تقويم ومقارنة لأسئلة محتوى كتاب التربية الاسلامية واسئلة امتحان الوزاري للصف السادس الاعدادي في ضوء تصنيف بلوم

م . رضوان فاروق قاسم

وزارة التربية – مديرية تربية نينوى

البريد الإلكتروني Email : Rfkrfk069@gmail.com

الكلمات المفتاحية: التقويم . كتاب التربية الإسلامية . تصنيف بلوم المعرفي . الاسئلة . الامتحان الوزاري . الصف السادس الاعدادي.

كيفية اقتباس البحث

قاسم ، رضوان فاروق، تقويم ومقارنة لأسئلة محتوى كتاب التربية الاسلامية واسئلة امتحان الوزاري للصف السادس الاعدادي في ضوء تصنيف بلوم، مجلة مركز بابل للدراسات الانسانية، تشرين الاول ٢٠٢٣،المجلد:١٣ ،العدد:٤ .

هذا البحث من نوع الوصول المفتوح مرخص بموجب رخصة المشاع الإبداعي لحقوق التأليف والنشر (Creative Commons Attribution) تتيح فقط للآخرين تحميل البحث ومشاركته مع الآخرين بشرط نَسب العمل الأصلي للمؤلف، ودون القيام بأي تعديل أو استخدامه لأغراض تجارية.

مفهرسة في Indexed
IASJ

مسجلة في Registered
ROAD

Bloom's taxonomy based evaluation and comparison of the content questions of the Islamic education textbook and the Ministry of Education exam questions for the sixth grade students

Lecturer . Radwan Farouk Kassem
Ministry of Education - Directorate of Nineveh Education

Keywords : calendar. Islamic Education Book. Bloom's Cognitive Classification.

How To Cite This Article
Kassem, Radwan Farouk, Bloom's taxonomy based evaluation and comparison of the content questions of the Islamic education textbook and the Ministry of Education exam questions for the sixth grade students , Journal Of Babylon Center For Humanities Studies, October 2023,Volume:13,Issue 4.

This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/

This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Abstract

This study aimed to know the evaluation and comparison of the questions of the content of the Islamic education book and the questions of the ministerial exam for the sixth grade of middle school in the light of Bloom's classification. The results of the research with regard to the questions of the Islamic Education Book showed that the level of understanding ranked first with a percentage of (44%), and the knowledge ranked second with a percentage (32%), and the level of creativity came in the third place with a percentage of (12.66%), and the research ranked The fourth is the application with a percentage (6.66%), the fifth rank is the analysis, and the analysis is at a percentage (4.66%) and the sixth and last rank is the evaluation that did not get any recurrence. With regard to the ministerial exam questions, the level of understanding ranked first with a percentage (54%), and the second place was the level of knowledge by a percentage (45%), while the ranks from the third to the last ranked levels of creativity, application, analysis, evaluation, where they did not get any repetition. In light of the results,

the researcher recommends paying more attention to putting more questions.

الملخص

هدف البحث إلى تعرف على تقويم ومقارنتها لأسئلة محتوى كتاب التربية الاسلامية مع اسئلة امتحان الوزاري للصف السادس الاعدادي في ضوء تصنيف بلوم، وقد استخدم الباحث المنهج التحليلي الوصفي، وتكوّن مجتمع الدراسة وعينتها من اسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الإعدادي واسئلة امتحان الوزاري. وقد أظهرت نتائج البحث فيما يخص اسئلة كتاب التربية الاسلامية حصول مستوى الفهم على المرتبة الاولى بنسبة مئوية (٤٤%)، وحصل على المرتبة الثانية المعرفة بنسبة مئوية (٣٢%)، وحصل على المرتبة الثالثة الابداع بنسبة مئوية بلغت (١٢.٦٦%)، وحصل المرتبة الرابعة التطبيق وبنسبة مئوية (٦.٦٦%)، وحصل المرتبة الخامسة التحليل وبنسبة مئوية (٤.٦٦%)ن وحصل على المرتبة السادسة والاخيرة التقويم لم يحص على أي تكرار، وفيما يخص اسئلة امتحان الوزاري حصل مستوى الفهم على المرتبة الاولى بنسبة مئوية (٥٤%)، وحصل على المرتبة الثانية مستوى المعرفة بنسبة مئوية (٤٥%)، فيما حصل على المراتب من الثالث الى الاخير مستويات الابداع التطبيق التحليل التقويم حيث لم يحصلوا الى أي تكرار، وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بالاهتمام بوضع الاسئلة بشكل أكثر.

الفصل الأول التعريف بالبحث

المقدمة:

تعد الامتحانات من أكثر الوسائل المستخدمة في التقويم في العملية التعليمية، فهي تكشف جوانب الضعف والقوة في المواد الدراسية، وقدرات المتعلمين وأن أغلب المدرسين ما زالوا يعتمدون في عمليات التقويم على أسئلة الكتاب المدرسي، وهذا يؤكد أهمية نوع الأسئلة التي يجب أن تطرح في الكتب المدرسية لعلاقتها المباشرة بنوعية الأسئلة التي قد تطرح على الطلبة في الاختبارات التقويمية.

وتحتل الاختبارات التحصيلية أهمية خاصة في حياة الطالب المدرسية على اختلاف مستوياتها، فهي المعيار المعتمد في قبول الطلبة في الكليات والجامعات، فليس من المستغرب أن نجد الكثير من المتعلمين قد أنصب اهتمامهم على دراسة الاختبارات من جوانبها المختلفة. (The Samadhi,2010,54)

ولقد كان الهدف من تصنيف بلوم للمستويات المعرفية في نتاجات التعلم وما ينبثق عنها من أنشطة وأسئلة تقويمية، وضع قائمة الأنواع المعرفة التي تهدف إليها عملية التعلم، وبخاصة في المجال المعرفي، بما يسهم في تسهيل عملية التعلم والتعليم، ومن هنا تبرز أهمية تصنيف بلوم المعرفي في كونه يساعد واضعي المناهج والمعلمين في تكوين فكرة واضحة عن الأهداف التعليمية، أو النتاجات المعرفية.

لذا يتطلب عند وضع الاسئلة للصفوف الدراسية في العراق عند إعداد المناهج الحديثة ان تكون أكثر فائدة للطلبة ومساعدتهم على حل مشاكلهم الاجتماعية وتنمية ميولهم وتفكيرهم العلمي واشباع حاجاتهم وكثر نتاجاً لتصنيف بلوم المعرفي. (saber,2006,7)

وتؤدي الأسئلة والمناقشة والأنشطة في الكتاب المدرسي دوراً مهماً في العملية التعليمية، حيث تساعد على استثارة تفكير الطلبة، وتعمل على معاونة الطلبة على استيعاب مادة الكتاب وفهمها، وتطبيق ما تعلموه على مواقف الحياة المختلفة.

يتبين مما سبق أهمية الأسئلة كعنصر فعال من عناصر الكتاب المدرسي، وتعد وسيلة لفتح آفاق معرفية ينطلق منها المتعلم بعيدة عن البناء الجاهز للحقائق والمفاهيم في محتوى الكتاب نحو إعادة تنظيم الحقائق لاستيعابها وإبداء آرائه حولها نحو الصعود تدريجياً إلى مستويات بلوم.

وللتقويم أهمية بالغة في صنع القرارات التربوية، إذ يمكن من طريقه وفعالية البرامج التربوية وتوجيه إعدادها، ويمكن تقويم المناهج الدراسية من منظور الشمولية، فالأنموذج الجيد من التقويم يعتمد على نتائجه في تجويد العملية التدريسية من حيث أهدافها ووسائلها، وتشخص من طريق التقويم جوانب القوة والضعف في تحصيل الطلبة وانجازاتهم وتحديد المستوى التحصيلي. (Alam,2009,19)

إن تصنيف بلوم للأهداف التربوية قد اكتسب شهرة عالمية، وقد وضع التصنيف كدليل لمساعدة المربين والمعلمين في تخطيط الأهداف التعليمية وبنود الاختبارات بصورة هرمية متدرجة الصعوبة، وهنالك برامج تتخذ من تصنيف بلوم إطاراً مرجعياً لتخطيط الخبرات التعليمية (Al-Qarzai,2017,71)

مشكلة البحث واسئلته:

أشارت كثيرة من الدراسات العلمية والبحوث المتعلقة بأسئلة الامتحانات بأنواعها وأسئلة المناهج المدرسية المختلفة، إلى أن تلك الأسئلة تركز في الغالب على قياس المستويات الدنيا من

الأهداف المعرفية، بينما لا تحظى المستويات العليا بالقدر الكافي من الاهتمام، إضافة إلى ذلك يلاحظ أن بعض المعلمين عند بناءهم للاختبارات الفصلية أو النهائية أو طرحهم للأسئلة الصفية وإعطاء الواجبات المنزلية كثيرا ما يعتمدون أو يتأثرون بأسئلة الكتاب المقرر ، والذي يؤمل أن يكون تأثره إيجابية إن وجد لكي تصبح تلك الأسئلة مصدرة جيدة لتعزيز مهارات المعلمين في بناء الاختبارات التحصيلية بشكل أفضل.

وحيث أن مادة التربية الاسلامية مهمة ومشوقة تساعد كثيرا في صياغة أسئلة مختلفة الأنماط والمستويات عطفا على ما تحتويه من معلومات مفاهيم وأنشطة صفية لذا ظهر لدي الإحساس بالمشكلة، ورأيت أن أقوم بهذه الدراسة التحليلية التقويمية والمقارنة لأسئلة محتوى كتاب التربية الاسلامية واسئلة امتحان الوزاري للصف السادس الاعدادي في ضوء تصنيف بلوم، وبالتالي محاولة التوصل لبعض الحلول والمقترحات المتعلقة بهذا الموضوع وعلى ذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

١- ما مدى تضمين المستويات المعرفية التي تقيسها الاسئلة في كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الاعدادي في ضوء تصنيف بلوم المعرفي؟

٢- ما مدى تضمين المستويات المعرفية التي تقيسها الاسئلة في اسئلة الامتحان الوزاري للصف السادس الاعدادي في ضوء تصنيف بلوم المعرفي؟

٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة المستويات المعرفية في كل من أسئلة امتحان الوزاري وأسئلة الكتاب؟

اهداف البحث: هدفت الدراسة الحالية للتعرف على

١- التعرف على مستوى تضمين المستويات المعرفية التي تقيسها الاسئلة في كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الاعدادي في ضوء تصنيف بلوم المعرفي.

٢- التعرف مستوى تضمين المستويات المعرفية التي تقيسها الاسئلة في اسئلة الامتحان الوزاري للصف السادس الاعدادي في ضوء تصنيف بلوم المعرفي.

أهمية البحث: تنبع أهمية هذه الدراسة إلى:

١- تحاول الكشف واقع اسئلة امتحان الوزاري واسئلة كتاب التربية الاسلامية ومدى قياسها لمستويات المجال المعرفي المختلفة حسب تصنيف بلوم.

٢- تساعد نتائج هذه الدراسة في تعزيز نواحي القوة في أسئلة هذه الاختبارات وتطلع واضعيها على جوانب القصور ومن ثم محاولة الرفع من مستواها.

التعريفات الإجرائية :

التقويم: " هو احدى عناصر المنهج باعتبار المنهج نظام والتقويم هو التصحيح والتصويب، وهي عملية فرعية تؤدي الى التقييم بمعنى التثمين، وعملية التشخيص بمعنى تحديد مظاهر القوة ومواطن الضعف، وعملية القياس اي تكميم التقويم، وعملية المتابعة، وعملية التغذية الراجعة، وعملية اصدار حكم" (Meri and the trick,2015,97)

التعريف الاجرائي للتقويم: التقويم: هو عملية شاملة تتضمن اصدار حكم على الانشطة والمحتوى في ضوء تطوير والتحسين العملية التربوية.

الاسئلة: "المجال الذي يكتسب فيه الطالب المعرفة والمهارات العقلية والقدرات الذهنية ويعمل على تنميتها وتطويرها" (63, ٢٠٠٠, Counterpart)

وعرفها (Dusty,2009,43) الغباري بانها "جملة استفهامية تحتاج الى جوانب ويتم التعبير عنها بلغة بسيطة وواضحة ليستطيع الطلبة فهمها"

ويعرفها الباحث اجرائياً: هي عملية اصدار حكم على اسئلة نهايات فصول كتاب التربية الاسلامية للصف السادس الاعدادي، واسئلة امتحان الوزاري من خلال التعرف على نسب المستويات المعرفية التي تحققها وفق تصنيف بلوم، والتعرف على انواع الاسئلة في كل منهما.

تصنيف بلوم المعدل: هو تصنيف وضع لمستويات الأهداف الدراسية التي يضعها المدرسون لطلابهم، والهدف من طرح هذا التصنيف تشجيع المدرسين والمعلمين على التركيز على النطاقات الثلاثة من أجل خلق نظام تعليمي شمولي، وقد قام كل من أندرسون وكراثول بابتكار تصنيف جديد لتصنيف بلوم للمجال المعرفي في العام (٢٠٠١)، ليصبح تصنيف بلوم المعدل يتضمن المستويات الستة التالية: التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التقويم ، الإنشاء(الإبداع) . حيث المستويات الثلاث الأولى تعتبر مهارات تفكير دنيا والمستويات الثلاث الأخيرة تعتبر مهارات تفكير عليا.

ويعرفه الباحث اجرائياً: وهو المحك الذي استعمله الباحث لتقويم اسئلة كتاب التربية الاسلامية للصف السادس الاعدادي واسئلة امتحانات الوزاري مقاس بالدرجات، وهو من أشهر التصنيفات للمجالات المعرفية ويقع في ستة مستويات هرمية تتدرج من السهل إلى الأكثر تعقيداً وهي: (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التقويم، الابداع)

ومستويات بلوم المعرفية المطورة التي استند عليها الباحث هي:

(Andeiurson,et al,2001;Bijsterbosch, al,2017)

١-**التذكر**: يركز هذا المستوى على العمليات المعرفية البسيطة، التي تتمثل في قدرة الطالب على التذكر (الاستدعاء والتعرف) للمعلومات التي قمت له في أثناء عملية التعلم، ويمثل هذا المستوى أدنى مستويات القدرة العقلية.

٢-**الفهم**: يتمثل هذا المجال في قدرة المتعلم على إدراك المعاني، واستيعاب ما حفظه من معلومات، ويتطلب تجاوز حدود المعلومات المعطاة في المشكلة، وتقديم استنتاجات وتنبؤات بعد استقراء المعلومات والمعاني الجزئية المتوافرة.

٣-**التطبيق**: ويتمثل في القدرة على استخدام وتطبيق الخبرات والمعلومات التعلمية في مواقف جديدة واقعية، كحل بعض المشكلات أو معالجة بعض المواقف التي تواجه المتعلم٣

٤- **التحليل**: ويشير إلى قدرة المتعلم على تحليل مادة التعلم إلى عناصرها ومكوناتها الجزئية، وكشف العلاقات الجزئية والكلية، وكيفية ارتباط الأجزاء ببعضها وبأيها المنبثقة منه.

٥- **التقويم**: ويشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم في الحكم على قيمة الأشياء أو المواقف أو الأفكار، في ضوء معايير أو محكات معينة (داخلية أو خارجية) وأدلة منطقية.

٦- **الإبداع**: ويتعلق هذا المستوى بامتلاك قدرة عقلية تتيح للمتعلم بتوليف العناصر المختلفة على شكل متكامل، أو تكوين نتاج ابتكاري فريد ومميز، فيه نوع من الجدة والحداثة.

محددات البحث:

الحدود الموضوعية: تقتصر الدراسة على مدى تضمين اسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الإعدادي واسئلة امتحانات الوزاري.

الحدود المكانية: يتم إجراء هذه الدراسة على محتوى كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الإعدادي في العراق، لسنة (٢٠٢٠)، واسئلة امتحان الوزاري لسنوات من ٢٠١٦ - ٢٠٢٠ للأدوار الثلاثة الاول والثاني والثالث مع اسئلة التمهيدي واسئلة خارج العراق.

الحدود الزمانية: يتم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول للعام (٢٠٢٠- ٢٠٢١).

الفصل الثاني

المحور الاول: الإطار النظري

الامتحانات: (الاختبارات)

توفر الامتحانات وسيلة لقياس المعرفة المكتسبة من خلال الدراسة، وتساعد على تحسين القدرات والمهارات للطلاب. كما أن الامتحانات تساعد على تأهيل الطلاب لأداء أفضل في

المستقبل، سواء في المدرسة أو في الحياة العملية. بالإضافة إلى ذلك، فإن الامتحانات تشجع الطلاب على التحضير الجيد للدراسة وتعزز النظام والانضباط الذاتي.

ويرى(Ibrahim and Abu Zaid,2010,32) فيعرفان الاختبار بأنه: "مجموعة أو سلسلة من الأسئلة أو المهام يطلب من المتعلم الاستجابة لها تحريرياً أو شفهياً، ويفترض أن يشمل الاختبار على عينة ممثلة لكل الأسئلة الممكنة والمهام التي لها علاقة بالخاصية التي يقيسها الاختبار "

أهمية الاختبارات التحصيلية: للاختبارات التحصيلية أهمية تتلخص في التالي:

١- بالنسبة لصانع القرار: إن نتائج الامتحانات التحصيلية تزايد بمعلومات مفيدة يستخدمها في مواقف مختلفة.

٢- أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة للمعلم: التعرف على التحصيل الدراسي الذي وصل اليه الطلاب، وبها يتابع ارتقاء العملية التعليمية.

٣- أهمية الاختبارات التحصيلية بالنسبة للطالب: وسيلة جيدة للتعلم، فنتائج الامتحانات تعمل على تدعيم السلوك ورفع مستوى الطموح لديه، وتنتج على اضافة مستوى اتقان المواد التعليمية، والتي ترافد في تحول أثر التعلم. (Solomon and Salah,2005,44)

اهداف الاختبارات التحصيلية: تهدف الاختبارات التحصيلية إلى تحقيق مجموعة من الأهداف منها:

١- توضح أهمية المهارات والقيم في تدريس المقررات الدراسية المختلفة إلى جانب المعرفة.

٢- تساعد على تشخيص صعوبات التعلم عند الطلبة مما يساعد على حسن توجيههم وإرشادهم.

٣- تساعد في الكشف عن عيوب طرائق التدريس التي يتبعها بعض المعلمين.

٤- تساعد على توحيد أسس تقدير الدرجات مما يساعد على تحقيق العدالة عند المقارنة بين أدائهم.

٥-تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف في المناهج الدراسية. (The executioner,2011,407)

مواصفات الاختبار التحصيلي الجيد: ومن أهم هذه الشروط ما يلي:

(The light,2007,172)(The Kilani,2009,38) ((Abdul Hadi,2010,390)

١-الشمول: يجب أن يكون الاختبار شاملًا وشاملًا لجميع أجزاء المنهج المدرسي.

٢-الصدق: إذا كان الاختبار التحصيلي يقيس بدقة الوظيفة التي صُمم لأجلها

٣- الثبات: ابقاء النتائج عند تكرار الاختبار.

٤- الموضوعية: أن يتضمن الاختبار توجيهات واضحة ومفصلة للطلاب.

٥-وضوح صياغة الأسئلة: يجب أن تكون جميع الأسئلة واضحة الصياغة وخالية من أي أخطاء.

٦- نسبة المطابقة لأسئلة الكتاب المدرسي: أسئلة الامتحانات الشهرية مطابقة مع الأسئلة نهاية كل فصل من الكتاب المدرسي.

٧- سهولة التصحيح: وضع اجابات نموذجية مع رقم الدرجات لكل سؤال.

٨- التشابه: يجب أن يكون الاختبار غير مماثل لأي اختبار تحصيلي سابق.

معايير وضع الاختبارات: ينبغي على المدرس مراعاة عدة معايير وأهم هذه المعايير التي ينبغي أن:

١- تركز فقرات الاختبار على الأهداف الخاصة الموضوعة فقط.

٢- تكون فقرات الاختبار واضحة بشكل يساعد الطلبة على فهمها.

٣- تنظيم الاختبار بالشكل الذي يعرف فيه الطالب ما ينبغي عليه القيام به.

٤- أن تفرق فقرات الاختبار بين الطالب الذي حقق الأهداف والذي لم يحققها بعد.

٥- تصحيح الاختبار بطريقة موضوعية وبعيدة عن التحيز أو المزاجية الشخصية .

٦- إعطاء الطلبة الوقت الكافي لإكمال الاختبار.(happiness,2015,420-422)

بناء الاختبارات: الخطوات التي على المعلم مراعاتها عند كتابة فقرات الاختبار:

١- تحديد الغرض من الاختبار: على المعلم في هذه الخطوة طرح سؤال لماذا الاختبار؟

٢- تحديد المخرجات التعليمية المتوقعة: لا بد من تحديد الأهداف التي يراد تصميم الاختبار حولها.

٣- تحليل المحتوى: يساعد تحليل المحتوى على إبراز العناصر الرئيسية لمادة التعلم.

٤- إعداد جدول المواصفات: وهو عبارة عن مخطط تفصيلي يتم فيه ربط محتوى المادة الدراسية بالأهداف التعليمية بالعناصر الأساسية. (Al-Ayasra,2010,729)

فوائد الاختبارات أو أهميتها: تساعد الاختبارات في العادة، على تحقيق فوائد يتمثل أهمها في الآتي:

١- مساعدة الطلبة على تحقيق الفهم الذاتي.

٢- المساعدة على تحديد ما إذا أتقن الطالب مهارة معينة أم لا.

٣- المساعدة على التنبؤ بتحصيل الطلبة ومعرفة فرص نجاحهم في مواد دراسية أخرى.

٤- تزودنا الاختبارات بالتغذية الراجعة المتعلقة بفعالية التدريس.

٥- تستخدم المدارس الاختبارات كوسائل تربوية لتشجيع ما يسمى بالتعليم الانفرادي.

٦-تساعد على حفظ التعلم.(Happiness,2015,416-418)(Epic,2017,55)

أنواع الاختبارات التحصيلية: والاختبار التحصيلي ينقسم إلى نوعين:((Executione,2011,408

أولا : الاختبارات الشفوية: وهي مجموعة من الأسئلة اللفظية التي يوجهها المعلم إلى الطلبة للحصول منهم على استجابات لفظية غير مكتوبة.

مجالات توظيف الاختبارات الشفوية في التربية الإسلامية: يمكن استخدام الاختبارات الشفوية لقياس مستوى تحصيل الطلبة في مادة التربية الإسلامية في المجالات الآتية: (Executione,2011,409)

تلاوة القرآن الكريم.

١- قراءة الأحاديث النبوية الشريفة.

٢- اختبار مدى قدرة الطالب عن التعبير عما فهمه في درس التفسير والحديث والسيرة والعقيدة.

٣- سرد وتحليل أحداث السيرة النبوية الشريفة.

٤- بيان وتعليل الأحكام الفقهية.

مزايا الاختبارات الشفوية: تمتاز الاختبارات الشفوية بمجموعة من الميزات منها:

١- تنمية القدرة اللفظية واللغوية عند المتعلم.

٢- صقل مهارات التواصل اللفظي عند المتعلم من خلال تفاعله المباشر مع معلمه وزملائه.

٣- تزويد المتعلم بالتغذية الراجعة الفورية على استجاباته.

٤- تكشف عن جوانب شخصية المتعلم العقلية والانفعالية .

٥- تناسب مختلف المستويات الدراسية.

عيوب الاختبارات الشفوية: يؤخذ على الاختبارات الشفوية ما يأتي:

١-عدم تحقيقها لدرجة عالية من الموضوعية.

٢- حاجتها إلى وقت طويل لتنفيذها مقارنة مع الاختبار الكتابي.

٣- لا تتوافر فيها درجة عالية من العدالة في توزيع الأسئلة على الطلبة.

ثانيا: الاختبارات الكتابية: وهي مجموعة من الأسئلة التي يطلب من المتعلمين الاستجابة لها كتابة وللاختبارات الكتابية نمطان هما: (Executione,2011,410)

النمط الاول: الاختبارات المقالية: ويطلب فيها من المتعلم الإجابة عن مجموعة الأسئلة بكتابة مقالة إنشاء بعد استذكار المعلومات وإعادة تنظيمها وترتيبها، وتقسم الاختبارات المقالية إلى قسمين هما:

الاختبارات المقالية المفتوحة: تتيح أسئلة الاختبارات للطلاب حرية لتحديد طبيعة استجاباتهم، سواء من حيث الطول أو القصر.

الاختبارات المقالية المغلقة: تفرض أسئلة الاختبارات قيودًا على الإجابات المطلوبة، وتحدد طبيعتها، وتُطلب من المجيب تقديم استجابة محددة وواضحة دون إطالة.

مزايا الأسئلة المقالية: تمتاز الأسئلة المقالية بما يأتي:

١- إعطاء الطالب حرية الاستجابة في معالجة الأسئلة بألفاظه الخاصة.

٢- سهولة الإعداد والكتابة حيث لا تحتاج من المعلم إلى وقت طويل.

٣- تكشف عن مستويات فهم الطلبة للمادة التعليمية.

٤- تظهر سمات شخصية المتعلم من حيث الاهتمامات والاتجاهات والقيم والقدرة على التفكير.

عيوب الأسئلة المقالية: وجهت للأسئلة المقالية مجموعة من الانتقادات منها:

١-عدم شمولها المحتوى المادة الدراسية وجوانب التحصيل المختلفة عند الطلبة.

٢- حاجتها إلى وقت طويل سواء من الطالب لكتابة الإجابة أم من المعلم لتصحيحها.

٣- عدم تمتعتها بدرجة عالية من الموضوعية والتقدير الدقيق لمستوى تحصيل الطلبة.

٤- تأثير لغة الطالب، وفصاحته، وجمال خطه أو رداءته، وحسن ترتيبه للإجابة.

النمط الثاني: الاختبارات الموضوعية: وهي عبارة عن اختبارات مكتوبة تتطلب الإجابة عنها الالتزام بمعايير محددة واضحة، بحيث تكون الاجابات دقيقة(Executione,2011,414)

أنواع الاختبارات الموضوعية: للاختبارات الموضوعية أنواع: (Executione,2011,415-417)

النوع الأول: أسئلة الصواب والخطأ: يتكون اختبار الصواب والخطأ من عدد من العبارات بعضها صحيح وبعضها خطأ، ويطلب من المتعلمين الاستجابة والتمييز بين ما هو صحيح وما هو خطأ بوضع كلمة مناسبة (نعم، لا) (صح، خطأ) أو إشارة محددة تعبر عن رأيه فيها.

وتتطلب كتابة هذه الأسئلة درجة عالية من المهارة فعلى المعلم أن يحرص:

١- أن لا تحتمل الأسئلة الجمع بين الصحة والخطأ.

٢- أن تتميز بالسهولة والوضوح.

٣- ملائمة لمستوى الطلبة.

٤- أن تكون غير معتمدة على التقدير.

مزايا اسئلة الصواب والخطأ: تمتاز هذه الأسئلة بما يأتي:

١- شمولها لجزء كبير من المادة الدراسية.

٢- تناسب قياس العمليات العقلية الدنيا من معرفة، وفهم واستيعاب، وتطبيق.

٣- ملاءمتها للمتعلمين في المستويات الدراسية الدنيا.

٤- لا تتأثر بذاتية المصحح

٥- سهلة التصحيح إذ لا تحتاج إلى وقت طويل.

عيوب أسئلة الصواب الخطأ: يعاب على أسئلة الصواب والخطأ ما يأتي:

١-تشجع على حفظ المعلومات من غير فهم.

٢-تركز على قياس العمليات العقلية الدنيا مهملة العمليات العقلية العليا.

٣-تعتمد على التخمين بدرجة كبيرة.

٤-تساعد على الغش، حيث يستطيع الطالب وبنظرة واحدة لإجابة أحد زملائه.

٥-لا تساعد في الكشف عن شخصية الطالب واتجاهاته وأنماط تفكيره.

صفات أسئلة الصواب والخطأ الجيدة: لضمان صياغة الأسئلة يجب مراعاة القضايا الآتية:

١- أن لا يحدث في فقرات الأسئلة لبس عند الممتحن.

٢- أن يتضمن السؤال قضية أو فكرة واحدة فقط.

٣- أن تكون اللغة المستخدمة سهلة وغير معقدة.

٤- أن ترتب فقرات الأسئلة عشوائية من حيث الصحة والخطأ.

٥- أن تتناسب فقرات الأسئلة في طولها ما أمكن.

النوع الثاني: أسئلة الاختيار من متعدد: تتكون فقرات أسئلة الاختيار من متعدد من جزأين، يمثل الجزء الأول جوهر السؤال أو قاعدة السؤال، أما الجزء الثاني فيتضمن مجموعة من البدائل المتعددة التي تقدم إجابات ممكنة للمثير وعادة ما تتكون البدائل من (٣-٤) بدائل.

مزايا أسئلة الاختيار من متعدد: تمتاز أسئلة الاختيار من متعدد بمزايا عدة منها:

١- تعد أسئلة تعليمية بسبب وجود عدد من البدائل المحتملة التي تثير تفكير الطالب وتحفزه.

٢- يسهل تصحيحها وتحليل نتائجها إحصائية.

٣- تقل فيها درجة التخمين وبخاصة عند تعدد البدائل.

٤-تصلح لقياس العمليات العقلية المختلفة من حفظ، وتطبيق، وتحليل وتركيب، وتقويم.

٥- تتمتع بدرجة مناسبة من الصدق والثبات.

عيوب اسئلة الاختيار من متعدد:

١-تحتاج إلى جهد كبير وترتيبات خاصة عند إجراء الامتحان للتقليل من فرص الغش.

٢- تحتاج إلى نفقات مادية تتعلق بطباعتها وتصويرها.

٣- يحتاج إعدادها إلى جهد كبير من قبل المعلم، ويتطلب منه وقتاً طويلاً لمراجعة المادة.

صفات أسئلة الاختيار من متعدد الجيدة:

١- تأليف فقرات الاسئلة بلغة واضحة، مع اعتبارات عدم وجود تلميح للإجابة.

٢- استقلال كل سؤال من الاسئلة عن الفقرات الأخريات.

٣- تصميم الفقرات بحيث تزن كل واحدة منها هدفاً يتضمن فكرة واحدة فقط.

٤- التنظيم المنطقي، والترتيب الحسن للبدائل .

٥- تعدد البدائل من (٣-٥)، بدرجة مناسبة من التمويه والقبول الظاهري لدى الممتحن.

النوع الثالث: أسئلة المقابلة والمزاوجة: تتكون أسئلة المقابلة أو المزاوجة من مجموعة من الجمل المفيدة الصحيحة مقسومة إلى قسمين، وموزعة عشوائية في قائمتين، تضم القائمة الأولى مجموعة من المقدمات، وتضم المجموعة الثانية مجموعة من الاستجابات، ويطلب من الطالب أن يقابل أو يزاوج بين المقدمات والاستجابات.

مزايا أسئلة المقابلة والمزاوجة: تمتاز أسئلة المقابلة والمزاوجة بما يأتي:

١- سهولة الإعداد والكتابة إذ إنها تتضمن قائمتين تكونان مجموعة من الجمل الصحيحة.

٢- تدني نسبة التخمين والحدس وبخاصة عند مقارنتها مع أسئلة الصواب والخطأ.

٣- توفير الوقت على كل من المعلم في مرحلة إعدادها وتصحيحها.

٤- تتمتع بدرجة جيدة من الموضوعية وذلك نتيجة لتحديد إجابتها بصورة واضحة.

٥- مناسبة للمراحل الدراسية الأساسية ولطلبة الصفوف الدراسية الأولى.

عيوب أسئلة المقابلة والمزاوجة: من المآخذ على أسئلة المقابلة والمزاوجة ما يأتي:

١- لا تصلح لقياس المستويات العقلية العليا من تحليل وتركيب، بل تركز على المستويات العقلية الدنيا من حفظ وفهم واستيعاب وتطبيق.

٢- قد توجد صعوبة في إيجاد عدد مناسب من العلاقات المتجانسة والمترابطة بين المقدمات والاستجابات.

صفات أسئلة المقابلة والمزاوجة الجيدة: تتصف أسئلة المقابلة والمزاوجة الجيدة بما يأتي:

١- التجانس والترابط بين قائمة المقدمات القائمة الأولى وقائمة الاستجابات القائمة الثانية.

٢- ترتيب قائمة الاستجابات ترتيب منطقية، كأن ترتب السنوات أو الأعداد تنازلية أو تصاعدية.

٣- كتابة تعليمات واضحة تبين أساس عملية المزاوجة أو الربط بين المقدمات والاستجابات.

النوع الرابع: أسئلة التكميل: تتكون أسئلة التحميل من مجموعة من الجمل المفيدة الصحيحة التي تنقصها كلمة أو مجموعة كلمات، حيث يطلب من المتعلم إكمال هذا النقص بكتابة الكلمات اللازمة لجعل هذه الجمل صحيحة ومفيدة. (Executione,2011,421-422)

تمتاز أسئلة التكميل بمزايا عدة منها:

١- تقل فيها درجة التخمين، لأن الإجابة فيها مطلوبة من المتعلم ولا مجال فيها للاختيار.

٢- تحتاج إلى وقت قصير لتصحيحها، وذلك لاعتماد الإجابة على كلمة أو كلمات قصيرة.

٣- تغطي مساحة واسعة من المادة الدراسية مقارنة بالأسئلة المقالية.

٤- تسهل كتابتها وإعدادها، لاعتمادها على صياغة بعض من الجمل المفيدة الناقصة.

٥- تناسب الطلبة والمتعلمين في المستويات الدراسية الدنيا.

عيوب أسئلة التكميل: يؤخذ على أسئلة التكميل ما يأتي:

١- تقل فيها نسبة الموضوعية مقارنة مع غيرها من أنواع الأسئلة الموضوعية الأخرى.

٢- تركز على المستويات العقلية الدنيا وبخاصة مستوى الحفظ والتذكر.

٣- لا تصلح لقياس اتجاهات الطلبة وميولهم وقدرتهم على البحث والتحليل.

صفات أسئلة التكميل الجيدة: ينبغي مراعاة عند كتابتها:

١- يمتاز السؤال بحيث يكون لها جواب واحد فقط .

٢- الفراغات لا في اولها اما يكون في وسطها او نهاية العبارة.

٣- ابتعاد عن استعمال عبارات الكتاب حتى لا نشجع الطالب على حفظ المادة.

٤- الحرص على سلامة اللغة ودقة التعبير ووضوح معنى العبارة.

عيوب الاختبارات وأضرارها: للاختبارات أضرار ومساوئ متعددة ويمكن تصنيفها على النحو التالي:

١- أضرار صحية: فكثير من الطلبة يميلون عادة إلى إهمال دراسة ما هو مطلوب منهم ويرجئون ذلك إلى أن يحين موعد الامتحانات، فيأخذون بالسهر وتناول المنبهات المختلفة والإكثار من شرب الشاي والقهوة ويجهدون أنفسهم فيصابون بالنحول والاصفرار.

٢- أضرار نفسية: بفعل السهر والإجهاد وتناول المنبهات تضطرب الذاكرة ولا يستطيع التلميذ التركيز وتضعف قدرته على التمييز والتفكير، وتكثر حالات الانهيار العصبي والانتحار.

٣-أضرار خلقية: وعندما يطلب المعلمون من تلامذتهم تذكر ما تعلموه في نهاية العام الدراسي، فانهم يطلبون منهم الصعب. ولأنهم يخشون الرسوب فانهم يلجؤن إلى الغش.

٤-أضرار مادية أو اقتصادية: قد أدى نظام الامتحانات إلى رسوب أعداد كبيرة من الطلبة ومن ثم حرمانهم من متابعة الدراسة، والذين يحصلون على معدلات منخفضة فانهم يحرمون أيضا من دخول الجامعات والكليات التي يرغبونها، مما يحمل الآباء على الاستعانة بمدرسين خصوصيين لأبنائهم كي يتمكنوا من النجاح و تمكنهم من تحقيق آمالهم طموحاتهم.

٥-أضرار اجتماعية: تزداد فرص إساءة العلاقة بين التلميذ والمعلم بسبب الاختبارات وبين التلاميذ أنفسهم وبين أسرهم خاصة.(Epic,2017,56-57)

تصنيف بلوم للأهداف المعرفية

المجال المعرفي (العقلي) تصنيف بلوم: يشمل الأهداف التي تعبر عن الجوانب المعرفية التي تتضمنها العملية التعليمية، وقد اشتمل تصنيف بلوم على ستة مستويات من الأهداف التربوية في هذا المجال وهذه المستويات الستة هي:(trick,2016, 117-121)

١- المعرفة (التذكر): تعد المعرفة أدنى المستويات الستة في هذا المجال، وهي تتضمن عملية تذكر المعلومات، والمعرفة العلمية التي تم تعلمها سابقاً.

٢- الفهم (الاستيعاب أو الإدراك): يقصد بالفهم القدرة على استيعاب معنى الأشياء، وبالتالي القدرة على امتلاك الطالب معنى المادة التعليمية المتعلمة، أي تفسير المبادئ والمفاهيم.

٣- التطبيق: وهو القدرة على استعمال، أو تطبيق المعرفة التي تم تعلمها في مواقع جديدة، أو حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة.

٤- التحليل: وهو القدرة على تفكيك المادة العلمية إلى أجزائها المختلفة، وإدراك ما بينها من علاقات مما يساعد على فهم بنيتها وتركيبها.

٥- التركيب: وهو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب أو مادة جديدة. وهو بذلك، عكس التحليل، حيث يعمل التركيب على تجميعها في قالب، ومضمون جديد.

٦- التقويم: وهو القدرة على إعطاء حكم على قيمة المادة المتعلمة، وذلك بموجب معايير محددة واضحة. وتعد النتاجات التعليمية في مستوى التقويم أعلى مستوى في المجال المعرفي.

ويقسم أهداف مجال المعرفي إلى ستة مستويات حيث يحدث تداخل كبير يصعب فيه التصنيف المستويات متقاربة تقسيم إلى ثلاثة مستويات كالآتي:

١- المستوى الأول (الأدنى): ويشمل معلومات من حيث التذكر والتفسير البسيط مثل تذكر التعاريف ومنطوق النظريات والقوانين وإعادة صياغتها وترجمتها من صورة إلى أخرى.

٢- المستوى الثاني (الأوسط): ويشمل الفهم والاستيعاب المعاني المصطلحات والرموز وتمثيلها وشرحها واستنتاج سلسلة من الملاحظات.

٣- المستوى الثالث (الأعلى): ويشمل تحليل المواقف إلى عناصر مكونة لها، كما يشمل تركيب عدة عناصر، وإعادة تنظيم معلومات في صورة جديدة، كما يشمل حل مشكلات غير مألوفة أو يأتي بحلول غير مسبوقة أو غير شائعة.(Muhammad and Abdul-Azim,2018,156)

اختيار تصنيف بلوم للمجال المعرفي:

هناك علاقة وطيدة بين الأسئلة التعليمية وعمليات التفكير، لذلك ظهرت تصنيفات كثيرة في هذا المجال كان من أشهرها تصنيف المربي الأمريكي بنجامين بلوم (Bloom) ورفاقه للأهداف في المجال المعرفي (العقلي) التي وضعها عام ١٩٥٦م، وبعده ظهر تصنيف (جليفورد) للقدرات العقلية وتكون من خمس مستويات، ثم ظهر تصنيف (اسجنر وغلاجر) (Aschner & Gallagher)، ثم ظهر تصنيف ساندر (Sanders،١٩٦٦)، ثم ظهر تصنيف غوزاك (Gusza 1968)، وتصنيف فرانكل (Frankell، ١٩٨١) و غيره، والمتأمل في التصنيفات السابقة يرى

أنها اعتمدت على تصنيف بلوم للمجال المعرفي وتضمنت مستوياته، ومن هنا وقع اختيار الباحث على هذا التصنيف لما امتاز به من خصائص جيدة، وهي: (Radmehr & Drake,2019) تصنيف تربوي ومنطقي، لأنه تضمن الأهداف المتعلقة باكتساب المعرفة وتطبيقها.

١- تصنيف وصفي: فهو يعطي وصفاً لكل مستوى.

٢- تصنيف هرمي: قسمت فيه المستويات في ترتيب هرمي تبدأ من البسيط إلى المركب.

٣-تصنيف استمراري: كل هدف يفضي إلى الهدف الآخر.

٤- تصنيف شامل: اشتمل على جميع الأهداف (Bloom، ١٩٥٦).

المحور الثاني: الدراسات السابقة

١- أجرى الشعيلي (٢٠٠٣). دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة كتب التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في سلطنة عمان في ضوء المستويات المعرفية لبلوم. بلغت عينة الدراسة جميع الأسئلة المتَضمنة في كتب المرحلة الثانوية وعددها (١٢٦٧) سؤالاً، توزعت على مستويات المجال المعرفي بالنسب المئوية التالية: مستوى التذكر (٣٢.٤%) ومستوى الفهم (٤١.٣%) ومستوى التطبيق (٦.١%) ومستوى التحليل (١٠.٦%) ومستوى التركيب (٨.٤%) ومستوى التقويم (١.٢%).

٢- سعت دراسة قائد (٢٠٠٦) تقويم اختبارات الثانوية لمادة الإسلامية بقسميها العلمي والأدبي في الجمهورية اليمنية، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي حيث اشتملت عينة الدراسة على الأسئلة الاختبارية لمادة التربية الإسلامية للصف الثالث الثانوي من الفترة (١٩٩٩/٢٠٠٠) وحتى، (٢٠٠٣/٢٠٠٤) وبلغ إجمالي عدد الأسئلة لهذه الاختبارات (١٦٣٣) سؤال. ولتحقيق أهداف الدراسة واعدت استبانه للتعرف على مراتب المجال المعرفي. توصلت نتائج الدراسة إلى أن الاختبارات لا يختر المستويات المعرفية. وتركيز الأسئلة على قياس الدنيا للمستويات المعرفية، والاقتصار على مستوى التذكر بنسبة مرتفعة، اذ بلغ الوزن النسبي للتذكر في جميع فروع المادة (٧٧.٥٤%) في الأدبي، و(٧٤.٢٩%). وتركز الأسئلة الإختبارية على قياس الأسئلة المقالية، وتهمل الموضوعية إذ بلغ الوزن النسبي للأسئلة المقالية في فروع المادة (٨٨.٤٢%) للأدبي، و(٨٤.٤٥%) للقسم العلمي.

٣- كما وأجرى العياصرة (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب التربية السلامية للحلقة الأولى من التعليم الأساس ي في الأردن وسلطنة عمان. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي. أظهرت نتائج الدراسة تركيز الأسئلة في كل من الأردن وعمان

على البعد المعرفي في مستوياته الدنيا، وكذلك تدني المجالين الوجداني والمهارى بشكل كبير في كلا البلدين، حيث بلغت نسبتها في المجال المعرفي لكتب التربية الإسلامية في الأردن (٨٥%) أما في سلطنة عمان فقد بلغت (٦٩%)

٤- هدفت دراسة الخوالدة (٢٠١٩). إلى فهم أسئلة الإسلامية للصف الثاني عشر في الأردن، في ضوء هرم بلوم المعرفي، ولتحقيق اهداف الدراسة استخدام منهج الوصفي التحليلي، حيث بادر الباحث بتصميم ادادة تحليل تكونت من ست مستويات. أظهرت نتائج الدراسة أن مجموع أسئلة الدروس في كتاب الإسلامية بلغ عددها (٢٣٧) سؤالاً، حيث المستوى الأول هو المعرفي نسبة بلغت (٦٧.١%) وشكل مستوى الفهم ما نسبته (٣٢.١%) في حين أن التقويم نسبة (٠.٨%) ونتائج اخرى عدم وجود أسئلة لقياس لمراتب التحليل والتركيب إطلاقاً.

الفصل الثالث

منهجية الدراسة واجراءاتها

أولاً: منهج البحث: أعتمد الباحث في هذه الدراسة المنهج التحليلي الوصفي .

ثانياً: مجتمع وعينة البحث: مجتمع الدراسة هو محتوى اسئلة كتاب التربية الإسلامية السادس الإعدادي، واسئلة امتحان الوزاري.

ثالثاً: أداة تحليل المحتوى: تم إعداد بطاقة التحليل، وتحليل اسئلة كتاب الإسلامية، واسئلة امتحان الوزاري، وذلك من إجراءات من تحديد الهدف من التحليل، ثم تحديد وحدات التحليل التي يمكن إخضاعها للعد والقياس، وقد انتهج الباحث على الفكرة للتحليل، وهذا ما يؤكده (Muhammad and Abdul-Azim,2012,172) إن وحدة الفكرة او الموضوع تعزز عمقاً وبعداً للدراسة.

ثبات التحليل :يقصد بثبات التحليل الوصول للنتائج نفسها إذا تم التحليل عدة مرات، ولكي يتحقق من ثبات التحليل يقوم بعد مدة زمنية من انتهاء التحليل الأول بتحليل ثانٍ بنفس الطريقة، وذلك في فاصل زمني وللتأكد من تزويد مقياس للدراسة نتائج متماثلة إذا تكرر القياس مرات متعددة يتم تطبيق معادلة (هولستي Holsti) لمعرفة معامل ثبات تحليل الذي يعادل معامل الاتفاق بين التحليلين، ويشير ثبات التحليل أي دقة، أو استقرار نتائج التقييم(Alam,2013,162)

وأعتمد الباحث على طريقتين في ثبات التحليل، الاول بين الباحث ونفسه، والثاني بين الباحث وحلل اخر؛ لذا فقد تم التحليل الأول لمحتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الإعدادية .

وقد ظهرت معاملات التوافق كالآتي: المحلل الأول (٨٦%) المحلل الثاني (٨٧%) وهو عامل ثبات عالي، وقد ظهرت معاملات التوافق لجميع المشرفين (٨١%) وهو عامل ثبات عالي.

$$\text{مقياس الثبات} = \frac{2M}{(N1 + N2)} \times ١٠٠$$

M)) : عدد مرات الاتفاق / (١N) : عدد مرات المتفق عليه / (٢N) : عدد مرات المختلف عليه.

جدول رقم (١) ثبات التحليل

تحليل الباحثين	اسئلة الكتاب				اسئلة امتحان الوزاري			
	الوحدة الاولى		الوحدة الثانية		اسئلة سنة ٢٠١٦		اسئلة سنة ٢٠١٧	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الباحث	31	20.66	31	20.66	65	25.49	69	27.05
الباحث عبر الزمن	28	18.66	27	18.00	60	23.52	62	24.31
معامل الثبات	90.31 %		87.12 %		92.27 %		89.87 %	
الباحث	31	20.66	31	20.66	65	25.49	69	27.05
الباحث الآخر	26	17.33	25	16.66	58	22.74	61	23.92
معامل الثبات	83.88 %		80.63 %		89.21 %		88.42 %	

يبين الجدول (١) ان الباحث اعاد تحليل اسئلة الكتاب لوحدتين من اصل خمس وحدات، واعادة تحليل اسئلة امتحان الوزاري لسنتين من اصل اربع سنوات، وهذا جرى بتحليل الباحث عبر الزمن وبين الباحث ومحلل اخر، واوضح إن معامل الثبات بين تحليل الباحث وبين تحليل الباحث عبر الزمن فيما يخص اسئلة الكتاب بلغت (٨٨.٧١%) وهي نسبة بين الوحدة الاولى والثانية، وبلغ تحليل الباحث وتحليل الباحث الاخر بلغ (٨٢.٢٥%)، اما ما يخص ثبات التحليل لاسئلة الوزاري فاختير لسنتين إن معامل الثبات بين تحليل الباحث وبين تحليل الباحث عبر الزمن فيما يخص اسئلة الكتاب بلغت (٩١.٠٧%) وهي نسبة بين الوحدة الاولى والثانية، وبلغ تحليل الباحث وتحليل الباحث الاخر بلغ (٨٨.٨١%)، وهذا معامل ممتاز، حيث يطمئن إلى ثبات التحليل، حيث يبين الجادري، وأبو الحلو إلى إن مقياس الثبات للتحليل المستند على معامل الاتفاق يكون مناسباً إذا كانت نسبته (٨٠%) فاكثر (٢٠٠٩، ص٢١٨).

الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة الحالية: أُعتمدت هذه الدراسة على الأساليب التالية:

١- لحساب التكرارات والنسب المئوية، تم استخدام برنامج (spss) الإحصائي.

٢- تم استخدام معادلة (كوبلر) لحساب ثبات قائمة مهارات التفكير الناقد.

٣- استعان الباحث عند حساب ثبات تحليل المحتوى بمعادلة معادلة (هولستي Holsti).

الفصل الرابع

نتائج الدراسة ومناقشتها

النَتائج المُتعلقة بالسؤال الاول: ما مدى تضمين المستويات المعرفية التي تقيسها الاسئلة في كتاب التربية الإسلامية للصف السادس الاعدادي في ضوء تصنيف بلوم المعرفي؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بجمع تكرارات وحساب النسبة المئوية لمجموع هذه التكرارات لكل مستوى من تصنيف بلوم المعرفي، كما يوضحها جدول (٢).

جدول (٢) التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى من مستويات بلوم لأسئلة كتاب الاسلامية

تصـــنيف بلوم	أسئلة مناقشة كتاب الاسلامية										المجموع	
	الوحدة (١)		الوحدة (٢)		الوحدة (٣)		الوحدة (٤)		الوحدة (٥)			
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المعرفة	15	10.00%	7	4.66%	13	8.66%	8	5.33%	5	3.33%	48	32.00 %
الفهم	13	8.66%	14	9.33%	16	10.66%	11	7.33%	12	8.00%	66	44.00 %
التطبيق	1	0.66%	1	0.66%	3	2.00%	3	2.00%	2	1.33%	10	6.66 %
التحليل	1	0.66%	3	2.00%	2	1.33%	0	0.00%	1	0.66%	7	4.66 %
التقويم	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.00%	0	0.0 %
الابداع	1	0.66%	6	4.00%	3	2.00%	6	4.00%	3	2.00%	19	12.66 %
المجموع	31	20.66%	31	20.66%	37	24.6%	28	18.66%	23	15.33%	150	100 %

حيث حصل مستوى الفهم على المرتبة الاولى بتكرار بلغ (٦٦) وبنسبة مئوية (٤٤%)، وحصل على المرتبة الثانية المعرفة بتكرار بلغ (٤٨) تكراراً، وبنسبة مئوية (٣٢%)، وحصل على المرتبة الثالثة الابداع على تكرار (١٩) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت (١٢.٦٦%)، وحصل المرتبة الرابعة التطبيق على تكرار بلغ (١٠) وبنسبة مئوية (٦.٦٦%)، وحصل المرتبة الخامسة التحليل بتكرار بلغ (٧) وبنسبة مئوية (٤.٦٦%)ن وحصل على المرتبة السادسة والاخيرة التقويم لم يحص على أي تكرار. ويرى الباحث وبعد الاطلاع على نتائج التحليل توضح التركيز على المستويات الدنيا من العمليات المعرفية؛ لذلك فإن أسئلتها صيغت بأسلوب عام ولذلك اعتمدت

الاسئلة على مستوى الفهم والحفظ اكثر من غيرها من المستويات، وان نظرة مؤلفي المناهج في التركيز على النظرة التقليدية في بناء المناهج، حيث أن هذا المستوى المعرفي من الأسئلة يتطلب من الطالب بذل مزيد من الجهد الفكري، خارج إطار المحتوى الموجود، وقد يعود ذلك لطبيعة المادة التي تركز على الحفظ والفهم أكثر من غيرها، لما تحويه من نصوص قرآنية وأحاديث، وقد حصل على المرتبة الثالثة الابداع وهذا مؤشر ممتاز لما في الابداع اهمية كبيرة بالنسبة للطلاب في هذه المرحلة العمرية. وبهذا يرى الباحث أنه يجب أن يحتوي على أسئلة تركز على التطبيق وذلك لأن كثيراً من النصوص القرآنية والأحاديث النبوية تحتاج إلى ممارسة وتطبيق عملي كالوضوء والصلاة، وكذلك مستوى التحليل، وذلك لأن الكثير من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية حثت على التفكر وإعمال العقل في تحليل وتفسير كثير من الظواهر الكونية والحياتية للإنسان.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مدى تضمين المستويات المعرفية التي تقيسها اسئلة الامتحان الوزاري للصف السادس الاعدادي في ضوء تصنيف بلوم المعرفي؟ وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بجمع تكرارات وحساب النسبة المئوية لمجموع هذه التكرارات لكل مستوى من تصنيف بلوم المعرفي لأسئلة الامتحان الوزاري للصف السادس الاعدادي ، كما يوضحها جدول (٣).

جدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لكل مستوى من مستويات بلوم لأسئلة الامتحان الوزاري للصف السادس الاعدادي

تصنيف بلوم	أسئلة امتحان الوزاري للأدوار الاربعة (التمهيدي والاول والثاني والثالث)									
	سنة (٢٠١٦)		سنة (٢٠١٧)		سنة (٢٠١٨)		سنة (٢٠١٩)		المجموع	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
المعرفة	32	12.54%	38	14.90%	20	7.84%	26	10.19%	116	45.49%
الفهم	33	12.94%	31	12.15%	40	15.68%	35	13.72%	139	54.50%
التطبيق	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
التحليل	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
التقويم	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
الابداع	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%	0	0.0%
المجموع	65	25.49%	69	27.05%	60	23.52%	61	23.92%	255	100%

حصل مستوى الفهم على المرتبة الاولى بتكرار بلغ (١٣٩) وبنسبة مئوية (٥٤%)، وحصل على المرتبة الثانية مستوى المعرفة بتكرار بلغ (١١٦) تكراراً، وبنسبة مئوية (٤٥%)، فيما حصل على المراتب من الثالث الى الاخير مستويات الابداع التطبيق التحليل التقويم حيث لم يحصلوا الى أي تكرار. ويرى الباحث ان حصول مستوى الفهم والتذكر على تكرارات اكثر، لان واضعي اسئلة امتحان الوزاري ارادوا التركيز على الاسئلة التي تعتمد على حفظ الطالب وفهمه للمادة، وخاصة هي امتحانات وزاري محدد بها الجواب ومحدد بها الوقت، ويركز امتحان الوزاري على الدرجة الرقمية اكثر من التركيز على الابداع والتحليل، ورغم اهمية اسئلة المستويات المعرفية الدنيا الا إن الباحث يرى ان التركيز عليها بهذه النسبة العالية ينجم عنه سلبيات عدة اهمها بانه يعد ثغرة واضحة في الاسئلة التقويمية مما قد يؤثر في نوعية وجودة الاسئلة، وانعكاس اثر ذلك على مهارات التفكير لدى الطلبة، وقدرتهم في حل ومواجهة المشكلات اليومية. كما لوحظ تدني مستويات التفكير العليا في الأسئلة التقويمية، حيث لم يحصلوا على اي وجود وهم مستويات التقويم و التطبيق والإبداع، وربما يعود ذلك إلى عدم اعتماد مؤلفي الكتب ومطوريها معيارة معينة يراعون من خلاله مستويات بلوم المعرفية، وبالتالي يتم وضع الأسئلة التقويمية بطريقة ارتجالية، أو ربما يكمن السبب في نظرة واضعي المناهج إلى طبيعة المحتوى المعرفي لمواد التربية الاسلامية، مما جعل جل تركيز الأسئلة على تخزين المعلومات واسترجاعها وفهمها، ويرى الباحث أن هذا الإهمال يخالف مبادئ التربية الإسلامية التي تحث على التفكير والتدبر، وتعلي من شأن أولي الألباب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين نسبة المستويات المعرفية في كل من أسئلة امتحان الوزاري وأسئلة الكتاب؟

وللإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بجمع تكرارات وحساب النسبة المئوية لمجموع هذه التكرارات لكل مستوى من تصنيف بلوم المعرفي لأسئلة الكتاب وأسئلة الامتحان الوزاري للصف السادس الاعدادي ، كما يوضحها جدول (٤).

جدول (٤) مقارنة بين اسئلة كتاب التربية الاسلامية وبين أسئلة الامتحان الوزاري للصف السادس الاعدادي

تصنيف بلوم	أسئلة مناقشة كتاب الاسلامية		أسئلة امتحان الوزاري للأدوار الثلاثة	
	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
المعرفة	**48**	**32.00 %**	**116**	**45.49%**
الفهم	**66**	**44.00 %**	**139**	**54.50%**
التطبيق	**10**	**6.66 %**	**0**	**0.0%**

التحليل	7	4.66 %	0	0.0%
التقويم	0	0.00 %	0	0.0%
الابداع	19	12.66 %	0	0.0%

من خلال جدول رقم (٤) يتضح ان هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى التذكر بين نسبة اسئلة مناقشة كتاب التربية الاسلامية وبين اسئلة امتحان الوزاري، حيث بلغ نسبة تكرار المعرفة في اسئلة الكتاب (٣٢%)، فيما بلغت نسبة المعرفة في اسئلة امتحان الوزاري (٤٥%)، وان هناك فروق ذات دلالة احصائية في مستوى الفهم بين نسبة اسئلة مناقشة كتاب التربية الاسلامية وبين اسئلة امتحان الوزاري، حيث بلغ نسبة تكرار الفهم في اسئلة الكتاب (٤٤%)، فيما بلغت نسبة المعرفة في اسئلة امتحان الوزاري (٥٤%)، وان هناك فروق ذات دلالة في مستوى التطبيق التحليل والابداع بين نسبة اسئلة مناقشة كتاب التربية الاسلامية وبين اسئلة امتحان الوزاري، حيث بلغ نسبة تكرار التطبيق في اسئلة الكتاب (٦%)، فيما لم يحصل على أي تكرار في اسئلة امتحان الوزاري، وكذلك بلغ نسبة تكرار التحليل في اسئلة الكتاب (٤%)، فيما لم يحصل على أي تكرار في اسئلة امتحان الوزاري، بلغ نسبة تكرار الابداع في اسئلة الكتاب (١٩%)، فيما لم يحصل على أي تكرار في اسئلة امتحان الوزاري، ولا يوجد فرق ذات دلالة احصائية بين مستوى التقويم حيث لم يحصل أي من اسئلة الكتاب واسلة امتحان الوزاري أي تكرار.

الاستنتاجات:

١- حصل مستوى الفهم على المرتبة الاولى بتكرار بلغ (٦٦) وبنسبة مئوية (٤٤%)، وحصل على المرتبة الثانية المعرفة بتكرار بلغ (٤٨) تكراراً، وبنسبة مئوية (٣٢%)، وحصل على المرتبة الثالثة الابداع على تكرار (١٩) تكراراً وبنسبة مئوية بلغت (١٢.٦٦%)، وحصل المرتبة الرابعة التطبيق على تكرار بلغ (١٠) وبنسبة مئوية (٦.٦٦%)، وحصل المرتبة الخامسة التحليل بتكرار بلغ (٧) وبنسبة مئوية (٤.٦٦%)ن وحصل على المرتبة الاخيرة التقويم لم يحص على أي تكرار

٢- حصل مستوى الفهم على المرتبة الاولى بتكرار بلغ (١٣٩) وبنسبة مئوية (٥٤%)، وحصل على المرتبة الثانية مستوى المعرفة بتكرار بلغ (١١٦) تكراراً، وبنسبة مئوية (٤٥%)، فيما حصل على المراتب من الثالث الى الاخير مستويات الابداع التطبيق التحليل التقويم حيث لم يحصلوا الى أي تكرار.

التوصيات :

١- ضرورة الاهتمام بنوعية الأسئلة التي تركز على التطبيق والتحليل والتركيب والتقزيم والابداع، وأن تكون شاملة على جميع أنواع الأسئلة من مقالية وموضوعية.

٢- التقليل من الأسئلة التي تركز على مستويات الّ تذكر والفهم قدر المستطاع.

٣- إجراء دراسة تقويمية بصورة مستمرة لأسئلة المناهج المختلفة للوقوف على واقع المناهج.

٤- النهوض بمستوى المدرسين في مجال القياس والتقويم من خلال تطوير مهارتهم بشكل مستمر عن طريق التدريب الفعال، فعمليتي التعلم والتقويم مرتبطتان ببعضهما بشكل وثيق.

المقترحات :

١- توجيه مصممي الامتحانات إلى توزيع أسئلة العامة بنسب عادلة تتفق مع تصنيف بلوم

٢- تدريب واضعي الأسئلة وإخضاعهم لورشات تدريبية تساعدهم على إعداد وصياغة الأسئلة حسب تصنيف بلوم.

٣- إجراء دراسات مماثلة لتحليل أهداف وأسئلة كتب اخرى .

المراجع:

المصادر العربية:

- عبد الهادي، نبيل محمد (٢٠١٠). القياس والتقويم واستخدامه في مجال التدريس الصفي، الطبعة الثانية، الأردن: دار وائل.
- العياصرة، أحمد (٢٠٠٨). تحليل أسئلة التقويم الواردة في كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأولى من التعليم الأساسي في الأردن وسلطنة عمان. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، المجلد ٣٥، العدد ٢، الصفحات ٨٨٧-٩٠٢.
- الجلاد، ماجد زكي (٢٠١١). تدريس التربية الإسلامية . i3. الأردن: دار المسيرة للنشر.
- الخوالدة، نايف محمد (٢٠١٩). تحليل أسئلة كتاب التربية الإسلامية للصف الثاني عشر في ضوء هرم بلوم المعرفي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٣)، العدد (٢٢): ٣٠ سبتمبر، ص ١٥١-١٦٩.
- الكيلاني، عبد الله وزيد، وآخرون (٢٠٠٩). القياس والتقويم في التعلم والتعليم، مصر: الدار العربية المتحدة.
- علام، صلاح الدين محمد (٢٠٠٩). القياس والتقويم التربوي في العملية التعليمية، الأردن: دار المسيرة.
- النور، أحمد عيسى (٢٠٠٧). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، الأردن: دار الجنادرية.
- القرظي، عبد الله بن علي (٢٠١٧). تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. الأهداف.. صافي تم استرجاعه في ٢٠٢١/٠٦/٢٠. www.moyoultarbawiya
- إبراهيم، محمد وأبو زيد، عبد الباقي، (٢٠١٠). مهارات البحث التربوي، الطبعة الثانية، الأردن: دار الفكر.
- الزعيم، أحمد سفيان (٢٠٠٦). دراسة تقييمية لامتحانات الثانوية العامة لمادة التربية الإسلامية في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية: القاهرة.

– ملحم، سامي محمد (٢٠١٧). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الطبعة الثامنة. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
– محمد، وائل عبد الله وعبد العظيم، ريم أحمد (٢٠١٨). تصميم المناهج المدرسية. i2. الأردن: دار المسيرة للتوزيع والنشر.
– سعادة، جودت أحمد (٢٠١٥). مهارات التفكير والتعلم. ط ١. الأردن: دار المسيرة للنشر.
–– صابر، سليم محمد، وآخرون (٢٠٠٦). بناء المناهج وتخطيطها. ط١. الأردن: دار الفكر.
– سليمان، أمين وصلاح، أحمد (٢٠٠٥). المعايير والاختبارات، العلوم النفسية والتربوية، خطوات الإعداد وخصائصه، الطبعة الثانية، مصر: دار الكتب الحديثة.
العياصرة، وليد رفيق (٢٠١٠). التربية الإسلامية واستراتيجيات التدريس والتدريس. ط ١. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
الغباري، أبو شعيرة (٢٠٠٩). الإدارة الصفية الفعالة والسيطرة على مشكلات الطلاب. الأردن: مكتب الجمعية العربية.
الحلة، محمد محمود (٢٠١٦). نظرية التصميم التعليمي والممارسة. ط ٦ . الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
الصمدي، علي محارب (٢٠١٠). استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق، عمان: دار قنديل.
الشعالي، سليمان بن سعيد (٢٠٠٣). تقويم الأسئلة الإسلامية
– أندرسون، إل؛ آل. (٢٠٠١). تصنيف للتعلم والتدريس والتقييم: مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية. نيويورك: بيرسون وبيكون.
– Bijsterbosch, E;Schee,J;Kuiper, W.(2017). التعلم الهادف والتقييم الختامي في تعليم الجغرافيا: تحليل في المرحلة الثانوية في هولندا، IRGEE,26(1),17–35.
نظير، دروزة أفنان (٢٠٠٠). النظرية في التدريس وترجمتها العملية. الأردن: دار الشروق.
– رادمهر، ف. دريك، م. (٢٠١٩). تصنيف بلوم المنقح والنظريات والأطر الرئيسية التي تؤثر على تعليم وتعلم وتقييم الرياضيات: مقارنة، المجلة الدولية لتعليم الرياضيات في تكنولوجيا العلوم، ٥٠(٦)،٨٩٥–٩٢٠.
– ستاني، سي. (٢٠١٦). إعادة تقييم تصنيف بلوم: ما يمكن وما لا يمكن للأفعال القابلة للقياس قوله عن تعلم الطلاب، العلوم، ٦(٣٧)،١٠–١.

قائمة المصادر العربية المترجمة

–Abdel-Hadi, Nabil Muhammad (2010). Measurement and evaluation and its use in the field of classroom teaching, 2nd edition, Jordan: Dar Wael.
-Al-Ayasra, Ahmed (2008). Analysis of evaluation questions contained in Islamic education books for the first cycle of basic education in Jordan and the Sultanate of Oman. Journal of Educational Science Studies, University of Jordan, Volume 35, Number 2, pp. 887-902.
–Al-Jallad, Majed Zaki (2011). Teaching Islamic education. i3. Jordan: Al Masirah Publishing House.
–Al-Khawaldeh, Nayef Muhammad (2019). Analyzing the questions of the Islamic Education book for the twelfth grade in the light of Bloom's pyramid of knowledge. Journal of Educational and Psychological Sciences, Volume (3), Issue (22): September 30, pp. 151-169.

−Al-Kilani, Abdullah and Zaid, and others (2009). Measurement and evaluation in learning and teaching, Egypt: United Arab House.
−Allam, Salahuddin Muhammad (2009). Educational measurement and evaluation in the educational process, Jordan: Dar Al Masirah.
−Al-Nour, Ahmed Issa (2007). Measurement and Evaluation in Education and Psychology, Jordan: Dar Al-Janadriyah.
−Al-Qarzai, Abdullah bin Ali (2017). Bloom's classification of cognitive goals..net Retrieved 6/20/2021. www.moyoultarbawiya
−Ibrahim, Muhammad and Abu Zaid, Abdel-Baqi, (2010). Educational Research Skills, 2nd Edition, Jordan: Dar Al-Fikr.
−Leader, Ahmed Sofian (2006). Evaluation study for high school exams for Islamic education in the Republic of Yemen. Unpublished master's thesis, Institute for Arab Research and Studies: Cairo.
−Melhem, Sami Muhammad (2017). Measurement and evaluation in education and psychology. 8th edition. Jordan: Dar Al Masirah for publication and distribution.
−Muhammad, Wael Abdullah and Abdel-Azim, Reem Ahmed (2018). School curriculum design. i2. Jordan: Dar Al Masirah for distribution and publishing.
−Saadeh, Jawdat Ahmed (2015). Thinking and learning skills. I 1. Jordan: Al Masirah Publishing House.
−Saber, Salim Muhammad, and others (2006). Curriculum construction and planning. I 1. Jordan: Dar Al-Fikr.
−Suleiman, Amin and Salah, Ahmed (2005). Standards and Tests, Psychological and Educational Sciences, Preparation Steps and Characteristics, 2nd edition, Egypt: Dar Al-Kutub Al-Haditha.
Al-Ayasra, Walid Rafeeq (2010). Islamic education and strategies for teaching and teaching. I 1. Jordan: Dar Al Masirah for publication and distribution.
Al-Ghobari, Abu Shaira (2009). Effective classroom management and control of student problems. Jordan: Arab Society Bureau.
Al-Hila, Muhammad Mahmoud (2016). Instructional design theory and practice. i 6 . Jordan: Dar Al Masirah for publication and distribution.
Al-Samadi, Ali Muhareb (2010). Teaching strategies between theory and practice, Oman: Dar Qandil.
Al-Shaali, Suleiman bin Saeed (2003). Evaluating the questions of Islamic education books at the secondary stage in the light of the cognitive levels. Master's thesis, College of Education, Sultan Qaboos University.
−Anderson, L; al. (2001).A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. New York: Pearson & Bacon.
−Bijsterbosch, E;Schee ,J;Kuiper, W.(2017).Meaningful learning and summative assessment in geography education: an analysis in secondary in the Netherlands, IRGEE,26(1),17-35.
Nazeer, Darwazeh Afnan (2000). Theory in teaching and its practical translation. Jordan: Dar Al Shorouk.
−Radmehr, F. Drake,M.(2019). Revised Bloom's taxonomy and major theories and frameworks that influence the teaching, learning, and assessment of mathematics: comparison, International Journal of Mathematical Education in Science Technology,50(6),895-920.
−Stanny, C.(2016). Reevaluating Bloom's Taxono: What measurable verbs can and cannot say about student learning. Science, 6(37),10-1.