# مستويات التقويم والتصانيف التي تضمنتها في اسئلة امتحان مادة التاريخ

المدرس المساعد
مها فاضل عباس

## الملخص

جاء التقويم ليكون مكملا للعمليات التعليمية يساعد على الوقوف على نتائجها وسبل النهوض بها والوقوف على المعوقات التي تقف امام مسيرتها وقد عنيت عمليات التقويم باهتمام كبير من قبل القائمين على العمليات التعليمية اذ عقدت العديد من المؤتمرات والندوات واجريت العديد من الدراسات عالميا ومحليا من اجل الوقوف على هذه العملية المهمة الداعمة للتعليم والنهوض بمستويات المتعلمين ، ومن بين ابرز تلك الادوات التقويمية التي استاثرت باهتمام الباحثين الامتحانات الأداة المهمة في تقرير العديد من جوانب وتفاصيل العملية التعليمية ، ومن بين ابرز وسائل التقويم الاكثر شيوعا واستخداما الامتحانات التي كانت ولاتزال تستخدم في العملية التعليمية لتوفير تغذيه راجعه للمتعلم والمعلم والمؤسسات التعليمية على السواء ، لذا فان الوقوف على هذه الاسئلة الامتحانية ومدى ملائمتها للفئة التي اعدت لها ومدى مراعاة هذه الاسئلة لابرزمواصفات ومعايير الاسئلة الجيدة يعد من بين اهم الامور التي يجب البحث والتعرف على جوانبها المختلفة ، ذلك ان اهمية الاسئلة الامتحانية تكمن في كونها لاتعد وسيلة لقياس مدى حفظ وتمكن المتعلمين من المادة التعليمية فحسب وانما هي وسيلة لبناء قدرات وامكانات ومهارات مختلفة لدى المتعلمين لتهيئتهم لمواجهة مواقف الحياة وخبراتها المختلفة ، من هذا فان البحث الحالي يهدف الى التعرف على مدى مراعاة واضعي الاسئلة الامتحانية لمعايير ومواصفات الاسئلة الجيدة وفق بعض المعايير التي حددها البحث وهي تصنيف بلوم ( Bloom ) للاهداف التربوية ،تصنيف جمعية معلمي المواد الاجتماعية ، تصنيف (Weaver & Cenci) ، معيار عدد الاجابات ( المفتوحة او المقيدة) ، معيار الاسئلة الموضوعية، معيار الشمول ، وقد استخدمت الباحثة النسبة المئوية كوسيلة احصائية لايجاد الاوزان النسبية للمحتوى ونسب التكرارات للاسئلة ، وقد توصلت البحث الى النتائج الاتية :

١. قلة اهتمام واضعي أسئلة الامتحانات المركزية بمعايير ومواصفات الأسئلة الجيدة .

٢. عدم مراعاة واضعي الاسئلة المرحلة الدراسية ونوع الاسئلة التي يجب ان تعطى لكل مرحلة ومايجب ات تقيس .

٣. إهمال المجالين الوجداني والمهاري لتصنيف(Bloom) إذ جاء تركيز الأسئلة على المجال المعرفي خاصة مستوى التذكر .

٤. جميع الاسئلة مقالية مفتوحة الاجابة ولم يرد سؤال موضوعي واحد .

٥. قلة الاهتمام بشمول أسئلة الامتحانات المركزية للمحتوى الدراسي المقرر،اذ جاءت جميع نسب الشمول ضعيفة جداً.

٦. قلة اهتمامهم بالأسئلة غير المباشرة المثيرة لتفكير الطلبة ، او الاسئلة التحليلية االتفكيرية الناقده او الاسئلة التقويمية ،اذ جاءت اغلب الأسئلة مباشرة وصفية تعتمد على الحفظ المجرد.

**مشكلة البحث –** ان التاريخ علم وفن ودراسة هذه المادة تمكن المتعلم من الاحاطة بالخبرة والتجربة البشرية على مر العصور ، والتعرف على الاسباب والنتائج التي رافقت احداثاً وافعالاً قامت بها المجاميع البشرية المختلفة خلال الحقب الزمنية السابقة ، لذا فأنه لايجب النظر الى التاريخ على انها مادة حفظية لاحداث غابرة مضت ، وتدريس هذه المادة يجب ان لايعتمد مبدأ الحفظ فقط ولكن فهم وتحليل وربط الاحداث وابداء الاراء وغيرها، من ذلك فأن اسلوب قياس وتقويم مدى فهم وتمكن الطلبة ، من المادة التاريخية يجب ان يعتمد معايير مختلفة غير قياس الحفظ فقط ،اذ ان الدراسة العلمية التحليلية لأسئلة الامتحانات المركزية تؤدي إلى تحديد الأهداف التعليمية ومعرفة مدى تقدم الطلبة لتحقيقها وتظهر مدى الفارق بين الواقع والطموح المرسوم لها مما يساعد المدرسين على تحديد أهدافهم بصورة اكثر دقة ومما يؤدي إلى تحقيق تقويم موضوعي لتحصيل الطلبة ، من هنا جاء هذا البحث كوسيلة ليلقي الضوء على اسئلة الامتحانات المركزية لمادة التاريخ ومدى مراعاته لبعض معايير الاسئلة الجيدة ومواصفات الاسئلة الجيدة التي اعتمدها الباحثين والمختصين في مجال القياس والتقويم ، من اجل الاسهام في اعداد اسئلة من نمط اخر جديد يعتمد معاييرومواصفات تنمي قدرات وامكانات الطلبة ، وقد حددت الباحثة عدة أسئلة سوف تجيب عليها في الصفحات القادمة من البحث وهي:-

١- ماهي مستويات التقويم المعرفية التي تتضمنها الامتحانات المركزية ؟
٢- ماهي المعايير التي اعتمدها واضعي اسئلة الامتحانات المركزية ؟
٣- ماهي التوصيات والمقترحات العلمية التي يمكن ان تسهم في تطوير أسئلة الامتحانات المركزية وتحسينها لكتب التاريخ في كليات التربية؟

**اهمية البحث -** ان لكل مرحلة تعليمية متطلياتها واهدافها وسبل القياس والتقويم فيها والتي تتناسب مع القدرات والامكانات المرحلية للطلبة ، لذا فأن من الخطأ ان يعتمد ذات الاسلوب والطريقة في قياس وتقويم الطلبة في المراحل التعليمية المختلفة ، وهنا تكمن اهمية هذه الدراسة التي تسلط الضوء على اسئلة مرحلة دراسية مهمة هي المرحلة الجامعية التي تأتي في اعلى الهرم التعليمي بالنسبة للمراحل التعليمية المختلفة، والتي اصبح الاهتمام بها كبيراً في العديد من دول العالم كونها وسيلة رئيسية للنهوض بالمستوى العلمي والاقتصادي والتنموي لتلك الدول ، كما انه وسيلة لابراز هوية وشخصية تلك الدول ، ووظيفة الجامعة ومهام مناهجها لا يمكن أن تقتصر على منحهم المعرفة المجردة وانما تتعداها إلى الحياة بأوسع معانيها، أي الاهتمام بالمنهج الجامعي الذي يزود الطلبة بالمعرفة والمهارة والسلوكية والتفكير المنظم لكي يكونوا قادرين على مواجهة الحياة والإسهام في بناء المجتمع .

لذا فاعداد هذا الجيل الجامعي المتعلم القادر على قيادة حركة النهضة والتطور في المستقبل يجب ان لايسير على مبدا تحفيظه المجرد للمواد التعليمية بل يجب تنمية قدراته المختلفة لصنع جيل متمكن يمتلك

الارادة والقدرة على التمييز بين الامور والمقارنات السببية وتحليل الامور والاحداث واصدار الاحكام وربط الواقع بالطموح وغيرها من الامور ، هذه كلها تأتي من التدريب المستمر خلال التعليم وعملية القياس والتقويم واستخدام الاسئلة التي تحفز لديهم التفكير العلمي المنظم .

من هذا فأننا بحاجة لتقويم مدى تحقيق هذه الاهداف لمادة التاريخ وغيرها من الاهداف التي تسعى المؤسسات التربوية لتنميتها وتحقيقها لدى ابنائها ، وهذا التقويم يتم من خلال اعتماد معايير ومواصفات للاختبارات المقدمة للطلبة تنمي فيهم ماهم بحاجة الية من معارف وقيم واسس في كل مرحلة من مراحل تعلمهم ، لذا فأن معرفة معايير ومواصفات الاسئلة الجيدة من قبل واضع الاسئلة الامتحانية وادراكه لاهمية كل مرحلة تعليمية ، واهمية كل مادة تعليمية واسس القياس الواجب اعتمادها لكل مرحلة ولكل مادة تعتبر من اساسيات عمل القائمين على التربية والتعليم .

## هدف البحث - يهدف البحث الحالي الى

التعرف على مستويالت التقويم والتصانيف في اسئلة امتحان التاريخ

مدى مراعاة واضعي الاسئلة الامتحانية لمعايير ومواصفات الاسئلة الجيدة وهي :

١. تصنيف بلوم ( Bloom ) للاهداف التربوية .
٢. تصنيف جمعية معلمي المواد الاجتماعية .
٣. تصنيف (Weaver & Cenci) .
٤. معيار عدد الاجابات ( المفتوحة او المقيدة ) .
٥. معيار الاسئلة الموضوعية .
٦. معيار الشمول .

## حدود البحث أقتصر البحث الحالي على

١- اسئلة مادة التاريخ في كليات التربية للمراحل الاولى والثالثة والرابعة .
٢- الدور الاول للسنوات من ١٩٩٨م - ٢٠٠١ م
٣- بعض تصانيف ومعايير الاسئلة الجيدة .

## تحديد المصطلحات

## الأسئلة Question

١- (العاني ١٩٧٨): هي الوسيلة التي يمكن أن يقف المدرس من خلالها على سير عملية التفكير عند الطلبة ومدى إدراكهم لما يتعلموه.(٢٤:٨١)

٢- (موسى ١٩٨٨): أي أداة يمكن أن نختبر بواسطتها او نستخلص معلومات من المتعلم. (٤١:١١٠)

٣- (سعد ١٩٩٠): هي تغذية راجعة للطلبة ووسيلة أساسية لتقويم تحصيلهم وإثارة اهتمامهم في القيام بالواجبات التي يكلفون بها.(١٣٤:٢٠).

٤- (عباس ٢٠٠٢) : وسيلة لمعرفة المستوى التحصيلي للطلبة ومعرفة مدى إدراكهم للحقائق والمفاهيم التاريخية (٢٦: ١٠) .

## التاريخ History

١- (ابن خلدون): إن التاريخ فن عزيز المذهب،جم الفوائد شريف الغاية،إذ هو يوقفنا على أحوال الماضي من الأمم حتى تتم فائدة الاقتداء لمن يرومه في أحوال الدين والدنيا (٤:١)

٢-(السخاوي) :إن التاريخ فن يبحث عن وقائع الزمان من حيثية التعيين والتوقيت،وموضوعة الإنسان والزمان ومسائله أحوالهما المفصلة..،واما فائدته فمعرفة الأمور على وجهها.(٧:١٩)

٣- ( زريق ١٩٨٥ ) : التاريخ يتعلق بالماضي وحوادثه المتشابكة والمتعددة وهذه الميزة يعلو بها على غيره من الجهود الفكرية الإنسانية وهو ينساب في شتى العلوم والآداب والفنون ويرتبط بها إلى حد كبير(١٥: ٥٠-٥١)

٤- (سعد ١٩٩٠): كل شيء حدث في الماضي نفسه.(٢٠:٥٠ ).

٥- ( مرعي ٢٠٠٠) : التاريخ يمثل السجلات التي قام بها الإنسان نفسه لتأكيد ذكريات الماضي عن قصد لأغراض التوثيق،وهو مهم لفهم الحاضر وطبيعة المعرفة التاريخية التي تجمع بين الموضوعية والذاتية.(٣٩:١٤٠)

## Criteria المعيار

١- (Funk 1966): انه فرع من المعرفة يهتم بدراسة سجلات الماضي او ما هو مدون عن الماضي وخاصة الأشياء المتعلقة بشؤون البشرية.(٤٨:٥٩٩)

٢-(الأمين ١٩٨٨): علم دراسة الحضارات الماضية والكشف عن العوامل التي أسهمت في تشكيل الحضارة المعاصرة ومشكلات الإنسان المعاصر.(٦:٢٠)

٣- (السامرائي واخرون ١٩٨٨): أساس او محك يستعان به في عملية بناء المناهج وتطويرها وتحديثها.(١٨:١٣) .

٤-(عدس واخرون ١٩٩٣): الحدود والمواصفات التي يقبل ضمنها تحقيق الهدف والتي تشكل أدلة واضحة ودقيقة على حدوث التغير المرغوب فيه.(٣٤:٢٧٧).

# الفصل الثاني

## جوانب نظرية

**الأسئلة Question:** ان الفلسفة التربوية الحديثة تؤكد إن الغرض من الأسئلة ليس تلقي الإجابة الصحيحة فحسب بل غرضها توجيه الطلبة وحثهم على التفكير الصحيح.اذ ان أهمية الأسئلة وفعاليتها في العملية التعليمية لم يأتي اعتباطاً وانما مستند لأبحاث ودراسات تؤكد ذلك،وتعتمد هذه ألاهمية على نوع الأسئلة المطروحة على الطلبة،فإذا كانت الأسئلة لا تتطلب الإجابة عليها سوى سرد ما هو مكتوب بين الكتب والمقررات فان هذا لا يشجع الطلبة على التفكير،فمن اجل إن يستوعب الطلبة حقيقة ما يجب أن تكون هذا الحقيقة محوراً لنشاط فكري إيجابي يتمثل في استخدام التجريد والتركيب والتعميم لابراز الجوانب المهمة في الحقيقة.(١٤٨:٤٠)يتم ذلك من خلال اعتماد الأسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا فهي اكثر أهمية من سواها على تطوير التفكير المتشعب الذي يعد من الأهداف التربوية المهمة.(٢٧٤:٩)، وإذا ما احسن إعداد الأسئلة وصياغتها بشكل مناسب كانت أداة جيدة لقياس ما تهدف إلى تحقيقه لأنها تنمي الفكر وتصقل القدرات العقلية وتهذبها. (٢٠:٣٣) لذا وجب عند استخدامها أن تتوفر لدى المدرس معرفة بأفكار طلبته وإمكاناتهم فمن خلال إدراك صعوباتهم يمكن له أن يصنع الأسئلة التي تتحدى تفكيرهم.(١١٦:٢١) وتحفزهم من اجل السعي وراء الحصول على الإجابة .

ويقول(عبد الرحيم) (إن الأسئلة تعد أهم وسيلة للكشف عن الحقائق واكتساب المعلومات والمهارات وتوضيح الغامض لذلك تعد عنصراً مهماً في كل درس).(١٨٧:٢٧) وهي تتجاوز أهمية كونها جملاً يستفهم بها عن أمور معينه او كونها تقنيات تستخدم لأغراض معينه،فهي مثيرات تتطلب عمليات عقلية وتلقى اهتماماً خاصاً لما تؤديه من وظائف في العملية التعليمية من جهة ولما تقوم به من إثارة التساؤلات من جهة اخرى ،فطرح السؤال في مجال التعليم من الوسائل المهمة في إنجاح العملية التعليمية.(٢٧٣:٤٢) كونها وسيلة اتصال بين المدرس وطلبته من خلالها يتعرف المدرس على طلبته ويتمكن من تقويمهم (٤٢: ١٠٠-١٠١) ، وتعد صياغة الأسئلة من أهم الأمور التي يجب أن يضعها المدرس نصب عينيه، فالأسئلة الجيدة في أي مستوى من مستويات التفكير يمكن أن تفسدها الصياغة غير المناسبة والتي تؤثر في مستوى التفكير الذي يتطلبه السؤال ودرجة وضوح الهدف من الأسئلة،وتتضمن الصياغة الجيدة للأسئلة عدة خصائص أهمها:

١- أن تكون ألفاظها لا لبس فيها ولا غموض،عباراتها مختصرة ومناسبة وان تكون مرتبطة بالمادة الدراسية.
٢- الابتعاد عن التساؤلات الغامضة التي تغلب عليها صيغة التعميم.
٣- يجب ان تصاغ الأسئلة بحيث تتطلب إجابات كاملة.

٤- الابتعاد عن التساؤلات المزدوجة التي يطلب فيها من الطلبة الإجابة عن سؤالين او اكثر.

٥- الابتعاد عن التساؤلات التي تعتمد على التخمين.

٦- أن تكون الأسئلة متنوعة وان تراعي الفروق الفردية بين الطلبة.

٧- أن لا تكون الأسئلة منقولة حرفياً من الكتاب.

٨- تجنب الأسئلة التي تبدأ بحرف نفي وإذا كان لابد من ذلك نضع خطين تحت حرف النفي.

(٢١٩:٢٩)(٢٤٤:٣٢)

ويؤكد (Aggarwal,J,C) إن من أهم خصائص وسمات صياغة الأسئلة الجيدة ما يلي:

١- ينبغي أن تكون لغة السؤال بسيطة وسهلة الفهم.

٢- ينبغي أن تكون الأسئلة غير مطولة وغير مبهمة بل واضحة ومختصرة.

٣- ينبغي أن تكون الأسئلة مناسبة لقدرات الطلبة وإمكاناتهم.

٤- أن تكون وثيقة الصلة بموضوع الدرس او المقرر الدراسي.

٥- أن تكون الأسئلة متوسطة الصعوبة فلا تكون سهلة للغاية بحيث لا تثير اهتمام الطلبة ولا صعبة للغاية فتؤدي إلى تثبيط عزائمهم.

٦- ينبغي أن يصاغ كل سؤال على حدة ولا يصح وضع سؤالين في صياغة واحدة.

٧- على المدرس عند صياغة الأسئلة أن ينوع في أشكالها.

٨- يجب الابتعاد عن الأسئلة التي تتضمن التخمين العشوائي في الإجابة.

٩- ينبغي ان تصاغ الأسئلة بتدرج واتساق.

١٠- ينبغي الاقتناع بان الأسئلة الموحية بالإجابة ضعيفة الصياغة.

(٢١٩:٤٥)

## انواع الاسئلة :

حددها ال ياسين (١٩٧٤) بـ :

١ – أسئلة اختباريه– وهي أسئلة تعتمد بالدرجة الأولى على الذاكرة،كتذكر الطلبة للمعلومات التي سبق أن درسوها واستوعبتها عقولهم وتكون:

أ– في بداية الدرس،وتدعى بالأسئلة التمهيدية ويشترط فيها قلة عددها ووضوحها وإيجازها كي لا تثبط همة الطلبة وهم في بداية الدرس وترتبط بمعلومات الطلبة السابقة لا سيما التي لها علاقة بالدرس الجديد.

ب- في نهاية الدرس،او نهاية كل جزء من أجزاء المادة عند تقسيمها من قبل المدرس وتدعى بالأسئلة التلخيصية ويشترط فيها أن تدور حول النقطة الأساسية في الدرس،وان تتضمن شيئا من التفكير في تنظيم المادة الملقاة وجمع أجزائها.

٢ - أسئلة تكشيفية(تفكيرية)- تحتاج تأمل وتفكير قبل الإجابة عليها مما يتطلب تعويد الطلبة على التفكير المنظم،ويشترط فيها أن تكون مرشدة ومشوقة.

(٤: ١١٠-١١١)

أما(Hyman & Company)( 1974)فقسما الأسئلة إلى :

١ - أسئلة التثبت(الحقائق) وتقسم إلى:

أ- أسئلة التحليل.وهي أسئلة تتطلب إجابات ذات جوانب تحليلية وتأتي حول(الكلمات،المصطلحات ،الرموز،العبارات، الجمل)

ب- الأسئلة التجريبية.وهي أسئلة تتطلب إجابات ذات جوانب تجريبية يتم التحقق منها عن طريق تجميع الحدث من خبراتنا الشخصية من العالم المحيط بنا.

ت- أسئلة التقويم.وهي أسئلة تتطلب تقييم من قبل المستجيب.

ث- الأسئلة التجريدية(ما وراء الطبيعة).وهي أسئلة تتطلب إجابات ذات جوانب تجريدية.

٢ - أسئلة التفكير المنتج،التي وضعت من قبل (Aschner & Gallagher) وهي معدلة عن نموذج (Guilford) وتتضمن:

أ- أسئلة التذكر المعرفي.إجاباتها تتطلب عمليات التفكير المعرفي.

ب- الأسئلة المحددة.إجاباتها تتطلب عمليات التفكير المحدد.

ت- الأسئلة المتشعبة.إجاباتها تتطلب عمليات التفكير المتشعب التي تشجع الحكم على الافكارالسابقة وتوليد البيانات الجديدة وتدوين المعاني الضمنية،وكذلك التلقائية والأصالة والمرونة والمبادرة.

ث- أسئلة التقويم.إجاباتها تتطلب تقويم عمليات التفكير.

٣ - أسئلة الوظيفة المعرفية وتقسم إلى:

أ- الأسئلة المثيرة للاهتمام: وهي تهدف إلى إغناء الموضوع او جزء من موضوع الحديث وتركيزه مما يؤدي لتقدم الموضوع.

ب- الأسئلة الأساسية(القاعدية): وهي أسئلة تتطلب إجابات تكون الأساس لأسئلة اكثر تعقيداً.

ت- أسئلة النشاط.وهي تتطلب استجابات من ذوي المستويات العليا من التفكير او الأكثر تعقيداً من تلك التي يمتلكها بقية الطلبة.

ث- أسئلة التعزيز: وظيفتها استنباط استجابات تشجع تتابع المحادثة عندما يبحث المشاركون عن برهان يوضح نتيجة ولا يصلون إلى التسلسل الصحيح.

(٥٠: ٢٩٢-٣٠٤)

ويقسم (عبد العزيز)(د.ت) الأسئلة إلى:

١- أسئلة اختبارية: تستخدم أول الدرس ونهايته وتهدف تأكد المدرس من إن طلبته لديهم المعلومات الكافية ليعمل على تثبيتها او ليتأكد من إدراكهم للمادة التي هم بصدد دراستها.

٢- أسئلة تعليمية: تتعلق بصلب الموضوع المراد بحثه ويشترط أن تتلائم وقدرات الطلبة العقلية وخبراتهم السابقة لتولد لديهم الدافعية لحلها. (٢٩: ٢٥٧-٢٥٨)

أما(جابر وحبيب)(١٩٦٧) فقسما الأسئلة إلى:

١- أسئلة تدور حول الحقائق: إجاباتها موجودة في الكتاب المدرسي.

٢- أسئلة تدور حول مشكلات: تتطلب إجابات محددة وقدراً من التفكير وأدراك العلاقات من قبل الطلبة.

٣- أسئلة الرأي: تتصف بالجدل والمناقشة وتتطلب الكثير من الحقائق لدعم الآراء. (١٠: ١٣٧-١٣٨)

**تصـــــانيف الاسئلة :**

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

١- أسئلة التحليل او التفكير الناقد.

٢- أسئلة تقويمية او مثيرة للتفكير.

٣- أسئلة التغاير او المقارنة.

٤- أسئلة العلاقات(السبب والنتيجة).

٥- أسئلة شخصية.

٦- أسئلة وصفية.(٣٨:٨١)

- تصنيف (Weaver & Cenci).

١- أسئلة الذاكرة (Memory Questions)

تهدف إلى تحفيز الطلبة على استعادة المعلومات المطلوبة وتأكيد بعض الحقائق لديهم وتلخيصها لهم وتمتاز بأنها أسئلة تتطلب إجابات قصيرة قليلاً من التفكير الجاد وتنتج من التخمين وتشجع عليه.

٢-الأسئلة المثيرة للتفكير (Thought-Provoking Questions)

تتجاوز هذه الأسئلة الذاكرة إلى الفهم الحقيقي للمادة الدراسية وتتطلب اجابة منطقية ومركبة كماً ونوعاً،فيها توضيح وتفسير بعيدة عن التخمين او التذكر العشوائي وتنمي القدرة على الحكم والتحليل والتنظيم والمقارنة والتنبؤ والمنطق(١٢:٣١).

- تصنيف (Bloom) للأهداف التربوية الذي يعد من اشهر التصنيفات وقد وضعها في ثلاثة مجالات رئيسية هي: الأول. المجال المعرفي(العقلي) Congnitive Domain

الثاني. المجال الوجداني(الانفعالي او العاطفي) Affective Domain

الثالث. المجال النفسحركي(المهاري الحركي) Psychomtor Domain

المجال المعرفي العقلي:

ويشمل الأهداف التي تعبر عن الجوانب المعرفية التي تتضمنها العملية التعليمية التعلمية،إذ تتعلق أهداف هذا المجال باكتساب المتعلم المعرفة العلمية والمعلومات وتنمية القدرات والمهارات في استخدام هذه المعرفة العلمية حيث قام (Bloom) بتصنيف هذا المجال إلى ست مستويات من الأهداف التربوية،وهذه المستويات الستة متعاقبة قاعدتها المعرفة وعملياتها وتتصاعد وصولاً إلى القمة وهو التقويم والقدرة على الحكم وكل مستوى يعتمد على سابقه ويكون أساساً للاحقه وهذه المستويات هي:-

١- المعرفة (التذكر). Knowledge

٢- الفهم (الاستيعاب). Comprehension

٣- التطبيق. Application

٤- التحليل. Analysis

٥- التركيب. Synthesis

٦- التقويم. Evaluation

<u>المجال الوجداني(الانفعالي او العاطفي)</u>:

تتناول الأهداف التربوية في هذا المجال التغيرات الداخلية التي تطرا على مشاعر المتعلم وميوله وتؤدي إلى تنمية المواقف والاتجاهات والمبادئ والمعايير والقيم التي توجه سلوكه وتصرفاته وتؤثر فيما يتخذه من أحكام وقرارات،وتتضمن الأهداف الوجدانية الآتي:-

١- القيم Values

٢- الاتجاهات Attitudes

٣- الميول Interests

٤- التذوق Tasting

المجال النفسحركي (المهاري الحركي):

ويعني المجال النفسحركي بالأهداف المرتبطة بالمعالجة اليدوية والمهارات الحركية،والتآزر الحسي الحركي،كالكتابة والكلام والرسم والأشغال اليدوية،والعزف على الآلات الموسيقية وتمرينات التربية البدنية والرقص والأعمال الفنية،والمهارات التي يتطلبها التعليم المهني،وقد كان الاهتمام بالمجال النفسحركي قليلاً بسبب ان معظم المهارات الحركية،والكثير من المهارات النفسحركية يكون الطفل قد تعلمها واكتسبها قبل التحاقه بالمؤسسات التعليمية،وقد جرت عدة محاولات لتصنيف المجال النفسحركي منها،تصنيف كبلروباركر ومايلز الذي كان مبنياً على تسلسل الحوادث في النمو تصنيف سمبسون وهارو. (٢٣: ٧٠-٧٦)(٣٩: ٢٣٣-٢٣٧)(١٤: ٣١٤-٣١٥)

- **الاسئلة المقالية** : يطلب فيها من الطلبة كتابة عدة سطور حول موضوع او مشكلة بطرحها السؤال ودور الطلبة فيها استدعاء المعلومات التي درسوها سابقاً وكتابة ما يناسب السؤال المطروح،وترتيب وتنظيم الإجابات بكل حرية وتستخدم هذه الامتحانات لتحقيق الأهداف المتمثلة بالتركيب والتحليل وغيرها،والامتحانات المقالية نوعين:

١- اسئلة مقالية مفتوحة الإجابة : في هذا النوع من الامتحانات تعطى للطلبة الحرية في الاسترسال بالإجابة،دون أن يتقيدوا بعدد الأسطر او كمية الإجابة المطلوبة وتتطلب الإجابات فيها القدرة على الابتكار والتنظيم والمكاملة خاصة في أيجاد موضوع متكامل.

٢- اسئلة مقالية مقيدة الاجابة :في هذا النوع من الامتحانات يفرض على الطلبة ان لا يسترسلوا في الإجابة بل يتحدد لهم سلفاً عدد الأسطر المطلوبة او كمية المعرفة المعتمدة وتكون الأسئلة فيها طويلة نوعاً ما ومترابطة ولكن إجاباتها دقيقة ومحددة وواضحة لا تحتاج إلى إطالة ويتطلب من الطلبة الفهم والاستيعاب والقدرة على الربط. (٤٢: ٢٣٦-٢٣٧) .

- **الاسئلة الموضوعية** : هي من وسائل التقويم الحديثة العهد نسبياً في التربية حيث بدا استخدامها واضحاً عام ١٩١٥ لدى عدد من أنظمة التعليم المحلية في الولايات المتحدة الأمريكية،ويهدف هذا النوع من الامتحانات إلى قياس تحصيل الطلبة،وقد أطلق عليها العالم (Dois) صفة الموضوعية لموضوعية تصحيح إجاباتها،أي أن تصحيح المدرس لهذه الامتحانات محددة بموضوع إجاباتها المحددة المعروفة دون أي فرصة لتدخل ميوله او أهوائه الشخصية في تقرير صحتها أو قيمتها،كما إنها تكون شاملة وتناسب جميع الطلبة من ناحية الفروق الفردية وتحقيق جميع الأهداف التي وضعت من اجلها.(١٢:١١٢) وتمتاز الامتحانات الموضوعية بعدة مزايا منها:-

١- توفر الفرصة أمام اختيار عينة أوسع من الأسئلة اكثر مما تتيحه الامتحانات المقالية.
٢- يمكن الإجابة عليها في الوقت المخصص للدرس والإجابة لاتقبل الالتواء أم التأويل.
٣- اتساع عينة الأسئلة وشموليتها ووضع الأسئلة بشكل جيد يجعلها تتصف بثبات وصدق عاليين.
٤- يمكن تصحيحها بسهولة وبسرعة يدوية او بواسطة الكمبيوتر
٥- لا تؤثر تحيزات المصحح في عملية التصحيح ويمكن تصحيحها من قبل أشخاص غير مختصين.
٦- يمكن استخدامها في قياس درجات متفاوتة من المعرفة والفهم. (٢٣: ٩١-٩٢)

**وتقسم الاسئلة الموضوعية للأنواع الآتية:-**

**١-الصواب والخطا (True-False)**

فرع من الامتحانات الموضوعية،وهي تلائم امتحان معرفة الحقائق التي لا شك في صحتها او خطئها،وتتكون من عدد من العبارات البعض يكون فيها صحيح والبعض الآخر خطا ويكلف الطلبة فيها بوضع كلمة صح او خطأ او إشارة صح او خطا ويجب ان تكون العبارات متجانسة أي أن تحتوي فقرات الامتحان على عبارات حول موضوع واحد،وقد وضع التربويون شروطاً لاعدادها منها أن لا تتحمل الأسئلة الصح والخطأ معاً بل يجب أن تكون صحيحه او خاطئة لا احتمال ثالث،وان لا تحتوي على عبارات نفي،ومما يؤخذ عليها ارتفاع احتمالات التخمين فيها وأذ لم يؤخذ بعين الاعتبار عند التصحيح فان النتائج لا تعكس الإنجاز الحقيقي للطلبة.

**٢-الاختيار من متعدد (Multiple choice)**

ويتكون من جزئين،الأول يسمى قاعدة السؤال أو جوهر السؤال ويطلق عليها أيضاً اسم المتن (Stem) يشرح فيها المشكلة،ومن خلال قراءتها يمكن توقع الإجابة،أما الجزء الثاني فيطلق عليه بدائل الإجابة (Alternative) ويكون عددها ثلاثة بدائل او اكثر،واحد من هذه البدائل هو الإجابة الصحيحة وباقي البدائل عبارة عن مموهات (Distractors) ويطلب من الطلبة أن يبينوا الإجابة الصحيحة،وقد تكون على شكل سؤال او جملة مفتوحة تكتمل بالإجابة الصحيحة،ويشترط عند إعدادها أن تمتاز بالدقة والوضوح وعدم الغموض والتداخل وان يكون صلب السؤال واضح ومتناسب مع الإجابة وان تكون البدائل متساوية لجميع الأسئلة.

**٣-التكميل (Completion)**

ويطلق عليه اسم امتحانات الاستدعاء او التذكر (Recall) إذ تتطلب الإجابة عليه استدعاء المفردات او الجمل التي تكمل النص،ويستخدم هذا النوع من الأسئلة الامتحانية بقياس الأهداف التربوية التعليمية التي تتمثل في تذكر المعلومات التي تتعلق في معرفة الأسماء والتواريخ والمفردات والحقائق

والتطبيق المباشر،وتكون الإجابة عنها بصورة مباشرة،فإذا كانت الإجابة طويلة نسبياً أصبحت مقالية وليست موضوعية،أي أنها تتطلب إجابات قصيرة وتمتاز بالشمولية والموضوعية والسهولة في التصحيح.

٤-المطابقة او المزاوجة (Matching)

هذا النوع من الامتحانات يطلق عليه امتحانات الربط والمطابقة ويكون في مجمله مجموعة من الفقرات تمثل علاقة بين مفاهيم او أفكار او مبادئ او حقائق ويتالف من قائمتين يطلب من الطلبة أن يوفقوا بينهما،القائمة الأولى عبارة عن مقدمات بينما الثانية تمثل استجابات ويجب أن يكون هناك ارتباطات بين القائمتين في هذا النوع من الأسئلة،وضرورة التجانس في الأسئلة خاصة المعلومات ويجب فيها مراعاة الترتيب المنطقي وحسن التنظيم وعدد المقدمات يساوي عدد الاستجابات لتسهيل عملية الإجابة. (٣١: ٥٤-٥٦)

## دراسات سابقة

### دراسة عزة (١٩٩٣)

"تقويم وتطوير الأسئلة الامتحانية الوزارية للمرحلة الإعدادية لمادة التاريخ"

هدفت الدراسة إلى تقويم وتطوير الأسئلة الامتحانية الوزارية لمادة التاريخ (الصف السادس الأدبي الإعدادي) للسنوات الدراسية (١٩٨٧-١٩٩١) للدورين الأول والثاني ، و شملت عينة الدراسة (١٠) أوراق امتحانيه أي (٢٢٠) سؤال وفرعي امتحاني لمادة التاريخ للصف السادس الأدبي الإعدادي للأعوام الدراسية (١٩٨٧-١٩٩١) للدورين الأول والثاني وقد اعتمدت الباحثة المحكات الآتية:الشمول.الاستقلالية.مستويات بلوم للمجال المعرفي.الموضوعية.الأسئلة المباشرة وغير المباشرة.نسبة المطابقة لأسئلة الكتاب المدرسي.النواحي الفنية.الصدق.وكانت النتائج

١- شمول الأسئلة لمحتوى الكتاب كان ضعيفاً تراوحت قيمة بين (١٠.٦٢%) و (١١.١١%) وهي نسب قليلة مقارنة بعتبة القطع (٨٠%).
٢- بلغت نسبة الأسئلة المستقلة (١٠٠%) وغير المستقلة (صفر).
٣- نسبة أسئلة التذكر (٣٧.٢٧%) ،الفهم (٤٢.٢٧%) ، التحليل (٢٠.٤٥%) التطبيق والتركيب والتقويم كان نسبها (صفر).
٤- نسبة الأسئلة الموضوعية (صفر) ونسبة المقالية (١٠٠%) منها :(٤١.٦%) للمقالية الطويلة و(٤١.٦%) للمقالية القصيرة و (١٦.٦%) لاكمال الفراغ لاكثر من كلمة واحدة.
٥- نسبة الأسئلة المباشرة (٥٦.٨١%) ونسبة الأسئلة الغير مباشرة (٤٣.١٨%).

٦- نسبة الأسئلة المطابقة لأسئلة الكتاب المدرسي (١١.٣٦%) ونسبة الأسئلة المشابهة للكتاب المدرسي (٢٣.٦٣%) والأسئلة المخالفة لأسئلة الكتاب المدرسي (٦٥%).

٧- الأوراق الامتحانية مزدحمة الأسطر في بعض طبعاتها وحرفها غير واضحة والنقاط ملتسقة، في حين جاءت جيدة وواضحة الطباعة في بعض السنوات.

٨- معامل صدق الأهداف كان ضعيفاً فقد بلغ (٠.٣٩) واغلب الأسئلة ركزت على التذكر والفهم ،أما معامل صدق المحتوى فقد كان جيداً (٠.٨٢٩) وظهر تباين واضح بين جدول المواصفات المتوقع وجدول المواصفات الملاحظ أما معامل صدق الأسئلة بصورة عامة فقد كان مساوياً (٠.٣٠).(٣٥: ١٣٨-٣٤)

دراسة عبد الرضا (١٩٩٦).

"تقويم أسئلة كتب الجغرافية للمرحلة المتوسطة في ضوء أهداف المنهج ونواتج التعلم"

هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة كتب الجغرافية للمرحلة المتوسطة في العراق من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مدى ملاءمة أسئلة الكتاب المدرسي لمادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة لاهداف مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة؟

٢- هل ان الأهداف التي يتم تحليلها من أهداف مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة تصبح بشكل نواتج تعليمية.

٣- هل تقيس أسئلة كتب مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة كل نواتج التعلم التي حددتها أهداف المنهج من مفاهيم وحقائق ومهارات واتجاهات؟

٤- ما مستويات التعلم التي تقيسها أسئلة كتب مادة الجغرافية،وما الوزن الذي يناله كل مستوى من المستويات؟

وشملت عينة الدراسة (١٣٢) سؤالاً في كتب مادة الجغرافية في المرحلة المتوسطة للعام الدراسي ١٩٩٥/١٩٩٦ في العراق وقد كان معيار الدراسة، تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، أهداف تدريس الجغرافية. وكانت النتائج .

١- إن أسئلة التذكر حظيت بأعلى نسبة إذ بلغت (٦١%) من أسئلة كتب الجغرافية الثلاثة للمرحلة المتوسطة،تلتها أسئلة الفهم بنسبة (٣٣.٥%) أما التطبيق فحظي بنسبة قليلة هي (٥.٥%)،أما مستويات التحليل والتركيب والتقويم فلم تحظ بأي نسبة من أسئلة الكتب الثلاث.

٢- أما الأسئلة المتعلقة بمستويات المجال الوجداني فلم تكن لها أي نسبة في الكتب الثلاثة.

٣- أما الأسئلة المتعلقة بالمجال النفسحركي ومستوياته فكانت نسبتها قليلة ومحددة إذ بلغت هذه النسبة (٣.٢٣%) من مجموع أسئلة الكتب الثلاثة للمرحلة المتوسطة. (٢٨: ٨-٤٥)

دراسة القحطاني (١٩٩٦)

"تقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة"

هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة الاختبارات النهائية وأسئلة كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة للتعرف على طبيعة الأسئلة التي يعدها المدرسون وطبيعة الأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية، وشملت عينة الدراسة أسئلة الاختبارات النهائية للفصل الدراسي الاول والثاني للعام الدراسي ١٩٩٥/٩٤ من إحدى عشر مدرسة متوسطة،كما شملت العينة أسئلة ستة كتب للدراسات الاجتماعية للصفوف الثلاثة في المرحلة المتوسطة وقد كان معيار الدراسة ، المجال المعرفي لتصنيف بلوم ، الأسئلة المقالية والموضوعية. وقد كانت نتائج الدراسه .

١- أظهرت النتائج أن الأسئلة النهائية التي يضعها المدرسون كانت تركز بالمرتبة الأولى على مستوى التذكر ثم تتدرج نسبة الأسئلة في الانخفاض من مستوى الفهم حتى التحليل،أما أسئلة التركيب والتقويم فلم تكن واردة ضمن الأسئلة.

٢- بالنسبة إلى نوعية الأسئلة فقد مثلت الأسئلة المقالية أعلى نسبة وخاصة بالنسبة لأسئلة الكتب الدراسية،أما الموضوعية فقد كانت نسبها محدودة او معدومة في بعض الأسئلة النهائية او أسئلة الكتب. (٣٧: ٦٩-٩٣)

دراسة عباس ( ٢٠٠٢)

" دراسة تحليلية لاسئلة الامتحانات المركزية لكتب التاريخ المنهجية في ضوء معايير الاسئلة الجيدة "

يهدف البحث الحالي إلى تحليل أسئلة الامتحانات المركزية لكتب التاريخ في كليات التربية وفق بعض معايير الأسئلة الجيدة وهي: المجال المعرفي لتصنيف بلوم(Bloom)، عدد الإجابات (المفتوحة والمقيدة)، الشمول، الصدق، إثارة التفكير(المباشرة وغير المباشرة)،الاستقلالية، عدم الإيحاء بالإجابة، النواحي الفنية.

واقتصرت الدراسة على كليات التربية في جمهورية العراق،للصفوف الأول،الثالث،الرابع التي شملتها أسئلة الامتحانات، للدور الأول الأعوام ٩٧/٩٨،٩٨/١٩٩٩،٩٩/٢٠٠٠،٢٠٠٠/٢٠٠١. وكانت النتائج :

١- ان اسئلة التذكر حظيت باعلى النسب ضمن الاسئلة الامتحانية تراوحت بين ((٨٤.٦٢%-٥٣.٨٥%) ، يليها الفهم بنسب (٣٥.٧١%-٥.٨٨%) ، ونسبة التطبيق صفر % ، والتحليل نسبه (٢٣.٥٣% - ١٥.٣٨%) ، اما التركيب نسبه (١١.٧٦% - ٥.٨٨%)، وبالنسبة للتقويم تراوح مابين (٧.٦٩%- ٥.٨٨%) .

٢- من خلال تحليل الأسئلة الامتحانية وفق معيار عدد الإجابات وجد ان جميع الأسئلة الامتحانية كانت مقالية ذات الإجابات المفتوحة إذ تراوحت نسبها ما بين (٩٢.٣١%-٦٤.٧١%) ، ولم يرد أي سؤال موضوعي .

٣- ان نسب شمول الأسئلة الامتحانية لفصول كل كتاب متباينة ومتفاوتةتراوحت بين (١٠٠%- صفر%) ، كما إن نسبة الشمول الكلية للأسئلة الامتحانية لجميع الكتب كانت ضعيفة جداً تراوحت ما بين (١٤.٧٨ % . ٢٥.٣٧%) .

٤- معامل صدق المحتوى فيها كانت متفاوتا تراوح ما بين (٠.٢٦٢- ٠.٥٣١) ، أما معامل صدق الأهداف المعرفية لجميع الكتب امشموله بالتحليل فقد كانت متفاوته ايضاً تراوحت النسب ما بين( ٠.٢٠٢ – ٠.٤٦٦) .

٥- من نتائج تحليل الأسئلة الامتحانية لكتب التاريخ وفق معيار إثارة التفكير يتبين ان نسب الأسئلة المباشر كانت أعلى من نسب الأسئلة غير المباشرة إذ تراوحت نسب الأسئلة المباشر لجميع الكتب ما بين (٦٩.٢٣%- ٩٢.٣١%) .

٦- نتائج تحليل الأسئلة الامتحانية وفق معيار الاستقلالية يتضح أن نسب الأسئلة المستقلة كانت أعلى من نسب الأسئلة غير المستقلة إذ تراوحت نسب الأسئلة المستقلة لجميع الكتب ما بين (١٠٠%- ٨٤.٦٢%).

٧- نتائج التحليل وفق معيار عدم الإيحاء بالإجابة يتضح ان نسب الأسئلة غير الموحية بالإجابة كانت أعلى من نسب الأسئلة الموحية بالإجابة. فقد تراوحت نسب الأسئلة غير الموحية للإجابة لجميع الكتب ما بين (٩٢.٣١- ١٠٠%) .

٨- تحليل الاسئلة وفق معيار النواحي الفنية اظهر ان جميع الاسئلة كانت جيدة من حيث الوضوح والصياغة الجيدة والطباعة الجيدة . ( ٢٦: ١-١٣٩) .

**مناقشة الدراسات السابقة**

١- حظيت الدراسات التقويمية التحليلة للاسئلة الامتحانية في مختلف المراحل باهتمام كبير في العدي من البحوث والدراسات ، وهو مايوضح اهميتها في العملية التعليمية .

٢- لقد كان الاهتمام بدراسة اسئلة الامتحانات لمختلف المراحل الدراسية من الابتدائية حتى الجامعية ، وهو مايظهر ان لكل مرحلة اهميتها ومستوى معين من الاسئلة يختلف عن الاخرى يجب مراعاته والاهتمام به .

٣- اختلفت عينات الدراسات السابقة بين استخدام اسئلة الكتب المنهجية كدراسة عبد الرضا ودراسة القحطاني ، ودراسات استخدمت اسئلة الامتحانات النهائية للدراسة المتوسطة والاعدادية كدراسة عزة ، في حين ان دراسة عباس قد تطرقت لاسئلة الامتحانات النهائية للمرحلة الجامعية .

٤- اختلفت المعايير المستخدمة في الدراسات السابقة بين معايير الشمول.الاستقلالية.مستويات بلوم للمجال المعرفي.الموضوعية.الأسئلة المباشرة وغير المباشرة.نسبة المطابقة لأسئلة الكتاب المدرسي.النواحي الفنية.الصدق في دراسة عزة ، ومعايير تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، أهداف تدريس الجغرافية في دراسة عبد الرضا ، ومعايير المجال المعرفي لتصنيف بلوم ، الأسئلة المقالية والموضوعية في دراسة القحطاني ، ومعايير المجال المعرفي لتصنيف بلوم(Bloom)، عدد الإجابات (المفتوحة والمقيدة) ،الشمول ، الصدق ، إثارة التفكير(المباشرة وغير المباشرة)، الاستقلالية، عدم الإيحاء بالإجابة ، النواحي الفنية في دراسة عباس .

٥- جميع الدراسات السابقة استخدمت منهج البحث الوصفي واسلوب تحليل المحتوى في منهجية الدراسة .

٦- استخدمت الدراسات السابقة عدة وسائل احصائية منها النسبة المئوية ، ومربع كاي لايجاد الفروق بين المتوقع والملاحظ من الاسئلة ، ومعادلة التوافق لاستخراج معاملات الصدق ومعادلة كوبر لايجاد ثبات التحليل .

٧- بالنسبة لنتائج الدراسات السابقة فقد اتفقت الدراسات على ان اغلب الاسئلة جاءت ضمن المستويات الدنيا لمجال بلوم المعرفي دون العليا كما ان الاسئلة اهملت المجالين المهاري والوجداني لتصنيف بلوم ، كذلك بينت ان جميع الاسئلة كانت مقالية ولم يرد فيها اسئلة موضوعية ، ونسبة شمولها للمحتوى الدراسي ضعيف جدا ، والاسئلة كانت مباشرة من المنهج الدراسي ، ومستقلة ، وجيدة من الناحية الفنية .

# الفصل الثالث

## منهج البحث واجراءاته

**منهج البحث :** اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي ،وهو من المناهج العلمية المهمة الأكثر إستخداماً، أذ يزودنا بمعلومات حقيقية عن الوضع الحالي للظواهر المختلفة التي يتأثر بها الأفراد في عملهم، وهذه المعلومات ذات قيمة علمية تؤشر مدى جدية أو عدم جدية ممارسات قائمة أو تهدي لسبل تغيرها نحو ما ينبغي أن تكون وهذا جوهر البحث الوصفي باعتباره هدفاً تطبيقياً. (٤٢: ٢٠٠)

كما أن البحوث الوصفية تركز على ما هو كائن الآن في هذه الحياة في مجال التربية وعلم النفس ، إذ أنها استقصاء ينصب على ظاهرة من الظواهر التعليمية أو النفسية ، كما هي قائمة بقصد تشخيصها والكشف عن جوانبها وتحديد العلاقات بين عناصرها أو بينها وبين ظواهر اخــرى . (١٧: ٥١ – ٥٢ ).

كما اعتمدت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى الذي يعد واحدا من أنواع الدراسات المسحية التي يتضمنها منهج البحث الوصفي ، وهو من الأساليب المهمة التي أكد أهميتها كثيراً من الباحثين ومنهم (Paisly) الذي أشار إلى أن تحليل المحتوى هو"جانب في عملية الإتصال يحول فيها الاتصال بواسطة التطبيق الموضوعي المنهجي لقواعد التصنيف إلى بيانات يمكن تلخيصها ومقارنته" (٣:٤٩)

أما (Budd) فيرى أن " تحليل المحتوى وسيلة للاتصال للإجابة عن أسئلة تتعلق بذلك المحتوى على وفق نظام من التصانيف ذات الصلة بفرضيات البحث " (٣:٤٦ ) ، لذا فأن تحليل المحتوى هو اسلوب منهجي موضوعي يعتمد على الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة ، سواء كانت موضوعاً أو كلمة أو مفردة أو شخصية أو وحدة قياس مساحة أو زمن (٣٣:٢٢ ).

وتم إعتماد مقياس المساحة كوحدة من وحدات تحليل المحتوى أو المضمون، يقوم على أساس قياس المساحة التي يشغلها المقال أو وجوده في الصفحات للتعرف على مساحة المقال أو المادة المكتوبة في الكتب أو الصحف أو المطبوعات(٦:٢٥) ، وقد تم اعتماد هذا الاسلوب على جميع المواد الرئيسية والفرعية التي تضمنتها المواد التاريخية التي جاءت عنها الاسئلة الامتحانية .

## اجراءات البحث :

مجتمع البحث : يمثل مجتمع البحث الأسئلة الإمتحانية البالغ عددها (٨٧) سؤال وفرع إمتحاني،منذ بدء تجربة الإمتحانات المركزية عام ٩٨ / ١٩٩٩ حتى العام الدراسي ٢٠٠٠ / ٢٠٠١، وقد شملت هذه الأسئلة الكتب التاريخية التالية:-

- ❖ تاريخ ايران وتركيا المعاصر
- ❖ تاريخ الحضارة العربية الإسلامية
- ❖ تاريخ الدولة العربية في العصر العباسي.

- ❖ تاريخ العالم المعاصر.
- ❖ تاريخ عصر الرسالة والخلافة الراشدة.
- ❖ تاريخ الوطن العربي المعاصر.

**أداة البحث:** تم اختيار عدد من المعايير حللت بموجبها الأسئلة الإمتحانية بعد إطلاع الباحثة على الدراسات السابقة وبعض الأدبيات والمصادر التي تهتم بموضوع الإمتحانات ومواصفات الأسئلة الجيدة ، وقد تألفت الأداة التي تم بموجبها تحليل الأسئلة الإمتحانية من معايير اعتمدتها الدراسة الحالية بهدف تحليل أسئلة الإمتحانات المركزية لكتب التاريخ المنهجية في كليات التربية للاعوام (١٩٩٨-٢٠٠١)، وهذه المعايير هي:-

١- تصنيف بلوم ( Bloom ) للاهداف التربوية .
٢- تصنيف جمعية معلمي المواد الاجتماعية .
٣- تصنيف (Weaver & Cenci) .
٤- معيار عدد الاجابات ( المفتوحة او المقيدة ) .
٥- معيار الاسئلة الموضوعية .
٦- معيار الشمول

**صدق الأداة:** إعتمدت الباحثة على بعض معايير الاسئلة الجيدة التي اعتمدتها الدراسات والبحوث السابقة ،والتي وجدتها من خلال قرأتها للمواضيع ذات العلاقة بالأسئلة ومعاييرها وقد تم تحديد بعض هذه المعايير لتكون اداة للبحث الحالي ،وتم اثبات صدق هذه المعايير باعتماد الصدق الظاهري من خلال الاعتماد على بعض المحكمين والمختصين في مجال التربية والقياس والتقويم ، حيث أشار(Ebel) إلى أن أفضل وسيلة للتأكد من الصدق الظاهري هو أن يقوم مجموعة من المختصين ببيان مدى تمثيل الفقرات للصفة المطلوب قياسها (٥٥٦:٤٧) ، حيث تضمنت استمارة الإستبانة( ملحق١) على ١٠معايير إعتمدتها الباحثة بعد إطلاعها على الدراسات السابقة والأدبيات والمصادر، وقد تم عرضها على مجموعة من المختصين في مجال التربية والتعليم من اجل تحديد المعايير التي ستستاخدمها الباحثة وهذه المعايير هي :-

١. تصنيف (Schreiber) في المواد الاجتماعية.
٢. تصنيف جمعية معلمي المواد الاجتماعية .
٣. تصنيف (Manson) .
٤. تصنيف (Weaver & Cenci) .
٥. تصنيف (John Wilson) .

٦. معيار عدد الاجابات ( المفتوحة او المقيدة ) .
٧. معيار الشمول .
٨. معيار الاسئلة الموضوعية .
٩. تصنيف بلوم ( Bloom ) للاهداف التربوية .
١٠. تصنيف (Guilford).

وبعد جمع الإستبانات،تم إيجاد نسب الإتفاق بين المختصين بإعتماد المعايير التي تزيد نسبة إتفاقهم على( ٨٠% ) فأكثر لكونها نسب تمثل أغلبية الآراء ، وبذلك اعتمدت الباحثة المعايير الآتية والتي كانت نسبها:

| | |
|---|---|
| ١- تصنيف بلوم (Bloom ) للاهداف التربوية . | ١٠٠% |
| ٢- تصنيف جمعية معلمي المواد الاجتماعية . | ١٠٠% |
| ٣- تصنيف (Weaver & Cenci) . | ٩١ ,٦٧% |
| ٤- معيار عدد الاجابات ( المفتوحة او المقيدة ) . | ٩١ ,٦٧% |
| ٥- معيار الشمول | ٨٣،٣٣% |
| ٦- معيار الاسئلة الموضوعية | ٨٣،٣٣% |

خطوات التحليل:

١. وصف الكتب الدراسية المقررة من حيث المحتوى والحجم.
٢. تحليل محتوى الكتب الدراسية على أساس وحدة المساحة كوحدة من وحدات تحليل المحتوى.
٣. قراءة محتوى الكتب قراءة جيدة مع مراجعة الموضوعات مع الأساتذة المختصين بتدريس كل كتاب للإلمام بموضوعات ومحتوى الكتاب.
٤. قراءة كل سؤال قراءة جيدة وتحديد الإجابة الملائمة له في الكتاب المقرر لتتكون لدى الباحثة صورة واضحة عن المستوى المعرفي الذي يبغي قياسه.
٥. تحليل الأسئلة وفق المعايير التي حددها البحث.

<u>الوسائل الإحصائية:-</u>

استخدمت الباحثة النسبة المئوية كوسيلة احصائية لايجاد الاوزان النسبية للمحتوى ونسب التكرارات للاسئلة .

# الفصل الرابع

## عرض النتائج وتفسيرها

في هذا الفصل يتم عرض النتائج التي تم التوصل إليها وتفسيرها في ضوء المعايير التي حددها البحث، إذ قامت الباحثة بتحليل أسئلة كتب التاريخ في كليات التربية التي شملتها أسئلة الامتحانات المركزية(المراحل الاولى والثالثة والرابعة) للأعوام الدراسية ١٩٩٩/٩٨، ٢٠٠٠/٩٩ ، ٢٠٠١/٢٠٠٠ الدور الأول وفق المعايير التي حددها البحث وكانت النتائج الآتي:

١-نتائج تحليل الأسئلة وفق تصنيف (Bloom ) للاهداف التربوية .

كما ذكرنا سابقا فان تصنيف بلوم يتضمن ثلاثة مستويات معرفية هي :

الأول. المجال المعرفي(العقلي) Congnitive Domain

الثاني. المجال الوجداني(الانفعالي او العاطفي) Affective Domain

الثالث. المجال النفسحركي(المهاري الحركي) Psychomtor Domain

ويشتمل المجال المعرفي على ٦ مستويات متدرجة من الادنى الى الاعلى وهي :

١- المعرفة (التذكر). Knowledge

تعد المعرفة أو التذكر ادنى المستويات ، ويقصد بها عملية التذكر واسترجاع الحقائق والمعلومات والمعرفة العلمية التي تم تعلمها سابقاً أي القدرة على تمييز واستدعاء المادة التعليمية واستذكارها دون ان يعني ذلك بالضرورة فهمها أو القدرة على استخدامها وتفسيرها ، ويتضمن هذا المستوى الجوانب الآتية:-

- معرفة التفاصيل وتضم معرفة الحقائق العلمية المفردة والمجردة ومعرفة التعاريف والتعابير.
- معرفة طرق معالجة التفاصيل ووسائلها وتضم معرفة المفاهيم والمصطلحات وفئاته ومعرفة المعايير والرموز ومعرفة الإتجاهات والتسلسلات ( التتابعات) ومعرفة التصانيف وفئاته ومعرفة المعايير والمحكات.
- معرفة التعميمات وتضم معرفة المبادئ والقوانين والقواعد والتعميمات ومعرفة النظريات.

٢-الفهم (الاستيعاب). Comprehension

ويقصد به القدرة على استيعاب معنى الأشياء وبالتالي القدرة على امتلاك الطلبة معنى المادة التعليمية المتعلمة أي تفسير المبادئ والمفاهيم العلمية بحيث يتمكنوا من شرح ما يلاحظوه من أشياء وأحداث وظواهر،أو تحويل المواد من هيئة الى اخرى (كلمات الى ارقام او العكس) أو تفسيرها(شرحها أو تلخيصها) أو تخمين مردوداتها المستقبلية،وتقع نواتج التعلم في هذا المستوى في مستوى أعلى قليلاً من مستوى التذكر ويتضمن الجوانب الآتية:-

التفسير Interprelation :-

ويضم تفسير المواد العلمية اللفظية واستبعاد الحقائق والمفاهيم والمبادئ وتفسير الرسومات والأشكال البيانية ذات العلاقة بالمعرفة وتفسير التفاعلات الكيميائية بمزيد من الوضوح والعمق وتفسير الظواهر الطبيعية.

الترجمة Translation :-

وتضم الترجمة من صورة رمزية الى اخرى غير رمزية (كلامية) أو العكس،والترجمة من مستوى تجريدي إلى آخر تجريبي،والترجمة من صيغة لفظية اخرى،وترجمة كلمات إلى أشكال رياضية أو رمزية.

الإستنتاج والتأويل Eatrapolation :-

وتضم القدرة على استخلاص الإستنتاجات وصياغتها بدقة والقدرة على التنبؤ خلف (وراء) البيانات (التنبؤ الخارجي) والقدرة على التنبؤ بين البيانات(التنبؤ الداخلي) والقدرة على استمرارية التنبؤ بالإتجاهات او النزعات.

٢- التطبيق. Application

ويقصد به القدرة على استعمال أو تطبيق المعرفة التي تم تعلمها في مواقع جديدة أو حل مسائل جديدة في أوضاع جديدة ويتضمن التطبيق الجوانب الآتية:.

- تطبيق المفاهيم والمبادئ والتعميمات على مشكلات واقعية.
- تطبيق القواعد والقوانين والنظريات على مواقف جديدة.
- حل مسائل رياضية.
- تكوين خرائط ورسومات وأشكال بيانية.
- استخدام الإجراءات التجريبية المناسبة في ايجاد الحلول للمشكلات والإجابة عن الأسئلة التي تواجه الطلبة في حياتهم اليومية.

٣- التحليل. Analysis

ويقصد به القدرة على تفكيك المادة العلمية الى اجزاءها المختلفة وإدراك ما بينها من علاقات مما يساعد على فهم بنيتها وتركيبها ويضمن التحليل الجوانب الآتية:.

- تحليل المركبات الى عناصر.
- تحليل. العلاقات.
- .تحليل البناء التنظيمي لمادة ما.
- تحديد أوجه الشبه والإختلاف.

٤- التركيب. Synthesis

ويقصد به القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب مادة جديدة ، وهو بذلك عكس التحليل الذي يتضمن تجزئة المادة التعليمية الى عناصرها وجزيئاتها الدقيقة ، بينما يعمل التركيب على تجميعها في قالب ومضمون جديد ، وعليه يركز النتاج التعليمي في هذا المستوى على السلوك الإبداعي أو الأنماط البنائية الجديدة ويتضمن الجوانب الآتية:-

- كتابة خطة عمل جديدة.
- اقتراح خطة لإجراء تجربة ما.
- اقتراح نظام جديد لتصنيف الأشياء.
- استنتاج علاقات جديدة من مجموعة من القضايا والعلاقات والصور الرمزية.

٥- التقويم. Evaluation

ويقصد به القدرة على إعطاء حكم على قيمة المادة المتعلمة وذلك بموجب معايير محددة وواضحة ، وتعد النتاجات التعليمية في مستوى التقويم أعلى في المجال المعرفي وذلك لإحتوائها على عناصر جميع المستويات الأخرى ويتضمن الجوانب الآتية:-

- الحكم على الترابط المنطقي للمادة التعليمية.
- الحكم على صحة الإستنتاجات العلمية (العلاقة بين المعلومات المتوافرة والنتائج).
- الحكم على قصة معينة وغيرها.

(٢٣: ٧٠-٧٦)(٣٩: ٢٣٣-٢٣٧)(١٤: ٣١٤-٣١٥)

تم تحليل أسئلة كل كتاب لوحده وفق معيار تصنيف (Bloom)، إذ قامت الباحثة بقراءة الأسئلة الامتحانية لمعرفة المستوى المعرفي الذي يقيسه كل سؤال،وقراءة المحتوى الدراسي المقرر لمعرفة الإجابة المناسبة،واعدت قائمة بالمستويات المعرفية وتأشير المستوى المعرفي الذي يقيسه كل سؤال. وتم أيجاد عدد تكرارات المستويات المعرفية ونسبها المئوية لكل كتاب تم تحليله، وقد كانت النتائج كماموضحة في الجدول( ١ ):-

## تفسير النتائج :-

من نتائج التحليل لأسئلة الامتحانات المركزية وفق تصنيف (Bloom) للاهداف التربوية بمجالاته الثلاثة ، يتضح عدم اهتمام واضعي الأسئلة بالمستويات المعرفية لهذا التصنيف وعدم الإلمام بها،رغم تأكيد العديد من المصادر والدراسات على أهميته وضرورة الإلمام به وبطبيعته الهرمية والأسس التربوية والنفسية والمنطقية التي يقوم عليها وأهميته في تزويد المختصين في المجالات التربوية بسبل تطوير المناهج

وطرائق التدريس وأساليب التقويم.

(٨: ١٢-١٣)(٢:٢٨٥)

إذ نال مستوى التذكر أعلى التكرارات في الأسئلة الامتحانية للمواد كافة،فتراوحت نسبه ما بين (٨٤.٦٢%-٥٣.٨٥%) كما في الجدول (١) وهو يشير إلى اهتمام واضعي الأسئلة بمستوى التذكر بالدرجة الأولى على حساب بقية المستويات المعرفية الأخرى. ورغم أهمية هذا الجانب من حيث حفظ الحقائق والأحداث التاريخية إلا انه يجب مراعاة أن الأسئلة الامتحانية موجهة لطلبة مرحلة تعليمية عالية تتطلب قدرات عقلية عليا وبالتالي فإن الأسئلة التي توجه إليهم يجب أن تنمي قدراتهم العقلية وتعودهم على التفكير العلمي بالاعتماد على المستويات المعرفية العليا لتصنيف (Bloom)،ذلك أن أسئلة التذكر يتم التأكيد عليها في المراحل التعليمية الأولية كونها لا تتطلب ألا قدراً يسيراً من الفهم والمعالجة الذهنية.(٣٦:١٠٦) .

أما مستوى الفهم فيأتي بالمرتبة الثانية من اهتمام واضعي الأسئلة إذ تراوحت نسبه ما بين (٣٥.٧١%-٥.٨٨%) كما في الجدول (١) ويأتي اهتمامهم بمستوى الفهم من رؤيتهم بضرورة فهم واستيعاب الطلبة لمعنى الأشياء وبالتالي امتلاك الطلبة معنى المادة المتعلمة.(٢:٢٨٨) والتعبير عما درسوه من أفكار تعبيراً يختلف عما أعطي لهم او عرض عليهم أثناء الدراسة،وترجمة الأفكار او المواضيع بلغتهم الخاصة بشرط توفر الدقة والامانه كذلك شرح وتلخيص واعادة تنظيم الأفكار.(٣٦: ١٠٤-١٠٥)

وبالنسبة بمستوى التحليل فلم تشمله الأسئلة الامتحانية سوى أسئلة كتابي تاريخ الوطن العربي المعاصر بنسبة (٢٣.٥٣%) وأسئلة كتاب تاريخ الدولة العربية في العصر العباسي بنسبة (١٥.٣٨%) وهي نسب ضعيفة ، اما أسئلة بقية الكتب لم تشمل مستوى التحليل وهو ما يظهر عدم اهتمام واضعي الأسئلة بهذا المستوى المعرفي المهم في تنمية قدرة الطلبة لاسيما طلبة المرحلة الجامعية على تحليل الحقائق والمعارف والمعلومات وتجزئتها وفهم العلاقات بين مكوناتها،وهو ما ينمي التفكير الناقد لدى الطلبة والتعرف على الأسباب والدوافع وتحليل النتائج لمعرفة إذا كانت مدعمة أم لا.(٢: ٢٩٢-٢٩٣)

ومستوى التركيب تضمنته أسئلة كتاب تاريخ العالم المعاصر بنسبة (١١.٧٦%) وأسئلة كتاب تاريخ الوطن العربي المعاصر بنسبة (٥.٨٨%) وهي نسبة ضعيفة ،أما أسئلة بقية الكتب فلم تتضمن على هذا المستوى المعرفي وهو يظهر عدم اهتمام واضعي الأسئلة بهذا المستوى المهم في تنمية قدرة الطلبة على التأليف بين الوحدات والعناصر والأجزاء لتشكيل بنية كلية جديدة وهو ما ينمي التفكير التجميعي لدى الطلبة.(٣٦:١٠٥)

أما مستوى التقويم فقد تضمنته أسئلة كتاب تاريخ عصر الرسالة والخلافة الراشدة بنسبه (٧.٦٩%) وهي نسبه ضعيفة جداً وبالنسبة لأسئلة بقية الكتب فلم تتضمن على هذا المستوى المعرفي المهم وهنا يتضح

عدم اهتمام واضعي الأسئلة بمستوى التقويم رغم أهميته في المرحلة الجامعية في تعليم الطلبة على تقدير قيمة الأشياء والمواقف وإصدار الأحكام وفق معايير محددة وهو ما يشجعهم على تقدير مزايا الأفكار وتقديم الآراء وتطبيق المعايير.

وفيما يخص مستوى التطبيق فقد ظهر التحليل أن هذا المستوى المعرفي لم يكن له أي نسبه ضمن أسئلة الامتحانات المركزية رغم أهميته في تعويد الطلبة على استخدام الحقائق والمعلومات لحل مشكلة تعرض لهم في موقف جديد ولتفسير النتائج المقدمة إليهم.

جدول (١)

| ت | المادة | التذكر | | الفهم | | التطبيق | | التحليل | | التركيب | | التقويم | | مج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | |
| ١ | تاريخ ايران وتركيا المعاصر | ٩ | ٦٤،٢٩ | ٥ | ٣٥،٧١ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٤ |
| ٢ | تاريخ الحضارة العربية الاسلامية | ١٠ | ٧٦،٩٢ | ٣ | ٢٣،٠٨ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٣ |
| ٣ | تاريخ الدولة العربية في العصر العباسي | ٧ | ٥٣،٨٥ | ٤ | ٣٠،٧٧ | ٠ | ٠ | ٢ | ١٥،٣٨ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١٣ |
| ٤ | تاريخ العالم المعاصر | ١٤ | ٨٢،٣٥ | ١ | ٥،٨٨ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٢ | ١١،٧٦ | ٠ | ٠ | ١٧ |
| ٥ | تاريخ عصر الرسالة والخلافة الراشدة | ١١ | ٨٤،٦٢ | ١ | ٧،٦٩ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٧،٦٩ | ١٣ |
| ٦ | تاريخ الوطن العربي المعاصر | ١١ | ٦٤،٧١ | ١ | ٥،٨٨ | ٠ | ٠ | ٤ | ٢٣،٥٣ | ١ | ٥،٨٨ | ٠ | ٠ | ١٧ |
| ٥ ج | | ٦٢ | | ١٥ | | ٠ | | ٦ | | ٣ | | ١ | | ٨٧ |

مما سبق يتضح لنا تأكيد أسئلة الامتحانات المركزية على المستويات المعرفية الدنيا لتصنيف (Bloom) بالدرجة الأولى وإهمال المستويات المعرفية العليا إذا كانت نسبها ضعيفة جداً ولم تشملها أسئلة جميع الكتب.

ومع إن المستويات المعرفية الدنيا لتصنيف (Bloom) مهمة لتحقيق المستويات المعرفية العليا.(٢٨٦:١) ولكن ضروري مراعاة أن تتضمن الأسئلة الامتحانية على جميع المستويات المعرفية لتصنيف (Bloom) .(٣٨:٤) لاسيما المستويات المعرفية العليا التي تنمي قدرات الطلبة العقلية على الرغم من صعوبة أعداد أسئلة وفق المستويات المعرفية العليا كونها عملية معقدة وتتطلب ممن يعد هكذا نوع من الأسئلة أن يمتلك قدرات وإمكانات على أعداد وابتكار هذه الأسئلة . (٢٥:١١)(٩٣٤:٥٢)(٥٥:٥١)

وهذا لا يبرر التركيز على المستويات الدنيا واهمال المستويات العليا لتصنيف (Bloom)،إذ يمكن تحقيق إعداد هذا النوع من الأسئلة بتدريب الكوادر التدريسية بشكل جيد على كيفية إعداد أسئلة وفق المستويات المعرفية العليا لتصنيف (Bloom) إضافة إلى تدريس الطلبة بما يلائم هذه المستويات المعرفية العليا.

كما تجدر الاشارة هنا الى ان الاسئلة موجهة لمدرسي مادة التاريخ ومؤرخي المستقبل الذين من المهم ان تنما لديهم قدرات عقلية عليا غير حفظ الحدث التاريخي كالتحليل والتركيب والتقويم والتطبيق للمواقف والاحداث ، اضافة الى تنمية قدرة تحديد الاتجاهات والقيم التاريخية وتذوق المادة التاريخية واهميتها وهذا ماتفتقده الاسئلة التي جاءت لهدف اوحد هو قياس حفظ المادة ، أي ان واضعي الاسئلة الامتحانية اهملوا الجانب الوجداني واهميته عند وضع الاسئلة أ فلم يعيروه أي اهمية تذكر ، اما بالنسبة للمجال المهاري الذي كان حاله من الاهمال كحال المجال الوجداني ، رغم اهميته هذا المجال في تنمية مهارة الكتابة والتعبير التاريخي ، وتعلم مهارة مهنة تدريس التاريخ والتعبير بالاسلوب الخاص ومهارة التأريخ والتوثيق للاحداث التاريخية بأسلوب علمي متقن مشوق حرفي .

## ٢ – نتائج تحليل الاسئلة وفق تصنيف جمعية معلمي المواد الاجتماعية

تم اعداد استمارة بمستويات تصنيف جمعية معلمي المواد الاجتماعية ومن ثم قراءة اسئلة كل مادة وتأشير المستوى الذي تم ايجاده في كل ورقة امتحانية لكل مادة وقد كانت النتائج كالاتي وكما موضحة في الجدول ( ٢) :

**تفسير النتائج :-**

من نتائج التحليل وفق تصنيف جمعية معلمي المواد الاجتماعية نجد ان الاهتمام كان منصباً على المستوى الوصفي للمادة العلمية ، واغلب الاسئلة كانت ضمن هذا المستوى من التصنيف وقد وردت في جميع المواد الامتحانية التي شملها التحليل ، يليها مستوى العلاقات ( السبب والنتيجة) والذي يعتبر من المستويات المهمة وقد شملته جميع المواد ، ولكن ان لاتزيد نسبته على حساب بقية المستويات كما في مادة تاريخ ايران وتركيا المعاصر الذي كانت نسبته ٣٥،٧١ % ، اما الاسئلة التقويمية او المثيرة للتفكير فقد وردت ضمن اسئلة مواد تاريخ العالم المعاصر بنسبة ١١،٧٦% ومادة تاريخ عصر الرسالة والخلافة الراشدة بنسبة ٧،٦٩% ومادة تاريخ الوطن العربي المعاصر ٥،٨٨% اما بقية المواد ( تاريخ ايران وتركيا المعاصر وتاريخ الحضارة العربية الاسلامية وتاريخ الدولة العربية في العصر العباسي ) فلم يرد فيها أي سوال تقويمي وهذه نقطه سلبية لان مستوى التقويم او اثارة التفكير يعد من المستويات المهمة لاثارة تفكير الطالب الجامعي لتقويم وابداء الراي ازاء موقف اوظاهرة معينة فاهمال هذا المستوى يعد خسارة كبيرة ، وبالنسبة لاسئلة التغاير اوالمقارنة فقد وردت بنسب تراوحت بين ( ٥،٨٨ % – ٧،١٤ %) ولم ترد في جميع المواد الامتحانية فنسبها في تاريخ الحضارة العربية الاسلامية ، وتاريخ الدولة العربية في العصر العباسي ، وتاريخ عصر الرسالة والخلافة الراشدة كانت صفر % ، اما مستوى الاسئلة الشخصية فقد كانت نسبتها في جميع المواد صفر% اذ لم يرد أي سوال في أي من هذه المواد ، ان المستوى الشخصي يعد من المستويات المهمة التي تقيس المستوى الفكري للطالب الجامعي وقدرته على ابداء الراى ونقد الحدث واصدار احكام شخصية خاصة ، ولاسيما انا نتحدث عن صنع مدرسي ومؤرخي المستقبل الذين هم بحاجه الى بنائهم فكريا واعدادهم بشكل يمكنهم من ان يصبح لديهم توجه واسلوب علمي يساعد في استمرار المسيرة المعرفية .

جدول(٢)

| ت | المادة | التحليل او التفكير الناقد | | تقويمية اومثيرة للتفكير | | التغاير او المقارنة | | العلاقات( السبباو النتيجة) | | شخصية | | وصفية | | مج |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | ك | % | |
| ١ | تاريخ ايران وتركيا المعاصر | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ١ | ٧،١٤ | ٥ | ٣٥،٧١ | ٠ | ٠ | ٨ | ٥٧،١٤ | ١٤ |
| ٢ | تاريخ الحضارة العربية الاسلامية | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٣ | ٢٣،٠٧ | ٠ | ٠ | ١٠ | ٧٦،٩٢ | ١٣ |
| ٣ | تاريخ الدولة العربية في العصر العباسي | ٢ | ١٥،٣٨ | ٠ | ٠ | ٠ | ٠ | ٢ | ١٥،٣٨ | ٠ | ٠ | ٩ | ٦٩،٢٣ | ١٣ |
| ٤ | تاريخ العالم المعاصر | ٠ | ٠ | ٢ | ١١،٧٦ | ١ | ٥،٨٨ | ١ | ٥،٨٨ | ٠ | ٠ | ١٣ | ٧٦،٤٧ | ١٧ |
| ٥ | تاريخ عصر الرسالة والخلافة الراشدة | ٠ | ٠ | ١ | ٧،٦٩ | ٠ | ٠ | ١ | ٧،٦٩ | ٠ | ٠ | ١١ | ٨٤،٦٢ | ١٣ |
| ٦ | تاريخ الوطن العربي المعاصر | ٤ | ٢٣،٥٣ | ١ | ٥،٨٨ | ١ | ٥،٨٨ | ١ | ٥،٨٨ | ٠ | ٠ | ١٠ | ٥٨،٨٢ | ١٧ |
| | | ٦ | | ٤ | | ٣ | | ١٣ | | ٠ | | ٦١ | | ٨٧ |

**٣- تحليل الاسئلة وفق تصنيف ( Weaver & Cenci)**

**تم اعداد استمارة خاصة بمستويات هذا التصنيف وقد تم تأشير المستوى الذي يقيسه كل سؤال ضمن الاسئلة الامتحانية لكل مادة من المواد التي شملتها الاسئلة الامتحانية وكانت نتائج التحليل كما موضحة في الجدول (٣):**

**<u>تفسير النتائج :-</u>**

**اذا اطلعنا في الجدول المشار اليه نجد في جميع المواد كانت نسب اسئلة التذكر فيها اعلى من نسب الاسئلة المثيرة للتفكير بدرجة كبيرة جداً كما نلاحظ في مادة تاريخ الحضارة العربية الاسلامية وتاريخ العالم المعاصر ، وتاريخ عصر الرسالة والخلافةالراشدة ....، هنا وقع واضعي الاسئلة بذات الخطأ الاوهو التاكيد على تذكر المادة اي الحفظ المجرد دون الاهتمام بالقدرات العقلية للطلبة ومحاولة اثارة تفكيرهم وقدراتهم العقلية ، لقد حدد كلاً من (Weaver & Cenci) تصنيفهم بمجالين الاول أسئلة الذاكرة ( Questions**

Memory ) اي تذكر المعلومات واسترجاعها وقد وضع في بداية التصنيف ليلية المستوى الاعلى والذي يأتي اكثر تطوراً هو مستوى الأسئلة المثيرة للتفكير (Thought-Provoking Questions) ليتم التعامل فيها في مرحلة متطورة مع مستويات تعليمية متطورة يتم فيها حث تفكير المتعلم على استخدام المعرفة والمعلومات بشكل جديد ينمي فيها قدراته الفكرية ، وهذا ماغفل عنه واضعي الاسئلة التقليدية .

جدول (٣)

| ت | المعيار | تصنيف ( Weaver & Cenci) | | | | مج |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | المادة | أسئلة الذاكرة (Memory Questions) | | الأسئلة المثيرة للتفكير (Thought-Provoking Questions) | | |
| | | ك | % | ك | % | |
| ١ | تاريخ ايران وتركيا المعاصر | ٩ | ٦٤،٢٩ | ٥ | ٣٥،٧١ | ١٤ |
| ٢ | تاريخ الحضارة العربية الاسلامية | ١٠ | ٧٦،٩٢ | ٣ | ٢٣،٠٨ | ١٣ |
| ٣ | تاريخ الدولة العربية في العصر العباسي | ٧ | ٥٣،٨٥ | ٦ | ٤٦،١٥ | ١٣ |
| ٤ | تاريخ العالم المعاصر | ١٤ | ٨٢،٣٥ | ٣ | ١٧،٦٥ | ١٧ |
| ٥ | تاريخ عصر الرسالة والخلافة الراشدة | ١١ | ٨٤،٦٢ | ٢ | ١٥،٣٨ | ١٣ |
| ٦ | تاريخ الوطن العربي المعاصر | ١١ | ٦٤،٧١ | ٦ | ٣٥،٢٩ | ١٧ |
| مج | | ٦٢ | | ٢٥ | | ٨٧ |

## ٤- معيار عدد الإجابات ( المفتوحة أو المقيدة ) :-

تم تحليل الأسئلة الإمتحانية لكل كتاب وفق معيار عدد الإجابات عن طريق قراءة كل سؤال لمعرفة نوعية الإجابة المطلوبة وتوزيع كل سؤال حسب نوعية الإجابة المطلوبة الى سؤال مفتوح الإجابة أو سؤال مقيد الإجابة ثم إيجاد عدد تكرارات كل نوع والنسبة المئوية لها، وكانت النتائج وكما موضحة في الجدول (٤ ):

جدول (٤)

| ت | المادة | المفتوحة | المقيدة | مج |
|---|---|---|---|---|

| | | ك | % | ك | % | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تاريخ ايران وتركيا المعاصر | ١١ | %٧٨.٥٧ | ٣ | %٢١.٤٣ | ١٤ |
| ٢ | تاريخ الحضارة العربية الإسلامية | ٩ | %٦٩.٢٣ | ٤ | %٣٠.٧٧ | ١٣ |
| ٣ | تاريخ الدولة العربية في العصر العباسي | ١١ | %٨٤.٦٢ | ٢ | %١٥.٣٨ | ١٣ |
| ٤ | تاريخ العالم المعاصر | ١١ | %٦٤.٧١ | ٦ | %٣٥.٢٩ | ١٧ |
| ٥ | تاريخ عصر الرسالة والخلافة الراشدة | ١٢ | %٩٢.٣١ | ١ | %٧.٦٩ | ١٣ |
| ٦ | تاريخ الوطن العربي المعاصر | ١٥ | %٨٨.٢٤ | ٢ | %١١.٧٦ | ١٧ |
| مج | | ٦٩ | | ١٨ | | ٨٧ |

## تفسير النتائج:-

معيار عدد الإجابات كما ذكرنا سابقاً هي الامتحانات المقالية التي تكون على نوعين مقاليه مفتوحة الإجابة ومقاليه مقيدة الإجابة ، وياتي استعمال الأسئلة المقالية لقياس اكثر من نوع واحد من القدرات العقلية لدى الطلبة ، كتذكر الحقائق والقدرة على التعبير والربط والدمج والتحليل ، إذ ان الأسئلة المقالية تنمي القدرة على تنظيم المعلومات حسب علاقاتها وتسلسلها لدى الطلبة وتنمي القدرة على نقد وتقويم المعلومات وتعطي الفرصة للتفكير المركب التاملي الذي يتعدى تذكر المعلومات واستعادتها.(١٣: ٣٠٦-٣٠٩)

ويتضح من خلال تحليل الأسئلة الامتحانية وفق معيار عدد الإجابات ان جميع الأسئلة الامتحانية كانت مقالية ولم يرد أي سؤال موضوعي وقد يكون سبب عدم احتواء الأسئلة الامتحانية على أسئلة موضوعية بسبب كون الكتب المراد قياس تحصيل الطلبة فيها هي كتب تاريخية تتطلب تذكر الحقائق والأحداث التاريخية والتعبير عنها والربط بين الحقائق وتقويمها والقدرة على تحليل الأحداث والوقائع وذكر مسبباتها ودوافع قيامها.

كما يتضح من تحليل الأسئلة أن واضعي الأسئلة أكدوا على نوع الأسئلة المقالية ذات الإجابات المفتوحة إذ تراوحت نسبها ما بين (٩٢.٣١%-٦٤.٧١%) وهي نسب عالية مقارنة بنسب الأسئلة المقيدة الإجابة التي تراوحت نسبها ما بين (٣٥.٢٩%-٧.٦٩%) كما في الجدول (١٠).

ويبدو إن تأكيد واضعي الأسئلة الامتحانية على الأسئلة المقالية المفتوحة الإجابة جاء بسبب رؤيتهم أهمية إعطاء الطلبة الحرية في الإجابة والاسترسال فيها دون التقيد بعدد الأسطر او كمية الإجابة المطلوبة،ذلك إن المواضيع التاريخية بحاجة للاسترسال واغناء الموضوع من جميع جوانبه،وعلى الرغم من

أهمية هذا الجانب ألا انه لا ينبغي أن تكون جميع الأسئلة الامتحانية مفتوحة الإجابة وذلك بسبب إن الأسئلة المقالية المفتوحة الإجابة لا تغطي جميع المحتوى الدراسي المقرر ولا تساعد الطلبة على تجميع أفكارهم وانتقاء المعلومات ومفاضلتها بل يلجاؤن لسرد المعلومات بنوع من التفصيل التائه.(٣٠٧:١٣) وقد يلجأ الطلبة للمراوغة في الإجابة في حالة عدم معرفة الإجابة المطلوبة،إضافة إلى أنها تجعل الطلبة يميلون للحفظ المجرد لأنها تتطلب كتابة عدد من الصفحات في وقت محدد.

كما إن الأسئلة المقالية المفتوحة الإجابة تربك الطلبة إذ انهم قد لا يعرفون مقدار الإجابة المطلوبة لذا فانهم سيشعرون بان إجاباتهم ناقصة ولا تفي بالمطلوب وهذا ما يدفعهم إلى ان يستغرقوا في الإجابة على كل سؤال وقتاً طويلاً،مما قد يضيع عليهم فرصة الإجابة على بقية الأسئلة الامتحانية خلال الوقت المحدد،لذا وجب مراعاة ان تكون الأسئلة الامتحانية مقيدة الإجابة قدر الإمكان كونها تحدد الطلبة بعدد الأسطر المطلوبة او كمية الإجابة مما يجعل الطلبة مدركين لمقدار الإجابة واكثر قدرة على تجميع أفكارهم وتحديد ما هو مطلوب منهم،والإجابة على جميع الأسئلة المطروحة ضمن الوقت المحدد للامتحان.(٨٥:٢٣)

### ٥- معيار الاسئلة الموضوعية (Objection Examinations) :-

تم تحليل الاسئلة وفق هذا المعيار باعتبار ان الاسئلة الموضوعية من احدث انواع الاسئلة التي تتصف بالموضوعية التامة عند تصليحها وكذلك امكانية شمولها لجميع المادة الدراسية عند وضع الاسئلة من هذا النوع ، وقد تم قراءة الاسئلة الامتحانية لجميع المواد التي شملتها الاسئلة الامتحانية ، وتحديد اي من هذه الاسئلة ضمن الاسئلة الموضوعية .

لم تجد الباحثة في الاسئلة الامتحانية لجميع المواد أي سؤال موضوعي واحد ، رغم ان هذه الانواع من الاسئلة فيها مزايا عديدة يمكن من خلالها ان يحققها المدرس من حيث شمول المنهج وقياس قدرات وامكانات معرفية مختلفة لدى الطالب ، وموضوعية تصحيحها ، الان واضعي الاسئلة الامتحانية قد غفلوا هذا الجانب المهم فلوا ان واضعي الاسئلة راعوا تنوع الاسئلة بين المقالية والموضوعية مكنهم ذلك من تحقيق العديد من الجوانب المهمة والاهداف التربوية والتعليمية التي وضعت الاسئلة الامتحانية لاجلها .

### ٦- تحليل الاسئلة وفق معيار الشمول :-

قامت الباحثة بتحديد الفصول الرئيسية لكل مادة ثم تحديد العناوين الرئيسية والفرعية لكل فصل ، بعد ذلك يتم توزيع الاسئلة الامتحانية على العناوين التي سألت عنها الاسئلة الامتحانية ، ثم ايجاد تكرارات كل

فصل من الاسئلة الامتحانية ، يليه النسبة المئوية لشمول المادة من الاسئلة الامتحانية ، وقد كانت النتائج كما في الجدول ( ٥ ) :-

جدول (٥)

| ت | المادة | عدد الفصول | العناوين الرئيسية والفرعية لكل فصل | العناوين الرئيسية والفرعية التي سألت عنها الاسئلة | نسبة الشمول الكلية |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | تاريخ ايران وتركيا المعاصر | ١٠ | ٦٢ | ١٤ | %٢٢،٥٨ |
| ٢ | تاريخ الحضارة العربية الاسلامية | ١٨ | ٨٤ | ١٣ | %١٥،٤٨ |
| ٣ | تاريخ الدولة العربية في العصر العباسي | ٩ | ٦٤ | ١٣ | %٢٠،٣١ |
| ٤ | تاريخ العالم المعاصر | ٩ | ١٠٢ | ١٧ | %١٦،٦٧ |
| ٥ | تاريخ عصر الرسالة والخلافة الراشدة | ٦ | ٦٨ | ١٣ | %١٩،١٢ |
| ٦ | تاريخ الوطن العربي المعاصر | ٩ | ٦٧ | ١٧ | %٢٥،٣٧ |
| مج | | | | ٨٧ | |

## تفسير النتائج :-

ان النسب السابقة اذا ماقورنت بعتبة القطع المفترضة التي اعتمدها البحث وهي (٨٠%) والتي يفترض ان تكون نسبة الشمول قريبة منها او أعلى ، نجد إن هذه النسب ضعيفة جداً ولا تمثل المحتوى الدراسي تمثيلاً حقيقيا، فهي لم تقترب ولو قليلا من عتبة القطع المفترضة التي اعتمدها البحث ، وقد كان من المفترض ان تكون الاسئلة الامتحانية قد اعدت لتمثيل المحتوى الدراسي لكل مادة بينما نجد ان النسب بينت انه لم يتم شمول جميع اجزاء المادة الدراسية بل تم الاهتمام بفصول على حساب فصول اخرى ، اذ وجدت الباحثة اثناء التحليل ان هناك بعض الفصول كانت نسب شمولها من الورقة الامتحانية ( ٠%) بينما فصول كانت نسب شمولها بالورقة الامتحانية (١٠٠%) . هذا التفاوت يمكن ان يكون دافع قوي لان يهتم الطلبة بفصول محددة على حساب الاخرى ، فمن المفترض إن واضعي الأسئلة ينبغي أن يكونوا قد اعدوا الأسئلة لتمثيل المحتوى الدراسي المقرر بينما نجد ان هذه الأسئلة لا تمثل محتوى كل كتاب تمثيلاً حقيقياً وهي غير صادقة في قياس تحصيل الطلبة في كل كتاب من الكتب التي جاءت عنها الأسئلة إذ أنها لا تشمل إلا جزءاً يسيراً من الكتاب مما يعرض إجابات الطلبة ونتائجهم لتقلبات الصدفة .(٤٤:٤٨)

## الاستنتاجات :-

توصلت الباحثة إلى الاستنتاجات الآتية:-

١. قلة اهتمام واضعي أسئلة الامتحانات المركزية بمعايير ومواصفات الأسئلة الجيدة .
٢. عدم مراعاة واضعي الاسئلة المرحلة الدراسية ونوع الاسئلة التي يجب ان تعطى لكل مرحلة ومايجب ان تقيس.
٣. إهمال المجالين الوجداني والمهاري لتصنيف(Bloom) إذ جاء تركيز الأسئلة على المجال المعرفي خاصة مستوى التذكر .
٤. جميع الاسئلة مقالية مفتوحة الاجابة ولم يرد سؤال موضوعي واحد .
٥. قلة الاهتمام بشمول ألاسئلة الامتحانات للمحتوى الدراسي المقرر،اذ جاءت جميع نسب الشمول ضعيفة جداً.
٦. قلة اهتمامهم بالأسئلة غير المباشرة المثيرة لتفكير الطلبة ، او الاسئلة التحليلية االتفكيرية الناقده او الاسئلة التقويمية ،اذ جاءت اغلب الأسئلة مباشرة وصفية تعتمد على الحفظ المجرد.

**التوصيات والمقترحات:**

في ضوء استنتاجات البحث توصي الباحثة بالآتي:-

١- ضرورة تحديد معايير ومواصفات خاصة بالأسئلة تكون دليل عمل لواضعي الأسئلة الامتحانية المركزية.
٢- تحديد الاهداف التربوية الخاصة لكل مرحلة دراسية ومانريد تحقيقه من اهداف تربوية وتعليمية يمكن ان تقاس من خلال الاسئلة الموجهه لكل مرحله .
٣- ضرورة تدريب الطلبة على التعرض لانواع مختلفة من الاسئلة الامتحانية تقيس قدرات وامكانات مختلفة لديهم كالقدرة على النقد والتحليل والتقويم واصدار الاحكام وابداء الاراء وغيرها .


## *Abstract*

***The calendar, to complement of educational help to stand on the results and ways to promote and identify the obstacles that stand in front of the march was concerned calendar with great interest by those on the educational processes since***

***held numerous conferences, symposia and many of the studies conducted globally and locally in order to stand on this important process supporting the advancement of education and levels of learners, and among the most prominent of those tools, which accounted calendar with researchers examinations task tool in many aspects of the report and details of the educational process, is among the most prominent and most common means calendar and use the exams were still used in the educational process to provide feedback to the learner The teacher and educational institutions alike, therefore, stand on these questions, primary and relevance of the group which prepared them and the extent to which these questions Abrzmwasavat and standards of good questions is one of the most important things that must research and the identification of different aspects, so that the importance of primary questions lies in the fact that the means Ataad to measure the extent of conservation and enable learners of educational material, but is a means to build the capacity and potential of the different skills to the learners to prepare them to face life attitudes and experiences different from this, the current research aims to identify the extent to which the authors of the primary questions of standards and specifications in accordance with some good questions the standards set by the search It classification Plum (Bloom (educational objectives, the General Classification teachers materials social classification ((Weaver & Cenci, the criterion of the number of responses (open or restricted), the criterion of substantive questions, standard coverage, the researcher has used statistical percentage means to find a relative weights to the content and ratios Recurrences of questions, the search has reached the following results:***

***1. Lack of interest and questions makers examinations central standards and specifications of good questions.***

*2. Failure to observe the authors of the questions the study and the type of questions which must be given for each stage and is coming measure.*
*3. Both neglect and emotional skills to classify (Bloom), as the focus of the questions came to the area cognitive level special remembrance.*
*4. All questions Magalih open question, the answer is no substantive one.*
*5. Lack of attention to the inclusion of the central questions of content exams academic decision, it was all very low coverage ratios.*
*6. Lack of interest questions indirect exciting for the students thinking, or analytical questions Aaltevkireh critical questions or the calendar, since most of the questions came directly descriptive rely on conservation abstract.*

## المصادر

١- ابن خلدون ، ابو زيد ولي الدين عبد الرحمن ، المقدمه ، ط٤،مطبعة دار القلم، بيروت ١٩٨١.
٢- ابو جادو ،صالح محمد علي ، علم النفس التربوي ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع ، الاردن ، ٢٠٠٠ .

٣- التوم ، سيد احمد واخرون ، دراسة تقويمية للامتحانات الاعدادية العامة والثانوية ، وزارة التربية والتعليم لشؤون الطلبة ، سلطنة عمان ، ١٩٨٥.

٤- ال ياسين ن محمد حسين ، المبادئ الاساسية في طرق التدريس العامة ، مكتبة النهضة ، بغداد ١٩٧٤.

٥- الامام ، مصطفى محمود واخرون ، التقويم و القياس ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، ١٩٨٧ .

٦- الامين ، شاكر محمود واخرون ، طرائق تدريس المواد الاجتماعية للصفين الرابع والخامس لمعاهد اعداد المعلمين ، وزارة التربية ، مطبعة الوزارة ، بغداد ، ١٩٨٨.

٧- البابطين ، عبدالله بن محمد ،منهج كتابة التاريخ العربي ، مجلة المؤرخ العربي، العدد٤٣،بغداد ١٩٩٠.

٨- بلوم ، بنجامين واخرون ، نظام تصنيف الاهداف التربوية ، ت. محمود الخوالده واخرون ، مؤسسة الاهرام ، القاهرة، ١٩٨٣.

٩- التل ، شادية احمد ومحمد فخري مقدادي ، دراسة تجريبية في تاثير استخدام الاسئلة التي تتطلب قدرات عقلية عليا في الاستيعاب القرائي ، المجلة التربوية ، المجلد ٦، العدد٢٠ ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، ١٩٨٩ .

١٠- جابر ، جابر عبد الحميد وعايف حبيب ، اساسيات التدريس ، كلية التربية، جامعة بغداد، ١٩٦٧.

١١- حبيب ، عبد الحسين شاكر ، تقويم اسئلة الامتحانات النهائية –الدور الاول لقسم التاريخ للعام الدراسي ١٩٩٣/٩٢ على وفق تصنيف بلوم ، مجلة كلية المعلمين ن العدد٢٥، الجامعة المستنصرية ، بغداد، ١٩٩٤.

١٢- حمدان ، محمد زياد، تقييم التحصيل اختباراته وعملياته وتوجيهه للتربية المدرسية ، دار التربية الحديث ، عمان .د.ت .

١٣- ..... ، تقييم التعلم اسسه وتطبيقاته، دار العلم للملايين، لبنان، ١٩٨٠ .

١٤- حميده ،امام مختار واخرون ، مهارات التدريس،مكتبة زهراء الشرق،القاهرة،٢٠٠٠.

١٥- زريق، قسطنطين،نحن والتاريخ،دار العلم للملايين ،ط٦، بيروت، لبنان ، ١٩٨٥.

١٦- الزهيري ، كامل كريم عبيد، دراسة تحليلية لاسئلة الامتحانات العامة لمادة الكيمياء للصف السادس العلمي للسنوات ١٩٨٩/٨١، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد،١٩٩٠.

١٧- الزوبعي ، عبد الجليل ومحمد احمد الغنام ، مناهج البحث في التربية ، جامعة بغداد ، ١٩٨١.

١٨- السامرائي ، مهدي صالح واخرون ، معايير تطوير المناهج الدراسية في جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، بغداد ،١٩٨٨ .

١٩- السخاوي ، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن ، الاعلان والتوبيخ لمن ذم التاريخ ، دار الكتاب العربي ، بيروت ، ١٩٨٣ .

٢٠- سعد ، نهاد صبيح،الطرق الخاصة في تدريس العلوم الاجتماعية،مطابع التعليم العالي، بغداد ١٩٩٠

٢١- صالحية ، محمد عيسى ، المرافق المساعدة لاقسام التاريخ – رؤية مستقبلية ، جامعة اليرموك(الاردن )، مجلة المؤرخ العربي ، العدد٥٣ ، بغداد ١٩٩٦ .

٢٢- الصلاحي ، عبد السلام محمد حمد ، العلاقة بين محتوى كتب التاريخ في المرحلة الثانوية ومحتوى كتب التاريخ في كلية التربية بجامعة صنعاء ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٤.

٢٣- الظاهر ، زكريا احمد واخرون ، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، جامعة دمياط ، مصر ، ١٩٩٣ .

٢٤- العاني ، رؤوف ، اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، مطبعة الادارة المحلية ، بغداد ،١٩٧٨ .

٢٥- العاني ، نزار واخرون ، التحليل الكمي للاسئلة الامتحانية للاختبارات النهائية للصفوف السادسة الابتدائية ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، جامعة بغداد ،١٩٨٠ .

٢٦- عباس ، مها فاضل ، دراسة تحليلة لاسئلة الامتحانات المركزية لكتب التاريخ المنهجية في ضوء معايير الاسئلة الجيدة ، اطروحة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد ، ٢٠٠٢ .

٢٧- عبد الرحيم ، عبد المجيد ، مبادئ التربية وطرق التدريس ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ،١٩٦٥ .

٢٨- عبد الرضا ، نجدت عبد الرؤوف ، تقويم اسئلة كتب الجغرافية للمرحلة المتوسطة في ضوء اهداف المنهج ونواتج التعلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٦.

٢٩- عبد العزيز، صالح وصالح عبد المجيد ، التربية وطرق التدريس ، ط٥ ، دار المعارف ، القاهرة ، د. ت.

٣٠- عبد اللطيف، سعدون رشيد وناديه عبد الرحمن حسن ، اسباب تباين مستويات النتائج الامتحانية العامة للدراسة الاعدادية بفرعيها العلمي والادبي ، مجلة كلية التربية للبنات ، جامعة بغداد ، ١٩٨٢.

٣١- عبدالهادي ، نبيل ، القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ، دار وائل للنشر الاردن ، ١٩٩٩ .

٣٢- عبيدات ، سليمان احمد ، اساسيات في تدريس الاجتماعيات وتطبيقاتها العملية ، ط٢، الاهلية للنشر والتوزيع ، الاردن ،١٩٨٩.

٣٣- العبيدي ، شاكر جاسم محمد ، اثر استخدام استراتيجيتين قبليتين للتدريس في تحصيل طلاب الرابع العام في مادة التاريخ ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، كلية التربية ( ابن رشد) ، جامعة بغداد ، ١٩٩٧ .

٣٤- عدس ، عبد الرحمن واخرون ، علم النفس التربوي ، منشورات جامعة القدس المفتوحة، عمان ، ١٩٩٣.

٣٥- عزة ، سعاد محمد صبري ، تقويم وتطوير الاسئلة الامتحانية الوزارية للمرحلة الاعدادية لمادة التاريخ ، رسالة دكتوراه غير منشوره ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٩٣.

٣٦- عميره ، ابراهيم ، المنهج وعناصره ، ط٣، دار المعارف ، القاهرة،١٩٩١.

٣٧- القحطاني ، سالم علي ن تقويم اسئلة الاختبارات النهائية والاسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة ابها التعليمية ، المجلة التربوية ن العدد ٤١ن المجلد ١١، جامعة الكويت ن ١٩٩٦ .

٣٨- محمد ، حسيبه سلمان ، دراسة تقويمية لاسئلة الامتحانات النهائية لمادة التاريخ للصفين الاول والثاني المتوسط للعام الدراسي ٨٥-١٩٨٦ ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ابن رشد ، جامعة بغداد ، ١٩٨٧ .

٣٩- مرعي ، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة ومفاهيمها وعناصرها واسسها وعملياتها ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الاردن ، ٢٠٠٠ .

٤٠- مكسيموس ، وديع واخرون ، تعليم وتعلم الرياضيات ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٨١.

٤١- موسى،سعدي لفته،مهارات تقنية في التدريس باسلوب التعليم المصغر ، وقائع الندوة العلمية الاولى لتطوير اصول وطرائق التدريس ( الواقع والطموح)، مركز تطوير طرائق التدريس الجامعي، بغداد ١٩٨٨.

٤٢- نادر ، سعد عبد الوهاب ، طرائق تدريس العلوم لمعاهد المعلمين ( ثالث دور وثاني معاهد ) مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، ١٩٨٨ .

٤٣- النجيحي ، محمد لبيب ومحمد منير مرسي ، البحث التربوي اصوله ومناهجه ، عالم الكتب للطباعة والنشر ، القاهرة ، ١٩٧٣.

٤٤- وزارة التربية ، دراسة تحليلية لاسئلة الامتحانات العامة للدراسة الاعدادية ، اعداد لجنة خاصة ، بغداد ، ١٩٨٧.

45- Aggarwal,j.c. Aprinciples methods and techniques of teaching ,newdelhi,vikas publishing house pv tltd,1996 .

46- Budd,Richard elal ," content Analysis of communication" new york,macmillans,1967.

47- Ebel ,Robert .L," Essentials of education measurement " 2 nd ,ed, newjersey ,Englewood cliffs,1977.

48- Funk,Wagnall,"standard dictionary of the English language" vol .1,U.S.A,1966.

49- Holsit,ole.R, "content Analysis for the science and humanities,new york, macmillans,1967.

50- Hyman ,Ronald. Tandj.Blippncott company " wayes of teaching " 2 nd copyright , printed in U.S.A .1974.

51- Payne,D.A. "the assessment of learning cognitive and affective ,London ,D.C.health and company ,1974.

52- Rosen,G.A." an examination of bloom taxonomy of the cognitive domain : an investigation of the accumutalive hierarchical assumption"dissertation abstracts international.vol .46, no.4,1985.

**ملحق (١)**

**استبانه**

**الاستاذ .....المحترم**

**تروم الباحثة القيام بدرسة لمعرفة مدى مراعاة اسئلة الامتحانات المركزية لمادة التاريخ المنهجية لبعض مواصفات و معايير الاسئلة الجيدة التي وجدتها الباحثة في بعض الادبيات والدراسات السابقة ، لذا راجية تعاونكم بتحديد المعيار الذي تجدونه مهم ومن مواصفات ومعايير الاسئلة الجيدة لمادة التاريخ**

**مع التقدير .**

| ت | المعايير | اوافق | لااوافق |
|---|---|---|---|
| ١ | تصنيف (Schreiber) في المواد الاجتماعية. | | |
| ٢ | تصنيف جمعية معلمي المواد الاجتماعية | | |
| ٣ | تصنيف (Manson) . | | |

| | | | |
|---|---|---|---|
| ٤ | تصنيف (Weaver & Cenci) . | | |
| ٥ | تصنيف (John Wilson) | | |
| ٦ | معيار عدد الاجابات ( المفتوحة او المقيدة ) . | | |
| ٧ | معيار الشمول . | | |
| ٨ | معيار الاسئلة الموضوعية . | | |
| ٩ | تصنيف بلوم ( Bloom )للاهداف التربوية | | |
| ١٠ | تصنيف (Guilford). | | |

الباحثة

مها فاضل عباس