



Available online at <http://jgu.garmian.edu.krd>

Journal of University of Garmian

<https://doi.org/10.24271/garmian.22090425>



تقويم أسئلة الامتحانات النهائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية: قسي التاريخ والجغرافيا أنموذجاً

بختيار حبيب سعيد

قسم الجغرافيا // كلية التربية // جامعة كرميان

هيمن أسماعيل جبار

قسم العلوم التربوية النفسية // كلية التربية // جامعة كرميان

المستخلص:

Article Info

Received: September , 2022

Accepted : November , 2022

Published :December , 2022

Keywords

التقويم، أسئلة الامتحانات، تصنيف بلوم .

Corresponding Author

Bakhtiyar.Habib@garmian.edu.krd

hemin.ismail@garmian.edu.krd

هدف البحث إلى التحقق من مدى تغطية أسئلة الامتحانات النهائية للأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة تبعاً لتصنيف بلوم. حلل البحث (52) امتحانا من الامتحانات النهائية لقسمي (التاريخ والجغرافية) في كلية التربية للعام الدراسي (2021-2022) والتي احتوت على (565) سؤالاً. تم التحليل وفق تصنيف بلوم للمستويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم). واعتمد الباحثان في هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وبأستخدام النسبة المئوية ومعادلة سكوت توصل الباحثان إلى أن مستوى المعرفة حصل على أعلى التكرارات بـ (267) تكرارا بنسبة (47,2%)، وحصل مستوى الفهم على (165) تكرارا بنسبة (29,2%)، بينما حصل مستوى التطبيق على (63) بالنسبة (11%)، وفي حين بلغت تكرارات مستوى التحليل (45) بنسبة (8%)، اما مستوى التركيب حصل على (14) تكرارات بنسبة (2,6%)، بينما حصل مستوى التقويم (11) تكرارا بنسبة (1,9%)، بالنسبة تنوع أسئلة الاختبارات النهائية في القسي (التاريخ و الجغرافية) ما بين أسئلة الموضوعية و المقالية نسبته (44%) للموضوعية و (56%) مقالية، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بضرورة العناية بالمستويات المعرفية لتصنيف بلوم و إعطائها أهمية كبيرة، و ضرورة اطلاع التدريسيين على مصادر و كتب القياس و التقويم و الاختبارات، و ضرورة تنوع الأسئلة ما بين الموضوعية و المقالية، و شمول الأسئلة الامتحانية لمحتوى مادة الدراسية.

المقدمة:

الفصل الأول:

تقويم عملية تشخيص لنقاط القوة و الضعف في العملية التربوية و تعزيز نقاط القوة، واقتراح خطة عملية لتذليل العقوبات التي تحول دون تحقيق هذه الأهداف للتخلص من نقاط الضعف، و بالتالي يمثل عملية تشخيصية علاجية بغرض التحسين و التطوير.(عقل ،2002،ص45)، وقد تعد الاختبارات من أكثر أدوات التقويم شيوعاً في المؤسسات التربوية التعليمية في العالم، حيث تستخدم لقياس قدرات الطلبة التحصيلية، ونستدل من خلالها على قدراتهم المعرفية و المهارية، وبالاعتماد عليها تتنبأ بترتيب الطالب ضمن الصف الواحد، ومن خلالها نصنف الطلبة ونحدد مستوى نجاحهم ورسوبهم. فالاختبارات لها أهمية في عملية التقويم، إذ تعطينا فكرة واضحة عن قدرات و إمكانيات الطلبة ومستوى نشاطهم، ومن خلالها يمكننا وضع الخطط العلاجية للطلبة الضعاف، ومن خلال نتائجها نستطيع أن نعدل في مستوى الأساليب وتقنيات التدريس. ومن هنا يمكن أن نعتبرها الأساس في قياس التحصيل (عبد الهادي، 2001،ص41)، كما أكدت التوجهات الحديثة في التربية وعلم النفس أهمية الأسئلة في الكشف عن مقدار تحصيل الطلبة وتشخيص جوانب القوة والضعف لديهم، و ضرورة تنمية السؤال وتنوعه، ليشمل مجالات المعرفة بكل مستوياتها (سليمان و الخوالدة، 2009،ص251)، ويعد تصنيف بلوم للمجال المعرفي من اقدم التصنيفات التي استخدمت خلال نصف القرن الماضي في تحديد الأهداف التعليمية والتقويمية. فالتفكير من وجهة نظر بلوم يمكن تقسيمه إلى ست مهارات، وهي المعرفة، والفهم، والتحليل، و التركيب، و التقويم.(علام،2008،ص65)

■ مشكلة البحث:

اصبح التلازم بين المعرفة النظرية وتطبيقاتها امرا مؤكدا ومهما لكل صاحب مهنة حقيقية، بل ويرجع القصور في الأداء المهني في كثير من الأحيان إلى فقدان التواصل والتكامل بين هذين الجانبين، و لما كان العلم دائم التغير ، كرد فعل للدراسات والبحوث المختلفة أصبح ضرورياً إعادة النظر في نوعية ما يقدم إلى الطلبة. (اللقاني واخرون،1990،ص119) ، ويعد التقويم أحد المرتكزات الاساسية للارتقاء بالنظام التعليمي؛ لارتباطه الوثيق بمخرجات عملية التعليم فالتقويم يسعى لتحقيق الأهداف والغايات ، وتعد مؤشرات نتائج التقويم الركيزة الأساس التي لايتوقع إحداث تطوير في التعليم إلا من خلالها ، ولذلك ارتبط التقويم بالعملية التعليمية التعلمية في جميع مراحلها ومستوياتها وادوارها. (الدلو، 2021، ص336)، وتعد الاسئلة من أهم أدوات التقويم؛ ونظراً للأهمية التي تحتلها في العملية التعليمية التعلمية فقد اعتنى بدراستها وتحليلها الخبراء والباحثون؛ على ضرورة أن تكون هذه الاسئلة عميقة ومرتبطة ببيئة المتعلمين ومستوياتهم، وبعبدة عن الشكلية والتلقين، ومتنوعة بحيث يستطيع المعلم من خلال إجابات طلابه معرفة مقدار ما تحقق من أهداف، من خلال عمل الباحث في مجال التدريس الجامعي وتركيزها على أساسيات القياس والتقويم والمعايير اللازمة لوضع أسئلة الاختبارات بناءاً على الأهداف المحددة، لاحظت عدم خضوع أغلب أسئلة الامتحانات سواء كانت النصفية منها أو النهائية لمعايير وضع الأسئلة، وقد يكون مرد ذلك إلى عدم الإلمام بهذه المعايير سواء أكانت المعايير العامة للاختبارات أو المعايير الخاصة

بالأسئلة، كما لوحظ تركيز الأسئلة على قياس المقدرة على الحفظ والفهم وإهمال تحفيز و استثارة الأسئلة للقدرات العقلية الأعلى التي وضحتها بلوم في تصنيفه المعرفي الهرمي كالتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم ومن هنا برزت مشكلة البحث في محاولة لتقييم أسئلة الامتحانات النهائية لمواد قسسي التاريخ والجغرافية التي أعدها أساتذة القسمين في ضوء التصنيف المعرفي لبلوم، وبيان مدى تركيزها على مختلف المستويات العقلية وبالأخص المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقويم. وتتحذ مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة على التساؤلات التالية:

1. ما مدى مراعاة أسئلة الامتحانات النهائية لقسسي (التاريخ والجغرافية) لبعض المعايير الشكلية الخاصة بورقة الامتحان؟
2. ما مدى تنوع أسئلة الامتحانات النهائية لقسسي (التاريخ والجغرافية) بين أسئلة مقالية وموضوعية؟
3. ما المستويات المعرفية التي تستهدفها أسئلة الامتحانات النهائية لقسسي (التاريخ والجغرافية)، وفق تصنيف بلوم (تذكر –فهم – تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم)؟

■ أهمية البحث:

1. معرفة نوعية أسئلة الامتحانات التي يضعها الأستاذ الجامعي من شأنه أن يعطي صورة لأداء الأستاذ، كما يسهم في تدارك جوانب القصور و العمل على تصحيحها، وإعادة النظر في طريقة وضع الأسئلة وأسلوبها.
2. أهمية اسئلة الاختبارات النهائية باعتبارها المكون الرئيس للاختبارات التحصيلية والتي تمثل اهم الوسائل الاختبارية للتقويم.
3. توفر نتائج البحث معلومات دقيقه وواقعيه عن طبيعة ونوعية الاختبارات والاسئلة التي يضعها أعضاء هيئة التدريس من اجل تطوير العملية التعليمية في الجامعة
4. تسليط الضوء على جانب كبير من الاهمية ، وهو مجال الاهتمام بالأسئلة النهائية في قسمين التاريخ والجغرافية من اربعة مراحل، ولا سيما بعد تأكيد التربويين على أهمية هذه الأسئلة.
5. تنفيذ المختصين في مجال التقويم التربوي أو واضعي الأسئلة عند القيام بوضع الاختبارات التحصيلية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية.

■ أهداف البحث:

1. ما مدى مراعاة أسئلة الامتحانات النهائية بقسسي (التاريخ والجغرافية) لبعض المعايير الشكلية الخاصة بورقة الامتحان؟
2. ما مدى تنوع أسئلة الامتحانات النهائية بقسمين(التاريخ والجغرافية) بين أسئلة مقالية وموضوعية؟
3. ما المستويات المعرفية التي تستهدفها أسئلة الامتحانات النهائية لمواد قسم علم النفس وفق تصنيف بلوم (تذكر –فهم – تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم)؟

■ حدود البحث:

تقتصر حدود هذا البحث على تحليل أسئلة الامتحانات النهائية(الدور الأول)، بقسمين التاريخ والجغرافية في كلية التربية بجامعة كرميان للعام الدراسي(2021-2022)، للسنوات الدراسية الأربعة(سيمستر الثاني للمرحلة الاول ،

التعريف الإجرائي للأسئلة:

هي الفقرات التي قام أستاذ كل مادة ببنائها لقياس تحصيل طلابه في المادة التي درسها ومدى توافق هذه الأسئلة مع تصنيف بلوم الهرمي للجانب المعرفي (التذكر- الفهم -التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) في القسمين التأريخ و الجغرافية بكلية التربية في جامعة كرميان.

رابعاً: مستويات بلوم المعرفية:

- عرفه (عقل، 2002) بأنه " الأهداف التي تتعلق بالمعرفة العلمية من مفاهيم وحقائق وقوانين ونظريات، وتتناول القدرات والمهارية العقلية " (عقل، 2002، ص98)

- عرفه (سلامة و اخرون، 2002) بأنه " الأهداف التي تتعلق بالجوانب المعرفية، وقد صنف بلوم أهداف المجال المعرفي في ستة مستويات متدرجة في التعقيد، ويختلف مستوى العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم في كل منها" (سلامة واخرون، 2002، ص68)

التعريف الإجرائي لمستويات بلوم المعرفية:

عبارة عن القدرات و النواتج التي ينبغي الإلمام بها بعد الانتهاء من تدريس منهج دراسي لقسمين التأريخ والجغرافية في كلية التربية بجامعة كرميان، وهي متدرجة من مستوى التذكر ومنتهية بمستوى التقويم، ويكون التركيز فيها للمستويات العليا.

الفصل الثاني

❖ المحور الاول:

■ مفهوم التقويم : عملية تخطيط للحصول على معلومات او بيانات او حقائق عن موضوع معين بطريقة علمية بغرض التوصل الى تقديرات كمية و ادلة كيفية تسهم في اتخاذ او اختيار القرار الافضل لاجل التطوير و التحسين.(الريامي، 2011، ص29). وفي مجال التربية يعرف التقويم بأنه العملية التي ترمي إلى معرفة مدى النجاح أو الفشل في تحقيق الأهداف العامة التي يتضمنها المنهج و كذلك نقاط القوة والضعف به، حتى يمكن تحقيق الأهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة . إن تقويم المتعلمين هو العملية التي تستخدم معلومات من مصادر متعددة للوصول إلى حكم يتعلق بالتحصيل الدراسي لهم، ويمكن الحصول على هذه المعلومات باستخدام وسائل القياس وغيرها من الأساليب التي تعطينا بيانات غير كمية مثل السجلات القصصية و ملاحظات المعلم لتلاميذه في الفصل، ويمكن أن يبني التقويم على بيانات كمية أو كيفية، إلا أن استخدام وسائل القياس الكمية يعطينا أساساً سليماً نبني عليه أحكام التقويم، بمعنى أننا نستخدم وسائل القياس المختلفة للحصول على بيانات، وهذه البيانات في حد ذاتها لا قيمة لها إذا لم نوظفها بشكل سليم يسمح بإصدار حكم صادق على التحصيل الدراسي(جابر، 1998، ص87)، والتقويم وسيلة لتحقيق غاية، ومساعد في اتخاذ قرارات أفضل ويمر التقويم بثلاث مراحل رئيسية:

1. مرحلة التخطيط: ونعني بها تخطيط وتصنيف المعلومات ذات الصلة بموضوع التقويم، أي تحديد نوع المعلومات ذات العلاقة بوضوح من اجل صنع القرار المطلوب، وهذا يتطلب وصفاً واضحاً للعوامل أو المتغيرات والسمات المراد قياسها ونوع المعلومات التي تدعو الحاجة إليها.

سيمبستر الرابع للمرحلة الثانية ، سيمبستر السادس للمرحلة الثالثة ، امتحان نهاية الكورس للمرحلة الرابعة ، وتقويم هذه الأسئلة في ضوء تصنيف بلوم الهرمي للأهداف التعليمية في المجال المعرفي.

■ مصطلحات البحث:

اولاً: التقويم:

- عرفه (عبدالهادي، 2001) بأنه " إصدار حكم شامل و واضح على ظاهرة معينة، بعد القيام بعملية منظمة مستندة إلى ادارة خاصة في جمع المعلومات و تحليلها و تفسيرها، لغرض تحديد درجة تحقق الأهداف و اتخاذ القرارات بشأنها " (عبدالهادي، 2001، ص67)

- عرفه (الربيعي، 2006) بأنه " وسيلة يراد بها الحكم على مشروع أو عمل من الأعمال في ضوء الأهداف المقررة لذلك العمل لمعرفة مقدار النجاح و الفشل "(الربيعي، 2001، ص404)

- عرفه (العجيلي وآخرون، 2011) بأنه: "هو عملية شاملة تستعمل في تقدير قيمة الشيء لمعرفة جوانب الضعف والقوة بغية تصحيح الضعف وعلاجه"(العجيلي، وآخرون، 2011: ص11)

التعريف الإجرائي لتقويم:

إصدار حكم على مستوى أسئلة الاختبارات النهائية في قسمين التأريخ والجغرافية في ضوء مستويات بلوم المعرفية لتقويم أداء طلبة، بغية اتخاذ قرارات فاعلة بشأن هذه الاختبارات في ضوء تصور مقترح لها.

ثانياً: الاختبارات التحصيلية:

- عرفه الزغول(2001): عينة من الأسئلة أو المهام التعليمية المصوغة على نحو يمكن معه قياس مدى تحقق الأهداف المحددة مسبقاً لمادة تعليمية معينة أو مهارة ما(الزغول، 2001، ص327)

- عرفه القيسي (2006): مجموعة من البنود او الفقرات يتم ترتيبها في سياق معين حسب صعوبتها ، وتطبق على الطلبة لتحديد مستوى أدائهم المدرسي(القيسي، 2006، ص25)

- عرفه (محمد ، 2011)" على أنه وسيلة لقياس مستوى أداء التلاميذ و خبرتهم في المقررات الدراسية والتي تفيدنا في تحديد ترتيب التلميذ و مركزه في خبرة معينة مقارنة بالمجموعة التي ينتهي إليها " (محمد، 2011، ص246)

التعريف الإجرائي للاختبارات:

أداة تتضمن مجموعة من الاسئلة التي أعدت لقياس التحصيل الدراسي لطلبة في القسمين التاريخ و الجغرافية في الامتحانات النهائية (الدور الأول) بكلية التربية في جامعة كرميان للعام الدراسي (2021-2022) ثالثاً: لأسئلة:

- عرفه (الدبوس، 2003) بأنه " وسيلة للكشف عما أنجزه الطلاب من التعلم، وعم يمكنهم عمله "(الدبوس، 2003، ص780)

- عرفه(الشحاتة والنجار، 2003): هي جمل توجه إلى اشخاص تتطلب ان يفهموا المقصود منها و من الافكار فيها ويستجيبون لها (الشحاتة والنجار، 2003، ص192)

- عرفه(عبدالرحمن والزكنة، 2007): هي مواقف يراد من الشخص الاستجابة لها ، وتتطلب هذه المواقف من الشخص اعطاء معاني لكلمات او حل لهذه المواقف(عبدالرحمن والزكنة، 2007، ص414)

5. الارتباط بين التقويم والأهداف: يقصد بارتباطه التقويم بالأهداف أن تكون أنواع السلوك المتضمنة في الأهداف ونواتج التعلم التي تشير إليها هي المحور الذي يدور حوله التقويم، والأساس الذي يقدم في ضوءه تعلم التلاميذ. ولذلك يجب أن يتضمن التقويم إصدار أحكام حول جميع الجوانب المتعلقة بأهداف كل مجال من مجالات التعلم التالية:

-المعرفي

-المهاري

-الوجداني

6. سيكومترية التقويم: يقصد بسيكومترية التقويم أن تكون عملية التقويم مبنية على أسس عملية، بحيث تتوافر فيها شروط الصدق والثبات والموضوعية. (نور، 2007، ص30)

■ أسس عملية التقويم: تستند عملية التقويم الناجحة إلى أسس ثابتة، يمكن تلخيصها على النحو الآتي:

1. ارتباط التقويم التربوي، بأهداف العملية التعليمية التعليمية.

2. تنوع أدوات التقويم واتساعها بالصدق والثبات والموضوعية.

3. التقويم عملية مستمرة، ملائمة لجميع مراحل التخطيط والتلميذ.

4. اقتصادية التقويم من حيث الجهد والوقت والكلفة.

5. عملية التقويم عملية تشخيصية ووقائية وعلاجية.

6. التقويم عملية منهجية منظمة ومخططة تتم في ضوء خطوات إجرائية محددة.

7. القدرة على التمييز بين مستويات الأداء المختلفة والكشف عن الفروق الفردية. (أبو جادو، 2003، ص407)

■ فوائد عملية التقويم

تحقق عملية التقويم الكثير من الفوائد لكل المعنيين بالعملية التعليمية التعليمية، ويمكن تفصيل تلك الفوائد بالآتي:

1. بالنسبة للمعلم:

- يزود المعلم بالتغذية الراجعة التي تعمل كتحفيز لما يقوم به.

- يساعد على ضمان إتقان الطالب للحقائق والمهارات الأساسية.

- يزود المعلم بنواحي القوة والضعف عند الطالب، والتي يمكن أن يستفيد منها في تحسين أدائه. (يونس وآخرون، 2004، ص165)

- يساعد في وضع الأهداف، وتقويم درجة ومستوى تحقيقها.

- يساعد في تحسين التقنيات والوسائل التعليمية.

- يساعد في توزيع الطلاب مسارات أكاديمية أو مهنية خاصة بهم في المعاهد والجامعات. (منسي، 2002، ص35)

- يعمل على الكشف عن حاجات المتعلمين وميولهم التي يجب أن تراعى في أنشطتهم، والتي من شأنها المساعدة في توجيه التلاميذ تربوياً ومهنياً

- يعمل على تشخيص وتحديد العقبات والمشاكل المختلفة التي تصادف التلاميذ المعلمين والعمل على تذليلها. (عفانة، 2011، ص18)

ثانياً: بالنسبة للطلاب:

1. يكون حافزاً لبعض الطلبة على التعلم واستغلال قدراتهم للارتقاء بمستوى تحصيلهم وأدائهم.

2. يساعد الطلبة على معرفة نواحي القوة ونواحي الضعف لديهم

2. مرحلة الحصول على المعلومات: ونعني بها الإجراءات التي يتم من خلالها جمع المعلومات التي تم أخذ قرار بشأنها في المرحلة الأولى، فإجراءات أدوات القياس أدوات القياس بأجمعها التي استعملت لجمع البيانات يجب أن تسير بأقصى درجة من الدقة والضبط والموضوعية للحصول على المعلومات من مصادرها الرئيسية.

3. مرحلة توفير المعلومات لاتخاذ الحكم: وفي هذه المرحلة يتم تحليل ووصف البيانات المتعلقة بالمعلومات التي تم جمعها ويذود بها صانعو القرار بلغة واضحة ومفهومة لينتهي بذلك دور القائمين بالتقويم. (ملحم، 2002، ص39)

■ أنواع تقويم

1. التقويم التمهيدي (القبلي):

التقويم التمهيدي هو عملية التقويم التي تتم قبل تجريب برنامج تربوي للحصول على معلومات أساسية حول عناصره المختلفة كحالة الطلاب قبل تجربة برنامج معين وذلك من أجل تحديد نقطة البداية الصحيحة للتعليم. ويهتم هذا التقويم بتقويم الطالب من حيث قدراته وتحصيله وميوله ومهاراته واتجاهاته للاستفادة منها في تخطيط الخبرات التعليمية التي تناسبه.

2. تقويم التكويني أو البنائي:

يجري هذا النوع من التقويم أثناء عمليات التعلم، بهدف تعزيز التحصيل وتحديد نقاط الضعف أو القوة، إن التقويم البنائي يحدث لعدة مرات في أثناء عملية التعليم والتعلم، وفي الغالب تكون في شكل اختبارات قصيرة تركز على أهداف جزئية محددة، ولذلك فهو يعتمد على الاختبارات محكية المرجع، التي تقارن أداء المتعلم بمستوى معين من الكفاءة في الأداء

3. التقويم الختامي: يجري التقويم الختامي مع نهاية عملية التعلم لوحدة دراسية أو فصل دراسي أو سنة دراسية، بهدف تحقيق الوظائف الأساسية لعملية التقويم. (نور، 2007، ص31-32)

■ خصائص عملية التقويم

1. شمولية عملية التقويم: لا بد أن يشمل التقويم التربوي كل عناصر الموقف التعليمي من متعلم ومعلم ومحتوى كتاب ووسيلة ونشاط ومبنى مدرسي وأن يشمل كافة الأهداف التربوية المرغوبة من معارف ومهارات وقيم واتجاهات وأن يشمل أيضاً التقويم الجانب المهاري والانفعالي والتحصيلي. (فالوقي، 1997، ص193)

2. الاستمرارية في عملية التقويم: كما أن التقويم لا ينبغي أن ينحصر في جزء بعينه فلا ينبغي أيضاً أن ينحصر في وقت بعينه بل يجب أن يكون مستمراً ليعطي صورة دقيقة عن الشيء المقوم وبهذا الصدد يمكن تحديد أربعة أنواع من التقويم سأتناولها فيما بعد. (عقل، 2002، ص59)

3. التقويم التربوي يراعي الفروق الفردية: في حالة تقويم الطلاب لا بد من مراعاة الفروق الفردية لأن وجود الطلاب في ذات الصف لا يعني بالضرورة إنهم متساوون في كل شيء، فتقويم الطالب يتم في ضوء تقدمه هو وليس في ضوء تقدم زملائه.

4. التقويم عملية تعاونية: إن التقويم الحديث لا يعتمد على فرد واحد بعينه، وإنما يشارك فيه كل من التلميذ والمعلم ومدير المدرسة والمشرف التربوي والآباء.

ثالثاً: بالنسبة للمدرسة:

1. يساعد المدرسة على مراجعة اهدافها و مدى ملائمة المنهج لتحقيق هذه الاهداف.
2. يساعد المدرسة في تقسيم الطلبة الى مجموعات مناسبة.
3. يساعد المدرسة في مقارنة انجازها وادائها واداء المدارس الاخرى.
4. يساعد في التعرف على الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، والطلبة الموهبين.
5. يوفر معلومات عن مدى تأثير المدرسة في البيئة المحلية أو المجتمع. (مهدي، 2022، ص453-454)

❖ المحور الثاني

■ مفهوم الاختبارات التحصيلية:

لقد تم تداول مصطلح الاختبارات التحصيلية عند الكثير من الأخصائيين التربويين، و ذلك للحاجة إليها في تقييم مكتسبات و أداء التلاميذ ، وكان تعريفها يختلف حسب الأهداف المرجوة منها.

الاختبار التحصيلي هو الأداة التي تستعمل في قياس المعرفة والفهم و المهارة في مادة دراسية أو تدريبية معينة. (حيدر، 2013، ص89) و يعرفها العالم التربوي "كرونباخ" بأنها طريقة منظمة لمقارنة سموك شخصية بسموك شخصية أخرى (عبد الرحمن، 2011، ص13)، وتعرف ايضا الوسيلة أو الأداة المستخدمة لقياس مدى تحقيق المتعلم للأهداف التعليمية سواء في المجال المعرفي أو المهاري، وذلك في ضوء محتوى تعليمي أخذ سابقاً بالإصدار حكم على مستوى المتعلم في هذه المعرفة أو المهارة، وذلك بعد الخضوع لاختبارات تنوع في أشكالها وأساليب تطبيقها". (سليمة، 2016، ص33)

■ اهداف الاختبارات التحصيلية:

لقد تم التأكيد على أهمية الاختبارات التحصيلية وعلى الدور المهم الذي تقوم به في جميع جوانب العملية التعليمية التعلمية، وعلى هذا الأساس فهي ترمي إلى تحقيق مجموعة من الأهداف أهمها:

- التعرف على مدى التقدم و التحسن في المستوى الدراسي للتلميذ
- التشخيص: اكتشاف مواطن القوة و مواطن الضعف في جميع مكونات المنهاج (الأهداف، الطرائق، المقررات، المعلم، المتعلم، التقويم)
- تساعدنا في اتخاذ القرارات في انتقال التلاميذ من مستوى إلى مستوى أعلى.
- تساعدنا في تصنيف التلاميذ حسب قدراتهم و ميولهم على التخصصات العلمية.
- تساعد على اكتشاف قدرات و مواهب التلاميذ
- تساعد على تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ
- تساعد الاستاذ في إصدار الحكم على مدى تحقيق مؤشرات الكفاءة و الكفاءات القاعدية والمرحلية و الختامية التي سطرها الوزارة. (محمد، 2021، ص55)

■ خصائص الاختبار الجيد:

- الموضوعية:

وتعني أن المعلم عندما يضع أسئلة الاختبار ينبغي ألا يضعها بناءً على مزاجه و ميوله الشخصية لبعض موضوعات المقرر و إهمال الموضوعات الأخرى. كما أن الموضوعية في الاختبارات التحصيلية تعني ضرورة تحييد رأي المصحح

وحكمه الشخصي عن عملية التصحيح. وهذا يعني عدم توقف درجات الطالب على من يصحح ورقته، أو عدم اختلاف علامته باختلاف المصححين.

- الاستمرارية عملية التقويم:

كما أن التقويم لا ينبغي أن ينحصر في جزء بعينه فلا ينبغي أيضاً أن ينحصر في وقت بعينه بل يجب أن يكون مستمراً ليعطي صورة دقيقة عن الشيء المقوم وبهذا الصدد يمكن تحديد أربعة أنواع من التقويم سأتناولها فيما بعد. (عقل، 2002، ص59)

- الصدق

وهو قدرة الاختبار على قياس ما وضع لقياسه. كما نعرفه بأنه قدرة الاختبار على تحقيق الأهداف التي صمم من أجلها.

الوثبات:

يقصد به مدى دقة قياس الاختبار للصفة التي يقيسها والتي يمكن الاستدلال عليها من خلال إمكانية حصول المفحوصين على نفس النتائج عندما يعاد تطبيق الاختبار عليهم أو لعدد من المرات في نفس الظروف. (اكعب و حليلة، 2017، ص60)

- التمييز:

يعني قدرة الاختبار على كشف الفروق الفردية بين التلاميذ، لذلك ينبغي أن تكون جميع الأسئلة التي يشملها الاختبار مميزة. فالاختبار السهل الذي يتحصل فيه كل التلاميذ على علامات عالية، أو الاختبار الصعب الذي يحصل فيه كل التلاميذ على درجات منخفضة لا يحقق شرط التمييز. فالاختبار الجيد هو الذي يحتوي على أسئلة ذات مستويات متنوعة من السهولة و الصعوبة.

- الشمولية:

أن تتنوع أسئلة الاختبار بتنوع محاور المقرر أي أن يعالج الأستاذ بطرح الأسئلة معظم البرنامج هذا من جهة. من جهة أخرى أن تتوزع الأسئلة على مستويات الأهداف التربوية انطلاقاً من المعرفة إلى التقويم. (محمد، 2021، ص59)

■ انواع الاختبارات

*الاختبارات المقالية:

الاختبارات المقالية هي تلك الاختبارات التي يتأثر تصحيحها بذاتية المصحح، حيث تختلف درجة الطالب فيها باختلاف المصححين. وقد سميت هذه الاختبارات مقالية لأن التلميذ يطلب منه كتابة "مقال" استجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال. ويطلب هذا النوع من الأسئلة أن يقرأ التلميذ السؤال ومن ثم تشكيل الإجابة وكتابتها. وتركز الاختبارات المقالية على الفهم العام للموضوع أكثر من فهم الجزئيات. تهتم الاختبارات المقالية بقياس القدرات التالية:

1. القدرة على التعبير الكتابي و إنتاج الأفكار و تشكيلها في نسق منطقي متسلسل.
2. القدرة على تذكر المعلومات و المعرفة.
3. القدرة على قياس العمليات العقلية العليا مثل التحليل و التركيب و التقويم.
4. القدرة على قياس التفكير الإبداعي للتلاميذ حيث يقوم التلميذ بإعادة تنظيم و تأليف بعض عناصر المقرر بطريقة مبتكرة. (نور، 2007، ص153)

*اختبارات موضوعية:

تطلق عليها هذه التسمية؛ لأنها تصحح بطريقة موضوعية خالية تماماً من التحيز؛ وقد تطلق عليها الاختبارات الحديثة، لأنها حديثة العهد نسبياً بالمقارنة مع الاختبارات المقالية. تصنف الاختبارات الموضوعية إلى أربعة أنواع أو أشكال، هي:

- اختبارات الاختيار من متعدد:

وتتكون الفقرة منها من جذر يشرح مشكلة، وثلاثة بدائل على الأقل تكون إحداها الإجابة الصحيحة، والبقية موهات. والشروط التي يجب توافرها في هذه الأسئلة: «يفضل ألا تتضمن كلمات قطعية أو كلمات احتمالية، وأن تكون البدائل أكثر سهولة من جذر السؤال، يفضل الاجتناب من كلمات مكررة في كل بديل، والابتعاد عن العبارات التي قد توهي بالإجابة؛ يشترط في هذه الأسئلة ألا تقيس أهدافاً ليست ذات قيمة علمية كبيرة، وأن تكون البدائل منافسة للإجابة الصحيحة، كما يفضل الابتعاد عن العبارات المأخوذة نصاً حرفياً من المقرر، والتأكد من أن المصححين لا يختلفون على صحة الإجابة؛ كذلك يجب الابتعاد عن الأسئلة التي يتم الإجابة عليها من خلال التذكر أن يكون هناك توافق في التراكيب اللغوية بين البدائل وجذر السؤال، ومن الأفضل أن تكون البدائل متساوية في الصعوبة، ومتساوية في الطول» (الكحلوت، 2004، ص 46-47).

- اختبارات الجواب والخطأ:

تعد هذه الأسئلة فرعاً من الأسئلة الموضوعية، وتتكون من عدد من العبارات بعضها صحيح، وبعضها الآخر خطأ. ويتكون هذا النوع من أسئلة تعرض على التلاميذ لوضع علامة (✓) أو علامة (x) أمام إجابة واحدة من بين إجابتين، ويمكن أن تكون الإجابة بنعم أو لا، أو الموافقة على العبارة أو عدم الموافقة عليها. (نور، 2007، ص 144)

- اختبارات التكميل (أو ملء الفراغ):

والفقرة عبارة عن جملة غير مكتملة المعنى. يطلب من الطالب إكمالها بكلمة أو شبه جملة أو رمز أو رقم. «أمّا بالنسبة إلى هذه الأسئلة فيجب الابتعاد عن الأسئلة التي تكون الكلمة المفقودة فيها قليلة الأهمية، وأن تقيس أهدافاً ذات قيمة علمية كبيرة، يفضل الابتعاد عن العبارات المأخوذة نصاً حرفياً من المقرر، أن تكون الأسئلة واضحة لغوية، ويفضل أن يكون موقع الفراغ في نهاية الجملة، وأن يكون حجم الفراغ في السؤال متناسباً مع حجم الكلمة أو العبارة التي سيتم وضعها فيه، ويفضل الابتعاد عن الأسئلة التي يتم الإجابة عليها من خلال التذكر» (نور، 2007، ص 53).

- اختبارات المطابقة:

تتكون الفقرة الواحدة من قائمتين تتضمن القائمة الأولى مجموعة من العناصر تسمى المقدمات، بينما تتضمن القائمة الثانية مجموعة أخرى من العناصر تسمى الإجابات أو تتكون الفقرة الواحدة من قائمتين تتضمن القائمة الأولى مجموعة من العناصر ذات خصائص مشتركة، وفي العمود الثاني الفئات التي يمكن أن تصف فهمها. (العنبي، 2013، ص 44)

- اختبارات الترتيب:

يطلب من التلميذ في أسئلة من هذا النوع من الاختبارات أن يرتب مجموعة من الكلمات وفقاً للحجم أو التتابع ويحدد أساس الترتيب عادة في صدر السؤال (عبدالرحمن، 2011، ص 13)

*الاختبارات الشفوية:

وهو اختبار يقوم على أساس وجود علاقة مباشرة بين المعلم والمتعلم عن طريق التبادل اللفظي ويستخدم عادة من أجل الحصول على معلومات سريعة، ويكون هو الأسلوب الأمثل في الكثير من الأحيان خاصة عند قياس قدرة الاتصال والتواصل المعرفي العقلي والكشف عن طريقة واسلوب التفكير عند التلاميذ ومعرفة اتجاهاتهم وميولهم العلمية وتقويم مدى قدرتهم على المناقشة والدفاع عن آرائهم. (فكري، 1995، ص 485).

*الاختبارات الأدائية:

تشتمل الاختبارات الأدائية على المهارات العلمية التي لا يمكن الكشف عن مدى إتقانها عن طريق الاختبارات الشفوية أو التحريرية مثل المهارات الرياضية، التصوير، والطباعة، قيادة السيارة بعد إتمام برنامج التدريب، الحكم على فيلم، وتجويد القرآن، والخياطة، ومهارات الاتصال، ومهارات العمل في المختبرات. (خضر، 2003، ص 287)

■ تصنيف الأسئلة حسب مستوى التفكير عند بلوم
1. مستوى المعرفة:

العملية النفسية المعرفية الخاصة بالذاكرة أي تذكر المادة التي تعلمها سابقاً، وهو يمثل أدنى مستويات النواتج التعليمية في البعد المعرفي. (سلامة، 2002، ص 78)

2. مستوى الفهم والاستيعاب:

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على استقبال المعلومات وفهمها والاستفادة منها دون التركيز على ربطها بغيرها من المعلومات الأخرى، ويستدل على هذه القدرة من خلال ثلاث عمليات؛ الأولى الترجمة، وتتمثل في قدرة المتعلم على تحويل المعلومات من صيغة إلى أخرى؛ والثانية التفسير، وتشير إلى قدرة المتعلم على عرض وشرح وتلخيص مادة دراسية معينة؛ والثالثة الاستكمال ويعني قدرة المتعلم على تجاوز المعلومات المعطاة والوصول إلى تقديرات وتنبؤات واستنتاجات يعرضها المحتوى (نشواتي، 1993، ص 76-78)

3. مستوى التطبيق:

أشار بلوم إلى أنه عند هذا المستوى يظهر مدى انتقال أثر التعلم والتدريب أي تتحول المعلومة من معرفة إلى تطبيق عملي. ومن الملاحظ أن الكثير من الطلاب غالباً لا يحسنون تطبيق الأفكار والنظريات التي يتعلمونها، وهذا يجعل من الضروري إعطاء أهمية للتطبيق في عملية التقويم (مخايل، 1995، ص 195)

4. مستوى التحليل:

بأنه عملية تجزئة المادة المتعلمة إلى عناصرها أو أجزائها الأولية المكونة لها. لبيان طبيعة هذه المادة وأسس تكوينها. (نشوتي، 2005، ص 78)

5. مستوى التركيب: يتطلب هذا المستوى نشاطاً عقلياً أكثر من المستويات السابقة، حيث يتصف النشاط العقلي في هذا المستوى بالإبداع والابتكار، كما يظهر قدرة المتعلم على التجميع وإعادة التنظيم وربط الاجزاء في شكل جديد مميز (النعي، 1993، ص 51)

6. التقويم:

الأدب موزعة بين المراحل الدراسية الأربعة في أقسام اللغة العربية، وبأستعمال النسب المئوية و معادلة سكوت توصل الباحث إلى أن مستوى الفهم حصل على أعلى التكرارات ب(40) تكراراً وبنسبة (43,48%)، فيما حصل مستوى التقويم على أدنى التكرارات بتكرار واحد فقط (1) بنسبة مئوية بلغت (1,09%)، أما تنوع الأسئلة فلم يجد الباحث أي أثر للاختبارات الموضوعية في نماذج الأسئلة لمادة الأدب واقتصرت جميعها على الأسئلة المقالية، أما معيار الشمول فكان تمثل محتوى المادة الدراسية ضعيفاً في نماذج الأسئلة النهائية، ولم تصل إلى النسبة التي افترضها الباحث وهي (80%)، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحث بضرورة العناية بالمستويات المعرفية العليا لتصنيف بلوم وإعطائها أهمية كبيرة، وضرورة تنوع الأسئلة ما بين الموضوعية و المقالية، وشمول الأسئلة الامتحانية لمحتوى المادة الدراسية(الشريفي، 2012، ص1)

– دراسة (نايف و محمود، 2014) "تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لقسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية في ضوء مستويات بلوم المعرفية" هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية للصفوف(الأولى، والثانية، والثالثة، والرابعة)، في كلية التربية للعلوم الإنسانية جامعة كربلاء المقدسة للعام الدراسي (2012-2013)، الدور الأول شملت عينته (95) سؤالاً من أسئلة التاريخ موزعة بين الصفوف الدراسية الأربعة في قسم التاريخ، وبأستعمال النسبة المئوية، ومعادلة سكوت توصل الباحثان إلى أن مستوى الفهم حصل على أعلى التكرارات ب(49) تكراراً بنسبة(52%) وحصل مستوى المعرفة على(26) تكراراً بنسبة(27%) بينما حصل مستوى التطبيق والتقويم على تكرار واحد لكل منهما بنسبة(1%) لكل مستوى، أما تنوع الأسئلة فلم يجد الباحثان أي أثر لها ما عدا تكرار واحد فقط، وأقتصرت جميعها على الأسئلة المقالية، وفي ضوء نتائج البحث أوصى الباحثان بضرورة التركيز على المستويات العليا لتصنيف بلوم وإعطائها أهمية كبيرة وضرورة تنوع الأسئلة بين الموضوعية والمقالية(نايف و محمود، 2014، ص1)

– دراسة(امين، 2017) "تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس في جامعة صلاحدين – أربيل وفقاً لتصنيف بلوم المعرفي" هدفت الدراسة إلى تحليل و التقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس/ جامعة صلاحدين- أربيل، تمثلت حدود البحث بأسئلة الامتحانات النهائية للعام الدراسي (2016-2017) الدور الأول في كلية التربية الأساس/ جامعة صلاحدين – أربيل، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بشقيه المسحي و التحليلي، تكون مجتمع الدراسة من جميع أسئلة الامتحانات النهائية النظرية التي وضعها المدرسون في كلية التربية الأساس لنهاية العام الدراسي (2016-2017) الدور الأول، ثم قامت الباحثة بشكل عشوائي باختيار (15) اختباراً (أسئلة الامتحانات) لكل قسم من الأقسام العلمية و الإنسانية البالغ عددها (6) أقسام، وزعت بالتساوي على المراحل الدراسية الأربع، وبذلك أصبح عدد الامتحانات (90) امتحاناً (اختباراً) وبالنسبة المئوية البالغة(51,72%) والتي مثلت عينة الدراسة للتحقيق من أهداف الدراسة صممت الباحثة إستمارة خاصة لإستخدامها معياراً لتحليل اسئلة الامتحانات حيث تكونت هذه الاستمارات من جميع مستويات المجال المعرفي تبعاً لهرم

إصدار حكم شامل و واضح على ظاهرة معينة بعملية منظمة مستندة إلى أداة خاصة في جمع المعلومات و تحليلها و تفسيرها ، بغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف و اتخاذ القرارات بشأنها.(عبدالهادي، 2001، ص61)

❖ المحور الثالث:

■ دراسات السابقة:

■ دراسة (السلطاني، 1994) "تقويم أسئلة الاختبارات النهائية الدور الأول للمواد الدراسية في قسم الرياضيات كلية التربية الجامعة المستنصرية" هدفت الدراسة تقويم أسئلة الاختبارات النهائية الدور الأول للمواد الدراسية في قسم الرياضيات كلية التربية الجامعة المستنصرية العام الاكاديمي (1992-1993)، تكونت عينة الدراسة من (253) سؤالاً وقد استخدم الباحث النسبة المئوية لمعالجة البيانات وقد ظهرت النتائج ان معظم الاسئلة التي شملتها الدراسة تركزت على مستويات (الاستيعاب، التطبيق، التحليل) ولم تعبر اهتماماً لمستويات (التذكر، الترتيب، التقويم) وقد اوصت الدراسة بضرورة ادخال اعضاء هيئة التدريس بدورات مكثفة في بناء و إعداد الاسئلة النهائية (السلطاني، 1994، ص1)

– دراسة (نهاية، 2009) "تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو و الصرف في كليات التربية في ضوء مستويات بلوم المعرفية"

هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة النحو والصرف في كليات التربية في ضوء مستويات بلوم للمجال المعرفي (التذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وقد شملت عينة البحث أسئلة الاختبارات النهائية لمادة النحو و الصرف في كليات التربية في جامعات الفرات الأوسط. للعام الدراسي (2007-2008) للدورين الأول والثاني و كانت النتائج على النحو الآتي:

1. إن و اضعي الاختبارات النهائية لمادتي النحو و الصرف لم يراعوا الموازنة بين المستويات المعرفية لبلوم.
2. اعتمدت الأسئلة الاختبارية النحوية والصرفية بصورة كبيرة على حفظ المجرد.

3. إن و اضعي أسئلة الاختبارات النهائية لمادة في النحو والصرف ركزوا على المستويات المعرفية الدنيا (المعرفة، الفهم، التطبيق)، عند بلوم من دون المستويات المعرفية العليا لبلوم (التحليل، التركيب، التقويم).

4. إن أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف لم تحقق الأهداف المرجوة منها.

5. لا يعمل واضعو أسئلة الاختبارات لمادتي النحو و الصرف جدول مواصفات (خريطة اختبارية)

6. لا تثير أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو و الصرف تفكر الطلبة و لا على تنمية القدرات و المهارات العقلية العليا.(نهاية، 2009، ص2-4)

– دراسة (الشريفي، 2012) "تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الادب في كليات التربية في ضوء مستويات بلوم المعرفية"

هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الادب للمراحل الدراسية الأربع لقسم اللغة العربية في كلية التربية، جامعة القادسية للعام الدراسي (2011-2012)، الدور الأول. شملت عينة (92) سؤالاً من أسئلة مادة

كما يتضمن الوسائل الإحصائية التي استخدمت في تحليل النتائج، وفيما يأتي عرض تفصيلي لتلك الإجراءات.

■ منهج البحث

من أجل تحقيق أهداف البحث الحالي، اتبع الباحثان المنهج الوصفي التحليلي، الذي حاول الباحثان من خلاله وصف ظاهرة موضوع الدراسة و تحليل بياناتها الآراء التي تطرح حولها والعمليات التي تتضمنها فالمنهج الوصفي التحليلي يتناسب مع طبيعة الدراسة الحالية، إذ ان المنهج يعتمد على جمع البيانات، و تبويبها و تحليلها و الربط بين مدلولاتها والوصول إلى الاستنتاجات التي تسهم في فهم الواقع و تصوره(عودة و ملكاوي، 1991، ص112-113)

■ مجتمع البحث وعينته:

يحدد مجتمع البحث في جميع أسئلة الامتحانات النهائية للمواد التي تدرس بقسمين التاريخ والجغرافية بكلية التربية في جامعة كرميان للعام الدراسي(2021-2022، الدور الاول)، أما العينة البحث فقد شملت المفردات التي يتكون منها مجتمع البحث جميعها و يتكون من (52) مادة من المواد في القسمين والتي أمكن للباحثين الحصول عليها خلال إجراء الامتحانات النهائية، ونظراً لوجود بعض الأسئلة الرئيسية مكونة من عدد من الفقرات فقد تم معاملة كل فقرة كسؤال مستقل بغض النظر عن كمية المعلومات المطلوبة إذ أن تركيز الباحثين ينصب على مستوى التفكير المستخدم للإجابة على السؤال و الجدول التالي يوضح توزيع الأسئلة على المراحل الدراسية الأربعة:

بلوم، مقابل كل مجموعة من الافعال أو المحتويات التي تصفها، للتأكد من صدق الأداة، فقد تم عرضها على مجموعة من الخبراء والمحكمون حيث تراوحت بين (89-90%) على مستويات الاهداف المعرفية، ولإيجاد ثبات أداة المحكمين، أخذت الباحثة عينة عشوائية من أسئلة الامتحانات بلغت 15% من ورقة الأسئلة، حللتها الباحثة حسب المستويات المعرفية مرتين وبفارق زمني قدره (4) اسابيع لإيجاد اتفاق الباحثة مع نفسها عبر الزمن، وكذلك أعطتها إلى محلل اخر وطلبت منه تحليلها علة وفق المعيار المحدد للتحليل، وبعد ذلك أوجدت الباحثة نسبة الاتفاق بينها وبين المحلل الآخر وذلك باستخدام معادلة سكوت، وإن اهم ما توصلت إليه البحث من نتائج هو، أن الامتحانات النهائية في كلية التربية الاساس بجامعة صلاح الدين للعام الدراسي في الدور الأول تركز بدرجة كبيرة على مستويات الثلاث الأولى من مستويات هرم بلوم المعرفي والمتمثل بالتذكر و الفهم و التطبيق، ونجد أن نسبة ضئيلة من أسئلة الامتحانات النهائية تركز على مستوى التحليل والتركيب والتقويم، واستناداً إلى ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي تم عرض بعض التوصيات والمقترحات.(امين، 2017، ص1-2)

- دراسة(المزوي، 2017)" تقييم أسئلة الامتحانات النهائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة صبراتة انموذجا"

هدف البحث إلى التحقق من مدى تغطية أسئلة الامتحانات النهائية للأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة تبعاً لتصنيف بلوم. حلل البحث عدد(26) امتحاناً من الامتحانات النهائية بقسم علم النفس بكلية الآداب للعام الجامعي (2016-2017) والتي احتوت على (509) سؤالاً. تم التحليل وفق تصنيف بلوم للمستويات المعرفية (تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) لخص البحث إلى بعض النتائج أهمها: احتل مستوى (التذكر) الترتيب الأول (433) سؤالاً بنسبة (85,1 %) وجاء مستوى الفهم في الترتيب الثاني (71) سؤالاً بنسبة (13,9%)، بينما نال مستوى التطبيق الترتيب الثالث (3) أسئلة بنسبة(0,6%). قُصرت الامتحانات على سؤال وحيد لقياس كلا من مستوى التحليل والتقويم وملت من أي أسئلة لقياس مستوى التركيب. كان عدد الأسئلة المقالية (96) سؤالاً بنسبة (19%) تقريباً وعدد الأسئلة الموضوعية (413) سؤالاً بنسبة (81%) تقريباً.(المزوي، 2017، ص1)، وفي ضوء ما تقدم ذكره قد تم الاستفادة من الدراسات السابقة فيما يلي:

- 1.الافادة من النتائج في ابراز مشكلة الدراسة و اهميتها.
- 2.الافادة في اختيار حجم عينة الدراسة.
- 3.اختيار اداة الدراسة المناسبة وبناءها.
- 4.الافادة في اختيار الوسائل الاحصائية المناسبة للدراسة.
- 5.تحديد منهجية البحث.

الفصل الثالث

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل إجراءات البحث التي اعتمدها الباحثون بغية التحقق من أهداف بحثهم، ويتضمن تحديد مجتمع البحث، و اختيار عينة، أداة الدراسة،

جدول رقم (1) توزيع الأسئلة على المرحلة الدراسية

المرحلة	عدد الأسئلة	النسبة
الأولى	12	23,3%
الثانية	12	23,3%
الثالثة	12	23,3%
الرابعة	16	30%
المجموع	52	100%

■ أداة الدراسة: استخدم الباحثان قائمة تضم (5) معايير شكلية التي من المفترض أن تكون متوفرة في ورقة الامتحان وهذه المعايير هي:

1. كتابة البيانات الرئيسية (الجامعة، الكلية، القسم، الشعبة)
2. عدم وجود أسئلة اختيارية.
3. تنوع الأسئلة في المادة الواحدة (مقالية+موضوعية)
4. بيان درجة كل سؤال.
5. الخط الواضح و الطباعة الجيدة.

كما استخدمت بطاقة تحليل تتضمن مستويات تصنيف بلوم وهي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب والتقويم، حيث تم تصنيف أسئلة الأمتحان النهائي في القسمين التاريخ والجغرافية على شكل تكرارات ونسب مئوية.

■ صدق الاداة : ويقصد بالصدق قدرة الاداة على قياس ما أعدت لقياسه فعلا.(كسباني، 2010، ص213)، اعتمد الباحثان الصدق الظاهري، وذلك بعرض أسئلة الاختبارات النهائية والتي بلغت نسبتها (20%) من مجموع الأسئلة المستهدف بالبحث، وبعد تحليلها في ضوء مراعاتها لمعيار الشمولية ونوع السؤال و مستويات مجال بلوم المعرفي على مجموعة من ذوي التخصص في المناهج وطرائق التدريس والقياس و التقويم ووفقا لما ابدوه من ملاحظات تم التأكد من صدق الاداة.

■ ثبات الاداة: للتأكد من ثبات الاداة أجرى الباحثان الآتي :

1. تحليل أسئلة الاختبارات النهائية في قسسي التاريخ والجغرافية من قبل الباحثين للمرة الأولى، ثم حلها للمرة الثانية بعد مرور مدة أسبوعين باستعمال اداة التحليل ذاتها التي استعملت في المرة الأولى.
 2. سحب الباحثان عينة عشوائية تتكون من (15%) من مجموع أسئلة اختبارات النهائية في قسسي (التاريخ والجغرافية)، وعرضها على محلل آخر، يمتلك الكفاءة اللازمة للقيام بعملية التحليل بمنهجيتها الصحيحة ، بعد ان أعطيت له أداة التحليل وبطاقته، وبعد أن وضحت له أهداف الدراسة وأهميتها، وتم تعريفه بأسلوب التحليل، ثم شرحت له قواعده وضوابطه وإجراءاته المتبعة، بعدها أعطيت له الفرصة للقيام بعملية التحليل بنحو منفرد .
 3. تجميع نتائج التحليل التي قام بها الباحثان على شكل تكرارات ونسب مئوية تمهيداً لحساب نسبة الاتفاق بينها
 4. استخراج نسبة الاتفاق بين عدد مرات التحليل الثلاث باستعمال معادلة سكوت (Scott) وكانت النتائج المبينة في الجدول (2)
- جدول (2)، ثبات التحليل لأسئلة الاختبارات النهائية في قسسي (التاريخ والجغرافية)

نوع الاتفاق	الإجراءات	معامل الاتفاق
الاتفاق عبر الزمن	بين الباحث ونفسه بفواصل زمني	90%
الاتفاق بين المحللين	بين الباحث و المحلل الآخر	84%
	المتوسط	87%

يتبين من جدول (2)، أن معامل الثبات انحصرت قيمته بين (84%-90%)، إذ كانت قيمة معامل الثبات بين الباحث ونفسه عبر الزمن (90%)، في حين كانت قيمة معامل الثبات بين الباحث وزميله هي (84%)، و متوسط مقداره (87%)، و تدل هذه النسب على درجة عالية من الثبات يمكن على أساسها الوثوق بالنتائج.

■ الوسائل الاحصائية:

استعمل الباحثان الوسائل الإحصائية والحسابية الآتية:

1. التكرار والنسب المئوية بوصفها وسيلة حسابية.
2. معادلة سكوت (Scott) لإيجاد ثبات التحليل (معادلة الاتفاق).

■ تطبيق البحث:

1. إعداد بطاقة التحليل وفق مستويات أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم.
2. في حالة احتواء السؤال على مجموعة من الفقرات (أ، ب، ج) تعامل كل فقرة على أنها سؤال مستقل.
3. استخراج تكرارات الأسئلة في كل مستوى من مستويات بلوم، ثم استخراج النسب المئوية لكل مستوى

■ نتائج البحث وتفسيرها :

- إجابة السؤال الأول: ونصه " ما مدى مراعاة أسئلة الامتحانات النهائية بقسسي (التأريخ والجغرافية) ، لبعض المعايير الشكلية الخاصة بورقة الامتحان؟ للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للمعايير الشكلية لورقة الامتحان، حيث اقتصر البحث على خمسة معايير من ضمن مجموعة من المعايير العامة للاختبارات، والجدول التالي يوضح هذه المعايير ومدى توفرها في عينة البحث التي تضم (52) امتحاناً:

جدول (3) يبين التكرار والنسبة المئوية للمعايير الشكلية لورقة الامتحان

ت	المعيار	التكرار	النسبة المئوية
1	كتابة البيانات الرئيسية (الجامعة، الكلية، القسم، الشعبة)	52	%100
2	عدم وجود أسئلة اختيارية	23	%44
3	تنوع الأسئلة بالمادة الواحدة (مقالية+موضوعية)	27	%52
4	بيان درجة كل سؤال	50	%96
5	الخط الواضح والطباعة الجيدة	52	%100

من خلال الجدول السابق يتضح لنا أن ما نسبته (%100) من أوراق أسئلة الامتحانات كانت مستوفية للبيانات الرئيسية (الجامعة- الكلية – القسم - الشعبة)، أما المعيار الثاني فقد حظي بنسبة (%44) من أسئلة الامتحانات لم تتضمن أسئلة اختيارية، أي أن الطلبة مطالبون بالإجابة عن جميع الأسئلة دون إعطائهم المجال للاختيار من بينها بغض النظر عن مدى صعوبة الأسئلة أو سهولتها، وهذا من شأنه أن يمكن المدرسين من المقارنة بين أداء طلبتهم بموضوعية. وفيما يخص معيار تنوع أسئلة المادة بين مقالية وموضوعية يتضح من الجدول أن (%52) من العينة تنوعت أسئلتها، فتنوع الأسئلة يتيح الفرصة لقياس قدرات متنوعة. كما نلاحظ من الجدول نسبة المعيار الرابع (%96) حيث خلت أوراق أسئلة الامتحان من بيان درجة كل سؤال فيما عدا أسئلة امتحان مقرر في فقط توفر فيها هذا المعيار، وهو معيار مهم فتوزيع الدرجات على الأسئلة في ورقة الامتحان يصبح بإمكان الطالب توقع الدرجة التي سيتحصل عليه والحكم على نفسه ويكون أقل عرضة للإحباط والشعور بالفشل في حالة عدم اتفاق درجته الحقيقية مع درجته المتوقعة. أما معيار الخط الواضح والطباعة الجيدة فقد نال نسبة (%100) وتعتبر نسبة ممتازاً ، فكلما كانت طباعة الأسئلة جيدة واضحة الخط كانت قاعة الامتحان أكثر هدوءاً.

- إجابة السؤال الثاني: ونصه " ما مدى تنوع أسئلة الامتحانات النهائية بقسسي (تاريخ و الجغرافية) بين أسئلة مقالية وموضوعية؟ وللإجابة عن السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية

والنسب المئوية
للأسئلة الموضوعية والمقالية فكانت كما موضحة في الجدول (4)

جدول رقم (4) توزيع الأسئلة حسب تنوعها (مقالية و موضوعية)

نوع الأسئلة	التكرار	النسبة المئوية
مقالي	254	%44
موضوعي	311	%56
المجموع	565	%100

من جدول السابق يتضح أن الأسئلة الموضوعية حظيت بالنصيب الأكبر من مجموع أسئلة الامتحان حيث كانت نسبتها (%56) تقريباً، وقد لاحظ الباحثون أن بعض أسئلة امتحان بعض المقررات اقتصرت على الأسئلة الموضوعية، وتحددت في نوعين منها (فراغات و الاختيار من متعدد) ولم تراعى شروط كتابة هذا النوع من الأسئلة، كما أن اقتصار الامتحان على الأسئلة الموضوعية لا يعطي صورة لمقدرة الطالب على عرض الأفكار والربط بينها. ومن جانب الأخرى الأسئلة المقالية نسبتها (%54).

- إجابة السؤال الثالث: ونصه " ما المستويات المعرفية التي تستهدفها أسئلة الامتحانات النهائية لمواد قسم علم النفس وفق تصنيف بلوم (تذكر – فهم – تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم)؟ وللإجابة عن السؤال الثالث؛ للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية للأسئلة الموضوعية والمقالية، والجدول (5) يبين ذلك:

جدول رقم (5) يبين توزيع الأسئلة على المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم

المستوى المرحلة	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم
	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار	التكرار

الأولي	77	56	18	9	2	2
الثانية	60	41	14	6	4	3
الثالثة	68	46	12	8	3	2
الرابعة	62	28	19	16	5	4
المجموع	267	171	63	39	14	11
النسبة	47,2%	30,3%	11,2%	6,9%	2,5%	1,9%

من الجدول السابق نلاحظ ارتفاعاً كبيراً في نسبة مستوى التذكر حيث كانت (47,2%) مستوى الفهم ونسبته (30,3%) ومستوى التطبيق ونسبته (11,2%) في حين كانت نسب مستويات (التحليل و التركيب و التقويم) ضئيلة جداً حيث كانت على التوالي (9% 6,9% 2,4% 1,9%)، مما تقدم يمكن القول إن أسئلة الامتحانات النهائية بقسمي (التاريخ و الجغرافية) أن تركيزها استهدف المستويات الدنيا من تصنيف بلوم (التذكر والفهم و التطبيق) وأهملت المستويات العليا (التحليل و التركيب و التقويم). حيث كانت نسبها ضعيفة. فبرغم من ان المستويات الدنيا ضرورية لكن كان بالإمكان التركيز على استعمال العليا و خاصة و نحن نتحدث عن المرحلة الجامعية.

وينبغي تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة من طريق الأسئلة الامتحانية التي تثير التفكير لديهم، وتؤدي إلى زيادة قدرتهم على التخيل و التفسير واتخاذ القرار. (ابوجادو و محمد، 2007، ص247)

■ الاستنتاجات و التوصيات والمقترحات:

■ الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث الحالي يستنتج الباحثان ما يأتي:

1. إن الامتحانات النهائية في القسمين التاريخ و الجغرافية في كلية التربية بجامعة كرميان للعام الدراسي (2021-2022، دور الأول)، تركز بدرجة كبيرة على المستويات الثلاث الأولى من مستويات هرم بلوم المعرفي و المتمثل بالتذكر و الفهم و التطبيق.
2. عدم التوازن في توزيع أسئلة الاختبارات النهائية في القسمين التاريخ و الجغرافية بين المستويات الدنيا (المعرفة، الفهم، التطبيق) و المستويات العليا (التحليل و التركيب و التقويم) لتصنيف بلوم المعرفي.
3. لا تثير أسئلة اختبارات النهائية في القسمين التاريخ و الجغرافية تفكير الطلبة، و لا تعمل على تنمية قدراتهم المهارية، كونها لم تستخدم مهارات التفكير العليا في أسئلة الاختبار.

■ التوصيات:

1. ضرورة التركيز على نوع الأسئلة التي تحفز الطلبة على مستويات التحليل و التركيب و التقويم.
2. ضرورة مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال اشتغال أسئلة الامتحانات النهائية على أسئلة من مستويات مختلفة لهرم بلوم المعرفي.
3. ضرورة مراعاة الشمول عند التصميم أسئلة الاختبارات لتغطي معظم محتوى المواد الدراسية وعدم تركيزها على فصول دون أخرى.
4. تنوع أسئلة الاختبارات بين الأسئلة المقالية و الموضوعية بشكل عادل و متوازن، وعدم التركيز على الأسئلة المقالية فقط.
5. ضرورة التركيز في أسئلة الاختبارات النهائية على الأسئلة التي تحفز التفكير و النقد و الاستنتاج، و مستويات الأصالة و الإبداع و التقويم.
6. إثراء المكتبات المركزية في الجامعات ومكتبات الأقسام العلمية بمصادر مختلفة ومتنوعة في القياس و التقويم و الاختبارات لتمكين القائمين على العملية التعليمية من الاطلاع عليها والإفادة منها.

■ المقترحات:

1. إجراء دراسة مماثلة على مواد دراسية أخرى.
2. إجراء دراسة مماثلة في ضوء تصانيف معرفية أخرى مثل: (تصنيف جيلفورد، تصنيف جانيه،.....).
3. إجراء دراسة لتقويم أسئلة الاختبارات النهائية في قسمين التاريخ و الجغرافية من وجهة نظر التدريسيين والطلبة.

■ المصادر والمراجع:

1. ابو جادو، صالح محمد علي (2003)، علم نفس التربوي، ط3، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان- الاردن.
2. ابو جادو، صالح محمد علي، و محمد بكر نوفل (2007)، تعليم التفكير، ط1، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان- الاردن.
3. اكعب، ابتسام و حليلة مزوز (2017)، دراسة تحليلية للاختبار التحصيلي في مرحلة التعليم المتوسط، جامعة العربي بن مهيدي- ام البواقي، كلية الاداب و اللغات، قسم اللغة و الادب العربي، (رسالة ماجستير غير منشورة).
4. جابر، عبد الحميد جابر (1998)، التقويم التربوي و القياس النفسي، ط1، دار النهضة العربية للنشر و التوزيع.

5. حيدر، يعقوبي(2013)، التقويم والقياس في العلوم التربوية والنفسية، ط1، مركز المرتضى للتنمية الاجتماعية، العراق.
6. خضر، فخري رشيد (2003)، الاختبارات والقياس في التربية وعلم النفس، ط1، دبي، الامارات العربية المتحدة.
7. الدبوس، جوهري محمد(2003)، القاموس التربوي، ط1، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت
8. الدلو، ماجد محمد(2021)، تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمادة التربية الإسلامية للصف الثاني عشر في فلسطين، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد(29)، العدد(6).
9. الربيعي، محمود داود سلمان(2006)، طرائق وأساليب التدريس المعاصر، ط1، جدار للكتاب العالمي للنشر والتوزيع وعالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
10. الرواضية، صالح و السلطاني عبد الحسين و البشائرة زيد (2004)، تحليل و تقويم اسئلة الاختبارات النهائية للمواد التي يدرسها طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة مؤتة، مجلة ابحاث اليرموك، المجلد(20)، العدد (1).
11. الريامي، احمد جمعة (2011)، الثقافة الاختبارية، عالم الكتب الحديث، اربد- الأردن.
12. الزغول، عماد عبد الرحيم(2001)، مبادئ علم النفس التربوي، ط1، دار الكتاب الجامعي، العين، الامارات العربية المتحدة.
13. سلامة، عبد الخالق(2002)، اساليب في تصميم التدريس، ط1، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان- الأردن.
14. السلطاني، عبدالحسين شاكر(2015)، المنهج و طرائق التدريس نماذج و طرائق تعليمية مع امثلة تطبيقية متنوعة، ط1، المواهب للطباعة والنشر، العراق.
15. سليمان، خالد عطية و ناصر احمد الخوالدة(2009)، تحليل واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، مجلة العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد (36)، العدد (1).
16. سليمة، حمدي (2017) مستوى كفاءة معلمي المرحلة الابتدائية في بناء الاختبارات التحصيلية- دراسة ميدانية بمقاطعة عشعاشة، ولاية مستغام، جامعة عبد الحميد بن باديس-مستغام، كلية العلوم الاجتماعية و الانسانية، قسم علم النفس(رسالة ماجستير غير منشورة)
17. شحات، حسن و زينب النجار(2003)، معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط1، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة- مصر
18. الشريفي، يحي خليفة حسن(2012)، تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادة الادب في كليات التربية في ضوء مستويات بلوم المعرفية، كلية التربية، جامعة القادسية.
19. عبد الرحمن، احمد محمد(2011)، تصميم الاختبارات، ط1، دار اسامة، عمان- الأردن.
20. عبد الرحمن، نور حسين و عدنان حقي شهاب زنكنه (2007)، الانماط المنهجية وتطبيقاتها في العلوم الانسانية والتطبيقية، ط1، مطابع شركة الوفاق، بغداد.
21. عبد الهادي، نبيل(2001)، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، ط1، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.
22. العجيلي، صباح واخرون(2001)، مبادئ القياس والتقويم التربوي، ط1، مكتب احمد الدباغ، بغداد.
23. عطية، محسن علي (2009)، المناهج الحديثة و طرائق التدريس، ط1، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان-الأردن.
24. عفانة، محمد عطية(2011)، واقع استخدام معلمي اللغة العربية لأساليب التقويم في المرحلة الإعدادية في مدارس و كالة الغوث الدولية في قطاع غزة في ضوء الاتجاهات الحديثة، جامعة اسلامية غزة، كلية التربية، قسم المناهج و طرق التدريس(رسالة ماجستير غير منشورة)
25. عقل، انور(2002)، نحو تقويم افضل، ط1، دار النهضة العربية للطباعة والنشر و التوزيع، بيروت- لبنان.
26. علام، صلاحدين محمود (2008)، القياس و التقويم التربوي في العملية التدريسية، ط1، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان- الأردن.
27. العنكي، رشا خليل هوني(2013)، تحليل أسئلة الامتحانات العامة لمادة اللغة العربية لمراحل التعليم العام في العراق في ضوء تصنيف بلوم، كلية التربية الاساسية، جامعة ديالى، (رسالة ماجستير غير منشورة)
28. عودة، احمد سليمان و ملكاوي فتحي حسن(1992)، اساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الاجتماعية، ط2، الأردن، اربد، مكتبة الكتاني.
29. فالوقي، محمد هاشم(1997)، بناء المناهج التربوية، ط1، مكتب جامعي الحديث، طرابلس- لبنان.
30. فكري، حسن الزيان(1995)، التدريس (أهدافه، أسسه، أساليبه، تقويم نتائجه وتطبيقاته)، ط2، عالم الكتب القاهرة.
31. القيسي، نايف(2006)، المعجم التربوي وعلم النفس، ط1، دار أسامة للنشر والتوزيع و دار المشرق الثقافي، عمان- الأردن.
32. الكحلوت، إيمان احمد(2004)، تقويم اختبارات اللغة العربية للصف الثالث الأساسي في ضوء معايير الاختبار الجيد، دراسة ميدانية تحليلية. الجامعة الإسلامية، (رسالة ماجستير غير منشورة).
33. الكسباني، محمد سيد علي (2010)، المنهج المدرسي المعاصر بين النظرية والتطبيق، الاهداف، المحتوى، نشاطات التعليم والتعلم، التقويم، ط1، مؤسسة حورس الدولية، الاسكندرية، مصر
34. اللقاني، احمد حسين واخرون(1990)، أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية، ط1، مكتبة دار الثقافة، عمان-الأردن.
35. محمد، جاسم العبيدي(2011)، القياس النفسي و الاختبارات، ط1، دار الثقافة للنشر و التوزيع، عمان- الأردن
36. محمد، بلعالي(2021)، الاختبارات التحصيلية كأسلوب فعال للتقويم التربوي، جامعة ابن خلدون جزائر، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد(13)، العدد(1)
37. محمود، منسي(2002)، التقويم التربوي، ط1، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية – مصر
38. المزوغي، ابتسام(2017)، تقييم أسئلة الامتحانات النهائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، كلية الاداب، جامعة صبراتة، مجلة علمية نصف سنوية محكمة متخصصة في العلوم الإنسانية تصدر عن جامعة صبراتة، العدد الثالث.

39. ملحم، سامي محمد (2002)، القياس و التقويم في التربية و العلم النفس، ط2، دار المسيرة للنشر و التوزيع، عمان-الأردن.
40. مهدي، هاجر عبد الدايم (2022)، تقويم أسئلة مادة الاجتماعيات للصف السادس الابتدائي في ضوء اهداف المنهج ، مجلة كلية التربية، جامعة واسط، مجلد (64)، العدد(1)
41. ميخائيل، امطانيوس (1995)، التقويم التربوي الحديث، ط1، منشورات جامعة سبها، ليبيا.
42. نايف، عزيز كاظم و محمود حمزة عبد كاظم (2014)، تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لقسم التاريخ في كلية التربية للعلوم الإنسانية في ضوء مستويات بلوم المعرفية، كلية التربية للعلوم الإنسانية، كربلاء المقدسة.....
43. نشواتي، عبد المجيد (1993)، علم النفس التربوي، ط1، عمان-الأردن.
44. النعبي، عبدالله الأمين (1993)، طرق التدريس العامة، ط1، الدار الجماهيرية للنشر والتوزيع و الإعلان، غزة- فلسطين.
45. نهابة، احمد صالح (2009)، تقويم أسئلة الاختبارات النهائية لمادتي النحو والصرف في كليات التربية في ضوء مستويات بلوم المعرفية، جامعة بابل، كلية التربية الأساسية.(رسالة ماجستير غير منشورة)

پوخته:

هه لسه نگاندن پرسیاره کانی تاقیکردنه وهی کۆتای به پێی پۆلێنی بلۆم له بوارى ئامانجه مه عریفیه کانی (به شی میژوو و جوگرافیا به نمونه) ئامانجی توێژینه وه که بۆ زانیی مه وادی پرسیاره کانی تاقیکردنه وهی کۆتای بوو بۆ ناسته جیاوازه کانی بوارى مه عریفه به پێی پۆلێنکردنه که ی بلۆم، به م پێیهش توێژه ران هه ستاون به وەرگرنتی (52) تاقیکردنه وه له تاقیکردنه وهی کۆتای بۆ ههردوو به شی (میژوو و جوگرافیا)، له کۆلیژی پهروه رده بۆ سالی خویندنی (2021-2022) که (565) پرسیارى له خوگر تیبوو، پاشان شیکار کردنی به پێی پۆلێنکردنی بلۆم بۆ ناسته مه عریفیه کانی (وه بیهێنانه وه، تیگه یشتن، جی به جیکردن، شیکردنه وه، پیکه وه نان، هه لسه نگاندن)، ههروه ها توێژه ران هه ستاون به به کارهێنانی ریازی په سنی شیکاری، و پاشان به به کارهێنانی ریژه ی سه دی و هاوکۆلکه ی سکۆت توێژه ران گه یشتن به م دهرنه نجامانه، ژماره ی پرسیاره کانی بۆ ناستی تیگه یشتن بریتیبوو له (267) دوباره بووه وه به ریژه ی (47,2%)، و ژماره ی پرسیاره کانی بۆ ناستی تیگه یشتن (165) پرسیار بوو به ریژه ی (29,2)، ژماره ی پرسیاره کانی بۆ ناستی جیه جیکردن (63) پرسیار بوو به ریژه ی (11%)، ههروه ها ژماره ی پرسیاره کانی بۆ هه ریه ک له ناسته کانی شیکردنه وه و پیکه وه نان و هه لسه نگاندن (45)، (14)، (11) پرسیار بوو به ریژه کانی (8%)، (2,6%)، (1,9%)، ههروه ها سه باره ت به جۆری پرسیاره کانی به پێی پرسیاره کانی گو تارى و با به تی (56%) پرسیاره کانی له جۆری با به تی بوون و (44%) یشیان له جۆری گو تارى بوون. له ژێر رۆشانی دهرنه نجامه کانی توێژینه وه که توێژه ران چه ند راسپاردیه کبان خسته پوو له وانهش، گرنگیدانی زیاتر به ناسته جیاوازه کانی پۆلێنکردنی بلۆم له بوارى مه عریفی دا، ناشنابوونی زیاتری مامۆستایان به سه رچاوه و کتێبه کانی بوارى پێوانه وه هه لسه نگاندن و تاقیکردنه وه کانی، گرنگیدان به جۆراوجۆری پرسیاره کانی به پێی پرسیارى گو تارى و با به تی، و گشتگیرى پرسیاره کانی تاقیکردنه وه بۆ ناوه رۆکی ماده ی خویندن.

کلێله وشه کان: هه لسه نگاندن، پرسیاره کانی تاقیکردنه وه، پۆلێنی بلۆم

Evaluation of final Examination According to Bloom's Classification (Department of History and Geography as a model)

Abstract:

The research aims to verify the extent to which the final exam covers cognitive objectives at their different levels, based on Bloom's classification. (52) exams were analyzed from the final exams for the two departments (History and Geography) in the College of Education for the academic year (2021-2022), which contained (565) questions. The analysis was conducted according to Bloom's classification of cognitive levels (reminder, understanding, application, analysis, synthesis, evaluation). In this study, the researchers relied on the descriptive analytical method, using the percentage and Scott's equation. The researchers found that the level of knowledge that obtained the highest repetitions (267) at a rate of (47.2%), and the level of understanding reached (165), (29.2%), while the level of application reached (63) for (11%), while the level of application reached (63) (11%), the frequency of the analysis level was (45) at a rate of (8%), while the level of the synthesis got (14) iterations at a rate of (2.6%) while the evaluation level got (11) recurrence at a rate of (1.9%), as for the diversity of final exams questions in the two sections (history and geography) between objective and essay questions amounted (44%) for objectivity and (56%) for the essay. In the result, the researchers recommended the need to take care of the cognitive levels of Bloom's classification and give it great importance, which need teachers to access the sources and books of measurement, evaluation and tests, and the need to diversify questions between objective and essay, which should include the content of the materials.

Keywords: Evaluation, Examinations, Bloom's classification