

تحليل المستوى المعرفي لأسئلة كتاب "في القراءة العربية" في ضوء إطار تصنيف بلوم

Tahllil al-mustawā al-ma'rifi li-as'ilati kitāb "Fī al-Qirā'ah al-'Arabiyyah" fī daw'i iṭār taṣnīf Blūm

Cognitive Level Analysis of Fiil Qira'ah Al-'Arabiyyah Textbook Questions
Using Bloom's Taxonomy Framework

Zila Gustita, Agus Yasin, Alif Cahya Setiyadi

Universitas Darussalam Gontor

gustitazila@gmail.com, elyasien@unida.gontor.ac.id,

alif.setiyadi@unida.gontor.ac.id

الملخص

تؤدي مهام التقييم دوراً مهماً في تنمية القدرات المعرفية لدى الطلاب، لا سيما في تعليم مهارة القراءة باللغة العربية. ومع ذلك، لا تزال كثير من الكتب المدرسية لتعليم اللغة العربية تركز على المهارات المعرفية الدنيا، مما يحد من فرص التفكير النقدي والتحليلي لدى المتعلمين. تهدف هذه الدراسة إلى تحليل المستويات المعرفية المتضمنة في مهام التقييم بكتاب "فعل قراءة العربية" باستخدام إطار تصنيف بلوم المُنقَّح. واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي الكيفي بأسلوب تحليل المحتوى لتحليل جميع أنماط التمارين وبنود التقييم الواردة في الكتاب. وصُنِّفت البيانات إلى ست مستويات معرفية، وهي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع. وأظهرت النتائج أن معظم مهام التقييم تتركز في مستوى مهارات التفكير الدنيا (LOTS)، وبخاصة مستويي التذكر والفهم، بينما اقتصرَت نسبة صغيرة من المهام على مستوى التطبيق، في حين غابت مهارات التفكير العليا (HOTS)، التحليل والتقويم والإبداع، بشكل شبه كامل. وتشير هذه النتائج إلى أن الكتاب يُنمِّي بشكل أساسي مهارة الفهم القرائي الأساسية دون المهارات المعرفية العليا. وبناءً على ذلك، فإن دمج مهام تقييم موجهة نحو مهارات التفكير العليا أمر ضروري لتنمية التفكير النقدي والتحليلي والإبداعي لدى الطلاب في تعلُّم القراءة باللغة العربية.

الكلمات المفتاحية: المستويات المعرفية، تصنيف بلوم، بنود التقييم، الفهم القرائي للغة العربية، الكتب المدرسية لتعليم اللغة العربية

Abstract

Assessment tasks play a crucial role in developing students' cognitive abilities,

particularly in teaching Arabic reading skills. However, many Arabic language textbooks still focus predominantly on lower-order cognitive skills, thereby limiting learners' opportunities for critical and analytical thinking. This study aims to analyze the cognitive levels embedded in the assessment tasks of the textbook "*Fi'l Qirā'at al-'Arabiyyah*" using the Revised Bloom's Taxonomy framework. The study employed a descriptive qualitative method with a content analysis approach to examine all exercise types and assessment items in the textbook. The data were categorized into six cognitive levels: Remembering, Understanding, Applying, Analyzing, Evaluating, and Creating. The findings indicate that most assessment tasks are concentrated in Lower-Order Thinking Skills (LOTS), specifically at the Remembering and Understanding levels. Meanwhile, only a small proportion of the tasks are at the Applying level, whereas Higher-Order Thinking Skills (HOTS)—namely Analyzing, Evaluating, and Creating—are almost entirely absent. These results suggest that the textbook primarily fosters basic reading comprehension rather than higher-order cognitive skills. Consequently, integrating assessment tasks oriented toward higher-order thinking skills is essential to foster students' critical, analytical, and creative thinking in Arabic reading instruction.

Keywords: Cognitive levels, Bloom's Taxonomy, assessment items, Arabic reading comprehension, Arabic language textbooks.

المقدمة

تُعد الكتب المدرسية عنصراً أساسياً في العملية التعليمية، إذ لا تقتصر وظيفتها على كونها مصدراً للمواد التعليمية فحسب، بل تُعد أيضاً أداة تُشكّل جودة التعليم ونتائج التعلم. وفي سياق تعليم اللغة العربية في المرحلة الجامعية، تؤدي الكتب المدرسية دوراً بالغ الأهمية في تيسير تنمية الكفاءات اللغوية لدى الطلاب من خلال تمارين ومهام تقييم منظّمة. وتؤثر جودة هذه المهام تأثيراً كبيراً في تجربة تعلّم الطلاب، لأنها تحدد مدى انخراطهم المعرفي بالمادة الدراسية (Maghfiroh et al., ٢٠٢٤). ومن ثم، فإن فحص المتطلبات المعرفية المتضمنة في تمارين الكتب المدرسية أمرٌ ضروري لتقييم فاعلية المواد التعليمية والتأكد من أنها تدعم بالقدر الكافي النمو الفكري للطلاب. من أكثر الأطر شيوعاً في تحليل العمليات المعرفية ضمن التقييم التربوي تصنيف بلوم المُنقّح الذي اقترحه أندرسون وكراثول (Barkah Nur Fauziah et al., ٢٠٢١)، إذ يصنّف هذا الإطار الأنشطة المعرفية إلى ست مستويات هرمية، هي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع. ويوفر هذا التصنيف للمربين والباحثين أداة شاملة لتقييم ما إذا كانت الأنشطة التعليمية ومهام التقييم تحقق تدرجاً متوازناً من مهارات التفكير الدنيا (LOTS) إلى مهارات التفكير العليا (HOTS) (Sholihah & Astuti, ٢٠٢٥). ومن خلال هذا الإطار، يمكن فحص التعقيد المعرفي لتمارين الكتب المدرسية بشكل منهجي لتحديد مدى إسهامها في تنمية التفكير النقدي

والتحليلي والإبداعي لدى المتعلمين.

أظهرت الدراسات السابقة باستمرار وجود خلل في توزيع المستويات المعرفية داخل الكتب المدرسية التعليمية، وبخاصة في مواد تعليم اللغة العربية. فقد كشفت البحوث التي أُجريت على كتب اللغة العربية في مراحل تعليمية مختلفة عن هيمنة التمارين التي تستهدف استرجاع المعرفة والفهم، في حين ظلت المهام التي تتطلب التطبيق والتحليل والتقويم والإبداع نادرة نسبياً. كما أُبلغ عن نتائج مماثلة في مواد الفهم القرائي، حيث تركز معظم بنود التقييم على استرجاع المعلومات الصريحة بدلاً من تشجيع الطلاب على الانخراط في معالجة معرفية أعمق (Pinasti & Ernawati, ٢٠٢٦). وتُعدُّ هذه الاتجاهات مثيرة للقلق، وبخاصة في البيئات التعليمية المعاصرة التي تُولي اهتماماً متزايداً للتفكير النقدي ومهارات حل المشكلات والاستدلال التحليلي بوصفها كفاءات أساسية لخريجي الجامعات. وفي إطار برنامج تعليم اللغة العربية، تحتل مادة "فعل قراءة العربية" مكانة محورية في تنمية كفاءة الطلاب في القراءة باللغة العربية. وبخلاف مجرد فك رموز النصوص المكتوبة، يُتوقع من تعليم القراءة أن يُنمِّي قدرة المتعلمين على تفسير المعلومات النصية وتحليلها والتفاعل النقدي معها. غير أن فاعلية تعليم القراءة كثيراً ما تتقيد بضعف إتقان الطلاب لقواعد اللغة العربية ومفرداتها، مما يؤدي إلى التركيز بشكل أكبر على الفهم الحرفي (Ridlo et al., ٢٠٢٥). لذلك، يُعدُّ تقييم طبيعة مهام التقييم الواردة في المواد التعليمية أمراً حاسماً لتحديد ما إذا كانت تدعم تنمية المهارات المعرفية المتقدمة اللازمة في التعليم العالي.

وعلى الرغم من التركيز المتزايد على مهارات التفكير العليا في تعليم اللغة، لم يحظَ فحص الخصائص المعرفية لمهام التقييم المتضمنة في كتب القراءة العربية المستخدمة في السياق الجامعي إلا باهتمام محدود. وعلى وجه التحديد، ما زال هناك نقص في الأدلة التجريبية المتعلقة بمدى توافق تمارين "فعل قراءة العربية" مع الأهداف المعرفية المحددة في تصنيف بلوم المُنقَّح (Ainin, ٢٠٢٣). ومعالجة هذه الفجوة أمر مهم لضمان إسهام المواد التعليمية بفاعلية في تنمية محو الأمية النقدي ومهارات التفكير العليا لدى الطلاب.

وبناءً على ما سبق، تهدف هذه الدراسة إلى تحليل المستويات المعرفية المتمثلة في أنماط التمارين الواردة في كتاب "فعل قراءة العربية"، وهو كتاب مقرر يُستخدم في برنامج تعليم اللغة العربية. وباستخدام تصنيف بلوم المُنقَّح لأندرسون وكراتنول إطاراً تحليلياً، يصنف هذا البحث مهام التقييم وفق ستة أبعاد للعملية المعرفية، وهي: التذكر (C١)، والفهم (C٢)، والتطبيق (C٣)، والتحليل (C٤)، والتقويم (C٥)، والإبداع (C٦) (Silaban et al., ٢٠٢٥). ويُؤمل أن تسهم نتائج هذه الدراسة في تطوير مواد تعليم اللغة العربية من خلال تقديم رؤى حول توزيع المتطلبات

المعرفية داخل تمارين الكتاب المدرسي، وتقديم توصيات لتطوير ممارسات تقييم أكثر توازناً وتحدياً معرفياً في التعليم العالي.

منهجية البحث

اعتمدت هذه الدراسة المنهج الوصفي الكيفي باستخدام تحليل المحتوى بوصفه المنهج الأساسي. واعتُبر تحليل المحتوى الأسلوب الأنسب للفحص المنهجي للمتطلبات المعرفية المتضمنة في أنماط التمارين الواردة في كتاب "فعل قراءة العربية". واسترشد التحليل بتصنيف بلوم المُنقَّح الذي وضعه أندرسون وكراتوول، والذي يوفر إطاراً شاملاً لتصنيف العمليات المعرفية عبر مستويات التفكير المختلفة.

وتكوّن مصدر البيانات من جميع بنود التقييم الواردة في كتاب "فعل قراءة العربية"، وهو كتاب مقرر يُستخدم في برنامج تعليم اللغة العربية. وشملت وحدات التحليل التوجيهات التعليمية، وأسئلة الفهم، والمهام التعليمية المتضمنة في الكتاب. وفُحص كل بند لتحديد العملية المعرفية التي يستدعيها ومستوى التفكير الذي يُراد تقييمه. وجمعت البيانات من خلال تحليل الوثائق، إذ تضمنت هذه العملية تحديد جميع بنود التمارين الواردة في الكتاب وحصرها وتصنيفها تصنيفاً منهجياً. وبعد ذلك، قُيِّم كل بند وفق الأبعاد المعرفية لتصنيف بلوم المُنقَّح، وهي: التذكر (C1)، والفهم (C2)، والتطبيق (C3)، والتحليل (C4)، والتقييم (C5)، والإبداع (C6).

وأُجري الإجراء التحليلي على عدة مراحل: أولاً، اختُرلت البيانات بتجميع بنود التقييم المتشابهة الخصائص في أنماط تمارين متميزة. ثانياً، حُدِّدت الأفعال الإجرائية والمتطلبات المعرفية المتضمنة في كل نمط من أنماط التمارين وفُحصت. ثالثاً، صُنِّفت الأنماط المحددة وفق المستويات المعرفية المقابلة في تصنيف بلوم المُنقَّح. رابعاً، حُسبت تكرارات كل مستوى معرفي لتحديد التوزيع الإجمالي للمتطلبات المعرفية الممثلة في الكتاب. وأخيراً، فُسِّرَت النتائج للكشف عن الاتجاهات المعرفية السائدة التي تعززها التمارين في كتاب "فعل قراءة العربية".

ولتعزيز مصداقية التحليل وموثوقيته، استند في عملية التصنيف إلى المؤشرات الراسخة لتصنيف بلوم المُنقَّح، ودُعِّمت بالأدبيات العلمية ذات الصلة بتحليل المستوى المعرفي في تقييم اللغة العربية. وعُرضت النتائج بعد ذلك من خلال أوصاف سردية، وجداول ملخصة، وتمثيلات بالنسب المئوية؛ لتقديم صورة شاملة عن التوزيع المعرفي لمهام التقييم داخل الكتاب المدرسي.

نتائج البحث ومناقشتها

تصنيف أنماط التمارين وفق مستويات التفكير الدنيا والعليا

كشف تحليل بنود التقييم الواردة في كتاب "فعل قراءة العربية" أن الكتاب يركز في الغالب على مهارات التفكير الدنيا (LOTS)، وبخاصة على مستويي التذكر (C1) والفهم (C2). فمعظم التمارين مصممة لتقييم قدرة الطلاب على استرجاع المفردات، وفهم المعلومات النصية على المستوى الحرفي، وتحديد الأفكار المذكورة صراحة داخل نصوص القراءة. وقد حُدِّدت مهام مصنَّفة في مستوى التطبيق (C3) في عدد من التمارين التي تتطلب من الطلاب استخدام مفردات أو تراكيب لغوية في سياقات جديدة. وعلى الرغم من أن هذه الأنشطة تُظهر درجة من الانخراط المعرفي تتجاوز مجرد الاسترجاع والفهم، فإنها تظل ذات طابع إجرائي في الغالب. وفي المقابل، كانت المهام الممثلة لمهارات التفكير العليا (HOTS)، التحليل (C4) والتقويم (C5) والإبداع (C6)، نادرة التمثيل في الكتاب (Meliala, ٢٠٢٣). ويُعرض تصنيف أنماط التمارين وفق تصنيف بلوم المُنقَّح في الجدول ١.

الجدول ١. تصنيف أنماط التمارين وفق المستويات المعرفية

الرقم	نمط التمرين	مثال على السؤال	المستوى المعرفي	الفئة
١	قراءة النص وفهمه	أ. اقرأ هذا النص بضبط كامل وافهمه!	C2 (الفهم)	LOTS
٢	الإجابة عن أسئلة الفهم المتعلقة بالنص	ب. أجب عن الأسئلة الآتية! ما...، كيف...، اذكر...، هل...، على أي...	C2 (الفهم)	LOTS
٣	الإجابة بنعم أو لا مع الاستشهاد بدليل من النص	ج. أجب عن الأسئلة التالية بنعم أو بلا مع ذكر عبارة أو جملة من النص، توضح جوابك	C1 (التذكر)	LOTS
٤	تحديد معاني الكلمات باستخدام المعجم	د. انظر إلى النص السابق، ثم حدّد معناها المناسب مستعيناً بالمعجم!	C3 (التطبيق)	LOTS
٥	شرح معاني المفردات وتكوين جمل مفيدة	هـ. وضح معنى الكلمات الآتية! ثم ضعها في جملة مفيدة من عندك!	C3 (التطبيق)	MOTS
٦	تكوين جمل وفق نمط لغوي معطى	و. كوّن جملة مثل الجملة الآتية باستخدام الكلمة التي تحتها خط!	C3 (التطبيق)	MOTS

٧	تلخيص النص وعرضه شفهيًا	ز. لخص النص السابق بتعبير من عندك! ثم تحدث عنه أمام زملائك في الفصل!	C٤ (التحليل)	HOTS
---	-------------------------	--	--------------	------

تشير النتائج إلى أن التوزيع المعرفي للتمارين في كتاب "فعل قراءة العربية" يتركز بشدة في المستويات الدنيا من تصنيف بلوم، بينما لا يصل إلى فئتي مهارات التفكير المتوسطة والعليا إلا عدد محدود من المهام. ويشير هيمنة التمارين الموجهة نحو مهارات التفكير الدنيا إلى أن ممارسات التقييم المتضمنة في الكتاب تُعطي الأولوية للفهم الأساسي واسترجاع المعلومات بدلاً من تعزيز الانخراط المعرفي الأعمق للطلاب مع النصوص العربية.

ويتسق هذا النمط مع دراسات سابقة في تعليم اللغة العربية. فقد أفاد تمام وعينين (٢٠٢٣, Tamam & Ainin) بأن مهام التقييم في كتب اللغة العربية تهيمن عليها بشكل عام العمليات المعرفية الدنيا، في حين تظل أنشطة التفكير العليا ممثلة تمثيلاً ضئيلاً. كما وجد ميلاليا (٢٠٢٣, Meliala) أن المحتوى الموجه نحو مهارات التفكير العليا في تمارين اللغة العربية ما زال محدوداً نسبياً. علاوة على ذلك، شددت شليحة وأستوتي (٢٠٢٥, Sholihah & Astuti) على أهمية توظيف تصنيف بلوم المنقح إطاراً تقييمياً لفحص جودة أدوات تقييم اللغة العربية وصرامتها المعرفية.

وتتفق هذه النتائج أيضاً مع ما توصلت إليه فوزية وسيهابودين وسوفيان (Fauziah, ٢٠٢٠, Syihabudin, & Sopian) من أن أدوات تقييم اللغة العربية الموجهة نحو مهارات التفكير العليا ما زالت بحاجة إلى مزيد من التطوير لتعزيز القدرات المعرفية العليا لدى المتعلمين بفاعلية. وبالمثل، أظهرت دراسة أمان وسوغيرما وزليحة (٢٠٢٤, Aman, Sugirma, & Zulacha) أهمية دمج تصنيف بلوم في تقييم اللغة العربية بوصفه وسيلة لتعزيز النمو المعرفي، في حين أكد براستيتو ومأمونة على ضرورة أدوات التقييم القائمة على مهارات التفكير العليا لإرساء ممارسات تقييمية أكثر صرامة ومنهجية وتحدياً فكرياً في تعليم اللغة العربية.

ويُعدُّ وجود عدد من المهام المصنَّفة في مستوى التطبيق (C٣) مؤشراً على أن الكتاب بدأ يتضمن أنشطة تشجع الطلاب على استخدام المفردات والتراكيب اللغوية في سياقات جديدة، وهو ما يعكس مجهوداً أولياً لتجاوز الاسترجاع البسيط نحو الاستخدام العملي للمعرفة اللغوية. غير أن نسبة هذه المهام تظل محدودة نسبياً، مما يحث من إسهامها في تنمية القدرات المعرفية المتقدمة، ويشير إلى أن تصميم التقييم في تعليم "القراءة" ما زال بحاجة إلى ابتكار جوهري يتماشى مع متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين. ويدعم هذا الاستنتاج ما ذهب إليه مولانا (٢٠٢٢, Maulana)

من ضرورة تطبيق تصنيف بلوم المُنقَّح تدريجيًّا في تعليم اللغة بحيث يتقدم المتعلمون بشكل منهجي من الفهم الأساسي إلى الأداء المعرفي الأعلى.

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة الغياب شبه التام لمهام التقييم الممثلة للمستويات العليا من تصنيف بلوم المُنقَّح، وهي التحليل (C4) والتقييم (C5) والإبداع (C6). وإن لم يكن مطلقاً ما يُطلب من الطلاب فحص الحجج النصية نقدياً، أو تقييم وجهات النظر البديلة، أو استنتاج المعاني الضمنية، أو توليد أفكار أصيلة انطلاقاً من مواد القراءة. وبذلك يميل تعليم "القراءة" إلى التركيز على الفهم النصي أكثر من تنمية محو الأمية النقدي والاستدلال المستقل لدى الطلاب. ويتفق هذا مع ما توصل إليه سيلابان وآخرون (Silaban et al., ٢٠٢٥) من أن الأنشطة التعليمية في كتب اللغة العربية تتركز إلى حد كبير في مستويي الفهم والتطبيق، بينما تظل المهام المعرفية العليا ممثلة تمثيلاً غير متناسب.

ومن منظور تربوي، تؤدي مهارة "القراءة" دوراً محورياً في تنمية قدرة الطلاب على فهم المعلومات وتفسير المعنى وبناء المعرفة انطلاقاً من نصوص عربية متنوعة. ولذلك ينبغي أن تُصمَّم مهام التقييم ليس فقط لقياس الفهم النصي، بل أيضاً لتحفيز التفسير والحجاج والتقييم النقدي. وقد يتخذ دمج الأنشطة الموجهة نحو مهارات التفكير العليا أشكالاً متعددة، منها: التحليل النصي، وتحديد الأفكار الرئيسة الضمنية، ومقارنة وجهات نظر الكتاب، وتقييم الحجج، وصياغة استجابات مبنية على الأدلة إزاء مواد القراءة. وقد شددت فتريا وبارورة (Fitria & Baroroh, ٢٠٢٣) على ضرورة دمج مهارات التفكير العليا في نظم تقييم اللغة العربية لمواءمة الممارسات التعليمية مع متطلبات التعليم في القرن الحادي والعشرين، إذ يزداد تركيز التعليم العالي المعاصر على التفكير النقدي والإبداع والتواصل وحل المشكلات بوصفها كفاءات جوهرية.

وإجمالاً، تُظهر النتائج أن التوزيع المعرفي للتمارين في كتاب "فعل قراءة العربية" ما زال يميل بشدة نحو مهارات التفكير الدنيا، مع تمثيل محدود لفئة التفكير المتوسط، وتمثيل ضئيل جداً للعمليات المعرفية العليا. ويؤكد هذا الخلل الحاجة إلى دمج أكثر تعمداً لمهام التقييم الموجهة نحو مهارات التفكير العليا، بما يضمن أن تعليم "القراءة" يدعم التنمية الشاملة لمهارات التفكير النقدي والتحليلي والإبداعي لدى الطلاب.

إن الاختصار على قياس الفهم والاسترجاع في تدريس نصوص المطالعة يعيق المتعلم عن بلوغ النضج الفكري المطلوب؛ إذ يقتضي التخطيط التربوي السليم للمناهج تدرُّج المتعلم من استيعاب المعلومات العامة وإدراك العلاقات النصية البسيطة إلى مستويات معرفية أكثر تعقيداً، في مقدمتها التحليل، حيث يُدرَّب الطالب على تفكيك البنى المركبة للنص وفحص الروابط بين

عناصره، ثم الارتقاء إلى مستوى التركيب الذي يمكنه من إعادة بناء الأفكار وتشكيل رؤى جديدة مغايرة لما ورد في النص المقروء، وصولاً إلى مستوى التقويم وإصدار الأحكام النقدية، بما يمهد لمرحلة الابتكار وتوليد المعرفة بصورة مستقلة (شوق، د.ت، ص. ٣٦٩-٣٧٠).

ومن ثم، فإن تقويم مهارة القراءة لا ينبغي أن ينحصر في قدرة المتعلم على استرجاع المعلومات الصريحة الواردة في النص، وإنما ينبغي أن يتدرج إلى قياس قدرته على تحليل بنية النص، واكتشاف العلاقات بين أفكاره، واستنتاج المعاني الضمنية، وإعادة بناء الأفكار، ثم تقويمها وإصدار الأحكام المبنية على الأدلة. ويجعل هذا التدرج عملية التقويم أكثر اتصالاً بالأهداف المعرفية العليا للتعلم، ويحول القراءة من نشاط يركز على استيعاب المعلومات واسترجاعها إلى عملية معرفية تتطلب الفهم والتحليل والاستدلال والتقويم.

تتقاطع هذه الرؤية مع ما كشفت عنه الدراسات التقييمية لأسئلة المناهج والاختبارات من وجود خلل ملحوظ في توزيع المستويات المعرفية؛ إذ تستحوذ أسئلة التذكر والفهم المباشر على النسبة الغالبة من الأنشطة التعليمية، في حين تتضاءل بصورة حادة الأسئلة التي تقيس القدرات العقلية العليا، ولا سيما التحليل والتقويم (محمود، د.ت، ص. ١٥٣-١٦٣). وتوضح الدراسات المقارنة أن التركيز المفرط على مستويات الاسترجاع يكرس النمطية في التعلم، ويحرم الطلاب من ممارسة مهارات التفكير التجريدي والحلول الابتكارية للمشكلات التي تطرحها النصوص (محمود، د.ت، ص. ١٦١-١٦٢).

وعليه، فإن طبيعة الأسئلة المستخدمة في تقويم مهارة القراءة تؤدي دوراً مباشراً في تحديد نوعية التعلم الذي يمارسه الطالب؛ فإذا كانت غالبية الأسئلة تدور حول التذكر والفهم المباشر، فإن المتعلم يميل إلى التعامل مع النص بوصفه مجموعة من المعلومات التي ينبغي حفظها واسترجاعها، بدلاً من التعامل معه بوصفه مادة للتفكير والتحليل والنقد. ومن هنا تصبح إعادة النظر في توزيع المستويات المعرفية داخل الاختبارات ضرورة تربوية لضمان اتساق التقويم مع مخرجات التعلم المستهدفة.

يرتبط أداء المتعلمين ارتباطاً وثيقاً بنوعية المهام التقييمية الموجهة إليهم؛ فحينما تركز أسئلة القراءة على قياس الحفظ والاستظهار، ينصرف جهد الطالب نحو حفظ الجزئيات بدلاً من ممارسة النقد والتحليل والمقارنة (السيد، د.ت، ص. ١٠٨). ويؤدي هذا التوجه إلى تحويل عملية التقويم من أداة تشخيصية لتطوير التفكير وتغيير السلوك المعرفي إلى مجرد وسيلة تحصيلية عابرة ترتبط بالاختبارات، وتفتقر إلى بناء ملكة الاستدلال النقدي والعمق المعرفي لدى الدارس (السيد، د.ت، ص. ١٠٤-١٠٨).

وبناءً على ذلك، فإن السؤال التقويمي لا يمثل مجرد أداة لقياس ما تعلمه الطالب، بل يسهم كذلك في توجيه الطريقة التي يتعلم بها. فإذا كان المطلوب منه دائماً أن يذكر أو يعرف أو يسترجع، فسيتجه غالباً إلى الحفظ والاستظهار، أما إذا طُلب منه أن يحلل ويعلل ويقارن ويستنتج ويقوم، فإن طبيعة تعلمه ستتجه بصورة أكبر نحو التفكير العميق والتفاعل النشط مع النص. ومن ثم، فإن تطوير أسئلة القراءة ينبغي أن يُنظر إليه بوصفه جزءاً من تطوير عملية التعلم ذاتها، لا مجرد إجراء فني متعلق ببناء الاختبار.

إن تعليم مهارات اللغة العربية، وفي مقدمتها مهارة القراءة، لا ينبغي أن يقف عند حدود الإدراك اللفظي السطحي، بل يُعد مدخلاً أساسياً للنمو الفكري الشامل، وتوسيع الخيال، وإعمال العقل (الحازمي، د.ت، ص. ٤٨٨-٤٩١). وتوفر النصوص اللغوية الثرية بيئة خصبة لصقل قدرات التفكير المتعددة، كالاستنباط، والاستقراء، والتحليل البلاغي، وإصدار الأحكام القيمية والجمالية المتوازنة، مما يبرز الحاجة إلى تضمين مهام قرائية تتجاوز المعنى المباشر وتقرأ ما وراء السطور، وتنمي التفكير التأملي المستقل (الحازمي، د.ت، ص. ٤٨٨-٤٩٠).

ومن هذا المنطلق، فإن تدريس القراءة في اللغة العربية يمكن أن يتجاوز مجرد تدريب المتعلم على فهم المفردات والجمل واستخراج المعلومات الظاهرة إلى توظيف النص في تنمية عمليات عقلية أكثر عمقاً، كاستشاف المقاصد، وتحليل العلاقات، والاستدلال على المعاني غير المباشرة، والموازنة بين الأفكار، وإصدار الأحكام المعللة. وبذلك تصبح مهارة القراءة وسيلة لتنمية اللغة والتفكير في آن واحد، ويغدو النص القرائي مجالاً لممارسة العمليات العقلية العليا بدل أن يكون مجرد وعاء للمعلومات التي يُطلب من المتعلم استرجاعها.

ولمعالجة القصور في مهارات التفكير العليا، تبرز أهمية تطبيق التقويم البنائي المستمر المصاحب لعملية تدريس القراءة، بوصفه أداة للتصحيح الذاتي تسهم في تشخيص جوانب الضعف في المعالجة المعرفية للنصوص (مدكور، د.ت، ص. ٢٦٦). ويوفر هذا النمط من التقويم تغذية راجعة تمكن المعلم من تعديل أساليب التدريس وصياغة الأنشطة، كما تمنح المتعلم رؤية واضحة لتطوير استراتيجيات الفهم النقدي، وتجاوز مجرد تلقي النص إلى إعادة تحليله وتقويمه بفاعلية (مدكور، د.ت، ص. ٢٦٦؛ السيد، د.ت، ص. ١٠٦).

وتظهر أهمية التقويم البنائي بصورة خاصة في تعليم القراءة؛ إذ لا ينتظر المعلم نهاية الوحدة أو الاختبار النهائي لاكتشاف مستوى المتعلم، بل يتابع مراحل فهمه للنص بصورة مستمرة، ويكشف مواضع الضعف في الاستيعاب والتحليل والاستنتاج، ثم يقدم التوجيه المناسب لمعالجة هذه الجوانب. ومن شأن ذلك أن يجعل التقويم جزءاً من عملية التعلم نفسها، لا مرحلة منفصلة

عنها، وأن يساعد على الانتقال التدريجي بالمتعلم من الفهم الأولي للنص إلى مستويات أكثر تقدماً من التحليل والاستدلال والتقويم.

يتطلب التحول نحو تنمية مهارات التفكير العليا إعادة صياغة التعبيرات اللفظية والتعليمات المصاحبة لأسئلة القراءة؛ بحيث يتم الانتقال من أسئلة الاسترجاع المباشر، مثل: «اذكر»، و«عرف»، و«متى»، إلى أسئلة تستثير العمليات الذهنية الأكثر تعقيداً (محمود، د.ت، ص. ١٥٩-١٦٠). ويتأتى ذلك من خلال استخدام صيغ تدفع نحو التحليل، مثل السؤال عن الدوافع والنتائج والعلاقات والأسباب، وصيغ التركيب والتصميم، فضلاً عن صيغ التقويم وإبداء الرأي المبرهن، مثل: «ما رأيك؟»، و«هل توافق؟»، و«أي الحلين أفضل؟»، بما يضمن ملائمة التقييم لمتطلبات التفكير النقدي (محمود، د.ت، ص. ١٥٨-١٦٠).

وبذلك لا تكون عملية تطوير أسئلة القراءة مجرد تغيير شكلي في ألفاظ السؤال، وإنما انتقالاً في طبيعة العملية العقلية التي يُطلب من المتعلم ممارستها. فالسؤال الجيد هو الذي يدفع الطالب إلى العودة إلى النص، وتحليل معانيه، وربط عناصره، واستنتاج ما وراء عباراته، ثم بناء إجابة يمكن الدفاع عنها بالأدلة والشواهد النصية. ويمكن، بناءً على ذلك، الانتقال بأسئلة مهارة القراءة من المستويات الدنيا إلى المستويات العليا بصورة تدريجية؛ فتبدأ بأسئلة التذكر التي تستهدف ما ذكره الكاتب ومن ومتى، ثم أسئلة الفهم التي تتناول المقصود بالعبارة والفكرة الرئيسة، ثم أسئلة التحليل التي تبحث في العلاقات بين الأفكار والدوافع والأسباب، تليها أسئلة الاستنتاج التي تستثير قدرة المتعلم على استنباط النتائج من النص، ثم أسئلة التقويم التي تطلب منه اتخاذ موقف من فكرة الكاتب وتبرير موقفه بالأدلة، وصولاً إلى أسئلة التركيب والابتكار التي تطلب منه اقتراح حلول بديلة للمشكلة الواردة في النص أو إعادة صياغة الفكرة في صورة جديدة (محمود، د.ت، ص. ١٥٨-١٦٠).

وهذا التدرج يتيح بناء اختبار قرائي أكثر توازناً، يجمع بين قياس المستويات المعرفية الأساسية وقياس مهارات التفكير العليا، بدل الاختصار على الاسترجاع والفهم المباشر. كما يسهم في جعل الاختبار أكثر قدرة على الكشف عن طبيعة المعالجة العقلية التي يمارسها المتعلم أثناء تعامله مع النص.

العلاقة بين القراءة ومهارات التفكير العليا (HOTS)

تكشف المحاور السابقة أن تطوير تقويم مهارة القراءة يرتبط بصورة وثيقة بتطوير نوعية التفكير الذي يمارسه المتعلم أثناء تعامله مع النص. فالانتقال من أسئلة التذكر والفهم إلى التحليل والاستنتاج والتقويم والتركيب لا يمثل مجرد تنوع في أساليب الاختبار، بل يعكس انتقالاً من تصور

القراءة بوصفها عملية استرجاع للمعلومات إلى تصورها بوصفها عملية معرفية نشطة تتضمن الفهم العميق، والتحليل، والاستدلال، والنقد، وإنتاج الأفكار. وهذا يتفق مع التصور الذي يجعل تعلم اللغة العربية وسيلة للنمو الفكري وإعمال العقل، لا مجرد اكتساب للمفردات والتراكيب (الحازمي، د.ت، ص. ٤٨٨-٤٩١).

وعليه، فإن بناء اختبار مهارة القراءة في ضوء تصنيف المستويات المعرفية ينبغي أن يراعي التدرج من العمليات العقلية الدنيا إلى العمليات العقلية العليا، مع توفير نسبة مناسبة من الأسئلة التي تستثير التحليل والتقويم والاستنتاج والإبداع. وينبغي كذلك أن يصاحب ذلك تقويم بنائي مستمر وتغذية راجعة تساعد المتعلم على اكتشاف مواطن القوة والضعف في طريقة تعامله مع النص (مدكور، د.ت، ص. ٢٦٦).

ومن ثم، فإن جودة تقويم القراءة لا تقاس فقط بمدى قدرة الاختبار على الكشف عن فهم الطالب للمعلومات الصريحة، وإنما كذلك بقدرته على الكشف عن مدى تمكنه من قراءة ما وراء السطور، وتحليل بنية النص، واستنتاج المعاني، وتقويم الأفكار، وبناء موقف مستقل قائم على الأدلة. وبذلك يتحول تقويم مهارة القراءة من وسيلة لقياس الحفظ والاسترجاع إلى أداة تربوية تسهم في بناء التفكير العميق والنقدي، وتدعم انتقال المتعلم من استهلاك المعرفة إلى تحليلها وإعادة بنائها وتقويمها وإنتاج أفكار جديدة انطلاقاً منها.

الخاتمة

تشير نتائج هذه الدراسة إلى أن ممارسات التقييم المتضمنة في كتاب "فعل قراءة العربية" لا تزال تركز إلى حد كبير على قدرة الطلاب على فهم المعلومات على المستوى الحرفي واكتساب المعرفة المفرداتية الأساسية. ويشير هيمنة مهام مهارات التفكير الدنيا (LOTS) إلى أن المتعلمين يُشجَّعون بشكل أساسي على استرجاع المعلومات وإظهار الفهم الأساسي بدلاً من الانخراط في تفاعلات نقدية أو تحليلية أو تأملية مع النصوص العربية. وتثير هذه الاتجاهات قلقاً مهماً، وبخاصة في التعليم العالي، حيث يُتوقع من تعليم اللغة العربية أن ينمي قدرة الطلاب على تفسير طائفة واسعة من الخطابات النصية وتحليلها والاستجابة لها نقدياً.

وقد كشف التحليل أيضاً عن وجود عدد من المهام المصنفة في مستوى التطبيق (C3)، مما يدل على أن الكتاب بدأ في تضمين أنشطة تشجع الطلاب على استخدام المفردات والتراكيب في سياقات جديدة، غير أن نسبة هذه المهام ما زالت صغيرة نسبياً، وهو ما يحد من إسهامها في تنمية القدرات المعرفية المتقدمة.

وتتمثل أبرز نتائج هذه الدراسة في الغياب شبه التام لمهام التقييم الممثلة للمستويات العليا من تصنيف بلوم المُنقَّح، وهي التحليل (C4) والتقييم (C5) والإبداع (C6). فنادرًا ما يُطلب من الطلاب فحص الحجج النصية نقديًا، أو تقييم وجهات النظر البديلة، أو استنتاج المعاني الضمنية، أو توليد أفكار أصيلة مستمدة من مواد القراءة.

وبناءً على هذه النتائج، توصي الدراسة بضرورة إعادة النظر في تصميم مهام التقييم في كتاب "فعل قراءة العربية" بحيث تتضمن توزيعاً أكثر توازناً بين مهارات التفكير الدنيا والمتوسطة والعليا، بما يمكن الطلاب ليس فقط من فهم النصوص العربية فهماً دقيقاً، بل أيضاً من تحليلها وتقويمها وبناء المعرفة انطلاقاً مما يقرؤونه. وفي الختام، تؤكد هذه النتائج أهمية تصميم أدوات تقييم متوازنة معرفياً قادرة على دعم التنمية الشاملة لمهارات التفكير النقدي والتحليلي والإبداعي لدى الطلاب في تعليم القراءة باللغة العربية.

المراجع

- Aman, M Rizki Hi, Sugirma Sugirma, and Zulaeha Zulaeha. 2024. "Inovasi Penilaian Maharah Kitabah Dengan Pendekatan Taksonomi Bloom Pada Buku Pembelajaran Bahasa Arab Kelas X Terbitan Kementerian Agama Tahun 2020." *Loghat Arabi: Jurnal Bahasa Arab dan Pendidikan Bahasa Arab* 5(2): 273–290.
- Aziz, Arif Malik, Firdaus Atmajaya, Arizal Winanda Yusuf, and Acep Hermawan. 2024. "Pembelajaran Bahasa Arab Berbasis Higher Order Thinking Skills (HOTS) Dalam Membentuk Pembelajar Yang Kompeten." *Al-Fakkar* 5(1): 60–78.
- Barkah Nur Fauziah, Siti Anne, Abdul Hafidz Zaid, Ahmad Hidayatullah Zarkasyi, Ihwan Mahmudi, and Agus Yasin. 2021. "Analysis Of Textbook 'Aku Cinta Bahasa Arab': Cognitive of Taxonomy's Bloom." *Ijaz Arabi Journal of Arabic Learning* 4(2). doi:10.18860/ijazarabi.v4i2.10826.
- Fauziah, Indah Rahmi Nur, Syihabudin Syihabudin, and Asep Sopian. 2020. "Analisis Kualitas Tes Bahasa Arab Berbasis Higher Order Thinking Skill (HOTS)." *LISANUNA: Jurnal Ilmu Bahasa Arab dan Pembelajarannya* 10(1): 45–54.
- Fitria, Nurmala, and R Umi Baroroh. 2023. "Innovation of Assessment Techniques on Mahārah Kitābah in Arabic Textbooks Based on Higher-Order Thinking Skills (HOTS)." *Ta'lim Al-'Arabiyyah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab & Kebahasaaraban* 7(1): 14–28.
- Maghfiroh, Rodiatul, Abdul Malik Karim Amrullah, Wahidmurni Wahidmurni, and Mohammad Shohibul Anwar. 2024. "Analisis Latihan Soal Bahasa Arab Pada Buku Ajar Mahir Fi Lughoh Arabiyah Perspektif Taksonomi Bloom." *Al-Lahjah: Jurnal Pendidikan, Bahasa Arab, dan Kajian Linguistik Arab* 7(1): 759–766.
- Maulana, Rizal. 2022. "Analisis Capaian Pembelajaran Bahasa Arab Dengan Taksonomi Bloom Revisi." *Jurnal PTK Dan Pendidikan* 8(2).

Meliala, A Suranta Putra. 2023. "Muatan HOTS Pada Latihan Soal Buku Teks Bahasa Arab Kelas VI Madrasah Ibtidaiyah Kemenag." *Al Mumtaz: Indonesian Journal Islamic Education* 9(1): 65–78.

Pinasti, Retno, and Ernawati Ernawati. 2026. "Tingkatan Kognitif Soal Buku Cerdas Cergas Bahasa Indonesia Kelas X Berdasarkan Taksonomi Bloom (Revisi)." *DEIKTIS: Jurnal Pendidikan Bahasa dan Sastra* 6(2): 2154–2161.

Ridlo, Ubaid, et al. 2025. "Telaah Penyajian Materi Dan Teknik Evaluasi Buku Ajar Bahasa Arab Kelas X Madrasah Aliyah." *Al-Kilmah: Jurnal Pendidikan Bahasa Arab dan Humaniora* 4(2): 68–82.

Sholihah, Afifah Maratush, and Dwi Setyo Astuti. 2025. "Analisis Tingkat Kognitif Pada Soal Buku Teks IPA Kelas VII Berdasarkan Taksonomi Bloom (Revisi)." *Bioscientist: Jurnal Ilmiah Biologi* 13(1): 126–137.

Silaban, Ricky Alfredo, Insani Nurchintyawati, Effendi Effendi, Merla Madjid, Nurul Hidayah, Retno Wahyu Ningsih, Dini Annisha, et al. 2025. "Taksonomi Pendidikan." *Penerbit Mifandi Mandiri Digital* 1(02).

Tamam, Fityan Fikrut, and Moh Ainin. 2023. "Pola Soal-Soal HOTS Kitab Al-'Arabiyyah Bayna Yadaik Jilid 1–3." *Journal of Language Literature and Arts* 3(9): 1339–1354.

Yasmar, Renti, Siti Sulaikho, Muhammad Syahrul Munir, Imam Asrori, and Umi Machmudah. 2023. "Penerapan HOTS (Higher Order Thinking Skills) Dalam Eksplorasi Ide Pada Mata Kuliah Kitabah." *An Nabighoh* 25(2): 225–242.

الحازمي، خالد بن حامد. (د.ت.). الآثار التربوية لدراسة اللغة العربية (المجلد ١).
 السيد، عاطف. (د.ت.). التربية الإسلامية: أصولها ومنهجها ومعلمها (المجلد ١).
 شوق، محمود أحمد. (د.ت.). الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجيهات الإسلامية (المجلد ١).
 مذكور، علي أحمد. (د.ت.). مناهج التربية: أسسها وتطبيقاتها (المجلد ١).
 محمود، عبد الله عبد الحميد. (د.ت.). دراسة تحليلية لأسئلة الثانوية العامة في ضوء المستويات المعرفية. مجلة الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، (٣٧)، ١٥٣–١٦٣.
 جابر عبد الحميد وآخرون. (د.ت.). مهارات التدريس. [مرجع مستشهد به في المادة الأصلية، ص. ١٥٨–١٦٠].