تقييم أثر الأسئلة الاسترشادية في مستويات الأهداف المعرفية التي تقيسها امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي الليبية

د. فتحي عمر ضو بلعيد

المقدمـــــة:

تُعد امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي إحدى أبرز الأحداث المهمة التي تحظى باهتمام وزارة التعليم الليبية من حيث الإعداد لها وتنظيمها والإشراف على إجرائها وتصحيحها؛ لضمان تحقيق الموضوعية في اتخاذ القرارات المترتبة عن نتائجها، فكثيرًا ما ينظر إليها كأولى التحديات التي ينبغي على الطالب إثبات قدرته على اجتيازها مستقلًا عن معلميه؛ فأسئلتها تعد من قِبل خبراء متخصصين وفق أسلوب علمي دقيق يضمن صدقها في قياس مدى تحقيق أهداف المقررات، التي غالبًا ما تتركز في الأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة. وفي خطوة إيجابية من الشفافية التي ترشد المعلمين والطلاب إلى مستويات الأهداف المعرفية التي سيتم قياسها بأسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي (2020/2019م) أصدر مركز المناهج التعليمية والبحوث التربوية -التابع لوزارة التعليم الليبية- جداول مواصفات إعداد الأسئلة بين خلالها الأوزان النسبية لموضوعات كل مقرر (وزارة التعليم الليبية، 2020).

وفي إطار الظروف الاستثنائية التي أحدثتها جائحة كورونا (COVID-19) خلال العام الدراسي (2020/2019م) وتوقف الدراسة بالمؤسسات التعليمية؛ فقد سعت وزارة التعليم الليبية إلى الحد من أثر توقف الدراسة على تحقيق أهداف مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي؛ حيث شرعت في بث الدروس المنهجية عبر بعض القنوات الفضائية، ثم أصدرت أسئلة باسم (الأسئلة الاسترشادية) تشمل موضوعات المواد المقررة على الصفوف (السادس والسابع والثامن والتاسع) من مرحلة التعليم الأساسي والصفوف (الأول والثاني والثالث) من مرحلة التعليم الثانوي. وفي ذات السياق أوضح المركز الوطني للامتحانات (2020) بأن الأسئلة الاسترشادية تم إعدادها من قبل مفتشين تربويين متخصصين تابعين لمصلحة التفتيش التربوي بالوزارة، وأنها مرتبة حسب الدروس والوحدات والأبواب لكل المناهج الدراسية، مؤكدًا أن أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي لن تخرج عن مضمون الأسئلة الاسترشادية. وبذلك تولت المدارس توزيع نسخ الأسئلة الاسترشادية (مرفقة بإجابتها النموذجية) على طلابها قبل نحو شهرين من بداية امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي.

ونظرًا لأن الامتحانات عمومًا، وامتحانات الشهادات -التي يترتب على نتائجها قرارات بالغة الأهمية- على وجه الخصوص؛ تتطلب قدرًا عاليًا من المهنية في إعدادها وإجرائها للحد من تأثير أية عوامل قد تحول دون تحقيق الأهداف التي أعدت من أجلها؛ فإن استحداث الوزارة لأسلوب الأسئلة الاسترشادية كإجراء تعويضي لتوقف الدراسة يعد أسلوبًا حديثًا قد تترتب عنه آثار تربوية (مباشرة أو غير مباشرة) تتطلب إجراء دراسات علمية مستفيضة للكشف عنها.

مشكلة البحث

جاء إحساس الباحث بالمشكلة خلال اطلاعه على نماذج من أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي (2020/2019م) ومقارنتها بالأسئلة الاسترشادية؛ حيث لاحظ وجود تطابق نصّي بين الأسئلتين في أغلب الأحيان، كما أن الطلاب يستعدون للامتحانات بمطالعة الأسئلة الاسترشادية المحلولة دون أن يكلفوا أنفسهم إلقاء نظرة على الكتاب المدرسي؛ ولا

غرو في ذلك فقد تعهدت وزارة التعليم بألا تخرج أسئلة الامتحانات عن الأسئلة الاسترشادية، ونظرًا لأن الامتحانات ليست غاية في حد ذاتها، أو عادة لاختتام أي عام دراسي، إنما هي وسيلة مضبوطة للكشف عن نسبة تحقيق أهداف المقررات الدراسية؛ فقد برز سؤال نصّه: ما أثر الأسئلة الاسترشادية في مستويات الأهداف المعرفية التي تقيسها امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي الليبية؟ وتفرعت عنه الأسئلة الآتية:

1. ما مستويات الأهداف المعرفية التي هدفت إلى قياسها أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي؟

2. ما مستويات الأهداف المعرفية التي تم قياسها فعليًا بأسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي؟

3. هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين نسبة عدد أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي التي تستهدف قياس مستويات الأهداف المعرفية ونسبة عدد الأسئلة التي تقيسها فعليًا بعد إصدار الأسئلة الاسترشادية؟

أهداف البحث:

استهدف البحث تقييم أثر الأسئلة الاسترشادية في مستويات الأهداف المعرفية التي تقيسها امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي، وذلك من خلال وصف مستويات الأهداف المعرفية التي هدفت إلى قياسها أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي، وتحديد مستويات الأهداف المعرفية التي تم قياسها فعليًا بعد اعتماد أسلوب الأسئلة الاسترشادية، والكشف عن الدلالة الإحصائية للفروق بين نسبتي أعداد الأسئلة في الحالتين، وتفسير ذلك ومناقشته في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة؛ لضبط التطبيقات التربوية لنتائج البحث وتوصياته.

أهمية البحث:

يستمد هذا البحث أهميته من أهمية امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي وما يترتب عنها من اتخاذ الطالب لأول قرار يحدد مساره التعليمي المستقبلي (ثانوي عام أو ديني أو مهني) كما أن نتائجها تحظى باهتمام الوسط الاجتماعي للطالب مما قد يكون لها الأثر البالغ على شخصيته مستقبلاً، ومن جانب آخر فإن هذه الامتحانات تعد أحد أبرز المؤشرات التي يتم تقييم جوانب العملية التعليمية من خلالها، ويمكن إيجاز أهمية البحث الحالي في الآتي:

1. يؤمل أن يفيد القائمين على وزارة التعليم الليبية في الكشف عن مدى نجاعة أسلوب الأسئلة الاسترشادية باعتباره تجربة مستحدثة في نظام التعليم الليبي.

2. قد يفيد القائمين على المركز الوطني للامتحانات في الكشف عن مواطن القوة والضعف في أساليب التقييم التي يتم اتباعها.

3. قد ينبه المعلمين والمفتشين التربويين (الموجهين) إلى ضوابط إعداد أسئلة الامتحانات وفق أهداف المقررات.

4. قد يفتح آفاقًا بحثية جديدة في مجال التقويم التربوي؛ لدراسة الخطوات الاستثنائية التي يتم اتخاذها لمجابهة أية ظروف غير عادية.

التعريف بمصطلحات البحث:

التقييم: هو "تقدير قيمة شيء أو شخص أو موضوع، والتحقق من قيمته ثم إصدار أحكام على هذه القيمة، تتضمن إظهار المحاسن والعيوب" (الفرجي، 2019، ص. 56).

ويعرف إجرائيًا في البحث الحالي بأنه: تقدير قيمة أثر الأسئلة الاسترشادية في مستويات الأهداف المعرفية التي تقيسها أسئلة امتحانات إتمام مرحلة التعليم الأساسي؛ من خلال جمع المعلومات ذات العلاقة وتحليلها وفق ضوابط وأسس علمية.

الأسئلة الاسترشادية: هي أسئلة صدرت عن وزارة التعليم الليبية بعد توقف الدراسة بسبب جائحة كورونا (كوفيد 19) خلال العام الدراسي (2020/2019م) وتولت مدارس التعليم الأساسي توزيع الأسئلة الاسترشادية - مرفقة بإجابتها- على طلابها.

وتُعرف إجرائيًا بأنها: الأسئلة المرفقة بإجابتها النموذجية لمقررات (التربية الإسلامية، التاريخ، الرياضيات، العلوم) التي وزعتها مدارس التعليم الأساسي ببلدية زليتن على طلاب الصف التاسع قبل الامتحانات النهائية للعام الدراسي 2020/2019م بنحو شهر ونصف تقريبًا.

مستويات الأهداف المعرفية: هي الأهداف الواردة ضمن المجال المعرفي (Cognitive Domain) في تصنيف بلوم (Bloom) وهو المجال الذي يضم نواتج التعلم المعرفية الستة الآتية: (1) المعرفة (Knowledge)، (2) الاستيعاب (Comptehenision)، (3) التطبيق (Application)، (4) التحليل (Analysis)، (5) التركيب (Synthesis)، (6) التقويم (Evaluation) (سليمان، 2010).

وتعرف إجرائيًا بأنها: الأهداف التي وردت ضمن جداول مواصفات توزيع أسئلة الامتحانات النهائية لمقررات الصف التاسع من التعليم الأساسي للعام الدراسي (2020/2019م) الصادرة عن وزارة التعليم الليبية بتاريخ (2020/02/20م)، وهي (المعرفة، الفهم، التطبيق، المستويات العليا).

امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي: هي الامتحانات النهائية للصف التاسع من التعليم الأساسي، التي تشرف وزارة التعليم على إعدادها وإجرائها وتصحيحها وإعلان نتائجها.

وتعرف إجرائيًا بالبحث الحالي بأنها: الامتحانات النهائية (الدور الأول) للصف التاسع من التعليم الأساسي ببلدية زليتن للعام الدراسي (2020/2019م) التي أجريت خلال الفترة ما بين (2020/11/22-2020/12/02م).

حدود البحث: يقتصر تعميم نتائج البحث على أسئلة الامتحانات النهائية لشهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي "الدور الأول" للعام الدراسي (2020/2019م) ببلدية زليتن.

الإطار النظري للبحث:

1. مستويات الأهداف المعرفية

تعتبر الأهداف التربوية هي الأساس الذي تتمحور حوله جميع عناصر العملية التعليمية؛ فلأجل تحقيقها يتم إعداد المناهج الدراسية من محتوى واستراتيجيات تدريس ومعينات تعليمية وأساليب تقييم. وتصاغ في "عبارات وصفية لأنماط السلوك التي يتوقع أن يمارسها المتعلم ويصدرها بدرجة ملائمة من الكفاية أو الجودة أو التمكن أو الإتقان" (أبو حطب وصادق، 2004، ص. 85). وتصنف حسب مجالات التعلم إلى ثلاث مجالات هي: المعرفية والوجدانية والنفس حركية، إلّا أن تصنيفها إلى هذه المجالات الثلاثة لا يعني انعزال أحدها كليًا عن المجالات الأخرى، فالتفكير نشاط عقلي ترافقه انفعالات غالبًا، والاستغراق في الشعور يرافقه أيضًا تفكير ووضع جسمي معين (منصور والتويجري والفقي، 2014). ولارتباط البحث الحالي بالمجال المعرفي؛ يتناول هذا الموضوع توضيح مستوياته في ضوء أشهر تصنيفات الأهداف التربوية التي تتمثل في: تصنيف بلوم وزملائه (1956)، تصنيف بلوم المعدل (2001)، تصنيف مارزانو وكيندال (2007).

1.1 تصنيف بلوم وزملائه (1956)

حظي هذا التصنيف باهتمام بالغ، ونال شهرة واسعة في الأوساط التربوية على مدى عقود من الزمن، وما يزال يعتبر الأساس الأبرز لمعظم الخطط التربوية والتعليمية، ورغم ظهور بعض المحاولات الحديثة في مجال تصنيف الأهداف التربوية، بيد أنها لا تكاد تخرج عن الإطار العام لهذا التصنيف الذي تركز في تحديد مستويات المجال المعرفي (Cognitive-Domain) وهو مجال نواتج التعلم العقلية (Intellectual) وقد صنف بلوم وزملاؤه (1956) هذا المجال حسب درجة التعقيد إلى ستة مستويات أساسية متسلسلة ليشمل كل مستوى منها ما يسبقه من مستويات كما يلي: (سليمان، 2010 ؛ Isaacs, 1996)

1.1.1. المعرفة (Knowledge) يمثل هذا المستوى أدنى مستويات الأهداف المعرفية بتصنيف بلوم، ويقصد به العمليات الخاصة بالذاكرة، من اكتساب وتخزين واسترجاع للمعلومات التي اكتسبها المتعلم بعد فترة من تخزينها في صورة تعرف (Recognition) أو استدعاء (Recall) المعلومات والحقائق، وينقسم هذا المستوى إلى مستويات فرعية من أبرزها: تذكر الخصوصيات، تذكر طرق تناول الخصوصيات ووسائلها، تذكر العموميات وأهم الأفكار في مجال معين.

2.1.1. الاستيعاب (Comprehension) يعد هذا المستوى من أكثر المهارات العقلية شيوعًا في مجال التربية، ويقصد به قدرة المتعلم على إدراك معنى المادة التي يدرسها، وقدرته على استيعاب واستعادة المادة التي سبق أن درسها بلغته، وينقسم إلى ثلاث عمليات هي: الترجمة، والتفسير والتوقع أو الاستكمال.

3.1.1. التطبيق (Application) وهو قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة، ويمكن أن يشمل استخدام المفاهيم والقواعد والقوانين والنظريات السابق دراستها في مواقف جديدة عن السياق الذي تم فيه تعلمها.

4.1.1. التحليل (Analysis) يعني قدرة المتعلم على تجزئة المحتوى إلى عناصره أو أجزائه التي يتألف منها؛ ليتضح تنظيم البنى المعرفية، ويشمل: تحليل المادة المتعلمة إلى عناصرها، وتحليل العلاقات بين الأجزاء الرئيسة المكونة للمادة، وتحليل الأسس والحجج والقواعد والمفاهيم التي تجعل من المادة المتعلمة بنية كلية منتظمة.

5.1.1. التركيب (Synthesis) أو التأليف أو البناء، ويقصد به وضع أجزاء المادة المتعلمة مع بعضها في قالب أو مضمون جديد لم يكن موجودًا من قبل، وتؤكد نواتج التعلم في هذا المستوى على الإنتاج الابتكاري الذي يظهر في إنتاج محتوى فريد وإنتاج خطة أو مشروع مقترح، واشتقاق العلاقات المجردة من خلال استنباطها من القضايا التي تساعد على إعادة بناء المعلومات؛ لتؤدي إلى حلول جديدة للمشكلات.

6.1.1. التقويم (Evaluation) ويقصد به قدرة المتعلم على إصدار حكم كمي أو كيفي أو كليهما معًا على قيمة المحتوى الذي يدرسه؛ لتحديد مدى ملاءمة المحتوى لمحكات معينة بغرض التحسين والتطوير، ويضم فئتين تتمثل إحداهما في الحكم وفق معايير داخلية بمعنى تقويم مدى دقة المحتوى في ضوء شواهد داخلية، وتتمثل الأخرى في الحكم وفق معايير خارجية بمعنى تقويم المحتوى في ضوء محكات خارجية متفق عليها.

2.1 تصنيف بلوم المعدل (2001)

يعتبر هذا التصنيف مراجعة لتصنيف بلوم (1956) قام بها (Anderson, Krathwohl, Airasian, Cruikshank, Mayer, Pintrich, Raths & Wittrock) بعضهم رافق بلوم في إعداد التصنيف الأصلي مثل (Krathwohl)، ويرتكز هذا التصنيف على فئتين تتمثل إحداهما في الاحتفاظ بالمعلومات وتشمل التذكر بعمليتيه (التعرف والاستدعاء) وهو المستوى الذي يقابل مستوى المعرفة بالتصنيف الأصلي ولا يكاد يختلف عنه في شيء، وتتمثل الفئة الأخرى في فئة انتقال أثر التعلم ويشمل العمليات الخمس المتبقية وهي (يفهم، يطبق، يحلل، يقيم، يبدع) (Irvine, 2017). وفيما يلي توضيح موجز لمستويات الأهداف المعرفية بتصنيف بلوم المعدل وفقًا لما أورده أندرسون وكرازوول (2006/2001):

1.2.1. يتذكر (Remember) إذا هدف التعليم إلى أن يحتفظ المتعلم بالمادة المعروضة على نفس النحو الذي تم تدريسها به تقريبًا، فإن العملية العقلية ذات الصلة هي يتذكر، ويقصد بالتذكر استرجاع المعرفة من الذاكرة طويلة المدى، ويتضمن عمليتين معرفيتين تتمثل إحداهما في (التعرف) ويقاس بأن تعطى الإجابة الصحيحة ضمن عدة إجابات ويطلب من المجيب التعرف

عليها من خلال مطابقة المعلومة التي احتفظ بها مع المعلومات المعطاة، وتتمثل الأخرى في عملية (الاستدعاء) وتقاس بأن يطلب من المجيب ذكر نص معين كتسميع آية قرآنية أو حديث شريف.

2.2.1. يفهم (Understand) يعتبر هذا المستوى من أوسع مستويات فئة انتقال أثر التعلم انتشارًا بالمدارس والكليات الجامعية، ويتكون الفهم عندما يستطيع المتعلم بناء ارتباطات بين المعرفة الجديدة بالمعرفة السابقة، ويقاس بأن يطلب من المجيب تفسير المعلومة وتوضيحها أو تلخيصها أو مقارنتها بأخرى أو إعطاء أمثلة توضحها أو أن يصنف معلومات حسب محك معين.

3.2.1. يطبق (Apply) يرتبط هذا المستوى بالمعرفة الإجرائية، ويقصد به أن يستخدم الطالب الإجراء الذي تعلمه في موقف مألوف أو جديد، ويقاس بأن يطلب من المجيب إجراء خطوات معينة لحل مشكلة مألوفة، أو اختيار الإجراء المناسب لحل مشكلة غير مألوفة.

4.2.1. يحلل (Analyze) يتمثل هذا المستوى في أن يتم تقسيم المعلومة إلى أجزائها المكونة لها وتحديد العلاقة بين هذه الأجزاء وعلاقتها بالبنية الكلية، ويقاس بأن يطلب من المجيب استخراج معلومات بخصائص ومواصفات معينة، أو إعادة تنظيمها، أو ذكر الأسباب التي تكمن وراء تنظيم معين للمعلومات بخصائصها المتشابهة أو المتباينة.

5.2.1. يقوم (Evaluate) هو أن يصدر حكمًا في ضوء معايير أو محكات عالية الجودة والكفاية والاتساق، ويقاس بأن يطلب من المجيب أن يراجع المعلومة المعطاة فقد يجد بها بعض الملحوظات، أو أن ينقد المعلومة في ضوء معايير ومحكات خارجية وقد يؤدي النقد إلى نتائج موجبة (تظهر مزايا الفكرة) أو سالبة (تظهر عيوب الفكرة) أو كليهما معًا.

6.2.1. يبدع (Create) هو أن يعيد تنظيم المعلومات لإنتاج علاقات متنوعة قد تكون من بينها علاقات غير مألوفة، ويقاس بأن يقدم المجيب جميع الحلول الممكنة لمشكلة ما، أو أن يجرب حلولًا معطاة، أو أن يقدم مقترحات بخصائص معينة.

ومن ذلك يمكن القول إن تصنيف بلوم المعدل يشبه التصنيف الأصلي إلى حد كبير، فيما عدا تقديم التقويم ليحل محل التركيب وتحديد مستوى التركيب في الإبداع بشكل أكثر تخصيصًا ووضوحًا.

3.1. تصنيف مارزانو وكيندال (2007)

ظهر هذا التصنيف على يد كل من روبيرت مارزانو وجون كيندال Robert ((Marzano & John Kendall عام (2007) بمسمى "التصنيف الجديد للأهداف التعليمية" حيث ضم بُعد مستويات المعالجة (Levels of Processing) ثلاثة أنظمة للتفكير كما يلي: (Marzano & Kendall, 2007)

1.3.1. النظام المعرفي (Cognitive System) يشمل هذا المستوى أربعة مستويات فرعية هي:

1.1.3.1. الاسترجاع (Retrieval) يقصد به تنشيط المعرفة ونقلها من الذاكرة طويلة المدى إلى الذاكرة العاملة، ويشمل عمليتي التعرف والاستدعاء، وهو يناظر مستوى المعرفة بتصنيف بلوم، إلّا أنه يشمل معالجة المعلومة وإضافة ما يمكن أن يتصل بها من معلومات.

2.1.3.1.الاستيعاب (Comprehension) وهو ترجمة المعلومة إلى معناها الذي يمكن من تخزينها بالذاكرة طويلة المدى، ويرى Marzano & Kendall (2007)أن المعلومة التي لم يتم استيعابها بإحدى عمليتي التكامل أو الترميز فإن تخزينها بالذاكرة طويلة المدى لن يكون جيدًا، ويناظر هذا المستوى مستوى الاستيعاب بتصنيف بلوم.

3.1.3.1. التحليل (Analysis) ويعرف بأنه الامتداد المسبب للمعرفة، ويتضمن توليد معلومات جديدة لا يمتلكها الفرد بالفعل، وتوجد خمس عمليات للتحليل هي: المزاوجة

والتصنيف وتحليل الأخطاء والتعميم والتحديد، ويجسد التحليل في هذا التصنيف جوانب مختلفة من مستويات التحليل والتركيب والتقويم بتصنيف بلوم (زيد الهدور، 2017).

4.1.3.1. توظيف المعرفة (Knowledge Utilization) هو استخدام المعرفة لإنجاز المهام المختلفة سواء كانت حل مشكلات عملية أو نظرية، ويتضمن هذا المستوى أربع عمليات هي اتخاذ القرار وحل المشكلات والتجريب والتحقق، ويناظر -إلى حد كبير-مستوى التركيب بتصنيف بلوم.

2.3.1. النظام ما وراء المعرفي (Metacognitive System) هو النظام المسؤول عن مراقبة جميع أنواع التفكير وتقييمها وتنظيم أدائها، ويتضمن أربع وظائف هي: تحديد الأهداف، ومراقبة العملية، ووضوح المراقبة، ودقة المراقبة، ولا يوجد بتصنيف بلوم ما يمكن ربطه بمواصفات هذا النظام.

3.3.1. النظام الذاتي للتفكير (Self-system thinking) يقصد به اتجاهات الفرد ومعتقداته وعواطفه التي تتفاعل لتحدد دوافع الفرد للانخراط في أداء مهمة عقلية معينة، كما تحدد مقدار الطاقة التي سيوظفها الفرد في أدائها، ويتضمن فحص الأهمية، وفحص الفاعلية، وفحص الاستجابة العاطفية، والفحص الكلي للدافعية. ومثلما هو الحال في النظام ما وراء المعرفي فإنه لا يوجد بين مستويات بلوم ما يناظر النظام الذاتي للتفكير.

ويشير Irvine (2020, 2)بأن استراتيجيات النظام الذاتي تدرس الأهمية، والكفاءة الذاتية، والاستجابة العاطفية، والدافع العام؛ وتشتمل استراتيجيات النظام ما وراء المعرفي على مواصفات الهدف وعملية المراقبة والرصد من أجل الوضوح والدقة؛ وتضم استراتيجيات النظام المعرفي عمليات التخزين والاسترجاع والتحليل واستخدام المعرفة. ويؤكد Marzano & Kendall (2007) على أن هذا التصنيف يمتاز بالمرونة ويمكن استخدامه دون الالتزام بترتيبه الهرمي، ولا يعد التنظيم ما وراء المعرفي، والنظام الذاتي ملزمان؛ فمن الممكن الاعتماد على مستويات النظام المعرفي دون غيرها.

2. الاختبارات التحصيلية

هي مجموعة مواقف اختبارية يتم تنظيمها للكشف عن مدى تحقيق الطلاب لأهداف مقررات آخر سنة دراسية بالتعليم الأساسي بليبيا؛ ونظرًا لأهمية القرارات التي يتم اتخاذها بناء على نتائجها غالبًا ما تتولى وزارة التعليم الإشراف على إعدادها وإجرائها وتصحيحها، ومع اختلاف أسمائها من نظام تعليمي لآخر فإنها لا تتعدى خصائص اختبارات التحصيل الدراسي، بيد أن التمييز بين الامتحان والاختبار يتم وفقًا للقرارات التي يتم اتخاذها بناء على نتائجها؛ فإذا كان تشخيصيًا أو بنائيًا يسمى اختبارًا (Test) وإذا كان نهائيًا يسمى امتحان (Examination) كامتحانات نهاية الفصل الدراسي أو نهاية السنة الدراسية أو امتحانات شهادتي إتمام مرحلتي التعليم الأساسي والثانوي. وتعرّف بأنها أدوات تقيس المعلومات والمهارات التي سبقت دراستها خلال مادة دراسية معينة (سليمان، 2010). ويعرّف الاختبار التحصيلي بأنه إجراء منظم لتحديد مستوى تحصيل الطلاب لمعلومات ومهارات تم تعلمها مسبقًا، من خلال إجاباتهم عن عينة الأسئلة التي تمثل محتوى المادة الدراسية (أبو فودة وبني يونس، 2012). وفيما يلي عرض لأبرز خطوات إعداد الاختبارات التحصيلية مع توضيح مدى توفرها لإعداد أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي بليبيا للعام الدراسي (2020/2018):

1. تحديد الغرض من الاختبار: يتحدد الغرض من الاختبار باعتبار مجال استخدام نتائجه؛ كأن يكون تشخيصيًا للكشف عما يتقنه المتعلم، أو تكوينيًا للتأكد من فاعلية استراتيجية التدريس أو التقنيات والبرامج المستخدمة، أو نهائيًا كما هو الحال في امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي

الليبية؛ فإن الغرض منها هو تحديد المستوى الذي حققه الطالب من أهداف مقررات الصف التاسع من التعليم الأساسي؛ ليتم اتخاذ قرار بشأن منحه الشهادة بتقدير محدد يخوله للالتحاق بمرحلة التعليم الثانوي بشقيه العام أو التكوين المهني، أو عدم منحه الشهادة بسبب إخفاقه في تحقيق الحد الأدنى من أهداف المقررات.

2. تحديد الأهداف التعليمية ومجالات المحتوى الدراسي المراد اختبارها: يعد محتوى أي مقرر دراسي بناءً على الأهداف المراد تحقيقها، لذلك يتم تحديد الأهداف التعليمية المراد اختبارها في ضوء المحتوى المعد لأجل تحقيقها، وفي حال امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي الليبية خلال العام الدراسي (2020/2019) أصدرت وزارة التعليم توجيهًا بتقليص محتوى بعض مقررات الصف التاسع من التعليم الأساسي بما لا يؤثر على البناء التراكمي للمعلومات ولا يزيد عن (25%) من محتوى كل مقرر وبينت مستويات الأهداف التي ستقيسها الامتحانات حيث حددتها في (المعرفة، الفهم، التطبيق، المستويات العليا).

3. إعداد جدول مواصفات لتحديد الأوزان النسبية للأهداف والمحتوى: بعد تحديد الأهداف التعليمية وعناصر المحتوى الذي سيشمله الامتحان لابد من تنظيمها جميعًا في جدول مواصفات؛ لربط الأهداف التعليمية بعناصر المحتوى وفق أوزانها النسبية (ميخائيل، 2016، 136). وفي هذا الإطار فقد أعلنت وزارة التعليم الليبية بتاريخ 2020/02/20م جداول مواصفات لتقسيم عدد أسئلة امتحان كل مقرر في ضوء الأوزان النسبية لمستويات أهداف كل مقرر.

4. تحديد شكل بنود الاختبار وعددها: خلال هذه الخطوة يتم تحديد الشكل الأنسب لبنود الاختبار، كأن تتنوع بين الأسئلة المقالية والموضوعية (الاختيار من متعدد، الصواب والخطأ، المزاوجة ...إلخ)، وتجدر الإشارة هنا إلى أن المركز الوطني للامتحانات التابع لوزارة التعليم الليبية قد أعلن بأن أسئلة جميع الامتحانات للعام الدراسي (2020/2019) من نوع الاختيار من متعدد وعددها (70) سؤالًا لكل مقرر.

5. صياغة بنود أسئلة الاختبار: بعد جميع الخطوات السابقة التي تتعلق بالتخطيط لإعداد الاختبار تأتي مرحلة تنفيذ ما تم التخطيط له، وهي مرحلة بناء الاختبار وصياغة أسئلته، وتتطلب هذه الخطوة مهارة عالية في الصياغة والإلمام بمعايير إعداد الأسئلة بأنواعها المختلفة. وفي إطار امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي فإن الخبراء التربويين بالمركز الوطني للامتحانات يتولون إعداد الأسئلة ومراجعتها؛ لضمان إخراجها وفق ضوابط الورقة الامتحانية التي تحول دون تأثر أداء الطلاب على الامتحان بأي عوامل دخيلة.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي (2020/2019) قد تعرضت لإجراءات غير عادية بسبب ظروف جائحة كورونا (كوفيد 19) حيث استحدثت الوزارة أسلوب إصدار أسئلة باسم (الأسئلة الاسترشادية) تولت المدارس توزيعها على الطلاب (مرفقة بإجابتها النموذجية) وأكدت الوزارة أن الامتحانات النهائية لن تخرج عن نص الأسئلة الاسترشادية.

التعقيب على الاطار النظري:

باستعراض الإطار النظري للبحث يُستخلص ما يلي:

1. على الرغم من محاولات تطوير مستويات الأهداف المعرفية لتواكب مستجدات القرن الحادي والعشرين إلا أنها لم تخرج عن الإطار العام الذي وضعه بلوم وزملاؤه (1956)، كما يتضح أن محاولات التطوير استهدفت مراجعة مستويات التصنيف الأصلي، ولم تتخذ أساسًا مغايرًا أو تتبع أسلوبًا مستحدثًا لإعداد تصنيف مستقل.

2. كثيرًا ما يحدث الخلط بين تصنيف بلوم الأصلي والتصنيف المعدل؛ وخاصة في

المستويات الدنيا حيث يلحظ أن مستوى يتذكر في التصنيف المعدل يتكرر استخدامه لتوضيح مستوى المعرفة في التصنيف الأصلي أو بديلًا عنه، وكذلك الحال بالنسبة لمستوى الفهم في التصنيف المعدل مقابل الاستيعاب في التصنيف الأصلي.

3. أن الأساس المحوري الذي تبنى عليه أسئلة الامتحانات هو الأهداف التعليمية، فقد أعدت لقياسها دون سواها، وخلال كل خطوة من خطوات إعداد الاختبار ينبغي تحري الدقة التي تضمن قياس كل سؤال للهدف الذي أعد لقياسه؛ لأن تأثر السؤال بأي عامل يؤثر على صدقه، قد يؤدي إلى نتائج غير حقيقية، وبالتالي قرارات غير صائبة.

4. أن أبرز الخطوات العلمية لإعداد أسئلة الاختبارات التحصيلية توفرت لإعداد أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي الليبية للعام الدراسي (2020/2019).

5. استحداث وزارة التعليم الليبية لأسلوب الأسئلة "الاسترشادية" كخطوة تعويضية لاستكمال المناهج المقررة بعد توقف الدراسة بسبب جائحة كورونا، يعتبر سابقة تربوية تحتاج إجراء دراسات علمية مستفيضة؛ للكشف عن أثرها -المباشر وغير المباشر- في النظام التعليمي بمكوناته المختلفة.

الدراسات السابقة:

استهدفت دراسة Demir & Eryaman (2012) تقييم أسئلة امتحانات كلية التربية، حيث اتبعت المنهج الوصفي القائم على تحليل الوثائق، وتكونت عينتها من (100) امتحان تم اختيارها عشوائيًا من امتحانات كلية التربية بتركيا، واستخدمت الدراسة استمارة تضم المستويات المعرفية بتصنيف بلوم، وأظهرت النتائج أن (58%) من الأسئلة تتركز في قياس مستوى المعرفة، يليه مستوى الفهم بنسبة (14%) وتتراوح نسب الأسئلة التي تقيس المستويات الأعلى ما بين (0.01-0.08).

كما استهدفت دراسة بني ياسين (2016) تحليل أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية لمقرر اللغة العربية في الأردن وفق مستويات بلوم المعرفية، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية ما بين عامي (2010-2014)، واستخدمت بطاقة تحليل تتضمن مستويات المجال المعرفي بتصنيف بلوم، وأظهرت النتائج أن أعلى نسبة لأسئلة التذكر قد بلغت (19.4%) وأسئلة مستوى الفهم بلغت (50%) أما التطبيق فقد بلغت (44.8%) والتحليل بلغت (12.1%) والتركيب بلغت (3.5%) في حين لم ترد أسئلة تقيس مستوى التقويم.

وهدفت دراسة الهدور (2017) إلى تحليل فقرات أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة في مقرر الرياضيات باليمن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من فقرات أسئلة المقرر ما بين عامي (2011-2015م)، واستخدمت الدراسة بطاقة تحليل تضم مستويات الأهداف المعرفية بتصنيف بلوم المعدل وتصنيف مارزانو وكيندال، وأظهرت النتائج أن الأسئلة تركزت في المستويات الدنيا من تصنيف بلوم بنسبة (91%)، ولم تتجاوز مستوى التحليل بتصنيف مارزانو وكيندال.

وأجرى المجاهد والأحرش (2017) دراسة استهدفت تقييم الأسئلة المتضمنة في كتابي التاريخ والجغرافيا للصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المستويات المعرفية العليا وفق تصنيف بلوم، ووظفت الدراسة منهج تحليل المحتوى، واستخدمت قائمة معايير التقييم، وأظهرت النتائج تركيز الأسئلة على المستويات الدنيا وإهمال المستويات العليا.

وهدفت دراسة المزوغي (2018) إلى التحقق من تغطية أسئلة الامتحانات النهائية - بقسم علم النفس بكلية الآداب جامعة صبراتة للأهداف المعرفية وفق تصنيف بلوم، واتبعت المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (26) امتحانًا، واستخدمت استمارة تقييم تتضمن المستويات المعرفية، وأظهرت النتائج أن (85.1%) من الأسئلة تقيس

التذكر، و(13.9%) تقيس الفهم، في حين كانت نسب الأسئلة التي تقيس مستويات (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم) أقل من (0.1%).

كما استهدفت دراسة أمين (2018) تحليل وتقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية بجامعة صلاح الدين بالعراق، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من (90) اختبارًا من الاختبارات النهائية للعام الجامعي (2016-2017م)، واستخدمت الدراسة استمارة تشمل المستويات المعرفية لتصنيف بلوم، وأظهرت النتائج أن معظم الأسئلة تركزت في قياس المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم.

وقامت الشامي (2019) بإجراء دراسة هدفت إلى تحليل الأسئلة الواردة في كتاب الجغرافيا المقرّر للصفّ السابع الأساسيّ بلبنان حسب تصنيف بلوم المعدل (2001)، وظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من الأسئلة الواردة بكتب الجغرافيا المقررة على الصفّ السابع الأساسيّ، واستخدام بطاقة مستويات الأهداف المعرفية لتحليل الأسئلة، وأظهرت النتائج أنّ الأسئلة تتركز في قياس المستويات الدنيا دون العليا.

واستهدفت دراسة محمد الفرجي (2019) تقويم المهارات العقلية في اختبارات الثانوية العامة باليمن، ووظفت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينتها من أسئلة مقررات (الرياضيات، والفيزياء والتربية الإسلامية) ما بين (2009-2014) واستخدمت الدراسة قائمة تقييم تشمل المستويات المعرفية الستة الواردة في تصنيف بلوم، وأظهرت النتائج أن الأسئلة تركزت في قياس أهداف المستويات الدنيا وأهملت المستويات المعرفية العليا، وأن هذه النتائج لم تختلف ما بين عامي (2009-2014).

واستهدفت دراسة Kowash, Hussein & Al Halabi (2019) تقييم جودة أسئلة الاختيار من متعدد في امتحانات الدراسات العليا بكلية طب الأسنان بدولة الإمارات، وتكونت عينة الدراسة من امتحاني مقررين تم أداؤهما إلكترونيًا، وتم تجميع البيانات من خلال عضوي هيئة تدريس باستخدام استمارة تجميع بيانات، وأظهرت النتائج ذات العلاقة أن أغلب الأسئلة تقيس مستوى الاسترجاع بنسبة (81%) والبقية موزعة على قياس مستويات أعلى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتفقت الدراسات السابقة في استهداف تقييم أسئلة الامتحانات، واستخدامها للمنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهدافها، كما اتفقت في استخدام استمارات تقييم -من إعداد الباحثين- تشمل مستويات الأهداف المعرفية، كما أن معظم الدراسات اعتمدت مستويات الأهداف المعرفية الواردة بتصنيف بلوم (1956) فيما عدا دراسة الهدور (2017) التي اعتمدت المستويات المعرفية الواردة بتصنيف بلوم المعدل وتصنيف مارزانو وكيندال، كما أن عينات الدراسات السابقة من أسئلة امتحانات الثانوية والمرحلة الجامعية، واتفقت نتائج معظم الدراسات في أن أسئلة الامتحانات تتركز في قياس أهداف المستويات الدنيا مع انخفاض نسبة الأسئلة التي تقيس أهداف المستويات المعرفية العليا. واختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في أن عينته تكونت من أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي، كما اختلف معها في تقييمه لأثر أسئلة معطاة للطلاب قبل الامتحان على ما تقيسه أسئلة الامتحان من مستويات الأهداف المعرفية، ولم يتسن للباحث الاطلاع على أية دراسة مشابهة لهدف البحث الحالي.

ويعارض الباحث آلية التقييم التي تم اتباعها بمعظم الدراسات السابقة والتي تتمثل في الحكم على المستوى المعرفي الذي يقيسه السؤال من خلال فعل السؤال مثل (قارن، فسّر، حلل،...إلخ) لأنه إذا كان نص السؤال (قارن بين كذا وكذا) وكانت المقارنة موجودة بالنص في الكتاب المدرسي أو سبق أن وضّحها المعلم لطلابه؛ فإن العملية التي سيقوم بها المجيب هنا هي التذكر، وإن

تضمن نص السؤال (قيم النص) فإذا كان الكتاب المدرسي قد تضمن ذلك، أو تم تقييم ذات النص داخل قاعة الدراسة خلال أنشطة صفية، أو أعطي واجبًا منزليًا؛ فإن هذا السؤال يقيس التذكر أيضًا، لذلك فإن تقييم الأسئلة وتصنيفها حسب الأفعال المستخدمة في السؤال سيعطي نتائج غير حقيقية غالبًا.

ويرى الباحث أن تقييم أسئلة أي امتحان وإصدار حكم بالمستوى المعرفي الذي تقيسه أمر غاية في التعقيد؛ فإذا كان الامتحان من إعداد أستاذ المقرر نفسه فإن أسلوب تقييم أسئلة هذا الامتحان ينبغي أن يتم من خلال إجراء مقابلة مع الأستاذ ليوضح العملية العقلية التي سيستخدمها طلابه للإجابة عن كل سؤال، وتقع على عاتق المحاور مهمة الاستيضاح عن مدى حل أسئلة مشابهة أثناء الدرس أو تكليف الطلاب بنشاط مشابه لما ورد بالسؤال. ومن خلال كل ذلك يتم تحديد ما يقيسه السؤال. أما في حال امتحانات الشهادات (التي لا يعدها أستاذ المقرر) فإن تقييم الأسئلة يتم بتحليل محتوى المنهج المقرر والبحث عن إجابة كل سؤال بالكتاب المدرسي؛ فإن كانت الإجابة موجودة بنصها وتتطلب استرجاعها فقط فإن السؤال يقيس التذكر، وإن وجدت مواقف مشابهة لها فإن السؤال يقيس مستوى أعلى كالفهم أو التطبيق، وإن كان حال الإجابة غير ما ذكر يقوم الملم بالمنهج بتقدير العملية العقلية التي سيقوم بها المجيب على السؤال، وفي ضوء ذلك يتحدد المستوى الذي يقيسه السؤال.

إجراءات البحث:

منهج البحث:

وظّف البحثُ المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته في تنظيم البيانات وتحليلها كميًا وكيفيًا وفق ضوابط وأسس علمية بما يحقق أهداف البحث الحالي.

مجتمع البحث وعينته:

تحدد مجتمع البحث في جميع أسئلة الدور الأول للامتحانات النهائية لشهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي ببلدية زليتن الليبية للعام الدراسي (2020/2019م). وتتكون العينة من أسئلة أربع مقررات هي:(التربية الإسلامية، التاريخ، الرياضيات، العلوم) وتم اختيار العينة قصديًا لمبررات من أبرزها أن تشمل أسئلة مقررات أدبية وأخرى علمية، كما أن بعض المقررات أجريت امتحاناتها من قِبل معلم المقرر ولم تخضع لإشراف وزارة التعليم من حيث إعداد أسئلتها وإجرائها وتصحيحها كالتربية الوطنية والحاسوب والكتابة والإملاء والخط.

أداة البحث:

لتجميع البيانات وتنظيمها أعد الباحث استمارة تكونت من أربعة أعمدة أساسية، يضم العمود الأول أرقام الأسئلة بالامتحان، ويضم الثاني أرقام الأسئلة الاسترشادية المقابلة لها، ويضم الثالث بيان مدى التطابق بين الأسئلتين، في حين يضم الرابع مستوى الأهداف المعرفية الذي يقيسه السؤال بالامتحان في ضوء نتيجة التطابق مع الأسئلة الاسترشادية، ويشمل ذات الأهداف التي اعتمدتها الوزارة ضمن جدول مواصفات إعداد الامتحانات النهائية للصف التاسع من التعليم الأساسي للعام الدراسي (2020/2019م) التي أعلنت بتاريخ (2020/02/20م).

الجدول 1 أنموذج توضيحي لاستمارة جمع البيانات وتحليلها

رقم السؤال بأسئلة الامتحان	رقم السؤال المقابل بالأسئلة الاسترشادية	مدى التطابق بين السؤالين			مستوى الأهداف المعرفية الذي يقيسه السؤال			
		تام	جزئي	غير مطابق	المعرفة	الفهم	التطبيق	المستويات العليا
1	192	✓			✓			
62	207		✓			✓		
32	-			✓			✓	

يُلاحظ من جدول (1) أن الصف الأول بالعمود الأول بدأ برقم (1) وهو رقم السؤال الأول بأسئلة امتحان مادة النحو، والصف الأول بالعمود الثاني دون به رقم (192) وهو رقم السؤال (بالأسئلة الاسترشادية) الذي يرتبط بالسؤال الأول، وفي الصف الأول بالعمود الثالث يُلحظ أن علامة (✓) وضعت تحت العمود الفرعي (تام) ويعني ذلك أن التطابق بين السؤال الأول بالامتحان يطابق تمامًا نص السؤال رقم (192) من الأسئلة الاسترشادية للمادة كما أن إجابته النموذجية موجودة بالنص بين بدائل إجابة السؤال الأول، أما في الصف الأول من العمود الرابع فيلحظ أن علامة (✓) قد وضعت تحت العمود الفرعي (المعرفة) بمعنى أن التطابق التام بين السؤال بالامتحان والسؤال المقابل له بالأسئلة الاسترشادية أفاد بأن هذا السؤال يقيس مستوى (المعرفة) لأن مهمة المجيب انحصرت في التعرف على الإجابة الصحيحة باستخدام عملية التذكر دون سواها.

وفي الصف الثاني من جدول (1) يُلحظ أن العمود الأول به رقم السؤال (62) بأسئلة امتحان مادة النحو، وتضمن العمود الثاني رقم السؤال المرتبط به بالأسئلة الاسترشادية الذي تبين أن رقمه (207) وفي العمود الثالث وضعت العلامة (✓) تحت العمود الفرعي (جزئي) مما يشير إلى وجود اختلاف جزئي بين نص السؤال في الأسئلتين، وفي العمود الرابع وضعت العلامة (✓) تحت العمود الفرعي (الفهم) مما يفيد بأن التطابق الجزئي بين السؤالين يتطلب من المجيب استخدام عملية الفهم لإجابة السؤال؛ مما يشير إلى أنه يقيس مدى تحقق مستوى الفهم وهو المستوى الثاني من مستويات الأهداف المعرفية.

أما في الصف الثالث من جدول (1) فيتبين أن رقم السؤال بأسئلة مادة النحو هو (32) وبالعمود الثاني وضعت العلامة (-) للدلالة على أن نتيجة البحث عن نص هذا السؤال بالأسئلة الاسترشادية أسفرت عن عدم وجود أي سؤال مرتبط به كليًا أو جزئيًا، وهو ذات السبب الذي جعل علامة (✓) توضع تحت العمود الفرعي (غير مطابق) بالعمود الثالث، أما بالعمود الرابع فيلاحظ أن العلامة (✓) قد وضعت تحت العمود الفرعي (التطبيق) مما يشير إلى أنه على المجيب أن يطبق قاعد (المجرد والمزيد) للإجابة عن هذا السؤال مما يشير إلى أنه يقيس مدى تحقق مستوى التطبيق، وينوّه هنا إلى أنه قد تم تقييم الأسئلة المشابهة لهذا السؤال بحسب تقدير الباحث للعملية التي ينبغي أن يستخدمها المجيب للإجابة عن السؤال المتعين.

وفي إطار التأكد من صلاحية الأداة لتحقيق أهداف البحث؛ تم عرضها على أحد أساتذة علم النفس بالجامعة الأسمرية الإسلامية (بدرجة أستاذ مشارك) وبعد أن وضح له الباحث الخطوات التي سيتبعها لتجميع البيانات؛ أبدى موافقته على ما تضمنته الاستمارة لتحقيق أغراض البحث الحالي، مشيرًا بإجراء بعض التعديلات اللغوية على محتواها، وفي ذات الإطار استخدم الباحث الاستمارة لجمع البيانات عن أسئلة مادة النحو (خارج عينة الدراسة) ثم أعاد استخدامها لجمع البيانات عن أسئلة ذات المقرر بعد عشرين يومًا؛ للتأكد من مدى تطابق البيانات التي تم تجميعها، فأظهرت

النتائج تطابقًا تامًا بين مرتي استخدام الاستمارة؛ مما طمأن الباحث لاستخدامها والوثوق بتوظيفها في تحقيق أهداف البحث الحالي.

خطوات البحث: لتحقيق أهداف البحث تم اتباع الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على أدبيات أهداف الاختبارات التحصيلية وخطوات إعدادها، وما تسنى للباحث الاطلاع عليه من دراسات سابقة تناولت تقييم أسئلة الامتحانات النهائية.

2. الحصول على نسخة من الأسئلة الاسترشادية -المرفقة بإجابتها النموذجية- التي تم توزيعها على طلاب الصف التاسع بإحدى مدارس التعليم الأساسي التابعة لمكتب الخدمات التعليمية فرع زليتن المركز.

3. الحصول على نسخة من أسئلة الامتحان النهائي (الدور الأول) لشهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي ببلدية زليتن.

4. إعداد أداة تجميع البيانات والتحقق من صلاحيتها لتحقيق أغراض البحث.

5. تجميع البيانات باستخدام الاستمارة التي أعدها الباحث، من خلال قراءة السؤال بالامتحان ثم البحث في الأسئلة الاسترشادية عن سؤال مماثل له في النص ووجود الإجابة النموذجية بين الخيارات الأربعة التي تتضمنها أسئلة الامتحان.

6. إجراء المعالجة الإحصائية لاستخراج تكرارات الأسئلة حسب فئات التحليل التي شملتها استمارة تجميع البيانات وحساب النسب المئوية، ثم عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها وتقديم التوصيات.

عرض نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها

1. النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي نصّه: ما مستويات الأهداف المعرفية التي هدفت إلى قياسها أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الرجوع إلى الوثائق الصادرة عن وزارة التعليم بتاريخ (2020/02/20م) بخصوص إعلان جداول مواصفات إعداد أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي (2020/2019م) وبالاطلاع عليها تبين أن مستويات الأهداف المعرفية التي تقيسها الأسئلة قد تحددت في (المعرفة، الفهم، التطبيق، المستويات العليا)؛ وبفحص هذه المستويات ومقارنتها بأشهر تصنيفات الأهداف المعرفية التي تم عرضها ضمن الإطار النظري للبحث الحالي؛ تبين أن التصنيف الذي اعتمدته الوزارة لإعداد الأسئلة تعتريه بعض المآخذ؛ حيث يُلحظ أن مستوى الفهم قد حل محل (الاستيعاب) إذا تم التسليم بأن التصنيف المتبع هو تصنيف بلوم الأصلي، أو أن مستوى المعرفة قد حل محل مستوى (يتذكر) إذا تم اتباع تصنيف بلوم المعدل، ويرجح الباحث الاحتمال الأول وهو أن التصنيف المعتمد هو تصنيف بلوم وزملائه (1956) لاعتبارات من أبرزها أنه التصنيف الأكثر شيوعًا، كما أن الأهداف وردت في صورة أسماء ولم ترد في صورة أفعال كما هو الحال بتصنيف بلوم المعدل (2001) بالإضافة إلى أن تسمية المستوى الثاني بالفهم (Understanding) بدل الاستيعاب (Comprehension) يعتبر من الأخطاء الشائعة في الوسط التربوي؛ رغم أن "تصنيف بلوم (1956) يحدد الاستيعاب بأنه أدنى درجات الفهم" (أندرسون وكرازوول، 2006/2001، ص. 424). وبذلك فإن المقصود بالمستويات العليا هو (التحليل، التركيب، التقويم) على التوالي. ويبين جدول (2) مستويات الأهداف المعرفية للمقررات المستهدفة بالدراسة الحالية:

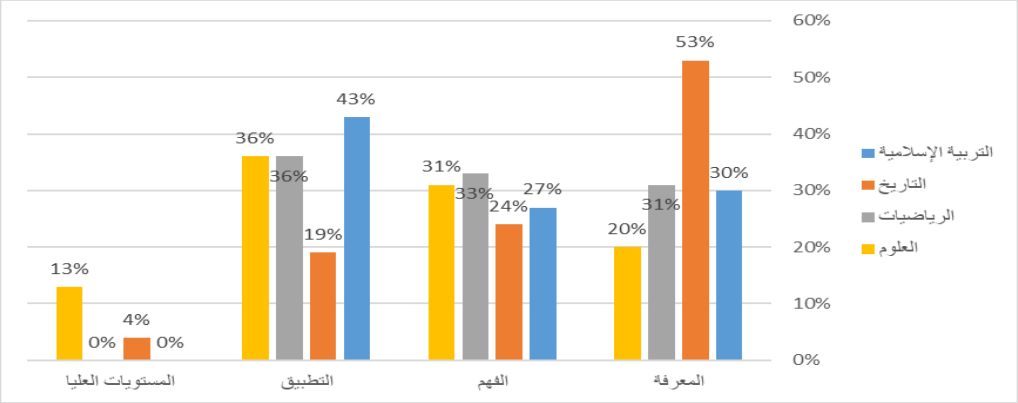
الجدول 2 توزيع أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي (2020/2019م) على مستويات الأهداف المعرفية

المقرر	مستويات الأهداف المعرفية				العدد الكلي للأسئلة
	المعرفة	الفهم	التطبيق	المستويات العليا	
التربية الإسلامية	21	19	30	-	70
التاريخ	37	17	13	3	70
الرياضيات	22	23	25	-	70
العلوم	14	22	25	9	70
المجمـــــــوع	94	81	93	12	280

***ملحوظة*. البيانات المدرجة بالجدول حسب ما صدر عن وزارة التعليم الليبية بتاريخ 2020/02/20م**

يبين جدول (2) أن العدد الكلي لأسئلة امتحان كل مقرر هو (70) سؤالًا موزعة بنسب متفاوتة على مستويات الأهداف المعرفية، أغلبها تتركز في قياس المستويات الدنيا (المعرفة، الفهم، التطبيق) من تصنيف بلوم؛ حيث بلغت في المقررات الأربعة ما نسبته (95.71 %) منها (33.57 %) تقيس مستوى المعرفة، و(28.93 %) تقيس مستوى الفهم، و(33.21 %) تقيس مستوى التطبيق، في حين بلغت نسبة الأسئلة التي تقيس المستويات العليا مجتمعة (التحليل والتركيب والتقويم) ما نسبته (4.29 %) فقط. ويوضح الشكل () نسب توزيع الأسئلة على مستويات الأهداف المعرفية للمقررات الأربعة:

الشكل 1 التوزيع المستهدف لأسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي على مستويات الأهداف المعرفية



يتضح من الشكل (1) أن أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي لم تستهدف قياس المستويات العليا من الأهداف المعرفية في مقرري التربية الإسلامية والرياضيات، كما أنها لم تتعد ما نسبته (4%) من أسئلة مقرر التاريخ و(13%) من أسئلة مقرر العلوم، ورغم أن هذه النتيجة تتفق ظاهريًا مع نتائج معظم الدراسات السابقة ذات الصلة، مثل: (؛ أمين، 2018؛ بني ياسين، 2015؛ الفرجي، 2019؛ المزوغي، 2018؛ الهدور، 2017؛ Kowash, Hussein & Al Halabi, 2019; Demir & Eryaman, 2012) إلّا أنها تختلف عنها في استهدافها الصريح للتركيز على قياس المستويات المعرفية الدنيا، حيث إن نتائج الدراسات السابقة أسفرت عن ذلك من خلال تحليل الأسئلة؛ مما قد يُعزى إلى أسباب عرضية غير مقصودة، كضعف إلمام القائمين على إعداد الأسئلة بمستويات الأهداف المعرفية؛ حيث أظهرت دراسة حميد (2017) أن أكثر من 81% من معلمي مرحلة التعليم الأساسي

يفتقرون للقدرة على تصنيف الأهداف التعليمية؛ فضلًا عن صياغة أسئلة تقيسها. أما في الدراسة الحالية فلم يتم تحليل الأسئلة لتحديد مستويات الأهداف المعرفية التي تقيسها؛ إنما تم الرجوع إلى جداول مواصفات إعداد أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي الصادرة عن الوزارة قبل إجراء الامتحانات بنحو ثمانية أشهر، بمعنى أن القائمين على التعليم في ليبيا هم من اتخذوا قرارًا صريحًا يلزم معدي أسئلة الامتحانات بأن تتركز في قياس المستويات الدنيا.

ولهذا الإجراء آثاره التربوية التي لا ينبغي إغفالها؛ لأن أسئلة الامتحانات لها دور كبير في توجيه العملية التعليمية؛ فغالبًا ما يتجه التعليم نحو إعداد الطلاب للنجاح في الامتحان دون سواه، وبالتالي فإن النأي بأسئلة الامتحان عن قياس مهارات التفكير العليا قد يحول دون تنميتها، وفي هذا السياق يرى بني ياسين (2016) أن تركيز الأسئلة على قياس المستويات الدنيا على حساب المستويات العليا؛ يدفع الطلاب إلى الحفظ والاستظهار وإهمال المهارات التفكيرية العليا. كما قال Burdett (2017) "إن التقييم -وخاصة الاختبارات التي تُبنى على نتائجها قرارات مهمة- هو جزء لا يتجزأ من نظام التعليم ويمارس تأثيرًا قويًا على ما يحدث بالفعل داخل الفصل الدراسي" (ص. 4). لذلك فلا غرو أن يخفق التعليم الأساسي في تحقيق النتائج المرجوة التي تواكب التطور وتلبي احتياجات القرن الحادي والعشرين.

2.النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي نصّه: ما مستويات الأهداف المعرفية التي تم قياسها فعليًا بأسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي؟ للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بمقارنة أسئلة الامتحان بالأسئلة الاسترشادية المرفقة بالإجابة النموذجية التي وزعتها المدارس على طلابها؛ حيث تبين أن نسبة عدد أسئلة الامتحان إلى عدد الأسئلة الاسترشادية كما يلي:

الجدول 3

نسبة عدد أسئلة الامتحان إلى عدد الأسئلة الاسترشادية

المقرر	عدد أسئلة الامتحان	عدد الأسئلة الاسترشادية	نسبة عدد أسئلة الامتحان إلى عدد الأسئلة الاسترشادية
التربية الإسلامية	70	308	% 22.72
التاريخ	70	219	% 31.96
الرياضيات	70	264	% 26.51
العلوم	70	357	% 19.6

يبين الجدول (3) أن عدد أسئلة الامتحان ثابت بجميع المقررات وهو (70) سؤالًا من نوع الاختيار من متعدد، بينما يُلحظ أن عدد الأسئلة الاسترشادية يختلف من مقرر لآخر؛ مما أدى إلى تباين نسبة عدد أسئلة الامتحان إلى عدد الأسئلة الاسترشادية، حيث امتدت ما بين (19.6%– 31.96%) بمتوسط بلغ (25.1%) بمعنى أن ما يقارب سؤالًا واحدًا من بين كل أربعة أسئلة استرشادية قد ورد ضمن أسئلة الامتحان، ولجمع البيانات عن مدى مطابقة أسئلة الامتحان للأسئلة الاسترشادية قام الباحث باستخدام استمارة

جمع البيانات الموضحة بالجدول (1) وقد أسفر تحليل البيانات عن النتائج المبينة بالجدول (4) كما يلي:

الجدول 4

نسبة مطابقة أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي للأسئلة الاسترشادية الصادرة عن وزارة التعليم

المقرر	عدد أسئلة الامتحان	عدد الأسئلة غير المطابقة	عدد الأسئلة المطابقة جزئيًا	عدد الأسئلة المطابقة تمامًا	نسبة عدم التطابق	نسبة التطابق الجزئي	نسبة التطابق التام
التربية الإسلامية	70	2	3	65	% 2.86	% 4.28	% 92.86
التاريخ	70	2	6	62	% 2.86	% 8.57	% 88.57
الرياضيات	70	1	0	69	% 1.43	0	% 98.57
العلوم	70	2	0	68	% 2.86	0	% 97.14

يتضح من الجدول (4) أن معظم أسئلة الامتحانات مطابقة تمامًا لما ورد بالأسئلة الاسترشادية للمقررات الأربعة (التربية الإسلامية، التاريخ، الرياضيات، العلوم) بمتوسط قدره (94.28%)، وتجدر الإشارة هنا إلى أن التطابق التام يقصد به أن متن السؤال في الامتحان يُطابق تمامًا متن أحد الأسئلة الاسترشادية المجابة، كما أن بدائل السؤال تتضمن ذات الحل في الأسئلة الاسترشادية المرفقة بإجابتها النموذجية، مما يفيد بأن العملية العقلية التي سيستخدمها المجيب عن السؤال هي تذكر الحل الذي ورد بالأسئلة الاسترشادية، وهو ما يشير إلى أن الأسئلة المطابقة تمامًا لنص الأسئلة الاسترشادية تقيس مستوى (المعرفة) بتصنيف بلوم (1956).

كما أظهرت نتائج تحليل البيانات أن متوسط التطابق الجزئي بلغ (3.21%) بمجموع تسعة أسئلة موزعة بين امتحاني التربية الإسلامية والتاريخ بواقع ثلاثة أسئلة في الأول وستة في الثاني، ويشير التطابق الجزئي إلى وجود اختلاف جزئي بين متن السؤال في كل من أسئلة الامتحان والأسئلة الاسترشادية، مما يفيد بأنه على المجيب أن يوظف عملية الاستيعاب ليربط بين السؤالين، ثم يتذكر حل السؤال الوارد بالأسئلة الاسترشادية، لذلك صنفت هذه الفئة من الأسئلة بأنها تقيس مستوى الاستيعاب (الفهم).

أما نسبة عدم تطابق أسئلة الامتحان مع أي سؤال من الأسئلة الاسترشادية في المقررات الأربعة فقد بلغت (2.5%) بواقع سؤالين بأسئلة امتحان كل مقرر فيما عدا مقرر الرياضيات فقد كان سؤالًا واحدًا فقط، وهذه الأسئلة استوجبت رجوع الباحث إلى الكتاب المدرسي لتصنيفها ضمن إحدى المستويات المعرفية، وقد أسفر ذلك عن الآتي:

الجدول 5

نتائج تحليل جميع أسئلة الامتحانات التي لم ترد (كليًا أو جزئيًا) ضمن الأسئلة الاسترشادية

المقرر	رقم السؤال	إجابة السؤال بالكتاب المدرسي	المستوى الذي يقيسه السؤال
التربية الإسلامية	44	الإجابة موجودة نصًا بالصفحة رقم (105)	المعرفة
	51	الإجابة موجودة نصًا بالصفحة رقم (13)	المعرفة
التاريخ	13	الإجابة موجودة نصًا بالصفحة رقم (44)	المعرفة
	35	الإجابة موجودة نصًا بالصفحة رقم (44)	المعرفة

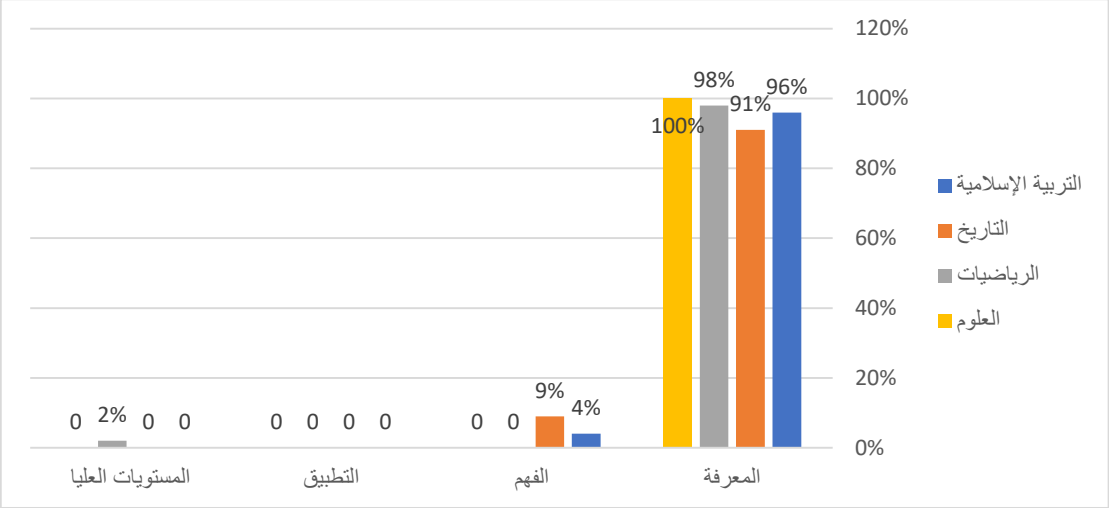
الرياضيـــــات	6	الإجابة غير موجودة، وتتطلب مهارات تحليلية	التحليل
العلـــــوم	30	الإجابة موجودة نصًا بالصفحة رقم (30)	المعرفة
	45	الإجابة موجودة نصًا بالصفحة رقم (38)	المعرفة

ملحوظة. نظرًا لاختلاف أرقام الأسئلة من نسخة لأخرى؛ فإن النسخة التي تم استخدامها بالبحث الحالي هي ذات التسلسل (15/13)

يتضح من الجدول (5) أن معظم الأسئلة التي لم ترد بالأسئلة الاسترشادية تقيس مستوى المعرفة؛ لأن نص إجابتها واضح جلي بالكتاب المدرسي، وفي ذات السياق يقول Burdett (2017): "يجب أن تكون أسئلة الامتحان أقل قابلية للتنبؤ بها وتتضمن موادًا لم تؤخذ مباشرة من الكتب المدرسية" (ص. 46). وفيما يتعلق بالسؤال رقم (6) في أسئلة امتحان الرياضيات الذي صنف بأنه يقيس مستوى التحليل، ينوّه الباحث إلى أن خطة الوزارة لتوزيع الأسئلة على محتوى المقرر ومستويات الأهداف المعرفية لم تستهدف قياس أي مستوى من المستويات العليا في امتحان مقرر الرياضيات.

الشكل 2

التوزيع الفعلي لأسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي على مستويات الأهداف المعرفية



يتضح من الشكل (2) أن أسئلة امتحانات شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي الليبية للعام الدراسي (2020/2019) تركزت في قياس أدنى مستويات الأهداف المعرفية وهو مستوى "المعرفة" مع نسب ضعيفة جدًا لقياس مستويات أعلى هي: (4%، 9%) لقياس مستوى الفهم، و(2%) لقياس أحد المستويات العليا (التحليل)؛ ويعزى ذلك إلى تزويد الطلاب بأسئلة الامتحانات تحت اسم الأسئلة الاسترشادية وإعلام الطلاب بأن الامتحانات لن تخرج عن إطارها نصيًا، ويعد ذلك خطأ تربويًا جسيمًا. وفي سياق مشابه يرى المجاهد (2013): أن قدرة هذه الأسئلة على قياس المستويات المعرفية سيكون محدوداً للغاية، ولن يكلف الأمر أكثر من حفظ إجابات تلك الأسئلة واسترجاعها أثناء الامتحان، وبالتالي ستقتصر عملية التعلم على هذا المستوى من العمليات العقلية (الحفظ) وإهمال المستويات العقلية العليا.

3.النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث الذي نصّه: هل توجد فروق دالة إحصائيًا بين نسبة عدد الأسئلة التي تستهدف قياس مستويات الأهداف المعرفية ونسبة عدد الأسئلة التي تقيسها فعليًا بعد إصدار الأسئلة الاسترشادية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار (Z) لدلالة الفرق بين نسبتين غير مستقلتين، وكانت النتائج كما يلي:

الجدول 6

قيم "Z" لدلالة الفروق بين نسبتي عدد الأسئلة التي تستهدف قياس مستويات الأهداف المعرفية وعدد الأسئلة التي تقيسها فعليًا

المقررات	عدد الأسئلة	مستويات الأهداف المعرفية			
		المعرفة	الفهم	التطبيق	المستويات العليا
التربية الإسلامية	70	-4.91**	3.45**	5.48**	0
التاريخ	70	-2.64**	2.18*	3.64**	1.67
الرياضيات	70	-4.93**	4.80**	5.02**	1.18
العلوم	70	-6.11**	4.65**	5.02**	3.01**

ملحوظة. $P^{*} < .05$ ، $P^{**} < .01$

يوضح الجدول (6) أن جميع قيم "Z" بمستوى (المعرفة) سالبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وبحجم تأثير معظمه مرتفع جدًا؛ حيث بلغت قيم مربع إيتا (n2) لمقررات (التربية الإسلامية، التاريخ، الرياضيات، العلوم) (0.25، 0.09، 0.26، 0.35) على التوالي؛ مما يشير إلى وجود فروق في قياس مستوى المعرفة بين ما استهدفت قياسه أسئلة الامتحانات وما تم قياسه بالفعل، كما أن الفروق السالبة تفيد بازدياد نسبة الأسئلة التي قاست مستوى المعرفة فعليًا بفارق جوهري عما ورد بخطة الوزارة، بمعنى أنها لصالح القياس الفعلي وليس المستهدف.

في حين يُلحظ أن أغلب قيم "Z" بمستوى (الفهم) موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وبحجم تأثير امتد ما بين متوسط ومرتفع جدًا حيث بلغ على التوالي (0.14، 0.06، 0.25، 0.23) مما يشير إلى وجود فروق في قياس مستوى الفهم بين ما استهدفت قياسه أسئلة الامتحانات وما تم قياسه بالفعل، كما أن القيم موجبة مما يفيد بأنها لصالح القياس المستهدف وليس الفعلي، بمعنى أن نسبة الأسئلة التي قاست فعليًا هذه المستويات تناقصت عما كان مستهدفًا بفروق جوهرية.

كما أن جميع قيم "Z" بمستوى (التطبيق) موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وبحجم تأثير امتد ما بين مرتفع ومرتفع جدًا حيث بلغ على التوالي (0.3، 0.16، 0.26، 0.26) مما يشير إلى وجود فروق جوهرية في قياس مستوى التطبيق بين ما استهدفت قياسه أسئلة الامتحانات وما تم قياسه بالفعل، كما أن القيم موجبة مما يفيد بأنها لصالح القياس المستهدف وليس الفعلي، بمعنى أن نسبة الأسئلة التي قاست فعليًا هذه المستويات تناقصت عما كان مستهدفًا بفروق جوهرية.

أما فيما يتعلق بالمستويات العليا فيبين الجدول (6) أن أغلب قيم "Z" غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى عدم وجود فروق في قياس المستويات العليا بين ما استهدفت قياسه أسئلة الامتحانات وما تم قياسه بالفعل، وذلك لأن هذه المستويات لم تستهدف الأسئلة قياسها كما أنها لم تقسها فعليًا، فيما عدا مقرر العلوم فقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (0.01) وبحجم تأثير متوسط بلغ (0.11) لصالح القياس المستهدف وليس الفعلي، بمعنى أن نسبة الأسئلة التي قاست فعليًا هذه المستويات بامتحان مقرر العلوم تناقصت عما كان مستهدفًا بفروق جوهرية.

وتفسر هذه النتائج بأن الأسئلة الاسترشادية الصادرة عن الوزارة (التي تولت المدارس توزيعها –مرفقة بإجابتها النموذجية- على الطلاب) قد كان لها تأثير جوهري على قياس مستويات الأهداف المعرفية؛ حيث تسببت في إفشال خطة الوزارة المتمثلة في توزيع أسئلة الامتحانات على مستويات الأهداف المعرفية، واختزالها في قياس مستوى المعرفة بنسبة (96.25%) وهو (أدنى المستويات المعرفية بتصنيف بلوم) كما تسببت في إهمال قياس المستويات الأعلى التي تعتبر محور اهتمام معظم أنظمة التعليم في العصر الحديث. وفي ضوء هذه النتائج يوصي الباحث بالآتي:

التوصيات:

1. أن تتبنى وزارة التعليم الليبية أحد التصنيفات الحديثة لمستويات الأهداف المعرفية، وأن تضع خططها التربوية في ضوئه؛ لتمتاز إجراءاتها بالموضوعية والشفافية والوضوح.

2. أن تتولى وزارة التعليم الليبية إعلان أهداف المقررات بجميع مراحل التعليم، وتلزم معدي الامتحانات بضرورة قياسها وفق أوزانها النسبية.

3. أن يتم تدريب المعلمين على إعداد الامتحانات وفق جدول مواصفات؛ ليشمل القياس كامل المحتوى المقرر وجميع مستويات الأهداف المعرفية المستهدفة.

4. تحليل الأسئلة التي يعدها المعلمون باستمرار، وتزويدهم بالتغذية الراجعة لتطوير امتحاناتهم مستقبلاً.

5. توعية المعلمين بأن الأسئلة التي سبقت الإجابة عنها بجميع صورها (أسئلة تدريبات الكتاب، أسئلة امتحانات سابقة، أو التي تعطى للطلاب قبل الامتحانات) يجب أن يتم استبعادها تمامًا من أسئلة أي امتحان؛ لأنها ستؤثر سلبًا في قياس المستويات المعرفية التي يفترض أن يقيسها الامتحان، ولن تقيس مستويات أعلى من مستوى المعرفة "التذكر".

6. أن تتولى وزارة التعليم الإعلان عن إلغاء أسلوب "الأسئلة الاسترشادية" من النظام التعليمي بجميع مراحله، وتنبه إلى ضرره الجسيم على قياس مدى تحقيق الأهداف المعرفية بمستوياتها المختلفة؛ حتى لا يشيع استخدامه في الوسط التعليمي.

7. كما يقترح الباحث أن تشرف وزارة التعليم على إجراء دراسات مستفيضة للكشف عن الآثار المترتبة عن أسلوب الأسئلة الاسترشادية في جميع جوانب العملية التعليمية.

المراجع:

أبو حطب، فؤاد وصادق، آمال. (2004). علم النفس التربوي (ط. 8). مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو فودة، باسل خميس وبني يونس، نجاتي أحمد. (2012). الاختبارات التحصيلية. دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أمين، سلوى أحمد. (2018). تقويم أسئلة الامتحانات النهائية لأقسام كلية التربية الأساس في جامعة صلاح الدين –أربيل وفقًا لتصنيف بلوم المعرفي. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، (3)، 220-244.

أندرسون، لورين وكرازوول، ديفيد. (2006). مراجعة لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية (فايز مينا، ترجمة؛ ط.1). مكتبة الأنجلو المصرية. (2001).

بني ياسين، محمد فوزي. (2015). تحليل أسئلة امتحانات الشهادة الثانوية العامة لمادة اللغة العربية وفق مستويات بلوم المعرفية. مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، 7(1)، 76-92.

البهادلي، محمد إبراهيم. (2009). تقويم الأسئلة الوزارية للصف السادس العلمي في مادة الكيمياء في ضوء القدرات العقلية لجيلفورد. مجلة دراسات تربوية، (6)، 95-146.

سليمان، أمين علي. (2010). القياس والتقويم في العلوم الإنسانية "أسسه وأدواته وتطبيقاته"(ط.1). دار الكتاب الحديث.

الشامي، رولا علي. (2019). دراسة تحليليّة للأسئلة التقويميّة الواردة بكتب الجغرافيا في لبنان على ضوء الأهداف التعلُّميّة التّعليميّة ومستويات بلوم المعرفيّة كتب الصفّ الأساسيّ السابع أنموذجًا. مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، (4).

الصرايرة، آيات جعفر. (2011). دراسة تحليلية لأنماط أسئلة الاختبارات التحصيلية لدى معلمي التربية الاجتماعية والوطنية للصفوف الرابع والخامس الأساسيين في لواء المزار الجنوبي [رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة مؤتة - الأردن.

الفرجي، محمد حسن. (2019). تقويم المهارات العقلية في اختبارات الثانوية العامة بالجمهورية اليمنية ما بين (2009-2014) [أطروحة دكتوراه]. جامعة محمد الخامس-الرباط.

المجاهد، سالم امحمد. (2013). نحو رؤية جديدة لإصلاح نظام القياس والتقويم التعليمي في ليبيا. المجلة الجامعة، 15(2)، 233-260.

المجاهد، سالم امحمد والأحرش، يوسف. (2017). دراسة تقويمية لأسئلة كتابي التاريخ والجغرافيا بالصف السادس من مرحلة التعليم الأساسي بليبيا في ضوء المستويات المعرفية العليا من التفكير. مجلة كليات التربية- جامعة الزاوية، (7).

المركز الوطني للامتحانات. (2020). الرد على بعض التساؤلات حول الأسئلة الاسترشادية، بتاريخ 2020/07/15م. https://www.facebook.com/exams3/posts/754448022033550

المزوغي، ابتسام سالم. (2018). تقييم أسئلة الامتحانات النهائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية. مجلة جامعة صبراتة العلمية، (3)، 92-107.

منصور، عبد المجيد سيد، والتويجري، محمد بن عبد المحسن، والفقي، إسماعيل محمد. (2014). علم النفس التربوي (ط. 9). دار العبيكان للنشر.

ميخائيل، امطانيوس نايف. (2016). بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية وتقنينها(ط.1). دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع.

الهدور، زيد أحمد. (2017). تحليل أسئلة اختبارات الشهادة الثانوية العامة لمادة الرياضيات بالجمهورية اليمنية في ضوء التصنيفات الحديثة للأهداف التعليمية. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية، (7)، 232-257.

وزارة التعليم الليبية. (2020أ). الإجراءات الاستثنائية التي أقرتها وزارة التعليم بشأن الامتحانات النهائية لشهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي (2020/2019م). تعميم وزارة التعليم على مراقبات التعليم بالبلديات بتاريخ: (2020/02/20م).

وزارة التعليم الليبية. (2020ب). الإجراءات الاستثنائية التي أقرتها وزارة التعليم بشأن الامتحانات النهائية لشهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي للعام الدراسي (2020/2019م). تعميم وزارة التعليم على مراقبات التعليم بالبلديات بتاريخ: (2020/02/20م).

Burdett, N. (2017). Review of High Stakes Examination Instruments in Primary and Secondary School in Developing Countries. RISE Working Papers.

https://assets.publishing.service.gov.uk/media/5ac5eeaf40f0b62275f7475e/RISE_WP-018_Burdett.pdf

Demir, M., Eryaman, M. (2012). A Qualitative Evaluation of Instructors' Exam Questions at a Primary Education Department in terms of Certain Variables. Educational Policy Analysis and .Strategic Research, 7(1), 52-64

Fleisch, B., Gultig, J., Allais, S., Maringe, F. (2019). Curriculum Reform, Assessment and National Qualifications Frameworks. University of the Witwatersrand, .Johannesburg

Irvine, J. (2017). A comparison of revised Bloom and Marzano's New Taxonomy of Learning. Research in Higher Education Journal, (33),1-16. https://tinyurl.com/ybdpzdqj

Irvine, J. (2020). Marzano's New Taxonomy as a framework for investigating student affect. Journal of Instructional Pedagogies, (24),1-31.http://www.aabri.com/copyright.html

Isaacs, G. (1996). Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Teaching and Educational Development Institute, University of .Queensland

Kowash, M., Hussein, I. & Al Halabi, M. (2019). Evaluating the Quality of Multiple Choice Question in Paediatric Dentistry Postgraduate Examinations. Sultan Qaboos University Med J, .19(2), 135–141

Marzano, R., Kendall, J. (2007). The New Taxonomy of Educational Objectives. Second Edition, .Corwin Press, California US