



دوماهنامه علمی- پژوهشی

د ۸ ش ۵ (پیاپی ۴۰)، آذر و دی ۱۳۹۶، صص ۱-۲۶

سطوح اهداف آموزشی در تمرین‌های مجموعه‌های آموزشی

صدی الحیاة و العربیة بین یدیک

(تحلیل محتوا بر اساس طبقه‌بندی اندرسون و کراثول در

حیطه شناختی)

دانش محمدی رکعتی^۱، سکینه زارع‌نژاد^۲

۱. استادیار زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۲. کارشناس ارشد زبان و ادبیات عربی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

پذیرش: ۹۶/۴/۴

دریافت: ۹۵/۱۲/۱۱

چکیده

توجه به انواع مختلف سطوح یادگیری و به‌ویژه سطوح یادگیری پیشرفته مثل تحلیل، تفکر، نقد و خلاقیت از مبانی مهمی است که امروزه در برنامه‌ریزی و طراحی محتوای آموزشی زبان خارجی بر آن تأکید می‌شود. این جستار کوششی است تا میزان توجه به سطوح مختلف یادگیری و تناسب آن‌ها را با مراحل مختلف زبان‌آموزی در دو مجموعه آموزشی *صدی الحیاة و العربیة بین یدیک* به عنوان دو مجموعه مشهور و پرکاربرد آموزش زبان عربی در ایران و کشورهای عربی، بررسی کند. بدین‌منظور طبقه‌بندی بازنگری‌شده بلوم توسط اندرسون و کراثول در حیطه شناختی انتخاب شد و بر اساس آن تمرین‌های این مجموعه‌ها مورد بررسی قرار گرفت تا میزان توجه آن‌ها به گنجانده‌شدن متناسب با سطوح مختلف یادگیری و به‌ویژه سطوح بالای شناختی- که مهارت‌های ذهنی و تفکر را در بر می‌گیرد- بررسی شود. این پژوهش به روش تحلیل محتوا و جامعه آماری آن شامل تمارین ۲۱ جلد کتاب زبان‌آموز و دفتر تمرینات مجموعه آموزشی *صدی الحیاة و سه جلد مجموعه آموزشی العربیة بین یدیک* است. از مجموع ۱۹۱۰ تمرین کتاب *العربیة بین یدیک* ۳۲۰ نمونه و از مجموع ۲۸۰۶ تمرین *صدی الحیاة*، ۳۳۹ نمونه بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران انتخاب شد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در هر دو مجموعه، توجه به

سمت اهداف پایین یعنی یادآوری، فهمیدن و به‌کار بستن بوده است و لذا در این دو مجموعه چندان به تقویت مهارت‌های تحلیل، تفکر، ارزیابی و خلاقیت توجه نشده است.

واژه‌های کلیدی: سطوح اهداف آموزشی، طبقه‌بندی اندرسون، بُعد شناختی، *صدی الحیاة*، العربية بین یدیک.

۱. مقدمه

یکی از مباحث مهمی که همواره در آموزش بر آن تأکید شده است، توجه به پرورش ذهن خلاق، پویا و منتقد در فراگیر است. تأکید بر انتخاب محتوای کتاب‌های درسی نباید فقط بر فعالیت‌های مبتنی بر حافظه و سطحی باشد، بلکه باید ذهن فراگیر را درگیر کند، آن را به چالش و نیز به تفکر، خلاقیت و نوآوری بکشانند. امروزه نیز در کتاب‌های آموزشی تأکید بر این امر است که جنبه‌های مختلف یادگیری در محتوای کتاب‌ها در نظر گرفته شود و به‌خصوص به فراشناخت که زمینه خوداتکایی و قدرت حل مسئله را در یادگیرندگان فراهم می‌کند، توجه شود تا بدین روش زمینه پرورش قدرت تحلیل، ارزیابی کردن و خلاقیت در آنان بروز یابد و سبب رشد و بالندگی فراگیر در حیطه تفکر و شناخت شود. از طرف دیگر وجود محتوای دربرگیرنده فعالیت‌های متنوع در راستای پاسخ به نیازهای فراگیران است. کینسیلا (۱۹۹۶: ۳۰) معتقد است که برنامه‌ها باید دربرگیرنده مجموعه عادلانه‌ای از فعالیت‌ها باشند تا همه فراگیران احساس راحتی کنند و برای همه امکان مشارکت در فعالیت‌ها فراهم آید. در کتاب‌های آموزش زبان این مسئله به صورت ملموس‌تری دیده می‌شود؛ زیرا فعالیت‌های موجود در محتوای مواد آموزشی از یکسو نقش مؤثری در تغییر فضای خشک کلاس‌های آموزش زبان دارد و از سوی دیگر ابعاد و سطوح مختلف یادگیری زبان را به‌عنوان توانایی مهارتی پوشش می‌دهد. از این‌رو، خلاف روش‌های سنتی آموزش زبان در بسته‌های آموزشی جدید- همچون روش‌های مستقیم و شنیداری گفتاری که فعالیت‌ها و تمرین‌های بسته‌های آموزشی در آن‌ها تنوع کمتری دارد- بر اساس رویکردها و روش‌هایی مثل رویکرد ارتباطی، تنوع فعالیت‌ها و تمرین بسیار بیشتر است.

هدف پژوهش حاضر، بررسی این مسئله است که در راستای پاسخ‌گویی به سطوح مختلف

یادگیری در زبان آموزان در مراحل مختلف مقدماتی، متوسطه و پیشرفته، تا چه میزان تمرین-های مجموعه‌های آموزشی زبان عربی به صورت متوازن در مراحل مختلف ارائه شده است. بدین منظور طبقه‌بندی بازنگری‌شده اهداف آموزشی بلوم در حیطه شناختی انتخاب شد. این طبقه‌بندی در سال ۲۰۰۱ توسط اندرسون و کراول ارائه شد. طبقه‌بندی جدید گروه وسیع‌تری از اهداف را نسبت به طبقه‌بندی بلوم شامل می‌شود و سطوح مختلف یادگیری را درگیر می‌کند. اهداف آموزشی در این طبقه‌بندی به دو سطح پایین- یعنی به‌یادآوردن، فهمیدن و به‌کار بستن- و سطح بالا- یعنی تحلیل‌کردن، ارزیابی‌کردن و خلاقیت- تقسیم می‌شود. سطوح بالای فرایند شناختی زمینه خلاقیت، تحلیل، ارزیابی کردن و تفکر را در فراگیران فراهم می‌کند.

از میان بسته‌ها و کتاب‌های آموزشی زبان عربی موجود، دو مجموعه آموزشی *الحياة والعربية* بین بیدیک انتخاب شدند. مجموعه اول از پرکاربردترین کتاب‌های آموزشی مهارت‌های زبانی عربی در ایران و منبع اصلی آموزش زبان عربی در کانون زبان ایران و بسیاری از گروه‌های عربی دانشگاه‌های کشور است. مجموعه دوم تألیف کشور عربستان و از کتاب‌های مشهور آموزش زبان در کشورهای عربی است و در ایران نیز کتابی شناخته‌شده است و در برخی از دانشگاه‌ها از آن به‌عنوان منبع آموزشی استفاده می‌شود. در راستای بررسی سطوح اهداف آموزشی در این کتاب‌ها بر اساس طبقه‌بندی اندرسون و کراول در حیطه شناختی برخی سؤالات مطرح شد:

۱. در این دو مجموعه آموزشی، نسبت توزیع سطوح بالایی و پایینی اهداف آموزشی اندرسون و کراول در حیطه شناختی چگونه است؟
۲. تا چه میزان سطوح مختلف اهداف آموزشی اندرسون و کراول در حیطه شناختی در این دو مجموعه با مراحل یادگیری زبان عربی از پایه تا پیشرفته متناسب است؟

۲. پیشینه پژوهش

در زمینه پژوهش حاضر، تحقیقات متعددی در دیگر رشته‌ها براساس طبقه‌بندی بلوم و طبقه‌بندی بازنگری‌شده اندرسون در داخل و خارج کشور انجام شده است که در این مجال به ذکر چند نمونه از آن بسنده می‌شود.

نیک‌بخش (۱۳۸۷) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود در دانشگاه تربیت معلم تهران، به

تحلیل محتوای کتاب‌های درسی زبان انگلیسی سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی براساس طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم در حیطه شناختی و مقایسه این دو کتاب از نظر توجه به این حیطه پرداخته است. بر اساس یافته‌های پژوهش، توجه به سطوح بالای فرایندهای شناختی (تحلیل، ارزشیابی، خلق کردن) در ارتباط با اهداف، فعالیت‌ها و ارزشیابی در هر دو کتاب کمتر از ۳۰٪ و سطح بالا (رویه‌ای، فراشناختی) در کتاب پیش‌دانشگاهی در ارتباط با اهداف، فعالیت‌ها و ارزشیابی کمتر از ۵۰٪ و در کتاب سوم دبیرستان کمتر از ۴۰٪ بوده است.

جعفری (۱۳۸۹) نیز در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود در دانشگاه علامه طباطبائی، به بررسی و تحلیل محتوای کتاب‌های ریاضی دوم و سوم دبیرستان براساس طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم درحیطه شناختی و با استفاده از آمار توصیفی پرداخته است. بر اساس یافته‌های این پژوهش، طبق طبقه‌بندی دو بُعدی اندرسون پراکندگی نامتوازی در سؤالات وجود دارد و نسبت به سطوح بالای فرایندهای شناختی (تحلیل، ارزشیابی، خلق کردن) کم‌توجهی وجود دارد.

قنبری (۱۳۹۲) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود در دانشگاه شیراز، به بررسی چگونگی نمود طبقه‌بندی اندرسون و کراثول در تمرین‌های مجموعه کتاب‌های تاپ تاچ پرداخته است. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که توجه مؤلفان این مجموعه به سطوح پایین حیطه شناختی بلوم بوده و به سطوح بالا کمتر توجه شده است. بیشترین درصد تمرین‌ها نیز مربوط به سطح فهمیدن است.

رشیدی و راغ‌نژاد (۱۳۹۴) در تحقیق خود که در مجله *علم زبان* منتشر شد، به بررسی دو کتاب *دروس پایه* و *پایتخت ایران*، از کتاب‌های آموزش زبان فارسی به غیر فارسی‌زبانان براساس طبقه‌بندی تجدیدنظرشده بلوم پرداختند. یافته‌ها حاکی از آن است که در هر دو کتاب، مهارت‌های شناختی سطح پایین‌تر طبقه‌بندی بلوم بیشتر از مهارت‌های سطوح بالا نمود داشته و پراکندگی در سطح خلاقیت درمقایسه با سطح کاربرد بیشتر بوده است و در هر دو کتاب درک و فهم پراکندگی بارزتری دارد.

وکیلی‌فرد (۱۳۹۵) در تحقیق خود که در مجله *جستارهای زبانی* دانشگاه تربیت مدرس منتشر شد به بررسی سبک‌های یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی در کشور ایران به‌عنوان محیط زبان دوم پرداخته است. این پژوهش میدانی که بر روی ۱۳۱ زبان‌آموز غیرایرانی در

دانشگاه بین‌المللی قزوین انجام شد، نشان داد که بیشترین اولویت‌دهی سبک‌های یادگیری مربوط به اولویت اصلی در سبک‌های بساوشی، شنیداری و جنبشی و اولویت فرعی در سبک‌های دیداری، گروهی و انفرادی است و میانگین نمرات در دو سبک یادگیری شنیداری و گروهی در میان زبان‌آموزان اروپایی به‌طور معناداری کمتر از زبان‌آموزان آسیایی است.

تنها پژوهش صورت‌گرفته در رشته زبان و ادبیات عربی بر اساس نظریه بلوم، پژوهش اسماعیل‌زاده و همکاران (۱۳۹۳) است که در بررسی خود با عنوان نقد و ارزیابی آموزش زبان عربی در ایران بر اساس نظریه بلوم در حیطه شناختی، به آسیب‌شناسی و تحلیل آموزش زبان عربی در ایران بر اساس حیطه شناختی بلوم پرداخته‌اند و در نهایت با هدف تسهیل مسیر تجاری‌سازی رشته عربی در ایران و شناسایی یکی از موانع اصلی و ریشه‌ای کاربردی‌شدن این رشته و کم‌رنگ‌شدن اقبال عمومی، به ارائه راهکارهایی برآمدند. این پژوهش بیشتر به روش رویکردی است که در آن بر ضرورت طراحی برنامه درسی براساس این نظریه تأکید شده است. این تحقیق در همایش تجاری‌سازی رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه سمنان ارائه شده است.

بر اساس اطلاع نگارندگان، به‌نظر می‌رسد این پژوهش نخستین اثری است که به تحلیل محتوای کتاب‌های آموزش زبان عربی بر اساس نظریه بازنگری‌شده اهداف آموزشی بلوم می‌پردازد.

۳. طبقه‌بندی اهداف آموزشی بلوم

نظریه مهم و مشهور حیطه شناختی بلوم در زمینه یادگیری و اهداف آموزشی برای نخستین بار در ۱۹۴۸ مطرح شد (هارو، ۱۳۶۵: ۷). بلوم آمریکایی و گروهی از متخصصان تعلیم و تربیت بعد از بحث و بررسی‌ها و جلسات مداوم و طولانی هدف‌های تربیتی را در سه حیطه یا حوزه مختلف طبقه‌بندی کردند. این حوزه‌ها شامل سه حیطه عاطفی (رویکردها، ارزش‌ها و همانند آن)، حیطه حرکتی یا روانی- حرکتی (مهارت‌ها) و حیطه شناختی ادراکی یا عقلی (معلومات و حقایق) است (سبحی و قسایمه، بی‌تا: ۶۲).

طبقه‌بندی بلوم در حیطه شناختی شامل هدف‌هایی است که با یادآوری یا بازشناسی دانش^۲

و رشد توانایی‌ها و مهارت‌های ذهنی^۴ در ارتباط است (بلوم و همکاران، ۱۳۷۴: ۲۰). طبقه‌بندی هدف‌ها در این حیطه به گونه‌ای است که از ساده‌ترین سطح شناخت، یعنی دانش و معلومات به پیچیده‌ترین سطح یعنی ارزیابی تنظیم شده است و رفتن به هر طبقه نیازمند فهم و درک طبقه پیشین است؛ به عبارت دیگر برای رسیدن به هر سطحی از رشد فکری، ضروری است که مراحل پیشین سپری شده باشد. از آنجایی که در این حوزه بیشتر فعالیت‌های مربوط به برنامه‌ریزی درسی و فعالیت‌های آموزشی صورت می‌گیرد و به فعالیت‌های فکری و ذهنی انسان مربوط است، این حوزه اهمیت بسیاری در امر تدریس و اهداف آموزشی فراگیران دارد. بلوم و همکاران او حیطه شناختی طبقه‌بندی اهداف آموزشی خود را به شش سطح تقسیم کردند که شامل سطح دانش^۵، فهمیدن^۶، کاربستن^۷، تحلیل^۸، ترکیب^۹ و ارزشیابی^{۱۰} است (همان: ۳۱).

۴. طبقه‌بندی اصلاح‌شده اندرسون و کراثول در حیطه شناختی

طبقه‌بندی تک‌بعدی حیطه شناختی بلوم در سال ۲۰۰۱ توسط اندرسون و کراثول تجدید و بازنگری شد و اصلاحات و تغییراتی بر روی آن انجام گرفت. «اندرسون و کراثول حیطه شناختی را محل تلاقی بُعد دانش و بُعد فرایند شناختی بازتعریف کرده‌اند. بُعد دانش به دانش واقعی^{۱۱}، مفهومی^{۱۲}، روندی^{۱۳} و فراشناختی^{۱۴} در گستره‌ای از دانش محسوس تا انتزاعی تقسیم شد» (دیوسر و جعفری گهر، ۱۳۹۲: ۷۵). بُعد فرایند شناختی نیز در برگیرنده به یادآوردن، فهمیدن، به‌کاربستن، تحلیل‌کردن، ارزیابی‌کردن و آفریدن است. طبقه‌های هر دو بُعد به صورت سلسه‌مراتبی، از عینی به انتزاعی و از ساده به پیچیده تنظیم شده‌اند (دهقان و حسن‌خانی، ۱۳۹۳: ۴۷). در این طبقه‌بندی منظور از سطح یادآوری، توانایی فراگیر در حفظ و به یادآوردن معلومات آموخته‌شده است. در سطح فهمیدن نیز بین آموخته‌های قبلی و مباحث جدید ارتباط برقرار می‌شود و این آموخته‌ها شرح و تفسیر می‌شوند. مفهوم سطح به‌کاربستن نیز کاربرد آموخته‌ها در موقعیت‌های جدید است. تحلیل‌کردن، یعنی فراگیر قادر به تجزیه، تحلیل و تفکیک اجزای یادگیری به بخش‌های آن باشد. ارزیابی نیز توانایی فرد در درک عمیق از یادگیری است؛ به طوری که قادر به قضاوت، داوری و نقد موضوعات مختلف باشد. آخرین سطح، یعنی آفریدن به توانایی فراگیر در ابداع، خلاقیت، نوآوری و تولید علم اشاره دارد.

در طبقه‌بندی جدید سطوح اهداف شامل اسم و فعل است، به گونه‌ای که فعل‌ها به طور کلی توصیف‌کننده بُعد فرایند شناختی، و اسم‌ها توصیف‌کننده دانش و معلوماتی است که از فراگیر انتظار می‌رود تا کسب، تولید و ابداع کند. همچنین در این طبقه‌بندی فرایند شناختی نیز به جای رفتار و دانش به‌کارگرفته شد (اندرسون و کراثول، ۲۰۰۶: ۵۷). در این طبقه‌بندی دانش‌آموز واقعی دربرگیرنده

دانش اصطلاحات، تفاسیل معین، اجزا و عناصر خاص است. برعکس دانش مفهومی، پیچیده‌تر و دانشی است که دربرگیرنده اشکال منظم و دانش طبقه‌ها، گروه‌ها، مبادی، تصمیم‌گیری‌ها، نظریه‌ها و نمونه‌هاست؛ دانش روندی نیز یعنی دانش چگونگی ساختن اشیا و روش انجام‌دادن کارها و دانش مهارت‌ها و الگوریتم‌ها و همچنین معیارهایی که در تعیین و یا توجیه چه موقع چه کاری را در چارچوب دانشی معین انجام دهیم، دانش فراشناختی به طور کلی شامل، دانش و آگاهی درمورد دانش و دانش فرد درباره شناخت خودش است (همان: ۷۸، ۷۷).

در مقایسه طبقه‌بندی اصلی بلوم در حیطه شناختی با نظریه اصلاح‌شده، اندرسون طبقه اول، یعنی دانش و معلومات را به «به‌یادآوردن» تغییر داد و همچنین در طبقه‌بندی اصلاح‌شده فعل آفریدن در آخرین مرحله از فرایند شناختی قرار گرفت و از یک بُعد به دو بُعد دانش و فرایند شناختی تبدیل شد. طبقه‌بندی جدید شکل وسیع‌تری از تفکر را شامل می‌شود و از ابتدایی تا دانشگاه کاربرد دارد. در طبقه‌بندی حیطه شناختی «فراگیر به دانش، شناخت عقلی و ذهنی‌ای که متعلق به معلومات، نظریات و حقایق و دیگر دانش‌هایی [است] که به‌کارگیری عقل، فکر، حافظه و ذهن را می‌طلبد، دست می‌یابد» (دروزه، ۲۰۱۱: ۲۵۶۱). بدین گونه سلسله‌مراتب اهداف آموزشی در این طبقه‌بندی از سطحی‌ترین اهداف، یعنی یادآوری و حفظ معلومات به عمیق‌ترین و پیشرفته‌ترین اهداف، یعنی خلاقیت و ابداع در فراگیر منتهی می‌شود. ویژگی دو بُعدی بودن این طبقه‌بندی آن است که هر هدف با توجه به دو بُعد دانش و فرایند شناختی طبقه‌بندی می‌شود و در یکی از خانه‌های جدول که محل تلاقی دو خط برآمده از دو بُعد است جای می‌گیرد (دهقان و حسن‌خانی، ۱۳۹۳: ۴۹). بر این اساس جدول تصنیف شامل ۲۴ خانه از تلاقی دو بُعد دانش و فرایند شناختی تشکیل می‌شود و هر طبقه دربرگیرنده زیرمقوله‌ها یا اهداف و افعال مربوط به خود است. جدول ۱ طبقه‌بندی جدید اندرسون و کراثول و افعال و اهداف مربوط به هر طبقه در دو بُعد دانش و فرایند شناختی است.

جدول ۱: طبقه‌بندی بازنگری‌شده اندرسون و کراول در دو بُعد شناختی و دانش و افعال مربوط به هر طبقه (اندرسون و کراول، ۲۰۰۶: ۸۰-۸۲)

Table 1. Revised Classification of Anderson and Krasol in Two Dimensions of Cognition and Verbs Knowledge related to Each Classification

بُعد دانش			بُعد فرایند شناختی
دانش فراشناختی	دانش روندی	دانش مفهومی	دانش امور واقعی
			به یاد می‌آورد ۱. شناسایی داده‌ها ۲. فراخوانی معلومات گذشته
۱. دانش استراتژی‌ها یا راهبردها	۱. دانش مهارت‌ها و الگوریتم‌های به-کارگرفته‌شده در رنگ‌آمیزی	۱. دانش طبقه‌ها و گروه‌ها	۱. اصطلاحات خاص
			می‌فهمد ۱. تفسیر کردن ۲. مثال آوردن ۳. طبقه‌بندی کردن ۴. خلاصه‌کردن ۵. استنباط کردن ۶. مقایسه‌کردن ۷. شرح دادن
۲. دانش امور شناختی مهم	۲. دانش اسلوب‌ها و روش‌های چگونگی ماده	۲. دانش مبادی و مقولات	۲. دانش اجزای معین منابع اساسی طبیعی و دانش تفصیلات
			به‌کار می‌بندد ۱. به اجرا در آوردن ۲. اجرا کردن
۳. دانش امور ذاتی فرد	۳. دانش معیارهایی که مشخص می‌کند چه موقع گام‌های مناسبی به‌کار گرفته شد	۳. دانش نظریه، نمونه و ساختار	
			تحلیل می‌کند ۱. تشخیص دادن و تفکیک کردن ۲. سازمان‌دهی داده‌ها ۳. فهمیدن مقصود و نظر مؤلف
			ارزیابی می‌کند ۱. مرور و بررسی داده‌ها ۲. نقد و انتقاد
			می‌آفریند ۱. تولید کردن ۲. برنامه‌ریزی کردن ۳. آفریدن

۵. روش پژوهش

در پژوهش حاضر به روش تحلیل کمی (تحلیل محتوا) و کیفی (تحلیلی) محتوای متن، به توصیف و تحلیل داده‌ها پرداخته می‌شود. به منظور طبقه‌بندی تمرین‌ها، فهرستی از اهداف آموزشی اندرسون در حیطه شناختی تهیه گردید و براساس اهداف موجود ذیل هر طبقه درصد فراوانی داده‌ها طبق آمار توصیفی معین و کدگذاری شد. جهت بررسی اعتبار پژوهش، چک‌لیست آماده‌شده در اختیار سه تن از متخصصان آموزش زبان عربی قرار گرفت و اصلاحات صورت‌گرفته اعمال شد تا اتفاق نظری درباره متغیرهای مورد نظر حاصل شود. برای محاسبه قابلیت اعتماد از روش ویلیام اسکات استفاده شد؛ بدین ترتیب که ۲۰ درصد از کل نمونه که توسط ارزیاب اول بررسی شده بود، به صورت تصادفی انتخاب و توسط ارزیاب دوم بررسی شد. بر این اساس ۸۸ درصد شباهت بین بررسی دو ارزیاب وجود داشت.

طبق فهرست آماده‌شده و افعال و اهداف مربوط به هر طبقه، تمرین‌هایی که مربوط به بازشناسی، حفظ و یادآوری اطلاعات بود، در سطح به‌یادآوردن طبقه‌بندی گردید، برای مثال از کتاب *العربیة بین یدک* تمرین «استمع إلى الحوار و ضح الرقم المناسب فی المربع المناسب: به حوار گوش کنید و عدد مناسب را در مربع مناسب قرار دهید» در این طبقه و بعد دانش مفهومی جای گرفت و از مجموعه *صدی الحیة* تمرین‌هایی مثل «حاول أن تتذکر عبارات الحوار التالیة من دون أن تنتظر إليه: تلاش کن تا بدون نگاه کردن به گفت‌وگو، عبارت های گفت‌وگوی زیر را به‌یاد بیاوری» جزء به‌یادآوردن دانش مفهومی در نظر گرفته شد؛ زیرا در این نوع تمرین‌ها از فراگیر خواسته می‌شود که آنچه را در این گفت‌وگو یاد گرفته است یادآوری کند تا مطالب بیشتر در ذهن وی نهادینه شود.

تمرین‌هایی که به افعالی مثل تشریح و توضیح، تفسیرکردن، تکرارکردن، ترجمه‌کردن، خلاصه‌کردن، مقایسه و استنباط‌کردن مربوط بود، در طبقه فهمیدن جای گرفت. تمرین «لخص الحوار باسلوبک الانشائی (گفت‌وگو را به شیوه انشایی خود خلاصه کن)» و تمرین «عربّ الجمل الآتیة مستعینا بالجمل الإعلامية (جملات زیر را با کمک جمله‌های رسانه‌ای به عربی ترجمه کن)» از این دو مجموعه در طبقه فهمیدن و دانش روندی دسته‌بندی شد.

تمرین‌هایی که با اهداف اجراکردن و استفاده‌کردن انجام می‌شد، در طبقه به‌کاربردن دسته-

بندی شد. برای مثال تمرین «املاً الفراغ مما بین القوسین: (جای خالی را با آنچه که در پرانتز آمده است پر کن)» و «آخذ الفعل المناسب و أضعه أمام الفاعل فی ما یلی (فعل مناسب را انتخاب می‌کنم و آن را در مقابل فاعل قرار می‌دهم)» در این طبقه و بُعد دانش روندی قرار گرفت؛ زیرا مربوط به روند و به اجرا درآوردن است.

در طبقه تحلیل کردن تمرین‌هایی که با اهداف تمییز دادن، نسبت دادن، سازماندهی، تجزیه و تفکیک سروکار داشت، در این طبقه قرار گرفت، برای نمونه تمرین «رتب ما یلی بحسب التسلسل الأكبر الی الأصغر (آنچه را در زیر آمده است بر اساس ترتیب از بزرگتر به کوچکتر مرتب کن)» و تمرین «ما المقصود من العبارات التالیة التي وردت فی النص (مقصود از عبارات‌های زیر که در متن آمده است، چیست؟)» در بُعد دانش مفهومی جای گرفتند؛ زیرا به مفاهیم مربوط هستند.

در طبقه ارزیابی کردن اطلاعات، تمرین‌هایی که مربوط به نقد، قضاوت و داوری مباحث بود در این دسته جای گرفت که یک نمونه از دو مجموعه به این صورت است: «أیهما تفضل التلفزيون أم السينما؟ لماذا؟ (کدام یک را ترجیح می‌دهی؛ تلویزیون یا سینما؟ چرا؟)» که این تمرین‌های در بُعد دانش واقعی قرار می‌گیرند؛ زیرا از فراگیر خواسته می‌شود به ارزیابی و قضاوت در مورد مباحث بپردازد.

در آخرین طبقه از اهداف یعنی ابداع کردن، تمرین‌هایی جای گرفت که به تولید کردن، نوآوری و طرح‌ریزی مربوط بود. برای مثال تمرین «اكتب فی دفترک قصة بعنوان حیاة زوجیه سعیده مستعینا بالافکار التالیة (در دفترت داستانی با عنوان زندگی متأهلی خوشبخت، با کمک افکار زیر بنویس)» و تمرین «اكتب حوارا حول موضوع الشاعر الفارسی سعیدی بین شخصین أو ثلاثة أشخاص فی ۱۰ سطر (یک گفت‌وگو بین دو یا سه نفر در ۱۰ خط در مورد سعیدی شاعر فارسی بنویس)» که این تمرین‌های در بُعد دانش روندی جای گرفت.

جامعه آماری پژوهش شامل تمامی تمرین‌های دو مجموعه *العربیة بین یدیک* (سه جلد) و *صدی الحیاة* (۲۱ جلد) است که به دلیل تعداد بالای تمرین‌ها براساس شیوه نمونه‌گیری کوکران، نمونه‌گیری به شیوه آنلاین انجام شد و برای اطمینان از شیوه آنلاین، نمونه‌گیری به شیوه دستی و براساس فرمول موجود
$$n = \frac{\frac{z^2 pq}{d^2}}{1 + \frac{1}{N} \left(\frac{z^2 pq}{d^2} - 1 \right)}$$
 توسط متخصص آمار صورت پذیرفت.

صدی الحیاة شامل ۲۱ جلد کتاب زبان آموز و دفتر تمرین هاست که در چهار مرحله تألیف شده است. برای نمونه‌گیری، ابتدا تعداد تمرین‌های همه مجلدات شمارش شد و سپس از مجموع ۲۸۰۶ تمرین، نمونه ۳۳۹ محاسبه شد. در مرحله بعد نسبت تمرین‌های هر مرحله نسبت به کل تمرین‌های کتاب محاسبه و از این طریق نسبت نمونه هر مرحله به نمونه کل محاسبه شد. در مرحله پایه از مجموع ۱۹۲ تمرین ۳۱ تمرین، در مرحله مقدماتی شامل چهار کتاب زبان آموز و چهار دفتر تمرین و از مجموع ۹۸۴ تمرین ۱۴۸ تمرین، در مرحله متوسطه شامل چهار کتاب زبان آموز و چهار دفتر تمرین، از مجموع ۸۳۷ تمرین ۱۱۲ تمرین و در مرحله پیشرفته که شامل چهار کتاب زبان آموز است، از مجموع ۷۹۳ تمرین ۱۰۴ تمرین بررسی شد.

در مجموعه العربیة بین یدیک در مجموع، ۱۹۱۰ تمرین وجود داشت که نمونه آن ۳۲۰ تمرین بود. بر این اساس در کتاب اول از مجموع ۶۳۹ تمرین ۱۳۴ تمرین، در کتاب دوم از مجموع ۷۶۲ تمرین ۱۵۰ تمرین و در کتاب سوم از مجموع ۵۰۹ تمرین ۹۰ تمرین به صورت تصادفی انتخاب شد. در تعیین نمونه‌های مورد نظر، با توجه به اینکه نمونه‌ها یک یا چند بخش (وحده) از کتاب را به صورت کامل شامل نمی‌شدند، مقداری به آن نمونه اضافه شد تا در هر بررسی، بخش‌های کتاب‌ها به صورت کامل بررسی شوند.

جدول ۲: تعداد تمرین‌ها در دو مجموعه صدی الحیاة و العربیة بین یدیک

Table 2. Number of Drills in Two Collections of Sade-al-Hayat and Al-Arabia Bayna- Yadayk

العربیة بین یدیک			صدی الحیاة		
نمونه بررسی شده	مجموع	مراحل	نمونه بررسی شده	مجموع	مراحل
۱۳۴	۶۳۹	کتاب اول	۳۱	۱۱۹	سطح پایه
۱۵۰	۷۶۲	کتاب دوم	۱۴۸	۹۸۴	سطح مقدماتی
۹۰	۵۰۹	کتاب سوم	۱۱۲	۸۳۷	سطح متوسط
	۱۹۱۰		۱۰۴	۷۹۳	سطح پیشرفته

۶. یافته‌های پژوهش

۶-۱. العربية بین یدیک

این مجموعه شامل سه جلد کتاب اول، دوم و سوم است.

الف-کتاب اول: جدول ۳ بیانگر درصد تمرین‌های مربوط به سطوح یادگیری نظریه‌بازنگری‌شده بلوم در دو بُعد شناختی و دانش در کتاب اول از مجموعه العربية بین یدیک است.

جدول ۳: کتاب اول

Table 3. First Book

فرایند شناختی	بُعد دانش		
	دانش امور واقعی	دانش مفهومی	دانش روندی
به‌یادآوردن	۱۳/۴۴٪	۱۴/۱۰٪	۲/۲۵٪
فهمیدن	۲/۹۸٪	۵/۲۲٪	۱۱/۱۹٪
به‌کار بستن	۰	۳/۷۶٪	۱۰/۶٪
تحلیل‌کردن	۴/۴۸٪	۰	۰
ارزیابی‌کردن	۰	۲/۲۵٪	۰/۷۴٪
آفریدن	۰	۰	۲۸/۳۷٪

طبق جدول ۳، بیشترین درصد تمرین‌های کتاب اول به آفریدن در بُعد شناختی و نیز دانش روندی در بُعد دانش با ۲۸/۳۷٪ تمرین و ۲۸/۳۷٪ درصد به تقاطع آفریدن دانش روندی اختصاص دارد. به‌یادآوردن دانش مفهومی با ۲۰ تمرین و به‌یادآوردن دانش واقعی با ۱۸ تمرین به‌ترتیب ۱۴/۱۰٪ و ۱۳/۴۴٪ درصد بیشترین تمرین‌های را به خود اختصاص داده‌اند. همچنین کم‌ترین درصد تمرین‌ها مربوط به ارزیابی‌کردن دانش روندی با ۱ تمرین (۰/۷۴ درصد) و به یاد آوردن دانش روندی و آفریدن دانش مفهومی هرکدام با ۳ تمرین (۲/۲۵ درصد) در مراتب بعدی قرار دارند. در سطوح به‌کاربردن دانش واقعی و مفهومی و ارزیابی در دانش واقعی و مفهومی، و آفریدن دانش واقعی هیچ تمرینی وجود ندارد.

ب- کتاب دوم: جدول ۵ شامل درصد تمرین‌ها در سطوح شناختی و دانش در کتاب دوم از

مجموعه *العربیة بین یدیک* است. در مجموع ۷۶۲ تمرین در این کتاب گنجانده شده و در نهایت ۱۵۰ تمرین بررسی شده است که نتیجه آن در جدول ۵ مشهود است.

جدول ۴: کتاب دوم

Table 4. Second Book

فرایند شناختی	بُعد دانش		
	دانش امور واقعی	دانش مفهومی	دانش روندی
به یاد آوردن	۷۳٪	۲۰٪	۰٪
فهمیدن	۵۳٪	۱۷٪	۹٪
به کار بستن	۰٪	۰٪	۱۶٪
تحلیل کردن	۰٪	۷۳٪	۰٪
ارزیابی کردن	۰٪	۱۳٪	۲۶٪
آفریدن	۳۳٪	۲۶٪	۵٪

طبق جدول ۴ بیشترین درصد تمرین‌های کتاب دوم به ترتیب مربوط به «به یاد آوردن» دانش مفهومی با ۳۰ تمرین و نسبت ۲۰٪ و فهمیدن دانش مفهومی با ۲۶ تمرین و نسبت ۱۷/۳۳٪ و سپس به کاربردن دانش روندی با ۲۵ تمرین و نسبت ۱۶/۶۷٪ است. همچنین کمترین درصد مربوط به یادآوری دانش روندی و تحلیل کردن دانش روندی است که هر کدام با ۱ تمرین ۰/۶۶٪ و ارزیابی دانش مفهومی با ۲ تمرین ۱/۳۴٪ است. در سطوح به کاربردن دانش واقعی و مفهومی و تحلیل دانش واقعی و ارزیابی دانش واقعی هیچ تمرینی وجود ندارد.

ج- کتاب سوم: جدول ۶ شامل درصد تمرین‌های مربوط به سطوح یادگیری نظریه اصلاح- شده بلوم در کتاب سوم از مجموعه *العربیة بین یدیک* است. در این کتاب جمعاً ۵۰۹ تمرین گنجانده شده است که در نهایت ۹۰ تمرین مورد بررسی قرار گرفت.

جدول ۵: کتاب سوم
Table 5. Third Book

فرایند شناختی	بُعد دانش		
	دانش فراشناختی	دانش روندی	دانش مفهومی
به یاد آوردن	۰	۰	۲۶.۶۷
فهمیدن	۰	٪۷.۷۹	٪۲۸.۸۸
به کار بستن	۰	٪۱۰	۰
تحلیل کردن	۰	۰	٪۴.۴۴
ارزیابی کردن	۰	۰	٪۴.۴۴
آفریدن	۰	٪۳.۳۳	٪۲.۲۴

با توجه به جدول ۵ بیشترین درصد تمرین‌های مربوط به فهمیدن دانش مفهومی با ۲۶٪ و تمرین و نسبت ۲۸/۸۸٪، یادآوردن دانش مفهومی با ۲۴٪ تمرین و نسبت ۲۶/۶۷٪ و همچنین کمترین درصد مربوط به تحلیل کردن دانش واقعی با ۱٪ تمرین و نسبت ۱/۱۱٪ و آفریدن دانش مفهومی با ۲٪ تمرین و نسبت ۲/۲۴٪ است.

۲-۶. صدی الحیة

مجموعه صدی الحیة شامل چهار مرحله و در ۲۱ جلد کتاب زبان آموز و دفتر تمرین هاست. الف-مرحله پایه: مرحله پای مجموعه صدی الحیة شامل یک جلد کتاب زبان آموز و ده بخش است. نتایج تحلیل نمونه‌های این کتاب در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶: مرحله پایه

Table6. Basic Level

بُعد دانش				فرایند شناختی
دانش فراشناختی	دانش روندی	دانش مفهومی	دانش امور واقعی	
۰	۰	٪۱۹.۳۵	٪۱۶.۱۴	به یاد آوردن
۰	۰	٪۱۶.۱۳	٪۶.۴۵	فهمیدن
۰	٪۱۹.۳۵	۰	۰	به کار بستن
۰	۰	٪۶.۴۵	۰	تحلیل کردن
۰	۰	۰	۰	ارزیابی کردن
۰	۰	٪۱۶.۱۴	۰	آفریدن

طبق جدول ۶، از مجموع درصدهای سطوح اختصاص یافته به تمرین‌های مرحله پایه، بیشترین درصد تمرین‌ها را یادآوری دانش مفهومی و به کار بردن دانش روندی هر کدام با ۱۹ تمرین و ۱۹/۳۵ درصد، سپس یاد آوردن دانش واقعی و فهمیدن و آفریدن دانش مفهومی هر کدام با ۵ تمرین و ۱۶/۱۴٪ شامل می‌شود. همچنین کمترین درصدها مربوط به فهمیدن دانش واقعی و تحلیل کردن دانش مفهومی هر کدام با ۲ تمرین و ۶/۴۵ درصد است.

ب- مرحله مقدماتی: جدول ۲، درصد تمرین‌های سطوح یادگیری نظریه تجدیدنظر شده بلوم در دو بُعد دانش و شناختی در مرحله مقدماتی را نشان می‌دهد که ۹۸۴ تمرین در این مرحله گنجانده شده است و در نهایت ۱۴۸ تمرین شمارش و نتیجه آن در جدول ۷ ارائه شده است.

جدول ۷: مرحله مقدماتی

Table7. Preliminary Level

بُعد دانش				فرایند شناختی
دانش فراشناختی	دانش روندی	دانش مفهومی	دانش امور واقعی	
۰	۰	٪۵.۵۳	٪۲.۷۶	به یاد آوردن
۰	٪۰.۶۸	٪۳۳.۱۰	٪۱۷.۹۶	فهمیدن
۰	٪۱۲.۴۱	۰	۰	به کار بستن
۰	۰	٪۳.۴۴	٪۰.۶۷	تحلیل کردن
۰	٪۰.۴۷	٪۲.۰۶	٪۲.۰۶	ارزیابی کردن
۰	٪۴.۱۵	٪۸.۲۷	٪۵.۵۳	آفریدن

همان طور که در جدول ۷ ملاحظه می‌شود تقاطع فهمیدن دانش مفهومی با ۳۳/۱۰٪ درصد و ۴۸٪ تمرین بیشترین سهم و فهمیدن دانش واقعی با ۱۷/۹۶٪ و ۲۶٪ تمرین و به‌کاربردن دانش روندی با ۱۲/۴۱٪ درصد و ۱۸٪ تمرین در مراتب بعدی قرار دارند. همچنین فهمیدن دانش روندی و تحلیل‌کردن دانش واقعی هرکدام با ۰/۶۸٪ درصد و یک تمرین کمترین سهم را به خود اختصاص داده‌اند. در تلاقی شش سطح بُعد شناختی با دانش فراشناختی هیچ تمرینی وجود ندارد.

ب- مرحله متوسط: جدول ۸ شامل درصد تمرین‌های مربوط به سطوح یادگیری نظریه اصلاح‌شده بلوم در دو بُعد شناختی و دانش در مرحله متوسط از مجموعه *الحياء* است. در این مرحله در مجموع ۸۳۷ تمرین گنجانده و در نهایت ۱۵۰ تمرین شمارش شده است که نتیجه بدین شرح است:

جدول ۸: سطح متوسط

Table 8. Intermediate Level

فرایند شناختی	بُعد دانش		
	دانش امور واقعی	دانش مفهومی	دانش روندی
به‌یادآوردن	۴٪	۱۶.۶۶٪	۰
فهمیدن	۸.۶۸٪	۲۱.۳۵٪	۶.۶۷٪
به‌کار بستن	۰	۰.۶۶٪	۱۳.۳۳٪
تحلیل‌کردن	۴.۶۶٪	۷.۳۳٪	۰
ارزیابی‌کردن	۲٪	۶٪	۰
آفریدن	۰	۶٪	۲.۶۶٪

براساس جدول بالا بیشترین درصد تمرین‌ها در این مرحله به‌ترتیب مربوط به فهمیدن دانش مفهومی با ۳۲٪ تمرین و ۲۱/۳۵٪ درصد، به‌یادآوردن دانش مفهومی با ۲۵٪ تمرین و ۱۶/۶۶٪ درصد و به‌کاربردن دانش روندی با ۲۰٪ تمرین و نسبت ۱۳/۳۳٪ درصد است. همچنین کمترین درصدها مربوط به‌کاربردن دانش مفهومی با ۱٪ تمرین و نسبت ۰/۶۶٪ درصد، و آفریدن دانش واقعی با ۳٪ تمرین و نسبت ۲٪ درصد است. همچنین در تقاطع به‌یاد آوردن دانش روندی و

فراشناختی و فهمیدن دانش فراشناختی، و به‌کاربردن دانش واقعی و به‌کاربردن دانش فراشناختی، ارزیابی دانش واقعی و ارزیابی دانش روندی، و ارزیابی دانش فراشناختی و آفریدن دانش فراشناختی هیچ تمرینی وجود ندارد.

ج- مرحله پیشرفته: جدول ۹ درصد تمرین‌های مربوط به سطوح یادگیری نظریه اصلاح‌شده بلوم در مرحله پیشرفته از مجموعه *صدی‌الحیة* است. در این مرحله ۷۳۹ تمرین وجود دارد که در نهایت ۹۷ تمرین محاسبه گردید که شرح آن در جدول ۹ ارائه شده است.

جدول ۹: سطح پیشرفته
Table 9. Advanced Level

فرایند شناختی	بُعد دانش		
	دانش امور واقعی	دانش مفهومی	دانش روندی
به‌یادآوردن	۱۷.۵۳٪	۱۶.۴۹٪	۰
فهمیدن	۶.۱۹٪	۳۵.۰۵٪	۷.۲۲٪
به‌کار بستن	۰	۰	۸.۲۵٪
تحلیل‌کردن	۰	۹.۲۷٪	۰
ارزیابی‌کردن	۰	۰	۰
آفریدن	۰	۰	۰

براساس جدول ۹، بیشترین درصد تمرین‌های مربوط به سطوح یادگیری در این مرحله، فهمیدن دانش مفهومی به نسبت ۳۵/۰۵٪ با ۳۴ تمرین، به‌یادآوردن دانش واقعی به نسبت ۱۷/۵۳٪ با ۱۷ تمرین و به‌یاد آوردن دانش مفهومی به نسبت ۱۶/۴۹٪ و ۱۶ تمرین است. همچنین کم‌ترین درصد مربوط به فهمیدن دانش واقعی با ۶ تمرین و نسبت ۶/۱۹٪، فهمیدن دانش روندی با ۷ تمرین و نسبت ۷/۲۲٪ است و در مابقی سطوح تمرینی وجود ندارد.

۷. نتیجه‌گیری

براساس نتایج حاصل از بررسی سه کتاب اول، دوم و سوم از مجموعه *العربیة بین یدیکه* بیشترین درصد تمرین‌ها به فهمیدن دانش مفهومی در کتاب سوم اختصاص یافت. همچنین در مرتبه

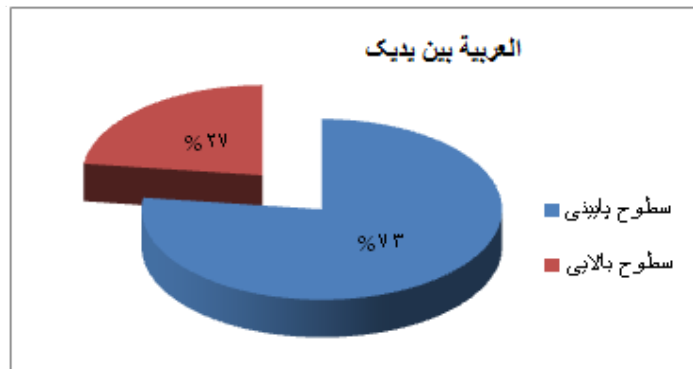
بعد، آفریدن دانش روندی در کتاب اول و سپس یادآوری دانش مفهومی در کتاب سوم قرار دارد. در حالی که در کتاب دوم بیشترین توجه نویسنده به یادآوری و فهمیدن دانش مفهومی بوده است. در بسیاری از سطوح هیچ تمرینی وجود ندارد که وجه مشترک همه آنها دانش فراشناختی باشد و هیچ تمرینی به این سطح اختصاص نیافته است، چنانکه در هر سه کتاب سطوح تحلیل کردن، ارزیابی کردن و آفریدن بسیار کم است و حتی اصلاً بدان پرداخته نشده است. بنابراین در هر سه کتاب بیشترین توجه مؤلف در بُعد دانش، به دانش اولیه، یعنی واقعی، مفهومی و تا حدودی دانش روندی معطوف بوده است که بیشترین بسامد را دارند؛ در حالی که دانش فراشناختی در هر سه کتاب مغفول مانده و هیچ تمرینی در این سطوح یافت نمی‌شود. با توجه به نتایج حاصل از بررسی تمرین‌ها و با مقایسه هر سه کتاب این مجموعه، توزیع اهداف یادگیری در هر سه کتاب به صورت نامتعادل و نامساوی صورت گرفته است و تمرکز نویسنده به مراتب متوجه سطوح پایین فرایند شناختی در هر دو بُعد، یعنی فهمیدن و یادآوری در بُعد شناختی و مفهومی و واقعی در بُعد دانش بوده است.

در مجموعه *صدی الحیاة*، در مرحله پایه بیشترین توجه مؤلف به سطح یادآوری دانش مفهومی و به‌کار بستن دانش روندی هر کدام با ۳۵/۱۹٪ و کمترین درصدها مربوط به سطوح تحلیل کردن و ارزیابی کردن است که هیچ تمرینی بدان اختصاص نیافته است؛ در حالی که در مرحله مقدماتی، بیشترین درصد مربوط به فهمیدن دانش واقعی با ۹۶/۱۷٪ و کمترین درصد به ارزیابی دانش روندی با ۴۷/۰٪ اختصاص یافته است. در مقایسه این دو مرحله از *صدی الحیاة* با کتاب اول از مجموعه *العربیة بین یدیک* بیشترین توجه نویسنده *العربیة* به سمت آفریدن دانش روندی و سپس به یاد آوردن دانش واقعی و مفهومی و کمترین سطح در این کتاب نیز ارزیابی کردن و تحلیل کردن معطوف بوده است.

در مرحله متوسطه *صدی الحیاة* بیشترین درصد را فهمیدن دانش مفهومی به خود اختصاص داده است، در حالی که کمترین درصدها در سطح تحلیل کردن و ارزیابی کردن قرار دارد. در کتاب دوم مجموعه *العربیة بین یدیک* نیز همانند کتاب‌های مرحله متوسطه *صدی الحیاة*، بیشترین درصد تمرین‌ها مربوط به سطوح یادآوری دانش مفهومی و فهمیدن دانش مفهومی و کمترین بسامد متعلق به سطوح ارزیابی و تحلیل کردن است. در کتاب دوم مجموعه *العربیة بین یدیک* و سطح متوسطه *صدی الحیاة*، سطح دانش فراشناختی

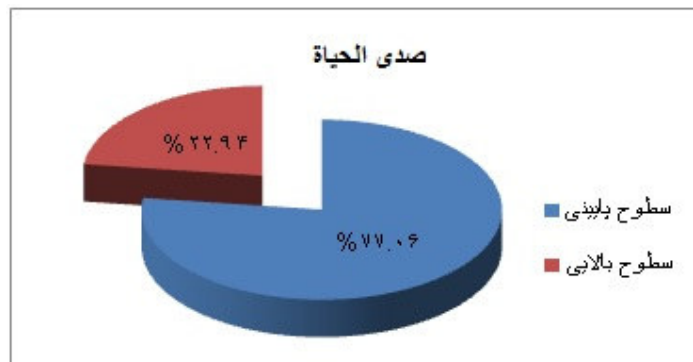
مغفول مانده و تمریناتی به آن اختصاص داده نشده است. در مرحله پیشرفته از مجموعه *صدی الحیاة* بیشترین درصد تمرین‌ها در سطوح فهمیدن دانش مفهومی و یادآوری دانش واقعی و مفهومی قرار دارد. در این مرحله نیز از سطوح ارزیابی کردن و آفریدن غفلت شده و هیچ تمرینی در این سطوح یافت نشده است. در کتاب *سوم العربیة بین یدیک* نیز بیشترین توجه مؤلف به سطوح فهمیدن دانش مفهومی و یادآوری دانش مفهومی اختصاص یافت، درحالی که تحلیل کردن و ارزیابی کردن در هر دو مرحله از دو مجموعه به مقدار ناچیز است و بلکه به آن توجه نشده است.

با توجه به داده‌های حاصل در مجموعه *العربیة بین یدیک* و مجموعه *صدی الحیاة*، در مجموع بیشترین درصد تمرین‌های اختصاص یافته در هر دو مجموعه مربوط به سطوح پایین طبقه‌بندی اندرسون است. همچنین نتایج نشان می‌دهد که اهداف آموزشی به صورت هماهنگ توزیع نشده است، به طوری که بعضی از سطوح کمتر، بعضی بیشتر و بعضی دیگر نیز نادیده گرفته شده است. بیشترین توجه در همه مراحل دو مجموعه متوجه سطوح فهمیدن و یادآوری و دانش مفهومی و واقعی بوده است، همچنان که دانش فراشناختی در همه کتاب‌ها نادیده گرفته شده است. هرچه از مراحل اولیه دو مجموعه به سمت مراحل بالاتر پیش می‌رویم، درصد سطوح اولیه اهداف آموزشی بیشتر و بیشتر و سطوح بالایی کمتر نمود پیدا می‌کند. در بسیاری از سطوح هیچ تمرینی وجود ندارد. عنصر مشترک در بیشتر آن‌ها دانش فراشناختی است که به فراگیران امکان می‌دهد درباره توانایی‌ها و استعدادها و حل مشکلات یادگیری خود به تفکر بپردازند. درکل سطح فهمیدن و به یاد آوردن از بُعد شناختی در هر دو مجموعه و دانش مفهومی و واقعی از بُعد دانش بیشتر مورد توجه نویسندگان بوده است.



نمودار ۱: درصد کلی سطوح پایین و بالا در مجموعه العربية بين يديك

Figure1. Total Percentage of High and Low Levels in the Al-Arabia Bayna Yadayk Collection.



نمودار ۲: درصد کلی سطوح پایین و بالا در مجموعه صدى الحياة

Figure2. Total Percentage of High and Low Levels in the Sade-al-Hayat Collection

باتوجه به نتایج کلی در توزیع سطوح پایینی و بالایی در این دو مجموعه، نتایج با یافته‌های پژوهش دیوسر و جعفری گهر (۱۳۹۳) - که به بررسی برنامه‌ی درسی آموزش زبان انگلیسی براساس طبقه‌بندی اندرسون پرداخته‌اند - و پژوهش دهقان و حسن‌خانی (۱۳۹۳) - در بررسی

ریاضی پایه هفتم- و پژوهش رشیدی و راغ‌نژاد (۱۳۹۴)- در بررسی محتوای کتاب‌های زبان فارسی در چارچوب نظریه اندرسون و کراول- و پژوهش قنبری (۱۳۹۲) - که به بررسی تمرین‌های مجموعه کتاب‌های تاپ تاج پرداخته‌اند- شباهت دارد؛ زیرا در این پژوهش‌ها نیز بیشترین توجه برنامه‌ریزان به سمت سطوح پایین اهداف آموزشی بوده و پربسامدترین سطح فهمیدن و دانش اولیه، یعنی مفهومی و واقعی در همه این بررسی‌هاست.

نتایج این پژوهش در دو مجموعه نشان می‌دهد که اهداف آموزشی به‌طور هماهنگ و متعادل توزیع نشده است و بسامد بالای سطوح پایینی در هر دو مجموعه و در دو بُعد دانش و شناختی و به‌ویژه پربسامد بودن سطح فهمیدن و یادآوری بر توجه بیشتر به مهارت‌هایی مثل حفظ، یادآوری حقایق و اصول، یادآوری معلومات، تفسیر کردن، خلاصه کردن و استنتاج دلالت دارد و به اهداف پردازشی، مهارت‌های ذهنی بالا و تفکر مانند کاربرد دانش، تحلیل و ترکیب، ارزیابی، قضاوت، داوری‌کردن و خلاقیت- که زمینه بروز خوداتکایی و یادگیری فردی و خودمختاری را در زبان‌آموز فراهم می‌کند- چندان توجه نشده است. همچنین به فراشناخت که دانش شناخت در مورد خود و شناختن نقاط قوت و ضعف فراگیر است، اهمیت چندانی داده نشده است.

در مراحل اولیه آموزش زبان باید بر سطوح اولیه اهداف آموزشی (یادآوری، فهمیدن و به‌کاربردن) تمرکز داشت؛ زیرا در این مراحل، فراگیر فهم و مهارت‌های پایینی در زبان مقصد دارد؛ لذا تمرکز بر سطوح پایینی در این برهه متناسب با نیاز و ادراک فراگیران است. در مقابل، هرچه به سمت مراحل پیشرفته یادگیری زبان نزدیک می‌شویم، تمرکز بر سطوح بالای یادگیری (تحلیل کردن، ارزیابی‌کردن و آفریدن) باید بیشتر شود. با وجود این، در این دو مجموعه این سیر منطقی رعایت نشده است و توزیع متعادلی از این نظر وجود ندارد و هر چه از مراحل اولیه به سمت مراحل پیشرفته‌تر می‌رویم درصد سطوح پایینی بیشتر و سطوح بالایی کمتر و کمتر می‌شود.

با توجه به نتایج، این پژوهش بر ضرورت توجه بیشتر به مهارت‌های سطوح بالای شناختی مانند تفکر، استدلال و درک مفهومی در برنامه درسی و کتاب‌ها و مجموعه‌های آموزشی زبان عربی تأکید دارد. به منظور قوه تفکر و خلاقیت را در فراگیران بالا ببرد و یادگیری زبان عربی را کاربردی کند و فراگیران خلاق و فعال را پرورش دهد.

۸. پی‌نوشت‌ها

1. Kinsella
2. recall
3. knowledge
4. intellectual abilities and skills
5. knowledge
6. comprehension
7. application
8. analysis
9. synthesis
10. avaluation
11. factual knowledge
12. conceptual knowledge
13. procedural knowledge
14. metacognitive knowledge

۹. منابع

- اسماعیل‌زاده، حسن و دیگران (۱۳۹۳). «نقد و ارزیابی آموزش زبان عربی در ایران براساس نظریه حیطه شناختی بنجامین بلوم به‌عنوان مانعی بر سر راه کاربردی کردن و تجاری‌سازی این رشته در ایران». *همایش ملی کارآفرینی و تجاری‌سازی رشته زبان و ادبیات عربی*. دانشگاه سمنان.
- اندرسون، لورین و کرازوول دیفید (۲۰۰۱). *مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية*. ترجمه فایز مراد نیا. ط ۱. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية .
- بلوم، بنجامین و همکاران (۱۳۷۴). *طبقه‌بندی هدف‌های پرورشی*. ترجمه علی اکبر سیف و خدیجه علی‌آبادی. چ ۷. تهران: رشد.
- جعفری طیبه (۱۳۸۹). *تحلیل محتوای سؤالات کتاب‌های ریاضی دوم و سوم دبیرستان در رشته ادبیات و علوم انسانی براساس طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم در حیطه شناختی*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد رشته روان‌شناسی تربیتی. تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.
- دروزه، افنان (۲۰۰۱). «درجه مراعات المعلمین فی مدارس محافظه قلقلیه لمستویات بلوم للأهداف

- المعرفیه لدى تخطيطهم للتدريس». *جامعه النجاح للابحاث*. مجلد ۲۵ (۱۰). صص ۲۵۵۹-۵۵۸۲.
- دهقان، هادی و عباس حسن‌خانی (۱۳۹۳). «میزان توجه اولین کتاب ریاضی (پایه هفتم) به سطوح مختلف اهداف آموزشی». *رشد آموزش ریاضی*. دوره ۳۲. ش ۲. صص ۴۷-۵۱.
 - دیوسر، هدی و ناصر جعفری گهر (۱۳۹۳). «ارزیابی برنامه‌های درسی رشته آموزش زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و ارشد بر مبنای طبقه‌بندی بازنگری‌شده بلوم». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. ش ۳۲. صص ۷۳-۹۹.
 - رشیدی، ناصر و محسن راغ‌نژاد (۱۳۹۳). «ارزیابی محتوایی کتاب‌های زبان فارسی (درس‌های پایه و پایتخت ایران در چارچوب طبقه‌بندی تجدیدنظرشده بلوم)». *علم زبان*. س ۲. ش ۳. صص ۸۴-۱۰۵.
 - سبحی، عبدالحی احمد و محمد بن عبدالله القسایمه (د.ت). *طرائق التدريس العامه و تقویم‌ها*. جامعه ملک عبدالعزیز. جده: قسم المناهج و طرق التدريس.
 - فکری، مسعود و دیگران (۱۳۸۳). *مجموعه صدی الحیاه*. تهران: کانون زبان ایران
 - قاسمی، فرشید و جعفر جهانی (۱۳۸۸). «ارزیابی محتوای کتاب‌های علوم تجربی دوره ابتدایی از دیدگاه الگوی آموزشی خلاقیت پلسک». *مطالعات برنامه درسی*. س ۳. ش ۱۰. صص ۳۹-۶۴.
 - قنبری، عبدالرسول (۱۳۹۲). چگونگی نمود طبقه‌بندی بازنگری‌شده بلوم در مجموعه کتاب‌های تاپ تاج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.
 - نیک‌بخش، اعظم (۱۳۸۷). *تحلیل محتوای کتاب‌های درسی زبان انگلیسی سوم دبیرستان و پیش‌دانشگاهی بر اساس طبقه‌بندی اصلاح‌شده بلوم در حیطه شناختی و مقایسه این دو کتاب از جهت توجه به این حیطه*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی درسی، دانشگاه خوارزمی.
 - هارو، انیتا-ج (۱۳۶۵). *طبقه‌بندی هدف‌های تربیتی-حیطه روانی حرکتی راهنمای عملی جهت هدف‌های رفتاری (شناختی، عاطفی و روانی حرکتی)*. ترجمه علیرضا کیانمنش. تهران: وزارت آموزش و پرورش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
 - وکیلی‌فرد، امیرضا (۱۳۹۵). «سبک‌های غالب یادگیری ادراکی یادگیرندگان زبان فارسی در محیط زبان دوم». *جستارهای زبانی*. دوره ۷. ش ۶. صص ۱-۲۵.

- الفوزان، عبدالرحمن بن ابراهیم و دیگران (۲۰۰۷). *العربیة بین یدیک. الرياض: المكتبة العربیة السعودیة.*

References:

- Al-Fawzan, A. (2007). *Arabic Beetwin Your Hands*. Riyadh: Saudi Arabian Office [In Arabic].
- Anderson, L. & K. David (2001). *A Review of Bloom's Classification of Educational Goals*. Translated by: *Fayez Murad Mina. First Edition*. Cairo: The Anglo-Egyptian Library [In Arabic].
- Bloom, B. et. al. (1995). *Classification of Educational Goals*. Translated: Ali Akbar Seyf and Khadijeh Ali Abadi. 7th edition. Tehran: Roshd [In Persian].
- Dehghan, H. & A. Hassan Khani (2014). "The amount of attention of the mathematical book (the seventh grade) to different levels of educational goals". *Roshd Magazine of Math Training*. Vol. 32, No. 2, Pp.51-47 [In Persian].
- Diyser, H & N. Jafari Gohar (2014). "The assessment of English language courses in Bachelor's and Master's degree based on Bloom's revised classification". *Research and Research on Academic Books*. No. 32, Pp. 73-99 [In Persian].
- Druse, A. (2001). "Applying Levels of Bloom's modified cognitive in Teaching at School in Qalqilya". *Nejah University for Research*. Vol. 25, No.10, pp. 5582-2559 [In Arabic].
- Ghanbari, A. (2013). *Bloom's Revised Classification Approach in the Top Books List. "Proceedings for Obtaining a Master's Degree*. The prospectus for obtaining a postgraduate degree. Supervisor: Rahman Saharagard [In Persian].
- Ghasemi, F. & J. Junani (2009). "Evaluation of the content of the experimental science books of the elementary period from the point of view of Plesk's educational model of creativity". *Quarterly study program curriculum*. 3rd Year. No. 10, Pp. 39-64 [In Persian].

- Haro, A. (1986). *Classification of Educational Objectives-Psycho-Mental Scope: A Practical Guide for Behavioral Objectives (Cognitive-Emotional-Movement)*. Translator: Alireza Kianmanesh. Tehran: Ministry of Education, Educational Research and Development Agency [In Persian].
- Ismail Zadeh, H. et. al. (2014). "Criticism and Evaluation of Arabic Language Education in Iran Based on Benjamin Bloom's Cognitive Theory as an Obstacle to Application and Commercialization of this Field in Iran". *National Conference on Entrepreneurship and Commercialization of Arabic Language and Literature*. Semnan University [In Persian].
- Jafari, T. (2010). *The Content Analysis of Third-grade Maths Textbooks in High School in the Field of Literature and Science, Based on Bloom's Modified Cognitive Domain*. Dissertation for Master Degree in Educational Psychology. Supervisor: Ali Akbar seif [In Persian].
- Kinsella, K. (1996). "Designing group work that supports and enables diverse classroom work styles". *TESOL Journal*. No. 6(1). Pp. 24-30.
- Nick, A. (2008). *Content Analysis of Third-Grade Upper Secondary and Upper-Secondary English Language Schools Based on Bloom's Modified Classification in the Cognitive Domain and Comparison of These Two Books in Order to Pay Attention to This Area*. To obtain a Master's degree in curriculum. Supervisor: Mohammad Attar [In Persian].
- Rashidi, N. & M. Roghnejad (2014). "Assessment of Content of Persian Language Books (Basic and Capital Lessons of Iran in the Bloom Revised Framework)". *Language Science*. Vol. 2, No. 3, Pp. 84-105 [In Persian].
- Subh, A. & M. Al-Qasaimah (wh) *Methods of Public Teaching and Assessment*. Malek Abdul al-Aziz University. Jeddah: Department of Curriculum and Teaching Methods [In Arabi].

- Vakilifard, A. (2016). "The predominant style of cognitive learning of Persian language learners in the second language environment". *Linguistic Research Journal*. Vol. 7, No. 6, Pp. 25-1 [In Persian].