

تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات العامة للصف السادس الابتدائي في مادة اللغة العربية في العراق في ضوء تصنيف بلوم المنقح للمستويات المعرفية العليا.

م.م محمد عبدالمك عاصي
المديرية العامة لتربية ميسان.

amal1975almajde@gmail.com

المستخلص:

هدف البحث إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات العامة لمادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق في ضوء تصنيف بلوم المنقح للمستويات المعرفية العليا، والكشف عن مدى تضمينها لمهارات التحليل والتقويم والإبداع في امتحانات الدور الأول للأعوام الدراسية (٢٠٢٣-٢٠٢٤، ٢٠٢٤-٢٠٢٥، ٢٠٢٥-٢٠٢٦). واعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، مستعيناً ببطاقة تحليل أعدت في ضوء المستويات المعرفية العليا لتصنيف بلوم المنقح، واستخدمت التكرارات والنسب المئوية ومعادلة هولستي في معالجة البيانات. وأظهرت النتائج أن نسبة تضمين المستويات المعرفية العليا بلغت (٥٧.١%)، واستحوذ مستوى التحليل على أعلى نسبة (٤٢.٨%)، في حين غابت مهارة التقويم تماماً، وجاءت مهارة الإبداع بنسبة (١٤.٢%). ويستنتج البحث وجود اختلال في التوازن بين مستويات التفكير العليا، ويوصي بإعادة بناء الأسئلة الامتحانية بما يحقق تمثيلاً متوازناً لمستويات تصنيف بلوم المنقح، ويسهم في تنمية مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ.

الكلمات المفتاحية: أسئلة الامتحانات العامة، اللغة العربية، الصف السادس الابتدائي، تصنيف بلوم المنقح، المستويات المعرفية العليا، تحليل المحتوى، التقويم التربوي.

Analysis and Evaluation of Iraq's National Primary Sixth-Grade Arabic Language Examination Questions in Light of the Revised Bloom's

Taxonomy for Higher-Order Cognitive Levels

Assistant Lecturer: Mohammad Abdulmalik Assi

General Directorate of Education in Maysan

Abstract

This study aimed to analyze and evaluate the questions of the Iraqi General Examination in Arabic Language for the sixth grade of primary school in light of the higher-order cognitive levels of the Revised Bloom's Taxonomy. It also sought to determine the extent to which the examination questions incorporated the skills of analysis, evaluation, and creation in the first-round examinations for the academic years 2023–2024, 2024–2025, and 2025–2026. The study adopted the descriptive analytical approach using content analysis. A specially designed content analysis checklist, based on the higher-order cognitive levels of the Revised Bloom's Taxonomy, was employed. Data were analyzed using frequencies, percentages, and Holsti's coefficient of reliability. The findings revealed that higher-order cognitive skills accounted for 57.1% of the examined questions. Analysis was the most frequently represented skill (42.8%), whereas evaluation was entirely absent, and creation accounted for only 14.2%. The study concluded that there is an imbalance in the distribution of higher-order cognitive skills and recommended redesigning examination questions to ensure a more balanced representation of the higher cognitive levels and to promote students' higher-order thinking skills

أولاً: مشكلة البحث:

تُعدُّ الامتحانات العامة من أهم أدوات التقويم التربوي التي تعتمد عليها الأنظمة التعليمية للحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية، والكشف عن مستوى نواتج التعلم التي اكتسبها المتعلمون في نهاية مرحلة دراسية معينة. ولا يقتصر دورها على قياس التحصيل الدراسي، بل يمتد إلى تقويم فاعلية المناهج الدراسية، وكفاءة طرائق التدريس، وملاءمة أساليب التقويم للأهداف التربوية؛ لذا تمثل جودة الأسئلة الامتحانية أساساً لتحقيق العدالة والموضوعية، وتوفير بيانات دقيقة تسهم في تطوير العملية التعليمية (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ٣٢-٣٥).

وشهد التقويم التربوي خلال العقود الأخيرة تحولاً من التركيز على قياس حفظ المعلومات واسترجاعها إلى الاهتمام بقياس قدرة المتعلم على توظيف المعرفة وتحليلها وتقويمها وإنتاجها، انسجاماً مع متطلبات القرن الحادي والعشرين. وفي هذا السياق، برز تصنيف بلوم المنقح الذي أعاد تنظيم المجال المعرفي في ستة مستويات هي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع، مع التأكيد على المستويات الثلاثة الأخيرة بوصفها تمثل مهارات التفكير المعرفي العليا التي ينبغي مراعاتها عند بناء الاختبارات التحصيلية. (Anderson & Krathwohl, 2001: 27-31).

وتشير الأدبيات التربوية إلى أن كثيراً من الاختبارات المدرسية ما تزال تركز على المستويات المعرفية الدنيا، ولا سيما التذكر والفهم، في مقابل ضعف تمثيل مستويات التحليل والتقويم والإبداع، الأمر الذي يحد من قدرة الامتحانات على قياس التفكير العميق، ويوجه عملية التعليم والتعلم نحو الحفظ والاستظهار أكثر من تفكير (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠: ٩١-٩٧؛ Anderson & Krathwohl, 2001: 67-84). وتكتسب هذه القضية أهمية خاصة في العراق؛ إذ تمثل الامتحانات العامة للصف السادس الابتدائي مرحلة تقويمية مفصلية يترتب عليها انتقال التلميذ إلى المرحلة المتوسطة، كما تعكس مستوى تحقيق أهداف المنهج الدراسي. وعلى الرغم من التطوير الذي شهدته المناهج، فإن مدى تضمين أسئلة الامتحانات العامة للمستويات المعرفية العليا ما يزال بحاجة إلى دراسة علمية تكشف درجة تمثيلها ومدى التوازن في توزيعها.

وانطلاقاً من ذلك، تتمثل مشكلة البحث الحالي في تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات العامة في مادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق؛ للكشف عن مدى تضمينها المستويات المعرفية العليا (التحليل، والتقويم، والإبداع) في ضوء تصنيف بلوم المنقح، بما يسهم في تطوير جودة بناء الأسئلة وتحسين قدرتها على قياس نواتج التعلم.

وتتحدد مشكلة البحث بالإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تضمين أسئلة الامتحانات العامة في مادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق للمستويات المعرفية العليا في ضوء تصنيف بلوم المنقح؟
ويتفرع عنه الأسئلة الآتية:

ما مستوى تمثيل مهارة التحليل في أسئلة الامتحانات العامة؟

ما مستوى تمثيل مهارة التقويم في أسئلة الامتحانات العامة؟

ما مستوى تمثيل مهارة الإبداع في أسئلة الامتحانات العامة؟

إلى أي مدى تحقق أسئلة الامتحانات العامة التوازن في قياس المستويات المعرفية العليا وفق تصنيف بلوم المنقح؟

ثانياً: أهمية البحث

تتبع أهمية البحث الحالي من أهمية التقويم التربوي بوصفه أحد المكونات الرئيسة للعملية التعليمية؛ إذ لا يقتصر دوره على قياس مقدار ما اكتسبه المتعلم من معارف ومهارات، بل يمتد إلى توفير تغذية راجعة تسهم في تطوير المناهج الدراسية، وتحسين طرائق التدريس، والارتقاء بجودة التعلم. وتُعد الامتحانات العامة من أكثر أدوات التقويم تأثيراً؛ لأنها تمثل معياراً للحكم على مستوى تحصيل المتعلمين، كما تؤثر بصورة مباشرة في تخطيط التدريس وتوجيه تعلم التلاميذ (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ٣٢-٣٥).

ومع تنامي الاهتمام بتنمية مهارات التفكير العليا، برزت الحاجة إلى تقويم جودة الأسئلة الامتحانية في ضوء تصنيف بلوم المنقح، لما يوفره من إطار علمي يساعد في الكشف عن مدى توازن مستويات

العمليات المعرفية، وقدرة الأسئلة على قياس التعلم العميق، وعدم الاقتصار على استرجاع المعلومات وحفظها (Anderson & Krathwohl, 2001: 95-99).

وترداد أهمية البحث الحالي لكونه يتناول الامتحانات العامة للصف السادس الابتدائي في العراق، وهي مرحلة مفصلية في السلم التعليمي؛ إذ تمثل نهاية التعليم الابتدائي، وتنعكس نتائجها على انتقال التلميذ إلى المرحلة المتوسطة. كما يسهم تحليل هذه الامتحانات وتقييمها في ضوء المستويات المعرفية العليا في تقديم مؤشرات علمية يمكن الاستفادة منها في تطوير بناء الأسئلة الامتحانية وتحسين جودة التقويم التربوي. وتتحدد أهمية البحث فيما يأتي:

تشخيص واقع تضمين المستويات المعرفية العليا في أسئلة الامتحانات العامة لمادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي.

بيان مدى اتساق الأسئلة الامتحانية مع تصنيف بلوم المنقح، ولا سيما مستويات التحليل، والتقويم، والإبداع.

تزويد اللجان المختصة بإعداد الامتحانات، ومؤلفي المناهج، والمشرفين التربويين بمؤشرات علمية تسهم في تطوير بناء الأسئلة الامتحانية.

إثراء الأدبيات التربوية العراقية بدراسة علمية تتناول تحليل وتقييم أسئلة الامتحانات العامة في ضوء تصنيف بلوم المنقح، وتهيئة أساس لدراسات لاحقة في هذا المجال
ثالثاً: أهداف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١- تحليل وتقييم أسئلة الامتحانات العامة في مادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق في ضوء تصنيف بلوم المنقح للمستويات المعرفية العليا.

٢- تحديد درجة تمثيل مستويات التحليل، والتقويم، والإبداع في أسئلة الامتحانات العامة.

٣- الكشف عن مدى التوازن في توزيع الأسئلة بين المستويات المعرفية العليا.

٤- تقديم مؤشرات علمية ومقترحات تسهم في تطوير بناء أسئلة الامتحانات العامة وتحسين جودتها.

رابعاً: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على تحليل وتقييم أسئلة الامتحانات العامة في مادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في ضوء تصنيف بلوم المنقح، مع التركيز على المستويات المعرفية العليا (التحليل، والتقويم، والإبداع).

الحدود المكانية: الامتحانات العامة الصادرة عن وزارة التربية في جمهورية العراق.

الحدود الزمانية: أسئلة الامتحانات العامة للدور الأول في مادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي للأعوام الدراسية (٢٠٢٣-٢٠٢٤، ٢٠٢٤-٢٠٢٥، ٢٠٢٥-٢٠٢٦).

تحديد المصطلحات:

أولاً: التحليل (Analysis): عرّف أندرسون وكراثول (Anderson & Krathwohl, 2001: 79) التحليل بأنه قدرة المتعلم على تجزئة المادة التعليمية إلى عناصرها الرئيسية، والكشف عن العلاقات القائمة بينها، وتمييز بنيتها التنظيمية بما يساعد على فهمها فهماً أعمق.

ويُعرف إجرائياً بأنه: قدرة السؤال الامتحاني على قياس مهارة التلميذ في تحليل النصوص أو المعلومات اللغوية، والكشف عن العلاقات بين أجزائها، وتصنيفها أو تفسيرها وفق مؤشرات تصنيف بلوم المنقح.

ثانياً: التقويم (Evaluation)

يرى أندرسون وكراثول (Anderson & Krathwohl, 2001: 83) أن التقويم يتمثل في إصدار أحكام تستند إلى معايير أو محكات محددة اعتماداً على الأدلة والشواهد المتوافرة.

ويُعرف إجرائياً بأنه: قدرة السؤال الامتحاني على قياس مهارة التلميذ في إصدار حكم مبرر على فكرة أو نص أو موقف لغوي بالاستناد إلى معايير محددة.

ثالثاً: الإبداع (Create)

عرّف أندرسون وكراثول (Anderson & Krathwohl, 2001: 84) الإبداع بأنه إنتاج شيء جديد من خلال إعادة تنظيم عناصر المعرفة أو توليد أفكار أو حلول مبتكرة.

ويُعرف إجرائيًا بأنه: قدرة السؤال الامتحاني على قياس مهارة التلميذ في إنتاج استجابات لغوية جديدة، أو تقديم أفكار أصيلة، أو صياغة حلول متعددة لموقف لغوي معين.

رابعاً: تصنيف بلوم المنقح: هو الإطار الذي طوره أندرسون وكراثول وزملاؤهما عام (٢٠٠١) لتحديث تصنيف بلوم للمجال المعرفي، ويتضمن ستة مستويات هي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع، ويُعد الإطار النظري الذي يستند إليه البحث الحالي في تحليل الأسئلة الامتحانية.

(Anderson & Krathwohl, 2001:27_30).

خامساً: أسئلة الامتحانات العامة: وتُعرف إجرائيًا بأنها جميع الأسئلة الواردة في الامتحانات العامة لمادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، الصادرة عن وزارة التربية في جمهورية العراق خلال مدة البحث، والخاضعة للتحليل والتقويم في ضوء المستويات المعرفية العليا لتصنيف بلوم المنقح الاطار النظري ودراسات سابقة

المبحث الاول: التقويم التربوي والامتحانات العامة

أولاً: مفهوم التقويم التربوي

يُعد التقويم التربوي أحد الركائز الأساسية للعملية التعليمية؛ إذ يهدف إلى الكشف عن مدى تحقق الأهداف التعليمية، والحكم على كفاءة عناصر العملية التعليمية، بما يسهم في تطويرها. ولم يعد التقويم يقتصر على قياس تحصيل الطلبة، بل أصبح عملية علمية مستمرة تبدأ بالتخطيط للتعليم، وترافق تنفيذه، وتنتهي بتوظيف نتائجها في تحسين التعلم وتطوير المناهج وطرائق التدريس، بما ينسجم مع متطلبات جودة التعليم (زيتون، ٢٠١٠: ٢١).

أن التقويم عملية منظمة تقوم على جمع البيانات المتعلقة بعناصر العملية التعليمية وتحليلها وتفسيرها وفق معايير محددة؛ لإصدار أحكام موضوعية تسهم في تحسين التعليم والتعلم، وتشمل المتعلم، والمنهج، والمعلم، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية. كما يؤكد مرعي والحيلة أن التقويم يمثل جزءاً أساساً من عملية التعليم والتعلم؛ لما يوفره من معلومات تساعد في اتخاذ القرارات التربوية وتحسين جودة التعليم (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ٣٢-٣٥).

وبناءً على ذلك، يُنظر إلى التقويم التربوي بوصفه عملية علمية شاملة تهدف إلى تحسين عناصر العملية التعليمية جميعها، وهو ما يستند إليه البحث الحالي في تقويم أسئلة الامتحانات العامة في ضوء المستويات المعرفية العليا لتصنيف بلوم المنقح.

ثانياً: مبادئ التقويم التربوي

يستند التقويم التربوي على مجموعة من المبادئ التي تضمن صدق نتائجه وفاعليته، ومن أبرزها: الشمول، والاستمرارية، والموضوعية، والصدق، والثبات، والتنوع، والارتباط بالأهداف التعليمية. ويقتضي مبدأ الشمول أن يتناول التقويم الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية، في حين تؤكد الاستمرارية ضرورة مرافقة التقويم للعملية التعليمية منذ بدايتها حتى نهايتها؛ لتوفير تغذية راجعة تسهم في تحسين التعلم (ملحم، ٢٠١٠: ٦٦).

كما تستلزم الموضوعية إصدار الأحكام وفق معايير واضحة بعيداً عن التحيز، بينما يشير الصدق إلى قدرة أداة التقويم على قياس ما أعدت لقياسه، ويعني الثبات اتساق النتائج عند إعادة تطبيقها في ظروف متماثلة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ٨٧).

وتؤكد الأدبيات التربوية كذلك أهمية تنوع أدوات التقويم؛ لقياس نواتج التعلم بصورة أكثر شمولاً ودقة.

ثالثاً: أهداف التقويم التربوي:

يسعى التقويم التربوي إلى تشخيص، مستوى تعلم الطلبة، والكشف عن جوانب القوة والضعف في أدائهم؛ بما يساعد في إعداد البرامج العلاجية والإثرائية المناسبة (ملحم، ٢٠١٠: ٥١-٥٤).

كما يهدف إلى قياس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتقديم تغذية راجعة تسهم في تحسين التعليم والتعلم، و تطوير المناهج الدراسية والبرامج التعليمية (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ٩٥؛ الحيلة، ٢٠١٢: ٥٦).

ويمثل التقويم أيضاً أساساً لاتخاذ القرارات التربوية المتعلقة بالنجاح والرسوب، والانتقال بين المراحل الدراسية، وتطوير البرامج التعليمية، وتوجيه العملية التعليمية نحو تنمية مهارات التفكير العليا، وعدم الاقتصاد على قياس الحفظ والاستظهار (زيتون، ٢٠١٠: ١٢٤-١٣٢).

رابعاً: الامتحانات العامة: تُعد الامتحانات العامة من أهم أدوات التقويم التربوي؛ لما تؤديه من دور في قياس نواتج التعلم، والحكم على مدى تحقق الأهداف التعليمية في نهاية مرحلة دراسية معينة، فضلاً عن اعتماد نتائجها في اتخاذ قرارات تربوية تتعلق بانتقال الطلبة بين المراحل الدراسية وتقويم كفاءة المناهج وطرائق التدريس (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ٤٠).

وترتبط جودة الامتحانات العامة ارتباطاً وثيقاً بجودة أسئلتها؛ إذ ينبغي أن تتسم بالصدق، والثبات، والشمول، والتوازن في تمثيل الأهداف التعليمية ومستوياتها المعرفية، بما يضمن قياساً موضوعياً لقدرات المتعلمين، ولا سيما مهارات التفكير العليا (زيتون، ٢٠١٠: ٨٣-٨٩).

وتتبع أهمية الامتحانات العامة في البحث الحالي من كونها تمثل أداة الدراسة، إذ يهدف إلى تحليل أسئلتها وتقويمها في ضوء المستويات المعرفية العليا لتصنيف بلوم المنقح؛ للكشف عن مدى تمثيلها لمهارات التحليل، والتقويم، والإبداع، بما يسهم في تطوير بناء الأسئلة الامتحانية وتحسين جودة التقويم التربوي.

خامساً: خصائص الأسئلة الامتحانية الجيدة

تستند جودة الأسئلة الامتحانية إلى مجموعة من الخصائص العلمية التي تضمن قياس نواتج التعلم بدقة وموضوعية، ومن أهمها:

الصدق: أن يقيس السؤال الهدف التعليمي الذي أعد لقياسه دون أن يتأثر بعوامل أخرى لا ترتبط بالأداء الحقيقي للمتعلم (زيتون، ٢٠١٠: ٨٦).

الثبات: أن يحقق السؤال نتائج متقاربة عند إعادة تطبيقه في ظروف متماثلة، بما يعكس دقة أداة القياس وموضوعيتها (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ٨٧).

الشمول: أن تغطي الأسئلة موضوعات المنهج وأهدافه بصورة متوازنة، بما يحقق تمثيلاً مناسباً للمحتوى الدراسي (ملحم، ٢٠١٠: ٦٢).

الوضوح: أن تصاغ الأسئلة بلغة دقيقة ومباشرة، خالية من الغموض والتعقيد، بما يضمن فهم جميع الطلبة للمطلوب على نحو واحد (ملحم، ٢٠١٠: ٦٤).

التمييز: أن تكون الأسئلة قادرة على التمييز بين مستويات الطلبة المختلفة، وألا تتسم بالسهولة أو الصعوبة المفرطة (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ٢٢٦).

التوازن: أن تتوزع الأسئلة على المستويات المعرفية بما ينسجم مع أهداف المنهج، وألا تقتصر على قياس مهارات التذكر والاستظهار (زيتون، ٢٠١٠: ٨٩).

وتُعد هذه الخصائص معايير أساسية للحكم على جودة الأسئلة الامتحانية، ومدى قدرتها على قياس نواتج التعلم بصورة عادلة وموضوعية، وهو ما يجعلها أساساً في تحليل أسئلة الدراسة الحالية.

سادساً: معايير بناء الأسئلة الامتحانية

يُعد بناء الأسئلة الامتحانية عملية علمية تستند إلى أسس تربوية وفنية تضمن تحقيق أهداف التقويم وقياس نواتج التعلم بدقة. ولا ترتبط جودة الامتحان بعدد أسئلته أو نوعها، وإنما بمدى التزامها بالأهداف التعليمية، وتمثيلها للمحتوى الدراسي، ومراعاتها مستويات التفكير المختلفة (الحيلة، ٢٠١٢: ١٠٩).

وتتمثل أبرز معايير بناء الأسئلة الامتحانية فيما يأتي:

الارتباط بالأهداف التعليمية: أن يقيس كل سؤال هدفاً تعليمياً محدداً يعكس نواتج التعلم المستهدفة. شمول المحتوى الدراسي: أن تتوزع الأسئلة على موضوعات المنهج بصورة متوازنة، بما يضمن تمثيل مفرداته الرئيسية (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ٢٣١).

مراعاة المستويات المعرفية: أن تشمل الأسئلة مستويات التفكير المختلفة، ولا سيما وفق تصنيف بلوم المنقح، لتحقيق التوازن بين المستويات الدنيا والعليا.

وضوح الصياغة والتعليمات: أن تكون ألفاظ السؤال وتعليماته دقيقة وواضحة، بما يمنع الغموض وسوء الفهم (زيتون، ٢٠١٠: ٩٢).

مراعاة الفروق الفردية والزمن: أن تتنوع مستويات صعوبة الأسئلة بما يكشف الفروق بين الطلبة، وأن يتناسب عددها وطبيعتها مع الزمن المخصص للإجابة (الحيلة، ٢٠١٢: ١١٣).

وتسهم مراعاة هذه المعايير في إعداد اختبارات أكثر صدقاً وموضوعية، وقادرة على قياس نواتج التعلم بمختلف مستوياتها، وهو ما يجعلها أساساً في تقويم أسئلة الامتحانات العامة في الدراسة الحالية.

سابعًا: جودة الأسئلة الامتحانية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة اتجهت الأدبيات التربوية الحديثة إلى اعتبار جودة الأسئلة الامتحانية معيارًا أساسيًا لفاعلية التقويم؛ إذ لم يعد الهدف منها قياس استرجاع المعلومات فحسب، وإنما تقويم قدرة المتعلم على توظيف المعرفة، وتحليلها، وتقويمها، وإنتاج حلول وأفكار جديدة، بما ينسجم مع أهداف التربية الحديثة ومتطلبات تنمية التفكير (زيتون، ٢٠١٠: ٩٧)

ويرى مرعي والحيلة أن جودة السؤال الامتحاني تقاس بمدى ارتباطه بالأهداف التعليمية، وتمثيله للمحتوى الدراسي، وشموله للمستويات المعرفية المختلفة، فضلاً عن وضوح صياغته وموضوعية تصحيحه (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ٢٤٥).

كما يؤكد الحيلة أن إعداد الأسئلة وفق الأسس العلمية يسهم في تحقيق العدالة بين الطلبة، ويزود المؤسسات التعليمية ببيانات دقيقة تساعد في تطوير المناهج وتحسين طرائق التدريس، مما يجعل جودة الأسئلة الامتحانية مؤشراً مهماً على جودة النظام التعليمي (الحيلة، ٢٠١٢: ١١٨).

وبناءً على ذلك، فإن تقويم جودة الأسئلة الامتحانية لا يقتصر على الجوانب الشكلية، بل يشمل قدرتها على قياس نواتج التعلم، ولا سيما المستويات المعرفية العليا، وهو ما يمثل الأساس الذي تنطلق منه الدراسة الحالية في تحليل أسئلة الامتحانات العامة.

ثامناً: علاقة التقويم التربوي بتحليل أسئلة الامتحانات العامة

يُعد تحليل الأسئلة الامتحانية أحد التطبيقات الرئيسة للتقويم التربوي؛ إذ يهدف إلى تقويم مدى توافق الأسئلة مع الأهداف التعليمية، وتمثيلها للمحتوى الدراسي، وقدرتها على قياس المستويات المعرفية المختلفة، بما يوفر مؤشرات علمية للحكم على جودة الامتحانات وتشخيص جوانب القوة والقصور فيها (طعيمة، ٢٠٠٤: ١١٨-١٢١).

وتؤكد الأدبيات التربوية أن تحليل الأسئلة في ضوء تصنيف بلوم المنقح يسهم في الكشف عن مدى اهتمام الامتحانات بقياس مهارات التفكير العليا، وتحقيق التوازن بين المستويات المعرفية، الأمر الذي يساعد في تطوير أدوات التقويم وتحسين بناء الأسئلة الامتحانية (زيتون، ٢٠١٠: ١٠٢).

وتكتسب هذه العملية أهمية خاصة في الامتحانات العامة؛ لأنها تؤثر في توجيه التدريس والتعلم، إذ يميل المعلمون إلى التركيز على المهارات التي تقيسها الامتحانات، مما يجعل تحليلها وتقويمها خطوة أساسية في تطوير العملية التعليمية (مرعي والحيلة، ٢٠٠٩: ٣٢-٣٥).

وانطلاقاً من ذلك، يتجه البحث الحالي إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات العامة في مادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق، في ضوء المستويات المعرفية العليا لتصنيف بلوم المنقح، للكشف عن مدى تمثيلها لهذه المستويات، وتقديم مؤشرات علمية تسهم في تطوير بناء الأسئلة الامتحانية.

المبحث الثاني: تصنيف بلوم المنقح للمستويات المعرفية والتطبيقية في بناء الاسئلة الامتحانية:

أولاً: مفهوم تصنيف بلوم المنقح

يُعد تصنيف بلوم المنقح (Revised Bloom's Taxonomy) من أبرز التصنيفات التربوية الحديثة التي أسهمت في تطوير المناهج وطرائق التدريس والقياس والتقويم، إذ يوفر إطاراً علمياً لتنظيم الأهداف التعليمية وفق مستويات معرفية متدرجة تعكس العمليات العقلية التي يمارسها المتعلم، مما يجعله أساساً في بناء المناهج الدراسية والاختبارات وتحليلها (Anderson & Krathwohl, 2001: 27).

ويختلف التصنيف المنقح عن التصنيف الأصلي في اعتماده الأفعال بدلاً من الأسماء للتعبير عن نواتج التعلم، مع إعادة تنظيم المستويات المعرفية بما يجعل الإبداع أعلى مستويات المجال المعرفي، فضلاً عن تركيزه على تنمية مهارات التحليل والتقويم والإبداع، انسجاماً مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد تنمية التفكير الناقد والإبداعي، وعدم الاقتصار على الحفظ والاسترجاع (Anderson & Krathwohl, 2001: 28-30).

ويشير زيتون إلى أن التصنيف المنقح يمثل تطويراً نوعياً في بناء الأهداف التعليمية؛ لما يتسم به من مرونة في تنظيم المعرفة والعمليات العقلية، الأمر الذي زاد من فاعليته في إعداد المناهج والاختبارات التحصيلية (زيتون، ٢٠١٠: ١١٩).

كما يؤكد الحيلة أنه يوفر أساساً علمياً لبناء أدوات تقويم متنوعة تقيس مستويات معرفية مختلفة، وتحقق التوازن بين مهارات التفكير الدنيا والعليا (الحيلة، ٢٠١٢: ١٢٧).

وانطلاقاً من ذلك، يعتمد البحث الحالي تصنيف بلوم المنقح إطاراً نظرياً لتحليل أسئلة الامتحانات العامة في مادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي، للكشف عن مدى تضمينها المستويات المعرفية العليا، ومدى توافرها مع الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم التربوي.

ثانياً: نشأة تصنيف بلوم المنقح وتطوره : يرجع أصل تصنيف الأهداف التعليمية في المجال المعرفي إلى الجهود التي قادها بنيامين بلوم وزملاؤه، إذ صدر التصنيف الأصلي عام (١٩٥٦) بهدف توفير إطار لصياغة الأهداف التعليمية، وتنظيم مستويات التعلم، وبناء الاختبارات التحصيلية وفق تدرج هرمي يبدأ بالعمليات العقلية البسيطة وينتهي بالعمليات الأكثر تعقيداً (Bloom et al., 1956: 18).

ومع التطور الذي شهدته نظريات التعلم والقياس التربوي، برزت الحاجة إلى تطوير التصنيف بما ينسجم مع الاتجاهات الحديثة التي تؤكد التعلم النشط وتنمية التفكير ونواتج التعلم. لذلك أصدر أندرسون وكراثول وزملاؤهما عام (٢٠٠١) النسخة المنقحة من التصنيف، بعد مراجعة علمية شاملة، فأصبحت مستويات المجال المعرفي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتقويم، والإبداع، مع اعتماد الأفعال ، وتقديم الإبداع بوصفه أعلى مستويات التفكير المعرفي (Anderson & Krathwohl, 2001: 29-30).

ثالثاً: المستويات المعرفية العليا في تصنيف بلوم المنقح : يقسم التصنيف المنقح العمليات المعرفية ست مستويات، وتمثل التحليل، والتقويم، والإبداع المستويات المعرفية العليا؛ لأنها تتطلب ممارسة عمليات عقلية مركبة تتجاوز استرجاع المعرفة إلى تحليلها، وإصدار الأحكام بشأنها، وإنتاج أفكار أو حلول جديدة (Anderson & Krathwohl, 2001: 67).

وتؤكد الأدبيات التربوية أهمية هذه المستويات؛ لارتباطها بتنمية التفكير الناقد والإبداعي، وإعداد المتعلمين لمواجهة المشكلات، مما جعلها أساساً في بناء المناهج والاختبارات الحديثة (زيتون، ٢٠١٠: ١٢٤؛ أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠: ٩١).

١- مستوى التحليل (Analyze) هو قدرة المتعلم على تفكيك المادة التعليمية إلى عناصرها، وتمييز العلاقات بينها، و الأفكار الرئيسة من الثانوية، واستنتاج الأنماط التي يقوم عليها المحتوى (Anderson & Krathwohl, 2001: 79).

وفي اللغة العربية يظهر هذا المستوى في تحليل النصوص، واستنباط الأفكار والعلاقات والدلالات اللغوية، مما يجعل أسئلته مؤشراً مهماً على جودة الامتحانات العامة (زيتون، ٢٠١٠: ١٢٤).

٢- مستوى التقويم (Evaluate) ويقصد به إصدار أحكام تستند إلى معايير محددة، من خلال تحليل الأدلة والموازنة بين البدائل وتبرير الأحكام، وهو مستوى يعكس ممارسة التفكير الناقد (Anderson & Krathwohl, 2001: 83).

٣- مستوى الإبداع (Create) يمثل أعلى مستويات المجال المعرفي، ويعني قدرة المتعلم على إنتاج أفكار أو حلول أو أعمال جديدة من خلال إعادة تنظيم المعرفة وتوظيفها بصورة مبتكرة (Anderson & Krathwohl, 2001: 84).

وفي مادة اللغة العربية يتجسد في كتابة النصوص، وإعادة الصياغة، واقتراح العناوين، وإنتاج تعبيرات لغوية أصيلة، بما يسهم في تنمية الإبداع اللغوي وإبراز الفروق الفردية بين المتعلمين (أبو جادو ونوفل، ٢٠١٠: ٩٧؛ زيتون، ٢٠١٠: ١٢٨).

ويتضح أن هذه المستويات تمثل الأساس في بناء الأسئلة الامتحانية الحديثة؛ لأنها تقيس توظيف المعرفة وتحليلها وتقويمها وإنتاجها، وهو ما يجعلها الإطار الذي تستند إليه الدراسة الحالية في تحليل أسئلة الامتحانات العامة.

رابعاً: أهمية تصنيف بلوم المنقح في بناء وتحليل الأسئلة الامتحانية يحظى تصنيف بلوم المنقح بمكانة بارزة في القياس والتقويم التربوي؛ لأنه يمثل إطاراً علمياً لبناء الاختبارات وتحليلها، ويساعد في صياغة أسئلة تقيس مستويات معرفية متنوعة، وتحقق الاتساق بين الأهداف التعليمية والمحتوى الدراسي وأدوات التقويم، بما يسهم في بناء اختبارات أكثر صدقاً وشمولاً، ولا سيما في قياس المستويات المعرفية العليا (Anderson & Krathwohl, 2001: 95-99).

ويشير زيتون إلى أن التصنيف يساعد في تحقيق التوازن بين مستويات التفكير المختلفة، ويحد من هيمنة أسئلة التذكر والاسترجاع، في حين يؤكد الحيلة أن الإفادة منه في إعداد جدول المواصفات وصياغة الأسئلة تسهم في رفع جودة الاختبارات وتعزيز موضوعية التقويم وعدالته (زيتون، ٢٠١٠: ١٣٢). وفي تعليم اللغة العربية تزداد أهمية هذا التصنيف؛ لأن أهداف المادة تتجاوز اكتساب المعلومات إلى تنمية مهارات الفهم والتحليل والنقد والتعبير والإبداع، مما يجعل بناء الأسئلة في ضوءه أكثر قدرة على تقويم نواتج التعلم الحقيقية، وتشجيع الممارسات التعليمية التي تنمي التفكير اللغوي بدلاً من الاقتصار على الحفظ والاستظهار (زيتون، ٢٠١٠: ١٣٣).

وبناءً على ذلك، يُعد تصنيف بلوم المنقح مرجعاً علمياً مناسباً لتحليل أسئلة الامتحانات العامة، والكشف عن مدى توافقها مع الاتجاهات الحديثة في القياس والتقويم، وهو ما تستند إليه الدراسة الحالية في تحليل أسئلة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي.

خامساً: علاقة تصنيف بلوم المنقح بالدراسة الحالية

يتخذ البحث الحالي من تصنيف بلوم المنقح إطاراً نظرياً ومنهجياً لتحليل أسئلة الامتحانات العامة في مادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق؛ لما يتميز به من دقة في تصنيف العمليات المعرفية، وقدرته على تحديد المستوى المعرفي الذي يقيسه كل سؤال.

ويركز البحث على تحليل أسئلة الدور الأول للأعوام (٢٠٢٣-٢٠٢٤، ٢٠٢٤-٢٠٢٥، ٢٠٢٥-٢٠٢٦)، للكشف عن مدى تمثيل المستويات المعرفية العليا، وهي: التحليل، والتقويم، والإبداع، ودرجة التوازن في توزيعها داخل الأسئلة الامتحانية، بما يسهم في تشخيص جوانب القوة والقصور في بنائها. وتتسجم هذه الدراسة مع الاتجاهات التربوية الحديثة التي تؤكد أن جودة الامتحانات تقاس بقدرتها على قياس نواتج التعلم وتنمية مهارات التفكير العليا، وليس بمجرد قياس الحفظ والاسترجاع؛ لذلك يُعد تصنيف بلوم المنقح الأداة الأنسب لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، وتقديم مؤشرات علمية يمكن الإفادة منها في تطوير بناء الامتحانات العامة.

المبحث الثالث : الدراسات السابقة:

أولاً: دراسة المشهداني (٢٠٢١) أجرى المشهداني، وسام توفيق لطيف (٢٠٢١)، دراسة بعنوان "تحليل محتوى أسئلة الامتحان النهائي للصف السادس الأدبي في العراق على وفق مستويات أهداف المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم"، هدفت إلى تحليل أسئلة الامتحان النهائي، والكشف عن مدى تمثيلها لمستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، مستخدماً بطاقة تحليل أعدت في ضوء مستويات المجال المعرفي، بعد التحقق من صدقها وثباتها.

وأظهرت النتائج تركّز الأسئلة في مستويات التذكر والفهم والتطبيق، مقابل ضعف تمثيل مستويات التحليل والتقويم والإبداع، مما يشير إلى عدم التوازن في توزيع الأسئلة. وأوصت الدراسة بإعادة النظر في بناء الاختبارات النهائية، وتحقيق توازن أفضل بين مستويات المجال المعرفي، مع زيادة الاهتمام بالأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا.

ثانياً: دراسة موسى (٢٠٢٢) أجرت موسى، انتصار عودة (٢٠٢٢)، دراسة بعنوان "دراسة تحليلية لأسئلة كتاب اللغة العربية للصف الثاني المتوسط في ضوء الأهداف والمحتوى"، هدفت إلى تحليل أسئلة كتاب اللغة العربية، والكشف عن مدى توافقها مع الأهداف التعليمية والمحتوى، ودرجة تمثيلها للمستويات المعرفية المختلفة.

اعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، مستخدمة أداة تحليل بُنيت في ضوء الأهداف التعليمية ومستويات المجال المعرفي، بعد التحقق من صدقها وثباتها.

وأظهرت النتائج تركّز معظم الأسئلة في المستويات المعرفية الدنيا، ولا سيما التذكر والفهم، مقابل ضعف تمثيل الأسئلة التي تقيس مهارات التفكير العليا، فضلاً عن عدم شمول الأسئلة لجميع موضوعات المحتوى الدراسي. وأوصت الدراسة بالإفادة من التصنيفات التربوية الحديثة عند بناء الأسئلة، وتحقيق توازن أكبر بين المستويات المعرفية بما يسهم في تنمية التفكير لدى المتعلمين.

ثالثاً: دراسة سعيد (٢٠٢٢)

أجرى سعيد، عبد القادر عطا (٢٠٢٢)، دراسة بعنوان "تحليل أسئلة الامتحانات العامة لمادة النحو للصف السادس الإعدادي للثانويات الإسلامية وفق مستويات المجال المعرفي لتصنيف بلوم"، هدفت إلى تحليل أسئلة الامتحانات العامة لمادة النحو، والكشف عن مدى تمثيلها لمستويات المجال المعرفي في تصنيف بلوم، ومدى توافقها مع الأهداف التعليمية.

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، مستخدماً بطاقة تحليل أعدت في ضوء مستويات المجال المعرفي، بعد التحقق من صدقها وثباتها. وأظهرت النتائج تركيز الأسئلة في مستويي التذكر والفهم، مقابل ضعف تمثيل مستويي التحليل والتقييم، مما يشير إلى الحاجة إلى إعادة بناء الأسئلة بما يحقق التوازن بين مستويات التفكير. وأوصت الدراسة بالاهتمام بقياس مهارات التفكير العليا، ومراجعة بناء الامتحانات العامة بما ينسجم مع الأهداف التعليمية، وإجراء دراسات تحليلية مماثلة في فروع اللغة العربية المختلفة. التعقيب على الدراسات السابقة:

يتضح من الدراسات السابقة أنها اتفقت على أهمية تحليل الأسئلة الامتحانية للكشف عن مدى توافقها مع الأهداف التعليمية ومستويات التفكير، واعتمدت جميعها المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى، مع الاستفادة من تصنيف بلوم في تصنيف المستويات المعرفية. وتتشابه الدراسة الحالية مع تلك الدراسات في اهتمامها بتحليل الأسئلة الامتحانية، واعتماد تحليل المحتوى أداة للدراسة، إلا أنها تختلف عنها في موضوعها ومجالها؛ إذ تتناول أسئلة الامتحانات العامة لمادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق، وتعتمد تصنيف بلوم المنقح، مع التركيز على المستويات المعرفية العليا (التحليل، والتقييم، والإبداع)، خلال الأعوام الدراسية (٢٠٢٣-٢٠٢٤، ٢٠٢٤-٢٠٢٥، ٢٠٢٥-٢٠٢٦).

وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اختيار المنهج المناسب، وبناء أداة التحليل، وتحديد فئاتها، والاستفادة من إجراءات التحقق من الصدق والثبات، فضلاً عن الاستفادة من نتائجها في تفسير نتائج البحث الحالي ومناقشتها. منهجية البحث وإجراءاته أولاً: منهج البحث

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى؛ لملاءمته طبيعة الدراسة التي تهدف إلى تقويم أسئلة الامتحانات العامة للصف السادس الابتدائي في مادة اللغة العربية في العراق، في ضوء تصنيف بلوم المنقح للمستويات المعرفية العليا، إذ يتيح هذا المنهج تحليل الأسئلة وتصنيفها وفق فئات علمية محددة، ثم تفسير النتائج في ضوء أهداف الدراسة. (ملحم، ٢٠١٠ : ٨٤)

ثانياً: مجتمع البحث وعينته

تكون مجتمع البحث وعينته من جميع أسئلة الامتحانات العامة لمادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في جمهورية العراق (الدور الأول) للأعوام الدراسية (٢٠٢٣-٢٠٢٤، ٢٠٢٤-٢٠٢٥، ٢٠٢٥-٢٠٢٦)، والبالغ عددها (١٥) سؤالاً رئيساً، توزعت على (٤٢) فرعاً بواقع (١٢، ١٥، ١٥) فرعاً، وشملت موضوعات قواعد اللغة العربية، والمحفوظات، والإنشاء والتعبير.

ثالثاً: أداة البحث : اعتمد الباحث بطاقة تحليل المحتوى أداة لجمع البيانات؛ لانسجامها مع أهداف الدراسة، وقد أعدت في ضوء الأدبيات التربوية والدراسات السابقة وتصنيف بلوم المنقح، بما يتيح تصنيف الأسئلة وفق المستويات المعرفية العليا، ثم استخراج التكرارات والنسب المئوية اللازمة لتحليل النتائج وتفسيرها (عبيدات وآخرون، ٢٠١٤ : ٢١٩).

رابعاً: تحليل المحتوى : اعتمد الباحث تحليل المحتوى؛ لكونه الأسلوب الأنسب لتحليل الوثائق والاختبارات بصورة منظمة وموضوعية. وتم تحليل جميع أسئلة الامتحانات العامة للأعوام المشمولة بالدراسة، واعتماد السؤال وحدةً للتحليل، والتكرار وحدةً للعد، مع تصنيف الأسئلة في ضوء المستويات المعرفية العليا (التحليل، والتقييم، والإبداع)، واستخراج التكرارات والنسب المئوية، في حين استُبعدت المستويات الدنيا؛ لعدم ارتباطها بأهداف الدراسة. كما استند التصنيف إلى تعريفات إجرائية موحدة لضمان الموضوعية والاتساق. (طعيمة، ٢٠٠٤ : ١١٨)

خامساً: صدق أداة البحث

عُرِضَتْ بطاقة تحليل المحتوى على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، والقياس والتقويم، واللغة العربية؛ للتحقق من ملائمة فئاتها وتعريفاتها الإجرائية، وأُجريت التعديلات اللازمة في ضوء آرائهم حتى أصبحت صالحة للتطبيق. (ملح، ٢٠١٠: ٣٠٥).

سادساً: ثبات أداة البحث

تحقق الباحث من ثبات الأداة بإعادة تحليل عينة من الأسئلة بعد مدة زمنية مناسبة، ثم احتساب معامل الاتفاق باستخدام معادلة هولستي (Holsti)، وقد أظهرت النتائج معامل ثبات مرتفعاً يدل على إمكانية الاعتماد على الأداة في تحقيق أهداف الدراسة. (عبيدات وآخرون، ٢٠١٤: ٢٤٦).

سابعاً: الوسائل الإحصائية: اعتمد الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

التكرارات، النسب المئوية، معادلة هولستي (Holsti)؛ للتحقق من ثبات تحليل المحتوى.

عرض وتفسير النتائج

أولاً: الإجابة عن السؤال الرئيس في البحث: ما مدى تضمين أسئلة الامتحانات العامة في مادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق للمستويات المعرفية العليا في ضوء تصنيف بلوم المنقح؟ عند

ملاحظة الجدول (١)

جدول (١) تضمين المهارات العليا لتصنيف بلوم

المستويات بلوم العليا	تكرارات سنة ٢٠٢٤/٢٠٢٣	تكرارات سنة ٢٠٢٥/٢٠٢٤	تكرارات سنة ٢٠٢٦/٢٠٢٥	المجموع المهارة لثلاث سنوات
مستوى التحليل	٥	٥	٨	١٨
النسبة المئوية من الاسئلة	٤١.٦%	٣٣.٣%	٥٣.٣%	٤٢.٨%
مستوى التقويم	٥	٥	٥	١٥
النسبة المئوية من الاسئلة	٤١.٦%	٣٣.٣%	٥٣.٣%	٤٢.٨%
مستوى الابداع	٢	٢	٢	٦
النسبة المئوية من الاسئلة	١٦.٦%	١٣.٣%	١٣.٣%	١٤.٢%
المجموع	٧	٧	١٠	٢٤
النسبة المئوية من الاسئلة	٥٨.٣%	٤٦.٦%	٦٦.٦%	٥٧.١%

بالنظر الى الجدول (١) نلاحظ تضمين أسئلة الامتحانات العامة في مادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق للمستويات المعرفية العليا في ضوء تصنيف بلوم المنقح كالاتي وفق لكل عام دراسي ولمجموع السنوات الثلاث:

كان ب(٧) تكرارات ونسبة ٥٨.٣% للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٣ و كان ب(٧) تكرارات ونسبة ٤٦.٦% للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٤ و كان ب(١٠) تكرارات ونسبة ٦٦.٦% للعام الدراسي ٢٠٢٦/٢٠٢٥ و كان ب(٢٤) تكرارات ونسبة ٥٧.١% لمجموع السنوات الثلاث

ثانياً: الإجابة عن سؤال البحث الفرعي الاول:

ما مستوى تمثيل مهارة التحليل في أسئلة الامتحانات العامة؟ عند ملاحظة الجدول (٢) الخاص بمهارة التحليل

جدول (٢) مهارة التحليل

المستويات بلوم العليا	تكرارات سنة ٢٠٢٤/٢٠٢٣	تكرارات سنة ٢٠٢٥/٢٠٢٤	تكرارات سنة ٢٠٢٦/٢٠٢٥	المجموع المهارة لثلاث سنوات
مستوى التحليل	٥	٥	٨	١٨
النسبة المئوية من الاسئلة	٤١.٦%	٣٣.٣%	٥٣.٣%	٤٢.٨%

بالنظر الى الجدول (٢) الخاص بمهارة التحليل نلاحظ الاتي
كان ب(٥) تكرارات ونسبة ٤١.٦% للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٣ و كان ب(٥) تكرارات ونسبة ٣٣.٣% للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٤ و كان ب(٨) تكرارات ونسبة ٥٣.٣% للعام الدراسي ٢٠٢٦/٢٠٢٥ و كان ب(١٨) تكرارا ونسبة ٤٢.٨% لمجموع السنوات الثلاث.

ثالثا: الاجابة عن سؤال البحث الفرعي الثاني الخاص بمهارة التقويم:
ما مستوى تمثيل مهارة التقويم في أسئلة الامتحانات العامة؟ عند ملاحظة الجدول (٣)

جدول (٣) الخاص بمهارة التقويم

المستويات بلوم العليا	تكرارات سنة ٢٠٢٤/٢٠٢٣	تكرارات سنة ٢٠٢٥/٢٠٢٤	تكرارات سنة ٢٠٢٦/٢٠٢٥	المجموع المهارة لثلاث سنوات
مستوى التقويم	صفر	صفر	صفر	صفر
النسبة المئوية من الاسئلة	٠%	٠%	٠%	٠%

بالنظر الى الجدول (٣) الخاص بمهارة التقويم نلاحظ الاتي ان هذه المهارة لم تضمن او تمثل في اي عام من الاعوام الثلاث وبالتالي كان تمثيلها صفرا

رابعا: الاجابة عن سؤال البحث الفرعي الثالث الخاص بمهارة الابداع :
ما مستوى تمثيل مهارة الابداع في أسئلة الامتحانات العامة؟ عند ملاحظة الجدول (٤)

جدول (٤) الخاص بمهارة الابداع

المستويات بلوم العليا	تكرارات سنة ٢٠٢٤/٢٠٢٣	تكرارات سنة ٢٠٢٥/٢٠٢٤	تكرارات سنة ٢٠٢٦/٢٠٢٥	المجموع المهارة لثلاث سنوات
مستوى الابداع	٢	٢	٢	٦
النسبة المئوية من الاسئلة	١٦.٦%	١٣.٣%	١٣.٣%	١٤.٢%

كان ب(٢) تكرارات ونسبة ١٦.٦% للعام الدراسي ٢٠٢٤/٢٠٢٣ و كان ب(٢) تكرارات ونسبة ١٣.٣% للعام الدراسي ٢٠٢٥/٢٠٢٤ و كان ب(٢) تكرارات ونسبة ١٣.٣% للعام الدراسي ٢٠٢٦/٢٠٢٥ و كان ب(٦) تكرارا ونسبة ١٤.٢% لمجموع السنوات الثلاث.

الاستنتاجات

في ضوء نتائج تحليل أسئلة الامتحانات العامة لمادة اللغة العربية للصف السادس الابتدائي في العراق في ضوء تصنيف بلوم المنقح، توصل البحث إلى الاستنتاجات الآتية:

١- أظهرت نتائج البحث أن أسئلة الامتحانات العامة تضمنت المستويات المعرفية العليا في تصنيف بلوم المنقح بنسبة بلغت (٥٧.١%) خلال سنوات الدراسة الثلاث، مما يدل على وجود توجه نسبي نحو قياس مهارات التفكير العليا، إلا أن هذا التضمين لم يتحقق بصورة متوازنة بين مستوياتها المختلفة.

٢. تبين أن مستوى (التحليل) كان أكثر مستويات التفكير العليا تمثيلاً في أسئلة الامتحانات العامة، إذ بلغ مجموع تكراراته (١٨) بنسبة (٤٢.٨%)، مما يدل على اعتماد واضعي الأسئلة بدرجة أكبر على الأسئلة التي تتطلب تحليل المعلومات والعلاقات بين عناصرها مقارنة ببقية المستويات العليا.

٣. أظهرت النتائج وجود تذبذب في تمثيل مهارة التحليل بين الأعوام الدراسية الثلاثة، إذ انخفضت نسبتها في العام الدراسي (٢٠٢٥/٢٠٢٤) ثم ارتفعت بصورة ملحوظة في العام الدراسي (٢٠٢٦/٢٠٢٥)، الأمر الذي يعكس عدم وجود سياسة ثابتة أو معايير موحدة في توزيع المستويات المعرفية العليا عند إعداد الامتحانات العامة.

٤. كشفت النتائج عن غياب تام لمهارة (التقويم) في جميع أسئلة الامتحانات العامة خلال الأعوام الثلاثة، إذ بلغت نسبة تمثيلها (٠%)، وهو ما يشير إلى أن الامتحانات لم تتضمن أسئلة تستثير قدرة التلاميذ على إصدار الأحكام أو النقد أو المفاضلة أو تبرير الآراء استناداً إلى معايير محددة.

٥. بينت النتائج أن مهارة (الإبداع) كانت ممثلة بدرجة محدودة وثابتة نسبياً، إذ بلغ مجموع تكراراتها (٦) بنسبة (١٤.٢%)، مما يدل على أن الفرص المتاحة للتلاميذ لإظهار التفكير الإبداعي أو إنتاج استجابات جديدة ومبتكرة ما تزال محدودة.

٦. تشير النتائج إلى وجود اختلال واضح في التوازن بين مستويات التفكير العليا، إذ تركزت معظم الأسئلة في مستوى التحليل، مع ضعف تمثيل الإبداع وانعدام تمثيل التقويم، وهو ما يقلل من شمولية قياس المهارات العقلية العليا التي أكد عليها تصنيف بلوم المنقح.

٧. أظهرت النتائج أن نسبة تضمين المستويات المعرفية العليا ارتفعت في العام الدراسي (٢٠٢٦/٢٠٢٥) مقارنة بالعامين السابقين، إذ بلغت (٦٦.٦%)، وهو ما قد يعكس توجهاً نحو زيادة الاهتمام بقياس التفكير العالي، إلا أن هذا التحسن اقتصر على زيادة أسئلة التحليل دون أن يمتد إلى مهارة التقويم.

٨. تدل النتائج على أن الامتحانات العامة لا تحقق التوازن المطلوب في قياس جميع أبعاد التفكير العليا، الأمر الذي قد يؤثر في قدرة الامتحانات على تقويم نواتج التعلم الشاملة التي تستهدفها المناهج الحديثة.

٩. توحى النتائج بأن بناء أسئلة الامتحانات العامة ما يزال يميل إلى قياس بعض العمليات العقلية العليا وإهمال عمليات أخرى لا تقل أهمية، مما يستدعي إعادة النظر في آليات إعداد الأسئلة وجدول مواصفاتها بما يضمن التمثيل المتوازن لجميع المستويات المعرفية العليا.
التوصيات:

١. توصي الدراسة باعتماد تصنيف بلوم المنقح إطاراً مرجعياً عند إعداد أسئلة الامتحانات العامة في مادة اللغة العربية، بما يضمن التمثيل المتوازن لجميع المستويات المعرفية العليا.

٢. ضرورة تضمين أسئلة تقيس مهارة (التقويم) في الامتحانات العامة؛ لما لها من دور في تنمية التفكير الناقد، وتمكين التلاميذ من إصدار الأحكام وتبريرها وفق معايير علمية ولغوية سليمة.

٣. زيادة نسبة الأسئلة التي تقيس مهارة (الإبداع)، بما يساهم في تنمية قدرات التلاميذ على إنتاج الأفكار، وصياغة الحلول، والتعبير اللغوي الأصيل، بعيداً عن الاقتصار على الأسئلة التقليدية.

٤. إعداد دليل إرشادي لوضعي الأسئلة الامتحانية يتضمن نماذج تطبيقية لأسئلة المستويات المعرفية العليا في ضوء تصنيف بلوم المنقح، بما يساعد على تحقيق التوازن في بناء الاختبارات.

٥. إقامة دورات تدريبية وورش عمل متخصصة للمدرسين التربويين، ولجان إعداد الأسئلة، والمدرسين؛ بهدف تنمية مهاراتهم في بناء أسئلة تقيس مستويات التفكير العليا، ولا سيما التقويم والإبداع.

٦. اعتماد جدول مواصفات للاختبارات العامة يتضمن نسباً محددة لكل مستوى معرفي، بما يضمن شمولية الاختبار وصدقه في قياس نواتج التعلم المستهدفة.

٧. الاستفادة من نتائج هذه الدراسة عند تطوير المناهج الدراسية وتقويمها، بما يعزز التكامل بين الأهداف التعليمية، والأنشطة الصفية، وأساليب التقويم.

٨. تشجيع المدارس على تدريب التلاميذ أثناء العام الدراسي على أسئلة تتطلب التحليل والتقويم والإبداع، حتى تنسجم ممارسات التدريس مع أهداف المناهج الحديثة.
المقترحات:

١. إجراء دراسة مماثلة لتحليل أسئلة الامتحانات العامة في مواد دراسية أخرى، مثل الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية، في ضوء تصنيف بلوم المنقح.

٢. إجراء دراسة مقارنة بين أسئلة الامتحانات العامة في العراق وبعض الدول العربية؛ للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف في تمثيل المستويات المعرفية العليا.

٣. إجراء دراسة تحليلية لمدى تضمين المستويات المعرفية العليا في الأنشطة والتدريبات الواردة في كتب اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.

٤. إجراء دراسة تجريبية لقياس أثر تدريب المعلمين على إعداد أسئلة وفق تصنيف بلوم المنقح في تحسين جودة الاختبارات التحصيلية.

٥. دراسة العلاقة بين مستوى تضمين مهارات التفكير العليا في الاختبارات العامة ومستوى تحصيل التلاميذ في مادة اللغة العربية.

٦. إجراء دراسة لتقويم أسئلة الاختبارات المدرسية الشهرية والفصلية في ضوء تصنيف بلوم المنقح، ومقارنتها بأسئلة الامتحانات العامة.
 ٧. بناء برنامج تدريبي قائم على تصنيف بلوم المنقح لتنمية كفايات إعداد الاختبارات لدى معلمي اللغة العربية، وقياس أثره في جودة الأسئلة التي يعدونها.
 ٨. إجراء دراسة نوعية تستكشف الصعوبات التي تواجه واضعي الأسئلة الامتحانية في تضمين مستويات التقويم والإبداع، واقتراح الحلول
أولاً: المصادر العربية
 - ١- أبو جادو، صالح محمد، ونوفل، محمد بكر، (٢٠١٠): تعليم التفكير النظرية والتطبيق، دار المسيرة للنشر والتوزيع عمان، الاردن.
 - ٢- الحيلة، محمد محمود، (٢٠١٢): تصميم التعليم، نظرية وممارسة ط 5، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الاردن.
 - ٣- اللقاني، أحمد حسين، والجمال، علي أحمد، (٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرائق التدريس عالم الكتب، القاهرة، مصر .
 - ٤- زيتون، حسن حسين، (٢٠١٠): أصول التقويم والقياس التربوي: المفاهيم والتطبيق، ط ١، الدار الصولتية للتربية، الرياض، المملكة العربية السعودية.
 - ٥- طعيمة، رشدي أحمد، (٢٠٠٤): تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه، أسسه، استخداماته، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر .
 - ٦- عبيدات، نوقان، وعدس، عبد الرحمن، وعبد الحق كايد، (٢٠١٤): البحث العلمي: مفهومه، أدواته، أساليبه، ط ١٦، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان الاردن.
 - ٧- مرعي، توفيق أحمد، والحيلة، محمد محمود، (٢٠٠٩): القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، ط ٤. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
 - ٨- ملحم، سامي محمد، (٢٠١٠): مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الاردن.
- ثانياً: المصادر الأجنبية

- 1_Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (2001). A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Longman.
- 2_Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). Taxonomy of Educational Objectives: Handbook I: Cognitive Domain. New York: David McKay Company.