

تقييم الاسئلة الامتحانية النهائية لقسم
العلوم التربوية والنفسية للعام الدراسية
٢٠٢٠-٢٠٢١

Assessment of the final exam questions for the
Department of Educational and Psychological
Sciences for the academic year 2020-2021

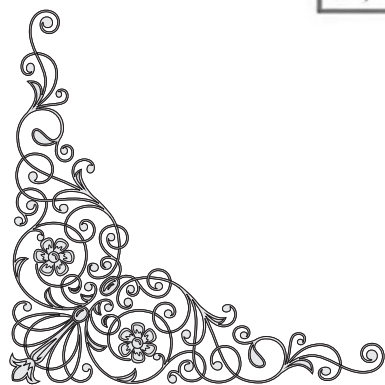
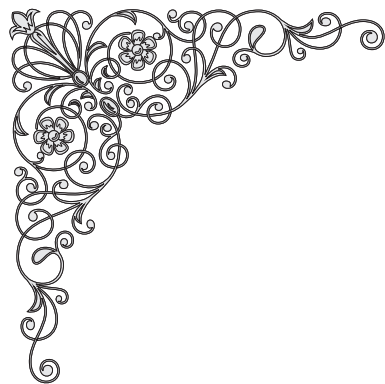
أ.م. د وليد قحطان محمود
م.م نور الدين مهدي احمد
م.م علي ستار متعب
م.م سجي صالح محمد

Dr. Walid Qahtan Mahmoud

Ali Star Meteab

Noor Al-Din Mahdi Ahmed

Saja Saleh Muhammad





المستخلص

استهدف البحث الحالي تقييم الاسئلة الامتحانية النهائية لقسم العلوم التربوية والنفسية للعام الدراسية ٢٠٢٠-٢٠٢١. وتحقيقاً لأهداف البحث قام الباحثين باستعمال المنهج الوصفي التحليلي من خلال اعداد بطاقة تحليل الاسئلة كأداة بحث والتي شملت خمسة معايير هي (الصدق، والشمولية، وصياغة الاسئلة، والاهداف التدريسية، و اخراج الاسئلة) وتم التحقق من خصائصها القياسية على (٣٠) ورقة اسئلة مثلت مجتمع البحث وقد توصل الباحثين الى النتائج الآتية:

- ١- فيما يخص معيار الصدق: تبين أن جميع الاسئلة صادقة ما عدا نسبة الاسئلة المقالية مقارنة بالموضوعية، إذ كانت المقالية اكثر.
- ٢- فيما يخص معيار الشمولية: جاءت الاسئلة منخفضة نسبياً في هذا المعيار و اقل تحقيقاً له.
- ٣- فيما يخص معيار صياغة الاسئلة: جاءت النتائج محققة لهذا المعيار و بنسب عالية.
- ٤- فيما يخص معيار الاهداف التدريسية: جاءت النتائج موزعة على مستويات الستة، و بنسب مختلفة بعضها جيد والبعض الآخر غير مقبول.

٥- فيما يخص معيار اخراج الاسئلة: تحقق هذا المعيار بصورة جيدة.
وقد خرج الباحثين بجملة من الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات.

Abstract

The current research aimed to Assessment the final exam questions for the Department of Educational and Psychological Sciences for the academic year 2020-2021.

In order to achieve the objectives of the research, the researchers used the descriptive analytical approach by preparing a question analysis card as a research tool, which included five criteria (validity, comprehensiveness, question formulation, teaching objectives, and questioning) and its standard characteristics were verified on (30) question papers that represented a community. The research The researchers reached the following results:

1- Concerning the criterion of honesty: it was found that all the questions were true, except for the percentage of essay questions compared to objectivity, as the essays were more.

2- With regard to the comprehensiveness criterion: the questions were relatively low in this criterion and less than achieving it.

3- Concerning the criterion for formulating the questions: the results achieved this criterion with high rates.

4- Concerning the standard of teaching objectives: the results were distributed on the six levels, and in different proportions, some of them are good and others are not.

5- Concerning the criterion of producing questions: This criterion is well achieved.

The researchers came out with a number of conclusions, recommendations and suggestions.

الفصل الاول

مشكلة البحث:-

انبثقت مشكلة البحث من الضرورات التعليمية المتمثلة بمتابعة العملية التعليمية بأركانها ومحاورها المتعددة، ومن هذه المحاور الاسئلة الامتحانية، اذا استشعر الباحثين امكانية وجود قصور في وضع الاسئلة مما يؤثر بدوره وبشكل واضح على سير العملية التعليمية. أن الاسئلة الامتحانية يمكن أن يتناها الكثير من الاشكاليات مما يسبب القصور في اعدادها من عدده نواحي: فقد تكون غير شاملة، او غامضة تفسر بعدة طرق، او متطرفة في الصعوبة أو السهولة، او غير مميزة، أو لم توظف انواع الاختبارات في اعدادها، ولم تراعي الاوزان النسبية للأهداف التدريسية في مجملها.

ويرى ابو علام ان الاسئلة الامتحانية السيئة في اعدادها وصياغتها يمكن أن تكون سببا في خفض همة الطلبة، والابتعاد بمسار العملية التعليمية باتجاه خاطئ، فضلا عن انها تعد معوق لعملية التفكير ومعوقة للأبداع (ابو علام، ٢٠٠٥: ١٣٢).

أن جزء كبير من المشكلات المؤثرة في العملية التعليمية هي في اعداد الاسئلة واختيارها وصياغتها وتوزيعها (الزند، ٢٠٠٨: ٢٥٦).

وهذا ما التفتت اليها المؤتمرات العلمية كما في المؤتمر السابع عام (١٩٨١) الذي اوصى بأجراء العديد من البحوث والدراسات الميدانية التي تهدف الى تشخيص المشكلات والصعوبات التي تكشف

عن واقع التقويم التربوي بشكل عام، والامتحانات بشكل خاص والتحري عن الاسباب الكامنة فيها (جاسم، ٢٠١٢: ٤٥١).

لذا اثرت امام الباحثين مجموعة تساؤلات منها: كيف اعدت الاسئلة الامتحانية في قسم العلوم التربوية والنفسية العام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، وهل هي ملتزمة بشروط اعداد الاسئلة واخراجها. أهمية البحث:

تعد عملية القياس والتقويم العمود الفقري والعصب النابض في العملية التعليمية، وهي الاساس الذي تعتمد عليه الانظمة التربوية في الحكم على مستواها ورصد سلبياتها وإيجابياتها وتطوير اعمالها، ولا يمكن أنجاح العملية التعليمية دون قياس اهدافها التعليمية الموجودة في المحتوى والمقرر الدراسي، وقياس مستوى الطالب عليها، ومن وسائل تقويم المواد التعليمية، والامتحانات التي تعد الاكثر انتشاراً.

وتتركز أهمية الاختبارات التحصيلية كونها وسيلة تنظم نقل المتعلم من صف دراسي الى اخر، ومن مرحلة الى اخر، وتقدير تحصيله في المراحل التعليمية المختلفة، فضلاً أنها تساعد على تنظيم الافكار والمعلومات وتنمي روح المثابرة والتنافس والقدرة على التعبير عن الاداء بوضوح وطلاقة (البهادلي، ٢٠٠٩: ٩٥).

وتعد الاسئلة من المرتكزات الاساسية للعملية التعليمية بأنواعها المختلفة وبحسب نوعيتها يتحدد شكل، فالأسئلة الجيدة من معايير التعليم الجيد،



والمعلم المتميز هو الذي يتقن صياغة وطرح الاسئلة. يقول ديوي (Dewey) السؤال روح العملية التعليمية بل هو كل شيء فيها، بينما يرى جارسون أن الاسئلة الجيدة تعكس التدريس الجيد، ومهارة وضع الاسئلة تعني التدريس المميز، بينما يصفها ساندريس (Sandres) ان الاسئلة الجيدة تتعرف على الامكانيات الواسعة لتفكير المتعلم وتظهر اشكال مختلفة منه، والاسئلة بأنواعها التحريرية والشفوية تسهم في الارتقاء بالعملية التعليمية، لقدرتها على جذب انتباه الطلبة الى الافكار المهمة والبناء في المقرر الدراسي من حيث تلخيص المادة للطلبة ومساعدتهم على فهمها ومذاكرتها واسترجاعها في الوقت المناسب والفائدة منها مستقبلا (الهاشمي، ٢٠١١: ٢٩٢).

وتستعمل الاسئلة في جميع المراحل الدراسية تارة للتهيئة والاثارة وشد الانتباه ورفع الدافعية وتارة اخرى للتقويم وتحقيق اهداف الدرس (الصيفي، ٢٠٠٨: ٤١).

ومن مميزات الاسئلة ايضا انها تدخل في جميع طرائق التدريس وتدخلها قصرت هذه الاسئلة أم طالت بحسب نوع واسلوب والطريقة المستعملة. فهي مثلاً محور الطريقتين النقاشية والتحوارية (الراوي، ٢٠٢٠: ٢٨).

وتأسيساً على ما تقدم وفضلاً عنه يرى الباحثين أن أهمية تقييم الاسئلة الامتحانية يمكن كذلك فيما يأتي:

١- ضرورة المتابعة الدورية للأسئلة

الامتحانية وفحصها وتقييمها للوقوف على جاهزيتها في قياس المحتوى التعليمي عند الطلبة.

٢- فحص الاسئلة وتقييمها يعد اجراء تشخيص لمسار العملية التعليمية (للطالب، والمعلم، المحتوى التعليمي) اذ يجعلنا نحدد مواطن القوى والضعف في هذه العملية.

٣- تجعل اركان العملية التعليمية الثلاث (المتعلم، المعلم، معدي المناهج) على قدر من المسؤولية وان ادائهم سليم ووفق المسلمات التعليمية الصحيحة، أو خاطئ وبحاجة الى معالجة وتعديل. اهداف البحث:-

استهدف البحث الحالي التعرف على مدى تحقيق الاسئلة الامتحانية النهائية في قسم العلوم التربوية والنفسية لـ:

١- معايير تقييم الاسئلة (الصدق، الشمولية، الوضوح، اخراج الاسئلة).

٢- مستويات نمط بلوم التدريسي.

حدود البحث:

يتحدد البحث الحالي بالأسئلة الامتحانية لجميع المواد التربوية والنفسية ولأربعة مراحل والبالغ عددها (٣٠) مادة للعام الدراسي (٢٠٢١-٢٠٢٢)، وللدور الاول في قسم العلوم التربوية والنفسية / كلية التربية / الجامعة العراقية.

تحديد المصطلحات:

أولاً: التقييم (Assessment):

لغة: من قيم يقيم، اي قدر القيمة وثمنها (بو

- حصي، ١٩٩٦: ٢١).
- شحاتة (٢٠٠٧):
- اصطلاحاً: عرفه كل من
- تايلور (Taylor، 1993):
- جمع معلومات مناسبة لاستخدامها في صنع
- قرارات تربوية (العجيلي، ٢٠١٧: ٣١).
- أنجيلو (Angelo، 1993):
- مدخل قياسي لمساعدة المعلمين على اكتشاف
- ما يتعلمه الطلبة ودرجة جودة التعلم (Angelo، ١٩٩٣: ٤٢).
- ستيك (Stake، 1998):
- اختبار تحصيل الطلبة باستخدام أدوات معيارية
- لقياس الاهداف المطلوبة (العجيلي، ٢٠١٧: ٣١).
- وقد تبني الباحثين تعريف ستيك تعريفا نظريا
- لأنه ملائم لأغراض البحث الحالي.
- أما التعريف الاجرائي:
- جميع الاجراءات القياسية المعتمدة على الاسئلة
- الامتحانية وصولاً الى الحكم عليها.
- ثانياً: الاسئلة الامتحانية (Examination Questions):
- لغة: السؤال في اللغة يعني الاستخيار، سألته عن
- الشيء بمعنى استنجدته (ابن منظور، ٢٠١٥: ٥٧٩).
- اصطلاحاً: عرفها كل من
- سونر و كارين (sund&carin، 1975):
- الوسيلة المهمة في الكشف عن مواهب وقدرات
- الطلبة تمهيداً لتنميتها (Sund&carin، 1975: 23).
- طريقة واضحة يتمكن من خلالها المعلم من جمع
- المعلومات حول مدى استيعاب الطلبة للمادة الدراسية
- (شحاتة، ٢٠٠٧: ٢٩٣).
- الاعظمي والجاف (٢٠١٨):
- مثير يستدعي رد فعل واستجابة، يتطلب من
- المتعلم مقدراً من التفكير وتحديد المادة التعليمية التي
- بين يديه، ثم استرجاع المعلومات المخزونة في ذاكرته،
- بطريقة تساعده على الاجابة الصحيحة (الاعظمي
- والجاف، ٢٠١٨: ١٤٨).
- وقد تبني الباحثين تعريف الاعظمي والجاف
- تعريفاً نظرياً لبحثهم كونه الاقرب الى اجراءات
- البحث أما التعريف الاجرائي:
- فهو المستوى المعرفي الذي يقدمه الطالب
- الجامعي في قسم العلوم التربوية والنفسية على الاسئلة
- الامتحانية التي اختبر فيها.

الفصل الثاني

إطار نظري ودراسات سابقة:

يتضمن الفصل الحالي مجموعة موضوعات بنية

وفقها اجراءات البحث ونتائجه متمثلة بمفهوم

التقييم، الاسئلة الامتحانية، الخصائص القياسية

المعتمدة في التقييم، فضلاً عن دراسات سابقة مرتبطة

بموضوع البحث.

أولاً / التقييم

أن من أهم الاسئلة التي نسعها من الطلبة «هل

سيكون في الاختبار يا استاذ» وهذا السؤال يشير الى أن



الطلبة يهتمون اهتماماً بالغاً بها سياقي في التقييم ومن ثم فان التقييم بلا شك يقود عملية تعلم الطلبة والحقيقة ان الطلبة يجعلون التقييم يحدد ما هو مهم لأولوياتهم وكيفية توزيع وقتهم لذا فان علينا كمقومين أن نتعامل مع هذه الحقيقة وعلينا أن نأخذ ذلك في الحسبان عند وضع خطط التقييم وعلينا التمييز بين التعلم السطحي (surface) والعميق (deep).

أن التقييم واستخداماته بشكل متكامل مع عمليات التعلم والتعليم وتحسينها من خلاله يعتبر هو الموضوع المهم حالياً، وقد لقي اهتماماً كبيراً مؤخراً خاصة مع التذكير على جودة التعليم ومخرجاته فحتى عهد قريب ما كانت معظم المناهج وطرق التعليم والتعلم واساليب التقويم في العالم العربي تتبع النظريات التقليدية. ولم تكن تساعد المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلمون، ولا تقدم تعليماً أو تقييماً يساعد في تحقيق نواتج التعلم المتقدمة من مهارات التفكير العليا والاستقصاء والتفكير خلال عملية التعلم وكانت طرق التعليم والتقييم تدور حول المحتوى أكثر منها حول المتعلم. وفي السنوات الأخيرة، ومع التركيز على جودة التعليم، تغيرت سياسيات التعليم واصبحت تركز على جودة التعلم ونواتجه ومدى مناسبة اساليب التقييم المستخدمة مع التطور في نظريات التعلم والتقييم ومدى مساعدتها على تحسين عملية التعلم والتعليم (درندري، ٢٠١٠: ١٨).

وأصبح هنالك توجهها جديداً نحو اتاحة عدد

كبير من طرق التقييم المرنة الواسعة التي تتناسب طرق التعليم الجديد والكم الهائل من المعارف والفهم والمهارات المطلوبة كما أصبح التقييم هو الذي يقود عملية التعلم والتعليم وكيفية تصميم الخبرات التعليمية للمتعلم. لذا فان اختبار واستخدام طرق التقييم ووقته يجب أن تتعامل مع هذه الحقيقة، ويجب أن يوضح نظام وخطة للتقييم على كافة المستويات لضمان تعليم عميق وغير سطحي (أبو علام، ٢٠٠٥: ٥٧).

ثانياً: الاسئلة الامتحانية:

أن الفلسفة التربوية الحديثة تؤكد أن الغرض من طرح الاسئلة هو ليس الحصول على اجابات صحيحة فقط بل توجيه الطلبة وحثهم على التفكير الصحيح، فأهمية الاسئلة الاختبارية وفعاليتها في العملية التعليمية لم يأتي اعتباراً وانما مستنداً للدراسات التي تؤكد ذلك وتعتمد هذه الاهمية على نوع الاسئلة المقدمة للطلبة، فاذا كانت الاسئلة بحاجة الى نقل ما هو مكتوب بين الكتب والمقررات للإجابة عليها، فان هذا لا يشجع الطلبة على التفكير. فمن اجل اني يحتوي ويستوعب الطلبة حقيقة ما ينبغي ان تكون عليه هذه الحقيقة محوراً لنشاط فكري ايجابي يتمثل في استعمال التجريد والتركيب والتقييم لإبراز الجوانب المهمة في الحقيقة (مكسميوس، ١٩٨١: ١٤٨).

ثالثاً: وتنوعت الأسئلة بتنوع اهداف ومعايير

تصنيفها فمثلاً:

صنفها جيلفورد الى خمسة اصناف (اسئلة

التعرف، والتفكير و التجميع والفرقة والتقييم)
بينما صنفها ستال واتزالون الى أربعة اصناف (اسئلة
التصنيف، والتذكير، والاستدلال، والتبرير) وصنفها
كل من ويفر وسنسي الى نوعان (اسئلة تذكر،
والتفكير) ولجون ولسون تصنيف اخر (الاسئلة
التحليلية، والتجريبية، والتقييمية، وما وراء الطبيعة).
ولكل هذه الاصناف في الاسئلة اوزانها النسبية وفق
ما يحددها معد التصنيف (زيتون، ١٩٧٧: ٥٤)
(قطامي، ١٩٩٨: ٧٦).

مماثلة.
٤- مستوى التحليل (Analysis): يمثل هذا
المستوى قدرة المتعلم على تفكيك المادة التعليمية الى
اجزائها المختلفة وفق اساس معين وكشف العلاقات
فيما بينها.
٥- مستوى التركيب (Synthesis) يمثل هذا
المستوى قدرة المتعلم على تجميع اجزاء المادة التعليمية
ووضعها في قالب جديد، اي القدرة على بناء شيء من
اجزاء متفرقة أو مختلفة ويظهر في هذا المستوى السلوك
الابداعي عند المتعلم.

واشهر هذه التصنيفات، تصنيف بلوم للأهداف
التدريسية حيث قسم بلوم (Bloom) المجال المعرفي
الى ستة مستويات مرتبه ترتيباً هرمياً متجهاً من
القاعدة الى القمة منسجماً مع طبيعة التفكير الانساني
الذي يبدأ من البسيط الى المركب حيث يزداد تعقيد
المستويات كلما اقتربنا من القمة وهذه المستويات هي:
١- مستوى المعرفي (Know ledge): يمثل هذا
المستوى ادنى مستويات المجال العقلي وبسطها
فهو يتطلب تذكر أو استرجاع المعلومات والحقائق
والرموز والمبادئ والمفاهيم التي تم تعلمها.

٢- مستوى الفهم والاستيعاب (Comprehen-
sion): يمثل هذه المستوى قدرة المتعلم على فهم
المادة المقروءة أو المسموعة وتحويلها من شكل الى اخر
والتعبير عنها بلغة الخاصة أو استخلاص معين منها.
٣- مستوى التطبيق (Application): يمثل هذا
المستوى قدرة المتعلم على استعمال وتطبيق قواعد أو
نظريات تم تعلمها سابقاً في مواقف جديدة مناظرة أو

٦- التقييم (Evaluation): يمثل هذا المستوى
اعلى واعقد درجة في المجال المعرفي العقلي فهو يشمل
جميع المستويات السابقة، فالمطلوب من المتعلم القدرة
على اصدار حكم على صحة الاستنتاجات او على
قيمة معينه أو على الترابط المنطقي بين الامور ومن ثم
الوصول الى قرارات مناسبة في ضوء معايير واضحة
ومحدودة (العدوان والحوادة، ٢٠٠٨: ٨٧-٩٣).
رابعا: والاسئلة الامتحانية انواع عديدة هي:
١- الاختبارات الشفوية
٢- الاختبارات التحريرية:- تقسم الى قسمين
أ- الاختبارات المقالية: وهي على شكلين مقيدة
وغير مقيدة.
ب- الاختبارات الموضوعية: وهي على انواع عديدة
يستعمل بعضها مع كل المواد الدراسية والبعض
الاخر مع موضوعات ومواد محددة وهي (اختبار
الصح والخطأ، الاختيار من متعدد واختبار المزاوجة



٤- الشمولية (Comprehensiveness): و تتضمن الشمولية جانبان هما: تغطية الاهداف المحتوى وهذا يؤمنه جدول المواصفات وبهذا المعني الاسئلة الكثيرة والمتنوعة تحقق هذه الخاصية (العزاوي، ٢٠٠٧: ١٠٢-١٠٣).

سادساً: أن اعداد الاسئلة وصياغتها تحتاج مراعاة مجموعة معايير تتمثل بما يأتي:

١- عباراتها واضحة ومختصرة ومرتبطة بالمادة الدراسية.

٢- تجنب التعميم وتحديد المطلوب.

٣- تستدعي صياغة الاسئلة جلب اجابة كاملة.

٤- الابتعاد عن الاسئلة التي تسمح بالتخمين.

٥- تراعي مبدأ الفروق الفردية بين المتعلمين.

٦- أن لا تنقل حرفياً من الكتاب.

٧- الابتعاد عن الاسئلة التي تبدأ بالنفي (عبيدات، ١٩٨٩: ٢٤٤).

دراسات سابقة: تناول البحث الحالي بعض

الدراسات السابقة المرتبطة بالموضوع وهي:

- دراسة (Habecker، 1976):

هدفت الدراسة الى تحليل اسئلة مادة القراءة بحسب تصنيف بلوم ولبناء استراتيجيات مستندة الى مستويات بلوم في الاهداف التدريسية لتصنيف اسئلة كتب القراءة الاساسية تم تحليل (٦٩٨٨) سؤالاً اخذت من (١٤٤) درساً اظهرت نتائج الدراسة ان جميع الكتب التي تم تحليلها لا تشمل على توزيع مخطط للأسئلة على فئات التصنيف كذلك لم تعطي

واختبار التكميل، مادة الترتيب وتحديد العناصر القريبة والصور والاشكال والترجمة واختبارات الاجابة القصيرة والذي يعده البعض مقالي مقيد (الشبلي، ١٩٨٤: ٩٤-١٠٣).

٣- الاختبارات العملية: وهي على انواع اربعة (اختبار الورقة والقلم، المحاكاة، عينات العمل، التعرف) (العزاوي، ٢٠٠٨: ٣٠).

خامساً: - وينبغي أن تلتزم عند وضع الاسئلة بمجموعة خصائص أو معايير تعد اساس لبناء الاختبارات التحصيلية وهي:

١- الصدق (Validity): ونعني به الاتفاق بين درجات الاختبار والخاصية التي يعتقد أنه يقيسها ومن خلال الاجابة على السؤال: هل يقيس الاختبار ما يفترض أن يقسه (حسن، ٢٠٠٧: ٨٦).

٢- الثبات (Reliability): - ونعني به مدى استقرار واتساق النتائج التي نحصل عليها من الاختبار الذي استخدمناه فمن غير المعقول أن نقبل بأداة تقويم تعطينا نتائج متذبذبة في المرات المختلفة التي تستخدمها مع الطلبة (العجيلي، ٢٠١٧: ٢٦٢). وللثبات انواع: طريقة اعادة الاختبار والصور أو الصيغ المتكافئة والاتساق الداخلي.

٣- الموضوعية (Objectivity): وتعني عدم تأثر عملية التقدير بعوامل ذاتية ليس لها علاقة بالخاصية المقاسة ويحصل هذا عند حصولنا على النتائج نفسها أو نتائج متقاربة اذا قام بتقدير اجابات طالب واحد اكثر من معلم (العجيلي، ٢٠١٧: ٢٤٨).

(مجاهد والاحرش، ٢٠١٧: ١-٢).

اهمية نسبية كافية لأسئلة التطبيق اذ كان التركيز على اسئلة التذكر (Habecker, 1976, 39).

- دراسة اغا (١٩٩٤):

الفصل الثالث

منهجية البحث واجراءاته

يتكون هذا الفصل من منهج البحث المعتمد، ومجتمع البحث وعينته، فضلاً عن اداة البحث والوسائل الاحصائية المعتمدة وعلى النحو الاتي:
أولاً/ منهجية البحث:

اتبع الباحثين المنهج الوصفي منهجاً لبحثهم والذي يمثل استقصاء يهتم بدراسة الظاهرة التعليمية كما هي فعلاً، بقصد تشخيصها من خلال رصد معدل تكراراتها ومواطن التركيز عليها (الزويبي، ١٩٨٠: ٧٤).

وأحد اساليب أو انواع هذا المنهج المتبعة في هذا البحث هو تحليل المحتوى والذي يعرف: بأنه احد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة، وتصويرها كما هي عن طريق جمع البيانات والمعلومات عن الظاهرة أو المشكلة وتصنيفها وتحليلها واخضاعها للدراسة بدقة (ملحم، ٢٠٠٢: ٢٣٤).

ثانياً/ مجتمع البحث وعينته:

تكون مجتمع البحث من الاسئلة الامتحانية النهائية للدور الاول في قسم العلوم التربوية والنفسية للمواد الاختصاص للعام الدراسي (٢٠٢٠-٢٠٢١) والبالغ عددها (٣٠) ورقة اسئلة موزعة على المراحل الاربعة على التوالي (٥ و ٧ و ١٠ و ٨)، بواقع (١٩٦)

استهدفت الدراسة بناء قائمة معايير فنية وعلمية لتحليل الاسئلة الامتحانية النهائية لمادة العلوم للصف الثالث الاعدادي في مدارس قطاع غزة للفترة من (١٩٨٢-١٩٩٣) وقد اختار الباحث (٣٢) معياراً لهذا الغرض بواقع (١٠) معايير تتعلق بالتعليقات مثل صياغة الاسئلة ووضوحها ومناسبة حجمها للاختبار وتغطية محتوى المادة و(١٢) معيار للأسئلة الموضوعية، اظهرت النتائج توافر المعايير العامة في الاسئلة باستثناء تغطية الاهداف حيث تبني أن اكثر من (٩٥٪) من الاسئلة تقيس التذكر واقل من (٥٪) تقيس الاهداف الاخرى (اغا، ١٩٩٤: ٢).

- دراسة مجاهد والاحرش (٢٠١٧):

هدفت الدراسة الى تقييم الاسئلة المتضمنة في كتابي الجغرافية والتاريخ للصف السادس في مرحلة التعليم الاساسي في ليبيا من حيث مدى مراعاتها للمستويات العقلية العليا في تصنيف بلوم واستخدمت الدراسة بطاقة تحليل تضمنت مستويات بلوم في المجال المعرفي، واظهرت النتائج تركيز الاسئلة على المستويات الدنيا فكان التذكر (٨٠٪) الكتاب التاريخ، و(٩٢٪) لكتاب الجغرافية، والفهم (١٢٪) لأسئلة التاريخ، و(٦٪) لأسئلة الجغرافية، والتطبيق (٨٠٪) لأسئلة التاريخ، و(٢٪) لأسئلة الجغرافية، ولم توجد اسئلة للمستويات العليا الباقية



سؤالاً بمعدل (٥٠،٦) لكل نسخة مقسمة (١٤٢) سؤال مقالي و(٥٤) سؤال موضوعي.

ثالثاً/ أداة البحث:

اطلع الباحثين على الخلفية النظرية ودراسات سابقة (نشواتي، ١٩٨٦ و الزيتون، ١٩٩٧ moor، 2003) المتعلقة بموضوع البحث للوقوف على طريقة جيدة في تحقيق الاهداف وعلى هذا الاساس اعتمدت بطاقة تحليل الاسئلة التي اعدت وفق الخطوات الاتية:

١- تحديد هدف التحليل: وتتمثل بتقييم الاسئلة الامتحانية في قسم العلوم التربوية والنفسية للكشف عن مدى توافر معايير وضع الاسئلة فيها.

٢- اداة التحليل: اعتمد الباحثين على بطاقة تحليل تناسب أهداف البحث تتضمن معايير وشروط التقييم وعلى النحو الاتي:

أ- تحديد معايير التحليل: اعتمد خمسة معايير لتحليل الاسئلة هي (الصدق والشمولية وصياغة الاسئلة وموضوعتها وتوزيع الاسئلة على مستويات بلوم المعرفية واخراج الاسئلة الجيد) وهي وافية لتقييم الاسئلة وفق الدراسات السابقة.

ب- تحديد الشروط وصياغتها: تم صياغة مجموعة من الشروط لكل معيار من المعايير الخمسة، وعليه تضمن المعيار الاول (٦) شروط، والثاني (٣) والثالث (٥) والرابع (٦) والمعيير الخامس والاخير (٤) شروط.

٣- وحدة التحليل: اعتمد الباحثين على

وحدة الفكر في تحليل كل فقرة اختبارية حيث يتم تحليل هذه الاسئلة بناءً على مدى توافر معايير تقييم الاسئلة فيها.

٤- ضوابط عملية التحليل: لجعل عملية التحليل منظمة وموضوعية اتبع الباحثين الخطوات الاتية:

أ- قراءة الاسئلة الامتحانية كل سؤال على حدة وبدقة.

ب- استعمال بطاقة تحليل المعايير والشروط لرصد النتائج المتحققة.

ت- تفريغ نتائج التحليل في جداول تكرارية بحسب بطاقة التحليل.

٥- صدق اداة التحليل: ويقصد بالصدق مدى ملائمة الاداة للغرض الذي صممت من أجله (عبد الرحمن، ٢٠١٧: ٨٣)، وتم ذلك من خلال عرض بطاقة التحليل على مجموعة من المختصين في العلوم التربوية والنفسية عدد (٦) للنظر في المعايير والشروط والتعليقات المعتمدة في البطاقة واعتماد نسبة (٨٠٪) فما فوق صلاحية للأداة.

٦- ثبات اداة التحليل: ويقصد بالثبات هنا الحصول على النتائج نفسها في حالة تكرار عملية التحليل بالأداة نفسها تحت ظروف متشابهة (طعيمة، ٢٠٠٤: ١٢٥) وتحقق ذلك باستعمال معادلة هولستي من خلال إجرائيين هما:

أ- ثبات التحليل عبر الزمن: وللتأكد من ثبات التحليل وفق هذه الطريقة قام احد الباحثين

٥	اخراج الاسئلة الجيد	٠,٨٢٩
٦	الثبات الكلي	٠,٨٥١

وتعد قيم معاملات الثبات هذه جيدة -Coo

((per.1974:17)).

٧- الوسائل الاحصائية: استعمل الباحثين
الوسائل والمعادلات الاتية كوسائل احصائية
وحسابية وعلى النحو الاتي:

أ- معادلة هولستي (Holste) لاستخراج
الثبات من الافراد وعبر الزمن.

ب- قانون النسبة المئوية لإيجاد النسب المئوية
الشروط والمعايير ولإيجاد صدق الخبراء.

الفصل الرابع

عرض النتائج وتفسيرها

يتضمن الفصل الحالي عرض نتائج البحث وفق
معايير وشروط بطاقة التحليل وتفسيرها، فضلاً عن
الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات وعلى النحو
الاتي:

عرض النتائج وتفسيرها:

أولاً/ نتائج معيار الصدق: تبين وفق هذا المعيار
ما يأتي:

- ١- حصلت ثلاثة شروط على نسبة (١٠٠٪).
- ٢- حصل شرط (الاسئلة موزعة على موضوعات
المقرر الدراسي) على نسبة (٩١,٨٣٪).
- ٣- حصل شرط (الاسئلة متنوعة بين المقالي

معدي البحث وبعد مرور ما يقارب اسبوعين، من
التحليل الاول بسحب (٢٠) ورقة اسئلة بشكل
عشوائي واعادة التحليل عليها وكانت قيم الثبات كما
في الجدول (١).

الجدول (١)

قيم معاملات الثبات عبر الزمن

ت	معايير التحليل	معامل الثبات
١	الصدق	٠,٨٩١
٢	الشمولية	٠,٩٠٣
٣	صياغة الاسئلة وموضوعتها	٠,٩١٠
٤	توزيع الاسئلة على مستويات بلوم المعرفية	٠,٩٢٢
٥	اخراج الاسئلة الجيد	٠,٩١٩
٦	الثبات الكلي	٠,٩٠٩

ب- ثبات التحليل عبر الافراد: وتم هذا
الاجراء من قبل احد الباحثين معدي البحث الحالي
وعلى (٢٠) ورقة امتحانية سحبت سابقاً، وكانت
النتائج بحسب ما مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢)

قيم الثبات عبر الافراد

ت	معايير التحليل	معامل الثبات
١	الصدق	٠,٨٣٢
٢	الشمولية	٠,٨٦١
٣	صياغة الاسئلة وموضوعتها	٠,٨٦٥
٤	توزيع الاسئلة على مستويات بلوم المعرفية	٠,٨٨١



والموضوعي) على نسبة (٢٧,٥٥٪).

٤- حصل شرط (السؤال يثير اجابة مستقلة عن الاسئلة الاخرى) على نسبة (٩٤,٣٨٪)

الجدول (٣)

نتائج التقييم وفق معايير الصدق

ت	المعيار	عدد الاسئلة	التكرارات	النسبة المئوية
١	الاسئلة تقيس ما موجود في المقرر الدراسي	١٩٦	١٩٦	١٠٠٪
٢	الاسئلة موزعة على موضوعات المقرر الدراسي		١٨٠	٩١,٨٣٪
٣	الاسئلة متنوعة بين المقالي والموضوعي		٥٤	٢٧,٥٥٪
٤	السؤال واضح المطلب		١٩٦	١٠٠٪
٥	الاسئلة خالية من الاخطاء العلمية		١٩٦	١٠٠٪
٦	السؤال يثير اجابة مستقلة عن الاسئلة الأخرى.		١٨٥	٩٤,٣٨٪

يتضح من نتائج هذا المعيار تحقق خمسة شروط من الشروط الستة، ويعود السبب في ذلك الى وعي وفهم التدريسين بهذه الشروط كونهم أساتذة جامعين، كذلك تخصصاتهم التربوية والنفسية لها علاقة بالقياس والتقويم واعداد الاختبارات التحصيلية، أما فيما يتعلق بعدم تحقق شرط توازن الاسئلة المقالية والموضوعية فيعود السبب أنه ليس بالضرورة حدوث هذا التوازن فالأسئلة المقالية عموماً تكون أكثر من الموضوعية لقدرتها على تحقيق الاهداف التدريسية، وكذلك لتجنب التدريسين للأسئلة الموضوعية لأنها صعبة الاعداد وتساعد على الغش وتثير التخمين عند الطلبة.

ثانياً: نتائج معيار الشمولية:

تبين وفق هذا المعيار أن شروط المتعلقة به قد تحققت وبنسبة متفاوتة، اذ تراوحت هذه النسب ما بين (٢٤,٣٨ - ٣٦,٧٣٪).

جدول (٤)

نتائج التقييم وفق معيار الشمولية

ت	المعيار	عدد الاسئلة	التكرارات	النسبة المئوية
١	الاسئلة تشمل جميع مفردات المقرر الدراسي	١٩٦	٤٨	٢٤,٤٨٪
٢	الاسئلة متنوعة من حيث الاهداف التدريسية التي تقيسها		٦٦	٣٣,٦٧٪
٣	الاسئلة متوازنة وفق مفردات المقرر الدراسي		٧٢	٣٦,٧٣٪

يتضح من نتائج هذا المعيار أن الاسئلة الامتحانية لا تمتلك مبدأ الشمولية بشكل واضح، وقد يعود السبب الى صعوبة تحقيق هذا المعيار وعدم اعتقاد بعض المدرسين فيه، متصورين أن جلب الاسئلة الامتحانية من مادة دون الاخر يعد اجراء اختباري للطلبة، كذلك عدم تحري التدريسين لصدق المحتوى المتمثل باستعمال جدول المواصفات

واعتمادهم على قدراتهم الشخصية في اعداد الاسئلة.

ثالثاً/ نتائج معيار صياغة الاسئلة وموضوعيتها:

تبين وفق هذا المعيار أن الشروط المتعلقة به، قد تحققت وبنسب متفاوتة، اذ تراوحت هذه النسب ما بين

(٨٠،٦١-٩٥،٩١)٪ الجدول (٥)

الجدول (٥)

نتائج التقييم وفق معيار صياغة الاسئلة وموضوعيتها

ت	المعيار	عدد الاسئلة	التكرارات	النسبة المئوية
١	السؤال مصاغ بطريقة مفهومة لجميع الطلبة	١٩٦	١٧٨	٩٠،٨١٪
٢	السؤال مصاغ مما يدل على حدوث نتائج تعليمي محدد		١٥٩	٨٠،٦١٪
٣	السؤال مصاغ بوضوح كامل		١٨٨	٩٥،٩١٪
٤	السؤال مصاغ بما يناسب مستوى المتعلمين		١٧٠	٨٦،٧٣٪
٥	السؤال مصاغ بطريقة تثير اهتمام المتعلمين		١٧٤	٨٨،٧٧٪

يتضح من نتائج هذا المعيار ان شروط صياغة الاسئلة متحققة في الاسئلة الامتحانية بصورة جيدة، ويعود ذلك الى خبرة الكثير من التدريسين في وضع وصياغة الاسئلة واقتداء التدريسين الاخرين من الشباب بهم، فضلاً عن وعي التدريسين الجامعي وحرصه العالي في موضوع الاسئلة.

رابعاً/ نتائج معيار مستويات بلوم المعرفية:

تبين وفق هذا المعيار ان مستويات بلوم المعرفية الست قد تحققت وبنسب متفاوتة، اذ تراوحت هذه النسب ما

بين (٣،٥٧-٤٣،٨٧)٪.



الجدول (٦)

نتائج التقييم وفق مستويات بلوم المعرفية

ت	المعيار	عدد الاسئلة	التكرارات	النسبة المئوية
١	المعرفة	١٩٦	٨٦	٤٣,٨٧
٢	الفهم		٥٤	٢٧,٥٥
٣	التطبيق		١٦	٨,١٦
٤	التحليل		٢٤	١٢,٢٤
٥	التركيب		٩	٤,٥٩
٦	التقويم		٧	٣,٥٧

يتضح من نتائج هذا المعيار أن الاسئلة الامتحانية توزعت بنسب متفاوتة على مستويات بلوم الستة وتركزت على المستوى الاول والثاني والرابع والثالث ولم يغطي آخر مستويين بعدد اسئلة كثيرة، ويعد هذا التدني في المستويات العليا للأسئلة غير لائق لمرحلة التعليم الجامعي، وقد يعود سبب ذلك الى تدني قدرات الطلبة المعرفية والتحصيلية الذي يضطر التدريسين الى النزول بمستوى الاسئلة الى المستويات الادنى، وكذلك اعتياد التدريسين على تقديم المادة وشرحها بما يتناسب مع الاهداف التدريسية الادنى لنفس السبب، وأيضا قصور بعض التدريسين في وضع الاسئلة بمستويات عليا من الاهداف، وتتناسب نتائج هذه الدراسة مع الكثير من الدراسات المحلية والعربية.

خامسا/ نتائج معيار الاخراج الجيد للأسئلة:

تبين وفق هذا المعيار أن الشروط المتعلقة به قد تحققت وبنسب متفاوتة، اذ تراوحت هذه النسب ما بين (٥٣,٠٦ -

٩٧,٤٤ %).

الجدول (٧)

نتائج التقييم وفق معيار الاخراج الجيد للأسئلة

ت	المعيار	عدد الاسئلة	التكرارات	النسبة المئوية
١	الاسئلة المرتبة بشكل منطقي	١٩٦	١٠٤	٥٣,٠٦
٢	الاسئلة خالية من الزيادات والحشو		١٨٥	٩٤,٣٨
٣	الدرجات موزعة على الاسئلة وفروعها		١٨٨	٩٥,٩١
٤	الاسئلة مطبوعة بشكل واضح وجيد		١٩٢	٩٧,٤٤

يتضح من نتائج هذا المعيار أن شروط اخراج الاسئلة قد تحققت في الاسئلة بصورة جيدة ويمكن اعياز ذلك بالتزام التدريسين بالتعليمات المتعلقة بإخراج الاسئلة، كذلك الى حرص التدريسين ووعيهم بان ثمرت تدريسهم يفترض

وتصحيح الاخطاء في وضع الاسئلة التي يعتقد بعض
التدريسين انها اساليب اختبارية سليمة.

المقترحات/

استكمالاً لنتائج البحث يقترح الباحثين ما يأتي:

- ١- اجراء دراسات مماثلة لتقييم اسئلة المواد
غير الاختصاص في قسم العلوم التربوية والنفسية.
- ٢- اجراء دراسات مقارنة عبر السنوات
للقوف على نوع الخلل الحاصل والمتكرر في الاسئلة
الامتحانية في كل سنة.
- ٣- اجراء دراسات مماثلة في الاقسام العلمية
ال اخرى.
- ٤- اجراء دراسات سببية للقوف على
اسباب اخفاق التدريسين في تحقيق بعض المعايير مثل
(الشمولية، والاهداف التدريسية).

المصادر

المصادر العربية

- ١- ابن منظور، جمال الدين بن مكرم.
(٢٠١٥). لسان العرب، المجلد (٤)، بيروت: دار
الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- ٢- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٥). تقويم
التعلم، عمان: دار المسيرة.
- ٣- أبو علام، رجاء محمود. (٢٠٠٥). قرارات
في المناهج، ط ٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- ٤- الاعظمي، احمد اياد والجاف، عبد الرزاق
محمد. (٢٠١٨). المناهج وطرائق التدريس، بغداد:
مكتب الجزيرة للطباعة والنشر.

أن تكتمل بقياس مستوى الطلبة بأسئلة منظمة ومرتبطة
وخالية من الاخطاء.

الاستنتاجات

استناداً على نتائج البحث يستنتج الباحثين ما

يأتي:

- ١- يمتلك تدريسيو قسم العلوم التربوية
والنفسية القدرة على اعداد الاسئلة الامتحانية وفق
معايير جودة الاسئلة.
 - ٢- أن تداعيات المؤسسة التعليمية ووضع
عناصرها الاساسية المتمثلة بالطلاب والمدرس
والمنهج والبنى المادية قد تكون سبباً يلقي بظلاله على
جميع اداءات العملية التعليمية، ومن ضمنها اعداد
الاسئلة.
 - ٣- كثير من التدريسين بحاجة الى دورات
وندوات ومحاضرات تدريبية لمعالجة الضعف الحاصل
في هذا المجال.
- #### التوصيات/
- اعتماداً على نتائج البحث يوصي الباحثين بما يأتي:
- ١- تثقيف وتعليم الطلبة بضرورة تنوع
الاسئلة الامتحانية وتنوع اهدافها ليتقبلوها ولتكتمل
الفائدة من العملية التعليمية.
 - ٢- جعل مادة القياس والتقويم والاختبار
التحصيلي من ضمن اساسيات عمل المدرس الجامعي
لأنها السبيل الاهم في اعداد الاسئلة وفق معايير
علمية.
 - ٣- اشاعة ثقافة قياسية تعليمية سليمة،



- ٥- اغا، احسان خليل.(١٩٩٤). تحليل اسئلة الامتحانات النهائية لمقرر العلوم للصف الثالث الاعدادي بمدارس قطاع غزة، مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، غزة، العدد (٣).
- ٦- البهادلي، محمد ابراهيم.(٢٠٠٩). تقويم الاسئلة الوزارية للصف السادس العلمي في مادة الكيمياء في ضوء القدرات العقلية لجيلفورد، مجلة مركز البحوث والدراسات التربوية، العدد(٦): ٩٥-١٤٦.
- ٧- بو حمصي، عادل.(١٩٩٦). تقييم الاسئلة الامتحانية، عمان: دار المسيرة.
- ٨- جاسم، زينة حسن توفيق.(٢٠١٢). تقويم الاسئلة الامتحانية الوزارية لمادة الجغرافية للصف السادس الابتدائي على وفق تصنيف بلوم، العراق، جامعة ديالى: مجلة الفتح، العدد (٥١): ٤٤٩-٤٧٣.
- ٩- حسن، بركات حمزة.(٢٠٠٧). مبادئ القياس النفسي، مصر: الدار الدولية للاستشارات.
- ١٠- درندري، اقبال زين العابدين.(٢٠١٠). «تقييم نواتج التعلم: نحو اطار مفاهيمي حديث في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتقييم وجودة التعلم. مركز الابحاث بكلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية
- ١١- الراوي، أحمد بحر هويدي.(٢٠١٠). الاتجاهات المطورة في تعلم اللغة: طرائقها أساليبها اصلاحها خططها مهارتها نحو مستقبل أفضل، بغداد
- جامعة بغداد، كلية التربية ابن رشد.
- ١٢- الزند، وليد خضير.(٢٠٠٨). علم النفس التربوي ونظريات الحديثة وتطبيقاته الاكاديمية.
- ١٣- الزويبي، عبد الجليل.(١٩٨٠). الاختبارات والمقاييس النفسية، الموصل: مطابع مديرية دار الكتب للطباعة والنشر.
- ١٤- زيتون، كمال.(١٩٧٧). التدريس: نماذجه ومهاراته، الاسكندرية المكتب العالمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- ١٥- شحاتة، حسن.(٢٠٠٧). استراتيجيات التعليم والتعلم الحديث وصناعة العقل العربي، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ١٦- الشلبي، ابراهيم مهدي.(١٩٨٤). تقويم المناهج باستخدام النماذج، بغداد: مطبعة المعارف.
- ١٧- الصيفي، عاطف صالح.(٢٠٠٨). المعلم واستراتيجيات التعلم الحديث، الاردن: دار اسامة للنشر والتوزيع.
- ١٨- طعيمة، رشدي أحمد.(٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الانسانية، القاهرة: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.
١٩. عبد الرحمن، انور حسيني.(٢٠١٧). تحليل المحتوى في العلوم السلوكية والاجتماعية، عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- ٢٠- عبيدات، سليمان.(١٩٨٩). اساسيات في تدريس الاجتماعات وتطبيقاتها العملية، ط٢، الاردن: الاهلية للنشر والتوزيع.

المصادر الانكليزية

Angelo,T,A.(1993). Crossing Class-
room Assessment techic use ,2nd edi-
tion scan Francisco: Jossey –Bass

Coper ,Charles, E(1974). Mea-
surement and Analysis of Behariaval
Techniques ,Abell Howell co.

Habecker, Jomen.(1997). An Analy-
sis of Reading Question in Basal Read-
ing series Based of Blooms Taxonomy,
Ed, university of penny Lrania.

Sund, Robert & Carin ,A(1975).
Teaching science Though discovery,
3th Edition,ohio Charles merrily pub-
lishing co.

- ٢١-العجيلي، صباح حسين.(٢٠١٧).
اساسيات في القياس والتقويم، عمان: دار وائل للنشر.
- ٢٢-العدوان، زيد سليمان والحوامدة، محمد
فؤاد.(٢٠٠٨). تصميم التدريس بين النظرية
والتطبيق، أريد: عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع.
- ٢٣-الغراوي، حميد كرو.(٢٠٠٨). القياس
والتقويم في العملية التدريسية، بغداد: دار دجلة.
- ٢٤-قطامي، يوسف.(١٩٨٨). سيكولوجية
التعلم الصفي، عمان: دار الشروق.
- ٢٥-مجاهد، سالم ويوسف، الاحرش.(٢٠١٧).
دراسة تقييمية لأسئلة كتابي الجغرافية والتاريخ
للمصف السادس في مرحلة التعليم الاساسي في ليبيا
في ضوء المستويات المعرفية العليا في التفكي، مجلة كلية
التربية، جامعة الزوية، العدد (٧).
- ٢٦-مكسميوس، وديع وآخرون.(١٩٨١).
تعلم وتعليم الرياضيات، القاهرة: دار الثقافة للطباعة
والنشر.
- ٢٧-ملحم، سامي محمد.(٢٠٠٢). القياس
والتقويم في التربية وعلم النفس، عمان: دار المسيرة
للطباعة والنشر.
- ٢٨-الهاشمي، عبد الرحمن وعطية، محسن علي.
(٢٠١١). تحليل مضمون المناهج المدرسية، عمان: دار
صفاء للنشر والتوزيع