح تمرین‌ها، ارزشیابی‌ها و طراحی فرصت‌های یادگیری در آموزش قواعد عربی فراهم آورد.

#### **چارچوب تحلیلی پژوهش: هم‌ترازی تمرین، ارزشیابی و کاربرد قواعد در موقعیت‌های جدید**

مرور میانی نظری و پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که مسئله کاربرد قواعد زبان را نمی‌توان تنها از منظر میزان یادگیری یا انتخاب یک روش تدریس بررسی کرد. توانایی دانش‌آموز در استفاده از قواعد حاصل تعامل مجموعه‌ای از عوامل آموزشی است که از جمله مهم‌ترین آن‌ها می‌توان به نوع اهداف یادگیری، ماهیت فرصت‌های تمرینی و شیوه‌های ارزشیابی اشاره کرد. بر این اساس، پژوهش حاضر یک چارچوب تحلیلی برای بررسی پیوند میان این مؤلفه‌ها پیشنهاد می‌کند.

### 1. زنجیره یادگیری قواعد؛ از هدف تا عملکرد

هر فرایند آموزش قواعد را می‌توان به‌صورت یک زنجیره در نظر گرفت که از تعیین هدف آغاز می‌شود، از طریق فعالیت‌ها و تمرین‌های یادگیری ادامه می‌یابد و در ارزشیابی، شواهدی از میزان تحقق یادگیری فراهم می‌شود. در یک طراحی آموزشی منسجم، میان این اجزا باید ارتباط منطقی وجود داشته باشد. نظریه هم‌ترازی سازنده نیز بر همین ارتباط میان پیامدهای یادگیری، فعالیت‌های آموزشی و ارزشیابی تأکید دارد. (Biggs, 1996)

در آموزش قواعد عربی، این زنجیره را می‌توان در سه سطح اصلی تحلیل کرد:  
**نخست، هدف یا عملکرد مورد انتظار:** آیا انتظار می‌رود دانش‌آموز صرفاً یک قاعده را بشناسد و توضیح دهد یا بتواند آن را در فهم و کاربرد زبان به کار گیرد؟

**دوم، فرصت‌های یادگیری و تمرین:** فعالیت‌های کتاب و کلاس چه نوع عملکردی را از دانش‌آموز مطالبه می‌کنند؟ آیا دانش‌آموز فرصت دارد دانش خود را فراتر از نمونه‌های تکراری و هدایت‌شده به کار گیرد؟

**سوم، ارزشیابی:** آزمون‌ها و تکالیف چه نوع شواهدی از یادگیری فراهم می‌کنند؟ آیا سنجش انجام‌شده با نوع توانایی مورد انتظار هماهنگ است؟

اهمیت این سه سطح در آن است که ضعف یا ناهماهنگی در هر یک از آن‌ها می‌تواند بر تفسیر ما از یادگیری دانش‌آموز تأثیر بگذارد. برای مثال، عملکرد مطلوب در آزمونی که عمدتاً بازشناسی دانش را می‌سنجد، لزوماً شواهد کافی برای ادعای توانایی کاربرد مستقل قواعد فراهم نمی‌کند. در مقابل، انتظار عملکرد پیچیده از دانش‌آموز بدون فراهم کردن فرصت تمرین متناسب نیز می‌تواند با اصل هم‌ترازی آموزشی ناسازگار باشد.

### 2. سطوح پیشنهادی برای تحلیل فرصت‌های یادگیری و ارزشیابی

بر اساس ادبیات انتقال یادگیری، یادگیری عمیق و هم‌ترازی آموزشی، می‌توان فعالیت‌های مربوط به قواعد را بر اساس نوع عملکرد مورد انتظار از دانش‌آموز در یک پیوستار تحلیل کرد. این پیوستار به معنای رتبه‌بندی مطلق فعالیت‌ها نیست؛ زیرا هر سطح می‌تواند برای هدف آموزشی مشخصی مفید باشد. مسئله زمانی ایجاد می‌شود که میان سطح فعالیت و هدف نهایی یادگیری تناسب کافی وجود نداشته باشد.

#### سطح اول: شناخت و بازشناسی

در این سطح، دانش‌آموز عمدتاً با تعریف، شناسایی یا تشخیص یک ساختار دستوری سروکار دارد. برای نمونه، ممکن است از او خواسته شود نوع یک کلمه را مشخص کند یا پاسخ درست را از میان گزینه‌ها انتخاب کند. این فعالیت‌ها می‌توانند برای ایجاد دانش اولیه و تشخیص میزان فهم دانش‌آموز ضروری باشند؛ اما اگر آموزش و ارزشیابی عمدتاً در این سطح باقی بمانند، ممکن است اطلاعات محدودی درباره توانایی دانش‌آموز در استفاده مستقل از دانش دستوری ارائه دهند.

#### سطح دوم: کاربرد هدایت‌شده

در این سطح، دانش‌آموز از قاعده استفاده می‌کند، اما الگو، سرنخ یا ساختار فعالیت، مسیر پاسخ را تا حد زیادی مشخص کرده است. تکمیل جمله بر اساس نمونه، تغییر ساختار جمله مطابق دستور مشخص یا پاسخ‌گویی بر پایه یک الگوی تکراری می‌تواند در این دسته قرار گیرد.

کاربرد هدایت‌شده مرحله‌ای مهم میان شناخت قاعده و استفاده مستقل از آن محسوب می‌شود؛ با این حال، میزان استقلال دانش‌آموز در انتخاب و به‌کارگیری دانش هنوز محدود است.

#### سطح سوم: کاربرد در بافت

در این سطح، ساختار دستوری در ارتباط با یک جمله، متن یا موقعیت زبانی بررسی می‌شود و دانش‌آموز باید علاوه بر توجه به شکل، ارتباط آن را با بافت و معنا در نظر بگیرد. پژوهش‌های حوزه آموزش زبان و آموزش کاربردی قواعد بر اهمیت ایجاد ارتباط میان دانش ساختاری و زمینه کاربرد آن تأکید کرده‌اند. (Larsen-Freeman, 2013) وجود بافت به‌تنهایی به معنای انتقال یادگیری نیست؛ زیرا ممکن است فعالیت همچنان کاملاً هدایت‌شده باشد. با این حال، حرکت از مثال‌های منفصل به فعالیت‌های معنادار می‌تواند فرصت مناسبی برای پیوند دادن دانش دستوری با کارکرد زبان فراهم کند.

### سطح چهارم: کاربرد مستقل در موقعیت جدید

در این سطح، دانش‌آموز با موقعیتی روبه‌رو می‌شود که پاسخ آن را نمی‌توان صرفاً با تقلید مستقیم از یک نمونه تمرین‌شده تولید کرد. او باید ساختار مرتبط را تشخیص دهد، دانش مناسب را بازیابی و آن را متناسب با شرایط مسئله به کار گیرد. این سطح را می‌توان یکی از شاخص‌های مهم انتقال یادگیری دانست، هرچند توانایی دانش‌آموز در چنین موقعیت‌هایی تحت تأثیر عوامل مختلفی قرار دارد و نباید تنها بر اساس یک فعالیت یا آزمون درباره آن قضاوت قطعی کرد. هدف از پیشنهاد این سطح، ایجاد یک معیار تحلیلی برای بررسی کیفیت فرصت‌های یادگیری و شواهد ارزشیابی است، نه طبقه‌بندی دانش‌آموزان به «موفق» و «ناموفق».

### 3. مفهوم شکاف هم‌ترازی در آموزش قواعد

بر اساس چارچوب پیشنهادی، «شکاف هم‌ترازی» زمانی مطرح می‌شود که میان سطح عملکرد مورد انتظار در اهداف آموزشی، فرصت‌هایی که برای یادگیری آن فراهم شده و نوع عملکردی که ارزشیابی می‌شود، تناسب کافی وجود نداشته باشد.

برای نمونه، ممکن است در اهداف رسمی یا انتظارات آموزشی، بر کاربرد قواعد در فهم و استفاده از زبان تأکید شود، اما فعالیت‌های غالب بر بازشناسی و تکرار متمرکز باشند. در چنین شرایطی، می‌توان این احتمال را مطرح کرد که دانش‌آموز فرصت محدودی برای تمرین عملکرد مورد انتظار داشته باشد.

وضعیت دیگری نیز ممکن است رخ دهد: دانش‌آموز در طول آموزش با فعالیت‌های متنوع و کاربردی مواجه شود، اما ارزشیابی تنها پاسخ‌های کوتاه و بازشناسی قواعد را بسنجد. در این حالت، بخشی از یادگیری و عملکرد دانش‌آموز ممکن است در شواهد ارزشیابی بازتاب پیدا نکند.

بنابراین، مسئله هم‌ترازی صرفاً به «سخت‌تر کردن آزمون» یا «کاربردی‌تر کردن تمرین» محدود نمی‌شود. هم‌ترازی مستلزم بررسی رابطه میان آنچه هدف قرار گرفته، آنچه تمرین شده و آنچه سنجیده شده است. این دیدگاه می‌تواند تحلیل آموزش قواعد را از بحث‌های ساده درباره برتری یک روش تدریس فراتر ببرد.

### 4. پیامدهای احتمالی چارچوب پیشنهادی برای آموزش عربی

چارچوب حاضر مدعی نیست که همه مشکلات یادگیری قواعد عربی ناشی از ناهماهنگی میان تمرین و ارزشیابی است. دشواری یادگیری می‌تواند با عوامل متعدد دیگری از جمله دانش پیشین، پیچیدگی ساختارهای زبانی، زمان آموزش، ویژگی‌های دانش‌آموز و شرایط کلاس ارتباط داشته باشد.

با این حال، بررسی هم‌ترازی می‌تواند یک پرسش مهم را به فرایند آموزشی اضافه کند: آیا دانش‌آموز واقعاً فرصت یادگیری همان چیزی را داشته است که از او انتظار داریم بتواند انجام دهد؟

این پرسش برای دبیران عربی کاربرد مستقیمی دارد. معلم می‌تواند پیش از طراحی آزمون یا فعالیت آموزشی، نوع عملکرد مورد انتظار را مشخص کند و سپس بررسی کند که آیا دانش‌آموز در طول فرایند یادگیری فرصت کافی برای رسیدن به آن عملکرد داشته است یا خیر. این رویکرد همچنین می‌تواند در طراحی ارزشیابی تکوینی مفید باشد؛ زیرا ارزشیابی را از ابزاری صرفاً برای تعیین نمره به ابزاری برای شناسایی فاصله میان فرصت یادگیری و عملکرد مورد انتظار نزدیک می‌کند.

در سطح برنامه‌ریزی درسی نیز این چارچوب می‌تواند برای تحلیل کتاب‌های درسی و فعالیت‌های آموزشی به کار رود. برای مثال، می‌توان بررسی کرد که تمرین‌های مربوط به یک مفهوم دستوری در چه سطوحی قرار دارند و آیا توالی آن‌ها امکان حرکت تدریجی از شناخت به کاربرد مستقل را فراهم می‌کند یا خیر.

### 5. مدل مفهومی پیشنهادی پژوهش

بر اساس مباحث مطرح‌شده، مدل مفهومی پژوهش حاضر را می‌توان به شکل زیر بیان کرد:

**اهداف یادگیری قواعد** — فرصت‌های تمرین و فعالیت — ارزشیابی یادگیری — شواهد عملکرد در کاربرد قواعد

این مسیر یک رابطه علی اثبات‌شده را نشان نمی‌دهد، بلکه چارچوبی برای تحلیل ارتباط میان اجزای فرایند آموزش است. مفهوم «همترازی» در این میان نقش معیار تحلیلی را ایفا می‌کند و بررسی می‌کند که آیا این اجزا از نظر نوع عملکرد مورد انتظار در یک جهت قرار دارند یا خیر.

در صورتی که هدف، کاربرد قواعد در موقعیت‌های جدید باشد، انتظار می‌رود فرصت‌های تمرینی به‌تدریج دانش‌آموز را به سمت عملکرد مستقل هدایت کنند و ارزشیابی نیز بتواند شواهدی از این توانایی فراهم کند. برعکس، هرچه فاصله میان این سه مؤلفه بیشتر باشد، تفسیر نتایج یادگیری با احتیاط بیشتری ضرورت پیدا می‌کند.

### جمع‌بندی

بررسی ادبیات انتقال یادگیری، آموزش قواعد و همترازی آموزشی نشان می‌دهد که کیفیت آموزش قواعد را نمی‌توان تنها بر اساس میزان پوشش محتوا یا نتایج یک آزمون تعیین کرد. آنچه اهمیت دارد، نوع فرصتی است که دانش‌آموز برای یادگیری و تمرین دریافت می‌کند و نوع شواهدی است که برای قضاوت درباره یادگیری او گردآوری می‌شود. چارچوب پیشنهادی این پژوهش تلاش می‌کند این سه مؤلفه را در یک نگاه واحد قرار دهد. نوآوری اصلی آن نه در معرفی یک روش تدریس جدید، بلکه در تغییر زاویه تحلیل مسئله است: به‌جای پرسش صرف درباره اینکه «کدام روش آموزش قواعد مؤثرتر است؟»، این پرسش مطرح می‌شود که آیا ساختار تمرین و ارزشیابی، با نوع توانایی‌ای که از دانش‌آموز انتظار می‌رود، هم‌تراز است؟

این چارچوب می‌تواند مبنایی برای پژوهش‌های تجربی آینده، تحلیل برنامه درسی و بازنگری در طراحی تمرین‌ها و ارزشیابی‌های آموزش عربی باشد. همچنین، از آنجا که نتیجه‌گیری‌های آن بر یک نمونه آماری خاص متکی نیست، می‌تواند به‌عنوان یک چارچوب تحلیلی در موقعیت‌های آموزشی مختلف مورد بررسی و آزمون قرار گیرد.

### بحث و دلالت‌های آموزشی و برنامه‌درسی

#### بحث

آموزش قواعد زبان عربی در مدرسه، در صورتی که صرفاً به انتقال مجموعه‌ای از تعاریف، اصطلاحات و الگوهای دستوری محدود شود، ممکن است دانش‌آموز را به سطحی از شناخت قواعد برساند، اما لزوماً شواهد کافی از توانایی او برای استفاده از این دانش در موقعیت‌های متفاوت فراهم نکند. تمایز میان «دانستن درباره زبان» و «توانایی استفاده از دانش زبانی» یکی از مباحث مهم در ادبیات آموزش زبان است. از این منظر، دانش دستوری را نمی‌توان مفهومی کاملاً مستقل از فرایند فهم و کاربرد زبان در نظر گرفت؛ بلکه نوع فعالیت‌هایی که دانش‌آموز با آن‌ها مواجه می‌شود، در شکل‌گیری و آشکار شدن این دانش نقش دارد (Larsen-Freeman, 2013).

بر همین اساس، چارچوب همترازی تمرین، ارزشیابی و کاربرد قواعد می‌تواند زاویه‌ای متفاوت برای تحلیل مسئله آموزش عربی فراهم کند. پرسش اصلی این چارچوب آن نیست که دانش‌آموز «قاعده را بلد است یا نه»، بلکه این است که شواهد موجود دقیقاً چه نوع یادگیری و چه سطحی از عملکرد را نشان می‌دهند. این تمایز اهمیت زیادی دارد؛ زیرا یک پاسخ صحیح در یک فعالیت هدایت‌شده ممکن است نشان‌دهنده شناخت مناسب یک الگو باشد، اما برای استنباط توانایی استفاده مستقل از آن دانش در شرایط متفاوت، به شواهد بیشتری نیاز است.

مفهوم همترازی سازنده (Biggs (1996 نیز از این دیدگاه حمایت می‌کند که اجزای اصلی فرایند آموزش باید در جهت تحقق پیامدهای مورد انتظار عمل کنند. در این رویکرد، اهداف یادگیری، فعالیت‌های آموزشی و ارزشیابی نباید به‌صورت اجزای مستقل طراحی شوند. اگر هدف آموزشی در سطح کاربرد و استفاده از دانش تعریف شده باشد، فعالیت‌ها و شواهد ارزشیابی نیز باید فرصت مشاهده چنین عملکردی را فراهم کنند. البته انتقال این اصل به آموزش قواعد عربی نیازمند توجه به ماهیت خاص زبان و محدودیت‌های محیط مدرسه است و نمی‌توان یک الگوی ثابت را برای همه موضوعات و کلاس‌ها تجویز کرد.

#### از «تمرین درست» تا «تمرین متناسب»

یکی از دلالت‌های مهم چارچوب حاضر این است که تمرین‌های آموزشی را نباید صرفاً به دو دسته خوب و بد تقسیم کرد. تمرین‌های تکراری، تشخیصی یا هدایت‌شده می‌توانند در مراحل اولیه یادگیری نقش مهمی داشته باشند. مسئله اصلی، حذف کامل این نوع تمرین‌ها نیست، بلکه بررسی تناسب آن‌ها با هدف یادگیری و جایگاه آن‌ها در توالی فعالیت‌های آموزشی است.

برای مثال، دانش‌آموزی که برای نخستین بار با یک ساختار نحوی مواجه می‌شود، ممکن است برای ایجاد درک اولیه به نمونه‌های روشن، تمرین‌های محدود و بازخورد مستقیم نیاز داشته باشد. انتظار کاربرد مستقل پیش از شکل‌گیری دانش اولیه نیز می‌تواند موجب افزایش دشواری غیرضروری شود. اما اگر فرایند آموزش برای مدت طولانی در همان سطح باقی بماند، فرصت دانش‌آموز برای تمرین استفاده انعطاف‌پذیر از دانش کاهش می‌یابد. از منظر یادگیری، حرکت تدریجی از فعالیت‌های ساختارمند به فعالیت‌هایی که استقلال بیشتری از دانش‌آموز می‌طلبند، می‌تواند اهمیت داشته باشد. ادبیات انتقال یادگیری نیز نشان می‌دهد که استفاده از دانش در موقعیت‌های جدید، مستلزم چیزی بیش از تکرار یک پاسخ در شرایط مشابه است و ویژگی‌های موقعیت یادگیری و میزان شباهت یا تفاوت موقعیت‌ها در عملکرد فرد مؤثر است. (Bransford, Brown, & Cocking, 2000)

بنابراین، یک توالی آموزشی متعادل می‌تواند شامل مراحل زیر باشد:

**آشنایی با مفهوم → تمرین هدایت‌شده → کاربرد در بافت → مواجهه با موقعیت متفاوت و کاربرد مستقل**

این توالی یک نسخه ثابت تدریس نیست و نباید به‌عنوان روش آموزشی جدید معرفی شود. هدف آن صرفاً نشان دادن این نکته است که تنوع در نوع فرصت‌های یادگیری می‌تواند به ایجاد شواهد متنوع‌تری از یادگیری دانش‌آموز کمک کند.

### بازاندیشی در ارزشیابی قواعد عربی

یکی از مهم‌ترین دلالت‌های مقاله حاضر به نقش ارزشیابی مربوط است. ارزشیابی تنها مرحله پایانی آموزش نیست؛ نوع پرسش‌هایی که در آزمون‌ها مطرح می‌شوند، به‌طور مستقیم یا غیرمستقیم بر آنچه دانش‌آموز و معلم مهم تلقی می‌کنند تأثیر می‌گذارد. در ادبیات سنجش آموزشی نیز تأکید شده است که ارزشیابی می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در جهت‌دهی به فرایند یادگیری داشته باشد. (Black & Wiliam, 1998)

اگر بخش عمده ارزشیابی بر بازشناسی، انتخاب پاسخ صحیح یا بازتولید نمونه‌های آشنا متمرکز باشد، طبیعی است که این نوع عملکرد در مرکز توجه فرایند یادگیری قرار گیرد. این امر به معنای بی‌فایده بودن چنین سؤال‌هایی نیست؛ بلکه نشان می‌دهد هر ابزار سنجش تنها نوع خاصی از شواهد را فراهم می‌کند. بنابراین، برای قضاوت درباره توانایی کاربرد قواعد، ممکن است استفاده از مجموعه‌ای متنوع‌تر از شواهد ضروری باشد.

برای نمونه، یک ارزشیابی متوازن می‌تواند در کنار سؤال‌های مربوط به شناخت و تشخیص ساختار، فعالیت‌هایی را نیز شامل شود که دانش‌آموز در آن‌ها باید قاعده را در یک متن کوتاه تشخیص دهد، میان چند ساختار تمایز ایجاد کند، دلیل انتخاب خود را توضیح دهد یا از دانش آموخته‌شده برای فهم یا تولید یک عبارت ساده استفاده کند.

در چنین رویکردی، هدف پیچیده‌کردن غیرضروری آزمون نیست. هدف این است که میان نوع ادعایی که درباره یادگیری دانش‌آموز مطرح می‌شود و نوع شواهدی که برای حمایت از آن ادعا گردآوری می‌شود، تناسب بیشتری ایجاد شود.

### دلالت‌ها برای ارزشیابی تکوینی

چارچوب هم‌ترازی می‌تواند برای ارزشیابی تکوینی نیز مفید باشد. ارزشیابی تکوینی زمانی می‌تواند به بهبود یادگیری کمک کند که اطلاعات حاصل از آن در تصمیم‌گیری آموزشی مورد استفاده قرار گیرد، نه اینکه صرفاً به یک نمره یا قضاوت نهایی تبدیل شود. (Black & Wiliam, 1998; Wiliam, 2011)

دبیر عربی می‌تواند با طراحی فعالیت‌های کوتاه در سطوح مختلف، اطلاعات دقیق‌تری درباره وضعیت یادگیری دانش‌آموزان به دست آورد. برای مثال، اگر دانش‌آموز بتواند یک قاعده را در تمرین هدایت‌شده به‌درستی به کار ببرد، اما در یک متن متفاوت در تشخیص ساختار مرتبط دچار مشکل شود، این تفاوت می‌تواند نشانه‌ای برای بازنگری در نوع تمرین یا ارائه فرصت‌های یادگیری بیشتر باشد؛ نه لزوماً دلیلی برای برچسب‌زدن به دانش‌آموز به‌عنوان فردی ضعیف.

به این ترتیب، خطا از یک نشانه صرفاً منفی به منبعی برای شناخت فرایند یادگیری تبدیل می‌شود. معلم می‌تواند به‌جای پرسش کلی «دانش‌آموزان قاعده را یاد گرفته‌اند؟»، پرسش دقیق‌تری مطرح کند: «دانش‌آموزان در کدام نوع موقعیت قادر به استفاده از این دانش هستند و در کدام موقعیت به حمایت بیشتری نیاز دارند؟»

چنین پرسشی می‌تواند ارزشیابی تکوینی را به فرایند طراحی آموزشی نزدیک‌تر کند و امکان تصمیم‌گیری دقیق‌تر درباره تمرین‌های بعدی را فراهم آورد.

### دلالت‌ها برای طراحی تمرین‌های کتاب درسی

یکی دیگر از حوزه‌های کاربرد چارچوب پیشنهادی، طراحی و ارزیابی تمرین‌های کتاب درسی است. کتاب درسی در نظام آموزشی متمرکز ایران نقش مهمی در شکل‌دهی به فعالیت‌های کلاس دارد؛ بنابراین، نوع تمرین‌های موجود در آن می‌تواند بر فرصت‌های یادگیری دانش‌آموزان اثرگذار باشد.

در بررسی تمرین‌ها، تنها تعداد فعالیت‌ها یا تنوع ظاهری آن‌ها نباید ملاک قضاوت باشد. پرسش مهم‌تر این است که هر فعالیت از دانش‌آموز چه نوع عملکردی می‌خواهد. ممکن است دو تمرین از نظر ظاهری متفاوت باشند، اما هر دو تنها بازشناسی یک الگوی مشخص را مطالبه کنند. در مقابل، یک فعالیت ساده مبتنی بر یک متن کوتاه ممکن است دانش‌آموز را به استفاده متفاوتی از دانش دستوری دعوت کند.

بر این اساس، یکی از پیشنهادها کاربردی مقاله حاضر، استفاده از یک **نقشه عملکردی برای تمرین‌ها** است. طراحان آموزشی و مؤلفان کتاب می‌توانند پیش از نهایی‌کردن یک درس، تمرین‌های آن را بر اساس نوع عملکرد مورد انتظار دسته‌بندی کنند و بررسی نمایند که آیا مجموعه فعالیت‌ها فرصت حرکت تدریجی دانش‌آموز از شناخت به کاربرد را فراهم می‌کند یا خیر.

این پیشنهاد به معنای افزایش حجم کتاب یا افزودن فعالیت‌های پیچیده نیست. گاهی تغییر در صورت‌بندی یک سؤال یا افزودن یک مرحله کوتاه برای توضیح، انتخاب یا کاربرد می‌تواند ماهیت فرصت یادگیری را تغییر دهد.

### دلالت‌ها برای آموزش و توانمندسازی دبیران

یافته‌های نظری این مقاله می‌تواند در آموزش ضمن خدمت و توسعه حرفه‌ای دبیران عربی نیز مورد توجه قرار گیرد. یکی از نیازهای احتمالی در این زمینه، انتقال مجموعه‌ای از «روش‌های آماده تدریس» نیست، بلکه تقویت توانایی دبیر در تحلیل رابطه میان هدف، فعالیت و ارزشیابی است.

یک دبیر می‌تواند پیش از تدریس یک مبحث، سه پرسش ساده مطرح کند:

1. در پایان درس، دقیقاً انتظار دارم دانش‌آموز چه کاری بتواند انجام دهد؟
2. آیا تمرین‌هایی که طراحی کرده‌ام، فرصت تمرین همان عملکرد را فراهم می‌کنند؟
3. آیا ارزشیابی من واقعاً همان نوع عملکرد را بررسی می‌کند؟

این سه پرسش ساده می‌تواند به عنوان یک ابزار بازاندیشی حرفه‌ای مورد استفاده قرار گیرند. مزیت آن‌ها این است که وابسته به یک روش تدریس خاص نیستند و دبیر می‌تواند آن‌ها را با توجه به شرایط کلاس، محتوای کتاب و ویژگی‌های دانش‌آموزان خود به کار گیرد.

### دلالت‌ها برای برنامه‌ریزی درسی آموزش عربی

در سطح کلان‌تر، چارچوب حاضر می‌تواند در تحلیل انسجام عمودی و افقی برنامه درسی نیز کاربرد داشته باشد. در برنامه درسی زبان، یادگیری ساختارهای جدید معمولاً بر دانش پیشین دانش‌آموز استوار است. اگر مشخص نباشد که دانش‌آموز در هر مرحله باید چه سطحی از عملکرد را کسب کند، ممکن است میان پایه‌های مختلف یا میان اهداف و فعالیت‌ها ناپیوستگی ایجاد شود.

برای نمونه، برنامه‌ریزان درسی می‌توانند برای هر مفهوم مهم دستوری مشخص کنند که دانش‌آموز در چه مرحله‌ای باید آن را تشخیص دهد، در چه مرحله‌ای بتواند با راهنمایی از آن استفاده کند و در چه مرحله‌ای انتظار می‌رود بتواند آن را در موقعیت‌های متنوع‌تر به کار گیرد. چنین نگاهی می‌تواند به شکل‌گیری یک مسیر یادگیری روشن‌تر کمک کند. با این حال، تعیین این مسیر نیازمند پژوهش‌های تجربی و بررسی دقیق برنامه درسی موجود است. مقاله حاضر تنها ضرورت توجه به این مسئله و امکان استفاده از مفهوم هم‌ترازی به عنوان یک ابزار تحلیلی را مطرح می‌کند و مدعی ارائه یک مسیر قطعی برای همه ساختارهای دستوری نیست.

### جمع‌بندی بحث

بحث اصلی مقاله حاضر بر یک تمایز بنیادین استوار است: **موفقیت در انجام یک تمرین یا پاسخ صحیح به یک سؤال، لزوماً معادل توانایی استفاده از همان دانش در هر موقعیت دیگری نیست.** این تمایز به‌ویژه در آموزش قواعد اهمیت دارد؛ زیرا دانش دستوری می‌تواند در شکل‌های مختلفی از شناخت، کاربرد هدایت‌شده و کاربرد مستقل ظاهر شود.

بر این اساس، مفهوم همترازی می‌تواند ابزاری برای بازاندیشی در طراحی آموزش باشد. اگر هدف، شکل‌گیری توانایی کاربرد قواعد است، لازم است فرصت‌های یادگیری و شواهد ارزشیابی نیز به‌گونه‌ای طراحی شوند که امکان مشاهده و تمرین تدریجی این توانایی را فراهم کنند.

البته این چارچوب جایگزین همه نظریه‌ها و عوامل مؤثر بر یادگیری زبان نیست و نباید به‌عنوان توضیح واحد برای مشکلات آموزش عربی تلقی شود. ارزش اصلی آن در ارائه یک زاویه تحلیلی مشخص است که می‌تواند توجه پژوهشگران، معلمان و برنامه‌ریزان درسی را به رابطه میان آنچه انتظار می‌رود، آنچه تمرین می‌شود و آنچه سنجیده می‌شود جلب کند.

از این منظر، بهبود آموزش قواعد لزوماً با افزودن یک روش جدید آغاز نمی‌شود؛ گاهی نخستین گام، بررسی دقیق این پرسش است که آیا اجزای موجود فرایند آموزش، واقعاً در جهت یک هدف یادگیری مشترک حرکت می‌کنند یا خیر.

## نتیجه‌گیری و پیشنهادها

### نتیجه‌گیری

آموزش قواعد زبان عربی در دوره متوسطه را نمی‌توان صرفاً به انتقال دانش درباره ساختارهای دستوری یا سنجش میزان یادآوری آن‌ها تقلیل داد. ماهیت آموزش زبان اقتضا می‌کند که میان شناخت قواعد و توانایی استفاده از دانش زبانی تمایز قائل شویم. دانش‌آموز ممکن است بتواند یک ساختار دستوری را تشخیص دهد یا در یک تمرین هدایت‌شده به‌درستی به کار گیرد، اما این نوع شواهد به‌تنهایی برای نتیجه‌گیری درباره توانایی او در استفاده از همان دانش در موقعیت‌های متفاوت کفایت نمی‌کند.

مقاله حاضر با تکیه بر ادبیات آموزش زبان، انتقال یادگیری، ارزشیابی تکوینی و مفهوم همترازی سازنده، چارچوبی تحلیلی برای بررسی آموزش قواعد عربی پیشنهاد کرد. هسته اصلی این چارچوب، توجه همزمان به سه مؤلفه فرصت‌های تمرین، شیوه‌های ارزشیابی و نوع عملکرد مورد انتظار از دانش‌آموز است. بر اساس این دیدگاه، کیفیت یادگیری قواعد تنها با بررسی یک مؤلفه قابل ارزیابی نیست و تحلیل رابطه میان این اجزا می‌تواند تصویر دقیق‌تری از فرایند آموزش فراهم کند.

مفهوم «شکاف همترازی» که در این مقاله به‌عنوان یک ابزار تحلیلی مطرح شد، به احتمال وجود فاصله میان اهداف یادگیری، فرصت‌های فراهم‌شده برای تمرین و نوع شواهدی اشاره دارد که از طریق ارزشیابی گردآوری می‌شود. این مفهوم یک ادعای تجربی درباره وضعیت همه مدارس یا همه دانش‌آموزان ایرانی نیست؛ بلکه چارچوبی پیشنهادی است که می‌تواند در مطالعات آینده و تحلیل موقعیت‌های واقعی آموزشی مورد آزمون قرار گیرد.

یکی از نکات اساسی این چارچوب آن است که هیچ نوع تمرین یا ارزشیابی به‌خودی‌خود نامناسب تلقی نمی‌شود. بازشناسی، تکرار و تمرین هدایت‌شده می‌توانند در شکل‌گیری دانش اولیه نقش مهمی داشته باشند. مسئله اصلی، تناسب میان این فعالیت‌ها و سطح نهایی عملکردی است که از دانش‌آموز انتظار می‌رود. اگر هدف آموزشی تنها شناخت یک قاعده باشد، فعالیت‌های شناختی و تمرین‌های ساختارمند ممکن است کفایت کنند؛ اما اگر هدف، استفاده انعطاف‌پذیر از دانش دستوری در بافت‌های متفاوت باشد، احتمالاً لازم است فرصت‌های یادگیری و ارزشیابی نیز شواهدی متناسب با این سطح از عملکرد فراهم کنند.

از این منظر، پرسش محوری برای آموزش قواعد عربی می‌تواند از «آیا دانش‌آموز قاعده را یاد گرفته است؟» به پرسشی دقیق‌تر تغییر کند: «دانش‌آموز چه نوع عملکردی را در چه نوع موقعیتی قادر است با استفاده از دانش دستوری خود انجام دهد؟» این تغییر در زاویه نگاه می‌تواند به دبیر کمک کند تا تفاوت میان دشواری در یادآوری، کاربرد هدایت‌شده و کاربرد مستقل را بهتر تشخیص دهد و تصمیم‌های آموزشی خود را بر اساس شواهد دقیق‌تری اتخاذ کند.

در مجموع، چارچوب پیشنهادی مقاله حاضر بر این اصل استوار است که انسجام میان هدف، تمرین و ارزشیابی یکی از پیش‌شرط‌های مهم برای ایجاد فرصت‌های یادگیری معنادار است. این انسجام به معنای یکسان بودن همه فعالیت‌ها نیست، بلکه مستلزم وجود یک مسیر منطقی میان مراحل مختلف یادگیری است؛ مسیری که بتواند دانش‌آموز را، متناسب با ماهیت مفهوم و سطح تحصیلی او، از شناخت اولیه به سوی استفاده آگاهانه‌تر و مستقل‌تر از دانش هدایت کند.

### پیشنهادهای کاربردی

بر اساس چارچوب تحلیلی ارائه‌شده، پیشنهادهای زیر می‌تواند برای بهبود فرایند آموزش و ارزشیابی قواعد عربی مورد توجه قرار گیرد:

### 1. استفاده از نقشه همترازی پیش از تدریس هر مبحث:

دبیر می‌تواند پیش از آغاز آموزش، عملکرد مورد انتظار در پایان درس را مشخص و سپس بررسی کند که فعالیت‌ها و ارزشیابی طراحی‌شده تا چه اندازه با آن عملکرد هماهنگ هستند.

### 2. ایجاد تنوع تدریجی در تمرین‌های قواعد:

در کنار تمرین‌های تشخیصی و هدایت‌شده، می‌توان به تدریج فعالیت‌هایی طراحی کرد که دانش‌آموز را با کاربرد قواعد در جمله‌ها و متن‌های متفاوت مواجه می‌کنند. این فعالیت‌ها لزوماً نباید زمان‌بر یا پیچیده باشند.

### 3. استفاده از شواهد متنوع در ارزشیابی:

برای سنجش یادگیری قواعد، اتکا به یک نوع سؤال ممکن است تصویر محدودی از عملکرد دانش‌آموز ارائه دهد. ترکیبی متناسب از سؤال‌های شناختی، کاربردی و مبتنی بر بافت می‌تواند اطلاعات دقیق‌تری در اختیار معلم قرار دهد.

### 4. استفاده از تفاوت عملکرد دانش‌آموز به عنوان اطلاعات آموزشی:

اگر دانش‌آموز در یک نوع فعالیت موفق و در نوع دیگری دچار مشکل است، این تفاوت می‌تواند مبنایی برای تشخیص نیازهای آموزشی و طراحی تمرین‌های بعدی باشد، نه صرفاً دلیلی برای کاهش نمره.

### 5. بازنگری در طراحی تمرین‌های کتاب درسی از منظر نوع عملکرد:

مؤلفان و برنامه‌ریزان درسی می‌توانند در کنار بررسی پوشش محتوا، تحلیل کنند که مجموعه تمرین‌های هر درس چه سطحی از عملکرد را از دانش‌آموز مطالبه می‌کند و آیا میان این سطوح، توالی و تنوع مناسبی وجود دارد یا خیر.

### پیشنهادهایی برای پژوهش‌های آینده

از آنجا که مقاله حاضر ماهیتی مروری - تحلیلی دارد، آزمون تجربی چارچوب پیشنهادی می‌تواند موضوع پژوهش‌های آینده باشد. پیشنهاد می‌شود:

1. میزان همترازی میان اهداف، تمرین‌ها و ارزشیابی‌های آموزش عربی در نمونه‌ای از مدارس و پایه‌های تحصیلی مختلف بررسی شود.
2. ابزارهایی برای سنجش توانایی کاربرد قواعد عربی در سطوح متفاوت، از موقعیت‌های هدایت‌شده تا موقعیت‌های جدید، طراحی و اعتبارسنجی شوند.
3. مسیر حرکت دانش‌آموزان از شناخت قواعد به کاربرد آن‌ها در بافت‌های متفاوت با استفاده از پژوهش‌های طولی بررسی شود.
4. تمرین‌ها و فعالیت‌های کتاب‌های درسی عربی از منظر نوع عملکرد مورد انتظار از دانش‌آموز تحلیل شوند.
5. دیدگاه و تجربه دبیران عربی درباره رابطه میان تمرین، ارزشیابی و کاربرد قواعد با روش‌های کیفی بررسی شود.
6. اثربخشی الگوهای طراحی آموزشی مبتنی بر همترازی در مطالعات تجربی و با رعایت شرایط واقعی کلاس درس مورد آزمون قرار گیرد.

### محدودیت‌های مقاله

مهم‌ترین محدودیت مقاله حاضر، ماهیت نظری و تحلیلی آن است. چارچوب ارائه‌شده بر پایه مبانی نظری و مطالعات پیشین شکل گرفته و در یک نمونه واقعی از مدارس ایران به‌طور مستقیم آزمون نشده است. بنابراین، نباید از آن برای ارائه حکم قطعی درباره وضعیت آموزش عربی در همه مدارس کشور استفاده کرد. همچنین، انتقال مفاهیمی مانند همترازی آموزشی و انتقال یادگیری به حوزه آموزش قواعد عربی نیازمند پژوهش‌های بیشتر و توجه به ویژگی‌های خاص برنامه درسی و زبان عربی در ایران است. عوامل دیگری مانند دانش پیشین دانش‌آموز، کیفیت تدریس، زمان آموزش، ویژگی‌های متون و شرایط مدرسه نیز می‌توانند بر یادگیری و عملکرد دانش‌آموز اثرگذار باشند و در چارچوب حاضر به‌صورت مستقیم بررسی نشده‌اند.

### سخن پایانی

شاید یکی از مهم‌ترین گام‌ها در بازاندیشی آموزش قواعد عربی، افزودن روش‌ها و فعالیت‌های بیشتر نباشد، بلکه بررسی ارتباط میان آنچه می‌خواهیم دانش‌آموز بیاموزد، آنچه برای یادگیری آن تمرین می‌کند و آنچه در نهایت از او سنجیده می‌شود باشد.

چارچوب هم‌ترازی پیشنهادی در این مقاله، پاسخی نهایی برای همه مسائل آموزش عربی ارائه نمی‌دهد؛ اما می‌تواند یک پرسش حرفه‌ای و قابل استفاده پیش روی دبیران، پژوهشگران و برنامه‌ریزان درسی قرار دهد: آیا شواهدی که از دانش‌آموز جمع‌آوری می‌کنیم، واقعاً همان توانایی‌ای را نشان می‌دهند که هدف آموزش آن بوده است؟ پاسخ به این پرسش، نیازمند پژوهش‌های تجربی و بررسی دقیق واقعیت کلاس‌های درس است؛ اما طرح آن می‌تواند نقطه آغاز مفیدی برای حرکت از آموزش قواعد به‌عنوان مجموعه‌ای از پاسخ‌های درست، به سوی نگاه دقیق‌تر به فرایند شکل‌گیری و کاربرد دانش زبانی باشد.

#### منابع

- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347–364. <https://doi.org/10.1007/BF00138871>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Expanded ed.). Washington, DC: National Academy Press. <https://doi.org/10.17226/9853>
- Ellis, R. (2006). Current issues in the teaching of grammar: An SLA perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83–107. <https://doi.org/10.2307/40264512>
- Norris, J. M., & Ortega, L. (2000). Effectiveness of L2 instruction: A research synthesis and quantitative meta-analysis. *Language Learning*, 50(3), 417–528. <https://doi.org/10.1111/0023-8333.00136>
- Wiliam, D. (2011). *Embedded formative assessment*. Bloomington, IN: Solution Tree Press.