

تحليل وتقويم أسئلة الاختبارات النهائية لقسم الجغرافية التطبيقية في كلية التربية للعلوم الإنسانية وفقاً لمستويات بلوم المعرفية

أ.م. ازهار محمد علي كاظم

قسم العلوم التربوية والنفسية-كلية التربية للعلوم الإنسانية-جامعة كربلاء

ملخص البحث:

يهدف البحث الحالي الى تحليل وتقويم أسئلة الاختبارات النهائية لقسم الجغرافية التطبيقية وفقاً لتصنيف بلوم المعرفي في كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة كربلاء للعام الدراسي(2023-2024) الدور الأول، كما هدفت الى التعرف الى مدى شمولية تلك الأسئلة للمستويات المعرفية لتصنيف بلوم ومدى مطابقتها لمعايير اعداد الأسئلة التي أعدتها الباحثة، شملت عينة البحث على (32) اختباراً ، تم اختيارها بالطريقة العشوائية وزعت بالتساوي على المراحل الدراسية الأربعة، وبنسبة مئوية (58%)، قامت الباحثة بحساب تكرار الأسئلة ونسبها المئوية ، توصلت الباحثة الى ان مستوى الاستيعاب قد حصل على المرتبة الأولى بواقع(173) وبنسبة مئوية (45.22%) وحصل مستوى التذكر على(88) تكراراً وبنسبة مئوية (22.37%) تلاها مستوى التطبيق على المرتبة الثالثة بتكرار(53) بنسبة مئوية(14%) في حين كان الاهتمام بالمستويات العليا للتفكير (التحليل، التركيب، التقويم) متواضعاً، وفي ضوء نتائج البحث اوصت الباحثة بضرورة عقد دورات تدريبية في بناء واعداد الاختبارات النهائية وفقاً للمعايير العلمية اللازمة لذلك، وضرورة التوزيع العادل بين مستويات التفكير الدنيا ومستويات التفكير العليا،

Abstract of the research:

The current research aims to analyze and evaluate the final exam questions for the Department of Applied Geography according to Bloom's cognitive taxonomy in the College of Education for Humanities – University of Karbala for the academic year (2023–2024) first round. It also aimed to identify the extent to which these questions are comprehensive of the cognitive levels of Bloom's taxonomy and the extent to which they conform to the criteria for preparing the questions prepared by the researcher. The research sample included (32) tests, which were randomly selected and distributed equally over the four educational stages, with a percentage of (58%). The researcher calculated the frequency of the questions and their percentages. The

researcher concluded that the level of comprehension ranked first with (173) and a percentage of (45.22%), and the level of recollection ranked (88) repetitions and a percentage of (22.37%), followed by the level of application in third place with a repetition of (53) and a percentage of (14%), while the interest in the higher levels of thinking (analysis, synthesis, evaluation) was modest. In light of the research results, the researcher recommended the necessity of holding training courses in building and preparing.

الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث:

يعد التقويم من الوسائل الهامة التي تحكم بها على مدى النجاح الذي تحقق من العملية التعليمية كلها من المنهاج ومحتواه وأهدافه والطريقة والأساليب التي يختارها المدرس لتنفيذ مفردات المنهج، والطالب ومدى حصوله على المعارف والمهارات والاتجاهات نتيجة مروره بالمواقف التعليمية، حيث يشمل التقويم جميع أطراف العملية التعليمية ويلازمها في كل خطوة من خطواتها، ويعكس الآثار الإيجابية والسلبية للظروف التي تحدث فيها عملية التعلم، وبذلك يزود هذه الأطراف بالأدوات التي يحكم بها على النجاح أو الاخفاق حتى يمكن إعادة النظر في مسيرة أطراف عملية التعلم، بغية تحقيق الأهداف المنشودة من هذه العملية، فهو عملية لازمة لأي مجال من مجالات الحياة يحدد مدى تحقيق الأهداف ويحدد نقاط القوة ونقاط الضعف في مختلف المواقف التعليمية بهدف تحسين وتطوير عملية التعلم، وبالتالي يمثل عملية تشخيصية علاجية وقائية. (جابر، 2009: 389) لذلك ارتبط التقويم بالعملية التعليمية في جميع مراحلها ومستوياتها وتعد الاختبارات من أهم أدواتها، ونتيجة أهميتها في العملية التربوية فقد اهتم بدراساتها وتحليلها الخبراء والباحثون، بحيث يستطيع المدرس من خلال إجابات طلابه معرفة مقدار ما تحقق من أهداف. (اللقاني وآخرون، 1990: 128) لمست الباحثة ومن خلال خبرتها الطويلة في التدريس الجامعي ومن خلال اطلاعها على بعض الدراسات كدراسة (نايف وعبد الكاظم، 2014) و(علوة وحبيب، 2015) و(المزوعي، 2017) و(سعيد، 2022)، لاحظت الباحثة عدم خضوع أغلب الاختبارات لمعايير وضع الأسئلة وقد يعود ذلك إلى عدم الإلمام بالمعايير العامة لوضع الاختبار وعدم التعامل بشكل كافٍ مع فن بناء واعداد الاختبار وكيفية صياغتها وشروطها ومستوياتها وتطبيقها، وفي رأي الباحثة أن تكون عملية التقويم متنوعة وشاملة والتركيز فيها على المستويات العليا للمجال المعرفي لتصنيف بلوم الهرمي كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، ومن هنا تبلورت لدى الباحثة فكرة الدراسة الحالية في محاولة منها لتحليل وتقويم الاختبارات النهائية للمواد الدراسية لقسم الجغرافية التطبيقية والتي اعدّها أساتذة القسم في ضوء تصنيف بلوم المعرفي، وبيان مدى تركيزها على مختلف

المستويات العقلية المعرفية، كي تضع على ضوء ما تتوصل اليه النتائج حلول وتوصيات لمعالجة نواحي الضعف في صياغة أسئلة الاختبارات النهائية. وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة للإجابة على الأسئلة التالية: ما مدى مراعاة أسئلة الاختبارات النهائية لقسم الجغرافية التطبيقية لتصنيف بلوم المعرفي وهل تأخذ بنظر الاعتبار المستويات العليا للمجال المعرفي (تحليل، تركيب، تقييم). ما مدى تنوع أسئلة الاختبارات النهائية بين المقالة والموضوعية. وجود حاجة ملحة وقائمة الى دراسة أسئلة الاختبارات النهائية لقسم الجغرافية التطبيقية لبيان مدى التزامها لبعض المعايير الخاصة بورقة الامتحان.

ثانياً: أهمية البحث

يشكل تقييم التعلم جزءاً أساسياً في العملية التربوية، نظراً لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف والغايات التربوية المرسومة والتي ينتظر منها ان تنعكس ايجابياً على المتعلم، كما يعد التقييم وسيلة هامة يحكم بها على مدى النجاح الذي تحقق من وراء العملية التعليمية جميعها: من محتوى واهداف والطريقة والأساليب التي اختارها المدرس لتنفيذ مفردات المنهج، وايضاً الطالب ومدى حصوله على المعارف والاتجاهات والمهارات نتيجة مروره بتلك المواقف التعليمية، ولهذا نرى ان التقييم يلزم العملية التعليمية بكل خطواتها، ويعكس الاثار الإيجابية والسلبية للظروف والاحوال التي تحدث فيها عملية التعلم وهو بذلك يزود الأطراف المعنية بالأدوات التي يحكم بها على النجاح او الإخفاق ليصار الى إعادة النظر في مسيرة كل اطراف العملية التعليمية. (الحيلة، 2014: 345)

يتطلب النشاط الذي يقوم به المدرس داخل الصف توظيف العديد من أساليب التقييم للوقوف على مدى التقدم والنجاح الذي يحرزها الطالب، وتعتبر الاختبارات التحصيلية من بين اهم الوسائل التقييمية التي يستخدمها المدرسون وتكون هذه الاختبارات بأشكال مختلفة منها الاختبارات التحريرية والاختبارات الشفهية والادائية وغيرها من الاختبارات، ويعتمد استخدام أي شكل منها دون غيره على طبيعة المادة الدراسية والاهداف المطلوب تحقيقها، ونوعية الطلبة ومستوى نضجهم، لذلك كان على المدرس ان يكون على وعي تام بالأنواع المختلفة من هذه الاختبارات من حيث طرق بنائها وتنفيذها وتصحيحها والاستفادة من نتائجها، فان احسن استخدامها كانت عوناً للمدرس والطالب على حد سواء، فمن خلالها يستطيع المدرس ان يوظفها في تقييم استعداد الطالب وفي مراقبة تقدم العملية التعليمية وفي تشخيص الصعوبات وايضاً تقييم نتائج التعلم، وهذا بدوره يتطلب من المدرس ان يلقي

التدريب الكافي على بنائها واستخدامها، وإن يعي أنواعها المختلفة واستخدامات كل نوع منها. (الربيعي، 2006: 35)

تعتبر الاختبارات على اختلاف أنواعها وأهدافها جزءاً أساسياً من عملية التقويم فهي تحدد الجانب المعرفي والنفسي لشخصية المتعلم، وعلى نتائجها يتوقف تكوين المعلومات اللازمة لإصدار الأحكام المتعلقة بفعالية طرائق التدريس، وهي من أكثر أدوات القياس شيوعاً في المؤسسات التعليمية في استخدامها لقياس قدرات الطلبة تحصيلياً ونستدل على قدراتهم المعرفية والمهارية والوجدانية، ومن خلالها يمكن تصنيف الطلبة ومعرفة مستواهم. (خضير، 2003: 121)

تعد الأهداف هي الخطوة الأولى لأي عمل منظم تحكم مساره وتبرز أولوياته، فالأهداف تصف التغيرات أو النواتج المرغوبة أو المرتقبة لدى الطالب، لذا كان لزاماً تحديد تلك التغيرات بدقة على شكل عبارات تصف تلك السلوكيات نتيجة مرورهم بالخبرات التعليمية خلال مراحل التعليم المختلفة، أصبحت الأهداف المعرفية لبلوم من أكثر الأهداف شيوعاً لاحتوائه على مجموعة واسعة من الأنماط السلوكية التي يتوقع من معظم البرامج التربوية تحقيقها. (السكران، 2007: 156) فنحن بحاجة دائمة إلى أعداد جيل جامعي واعي وقادر على قيادة النهضة والتطور العلمي المستمر، يمتلك القدرة على التمييز بين الأمور والمقارنات السببية وتحليل الأحداث وإصدار الأحكام، وانسجاماً مع هذا التوجه تبرز أهمية الدراسة الحالية لتؤكد على:-

التقويم هو تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الأهداف التي نسعى إلى تحقيقها، بحيث تكون عوناً في تحديد المشكلات وتشخيص الأوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تطوير وتحسين العملية التربوية ورفع مستواها.

تأمل الباحثة من الدراسة الحالية تساعدها في تحقيق التعرف بصورة عامة على أسئلة الاختبارات النهائية ومواطن القوة والضعف فيها، لإعطاء تغذية راجعة للمدرسين فيما يتعلق بأعداد وبناء أسئلة الاختبارات مما يؤدي بدوره إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية في كلية التربية للعلوم الانسانية.

تعطي نتائج الدراسة فكرة عن طبيعة الاختبارات النهائية في الكلية ومدى شمولها لمستويات التفكير المعرفية ومدى مطابقتها لمعايير بناء الأسئلة.

ثالثاً: اهداف البحث:

ما مدى مراعاة أسئلة الاختبارات النهائية بقسم الجغرافية التطبيقية للمستويات المعرفية على وفق تصنيف بلوم.

ما مدى مراعاة أسئلة الاختبارات النهائية مع معايير اعداد الأسئلة ورقة الاختبار.

ما مدى تنوع أسئلة الاختبارات النهائية بين الأسئلة الموضوعية والمقالية.

رابعاً: حدود البحث:

أسئلة الاختبارات النهائية للمواد الدراسية لقسم الجغرافية التطبيقية كلية التربية للعلوم الإنسانية – جامعة كربلاء للعام الدراسي (2023-2024).

خامساً: تحديد المصطلحات

التحليل: عرفه كل من:

عقل 2001: تجزئة المادة الى مكوناتها وعناصرها الرئيسية، واكتشاف العلاقات القائمة بينها، ومعرفة الطريقة التي نظمت بموجبه هذه المادة او العناصر. (عقل، 2001: 106)

الحموز 2004: تحليل مشكلة او فكرة او المادة المتعلمة الى مكوناتها الجزئية، واكتشاف العلاقة القائمة بينها. (الحموز ومحمد، 2004: 103)

وتعرف الباحثة التحليل اجرائياً: تقسيم او تصنيف أسئلة الاختبارات النهائية الى مستوياتها للمجال المعرفي على وفق بلوم، وتصنيفها الى اسئلة مقالية وموضوعية. التقويم: عرفه كل من:

عبد الهادي 2001 : الحكم على شيء او مدى ملائمته لأهداف محددة من خلال الرجوع الى محكات محددة، حيث يعمل على دفع قدرة المتعلم على اصدار الحكم على قيمة المادة الدراسية. (عبد الهادي، 2001: 2001) عودة 2002 عملية منظمة لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة للطالب والمعلم والوسائل والنشاطات للتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها. (عودة، 2002: 53)

وتعرف الباحثة اجرائياً: اصدار حكم على مستوى أسئلة الاختبارات النهائية لقسم الجغرافية التطبيقية بالاعتماد على مستويات بلوم المعرفية وفقاً لأسس ومعايير علمية محددة، التي يضعها تدريسي القسم ، بغية وضع مقترحات فاعلة بشأنها.

الاختبارات: عرفها كل من

ملحم 2000: وهي إجراءات منظمة تتألف من خطوات معينة متتابعة لقياس سمة من خلال عينة من السلوك. (ملحم، 2000: 351)

محمد 2001: وسيلة لقياس مستوى أداء المتعلم وخبرتهم في المقررات الدراسية والتي تفيد في تحديد ترتيب المتعلم ومركزه في خبرة معينة مقارنة بالمجموعة التي ينتمي اليها. (محمد، 2001: 245)

التعريف الاجرائي للاختبار: أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة التي اعدت لقياس التحصيل الدراسي لطلبة قسم الجغرافية التطبيقية بكلية التربية للعلوم الإنسانية للعام الدراسي 2023-2024.

مستويات بلوم المعرفية: عرفها كل من

سلامة وآخرون 2009: اهداف تتعلق بالجوانب المعرفية لبلوم وصنفت في ستة مستويات متدرجة في الصعوبة من الأقل الى الأكثر صعوبة او تعقيد. (سلامة وآخرون، 2009: 67)

الطناوي 2009: نتائج التعلم التي تتعلق بتذكر المعلومات واسترجاعها والقدرات والمهارات العقلية المعرفية، تتدرج تحت ستة مستويات رئيسة هي (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) مرتبة ترتيباً هرمياً معتمداً مبدا الزيادة في الصعوبة والتعقيد. (الطناوي، 2009: 22)

التعريف الاجرائي لمستويات بلوم: الجوانب المعرفية التي تتضمنها العملية التعليمية التعلمية والتي ينبغي الالمام بها بعد الانتهاء من تدريس المواد الدراسية لقسم الجغرافية التطبيقية وهي متدرجة في الصعوبة من مستوى التذكر الى مستوى أكثر تعقيد وهو مستوى التقويم، ويكون التركيز فيها على المستويات العليا.

الفصل الثاني

يعد تحليل المحتوى احد أساليب البحث العلمي الشائعة الاستخدام حيث يهدف التعرف وبطريقة علمية منظمة على اتجاهات المادة العلمية التي يتم تحليلها والوقوف على خصائصها ويتم هذا بعيداً عن الانطباعات الذاتية او المعالجات العشوائية، وقد شاع استخدام تحليل المحتوى في الاختبارات من خلال تحديد درجة صدق الاختبارات التحصيلية، فلا بد من القيام بعملية التحليل قبل البدء في بناء واعداد الاختبارات وذلك في ضوء الأهداف المتوقع حدوثها وتحقيقها كي تكون فقرات الاختبار شاملة وممثلة لذلك المحتوى. (عبيدات وآخرون، 2005: 146)

يشكل التقويم جزء من العملية التعليمية يحدد مدى تحقيق الأهداف وما هي نقاط الضعف ونقاط القوة في جميع جوانب العملية التربوية، بهدف تحسين وتطوير عملية التعلم، فهو عبارة عن عملية تشخيصية وعلاجية ووقائية وعملية منظمة لتحديد مدى تحقيق الأهداف التربوية، وتقدير التحصيل الدراسي للمتعلمين وتشخيص صعوبات التعلم لديهم من خلال استخدام معلومات من مصادر متعددة للوصول الى حكم يتعلق بالتحصيل الدراسي لهم حيث يمكن الحصول عليها باستخدام وسائل القياس وغيرها من الأساليب التي تعطينا بيانات ، وهذه البيانات لا قيمة لها اذا لم توظف بشكل سليم يسمح بإصدار حكم صادق يسهم في اتخاذ القرار المناسب لأجل التطوير والتحسين، يمر التقويم بعدة مراحل رئيسية:

أولاً: التخطيط: ونعني به تحديد نوع المعلومات من أجل صنع القرار المناسب، وهذا يتطلب وصفاً واضحاً للعوامل او المتغيرات والسمات المراد قياسها.

ثانياً: الحصول على المعلومات: ونعني بها الإجراءات التي من خلالها جمع المعلومات التي تم اخذ القرار بشأنها في المرحلة الأولى، فإجراءات أدوات القياس التي استعملت لجمع البيانات يجب ان تكون بغاية الدقة والضبط والموضوعية للحصول على المعلومات من مصادرها الرئيسية.

ثالثاً: توفير المعلومات لاتخاذ الحكم والقرار: وفي هذه المرحلة يتم تحليل البيانات المتعلقة بالمعلومات التي تم جمعها ثم يترك القرار للقائمين بعملية التقويم ويعد ذلك اجراء علمي من اجل تحسين وتطوير العملية التربوية. (ملح، 2002: 38-39)

أنواع التقويم:

التقويم القبلي: يستخدم للتعرف على كمية المعلومات والمعارف لدى المتعلم، قبل البدء بأي خطوة او دراسة جديدة حتى يتم التأكد من الخلفية العلمية للمتعلم، ويحدث هذا النوع من التقويم في بداية العام الدراسي.

التقويم التكويني(المستمر): يستخدم اثناء العملية التعليمية والهدف منه تزويد المعلم والمتعلم بالتغذية الراجعة لتحسين التعلم والتعليم ومعرفة مدى تقدم المتعلمين.

التقويم التشخيصي: يرتبط بالتقويم التكويني للتأكيد الاستمرارية في التقويم، يهدف الى تشخيص صعوبات التعلم وتحديد جوانب القوة والضعف في مستوى التحصيل الدراسي وتحديد الأخطاء الشائعة بين المتعلمين سواء في معارفهم او مهاراتهم واتجاهاتهم.

التقويم الختامي: يحدد هذا النوع درجة تحقيق المتعلمين للمخرجات الرئيسية لتعلم مقرر ما ويهدف ايضاً الى تحديد مستوى المتعلمين ومدى تحقيقهم للأهداف تمهيدا الى نقلهم الى مرحلة اعلى، او إعطاء شهادة او اتخاذ قرار بنجاح ورسوب الطالب، ومن ادواته الاختبارات النهائية، الاختبارات الشفوية. (شير وآخرون، 2008: 267-268)

اهداف التقويم:

الربط بين الخطة الدراسية وأهدافها ونوع العمل الذي يقوم به المتعلم ومقداره، والكشف عن نواحي الضعف التي تحتاج علاج والحكم على النشاط الذي يمارسه المتعلم والاهداف التي يرمي اليها هذا النشاط، وهل أوجه النشاط وأهدافها سليمة، وهل ينمو المتعلم نحو اهداف احسن.

المساعدة على الكشف عن حاجات المتعلم وقدراتهم واستعداداتهم، وفي جوانب المنهج الدراسي المختلفة، والمساعدة على وضع أسس لتوجيه التلاميذ توجيهاً تربوياً ومهنياً في الوقت المناسب.

التعرف على مدى فهم المتعلم لما درسه من معلومات وحقائق ومدى قدرته على استخدام مصادر المعلومات المختلفة، وما هي قدرته على استخلاص المعلومات وقراءة الإحصاءات، وكذلك تلخيص المعلومات وكتابة التقارير.

معرفة نوع المهارات التي تكونت عند المتعلم نتيجة ممارسة نشاط معين، والحكم على ما افاده المتعلم من هذه المهارات في دراساته وفي علاقاته بغيره، وفي حياته عامة.

معرفة قدرة المتعلم على التفكير الناقد ومدى قدرته على الاستدلال والاستنباط، وهل يستطيع ان يتبع الأسلوب العلمي في اصدار الحكم. (عدس، 1997: 69)

الوقوف على مدى الاتصال بين اهداف المدرسة وحاجات المتعلمين وحاجات البيئة التعليمية، ومدى توفر أدوات ومواد تعليمية لازمة لأكبر تعلم مستطاع.

الوقوف على معلومات وبيانات تفيد في تعديل المنهج وخطط التعليم والذي بدوره يؤدي الى ادخال تعديلات على الأهداف ومحتوى النشاط وعلى التعليم بوجه عام.

يعتبر أداة لتحسين المنهج ليتناسب مع مستوى المتعلم وطبيعتهم، وتوجيه نشاطهم في اتجاه اهداف المنهج المنشود. يساعد التقويم على مساعدة المدرس على الوقوف على مدى نجاحه في تعليم طلبته، او مدى نجاحه مع طلبته في الوصول الى الأهداف التربوية المنشودة.

يعمل على تشخيص وتحديد العقبات والمشاكل المختلفة التي تواجه المدرسين والعمل على تذليلها. (ملحم، 2001: 427)

خصائص التقويم التربوي الجيد:

ان يكون التقويم هادف وهو الذي يبدأ بأغراض واضحة ومحددة، وبدون تحديدها يكون التقويم عشوائياً لا يساعد على اصدار احكام سليمة او اتخاذ حلول مناسبة.

ان يكون التقويم شامل يتناول العملية التعليمية بجميع مكوناتها وابعادها، والتقويم الشامل يتضمن المجالات الاتية: جميع الأهداف التربوية والمعرفية والوجدانية والمهارية.

جميع مكونات المنهج الدراسي، سواء كان منها المقررات او الطرق او الوسائل والنشاطات والعلاقات وغيرها. جميع ما يؤثر في العملية التعليمية من اهداف او الخطط او المناهج او المتعلمين او المعلمون وكل المرافق والوسائل والمعدات والظروف والتي تؤثر في عمل المؤسسة التعليمية وتتأثر به.

ان يكون التقويم مستمراً يلزم العملية التعليمية من بدايتها حتى نهايتها. (سعادة، 1991: 271)

ان يكون التقويم علمياً يمتاز بسمات معينة تساعد في اصدار الاحكام السليمة واتخاذ القرارات المناسبة، ومن أهمها:

الصدق: ان تكون أداة التقويم قادرة على ان تقيس ما وضعت لأجله.

الثبات: ان تعطي الوسيلة نتائج ثابتة نسبياً عند تكرارها.

الموضوعية: ويقصد بها عدم تأثر نتائج الاختبار بالعوامل الذاتية، وان لا تختلف من مقوم الى اخر ولا مع الشخص الواحد من وقت لآخر.

ينبغي ان يكون التقويم اقتصادياً بالجهد والوقت والتكلفة.

ان يعتمد التقويم على وسائل وأساليب متعددة لان العملية التعليمية تتضمن جميع جوانب الخبرة ومستوياتها. (شبر واخرون، 2008: 272)

من وجهة نظر الباحثة التي تتعلق بخصائص التقويم الجيد ان تكون عملية التقويم عملية مشتركة بين المقوم والمتعلم بحيث يجب ان يعرف الهدف من التقويم، وان يتدربوا على عينة من الاختبارات وان يتم مناقشتهم على نتائج التقويم فور تصحيح الاختبارات وهذا بدوره يحقق ما يسمى بديمقراطية التقويم، وان لا يقتصر التقويم على تحصيل الطالب فقط بل يتعدى ذلك الى الجوانب المختلفة من شخصية الطالب العقلية والنفسية والاجتماعية، بمعنى ان يكون تشخيصياً وعلاجياً في ان واحد.

أنواع التقويم:

ان النشاط التدريسي الذي يقوم به المدرس يتطلب منه توظيف العديد من أساليب التقويم لمعرفة مدى التقدم الذي يحرزه الطالب، وتعتبر الاختبارات التحصيلية من بين اهم الوسائل التقويمية ، وتكون هذه الاختبارات على عدة اشكال منها الاختبارات التحريرية والشفوية والادائية، حيث يعتمد استخدام هذه الاختبارات على طبيعة المادة الدراسية والاهداف المطلوب تحقيقها وعلى مستوى الطالب ونضجه، ولهذا كان من الضروري ان يكون المدرس على وعي تام بالأنواع المختلفة لهذه الاختبارات من حيث بنائها واعدادها وتنفيذها وتصحيحها والاستفادة من نتائجها، واذا احسن استخدامها وبنائها كانت عون للمدرس والطالب في ان واحد، ومن اجل فاعلية الاختبارات التحصيلية في تحسين العملية التعليمية لابد من جعل عملية التقويم جزءاً اساسياً منها، فيجب ان يفكر بها في المراحل الأولى لتخطيط عملية التدريس، وان تلعب ادواراً رئيسية خلال مختلف المراحل لتنفيذ تلك العملية. (نبيل، 2001: 254)

خطوات بناء الاختبارات التي تقوم التحصيل الدراسي:

أولاً: تحديد الأهداف: يهدف التقويم بصورة عامة التأكد من مدى تحقيق الأهداف التي قام بها المدرس لتلاميذه في المواقف التعليمية، وعادة تتضمن هذه الأهداف المجالات المعرفية والادائية والمهارية كما تتضمن العادات والاتجاهات والقيم، وعليه فإن أي اختبار يعده المدرس يجب ان تحدد أهدافه لقياس تلك المجالات الثلاث، والتي هيأت للطلبة على شكل محتوى واجراء وأنشطة ووسائل اتبعها القائمون على التعليم، للتأكد من ممارسة ومعرفة المتعلمين لها، وكشف الصعوبات التي اعترضتهم، ومساعدتهم على اتقانها.

ثانياً: تحديد الوزن النسبي للأهداف: بعد ان يحدد المدرس الأهداف المراد تحقيقها في مجالات تصنيفها يقوم بتحليل المحتوى التعليمي الذي سيقاسه عند المتعلم، حيث تحقق هذه العملية الشمول والتوازن في الاختبار، بعدها يضع المدرس جدولاً للمواصفات ترتبط فيه الأهداف بالمحتوى ويتحدد فيه الوزن النسبي لكل موضوع من موضوعات المحتوى، حيث يمثل جدول المواصفات مخططاً تفصيلياً للاختبار يتحدد من خلاله محتوى المادة الدراسية على شكل عناوين للموضوعات مع تحديد الوزن النسبي لكل عنوان منها، كما تحدد فيه ايضاً مستويات الأهداف او النواتج التعليمية. (الناشف، 1981: 98)

ومن خلال رأي الباحث ان عملية التحليل تتم عن طريق جدول المواصفات وتتم من خلاله معرفة الجوانب السلوكية المراد قياسها وتتميتها ، ويصبح جدول المواصفات هو المحك لأعداد واختيار وسائل التقويم ومنها الاختبارات التحصيلية، وتكمن أهمية هذه الاختبارات في التدريس كونها تمثل مثيرات قوية تتحدى المتلقي وتستثيره للتفاعل والتواصل مع الموقف التعليمي، وعلى أساس ذلك اكدت جميع الاتجاهات الحديثة فاعلية هذه الاختبارات في إضفاء الحيوية والنشاط على عملية التعلم، للانتقال بالمتعلم من التركيز والاهتمام بواقع المعرفة وبنيتها وجعل الاهتمام بطريقة البحث في البنية المعرفية من اجل تطويره، والاهتمام بمختلف مستويات المجال المعرفي والتركيز على المستويات العليا للمعرفة، ومهارات التفكير العلمي والابداعي والناقد.

الفصل الثاني: دراسات سابقة

دراسة حبيب وعلوة(2015) هدفت الدراسة الى تحليل وتقويم أسئلة الاختبارات النهائية للمواد الدراسية في الأقسام العلمية للعام الدراسي(2014-2015) في كلية التربية للبنات جامعة الكوفة، شمل المجتمع من أسئلة الاختبارات لجميع المواد الدراسية في اقسام الكلية والبالغ عددها(301) مادة في حين تكونت عينة الدراسة من (80) أسئلة لمواد دراسية موزعة على الأقسام العلمية المختلفة الدور الأول، تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية، وقد استخدم الباحثان في الإجابة على أسئلة الدراسة التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري، أظهرت نتائج الدراسة شمول الأسئلة على جميع مستويات التفكير بحسب تصنيف بلوم، الا ان ركزت

وبشكل ملحوظ على المستويات المتدنية للتفكير، في حين كان الاهتمام بالمستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم) ضعيف. (حبيب وعلوة، 2015: 87)

قام امين (2017) بدراسة هدفت تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس جامعة صلاح الدين- اربيل ، تكون مجتمع الدراسة من جميع أسئلة الامتحانات النظرية النهائية التي وضعها المدرسون في كلية التربية الأساس، وتم اختيار وبشكل عشوائي (15) اختباراً لكل قسم من الاقسام العلمية والإنسانية وزعت بالتساوي على الأربع مراحل دراسية، بحيث اصبح عدد الامتحانات (90) امتحاناً والتي مثلت عينة الدراسة، وجرى معالجة بيانات البحث بالوسائل والمعادلات الإحصائية حيث استخدمت المعالجات الإحصائية من التكرارات والنسب المئوية، الاختبار التائي وتحليل التباين الأحادي ،ومن اهم ما توصلت اليه الدراسة ان الامتحانات النهائية في كلية التربية الأساس تركز وبدرجة كبيرة على المستويات الثلاث الأولى من مستويات بلوم المعرفي، ونجد ان نسبة ضئيلة تركز على مستوى التحليل والتركيب والتقويم. (امين، 2017: 220)

اجرى المزوعي (2017) دراسة تقييم أسئلة الامتحانات النهائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية قسم علم النفس في كلية الآداب جامعة صبرانه، شمل مجتمع الدراسة أسئلة الامتحانات النهائية لقسم علم النفس، حل الباحث عدد (26) امتحاناً من الامتحانات النهائية والتي احتوت على (509) سؤالاً تم تحليلها وفق تصنيف بلوم للمستويات المعرفية ، وقد أظهرت نتائج الدراسة ان مستوى التذكر حصل على الترتيب الأول بنسبة (85%) وجاء مستوى الفهم بنسبة (13%) بينما نال مستوى التطبيق المرتبة الثالثة بنسبة (0.6%)، واقتصرت الأسئلة على سؤال وحيد لقياسك من مستوى التحليل والتقويم وخلت من أسئلة لقياس مستوى التركيب، وحصلت الأسئلة المقالية على (19%) وبنسبة (81%) من الأسئلة الموضوعية. (المزوعي، 2017: 2)

أشار (Talbot, 2002) في دراسته التعرف على مستوى الأهداف المعرفية السائدة في الاختبارات التربوية والادارية التي يضعها المعلمون، وتم تحليل (65) اختباراً واطهرت النتائج ان مستوى الأهداف الأكثر شيوعاً من ضمن هذه الاختبارات هو مستوى المعرفة يليه مستوى التطبيق، اما المستويات العليا من التفكير لم تتال الا القدر القليل من الاهتمام. (Talbot, 2001; 43)

أجرى Moulton (2003) دراسته التي تهدف التعرف على مدى توزيع أسئلة الاختبارات النهائية على المستويات المعرفية، شملت عينة الدراسة (78) اختبار من المقررات الدراسية المختلفة، وباستخدام النسب المئوية لمعالجة البيانات كان من نتائج الدراسة الى ان الأسئلة ركزت على المستويات الدنيا من بلوم، ولم تسجل المستويات العليا أي نسبة تذكر ويعد ذلك خلل كبير في اعداد وبناء الأسئلة (Moulton, 2003; 32)

الفصل الثالث:

منهجية البحث

مجتمع البحث وعينه

تكون مجتمع البحث من جميع أسئلة الامتحانات النهائية للمواد التي تدرس في قسم الجغرافية التطبيقية بكلية التربية للعلوم الإنسانية في جامعة كربلاء للعام الدراسي (2023-2024) الدور الأول والبالغ عددها الكلي (55) مادة دراسية، والجدول (1) يوضح ذلك

المرحلة	المواد الدراسية	النسبة
الأولى	13	%24
الثانية	15	%27
الثالثة	14	%25
الرابعة	13	%24
المجموع	55	%100

تكونت عينة البحث من (8) اختباراً لكل مرحلة دراسية وبذلك أصبح عدد الاختبارات (32) حيث تم اختيارها بالطريقة العشوائية وزعت بالتساوي على المراحل الدراسية الأربعة وبنسبة مئوية (58%) مثلت عينة البحث. والجدول (2) يوضح ذلك

المرحلة	عدد الأسئلة	النسبة
الأولى	8	%14.5
الثانية	8	%14.5
الثالثة	8	%14.5
الرابعة	8	%14.5
المجموع	32	%58

أداة البحث: بما ان هدف البحث هو تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية النهائية لقسم الجغرافية التطبيقية للعام (2023-2024) استندت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والادبيات والمراجع التربوية المتعلقة بالأهداف التربوية ومستوياته مثل (دراسة شاهين، 1999) و (بركات، 2007) و (أبو جراد، 2011) ولتحقيق هدف البحث استخدمت الباحثة طريقة تحليل المحتوى اذ تعد احد طرق البحث العلمي الذي يهدف الى الوصف الموضوعي

والكمي للمضمون ولضمان دقة التحليل لابد من أداة في ضوءها يتم التحليل، وقد اختارت الباحثة تصنيف بلوم المعرفية ومستوياته المختلفة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقييم) ليكون الأداة الرئيسة للتحليل والتي يمكن من خلالها التأكد من مدى تحقيق الهدف. والجدول (3) يبين ذلك

جدول (3) مستويات بلوم المعرفية (العقلية)

المستويات ومفهومها	الأفعال التي تعبر عن المستوى
التذكر (المعرفة): عملية تتضمن تذكر المعلومات والمعرفة العلمية والتي تعلمها سابقاً والقدرة على التمييز واستدعاء المادة التعليمية واستذكارها	يذكر، يعرف، يصف، يتعرف، يعنون، يختار، يستخرج، يتتبع، يسمي
الفهم (الاستيعاب او الادراك): القدرة على فهم واستيعاب معنى الأشياء وتفسير المبادئ والمفاهيم العلمية بحيث يستطيع شرح وتفسير ما يشاهده او يلاحظه من احداث وظواهر	يفسر، يستنتج، يميز، يترجم، يناقش، يشرح، يعين، يتنبأ، يصنف، يختصر
التطبيق: القدرة على استخدام ما تعلمه من معرفة في مواقف جديدة، وحل مسائل جديدة في أوضاع جديدة، من خلال استخدام القوانين والنظريات والقواعد.	يرسم شكلاً، يبرهن، يطبق، يشخص، يجري عملية، ينشئ، يوضح، يحسب
التحليل: قدرة المتعلم على تحليل المادة التعليمية الى مكوناتها الجزئية، وأدراك ما بينها وتركيبها.	يقارن، يحلل، يجزئ، يربط، يستخلص، يكتشف، يختار، يميز، يربط، يعزل
التركيب: القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها، لتكوين مركب او مادة جديدة، يركز على السلوك الإبداعي والانماط البنائية الجديدة.	يؤلف، يخطط، يعيد بناء، يركب، يلخص، يولد، ينشئ، يجمع، يصوخ، يشق، يخترع، يحكي، يقترح.
التقويم: القدرة على اصدار احكام على الأشياء او المواقف، وذلك بموجب معايير محددة وواضحة.	يحكم على، يعلل، يوازن، يعطي رايه، يعطي تقديراً، يجمع براهين، يثمن، ينتقد، يوازن.

الأداة الثانية التي استخدمتها الباحثة فهي قائمة تضم (5) معايير شكلية والتي من المفترض ان تكون متوفرة في ورقة الاختبار ومنها:

البيانات الرئيسة (الجامعة، الكلية، القسم، المرحلة، نوع الدراسة، المادة، الوقت).

درجة كل سؤال.

وجود أسئلة اختيارية.

وضوح الخط وجودة الطباعة.

تنوع الأسئلة.

إجراءات وخطوات تحليل الأسئلة وتقويها:

جمعت الباحثة أسئلة الاختبارات النهائية للمواد الدراسية لقسم الجغرافية التطبيقية وبالتعاون مع إدارة القسم.

قراءة فقرات الأسئلة بشكل جيد وتحديد الإجابة المناسبة له لتتمكن الباحثة عن تكوين تصور دقيق عن المستوى الذي تقيسه.

اعتماد جملة السؤال ووحدة السياق كوحدات التحليل.

وضع إشارة للمستوى الذي تمثله الفقرة في النموذج المعد لذلك.

تصنيف الأسئلة لمعرفة تنوعها بين المقالية والموضوعية.

في حالة وجود في الأسئلة على عدة فروع مثل (أ، ب، ج) او فقرات مثل (أولاً، ثانياً، ثالثاً) تعامل على انها سؤال مستقل.

اعدت الباحثة بطاقة تحليل أسئلة الاختبار وتقويمها وتتضمن:

رقم السؤال او الفقرة.

صيغة السؤال وتصنيفه بحسب المستويات المعرفية لبلوم.

استخراج تكرار الأسئلة في كل مستوى من المستويات وثم استخراج النسب المئوية لكل مستوى.

صدق الأداة:

اعتمدت الباحثة الصدق الظاهري وذلك بعرض أسئلة الاختبارات النهائية والتي بلغت نسبتها (10%) محللة من مجموع الأسئلة المستهدفة بالبحث، وبعد تحليلها مع مراعاتها لمعيار الشمولية ومستويات بلوم المعرفية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم للتأكد من دقة التحليل وصدقه ووفقاً لما أبدوه من ملاحظات تم التأكد من صدق الأداة.

ثبات الأداة: كلام عن الثبات

للتأكد من ثبات الأداة اتبعت الباحثة الخطوات الاتية لحساب معامل الثبات:

أخذ عينة عشوائية بلغت (15%) من مجموع أسئلة الاختبارات النهائية حللتها الباحثة مع نفسها وحسب المستويات المعرفية ثم تحليلها ثانية بعد مرور فترة من الزمن أسبوعين باستعمال نفس أداة التحليل، حيث وجد نسبة الاتفاق بين الباحثة مع نفسها عبر الزمن 86% و84% على التوالي.

تم عرض أسئلة الاختبارات على محلل آخر للقيام بالتحليل على وفق المعيار المحدد بعد ان وضحت له اهداف البحث وطريقة التحليل.

تم حساب معامل الاتفاق بين نتائج تحليل الباحثة والباحث الآخر باستخدام معادلة سكوت (Scott) وكانت النتائج مبينة في الجدول (4)

جدول (4) معامل الثبات بين الباحثة والمحلل الآخر

نوع الاتفاق	الإجراءات	معامل الاتفاق
الاتفاق عبر مدة زمنية	بين الباحثة ونفسها بفواصل زمني	86%
الاتفاق بين المحللين	بين الباحثة والمحلل الآخر	89%

يتضح من الجدول (4) ان معامل الثبات بين الباحثة ونفسها وبين المحلل انحصرت بين (86%-90%) وتدل هذه النسب على درجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد على نتائجه.

الوسائل الإحصائية: جرت معالجة بيانات البحث بالوسائل الإحصائية، حيث استخدمت الباحثة

معادلة سكوت لإيجاد معامل ثبات التحليل. (Scott, 1968; 166)

التكرار والنسب المئوية.

عرض نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: مدى مراعاة أسئلة الاختبارات النهائية بقسم الجغرافية التطبيقية مع المعايير الشكلية في ورقة الأسئلة النهائية المعدة لهذا الغرض.

جدول (5) يوضح التكرار والنسب المئوية للمعايير الشكلية في اعداد ورقة الأسئلة النهائية الفنية

المعايير	التكرار	النسبة المئوية
البيانات الرئيسية (الجامعة، الكلية، القسم، المرحلة، نوع الدراسة، اسم المادة، الوقت)	56	100%
درجة السؤال	54	98%
وضوح الخط وجودة الطباعة	56	100%

تنوع الأسئلة	43	87%
--------------	----	-----

من خلال النتائج الموضحة في الجدول أعلاه ان أسئلة الاختبارات النهائية قد طبقت المعايير الشكلية والمبادئ الأساسية في اعداد الأسئلة.

ثانياً: ما مدى شمول أسئلة الاختبارات النهائية للمستويات المعرفية من تصنيف بلوم وللإجابة على هذا السؤال قامت الباحثة بحساب التكرارات والنسب المئوية من خلال تفريغ البيانات في استمارة خاصة تم اعدادها لهذا الغرض، وكانت النتائج كما موضحة في جدول (6)

جدول(6) توزيع أسئلة الاختبار على المستويات المعرفية

المرحلة	المعرفة (التذكر)		الفهم (الاستيعاب)		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم		المجموع
	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
الأولى	17	4.37	54	14	12	3.08	1	0.25	-	-	-	-	84
الثانية	19	5	38	10	-	-	2	0.51	8	2.05	4	1.02	71
الثالثة	23	6	32	8.22	20	5.14	9	2.31	11	3	10	3	105
الرابع	22	7	49	13	21	5.39	6	2	17	4.37	14	4	129
المجموع	88	22.37	173	45.22	53	14	18	5.07	36	9.42	28	8.02	389

يتضح من الجدول(6) ان أسئلة الاختبارات النهائية للمراحل الدراسية لقسم الجغرافية التطبيقية قد شملت جميع مستويات التفكير بحسب تصنيف بلوم وبنسب متفاوتة، حيث نلاحظ ارتفاعاً كبيراً في مستوى الاستيعاب اذ سجل المرتبة الأولى بواقع (173) تكراراً وبنسبة قدرها (45.22)، تلاه مستوى التذكر بالمرتبة الثانية مسجلاً (88) تكراراً وبنسبة مئوية (22.37)، في حين حصل مستوى التطبيق على المرتبة الثالثة مسجلاً (53) تكراراً بنسبة مئوية (14)، يتضح من خلال ما تم عرضه ان أسئلة الاختبارات النهائية قد تركزت بشكل كبير على المستويات الدنيا الثلاث الأولى للتفكير من تصنيف بلوم (المعرفة والفهم والتطبيق) اذ سجلت (314) تكراراً مجتمعة، في حين كانت نسب المستويات العليا للتفكير (التحليل، التركيب، التقويم) قد سجلت (82) تكراراً مجتمعة وبواقع (36) تكراراً للأسئلة التي تقيس مستوى التركيب وبنسبة مئوية (9.42) و(28) تكراراً للأسئلة التي تقيس مستوى التقويم وبنسبة مئوية (8.02) و(18) تكراراً للأسئلة التي تقيس مستوى التحليل أي ما نسبته (5.07). وبمقارنة النسب التي حصلت عليها أسئلة الاختبارات النهائية للمواد الدراسية ان نسبة كبيرة من الأسئلة تركز على المستويات الدنيا الأولى من هرم بلوم المعرفية (التذكر، الاستيعاب، التطبيق) وهذه النسبة تدل على ان التدريسيين في هذا القسم

يعتمدون على طرائق التدريس التقليدية والتي تعتمد على الحفظ والتلقين مما انعكس على صياغة الأسئلة ضمن المستوى الأول من مستويات التفكير والذي يركز على الحفظ واسترجاع المعلومات ومن ثم يضعون أسئلة تتناسب مع هذه الامكانيات وبعود السبب في ذلك ايضاً الى ان بعض من أعضاء الهيئة التدريسية حديثي التعيين ليس لديهم الخبرة في مهارات التدريس ومهارة اعداد الأسئلة النهائية حيث ركزوا عند وضع الأسئلة على مستوى تذكر المعلومات عند المتعلمين واسترجاعها في مواقف جديدة، وبالرغم من أهمية هذه الأسئلة في تذكر المعلومات واستيعاب الحقائق والمفاهيم والمبادئ الأساسية للمعرفة وادراك معناها وتطبيقها في مواقع جديدة والتعميمات على مشكلات واقعية ومواقف جديدة ، إضافة الى ما يتطلبه هذا المستوى الفكري من الطالب القدرة على استخدام ما عرفه او فهمه من حقائق ومعلومات وقوانين في مواقف جديدة لم يسبق له مواجهتها اضع الى ذلك أهمية مخزون المتعلمين من الحقائق والمفاهيم في معالجة المشكلات الحياتية من خلال ممارسة التفكير الإبداعي، الا ان الاقتصار عليها يعني حرمان المتعلمين من القدرات العليا في التحليل والتفسير والتعميم ومن اصدار الاحكام. وعلى الرغم ان هذه المستويات متداخلة ولا يمكن فصل بعضها عن بعض الاخر أي ان كل مستوى يحتوي كل ما قبله من مستويات

وتعزوا الباحثة وبشكل عام ان من أسباب عدم شمولية الأسئلة الى مستويات التفكير العقلية العليا الى الأسباب الآتية: -

الأسئلة ذات المستويات العقلية العليا تتطلب وقت وجهد مما جعل التدريسيين يعزفون عنها.

يعتقد البعض من التدريسيين ان هذا النوع من الأسئلة ذات المستويات الدنيا يجعل من فرص النجاح بشكل كبير بالنسبة للطلبة.

اقتصار التدريسيين على طرائق التدريس القديمة يجعل طرح أسئلة مثيرة للتفكير امراً صعباً، وهذا يعكس سلبيات على أداء الطلبة ومن ثم يضعون أسئلة تتناسب معها على عكس ما نطمح اليه في جعل الطالب قادر على التحليل والنقد وربط الاحداث وإصدار الاحكام.

يتطلب التنوع في صياغة الأسئلة واعدادها الالمام بمجالات الأهداف التربوية ولائحة المواصفات والتي تعتبر من الأمور المهمة للتأكد من مدى بلوغ الطلبة للهدف ومستواه.

بعض التدريسيين وبالأخص حديثي التعيين اعتمدوا على من سبقهم في اعداد هذا النمط من الأسئلة وعمل بنك الأسئلة من خلال تراكم نماذج منها في الأعوام السابقة.

العبء الكبير للتدريسيين قد يحول دون التفريغ لأعداد الأسئلة ذات مستويات التفكير العليا إضافة الى تقديم أكثر من نموذج من الأسئلة حال دون اعدادها مع المعايير العالمية.

معظم التدريسيين يمارسون عملية التدريس في ظل ظروف متشابهة من قاعات دراسية وطلبة ومناهج دراسية وتعليمات امتحانية.

ثالثاً: ما مدى تنوع اسئلة الاختبارات النهائية للأسئلة الموضوعية والمقالية ولحساب ذلك تم حساب التكرارات والنسب المئوية. كما موضح في جدول (7)

الأسئلة	التكرار	النسب المئوية
موضوعية	260	67%
مقالية	129	33%
المجموع	379	100%

يتضح من الجدول ان أسئلة الاختبارات النهائية مجمعة للمواد الدراسية لقسم الجغرافية التطبيقية تركزت بشكل كبير على الأسئلة الموضوعية بتكرار (260) وبنسب مئوية (67) حيث تحددت (اختبار الصواب والخطأ واختبار التكملة واختبار متعدد الاختيارات)، على الرغم من مزايا الاختبارات الموضوعية من صدق وموضوعية لكنها لا تعطي في النهاية تصوراً واضحاً عن قدرة المتعلم على الربط وإدراك العلاقات وإجراء الموازنات والنظرة الكلية للموضوع وتشجع على أسلوب معين من الاستدكار يدعو الى الاهتمام بالجزئيات ولا يعطي اهتمام بالكلية، في حين سجلت الأسئلة المقالية تكرار (129) ونسبة مئوية (33)، من خلال ما تم عرضه يجب ان يكون هناك موازنة في عرض الأسئلة فلا يمكن الاقتصار على الأسئلة الموضوعية حيث ان الأسئلة المقالية تجعل من الطالب مستفيض بالإجابة ينشغل بالبحث والموازنة والمناقشة والتحليل وتذكر الحقائق والمبادئ العامة التي درسها خلال العام الدراسي، ولا بد ان نؤكد انه لا يصلح اختبار دون الآخر لقياس جميع القدرات التحصيلية للطلبة.

الاستنتاجات والتوصيات

الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي استنتجت الباحثة ما يلي:

الاختبارات النهائية لقسم الجغرافية التطبيقية في كلية التربية للعلوم الإنسانية للعام الدراسي (2023-2024) كان نسبة كبيرة منها يركز على المستويات الثلاث الأولى من مستويات المعرفة للعلوم والمتمثل (الفهم والتذكر والتطبيق)، في حين نجد عدم التوازن في توزيع اسئلة الاختبارات النهائية مع المستويات العليا (التحليل والتركيب والتقييم) وهذا بدوره ينعكس سلباً على الطلبة وعلى تنمية مهاراتهم العليا في التفكير وهذا ما لا نطمح منه في اغفال التدريسيين لهذه المستويات ومع مراحل دراسية متقدمة والتي نطمح منهم ان يكونوا قادرين على التحليل والمقارنة وربط الاحداث والنقد وإصدار الاحكام.

التوصيات:

يجب توضيح الأهداف التي نريد قياسها في الاختبار وتحديد القدرات التي نريد الوقوف عليها عند المتعلمين. ان يكون هناك ارتباط بين الاختبار والاهداف التعليمية للمنهج مع الاهتمام بالمفاهيم والعموميات الأساسية وتجنب التركيز على التفاصيل العامة والغير مهمة.

عقد ورش ودورات في بناء واعداد وصياغة أسئلة الاختبارات النهائية وفقاً للمعايير العلمية اللازمة لذلك.

التوزيع العادل بين مستويات التفكير الدنيا ومستويات التفكير العليا في اعداد وبناء أسئلة الاختبارات النهائية والتي بدورها تحفز على التفكير والنقد.

مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال التوزيع العادل لمستويات المعرفة لبوم في اعداد أسئلة الاختبارات النهائية.

التنوع في الأسئلة بين المقالية والموضوعية، وعدم التركيز على جانب واحد من الأسئلة.

ان تغطي الأسئلة معظم محتوى المادة الدراسية وعدم تركيزها على فصول دون أخرى.

اعداد كراس او دليل خاص يتضمن معايير اعداد أسئلة الاختبارات النهائية بحسب المعايير العالمية في اعداد الأسئلة.

المصادر والمراجع :

- أبو جراد، حمدي يونس: (2011) مدت التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته باتجاهاتهم، مجلة جامعة الأزهر، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (13)، العدد (22).
- بركات، زياد: (2007) مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية للأهداف التعليمية وفق تصنيف بلوم في جامعة القدس، جامعة القدس للأبحاث والدراسات، العدد (9).
- جودة، احمد سعادة: (1991) استخدام الأهداف التعليمية في جميع المواد الدراسية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- الناشف، عبد الملك: (1981) تحديد الأهداف الادائية السلوكية وصياغتها، معهد التربية.
- نبيل، عبد الهادي: (2001) القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس، دار وائل للنشر.
- عقل، أنور: (2001) تقويم افضل، دار النهضة العربية، بيروت، ط1.
- عبد الهادي، نبيل: (2001) القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس، دار وائل للنشر.
- السكران، محمد: (2007) أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، الشروق، عمان.
- الربيعي، محمود داود سلمان: (2006) طرائق وأساليب التدريس المعاصر، جدار للكتاب العالي للنشر والتوزيع وعالم الكتب الجديد، عمان ، الأردن، ط1.
- خضير، فخري رشيد: (2003) الاختبارات والمقاييس في التربية وعلم النفس، دبي، الامارات العربية المتحدة، ط1.
- الطناوي، غفت مصطفى: (2009) التدريس الفعال، دار المسيرة، عمان، ط1.

- عودة، احمد سلمان: (2002) اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الاجتماعية، الأردن، اريد، مكتبة الكنانى، ط2.
- محمد، جاسم العبيدي: (2011) القياس النفسي والاختبارات، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1.
- نايف وعبد الكاظم، عزيز كاظم ومحمود حمزة: (2014) تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لقسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية في ضوء مستويات بلوم، كلية التربية للعلوم الإنسانية.
- الحيلة، محمد محمود: (2014) مهارات التدريس الصفّي، عمان، دار المسيرة للنشر، ط4.
- ملحم، سامي: (2000) القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان، دار المسيرة.
- الغباري، أبو شعيرة: (2009) إدارة الصف الفاعلة وضبط مشكلات الطلبة، عمان، مكتب المجتمع العربي.
- اللقاني، احمد حسين واخرون: (1990) أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، عمان، الأردن، مكتبة دار الثقافة، ط1.
- المزوغي، ابتسام: (2017) تقييم أسئلة الامتحانات النهائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، كلية الآداب، جامعة صبرانه، مجلة علمية نصف سنوية محكمة في العلوم الإنسانية، العدد(3).
- ملحم، سامي: (2001) سيكولوجية التعلم والتعليم الأسس النظرية والتطبيقية، دار المسيرة.
- عبد الرحمن، عدس: (1997) المدخل الى علم النفس، عمان، دار الفكر.
- جابر، وليد احمد: (2009) طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، عمان، دار الفكر، ط3.
- شبر، خليل إبراهيم واخرون: (2008) اساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع.
- Scott, willam&Micheal Wertheimer ;(1968) introduction to psychological research, new York, John Wiley-
- Moulton, M;(2003) effects of level review and sequence of inserted questions.
- Talbot ;(2001)does answer higher level questions while reading facilitate productive learning.