

بررسی تأثیر تدریس معکوس بر یادگیری نحو عربی: مطالعه مقایسه‌ای روش تدریس سنتی و روش‌های نوین آموزشی استاندارد و مجازی در مجموعه آموزشی صدی الحیاة

نورالدین پروین^۱، سجاد فرخی پور^۲

(دریافت: ۱۴۰۰/۸/۱۹ - پذیرش: ۱۴۰۱/۲/۷، نوع مقاله: پژوهشی)

چکیده

تدریس معکوس به عنوان راهبردی آموزشی و نوعی یادگیری ترکیبی نقش بسزایی در تعمیق و تسهیل یادگیری و جذابیت و پویایی آموزش دارد. آموزش نحو عربی از دیرباز با مشکلاتی همچون روش‌های تدریس سنتی و محتوای متناسب با سطح دانشجو مواجه است که علاوه بر بی‌رغبتی فراگیران در یادگیری، اهداف آموزش آن را محقق نمی‌سازد. از آنجایی که تأثیرگذاری تدریس معکوس در زمینه‌های مختلف آموزش، به‌ویژه آموزش زبان خارجی، به اثبات رسیده است، پژوهش حاضر تلاشی است تا با بهره‌گیری از این رویکرد نوین، تدریس معکوس را جهت ارتقای هدفمند و کیفی فراگیران پیشرفته عربی پیشنهاد و تأثیر آن را در مقایسه با روش‌های سنتی بررسی کند. برای این منظور، داده‌های کیفی (در گام شناختی به مدت یک ترم تحصیلی) و کمی (در گام آزمایشی به مدت سه هفته) گردآوری و به ترتیب توسط تحلیل محتوای کیفی و تحلیل واریانس یک طرفه مورد تحلیل قرار گرفت. بدین ترتیب، یک کلاس آموزشی (سی نفر) از فراگیران دوره پیشرفته صدی الحیاة به صورت نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به دو گروه آزمایشی و یک گروه شاهد، تقسیم شدند. با به کارگیری یک روش شبه‌آزمایشی - مداخله - پس‌آزمون محض با گروه شاهد، عملکرد فراگیران در آزمون‌های موازی نحو، قبل و بعد از مداخله آموزشی، توسط نرم‌افزار اس.پی.اس.اس. مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تحقیق نشان داد که هر سه گروه آموزشی در مرحله پس‌آزمون در مهارت نحو رشد آموزشی داشته‌اند، اما آزمون

۱. استادیار زبان و ادبیات عرب دانشکده شهید محلاتی، قم، ایران (Nparvin68@gmail.com)، نویسنده

مسئول

۲. استادیار آموزش زبان انگلیسی دانشکده شهید محلاتی، قم، ایران

پسینی توکی نشان داد که روش تدریس معکوس (رویکرد استاندارد) در مقایسه با روش سنتی و روش تدریس معکوس (رویکرد مجازی)، تأثیر بیشتری در ارتقای آموزش نحو فراگیران دارد. این تفاوت معنادار در روش‌های تدریس بررسی شده به تفصیل مورد کنکاش قرار گرفته و گزارش شده است.

واژه‌های کلیدی: تدریس معکوس، آموزش زبان عربی، نحو عربی، صدی الحیاة

The Effect of Inverse Teaching on Arabic Syntax Learning: A Comparative Study of Traditional Teaching Method and New Standard and Virtual Educational Methods in Sadie Al-Hayat Educational Department

Nooruddin Parvin¹, Sajjad Farokhipour²

Received: 07/11/2021, Accepted: 22/04/2022

Abstract

Reverse teaching as an educational strategy and a kind of blended learning plays an important role in deepening and facilitating learning and attractiveness and dynamism of education. Arabic syntax education has long faced problems such as traditional teaching methods and content tailored to the student level, which in addition to the students' reluctance to learn, does not fulfill its teaching objectives. Since the effectiveness of reverse teaching in different fields of education, especially foreign language teaching, has been proved, the present study is an attempt to use this new approach to propose reverse teaching to improve the purposeful and qualitative of advanced Arabic learners and investigate its effect in comparison with traditional methods. For this purpose, qualitative data (in cognitive step for one semester) and quantitative data (in experimental step for three weeks) were collected and analyzed by qualitative content analysis and one-way variance analysis, respectively. Therefore, one educational class (30 persons) of the students of the Sadie al-Hayat advanced course was selected by available sampling and divided into two experimental groups and one control group. By employing a quasi-experimental method, pre-test-intervention-post-test, the performance of learners in parallel syntax tests, before and after educational intervention, was evaluated by SPSS software. The results showed that all three educational groups had educational development in post-test skill, but Tukey post-test showed that reverse teaching method (standard approach) has more effect on promoting students' syntax education compared to traditional method and reverse teaching method (virtual approach). This significant difference in the studied teaching methods has been explored and reported in detail.

Keywords: reverse teaching, Arabic language teaching, Arabic syntax, Sadie al-Hayat

1. Assistant Professor of Arabic Language and Literature, Shahid Mahallati Higher Education Center (nparvin68@gmail.com) (Corresponding Author).
2. Assistant Professor of TEFL, Shahid Mahallati Higher Education Center

۱. مقدمه

با توجه به پیشرفت تکنولوژی عصر جدید در هر زمینه سیاسی، اقتصادی، فرهنگی، آموزشی تحول اساسی ایجاد شده و یکی از این تحولات فراهم کردن فرصت‌های جدید یادگیری است. بنابراین اندیشمندان بحث آموزش، استراتژی‌های نوین آموزشی را جهت تعمیق و تسهیل آموزش کشف و آزمایش کردند. تدریس معکوس یکی از این روش‌های آموزش است که توانسته است خلأ ناشی از روش‌های سنتی را پر و زمینه‌های یاددهی و یادگیری در سطوح مختلف آموزشی را فراهم کند.

در روش‌های تدریس سنتی، معلم نقش محوری دارد و فراگیر ملزم به تبعیت از آن است، همکاری و روابط میان گروهی مورد توجه قرار نمی‌گیرد، به تفاوت‌های فردی توجه نمی‌شود، معلم صرفاً بر مطالب و مفاهیم کتاب تکیه و به تکرار دقیق مطالب از سوی فراگیران تأکید دارد و در نهایت، معلم به عنوان منبع و مخزن اطلاعاتی موظف است که اطلاعات را به ذهن فراگیران انتقال دهد (پیاژه به نقل از بهرنگی و آقایی، ۱۳۸۳، ص ۳۷). در روش‌های تدریس سنتی، معلم موضوعات درسی را در شکل برنامه درسی تنظیم و برای کلاس شرح می‌دهد، کلاس در یک زمان مشخص تشکیل و تا مدت زمان مشخصی که از قبل تعیین شده ادامه پیدا می‌کند. روش‌های تدریس سنتی از نوع چهره به چهره و تقریباً ثابت است و موضوع درس از طرف معلم با توجه به برنامه‌ای که کتاب درسی قبلاً آن را تعیین کرده است به طور یکسان به همه کلاس ارائه می‌شود. هدف غایی و نتیجه آموزش برای خود فراگیر هم روشن نیست و یادگیری بر احساس نیاز فراگیران متکی نیست. علت اصلی اجرای تکلیف از طرف فراگیر ارضای خاطر معلم و کسب نمره خوب است (صفاریان و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۲۲)؛ روش تدریس سنتی، به جای پرورش و ظهور خلاقیت، سبب نابودی و حذف آن می‌شود. همچنین، شیوه‌های آموزش سنتی به دلیل عدم طرح موضوع‌های بحث‌برانگیز، محیط آموزشی ملالت‌آور ایجاد می‌کند (کوماروادیلو^۱، ۲۰۰۵). بنابراین «نوع تدریس تأثیری بسزا بر توانایی‌های فراگیر در آموزش دارد و معلمان موفق همواره ارائه‌دهندگان کاریزما و متقاعدگر نیستند، بلکه آنان فراگیران خود را به تکالیف سالم شناختی و اجتماعی وادار می‌کنند و به آنان راه بهره‌گیری موثر از آن‌ها را یاد می‌دهند» (جرویس^۲ و همکاران، ۲۰۰۴).

1. Kumaravadivelue
2. Jervis

با توجه به اینکه در روش‌های تدریس سنتی معلم تاحدودی فرصت درگیر کردن فراگیران را ندارد، چراکه بیشتر وقت کلاس مشغول سخنرانی و ارائه مطالب به فراگیر است. در روش‌های سنتی معلم فرصت و زمینه‌ای برای استفاده از تکنولوژی‌های نوین در خارج از کلاس درس ایجاد نمی‌کند. در عصر جدید روش‌های سنتی انتقال دانش از معلم به دانشجو مطرود شده است و براساس نظریه ساخت‌گرایی و توجه به ویژگی‌های شناختی ذهن انسان، یادگیری اکتشافی در روش‌های سنتی آموزش عربی غایب است. استاد در الگوی تدریس اکتشافی فراگیران را در برابر دانسته‌ها قرار نمی‌دهد، بلکه آن‌ها را با مسئله روبه‌رو می‌سازد تا خود به کشف روابط و راه‌حل‌ها دست یابند. برونر و پیروان الگوی اکتشافی معتقدند این الگو فراموشی را به حداقل می‌رساند و برای همه مقاطع، رشته‌ها و درس‌ها قابل استفاده است. فیلیپ و ترینور^۱ (۲۰۱۴)، دیویی^۲ (۱۹۹۷)، پیازه^۳ (۱۹۷۳)، و ویگوتسکی^۴ (۱۹۹۹) از جمله کسانی بودند که نظریه‌هایی را توسعه دادند که اساس یادگیری اکتشافی است. دیویی معتقد بود که فراگیران به‌طور طبیعی به یادگیری فعالانه برانگیخته می‌شوند و این باعث شده است که یادگیری بیشتری صورت گیرد. او معتقد بود که پیشرفت ذهنی از میان تقابل اجتماعی به‌دست می‌آید و فراگیر، شرکت‌کننده در یادگیری است نه دریافت‌کننده صرف آن (لیگ^۵ و همکاران، ۲۰۰۰). نقص روش‌های تدریس سنتی در قرن معاصر با بیماری کرونا بیشتر خود را نمایان کرد، به‌طوری‌که اکثر سیستم‌های آموزشی دنیا به روش‌های تدریس مدرن مثل تدریس معکوس روی آوردند؛ از آنجایی که در بافت‌های یادگیری زبان خارجی مثل زبان عربی فرصت یادگیری بعد از کلاس وجود ندارد، ارائه محتوا از طریق تدریس معکوس فرصت‌های یادگیری زبان را افزایش می‌دهد.

یادگیری معکوس رویکردی آموزشی است که در آن آموزش مستقیم از فضای آموزش گروهی به فضای آموزش شخصی منتقل می‌شود و در نتیجه فضای گروهی به محیط آموزشی پویا و تعاملی تبدیل می‌شود، فضایی که معلم فراگیران را برای به‌کار بردن مفاهیم و تعامل خلاقانه با موضوع آموزشی، راهنمایی می‌کند (برگمن و وسمنز^۶، ۲۰۱۴).

-
1. Phillips & Trainor
 2. Dewey
 3. Piaget
 4. Vygotsky
 5. Lage
 6. Bergman & Sams

ترجمه عطاران و فرحمند خانقاه، ۱۳۹۶، ص ۲۴). ناگل معتقد است که ارکان یادگیری معکوس عبارت است از محیط‌های قابل انعطاف^۱، فعالیت‌های شاگرد محور^۲، مجموعه متنوعی از استراتژی‌ها^۳ و اجرا توسط معلمان حرفه‌ای. فلسفه یادگیری معکوس آن است که فراگیران باید نقش فعالی در یادگیری داشته باشند، به چالش کشیده شوند تا عمیق‌تر فکر کنند و بین مفاهیم درسی پیوند ایجاد کنند. زمان کوتاهی که معلم با فراگیر در کلاس دارد بهتر است متمرکز بر فراگیران باشد و به نحوی سازمان داده شود که نیازهای آموزشی آن‌ها به بهترین نحو برآورده شود. یادگیری معکوس به معلم کمک می‌کند تا این کار را انجام دهد. در این نوع آموزش کلاس جایی برای آموزش سطحی و منفعل نیست، بلکه محیطی فعال و تعاملی است که همه فراگیران می‌توانند حمایت خاص خود را دریافت کنند و مسئولیت یادگیری خودشان را بپذیرند (برگمن و وسمز، ۲۰۱۴، ترجمه عطاران و فرحمند خانقاه، ۱۳۹۶، ص ۶۶-۶۷). همواره یکی از دغدغه‌های استادان زبان عربی ایران کشف روش‌های آموزشی پویا و جذاب جهت ارتقای کیفیت یادگیری زبان عربی است؛ بنابراین تدریس معکوس یکی از روش‌های نوین و فعالی است که می‌تواند نیاز استادان زبان عربی جهت بهبود و ارتقای یاددهی زبان عربی فراهم کند، چراکه این استراتژی تدریس بسترهای پویایی و تعامل هرچه بیشتر فراگیران نحو عربی را فراهم و انگیزه یادگیری را دوجندان می‌کند. بدین منظور پژوهش حاضر بر آن است تدریس معکوس (استاندارد، مجازی) بر دو متغیر اساسی در حیطه یادگیری نحو در بین فراگیران سطح پیشرفته مکالمه (العالية) مجموعه آموزشی *صدي الحيا* مورد بررسی قرار دهد. بر همین اساس سؤال زیر طرح شده است:

۱. آیا روش‌های تدریس معکوس (استاندارد و مجازی) بر یادگیری نحو زبان عربی فراگیران ایرانی سطح پیشرفته تأثیر دارد؟

فرضیه:

۲. فرض صفر: روش‌های تدریس معکوس (استاندارد و مجازی) بر یادگیری نحو زبان عربی فراگیران ایرانی سطح پیشرفته تأثیر ندارد.

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

1. flexible environments
2. student – centered activities
3. variety of strategies

مطالعات نظری که به پیدایش و توسعه نظریات یادگیری در این زمینه منجر شده است، به همراه مهم ترین بنیان های نظری تدریس معکوس^۱ به صورت خلاصه بررسی شده است:

الف) طبقه بندی بلوم^۲: بلوم (۱۹۶۹) مفهوم جدیدی از یادگیری را مطرح کرد که شامل یک هرم با شش سطح یادگیری است؛ به خاطر سپردن، درک کردن، به کارگیری، تجزیه و تحلیل، ارزشیابی و ابداع است. وی از این طبقه بندی جهت یادگیری شناختی استفاده می کند و معتقد است این هرم دارای سلسله مراتب است، به طوری که برای رسیدن به سطح بالاتر باید سطح پایین تر شناخت کسب شود. زین الدین و هلیلی^۳ (۲۰۱۶) به تفسیر و تبیین این نظریه پرداخته اند که کلاس های آموزش سنتی، تنها سطوح اولیه هرم یادگیری، یعنی به خاطر سپردن و درک را پوشش می دهند، در حالی که تأکید بر اهمیت تحقق بالاترین سطوح یادگیری شناختی برای یادگیری معنادار و عمیق، ارزش یابی و خلق ضروری است. این پژوهشگران همچنین اضافه کردند که کلاس درس معکوس رضایت تمام این سطوح یادگیری را تضمین می کند به گونه ای که زبان آموزان در مراحل اولیه یادگیری یعنی به خاطر سپردن و درک در منزل پیشرفت می کنند، و وقت کلاس صرف چهار سطح آخر طبقه بندی بلوم مثل به کارگیری، تحلیل، نقد و ارزیابی و ابداع می شود. با تأکید بر رابطه بین یادگیری شناختی و آموزش معکوس، تالبرت^۴ (۲۰۱۶) پیشنهاد می کند که طبقه بندی بلوم را می توان در کلاس درس معکوس در دو مرحله مختلف انتقال اطلاعات و کاربرد اطلاعات به کار برد، به گونه ای که انتقال اطلاعات، که برای یادگیری بسیار مهم است، یک عمل مستقل در خارج از کلاس درس باشد، در حالی که جذب اطلاعات، که نیاز به استدلال انتقادی بیشتری دارد، در طول کلاس با راهنمایی معلم صورت پذیرد. بنابراین فایده بنیادی این طبقه بندی که با حل مسئله و تلنگر به دست می آید این است که در یادگیری معکوس سطوح بالاتر که نیاز به تفکر بیشتر دارد، فعالانه به فراگیران کمک می شود.

علاوه بر این، مفهوم یادگیری تسلطی با طبقه بندی بلوم ارتباط نزدیکی دارد که طبق گفته اپارد و رشدی^۵ (۲۰۱۷) مستقیماً با آموزش معکوس مرتبط نیست. اما اهمیت کاربرد

-
1. flip instruction
 2. Bloom's taxonomy
 3. Zainuddin & Halili
 4. Talbert
 5. Eppard & Rochdi

آن را به شیوه‌ای معنادار و ساختاریافته برجسته می‌کند. به عبارت دیگر، وقتی فراگیران از یادگیری تسلطی استفاده می‌کنند، با سرعت خاص خود یاد می‌گیرند و یادگیری با در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی متمایز می‌شود. با این حال، نزدیک‌ترین پیوند بین یادگیری تسلط و آموزش معکوس، اصول بازخورد و مداخله است به گونه‌ای که در یادگیری تسلط، فراگیران ملزم به یادگیری اهداف مشترک هستند و در صورت شکست در یادگیری، مداخله توسط معلم ارائه می‌شود. مطابق با این دیدگاه، برگمن و سمز (۲۰۱۲) ارتباط بین یادگیری تسلط و آموزش معکوس را تأیید می‌کنند که یادگیری تسلط از آموزش معکوس پشتیبانی می‌کند، زیرا نه تنها بر گذرگاه یادگیری فراگیر محور تأکید می‌کند، توجه ویژه‌ای به تفاوت‌های فردی، و ارائه مداخله و بازخورد فراگیران دارد.

(ب) نظریه بار شناختی^۱: ونلیانگ^۲ (۲۰۱۶) معتقد است نظریه بار شناختی بر اساس ایده‌های طرح‌واره ساخته شده و بر این اساس دشواری هر ماده آموزشی را تعیین می‌کند، در نظریه بار شناختی پردازش و فهم اطلاعات دریافتی اگر بیش از توان شناختی فراگیران باشد موجب نارسایی در پردازش و درک مطلب می‌شود (سولر^۳، ۱۹۹۴). ونلیانگ (۲۰۱۶) در نظریه بار شناختی بین بارهای شناختی درونی و بیرونی تمایز قائل می‌شود. با اینکه بار شناختی درونی از تعامل عناصر اطلاعات مفید موجود در هر ماده آموزشی ناشی می‌شود، در حالی که بار شناختی بیرونی توسط تمام اطلاعات اضافی ارائه شده در زمینه تعیین می‌شود. سولر (۱۹۹۴) معتقد است که وقتی بسیاری از عناصر اطلاعاتی با هم تعامل داشته باشند و نیاز به پردازش هم‌زمان داشته باشند، بار شناختی ذاتی بالا خواهد بود و یادگیری مطالب دشوار خواهد بود، همچنین اعتقاد بر این است که تئوری بار شناختی مستقیماً با آموزش معکوس مرتبط است، زیرا در کلاس‌های درس معکوس، جابه‌جایی مطالب در خارج از کلاس به فراگیران این فرصت را می‌دهد که قبل از آمدن به کلاس، دانش قبلی خود را ایجاد کنند. اساس این نظریه برای کلاس درس معکوس این است که فراگیرانی که قبل از شروع کلاس آمادگی بهتری دارند، همان مطالب را با بار شناختی ذاتی کم‌تر پردازش و راحت‌تر درک می‌کنند، زیرا با تعداد کم‌تری از طرح‌واره‌های جدید مواجه می‌شوند و موانع احتمالی بار شناختی بیرونی به حداقل می‌رسد (استزler^۴، ۲۰۱۰).

1. cognitive load theory
 2. Weniliang
 3. Sweller
 4. Stezler

ج) سازه‌گرایی شناختی^۱: به گفته جرویس و همکاران (۲۰۱۴) آموزش معکوس نیز در ساخت‌گرایی شناختی و نظریه‌های رشد شناختی پیازه ریشه دارد. با این ادعا ارتباط تنگاتنگی دارد که اپارد و روچدی (۲۰۱۷) معتقد بودند در چارچوب نظریه پیازه، زمانی که یادگیرندگان سعی می‌کنند واقعیت را درک کنند، بیشتر یادگیری در زمینه‌ای اتفاق می‌افتد که در آن سبک‌های یادگیرندگان به شیوه‌ای وابسته، مشارکتی یا مستقل در نظر گرفته می‌شوند. پیازه^۲ (۱۹۶۷) یادگیری اکتشافی را عامل اصلی یادگیری می‌دانستند و به آن اعتقاد تام داشتند و اظهار داشت که برای کسب دانش جدید، نباید اطلاعات به‌طور مستقیم و بدون هیچ مداخله‌ای در اختیار یادگیرندگان ارائه کرد، بلکه فراگیران باید دانش خود را از طریق تجربه بسازند. در این نظریه تعارض شناختی یک اصل ضروری برای رشد شناختی و رسیدن به سطح بالاتر یادگیری است که از طریق تعامل محقق می‌شود. اپارد و روچدی (۲۰۱۷) معتقدند یادگیری فعال که به یادگیری اکتشافی و تعارض شناختی از طریق تعامل منجر می‌شود، دو اصل مهم سازنده‌گرایی شناختی هستند که به‌عنوان بخش جدایی‌ناپذیر کلاس درس معکوس عمل می‌کنند.

د) ساخت‌گرایی اجتماعی^۳: جرویس و همکاران (۲۰۱۴) معتقدند که ساخت‌گرایی اجتماعی یکی از ارکان اصلی آموزش معکوس است، که دانش را نتیجه تعاملات بین فردی می‌داند، سپس درونی می‌شود. برگمن و سامز (۲۰۱۲) به‌عنوان طرفداران آموزش معکوس معتقدند که هر روش یادگیری مبتنی بر ساخت‌گرایی اجتماعی مستلزم آن است که آموزش یادگیرنده محور باشد که در آن معلم فقط به‌عنوان تسهیل‌کننده بازخورد، راهنمایی، کمک و انگیزه ارائه می‌دهد؛ بنابراین، نظریه یادگیری محور مرتبط با آموزش معکوس، یادگیری فعال مبتنی بر حل مسئله و پژوهش ترویج می‌کند؛ مطابق با این دیدگاه، ویگوتسکی (۱۹۷۸)، پدر سازه‌گرایی اجتماعی معتقد است یادگیری به‌عنوان یک فرایند، زمانی اتفاق می‌افتد که فراگیر توسط یک فرد آگاه‌تر کمک و در منطقه مجاور رشد فراگیر از طریق حل مسئله درونی می‌شود. لیگ و همکاران (۲۰۰۰) معتقدند که حل مسئله بخشی جدایی‌ناپذیر از تدریس معکوس است. بنابراین در کلاس درس معکوس به فراگیران وظایف حل مسئله محول می‌شود که آن‌ها باید از اطلاعاتی که از طریق تماشای فیلم در خارج از کلاس یاد گرفته‌اند، استفاده کنند. فراگیران به‌صورت فردی یا گروهی و

1. cognitive constructivism
2. Piaget
3. social constructivism

با کمک معلم این تکالیف را انجام می‌دهند. در صورتی که فراگیران در حل مسئله با مشکل مواجه شوند معلم با مداخله به آنان کمک می‌کند که یادگیری آن‌ها برای رسیدن به سطوح بالاتر فعالیت شامل عملکرد مستقل و سپس درونی‌سازی، تقویت می‌شود.

با توجه به تأثیر ویژه روش تدریس معکوس در امر مهم یادگیری تاکنون تحقیقات زیادی انجام شده است که می‌توان به چند موارد اشاره کرد: جاینگ^۱ و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی رویکرد آموزش معکوس در آموزش زبان را بررسی کردند و چالش‌های اصلی، مفاهیم و مدل تعامل در این رویکرد را بررسی کردند. این پژوهش ۳۳ تحقیق انجام شده در آموزش زبان معکوس براساس نمایه استنادی علوم اجتماعی را ترکیب کرد. سؤالات تحقیق شامل روند کلی و ویژگی‌های مطالعات موجود، کانون‌های پژوهشی آن‌ها، نقش فناوری و تلفیق تئوری‌ها، مدل‌ها یا استراتژی‌های یادگیری و آموزش زبان خارجی و زبان دوم در کلاس درس معکوس بود. نتایج این مطالعه تعدادی از شکاف‌های تحقیقاتی مانند سوگیری نسبت به مطالعات کمی نتیجه‌محور نسبت به مطالعات کیفی فرایندمحور را روشن می‌کند. همچنین مشخص شد که اکثر مطالعات از دیدگاه فراگیران انجام شده و نظرات استادان توجه نشده است. در این مطالعه، براساس نتایج، تعدادی پیشنهاد برای طراحی و اجرای دوره ارائه شد، از جمله یک مدل تعامل جامع که چهار عنصر کلیدی را در آموزش زبان خارجی ادغام می‌کند و دو نوع تعامل، یعنی تعامل با محتوا و تعامل از طریق محتوا و منحصر به فرد بودن آموزش معکوس را برجسته می‌کند.

زو^۲ و همکاران (۲۰۲۰) با رویکردی نوآورانه به بررسی آموزش معکوس پرداخته‌اند و آن را با یادگیری از ویکی‌پدیا ادغام کردند. به‌طور خاص، این مطالعه به بررسی نحوه ادغام ویکی‌پدیا با یادگیری معکوس در آموزش عالی از طریق رویکرد یادگیری مبتنی بر پروژه پرداخت. نویسندگان یک مدل یادگیری معکوس ابداع کردند که در آن ویکی‌پدیا برای ایجاد یک محیط یادگیری مشارکتی به کار گرفته شد. برای این منظور، دو گروه از فراگیران در مطالعه شرکت کردند و از آن‌ها خواسته شد تا با پروژه‌های گروهی مدخل‌های ویکی‌پدیا را تکمیل کنند. یکی از این پروژه‌ها در کلاس درس معکوس و دیگری در کلاس معمولی تدریس می‌شد. در همان زمان، یک پلت‌فرم یادگیری مشارکتی برخط برای ارائه یک محیط یادگیری تعاملی برای یادگیری

1. Jaing
2. Zou

شرکت کنندگان با ویکی پدیا ایجاد شد. یافته‌های این مطالعه نشان داد که یادگیری با ویکی پدیا در کلاس درس معکوس مؤثرتر از یادگیری با ویکی پدیا در کلاس درس سنتی بود و زبان آموزان نسخه‌های بیشتری از مدخل‌های ویکی پدیا را ایجاد کردند. نتایج پژوهش حاکی از آن است که کلاس یادگیری معکوس فرصت‌های همکاری و تعامل بیشتری برای یادگیری فعال فراهم می‌کند.

رضا خیرآبادی (۱۳۹۶) تأثیر راهبرد کلاس معکوس بر یادگیری بخش گرامر درس زبان انگلیسی پایه دهم تحصیلی را مورد بررسی قرار داده است که نتایج پژوهش حاکی از آن است که اجرای راهبرد کلاس معکوس انگیزه معلمان و دانش آموزان را افزایش داد و کلاس درس را برای آن‌ها جذاب‌تر و ارتباطی‌تر کرد. و از طرفی مشارکان در فرایند آموزش و پرورش به خصوص مدیران مدارس و والدین می‌توان از الگوی کلاس معکوس در کلاس‌های زبان انگلیسی بهره برد و برخی از محدودیت‌ها و تنگناهای نظام آموزشی، از جمله کمبود زمان آموزش را مرتفع کرد.

پیری و همکاران (۲۰۱۸) تأثیر کلاس معکوس بر خود راهبری در یادگیری درس زبان انگلیسی بررسی کردند؛ یافته‌های نشانگر آن است که آموزش معکوس توانسته با کمک متغیر کوریت (پیش‌آزمون) اثر معنی‌داری بر متغیر خودراهبردی (به جز مؤلفه خودمدیریتی) در یادگیری اثر بگذرد. همچنین میانگین نمرات، دانش آموزان در پس آزمون دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت چشمگیری با یکدیگر دارند که میانگین نمرات خودراهبردی یادگیری دانش آموزان آموزش دیده از طریق آموزش معکوس بالاتر بود.

خلاً ناشی از تحقیقات روش‌های نوین تدریس آزمایشی و شبه آزمایشی یکی از مشکلاتی است که همواره دامن گیر زبان و ادبیات عرب بوده و هست. تدریس معکوس یکی از روش‌های نوین تدریس است که تاکنون پژوهش مستقلی در زبان عربی انجام نشده است و البته در زمینه مشکلاتی یادگیری نحو مقالات ارزشمند به رشته تحریر درآمده است که در اینجا به مواردی اشاره می‌کنیم. متقی‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) در مقاله میزان اجرای روش‌ها و فنون تدریس قواعد در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی از نظر معلمان و دانشجویان مورد کنکاش قرار دادند. یافته‌های حاصل از آن مؤید آن است که تدریس معکوس نقش بسزایی در یادگیری نحو عربی دارد، چراکه از یک طرف استادان

بیشتر از روش سنتی قیاسی بهره می‌برند و به فنون جدید تدریس، همچون استفاده روش‌های تدریس نوین توجه چندانی نداشتند و از طرفی دیگر کتاب‌های آموزش قواعد زبان عربی در ایران برخلاف آموزش زبان‌های خارجی دیگر مثل زبان انگلیسی، بدون سی دی صوتی و تصویری تهیه شده‌اند. لذا ضروری است کتاب‌های مورد نظر برای تدریس قواعد عربی همراه با سی دی‌های کمک آموزشی تنظیم شوند. حسنی (۲۰۱۱) در مقاله «الجانب الوظيفي في تدريس قواعد اللغة العربية للناطقين بغيرها: افكار و تطبيقات» به اهمیت بررسی قواعد براساس روش کاربردی برای متکلمان غیرعرب در سطح دانشگاهی پرداخته است. وی در این پژوهش مهارت‌های کاربردی مناسبی را برای آموزش قواعد در اختیار معلمان و دانشجویان قرار می‌دهد. مهم‌ترین یافته‌های این پژوهش نشان داد بررسی قواعد زبان عربی با روش کاربردی بهترین و ساده‌ترین روش برای تشویق آن‌ها در درک مفاهیم قواعد است. پروین و همکاران (۱۴۰۰) به بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی مکتوب بر یادگیری نگارش زبان خارجی: مطالعه مقایسه‌ای بازخوردهای فرازبان‌شناختی^۱، فراخوانشی^۲ و نوقالب^۳ در مجموعه آموزشی *صدی الحیاة* پرداخته‌اند که نتایج پژوهش حاکی از آن است که روش‌های نوین آموزشی نقش کلیدی در یادگیری زبان دوم دارند، چراکه آموزش نگارش زبان عربی در بافت تحقیق حاضر، همانند سایر زبان‌های رایج دنیا به صورت معنادار متأثر از بازخوردهای اصلاحی استخدام شده در کلاس قرار گرفت و باعث بهبود یادگیری فراگیران ایرانی زبان عربی به‌عنوان زبان دوم شد.

علی رغم توجه بین‌المللی اندیشمندان آموزش زبان در کشورها و زبان‌های مختلف، تاکنون در زمینه آموزش نحو زبان عربی پژوهشی مستقل و بنیادی در زمینه تدریس معکوس انجام نشده است. بنابراین پژوهش حاضر بر آنست که تأثیر تدریس معکوس را در مجموعه کتاب‌های *صدی الحیاة* چهار مرحله پیشرفته را مورد بررسی و آزمایش قرار دهد.

روش پژوهش

روش تحقیق استفاده شده در این مقاله چند روشی - چندفازی^۴ است. از آنجایی که هدف

1. metalinguistic
2. elicitation
3. recast
4. multi-phase multi-method

اول تحقیق حاضر انجام یک گام شناختی به منظور کشف خطاهای فراگیران بود، فاز اول تحقیق حاضر به صورت کیفی انجام شد که براساس آن به کمک مشاهده و انجام آزمون‌های تکوینی کلاسی در طول یک ترم آموزشی، خطاهای فراگیران جمع‌آوری و مورد تحلیل محتوا قرار گرفت. با توجه به ماهیت مطالعه حاضر، برای گزارش داده‌های کیفی و تحلیل آن‌ها به آمار توصیفی بسنده شد. به عبارت دیگر، فراگیران به کمک ارزشیابی تکوینی کلاسی مورد ارزشیابی مستمر قرار گرفتند و داده‌های گام کیفی که شامل خطاهای یادگیری فراگیران است، براساس فراوانی آن‌ها در عملکرد فراگیران انتخاب شدند و به ترتیب براساس شیوه تحلیل کیفی و کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی در دسته‌بندی‌های مربوطه، قرار گرفتند. روایی محتوایی خطاهای حادث شده براساس تطابق با سرفصل‌های آموزشی کتاب‌های *صدی‌الجهة* انجام شد. از آنجایی که برای شناخت خطاها در گام کیفی از مشاهده و ارزشیابی تکوینی معلم استفاده شد، هیچ ابزاری در این گام استفاده نشد. در فاز دوم تحقیق که معطوف به انجام آزمایش و بررسی تأثیر رویکردهای مختلف تدریس معکوس بر یادگیری فراگیران است، از طرح آزمایشی مداخله - پس آزمون محض^۱ استفاده شد. نکته حائز اهمیت در این طرح آزمایشی، شرکت کنندگان پژوهش، سی نفر از فراگیران زبان عربی سطح پیشرفته (العالیة) مجموعه آموزشی *صدی‌الجهة*، به صورت نمونه‌گیری در دسترس^۲ انتخاب شدند. در این مرحله، این دانشجویان به صورت تصادفی به دو گروه آزمایشی^۳ (گروه آزمایشی یک، ده نفر و گروه آزمایشی دوم، ده نفر) و یک گروه شاهد^۴ (ده نفر) تقسیم شدند و در یک طرح تحقیق «پس آزمون محض با گروه شاهد» مورد مقایسه قرار گرفتند. به عبارت دیگر، پس از استخراج خطاهای نحوی و الگوی مداخلاتی بومی متناسب با مشکلات یافت شده، گروه‌های آزمایشی اول و دوم به مدت چهار جلسه و به ترتیب براساس روش تدریس معکوس استاندارد و مجازی، به ترتیب مورد مداخله قرار گرفتند. در حالی که گروه شاهد مورد هیچ مداخله‌ای قرار نگرفت و به مدت چهار جلسه در کلاس‌های سنتی آموزش عربی شرکت کرد. سپس هر سه گروه در یک آزمون محقق ساخته که مبتنی بر مشکلات یادگیری استخراج شده همه فراگیران در نحو بود، مورد ارزیابی قرار گرفتند. روایی صوری و محتوایی آزمون ساخته شده توسط

1. post-test control only design
2. convenience sampling
3. experimental group
4. control group

گروه تحقیق بررسی شد. همچنین پایایی آزمون مربوط نیز پیش تر در یک مطالعه آزمون^۱ در یک آموزشگاه مکالمه عربی در شهر قم مورد بررسی قرار گرفت و آلفای کرومباخ معادل ۰/۷۶ گزارش شد. نتایج حاصل از این آزمون وارد نرم افزار اس.پی.اس.اس. شد و توسط آزمون تحلیل واریانس یک طرفه مورد مقایسه قرار گرفتند. به دلیل معنادار بودن اختلاف میانگین نمرات گروه‌های تحقیق در پس آزمون، برای مشخص کردن محل دقیق خطا نیز از یک آزمون پسینی پست هاک (توکی)^۲ استفاده شد. نتایج تحقیق به همراه تفسیر و بحث آن‌ها در بخش ادامه ارائه شد.

یافته‌ها

در جدول‌های زیر نتایج و توضیحات حاصل از این کاربست تبیین و تحلیل می‌شود. با توجه به این که روش پژوهش حاضر چندفازی - چند روشی است، در جدول اول خطاهای ناشی از فاز کیفی، جمع‌آوری و به همراه فراوانی تحلیل می‌شود.

جدول ۱ خطاهای استخراج شده از آزمون نحو فراگیران در فاز کیفی

ردیف	نوع خطا	شاهد مثال	توضیح
۱	مفعول مطلق	وهی أن علی الإنسان أن لا یقف من الحیاة وقوفاً حاسماً جازماً نهائياً.	در این شاهد مثال بهتر بود به جای مصدر وقوفاً از مصدر نوعی وَقْفَةً استفاده می‌کرد؛ چرا که می‌خواهد کیفیت و هیئت فعل را برای مخاطب نشان دهد که باید از مصدر نوعی بر وزن «فَعْلَةٌ» استفاده کرد. (وَقْفَةً حاسمة جازمة نهائیه)
۲	فاعل «ضمیر منفصل مرفوعی»	كانت جماعات الأزهار والورد تستمع لحکایات الفراش، وتنشرها عطرها تعبيراً عن فرحتها بصدافة الفراش.	کلمه عطرها به اشتباه فاعل تنشر و به صورت مرفوع ذکر شده است، زیرا فاعل تنشر ضمیر منفصل مرفوعی «هی» مستتر است که به ماقبل بر می‌گردد.

ادامه جدول ۱

ردیف	نوع خطا	شاهد مثال	توضیح
------	---------	-----------	-------

1. pilot
2. post-hoc tukey test

۳	اعراب الکَلّ شدید الاقتناع أنّ خاتمه هو تقدیری الصحيح. وذهب الجميع الى القاضي	بايد القاضي اعراب كسرة آن ظاهر نمی‌شد، چراکه اسم منقوص در حالت رفع و جر اعرابش تقدیری است.
۴	مطابقت مبتدا أمّ نشوان فهي عاملٌ في معمل و خبر السكر.	كلمة عاملٌ بايد علامت تأنيث آن «علامة» ظاهر می‌شد، چرا که بین مبتدا و خبر مشتق از لحاظ مذکر و مؤنث مطابقت وجود داشته باشد.
۵	لا نفی جنس ولدی تناولک الطعام إياک أن تحنی رأسک عند کلّ لقمة لأنّ الطعام یدنو من الفم لا الفم من الطعام.	«الفم» نباید به صورت منصوب ذکر می‌شد، چراکه هرگاه اسم لا نفی جنس معرفه باشد عمل لا نفی جنس باطل می‌شود.
۶	اسم و خبر كان الإنسان البدائي الذي يعيش في الكهوف مضطرباً لشقّ طريقة عبر الصُّخور.	بايد الإنسان و البدائي هم به تبعیت مرفوع و مضطرباً منصوب می‌شد، چراکه مبتدا و خبر با ورود افعال ناقصه اعراب آن تغییر می‌کند و مبتدا را اسم خود و مرفوع و خبر را خبر خود منصوب می‌کند.
۷	مفعول له يُوسفني عدم التمكن من الحضور إيسافاً لإصابتي بزكام شديد يضطرتني إلى ملازمة الفراش.	از آنجایی که می‌خواهد سبب فعل را بیان کند؛ بنابراین کاربرد مصدر إيسافاً اشتباه است و باید از مفعول له استفاده کند که لازمه آن، کاربرد مصدری غیر از مصدر خود فعل است. در اینجا بهتر بود مصدر «نظراً» را می‌آورد.
۸	نعت و منعت تقوم محكمة العدل الدولي بتسوية المنازعات بين البلدان الاعضاء في الأمم المتحدة.	كلمه الدولي بايد به صورت مؤنث (الدولية) ذکر می‌شد، چراکه محكمة که منعت است مؤنث است و نعت و منعت باید از لحاظ مؤنث و مذکر مطابقت کامل داشته باشند.

ادامه جدول ۱

ردیف	نوع خطا	شاهد مثال	توضیح
------	---------	-----------	-------

۹	حال و صاحب	بکتُ نجمةً صغيرةً في وسط الليل.	باتوجه به اینکه <u>صغيرةً</u> یکی از حالت‌های <u>نجمة</u> را بیان می‌کند باید به صورت منصوب ذکر می‌شد و از طرفی <u>نجمة</u> معرفه به علم است <u>صغيرةً</u> نمی‌تواند صفت آن واقع شود.
۱۰	استثناء	ليس التّقدم المادّي والتّكنولوجي إلا عنصراً من عناصرها...	<u>عنصر</u> باید به صورت منصوب ذکر می‌شد، زیرا جمله منفی که مستثنی منه آن حذف شده باشد اسم بعد از «إلا» براساس جایگاهش در جمله قبل از «الا» نقش می‌پذیرد که در این مثال <u>عنصراً</u> خبر لیس و منصوب است.
۱۱	منادی	وأنت مالک!! هل شاهدتنا يوماً في غرفة نومك يا ضفدعاً!!؟	کلمه <u>ضفدعاً</u> باید به صورت مبنی بر ضم به کار گرفته می‌شد، چرا که منادی مفرد علم مبنی بر ضم محلا منصوب است.

نتایج حاصل از پیش‌آزمون تصحیح شد، خطاهای فراگیران استخراج و مورد بررسی قرار گرفت و جهت ارتقای یادگیری و ارزشیابی فراگیران تمرین‌های مطابق با نوع خطاها به آن‌ها ارائه شد، که جدول ۲ تمرین‌های ذکر شده را نشان می‌دهد:

جدول ۲ تمرین ارائه شده جهت ارزشیابی فراگیران در فاز کیفی

ردیف	نوع خطا	تمرین ارائه شده جهت ارزشیابی
۱	مفعول مطلق	ضع المفعول المطلق المناسب مكان النقط: ۱. نامت النواطير أبدياً ۲. ساعد القائد جنوده كبيرة
۲	فاعل «ضمير منفصل مرفوعی»	إستخرج الضمائر المنفصلة واذكر نوعها ومحلها من الإعراب، في ما يأتي: ۱. نحن اللبائين نحب المغامرة في بلاد الاغتراب. ۲. جئتك بالكتاب الذي أعطيتك إياه.
۳	اعراب تقدیری	حوّل النكرة إلى معرفة، والمعرفة إلى نكرة في ما يأتي: ساع، المعاني، الراقی، ماضٍ
ادامه جدول ۲		
ردیف	نوع خطا	تمرین ارائه شده جهت ارزشیابی

۴	مطابقت مبتدا و خبر	دلّ علی المبتدأ والخبر فی الجمل الآتیة: ۱. المیاه منقطعة منذ البارحة. ۲. هؤلاء الرجال هم المعلمون.
۵	لا نفی جنس	دلّ علی اسم «لا» النافیة للجنس فی الجمل الآتیة: ۱. لا قولَ أَجْمَلُ من الحقّ. ۲. لا شجاعاً قلبه مذمومٌ.
۶	اسم و خبر افعال ناقصه	دلّ علی اسم و خبر أفعال الناقصة فی الجمل الآتیة: ۱. كان ولده الصّغیر یدرس فی الثّانویة. ۲. صار إیراهیم رجلاً عالماً
۷	مفعول له	أذكر السّبب الّذی جعل المفعول لأجله مجروراً بحرف الجرّ «اللّام»: ۱. سافرتُ للدّرس. ۲. إنسحبتُ للخوف من المعركة
۸	نعت و منعوت	ضع فی الفراغ نعتاً مناسباً واضبطه بالحركات: العائلة تُسعد الوطن الّذی تنتمی إلیه. الرّوجة دُرّة ثمینة.
۹	حال و صاحب حال	دلّ علی الحال و صاحب الحال فی الجمل الآتیة: ۱. سار الرّفاق متباطئین باتجاه السّاحة. ۲. لا یزال الضّوء یلمع باهتاً فی عُرف النّوم.
۱۰	استثناء	أضبط المسستثنی بالحركة بالحركة المناسبة فی العبارات الآتیة: ۱. ینقص کلّ شیء بالإنفاق إلا العلم. ۲. لا یسرّنی غیر نهوض الأمة.
۱۱	منادی	نادِ الأسماء الآتیة وارسم علیها الحركة المناسبة: حاملٌ معظفاً، فؤاد، سائقو السّیارات.

بعد از مداخله آموزشی، هر سه گروه در یک آزمون بسندگی که توسط معلم از محتوای کتب مرحله العایة صدی الحیاه، طراحی شده بود، شرکت کردند. نتایج حاصل از این آزمون جمع آوری شد و به کمک نرم افزار اس. پی. اس. اس. (نسخه ۲۱) و به کمک آزمون آنووا (تحلیل یک طرفه واریانس) مورد مطالعه قرار گرفتند که نتایج آن در جدول های زیر آمده است.

جدول ۳ خروجی تحلیل واریانس یک طرفه برای مقایسه میانگین گروهها (پس آزمون)

مجموع مربعات درجه آزادی مربع میانگین اف معناداری

۰/۰۰۰	۱۴/۹۶۹	۳۲/۴۳۳	۲	۶۴/۸۶۷	بین گروه‌ها
		۲/۱۶۷	۲۷	۵۸/۵۰۰	درون گروه‌ها
			۲۹	۱۲۳/۳۶۷	مجموع

نتایج حاصل از تحلیل واریانس یک متغیره جدول ۳ بیانگر آن است که بین عملکرد گروه‌ها در پس آزمون نحو تفاوت معناداری وجود دارد، به طوری که مقدار $f(2, 27)$ برابر با $(14/969)$ است و درجه معناداری از مقدار p کم‌تر است $(0,000)$ ؛ بنابراین تفاوت معنادار در پس آزمون نتیجه مداخله تدریس معکوس بین فراگیران است. پژوهش حاضر جهت نشان دادن دقیق تفاوت‌ها از یک آزمون پسینی پست‌ها که استفاده شده است که نتایج آن در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴ نتایج آزمون پسینی توکی برای مشخص کردن محل دقیق اختلاف بین گروه‌ها

۹۵ درصد فاصله اطمینان		معیار معناداری	تفاوت میانگین خطای معیار	گروه (J)	گروه (I)
کران بالا	کران پایین				
-۰۰۷	-۳/۳۳	۰۰۴۰	۰۶۵۸	-۱/۷۰۰	مجازی استاندارد
۳/۵۳	۰۲۷	۰۰۲۰	۰۶۵۸	۱/۹۰۰	سنتی (شاهد)
۳/۳۳	۰۰۷	۰۰۴۰	۰۶۵۸	۱/۷۰۰	مجازی استاندارد
۵/۲۳	۱/۹۷	۰۰۰۰	۰۶۵۸	۳/۶۰۰	سنتی (شاهد)
-۰۲۷	-۳/۵۳	۰۰۲۰	۰۶۵۸	-۱/۹۰۰	مجازی (شاهد)
-۱/۹۷	۲۳/-۵	۰۰۰۰	۰۶۵۸	-۳/۶۰۰	استاندارد

نتایج آزمون پسینی توکی نشان می‌دهد که بین گروه آموزش مجازی با گروه‌های استاندارد و سنتی (شاهد) اختلاف معنادار وجود دارد (مقدار P به ترتیب $0/040$ و $0/020$). عملکرد گروه آموزش استاندارد نسبت به گروه آموزش سنتی (شاهد) بهتر است. این در حالی است که از حیث آماری هم اختلاف معنادار هست $(p = 0/000)$. آزمون پسینی توکی و آمار توصیفی بیانگر آن است که ضمن اینکه بین گروه‌ها تفاوت معناداری وجود دارد، اما گروه آموزش استاندارد نسبت به دو گروه دیگر عملکرد بهتری داشته است و گروه آموزش مجازی نیز عملکرد بهتری نسبت به گروه آموزش سنتی (شاهد) داشته است. بنابراین روش آموزش تدریس معکوس بیشترین تأثیر در بهبود یادگیری نحو دارد و در تدریس معکوس روش آموزش استاندارد در درجه اول تأثیرگذاری قرار دارد و روش

تدریس مجازی در جایگاه دو قرار گرفت که مؤید این امر تفاوت معناداری بود که در جدول‌های ۱ تا ۴ به‌طور تفصیلی نشان داده شد.

بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به اینکه در تدریس معکوس به جای ارائه یک طرفه درس از سوی معلم، زمان زیادی جهت تعامل و یاددهی دوطرفه وجود دارد، بدون شک این روش آموزش و یاددهی موجب ارتقای یادگیری در فراگیران شده است و از آنجایی که فراگیر مواد درس به‌صورت ضبط‌شده و فایل در دسترس دارد، بنابراین از نقش غالباً منفعل که در روش‌های سنتی داشته خارج شده و با توجه به توانایی خویش به امر یادگیری اقدام می‌کند و همین موضوع خیلی از پیامدهای ناشی از کلاس‌های حضوری مثل استرس ازدست دادن بخشی از مطالب کلاس را ندارند و به‌صورت خودآگانه و با توجه به سرعت یادگیری خویش و ویژگی‌های فردی اقدام به فرایند یادگیری می‌کند. این یافته‌ها در این بُعد با یافته‌های برگمن^۱ و همکاران (۲۰۱۱) تطابق دارد که نشان داده است کلاس معکوس وسیله‌ای برای تعامل بین فراگیر و معلم (محیطی که در آن فراگیر مسئولیت یادگیری خود را برعهده دارد)؛ تلفیقی از تدریس مستقیم^۲ با یادگیری برساختی^۳ (در آن فراگیر به هر دلیلی از جمله بیماری و ... از درس عقب نمی‌ماند)؛ کلاسی که در آن محتوا به‌طور مستمر بازبینی و اصلاح، آرشو و نگهداری می‌شود (فراگیران همه در فرایند یادگیری مشارکت دارند)؛ محلی که در آن فراگیر می‌تواند آموزش فردی شده «یعنی آموزش مبتنی بر نیازها و ویژگی‌های فردی خود» دریافت کند (به‌نقل از خیرآبادی، ۱۳۹۶، ص ۱۴۴-۱۴۵).

لذا روش آموزش معکوس از یک طرف موجب شد که فراگیران نحو زبان عربی ضمن حس متعهد و فعال بودن در یادگیری از آن چرخه‌های مکرر سنتی به موقعیتی پویا و تکاملی منتقل شوند. لذا ضمن احساس مستقل بودن یادگیری عمیق اتفاق افتاد؛ و از طرفی دیگر تدریس معکوس بهترین روش آموزشی جهت دغدغه‌های علمای معاصر نحو در راستای کاربردی کردن نحو یا همان «النحو الوظيفی» باشد، چرا که همه مؤلفه‌های پیاده‌سازی نحو کاربردی در تدریس معکوس مشهود است، نتایج آماری پژوهش نیز مؤید

1. Bergman
2. direct instruction
3. construtivist learning

این امر است.

نتایج پژوهش حاکی از آن است با توجه به پیچیدگی که در نحو زبان عربی وجود دارد توجه به روش‌های آموزشی، محل یادگیری، شرایط و ویژگی‌های فردی، تمرین و تکرار نقش کلیدی در یادگیری آن دارد. بنابراین تدریس معکوس می‌تواند این پیچیدگی را تسهیل و دغدغه‌استادان و فراگیران را در آموزش محقق سازد. از طرفی این تحقیق نشان داد که جایگاه خالی روش‌های نوین از جمله تدریس معکوس در گروه زبان و ادبیات عرب کاملاً مشهود است. بنابراین این پژوهش تأثیر روش‌های آموزشی نوین مثل تدریس معکوس را در امر مهم یادگیری نحو زبان عربی اثبات کرد.

با توجه به نتایج حاصل از این کاربست به محققان آینده توصیه می‌شود که شرکت‌کنندگان و گروه‌های بیشتری را در نمونه‌گیری وارد کنند تا بتوان از میزان تعمیم‌یافتگی آن در حد گسترده‌تری استفاده کرد.

به پژوهشگران توصیه می‌شود روش تدریس معکوس یکی از روش‌های نوین آموزشی است که تاکنون در پژوهش‌های زبان عربی توجه زیادی به آن نشده است. بنابراین جهت کاربرد این روش، در دیگر ماده‌های آموزشی زبان عربی مورد بررسی و کنکاش قرار بگیرد.

به استادان محترم توصیه می‌شود با به‌کارگیری روش‌های نوین آموزشی، تهدیدهای احتمالی آموزش حضوری مانند شیوع ویروس کرونا و مشکلات مشابه آن در آینده را به فرصت آموزشی تبدیل کنند.

منابع

- اشکوری، س.ع.، انصارشهری، ع.، تواضعی، ش.، صادقی مجد، م.ج.، فکری، م.، و محسنی‌نژاد، س. (۱۳۸۳). *صدی الحیاة: المرحلة العالیة ۱*. تهران: کانون زبان ایران.
- برگمن، ج.؛ و وسَمز، آ. (۲۰۱۴). *یادگیری معکوس*. ترجمه م. عطاران و م. فرحمن‌خانقاه (۱۳۹۶). تهران: مرکز نوآوری‌های آموزشی مرآت.
- بهرنگی، م.ر.، و آقایی، ط. (۱۳۸۱). تحول ناشی از تدریس مشارکتی از نوع جیگ‌ساو در وضعیت سنتی تدریس دانش‌آموزان پایه پنجم. *نوآوری آموزشی*، ۱۰، ۵۲-۳۶.
- بهمنی، م.، جوادی‌پور، م.، حکیم‌زاده، ر.، صالحی، ک. و علوی مقدم، س. ب. (۱۳۹۷). بررسی نگرش معلمان انگلیسی درباره کاربرد مدل آموزش معکوس در مدارس ایران. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۹، ۶۱-۸۷.
- پروین، ن.، فرخی‌پور، س.، شوشتری، م. (۱۴۰۰). بررسی تأثیر بازخوردهای اصلاحی مکتوب بر یادگیری

- نگارش زبان خارجی: مطالعه مقایسه‌ای بازخوردهای فرازبانشناختی. فراخوانشی و نو قالب در مجموعه آموزشی صدی الحیاة. پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، ۴۸، ۱۳۸-۱۵۹.
- پیری، م.، صاحب یار، ح.، و سعداللهی، آ. (۲۰۱۸). تأثیر کلاس معکوس بر خودراهبردی در یادگیری درس زبان انگلیسی. نشریه علمی فناوری آموزش، ۲، ۱۴۱-۱۴۸.
- صفاریان، س.، فلاح، و.، میرحسینی، س.ح. (۱۳۸۹). مقایسه تأثیر آموزش به کمک نرم‌افزارهای آموزشی و روش تدریس سنتی بر یادگیری درس ریاضی. فن‌آوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، ۲، ۲۲-۳۶.
- گلزرای، ز.، و عطاران، م. (۱۳۹۵). تدریس به روش معکوس در آموزش عالی: روایت‌های یک مدرس دانشگاه. نظریه و عمل در برنامه‌درسی، ۷، ۸۱-۱۳۶.
- متقی‌زاده، ع.، حیدری، ا.، و پروین، ن. (۱۳۹۳). آسیب‌شناسی میزان اجرای فنون تدریس نگارش در مقطع کارشناسی رشته زبان و ادبیات عربی از نظر اساتید و دانشجویان. مجله انجمن زبان و ادبیات عرب، ۱۰، ۱۰۷-۱۲۶.
- نیازی، م. (۱۳۹۰). روش‌های تحقیق تلفیقی. جنبش سوم روش‌شناختی در علوم اجتماعی. مطالعات اجتماعی ایران، ۲، ۱۵۸-۱۸۱.
- Bell, M.R. (2015). An investigation of the impact of a flipped classroom instructional approach on high school students' content knowledge and attitudinal toward the environment (masters thesis). UK, Brigham Young University.
- Beragmann, J., Overmyer, J., & Wilie, B. (2011). The Flipped class: Myths vs. reality. *The Daily Riff*, 1(4) 9-25.
- Beragmann, J., & Sams, A. (2014). *Flipped Learning*. ISTE.
- Bloom, B. (1968). Learning for mastery. *Evaluation comment*, 1(2), 1-12.
- Hayes-Harb, R., & Durham, K. (2016). Native English speakers' perception of Arabic Emphatic consonants and the influence of vowel context. *Foreign Language Annals*, 49(3), 557-572.
- Herreid, C.F., & Schiller, N. (2013). Case Studies and the Flipped Classroom. *Journal of College Science Teaching*, Vol. 42, No. 5, pp. 62-66.
- Jarvis, W., Halvorson, W., Sadeque, S., & Johnston, S. (2014). A large class engagement (LCE) Model based on service-dominant logic (SDL) and flipped classrooms. *Educational Research and Perspectives*, 41, 1-24.
- Kumaravadivelu, B. (2005). *Understanding language teaching: From method to post method*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Lage, M., Platt, G., & Treglia, M. (2000). Inverting the classroom: A gateway to creating an inclusive learning environment. *Journal of Economic Education*, 31(1), 30-43.
- Sewell, P. (1996). Translation in the curriculum?. In Penelope Sewell & Ian Higgins (eds) *Teaching Translation in Universities - Present and Future Perspectives*. London: Association for French Language Studies.
- Stelzer, T., Brookes, D. T., Gladding, G., & Mestre, J. P. (2010). Impact of multimedia learning modules on an introductory course on electricity and magnetism. *American Journal of Physics*, 78(7), 755-759.
- Talbert, R. (2016). Inverted classroom. *Colleagues*, 9(1), 1-11.

- Tucker, B. (2016). The flipped classroom. *Education Next*, 12(1), 82-83.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wenliang, H. (2016). *Investigation of the effects of flipped instruction on student exam performance, motivation and perceptions*. Unpublished PhD Dissertation, University of California, Irvine.
- Zainuddin, Z., & Halili, S. (2016). Flipped classroom research and trends from different fields of study. *International review of research in open and distributed Learning*, 17(3), 313-340.