

سطوح اهداف آموزشی در تمارین مجموعه‌های آموزشی صدی الحیاء و العربیه بین یدیک (تحلیل محتوا براساس طبقه‌بندی آندرسون و کراثول در حیطة شناختی)

دانش محمدی رکعتی^{۱*}، سکینه زارع نژاد^۲

۱. استادیار بخش زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران
۲. کارشناسی ارشد زبان و ادبیات عربی دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

چکیده

توجه به انواع مختلف سطوح یادگیری و بویژه 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 تاکید می‌شود. این جستار نیز کوششی است تا میزان توجه به سطوح مختلف یادگیری و تناسب آنها را با مراحل مختلف زبان آموزی در دو مجموعه آموزشی *صدی الحیاء* و *العربیة بین یدیک* به عنوان دو مجموعه مشهور و پرکاربرد آموزش زبان عربی در ایران و کشورهای عربی، بررسی کند. برای این منظور طبقه‌بندی بازننگری شده بلوم توسط اندرسون و کراثول در حیطة شناختی انتخاب شد و بر اساس آن تمارین این مجموعه‌ها مورد بررسی قرار گرفت تا میزان توجه آنها به گنجاندن تمارین متناسب با سطوح مختلف یادگیری و بویژه سطوح بالای شناختی که مهارت‌های ذهنی و تفکر را در بر می‌گیرد، بررسی شود. روش پژوهش تحلیل محتوا و جامعه آماری پژوهش شامل تمارین ۲۱ جلد کتاب زبان آموز و دفتر تمرینات مجموعه آموزشی *صدی الحیاء* 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 الحیاء*، ۳۳۹ نمونه بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران انتخاب شد. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که در هر دو مجموعه، توجه به سمت اهداف سطوح پایین یعنی یادآوری، فهمیدن و به کار بستن بوده است و لذا در این دو مجموعه چندان به تقویت مهارت‌های تحلیل، تفکر، ارزیابی و خلاقیت توجه نشده است.

کلیدواژه‌ها: سطوح اهداف آموزشی، طبقه‌بندی آندرسون، بعد شناختی، *صدی الحیاء*، *العربیة 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 کرده و آن را به چالش کشیده و به تفکر، خلاقیت و نوآوری بکشاند. امروزه نیز در کتاب‌های آموزشی تأکید بر این امر است که جنبه‌های مختلف یادگیری در محتوای کتاب‌ها لحاظ گردد و خصوصاً به فراساخت که زمینه خوداتکایی و قدرت حل مسئله را در یادگیرندگان فراهم می‌کند توجه گردد تا از این طریق زمینه پرورش قدرت تحلیل، ارزیابی کردن و خلاقیت را در آنان بروز دهند و به رشد و بالندگی فراگیر در حیطه تفکر و شناخت کمک نمایند. از طرف دیگر وجود محتوای دربرگیرنده فعالیت‌های متنوع در راستای پاسخ به نیازهای فراگیران است. کینسیلا^(۱۹۹۶) معتقد است که برنامه‌ها باید در برگیرنده مجموعه عادلانه‌ای از فعالیت‌ها باشند تا همه فراگیران احساس راحتی کنند و برای همه امکان مشارکت در فعالیت‌ها فراهم آید (ص ۳۰). در کتاب‌های آموزش زبان این مسأله به صورت ملموس تری قابل ملاحظه است زیرا فعالیت‌های موجود در محتوای مواد آموزشی از یک سو نقش مؤثری در تغییر فضای خشک کلاس‌های آموزش زبان دارد و از سوی دیگر ابعاد و سطوح مختلف یادگیری زبان را به عنوان یک توانایی مهارتی پوشش می‌دهد. از این رو برخلاف روش‌های سنتی آموزش زبان مثل روش‌های مستقیم و شنیداری گفتاری که فعالیت‌ها و تمرین‌های بسته‌های آموزشی در آن‌ها دارای تنوع کمتری بود در بسته‌های آموزشی جدید بر اساس رویکردها و روش‌هایی مثل رویکرد ارتباطی، تنوع فعالیت‌ها و تمارین بسیار بیشتر است.

هدف این پژوهش نیز بررسی این مسأله است که در راستای پاسخگویی به سطوح مختلف یادگیری در زبان‌آموزان در مراحل مختلف مقدماتی، متوسطه و پیشرفته، تا چه میزان تمارین مجموعه‌های آموزشی زبان عربی به صورت متوازن در مراحل مختلف ارائه شده است. برای این منظور طبقه بندی بازنگری شده اهداف آموزشی بلوم در حیطه شناختی انتخاب گردید. این طبقه بندی در سال ۲۰۰۱ توسط اندرسون و کراثول ارائه شد. به طوری که طبقه-بندی جدید طیف وسیعتری از اهداف را نسبت به طبقه‌بندی بلوم شامل می‌شود و سطوح

مختلف یادگیری را درگیر می‌کند. اهداف آموزشی در این طبقه بندی به دو سطح پایین یعنی (به یاد آوردن، فهمیدن و به کار بستن) و سطح بالا (تحلیل کردن، ارزیابی کردن 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 *صدی الحیة و العربیة بین یدیک* 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 دانشگاهی کشور است. مجموعه دوم تألیف کشور عربستان و از کتاب‌های مشهور آموزش زبان در کشورهای عربی است و در ایران نیز یک کتاب شناخته شده است و در برخی از دانشگاه‌ها از آن به عنوان منبع آموزشی استفاده می‌شود. برای بررسی سطوح اهداف آموزشی در این کتاب‌ها بر اساس طبقه‌بندی اندرسون و کراثول در حیطه شناختی سؤالات زیر مطرح شد:

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

۲. پیشینه پژوهش

در بررسی پیشینه‌های صورت گرفته در مورد کتاب‌های درسی پژوهش‌های متعددی در سایر رشته‌ها براساس طبقه‌بندی بلوم و طبقه‌بندی بازنگری شده اندرسون در داخل و خارج کشور انجام شده است که در این مجال به ذکر چند نمونه از آن اکتفا می‌شود.

نیک بخش (۱۳۸۷) در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود در دانشگاه تربیت معلم تهران، به تحلیل محتوای کتاب‌های درسی زبان انگلیسی دوم دبیرستان و پیش دانشگاهی براساس طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم درحیطه شناختی و مقایسه این دو کتاب از نظر توجه به این حیطه پرداخته است. بر اساس یافته‌های پژوهش، علیرغم توجه کمتر به یادگیری طوطی وار در کتاب‌ها، به دلیل نبود هماهنگی لازم میان اهداف، فعالیت‌ها و ارزشیابی‌ها انتقال یادگیری در سطوح



پایین صورت گرفته 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 اصلاح شده بلوم درحیطه شناختی و با استفاده از آمار توصیفی پرداخته است. بر اساس یافته‌های این پژوهش، پراکندگی نامتوازی در سوالات طبق طبقه‌بندی دو بعدی اندرسون وجود دارد و بی-توجهی یا کم توجهی به بعضی از سوالات سطوح بالای شناختی وجود دارد.

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

رشیدی و راغ‌نژاد (۱۳۹۴) در تحقیق خود که در مجله علم زبان منتشر گردید به بررسی دو کتاب دروس پایه و پایتخت ایران از کتاب‌های آموزش زبان فارسی بغیر فارسی زبانان براساس طبقه‌بندی تجدیدنظر شده 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 است 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 در دانشگاه تربیت مدرس منتشر شد به بررسی سبک‌های یادگیری فارسی‌آموزان غیرایرانی درکشور ایران بعنوان محیط زبان دوم پرداخته است. این پژوهش میدانی که بر روی ۱۳۱ زبان‌آموز غیر ایرانی در دانشگاه بین المللی قزوین انجام شد نشان داد که بیشترین اولویت دهی 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 بطور معناداری کمتر از زبان‌آموزان آسیایی است.

تنها پژوهش صورت گرفته در رشته زبان و ادبیات عربی بر اساس نظریه بلوم، پژوهش اسماعیل زاده 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 آسیب شناسی و تحلیل آموزش زبان عربی در ایران بر اساس حیطه شناختی بلوم پرداخته‌اند و در نهایت بقصد تسهیل مسیر تجاری سازی رشته عربی و شناسایی یکی از موانع اصلی و ریشه‌ای کاربردی شدن این رشته و کم رنگ شدن اقبال عمومی، به ارائه راهکارهایی جهت تجاری سازی این رشته در ایران برآمدند. این پژوهش بیشتر یک پژوهش رویکردی است که در آن بر ضرورت طراحی برنامه درسی بر اساس این نظریه تاکید شده است این تحقیق در همایش تجاری‌سازی رشته زبان و ادبیات عربی در دانشگاه سمنان ارائه گردیده است.

بر اساس اطلاع نگارندگان، به نظر می‌رسد این پژوهش اولین پژوهشی باشد که به تحلیل محتوای کتاب‌های آموزش زبان عربی بر اساس نظریه بازنگری شده اهداف آموزشی بلوم می‌پردازد.

۳. طبقه‌بندی اهداف آموزشی بلوم

نظریه مهم و مشهور حیطه شناختی بلوم در زمینه یادگیری و اهداف آموزشی برای اولین بار در ۱۹۴۸ مطرح گردید (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 نمودند. 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 (سبجی و قسایمه، بی تا: ۶۲).

طبقه‌بندی بلوم در حیطه شناختی شامل هدف‌هایی بود که با یادآوری یا بازشناسی دانش^۲ و رشد توانایی‌ها و مهارت‌های ذهنی 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 ماقبل می‌باشد، 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 مربوط به فعالیت‌های فکری و



ذهنی انسان است، این حوزه از اهمیت بالایی در امر تدریس و اهداف آموزشی فراگیران برخوردار است. بلوم و همکاران او حیطه شناختی طبقه‌بندی اهداف آموزشی خود را به شش سطح تقسیم کردند که شامل سطح دانش^۵، فهمیدن^۶، کار بستن^۷، تحلیل^۸، ترکیب^۹ و ارزشیابی^{۱۰} است (همان: ۳۱).

۴. طبقه‌بندی اصلاح شده اندرسون و کراثول در حیطه شناختی

طبقه‌بندی تک بعدی حیطه شناختی بلوم در سال ۲۰۰۱ توسط آندرسون و کراثول تجدید و بازنگری شد و اصلاحات و تغییراتی بر روی آن انجام گرفت. «اندرسون و کراثول حیطه شناختی را محل تلاقی بعد دانش و بعد فرایند شناختی باز تعریف کرده‌اند، بعد 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). بعد فرایند شناختی نیز در برگیرنده به یادآوردن، فهمیدن، به‌کار بستن، تحلیل کردن، ارزیابی کردن و آفریدن است. طبقه‌های هر دو بعد به صورت سلسله مراتبی، از عینی به انتزاعی و از ساده به پیچیده تنظیم یافته‌اند (دهقان و حسن‌خانی، ۱۳۹۳: ۴۷). در این طبقه‌بندی منظور از سطح یادآوری توانایی فراگیر در حفظ و به یادآوردن معلومات آموخته شده است. در سطح فهمیدن نیز بین آموخته‌های قبلی و مباحث جدید ارتباط برقرار کرده و به شرح و تفسیر می‌پردازد. سطح به کار بستن نیز متوجه کاربرد آموخته‌ها در موقعیت‌های جدید است. تحلیل کردن 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 که اشاره به توانایی فراگیر در ابداع، خلاقیت، نوآوری و تولید علم دارد.

در طبقه‌بندی جدید سطوح اهداف شامل اسم و فعل است به گونه‌ای که فعل‌ها به طور کلی توصیف‌کننده بعد فرایند شناختی، و اسم‌ها توصیف‌کننده دانش و معلوماتی است که از فراگیر انتظار می‌رود کسب، تولید و ابداع کند و همچنین در این تصنیف فرایند شناختی نیز به جای رفتار، و دانش به جای محتوی بکار گرفته شد (اندرسون و کراثول، ۲۰۰۶: ۵۷). در این تصنیف دانش امور واقعی در برگیرنده «دانش اصطلاحات، تفصیل 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 اشیاء و روش انجام دادن 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، ۲۰۰۶: ۷۸، ۷۷).

در مقایسه طبقه‌بندی اصلی بلوم در حیطه شناختی با نظریه اصلاح شده، اندرسون طبقه اول یعنی دانش و معلومات را به یاد آوردن تغییر داد و همچنین در طبقه‌بندی اصلاح شده فعل آفریدن در آخرین مرحله از فرایند شناختی قرار گرفت و از یک بعد به دو بعد 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 که به کارگیری عقل، فکر، حافظه و ذهن را می‌طلبد دست می‌یابد» (دروژه، ۲۰۱۱: ۲۵۶۱). بدین گونه سلسله مراتب اهداف آموزشی در این طبقه بندی از سطحی‌ترین اهداف یعنی یادآوری و حفظ معلومات به عمیق‌ترین و پیشرفته‌ترین اهداف: خلاقیت و ابداع در فراگیر منتهی می‌شود. ویژگی دو بعدی بودن این طبقه‌بندی آن است که هر هدف با توجه به دو بعد دانش و فرایند شناختی طبقه‌بندی می‌شود و در یکی از خانه‌های جدول که محل تلاقی دو خط برآمده از دو بعد است جای می‌گیرد (دهقان و حسن-خانی، ۱۳۹۳: ۴۹). بر این اساس جدول تصنیف شامل ۲۴ خانه از تلاقی دو بعد دانش و فرایند شناختی تشکیل می‌شود و هر طبقه دربرگیرنده زیرمقوله‌ها یا اهداف و افعال مربوط به خود است. جدول زیر طبقه‌بندی جدید اندرسون و کراثول و افعال و اهداف مربوط به هر طبقه در دو بعد دانش و فرایند شناختی است.



جدول (۱) طبقه‌بندی بازنگری شده اندرسون و کراثول در دو بعد شناختی و دانش و افعال مربوط به هر

طبقه (اندرسون و کراثول ۲۰۰۶: ۸۰-۸۲)

بعد دانش				بعد فرایند شناختی
دانش	دانش روندی	دانش مفهومی	دانش امور واقعی	به یاد می آورد ۱. شناسایی داده‌ها ۲. فراخوانی معلومات گذشته
دانش ۱ فرانشناختی	دانش ۱ مهارت- ها و الگوریتم های بکارگرفته شده در رنگ آمیزی	دانش ۱ طبقه‌ها و گروه‌ها	دانش ۱ اصطلاحات خاص	می فهمد ۱. تفسیر کردن ۲. مثال آوردن ۳. طبقه‌بندی کردن ۴. خلاصه کردن ۵. استنباط کردن ۶. مقایسه کردن ۷. شرح دادن
دانش ۲ امور شناختی مهم	دانش ۲ اسالیب و روش های چگونگی ماده	دانش ۲ مبایده و مقولات	دانش ۲ اجزای معین منابع اساسی طبیعی و دانش تفصیلات	به کار می بندد ۱. به اجرا در آوردن ۲. اجرا کردن
دانش ۳ امور ذاتی فرد	دانش ۳ معیارهایی که مشخص می‌کند چه موقع گام- های مناسبی بکار گرفته شد	دانش ۳ نظریه ، نمونه و ساختار		تحلیل می‌کند ۱. تشخیص دادن و تفکیک- کردن ۲. سازمان دهی داده‌ها ۳. فهمیدن مقصود و نظر مولف
				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 محتوای متن، به صورت کمی (تحلیل محتوا) و کیفی (تحلیلی) به توصیف و تحلیل داده‌ها پرداخته می‌شود. به منظور طبقه‌بندی تمارین، چک لیستی از اهداف آموزشی اندرسون در حیطه شناختی تهیه گردید و براساس اهداف موجود در ذیل هر طبقه درصد و فراوانی داده‌ها طبق آمار توصیفی معین و کدگذاری شد. جهت بررسی اعتبار پژوهش، چک لیست آماده شده در اختیار سه تن از متخصصان آموزش زبان عربی قرار گرفت و اصلاحات صورت گرفته اعمال شد تا اتفاق نظری در مورد متغیرهای مورد نظر حاصل شد. 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 چک لیست آماده شده و افعال و اهداف مربوط به هر طبقه، تمارینی که مربوط به بازشناسی، حفظ و یادآوری اطلاعات بود، در سطح به یادآوردن طبقه‌بندی گردید مثلاً از مجموعه «العربیة بین ینک» تمرین «استمع إلى الحوار و ضع 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 الحیاء» تمارینی مثل «حاول أن تتذكر عبارات الحوار التالیة من دون أن تنظر إلیه: تلاش کن تا بدون نگاه کردن به گفتگو، عبارت های گفتگوی زیر را به یاد بیاوری» جزء به یادآوردن دانش مفهومی در نظر گرفته شد؛ زیرا در این نوع تمارین از فراگیر خواسته می‌شود زبان آموز آموخته شده را بازیابی و یادآوری کند.

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

تمارینی که با اهداف اجراکردن و استفاده‌کردن انجام می‌شد در طبقه به کاربردن دسته‌بندی گردید. مثلاً تمرین «املأ الفراغ مما بین القوسین: جای خالی را با آنچه که در پرانتز آمده



است پر کن» و «أخذ الفعل المناسب و أضعه أمام الفاعل في ما يلي» فعل مناسب را انتخاب می-کنم و آن را در مقابل فاعل قرار می‌دهم» در این طبقه و بعد دانش روندی قرارگرفت زیرا مربوط به روند و به اجرا درآوردن است.

در طبقه تحلیل کردن تمارینی که با اهداف تمییزدادن، نسبت‌دادن، سازماندهی، تجزیه و تفکیک سروکار داشت در این طبقه قرارگرفت، مثل نمونه تمرین «رتب ما يلي بحسب التسلسل الاكبر الى الاصغر: آنچه در زیر آمده است را بر اساس ترتیب از بزرگتر به کوچکتر مرتب کن» و تمرین «ما المقصود من العبارات التالية التي وردت في النص: مقصود از عبارتهای زیر که در متن آمده است، چیست؟» که در بعد دانش مفهومی جای گرفت چون مربوط به مفاهیم هستند.

در طبقه ارزیابی کردن اطلاعات، تمارینی که مربوط به نقد، قضاوت و داوری مباحث بود در این دسته جای‌گرفت که یک نمونه از دو مجموعه به این صورت است: «أيهما تفضل التلفزيون أم السينما؟ لماذا؟: کدام یک را ترجیح می‌دهی؛ تلویزیون یا سینما؟ چرا؟» که این تمارین در بعد دانش واقعی قرار می‌گیرند؛ زیرا از فراگیر خواسته می‌شود به ارزیابی و قضاوت درمورد مباحث بپردازد.

در آخرین طبقه از اهداف یعنی ابداع کردن، تمارینی که مربوط به تولیدکردن، نوآوری و طرح‌ریزی بود در این طبقه جای‌گرفت مثل تمرین «اكتب في دفترك قصة بعنوان حياه زوجيه سعيدة مستعينا بالافكار التاليه: در دفترت داستانی با عنوان زندگی متاهلی خوشبخت، با کمک افکار زیر بنویس» و تمرین «اكتب حوارا حول موضوع: الشاعر الفارسي سعدى بين شخصين أو ثلاثة أشخاص في ١٠ اسطر: یک گفتگو بین دو یا سه نفر در ۱۰ خط در مورد سعدی شاعر فارسی بنویس» که این تمارین در بعد دانش روندی جای گرفت.

جامعه آماری پژوهش شامل تمامی تمارین دو مجموعه *العربيه بين يديك* (سه جلد) و *صدی الحياه* (۲۱ جلد) است، که به دلیل تعداد بالای تمارین براساس شیوه نمونه‌گیری کوکران نمونه-گیری 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 یک متخصص آمار هم صورت پذیرفت. *صدی الحياه* شامل ۲۱ جلد کتاب زبان آموز و دفتر تمارین و در چهار مرحله تالیف شده است.

برای نمونه‌گیری، ابتدا تعداد تمارین همه مجلدات شمارش شد و سپس از مجموع ۲۸۰۶ تمرین، نمونه مورد نظر ۳۳۹ محاسبه شد. در مرحله بعد نسبت تمارین هر مرحله نسبت به کل تمارین 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 تمرینات، در 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 از دو مجموعه، 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 تمارین در دو مجموعه *صدی الحیاء* و *العربیة بین یدیک*

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

۶. یافته‌های پژوهش

۶-۱- *العربیة بین یدیک*

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

أ- کتاب اول: جدول (۳) درصد تمارین مربوط به سطوح یادگیری نظریه بازنگری شده بلوم



در دو بعد شناختی و دانش در کتاب اول از مجموعه العربیه بین یدیک می باشد.

جدول (۳) کتاب اول

فرایند شناختی	بعد دانش		
	دانش امرواقعی	دانش مفهومی	دانش روندی
به یاد آوردن	۱۳.۴۴٪	۱۴.۱۰٪	۲.۲۵٪
فهمیدن	۲.۹۸٪	۵.۲۲٪	۱۱.۱۹٪
به کار بستن	۰	۳.۷۶٪	۱۰.۰۶٪
تحلیل کردن	۴.۴۸٪	۰	۰
ارزیابی کردن	۰	۲.۲۵٪	۰.۷۴٪
آفریدن	۰	۰	۲۸.۳۷٪

طبق جدول سه، بیشترین درصد تمارین کتاب اول مربوط به آفریدن در بعد شناختی و دانش روندی در بعد دانش با ۳۸ تمرین و درصد ۲۸/۳۷٪ به تقاطع آفریدن دانش روندی اختصاص دارد، سپس به یاد آوردن دانش مفهومی ۲۰ تمرین و به یاد آوردن دانش واقعی ۱۸ تمرین به ترتیب ۱۴/۱۰٪ و ۱۳/۴۴٪ درصد بیشترین تمارین را به خود اختصاص داده اند. همچنین کمترین درصد تمارین مربوط به ارزیابی کردن دانش روندی ۱ تمرین با ۰/۷۴ درصد و به یاد آوردن دانش روندی و آفریدن دانش مفهومی هر کدام با ۳ تمرین و ۲/۲۵ درصد در مراتب بعدی قرار دارند. کما اینکه در سطوح به کاربردن دانش واقعی و مفهومی و ارزیابی در دانش واقعی و مفهومی، و آفریدن دانش واقعی هیچ تمرینی وجود ندارد.

ب- کتاب دوم: جدول (۵) مربوط به درصد تمارین در سطوح شناختی و دانش در کتاب دوم از مجموعه العربیه بین یدیک می باشد. در مجموع ۷۶۲ تمرین در این کتاب گنجانده شده و در نهایتا ۱۵۰ تمرین بررسی شد که نتیجه آن در جدول زیر مشهود است.

جدول (۴) کتاب دوم

فرایند شناختی	بعد دانش		
	دانش امرو واقعی	دانش مفهومی	دانش روندی
به یاد آوردن	۷۳٪	۲۰٪	۶۶٪
فهمیدن	۵۳٪	۱۷٪	۳۳٪
به کار بستن	۰	۰	۱۶٪
تحلیل کردن	۰	۷۳٪	۶۶٪
ارزیابی کردن	۰	۱۳٪	۲۶٪
آفریدن	۳۳٪	۲۶٪	۵۳٪

طبق جدول چهار بیشترین درصد تمارین 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٪ می باشد. همچنین کمترین درصد مربوط به یادآوری دانش روندی و تحلیل کردن دانش روندی هر کدام با ۱ تمرین ۰/۶۶٪ و ارزیابی دانش مفهومی با ۲ تمرین ۱/۳۴٪ می باشد. در سطوح به کاربردن دانش واقعی و مفهومی و تحلیل دانش واقعی و ارزیابی دانش واقعی هیچ تمرینی وجود ندارد.

ج. کتاب سوم: جدول شش شامل درصد تمارین مربوط به سطوح یادگیری نظریه اصلاح شده بلوم در کتاب سوم از مجموعه *العربیة بین یدیک می باشد*. در این کتاب جمعا ۵۰۹ تمرین گنجانده شده که در نهایت ۹۰ تمرین مورد بررسی قرار گرفت که بشرح زیر می باشد.



جدول (۵) کتاب سوم

بعد دانش				فرایند شناختی
دانش فراشناختی	دانش روندی	دانش مفهومی	دانش امرواقعی	
۰	۰	۲۶.۶۷	۵.۵۶۵	به یاد آوردن
۰	٪۷.۷۹	٪۲۸.۸۸	٪۵.۵۶	فهمیدن
۰	٪۱۰	.	۰	به کار بستن
۰	۰	٪۴.۴۴	٪۱.۱۱	تحلیل کردن
۰	۰	٪۴.۴۴	۰	ارزیابی کردن
۰	٪۳.۳۳	٪۲.۲۴	۰	آفریدن

با توجه به جدول بالا بیشترین درصد تمارین مربوط به فهمیدن دانش مفهومی با ۲۶ تمرین و نسبت ۲۸/۸۸٪، یادآوردن دانش مفهومی ۲۴ تمرین و نسبت ۲۶/۶۷٪ و همچنین کم ترین 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.

۶-۲- صدی الحیاء

مجموعه صدی الحیاء شامل چهار مرحله و در ۲۱ جلد کتاب زبان آموز و دفتر تمارین است.
 ا- مرحله پایه: مرحله پایه از مجموعه صدی الحیاء در یک جلد کتاب زبان آموز و ده بخش است. نتایج تحلیل نمونه این کتاب در جدول زیر ارائه شده است.

جدول (۶) مرحله پایه

بعد دانش				فرایند شناختی
دانش فراشناختی	دانش روندی	دانش مفهومی	دانش امرواقعی	
۰	۰	٪۱۹.۳۵	٪۱۶.۱۴	به یاد آوردن
۰	۰	٪۱۶.۱۳	٪۶.۴۵	فهمیدن

جستارهای زبانی			
دوره ----، شماره ----، سال ----			
به کار بستن	۰	۰	۱۹.۳۵٪
تحلیل کردن	۰	۶.۴۵٪	۰
ارزیابی کردن	۰	۰	۰
آفریدن	۰	۱۶.۱۴٪	۰

طبق جدول فوق درصد سطوح اختصاص یافته به تمارین مرحله پایه بیشترین درصد تمارین را یادآوری دانش مفهومی و به کار بردن دانش روندی هر کدام با ۱۹ تمارین و ۱۹/۳۵ درصد، سپس یادآوردن دانش واقعی و فهمیدن و آفریدن دانش مفهومی هر کدام با ۵ تمارین و ۱۶/۱۴ می باشد. همچنین کمترین درصدها مربوط به فهمیدن دانش واقعی و تحلیل-کردن دانش مفهومی هر کدام با ۲ تمارین و ۶/۴۵ درصد است.

ب- مرحله مقدماتی: جدول ۲ مربوط به درصد تمارین سطوح یادگیری نظریه تجدید نظر شده بلوم در دو بعد دانش و شناختی در مرحله مقدماتی است که ۹۸۴ تمارین در این مرحله گنجانده شده و در نهایت ۱۴۸ تمارین مورد شمارش قرار گرفت، نتیجه آن در جدول زیر ارائه گردیده است.

جدول (۷) مرحله مقدماتی

فرایند شناختی	بعد دانش		
	دانش امرو واقعی	دانش مفهومی	دانش روندی
به یاد آوردن	۲.۷۶٪	۵.۵۳٪	۰
فهمیدن	۱۷.۹۶٪	۳۳.۱۰٪	۰.۶۸٪
به کار بستن	۰	۰	۱۲.۴۱٪
تحلیل کردن	۰.۶۷٪	۳.۴۴٪	۰
ارزیابی کردن	۲۰.۶٪	۲۰.۶٪	۰.۴۷٪
آفریدن	۵.۵۳٪	۸.۲۷٪	۴.۱۵٪

همان طور که در جدول ملاحظه می شود تقاطع فهمیدن دانش مفهومی با ۳۳/۱۰ درصد



و ۴۸ تمرین بیشترین سهم و فهمیدن دانش واقعی با ۱۷/۹۶٪ و ۲۶ تمرین و به کاربردن دانش روندی با ۱۲/۴۱٪ درصد و ۱۸ تمرین در مراتب بعدی قرار دارند. همچنین فهمیدن دانش روندی و تحلیل کردن دانش واقعی هرکدام با ۰/۶۸ درصد و یک تمرین کمترین سهم را به خود اختصاص داده‌اند. در تلاقی شش سطح بعد شناختی با دانش فراشناختی هیچ تمرینی وجود ندارد.

ب- مرحله متوسط: جدول (۸) شامل درصد تمارین مربوط به سطوح یادگیری نظریه اصلاح شده بلوم در دو بعد شناختی و دانش در مرحله متوسط از مجموعه صدی الحیاء است. در این مرحله جمعا ۸۳۷ تمرین گنجانده شده و در نهایت ۱۵۰ تمرین مورد شمارش قرار گرفت که نتیجه به قرار زیر است.

جدول (۸) سطح متوسط

فرایند شناختی	بعد دانش		
	دانش امرواقعی	دانش مفهومی	دانش روندی
به یاد آوردن	۴٪	۱۶۶٪	۰
فهمیدن	۸۶۸٪	۲۱۳۵٪	۶۶۷٪
به کار بستن	۰	۰۶۶٪	۱۳۳۳٪
تحلیل کردن	۴۶۶٪	۷۳۳٪	۰
ارزیابی کردن	۲٪	۶٪	۰
آفریدن	۰	۶٪	۲۶۶٪

بر اساس جدول بالا بیشترین درصد تمارین در این مرحله به ترتیب مربوط به فهمیدن دانش مفهومی با ۳۲ تمرین و ۲۱/۳۵٪ درصد، به یاد آوردن دانش مفهومی با ۲۵ تمرین و ۱۶/۶۶٪ درصد و به کاربردن دانش روندی با ۲۰ تمرین و نسبت ۱۳/۳۳٪ درصد می‌باشد. همچنین کمترین درصدها مربوط به کاربردن دانش مفهومی با ۱ تمرین و نسبت ۰/۶۶ درصد، و آفریدن دانش واقعی با ۳ تمرین و نسبت ۲٪ درصد می‌باشد. همچنین در تقاطع به یاد آوردن دانش روندی و فراشناختی و فهمیدن دانش فراشناختی، و به کاربردن دانش واقعی و به کاربردن 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 تمارین مربوط به سطوح یادگیری نظریه اصلاح شده بلوم در مرحله پیشرفته از مجموعه *صدی الحیات* می باشد. در این مرحله ۷۳۹ تمرین وجود دارد که نهایتاً ۹۷ تمرین محاسبه گردید که شرح آن در جدول زیر ارائه شده است.

جدول (۹) سطح پیشرفته

بعد دانش				فرایند شناختی
دانش فراشناختی	دانش روندی	دانش مفهومی	دانش امرواقعی	
۰	۰	٪۱۶.۴۹	٪۱۷.۵۳	به یاد آوردن
۰	٪۷.۲۲	٪۳۵.۰۵	٪۶.۱۹	فهمیدن
۰	٪۸.۲۵	۰	۰	به کار بستن
۰	۰	٪۹.۲۷	۰	تحلیل کردن
۰	۰	۰	۰	ارزیابی کردن
۰	۰	۰	۰	آفریدن

بر اساس جدول بالا بیشترین درصد تمارین مربوط به سطوح یادگیری در این مرحله فهمیدن دانش مفهومی به نسبت ۳۵/۰۵٪ با ۳۴ تمرین، به یاد آوردن دانش واقعی به نسبت ۱۷/۵۳٪ با ۱۷ تمرین و به یاد آوردن دانش مفهومی به نسبت ۱۶/۴۹٪ و ۱۶ تمرین می باشد. 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 در مابقی سطوح تمرینی وجود ندارد.

۶. بحث و نتیجه گیری

پاسخ به سوال اول پژوهش: در دو مجموعه *صدی الحیاء* و *العربیة بین یدیک بطور کلی*، نسبت توزیع سطوح بالایی و پایینی اهداف آموزشی اندرسون و کراثول چگونه بوده است؟ بر اساس نتایج حاصل از بررسی سه کتاب اول، دوم و سوم از مجموعه *العربیة بین یدیک*،



بیشترین درصد تمارین از بین هر سه کتاب 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 دانش مفهومی و فهمیدن دانش مفهومی بوده است. در بسیاری از سطوح هیچ تمرینی وجود ندارد که وجه مشترک همه آنها دانش فراشناختی می باشد که هیچ تمرینی به این سطح اختصاص نیافته است، کما اینکه در هر سه کتاب سطوح تحلیل کردن، ارزیابی کردن و آفریدن بسیار کم و بلکه اصلاً بدان پرداخته نشده است. بنابراین در هر سه کتاب بیشترین توجه مولف در بعد دانش، معطوف به دانش اولیه یعنی واقعی، مفهومی و تا حدودی دانش روندی 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 نمی شود. با توجه به نتایج حاصل از بررسی تمارین 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 بعد یعنی فهمیدن و یادآوری در بعد شناختی و مفهومی و واقعی در بعد دانش بوده است.

در مجموعه *صدی الحیاء*، در مرحله پایه بیشترین توجه مولف به سطح یادآوری دانش مفهومی و بکار 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 با کتاب اول از مجموعه العربیه بین یدک بیشترین توجه نویسنده العربیه 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.

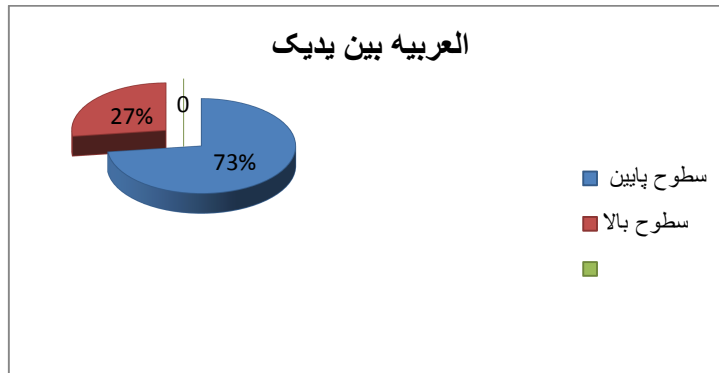
در مرحله متوسطه *صدی الحیاء* بیشترین درصد را فهمیدن دانش مفهومی به خود اختصاص داده است در حالی که کمترین درصدها در سطح تحلیل کردن و ارزیابی کردن قرار دارد. در مقایسه با کتاب دوم مجموعه *العربیه بین یدیک* نیز همانند این مرحله بیشترین درصد تمارین مربوط به سطوح یادآوری دانش مفهومی و فهمیدن دانش مفهومی و کمترین بسامد متعلق به سطوح ارزیابی و تحلیل کردن است. در دو سطح دانش فراشناختی، همانند بقیه مراحل

هر دو مجموعه مغفول مانده است.

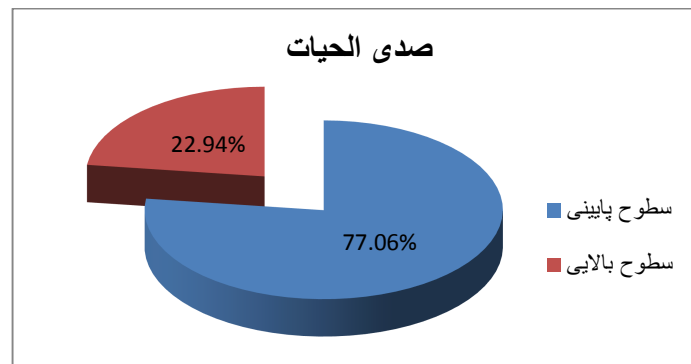
در مرحله پیشرفته از مجموعه *صدی الحیاء* بیشترین درصد تمارین در سطوح فهمیدن دانش مفهومی و یادآوری دانش واقعی و مفهومی قرار دارد. در این مرحله نیز سطوح ارزیابی کردن و آفریدن مغفول مانده و هیچ تمرینی در این سطوح یافت نشد؛ همچنان که در کتاب سوم العربیه بین یدیک نیز چنین می‌باشد و بیشترین توجه مولف به سطوح 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 و بلکه بدون توجه قرار دارد.

با توجه به داده‌های حاصل در مجموعه *العربیة بین یدیک* و مجموعه *صدی الحیاء*، در مجموع بیشترین درصد تمارین 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 مغفول مانده 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 مغفول مانده است. هر چه 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 که عنصر مشترک در اکثر آنها دانش فراشناختی می‌باشد که به فراگیران امکان می‌دهد در مورد توانایی‌ها و استعدادها و حل مشکلات یادگیری خود به تفکر بپردازند. درکل سطح فهمیدن و به یادآوردن از بعد شناختی در هر دو مجموعه و دانش مفهومی و واقعی از بعد دانش بیشتر مورد توجه نویسندگان بوده است.



نمودار (۱): درصد کلی سطوح پایین و بالا در مجموعه العربیه بین یديک



نمودار (۲): درصد کلی سطوح پایین و بالا در مجموعه صدی الحیاء

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 برنامه درسی آموزش زبان انگلیسی براساس طبقه‌بندی اندرسون پرداخته‌اند و پژوهش دهقان و حسن خانی (۱۳۹۳) در بررسی ریاضی پایه هفتم و پژوهش رشیدی و راغ نژاد (۱۳۹۴) در بررسی محتوای کتاب‌های زبان فارسی در چارچوب نظریه اندرسون و کراثول و پژوهش قنبری (۱۳۹۲) که به بررسی تمارین مجموعه کتاب‌های تاپ تاچ پرداخته شباهت دارد چرا که 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 بررسی‌ها می‌باشد.

پاسخ به سوال دوم پژوهش: تا چه میزان سطوح مختلف اهداف آموزشی آندرسون و کراشل در حیطه شناختی در این دو مجموعه متناسب با مراحل یادگیری زبان عربی از پایه تا پیشرفته است؟

نتایج این پژوهش در دو مجموعه نشان می‌دهد که اهداف آموزشی به طور هماهنگ و متعادل توزیع نشده است و بسامد بالای سطوح پایینی در هر دو مجموعه و در دو بعد دانش و شناختی و بویژه پربسامد بودن سطح فهمیدن و به یادآوری دلالت بر توجه بیشتر به مهارت‌های مثل حفظ، یادآوری حقایق و اصول، استدعا معلومات، تفسیر کردن، خلاصه کردن و استنتاج می‌باشد و به اهداف پردازشی، مهارت‌های ذهنی بالا و تفکر مانند کاربرد دانش، تحلیل و ترکیب، ارزیابی، قضاوت، داوری کردن و خلاقیت که زمینه بروز خوداتکایی و یادگیری فردی و خودمختاری را در زبان آموز 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 به کار بردن) تمرکز داشت، زیرا در این مراحل، فراگیر از فهم و مهارت‌های پایینی در زبان مقصد برخوردار است 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 باید بر سطوح بالای یادگیری (تحلیل کردن، ارزیابی کردن و آفریدن) بیشتر شود. با این وجود در این دو مجموعه این سیر منطقی رعایت نشده است و توزیع متعادلی از این حیث 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 به منظور بالابردن قوه تفکر و خلاقیت در فراگیران و کاربردی کردن یادگیری زبان عربی و پرورش فراگیران خلاق و فعال تاکید دارد.



۷. 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

۸ منابع

- اسماعیل زاده، حسن و دیگران. (۱۳۹۳). «نقد و ارزیابی آموزش زبان عربی در ایران بر اساس نظریه حیطه شناختی بنجامین بلوم به عنوان مانعی بر سر راه کاربردی کردن و تجاری سازی این رشته در ایران». همایش ملی کارآفرینی و تجاری سازی رشته زبان و ادبیات عربی. دانشگاه سمنان.
- اندرسون، لورین و دیفید، کرازوول. (۲۰۰۱). *مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية*. مترجم. فایز مراد نیا. ط ۱. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.
- بلوم، بنجامین و همکاران. (۱۳۷۴). *طبقه‌بندی هدفهای پرورشی*. ترجمه علی اکبر سیف و خدیجه علی آبادی چاپ هفتم. تهران: انتشارات رشد.
- جعفری طیبیه. (۱۳۸۹). «تحلیل محتوای سوالات کتاب‌های ریاضی دوم سوم دبیرستان در رشته ادبیات و علوم انسانی براساس طبقه بندی اصلاح شده بلوم در حیطه شناختی». پایان نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی. استاد راهنما علی اکبرسیف.
- دروزه، افنان. (۲۰۰۱). «درجه مراعات المعلمین فی مدارس محافظة قلقلییه لمستویات بلوم للأهداف المعرفیه لدى تخطیطهم للتدریس». *مجلة جامعه النجاح للابحاث*.

- مجله ۲۵ (۱۰)، (۲۵۵۹-۵۵۸۲).
- دهقان، هادی و حسن خانی، عباس. (۱۳۹۳). «میزان توجه اولین کتاب ریاضی (پایه هفتم) به سطوح مختلف اهداف آموزشی». *مجله رشد آموزش ریاضی*. دوره ۳۲. شماره ۲. (۵۱-۴۷).
 - دیوسر، هدی و جعفری گهر، ناصر. (۱۳۹۳). «ارزیابی برنامه‌های درسی رشته آموزش زبان انگلیسی در مقاطع کارشناسی و ارشد برمبنای طبقه بندی بازنگری شده بلوم». *پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. شماره ۳۲. (۷۳-۹۹).
 - رشیدی، ناصر و راغ نژاد، محسن. (۱۳۹۳). «ارزیابی محتوای کتاب‌های زبان فارسی (درس‌های پایه و پایتخت ایران در چارچوب طبقه‌بندی تجدید نظر شده بلوم». *علم زبان*. سال ۲. شماره ۳. (۸۴-۱۰۵).
 - سبحی، عبد الحی احمد و القسامه، محمد بن عبدالله. (د.ت). *طرائق التدريس العامه و تقويمها*. جامعه ملک عبد العزیز. جده : قسم المناهج وطرق التدريس.
 - قاسمی، فرشید و جهانی، جعفر. (۱۳۸۸). «ارزیابی محتوای کتاب‌های علوم تجربی دوره ابتدایی از دیدگاه الگوی آموزشی خلاقیت پلسک». *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*. سال سوم. شماره ۱۰. (۳۹-۶۴).
 - قنبری، عبدالرسول. (۱۳۹۲). «چگونگی نمود طبقه‌بندی بازنگری شده بلوم در مجموعه کتاب‌های تاپ تاج». پایان‌نامه جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد. استادراهنما رحمان صحرا گرد.
 - نیک بخش، اعظم. (۱۳۸۷). «تحلیل محتوای کتاب‌های درسی زبان انگلیسی سوم دبیرستان و پیش دانشگاهی براساس طبقه‌بندی اصلاح شده بلوم در حیطه شناختی و مقایسه این دو کتاب از جهت توجه به این حیطه». جهت اخذ درجه کارشناسی ارشد رشته برنامه ریزی درسی. استاد راهنما محمد عطاران.
 - هارو، انیتا-ج. (۱۳۶۵). *طبقه‌بندی هدف‌های تربیتی-حیطه روانی حرکتی راهنمای عملی جهت هدف‌های رفتاری (شناختی-عاطفی-روانی حرکتی)*. ترجمه علیرضا کیانمنش. تهران: وزارت آموزش و پرورش سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی.
 - وکیلی فرد، امیرضا. (۱۳۹۵). «سبک‌های غالب یادگیری ادراکی یادگیرندگان زبان فارسی در



- محیط زبان دوم». مجله جستارهای زبانی. دوره ۷. شماره ۶. (۲۵-۱)
- الفوزان، عبدالرحمن بن ابراهیم. (۲۰۰۷). العربيه بين يدیک. الرياض: المكتبة العربيه السعوديه.
 - Kinsella, K. (1996). *Designing group work that supports and enables diverse classroom work styles*. *TESOL Journal*, 6(1), 24-30.

**The Educational Objections Levels in the Exercises of Educational Sets of Sedi Al- Hayat and Al- Arabieh Baina-Yadaik
)Analyzing the Contents Based on the Anderson and Kerasvel Classification
in the Cognitive Area(**

Abstract

The purpose of this study is to investigate the amount of paying attention to these two sets to inclusion of exercises appropriated with different levels of learning by studying on the exercises in the educational sets of Sedi Al- Hayat and Al- Arabieh Bayna-Yadaik as two well-known and widely-used of Arabic language education in Iran and the Arabic countries. For this investigation, the exercises of these sets are based on the educational objectives levels reviewed by Anderson and Kerazvel in 2001 in the framework of revised Bloom's taxonomy .

In this study, the amount of paying attention of these two sets to the learning levels in two dimensions of knowledge and cognitive were analyzed. The method of research is analysis of the content and statistical population including exercises of 21 volumes of Taleb book and the matching note book of Sedi Al- Hayat educational set and three volumes of Al-Arabiah Bayna-yadack educational sets. Among these exercises, 333 exercises from Sedi Al-Hayat and 224 from Al- Arabieh Bayna-Yadaik were selected based on the Cochran sampling formula.

According to the obtained results of study, in both sets, the attention has been paid to the objectives of lower levels of Anderson classification means recalling, understanding and applying; and less attention has been paid to the higher levels of learning (analyzing, investigating and creatin)

Key words: The Educational Objections Levels , Enderson classification, cognitive dimension, Sedi Al- Hayat, Al- Arabieh Bayna-Yadaik .