مجلة دراسات في اللّغة العربيّة وآدابها، نصف سنويّة دوليّة محكّمة
السنة الحادية عشرة، العدد الحادي والثلاثون، ربيع وصيف ١٣٩٩هـ. ش/٢٠٢٠م

صص ٥٠- ٢٣

DOI:10.22075/lasem.2021.20472.1238

تحليل محتوى تدريبات الاستيعاب القرائي في الكتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى على أساس تصنيف باريت

فاطمة إيراندوست* ومريم جلائي** وعلي نجفي أيوكي***

الملخص

تؤكد المناهج التعليمية الجديدة على جودة الأدوات التعليمية، تحديداً الكتب المدرسية؛ فيوصي علماء التربية بضرورة قياس مصداقية المؤشرات المؤثرة على الأنشطة التعليمية القائمة على النظريات العلمية المعتمدة. في ضوء أهميّة المسألة هدفت هذه الدراسة إلى تحليل أسئلة تدريبات الاستيعاب القرائي في كتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى في المدارس الإيرانية في ضوء تصنيف باريت (١٩٧٦) حيث تم استخدام بطاقة تحليل تتضمن مستويات هذا التصنيف وهي الفهم الحرفي، وإعادة التنظيم، والفهم الاستنتاجي، والتقييم، والتقدير. صُنفت التدريبات المدروسة على أساس تكرارها ونسبها المئوية. ولتحديد وجود الاختلاف ذي الدلالة الإحصائية أو عدم وجوده في مستويات هذا النوع من الأسئلة في الكتب عينة الدراسة، استخدم اختبار كروسكال-واليس. كما تمّ استخدام اختبار χ^2 الأحادي المتغير لتحديد ما إذا كان عدد أسئلة الفهم بمستوياتها المختلفة (وفقًا لهذا التصنيف) ذي اختلاف ذي دلالة إحصائية أم لا. وعينة الدراسة هي مجتمع الدراسة نفسه وهي مكونة من ١٢٦سؤالاً في تدريبات الاستيعاب في الكتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى في العام الدراسي ١٣٩٩ -١٣٩٨ش/٢٠٢٠-٢٠١٩م. أظهرت نتائج الدراسة أن هذه الكتب توقفت بشكل كبير عند أدنى المستويات من أسئلة الفهم القرائي؛ أي الفهم الحرفي. وهذا الإهمال يجعل الطلاب يفتقرون إلى مهارات التفكير التحليلي والتقويمي؛ فالتدريبات لا تساعدهم على تطوير المهارات كما ينبغي. كما اتضح أنه ليست هناك موازنة ملائمة بين أسئلة تدريبات بعد النص؛ ويمكن القول بأن مصممي أسئلة التدريبات لم يهتموا بأصل التدرج؛ وهذا الأصل هو تطوير الموضوعات خلال تعلم اللغة العربيّة وتوسيعها من السهل إلى الصعب ومن الملموس إلى المحسوس ومن القريب إلى البعيد.

كلمات مفتاحيّة: تدريبات الاستيعاب القرائيّ، تحليل الأسئلة، تصنيف باريت، الكتب العربيّة، المرحلة الثانوية الأولى.

---

* – طالبة الدكتوراه، قسم اللغة العربيّة وآدابها، جامعة كاشان، إيران.

** – أستاذة مشاركة في اللغة العربيّة وآدابها بجامعة كاشان، إيران (الكاتبة المسؤول): Maryamjalaei@kashanu.ac.ir

*** – أستاذ مشارك في قسم اللغة العربيّة وآدابها بجامعة كاشان، إيران.

تاريخ الوصول: ١٣٩٩/٠٣/١٩هـ.ش= ٢٠٢٠/٠٦/٠٨م تاريخ القبول: ١٣٩٩/١٢/٢٠ هـ.ش= ٢٠٢١/٠٣/١٠م

المقدمة

هناك علاقة وثيقة بين مهارة القراءة والتفكير في برامج تعليم اللغات الأجنبية ومنها العربيّة؛ لأن القارئ يستخدم جميع العمليات الذهنية المتضمنة في التفكير. فهو يوظف عمليات التنظيم، والفهم، والتحليل، والتركيب، والتقويم، والاستدلال، والنقد، ومقارنة البيانات، والاستنتاج، والتعميم وعليه يمكن اعتبار القراءة تفكيراً؛ إذ إنها تتضمن جميع العمليات التي يتضمنها التفكير[١].

هذا وإن الكتب المدرسية الإيرانية لتعليم اللغة العربية من الصف السابع إلى الصف الثاني عشر مجموعةٌ من النصوص المختارة يتبع كل نص منها مجموعة من الأسئلة تهدف إلى التحقق من مدى فهم التلاميذ للنص المقروء بعد الانتهاء من قراءته، إذ يعدّ التدريب أهم وسيلة وأنجعها في التقويم اللغوي[٢]وبهذه التدريبات يتحدد مدى تحقق الأهداف التعليمية والغايات التربوية المنشودة التي نتوقع منها أن تنعكس إيجابيًا على الفرد المتعلم والعملية التربوية.

وبما أن برامج تعليم اللغات متنوعة ولكل منها أهدافه وخصائصه، تنوعت كذلك التدريبات المدرسية؛ وتكون الأسئلة الموجودة في أي تدريب أداة تعليمية تثير دافعية التلاميذ للتعلم. تأسيسًا على هذا نرى أن الفلسفة التربوية الحديثة تؤكد أن الغرض من الأسئلة ليس تلقي الإجابة الصحيحة فحسب؛ بل غرضها توجيه التلاميذ وحثّهم على التفكير الصحيح. إن أهمية الأسئلة لم تأتِ اعتباطًا وإنما هي مستندة لأبحاث ودراسات تؤكد ذلك وهذه الأهمية تعتمد على نوع الأسئلة المطروحة، فإذا كانت الأسئلة لاتتطلب الإجابة عنها سوى سرد ما هو مكتوب بين السطور فإن هذا لا يشجع التلاميذ على التفكير. ومن أجل أن يستوعب التلاميذ حقيقة ما، يجب أن تكون هذه الحقيقة محوراً لنشاط فكري إيجابي يتمثل في استخدام التجريد، والتركيب، والتعميم لإبراز الجوانب المهمة في الحقيقة[٣]. وواضح مما سلف أن تحليل أسئلة التدريبات في الكتب المدرسية، خاصةً لتعليم اللغات الأجنبية في مستوى القراءة والفهم، أمر ضروري. ونظراً لتعقّد الفهم القرائي، وتنوع العمليات والعناصر المتضمنة فيه، قام بعض الباحثين أمثال بلوم / Bloom (١٩٥٦)، واوتو واسكوف/ Otto and Oscov (١٩٧٢) وباريت / Barrett

---

[١]- أحمد فلاح العوان وشادية أحمد التل، **أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي**، ص٣٦٨.

[٢]- سعاد خراب وعبدالمجيد عيساني، **التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي**، ص ٢٣٤.

[٣]- مها فاضل عباس، **مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في اسئلة امتحان مادة التاريخ**، ص ٢٩٢ نقلاً عن مكسيموس وآخرون، **تعليم وتعلم الرياضيات**، ص ١٤٨.

(١٩٧٦) وغيرهم بتصنيف هذه المراحل بصورة هرمية حتى يتمكن المؤلفون من تأليف الكتب المدرسية والمعلمون خلال تدريسهم استخدامها كإطار يعتمدون عليه في صياغة الأسئلة. فتأسيساً على أهمية أسئلة الاستيعاب القرائي في الكتب المدرسية وتأثيرها على عملية التدريس ونوعية مهارات القراءة والفهم التي يكتسبها التلاميذ، قمنا، في دراستنا الحالية، بمقاربة تدريبات الاستيعاب القرائي في ضوء التصنيف المعرفي والوجداني لباريت محاولين الإجابة عن سؤالين؛ ألا وهما:

أ. ما هي أنواع التدريبات بعد النص في كتب تعليم اللغة العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى ونسبتها المئوية على أساس تصنيف باريت؟

ب . ما مدى ملائمة الأسئلة بعد النص في الكتب المدروسة من حيث كونها في المستويات الخمسة في تصنيف باريت؟

خلفيّة البحث

هناك دراسات تناولت الكتب غير العربيّة على أساس تصنيف باريت من أهمها؛

حيدري وسيدكلان (٢٠١٩م) في بحث مشابه نظريًا للدراسة الحالية بعنوان "تحليل پرسش‌هاى خواندن و درك مطلب كتاب‌هاى فارسى دوره دوم ابتدايى بر اساس طبقه‌بندى بَرِت (١٩٧٦)" وصلا إلى أن معظم الأسئلة في كتب تعليم اللغة الفارسية للمرحلة الابتدائية في مدارس إيران هي في أدنى المستويات من الفهم، أي مستوى التعبير. واستنادًا إلى تحليل الأسئلة في الكتب الفارسية، ارتفع مستوى أسئلة الفهم والاستيعاب القرائي مع ترقية الطلاب إلى الصفوف العليا. قام Muayanah (٢٠١٤) في دراسة معنونة بـ" Reading comprehension questions developed by English teachers of senior high schools in Surabaya" بتقييم مستويات أسئلة الاستيعاب القرائي التي طورها مدرسو اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية في سورابايا وفق تصنيف باريت وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين يميلون إلى طرح الأسئلة في مستوى أدنى من الاستيعاب القرائي. الباحث Sunggingwati (٢٠٠١م) في بحثه " Reading Questions of Junior High School English Textbooks" سعى لاستعمال معايير تصنيف باريت وأنماط التسلسل في تحليل البيانات.كشفت النتائج أن أسئلة القراءة في هذه الكتب تغطي ثلاثة مستويات من الاستيعاب القرائي على أساس تصنيف باريت، وهي الفهم الحرفي، والفهم الاستنتاجي، والتقييم.

وبالنسبة للدراسات التي ركزت اهتمامها على التدريبات اللغوية في الكتب العربيّة لغير الناطقين بها يمكن الإشارة إلى أبرزها فيما يلي:

زارع وكارگر (٢٠١٩م) في بحثهما "تحليل تمارين كتاب العربية للصفين العاشر والحادى عشر للمرحلة المتوسّطة الثانية بالمدارس الإيرانية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية" وصلا إلى أن القسط الأوفر من التمارين يقوم على أساس الفهم والتطبيق، وهما من مهارات مستويات التفكير الدنيا، ومن ثمّ توزيع مستويات التمارين المعرفية يكون على نحو غير متعادل مما يدلّ على أن ترجمة العبارات إلى الفارسية وفهم النصوص كانت موضع اهتمام وأولويّة المؤلّفين. نتائج مقالة لرُهماه وعمروالله (٢٠١٨م) تحت عنوان "تقويم تدريبات كتاب العربيّة بين يديك على ضوء تصنيف بلوم للمعرفة" كشفت أن تدريبات الكتاب المدروس تندرج في مستوى الفهم إلى مستوى الإبداع، وتركز تدريباته على مستوى التذكر.

ومن خلال البحث والتمحيص لم نقع على بحث تطرق إلى تحليل أسئلة الاستيعاب القرائي بعد النص في كتب العربيّة للمدارس الإيرانية على أساس تصنيف باريت؛ فحاول البحث الحالي سد الفراغ.

مدخل

فيما يتعلق بلغة "التدريب" يمكن القول: "إن كلمة "Drill" بالإنجليزية توحي بهذا المعنى، إذ إن من معانيها يثقب أو يحفر. فالتدريب، إذن وسيلة لحفر المهارة التي تعلّمها الفرد وتثبيتها عنده وتدعيم ما تعلّمه بشأنها"[١]. ويؤكد هذا التعريف على الدور البالغ الأهمية الذي تلعبه التدريبات في تمكين الدارسين من السيطرة على الأنماط اللغوية التي تعلّموها في الفصل.

تعتبر مهارة القراءة والاستيعاب القرائي، مهارة لغوية مفتاحية يعرّفها آدلر (Adler) بأنها عملية يعمل بها الذهن على حروف مادة مقروءة دون أية مساعدة من خارج المادة المقروءة ويرقي بها الذهن من خلال قواه الذاتية، وفي أثناء المرحلة ينتقل الذهن من مرحلة الفهم الأقل إلى مرحلة الفهم الأكثر. أما نايف معروف فيعرفها بأنها عملية عضوية نفسية يتم فيها ترجمة الرموز المكتوبة إلى معان مقروءة مفهومة يتضح أثر إدراكها عند القارئ في تفاعل مع مايقرأ، وتوظيفه في سلوكه[٢].

والمقصود من مصطلح فهم المقروء هو "تمكين المتعلم من معرفة معنى الكلمة ومعنى الجملة، والربط بين المعاني بشكل منظم ومنطقي متسلسل، والاحتفاظ بهذه المعاني والأفكار وتوظيفها في مختلف المواقف الحياتية اليومية"[٣]. إنّ مهارة الاستيعاب القرائي مصدر ذو أهمية بالغة في تعلم اللغة العربيّة، فتنميتها لا

---

[١] رشدي أحمد طعيمة، **المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى**، ص ٦٤٦ ويُنظر للتفاصيل عن مُسميّات التدريب: يس ودوكه، ص ١٠٠.

[٢] إبراهيم محمد علي(حراحشة)، **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، صص ٧١-٧٢.

[٣] **المصدر نفسه**، ص ٧٩.

تتحقق إلا بتصميم تدريبات متنوعة على أساس رعاية أصل التدرج من قبل المؤلفين في تأليف الكتب المدرسية ومن قبل المدرسين في محاضراتهم؛ أي لابد أن يستخدم المؤلفون والمدرسون الجمل البسيطة في المراحل الأولى ثم الجمل المركبة والفقرات والنصوص الطويلة. ومن أجل تسهيل عملية تدريس مهارة الاستيعاب القرائي قام بعض الباحثين أمثال بلوم وباريت بتصنيف مستوياتها حتى يتوفر للمؤلفين والمدرسين إطار لصياغة الأسئلة المعنية بهذه المهارة. وُضع تصنيف بلوم في ثلاثة مجالات رئيسة هي: المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال الحركي. تصنيف الأهداف إلى ثلاثة مجالات يرجع إلى تركيزها على جوانب محددة وليس على أساس تمييزها في فئات غير ذات صلة. أما المجال المعرفي فهو تصنيف مشهور لبلوم صنّفه ضمن ستة مستويات عقلية تتدرج من الصعب إلى السهل وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم[١]. أما باريت فقام بتحديد خمسة مستويات وسبعة وعشرين فئة في تصنيفه المعرفي- الوجداني ويحتوي تصنيفه على فئات فرعية أكثر من تصنيف بلوم[٢]. لذلك يمكن القول، وهو ما يلاحظ في الجدول رقم (١)، إنّ تصنيف باريت له المزيد من التنوع. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ تصنيف الفهم القرائي لباريت، يستخدم لتصنيف أسئلة الاستيعاب ولكن تصنيف بلوم لتقييم الأهداف العامة. كما لايستخدم تصنيف باريت للأسئلة التي تقوّم مهارات القواعد النحوية أو للمهام (الواجبات) التي تتطلب من الطالب إنشاء النص[٣]. وأما تصنيفا اومالوسي و PIRLS فهما من التصنيفات المصممة على أساس نموذج تصنيف باريت[٤].

الجدول رقم (١): المستويات الخمسة الرئيسة لتصنيف باريت وفئاتها الفرعية [٥]

المستوى	ماذا تتوقع الأسئلة من القارئ؟
	التعرف على التفاصيل أو تذكرها (recognizing or recalling details)
	التعرف على الفكرة الرئيسة أو تذكرها (recognizing or recalling main idea)

[١] حسن شعباني، **مهارت های آموزشي و پرورشي(روش ها و فنون تدريس)**، صص ١٩١-١٨٥.

[2] Cheryl ***Reeves*** **, Developing a Framework for Assessing and Comparing the Cognitive Challenge of Home Language Examinations ,** p35.

[٣] **المصدر نفسه**، صص ٥٣-٥٢.

[٤] **المصدر نفسه**، صص ٤١-٤٠ وللمزيد من المعلومات يرجع إلى Cheryl ***Reeves***، *Developing a Framework for Assessing and Comparing the Cognitive Challenge of Home Language Examinations,* ***pp 1-2 and 40*** و **عبدالحسين حيدري** و سيد محمد سيدكلان، **تحليل پرسش‌هاي خواندن و درک مطلب کتاب‌های فارسي دوره دوم ابتدايي بر اساس طبقه‌بندی بَرِت (١٩٧٦)**، ص٧٢.

[5] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

الفهم الحرفي Literal) (Comprehension	التعرف على تسلسل الأحداث أو تذكره (recognizing or recalling sequences)
	التعرف على المقارنات أو تذكرها (recognizing or recalling comparison)
	التعرف على علاقات العلة والمعلول أو تذكرها (recognizing or recalling cause and effect relationships)
	التعرف على سمات الشخصيات أو تذكرها (recognizing or recalling character traits)
إعادة التنظيم (Reorganization)	التصنيف (classifying)
	وضع الخطوط العريضة (outlining)
	التلخيص (summarizing)
	التركيب (synthesizing)
الفهم الاستنتاجي Inferential) (Comprehension	استنتاج التفاصيل الداعمة (inferring supporting details)
	استنتاج الفكرة الرئيسة (inferring main idea)
	تسلسل الاستدلال (inferring sequences)
	استنتاج المقارنة (inferring comparison)
	استنتاج العلة والمعلول (inferring cause and effect relationships)
	استنتاج سمات الشخصية (inferring character traits)
	التنبؤ بالنتائج (predicting outcomes)
	تفسير اللغة التصويرية (interpreting figurative language)
التقييم (Evaluation)	الحكم على الواقع أو الخيال (judgments of reality or fantasy)
	الحكم على الحقيقة أو الرأي (judgments of fact or opinion)
	الحكم على الكفاية والصدق (judgments of adequacy and validity)
	الحكم على مناسبة الأفكار (judgments of appropriateness)
	الحكم على الجدارة والرغبة والمقبولية (judgments of worth, desirability and acceptability)
التقدير (Appreciation)	الاستجابة العاطفية للمحتوى (emotional response to the content)
	تحديد الشخصيات أو الأحداث (identification with characters or incidents)
	رد الفعل على كيفية استخدام المؤلف للغة (reactions to the author 's use of language)
	رد الفعل على الصور (imagery)

منهج البحث وأداته

تقوم الدراسة الحالية على منهج تحليل المحتوى وقد تكوّن مجتمع الدراسة من جميع أسئلة تدريبات الاستيعاب القرائي في كتب العربيّة المدرسية في الثانوية الأولى بالمدارس الإيرانية للعام الدراسي ١٣٩٨-١٣٩٩ش/٢٠١٩- ٢٠٢٠م؛ وتمّ اختيار جميع أسئلة الاستيعاب القرائي في تدريبات هذه الكتب كعينة البحث نظراً لإمكان إحصاء كلّ أجزاء المجتمع ويصل عدد كتب العربيّة المدرسية في هذا المستوى إلى ٣ مجلدات، وتُعدّ النصوص والأسئلة بعد النص وحدات للتحليل. وبعد استبعاد دروس القراءة التي لا تحتوي على أية أسئلة، تمّ تحليل تدريبات الاستيعاب القرائي على النحو التالي: ٥ دروس من كتاب الصف السابع، ٨ دروس من كتاب الصف الثامن و٩ دروس من كتاب الصف التاسع.

تم استخدام قائمة مراجعة على أساس الإطار النظري المستخدَم؛ إذ صنفوا أسئلة تدريبات الاستيعاب القرائي على أساس تكرارها، ونسبها المئوية ضمن مستويات المجال المعرفي والوجداني حسب تصنيف باريت. ومن أجل مقارنة وجود الاختلاف ذي الدلالة الإحصائية أو عدم وجوده في مستويات أسئلة الاستيعاب القرائي بين كتب العربيّة الثلاثة للمرحلة الثانوية الأولى، تم استخدام اختبار كروسكال-واليس[1]. وتم اختيار هذا الاختبار بسبب وجود الترتيب[2] في مقياس التقييم وتباين هذا المتغير[3]. اختبر الباحثون صحة هذين السببين باستخدام اختبار لون[4]. وكذلك، تم استخدام اختبار χ^2 الأحادي المتغير في هذه الدراسة لتحديد ما إذا كان عدد أسئلة الفهم بمستوياتها المختلفة (وفقًا لتصنيف باريت) مختلفًا ذا دلالة إحصائية.

أما بالنسبة لصدق الأداة وثباتها فتمّ تبويب التدريبات المدروسة حسب تصنيف باريت وهذا التصنيف مشهور عالمياً، فلا يحتاج إلى تحكيم. ونظرًا لصعوبة تحديد بعض الأسئلة ضمن مستويات هذا التصنيف، ولتحقق ثبات أداة الدراسة استخدمنا اختبار "بي اسكوت" الذي صمم لاختبار ثبات البيانات؛ وقام اثنان من الباحثين، بصورة مستقلة، بتحديد مستويات أسئلة تدريبات الاستيعاب القرائي وفق القائمة وترميز البيانات في ١٥ بالمئة من كل المحتوى المدروس، فحصلا على ٨٣ % من التناسق بين التحليلين حيث يمكن الاعتماد على التحليلات.

[1] Kruskal-Wallis
[2] Ordinal Scale
[3] Levene's Homogeneity of Variance
[4] Levon

تحليل فئات تصنيف باريت في كتب العربيّة المدرسيّة

أ. الفهم الحرفي

يتناول الفهم الحرفي الأفكار والمعلومات الواردة صراحةً في النص، ويمكن أن تتراوح أغراض القراءة وأسئلة المدرس في هذا المستوى من بسيطة إلى معقدة. قد يكون التمرين البسيط في الفهم الحرفي التعرف على مادة أو ظاهرة أو تذكرها، وقد تتضمن الممارسة الأكثر تعقيداً وهو التعرف على سلسلة من المواد أو الظواهر أو تذكرها في سياق محدد[١]. وتندرج الفئات التالية تحت هذا المستوى:

١. التعرف على التفاصيل أو تذكرها

في هذه الفئة الفرعية، يُطلب من المتعلم تحديد الحقائق أو تكرارها من ظهر قلبه نحو أسماء الشخصيات، وزمن القصة، ومكانها والكميات في النص[٢]. وفيما يلي نشير إلى نماذج من هذه الفئة في كتب اللغة العربيّة المدروسة؛

- أين ذهب النّجّار لشراء الوسائل؟[٣]
- كم أسبوعاً بقيت أسرين وحيدة؟[٤]
- ماذا كانت هدية سارة لمدرّستها؟[٥]

من مجموع أسئلة الاستيعاب القرائي المعنية بهذه الفئة، استخرجنا ١٤ نموذجًا من كتاب الصف السابع، و٢٦ نموذجًا من كتاب الصف الثامن، و ٤٨ نموذجًا من الصف التاسع. معظم هذا النوع من الأسئلة يتعلق بالصف التاسع.

٢. التعرف على الفكرة الرئيسة أو تذكرها

على الطالب تحديد جملة باعتبارها فكرة النص الرئيسة أو تذكرها. وقد تكون هناك حاجة إلى قدر كبير من الحذر للتمييز بين الفكرة الأصلية والفرعية[٦]. تقع ٦ أسئلة في جميع كتب العربيّة موضوع الدراسة ضمن هذه الفئة الفرعية. فيما يأتي نماذج منها؛

---

[1] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In teaching reading in the middle grades**.

[٢] **المصدر نفسه**.

[٣] **الكتاب العربيّ للصف السابع**، ص ٨٠.

[٤] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٥٨.

[٥] **الكتاب العربيّ للصف التاسع**، ص ٦٤.

[6] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

- كان هدف الأولاد والبنات مساعدة الجدّ والجدّة (من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص)[١].
- حول أيّ موضوع كان درس اليوم؟[٢]
- إنّ اللّه لايضيع أجر من نفع النّاس (من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص)[٣].

٣. التعرف على تسلسل الأحداث أو تذكره

حصلنا في جميع تدريبات الاستيعاب القرائي على ٤ أسئلة تقع في إطار هذه الفئة الفرعية؛ يطلب فيها من الطالب تحديد ترتيب الحوادث أو الإجراءات المنصوص عليها صراحة في النص[٤]. نشير إلى بعض نماذجها فيما يلي؛

- أمس كان يوم الثّلاثاء فاليوم يوم.....[٥].
- سألت الغزالة الهدهد أوّل مرّة (من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص)[٦].

أما في كتاب العربيّة للصف التاسع فلم نجد نموذجاً للتعرف على تسلسل الأحداث أو تذكره.

٤. التعرف على المقارنات أو تذكرها

تطلب الأسئلة في هذه الفئة الفرعية من الطالب تحديد أوجه التشابه والاختلاف أو تذكرها أو العثور عليها في الحروف، والأشخاص، والأوقات، والأماكن التي توجد في النص[٧]. لم نعثر على نموذج لهذه الفئة الفرعية في الكتب المدروسة.

٥. التعرف على علاقات العلة والمعلول أو تذكرها

تقع ٤ أسئلة من مجموع أسئلة المستوى الفهم الحرفي في مجال التعرف على علاقات العلة والمعلول أو تذكرها. في هذا النوع من الأسئلة قد يُطلب من الطالب أن ينتج من ذاكرته أسباب الأحداث أو أن يحددها في النص[١]. وفيما يأتي نماذج من هذه الفئة الفرعية في المجموعة المدروسة؛

---

[١] **الكتاب العربيّ للصف السابع**، ص ٧٠.

[٢] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٣٤.

[٣] **الكتاب العربيّ للصف التاسع**، ص ٧٤.

[4] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

[٥] **الكتاب العربيّ للصف السابع**، ص ٨٥.

[٦] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٨٢.

[7] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

- قبل صاحب المصنع تقاعد النّجّار لأنّه كان ضعيفاً «من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص»[٢].
- لماذا طلب صاحب المزرعة المساعدة؟ لجمع محصول القمح □ للضّيافة تحت الشجرة □[٣].
- لماذا لاتذهب مهديم ولالين إلى المزرعة؟[٤]

٦. التعرف على سمات الشخصيات أو تذكرها

الأسئلة التي تندرج في هذه الفئة هي تلك الأسئلة التي تطلب من التلاميذ أن يذكروا أو يتذكروا الصفات التي يتحلى بها الأشخاص الموجودة في النص كما وردت صراحة فيه[٥]. أظهرت نتائج هذه الدراسة أنه من بين جميع أسئلة الاستيعاب القرائي في الكتب العربيّة للصف السابع والثامن والتاسع، اختصّ ١٦ سؤالًا بالتعرف على سمات الشخصية أو تذكرها. فيما يلي نماذج منها؛

- كانت السمكة الحجرية صغيرة وجميلة «من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص»[٦].
- السّيّدة فاطمة في سنّ السّبعين «من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص»[٧].
- أحبّ إديسون علم الكيمياء في صغره «من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص»[٨].

يُلاحظ في الجدول رقم (٢) عدد أسئلة تدريبات الاستيعاب القرائي في مستوى الفهم الحرفي في الكتب المدروسة.

الجدول رقم (٢): تكرار أسئلة الاستيعاب القرائي لكتب العربيّة المدرسية في المرحلة الثانوية الأولى في مستوى الفهم الحرفي وفق تصنيف باريت

مستوى الفهم الحرفي		كتاب العربيّة للصف السابع	كتاب العربيّة للصف الثامن	كتاب العربيّة للصف التاسع	المجموع	مجموع الأسئلة ونسبتها المئوية في كل مؤشر
التعرف على التفاصيل أو تذكرها	**عدد مرات التكرار**	١٤	٢٦	٤٨	٨٨	٨٨

[١] **المصدر نفسه**.

[٢] **الكتاب العربيّ للصف السابع**، ص ٨٠.

[٣] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٩٣.

[٤] **الكتاب العربيّ للصف التاسع**، ص ٢٥.

[5] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

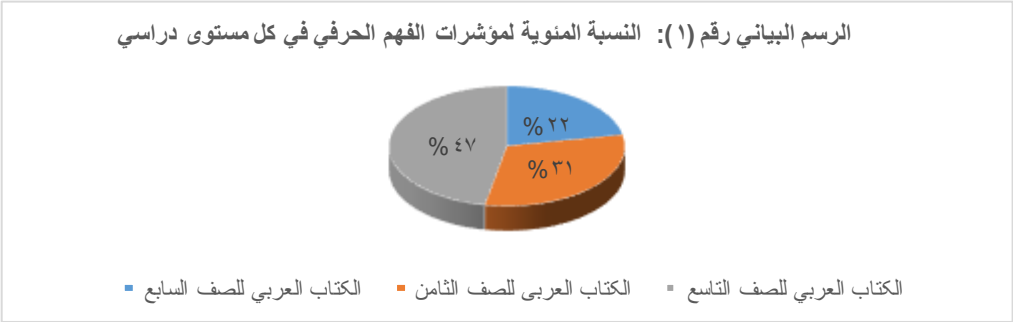
[٦] **الكتاب العربيّ للصف السابع**، ص ٧٥.

[٧] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٦٩.

[٨] **الكتاب العربيّ للصف التاسع**، ص ٧٤.

	النسبة المئوية	%١٦	%٢٩,٥	%٥٤,٥	%١٠٠	%٧٤,٦
التعرف على الفكرة الرئيسة أو تذكرها	**عدد مرات التكرار**	٢	٣	١	٦	٦
	النسبة المئوية	%٣٣,٣	%٥٠	%١٦,٧	%١٠٠	%٥,١
التعرف على تسلسل الأحداث أو تذكره	**عدد مرات التكرار**	٣	١	٠	٤	٤
	النسبة المئوية	%٧٥	%٢٥	%٠	%١٠٠	%٣,٤
التعرف على المقارنات أو تذكرها	**عددمرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
التعرف على العلاقات العلة والمعلول أو تذكرها	**عدد مرات التكرار**	١	٢	١	٤	٤
	النسبة المئوية	%٢٥	%٥٠	%٢٥	%١٠٠	%٣,٤
التعرف على سمات الشخصيات أو تذكرها	**عدد مرات التكرار**	٦	٥	٥	١٦	١٦
	النسبة المئوية	%٣٧,٥	%٣١,٢٥	%٣١,٢٥	%١٠٠	%١٣,٥
مجموع مؤشرات الفهم الحرفي ونسبتها المئوية في كل مستوى دراسي		٢٦	٣٧	٥٥	١١٨	١١٨
		%٢٢	%٣١	%٤٧	%١٠٠	%١٠٠

الرسم البياني رقم (١): النسبة المئوية لمؤشرات الفهم الحرفي في كل مستوى دراسي



يتضح لنا في الجدول رقم ٢ والرسم البياني رقم ١، أنّ كتاب العربيّة للصف التاسع، بشكل عام يحتوي على أكثر عدد من الأسئلة في مستوى الفهم الحرفي. طبعاً يختلف عدد أسئلة تدريبات الكتب المدرسية في كل مؤشر من هذا المستوى؛ فاحتلّ كتاب العربيّة للصف السابع في مؤشر التعرف على سمات الشخصيات أو تذكرها وكتاب العربيّة للصف الثامن في مؤشرات التعرف على الفكرة الرئيسة وتسلسل الأحداث وعلاقات العلة والمعلول أو تذكرها؛ وكتاب العربيّة للصف التاسع في مؤشر التعرف على التفاصيل أو تذكرها، احتلّت تلك الكتب المرتبة الأولى تكرارًا ونسبةً.

على مستوى الفهم الحرفي، كان "الاعتراف أو تذكير التفاصيل" أكثر تكرارًا بنسبة تبلغ ٧٤,٦%، بينما لم نجد أي سؤال ضمن فئة أسئلة التعرف على المقارنات أو تذكرها.

ب. إعادة التنظيم

المقصود من إعادة التنظيم هو الأسئلة التي تتطلب من الطالب تحليل الأفكار أو المعلومات، وتجميعها، وتنظيمها بشكل صريح في النص؛ حيث يبادر الطالب إلى الإجابة عن السؤال الموجه إليه باستخدام عبارات الكاتب حرفيًا أو إعادة صياغتها أو حتى ترجمتها[١]. ويتكون مستوى إعادة تنظيم المعنى الصريح للنص من أربعة أقسام فرعية، ولكن لم نعثر ولو على سؤال واحد من هذا المستوى في الكتب عينة البحث. أما الأقسام الفرعية لإعادة التنظيم فهي:

١. التصنيف

في هذا النوع من الأسئلة، يتعين على الطالب تصنيف الأشخاص، والأشياء، والأماكن، والأحداث. والأساس في هذا المستوى هو إلزام الطالب بوضع الأشياء ضمن فئة أو طبقة ما[٢].

٢. وضع الخطوط العريضة

يطلب من الطالب تنظيم المعلومات ضمن خطة عامة بتوظيف عبارات مباشرة تمت صياغتها من النص المحدد[٣].

٣. التلخيص

---

[1] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades**.

[٢] **المصدر نفسه.**

[٣] **المصدر نفسه.**

يجب على الطالب سرد النص باستخدام جمل مباشرة أو منطوقة (ويستخدم أيضًا هذا المستوى عند تلخيص جزء أقل من النص بكامله)[١].

٤. التركيب

في هذا النوع من الأسئلة، يُطلب من الطالب جمع الأفكار أو المعلومات الصريحة من مصادر متعددة. ولا يقف الأمر عند جمع المعلومات من مصدر واحد وإنما عليه دمج المعلومات المجموعة لتقديم الإجابة. على الرغم من أن التصنيف مرتبط بالنص، إلا أنه قد يمكن استخدامه للإجابة عن معلومات النصوص السابقة، والهدف منه – بالنظر إلى مصدره المحدود – ليس أسئلة الفهم في أقسام المراجعة، والدروس، والممارسة فقط وإنما يشمل أنواعًا أخرى[٢].

ج. **الفهم الاستنتاجي**

يتم إظهار الفهم الاستدلالي من قبل الطالب عندما يستخدم الأفكار أو المعلومات الواردة صراحة في الاختيار، والحدس، وتجربته الشخصية كأساس للتخمينات والفرضيات. قد تكون الاستنتاجات التي يرسمها الطالب إما متقاربة أو متباينة في طبيعتها، وقد يُراد من الطالب أن يقوم باللفظ المنطقي الكامن وراء استنتاجاته. بشكل عام، يرتبط الفهم الاستدلالي بأغراض القراءة وأسئلة التدريبات التي تتطلب التفكير والخيال الذي يتجاوز الصفحة المطبوعة. والتجربة الشخصية تشمل التجارب الرسمية للتعلم، بالإضافة إلى الأشياء التي مر بها القارئ شخصيًا في موقف مباشر. والمعرفة السابقة – بغض النظر عن مصدر هذه المعرفة – جزء لا يتجزأ من الاستدلال. والعامل الحاسم الذي يميز استنباط الأسئلة من الاعتراف وتذكيرها هو أن إجابات الطلبة ليست مذكورة صراحة وإنما يجب استنتاجها[٣].

عرّف الفهم الاستنتاجي رتشيك /Richek وليست/ List وليرنر/ Lerner (1983) بأنه القدرة على التقاط المعاني الضمنية العميقة التي أرادها الكاتب إيصالها للقارئ ولكنه لم يذكرها صراحة في النص وبناءً على ماسبق يمكننا تعريف الفهم الاستنتاجي بأنه القدرة على قراءة ما بين السطور وما وراء

---

[١] **المصدر نفسه.**

[2] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

[٣] **المصدر نفسه.**

السطور[١] فيجب أن يستخدم القارئ إشارات السياق وتلميحات الكاتب بالإضافة إلى خبراته ومعلوماته عن الموضوع ليصل إلى فهم الغرض الحقيقي للكاتب.

١. استنتاج التفاصيل الداعمة

في هذا النوع من الأسئلة، يُطلب من التلاميذ استخراج أفكار إضافية قد أرادها المؤلف في النص المقروء ولكنه لم يصرح بها لجعل النص أكثر تشويقاً وغزارة بالمعلومات[٢].

وجدنا ٥ أسئلة في جميع كتب العربيّة المدرسية للمرحلة الثانوية الأولى من هذه الفئة الفرعية. فيما تأتي نماذج من هذه الأسئلة؛

- عدد الأولاد والبنات خمسة (من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص) وتجدر الإشارة إلى أن المؤلف لم يذكر صراحة عدد الأطفال في نص المادة الدراسية، ولكن يجب على القارئ ملاحظة ذلك من خلال الحوارات وسياق القصة[٣].
- من أيّ محافظة الطّالبات؟ (لا توجد إشارة مباشرة إلى المحافظة التي تعيش فيها الطالبات، ولكن يدرك القارئ ذلك من خلال قصة السفرة العلميّة)[٤].
- رقد حسين في مستوصف قريب من بيته (من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص). إن القارئ بمساعدة تفاصيل النص يستنتج أن الجملة صحيحة أو خاطئة، لأنه لم يتم ذكر ذلك مباشرة في النص[٥].

٢. استنتاج الفكرة الرئيسة

يجب على التلاميذ تقديم الأفكار الرئيسة والعامة والسياقات والسلوكيات التي لم يتم ذكرها بشكل صريح في النص (هذه الأسئلة قد تتعلق بجزء من النص)[٦].

لم نعثر على أي أسئلة بناءً على هذه الفئة الفرعية من تصنيف باريت في الكتب موضع الدراسة.

---

[١] ريما الجرف، **تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة في المملكة العربيّة السعودية**، ص٨.

[2] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades**.

[٣] **الكتاب العربيّ للصف السابع**، ص ٧٠.

[٤] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص١٠٤.

[٥] **الكتاب العربيّ للصف التاسع**، ص ١٨.

[6] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades**.

٣. تسلسل الاستدلال

في هذا النوع من الأسئلة، يجب على الطالب تخمين ما قد يحدث بين الأمرين اللذين تم ذكرهما صراحة في النص أو عليه أن يضع نهاية أخرى للنص ولم يهتم مؤلفو كتب العربيّة بطرح هذا النوع من أسئلة الاستيعاب القرائي[١].

٤. استنتاج المقارنة

يتعين على الطالب استنتاج أوجه التشابه والاختلاف في الشخصيات أو الأوقات أو الأماكن أو الأشياء أو الأفكار . تدور هذه المقارنات الاستنتاجية حول الأفكار نحو: هنا وهناك، بين الحين والآخر، هو وهي[٢]. مع الأسف، في هذه الفئة الفرعية، لم تكن كتب العربيّة المدرسية ناجحة؛ حيث أننا لم نجد أي أسئلة تتعلق بهذه المجموعة.

٥. استنتاج العلة والعلول

على الطالب أن يفترض دوافع الشخصيات وتفاعلاتها مع الزمان والمكان. قد يُطلب منه أيضًا أن يخمن أسباب الأحداث حيث تضمن إجاباته الأفكار، والكلمات، والسمات، والأحداث. "لماذا" و"لأن" من حروف تدلّنا إلى هذه الفئة الفرعية[٣]. على الرغم من أهمية استخدام هذه الأسئلة في تدريس مهارة الاستيعاب القرائي، لم نجد نموذجاً لها في الكتب المدروسة.

٦. استنتاج سمات الشخصية

في هذا النوع من التدريبات، يطلَب من الطالب أن يفترض عن طبيعة (جوهر) الشخصيات عل أساس القرائن الصريحة المقدمة في النص المحدد. في عينة البحث من الكتب قد وجدنا سؤالاً واحداً فقط يركز على مؤشر استنتاج سمات الشخصية وهو هذا؛

- كان القاضي يكذب «من نوع أسئلة الصواب والخطأ حسب النص»[٤]؛ في هذا النموذج، يستنتج الطالب صفات إحدى الشخصيات بناءًا على ما يصدر من الشخصية من الأقوال والأفعال أو مايقوله عنها الآخرون أو الكاتب نفسه.

٧. التنبؤ بالنتائج

---

[١] **المصدر نفسه.**

[٢] **المصدر نفسه.**

[٣] **المصدر نفسه.**

[٤] **الكتاب العربيّ للصف التاسع**، ص١٠٤.

على الطالب قراءة بداية النص المحدد ثم تخمين النتيجة؛ قد تكون البداية مجرد عنواناً للنص. لم نحصل على سؤال يندرج تحت هذا القسم[١].

٨. تفسير اللغة التصويرية

نقلاً عن وينر وبازرمن (١٩٨٨) تقسم مهارات الفهم في القراءة إلى مهارات رئيسة يتفرع منها عدة مهارات فرعية وإحدى هذه المهارات هي فهم اللغة التصويرية؛ وهي لغة لا تستخدم المصطلحات مباشرة، ولا تعنى بالمعنى الحرفي الصريح، وإنما تُعنى بالمصطلحات غير المباشرة والمعاني الضمنية وتستخدم لجعل المعنى أكثر وضوحاً وأكثر جاذبية ومنها التشبيه، والاستعارة، والكناية، والمجاز[٢]. في هذا النوع من الأسئلة يُطلب من الطالب، استنتاج المعنى الحرفي لاستخدام اللغة التصويرية من قبل المؤلف. لم نجد في تدريبات الاستيعاب القرائي نموذجاً من هذا القسم من التدريبات.

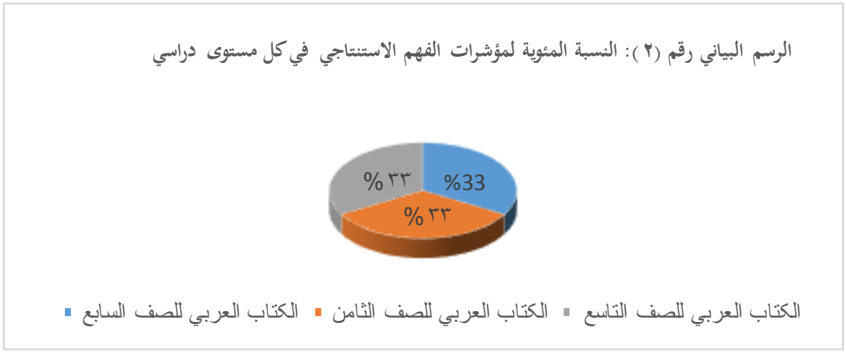
الجدول رقم (٣): نسبة تكرار أسئلة الاستيعاب القرائي لكتب العربيّة المدرسية في المرحلة الثانوية الأولى في مستوى الفهم الاستنتاجي وفق تصنيف باريت

مستوى الفهم الاستنتاجي		كتاب العربيّة للصف السابع	كتاب العربيّة للصف الثامن	كتاب العربيّة للصف التاسع	المجموع	مجموع الأسئلة ونسبتها المئوية في كل مؤشر
استنتاج التفاصيل الداعمة	**عدد مرات التكرار**	٢	٢	١	٥	٥
	النسبة المئوية	%٤٠	%٤٠	%٢٠	%١٠٠	%٨٣,٣
استنتاج الفكرة الرئيسة	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
تسلسل الاستدلال	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠

[1] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

[٢] حسن شحاتة ومروان السمان، **المرجع في تعليم اللغة العربيّة وتعلمها**، صص ٩٧-٩٥.

	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
استنتاج المقارنة	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
استنتاج العلة والمعلول	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
استنتاج سمات الشخصية	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	١	١	١
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%١٠٠	%١٦,٧
التنبؤ بالنتائج	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
تفسيراللغة التصويرية	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
مجموع تدريبات الفهم الاستنتاجي ونسبها المئوية		٢	٢	٢	٦	٦
		%٣٣,٣	%٣٣,٣	%٣٣,٣	%١٠٠	%١٠٠



د. التقييم

هناك أسئلة تطلب من الطلبة أن يحكموا على محتوى النص المقروء من حيث دقته، ومدى اكتماله، ومناسبته، ونوعيته، وصدقه، واحتمال وقوعه، ومدى قبوله، وارتباطه بالزمن. تتطلب أغراض القراءة وأسئلة التدريبات، في هذه الحالة إجابات من الطالب تشير إلى أنه أصدر حكمًا تقويميًا من خلال مقارنة الأفكار المقدمة في النص مع المعايير الخارجية التي يوفرها المعلم أو المصادر المكتوبة الأخرى، أو مع المعايير الداخلية التي توفرها تجارب القارئ أو معارفه أو قيمه ...[١].

على الرغم من أن التقييم هو المستوى الرابع من تصنيف باريت، ومع تصميم مستويات هذا التصنيف من البسيط إلى المعقد، كان من المتوقع أن يزداد عدد الأسئلة في هذا المستوى في كتاب الصف التاسع؛ ولكن وجدنا سؤالًا واحدًا فقط في كتاب العربيّة للصف الثامن يقع ضمن هذا القسم، وهو: أيّ شغل مهمّ برأيك؟[٢]

١. الحكم على الواقع أو الخيال

إن أسئلة التمييز بين الواقع والخيال هي تلك الأسئلة التي تطلب من الطلبة الحكم على إمكانية وقوع أحداث القصة في العالم الواقع أو وجود الشخصية المذكورة في النص أساسًا على خبرتهم وتجاربهم[٣].

٢. الحكم على الحقيقة أو الرأي

هل يقدم المؤلف الدعم الكافي لاستنتاجاته؟ هل يحاول المؤلف التأثير على تفكيرك؟ في هذا النوع من الأسئلة، يجب على الطالب تحليل النص وتقييمه استنادًا إلى معرفته بالموضوع. يطلب من الطالب الحكم

---

[1] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

[٢] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٣٤.

[٣] **المصدر نفسه**.

على معلومات النص، ربما تكون هذه الآراء محاولة لإبعاد القارئ عن الموضوع الأصلي أو معلومات ذاتية تعبر عن الرأي الخاص للكاتب[١].

٣. الحكم على الكفاية والصدق

هل المعلومات المقدمة هنا تتفق مع ما قرأتَه في المصادر الأخرى؟ أسئلة من هذا النوع تستدعي من القارئ مقارنة مصادر المعلومات المكتوبة مع الانتباه إلى الاتفاق، والاختلاف، والاكتمال، والقصور. بعبارة أخرى؛ تطلب هذه الأسئلة من الطلبة الحكم على دقة المؤلف في معالجة الموضوع وما إذا كانت تغطيته للموضوع شاملة بالمقارنة بالمصادر الأخرى التي تتناول الموضوع نفسه[٢].

٤. الحكم على مناسبة الأفكار

السؤال الذي يطرح نفسه هنا هو أي جزء من القصة يصف الشخصية الرئيسة بشكل أفضل؟ يتطلب مثل هذا السؤال من القارئ إصدار حكم بشأن مدى الكفاية النسبية لأجزاء مختلفة من النص للإجابة عن السؤال. يُعتقد أن هذا المستوى لا ينبغي أن يقتصر على الشخصية الرئيسة والنص السردي فقط إنما يمكن للمتعلم أن يحكم على مدى ملاءمة كفاية النص لإثبات موضوع أو عنوان[٣].

٥. الحكم على الجدارة، والرغبة، والمقبولية

الأسئلة في هذه الفئة الفرعية تستدعي أحكامًا بناءً على القواعد الأخلاقية للقارئ أو نظام القيم عنده. وينطبق الأمر نفسه على الحكم على الطابع الأخلاقي للقوانين السياسية، أو الاجتماعية، أو الاقتصادية في نص إعلامي أو تفسيري وكذلك تقييم اقتراح المؤلف[٤]. في المجموعة المدروسة وجدنا سوالاً واحداً فقط يقع ضمن إطار هذا القسم من التدريبات؛ ألا وهو:

- أيّ شغل مهمّ برأيك؟[٥]؛ هذا السؤال يطلب من التلاميذ أن يحكموا على أهمية أنواع المشاغل بناءًا على نظام القيم عندهم.

يوضّح لنا الجدول رقم ٤ الحالة الراهنة لهذا المستوى في الكتب المدروسة.

---

[١] ربما الجرف، **تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة في المملكة العربيّة السعودية** ص١٥ و T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades**.

[2] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

[٣] **المصدر نفسه.**

[٤] **المصدر نفسه.**

[٥] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٣٤.

الجدول رقم (٤): نسبة تكرار أسئلة الاستيعاب القرائي للكتب العربيّة المدرسية في المرحلة الثانوية الأولى في مستوى التقييم وفق تصنيف باريت

مستوى التقييم		كتاب العربيّة للصف السابع	كتاب العربيّة للصف الثامن	كتاب العربيّة للصف التاسع	المجموع	مجموع الأسئلة ونسبتها المئوية في كل مؤشر
الحكم على الواقع أو الخيال	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%
الحكم على الحقيقة أو الرأى	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%
الحكم على الكفاية والصدق	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%
الحكم على مناسبة الأفكار	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	٠%	٠%	٠%	٠%	٠%
الحكم على الجدارة **والرغبة**، والمقبولية	**عدد مرات التكرار**	٠	١	٠	١	١
	النسبة المئوية	٠%	١٠٠%	٠%	١٠٠%	١٠٠%
مجموع تدريبات التقييم ونسبها المئوية		٠	١	٠	١	١
		٠%	١٠٠%	٠%	١٠٠%	١٠٠%

يشير جدول رقم ٤ إلى أن عدد الأسئلة لمستوى التقييم في هذه الكتب قليل جدًا وهذا يعدّ عيبًا كبيرًا للكتب المدرسية. وفقاً لبيانات البحث يظهر لنا أن نفس السؤال موجود في كتاب العربيّة للصف الثامن ولكن من الجدير بالذكر أنّ عدد التكرار في هذا المجال ليس كبيرًا، وهذا لايعني أن التمارين في هذه الكتب مناسبة ومنظمة وفق تصنيف باريت.

د. التقدير

الأسئلة التي تدور حول إدراك التلاميذ للأساليب والتعابير التي يستخدمها المؤلف لإثارة الاستجابات الانفعالية تتعلق بهذا المستوى. الإدراك يتعامل مع التأثير النفسي والجمالي للنص على القارئ. يدعو التقدير للطالب إلى أن يكون حساسًا من الناحية العاطفية والجمالية للعمل وأن يكون له رد فعل على قيمة عناصره النفسية والفنية. يشمل التقدير كلاً من المعرفة والاستجابة العاطفية للتقنيات والأشكال والأساليب والهياكل الأدبية[١]. الكتب المدرسية التي تمت دراستها على هذا المستوى كانت ضعيفة؛ لأننا لم نعثر إلا على عينة واحدة فقط تحت "الاستجابة العاطفية للمحتوى" ولم نعثر على عينات للأقسام الفرعية الأخرى.

١. الاستجابة العاطفية للمحتوى

في هذه الأسئلة يُطلب من الطالب التعبير عن مشاعره تجاه النص من حيث الاهتمام، والإثارة، والملل، والخوف، والكراهية، والتسلية، وما إلى ذلك. وهو مهتم بالتأثير العاطفي للعمل الكلي على القارئ[٢]؛ بعبارة أوضح؛ أن هذه الأسئلة تقيس مقدرة الطالب على التعرف على الطرق التي يلجأ إليها المؤلف في حبكة القصة لإثارة مشاعر القارئ.

أظهرت نتائج الدراسة أنه لايوجد إلا سؤال واحد لهذه الفئة الفرعية. وذلك ما يلي؛

- ماذا ستصير في المستقبل؟[٣] في الدرس الثالث، جرت مناقشة بين المعلم والطلاب حول مستقبل المهنة. وذُكر فيها حديث للنبي محمد (ص). في تدريبات بعد النص، يُطلب من الطلاب التحدث عما يحبون من المهن في المستقبل بفهمهم وعاطفتهم على أساس قراءة هذا الدرس.

٢. تحديد الشخصيات أو الأحداث

إن أسئلة التدريبات من هذا النوع تثير ردودًا من القارئ تُظهر حساسية أو تعاطفًا مع الشخصيات والأحداث والأفكار التي صورها المؤلف[٤].

٣. رد الفعل على كيفية استخدام المؤلف للغة

---

[1] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades**.

[٢] **المصدر نفسه**.

[٣] **الكتاب العربيّ للصف الثامن**، ص ٣٤.

[4] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

في هذه الحالة، ينبغي للطالب النظر في إبداع المؤلف في الجوانب الهيكلية للنص؛ نحو: المفاهيم وترميز مفردات النص[١].

٤. رد الفعل على الصور

في هذه الأسئلة، يجب على الطالب التعبير عن مشاعره تجاه مهارة المؤلف في إحياء الصور، مما يجعل القارئ يتخيل أو يشم أو يتذوق أو يسمع أو يشعر[٢]. يتضح في الجدول ٥ نوعية الكتب المدروسة في مستوى التقدير.

الجدول رقم (٥): نسبة تكرار أسئلة الاستيعاب القرائي لكتب العربيّة المدرسية في المرحلة الثانوية الأولى في مستوى التقدير وفق تصنيف باريت

مستوى التقدير		**كتاب العربيّة للصف السابع**	**كتاب العربيّة للصف الثامن**	**كتاب العربيّة للصف التاسع**	**المجموع**	**مجموع الأسئلة ونسبتها المئوية في كل مؤشر**
الاستجابة العاطفية للمحتوى	**عدد مرات التكرار**	٠	١	٠	١	١
	النسبة المئوية	%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%١٠٠
تحديد الشخصيات أو الأحداث	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
رد الفعل على كيفية استخدام المؤلف للغة	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
رد الفعل على الصور	**عدد مرات التكرار**	٠	٠	٠	٠	٠
	النسبة المئوية	%٠	%٠	%٠	%٠	%٠
مجموع مؤشرات التقدير ونسبها المئوية		٠	١	٠	١	١
		%٠	%١٠٠	%٠	%١٠٠	%١٠٠

[١] **المصدر نفسه.**

[2] T. C. Barrett, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades.**

بالنظر إلى أن هناك سؤال واحد فقط في كتاب العربيّة للصف الثامن على هذا المستوى يمكن القول بأن جميع الكتب عينة الدراسة ضعيفة في هذا المستوى من تصنيف باريت.

التحليل الاستدلالي للكتب عينة الدراسة

من أجل مقارنة وجود اختلاف ذي دلالة إحصائية أو عدم وجوده بين الكتب المدرسية الثلاثة للمرحلة الثانوية الأولى من حيث أسئلة الفهم القرائي، تم اختبار فرضية مساواة تباين هذا المتغير في الكتب العربيّة لهذه الصفوف الثلاثة. نظرًا لوجود الترتيب في مقياس التقييم وعدم المساواة في التباين، استخدمنا اختبار كروسكال- واليس للمقارنة (الجدول رقم ٧) وكذلك اختبرنا صحة هذين السببين باستخدام اختبار لون (الجدول رقم ٦).

الجدول رقم (٦): اختبار لون للمساواة في تباين المتغير لمستويات أسئلة الاستيعاب القرائي في كتب العربيّة في المرحلة الثانوية الأولى

المتغير	درجة الحرية ١	درجة الحرية ٢	إحصائيات لون	P
أسئلة الاستيعاب القرائي في كتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى	٢	١٢٣	٥,٤٩٠	٠,٠٠٥

المصدر: نتائج البحث

وفقاً للجدول (٦)، تكون كمية P للمتغير المطلوب أقل من ٠,٠٥ بناءًا على هذا في المستوى ذي الدلالة لا يتم قبول الفرضية الصفرية٥٪ ويتم قبول عدم المساواة في التباينات.

الجدول رقم (٧): اختبار كروسكال . واليس لمقارنة كتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى من حيث أسئلة الاستيعاب القرائي

المتغير	عدد الكتب	درجة الحرية	Chi-Square	P
أسئلة الاستيعاب القرائي في الكتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى	٣	٢	١,٦٨٦	٠,٤٣٠

المصدر: نتائج البحث

كما يتضح في الجدول (٧)، نظرًا لأن كمية P أكبر من ٠,٠٥ يتم قبول الفرضية الصفرية في مستوى ذي الدلالة ٥٪. وهكذا يمكن القول أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية في كتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى في مجال أسئلة الاستيعاب القرائي. وكذلك، تم استخدام اختبار χ^2 الأحادي المتغير في هذه الدراسة لتحديد ما إذا كان عدد أسئلة الفهم بمستوياتها المختلفة . وفقًا لتصنيف باريت . مختلفًا بشكل كبير أم لا. في الجدول رقم (٨) نلاحظ نتائج هذا الاختبار. وفقًا لهذا الجدول، بالنظر إلى أن كمية P

في كل الكتب المدرسية الثلاثة أقل من ٠,٠٥ ، يتم رفض الفرضية الصفرية، مما يعني أن تكرار أسئلة الاستيعاب القرائي في المستويات المختلفة يختلف اختلافًا كبيرًا. تم استخدام جدول توزيع التكرار لهذا المتغير لمعرفة كيفية هذا الاختلاف (الجدول ٩).

الجدول رقم (٨): اختبار خي ٢ الأحادي المتغير لدراسة دلالة الفرق بين اعداد أسئلة الاستيعاب القرائي بمستويات مختلفة في كتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى

المتغير	درجة الحرية	Ch-Square	P
أسئلة الاستيعاب القرائي في كتاب العربيّة للصف السابع	١	٢٠,٥٧١	٠,٠٠٠
أسئلة الاستيعاب القرائي في كتاب العربيّة للصف الثامن	٣	٩٣,١٤٦	٠,٠٠٠
أسئلة الاستيعاب القرائي في كتاب العربيّة للصف التاسع	١	٤٩,٢٨١	٠,٠٠٠
أسئلة الاستيعاب القرائي في الكتب العربيّة الثلاثة للمرحلة الثانوية الأولى	٣	٣١٧,٢٣٨	٠,٠٠٠

المصدر: نتائج البحث

الجدول رقم (٩): توزيع التكرار (تنوع التكرار) أسئلة الاستيعاب القرائي في كتب العربيّة للمرحلة الثانوية الأولى وفق تصنيف باريت

المستوى الدراسي / مستويات تصنيف باريت	كتاب العربيّة للصف السابع		كتاب العربيّة للصف الثامن		كتاب العربيّة للصف التاسع		المجموع	
	عدد التكرار	النسبة المئوية	عدد التكرار	النسبة المئوية	عدد التكرار	النسبة المئوية	عدد التكرار	النسبة المئوية
الفهم الحرفي	٢٦	٩٢,٨٦ %	٣٧	٩٠,٢٤ %	٥٥	%٩٦,٥	١١٨	%٩٣,٦٥
إعادة التنظيم	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
الفهم الاستنتاجي	٢	%٧,١٤	٢	%٤,٨٨	٢	%٣,٥	٦	%٤,٧٧

التقييم	٠	٠	١	%٢,٤٤	٠	٠	١	%٠,٧٩
التقدير	٠	٠	١	%٢,٤٤	٠	٠	١	%٠,٧٩
المجموع والنسبة المئوية	٢٨	%١٠٠	٤١	%١٠٠	٥٧	%١٠٠	١٢٦	%١٠٠

المصدر: نتائج البحث

كما يتبين من الجدول رقم (٩)، فإن عدد تكرار أسئلة الاستيعاب القرائي في مستوى الفهم الحرفي أعلى بكثير من المستويات الأخرى في جميع كتب العربيّة المدرسية للمرحلة الثانوية الأولى؛ ويمكن القول، تبعاً لما تقدّم، إنّ أسئلة الاستيعاب القرائي في كتب العربيّة لهذه المرحلة تقع كلها تقريباً في مستوى الفهم الحرفي.

النتيجة والمناقشة

من نتائج التحليل وفق التصنيف الوجداني والمعرفي لباريت، وصلنا إلى أن التدريبات في الكتب المدروسة لقد توقفت عند المستويات الدنيا، وأكثر الأسئلة كان ضمن مستوى الفهم الحرفي من التصنيف. من مجموع ١٢٦ سؤالًا لتدريبات بعد النص في كتب العربيّة الثلاثة وصلت نسبة أسئلة الفهم الحرفي ٩٣,٦٥% والاعتراف وتذكير التفاصيل، ثم مستوى الفهم الاستنتاجي بالنسبة ٤,٧٧% حصلا على أعلى نسبة من بين الأقسام الفرعية للفهم الحرفي. أما بالنسبة للمستويين التقييم والتقدير فلم نجد سوى سؤال فرعي بالنسبة ٠/٧٩ % لكل منهما وهي نسبة ضئيلة، كما أهمل مؤلفو الكتب مستوى إعادة التنظيم إهمالًا.

وفقاً لبيانات البحث ونتائج اختبارات لون وكروسكال واليس وخي ٢ الأحادي المتغير، قد اتّضح أنّ جميع الكتب المدروسة في مجال أسئلة الاستيعاب القرائي يقع في المستوى الأدنى. وتأسيساً على هذا ليست هناك موازنة ملائمة بين أسئلة تدريبات بعد النص؛ ويمكن القول بأن مصممي أسئلة التدريبات لم يهتموا بأصل التدرج؛ وهذا الأصل هو تطوير الموضوعات خلال تعلم اللغة العربيّة وتوسيعها من البسيط إلى المعقد، ومن السهل إلى الصعب ومن الملموس إلى المحسوس ومن القريب إلى البعيد، وقد تنبه ابن-خلدون إلى ذلك قائلًا: إن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدرج شيئاً فشيئاً، وقليلًا قليلاً[١]. توقفت الكتب العربيّة في المرحلة الأولى أي المرحلة البسيطة؛ بينما كان من المتوقع أن يطرح

[١] هاني إسماعيل رمضان ويمينة عبدالي، **أبحاث المؤتمر الدولي الأول العربيّة للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل**، ص٥٦٧.

المؤلفون عددًا من الأسئلة حول مستويات أعلى من الفهم (أي المرحلة المعقدة) في كتاب الصف التاسع. من هذا المنطلق، تبين هذه الدراسة عدم اهتمام الواضعين بالأسئلة الغير المباشرة لإثارة قدرة التفكير في التلاميذ؛ بحيث تعتمد معظم الأسئلة على الحفظ والتعبير عن التفاصيل بشكل مباشر. بناءًا على البحوث التي أجريت حول هذا الموضوع لا يمكن القول بأن القارئ استوعب النص إذا تذكر المعلومات الواردة فيه فقط، بل يمكن القول إنه استوعب النص إذا بنى ارتباطات منطقية بين الأفكار المتضمنة في النص[١].

إن تصنيف باريت هو تصنيفٌ معروفٌ ويعرف بعنوان أساس التصنيفات الأخرى في مجال فهم المقروء. إن أي قصور في صياغة الأسئلة المناسبة بمستويات عالية من التصنيف يؤدى إلى حرمان الطلبة من تنمية المهارات التفكيرية والقدرات الإبداعية. لاتثبت العادات منها التفكير عند الإنسان إلا بكثرة الممارسة ولا يمكن إنكار دور تدريبات الكتاب المدرسي في هذا المجال؛ لذلك يوصى بتحديد معايير ومواصفات خاصة في تصميم تدريبات الكتب المدرسية من جانب وزارة التربية والتعليم لتكون دليلاً لمؤلفي الكتب.

التوصيات

استناداً إلى نتائج الدراسة يوصي الباحثون:

- عقد دورات تدريبية للمؤلفين بخصوص وضع أسئلة الكتب على أساس مستويات التصنيفات التعليمية نحو باريت، وبلوم وما شابه.
- تبيين طريقة تنظيم الأفكار في النص المقروء للتلاميذ وتشجيع المعلمين على استخدام الأسئلة المناسبة لسد هذه الفجوة وتلبية حاجات المتعلمين حتى إعادة النظر في محتوى الكتب.
- ينبغي ألا تكون أسئلة الاستيعاب القرائي غير مخططة؛ بل ينبغي تصميمها وفق نظرية علمية مثل تصنيف باريت والآن نشير إلى بعض أمثلة الأسئلة التي لم تكن في الكتب المدروسة حسب تصنيف باريت كما يلي:

أكمِل المخطط التالي حسب النص (وضع الخطوط العريضة لمستوى إعادة التنظيم)/ ماذا سيحدث بعد ذلك؟ (تسلسل الاستدلال لمستوى الفهم الاستنتاجي)/ هل عنوان «_____» مناسب لهذا الدرس؟(الحكم على مناسبة الأفكار لمستوى التقييم)/ ما هي الصورة التي تختارها وفقًا لنص الدرس؟ (رد الفعل على الصور لمستوى التقدير).

[١] أحمد فلاح العلوان وشادية أحمد التل، **أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي**، ص٣٩٩.

قائمة المصادر والمراجع

- **العربيّة**

١- الجرف، ريما، **تصنيف أسئلة الفهم في كتب القراءة في المملكة العربيّة السعودية**،كلية التربية جامعة الملك سعود، الرياض، صص٣٢-١، ١٩٨٩م.

٢- حخراب، سعاد ؛ عيساني، عبدالمجيد، **التمارين اللغوية في المدرسة الجزائرية دراسة تطبيقية للصف الخامس ابتدائي**، مجلة الذاكرة، العدد: ٩، صص٢٥٦-٢٣٤، ٢٠١٧م.

٣- رمضان، هاني إسماعيل ؛ عبدالي، يمينة، **أبحاث المؤتمر الدولي الأول العربيّة للناطقين بغيرها: الحاضر والمستقبل**، المنتدى العربيّ التركي للتبادل اللغوي، ٢٠١٩م.

٤- شحاتة، حسن ؛ السمان، مروان، **المرجع في تعليم اللغة العربيّة وتعلمها**، مكتبة الدار العربيّة للكتاب، ٢٠١٢م.

٥- طعيمة، رشدي أحمد، **المرجع في تعليم اللغة العربيّة للناطقين بلغات أخرى**، الجزء الثاني، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، ١٩٨٦م.

٦- العلوان، أحمد فلاح ؛ أحمد التل، شادية، **أثر الغرض من القراءة في الاستيعاب القرائي**، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٦، العدد٣، صص٤٠٤-٣٦٧، ٢٠١٠م.

٧- فاضل عباس، مها، **مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في أسئلة امتحان مادة التاريخ**، مجلة مركز البحوث التربوية النفسية، العدد ١٦، صص٣٢٥-٢٨٨، ٢٠٠٨م.

٨- محمد علي(حراحشة)، إبراهيم، **المهارات القرائية وطرق تدريسها بين النظرية والتطبيق**، دارالخزامي للنشر والتوزيع: عمان، ٢٠٠٧م.

٩- يس، محمد يس؛ محمد دوكه، حسن، **قواعد اللغة الثانية أو الأجنبية والتدريبات الشائعة (الأنواع والمسميات والأنماط)**، مجلة العربيّة للناطقين بغيرها، العدد ١١، السودان، ص ٩٩ - ١١٥، ٢٠١١ م.

- **الفارسيّة**

١٠- حيدري، عبدالحسين ؛ سيد كلان، سيد محمد، **تحليل پرسش‌هاي خواندن و درک مطلب كتاب‌هاى فارسي دوره دوم ابتدايي بر اساس طبقه‌بندى بَرِت (١٩٧٦)**، پژوهش‌نامه آموزش زبان فارسي به غير فارسي زبانان، العدد ٢(١٨)، صص: ٩٢-٦٩، ٢٠١٩م.

١١- سازمان پژوهش وبرنامه ريزى آموزشى، **عربى پايه هفتم دوره اول متوسطه**، دفتر تأليف كتابهاى درسى عمومى ومتوسطه نظرى، وزارت آموزش و پرورش جمهورى اسلامى ايران، ١٣٩٨هـ. ش.

١٢- ـــــــــــ، **عربی پایه هشتم دوره اول متوسطه**، دفتر تألیف کتابهای درسی عمومی ومتوسطه نظری، وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ١٣٩٨هـ.ش.

١٣- ـــــــــــ، **عربی پایه نهم دوره اول متوسطه**، دفتر تألیف کتابهای درسی عمومی ومتوسطه نظری، وزارت آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، ١٣٩٨هـ.ش.

١٤- شعباني، حسن، **مهارت های آموزشي و پرورشي(روش ها و فنون تدريس)**، تهران: سازمان مطالعه و تدوين كتب علوم انساني دانشگاهها(سمت)، ٢٠١٤م.

- **الإنجليزية**

15- Barrett, T. C, **Taxonomy of reading comprehension. In Teaching reading in the middle grades**, Eds. R. Smith and T. C. Barrett. Reading. MA: Addison-Wesley, 1976.

16- Reeves, Cheryl, **Developing a Framework for Assessing and Comparing the Cognitive Challenge of Home Language Examinations**, Umalusi, 2012.

تحلیل محتوای تمرین‌های درک مطلب کتاب‌های درسی عربی متوسطه اول بر اساس طبقه‌بندی برت

فاطمه ایراندوست* ، مریم جلائی** ، علی نجفی ایوکی***

چکیده:

رویکردهای جدید آموزشی بر توجه به آموزش و به‌کارگیری روش‌های مطلوب و بهبود کیفیت ابزارهای آموزشی مانند کتاب‌های درسی تأکید دارند. در همین راستا، کارشناسان و متخصصان امر آموزش بر ضرورت اعتبارسنجی مؤلفه‌های مؤثر در فعالیت‌های آموزشی با تکیه بر تئوری‌های علمی و معتبر توصیه می‌کنند. هدف از این مطالعه "تحلیل تمرین‌های درک مطلب کتاب‌های درسی عربی دوره متوسطه اول در مدارس ایران با استفاده از طبقه‌بندی برت (۱۹۷۶) "، مبتنی بر روش توصیفی- تحلیلی است. در این پژوهش محققان از بازبینه‌ای، شامل سطوح مختلف این نظریه یعنی درک مطلب تحت اللفظی، بازسازماندهی، استنباط، ارزشیابی وقدردانی (درک) استفاده کرده و سپس سؤالات تمرین‌ها را بر اساس فراوانی و درصد، طبقه‌بندی نموده‌اند. برای مقایسه کتاب‌های عربی از نظر وجود یا عدم وجود تفاوت معنادار میان آن‌ها در حیطه پرسش‌های درک مطلب، از آزمون کروسکال- والیس استفاده شده است. همچنین برای تشخیص این‌که آیا در کتاب‌های عربی متوسطه اول تعداد پرسش‌های درک مطلب با سطوح مختلف آن (مطابق با طبقه‌بندی برت) تفاوت معناداری با یکدیگر دارند یا خیر، آزمون χ^2 تک متغیره به کار گرفته شد. در این پژوهش، جامعه و نمونه آماری منطبق بر یکدیگرند و شامل ۱۲۶ سوال تمرین‌های پسامتنی کتب عربی سال تحصیلی (۱۳۹۹-۱۳۹۸ / ۲۰۲۰-۲۰۱۹) می‌باشند. نتایج تحلیل نشان داد که نویسندگان این کتاب‌ها عمدتاً بر پایین‌ترین سطح سؤالات درک مطلب، یعنی درک مطلب تحت اللفظی تمرکز کرده‌اند. و این بی‌توجهی و غفلت، سبب ضعف دانش‌آموزان در مهارت تفکر تحلیلی و انتقادی می‌شود و این قبیل تمرین‌ها به پیشرفت آن‌ها کمک چندانی نمی‌کند. همچنین مشخص شد اصل "توالی" محتوا به معنای چینش تمرین ها از ساده به مشکل، و از امور مادی به امور معنوی و ذهنی رعایت نشده است.

کلیدواژه‌ها:تمرین‌های درک‌مطلب، تجزیه وتحلیل سؤالات، طبقه‌بندی برت، کتاب‌های عربی، دوره متوسطه اول

---

* – دانشجوی دکتری، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه کاشان، ایران.

** –دانشیار، گروه زبان وادبیات عربی، دانشگاه کاشان، ایران. (نویسنده مسؤول): Maryamjalaei@kashanu.ac.ir

*** – دانشیار، گروه زبان و ادبیات عربی، دانشگاه کاشان، ایران.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۳/۱۹هش= ۲۰۲۰/۰۶/۰۸م تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۱۲/۲۰ هش= ۲۰۲۱/۰۳/۱۰م.

Content analysis 0f comprehension of Arabic text books in junior high school according to Barrett's classification

Fatemeh Irandoost*, Maryam Jalaei, Ali Najafi Ivaki*****

Abstract:

New educational approaches focus on the attention on teaching and application of appropriate methods as well as improving the quality of educational tools such as textbooks. In this regard, the education experts recommend the necessity of validation and the effective factors on educational activities based on valid and scientific theories. The purpose of the present study, "analyzing the comprehension exercises in Arabic textbooks of junior high school in Iran's school using Barrett's classification (1976)", is based on analytic-descriptive method. In the present research the researchers apply reviewing, including different levels of this theory i.e. literal comprehension, reorganization, inferential comprehension, evaluation and appreciation (understanding) and then classify the questions of exercises according to frequency and percentage. The Kruskal-Wallis Test has been used to compare the Arabic textbooks to see whether there is a significant difference in the field of comprehension questions among them or not. Also the mono variable χ^2 Test has been used to find out if there is a significant difference between the number of comprehension questions with its different levels (according to Barrett's classification) in Arabic text books of junior high school. In this research, the statistical population and sample coincide and include 126 exercises which come after the texts in the Arabic textbooks in curriculum year (1398-99/ 2019-2020). The results of this analysis illustrate that the authors of these books mostly concentrate on the lowest level of comprehension questions namely literal comprehension. This negligence causes the students' weakness in critic and analytic thinking skill and these exercises do not help the students' progress and promotion.

Key Words: Comprehension exercises, Questions analysis, Barrett's classification, Arabic textbooks, Junior high school.

*- PhD candidate in Arabic language and Literature, Kashan University, Kashan, Iran..

**- Associate Professor, Kashan University, Kashan, Iran. (Corresponding Author.) Email: Maryamjalaei@kashanu.ac.ir

***- Associate Professor, Kashan University, Kashan, Iran.

The Sources and References:

1. Al-Alwan, Ahmed Falah and Shadia Ahmed Al-Tal. (2010). **The effect of the purpose of reading on reading comprehension**. Damascus University Journal, Volume 26, No. 3, pp. 404-367.
2. Barrett, T. C. (1976). "**Taxonomy of reading comprehension. In teaching reading in the middle grades"**. Eds. R. Smith and T. C. Barrett. Reading. MA: Addison-Wesley.
3. Fazel Abbas, Maha. (2008). **The assessment levels and grades included in the history exam questions.** Journal of the Center for Educational Psychological Research, No. 16, pp. 325-288.
4. Hakhrab, Souad and Abdul Majeed Essani. (2017**). Language exercises in the Algerian school, an applied study for the fifth grade of primary school**. Al – dakerah Journal, Issue: 9, pp. 256-234.
5. Heydari, Abdolhossein and Seyyed Mohammad Seyyed Kalan. (2019). **Analyzing the Post-Reading Questions of Primary School Persian Textbooks in Terms of Barrett's Taxonomy**. Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages, Vol. 8, No. 2 (Tome 18), pp. 92-69.
6. Jurf, Rima. (1989). **Classification of comprehension questions in reading books in the Kingdom of Saudi Arabia**. Educational Research Center, College of Education, King Saud University, Riyadh, pp. 32-1.
7. Muayanah, Mukhlisatun. (2014). **"Reading comprehension questions developed by English teachers of senior high schools in Surabaya"**. Jurnal Sosial Humaniora, Vol 7 No.1.
8. Muhammad Ali (Harahsheh), Ibrahim. (2007). **Reading skills and teaching methods between theory and adaption.** Dar Al-Khuzami Publishing and Distribution: Oman.
9. Organization for Educational Research and Planning. (1398). **Seventh grade Arabic**. The First high school. Public and theoretical textbooks. Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran.
10.**———————————**. (2019). **Eighth grade Arabic.** The First high school. Public and theoretical textbooks. Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran.
11.**———————————**. (2019) **Ninth grade Arabic.** The First high school. Public and theoretical textbooks. Ministry of Education of the Islamic Republic of Iran.
12.Rahma, Nidiatator and Muhammad Afif Amr Allah. (2018). **Evaluating the training book "Al Arabiah Baina Yadaik" in light of Bloom's classification of knowledge**. Lasania: Journal of Arab Education and Literature, 2 (2), pp. 192-172.

13.Reeves, Cheryl. (2012). **"Developing a Framework for Assessing and Comparing the Cognitive Challenge of Home Language Examinations".** Umalusi.

14.Ramadan, Hani Ismail and Yamina Abdali. (2019). **Researches of the First Arab International Conference for Speakers of Other Languages: Present and Future**. The first edition, the Turkish Arab Forum for Language Exchange.

15.Shabani, Hassan. (2014). **Educational skills (teaching methods and techniques).** Tehran: Organization for the Study and Compilation of University Humanities Books (Samt).

16.Shehata, Hassan and Marwan Al-Samman (2012). **The reference on teaching and learning Arabic language**. Edition 1, Arab Book Library.

17.Sunggingwati, Dyah. (2003). **"Reading Questions of Junior High School English Textbooks"**. Bahasa Dan Seni, Tahun 31, Nomor 1.

18.To'eima, Rushdi Ahmad. (1986). **Reference in teaching Arabic to speakers of other languages.** Part Two. Mecca: Umm Al-Qura University.

19.Yes, Muhammad Yasin; and Hassan Mohamed Doka. (2011). **Second or foreign language grammar and common exercises (types, titles, and patterns)**. The Arab Journal of Speakers of Other Languages, No. 11, Institute of Arabic Language at the International University of Africa, Sudan. Pp. 99-115.

20.Zare, Sajed and Aliasqar Kargar. (2019). **An Evaluation of Tenth and Eleventh Grade Iranian High School Arabic Textbooks on the Basis of Bloom's Taxonom**. Journal of Studies in Teaching and Learning Arabic Language, 3 (5), ff 26-11.