



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/>

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.

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 الاساسية لنهاية العام الدراسي (التقويم) / الدور الأول، ثم قامت الباحثة وبشكل عشوائي باختيار (15) اختبارا (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) ونسبة 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 الاساسية 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 ألوحد ألقائم 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 فكره 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 ملائمه أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس لتصنيف بلوم ألعرفي "

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، 2021: 530). إن الممارسات التقويمية قديمة قدم الإنسان ومصاحبه له في كل أعماله، وقد تطورت كلما تعددت وتعمقت المواقف الحياتية، وإن عملية التقويم تستمد اهميتها من دورها في توجيه العملية التربوية وشموليتها لجميع جوانب النمو (معرفية، وجدانية، مهارية) واهتماماتها ألتوازن بين تنميه شخصيه ألتعلم والعوامل المؤثرة في تحقيق الأهداف التعليمية (عودة، 2002: 6).

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 ألمانظور يمكن أن يطبق في مختلف المواقف التربوية سواء كان تقويم أفراد أو تقويم مشروعات وبرامج أو تقويم نظام المدرس برمته، فمثلاً يمكن استرشاد بهذا ألعفهوم تعرف مدى

فاعليه أنشطة تعليمية معين وفقل لمحكات محدد ومعرفة ما إذا كان تأثير نشاط أو برنامج تعليمي معين أفضل من تأثير نشاط أو برنامج اخر، وبذلك تتعدد ادوار التقييم في المجالات التربوية، فالتقييم 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 التعليم بشكل عام ونظام جامعات التقنية بشكل خاص، وذلك من خلال تطوير أدوات قياس الدارسين وفقاً للمعايير العلمية تتلاءم ومتغيرات والمتطلبات العصر مع سوق العمل والابتعاد عن النمط التقليدي، ولا شك إن التقييم يشكل البنية الأساسية فيما يتعلق بتطوير النظام التعليمي (أظهار، 1999: 203).

إن التقييم 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، 1988: 3).

والتقييم عملية شاملة 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، 2002: 6).

ولا يعد التقييم الخطوة الأخيرة في العملية التعليمية وإنما هو ملازم ومصاحب لها منذ بدايتها وحتى بعد إنهاؤها وهو عملية مستمرة وشاملة وحيه، بمعنى إن عملية التقييم هي المؤشر الحقيقي والمباشر لمراحل العملية التعليمية كلها وخطواتها لمعرفة مدى تحقيقها للأهداف التربوية للطالب والمدرس والمنهج والإدارة المدرسية ومفردات التعليم والتعلم كلها، فالتقييم عملية حيوية في توجيه النشاط التعليمي لأنه يهدف إلى تحديد نواحي الضعف والقوة ليتسنى التغلب على عوامل الضعف وتطوير نواحي القوة واستثمارها بشكل موجه ومنظم قائم على أساليب علمي بشكل سليم بما يقي ذلك النشاط من أوجه الخلل المحتملة (عيسوي، 1975: 274).

وللامتحانات اهمية 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 المهم إصلاحها دائماً لتساير العملية التربوية في تقدمها، وهذا أمر يشغل بال التربويين (حمدان، 1980-397، 398).

وان الأسئلة المستخدمة في الأنواع المختلفة من اختبارات هي الوسائل المهمة في الأنواع المختلفة من الاختبارات هي الوسائل المهمة للعملية التقييمية، 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 ألسائد لدى الطلبة، فكلما استخدم المدرسون أسئلة تثير التفكير فأن

طلابهم يصبحون قادرين على ممارسه ألعمليات المعرفية ألعليا(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 الأفضل (دمعه،1982: 19).وانسجاما مع هذا التوجه تكمن أهميه البحث لتؤكد على أهميه عمليه التقويم نفسها على الأدوات التي تستخدم في جمع البيانات عن الظاهرة المراد إصدار الحكم بشأنها والمتمثلة بأسئلة الامتحانات النهائية باعتبارها الأداة الأهم للتقويم في الجامعات والمعاهد، وكما تتبع أهميه هذا البحث من كونه يبحث في تحقيق الامتحانات النهائية في كليه التربية الأساسية للأهداف التعليمية المعرفية من تذكر وتحليل وتركيب وتقويم 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 تغذية راجعه لمدرسي وأساتذة كليه التربية 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 التقويم مما يؤدي إلى تحسين مخرجات العملية ألتعليميه في كليه ألتربية الأساسية /جامعه صلاح الدين .

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

النهائية لأقسام كليه لتربية الأساسية /جامعه صلاح الدين للعام ألدراسي 2016-2017، من حيث :

1- التعرف على مدى مراعات أسئلة الامتحانات النهائية للمواد ألتى درسها الطلبة في كليه التربية الأساسية ،جامعه صلاح الدين للعام ألدراسي (2017-2018) حسب المرحلة الدراسية وفق المستويات المعرفية من تصنيف بلوم.

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

3- التعرف على الفروق بين ألتغيرات الدراسية وفق الجنس (مدرسين أذكور و مدرسات الإناث) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم ألعرفي.

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

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

الدور أأول في كليه ألتربية الأساسية/ جامعه صلاح الدين -اربيل .

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 ألتربيه 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،1970: 6)،

أما **التعريف الإجرائي للامتحانات** هي اداة 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 ألفراد في زمان ومكان محددين (ألبابوي،1989: 33) ، 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 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 التقويم بشكل ما فألحياء صعبه دون هذه العمليات، فقد أختلف المربون حول تعريف التقويم وفي نظرتهم أليه وربما يرجع

ذلك الى 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 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،1999: 26)..

شهدت السنوات الأخيرة ثوره في مفهوم التقويم،إذ أصبح للتقويم أهداف متنوعه كتقويم كفايات الطلبة ومراقبه تعلمه وتطوير استراتيجيات تعلمهم وتقويم نموهم على مدار فتره زمنيّه 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 ألسفي الأقرب للطلبة وللتعلم ألقوعي فهو يتكامل مع عمليه التدريس كما يشرك الطلبة في تقويم أعمالهم ويوفر لهم فرصه إثبات قدراتهم وكفائتهم. إن التقويم بهذا المفهوم يجعل أالمعلم أكثر تركيزاً على عمليه التدريس ويجعل الطالب أكثر اعتمادا على نفسه ويوفر له الدافعية والتركيز على ألتعلم.(ألثوابيه،2004: 59)لقد صاحب ظهور ألتنظريات في مجال ألتربيه وعلم النفس تطور كبير في مجريات النظام التربوي، كان من أبرز التطورات ألتى حدثت،خضوع المواقف التعليميه لعمليات القياس والتقويم (Measurement & Evaluation Process) فأصبحت هاتين ألعمليتين من اهم العناصر الأساسية في منظومه العمليه التعليميه، من حيث يتوفر من خلالها قاعده صلبه من البيانات والمعلومات ألتى تساعد على اتخاذ ألعديد من القرارات التربويه السليمه ، وتعد عمليه التقويم اشمل من عمليه القياس بالرغم من إنها مرتبطتان، حيث إن أالأول يصف السلوك وصفاً كمياً ونوعياً، بينما أالثاني يصفه وصفاً كمياً ،ولهايتين ألعمليتين وسائل متنوعه في مجال العمليه التربويه والتعليميه ،ومن أبرز تلك الوسائل قياس مدى تحقيق الأهداف التعليميه على الصعيد ألمدرسي، وتقويم ما يحصله التلاميذ من معلومات من خلال الاختبارات التحصيليه (ألفتلاوي،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 أليها ووجد المتعة في مزاولتها ،فالخصائص في المدرس الفعال ليس من ألسهل 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 والتقويم 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، والمحك في ذلك هو مدى امتلاك المعلم لكفايات بناء الاختبارات التحصيلية التي كلما كان المعلم قادراً على إتقانها كلما أصبحت 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 المتاح،ومن ثم قدرته على تحديد صعوبة فقرات الاختبار قدرته على وضع أسئلة تحاكي الفروق الفردية لطلبه (1985 Hopkins & Antes: 178).

لقد اشار جروланд (2000,Cronlund) إن أفضل وسيله لتقويم المدرسين هي تقويم الاختبارات التي يعطونها لطلابهم ،إذ ان التدريس الجيد يتلزم 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 الفشل 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 والخطيب،1997) و (زيتون،1997) و(قطامي،1998) و (قطامي،1998) 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،2007: 12) ،وحسب الشكل ادناه:



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

لذا يجب تطويرها وإصلاحها باستمرار لمسار 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 أثرها ضعيف (عيسوي، 1985: 97).

فعملية إعداد الاختبارات ليس بالأمر السهل فليس كل ورقه معنونه بكلمه الاختبار ينطبق عليه الاختبار الجيد فقد وجهت العديد من الانتقادات للاختبارات، 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، 1998: 139).

ومن الانتقادات الموجهة للاختبارات أيضاً ان الاختبارات التحصيلية بوضعها الحالي لا تشجع على الابتكار وإنما تشجع على الحفظ والصم الألي (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- الدراسات السابقة Previous Studies:

1-دراسه شاهين (1999) ، هدفت الدراسة ألى تقويم أسئلة الامتحان النهائي 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 تبعاً لبرامج الدراسية (شاهين، 1999: 93)

2-دراسه الشباب (2003) ،هدفت الدراسة ألى تعرف على مدى كفاءه معلمات الاقتصاد المنزلي في بناء الاختبارات التحصيلية في مدارس وزاره التربيه والتعليم بالأردن وفقاً معايير الاختبار الجيد ،حيث أظهرت لنتائج الدراسة مستوى متدنيا حول معرفة المعلمات بأسس بناء الاختبارات والمفاهيم العلمية ،وبخاصة تلك التي تقيس المهارات العقلية ألعيا(الشباب، 2003: 128) .

3- دراسة سيف (2008)، ألتى هدفت ألى ألتعرف ألى 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 التربية والتعليم في غزه، وأظهرت النتائج بضعف واضح في ممارستهم لتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية التي يعدونها (أبو جراد، 2011: 89).

مناقشه الدراسات 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 التحصيلية في مدارس وزاره التربيه والتعليم بالأردن وفقاً لمعايير الاختبار الجيد ، وهدفت دراسة السيف (2008) إلى التعرف على مستوى المشرفين التربويين بمبادئ بناء الاختبار واثر كل من الخبرة والتخصص ومكان العمل في مستوى معرفه المشرفين بمبادئ بناء الاختبارات التحصيلية، كما هدفت دراسة هدفت الدراسة ابو جراد (2011) إلى معرفه مدى التزام المعلمين بتحليل نتائج الاختبارات التحصيلية وعلاقته بإتجاهاتهم نحوها، اما ألرداسه الحاليه هدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كليه ألتربيه الأساسية / جامعه صلاح ألدين للعام ألدراسي (2017-2018).معرفه مدى اشتمال أسئلة الامتحانات النهائية على مستويات الأهداف المعرفية حسب الاختصاصات (العلمية – الإنسانية) تبعاً لمستويات تصنيف بلوم ألمعرفي.
- 2- مجتمع البحث **Research of Population** :تكون مجتمع الدراسة الحاليه من جميع أسئلة الامتحانات النهائية النظرية التي وضعها المدرسون في كليه ألتربيه الأساسية لنهاية العام ألدراسي /الدور ألأول، 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 ألمشرفين 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) وينسبه مئوية البالغة (51.72%) من ألمجتمع ألأصلي.

- 4- اداه البحث **Research Tool** : للتحقق من أهداف الدراسة صممت الباحثة استمارة خاصه لاستخدامها معياراً لتحليل أسئلة الامتحانات، حيث استندت إلى عدد من والدراسات والمراجع التربوية ذات الصلة بمجالات والأهداف ألتربيهيه،(نشواتي 1986) و(زيتون 1997) (قطامي 1998) و(Moor

2003) و (2003 Atkinson & Longman) و (عليان 2010)، حيث تكونت هذه الاستثمارات من جميع مستويات المجال المعرفي تبعاً لهرم بلوم، مقابل كل مجموعه من الأفعال أو المحتويات التي تصفه.

5- توصلت النتائج الدراسة الحالية: ألبيان ألامتحانات النهائية في كليه ألتربيه الأساسية بجامعة صلاح الدين للعام ألدراسي (2017-2018) تركز بدرجه كبيره على مستويات أالثلاث أأولى من مستويات هرم بلوم أالمعرفي وألتمثل أألتذكر وألفهم وألتطبيق ،ونجد ان نسبة ضئيله من أسئلة ألامتحانات أألتنهائية تركز على مستوى أألتحليل وأألتركيب وأألتقويم ،وأظهرت أألتنتائج دراسه شاهين (1999) أألى أن أسئلة في أألتامتحانات فقد توزعت واشتملت على مستويات أألاهداف أالمعرفيه بأشكل متباين تبعاً لألبرامج أألدراسيه، اما دراسه الشهاب (2003) أظهرت في نتائج أألدراسهها مستوى متدنياً حول معرفه أألمعلمات بأأسس بناء أألتختبارات وأألفاهيم أألعلميه، وبأخاصه تلك أألتى تقيس أألمهارات أألعقلية أألعليا، ونرى عدم وجود فروق دأله إحصائيه في مستوى معرفه أألمشرفين بمبادئ أألتختبارات أأألتحصيليه تعزى لأألتخبره وأأألتخصص في دراسه أألسيف (2008)، وأظهرت أألتنتائج دراسه أأألجrad (2011) ضعف واضح في ممارستهم لأألتحليل نتائج أألتختبارات أأألتحصيلية أألتى يعدونها بأنفسهم .

إجراءات البحث Research Procedures :

أأولاً- منهجية البحث Research Methodology :أستخدمت أأالبأأته في أألتها أألتالي أألمنهج أألوأفي بأشقيه أألمسحي وأألتحليلي، حيث قامت بأألتحليل أألتختبارات أألتى أألتها أألتضاء هيه أألتدريس في كليه أألتربيه الأساسية بجامعة صلاح الدين في ضوء متغيرات الدراسة .

ثانياً-مجتمع أألتبحث Research of Population :تكون مجتمع الدراسة من جميع أسئلة أألتامتحانات أأألتنهائية أأألتنظريه أألتى وضعها أألمدرسون في كليه أألتربيه الأساسية لأنهايه أأأألم العام أألدراسي (2017-2018) / أأأأأر أأأأأ وأأأأأ أأأأأ الكلي(174) أأأأأأأأأأأ (62) أأأأأأ في أأأأأأأأ أأأأأأ (رياضيات-علوم عامه)، و(112) أأأأأأ لأأأأأأأأ أأأأأأ (أأأأأأأأ-رياض أأأأأأ-أأأأ أأأأأأ)، منها (37) إأأأأأأ لأأأأأ أأأأأ و (47) أأأأأأ لأأأأأ أأأأأ، و (52) لأأأأأ أأأأأ، (39) لأأأأأ أأأأأ، وأأأأأ (1) يوضح ذلك :

أأأأأ (1) أأأأأ أأأأأ أأأأأ أأأأأ أأأأأ أأأأأ / في كليه أألتربيه أأأأأ أأأأأ أأأأأ (2017-2018)

أأأأأ	أأأأأ					أأأأأ أأأأأ
	أأأأأ	أأأأأ	أأأأأ	أأأأأ	أأأأأ أأأأأ	
29	7	8	8	6	رياضيات	أأأأأ
33	9	10	8	6	علوم عامه	
62	16	18	16	12	أأأأأ	

29	6	8	9	6	اجتماعيات	الإنساني
27	5	8	8	6	رياض أطفال	
27	5	8	8	6	اللغة الكوردية	
29	7	9	6	7	اللغة الانكليزية	
112	23	33	31	25	المجموع	
174	39	51	47	37		المجموع ألكلي

ثالثاً-عينه البحث : **Sample of the research** قامت الباحثة وبشكل عشوائي باختيار (15) اختباراً (أسئلة الامتحانات) لكل قسم من الأقسام العلمية والإنسانية والبالغ عددهم (6) اقسام ،وزعت بالتساوي على مراحل دراسيه الأربعه ،وبذلك أصبح عدد الامتحانات (90)امتحاناً (اختبار) وبنسبه مئوية ألبالغه (51.72%) 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 أصله بمجالات وأهداف التربويه،(نشواتي 1986) و(زيتون 1997) (قطامي 1998) و(Moor 2003) و(Atkinson & aLongma 2003) و(عليان 2010)، حيث تكونت هذه الاستمارات من جميع مستويات المجال المعرفي تبعاً لهرم بلوم،مقابل كل مجموعه من الأفعال أو المحتويات التي تصفها ،والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول(2) مستويات الأهداف التعليميه في ضوء تصنيف Bloom

الأفعال الداله	مفهومه	المستوى المعرفي
يسمي،يعدد،يحدد،يسترجع،يعنون،يؤشر،يذكر، يبين،ينظم،يرتب،بضاعف،يستخرج،يكرر، يوفق،يقول،يتعرف	هو القدره على تميز وإستدعاء ألماده التعليميهوإستذكارها، ويفضل المدرسين هذا المستوى من الأهداف لأنسهل الصياغه،التحقيق سهل ألقياس،يزيدمن سلطه ألمدرس،يريح ألمدرس ويقلل ألمتطلبات،يرضى ألموجهنها والمديرين.	التذكر(المعرفه) Know leg
يضيف،يحل،يميز،يناقش،يكتب تقريراً،يوضح، يعبر عن ،يستعرض،يختار،يتنبأ،يعلل،يعطي أمثله، يصوغ بلغته،يفسر،يشرح،يؤول،يكمل،يختصر	ويعني ألقدره على إستيعاب معنى الأشياءوبالتالي قدره أطلألب على إمتلاك معنى ألماده التعليميه المتعلمه	ألفهم(الإستيعاب والإدراك) Comprehension
يضيف،يحل،يميز،يناقش،يرسم،يطبق،يستخدم، يشخص،يستعمل،ينجز،يطور،يبنى،يجرب،ينشأ، يضع جدول أوشكل،يربط،يبوب،يشغل،يعرب،يختبريوظف	حسن ألقدره على إستيعاب او تطبيق ألمعرفه التي تم تعلمها في مواقع جديده أو حل مسائل جديده في أوضاع جديده	ألتطبيق Application

التحليل Analysis	هو ألقدره على تفكيك ألاماده ألعلميه ألى أجزائها ألمختلفه وإبدر اك 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
ألتركيب Synthesis	هو ألقدره على دمج أجزاء مختلفه مع بعضها لتكوين مركب أو ماده جديده، و هو عكس ألتحليل	يفرق، يثمن، يميز، تباين، يفحص، يجرب، يمايز، يسأل، يخترع، يجرب، يجمع، ينتج، يؤلف، يكتب، يصوغ، يصمم، يشتق، يقترح، يقص، يحكي، يعيد صياغه، يعمم، يخطط، يصنف في فئات
ألتقويم Evaluation	هو ألقدره على إعطاء حكم على قيمه ألاماده ألتعلمه وذلك بموجب معايير محدده وواضحه	يقوم، يصدر حكماً، يجادل، يتنبأ، يقدر، 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 ألالاده فقد تم عرضها على مجموعه من أالخبراء وألمختصين في مجال ألماناهج وطرق ألتدريس، وبعد تحليل أراء المحكمين استخرجت ألمعدلات أالنسبيه لكل عنصر كما حددها هؤلاء أالخبراء والمحكمين ،حيث تراوحت بين (89%-90%) على مستويات أالأهداف ألعرفيه .

سادساً- ثبات المقياس: Scales Reliability ويقصد بثبات ألتحليل والوصول ألى إتفاق بين أالمحللين أو أالباحثين أالذين يستخدمون أالأسس وأالأساليب نفسها على الماده أالمحللة بنفسها على وفق نفس أالشروط، اي بمعنى تكرار تطبيق ااده في تحليل ألمحتوى، وهناك نوعان من أالإتفاق على ثبات ألتصحيح وهما ،الاتفاق عبر أالزمن أي ان أالمحللين اآرين يصلون ألى نفس أالنتائج عندما يطبقون نفس أالقواعد وغي أوقات مختلفه، وأالإتفاق بين محللين مختلفين، ويعني أن يصل أالباحثان ألى نفس أالنتائج عندما يطبقون نفس أالقواعد وعلى أالأنفراد (أالإمام وآخرون، 1990)، وللايجاد ثبات ااده أالمحكمين في هذا أالبحت، اتبعت أالباحثه أالخطوات ألاتيه لأساب ألعادله أالثبات ،أخذ عينه عشوائيه من أسئلة أالامتحانات بلغت 15% من ورقه أالأسئلة أحللتها أالباحثه حسب أالمستويات ألعرفيه مرتين وبفارق زمني قدره (4) أسابيع لأيجاد اتفاق أالباحثه مع نفسها عبر أالزمن، وكذلك اعطتها ألى محلل أآخر وطلبت منه ألتحليلها على وفق أالمعيار أالمحدد ألتحليل، وبعد ذلك أوجدت أالباحثه نسبه أالإتفاق بينها وبين أالمحلل أالآخر وذلك بأستخدام ألعادله سكوت ،وأأجدول (3) يوضح ذلك:

أجدول (3) يبين أمعامل أالثبات بين أالباحث وأمحلل أآخر

نوع أالإتفاق	أمعامل أالإتفاق
أالباحث مع نفسها عبر أالزمن	0.87
أالمحلل مع نفسها عبر أالزمن	0.85

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

سابعاً- **أدوات الإحصائية Statistical** : لتحقيق أهداف البحث جرى معالجه بيانات البحث بالوسائل والمعادلات الإحصائية حسب الحقيبة العلوم الاجتماعية SPSS ، حيث استخدمت المعالجات والإجراءات الإحصائية الوصفية والتحليلية الآتية : التكرارات ، النسب المئوية ، الاختبار التائي T.test ، والتحليل التباين الأحادي ، ولإيجاد الثبات التحليل استخدمت معادله سكوت (Scott, 1968:165).

عرض النتائج ومناقشتها : Results Presentation and Discussion :

1- **بأنسبه للهدف الأول** (ما مدى مراعات أسئلة الامتحانات النهائية للمواد التي درسها الطلبة في كليه التربيه الأساسيه ، جامعته صلاح الدين للعام الدراسي (2017-2018) حسب المرحله الدراسيه وفق المستويات المعرفيه من تصنيف بلوما معرفي ، لقد تم حساب عدد تكرارات الأسئلة والنسبه المئويه لكل مستوى من المستويات المعرفيه من تصنيف بلوم حسب المرحله الدراسيه ، والجدول (4) يوضح ذلك :

جدول (4) يبين التكرارات للأسئلة والنسبه المئويه لكل مستوى من المستويات المعرفيه من تصنيف بلوم حسب المرحله الدراسيه

المرحلة	التذكر		الفهم		التطبيق		التحليل		التركيب		التقويم		المجموع
	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	
الأولى	13.23	90	64	41	21	3.08	1	0	3	44	-	-	190
الثانيه	9.55	65	42	17	24	3.52	1	9	-	-	-	-	168
الثالثه	10.58	72	49	20	35	5.14	2	1	7	02	4	0.58	170
الرابعه	5.88	40	68	10	32	4.70	1	0	4	58	-	-	152
المجموع	39.24	267	225	74	112	16.44	6	0	14	104	4	0.58	680

يوضح الجدول اعلاه ان عدد الأسئلة (التكرار) التي تقيس مستوى التذكر عند الطلبة مرحله الأولى (90) سؤالاً وبنسبه مئويه (13.23%)، وللمرحلة الثانيه (65) سؤالاً وبنسبه مئويه (9.55%)، وللمرحلة الثالثه (72) سؤالاً وبنسبه مئويه (10.58) ، وللمرحلة الرابعه (40) سؤالاً وبنسبه مئويه (5.88%)، واما مستوى الفهم عند الطلبة المرحله الأولى (64) سؤالاً وبنسبه مئويه (9.41%)، وللمرحلة الثانيه (42) سؤالاً وبنسبه مئويه (6.17%)، وللمرحلة الثالثه (49) سؤالاً وبنسبه مئويه (7.20%)، وللمرحلة الرابعه (68) سؤالاً وبنسبه مئويه (10.0%)، أما مستوى التطبيق عند طلبة المرحله الأولى (21) سؤالاً

وبنسبه مئويه (3.08%) ،وعند أَلمرحلة أَلثانيه (24) سؤالاً وبنسبه مئويه (3.52) ،وللمرحله أَلثالثه (35) سؤالاً وبنسبه مئويه (5.14%) ،وللمرحله أَلرابعه (32) سؤالاً وبنسبه مئويه (4.70%)،أما مستوى أَلتحليل عند طلبه أَلمرحلة أَلأولى (10) سؤالاً وبنسبه مئويه (1.47%) وللمرحله أَلثانيه (19) سؤالاً وبنسبه مئويه (2.79%)، وللمرحله أَلثالثه (21) سؤالاً وبنسبه مئويه (3.08) ،وللمرحله أَلرابعه (10) سؤالاً وبنسبه مئويه (1.47%)أما مستوى أَلتركيب عند أَلطلبه أَلمرحلة أَلأولى (3) سؤالاً وبنسبه مئويه (0.44) ،وفي أَلمرحلة أَلثانيه لا يوجد اي سؤال حول هذا أَلمستوى، وفي أَلمرحلة أَلثالثه (7)سؤالاً وبنسبه مئويه (1.02%) ،وفي أَلمرحلة أَلرابعه (4)سؤالاً وبنسبه مئويه (0.58) ، أما في مستوى أَلتقويم كانت فقط عند طلبه أَلمرحلة أَلثالثه (4) سؤالاً وبنسبه مئويه (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 التكرارات الأسئلة المئوية لكل مستوى من المستويات المعرفية لتصنيف بلوم حسب الأقسام التخصصات

مج	التقويم		التركيب		التحليل		التطبيق		الفهم		التذكر		القسم	
			ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت	ن	ت		
118	0.7 5	2	0 . 7 5	2	3.78	1 0	7.95	2 1	14.0 1	37	17.4 2	46	رياضيا ت	علمي
146	0.7 5	2	0 . 7 5	2	6.06	1 6	8.33	2 2	16.2 8	43	23.1 0	61	علوم عامه	
264	1.5	4	1 . 5	4	9.84	2 6	16.2 8	4 3	30.2 9	80	40.5 2	107	المجموع	
100			—	—	0.96	4	4.56	1 9	7.93	33	14.4 2	60	ريا ض الاطفاً ل	انساني
104			—	—	0.24	1	2.88	1 2	7.21	30	14.6 6	61	اجتماعيا ت	
92			—	—	0.24	1	2.64	1 1	6.25	26	12.9 8	54	اللغه الكرديه	
111			—	—	0.72	3	4.32	1 8	6.00	25	13.9 4	58	اللغه الانكليزيه	
416					3.80	9	14.4 2	6 0	27.4 0	11 4	55.7 0	233	المجموع	
680	1.5	4	1 .	4	13.6 4	3 5	30.0 7	1 0	57.0 4	19 4	96.6 1	340	مجموع الكلبي	

نلاحظ من جدول اعلاه ، ان مجموع الأسئلة الأقسام العلمي التي تقيس مستوى التذكر للمعلومات عند طلبه كليه التربية الأساسية بلغت (107) سؤالاً بنسبه مئويه مقدارها (40.52%) ، وبواقع (46) سؤالاً بنسبه مئويه (17.42%) في قسم الرياضيات ، و (61) سؤالاً وبنسبه مئويه (23.10%) في قسم علوم عامه ، أما مجموع درجات مستوى الفهم كانت (80) سؤالاً وبنسبه مئويه (30.29%) بواقع (37) سؤالاً وبنسبه مئويه (14.01%) في قسم الرياضيات ، و (43) سؤالاً بنسبه مئويه (16.28%) في قسم علوم عامه ، أما مجموع درجات مستوى التطبيق عند الطلبة بلغ (43) سؤالاً بنسبه مئويه (16.28%) وبواقع (21) سؤالاً في قسم الرياضيات بنسبه مئويه (7.95%) و (22) سؤالاً في قسم علوم عامه بنسبه مئويه (8.33%) ، وبلغ مجموع درجات قسم الرياضيات في مستوى التحليل ب (26) سؤالاً بنسبه مئويه (9.84%) ، بواقع (10) سؤالاً في قسم الرياضيات وبنسبه مئويه (4.54%) ، و (16) سؤالاً في قسم علوم عامه بنسبه مئويه (6.06%) ، اما في مستوى التركيب ، حيث بلغ مجموع درجات الطلبة في قسم الرياضيات (4) سؤالاً وبنسبه مئويه (1.75%) وبواقع سؤالين لكل من قسم الرياضيات وقسم علوم عامه وبنسبه مئويه (0.75%) ، وفي مستوى الأخير وهو مستوى التقويم حيث بلغ مجموع الأسئلة (4) سؤالاً بنسبه مئويه (1.5%) وبواقع سؤالين لكل قسم وبنسبه مئويه (0.75%) ، اما بالنسبة للاقسام الانسانية حيث بلغ مجموع الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر عند طلبه (233) سؤالاً بنسبه مئويه مقدارها (55.70%) ، وبواقع (60) سؤالاً بنسبه مئويه (17.42%) في قسم الرياضيات للأطفال ، و (61) سؤالاً وبنسبه مئويه (14.66%) في قسم الاجتماعيات ، وفي قسم اللغة الكوردية (54) سؤالاً وبنسبه مئويه (12.98%) وفي قسم اللغة الإنكليزية كانت (58) سؤالاً بنسبه مئويه (13.94%) أما مجموع درجات مستوى الفهم كانت (114) سؤالاً وبنسبه مئويه (27.40%) بواقع (37) سؤالاً وبنسبه مئويه (7.93%) في قسم رياض الأطفال ، و (30) سؤالاً بنسبه مئويه (7.21%) في قسم الاجتماعيات ، وفي قسم اللغة الكردية كانت (26) سؤالاً وبنسبه مئويه (6.25%) ، وفي قسم اللغة الإنكليزية كانت (25) سؤالاً بنسبه مئويه (6.00%) أما مجموع درجات مستوى التطبيق عند الطلبة بلغ (60) سؤالاً بنسبه مئويه (14.42%) وبواقع (19) سؤالاً في قسم رياض الأطفال بنسبه مئويه (4.56%) و (12) سؤالاً في قسم الاجتماعيات بنسبه مئويه (2.88%) ، وفي قسم اللغة الكوردية كانت (11) سؤالاً وبنسبه مئويه (2.64%) وفي قسم اللغة الإنكليزية بلغ عدد الأسئلة (18) سؤالاً وبنسبه مئويه (4.32%) وبلغ مجموع درجات مستوى التحليل ب (9) سؤالاً بنسبه مئويه (3.80%) ، بواقع (4) أسئلة في قسم رياض الأطفال وبنسبه مئويه (0.96%) ، و (سؤالاً واحداً) في قسم الاجتماعيات وقسم اللغة الكوردية بنسبه مئويه (0.24%) و (3) أسئلة في قسم اللغة الإنكليزية بنسبه (0.72%) ، ولم يحضي اي من المستويين التركيب والتقويم سؤالاً في الأقسام الانسانية.

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

الجدول (6) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الجنس (مدرسين الذكور ومدرسات الإناث) لمستويات المعرفة لتصنيف بلوم

مستوى الدلالة عند مستوى (0.05)	قيمه ف	متوسط مجموع المربعات	درجا ت أحرية	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	13.8 8	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 (0.05) بين تكرات الأسئلة الإمتحانية لعينه أدراسه لمستوى التذكر والتطبيق فقط من مستويات الهرم بلوم للاهداف المعرفيه. وتعزى ألباحثه السبب في الوصول الى هذه النتيجة الى ان تدريس القسمين (العلمي والإنساني) يركزون اكثر على مستويات الثلاثه الأولى خاصه مستوى التذكر والتطبيق، او قد يعود الى ان المدرسون لايهتمون أو يجهلون استخدام بمستويات المعرفة الأخرى لاهداف المنهاج الدراسي، إذ من الضروري أن تكون اهداف المنهج الدراسي واضح ودقيقه وشامله وتهتم بجميع المستويات العقلية (الدنيا والعليا) وهذا قد يؤدي الى حدوث خلل في مجرى عمله التدريسيه، إن إن من الضروري أألمام واطلاع التدريسين (ذكور-إناث)

بإعداد أسئلة موضوعية وتعتمد على أكبر عدد ممكن من الأهداف التعليمية مع مراعات طبيعته ألماده العلميه وألماده الدراسيه والمرحله العمرية.

الهدف الرابع: التعرف على الفروق بين مستويات الأهداف المعرفيه في أسئلة الامتحانات النهائي (عينه الدراسه) حسب متغير المرحله الدراسيه .

لمعرفه فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين التكرارات للمستويات المعرفية في أسئلة امتحانات عينه الدراسه حسب متغير المرحله الدراسيه ،قامت الباحثة باختبار تحليل التباين الأحادي والجدول (7) يوضح ذلك :

جدول (7) يبين نتائج تحليل التباين الأحادي وفق مرحله الدراسيه

المستويات المعرفيه	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمه ف	مستوى الدلالة عند مستوى (0.05)
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			
مستويات عقلية دنيا	بين المجموعات	0.173	1	0.173	0.44	0.85
	داخل المجموعات	329.4	12	4.942		

					المجموعات		
			13	329.57	المجموع		

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 أبحاثه 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 ألقول بأن أسئلة الامتحانات النهائيه في كليه التربيه الأساس/ الدوام 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 (2018/2017) 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 (2018-2017) تركز بدرجة كبيره على مستويات الثلاث الأولى من مستويات هرم بلوم المعرفي وأتمثل بالتذكر والفهم والتطبيق ،ونجد ان نسبه ضئيله من أسئلة الامتحانات النهائيه تركز على مستوى التحليل والتركيب والتقويم .

التوصيات: Recommendations : توصي الباحثة بما يلي :

- 1- ضرورة التركيز على نوع الأسئلة التي تحفز أطلبه على مستويات التحليل و التركيب والتقويم
- 2- أن يحرص أعضاء هيئه التدريس بكليه التربيه الأساسيه بجامعه صلاح الدين على ضروره تدريبهم على وضع الأسئلة تدريباً جيداً والتاكيد على الصياغه الصحيحه لنوع الأسئلة .
- 3- ضروره مراعات الفروق الفرديه بين أطلبه من خلال اشتغال أسئلة الامتحانات النهائيه على أسئلة من مستويات مختلفه لهرم بلوم المعرفي .
- 4- الاستفادة من نتائج البحث الحالي في إعداد الامتحانات ألتحصيليه للمواد الدراسيه المقرره في الأختصاصين العلميه والإنسانيه .

المقترحات: Propositions

- 1- إجراء دراسه مماثله للدراسه الحاليه لتحليل وتقويم الأسئلة الامتحانات النهائيه في كليات التربيه والتربيه الأساس وإجراء مقارنه بينهما .

2- اجراء دراسه مماثله للدراسه الحاليه 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 ERFKEE 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, & Bijgaard , 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.