مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى مدرسي اللغة العربية في مركز محافظة ديالى

جمهورية العراق

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة ديالى

كلية التربية الاساسية

مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى مدرسي اللغة العربية في مركز محافظة ديالى

The extent to which the final achievement test questions represent the levels of cognitive objectives among Arabic language teachers in the center of Diyala governorate

بحث قدّمه :

أ.م مؤيد سعيد خلف الشمري أ م د . سعاد موسى يعقوب السلطاني

Search done by

Asst.prof. Muaed Saeed Kalaf Alshmary Inst. Suaad Mosa Yaqoob Alsoltani

جامعة ديالى – كلية التربية الأساسية جامعة ديالى– كلية التربية الأساسية

Diyala University College of Basic Education Diyala University College of Basic Education

Emil: muaed.alshmary@yahoo.com ***Emil*** *: suaadmosa1976@gmail.com*

الكلمات المفتاحية: **key words** :

الاختبارات التحصيلية، الاهداف المعرفية.**Cognitive goals, Achievement tests**

٢٠١٩ م
١٤٤٠ هـ

ملخص البحث

هدف البحث إلى الكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى مدرسي اللغة العربية اللذين يدرسون الصف الخامس العلمي في مركز محافظة ديالى الكورس الاول من العام الدراسي ٢٠١٨ ـ ٢٠١٩ ، تبعا لعدد من المتغيرات وفقا لتصنيف بلوم، حيث تكونت عينة الدراسة من (٦٥) مدرسا ومدرسة، تم تحليل جميع الأسئلة النهائية التي قاموا بإعدادها والبالغ عددها (١٨٤٢) فقرة اختبارية. وقد خلُصتْ الدراسة إلى عدد من النتائج منها : أن عدد الأسئلة في مستويي التذكر والفهم جاءت في المرتبة الأولى من أسئلة الاختبارات النهائية للمدرسين بلغت (١٦٨٥) فقرة، وبنسبة (٩١.٤٨%) من المجموع الكلي للأسئلة، أما الأسئلة في مستوي التطبيق والتحليل فقد جاءت (١٥٧) فقرة ونسبة (٨.٥٢%)، في حين لم ترد أية أسئلة في مستوي التركيب والتقويم، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) في تمثيل أسئلة الاختبارات النهائية لمستويات الأهداف المعرفية يعزى للنوع الاجتماعي، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠.٠٥) في تمثيل أسئلة الاختبارات النهائية لمستويات الأهداف المعرفية يعزي للمؤهل العلمي لصالح الذين يحملون مؤهل أعلى من البكالوريوس، ولسنوات الخبرة ولصالح الفئة التي خبرتها (٦-١٠) سنوات .

وأوصت الدراسة بضرورة عقد دورات تدريبية متخصصة للمدرسين في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية، وضرورة تفعيل دور المشرف التربوي في مساعدة المدرسين في إعداد اختبارات بمواصفات جيدة.

Research Summary

The aim of the research was to reveal the extent to which the questions of final achievement tests represented the levels of cognitive objectives of the Arabic language teachers who are studying the fifth grade of science in the center of Diyala

province in the first semester of the academic year 2018- 2019, according to a number of variables according to Bloom's classification. (65) teachers and schools, all the final questions they prepared (1842) were analyzed. The results of the study included a number of results: The number of questions in the levels of remembering and understanding came in the first place of the questions of the final tests of the teachers amounted to (1685) paragraph, and (91.48%) of the total number of questions, 157) and (8.52%), while no questions were asked at the level of composition and evaluation. The results indicated that there were no statistically significant differences (0.05) in the representation of final test questions for the levels of cognitive objectives due to gender. And the existence of statistically significant differences (0.05) in the representation of the questions of the final tests of the levels of cognitive objectives attributed to the scientific qualification in favor of those with a higher qualification than the bachelor's degree, years of experience and for the category of experience (6-10) years. The study recommended the need to hold specialized training courses for teachers in how to build the achievement tests, and the need to activate the role of educational supervisor in helping teachers to prepare tests with good specifications.

الفصل الاول

مشكلة البحث

على الرغم من كثرة الدراسات التي تناولت الأسئلة التعليمية بشكل عام، وأسئلة الاختبارات التحصيلية التي يعدها المدرسون بشكل خاص، إلا أن تلك الدراسات خرجت بنتائج متقاربة تشير إلى ضعف هذه الأسئلة من جوانب كثيرة أبرزها الشمول والتوازن، وفي ذات الإطار هناك سعي حثيث نحو تحسين وتطوير أدوات التقويم المستخدمة في العملية التدريسية ولا سيما الاختبارات التحصيلية، إلا أن هذا

التطوير لا يزال يراوح مكانه والإستجابة لا تزال دون المستوى المأمول لرفع مستوى هذه الاختبارات.

وقد لاحظ الباحثان بحكم خبرتهما في الميدان التربوي، ومن خلال ملاحظات المشرفين التربويين وجود خلل في هذه الاختبارات، وعدم توازن في تمثيلها لمستويات المجال المعرفي، وضعف في إعدادها والإفادة من نتائجها في تحسين أداء الطلبة ، ويبرز هذا الضعف والخلل في العديد من المباحث والمراحل الدراسية، بحيث طالت هذه المشكلة المناهج العلمية ومن ضمنها منهج اللغة العربية والذي من أهدافه إثارة وتحفيز التفكير الناقد والمبدع، وتشجيع أسلوب التفكير العلمي في حل المشكلات، كما وطالت طلبة المرحلة الاعدادية المفترض أنهم الأقدر على ممارسة التفكير المجرد وتحقيق المستويات العليا من هرم بلوم، وخصوصا بعد مشروع التطوير التربوي نحو الاقتصاد المعرفي (ERFKE) الذي يعني بإعداد الطلبة للمشاركة الفعالة في مجتمع الاقتصاد المعرفي والمنافسة فيه بكفاءة وجدارة، من خلال تنمية مهارات القدرة على الفهم المتعمق والتفكير التحليلي والاستنباط والربط.

ووصلاً بما سبق فقد جاء هذا البحث للكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى مدرسي اللغة العربية الذين يدرسون الصف الخامس الاعدادي في مركز محافظة ديالى .

أهمية البحث

تهتم النظم التربوية المتقدمة بالتقويم التربوي باعتباره حجر الزاوية لإجراء أي تطوير أو تجديد تربوي يهدف إلى تحسين عملية التعليم والتعلم في أي مجتمع (الكبيسي وربيع، ٢٠٠٨ ، ٦٦) من طريق الكشف عن نواحي القصور والقوة، وتحديد الصعوبات، وتقديم الحلول، والمقترحات، وذلك من خلال تحديد البدائل لصانعي القرار عند اتخاذهم قراراً ما بشأن تطوير برنامج تربوي معين، فضلا عن إسهامه في تحسين وتطوير مخرجات العملية التعليمية، والعناية بالمدخلات والعمليات . **(الرواضية، والسلطاني ، والبشايرة، ٢٠٠٤ ، ١٩٧)**

ولأن الطالب يعد محور العملية التربوية، فإن الحديث عن التقويم ينصب أساساً وبصورة مباشرة، على التحصيل من طريق ما يوفره للمعلمين من بيانات ومعلومات تمكن من إصدار الأحكام على مدى نجاح عملية التعلم 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، وبهذا تعد هذه العملية من الوسائل الهامة في تطوير وتعديل وتحسين كثير من الإجراءات بهدف زيادة فاعلية عملية التعلم والتعليم وتحسينها . **(الزغول، ٢٠١٢ ، ٥٨)**

ونظرا لتعدد أنواع وأغراض التقويم التربوي ومجالاته، نجد إننا أمام مجموعة من الأدوات والأساليب المختلفة لجمع البيانات والمعلومات اللازمة للحكم على تعلم الطلبة، حيث تعد الاختبارات التحصيلية من أكثر أدوات التقويم شيوعاً واستخداماً في مراحل التعليم المختلفة، وفي غالبية نظم التعليم في العالم، واعتماداً على نتائج الطلبة في الاختبارات التي يعدها المعلمون فإنهم يصدرون أحكاما يترتب عليها قرارات ذات أهمية كبيرة تتصل بجوانب مختلفة من أبعاد العملية التعليمية مثل نجاح الطلبة أو رسوبهم، أو تحديد نقطة البدء في دراسة موضوع ما، أو تصنيفهم في فئات معينة وفق سمة أو قدرة معينة، أو تحديد مواطن الضعف ونواحي القوة، أو تحديد أسباب فشل الطلبة في تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية التعلمية، أو تعديل أسلوب التعليم، أو الحكم على البرامج التربوية المختلفة . **(علام، ٢٠٠٠ ، ٩٢)**

فضلا عن ذلك فإن للاختبارات التحصيلية النهائية أهمية كبيرة في المدارس؛ لأنها تستحوذ على نسبة كبيرة من الدرجة الكلية في أغلب المباحث الدراسية، كما أنها أهم أداة للحكم على نجاح أو رسوب الطالب، أو اتخاذ قرار بإنتقال الطالب من مستوى إلى مستوى أعلى، وتكتسب أهميتها أيضا من طريق تحديد مواعيدها، ومدى شمولية أسئلتها وقياسها لجميع المستويات المعرفية للمادة، وزمن الإجابة، ومن طريق إهتمام أولياء أمور الطلبة بها، وإهتمام الإدارات المدرسية والمشرفين التربويين بهذه الإختبارات من طريق مطالبة المعلمين بضرورة الإلتزام بخطوات إعداد الاختبار الجيد، وضرورة عمل تحليل محتوى، وجدول مواصفات للمادة، والإلتزام بالشروط الفنية في إعداد الأسئلة بمختلف أنواعها . **(عدس، ٢٠٠٢، ٤٨)**

وإن هذه الأهمية التي تحتلها الاختبارت النهائية تحتم على واضيعها مسؤولية كبيرة، لذلك يجب أن تتصف بالمعايير العلمية التي تتناسب وأهميتها، وأن توضع وفقا لأسس ومعايير علمية؛ أبرزها أن تكون مرتبطة بأهداف المادة، وأن تقيس فقرات الاختبار جميع المستويات العقلية، ويراعى فيها التدرج من السهولة إلى الصعوبة؛ بحيث تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، وإلا أصبحت أداة مضللة تقدم بيانات غير دقيقة قد تقود إلى أحكام غير صادقة **(الصلاحي، ٢٠٠٨ ، ٢٧٥)** .

ومع أهمية الاختبارات كأسلوب مهم ووحيد أحيانا في تقويم التحصيل، إلا أن الأدب التربوي والدراسات التي أجريت في تحليل وتقويم الاختبارات التحصيلية تشير إلى أن الكثير منها ما يزال يتصف بالغموض، ويعاني من نقص في تمثيل الأهداف المعرفية بمستوياتها المتعددة، وضعف في قدرتها التمييزية، وأن معظم المعلمين يعانون من ضعف في كتابة أسئلة الاختبارات، حيث تشير الدراسات المسحية الى إن (٩٠%) من الأسئلة التي يطرحها المعلمون تتطلب استظهار ما تعلمه الطالب سابقا، وبالتالي فهي تستجر المستويات المعرفية الدنيا، وتهمل المستويات المعرفية العليا . **(زيتون، ٢٠٠٣ ، ٥٤٨)**

إن الإرتقاء في السلم التعليمي بالنسبة للطلبة، يتطلب التركيز على المستويات المعرفية العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم)، حيث أن أهم ما تركز عليه التربية الحديثة الآن هو التحول من الحفظ والاسترجاع إلى الإبداع والإبتكار، لذلك من الضروري أن تتناسب الأسئلة مع مستويات التفكير كافة وبشكل يحقق الإنسجام والتوافق، ويراعي المرحلة العمرية والعقلية التي يمر بها الطالب، مما يساعد على استثمار طاقاته واستخدام تفكيره بشكل فعّال ومفيد بحيث يكون تفكيراً ناقداً ومبدعاً، ولا سيما في المرحلة الثانوية التي لها خصوصيتها في النظام التربوي العراقي، فهي المدخل للتعليم الجامعي وتتطلب مستويات عليا من التفكير .

(سويدان، ٢٠٠٩، ٥٦٧)

فضلا عن ظهور مشكلة التركيز على المستويات المعرفية الدنيا وإهمال المستويات المعرفية العليا، في المناهج العلمية ومنها منهج اللغة العربية الذي يشكل مادة مهمة وغنية بمهارات التفكير، وتنبثق أهميته من كونه يرتبط ارتباطا مباشرة بحياة الطالب، فهو يمكن الطالب من تعرف اللغة وقواعدها وآدابها، ومن المفترض أن يسهم هذا المنهج في تنمية اتجاهات الطلبة نحو المحافظة اللغة العربية، إضافة الى إنه يفترض أن يكسب الطلبة المعرفة العلمية بصورة وظيفية وبطرق علمية وينمي مهارات التحليل والتفكير والتعلم الذاتي والبحث العلمي لديهم .

وتأسيسا على ما سبق جاء هذا البحث لمحاولة الكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى مدرسي اللغة العربية في المرحلة الاعدادية في مركز محافظة ديالى .

تتلخص أهمية البحث في جانبين الأول نظري والثاني تطبيقي كما يأتي:

الأهمية النظرية:

تنبع أهمية هذا البحث من الأهمية التي تحتلها الاختبارت التحصيلية في عملية التقويم، لكونها الوسيلة الأكثر شيوعاً واستخداماً بين أدوات التقويم في المدارس، فضلا عن أنها توفر إطاراً نظرياً لكيفية إعداد الاختبارات التحصيلية وفقاً لتصنيف بلوم المعرفي بالشروط العلمية المعروفة لبناء الاختبار، إضافة الى ذلك فإن أهمية البحث تكمن في إثراء الأدب النظري وتزويد المكتبة العربية بدراسة في مجال الاختبارات التحصيلية.

الأهمية التطبيقية:

ويمكن تلخيص الأهمية التطبيقية للبحث في النقاط الآتية:

١. تقديم تغذية راجعة تساعد المدرسين على تحسين وتطوير قدراتهم ومهاراتهم في إعداد الاختبارات التحصيلية التي تقيس جميع مستويات الأهداف المعرفية.
٢. تزويد أصحاب القرار التربوي في وزارة التربية والتعليم بالمعلومات حول الخلل في تمثيل مستويات الأهداف المعرفية من أجل إعادة النظر في إعداد المناهج والكتب المدرسية.
٣. ومن المتوقع لهذا البحث أن يساعد المشرفين التربويين ومديري المدارس في عقد ورش عمل خاصة بالامتحانات التحصيلية هدفها تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات المدرسية التي يعدها مدرسوهم، والإفادة من الأدوات الخاصة بالتحليل والتقويم الموجودة في هذا البحث .

فرضيتا البحث

يسعى هذا البحث للإجابة عن السؤالين الآتيين:
١. ما نسبة تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية المستويات الأهداف المعرفية لدى مدرسي اللغة العربية في الصف الخامس العلمي (تطبيقي واحيائي) في مركز محافظة ديالى .
٢. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في نسبة تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية مدرسي اللغة العربية للصف الخامس العلمي (تطبقي واحيائي) تبعا لمتغيرات: النوع الاجتماعي، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟

التعريفات الإجرائية

الاختبارات التحصيلية النهائية:

هي الفقرات الاختبارية (الأسئلة) التي تضمنتها أوراق اختبارات نهاية الفصل الدراسي الاول للعام ٢٠١٨ / ٢٠١٩ م لمنهج اللغة العربية الذي درسه طلبة الصف الخامس العلمي في مدارس مركز بعقوبة.

منهج اللغة العربية:

ويمثل المستوى الاول من الكتاب المقرر من قبل وزارة التربية لتدريسه في جميع مدارس جمهورية العراق لطلبة الصف الخامس العلمي .

مستويات الأهداف المعرفية:

وهي المستويات العقلية التي يقيسها تصنيف بلوم الهرمي ، وهي:
مستوى التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.

مدى تمثيل أسئلة الاختبارات النهائية لمستويات الأهداف المعرفية:

وتعني قدرة الفقرات الاختبارية التي يعدها المدرسون على قياس الأهداف المعرفية بمستوياتها المتعددة .

الفقرة الإختبارية:
وهي أي جزئية في السؤال يطلب من الطالب الإجابة عنها.
تحليل الأسئلة :
وتعني عملية التبصر بمحتوى السؤال من أجل وضعه في المستوى الذي يقيسه من مستويات بلوم للأهداف المعرفية .
حدود البحث
يقتصر هذا البحث على:
حدود موضوعية :
تقتصر الدراسة على تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمنهج اللغة العربية.
حدود زمانية : الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠١٨ ـ ٢٠١٩ .
حدود مكانية : المدارس الاعدادية في مركز مدينة بعقوبة .
حدود بشرية : مدرسي مادة اللغة العربية في مدارس مدينة بعقوبة المركز .

الفصل الثاني
الدراسات السابقة

حظي تحليل الأسئلة التي يتم إعدادها من قبل المدرسين والمعلمين بجانب من اهتمام الباحثين على المستوى المحلي والعالمي، فقد أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال، وسوف يتم عرض الدراسات السابقة التي تناولت تقويم وتحليل الأسئلة التي يعدها المدرسون فقط، في حين لم تتناول أسئلة الكتب المدرسية أو أسئلة الامتحانات الوزارية، وذلك بسبب إن هذه الاختبارات تعد من قبل خبراء تربويين تكلفهم وزارة التربية بوضعها ويشرف على إعدادها مديرية الامتحانات ، وهي تخضع لمستوى عالٍ من الدقة والجودة .

١ ـ دراسة المطاوعة (٢٠٠٠)

أجرى المطاوعة (٢٠٠٠) دراسة هدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة موضوعات القراءة واختباراتها بالمرحلة الإبتدائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية في دولة قطر، فقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٣٣) سؤالا من أسئلة الاختبارات النهائية،وقد تبين من النتائج تركيز أسئلة اختبارات القراءة على مستوى التذكر بنسبة **(٥٠.٣%)**، ثم مستوى الفهم بنسبة **(٣١.١%)**، والتطبيق بنسبة (٩.١%)، ثم بقية المستويات بنسب متدنية . (المطاوعة ، ٢٠٠٠ ، ١٠٧)

٢ ـ مولتون (Moulton، ٢٠٠٣) :

أجرى مولتون (Moulton، ٢٠٠٣) دراسة كان من بين أهدافها التعرف إلى مدى توزيع أسئلة عينة من الاختبارات على الأهداف المعرفية، حيث حلل (٧٨) اختبار في مقررات مختلفة، وقد خلصت الدراسة إلى أن الأسئلة تركزت على الأهداف الدنيا، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق جوهرية في نسبة توزيع الأسئلة تعزى لمتغيرات الجنس والتخصص والخبرة .

٣ ـ دراسة سفلاي وسيركان وأورهان ٢٠٠١ :

أجرى (سفلاي وسيركان وأورهان) دراسة هدفت إلى تحليل أسئلة الكيمياء المطروحة في اختبارات مدارس متعددة في مدينتين في تركيا، وذلك من حيث مستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم، حيث طبقت الدراسة على (١٧) معلمة لمبحث الكيمياء في عام(٢٠٠٠ ـ٢٠٠١م) ، حيث تم تحليل (٤٠٣) سؤالا، وكشفت النتائج بأن (٩٦%) من الأسئلة كانت تقيس المستويات المعرفية الدنيا حسب تصنيف بلوم، وقد أوصت الدراسة بضرورة تركيزالمعلمين على المستويات العليا من تصنيف بلوم، وأن يتم تدريب المعلمين الجدد من الناحية النظرية والعملية على وضع أسئلة تقيس جميع المستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم لاسيما المستويات العليا .

٤ ـ دراسة آزر (Azar، ٢٠٠٥) :

أجرى آزر (Azar، ٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى تحليل ومقارنة أسئلة الفيزياء التي تطرح في المدارس الثانوية بأسئلة الفيزياء التي تطرح في امتحان القبول في الجامعة حسب تصنيف بلوم، حيث تكونت عينة الدراسة من أسئلة (١٢) معلمة لمبحث الفيزياء في مجموعة من المدارس الثانوية وضعوا (٥٥٦) سؤالا و (٧٦) سؤالا من أسئلة امتحان القبول في الجامعة في الأعوام(٢٠٠٠ ـ ٢٠٠٣)، وقد أظهرت نتائج الدراسة إن أسئلة امتحان القبول في الجامعة تتميز بأنها تقيس المستويات العليا من تصنيف بلوم (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) ،بينما ركزت أسئلة معلمي المرحلة الثانوية على مستويات دنيا من تصنيف بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق) .

٥ ـ دراسة كرامة (٢٠٠٦)

أجرت كرامة (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة علوم الحياة والصحة للصف التاسع في ليبيا وفق مستويات الأهداف المعرفية عند بلوم، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٤٠) سؤالا أختيرت بالطريقة القصدية، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن أسئلة الاختبارات النهائية ركزت على الأهداف المعرفية الدنيا وبخاصة مستوى التذكر، وأهملت المستويات العليا من الأهداف، وقد أوصت الدراسة بضرورة تحديث وتطوير مبحث علوم الحياة والصحة ليتضمن جميع مستويات الأهداف المعرفية، وعمل دورات تدريبية للمعلمين لتدريبهم على صياغة الأسئلة التي تقيس جميع المستويات المعرفية.

٦ ـ دراسة القديرات،(٢٠٠٨) :

وأجرى (القديرات، ٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة الاختبارات المدرسية النهائية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في الأردن في ضوء تصنيف بلوم، تبعا لمستوى خبرة المعلم ومؤهله العلمي، وتكونت عينة الدراسة من الأسئلة التي أعدها (١٣٤) معلمة ومعلمة، واشتملت هذه الأسئلة على (٢٣٢٥) فقرة، وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن معظم الأسئلة التي وضعها المعلمون كانت من مستويات معرفية متدنية، في حين أغفلت المستويات المعرفية العليا، كما أشارت النتائج إلى أن المعلمين الأقل خبرة يضعون أسئلة تركز على مستويات المعرفة والفهم والتطبيق بشكل أكبر من المعلمين الأكثر خبرة، وأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المؤهل العلمي لصالح المعلمين الذين يحملون درجة الدبلوم العالي في عدد الأسئلة التي تعبر عن مستويات الأهداف المعرفية العليا.

(القديرات ، ٢٠٠٨ ، ٣)

التعليق على الدراسات السابقة :

من العرض السابق للدراسات السابقة يتضح انها قد تشابهت في اتخاذها من تصنيف بلوم للاهداف السلوكية في المجال المعرفي اساسا للتصنيف ، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي، والذي من أدواته أسلوب تحليل المحتوى، واتفقت على أن الأسئلة التي يقوم المعلمون بإعدادها لا تقيس مستويات معرفية عليا، إلا أن هذه الدراسات تنوعت في تناولها لمباحث ومراحل دراسية متعددة. وتتفق الدراسات السابقة مع البحث الحالي من حيث الهدف العام منها وهو تحليل الأسئلة التي يعدها المعلمون، إلا أنها تختلف في مكان إجرائها وطبيعة مجتمع الدراسة، والمبحث الدراسي والمرحلة الدراسية، وخصوصية الفترة الزمنية المتعلقة بإجراء هذه الدراسة التي تعقب موجة التطوير التربوي الذي شهدته المؤسسة التربوية ، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات في تصميم إجراءات الدراسة الحالية، وفي مناقشة وتفسير النتائج .

الفصل الثالث

منهجية البحث وإجراءاته

يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي في الكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى مدرسي مادة اللغة العربية للصف الخامس العلمي في مركز مدينة بعقوبة، ويعتمد هذا البحث تحديدا على أسلوب تحليل المحتوى.

مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث من عينة من الاختبارات التحصيلية النهائية (الموضوعية، والمقالية) لمنهج مادة اللغة العربية التي أعدها مدرسو ومدرسات الصف الخامس العلمي في المدارس الحكومية التابعة لمديرية تربية ديالى في مركز مدينة بعقوبة الفصل الاول من العام الدراسي(٢٠١٨ ـ ٢٠١٩ م)، والبالغ عددها (١١) مدرسة، وبلغ عدد هذه الاختبارات في هذه المدارس (٨١) اختباراً، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٥) اختباراً، أي ما نسبته (٨٠%) من مجتمع الدراسة بطريقة العينة العشوائية البسيطة، اشتملت هذه الاختبارات على (١٨٤٢) فقرة اختبارية، والجدول (١) يبين توزيع عينة الدراسة من الأوراق والفقرات الاختبارية .

الجدول (١)

توزيع عينة الدراسة من الاوراق والفقرات الاختبارية للمدارس التابعة لمديرية تربية ديالى / بعقوبة المركز

المنطقة	الاوراق الاختبارية		الفقرات الاختبارية	
	العدد	النسبة المئوية	العدد	النسبة المئوية
التحرير	٣٥	٥٤	٨٥٥	٤٦.٤٢
بعقوبة الجديدة	١٥	٢٣	٥١٠	٢٧.٦٩
حي المعلمين	٧	١٠.٨	٢١٦	١١.٧٣
حي اليرموك	٥	٧.٧	١٥١	٨.٢٠
حي المصطفى	٣	٤.٦	١١٠	٥.٩٧
المجموع	٦٥	%١٠٠	١٨٤٢	%١٠٠

فضلا عن ذلك فقد اشتملت العينة على المدرسين والمدرسات الذين يدرسون منهج اللغة العربية للصف الخامس العلمي واعدوا الاختبارات في مدارس مركز مدينة بعقوبة في الفصل الدراسي الاول من العام الدراسي ٢٠١٨ ـ ٢٠١٩ ، (الكوس الاول)، وقد بلغ عددهم (٦٥) مدرسا ومدرسة ، والجدول (٢) يبين توزيع عينة البحث من المدرسين والمدرسات وفقا لمتغيرات البحث .

الجدول (٢)

توزيع عينة البحث وفقا لمتغيراته

المتغير	المستوى	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	مدرس	٢٠	٣٠.٨
	مدرسة	٤٥	٦٩.٢
المؤهل العلمي	دبلوم او بكالوريوس	٤٧	٧٢.٣
	ماجستير او دكتوراه	١٨	٢٧.٧
	١ـ ٥	٢٥	٣٨.٥

سنوات الخبرة	٦ ـ ١٠	١٩	٢٩.٢
	١١ فاكثر	٢١	٣٢.٣

أداة البحث :

للتحقق من أهداف البحث تم اعتماد تصنيف بلوم للأهداف المعرفية للكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية، ولغايات استخراج النتائج بدقة من خلال وضع الفقرة الإختبارية في المستوى المناسب لها، تم الإستعانة بالأداة التي أعدها(**الخوالدة، المشاعلة والقضاة،٢٠٠٧**)، والتي هي عبارة عن مجموعة من المحكات التي استخلصها الباحثون من كثير من الدراسات والأدبيات التربوية، وقد استخرج الباحثون صدق هذه المحكات من خلال عرضها على (١٤) محكما من تخصصات مختلفة، حيث تم الإبقاء على المحكات التي تم الإتفاق عليها بنسبة (٨٠%)، واستبعاد المحكات التي نالت نسب أقل حتى وصلت إلى (٣٥) محكا، كما قام الباحثون بإستخراج ثبات هذه المحكات، حيث بلغ معامل الثبات الكلي لهذه المحكات (٠,٩٩) وهي نسبة عالية جدا تجعل هذه المحكات أداة موثوقة التصنيف وتحليل الأسئلة حسب الأهداف التي أشتقت منها تبعاً لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وفيما يلي عرض لهذه المحكات:

أولا: أسئلة التذكر: يطلب من الطالب في هذا المستوى:

١. التعرف على المعلومة أو الدلالة عليها.

٢. مجرد تذكر أو استرجاع للمعلومات (حقائق، ومصطلحات، ومفاهيم، وتعميمات، وفئات، وتصنيفات، ومبادئ، وقوانين) كما وردت في الكتاب المدرسي، أو كما تم تدريسها.

٣. مجرد استعادة المعلومات بنفس الطريقة التي تم تخزينها بها.

٤. يلاحظ أن يبدأ فيها بأفعال تدل على مستوى التذكر مثل: أذكر، حدد، عدد، عرف، سمع، أسرد، استرجع، تعرف على، سم، صف، قابل، اختر.

ثانيا: أسئلة الفهم والاستيعاب: يطلب من الطالب في هذا المستوى:

١. إظهار قدرته على إدراك معنى المادة أو النص الذي يدرسه، بحيث لا يتجاوز حدود ذلك النص .

٢. إعادة صياغة النصوص أو ترجمة التعلم، وتحويلها من شكل لآخر، مع إبقاء المضمون والمعنى الأصلي كما هو في الصورة الجديدة.

٣. شرح أو تلخيص المعلومات، أو إدراك العلاقات بينها، والتمييز بينها وبين المعلومات الأخرى، من خلال المقارنة أو أوجه الشبه، أو أوجه الإختلاف.

٤. إظهار القدرة على إدراك العلاقات الموجودة بين الأفكار والمتضمنة في مادة تعليمية ليخرج منها بنظرة كلية عما تتضمنه من معاني .

٥. أن يقدم تعريفاً أو عرضاً أو وصفاً لمصطلح أو مفهوم أو فكرة معينة، بلغته الخاصة .

٦. تقديم أمثلة جديدة ليست مطروحة سابقاً سواء كان في عرض الموضوع أو خلال المناقشة .

٧. اكتشاف العلاقة بين طرفين أو تحديد أحد الطرفين بمعلومية الطرف الآخر والعلاقة بينهما، سواء كانت العلاقة بينهما سببية أو عددية أو غير ذلك.

٨. أن يتبين اتجاهات من مجموعة من الملاحظات أو البيانات المعطاة له، ثم يستخدم هذه الاتجاهات في الوصول إلى توقعات أو تنبؤات محتملة تتجاوز حدود تلك الملاحظات أو البيانات، ولعمل امتداداتها وهو ما يعرف بالتقدير الإستقرائي .

٩. يلاحظ أن يبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى الفهم مثل : (ترجم، صغ بعباراتك، أعط مثالا، اشرح، علل، فسر، استنتج، ميز، اربط، صنف، لخص، حول، استخلص، وضح ، فرق ، اختصر ، تنبأ) .

ثالثا: أسئلة التطبيق: يطلب من الطالب في هذا المستوى:

١ ـ تطبيق ما درسه وفهمه (حقائق، مفاهيم، تعليمات، نظريات، طرق، مبادئ، قواعد) في مواقف تعليمية جديدة سواء كان ذلك في حجرة الصف أو خارجها.

٢ ـ إظهار القدرة على توقع ما يحدث نتيجة تطبيق ما درسه في مواقف جديدة.

٣ ـ ملاحظة أن يكون الموقف التعليمي جديدا بالنسبة للطالب،أما إذا كان قد مر بخبرة ذلك الموقف فإن السؤال يقيس هدفا في مستوى الفهم.

٤ـ ذكر التعميم دون أن يعطى له في السؤال أو اختيار المجردة من بين ما لديه من قوانين وقواعد ونحوها مما هو مخزون في ذاكرته (وإذا ذكر للطالب أي شيء من ذلك فإن السؤال يكون في مستوى الفهم).

٥ ـ يلاحظ أن يبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التطبيق مثل: استخدم، طبق، وزع، فسر، اشرح، حل، عدل، شغل، اعرض نموذجا ، رتب في جدول ، اربط ،وظف ،استخرج ، استدل على ، استشهد بـ ، برهن على .

رابعا: أسئلة التحليل: يطلب من الطالب في هذا المستوى:

١ـ اظهار قدرته على القيام بتجزئة الفكرة أو المعلومة أو الموضوع إلى عناصره الفرعية المكونة له.

٢. تحديد العلاقات القائمة بين العناصر الفرعية للموقف التعليمي .

٣. معرفة الأسس التنظيمية المتبعة بين العناصر الفرعية للموقف التعليمي .
٤. أن يقدم له موقفا لم يألفه، أو نصا جديدا، ويطلب منه التمييز بين عناصره ، او المقارنة بين تلك العناصر ، او استنتاج علاقات معينة تربط فيما بينها .
٥ ـ ان يمييز بين التحليل والفهم من خلال عمق العملية العقلية التي ينطوي عليها (حيث إن مستوى التحليل أعمق ويتطلب إعمالا للفكر بصورة أشمل وأدق ويتطلب ربطاً واستثماراً للخبرات السابقة وتوظيفها في عملية التحليل ، أما الفهم فيكون أبسط من هذا) .
٦ ـ أن يميز بين التطبيق والتحليل ، فالتطبيق هو استدعاء معلومات متفرقة بهدف تكوين بناء جديد منها واستخدامه في الموقف التعليمي ، في حين ان عملية التحليل هي تجزئة المعلومات المعطاة بهدف معرفة اجزائها وادراك الاسس التي تربط بينها مما يساهم في حل او معالجة الموقف التعليمي .
٧ ـ يلاحظ ان يبدأ بافعال معينة تدل على مستوى التحليل مثل (صنف ، ميز ، استنتج ، حلل ، قارن ، وازن ، فرق بين ، حدد العناصر ، استدل) .

خامسا: أسئلة التركيب: يطلب من الطالب في هذا المستوى :

١ ـ ان يقوم الافكار والعناصر الخاصة بموضوع ما لتشكل كلا متكاملا ينتج عنه تعميماً او فكرة جديدة (المقصود بالجديد هنا انه جديد بالنسبة للطالب نفسه) .
٢ ـ أن يميز بين التطبيق والتركيب ففي مستوى التطبيق يقوم الطالب بمعالجة الموقف من خلال ربط او تجميع أجزاء او عناصر مختلفة ومتفرقة للوصول الى الحل فقط ، وهو حل عادي ودون ان يضيف حلاً جديداً او مبتكراً ، في حين أن مستوى التركيب يتطلب من الطالب ان يضيف حلا جديدا او حلا باسلوب جديد يتميز بالأصالة والجدة .
٣ ـ ان يعطى وقتاً طويلاً للاجابة عن السؤال في هذا المستوى اكثر من المستويات الاخرى .
٤ ـ ان لا يتقيد باجابة أنموذجية واحدة تماشيا مع مستوى الابداع .
٥ ـ ان لا يُصاغ على شكل اسئلة موضوعية (لان الأصل في التركيب ان ينشئ الطالب الحل) .
٦ ـ ان يقوم بواحدة من العمليات الآتية او كلها متجمعة : (انتاج اتصال أصيل ، او عمل تنبؤات او حل المشكلات) .
٧ ـ ان يبدأ بافعال معينة تدل على مستوى التركيب مثل : ضع خطة ، انتج ، ألف ، اقترح ، اربط ، استنتج ، رتب الأجزاء ، ركب ، خطط ، اشتق ، ضع تصميما ، ابتكر ، صمم تجربة ، ضع عنوانا .

سادسا: أسئلة التقويم : يطلب من الطالب في هذا المستوى:

١ ـ أن يفرق بين أسئلة التقويم وأسئلة التحليل (أسئلة التقويم ستوجب من الطالب إلى جانب التحليل أن يصدر حكما، ويجب أن يحدد معايير الحكم بدقة ، وينبغي أن يقدر استجابة التقويم بناء على مدى تحقيق الطالب للمعايير) .

٢ ـ أن تتكون إجابته من جزأين، أما الجزء الأول: وهو أن يضع المعايير التي سوف يبني عليها أحكامه، ويقوم الطالب ببناء هذه المعايير وفق ما يأتي :

أ ـ معايير ذاتية: كأن يبدي الطالب رأيه في موضوع أو مشكلة مطروحة للنقاش، ولابد له من ذكر معاييره عند إصدار الأحكام وتوضيح علاقة ما يصدره من أحكام بهذه المعايير وهذا النوع من التقويم ضعيف المصداقية، نظرا لأن كل طالب قد تكون له معاييره الخاصة، ويصبح التقويم أكثر مصداقية وموضوعية عندما يستند إلى معايير معترف بها .

ب. معايير داخلية: وهي التي يستند إليها لتقويم الاتساق الداخلي في النص، وعدم التناقض، وارتباط الأدلة بالقضايا المطروحة للبحث أو الموقف والنقاش، وارتباط النتائج بالأسباب، ودقة الاستنتاجات.

ج. معايير خارجية: وهي التي تستخدم في تقويم النص، ومدى ملاءمته للمرحلة العمرية التي وضع من أجلها، ومدى مراعاته للفروق الفردية بين الطلبة، وفي الجزء الثاني من إجابته يستخدم هذه المعايير الموصوفة، حيث يجب عليه أن يصدر أحكامه طبقاً لها، من خلال ممارسة الحكم في مطابقة هذه المعايير مع الموضوع الذي يقيم، ويمكن أن تتشكل هذه المعايير من مصدر من المصادر الثلاثة التالية: (القيم الثقافية أو الاجتماعية، والقيم الدينية أوالتاريخية المطلقة، والتبريرات الفردية).

أما الجزء الثاني من الاجابة فيكون .....

٣. يلاحظ أن يبدأ بأفعال معينة تدل على مستوى التقويم مثل: انقد، ادحض، احكم على، صوب، قوم، صادق على، قدر، وازن، ناقش، صحح، أيد، فند إدعاءات، برر، دافع عن، أدعم بالدليل، اختر موضحا الأسباب، أعط رتبة .

ثبات التحليل

من أجل ضمان دقة وموضوعية تصنيف أسئلة الاختبارات النهائية التي أعدها مدرسو ومعلمات منهج اللغة العربية للصف الخامس العلمي إلى المستويات المعرفية الستة، فقد أعتمد الباحثان نوعين من الثبات هما: الثبات عبر الأشخاص، والثبات عبر الزمن.

الثبات عبر الأشخاص: وللتحقق من هذا النوع من الثبات تم إختيار عينة من (١٥) ورقة إختبارية بطريقة العينة العشوائية البسيطة، تتضمن هذه الأوراق (٣٧٨) فقرة، أي ما نسبته (٢٠%) من مجموع الأسئلة؛ أعطيت هذه العينة لثلاثة محللين هم مشرف تربوي ومدرس ومدرسة؛ حيث تم عقد لقاء للمحللين لتوضيح قواعد

وإجراءات التحليل العملية المتبعة في تحليل وتصنيف الأسئلة وفق قائمة المحكات المعتمدة، ثم قام كل من المحللين بتصنيف وتحليل أسئلة عينة الثبات بشكل مستقل عن الآخر، ثم تم حساب نسب الإتفاق بين الباحثين وكل محلل، وبين المحللين أنفسهم لكل سؤال حسب معادلة هولستي (١٩٦٩) الآتية:

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات التوافق}}{\text{عدد مرات التوافق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

والجدول (٣) يبين نتائج تحليل عينة الثبات عبر الأشخاص.

الجدول (٣)
نسبة الاتفاق بين المحللين

المحلل	الباحثان	الاول	الثاني
الاول	٠.٩١	-	-
الثاني	٠.٩٠	٠.٨٤	-
الثالث	٠.٩٤	٠.٨٩	٠.٨٦

$$\text{ثم تم إيجاد متوسط نسبة الاتفاق} = \frac{٠.٨٦+٠.٨٩+٠.٨٤+٠.٩٤+٠.٩٠+٠.٩١}{٦} = ٠.٨٩$$

الثبات عبر الزمن : ويعني إعطاء نفس النتائج تقريبا إذا تم التحليل أكثر من مرة بوساطة الباحثين في أوقات مختلفة **(شكري والحمادي، ١٩٨٧)**، حيث قام الباحثان بعد مرور (٤) أسابيع من تصنيف وتحليل الأسئلة النهائية على المستويات المعرفية الستة، بإعادة التحليل مرة أخرى لنفس عينة الثبات، ثم تم حساب معامل الإتفاق حسب معادلة هولستي بين مرتي التحليل. وقد بلغ معامل الثبات بين مرتي التحليل للباحثين (٠.٩٣) حسب معادلة هولستي وهي نسبة مرتفعة أيضا، اعتبرها الباحثان مؤشرا قويا على ثبات عملية تصنيف الأسئلة.

خطوات التحليل

اتبع الباحثان مجموعة الإجراءات المنهجية في تحليل الأسئلة وفق الخطوات الآتية:

١. قراءة السؤال قراءة دقيقة، وتحديد معطياته والمطلوب منه.

٢. اعتماد الفقرة الإختبارية كوحدة للتحليل، وهي الفقرة التي يطلب من الطالب الإجابة عنها، وذلك من خلال تحديد الفكرة التي تتضمنها الفقرة الإختبارية، وتحديد مستوى العملية العقلية التي تستجرها الفقرة.

٣. وضع الفقرة الإختبارية في المستوى المعرفي المناسب لها من خلال استخدام الإستمارة التي أعدها الباحثان لرصد النتائج، والتكرارات في كل مستوى.
٤. جمع التكرارات في كل مستوى من المستويات، وحساب نسبها المئوية.

متغيرات البحث

أولا: المتغيرات المستقلة

١الجنس، وينقسم إلى مستويين: ذكر، أنثى.
٢. المؤهل العلمي وينقسم إلى مستويين: دبلوم او بكالوريوس ،ماجستير او دكتوراه.
٣. سنوات الخبرة وتنقسم إلى ثلاثة مستويات: (١ ـ ٥ ، ٦ ـ ١٠ ، ١١ فاكثر).

ثانيا: المتغير التابع: مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية.

إجراءات البحث

لإجراء البحث تم إتباع الخطوات الآتية:

١. بعد الحصول على الموافقات الرسمية قام الباحثان بجمع أوراق أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية التي أعدها مدرسو ومدرسات منهج اللغة العربية للصف الخامس العلمي الفصل الدراسي الاول في مدارس مركز مدينة بعقوبة ، حيث تمكن الباحثان من الحصول على (٦٥) ورقة إختبارية.
٢. جمع الباحثان البيانات الخاصة بالمدرسين الذين قاموا بإعداد هذه الأسئلة مثل: الجنس، والمؤهل الأكاديمي، وسنوات الخبرة.
٣. قام الباحثان بالإستعانة بالأداة التي أعدها (الخوالدة، المشاعلة،والقضاة، ٢٠٠٧)، لتحديد مستوى الأهداف التي أشتقت منها الأسئلة حسب تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، بإعتبارها أداة صالحة لغايات هذا البحث.
٤. تم اختيار عينة عشوائية بسيطة من أوراق الاختبارات النهائية وعددها (١٥) ورقة تتضمن (٣٧٨) فقرة، وذلك لإيجاد معامل الثبات عبر الأشخاص وعبر الزمن وذلك حسب معادلة هولستي.
٥. تم اعتماد نتاجات الكتاب المدرسي كمعيار للحكم فيما إذا كانت أسئلة المدرسين ترجمة صادقة لهذه النتاجات من حيث التوزيع والوزن النسبي.
٦. بعد جمع البيانات تم تفريغها في استمارة خاصة أعدها الباحثان، وتم إدخال المعلومات ومعالجتها إحصائيا، واستخراج النتائج، وكتابة التوصيات.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة استخدم الباحثان برنامج (spss)، وذلك باستخراج التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى من مستويات بلوم الستة، ولكل مستوى من

مستويات متغيرات الدراسة، كا تم استخدام اختبار مربع كاي لفحص دلالة الفروق بين النسب، وكذلك معادلة هولستي لإيجاد معامل الثبات.

الفصل الرابع
عرض النتائج ومناقشتها

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها، والذي نص على: "ما نسبة تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى مدرسي ومدارسات منهج اللغة العربية للصف الخامس العلمي في مدارس مركز مدينة بعقوبة؟" وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب تكرارات الأسئلة ونسبها المئوية في كل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية حسب تصنيف بلوم، ويبين الجدول (٤) التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى من المستويات.

الجدول (٤)

تكرارات الأسئلة ونسبها المئوية في كل مستوى من المستويات المعرفية

المستوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
التكرار	٩٨٦	٦٩٩	٦٠	٩٧	٠	٠	١٨٤٢
النسبة المئوية	٥٣.٥٣	٣٧.٩٥	٣.٢٦	٦٥.٢	٠	٠	١٠٠
الترتيب	١	٢	٤	٣			

يتضح من الجدول (٤) أن الأسئلة في مستوى التذكر جاءت في المرتبة الأولى، وجاءت الأسئلة في مستوى الفهم في المرتبة الثانية، أما الأسئلة في مستوى التحليل فقد جاءت في المرتبة الثالثة، في حين جاءت الأسئلة في مستوى التطبيق في المرتبة الرابعة، ولم ترد أية أسئلة في مستويي التركيب والتقويم، ولا شك بأن مدرسي ومدرسات اللغة العربية يعتمدون في إعدادهم للأسئلة على الكتاب المدرسي بصورة مباشرة، والكتاب المدرسي يفترض أن يكون ترجمة صادقة للنتاجات الخاصة بالمنهج، وعليه فإن المقرر الدراسي أحيانا قد لا يحتوي على كافة مستويات بلوم المعرفية وخاصة المستويات المعرفية العليا، ويبقى هذا الأمر في دائرة الافتراض ما لم يتم فحصه والتاكد منه، وللتأكد فيما إذا كانت أسئلة المدرسين هي إنعكاس لنتاجات الكتاب قام الباحثان بتحليل النتاجات الخاصة بمنهج اللغة العربية والمعدّة من قبل الباحثين والمحللين، ويبين الجدول (٥) التكرارات والنسب المئوية للنتاجات في كل مستوى من المستويات حسب تصنيف بلوم.

الجدول (٥)

النتاجات التعليمية في كل مستوى من مستويات بلوم

المستوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
التكرار	٢	٢٨	٦	١٥	٨	٣	٦٢
النسبة المئوية	٣.٢	٤٥.٢	٩.٧	٢٤.٢	١٢.٩	٤.٨	١٠٠
الترتيب	٦	١	٤	٢	٣	٥	

ويتضح من الجدول (٥) في أعلاه بأن نتاجات الكتاب جاءت موزعة على مستويات معرفية متعددة، وبنسب متفاوتة، حيث أن النتاجات في مستوى الفهم قد أخذ مركزالصدارة ونالت المرتبة الأولى بنسبة (٤٥.٢)، في حين جاءت النتاجات في مستوى التحليل بالمرتبة الثانية بنسبة (٢٤.٢)، وإن النتاجات في مستوى التذكر جاءت في المرتبة الأخيرة بنسبة (٣.٢)، وقد وردت نتاجات في مستويي التركيب والتقويم وبنسب (١٢.٩) و (٨.٤) على التوالي، وعوداً إلى نتائج السؤال الأول من أسئلة البحث يظهر تركز الأسئلة وبشكل واضح على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وإهمال المستويات العليا، الأمر الذي يؤكد أن أسئلة

المعلمين ليست انعكاساً لنتاجات المنهج الدراسي، في حين جاءت أسئلة المدرسين في مستوى التذكر في المرتبة الأولى، كانت نسبة النتاجات في مستوى التذكر في المرتبة الأخيرة، وفي حين لم ترد أي أسئلة في مستويي التركيب والتقويم في أسئلة المعلمين، كانت هذه المستويات ممثلة في النتاجات وبنسب متفاوتة؛ الأمر الذي يشير إلى أن أسئلة المدرسين لم تمثل نتاجات التعلم الموضوعة في الكتاب المدرسي، وهذا يعود إلى ضعف وخلل في إعداد الاختبارات التي يعدها المدرسون وليس الى قصور أو ضعف في نتاجات الكتاب المقرر ، في الوقت الذي تنادي فيه التربية الحديثة بتنمية مهارات التفكير العليا وعدم الاقتصار على تذكر واسترجاع المادة العلمية فقط، من طريق مطالبة المعلم بوضع أسئلة تشتمل على جميع مستويات الأهداف المعرفية حسب تصنيف بلوم، عن طريق صياغة أسئلة مثل مستويات عقلية متقدمة باستخدام محتوى المادة العلمية، ويمكن حصر أسباب تجنب أو إهمال المستويات العليا في الأسئلة بالآتي :

١. سهولة إعداد الأسئلة في المستويات الدنيا، في حين أن وضع أسئلة في مستويات عليا (التحليل، والتركيب، والتقويم) يحتاج إلى وقت وجهد من قبل المدرسين في الإعداد وفي التصحيح، كما أن إعدادها يحتاج إلى تدريب وتأهيل المدرسين .

(توق، قطامي، وعدس، ٢٠٠٣)

٢. عدم تطبيق المدرسين والمدرسات لخطوات بناء الاختبار التحصيلى الجيد ولاسيما تحليل المحتوى، وبناء جدول المواصفات، الأمر الذي يؤدي إلى عدم قدرة الاختبار على تغطية جميع جوانب المادة التعليمية، وجميع المستويات المعرفية، والتركيز على المستويات المعرفية الدنيا وهذا قد يكون بسبب عدم معرفة بعض المدرسين طريقة إعداد كل من تحليل المحتوى، وجدول المواصفات .

(كرامة، ٢٠٠٦)

٣. اعتقاد بعض المدرسين بصعوبة الأسئلة التي تتضمن مستويات معرفية عليا، بحيث قد تؤدي هذه الصعوبة إلى إخفاق الطلاب ورسوبهم .

٤. إتباع المدرسين والمدرسات استراتيجيات تدريس تقليدية تعتمد على الحفظ والتلقين، الأمر الذي يجعل الاختبار انعكاسا طبيعيا لطريقة التدريس، والأداة الأنسب لقياس أهداف التعلم حسب اعتقاد بعض المعلمين والمعلمات .

٥. طبيعة الفكر التربوي لدى مدرسي منهج اللغة العربية، وأسلوب التدريس الذي يمارسه لتحقيق أهداف منهج اللغة العربية، حيث يكون جلّ هم المعلم نقل المعلومات والمعارف وتوضيحها وتبسيطها إلى أقصى درجة ممكنة، واللجوء إلى تلخيص المادة الدراسية للطلبة . **(الكندري، ٢٠٠٦ ، ٨٨)**

٦. وقد يكون للنظام المتعلق بتعليمات النجاح والرسوب في المدارس دورا في دفع المدرسين لوضع أسئلة في مستويات دنيا لضمان نسبة نجاح تتلاءم مع هذه الأنظمة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (المطاوعة، ٢٠٠٠) ودراسة (Moulton، ٢٠٠٣) ودراسة (الصرايرة، ٢٠١١) ودراسة (Azar، 2005) ودراسة (كرامة، ٢٠٠٦) والتي أشارت نتائجها إلى ضعف واضح في تمثيل المستويات العليا من الأهداف، وتركيز الأسئلة على المستويات الدنيا.

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها، والذي نص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في نسبة تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى مدرسي منهج اللغة العربية للصف الخامس العلمي تبعا لمتغيرات: نوع الجنس، والمؤهل العلمي، وسنوات الخبرة؟" .

وللإجابة عن هذا السؤال تم رصد التكرارات والنسب المئوية الأسئلة في كل مستوى من مستويات بلوم تبعاً لمتغيرات الدراسة، ولمعرفة دلالة الفروق بين تكرارات الأسئلة في كل مستوى من مستويات بلوم ومتغيرات الدراسة، فقد تم استخدام مربع كاي الإحصائي، باستخدام برنامج الرزمة الاحصائية (spss)، وعليه يمكن عرض نتائج هذا السؤال حسب متغيرات الدراسة على النحو الآتي:

أولا: متغير نوع الجنس : ويقع في مستويين (ذكر، وإنثى) وقد تم رصد التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التي أعدها المعلمون والمعلمات في كل مستوى من مستويات بلوم، كما في الجدول (٦).

الجدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية للأسئلة حسب تصنيف بلوم تبعا لمتغير نوع الجنس

المستوى / المتغير	التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		المجموع
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
ذكر	٢٥٣	٥٦.٦	١٥٧	٣٥.١٢	١٠	٢.٢٤	٢٧	٦.٠٤	٤٤٧
انثى	٧٣٣	٥٢.٥٤	٥٤٢	٣٨.٨٥	٥٠	٣.٥٨	٧٠	٥.٠١	١٣٩٥

يوضح الجدول (٦) أن نسبة الأسئلة في مستوى التذكر احتلت المرتبة الأولى إذ بلغت عند المدرسين (٥٦.٦) من المجموع الكلي لأسئلة المدرسين، في حين بلغ مستوى التذكر عند المدرسات نسبة (٥٢.٥٤) من المجموع الكلي لأسئلة المدرسات، كما أن الأسئلة في مستوى الفهم جاءت في المرتبة الثانية بنسبة بلغت (٣٥.١٢) من المجموع الكلي لأسئلة المدرسين، في حين بلغت بنسبة (٣٨.٨٥) من المجموع الكلي لأسئلة المدرسات، في حين جاءت الأسئلة في مستوى التطبيق بنسبة (٢.٢٤) من المجموع الكلي لأسئلة المدرسين، وبنسبة (٣.٥٨) من المجموع الكلي لأسئلة المدرسات ، أما الأسئلة في المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب) فقد جاءت

بنسبة (٦.٤) و(٥.٠١) على التوالي، أما الأسئلة في مستوى التقويم فلم ترد في أي من أسئلة المدرسين والمدرسات.

ويلاحظ من الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المدرسين والمدرسات في مدى تمثيل أسئلتهم لمستويات الأهداف المعرفية تبعا للنوع الجنس ولمعرفة دلالة هذه الفروق فقد تم استخراج قيمة مربع كاي كما في الجدول (٧).

الجدول (٧)

نتائج إختبار مربع كاي لتحديد الفروق بين الأسئلة حسب تصنيف بلوم تبعا لمتغير نوع الجنس

المستوى	تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة
الجنس	الملاحظ	المتوقع	الملاحظ	المتوقع	الملاحظ	المتوقع	الملاحظ	المتوقع				
ذكر	٢٥٣	٢٣٩.٣	١٥٧	١٦٩.٦	١٠	١٤.٦	٢٧	٢٣.٥	٣	٤.٨٣٩	٧.٨١	غير دالة
انثى	٧٣٣	٧٤٦.٧	٥٤٢	٥٢٩.٤	٥٠	٤٥.٤	٧٠	٧٣.٥				

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في تمثيل أسئلة الاختبارات النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى مدرسي منهج اللغة العربية للصف الخماس العلمي تعزى لمتغير الجنس، أي أن المدرسين والمدرسات لا يختلفون من حيث الضعف في تمثيل الأسئلة التي وضعوها للمستويات المعرفية.

ويمكن أن يعزى ذلك إلى أن الظروف البيئية والاجتماعية والثقافية التي يعيشها كلا الجنسين متشابهة، وكذلك المدارس التي يعملون فيها، والإمكانات المادية والبيئية والتعليمية متشابهة ولاسيما خضوعهم لنظام تعليمي واحد، كما أن المساقات التي يدرسها المعلمون والمعلمات في الكليات الجامعية متشابهة والدورات التي يحضرها المعلمون والمعلمات أثناء فترة إعدادهم للخدمة هي نفس الدورات والبرامج، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة **(الصرايرة، ٢٠١١)** والتي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في نسبة توزيع الأسئلة تعزي لمتغير نوع الجنس.

ثانيا: متغير المؤهل العلمي: يقع في مستويين (دبلوم وبكالوريوس، ماجستير ودكتوراه) وقد تم رصد التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التي أعدها المدرسون الذين يحملون شهادة الدبلوم والبكالوريوس، والمدرسون الذين يحملون درجة أعلى من البكالوريوس في كل مستوى من مستويات بلوم، كما في الجدول (٨).

الجدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية للأسئلة حسب تصنيف بلوم تبعا لمتغير المؤهل العلمي

	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	

المستوى المؤهل العلمي	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	المجموع	
دبلوم وبكالوريوس	٧٣٥	٥٥	٥٠٨	٣٨	٣٥	٢.٧	٥٨	٤.٣	٠	٠	١٣٣٦	١٠٠
ماجستير ودكتوراه	٢٥١	٤٩.٦	١٩١	٣٧.٧٥	٢٥	٤.٩٤	٣٩	٧.٧	٠	٠	٥٠٦	١٠٠

من الجدول (٨) يتبين أن نسبة أسئلة التذكر عند المدرسين الذين يحملون درجة البكالوريوس (٥٥%)، وعند الذين يحملون مؤهل أعلى من البكالوريوس (٤٩.٦) من المجموع الكلي لأسئلة كل منهم، ونسبة أسئلة الفهم عند حملة البكالوريوس (٣٨%)، وعند الذين يحملون مؤهلا أعلى من الدبلوم والبكالوريوس (٣٧.٧٥) من المجموع الكلي لأسئلة كل منهم، وبلغت نسبة التطبيق للمدرسين حملة البلوم والبكالوريوس (٢.٧)، بينما بلغت النسبة (٤.٩٤) للمدرسين الذين يحملون مؤهلا أعلى من البكالوريوس، من المجموع الكلي لأسئلة كل منهم، في حين بلغت النسبة لمستوى التحليل عند المدرسين الذين يحملون درجة البكالوريوس (٤.٣) ونسبة (٧.٧) للذين يحملون مؤهلا أعلى من البكالوريوس، من المجموع الكلي لأسئلة كل منهم أما الأسئلة في مستوى التركيب والتقويم فلم ترد عند أي من المدرسين الذين يحملون درجة البكالوريوس والمدرسين الذين يحملون درجة أعلى من البكالوريوس. كما يلاحظ من الجدول أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المدرسين الذين يحملون درجة الدبلوم او البكالوريوس والمدرسين الذين يحملون درجة أعلى من البكالوريوس في مدى تمثيل أسئلتهم لمستويات الأهداف المعرفية تبعا للمؤهل العلمي، ولمعرفة دلالة الفروق فقد تم استخراج قيمة مربع كاي كما في الجدول (٩).

الجدول (٩)

نتائج اختبار مربع كاي لتحديد الفروق بين الأسئلة حسب تصنيف بلوم تبعا لمتغير المؤهل العلمي

المستوى / المؤهل العلمي	تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		درجة الحرية	المحسوبة	الجدولية	مستوى الدلالة
	الملاحظ	المتوقع	الملاحظ	المتوقع	الملاحظ	المتوقع	الملاحظ	المتوقع				
دبلوم او بكالوريوس	٧٣٥	٧١٥.١	٥٠٨	٥٠٧	٣٥	٤٣.٥	٥٨	٧٠.٤	٣	٩ ١٥	٧٠ ١	دالة

اعلى	٢٥١	٢٠٧.٩	١٩١	١٩٢	٢٥	١٦.٥	٣٩	٢٦.٦			

ويتضح من الجدول (٩) أعلاه إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) في تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى مدرسي منهج اللغة العربية للصف الخامس العلمي تعزى للمؤهل العلمي، ولصالح المدرسين الذين يحملون مؤهلات أعلى من البكالوريوس، أي أن المدرسين الذين يحملون مؤهلا أعلى من البكالوريوس يميلون إلى تمثيل مستويي التطبيق والتحليل بشكل أكبر من المدرسين الذين يحملون شهادة الدبلوم او البكالوريوس فقط، حيث إن المجموعة التي تحمل مؤهلات أعلى من البكالوريوس وضعت (٢٥١) سؤالا، في مستوى التذكر بينما كان من المتوقع أن تضع (٢٧٠.٩) سؤالا، في حين أن المجموعة التي تحمل مؤهل البكالوريوس فقط قد وضعت (٧٣٥) سؤالا، بينما كان من المتوقع أن تضع (٧١٥.١) سؤالا، وعليه نلاحظ زيادة عدد الأسئلة في مستوى التذكر لدى المدرسين ذوي مؤهل البكالوريوس فقط على حساب الأسئلة في مستويات التطبيق والتحليل، حيث في مستوى التطبيق كان من المتوقع أن يضعوا (٤٣.٥) سؤالا ولكنهم وضعوا (٣٥) سؤالا وفي مستوى التحليل كان من المتوقع أن يضعوا (٧٠.٤) سؤالا بينما نجدهم وضعوا (٥٨) سؤالا، أما المدرسين الذين يحملون مؤهلا أعلى من البكالوريوس فقد وضعوا (٢٥) سؤالا في مستوى التطبيق بينما كان من المتوقع أن يضعوا (١٦.٥) سؤالا فقط، كما وضعوا في مستوى التحليل (٣٩) سؤالا بينما كان من المتوقع أن يضعوا (٢٦.٦) سؤالا فقط، وهذا يدل على تركيز المعلمين الذين يحملون مؤهلات أعلى من البكالوريوس على المستويات العليا.

وقد يعود السبب إلى أن الذين يحملون مؤهلا أعلى من البكالوريوس يمتلكون قاعدة معرفية أكبر، وفهما أدق للحدود الفاصلة بين مستويات الأهداف حسب تصنيف بلوم، كما أنهم يمتلكون خبرات ومهارات جيدة في المادة العلمية التي يدرسونها وفي صياغة أسئلة مثل جميع المستويات المعرفية وذلك بحكم أنهم يتلقون العديد من المساقات التربوية من بينها القياس والتقويم أكثر من حملة مؤهلات البكالوريوس فقط، وهذا يدفعهم إلى وضع مزيد من الأسئلة المتعلقة بالمستويات العليا للأهداف، وذلك لأن التأهيل التربوي خطوة من الخطوات الهامة في مجال الإعداد والتدريب للمدرسين والهادفة إلى تطوير وتنمية مهاراتهم وزيادة فهمهم لطبيعة عملية التدريس ، ورفع مستوى الكفاءات التربوية المهنية والعلمية من خلال تمكين المعلم من امتلاك المهارات والخبرات والمعارف العلمية النظرية والعملية التي تؤهله لقيادة وتوجيه

العملية التربوية، ولا سيما الكفايات والمهارات المتعلقة بالتقويم، وخاصة مهارة وضع أسئلة مثل كافة المستويات حسب تصنيف بلوم.

ثالثا: متغير سنوات الخبرة:

تم رصد التكرارات والنسب المئوية للأسئلة التي أعدها المدرسون الذين خبرتهم التدريسية من (١-٥) سنوات والمدرسون الذين خبرتهم من (٦-١٠) سنوات والمدرسون الذين خبرتهم التدريسية تزيد عن (١١) سنة، في كل مستوى من مستويات بلوم، كما في الجدول (١٠).

الجدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية للأسئلة حسب تصنيف بلوم تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المستوى / سنوات الخبرة	تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	%		
١-٥	٣٧٥	٥٦	٢٥٤	٣٨	٨	١.٢	٣٢	٤.٨	٠	٠	٦٦٩	١٠٠
٦-١٠	٣٠٥	٥٤	١٨٤	٣٢.٥	٣٠	٥.٣	٤٦	٨.١	٠	٠	٥٦٥	١٠٠
١١ فاكثر	٣٠٦	٥٠.٣	٢٦١	٤٣	٢٢	٣.٦	١٩	٣.١	٠	٠	٦٠٨	١٠٠

من الجدول (١٠) أعلاه يتبين أن نسبة أسئلة التذكر عند المدرسين الذين خبرتهم من (١-٥) سنوات بلغت (٥٦%) وعند الذين خبرتهم من (٦-١٠) سنوات بلغت نسبة (٥٤%)، أما المعلمين الذين خبرتهم أكثر من (١١) سنة فقد بلغت عندهم (٤٣%) من المجموع الكلي لأسئلة كل فئة، أما نسبة أسئلة الفهم عند المدرسين الذين خبرتهم من (١-٥) سنوات فقد بلغت(٣٨%) وعند الذين خبرتهم من (٦-١٠) سنوات بلغت نسبة (٣٢.٥)، أما عند المدرسين الذين خبرتهم أكثر من (١١) سنة فقد بلغت (٤٣%)، من المجموع الكلي لأسئلة كل فئة، في حين جاءت نسبة أسئلة التطبيق عند المدرسين الذين خبرتهم من (١-٥) سنوات (٢.١%)، وعند الذين خبرتهم من(١٠٦) سنوات بلغت نسبة (٥.٣%)، أما عند المدرسين الذين خبرتهم أكثر من (١١) سنة فقد بلغت (٣.٦%) من المجموع الكلي لأسئلة كل فئة، وجاءت نسبة أسئلة التحليل عند المدرسين الذين خبرتهم من (١-٥) سنوات (٤.٣%)، وعند الذين خبرتهم من (٦-١٠) سنوات بلغت نسبة (٨.١%)، أما عند المدرسين الذين خبرتهم أكثر من (١١) سنة فقد بلغت (٣.١%) من المجموع الكلي لأسئلة التحليل، ولم ترد أية أسئلة في مستوى التركيب والتقويم عند أي من فئات هذا المتغير.

الجدول (١١)

نتائج اختبار مربع كاي لتحديد الفروق بين الأسئلة حسب تصنيف بلوم تبعا لمتغير سنوات الخبرة

المستوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل				

سنوات الخبرة	الملاحظ	المتوقع	الملاحظ	المتوقع	الملاحظ	المتوقع	الملاحظ	المتوقع	درجة الحرية			مستوى الدلالة
١-٥	٣٧٥	٣٥٨.١	٢٥٤	٢٥٣.٩	٨	٢١.٨	٣٢	٣٥.٢	٦	٤١.٠٥	١٢.٥٩	دالة
٦-١٠	٣٠٥	٣٠٢.٤	١٨٤	٢١٤.٤	٣٠	١٨.٤	٤٦	٢٩.٨				
١١ فاكثر	٣٠٦	٣٢٥.٥	٢٦١	٢٣٠.٧	٢٢	١٩.٨	١٩	٣٢				

يلاحظ من الجدول (١١) أعلاه وجود فروق ظاهرية بين المدرسين الذين خبرتهم (١-٥) سنوات والمدرسين الذين خبرتهم من (٦-١٠) سنوات والمدرسين الذين خبرتهم أكثر من (١١) سنة في مدى تمثيل أسئلتهم لمستويات الأهداف المعرفية تبعا لسنوات الخبرة .

ويتضح من الجدول (١١) أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) في تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى مدرسي منهج اللغة العربية للصف الخامس العلمي تعزى لسنوات الخبرة، ولصالح الفئة التي خبرتها من (٦-١٠) سنوات حيث أن المدرسين الذين خبرتهم من (١-٥) سنوات يركزون على المستويات الدنيا من تصنيف بلوم، فقد وضعوا (٣٧٥) سؤالا في مستوى التذكر، بينما كان من المتوقع أن يضعوا (٣٥٨.١) سؤالا في هذا المستوى، وقد وضعوا (٨) أسئلة في مستوى التطبيق، بينما كان من المتوقع أن يضعوا (٢١.٨) سؤالا وهذا يشير إلى إهمال هذا المستوى في أسئلة المدرسين الذين خبرتهم من (١-٥)، وقد جاءت القيم الملاحظة والقيم المتوقعة متقاربة في مستويي الفهم والتحليل لهذه الفئة. وأما المدرسون الذين خبرتهم من (٦-١٠) سنوات فقد وضعوا (٣٠٥) سؤالا في مستوى التذكر، بينما كان من المتوقع أن يضعوا (٣٠٢.٤) سؤالا، أما في مستوى الفهم فقد وضعوا (١٨٤) سؤالا بينما كان المتوقع أن يضعوا (٢١٤.٤) سؤالا وهذا يدل على عدم التركيز على هذا المستوى من مستويات بلوم، بالمقابل نلاحظ أن هذه الفئة ركزت وبشكل ملحوظ على مستوى التطبيق فقد وضعت (٣٠) سؤالا، في حين كان من المتوقع أن تضع (١٨.٤) سؤالا فقط، والأمر ينطبق على الأسئلة في مستوى التحليل فقد وضعت هذه الفئة (٤٦) سؤالا، بينما كان من المتوقع أن تضع (٢٩.٨) سؤالا فقط، الأمر الذي يشير إلى تركيز هذه الفئة على أسئلة التطبيق والتحليل، في حين أن المدرسين الذين خبرتهم (١١ سنة فأكثر) فنجدهم قد وضعوا (٣٠٦) سؤالا في مستوى التذكر، في حين كان من المفترض أن يضعوا (٣٢٥.٥) سؤالا وهذا يشير إلى عدم التركيز على هذا المستوى، وفي المقابل نلاحظ أن هذه الفئة قد ركزت بشكل ملموس على الأسئلة في مستوى الفهم فقد وضعوا (٢٦١) سؤالا وكان من المتوقع أن يضعوا فقط (٢٣٠.٧)

سؤالا، كما أنهم وضعوا (٢٢) سؤالا في مستوى التطبيق وكان من المفترض أن يضعوا (١٩.٨) سؤالا فقط، إلا أن هذه الفئة قد أهملت الأسئلة في مستوى التحليل حيث وضعوا (١٩) سؤالا بينما كان من المفترض أن يضعوا (٣٢) سؤالا، وخلاصة النتيجة أن المدرسين الذين تقع خبراتهم في الفئة من (٦ ـ ١٠) سنوات يميلون إلى تمثيل مستويي التطبيق والتحليل بشكل أكبر من المعلمين الذين تقع خبراتهم في الفئات من (١ ـ ٥) و(١١ فأكثر) سنة.

ويفسر الباحثان هذه النتيجة بأن السنوات الأولى والتي تقع في الفئة من (١-٥) سنوات من خدمة المدرس تعد امتدادا لممارسة المعلم لما تعلمه وتدرب عليه في إعداده وتاهيله، وبالتالي لم تنضج لديه خبرة كافية في صياغة الأسئلة، ولاسيما الأسئلة ذات المستويات العليا، ويميل المدرس خلال هذه الفترة إلى تقديم أسئلة مباشرة تركز بشكل أكبر على المستويات الدنيا من هرم بلوم، في حين أنه ومع إزدياد الخبرة ومرور السنوات لاسيما الفترة الممتدة من (٦ ـ ١٠) سنوات فإنه تتعمق خبرة المعلم في الممارسات التدريسية وخصوصا المتعلقة بكفايات التقويم، وأدى ذلك إلى تراكم نوعي للخبرات التدريسية وخصوصا الكفايات التقويمية المتعلقة بتمثيل كافة مستويات الأهداف المعرفية، حيث يصبح لدى المعلم ملف يشبه بنك الأسئلة يحتفظ فيه المعلم بالأسئلة التي تتمتع بخصائص جيدة وأهم هذه الخصائص صدق المحتوى، وصدقها التمييزي، وانسجامها أو مناسبتها للهدف التدريسي الذي تقيسه، وينمو هذا الملف كماً ونوعاً مع مرور الزمن بحيث يعتبر أحد المؤشرات التي تدل على أن لدى المدرس خبرة فعلية وليس مجرد سنوات تمضي .

وأما مع مرور السنوات الطويلة في خدمة المعلم (١١ سنة فأكثر) فإن عوامل التعب وخصوصا في عمليات إعداد الاختبارات وعمليات التصحيح، إضافة إلى عوامل الملل والروتين التي تسيطر على طبيعة عمل المعلم، ويصبح أكثر ميلا على إعادة وانتاج نفسه مرة أخرى من خلال إعادة أسئلة السنوات السابقة دون تنقيح أو مراجعة أو استبعاد للفقرات غير الملاءمة إحصائيا أو منطقيا وهذا يؤدي إلى ضعف في نوعية الأسئلة والفقرات التي يضعها المعلم.

التوصيات:

في ضوء نتائج التحليل والاستنتاجات البحثية السابقة فإن الباحثان يقترحان التوصيات التربوية العلمية والعملية التالية:

١. عقد دورات تدريبية متخصصة للمعلمين في كيفية بناء الاختبارات التحصيلية وفق الأسس العلمية، وذلك قبل وأثناء الخدمة، تشمل التدريب على عمل تحليل

المحتوى وعمل جدول المواصفات، ومراعاة المواصفات الفنية في كتابة الفقرات الإختبارية في جميع المستويات المعرفية.

٢. ضرورة تفعيل دور المشرف التربوي في مساعدة المعلمين ذوي الخبرات الأقل، في إعداد اختبارات بمواصفات تحقق المعايير المطلوبة في الاختبار الجيد، وضرورة قيامهم بعملية تقويم وتحليل للأسئلة التي يعدها المعلمون في كافة المراحل الدراسية بشكل مسبق لضمان تقديم تغذية راجعة قبل موعد الاختبار.

٣. تفعيل الإرشادات والتعليمات في بناء الاختبارات التحصيلية" وضرورة العمل من قبل وزارة التربية والتعليم على برنامج حاسوبي يقوم بتحديد المستوى المعرفي للهدف أو السؤال، بالإعتماد على معايير ومحكات علمية دقيقة تضعها لجنة مختصة.

المقترحات :

استكمالا للبحث الحالي يقترح الباحثان المقترحات الآتية :

١- اجراء دراسة مماثلة تهدف الى التعرف مدى تمثيل الاسئلة التحصيلية للمستويات المعرفية في المراحل (الابتدائية ، المتوسطة ، الجامعية).

٢- اجراء دراسة مماثلة لتقويم الأسئلة الوزارية للمراحل المنتهية وفق تصنيف بلوم المعرفي للسنوات الخمس الأخيرة .

٣. اجراء دراسة مماثلة لتقويم الأسئلة الشفهية للصفوف الثلاثة الاولى في المرحلة الابتدائية للمستويات المعرفية لتصنيف بلوم ووفق متغير جنس المعلم وسنوات خبرته ومؤهله الاكاديمي .

٤- اجراء دراسة تجريبية لتعرف أثر التفاعل بين أساليب تقديم المحتوى وصياغة الأسئلة في تحصيل طلبة المرحلة الابتدائية في منهج اللغة العربية .

قائمة المصادر

١ ـ توق ، محيي الدين ، وقطامي ، يوسف ، وعدس ، عبد الرحمن ، اسس علم النفس التربوي ، عمان ، دار الفكر للطباعة والنشر ، ط٣ ، ٢٠٠٣ .

٢ ـ الخوالدة ، ناصر احمد ، والمشاعلة ، مجدي سليمان ، والقضاة ، محمد امين ، دراسة تقويمية لاسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الاردنية في مبحث

العلوم الاسلامية من الاعوام (١٩٩٧ ـ ٢٠٠٥) في ضوء المستويات المعرفية ، مجلة جامعة النجاح للابحاث (العلوم الانسانية) مجلد (٢١) العدد (٢) ، ٢٠٠٧ .
٣ ـ الرواضية ، صالح ، والسلطاني ، عبد الحسن ، والبشايرة ، زيد ، تحليل وتقويم اسئلة الاختبارات النهائية للمواد التي يدرسها طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة ، ابحاث اليرموك ، سلسلة العلوم الانسانية والاجتماعية ، مجلد ١٥ ، العدد (٤) ، ٢٠٠٤ .
٤ ـ الزغلول ، عماد عبد الرحيم ، مبادئ علم النفس التربوي ، العين ، دار الكتاب الجامعي ، ط٢ ، ٢٠١٤ .
٥ ـ زيتون ، عايش محمود ، اساليب تدريس العلوم ، عمان دار الشروق ، ١٩٩٩ .
٦ ـ زيتون ، كمال عبد الحميد ، التدريس نماذجه ومهاراته ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط١ ، ٢٠٠٣ .
٧ ـ سويدان ، خالد ، دراسة تحليلية تقويمية للاسئلة الواردة في كتاب الجغرافية الطبيعية المقرر على الصف الاول ثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي ، مجلة جامعة دمشق ، مجلد (٢٥) ، العدد (١+٢) ٢٠٠٩ .
٨ ـ شكري ، احمد سيد ، والحمادي ، عبد الله ، منهجية اسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته في التربية ، دراسات في المناهج الدراسية ، مركز البحوث التربوية ، مجلد ١٩ ، العدد (١) ، الدوحة ، جامعة قطر ، ١٩٨٧ .
٩ ـ الصرايرة ، آيات جعفر ، دراسة تحليلية لانماط الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس الاساسيين في لواء المزار الجنوبي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة الاردن ، ٢٠١١ .
١٠ ـ الصلاحي ، عبد السلام ، تقويم الاختبارات النهائية في جامعة صنعاء في ضوء معايير الاختبارات الجيدة ، مجلة الباحث الجامعي ، ١٧ (٦) ، ٢٠٠٨ .
١١ ـ الطنطاوي ، رمضان عبد الحميد ، المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات النهائية واسئلة كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة دراسة تحليلية ، مجلة كلية التربية ، جامعة دمياط ، ١٩ ، (٣) ، ١٩٩٣ .
١٢ ـ القديرات ، رائد جمعة ، تقويم اسئلة الامتحانات النهائية لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في الاردن في ضوء تصنيف بلوم تبعا لمستوى خبرة المعلم ومؤهله العلمي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الاردن ، ٢٠٠٨ .
١٣ ـ الكبيسي ، عبد الواحد حميد ، وربيع ، هادي مشعان ، الاختبارت التحصيلية المدرسية (اسس بناء وتحليل اسئلتها) ، عمان مكتبة المجتمع العربي ، ٢٠٠٨ .

١٤ ـ كرامة ،امل ، تقويم اسئلة الامتحانات النهائية لمادة علوم الحياة والصحة للصف التاسع وفق المستويات المعرفية عند بلوم والصعوبات التي تواجه المعلمين في اعدادها من وجهة نظر المعلم والموجه ، رسالة ماجستير عير منشورة ، السودان ، جامعة ام درمان الاسلامية ، ٢٠٠٦ .
١٥ ـ الكندري ، علي حبيب ، مدى تمثيل اهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي العلوم بدولة الكويت ، المجلة التربوية ، ٢٠ (٨٠) ، ٢٠٠٦ .
١٦ ـ المطاوعة ، فاطمة عبد الرحمن ، اسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر "دراسة تحليلية تقويمية ، مجلة مركز البحوث التربوية ، ٩ (١٨) ، ٢٠٠٠ .
١٧ ـ هياجنة ، نصرة ، تقويم الاسئلة الكتابية التي يعدها معلمو اللغة العربية في المرحلة الثانوية وفق تصنيف بلوم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة يرموك الاردن ، ١٩٩٨ .

1 - Azar, A. (2005). Analysis of Turkish High School Physics Entrance Universityand Questions ExaminationBloomsto According Questions Examination Taxonomy. Journal of Turkish Science Education. 2(2), Pp 144-150.

2 - Holsti, O. (1969). Content Analysis for the Social Sciences and the Humanities. Addison Wesley PublishingCompany.

3 - Moulton, M. (2003). Effects of Level Review And Sequence of Inserted Questions of Test Processing. Journal of Education Psychohogy.73. Pp 427-436.

4 - Sevilay, K., Sevim, Orhan, K., and Salih, C. (2003). School ChemistryHigh- Turkish Analysis of Blooms to Accordin Questions Examination Taxonomy. Chemistry Education Research And Practice, 4 (1), Pp.25-30.

5 - Yavus, D. (2009). Analysis of Biology Exam Questions (Erzurum Case). Ekev Akademi Dergisi. 40(1), Pp. 123, 135 .