تحليل أسئلة امتحانات الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة في الأردن وفق مستويات أهداف المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم

*صفاء أحمد الصمادي، محمد عمر المومني، منال عبد الكريم المومني، هيام عقله المومني**

ملخص

هدفت الدراسة التعرف على مستويات أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف "بلوم" في أسئلة امتحانات الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة في الأردن للأعوام (2011– 2014م)، تكون مجتمع الدراسة وعينته من جميع أسئلة امتحانات الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة للأعوام (2011–2014م) في الأردن. تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة القصدية، استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لإجراء الدراسة، تمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل مستويات الأهداف المعرفية حسب تصنيف "بلوم" كما تم التأكد من صدق الأداة عن طريق صدق المحكمين وثبات الأداة وقد بلغ (0.88%). حيث تم استخدم النسب المئوية والمتوسطات الحسابية للمعالجة الإحصائية أظهرت النتائج ارتفاعاً ملحوظاً في أسئلة مستوى التذكر، أما مستويا الفهم والتحليل فكانت النسبة مقبولة، في حين انخفضت انخفاضاً ملحوظاً في مستوى التطبيق، وانعدمت في كل من مستويي التركيب والتقويم. وقد أوصى الباحثون بضرورة التركيز على المستويات الثلاثة: التطبيق، التركيب والتقويم. وكذلك تدريب واضعي الأسئلة على صياغة الأسئلة وفق مستويات المجال المعرفي بشكل متوازن يتناسب مع أعمار الطلبة.

الكلمات الدالة: تحليل المحتوى، المجال المعرفي، مبحث الثقافة العامة، امتحان الشهادة الثانوية.

المقدمة

تعد المرحلة الثانوية في الأردن المرحلة الأهم والأخيرة في حياة الطالب المدرسية، إذ أن مخرجات التعليم الثانوي هي مدخلات التعليم الجامعي، ومن يجتاز هذه المرحلة يستطيع أن يكمل دراسته الجامعية؛ لذلك حرصت وزارة التربية والتعليم على العناية بطلبة هذه المرحلة خاصة، والمراحل الأخرى عامة، بنية تحقيق الأهداف المنشودة.

للأسئلة أهمية كبيرة في المجال التربوي إذ تعد العمود الفقري للعملية التعليمية التعلمية، وللأسئلة التعليمية مستويات تبدأ بالمستوى البسيط وتنتهي بالمستوى المعقد تبعاً للعمليات العقلية التي يحتاجها المتعلم عند إجابته عن السؤال، فالسؤال التعليمي البسيط هو السؤال الذي لا يتطلب عمليات عقلية عليا، بل يتطلب من المتعلم أن يتذكر حقائق أو معلومات محددة سبق أن تعلمها، في حين أن السؤال ذا المستوى التعليمي (المركب) المعقد يحتاج إلى عمليات عقلية عليا وجهد ووقت كبير عند الإجابة، إذ يتطلب من المتعلم أن يقوم بعمليات التفسير والتحليل والتركيب والتقويم وأن يوظف معلومات عامة سبق أن تعلمها في مواقف تعليمية جديدة (الهاشمي وعطية، 2011،29)

ولقد ظهرت الكثير من التصانيف للأسئلة كتصنيف بلوم، وتصنيف ساندرز، وتصنيف جليفورد، وتصنيف مارشال، إلا أن من أشهرها وأكثرها شيوعاً هو تصنيف بلوم للمجال المعرفي (9127) إذ صنف بلوم العمليات المعرفية إلى ستة مستويات هي (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم) إذ رتب بلوم هذه المستويات ترتيباً هرمياً، معتمداً مبدأ الزيادة في الصعوبة والتعقيد بادئاً بالمستوى الأدنى (التذكر) الذي يمثل قاعدة الهرم ومنتهيا بالمستوى الأعلى (التقويم) الذي يمثل قمة الهرم (الحيلة، 2009،89)

وكما هو معروف من أن محتوى المناهج الدراسية يعكس الأهداف التربوية المخطط لها في المجالات المختلفة ويحظى المجال المعرفي منها بنصيب أوفر من المجالات الأخرى بحكم عوامل عديدة منها المرحلة الدراسية وطبيعة محتوى المادة والمستويات العقلية للطلبة (العنبكي، 3013،34).حيث يرى الباحثون ضرورة دراسة الأسئلة الوزارية لمادة الثقافة العامة لدى طلبة الثانوية العامة لبيان مدى صياغتها على وفق المستويات

* قسم العلوم التربوية، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية. الأردن (1، 2، 3). قسم العلوم الأساسية، كلية عجلون الجامعية، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن (4). تاريخ استلام البحث 2015/06/9، وتاريخ قبوله 2015/11/25.

©2017 عمادة البحث العلمي وضمان الجودة/ الجامعة الأردنية. جميع الحقوق محفوظة.

المعرفية ومناسبتها لقدرات الطلبة.

ولأهمية عملية تحليل الأسئلة الوزارية ومن أجل الارتقاء بالعملية التربوية فقد ارتأى الباحثون بتحليل الأسئلة الوزارية لمادة الثقافة العامة لطلبة الثانوية العامة كون هذه المرحلة تمثل قمة الهرم لجميع المراحل الدراسية السابقة والتي تمثل حصيلة ما اكتسبه المتعلم من خبرات ومعارف ينتقل من خلالها إلى مرحلة دراسية متقدمة.

ومما سبق ذكره فقد جاءت هذه الدراسة لتحليل أسئلة امتحانات الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة لمحاولة الوصول إلى المشاكل التي تواجه أسئلة هذا المبحث في امتحانات الثانوية العامة والتي تعتبر هذه المرحلة مفصلية في حياة الطالب الأردني بالإضافة إلى محاولة الوصول إلى حل لهذه المشاكل.

مشكلة الدراسة

تعد أسئلة امتحانات الثانوية العامة التي تضعها وزارة التربية والتعليم أداة تقويمية مهمة في العملية التعليمية، وتعتمد عليها وزارة التربية والتعليم في الكشف عن قدرات الطلبة واستعدادهم، ومدى إلمامهم بالمعلومات والمهارات والقيم التي يتعلمونها، وأنماط التفكير التي يمارسونها. لذلك فإن أي قصور في إعدادها ستتعدى آثارها إلى مجمل العملية التعليمية التعلمية. كما أن أسئلة امتحانات مادة الثقافة العامة للمرحلة الثانوية تعتبر أداة تقويمية مهمة في العملية التعليمية والتي لم تحظ بأي دراسة تحليلية حسب علم الباحثون وإطلاعهم مما دفع الباحثون إلى هذه الدراسة للتحقق من ملائمتها للأهداف التعليمية.

أسئلة الدراسة

تسعى هذه الدراسة للإجابة على السؤال الآتي:

- ما مدى مراعاة أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة في مبحث الثقافة العامة في الأردن لمستويات أهداف المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم للأعوام 2011-2014م.

هدف الدراسة

- يهدف البحث إلى التعرف على مستويات أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم في أسئلة امتحانات الثقافة العامة للمرحلة الثانوية وهي التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليطها الضوء على أسئلة مرحلة مهمة في حياة الطلبة؛ وهي المرحلة الثانوية العامة، كما أن مبحث الثقافة العامة لم يحظ بأي دراسة تحليلية لأسئلة هذه المرحلة "حسب علم الباحثون وإطلاعهم" إذ تعد هذه الدراسة الأولى من نوعها في هذا المبحث.

كما تساعد هذه الدراسة واضعي الأسئلة لهذا المبحث في الوقوف على جوانب القوة والقصور فيها؛ للإفادة منها في تعزيز الجوانب الإيجابية، وتلافي جوانب القصور والضعف فيها، كما تزود هذه الدراسة أصحاب القرار بفكرة واضحة عن واقع الامتحانات التي أجريت، وتشجع على إجراء المزيد من الدراسات حول تحليل أسئلة الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة للسنوات القادمة.

محددات الدراسة

يمكن تقييم النتائج في ضوء المحددات الآتية:

1- المحددات الموضوعية (الاجرائية): والتي تتحدد في تحليل أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة للأقسام (العلمي، الأدبي، إدارة معلوماتية، الصناعي) وذلك حسب مستويات أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم وهي: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. للدورتين الصيفية والشتوية.

2- المحددات المكانية: أسئلة مبحث الثقافة العامة في المملكة الأردنية الهاشمية.

3- المحددات البشرية: أسئلة مبحث الثقافة العامة لطلبة الثانوية العامة في المملكة الأردنية الهاشمية.

4- المحددات الزمانية: تحليل أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة للسنوات (2011-2014م).

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تحليل المحتوى: وتعرّفه (الحربي، 2014) بالأسلوب الذي يهدف إلى تحليل محتوى منهج معين ممثلاً بالإعداد للدرس وهدفه وإجراءاته وأنشطته تحليلاً كمياً، وفقاً لأداة التحليل المعدة لذلك.

ويعرّفه (الشقور والطراونة والضمور والشمايلة، 2013) بالأساليب التي تفسر المادة الدراسية وتصنفها بما فيها النصوص المكتوبة والرسومات والصور والأفكار المتضمنة في الكتاب.

ويعرّفه (ابراهيم، 1997) بأنها طريقة لدراسة مادة اتصال لفظية أو سمعية أو مرئية أو إشارية، وتحليلها بأسلوب منظم

وموضوعي وكمي بغرض قياس بعض المتغيرات التي تعكس المادة الاتصالية موضوع الدراسة.

ويعرّفه بيرلسون Berelson والمشار إليه في (طعيمة، 1989، 22) بأنه أحد أساليب البحث العلمي التي تهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر من مواد الاتصال.

ويعرّف الباحثون تحليل المحتوى إجرائياً: بأنه أسلوب علمي منظم يهدف إلى الوصف الكمي والكيفي لأهداف المجال المعرفي بمستوياته حسب تصنيف بلوم المتضمنة في أسئلة امتحانات الثانوية العامة لمادة الثقافة العامة.

المجال المعرفي

يعرفها بلومbloom والمشار إليه في (السلطاني، 2013) بأنها سلوكيات تشير إلى وظيفة العمليات العقلية التي تمكن الفرد من استرجاع المفاهيم وإدراك معناها وتطبيقها في مواقف جديدة لم تمر بخبرة المتعلم سابقاً وقدرته على التمييز بين الحقائق والفروض وإنشاء تصاميم جديدة من خلال توظيف الحقائق والمبادئ الحاسوبية في كل جديد وأخيراً إعطاء رأيه في البرامج وتحديد نقاط الضعف والقوة فيها وإعطاء مقترحات لتعديلها وتطويرها.

ويعرّف الباحثون المجال المعرفي إجرائياً: بأنه تصنيف يشتمل على الأهداف التي تتصل بالمعرفة والقدرات والمهارات العقلية حسب تصنيف بلوم، ويشتمل على ست مستويات مرتبة ترتيباً هرمياً كالآتي: تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم.

الثقافة العامة:

ويعرِّف الباحثون الثقافة العامة إجرائياً: بأنه هو مقرر من وزارة التربية والتعليم، على طلبة الثانوية العامة لكافة الفروع (علمي، أدبي، صناعي، إدارة معلوماتية) ويتكون من جزأين وصدر بتاريخ ----- ومازال ساري المفعول ولم يتم إجراء أي تغير عليه.

امتحان الشهادة الثانوية: أداة قياس تستخدمها وزارة التربية والتعليم في الأردن لقياس التحصيل لدى طلبة مرحلة الثاني الثانوي.

الإطار النظري للدراسة

تعتبر الامتحانات وسيلة قديمة من أساليب التقويم و تصاغ فقرات الامتحانات التقليدية لتقيس مجمل التحصيل العلمي للطلبة، والحقيقة أن نظام الامتحانات ما زال قاصراً وبعيداً عن استراتيجيات نظم الامتحانات المعاصرة التي يتوفر فيها الصدق والموضوعية والدقة والثبات (شحادة، 2009:31)

وتظهر مشكلة الامتحانات الحالية لما لها من تأثير على نواتج التعلم وتحقيق الأهداف التربوية، وربما ما تسببه من هدر تعليمي وظاهرات سلبية تؤثر في نوعيات وكفايات خريجي النظام التعليمي سواء في مجال خدمتهم للمجتمع والوطن ام في الالتحاق بالتعليم الجامعي (أبو جلالة، 1999:136)

إن الاختبارات هي وسيلة لتقويم قدرات الطالب وتحصيله ومستواه العلمي والفكري والأدائي، ويتفق التربويون على أهمية الاختبارات على أنها اسلوب من أساليب التقويم أي تقويم العملية التعليمية المتمثلة في جمع الإعمال التي يقوم بها المعلمون من أجل الحكم على مستوى تحصيل الطلاب، وأن الاختبارات توفر فرصة للتعرف على مواطن القوة والضعف لدى الطلبة، وهي مقياس لتحصيل الطلبة ومدى تقدمهم كذلك لتقييم طرائق التدريس وتقييم المناهج الدراسية ومدى ملاءمتها لحاجات الطلبة (غباري وأبو شعيرة، 2009:414)

إن امتحانات الشهادة الثانوية العامة التي تطبقها وزارة التربية والتعليم في الأردن تعد امتحانات مسحية، وضعت من قبل مختصين لقياس مستوى التحصيل العام لدى الطلبة، وتحديد المستوى الذي تم تحقيقه من المعرفة، والمهارات التي تتصل بالمناهج المدرسية التي يدرسونها، وفي ضوء النتائج يترتب نجاح الطلبة أو رسوبهم (جرادات وأبو غزال وعبيدات وعبد اللطيف، 1983).

فالامتحانات التحصيلية من أهم وأكثر الوسائل المستخدمة في التقويم، فهي تكشف عن قدرات المتعلمين، وتقيس مستوى تحصيلهم في المباحث التي يدرسونها، وتقيس مستويات التفكير المختلفة لديهم (الصمادي، 2010). كما تسهم الامتحانات التحصيلية في تحسين وتقوية العملية التعليمية التعلمية، وتشخيص صعوبات التعلم لديهم، كما تستخدم في تقويم استعداد الطلبة للتعلم، ونتائج ما حصله الطلبة في الامتحانات (عدس، 1999).

والامتحانات التحصيلية الجيدة هي التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأهداف التدريسية، وتقيس عدداً متنوعاً من المخرجات التعليمية، وذلك من خلال صياغتها بوضوح في عبارات تمثل أداء الطالب (أبو علام، 2005).

ويعد مبحث الثقافة العامة من المباحث الإجبارية المقررة على طلبة المرحلة الثانوية العامة بجميع فروعها العلمي والأدبي وإدارة المعلومات، والصناعي، وهو وسيلة هامة تعتمد عليها وزارة التربية والتعليم لتحقيق أهدافها في بناء وتكوين شخصية الطلبة وفق تعاليم الدين الإسلامي السمحة، كما يركز المبحث على الجانب الأخلاقي، والتعريف بالهاشميين، وبالآثار

القديمة والتاريخية للأردن.

إن نجاح العملية التعليمية التعلمية يتطلب التخطيط وتنفيذ العملية التعليمية والتعلمية و تقويمها بناءً على الأهداف التربوية المحددة والمتنوعة، مما يتطلب التعرف على أنواع الأهداف التدريسية ومستوياتها؛ لجعل الامتحان ممثلاً لأنواع الأهداف ومستوياتها. ومن هذه الأهداف أهداف المجال المعرفي ومستوياته وهو من الأهداف التي تتعلق بالمعرفة والقدرات والمهارات العقلية (الزيود وعليان، 1998).

للأهمية الكبيرة في الأسئلة وأنواعها وصلتها بالاهداف التربوية وبمستوى التفكير عند الطالب وأثرها في تحصيله الدراسي، جعل العديد من التربويين وعلماء النفس يضعون عدداً من التصنيفات للأسئلة وخاصة في المجال المعرفي:

حيث وضع بلوم تصنيفا للأهداف السلوكية اشتمل على ثلاثة مجالات رئيسة مترابطة ومتكاملة كما هي على النحو الآتي:

1- المجال المعرفي Cognitive Domain:- يشمل هذا المجال الأهداف التي تتعلق بالجوانب المعرفية، وقد صنف (بلوم) أهداف المجال المعرفي في ستة مستويات متدرجة في التعقيد ويختلف مستويات العمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم في كل منها،وهذه المستويات بالترتيب من الأقل صعوبة أو (تعقيداً) إلى الأكثر صعوبة أو (تعقيداً).

2- المجال الوجداني Affective Domain:- يمثل الجانب الوجداني أحد الجوانب المهمة في شخصية الفرد بشكل عام وشخصية المتعلم بشكل خاص، ويشمل المجال الوجداني أهدا فاً تعبر عن السلوك الوجداني المتمثل بالمشاعر والاتجاهات والميول والقيم.

3- المجال المهاري (النفس حركي) Psychomotor Domain: يشمل المجال المهاري أو النفس حركي الأهداف التي تعبر عن الجوانب المرتبطة بالعمل والمهارات اليدوية، وهو يعالج المهارات التي تتطلب استخدام عضلات الجسم في العمل والبناء (سلامة وآخرون، 2009:46) (أبوعلام، 1987:83).

يعتبر أشهر من كتب في هذا المجال بنجامين بلوم حيث قام بتقسيم هذا المجال على ستة مجالات مرتبة ترتيباً هرمياً متجه من القاعدة نحو القمة ومنسجم مع طبيعة التفكير الإنساني التي تبدأ من البسيط المركب، وهذه المستويات هي (لتذكر -الفهم التطبيق – التحليل – التركيب – التقويم) (العدوان والحوامدة، 2011:87)

أولاً: التذكر

إنه أول مستويات التفكير وأدناها ويقتضي السؤال في هذا النوع من التلميذ أن يتعرف على المعلومات أو يستدعيها، وينبغي على الطالب لكي يجيب على سؤال في مستوى الذاكرة أو المعرفة أن يتذكر الحقائق والملاحظات والتعريفات والتعميمات التي تعلمها من قبل (جابر وآخرون، 1985:161) ويمكن تقسيم عملية التذكر إلى الأقسام الآتية:

1- معرفة المصطلحات:

ويؤكد هذا النوع على استرجاع المعرفة اي معرفة المصادر والمؤشرات الخاصة برموز معينة لفظية وغير لفظية.

2- معرفة حقائق معينة.

ويؤكد هذا النوع على التواريخ والإحداث والأشخاص والأماكن ومصدر المعلومات.

3- معرفة طرق ووسائل معالجة أشياء خاصة معينة: ويعرف هذا القسم على أنه معرفة طرق التنظيم والدراسة والحكم.

4- معرفة التقاليد والعرف معرفة الطرق الخاصة والمميزة في معالجة وعرض الأفكار والظواهر.

5- معرفة النزعات وأشكال التتابع: معرف عمليات واتجاهات وحركة الظواهر بالنسبة للزمن.

6- معرفة التصنيفات والفئات: معرفة الطرائق والمجموعات والتقسيمات والتركيبات التي تعد أساسية بالنسبة لمجال دراسي معين أو حجة أو مشكلة.

7- معرفة الأسس والمعايير: معرفة المعايير التي يمكن بها اختيار الحقائق والمبادئ والتصرفات وإصدار أحكام بشأنها. 8- معرفة الطرق ومناهج البحث: معرفة طرق البحث والأساليب الفنية والإجراءات المتبعة في مجال دراسي معين وكذلك المتبعة في استقصاء مشكلات وظواهر معينة.

9- معرفة الكلمات والتجريدات في مجال دراسي معين.

10- معرفة المبادئ والتعميمات: معرفة تجريدات معينة تحمل ملاحظات عن الظواهر.

11- معرفة النظريات والتراكيب: معرفة المبادئ والتعميمات التي تقدم في ضوء علاقاتها المتبادلة فكرة واضحة وشاملة ومنسقة عن ظاهرة أو قضية أو عن مجال دراسي معقد، والصيغ الفعلية التي تستخدمها الأهداف من هذا النوع تشمل على (يختار -يعرف - يصف - يعين - يسمي - يضع في قائمة - يقابل – يلخص–ينتقي- يفاضل - يستعيد – يحدد) (لندفل،1968:57)

ثانياً: الاستيعاب (الفهم)

ويتمثل في هذا المستوى أن يكون الطالب قادراً على التفسير وعلى صياغة المعارف في أشكال جديدة ويعنى باستيعاب المحتوى التعليمي (الجعافرة، 2011:91).

ويشمل على المستويات الآتية:

1- ترجمة:

تركز الأسئلة في هذا المستوى على التعبير عن الرسائل والأفكار والمفهرسات المراد إيصالها إلى الآخرين، ونقلها من لغة إلى أخرى أو من وسيلة اتصال إلى أخرى.

2- التفسير:

في هذا المستوى يكون الطالب قادراً على شرح أو تلخيص الرسائل أو الأفكار والمفهرسات التي تنتقل برسائل الاتصال المختلفة.

3- التأويل والاستنتاج:

في هذا المستوى يكون الطالب قادرا على التوسع في تفسير الاتجاهات والميول إلى مدى أبعد من البيانات المعطاة، وذلك لتقرير الحقائق المتضمنة أو اللازمة وللنتائج والآثار (لندفل، 1968:59)

والصيغ الفعلية التي تستخدم في هذا المستوى تشمل على:

(يحول - يدافع عن - يميز بين - يقدر - يشرح- يعمم- يعطي أمثلة - يستنتج- ينظم- يتنبأ -يعيد كتابة - يلخص - يعيد تسمية – يرتب).

ثالثاً: التطبيق

وهو القدرة على استعمال أو تطبيق المعرفة التي تم تعلمها في مواقع جديدة أو حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة ويتضمن التطبيق القدرة على:

1- تطبيق المفاهيم والمبادئ والتعليمات على مشكلات الواقع.

2- تطبيق القواعد والقوانين والنظريات على مواقف جديدة.

3- حل مسائل رياضية.

4- تكوين خرائط ورسومات وأشكال بيانية.

5-استخدام الاجراءات التجريبية المناسبة في إيجاد الحلول للمشكلات والإجابات عن الأسئلة التي تواجه الطالب في حياته اليومية، والصيغ الفعلية التي تستخدم في هذا المستوى هي:

(يحول - يحسب - يوضح- يستخلص -يكتشف -يعدل - يشغل - يتنبا - يحظر- ينتج- يربط - يوضح -يحل - يستخدم - يضع – يستنتج) (الحيلة، 1999:162)

رابعاً- /التحليل

يتطلب في هذا المستوى ان يكون الطالب قادراً على تحليل المادة إلى عناصرها وأجزائها ومكوناتها الأساسية واكتشاف العلاقات والقيام بتفصيل المكونات وتجزئتها، أن التحليل عملية معقدة لأنها تتكون من مجموعة كبيرة من المهارات والتي يجب أن يكتسبها الطالب قبل قيامه بالتحليل (أبو حطب وصادق، 1980:85)

الصيغ الفعلية التي ت ستخدم في هذا المستوى هي:

(تجزئ- يفاضل - يميز - يتعرف على - يوضح - يستنتج - يلخص - يربط- يختار - يفصل بين) (عبد الحميد، 1998:237)

ويقسم التحليل إلى ثلاثة أقسام رئيسة هي:

1- تحليل العناصر:

تشير أسئلة هذا المستوى إلى تحليل المادة إلى مكوناتها الأساسية للتعرف على عناصر تلك المادة وطريقة تصنيفها، إذ إن المادة تتكون من عدد كبير من العناصر والأجزاء.

2- تحليل العلاقات:

تؤكد الأسئلة في هذا المستوى على التعرف على العلاقات بين العناصر التي تكون المواد المختلفة، ويشمل هذا النوع من التحليل للتعرف على التنسيق.

3- تحليل المبادئ التنظيمية:

يمثل هذا القسم أعلى أو أعقد اسئلة التحليل إذ تشير إلى القدرة على تحليل وتنظيم المادة والتعرف على المبادئ والأسس والأسباب والدوافع (لندفل، 1968:59).

خامساً: التركيب

ويقصد بالتركيب القدرة على تجميع الاجزاء لتكوين كل متكامل وتتطلب الأسئلة في هذا النوع أن يقوم الشخص بتنظيم المعلومات التي يكتسبها في المستويات الدنيا وبإنتاج أو توليد نتائج جديدة مبنية على تعلمه السابق، وهذا يعني ان المتعلم بدلاً من أن يقوم بتجزئة المعلومات كما في التحليل يقوم بجمعها، والتركيب عكس التحليل يركز على السلوك الإبداعي الابتكاري للفرد (ربيع، 2088:63).

والأفعال التي تستخدم في هذا المستوى هي (يطبق - يجمع - يصمم – يؤلف–يخلق - يركب - يوضح - يولد - يعدل -ينظم - يخطط -يعيد ترتيب– يعيد بناء -يعيد كتابة - يلخص -يكتب.)

ومستوى التركيب ينقسم إلى أربعة أقسام:

1- كتابة خطة عمل جديدة.

2- اقتراح نظام جديد لتصنيف الأشياء.

3- اقتراح خطة لإجراء تجربة ما.

4- استنتاج علاقات جديدة من مجموعة من القضايا والعلاقات والصور الرمزية

(الحيلة، 1999:163)

سادساً: التقويم

تستدعي الأسئلة من هذا النوع ان يصدر المرء احكام على شيء ما في ضوء غرض ما كأن يحكم على قيمة أفكار أو أعمال أو حلول، والتقويم هو أرقى المستويات في هرم بلوم المعرفي

والتقويم ينقسم إلى:

أ -التقويم وفقا لمعايير داخلية.

ب - الحكم في ضوء معايير أو محكات خارجية (عبد الحليم، 2009:144).

وقد اختير تصنيف بلوم للمجال المعرفي معيارا لتحليل اسئلة هذه الدراسة وذلك لأنه:

1- يساعده في صياغة الأسئلة بصورة واضحة حسب المستويات الستة التي تقيس مختلف الأهداف التربوية.

2- يعد هذا النظام نظام تربوي لأنه مرتب حسب عمليات التفكير العقلي إذ رتب بلوم المستويات ترتيباً هرمياً من البسيط إلى المعقد حسب عمليات التفكير العقلي وهذه المستويات (تذكر -استيعاب -تطبيق - تحليل - تركيب – تقويم).

4- يساعد هذا المجال لتحديد نقاط الضعف والقوة لجوانب الأسئلة الامتحانية.

5- إن عملية التحليل أو التقويم للأسئلة بصورة مستمرة تساعد على معرفة المشكلات أو القصور في صياغة الأسئلة مما يؤدي إلى إيجاد الحلول لهذه المشكلة.

لقد قام بلوم عام (1956م) بطرح تصنيفه الشهير للأهداف التعليمية لمستويات المجال المعرفي ابتداءً من السهل إلى الصعب؛ حيث نجد أن قاعدة الهرم تشكل المستويات السهلة، في حين أن الصعوبة تزداد كلما اقتربنا من قمة الهرم. إذ يلاحظ أن أهداف المجال المعرفي تتعامل مع العمليات العقلية للمتعلم بمختلف مستوياتها، بدأً من استرجاع المعلومات التي يقرأها ويسمعها، إلى الفهم وتطبيق ما تعلمه، وتحليل ما بينهما من علاقات، وتجميع الأجزاء وتركيبها في قالب جديد، ثم إصدار الحكم على مضمونها (سعادة، 2001).

ويتميز تصنيف بلوم بعدة ميزات منها أنه:

- هرمي: يشتمل على مستويات متدرجة تبدأ بالسهل وتنتهي بالصعب.
- شامل: يتيح إدراج أية أسئلة تعرض عليه ضمن مستويات هذا التصنيف.
- وصفي ومحدد: يعطي كل مستوى وصفاً خاصاً يميزه عن باقي المستويات باستخدام مصطلحات خاصة لكل مستوى.
- منطقي: بتحديد المصطلحات والكلمات بصورة دقيقة تتناسب مع مدلول لكل مستوى.
- استمراري تراكمي: لكل مستوى فيه عناصر خاصة به، ويشتمل على بعض أشكال المستويات التي تسبقه.
- نفسي: يتطابق المبادئ والنظريات النفسية التربوية وبين مستويات التصنيف.
- تربوي: بإعطائه أولوية للاعتبارات التربوية (حادر، 1999).

وقد قسم بلوم أهداف المجال المعرفي إلى ست مستويات تعد الأكثر شيوعاً من بين التصانيف الأخرى وهذه المستويات هي:

- المعرفة (التذكر): وتعني تذكر المادة التي تعلمها الطالب سابقاً، واسترجاع المعلومات. وهذا المستوى أبسط مستويات المجال المعرفي. ومن الصياغات السلوكية لهذا المستوى: يذكر، يعدد، يسمى، وغيرها (سلامة، 2001).
- الفهم والاستيعاب: وتعني قدرة الطالب على تقديم الفهم والمعنى للمادة وإظهار مقدرته عن طريق ترجمة المادة من صوره إلى أخرى وتفسير إجرائها والتنبؤ بالنتائج، ويندرج تحت هذا المسمى فئات ثانوية هي:

أ-الترجمة: وتعني تحويل المعلومات من لغة إلى أخرى، وتحويل العلامات اللفظية إلى رمزية.

ب- التفسير: ويعني شرح المادة بما تشمله من أفكار، ومفاهيم وتلخيصها، والتعرف على العلاقات، وإدراكها.

ج- التنبؤ أو التوقع: وتعني الاستنتاج من معطيات معينة، والوصول إلى تنبؤات تعتمد على فهم المعلومات، والاتجاهات وغيرها.

ومن صيغ هذا المستوى: يوضح، يفسر، يشرح، غيرها (عطا الله، 2001).

- التطبيق: ويعطي القدرة على توظيف المعرفة وتطبيقها في مواقف تعليمية جديدة. ومن صيغ هذا المستوى: يطبق، يحل المسألة، يربط، وغيرها (الجلاد، 2007).
- التحليل: ويعني القدرة على تحليل المادة إلى مكوناتها الجزئية، والبحث عن العلاقات التي تربط هذه الأجزاء مع بعضها، وطريقة تنظيمها. ومن صيغ هذا المستوى: يحلل، يوازن، يستنتج، وغيرها (الساموك والشمري، 2005).
- التركيب: ويعني القدرة على ربط أجزاء أو عناصر المعرفة على نحو يتميز بالأصالة والإبداع، ويشتمل التركيب على فئات ثانوية هي:

أ- إنتاج محتوى جديد.

ب- إنتاج عمل أو مجموعة مقترحات من العمليات.

ج- إنتاج مجموعة من العلاقات المجردة ومن صيغ هذا المستوى يؤلف، يعيد، يبتكر وغيرها.

- التقويم: ويعني قدرة الطالب على إصدار حكم على قيمة المادة أو المحتوى أو الأشياء أو السلوك أو الأعمال أو الأفكار استناداً إلى معايير محددة، وذلك بإصدار حكم كيفي أو كمي حول هذه الأشياء، ويشتمل التقويم على:

أ- إصدار الأحكام وفق معايير داخلية.

ب- إصدار الأحكام وفق معايير خارجية.

ومن صيغ هذا المستوى: يحكم، ينتقد، يبرر، وغيرها (النور، 2007).

وتبرز أهمية هذا التصنيف في كونه يساعد المعلمين في تكوين فكرة واضحة عن الأهداف التعلمية، ومجالاتها، والإفادة منها في تحديد أهداف الدروس، كما تساعد في تحقيق التوازن بين الأهداف بحيث لا يطغى مستوى على آخر؛ كما يفيد هذا التصنيف في مراعاة التنوع عند صياغة الأهداف في إعطاء أهمية خاصة للعمليات العقلية العليا، وتساعد في تسهيل لغة التفاهم بين الباحثين التربويين، ومصممي المناهج، والمقومين (أبو حويج،2006).

الدراسات السابقة

تعددت الدراسات المتعلقة بتحليل الأسئلة وفق أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم سواء الأسئلة المتعلقة بالكتب المدرسية أم الأسئلة الواردة في امتحانات الشهادة الثانوية العامة إلا أن الباحثين لم يعثروا على أي دراسة ذو علاقة او تخص مادة الثقافة العامة وجاءت هذه الدراسات:

أ- الدراسات المتعلقة بأسئلة الكتب المدرسية:

دراسة السويدان (2009) والتي هدفت إلى تحليل وتصنيف الأسئلة الواردة في كتاب الجغرافيا للصف الأول الثانوي في سوريا وفق مستويات أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم، وقد تكونت عينة الدراسة من الأسئلة الواردة في كتاب الجغرافيا الطبيعية المقررة على الصف الأول الثانوي، اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد كانت أداة الدراسة بطاقة تحليل تتضمن مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم، وقد أظهرت نتائج الدراسة عن تركيز الأسئلة على المستويات الدنيا من التفكير، وخلت أسئلة الدراسة من كل من مستوى التحليل والتركيب، أما مستوى التقويم فكانت نسبته ضئيلة جداً.

ودراسة سلمان (2007) التي هدفت إلى الكشف عن واقع الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن، وقد تكونت عينة الدراسة من ستة كتب أربعة منها للمرحلة الأساسية وكتابان للمرحلة الثانوية، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استمارة التحليل. وقد أظهرت النتائج الآتي: في المرحلة الأساسية احتل المجال المعرفي المرتبة الأولى بنسبة (90.2%) بينما نال المجال كالنفس حركي المرتبة الثانية بنسبة (5.3%) أما المجال الوجداني فقد جاء في المرتبة الأخيرة بنسبة (4.5%)، بينما نال المجال النفس حركي نسبة (15%) في حين لم يسجل أي سؤال تقويمي في المجال الوجداني.

ودراسة سفلاي وسيركان واورهان (sevilay, serkan, others, 2003) والتي هدفت إلى تحليل ومقارنة أسئلة الكيمياء الموجودة في الامتحانات المطروحة في مدارس متعددة في مدينتين في تركيا وذلك من حيث مستويات الأسئلة حسب تصنيف بلوم وقد تم تحليل (4003) سؤال حيث كشفت النتائج أن (96%) من الأسئلة ضمن المستويات المعرفية الدنيا.

كما أجرى الجلاد (2001) دراسة هدفت إلى تحليل الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية في الأردن للتعرف على درجة تركيز الأسئلة على المجالات المعرفية والانفعالية والنفس حركية. وقد تكونت عينة الدراسة من جميع الأسئلة الواردة في كتب التربية الإسلامية للصفوف التاسع والعاشر في الأردن، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، كما تم تصميم أداة التحليل التي اشتملت على تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وكراثول الانفعالي، وتصنيف كيبلر النفس حركي، وقد أظهرت النتائج أن الأسئلة ركزت على المستويات الدنيا للمجال المعرفي بنسبة (85.9%) أما مجموع الأسئلة للمستويات العليا فكانت نسبتها (14.1%).

وأجرى السليمان (2000) والمشار إليه في السويدان (2009) دراسة هدفت إلى تحليل الأسئلة المتوفرة في كتب التاريخ للمرحلة الإعدادية في سوريا وفق تصنيف المجال المعرفي حسب تصنيف ساندرز، وقد تكونت عينة الدراسة من ثلاثة كتب مقررة للصفوف الثلاثة الأول والثاني والثالث الإعدادي في سوريا كما استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استمارة التحليل، وقد أظهرت النتائج تركيز الأسئلة على مستويات المجال المعرفي الدنيا: التذكر، الترجمة، التفسير، وإهمال المستويات العليا: التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم.

كما أجرت المطاوعة (2000) دراسة هدفت إلى تحليل أسئلة المرحلة الابتدائية في دولة قطر في ضوء تصنيف بلوم لأهداف المجال المعرفي، وقد تكونت عينة الدراسة من كتب الصفوف الثالث والرابع والخامس والسادس، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، وكانت أداة الدراسة بطاقة التحليل لمستويات أهداف المجال المعرفي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معظم الأسئلة تركز على كل من مستوى التذكر بنسبة (40.8%) والفهم بنسبة (97.3) وأما باقي المستويات فكانت نسبها المئوية متدنية مما يعني التركيز على المستويات الدنيا وإهمال المستويات العليا.

ودراسة هنتر (hinter, 1993) والتي هدفت إلى قياس مستويات التفكير العليا عند طلبة الصفين الرابع والسادس الأساسيين حيث استخدم الباحث سبعة اختبارات للمواد الدراسية

التي يدرسها للطلبة لتحقيق هذا الهدف وقد اعتمد الباحث على تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي لتحليل الاسئلة وقد اظهرت النتائج أن ستة اختبارات من عينة الدراسة لا تقيس مهارات التفكير العليا عند الطلاب في حين كان اختبار الرياضيات الأكثر تحقيقاً لذلك حيث اوصى الباحث بعدم الاقتصار على نتائج هذه الاختبارات في تقويم تحصيل الطلبة وأن يتم تطوير وسائل أخرى لقياس مهارات التفكير العليا.

ودراسة ريزنر (risner, 1987) والتي هدفت إلى تحليل المستويات المعرفية حسب تصنيف بلوم في كتب العلوم للصف الخامس الأساسي وذلك للتعرف على مدى وجود فروق بين توزيع الأسئلة على مستويات بلوم المعرفية الستة حيث أظهرت النتائج أن (61%) من الاسئلة في من مستوى المعرفة و(34%) من مستوى الاستيعاب و(5%) من مستوى التطبيق وسؤال واحد فقط في مستوى التقييم ولم يوجد أي أسئلة في مستوى التحليل والتركيب.

ودراسة بلاك (black, 1980) والتي هدفت إلى تحليل أسئلة المعلمين في نيجيريا حسب مستويات المجال المعرفي عند بلوم حيث تكون مجتمع الدراسة من (207) مدرسة وتكونت عينة الدراسة من (48) مدرسة وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الأسئلة في امتحان الأحياء لم يرتفع عن مستوى الاستيعاب بينما لم تتعد أسئلة الكيمياء والفيزياء مستوى التطبيق وأن بقية المستويات العالية لم تظفر بأي سؤال.

دراسة فرانس (francis, 1968) والتي هدفت إلى معرفة تأثير نمط الاسئلة التحليلية والتقويمية حسب تعريف بلوم في مادة التربية الاجتماعية ومدى اثرها في تطوير تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي للدراسات الاجتماعية في أمريكا ومن خلال التحليل تبينان توظيف الاسئلة من المستويات المعرفية العليا (التحليل، التقويم) أدّت إلى علامات مرتفعة ذات دلالة في تحصيل الطلبة في الدراسات الاجتماعية أكثر من الأسئلة ذات المستويات المعرفية الدنيا.

الدراسات المتعلقة بأسئلة امتحانات الشهادة الثانوية:

دراسة العبد العزيز (2011) التي هدفت إلى تحليل أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة في الأردن لمبحث الثقافة الإسلامية في ضوء المعايير التربوية، وقد تكونت عينة الدراسة من أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمبحث الثقافة الإسلامية للسنوات 2005–2011م في

الأردن للدورتين الصيفية والشتوية.واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي،وقد تكونت أداة الدراسة من بطاقة التحليل وفق مستويات المجال المعرفي لبلوم،وقد أظهرت النتائج ارتفاع نسبة الأسئلة المتعلقة بمستوى التذكر بشكل ملحوظ أما كل من مستوى الفهم والتحليل فكانت نسبتها متوسطة في حين انعدمت في مستويات التطبيق، والتركيب والتقويم، ومما يظهر عدم التوازن في توزيع الأسئلة.

ودراسة قدف (2009) التي هدفت إلى تحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمقرر الكيمياء في السودان وشمولها لمستويات أهداف المجال المعرفي وفق تصنيف بلوم، وقد تكون عينه الدراسة من أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة للأعوام 2003–2006، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي كما كانت أداة الدراسة بطاقة تحليل المحتوى وفق تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي، وقد أظهرت لنتائج الدراسة تركيز الأسئلة على المستويات الدنيا الثلاث التذكر والفهم والتطبيق في حيث تم إهمال مستويات العليا للمجال المعرفي.

ودراسة الخوالدة ومشاعله والقضاة(2007) التي هدفت إلى تحليل وتصنيف أسئلة امتحانات الثانوية العامة لمبحث العلوم الإسلامية في الأردن وفق تصنيف بلوم، وقد تكونت عينة الدراسة من جميع أسئلة الثانوية العامة للسنوات (1999–2005م)، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وكانت الدراسة استمارة التحليل وقد أظهرت نتائج الدراسة تركيز الأسئلة على مستويات التركز، والفهم، والتحليل، كما خلت الأسئلة من مستويات التطبيق والتركيب والتقويم مما يظهر عدم توازن في توزيع الأسئلة على مستويات المجال المعرفي.

ودراسة جون (John, 2003) التي هدفت إلى تحليل وتقويم اختبارات الثانوية العامة في العلوم الإسلامية في نيجيريا من حيث درجة تغطيتها للأهداف العامة للمرحلة الثانوية وقد تكونت عينة الدراسة من اختبارات الثانوية العمة للسنوات (1995–2001م)، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وكانت أداة الدراسة استمارة التحليل، وقد تم تطوير نموذج للتحليل وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن الغالبية العظمى من الأسئلة تركز على المهارات العقلية الدنيا على حساب المهارات العقلية العليا وفق تصنيف بلوم.

ودراسة الخطايبة (2002) التي هدفت إلى التعرف على مستويات الأسئلة المتضمنة في امتحان الشهادة الثانوية العامة لمبحث التاريخ في الأردن في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وقد تكونت الدراسة من أسئلة امتحان الشهادة الثانوية العامة لمبحث التاريخ للسنوات 1992–2002، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت أداة الدراسة من بطاقة التحليل وفق تصنيف بلوم لمستويات المجال المعرفي، وقد أظهرت النتائج تركيز الأسئلة على مستوى التذكر للسنوات

الخمس الأولى بنسبة (62.38%)، والفهم (33.27%)، وخلوها من التطبيق والتركيب أما التحليل فكانت نسبته (2.30%) والتقويم (1.15%) أما أسئلة السنوات التي تلت التطوير فقد ركزت على مستوى التذكر بنسبة (71.53%)، والفهم بنسبة (24.45%) كما خلت من كل من مستوى التطبيق والتقويم، أما التحليل فكانت نسبته (3.28%) والتركيب بنسبة (0.74%).

التعقيب على الدراسات السابقة وعلاقتها بالدراسة الحالية:

من خلال استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة يستنتج الآتي:

تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في أنها الدراسة الأولى حسب علم الباحثون واطلاعهم التي أجريت على مبحث الثقافة العامة في الأردن وفق مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم، كما تميزت هذه الدراسة في تناولها للسنوات الأخيرة لامتحان الشهادة الثانوية للأعوام 2011–2014م.

كما تشابهت هذه الدراسة مع كل من دراسة الخطايبة (2002)، ودراسة جون (2003)، ودراسة الخوالدة وزميلاه(2007)، ودراسة قدف (2009)، ودراسة العبد العزيز (2011) في تناولها لأسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة وفق تصنيف بلوم حسب أهداف المجال المعرفي، كما تشابهت هذه الدراسة مع جميع الدراسات الواردة في الدراسة في استخدام المنهج الوصفي التحليلي، كما تشابهت نتائج الدراسة مع نتائج الدراسات السابقة المذكرة أعلاه في تركيز الأسئلة على المهارات العقلية الدنيا وإهمال المهارات العقلية العليا وعدم التوازن في توزيع الأسئلة على المستويات المعرفية.

الطريقة والإجراءات

منهجية الدراسة:

اعتمد الباحثون المنهج الوصفي التحليلي في تحليل أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة في الأردن للسنوات (2011–2014م)، وذلك للوصول إلى استنتاجات محددة تتعلق بأسئلة الدراسة.

مجتمع الدراسة وعينتها:

أ– مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع اسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة في الأردن في جميع الفروع الاكاديمية والمهنية.

ب– عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة للفروع الاكاديمية (العلمي، الأدبي، الادارة المعلوماتية، الصناعي) التي أعدتها وزارة التربية والتعليم في الأردن، والتي اشتملت على ثمانِ امتحانات وزارية للدورتين الصيفية والشتوية للسنوات الأربع الأخيرة والتي يبدأ من الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2011م) إلى الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2014م).

أداة الدراسة:

اشتملت أداة الدراسة على بطاقة تحليل تتضمن مستويات أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم وهي التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. حيث تم تصنيف أسئلة الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة في ضوء هذه المستويات على شكل تكرارات وحساب نسبتها المئوية.

صدق الأداة:

للتأكد من صدق الأداة المستخدمة في الدراسة قام الباحثون بعرض الأداة على مجموعة من الاساتذة المحكمين في جامعة اليرموك من قسمي المناهج والتدريس والقياس والتقويم والبالغ عددهم (12) محكما،حيث ابدا (9) محكمين رأيهم بمناسبة الأداة لغايات القيام بالدراسة الحالية وبذلك تم اعتماد رأي المحكمين كدليل على صدق الأداة المستخدمة في الدراسة.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات أداة الدراسة قام الباحثون بتحليل ثلاثة نماذج من أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة، كما قام الباحثون بعرضها على ثلاثة محكمين وهم مدرس جامعي يحمل شهادة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس ومدرس يحمل شهادة الدكتوراه في القياس والتقويم ومشرف تربوي يعمل في وزارة التربية والتعليم، وقد اطلع المحكمون على كيفية القيام بعملية التحليل، وقد قام كل محكم بتحليل النماذج الثلاثة التي قام الباحثون بتحليلها، وبعد ذلك تم حساب نسبة الاتفاق بين تصنيف الباحثون وتصنيف كل واحد من المحكمين وذلك حسب معادلة هولستي للثبات وهي:

$$\text{معادلة درجة الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق بين أ، ب}}{\text{عدد مرات الاتفاق بين أ، ب+ عدد مرات الاختلاف بينهما}}$$

حيث كانت نسبة الثبات بين الباحثين والمحكمين كالآتي:

0.87	0.90	0.78

أي بمتوسط معامل ثبات (0.88) وهذه نسبة مناسبة وتشير إلى صلاحية الأداة لإتمام إجراءات التحليل.

إجراءات الدراسة:

قام الباحثون بإتباع الإجراءات الآتية لإتمام هذه الدراسة:

1. إعداد بطاقة التحليل لأداة الدراسة.
2. اعتماد البند الاختياري وحده للتحليل.
3. في حالة احتواء السؤال على عدة فروع أ،ب، ج أ م 1، 2،3 يتعامل كل فرع على أنه مستقل.
4. قراءة أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة قراءة متأنية متفحصة، وتصنيف الأسئلة على مستويات المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم.
5. استخراج تكرارات الأسئلة حسب فئات التحليل.
6. استخراج النسب المئوية لكل فئة.
7. إجراء المعالجة الإحصائية للوقوف على النسب العامة والخاصة.
8. مناقشة النتائج وتقديم التوصيات.

المعالجة الإحصائية

تم جمع البيانات الناتجة عن عملية التحليل على شكل تكرارات ثم استخراج النسب المئوية والمتوسط الحسابي لأسئلة امتحانات الشهادة الثانوية لمبحث الثقافة العامة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

يتناول هذا الجزء عرضاً لنتائج الدراسة التي هدفت إلى تحليل أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة في الأردن وفق مستويات أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم، وكانت النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة على النحو الآتي:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشته: ما مدى مراعاة أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة في الأردن لمستويات أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحثون بتحليل أسئلة الامتحانات عينة الدراسة للتعرف على مدى توافر مستويات أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم في الأسئلة عينة الدراسة، كما قام الباحثون بتوزيع مستويات أهداف المجال المعرفي على أسئلة الامتحانات، واحتساب التكرارات والنسب المئوية لكل تصنيف. والجدول (1) يوضح ذلك:

يشير الجدول (1) إلى أن عدد أسئلة الامتحانات لمبحث الثقافة العامة للسنوات 2011-2014م، بدورتيه الشتوية والصيفية (202) سؤالاً، حيث وجد الباحثون أن هناك ارتفاع ملحوظاً في نسب أسئلة مستوى التذكر حيث بلغت (67.8%) من إجمالي الأسئلة، كما بلغت نسبتها في أسئلة مستوى الفهم (14.9%) من إجمالي الأسئلة وهي نسبة متوسطة بالنسبة لحجم الأسئلة، عينة الدراسة، كما بلغت نسبتها في أسئلة مستوى التطبيق (1.5%) من حجم الأسئلة عينة الدراسة، حيث انخفضت انخفاضاً ملحوظاً عن المستويين السابقين التذكر والفهم، كما بلغت نسبتها في أسئلة مستوى التحليل إلى (15.8%) من حجم الأسئلة عينة الدراسة، أما بالنسبة لأسئلة كل من مستوى التركيب والتقويم فقد انعدمت نهائياً من إجمالي الأسئلة عينة الدراسة.

ويشير الجدول (2) إلى توزيع النسب المئوية لكل دورة من دورات امتحانات الشهادة الثانوية العامة، لمبحث الثقافة العامة للسنوات 2011-2014م.

الجدول (1)

التكرار والنسب المئوية العامة لأهداف مستويات المجال المعرفي

حسب تصنيف بلوم للأسئلة التي تغطيها امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة للسنوات 11-2-2014م

مستويات المجال المعرفي	التكرار	النسب المئوية
التذكر	137	%67.8
الفهم	30	%14.9
التطبيق	3	%1.5
التحليل	32	%15.8
التركيب	صفر	صفر
التقويم	صفر	صفر
المجموع	202	%100

الجدول (2)

النسب المئوية لأسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة

وفق مستويات أهداف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم للسنوات الدراسية 2011-2014م

السنة	الدورة	التذكر	الفهم	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
2011	شتوي	%77.8	%3.7	%3.7	%14.8	صفر	صفر	%100
	صيفي	%59	%18.2	%4.6	%18.2	صفر	صفر	%100
2012	شتوي	%67.8	%14.3	صفر	%17.9	صفر	صفر	%100
	صيفي	%67.8	%17.9	صفر	%14.3	صفر	صفر	%100
2013	شتوي	%69.2	%15.4	صفر	%15.4	صفر	صفر	%100
	صيفي	%70.8	%12.5	صفر	%16.7	صفر	صفر	%100
2014	شتوي	%69.6	%13	%4.4	%13	صفر	صفر	%100
	صيفي	%58.3	%25	صفر	%16.7	صفر	صفر	%100

يلاحظ من الجدول (2) أن جميع الامتحانات الوزارية بدورتيها الشتوية والصيفية تركز على أسئلة مستوى التذكر بنسبة عالية حيث بلغت أعلى نسبة لها (77.8%) أما أدنى نسبة لها فقد بلغت (58.3%) بينما تفاوتت نسب أسئلة الفهم بين المتوسط والمنخفض حسب سنوات الامتحان حيث بلغت أعلى نسبة لها (18.2%) وأدنى نسبة لها (3.7%)، كما يلاحظ في أسئلة مستوى التطبيق تدني نسبتها في بعض السنوات وانعدامها في سنوات أخرى حيث بلغت أعلى نسبة لها (4.6%). أما أسئلة مستوى التحليل فقد تقاربت النسب المئوية لسنوات الامتحانات عينة الدراسة حيث بلغت أعلى نسبة لها (18.2%) أما أدنى نسبة لها بلغت (13%)، أما أسئلة كل من مستويي التركيب والتقويم فقد انعدمت نهائياً من أسئلة امتحانات الوزارة عينة الدراسة.

حيث أشارت النتائج إلى أن هناك ارتفاعاً ملحوظاً في أسئلة مستوى التذكر، حيث شكل ما نسبته (67.8%) من إجمالي الأسئلة وهذه النسب أقل من ثلثي الأسئلة الواردة في الامتحانات عينة الدراسة بقليل، في حين شكلت أسئلة الفهم ما نسبته (14.9%) وهي نسبة متوازنة ومتوسطة بينما كانت في أسئلة مستوى التطبيق ضئيلة جداً بنسبة بلغت (1.5%) حيث تواجد مستوى التطبيق في بعض السنوات وفقد في سنوات أخرى مما يدل على عدم التوازن والعشوائية في توزيع المستويات على الأسئلة. أما أسئلة مستوى التحليل فقد بلغت نسبتها (15.8%) وهي نسبة متوازنة ومتوسطة بينما انعدمت أسئلة كل من مستويي التركيب والتقويم نهائياً من الأسئلة عينة الدراسة حيث اتفقت نتائج هذه الدراسة مع العديد من الدراسات السابقة كدراسة (السويدان، 2009) ودراسة (سلمان، 2007) ودراسة (العبد العزيز، 2011) ودراسة (risner, 1987) ودراسة (hinter, 1993).

مما يدل على أن وزارة التربية والتعليم توجهت في التركيز على الحفظ والاستظهار على حساب المستويات العليا: التركيب والتقويم، في حين راعت التوازن في كل من مستويي الفهم والتحليل وانخفضت انخفاضاً ملحوظاً في أسئلة مستوى التطبيق، مما يدل على العشوائية وعدم الدراية من قبل واضعي الأسئلة في صياغتها وعدم مراعاة التوازن في توزيع الأسئلة على المستويات الدنيا والعليا حسب تصنيف بلوم، وهذا مؤشر خطير يدفع الطلبة للحفظ والاستظهار وإهمال المستويات العليا من التفكير لدى الطلبة التي تعود إلى التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، وربما يعود السبب أيضاً إلى وجود ضعف في الخبرة لدى واضعي الأسئلة الوزارية في معرفة صياغة الأسئلة بناءً على مستويات أهداف المجال المعرفي بشكل متوازن.

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحثون بالآتي:

1. تركيز أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمبحث الثقافة العامة على المستويات الثلاث التطبيق، التركيب، التقويم، بشكل متوازن.
2. تدريب المعلمين على صياغة الأسئلة وفق مستويات أهداف المجال المعرفي بشكل متوازن يراعى فيه المستويات الدنيا والعليا.
3. ضرورة إعداد أسئلة امتحانية تقيس المستويات الست للمجال المعرفي لتصنيف بلوم وعدم التركيز على مستوى التذكر والفهم.

4. تدريب الطلبة على أسئلة امتحانية تقيس المستويات المعرفية العليا لتصنيف بلوم (التحليل، التركيب، التقويم).
5. القيام بدراسة لمعرفة الصعوبات التي تعيق تضمين مستويات بلوم المعرفية العليا في الأسئلة الوزارية لمادة الثقافة العامة.
6. تحليل الاسئلة الوزارية لمختلف المواد الدراسية الأخرى لطلبة الثانوية العامة في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية.

المصادر والمراجع

المراجع العربية

إبراهيم، م. (1997). مهارات التدريس الفعّال. الطبعة الأولى، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو جلالة، ص. (1999). اتجاهات معاصرة في التقويم التربوي. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

أبو حطب، ف وصادق، آ. (1980). علم النفس التربوي. مكتبة الانجلو المصرية.

أبو حويج، م. (2006). المناهج التربوية المعاصرة: مفاهيمها، عناصرها، أسسها وعملياتها: الأساسيات –مشكلات المناهج – تطوير وتحديث. دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن

أبو حويج، م. والخطيب، إ. وأبو مغلي، س. (2002). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. الأردن–عمان: الدار العلمية للنشر والتوزيع ودار الثقافة.

أبو علام، ر. (1987). قياس وتقويم التحصيل الدراسي. دار القلم للنشر والتوزيع.

أبو علام، ر. (2005). تقويم التعلم. الأردن–عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

جابر، ع. وآخرون. (1985). مهارات التدريس. دار الاتحاد العربي للطباعة.

جرادات، ع. وأبو غزال، هـ. وعبيدات، ذ. وعبد اللطيف، خ. (1983). التدريس الفعال. عمان: المكتبة التربوية المعاصرة.

الجعافرة، ع. (2011). مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بين النظرية والتطبيق. مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع.

الجلاد، م. (2001). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للصفوف الثامن والتاسع والعاشر في الأردن. أبحاث اليرموك– سلسة العلوم الإنسانية والاجتماعية. (1)، 56–82.

الجلاد، م. (2007). تدريس التربية الإسلامية الأسس والنظرية والأساليب العلمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

حادر، ن. (1991). مستويات الأسئلة الصفية الشفوية الشائع استخدامها عند معلمي اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك: اربد.

الحربي، أ. (2014). تحليل محتوى منهج التربية الفنية للصف الأول الابتدائي في ضوء استراتيجية الذكاءات المتعددة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ام القرى، كلية التربية، المملكة العربية السعودية.

الحيلة، م. (1999). التصميم التعليمي نظرية وممارسة. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

الحيلة، م. (2009). مهارات التدريس الصفي، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الخطايبة، س. (2002). تحليل أسئلة امتحان شهادة الدراسة الثانوية العامة لمبحث التاريخ في الأردن في ضوء تصنيف بلوم للمجال المعرفي. رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة اليرموك: اربد.

الخوالدة، ن ومشاعله، م والقضاة، م.(2007). دراسة تقويمية لأسئلة امتحانات شهادة الدراسة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية للأعوام 1997–2005 في ضوء المستويات المعرفية. مجلة النجاح للأبحاث، العلوم الإنسانية، م (21)، العدد (2).

الزيود، ن. وعليان، هـ. (1998). مبادئ القياس والتقويم في التربية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الساموك، س. والشمري، هـ. (2005). تقويم تعلم التربية الإسلامية. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

سعادة، ج. (2001). تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها. دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

سلامة، ع. (2002). طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

سلامة، ع. وآخرون. (2007). طرائق التدريس العامة معالجة تطبيقية معاصرة، ط 1، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

السلطاني، ع. (2013). الأهداف التدريسية مفهومها وكيفية بناءها. مركز تطوير التدريس والتدريب الجامعي، جامعة الكوفة، بغداد، العراق.

سلمان، خ. (2007). الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للمرحلتين الأساسية والثانوية في الأردن (دراسة تحليلية). أطروحة دكتوراه (غير منشورة). الجامعة الأردنية: عمان.

سويدان، خ. (2009). دراسة تحليلية تقويمية للأسئلة الواردة في كتب الجغرافيا الطبيعية المقرر على الصف الأول الثانوي في مدارس الجمهورية العربية السورية وفق تصنيف بلوم في المجال المعرفي. مجلة جامعة دمشق، م(25)، ع(1+2).132–156 كلية التربية، جامعة دمشق.

الشقور، ي. والطراونه، خ. والضمور، ط. والشمايله، ن. (2013). تحليل المحتوى الدراسي. وزارة التربية والتعليم الأردنية، دورة تعريف المعلمين الجدد بتحليل المحتوى الدراسي.

الصمادي، م. (2010). استراتيجيات التدريس بين النظرية والتطبيق. عمان: دار قنديل للنشر والتوزيع.

طعيمة، ر.(1989). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، دار الفكر العربي، القاهرة.

عبد الحليم، أ. (2007). المنهج المدرسي المعاصر، أسسه، بناؤه، تنظيمه، تطويره. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

عبد الحميد، ع. (1998). الأساليب الحديثة في تعليم اللغة العربية. ط1، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

العبد العزيز، أ. (2011). تقييم أسئلة امتحانات الثانوية العامة

لمبحث الثقافة الإسلامية في ضوء المعايير التربوية في الأردن. أطروحة دكتوراه (غير منشورة). جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.

عدس، ع. (1999). علم النفس التربوي نظرة معاصرة. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

العدوان، ز. والحوامدة، م. (2011). تصميم التدريس بين النظرية والتطبيق. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

عطا الله، م. (2001). طرق وأساليب تدريس العلوم. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

العنبكي، ر. (2013). تحليل اسئلة الامتحانات العامة لمادة اللغة العربية لمراحل التعليم العام في العراق في ضوء تصنيف بلوم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة ديإلى، كلية التربية الأساسية، العراق.

غباري، ث. وأبو شعيرة، خ. (2009). علم النفس التربوي وتطبيقاته الصفية. ط1، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

قدف، س. (2009). تحليل وتقويم أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية للأعوام 2003–2006م، في مقرر الكيمياء في السودان. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، السودان.

لندفل، أ. (1968). أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.

المطاوعة، ف. (2000). أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر. مجلة البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة التاسعة العدد (18)،ص 27–57.

النور، أ.(2007). علم النفس التربوي. الأردن–عمان، دار الجندرية للنشر والتوزيع.

الهاشمي،ع. وعطية، م. (2011). تحليل مضمون المناهج المدرسية، دار صفاء للنشر والتوزيع، العراق.

المراجع الأجنبية

Black, R. T. (1980) an Analysis of Levels of Thinking in Nigerian Science Teachers Examination. Journal of Research in Science Teaching, 17, (4) P: 301-3 06

Francis, P. Hunking. (1968). The Influence of Analysis and Evaluation Questions on Achievement in Sixth Grade Social Educational leadership Research Supplement, 5, 23, P: .328-331.

Hinter, JD. (1993). Qualitative analysis of seven general education Progress Tests for High Level Thinking Skills in Grade 4 and 6. Dissertation Abstracts International. 54, (8), P: 2867 A.

John, Smith. (2003). Analyzing and Evaluating the International Secondary Exams in Nigeria. DIA. 56 (7). p.512.

Practice.

Risner. G. (1987). Cognitively Levels of Questions Demonstrated by Test Items That Accompany Selected Fifth Grade Science textbooks. Diss. George Peabody College of Teachers.

Sevilay Education Karamustafoglu, Serkan, and others (2003). Analysis of Turkish High- School Chemistry-Examination Questions According To Blooms Taxonomy. Chemistry Research and Practice.

Analysis of Secondary Examinations Public Questions for the Study of Public Culture in Jordan According to the Levels of the Cognitive Domain According to Classification of Bloom

*Safa' A. Al-Smadi, Mohammad O. Al-Momani, Manal A. Al-Momani, Hiyam O. Al-Momani**

ABSTRACT

this study aimed to identify the levels of the cognitive domain according to classification of "bloom" for the public culture in Jordan for (2011-2014) , the study population and its sample consisted of all secondary examinations public questions for the study of public culture for (2011-2014) in Jordan. the study sample was chosen purposely, the researchers used adscription analytical method to conduct the study, the study represented a tool in the analysis of the targets cognitive levels according to the classification of (bloom) as it was ascertained the validity of the tool by the sincerity of the arbitrators and stability of the tool and it has reached (0, 88%). where was the use of the percentages and average for the treatment of statistifacle.

The treatment of statistical, the results showed a significant increase in the levels of understanding and analysis, the rate was acceptable, while decreased significantly in the application level and there was alack in all levels of installation calendar.

The researchers recommended the need to focus on the three levels: application, installation and calendar. As well as the training of the authors of questions to the wording of questions in according with the cognitive domain levels in a balanced manner commensurate with students ages.

Keywords: Content Analysis, Field of Knowledge, Study of Public Culture, Secondary Certificate Examination.

* Department of Educational Sciences, Ajloun University College, Balqa Applied University, Jordan (1, 2, 3), Department of Basic Sciences, Ajloun University College, Balqa Applied University, Jordan (4), Received on 09/06/2015 and Accepted for Publication on 25/11/2015.