



## Analyzing the Post-Reading Questions of Primary School Persian Textbooks in Terms of Barrett's Taxonomy

**Abdolhossein Heydari<sup>1</sup>**

Corresponding author, Assistant Professor, Department of Language and Literature, Farhangian University, Iran.

**Seyyed Mohammad Seyyed Kalan<sup>2</sup>**

Department of Primary School Teacher Training, Farhangian University, Ardabil, Iran.

### **Abstract:**

This paper attempted to study the post-reading questions of Persian textbooks used at primary schools (4th, 5th and 6th grades) in terms of Barrett taxonomy. It is crucial to investigate what kind of cognitive skills are expected to be used in the post-reading questions of the present textbooks. Barrett's taxonomy categorizes reading comprehension skills into five levels of comprehension. They are presented in the hierarchy from the lowest to the highest level of reading including literal, reorganization, inference, evaluation, and appreciation. The Barrett's taxonomy was originally designed to assist classroom teachers in developing comprehension questions and test questions for reading. It is especially useful for classroom questioning in other content areas as well. The first two categories, literal comprehension and reorganization, deal with the facts as presented directly in the books the students have read, and thus result in closed questions that have a single correct response. Literal comprehension focuses on ideas and information which are explicitly stated in the selection. Purposes for reading and teacher's questions designed to elicit responses at this level may range from simple to complex. Reorganization requires the student to analyze, synthesize, and organize ideas or information clearly stated in the passage. The remaining categories will always involve the student's own background of experience. As a result, it is possible to have as many different, but correct, responses as there are students present, since each brings to school a different background of home, family, friends, and learning. These categories therefore lead to the development of open-ended questions. Inferential comprehension is stimulated by purposes for reading and teachers' questions which demand thinking and imagination that go beyond the printed page. Personal experience is interpreted to include formal learning experiences, as well as those things which the reader has personally experienced in a first hand situation. Prior knowledge, regardless of where this knowledge came from, is an integral part of inference. The crucial factor distinguishing inference questions from recognition and recall questions is that their answers are not explicitly stated but must be inferred. Purposes for reading and teacher's

---

Received on: 06/05/2019

Accepted on: 09/10/2019

<sup>1</sup>. Email: a\_heidari53@yahoo.com

<sup>2</sup>. Email: m.seidkalan@gmail.com

DOI: 10.30479/jtpsol.2019.10611.1435

PP.69-92

questions, in evaluation, require responses by the student which indicate that he or she has made an evaluative judgment by comparing ideas presented in the selection with external criteria provided by the teacher, other authorities, or other written sources, or with internal criteria provided by the reader's experiences, knowledge, or values. Evaluation deals with judgment and focuses on qualities of accuracy, acceptability, desirability, worth, or probability of occurrence. Appreciation involves all the previously cited cognitive dimensions of reading, for it deals with the psychological and aesthetic impact of the selection on the reader. Appreciation calls for the student to be emotionally and aesthetically sensitive to the work and to have a reaction to the worth of its psychological and artistic elements. Appreciation includes both the knowledge of and the emotional response to literary techniques, forms, styles, and structures.

The research method of this paper was descriptive-analytic. At first the post-reading questions of the textbooks were counted and they were classified according to Barrett's taxonomy. Then the data were analyzed considering their distribution at different levels of the reading taxonomy. Results from the codification of questions showed that the majority of the items concentrated on the first level of Barrett's taxonomy which is referred to as the lower level of reading skill. In addition, a significant difference was found between the post-reading questions of the textbooks in their inclusion of different levels of reading skill. That is, as the students proceeded to higher grades and their cognition and language competence developed, the level of questions became higher. The findings of this study can be used as a guide to textbook designers and teachers to modify their materials and practice to achieve the teaching-learning objectives of the reading skill. Therefore, it is important for teachers to realize that they should carefully analyze the questions in a textbook and evaluate for themselves whether or not they deem the questions to be adequate or appropriate for their students, and not just to blindly accept and use the questions given in textbooks. If the questions in textbooks are not adequate, teachers need to prepare other questions by themselves. To promote student cognitive skills, it is necessary to build teacher's competence for making appropriate cognitive questions. A mixture of questions at various levels of the taxonomy might result in effective learning at higher and lower levels of thinking skills. The advantage of having textbooks with mixed questions (questions at all levels) is that low ability students perform better on knowledge recall questions and high ability students perform better on inference, evaluation, and appreciation level questions.

**Key words:** reading, post-reading questions, Persian books, Barrett's taxonomy.



## تحلیل پرسش‌های خواندن و درک‌مطلب کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی بر اساس طبقه‌بندی برت (۱۹۷۶)

عبدالحسین حیدری<sup>۱</sup>

نویسنده‌ی مسئول، استادیار گروه زبان و ادبیات، دانشگاه فرهنگیان

سید محمد سیدکلان<sup>۲</sup>

مدرس گروه آموزش ابتدایی، دانشگاه فرهنگیان اردبیل

### چکیده

پژوهش حاضر با هدف تحلیل پرسش‌های خواندن و درک‌مطلب کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی بر اساس طبقه‌بندی برت انجام یافته است. این تحقیق از نوع توصیفی-تحلیلی است؛ چراکه ابتدا پرسش‌های خواندن و درک‌مطلب کتاب‌های مورد نظر شمارش شد (۳۹۴ پرسش) و بر اساس پنج سطح و ۲۷ زیرمقوله‌ی مختلف طبقه‌بندی برت، دسته‌بندی شد. سپس پراکندگی پرسش‌ها در سطوح مختلف طبقه‌بندی خواندن و درک مفاهیم، مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج کدگذاری ۳۹۴ پرسش نشان داد که توزیع پرسش‌های کتاب‌های درسی در پنج سطح طبقه‌بندی برت یکسان نبوده است. سطح بیانی، سطح غالب یافته‌های تحقیق حاضر را به خود اختصاص داده است. فراوانی بالای پرسش‌های کتاب‌های فارسی هر سه پایه‌ی تحصیلی دوره‌ی دوم ابتدایی در سطح بیانی، نشان‌دهنده‌ی آن است که اکثریت پرسش‌ها (۶۴,۱۰ درصد) در پایین‌ترین سطح درک‌مطلب قرار گرفته‌اند. علاوه بر این نتایج تحلیل آماری (آزمون خی دو و آزمون وی کرامر) داده‌ها نشان داد که بین پرسش‌های درک‌مطلب کتاب‌های فارسی سه پایه‌ی دوره‌ی دوم ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد ( $P=0,05$ ) و با ارتقا دانش‌آموزان به پایه‌ی بالاتر و افزایش رشد شناختی و زبانی آن‌ها، سطح طراحی پرسش‌های درک‌مطلب نیز بالاتر رفته است. یافته‌ها و نتایج این تحقیق می‌تواند در حوزه‌ی تألیف کتاب‌های درسی (طراحی پرسش‌ها) و حوزه‌ی تدریس (تمرین پرسش‌ها در کلاس) مورد استفاده قرار گیرد و به تحقق اهداف فرایند یاددهی-یادگیری مهارت خواندن و درک مفاهیم کمک نماید.

**کلیدواژه‌ها:** خواندن، پرسش‌های درک‌مطلب، کتاب‌های فارسی، طبقه‌بندی برت.

## ۱. مقدمه

خواندن به‌عنوان یکی از چهار مهارت اصلی زبان در دوره‌های مختلف تحصیلی به‌ویژه در دوره‌ی ابتدایی آموزش داده می‌شود تا دانش‌آموزان با گسترش مهارت‌های درک پایه، بتوانند از عهده‌ی فهم و استنباط متن‌ها و مطالب متعدد برآیند. از دیدگاه بیکر و بیل (Baker & Beall, 2009) معنا از طریق تعامل خواننده با متن حاصل می‌شود و خواننده در مراحل مختلف خواندن از دانش زبانی، راهبردهای شناختی و دانش حاصل از تجربه خود بهره می‌برد. اسکاربرو (Scarborough, 2001) درباره‌ی اهمیت آموزش خواندن و درک مفاهیم در دوره‌ی ابتدایی اظهار نموده است که توانایی دانش‌آموزان دبستانی در مهارت خواندن، پیش‌بینی‌کننده‌ی توانایی خواندن آن‌ها در ۵ تا ۱۰ سال آینده است؛ اگر دانش‌آموزان در بازیابی اطلاعات متن و تعبیر و تلفیق مطالب، عملکرد ضعیفی داشته باشند؛ پیامد این ضعف در تمامی درس‌های آن‌ها آشکار خواهد شد.

هر زمان دانش‌آموزی نتواند مسائل و مطالب کتاب‌های ریاضی، علوم و ... را درک کند، آن‌ها را حفظ می‌نماید و این دانش‌آموز با محفوظات موجود در ذهن خویش، فقط به مهارت کسب دانش، آن هم به صورت سطحی بسنده کرده است و هنوز به مهارت اندیشیدن دست نیافته است. پرسش‌های متنوع و از پیش طراحی شده، یکی از راه‌هایی است که می‌تواند دانش‌آموز را به تفکر وادارد و او را در ارتقا به سطوح بالاتر شناختی یاری نماید. پرسش‌ها ابزاری برای توسعه‌ی مهارت تفکر هستند و می‌توان از آن برای ایجاد دانش، گسترش مفاهیم و توسعه‌ی استدلال بهره برد (Gunning, 2000, p. 260).

پرسیدن پرسش مناسب در زمان مناسب، مهارت‌های شناختی دانش‌آموز را تحریک می‌سازد و اشتیاق به پاسخ را در او برمی‌انگیزد. پرسش‌هایی که تشخیص و بازگویی اطلاعات متن را دنبال کند، به درک مفاهیم شکل می‌بخشد و اندیشیدن را تقویت می‌نماید؛ مسلماً در فرایند یاددهی-یادگیری نقش مهمی ایفا می‌کند (Morgan & Saxon, 1994, p. 41).

بنابراین تحلیل پرسش‌های خواندن و درک مطلب کتاب‌های درسی در حوزه‌ی شناختی، منبع اطلاعاتی مفیدی را برای مؤلفان کتاب‌های درسی و معلمان فراهم می‌سازد تا بتوانند سطح مهارت‌های شناختی را در ذهن دانش‌آموزان، افزایش دهند. پرسش‌های خواندن و درک مطلب، پرسش‌هایی هستند که پس از متن قرار می‌گیرند و برای ارزشیابی خواندن و درک مفاهیم به کار برده می‌شوند، به همین دلیل تحت عنوان پرسش‌های پسامتنی از آن‌ها نام برده می‌شود. مطالعه‌ی پرسش‌های پسامتنی در دهه‌های گذشته آنقدر پراهمیت بوده است که تحقیقات متعددی در چارچوب طبقه‌بندی اندرسون، برت، بلوم و ... (Barrett, ; Bloom, 1956) (Anderson et all., 2001; 1976)، به بررسی و تحلیل این موضوع اهتمام ورزیده‌اند که در پیشینه‌ی تحقیق، نتایج تعدادی از آن‌ها مورد بحث قرار می‌گیرد.

مطالعاتی مثل پژوهش‌های مرعشی و همکارانش و نوریان و ... (Marashi et al., ; Noorian, 2007) 2013 که کتاب‌های درسی فارسی را بررسی و تحلیل نموده‌اند، اکثراً روی ارزشیابی کتاب‌ها و تحلیل محتوای آن‌ها متمرکز بوده‌اند تا میزان و نحوه‌ی ارائه موضوعات مختلف (ارتباط متون نوشتاری، تصویرها و تمرین‌ها با اهداف آموزشی- ارتباط سطح خوانایی متن با توانایی دانش‌آموزان- تجلی هویت ملی در کتاب‌های درسی و ...) را نشان دهند؛ اما بررسی و تحلیل پرسش‌های پسامتنی کتاب‌های فارسی دوره‌ی ابتدایی، مورد توجه چندانی واقع نشده است. در همین راستا تحقیق حاضر قصد دارد تا انواع پرسش‌های پسامتنی کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی و چگونگی طراحی آن‌ها در سطوح مختلف حوزه‌ی شناختی را بر اساس طبقه‌بندی برت (Barrett, 1976) مطالعه نماید. برت مهارت خواندن و درک مفاهیم را در پنج سطح دسته‌بندی نموده است که عبارتند از: بیانی<sup>۱</sup>، بازسازماندهی<sup>۲</sup>، استنباط<sup>۳</sup>، ارزشیابی<sup>۴</sup> و درک<sup>۵</sup>. هر کدام از این پنج سطح دارای حداقل چهار تا حداکثر هشت زیرمقوله است که در جدول ۱، همراه با جزئیات بیشتر ارائه شده است. هدف عمده‌ی این تحقیق تعیین نوع و سطح شناختی پرسش‌های پسامتنی کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی است و یافته‌ها و نتایج آن می‌تواند در حوزه‌های مختلف نظام تعلیم و تربیت از جمله در حوزه‌ی طراحی مواد آموزشی و در حوزه‌ی تدریس، مورد استفاده قرار گیرد.

## ۲. چارچوب نظری

پرسش‌هایی که به دنبال یک متن طراحی می‌شوند، خود بخشی از آن متن محسوب می‌شوند. هر چند پرسش‌ها در مواقعی دانش‌آموزان را دچار تردید می‌سازند، اما همین پرسش‌ها عملاً با یادآوری افکار و حقایق مهم محتوای متن، موجب تقویت مفاهیم و ایده‌ها در ذهن دانش‌آموزان می‌گردند. از دیدگاه نوتال (Nutall, 1998) پرسش‌های پسامتنی باید انعکاس‌دهنده‌ی فرایندهای درک مطلب متن باشند. او مطالبی را به صورت پرسش مطرح می‌کند که می‌تواند در ارزیابی پرسش‌های یک متن مورد استفاده قرار گیرد که در ذیل به آن‌ها اشاره می‌گردد:

- آیا می‌توان بدون خواندن یک متن به پرسش‌های آن پاسخ داد؟ اگر این اتفاق رخ بدهد، دیگری خبری از فرایند درک مطلب نیست و این نوع پرسش‌ها را پرسش‌های نامناسب می‌گویند.
- آیا پرسش‌ها به حد کافی متنوع هستند؟ پرسش‌ها باید به ترتیب، سطوح مختلف درک مطلب را دربرداشته باشند.

---

1. literal  
 2. reorganization  
 3. inference  
 4. evaluation  
 5. appreciation

- آیا زبان طراحی پرسش‌ها مدنظر قرار گرفته است؟ پرسش‌ها باید کاملاً شفاف طراحی گردند.

- آیا پرسش‌های طراحی شده، همه‌ی بخش‌های متن را در بردارد؟

علاوه بر این نوتال (Nutall, 1998) تأکید نموده است که طبقه‌بندی پرسش‌های پسامتنی، بیانگر میزان دشواری پرسش‌هاست و این طبقه‌بندی از یک جهت راهنمای مفیدی برای طراحی پرسش‌ها در سطوح مختلف تفکر است و از جهت دیگر در ارزیابی خود پرسش‌های طراحی شده به کار برده می‌شود. همچنین طبقه‌بندی که بلوم (Bloom, 1956) از اهداف تعلیم و تربیت پیشنهاد داده است، در حوزه‌های مختلف، از جمله در حوزه‌ی آموزش و ارزشیابی مورد استفاده قرار گرفته است. بلوم اظهار نموده است که هر فعالیت آموزشی، یکی از سه حوزه‌ی روان‌شناختی را به تحرک و می‌دارد: حوزه‌ی شناختی، حوزه‌ی عاطفی و حوزه‌ی حرکتی. تحقیق حاضر با حوزه‌ی شناختی سروکار دارد. بلوم سلسله‌مراتب شش سطحی را برای حوزه‌ی شناختی مطرح کرد: دانش، فهم، کاربرد، تحلیل، ترکیب و ارزشیابی.

همان‌طوری که سوایی (Swaby, 1984, p. 95) اشاره دارد؛ سطح اول طبقه‌بندی بلوم (Bloom, 1956) بازگویی حقایق، حوادث و جزئیات ارائه شده را شامل می‌شود و سطح دوم به توانایی فرد در ترجمه و توضیح اطلاعات مربوط می‌شود. سطح سوم به کاربرد اطلاعات در موقعیت موجود یا فرضی دلالت دارد. چهارمین سطح، بررسی منتقدانه اطلاعات دریافتی را دربردارد. فرد در سطح ترکیب با شرایط پیچیده‌تری مواجه می‌شود و باید توانایی کنار هم نهادن بخش‌های مختلف یک موضوع برای رسیدن به یک کلیت را داشته باشد. بالاخره سطح آخر، سطح ارزشیابی است که بر قضاوت فرد نسبت به یک موضوع، بر اساس معیارهای موجود و معین متکی است.

محققان متعددی نظیر (Umalsusi, 2010; Anderson et al., 2001; Barrett, 1976) و ... از طبقه‌بندی بلوم، به‌عنوان مبنا و چارچوب اصلی برای ارزیابی و مقوله‌بندی فعالیت‌های شناختی مانند پرسش‌های خواندن، درک مفاهیم و آزمون‌ها و ... استفاده نموده‌اند. در طبقه‌بندی بازنگری‌شده‌ی بلوم؛ یعنی طبقه‌بندی اندرسون و همکارانش (Anderson et al., 2001) همان مقوله‌ها و سطوح بلوم به‌کار رفته است، با این تفاوت که به جای «اسامی» از «افعال» استفاده شده است؛ مثلاً فعل "به خاطر آوردن" به جای واژه‌ی "دانش" به‌کار رفته است و مقوله‌های دیگر به ترتیب عبارتند از: فهمیدن، به‌کار بردن، تحلیل کردن، ارزشیابی کردن و خلق نمودن.

بر اساس طبقه‌بندی بازنگری‌شده‌ی بلوم (Anderson and et al., 2001)، اوملوسی (Umalsusi, 2010) نیز به تعیین معیار آزمون‌های زبان اقدام نمود و پنج مقوله‌ی شناختی را با عناوین زیر پیشنهاد داد: دانش مفهومی، درک مطلب، کاربرد، تحلیل و حل مسأله، ارزشیابی و تلفیق. او برای هر یک از این مقوله‌ها سه سطح آسان، متوسط و مشکل را در نظر گرفت. برت (Barrett, 1976) نیز در انطباق با طبقه‌بندی

(Bloom, 1956)، یک طبقه‌بندی جدیدی برای خواندن و درک مفاهیم ارائه کرد که دارای زیرمقوله‌های بیشتری در مقایسه با طبقه‌بندی بازنگری‌شده‌ی بلوم (Anderson and et al., 2001) است (جدول، ۱). مقایسه طبقه‌بندی برت (Bloom, 1956) و بلوم (Barrett, 1976)، نشان می‌دهد که دو سطح اول طبقه‌بندی برت با سطوح دانش و مفاهیم بلوم انطباق دارد. سطح تشخیص و بازگویی اطلاعات و سطح بازسازماندهی، حقایق و ایده‌های را دربرمی‌گیرد که مستقیماً در متن به آن‌ها اشاره شده است. بنابراین، پرسش‌ها در این دو سطح، فقط یک جواب صحیح دارند. البته استثنا‌گزاره مذکور، یکی از زیر مقوله‌های سطح بازسازماندهی، با عنوان تلفیق است. در زیرمقوله‌ی تلفیق از دانش‌آموزان انتظار می‌رود که اطلاعات قسمت‌های مختلف متن را درهم بیامیزند و به پاسخ مورد نظر دست یابند. سطح استنباط طبقه‌بندی برت با سطوح کاربرد و تحلیل بلوم مطابقت دارد و سطح ارزشیابی در هر دو طبقه‌بندی با هم منطبق هستند. اما سطح درک در طبقه‌بندی برت که پاسخ‌های عاطفی - شخصی دانش‌آموز نسبت به محتوا را دربردارد، با حوزه‌ی عاطفی بلوم مطابقت دارد. دانش‌آموز در هر دو طبقه‌بندی از سطح دوم به بعد، برای پاسخ به پرسش‌ها، مجبور است به دانش حاصل از تجربه و پیشین ذخیره‌شده در ذهن خود مراجعه نماید. بنابراین، سطوح بالاتر به گسترش پرسش‌هایی از نوع بازپاسخ منجر می‌شود.

جمیسون و همکاران (Jamieson and et al., 2000) در ترسیم فرایند طراحی آزمون تافل<sup>۱</sup> بر این نکته تأکید دارند که اصل هدایت‌کننده در طراحی آزمون، بایستی دارای ساختی گسترده و واحدی باشد که چهار هدف خواندن و درک مطلب زیر را تحت پوشش قرار دهد: ۱- خواندن برای دریافت اطلاعات؛ ۲- خواندن برای درک پایه؛ ۳- خواندن برای یادگیری؛ ۴- خواندن برای تلفیق اطلاعات. از دیدگاه آن‌ها این چهار هدف، سلسله‌مراتب طبیعی را شکل داده‌اند که به‌عنوان پایه و اساس توصیف پیوستار بسندگی در مهارت خواندن عمل می‌کند و فرد (خواننده) برای موفقیت در سطوح بالاتر خواندن، به راهبردهای کارآمدتری نیاز دارد.

خواننده در خواندن برای دریافت اطلاعات، به دنبال یک بخش خاصی از اطلاعات است، بنابراین پرسش مطرح‌شده در این سطح را با همان بخش از متن انطباق می‌دهد و پاسخ را پیدا می‌کند. اما خواندن برای تلفیق اطلاعات بر همه‌ی اهداف خواندن و درک مطلب دلالت دارد و از خواننده انتظار می‌رود تا اطلاعات را از منابع گوناگون به‌دست آورد و فراتر از متن به تعمیم‌ها و چارچوب‌هایی دست یابد که به وضوح در متن نیامده است. همان‌طوری که پنج سطح و ۲۷ زیر مقوله‌ی متنوع طبقه‌بندی خواندن برت (Barrett, 1976)، از تنوع و گستردگی برخوردار است (جدول، ۱)، جمیسون و همکاران (Jamieson et al., 2000) نیز

۱. TOEFL

فعالیت‌هایی را که برای ارزیابی خواندن و درک مطلب به کار برده می‌شود، با جزئیات مفصل و همراه با مثال تبیین نموده‌اند.<sup>۱</sup>

جدول ۱. پنج سطح اصلی طبقه‌بندی برت و زیرمقوله‌های آن‌ها

| سطح          | آنچه که پرسش‌ها از خواننده متن انتظار دارند.  |
|--------------|---|
| بیانی        | ۱- تشخیص یا بازگویی جزئیات؛ recognizing or recalling details<br>۲- تشخیص یا بازگویی ایده‌ی اصلی؛ recognizing or recalling main idea<br>۳- تشخیص یا بازگویی توالی رویدادها؛ recognizing or recalling sequences<br>۴- تشخیص یا بازگویی مقایسه؛ recognizing or recalling comparison<br>۵- تشخیص یا بازگویی روابط علت و معلول؛ recognizing or recalling cause and effect relationships<br>۶- تشخیص یا بازگویی ویژگی‌های شخصیت داستان؛ recognizing or recalling character traits |
| بازسازماندهی | ۱- طبقه‌بندی نمودن؛ classifying<br>۲- طرح کلی دادن؛ outlining<br>۳- خلاصه کردن؛ summarizing<br>۴- تلفیق نمودن؛ synthesizing   |
| استنباط      | ۱- استنباط جزئیات پشتیبان؛ inferring supporting details<br>۲- استنباط ایده‌ی اصلی؛ inferring main idea<br>۳- استنباط توالی رویدادها؛ inferring sequences<br>۴- استنباط مقایسه؛ inferring comparison<br>۵- استنباط روابط علت و معلول؛ inferring cause and effect relationships<br>۶- استنباط ویژگی‌های شخصیت داستان؛ inferring character traits<br>۷- پیش‌بینی نتایج؛ predicting outcomes<br>۸- تعبیر زبان استعاری؛ interpreting figurative language                         |
| ارزشیابی     | ۱- داوری واقعیت یا تخیل؛ judgments of reality or fantasy<br>۲- داوری حقایق یا نظرات؛ judgments of fact or opinion<br>۳- داوری کفایت و صحت؛ judgments of adequacy and validity<br>۴- داوری تناسب؛ judgments of appropriateness<br>۵- داوری ارزش، مطلوبیت و مقبولیت؛ judgments of worth, desirability and acceptability   |
| درک          | ۱- واکنش عاطفی به محتوا؛ emotional response to the content<br>۲- همزادپنداری با شخصیت‌ها یا رویدادها؛ identification with characters or incidents<br>۳- واکنش به کاربرد زبان توسط نویسنده؛ reactions to the author's use of language<br>۴- واکنش به تصاویر؛ imagery   |

<sup>۱</sup>. برای دریافت اطلاعات بیشتر به جمیسون و همکاران (Jamieson and et all, 2000)، مراجعه کنید.



### ۳. پیشینه تحقیق

مطالعات متعددی (Sunggingwati, 2001; Aryati, 2007; Hirai, 2014; Muayanadi, 2014) پرسش‌های خواندن و درک مفاهیم کتاب‌های انگلیسی دوره‌ی متوسطه را بررسی و تحلیل کردند. تحقیق هیرای (Hirai, 2014) روی کتاب‌های انگلیسی دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی اول ژاپنی، طبق طبقه‌بندی بازنگری‌شده‌ی بلوم انجام شده است. نتایج مطالعه‌ی او نشان داد که ۴۰ تا ۸۰ درصد پرسش‌های پسامتنی در دو سطح اول طبقه‌بندی (به خاطر آوردن و فهمیدن) جا دارند که به‌عنوان مهارت‌های شناختی سطح پایین محسوب می‌شوند. علاوه بر مطالعه هیرای، نتایج سه تحقیق مذکور دیگر که بر اساس طبقه‌بندی برت انجام شده‌اند، حاکی از آن است که درصد بالایی از پرسش‌های پسامتنی کتاب‌ها به پایین‌ترین سطح درک‌مطلب (سطح بیانی) تعلق دارد.

گردانی (Gordani, 2010) نیز، کتاب‌های انگلیسی دوره‌ی راهنمایی (در نظام آموزش و پرورش قبلی ایران) را در چارچوب طبقه‌بندی بلوم تحلیل کرده و به این نتیجه دست یافته است که تمامی ۳۵۱ فعالیت و تمرین‌های این کتاب‌ها، در سه سطح اول طبقه‌بندی قرار دارند.

البته قرار دادن پرسش‌ها در سطوح شناختی کار آسانی نیست و به همین دلیل اندسون و همکارانش (Anderson and et al., 2001)، ۱۶ زیرمقوله برای طبقه‌بندی بلوم تعریف کردند و تحت عنوان طبقه‌بندی بازنگری‌شده‌ی بلوم معرفی نمودند. دشواری در جا دادن پرسش‌ها در طبقه‌بندی بلوم که گاهی اوقات خطوط مرزی بین سطوح آن مبهم و نامشخص است، تحقیق حاضر را بر آن داشت تا پرسش‌های پسامتنی را بر اساس طبقه‌بندی برت تحلیل نماید. زیرمقوله‌های (۲۷ زیرمقوله) که برت برای طبقه‌بندی خود ترسیم نموده است، گسترده‌تر و متنوع‌تر است و درصد اطمینان‌پذیری از قرار گرفتن پرسش‌ها در سطوح شناختی را بالا می‌برد. همان‌طور که قبلاً ذکر شد، اکثر مطالعات روی کتاب‌های درسی فارسی، به تحلیل محتوای این کتاب‌ها پرداخته‌اند. به عنوان مثال، نوریان (Noorian, 2007) کتاب‌های فارسی اول ابتدایی را بررسی نمود و با استفاده از آمار توصیفی نشان داد که ۲۵٫۷ درصد از اهداف جزئی کتاب‌ها بدون متن نوشتاری، ۴۳٫۱ درصد از اهداف جزئی بدون تصویر و ۱۴٫۷ درصد از این اهداف بدون تمرین هستند. بنابراین نیمی از اهداف جزئی برنامه با الگوی نظری تحقق هدف‌های یادگیری خواندن و نوشتن مطابقت ندارد که می‌تواند آموزش را با مشکل مواجه کند. مرعشی و همکارانش (Marashi et al., 2013) با استفاده از چک‌لیستی از معیارهای برنامه‌ی آموزشی فلسفه کودکان که شامل سه مفهوم و داوژده زیرمقوله است، محتوای کتاب‌های بخوانیم و بنویسیم دوره‌ی ابتدایی را تحلیل نمودند و نشان دادند که در کتاب‌های مورد بررسی، مقوله‌ی استدلال از بیشترین میزان فراوانی و مقوله‌ی قضاوت از کمترین فراوانی برخوردار است.

در نهایت تقیان و همکارانش (Taghiyan et al., 2018) پژوهشی با هدف ساخت آزمون خواندن برای دانش‌آموزان پایه‌ی ششم ابتدایی با استفاده از انگاره‌ی سنجش شناختی تشخیصی، انجام دادند. آزمون نهایی که با ۲۷ پرسش طراحی گردید، چهار خصیصه درک مطلب صریح متن، استنباط، تلفیق و تفسیر دانش‌واژگان را مورد سنجش قرار داد. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که این آزمون می‌تواند نیم‌رخ خصیصه‌های خواندن دانش‌آموزان را با استفاده از مدل سنجش شناختی تشخیصی، شناسایی کند.

#### ۴. روش تحقیق و واکاوی داده‌ها

جامعه‌ی آماری تحقیق حاضر را پرسش‌های خواندن و درک مطلب کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی (پایه‌های چهارم، پنجم و ششم) در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ تشکیل می‌دهند. کتاب‌های فارسی ابتدایی در شش یا هفت فصل تدوین شده است و هر فصل معمولاً دو یا سه درس را دربردارد. هر واحد درسی با متن اصلی درس شروع می‌شود که بیشتر به صورت نثر و در مواردی هم به صورت نظم نوشته شده است. به دنبال متن اصلی، بخش‌هایی تحت عنوان بخوان و بیندیش، بخوان و حفظ کن، صندلی صمیمیت و حکایت نیز گنجانده شده است. در بین همه‌ی این بخش‌ها، علاوه بر متن اصلی، در پایان بخش‌های بخوان و بیندیش و حکایت نیز پرسش‌هایی طراحی گردیده است. پرسش‌های پسامتنی بخش حکایت، فقط از نوع چهارگزینه‌ای است؛ در صورتی که بخش‌های دیگر تمامی انواع پرسش‌ها را دارا هستند. این تحقیق از نوع توصیفی-تحلیلی است. زیرا ابتدا تعداد پرسش‌های پسامتنی هر سه بخش کتاب‌ها مورد شمارش قرار گرفت و انواع آن‌ها دسته‌بندی شد (جدول ۲) و سپس تعلق پرسش‌ها به سطوح مختلف طبقه‌بندی برت تعیین گردید و فراوانی آن‌ها مشخص شد (جدول ۳). در ادامه، برای تعیین تفاوت طبقه‌بندی برت در بین پایه‌های تحصیلی دوره‌ی دوم ابتدایی از آزمون خی دو و آزمون وی‌کرامر استفاده شد تا یافته‌ها و نتایج آن در حوزه‌ی تألیف و حوزه‌ی اجرایی (فرایند یاددهی-یادگیری) بیشتر قابلیت تعمیم‌پذیری، داشته باشد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از نرم افزار اس‌پی‌اس‌ورژن ۱۲۰ استفاده شده است.

اکثر تحقیقاتی که در بخش پیشینه‌ی تحقیق از آن‌ها نام برده شد، قرار دادن بعضی از مطالب یا پرسش‌ها در سطوح مختلف شناختی را کار دشواری تصور نموده‌اند. در تحقیق حاضر نیز به منظور کسب درجه اطمینان‌پذیری کافی، دو نوع تعیین اعتبار انجام یافته است. داده‌ها دو بار در فاصله‌ی زمانی یک ماهه، توسط نویسندگان کدگذاری شد که درجه پیوستگی بین دو کدگذاری ۱,۰۰ بود. علاوه بر این از سه نفر متخصص

حوزه‌ی زبان‌شناسی خواسته شد تا ده درصد داده‌ها را در چارچوب طبقه‌بندی برت کدگذاری نماید که انطباق حاصل از کدگذاری آن‌ها با کدگذاری نویسنده ۰,۹۵ به دست آمد.

## ۵. انواع و تعداد پرسش‌های خواندن و درک مفاهیم

هدف مؤلف یا معلم از طرح پرسش‌ها، خود محتوا و ماهیت متن، بر طراحی نوع پرسش‌ها تأثیر دارد. از دیدگاه کوک (Cook, 1997) نوع پرسش، تعیین‌کننده‌ی نوع تفکری است که از آن برای پاسخ به همان پرسش استفاده می‌شود.

شکل پرسش‌ها در تقسیم‌بندی ویدوسن (Widdowson, 1993, p. 95) چهار نوع است که عبارتند

از:

### ۵.۱. پرسش‌های پرسش‌واره‌دار

معمولاً اکثر پرسش‌ها با استفاده از پرسش‌واره‌هایی مانند کجا، چرا، چه چیز و ... طراحی می‌شوند. همان‌طوری که در جدول ۲، مشاهده می‌شود، پرسش‌های پرسش‌واره‌دار بیشترین سهم انواع پرسش‌های هر سه کتاب درسی را به خود اختصاص داده‌اند که در ادامه به نمونه‌هایی از این پرسش‌ها اشاره می‌گردد.

- چرا بازگشت پرستوها یکی از شگفتی‌های آفرینش است؟ (چهارم، ص: ۲۱)

- چه کارهایی برای آزادی و استقلال یک کشور باید انجام داد؟ (پنجم، ص: ۵)

- وطن چگونه می‌تواند نگهبان وجود ما باشد؟ (ششم، ص: ۵۲)

### ۵.۲. پرسش‌های درست / نادرست

خواننده در این نوع پرسش‌ها باید تصمیم بگیرد که مطلب مورد نظر طبق متن داده‌شده، صحیح یا ناصحیح است. پرسش‌های درست/ نادرست در کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی، به لحاظ فراوانی در جایگاه دوم قرار دارد.

- باغچه‌بان در کودکی شعر می‌سرود. (چهارم، ص: ۸۴)

- سعدی در یکی از مدارس نظامیه تحصیل کرده است. (پنجم، ص: ۸۶)

### ۵.۳. پرسش‌های چندگزینه‌ای

خواننده از میان چند گزینه، یکی را به اختیار انتخاب می‌نماید. ۱۴ پرسش چندگزینه‌ای در کتاب‌های مورد بررسی وجود دارد که اکثر آن‌ها به بخش حکایت تعلق دارد.

- حکایتی که خواندید با مفهوم کدام یک از مثل‌های زیر ارتباط دارد؟ (چهارم، ص: ۲۸)

الف. ماهی را هر وقت از آب بگیری تازه است. ب. دست بالای دست بسیار است.

- ج. سحر خیز باش تا کامروا باشی. د. مرغ همسایه غاز است.  
 - پیام این حکایت با کدام یک از مثل‌های زیر ارتباط دارد؟ (پنجم، ص: ۴۶)  
 الف. نابرده رنج گنج میسر نمی‌شود. ب. دروغ‌گو، دشمن خداست.  
 ج. پیش‌غازی و معلق بازی. د. بار کج به منزل نمی‌رسد.

#### ۵. ۴. پرسش‌های بلی / خیر

این نوع پرسش‌ها موجب می‌شوند که خواننده در رابطه با مطالب به‌طور عمیق فکر کند و از پاسخ‌های خود اطمینان داشته باشد. این نوع پرسش‌ها در کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی از کمترین فراوانی برخوردارند.  
 - آیا کار پروانه را می‌پسندید؟ (پنجم، ص: ۲۳)  
 - به نظر شما درخت سپیدار فایده‌ای ندارد؟ (ششم، ص: ۹۹)

درصد پاسخ‌گویی دانش‌آموزان به پرسش‌های از نوع بلی/ خیر ۵۰ به ۵۰ است. گاهی اوقات پاسخ بلی یا خیر دانش‌آموز، معلم را دچار تردید می‌سازد که آیا واقعاً دانش‌آموز موضوع مورد نظر را متوجه شده است یا نه؟ لازم است که معلم یا مؤلف در چنین شرایطی، با طراحی پرسش‌های نوع اول (پرسش‌های پرسش‌واژه‌دار) درک مطلب دانش‌آموزان را به‌صورت دقیق ارزیابی نمایند. علاوه بر انواع پرسش‌هایی که ذکر گردید، بعضی از پرسش‌هایی هستند که از خواننده می‌خواهند تا داستان را بازگو کند، یک اتفاق خاص را بازگو نماید، داستان را به موقعیت خاص ارتباط دهد، معمولاً این پرسش‌ها از طریق جملات امری طراحی می‌شود که در این تحقیق از آن‌ها به‌عنوان پرسش‌های نوع دیگر نام برده می‌شود، برای مثال:

- دو ویژگی ابوریحان بیرونی را با توجه به متن بیان کنید. (چهارم، ص: ۱۲۶)  
 - مکتب‌خانه‌ها را با مدرسه‌های کنونی مقایسه کنید. (پنجم، ص: ۱۳۷)  
 - چهار اتفاق مهم دوران زندگی دهخدا را به ترتیب بیان کنید. (ششم، ص: ۷۱)

جدول ۲: انواع و فراوانی پرسش‌های درک مطلب کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی

| نوع پرسش      | پایه          | چهارم         | پنجم          | ششم           | جمع و درصد |
|---------------|---------------|---------------|---------------|---------------|------------|
| پرسش‌واژه‌دار | ۷۶            | ۸۸            | ۸۶            | ۲۵۰ = ۶۳،۴۵ % |            |
| درست/نادرست   | ۴۱            | ۴۸            | -             | ۸۹ = ۲۲،۵۸ %  |            |
| نوع دیگر      | ۱۵            | ۱۱            | ۱۳            | ۳۹ = ۹،۸۹ %   |            |
| چندگزینه‌ای   | ۲             | ۱۱            | ۱             | ۱۴ = ۳،۵۵ %   |            |
| بلی/خیر       | -             | ۱             | ۱             | ۲ = ۰،۵۰ %    |            |
| جمع و درصد    | ۱۳۴ = ۳۴،۰۱ % | ۱۵۹ = ۴۰،۳۵ % | ۱۰۱ = ۲۵،۶۳ % | ۳۹۴ = ۱۰۰ %   |            |

## ۶. سطوح مختلف پرسش‌های خواندن و درک مطلب

### ۶.۱. سطح بیانی

تمرکز در این سطح روی ایده‌ها و اطلاعاتی است که به‌طور صریح و آشکار در متن بیان شده است. همان‌طوری که در جدول ۳، مشخص گردیده است، ۲۵۰ پرسش از پرسش‌های پسامنتی کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی به سطح بیانی اختصاص یافته است. زیرمقوله‌های تشخیص یا بازگویی ایده‌ی اصلی و تشخیص یا بازگویی توالی، به ترتیب از بیشترین و کمترین فراوانی در این سطح برخوردارند.

#### ۶.۱.۱. تشخیص یا بازگویی جزئیات

۷۲ پرسش پسامنتی سطح بیانی به زیرمقوله‌ی تشخیص یا بازگویی جزئیات تعلق دارد که از دانش‌آموزان می‌خواهد تا نام شخصیت‌ها، مکان، زمان و کمیت‌های مطرح شده در متن را تشخیص داده یا بگویند، مانند:

۱- نویسنده‌ی نامه که بود؟ (چهارم، ص: ۹۷)

۲- در شعری که خواندید، بلبل و قمری چه می‌خوانند؟ (پنجم، ص: ۱۲)

۳- آقای فرهنگ کدام کتاب را برای بچه‌ها مناسب دانست؟ (ششم، ص: ۷۲)

#### ۶.۱.۲. تشخیص یا بازگویی ایده‌ی اصلی

جملات یا عبارت‌های صریحی که ایده‌ی اصلی یک بندنوشت یا بخشی از متن را تشکیل می‌دهند، در این زیرمقوله مورد پرسش قرار می‌گیرند. ۷۵ پرسش از پرسش‌های مورد بررسی به عنوان پرسش‌های تشخیص یا بازگویی ایده‌ی اصلی دسته‌بندی شده‌اند.

۴- حکیم برای زنده ماندن خود، چه چاره‌ای اندیشید؟ (چهارم، ص: ۴۰)

۵- منظور از آفریده‌های ساکت خدا چیست؟ (پنجم، ص: ۱۴)

۶- با توجه به متن درس، نظر گروه ایمان چه بود؟ (ششم، ص: ۱۶)

#### ۶.۱.۳. تشخیص یا بازگویی توالی

برای این زیرمقوله‌ی سطح بیانی، ۱۲ پرسش در کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی وجود دارد که از دانش‌آموزان انتظار دارد تا ترتیب حوادث یا رخدادهایی را که به‌طور آشکار در متن بیان شده است، تشخیص داده یا بگویند.

۷- اتفاقات مهمی را که در طول سفر برای حکیم پیش آمد، به ترتیب بیان کنید. (چهارم، ص: ۴۰)

۸- با توجه به متن درس، جمله‌ها را به ترتیب رویداد، شماره‌گذاری کنید. (پنجم، ص: ۳۰)

۹- رستم در هفت خان چه مراحل را پشت سر گذاشت؟ (ششم، ص: ۴۱)

#### ۶.۱.۴. تشخیص یا بازگویی مقایسه

۳۵ پرسش سطح بیانی در زیرمقوله‌ی تشخیص یا بازگویی مقایسه قرار گرفته است. پرسش‌های این زیرمقوله از دانش‌آموزان می‌خواهد تا شباهت‌ها و تفاوت‌هایی بیان شده‌و آشکار بین شخصیت‌ها، مکان‌ها و ... را تشخیص دهند یا بگویند.

۱۰- چه فرقی بین رفتار درخت سیب با گل‌های سوسن وجود داشت؟ (چهارم، ص: ۷۱)

۱۱- رفتار سام با سیمرغ چه فرقی داشت؟ (پنجم، ص: ۹۵)

۱۲- یونس و مهدی چه تفاوت‌ها و چه شباهت‌هایی با هم داشتند؟ (ششم، ص: ۴۸)

#### ۶.۱.۵. تشخیص یا بازگویی روابط علت و معلول

۴۶ پرسش از مجموع پرسش‌های سطح بیانی، به زیرمقوله‌ی تشخیص یا بازگویی روابط علت و معلولی تعلق دارد. لازم است دانش‌آموزان در این زیرمقوله، دلایلی را تشخیص داده یا بازگویی کنند که به صورت آشکار در متن برای حوادث و رویدادها بیان گردیده است.

۱۳- چرا آرش پس از پرتاب تیر جان داد؟ (چهارم، ص: ۵۸)

۱۴- چرا کودک را بر دامنه کوه البرز گذاشتند؟ (پنجم، ص: ۹۵)

۱۵- علت قطع کردن درخت سپیدار چه بود؟ (ششم، ص: ۹۹)

#### ۶.۱.۶. تشخیص یا بازگویی ویژگی‌های شخصیت داستان

پرسش‌های این زیرمقوله از دانش‌آموزان می‌خواهد تا اطلاعات صریح در مورد شخصیت یا شخصیت‌های متن را تشخیص داده یا از حفظ بگویند. ۱۰ پرسش سطح بیانی در این زیرمقوله قرار دارد.

۱۶- چشم راست الاغ کور بود و پای چپش می‌لنگید. (چهارم، ص: ۳۲)

۱۷- با توجه به متن، بگویید پروانه چه ویژگی‌هایی داشت؟ (پنجم، ص: ۲۳)

۱۸- با توجه به متن، پادشاه چه ویژگی‌هایی داشت؟ (ششم، ص: ۲۹)

#### ۶.۲. بازسازماندهی

در سطح بازسازماندهی از دانش‌آموزان انتظار می‌رود تا بتوانند مطالبی را که آشکارا در متن آمده است، سازماندهی (طبقه‌بندی، خلاصه و تلفیق) نمایند. سطح بازسازماندهی از چهار زیرمقوله تشکیل شده است و ۱۱ پرسش از داده‌های تحقیق حاضر به این سطح تخصیص یافته است.

#### ۶.۲.۱. طبقه‌بندی نمودن

۴ پرسش از پرسش‌های سطح بازسازماندهی در زیرمقوله‌ی طبقه‌بندی قرار دارد. این پرسش‌ها خواستار دسته‌بندی افراد، حوادث، اشیا و ... در یک طبقه یا گروه هستند.

۱۹- دو کار مهم باغچه‌بان را نام ببرید که با انجام آن‌ها توانست به مردم و میهن خود خدمت نماید. (چهارم، ص: ۸۵)

۲۰- چه راه‌هایی برای شناخت بهتر این عالم وجود دارد؟ (پنجم، ص: ۱۴)

#### ۶.۲.۲. طرح کلی دادن از متن

پرسش‌های این زیرمقوله از دانش‌آموزان می‌خواهد تا مطالب متن را به صورت یک طرح کلی سازماندهی نمایند. ۴ پرسش سطح بازسازماندهی به این زیرمقوله تعلق دارد.

۲۱- با توجه به نمودار زیر، درباره‌ی عناصر داستانی که خواندید، گفتگو کنید. (چهارم، ص: ۷۱)

۲۲- شخصیت‌های داستان را بر اساس شکل زیر بیان نمایید. (پنجم، ۱۱۹)

۲۳- با توجه به نمودار زیر، درباره‌ی عناصر داستانی که خواندید، گفتگو کنید. (ششم، ص: ۸۲)

#### ۶.۲.۳. خلاصه کردن

تمرکز این زیرمقوله روی خلاصه‌سازی متن یا بخشی از متن است که دانش‌آموزان می‌توانند این کار را با استفاده از واژه‌ها یا عبارت‌های خود انجام دهند. هیچ‌کدام از پرسش‌های مورد بررسی کتاب‌ها در زیرمقوله‌ی خلاصه کردن قرار نگرفت.

#### ۶.۲.۴. تلفیق نمودن

در این زیرمقوله از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا مطالب و اطلاعات صریح را از بخش‌های مختلف متن، در کنار هم بگذارند و به یک جواب خاص برسند. ۳ پرسش از پرسش‌های سطح بازسازماندهی در زیرمقوله‌ی تلفیق نمودن جای گرفته است. برای نمونه به مثال ۲۵ که از پرسش‌های بخش بخوان و بیندیش درس کتاب پنجم انتخاب شده است، توجه شود: در ابتدای متن امپراتور فرمان می‌دهد تا همه بچه‌های آن سرزمین به قصر بیایند تا او دانه‌های مخصوص به آن‌ها بدهد تا بعد از یک سال، گل‌هایی را که پرورش داده‌اند بیاورند. در بخش آخر همین متن آورده شده است که روزها پشت سر هم آمدند و رفتند تا بهار از راه رسید و همه بچه‌ها بهترین لباس‌های خود را پوشیدند و گلدان‌هایشان را برداشتند تا پیش امپراتور بروند. بنابراین دانش‌آموزان با قرار دادن بخش اول متن در کنار جملات بخش آخر متن، درمی‌یابند که امپراتور دانه‌ی گل‌ها را در فصل بهار به بچه‌ها داده است. فصل بهار به طور صریح و آشکار در متن بیان شده است و دانش‌آموزان

آن را حدس نمی‌زنند، بلکه با کنار هم قرار دادن جملات بخش‌های اول و آخر متن، به جواب مورد نظر دست می‌یابند.

۲۴- سوغاتی بازرگان برای طوطی، آزادی از قفس بود. (چهارم، ص: ۴۶)

۲۵- امپراتور در چه فصلی، دانه‌ی گل‌ها را به بچه‌ها داد؟ (پنجم، ص: ۴۵)

### ۳.۶. استنباط

دانش‌آموزان در استنباط درک مطلب، علاوه بر اطلاعات صریح متن، از تجارب شخصی خود نیز بهره می‌برند تا از طریق حدس و فرضیه‌سازی به پرسش‌ها پاسخ دهند. دانش قبلی دانش‌آموزان در رابطه با پرسش مطرح شده، بخش جدایی‌ناپذیر استنباط آن‌ها را تشکیل می‌دهد. ۹۵ پرسش از مجموع پرسش‌های مورد بررسی به سطح استنباط تعلق دارد.

#### ۳.۶.۱. استنباط جزئیات پشتیبان

پرسش‌های این زیرمقوله از دانش‌آموزان می‌خواهد تا درباره‌ی وقایع و حقایق اضافی که نویسنده می‌توانست در متن بگنجاند، ولی درج نموده است، حدس‌هایی داشته باشند. برای نمونه به مثال ۲۶ اشاره می‌شود که در متن درس، از صورت خاک‌آلود و لب‌های خشک پیک، یاد شده است. دانش‌آموز از اطلاعات داده شده متن، حدس می‌زند که پیک تشنه بوده است. ۵ پرسش از پرسش‌های سطح استنباط در زیرمقوله‌ی استنباط جزئیات پشتیبان قرار دارد.

۲۶- پیکی که برای حسین خبر آورده بود، تشنه بود. (چهارم، ص: ۹۲)

۲۷- در بیت "ابر آب داد بیخ درختان مرده را شاخ برهنه، پیرهن نوبهار کرد" شاعر از چه فصل‌هایی سخن گفته است؟ (پنجم، ص ۱۹)

۲۸- ارزش و عظمت لغت‌نامه‌ی دهخدا را با چه کتابی برابر نهاده‌اند؟ (ششم، ص: ۷۱)

#### ۳.۶.۲. استنباط ایده‌ی اصلی

۱۳ پرسش سطح استنباط کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی به این زیرمقوله اختصاص یافته است که لازم است دانش‌آموزان ایده‌ی اصلی، تم یا مضمون، معنای کلی یا نتیجه اخلاقی متن یا بخشی از متن را که به طور صریح ذکر نشده است، ابراز نمایند.

۲۹- شما چه عنوانی را برای این درس پیشنهاد می‌کنید؟ (چهارم، ص: ۱۴)

۳۰- این درس چه پیامی دارد؟ (پنجم، ص: ۱۲۶)

۳۱- منظور عطار از این که گفت: "همه‌ی ما جز اندکی نمی‌دانیم" چیست؟ (ششم، ص: ۷۶)



### ۶.۳.۳. استنباط توالی

در زیرمقوله‌ی استنباط توالی از دانش‌آموزان انتظار می‌رود تا علاوه بر وقایعی که در متن ذکر گردیده است، درباره‌ی رویدادهایی که ممکن است رخ دهد، حدس‌ها یا فرضیاتی داشته باشند. هیچ‌کدام از پرسش‌های مورد بررسی کتاب‌ها، در این زیرمقوله قرار نگرفت.

### ۶.۳.۴. استنباط مقایسه

پرسش‌های این زیرمقوله از دانش‌آموزان می‌خواهد تا شباهت‌ها و تفاوت‌های بین شخصیت‌ها، ایده‌ها، مکان‌ها و ... را استنباط نمایند. ۲۱ پرسش سطح استنباط در زیرمقوله‌ی استنباط توالی قرار دارد.

۳۲- شخصیت شیر و موش را مقایسه کنید و شباهت‌ها و تفاوت‌های آن‌ها را بیان کنید؟ (چهارم، ص: ۱۱۴)

۳۳- تفاوت طیب با سایر مردم در یافتن بیمارستان چه بود؟ (پنجم، ص: ۳۰)

۳۴- چه شباهتی بین خورشید و شهدا وجود دارد؟ (ششم، ص: ۸۱)

### ۶.۳.۵. استنباط روابط علت و معلول

پرسش‌های این زیرمقوله از دانش‌آموزان سؤال می‌کند تا درباره‌ی انگیزه‌ی شخصیت‌ها و تعامل‌شان با زمان و مکان فرضیه‌سازی نمایند و یا علل گنجانده شدن ایده‌ها، حوادث و وقایع در متن را حدس بزنند. ۳۴ پرسش از پرسش‌های سطح استنباط، به استنباط روابط علت و معلول اختصاص دارد.

۳۵- چرا پاییز به رنگ کاج‌ها و سروها دست نزد؟ (چهارم، ص: ۱۴)

۳۶- چرا هلاکوخان به علم‌خواجه نصیر نیازمند بود؟ (پنجم، ص: ۸۷)

۳۷- باز از کجا می‌دانست که آب، زهرآلود بود؟ (ششم، ص: ۲۹)

### ۶.۳.۶. استنباط ویژگی‌های شخصیت

بر اساس سرنخ‌هایی که در متن ذکر شده است، از دانش‌آموزان خواسته می‌شود تا در رابطه با ماهیت شخصیت یا شخصیت‌های داستان فرضیه‌سازی نمایند. ۷ پرسش سطح استنباط در این زیرمقوله قرار دارد.

۳۸- مهم‌ترین ویژگی طوطی داستان چیست؟ (چهارم، ص: ۴۷)

۳۹- مقصود از «نام‌آوران فردا» چه کسانی هستند؟ (پنجم، ص: ۷۴)

۴۰- با توجه به متن درس، پیرزن چه ویژگی‌هایی داشت؟ (ششم، ص: ۲۳)

### ۶.۳.۷. پیش‌بینی نتایج

در این زیرمقوله از دانش‌آموزان درخواست می‌شود تا بخش آغازین متن را بخوانند و براساس مطالب خوانده شده، بتوانند نتایج آن را حدس بزنند. هیچ‌کدام از پرسش‌های مورد بررسی کتاب‌ها در زیرمقوله پیش‌بینی نتایج قرار نگرفت.

### ۶.۳.۸. تعبیر زبان استعاری

پرسش‌های این زیرمقاله از دانش‌آموزان می‌خواهد تا معنی تحت‌اللفظی عبارات‌های استعاری به کار برده شده در متن را حدس بزنند. ۱۵ پرسش از پرسش‌های سطح استنباط به زیرمقاله‌ی تعبیر زبان استعاری تعلق دارد.

۴۱- منظور از مثل «از شیر مرغ تا جان آدمیزاد» چیست؟ (چهارم، ص: ۱۳۸)

۴۲- منظور شاعر از «فواره‌ی گنجشک‌ها» چیست؟ (پنجم، ص: ۱۰۵)

۴۳- مفهوم بیت «فجر تا سینه آفاق شکافت / چشم بیدار علی خفته نیافت» چیست؟ (ششم، ص: ۸۹)

### ۶.۴.۴. ارزشیابی

پاسخ‌گویی دانش‌آموزان به پرسش‌های سطح ارزشیابی، از طریق مقایسه ایده‌های ارائه شده در متن با معیارهای بیرونی و درونی صورت می‌پذیرد. معیارهای درونی همان شناخت، تجربه‌ها و ارزش‌های وجودی خود دانش‌آموزان است و معیارهای بیرونی منابعی همچون متون نوشتاری، معلمان و ... را شامل می‌شود. سطح ارزشیابی با تمرکز و داوری خصیصه‌هایی مانند صحت، مقبولیت، مطلوبیت، ارزش یا احتمال وقوع آن‌ها سروکار دارد. ۱۷ پرسش کتاب‌های فارسی مورد بررسی در سطح ارزشیابی قرار دارند.

### ۶.۴.۱. داوری واقعیت یا تخیل

پرسش‌های این زیرمقاله‌ی ارزشیابی از دانش‌آموزان می‌خواهد تا بر اساس تجارب خودشان قضاوت کنند که آیا واقعاً رخداد مطرح‌شده می‌تواند اتفاق بیفتد یا نه؟ هیچ‌کدام از پرسش‌های مورد بررسی کتاب‌ها در این زیرمقاله قرار نگرفت.

### ۶.۴.۲. داوری حقایق یا نظرات

دانش‌آموزان باید بر اساس اطلاعات و دانش خودشان، منظور یا نیت نویسنده و توانایی وی در نتیجه‌گیری از داستان یا متن را ارزشیابی نمایند. ۹ پرسش از پرسش‌های سطح ارزشیابی در این زیرمقاله قرار گرفته است.

۴۴- علم و دانش سرمایه‌ای است که هیچ‌گاه از بین نمی‌رود. (چهارم، ص: ۴۰)

۴۵- هوشمندی طیب باعث شد تا مشکل آن شهر حل شود. (پنجم، ص: ۳۰)

### ۶.۴.۳. داوری کفایت و صحت

دانش‌آموزان در این زیرمقاله، متن را با منابع مرتبط مقایسه می‌کنند و موافقت یا مخالفت خودشان را ابراز می‌نمایند. هیچ‌کدام از پرسش‌های مورد بررسی در این زیرمقاله قرار نگرفت.

#### ۴.۴.۶. داوری تناسب

دانش‌آموزان در زیرمقوله‌ی داوری تناسب، باید قضاوت کنند که کدام بخش متن در تعریف شخصیت یا شخصیت‌ها یا در تعیین نتایج و ... مهم هستند. ۳ پرسش از پرسش‌های سطح ارزشیابی به این زیرمقوله تعلق دارد.

۴۶- در متن درس انتظار مردم چگونه بیان شده است؟ (چهارم، ص: ۶۵)

۴۷- آیا عنوان «راز نشانه‌ها» برای این درس مناسب است؟ (چهارم، ص: ۳۲)

#### ۴.۵.۶. داوری ارزش، مطلوبیت و مقبولیت

پرسش‌های این زیرمقوله از دانش‌آموزان درخواست می‌کند تا طبق نظام ارزشی و اخلاقی خودشان راجع به خوب یا بد بودن رفتارها و عملکردهای شخصیت یا شخصیت‌ها قضاوت نمایند. ۵ پرسش از پرسش‌های سطح ارزشیابی در این زیرمقوله جای گرفته است.

۴۸- در داستان زال و سیمرغ، رفتار کدام شخصیت را نمی‌پسندید؟ (پنجم، ص: ۹۵)

۴۹- شما نظر کدام گروه را می‌پسندید؟ (ششم، ص: ۱۶)

#### ۴.۵.۶. درک

پرسش‌های سطح درک، تأثیر روان‌شناختی و زیباشناختی متن روی دانش‌آموزان را بررسی می‌نماید. این پرسش‌ها هم شناخت و هم پاسخ عاطفی به فنون ادبی، سبک و ساختارها را در بردارد. ۱۷ پرسش از پرسش‌های کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی در سطح درک طراحی شده است.

#### ۴.۵.۶. ۱. واکنش عاطفی به محتوا

دانش‌آموزان در این زیرمقوله‌ی سطح درک، احساسات‌شان (علاقه، هیجان، ترس، نفرت و ...) را در ارتباط با متن یا بخشی از آن ابراز می‌نمایند. ۷ پرسش سطح درک به این زیرمقوله اختصاص یافته است.

۵۰- کدام بند شعر، قشنگ‌تر از بقیه بود؟ (پنجم، ص: ۵۳)

۵۱- به نظر شما زیباترین بخش این داستان کدام قسمت است؟ (ششم، ص: ۱۱۳)

#### ۴.۵.۶. ۲. همزادپنداری با شخصیت‌ها یا رویدادها

پرسش‌های این زیرمقوله از دانش‌آموزان انتظار دارد تا احساس همدلی و همراهی خودشان را با شخصیت‌ها، ایده‌ها و رویدادهای داستان نشان دهند. ۵ پرسش سطح درک به این زیرمقوله تعلق دارد.

۵۲- اگر به جای شیر کوچولو بودید، چه کار می‌کردید؟ (چهارم، ص: ۵۱)

۵۳- اگر شما به جای پینگ بودید، چه می‌کردید؟ (پنجم، ص: ۴۵)

۵۴- اگر شما به جای دریا قلی بودید، چگونه رزمندگان را از وجود دشمن آگاه می‌کردید؟ (ششم، ص: ۶۰)

### ۶. ۵. ۳. واکنش به کاربرد زبان توسط نویسنده

دانش‌آموزان در این زیرمقوله، بایستی به هنرمندی نویسنده در انتخاب و به‌کارگیری واژه‌ها و ابعاد معنایی آن‌ها پاسخ دهند. چنین درکی به معنای تحت‌اللفظی و ضمنی واژه‌ها بستگی دارد. ۴ پرسش از پرسش‌های سطح درک در این زیرمقوله قرار گرفته است.

۵۵- شما هم مانند شاعر، شهید را با یک جمله زیبا توصیف کنید. (ششم، ص: ۸۱)

۵۶- در مصراع «به گیتی به از راستی پیشه نیست»، خوانش دو واژه «به» چگونه است؟ (ششم، ص: ۱۰۵)

### ۶. ۵. ۴. واکنش به تصویر

در این زیرمقوله از دانش‌آموزان انتظار می‌رود تا احساسات‌شان را نسبت به توانایی هنری نویسنده در به‌کارگیری تصویرها یا طراحی آن‌ها ابراز نمایند. تنها یک پرسش از مجموع پرسش‌ها در این زیرمقوله قرار گرفته است.

۵۷- شما کدام یک از نقاشی‌ها را انتخاب می‌کنید؟ (چهارم، ص: ۱۴)

از میان ۳۹۴ پرسش بررسی‌شده‌ی کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی، ۴ پرسش (مثال ۵۸) یافت شد که تحت پوشش هیچ‌کدام از سطوح و زیرمقوله‌های مختلف طبقه‌بندی برت قرار نگرفت. مؤلفان در این ۴ پرسش، خوانش صحیح جملاتی را که از طریق علائم و اصول نشانه‌گذاری مشخص شده‌اند، به عنوان سؤال طراحی نموده‌اند. مؤلف یا نویسنده برای نشان دادن حالات درونی (تعجب، مکث، امر و ...) از مجموعه علائمی تحت عنوان اصول و علائم نشانه‌گذاری به جای مواردی چون تکیه و آهنگ در زبان گفتاری بهره می‌برد. چنین نشانه‌گذاری باعث می‌شود خواننده به‌خصوص خواننده‌ی مبتدی (دانش‌آموزان دوره‌ی ابتدایی) صحیح‌تر و با سهولت بیشتری نوشته‌ها را بخوانند و مفاهیم آن را راحت‌تر درک نمایند (Zandi, 2015, p. 81).

۵۸- با توجه به نشانه‌گذاری‌ها، خواندن کدام یک صحیح است؟ (ششم، ص: ۳۱)

لاف از سخن، چو در توان زد آن خشت بود که، پر توان زد

لاف از سخن چو در، توان زد آن خشت بود که پر، توان زد

### ۷. تحلیل داده‌ها

تقریباً همه نوع پرسش (پرسش‌واژه‌دار، بلی/ خیر، درست/ نادرست، چهارگزینه‌ای و نوع دیگر) در درک مطلب کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی طراحی شده است. همان‌طوری که در جدول ۲، مشاهده می‌شود، پرسش‌های پرسش‌واژه‌دار بیشترین نوع پرسش‌های درک مطلب هر سه کتاب را تشکیل می‌دهد و به دنبال آن‌ها پرسش‌های درست/ نادرست، نوع دیگر، چهارگزینه‌ای و بلی/ خیر به ترتیب از بیشترین فراوانی برخوردار

هستند. همچنین پرسش‌های از نوع درست/ نادرست در کتاب ششم ابتدایی و پرسش‌هایی از نوع بلی/ خیر در کتاب چهارم ابتدایی طراحی نشده است.

پس از دسته‌بندی پرسش‌های درک‌مطلب کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی در چارچوب طبقه‌بندی برت، مشخص گردید که از مجموع ۳۹۴ پرسش درک‌مطلب سه کتاب درسی، تنها چهار پرسش خارج از چارچوب این طبقه‌بندی قرار دارد که برای خوانش صحیح جمله‌ها یا ابیات طراحی شده‌اند. ۳۹۰ پرسش مورد بررسی دیگر در زیرمقوله‌های مختلف پنج سطح طبقه‌بندی برت قرار گرفتند که فراوانی و درصد آن‌ها در جدول ۳، نمایش داده شده است.

همان‌طور که در جدول ۳، مشاهده می‌گردد، توزیع پرسش‌های کتاب‌های درسی در پنج سطح طبقه‌بندی برت یکسان نبوده است و سطح بیانی، سطح غالب یافته‌های تحقیق حاضر را به خود اختصاص داده است. فراوانی بالای پرسش‌های کتاب‌های فارسی هر سه پایه‌ی تحصیلی دوره‌ی دوم ابتدایی در سطح بیانی، نشان‌دهنده‌ی آن است که اکثریت پرسش‌ها (۶۴٫۱۰ درصد) در پایین‌ترین سطح درک‌مطلب قرار گرفته‌اند. بالاترین فراوانی با ۷۳ درصد به پرسش‌های بیانی کتاب پایه‌ی پنجم ابتدایی تعلق دارد و پایین‌ترین فراوانی این سطح مربوط به پایه‌ی ششم ابتدایی می‌باشد که ۴۳ درصد است. سطح استنباط بعد از سطح بیانی، از بیشترین فراوانی پرسش‌های کتاب‌های درسی برخوردار است. در سطح استنباط، بالاترین فراوانی با ۴۱ درصد به پرسش‌های کتاب پایه‌ی ششم ابتدایی اختصاص یافته است و پایین‌ترین فراوانی این سطح، به کتاب پایه‌ی پنجم تعلق دارد که ۱۵ درصد می‌باشد. سه سطح دیگر طبقه‌بندی برت (سطوح درک، ارزشیابی و بازمانده‌ی) درصد اندکی از پرسش‌های کتاب‌های فارسی را دربردارند.

برخی از زیرمقوله‌های پنج سطح طبقه‌بندی برت از جمله زیرمقوله‌ی خلاصه کردن در سطح بازمانده‌ی، زیرمقوله‌های توالی و پیش‌بینی نتایج در سطح استنباط و زیرمقوله‌های داوری واقعیت یا تخیل و داوری کفایت و صحت در سطح ارزشیابی، هیچ پرسشی از پرسش‌های درک‌مطلب کتاب‌ها را تحت پوشش قرار نداده‌اند. همچنین زیرمقوله‌ی واکنش به تصویرها در سطح درک (تنها با یک پرسش از مجموعه پرسش‌های کتاب‌های فارسی)، از تعداد پرسش حداقلی برخوردار است.

برای مقایسه فراوانی پرسش‌های درک‌مطلب کتاب‌های فارسی سه پایه‌ی تحصیلی بر اساس طبقه‌بندی برت، از آزمون خی‌دو (کای اسکویر) استفاده گردیده است که نتایج آن در جدول ۴ و ۵ نشان داده شده است. میزان خی‌دو (۳۹/۳۰۸)، درجه‌ی آزادی (۸)، و ارزش  $p = (۰,۰۵)$ ، بیانگر آن است که به لحاظ آماری بین پرسش‌های درک‌مطلب کتاب‌های فارسی سه پایه‌ی تحصیلی در دوره‌ی دوم ابتدایی تفاوت معناداری وجود دارد ( $p=۰,۰۵$ ). همچنین با توجه به آزمون وی کرامر  $۰,۲۲۴$  (جدول ۵) که شدت رابطه را نشان می‌دهد، می‌توان گفت در تعیین اختلاف پرسش‌های درک‌مطلب کتاب‌ها در بین سه پایه‌ی تحصیلی دوره‌ی دوم

ابتدایی با یکدیگر، رابطه‌ی معناداری وجود دارد. فراوانی بیشتر پرسش‌های درک مطلب کتاب فارسی ششم در دو سطح استنباط و درک، نسبت به پرسش‌های کتاب چهارم و پنجم و همچنین برابری تقریبی فراوانی پرسش‌های سطح ارزشیابی در کتاب‌های فارسی هر سه پایه، حاکی از آن است که با ارتقاء دانش‌آموزان به پایه‌ی بالاتر و افزایش رشد شناختی و زبانی آن‌ها، سطح طراحی پرسش‌های درک مطلب نیز بالاتر رفته است که البته امری طبیعی و قابل پیش‌بینی بوده است.

جدول ۳. فراوانی پرسش‌های درک مطلب کتاب‌های فارسی طبق طبقه‌بندی برت

| جمع         |           | ششم          |           | پنجم          |           | چهارم         |           | پایه                                |              |
|-------------|-----------|--------------|-----------|---------------|-----------|---------------|-----------|-------------------------------------|--------------|
| تعداد       | % و تعداد | تعداد        | % و تعداد | تعداد         | % و تعداد | تعداد         | % و تعداد | عملکردها                            | سطح          |
| ۷۲          |           | ۳            |           | ۴۲            |           | ۲۷            |           | تشخیص یا بازگویی جزئیات             | بیانی        |
| ۷۵          |           | ۱۱           |           | ۳۷            |           | ۲۷            |           | تشخیص یا بازگویی ایده‌ی اصلی        |              |
| ۱۲          | ۲۵۰       | ۴            | ۴۳        | ۴             | ۱۱۵       | ۹۲            | ۶۸٫۶۵ %   | تشخیص یا بازگویی توالی رویدادها     |              |
| ۳۵          | ۶۴٫۱۰ %   | ۱۱           | ۴۳٫۴۳ %   | ۱۵            |           | ۹             |           | تشخیص یا بازگویی مقایسه             |              |
| ۴۶          |           | ۱۰           |           | ۱۵            |           | ۲۱            |           | تشخیص یا بازگویی روابط علت و معلول  |              |
| ۱۰          |           | ۴            |           | ۲             |           | ۴             |           | تشخیص یا بازگویی ویژگی‌های شخصیت    |              |
| ۴           |           | -            |           | ۳             |           | ۱             |           | طبقه‌بندی نمودن                     | بازسازماندهی |
| ۴           | ۱۱        | ۱            | ۱٫۱۰ %    | ۲             | ۷         | ۳             | ۲٫۲۳ %    | طرح‌کلی دادن                        |              |
| -           | ۲٫۸۲ %    | -            |           | -             | ۴٫۴۵ %    | -             |           | خلاصه کردن                          |              |
| ۳           |           | -            |           | ۲             |           | ۱             |           | تلفیق نمودن                         |              |
| ۵           |           | ۲            |           | ۲             |           | ۱             |           | استنباط جزئیات پشتیبان              | استنباط      |
| ۱۳          |           | ۵            |           | ۳             |           | ۵             |           | استنباط ایده‌ی اصلی                 |              |
| -           |           | -            |           | -             |           | -             |           | استنباط توالی رویدادها              |              |
| ۲۱          | ۹۵        | ۷            | ۴۱        | ۶             | ۲۴        | ۳۰            | ۳۰        | استنباط مقایسه                      |              |
| ۳۴          | ۲۴٫۳۵ %   | ۱۸           | ۴۱٫۴۱ %   | ۸             | ۱۵٫۲۸ %   | ۸             | ۲۲٫۳۸ %   | استنباط روابط علت و معلول           |              |
| ۷           |           | ۳            |           | ۱             |           | ۳             |           | استنباط ویژگی‌های شخصیت داستان      |              |
| -           |           | -            |           | -             |           | -             |           | پیش‌بینی نتایج                      |              |
| ۱۵          |           | ۶            |           | ۴             |           | ۵             |           | تعبیر زبان استعاری                  |              |
| -           |           | -            |           | -             |           | -             |           | داوری واقعیت یا تخیل                | ارزشیابی     |
| ۹           | ۱۷        | ۳            | ۴         | ۳             | ۷         | ۶             | ۶         | داوری حقایق یا نظرات                |              |
| -           | ۴٫۳۵ %    | -            | ۴۰٫۴ %    | -             | ۴٫۴۵ %    | -             | ۴٫۴۷ %    | داوری کفایت و صحت                   |              |
| ۳           |           | -            |           | -             |           | ۳             |           | داوری تناسب                         |              |
| ۵           |           | ۱            |           | ۴             |           | -             |           | داوری ارزش، مطلوبیت و مقبولیت       |              |
| ۷           |           | ۵            |           | ۲             |           | -             |           | واکنش عاطفی به محتوا                | درک          |
| ۵           | ۱۷        | ۲            | ۱۰        | ۱             | ۴         | ۳             | ۳         | همزادپنداری یا شخصیت‌ها یا رویدادها |              |
| ۴           | ۴٫۳۵ %    | ۳            | ۱۰٫۱۰ %   | ۱             | ۲٫۵۴ %    | -             | ۲٫۲۳ %    | واکنش به کاربرد زبان توسط نویسنده   |              |
| ۱           |           | -            |           | -             |           | ۱             |           | واکنش به تصاویر                     |              |
| ۳۹۰ = ۱۰۰ % |           | ۹۹ = ۲۵٫۳۸ % |           | ۱۵۷ = ۴۰٫۲۵ % |           | ۱۳۴ = ۳۴٫۳۵ % |           | جمعو درصد                           |              |

جدول ۴. خلاصه فراوانی پرسش‌های درک‌مطلب کتاب‌های فارسی طبق طبقه‌بندی بَرت

| سطح          | پایه  |      | چهارم |      | پنجم  |      | ششم   |      | جمع  |
|--------------|-------|------|-------|------|-------|------|-------|------|------|
|              | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | تعداد | درصد | درصد |
| بیانی        | ۹۲    | ۶۸٫۸ | ۱۱۵   | ۷۳٫۲ | ۴۳    | ۴۳٫۴ | ۲۵۰   | ۶۴٫۱ |      |
| بازسازماندهی | ۳     | ۲٫۲  | ۷     | ۴٫۵  | ۱     | ۱    | ۱۱    | ۲٫۸  |      |
| استنباط      | ۳۰    | ۲۲٫۴ | ۲۴    | ۱۵٫۳ | ۴۱    | ۴۱٫۴ | ۹۵    | ۲۴٫۴ |      |
| ارزشیابی     | ۶     | ۴٫۵  | ۷     | ۴٫۵  | ۴     | ۴    | ۱۷    | ۴٫۴  |      |
| درک          | ۳     | ۲٫۲  | ۴     | ۲٫۵  | ۱۰    | ۱۰٫۱ | ۱۷    | ۴٫۴  |      |
| جمع و درصد   | ۱۳۴   | ۱۰۰  | ۱۵۷   | ۱۰۰  | ۹۹    | ۱۰۰  | ۳۹۰   | ۱۰۰  |      |

جدول ۵. نتایج آزمون خی دو (کای اسکویر) و ۷ کرامر

| متغیر مستقل    | متغیر وابسته    | خی دو (کای اسکویر) | درجه آزادی | سطح معناداری | ۷ کرامر | نمونه آماری N |
|----------------|-----------------|--------------------|------------|--------------|---------|---------------|
| طبقه‌بندی بَرت | پایه‌های تحصیلی | ۳۹٫۳۰۸             | ۸          | ۰٫۰۵         | ۰٫۲۲۴   | ۳۹۰           |

## ۸. نتیجه‌گیری

اگر در طراحی پرسش‌های درک‌مطلب کتاب‌های درسی، به تنوع پرسش‌ها و توزیع آن‌ها در سطوح مختلف شناختی توجه و دقت شود، برای دانش‌آموزان این فرصت ایجاد می‌شود تا تعامل بهتری با متن داشته باشند و ضمن درک مطالب، بتوانند به تفکر انتقادی لازم دست یابند. در همین راستا، پژوهش حاضر تلاش نموده است تا پرسش‌های درک‌مطلب کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی را در چارچوب طبقه‌بندی بَرت مطالعه نماید. یافته‌های این تحقیق نشان داد که پرسش‌های خواندن و درک‌مطلب کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی، هر پنج سطح طبقه‌بندی بَرت و اکثر زیرمقوله‌های آن‌ها را تحت پوشش قرار داده‌اند. به هر حال فراوانی توزیع پرسش‌های کتاب‌های درسی طبق سطوح و زیرمقوله‌های طبقه‌بندی مذکور، متفاوت بود. تعداد کمی از زیرمقوله‌های سطوح طبقه‌بندی بَرت، یا پرسشی از پرسش‌های کتاب‌های فارسی را دربرداشتند و یا این که از شمول حداقلی برخوردار بودند. نتایج این تحقیق با نتایج اکثر مطالعات پیشین (Aryati, 2007; Gordani, 2010; Hirai, 2014; Muayanadi, 2014) مطابقت دارد؛ زیرا این مطالعات نیز سهم پرسش‌های خواندن و درک‌مطلب، در بازتاب سطوح پایین‌تر حوزه‌ی شناختی را بیشتر از سطوح بالاتر آن گزارش داده‌اند.

هر چند طراحی پرسش در سطوح پایین‌تر درک‌مطلب، به‌ویژه در دوره‌ی ابتدایی سبب می‌شود که اطلاعات پایه‌ای دانش‌آموزان گسترش یابد و بستر مناسبی برای رشد تفکر و شناخت آن‌ها فراهم گردد؛ اما باید توجه داشت که هدف نهایی از فرایند یاددهی-یادگیری در مهارت خواندن، کمک به ارتقا توانایی‌های دانش‌آموزان در نیل به سطوحی نظیر استنباط، ارزشیابی و درک است. پرسش‌های طراحی‌شده در سطوح بالاتر حوزه‌ی

شناختی و درک مطلب، موجب می‌شود که دانش‌آموزان نه تنها درباره‌ی آنچه که نویسنده نوشته است، فکر کنند، بلکه مجبور می‌شوند تا درباره‌ی چرایی و چگونگی نوشته شدن آن مطالب نیز بیندیشند. از طرفی، هیچ‌کس معتقد نیست که همه‌ی پرسش‌های یک متن، طبق سطوح بالاتر حوزه‌ی شناختی طراحی گردد؛ زیرا سوق دادن دانش‌آموزان به سطوح بالاتر حوزه‌ی شناختی، به توانمندی و موفقیت آن‌ها در سطوح پایین‌تر بستگی دارد. سهولت پاسخ‌گویی صحیح به پرسش‌های طراحی‌شده در سطح بیانی، هم مشارکت دانش‌آموزان در فعالیت‌های کلاسی را بالا می‌برد و هم این‌که اعتماد بنفس آن‌ها را افزایش می‌دهد. بنابراین، تعادل در طراحی پرسش‌های درک مطلب کتاب‌های درسی، امری ضروری به نظر می‌رسد و پرسش‌های کتاب‌ها باید متناسب با رشد شناختی و زبانی دانش‌آموزان، همه سطوح شناختی را تحت پوشش قرار دهند.

تخصیص بخشی از پرسش‌های خواندن و درک مطلب به خوانش صحیح متن از طریق اصول و علائم نشانه‌گذاری در متن‌های کتاب‌های فارسی دوره‌ی دوم ابتدایی، نشانگر اهمیت این موضوع در نوشتار زبان فارسی است. همان‌طور که زندی (Zandi, 2015, p. 81) اشاره نموده است، آشناسازی دانش‌آموزان با جایگاه‌های مناسب انواع نشانه‌های زبان مکتوب در برنامه‌ی آموزش زبان فارسی، به‌ویژه در درس‌های جمله‌نویسی و انشا باید مورد توجه آموزگاران دوره‌ی ابتدایی قرار گیرد. اما بررسی تحقیقاتی که پرسش‌های خواندن و درک مطلب متون انگلیسی را مطالعه نموده‌اند (بخش پیشینه)، نشان می‌دهد که علائم نشانه‌گذاری در این پژوهش‌ها مورد بحث واقع نشده است و در طبقه‌بندی برت نیز این موضوع مورد توجه واقع نشده است. با توجه به نقش پراهمیت علائم نشانه‌گذاری در خوانش صحیح متون و جملات زبان فارسی، باید این علائم در تحلیل پرسش‌های خواندن و درک مطلب زبان فارسی، به‌عنوان یکی از زیرمقوله‌های سطوح پایین طبقه‌بندی خواندن و درک مطلب، در نظر گرفته شوند: الف- در سطح بیانی با زیرمقوله‌ای تحت عنوان: تشخیص یا بازگویی خوانش صحیح جملات از طریق علائم نشانه‌گذاری؛ ب- در سطح بازسازماندهی با زیرمقوله‌ای تحت عنوان: نشانه‌گذاری یک متن یا بخشی از آن با توجه به خوانش صحیح جملات.

مؤلفان و معلمان بر این امر واقف هستند که تا دانش‌آموزان به سطوح بالاتر شناخت رهنمون نگردند، نمی‌توانند از عهده درک متون سخت برآیند و از استنباط مسائل گوناگون در درس‌هایی مانند ریاضی، علوم و ... عاجز خواهند بود. بنابراین، اگر مؤلفان به گزینش و طراحی انواع پرسش‌های خواندن و درک مطلب و سازماندهی آن‌ها در سلسله‌مراتب حوزه‌ی شناختی عنایت و توجه ویژه دارند، معلمان نیز باید زمان لازم برای تفکر و پاسخ‌دهی به این پرسش‌ها را مد نظر داشته باشند. لازم است که آن‌ها فرصت کافی فراهم نمایند تا دانش‌آموزان روی چرایی و چگونگی مطالب تأمل کنند. همچنین معلمان نباید تنها به پرسش‌های کتاب اکتفا کنند، بلکه هر جا لازم دیدند، می‌توانند با توجه به توانش زبانی و سطح یادگیری دانش‌آموزان خود، به طراحی و تمرین پرسش‌های متنوع از لابه‌لای متون نوشتاری مبادرت ورزند تا به تحقق اهداف مهارت خواندن و درک مفاهیم سرعت ببخشند.



## فهرست منابع:

- تقیان، حسن، خدایی، ابراهیم، بازرگان، عباس، مقدم‌زاده، علی و کبیری، مسعود. (۱۳۹۷). ساخت آزمون خواندن برای دانش‌آموزان ششم ابتدایی با استفاده از انگاره‌ی سنجش شناختی تشخیصی. *بزهشنامه‌ی آموزش زبان فارسی به غیرفارسی‌زبانان*، ۱ (پیاپی ۱۵)، صص: ۳۰-۱.
- زندى، بهمن. (۱۳۹۴). روش تدریس زبان فارسی در دوره‌ی دبستان. تهران: سمت.
- مرعشی، سیدمنصور، هاشمی، سید جلال و مقیمی‌گسک، اعظم. (۱۳۹۱). تحلیل محتوای کتاب‌های درسی بخوانیم و بنویسیم و هدیه‌های آسمانی دوره‌ی ابتدایی بر اساس برنامه‌ی درسی فلسفه برای کودکان. تفکر و کودک، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۳ (۱)، صص: ۸۹-۶۹.
- نوریان، محمد. (۱۳۸۶). تحلیل محتوای کتاب‌های فارسی اول دبستان در ایران، *فصلنامه روان‌شناسی تحولی*، سال سوم، ش ۱۲، صص: ۳۶۶-۳۵۷.

## References:

- Anderson, L., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J., & Wittrock, M. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. (Abridged edition)*. New York: Addison Wesley Longman.
- Aryati, P. (2007). *An analysis of reading questions in English for junior high school students in Surakarta*. M A, Malang: Malang university.
- Baker, L., & Beall, L. (2009). Metacognitive processes and reading comprehension. In S.E. Israel, & G.G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (373-388). New York: Routledge.
- 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.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. New York: David MC Kay Company, Inc.
- Cook, G. (1997). Key Concepts in ELT: Schemas. *ELT Journal*, 51 (1): 28-40.
- Gordani, Y. (2010). An Analysis of English Textbooks Used at Iranian Guidance Schools in Terms of Bloom's Taxonomy. *The Journal of Asia TEFL*, 7(2), 249-278.
- Gunning, T. G. (2000). *Creating Literacy Instruction for All Children. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon*.
- Hirai, S. (2014). *A Study of language education based on the theories of bilingualism: the effectiveness of CALP-oriented teaching methodologies*. Report on study 23520699 Grants-in Aid for Scientific Research C. Japan Society for the Promotion of Science (JSPS).
- Jamieson, J., Jones, S., Kirsch, I., Mosenthal, P., & Taylor, C. (2000). *TOEFL 2000 Framework: A Working Paper* (TOEFL monograph No. 16). Princeton, NJ: Educational Testing system.
- Marashi, S., Hashemi, S., & Moghimi Gasak., A. (2013). Reading and Writing and Divine Gifts: Do the Textbooks Contain Features of Philosophy for Children Program? *Thinking & Child*, 3 (1), 69-89. [In Persian]
- Muayanah, M. (2014). Reading comprehension questions developed by English teachers of senior high schools in Surabaya. *Jurnal Sosial Humaniora*, 7 (1), 20-44.

- Morgan, N. & J. Saxon.** (1994). *Asking Better Questions*. Markham, ON: Pembroke.
- Noorian, M.** (2007). A content analysis of Iran's first grade literature textbooks. *Developmental Psychology*, 3(12), 357-366. [In Persian]
- Nuttal, C.** (1998). *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann.
- Scarborough, H. S.** (2001). Connecting early language and literacy to later reading (dis)abilities: Evidence, theory, and practice. In S.B. Neuman & D.K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research* (pp. 97 -110). New York, NY: Guilford Press.
- Sunggingwati, D.** (2001). *Reading Questions of Junior High School English Textbooks*. MA: Malang: Graduate Program of Malang University.
- Swaby, B. E. R.** (1984). *Teaching and Learning Reading: A Pragmatic Approach*. Boston, MA: Little Brown.
- Taghiyan, H., Khodayee, E., Bazergan, A., Moghaddamzadeh, A., & Kabiri, M.** (2018). Developing a Reading Test for Sixth Grade Students Using Cognitive Diagnostic Assessment Model. *Journal of Teaching Persian to Speakers of Other Languages*, 7 (1), 3-30. [In Persian]
- Umalusi.** (2010). *Maintaining Standards Report (Accounting, Business Studies, Economics, History, ) Overview*. S. Grussendorff. Pretoria: Umalusi.
- Widdowson, H. G.** (1993). *Learning Purpose and Language Use*. London: Oxford University Press.
- Zandi, B.** (2015). *Persian language teaching method in primary schools*. Tehran: SAMT. [In Persian]