



ISSN: 1817-6798 (Print)

Journal of Tikrit University for Humanities

available online at: www.jtuh.org/
JTUH
 مجلة جامعة تكريت للعلوم الانسانية
 Journal of Tikrit University for Humanities

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 THIS IS AN OPEN ACCESS ARTICLE
UNDER THE CC BY LICENSE<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

Journal of Tikrit University for Humanities

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 University

DOI: <http://doi.org/10.25130/jtuh.30.6.1.2023.18>

تقويم أسئلة الامتحانات النهائية للأقسام العلمية والانسانية وفقاً لتصنيف البلوم 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 (15) اختباراً (أسئلة الامتحانات) لكل قسم من الاقسام العلمية والإنسانية والبالغ عددهم (6) أقسام، وزعت بالتساوي على مراحل الدراسية الأربعة ،وبذلك أصبح عدد الامتحانات(90) امتحاناً (اختبار) وبنسبة مئوية البالغة (51.72%)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 (89%-90%) على مستويات الأهداف المعرفية، ولإيجاد ثبات اداة المحكمين، أخذت الباحثة عينة عشوائية من أسئلة الامتحانات بلغت 15% من ورقة الاسئلة حللتها الباحثة حسب المستويات المعرفية مرتين وبفارق زمني قدره (4) أسابيع لإيجاد اتفاق الباحثة مع نفسها عبر الزمن، وكذلك اعطتها الى محلل 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 والتركييب 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 اجل الارتقاء وتطوير المستوى، هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى يتم بوساطتها الوقوف على مدى تحقيق الأهداف السلوكية او 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 متنوعه في وضع الامتحانات والتي تعد كعيار ألوحد 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 وكثره الرسوب منها قد ترجع إلى عدم التعامل بشكل كافي مع فن وضع الأسئلة وكيفية صياغتها وشروطها ومستوياتها وتطبيقاتها، فتولدت لدى الباحثة فكره إجراء دراسة تقويميه وتحليليه 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 ملائمه 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، ادى الى التغيير في جميع المجالات العلمية والعملية، وان التدريس عملية إنسانية تهدف إلى مساعدة المتعلمين على التعلم، فأهمية التربية تكمن في درجة وعي التدريسي بعملية تطبيق مكوناته (عودة، 2021: 530). إن الممارسات التقويمية قديمة قدم الإنسان ومصاحبه له في كل أعماله، وقد تطورت كلما تعددت وتعقدت المواقف الحياتية، وإن عمليه التقويم تستمد اهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية وشموليتها لجميع جوانب النمو (معرفية، وجدانية، مهارية) واهتماماتها المتوازن بين تنميه شخصيه ألتعلم والعوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية (عودة، 2002: 6).

وإن أهميه التقويم تعد أكثر اتساعا 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 محده ومعرفة 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،2009: 34).

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،1999: 203).

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 (ألبغادي،1988: 3).

والتقويم عمليه شامله لجميع اركان العملية التعليمية من معلم ومتعلم ومنهج وتشمل كذلك الإدارة المدرسية والكتب وطرائق ألتدريس والبرامج التلفزيون التربوي والإذاعة المدرسية ومجالس الآباء والأمهات وبرامج تفريد التعليم من له علاقه بعملية التعليم(عوده،2002: 6).

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 لمرحل 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 ألتغلب على عوامل الضعف وتطوير نواحي ألقوه واستثمارها بشكل موجه ومنظم قائم على أساليب علمي بشكل سليم بما يقي ذلك ألتشاطر من أوجه الخلل المحتملة (عيسوي،1975: 274).

وللامتحانات اهميه كبيره في العملية التعليمية وفي تقرير مصير الطلبة ومستقبلهم ولايمكن 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 ألتهم إصلاحها دائماً لتساير العملية التربوية في تقدمها،وهذا أمر يشغل بأل التربويين (حمدان،397،1980-398).

وان الأسئلة المستخدمة في الأنواع المختلفة من اختبارات هي الوسائل المهمة في الأنواع المختلفة من الاختبارات هي الوسائل المهمة للعملية التقويمية، وهي أداة 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 فإن طلابهم يصبحون قادرين على ممارسه أعمليات المعرفة أعليا(أخطيب،1985: 49) والتخطيط في إعداد الأسئلة تمكن المدرسين من تحديد أهداف الامتحان وتحديد نوعيه وإعداد الأسئلة والأوزان المناسبة لها (ألمشريقي،1980: 47)، فأهداف التربية هي محور العملية التعليمية فبدونها لا يمكن لأي نظام تربوي أن يؤدي مهماته وتحقيق أهدافه بالشكل أفضل (دمعه،1982: 19). 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 التربيه 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 التعرف بصوره عامه على واقع الأسئلة الامتحانية ومواطن القوة والضعف فيها وإعطاء تغذيه راجعه لمدرسي وأساتذة كليه التربيه 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 التعليميه في كليه ألتربيه الأساسية /جامعه صلاح أالدين.

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

النهائية لأقسام كليه ألتربيه الأساسية /جامعه صلاح أالدين للعام أالدراسي 2016-2017، من حيث :

1- التعرف على مدى مراعات أسئلة الامتحانات النهائية للمواد التي درسها الطلبة في كليه التربية الأساسية، جامعه صلاح أالدين للعام أالدراسي (2017-2018) حسب المرحله الدراسية وفق المستويات المعرفة من تصنيف بلوم.

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

3- التعرف على الفروق بين أالمتغيرات الدراسية وفق الجنس (مدرسين أالذكور و مدرسات أالإناث) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم المعرفة.

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

حدود البحث: Research Limitations: أسئلة الامتحانات النهائية للعام أالدراسي (2017-2018)

الدور أالأول في كليه ألتربيه الأساسية/ جامعه صلاح أالدين-أربيل .

تحديد المصطلحات : Terms Definition

التقويم: **Evaluation** : عرفه كلا من:-

- 1.(عوده،2002): بأنه عمليه منظمه لجمع وتحليل المعلومات حول البرامج المتعلقة بالطالب والمعلم والإدارة والوسائل والنشاطات التي تشكل بمجموعها وحده عمليه التعليم والتعلم وذلك للتأكد من مدى تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأن هذه البرامج(عوده،2002: 52)،
- 2.(الشبلي،2000): 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،2000: 141).

3.(موسى،2021): 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،2021: 417).
أما التعريف الإجرائي للتقويم هو عمليه تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لجميع الأقسام في كليه التربيه الأساسية ،وبيان نقاط ألقوه والضعف في الأسئلة التي تضعها تدريسي الكلية.

الأسئلة اصطلاحاً: 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،1970: 6)،

أما **التعريف الإجرائي للامتحانات** هي اداه يستخدمها ألتدريسي كليه ألتربيه الأساسية في نهاية ألعام ألدراسي 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 أإفرد في زمان ومكان محدديين (ألبابوي،1989: 33) ، ويعرف الامتحان إجرائياً 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 2005-2006 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 ألعروف 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 ألعلمين من أهداف الدراسية، ويرجع ظهور ذلك التصنيف ألى عام (1956م).

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 او ملائمه ما وصف . فأساس كلمه التقييم 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 التقييم تعد جزءاً هاماً من العملية التعليمية والتربويه وأسلوباً هادفاً وأساساً لتطويرها (عدس،1999: 26)..

شهدت السنوات الأخيرة ثوره في مفهوم التقييم، إذ أصبح للتقويم أهداف متنوعه كتقويم كفايات الطلبة ومراقبه تعلمه وتطوير استراتيجيات تعلمهم وتقويم نموهم على مدار فتره زمنييه معينه ودمج الطلبة في عمليه التقييم من خلال عمليه التقييم الذاتي ومعرفه حاجاتهم ونقاط ألقوه لديهم، ومن هنا نرى انه لا يمكن لنوع واحد من التقييم ان تحقق الأهداف المرجوه كافه،لذا تم الاهتمام بالتقويم ألقوي الألقرب للطلبة وللتعلم ألقوعي فهو يتكامل مع عمليه التدريس كما يشرك الطلبة في تقويم أعمالهم ويوفر لهم فرصه إثبات قدراتهم وكفايتهم. إن التقييم بهذا ألقمفهوم يجعل ألقمعلم أكثر تركيزاً على عمليه التدريس ويجعل الطالب أكثر اعتمادا على نفسه ويوفر له الدافعية والتركيز على ألقتعلم.(ألقثوابيه،2004: 59)لقد صاحب ظهور ألقنظريات في مجال ألقربيه وعلم النفس تطور كبير في مجريات النظام التربوي، كان من ألقبرز التطورات ألقتي حدثت،خضوع المواقف التعليمية لعمليات القياس والتقويم (Measurement & Evaluation Process) فأصبحت هاتين ألقمليتين من اهم العناصر الأساسية في منظومه العملية التعليمية، من حيث يتوفر من خلالها قاعده صلبه من البيانات والمعلومات ألقتي تساعد على اتخاذ ألقديد من القرارات التربويه السليمه ، وتعد عمليه التقييم اشمل من عمليه القياس بالرغم من إنها مرتبطان، حيث إن ألقأول يصف السلوك وصفاً كميأ ونوعياً، بينما ألقثاني يصفه وصفاً كميأ ،ولهايتين ألقمليتين وسائل متنوعه في مجال العملية التربويه والتعليمية ،ومن ألقبرز تلك الوسائل قياس مدى تحقيق الأهداف التعليمية على الصعيد ألقدرسي، وتقويم ما يحصله التلاميذ من معلومات من خلال الاختبارات التحصيلية (ألقفتلاوي،2004: 165).

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 استهواها ومأل ألقياها ووجد المتعة في مزاولتها ،فالخصائص في المدرس الفعال ليس من ألقسهل توافرها في كل إنسان ولا تكتسب بالفطرة والمران او بالحفظ والتلقين فقط ،وإنما هي خصائص فطريه (Jongmans & Bijaard،2003: 43-59)، والنجاح

المدرس في مهنة التدريس ينبغي ان يطور مهاراته في التخطيط والتنفيذ والتقييم في عمليه التدريس (2003,Carnen & Carpenter).

ويشترط لكي تؤدي الاختبارات التحصيلية وظائفها بكفاءة عالية أن يتم التخطيط لها وبنائها وفق اسس علميه، حيث تؤكد الممارسات العملية لفعاليات التربه والتعليم في جميع أنظمه التعليم المختلفه على إن المعلم هو الذي يجب أن يقوم بإعداد الاختبارات وتطبيقه وتصحيحه باعتبار ان لديه القدرة الفعلية على ممارسه الاختبارات بأسلوب منظم، وألمحك 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،1999: 9).

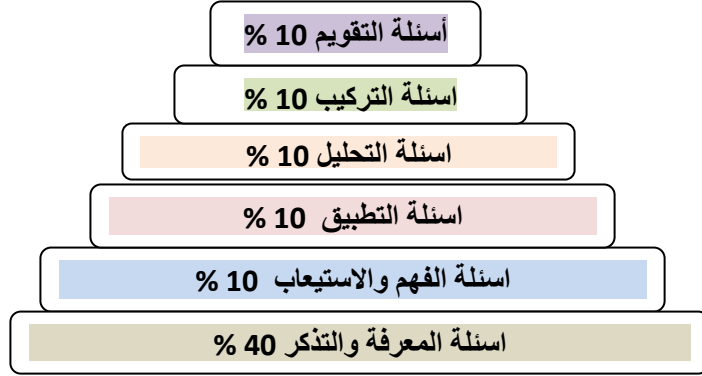
ويشير هوبكنز وأنتز (1985 Hopkins & Antes) إلى إن الاختبارات التحصيلية الجديدة تكون حصيلة شيئين ، الأول لتخطيط الجيد للاختبار الذي يتطلب كتابه جدول المواصفات لاختبار قبل البدء فيه، وتحديد الأهمية النسبية لكل وحده دراسية، والثاني المهارات الجيدة في كتابه الأسئلة التي تتضمن امتلاك المدرس الجامعي لمهاره وكتابه الأنواع المختلفه في الأسئلة، وقدرته على وضع عدد كافي من الأسئلة ضمن الوقت أمتاح،ومن ثم قدرته على تحديد صعوبة فقرات الاختبار قدرته على وضع أسئلة تحاكي الفروق الفردية لطلبه (1985 Hopkins & Antes :178).

لقد اشار جرولاندر (2000,Cronlund) إن أفضل وسيله لتقويم المدرسين هي تقويم الاختبارات التي يعطونها لطلابهم، إذ ان التدريس الجيد يتلازم مع الاختبار الجيد هذا ما يتفق مع ما أشار إليه جيه (1985,Gay) 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 تساعده في تحسين ادائه، كما تشير (علاونه،2005) 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،2005: 122)

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،2010: 101).

وهناك وجهات نظر عديده لتصنيف الأسئلة مثل (الخطيب وأخطيب،1997) و (زيتون،1997) و(قطامي،1998) و (قطامي،1998) و(تصنيف ويفروسنيسي و ستأل واتزألون 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، 2007: 12) ،وحسب الشكل ادناه:



الشكل (1) يبين توزيع الأسئلة تبعاً لتصنيف بلوم المعرفي (الباحثة)

لذا يجب تطويرها وإصلاحها باستمرار لمسايره العملية التربوية في تقدمها ما يشغل التربويين، ولكي يحدث عملية ألتعلم ينبغي الاهتمام بالأسئلة الامتحانية اهتماماً بالغاً في العملية التعليمية وذلك لا يحدث عملية ألتعلم وقد يكون اثرها ضعيف (عيسوي، 1985: 97).

فعليه إعدادا لإختبارات ليس بالأمر ألسهل فليس كل ورقه معنونه بكلمه الاختبار ينطبق عليه الاختبار أالجيد فقد وجهت ألعديد من الانتقادات للإختبارات، فبدلاً من تكون وسيله لتحسين العملية ألتعلميه والتعليمية، أصبحت في بعض الأحيان غايه تسلطيه بحد ذاتها تثير الرعب وألقلق والخوف في نفوس كثيرمن الطلبة (ألسورطي، 1998: 139).

ومن الانتقادات الموجهة للاختبارات أيضاً ان الاختبارات التحصيلية بوضعها الحالي لا تشجع على الابتكار وإنما تشجع على الحفظ والصم أأللي (مرادوسليمان، 2002: 96) وتؤكد هذا الاتجاه (أبو دقه، 2007) 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- ألدراسات السابقة Previous Studies:

1-دراسه شاهين (1999) ، هدفت الدراسة ألى تقويم أسئلة الامتحان أألنهائي في جامعه القدس المفتوحة في ضوء بعض المعايير، حيث قومت أسئلة (76) مقررأ لعدد من الأساتذة من الجامعة، وأظهرت النتائج أن الأسئلة في الامتحانات فقد توزعت واشتملت على مستويات الأهداف المعرفية بشكل متباين تبعأ لبرامج الدراسية (شاهين، 1999: 93)

2-دراسه الشباب (2003) ،هدفت الدراسة ألى تعرف على مدى كفاءه معلمات الأقتصاد أألمنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزاره ألتربيه والتعليم بالأردن وفقاً معايير الاختبار الجيد، حيث أظهرت لنتائج الدراسة مستوى متدنيا حول معرفة ألعلمات بأأس بناء الاختبارات والمفاهيم العلمية، وبخاصة تلك أألتي تقيس المهارات العقلية أألعليا (أالشباب، 2003: 128).

3- دراسة سيف (2008)، التي هدفت إلى التعرف إلى مستوى المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبار بمحافظه تعز واثر كل من الخبرة والتخصص ومكان العمل في مستوى معرفه المشرفين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية ، وتم تطبيق اختبار تحصيلي مكون من (82) فقره من نوع الاختيار من متعدد على عينه مكونه من (296) مشرفاً ومشرفه، وبينت النتائج الدراسة إن هناك تدني في معرفه المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى معرفه المشرفين بمبادئ الاختبارات التحصيلية تعزى للخبرة والتخصص (سيف، 2008: 83)

4-دراسه أبو جراد (2011)، هدفت الدراسة إلى معرفه مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته بإتجاهاتهم نحوها ،وتكونت عينه الدراسة من (249) معلماً ومعلمه من معلمي المرحلة الأساسية الدنيا التابعة لمديرية ألتربيه والتعليم في غزه، وأظهرت النتائج بضعف واضح في ممارستهم لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها (أبو جراد، 2011: 89) .

مناقشه ألدراستات السابقة من حيث :

- 1- هدف البحث **Research Objective** :هدفت دراسة شاهين (1999) ، إلى تقويم أسئلة الامتحان النهائي في جامعه القدس المفتوحة في ضوء بعض المعايير، كما هدفت دراسة الشباب (2003) إلى تعرف على مدى كفاءه معلمات الإقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات ألتحصيلية في مدارس وزاره ألتربيه والتعليم بالأردن وفقاً لمعايير الاختبار أالجيد ، وهدفت دراسة السيف (2008) إلى ألتعرف على مستوى المشرفين ألتربويين بمبادئ بناء الاختبار واثر كل من الخبرة والتخصص ومكان العمل في مستوى معرفه المشرفين بمبادئ بناء الاختبارات ألتحصيلية، كما هدفت دراسة هدفتم الدراسة ابو جراد (2011) إلى معرفه مدى ألتزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات ألتحصيلية وعلاقته بإتجاهاتهم نحوها، اما ألدراسه الحالية هدفتم إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كليه ألتربيه الأساسية / جامعه صلاح ألدن للعام ألدراسي (2017-2018).معرفه مدى اشتمال أسئلة الامتحانات النهائية على مستويات الأهداف المعرفية حسب الاختصاصات (العلمية - الإنسانية) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم ألتعرفي .
- 2- مجتمع البحث **Research of Population** :تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أسئلة الامتحانات النهائية النظرية التي وضعها المدرسون في كليه ألتربيه الأساسية لنهاية العام ألدراسي /الدور ألول، كما في دراسة شاهين عام (1999)

- 3- عينه البحث: **Research Sample** لقد بلغ عينه البحث في دراسة شاهين (1999)(76) مقررأ لعدد من الأساتذة من الجامعة ،اما عينه البحث في دراسة السيف (2008) كانت مقتصره على المشرفين والمشرفات والبالغ اعدادهم (296) مشرفا ومشرفه، وتم تطبيق اختبار تحصيلي مكون من (82) فقره من نوع الاختيار من متعدد ، و دراسة الجراد تكونت عينتها من (249) معلماً ومعلمه مرحله الأساسية الدنيا

،اما عينه البحث الحالي تكونت من (90) امتحاناً (اختباراً) وبنسبه مئوية البالغة (51.72%) من المجتمع الأصلي.

4- اداة البحث **Research Tool** : للتحقق من أهداف الدراسة صممت الباحثة استمارة خاصة لاستخدامها معياراً لتحليل أسئلة الامتحانات، حيث استندت إلى عدد من الدراسات والمراجع التربوية ذات الصلة بمجالات والأهداف التربوية،(نشواتي 1986) و(زيتون 1997) (قطامي 1998) و(Moor 2003) و(2003 Atkinson & Longman) و(عليان 2010)، حيث تكونت هذه الاستمارات من جميع مستويات المجال المعرفي تبعاً لهرم بلوم،مقابل كل مجموعة من الأفعال أو المحتويات التي تصفه.

5- توصلت النتائج الدراسة أحياناً:ألبن ألامتحانات النهائية في كليه ألتربيه الأساسية بجامعة صلاح ألدن للعام ألدراسي (2017-2018) تركز بدرجه كبيره على مستويات أثلث أأولى من مستويات هرم بلوم أالمعرفي والمتمثل بالتذكر وألفهم والتطبيق ،ونجد ان نسبه ضئيله من أسئلة ألامتحانات ألتنهائية تركز على مستوى ألتحليل وألتركيب وألتقويم ،وأظهرت ألتنتائج دراسه شاهين (1999) ألى أن ألسئلة في ألامتحانات فقد توزعت واشتملت على مستويات ألهأهداف أالمعرفيه بشكل متباين تبعاً لبرامج ألدراسيه، اما دراسه الشباب (2003)أظهرت في نتائج ألدراستها مستوى متدنياً حول معرفة أالمعلمات بأسس بناء الاختبارات وألمفاهيم ألعلميه،وبخاصه تلك ألتى تقيس ألمهارات ألعقلية ألعليا، ونرى عدم وجود فروق دأله إحصائية في مستوى معرفه أالمشرفين بمبادئ الاختبارات ألتحصيلية تعزى للخبره والتخصص في دراسه ألسيف (2008)،وأظهرت ألتنتائج دراسه أأجراد (2011) ضعف واضح في ممارستهم ألتحليل نتائج الاختبارات ألتحصيلية ألتى يعدونها بانفسهم .

إجراءات البحث **Research Procedures** :

أولاً- منهجية البحث **Research Methodology** :استخدمت الباحثة في بحثها الحالي ألمنهج ألوصفي بشقيه المسحي والتحليلي، حيث قامت بتحليل الاختبارات ألتى أعدةا أعضاء هيئه ألتدريس في كليه ألتربيه الأساسية بجامعة صلاح ألدن في ضوء متغيرات الدراسة .

ثانياً-مجتمع ألبحث **Research of Population** :تكون مجتمع الدراسة من جميع أسئلة ألامتحانات ألتنهائية ألتنظريه ألتى وضعها المدرسون في كليه ألتربيه الأساسية لنهايه ألعام ألدراسي (2017-2018) / ألدور أأول وألبألع عددها ألكلي(174) اختباراً،بواقع (62) اختباراً في الاختصاصات ألعلميه (رياضيات-علوم عامه)، و(112) اختباراً للاختصاصات ألتنسانية (اجتماعيات-رياض أالأطفال-أاللغه ألكوردية -أاللغه ألتنكليزية)، منها (37) إختباراً للمرحله أأولى و (47) إختباراً للمرحله ألتانيه،و (52) للمرحله ألتألته، (39) للمرحله ألتابعة، وأأجدول (1) يوضح ذلك :

جدول (1) يبين مجتمع ألبحث من أسئلة ألامتحانات ألتنهائية/ألدور أأول / في كليه ألتربيه ألتاساس للعام ألدراسي

(2018-2017)

المجموع	المرحلة					المرحلة الاختصاص
	الرابعة	الثالثة	الثانية	الأولى	اسئلة الاقسام	
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 اطفال	
27	5	8	8	6	اللغه الكورديه	
29	7	9	6	7	اللغه 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 (15) اختبارا (أسئلة الإمتحانات) لكل قسم من الأقسام العلمية والإنسانيه وألأبع عددهم (6) اقسام ،وزعت بالتساوي على مراحل الدراسيه الأربعة ،وبذلك أصبح عدد الأمتحانات (90)امتحاناً (اختبار) وبنسبه مئوية ألبألغه (51.72%) والذي مثلت عينه الدراسة .

رابعاً-أداه ألببحث : **Research of Tools** للتحقق من أهداف الدراسة صممت الباحثة استمارة خاصه لإستخدامها معياراً لتحليل أسئلة الامتحانات، حيث استندت ألى عدد من الدراسات والأدراسات والمراجع التربويه ذات أصله بمجالات وألأهداف التربويه،(نشواتي 1986) و(زيتون1997) (قطامي 1998) و(2003 Moor) و(2003 Atkinson & aLongma) و(عليان 2010)، حيث تكونت هذه الأستمارات من جميع مستويات المجال ألعرفي تبعاً لهرم بلوم،مقابل كل مجموعه من الأفعال أو المحتويات ألتى تصفها ،والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول(2) مستويات ألأهداف ألتعليميه في ضوء تصنيف Bloom

الأفعال الداله	مفهومه	ألمستوى ألعرفي
يسمي،يعدد،يحدد،يسترجع،يعنون،يؤشر،يذكر، يبين،ينظم،يرتب،يضاعف،يستخرج،يكسر، يوفق،يقول،يتعرف	هو ألقدره على تميز وإستدعاء ألماده ألتعليميهوإستذكارها، ويفضل ألمدرسين هذا ألمستوى من ألأهداف لأنسهل ألبياغه،ألتحقيق سهل ألقياس،يزيدمن سلطه ألمدرس،يريح ألمدرس ويققل ألتطلبات،يرضى ألموجهنها وألمديرين.	ألتذكر (ألمعرفه) Know leg
يضيف،يحل،يميز،يناقش،يكتب تقريراً،يوضح، يعبر عن ،يستعرض،يختار،يتنبأ،يعلل،يعطي	ويعني ألقدره على إستيعاب معنى أألشياءوبألتألي قدره ألتألب على	ألفهم (ألأستيعاب وأالإدراك)

Comprehension	إمتلاك معنى المادة التعليمية المتعلمه	أمثله، يصوغ بلغته، يفسر، يشرح، يؤول، يكمل، يختصر
التطبيق Application	حس أقدره 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، بطور، يبنى، يجرب، ينشأ، يضع جدول أوشكل، يربط، يبوب، يشغل، يعرب، يختبر يوظف
التحليل Analysis	هو أقدره على تفكيك المادة أعلمييه ألى 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 أقدره على دمج أجزاء مختلفه مع بعضها لتكوين مركب أو ماده جديده، و هو عكس التحليل	يفرق، يثمن، يميز، تباين، 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 أقدره 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 الأداة 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 (89%-90%) على مستويات الأهداف المعرفيه .

سادساً- ثبات المقياس: Scales Reliability ويقصد بثبات التحليل والوصول ألى 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 ألى نفس النتائج عندما يطبقون نفس القواعد وغي أوقات مختلفه، وإتفاق بين محللين مختلفين، ويعني أن يصل الباحثان ألى نفس النتائج عندما يطبقون نفس القواعد وعلى الانفراد (الإمام وآخرون، 1990)، وللايجاد ثبات اداه المحكمين في هذا البحث، اتبعت ألباحته أخطوات ألاتيه لحساب معادله الثبات ،أخذ عينه عشوائيه من أسئلة الأمتحانات بلغت 15% من ورقه الأسئلة حللتها ألباحته حسب المستويات المعرفيه مرتين وبفارق زمني قدره (4) أسابيع لايجاد اتفاق ألباحته مع نفسها عبر الزمن، وكذلك اعطتها ألى محلل آخر وطلبت منه تحليلها على وفق أ المعيار المحدد للتحليل، وبعد ذلك أوجدت ألباحته نسبه إتفاق بينها وبين المحلل الأخر وذلك بإستخدام معادله سكوت ،وأجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3) يبين معامل الثبات بين الباحث ومحلل اخر

معامل الإتفاق	نوع الإتفاق
0.87	أالباحث مع نفسها عبر الزمن
0.85	المحلل مع نفسها عبر الزمن
0.84	أالباحثه مع المحلل

ويعد هذا العامل ضمن المدى المقبول للثبات (Cooper,1974:175).

سابعاً- **ألوسائل الإحصائية Statistical** : لتحقيق اهداف البحث جرى معالجه بيانات ألبحث بالوسائل وألمعادلات الإحصائية حسب ألقبيبه ألعوم ألاجتماعيه SPSS ،حيث استخدمت ألمعالجات وألأجراءات ألاحصائية ألوصفيه وألتحليليه ألاتيه : ألتكرارات ،أالنسب ألمئويه ،الإختبار ألتائي T.test ، وألتحليل ألتباين ألاحادي ،ولايجاد ألتبات ألتحليل استخدمت معادله سكوت (Scott,1968:165).

عرض النتائج ومناقشتها: Results Presentation and Discussion :

1- **بأالنسبه للهدف ألول** (ما مدى مراعات أسئلة ألامتحانات ألتنهائيه للمواد ألتي درسها أطلبه في كليه ألتربيه ألاساسيه ،جامعه صلاح أالدين للعام ألدراسي (2017-2018) حسب ألمرحله ألدراسيه وفق ألمستويات ألعرفيه من تصنيف بلوما لمعرفي ،لقد تم حساب عدد تكرارات ألسئلة وأالنسبه ألمئويه لكل مستوى من ألمستويات ألعرفيه من تصنيف بلوم حسب ألمرحله ألدراسيه ،وأجدول (4) يوضح ذلك:

جدول (4) يبين ألتكرارات لألسئلة وأالنسبه ألمئويه لكل مستوى من ألمستويات ألعرفيه من تصنيف بلوم حسب ألمرحله

ألدراسيه

ألمرحله	ألتذكر		ألفهم		ألتطبيق		ألتحليل		ألتكوين		ألمجموع
	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	
أألولي	90	13.2	64	9.	21	3.08	1	1.	3	0.	190
ألتانيه	65	9.55	42	6.	24	3.52	1	2.	-	-	168
ألتالثه	72	10.5	49	7.	35	5.14	2	3.	7	1.	170
أالرابعه	40	5.88	68	10	32	4.70	1	1.	4	0.	152
ألمجموع	26	39.2	22	7.	11	16.4	6	8.	1	2.	680
	7	4	5	04	2	4	0	81	4	04	

يوضح أالجداول اعلاه ان عدد ألسئلة (ألتكرار) ألتي تقيس مستوى ألتذكر عند الطليه ألمرحله أألولي (90) سؤألاً وبنسبه ألمئويه (13.23%)،وللمرحله ألتانيه(65) سؤألاً وبنسبه ألمئويه(9.55%)، وللمرحله ألتالثه

(72) سؤالاً وبنسبه مئوية (10.58) ، وللمرحله الرابعه (40) سؤالاً وبنسبه مئوية (5.88%)، واما مستوى أفهم عند أطلبه المرحله الأولى (64) سؤالاً وبنسبه مئوية (9.41%)، و للمرحله الثانيه (42) سؤالاً وبنسبه مئوية (6.17%)، وللمرحله الثالثه (49) سؤالاً وبنسبه مئوية (7.20%) وللمرحله الرابعه (68) سؤالاً وبنسبه مئوية (10.0%)، أما مستوى التطبيق عند طلبه المرحله الأولى (21) سؤالاً وبنسبه مئوية (3.08%)، وعند المرحله الثانيه (24) سؤالاً وبنسبه مئوية (3.52)، وللمرحله الثالثه (35) سؤالاً وبنسبه مئوية (5.14%)، وللمرحله الرابعه (32) سؤالاً وبنسبه مئوية (4.70%)، أما مستوى التحليل عند طلبه المرحله الأولى (10) سؤالاً وبنسبه مئوية (1.47%) وللمرحله الثانيه (19) سؤالاً وبنسبه مئوية (2.79%)، وللمرحله الثالثه (21) سؤالاً وبنسبه مئوية (3.08)، وللمرحله الرابعه (10) سؤالاً وبنسبه مئوية (1.47%)، أما مستوى التركيب عند طلبه المرحله الأولى (3) سؤالاً وبنسبه مئوية (0.44)، وفي المرحله الثانيه لا يوجد اي سؤال حول هذا المستوى، وفي المرحله الثالثه (7) سؤالاً وبنسبه مئوية (1.02%)، وفي المرحله الرابعه (4) سؤالاً وبنسبه مئوية (0.58)، أما في مستوى التقويم كانت فقط عند طلبه المرحله الثالثه (4) سؤالاً وبنسبه مئوية (0.58).

2- اما الهدف الثاني :معرفة مدى اشتمال تلك الأسئلة على مستويات الأهداف المعرفيه حسب الاختصاصات (العلميه – الانسانيه) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم المعرفي ، لقد تم حساب عدد تكرارات الأسئلة والنسبه المئوية لكل مستوى من المستويات المعرفيه من تصنيف بلوم حسب التخصصات (علميه-انسانيه) ،والجدول (5) يوضح ذلك:

الجدول(5)يبين تكرارات الأسئلة المئوية 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	ن	ت
118	0.7	2	0	2	3.78	1	7.95	2	14.0	37	17.4	46	رياضيا	علمي
	5		7			0		1	1		2		ت	
146	0.7	2	0	2	6.06	1	8.33	2	16.2	43	23.1	61	علوم	علمي
	5		7			6		2	8		0		عامه	
264	1.5	4	1	4	9.84	2	16.2	4	30.2	80	40.5	107	المجموع	
			5			6	8	3	9		2			
100			-	-	0.96	4	4.56	1	7.93	33	14.4	60	ريا	انساني
								9			2		ض	
													الأطفأ	
													ل	
104			-	-	0.24	1	2.88	1	7.21	30	14.6	61	اجتماعيا	انساني
								2			6		ت	
92			-	-	0.24	1	2.64	1	6.25	26	12.9	54	اللغه	انساني
								1			8		الكرديه	
111			-	-	0.72	3	4.32	1	6.00	25	13.9	58	اللغه	انساني

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

نلاحظ من جدول اعلاه ، ان مجموع الأسئلة لأقسام العلمي التي تقيس مستوى التذكر للمعلومات عند طلبه كليه التربيه الأساسية بلغت (107) سؤالاً بنسبه مئوية مقدارها (40.52%)، وبواقع (46)سؤالاً بنسبه مئوية (17.42%) في قسم الرياضيات ، و (61) سؤالاً وبنسبه مئوية (23.10%) في قسم علوم عامه ، أما مجموع درجات مستوى الفهم كانت (80) سؤالاً وبنسبه مئوية (30.29%) بواقع (37) سؤالاً وبنسبه مئوية (14.01%) في قسم الرياضيات ، و(43) سؤالاً بنسبه مئوية (16.28%) في قسم علوم عامه ، أما مجموع درجات مستوى التطبيق عند الطلبة بلغ (43) سؤالاً بنسبه مئوية (16.28%) وبواقع (21) سؤالاً في قسم الرياضيات بنسبه مئوية (7.95%) و(22) سؤالاً في قسم علوم عامه بنسبه مئوية (8.33%) ، وبلغ مجموع درجات قسم الرياضيات في مستوى التحليل ب(26) سؤالاً بنسبه مئوية (9.84%) ، بواقع (10) سؤالاً في قسم الرياضيات وبنسبه مئوية (4.54%)، و(16) سؤالاً في قسم علوم عامه بنسبه مئوية (6.06%)، اما في مستوى التركيب ، حيث بلغ مجموع درجات الطلبة في قسم الرياضيات (4) سؤالاً وبنسبه مئوية (1.75%) وبواقع سؤالين لكل من قسم الرياضيات وقسم علوم عامه وبنسبه مئوية (0.75%) ، وفي مستوى الأخير وهو مستوى التقويم حيث بلغ مجموع الأسئلة (4) سؤالاً بنسبه مئوية (1.5%) بواقع سؤالين لكل قسم وبنسبه مئوية (0.75%) ، اما بالنسبة للاقسام الانسانيه حيث بلغ مجموع الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر عند طلبه (233) سؤالاً بنسبه مئوية مقدارها (55.70%)، وبواقع (60)سؤالاً بنسبه مئوية (17.42%) في قسم الرياض اطفال ، و (61) سؤالاً وبنسبه مئوية (14.66%) في قسم الاجتماعيات ، وفي قسم اللغة الكورديه (54) سؤالاً وبنسبه مئوية (12.98%) وفي قسم اللغة الإنكليزية كانت (58) سؤالاً بنسبه مئوية (13.94%) أما مجموع درجات مستوى الفهم كانت (114) سؤالاً وبنسبه مئوية (27.40%) بواقع (37) سؤالاً وبنسبه مئوية (7.93%) في قسم رياض اطفال ، و(30) سؤالاً بنسبه مئوية (7.21%) في قسم الاجتماعيات ، وفي قسم اللغة الكردية كانت (26) سؤالاً وبنسبه مئوية (6.25%)، وفي قسم اللغة الانكليزية كانت (25) سؤالاً بنسبه مئوية (6.00%) أما مجموع درجات مستوى التطبيق عند الطلبة بلغ (60) سؤالاً بنسبه مئوية (14.42%) وبواقع (19) سؤالاً في قسم رياض اطفال بنسبه مئوية (4.56%) و(12) سؤالاً في قسم الاجتماعيات بنسبه مئوية (2.88%) ، وفي قسم اللغة الكورديه كانت (11) سؤالاً وبنسبه مئوية (2.64%) وفي قسم اللغة الإنكليزية بلغ عدد الأسئلة (18) سؤالاً وبنسبه مئوية (4.32%) وبلغ مجموع درجات مستوى التحليل ب(9) سؤالاً بنسبه مئوية (3.80%)، بواقع (4) أسئلة في قسم رياض اطفال وبنسبه مئوية (0.96%)، و(سؤالاً واحداً) في قسم الاجتماعيات وقسم اللغة الكورديه بنسبه مئوية (0.24%) و (3)

أسئلة في قسم ألفه الأنكليزية بنسبه (0.72%) ، ولم يحضي اي من المستويين التركيب والتقويم سؤالاً في الأقسام الانسانيه.

الهدف الثالث: التعرف على الفروق بين المتغيرات أدراسه وفق الجنس (مدرسين الذكور ومدرسات الإناث). لمعرفة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الأدلأه (0.05) بين تكرارات لمستويات المعرفيه في أسئلة إمتحانات عينه الدراسة وفق متغير الجنس (ذكور-إناث)، قامت ألباحثه بإختبار تحليل التباين الأحادي ، وألجدول (6) يوضح ذلك :

ألجدول (6) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغيرالجنس (مدرسين الذكور ومدرسات الإناث) لمستويات المعرفيه لتصنيف بلوم

مستوى الأدلأه عند مستوى (0.05)	قيمه ف	متوسط مجموع المربعات	درجات الحريه	مجموع المربعات	مصدر التباين	المستويات المعرفيه	بعد المستويات المعرفيه
0.009	7.62	78.61	9	598.84	بين المجموعات	التذكر	مستويات عقليه 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	ألتحليل التركيب التقويم	مستويات عقلية عليا
		3.20	6	18.44	داخل المجموعات		
			13	47.63	المجموع		

ان جدول اعلاه يوضح فروق ذات دلأله إحصائية عند مستويات الأدلأه (0.05) بين تكرات الأسئلة الإمتحانيه لعينه أدراسه لمستوى التذكر والتطبيق فقط من مستويات ألهرم بلوم للاهداف المعرفيه .وتعزى ألباحثه ألسبب في أوصول ألى هذه ألتتيجه ألى ان تدريس ألقسمين (ألعلمي وألانساني) يركزون اكثر على مستويات ألتلاته ألولى خاصه مستوى التذكر والتطبيق، او قد يعود ألى ان ألمدرسون لايهتمون أو يجهلون استخدام بمستويات المعرفيه الأخرى لاهداف ألمانهاج ألدراسي ، إذ من أضروري أن تكون اهداف

المنهج الدراسي واضح ودقيقه وشامله وتهتم بجميع المستويات العقلية (الندنياوالعليا) وهذا قد يؤدي الى حدوث خلل في مجرى عمليه التدريس، 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 الدراسية والمرحله العمرية.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق بين مستويات الأهداف المعرفيه في أسئلة الامتحانات النهائيه (عينه الدراسة) حسب متغير المرمله الدراسي .

لمعرفه فروق ذات دلالة احصائيه عند مستوى الدلالة (0.05) بين التكرارات للمستويات المعرفيه في أسئلة امتحانات عينه الدراسة حسب متغير المرمله الدراسي، قامت الباحثة باختبار تحليل التباين الأحادي وأجدول (7) يوضح ذلك :

جدول (7) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي وفق مرمله الدراسي

مستوى الدلالة عند مستوى 0.05) (قيمه ف	متوسط مجموع المربعات	درجا ت أحرية هـ	مجموع المربعات	مصدر التباين	المستويا ت المعرفيه	
0.37	7.01	42.07	1	42.07	بين المجموعات	ألتذكر	مستويات عقلية ندنيا
		42.73	16	8971.4	داخل المجموعات		
			17	9013.47	المجموع		
0.22	30.9	19.33	1	19.33	بين المجموعات	ألفهم	
		57.9	15	164.84	داخل المجموعات		
			16	184.17	المجموع		
		25.26	1	25.26	بين المجموعات	ألتطبيق	
			13	7834.5	داخل المجموعات		
			14	7859.76	المجموع		
0.85	0.44	0.173	1	0.173	بين	ألتحليل	مستويات

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

إن الجدول (7) يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين التكرارات لمستويات الأهداف المعرفية في أسئلة الامتحانات النهائية (عينه الدراسه) والتي تعزى إلى اثر المرحله الدراسيه، وفسرت ألباحته سبب ذلك إلى إن جميع ألتدريسين في كليه ألتربيه ألاساس يمارسون عمليتي ألتعلم وألتعليم وألمهام أالمختلفه في ظل ظروف متشابهه داخل ألقاعات ألدراسيه من حيث أطلبه وألمناهج ألدراسيه وألتعليمات ألامتحانيه ، وفي ضوء تلك ألتنتائج يمكن ألقول بأن أسئلة ألامتحانات ألتنهائيه في كليه ألتربيه ألاساس/ ألدوام أالصباحي، تركز على ثلاث مستويات ألالوى من هرم بلوم أالمعرفي بدرجه كبيره وهم (ألتذكر-ألفهم-ألتطبيق)وألتي سميت بمستوى ألتفكير ألتقاربي ،وقد يعزى ذلك إلى ان سألبي ألتدريس في ألمراحل ألدراسيه لا تركز بشكل جيد على مستويات أالمعرفيه ألعليا من حيث ألتحليل وألتركيب وألتي تسمى بمستويات ألتفكير ألتباعدي ، وانما تركز على إكتساب أطلبه مهارات أالحفظ وألفهم أالنسبي وألتطبيق بدرجه كبيره في أسئلة ألامتحانات ألتنهائيه للعام ألدراسي (2018/2017) وألتي يضعها ألتدريسين في كليه ألتربيه ألاساسيه / جامعه صلاح أالدين-أربيل،وان هذا يعد نوعاً ما قصوراً واضحاً في ألمانهج ألدراسيه .

الاستنتاجات: Conclusions

تستنتج ألباحته بأن ألامتحانات ألتنهائيه في كليه ألتربيه ألاساسيه بجامعه صلاح أالدين للعام ألدراسي (2018-2017) تركز بدرجه كبيره على مستويات أالثلاث ألالوى من مستويات هرم بلوم أالمعرفي وألمتمثل بألتذكر وألفهم وألتطبيق، ووجد ان نسبه ضئيله من أسئلة ألامتحانات ألتنهائيه تركز على مستوى ألتحليل وألتركيب وألتقويم .

التوصيات: Recommendations : توصي ألباحته بما يلي :

- 1- ضرورة ألتركيز على نوع أسئلة ألتي تحفز أطلبه على مستويات ألتحليل و ألتركيب وألتقويم
- 2- أن يحرص أعضاء هيئه ألتدريس بكليه ألتربيه ألاساسيه بجامعه صلاح أالدين على ضروره ألتدريبهم على وضع أسئلة ألتدريباً جيداً وألتاكيد على أالصياغه أالصحيحه لنوع أسئلة .
- 3- ضروره مراعات أالفروق ألفرديه بين أطلبه من خلال اشتمال أسئلة ألامتحانات ألتنهائيه على أسئلة من مستويات مختلفه لهرم بلوم أالمعرفي .
- 4- الاستفاده من نتائج ألبحث أالحالي في إعداد ألامتحانات ألتحصيليه للمواد ألدراسيه أالمقرره في أالاختصاصين ألعلميه وأالانسانيه .

ألمقترحات: Propositions

- 1- إجراء دراسته مماثله للدراسه الحأئيه لتحليل وتقويم أسئلة ألامتحانات أأنهائيه في كليات أأربيه وأأربيه أأاس وإجراء مقارنه بينهما .
- 2- إجراء دراسته مماثله للدراسه الحأئيه لتحليل وتقويم أسئلة في كليه أأربيه أأاس في ضوء مجألات أأرى كألمجال أأوجداني وأأنفسى وأأركى .

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 Techniques, 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.