تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس في جامعة صلاح الدين – أربيل وفقاً لتصنيف بلوم المعرفي

إعـــــــداد
أ.م.د/ سلوى أحمد أمين
كلية التربية الأساس/ جامعة صلاح الدين/ أربيل

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس/ جامعة صلاح الدين- أربيل، تمثلت حدود البحث بأسئلة الامتحانات النهائية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) الدور الأول في كلية التربية الأساس/ جامعة صلاح الدين-أربيل، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه المسحي والتحليلي. تكون مجتمع الدراسة من جميع أسئلة الامتحانات النهائية النظرية التي وضعها المدرسون في كلية التربية الأساس لنهاية العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) / الدور الأول، ثم قامت الباحثة - بشكل عشوائي- باختيار (١٥) اختباراً (أسئلة الإمتحانات) لكل قسم من الاقسام العلمية والإنسانية البالغ عددها (٦) اقسام، وزعت بالتساوي على المراحل الدراسية الأربع ،وبذلك أصبح عدد الامتحانات (٩٠) امتحاناً (اختباراً)، وبالنسبة المئوية البالغة (٥١,٧٢%) والتي مثلت عينة الدراسة. للتحقق من أهداف الدراسة صممت الباحثة إستمارة خاصة لإستخدامها معياراً لتحليل أسئلة الإمتحانات، حيث تكونت هذه الاستمارات من جميع مستويات المجال المعرفي تبعاً لهرم بلوم، مقابل كل مجموعة من الأفعال أو المحتويات التي تصفها، للتأكد من صدق الأداة، فقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وبعد تحليل آراء المحكمين استخرجت المعدلات النسبية لكل عنصر كما حددها هؤلاء الخبراء والمحكمون، حيث تراوحت بين (٨٩%-٩٠%) على مستويات الأهداف المعرفية، ولإيجاد ثبات أداة المحكمين، أخذت الباحثة عينة عشوائية من أسئلة الامتحانات بلغت ١٥% من ورقة الاسئلة، حللتها الباحثة حسب المستويات المعرفية مرتين وبفارق زمني قدره (٤) أسابيع لإيجاد اتفاق الباحثة مع نفسها عبر الزمن، وكذلك أعطتها إلى محلل آخر وطلبت منه تحليلها على وفق المعيار المحدد للتحليل، وبعد ذلك أوجدت الباحثة نسبة الإتفاق بينها وبين المحلل الآخر وذلك بإستخدام معادلة سكوت، وجرى معالجة بيانات البحث بالوسائل والمعادلات الإحصائية حسب حقيبة العلوم

الاجتماعية SPSS، وإن أهم ما توصلت إليه البحث من نتائج هو، أنّ الامتحانات النهائية في كلية التربية الاساس بجامعة صلاح الدين للعام الدراسي في الدور الأوّل تركز بدرجة كبيرة على المستويات الثلاث الأولى من مستويات هرم بلوم المعرفي والمتمثل بالتذكر والفهم والتطبيق، ونجد أنّ نسبة ضئيلة من أسئلة الامتحانات النهائية تركز على مستوى التحليل والتركيب والتقويم، واستناداً إلى ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي تم عرض بعض التوصيات والمقترحات.

Abstract:

The study aims to analyze and evaluate the questions of the final exams of the departments of Faculty of Basic Education / SalahaddinUniversity - Erbil, the limitation of the studyrepresents the final exam questions for the academic year (2016-2017). The researcher has used the descriptive method in both the survey and the analytical. The population of the study are all the final theoretical examination questions that were set by the teachers at this faculty for the end of the academic year (2016-2017) / first setting. Then the researcher randomly selected (15) test question papers for each of the scientific and literal departments which are (6) departments and they are distributed over (4) courseworkstages thus it becomes (90) exams (tests) and their percentage of (51.72%) which isrepresented Sample of the study ,in order to investigate the aims , the researcher has designed a special form , to be used as a criterion for the analysis of the exam questions, which were formed from all the levels of the cognitive field according to Bloom's pyramid, for each group contents are described, to verify the validity of the tool, it was presented to a group of experts and specialists in the field of curriculum and teaching methods as jury members, and after analyzing the views of the researcher, she extracted the relative rates of each elementranging from (89% -90%) of levels of cognitive goals. In order to find outthe reliability of the study,the researcher took a

random sample of 15% of the questions paper to be analyzed by her according to the cognitive level twice and with adifferent time about (4) weeks to find the researcher's reliability work during this time, as well as then the researcher asked otherto another analystso as to analyze it according to the specific criterion of analysis, after that the researcher created and find out the proportion of agreement between her work with the other analyst by using the equation Scott, methods and data analyzingin this research are processed according to the SPSS social science portfolio, the most important findings of the search results is that, the final exams in the College of Basic Education at the University of Salahaddin for the academic year in the first setting focused mostly on the levels of the first three levels of Bloom's cognitive knowledge of memory, understanding and application, and we find that a small percentage of final exam questions focused on Level of analysis, synthesis and evaluation, and based on thesefindings of the current study some recommendations and suggestions are presented

مشكلة البحث Research Problem:

إنّ أسئلة الامتحانات النهائية في كلية التربية الأساس هي إحدى الوسائل التقويمية المهمة التي تساعد الطلبة على توظيف معلوماتهم وتثبتها وتكاملها مما يسهّل عمليتي الإحتفاظ بهذه المعلومات وانتقالها، وهما الهدفان الأساسيان للتعلم، ونوعية هذه الأسئلة بمستوياتها المختلفة المعرفية، الانفعالية، المهارية، لها أهمية كبيرة فالأسئلة جيدة الإختيار تولد أفكاراً أوعقلاً مدركاً لدى الطلبة، بينما الأسئلة الرديئة التي تؤكد على الحفظ دون الفهم فأنّها توصل الطالب إلى النجاح دون فهم وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، إذ الأسئلة تكون عملية هادفة تحقق التعلم المنشود لدى الطلبة وتوفر تغذية راجعة، فهي الأساسية في تقويم الطلبة والعملية التدريسية. إنّ الاختبارات تعتبر وسيلة من الوسائل الهامة التي يعتمد عليها قياس وتقويم قدرات الطلاب على اختلاف مستوياتهم (المدرسية، والجامعية)، وهي تهدف كذلك إلى الكشف عن عناصر النجاح وتشخيص نقاط الضعف لدى الطالب من أجل الارتقاء وتطوير المستوى، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتم بوساطتها الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج

التعليمية، وما يقدمه الأستاذ الجامعي من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على وضع الكفايات التحصيلية لدى الطالب الجامعي، وإنّ عدم اهتمام الأستاذ الجامعي بعمله وخاصة ما يتعلق منه بالجانب التقويمي، وما يتضمنه من أساليب متنوعة في وضع الامتحانات والتي تعد المعيار الوحيد القائم في تصنيف قدرات الطالب، وربما يكون أحد الأسباب الرئيسية لتدني مستوى التحصيل الدراسي بشكل عام والتحصيل في التعليم العالي (كلية التربية الأساس) بشكل خاص. ونظراً للمشكلات التي يعاني منها الطلبة في عدد من التخصصات (وخاصة العلمية) منها وكثرة الرسوب ترجع إلى عدم التعامل بشكل كافٍ مع فن وضع الأسئلة وكيفية صياغتها وشروطها ومستوياتها وتطبيقاتها، فتولدت لدى الباحثة فكرة إجراء دراسة تقويمية وتحليلية للأسئلة الامتحانية في كلية التربية الأساس لنهاية العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) على وفق تصنيف بلوم المعرفي، بذلك تتمثل مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن السؤال الآتي: **"ما مدى ملاءمة أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس لتصنيف بلوم المعرفي؟"**

أهمية البحث Research Significance:

إنّ الممارسات التقويمية قديمة قدم الإنسان ومصاحبة له في كل أعماله، وقد تطورت كلّما تعددت وتعقدت المواقف الحياتية، وإنّ عملية التقويم تستمد أهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية وشموليتها لجميع جوانب النمو (معرفية، وجدانية، مهارية)، واهتماماتها المتوازنة بين تنمية شخصية المتعلم والعوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية (عودة،٢٠٠٢: ٦).

وإنّ أهمية التقويم تعدُّ أكثر إتساعاً، ومن المفاهيم الأربعة التي هي: التقييم والقياس والاختبارات والعملية الاختبارية، فالتقويم عامةً يستخدم أدوات قياس نوعية وكمية إذ يمكن أن تشمل برامج التقويم على أساليب نوعية مثل السجلات والملاحظات وعينات من أعمال الطلاب، والغرض الأساس للتقويم هو الحكم على جودة الأداء أو الإجراء أو البرامج من حيث درجة تحقق كل منها للاهداف أو المستويات المرجوة، ومفهوم التقويم من حيث هذا المنظور يمكن أن يطبق في مختلف المواقف التربوية سواء أكان تقويم أفراد أو تقويم مشروعات وبرامج أو تقويم نظام المدرس برمته، فمثلاً يمكن الاسترشاد بهذا المفهوم لتعرف مدى فاعلية أنشطة تعليمية معينة وفقاً للمحكات محددة ومعرفة ما إذا كان تأثير نشاط أو برنامج تعليمي معين أفضل من تأثير نشاط أو برنامج آخر، وبذالك تتعدد أدوار التقويم في المجالات التربوية، فالتقويم له دور في تدريب المعلمين وتهدئتهم وأنشطتهم وفي عمليات بناء المناهج الدراسية وفي التجارب الميدانية التجددية

المتعلقة بتحسين عملية التعليم والتعلم، وفي انتقاء أفضل الأساليب والتقنيات التربوية لخدمة العملية التدريبية وتجويدها ومتابعة التقدم الدراسي وتحديد مستواهم التحصيلي (علام،٢٠٠٩: ٣٤).

ويمتاز العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنلوجي، ومواكبة هذا العصر تتطلب تطوير النظام التعليمي بشكل عام ونظام الجامعات التقنية بشكل خاص، وذلك من خلال تطوير أدوات قياس الدارسين وفقاً للمعايير العلمية التي تتلاءم مع متغيرات ومتطلبات العصر وسوق العمل والابتعاد عن النمط التقليدي، ولا شك أنّ التقويم يشكل البنية الأساسية فيما يتعلق بتطوير النظام التعليمي (الظاهر،١٩٩٩: ٢٠٣).

إنّ التقويم ركن اساسي من أركان المنهج وفق الفلسفة الحديثة وعنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية، فمن خلاله يمكن الاستدلال على مدى تحقيق الأهداف التعليمية ومن ثم توجيه العملية التعليمية وتطويرها مستقبلاً (البغدادي،١٩٨٨ :٣).

والتقويم عملية شاملة لجميع أركان العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومنهج وتشمل كذلك الإدارة المدرسية والكتب وطرائق التديس والبرامج التلفزيونية التربوية والإذاعة المدرسية ومجالس الآباء والأمهات وبرامج تفريد التعليم من له علاقة بعملية التعليم (عودة،٢٠٠٢: ٦).

إنّ الامتحانات تلعب دوراً كبيراً وحاسماً في تقرير مستقبل الطالب الدراسي والعملي، ستبقى شيئاً مثالياً إذ أخذنا في الاعتبار أموراً أخرى تجري في المجتمع، وأصبحت الهدفَ الأوّلَ والأخير الذي يسعى إليه الطلبة والأهل والمدرس (الخوري،٢٠٠٨: ٢٠١)، وتعتبر الاختبارات وسيلة من الوسائل الهامة التي يعول عليها قياس وتقويم قدرات الطلاب ومعرفة مدى مستواهم التحصيلي هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتم بواسطتها أيضاً الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية (النجار،٢٠١٠ :٧٩) وانسجاماً مع هذا التوجه تكمن أهمية البحث لتؤكد على:

١- أهمية عملية التقويم نفسه ثم على الأدوات التي تستخدم في جمع البيانات عن الظاهرة المراد إصدار الحكم بشأنها والمتمثلة بأسئلة الأمتحانات النهائية باعتبارها الأداة الأهم للتقويم في الجامعات والمعاهد.

٢- تحقيق الأهداف التعليمية المعرفية للأمتحانات النهائية من تذكر وفهم وتحليل وتركيب وتقويم من شأنه أن يوجز فكرة صحيحة عن طبيعة الامتحانات النهائية للكلية ومدى تحقيقها لهذه الأهداف.

٣- تتوقع الباحثة بأنّ البحث الحالي يساعدها في تحقيق التعرف بصورة عامة على واقع الأسئلة الامتحانية ومواطن القوة والضعف فيها، لإعطاء تغذية راجعة لتدريسي وأساتذة كلية التربية الأساس فيما يتعلق بإعداد وبناء الأسئلة الامتحانية.

٤- وتتوقع أن تظهر أهميتها في تزويد المدرسين والأساتذة بمعلومات دقيقة وواقعية عن وضع الامتحانات التي يضعها المدرسون لتطوير عملية التقويم، مما يؤدي إلى تحسين مخرجات العملية التعلمية في كلية التربية الأساس / جامعة صلاح الدين-أربيل.

أهداف البحث Research Objective: يهدف البحث الحالي إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس / جامعة صلاح الدين للعام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦، من حيث:

١- التعرف على مدى مراعاة أسئلة الامتحانات النهائية للمواد التي درسها الطلبة في كلية التربية الاساس، جامعة صلاح الدين للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) حسب المرحلة الدراسية ووفق المستويات المعرفية من تصنيف بلوم.

٢- التعرف على مدى اشتمال تلك الأسئلة على مستويات الأهداف المعرفية حسب الاختصاصات (العلمية – الانسانية) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم المعرفي.

٣- التعرف على الفروق بين متغيرات الدراسة وفق الجنس (المدرسون والمدرسات) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم المعرفي.

٤- التعرف على الفروق بين مستويات الأهداف المعرفية في أسئلة الامتحانات النهائية (عينة الدراسة) حسب متغير المرحلة الدراسية.

حدود البحث Research Limits : أسئلة الإمتحانات النهائية للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) الدور الأول في كلية التربية الأساسية / جامعة صلاح الدين-اربيل .

تحديد المصطلحات Terms Definition :

التقويم Evaluation : لقد عرفه (عودة،٢٠٠٢) بأنّه عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب والمعلم والإدارة والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحدة عملية التعليم والتعلم وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف وإتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج (عودة،٢٠٠٢ :٥٢)، كما عرفه (الشبلي،٢٠٠٠) إنّه جميع العمليات المنظمة التي تتعامل مع عناصر المنهج أو البرنامج لتحديد جدواها وبيان

مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها، ومساعدة متخذِ القرار للحسم بشأنها (الشبلي،٢٠٠٠ :١٤١).أما التعريف الاجرائي للتقويم هو عملية تقويم أسئلة الإمتحانات النهائية لجميع الأقسام في كلية التربية الأساس، وبيان نقاط القوة والضعف في الأسئلة التي يضعها تدريسيوا الكلية.

الأسئلة إصطلاحاً: تعرف بإنها جملة إستفهامية تحتاج إلى جواب ويتم التعبير عنها بلغة بسيطة وواضحة ومباشرة بحيث يستطيع الطلبة فهمها، وإن السؤال الجيد يؤدي إلى حفز التفكير ولابد أن يكون السؤال مناسباً لتفكير الطلبة وقابلياتهم واهتماماتهم (الخطابية،١٩٧٠ :٦)، أمّا التعريف الإجرائي للامتحانات هي أداة يستخدمها التدريسيُّ في كلية التربية الأساس في نهاية العام الدراسي لقياس مستوى إلمام الطلبة للمعارف والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية، ويتم التعرف أيضاً على مدى التغيرات التي تحدث عند الطلبة نتيجة العملية التعليمية.

تعريف الامتحان :هو طريقة موضوعية منظمة لقياس عينة من المهارات وقدرات الفرد أو مجموعة من الأفراد في زمان ومكان محديين (البابوي،١٩٨٩ :٣٣) ، ويعرف الإمتحان إجرائياً بأنّه إجراء منظم يتكون من مجموعة من الأسئلة المعدة مسبقاً لقياس تحصيل الطلبة في جمع المواد الإمتحانات النهائية.

تعريف كلية التربية الأساس:أحدى الكليات التابعة لجامعة صلاح الدين، أفتتح بين عامي ٢٠٠٥-٢٠٠٦ في محافظة أربيل، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات بعد الاعدادية، ويتكون من ستة أقسام موزعة على تخصصاتٍ (تخصصان علميان وأربعة تخصصات إنسانية).

الإطار النظري والدراسات السابقة :

منذ أن وجد الإنسان على الأرض، وهو يقوم بعمليات العدد والقياس والتقدير والتقييم، ثم التقويم بشكل ما، فالحياة صعبة دون هذه العمليات، وقد أختلف المربون حول تعريف التقويم وفي نظرتهم إليه، وربما يرجع ذلك إلى التطورات العلمية المتلاحقة من ماهية وكثرة الدراسات والبحوث التربوية، فالتقويم هي العملية التي تحدد بواسطتها قيمة ما يحدث، أو هي وصف شيء ما تم الحكم على قبول أو ملاءمة ما وصف.

فأساس كلمة التقويم الذي نقصده هو معرفة القيمة، أي معرفة قيمة الشئ أو الفكرة أو المعنى أو العادة أو الاستعداد أو الخدمة أو وجه من أوجه النشاط، ويكون ذلك رغبة أو حاجة أو هدفاً، والنشاط التعليمي والتربوي كأي نشاط يتطلب أن تحكم عليه من حيث نجاحه أو فشله بالنسبة لأهدافه، وإبراز مواضع القوة لدعمها والزيادة منها، والكشف عن

مواضع الضعف لعلاجها وتلافيها أو تداركها، معنى ذلك أنّ عملية الحكم أو التقويم تعد جزءاً هاماً من العملية التعليمية والتربوية وأسلوباً هادفاً وأساساً لتطويرها.

شهدت السنوات الأخيرة ثورة في مفهوم التقويم، إذ أصبحت للتقويم أهداف متنوعة، كتقويم كفايات الطلبة، ومراقبة تعلمهم وتطوير إستراتيجيات تعلمهم، وتقويم نموهم على مدار فترة زمنية معينة، ودمج الطلبة في عملية التقويم من خلال عملية التقويم الذاتي ومعرفة حاجاتهم ونقاط القوة لديهم، ومن هنا نرى أنّه لا يمكن لنوع واحد من التقويم أن تحقق الأهداف الموجوة كافة، لذا تم الاهتمام بالتقويم الصفي الأقرب للطلبة وللتعلم الواقعي فهو يتكامل مع عملية التدريس، كما يشرك الطلبة في تقويم أعمالهم ويوفر لهم فرصة إثبات قدراتهم وكفايتهم. إنّ التقويم بهذا المفهوم يجعل المعلم أكثر تركيزاً على عملية التدريس ويجعل الطالب أكثر اعتماداً على نفسه ويوفر له الدفعية والتركيز على التعلم. (الثوابية،٢٠٠٤: ٥٩) لقد صاحب ظهور النظريات في مجال التربية وعلم النفس تطور كبير في مجريات النظام التربوي، كأن من أبرز التطورات التي حدثت، خضوع المواقف التعليمية لعمليات القياس والتقويم (Measurement & Evaluation Process) فأصبحت هاتان العمليتان من أهم العناصر الأساسية في منظومة العملية التعليمية، من حيث توفرها من خلالها قاعدة صلبة من البيانات والمعلومات التي تساعد على اتخاذ العديد من القرارات التربوية السليمة، وتعد عملية التقويم أشمل من عملية القياس بالرغم من أنّهما مرتبطان، إذ إنّ الأوّل يصف السلوك وصفاً كمياً ونوعياً، بينما الثاني يصفه وصفاً كمياً، ولهاتين العمليتين وسائل متنوعة في مجال العملية التربوية والتعليمية، ومن أبرز تلك الوسائل قياس مدى تحقيق الاهداف التعليمية على الصعيد المدرسي، وتقويم ما يحصله التلاميذ من معلومات من خلال الاختبارات التحصيلية (الفتلاوي،٢٠٠٤: ١٦٥).

إنّ عملية التدريس ليست عملية سهلة كغيرها من الأعمال الأخرى فهي عملية شاقة ليست في متناول يد كل إنسان، ومع ذلك فهي مهمة يمكن أن يقوم بها كل من استهواها ومال إليها ووجد المتعة في مزاولتها، فالخصائص في المدرس الفعّال ليس من السهل توافرها في كل إنسان ولا تكتسب بالفطرة والمران أو بالحفظ والتلقين فقط، وإنّما هي خصائص فطرية (Jongmans & Bijaard,2003: 43-59)، ونجاح المدرس في مهنة التدريس ينبغي أن يطور مهاراته في التخطيط والتنفيذ والتقويم في عملية التدريس (Carnen & Corpenter,2003).

ويشترط لكي تؤدي الاختبارات التحصيلية وظائفها بكفاءة عالية أن يتم التخطيط لها وبناؤها وفق أسس علمية، حيث تؤكد الممارسات العملية لفعاليات التربية والتعليم في

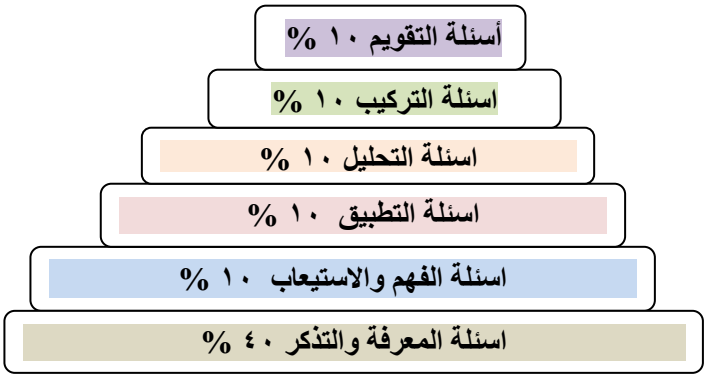
جميع أنظمة التعليم المختلفة على أنّ المعلم هو الذي يجب أن يقوم بإعداد الاختبارات وتطبيقه وتصحيحه باعتبار أنّ لديه القدرة الفعلية على ممارسة الاختبارات بأسلوب منظّمٍ، والمحك في ذلك هو مدى امتلاك المعلم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية التي كلما كان المعلم قادراً على إتقانها أصبحت المعلومات التي تقدمها الاختبارات أقرب إلى الصحة والصواب والموضوعية، وبالتالي تزداد الثقة بصحة المعلومات، ويكون اتخاذ القرار قريباً من الواقع العملي (عدس،١٩٩٩: ٩).ويشير هوبكنز وأنتز (Hopkins & Antes 1985) إلى أن الاختبارات التحصيلية الجديدة تكون حصيلة شيئين، الأوّل: التخطيط الجيد للإختبار الذي يتطلب كتابة جدول المواصفات للاختبار قبل البدء به، وتحديد الأهمية النسبية لكل وحدة دراسية، والثاني: المهارات الجيدة في كتابة الأسئلة التي تتضمن امتلاك المدرس الجامعي مهارةَ وكتابة الأنواع المختلفة من الأسئلة، وقدرته على وضع عدد كافٍ منها ضمن الوقت المتاح، ومن ثم قدرته على تحديد صعوبة فقرات الاختبار وقدرته على وضع أسئلةٍ تحاكي الفروق الفردية للطلبة (١٧٨: Hopkins & Antes 1985).

لقد أشار جرولاند (Cronlund,2000) إلى إنّ أفضل وسيلة لتقويم المدرسين هي تقويم الاختبارات التي يعطونها لطلابهم، إذ إنّ التدريس الجيد يتلازم مع الاختبار الجيد، وهذا ما يتفق مع ما أشار إليه جيه (Gay,1985) بأنّ تقويم تحصيل الطالب يسهم في مساعدة المعلم في التعرف على جوانب القصور والضعف التي قد تكون لديه، الأمر الذي قد يساعد هذا المعلم في البحث عن اجراءات تساعده في تحسين أدائه. كما تشير (علاونة،٢٠٠٥) إلى أنّ الاختبارات التحصيلية هي إحدى مهمات المدرس الرئيسة التي ينبغي أن يقوم بها أذا ما أراد أن يؤدي دوره كمنظم لتعليم الطلبة على نحو سليم (علاونة،٢٠٠٥: ١٢٢).

ويعتبر الامتحان وسيلة من وسائل التقويم المتنوعة التي تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلبة، وأحد مصادر اتخاذ القرار حول مستوى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف التربوية والكشف عن نقاط القوة والضعف في ذلك، وعلى ضوئه يمكن العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير نحو الأفضل (النجار،٢٠١٠: ١٠١).

وهناك وجهات نظر عديدة لتصنيف الأسئلة مثل (الخطيب والخطيب،١٩٩٧) و(زيتون،١٩٩٧) و(قطامي،١٩٩٨) و(قطامي،١٩٩٨) و(تصنيف ويفروسنبسي و ستال واتزالون وجونولسون و جيلفورد)، وتصنيف بلوم هو التصنيف الذي استخدم كمعيار في هذا البحث، حيث وضع تصنيفه على أساس هرمه الذي وصفه لتصنيف

الأهداف التعليمية في المجال المعرفي في ستة مستويات وهي (التذكر والمعرفة، والفهم والاستعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم (بركات وعبدالهادي،٢٠٠٧: ١٢)، وحسب الشكل أدناه:



الشكل (١) يبين توزيع الأسئلة تبعاً لتصنيف بلوم المعرفي

لذا يجب تطويرها وإصلاحها باستمرار لمسايرة العملية التربوية في تقدمها ما يشغل التربويين، ولكي يحدث عملية التعلم ، ينبغي الاهتمام بالاسئلة الامتحانية اهتماماً بالغاً في العملية التعليمية (عيسوي،١٩٨٥: ٩٧). وعملية إعداد الاختبارات ليس بالأمر السهل، فليس كل ورقة معنونة بكلمة الاختبار ينطبق عليه الإختبار الجيد، وقد وجه العديد من الإنتقادات للإختبارات، فبدلاً من أن تكون وسيلة لتحسين العملية التعلمية والتعليمية، أصبحت في بعض الاحيان غاية تسلطية بحد ذاتها تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس كثيرمن الطلبة (السورطي،١٩٩٨: ١٣٩).

ومن الانتقادات الأخرى الموجهة للاختبارات، أنّ الاختبارات التحصيلية بوضعها الحالي لا تشجع على الابتكار وإنّما تشجع على الحفظ والصَم الآلي (مرادوسليمان،٢٠٠٢ :٩٦) وتؤكد هذا الاتجاه (أبو دقة،٢٠٠٧ :١٤٧)حين تقول إنّ الإختبارات التحصيلية بشكل عام لا تقدم صورة واضحة ودقيقة عن تعلم الطلبة بل تركز على ما يحفظه الطلبة لا على ما يستطيعون فعله.

الدراسات السابقة:

١- دراسة شاهين (١٩٩٩)، هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة الامتحان النهائي في جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المعايير، حيث قومت أسئلة (٧٦) مقرراً لعدد من الاساتذة من الجامعة، وأظهرت النتائج أن الاسئلةَ في الامتحانات قد توزعت

واشتملت على مستويات الأهداف المعرفية بشكل متباين تبعاً لبرامج الدراسة (شاهين،١٩٩٩: ٩٣).

٢- دراسة الشباب (٢٠٠٣)، هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى كفاءة معلمّات الاقصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن وفقاً لمعايير الإختبار الجيد، حيث أظهرت نتائج الدراسة مستوى متدنياً حول معرفة المعلمات بأسس بناء الاختبارات والمفاهيم العلمية، وبخاصة تلك التي تقيس المهارات العقلية العليا (الشباب،٢٠٠٣: ١٢٨).

٣- دراسة سيف (٢٠٠٨)، التي هدفت إلى التعرف على مستوى المشرفين التربويين بمبادىء بناء الاختبار بمحافظة تعز وأثر كل من الخبرة والتخصص ومكان العمل في مستوى معرفة المشرفين بمبادىء بناء الاختبارات التحصيلية، وتم تطبيق اختبار تحصيلي مكوّنٍ من (٨٢) فقرة من نوع الإختيار من متعدد على عينة مكونة من (٢٩٦) مشرفاً ومشرفة، وبينت نتائج الدراسة أنّ هناك تدنياً في معرفة المشرفين التربويين بمبادىء بناء الاختبارات التحصيلية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة المشرفين بمبادىء الاختبارات التحصيلية التي تعزى للخبرة والتخصص (سيف،٢٠٠٨: ٨٣).

٤- دراسة أبو جراد (٢٠١١)، هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إلتزام المعلمين بتحليل نتائج الإختبارات التحصيلية وعلاقته بإتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٩) معلماً ومعلمة من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لمديرية التربية والتعليم في غزة، وأظهرت النتائج ضعفاً واضحاً في ممارستهم لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها (أبو جراد،٢٠١١: ٨٩).

مناقشة الدراسات السابقة من حيث:

هدف البحث: هدفت دراسة شاهين (١٩٩٩) إلى تقويم أسئلة الامتحان النهائي في جامعة القدس المفتوحة في ضوء بعض المعايير، كما هدفت دراسة الشباب (٢٠٠٣) إلى التعرف على مدى كفاءة معلمات الاقصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن وفق معايير الاختبار الجيد، وهدفت دراسة سيف (٢٠٠٨) إلى التعرف على مستوى المشرفين التربويين بمبادىء بناء الاختبار وأثر كل من الخبرة والتخصص ومكان العمل في مستوى معرفة المشرفين بمبادىء بناء الاختبارات التحصيلية، كما هدفت دراسة أبو جراد (٢٠١١) إلى معرفة مدى إلتزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقتها بإتجاهاتهم نحوها، امّا الدراسة الحالية فهدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس/

جامعة صلاح الدين للعام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧. معرفة مدى اشتمال أسئلة الامتحانات النهائية على مستويات الأهداف المعرفية حسب الاختصاصات (العلمية – الانسانية) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم المعرفي.

١- مجتمع البحث: تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أسئلة الامتحانات النهائية النظرية التي وضعها المدرسون في كلية التربية الأساس لنهاية العام الدراسي/ الدور الأول، كما في دراسة شاهين عام (١٩٩٩).

٢- عينة البحث: لقد بلغت عينة البحث في دراسة شاهين (١٩٩٩) (٧٦) مقرراً لعدد من الاساتذة من الجامعة، أمّا عينة البحث في دراسة سيف (٢٠٠٨) فكانت مقتصرة على المشرفين والمشرفات والبالغ عددهم (٢٩٦) مشرفا ومشرفة، وتم تطبيق اختبار تحصيلي مكون من (٨٢) فقرة من نوع الاختيار من متعدد، ودراسة الجراد تكونت عينتها من (٢٤٩) معلماً ومعلمة في المرحلة الاساسية الدنيا، أمّا عينة البحث الحالي فتكونت من (٩٠) امتحاناً (اختباراً) وبنسبة مئوية تبلغ (٥١,٧٢%) من المجتمع الأصلي.

٣- أداة البحث : للتحقق من أهداف الدراسة صممت الباحثة استمارة خاصة لاستخدامها معياراً لتحليل أسئلة الامتحانات، حيث استندت إلى عدد من الدراسات والمراجع التربوية ذات الصلة بمجالات الأهداف التربوية، (نشواتي ١٩٨٦) و(زيتون١٩٩٧) (قطامي ١٩٩٨) و(Moor 2003) و(Atkinson & a Longman 2003) و(عليان ٢٠١٠)، حيث تكونت هذه الاستمارات من جميع مستويات المجال المعرفي تبعاً لهرم بلوم، مقابل كل مجموعة من الأفعال أو المحتويات التي تصفه.

٤- توصلت إلى النتائج الدراسة الحالية: إنّ الامتحانات النهائية في كلية التربية الأساس بجامعة صلاح الدين للعام الدراسي (٢٠١٥-٢٠١٦) تركز بدرجة كبيرة على المستويات الثلاث الأولى من مستويات هرم بلوم المعرفي والمتمثل بالتذكر والفهم والتطبيق، ونجد أنّ نسبة ضئيلة من أسئلة الامتحانات النهائية تركز على مستوى التحليل والتركيب والتقويم، وأظهرت نتائج دراسة شاهين (١٩٩٩) إلى أنّ الأسئلة في الامتحانات قد توزعت واشتملت على مستويات الأهداف المعرفية بشكل متباين تبعاً للبرامج الدراسية، أمّا دراسة الشباب (٢٠٠٣) فأظهرت في نتائج دراسته مستوى متدنياً حول معرفة المعلمات بأسس بناء الاختبارات والمفاهيم العلمية، وبخاصة تلك التي تقيس المهارات العقلية العليا، ونرى عدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفة المشرفين بمبادىء الاختبارات التحصيلية تعزى للخبرة

والتخصص في دراسة السيف (٢٠٠٨)، وأظهرت نتائج دراسة الجراد (٢٠١١) ضعفاً واضحاً في ممارستهم لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها بانفسهم.

إجراءات البحث :

منهجية البحث Research Methodology :استخدمت الباحثة في بحثها الحالي المنهج الوصفي بشقيه المسحي و التحليلي، حيث قامت بتحليل الاختبارات التي أعدّها أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية الأساس بجامعة صلاح الدين في ضوء متغيرات الدراسة.

مجتمع البحث Population of the Research: تكون مجتمع الدراسة من جميع أسئلة الامتحانات النهائية النظرية التي وضعها المدرسون في كلية التربية الأساس لنهاية العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)/ الدور الأول والبالغ عددها الكلي (١٧٤) اختباراً، بواقع (٦٢) اختبارا في الاختصاصات العلمية (رياضيات-علوم عامة)، و(١١٢) اختباراً للاختصاصات الإنسانية (اجتماعيات- رياض الأطفال- اللغة الكوردية – اللغة الإنكليزية)، منها (٣٧) اختباراً للمرحلة الأولى و(٤٧) اختباراً للمرحلة الثانية، و (٥٢) للمرحلة الثالثة، (٣٩) للمرحلة الرابعة، والجدول (١) يوضح ذلك:

جدول (١)

يبين مجتمع البحث من أسئلة الامتحانات النهائية/ الدور الأوّل/ في كلية التربية الأساس للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)

المرحلة / الاختصاص	أسئلة الأقسام	المرحلة				المجموع
		الأولى	الثانية	الثالثة	الرابعة	
العلمي	الرياضيات	٦	٨	٨	٧	٢٩
	علوم عامة	٦	٨	١٠	٩	٣٣
المجموع		١٢	١٦	١٨	١٦	٦٢
الإنساني	الاجتماعيات	٦	٩	٨	٦	٢٩
	رياض الاطفال	٦	٨	٨	٥	٢٧
	اللغة الكوردية	٦	٨	٨	٥	٢٧
	اللغة الانكليزية	٧	٦	٩	٧	٢٩
المجموع		٢٥	٣١	٣٣	٢٣	١١٢
المجموع الكلي		٣٧	٤٧	٥١	٣٩	١٧٤

عينة البحث (Research Sample): قامت الباحثة وبشكل عشوائي باختيار (١٥) اختباراً (أسئلة الإمتحانات) لكل قسم من الأقسام العلمية والإنسانية والبالغ عددهم (٦) اقسام، وزع بالتساوي على المراحل الدراسية الأربع، وبذلك أصبح عدد الامتحانات (٩٠) امتحاناً (اختباراً) وبنسبة مئوية تبلغ (٥١,٧٢%) مثلت عينة الدراسة.

أداة البحث: للتحقق من أهداف الدراسة صممت الباحثة استمارة خاصة لاستخدامها معياراً لتحليل أسئلة الإمتحانات، حيث استندت إلى عدد من الدراسات والمراجع التربوية ذات الصلة بالمجالات والأهداف التربوية، (نشواتي ١٩٨٦) و(زيتون١٩٩٧) (قطامي ١٩٩٨) و(Moor 2003) و(Atkinson & aLongma 2003) و(عليان ٢٠١٠)، حيث تكونت هذه الاستمارات من جميع مستويات المجال المعرفي تبعاً لهرم بلوم، مقابل كل مجموعة من الأفعال أو المحتويات التي تصفها، والجدول (٢) يوضح ذلك:

جدول(٢)

مستويات الأهداف التعليمية في ضوء تصنيف Bloom

المستوى المعرفي	مفهومه	الأفعال الدالة
التذكر(المعرفة) Knowleg	هو القدرة على تميز واستدعاء المادة التعليمية وإستذكارها، ويفضل المدرسون هذا المستوى من الأهداف لأنه سهل الصياغة، التحقيق سهل القياس، يزيد من سلطة المدرس، يريح المدرس ويقلل المتطلبات، يرضى المدراء	يسمي، يعدد، يحدد، يسترجع، يعنون، يؤشر، يذكر، يبين، ينظم، يرتب، يضاعف، يستخرج، يكرر، يوفق، يقول، يتعرف
الفهم (الاستيعاب والإدراك) Comprehension	ويعني القدرة على استيعاب معنى الأشياء وبالتالي قدرة الطالب على امتلاك معنى المادة التعليمية المتعلمة	يضيف، يحل، يميز، يناقش، يكتب تقريراً، يوضح، يعبرعن، يستعرض، يختار، يتنبأ، يعلل، يعطي أمثلة، يصوغ بلغته، يفسر، يشرح، يؤول، يكمل، يختصر
التطبيق Application	حس القدرة على استيعاب أو تطبيق المعرفة التي تم تعلمها في مواقع جديدة أو حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة	يضيف، يحل، يميز، يناقش، يرسم، يطبق، يستخدم، يشخص، يستعمل، ينجز، يطور، يبني، يجرب، ينشأ، يضع جدولاً اوشكلاً، يربط، يبوب، يشغل، يعرب، يختبر،

		يوظف
التحليل Analysis	هو القدرة على تفكيك المادة العلمية إلى أجزائها المختلفة وبإدراك ما بينها من علاقات مما يساعد على تركيبها	يفرق، يثمن، يتباين، يفحص، يوازن، يمايز، يجرب، يقارن، يستخلص، يحدد عناصر، يدقق، يحسب، يفكك، يقسم، يكتشف، يصنف، يستدل، يستنبط، يعزل، يرتب، يحلل.
التركيب Synthesis	هو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة، وهوعكس التحليل.	يفرق، يثمن، يميز، تباين، يفحص، يجرب، يمايز، يسأل، يخترع، يجرب، يجمع، ينتج، يؤلف، يكتب، يصوغ، يصمم، يشتق، يقترح، يقص، يحكي، يعيد، صياغة، يعمم، يخطط، يصنف في فئات
التقويم Evaluation	هو القدرة على إعطاء حكم على قيمة المادة المتعلمة وذلك بموجب معايير محددة وواضحة	يقوم، يصدر، يحكم، يجادل، يتنبأ، يقدر، يقيس، يقارن، يزود، يضع، يوازن، ينتقد، يتخذ قراراً، يقيم، يدافع، يبرهن، يدعم، يبرر، يصحح، يناقش، يثمن قيمة.

صدق أداة : وللتأكد من صدق الأداة فقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس (ملحق١) وبعد تحليل آراء المحكمين استخرجت المعدلات النسبية لكل عنصر كما حددها هؤلاء الخبراء والمحكمون، حيث تراوحت بين (٨٩%-٩٠%) على مستويات الأهداف المعرفية.

ثبات الأداة : ويقصد به ثبات التحليل والوصول إلى اتفاق بين المحللين أو الباحثين الذين يستخدمون الأسس والأساليب نفسها على المادة المحللة بنفسها على وفق الشروط نفسها، أي بمعنى تكرار تطبيق أداة في تحليل المحتوى، وهناك نوعان من الإتفاق على ثبات التصحيح وهما ، الاتفاق عبر الزمن أي إنّ المحللين الآخرين يصلون إلى النتائج نفسها عندما يطبقون نفس القواعد وفي أوقات مختلفة، والاتفاق بين محللين مختلفين، ويعني أن يصل الباحثان إلى نفس النتائج عندما يطبقون نفس القواعد وعلى انفراد (الإمام

وآخرون،١٩٩٠)، ولايجاد ثبات أداة المحكمين في هذا البحث، اتبعت الباحثة الخطوات الآتية لحساب معادلة الثبات، أخذ عينة عشوائية من أسئلة الامتحانات بلغت ١٥% من ورقة الأسئلة حللتها الباحثة حسب المستويات المعرفية مرتين وبفارق زمني قدره (٤) أسابيع لايجاد اتفاق الباحثة مع نفسها عبر الزمن، وكذلك أعطتها إلى محلل آخر وطلبت منه تحليلها على وفق المعيار المحدد للتحليل، وبعد ذلك وجدت الباحثة نسبة الاتفاق بينها وبين المحلل الآخر وذلك بإستخدام معادلة سكوت، والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣)

يبين معامل الثبات بين الباحث ومحلل اخر

نوع الإتفاق	معامل الإتفاق
الباحث مع نفسها عبر الزمن	٠,٨٧
المحلل مع نفسه عبر الزمن	٠,٨٥
الباحثة مع المحلل	٠,٨٤

ويعد هذا العامل ضمن المدى المقبول للثبات (Cooper,1974:175) .

الوسائل الإحصائية: لتحقيق أهداف البحث جرت معالجة بيانات البحث بالوسائل والمعادلات الإحصائية حسب حقيبة العلوم الاجتماعية SPSS، حيث استخدمت المعالجات والاجراءات الاحصائية الوصفية والتحليلية الآتية: التكرارات، النسب المئوية، الاختبار التائي T.test ، والتحليل التباين الأحادي، ولإيجاد ثبات التحليل استخدمت معادلة سكوت (Scott,1968:165)

عرض النتائج ومناقشتها :

١- بالنسبة للهدف الأوّل (ما مدى مراعاة أسئلة الامتحانات النهائية للمواد التي درسها الطلبة في كلية التربية الاساس، جامعة صلاح الدين للعام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) حسب المرحلة الدراسية وفق المستويات العرفية من تصنيف بلوم، فقد تم حساب عدد تكرارات الأسئلة والنسبة المئوية لكل مستوى من المستويات المعرفية من تصنيف بلوم حسب المرحلة الدراسية، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤)
يبين التكرارات للأسئلة والنسبة المئوية لكل مستوى من المستويات المعرفية من تصنيف بلوم حسب المرحلة الدراسية

المرحلة	التذكر		الفهم		التطبيق	
	ت	ن	ت	ن	ت	ن
الأولى	٩٠	١٣,٢٣	٦٤	٩,٤١	٢١	٣,٠٨
الثانية	٦٥	٩,٥٥	٤٢	٦,١٧	٢٤	٣,٥٢
الثالثة	٧٢	١٠,٥٨	٤٩	٧,٢٠	٣٥	٥,١٤
الرابعة	٤٠	٥,٨٨	٦٨	١٠	٣٢	٤,٧٠
المجموع	٢٦٧	٣٩,٢٤	٢٢٥	٧,٠٤	١١٢	١٦,٤٤

المرحلة	التحليل		التركيب		التقويم		المجموع
	ت	ن	ت	ن	ت	ن	
الأولى	١٠	١,٤٧	٣	٠,٤٤	-	-	١٩٠
الثانية	١٩	٢,٧٩	-	-	-	-	١٦٨
الثالثة	٢١	٣,٠٨	٧	١,٠٢	٤	٠,٥٨	١٧٠
الرابعة	١٠	١,٤٧	٤	٠,٥٨	-	-	١٥٢
المجموع	٦٠	٨,٨١	١٤	٢,٠٤	٤	٠,٥٨	٦٨٠

يوضح الجدول أعلاه أنّ عدد الأسئلة (التكرار) التي تقيس مستوى التذكر عند الطلبة المرحلة الأولى (٩٠) سؤالاً وبنسبة مئوية (١٣,٢٣%)، وللمرحلة الثانية (٦٥) سؤالاً وبنسبة مئوية (٩,٥٥ %)، وللمرحلة الثالثة (٧٢) سؤالاً وبنسبة مئوية (١٠,٥٨)، وللمرحلة الرابعة (٤٠) سؤالاً وبنسبة مئوية (٥,٨٨%). أمّا مستوى الفهم فهو عند طلبة المرحلة الأولى (٦٤) سؤالاً وبنسبة مئوية (٩,٤١%)، وللمرحلة الثانية (٤٢) سؤالاً وبنسبة مئوية (٦,١٧%)، وللمرحلة الثالثة (٤٩) سؤالاً وبنسبة مئوية (٧,٢٠%) وللمرحلة الرابعة (٦٨) سؤالاً وبنسبة مئوية (١٠,٠%)، أمّا مستوى التطبيق فكان عند طلبة المرحلة الاولى (٢١) سؤالأ وبنسبة مئوية (.٣,٠٨%)، وعند المرحلة الثانية (٢٤) سؤالاً وبنسبة مئوية (٣,٥٢)، وللمرحلة الثالثة (٣٥) سؤالأ وبنسبة مئوية (٥,١٤%)، وللمرحلة الرابعة (٣٢) سؤالاً وبنسبة مئوية (٤,٧٠%)، أما مستوى االتحليل فكان عند طلبة المرحلة الأولى (١٠) أسئلة وبنسبة مئوية (١,٤٧%) وللمرحلة الثانية (١٩) سؤالاً وبنسبة مئوية (٢,٧٩%)، وللمرحلة الثالثة (٢١) سؤالاً وبنسبة مئوية (٣,٠٨)، وللمرحلة الرابعة (١٠) أسئلة وبنسبة مئوية (١,٤٧%). أما مستوى

التركيب فكان عند طلبة المرحلة الأولى (٣) أسئلة وبنسبة مئوية (٠,٤٤) ،،وفي المرحلة الثانية لا يوجد اي سؤال حول هذا المستوى، وفي المرحلة الثالثة (٧) أسئلة وبنسبة مئوية (١,٠٢%)، وفي المرحلة الرابعة (٤) أسئلة وبنسبة مئوية (٠,٥٨) ، أما في مستوى االتقويم فكان عند طلبة المرحلة الثالثة فقط بواقع (٤) أسئلة وبنسبة مئوية (٠,٥٨).

٢- الهدف الثاني معرفة مدى اشتمال هذه الأسئلة على مستويات الأهداف المعرفية حسب الاختصاصات (العلمية – الانسانية) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم المعرفي. لقد تم حساب عدد تكرارات الأسئلة والنسبة المئوية لكل مستوى من المستويات المعرفية من تصنيف بلوم حسب التخصصات (العلمية - الانسانية)، والجدول (٥) يوضح ذلك:

الجدول (٥) يبين تكرارات الأسئلة المئوية لكل مستوى من المستويات المعرفية لتصنيف بلوم حسب الأقسام والتخصصات

القسم			التذكر		الفهم		التطبيق	
			ت	ن	ت	ن	ت	ن
علمي	الرياضيات		٤٦	١٧,٤٢	٣٧	١٤,٠١	٢١	٧,٩٥
	علوم عامة		٦١	٢٣,١٠	٤٣	١٦,٢٨	٢٢	٨,٣٣
المجوع			١٠٧	٤٠,٥٢	٨٠	٣٠,٢٩	٤٣	١٦,٢٨
انساني	رياض الأطفال		٦٠	١٤,٤٢	٣٣	٧,٩٣	١٩	٤,٥٦
	الاجتماعيات		٦١	١٤,٦٦	٣٠	٧,٢١	١٢	٢,٨٨
	اللغة الكوردية		٥٤	١٢,٩٨	٢٦	٦,٢٥	١١	٢,٦٤
	اللغة الانكليزية		٥٨	١٣,٩٤	٢٥	٦,٠٠	١٨	٤,٣٢
المجوع			٢٣٣	٥٥,٧٠	١١٤	٢٧,٤٠	٦٠	١٤,٤٢
المجموع الكلي			٣٤٠	٩٦,٦١	١٩٤	٥٧,٠٤	١٠٣	٣٠,٠٧

القسم		التحليل		التركيب		التقويم		مجموع
		ت	ن	ت	ن			
علمي	الرياضيات	١٠	٣,٧٨	٢	٠,٧٥	٢	٠,٧٥	١١٨
	علوم عامة	١٦	٦,٠٦	٢	٠,٧٥	٢	٠,٧٥	١٤٦
المجوع		٢٦	٩,٨٤	٤	١,٥	٤	١,٥	٢٦٤
انساني	رياض الأطفال	٤	٠,٩٦	-	_			١٠٠
	الاجتماعيات	١	٠,٢٤	-	_			١٠٤
	اللغة الكوردية	١	٠,٢٤	-	_			٩٢
	اللغة الانكليزية	٣	٠,٧٢	_	_			١١١
المجوع		٩	٣,٨٠					٤١٦

نلاحظ من خلال الجدول أعلاه أنّ مجموع أسئلة الاقسام العلمية التي تقيس مستوى التذكر للمعلومات عند طلبة كلية التربية الأساس بلغت (١٠٧) سؤالاً بنسبة مئوية مقدارها (٤٠,٥٢%)، وبواقع (٤٦) سؤالاً بنسبة مئوية (١٧,٤٢%) في قسم الرياضيات، و(٦١) سؤالًا وبنسبة مئوية (٢٣,١٠%) في قسم علوم عامة، أمّا مجموع درجات مستوى الفهم فكانت (٨٠) سؤالاً وبنسبة مئوية (٣٠,٢٩%) بواقع (٣٧) سؤالاً وبنسبة مئوية (١٤,٠١%) في قسم الرياضيات، و(٤٣) سؤالاً بنسبة مئوية (١٦,٢٨%) في قسم علوم عامة، أمّا مجموع درجات مستوى التطبيق عند الطلبة فبلغ (٤٣) سؤالاً بنسبة مئوية (١٦,٢٨%) وبواقع (٢١) سؤالاً في قسم الرياضيات بنسبة مئوية (٧,٩٥%) و(٢٢) سؤالاً في قسم علوم عامة بنسبة مئوية (٨,٣٣%)، وبلغ مجموع درجات قسم الرياضيات في مستوى التحليل (٢٦) سؤالاً بنسبة مئوية (٩,٨٤%)، بواقع (١٠) أسئلة في قسم الرياضيات وبنسبة مئوية (٤,٥٤%)، و(١٦) سؤالاً في قسم علوم عامة بنسبة مئوية (٦,٠٦%)، أمّا في مستوى التركيب فبلغ مجموع درجات الطلبة في قسم الرياضيات (٤) أسئلة وبنسبة مئوية (١,٧٥%) وبواقع سؤالين لكل من قسم الرياضيات وقسم علوم عامة وبنسبة مئوية (٠,٧٥%)، وفي المستوى الاخير وهو مستوى التقويم بلغ مجموع الأسئلة (٤) أسئلة بنسبة مئوية (١,٥%) بواقع سؤالين لكل قسم وبنسبة مئوية (٠,٧٥%)، أمّا بالنسبة للاقسام الإنسانية فبلغ مجموع الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر عند طلبة (٢٣٣) سؤالاً بنسبة مئوية مقدارها (٥٥,٧٠%)، وبواقع

(٦٠) سؤالاً بنسبة مئوية (١٧,٤٢%) في قسم رياض الأطفال، و(٦١) سؤالًا وبنسبة مئوية (١٤,٦٦%) في قسم الاجتماعيات، وفي قسم اللغة الكوردية (٥٤) سؤالا وبنسبة مئوية (١٢,٩٨%) وفي قسم اللغة الإنكليزية كانت (٥٨) سؤالاً بنسبة مئوية (١٣,٩٤%) أمّا مجموع درجات مستوى الفهم فكانت (١١٤) سؤالاً وبنسبة مئوية (٢٧,٤٠%) بواقع (٣٧) سؤالاً وبنسبة مئوية (٧,٩٣%) في قسم رياض الاطفال، و(٣٠) سؤالاً بنسبة مئوية (٧,٢١%) في قسم الاجتماعيات، وفي قسم اللغة الكوردية كانت (٢٦) سؤالاً وبنسبة مئوية (٦,٢٥%)، وفي قسم اللغة الانكليزية كانت (٢٥) سؤالاً بنسبة مئوية (٦,٠٠%)، أمّا مجموع درجات مستوى التطبيق عند الطلبة فبلغ (٦٠) سؤالاً بنسبة مئوية (١٤,٤٢%) وبواقع (١٩) سؤالاً في قسم رياض الأطفال بنسبة مئوية (٤,٥٦%) و(١٢) سؤالاً في قسم الاجتماعيات بنسبة مئوية (٢,٨٨%)، وفي قسم اللغة الكوردية كانت (١١) سؤالاً وبنسبة مئوية (٢,٦٤%) وفي قسم اللغة الانكليزية بلغ عدد الاسئلة (١٨) سؤالاً وبنسبة مئوية (٤,٣٢%) وبلغ مجموع درجات مستوى التحليل (٩) أسئلة بنسبة مئوية (٣,٨٠%)، بواقع (٤) أسئلة في قسم رياض الأطفال وبنسبة مئوية (٠,٩٦%)، و(سؤالاً واحداً) في قسم الاجتماعيات وقسم اللغة الكوردية بنسبة مئوية(٠,٢٤%) و(٣) أسئلة في قسم اللغة الانكليزية بنسبة (٠,٧٢%)، ولم يحصَ أيٌّ من المستويين التركيبي والتقويمي بسؤالٍ في الأقسام الانسانية.

الهدف الثالث: التعرف على الفروق بين متغيرات الدراسة وفق الجنس (مدرسون ومدرسات). لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين تكرارات للمستويات المعرفية في أسئلة إمتحانات عينة الدراسة وفق متغير الجنس (ذكور-إناث)، قامت الباحثة باختبار تحليل التباين الأحادي، والجدول (٦) يوضح ذلك:

الجدول (٦)

يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغيرالجنس (مدرسين ومدرسات) للمستويات المعرفية لتصنيف بلوم

بعد المستويات المعرفية	المستويات المعرفية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
مستويات	التذكر	بين المجموعات	٥٩٨,٨٤	٩	٧٨,٦١	٧,٦٢	٠,٠٠٩
		داخل المجموعات	٩٤,٧٠	٨	١٢,٦٥		
		المجموع	٦٩٣,٥٤	١٧			
	الفهم	بين المجموعات	١٢١,٩٥	٩	١٦,٨٦	٣,٨٥	٠,٠٧٧

عقلية دنيا		داخل المجموعات	٥٣,٢١	٨	٦,٩٦		
		المجموع	١٧٥,١٦	١٧			
	التطبيق	بين المجموعات	٨٧٠,٧٤	٩	٨٩,٦٧	١٣,٨٨	٠,٠٠١
		داخل المجموعات	٦٧,٨٢	٨			
		المجموع	٩٣٨,٥٦	١٧			
مستويات عقلية عليا	التحليل التركيب التقويم	بين المجموعات	٢٩,١٩	٧	٥,٤٣	١,٠٠	٠,٢٣٧
		داخل المجموعات	١٨,٤٤	٦	٣,٢٠		
		المجموع	٤٧,٦٣	١٣			

إنّ الجدول أعلاه يوضح فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستويات الدلالة (٠,٠٥) بين تكرارات الأسئلة الامتحانية لعينة الدراسة لمستوى التذكر والتطبيق فقط من مستويات هرم بلوم للأهداف المعرفية. وتعزو الباحثة السبب في الوصول إلى هذه النتيجة إلى أنّ تدريسيي القسمين (العلمي والانساني) يركزون على المستويات الثلاثة الاولى أكثر، وخاصة مستوى التذكر والتطبيق، أو قد يعود إلى أنّ المدرسين لا يهتمون أو يجهلون استخدام المستويات المعرفية الأخرى لأهداف المنهاج الدراسي، إذ من الضروري أن تكون أهداف المنهج الدراسي واضحة ودقيقة وشاملة وتهتم بجميع المستويات العقلية (الدنيا والعليا) وهذا قد يؤدي إلى حدوث خلل في مجرى عملية التدريسية. إنّه من الضروري أن يكون التدريسيّ (ذكوراً وإناثاً) ملمّاً ومطّلعاً على كيفية إعداد أسئلة موضوعية ليعتمد على أكبر عدد ممكن من الاهداف التعليمية مع مراعاة طبيعة المادة العلمية والمادة الدراسية والمرحلة العمرية.

الهدف الرابع : التعرف على الفروق بين مستويات الأهداف المعرفية في أسئلة الامتحانات النهائية (عينة الدراسة) حسب متغير المرحلة الدراسية.

لمعرفة فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين التكرارات للمستويات المعرفية في أسئلة امتحانات عينة الدراسة حسب متغير المرحلة الدراسية، قامت الباحثة باختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول (٧)
يبين نتائج تحليل التباين الأحادي وفق المرحلة الدراسية

	المستويات المعرفية	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة عند مستوى (٠,٠٥)
مستويات عقلية دنيا	التذكر	بين المجموعات	٤٢,٠٧	١	٤٢,٠٧	٧,٠١	٠,٣٧
		داخل المجموعات	٨٩٧١,٤	١٦	٤٢,٧٣		
		المجموع	٩٠١٣,٤٧	١٧			
	الفهم	بين المجموعات	١٩,٣٣	١	١٩,٣٣	٣٠,٩	٠,٢٢
		داخل المجموعات	١٦٤,٨٤	١٥	٥٧,٩		
		المجموع	١٨٤,١٧	١٦			
	التطبيق	بين المجموعات	٢٥,٢٦	١	٢٥,٢٦		
		داخل المجموعات	٧٨٣٤,٥	١٣			
		المجموع	٧٨٥٩,٧٦	١٤			
مستويات عقلية عليا	التحليل التركيب التقويم	بين المجموعات	٠,١٧٣	١	٠,١٧٣	٠,٤٤	٠,٨٥
		داخل المجموعات	٣٢٩,٤	١٢	٤,٩٤٢		
		المجموع	٣٢٩,٥٧	١٣			

إن الجدول (٧) يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين التكرارات لمستويات الأهداف المعرفية في أسئلة الامتحانات النهائية (عينة الدراسة) والتي تعزى إلى أثر المرحلة الدراسية، وفسرت الباحثة سبب ذلك إلى أنّ جميع التدريسيين في كلية التربية الاساس يمارسون عمليتي التعلم والتعليم والمهام المختلفة في ظل ظروف متشابهة داخل القاعات الدراسية من حيث الطلبة والمناهج

الدراسية والتعليمات الامتحانية، وفي ضوء تلك النتائج يمكن القول بأنّ أسئلة الامتحانات النهائية في كلية التربية الأساس/ الدوام الصباحي، تركز على ثلاثة مستويات الأولى من هرم بلوم المعرفي بدرجة كبيرة وهم (التذكر-الفهم-التطبيق) والتي سميت بمستوى التفكير التقاربي، وقد يُعزى ذلك إلى أنّ أساليب التدريس في المراحل الدراسية لا تركز بشكل جيد على المستويات المعرفية العليا من حيث التحليل والتركيب والتي تسمى بمستويات التفكير التباعدي، وإنّما تركز على اكتساب الطلبة مهارات الحفظ والفهم النسبي والتطبيق بدرجة كبيرة في أسئلة الامتحانات النهائية للعام الدراسي (٢٠١٥/٢٠١٦) والتي يضعها تدريسيون في كلية التربية الأساس/ جامعة صلاح الدين-أربيل، وإنّ هذا يعد نوعاً ما قصوراً واضحاً في المناهج الدراسية.

الاستنتاجات Conclusions استنتجت الباحثة ما يلي:

إنّ الامتحانات النهائية في كلية التربية الأساس بجامعة صلاح الدين للعام الدراسي (2016-2017) تركز بدرجة كبيرة على المستويات الثلاث الأولى من مستويات هرم بلوم المعرفي والمتمثل بالتذكر والفهم والتطبيق، ونجد أنّ نسبة ضئيلة من أسئلة الامتحانات النهائية تركز على مستوى التحليل والتركيب والتقويم.

التوصيات Recommendation : توصي الباحثة بما يلي :

١- ضرورة التركيز على نوع الأسئلة التي تحفز الطلبة على مستويات التحليل و التركيب والتقويم.

٢- أن يحرص أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية الأساس بجامعة صلاح الدين على ضرورة تدريبهم على وضع الأسئلة تدريباً جيداً والتأكيد على الصياغة الصحيحة لنوع الأسئلة.

٣- ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال اشتمال أسئلة الامتحانات النهائية على أسئلة من مستويات مختلفة لهرم بلوم المعرفي.

٤- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد الإمتحانات التحصيلية للمواد الدراسية المقررة في الاختصاصين العلمي والانساني.

المصادر:

أبو جراد، حمدي يونس (٢٠١١). مدى إلتزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الانسانية، المجلد ١٣، العدد ٢٢.

أبو دقة، سناء إبراهيم (٢٠٠٧) القياس والتقويم الصفي، المفاهيم والإجراءات للتعلم الفعال، غزة مكتبة آفاق.

الإمام، مصطفى وآخرون (١٩٩٠). التقويم والقياس (ط١) كلية التربية –بغداد، دار الحكمة للطباعة والنشر.

البغدادي، محمد رضا (١٩٨٨). الأهداف والإختبارات في النظرية والتطبيق وطرق التدريس، مكتبة الفلاح، الكويت.

بركات، زياد وصباح عبدالهادي (٢٠٠٧). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المعروضة للأهداف التعليمية تباعاً لهرم بلوم، جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات، العدد (٩).

الخطابية، عبدالله (١٩٧٠). استخدام الأسئلة داخل الغرفة الصفية ، دار المسيرة.

الخطيب، أحمد وآخرون (١٩٨٦). دليل البحث والتقويم التربوي، دار المستقبل للنشر والتوزيع (عمان-الأردن).

الخوري، توما جورج (٢٠٠٨). القياس والتقويم في التربية والتعليم، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، (بيروت – لبنان).

الثوابية، احمد وآخرون (٢٠٠٤). استرايجيات التقويم وأدواته، الإطار النظري تحت إشراف الكنديين لمشروع الإقتصاد المبني على المعرفة ERFKEE.

سيف، محمد حاتم (٢٠٠٨). مستوى معرفة المشرفين والمشرفات التربويين بمبادىء الاختبارات التحصيلية في محافظة تعز، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة يرموك- الاردن.

شاهين، محمد (١٩٩٩). تقويم أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة، دراسة مقدمة ليوم العلم يحول فلسفة وأساليب التعليم مفتوح، جامعة القدس المفتوحة.

شباب وسوسن فريد (٢٠٠٣). مدى كفاءة معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزارة التربية والتعليم بالأردن وفق معايير الإختبار الجيد، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا – الاردن.

الظاهر، زكريا محمد وآخرون (١٩٩٩). مبادىء القياس والتقويم في التربية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، (عمان-الأردن).
عودة، أحمد (٢٠٠٢). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٣، جامعة اليرموك، أربد، الأردن.
علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٩). القياس والتقويم التربوي في العملية التدريسية، كلية التربية، جامعة الأزهر، دار المسيرة للنشر والتوزيع (الأردن-عمان).
علاونة، رنا محمد (٢٠٠٥). بناء مقياس الاتجاهات المعلمين نحو الاختبارات المدرسية وفقاً لأسلوب ثيرستون، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن.
عيسوي، عبدالرحمن محمد (١٩٨٥). القياس والتجريب في علم النفس والتربية، الاسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
مراد، صلاح احمد، وسليمان أمين علي (٢٠٠٠). الاختبارات والمقاييس في العلوم النفسية والتربوية، خطوات إعداد وخصائصها، القاهرة، دار الكتاب الحديث.
النجار، نبيل جمعة (٢٠١٠). القياس والتقويم منظور تطبيقي مع تطبيقات برمجة SPSS، عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
Carnen K &,W. Carpenter(2003).Learning strategies ,New Academic Press.
Cooper Solo,O,Charles E.Merril (1974).Mesurement and Analysis of Behaviaral Techinques,Abell & Howell co
Gay (1985).Education Evaluation and Measurement 2nd Ed. Mattel Publishing Company.
Hopkins,C& Antens,R (1985). Classrom Measurement & Evaluation,2nd Ed ,pesaock Publisbers Incillonis.
Gronland ,E (2000).Msurement and Evaluation In Teaching, 7th Ed .Mcmillan.
Scott,Willam & Micheal Wertheimer (1968).Intreduction to Psychological Research,New York,John Wiley.
jongmans H, & Bijaard , D, (2003).Teachers involve in school policy – making and the effect veness of School in-service traning Teacher Developme nt,6(1).