

**مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين
التقنية للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم في ضوء
معايير الورقة الامتحانية الجيدة**

مجدي جيوسي*

مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين

التقنية للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم في ضوء

معايير الورقة الامتحانية الجيدة

كل أعمالنا التي نعني فيها بتعرف انجازاتنا، وما حققناه نتيجة هذه الأعمال. وعلى المستوى النظامي فان التقويم مكون أساسي من مكونات هيكل التدريس ومنظومة التعليم والتعلم على وجه العموم؛ إذ لا يكتمل عقد ذلك أو تلك دون إجراءات وممارسات تقييمية. وحينما نتخيل ولو للحظة تدريس لا يصاحبه ولا يتبعه تقويم، يمكننا أن ندرك بسهولة مكانته وأهميته في عملنا التربوي. وبتزايد الاهتمام بعمليات التقويم التربوي بصفة عامة، وتقويم الطلاب بصفة خاصة؛ وذلك نتيجة لمجموعة متعددة من العوامل المتداخلة، ومن أبرزها الدخول اللإرادي إلى مساحة المنافسة في مجتمع المعرفة، وما يقتضيه ذلك من استهداف الجودة والتميز في نواتجنا التعليمية؛ ومن ثم تصاعد حركة المسئولية أو المحاسبية. هذا في ظل سياق تتسع فيه دائرة المهتمين بتعرف آثار فعلنا التعليمي على طلابنا [1].

وإذا كنا نسعى إلى تطوير واقع تقويم أداء الطلاب؛ فان الأمر يستلزم أن تطور وباستمرار معرفتنا حول هذا الجانب، وننمي مهارتنا المتعلقة بممارسته وتنفيذه.

وعلى الرغم من تعدد الأدوات والأساليب التي يمكن استخدامها لهذا الغرض، إلا أن الاختبارات التحصيلية التي يعدها المعلم ما تزال هي الأداة الرئيسية التي نعتمد عليها في تقويم الطلاب في جامعتنا؛ ويرجع ذلك إلى أسباب متباينة، يتعلق بعضها بثقافتنا عن التقويم، ويرتبط البعض الآخر بمعطيات وإمكانيات السياق الذي نمارس فيه التعليم والتعلم [2]. وعلى أية حال فان سعينا لتطوير ثقافتنا ومهارتنا في مجال تقويم الطلاب يستدعي أن نتوقف قليلاً لنناقش كيف نحسن استخدام الاختبارات الكتابية في تقويم الطلاب [3].

الملخص - هدفت الدراسة للتحقق من مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية التي يضعها الأساتذة في جامعة فلسطين التقنية للأهداف المعرفية في المستويات المختلفة تبعاً لهرم بلوم في ضوء معايير الورقة الامتحانية الجيدة، حيث حلل الباحث مجموعة من الامتحانات النهائية لمتطلبات الجامعة الإلزامية والاختيارية التي أعدها المدرسون للفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (2016/2015) والبالغ عددها (12) امتحاناً، وقد تم التحليل في ضوء المواصفات الخاصة بالورقة الامتحانية من حيث الشكل، ومن حيث المضمون. وانتهت الدراسة إلى بعض النتائج من أهمها: اشتملت الأوراق على (332) سؤالاً رئيساً. وركزت الأسئلة على المجال المعرفي في أدنى مستوياته. واحتل مستوى المعرفة (التذكر) الترتيب الأول (249 سؤالاً، بنسبة 73.8 %) ثم جاء مستوى الفهم والاستيعاب في الترتيب الثاني (73 سؤالاً، بنسبة 23%) بينما أتى مستوى التطبيق والتحليل في الترتيب الثالث والأخير (5 أسئلة، بنسبة 1.6%) لكل منهما. كما خلت الأوراق من أسئلة تقيس المستويات المعرفية العليا من التركيب والتقويم. وحظيت الأسئلة الموضوعية بنسبة مرتفعة (230 سؤالاً، بنسبة 72.3 %) في حين انخفضت الأسئلة المقالية (102 سؤالاً، بنسبة 27.7%). وعليه أوصى الباحث بضرورة إنشاء مركز لتقويم الامتحانات في الجامعة، يتبع دائرة الجودة والنوعية، وتكون مهمته التعرف على أوجه القصور في إعداد الامتحانات وتطويرها وعقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس، يتم فيها تطوير مهاراتهم في صياغة الأهداف التعليمية ووضع الأسئلة تبعاً لها لبناء الاختبار الجيد.

الكلمات المفتاحية: أسئلة الامتحانات، التعليم الجامعي، الأهداف التعليمية، هرم بلوم.

1. المقدمة

يشغل التقويم مكانه مهمة في حياتنا، وهو قاسم مشترك في

مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف التعليمية تبعاً لهم بلوم مجدي جيوسي

وقد أفرز هذا التوجه خريجين جامعيين لا يتناسب تأهيلهم وإعدادهم ومتطلبات التنمية والقدرة التنافسية وفق احتياجات سوق العمل. ولكي تؤدي المنظومة التعليمية الأدوار المنوطة بما فيها تنمية المجتمع وتحسين مستوى المعيشة يجب أن تفرز الجامعات خريجين يمتلكون مهارات التعليم المستدام، وجوانب التعلم الوجدانية المرغوبة بجانب امتلاكهم للمعلومات [10]. ولن يتحقق ذلك إلا بتغيير نظم التقويم الحالية والأخذ بأساليب التقويم الحديثة لتطوير الاختبارات التحصيلية وتحديث المنظومة التعليمية بجميع مكوناتها؛ مما ينعكس أثره على تطوير إعداد المعلم وتخريج معلم تتوافر فيه الخصائص التي تتناسب ومتطلبات المجتمع وعصر الجودة، وتحل فيه مهارات الإنتاج والمرونة والاستدلال والإبداع محل صناعة الكلام والحفظ والاسترجاع، لتحقيق الجودة في التعليم ومواجهة التحديات المعاصرة [11].

أ. أسئلة الدراسة

ومن هنا برزت مشكلة الدراسة بالتعرف إلى مدى تحقيق أهداف أسئلة الامتحانات النهائية لمتطلبات الجامعة الإيجابية والاختيارية التي يضعها المحاضرون في جامعة فلسطين التقنية للأهداف السلوكية المعرفية حسب نظام بلوم، من خلال معرفة نمط الأسئلة الأكثر شيوعاً في هذه الامتحانات. وبذلك تتلخص مشكلة الدراسة بالإجابة على الأسئلة الآتية:

1- ما مدى توفر المعايير الشكلية المطلوبة لأسئلة الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإيجابية والاختيارية في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)؟

2- ما مدى تمثيل أنواع أسئلة الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإيجابية والاختيارية في جامعة فلسطين التقنية (مقالي، موضوعي)؟

3- ما مستويات الأهداف التعليمية المتضمنة في أسئلة الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإيجابية والاختيارية في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)؟

ب. أهمية الدراسة

ويعد نوع الأسئلة وطبيعتها والمستويات العقلية التي تقيسها من العوامل التي يمكن أن تحدد طريقة تناول المتعلمين ودراستهم للمادة العلمية وطريقة شرح المعلم وتناوله للمساق، فإذا كانت الأسئلة تهتم بالأفكار وجوانب التعلم الواردة في السياق اللفظي للمساق فسوف يتبع ذلك اهتمام الطلبة والمعلمين بهذا السياق اللفظي [4].

ويعرف السؤال بأنه جملة استفهامية تحتاج استجابة، ويعبر عنه بلغة بسيطة وواضحة ومباشرة بحيث يستطيع الطلبة فهمها، ويقود السؤال الجيد إلى استثارة تفكير الطلبة، وينبغي أن يتناسب مع أعمار الطلبة وقدراتهم واهتماماتهم [5].

ومن أكثر تصنيفات الأسئلة شيوعاً تصنيف بلوم الذي يشتمل على عدة مستويات للتفكير: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم [6] والذي يقترح أن يتم توزيع مستوياته كما يلي: تذكر (25%)، وفهم (30%)، وتطبيق (25%)، ومستويات عليا (20%) [7].

2. مشكلة الدراسة

تتمثل مشكلة البحث في كثرة الانتقادات التي توجه إلى الاختبارات التحصيلية التي تحولت من وسيلة تستهدف قياس تحصيل الطلاب، وتحدي جوانب القوة وجوانب الضعف لديهم إلى غاية وهدف أساسي لدى جميع المهتمين بالعملية التعليمية؛ مما أفقد المنتج التعليمي قيمته وقدرته على المنافسة في المجتمع المعاصر بكل ما يحمله من تحديات.

ويؤخذ على تلك الاختبارات أنها لا تقيس الابتكار وسلامة الحكم والنقد، بل أنها ما تزال تعتمد على النصوص الحرفية للكتب الدراسية وقياس الحفظ والاستظهار؛ مما أدى إلى العجز في التفكير واللجوء إلى الحفظ [8] كما جعل المعلمين ينتحون جانباً لأي اهتمام بالبسط المعرفي الراقى وتنمية طرق التفكير وتعديل الاتجاهات وتحسين الميول وإكساب المهارات، وبناء الشخصية الإيجابية وغير ذلك من النواتج المهمة للتعلم في ظل ثقافة الذاكرة المسيطرة على المنظومة التعليمية بصفة عامة وعلى عمليات التقويم بصفة خاصة [9].

ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى الأمور الآتية:

تزايد واضعي الامتحانات بأهم المواصفات التي يمكن الاسترشاد بها في بناء اختبارات نموذجية، وتساعد أعضاء هيئة التدريس بمواصفات ورقة الامتحان الجيدة، وتزيد الوعي بمدى تحقيق الامتحانات للمخرجات المستهدفة للبرنامج التعليمي، وإلقاء الضوء على أداء المعلم الجامعي عن طريق فحص الامتحانات التي يعقدها لتقويم طلابه، كما توفر معلومات وافية تعتبر تغذية راجعة للمحاضرين لمطالبات الجامعة الإجبارية والاختيارية عن طبيعة الأسئلة التي يضعونها، مما يفيدهم ذلك في إعادة النظر في طريقة وضع الأسئلة وأسلوبها، وزيادة اهتمامهم عند إعدادها بحيث تلبي الحاجات المعرفية لدى الطلبة، ويتوقع أن تكون هذه الدراسة ذات فائدة لإدارة الجامعة بتزويدها بمعلومات دقيقة وواقعية عن وضع الاختبارات والأسئلة التي يضعها المعلمون لتطوير عملية القياس والتقويم في الجامعة، مما يؤدي إلى تحسين مخرجات العملية التعليمية للجامعة.

ج. أهداف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة مدى تحقيق أسئلة الاختبارات النهائية لمطالبات الجامعة الإجبارية والاختيارية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف التعليمية المعرفية تبعاً لهم بلوم (المجال العقلي)، وكذلك مدى توافر مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة في تلك الامتحانات، بالإضافة إلى الكشف عن نسب تمثيل أنواع الأسئلة (موضوعية، مقالية) التي تقيسها أسئلة متطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية.

د. مصطلحات الدراسة

التقويم: يعرف التقويم بأنه جمع بيانات كمية أو كيفية عن أحد جوانب العملية التعليمية، أو عن ظاهرة ما أو عن سلوك معين، ثم تصنيف هذه البيانات وتحليلها وتفسيرها بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار، يؤدي إلى تعديل هذه الجوانب، أو هذه الظاهرة، أو السلوك بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أفضل [12].

ويقصد بتقويم امتحانات متطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية: تحليل الأوراق الامتحانية من حيث الشكل والمضمون في ضوء مواصفات الجودة الخاصة بالورقة الامتحانية، للوصول إلى أحكام كمية وكيفية، يمكننا في ضوءها تقديم بعض المقترحات لتحسين هذه الأوراق الامتحانية.

أسئلة المجال العقلي: الأسئلة التي تركز على المعرفة العلمية والمهارات العقلية، وتتكون من ستة مستويات متدرجة وفق تصنيف بلوم لعام (1956م)، هي: التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم.

مواصفات الورقة الامتحانية الجيدة: يشير الباحث بأنها تصورات حول كيفية بناء الورقة الامتحانية يمكن في ضوءها تقويم امتحانات متطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية بجامعة فلسطين التقنية.

جامعة فلسطين التقنية - خضوري (PTUK) هي إحدى مؤسسات التعليم العالي في فلسطين وهي الجامعة الحكومية الأولى والوحيدة في الضفة الغربية تتبع لوزارة التربية والتعليم العالي. تأسست عام (1930) كمدرسة زراعية لخدمة المجتمع الفلسطيني ثم تطورت لتصبح كلية تقدم برامج الدبلوم في العديد من التخصصات. تحولت إلى كلية جامعية/هي كلية فلسطين التقنية خضوري في ظل السلطة الوطنية الفلسطينية لتقدم البرامج التقنية بمستوياتها المختلفة (الدبلوم والباكالوريوس)، وتحولت بتاريخ 2007/8/28 إلى جامعة بمصادقة واعتماد الهيئة الوطنية للاعتماد والجودة والنوعية ومعالى وزير التربية والتعليم العالي وأصبحت تمنح درجة الماجستير في تخصصات عدة.

هـ. محددات الدراسة

تمحورت حدود هذه الدراسة من حيث: عينة البحث: اقتصر البحث على تحليل بعض الامتحانات النهائية للفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي (2016/2015م) لطلبة المسجلين لمطالبات الجامعة الإجبارية والاختيارية بجامعة فلسطين التقنية.

(التقويم).

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المواصفات:

مستوى التذكر/الحفظ/المعرفة Knowledge Level مثل هذا المستوى أدنى المستويات الستة ويعتبر من المستويات الثلاث الدنيا في المجال المعرفي لتصنيف بلوم إذ تقيس أهداف هذا المستوى مدى الحفظ الطالب لما تعلمه من (حقائق، مفاهيم، مبادئ، قوانين، نظريات) وقدرته على تذكرها واسترجاعها عند الحاجة [13].

مستوى الفهم والاستيعاب (Comprehension) يقصد بالفهم هو قدرة الطالب على إدراك المعنى الملائم وتفسيره وتقديم الفهم والاستيعاب للمادة ويمكن إظهار مقدرته وفهمه عن طريق، ترجمة المادة أو تحويلها من صورة إلى صورة أخرى وتفسير أجزائها [14].

التطبيق (Application) وهو القدرة على استعمال ما تعلمه المتعلم في مواقف جديدة ومحسوسة ويشتمل ذلك على تطبيق القواعد والقوانين والطرق والمفاهيم والنظريات [15].

التحليل (Analysis) وهذا النوع يقيس قدرة الطالب على تحليل المعلومات، ويحتاج هذا النوع إلى مستوى عال من مهارات التفكير، كما أن هذا النوع يتطلب من الطالب تحليل المشكلة أو الظاهرة إلى مكوناتها من أجل فهم هذه المكونات، وإظهار العلاقات بينها ودرجة تأثير كل مكون في الظاهرة أو على المشكلة [16].

التركيب (Synthesis)

هو القدرة على تجميع الأجزاء والعناصر، والقدرة على التركيب تحتاج الي التعامل مع الأجزاء ثم تنظيمها وتركيبها بطريقة تؤدي إلى نمط متكامل أو بناء جديد [17].

التقويم (Evaluation)

وهو يشير إلى قدرة الطالب على إصدار أحكام قيمة كمية أو نوعية على قيمة المواد حيث ان هذا المستوى اعقد مستوى في المجال المعرفي [18] ويعرف أيضاً بأنه القدرة على وصف الأشياء، وتثمينها، ووزنها، وتقويمها، والحكم عليها،

مواصفات الورقة الامتحانية: يرصد البحث الحالي مواصفات الورقة الامتحانية من حيث الشكل والمضمون، وقد تضمن المواصفات الخاصة من حيث الشكل (23) مواصفة، أما المواصفات المتعلقة بالمضمون فكانت كما يلي:

- مدى تمثيلها للمستويات المعرفية في ضوء تصنيف هرم بلوم (المجال العقلي).

- مدى تنوعها بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية.

3. الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: مواصفات الورقة الامتحانية من حيث الشكل:

هناك بعض الصفات التي يجب أن تتوفر في الورقة الامتحانية من حيث الشكل وهي:

- أن تحتوي على البيانات الخاصة بالامتحان مثل: شعار الجامعة، اسم الجامعة، الكلية، القسم، الشعبة، اسم المساق ورقمه، الفصل الدراسي، تاريخ الامتحان، زمن الامتحان... الخ من العناصر المتوفرة في ترويسة الجامعة المعتمدة من دائرة الجودة.

- أن تكون هناك تعليمات واضحة للإجابة عن الأسئلة كلها، بالإضافة إلى وجود تعليمات خاصة للإجابة عن كل سؤال.

- أن تبتعد عن الأسئلة الاختيارية؛ حتى يمكن المقارنة بين أداء الطلاب بصدق وموضوعية.

- أن تتضمن الورقة الدرجة الكلية للامتحان، والدرجة الرئيسة لكل سؤال، جانب إلى الدرجات الفرعية على جزئيات الأسئلة، بحيث تتناسب الدرجة المخصصة لكل سؤال مع العمل المطلوب منه كما وكيفا.

- أن تُكتب ورقة الامتحان بخط واضح، وأن تكون جيدة الطباعة.

- أن تحتوي ورقة الامتحان على إشارة تشير إلى نهايته.

- ترقيم صفحات الامتحان.

ثانياً: مواصفات الورقة الامتحانية من حيث المضمون:

حيث تمثل المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم (المعرفة والتذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب،

للمساق، حيث أن من المعروف أنه إذا قل عدد الأسئلة لعب الحظ دورا أكبر في تقويم الطلاب، وتحتاج إلى وقت طويل في الإجابة عنها، علاوة على ما تتطلبه من وقت وجهد في تصحيحها، وبالتالي فهي غير اقتصادية ومكلفة، ويغلب عليها الذاتية في التصحيح، إذ تختلف الدرجة باختلاف المصححين، بل إنها تختلف لدى المصحح الواحد، إذ قام بتصحيح نفس الموضوع في أوقات مختلفة [23] وتقيس المستويات المعرفية في أدنى صورها وهي الحفظ والاستظهار، ونادرا ما تهتم بالمستويات العليا من المعرفة أو المجالات الأخرى سواء الوجدانية أو المهارية، وتفتقد في بعض الأحيان للدقة في صياغتها، فتبدو غامضة غير محددة؛ مما يؤدي إلى اختلاف الطلاب في فهم المقصود منها؛ ومن ثم إلى إخفاق بعضهم في التوصل إلى الإجابة المطلوبة [24].

ومن شروط صياغة الاختبارات المقالية أن تتضمن أكبر عدد من الأسئلة ذات الإجابات القصيرة المحددة؛ حتى يمكن تغطية مدى أوسع من المقرر الدراسي، أن تكون الأسئلة واضحة ومفهومة تبين للطلاب ما تريده منه بالضبط، وأن تحدد الدرجة الكلية للاختبار، والدرجات المستحقة عن كل سؤال، وعن كل جزء من أجزاءه، وأن تبتعد عن الأسئلة الاختيارية؛ لأنها تترك الطالب، ولا توفر معيارا دقيقا يمكن مقارنة أداء الطالب في ضوءه، وأن لا يرتبط السؤال بسابقه أو لاحقه؛ حتى لا تتسع دائرة الخسارة إن لم يفهم الطالب سؤالا منهما، وألا يتضمن أحد الأسئلة عن سؤال آخر، وأن لا تقتصر الأسئلة على قياس المستويات الدنيا من المعرفة، بل تسعى إلى قياس المستويات العليا [2].

أما الاختبارات الموضوعية وهي التي تبتعد عن الآراء الذاتية في إصدار الأحكام على إجابات الطلاب [25]. ومن مزايا هذه الاختبارات أنها تغطي معظم جوانب المساق الدراسي، ولا تتأثر بشخصية المصحح أو حالته النفسية أو فكرته عن الطالب، وتقيس الأهداف التعليمية البسيطة كالتذكر والفهم، وبعض النواتج المعقدة إذا أحسن اختيارها وإعدادها، وتمتاز

وإبداء الرأي فيها، من خلال الرجوع إلى محكات ومعايير معينة صادقة وموضوعية، ومن ثم اتخاذ القرار بشأنها [17].

كما يعرف بأنه القدرة على إصدار حكم واتخاذ قرارات اعتماداً على دلائل داخلية أو معايير خارجية، وهي عملية عقلية يصدر بها المتعلم إحكاما حول معايير محددة وقد تكون هذه الأحكام كمية أو نوعية [19].
تنوع الأسئلة بين مقالية وموضوعية:

سميت الاختبارات بالمقالية؛ لأن الطالب يكلف بكتابة مقال استجابة للموضوع أو المشكلة التي يطرحها السؤال، ويتطلب هذا النوع من الاختبارات أن يقدم الطالب إجابة لفظية عن السؤال، وذلك بعد استدعائها من الذاكرة مباشرة. وقد يتراوح طول الإجابة من كلمة واحدة إلى عدة فقرات، ومن شكل بسيط إلى شكل معقد للغاية [20]. وتقيس الاختبارات جميع مستويات المجال المعرفي (تذكر، فهم واستيعاب، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) كما تقيس نواتج التعلم المعقدة مثل القدرات الابتكارية والإبداعية، بالإضافة إلى أنها تقيس قدرات أخرى كثيرة ومتنوعة مثل القدرة على التحصيل والاستنتاج والتفسير والتلخيص، والقدرات اللغوية والتعبيرية [21]. وتعد الاختبارات المقالية من أكثر أنماط الاختبارات شيوعا في تقويم التحصيل المعرفي للطلاب في المراحل التعليمية كافة. ومن مزايا الاختبارات المقالية أنها لا تتطلب مهارة عالية أو خبرة خاصة عند إعدادها؛ ومن ثم فهي سهلة الإعداد، وتقلل من أثر التخمين؛ حيث لا توجد بها بدائل أو اختيارات متعددة، وتتيح للطلاب الحرية في التعبير عن الإجابة، وفي اختياره للمعلومات وتشكيله للأفكار، وربطها وتنسيقها بأسلوب لغوي واضح ودقيق. وتكشف عن قدرة الطالب على تحليل الموضوع المطلوب إلى عناصره، وتعرف كل جزء منه وفقا لوزنه وأهميته؛ مما يساعد في تتبع تفكير الطالب، والوقوف على قدرته على ممارسات العمليات العقلية العليا من نقد وتقويم [22].

إلا أنها لا تخلو من سلبيات فهي تفتقر إلى صدق المحتوى وثباته؛ وذلك بسبب قلة عدد الأسئلة، وعدم شمولها

أن تدور عبارة السؤال حول فكرة واحدة، وأن لا تكون العبارة مركبة، وأن تتساوى العبارات في الطول ما أمكن، وأن تصاغ عبارة السؤال دائماً بالإثبات، وتجنب العبارات التي توحى بالإجابة مثل دائماً، وأن ترتب العبارات الصحيحة والخاطئة ترتيباً عشوائياً، ألا تكون إجابة أحد الأسئلة متضمنة في عبارات أسئلة أخرى [29].

ثانياً: أسئلة الاختيار من متعدد وهو من أكثر أنواع الاختبارات الموضوعية أهمية وانتشاراً؛ لأن مفرداته يمكن أن تصاغ بطرق مختلفة، كما أنها تستخدم لقياس متعددة من المجال المعرفي بدءاً من التذكر حتى التقويم [30]. ومن الشروط الواجب إتباعها عند صياغة أسئلة الاختيار من متعدد هو أن لا يقل عدد الاختيارات عن أربعة، وأن تكون مقدمة السؤال أكثر طولاً وتفصيلاً من البدائل، وأن تتقارب الاستجابات في الطول، وأن تكون البدائل على نمط لغوي واحد، وأن تتجنب الإشارات اللغوية التي تساعد في معرفة الإجابة الصحيحة، وأن تبتعد عن استخدام الكلمات التي توحى للطالب بتمييز إحدى الاستجابات الأخرى، وأن تكون البدائل متجانسة في محتواها، وأن لا يكون ترتيب الإجابة الصحيحة واحداً في جميع الأسئلة [31].

ثالثاً: أسئلة التكميل وهي من أوسع الاختبارات الموضوعية انتشاراً؛ وذلك لسهولة إعدادها وصلاحيته لمعظم المجالات الدراسية، وتهدف إلى قياس قدرة الطالب على التذكر، ويكون اختبار التكملة في صورة جمل أو عبارات تتقصها بعض المعلومات، ويكلف الطالب بكتابة الناقص؛ حتى يكتمل المعنى [32].

ومن الإرشادات التي تساعد في صياغة هذا النوع من الأسئلة، ألا تحتوي العبارة على عدد كبير من الفراغات، وأن يكون الفراغ قرب نهاية العبارة، وأن تتساوى الفراغات من حيث الطول، وأن لا يكون خلاف حول الكلمات التي توضع في الفراغات، وأن لا تؤخذ الجمل والعبارات حرفياً من المساق المقرر، وأن تحذف الكلمة الأساسية التي ترتبط بجوهر الفكرة [33].

أيضاً بتعليمات واضحة محددة، كما توفر الوقت والجهد على كل من المعلم والطالب، فلا تستغرق وقتاً طويلاً في الإجابة والتصحيح، وتناسب جميع الفئات العمرية وخاصة الأطفال [26]. ومن عيوبها أنها تتطلب جهداً كبيراً في إعدادها، كما تحتاج إلى خبرة تربوية، وعلمية، ولغوية ووقت كاف لإعدادها؛ حتى تكون دقيقه خالية من الأخطاء، بالإضافة إلى أنها تستلزم مهارات خاصة في اختيار البدائل المحيرة، ولا تهتم بقياس العمليات العقلية العليا مثل القدرة على التحليل والتفكير الناقد، ولا تقيس قدرة الطالب على وضع إطار عام للإجابة، وتسجع على أسلوب المذاكرة المجزأة دون النظر إلى موضوعات المادة ككل متكامل [27].

ويرى الباحث أن هذه السلبيات قد لا ترجع إلى الاختبارات نفسها، وإنما ترجع إلى مصمم تلك الاختبارات، ومدى قدرته على تلاقي أوجه القصور فيها وللحد من هذه السلبيات يجب أن تتنوع أسئلة الاختبارات بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية، وأن لا يكون المعلم على دراية بالمعايير الخاصة بصياغة كل نوع من هذه الاختبارات ومن هذه الأسئلة:

أولاً: أسئلة الصواب والخطأ ويعطي الطالب فيها بعض العبارات ويطلب منه تحديد ما إذا كانت كل عبارة منها صواباً أو خطأ. وقد يكلف في بعض الأحيان بالتعليل، أو بتصحيح الخطأ [28]. وتقيس هذه الأسئلة نواتج التعلم التمييزي البسيط مثل العمليات العقلية الدنيا كالتذكر، ويمكن أن تفيد في قياس الفهم من خلال التعرف على علاقات السبب والنتيجة، وغالباً ما تستخدم لقياس مدى استيعاب الطلاب للمعارف التي سبق لهم دراستها سواء أكانت حقائق أو مفاهيم أو مبادئ ونظريات عامة، وتتميز هذه الأسئلة بإمكانية الإجابة عن عدد كبير منها في وقت قصير، كما تتميز بسهولة تصحيحها، ولكن يؤخذ عليها أن نسبة التخمين فيها عالية جداً. وللتقليل من أثر التخمين يمكن وضع عدد كبير من العبارات التي تغطي أكبر جزء من محتوى المادة.

ومن الشروط الواجب إتباعها عند صياغة هذا النوع من الأسئلة

الدراسات السابقة

أشارت دراسة يانتشيندا، يودمونجكول [34] الى أن النقص في فهم ومعرفة العلم والتكنولوجيا لمعظم سكان الريف الذين لديهم أعلى مستوى للتعليم على مستوى التعليم الابتدائي أكثر من مستوى الآخرين هو نقل غير مجدي لتكنولوجيا المعرفة المناسبة من أجل التنمية الريفية المستدامة. تقدم هذه الدراسة عملية قياس لعملية التعلم بواسطة تقنية الشرح الدلالي على تصنيف بلوم للمفردات لإثبات فعالية البرنامج التعليمي لعلوم الانطولوجيا (علم الوجود) لتحسين عملية التعلم عند المزارعين غير المتعلمين علمياً وتكنولوجياً، وأظهرت النتائج أن: (1) مجموعة العينة التجريبية التي أضافت العلوم الاجتماعية للانطولوجيا تحسنت لديها عملية التعلم مجال المعرفة الإنتاجية بشكل ملحوظ (2) تصل المجموعة التجريبية مستوى التحليل في حين أن مجموعة التحكم دون إدخال الانطولوجيا تجتمع لمستوى التطبيق. المستوى المعرفي للمجموعة التجريبية تتحسن بمقدار خطوة واحدة عن مجموعة التحكم.

وهدف دراسة سانت، مينيسوتا [35] الى معرفة مخرجات التعلم من الطلاب، الذين كانت تدرس دورة البحوث لمدة سبعة أسابيع، وذلك باستخدام أساليب التدريس التعليمية والسقراطية، كان يدرس دورة في دورتين في وقت واحد حيث تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين A و B وكانت تدرس كلا المجموعتين سواء مع طريقة التدريس السقراطي أو طريقة التدريس التعليمي. وفي نهاية (7) أسابيع تم اختبار الطلاب حيث كانت فقرات الاختبار صحيحة وموثقة، وتم تصنيفها إلى (5) مجالات بلوم التصنيف: التحليل والفهم والتقييم، والمعرفة والتوليف. وبناء على هذه النتائج، هناك لم يكن أدلة تثبت ما إذا كان هناك اختلاف في نتائج التعلم من مجموعة A و B

وأشار ملاك [36] إلى دراسة بعنوان مدى تحقيق أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة لمبحث الكيمياء في الأردن لمستويات هرم بلوم المعدل، وتكونت عينة الدراسة من مجتمع الدراسة بأكمله والذي شمل جميع الأسئلة في امتحانات الثانوية

العامة للسنوات (2010/2014) أي (9) دورات والبالغ عددها (45) سؤالاً رئيسياً في مبحث الكيمياء (455) سؤالاً فرعياً واتباع الباحث أسلوب تحليل المحتوى، وتوصلت الدراسة إلى أن أسئلة الامتحانات الثانوية العامة في مبحث الكيمياء قد تركز على المجال المعرفي، وكان مستوى التطبيق هو الأبرز من حيث الاهتمام به، ومن أبرز التوصيات ضرورة مراعاة التوازن في أسئلة مستويات المجال المعرفي.

وهدف دراسة العنكي [37] إلى تحليل أسئلة الامتحانات العامة لمادة اللغة العربية لمراحل التعليم العام في العراق في ضوء تصنيف هرم بلوم، واقتصرت الدراسة على تحليل أسئلة قواعد اللغة العربية لمراحل التعليم العام لعشر سنوات من (2003/ 2012)، اتبعت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى وبلغت عينة التحليل (434) سؤالاً رئيسياً وفرعياً بواقع (94) سؤالاً للصف السادس الابتدائي و(135) سؤالاً للصف الثالث المتوسط و(205) سؤالاً للصف السادس العلمي. أعدت الباحثة استمارة تضم محاكاة نقيس أسئلة انتقتها من تصنيف بلوم المعرفي ومن الدراسات والأدبيات ذات العلاقة بموضوع البحث ومن أهم النتائج إنَّ أسئلة الامتحانات العامة للمرحلة الابتدائية والمتوسطة والإعدادية وضعت لتقيس الخبرات اللغوية في قواعد اللغة العربية عند مستويات (التذكر - الفهم - التطبيق) وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي. وأوصت الباحثة بضرورة مراعاة أهداف تدريس قواعد اللغة العربية عند وضع الأسئلة من قبل لجنة وضع الأسئلة.

وتناولت دراسة دروزة [38] درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس وكان الهدف من هذه الدراسة التحقق فيما إذا كان المعلمون الفلسطينيون يراعون مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للمادة الدراسية، وأخذت عينة عشوائية بسيطة من معلمي ومعلمات مدارس محافظة قلقيلية في الضفة الغربية بلغت (400) فرداً، منهم (147) ذكور، و(226) إناث، ووزعت عليهم استبانة عولجت بيانات الدراسة باستخدام

(الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2007-2008) في ضوء معايير جودة التقويم، وأظهرت نتائج التحليل أن مع معظم الأسئلة قد ركزت على المجال المعرفي على حساب المجالين الآخرين الوجداني والمهاري. كما اهتمت الأسئلة بالمستويات الدنيا على حساب المستويات العليا، إذ احتلت الأسئلة التي تقيس مستوى التذكر مركز الصدارة، ثم جاءت الأسئلة التي تعنى بالفهم والتطبيق. أما الأسئلة التي تقيس المستويات العليا (التحليل، التركيب، التقويم) فكانت غير واردة بالامتحانات، كما أظهرت النتائج أن الغالبية العظمى من الأسئلة كانت لا تغطي المقرر كله، وإنما نصف المقرر، إلا مادة واحدة شملت أسئلتها أغلب أجزاء المقرر.

وتعرفت دراسة أخرى لوانج فامرر [40] إذا ما كان معلمو برامج التعليم المستمر في الجامعات الصينية يدرسون بطريقة تنمي المستويات الدنيا من التفكير، أم العليا وذلك بالرجوع إلى تصنيف "بلوم" للأهداف المعرفية، حيث وضعوا استبانة تعرفت على آراء المعلمين، واتجاهاتهم، وتوجههم نحو طريقة التدريس، ووزعوها على عينة عشوائية من مدرسي برنامج التربية المستمرة في جامعتين من جامعات مدينة "بيجينج" الصينية (Beijing) اللتين اختيرتا بطريقة عشوائية، وهما جامعة "شانغهاي"، وجامعة "جوانج زو، Shanghai & Guangzhou) وبلغت عينة الدراسة (389) معلماً ومعلمة، استجاب منهم (359) وكانت أهم النتائج التي توصلوا لها أن المعلمين في هذه البرامج ما زالوا يدرسون بطريقة تنمي المستويات الدنيا من التفكير كالتذكر، والفهم، والتطبيق أكثر من تنمية المستويات العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم، واقترحا بناء على ذلك، تنظيم حلقات دراسية تدرب المعلمين على كيفية تنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم والمستويات العليا وذلك عن طريق إتاحة الفرصة لهم بالانخراط أكثر في عملية التعليم، ومن ثم التعلم بطريقة منفتحة وبحرية أكثر.

كما وهدفت دراسة بركات وصباح [41] إلى معرفة مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة

الإحصاء الوصفي تارة، والإحصاء التحليلي تارة أخرى، وكانت أهم النتائج التي أظهرتها هي أن المعلمين يراعون مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية بنسبة جيد جدا (80.8%)، وقد حظي مستوى التذكر بأعلى النسب، يليه على التوالي ويفرق له دلالة إحصائية مستوى الفهم، فالتحليل، فالتطبيق، فالتركيب، فالتقويم، ولم يظهر فرق إحصائي بين مستويي التذكر والتحليل، ولا بين التركيب والتقويم. كما وجدت الدراسة أن معلمي المرحلة الثانوية يراعون مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية بشكل أفضل من معلمي المرحلة الأساسية هذا وجاءت النتائج ضمن مناقشات وتوصيات لدراسات مستقبلية لاحقة.

وتعرفت دراسة إجابيا وألابي [39] إلى المعلمين في أفريقيا و مهارات التفكير الناقد: الحاجة والاستراتيجيات، حيث قاموا بالرجوع إلى أوراق الامتحانات التي وضعها أساتذة في كلية التربية على المستوى الجامعي، وما بعد الجامعي على مدار عقدين من الزمن (1990-2009) بلغ عددها (40) امتحاناً، وغطت (251) سؤالاً على المستوى الجامعي، و(186) سؤالاً على مستوى ما بعد الجامعي، وعندما حلا هذه الأسئلة وفق تصنيف "بلوم" للمستويات المعرفية، فقد وجد أن (31.1%) من الأسئلة كانت على مستوى التذكر، و(56.9%) كانت على مستوى الفهم، و (40%) على مستوى التطبيق، و(4.8%) على مستوى التحليل و(0.4%) على مستوى التركيب و(2.8%) على مستوى التقويم.

وأشارت دراسة كارلز وفايسنت [8] التي اختارت ثلاثة من كتب الكيمياء العامة المدرسية الأكثر انتشاراً في الولايات المتحدة الأمريكية، وحللت الأسئلة والمشكلات في نهاية الوحدات والفصول الدراسية وأشارت إلى أن أكثر مستويات المجال العقلي لبلوم هو مستوى التطبيق ثم مستوى التحليل، وأكثر عمليات العلم استخداماً هي الحسابات الكيميائية والاستدلال والتنبؤ.

أما دراسة عبد المنعم [11] فقد هدفت إلى تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية بكلية المعلمين، جامعة الملك فيصل

- حظيت امتحانات الثانوية العامة بالنصب الأكبر من هذه الدراسات؛ ويرجع ذلك إلى أن المرحلة الثانوية هي المدخل إلى التعليم الجامعي، كما أن امتحاناتها يقوم بإعدادها خبراء تربويون تكلفهم الوزارة بذلك، ويشرف عليها مركز التقويم والامتحانات؛ ولذلك فهي غالباً ما تتميز بالدقة والشمول؛ ومن ثم تستحوذ على اهتمام الباحثين.

- اهتمت معظم الدراسات بتقويم الامتحانات في ضوء بعض المعايير الخاصة بالمحتوى مثل: مدى اهتمامه بقياس الأهداف التعليمية المختلفة (المعرفية، الوجدانية، المهارية)، وتناوله للمستويات المعرفية في ضوء تصنيف بلوم، اشتماله على أجزاء كبيرة من المقرر، تنوع الأسئلة بين الأسئلة المقالية، والأسئلة الموضوعية.

- توصلت أغلب الدراسات إلى أن هناك ارتفاعاً ملحوظاً في نسبة الأسئلة التي تعنى بالجانب المعرفي بينما انخفضت - أو انعدمت - نسبة الأسئلة التي تعنى الجانبين الوجداني والمهاري. كما اتفقت الدراسات على ارتفاع نسبة الأسئلة التي تهتم بالمستويات المعرفية الدنيا وخاصة التذكر الذي حظي بنسبة عالية وصلت (100%) في بعض الامتحانات، مع انخفاض ملحوظ لكل من الفهم والتطبيق. في حين تدنت - أو انعدمت تماماً - نسبة الأسئلة التي تعنى بالمستويات المعرفية العليا. كما أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم اشتمال الأسئلة على أجزاء كبيرة من المقرر، بالإضافة إلى تفوق الأسئلة المقالية على الأسئلة الموضوعية وذلك في معظم الدراسات.

- عينت الدراسات كلها - بشكل عام - بتقويم الامتحانات من حيث المعايير الخاصة بمضمون الورقة الامتحانية، ولم تهتم بتقويم الامتحانات من حيث المواصفات بالشكل.

4. الطريقة والإجراءات

أ. منهج الدراسة

اتبع الباحث أسلوب تحليل المحتوى أحد أساليب المنهج الوصفي نظراً لمناسبته في تحقيق أهداف الدراسة، والتعرف إلى مستوى الأهداف السائدة في الاختبارات النهائية لمتطلبات

للأهداف المعرفية في المستويات المختلفة تبعاً لهرم بلوم، وبينت النتائج تركيز الأسئلة حول الأهداف في المستويات الدنيا، وخاصة مستوى المعرفة أو التذكر، والذي بلغت نسبة الأسئلة التي تقيسه 81% من مجمل الأسئلة.

ويبحث دراسة السعيد [41] في تقويم أسئلة امتحانات التعليم المفتوح بكلية الزراعة بجامعة عين شمس. وتوصلت إلى أن (98%) من الأسئلة تقيس مدى تحقيق الأهداف المعرفية للمقررات المختلفة، ولم تنطرق إلى الأهداف التعليمية الأخرى خاصة المهارية. كما أظهرت أن (84%) من الأسئلة تقيس الحفظ، وهو أدنى مستوى معرفي، بينما انخفضت نسبة الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الأخرى، حيث بلغت (16%) وأوضحت أيضاً تفوق الأسئلة المقالية على الأسئلة الموضوعية التي كانت نسبتها (24%)؛ مما يشير إلى عدم موضوعية أغلب الأسئلة؛ وبالتالي عدم الثقة في نتائجها. كما بينت أن (57.6%) من الأسئلة لا تشتمل إلا على أجزاء صغيرة من المقرر (27.2%) تشتمل على أغلب أجزاء المقرر (18.2%) تغطي كل أجزاء المقرر؛ مما لا يعطي حكماً صادقاً عن مدى إلمام الطلاب بهذا المقرر.

إلا أن دراسة حسن [43] هدفت إلى تقويم امتحانات طالبات كلية التربية بالباحة بالمملكة العربية السعودية (تخصص: كيمياء، علم الحيوان، رياضيات). وأظهرت نتائجها أن معظم أسئلة الامتحانات تقيس المستويات المعرفية الدنيا وخاصة مستوى التذكر، يليه مستوى الفهم والتطبيق بنسب منخفضة، بينما لم يكن هناك اهتمام بالمستويات المعرفية العليا، حيث انعدمت النسبة المئوية لكل من مستوى التحليل، التركيب، التقويم، وذلك في جميع أسئلة الامتحانات.

تعقيب على الدراسات السابقة

- كان هناك وفرة في الدراسات التي اهتمت بتقويم امتحانات مراحل التعليم العام مقارنة بالدراسات التي عيّنت بتقويم الامتحانات الجامعية؛ وقد يعزى ذلك إلى وجود مركز للتقويم والامتحانات، يختص بتقويم تلك الامتحانات وتطويرها.

مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم مجدي جيوسي

الجامعة الإجبارية والاختيارية التي يضعها الأساتذة في جامعة فلسطين التقنية وذلك في ضوء متغيرات الشكل الفني للأسئلة، ونمط الأسئلة (مقالي، موضوعي) وتوزيع مستوى الأسئلة حسب سلم هرم بلوم المعرفي. ب. مجتمع الدراسة تكون مجتمع الدراسة من فئة واحدة وهي جميع أسئلة

الاختبارات النهائية التي وضعها المدرسون في جامعة فلسطين التقنية للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (2016/2015) والبالغ عددها (21) امتحاناً واقتصرت العينة على (12) امتحان لمختلف المساقات الإجبارية والاختيارية نظراً لوجود امتحانات محوسبة، ويوضح الجدول رقم (1) وصفا لهذه العينة:

جدول 1

الأوراق الامتحانية (عينة البحث)

رقم الورقة	المساق الدراسي	الرقم	
1	اللغة العبرية	-1	الفصل الدراسي الثاني
2	التربية الرياضية والإسعافات الأولية	-2	2016/2015 م
3	الفقه	-3	
4	الديمقراطية والانتخابات	-4	
5	الحركة الأسيرة	-5	
6	تنشئة الأسرة	-6	
7	مدخل لعلم النفس	-7	
8	حدائق منزلية	-8	
9	المكتبة وطرق البحث	-9	
10	علم الاجتماع	-10	
11	علاقات دولية	-11	
12	مهارات الاتصال	-12	

للتحقق من هدف هذه الدراسة صُممت استمارة خاصة لاستخدامها معياراً لتحليل أسئلة الاختبارات، حيث استند الباحث في إعداد هذه الاستمارة إلى عدد من الدراسات والمراجع التربوية ذات الصلة بمجالات الأهداف التعليمية ومستوياتها المختلفة [44,45,46,47] وقد تكونت هذه الاستمارة من مستويات المجال المعرفي السنة التي وضعها بلوم مقابل كل منها مجموعة من الأفعال أو المحتويات التي تصفها والجدول رقم (2) يبين مكونات الاستمارة.

جدول 2

يبين مكونات استمارة مستويات الأهداف المعرفية

معرفة	يعرف، يسمي، يحدد، يعدد، يتذكر، يذكر، يحفظ، يبين، يكرر، يصنع في قائمة، يوفق، يضع خط تحت، يقول، يتعرف.
فهم واستيعاب	يترجم، يفسر، يصوغ بلغته، يختار، يوضح، يحول، يناقش، يعبر عن، يحدد مكان ما، يلخص، يشرح، يعطي أمثلة، يعلل، يستخلص، يتنبأ، يكمل.
تطبيق	يطبق، يربط، يمثل، يوظف، يرسم، يضع جدول أو شكل، يستخدم، يطور، يعرب، يبني، يمارس، ينجز، يستعمل، بشخص، يختار، يبويب، يوسع، يحضر تجربة، ينتج، ينشأ، يبرهن، يكتشف، يعدل.
تحليل	يصنف، يميز، يحدد عناصر، يتعرف على خصائص، يستخلص، يحلل، يقارن، يفرق، يحسب، يفحص، يحقق في، يرتب، يستدل، يعمم، يعدل، يضع، خطة، يقص، يحكي، يمزج، يطور، يخلط، يخطط، يصقل.
تركيب	يجمع، ينسق، يؤلف، يكتب (موضوع إنشاء) بروي، ينتج، يملي، ينص، يولد، يصوغ، يبني، ينظم، يركب، يصمم يقترح، يشق، يعمم، يعدل، يضع خطة، يقص، يحكي، مزج، يطور، يخلط، يخطط، يصقل.
تقويم	يبرر، يدافع، يحكم على، يجادل في، يقدر قيمة، يثمن، يقرر، يتخذ قراراً، يصدر حكماً، يقيم، يصحح، يتنبأ، يحصن، يبتدئ، يوازن، يتحقق، يدعم، جمع برهان، يفحص، يتقن، ينفذ.

ج. أدوات الدراسة

أولاً: أداة تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية في جامعة فلسطين التقنية وفق المعايير الشكلية المطلوبة، إذ قام الباحث بتطوير أداة تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية بعد الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة مثل دراسة بركات وصباح [41]. وقد كانت هذه الأداة عبارة عن إطار تحليل تضمن العديد من المواصفات التي يجب أن تتصف بها ورقة الامتحان الجيد وفق معايير دائرة الجودة، إذ تكونت من (23) معيار تمثل المعايير الشكلية.

صدق أداة المعايير الشكلية وثباتها:

بعد إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، في مجال التربية والقياس والتقويم، وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين تم اعتماد هذه النماذج في التحليل. ومن أجل ضمان ثبات أداة المعايير الشكلية تم إجراء عملية التحليل مرتين من قبل الباحث، بينهما فترة زمنية قدرها أسبوعين، وذلك للحصول على الثبات واستخراج معامل التوافق تبعاً للمعادلة التالية:

$$م ت = \frac{أ}{ن} \times 100\%$$

حيث أن: م ت: معامل الاتفاق

أ: المفردات التي تم الاتفاق عليها.

ن: المفردات التي تم رصدها.

وقد بينت نتائج التحليل أن ثبات معامل الاتفاق كان 92% وهو ثبات عال ويصلح لإجراء الدراسة.

ثانياً: أداة تحليل مستويات الأهداف التعليمية المتضمنة في أسئلة الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية في جامعة فلسطين التقنية، إذ قام الباحث بتطوير

أداة تحليل مستويات الأهداف التعليمية المتضمنة في أسئلة الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية بعد مراجعة الأدب التربوي ذي العلاقة مثل دراسة بركات وصباح [41]. وقد كانت هذه الأداة عبارة عن إطار تحليل تضمن رصد مستويات بلوم المعرفية حسب هرمه المعرفي الذي يتضمن المعرفة، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. صدق أداة تحليل مستويات الأهداف التعليمية وثباتها:

بعد إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية، تم عرضها على مجموعة محكمين من ذوي الاختصاص والخبرة، في مجال التربية وعلم النفس. وبعد الاطلاع على اقتراحات المحكمين تم اعتماد نموذج التحليل. ومن أجل ضمان ثبات أداة تحليل مستويات الأهداف التعليمية تم إجراء عملية التحليل مرتين من قبل الباحث، بينهما فترة زمنية قدرها أسبوعين، وذلك للحصول على الثبات البين شخصي واستخراج معامل التوافق تبعاً للمعادلة السابقة، وقد بينت نتائج التحليل أن ثبات معامل الاتفاق كان (90%) وهو ثبات يصلح لإجراء الدراسة.

5. النتائج ومناقشتها

تضمنت هذه الدراسة تحليل أسئلة الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية في جامعة فلسطين التقنية وفق هرم بلوم المعرفي للأهداف التعليمية.

نتيجة السؤال الأول: "ما مدى توفر المعايير الشكلية المطلوبة لأسئلة الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)؟

ولإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمدى توفر المعايير الشكلية المطلوبة لأسئلة الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإجبارية والاختيارية عينة الدراسة، والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول 3

استخراج التكرارات والنسب المئوية لمدى توفر المعايير الشكلية المطلوبة لأسئلة الاختبارات النهائية للمواد الثقافية، مرتبة تنازلياً حسب النسب المئوية للتكرارات

الرقم	الموصفة	عدد أوراق الامتحانات	التكرار	النسبة المئوية
1	شعار الجامعة	12	12	% 100
22	الفصل الدراسي	12	12	% 100
4	اسم المساق	12	12	% 100
13	اسم الطالب	12	12	% 100
6	اسم مدرس المساق	12	12	% 100
15	توزيع العلامات	12	12	% 100
16	كشف الحضور والغياب	12	12	% 100
17	توقيع كافة الطلاب	12	12	% 100
18	توقيع مدرس المساق	12	12	% 100
19	تاريخ انعقاد الامتحان	12	12	% 100
20	وضوح الكتابة	12	12	% 100
7	رقم الشعبة	12	11	% 91.7
8	مدة الامتحان	12	11	% 91.7
11	خلو الورقة من الأخطاء المطبعية واللغوية	12	11	% 91.7
14	رقم الطالب	12	11	% 91.7
21	جودة الطباعة	12	11	% 91.7
23	الإشارة إلى انتهاء الامتحان	12	11	% 91.7
5	رقم المساق	12	10	% 83.33
12	عدد أوراق الامتحان	12	10	% 83.33
10	التنسيق العام للورقة	12	10	% 83.33
2	اسم الكلية	12	1	% 8.33
3	اسم القسم	12	1	% 8.33
9	تعليمات الإجابة عن الأسئلة	12	1	% 8.33

يتضح من الجدول رقم (3) ما يلي:

- 1- بالنسبة إلى رقم الشعبة: وضعت (11) ورقة (91.7%) من رقم الشعبة، بينما خلت ورقة (8.3%) من رقم الشعبة.
- 2- مدة الامتحان: وضعت (11) ورقة (91.7%) مدة الامتحان، بينما خلت ورقة (8.3%) من مدة الامتحان والذي يعتبر ضرورة للطالب ليتم الانتهاء من الامتحان في الوقت المحدد.
- 3- خلو الورقة من الأخطاء المطبعية واللغوية: خلت (11) ورقة (91.7%) من الأخطاء المطبعية واللغوية، بينما لم تخل ورقة (8.3%) من الأخطاء المطبعية واللغوية، مثل ورقة امتحان الحقائق في كلمات معينة مثال (غي) والأصل أن تكتب (غير) مما يؤدي إلى ألبس أحياناً في فهم مضمون السؤال.
- 4- جودة الطباعة: هناك بعض الجمل كانت كتابتها باهتة رديئة مثل ورقة امتحان الفقه حيث كانت هناك مشكلة واضحة في طباعة الامتحان مما أدى إلى تداخل الكلمات.
- 5- رقم الطالب: وضعت (11) ورقة (91.7%) رقم الطالب، بينما خلت ورقة (8.3%) من رقم الطالب والذي يمثل هوية الطالب بالجامعة وضروري لإدخال علامته النهائية.
- 6- الإشارة إلى انتهاء الامتحان: كانت (11) ورقة (91.7%) فيها إشارة إلى انتهاء الامتحان، بينما خلت ورقة (8.3%) من ذلك.
- 7- رقم المساق: وضعت (10) أوراق (83.33%) رقم المساق

تعليمات الإجابة عن الأسئلة (8.33%) بينما خلت (11) ورقة من ذلك (91.67%) مع أن تعليمات الإجابة عن الأسئلة تسهل على الطلبة تحديد المطلوب بدقة من كل سؤال من أسئلة الامتحان.

ملاحظات أخرى:

- تنوعت الأخطاء ما بين إملائية ونحوية، وقد انحصرت الأخطاء في بعض علامات الترقيم والهمزات، الخطأ في نظم الكلام، حروف الجر وضبط أواخر الكلمات.

- كما لاحظ الباحث تكرار نفس الفعل في معظم أسئلة الورقة (عدد عدد.... اذكر اذكر اذكر.... وضح وضح بالتفصيل وضح....) وقد حدث ذلك في معظم الأوراق الامتحانية، حيث كرر المعلم بعض الأفعال ولم يستخدم أفعالاً أخرى تقيس نفس المستوى المعرفي.

نتيجة السؤال الثاني: "ما مدى تمثيل أنواع أسئلة الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإلجبارية والاختيارية في جامعة فلسطين التقنية (مقالتي، موضوعي)؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لمدى تمثيل أنواع أسئلة الاختبارات النهائية للمواد الثقافية (مقالتي، موضوعي) عينة الدراسة، والجدول رقم (4) يوضح ذلك.

بينما خلت ورقتين (16.67%) من رقم المساق. 8- عدد أوراق الامتحان: وضعت 10 أوراق (83.33%) ترقيم لصفحات الامتحان، بينما خلت ورقتين (16.67%) من رقم الصفحة والذي يعتبر ضروري لتمكن الطالب من معرفة التسلسل الصحيح لأوراق الامتحان مثل ورقة العلاقات الدولية وورقة مبادئ علم الاجتماع.

9- التنسيق العام للورقة: ويقصد فيها مراعاة الهوامش، والمسافات بين السطور، وبين الأسئلة حيث كانت (10) أوراق (83.33%) تنسيقها العام جيد، بينما خلت ورقتين (16.67%) من ذلك ولوحظ ببعض أوراق الامتحانات عدم ضبط النص أحياناً وترتيب فقرات الأسئلة من صفحة لأخرى مثل ورقة امتحان التربية الرياضية والإسعافات الأولية وكذلك ورقة امتحان المكتبة وطرق البحث حيث لوحظ تظليل نص الامتحان بالكامل باللون السكني وهذا يؤدي في غالب الأحيان إلى عدم التركيز وإرهاق الطالب.

10- اسم الكلية واسم القسم: وضعت ورقة واحدة فقط اسم الكلية واسم القسم (8.33%) بينما خلت (11) ورقة من ذلك (91.67%) وذلك لخلو ترويسة الجامعة للامتحانات المعتمدة من دائرة الجودة من هذه العناصر.

11- تعليمات الإجابة عن الأسئلة: وضعت ورقة واحدة فقط

جدول 4. استخراج التكرارات والنسب المئوية لمدى تمثيل أنواع أسئلة الاختبارات النهائية للمواد الثقافية (مقالتي، موضوعي) عينة الدراسة

الرقم	الامتحان	مقالتي		موضوعي	
		عدد الأسئلة	النسبة المئوية	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
1	اللغة العبرية	4	16 %	21	84 %
2	التربية الرياضية والإسعافات الأولية	6	38.5 %	10	62.5 %
3	الفقه	8	16 %	42	84 %
4	الديمقراطية والانتخابات	6	33.3 %	12	66.7 %
5	الحركة الأسيرة	6	23.9 %	16	76.1 %
6	تنشئة الأسرة	10	33.3 %	20	66.7 %
7	مدخل لعلم النفس	13	46.4 %	15	53.6 %
8	حدائق منزلية	15	33.3 %	30	66.7 %
9	المكتبة وطرق البحث	4	16.7 %	20	83.3 %
10	علم الاجتماع	6	31.6 %	13	68.4 %
11	علاقات دولية	7	35 %	13	65 %
12	مهارات الاتصال	15	44.4 %	20	55.6 %
	المجموع	102	27.7 %	230	72.3 %

(4) أوراق وهي اللغة العبرية حيث احتوى الامتحان على (21) سؤال موضوعي (84%) و(4) أسئلة (16%) مقالي، الفقه حيث احتوى الامتحان على (42) سؤال موضوعي (84%) و(8) أسئلة مقالي (16%)، المكتبة وطرق البحث والذي احتوى على (20) سؤال موضوعي (83.3%) و(4) أسئلة مقالية (16.7%)، والحركة الأسيرة والذي احتوى على (16) سؤال موضوعي بنسبة (76.1%) و(6) أسئلة مقالية بنسبة (23.9%).

- كانت نسبة الأسئلة الموضوعية ضعف نسبة الأسئلة المقالية: وذلك في (6) أوراق وهي الرياضة والإسعافات الأولية حيث بلغ عدد الأسئلة الموضوعية (10) أسئلة (62.5%) وعدد الأسئلة المقالية (6) أسئلة (38.5%)، الديمقراطية والانتخابات حيث بلغ عدد الأسئلة الموضوعية (12) سؤال (66.7%) وعدد الأسئلة المقالية (6) أسئلة (33.3%)، تنشئة الأسرة حيث بلغ عدد الأسئلة الموضوعية (20) سؤال (66.7%) وعدد الأسئلة المقالية (10) أسئلة (33.3%)، حدائق منزلية حيث بلغ عدد الأسئلة الموضوعية (30) سؤال (66.7%) وعدد الأسئلة المقالية (15) سؤال (33.3%)، علم الاجتماع حيث بلغ عدد الأسئلة الموضوعية (13) سؤال (68.4%) وعدد الأسئلة المقالية (6) أسئلة (31.6%)، علاقات دولية حيث بلغ عدد الأسئلة الموضوعية (13) سؤال (65%) وعدد الأسئلة المقالية 7 أسئلة (35%).

- تساوت نسبة الأسئلة الموضوعية والأسئلة المقالية تقريباً: وذلك في أسئلة ورقتين هما مدخل لعلم النفس تمثل "موضوعي (53.6%) ومقالي (46.4%)، ومهارات الاتصال تمثل "موضوعي (55.6%) ومقالي (44.4%) " مما يعطي نتيجة متساوية تقريباً.

- تدنت نسبة الأسئلة الموضوعية مقارنة بالأسئلة المقالية: لا توجد أي ورقة فيها نسبة الأسئلة الموضوعية متدنية مقارنة بالأسئلة المقالي.

- لم تخط أي ورقة من الأسئلة الموضوعية.

أسفرت نتائج الأوراق الامتحانية وعددها (12) امتحان عن وجود (332) سؤال، كانت (102) سؤال منها مقالية بنسبة (27.7%)، و(230) سؤال موضوعي بنسبة (72.3%) وفيما يلي تفصيل بذلك:

1- الأسئلة المقالية:

- لم تحظ الأسئلة المقالية بنسبة 100% لأي ورقة امتحان.
- ارتفعت نسبة الأسئلة المقالية مقارنة بالموضوعية: لا يوجد أي ورقة فيها نسبة الأسئلة المقالية أكبر من الأسئلة الموضوعية حيث في الغالب كانت نسبة الأسئلة الموضوعية أكثر في ال (12) ورقة امتحان.

- لا يوجد أي ورقة امتحان كانت فيها نسبة الأسئلة المقالية ضعف نسبة الأسئلة الموضوعية.

- تساوت نسبة الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية: وذلك في أسئلة ورقتين هما مدخل لعلم النفس تمثل "مقالي (46.4%) وموضوعي (53.6%)، ومهارات الاتصال تمثل "مقالي (44.4%) وموضوعي (55.6%) " مما يعطي نتيجة متساوية تقريباً.

- تدنت نسبة الأسئلة المقالية مقارنة بالأسئلة الموضوعية: وذلك في (4) أوراق وهي اللغة العبرية حيث احتوى الامتحان على (4) أسئلة (16%) مقالي و(21) سؤال موضوعي (84%)، الفقه حيث احتوى الامتحان على 8 أسئلة مقالي (16%) و(42) سؤال موضوعي بنسبة (84%) والمكتبة وطرق البحث والذي احتوى على (4) أسئلة مقالية (16.7%) و(20) سؤال موضوعي (83.3%)، الحركة الأسيرة والذي احتوى على (6) أسئلة مقالية بنسبة (23.9%) وعلى (16) سؤال موضوعي بنسبة (76.1%).

- لم تخط أي ورقة من الأسئلة المقالية.

2- الأسئلة الموضوعية:

- لم تحظ الأسئلة الموضوعية بنسبة 100% لأي ورقة امتحان.

- ارتفعت نسبة الأسئلة الموضوعية مقارنة بالمقالية: وذلك في

تعقيب:

مثل:

- جاءت بعض العبارات غير متناسبة بالطول، تفنقر إلى التناسق اللغوي، أخذت حرفياً من المقرر الدراسي.

- هناك عبارات بالأسئلة الموضوعية تضمنت لفظاً يوحي بالإجابة.

- كانت التكملة عباراتها تحتوي عدد من الفراغات غير متساوية بالطول في بعض الأحيان، تختبر المعلومات الهامشية وليست الأساسية، بالإضافة إلى أن كثير من العبارات أخذت بالنص من المقرر الدراسي.

- كانت هناك بعض الأسئلة الغامضة التي تحتاج إلى مزيد من الوضوح والتحديد ومن أمثلة ذلك ما ورد في الورقة (6):

وضح استراتيجية التعزيز في تعديل السلوك (تعريفها وأنواعها مع التوضيح)

ويرى الباحث - من وجهة نظره- أن هذا السؤال لم يحدد بدقة الاستجابة المطلوبة.

نتيجة السؤال الثالث: "ما مستويات الأهداف التعليمية المتضمنة في أسئلة الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإلزامية والاختيارية في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)؟

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبارات النهائية للمواد الثقافية عينة الدراسة، والجدول رقم (5) يوضح ذلك.

- اشتملت بعض الامتحانات على أسئلة الصواب والخطأ ونفس المعلومة كانت في سؤال آخر بنفس الامتحان أكمل الفراغ مثلما ورد في الورقة (3):

إن مات أحد الشريكين تبطل الشراكة. وبنفس الامتحان كانت عبارة أكمل الفراغ تقول: تبطل الوكالة ب.....، فتكون الإجابة هي موت أحد الشريكين.

- بعض الامتحانات كانت غير شاملة للمقرر الدراسي كاملاً حسب حدود علم الباحث.

- كانت نسبة الأسئلة المقالية في أوراق بعض المواد التربوية مثل تنشئة الأطفال وبناء الأسرة، مدخل لعلم النفس، وبعض المواد الإلزامية مثل مهارات الاتصال والاختيارية مثل الحدائق المنزلية مع العلم بأن هذا التوزيع طبيعي ومنطقي حيث لم تتجاوز نسبة الأسئلة الموضوعية بمختلف أشكالها بالنسبة للمقالية عن (35%) من نسبة مجموع العلامات الكلي.

- زادت نسبة الأسئلة الموضوعية في بعض الامتحانات وهذا غير منطقي لأن من الطبيعي أن يتم توزيع الأسئلة على جميع المحتوى الدراسي لكي يتم مراعاة الفروق الفردية لجميع الطلبة، وترجح سيادة الأسئلة الموضوعية إلى محتوى هذه المواد حيث لا يصلح اختبارها بطريقة المقال.

- افتقدت بعض الامتحانات بعض الشروط الخاصة بصياغتها

جدول 5

التكرارات والنسب المئوية لأسئلة الاختبارات النهائية للمواد الثقافية عينة الدراسة، مرتبة تنازلياً حسب النسب المئوية للتكرارات

الترتيب	النسبة المئوية	التكرار	مستوى السؤال حسب هرم بلوم
1	73.8 %	249	معرفة
2	23 %	73	فهم واستيعاب
3	1.6 %	5	تطبيق
3	1.6 %	5	تحليل
5	-	-	تركيب
5	-	-	تقويم
	100 %	332	المجموع

وللإجابة عن هذا السؤال فقد تم استخراج التكرارات والنسب المئوية لأسئلة كل اختبار من الاختبارات النهائية للمواد الثقافية عينة الدراسة، والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

نتيجة السؤال الرابع: ما مستويات الأهداف التعليمية المتضمنة في كل اختبار من الاختبارات النهائية لمتطلبات الجامعة الإلزامية والاختيارية في جامعة فلسطين التقنية (خضوري)؟

جدول 6

التكرارات والنسب المئوية لأسئلة كل اختبار من الاختبارات النهائية للمواد الثقافية عينة الدراسة

المجموع	تقويم	تركيب	تحليل	تطبيق	فهم واستيعاب	معرفة	التكرار	النسبة	الترتيب
25	-	-	-	2	5	18	التكرار	72%	اللغة العبرية
100%	-	-	-	8%	20%	72%	النسبة		
16	-	-	1	-	3	12	التكرار	75%	التربية
100%	-	-	6.30%	-	18.70%	75%	النسبة		الرياضية والإسعافات الأولية
50	-	-	-	-	8	42	التكرار	84%	الفقه
100%	-	-	-	-	16%	84%	النسبة		
18	-	-	-	-	6	12	التكرار	66.70%	الديمقراطية والانتخابات
100%	-	-	-	-	33.30%	66.70%	النسبة		
21	-	-	-	1	4	16	التكرار	71.40%	الحركة
100%	-	-	-	4.80%	23.80%	71.40%	النسبة		الأسيرة
30	-	-	-	-	6	24	التكرار	80%	تنشئة الأسرة
100%	-	-	-	-	20%	80%	النسبة		
28	-	-	-	-	12	16	التكرار	57.10%	مدخل لعلم النفس
100%	-	-	-	-	42.90%	57.10%	النسبة		
45	-	-	1	-	5	39	التكرار	86.70%	حدائق منزلية
100%	-	-	2.20%	-	11.10%	86.70%	النسبة		
24	-	-	-	-	3	21	التكرار	87.50%	المكتبة وطرق البحث
100%	-	-	-	-	12.50%	87.50%	النسبة		
19	-	-	2	-	-	17	التكرار	89.50%	علم الاجتماع
100%	-	-	10.50%	-	-	89.50%	النسبة		
20	-	-	-	-	3	17	التكرار	85%	علاقات دولية
100%	-	-	-	-	15%	85%	النسبة		
36	-	-	1	2	18	15	التكرار	41.70%	مهارات الاتصال
100%	-	-	2.80%	5.50%	50%	41.70%	النسبة		

1- مستوى المعرفة:

حظي مستوى المعرفة بنسبة 100% وذلك في أسئلة الـ (12) ورقة امتحانيه (تمثل 73.8% من مجموع الأسئلة التي تقيس هذا المستوى). كانت الأوراق هي (اللغة العبرية (72%)، التربية الرياضية والإسعافات الأولية (75%)، الفقه (84%)، الديمقراطية والانتخابات (66.7%)، الحركة الأسيرة (71.4%)، تنشئة الأسرة (80%)، مدخل لعلم النفس (57.1%)، حدائق منزلية (86.7%)، المكتبة وطرق البحث (87.5%)، علم الاجتماع (89.5%)، علاقات دولية (85%)

احتل مستوى المعرفة الترتيب الأول - بفارق كبير عن غيره من المستويات المعرفية- حيث بلغ عدد الأسئلة التي تقيس هذا المستوى (249) سؤالاً بنسبة (73.8%)، ثم جاء مستوى الفهم والاستيعاب في الترتيب الثاني، إذ عنى به (73) سؤالاً بنسبة (23%). أما مستوى التطبيق والتحليل فقد اهتم لكل منهما (5) أسئلة بنسبة (1.6%) وكل منهما في الترتيب الثالث والأخير. بينما خلت الأوراق من أسئلة تقيس المستويات المعرفية الأخرى (التركيب والتقويم).

وفيما يلي تفصيل تلك النتائج:

التعليمي بالإضافة إلى جمود طرائق التدريس والاعتماد على الجانب النظري والاهتمام بحشو أذهان الطلاب بمعلومات سرعان ما ينسوها مما يقضي على القدرة والابتكار لدى الطلاب.

- إضافة إلى أن هناك انعدام ملحوظ في نسبة الأسئلة التي تقيس التقويم والتركيب مما يعكس المحتوى وطرائق التدريس التي تركز على الجانب النظري وتهمل الجانب التطبيقي.

ويشير الباحث إلى أن نتائج الدراسة الحالية تتفق ونتائج معظم الدراسات السابقة التي أكدت تركيز الامتحانات على الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الدنيا، وخلوها من الأسئلة التي تهتم بالمستويات المعرفية العليا، أو انخفاض نسبتها بشكل ملحوظ.

ومن هذه الدراسات: دراسة ملاك [36] حيث ركزت على المجال المعرفي واختلفت معها حيث كان التطبيق هو الأبرز من حيث الاهتمام به ودراسة العنبيكي [37] حيث ركزت على مستويات التذكر والفهم والاستيعاب واختلفت معها بالتطبيق لأن التطبيق لم يحظ بالنسبة الكبرى كما اتفقت مع دروزة [38] بأن حظي مستوى المعرفة (التذكر) أعلى النسب ويليه على التوالي ويفرق ذات دلالة مستوى الفهم والتحليل فالتطبيق أما التركيب والتقييم فاختلفت معه بأن لم يحظ أي امتحان بهذا المستوى. اتفقت مع دراسة عبد المنعم [11] حيث اهتمت الأسئلة بالمستويات الدنيا على حساب المستويات العليا إذ احتلت الأسئلة الذي تقيس مستوى التذكر الصدارة. واتفقت مع دراسة لوانج وفارمر [40] حيث ما زالوا يدرسون بطريقة تنمي المستويات الدنيا من التفكير كالتذكر والفهم والتطبيق أكثر من المستويات العليا والتركيب والتقييم. كما اتفقت أيضاً مع دراسة بركات وصباح [41] حيث تركز الأسئلة حول الأهداف من المستويات الدنيا خاصة التذكر والمعرفة وبلغت الأسئلة التي تقيسه (81%) من مجمل الأسئلة. واتفقت مع دراسة سعيد محمد السعيد حيث أن (84%) من الأسئلة تقيس الحفظ وهو أدنى مستوى معرفي.

ومهارات الاتصال (41.7%)، حيث احتفظ مستوى المعرفة بارتفاع نسبته في معظم الأوراق الامتحانية التي تم إجراء الدراسة عليها.

قد يعتبر ارتفاع نسبة مستوى المعرفة في بعض المواد أمراً منطقياً ومقبولاً - إلى حد ما - إلا أن هذا الأمر قد يبدو غير منطقي إذا كان في مواد أخرى لما تتطلبه طبيعة تلك المواد من ضرورة الاهتمام بالمستويات المعرفية العليا.

2- مستوى الفهم والاستيعاب

احتل مستوى الفهم والاستيعاب الترتيب الثاني وقد بلغ عدد الأسئلة التي اهتمت به (73) سؤالاً بنسبة (23%) من مجموع الأسئلة.

حيث حظي امتحان مهارات الاتصال (50%) ومدخل علم النفس (42.9%) أعلى النسب فيما لم يحظى امتحان علم الاجتماع (0%) بأي سؤال ضمن مستوى الفهم والاستيعاب.

3- مستوى التطبيق ومستوى التحليل

احتل مستويي التطبيق والتحليل الترتيب الثالث والأخير وقد بلغ عدد الأسئلة لكل منهما في الأوراق الامتحانية (5) أسئلة لكل منهما بنسبة (1.6%).

حيث حظي امتحان اللغة العبرية مستوى التطبيق (8%)، التربية الرياضية والإسعافات الأولية (مستوى التحليل 6.3%)، الحركة الأسيرة (مستوى التطبيق 4.8%)، حقائق منزلية (مستوى التحليل 2.2%)، علم الاجتماع (مستوى التحليل 10.5%)، ومهارات الاتصال (مستوى التطبيق 5.5%) ومستوى التحليل (2.8%)، ولم يحظ كل من الفقه والديمقراطية والانتخابات، تنشئة الأسرة، ومدخل لعلم النفس، المكتبة وطرق البحث والعلاقات الدولية بأي سؤال ضمن مستويي التطبيق والتحليل.

تعقيب:

- يعزو الباحث ارتفاع نسبة الأسئلة التي تقيس مستوى المعرفة مقارنة بغيره من المستويات إلى سهولة وضع الأسئلة التي تقيس هذا المستوى وإلى سيطرة ثقافة الحفظ والاستظهار على المناخ

مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف التعليمية تبعاً لهم بلوم مجدي جيوسي

- إنشاء مركز لتقويم الامتحانات في الجامعة، يتبع دائرة الجودة والنوعية، وتكون مهمته التعرف على أوجه القصور في إعداد الامتحانات وتطويرها.

- عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس، يتم فيها تطوير مهاراتهم في صياغة الأهداف التعليمية ووضع الأسئلة تبعاً لها لبناء الاختبار الجيد.

- زيادة اهتمام المدرسين بتنوع الأسئلة لتقيس مستويات معرفية متفاوتة بين الأهداف الدنيا والأهداف العليا المراد قياسها.

- إعطاء عملية تحليل نتائج الاختبارات سنوياً في كل كلية أهمية أكبر وتضمينها في خطة تطوير عملية التعليم والتعلم في هذه الجامعة.

المراجع

أ. المراجع العربية

- [1] نبهان، يحيى (2015)، "الإدارة الصفية والاختبارات"، الطبعة الأولى الإصدار الثاني، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، ص 237.
- [2] أبو دقة، سناء، (2008)، "الأهداف التعليمية والتقويم الصفّي الفعال". ص 5 - ص 7.
- [3] الخراشي، صلاح عبد السلام. (2005). تقويم طلاب مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس. مركز تنمية القدرات، جامعة المنوفية، ص 103 - 146.
- [4] الحصري، أحمد. (2004). مستويات قراءة الرسوم التوضيحية ومدى توافرها في الأسئلة المصورة بكتب وامتحانات العلوم بالمرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية، ع (7)، ص 15-71.
- [5] الشباطات، محمود. وخطايه، عبد الله. وحمادين، فخري (2003) استراتيجيات طرح الأسئلة الصفية لدى معلمي العلوم والتربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية بسلطنة عمان. مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. ع(87)، 169 - 201.

ويؤكد الباحث أيضاً إلى أنها اختلفت هذه الدراسة مع دراسة إجايا وألابي [39] حيث وجد أن (31.1%) من الأسئلة كانت على مستوى التذكر و(56.9%) كانت على مستوى الفهم و(40%) كان على التطبيق و(4.8%) كان على التحليل و(4%) على مستوى التركيب و(2.8%) على مستوى التقويم. كما اختلفت مع دراسة كارلز وفايسنت [8] حيث أشارت إلى أن أكثر مستويات المجال العقلي لبلوم هو مستوى التطبيق ثم مستوى التحليل وأكثر عمليات العلم استخداماً هو الحسابات الكيميائية والاستدلال والتنبؤ وهذا يختلف مع دراسة الباحث. واختلفت مع دراسة عبد المنعم [11] بمستوى التحليل فكانت غير واردة بالامتحانات على عكس دراسة الباحث حيث وردت بنسبة (6.1%). واختلفت أيضاً مع دراسة سعيد محمد السعيد من تفوق الأسئلة المقالية على الأسئلة الموضوعية التي كانت نسبتها (24%) مما يشير إلى عدم موضوعية أغلب الأسئلة.

6. التوصيات

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج تحليل الامتحانات يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة اشمال أسئلة الامتحانات في جامعة فلسطين التقنية على أسئلة من مستويات مختلفة لمتطلبات الجامعة الإلزامية والاختيارية وعدم اقتصرها أو تركيزها على مستوى التذكر والفهم والاستيعاب فقط لمراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.
- وضع الأسس السليمة لتطوير نوعية الاختبارات ونوعية الأسئلة كما ونوعاً.
- تفعيل لجان الامتحانات ليتم من خلالها تدقيق الامتحان ليكون خالياً من الأخطاء الفنية والعلمية واللغوية.
- مراجعة محتوى المقررات التي يتم تدريسها وفقاً لتوصيف كل مقرر حتى تحقق الامتحانات المخرجات المستهدفة لكل مساق.
- الاهتمام بالأسئلة المقالية كما هي الموضوعية لأنها تقيس القدرة التعبيرية لدى الطلاب وتتنخفض فيها عوامل الغش والتخمين وبالتالي فهي تمثل معياراً صادقاً للحكم على أداء المتعلم.

- [7] زيتون، عايش. (1990). دراسة تحليلية تقييمية لمحتوى وأسئلة كتاب العلوم المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن. المجلة العربية للبحوث التربوية، ع(10)، ص 73-98.
- [11] عبد المنعم، محمد محمد. (2009). تقييم أسئلة الاختبارات التحصيلية بكلية المعلمين جامعة الملك فيصل في ضوء معايير جودة التقييم، مجلة البحوث النفسية والتربوية، جامعة المنوفية، ع(1)، ص 205-236.
- [12] الفتلاوي، سهيلة (2003)، "الكفايات التدريسية والمفهوم - التدريب - الأداء"، دار الشروق للنشر والتوزيع الطبعة الأولى، ص 17.
- [13] سلامة، عادل، الخريسات، سمير، وآخرون. (2009). "طرائق التدريس العامة"، (معالجة تطبيقية معاصرة). كلية التربية - جامعة بغداد، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى/الإصدار الأول، ص 96.
- [14] مرعي، مصطفى. وتوفيق، شريف. (2012). "التربية العملية"، عمان - جامعة القدس المفتوحة، الطبعة الثالثة، ص 54.
- [15] زيتون، كمال. (2005). التدريس نماذجه ومهاراته. عالم الكتب، الطبعة الثانية، ص 27 - 384.
- [16] شعلة، الجميل. (2006). "دراسة تحليلية لأسئلة الاختبارات النهائية بمكة المكرمة". مركز البحوث التربوية - مكة المكرمة، ص 5.
- [17] دروزة، أفنان. (2000). "النظرية في التدريس". دار الشروق للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، ص 59 - 69.
- [18] دروزة، أفنان (2015)، "النظرية في التدريس". نابلس - فلسطين. الطبعة الثالثة. ص 42.
- [24] الخزاعلة، محمد (2013)، "المعلم والمدرسة"، دار صفاء للنشر والتوزيع - عمان، ط، ص 13 - ص 14.
- [25] ربيع، هادي، احمد، ختام. (2010). القياس والتقييم في التربية والتعليم. كلية إعداد المعلمين ودان - جامعة التحدي، ص 58.
- [26] زاير، سعيد، صبري، داود، (2014)، "طرائق التدريس العامة"، دار الصفاء للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى، عمان - شارع الملك حسين، ص 154 - ص 155.
- [27] الحريري، رافده، (2009)، "طرق التدريس بين التقليد والتجديد"، الحريري. عمان. دار الفكر، الطبعة الأولى 1430هـ - 2010م.
- [36] ملاك، حسين. (2014). "مدى تحقيق أسئلة الشهادة الدراسية الثانوية العامة لمبحث الكيمياء في الأردن لمستويات هرم بلوم المعدل". المجلة التربوية - مصر، ع(37).
- [37] العنبيكي، رشا. (2013). "تحليل أسئلة الامتحانات العامة لمادة اللغة العربية لمراحل التعليم العام في العراق في ضوء تصنيف بلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديالى - كلية التربية الأساسية.
- [38] دروزة، أفنان. (2011). "درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس". مجلة جامعه النجاح للأبحاث والعلوم الإنسانية، مجلد 25 (10) ص 2-5.
- [41] بركات، زياد، صباح، عبد الهادي. (2007). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعًا لهرم بلوم". العدد (2)، مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات - فلسطين.

- Applying Bloom's Taxonomy in Measuring Instructional Objectives in Introductory Psychology", Journal of Education and Training Studies 'Department of Psychology, St. John's University, Queens, New York, Vol. 1, No. 2.
- [19] Hartly, R. and Virkus. s; (2003): Approach to Quality Assurance and Accreditation of this program Experiences From Estonia and united kingdom, journal of education For Information, vol.21, 2003.
- [20] Seng-Chee, T. & Lay - Hoon, S. (2011). "Exploring relationship between students' questioning behaviors and inquiry tasks in an online forum through analysis of ideational function of questions." Computers & Education. 57(2). 1675-1685.
- [21] Moulton, M., (2003). "Effects of level review and sequence of inserted questions of test processing". Journal of Educational Psychology, (73). 427- 436
- [22] Julie, Y. (2011). "The relationship of deep and surface study approaches on factual and applied test-bank multiple-choice question performance". Assessment & Evaluation in Higher Education. 36(6). 673-686.
- [23] Kahveci, A. (2010). "Quantitative Analysis of Science and Chemistry Textbooks for Indicators of Reform: A complementary perspective". International Journal of Science Education. 32(11).1495- 1519.
- [28] Atkinson, Ronda & Longman, Debbie (2003) Study Methods and Reading Techniques. London: Center for academic success.
- [29] Susini, P. et al (2001): "Effects of three types of inserted questions on learning". Journal , Educational Psychology, (89), 381-387.
- [42] السعيد، سعيد محمد. (2006). تقييم أسئلة امتحانات التعليم المفتوح بكلية الزراعة جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي الثامن عشر. مناهج التعليم وبناء الانسان العربي. دار الضيافة جامعة عين شمس، 25-26 يوليو، المجلد الثالث، ص 945-966.
- [43] حسن، ثناء محمد محمد. (2005). تقييم امتحانات طالبات كلية التربية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس. الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(100) يناير، ص 53-85.
- [44] نشواتي، عبد المجيد (1986) علم النفس التربوي. إريد: دار الفرقان.
- [45] جامعة القدس المفتوحة (1992) علم النفس التربوي. القدس: منشورات جامعة القدس المفتوحة.
- [46] زيتون، كمال (1997) التدريس: نماذجه ومهاراته. الإسكندرية: المكتب العالمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع.
- ب. المراجع الأجنبية
- [6] Bilimliri, K. (2011). "Finding Acceptance of Bloom's Revised Cognitive Taxonomy on the International Stage and in Turkey". Educational Sciences: Theory & Practice. 11(2). 767-772.
- [8] Kariluz, D. & Vicente, T. (2010). "Classifying end of chapter questions and problems for selected general chemistry textbooks used in the United States". Journal of Chemical Education. 87(1). 97-101.
- [9] Swart, J. (2010). "Evaluation of final examination papers in engineering: A case study using Bloom's taxonomy". IEEE Transactions on Education. 53(2). 257-264.
- [10] Nevid & Mc ClellandK, (2013),” Using Action Verbs as Learning Outcomes:

- [35] Minnesota, St. Paul, (2015),” A pilot study of students’ learning outcomes using didactic and Socratic instructional methods: An assessment based on Bloom’s taxonomy”, academic journals, Department of Graduate Teacher Education, College of Education and Science, Concordia University, USA.
- [39] Ijaiya, N. Y. & Alabi, A. T. (2010). Teacher education in Africa and critical thinking skills: Need and strategies. Department of Educational Management. University of Ilorin. Nigeria, Volume: 5 | Issue: 4 | Page No.: 380-385.
- [40] Wang, Victor V. & Farmer, Lesley L. (2008). "Adult teaching methods in China and Bloom’s Taxonomy". International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. Vol. 2: No. 2, Article 13.
- [47] Moore, K (1995) Classroom Teaching Skills. 3rd ed, New York: MC. Graw Hill.
- [30] Chiappetta, E. & Fillman, D. (2007). "Analysis of five high school biology textbooks used in the United States for inclusion of the nature of science". International Journal of Science Education. 29(15). 1847-1868.
- [31] Talbot, D(2001)"Does answering higher level questions while reading facilitate productive learning? Review of Educational Psychology, 71(2) 81- 104.
- [32] Goyette, C. (2007). "Goals 2000 and the evolution of outcome based education: A transformational movement and its effect on school curriculum". ERIC, AAC, 9530544.
- [33] Dohrman, S. (2006). "Participation in curriculum based measurement with goal setting teacher feedback: Effects on an reading achievement, goal knowledge, and reading self-efficacy". ERIC, AAC9902953.
- [34] Yanchinda, Jirawit & Yodmongkol, Pitipong(2016) Measurement of Learning Process by Semantic Annotation Technique on Bloom’s Taxonomy Vocabulary, Vol. 9, No. 1.

THE EXTENT TO WHICH FINAL EXAM PAPERS AT PALESTINE TECHNICAL UNIVERSITY ACHIEVE THE EDUCATIONAL OBJECTIVES OF BLOOM TAXONOMY IN LIGHT OF CRITERIA OF A GOOD EXAM PAPER

MAJDI JAYOUSI

Department of Technological Education
Palestine Technical University- Tulkarm

ABSTRACT_ This study aimed to examine to which extent the final exam questions at Palestine Technical University achieve the cognitive objectives at the different levels of Bloom Taxonomy in light of the criteria of a good exam paper. The researcher analyzed a group of final exam papers for both compulsory and elective courses in the second academic year, 2015/2016. The number of these papers amounted to 12, and the analysis was carried out in light of the special standards of a good exam paper regarding format and content. The study reached the following findings: The exam papers included 332 main questions, The questions focused on the cognitive domain at lowest level, The cognitive level (recall) came in the first place (249 questions, 73.8%), the comprehension level came second (73 questions, 23%, while the analysis and application levels came third (5 questions, 1.6%) for each, The exam papers didn't have questions to measure the highest levels of synthesis and evaluation, Objective questions occupied a high position (230 questions, 72.3%) while the percentage of subjective questions was low(102 questions, 27.7%). In light of these results, the researcher recommended establishing a center, reporting to the Department of Quality and Assurance, for evaluating exams. The task of this center is to identify the shortcomings of exam papers and hold training courses and workshops to help the teaching staff boost their skills in formulating the educational objectives.

KEYWORDS: Exam papers, University Education, educational objectives, Bloom Taxonomy.