تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لقسم الجغرافيا بكلية التربية جامعة عمران وفق تصنيف مارزانو وكيندال للأهداف التعليمية

د. عارف محمد علي المنصوري
أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعدكلية التربية
جامعة عمران
Almansory711@gmail.com

الملخص

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن المستويات المعرفية التي تمثلها أسئلة الامتحانات النهائية لقسم الجغرافيا بكلية التربية جامعة عمران وفق تصنيف مارزانو وكيندال للأهداف التعليمية، واستخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل فقرات الأسئلة، وتمثلت أداة البحث ببناء بطاقة خاصة لتحليل الأسئلة، وتكون مجتمع البحث وعينته من جميع فقرات أسئلة مواد التخصص بقسم الجغرافيا والبالغ عدد فقراتها (97) سؤالا وفرعاً امتحانياً موزعة على الأربع المراحل الدراسية للعام الجامعي 2019/2018 الفصل الدراسي الثاني، وتوصلت النتائج إلى أن فقرات الأسئلة اقتصرت على الثلاثة المستويات الأولى: (الاسترجاع، الفهم، التحليل) بنسبة (100٪)، حيث تركزت بشكل كبير على مستوى الاسترجاع وبنسبة (55,7٪)، يليها مستوى الفهم بنسبة (38.1٪)، في حين لم يتجاوز مستوى التحليل ما نسبته (6.2٪)، أما تنوع الأسئلة فبلغ تكرار الأسئلة المقالية (94) تكراراً بنسبة (96.9٪)، وتكرار الأسئلة الموضوعية (3) تكرارات بنسبة (3.1٪)، واستناداً لنتائج البحث أوصى الباحث بعدم اقتصار أسئلة الامتحانات على المستويات المعرفية الدنيا، وضرورة مراعاة الأسئلة لجميع المستويات المعرفية بشكل يحقق التدرج والانسجام فيما بينها لخلق نوع من التوازن، والتركيز على الأسئلة التي تثير التفكير والتفسير والاستنتاج وإصدار الاحكام، وتراعي المرحلة العمرية والدراسية للمتعلم، والموازنة بين الأسئلة الموضوعية والمقالية، وعدم الاقتصار على نوع واحد.

الكلمات المفتاحية: تقويم أسئلة الامتحانات، تصنيف مارزانو وكيندال، كلية التربية جامعة عمران.

An Evaluation of Final Exams Questions of Department of Geography, Faculty of Education, Amran University according to Marzano And Kendall classification of Educational Goals

Dr. Aref Mohmmad Ali Al.Mansory
Professor of Curricula and Methods of Teaching Social Studies Assistant at Faculty of Education Amran University

The Abstract: The current study aimed at evaluating the final exams questions of Geography Department, Faculty of Education, Amran University. The researcher adopted both the Descriptive and the analytic approaches to analyse the items of the questions. The Sample of the study included all the questions of the final second semester exams 2018/2019 of specialty subjects of the four levels of Geography Department. The Researcher used a card for analyzing the questions. The results of the study showed that most of the questions were related to the first three levels (retrieval, comprehension and analysis) with100 percentage. These questions were related to retrieval level with 55.7%. Then the level of comprehension with 38.1%. However, the level of analysis has only 6.2%. In respect of variety of questions, subjective questions have 94 frequences with 96.9% whereas objective questions have only three frequencies with 3.1%.The resesrcher recommended that the questions of the exams should not be related to cognitive levels only. They should achieve gradation, harmony and equilibrium. Moreover, they should enhance thinking, explanation, inference and judgment. They also should be suitable for the age the grade of the learners. Furthermore, there should be an equilibrium between subjective and objective questions And there should not be only type of them.

Keywords: Evaluation of exams questions-Marzano & Kendall Taxonom – Faculty of Education, Amran University.

1-1 مقدمة:

يُعد التقويم في مجال التعليم حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي؛ يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلّم في أي مجتمع؛ من حيث كونه عملية تشخيصية علاجية ترتبط بجوانب العملية التعليمية؛ فتعكس نتائجها رسم السياسات التربوية العامة من خلال الحصول على تغذية راجعة تفيد في معالجة نواحي الضعف، ودعم نواحي القوة في برامج العملية التعليمية، واشتقاق الأهداف التي تسعى إلى تحقيق التطور المنشود، ويشكل التقويم إحدى حلقات المنظومة التعليمية إلا أنه يكاد يكون أكثر هذه الحلقات أثراً في المنظومة كلها؛ لأنه يعكس صورة النظام التعليمي بما يتضمنه من أهداف وأساليب ونواتج تعليمية (الغزال،2020، 32).

ولأن الطالب محور العملية التربوية فإن الحديث عن التقويم ينصب أساساً وبصورة مباشرة على التحصيل؛ من خلال ما يوفره للمعلمين من بيانات ومعلومات؛ تمكن من إصدار الأحكام على مدى نجاح عملية التعلّم في تحقيقها للأهداف المرجوة منها، وبالتالي المساعدة في اتخاذ العديد من القرارات المتعلقة بإجراءات التدريس وأساليبه وطرائقه من جهة، والحكم على مستويات المتعلمين من جهة أخرى، فهي تكشف عن قدرات المتعلمين وتقيس مستوى تحصيلهم في المواد التي يدرسونها، وتحديد جوانب القوة والضعف عندهم، وتقيس المهارات التفكيرية المختلفة لديهم، كما تسهم الاختبارات التحصيلية ايضاً في إثارة دافعية الطلبة لتعلم المواد الدراسية المقررة، وتقييم طرق التدريس المستخدمة، وتزويد الطالب وولي الأمر وأصحاب القرار بمستوى الطالب التحصيلي، وتقييم البرنامج التعليمي المتبع، وبهذا تُعد هذه العملية من الوسائل المهمة في تطوير وتعديل وتحسين كثير من الإجراءات بهدف زيادة فعالية عملية التعلّم والتعليم وتحسينه (سلمان؛ طلافحة، 2018، 215).

وبما أن عملية إعداد الاختبارات ليس بالأمر السهل فليس كل ورقة معنونة بكلمة اختبار ينطبق عليها مواصفات الاختبار الجيد، فقد وجهت العديد من الانتقادات للاختبارات، فبدلا من أن تكون وسيلة لتحسين العملية التعليمية أصبحت في بعض الأحيان غاية تسلطية بحد ذاتها تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس كثير من الطلبة، ومن الانتقادات الموجهة للاختبارات – أيضاً– أن الاختبارات التحصيلية بوضعها الحالي لا تشجع على الابتكار، وإنما تشجع على الحفظ الآلي (أبو جراد، 2011،

90). وعلى الرغم من حملات النقد التي وجهت إلى الاختبارات وبيان أوجه قصورها؛ إلا أنها لا زالت تؤدي الدور الرئيس في تقويم الطلبة، ومن هنا فقد اتجهت الجهود لتطوير الاختبارات بحيث تصبح وسيلة فعالة في تقييم الطلبة.

وقد أجريت العديد من الدراسات التي اهتمت بتحليل وتقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية لبعض المواد الدراسية بمراحل التعليم العام، والاقسام الأكاديمية بالجامعات؛ بهدف تشخيص الوضع الراهن للامتحانات من أجل تطوير الورقة الإمتحانية ومراعاة الأسس والمعايير التي يجب أن تكون عليها، ومن هذه الدراسات: (بافطوم، والسفياني، 2019؛ يسلم، 2019؛ المزوغي، 2018؛ الكبيسي؛ الدليمي، 2018؛ حبيب؛ علوة، 2017؛ الهدور، 2017؛ الحمداني؛ الشاهر، 2016؛ جيوسي، 2016؛ Gerzer, Suakur, Sahini, 2014؛ Oerman & Graberson, 2013؛ Cikrikci Demirtasli, 2012)، وتوصلت نتائج هذه الدراسات إلى أن التدريسيين يستخدمون بشكل واسع الأسئلة التي تعتمد على الحفظ والاسترجاع التي تركز على المستويات المعرفية الدنيا في اختبارات الطلبة، وهذا ليس سيئاً ولكن الاعتماد على هذا النوع من الأسئلة فقط لا يساعد في الكشف عما اكتسبه الطلبة من معارف ومهارات، وكذلك هذا النوع من الأسئلة لا يملك القدرة لتحديد مستوى الطالب، بينما لا تحظى المستويات العليا بمثل تلك العناية والتركيز، وتوصي هذه الدراسات بضرورة الاهتمام بمبدأ التوازن في وضع الأسئلة الامتحانية بين المستويات المعرفية الدنيا والعليا، وضرورة التركيز في أسئلة الاختبارات النهائية على الأسئلة التي تحفز التفكير والنقد والاستنتاج، ومستويات الأصالة والإبداع والتقويم، وتنويع الأسئلة بين الموضوعية والمقالية.

والجدير بالذكر أن معظم هذه الدراسات اعتمدت على تحليل وتقويم الأسئلة في ضوء تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية، والذي يعد من أول وأشهر التصنيفات المعرفية المستخدمة في تحليل وتقويم الأسئلة على الرغم من صدور هذا التصنيف عام (1956) – أي قبل ما يزيد عن نصف قرن–، إلا أن هذا التصنيف قد تعرض لبعض الانتقادات ولعدد من التعديلات والتطوير ليتناسب مع طبيعة العصر والتطورات الهائلة في نظرية المعرفة وعلم النفس (دبوس، 2012، 492)، وظهرت

تصنيفات حديثة منها: تصنيف بلوم المعدل عام (2001)، والتصنيف الجديد للأهداف التعليمية لمارزانو وكيندال عام (2007).

والتصنيف الجديد للأهداف التعليمية هو نظام لتصنيف الأهداف التعليمية التي طورها (Marzano & Kendall) بناءً على تصنيف (Bloom)، للرد على مواطن ضعف تصنيف بلوم المُستخدم على نطاق واسع في العملية التعليمية، ونشر هذا التصنيف عام (2007) بعنوان: التصنيف الجديد للأهداف التعليمية (The New Taxonomy of Educational objectives)، وهو نموذج ثنائي البعد مع ست فئات من العمليات العقلية (مستويات المعالجة) ممثلة ببعد واحد وهي: (الاسترجاع – الفهم – التحليل – توظيف المعرفة – نظام ماوراء المعرفة – النظام الذاتي) تمثل مستوى العمق الذي يمكن للطالب من خلالها اكتساب معرفة جديدة. وثلاث مجالات للمعرفة ممثلة بالبعد الآخر وهي: (المعلومات والإجراءات العقلية والإجراءات النفسحركية) وهو نوع التعلم الذي يمكن للطالب القيام به، ويمكن تصنيف الأهداف التعليمية بسهولة في إطار هذين البعدين (مارزانو؛ وكيندال، 2007، 34).

ومن الملاحظ عدم تناول الدراسات السابقة تقويم أو تحليل أسئلة الامتحانات بالمرحلة الجامعية في ضوء (التصنيف الجديد للأهداف التعليمية لمارزانو وكيندال) على حد علم الباحث. وتعد المرحلة الجامعية القاعدة التي يتم فيها إعداد الطلبة ليكونوا مهيئين أكاديمياً ومهنياً، ويجدر بهم أن يكونوا متمكنين من ممارسة العملية التدريسية التي سيتولونها سواء أكان في المجال النظري أم التطبيقي وإلا ففاقد الشيء لا يعطيه؛ لذا فإننا بحاجة إلى إعداد الجيل الجامعي المتعلم الذي بإستطاعته قيادة النهضة والتطور في المستقبل، وألا يسير على مبدأ الحفظ والتلقين، بل يجب تنمية قدراته المختلفة لصنع جيل متمكن يمتلك الإرادة والقدرة على التمييز بين الأمور والموازنات السببية وتحليل المحتوى وإصدار الأحكام، ولكون الأسئلة تعد العصب الموجه لتقدم التربية وبقدر ما تكون هذه الأسئلة علمية وهادفه بقدر ما يحقق التعليم المنشود أهدافه لدى الطلبة، بالإضافة إلى أن محتوى ونوعية الأسئلة تكشف عن طبيعة ونوعية طرائق التدريس وأساليب التفكير، وبدون الاهتمام بصياغة الأسئلة في العملية التعليمية لا تحدث عملية التعلم كما يجب أو على الأقل يكون أثرها ضعيفاً. ومن هنا برزت فكرة البحث

لمحاولة الكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات النهائية لقسم الجغرافيا لمستويات معالجة المعرفة وفق تصنيف مارزانو وكيندال للأهداف التعليمية.

1-2 مشكلة البحث:

على الرغم من كثرة الدراسات السابقة التي تناولت تحليل الأسئلة وتقويمها، إلا أن تلك الدراسات خرجت بنتائج متقاربة تُشير إلى ضعف هذه الأسئلة من جوانب كثيرة؛ أبرزها عدم التوازن في تمثيلها لمستويات المجال المعرفي، وضعف التنوع ما بين المقالية والموضوعية، وفي ذات الإطار هناك سعي حثيث نحو تحسين وتطوير أدوات التقويم المستخدمة في العملية التعليمية ولا سيما الاختبارات التحصيلية، إلا أن هذا التطوير لا يزال يراوح مكانه والاستجابة لا تزال دون المستوى المأمول لرفع مستوى هذه الاختبارات.

وقد لاحظ الباحث من خلال اطلاعه على بعض الدارسات المتخصصة في تطوير التعليم العالي – بشكل عام وأسئلة الاختبارات بشكل خاص–، ومن خلال خبرته في التدريس الجامعي وعمله في اللجنة الإمتحانية وسحب الأسئلة وتصويرها بكلية التربية – جامعة عمران، منذ أربع سنوات إن هناك قصوراً في أسئلة الاختبارات النهائية التي يعدها أعضاء هيئة التدريس؛ سواءً من حيث تمثيلها لمستويات المجال المعرفي أو التنوع في الأسئلة، وبما أن مهمة الباحث دراسة المشكلة كما هي عليه لاكما يجب أن تكون فيستوجب عليه إقصاء الاحكام القيمية المسبقة، وضرورة الاعتماد على الحقائق والشواهد التي تستند على أسس وبراهين علمية، والبحث بموضوعية في الوصول إلى المعرفة والابتعاد عن العواطف والأفكار الجاهزة والأحكام المسبقة؛ ومن هنا برزت مشكلة البحث التي تمحورت حول وجود غموض وضبابية تتعلق بمدى ملاءمة أسئلة الامتحانات النهائية لقسم الجغرافيا بكلية التربية جامعة عمران ومدى شموليتها ومعالجتها لمجالات المعرفة؛ وفقاً للتصنيف الجديد للأهداف التعليمية، ويمكن تحديد مشكلة البحث في الأسئلة الآتية:

1-3 اسئلة البحث:

1. ما مدى مراعاة أسئلة الاختبارات النهائية لقسم الجغرافيا بمواد التخصص لمستويات معالجة المعرفة الستة في تصنيف مارزانو وكيندال.

2. ما مدى تنوع أسئلة الاختبارات النهائية لقسم الجغرافيا بمواد التخصص ما بين الأسئلة المقالية والموضوعية.

1-4 أهداف البحث: يهدف البحث إلى التعرف على:

1. مدى مراعاة أسئلة الامتحانات النهائية لمواد التخصص بقسم الجغرافيا لمستويات معالجة المعرفة الستة في تصنيف مارزانو وكيندال.
2. مدى تنوع أسئلة الامتحانات النهائية لمواد التخصص بقسم الجغرافيا بين الأسئلة المقالية والموضوعية.

1-5 أهمية البحث: تتمثل أهمية البحث في أنه:

- يسلط الضوء على أداء المعلم الجامعي في وضع الأسئلة عن طريق فحص الامتحانات التي يعقدها لتقويم طلابه؛ مما قد يوفر لهم تغذية راجعة تساعدهم على تحسين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم وتدارك جوانب القصور، وتوجيه أنظارهم إلى مراعاة شمولية أسئلة هذه الامتحانات لجميع مستويات تصنيف مارزانو وكيندال للأهداف التعليمية.
- يتناول تقويم الأسئلة بالمرحلة الجامعية في ضوء تصنيف مارزانو وكيندال، وهو من المواضيع التي لم تلق الدراسة والبحث الكافيين بجامعة عمران، بحسب علم الباحث.
- قد يوفر لصانعي القرار في الجامعة والكلية بيانات دقيقة ومعلومات واقعية عن طبيعة الامتحانات النهائية ومدى شمولها لمستويات التفكير وتنوع الأسئلة؛ مما قد يفيد في تطوير العملية التعليمية وتحسين النواتج التعليمية، وذلك من منطلق أن أي إصلاح في المنظومة التعليمية ينبغي أن ينطلق من إصلاح نظام القياس والتقويم المتبع.
- قد يفيد الجهات المختصة بالجامعة في وضع برنامج تدريبي لهيئة التدريس في الجامعة يتعلق بكيفية وضع امتحانات موضوعية وشاملة لمختلف المستويات المعرفية، وفقا لمستويات تصنيف مارزانو وكيندال.

- يؤمل الباحث أن يمثل إضافة جديدة ومساهمة في إثراء المعلومات وزيادة المعرفة، وتطوير البحث العلمي. كما أنه قد يفتح المجال أمام دراسات وأبحاث أخرى لتقويم وتحليل أسئلة الامتحانات النهائية في ضوء هذا التصنيف لأقسام دراسية أخرى.

1-6 حدود البحث: يقتصر البحث على الحدود الآتية:

- تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لمواد التخصص بقسم الجغرافيا للمراحل الدراسية الأربع بكلية التربية جامعة عمران، للعام الجامعي 2019/2018 الفصل الدراسي الثاني.
- مستويات معالجة المعرفة الستة في تصنيف مارزانو وكيندال وهي: (الاسترجاع، الفهم، التحليل، توظيف المعرفة، نظام ما وراء المعرفة، النظام الذاتي).
- تنوع الأسئلة بين المقالية والموضوعية.

1-7 التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

التقويم: يقصد به في هذا البحث إصدار حكم على مدى تغطية أسئلة الامتحانات النهائية بقسم الجغرافيا بكلية التربية جامعة عمران لمستويات معالجة المعرفة الستة وفق تصنيف مارزانو وكيندال.

أسئلة الامتحان النهائية: هي الفقرات الاختبارية (الأسئلة) التي قام أستاذ كل مادة ببنائها لقياس تحصيل طلابه في المادة التي درسها بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019/2018 لقسم الجغرافيا بكلية التربية – جامعة عمران.

تصنيف مارزانو وكيندال: هو المعيار الذي استخدمه الباحث لتحليل فقرات أسئلة الامتحانات النهائية بقسم الجغرافيا والمتضمن مستويات معالجة المعرفة الستة: (الاسترجاع – الفهم – التحليل – توظيف المعرفة – نظام ما وراء المعرفة – النظام الذاتي).

كلية التربية عمران: هي إحدى كليات جامعة عمران تأسست عام 1995/ 1996، بمدينة عمران عاصمة محافظة عمران، وتظم تسعة أقسام علمية في مساق البكالوريوس.

2- 1 الإطار النظري والدراسات السابقة:

أولاً- الإطار النظري:

2- 1- 1- تصنيف مارزانو وكيندال (Marzano & Kendall) للأهداف التعليمية:

في العام (2007) قدم مارزانو وكيندال (Marzano & Kendall) تصنيفاً للأهداف التعليمية نشر بعنوان: "التصنيف الجديد للأهداف التعليمية" (The New Taxonomy of Educational objectives)، وهو نموذج ثنائي البعد مع ست فئات من العمليات العقلية ممثلة ببعد واحد وهي: (الاسترجاع – الفهم – التحليل – توظيف المعرفة – نظام ماوراء المعرفة – النظام الذاتي)، وثلاث مجالات للمعرفة ممثلة بالبعد الآخر وهي: المعلومات والإجراءات العقلية والإجراءات النفسحركية (مارزانو؛ وكيندال، 2007، 34).

ويأتي التصنيف الجديد للأهداف التعليمية بناءً على تصنيف بلوم أحد أفضل البرامج المعروفة في هذا المجال، ويعد التصنيف الذي قدمه مارزانو وكيندال أكثر توجهاً نحو الممارسة العملية، بحيث يركز على تصميم مهام محددة لزيادة مستوى معرفة المتعلم تدريجياً، مع مراعاة العمليات التي لم تكن موجودة في تصنيف بلوم. وبعض هذه العمليات التي شملها مارزانو وكيندال في تصنيفهما هي المشاعر ومعتقدات الشخص ومعرفته الذاتية والقدرة على إنشاء الأهداف، وكل هذه العمليات هي جزء مما يعرف باسم ما وراء المعرفة.

مكونات المعرفة وفقا لتصنيف مارزانو وكيندال:

يعتبر تصنيف مارزانو وكيندال أن المعرفة التي يمكن أن نتعلمها تتكون أساساً من ثلاثة أنواع هي: (مارزانو؛ وكيندال، 2007، 48- 60)

- **المعلومات:** تضم المعلومات أفكاراً منظمة، مثل المبادئ والتعميمات والمصطلحات والحقائق والتواريخ والأحداث التاريخية أو النظريات.

- **الإجراءات العقلية:** إنها طرق تفكير تتطلب اتباع بعض الخطوات لتحقيق هدف ما. يمكن أن تتدرج الإجراءات العقلية من عمليات معقدة، إلى مهام أبسط، مثل: المهارات والخوارزميات والقواعد الفردية.
- **الإجراءات النفس حركية:** تتباين درجة أهمية المعرفة المتعلقة باستخدام الجسم والقدرات البدنية ضمن هذا التصنيف، حيث يمكننا أن نجد جميع المهارات الرياضية وغيرها من المهارات مثل الكتابة أو الألعاب الرياضية أو ممارسة لعبة إلكترونية أو العزف على آلة موسيقية.

مستويات معالجة المعرفة وفقا لتصنيف مارزانو وكيندال:

تحتوي مستويات معالجة المعرفة على ست مهارات تمثل البنية الاساسية لهذا التصنيف، وتتدرج تحت ثلاثة أنظمة هي: (ميناء، 2011، 174)

- **النظام المعرفي:** ويتضمن أربع مهارات هي: (الاسترجاع – الفهم – التحليل – توظيف المعرفة).
- **نظام ما وراء المعرفة.**
- **النظام الذاتي.**

وفيما يلي عرض مختصر لمهارات مستويات المعالجة الستة كما وضحها (مارزانو؛ وكيندال، 2007، 67- 105)

1. **الاسترجاع (النظام المعرفي):** في هذا المستوى يقوم الطلاب باسترجاع الحقائق أو النتائج أو العمليات مثلما تم تخزينها، وتعتبر مهارة الاسترجاع عملية في إطار النظام المعرفي، وتتضمن: (التعرف، والاستدعاء، والإجراء)، وعملية الاسترجاع قريبه جداً من مكون المعرفة في تصنيف بلوم، غير أن هذا التصنيف اعتبر المعرفة أكثر قليلاً من تذكر الفكرة أو الظاهرة إذ يتضمن اجراء عمليات وإنتاج معلومات ذات صلة بالمعرفة.
2. **الفهم (النظام المعرفي):** وهذه العملية مسئولة عن ترجمة المعرفة في صورة مناسبة للتخزين في الذاكرة الدائمة، وتتضمن عمليتين هي: التكامل والترميز، وهذه المهارة تشبه تماماً الفهم في تصنيف بلوم.

3. **التحليل (النظام المعرفي):** ويعرف بأنه الامتداد المسبب للمعرفة ويتضمن توليد معلومات جديدة لا يمتلكها الفرد بالفعل، وتوجد خمس عمليات للتحليل هي: (المزاوجة، التصنيف، تحليل الأخطاء، التعميم، التحديد)، وبالانشغال في هذه العمليات يمكن للمتعلمين استخدام ما يتعلمونه لتكوين وجهات نظر جديدة وابتكار طرق لاستخدام ما تعلموه في مواقف جديدة. ويجسد التحليل في هذا التصنيف جوانب مختلفة من الثلاثة المستويات العليا في تصنيف بلوم (التحليل، التركيب، التقويم).
4. **توظيف المعرفة (النظام المعرفي):** تعد عمليات توظيف المعرفة مكونات تفكير ذات أهمية خاصة للتعليم المعتمد على مشروعات عملية؛ لأنها تتضمن العمليات التي يستخدمها الناس عندما يريدون إنجاز مهمة محددة. ولتوظيف المعرفة أربع فئات عامة هي: (اتخاذ القرار، حل المشكلة، التجريب، البحث)، وتأتي مهارة توظيف المعرفة في التصنيف الجديد قريبة جداً من مستوى التركيب في تصنيف بلوم.
5. **ما وراء المعرفة:** يتم في هذا النظام تعيين الأهداف واتخاذ القرارات حول ما هي المعلومات الضرورية وأي عملية من العمليات المعرفية تناسب الهدف على النحو الأفضل. وفي إطار التصنيف الجديد فإن نظام ما وراء المعرفة له أربع وظائف هي: (تحديد الأهداف، مراقبة العملية المعرفية، مراقبة الوضوح، مراقبة الدقة)، ولا يوجد شيء ملحوظ في تصنيف بلوم لمستوى ما وراء المعرفة كما في التصنيف الجديد.
6. **النظام الذاتي:** يتكون النظام الذاتي من ترتيبات مترابطة من الاتجاهات والمعتقدات والانفعالات، ويحدد النظام الذاتي إذا ما كان الفرد سوف يشترك أو لا يشترك في أداء مهمة معينة، كما أنه يحدد مقدار الطاقة التي يعطيها الفرد لهذه المهمة، ويتألف هذا النظام من الاتجاهات والمعتقدات والمشاعر التي تحدد تحفيزاً فردياً لإكمال مهمة ما. وتوجد أربعة أنماط لنظام التفكير الذاتي ترتبط بالتصنيف الجديد هي: (اختبار الأهمية، اختبار الفعالية، اختبار الاستجابة العاطفية، الاختبار الكلي للدافعية)، وكما هو الحال فيما وراء المعرفة فإن مكون النظام الذاتي في التصنيف الجديد لا يوجد له شيء ملحوظ في تصنيف بلوم.

الاختلاف بين تصنيفي بلوم ومارزانو وكيندال:

ولعل الاختلاف الأكثر وضوحا بين تصنيف بلوم وتصنيف مارزانو وكيندال هو نوع التعلم الذي يعتقد المؤلفان أنه يمكن القيام به، ففي تصنيف بلوم المعرفة يمكن أن تكون من ثلاثة أنواع: المعرفي (ما يسمى المعلومات في تصنيف مارزانو وكيندال)، النفس حركي (ما يعادل الإجراءات الحركية)، والعاطفية (المتعلقة بالعواطف وطرق الشعور). وعلى العكس من ذلك يعتبر مارزانو وكيندال أن العواطف ليست نظاماً منفصلاً للمعرفة، وإنما هي شيء يتوسط في اكتساب جميع أنواع المعرفة الأخرى.

2-1-2- تنوع الأسئلة ما بين الموضوعية والمقالية:

يمكن تصنيف الاختبارات التحصيلية بحسب تصميمها وتنوعها ووضع درجة الامتحان إلى: اختبارات مقالية، وموضوعية: (هاشم والخليفة، 2011، 88)

أ)- الاختبارات المقالية: (دليل المعايير القياسية لتقويم الطلاب، 2015، 11)

هي تلك الاختبارات التي تقتضي إجابتها كتابة فقرة أو مقال، ويستعمل هذا النوع لقياس الأهداف التعليمية التي تتطلب تعبيراً كتابياً، وفي هذا النوع ليس من الواجب أن تكون إجابة الطلبة جميعا واحدة، فقد تختلف إجابة طالب عن آخر، وذلك لاختلاف القدرات اللغوية والآراء والمعلومات المكتسبة، وتعد هذه الاختبارات من أدوات التقويم المهمة، إذ تحقق الأهداف المعرفية العليا، وتكشف عن جانب التذكر والاستدعاء والفهم، فضلاً عن ذلك تُسهم في تطوير إمكانيات الطلبة معرفياً من حيث التحليل والتركيب والتفسير. وتستخدم الاختبارات المقالية لكشف قدرة الطلبة على تشكيل الأفكار وربطها وتنسيقها المنطقي معا بأسلوب لغوي واضح ومفيد، فهي بالإضافة لقياس التحصيل تنمي قدرة الطلبة على التأمل والإبداع الفكري ونقد المعلومات وتقييمها، وعادة ما تبدأ هذه الأسئلة بكلمات مثل: (ناقش، اشرح، قارن، اكتب ما تعرف عن، اذكر...).

مزايا الاختبارات المقالية: (عياش؛ والصافي، 2007، 366)

وما يميز المفردات المقالية حرية الاستجابة التى توفرها للطالب، إذ يقدم هذا النوع من الاختبارات سؤالا معيناً يتطلب الإجابة عنه وللطالب الحرية في أن يقرر كيفية تفسير المشكلة والمعلومات التي يستخدمها وكيفية تنظيم الإجابة وتركيبها، وهكذا تساعد أسئلة المقال على قياس أهداف معينة، مثل: القدرة على الابتكار والتنظيم، والتكامل بين الأفكار باستخدام ألفاظ الطالب الخاصة، وهذه الجوانب المهارية لا تستطيع الأنواع الأخرى للمفردات الاختبارية من تحقيقها بنفس الدرجة. كما لا يتطلب إعداد الأسئلة المقالية جهدًا ووقتاً كبيرين من جانب المدرس.

عيوب الاختبارات المقالية: (دليل أعضاء هيئة التدريس لنظم الامتحانات، 2019، 17)

- صياغة مفردات المقال قد تؤدي في كثير من الأحيان إلى اختلاف الطلاب في فهم المقصود منها، وهذا يؤدي إلى عدم توفيق البعض إلى الإجابة المطلوبة ليس لضعف مستواهم في المادة، وإنما لعدم وضوح المطلوب من سؤال المقال.
- قد يتوفر لدى بعض الطلاب مهارة لغوية في التعبير الكتابي، وفي طريقة عرض وربط وتنظيم المعلومات، وقد لا يتوفر للبعض الآخر ذلك؛ فيؤثر هذا على المصحح إيجاباً أو سلباً، مما يجعله يعطي درجة عالية أو منخفضة لإجابة الطالب.
- تحتاج إلى وقت طويل في الإجابة عنها، كما أن الأجزاء التى يغطيها اختبار بأكمله محدودة، وبالتالي فإن اختبار المقال قد لا يقيس إلا جزءاً محدوداً من المجال الدراسي للمحتوي.
- تحتاج إلى مجهود كبير من أعضاء هيئة التدريس لتصحيحها، وذلك لأن كل طالب يحاول أن يكتب أكبر قدر ممكن من الصفحات، لاعتقاده بأن الكم له تأثير كبير على الدرجة التى يحصل عليها حتى لو كان هذا الكم غير مرتبط بصلب الموضوع.
- قلة ثبات نتائج الاختبارات المقالية؛ نظراً للعوامل الذاتية التي تتدخل في عملية التصحيح.

ب)- الاختبارات الموضوعية: (فضل، 2011، 14)

وهي الاختبارات التي تشمل مفردات موضوعية، وهذه المفردات عبارة عن أسئلة محددة المعنى، ولكل منها إجابة صحيحة. وسميت بهذا الاسم؛ لأن تصحيحها لا يتأثر بالعوامل الذاتية للمصحح أي لا يختلف تصحيحها من فرد لآخر، ولا يحتمل كل سؤال من أسئلة الاختبارات الموضوعية إلا إجابة صحيحة واحدة، إذا لم يأتِ بها المفحوص تعد إجابته مغلوطة، وتتضمن الاختبارات الموضوعية أنواعاً عديدة، منها أسئلة: (الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد، والمزاوجة والمطابقة، والتكميل).

مزايا الاختبارات الموضوعية: (دليل أعضاء هيئة التدريس لنظم الامتحانات، 2019، 19- 20).

- شاملة نسبيا، وتغطي أجزاء كبيرة من المحتوى الدراسي الذى تم تعليمه.
- توفر الفرصة أمام اختيار عينة أوسع من الأسئلة أكثر مما تتيحه الاختيارات المقالية.
- اتساع عينة الأسئلة يزيد من معامل ثبات الاختبار، ويمكن تصحيحها بسهولة وبسرعة.
- يمكن استخدامها في قياس درجات متفاوتة من المعرفة والفهم.
- تحديد الجواب سلفاً، وهذا يناسب الطلبة ذوي التحصيل الأكاديمي الضعيف أو الذين لديهم صعوبات تعليمية أو الطلبة غير القادرين عن التعبير بشكل سليم.
- تمتاز بمصداقية وموضوعية عالية.

عيوب الاختبارات الموضوعية: (الفرجي، 2019، 95)

تتطلب وقتاً ومهارة في التصميم؛ وذلك خلال مرحلة الإعداد والتصحيح، حيث يتطلب إعداد هذه الاختبارات فهماً كاملاً للمادة الدراسية كونها؛ تغطي كافة مفردات المادة. كما أنها تسمح بالتخمين أو النجاح بطريق الصدفة أو عن طريق الغش كما في اختيارات الصواب والخطأ. ومن حيث الزمن، إذا كان عدد المفحوصين قليلاً يعتبر استعمالها مضيعة للوقت، وفي هذه الحالة تفضل الاختبارات المقالية على الموضوعية لأنها توفر الوقت.

يتضح مما سبق أن الاختبارات بجميع أنواعها مهمة في عملية تقويم الطالب – سواء كانت موضوعية أو مقالية – وهي أكثر أدوات التقويم شيوعاً، وأكثرها ألفة بالنسبة للطلبة والأساتذة، وتشكل الجزء الرئيسي والأهم في عملية التقويم، كما أنها تعتبر الأداة المفضلة لدى الاساتذة، من حيث اعتيادهم على إعدادها وتطبيقها وتصحيحها، مقارنة بغيرها من أدوات التقويم.

ثانياً– الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة الحالية؛ لغرض التعرف على أهدافها وأدواتها ومناهجها، ومقارنة نتائجها بنتائج الدراسة الحالية، وتم استعراضها من الأحدث إلى الأقدم، على النحو الآتي:

أجرى الغزال (2020) بحثاً هدف إلى تقويم الاختبارات التحصيلية بمرحلة الدراسات العليا بكلية الآداب جامعة مصراتة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وتكون مجتمع البحث وعينته من جميع الاختبارات التحصيلية بقسم اللغة العربية والبالغ عددها (49) اختبارا تحصيليا لمواد مختلفة، خلال السنوات (2012 – 2018)، واستخدم البحث تحليل المحتوى في ضوء قائمة ببعض المعايير، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة الاختبارات التي تقيس قدرة الطلبة على ممارسة عمليات عقلية متنوعة بلغت (83.4%)، وكذلك تركيز بعض أساتذة الدراسات العليا على الأسئلة المقالية، وقلة الاهتمام بإعداد الأسئلة الموضوعية ضمن اختباراتهم.

وقدم **بافطوم، والسفياني (2019)** دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية، وأهداف بلوم المعرفية، ومستويات الصعوبة والتمييز فيها بكلية التربية بمحافظة المهرة/ اليمن، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت العينة من (13) اختباراً (فصلياً) من اختبارات الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي 2019/2018، تضمنت (416) سؤالا، تمَّ تحليلها بواسطة استمارة تحليل بُنيتْ لهذا الغرض، وبينت النتائج أن أعضاء هيئة التدريس يستخدمون الأسئلة المقالية بنسبة (68.27%)، أكثر من الأسئلة الموضوعية والتي بلغت نسبتها (31.73%)، كما أظهرت النتائج ارتفاع نسبة تمثيل أهداف مستويي: (الفهم والتذكر)، بنسبة (67.31%)، من إجمالي الأسئلة، في حين انخفضت نسبة تمثيل المستويات العليا: (التطبيق،

التحليل، التركيب، التقويم)، حيث بلغت (32.69%)، وأوصت الدراسة بضرورة بناء الاختبارات الفصلية في ضوء جدول المواصفات ومعايير الاختبار الجيد.

وهدفت دراسة **راجح (2019)** إلى تحديد المستويات المعرفية لبلوم في أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمادة الكيمياء في الجمهورية اليمنية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال استخدام بطائق تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمادة الكيمياء (القسم العلمي) للأعوام (2014 – 2017) البالغ عددها (118) سؤالا، وتوصلت الدراسة إلى أن أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمادة الكيمياء قد تركزت في المقام الأول وبشكل كبير على المستويات الدنيا والمتمثلة في التذكر والفهم والتطبيق والتحليل، أما أسئلة التركيب والتقويم فهي منعدمة، وأوصت الدراسة بتدريب معدي أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة على إعداد أسئلة تقيس مستويات بلوم للأهداف المعرفية، وعدم الاقتصار على المستويات الدنيا للأهداف التعليمية.

أما دراسة **المزوغي (2018)** فهدفت إلى التحقق من مدى تغطية أسئلة الامتحانات النهائية للأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة تبعاً لتصنيف بلوم، واستخدمت الدراسة منهج تحليل المحتوى من خلال بطائق تحليل المحتوى كأداة للدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (26) امتحانا من الامتحانات النهائية بقسم علم النفس بكلية الآداب للعام الجامعي (2016/ 2017)، والتي احتوت على (509) سؤالاً، وخلص البحث إلى بعض النتائج أهمها: احتل مستوى التذكر الترتيب الأول بنسبة (85.1%)، وجاء مستوى الفهم في الترتيب الثاني بنسبة (13.9%)، بينما نال مستوى التطبيق الترتيب الثالث بنسبة (0.6%)، واقتصرت الامتحانات على سؤالٍ وحيد لقياس كلا من مستوى التحليل والتقويم وخلت من أي أسئلة لقياس مستوى التركيب. وكان عدد الأسئلة المقالية بنسبة (19%)، والأسئلة الموضوعية بنسبة (81%).

وفي دراسة قام بها **الكبيسي؛ الدليمي (2018)** هدف البحث إلى تحليل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمواد العلوم الشرعية في أقسام علوم القرآن والتربية الإسلامية ضمن كليات التربية للسنوات الدراسية (2014 – 2017)، وتقصّي مدى تحقق الأهداف التعليمية فيها وفق تصنيف أهداف بلوم

للمجال المعرفي، واستخدم البحث المنهج الوصفي من خلال تحليل مضمون الأسئلة لعينة بلغت (24) ورقة امتحانية، وتوصلت نتائج البحث إلى تركيز الاختبارات على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، إذ حصد مستويا التذكر والفهم معظم تكرارات الأسئلة، فحصلا على (270) تكراراً مناصفة بينهما من مجموع (277) تكراراً بنسبة (48.7%) لكل منهما وهي نسب مرتفعة جداً، أما مستويا التحليل والتقويم فكانت نسبهما منخفضة جداً إذ بلغت (2.2%؛ 0.4%) على التوالي، في حين لم تسجل النتائج أية نسبة لمستويي التطبيق والتركيب، وخرج البحث بجملة توصيات منها: ضرورة تدريب تدريسيي المواد الشرعية على صياغة الأهداف السلوكية، ومن ثم صياغة أسئلة تقيس القدرة على حل المشكلات، والتفكير المنطقي، وتقويم الأحداث والأشياء.

كما قام **حبيب؛ علوة، (2017)** بدراسة هدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة الاختبارات النهائية التي أعدها أعضاء هيئة التدريس في أقسام كلية التربية للبنات جامعة الكوفة للعام الدراسي (2014/ 2015)، كما هدفت إلى معرفة درجة شمولية تلك الأسئلة على مستويات الأهداف المعرفية وفقا لتصنيف بلوم ودرجة مطابقتها لمعايير إعداد الأسئلة التي أعدها الباحثان، تكون مجتمع البحث من أسئلة الاختبارات النهائية لجميع المواد الدراسية ولأربع مراحل في أقسام كلية التربية والبالغ عددها (110) ماده دراسية، وتكونت عينة الدراسة من أسئلة (80) ماده دراسية موزعه على الأقسام الأكاديمية المختلفة تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد وتوصلت نتائج الدراسة إلى إن أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية قد شملت جميع مستويات التفكير بحسب تصنيف بلوم إلا أنها ركزت وبشكل ملحوظ على المستويات المتدنية للتفكير (التذكر – الاستيعاب – التطبيق)، في حين كان الاهتمام بالمستويات العليا للتفكير (التحليل – التركيب – التقويم) متواضعا، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بضرورة عقد دورات تدريبيه لأعضاء هيئة التدريس في صياغة وبناء الأسئلة النهائية وخاصة في المستويات العليا.

وأجرى **مجاهد؛ الأحرش (2017)** دراسة هدفت إلى تقييم الأسئلة المتضمنة في كتابي التاريخ والجغرافيا للصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا من حيث مدى مراعاتها للمستويات العقلية العليا من التفكير وفق تصنيف بلوم، واستخدمت الدراسة بطاقة تحليل تتضمن مستويات بلوم

في الجانب المعرفي، وأظهرت النتائج تركيز أسئلة كتابي التاريخ والجغرافيا على المستويات الدنيا، حيث نسبة أسئلة مستوى الحفظ أو التذكر (80%) لكتاب التاريخ، و(92%) لكتاب الجغرافيا؛ أما مستوى الفهم فكانت (12%) لأسئلة كتاب التاريخ، و(6%) لأسئلة كتاب الجغرافيا، في حين كانت نسبة الأسئلة الممثلة لمستوى التطبيق (8%) لأسئلة كتاب التاريخ، و(2%) لأسئلة كتاب الجغرافيا، ولم يحظ كل من مستوى التحليل والتركيب والتقويم بأي نصيب.

اما دراسة **الهدور (2017)** فهدفت إلى تحليل فقرات أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة في مادة الرياضيات بالجمهورية اليمنية بغرض الكشف عن المستويات المعرفية التي تمثلها وفق التصنيفات الحديثة للأهداف التعليمية، وتمثلت عينة البحث بفقرات أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمادة الرياضيات بالجمهورية اليمنية للأعوام (2010 – 2014/ 2015)، والبالغ عدد فقرات اسئلتها (823) فقرة، واعتمد البحث على تحليل محتوى فقرات هذه الأسئلة بواسطة بطاقة تحليل مكونة من مستويات المجال المعرفي الستة في تصنيف بلوم المعدل، وكذلك تصنيف مارزانو وكيندال الستة، واظهرت النتائج أن الأسئلة قد تركزت في المستويات الدنيا (التذكر، الفهم، التطبيق) من مستويات تصنيف بلوم المعدل بنسبة (91.98%)، واقتصرت على الثلاثة المستويات الاولى (الاسترجاع والفهم والتحليل) من مستويات تصنيف مارزانو وكيندال، حيث تركزت وبشكل كبير على مستوى الاسترجاع بنسبة (59.78%)، في حين لم تراع فقرات أسئلة الاختبارات لمستويات (توظيف المعرفة، ما وراء المعرفة، نظام التفكير الذاتي).

واستهدفت دراسة **الحمداني؛ الشاهر (2016)** تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة النحو في كلية العلوم الاسلامية في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي، شمل مجتمع البحث وعينته على (94) سؤالا من أسئلة النحو موزعة بين المراحل الدراسية الأربع في قسم اللغة العربية في كلية العلوم الإسلامية، واستخدم البحث المنهج الوصفي من خلال تحليل فقرات الأسئلة، توصلت نتائج البحث إلى التركيز على المستويات الدنيا من المجال المعرفي، اما تنوع الأسئلة فلم يجد الباحثان أي أثر للاختبارات الموضوعية إلا على سؤالين، واقتصرت على الأسئلة المقالية جميعها، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بضرورة الاهتمام بمبدأ التوازن في وضع الأسئلة الإمتحانية بين المستويات

المعرفية الدنيا والعليا، وضرورة التركيز في أسئلة الاختبارات النهائية على الأسئلة التي تحفز التفكير والنقد والاستنتاج، ومستويات الأصالة والإبداع والتقويم.

اما دراسة **جيوسي (2016)** هدفت إلى التحقق من مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف التعليمية في المستويات المختلفة تبعا لهرم بلوم في ضوء معايير الورقة الإمتحانية الجيدة، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي من خلال اسلوب تحليل الأسئلة، وشملت عينة الدراسة (332) سؤالا امتحانيا، وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج أهمها: التركيز على المجال المعرفي في أدنى مستوياته، كما خلت الأوراق من الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية العليا من التركيب والتقويم، وحظيت الأسئلة الموضوعية بنسبة مرتفعة (72.3) في حين انخفضت الأسئلة المقالية بنسبة (27.7%)، وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء مركز لتقويم الامتحانات في الجامعة، وعقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس يتم فيها تطوير مهاراتهم في صياغة الأهداف التعليمية ووضع الأسئلة.

وهدفت دراسة **Fakhir (2015)** إلى تقويم أسئلة الامتحانات الوزارية للصف السادس لمادة اللغة الانجليزية ومدى مطابقتها للمجال المعرفي، وتكون مجتمع البحث من الأسئلة الإمتحانية الوزارية لمادة اللغة الانجليزية للصف السادس بالعراق، واشتملت عينة البحث على أسئلة العاميين الدراسيين (2013/ 2014 – 2014/ 2015) الدور الأول، وتكونت أداة البحث من قائمة الملاحظة مستندة إلى تصنيف بلوم المعرفي، وتوصلت النتائج بأن أعلى نسبة مئوية كانت لمستوى التذكر بنسبة (53.33%)، يليها مستويي الفهم والتطبيق بنسبة (20%) لكل منهما، أما مستويي التحليل والتقويم لم يحصلا على أي نسبة، وأوصى البحث بعدد من التوصيات والمقترحات التي من شأنها تعزيز إجراءات الامتحانات والعملية التربوية.

بينما هدفت دراسة **الكاظم؛ نايف (2014)** إلى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية للمراحل الدراسية الأربعة بكلية التربية للعلوم الانسانية جامعة كربلاء في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي، استخدم البحث المنهج الوصفي من خلال تحليل الأسئلة، شملت عينة البحث على (95) سؤالا من أسئلة التاريخ موزعة بين الصفوف الدراسية الاربعة في قسم التاريخ، توصلت نتائج البحث إلى أن

مستوى الفهم حصل على نسبة (52%) وحصل مستوى المعرفة على نسبة (27%)، بينما حصل مستوى التطبيق والتقويم على نسبة (1%) لكل مستوى، أما تنوع الأسئلة فلم يجد الباحثان أي أثر لها ما عدا تكرار واحد فقط، واقتصرت جميعها على الأسئلة المقالية، وأوصى الباحثان بضرورة التركيز على المستويات العليا لتصنيف بلوم، وضرورة تنويع الأسئلة بين الموضوعية والمقالية.

وفي دراسة **Gezer, et, all, (2014)** هدفت إلى تقويم أسئلة الامتحانات في مبحث الدراسات الاجتماعية وفقا لتصنيف بلوم المعدل في الفصل الدراسي الاول للعام 2012-2013 في تركيا واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من جميع الأسئلة المعدة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية في مدينة أزمير، واسطنبول، مناسا، وبورسا، وتوصلت الدراسة إلى أن أغلب الأسئلة ركزت على كل من مستويي التذكر والفهم، في حين تدني تمثيل المستويات العليا (التطبيق، التحليل، التقويم)، وأوصت الدراسة بضرورة مراعاة تمثيل الأسئلة للمستويات العليا من الأهداف.

تعقيب على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال العرض السابق تنوع المراحل الدراسية التي أجريت عليها الدراسات السابقة، سواء في التعليم العام أو المرحلة الجامعية، وكذلك تنوع التصانيف التعليمية التي تم تحليل الأسئلة في ضوئها، وتتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في تناولها لموضوع أسئلة الاختبارات وتمثيلها للأهداف المعرفية، واستخدامها للمنهج الوصفي التحليلي، واستخدام استمارة تحليل المحتوى، واستفاد الباحث من الدّراسات السابقة في بناء أدبيات الدراسة ومنهجيتها، فيما تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في مكان الدراسة وإجرائها، والمقررات الدراسية المستخدمة في التحليل.

أما ما تميزت به الدراسة الحالية عن سابقاتها في أنها الأولى –على حد علم الباحث– التي تناولت تحليل الأسئلة بالمرحلة الجامعية وفق التصنيف الجديد للأهداف التعليمية لمارزانو وكيندال.

3- منهجية البحث وإجراءاته:

3-1 منهج البحث: وفقا لطبيعة البحث وأهدافه فقد تم استخدام المنهج الوصفي، من خلال استخدام أسلوب تحليل محتوى فقرات الأسئلة عينة البحث في ضوء تصنيف مارزانو وكيندال.

3-2 مجتمع البحث وعينته: تمثلت عينة البحث من مجتمع البحث بأكمله، والمكون من جميع أسئلة الاختبارات النهائية لمواد التخصص بقسم الجغرافيا والبالغ عددها (97) سؤالا وفرعا امتحانياً، موزعة على المراحل الدراسية الأربعة بكلية التربية جامعة عمران بالفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019/2018. كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (1) توزيع الأسئلة ونسبتها على المراحل الدراسية

السنة الدراسية	عدد الأسئلة	النسبة
الاولى	21	%21,6
الثانية	43	%44,3
الثالثة	20	%20,6
الرابعة	13	%13,4
المجموع	97	%100

3-3 أداة البحث: تم تصميم بطاقة خاصة لاستخدامها معياراً لتحليل فقرات الأسئلة عينة البحث، وقد تكونت البطاقة من مستويات معالجة المعرفة الستة في تصنيف مارزانو وكيندال للأهداف التعليمية والعمليات الدالة عليه، وكذلك مجموعة من المحتويات التي تصفها، فضلا عن معيار تنوع الأسئلة ما بين المقالية والموضوعية.

3-4 صدق أداة البحث: للتأكد من صدق أداة البحث تم عرض بطاقة تحليل المحتوى على عدد (7) من المختصين بمناهج وطرق تدريس الجغرافيا والقياس والتقويم؛ وذلك لبيان مدى صلاحية

هذه البطاقة، وفي ضوء ملاحظاتهم تم تعديل صياغة بعض العمليات الدالة على تصنيف مارزانو وكيندال، وبهذا أصبحت الأداة بصورتها النهائية، كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول رقم (2) مكونات بطاقة التحليل وفق مستويات معالجة المعرفة الستة في تصنيف مارزانو وكيندال

المستويات	العمليات	الاجراءات
الاسترجاع	التعرف	يستطيع الطالب أن يبين صلاحية العبارات ولكن ليس من الضروري فهم بناء المعرفة.
	الاستدعاء	يستطيع الطالب ان يبين خصائص المعلومات ولكن ليس من الضروري فهم تركيبها أو التمييز بين مركباتها.
	الإجراء	يستطيع الطالب أن ينفذ إجراء بدون أخطاء وإنتاج معلومات وإجراء عمليات ذات صلة بالمعرفة.
الفهم	التكامل	يستطيع الطالب تحديد البناء الأساسي لمجالات المعرفة، والخصائص الأساسية مقابل غير الأساسية.
	الترميز	يستطيع الطالب إنشاء تمثيل رمزي دقيق لمجالات المعرفة مميزاً للعناصر الاساسية وتلك غير الاساسية.
التحليل	المزاوجة	يتمكن الطالب من تحديد التشابهات والاختلافات المهمة لمجالات المعرفة.
	التصنيف	يتمكن الطالب من تحديد الفئات الاكثر والأقل أهمية لمجالات المعرفة.
	تحليل الاخطاء	يتمكن الطالب من تحديد الأخطاء في تقديم أو استخدام مجالات المعرفة.
	التعميم	يتمكن الطالب من بناء تعميم جديد أو مبادئ تعتمد على

		مجالات المعرفة.
	التحديد	يتمكن الطالب من تحديد النتائج المنطقية لمجالات المعرفة.
توظيف المعرفة	اتخاذ القرار	يتمكن الطالب من استخدام مجالات المعرفة لاتخاذ القرار.
	حل المشكلة	يتمكن الطالب من استخدام مجالات المعرفة لحل المشكلات.
	التجريب	يتمكن الطالب من مجالات المعرفة لإنتاج أو اختبار الفروض.
	البحث	يتمكن الطالب من استخدام مجالات المعرفة لعمل الأبحاث العلمية.
ماوراء المعرفة	تحديد الأهداف	يتمكن الطالب من بناء هدف يتعلق بمجالات المعرفة ويخطط لتحقيق هذا الهدف.
	مراقبة العملية	يتمكن الطالب من متابعة التقدم نحو تحقيق هدف معين متعلق بمجالات المعرفة.
	مراقبة الوضوح	يتمكن الطالب من تحديد مدى وضوح مجالات المعرفة بالنسبة له أو لهذه المجالات.
	مراقبة الدقة	يتمكن الطالب من تحديد مدى الدقة حول مجالات المعرفة بالنسبة له أو لهذه المجالات.
نظام التفكير الذاتي	اختبار الأهمية	يستطيع الطالب تحديد أهمية مجالات المعرفة بالنسبة له أو لهذه المجالات والمنطق الذي يحدد هذا الإدراك.
	اختبار الفعالية	يستطيع الطالب أن يحدد معتقداته حول قدرته أو قدرة مجالات المعرفة لتحسين الكفاءة أو الفهم المتعلق بهذه المجالات، ويحدد المنطق الذي يحدد هذا الإدراك.
	الاستجابة	يستطيع الطالب تحديد الاستجابات الانفعالية وأسبابها

	العاطفية	لمجالات المعرفة.
	الاختبار الكلي للدافعية	يستطيع الطالب تحديد مستوى الدافع لديه لتحسين الكفاءة أو الفهم المتعلق بمجالات المعرفة، وتحديد الأسباب لهذا المستوى من الدافعية.

3-5 إجراءات الدراسة:

اتبعت الدراسة الإجراءات الأتية:

1. تم جمع أسئلة الاختبارات النهائية لقسم الجغرافيا للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2019/2018م.
2. قراءة الأسئلة وتحديد إجاباتها؛ للتأكد من مستوى الهدف الذي يقيسه السؤال.
3. في حال احتواء السؤال على عدة فروع (أ، ب، ج) يعامل كل فرع على أنه سؤال مستقل.
4. السؤال الذي يحتوي على عدة متطلبات وكلها تقيس نفس الهدف التعليمي مثل: عرّف، وعلل، والاختيار من متعدد فإنه يعامل الكل على أنه سؤال واحد.
5. قراءة الأسئلة ثانية وتصنيفها لمعرفة تنوعها بين الأسئلة المقالية والموضوعية.
6. اعتماد مستويات التصنيف كفئات التحليل الرئيسة، في حين تم اعتماد العمليات الدالة على هذه المستويات فئات التحليل الفرعية.
7. اعتبار كل فقرة من فقرات أسئلة الاختبارات عينة البحث كوحدة تحليل؛ وذلك من أجل تحليل تلك الأسئلة ليظهر من خلالها تكرار المستوى المراد تحليل المحتوى في ضوئه.
8. تم إعداد بطاقة لتحليل أسئلة الاختبارات، وتتضمن رقم السؤال أو الفقرة صيغة السؤال، وتصنيف هذا السؤال بحسب مستويات المعالجة الستة في تصنيف مارزانو وكيندال للأهداف التعليمية، وتسجيل تكراراتها.
9. استخراج تكرارات الأسئلة في كل مستوى من مستويات المعالجة الستة في التصنيف الجديد للأهداف التعليمية، ثم استخراج النسب المئوية لكل مستوى.

3-6 ثبات التحليل: للتأكد من ثبات التحليل حلل الباحث أسئلة الاختبارات النهائية عينة البحث مرتين بفاصل زمني ثلاثة أسابيع، ثم سُحبت عينة بنسبة (50%) من مجموع الأسئلة، وعُرضت على محلل آخر يمتلك المؤهلات اللازمة لإجراء عملية التحليل بعد تزويده ببطاقة التحليل، وتعريفه بضوابط العمل وإجراءاته، وتزويده ببعض الأسئلة المحللة ليكون على بيّنة تامة أثناء العمل بمفرده، وبعد الحصول على النتائج حسبت نسبة الاتفاق بمعادلة كوبر والنتائج موضحة بالجدول الآتي:

جدول (3) يوضح ثبات تحليل الأسئلة

نوع الاتفاق	الاجراءات	معامل الاتفاق
الاتفاق عبر الزمن	بين الباحث ونفسه	%97.9
الاتفاق بين المحللين	بين الباحث ومحلل آخر	%82.5
	المتوسط	%90.2

يلاحظ من الجدول (3) أن معامل الثبات انحصرت قيمته بين (82.5% - 97.9%) بمتوسط مقداره (90.2%) وتدل هذه النسب على درجة عالية من الثبات يمكن على أساسها الوثوق بالنتائج.

3-7 المعالجة الإحصائية: تم استخدم الأساليب الاحصائية المناسبة في البحث وتتمثل في:

- النسبة المئوية لحساب تكرارات الأسئلة في مستويات التصنيف بالنسبة لمجموع تكرار الأسئلة الكلي.
- معادلة كوبر لإيجاد ثبات التحليل.

4- عرض نتائج البحث ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الاول من أسئلة البحث ونصه "ما مدى مراعاة أسئلة الاختبارات النهائية لقسم الجغرافيا بمواد التخصص لمستويات معالجة المعرفة الستة في تصنيف مارزانو وكيندال للأهداف التعليمية"؟. قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية حسب مستويات المعالجة بالتصنيف الجديد للأهداف التعليمية، وكانت النتيجة كما هو موضح بالجدول الآتي:

جدول (4) يوضح التكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبارات النهائية لقسم الجغرافيا بمواد التخصص لمستويات المعالجة المعرفية في تصنيف مارزانو وكيندال للأهداف التعليمية

المستويات	العدد	النسبة	العمليات	العدد	النسبة
الاسترجاع	54	%55,7	التعرف	8	%8.2
			الاستدعاء	35	%36.1
			الاجراء	11	%11.3
الفهم	37	%38.1	التكامل	34	%35.1
			الترميز	3	%3.1
التحليل	6	%6.2	المزاوجة	6	%6.2
			التصنيف	–	–
			تحليل الاخطاء	–	–
			التعميم	–	–
			التحديد	–	–
توظيف المعرفة	–	–	اتخاذ القرار	–	–
			حل المشكلة	–	–
			التجريب	–	–
			البحث	–	–
ماوراء المعرفة	–	–	تحديد الأهداف	–	–
			مراقبة العملية	–	–
			مراقبة الوضوح	–	–
			مراقبة الدقة	–	–
نظام التفكير الذاتي	–	–	اختبار الاهمية	–	–

			اختبار الفعالية	–	–
			اختبار الاستجابة العاطفية	–	–
			الاختبار الكلي للدافعية	–	–
المجموع	97	%100	المجموع	97	%100

من الجدول السابق رقم (4) نلاحظ أن فقرات أسئلة الاختبارات النهائية بقسم الجغرافيا اقتصرت على الثلاثة المستويات الأولى (الاسترجاع والفهم والتحليل) بنسبة (100%)، حيث تركزت بشكل كبير على مستوى الاسترجاع وبنسبة (55,7%) يليها مستوى الفهم بنسبة (38.1%) في حين لم يتجاوز مستوى التحليل ما نسبته (6.2%)، كما يتضح من الجدول نفسه الآتي:

1. توزعت فقرات أسئلة الاختبارات بالدرجة الأولى على مستوى الاسترجاع بنسبة (55,7%) منها: (36.1%) تمثل عملية الاستدعاء وهي أعلى عملية تراعيها فقرات أسئلة الاختبارات من بين جميع العمليات في كل المستويات من التصنيف الجديد للأهداف التعليمية، في حين مثلت (11.3%) من فقرات الأسئلة عملية الاجراء، بينما مثلت عملية التعرف نسبة (8.2%).
2. توزعت فقرات أسئلة الاختبارات بالدرجة الثانية على مستوى الفهم بنسبة (38.1%)، منها: (35.1%) تمثل عملية التكامل، ومثلت عملية الترميز ما نسبته (6.2%).
3. توزعت فقرات الأسئلة بالدرجة الثالثة على مستوى التحليل بنسبة (6.2%)، جميعها تمثل عملية المزاوجة، في حين لم تراع فقرات الأسئلة المهارات الأخرى في عملية التحليل وهي: (التصنيف، تحليل الأخطاء، التعميم، التحديد).
4. خلت فقرات الأسئلة من الفقرات التي تقيس المستويات الثلاثة: (توظيف المعرفة، ما وراء المعرفة، نظام التفكير الذاتي).

مما سبق يمكن القول إن فقرات الأسئلة تركزت بالدرجة الأولى وبشكل كبير على مستوى الاسترجاع، وهذا يعود إلى أن تصنيف مارزانو وكيندال للأهداف التعليمية اعتبر المعرفة أكثر قليلا من تذكر الفكرة؛ إذ يتضمن إجراء العمليات وإنتاج المعلومات ذات الصلة بالمعرفة، وهذا ما يشبه إلى حدٍ ما التطبيق في تصنيف بلوم، وأما ضعف تمثيل فقرات الأسئلة لمستوى التحليل على الرغم من أهميتها فقد يعود السبب في ذلك إلى طبيعة مناهج الجغرافيا التي تركز على المفاهيم والحقائق وتركيزها إلى تحقيق أهداف مستويات الاسترجاع والفهم، وأما عدم مراعاة فقرات أسئلة الاختبارات لمستويات (توظيف المعرفة، ما وراء المعرفة، نظام التفكير الذاتي) ربما يعود لحداثة هذا التصنيف وكذلك لقلة التدريب الذي يجب أن يتلقاه الأساتذة بهذا الخصوص. ويعزو الباحث ذلك إلى واحد أو أكثر من الأسباب الآتية:

- جمود طرائق التدريس بالإضافة إلى سيطرة ثقافة الحفظ والاستظهار على المناخ التعليمي، واعتماد اعضاء هيئة التدريس على طريقة تدريس واحدة وخصوصا المحاضرة؛ وبالتالي يضعون أسئلة تتناسب وهذه الطريقة.
- الأسئلة التي تقيس المستويات العليا تحتاج إلى وقت وجهد وقدرة عالية؛ وبالتالي يلجأ عضو هيئة التدريس إلى الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا لسهولة إعدادها.
- عدم إجراء أي دورات تدريبية على هذا التصنيف للقائمين على إعداد أسئلة الامتحانات.

ومع ذلك فهذا لا يعد مبرراً مقبولاً لأننا نتكلم عن مرحلة تعليمية مهمة هي المرحلة الجامعية وعن أستاذ جامعي (مُعد الأسئلة) ومن المفترض أن تكون لديه دراية بكيفية وضع الأسئلة وفق المستويات المعرفية التي تنمي مهارات تفكير عليا دون إهمال للمستويات الدنيا التي ركزت عليها الأسئلة فهي أساس للمستويات العليا ومبنية عليها؛ وبالتالي نحتاج إلى أسئلة تقيس مقدرة الطالب الجامعي على تطبيق المعلومة والاستفادة منها في الحياة العملية وقياس قدرته على النقد والتقويم. واتفقت هذه النتيجة مع أغلب نتائج الدراسات السابقة التي توصلت نتائجها إلى تركيز الامتحانات النهائية على المستويات الدنيا للأهداف المعرفية مثل: دراسة **(راجح 2019؛ المزوغي 2018؛ بافطوم، والسفياني 2019؛ الكبيسي؛ الدليمي 2018؛ حبيب؛ علوة، 2017)**.

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث ونصه "ما مدى تنوع أسئلة الاختبارات النهائية لقسم الجغرافيا بمواد التخصص ما بين الأسئلة المقالية والموضوعية"؟. تم حساب التكرارات والنسب المئوية للأسئلة الموضوعية والمقالية فكانت النتيجة كما هي موضحة بالجدول الآتي:

جدول (5)

توزيع الأسئلة حسب تنوعها مقالية وموضوعية

نوع الأسئلة	التكرار	النسبة
مقالي	94	%96.9
موضوعي	3	%3.1
المجموع	97	%100

من الجدول رقم (5) يتضح أن الأسئلة المقالية حظيت بالنصيب الأكبر من مجموع أسئلة الامتحان حيث بلغ تكرارها (94) بنسبة (96.9%)، بينما حصلت الأسئلة الموضوعية على ثلاثة تكرارات وبنسبة (3.1%)، وبالرغم من أهمية الاختبارات الموضوعية في أنها تحقق الشمولية للمادة، ويمكن تحديد درجة الإجابة بنوع من الصدق والتي لا تقبل التفسير أو التأويل ولا يكون أي أثر لذاتية المصحح، فضلا عن ذلك تستطيع الكشف عن القدرات المعرفية العليا للطلبة.

كما أن افتقار الأسئلة الامتحانية للأسئلة الموضوعية يجعل هذه الأسئلة لا تتسم بالشمول، وربما يجعل الطلبة يميلون إلى السرد الممل ومن ثّم يقلل من عامل الصدق. ورغم ذلك فإنه لم يتوفر من هذه الأسئلة سوى ثلاثة أسئلة فقط في أسئلة الامتحانات النهائية لقسم الجغرافيا عينة التحليل، وقد يعود ذلك إلى أن الأسئلة الموضوعية تتطلب وقتاً ومهارة في التصميم، حيث يتطلب إعدادها فهماً كاملاً للمادة الدراسية كون هذه الاختبارات تغطي كافة مفردات المادة. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: **(بافطوم، والسفياني 2019؛ الحمداني؛ الشاهر 2016؛ الكاظم؛ نايف 2014)**.

5- الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات:

5-1 الاستنتاجات: في ضوء نتائج البحث استنتج الباحث الآتي:

- أسئلة الامتحانات النهائية لقسم الجغرافيا – عينة البحث – لم تراع المستويات المعرفية العليا من تصنيف مارزانو وكيندال المتمثلة في: النظام المعرفي، وما وراء المعرفي، والنظام الذاتي، إذ تم التركيز على المستويات الدنيا في وضع الأسئلة المتمثلة في: الاسترجاع، والفهم، والتحليل.
- ضعف التوازن في توزيع الأسئلة بين المستويات الدنيا (الاسترجاع، والفهم، والتحليل)، إذ تم التركيز على أسئلة الاسترجاع بدرجة كبيرة.
- لا تثير أسئلة الاختبارات النهائية تفكير الطلبة، ولا تعمل على تنمية القدرات والمهارات العقلية؛ بدليل اعتمادها على المستويات الدنيا، وعدم تمثيلها للمستويات العليا (النظام المعرفي، النظام ما وراء المعرفي، النظام الذاتي) بحسب تصنيف مارزانو وكيندال.
- جاءت أسئلة الاختبارات معتمدة بصورة كبيرة على الحفظ المجرد، لعدم وجود معيار واضح تصمم على أساسه الاختبارات النهائية.
- الأسئلة لم تحقق مبدأ الشمول للمواد الدراسية عينة البحث، بسبب ضعف تمثيل الأسئلة الموضوعية بالاختبارات النهائية.
- أغفل واضعو الأسئلة في تصميمهم للاختبارات (جدول المواصفات) الذي يعد الخريطة الاختبارية والمحك الحقيقي لإعداد أي اختبار تحصيلي.

5-2 التوصيات: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يوصي الباحث بالآـــي:

- يجب على عمادة الكلية والجامعة تبني آلية تضمن عدم اقتصار أسئلة الامتحانات على المستويات المعرفية الدنيا، وضرورة مراعاة الأسئلة لجميع المستويات المعرفية بشكل يحقق التدرج والانسجام فيما بينها لخلق نوع من التوازن، والتركيز على الأسئلة التي تثير التفكير والتفسير والاستنتاج وإصدار الأحكام وتراعي المرحلة العمرية والدراسية للمتعلم.

- تخصيص جزء من موازنة الجامعة لإقامة دورات تدريبية وورش عمل لجميع الأساتذة لتزويدهم بالكفايات اللازمة للموازنة بين الأسئلة الموضوعية والمقالية وعدم الاقتصار على نوع واحد، والاهتمام بالأسئلة الموضوعية – إلى جانب الأسئلة المقالية – لأنها تحقق الشمولية للمادة، فضلا عن أنها تستطيع الكشف عن القدرات المعرفية العليا للطلبة.
- عقد دورات تدريبية، وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس تمكنهم من صياغة الأهداف وفق مستويات معالجة المعرفة في تصنيف مارزانو وكيندال للأهداف التعليمية، وعلى كيفية تصميم جدول المواصفات كخريطة اختبارية ومحك حقيقي يستطيعون عن طريقه صياغة أسئلة لجميع مستوياته.
- تفعيل دور اللجان العلمية المتخصصة بتقويم وتحليل عينة عشوائية من الاختبارات النهائية للتخصصات المختلفة في الكليات والأقسام في ضوء معايير علمية، وتقدم بشأنها المقترحات المناسبة؛ وذلك بحسب ما تنص عليه المادة (56) من اللائحة الموحدة لشئون الطلاب بالجامعات اليمنية، مع رصد جوائز ومكافآت وشهادات للنماذج المتميزة.
- إنشاء شعبة تتبع وحدة ضمان الجودة بالكلية لتقييم الأداء بما فيها الامتحانات وتكون معدة بكادر بشري متخصص في مجال القياس والتقويم لرفع مستوى الأداء والاختبارات ومتابعة تحسينها باستمرار.

3-5 المقترحات: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث واستكمالا لما تناوله البحث يقترح الباحث ما يأتي:

- إجراء دراسات مماثلة لتحليل وتقويم الأسئلة الامتحانية في ضوء تصنيف مارزانو وكيندال للأهداف التعليمية لأقسام دراسية أخرى بالكلية.
- إجراء دراسات في تقويم وتحليل أسئلة كتب الجغرافيا للمرحلة الثانوية والأساسية في ضوء التصنيف الجديد للأهداف التعليمية لمارزانو وكيندال.
- إجراء دراسات في تقويم وتحليل الاختبارات المدرسية التي يعدها معلمي الجغرافيا في مراحل التعليم العام في ضوء تصنيف مارزانو وكيندال للأهداف التعليمية.

- إجراء دراسات في تقويم وتحليل أسئلة اختبارات الشهادة الأساسية والثانوية لمادة الجغرافيا في ضوء التصنيف الجديد للأهداف التعليمية لمارزانو وكيندال.

قائمة المراجع:

أولاً/ المراجع العربية:

1. أبو جراد، حمدي يونس (2011). *مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها، مجلة جامعة الأزهر بغزة. سلسلة العلوم الإنسانية*، المجلد (13)، العدد (2)، ص ص 89- 106.
2. بافطوم، سالم أحمد؛ والسفياني، هلال محمد (2019). *مدى تمثيل الاختبارات الفصلية لأوزان الوحدات الدراسية وأهداف بلوم المعرفية ومستويات الصعوبة والتمييز بكلية التربية- محافظة المهرة*. مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والانسانية، المجلد (1)، العدد (2)، ص ص 36- 61.
3. جيوسي، مجدي (2016). *مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف التعليمية تبعا لهرم بلوم في ضوء معايير الورقة الإمتحانية الجيدة. المجلة الدولية التربوية المتخصصة*، المجلد (5)، العدد (8)، ص ص 15- 37.
4. حبيب، عبد الحسين شاكر؛ وعلوه، عبد الرزاق شنين (2017). *تحليل وتقويم أسئلة الاختبارات النهائية للمواد الدراسية في الاقسام العلمية وفق معايير معتمدة*. كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، مجلة كلية التربية للبنات للعلوم الإنسانية، العدد (12)، ص ص 87- 114.
5. حبيتر، اقبال؛ وضرغام، عبد الامير (2014). *تحليل الأسئلة الإمتحانية لمواد قسم اللغة العربية وفق انموذج مارزانو لأبعاد التّعلّم*. مجلة أوروك للعلوم الإنسانية، المجلد (7)، العدد (3)، ص ص 358 -390.
6. الحمداني، انتظار جواد؛ والشاهر، تحسين علي (2016). *تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة النحو في كلية العلوم الاسلامية في ضوء مستويات بلوم المعرفية*. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية، العدد (الثاني)، ص ص 619- 650.

7. دبوس، محمد؛ وأبو عيشة، علان؛ يحيى، ميرفت حج (2012). *تقييم أسئلة الامتحانات المدرسية النهائية لمعلمي منهاج الرياضيات للصف السابع الأساسي في ضوء تصنيف مؤسسة NEAP للقدرات الرياضية*. مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)، مجلد (26)، العدد (2)، ص ص 489 – 5110.

8. دليل أعضاء هيئة التدريس لنظم الامتحانات والتقويم الجامعية "وحدة القياس والتقويم". (2019). كلية التربية النوعية جامعة الاسكندرية.

9. دليل المعايير القياسية لتقويم الطلاب "وحدة القياس والتقويم". (2015). كلية التجارة، جامعة الاسكندرية.

10. راجح، ياسر يسلم (2019). *تحليل أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمادة الكيمياء بالجمهورية اليمنية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية*. مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية، جامعة بابل، العدد (43)، ص ص 560– 584.

11. سلمان، مفلح؛ وطلافحة، فؤاد (2018). *مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية في إقليم جنوب الأردن. دراسات العلوم التربوية*، المجلّد (45)، العدد (1)، ص ص 215– 231.

12. عبد الجواد، إياد إبراهيم (2018). *درجة تضمين أسئلة الأنشطة والتّدريبات في كتب اللّغة العربيّة الجديدة للصّفّين العاشر والحادي عشر في فلسطين لمستويات تصنيف جالاجر وآشنر للأسئلة*. دراسات العلوم التربوية، المجلد (45)، العدد (3)، وقائع مؤتمر كلية العلوم التربوية "التعليم في الوطن العربي نحو نظام تعليمي متميز"، ص ص 151– 162.

13. عياش، أمال نجاتي؛ والصافي، عبد الحكيم محمود (2007). *طرق تدريس العلوم للمرحلة الاساسية. عمان*: دار الفكر.

14. الغزال، محمد عمر (2020). *تقويم الاختبارات التحصيلية بمرحلة الدراسات العليا بقسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب جامعة مصراتة في ضوء معايير الجودة الشاملة*. مجلة كلية الآداب، جامعة مصراتة، العدد (15)، يونيو، ص ص 31– 55.

15. فضل، محمد عبد الخالق (2011). *أوجه القصور في الاختبارات الموضوعية. المجلة العربية للناطقين بغيرها*. معهد اللغة العربية، جامعة افريقيا العالمية، العدد (11)، الخرطوم، السودان ص 14.

16. الكاظم، محمود حمزة؛ ونايف، عزيز كاظم (2014). *تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لقسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الانسانية في ضوء مستويات بلوم المعرفية*. مجلة جامعة كربلاء العلمية، المجلد (12)، العدد (1)، ص ص 91- 110.

17. الكبيسي، زينة مجيد؛ والدليمي، ماجدة حسين (2018). *مدى تحقق الأهداف التعليمية في أسئلة الاختبارات التحصيلية للمواد الشرعية وفقاً لتصنيف أهداف بلوم*، مجلة كلية التربية للبنات. الجامعة العراقية، العدد (9)، الجزء الاول، ص ص 337- 365.

18. مجاهد، سالم؛ الأحرش، يوسف (2017). *دراسة تقويمية لأسئلة كتابي التاريخ والجغرافيا بالصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المستويات المعرفية العليا من التفكير*. مجلة كليات التربية، جامعة الزاوية، العدد (7)، مارس، ص ص 128- 143.

19. المزوغي، ابتسام سالم (2018). *تقييم أسئلة الامتحانات النهائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة صبراتة أنموذجا*. مجلة جامعة صبراتة العلمية، العدد (3)، يونيو، ص ص 92- 107.

20. ميناء، فايز مراد (2011). *توجهات في الدراسة والبحث التربوي في مجال المناهج مع إشارة خاصة إلى تعليم الرياضيات*، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

21. هاشم، كمال الدين؛ والخليفة، جعفر (2011). *التقويم التربوي، مفهومه، أساليبه، مجالاته، توجهاته الحديثة*. ط3، الرياض: مكتبة الرشد ناشرون.

22. الهدور، زيد أحمد (2017). *تحليل اسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمادة الرياضيات بالجمهورية اليمنية في ضوء التصنيفات الحديثة للأهداف التعليمية*. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، العدد (7)، ديسمبر، ص ص 232- 257.

ثانياً/ المراجع الانجليزية:

23. Cikrikci Demirtasli, R. N (2012). *Measurement and Evaluation in Education.* Ankara: Elhan Book Printing-Distribution.
24. Fakhir Muhi Mahmood (2015). *An Evaluation of English Ministerial Examinations for Sixth Preparatory Class According to the Cognitive* Domain, NO 2.
25. Fakhir, M, Mahmood (2015). *An Evaluation of English Ministerial Examinations for Sixth Preparatory Class According to the Cognitive Domain*, Educational Studies, No 31, July.
26. Gezer, M & Sunkur, M & Sahin, I (2014). *AN evaluation of the exam questions of social studies course according to revised bloom's taxonomy*, Education Science and Psychology, Vol.28, No. 2. pp 3–16.
27. Gezer, M., Sunkur, M., & Sahin, I (2014). *An evaluation of the exam questions of social studies course according to revized bloom's taxonomy*. *Education Science and Psychology,2(28),*pp, 3-17.
28. Oermann, M. H. & Kathleen B. G. (2013). *Evaluation and Testing in Nursing Education.* Springer Publishing Company.