

تقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الإجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية: دراسة تحليلية

د. سالم بن علي القحطاني

— مدير مركز البحوث بكلية التربية بأبها، وأستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس كلية التربية بأبها — جامعة الملك سعود — المملكة العربية السعودية.

**تقويم أسئلة الإختبارات النهائية والأسئلة الواردة
في كتب الدراسات الإجتماعية للمرحلة المتوسطة
في منطقة أبها التعليمية: دراسة تحليلية**

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على طبيعة الأسئلة التي يقوم بإعدادها معلمو الدراسات الإجتماعية وكذلك الأسئلة الواردة في كتب الدراسات الإجتماعية لمعرفة ماهية ومستوى هذه الأسئلة وتحديد نواحي القوة والضعف فيها. وقد كانت الدراسة على المرحلة المتوسطة، حيث قام الباحث بجمع الاختبارات النهائية للفصل الدراسي الأول والثاني من العام ١٤١٥هـ من إحدى عشرة مدرسة متوسطة تابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير (منطقة أبها التعليمية)، كذلك جمع الباحث كتب الدراسات الإجتماعية (طبعة عام ١٤١٥هـ) للصفوف الثلاثة المتوسطة وهي ستة كتب للدراسات الإجتماعية (ثلاثة كتب خاصة بمادة الجغرافيا وثلاث كتب خاصة بمادة التاريخ).

وقد اظهرت نتائج الدراسة أن أسئلة الاختبارات المعدة من قبل المعلمين والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الإجتماعية (التاريخ والجغرافيا) كانت - حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي - في مستوى أسئلة التذكر، وتدرج نسبة الأسئلة في الانخفاض من المستوى الثاني في تصنيف بلوم (الإستيعاب) حتى المستوى الرابع (التحليل)، أما الأسئلة في مستوى التركيب والتقييم فقد كانت غير واردة. وعن نوعية الأسئلة (موضوعية أم مقالية) فقد كانت الأسئلة المقالية تمثل النسبة العظمى من الأسئلة خاصة في الكتب.

مقدمة

التقويم (evaluation) عنصر مهم من عناصر العملية التعليمية، وهو أحد مكونات المنهج الرئيسة - الأهداف التعليمية أو السلوكية، المحتوى، الأساليب والطرائق التدريسية، ولا بد من مراعاة أهمية وترابط تلك المكونات الأربعة للمنهج أو العملية التعليمية، حيث لا يمكن معرفة دور وتأثير مكونات أو

عناصر المنهج الثلاثة الأولى - الأهداف التعليمية أو السلوكية، المحتوى، الأساليب والطرائق التدريسية - خلال العملية التعليمية دون وجود عنصر التقويم.

ولا بد من توضيح مفهوم التقويم وأهميته فقد عرفه (Martorella, 1991) و (Chapin and Messick, 1989) بأنه اتخاذ القرار المناسب حول قيمة شيء ما استناداً على معلومات منظمة ومرتبة، وهو يعد المعيار الرئيسي في تحديد ما يتعلمه الطالب في المدرسة، فمعرفة وتحديد قدرات الطالب وتقديمه يعد شيئاً مهماً لمخاطبة الوالدين والمدارس والمؤسسات الأخرى عن مستوى ذلك الطالب وقدراته.

وهناك بعض المفاهيم الأخرى مثل مفهوم القياس (measurement) الذي يختلف عن التقويم في كونه الأخير مفهوم تربوي شامل، وقد أوضح (حمدان، ١٩٨٠: ٢٢) أن «عملية القياس تتم حسب معايير محددة ثابتة أو بالمقارنة بمرجع معياري آخر يحدد على أساسه مدى فعالية عامل واحد أو أكثر في عملية التعلم. أما التقييم فيتساءل عن قيمة العملية التربوية ككل: مدخلات وإجراءات ومخرجات بالنسبة لحاجات ورغبات المتعلم». كما بين (Martorela, 1990) إن القياس طريقة نظامية (systematic) تستخدم لجمع المعلومات التي نحتاجها، مثل الاختبارات التي تستخدم لتحديد قدرات الطلاب فيما تعلموه من موضوعات معينة.

كما أوضح (حمدان، ١٩٨٠؛ اللقاني ورضوان، ١٩٨٨) أن القياس جزء من العملية التقويمية لقياس ما حصل عليه الطالب من معلومات في المادة المدروسة. وهناك الاختبارات التحليلية والتحصيلية التي تعد من أدوات القياس وفي نفس الوقت من وسائل التقويم. ويهتما في هذا الصدد الاختبارات التحصيلية (achievement tests) التي تستخدم بشكل كبير في تقويم العملية التعليمية، وقد ركزت هذه الدراسة الحالية على أهمية ودور اختبارات التحصيل في عملية التقويم وطبيعة وأنواع الأسئلة المستخدمة فيها.

v\

- في المجال المعرفي أو حسب ما أورده (حمدان، ١٩٨١) «الأسئلة الصنفية حسب تصنيف بلوم»، حيث تم تصنيفها إلى ستة مستويات:
- ١ - أسئلة المعرفة، وهي تركز على تذكر ما تم تعلمه سابقاً.
 - ٢ - أسئلة الفهم أو الاستيعاب، وهي تركز على القدرة في إدراك معاني الأشياء وفهم معناها الحقيقي.
 - ٣ - أسئلة التطبيق، وهي تركز على القدرة في تطبيق المعرفة التي تم فهمها على مواقف تعليمية جديدة.
 - ٤ - أسئلة التحليل، وهي تركز على تفتيت أو تجزئة المفهوم أو المادة التعليمية إلى عناصرها الثانوية وإدراك ما بينها من العلاقات.
 - ٥ - أسئلة التركيب، وهي تركز على القدرة في ربط الأشياء أو العناصر التعليمية مع بعضها البعض في قالب أو مضمون جديد، وهي عكس أسئلة التحليل.
 - ٦ - أسئلة التقويم، وهي تركز على التعرف على قيمة المادة التعليمية أو القدرة على اصدار الحكم عليها.
- ب - المرحلة المتوسطة: وهي المرحلة التعليمية التي تقع بين التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي، ومدتها ثلاث سنوات (الصفوف ٧، ٨، ٩) وتتميز هذه المرحلة التعليمية بمناهج تعليمية تتفق مع أهدافها التربوية التي وضعتها وزارة المعارف بالملكة العربية السعودية، ومن ضمن المواد المقررة لهذه المرحلة الدراسات الاجتماعية التي تدرّس خلال الثلاث السنوات بواقع مقرري تاريخ وجغرافيا لكل سنة دراسية (السلوم، ١٩٩١).

الاطار النظري والدراسات السابقة

الإطار النظري:

يذكر (أبو حطب، وعثمان، ١٩٨٥: ٩ - ١٠) «أن مفهوم التقويم يتضمن عملية اصدار حكم على قيمة الأشياء أو الأشخاص أو الموضوعات، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير Norms أو المستويات Standards أو

المحكات Criteria لتقويم هذه القيمة. كما يتضمن أيضاً معنى التحسين أو التعديل أو التطوير الذي يعتمد على هذه الأحكام». وقد أورد (إبراهيم، ١٩٩٤: ٢٠٦) تعريفاً مباشراً للتقويم ذا صلة واضحة بالعملية التعليمية فوصف التقويم بأنه يعني «إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية إلى أهدافها، ومدى ما حققته من اغراض، كما يهدف التقويم أيضاً إلى الكشف عن نواحي القصور أو التقدم في العملية التعليمية أثناء سيرها الطبيعي».

ولكن (إبراهيم، ١٩٩٤) يشير إلى أن الواقع الحالي للتقويم المعمول به في العالم العربي يهتم بالجانب المعرفي ويهمل الجوانب الوجدانية والمهارية. وقد أكد على ضرورة شمولية التقويم للجوانب التعليمية - المعرفية والوجدانية والمهارية، وأوضح أن هناك ما يسمى بالتقويم القبلي والبنائي والتشخيصي والنهائي. ويؤكد (القاضي، ١٩٨١) أن للتقويم أهمية بالغة في مساعدة الطالب لمعرفة ما تعلمه وللمدرس في مدى نجاح تدريسه ومساعدة إدار المدرسة والتربويين وأولياء الأمور في تحقق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية.

والتقويم من الناحية النفسية والتربوية يجب أن يركز على تحقيق الأهداف المنشود من العملية التعليمية والعوامل المؤثرة فيها، كما أن من أهم الأهداف التي تكمن وراء العملية التقييمية، بالإضافة إلى معرفة مدى تحقق الأهداف التربوية، معرفة كفاية المعلم والتعرف على وضع الطلاب ومستوياتهم ومعرفة مدى فاعلية الطرق والأساليب التدريسية ومعرفة كفاية البرامج والوحدات التعليمية، (علي، ١٩٩٢).

والتقويم الموثق Authentic assessment حسب ما بينته (Schnitzer, 1993) ليس مجرد جمع معلومات وحقائق من الطلاب من أجل تذكرها بل إن الطلاب يحتاجون إلى تحليل وربط ما تعلموه ثم وضعه في قالب يمكن من خلاله اتخاذ القرارات المناسبة في حياتهم. وهذا التقويم المبني على تعلم اتخاذ القرارات سوف يساعد الطلاب في تزويدهم بقدرات مناسبة للتمكن من معالجة الأمور الصعبة والمعقدة التي تواجههم في المستقبل.

أيضاً تحدث (إبراهيم واحمد، ١٩٧٦؛ والكلمة ومختار، ١٩٨٧) عن أهمية التقويم في العملية التعليمية بالنسبة للمنهج والطالب والمعلم، وبين الأخير أن التقويم «يجب أن يحتوي على اتفاق ضمناً بين المدرس وتلاميذه حول الأهداف والقيم التي يجب أن يحصلوا عليها من المادة العلمية» (الكلمة ومختار، ١٩٨٧: ١٩٧٦). ولكن عند النظر في نوع المناهج التعليمية وعلاقتها بطبيعة التقويم يقول (Engle and Ochoa, 1988) لابد من مراعاة وضع الطلاب وتقويمهم في المناهج التي تعتمد أساساً على حل المشكلات والتي لا تعتمد على أسئلة التذكر بل تقيس قدرات الطلاب المعرفية والوجدانية والمهارية إضافة إلى طبيعة الأسئلة التي تركز على الفهم والتحليل وتنمي قدرات وتفكير الطلاب.

ومقارنة بين التقويم قديماً وحديثاً ذكر (اللقاني ورضوان، ١٩٨٨) إن التقويم الحديث يختلف عن السابق في كونه يهتم بقياس أهداف المناهج في المدرسة الحديثة أكثر من تركيزه على تحصيل المادة، كذلك يهتم باستخدام العديد من الأساليب التي تسعى إلى تطوير قدرات وسلوكيات الطالب، ومن هذه الأساليب اختبارات التحصيل، الاستفتاءات، المقابلات الشخصية، الملاحظة.

ولما لإرتباط التقويم من أهمية بالنسبة للأهداف السلوكية، ناقش (Hunt, 1968 and Metcalf, 1979) أهمية التقويم في التدريس، وأكدوا على أن قياس تحصيل الطلاب لا بد أن يزود بقاعدة قوية لتحديد قدراتهم ودرجة تمكنهم من الأهداف التعليمية الإدائية والوجدانية.

ومن المشكلات المرتبطة بالتقويم ما بينه (Parker, 1991) عن مشكلة التدريس من أجل الاختبارات، وما يترتب على التقويم غير الموثق الذي يحدد قدرات الطلاب وخبراتهم بشكل غير دقيق، وقد أكد على ضرورة اعداد الاختبارات بهدف تعزيز العملية التعليمية وتحقيق الفهم والقدرات المنشودة لدى الطلاب، كما يجب أن يشمل التقويم خبرات وواقع الطلاب، وألا يقتصر على وضع الدرجات التي تركز على الاختبار من أجل الاختبار وليس لقياس قدرات الطلاب وتحصيلهم الحقيقي.

وقد تحدث مجموعة من التربويين عن الاختبارات التحصيلية وأنواعها، حيث أوضحت (The Association of Teachers of Social Studies of the City of New York, 1967) بعض الأسباب وراء استخدام الاختبارات، وبينت أنها قاعدة جزئية لتحديد كيفية عمل أو وضع الطالب مقارنة بمستواه وعمله السابق ومقارنة بزملائه الطلاب، كذلك من مهام الاختبارات قياس نمو قدرات الطالب في المجالات التالية: المعرفة، المهارات، القدرة على التفكير بشكل ناقد، إضافة إلى مالها من أهمية من الناحية التدريسية وتطوير المناهج التعليمية ودورها في مساعدة المعلم في تحديد أوجه القصور في تدريسه ومعالجتها لتطوير قدراته التدريسية.

وقد تحدث عن أنواع اختبارات التحصيل (المعدة من قبل المعلم): The Association of Teachers of Social Studies of the City of New York, 1967; Parker, 1991; Beyer, 1979; Hunt and Metcalf, 1968; Engle and Ochoa, 1988; Chapin and Meessick, 1989; Martorella, 1991;، ١٩٩٢؛ حمدان، ١٩٨٠؛ اللقاني ورضوان، ١٩٨٨؛ إبراهيم، ١٩٩٤؛ القاضي، ١٩٨١؛ إبراهيم واحد، ١٩٧٦؛ الكلزة ومختار، ١٩٨٧؛ حمدان، ١٩٨١؛ وصنفوا أسئلة الاختبارات إلى نوعين رئيسيين، وهما الأسئلة الموضوعية (Objective Questions)، والأسئلة المقالية (Essay Questions).

وقد أوضح (حمدان، ١٩٨١) أنواع الاختبارات الموضوعية، وهي اختبارات الاختيار المتعددة، اختبارات الحقيقة أو الزيف، اختبارات ملء الفراغ، اختبارات المطابقة، الاختبارات الدورية القصيرة. أما الاختبارات المقالية فهناك اختبارات مقالية طويلة واختبارات مقالية قصيرة، ومن فوائد الأسئلة المقالية تنمية القدرة على نقد وتقييم ومفاضلة المعلومات وكذلك القدرة على التعبير والربط والمنطق اللغوي وإعطاء الفرصة لتنمية التفكير التأملي. وقد

أوضح حمدان نوعاً ثالثاً من الاختبارات يسمى الاختبارات المعيارية، ولها اهتمام وعلاقة قوية بالأهداف التعليمية، وكذلك قياس كفاية معلومات الطالب وقدراته ومهاراته لمواجهة حياته الواقعية خارج البيئة المدرسية.

وتمثل اختبارات التحصيل النسبة الكبرى في تقويم الطلاب (٨٤٪) في مدارس المملكة العربية، أما بعض عناصر التقويم الأخرى مثل المشاركة الصفية والواجبات المنزلية فهي تمثل نسبة بسيطة (١٤٪)، وتستخدم خلال الفصل الدراسي أو خلال التقويم الشهري (السلوم، ١٩٩١).

البحوث والدراسات السابقة:

أظهرت نتائج دراسة المقارنة التي أجراها (شليبي، ١٩٨٧) بين مصر والمملكة في تحليل كتاب الجغرافيا للصف الثاني المتوسد أن نسبة أسئلة الفهم للكتاب الجغرافي السعودية ٥٢,٤٤٪ وللأسئلة التذكرية ٢٤,٥٩٪ وللتطبيق ٤,٩٤٪ وللتحليل ٣ ١٨,٠٪ أما الأسئلة المتعلقة بمستوى التركيب والتقويم فقد كانت خالية من الكتاب المدرسي للجغرافيا في مصر والمملكة العربية السعودية.

ومن الدراسات التطبيقية أيضاً ما قام به (الطنطاوي، ١٩٩٣) حيث أظهرت نتائج الدراسة التي أجراها عن قياس الاختبارات النهائية وأسئلة كتب العلوم للمرحلة المتوسطة بالمملكة في تحديد المستويات المعرفية أن الاختبارات التي يضعها المعلمون تقيس مستوى التذكر بنسبة (٨٥,١٤٪) من إجمالي عدد الأسئلة بالنسبة للصف الأول المتوسط ونسبة مماثلة تقريباً للصف الثاني والثالث المتوسط، أما أسئلة الفهم أو الاستيعاب فهي تتراوح بين الصفوف الثلاثة ما بين ١,١٩٪ إلى ٢,٩٧٪، بينما أسئلة التطبيق كانت تتراوح من ١٠,١٪ إلى ١٣,٤٪. وقد خلت نتائج الدراسة من أي أسئلة لقياس المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم). أما بالنسبة لنوعية الأسئلة - مقالية أو موضوعية - فقد كانت المقالية تمثل النسبة الكبرى عن الموضوعية، فعلى سبيل المثال كانت نسبة أسئلة الصف الثالث المتوسط ٦٦,٦٪ مقالية و ٣٣,٣٪ موضوعية.

أما بالنسبة للكتب الدراسية فقد كانت نسبة أسئلة التذكر تمثل النسبة الكبيرة، كما كانت نوعية الأسئلة معظمها من المقالية حيث بلغت نسبتها حسب تحليل الطنطاوي في كتاب العلوم للصف الثالث المتوسط ٨٨,٠٥٪ مقالية.

وتبين نتائج دراسة (الجبر، ١٩٩٤) أن نسبة ٥١,١٪ من أفراد عينة الدراسة من المعلمين والموجهين اعتمدوا على نوعين من الاختبارات: الاختبارات الموضوعية ومنها اختبارات الصواب والخطأ (٧٠,٥٪) واختبارات التكملة (٦٩,٨٪) واختبارات الاختيار المتعدد (٦٥,١٪)، اختبارات المقال (٦٣,٨٪). وقد كان أقل الأساليب استخداماً ملخصات القراءة في المكتبة (٤٥,١٪) وتقارير الملاحظة الميدانية (٤٥,٥٪) وتحليل النصوص الجغرافية (٥٥,٣٪). وقد فسر الجبر سبب هذه النتائج إلى عدم إدراك أهمية تقويم العملية التعليمية وعدم اكتساب المهارات التربوية ومواجهة المشكلات المهنية من قبل المعلمين والموجهين.

وتوضح نتائج الدراسة التي اجراها الباحثان (Nuthall and Alton-lee, 1995) على مواد العلوم والاجتماعيات في المرحلة الابتدائية والمتوسطة بنيوزيلاندا أن الطلاب اعتمدوا في إجاباتهم على تذكر الخبرات التي يمرون بها في الصف أو داخل حجرة الدراسة بنسبة ٣٠ - ٥٠٪ من أسئلة الاختبار، بينما تمثل نسبة (١٥ - ٢٤٪) من إجاباتهم على أسئلة الاختبار على خبراتهم خارج حجرة الدراسة، كما تمثل أسئلة الاختبارات قصيرة المدى نسبة (٦٠ - ٧٥٪) وطويلة المدى نسبة (٥٠٪).

ونستنتج من البحوث والدراسات السابقة أن التقويم عملية تربوية شاملة وله أهمية بالغة بالنسبة للأهداف التربوية المنشودة وللطلاب والمعلم بالإضافة لدوره في تطوير الأساليب والطرق التدريسية. وللتقويم مجموعة من الأساليب. مثل الملاحظة والاستفتاءات والاختبارات، وقد دلت البحوث والدراسات السابقة على استخدام الاختبارات التحصيلية بشكل كبير في قياس قدرات

الطلاب وتحصيلهم في المادة المدروسة، حيث كانت الاختبارات التحصيلية على اختلاف مستوياتها المعرفية ونوعيتها (الموضوعية والمقالية) تعد من الوسائل السائدة في عملية التقويم.

اجراءات الدراسة

في هذا الجزء من الدراسة سيتم تناول: أ - اختيار عينة الدراسة، ب - اجراءات تحليل محتوى الأسئلة المعدة من قبل المعلمين، ج - اجراءات تحليل محتوى الأسئلة الواردة في كتب التاريخ والجغرافيا.

أ - اختيار عينة الدراسة

قام الباحث بجمع الاختبارات النهائية للفصل الدراسي الأول والثاني من العام ١٤١٥هـ من إحدى عشرة مدرسة متوسطة تابعة للإدارة العامة للتعليم بمنطقة عسير (منطقة أبها التعليمية). وقد تم اختيار هذه المدارس بطريقة عشوائية من العدد الكلي البالغ ٨٩ مدرسة متوسطة تابعة لهذه الإدارة التعليمية (وزارة المعارف، ١٤١٤هـ). وقد جمع الباحث في نهاية كل فصل دراسي الإختبارات النهائية المعدة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية، كذلك جمع الباحث كتب الدراسات الاجتماعية (طبعة عام ١٤١٥هـ). للصفوف الثلاثة المتوسطة وهي ستة كتب للدراسات الاجتماعية (ثلاثة كتب جغرافية خاصة بمادة الجغرافيا وثلاث كتب تاريخية خاصة بمادة التاريخ).

ب - اجراءات تحليل محتوى الأسئلة المعدة من قبل المعلمين:

جمع الباحث الاختبارات التي أعدها معلمو الدراسات الاجتماعية خلال الفصلين الدراسيين من العام ١٤١٥هـ ثم اتبع الاجراءات التالية:

تصنيف الأسئلة الخاصة بمادة التاريخ حسب تسلسل الصفوف الثلاثة المتوسطة، وكذلك اتباع نفس الإجراء بالنسبة لمادة الجغرافيا.

تحليل أسئلة الإختبارات الخاصة بكل صف دراسي حسب مستواها المعرفي وفقاً لتصنيف بلوم في المجال المعرفي (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) في قوائم.

تصنيف أسئلة الاختبارات الخاصة بكل صف دراسي حسب نوعية الأسئلة (موضوعي أم مقالي) في قوائم.

وقد بلغت عينة التحليل (الأسئلة المعدة من قبل المعلمين) لمادة التاريخ في الصف الأول (١٣٠) سؤالاً وفي الصف الثاني (١٢٦) سؤالاً وفي الصف الثالث (١٢٢) سؤالاً، أما مادة الجغرافيا فقد بلغت العينة في الصف الأول (١٣٠) سؤالاً وفي الصف الثاني (١٢٦) سؤالاً وفي الصف الثالث (١٣٠) سؤالاً.

ج - اجراءات تحليل محتوى الأسئلة الواردة في كتب التاريخ والجغرافيا:

جمع الباحث كتب الدراسات الإجتماعية التي استخدمها المعلمون في العام الدراسي ١٤١٥هـ، وقد كانت تحمل نفس طبعة العام ١٤١٥هـ، وتم تحليلها وفق الخطوات التالية:

- تصنيف الكتب الخاصة بالتاريخ والكتب الخاصة بالتاريخ والكتب الخاصة بالجغرافيا للسنوات الثلاث المتوسطة.
- تحليل أسئلة كتب التاريخ والجغرافيا الخاصة بكل صف دراسي حسب المستوى المعرفي وفقاً لتصنيف بلوم في المجال المعرفي (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) في قوائم.
- تصنيف أسئلة كتب التاريخ والجغرافيا الخاصة بكل صف دراسي حسب نوع الأسئلة (موضوعي أم مقالي) في قوائم.

وبلغت عينة التحليل (الأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية) لكتاب التاريخ في الصف الأول (٩١) سؤالاً وفي الصف الثاني (١٠٤) سؤالاً وفي الصف الثالث (٨١) سؤالاً، أما كتاب الجغرافيا فقد بلغت العينة في الصف الأول (٨٥) سؤالاً وفي الصف الثاني (٨١) سؤالاً وفي الصف الثالث (١٦٦) سؤالاً.

واستخدم الباحث التكرار والنسب المئوية لحساب تكرار الأسئلة التي وضعها المعلمون والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية، وقد قام الباحث بتصنيفها طبقاً لكل مستوى من المستويات الستة (حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي: معرفة، استيعاب، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم).

صدق التحليل :

بصفة هذه الدراسة تنهج الأسلوب التحليلي للأسئلة المعدة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية لمعرفة طبيعتها ومستواها فقد عرض الباحث اجراءات التحليل التي استخدمها في تحليل الأسئلة، والتي تمثلت هذه الإجراءات في تحديد الأسئلة حسب مستواها المعرفي (معرفة، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، تقويم) وتحديد الأسئلة حسب نوعيتها (مقالية أم موضوعية)، على مجموعة (أربعة) من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بأبها جامعة الملك سعود. وبعد الاطلاع على هذه الاجراءات، اقترح بعضهم اجراء بعض التعديلات عليها. وقد استخدم الباحث اجراءات الدراسة التي تم الاتفاق عليها من قبل هؤلاء المتخصصين، وبعد اجراء التحليل لاسئلة الاختبارات المعدة من قبل المعلمين والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية اختار الباحث اثنين منهم لتحليل (عينة) من هذه الأسئلة لحساب درجة ثبات الدراسة.

ثبات الدراسة:

قام الباحث بتحليل الأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية وأسئلة الاختبارات المعدة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية، ثم طلب الباحث من اثنين من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية بأبها تحليل عينة منها (خمسة اختبارات جغرافيا لكل صف دراسي، واسئلة كتاب التاريخ والجغرافيا للصف الثالث متوسط) لتحليلها مرة أخرى، وقد تم تحليلها من قبل المحكمين واعادتها للباحث. وقد استخدم الباحث معادلة (Holsti, 1969) في حساب درجة الثبات وذلك حسب المعادلة التالية:

$$R = \frac{2 C1,2}{C1 + C2}$$

حيث (R) معامل الثبات، (C1, C2) عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثان (الباحث مع كل واحد من المحكمين)، (C1 + C2) مجموع عدد الفئات التي حللت في المرتين (الباحث مع كل محكم).

بعد ذلك قام الباحث بحساب معامل الاتفاق بين المحكمين باستخدام معادلة (Holsti, 1969) حسب الصيغة التالية:

$$\text{معامل الثبات: } \frac{n (\text{متوسط الاتفاق بين المحكمين})}{n + (n - 1) (\text{متوسط الاتفاق بين المحكمين})}$$

حيث n عدد المحكمين.

وقد اظهرت نتائج التحليل نسبة اتفاق عالية حيث بلغت درجة الثبات العامة لتحليل الأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية ٩٢٪ وأسئلة الاختبارات ٩٤٪، وهي نسبة ثبات عالية.

عرض نتائج الدراسة وتحليلها:

للإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على ما مستوى

الأسئلة التي يضعها معلمو الدراسات الاجتماعية حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي للصفوف الثلاثة بالمرحلة المتوسطة؟ يتضح من الجدول رقم (٢) أن معظم أسئلة الإختبارات المعدة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية كانت معرفية أو تذكيرية في مستواها، أي تعتمد على درجة الحفظ والإستظهار عند الطلاب، فقد بلغت نسبة أسئلة التذكر لمادة التاريخ بالنسبة للصف الأول المتوسط ٧٧٪ وهي تعد أعلى نسبة مقارنة بأسئلة التذكر للصف الثاني والثالث في مادة التاريخ، حيث كانت بالنسبة للصف الثاني ٧٣٪ والصف الثالث ٦٨,٩٪ أما بالنسبة لأسئلة الإستيعاب فقد كانت نسبتها في مادة التاريخ للصف الثالث ٢٩,٥؛ أما أسئلة التطبيق فقد كانت نسبتها محدودة جداً، ٣,٢٪ للصف الثاني؛ كما انحصرت أسئلة التحليل على الصف الأول والثاني المتوسط بنسبة بسيطة ١,٥٪، وقد خلت الأسئلة المتعلقة بمادة التاريخ من أسئلة التركيب والتقويم.

أما أسئلة مادة الجغرافيا فكانت النتائج متشابهة تقريباً مع مادة التاريخ، حيث كانت أسئلة التذكر هي الأسئلة السائدة، فقد بلغت نسبتها ٧٩,٣٪ للصف الثاني و ٦٩,٢٪ للصف الثالث و ٦٦,٢٪ للصف الأول؛ أما أسئلة الإستيعاب فقد كانت أقل بنسبة كبيرة من أسئلة التذكر، وقد بلغت أعلى نسبة لها ٢٤,٦٪ للصف الثالث؛ بينما أسئلة التطبيق والتحليل كانت بنسبة محدودة جداً، وقد كانت أعلى نسبة لأسئلة التطبيق ١٦,٩٪ للصف الأول.

وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الطنطاوي، ١٩٩٣) في مجال تصنيف مستوى الأسئلة حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي، حيث تمثل أسئلة التذكر الغالبية العظمى في الأسئلة المعدة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية. ويمكن تفسير هذه النتيجة التي توصلت إليها الدراسة بأن المعلمين يركزون على أسئلة التذكر بشكل أكثر من المستويات المعرفية التي أوردتها بلوم نظراً لطبيعة التدريس التي يعتمد في الأساس على الإلقاء والمناقشة وعلى معلومات الكتاب المدرسي. ونتيجة لذلك فإن طبيعة أسئلة الإختبارات لن تخرج عن الأسلوب التدريسي الذي يستخدمه المعلم.

جدول رقم (١)
يوضح نتيجة تحليل أسئلة الاختبارات المعمدة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية بالرحلة المتوسطة

الصف	المادة	مستوى السؤال						نوعية السؤال		
		معرفة (تذكر)	استيعاب	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	مقالي	موضوعي	٪
الأول متوسط	تاريخ	١٠٠	٢٤	٣	٢	٠٠	٠٠	٨٢	التكرار	٧٣,٢٪
الأول متوسط	تاريخ	٩٢	٢٨	٣	٢	٠٠	٠٠	٦٨	٣٥٪	٧٥
الثالث متوسط	تاريخ	٨٤	٣٦	٢	٠٠	٠٠	٠٠	٧٨	٦٣,٩٪	٣٤
المجموع		٢٧٦	٨٨	١٠	٤	٠٠	٠٠	٢٢٨	٦٠,٣٪	١٥٠
الأول متوسط	جغرافيا	٨٦	٢٠	٢٢	٢	٠٠	٠٠	٨٦	٦٦,٣٪	٣٣
الثاني متوسط	جغرافيا	١٠٠	٢٢	٤	٠٠	٠٠	٠٠	٧٨	٦١,٩٪	٧٣,١٪
الثالث متوسط	جغرافيا	٩٠	٣٢	٨	٠٠	٠٠	٠٠	٨٦	٦٦,٢٪	٣٣
المجموع		٢٧٦	٧١,٥٪	٣٤	٨٨,٨٪	٢	٠,٥٪	٠٠	٧٣,٦٪	١٠٥,١٪

وللإجابة على السؤال الثاني والذي ينص على ما مستوى الأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا) للصفوف الثلاثة المتوسطة حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي؟ يتضح من الجدول رقم (٢) أن نسبة أسئلة التذكر الواردة في كتابي التاريخ والجغرافيا للصف الأول المتوسط كانت عالية خاصة في أسئلة كتاب التاريخ، فقد بلغت نسبتها فيه ٨٥,٧٪ وفي كتاب الجغرافيا ٥٧,٦٪؛ أما أسئلة الاستيعاب فقد كانت أعلى في كتاب الجغرافيا، حيث بلغت ٢٧,١٪ وفي كتاب التاريخ ١١٪؛ بينما أسئلة التطبيق كانت بنسبة منخفضة، خاصة في أسئلة كتاب التاريخ (٣,٣٪)؛ أما أسئلة التحليل والتركيب والتقويم فقد كانت غير واردة في الكتابين، ما عدا نسبة بسيطة من أسئلة التحليل في كتاب الجغرافيا (٧,١٪).

كما يتضح من الجدول رقم (٢) أيضاً أن أسئلة التذكر تحتل النسبة الغالبة في الأسئلة الواردة في كتابي التاريخ والجغرافيا للصف الثاني المتوسط، فقد بلغت في كتاب التاريخ ٧٧,٩٪ وفي كتاب الجغرافيا ٥٤,٣٪؛ أما أسئلة الاستيعاب فقد بلغت في كتاب الجغرافيا ٣٣,٤٪ بينما بلغت في كتاب التاريخ ١٩,٢٪؛ أما أسئلة التطبيق والتحليل فقد احتلت نسبة ضعيفة حيث بلغت أسئلة التطبيق في كتاب الجغرافيا ٨,٦٪ وكتاب التاريخ ١,٩٪؛ بينما بلغت أسئلة التحليل في كتاب الجغرافيا ٣,٧٪ وقد خلت الأسئلة الواردة في الكتابين من أسئلة التركيب والتقويم.

وفي يتعلق بكتابي التاريخ والجغرافيا للصف الثالث المتوسط فيتضح من الجدول السابق أن معظم الأسئلة كانت أسئلة تذكر، حيث بلغت نسبتها في كتاب التاريخ ٦٩,١٪ وفي كتاب الجغرافيا ٥١,٨٪؛ بينما كانت نسبة أسئلة

الاستيعاب في كتاب الجغرافيا ٣٦,١٪ وفي كتاب التاريخ ١٧,٣٪؛ وتحتل أسئلة التطبيق والتحليل نسباً بسيطة؛ وقد خلت الأسئلة الواردة في الكتابين من أسئلة التركيب والتقويم.

وعند مقارنة مستوى أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية مع بعضها البعض نجد أن أسئلة التذكر في كتاب التاريخ للصف الأول متوسط يحتل أعلى نسبة بين كتب الدراسات الاجتماعية (٨٥,٧٪)، بينما كانت نسبة أسئلة التذكر في كتاب الجغرافيا للصف الثالث أقلها (٥١,٨)، وهذه النسبة الأخيرة ساعدت في أن تكون أسئلة الاستيعاب أعلى نسبة في كتاب الجغرافيا للصف الثالث (٣٦,١٪). كما يبين الجدول السابق أن نسبة أسئلة الاستيعاب في كتب الجغرافيا (٣٢,٢٪) أعلى منها في كتب التاريخ (١٥,٨٪). وتختلف نتائج هذه الدراسة فيما يتعلق بنسبة مستوى الأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية مع نتائج دراسة (شليبي، ١٩٨٧)، فقد بينت دراسة شليبي أن نسبة أسئلة الفهم أو الاستيعاب بالنسبة لكتاب الجغرافيا للصف الثاني المتوسط أعلى من نسبة أسئلة التذكر في حين أن نسبة أسئلة التذكر حسب نتائج هذه الدراسة هي النسبة الغالبة في جميع كتب الدراسات الاجتماعية.

جدول رقم (٢)
بوضح نتيجة تحليل أسئلة كتب الدراسات الاجتماعية (تاريخ وجغرافيا) للصفوف الثلاثة بالرحلة المتوسطة

نوعية السؤال		مستوى السؤال										الكتاب			
موضوعي	مقالي	تقديم		تركيب		تحليل		تطبيق		استيعاب		معرفة (تذكر)			
		النكرار	%	النكرار	%	النكرار	%	النكرار	%	النكرار	%				
%	النكرار	%	النكرار	%	النكرار	%	النكرار	%	النكرار	%	النكرار	%	النكرار		
%٢٦,٤	٢٤	%٧٣,٦	٦٧	٠٠	٠٠	٠٠	%٣,٣	٣	%١١	١٠	%٨٥,٧	٧٨	التاريخ للصف الأول متوسط		
%١٠,٦	٩	%٨٩,٤	٧٦	٠٠	٠٠	%٧,١	٦	%٨,٢	٧	%٧٧,١	٢٣	%٥٧,٦	٤٩	الجغرافيا للصف الأول متوسط	
%٤١,٣	٤٣	%٥٨,٧	٦١	٠٠	٠٠	%١	١	%١,٩	٢	%١٩,٢	٢٠	%٧٧,٩	٨١	التاريخ للصف الثاني المتوسط	
%٧,٤	٦	%٩٢,٦	٧٥	٠٠	٠٠	%٣,٧	٣	%٨,٦	٧	%٣٣,٤	٢٧	%٥٤,٣	٤٤	الجغرافيا للصف الثاني المتوسط	
%١,٢	١	%٩٨,٨	٨٠	٠٠	٠٠	%٣,٧	٣	%٩,٩	٨	%١٧,٣	١٤	%١٩,١	٥٦	التاريخ للصف الثالث المتوسط	
%١,٢	٢	%٩٨,٨	١٦٤	٠٠	٠٠	٥,٤	٩	%٦,٦	١١	%٣٦,١	٦٠	%٥١,٨	٨٦	الجغرافيا للصف الثالث المتوسط	
%٢٣	٦٨	%٧٧	٢٠٨	٠٠	٠٠	%١,٦	٤	%٥	١٣	%١٥,٨	٤٤	%٧٧,٦	٢١٥	التاريخ	
%٦,٤	١٧	%٩٣,٦	٣١٥	٠٠	٠٠	%٥,٤	١٨	%٧,٨	٢٥	%٣٢,٣	١١٠	%٥٤,٦	١٧٩	الجغرافيا	
%١٤,٧	٨٥	%٨٥,٣	٥٢٣	٠٠	٠٠	%٣,٥	٢٢	%٦,٤	٣٨	%٢٤	١٥٤	%٦٦,١	٣٩٤	المجموع	

وللإجابة على السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الذي ينص على: ما نوع الأسئلة التي يضعها المعلمون والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية (موضوعية أم مقالية)؟ يتضح من الجدولين رقم (١، ٢) أن معظم الأسئلة التي يضعها معلمو الدراسات الاجتماعية كانت أسئلة مقالية، فقد بلغت نسبتها فيما يخص التاريخ ٦٠,٣٪ وفيما يخص الجغرافيا ٦٤,٨٪، بينما كانت نسبة الأسئلة الموضوعية للتاريخ ٣٩,٧٪ وللجغرافيا ٣٥,٢٪ أما بالنسبة لكتب الدراسات الاجتماعية فقد بلغت نسبة الأسئلة المقالية الواردة في كتب التاريخ ٧٧٪ وفي كتب الجغرافيا ٩٣,٦٪، بينما كانت الأسئلة الموضوعية في كتب التاريخ ٢٣٪ وفي كتب الجغرافيا ٦,٤٪ ورغم أن نسبة الأسئلة المقالية تعد النسبة العظمى في الأسئلة المعدة من قبل المعلمين والواردة في الكتب إلا أن نسبتها في كتب الدراسات الاجتماعية خاصة كتب الجغرافيا تعد نسبة عالية جداً (٩٣,٦٪). وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (الجبر، ١٩٩٤) حيث كانت الأسئلة المقالية - كما بينت ذلك دراسة الجبر - تحتل النسبة الغالبة في الاستخدام نظراً لسهولة إعدادها.

وخلاصة القول... فإن أسئلة الاختبارات المعدة من قبل المعلمين والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية (التاريخ والجغرافيا)، حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي، كانت معظمها في مستوى أسئلة التذكر، وتدرج نسبة الأسئلة في الانخفاض من المستوى الثاني في تصنيف بلوم (الاستيعاب) حتى المستوى الرابع (التحليل)، أما الأسئلة في مستوى الترتيب والتقويم فقد كانت غير واردة. وعند مقارنة مستوى أسئلة الاختبارات المعدة من قبل المعلمين مع الأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية يتضح أن نسبة أسئلة التذكر (المعرفة) أكثر في أسئلة المعلمين منها في أسئلة الكتب وكذلك الحال بالنسبة لأسئلة الاستيعاب. وعن نوعية الأسئلة (مقالية أم موضوعية) فإن معظمها كانت أسئلة مقالية خاصة الأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية.

ملحق رقم (١)

نماذج من أسئلة الاختبارات المعدة من قبل معلمي الدراسات الاجتماعية لمادتي التاريخ والجغرافيا بالمرحلة المتوسطة (في المجال المعرفي).

- أ - املاء الآتي:
- ١ - تشغل المملكة العربية السعودية من مساحة الجزيرة العربية.
 - ٢ - يطلق على المرتفعات الغربية اسم جبال
 - ٣ - الموارد المائية في المملكة هي المياه السطحية و
 - ٤ - أكثر المناطق في المملكة اعشاباً وأشجاراً منطقة
 - ٥ - ظهرت أول بشر بترول في المملكة عام ١٣٥٤هـ في
- ب - أذكر أهم المحصولات الشتوية والصيفية في المملكة؟
- ج - كم كان عدد المسلمين في الغزوات التالية؟
- ١ - فتح مكة
 - ٢ - غزو خيبر
 - ٣ - غزو تبوك
- د - ما هي العوامل التي أدت إلى سقوط الدولة العثمانية؟
- هـ - علل لما يأتي:
- ١ - إنحراف الرياح على سطح الأرض أثناء هبوبها؟
 - ٢ - حدوث الفصول الأربعة بترتيب منظم لا يتغير؟
- و - إذا كان الوقت في بغداد الواقعة على خط طول ٤٥ درجة شرقاً الساعة ١٢ ظهراً.
- فكم يكون الوقت في لندن الواقعة على خط طول «صفر»؟
- ز - اكتب مذكرات تاريخية عن:
- ١ - نكبة البرامكة

- ٢ - معركة تهودا
- ح - ما أهم طرق دخول الإسلام إلى قارة إفريقيا؟
- ط - اذكر المضايق التي يتحكم فيها العالم الإسلامي؟
- ي - عرف ما يأتي:
- خط الاستواء
- الزلازل الجبال
- الغطاءات الجليدية
- ١ - ما العوامل التي ساعدت على قيام الحضارة قديماً في العالم العربي؟
- ٢ - البترول مصدر رخاء وقوة وتطور في حياة الدول العربية المنتجة له وغير المنتجة. وضح ذلك.
- ٣ - وضح المناخ السائد في دول الخليج العربية.
- ٤ - ارسم خريطة للمغرب وبين عليها: مضيق جبل طارق، الرباط.
- ٥ - علل لما يأتي:
- اشتغال أهل تركيا بصناعة الأقمشة الصوفية والسجاد.
- تطرف المناخ في وسط هضبة الأناضول واعتداله في الجهات الغربية منها.
- اختيار مدينة أنقرة عاصمة لتركيا.
- ٦ - بماذا تفسر خصوبة جزر اندونيسيا وازدهار الزراعة بها.
- ٧ - أكمل الفراغات الآتية:
- وليّ الخليفة معاوية بن أبي سفيان القائد ولاية إفريقية، فأبلى
بلاء حسناً في افتتاحها، وأسس مدينة ووصل إلى
..... وأثناء عودته، استشهد في
- ٨ - أذكر السبب لما يأتي:
- عدم نجاح الحملة التي أرسلها الخليفة سليمان بن عبد الملك لفتح القسطنطينية.
- تأسيس عقبة بن نافع الفهري مدينة القيروان.

- معارضة بعض الفرق الإسلامية للخلافة الأموية.
- نجاح الدعوة العباسية.
- انشقاق البيت الأموي على نفسه.
- ٩ - مرت الدعوة العباسية بدورين. اذكرهما.
- ١٠ - اختر الإجابة الصحيحة فيما يأتي:
- سقطت الخلافة العباسية على يد هولاءكو التتري سنة ٣٦٢هـ/٦٥٦هـ
- كان آخر خلفاء الدولة العباسية هو:
- الناصر لدين لله/ المستعصم بالله/ السفاح.

التوصيات

يخلص الباحث من دراسته الحالية بالتوصيات التالية:

- إعادة النظر في الأسئلة التي تحتويها كتب الدراسات الاجتماعية المعدة من قبل وزارة المعارف وذلك بالتنوع من مستوياتها المعرفي أو الإدراكي لتشمل القدرات الإدراكية الدنيا(تذكر، إستيعاب، تطبيق) والقدرات الإدراكية العليا(تحليل، تركيب، تقويم).
- التنوع من إستخدام وسائل التقويم المختلفة وعدم التركيز على الاختبارات التحصيلية كمعيار وحيد في تقويم الطلاب.
- إستخدام الأسئلة المعرفية أو الإدراكية بمستوياتها المختلفة عند إعداد اختبارات الدراسات الاجتماعية من قبل المعلمين وعدم حصرها على أسئلة التذكر أو الحفظ.
- إجراء دراسات حول طبيعة عملية التقويم وذلك من خلال تحليل أساليب التقويم الأخرى التي تعني بقياس الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية عند الطلاب في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية).

المراجع

- ١ - إبراهيم، خيرى علي (١٩٩٤) المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية، ٢٠٦ - ٢٣٨.
- ٢ - إبراهيم، عبداللطيف فؤاد وأحمد، سعد مرسي (١٩٧٦) المواد الاجتماعية وتدريسها الناجح. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، ٢٣١ - ٢٤٤.
- ٣ - أبو حطب، فؤاد وعثمان، سيد أحمد (١٩٨٥) التقويم النفسي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ٩ - ١٠.
- ٤ - الجبر، سليمان محمد (١٩٩٤) واقع تدريس الجغرافيا في المدارس الثانوية السعودية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين، رسالة الخليج العربي، العدد الخمسون، ٥١ - ١٠١.
- ٥ - السلوم، حمد إبراهيم (١٩٩١) التعليم العام في المملكة العربية السعودية. واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية: مطابع انترناشنال كرافيكس، ١٣١ - ١٥٥، ٤٧٣ - ٥١٢.
- ٦ - الطنطاوي، رمضان عبدالحميد (يناير، ١٩٩٣) المستويات المعرفية التي تقيسها الاختبارات النهائية وأسئلة كتب العلوم بالمرحلة المتوسطة بالسعودية: دراسة تحليلية. مجلة كلية التربية، جامعة دمياط، ٩٣ - ١١٤.
- ٧ - القاضي، يوسف مصطفى (١٩٨١) العلوم الاجتماعية وتدريسها. الرياض: عكاظ للنشر والتوزيع، ١٢٥ - ١٥٠.
- ٨ - الكلزة، رجب أحمد ومختار، حسن علي (١٩٨٧) المواد الاجتماعية بين التنظير والتطبيق. مكة المكرمة: مكتبة الطالب الجامعي، ١٧٥ - ٢٠٥.
- ٩ - اللقاني، أحمد حسين ورضوان، برنس أحمد (١٩٨٨) تدريس المواد الاجتماعية. القاهرة: عالم الكتب، ٢٩٩ - ٣١٨.

- ١٠ - توق، محي الدين وعدس، عبدالرحمن (١٩٨٤) أساسيات علم النفس التربوي. نيويورك: جون وايلي وأولاده، ٣٢٩ - ٣٥٣.
- ١١ - حمدان، محمد زياد (١٩٨٠) تقييم التعلم: أسسه وتطبيقاته. بيروت: دار العلم للملايين، ١٤ - ٤٤، ٢٨١ - ٣٢٣.
- ١٢ - حمدان، محمد زياد (١٩٨١) التربية العملية الميدانية: مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها، بيروت: مؤسسة الرسالة، ٢٣٩ - ٢٧٥، ٣٩١ - ٤١٩.
- ١٣ - سعادة، جودت أحمد (١٩٨٤) مناهج الدراسات الاجتماعية. بيروت: دار العلم للملايين، ٢١٩ - ٢٨٢.
- ١٤ - شلبي، أحمد إبراهيم (١٩٨٧) دراسة تحليلية للأسئلة المتضمنة في كتابي الجغرافيا للصف الثاني الثانوي بمصر والمملكة العربية السعودية. دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد الثاني، ١١٧ - ١٢٥.
- ١٥ - علي، سر الختم عثمان (١٩٩٢) أصول تدريس التاريخ في المرحلتين المتوسطة والاعدادية. الرياض: دار الشواف للنشر والتوزيع، ١٨١ - ١٩٨.
- ١٦ - وزارة المعارف (١٤١٤) خلاصة إحصائية عن التعليم في كليات ومعاهد ومدارس وزارة المعارف لعام ١٤١٤هـ. وزارة المعارف، الرياض: وزارة المعارف.

17 - The Association of Teachers of Social Studies of the City of New York (1967). **Handbook for Social Studies Teaching**. (Third Edition) New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc., pp. 261-300.

18 - Beyer, Barry K. (1979). Teaching Thinking in Social Studies: Using Inquiry in the Classroom. Columbus: Charles E. Merrill Publishing Company, pp. 334-363.

19 - Chapin, Juner R. and Messick, Rosemary G. (1989). Elementary Social Studies: A practical Guide. New York: Longman, pp. 197-218.

20 - Engle, Sherey H. and Ochoa, Anna S. (1988). **Education for Democratic**

- Citizenship: Decision Making in the Social Studies.** New York: Teachers College, Colombia University, pp. 175-191.
- 21 - Holti, O.R. (1969). **Content Analysis for the Social Social Science and Humanities.** Addison, Canada: Wesley Publishing Company, p. 137, pp. 140-141.
- 22 - Hunt, Maurice P. and Metcalf, Lawrance E. (1968). **Teaching High School Social Studies: Problems in Reflective Thinking and Social Understanding.** New York: Harper & Row, Publishers, pp. 238-264.
- 23 - Martorella, Peter H. (1991). **Teaching Social Studies in Middle and Secondary Schools.** New York: Macmillan Publishing Company, pp. 318-338.
- 24 - Nuthall, Graham and Alton-lee, Adrienne (1995). Assessing Classroom Learning: How Students Use Their Knowledge and Experience to Answer Classroom Achievement Test Questions in Scien and Social Studies **American Educational Research Journal**,. Vol. 32, No. 1, pp. 185-223.
- 25 - Perker, Walter C. (1991) **Renewing the Social Studies Curriculum.** Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, pp. 87-91.
- 26 - Schnitzer, Sandra (1993), Designing An Authentic Assessment, **Educational Leadership**, Vol. 50, No. 7, pp.32-338.

***THE EVALUATION OF THE QUESTIONS OF FINAL
EXAMINATIONS AND THE QUESTIONS INCLUDED
IN SOCIAL STUDIES TEXTBOOKS IN INTERMEDIATE
SCHOOLS OF ABHA EDUCATIONAL DISTRICT:
AN ANALYTICAL STUDY***

Dr. Salem Ali Salem Al-Qahtani

This study was intended to identify and examine the nature and level of the questions that social studies teachers prepared for final examinations of the social studies. Moreover, the study examined the questions included in the social studies textbooks in the intermediate schools of Abha Educational Zone. The data were collected in the first and second semester of the academic year of (1415 H) from eleven intermediate schools. The social studies textbooks used in this study were the edition of the academic year (1415 H), there were three history textbooks and another three geography textbooks.

The results of the current study showed that questions prepared by social studies teachers and those included in textbooks are based on Bloom taxonomy in cognitive domain where retrieval question type. The proportion of the questions ranged from a higher number of retrieval questions to a gradually lower number in comprehension, application and analysis. There were no synthetic or evaluative questions. In comparing the number of objective questions with essay questions, the essay represented most questions, especially those included in textbooks.