



ISSN: 1817-6798 (Print)

Journal of Tikrit University for Humanities

available online at: www.jtuh.org/

Assist.Prof.Dr. Salwa Ahmed Amin/

College of Basic Education/ Salahaddin
University/ Erbil* Corresponding author: E-mail :
Salwa.ameen@su.edu.krd**Keywords:**Evaluation,
questions of final exams,
Bloom's cognitive knowledge**ARTICLE INFO****Article history:**

Received 9 Jan. 2023

Accepted 1 Feb 2023

Available online 17 June 2023

E-mail t-jtuh@tu.edu.iq©2023 COLLEGE OF Education for Human
Sciences, TIKRIT UNIVERSITY. THIS IS AN
OPEN ACCESS ARTICLE UNDER THE CC BY
LICENSE<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

The Evaluation of Final Exam Questions for scientific and Humanities Departments according to Blooms Cognitive Classification in the College of Basic Education, Salahuddin University – Erbil

A B S T R A C T

The study aims to analyze and evaluate the questions of the final exams of the departments of Faculty of Basic Education / Salahuddin University - Erbil, **the limitation of the study** represents the final exam questions for the academic year (2016-2017). The researcher has used the descriptive method in both the survey and the analytical. The **population of the study** are all the final theoretical examination questions that were set by the teachers at this faculty for the end of the academic year (2016-2017) / first setting. Then the researcher randomly selected (15) test question papers for each of the scientific and literal departments which are (6) departments and they are distributed among stages (1-4) thus it becomes (90) exams (tests) and their percentage of (51.72%) which is represented by the **sample of the study**. In order to investigate the aims of the study, the researcher has designed a special form to be used as a criterion for the analysis of the exam questions, which were formed from all the levels of the cognitive field according to Bloom's pyramid, for each group contents are described, to verify **the validity** of the tool, it was presented to a group of experts and specialists in the field of curriculum and teaching methods as jury members, and after analyzing the views of the experts, the researcher extracted the relative rates of each element ranging from (89% -90%) of levels of cognitive goals. In order to find out **the reliability** of the study, the researcher took a random sample of 15% of the questions paper to be analyzed according to the cognitive level twice and with a different periods of time, about (4) weeks to find the researcher's reliability work during this time. Then, the researcher asked other analysts to analyze it according to the specific criterion of analysis, after that the researcher created and find out the proportion of agreement between her work with the other analysts' by using Scott's equation, methods and **data analyzing**. The most important findings of **the search results** is that, the final exams in the College of Basic Education at the University of Salahuddin for the academic year in the first setting focused mostly on the levels of the first three levels of Bloom's cognitive knowledge of memory, understanding and application, and we find that a small percentage of final exam questions focused on Level of analysis, synthesis and evaluation.

© 2023 JTUH, College of Education for Human Sciences, Tikrit
UniversityDOI: <http://dx.doi.org/10.25130/jtuh.30.6.1.2023.18>

تقويم أسئلة الامتحانات النهائية للأقسام العلمية والانسانية وفقاً لتصنيف البوم المعرفي في كلية

التربية الأساس جامعة صلاح الدين-أربيل

أ.م.د. سلوى احمد امين/ كلية التربية الاساس/ جامعة صلاح الدين/ اربيل

الخلاصة:

يهدف البحث الحالي إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساسية /جامعة صلاح الدين- اربيل، تمثل حدود البحث بالأسئلة الامتحانات النهائية للعام الدراسي (التقويم) الدور الأول في كلية التربية الأساسية/ جامعة صلاح الدين-اربيل، إذ استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه المسحي والتحليلي، تكون مجتمع الدراسة من جميع أسئلة الامتحانات النهائية النظرية التي وضعها المدرسون في كلية التربية الأساسية لنهاية العام الدراسي (التقويم) / الدور الأول، ثم قامت الباحثة وبشكل عشوائي باختيار (١٥) اختباراً (أسئلة الامتحانات) لكل قسم من الاقسام العلمية والإنسانية والبالغ عددهم (٦) أقسام، وزعت بالتساوي على مراحل الدراسية الأربعة ،وبذلك أصبح عدد الامتحانات (٩٠) امتحاناً (اختبار) ونسبة مئوية البالغة (٥١.٧٢%) والذي مثلت عينة الدراسة، للتحقق من أهداف الدراسة صممت الباحثة استمارة خاصة لاستخدامها معياراً لتحليل أسئلة الامتحانات، حيث تكونت هذه الاستمارات من جميع مستويات المجال المعرفي تبعاً لهرم بلوم، مقابل كل مجموعة من الأفعال أو المحتويات التي تصفها، للتأكد من صدق الاداة فقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وبعد تحليل آراء المحكمين استخرجت المعدلات النسبية لكل عنصر كما حددها هؤلاء الخبراء والمحكمين، إذ تراوحت بين (٨٩%-٩٠%) على مستويات الأهداف المعرفية ،ولإيجاد ثبات اداة المحكمين، أخذت الباحثة عينة عشوائية من أسئلة الامتحانات بلغت ١٥% من ورقة الاسئلة حللتها الباحثة حسب المستويات المعرفية مرتين وبفارق زمني قدره (٤) أسابيع لإيجاد اتفاق الباحثة مع نفسها عبر الزمن، وكذلك اعطتها الى محل آخر وطلبت منه تحليلها على وفق المعيار المحدد للتحليل، وبعد ذلك أوجدت الباحثة نسبة الاتفاق بينها وبين المحلل الاخر وذلك باستخدام معادلة سكوت، وجرى معالجة بيانات البحث بالوسائل والمعادلات الإحصائية حسب الحقيبة العلوم الاجتماعية SPSS، وإن اهم ما توصلت اليه البحث من النتائج هو، ان الامتحانات النهائية في كلية التربية الأساسية بجامعة صلاح الدين للعام الدراسي في الدور الاول تركز بدرجة كبيرة على مستويات الثلاث الاولى من مستويات هرم بلوم المعرفي والمتمثل بالتذكر والفهم والتطبيق، ونجد ان نسبة ضئيلة من اسئلة الامتحانات النهائية تركز على مستوى التحليل والتركيب والتقويم، واستنادا الى ما توصلت اليه نتائج البحث الحالي تم عرض بعض التوصيات والمقترحات

مفاتيح البحث: تقويم ، أسئلة الامتحانات . بلوم المعرفي

(التعريف بالبحث Familiarization with research)

مشكلة البحث: problem of research

إن أسئلة الامتحانات النهائية في كلية التربية الأساسية هي إحدى الوسائل التقويمية المهمة التي تساعد الطلبة على توظيف معلوماتهم وتثبيتها وتكاملها مما يسهل عمليتي الاحتفاظ بهذه المعلومات وانتقالها،

وهما الهدفان الأساسيان للتعلم، ونوعية هذه الأسئلة بمستوياتها المختلفة المعرفية، الانفعالية، المهارية، لها أهمية كبيرة فالأسئلة جيدة الاختيار تولد افكاراً وعقلاً مدركاً لدى الطلبة، بينما الأسئلة الرديئة التي تؤكد على الحفظ دون الفهم فأنها توصل الطالب إلى النجاح دون الفهم وتطبيق ما تعلمه في مواقف جديدة، إذ الأسئلة تكون عملية هادفة تحقق التعلم المنشود لدى الطلبة وتوفر تغذية راجعة، فهي الأساسية في تقويم الطلبة والعملية التدريسية. إن الاختبارات تعتبر وسيلة من الوسائل الهامة التي يعتمد عليها قياس وتقويم قدرات الطلاب على اختلاف مستوياتهم (المدرسية، والجامعية) وهي تهدف كذلك إلى الكشف عن عناصر النجاح وتشخيص نقاط الضعف لدى الطالب من أجل الارتقاء وتطوير المستوى، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتم بواسطتها الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية أو النواتج التعليمية، وما يقدمه الأستاذ الجامعي من نشاطات تعليمية مختلفة تساعد على وضع الكفايات التحصيلية لدى الطالب الجامعي، وإن عدم اهتمام الأستاذ الجامعي بعمله وخاصة ما يتعلق منه بالجانب التقويمي وما يتضمنه من أساليب متنوعة في وضع الامتحانات والتي تعد كعيار ألوحيد للقائم في تصنيف قدرات الطالب، وربما يكون أحد الأسباب الرئيسية لتدني مستوى التحصيل الدراسي بشكل عام والتحصيل في التعليم العالي (كلية التربية الأساسية) بشكل خاص. ونظراً للمشكلات التي يعاني منها الطلبة في عدد من التخصصات (وخاصه العلمية) منها وكثرة الرسوب منها قد ترجع إلى عدم التعامل بشكل كافي مع فن وضع الأسئلة وكيفية صياغتها وشروطها ومستوياتها وتطبيقاتها، فتولدت لدى الباحثة فكرة إجراء دراسة تقويمية وتحليلية للأسئلة الإمتحانية في كلية التربية الأساسية لنهاية السنة الدراسية (التقويم) على وفق تصنيف بلوم المعرفي، بذلك تتمثل مشكله البحث الحالي في محاوله الإجابة عن السؤال الاتي :

" ما مدى ملائمة أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس لتصنيف بلوم المعرفي "

اهميه البحث: Importance of the Research

إن التقدم والتغيير الحاصل في وقتنا الحالي في المعارف والمفاهيم والحقائق والنظريات، أدى إلى التغيير في جميع المجالات العلمية والعملية، وإن التدريس عملية إنسانية تهدف إلى مساعدة المتعلمين على التعلم، فأهمية التربية تكمن في درجة وعي التدريسي بعملية تطبيق مكوناته (عودة، ٢٠٢١: ٥٣٠). إن الممارسات التقويمية قديمة قدم الإنسان ومصاحبه له في كل أعماله، وقد تطورت كلما تعددت وتعقدت المواقف الحياتية، وإن عملية التقويم تستمد اهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية وشموليتها لجميع جوانب النمو (معرفية، وجدانية، مهارية) واهتماماتها أمتوازن بين تنميه شخصيه أمتعلم والعوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية (عودة، ٢٠٠٢: ٦).

وإن أهمية التقويم تعد أكثر اتساعاً ومن المفاهيم الأربعة والتي هي ، التقييم والقياس والاختبارات والعملية الاختبارية، فالتقويم عامه يستخدم ادوات قياس نوعيه وكميه إذ يمكن أن تشمل برامج التقويم على أساليب نوعية مثل السجلات والملاحظات وعينات من أعمال الطلاب، والغرض الأساسي للتقويم هو الحكم على جوده الأداء أو الإجراء أو البرامج من حيث درجه تحقق كل منها للأهداف أو المستويات المرجوه، ومفهوم التقويم من حيث هذا المنظور يمكن أن يطبق في مختلف المواقف التربوية سواء كان تقويم أفراد

أو تقويم مشروعات وبرامج أو تقويم نظام المدرس برمته، فمثلاً يمكن استرشاد بهذا المفهوم تعرف مدى فاعليه أنشطة تعليمية معين وفقل لمحكات محدده ومعرفه ما إذا كان تأثير نشاط أو برنامج تعليمي معين أفضل من تأثير نشاط أو برنامج اخر، وبذلك تتعدد ادوار التقويم في المجالات التربوية، فالتقويم له دور في تدريب المعلمين وتهدئتهم وأنشطتهم وفي عمليات بناء المناهج الدراسية وفي تجارب الميدانية التجديدية المتعلقة بتحسين عملية التعليم والتعلم، وفي انتقاء افضل الأساليب والتقنيات التربوية لخدمة العملية التدريبية وتجويدها ومتابعه التقدم الدراسي وتحديد مستواهم التحصيلي (علام، ٢٠٠٩: ٣٤).

ويمتاز العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنولوجي ولمواكبه هذا العصر تتطلب تطوير نظام التعليمي بشكل عام ونظام جامعات التقنية بشكل خاص، وذلك من خلال تطوير أدوات قياس الدارسين وفقاً للمعايير العلمية تتلاءم متغيرات والمتطلبات العصر مع سوق العمل والابتعاد عن النمط التقليدي، ولا شك إن التقويم يشكل البنية الأساسية فيما يتعلق بتطوير النظام التعليمي (أظهار، ١٩٩٩: ٢٠٣).

إن التقويم ركن اساسي من أركان المنهج وفق الفلسفة الحديثة وعنصراً مهماً من عناصر العملية التعليمية، فمن خلاله يمكن الاستدلال على مدى تحقيق الأهداف التعليمية و ثم توجيه العملية التعليمية وتطويرها مستقبلاً (البغدادي، ١٩٨٨: ٣).

والتقويم عمليه شامله لجميع اركان العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومنهج وتشمل كذلك الإدارة المدرسية والكتب وطرائق التدريس والبرامج التلفزيون التربوي والإذاعة المدرسية ومجالس الآباء والأمهات وبرامج تفريد التعليم من له علاقه بعملية التعليم (عوده، ٢٠٠٢: ٦).

ولا يعد التقويم الخطوة الأخيرة في العملية التعليمية وإنما هو ملازم ومصاحب لها منذ بدايتها وحتى بعد إنهاؤها وهو عمليه مستمرة وشامله وحيه، بمعنى إن عمليه التقويم هي المؤشر الحقيقي والمباشر لمراحل العملية التعليمية كلها وخطواتها لمعرفة مدى تحقيقها للأهداف التربوية للطالب والمدرس والمنهج والإدارة المدرسية ومفردات التعليم والتعلم كلها، فالتقويم عمليه حيوية في توجيه النشاط التعليمي لأنه يهدف إلى تحديد نواحي الضعف وألقوه ليتسنى التغلب على عوامل الضعف وتطوير نواحي ألقوه واستثمارها بشكل موجه ومنظم قائم على أساليب علمي بشكل سليم بما يقي ذلك النشاط من أوجه الخلل المحتملة (عيسوي، ١٩٧٥: ٢٧٤).

وللامتحانات اهميه كبيره في العملية التعليمية وفي تقرير مصير الطلبة ومستقبلهم ولا يمكن القول بوجود مدرسه من المدارس يمكن أن تدار دون الإفادة من الامتحانات بأي شكل من أشكاله وذلك لأن التغيرات في المتعلم والتي تسعى التربية إلى إحداثها لا يمكن رؤيتها بالعين المجردة ولا بد من وسيله لإظهارها والامتحانات وسيله بالغة الأهمية لتحقيق هذا الغرض، ومن ألقوه إصلاحها دائماً لتساير العملية التربوية في تقدمها، وهذا أمر يشغل بال التربويين (حمدان، ٣٩٧، ١٩٨٠-٣٩٨).

وان الأسئلة المستخدمة في الأنواع المختلفة من اختبارات هي الوسائل المهمة في الأنواع المختلفة من الاختبارات هي الوسائل المهمة للعملية التقويمية، وهي أداه يتم إعدادها بعد تحليل المحتوى الدراسي وصياغه الأهداف التعليمية، و ثم صياغه الفقرات وتنقيحها لتكون جاهزة للتطبيق، وهناك علاقه وثيقه بين

نوعيه الأسئلة المستخدمة ونوع التفكير أسائد لدى الطلبة، فكلما استخدم المدرسون أسئلة تثير التفكير فأن طلابهم يصبحون قادرين على ممارسه أعمليات المعرفة أعليا(أخطيب،١٩٨٥: ٤٩) والتخطيط في إعداد الأسئلة تمكن المدرسين من تحديد أهداف الامتحان وتحديد نوعيه وإعداد الأسئلة والأوزان المناسبة لها (ألمشريقي، ١٩٨٠: ٤٧)، فأهداف التربية هي محور العملية التعليمية فبدونها لا يمكن لأي نظام تربوي أن يؤدي مهماته وتحقيق أهدافه بالشكل الأفضل (دمعه، ١٩٨٢: ١٩). وانسجاما مع هذا التوجه تكمن أهميه البحث لتؤكد على أهميه عمليه التقييم نفسها على الأدوات التي تستخدم في جمع البيانات عن الظاهرة المراد إصدار الحكم بشأنها والمتمثلة بأسئلة الامتحانات النهائية باعتبارها الأداة الأهم للتقييم في الجامعات والمعاهد، وكما تتبع أهميه هذا البحث من كونه يبحث في تحقيق الامتحانات النهائية في كليه ألتربيه الأساسية للأهداف التعليمية المعرفة من تذكر وتحليل وتركيب وتقييم من شأنه أن يوجز فكره صحيحه عن طبيعة الامتحانات النهائية للكليه ومدى تحقيقها لهذه الأهداف، وتتوقع الباحثة إن البحث الحالي يساعدها في تحقيق ألتعرف بصوره عامه على واقع الأسئلة الامتحانية ومواطن القوة والضعف فيها وإعطاء تغذيه راجعه لمدرسي وأساتذة كليه ألتربيه الأساسية فيما يتعلق بإعداد وبناء الأسئلة الامتحانية، وتتوقع أن تظهر أهميتها في تزويد المدرسين والأساتذة بمعلومات دقيقه وواقعيه عن وضع الامتحانات التي يضعها المدرسون لتطوير عمليه التقييم مما يؤدي إلى تحسين مخرجات العملية ألتعليميه في كليه ألتربيه الأساسية /جامعه صلاح الدين.

اهداف البحث: Research Objectives يهدف البحث الحالي إلى تحليل وتقييم أسئلة الامتحانات

النهائية لأقسام كليه ألتربيه الأساسية /جامعه صلاح الدين للعام ألداسي ٢٠١٦-٢٠١٧، من حيث :
١- التعرف على مدى مراعات أسئلة الامتحانات النهائية للمواد التي درسها الطلبة في كليه التربية الأساسية، جامعه صلاح الدين للعام ألداسي (٢٠١٧-٢٠١٨) حسب المرحله الدراسية وفق المستويات المعرفة من تصنيف بلوم.

٢- التعرف على مدى اشمال تلك الأسئلة على مستويات الأهداف المعرفة حسب الاختصاصات (العلمية - الإنسانية) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم المعرفي.

٣- التعرف على الفروق بين ألتغيرات الدراسية وفق الجنس (مدرسين الذكور و مدرسات الإناث) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم ألتعرفي.

٤- التعرف على الفروق بين مستويات الأهداف المعرفة في أسئلة الامتحانات النهائية (عينه الدراسة) حسب متغير لمرحلة الدراسية.

حدود البحث: Research Limitations: أسئلة الامتحانات النهائية للعام ألداسي (٢٠١٧-٢٠١٨)

الدور ألول في كليه ألتربيه الأساسية/ جامعه صلاح الدين -اربيل .

تحديد المصطلحات : Terms Definition

التقويم : Evaluation : عرفه كلا من:-

- ١.(عوده،٢٠٠٢): بأنه عملية منظمه لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب والمعلم والإدارة والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحده عملية التعليم والتعلم وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج(عوده،٢٠٠٢: ٥٢)،
- ٢.(الشبلي،٢٠٠٠): إنه جميع العمليات المنظمة التي تتعامل مع عناصر المنهج أو البرنامج لتحديد جدواها وبيان مواقع ألقوه والضعف فيها لتطويرها مساعده متخذ القرار للحسم بشأنها(الشبلي،٢٠٠٠: ١٤١).

- ٣.(موسى،٢٠٢١): انه اصدار احكام حول قيمة معينة عن طريق التعرف على نواحي القوة والقصور فيها في ضوء الاهداف التربوية المقبولة بقصد تحسين عملية التعليم والتعلم(موسى،٢٠٢١: ٤١٧).
- أما التعريف الإجرائي للتقويم هو عملية تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لجميع الأقسام في كليه التربية الأساسية ،وبيان نقاط ألقوه والضعف في الأسئلة التي تضعها تدريسي الكلية.
- الأسئلة اصطلاحا** :تعرف بانها جملة استفهاميه تحتاج إلى جواب ويتم التعبير عنها بلغه بسيطة وواضحة ومباشره بحيث يستطيع الطلبة فهمها وإن السؤال الجيد يؤدي إلى حفز التفكير ولا بد أن يكون السؤال مناسباً لتفكير الطلبة وقابلياتهم واهتماماتهم (الخطابيه،١٩٧٠: ٦)،

أما **التعريف الإجرائي للامتحانات** هي اداه يستخدمها التدريسي كليه ألتربيه الأساسية في نهاية العام الدراسي لقياس مستوى إلمام الطلبة للمعارف والمهارات المتعلقة بالمادة الدراسية ويتم ألتعرف ايضاً على مدى التغيرات التي تحدث عند الطلبة نتيجة العملية التعليمية.

الامتحان Exam:هي طريقه موضوعيه منظمه لقياس عينه من المهارات وقدرات ألفرد أو مجموعه من أإلفراد في زمان ومكان محددين (ألبابوي،١٩٨٩: ٣٣) ، ويعرف الامتحان إجرائيا هي إجراء منظم يتكون من مجموعه من الأسئلة المعدة مسبقاً لقياس تحصيل الطلبة في جمع المواد الامتحانات النهائية.

كليه التربية الأساسية **Basic Education**:إحدى الكليات التابعة لجامعه صلاح الدين ،أفتتح بين عام ٢٠٠٥-٢٠٠٦ في محافظه اربيل ومدة الدراسة فيها أربع سنوات بعد الإعدادية ويتكون من ست أقسام موزعه على التخصصات (أثنان تخصصات علميه و أربع تخصصات أدبيه)

هرم بلوم المعرفي :هرم بلوم وهو ألمعروف في الإنجليزيه بـ (Bloom's Cognitive Pyramid) كما يطلق عليه (علم تصنيف الأهداف التعليمية) ويعود تأسيسه إلى عالم النفس (بنجامين بلوم) هو عباره عن تصنيف يتم عن طريقه إدراك مستويات الأداء الإدراكي والتعرف عليها، وما يقوم بوضعه أالمعلمين من أهداف الدراسية، ويرجع ظهور ذلك التصنيف ألى عام (١٩٥٦م).

الإطار النظري ودراسات سابقة

أولاً- الإطار النظري: Theoretical framework

منذ أن وجد الإنسان على الأرض، وهو يقوم بعمليات العدد والقياس والتقدير والتقييم، ثم التقييم بشكل ما فأحياء صعبه دون هذه العمليات، فقد اختلف المربون حول تعريف التقييم وفي نظرتهم إليه وربما يرجع ذلك إلى تطورات العلمية المتلاحقة من ماهيه وكثره الدراسات والبحوث التربوي من ناحيه أخرى ،فالتقويم العملية التي تحدد بواسطتها قيمه ما يحدث أو وصف شيء ما. نم الحكم على قبول أو ملاءمه ما وصف. فأساس كلمه التقويم الذي نقصده هو معرفه القيمة ، اي معرفه قيمه الشيء أو فكره أو معنى أو عاده أو استعداد أو خدمه أو وجه من أوجه النشاط ويكون ذلك بالنسبة لرغبة أو حاجه أو هدف والنشاط التعليمي والتربوي كأى نشاط تتطلب أن تحكم عليه من حيث نجاحه أو فشله بالنسبة لأهدافه وإبراز مواضع ألقوه لدعمها والزيادة منها ،والكشف عم مواضع الضعف لعلاجها وتلافيها أو تداركها،معنى ذلك ان عمليه الحكم أو التقويم تعد جزءاً هاماً من العملية التعليمية والتربويه وأسلوباً هادفاً وأساساً لتطويرها (عدس، ١٩٩٩: ٢٦)..

شهدت السنوات الأخيرة ثوره في مفهوم التقويم، إذ أصبح للتقويم أهداف متنوعه كتنقويم كفايات الطلبة ومراقبه تعلمه وتطوير استراتيجيات تعلمهم وتقويم نموهم على مدار فتره زمنيه معينه ودمج الطلبة في عمليه التقويم من خلال عمليه التقويم الذاتي ومعرفه حاجاتهم ونقاط ألقوه لديهم، ومن هنا نرى انه لا يمكن لنوع واحد من التقويم ان تحقق الأهداف المرجوه كافه،لذا تم الاهتمام بالتقويم أالصفي الأقرب للطلبة وللتعلم أواقعي فهو يتكامل مع عمليه التدريس كما يشرك الطلبة في تقويم أعمالهم ويوفر لهم فرصه إثبات قدراتهم وكفائتهم. إن التقويم بهذا أ المفهوم يجعل أ المعلم أكثر تركيزاً على عمليه التدريس ويجعل الطالب أكثر اعتمادا على نفسه ويوفر له الدافعية والتركيز على أ التعلم.(ألثوابيه، ٢٠٠٤: ٥٩)لقد صاحب ظهور أ النظريات في مجال أ التربيه وعلم النفس تطور كبير في مجريات النظام التربوي، كان من أبرز التطورات التي حدثت،خضوع المواقف التعليمية لعمليات القياس والتقويم (Measurement & Evaluation Process) فأصبحت هاتين أ العمليتين من اهم العناصر الأساسية في منظومه العملية التعليمية، من حيث يتوفر من خلالها قاعده صلبه من البيانات والمعلومات التي تساعد على اتخاذ أ العديد من القرارات التربويه السليمه ، وتعد عمليه التقويم اشم من عمليه القياس بالرغم من إنها مرتبطان، حيث إن أ أول يصف السلوك وصفاً كمياً ونوعياً، بينما أ ثاني يصفه وصفاً كمياً ،ولهايتين أ عمليتين وسائل متنوعه في مجال العملية التربويه والتعليمية ،ومن أبرز تلك الوسائل قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية على الصعيد أ المدرسي، وتقويم ما يحصله التلاميذ من معلومات من خلال الاختبارات التحصيلية (ألفتلاوي، ٢٠٠٤: ١٦٥).

إن عمليه التدريس ليست عمليه سهله كغيرها من الأعمال الأخرى فهي عمليه شاقه ليست في متناول يد كل إنسان ومع ذلك فهي مهمه يمكن أن يقوم بها كل من استهوها ومأل أليها ووجد المتعة في مزاولتها ،فالخصائص في المدرس الفعال ليس من أ السهل توافرها في كل إنسان ولا تكتسب بالفطرة والمران او بالحفظ والتلقين فقط ،وإنما هي خصائص فطريه (Jongmans & Bijaard، ٢٠٠٣: ٤٣-٥٩)، والنجاح

المدرس في مهنة التدريس ينبغي ان يطور مهاراته في التخطيط والتنفيذ والتقييم في عمليه التدريس (Carnen & Carpenter, ٢٠٠٣).

ويشترط لكي تؤدي الاختبارات التحصيلية وظائفها بكفاءة عالية أن يتم التخطيط لها وبنائها وفق اسس علميه، حيث تؤكد الممارسات العملية لفعاليات التربية والتعليم في جميع أنظمه التعليم المختلفة على إن المعلم هو الذي يجب أن يقوم بإعداد الاختبارات وتطبيقه وتصحيحه باعتبار ان لديه القدرة الفعلية على ممارسه الاختبارات بأسلوب منظم، والمحك في ذلك هو مدى امتلاك المعلم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية التي كلما كان المعلم قادراً على إتقانها كلما اصبحت المعلومات التي تقدمها الاختبارات أقرب إلى الصحة والصواب والموضوعية ،وبالتالي تزداد الثقة بصحة المعلومات، ويكون اتخاذ القرار قريباً من الواقع العملي (عدس، ١٩٩٩ : ٩).

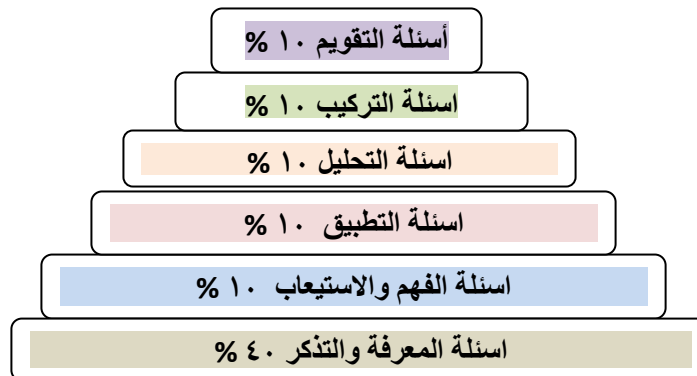
ويشير هوبكنز وأنتز (Hopkins & Antes ١٩٨٥) إلى إن الاختبارات التحصيلية الجديدة تكون حصيلة شيئين ، الأول لتخطيط الجيد للاختبار الذي يتطلب كتابه جدول المواصفات لاختبار قبل البدء فيه، وتحديد الأهمية النسبية لكل وحده دراسية، والثاني المهارات الجيدة في كتابه الأسئلة التي تتضمن امتلاك المدرس الجامعي لمهاره وكتابه الأنواع المختلفة في الأسئلة، وقدرته على وضع عدد كافي من الأسئلة ضمن الوقت المتاح،ومن ثم قدرته على تحديد صعوبة فقرات الاختبار قدرته على وضع أسئلة تحاكي الفروق الفردية لطلبه (Hopkins & Antes : ١٧٨ : ١٩٨٥).

لقد اشار جروланд (Cronlund, ٢٠٠٠) إن أفضل وسيلة لتقويم المدرسين هي تقويم الاختبارات التي يعطونها لطلابهم ،إذ ان التدريس الجيد يتلازم مع الاختبار الجيد هذا ما يتفق مع ما أشار إليه جيه (Gay, ١٩٨٥) بأن تقويم تحصيل الطالب يسهم في مساعده المعلم في التعرف على جوانب القصور والضعف التي قد تكون لديه، الأمر الذي قد يساعد هذا المعلم في البحث عن إجراءات تساعد في تحسين ادائه، كما تشير (علاونه، ٢٠٠٥) إلى ان الاختبارات التحصيلية هي إحدى مهمات المدرس الرئيسي التي ينبغي أن يقوم بها إذا ما أراد أن يؤدي دوره كمنظم لتعليم الطلبة على نحو سليم (علاونه، ٢٠٠٥ : ١٢٢).

ويعتبر الامتحان وسيله من وسائل التقويم المتنوعة التي تعمل على قياس مستوى تحصيل الطلبة وإحدى مصادر اتخاذ القرار حول مستوى نجاح او أفضل في تحقيق الأهداف التربوية والكشف عن نقاط ألقوه والضعف في ذلك ،وعلى ضوءه يمكن العمل على تحسين وتطوير العملية التربوية والتعليمية والسير نحو الأفضل (النجار، ٢٠١٠ : ١٠١).

وهناك وجهات نظر عديده لتصنيف الأسئلة مثل (الخطيب والخطيب، ١٩٩٧) و (زيتون، ١٩٩٧) و (قطامي، ١٩٩٨) و (قطامي، ١٩٩٨) و (تصنيف ويفروسنيسي و ستال واتزالون وجونولسون و جيلفورد) وتصنيف بلوم هو التصنيف الذي استخدم كمعيار في هذا البحث ، حيث وضع تصنيفه على اساس هرمه الذي وصفه لتصنيف الأهداف التعليمية في المجال المعرفي في ست مستويات وهي (التذكر

والمعرفة، والفهم والاستيعاب والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم (بركات وعبدألهادي، ٢٠٠٧: ١٢) وحسب الشكل ادناه:



الشكل (١) يبين توزيع الأسئلة تبعاً لتصنيف بلوم المعرفي (الباحثة)

لذا يجب تطويرها وإصلاحها باستمرار لمسايرة العملية التربوية في تقدمها ما يشغل التربويين، ولكي يحدث عملية التعلم ينبغي الاهتمام بالأسئلة الامتحانية اهتماماً بالغاً في العملية التعليمية وذلك لا يحدث عملية التعلم وقد يكون اثرها ضعيف (عيسوي، ١٩٨٥: ٩٧).

فعليه إعدادا لإختبارات ليس بالأمر السهل فليس كل ورقه معنونه بكلمه الاختبار ينطبق عليه الاختبار الجيد فقد وجهت العديد من الانتقادات للإختبارات، فبدلاً من تكون وسيلة لتحسين العملية التعليمية والتعليمية، أصبحت في بعض الأحيان غاية تسلطيه بحد ذاتها تثير الرعب والقلق والخوف في نفوس كثير من الطلبة (السورطي، ١٩٩٨: ١٣٩).

ومن الانتقادات الموجهة للاختبارات أيضاً ان الاختبارات التحصيلية بوضعها الحالي لا تشجع على الابتكار وإنما تشجع على الحفظ والصم الألي (مرادوسليمان، ٢٠٠٢: ٩٦) وتؤكد هذا الاتجاه (أبو دقه، ٢٠٠٧) حين تقول إن الاختبارات التحصيلية بشكل عام لا تقدم صوره واضحه ودقيقه عن تعلم الطلبة بل تركز على ما يحفظه الطلبة لا على ما يستطيعون فعله

ثانياً- ألداسات السابقة Previous Studies:

١-دراسه شاهين (١٩٩٩) ، هدفت الدراسة ألى تقويم أسئلة الامتحان النهائي في جامعه القدس المفتوحة في ضوء بعض المعايير، حيث قومت أسئلة (٧٦) مقررأ لعدد من الأساتذة من الجامعة، وأظهرت النتائج أن الأسئلة في الامتحانات فقد توزعت واشتملت على مستويات الأهداف المعرفية بشكل متباين تبعاً لبرامج الدراسية (شاهين، ١٩٩٩: ٩٣)

٢-دراسه الشباب (٢٠٠٣) ،هدفت الدراسة ألى تعرف على مدى كفاءه معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزاره ألتربيه والتعليم بالأردن وفقاً معايير الاختبار الجيد ،حيث أظهرت لنتائج الدراسة مستوى متدنيا حول معرفة ألعلمات بأسس بناء الاختبارات والمفاهيم العلمية ،وبخاصة تلك ألتى تقيس المهارات العقلية ألعليا (الشباب، ٢٠٠٣: ١٢٨) .

٣- دراسة سيف (٢٠٠٨)، ألتى هدفت ألى ألتعرف ألى مستوى ألتشرفين ألتربويين بمبادئ بناء الاختبار بمحافظه تعز واثر كل من الخبرة والتخصص ومكان العمل في مستوى معرفه ألتشرفين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية ، وتم تطبيق اختبار تحصيلي مكون من (٨٢) فقره من نوع الاختيار من متعدد على عينه مكونه من (٢٩٦) مشرفاً ومشرفه ،وبينت النتائج الدراسة إن هناك تدني في معرفه ألتشرفين ألتربويين بمبادئ بناء الاختبارات ألتحصيليه، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفه ألتشرفين بمبادئ الاختبارات التحصيلية تعزى للخبرة والتخصص (سيف، ٢٠٠٨: ٨٣)

٤-دراسه أبو جراد (٢٠١١)، هدفت الدراسة ألى معرفه مدى التزام ألتعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته بإتجاهاتهم نحوها ،وتكونت عينه الدراسة من (٢٤٩) معلماً ومعلمه من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لمديرية ألتربيه والتعليم في غزه، وأظهرت النتائج بضعف واضح في ممارستهم لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية ألتى يعدونها (أبو جراد، ٢٠١١: ٨٩) .

مناقشه ألتداسات السابقة من حيث :

١- هدف البحث **Research Objective** :هدفت دراسة شاهين (١٩٩٩) ،ألى تقويم أسئلة الامتحان ألتأائي في جامعه القدس المفتوحة في ضوء بعض المعايير، كما هدفت دراسة الشباب (٢٠٠٣) ألى تعرف على مدى كفاءه معلمات ألتقصاد ألتنزي في بناء الاختبارات ألتحصيليه في مدارس وزاره ألتربيه والتعليم بألأردن وفقاً لمعايير الاختبار ألتجيد ، وهدفت دراسة السيف (٢٠٠٨) ألى ألتعرف على مستوى ألتشرفين ألتربويين بمبادئ بناء الاختبار واثر كل من الخبرة والتخصص ومكان العمل في مستوى معرفه ألتشرفين بمبادئ بناء الاختبارات ألتحصيليه، كما هدفت دراسة هدفت الدراسة ابو جراد (٢٠١١) ألى معرفه مدى التزام ألتعلمين بتحليل نتائج الاختبارات ألتحصيليه وعلاقته بإتجاهاتهم نحوها، اما ألتداسه الحالية هدفت ألى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات ألتأائية لأقسام كليه ألتربيه الأساسية / جامعه صلاح ألتدين للعام ألتداسي ٢٠١٧-٢٠١٨).معرفه مدى اشمال أسئلة الامتحانات ألتأائية على مستويات الأهداف المعرفية حسب الاختصاصات (العلمية - الإنسانية) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم ألتعرفي .

٢- مجتمع البحث **Research of Population** :تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أسئلة الامتحانات ألتأائية النظرية ألتى وضعها المدرسون في كليه ألتربيه الأساسية لنهاية العام ألتداسي /الدور ألتأول، كما في دراسة شاهين عام (١٩٩٩)

٣- عينه البحث: **Research Sample** لقد بلغ عينه البحث في دراسة شاهين (١٩٩٩)(٧٦) مقررأ لعدد من ألتأاذة من الجامعة ،اما عينه البحث في دراسة السيف (٢٠٠٨) كانت مقتصره على ألتشرفين والمشرفات والبالغ اعدادهم (٢٩٦) مشرفا ومشرفه، وتم تطبيق اختبار تحصيلي مكون من (٨٢) فقره من نوع الاختيار من متعدد ، و دراسة الجراد تكونت عينتها من (٢٤٩) معلماً ومعلمه مرحله الأساسية الدنيا

،اما عينه البحث الحالي تكونت من (٩٠) امتحاناً (اختباراً) وبنسبه مئوية البالغة (٥١.٧٢%) من المجتمع الأصلي.

٤- اداه البحث **Research Tool** : للتحقق من أهداف الدراسة صممت الباحثة استمارة خاصة لاستخدامها معياراً لتحليل أسئلة الامتحانات، حيث استندت إلى عدد من والدراسات والمراجع التربوية ذات الصلة بمجالات والأهداف التربويه،(نشواتي ١٩٨٦) و(زيتون ١٩٩٧) (قطامي ١٩٩٨) و(Moor ٢٠٠٣) و(Atkinson & Longman ٢٠٠٣) و(عليان ٢٠١٠)، حيث تكونت هذه الاستثمارات من جميع مستويات المجال المعرفي تبعاً لهرم بلوم،مقابل كل مجموعه من الأفعال أو المحتويات التي تصفه.

٥- توصلت النتائج الدراسة الحالية:ألبن الامتحانات النهائية في كليه التربية الأساسية بجامعة صلاح الدين للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) تركز بدرجه كبيره على مستويات أثلث الأولى من مستويات هرم بلوم المعرفي والمتمثل بالتذكر والفهم والتطبيق ،ونجد ان نسبه ضئيله من أسئلة الامتحانات النهائية تركز على مستوى التحليل والتركيب والتقييم ،وأظهرت النتائج دراسته شاهين (١٩٩٩) إلى أن الأسئلة في الامتحانات فقد توزعت واشتملت على مستويات الأهداف المعرفيه بشكل متباين تبعاً لبرامج الدراسية، اما دراسته الشباب (٢٠٠٣)أظهرت في نتائج أدراستها مستوى متدنياً حول معرفة المعلمات بأسس بناء الاختبارات والمفاهيم العلمية،وبخاصه تلك التي تقيس المهارات العقلية العليا، ونرى عدم وجود فروق دأله إحصائية في مستوى معرفه المشرفين بمبادئ الاختبارات ألتحصيلية تعزى للخبره والتخصص في دراسته ألسيف (٢٠٠٨)،وأظهرت ألتنتائج دراسته أأجراد (٢٠١١) ضعف واضح في ممارستهم لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية ألتى يعدونها بانفسهم .

إجراءات البحث **Research Procedures** :

أولاً- منهجية البحث **Research Methodology** :استخدمت الباحثة في بحثها الحالي ألتمنهج ألوصفي بشقيه المسحي والتحليلي، حيث قامت بتحليل الاختبارات ألتى أأدها أأضاء هيئه التدريس في كليه التربية الأساسية بجامعة صلاح الدين في ضوء متغيرات الدراسة .

ثانياً-مجتمع ألتبحث **Research of Population** :تكون مجتمع الدراسة من جميع أسئلة ألتامتحانات ألتنهائية ألتنظريه ألتى وضعها المدرسون في كليه التربية الأساسية لنهايه ألتعام ألتدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) / ألتدور ألتأول وألتألف عدها ألتكلي(١٧٤) اختباراً،بواقع (٦٢) اختباراً في الاختصاصات ألتعلميه (رياضيات-علوم عامه)، و(١١٢) اختباراً للاختصاصات ألتإنسانية (اجتماعيات-رياض ألتأطفال-ألتلغه ألتكوردية -ألتلغه ألتإنكليزية)، منها (٣٧) إختباراً ألتمرحله ألتأولى و (٤٧) إختباراً ألتمرحله ألتانيه،و (٥٢) ألتمرحله ألتألتة، (٣٩) ألتمرحله ألتأربعة، وألتجدول (١) يوضح ذلك :

جدول (١) يبين مجتمع ألتبحث من أسئلة ألتامتحانات ألتنهائية/ألتدور ألتأول / في كليه التربية ألتاساس ألتدراسي

(٢٠١٧-٢٠١٨)

المجموع	المرحلة					المرحلة
	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	اسئلة الاقسام	الاختصاص
29	7	8	8	6	رياضيات	العلمي
33	9	10	8	6	علوم عامه	
62	16	18	16	12	المجموع	
29	6	8	9	6	اجتماعيات	الإنساني
27	5	8	8	6	رياض الأطفال	
27	5	8	8	6	اللغة الكورديه	
29	7	9	6	7	اللغة الانكليزيه	
112	23	33	31	25	المجموع	
174	39	51	47	37		المجموع الكلي

ثالثاً-عينه البحث : **Sample of the research** قامت الباحثة وبشكل عشوائي باختيار (١٥) اختباراً (أسئلة الإمتحانات) لكل قسم من الأقسام العلمية والإنسانية والبالغ عددهم (٦) اقسام ،وزعت بالتساوي على مراحل الدراسيه الأربعه ،وبذلك أصبح عدد الامتحانات (٩٠)امتحاناً (اختبار) وبنسبه مئوية البالغه (٥١.٧٢%) والذي مثلت عينه الدراسة .

رابعاً-أداه البحث : **Research of Tools** للتحقق من أهداف الدراسة صممت الباحثة استمارة خاصه لإستخدامها معياراً لتحليل أسئلة الامتحانات، حيث استندت الى عدد من الدراسات والدراسات والمراجع التربويه ذات الصله بمجالات وألأهداف التربويه،(نشواتي ١٩٨٦) و(زيتون ١٩٩٧) (قطامي ١٩٩٨) و(Moor ٢٠٠٣) و(Atkinson & aLongma ٢٠٠٣) و(عليان ٢٠١٠)، حيث تكونت هذه الاستمارات من جميع مستويات المجال المعرفي تبعاً لهرم بلوم،مقابل كل مجموعه من الأفعال أو المحتويات التي تصفها ،والجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول(٢) مستويات الأهداف التعليميه في ضوء تصنيف Bloom

المستوى المعرفي	مفهومه	الأفعال الداله
التذكر(المعرفه) Know leg	هو ألقدره على تميز وإستدعاء ألماده التعليميهوإستذكارها، ويفضل ألمدرسين هذا المستوى من ألأهداف لأنسهل ألصياغه،ألتحقيق سهل ألقياس،يزيدمن سلطه ألمدرس،يريح ألمدرس ويقلل ألمتطلبات،يرضى ألموجهنها وألمديرين.	يسمي،يعدد،يحدد،يسترجع،يعنون،يؤشر،يذكر، يبين،ينظم،يرتب،يضاعف،يستخرج،يكرر، يوفق،يقول،يتعرف
ألفهم(الاستيعاب وألإدراك)	ويعني ألقدره على إستيعاب معنى ألأشياءوبألآلي قدره ألتألب على	يضيف،يحل،يميز،يناقش،يكتب تقريراً،يوضح، يعبر عن ،يستعرض،يختار،يتنبأ،يعلل،يعطي

Comprehension	إمتلاك معنى المادة التعليمية المتعلمه	أمثله، يصوغ بلغته، يفسر، يشرح، يؤول، يكمل، يختصر
التطبيق Application	حس القدره على إستيعاب او تطبيق المعرفه التي تم تعلمها في مواقع جديده أو حل مسائل جديده في أوضاع جديده	يضيف، يحل، يميز، يناقش، يرسم، يطبق، يستخدم، يشخص، يستعمل، ينجز، يطور، يبنى، يجرب، ينشأ، يضع جدول او شكل، يربط، يربط، يشغل، يعرب، يختبر يوظف
التحليل Analysis	هو القدره على تفكيك المادة العلمية الى أجزائها المختلفه وإدراك ما بينها من علاقات مما يساعد على تركيبها	يفرق، يثمن، يتباين، يفحص، يوازن، يمايز، يجرب، يقارن، يستخلص، يحدد عناصر، يدقق، يحسب، يفكك يقسم، يكتشف، يصنف، يستدل، يستنبط، يعزل، يرتب ' يحلل
التركيب Synthesis	هو القدره على دمج أجزاء مختلفه مع بعضها لتكوين مركب أو ماده جديده، وهو عكس التحليل	يفرق، يثمن، يميز، يتباين، يفحص، يجرب، يمايز، يسأ ل، يخترع، يجرب، يجمع، ينتج، يؤلف، يكتب، يصوغ يصمم، يشتق، يقترح، يقص، يحكي، يعيد صياغه، يعمم، يخطط، يصنف في فئات
التقويم Evaluation	هو القدره على إعطاء حكم على قيمه الماده المتعلمه وذلك بموجب معايير محدده وواضحه	يقوم، يصدر بحكماً، يجادل، يتنبأ، يفدر، يقيس، يقارن ، يزود، يضع، يوازن، ينتقد، يتخذ قراراً، يقيم، يدافع، يبرهن، يدعم، يبرر، يصحح، يناقش، يثمن قيمه

خامساً-صدق المقياس: Scales Validity للتأكد من صدق الاداه فقد تم عرضها على مجموعه من الخبراء والمختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وبعد تحليل آراء المحكمين استخرجت المعدلات النسبيه لكل عنصر كما حددها هؤلاء الخبراء والمحكمين ،حيث تراوحت بين (٨٩%-٩٠%) على مستويات الأهداف المعرفيه .

سادساً- ثبات المقياس: Scales Reliability ويقصد بثبات التحليل والوصول الى إتفاق بين المحللين أو الباحثين الذين يستخدمون الأسس والأساليب نفسها على المادة المحللة بنفسها على وفق نفس الشروط، اي بمعنى تكرار تطبيق اداه في تحليل المحتوى، وهناك نوعان من الإتفاق على ثبات التصحيح وهما ،الاتفاق عبر الزمن أي ان المحللين اخرين يصلون الى نفس النتائج عندما يطبقون نفس القواعد وغي أوقات مختلفه، والإتفاق بين محللين مختلفين، ويعني أن يصل الباحثان الى نفس النتائج عندما يطبقون نفس القواعد وعلى الانفراد (الإمام وآخرون، ١٩٩٠)، وللايجاد ثبات اداه المحكمين في هذا البحث، اتبعت الباحثه الخطوات ألاتيه لحساب معادله الثبات ،أخذ عينه عشوائيه من أسئلة الامتحانات بلغت ١٥% من ورقه الأسئلة حللتها الباحثه حسب المستويات المعرفيه مرتين وبفارق زمني قدره (٤) أسابيع لايجاد اتفاق الباحثه مع نفسها عبر الزمن، وكذلك اعطتها الى محلل آخر وطلبت منه تحليلها على وفق المعيار المحدد للتحليل، وبعد ذلك أوجدت الباحثه نسبه الإتفاق بينها وبين المحلل الآخر وذلك بإستخدام معادله سكوت ،والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) يبين معامل الثبات بين الباحث ومحلل اخر

معامل الإتفاق	نوع الإتفاق
0.87	الباحث مع نفسها عبر الزمن
0.85	المحلل مع نفسها عبر الزمن
0.84	الباحث مع المحلل

ويعد هذا العامل ضمن المدى المقبول للثبات (Cooper, ١٧٥:١٩٧٤).

سابعاً- **ألوسائل الإحصائية Statistical** : لتحقيق اهداف البحث جرى معالجه بيانات البحث بالوسائل والمعادلات الإحصائية حسب الحقيقه العلوم الاجتماعيه SPSS ،حيث استخدمت المعالجات والأجراءات الإحصائية الوصفيه والتحليليه ألاتيه : التكرارات ،النسب المئويه ،الإختبار التائي T.test ، والتحليل التباين الأحادي ،ولايجاد الثبات التحليل استخدمت معادله سكوت (Scott, ١٦٥:١٩٦٨).

عرض النتائج ومناقشتها: Results Presentation and Discussion :

١- **بأنسبه للهدف الأول** (ما مدى مراعات أسئلة الأمتحانات النهائي للمواد التي درسها الطلبة في كليه التربية الأساسية ،جامعه صلاح الدين للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) حسب المرحله الدراسيه وفق المستويات المعرفيه من تصنيف بلوما لمعرفي ،لقد تم حساب عدد تكرارات الأسئلة وأنسبه المئويه لكل مستوى من المستويات المعرفيه من تصنيف بلوم حسب المرحله الدراسيه ،وأجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) يبين التكرارات للأسئلة وأنسبه المئويه لكل مستوى من المستويات المعرفيه من تصنيف بلوم حسب المرحله

الدراسيه

المرحله	التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم		المجموع
	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	
الأولى	90	13.2 3	64	9.41	21	3.08	10	1.47	3	0.44	-	-	190
الثانيه	65	9.55	42	6.17	24	3.52	9	2.79	-	-	-	-	168
الثالثه	72	10.5 8	49	7.20	35	5.14	1	3.08	7	1.02	4	0.58	170
الرابعه	40	5.88	68	10	32	4.70	0	1.47	4	0.58	-	-	152
المجموع	26	39.2 4	22	7.04	11	16.4 4	6	8.81	1	2.04	4	0.58	680

يوضح الجدول اعلاه ان عدد الأسئلة (التكرار) التي تقيس مستوى التذكر عند الطلبة مرحله الأولى (٩٠) سؤالاً وبنسبه مئويه (١٣.٢٣%)، وللمرحله الثانيه (٦٥) سؤالاً وبنسبه مئويه (٩.٥٥%)، وللمرحله الثالثه

(٧٢) سؤالاً وبنسبه مئويه (١٠.٥٨) ، وللمرحله الرابعه (٤٠) سؤالاً وبنسبه مئويه (٥.٨٨%)، واما مستوى أفهم عند أطلبه المرحله الأولى (٦٤) سؤالاً وبنسبه مئويه (٩.٤١%)، و للمرحله الثانيه (٤٢) سؤالاً وبنسبه مئويه (٦.١٧%)، وللمرحله الثالثه (٤٩) سؤالاً وبنسبه مئويه (٧.٢٠%)، وللمرحله الرابعه (٦٨) سؤالاً وبنسبه مئويه (١٠.٠٠%)، أما مستوى التطبيق عند طلبه المرحله الأولى (٢١) سؤالاً وبنسبه مئويه (٣.٠٨%)، وعند المرحله الثانيه (٢٤) سؤالاً وبنسبه مئويه (٣.٥٢%)، وللمرحله الثالثه (٣٥) سؤالاً وبنسبه مئويه (٥.١٤%)، وللمرحله الرابعه (٣٢) سؤالاً وبنسبه مئويه (٤.٧٠%)، أما مستوى التحليل عند طلبه المرحله الأولى (١٠) سؤالاً وبنسبه مئويه (١.٤٧%)، وللمرحله الثانيه (١٩) سؤالاً وبنسبه مئويه (٢.٧٩%)، وللمرحله الثالثه (٢١) سؤالاً وبنسبه مئويه (٣.٠٨%)، وللمرحله الرابعه (١٠) سؤالاً وبنسبه مئويه (١.٤٧%)، أما مستوى التركيب عند أطلبه المرحله الأولى (٣) سؤالاً وبنسبه مئويه (٠.٤٤) ، وفي المرحله الثانيه لا يوجد اي سؤال حول هذا المستوى، وفي المرحله الثالثه (٧) سؤالاً وبنسبه مئويه (١.٠٢%) ، وفي المرحله الرابعه (٤) سؤالاً وبنسبه مئويه (٠.٥٨) ، أما في مستوى التقويم كانت فقط عند طلبه المرحله الثالثه (٤) سؤالاً وبنسبه مئويه (٠.٥٨).

٢- اما الهدف الثاني :معرفه مدى اشتمال تلك الأسئلة على مستويات الأهداف المعرفيه حسب الاختصاصات (العلميه – الانسانيه) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم المعرفي ، لقد تم حساب عدد تكرارات الأسئلة والنسبه المئويه لكل مستوى من المستويات المعرفيه من تصنيف بلوم حسب التخصصات (علميه-انسانيه) ، والجدول (٥) يوضح ذلك:

الجدول (٥) يبين تكرارات الأسئلة المئويه لكل مستوى من المستويات المعرفيه لتصنيف بلوم حسب الأقسام التخصصات

مج	التقويم		التركيب		التحليل		التطبيق		أفهم		التذكر		القسم	
	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت		
118	0.75	2	0	2	3.78	10	7.95	21	14.01	37	17.42	46	رياضيا ت	علمي
146	0.75	2	0	2	6.06	16	8.33	22	16.28	43	23.10	61	علوم عامه	
264	1.5	4	1	4	9.84	26	16.28	43	30.29	80	40.52	107	المجموع	
100			-	-	0.96	4	4.56	19	7.93	33	14.42	60	ريا ض ألاط فأل	انساني
104			-	-	0.24	1	2.88	12	7.21	30	14.66	61	اجتماعيا ت	
92			-	-	0.24	1	2.64	11	6.25	26	12.98	54	اللغه الكرديه	
111			-	-	0.72	3	4.32	11	6.00	25	13.9	58	اللغه	

الانكليزي هـ	4	8											
المجموع	233	55.7 0	11 4	27.4 0	6 0	14.4 2	9	3.80					416
مجموع أكلي	340	96.6 1	19 4	57.0 4	1 0 3	30.0 7	3 5	13.6 4	4	1	4	1.5	680

نلاحظ من جدول اعلاه ، ان مجموع الأسئلة لأقسام العلمي التي تقيس مستوى التذكر للمعلومات عند طلبه كليه التربية الأساسية بلغت (١٠٧) سؤالاً بنسبه مئويه مقدارها (٤٠.٥٢%) ، وبواقع (٤٦) سؤالاً بنسبه مئويه (١٧.٤٢%) في قسم الرياضيات ، و (٦١) سؤالاً وبنسبه مئويه (٢٣.١٠%) في قسم علوم عامه ، أما مجموع درجات مستوى الفهم كانت (٨٠) سؤالاً وبنسبه مئويه (٣٠.٢٩%) بواقع (٣٧) سؤالاً وبنسبه مئويه (١٤.٠١%) في قسم الرياضيات ، و (٤٣) سؤالاً بنسبه مئويه (١٦.٢٨%) في قسم علوم عامه ، أما مجموع درجات مستوى التطبيق عند الطلبة بلغ (٤٣) سؤالاً بنسبه مئويه (١٦.٢٨%) وبواقع (٢١) سؤالاً في قسم الرياضيات بنسبه مئويه (٧.٩٥%) و (٢٢) سؤالاً في قسم علوم عامه بنسبه مئويه (٨.٣٣%) ، وبلغ مجموع درجات قسم الرياضيات في مستوى التحليل ب (٢٦) سؤالاً بنسبه مئويه (٩.٨٤%) ، بواقع (١٠) سؤالاً في قسم الرياضيات وبنسبه مئويه (٤.٥٤%) ، و (١٦) سؤالاً في قسم علوم عامه بنسبه مئويه (٦.٠٦%) ، اما في مستوى التركيب ، حيث بلغ مجموع درجات الطلبة في قسم الرياضيات (٤) سؤالاً وبنسبه مئويه (١.٧٥%) وبواقع سؤالين لكل من قسم الرياضيات وقسم علوم عامه وبنسبه مئويه (٠.٧٥%) ، وفي مستوى الأخير وهو مستوى التقويم حيث بلغ مجموع الأسئلة (٤) سؤالاً بنسبه مئويه (١.٥%) وبواقع سؤالين لكل قسم وبنسبه مئويه (٠.٧٥%) ، اما بالنسبة للأقسام الانسانية حيث بلغ مجموع الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر عند طلبه (٢٣٣) سؤالاً بنسبه مئويه مقدارها (٥٥.٧٠%) ، وبواقع (٦٠) سؤالاً بنسبه مئويه (١٧.٤٢%) في قسم الرياض الأطفال ، و (٦١) سؤالاً وبنسبه مئويه (١٤.٦٦%) في قسم الاجتماعيات ، وفي قسم اللغة الكوردية (٥٤) سؤالاً وبنسبه مئويه (١٢.٩٨%) وفي قسم اللغة الإنكليزية كانت (٥٨) سؤالاً بنسبه مئويه (١٣.٩٤%) أما مجموع درجات مستوى الفهم كانت (١١٤) سؤالاً وبنسبه مئويه (٢٧.٤٠%) بواقع (٣٧) سؤالاً وبنسبه مئويه (٧.٩٣%) في قسم رياض الأطفال ، و (٣٠) سؤالاً بنسبه مئويه (٧.٢١%) في قسم الاجتماعيات ، وفي قسم اللغة الكردية كانت (٢٦) سؤالاً وبنسبه مئويه (٦.٢٥%) ، وفي قسم اللغة الإنكليزية كانت (٢٥) سؤالاً بنسبه مئويه (٦.٠٠%) أما مجموع درجات مستوى التطبيق عند الطلبة بلغ (٦٠) سؤالاً بنسبه مئويه (١٤.٤٢%) وبواقع (١٩) سؤالاً في قسم رياض الأطفال بنسبه مئويه (٤.٥٦%) و (١٢) سؤالاً في قسم الاجتماعيات بنسبه مئويه (٢.٨٨%) ، وفي قسم اللغة الكوردية كانت (١١) سؤالاً وبنسبه مئويه (٢.٦٤%) وفي قسم اللغة الإنكليزية بلغ عدد الأسئلة (١٨) سؤالاً وبنسبه مئويه (٤.٣٢%) وبلغ مجموع درجات مستوى التحليل ب (٩) سؤالاً بنسبه مئويه (٣.٨٠%) ، بواقع (٤) أسئلة في قسم رياض الأطفال وبنسبه مئويه (٠.٩٦%) ، و (سؤال واحد) في قسم الاجتماعيات وقسم اللغة الكوردية بنسبه مئويه (٠.٢٤%) و (٣)

أسئلة في قسم ألفه الانكليزيه بنسبه (٠.٧٢%) ، ولم يحضي اي من المستويين التركيب والتقويم سؤالاً في الأقسام الانسانيه.

الهدف الثالث: التعرف على الفروق بين المتغيرات الدراسه وفق الجنس (مدرسين الذكور ومدرسات الاناث). لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين تكرارات لمستويات المعرفيه في أسئلة إمتحانات عينه الدراسة وفق متغير الجنس (ذكور - إناث)، قامت الباحثة بإختبار تحليل التباين الأحادي ، والجدول (٦) يوضح ذلك :

الجدول (٦) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الجنس (مدرسين الذكور ومدرسات الإناث) لمستويات المعرفيه لتصنيف بلوم

مستوى الدلالة عند مستوى (٠.٠٥)	قيمه ف	متوسط مجموع المربعات	درجا ت الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المستويات المعرفيه	بعد المستويات المعرفيه
0.009	7.62	78.61	9	598.84	بين المجموعات	التذكر	مستويات عقلية دنيا
		12.65	8	94.70	داخل المجموعات		
			17	693.54	المجموع		
0.077	3.85	16.86	9	121.95	بين المجموعات	الفهم	
		6.96	8	53.21	داخل المجموعات		
			17	175.16	المجموع		
0.001	13.88	89.67	9	870.74	بين المجموعات	التطبيق	
			8	67.82	داخل المجموعات		
			17	938.56	المجموع		
0.237	1.00	5.43	7	29.19	بين المجموعات	التحليل التركيب التقويم	مستويات عقلية عليا
		3.20	6	18.44	داخل المجموعات		
			13	47.63	المجموع		

ان جدول اعلاه يوضح فروق ذات دلالة إحصائية عند مستويات الدلالة (٠.٠٥) بين تكرات الأسئلة الإمتحانيه لعينه الدراسه لمستوى التذكر والتطبيق فقط من مستويات الهرم بلوم للاهداف المعرفيه . وتعزى الباحثة السبب في الوصول الى هذه النتيجة الى ان تدريس القسمين (العلمي والانساني) يركزون اكثر على مستويات الثلاثه الاولى خاصه مستوى التذكر والتطبيق، او قد يعود الى ان المدرسون لايهتمون أو يجهلون استخدام بمستويات المعرفيه الأخرى لاهداف المنهاج الدراسي ، إذ من الضروري أن تكون اهداف

المنهج الدراسي واضح ودقيقه وشامله وتهتم بجميع المستويات العقلية (الدنيا والعليا) وهذا قد يؤدي إلى حدوث خلل في مجرى عمله التدريسيه، إن من الضروري الألمان واطلاع التدريسين (ذكور-إناث) بإعداد أسئلة موضوعيه وتعتمد على أكبر عدد ممكن من الأهداف التعليميه مع مراعات طبيعه ألماده العلميه وألماده الدراسييه والمرحله العمرية.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق بين مستويات الأهداف المعرفيه في أسئلة الامتحانات النهائييه (عينه الدراسة) حسب متغير المرحله الدراسييه .

لمعرفه فروق ذات دلالة احصائيه عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين التكرارات للمستويات المعرفية في أسئلة امتحانات عينه الدراسة حسب متغير المرحله الدراسييه ،قامت الباحثة باختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (٧) يوضح ذلك :

جدول (٧) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي وفق مرحله الدراسييه

المستويات المعرفيه	المستويات المعرفيه	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمه ف	مستوى الدلالة عند مستوى ...٥) (
التذكر	بين المجموعات	42.07	1	42.07	7.01	0.37	
	داخل المجموعات	8971.4	16	42.73			
	المجموع	9013.47	17				
الفهم	بين المجموعات	19.33	1	19.33	30.9	0.22	
	داخل المجموعات	164.84	15	57.9			
	المجموع	184.17	16				
التطبيق	بين المجموعات	25.26	1	25.26			
	داخل المجموعات	7834.5	13				
	المجموع	7859.76	14				
التحليل	بين	0.173	1	0.173	0.44	0.85	

عقلية عليها	التركيب التقويم	المجموعات			
		داخل المجموعات	329.4	12	4.942
		المجموع	329.57	13	

إن الجدول (٧) يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين التكرارات لمستويات الأهداف المعرفية في أسئلة الامتحانات النهائية (عينه الدراسة) والتي تعزى إلى اثر المرحله الدراسيه، وفسرت الباحثة سبب ذلك إلى إن جميع التدريسين في كليه التربيه الأساس يمارسون عمليتي التعلم والتعليم والمهام المختلفه في ظل ظروف متشابهه داخل ألقاعات الدراسيه من حيث أطلبه والمناهج الدراسيه والتعليمات الامتحانيه ، وفي ضوء تلك النتائج يمكن القول بأن أسئلة الامتحانات النهائيه في كليه التربيه الأساس/ ألدوام الصباحي، تركز على ثلاث مستويات الأولى من هرم بلوم المعرفي بدرجة كبيره وهم (التذكر-الفهم-التطبيق) والتي سميت بمستوى التفكير التقاربي ،وقد يعزى ذلك إلى ان سألبي التدريس في المراحل الدراسيه لا تركز بشكل جيد على مستويات المعرفيه العليا من حيث التحليل والتركيب والتي تسمى بمستويات التفكير التباعدي ، وانما تركز على إكتساب أطلبه مهارات الحفظ والفهم النسبي والتطبيق بدرجة كبيره في الأسئلة الامتحانات النهائيه للعام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨) والتي يضعها تدريسين في كليه التربيه الأساسيه / جامعه صلاح الدين- أربيل، وان هذا يعد نوعاً ما قصوراً واضحاً في المناهج الدراسيه .

الاستنتاجات: Conclusions

تستنتج الباحثة بأن الامتحانات النهائيه في كليه التربيه الأساسيه بجامعه صلاح الدين للعام الدراسي (٢٠١٧-٢٠١٨) تركز بدرجة كبيره على مستويات الثلاث الأولى من مستويات هرم بلوم المعرفي والمتمثل بالتذكر والفهم والتطبيق ،ونجد ان نسبه ضئيله من أسئلة الامتحانات النهائيه تركز على مستوى التحليل والتركيب والتقويم .

التوصيات: Recommendations : توصي الباحثة بما يلي :

- ١- ضرورة التركيز على نوع الأسئلة التي تحفز أطلبه على مستويات التحليل و التركيب والتقويم
- ٢- أن يحرص أعضاء هيئة التدريس بكليه التربيه الأساسيه بجامعه صلاح الدين على ضروره تدريبهم على وضع الأسئلة تدريباً جيداً والتاكيد على الصياغه الصحيحه لنوع الأسئلة .
- ٣- ضروره مراعات الفروق ألفرديه بين أطلبه من خلال اشتمال أسئلة الامتحانات النهائيه على أسئلة من مستويات مختلفه لهرم بلوم المعرفي .
- ٤- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد الامتحانات التحصيليه للمواد الدراسيه المقرره في الاختصاصين العلميه والانسانيه .

المقترحات: Propositions

- ١- إجراء دراسته مماثله للدراسه الحالّيه لتحليل وتقويم الأسئلة ألامتحانات النهائييه في كليات التربيه والتربيه الأساس وإجراء مقارنه بينهما .
- ٢- اجراء دراسته مماثله للدراسه الحالّيه لتحليل وتقويم الأسئلة في كليه التربيه الأساس في ضوء مجالات اخرى كالمجال الوجداني والنفسي والحركي .

المصادر :Sources

1. Abu Jarad, Hamdi Younes (2011). The extent of teachers' commitment to analyzing the results of achievement tests and its relationship to their attitudes towards them, Journal of Al-Azhar University in Gaza, Human Sciences Series, Volume 13, Issue 22
2. Abu Daqqa, Sana Ibrahim (2007) Classroom Measurement and Evaluation, Concepts and Procedures for Verb Learning, Gaza, Afaq Library.
3. Ashbab and Sawsan Farid (2003). The extent of the efficiency of home economics teachers in constructing achievement tests in the schools of the Ministry of Education in Jordan according to the criteria for a good test, an unpublished master's thesis, Amman Arab University for Postgraduate Studies - Jordan.
4. Al-Imam, Mustafa and others (1990). Calendar and Measurement (1st edition), College of Education - Baghdad, Dar Al-Hikma for printing and publishing.
5. Al-Baghdadi, Muhammad Reda (1988). Objectives and Tests in Theory, Application and Teaching Methods, Al-Falah Library, Kuwait.
6. Al-Thawabiya, Ahmed and others (2004). Evaluation strategies and tools, theoretical framework under Canadian supervision of the ERFKKE Knowledge-Based Economy Project.
7. Al-Khattabiah, Abdullah (1970). The use of questions in the classroom, Dar Al-Masira.
8. Al-Khatib, Ahmed and others (1986). A guide to research and educational evaluation, Dar Al-Mustaqbal for Publishing and Distribution (Amman-Jordan).
9. Al-Zaher, Zakaria Muhammad and others (1999). Principles of Measurement and Evaluation in Education, Dar Al Thaqafa for Publishing and Distribution, (Amman - Jordan).
10. Al-Mashraqi, Ibrahim (1980). Objective tests and essay tests, Rasalah Magazine, Issue 1, (Amman-Jordan).
11. Al-Najjar, Nabil Jumaa (2010). Measurement and Evaluation: An Applied Perspective with SPSS Programming Applications, Amman, Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution.
12. Barakat, Ziyad and Sabah Abd al-Hadi (2007). The extent to which the final exam questions at Al-Quds University presented educational goals according to Haram Bloom, Al-Quds Open University for Research and Studies, Issue (9).
13. Hamdan, Hamad Zia (1980). Student Evaluation, Its Foundations and Applications, first edition, Dar Al-Alam for Millions, Beirut.
14. Damaa, Majid Ibrahim and Muhammad Musa (1982). The textbook and its suitability for the processes of learning and teaching in the primary stage, Arab Organization for Education, Culture and Science, Educational Research Unit (Tunisia)
15. Saif, Muhammad Hatem (2008). The level of knowledge of male and female educational supervisors about the principles of achievement tests in Taiz Governorate, an unpublished master's thesis, College of Education, Yarmouk University - Jordan.
16. Shaheen, Muhammad (1999). Evaluation of final exam questions at Al-Quds Open University, a study presented for the Scientific Day on the philosophy and methods of open education, Al-Quds Open University.
17. Allam, Salah El-Din Mahmoud (2009). Educational Measurement and Evaluation in the Teaching Process, College of Education, Al-Azhar University, Dar Al-Masira for Publishing and Distribution (Jordan-Amman).
18. Alawneh, Rana Muhammad (2005). Building a measure of teachers' attitudes towards school tests according to Thurston's method, an unpublished master's thesis, Yarmouk University, Jordan.
19. Odeh, Ikhlas Hashim (2021): Evaluating the objectives of art education for the intermediate stage, Tikrit University Journal for Human Sciences, Volume (28), Number (12), pp. 530-546.
20. Odeh, Ahmed (2002). Measurement and Evaluation in the Teaching Process, 3rd edition, Yarmouk University, Irbid, Jordan.

21. Essawy, Abd al-Rahman Muhammad (1975). The problem of evaluation in university education, its basis and methods of treatment, Journal of the Federation of Arab Universities, Issue (5).
22. _____ (1985). Measurement and Experimentation in Psychology and Education, Alexandria, University Knowledge House.
23. Murad, Salah Ahmed, and Suleiman Amin Ali (2000). Tests and measures in the psychological and educational sciences, preparation steps and their characteristics, Cairo, Dar Al-Kitab Al-Hadith.
24. Musa, Intisar Odeh (2021): Evaluation of the program for preparing new Arabic language teachers from the point of view of the trainees, Tikrit University Journal for Human Sciences, Volume (28), Issue (7), pp. 415-437. Carnen K&W.
25. Carpenter(2003). Learning strategies ,New Academic Press.
26. Cooper Solo,O,Charles E.Merril (1974). Measurement and Analysis of Behavioral Techinques, Abell & Howell co.
27. Gay (1985). Education Evaluation and Measurement 2nd Ed. Mattel Publishing Company.
28. Gronland ,E (2000). Msurement and Evaluation In Teaching, 7thEd .McMillan.
29. Hopkins,C& Antens,R (1985). Classrom Measurement & Evaluation, 2nd Ed ,pesaock Publisbers Incillonis.
30. jongmans H, & Bijaard , D, (2003). **Teachers involve in school policy** – making and the effect vines of School in-service training Teacher Development, 6(1).
31. Scott, Willam & Michael Wertheimer (1968). Introduction to Psychological Research, New York, John Wiley.