دراسة تقويمية لأسئلة كتابي التاريخ والجغرافيا بالصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المستويات المعرفية العليا من التفكير

د. سالم عبد القادر مجاهد - قسم علم النفس كلية الآداب - جامعة طرابلس
د. يوسف أبوالقاسم الأحرش - قسم علم النفس كلية الآداب - جامعة الزاوية

مقدمة الدراسة:

تعتمد معظم نظم التعليم العربية اعتماداً كبيراً على نتائج الاختبارات التحصيلية في تقييم التلاميذ والطلاب، وتحديد المتفوقين منهم، في ظل غياب أدوات وأساليب أخرى يمكن الاعتماد على نتائجها في ذلك، فرغم ما تؤكده نتائج الدراسات والبحوث وما تشير إليه المراجع العلمية والتوجهات الحديثة في مجال دراسة المتفوقين والموهوبين إلى ضرورة تعدد وتنوع المحكات في عمليات الكشف عنهم وتقييم قدراتهم، إلا أن الممارسات التربوية ما زالت تركز على استخدام محك التحصيل الدراسي في تحديد مستوى التفوق والموهبة، وذلك من منطلق أن التحصيل أحد أهم المظاهر الأساسية للنشاط العقلي الوظيفي عند الفرد.

وقد اعتمدت المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم في دليلها للكشف عن الموهوبين على مؤشر الاختبارات المدرسية، وتم التأكيد على استخدام محك الاختبارات المدرسية في عدد من الدراسات الإقليمية، والدولية**(1).**

مشكلة الدراسة:

تشكل أسئلة الكتاب المدرسي أو ما يعرف بأسئلة المراجعة والتي تأتي في نهاية كل فصل أو باب من الكتاب، تشكل أهم النماذج التي يعتمد عليها في إعداد الاختبارات التحصيلية سواء الفصلية منها أو نهاية العام الدراسي، فمن العادة ألا يبذل المدرسون كثير العناء لإعداد أسئلة المراجعة أو ما يعرف بالواجبات البيتية فهي موجودة في الكتاب، كما أنها تشكل نموذجاً يكاد يكون حرفياً لما يتم إعداده من اختبارات تحصيلية بمستوياتها المختلفة، فتصبح بذلك محل توقع من الجميع مدرسين وتلاميذ لما ستكون عليه أسئلة الامتحانات الفصلية أو النهائية، فيعمد التلاميذ على مراجعتها ومذاكرتها والتدرب على حلها، وفي أحيانا كثيرة حفظ إجاباتها، دون فهم أو تفكير.

فإلى أي مدى يمكن الوثوق في تلك النماذج التقييمية من الأسئلة الموجودة في الكتب الدراسية بحيث تسهم في تدريب المتعلمين على تنمية العمليات العقلية العليا..؟، وهل تم إعدادها وتصميمها بحيث تقيس المستويات العقلية العليا من التفكير، مثل القدرة على التكامل بين المعلومات وتطبيقها في المواقف الحياتية وعلى تقييم العمليات والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في الوصول إلى الحل، والقدرة على التحليل والتركيب والتقويم والإبداع، أم إنها تقتصر على قياس مستويات الحفظ والاستظهار...؟

ويأتي هذا البحث كمحاولة لتقييم الأسئلة الواردة في بعض كتب مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المستويات المعرفية العليا للتفكير، وذلك من خلال الإجابة من السؤالين التاليين:

1. ما المستويات المعرفية التي تستهدفها الأسئلة المتضمنة في كتابي التاريخ والجغرافيا بالصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا للعام الدراسي 2013-2014م، وفق تصنيف "بلوم"؟
2. هل تراعي الأسئلة المتضمنة في كتابي التاريخ والجغرافيا بالصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا للعام الدراسي 2013-2014م، المستويات العقلية العليا للتلاميذ وفق تصنيف (بلوم)؟

أهداف البحث: يهدف هذا البحث إلى:

1- تعرف نسبة تمثيل كل نوع من أنوع الأسئلة المتضمنة في كتابي التاريخ والجغرافيا بالصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا بحسب كل مستوى من المستويات المعرفية وفق تصنيف "بلوم" (تذكر – فهم – تطبيق – تحليل – تركيب – تقويم).
2- تقييم الأسئلة المتضمنة في كتابي التاريخ والجغرافيا بالصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا من حيث مدى مراعاتها للمستويات العقلية العليا من التفكير وفق تصنيف "بلوم".

أهمية البحث: تتلخص أهمية البحث في النقاط التالية:

1- تقييم أحد أهم أساليب التقييم المتبعة في نظامنا التعليمي، من حيث مدى توافقه مع الأساليب التقويمية بأسلوبها العلمي خاصة من حيث مدى مراعاتها لأسس التحقق من الأهداف التعليمية وفق تصنيف "بلوم".
2- تفيد نتائج هذه الدراسة في إمداد القائمين على تخطيط وإعداد المناهج الدراسية بالأسس والمعايير التي ينبغي مراعاتها لإعداد أسئلة الاختبارات.
3- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة لتحسين وتطوير العملية التعليمية في بلادنا وذلك من منطلق أن أي إصلاح في المنظومة التعليمية ينبغي أن يشمل إصلاح نظام القياس والتقويم المتبع.

حدود البحث:

1- يتحدد هذا البحث ونتائجه بحدود نماذج الأسئلة موضع التقييم والمتمثلة في أسئلة كتابي التاريخ والجغرافيا للصف السادس بمرحلة التعليم الأساسي بليبيا.
2- يتحدد هذا البحث ونتائجه بحدود نتائج تقويم نماذج الأسئلة موضع البحث، في ضوء التصنيف الذي وضعه "بلوم" والمنبثق من تصنيفه الهرمي للأهداف التعليمية في المجال المعرفي.

أدبيات البحث:

تلعب الأسئلة التي تقدم للتلاميذ والطلاب دوراً مهماً وأساسيا في العملية التعليمية، والذي لا يقتصر فقط على اختبار مدى ما حصله التلميذ من معلومات ومعارف بل يمتد إلى أبعد من ذلك، فهي موقف يتعلم فيه التلميذ أن لكل عمل تقييماً ومراجعة وتقويما، كما أن مستوى ونوع التقويم سينعكس على أسلوب وطريقة تقييمنا ونظرتنا للأمور في مختلف مناحي حياتنا، فالتفكير عملية عقلية تنمو وتتشكل وفقاً لما نمر به من خبرات وتجارب، وتجربة الامتحانات من أكثر الأنشطة التعليمية إثارة للتفكير كعميلة ذهنية

يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق؛ غايات وأهداف ذات قيمة أساسية ومهمة في حياة الإنسان .

وبحسب طبيعة ما نمر به من خبرت وتجارب ونمط العمليات العقلية التي تحتاجها تكون ممارساتنا وأساليب تفكيرنا.

ونحن في العادة كثيراً ما نمارس عمليات التخمين حول طبيعة الأسئلة والجوانب التي ستتناولها، وهي في الحقيقة نتاج تراكم خبرات مر بها التلاميذ من خلال أساليب ونماذج أسئلة الامتحانات النهائية أو أسئلة المراجعة والتدريبات التي أغلبها موجودة أصلاً في الكتاب المدرسي بما يعرف (بالتدريبات)، فيتكون بناءً على ذلك تصور ذهني يتراكم عبر السنين حول طبيعة الأسئلة والجوانب التي يغطيها، وأسلوب طرحها، ومن ثم المهارات الذهنية المطلوبة لحلها، فإذا كان أسلوب الامتحان مباشراً ويركز على عمليات الحفظ والتذكر؛ فإن استعدادنا ومذاكرتنا سينحوان هذا الجانب، وبالتالي فإن العمليات العقلية العليا كالتحليل والتركيب والتقويم سيكون حظها قليلاً بل ونادراً جداً من التدريب والممارسة. وهذا بدوره سينعكس على أسلوب ونمط التفكير، ومع تكرار هذا النمط والأسلوب في الامتحان يصبح نمطاً سلوكياً يتمثله الطالب بل الإنسان في جميع مناحي حياته.

ولكي تسهم الامتحانات في النمو المعرفي للطالب يجب أن تحتوي على أنواع مختلفة من المستويات المعرفية، لاسيما تلك العمليات العليا والمتمثلة في قدرات، التحليل Analysis والتركيب Synthesis والتقويم Evaluation.

إن تطوير قدرة الفرد على التفكير الإبداعي والخلاق هدف أساسي للتربية فبرغم من أهمية تعلم المعارف والحقائق والمعلومات إلا أنها تبقى وسيلة يتم من خلالها تنمية جوانب شخصية الإنسان بما يحقق ذاته**(2)**.

وقد ظهرت العديد من التصنيفات التي تناولت أنواع الأسئلة التي ينبغي أن تتضمنها الامتحانات المدرسية مثل تصنيف "ويفر وسنسي" حيث قسمها إلى قسمين:

أ . أسئلة التذكر :وهي تتطلب إجابة قصيرة واحدة وتحتاج القليل من التفكير وقدراً كبيراً من التخمين.

ب .أسئلة التفكير: التي تتطلب مستويات عليا من التفكير كالتحليل والتركيب والتقويم والتنظيم والمقارنة والتنبؤ، وتحتاج إلى منطق للإجابة عنها.

في حين قام (ستال وانزالون) بتقسيمها إلى أربعة أصناف كالآتي:

أ . أسئلة التصنيف: وتسمى أسئلة التفريق وهي أبسط أنواع الأسئلة ويجب أن تتوفر في الامتحان بنسبة (20%) من مجمل الأسئلة.

ب .أسئلة التذكر: ونسبتها من أسئلة الامتحان تبلغ (40%) وهي أيضًا من المستويات البسيطة من الأسئلة.

ج .أسئلة الاستدلال: ونسبتها تبلغ (25%) من أسئلة الامتحان وهي متوسطة الصعوبة.

د .أسئلة التبرير: ونسبتها تبلغ (15%) وهي تمتاز بالصعوبة وتحتاج إلى مستويات عليا من التفكير للإجابة عنها.

ويحدد (جيلفورد) خمسة أنواع من الأسئلة ولكل نوع نسبة معينة من الأسئلة كالآتي:

أ . أسئلة التعرف والتمييز ونسبتها (10%) وهي أبسط أنواع الأسئلة التي يمكن طرحها حول ظاهرة معرفية معينة.
ب. الأسئلة التذكيرية: وهي -أيضًا- أنواع من الأسئلة البسيطة وتبلغ نسبتها (30%) وهي تعتبر الأساس المعرفي الذي يبنى عليه النظام الفكري وبدونها لا تتم أي عملية عقلية.
ج. الأسئلة التجميعية: وهي أسئلة تؤدي إلى تجميع ودمج المعلومات واستخلاص الأفكار من المعطيات المتوفرة ونسبتها (30%).
د. الأسئلة التفريقية: وهي عكس التجميعية حيث تؤدي إلى تحليل وتصنيف وتشعيب العناصر المختلفة في الظاهرة ونسبتها (15%) من الأسئلة الكلية.
ه. الأسئلة التقييمية: وهي حسب هذا التصنيف تأتي في قمة السلم التفكيري والعقلي، وتشتمل على إصدار الأحكام التثمينية بخصوص الظواهر والأشياء للكشف عن صحة المعلومات وأهميتها ويجب أن تتوفر بنسبة (15%) من الأسئلة الكلية.**(3)**

ويصنف **(Weaver & Cenci)**. الأسئلة التي ينبغي أن تقدم للطلبة إلى:

١ - أسئلة الذاكرة (Memory Questions) تهدف إلى تحفيز الطلبة على استعادة المعلومات المطلوبة وتأكيد بعض الحقائق لديهم وتلخيصها لهم وتمتاز بأنها أسئلة تتطلب إجابات قصيرة قليلا من التفكير الجاد وتنتج من التخمين وتشجع عليه.

2- الأسئلة المثيرة للتفكير (Thought-Provoking Questions) تتجاوز هذه الأسئلة الذاكرة إلى الفهم الحقيقي للمادة الدراسية وتتطلب إجابة منطقية ومركبة كماً ونوعاً، فيها توضيح وتفسير بعيدة عن التخمين أو التذكر العشوائي وتنمي القدرة على الحكم والتحليل والتنظيم والمقارنة والتنبؤ والمنطق

وصنفت جمعية معلمي المواد الاجتماعية في مدينة نيويورك في كتابها المرجعي لتدريس المواد الاجتماعية الأسئلة إلى:

- أسئلة التحليل أو التفكير الناقد.
- أسئلة تقويمية أو مثيرة للتفكير.
- أسئلة التغاير أو المقارنة.
- أسئلة العلاقات (السبب والنتيجة).
- أسئلة شخصية.
- أسئلة وصفية**(4).**

أما أهم وأشهر التصنيفات التي تناولت الأهداف التربوية، تصنيف "بلوم" والذي قام بتقديمه منذ ما يزيد عن نصف قرن، خضع خلاله لمراجعات وتعديلات عديدة أسهمت في اعتماده كأهم المرجعيات في تخطيط وإعداد المناهج الدراسية وفي تقييم جملة الممارسات التعليمية، حيث تم تصنيف الأهداف المعرفية بشكل هرمي في ستة مستويات هي :المعرفة والتذكر، والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم وفيما يلي وصف مختصر لكل مستوى من المستويات:

1- **المعرفة والتذكر (Recall and Recognition):** وتشمل تذكر المصطلحات والحقائق والمبادئ العامة، وينقسم إلى ثلاثة أقسام: القسم الأول يتعلق بذاكرة

التفاصيل النوعية أو الخاصة وهي استدعاء وحدة المعلومة في صورة فرعية ومنفصلة، والثاني ذاكرة الطرق والوسائل وهي معرفة طرق جمع المعلومات التفصيلية وتنظيمها، وثالثا ذاكرة العموميات والتجريدات وهي: معرفة الأفكار الرئيسية التي تنتظم حولها الظواهر.

2- **الفهم والاستيعاب (Comprehension):** وهي القدرة على تفسير وصياغة المعارف بأشكال جديدة مثل الترجمة، وتتألف من ثلاثة جوانب: الأول تحويل معلومات معينة من صيغة إلى أخرى مع الاهتمام بالدقة والمطابقة، والثاني التفسير وهو القدرة على الشرح وتلخيص المعلومات وإدراك العلاقات بين وحدات المعرفة والتعرف على الأفكار الرئيسية، والثالث وهو الاستكمال وهو التعميم الذي يتضمن الوصول إلى تقديرات وتنبؤات تعتمد على فهم الاتجاهات التي يصفها المحتوى.

3- **التطبيق Application**: وهي القدرة على استخدام المعارف والأفكار في مواقف جديدة مثل حل المشكلة، ويشمل استخدام القواعد والقوانين والطرق والمفاهيم والنظريات.

4- **التحليل Analysis:** وهي القدرة على تحليل المعرفة إلى أجزائها المكونة وإيجاد العلاقات بين هذه الأجزاء.

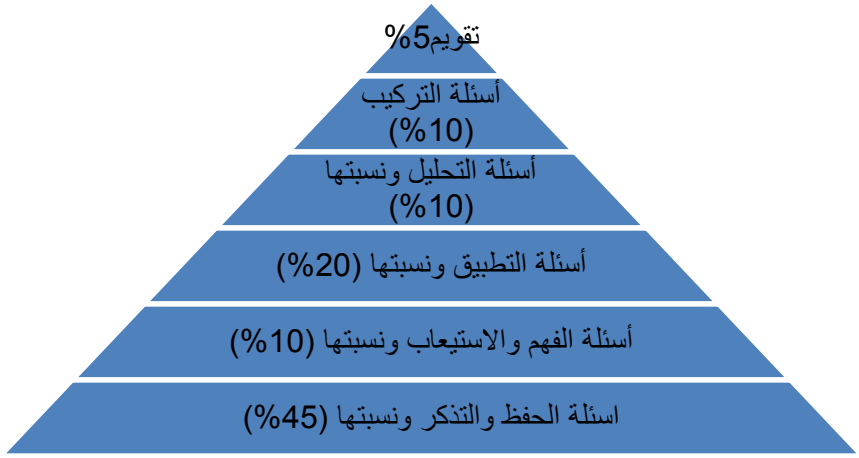
5- **التركيب Synthesis**: القدرة على ربط أجزاء أو عناصر المعرفة على نحو يتميّز بالأصالة والإبداع وينقسم إلى إنتاج محتوى فريد، وإنتاج خطة عمل بناء على تفاصيل مقدمة مسبقا، وإنتاج علاقات مجردة.

6- **التقويم Evaluation**: وهو القدرة على إصدار حكم واتخاذ قرارات اعتماداً على دلائل داخلية أو معايير خارجية، وهي عملية عقلية يصدر بها المتعلم أحكاما حول معايير محددة وقد تكون هذه الأحكام كميّة أو نوعيّة. **(6)**، (8)

ويرى "بلوم" أن توزيع الأسئلة في أي امتحان ينبغي أن ينسجم مع تصنيفه للأهداف المعرفية وبنسب محددة لكل مستوى والشكل التالي يوضح رتبة ونسبة الأسئلة المقررة.

شكل ر(1)

يوضح رتبة ونسبة الأسئلة المقررة لكل مستوى معرفي **(9)**



الدراسات السابقة:

كثيرة تلك الانتقادات الموجهة لنظام القياس والتقويم في نظمنا التعليمية، ولعل أهم وأخطر تلك الانتقادات أن نتائج الامتحانات المدرسية لا تمدنا بصورة دقيقة على مدى قدرة الطالب على ممارسة العمليات العقلية العليا، ولا تقيس سوى مستوى الحفظ والاستظهار، وغير قادرة على إظهار قدرات الطالب العقلية مثل القدرة على التكامل بين المعلومات وتطبيقها في المواقف الحياتية، وغير قادرة على تقييم العمليات والاستراتيجيات التي يستخدمها المتعلم في الوصول إلى الحل.

وهذا ما أكدته نتائج الكثير من الدراسات التي استهدفت تقويم الامتحانات وأسئلة الكتب المدرسية كأساليب تقويم، والتي تشير بوضوح إلى تدني المستويات المعرفية التي تقيسها كما تهمل المستويات العليا من التنظيم المعرفي، فقد أشارت نتائج دراسة عادل لطيف رجيعة (1980) التي استهدفت التعرف على المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة امتحانات الثانوية العامة لمادة التاريخ بمصر(1976-1982) إلى تركيز الأسئلة الامتحانية بدرجة كبيرة على التذكر والفهم بنسبة 80% في مقابل 20% للباقي المستويات حسب تصنيف بلوم.

وفي دراسة **قام بها أحمد إبراهيم شلبي (1987) بهدف** تحليل الأسئلة المتضمنة في كتابي الجغرافيا للصف الثاني الثانوي بمصر والمملكة العربية السعودية، وأظهرت النتائج أن نسبة أسئلة الفهم للكتاب الجغرافي في السعودية (52.44) وأسئلة التذكر(24.59%) وللتطبيق (4.94%) و للتحليل (18.03%) أما الأسئلة المتعلقة بمستوى التركيب والتقويم فقد كانت خالية من الكتاب المدرسي للجغرافيا في مصر والمملكة العربية السعودية.

وفي دراسة لكل من نادية ديمتري، وماجدة حبشي (1991) بهدف تحليل محتوى أسئلة كتاب العلوم للصف الثاني من المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية، وذلك باستخدام أداة لتحليل الأسئلة تبعاً لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية، أشارت النتائج إلى أن الغالبية العظمى من الأسئلة تركز على قياس المستويات العقلية الدنيا: 90.6% للمعرفة (التذكر)، و 5.5% للفهم. ولا شيء يذكر لبقية المستويات: التطبيق والتحليل والتركيب و التقويم.

وفي السعودية توصل الطنطاوى (1993) إلى ارتفاع نسبة تركيز الامتحانات النهائية وأسئلة كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية على المستويات الدنيا وانخفاضها في المستويات العليا وذلك وفق تصنيف بلوم.

وفي مصر أيضا أشارت نتائج دراسة قام بها إبراهيم (1994) لتحليل وتقويم أسئلة القراءة المقررة على الصفوف الثلاثة بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء تصنيف بلوم المعرفي لعدد (600) سؤال أشارت إلى إهمال المستويات المعرفية العليا من التفكير.

وفي دراسة إحسان خليل أغا (1994) بهدف بناء قائمة معايير فنية لوضع الاختبارات التحصيلية ومن ثم تحليل أسئلة العلوم بالصف الثالث الإعدادي بمدارس قطاع غزة باستخدام هذه القائمة، و ذلك باتباع المنهج التحليلي الوصفي على عينة مكونة من

عشرة اختبارات علوم نهائية تغطى الفترة ما بين 1982 و1993. أظهرت النتائج أن هناك معايير فنية كثيرة لوضع الاختبارات تم اختبار 36 معياراً من بينها على أساس الأهمية وإمكانية التطبيق: عشرة معايير عامة متعلقة بالتعليمات مثل صياغة ووضوح الأسئلة وحسن ترتيبها ومناسبة حجمها للاختبار وتغطية أجزاء محتوى المقرر، وهناك عشرة معايير فرعية تتعلق بالأسئلة المقالية، والموضوعية وذات الإجابات القصيرة بالإضافة إلى 12 معيارا نوعيا يتعلق بالأسئلة الموضوعية المختلفة: الصواب والخطأ والتكميل والاختيار من متعدد، والمزاوجة. وقد وجد أن المعايير العامة متوفرة في الاختبارات باستثناء تغطية الأهداف حيث ظهر أن أكثر من 95% من الأسئلة هي للتذكر والمعرفة، وأقل من 50% للأهداف الأخرى كالفهم والتطبيق كما أن تنوع وتوازن الأسئلة بين موضوعية ومقالية وذات إجابات محددة لا يخضع لسياسة واحدة واضحة محددة، ومثلها الأسئلة التي تغطى وحدات المقرر الأربع، في حين تحقق وجود المعايير النوعية تحققت بدرجة عالية.

وفي دراسة سالم بن علي القحطاني, 1996 بهدف التعرف على طبيعة الأسئلة التي يقوم بإعدادها معلمو الدراسات الاجتماعية وكذلك الأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية لمعرفة ماهية ومستوى هذه الأسئلة وتحديد نواحي القوة والضعف فيها، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن أسئلة الاختبارات المعدة من قبل المعلمين والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا) كانت – حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي – في مستوى أسئلة التذكر، وتتدرج نسبة الأسئلة في الانخفاض من المستوى الثاني في تصنيف بلوم (الاستيعاب) حتى المستوى الرابع (التحليل)، أما الأسئلة في مستوى التركيب والتقويم فقد كانت غير واردة، وعن نوعية الأسئلة (موضوعية أم مقالية) فقد كانت الأسئلة المقالية تمثل النسبة العظمى من الأسئلة خاصة في الكتب.

وفي قطر أشارت نتائج دراسة أمينة عباس كمال العمادي (1998) في دراستها المقارنة لتحليل مضمون أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية وامتحاناتها للمرحلة الإعدادية بدولة قطر إلى تركيز الأسئلة على مستويي التذكر والفهم وأهمال المستويات الأخرى من المجال المعرفي، قامت المطاوعة (2000) بدراسة تحليلية لأسئلة القراءة وامتحاناتها بدولة قطر في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية لعدد 352 سؤلاً وقد أشارت النتائج أيضاً إلى الاهتمام الملحوظ بمستوى الفهم والتذكر في الأسئلة النهائية على حساب المستويات العليا من التفكير .

وفي دراسة مها فاضل عباس (203) لمستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في أسئلة امتحان مادة التاريخ توصلت إلى قلة اهتمامهم بالأسئلة غير المباشرة المثيرة لتفكير الطلبة، أو الأسئلة التحليلية التفكيرية.

وفي ليبيا رغم قلة الدراسات التي استهدفت نظام القياس والتقويم إلا إن المتفحص سوف لن يجد كثير العناء ليثبت قدر ما يعانيه من مشاكل وتخلف وقصور، فالمتتبع لنمط وأسلوب نظام القياس والتقويم سواء على مستوى التعليم الأساسي أو المتوسط يلاحظ بوضوح افتقاده للموضوعية والعلمية، واعتماده على أساليب بدائية خادعة ويفتقد إلى الكثير من الأسس العلمية والشروط الفنية الواجب توافرها في عملية إعداد وبناء

الاختبارات وتخلفه عن مواكبة ما يحدث في العالم من تغيرات وتطويرات علمية في مجال القياس.

وفي هذا الصدد يشير (الجيلاني جبريل، 2005) إلى **أن** تقييمنا التربوي في مدارسنا يعتمد على الأسئلة المقالية بأسلوبها التقليدي والتي لا تغطي جميع أجزاء المقرر الدراسي بالإضافة إلى عجزها عن الكشف على مدى تحقيق المادة المقررة للأهداف.

ويشير (أحمد محمد الطبيب، 2005) بناء على نتائج دراسات سابقة قام بها لتقييم أساليب التقويم والقياس المتبعة في النظام التعليمي بليبيا إلى وجود جملة من السلبيات التي تشوبه ويأتي في مقدمتها عدم شمولية الاختبارات للمناهج المقررة وإلى عدم إلمام المدرسين بشروط الاختبار الجيد كالصدق والثبات والموضوعية والتمايز.

وفي دراسة أجريت في ليبيا قام بها عبد العزيز علي سليمان (2009) بهدف تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمرحلة إتمام التعليم الأساسي في مادة اللغة العربية في ضوء تصنيف بلوم، وذلك باستخدام (24) نموذجاً اختبارياً موزعة على أفرع مادة اللغة العربية أشارت النتائج إلى عدم التوازن في توزيع الأسئلة على المستويات المعرفية، وتأكيدها على المستويات الدنيا في التفكير.

وبشكل عام يمكن تلخيص أهم الانتقادات التي وجهت إلى الاختبارات بأسلوبها التقليدي إلى أنها لا تستند على معايير مكتوبة ومحددة، وبالتالي فإن نتائجها شكلية ولا تعبر عن طبيعة الأداء المقوم، وغير قادرة على توجيه العمل التدريسي اليومي، ولا تمدنا بصورة دقيقة على مدى قدرة الطالب على ممارسة العمليات العقلية العليا ولا تقيس سوى مستوى الحفظ والاستظهار.

إجراءات البحث:

المنهجية: اتبع في هذا البحث منهج تحليل المحتوى content analysis لمناسبته لمثل هذه البحوث فهو أحد المناهج المستخدمة في دراسة مضمون مادة علمية أو وسيلة اتصال مكتوبة أو مسموعة بوضع خطة منظمة تبدأ باختيار عينة من المادة محل التحليل وتصنيفها وتحليلها كمياً وكيفياً وفق قواعد وأسس محددة بهدف التوصل إلى تفسيرات واستنتاجات موضوعية(7) (8).

ثانياً: عينة البحث: تكونت عينة البحث من أسئلة كتابي التاريخ والجغرافيا للصف السادس بمرحلة التعليم الأساسي بليبيا للعام الدراسي 2014/2013م.

وقد تم الاعتماد على الأسئلة الواردة في الكتاب، لصعوبة الحصول على نماذج كافية تسمح بالتحليل من أسئلة الامتحانات الفصلية أو النهائية التي يقوم المدرسون بإعدادها، فقد حاولنا الحصول على تلك النماذج من عدد من المدارس ولكن تحفظ البعض، وطلبهم لموافقات الجهات العليا وصعوبة تحقيق ذلك من الناحية الإجرائية، ونظراً لأن معظم الأسئلة هي في الواقع إن لم تكن مأخوذة حرفياً من أسئلة المناقشة والمراجعة الموجودة في الكتاب، فهي شبيهة بها أو على سياقها، كما أن تلك الأسئلة هي التي تعود عليها جميع التلاميذ ودأبوا على مراجعتها ومراجعة إجاباتها، لذلك تم اعتماد أسئلة كتابي التاريخ

والجغرافيا للصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا للعام الدراسي 2013 / 2014 م .

ونظراً لوجود بعض الأسئلة الرئيسية مكونة من عدد من الفقرات الفرعية، فقد تم معاملة كل فقرة كسؤال مستقل، بغض النظر عن كم المعلومات المطلوبة للإجابة اذ أن المطلوب هو نمط أو مستوى التفكير المستخدم للإجابة عن الفقرة او السؤال.

وقد بلغ عدد الأسئلة التي خضعت لعملية التحليل (122) سؤلاً والجدول رقم (1) التالي يبين عدد الأسئلة الممثلة لعينة الدراسة بحسب ورودها في كل كتاب وتوزيعها على الفصول (مع ملاحظة أن كتاب التاريخ مكون من أربع فصول فقط):

لجدول (1)
يبين عدد الأسئلة الممثلة لعينة الدراسة

الكتاب / الفصل	كتاب الجغرافيا	كتاب التاريخ	المجموع
الأول	17	3	
الثاني	17	6	
الثالث	13	12	
الرابع	15	11	
الخامس	-	22	
السادس	-	6	
مج	62	60	122

إجراءات التحليل:

قبل القيام بعملية التحليل تم مراجعة محتوى المادة العلمية والتعرف على الأهداف الخاصة (الإجرائية) لكل موضوع من موضوعات المادة، على اعتبار أننا في النهاية نهدف إلى التحقق من مدى وصولنا لتلك الأهداف وتحقيقها، كما تم مراجعة الأسئلة الواردة في نهاية كل فصل أو باب بالكتابين موضع التقييم وحصر الأسئلة عددياً، ونظراً لوجود بعض الأسئلة الرئيسية مكونة من عدد من الفقرات الفرعية، فقد تم معاملة كل فقرة سؤال مستقل، بغض النظر عن كم المعلومات المطلوبة للإجابة إذ أن المطلوب هو نمط أو مستوى التفكير المستخدم للإجابة عن الفقرة أو السؤال.

على أثر ذلك قاما الباحث بإعداد استمارة تحليل محتوى (ملحق) لاستخدامها في رصد وتدوين ما تسفر عنه عملية التحليل سواء من قبل الباحث أو الباحثين اللذين قاما بعملية إعادة التحليل.

وبعد ان تتم قراءة كل سؤال أو فقرة بشكل جيد، يتم التأكد من إجابة السؤال في الكتاب هل توجد بشكل حرفي أم لا، وفي حالة ما إذا كانت موجودة بشكل حرفي تعتبر من أسئلة الحفظ والتذكر، وتصنف على هذا الأساس، أما إذا لم تكن بشكل حرفي فيتم معاودة قراءة

السؤال بشكل جيد، وتحديد العملية العقلية اللازمة لحله، وتحديد المستوى المعرفي الذي يستهدف تقييمه وفق المعايير المرفقة.

صدق التحليل:

للتأكد من صدق التحليل تم عرض نتيجة التقييم التي تم التوصل إليها على عدد (12) معلماً ومعلمة من ذوي المؤهلات التربوية، والقائمين على تدريس هاتين المادتين، حيث أعطيت لكل منهم قائمة معايير التقييم ونتيجة تقييم كل سؤال من الأسئلة قيد التحليل، لغرض تقييم مدى موضوعية التقييم وفق السياق الذي قام الباحثان بإتباعه، بحيث يتم وضع علامة أمام خانة (اتفق) إذا كانت نسبة الاتفاق اعلي من 50% .

وبعد عملية التحليل تم وضع النتائج في صورة تكرارات وتم حساب نسب الاتفاق مع تقديرات الباحثين، حيث تراوحت بين (92% -100%) فكانت بالنسبة لأسئلة كتاب التاريخ (100%) للتذكر والحفظ، و(92%) تقريباً للاستيعاب والفهم (100%) للتطبيق، أما أسئلة كتاب الجغرافيا فكانت بنسبة (100%) للتذكر والحفظ، و(92%) تقريباً للاستيعاب والفهم و(92%) تقريباً للتطبيق.

ثبات التحليل:

وللتأكد من ثبات إجراءات عملية التحليل قام الباحثان بإعادة تحليل عينة من أسئلة كتاب التاريخ بلغ عددها (32) سؤالاً بعد أربعة أسابيع من التحليل الأول وتم تطبيق معادلة هولستي (Holsti) لحساب معامل الاتفاق بين التحليلين.

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{ت}}{\text{ن}}$$

حيث ت = عدد الحالات التي اتفق عليها.

ن = عدد الحالات .

بلغ عدد الحالات المتفق عليها ت = 30 وبذلك يكون معامل الثبات.

$$\text{معامل الثبات} = \frac{30}{32} = 0.9375$$

وهذا المعامل يؤشر على ثبات معايير وأسلوب التحليل.

نتائج البحث:

للإجابة عن سؤالي الدراسة وبعد حساب التكرارات والنسب المئوية لتوزيع الأسئلة على المستويات المعرفية بحسب تصنيف بلوم اتضح الآتي:

أولاً - بالنسبة للتساؤل الأول والذي ينص على: ما المستويات المعرفية التي تستهدفها الأسئلة المتضمنة في كتابي التاريخ والجغرافيا بالصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا للعام الدراسي 2013-2014م، وفق تصنيف "بلوم"؟

تم حساب التكرارات وتحويلها إلى نسب مئوية والجدول التالي رقم (2) التالي يبين نتيجة ذلك:

جدول (2)
يبين مستويات المعرفة لتصنيف بلوم

لمستوى / الكتاب	تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
التاريخ	48	%80	7	%12	5	%8	0	0 %	0	0 %	0	0 %
الجغرافيا	57	%92	4	%6	1	%2	0	0 %	0	0 %	0	0 %
مج	105	%86	11	%9	6	%5	0	0 %	0	0 %	0	0 %

الجدول (2)
يوضح المستويات المعرفية وفق تصنيف (بلوم)

الكتاب / الفصل	كتاب الجغرافيا	كتاب التاريخ	المجموع
الأول	17	3	20
الثاني	17	6	23
الثالث	13	12	25
الرابع	15	11	26
الخامس	-	22	22
السادس	-	6	6
مج	62	60	122

من خلال الاطلاع على الجدول (2) السابق يلاحظ أن المستويات المعرفية وفق تصنيف (بلوم) التي استهدفتها الأسئلة المتضمنة في كتابي التاريخ والجغرافيا بالصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا، كانت تركز على المستوى الأول (الحفظ والتذكر) وإلى حد ما المستوى الثاني (الفهم)، والرابع (التحليل)، أما بالنسبة لمستويات التطبيق والتركيب والتقويم فلم يكن لها أي نصيب، حيث كانت نسبة مستوى الحفظ أو التذكر(80%) لأسئلة كتاب التاريخ، و(92%) لأسئلة كتاب الجغرافيا، وفي كلا الكتابين (86%)، اما بالنسبة لمستوى الفهم فكانت (12%) لأسئلة كتاب التاريخ، و(6%) لأسئلة كتاب الجغرافيا، وكلا الكتابين (9%)، في حين كانت نسبة الأسئلة الممثلة لمستوى

التحليل (8%) لأسئلة كتاب التاريخ، و(2%) لأسئلة كتاب الجغرافيا، وكلا الكتابين (5%).

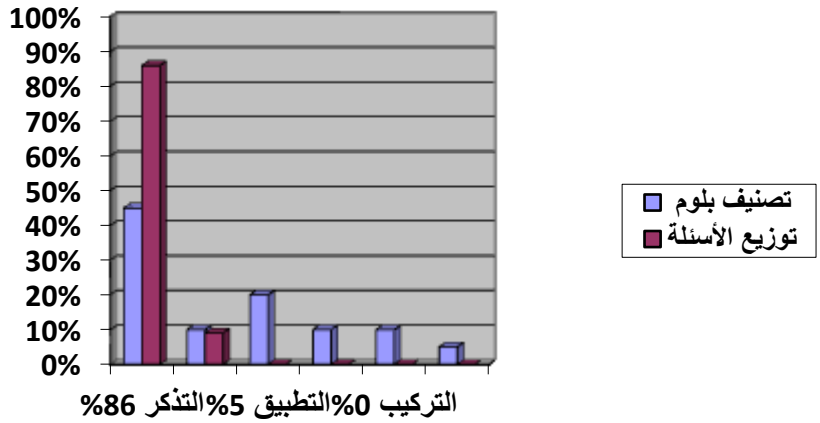
وبالمقارنة بما ينبغي أن يكون عليه توزيع الأسئلة حسب تصنيف بلوم الهرمي كما هو موضح في الشكل رقم "1" يلاحظ ان توزيع الأسئلة كما هو وارد في كتابي التاريخ والجغرافيا لا يتسق مع توزيعها حسب مستويات "بلوم" بالنسبة لمستوى الحفظ والتذكر ففي الوقت الذي يشير فيه تصنيف "بلوم" إلى ما نسبته 45% لهذا المستوى نجد أن نسبة الأسئلة في كتابي التاريخ والجغرافيا كلاً على حدة أو مجتمعين أكبر من ذلك بكثير.

أما بالنسبة لمستوى الفهم في أسئلة كتابي التاريخ والجغرافيا بالصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي فهذه النسبة متوافقة تقريباً مع ما حدده بلوم بالنسبة لكتاب التاريخ (12%) وضعيفة بالنسبة لأسئلة كتاب الجغرافيا (6%)، وإلى حد ما مع أسئلة الكتابين (9%)، أما بالنسبة لمستوى التطبيق فقد كانت منعدمة، لتعود مرة أخرى إلى الارتفاع مع مستوى التحليل وخاصة بالنسبة لأسئلة كتاب التاريخ حيث كانت (12%)، أما بالنسبة لمستويات التركيب والتقويم فقد كنت منعدمة في أسئلة الكتابين.

ثانياً: الإجابة عن التساؤل الثاني والذي ينص على: هل تراعي الأسئلة المتضمنة في كتابي التاريخ والجغرافيا بالصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا للعام الدراسي 2013-2014م، المستويات العقلية العليا للتلاميذ وفق تصنيف (بلوم)؟

للإجابة عن هذا التساؤل وبالرجوع للتكرارات والنسب المئوية المبينة في الجدول السابق رقم(2) يلاحظ أن الأسئلة المتضمنة في كتابي التاريخ والجغرافيا للصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا لا تراعي المستويات المعرفية العليا وفق تصنيف "بلوم"، وشكل (2) الرسم البياني التالي يوضح مقارنة بين ما تم تغطيته بليبيا، مع ما حدده "بلوم" .

شكل (2)
يوضح مقارنة ما تم تغطيته في حدود بلوم



جدول(2)
يوضح مقارنة ما تم تغطيته في حدود بلوم

لمستوى الكتاب	تذكر		فهم		تطبيق		تحليل		تركيب		تقويم	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
التاريخ	48	80 %	7	12 %	5	8 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
الجغرافيا	57	92 %	4	%6	1	2 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %
مج	105	86 %	11	%9	6	5 %	0	0 %	0	0 %	0	0 %

ومن خلال الرسم البياني يبدو بشكل واضح أن الأسئلة المتضمنة في كتابي التاريخ والجغرافيا بالصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا لا تراعي المستويات العقلية العليا للتلاميذ وفق تصنيف (بلوم) والمتمثلة في عمليات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم، ففي الوقت الذي بينت ارتفاعاً مبالغاً فيه في نسبة أسئلة التذكر حيث كانت (86%) أي بمعدل الضعف على ما ينبغي أن يكون بالنسبة لتصنيف بلوم (45%)، وبالرغم أن نسبة أسئلة الفهم تبدو وفق معدتها الطبيعية بحسب تصنيف بلوم(10%)، إلا أنها تتراجع وبشكل واضح في مستوى التطبيق بحيث لا تتجاوز (5%) وهي بذلك تقل عن مستوى بلوم بما نسبته (75%) وفق هذا المستوى حيث المطلوب هو (20%)، أما على مستوى عمليات التحليل والتركيب والتقويم فتنعدم تماماً بحيث لم نجد أي درجة أو نسبة تذكر (0%) في حين المطلوب وفق تصنيف بلوم (10% للتحليل، و10% للتركيب، 5% للتقويم)، وهذا من شأنه أن يضعف فرص تنمية القدرات التفكيرية الإبداعية، في مقابل التركيز على المستويات الدنيا وخاصة حفظ المعلومات واستظهارها، مما يسهم في تنمية أنماط وأساليب تفكيرية تعتمد على الحفظ والتلقين.

التوصيات:

لعل ما أسفرت عنه نتائج هذه الدراسة يعكس واقعاً تربوياً غاية في التردي ينم عن عشوائية وفقدان للموضوعية والعلمية في الإعداد والتخطيط للمناهج الدراسية وتأليف الكتب، خاصة فيما تتضمنه من أسئلة للتدريب أو المراجعة، فمن الواضح غياب كامل لموضوع الأهداف التعليمية، ويعكس انفصاماً بين الأهداف والغايات المعلنة وبين نمط وأسلوب التقويم المتبع، مما يستوجب إعادة النظر في برامج إعداد المقررات الدراسية وتأليف الكتب بحيث يكون هناك رؤية واضحة للأهداف والغايات التي تستهدفها وأسلوب تقييمها.

وبشكل إجرائي نوصي بالتالي:

1- إعادة النظر في الأهداف التعليمية للمقررات الدراسية بما يتوافق مع التوجهات العلمية والأسس المنهجية في بناء وصياغة الأهداف، وبما يسمح بتقييمها بشكل علمي.
2- مراجعة الأسئلة المتضمنة في الكتب الدراسية، وإعادة صياغتها بحيث يكون هناك تمثيل متزن لما تستهدفه من عمليات عقلية، خاصة العليا منها.
3- وضع أدلة إرشادية للمدرسين خاصة بطرق وأساليب صياغة الأسئلة وأسس بناء الاختبارات التحصيلية.
4- إقامة ورش عمل ودورات تدريبية للقائمين على إعداد المناهج وتأليف الكتب الدراسية.

الهوامش :

1- فتحي جروان، 2002، **أساليب الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. عمان: دار الفك، ص127.
2- جابر عبدالحميد جابر، 1996، **التقويم التربوي والقياس النفسي**، القاهرة: دار النهضة العربية، ص201.
3- يوسف قطامي، 1998، **سيكولوجية التعلم والتعليم الصف**، عمان :دار الشروق، ص57.
4- مها فاضل عباس، 2003، **مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في أسئلة امتحان مادة التاريخ**، مجلة مركز البحوث التربوية والنفسية، العدد16، ص ص 288-325.
5- جمعة المجدوب، سالم المجاهد، يوسف الاحرش، 2013، اختبارات التحصيل، طرابلس: شركة الحدث، ص122.
6- محمد زياد حمدان، 2007، **تقييم التحصيل اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية**، عمان: دار التربية الحديث، ص191.
7- زياد بركات، وعبدالهادي صباح، 2004، **مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم**، ص221.
8- عماد محمد الخالدي، 1986، تحليل المحتوى طريقة بحث علمي لتحليل الوثائق، مجلة الإدارة العامة ، م13،ع2، ص ص 83-102.
9- احمد علي كنعان، 1995، شعر الأطفال في سوريا دراسة في تحليل المضمون التربوي ،دمشق: اتحاد كتاب العرب، ص87.
10- إبراهيم بن احمد مسلم الحارثي، 2006، **قياس الموهبة والإبداع**، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة، جدة، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين 2- 6/ 1427/8 ه الموافق 26-30 /2006/8. ص21.
11- احسان خليل أغا، 1994، **"تحليل أسئلة الامتحانات النهائية لمقرر العلوم بالصف الثالث الإعدادي بمدارس قطاع غزة "** مجلة التقويم والقياس النفسي والتربوي، غزة: جماعة القياس والتقويم بالتعاون مع جامعة الأزهر بغزة العدد 3، فبراير، 82.
12- أحمد إبراهيم شلبي، 1987، **دراسة تحليلية للأسئلة المتضمنة في كتابي الجغرافيا للصف الثاني الثانوي بمصر ولمملكة العربية السعودية**،الجمعية المصرية للمناهج طرق التدريس، العدد الثاني، ص61.
13- احمد محمد الطبيب، 2005، **الاختبارات والتقويم التربوي**، دراسات وأبحاث المؤتمر التربوي حول التعليم التخصصي 8-10 مارس .طرابلس، النقابة العامة للمعلمين بليبيا، ص88.
14- أمينة عباس كمال العمادي، 1998، **دراسة مقارنة في تحليل مضمون أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية وامتحاناتها للمرحلة الإعدادية بدولة قطر**، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، عدد14، ص61.
15- بنيامين س. بلوم، ج. توماس هاستنجس، جورج ف. مادوس، 1983، **تقييم تعلم الطالب التجميعي والتكويني**، تر: محمد أمين المفتي وآخرون، القاهرة، دار ماكجروهيل للنشر، ص54.
16- الجيلاني جبريل، 2005، **"أساليب التقييم الدراسي في مدارسنا إشكالية للإثارة**، دراسات وأبحاث المؤتمر التربوي حول التعليم التخصصي 8-10 مارس. طرابلس: النقابة العامة للمعلمين بليبيا، ص22.
17- رمضان عبد الحميد الطنطاوي، 1993، **المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات النهائية وأسئلة كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالسعودية -دراسة تحليلية** -مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، مصر، ص33.
18- عادل لطيف رجيعة، 1980، **دراسة تحليلية لأسئلة امتحانات الثانوية العامة لمادة التاريخ في ضوء المستويات المعرفية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الإسكندرية،

ص210.

19- عبد الله الخياري، 2008، **الاستراتيجيات الحديثة في التقويم**، ورشة عمل شبه إقليمية لمناقشة آليات تطوير التقويم التربوي، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، طرابلس، 14-16 ديسمبر 2008، ص161.

20- عبدالعزيز علي سليمان، 2009، **دراسة تحليلية لأسئلة الامتحانات النهائية لمرحلة إتمام التعليم الأساسي لمادة اللغة العربية في ضوء ما تحققه من مستويات الأهداف المعرفية حسب تصنيف "بلوم"**، رسالة ماجستير – غير منشورة – أكاديمية الدراسات العليا، ليبيا، ص91.

21- نادية ديمتري، وماجدة حبشي، 1991، **محتوى أسئلة كتاب العلوم للصف الثاني من المرحلة الإعدادية بجمهورية مصر العربية**، المؤتمر العلمي الثالث رؤى مستقبلية للمناهج في الوطن العربي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الرابع، ص121.