تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأدنى لتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي

حلا طوبال علي* **أ.م. د. حسن الأحمد****

أ. د. طاهر سلوم***

الملخَّص

هدف البحث إلى تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأدنى لتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها، والمُعتمد في المعهد العالي للغات بجامعة دمشق، وذلك وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

ولتحقيق ذلك اتَّبعت الباحثة المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وقامت بتصميم أداةٍ للتحليل وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي؛ لتحليل الأنشطة التقويميَّة التي تضمنَّها كتاب المستوى المتوسِّط الأدنى.

وقد توصَّل البحث إلى النتائج الآتية:

كانت أعلى نسبة لأنشطة بُعد الوقائع لمستوى (تذكُّر الوقائع 42.49 %)، وأدنى نسبة لمستوى (تقويم الوقائع 0.85 %)، وفي بعُد المفاهيم أعلى نسبة لمستوى (تطبيق المفاهيم 45.53 %)، وأدنى نسبة لمستوى (إبداع المفاهيم 2.17 %)، وقد غابت عن بعد المفاهيم أنشطة العمليَّات المعرفيَّة لمستوى (التقويم)، وأمَّا بُعد المعرفة الإجرائيَّة

* طالبة دكتوراه ـ قسم تعليم اللغة العربية ـ المعهد العالي للغات ـ جامعة دمشق topal.hala.89@gmail.com.

** أستاذ مساعد ـ قسم اللغة العربية ـ كلية الآداب ـ جامعة دمشق hasanalahmad44@gmail.com.

*** أستاذ دكتور ـ قسم المناهج وطرائق التدريس ـ كلية التربية ـ جامعة دمشق tsallom2002@yahoo.com.

فكانت أعلى نسبة لأنشطة مستوى (التطبيق 73.45 %)، وأدنى نسبة لمستوى (التقويم 0.29%)، وفي بُعد معرفة ما وراء المعرفة كانت أعلى نسبة لأنشطة (الإبداع 71.43%)، وأدنى نسبة لمستوى (التقويم 28.57 %)، في حين انعدم تمثيل العمليَّات المعرفيَّة لمستويات (التذكُّر ـ الفهم ـ التطبيق ـ التحليل).

الكلمات المفتاحية: تحليل ـ الأنشطة التقويميَّة ـ تصنيف بلوم المعدَّل.

Analyzing of the evaluation activities in the textbook of the lower intermediate level for teaching Arabic to non-native speakers according Developed bloom taxonomy classification of cognitive Domain levels

Hala Tobal Ali* **Hassan Al –Ahmad****
Taher salloum***

Abstract

The aim of the research is to analyze the evaluation activities in the book, the lower intermediate level for teaching Arabic to non-native, which is accredited by the Higher Institute of Languages at the University of Damascus, according Developed bloom taxonomy classification of cognitive Domain levels.

To achieve this, the researcher used the descriptive approach based on the method of content analysis , and designed an analysis tool according to Developed bloom taxonomy classification of cognitive Domain levels, to analyze the evaluation activities included in the lower intermediate level textbook.

The research reached the following results: The highest percentage of fact dimension activities for the (remember facts % 42.49) level, And the lowest level of (evaluate the facts% 0.85), And in the concepts dimension, the highest level (apply concepts 45.53%), and the lowest level (create concepts 2.17%), Concepts were absent from the activities of cognitive processes at the level of (evaluate), and

* PH.D.students – department of Arabic Language teaching – Higher language Institute - Damascus university – topal.hala.89@gmail.com
** Professor – department of Arabic Language - Damascus university – hasanalahmad44@gmail.com
*** Professor – department of curricula and methods of teaching – Faculty of Education - tsallom2002@yahoo.com

as for the procedural knowledge dimension, the highest percentage of activities of the level (applied 73.45%), The minimum level of (evaluate 0.29%), In the metacognition dimension, the highest percentage of activities (create 71.43%), and the lowest level of (evaluate 28.57%), While cognitive processes do not represent levels of (remember - understand -apply -analyze) in the metacognition dimension.

Key Words: Analyzing - Evaluation activities -Developed bloom taxonomy classification of cognitive Domain levels.

المقدّمة:

يعدُّ التقويم أحد المكوّنات الرئيسة للمنظومة التعليميَّة، يوجّه مسارها ويزيد من فاعليَّتها، ويسعى إلى تحقيق أهدافها وغاياتها؛ لما يقدّمه من تشخيصٍ وعلاجٍ، وتغذيةٍ راجعةٍ ترافقها في مراحلها كلّها، كما أنَّه عنصرٌ أساسيٌّ من عناصر المنهج بمفهومه الحديث اليوم، الذي تجاوز مفهوم المنهج التقليدي المعني بالمادَّة الدراسيَّة فحسب، ليشمل كل أنواع النشاط التي يقوم به المتعلِّم والخبرات التعليميَّة المُخطَّط لها، ابتداءً بالأهداف والمحتوى وطرائق التدريس، والأنشطة الصفيَّة واللاصفيَّة، انتهاءً بأساليب التقويم.

وفي ضوء التحوُّلات التي حدثت في علم نفس التعلُّم الذي بدأ يرفض أفكار المدارس السلوكيَّة، ويأخذ بالتوجُّه نحو نظريات التعلُّم المعرفية، اقتضى ذلك تحولاتٍ جذريةً طالت العمليَّة التعليميَّة التعلُّميَّة برمَّتها، ممَّا تطلَّب الاعتماد على طرائق حديثةٍ تمكّن المتعلِّمين من الانغماس في عمليَّات التعلُّم النشط، والانتقال من مفهوم التعليم الذي يركِّز على المعلِّم، إلى التعلُّم الذي يتمركز حول المتعلِّم، وتماشت مع تلك التحوُّلات ظهور اتِّجاهاتٍ حديثةٍ في التقويم التربوي، والتي كان أبرزها التقويم البديل " وقد أدَّى التحوُّل إلى الإطار الفكري الذي استند إليه التقويم البديل إلى حدوث تغيير في فهم كيفيَّة التحقُّق عمَّا يعرفه المتعلِّم، وما يمكنه أداؤه في ضوء المستويات والتوقُّعات المرجوَّة لهذه المعرفة والأداء، ففي إطار هذا المنظور الجديد أصبح للمعلم دورٌ نشطٌ في تصميم مخطَّطات التقويم وتنفيذها، إذ كان تصنيف بلوم متأثرًا بالنظريَّة السلوكيَّة التي سادت في الخمسينيات من القرن الماضي، فالتعلُّم في ضوء السلوكيَّة كان يُنظر إليه على أنَّه سلوكٌ، من دون محاولة الاستدلال على العمليَّات العقليَّة التي تحدث في عقل المتعلِّم" (علَّام، 2004، ص 88). " إذ شهدت مرحلة الثمانينيَّات التركيز على المستويات العليا للتفكير، وتزامنت هذه الحركة مع البحث في صلاحيَّة تصنيف بلوم، والتي أدَّت إلى زيادة الوعي بضرورة تعديله، فظهر في تلك المدَّة سيلٌ

من الكتب والمقالات والتقارير التي تؤيّد الحاجة إلى تعليم التفكير ومهاراته، مثل تقرير: (الأمة في خطر)، وغيره من التقارير التي قدَّمت دليلًا واضحًا على عدم قدرة المتعلِّمين على الإجابة عن الأسئلة ذات المستوى المرتفع، وتطبيق معلوماتهم" (أندرسون، ل، وكرازول، د، 2006، ص 20 -21).

وفي ضوء تلك الدراسات " قام مجموعة من العلماء الذين كان لهم إسهامٌ في مجال تصنيف الأهداف، وهم أندرسون (Anderson) ورفاقه عام 1999 بتنقيح تصنيف بلوم وتطويره؛ لإنتاج أداة جديدة لتصنيف أهداف التعلُّم على شكل مصفوفةٍ ثنائيَّة الأبعاد، البعد الرأسي يمثِّل بعد المعرفة؛ أي نوع المعرفة، ويتضمَّن: (المعرفة الوقائعية ـ المعرفة المفاهيميَّة ـ المعرفة الإجرائيَّة ـ معرفة ما وراء المعرفة)، والبعد الأفقي يمثِّل بعد العمليَّات المعرفيَّة، ويتضمَّن المستويات الآتية: (يتذكَّر ـ يفهم ـ يطبِّق ـ يحلّل ـ يقوِّم ـ يبدع)" (Anderson,1999,p:65).

ولمَّا كانت عمليَّة تطوير المناهج تتمُّ في ضوء التبدُّلات والتوجُّهات التربويَّة الحديثة، اقتضى ذلك إعادة النظر في المناهج باستمرار، ومحاولة إصلاحها لتواكب الاتِّجاهات التربويَّة الحديثة بكلِّ جوانبها، وتجتاز المفاهيم التربويَّة التقليدية التي لم تعد تتلاءم مع متطلَّبات العصر.

ولعلَّ حاجة تطوير المناهج أكثر إلحاحاً في ميدان تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها فضلاً عن سائر المجالات الأخرى؛ لكونها تُقدَّم لمتعلِّمين لا يمتلكون المهارات التي يمتلكها أبناء اللغة أنفسهم، إذ تُعدُّ هذه المناهج المصدر الرئيس الذي يُصدِّر المعارف اللغويـة والثقافيَّة لمتعلِّميها؛ ولأنَّ طبيعة برامج تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها لا تزال تعاني نقصًا وقصورًا واضح المعالم؛ إذ "إنَّ تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها يعاني معاناةً شديدةً من كلِّ عنصرٍ من عناصر العمليَّة التعليميَّة تقريباً، وقد أثبتت الدراسات في مصر أنَّ الكتب المُستخدَمة في تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها ـ إضافةً إلى الأسلوب التقليدي العقيم المُتَّبع، جعل المتعلِّمين يخفقون في تحقيق التقدُّم المأمول في مواصلتها

والاستمرار في تعلُّمها، وهناك تجارب مماثلةٌ للتجربة هذه في بلادٍ عربيَّةٍ كثيرةٍ: كالأردن، وسورية، ولبنان، وفي بعض دول الخليج العربي، لا تختلف كثيرًا عمَّا ذُكر عن التجربة المصريَّة" (حسين، 2013 ، 20ـ 21).

وحتى تتحقَّق عملية تطوير المناهج لا بدَّ من أن تُعنى الدراسات والبحوث بتحليل مناهج تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها، وتسليط الضوء على ما يعتريها من مواطن الضَعف، "فعمليَّة التطوير ليست عمليَّةً عشوائيَّةً، بل تقوم على البحث والدراسة والتجريب لجميع عناصر المنهج، ليشمل تحديث عناصره جميعها، بما يتلاءم مع متغيّرات الحياة المعاصرة من مستحدثاتٍ معرفيَّةٍ وتكنولوجيَّةٍ وغيرها..." (بشارة، وإلياس، 2013 ـ 2014، ص 555 ـ 556).

ونظراً إلى أهميَّة التقويم في منظومة التعليم، وقلَّة الدراسات التي عُنيَت به وباتجّاهاته الحديثة، ولا سيَّما في تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها، تسلّط هذه الدراسة الضوء على واقع تخطيط الأنشطة التقويميَّة في عينةٍ من كتب تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها، وذلك من خلال تحليل الأنشطة التقويميَّة المتضمَّنة في عينةٍ من كتب تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها المُعتمدة في المعهد العالي للغات بجامعة دمشق في ضوء تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي؛ إذ إنَّه التنصيف الجديد للأهداف التربويَة في المجال المعرفي، والذي يتلاءم مع تلك التحوُّلات التي طرأت في مجال التقويم التربوي.

1. مشكلة البحث:

لاحظت الباحثة بعد الاطِّلاع على كتب تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها المعتمدة في المعهد العالي للغات أنَّ تخطيط الأنشطة التقويميَّة يقوم على أساليبَ تقليديَّةٍ لم تعد تتماشى مع الاتِّجاهات التربويَّة الحديثة؛ إذ إنَّها تقوم على تدريباتٍ آليَّةٍ نمطيَّةٍ تعتمد على استدعاء المعلومات المُخزَّنة والتي ليس من شأنها أن تمكّن المتعلِّم من الاحتفاظ بالمعارف والمهارات اللغويَّة التي يكتسبها المتعلِّمون.

كما أنَّها لا تُوجَّه إلى تنمية مهارات التفكير العليا التي باتت تأخذ حيزًا كبيرًا اليوم منذ التغيُّرات التي حدثت في ميدان التربية الحديثة بالتحوُّل من المدارس السلوكيَّة إلى المعرفيَّة.

إذ تبع حركة التطوير الكبيرة في ميدان التقويم التربوي وظهور الاتِّجاهات الحديثة في التقويم عمليَّة إصلاح وتطويرٍ للمناهج في ضوء ما استجدَّ من أساليبَ حديثةٍ، ممَّا أدَّى إلى حدوث تغييراتٍ في أساليب التدريس والتقويم وتخطيط المناهج برمَّتها، إلَّا أنَّ مناهج تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها ظلَّت بحاجة إلى إصلاحٍ وتطويرٍ، على الرغم من أهميَّة تعديل تلك المناهج بما يتماشَّى مع الاتِّجاهات الحديثة إذ إنَّها تُصدِّر المعارف اللغويَّة والثقافيَّة لمتعلِّمين لا يمتلكون مهارات أبناء اللغة أنفسهم؛ لذا كان من الضروري تتبُّع مناهج تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها، وإلقاء الضوء على واقع تخطيطها، بما يفيد في تقديم محاولاتٍ ومقترحاتٍ لإصلاحها وتحسينها في ضوء التوجُّهات التربويَّة الحديثة.

فقد جاء في دراسة الحسيني (2015): "إنَّه على الرغم من أنَّ إعداد معلِّمي العربيَّة للناطقين بغيرها اهتمَّ ـ في كثير من البرامج ـ بالتقويم بأنواعه ووظائفه، وكيفيَّة استثمار نتائجه، إلَّا أنَّ الممارسة العمليَّة ما زالت تعتمد الامتحانات التحصيليَّة التي تستهدف المعارف والمهارات في جزئيتها، وتعتمد علاماتٍ تخوِّل للطالب الانتقال من مستوى للآخر في غياب البعد التراكمي الوظيفي لعمليَّات التقويم، والبعد السياقي للمهارات اللغويَّة، والتركيز على المحتوى في الأسئلة الاختباريَّة من دون ارتباطٍ بمشكلاتٍ أو مواقفَ وتصوُّراتٍ تتيح للمتعلِّم توظيف مكتسباته المعرفيَّة والمهاريَّة والثقافيَّة لحلِّ المشكلات في وضعيَّاتٍ حياتيَّةٍ واقعيَّةٍ" (ص99).

وفضلًا عن ذلك نلحظ قلَّة الدراسات التي عُنيَت بتحليل الأنشطة التقويميَّة في كتب تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها، ولا سيَّما في ضوء الاتِّجاهات الحديثة مؤخرًا، وقلَّة الدراسات التي تُعنى بالتقويم، في حين تكثر الدراسات حول أساليب التدريس.

فمن هنا اتَّجه البحث إلى تحليل الأنشطة التقويميَّة في عينةٍ من كتب تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها المعتمدة في المعهد العالي للغات في ضوء تصنيف بلوم المعدِّل لمستويات المجال المعرفي؛ إذ يُعدُّ هرم بلوم المعدَّل تمثيلًا ملائمًا للتغيُّرات التي حدثت في ميدان التربية الحديثة لما له من إدخال لمستوى الإبداع والأنشطة الإبداعيَّة التي تُوجَّه إلى مهارات التفكير العليا، إضافةً إلى قلَّة الدراسات التي قامت بتحليل الأنشطة التقويميَّة في ضوء تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

فاستنادًا إلى ما تقدِّم حاول هذا البحث إلقاء الضوء على جانبٍ من جوانب الضَعف في مناهج تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها، وذلك من خلال تحليل واقع الأنشطة التقويميَّة في عينةٍ من الكتب، والكشف عن أبرز المشكلات التي تعتريها بما يعمل على تطوير تخطيطها لمتعلِّمي العربيَّة الناطقين بغيرها.

ويمكن تحديد مشكلة البحث في الآتي: تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأدنى لتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها في ضوء تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

2. أهميَّة البحث:

تتجلَّى أهميَّة البحث في الآتي:

- يُنتظَر أن يفيد البحث معدِّي كتب تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها في التنبُّه إلى مواطن الخلل والقصور في تخطيط الأنشطة التقويميَّة.
- التوصُّل إلى نتائج ومقترحات تفيد في تطوير تخطيط الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأدنى لتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها في ضوء تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.
- التوصُّل إلى نتائج ومُقترحَات تفيد في تطوير تخطيط الأنشطة التقويميَّة في مناهج تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها.

3. هدف البحث:

يسعى البحث إلى تعرُّف توزُّع مستويات الأنشطة التقويميَّة في كتاب تعليم العربيَّة وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

4. سؤال البحث:

ما درجة تمثيل الأنشطة التقويميَّة في كتاب المتوسِّط الأدنى لتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها لمستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم المعدَّل؟

5. حدود البحث:

ـ **الحدود الزمانية:** عام 2021.

ـ **الحدود المكانية:** (المعهد العالي للغات) بجامعة دمشق.

ـ **الحدود العلمية:** تناول البحث تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط. الأدنى لتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها المعتمَد في المعهد العالي للغات بجامعة دمشق

في ضوء تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

6. مصطلحات البحث وتعريفاته الإجرائيَّة

1.6. تحليل المحتوى: أهم أساليب التقويم التربوي، ولاسيَّما عند الحكم على محتوى أي مادَّة تعليميَّة وتحقيق أهدافها، أو محتوى أي منهج دراسي؛ للحكم على مدى جودة هذا المحتوى، ومدى شموله، ومدى تكامله، ومدى كفايته لتحقيق الأهداف المنوطة به...إلى غير ذلك من المعايير، ويُستخدَم هذا الأسلوب غالبًا في تحليل الكتب الدراسيَّة للحكم على مدى جودة هذه الكتب، ابتداءً بالإخراج والطباعة، ومرورًا بالأسلوب واللغة وانتهاءً بكفاية ودقَّة المضمون العلمي لتلك الكتب، وقد يكون تحليل المحتوى على ضوء معيار واحد أو في ضوء عدة معايير مجتمعة في الوقت ذاته (شحاته، والنجار، 2003، ص 93).

2.6. الأنشطة التقويميَّة: تُعرَّف بأنَّها الأنشطة التي تُعطى للمتعلِّم؛ بهدف تقويم مقدار ما اكتسبه من معارفٍ ومهاراتٍ وعلاقاتٍ وتعميماتٍ واستنتاجاتٍ بعد الانتهاء من تقديم موضوعٍ دراسيٍّ مُحدَّدٍ، والغاية منها التوصُّل إلى درجة إتقان الطالب ما تعلَّمه ومدى تحصيله فيه، كما تبيّن مقدرته على الابتكار والإبداع، ويُطلق على هذا النوع من الأنشطة "الأنشطة التقويميَّة" (السويدي، 2000، ص 56).

وتُعرِّفها الباحثة إجرائيًا بأنَّها: تشمل جميع الممارسات اللغوية من أسئلةٍ وأنشطةٍ تقويميَّةٍ متضمّنةٍ في كتاب المستوى المتوسّط الأدنى لتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها (المُعتمَد في المعهد العالي للغات)، والتي تهدف إلى الوقوف على تقدُّم المتعلِّمين، وبيان تحقُّق نتاجات تعلُّمهم واكتسابهم للمهارات اللغويَّة المختلفة، وقياس درجة تمثيل الأهداف المعرفيَّة لتلك الأنشطة وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي، وذلك من خلال احتساب تكرارات تلك الأنشطة ومن ثمّ النسب المئوية وفق أداة التحليل المتمثِّلة في تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

3.6. كتاب المتوسِّط الأدنى لتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها (إجرائيًا): يمثِّل المستوى الأدنى من مستويات المستوى المتوسِّط من السلسلة المُعتمدة في المعهد العالي للغات لتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها.

4.6. تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي: هو أحد أهم تصنيفات الأهداف المعرفيَّة، ويتكوَّن من مصفوفة ثنائيَّة الأبعاد؛ البعد الرأسي يمثِّل بعد المعرفة، أي نوع المعرفة، ويتضمَّن: (معرفة وقائعية ـ معرفة مفاهيميَّة ـ معرفة إجرائيَّة ـ معرفة ما وراء المعرفة)، والبعد الأفقي يمثِّل بعد العمليَّات المعرفيَّة، ويتضمَّن المستويات الآتية: (يتذكَّر- يفهم ـ يطبّق ـ يحلِّل ـ يقوِّم ـ يبدع) (آل سالم، 2019، 87 ـ 88).

7. الإطار النظري:

تتَّخذ الأنشطة التقويميَّة العديد من الأنماط وفق الاستجابات المطلوبة للأنشطة، إذ إنّها تُوجَّه لتحقيق أهدافٍ ومهاراتٍ مُحدَّدةٍ لدى المتعلِّمين، تبعًا للمواقف التدريسيَّة التي تُوظَّف فيها، مع مراعاة طبيعة المحتوى الدراسي، فما يُخطَّطُ من أنشطةٍ تقويميَّةٍ ليستهدف المهارات اللغويَّة يختلف عن المقرَّرات المعرفيَّة الأخرى، كذلك الأمر بالنسبة للعلوم التطبيقيَّة التي قد تطال أنشطتها تطبيق بعض التجارب العمليَّة.

وفيما يأتي عرضٌ لبعض أنماط مجالات تلك الأنشطة، والتي اختلفت تصنيفها أيضًا بين باحثٍ وآخرَ، ومن ذلك تصنيف (العيد، 2010، ص42-49) لمجالات الأنشطة التقويميَّة، والذي اقتصر على الإشارة إلى أسئلة الاختبارات، إذ صنَّف تلك المجالات إلى:

أ- الأسئلة الشفويَّة:

ب- الأسئلة المقاليَّة

ت- الأسئلة شبه المقاليَّة: الأسئلة التي تتطلَّب من المتعلِّم الإجابة بكلمةٍ أو بشبه جملةٍ، أو بمقطعٍ، أو برقم.

ج- الأسئلة الموضوعيَّة:

وثمَّة تصنيفٌ آخرُ يمكن أن يُذكَر بشيءٍ من التوسُّع؛ لملاءمته لأغراض الدراسة الحاليَّة، إذ إنَّ الأسئلة التقويميَّة ليست إلا جزءًا من الأنشطة التقويميَّة، فعلى الرغم من تسمية الكثير من الدراسات بالأنشطة التقويميَّة إلَّا أنَّ بعض تلك الدراسات يقتصر على أسئلة الاختبارات فحسب، ويفتقر لمفهوم الأنشطة التقويميَّة بمعناه الواسع، الذي يشتمل على جميع الممارسات التقويميَّة، ولا سيَّما بعد التطوُّرات الجوهريَّة التي شهدها التقويم مؤخرًا، التي تجاوزت مفهوم تقويم المحتوى المعرفي الذي يركِّز على استرجاع المعلومات فحسب، ليضيف إليها الأنشطة التي تستهدف عقل المتعلِّم، ومهارات التفكير العليا لديه.

فقد ورد في دراسة (السويدي، 2000، ص59 ـ61) تصنيف مجالات الأنشطة التقويميَّة وفق الآتي:

- " **الأنشطة التقويميَّة القائمة على الورقة والقلم:** وهي على صورتين: الأولى تتطلَّب من المتعلِّم أن ينتج إجابته بنفسه وتُعرَف بالأسئلة المقاليَّة، في حين الثانية تتطلَّب منه أن يختار إجابته من بين إجاباتٍ متعدِّدةٍ بديلةٍ ويُعرَف هذا النمط بالأسئلة الموضوعيَّة.
- **الأنشطة التقويميَّة القائمة على الملاحظة:** وتُستخدَم لمعرفة قدرات المتعلِّمين على تطبيق مفاهيمَ ومصطلحاتٍ وتعميماتٍ معيَّنةٍ في مواقف واقعيَّةٍ.
- **أنشطة التقويم الذاتي:** وتتمثَّل هذه الأنشطة بإتاحة الفرصة أمام المتعلِّمين لتقويم أنفسهم.
- **المشاريع:** ويأخذ هذا النمط من الأنشطة صورًا مختلفةً، مثل: كتابة موضوعٍ معيَّن، أو إجراء بحثٍ لأحد الموضوعات...إلخ، وقد تكون فرديّةً أو جماعيّةً.
- **الأنشطة الأدائيَّة:** يكون الاهتمام بها منصبًا على ممارسة المتعلِّم مهارات معيَّنةٍ أكثر من معرفتها أو مجرَّد تمييزها، وتتكوَّن هذه الأنشطة من ثلاثة أشكالٍ، تتمثَّل بالطلب من المتعلِّم تعريف المهارات اللازمة للقيام بعملٍ ما، أو أن يقلِّد سلوكًا أو مهارةً أو نموذجًا مُعطى لهم، أو أن يقوم بإنتاج نتاجٍ معيَّن.
- **الأنشطة التقويميَّة الشفويَّة:** ويتطلَّب هذا النمط وجود شخصين: معلِّم ومتعلِّم، فالأوَّل يسأل والثاني يجيب، والمعلِّم يقرِّر الحدَّ الذي يصل إليه في طرح الأسئلة، وبعدها يعمل المعلِّم على إصدار الحكم على نوعيَّة الاستجابات وقيمتها"

ويتَّضح ممَّا تقدَّم أن التصنيف الثاني يقترب كثيرًا من التوجُّهات الحديثة في التقويم التربوي؛ إذ لم يقتصر التصنيف على الأسئلة الموضوعيَّة والمقاليَّة، بل أضاف إليها الأنشطة الأدائيَّة والتي تُعدُّ جوهر الممارسات التقويميَّة وفقًا للاتِّجاهات الحديثة في التقويم.

وأمَّا تصنيف الأهداف التعليميَّة لتلك الأنشطة، فهناك تصنيفاتٌ متعدِّدةٌ في المجالات: (المعرفيَّة، والانفعاليَّة، والمهاريَّة أو النفسحركيَّة)، ويعدُّ تصنيف بلوم Bloom أشهرها في مجال الأهداف المعرفيَّة، كما اشتُهِر تصنيف كراثهول Krathwol في المجال الانفعالي، وتصنيف سمبسون Simpson في المجال المهاري.

وهي تصنيفاتٌ هرميَّةٌ؛ أي إنَّ تعلُّم أو اكتساب معرفة أو مهارة بمستوى ما، يتطلَّب اكتساب معرفةٍ أو مهارةٍ بمستوى أدنى منها، وفيما يأتي استعراضٌ لتصنيف الأهداف التعليميَّة في المجال المعرفي فحسب؛ نظرًا لصلته بأغراض الدراسة الحاليَّة:

- تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي:

- **التذكُّر:** ويعني القدرة على تذكُّر المعارف التي سبق تعلُّمها.
- **الفهم:** يعني القدرة على الاستيعاب، وتفسير المعلومات وإدراك المعاني.
- **التطبيق:** ويعني القدرة على استخدام ما تعلَّمه المتعلِّم في مواقفَ جديدة.
- **التحليل:** ويعني القدرة على تحليل وتجزئة المادَّة الدراسيَّة إلى عناصرها ومكوِّناتها؛ للحصول على أشكالٍ وموضوعاتٍ جديدةٍ.
- **التركيب: القدرة** على جمع الأجزاء وربط العناصر للحصول على موضوعاتٍ جديدةٍ.
- **التقويم:** القدرة على إصدار الأحكام وفق معايير محدَّدة" (محمود، 2004، ص 162- 163).

ـ تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

"قدَّم لورين أندرسون وزملاؤه في عام 1999 تحديثًا لتصنيف بلوم المعدَّل يراعي نطاقًا واسعًا من العوامل التي تؤثِّر في عمليَّتي التدريس والتعلُّم، وحاولوا في هذا الإصدار المطوَّر للتصنيف تصحيح بعض الأخطاء التي وردت في التصنيف الأصلي، فبخلاف تصنيف بلوم عام 1956 يميِّز التصنيف الجديد بين بعد المعرفة

(معرفة الماهيَّة)؛ أي محتوى التفكير، وبعد العمليَّات (معرفة الكيفيَّة)؛ أي الإجراءات المُستخدَمة في حلِّ المشكلات، وأنتج أندرسون وكراثهول أداةً جديدةً لتصنيف أهداف التعلُّم على شكل مصفوفةٍ ثنائيَّة الأبعاد، البعد الرأسي يمثِّل بعد المعرفة؛ أي نوع المعرفة، ويتضمَّن: (المعرفة الوقائعيَّة ـ المعرفة المفاهيميَّة ـ المعرفة الإجرائيَّة ـ معرفة ما وراء المعرفة)، أمَّا البعد الأفقي فيمثِّل بعد العمليَّات المعرفيَّة، ويتضمَّن المستويات الآتية: (يتذكَّر ـ يفهم ـ يطبِّق ـ يحلّل ـ يقوِّم ـ يبدع) (آل سالم، 2019، ص 18)

وتتمثَّل أبعاد المعرفة في تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي في الآتي:

- "**المعرفة الوقائعية:** العناصر الأساسية التي يجب أن يعرفها المتعلِّمون حتَّى يصبحوا ملمِّين بمجال معرفي أو يقوموا بحلِّ مسائل فيه.
- **المعرفة المفاهيميَّة:** العلاقات الداخليَّة بين العناصر الأساسيَّة في إطار بُنى أكبر والتي تساعد على توظيفها معًا.
- **المعرفة الإجرائيَّة:** كيف تصنع شيئًا، وطرائق الاستقصاء، ومعايير استعمال المهارات والخطوات الحسابيَّة (الخوارزميَّات) والأساليب والطرائق.
- **معرفة ما وراء المعرفة:** معرفة عن المعرفة بوجه عام وأيضًا الوعي والمعرفة حول المعرفة الشخصيَّة" (أندرسون، ل، وكرازول، د،2006 ،ص 104).

يُلاحَظ ممَّا تقدَّم أنَّ فئات بعد العمليَّات المعرفيَّة قد تحوَّلت من صيغة المصدر إلى صيغة الفعل لتشير إلى العمليَّة المعرفيَّة بالفعل الدال عليها، إذ أصبحت الفئات: (يتذكَّر ـ يفهم ـ يطبِّق ـ يحلِّل ـ يقومِّ ـ يبدع).

كما أُضيف مستوى الإبداع إلى تصنيف بلوم، والذي حلَّ محلَّ التركيب في التصنيف السابق؛ إذ أصبح الإبداع في المستوى السادس ليهبط التقويم الذي كان في المستوى السادس إلى المستوى الخامس، وتقتصر الباحثة على شرح مستوى الإبداع من

بعد العمليات المعرفيَّة؛ نظرًا إلى كونه المستوى الجديد على بعد العمليَّات المعرفيَّة، إذ تمَّ عرض الفئات الأخرى سابقاً.

"إذ يُعدُّ مستوى الإبداع قسمًا جديدًا في التصنيف المعدَّل، وقد حلَّ محل (التركيب) في التصنيف الأصلي، ويتعلَّق بتوليف العناصر المختلفة لكي تشكِّل كلًا متكاملًا، أو تكوين نتاجٍ أصيلٍ" (علام، 2004، ص 89 ـ 95).

"فيتطلَّب مستوى الإبداع وضع العناصر معًا لتشكِّل كلًا متماسكًا أو وظيفيًا، وتتطلَّب الأهداف التي تصنف في هذا المستوى أن يعمل المتعلِّمون منتجًا جديدًا بواسطة إعادة التنظيم عقليًا لبعض العناصر أو الأجزاء في نمط أو بنية لم تكن موجودةً بوضوح من قبل، فإنَّ العمليَّات المتضمّنة في (الإبداع) تكون متَّسقةً عمومًا مع خبرات المتعلِّم التعليميَّة السابقة، وبالرغم من أن (الإبداع) يتطلَّب من جانب المتعلِّم التفكير الإبداعي، فإنَّ هذا ليس تعبيرًا إبداعيًا حرًا بصورةٍ تامَّةٍ، غير مقيّد بمطالب المهمَّة أو الموقف التعليميّ" (أندرسون، ل، وكرازول، د، 2006، ص 166ـ 165).

8 . دراساتٌ سابقةٌ:

1.8. دراساتٌ تناولت الأنشطة التقويمية

من دراسات هذا المحور دراسة **السكاف Al-Skaf (2017)**، في بغداد، والتي هدفت إلى تصنيف مستويات الأسئلة التقويميَّة في مقرَّر اللغة الإنكليزيَّة للصف الثاني الثانوي في سورية وفقًا لتصنيف بلوم، كما هدفت إلى تحليل النسبة المئويَّة للأسئلة في مستويات: (التذكُّر ـ الفهم ـ التطبيق ـ التحليل ـ التركيب ـ التقويم).

وتكوَّنت عينة الدراسة من كتاب الطالب في الصف الثاني الثانوي في الجمهوريَّة العربيَّة السوريَّة، واتَّبعت المنهج الوصفي واستخدمت بطاقة التحليل؛ لقياس تكرار الأسئلة التقويميَّة.

وقد أظهرت النتائج أنَّ الأسئلة التقويميَّة في كتاب الطالب للغة الإنكليزيَّة في الصف الثاني الثانوي تغطِّي جميع مستويات تصنيف بلوم، وكانت النسب المئويَّة وفق

الآتـــي: التـــذكُّر (51.65%)، الفهـــم (14.89%)، التطبيـــق (9.02%)، التحليـــل (2.8%)، التركيب (7.48%)، والتقويم (2.63%)؛ إذ يتَّضح أنَّ التذكُّر وهو الذي يمثِّل مهارة التفكير الأدنى هو المستوى الأكثر تكراراً في الأسئلة بينما التقويم هو المستوى الأقل وروداً.

ومنها أيضاً دراسة **الشامسي (2016)**، في الإمارات، التي هدفت إلى تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب "أحبُّ لغتي" للصف الرابع؛ للوقوف على مدى تضمُّنه للأنشطة التقويميَّة في ضوء مهارات التفكير الإبداعي، ومدى اكتساب التلاميذ لها.

واتَّبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت بطاقتين لتحليل الأنشطة التقويميَّة، إحداهما وفقًا لنوع الأسئلة، والأخرى لمهارات التفكير الإبداعي، إضافةً إلى اختبار مهارات التفكير الإبداعي.

وقد تبيَّن من تحليل الكتاب أنَّ الأنشطة التقويميَّة تتضمَّن مهارات التفكير الإبداعي بنسبة (77.22%)، كما أظهرت نتائج الاختبار أنَّ مهارة الطلاقة هي أكثر المهارات اكتساباً، تليها المرونة، فالأصالة، ثمَّ التوسُّع، وقد تبيَّن من نتائج الدراسة وجود تباينٍ بسيطٍ بين مدى توفُّر الأنشطة التقويميَّة الإبداعيَّة، ومدى اكتساب التلاميذ لها، ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّةٍ لدرجات اكتساب التلاميذ لمهارات التفكير الإبداعي لصالح الإناث في المهارات جميعها، وقد أوصت الدراسة بأهميَّة إجراء دراساتٍ حول الأنشطة الصفيَّة واللاصفيَّة، كما أكدَّت دور الأنشطة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة في مختلف المراحل الدراسيَّة، والعمل على تطوير الأنشطة التقويميَّة في الكتاب بما يتماشى مع الاتِّجاهات المعاصرة، وتحقيق الغايات التربويَّة المرجوَّة، ولاسيَّما على مستوى تنمية التفكير الإبداعي.

كما قام **الديبان (2014 ـ2015)** بإجراء دراسةٍ في الجزائر، تمثَّلت أهدافها في تعرُّف اشتمال أسئلة كتب (العربيَّة للعالم) على المستويات المعرفيَّة المختلفة وفقًا

لتصنيف بلوم، وتحديد نسبة أنواع الأسئلة الشفويَّة والتحريريَّة، والكشف عن درجة تنوُّع الأسئلة الموضوعيَّة التي تضمَّنتها سلسلة كتب العربيَّة للعالم.

وقد اتَّبع الباحث المنهج الوصفي، واستخدم بطاقةً لتحليل محتوى أسئلة هذه الكتب في ضوء كلٍّ من مستويات بلوم المعرفيَّة، ونوع الأسئلة: (شفويَّة ـ تحريريَّة)، ونمط الأسئلة الموضوعيَّة: (أسئلة صواب وخطأ ـ الإكمال ـ الاختيار من متعدِّد ـ المزاوجة).

وقد أبرزت نتائج الدراسة تركيز الغالبيَّة العظمى لهذه الأسئلة على المستويَين الثاني والثالث من مستويات الأهداف المعرفيَّة حسب تصنيف بلوم، وهما: الفهم، والتطبيق، كما أظهرت النتائج قلَّة الأسئلة الشفويَّة مقارنةً بالتحريريَّة، وقلَّة الأسئلة المقاليَّة مقارنةً بالموضوعيَّة.

وقد أجرى أبو حمص Abu Humos (2012) دراسة في فلسطين؛ بهدف تحليل أسئلة الاستيعاب من حيث مستويات الصعوبة، لكتاب اللغة الإنجليزيَّة للصف الثاني عشر، ومدى تطابقها مع نموذج باريت(Barrets) لمهارات التفكير العليا الخاصَّة بالقراءة الاستيعابيَّة لمستويات: الاستيعاب الحرفي، وإعادة التنظيم، والاستقراء، والتقييم، والتذوُّق؛ وذلك بهدف تعرُّف قدرتها على تحضير طلبة المرحلة الثانويَّة لمرحلة التعليم الجامعي، كما هدفت الدراسة إلى تعرُّف مدى التطابق بين أهداف القراءة الاستيعابيَّة في منهاج اللغة الإنجليزيَّة في فلسطين للصف الثاني عشر، من خلال تحليل ثلاثة وعشرين هدفًا في وثيقة الخطوط العريضة، وتعرُّف مدى تطابقها مع مهارات التفكير العليا.

وقد تبيَّن من نتائج الدراسة أنَّ أكبر قسم من الأسئلة في كتاب الصف الثاني عشر كان ينتمي إلى المستوى الحرفي إذ كانت أسئلة المستوى الحرفي بنسبة (60%)؛ أي نسبتها ضُعف النسبة المقترحة في وثيقة الخطوط العريضة والتي تمثِّل حوالي (30%)، ومن ثم يليها إعادة التنظيم والاستقراء والتقييم، التي تبيَّن أنَّها أقلُّ من النسب المقترحة، بينما كان التذوق أقل المستويات تمثلًا لأهداف الخطوط العريضة من ناحية

النسبة، وكانت أسئلة التقييم هي النوع الوحيد الذي تطابق مع نسب الأهداف المُقترحة في وثيقة الخطوط العريضة، أمَّا أهداف القراءة الاستيعابيَّة في وثيقة المنهاج، فكانت موزَّعة على نحوٍ مقبولٍ ومطابقٍ لمهارات التفكير العليا كما في نموذج باريت.

2.8. دراسات تناولت تحليل الأنشطة التقويميَّة وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

من دراسات هذا المحور دراسة **آل سالم (2019)**، في السعودية، التي هدفت إلى تحليل نشاطات التعلُّم في كتب النشاط المصاحبة لمقرَّر الدراسات الاجتماعيَّة والوطنيَّة بالمرحلة المتوسِّطة في ضوء تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

ولتحقيق ذلك اتَّبع الباحث المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى، وقام بتصميم أداةٍ للتحليل وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي؛ لتحليل نشاطات التعلُّم التي تتضمَّنها الكتب المصاحبة، وكانت أبرز النتائج التي توصَّلت إليها الدراسة:

بلغ عدد نشاطات التعلُّم في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعيَّة والوطنيَّة للصفِّ الأول متوسِّط (230) نشاطًا، وقد توزَّعت على مختلف مستويات المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم العدَّل، ولكن بنسبٍ متفاوتةٍ وغير متوازنةٍ، وبلغ عدد نشاطات التعلُّم في كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعيَّة والوطنيَّة للصف الثاني متوسِّط (190) نشاطًا، وفي كتاب النشاط المصاحب لمقرر الدراسات الاجتماعيَّة والوطنيَّة للصف الثالث متوسِّط (210) أنشطة، وقد توزَّعت على مختلف مستويات المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم المعدَّل، ولكن بنسبٍ متفاوتةٍ وغير متوازنةٍ.

ومنها أيضاً دراسة **قندوز وموهوبي (2018)**، في الجزائر، التي هدفت إلى تحليل أهداف منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة للمستوى الرابع المتوسط بالجزائر وفق تصنيف بلوم المعدل لمستويات المجال المعرفي، وتكوَّنت عيِّنة الدراسة من أهداف منهاج

المادة، ولتحقيق أهداف الدراسة اعتمد الباحثان بطاقة تحليل المحتوى في ضوء التصنيف المذكور والمكوَّن من بعد العمليات المعرفية وبعد المعرفة.

وأظهرت النتائج أنَّ نسبة العمليات العقلية المفعّلة ضمن أهداف منهاج المادة جاءت مرتَّبة على النحو الآتي: تذكُّر معرفة الوقائع (34.00 %)، فهم معرفة الوقائع % (08.00)، تذكُّر المعرفة المفاهيميَّة (12.00%)، فهم المعرفة المفاهيميَّة (30.00%) ، تلتها نسبة العمليَّات العقليَّة المفعَّلة في فئات: تذكُّر المعرفة الإجرائيَّة (02.00%)، فهم المعرفة الإجرائيَّة (02.00%)، تطبيق المعرفة الإجرائيَّة (02.00%)، تحليل المعرفة الإجرائيَّة (04.00%)، تحليل المعرفة الوقائعية (04.00%)، تحليل المعرفة المفاهيميَّة (02.00%)، في حين لم يتمّ تفعيل بعض الفئات ذات المستوى الأعلى: التقويم وابتكار معرفة الوقائع والمعرفة المفاهيميَّة والمعرفة الإجرائيَّة ومعرفة ما وراء المعرفة، وتذكُّر وتطبيق وفهم وتحليل معرفة ما وراء المعرفة.

كما أجرى **عبد الرحمن Abdelrahman (2014)** دراسة في الأردن؛ بهدف تحليل الأسئلة الواردة في كتب تعليم اللغة الإنكليزيَّة للصف العاشر في الأردن في ضوء تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي في بعد العمليَّات المعرفيَّة فحسب، وقد تكوَّنت عينة الدراسة من كتب اللغة الإنكليزية للصف العاشر، إذ حلل الباحث (655) سؤالًا.

وبيَّنت نتائج الدراسة أنَّ معظم الأسئلة تُصنَّف ضمن المستويات الدنيا (التذكُّر ـ الفهم)، وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بضرورة تحسين الأسئلة في الكتب المدرسيَّة لتغطي جميع مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم المعدَّل، وتدريب المعلِّمين ومصمِّمي المناهج الدراسيَّة على استخدام وكتابة الأسئلة في ضوء تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

3. 8. تعليق على الدراسات السابقة وموقع البحث الحالي منها:

بعد العرض السابق لبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحاليَّة، يتَّضح ما يأتي:

اتَّجهت بعض الدراسات إلى تعرُّف أنواع الأنشطة التقويميَّة الأكثر شيوعًا في الكتب التعليميَّة من خلال تحليلها، وقد تنوّعت أساليب تحليل الأنشطة التقويميَّة في الدراسات؛ إذ نجد منها ما اتَّجه إلى التحليل في ضوء تصنيف بلوم، وبعضها قد اتَّجه إلى التحليل وفق تصنيف بلوم المعدَّل، في حين قامت دراسات أخرى بتحليل الأنشطة التقويميَّة في ضوء مهارات التفكير الإبداعي.

وأمَّا الدراسات التي تناولت التحليل في ضوء تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي فيتضَّح منها أنَّ هناك طريقتين للتحليل في ضوء هذا التصنيف، ففي دراسة آل سالم (2019) نلاحظ أنَّ الباحث قد عدَّ (معرفة الوقائع) في مستويات بعد المعرفة تقابل (التذكُّر) في مستويات بعد العمليَّات المعرفيَّة، وجعل (معرفة المفاهيم) تقابل (الفهم)، في حين جعل المعرفة الإجرائيَّة إمَّا أن تقابل (التطبيق أو التحليل) وذلك وفق النشاط أو السؤال، وكذلك الحال في مستوى ما وراء المعرفة فهو إمَّا يقابل (التقويم أو الإبداع)، ويمكن توضيح ذلك في الشكل الآتي:

مستويات بعد المعرفة				مستويات بعد العمليَّة المعرفيَّة					
معرفة الوقائع	معرفة المفاهيم	المعرفة الإجرائيَّة	معرفة ما وراء المعرفة	يتذكر	يفهم	يطبِّق	يحلِّل	يقوِّم	يبدع

أمَّا دراسة قندوز وموهوبي (2018) فقد اعتمد الباحث أسلوب التحليل الذي يُبنى على التقابل بين البعدين الرأسي والأفقي لبلوم المعدَّل، وذلك وفق ما هو مُوضَّحٌ في الشكل الآتي:

بعد المعرفة	بعد العمليَّات المعرفيَّة					
	يتذكَّر	يفهم	يطبّق	يحلِّل	يقوّم	يبدع
معرفة وقائعيَّة						
معرفة مفاهيميَّة						
معرفة إجرائيَّة						
معرفة ما وراء المعرفة						

ويُعدُّ الأسلوب المُتَّبع في دراسة قندوز وموهوبي (2018) هو الأسلوب الأكثر دقَّةً، فتصنيف بلوم المُعدَّل لمستويات المجال المعرفي اتَّخذ شكلًا ذا بعدين متقاطعَين، يحدِّد أحدهما نمط المعرفة المراد تعلُّمها (وقائعيَّة ـ مفاهيميَّة ـ إجرائيَّة ـ ما وراء معرفيَّة)، بينما يحدِّد البعد الآخر العمليَّة العقليَّة التي تُستخدَم للتعلُّم: (يتذكَّر ـ يفهم ـ يطبِّق ـ يحلِّل ـ يقوِّم ـ يبدع)؛ فأسلوب التحليل المتَّبع في دراسة آل سالم (2019) قد حصر التقاطعات بين كل نوع من أنواع العمليَّات المعرفيَّة مع ما يقابلها من أنواع المعرفة بأنماط محدَّدة.

ويتبيَّن أيضاً من خلال نتائج الدراسات التي عُرضَت اضطِّراب إعداد الأنشطة التقويميَّة عمومًا، ونمطيَّة معظمها وعدم توازنها، وتركيز الأنشطة والأسئلة التقويميَّة على مستويات التفكير الدنيا، وقد أوصت تلك الدراسات بأهمَّية إعادة النظر في إعداد الأنشطة التقويميَّة، وضرورة تطويرها بما يتماشى مع الاتِّجاهات المعاصرة.

ويمكن القول من خلال ما تقدَم إنَّ الدراسَة الحاليَّة تتَّفق مع الدِّراسات السابقة في اتّباعها المنهج الوصفي، إضافةً إلى استخدام بطاقة لتحليل المحتوى، إلَّا أنَّ بناء بطاقة التحليل يتَّفق مع دراسة قندوز وموهوبي (2018) فحسب، فضلًا عن تشابه نتائج الدراسة الحاليَّة مع نتائج الدراسات السابقة في عدم تحقيق الأنشطة التقويميَّة للشمول والتوزُّع وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي، إلَّا أنَّ هذه الدراسة تتميَّز في كونها تتَّجه إلى تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها؛ إذ ليس ثمَّة دراسات في مجال تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها ـ في

حدود علم الباحثة ـ اتَّجهت إلى تحليل الأنشطة التقويميَّة في ضوء تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

وأمَّا مواضع الإفادة من الدراسات السابقة التي تمَّ عرضها، فقد تمثَّلت في الاطِّلاع على أدبيَّات تلك الدراسات، والإفادة منها في كتابة الإطار النظري، إضافةً إلى الاطِّلاع على أساليب تحليل الأنشطة التقويميَّة، والإفادة منها في بناء أداة التحليل الخاصَّة بالدراسة الحاليَّة، والمعالجات الإحصائيَّة المُستخدَمة لذلك.

9. منهج البحث وأداته

اتَّبع البحث المنهج الوصفي؛ إذ إنَّه المنهج الملائم لأهداف البحث، والذي قام على أسلوب تحليل المحتوى، وأمَّا أداة البحث فتمثَّلت ببطاقةٍ لتحليل أنشطة التقويم في كتاب تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها الخاصَّ بالمعهد العالي للغات بجامعة دمشق (المستوى المتوسِّط الأدنى) وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

وقد قامت الباحثة بالتحقُّق من ثبات الأداة باستخدام طريقة ثبات تحليل الاتساق عبر الزمن، وثبات المحللين حيث يحسب معامل الثبات بحساب عدد مرات الاتفاق في القرار أو التحليل الذي أُعطي من قبلهم (الحمداني وآخرون، 2006، ص285).

وقد حُسب معامل الاتفاق بين المحللين حسب معادلة هوليستي (Holisiti):

$$R = \frac{2(xy)}{(x + y)}$$

إذ إنّ (xy): عدد الفقرات المتطابقة.

(x): عدد فقرات التحليل الأول.

(y): عدد فقرات التحليل الثاني (فتح الله، 2007، ص 233)

ثبات التحليل عبر الزمن: قامت الباحثة بتحليل الأنشطة التقويميَّة في وحدة تعليميَّة واحدة من كتاب المستوى المتوسِّط الأدنى، ثمّ أعيد التحليل مرة أخرى من قبل الباحثة بعد مرور أسبوعين، والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

الجدول (1): معاملات ثبات التحليل عبر الزمن للأنشطة التقويمية

التحليل الأول	التحليل الثاني	نقاط الاتفاق	نقاط الاختلاف	معامل الثبات
62	57	48	14	0.80

يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة معامل ثبات التحليل عبر الزمن كانت عاليةً، ممَّا يشير إلى ثبات التحليل لدى الباحثة.

ثبات المحللين: طلبت الباحثة من محللَين آخرَين القيام بتحليل الأنشطة التقويميَّة في وحدة تعليميَّةٍ من كتاب المتوسِّط الأدنى لتعليم العربيَّة، وذلك بعد الاتفاق على قواعد التحليل من حيث تصنيف الأنشطة التقويميَّة وفق تصنيف بلوم المعدل لمستويات المجال المعرفي، والجدول الآتي يوضِّح ذلك:

الجدول (2): معاملات ثبات التحليل للمحللين للأنشطة التقويمية

نقاط التحليل			نقاط الاتفاق			معامل الثبات		
الباحثة	المحلل الأول	المحلل الثاني	بين الباحثة والمحلل الأول	بين الباحثة والمحلل الثاني	بين المحلل الأول والثاني	بين الباحثة والمحلل الأول	بين الباحثة والمحلل الثاني	بين المحلل الأول والثاني
67	74	63	58	56	51	0.82	0.86	0.74

يبين الجدول السابق أنَّ معامل ثبات التحليل بين الباحثة والمحلل الأول للأنشطة التقويميَّة كان بنسبة: (0.82)، وبلغ بين الباحثة والمحلل الثاني: (0.86)، في حين بلغ معامل الثبات بين المحلل الأول والثاني للأنشطة: (0.74)؛ أي إنَّ معاملات ثبات التحليل بين المحلِّلين كانت مرتفعةً، مما يشير إلى ثبات التحليل.

10. مجتمع البحث وعيّنته:

يتألَّف مجتمع البحث من جميع الأنشطة التقويميَّة التي تضمَّنها كتاب المستوى المتوسِّط الأدنى لتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها، إذ اعتمدت الباحثة الأنشطة التقويميَّة في الكتاب كوحداتٍ للتحليل، مع ملاحظة أنَّ النشاط الذي يتضمَّن أسئلةً فرعيةً عومِلت فيه كلُّ فقرةٍ على أنَّها نشاطٌ في حدِّ ذاته، وأعطي لها تكرارٌ خاصٌّ بها، وأمَّا فئات التحليل فتمثَّلت في تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

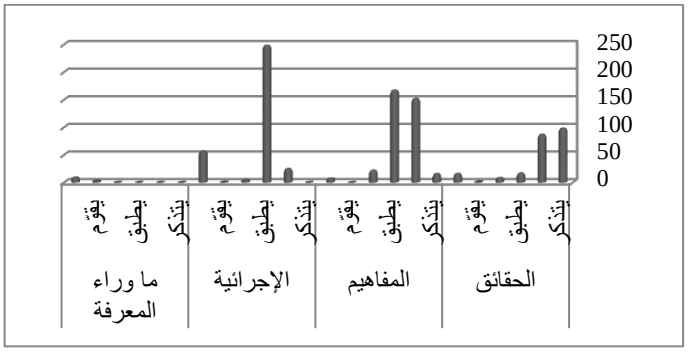
11. نتائج البحث ومناقشتها:

هدف البحث إلى تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب المستوى المتوسِّط الأدنى لتعليم العربيَّة وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي، ولتحقيق ذلك تم تحليل الأنشطة التقويمية وفقًا لأبعاد المعرفة التي تقيسها: (الوقائع، المفاهيم، الإجرائية، ما وراء المعرفة) مع الإشارة إلى أنَّ النشاط نفسه قد يصنف في أكثر من بعد هنا، كما تم تصنيفها وفقًا لمستويات العمليات المعرفية: (التذكُّر، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، الإبداع)، وقد بلغ عدد الأنشطة التقويمية في الكتاب (756) نشاطًا، وبعد حساب تكرارات التدريبات في مستويات المعرفة وعملياتها ونسبها المئوية، توصَّل البحث إلى النتائج الآتية:

الجدول (3): توزُّع الأنشطة التقويمية وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي

مستويات بعد المعرفة		مستويات العمليات المعرفية						المجموع	النسبة المئوية لمستويات بعد المعرفة بالنسبة للمجموع الكلي
		يتذكر	يفهم	يطبق	يحلل	يقوم	يبدع		
الوقائع	التكرار	99	88	18	9	2	17	233	24.39
	النسبة المئوية	42.49	37.77	7.73	3.87	0.85	7.29	100	
المفاهيم	التكرار	17	153	168	23	0	8	369	38.63
	النسبة المئوية	4.61	41.46	45.53	6.23	0	2.17	100	
الإجرائية	التكرار	0	26	249	5	1	58	339	35.49
	النسبة المئوية	0	7.67	73.45	1.47	0.29	17.12	100	

ما وراء المعرفة	التكرار	0	0	0	4	10	14	1.46
	النسبة المئوية	0	0	0	28.57	71.43	100	
المجموع الكلي	التكرار	116	267	435	37	7	93	**955**
النسبة المئوية لمستويات بعد العمليات المعرفية بالنسبة للمجموع الكلي		12.14	27.95	45.54	3.87	0.73	9.73	**% 100**



الشكل (1): توزُّع الأنشطة التقويمية وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي

يتَّضح من الجدول والشكل السابقين أنَّ الأنشطة التقويميَّة في كتاب المتوسِّط الأدنى قد توزَّعت بنسب متفاوتة وغير متوازنة على مستويات المعرفة والعمليَّات المعرفيَّة، ففي بعد (معرفة الوقائع): كانت النسبة الأعلى للأنشطة في مستوى (التذكُّر) والتي بلغت (42.49 %)، يليها في المرتبة الأنشطة في مستوى (الفهم) بنسبة (37.77%)، ثم مستوى (التطبيق) والتي كانت أنشطته بنسبة (7.73 %)، ثم مستوى (التحليل) بنسبة (3.87 %)، يليه مستوى (الإبداع) وأنشطته بنسبة (7.29%)، لتأتي أنشطة مستوى (التقويم) في المرتبة الأخيرة بنسبة قليلة جدًا بلغت (0.85%)،

وفي بعد (معرفة المفاهيم): كانت النسبة الأعلى للأنشطة في مستوى (التطبيق) إذ بلغت (45.53 %)، ليأتي بعدها مستوى (الفهم) التي كانت نسبة أنشطته (41.46%)، يليها في المرتبة أنشطة مستوى (التحليل) بنسبة (6.23%)، ثم مستوى (التذكُّر) ونسبة أنشطته (4.61%)، وبعده في المرتبة مستوى (الإبداع) بنسبة (2.17%)، أمَّا مستوى (التقويم) فقد انعدم تمامًا هنا في بعد المفاهيم.

وفي بعد (المعرفة الإجرائيَّة): كانت النسبة الأعلى لأنشطة مستوى (التطبيق) فكانت نسبتها (73.45 %)، ثم أنشطة مستوى (الإبداع) بنسبة (17.12%)، يليها في المرتبة أنشطة مستوى (الفهم) بنسبة (7.67%)، ثم أنشطة مستوى (التحليل) بنسبة (1.47%)، ثم مستوى (التقويم) والتي كانت أنشطته بنسبة قليلة جدًا بلغت (0.29 %)، في حين انعدم تمامًا مستوى (يتذكَّر) عن بعد المعرفة الإجرائيَّة.

وفي بعد (معرفة ما وراء المعرفة): كانت النسبة الأعلى لأنشطة مستوى (الإبداع) إذ بلغت نسبتها (71.43%)، يليها في المرتبة أنشطة مستوى (التقويم) بنسبة (28.57%)، ويتَّضح هنا أنَّ مستويات (التذكُّر ـ الفهم ـ التطبيق ـ التحليل) تغيب تمامًا عن أنشطة ما وراء المعرفة.

ويُلاحظ ممَّا سبق عدم توزُّع الأنشطة وفق مستويات بلوم المعدَّل على نحو متجانس على وجه العموم، إذ تبيَّن من خلال التحليل الإحصائي:

- كانت أعلى نسبة لأنشطة مستوى (التطبيق) في الكتاب، ويليها أنشطة مستوى (الفهم)، ثم مستوى (التذكُّر) بنسبةٍ قليلةٍ، في ضوء تصنيف هذه المستويات ضمن مهارات التفكير الدنيا، ولعلَّل ذلك يرجع إلى طبيعة الأنشطة اللغويَّة التي تنطوي على مهارات اللغة العربيَّة؛ إذ إنَّ منهج تعليم اللغات يرتكز بطبيعته على تطبيق المهارات اللغويَّة، فضلاً عن الأنشطة التي تُعدُّ بهدف تقويم تعلُّم القواعد المتضمَّنة في الوحدات التعليميَّة والقدرة على توظيفها، والتي شغلت حيزًا كبيرًا من أنشطة

الكتاب الذي يمثِّل عيّنة البحث؛ إذ كانت أنشطة (تطبيق المعرفة الإجرائيَّة) الأكثر تمثيلًا لأنشطة التقويم في الكتاب.

- أمَّا المستويات التي تمثِّل مهارات التفكير العليا فيُلاحظ أنَّ أنشطة مستوى (الإبداع) كانت بنسبة كبيرةٍ في مستوى ما وراء المعرفة ويليه أنشطة المستويين: (التحليل ـ التقويم)؛ إذ بلغت نسبة أنشطة (إبداع ما وراء المعرفة) في كتاب المتوسِّط الأدنى (71.43%)، وربما تكون هذه النتيجة غريبة في ضوء نمطيَّة التدريبات وقلَّة الأنشطة في الكتب، إلَّا أنَّ ذلك يرجع إلى طبيعة الموضوعات والأسئلة في مهارتي المحادثة والكتابة؛ إذ إنَّ الكتابة كانت إبداعيَّةً أكثر ممَّا تكون وظيفيَّةً، وكذلك أنشطة المحادثة كانت في معظمها صعبة من حيث الموضوعات التي جسدّتها ومن حيث طريقة طرحها.
- إنَّ تخطيط الأنشطة وفق مستويات التفكير العليا (التحليل ـ التقويم ـ الإبداع) لم يكن موفقًا في الكتاب؛ إذ كانت النسبة كبيرةً لأنشطة (الإبداع) وقليلة جدًا لأنشطة (التحليل ـ التقويم)، على الرغم من أنَّ مستوى الإبداع هو المستوى الأعلى في الهرم، ممَّا يوضِّح عدم تحقيق التوازن والتدرُّج في تخطيط الأنشطة التقويميَّة من السهل إلى الصعب، فاتَّجهت إلى المستوى الأعلى من دون أن تراعي التدرُّج في الهرم، ممَّا أدَّى إلى صعوبة الأنشطة الإبداعيَّة، ولا سيَّما أنَّها تُقدَّم لمتعلِّمي المستوى المتوسِّط الأدنى "فإن السمة الرئيسة للمتعلِّم في المستوى المتوسط في المهارات الإنتاجيَّة هي المقدرة على الإنتاج باللغة حين يتكلَّم في مواضيع مألوفة تتعلَّق بحياته اليوميَّة، فهو قادرٌ على دمج موادّ لغويَّة محفوظة بعضها ببعضها الآخر للتعبير عن معانٍ شخصيَّة، كما يستطيع الناطق في المستوى المتوسِّط أن يسأل أسئلة بسيطة وأن يتعامل مع موقف معيشي بسيط، ويمكنه إنتاج لغة في مستوى الجملة تتراوح من الجملة المنفردة إلى سلسلة من الجمل في الحاضر عموماً، ويمكن فهم الناطق المتوسِّط من أفراد معتادين على التعامل مع دارسين

مـــن نـــاطقين بلغـــات أخـــرى" (إرشـــادات أكتفـــل للكفـــاءة اللغويَّـــة، (2012)، WWW.ACTFL.org). إذ تُعدُّ اللغة أداة التفكير، فالمتعلِّم يحتاجُ إلى الوصول إلى حصيلةٍ لغويَّة وثقافيَّةٍ في اللغة المتعلَّمة حتَّى يتمكَّن من الإبداع في اللغة، وذلك ما يمكن تحقيقه في المستويات المتقدِّمة من تعليم اللغة العربيَّة للناطقين بغيرها.

- كان تخطيط الأنشطة التقويميَّة في ضوء مستويات التفكير الدنيا (التذكُّر ـ الفهم ـ التطبيق) أكثر مراعاةً للتدرُّج مقارنةً بتخطيط الأنشطة وفق مستويات التفكير العليا؛ فكانت نسبة (التذكُّر) الأقل تمثيلًا في الكتاب، تليها نسبة أنشطة (الفهم)، ثمَّ أنشطة مستوى (التطبيق) التي شغلت حيزًا كبيرًا من أنشطة الكتاب، والتي كانت أعلى نسبة منها لمستوى (تطبيق المعرفة الإجرائيَّة).

13. التوصيات:

ـ اعتماد تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي في تخطيط مناهج تعليم العربيَّة وتأليف الكتب التعليميَّة، مع مراعاة التوازن والشمول في توزيع الأنشطة بين مستويات المعرفة ومستويات العمليَّات المعرفيَّة.

ـ ضرورة الاهتمام ببناء أنشطة تنمِّي مهارات التفكير العليا (التحليل ـ التقويم ـ الإبداع)، على أن تكون ملائمة للمستوى اللغوي للمتعلِّم.

14. المُقترَحات:

- إجراء دراساتٍ تحليليَّةٍ للأنشطة التقويميَّة في كتب المستويات الأخرى لتعليم العربيَّة للناطقين بغيرها في المعهد العالي للغات وفق تصنيف بلوم المعدل لمستويات المجال المعرفي.
- إجراء دراساتٍ تطبيقيَّةٍ تهدف إلى تطوير الأنشطة التقويميَّة في كتاب تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها في المعهد العالي للغات (المستوى المتوسِّط الأدنى) بما يراعي الشمول والانسجام في توزيع الأنشطة التقويميَّة وفق تصنيف بلوم المعدَّل لمستويات المجال المعرفي.

المراجع:

1. المراجع العربيَّة:

- الشامسي، وفاء.(2016). تحليل الأنشطة التقويميَّة في كتاب "أحب لغتي" للصف الرابع الأساسي في سلطنة عمان في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب التلاميذ لها. أعمال المؤتمر الدولي الخامس للغة العربيَّة. الإمارات العربيَّة المتحدة: دبي. ص160 ـ 179.
- آل سالم، علي بن يحيى. (2019). تحليل نشاطات التعلُّم في كتب النشاط المصاحبة لمقرَّر الدراسات الاجتماعيَّة والوطنيَّة بالمرحلة المتوسِّطة في ضوء تصنيف بلوم المطوَّر Bloom للمجال المعرفي. مجلة العلوم التربوية: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميَّة. العدد 12. ص 79ـ 150.
- الحسيني، فاطمة (2016). أدوات تقويم الكفاءة اللغويَّة لدى الناطقين بغير العربيَّة: إشكالات وبدائل علميَّة" الاختبارات وملف الإنجاز نموذجًا". بحوث وأوراق عمل المؤتمر السنوي العاشر لمعهد ابن سينا. مركز الملك عبد الله لخدمة اللغة العربيَّة: الرياض. ص 95 ـ 120.
- الحمداني، موفق وآخرون. (2006). مناهج البحث العلمي– أساسيات البحث العلمي. جامعة عمان للدراسات العليا: عمان.
- الديبان، إبراهيم (2014 ـ 2015). دراسة تحليلية للأسئلة المتضمَّنة في كتب تعليم اللغة العربيَّة لغير الناطقين بها في المملكة العربيَّة السعودية سلسلة (العربية للعالم) نموذجًا. مجلة الحكمة للدراسات الأدبيَّة واللغويَّة. مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع. الجزائر. المجلد 4. العدد 8. ص258 ـ279.
- السويدي، وضحى. (2000). الأسئلة والأنشطة المتضمَّنة بكتب التربية الإسلاميَّة المطوَّرة في المرحلة الإعدادية بدولة قطر: دراسة تحليليَّة. مجلة جامعة الملك سعود. المجلد12. العدد 1.العلوم التربوية والدراسات الإسلامية ص 49 ـ 102.

ـ العيد، وسام (2010). تحليل النشاطات التقويميَّة في كتاب لغتنا الجميلة للصف الرابع الأساسي في ضوء مهارات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلاميَّة: غزَّة.

ـ أندرسون، لورين، وكرازول، ديفيد. ترجمة: مينا، فايز (2006). مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليميَّة. مكتبة الأنجلو: مصر.

ـ بشارة، جبرائيل، وإلياس، أسما.(2013 ـ 2014). المناهج التربوية. جامعة دمشق: منشورات كلية التربية.

ـ حسين، جميلة (2013). تعليم العربيَّة للناطقين بغيرها بين النظرية والتطبيق. أعمال مؤتمر اللغة العربيَّة الدولي الثاني. سلطنة عمان.

ـ حمدان، محمد زياد (2018). تقدير صلاحيَّة وفعاليَّة المنهج بمنهجيَّةٍ منظَّمة لقياس توافقه مع الواقع المدرسي. دار التربية الحديثة: عمان.

ـ سلوم، طاهر، وسليمان، جمال. (2013 ـ 2014). الأنشطة المدرسية. منشورات جامعة دمشق: كلية التربية.

ـ شحاته، حسن، والنجار، زينب. (2003). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

ـ عاشور، راتب، وأبو الهيجاء، عبد الرحيم عوض. (2009). المنهاج: بناؤه، تنظيمه، نظرياته، وتطبيقاته العمليَّة. عمَّان: الجنادريَّة للنشر والتأليف.

ـ علَّام، صلاح الدين. (2004). التقويم البديل: أسسه النظرية والمنهجية وتطبيقاته الميدانية. القاهرة: دار الفكر العربي.

ـ قندوز، أحمد، وموهوبي، بلقاسم (2018). تحليل أهداف منهاج مادة علوم الطبيعة والحياة للسنة الرابعة متوسط في ضوء تصنيف بلوم المعدَّل (R.B.T). مجلة آفاق علميَّة: الجزائر. المجلد 10. العدد 3. ص 177 ـ 195.

ـ محمود، شاكر. (2004). التقويم التربوي للمعلِّمين والمعلِّمات. حائل: دار الأندلس.

2. المراجع الأجنبيَّة:

- Abdelrahman, M.S.(2014) An Analysis of the Tenth Grade English Language Textbooks Questions in Jordan Based on the Revised Edition of Bloom's Taxonomy ،Jordan ،**Journal of Education and Practice** ،Vol.5. NO.18 pp139-151.
- Abu Humos, O. (2012). "An Evaluative analysis of comprehension questions' level of difficulty: A case of 12th grade Palestinian English student's textbook", Al-Najah Univ. **J. Res. Humanities**. vol. 26, no. 3.P: 768 - 788.
- Al- Skaf, M. (2017). An analytic study of the levels of evaluation questions in English courses in Syrian secondary schools according to Bloom's Taxonomy**. AL- Ustath journal**. Baghdad. extension 222. vol .1,P: 25 - 38.
- Anderson ،L. W. (1999). **Rethinking Bloom's Taxonomy: Implications for testing and assessment.** ED 435630.

المواقع الإلكترونيَّة:

– **إرشادات أكتفل للكفاءة اللغويَّة (2012).** WWW.ACTFL.org

تمَّت مراجعته بتاريخ 2021/6/7.