

تاريخ الإرسال (2021-6-21)، تاريخ قبول النشر (2022-3-5)

- * 1 أ.د. أفنان نظير دروزة اسم الباحث الأول:
2 أ. عادل فايز السرتاوي اسم الباحث الثاني:

1 اسم الجامعة والبلد (الأول)
2 اسم الجامعة والبلد (الثاني)
قسم العلوم الإنسانية - كلية

* البريد الإلكتروني للباحث المرسل:

E-mail address:

Sartawi1975@gmail.com

درجة قياس أسئلة امتحانات الثانوية العامة في موضوع اللغة العربية للمستويات العقلية وفق تصنيف "دروزة" للأهداف التعليمية خلال السنوات الدراسية (2015-2019م)

الملخص:

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف على درجة قياس امتحانات الثانوية العامة في موضوع اللغة العربية للمستويات العقلية وفق تصنيف "دروزة" للأهداف التعليمية. ولتحقيق هذا الغرض، أخذت عينة قصدية من هذه الامتحانات خلال السنوات الدراسية ما بين (2015-2019م)، بلغ عدد أسئلتها (548) سؤالاً رئيسياً وفرعياً، ثم حللت وفق عدد تكرار قياسها للمستويات العقلية، ونسبتها المئوية، ونمطها إن كانت مقالية أو موضوعية. وباستخدام المنهج الوصفي والنوعي، فقد بينت النتائج أن نسبة الأسئلة التي قاست المستويات العقلية الدنيا كالذكر الخاص، والذكر العام، والفهم كانت أعلى (51.42%) من نسبة الأسئلة التي قاست المستويات العليا كالتطبيق، والتقييم، والإبداع (33.02%) والمستويات المتوسطة التي قاست التحليل، والتركيب (15.56%). وبينت النتائج أيضاً أن نسبة الأسئلة المقالية كانت أعلى (79.4%) من نسبة الأسئلة الموضوعية (20.6%). هذا ولم يرد أي سؤال على عمليات التنظيم، أو إدراك الإدراك. وبناء على هذه النتائج يوصي الدارسان المعلمين والمسؤولين بالتنوع في أسئلة امتحانات الثانوية العامة لتشمل جميع المستويات العقلية وخاصة المستويات المتوسطة والعليا.

كلمات مفتاحية: امتحان الثانوية العامة، اللغة العربية، مستويات العمليات العقلية، تصنيف دروزة للأهداف التعليمية.

The degree to which the general high school exams' questions in the Arabic language measure the mental levels according to Darwazeh's Learning Taxonomy during the academic years (2015-2019)

Abstract:

The aim of this study was to investigate the degree that the General High School Exams' questions in Arabic language measure the mental levels according to Darwazeh's Learning Taxonomy. To accomplish this aim, the last five academic years (2015-2019) exams were taken as an intentional sample. The sample consisted of (548) main and sub-questions. The questions were analyzed according to its frequencies and percentages in measuring the mental processes. It also analyzed according to its type whether they are essay or objective questions. By using the descriptive, qualitative statistics, the results revealed that percentage of questions which measured low levels of mental processes, such as remember specific information, remember general information and comprehension was higher (51.42%) than the percentage of questions which measured the high levels of mental processes, such as application, evaluation and creativity (33.02%) and the medium ones, such as analysis and synthesis (15.56%). The results also revealed that the percentage of essay questions was higher (79.4%) than the objective questions (20.6%). However, the study lake of any question measured organization or meta-cognitive levels. Based on results, the authors recommend people who's in charge to use different levels questions especially the medium and high levels.

Keywords: General high school exams. Arabic language. Mental processes levels. Darwazeh's learning taxonomy

1. مقدمة: يعدّ التخطيط من المهام الرئيسية التي يقوم بها المعلم في أثناء عمله. ولعل أولى هذه المهام، كما يرى علماء تصميم التعليم، وضع الأهداف المنشودة سواء أكانت أهدافاً تربوية عامة، أم جزئية سلوكية خاصة. ولعل تأكيد علماء تصميم التعليم (دروزه، 2021؛ Bloom 1956; Dick and Carey 1990; Gagne, Briggs & Wage 1992) على وضع الأهداف التربوية في بداية أي خطة تربوية منهجية يأتي من حرصهم على نجاح العملية التعليمية، وتنمية عقل الطالب بطريقة شاملة ومتكاملة، وذلك حتى يجعلوا منه إنساناً مفكراً، محللاً، مبدعاً، مبتكراً، وخلاقاً، وقادراً على خدمة نفسه ومجتمعه والارتقاء بهما إلى أعلى مراتب العلم والمعرفة والتقدم والازدهار وليس فقط مستظهِراً للمعلومات. علاوة على أن تحديد الأهداف يساعد المعلم بشكل خاص على اختيار طرائق التدريس المناسبة، وتحديد المحتوى التعليمي المناسب لتحقيق هذه الأهداف، واختيار الوسائل التعليمية المناسبة، والأنشطة التربوية اللازمة، والمنشطات العقلية التي تثير ذاكرة الطالب، وتساعد على وضع الاختبارات التقييمية لقياس هذه الأهداف، ومساعدته على التدريس بالشكل الصحيح بما يكفل تحقيق الأهداف التعليمية والتعلمية ونجاح العملية التعليمية بشكل عام (دروزه 2021، ص، 121؛ دروزه 2011).

وبناء على ذلك فقد قام عدد من الباحثين في القرن الماضي بوضع تصنيفات للأهداف التربوية بهدف توضيح العمليات العقلية التي يجب أن يوظفها الطالب في أثناء تعلمه، حتى تكون عملية تعلمه عملية شاملة ومتكاملة. من هؤلاء التربويين "بلوم" (Bloom 1956)، "جيفلورد" (Guilford 1959)، "وكراثول" (Krathwohl 1964, 2002)، "وجانيه" (Gagne 1977)، ثم تبعهم "أندرسون وكراثول" (Anderson and Krathwohl 2001)، "وميرل" (Merrill 1983) حيث وضعوا أيضاً تصنيفات للأهداف التربوية، وكان أحدثهم تصنيف "دروزه" (Darwazeh 2017) التي عدلت فيه تصنيف كل من بلوم، وتصنيف أندرسون المعدل لتصنيف بلوم، موضحة فيه العمليات العقلية التي يجب أن ينميها المعلم عند طلبته بطريقة هرمية متدرجة من السهل إلى الصعب بحيث تكون العملية العقلية الدنيا في سلم الهرم مطلباً سابقاً للعملية الأعلى منها، وهكذا صعوداً إلى أن يصل الطالب إلى أعلى العمليات العقلية كالتطبيق، والتقويم والإبداع، وإدراك الإدراك. هذه التصنيفات التربوية، ونظراً لأهميتها في إنجاح العملية التعليمية، فقد استرشد بها المسؤولون في وزارات التربية والتعليم، والمربون، والمشرفون التربويون، والإداريون، والمعلمون وخاصة عند وضع مذكراتهم اليومية، وخططهم المنهجية السنوية، واختباراتهم الشهرية، وامتحاناتهم النهائية، كامتحانات الثانوية العامة؛ وذلك حتى يتأكدوا أنها تقيس جميع المستويات العقلية ابتداءً من عملية التذكر والحفظ، ومروراً بالفهم، والتحليل، والتنظيم، فالتركيب، صعوداً إلى التطبيق، والتقويم، والإبداع وغيرها من العمليات العقلية التي يحكم بها على تعلم الطالب وتحقيقه للأهداف التعليمية المنشودة بطريقة شاملة وتكاملية (العموش 2010؛ الصوريكي 2019؛ المطرودي 2020؛ Zorluoglu and Guven, 2020).

2. مشكلة الدراسة: لاحظ الباحثان من خلال اطلاعهما على الأدب التربوي المتعلق بتحليل أسئلة الامتحانات والأهداف التعليمية التي تقيسها (مثال: سلمان والطلافة 2018؛ الصوريكي 2019؛ العموش 2020)، ومن خلال الاطلاع على اختبارات المعلمين في المدارس وحتى في الجامعات كون الباحثان يعملان مدرسين في المؤسسات التربوية؛ فقد لاحظا أن معظمها تقيس المستويات دنيا من التعلم كالتذكر والفهم، وفي أفضل حالاتها تقيس مستويات متوسطة من مثل التحليل، وقليل منها ما يقيس المستويات العليا، كالتركيب، والتطبيق، والتقويم، والإبداع. ولما كان امتحان الثانوية العامة يتقرر فيه مصير الطالب الدراسي، ومستقبله الأكاديمي وخاصة تلك المواد التي تشكل جوهر تعلمه ونجاحه، كاللغة العربية، كونها لغته الأم، وكون معظم مواد المنهجية تدرس فيها، فإن

الدراسة الحالية حاولت التعرف على مدى قياس أسئلة امتحان الثانوية العامة في مبحث اللغة العربية في السنوات الدراسية الخمس الأخيرة 2015-2019م للمستويات العقلية وفق تصنيف "دروزة" للأهداف التعليمية.

3. أسئلة الدراسة: حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

3.1 السؤال الأول: ما درجة قياس امتحانات الثانوية العامة في مبحث اللغة العربية للمستويات العقلية الدنيا، والمتوسطة، والعليا وفق تصنيف "دروزة" خلال السنوات الدراسية الخمس 2015-2019م؟

3.2 السؤال الثاني: ما درجة قياس امتحانات الثانوية العامة في مبحث اللغة العربية لكل مستوى من المستويات العقلية وفق تصنيف "دروزة"، وفي كل سنة من السنوات الدراسية الخمس 2015/2016؛ 2016/2017؛ 2017/2018؛ 2018/2019؛ 2019/2020م؟

3.3 السؤال الثالث: هل هناك منحنى ثابت في درجة قياس أسئلة امتحانات الثانوية العامة لمبحث اللغة العربية للمستويات العقلية وفق تصنيف "دروزة" خلال السنوات الدراسية الخمس 2015/2016؛ 2016/2017؛ 2017/2018؛ 2018/2019؛ 2019/2020م، أم متغير من سنة لأخرى؟

3.4 السؤال الرابع: ما نسبة الأسئلة التي جاءت بصيغة مقالية في امتحانات الثانوية العامة لمبحث اللغة العربية، ونسبة الأسئلة الموضوعية للسنوات الدراسية الخمس 2015/2016؛ 2016/2017؛ 2017/2018؛ 2018/2019؛ 2019/2020م؟

4. أهداف الدراسة: هدفت الدراسة إلى:

1. تحديد درجة قياس أسئلة امتحان الثانوية العامة في مبحث اللغة العربية للمستويات العقلية وفق تصنيف "دروزة" خلال السنوات الدراسية 2015-2019م.

2. التعرف فيما إذا كان هناك منحنى ثابت في قياس الأسئلة خلال السنوات الدراسية 2015-2019م، أم متغير من سنة لأخرى.

3. تحديد نسبة الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية التي جاءت في امتحان اللغة العربية خلال السنوات الدراسية 2015-2019م.

5. أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة في كونها الأولى من نوعها التي تتطرق إلى تحليل أسئلة امتحان الثانوية العامة لمبحث اللغة العربية وفق أحدث التصنيفات التربوية كتصنيف دروزه، للتعرف فيما إذا كانت الأسئلة تقيس العمليات العقلية بشكل شامل، وذلك بهدف تزويد المسؤولين في وزارة التربية والتعليم بمعلومات قد تساعدهم في توجيه واضعي المناهج، والمشرفين التربويين، والمدرّاء، والمعلمين لمراعاة العمليات العقلية المختلفة لدى وضع الامتحانات بشكل شامل ومتنوع، وألا يقتصر على المستويات الدنيا من التعلم. وقد تكون هذه الدراسة، من ناحية أخرى، حافزاً للباحثين والدارسين الآخرين لنتناول أسئلة موضوعات أخرى، وتحليلها وفق تصنيف "دروزة"، كونه أحدث التصنيفات التي وضعت في هذا المجال لحد الآن.

6. حدود الدراسة: تمثلت حدود الدراسة في الآتي:

- اقتصرَت الدراسة على أسئلة امتحان الثانوية العامة الفلسطيني لمبحث اللغة العربية خلال الخمسة سنوات الأخيرة 2015-2019م.

- اعتمدت الدراسة تصنيف "دروزة" للأهداف التعليمية كأداة لتصنيف أسئلة امتحان الثانوية العامة في مبحث اللغة العربية للسنوات الدراسية 2015 - 2019م.

- أجريت الدراسة خلال النصف الثاني من العام الدراسي 2020/2021م.

7. المصطلحات:

7.1 تصنيف "دروزة" للأهداف المعرفية: هو تصنيف عدّل فيه تصنيف أندرسون المعدل لتصنيف بلوم للأهداف المعرفية، بحيث تضمن التصنيف عشر عمليات عقلية تسلسلت من السهل إلى الصعب بطريقة هرمية، ومن أسفل إلى أعلى ابتداء من عملية تذكر الحقائق والمعلومات الخاصة، صعوداً لتذكر التعميمات والمعلومات العامة، فالفهم والاستيعاب، فالتحليل، فالتنظيم، فالتركيب، فالتطبيق، فالتقويم، فالإبداع، وأخيراً إدراك الإدراك (دروزة، 2020).

7.2 امتحان الثانوية العامة لمبحث اللغة العربية: أداة تستخدم لقياس مدى تحقيق طلبة الصف الثاني الثانوي للأهداف التعليمية في اللغة العربية والمرصودة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطينية وهو يشتمل على كتب التعبير، والقواعد، والنصوص، والبلاغة.

8. الإطار النظري للدراسة وتصنيف "دروزة":

لما كانت الأبحاث والدراسات النفسية والتربوية في مجال الذاكرة البشرية وعملية تخزين المعلومات تطورت منذ أن وضع التربويون الأوائل تصنيفاتهم للأهداف التربوية، وازداد حجم المعرفة المتعلقة بها، وظهرت حقائق ومبادئ جديدة منذ أن وضع بلوم تصنيفه الشهير للأهداف المعرفية، تتعلق بالذاكرة البشرية وعملياتها العقلية، وكيفية تخزينها للمعلومات بطريقة منظمة ومتسلسلة، حتى تحدث عملية التعلم (e.g., Gagne and Driscoll, 1988; Haller, Child and Walberg, 1988; Huff and Nietfeld, 2009; Merrill 1983; Lindsay and Norman 1977; Paris and Winogard 1990; Pressley, Borkowski and Sullivan 1985; Wade and Reynolds 1989; West, Farmer and Wolff 1991). كل هذا التطور دفعت بعض التربويين إلى أن ينظروا إلى تصنيف "بلوم" (1956) الذي وضعه قبل سبعة عقود بنظرة ناقدة، مما استدعى من بعضهم أن يغير فيه ويعدل بما يتفق وما أفرزته الدراسات الحديثة والأبحاث في مجال الذاكرة. من هؤلاء التربويين ما قامت "لورين أندرسون" بالمشاركة مع أستاذها "دافيد كراثول" (Anderson and Krathwhol 2001; Krathwhol 2002) في تعديل هرم "بلوم" عن طريق إعادة ترتيب العمليات العقلية، وإعادة تسميتها لتصبح عملية التذكر بدل عملية المعرفة، يليها الفهم، ثم التطبيق، فالتحليل. ثم غيرت موقع عملية التقويم لتأتي بعد عملية التحليل، ورفعت عملية التركيب لتحل محل عملية التقويم، ولكن باسم آخر أطلقت عليه اسم الإبداع، لتصبح هذه العملية في قمة الهرم. إلا أن تصنيف أندرسون لا يزال يشوبه بعض الأخطاء المعرفية والتي لاحظتها دروزه عندما قامت بمراجعة مكثفة للدراسات المتعلقة بالذاكرة وكيفية تخزينها للمعلومات ومراجعة النظريات المتعلقة بالتعلم والتعليم، كنظرية "جانيه" الهرمية (1977)، ونظرية "دافيد ميرل" للعناصر التعليمية (1983) وغيرها من النظريات والدراسات المتعلقة بالذاكرة والإدراك (e.g., Draper 1916; Forehand 2005; Haller, Child & Walberg 1988; Huff and Nietfeld 2009; Gagne and Driscoll 1988; Merrill 1983; Lindsay and Norman 1977; Paris and Winogard 1990; O'Neill and Murphy 2010; Pressley, Borkowski and Sullivan 1985; Wham 1987; Wade and Reynolds 1989; West, Farmer and Wolff 1991)، وبناء عليها اقترحت دروزه تصنيفاً جديداً معدلاً لتصنيف أندرسون المعدل لتصنيف من بلوم؛ إذ قامت في تصنيفها الجديد بإعادة ترتيب العمليات العقلية، وأضافت عليها لتصبح عشر عمليات بدل ستة كما كانت عند بلوم وأندرسون، وتسلسلت في هذه العمليات من أسفل إلى أعلى، ومن السهل إلى الصعب بطريقة هرمية، لتبتدئ بتذكر الحقائق والمعلومات

الجزئية، يليها تذكر التعميمات والمعلومات العامة، ثم الفهم، والتحليل، والتنظيم والتي كانت مفقودة في تصنيفي بلوم وأندرسون، فالتركيب بنوعيه الداخلي والخارجي، ثم التطبيق، والتقويم، فالإبداع، وانتهاء بعملية إدراك الإدراك التي تتربع قمة الهرم. (دروزه، 2020، 2021، 2013؛ Darwazeh and Branch 2015؛ Darwazeh 2017, 2016).

هذه العمليات العقلية عرفت "دروزه" كالتالي:

1. تذكر الحقائق: Facts Remembrance وهي القدرة على تذكر واسترجاع المعلومات الخاصة التي تتكون من الحقائق بكل أجزائها وتفاصيلها، كالتذكر التاريخي، والأسماء، والرموز، والأحداث، والمصطلحات، والمسميات، والعناوين، والألقاب، والقوائم، والعناصر، والأجزاء، والأمثلة التي توضح مفاهيم ومبادئ وإجراءات عامة. مثال: ما عاصمة فلسطين؟
2. تذكر المعلومات العامة: General Remembrance وهي القدرة على تذكر المعلومات العامة والعموميات من تعريف لمفهوم عام، أو مبدأ عام، أو إجراء عام. مثال: عرف مفهوم الخلية؟
3. الفهم والاستيعاب: Comprehension وهي القدرة على تكوين معنى للمعلومات المدروسة من خلال فهمها وشرحها وتفسيرها وإعادة صياغتها بلغة المتعلم الخاصة وتلخيصها وتوضيحها وتكوين فكرة عنها... الخ من العمليات التي تدل على فهم المتعلم واستيعابه لما يقرأ. مثال: فسر معنى الآية الكريمة المعطاة؟
4. التحليل: Analysis وهي القدرة على تجزئة الكل وتفكيكه إلى عناصره بهدف رؤية مكوناته، وتفاصيله، ومقارنته بغيره، وتمييزه، ومتابعته خطوة خطوة... الخ من العمليات التي تدل على رؤية المتعلم لعناصر الموقف والموضوعات ومكوناتها وتفاصيلها. مثال: مم يتكون الماء؟
5. التنظيم: Organizing وهي القدرة على ترتيب الأشياء، وتجميعها، وتصنيفها، وتبويبها، ووضعها في قوائم أو مجموعات وفق عناصر مشتركة، أو نسق معين، ... الخ من العمليات التي تساعد على تنظيم عناصر الموقف وفق مبدأ معين. مثال: رتب قائمة الأسماء المعطاة أبجدياً!
6. التركيب: Synthesizing وهي القدرة على وضع الأجزاء في كل متكامل مترابط منسجم، وذلك عن طريق إدراك العلاقات الداخلية التي تربط بين عناصر الموقف المراد تعلمه، أو أفكار النص المدروس، وتجميع أجزائها، وبنائها في كل متكامل وبناسج، ومعنى وترابط، مثال: ما العلاقة بين ارتفاع درجة الحرارة وظاهرة التبخر؛ وإدراك العلاقات الخارجية التي تربط بين عناصر الموقف بغيره من المواقف والموضوعات ذات العلاقة، مثال: ما العلاقة بين مدينة القدس وسائر الدول الإسلامية؟ إن عملية التركيب هذه هي نوع من عمليات الدمج، والربط، والتركيب، والتأليف، والاستنتاج، ووضع الخطط، والإنشاء... الخ من العمليات العقلية التي يتضمنها التركيب.
7. التطبيق: Application وهي القدرة على استخدام العموميات والأفكار العامة المتعلمة من مفاهيم، ومبادئ، وإجراءات عامة في سياقات ومواقف جديدة يراها المتعلم لأول مرة. وهذه القدرة تتضمن عمليات عقلية من مثل الترجمة، والنقل، والحل، والتنفيذ، والبناء، والاستخدام، والتوظيف، والاستشهاد بأمثلة جديدة لفكرة عامة متعلمة، وتصنيف أمثلة جديدة وفق مفهوم عام متعلم، والقيام بصنع شيء أو عمل وفق إجراء عام متعلم، وتعليل الظواهر الجديدة وفق مبدأ أو قانون عام متعلم... الخ من العمليات العقلية التي يتضمنها عملية التطبيق. مثال: حل المسألة الخارجية باستخدام قانون مجموع زوايا المثلث 180 درجة!

8. التقييم: Evaluation وهي القدرة على إصدار الأحكام بناء على معايير ومقاييس موضوعية معينة واتخاذ القرارات. وهذه القدرة تتضمن عمليات من مثل النقد، والموازنة، والاختيار، والتثمين، والتفضيل، والتقدير، وتحديد الإيجابيات والسلبيات، وتمييز الجيد من الرديء، والغث من السمين، وإعطاء الدرجات والرتب، والتصحيح وفق مقياس معين... الخ من العمليات العقلية التي يتضمنها التقييم وإصدار الحكم. مثال: اعرض وجهة نظرك حول مدى ممارسة الديمقراطية في فلسطين!

9. الإبداع أو الابتكار: Creation وهو القدرة على اكتشاف شيء جديد أصيل لم يكن موجوداً من قبل، كاشتقاق قانون، وابتكار آلة، أو منتج جديد، أو تأليف شيء جديد، أو توليد واختراع وإبداع واشتقاق أمور جديدة، ووضع الفرضيات، ورسم الخطط التطويرية، وتأليف القصص، ونظم الشعر، ونسج المسرحيات، وحك الروايات، وكتابة المقالات وكل ما له علاقة بإتيان فكر جديد لم يكن موجوداً من قبل... الخ من العمليات التي تتضمنها عملية الإبداع والابتكار. مثال: اكتب موضوعاً إنشائياً عن الصدق!

10. إدراك الإدراك: Meta-Cognitive Strategy وهي القدرة على إدراك التفكير، والتفكير بالتفكير، والوعي بالتفكير، وضبطه، والتحكم به، وتقويمه، وتوجيهه الوجهة الصحيحة. وهذه لا تتم إلا من خلال تعزيز الوعي لدى المتعلم بما يقوم به من عمليات عقلية، وضبطها من خلال التخطيط والتوجيه والتقييم (Wham 1987) لما يقوم به من عمليات عقلية. مثال: وضح كيف توصلت إلى حل هذه المسألة، (دروزه، 2020، 2013).

اعتبرت دروزه في تصنيفها كل من التذكر الخاص، والتذكر العام، والفهم مستويات عقلية دنيا، والتحليل، والتنظيم، والتركيب مستويات عقلية متوسطة، والتطبيق، والتقييم، والإبداع، وإدراك الإدراك مستويات عقلية عليا. ولما كان هذا التصنيف هو أحدث التصنيفات للأهداف التربوية لحد الآن، فقد ارتأى الباحثان أن يسترشدا به في تحليل أسئلة امتحانات الثانوية العامة في مبحث اللغة العربية للسنوات الدراسية 2015-2019م؛ وذلك لمعرفة فيما إذا كانت هذه الأسئلة تقيس قدرات عقلية مختلفة ومتنوعة ومتكاملة، وخاصة أن مادة اللغة العربية هي من المواد الأساسية التي يمتحن بها الطالب في امتحان الثانوية العامة وتدخل في حساب معدله النهائي. علاوة عن كونها لغة الطالب الأم وتتضمن المهارات الأساسية (Basic Skills) التي يجب أن يلمّ بها منذ نعومة أظفاره وحتى تخرجه من المدرسة.

9. الدراسات السابقة: العربية والأجنبية:

هناك عدد من الدراسات التي أجريت حول موضوع الأسئلة التعليمية لقياس العمليات العقلية وفق تصنيفات الأهداف التربوية والتي أشهرها تصنيف بلوم. في هذه الدراسة سوف نستعرض عينة من هذه الدراسات التي نشرت ما بين عامي (2010 - 2020) مرتبة وفق تاريخ نشرها من الأحدث إلى الأقدم. ومن هذه الدراسات ما قامت به العموش (2020) حيث هدفت دراستها إلى تحليل نتائج التعلم، والأسئلة التقويمية في كتاب علوم الحاسوب للصف الثاني عشر للفروع الأكاديمية والمهنية في الأردن وفق مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية. واستخدمت لهذا الغرض عينة مقصودة من جميع نتائج التعلم التي جاءت في تصنيف بلوم، وجميع الأسئلة التي جاءت في فصول ووحدات كتاب علوم الحاسوب للصف الثاني عشر. وأظهرت النتائج أن أسئلة الكتاب لا تقيس معظم النتائج التعليمية، حيث ركزت على المستويات العقلية الدنيا بنسبة عالية (94%) والتي توزعت على التذكر (59%)، والفهم (6%)، والتطبيق (28%)، في حين جاء مستوى التحليل بنسبة قليلة، وأهملت مستويي التركيب والتقييم. وأوصت الباحثة بناء عليها بضرورة تنوع الأسئلة بحيث تقيس جميع العمليات العقلية بشكل عادل خصوصاً العمليات العقلية العليا كالتحليل، والتركيب، والتقييم. وهناك دراسة أخرى لكل من زورلوجلو وجافن (Zorluoglu & Guven 2020) أجريت في (2017-2018) هدفت لفحص

العلاقة بين مستويات أسئلة امتحان مقرر العلوم للصف الخامس، ونتائج التعلم التي يتوخاها هذا المنهج وفق تصنيف "أندرسون" المعدل لتصنيف بلوم، حيث حلا (967) سؤالاً، وكان أهم ما توصلوا له هو أن معظم مخرجات التعلم كانت ضمن المستويات الدنيا المتعلق بالمعرفة والفهم، وأن (37%)، وقليل من أسئلة الامتحان ما كان له علاقة بمخرجات التعلم المرصودة لمقرر العلوم المدروس. وفي دراسة أخرى للمطرودي (2020) هدف إلى التعرف على مدى تضمين الأسئلة التقويمية في مقررات التربية الإسلامية في المرحلة الثانوية والأنشطة المصاحبة لها للتفكير الإبداعي، حيث قام بتحليل عينة من الأسئلة بلغت (597) سؤالاً تقويمياً، و(572) نشاطاً مصاحباً، وتوصل إلى أن قياس الأسئلة التقويمية والأنشطة المصاحبة للمقررات للتفكير الابتكاري المتمثل بالطلاقة، والمرونة، والأصالة كان ضعيفاً. وكذلك قام الصويركي (2019) بدراسة لمعرفة مدى تركيز الأسئلة التقويمية في منهج كتاب اللغة العربية وعددها (534) للصف الأول ثانوي في السعودية على تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة وفق تصنيف بلوم، وقام بتحليل الأسئلة الواردة في كتاب اللغة العربية وفق هذا التصنيف وتوصل إلى أن (65%) منها قاست المستويات الدنيا كالتذكر، والفهم، والتطبيق، في حين أن (33%) قاست المستويات العليا كالتحليل، والتركيب، والتقييم. أما سلمان والطلاقة (2018) فقد قاما بدراسة للكشف عن مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية التي يضعها المعلمون في مدارس إقليم جنوب الأردن لمستويات الأهداف المعرفية وفق تصنيف بلوم بلغ عددها (1842) سؤالاً، وكانت نتيجة التحليل إلى أن الأسئلة تركز على مستويي التذكر، والفهم بنسبة (48.91%)، في حين أن الأسئلة التي قاست المستويات المتوسطة كالتطبيق، والتحليل جاءت في المرتبة الثانية بنسبة (8.52%)، ولم ترد أية أسئلة تقيس مستويي التركيب، والتقييم كالمستويات العليا. وأجرت المزوغي (2018) دراسة هدفت للتحقق من مدى تغطية أسئلة الامتحانات النهائية للأهداف المعرفية وفق تصنيف بلوم، وحللت أسئلة (26) امتحاناً بقسم علم النفس في كلية الآداب لعام (2016-2017) بلغ عددها (509) سؤالاً، وبينت نتائج التحليل أن أسئلة التذكر حظيت بأعلى نسبة (85.1%)، يليها الفهم (13.9%)، والتطبيق (0.6%)، في حين لم يكن هناك إلا سؤال واحد قاس القدرة على التحليل والتقييم. ومن حيث نمط الأسئلة المستخدمة فقد بلغ عدد الأسئلة المقالية (96) سؤالاً وبنسبة (19%)، وعدد الأسئلة الموضوعية (413) سؤالاً وبنسبة (81%). وهناك دراسة لأنيس (Anees 2017) قيم فيها تعلم الطلاب وفقاً للمجال المعرفي لتصنيف بلوم، حيث قام بتحليل الأسئلة التي يضعها المعلمون، وأظهرت النتائج أنها قاست المستويات الدنيا من التعلم كالتذكر، والفهم، والتطبيق؛ وعدد قليل منها قاست المستويات العليا كالتحليل، والتركيب، والتقييم. ودراسة أخرى للجبوسي (2016) هدفت إلى التحقق من مدى قياس أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف المختلفة التي تعكس عمليات عقلية متنوعة وفق تصنيف بلوم لعام (2015/2016)، بلغت (12) امتحاناً بواقع (332) سؤالاً، وتوصل إلى أن أعلى نسبة للأسئلة كانت تقيس التذكر (73.8%)، في حين أن (23%) منها قاست الفهم والاستيعاب، أما التطبيق والتحليل فقد جاءا في المستوى الثالث وبنسبة (1.6%)، وخلت أوراق الامتحانات من أي أسئلة تقيس المستويات المعرفية العليا كالتركيب، والتقييم، كما حظيت الأسئلة الموضوعية بنسبة مرتفعة (72.3%) من مجموع الأسئلة، في حين أن الأسئلة المقالية كانت نسبتها (27.7%). أما جنزر وسنكر وشاهين (Gezer, Sunkur & Sahin, 2014) فقد أجروا دراسة هدفت إلى فحص أسئلة الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية في تركيا لعام (2012-2013م) وفقاً لتصنيف أندرسون، وبينت النتائج عدم مراعاة المعلمين في وضع أسئلة تتعلق بمحتوى ما وراء المعرفة (Meta-Cognition)، في حين كانت معظم الأسئلة تركز على التذكر، والفهم، والتحليل، والتقييم، والتطبيق بالترتيب. وأجرى السلخي (2014) دراسة هدفت إلى تحليل الأسئلة التقويمية في كتب التربية الإسلامية للصف السابع في المناهج الأردنية، وتوصل إلى أنها لا تقيس جميع المهارات العقلية

لتصنيف بلوم، وأن معظمها كانت مقالية، وقليل منها موضوعية. أما دروزه (2011) فقد أجرت دراسة حول مدى مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات بلوم للأهداف المعرفية لدى وضعهم المذكرات اليومية للتدريس، كدليل على وضعهم أسئلة تقيس هذه الأهداف لاحقاً. وقد استخدمت عينة تكونت من (400) معلماً ومعلمة، وحللت الأهداف التي جاءت في المذكرات وفق تصنيف بلوم عن طريق إعطاء تقدير لها باستخدام مقياس "ليكرت" تتراوح من الممتاز، فالجيد جداً، فالجيد، فالمقبول، وأدناها الضعيف. وبينت النتائج أن المعلمين يراعون جميع مستويات بلوم لدى تخطيطهم للتدريس وبنسبة (80.8%)، وأن مستوى التذكر حظي بأعلى النسب، يليه المستويات المتوسطة ثم العليا. وقام إجايا وألابي وفاساسي (Ijaiya, Alabi & Fasasi 2011) بدراسة هدفت إلى إيجاد أثر تدريس مهارات التفكير الناقد على تعليم المعلمين في إفريقيا عن طريق تحليلهم أسئلة تستخدم في برامج تعليم المعلمين الجامعيين والدراسات العليا في كلية التربية، ووجدوا أن نسبة كبيرة من هذه الأسئلة كانت تركز على قياس المستويات الدنيا كالتذكر والفهم وبنسب تراوحت ما بين (82.2% و 88%)، في حين أن نسبة منخفضة قاست المستويات العليا كالتحليل والتركيب والتقييم تراوحت ما بين (12% و 17.8%).

10. تعقيب على الدراسات السابقة: يظهر من نتائج الدراسات السابقة التي تناولت تحليل الأسئلة وفق تصنيف بلوم وهي الغالبية، ووفق تصنيف أندرسون فقط واحدة، أن الأسئلة التي يضعها المعلمون لتقييم طلبتهم كانت في معظمها تقيس المستويات الدنيا كالتذكر والفهم، في حين أن المستويات المتوسطة والعليا كانت قليلة. كما بينت أن معظم الأسئلة التي يضعها المعلمون في اختباراتهم كانت موضوعية، وقليل منها جاء بشكل مقال، وهذا ما قد يفسر تدني قياس أسئلتهم للعمليات العقلية العليا، حيث أن الأسئلة الموضوعية غالباً ما تقيس قدرات عقلية دنيا، في حين أن الأسئلة المقالية غالباً ما تقيس قدرات عقلية عليا كما جاء في كتاب "دروزه" (دروزه 2005، ص، 107-108) حول العمليات التي تقيسها الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية. ولما كانت الدراسات السابقة، من ناحية أخرى تستخدم تصنيف بلوم في تحليل الأسئلة والامتحانات وقليل منها ما استخدم تصنيف أندرسون، ولما كان أيضاً أن تصنيف بلوم وأندرسون اقتصر على عدد محدود من العمليات العقلية بترتيب مختلف عن الترتيب الذي جاء في تصنيف "دروزه"، فإن الباحثين اعتمدوا في دراستهما الحالية تصنيف "دروزه" للأهداف التعليمية المعدل لتصنيف بلوم وأندرسون (دروزه، 2020؛ Darwazeh, 2017; Darwazeh, 2016; Darwazeh and Branch, 2015) كونه أكثر حداثة وشمولاً.

11. طريقة الدراسة:

11.1 منهج الدراسة: استخدم الباحثان المنهج الوصفي النوعي لتحليل الأسئلة في الورقتين الأولى والثانية في امتحان الثانوية العامة لمبحث اللغة العربية للسنوات الدراسية الخمس 2015-2019م، وذلك عن طريق حساب تكرار الأسئلة التي تقيس كل مستوى من المستويات العقلية، وتحويلها لنسب مئوية، ثم تفسيرها وإعطائها معانٍ توضيحاً.

11.2 مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع أسئلة امتحانات الثانوية العامة في مبحث اللغة العربية للصف الثاني الثانوي منذ أن عمل بتطبيق المناهج الفلسطينية سنة 2000 في فلسطين للآن.

11.3 عينة الدراسة: أخذت عينة من المجتمع الأصل تضمنت أسئلة امتحانات الثانوية العامة للغة العربية للسنوات الدراسية الخمس 2015-2019، حيث بلغت في عام 2015 (111)، وفي 2016 (107)، وفي 2017 (111)، وفي 2018 (106)، وفي 2019 (113)، بمجموع (548) سؤالاً، وهي عينة مقصودة أخذت بهدف تحليل الامتحانات التي وضعت في الخمس السنوات الدراسية الأخيرة 2015-2019م.

11.4 أداة الدراسة: عبارة عن بطاقة تفريع لتصنيف أسئلة امتحانات الثانوية العامة لمادة اللغة العربية، مع مستوى القدرة العقلية التي تقيسها وفق تصنيف دروزه، ونسبتها المئوية، وفيما إذا كانت مقالية أم موضوعية، وذلك خلال سنوات الدراسة 2015-2019م.

11.5 صدق الأداة: قام الباحثان بعرض بطاقة التفريع على متخصص في المناهج وطرق التدريس، وآخر يحمل درجة الدكتوراة في اللغة العربية والعلوم التربوية، وثالث محاضر جامعي في اللغة العربية، ورابع مشرف تربوي للغة العربية في المرحلة الثانوية، للحكم فيما إذا كان تصميمها مناسباً لتفريع الأسئلة من حيث قياسها للعمليات العقلية العشرة التي جاءت في تصنيف دروزه، ومن حيث نمطها فيما إذا كانت مقالية أم موضوعية، وقد أشار جميع المحكمين أن تصميم البطاقة مناسب لتحليل مثل هذا النوع من الأسئلة، ويتلاءم مع أهداف الدراسة، ومن ثم الحصول على البيانات المطلوبة.

11.6 ثبات الأداة: تم حساب معامل الثبات لامتحان كل سنة من السنوات التي تناولتها الدراسة عن طريق تحليل أسئلة الامتحانات وإعادة تحليلها بعد مرور ثلاثة أسابيع على التحليل الأول وفق بطاقة التفريع. ولما كانت أسئلة امتحانات الثانوية العامة بما فيها امتحان اللغة العربية تختلف من سنة لأخرى، لذا فهي تعتبر مقاييس مختلفة تحتاج إلى حساب معامل ثبات في كل سنة، حيث بلغ معامل الثبات لامتحان عام 2015، (0.70)، وامتحان عام 2016، (0.72)، وامتحان عام 2017، (0.74)، وامتحان عام 2018، (0.71)، وامتحان عام 2019، (0.72)، وجميعها معاملات يمكن الثقة بها بدرجة كافية لأغراض الدراسة.

11.7 إجراءات الدراسة: تم جمع معلومات الدراسة على النحو التالي:

1. الحصول على أسئلة امتحانات الثانوية العامة لمبحث اللغة العربية من قسم الامتحانات في وزارة التربية الفلسطينية للسنوات الدراسية 2015-2019م.

2. تصميم بطاقة تفريع لأسئلة الدراسة.

3. التأكد من صدق أداة الدراسة عن طريق صدق المحكمين.

4. حساب معامل ثبات لأداة الدراسة في كل سنة من سنوات المدروسة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار.

5. تحليل أسئلة الامتحان في كل سنة من سنوات الدراسة 2015-2019، وفق القدرة العقلية التي تقيسها حسب تصنيف دروزه.

6. رصد تكرارات الأسئلة التي قاست كل عملية من العمليات العقلية في كل سنة من أسئلة الدراسة.

7. تحويل تكرارات الأسئلة التي قاست كل عملية من العمليات العقلية إلى نسب مئوية.

8. حساب المجموع الكلي للنسب المئوية لأسئلة الامتحانات لكل عملية من العمليات العقلية خلال السنوات الدراسية الخمس 2015-2019م.

9. رصد تكرارات الأسئلة التي جاءت بنمط مقالتي ونمط موضوعي.

10. تحويل تكرارات نمط الأسئلة المقالية والموضوعية إلى نسب مئوية.

11. حساب المجموع الكلي للنسب المئوية لأسئلة الامتحانات المقالية والموضوعية خلال السنوات الدراسية الخمس 2015-2019م.

12. النتائج ومناقشتها: حللت بيانات الدراسة باستخدام المنهج الوصفي النوعي عن طريق حساب تكرارات (عدد) الأسئلة التي قاست كل عملية من العمليات العقلية وفق تصنيف دروزه، ثم حولت إلى نسب مئوية، مضافاً إليها النسب المئوية للأسئلة التي جاءت على شكل مقالتي، والأخرى التي جاءت على شكل موضوعي، وكانت أهم النتائج التي توصلت لها وفق أسئلة الدراسة: **12.1**

السؤال الأول: ما درجة قياس امتحانات الثانوية العامة في مبحث اللغة العربية للمستويات العقلية الدنيا، والمتوسطة، والعليا وفق تصنيف "دروزة" خلال السنوات الدراسية الخمس 2015-2019؟

جدول 1. عدد أسئلة امتحانات الثانوية العامة في مبحث اللغة العربية، ونسبة قياسها لكل عملية عقلية، والمجموع الكلي لنسبة قياسها للمستويات العقلية الدنيا، والمتوسطة، والعليا وفق تصنيف "دروزة" للسنوات الدراسية 2015-2019م

المجموع الكلي	المتوسطات العليا				المستويات المتوسطة			المستويات الدنيا			المستويات العقلية
	إدراك الإدراك	إبداع	تقويم	تطبيق	تركيب	تنظيم	تحليل	فهم	تذكر عام	تذكر خاص	
عدد الأسئلة	0.0	11	31	139	37	0.0	48	93	99	90	
متوسط النسبة المئوية لكل عملية عقلية	%0	%2	%5.7	%25.4	%6.8	%0	%8.8	%17	%18	%16.4	
المجموع الكلي للمتوسطات	%33.1				%15.5			%51.4			

يبين جدول 1 أن عدد أسئلة امتحانات الثانوية العامة في مبحث اللغة العربية للسنوات الدراسية الخمس (2015-2019م) بلغ (548) سؤالاً، قاست المستويات العقلية بنسب مختلفة كان أعلاها المستويات الدنيا والتي جاءت بنسبة (51.4%)، تلاها المستويات العليا وجاءت بنسبة (33.1%)، وأدناها كانت المستويات المتوسطة والتي جاءت بنسبة (15.5%). وبينت النتائج أيضاً أن القدرة على التطبيق كقدرة عقلية عليا حازت على أعلى نسبة بين العمليات العقلية في التصنيف، حيث بلغت 25.4%، تلاها على التوالي القدرة على التذكر العام 18%، والفهم 17%، والتذكر الخاص 16.4%، والتحليل 8.8%، والتركيب 6.8%، ثم التقويم 5.7%، وأدناها كانت عملية الإبداع التي جاءت بنسبة 2%، مع خلو الدراسة من أسئلة تقيس مستوى التنظيم، أو إدراك الإدراك. إن قياس الأسئلة للمستويات الدنيا بأعلى النسب (51.4%) يظل في إطار المنطق وخاصة إذا ما نظرنا إلى المساحة المخصصة لهذه القدرات في السلم الهرمي، حيث أن قاعدة الهرم والتي تشكل أكبر مساحة فيه، هي مخصصة لتذكر الحقائق والمعلومات الجزئية الخاصة، يليها على التوالي التذكر العام، ثم الفهم، ثم التحليل، وهكذا نقل المساحة صعوداً كلما ارتقينا إلى أعلى الهرم إلى أن نصل إلى عملية إدراك الإدراك التي هي أعلى العمليات العقلية وأصغرها مساحة، وما تخصيص المساحة الكبرى للمستويات العقلية الدنيا، إلا لأهميتها في اكتساب الطالب المعلومات النظرية الأساسية لكل موضوع أولاً كبنك للمعلومات، من أجل أن يتذكرها ويفهمها، وينقل منها لاحقاً إلى المستوى الأعلى منه في السلم الهرمي، فإذا لم تكن هذه المعلومات الأساسية موجودة أصلاً عند الطالب، والتي نخبره فيها عن طريق استرجاعها وتذكرها وفهمها، فلا يستطيع أن يعالجها لاحقاً على المستويات الأعلى منها كالتحليل، والتنظيم، والتركيب، والتطبيق، فالتقويم والإبداع، وإدراك الإدراك؛ لأنها غير موجودة أصلاً. إذن فمن الضروري أن تأتي أكثر أسئلة الامتحانات في مجال تذكر الطالب لها وفهمها، كسؤاله عن تذكر الأسماء، والتواريخ، والرموز، والمصطلحات، والألقاب، والأمثلة، يليها سؤاله عن تذكر معلومات عامة كتعريف المفهوم، وتعريف المبدأ العام، وتعريف الإجراء العام، ثم اختباره في فهمه لهذه المعلومات العامة، فتحليلها، فتنظيمها، فتركيبها، وتطبيقها، وتقويمها، وابتكارها، وأخيراً اختباره فيما إذا كان مدركاً لما يقوم به من عمليات عقلية وضابطاً لعملية

تعلمه مسيطراً عليها كإدراك الإدراك. هذه النتيجة والمتعلقة بقياس جميع المستويات العقلية مع التركيز على المستويات الدنيا كالتذكر والفهم تتفق مع وجدته دروزه نفسها في دراستها عام (2011) في أن المعلمين يراعون لدى وضعهم للأهداف التعليمية جميع المستويات العقلية بنسبة جيدة جدا بلغت 80.8% كان أعلاها للتذكر والفهم، يليها المستويات العقلية المتوسطة، كالتحليل والتطبيق وفق تصنيف بلوم؛ وأخيراً التركيب والتقويم. وتتفق أيضاً مع دراسات العموش (2020)، والمطرودي (2020)، والصويركي (2019)، والمزوعي (2018)، والجبوسي (2016) وأنيس (Anees 2017; Ijaiya, Alabi and Fasasi 2011; Gezer, Sunkur and Sahin 2014) الذين وجدوا من خلال دراساتهم حول الموضوع أن الأسئلة كانت تركز على المستويات الدنيا أكثر من المستويات العليا أو المتوسطة؛ إلا أن الملفت للنظر في هذه الدراسة النتيجة المتعلقة بالقدرة على التطبيق كعملية عقلية عليا وفق تصنيف دروزه، حيث حازت على أعلى النسب في امتحان الثانوية لغة العربية في معظم السنوات التي تناولتها الدراسة؛ حيث بلغت (25.4%). ويمكن تفسير هذه النتيجة في أن طبيعة مادة اللغة العربية تكثُر فيها قواعد اللغة التي تحتاج من الطالب، وخاصة في المرحلة الثانوية، أن يوظفها في حياته لتدل على امتلاكه ناصية اللغة وتمكنه منها، سيما وأنه مقبل على التخرج من المدرسة والانتقال إلى الحياة الجامعية. إلا أن هذه النتيجة، من ناحية أخرى، لم تتفق مع دراسة المزوعي (2018) الذي وجد أن القدرة على التطبيق كانت متدنية جداً لم تتعد نسبتها (0.06%)، ومع دراسة الجبوسي (2016) الذي وجد أن نسبة التطبيق لم تتعد (1.6%). أما من حيث النتيجة المتعلقة بخلو الدراسة من أي سؤال يتعلق بالقدرة على تنظيم المعلومات، أو إدراك الإدراك، فيمكن عزو ذلك إلى طبيعة مادة اللغة العربية وخاصة في المرحلة الثانوية التي تخلو من موضوعات تتطلب من الطالب ترتيبها وفق الأولوية، أو من حيث الشدة، أو التسلسل التاريخي، أو السرعة، أو الكثافة، أو الملمس وغيرها من الموضوعات التي تتطلب التنظيم وإعادة الترتيب كما يحدث في المواد العلمية عادة. ويجب ألا ننسى أيضاً أن القدرة على التنظيم موجودة ضمناً في عملية التركيب بسبب أن القدرات العقلية متسلسلة بشكل هرمي تراكمي من أسفل إلى أعلى، ومن المتطلب السابق إلى اللاحق، حيث إن القدرة العليا تتضمن بالضرورة القدرة الأدنى منها، بالتالي يمكن القول إن القدرة على التنظيم قيسية بطريقة غير مباشرة عن طريق أسئلة التركيب والأسئلة الأعلى منها. أما بالنسبة لعملية إدراك الإدراك وخلو امتحان اللغة العربية من أي سؤال يقيسها، فقد يرجع إلى أن هذه القدرة العقلية لا تتطلب استرجاع مادة متعلمة أو توظيفها، وإنما معرفة فيما إذا كان الطالب مدركاً لعملياته العقلية، أو ضابطاً لعملية تفكيره وتعلمه، والتي يمكن للمعلم أن يستدل على وجودها لدى الطالب خلال تدريسه في أثناء الفصل، وليس خلال امتحان حساس وخطير يتعلق بمستقبل الطالب ومصيره الأكاديمي، كامتحان الثانوية العامة. هذه النتيجة المتعلقة بإدراك الإدراك تتفق مع دراسة جنزر وسنكر وساهن (Gezer, Sunkur & Sahin, 2014) الذين توصلوا إلى أن الأسئلة التي حللوها خلت من قياس عملية إدراك الإدراك.

12.2 السؤال الثاني: ما درجة قياس امتحانات الثانوية العامة في مبحث اللغة العربية لكل مستوى من المستويات العقلية وفق تصنيف "دروزة"، وفي كل سنة من السنوات الدراسية الخمس 2016/2015؛ 2017/2016؛ 2018/2017؛ 2019/2018؛ 2020/2019م؟

جدول 2. عدد أسئلة امتحانات اللغة العربية ونسبتها قياسها لكل مستوى من المستويات العقلية وفق تصنيف "دروزه"

لأهداف التعليمية، في كل سنة من سنوات الدراسة 2015-2019.

السنة الدراسية	الأسئلة ونسبتها	المستويات الدنيا			المستويات المتوسطة			المتوسطات العليا				المجموع
		تذكر خاص	تذكر عام	الفهم	التحليل	التنظيم	التركيب	التطبيق	التقويم	الإبداع	إدراك الإدراك	
2015	الأسئلة	13	17	25	10	0	6	30	8	2	0	111
	النسبة	%11.7	%15.3	%22.6	%9	0	%5.4	%27	%7.2	%1.8	0	%100
	مجموع النسب	%49.6			%14.4			%36				%100
2016	الأسئلة	18	17	12	4	0	13	36	5	2	0	107
	النسبة	%16.8	%15.9	%11.2	%3.7	0	%12.2	%33.6	%4.7	%1.9	0	%100
	مجموع النسب	%43.9			%15.9			%40.2				%100
2017	الأسئلة	12	22	16	12	0	6	28	13	2	0	111
	النسبة	%10.8	%19.8	%14.4	10.8 %	0	%5.4	%25.2	%11.7	%1.9	0	%100
	مجموع النسب	%45			%16.2			%38.8				%100
2018	الأسئلة	15	25	17	15	0	6	21	5	2	0	106
	النسبة	%14.2	%23.6	%16	14.2 %	0	%5.7	%19.8	%4.7	%1.9	0	%100
	مجموع النسب	%53.8			%19.9			%26.3				%100
2019	الأسئلة	32	18	23	7	0	6	24	0	3	0	113
	النسبة	%28.3	%15.9	20.4 %	%6.2	0	%5.3	%21.2	0	%2.7	0	%100
	مجموع النسب	%64.6			%11.5			%23.9				%100

بالنظر إلى جدول 2 نرى أن متوسط نسبة قياس امتحان الثانوية العامة في مبحث اللغة العربية للمستويات العقلية وفق تصنيف "دروزه" في كل سنة من السنوات الدراسية الخمس الأخيرة 2015/2016؛ 2016/2017؛ 2017/2018؛ 2018/2019؛ 2019/2020م/ كان على النحو التالي:

2015-2016م: كان متوسط تذكر المعلومات الخاصة 11.7%، ومتوسط تذكر المعلومات العامة 15.3%، والفهم 22.6%؛ ومتوسط التحليل 9%، ومتوسط التنظيم 0%، ومتوسط التركيب 5.4%؛ ومتوسط التطبيق 27%، ومتوسط التقويم 7.2%، ومتوسط الابداع 1.8%، ومتوسط إدراك الإدراك 0%.

2016-2017م: متوسط تذكر المعلومات الخاصة 16.8%، ومتوسط تذكر المعلومات العامة 15.9%، ومتوسط الفهم 11.2%، ومتوسط التحليل 3.7%، ومتوسط التنظيم 0%، ومتوسط التركيب 12.2%، ومتوسط التطبيق 33.6%، ومتوسط التقويم 4.7%، ومتوسط الابداع 1.9%، ومتوسط إدراك الإدراك 0%.

2017-2018م: كان متوسط تذكر المعلومات الخاصة 10.8%، ومتوسط تذكر المعلومات العامة 19.8%، ومتوسط الفهم 14.4%؛ ومتوسط التحليل 10.8%، ومتوسط التنظيم 0%، ومتوسط التركيب 5.4%، ومتوسط التطبيق 25.3%، ومتوسط التقويم 11.7%، ومتوسط الابداع 1.8%، ومتوسط إدراك الإدراك 0%.

2018-2019م: كان متوسط تذكر المعلومات الخاصة 14.2%، ومتوسط تذكر المعلومات العامة 23.6%، ومتوسط الفهم 16%؛ ومتوسط التحليل 14.2%، ومتوسط التنظيم 0%، ومتوسط التركيب 5.7%، ومتوسط التطبيق 19.8%، ومتوسط التقويم 4.7%، ومتوسط الابداع 1.9%، ومتوسط إدراك الإدراك 0%.

2019-2020م: كان متوسط تذكر المعلومات الخاصة 28.3%، ومتوسط تذكر المعلومات العامة 15.9%، ومتوسط الفهم 20.4%، ومتوسط التحليل 6.2%، ومتوسط التنظيم 0%، ومتوسط التركيب 5.3%، ومتوسط التطبيق 21.2%، ومتوسط التقويم 0.0%، ومتوسط الابداع 2.7%، ومتوسط إدراك الإدراك 0.0%.

نلاحظ من خلال استعراض هذه النتائج أن نسبة قياس امتحانات الثانوية العامة للغة العربية للمستويات العقلية العشرة وفق تصنيف دروزه، كانت متفاوتة من عملية عقلية لأخرى، ومن سنة دراسية لأخرى. ولكن إذا ما صنفنا هذه العمليات العقلية وفق المستويات الدنيا، والمتوسطة، والعليا، نجد أن الأسئلة في مجملها قاست المستويات الدنيا في عام (2015) بنسبة أعلى (49.6%)، من المستويات العليا (36%) والمتوسطة (14.4%) على التوالي؛ وكذلك في عام (2016) قاست الأسئلة المستويات الدنيا بنسبة أعلى (43.9%) من المستويات العليا (40.2%)، والمتوسطة (15.9%)؛ وأيضاً في عام (2017) حيث كان ترتيب المستويات الدنيا أولاً (45%)، يليها المستويات العليا (38.8%)، والمتوسطة (16.2%)؛ وبالمثل في عام (2018) جاءت المستويات الدنيا بالترتيب الأول (53.8%) يليها المستويات العليا (26.3%)، والمتوسطة (19.9%)؛ وبالمثل في عام (2019) جاءت المستويات الدنيا أولاً (64.6%)، يليها المستويات العليا (23.9%)، والمتوسطة (11.5%). هذه النتيجة تتفق مع كثير من الدراسات السابقة وخاصة في شقها المتعلق بقياس المستويات الدنيا بدرجة أعلى من بقية المستويات العقلية، كدراسة العموش (2020)، وزورلوجلو وجافين (Zorluoglu & Guven, 2020)، وإلهان (Ilhan, 2019)، والصويركي (2019)، وسلمان والطلافة (2018)، والمزوعي (2018)، وأنيس (Anees, 2017) و(الجوسي، 2016)، و(السلخي، 2014)، و(دروزه، 2011)، و(Ijaiya, Alabi & Fasasi, 2011) الذين توصلوا إلى أن قياس المستويات العقلية الدنيا جاءت بالدرجة الأولى في الأسئلة التي حللها، إلا أن الدراسة الحالية تختلف مع نتائج هذه الدراسات في الشق المتعلق بالمستويات العقلية العليا، حيث جاء ترتيبها بالدرجة الثانية بعد المستويات الدنيا، وبالشق المتعلق بالمستويات المتوسطة التي جاء ترتيبها في المرتبة الثالثة بعد العليا. وقد يعود هذا الاختلاف إلى طبيعة

المادة التي استخدموها في دراساتهم، أو إلى طبيعة التصنيف التربوي المستخدم، حيث أن الدراسات السابقة استخدمت تصنيف بلوم وهو يختلف بعض الشيء عن تصنيف دروزه في ترتيبه للمستويات العقلية المتوسطة والعليا.

12.3 السؤال الثالث: هل هناك منحنى ثابت في درجة قياس أسئلة امتحانات الثانوية العامة لمبحث اللغة العربية للمستويات العقلية وفق تصنيف "دروزه" خلال السنوات الدراسية الخمس 2016/2015؛ 2017/2016؛ 2018/2017؛ 2019/2018؛ 2020/2019م، أم متغير من سنة لأخرى؟

بالنظر إلى جدول 2 مرة أخرى، نجد أن مجموع نسب قياس أسئلة امتحانات مبحث اللغة العربية للمستويات العقلية الدنيا، والمستويات المتوسطة، والمستويات والعليا، ظل ثابتاً من حيث الترتيب ولم يتغير منحاها خلال السنوات الخمس التي تناولتها الدراسة، حيث جاءت الأسئلة التي تقيس المستويات الدنيا من تذكر خاص، وتذكر عام، وفهم بالدرجة الأولى وبشكل أعلى من المستويات العليا من تطبيق، وتقويم، وإبداع؛ أو المستويات المتوسطة من تحليل، وتركيب على التوالي. وكان هذا المنحنى ثابتاً في جميع سنوات الدراسة 2015، و2016، و2017، و2018، و2019م ولم يتغير. وقد يفسر هذا التوجه الثابت في قياس الأسئلة للمستويات العقلية بهذا الترتيب، إلى أن واضعي الأسئلة قد يكونوا هم أنفسهم الذين يضعون الأسئلة من سنة لأخرى، أو أنهم يستعينون بالأسئلة السابقة التي وضعها غيرهم في السنوات السابقة ويقتدون بها، مما جعلها تتشابه في طبيعتها وقياسها للقدرات العقلية بالترتيب نفسه. أما من حيث أن يأتي ترتيب المستويات العقلية الدنيا أولاً وبأعلى النسب، فهي تتفق مع معظم الدراسات السابقة كما ذكرنا، كدراسة (العموش، 2020)، و(Zorluoglu & Guven, 2020)، و(Ilhan, 2019)، و(الصويركي، 2019)، و(سلمان وطلافة، 2018)، و(Anees, 2017)، و(الحيوسي، 2016)، و(دروزه، 2011)، و(Ijaiya, Alabi & Fasasi, 2011) الذين وجدوا أن المستويات الدنيا هي التي حازت على أعلى نسبة في الأسئلة التي قاستها يليها المستويات المتوسطة؛ ولكن الدراسة الحالية تختلف مع هذه الدراسات في الجزء المتعلق بالمستويات العليا، حيث وجدت أن المستويات العليا جاءت في المرتبة الثانية بعد المستويات الدنيا وليس المتوسطة، بينما المتوسطة جاءت في المرتبة الثالثة. وقد يعود هذا الاختلاف، كما ذكرنا سابقاً، إلى طبيعة المادة التي أخضعت أسئلتها للتحليل، حيث استخدمت الدراسة الحالية أسئلة امتحانات مادة اللغة العربية التي تختلف في طبيعتها عن مواد أخرى كالعلوم، والرياضيات، والفيزياء، والاجتماعيات، والدين وغيرها من المواضيع. وقد يرجع أيضاً إلى طبيعة تصنيف الأهداف المستخدم في التحليل، حيث استخدمت الدراسة الحالية تصنيف "دروزه" الحديث للأهداف التعليمية وليس تصنيف "بلوم" كما فعلت الدراسات السابقة.

12.4 السؤال الرابع: ما نسبة الأسئلة التي جاءت بصيغة مقالية، ونسبة الأسئلة التي جاءت بصيغة موضوعية في امتحانات الثانوية العامة لمبحث اللغة العربية للسنوات الدراسية الخمس 2016/2015؛ 2017/2016؛ 2018/2017؛ 2019/2018؛ 2020/2019م؟

جدول 3. متوسط النسب المئوية للأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية في امتحان الثانوية العامة لمبحث اللغة العربية

للسنوات الدراسية الخمس 2015-2019م

السنة	عدد الأسئلة ونسبتها المئوية	نوع الأسئلة		المجموع
		موضوعي	مقالي	
2015	عدد الأسئلة	21	90	111

السنة	نوع الأسئلة		عدد الأسئلة ونسبتها المئوية
	مقال	موضوعي	
2016	%100	%18.9	النسبة المئوية %
	107	21	عدد الأسئلة
	%100	%19.6	النسبة المئوية %
2017	111	21	عدد الأسئلة
	%100	%18.9	النسبة المئوية %
	106	20	عدد الأسئلة
2018	%100	%18.9	النسبة المئوية %
	113	30	عدد الأسئلة
	%100	%26.5	النسبة المئوية %
2019	548	113	عدد الأسئلة
	%100	%20.6	النسبة المئوية %

يتضح من جدول 3 أن متوسط النسبة المئوية للأسئلة المقالية في امتحان الثانوية العامة لمبحث اللغة العربية خلال السنوات الدراسية الخمس الأخيرة 2015-2019م، بلغت (79%)، في حين بلغت نسبة الأسئلة الموضوعية (20%). هذه الاختلاف في نسبة الأسئلة المقالية عن الموضوعية وتفوقها يتفق مع نتائج الدراسة الحالية التي وجدت بأن أسئلة الامتحانات المدروسة قاست المستويات العقلية العليا بنسبة لا يستهان بها (33.1%) وخاصة أسئلة التطبيق التي بلغت نسبتها (25%) (انظر جدول 1)، وبما أن مثل هذه المستويات العليا وخاصة تلك المتعلقة مستوى التطبيق يتطلب من الطالب توظيف مبدأ معين، أو قاعدة، أو مفهوم، أو إجراء في موقف جديد، أو تقويم نص مدروس، أو إبداع شيء جديد وغيرها من العمليات العقلية العليا لا يمكن قياسها بأسئلة موضوعية عن طريق وضع إشارة على الإجابة الصحيحة، وإنما تحتاج إلى أسئلة كتابية تعبيرية تدل على وجودها (انظر، دروزة 2005، 107-108)، من هنا جاء عدد الأسئلة المقالية أكثر من الأسئلة الموضوعية لتقيس هذه القدرة العليا، وهذا أمر جيد. هذه النتيجة تتفق مع دراسة السلخي (2014) الذي وجد فيها أن معظم الأسئلة التي حللها كانت بالنمط المقالى وقليل منها ما كان بالنمط الموضوعي. في حين تختلف مع دراسة المزوغي (2018) الذي وجد في دراسته أن نسبة الأسئلة الموضوعية كانت أعلى من نسبة الأسئلة المقالية (81% مقابل 19%)، ومع دراسة الجبوسي (2016) أيضا الذي وجد فيها تفوق نسبة الأسئلة الموضوعية على الأسئلة المقالية (73.3% مقابل 27.7%).

13. التوصيات: بناء على نتائج الدراسة يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

1. اعتماد تصنيف "دروزة" الحديث للأهداف التعليمية عند وضع الأسئلة التي يجب أن تقيس هذه الأهداف، وخاصة لدى وضع أسئلة امتحان الثانوية العامة الذي يتقرر فيه مصير الطالب؛ وذلك لاشتمال التصنيف على عدد أكبر من العمليات العقلية التي تقوم بها الذاكرة البشرية في أثناء التعلم من تلك التي توجد في تصنيف بلوم أو أندرسون.

2. تحليل أسئلة امتحانات الثانوية العامة في مباحث أخرى غير اللغة العربية كالعلوم، والاجتماعيات، والدين، والرياضيات، والفيزياء وغيرها من الموضوعات المنهجية.
3. مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من خلال التنوع في مستوى الأسئلة ونمطها بما يضمن التوازن بين قياس المستويات العقلية المختلفة وفق تصنيف "دروزه".
4. زيادة الاهتمام بوضع أسئلة تتعلق بالتنظيم (Organizing)، وأخرى بإدراك الإدراك (meta-cognition) كإحدى العمليات التي يجب أن ينميها المعلم عند الطالب، والتي خلت منهما أسئلة امتحانات اللغة العربية المدروسة.
5. ضرورة تدريب المعلمين والمختصين بالقياس والتقويم وواضعي أسئلة امتحانات الثانوية العامة على صياغة أسئلة متنوعة وفق تصنيف "دروزه" لشموليته.
6. ضرورة أن توفر وزارة التربية والتعليم نماذج مقترحة في أسئلة اللغة العربية للمرحلة الثانوية تقيس العمليات العقلية العشر وفق تصنيف "دروزه" للأهداف التعليمية، والعمل على تجربتها ودراستها، من أجل الاستئثار بها لدى وضع الامتحانات بهدف مراعاة الفروق بين بين الطلبة والتي تعتبر من أهم المعايير التي تميز الأسئلة الجيدة.

المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية:

- الجيوسي، مجدي (2016). مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة فلسطين التقنية للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم في ضوء معايير الورقة الامتحانية الجيدة. *المجلة الدولية للتربية المتخصصة*، 5(8)، 15-37.
- دروزة، أفنان (2021). علم تصميم التعليم (نشأته، ونماجه، ودراسات حوله). نابلس: دار الفاروق للثقافة والنشر.
- دروزة، أفنان (2020). *منشطات استراتيجيات الإدراك (مهارات التفكير والتعلم)*. نابلس: دار الفاروق للثقافة والنشر.
- دروزة، أفنان. (2020). " تصنيف دروزه للأهداف التعليمية: تعديل لتصنيف "أندرسون" المعدل لتصنيف "بلوم" للأهداف التربوية". *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*: 8(1): 77-90. <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.5>
- دروزة، أفنان (2013). التدريب على الانضباط الذاتي في التعلم وأثره على التحصيل الأكاديمي الجامعي. *مجلة اتحاد الجامعات العربية*، 33(4)، 17-36.
- دروزة، أفنان (2011). درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، 25 (10)، 2560-2582.
- دروزة، أفنان (2005). *الأسئلة التعليمية والتقييم المدرسي*. ط2. عمان: دار الشروق.
- دروزة، أفنان (1995). أثر تنشيط استراتيجيات الإدراك الفوق معرفية على مستويي التذكر والاستيعاب القرائي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الانسانية)*، 3 (9)، 402-428.
- السلخي، محمود (2014). تحليل الاسئلة التقويمية في كتاب التربية الإسلامية المطور للصف السابع. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، 27(106)، 237-281.
- سلمان، مفلح والطلافة، فؤاد (2018). مدى تمثيل أسئلة الاختبارات التحصيلية النهائية لمستويات الأهداف المعرفية لدى معلمي مبحث العلوم الحياتية في إقليم جنوب الأردن. *مجلة دراسات للعلوم التربوية، الجامعة الأردنية*، 45 (1)، 215-231.
- الصويركي، محمد (2019). تحليل الاسئلة التقويمية في كتاب اللغة العربية للصف الأول ثانوي في المملكة العربية السعودية وفق تصنيف بلوم لمستويات الأهداف المعرفية. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس*، 20 (3)، 585-601.
- العموش، علياء (2020). تحليل نتائج التعلم والأسئلة التقويمية في كتاب علوم الحاسوب للصف الثاني عشر للفروع الأكاديمية والمهنية في الأردن وفق مستويات بلوم المعرفية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجامعة الإسلامية، غزة*، 4 (30)، 74-58.
- المزوغى، ابتسام (2018). تقييم أسئلة الامتحانات النهائية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية قسم علم النفس بكلية الآداب جامعة صبراتة أمودجا. *مجلة جامعة صبراتة العلمية، ليبيا*، العدد 139(3)، 91-107.
- المطرودي، خالد (2020). دراسة تحليلية لمهارات التفكير الابتكاري المتضمنة في محتوى الأسئلة التقويمية والأنشطة المصاحبة لمقررات التربية الإسلامية في البرنامج المشترك بالمرحلة الثانوية. *المجلة التربوية، جامعة الكويت*، 34(134)، 95-138.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2000). *منشورات مركز المناهج الفلسطينية*. رام الله.
- ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Al-Amoush, H. (2020). Analysis of Learning Outcomes and Evaluation Questions in the Computer Science Book for the Twelfth Grade for Academic and Professional Branches in Jordan According to Bloom's Levels (in Arabic). *Journal of Education and Psychological Sciences*, 4(30), 58-74.
- Al-Jayousi, M. (2016). The Extent to which Final Exam Papers at Palestine Technical University Achieve the Educational Objectives of Bloom Taxonomy in Light of Criteria of A good Exam Paper (in Arabic). *International specialized educational Journal*. 5(8), 15-3.
- Al-Matroody, K. (2020). An Analytical Study of Creative Thinking Skills Included in the Evaluation Questions and Accompanying Activities in the Islamic Education Courses in the Secondary School Program (in Arabic). *Educational Journal*, Kuwait University, 34(134), 95-138.
- Al-Mzougi, I. (2018). An Evaluation of Final Examinations Questions according to Bloom's Classification of Cognitive Aims (in Arabic). *Sabratha University Scientific Journal*, (139)3, 91-10.
- Al-Salkhi, M. (2014). Analysis of Evaluation Questions in the Developed Islamic Education Book for the Seventh Grade (in Arabic). *Educational Journal*, Kuwait University, 2(106), 23-281.
- Al-Sweerky, M. (2019). Analysis of the Orthodontic Questions in the Arabic Language Book for the First-Grade Secondary in Saudi Arabia According to Bloom's Level of Cognitive Objectives (in Arabic). *Journal of Scientific Research in Education*, Ain Shams University, 20(3), 585-601.
- Anderson, L., & Krathwohl, D. (2001). *A taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Anees, S. (2017). Analysis of Assessment levels of Students' Learning According to Cognitive Domain of Bloom's Taxonomy. *Institute of Agricultural Extension and Rural Development*, University of Agriculture, Faisal Abad-Pakistan. ERIC Number: ED586762.
- Bloom, B. (1956). *Taxonomies of Educational Objectives. Handbook 1. Cognitive Domain*. NY: Mekay.
- Burley, J., Brown, B., & Saunders, B. (1985). *Meta Cognition: Theory and Application for College Readers*. Paper Presented at the Annual Meeting of the International Reading Association. New Orleans, LA. ERIC Documents, ED No. 301-838.
- Darwazeh, A. (2021). *The Science of Instructional Design (its Origin, Models, and Studies Around it)* (in Arabic). Nablus: Dar Al-Farouq for Culture and Publishing.

- Darwazeh, A. (2020). *Cognitive Strategies Activators (Thinking and Learning Skills)* (in Arabic). Nablus: Dar Al-Farouq for Culture and Publishing.
- Darwazeh, A. (2020). Darwazeh's Classification of Educational Objectives: A modification of the revised Anderson Classification of Bloom's Classification of Educational Objectives. *International Journal of Educational and Psychological Studies*: 8(1): 77-90. <https://doi.org/DOI:10.31559/EPS2020.8.1.5>
- Darwazeh, A. (2017). A New Revision of the Revised Bloom's Taxonomy. *Distance Learning*, 14, (3), 13-28.
- Darwazeh, A. (2016). *A Rationale for Revising Bloom's Revised Taxonomy*. Proceedings of the Annual Convention of the American Association for Educational Communications and Technology, vol. 2, Nevada: Las Vegas.
- Darwazeh, A., & Branch, R. (2015). *A Revision to the Revised Bloom's Taxonomy*. Proceedings of the Annual Convention of the American Association for Educational Communications and Technology, vol. 2.
- Darwazeh, A. (2013). Training on Self-Controlled Learning: Its Effect on Student Academic Achievements at University Level (in Arabic). *Journal of Arab Universities Union*. 33(4), 1-36.
- Darwazeh, A. (2011). The Degree that the Qalqilya Schools' Teachers Consider the "Bloom's Taxonomy" in Cognitive Domain when they Planning for Teaching (in Arabic). *An-Najah University Journal of Research (Humanities)*, 25(10), 2560-2582.
- Darwazeh, A. (2005). *Educational Questions and School Assessment* (2nd ed.) (in Arabic). Amman: Dar Al Shorooq.
- Darwazeh, A. (2005). The Effect of Activating Metacognitive Strategies on the Levels of Memory and Reading Comprehension (in Arabic). *An-Najah University Journal of Research (Humanities)*, 3(9), 402-428.
- Dick, W., & Carey, L. (1990). *The Systematic Design of Instruction* (3rd ed.). Scott, Foresman & Company.
- Draper, S. (2016). *Taxonomies of Learning Aims and Objectives: Bloom, Neo Bloom, and Criticisms*. Department of Psychology University of Glasgow. Retrieved from www.psy.gla.ac.uk, 15/7/2015.

- Forehand, M. (2005). Bloom's Taxonomy: Original and Revised. In M. Orey (Ed.). *Emerging Perspectives on Learning, Teaching and Technology*. Department of Educational and Instructional Technology, University of Georgia: AECT Publication.
- Gagne, R. (1977). *The Conditions of Learning (3rd ed.)*. USA: Holt, Rinehart and Winston.
- Gagne, R., & Driscoll, M. (1988). *Essentials of Learning for Instruction*. (2nd ed.). NJ: Prentice-Hall.
- Gagne, R., Briggs, J., & Wager, W. (1992). *Principles of Instructional Design (4th ed.)*. NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Gezer, M., Sunkur, M., & Shahin, I. (2014). An Evaluation of the Exam Questions of Social Studies Course According to Revised Bloom's Taxonomy. *Education Science and Psychology*, 2(28), 3-17.
- Guilford, J. (1959). Three Faces of Intellect. *American Psychologist*, 14, 469-479.
- Haller, E., Child, D., & Walberg, H. (1988). Can Comprehension be Taught? A quantitative Synthesis of Meta Cognitive Studies. *Education Researcher*, (Dec.), 5-8.
- Huff, J., & Nietfeld, J. (2009). Using Strategy Instruction and Confidence Judgments to Improve Metacognitive Monitoring. *Metacognition and Learning*, 4(2), 161-176.
- Ijaiya, A., Alabi, Y., & Fasasi, Y. (2011). Teacher Education in Africa and Critical Thinking Skills: Needs and Strategies. *The Social Sciences*, 5(1), 26-34. DOI: 10.3923/sscience.2010.380.385.
- Ilhan, A. (2019). Evaluating Student Answers to Geography Questions Framed According to the Factual and Conceptual Knowledge Levels of the Revised Bloom's Taxonomy. *European Journal of Education Studies*, 9(6), 42-68. Doi: 10.5281/zenodo.357512.
- Krathwohl, D. (1965). Stating Objectives Appropriately of Program for Curriculum, and for Instruction Materials Development. *Journal of Teacher Education*, 12, 83-92.
- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into Practice*, 41(4), 212-218.
- Lindsay, P., & Norman, D. (1977). *Human Information Processing: An Introduction to Psychology*. New York: Academic Press.
- Merrill, M. (1983). The Component Display Theory. In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional Design*

Theories and Models: An Overview of their Current Status, New Jersey: Lawrence, Erlbaum Associates.

O'Neill, G., and Murphy, F. (2010). *Guide to Taxonomies of Learning*, UCD Teaching and Learning Resources. Retrieved from www.ucd.ie, 17/5/2015.

Paris, S., & Winograd, P. (1990). *How Metacognition can Promote Academic Learning and Instruction*. In Beau Fly Jones & Lorna Idol (Eds.), *Dimensions of Thinking and Cognitive Instruction*. New Jersey: Hillsdale.

Palestinian Ministry of Education. (2000). Ramallah: *Publications of the Palestinian Curriculum Center*.

Pressley, M., Borkowski, J., & O'Sullivan, J. (1985). Children's Meta Memory and the Teaching of Memory Strategies. *Meta Cognition, Cognition, and Human Performance*. New York: Academic Press.

Salman, M., & Talafha, F. (2018). The Extent to which Final Achievement Test Questions Represent the Cognitive Domain Levels of Biology Teachers in the Southern Region of Jordan (in Arabic). *Dirasat Journal of Educational Sciences*, University of Jordan, 45(1), 215-231.

Wade, S., & Reynolds, R. (1989). Developing Metacognitive Awareness. *Journal of Reading*, 33(1), 6-14.

Wham M. (1987). Metacognitive and Classroom Instruction. *Reading Horizons*, 27(2), 95-103.

West, C., Farmer, J., & Wolff, P. (1991). *Instructional Design: Implications from Cognitive Science*. MA: Allyn and Bacon.

Zorluoğlu, S. & Guven, C. (2020). Analysis of 5th Grade Science Learning Outcomes and Exam Questions According to Revised Bloom Taxonomy. *Journal of Educational Issues*, 1(6), 58-69.