

## دراسة تحليلية للأسئلة الواردة في الخطط الدراسية التي يعدةا معلمو الصف الأول المتوسط

محمد بن عبد الرحمن محمد الدبحان

أستاذ مشارك، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض،

المملكة العربية السعودية

ملخص. هدفت هذه الدراسة إلى تحليل الأسئلة الواردة في خطط معلمي الصف الأول المتوسط الدراسية في مدينة الرياض. وتكونت عينتها من (٧٢) خطة دراسية لـ (٧٢) معلماً ينتمون إلى (١٢) مدرسة متوسطة، وذلك باستخدام تحليل المحتوى للأسئلة في هذه الخطط، بعد أن تم التأكد من صدق المعايير لتحليل الأسئلة، ثم صدق وثبات التحليل لها، وكانت أهم نتائج هذه الدراسة الآتي: ١- توفرت الأسئلة في (٥١) خطة فقط من الخطط الدراسية وهذه تشكل (٨٣، ٧٠٪) من مجموع الخطط الدراسية للعيننة. وهذا يعني أن (٢١) خطة أو ما نسبته (٢٩، ١٧٪) من الخطط لا يتوفر فيها أسئلة البنية. ٢- (٧، ٩٨٪) من الأسئلة الواردة في هذه الخطط التي تحمل أسئلة كانت معرفية، بينما لم تشكل الأسئلة المهارية إلا (٣، ١٪) فقط من مجموع الأسئلة. ولم تتوفر أية أسئلة وجدانية. ٣- في الجانب المعرفي، كان نصيب أسئلة التذكر (٨٢، ٦٢٪)، ثم تناقص الأسئلة في المستويات الستة لعلوم لتنتهي في مستوى التقويم بدون أسئلة تماماً. ٤- توفرت بعض الأسئلة ضعيفة الصياغة في بعض الخطط الدراسية منها (٤) أسئلة غامضة، و (٤) أسئلة بدأت بـ (هل) و (٣) أسئلة موحية بالإجابة، بينما توفرت (١٠) أسئلة مركبة. ٥- استخدم معلمو العلوم الشرعية أسئلة بمستوى التذكر أكثر من معلمي الرياضيات، واستخدم معلمو الرياضيات أسئلة بمستوى الفهم أكثر من سواهم. كما استخدم معلمو المواد الاجتماعية والعلوم أسئلة بمستوى التحليل أكثر من معلمي اللغة الإنجليزية. واستخدم معلمو المواد الاجتماعية أسئلة مركبة أكثر من معلمي اللغة الإنجليزية. وانتهت الدراسة بمجموعة من التوصيات مبنية على النتائج السابقة، ثم مقترحات لدراسات أخرى.

### مقدمة

تسعى المجتمعات إلى التقدم والرقي ووسيلتها في ذلك هي التربية، وتعتبر المدرسة من أهم المؤسسات التربوية التي توظفها التربية لبلوغ غاياتها. وعادة ما تكون حجرة الدراسة في المدرسة (البيئة) التي من خلالها يتم تحقيق معظم تلك الغايات، والمعلم هو الذي يقوم بإدارة حجرة الدراسة وقيادتها لتحقيق تلك الغايات.



التربويين إلى تغيير أساليب التدريس ، واستخدام استراتيجيات جديدة تعتمد على ذلك بتنظيم الأسئلة بحيث تسهم في انتقال التعليم من مرحلة التعليم الآلي الذي يعتمد الحفظ والتذكر إلى مرحلة أكثر عمقاً.

هذه الاستراتيجية تقوم على استخدام الأسئلة المنظمة القائمة على التخطيط المحكم. فالتخطيط الجيد للدرس واختيار الأسئلة المناسبة لتحقيق أهدافه، تسهم في تنفيذ جيد له يقلل من العشوائية فيه (مبارك، ١٩٨٨م، ص ٢٨-٧٨).

ويرى (علي، ١٩٨٧م، ص ٨٩) أن التخطيط للتدريس يعتبر أمراً ضرورياً بالنسبة للمعلمين، حيث أن التخطيط الجيد يربط جميع عناصر الدرس ومنها الأسئلة بالأهداف من أجل تحقيقها، وهذا ما أشار إليه (بل، ١٩٨٦م، ص ١٥٤) عندما أكد حاجة المعلم إلى تخطيط دقيق قبل دخوله حجرة الدراسة.

ولعل إتقان المعلم لمهارة تخطيط الدرس، واختيار الأسئلة المناسبة لموضوع الدرس وارتباط الأسئلة بأهداف الدرس، وأهداف المرحلة الدراسية وأهداف المنهج، تجعل المعلمين - وبالذات حديثي العهد بالتعليم - يستمتعون بالتدريس (الحصين، وقنديل ١٤٠٨هـ، ص ص ٧٢ - ٧٣) حيث تعتبر خطة الدرس مرشداً للمعلم في تنفيذ درسه.

والتخطيط للتدريس مهم لكل معلم قليل الخبرة وحتى صاحب الخبرة، ولا أدل على أهمية التخطيط للتدريس من توصل بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين مستوى الأداء التدريسي للمعلمين من جهة ومستوى تحصيل طلابهم من جهة ثانية (وفاء عجيب، ١٤١٠هـ). كما توصلت (رجاء عيد، ١٤١٦هـ، ص ١٣٣) إلى أن من أهم ما تحتاجه طالبات التربية الميدانية من المشرفات هو الاطلاع على دفاتر تحضيرهن قبل التطبيق للتأكد من خلوها من الأخطاء تجنباً لها أثناء عملية التدريس.

#### مشكلة الدراسة

نظراً لأن الأسئلة لا تزال تمثل تحدياً حقيقياً للمعلمين (جابر وآخرون، ١٩٨٦م، ص ص ١٥٢ - ١٥٣) فلا يستخدم كثير من المعلمين إلا المستويات الدنيا من



### أهمية الدراسة

تأتي أهمية هذه الدراسة من الآتي:

- ١- أهمية الصف الأول المتوسط ، حيث يكون الطالب قد أنهى لتوه المرحلة الابتدائية. وبدأ مرحلة جديدة تختلف في خصائصها وأهدافها عن المرحلة الابتدائية.
- ٢- أهمية الخطط الدراسية في العملية التعليمية.
- ٣- أهمية الأسئلة باعتبارها مفاتيح لتعلم الطلاب.
- ٤- الحاجة إلى الكشف عن واقع مستوى الأسئلة التي يعدها معلمو الصف الأول المتوسط ونوعها من خلال كراسات التحضير.
- ٥- إثارة الباحثين التربويين للتصدي للمشكلات التي يواجهها المعلمون في إعدادهم لخططهم الدراسية.
- ٦- نفت نظر كل من له علاقة بالعملية التعليمية من (معلم ، ومدير ، ومشرف تربوي) إلى نواحي القصور الخاصة بالأسئلة الواردة في خطط المعلمين الدراسية - إن وجدت-

### حدود الدراسة

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على الآتي :

- ١- عينة من معلمي الصف الأول المتوسط التابعين لوزارة المعارف.
- ٢- خطط معلمي الصف الأول المتوسط في جميع التخصصات عدا (التربية البدنية ، والتربية الفنية).
- ٣- معايير الأسئلة التي تبنتها هذه الدراسة.
- ٤- تجري هذه الدراسة في مدينة الرياض خلال الفصل الدراسي الثاني ١٤١٩/١٤٢٠هـ.

### مصطلحات الدراسة

- ١- السؤال : ما يسأله الإنسان ، وفي التنزيل العزيز «أوتيت سؤلك يا موسى» [مختار الصحاح ، ١٩٩٣م ، ص ١١٩]. وسأله : أستخبر عنه. والسؤال طلب الصدقة ،

والمسألة (مصدر) تعني القضية التي يبرهن عليها (المعجم الوسيط، ١٩٧٢، ص ٤١١) ويعني السؤال في هذه الدراسة: مجموعة من الكلمات تكون على صورة تقريرية، أو استفهامية أو طلبية، تبدأ بفعل أمر سلوكي أو بأداة استفهام. يكون فيها المستول مدعواً للتفاعل والإسهام في مناقشة أو اتخاذ قرار وذلك إثارة له وإعمالاً لفكره.

٢- الخطط الدراسية: مفردتها خطة وهي ما يعده المعلم قبل التدريس في دفتر التحضير وعادة ما تشتمل على أهداف الدرس، والنشاطات، والأسئلة، والوسائل التعليمية التي سيستخدمها المعلم في تدريسه لتحقيق أهداف الدرس ويشار إليها أحياناً بتحضير الدروس.

### الإطار النظري

السؤال وخطط تحضير الدروس: كثر الجدل حول أهمية خطط تحضير الدروس وعدمه، إلا أن كل من المعلمات والمديرات والمشرفات التربويات يرين ضرورتها للمعلمة المتبداة. كما أنه يمكن الاستفادة منها بشكل أفضل وذلك عن طريق تنظيم عملية اطلاع كل من المديرات والمشرفات التربويات على دفاتر التحضير، وإعداد حلقات دراسية للمعلمات غير القادرات على إعداد دفاتر تحضير جيدة (مجلة البنات، ١٤١٨ هـ، ص ص ٢٠ - ٢٤).

إلا أن كثيراً من المربين يرون ضرورة إعداد المعلمين لدروسهم من خلال دفاتر التحضير ويصدق ذلك على كل من المعلم المتدئ، والمعلم صاحب الخبرة في التدريس، وإن العملية التعليمية لا تحتمل العشوائية. يقول (Perkin, 1979, P655) أن الطلاب يأتون للمدارس على أمل فتح أبواب التعلم لديهم وذلك من قبل المعلمين، إلا أن عدم قدرة أو ربما عدم رغبة بعض المعلمين في التحضير تغلق أمامهم هذه الأبواب. وتشير (حميدة، ١٩٨٦ م، ص ٨٨) إلى أن ما نسبته ٤٠% من الأسئلة التي يوجهها المعلمون تتسم بالغموض حيث يفترض المعلمون أن الطلاب لديهم القدرة على إدراك المقصود، أكثر مما هو بالفعل، وعزت السبب في ذلك إلى أن المعلم لا يخطط لأسئلته التي يوجهها لطلابه قبل دخوله حجرة الدراسة.

ونظراً لأن المعلم المحترف صانع السؤال كما تقول (حميدة، ١٩٨٦م، ص ٨٨) ولأن التعليم يبدأ من خلال الأسئلة، وأنها جوهر التعلم حيث تحيط بأجزاء التعلم الفعال الأساسية فهي تزود الطالب بالمعلومات، وتربط معرفته الجديدة بما تعلمه سابقاً، كما أنها تقوده إلى مستويات أعلى في التعلم (Chuska, 1990, P.7) كما أن المعلم يعتمد عليها بشكل مكثف حيث يسأل ما مقداره (٣٩٥) سؤالاً في اليوم الواحد (الخليفة، ١٩٩٦م، ص ص ٨٣ - ٦٤)، إلا أن السؤال يبقى عملة نادرة (الحصين وقنديل، ١٤٠٨هـ، ص ص ٧٢ - ٧٣) حيث يصعب على كثير من المعلمين صياغته، فكثيراً ما يسأل المعلمون أسئلة مركبة أو أسئلة غامضة (عامر، ١٩٩١م، ص ص ٨ - ١١). لذا فإن من الأهمية بمكان إكساب المعلمين مهارة إعداد وصياغة وتوجيه الأسئلة، والتأكد من توفر هذه الأسئلة بشروطها قبيل عملية التدريس، وذلك عبر عملية التخطيط للدرس.

إن كلاً من (بل، ١٩٨٦م، ص ١٥٤)، وكذلك (الحصين وقنديل، ١٤٠٨هـ، ص ص ٢٠ - ٢٣) يشددان على أن عملية التدريس بحاجة إلى تخطيط دقيق، وإنها لا تحتمل العفوية والارتجال، وأنه من الضروري أن يمتلك المعلم مهارة تخطيط الدروس قبل امتلاكه مهارة تنفيذه، ومن الضرورة بمكان التخطيط للأسئلة التي يطرحها على طلابه بحيث تكون أسئلة دقيقة كما أن عليه استخدامها بعناية أثناء التدريس، لكونها من أهم الأنشطة في عملية التعليم. إن عملية التخطيط للدرس تمثل كما يقول (الحصين وقنديل) عملية عقلية منظمة تهدف إلى رسم الأسلوب وطريقة العمل لبلوغ الأهداف المحددة، آخذة في الحسبان عناصر الموقف التعليمي من طالب ومعلم وإمكانات أو مواد، ومن تحديد لخبرات الطلاب السابقة ومستواهم العقلي.

وتتكرر دعوة المربين إلى الالتفات إلى التخطيط للدروس لذلك يلاحظ أن (علي، ١٩٨٧م، ص ٨٩) أكد على ضرورة الاهتمام بالتخطيط للدروس، وضرورة تخطيط الأسئلة من قبل المعلم مقدماً على أن يربط المعلم بين الأسئلة في دفتر التحضير وبين أهداف الدرس. كما أن (الشعوان والجبر، ١٤١٠هـ، ص ٣٢) أكد على أهمية

توفر الأهداف في خطط تحضير الدروس للمعلمين وطالبا بإقامة دورات للمعلمين للتمكن من هذه المهارة. ويرى الباحث إن تمكن المعلم من وضع أهداف محددة في دفتر تحضيره، يسهم في تسهيل صياغة أسئلة في دفاتر التحضير تنسجم وأهداف الدرس. فالتحضير الجيد للدرس يسهم في تنفيذ جيد له ويحد من العشوائية والمتغيرات الدخيلة الأخرى التي قد يفاجأ بها المعلم (مبارك، ١٩٨٨م، ص ص ٢٨ - ٧٨) كما أن التحضير الجيد يمكن المعلم من طرح أسئلة جيدة الصياغة في الصف أثناء تدريسه، وبالتالي يتحسن مستوى تدريسه ويرتفع مستوى تحصيل طلابه، ويصب ذلك في الإسهام في تحقيق الأهداف التعليمية.

#### الدراسات السابقة

يشير (إبراهيم، ١٩٩٤م، ص ص ٢٠٦ - ٢٣٨) إلى أن واقع التدريس في العالم العربي يهتم بالجانب المعرفي ويهمل الجوانب الوجدانية والمهارية بالتقويم. وهذه النتيجة التي توصل إليها إبراهيم قد أكدتها مجموعة من الدراسات كما سبق الإشارة إليه.

ويبدو أن ما يتعلمه الطلاب من الكتب الدراسية المقررة مصدر من المصادر التي تعكس هذه الأسئلة منخفضة المستوى، فلقد توصل (أبو حلو، ١٩٨٤م) إلى أن الأسئلة الواردة في كتب التربية الاجتماعية المقررة على الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي بالأردن تركز على مستوى التذكر، وتوصل (عايل، ١٤١٣هـ) إلى أن الأسئلة، في كتاب الجغرافيا للصف الرابع الابتدائي بالملكة العربية السعودية تركز على المستويات الدنيا من التفكير (المعرفة وربما الفهم). كما وجد (السليمان ١٤١٧هـ) أن غالبية أسئلة كتب التاريخ في المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية وتمارينها تركز أيضاً على المستويات الدنيا من التفكير وأكثرها في مستوى المعرفة (٨، ٩٧٪)، ووجد أن نصيب الجانب الوجداني لم يتجاوز (٢، ٢٪) بينما تم إغفال الجانب المهاري تماماً.



وتوصل (القحطاني، ١٩٩٦م) إلى أن أسئلة الاختبارات المعدة من قبل المعلمين والأسئلة الواردة في كتب التاريخ والجغرافيا للمرحلة المتوسطة حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي، كانت في مستوى التذكر وتدرج في قلة العدد والنسبة في مستويات الفهم والتطبيق ثم التحليل. ولم يكن من تلك الأسئلة ما هو في مستوى التركيب أو في مستوى التقويم.

وفي دراسة (للهطلاني، ١٤١٥هـ، ص ١٤٥) توصلت إلى أن الأسئلة الواردة في كتب التاريخ الثلاثة للمرحلة المتوسطة لم تكن تناسب مستوى نضج الطالبات، حيث كانت غالبية هذه الأسئلة في مستوى التذكر، كما أنها لم تتضمن صفة التحدي، ولم تتضمن إثارة أنشطة عقلية متنوعة. كما وجدت أن الأسئلة المركبة كانت أعلى نسبة من الأسئلة المفردة.

وعزت (الهطلاني، ١٤١٥هـ) سبب ذلك إلى أن مؤلفي الكتب الدراسية لم يكونوا على إلمام بالاتجاهات الحديثة في التقويم، ولا بالمعايير التي اقترحتها أديبات مهارات التفكير العليا.

كما أن (ياركندي، ١٩٩٣م، ص ٧٧ - ٧٨) توصلت إلى أن معلمات المرحلة الابتدائية بحاجة إلى إتقان مهارة فن صياغة الأسئلة.

وعزا كل من (حسن والجنيد، ١٩٨٩م، ص ١٤) و(الدويفر وآخرون، ١٩٨٩م، ص ١٩ - ٢٧) و(حميدة، ١٩٨٦م، ص ٢٦)، و(مخلوف، ١٩٩٠م، ص ٢٦٣) إغفال المستويات العليا من التفكير في أسئلة المعلمين إلى عدم تمكن هؤلاء المعلمين من مهارة صياغة الأسئلة، وأبرزت تلك الدراسات الحاجة إلى توفر برامج تتوفر فيها مقررات تهتم بهذه المهارة المهمة.

ويمكن تسجيل ملاحظة هامة هنا أن الدراسات السابقة التي تم عرضها والتي أجريت في أكثر من مكان أكدت ضعف مستوى مهارة صياغة الأسئلة لدى المعلمين بصورة عامة، كما أن مستوى الضعف يمتد إلى الأسئلة الواردة في بعض الكتب المقررة

والتمارين التي تحتويها ، على الرغم من أن هذه الأسئلة والتمارين في هذه الكتب قد تم تأليفها من قبل لجان متخصصة.

لذا كان الطالب يتفاعل مع مستوى من الأسئلة من هذا النوع وبالتالي قد تستوي هذه الأسئلة التي تم صياغتها في الكتب الدراسية وتلك التي يقوم بإعدادها المعلمون في تخصصاتهم المختلفة. وهذه النتيجة تبرز الحاجة إلى إعادة النظر ليس فقط بخطط تحضير دروس المعلمين ، بل وحتى الكتب الدراسية ، وصولاً إلى مستويات من الأسئلة أفضل في الكتب وفي دفاتر التحضير، ونظراً لأن المعلم يستعين بالكتاب المدرسي بشكل مكثف في عملية تحضيره لهذه الدروس ، فإنه ليس من المتوقع أن يضع أسئلة فيها عنصر التوازن والشمول لسببين أولاً كما أشارت بعض الدراسات لأنه لم يعد الإعداد الكافي الذي يمكنه من خفض دروس يتوفر فيها أسئلة متوازنة وشاملة وتهتم بمستويات التفكير العليا ، وثانياً أن هذه الكتب الدراسية التي عادة ما يعتمد عليها المعلم ليست بالمستوى الجيد كما بينت بعض الدراسات أيضاً ، بحيث يتوفر فيها أسئلة جيدة الصياغة ، لذا فإن أسئلة الاختبارات التي تعد من قبل المعلم أو من قبل الوزارة عادة ما تكون مستوياتها متواضعة.

#### إجراءات الدراسة

يتناول هذا الجزء من الدراسة كل من وضع معايير لتحليل الأسئلة في خطط تحضير دروس معلمي الصف الأول المتوسط ، كما ويتناول صدق وثبات تحليل أسئلة الخطط ، ووصف لجنة الدراسة.

#### صدق تحليل الأسئلة

بعد أن قام الباحث بالاطلاع على عدد من الدراسات ذات العلاقة ، ووصف هذه الدراسة تنهج الأسلوب التحليلي للأسئلة الواردة في خطط دروس معلمي الصف الأول المتوسط ، قام بإعداد معيار للأسئلة الواردة في خطط تحضير هذه الدروس ، وقام بمرض المعيار على سبعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وطرق التدريس لانتظر ملحق رقم (١٦) الذين قاموا مشكورين باقتراح بعض التعديلات على المعيار ، وقام الباحث بإجراء

بعض التعديلات على المعيار، وعرض إجراءات الدراسة على هؤلاء المحكمين، ثم تبنى الباحث إجراءات الدراسة التي تم الاتفاق عليها مع المحكمين السبعة.

### ثبات تحليل أسئلة الخطط الدراسية

للتأكد من ثبات تحليل أسئلة الخطط الدراسية، قام الباحث بتحليل الأسئلة الواردة في الخطط الدراسية لجميع عينته دراسته مرتين، بين التحليل الأول والتحليل الثاني ثلاثة أسابيع. كما وطلب من اثنين من المحللين بتحليل عينة من الخطط الدراسية قوامها (٨) ثمان خطط كل باحث على حدة.

ثم قام بحساب ثبات التحليل باستخدام معادلة كوبر (Cooper انظر، Brown, 1983, P.16) التالية:

عدد مرات الاتفاق

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{100 \times \text{عدد مرات عدم الاتفاق}}$$

وبلغت نسبة الاتفاق بين الباحث في التحليل الأول والباحث في التحليل الثاني = ٨٠ ، ١٩ .

\*الباحث مع المحكم الأول (أ) = ٦٧ ، ٨١ \* الباحث مع المحكم الثاني (ب) = ٣٣ ، ٨٣ . المحكم الأول (أ) مع المحكم الثاني (ب) = ٣٣ ، ٨٨ . متوسط نسبة الاتفاق بين المحكمين الثلاثة = ٤٤ ، ٨٤ .

ويؤكد هذا أن الاتفاق كان عالياً نسبياً بين الباحث ونفسه، الباحث وكل من المحكم (أ) والمحكم (ب)، وبين المحكم (أ) والمحكم (ب) أيضاً وباستخدام معادلة هولستي (Holsti, 1969, P. 137).

ن × متوسط اتفاق المحكمين

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{ن} \times \text{متوسط اتفاق المحكمين}}{\text{ن} + 1 - \text{ن} \times \text{متوسط اتفاق المحكمين}}$$

$$= \frac{2, 0332 \times 33 \times 0, 8444}{2, 6888 + 1 - 2, 6888 \times 0, 8444} = 0, 94$$

وهي نسبة عالية من الثبات، مما يجعل النتائج المتأتية من هذا التحليل موثوقاً بها.

### عينة الدراسة

نظراً لأن عدد مدارس مدينة الرياض المتوسطة يبلغ (١٦٠) مائة وستين مدرسة (الدليل الإحصائي السنوي للإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض، ١٤١٩هـ، ص ٩٦) فإن الباحث عمد إلى اختيار عينة قوامها (١٢) اثنتا عشرة مدرسة تم اختيارها بالطرق العشوائية البسيطة لانظر ملحق رقم (٢)١، كما تم اختيار معلم من كل تخصص من التخصصات التالية للعلوم الشرعية، واللغة العربية، والاجتماعيات، والعلوم، واللغة الانجليزية، والرياضيات من الذين يقومون بالتدريس في الصف الأول المتوسط، ولم تشمل عينة الدراسة المعلمين في تخصصي (التربية البدنية والتربية الفنية) وتم أخذ خطة دراسية لموضوع واحد من كل تخصص من التخصصات الستة التي تشملها عينة الدراسة، ليكون عدد الخطط التي تم استلامها من كل مدرسة ست خطط. تمثل التخصصات الستة سالفة الذكر.

ونظراً لأن مدارس العينة كانت (١٢) اثنتي عشرة مدرسة، فإن ما توفر لدى الباحث من الخطط الدراسية (٧٢) اثنتان وسبعون خطة، موزعة على التخصصات الستة سالفة الذكر ليكون نصيب كل تخصص (١٢) اثنتي عشرة خطة. ويجدر بالملاحظة أن التخصصات الفرعية لكل تخصص عام قد أغفل، بمعنى أنه قد تم أخذ خطة واحدة في تخصص العلوم الشرعية مثلاً، ومن أي تخصص فرعي فقد تكون توحيداً أو فقهاً..إلخ، وكذلك الحال مع التخصصات الأخرى، اللغة العربية، والاجتماعيات التي تحوي فروعاً فيها حيث كان يؤخذ خطة واحدة من كل واحدة منهما ومن أي تخصص فرعي، ونظراً لأن عدد التخصصات التي شملتها عينة الدراسة ستة، فإن عدد الخطط الدراسية التي تم استلامها من كل مدرسة بلغ اثنتي عشرة خطة. انظر جدول رقم (١).

جدول رقم (١). يوضح توزيع أفراد عينة الدراسة حسب التخصصات

| م | التخصص           | عدد الخطط | النسبة |
|---|------------------|-----------|--------|
| ١ | العلوم الشرعية   | ١٢        | ٪١٦,٧  |
| ٢ | الاجتماعيات      | ١٢        | ٪١٦,٧  |
| ٣ | العلوم           | ١٢        | ٪١٦,٧  |
| ٤ | اللغة العربية    | ١٢        | ٪١٦,٧  |
| ٥ | الرياضيات        | ١٢        | ٪١٦,٧  |
| ٦ | اللغة الإنجليزية | ١٢        | ٪١٦,٧  |
|   | المجموع          | ٧٢        | ٪١٠٠   |

## عرض النتائج وتحليلها

في هذا الجزء سيحاول الباحث الإجابة على الأسئلة التي احتوتها هذه الدراسة. فلقد كان السؤال الأول ينص على: ما واقع الأسئلة التي يعدها معلمو الصف الأول المتوسط في دفاتر تحضيرهم؟ وقد تم تقسيمه إلى عدد من الأسئلة الفرعية سيحاول الباحث الإجابة عن هذه الأسئلة الفرعية سؤالاً بعد آخر.

## أ. ما مدى توفر الأسئلة في دفاتر التحضير؟

تتوفر الأسئلة في (٥١) خطة من خطط تحضير الدروس لمعلمي الصف الأول المتوسط والبالغ عددها (٧٢) خطة، وتشكل هذه الخطط الـ (٥١) التي يتوفر فيها الأسئلة ما نسبته (٨٣, ٧٠٪) من مجموع خطط عينة الدراسة، وبلغ عدد الأسئلة في هذه الخطط الـ (٥١) سؤالاً. بينما بلغ عدد الخطط التي لا يتوفر فيها أسئلة نهائياً (٢١) خطة أو ما نسبته (٢٩, ١٧٪) من مجموع خطط عينة الدراسة. انظر جدول رقم (٢).

جدول رقم (٢) يوضح عدد الخطط التي يتوفر فيها أسئلة ونسبتها المئوية:

| لا يتوفر |        | يتوفر |        |
|----------|--------|-------|--------|
| ك        | %      | ك     | %      |
| ٢١       | ٢٩, ١٧ | ٥١    | ٧٠, ٨٣ |

لذا فإن الباحث سيعتمد في عملية التحليل على الـ (١٥) خطة التي تحوي أسئلة. وبلغت النظر في الوقت ذاته إلى أن عدم توفر أسئلة في (١٢) خطة أو ما نسبته (٩٢, ٧١) يعتبر ملفتاً للنظر، وتعكس إما عدم اهتمام من قبل المعلمين فيما يتعلق بتضمين الأسئلة في خطط تحضيرهم، أو عدم قدرة على إعداد أسئلة مناسبة فيها، ويبرز في الوقت ذاته قلة متابعة من المشرفين التربويين، ومديري المدارس المتوسطة.

ب - ما مدى شمولية الأسئلة للجوانب المعرفية، والوجدانية والمهارية؟

جدول رقم (٣). يوضح مدى شمولية الأسئلة للجوانب الثلاثة.

| نوعية الأسئلة |      |           |         |          |       |         |
|---------------|------|-----------|---------|----------|-------|---------|
| المهارية      |      | الوجدانية |         | المعرفية |       |         |
| ك             | %    | ك         | %       | ك        | %     |         |
| ٢             | ٣, ٩ | لا توجد   | لا توجد | ٥١       | ١٠٠   | الخطط   |
| ٣             | ١, ٣ | لا توجد   | لا توجد | ٢٣٤      | ٩٨, ٧ | الأسئلة |

ك = يعني العدد (عدد الخطط هنا).

يتبين من الجدول رقم (٣) أن جميع الخطط الـ (٥١) أي (١٠٠٪) تحمل أسئلة معرفية يتوفر فيها (٢٣٤) سؤالاً، وتشكل هذه الأسئلة المعرفية ما نسبته (٩٨, ٧٪) من جميع الأسئلة الواردة في جميع خطط عينة الدراسة. بينما لم تتوفر أسئلة من النوع (الوجداني) البتة. وتوفرت خطتين فقط تشكل (٣, ٩٪) من مجموع الخطط الـ (١٥) تحوي ثلاثة أسئلة مهارية. وهذه الأسئلة الثلاث تشكل ما نسبته (١, ٣٪) من مجموع الأسئلة البالغ عددها (٢٣٧) سؤالاً. ولعل النظرة الأولى إلى هذا الجدول تبرز اهتمام معلمي الصف الأول المتوسط في تضمين خططهم أسئلة معرفية، وذلك على حساب

الأسئلة الوجدانية التي لا تتوفر أي سؤال منها، والأسئلة المهارية التي لم يتجاوز عددها الثلاث أسئلة. ويكشف ذلك عن تمكن معلم الصف الأول المتوسط وقدرته على صياغة أسئلة معرفية، وهي ربما تكشف عن عدم تمكن من قبله في إعداد أسئلة وجدانية ومهارية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده (إبراهيم، ١٩٩٤م) كما وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة (السليمان، ١٤١٧هـ).

جد - ما مدى شمولية الأسئلة المعرفية للمستويات الستة (بلوم) (المعرفة،

الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)؟

جدول رقم (٤). يوضح مدى توفر الأسئلة المعرفية حسب تصنيف (بلوم) للمجال المعرفي في خطط تحضير دروس معلمي الصف الأول المتوسط

| مستوى دروس معلمي الصف الأول المتوسط |         |        |       |        |         |       |         |        |         |       |         |      |
|-------------------------------------|---------|--------|-------|--------|---------|-------|---------|--------|---------|-------|---------|------|
|                                     | المعرفة |        | الفهم |        | التطبيق |       | التحليل |        | التركيب |       | التقويم |      |
|                                     | %       | ك      | %     | ك      | %       | ك     | %       | ك      | %       | ك     | %       |      |
| المخطط                              | ٤٥      | ٧٨٨.٢  | ١٢    | ٢٢٣.٠  | ٥       | ٢٣٩.٠ | ١٥      | ٢٢٢.٠  | ١       | ٢٤٣.٠ | ٩       | ٢٣.٠ |
| الأسئلة                             | ١٤٧     | ٧٨٢.٦٢ | ٢٤    | ٢١٩.١٠ | ١٨      | ٢٧.٦٦ | ٤٣      | ٢١٨.٦٨ | ٢       | ٢٨٨.٠ | ٣       | ٦٢.٠ |

يبين الجدول رقم (٤) أن مستوى المعرفة أو التذكر حصل على أعلى مستوى بين المستويات الستة لتصنيف بلوم، حيث تتوفر الأسئلة من هذا المستوى في (٤٥) خطة تشكل ما نسبته (٢، ٨٨٪) من مجموع خطط عينة الدراسة، وبلغ عدد الأسئلة الواردة في هذه المخططات الـ (٤٥) (١٤٧) سؤالاً تشكل ما نسبته (٨٢، ٦٢٪) من مجموع الأسئلة التي احتوتها جميع المخططات لمعلمي الصف الأول المتوسط الـ (١٥) والتي تتوفر فيها أسئلة معرفية والبالغ عددها (٤٣٢) سؤالاً ويلاحظ أن نسبة المعلمين الذين يضمنون خطط تحضيرهم أسئلة في مستوى المعرفة عالية، مما يكشف عن قدرتهم على صياغة هذا المستوى من الأسئلة المعرفية.

الاستثاء الواسع. ويكشف ذلك عن تمكن معلم الصف الرابع من إعداد أسئلة عددها الثلاث أسئلة. وهي ربما تكشف عن عدم تمكن من قبله في إعداد أسئلة وجدانية ومهارية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أورده (إبراهيم، ١٩٩٤م) كما وتتفق مع ما توصلت إليه دراسة (السليمان، ١٤١٧هـ).

جد - ما مدى شمولية الأسئلة المعرفية للمستويات الستة (بلوم) (المعرفة، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)؟

جدول رقم (٤). يوضح مدى توفر الأسئلة المعرفية حسب تصنيف (بلوم) للمجال المعرفي في خطط تحضير دروس معلمي الصف الأول المتوسط

| مستوى دروس معلمي الصف الأول المتوسط |         |    |       |    |         |    |         |    |         |   |         |   |
|-------------------------------------|---------|----|-------|----|---------|----|---------|----|---------|---|---------|---|
|                                     | المعرفة |    | الفهم |    | التطبيق |    | التحليل |    | التركيب |   | التقويم |   |
|                                     | %       | ك  | %     | ك  | %       | ك  | %       | ك  | %       | ك | %       | ك |
| الخطط                               | ٤٥      | ٢  | ٨٨.٢  | ١٢ | ٥       | ١٥ | ٤       | ٢٢ | ١       | ٢ | ٩       | ٣ |
| الأسئلة                             | ١٤٧     | ٦٢ | ٨٢.٦٢ | ٢٤ | ١١      | ١٨ | ٢٢      | ٤٣ | ٣٨      | ٢ | ٢٨٨.٠٠  | ٣ |

يبين الجدول رقم (٤) أن مستوى المعرفة أو التذكر حصل على أعلى مستوى بين المستويات الستة لتصنيف بلوم، حيث تتوفر الأسئلة من هذا المستوى في (٤٥) خطة تشكل ما نسبته (٨٨, ٢) من مجموع خطط عينة الدراسة، وبلغ عدد الأسئلة الواردة في هذه الخطط الـ (٤٥) (١٤٧) سؤالاً تشكل ما نسبته (٨٢, ٦٢) من مجموع الأسئلة التي احتوتها جميع الخطط لمعلمي الصف الأول المتوسط الـ (١٥) والتي تتوفر فيها أسئلة معرفية والبالغ عددها (٤٣٢) سؤالاً ويلاحظ أن نسبة المعلمين الذين يضمنون خطط تحضيرهم أسئلة في مستوى المعرفة عالية، مما يكشف عن قدرتهم على صياغة هذا المستوى من الأسئلة المعرفية.



أما مستوى الفهم (الاستيعاب) فلقد توفرت في (٢١) خطة وتشكل ما نسبته (٥، ٣٢٪) من الخطط الدراسية الـ (١٥)، وقد توفرت في هذه الخطط الـ (٢١) (٤٢) سؤالاً في مستوى الفهم تشكل نسبة (٦٢، ١٠١٪) من مجموع الأسئلة المعرفية (الجانب المعرفي) البالغ عددها (٢٣٤) ويلاحظ التفاوت بين عدد ونسبة الأسئلة في هذه الخطط بين المستوى الأول (المعرفة) أو التذكر، وبين المستوى الثاني (الفهم) أو الاستيعاب، حيث يمكن استنتاج صعوبة صياغة المستوى الثاني (الفهم) من الأسئلة على معلمي الصف الأول المتوسط قياساً بالمستوى الأول.

ويرتفع عدد الأسئلة في الخطط الدراسية ونسبتها المئوية في مستوى التطبيق قياساً بمستوى الفهم، حيث تبلغ عدد الخطط التي توفر فيها أسئلة في مستوى التطبيق (٥١) تشكل ما نسبته (٤، ٢٩٪) من مجموع عدد الخطط الـ (٥١)، إلا أن عدد الأسئلة في هذه الخطط ونسبتها المئوية ينخفض قياساً بمستوى الفهم ليصل إلى (١٨) سؤالاً ونسبة (٧، ٦٩٪) فقط من العدد الإجمالي للأسئلة المعرفية والبالغ عددها (٢٣٤) سؤالاً. وربما هذا مؤشر على تمكن عدد لا بأس به من معلمي الصف الأول المتوسط من إعداد وصياغة أسئلة بهذا المستوى، إلا أنهم يقللون من عددها أما لأن هذا النوع من الأسئلة يحتاج إلى وقت أطول لصياغته، أو أن إيمانهم بهذا النوع من الأسئلة لا يرق إلى مستوى إيمانهم بالأسئلة من المستوى الأول (المعرفة) أو المستوى الثاني (الفهم).

ومما يلفت النظر أن كلاً من عدد ونسبة الخطط التي تحوي أسئلة في مستوى التحليل مرتفع أكثر حتى من مستوى التطبيق وكذلك مستوى الفهم، حيث ورد هذا النوع من الأسئلة في (٢٢) خطة والتي تشكل (١، ٤٣٪) من مجموع الخطط لعينة الدراسة. وبلغ عدد الأسئلة في الخطط (٢٢) هذه (٤٣) سؤالاً تشكل ما نسبته (٣٨، ١٨٪) من جميع عدد الأسئلة المعرفية البالغ عددها (٢٣٤) وهذا اتجاه إيجابي أن تحوي خطط التحضير هذا المستوى من الأسئلة بهذا العدد والنسبة.

وفي مستوى التركيب لا تتوفر الأسئلة إلا في خطتين اثنتين تشكل ما نسبته (٩، ٣٪) من مجموع الخطط، كما أن هاتين الخطتين لا يتوفر فيهما إلا سؤالين اثنين،

وهذان السؤالان لا يشكلان إلا (٨٥، ١٠٪) من مجموع عدد الأسئلة المعرفية الـ (٢٣٤). وهذا مؤشر واضح على ضعف اهتمام أو عدم قدرة معلمي الصف الأول المتوسط في إعداد أسئلة في مستوى التركيب في خططهم الدراسية.

ولم يكن حظ مستوى التقييم بأفضل من حظ مستوى التركيب حيث لم يتوفر أسئلة من هذا المستوى وهذا مؤشر ضعف من قبل المعلم وعدم قدرة أو عدم تمكن أو عدم اهتمام من قبل المعلمين أو من يقوم بالإشراف عليهم في تضمين خططهم الدراسية أسئلة بمستوى التقييم.

وبصورة عامة يلاحظ انخفاض مستوى الاهتمام بالأسئلة من قبل المعلمين، بارتفاع المستوى، فكلما ارتفع المستوى المعرفي كلما انخفضت عدد الأسئلة في الخطة الدراسية، حيث تبدأ بمستوي المعرفة (التذكر) عالية التوفر، ثم تنخفض في بقية المستويات الستة شيئاً فشيئاً إلى أن تنتهي بدون أسئلة تماماً في مستوى التقييم.

وهذه النتيجة تتماثل مع النتيجة التي توصل إليها القحطاني (١٩٩٦م) لأسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية إلا أن نتائج هذه الدراسة أثبتت أن الأسئلة في مستوى التحليل كانت أعلى مما توصلت إليه دراسة القحطاني. كما وتتماثل نتائج هذه الدراسة أيضاً مع دراسة كل من الموسوي (١٩٩١م) ومرسي (١٩٨٨)، وفارعه حسن (١٩٨٤م) وأبو حلو (١٩٨٤م).

د - ما مدى توفر أسئلة (غامضة، أسئلة تبدأ بـ (هل)، أسئلة موحية

بالإجابة، أسئلة مركبة) في خطط تحضير دروس معلمي الصف الأول المتوسط؟  
جدول رقم (٥). يوضح عدد ونسبة كل من الخطط الدراسية وكذلك الأسئلة التي تحمل أسئلة (غامضة، والتي تبدأ بـ هل، والموحية بالإجابة والمركبة).

|         | الأسئلة الغامضة |        | الأسئلة التي تبدأ بـ (هل) |       | الأسئلة الموحية بالإجابة |       | الأسئلة المركبة |        |
|---------|-----------------|--------|---------------------------|-------|--------------------------|-------|-----------------|--------|
|         | ك               | %      | ك                         | %     | ك                        | %     | ك               | %      |
| الخطط   | ٤               | ٪٧, ٨  | ٤                         | ٪٧, ٨ | ٢                        | ٪٣, ٩ | ١٠              | ٪١٩, ٦ |
| الأسئلة | ٥               | ٪٢, ١١ | ٤                         | ٪١, ٧ | ٣                        | ٪١, ٣ | ١٦              | ٪٦, ٧٥ |



تتسم بالغموض وعدم الوضوح ، وربما هذا ناتج من أن المعلمين يفترضون أن طلابهم لديهم القدرة على إدراك ما تعنيه أسئلتهم أكثر من الواقع ، وربما يكون عدم التخطيط لهذه الأسئلة جيدا سببا وراء ضعف وركاكة هذه الأسئلة.

أما السؤال الثاني فلقد كان نصه:

هل تختلف الأسئلة الواردة في الخطط الدراسية التي يعدها معلمو الصف الأول

المتوسط باختلاف التخصص؟

تطلبت إجابة هذا السؤال إجراء تحليل للتيابن (ANOVA) للكشف عن الفروق

إن وجدت - بين أفراد عينة الدراسة حسب التخصص : انظر جدول رقم (٦).

أ - تحليل التباين لدلالة الفروق في الجوانب (المعرفية، والوجدانية، والمهارية)

جدول رقم (٦). تحليل التباين لدلالة الفروق في الجوانب المعرفية والمهارية حسب تخصص أفراد عينة الدراسة.

| مصدر التباين | درجة الحرية    | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|--------------|----------------|----------------|----------------|--------|---------------|
| الأسئلة      | بين المجموعات  | ٤٥, ٦٣         | ٩, ١٣          | ٠, ٣٥  | غير دالة      |
|              | داخل المجموعات | ٣٥٦, ٧٣        | ٧, ٩٣          |        |               |
| المهارية     | بين المجموعات  | ٠, ٧٢          | ٠, ١٤          | ٠, ١٨  | غير دالة      |
|              | داخل المجموعات | ٤, ٨٢          | ٠, ٠٩          |        |               |

يوضح الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي

الصف الأول المتوسط فيما يتعلق بمدى استخدامهم للأسئلة المعرفية والمهارية. أي أنه

لا يوجد أثر للتخصص في الأسئلة الواردة في خطط المعلمين الدراسية، في الجوانب

المعرفية والمهارية. أما الجانب الوجداني فكما أشير سابقا لم تتوفر فيه أية أسئلة. وربما

يوجد مبرر لاتفاق عينة الدراسة رغم اختلاف تخصصاتهم فيما يتعلق بالجانب

المهاري، حيث - كما أشير سابقا - لا يحوي هذا الجانب (المهاري) إلا خطتين فقط،

وبالتالي احتمالية اتفاقهما واردة رغم اختلاف تخصصاتهما. على حين أن اتفاق (١٥)

خطة والتي توفر فيها - الأسئلة - من الجانب المعرفي رغم اختلاف تخصصات أفراد العينة ملفت للنظر. ويبدو أن تمكن أفراد عينة الدراسة من صياغة أسئلة بهذا الجانب وبالذات في مستوى التذكر حيث تشكل أسئلة التذكر ما نسبته (٢٨, ٢٦٪) من الأسئلة الواردة في خطط تحضير دروس عينة الدراسة بالجانب المعرفي، كان وراء تماثل أو تطابق أو اتفاق الأسئلة في عينة الدراسة في هذا الجانب.

ب - تحليل التباين لدلالة الفروق في مستويات بلوم المعرفية الستة حسب التخصص:

جدول رقم (٧). تحليل التباين لدلالة الفروق في متوسطات استخدام الأسئلة (حسب تصنيف بلوم للمستويات المعرفية الستة) وذلك باختلاف تخصصات أفراد عينة الدراسة.

| الأسئلة | مصدر التباين   | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---------|----------------|-------------|----------------|----------------|--------|---------------|
| التذكر  | بين المجموعات  | ٥           | ٥٧, ٢٩         | ١١, ٤٦         | ٣, ٤٤  | ٠, ٠١         |
|         | داخل المجموعات | ٤٥          | ١٥٠, ٠٠        | ٣, ٣٣          |        |               |
| الفهم   | بين المجموعات  | ٥           | ٢٦, ٢٣         | ٥, ٣٤          | ٤, ٣٣  | ٠, ٠١         |
|         | داخل المجموعات | ٤٥          | ٥٤, ٤٨         | ١, ٢١          |        |               |
| التطبيق | بين المجموعات  | ٥           | ٢٦, ٢٣         | ٥, ٢٤          | ٤, ٣٣  | ٠, ٠١         |
|         | داخل المجموعات | ٤٥          | ١٧, ٨٤         | ٠, ٣٩          |        |               |
| التحليل | بين المجموعات  | ٥           | ٣٢, ٢٧         | ٦, ٤٥          | ٥, ٩٩  | ٠, ٠١         |
|         | داخل المجموعات | ٤٥          | ٤٨, ٤٨         | ١, ٠٨          |        |               |
| التركيب | بين المجموعات  | ٥           | ١, ١٧          | ٠, ٠٣          | ٠, ٨٨  | عسر دالة      |
|         | داخل المجموعات | ٤٥          | ١, ٧٥          | ٠, ٠٤          |        |               |

يلاحظ أن الجدول رقم (٧) يوضح وجود فروق بين المعلمين في مدى استخدامهم للأسئلة وذلك في مستويات (التذكر، والفهم، والتحليل)، وذلك عند مستوى دلالة (٠, ١٠) بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أسئلة أفراد عينة الدراسة في مستويات (التطبيق، والتركيب) ونظراً لأن مستوى التقييم لا تتوفر فيه أسئلة، لذا فقد أغفل في هذا الجدول. أي أنه في مستوى التذكر: يوجد فروق ذات

دلالة إحصائية في متوسط عدد مرات استخدام أسئلة التذكر بين تخصص (الرياضيات) وبين (العلوم الشرعية) وذلك لصالح تخصص العلوم الشرعية كما يشير اختبار شيفيه حيث يستخدم معلمو العلوم الشرعية (أسئلة التذكر) أكثر من معلمي الرياضيات، حيث بلغ متوسط استخدام هذه الأسئلة من قبل معلمي (العلوم الشرعية) (٤, ٥٠) بينما بلغ متوسط استخدام أسئلة التذكر من قبل معلمي الرياضيات (٠, ٢٠) فقط.

ويبدو أن معلمي العلوم الشرعية يركزون على الحفظ أكثر من معلمي الرياضيات، وقد يكون للتخصص سببا في ذلك، لأن الرياضيات غالبا ما تتخطى التذكر لمستويات أعلى. بينما يسهل في مادة العلوم الشرعية إعداد أسئلة في مستوى التذكر.

أما مستوى الفهم فيوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠, ٠١) في عدد مرات استخدام أسئلة الفهم بين تخصص الرياضيات، حيث حصل على متوسط (٢, ٦٠) من جهة، وبين تخصصات: الاجتماعيات حيث كان متوسطه (٠, ٤٠) واللغة العربية وبلغ متوسطه (٠, ٣٣) والعلوم وحصل على متوسط (٠, ٣٣) أيضا، والعلوم الشرعية والتي بلغ متوسطها (٠, ١٣) واللغة الإنجليزية والتي كانت متوسطها صفر (٠, ٠) وهو في كل الأحوال لصالح المتخصصين في الرياضيات، كما تشير المتوسطات. أن في ذلك مؤشر إلى أن طبيعة الرياضيات ربما تسهم في جعل معلمها يركزون على الأسئلة التي تعالج مستوى الفهم أكثر من التخصصات الأخرى، هذا من جهة، ومن جهة أخرى ربما أن إعداد معلمي الرياضيات الأكاديمي والتربوي يزداد فيه التركيز على التدريس والتدريب على مهارة صياغة أسئلة في مستوى الفهم أكثر من التخصصات الأخرى.

أما مستوى التحليل فوجدت فيه فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠, ٠١) في عدد مرات استخدام أسئلة التحليل بين تخصص كل من الاجتماعيات بمتوسط (١, ٨٠) والعلوم بمتوسط (١, ٦٧) من جهة وبين اللغة الإنجليزية من جهة ثانية حيث كان متوسطه صفرا (٠, ٠) لصالح كل من الاجتماعيات والعلوم.

ويبدو أن كلا من الاجتماعيات والعلوم مما يسهل فيها صياغة أسئلة في مستوى التحليل أكثر من تخصص اللغة الإنجليزية، إذ أن صياغة أسئلة في مستوى التحليل من قبل المعلم لطلاب لتوهم يبدأون دراسة اللغة الإنجليزية، ربما يكون أمرا غير مناسب. في حين أن أسئلة في مستوى التحليل تصاغ لطلاب في الصف الأول المتوسط، وسبق لهم دراسة كل من الاجتماعيات والعلوم لسنوات يعتبر أمرا مناسباً أو معقولاً ثم - وربما - أن طبيعة تخصصي الاجتماعيات والعلوم يعطي مجالاً لصياغة وربما طرح أسئلة في مستوى التحليل أكثر من تخصص اللغة الإنجليزية.

ج - تحليل التباين لدلالة الفروق في متوسطات استخدام الأسئلة (الغامضة، والتي تبدأ بـ (هل)، والموجبة بالإجابة، والمركبة) حسب التخصص انظر الجدول التالي: جدول رقم (٨). تحليل التباين لدلالة الفروق في متوسطات استخدام الأسئلة (الغامضة والتي تبدأ بـ (هل) والموجبة بالإجابة، والمركبة) وذلك باختلاف تخصص أفراد العينة.

| الأسئلة           | مصدر التباين   | درجة الحرية | مجموع المربعات | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|-------------------|----------------|-------------|----------------|----------------|--------|---------------|
| الغامضة           | بين المجموعات  | ٥           | ١, ٢٣          | ٠, ٢٥          | ٠, ٠٨  | غير دالة      |
|                   | داخل المجموعات | ٤٥          | ٥, ٢٨          | ٠, ١٢          |        |               |
| التي تبدأ بـ (هل) | بين المجموعات  | ٥           | ٥, ٢٢          | ٠, ٠٤          | ٠, ٧٢  | غير دالة      |
|                   | داخل المجموعات | ٤٥          | ٣, ٤٧          | ٠, ٠٨          |        |               |
| الموجبة           | بين المجموعات  | ٥           | ٠, ٢٦          | ٠, ٠٥          | ٠, ٧٧  | غير دالة      |
|                   | داخل المجموعات | ٤٥          | ٤, ٥٧          | ٠, ١٠          |        |               |
| المركبة           | بين المجموعات  | ٥           | ١٠, ٠٠         | ٢, ٠٠          | ٤, ٢٩  | ٠, ٠١         |
|                   | داخل المجموعات | ٤٥          | ٢٠, ٩٨         | ٠, ٤٧          |        |               |

يبين الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لاستخدام المعلمين للأسئلة (الغامضة، والتي تبدأ بـ (هل)، والموجبة بالإجابة) في حين توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,١٠) بين المعلمين في استخدامهم للأسئلة المركبة في خططهم الدراسية. ويكشف شيفيه عن أن الفروق كانت بين معلمي الاجتماعيات ومتوسط استخدامهم للأسئلة (١,٢٠) من جهة، وبين كل من معلمي اللغة الإنجليزية بمتوسط صفر (٠,٠) ومعلمي العلوم بمتوسط (٠,١٧) فقط، وواضح أن استخدام معلمي الاجتماعيات للأسئلة المركبة أكثر من استخدام معلمي اللغة الإنجليزية والعلوم.

ويبدو أن طبيعة تخصص الاجتماعيات مما يسهل فيه على المعلم صياغة أسئلة مركبة. أما تخصص اللغة الإنجليزية والعلوم لا يتوفر فيهما ذلك بنفس المستوى. فمعلم اللغة الإنجليزية وهو يقوم بالتدريس لطلاب يدرسون هذه اللغة لأول مرة، ليس معني بصياغة أسئلة مترادفة أو مركبة. فيكفيه أن يطرح سؤالاً ثم ينتظر من الطلاب الإجابة عليه، ثم يطرح عليهم سؤالاً آخرًا وهكذا، لذا فهو يضع أسئلته في خطته الدراسية بهذا الأسلوب. وقد يكون معلم العلوم هو الآخر يضع أسئلته بأسلوب مختلف عن معلم الاجتماعيات، فقد يكون محتوى العلوم وما يحويه من حقائق ومفاهيم ومعارف ومبادئ مما لا يوفر مساحة كافية للمعلم لوضع أسئلة مركبة، في حين أن معلم الاجتماعيات - ربما - يكون معني بإيصال قدر كبير من المعلومات والحقائق التي يحويها المقرر الدراسي في أقل وقت ممكن، مما يجعله في وضع يسهل عليه صياغة أسئلة مركبة. والجدير بالذكر أن (الهطلاني، ١٤١٥هـ، ص ١٤٨) قد توصلت إلى أن كتب التاريخ نفسها تحوي أسئلة مركبة كثيرة العدد. وهذه النتائج المتباينة لاستخدام الأسئلة المركبة حسب التخصص من قبل المعلمين تستدعي التفكير بأن هذا الموضوع يحتاج إلى دراسة.

وعلى العموم فإن مستويات الأسئلة التي وردت في خطط معلمي الصف الأول متوسط كانت مستويات ضعيفة، حيث تركز على الجانب المعرفي، وتكاد تتجاهل الأسئلة المهارية، وتتجاهل الأسئلة الوجدانية تماما.



وحتى الجانب المعرفي لم تكن الأسئلة فيه شاملة جميع مستويات بلوم الستة، حيث كشفت الدراسة زيادة عدد الأسئلة في مستوى التذكر، ثم تنخفض تدريجياً إلى أن تنعدم تماماً في مستوى التقويم.

ومن خلال النتائج السابقة المتمثلة في عدم تمكن معلم الصف الأول المتوسط من صياغة أسئلة جيدة الصياغة في خطة تحضير الدرس، فإن الباحث يذهب إلى ما ذهب إليه بعض الباحثين التربويين، من أن مهارة صياغة الأسئلة لم تلق من الاهتمام والعناية ما تستحق في برامج إعداد المعلمين، وأن المعلمين بحاجة إلى مزيد من الإعداد التربوي لرفع مستوى أدائهم في التدريس (غنايم، ١٩٨٠م) و(عبد الموجود، ١٩٨٧م). ومن الضروري ربط المقررات الدراسية التربوية والنفسية بالجانب التطبيقي لهذه المقررات حيث يجب التدريب على هذه المهارة، كما يشير (غنايم ١٩٩١م). ويرى الباحث ضرورة ربط المقررات التربوية وبالذات طرق التدريس بالجانب العملي، بحيث ينعكس ذلك على أداء الطالب المعلم إيجاباً عند نزوله إلى ميدان التدريس في التربية العملية فيكون قبل دخوله ميدان التدريس قادراً على إعداد أسئلة تعالج المستويات والمجالات المختلفة وصياغتها تحت إشراف أعضاء هيئة التدريس.

#### خلاصة الدراسة

بعد دراسة الأسئلة الواردة في خطط تحضير عينة من معلمي الصف الأول المتوسط قوامها (٧٢) خطة، تم التوصل إلى:

- ١- أن ما نسبته (١٧، ٢٩٪) من هذه الخطط لا يتوفر فيها أسئلة البتة.
- ٢- أن الخطط المتبقية التي توفر فيها أسئلة (٨٣، ٧٠٪)، كانت تشغل أسئلة الجانب المعرفي فيها (٧، ٩٨٪) وكانت الأسئلة في الجانب المهاري لا تشكل أكثر من (٣، ١٪) في حين لم يتوفر أي أسئلة تعالج الجانب الوجداني.

٣. شكلت الأسئلة في مستوى التذكر من الجانب المرقي (٨٢، ٧١٢) ثم تتاقص النسب في المستويات العليا من الأسئلة، لتتعد تماما في مستوى التقويم حسب تصنيف بلوم للجانب المرقي.

٤. رغم أن الدراسة أجريت على خطط تحضير الدروس للكشف عن واقع الأسئلة الواردة فيها ولم تتناول أسئلة المعلمين التي تطرح في حجرة الدراسة مباشرة، إلا أن هذه الخطط لم تخل من أسئلة ضعيفة الصياغة، فلقد توفرت فيها أسئلة غامضة، وأسئلة تبدأ بـ (هل)، وأسئلة موجهة بالإجابة، وأسئلة مركبة.

٥. اتفق أفراد عينة الدراسة في استخدام الأسئلة رغم اختلاف تخصصاتهم وذلك في الجانب المرقي، والجانب المهاري. أما الجانب الوجداني فلقد خلا تماما من الأسئلة كما أشير سابقا.

٦. استخدم معلمو العلوم الشرعية، أسئلة بمستوى (التذكر) أكثر من معلمي الرياضيات، واستخدم معلمو الرياضيات أسئلة بمستوى (الفهم) أكثر من معلمي جميع التخصصات. واستخدم معلمو الاجتماعيات والعلوم أسئلة بمستوى (التحليل) أكثر من معلمي اللغة الإنجليزية.

٧. استخدم معلمو الاجتماعيات أسئلة مركبة أكثر من معلمي اللغة الإنجليزية والعلوم.

#### الوصيات

استنادا إلى نتائج هذه الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:

١. أن يشتمل برنامج إعداد المعلمين على مقرر خاص بالتقويم، يتضمن أهمية الأسئلة وطرق إعدادها، وضرورة ربطها بأهداف الدرس.
٢. ربط المقررات التربوية، وبالذات مقرر طرق التدريس الخاصة، بالتطبيق العملي في حجرة الدراسة، وينبغي أن يلزم الطالب المعلم على التدرب العملي لمادة طرق التدريس ويتأكد من قدرته على صياغة أسئلة شاملة متوازنة قبل نزوله إلى التدريس بالمدراس عمليا، وهذا يتطلب زيادة الساعات المخصصة لهذا المقرر.

- ٣- بالنسبة للمشرفين التربويين الذين هم على رأس العمل يجرى لهم دورات تدريبية أو ورش عمل للمشرفين التربويين فيما يتعلق بصياغة الأسئلة والتأكد من تمكنهم منها.
- ٤- عمل دورات تدريبية أو ورش عمل للمعلمين تحت إشراف المشرفين التربويين بغية تمكنهم من مهارة صياغة أسئلة جيدة تعالج جميع مجالات الأهداف التعليمية.
- ٥- على المشرفين التربويين مراجعة خطط المعلمين الدراسية بشكل منتظم وضرورة التأكد من توفر أسئلة جيدة الصياغة شاملة للجوانب (المعرفية والوجدانية والمهارية).
- ٦- نظرا لأن معلمي العلوم الشرعية أكثر استخداما للأسئلة التي تعالج مستوى التذكر، فإن الباحث يوصي المشرفين التربويين ، في هذا التخصص والإداريين إلى الاهتمام بهذه المسألة، في محاولة للتقليل من عدد هذه الأسئلة (التذكر) من جهة وزيادة عدد ونسبة الأسئلة من المستويات الأعلى من جهة ثانية.
- ٧- نظرا لأن معلمي الاجتماعيات أكثر استخداما للأسئلة المركبة، فإن الباحث يلفت نظر الإداريين وكذا المشرفين التربويين في تخصص الاجتماعيات إلى العمل على تحسين مستويات الأسئلة التي ترد في خطط معلميهم الدراسية وبالذات الأسئلة المركبة منها، لأنها تعتبر من الأسئلة الضعيفة المستوى.

#### مقترحات الدراسة

يقترح الباحث عمل الدراسات التالية:

- ١- إجراء دراسة مشابهة تكون عينتها من المعلمين في جميع أنحاء المملكة.
- ٢- عمل دراسة مشابهة تكون عينتها معلمات الصف الأول المتوسط ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
- ٣- إجراء دراسات بنفس العنوان في التخصصات المختلفة، كل تخصص بمفرده، وخاصة في التخصصات التي كشفت عن عدم تمكن معلميهما من صياغة أسئلة جيدة في دفاتر

- تحضيرهم ، كمعلمي العلوم الشرعية الذين استخدموا الأسئلة بمستوى التذكر أكثر من غيرهم من المعلمين في التخصصات المختلفة ، ومعلمي الاجتماعيات الذين استخدموا الأسئلة المركبة أكثر من زملائهم في التخصصات الأخرى.
- ٤- إجراء دراسة مشابهة تشمل معلمي الصف الأول المتوسط في المدارس غير الحكومية ومقارنة نتائجها بنتائج هذه الدراسة.
- ٥- إجراء دراسات أخرى مشابهة على معلمي الصفوف الدراسية في غير الصف الأول المتوسط.
- ٦- إجراء دراسة مشابهة تكون عينتها المعلمين المتخرجين من كليات تربوية مختلفة ، ومقارنة نتائجهم حسب المؤسسة (كلية التربية) المتخرج منها.
- ٧- إجراء دراسة عن أساليب المعلمين في طرح وتوجيه أسئلتهم الصفية.

## المراجع

### أولا : المراجع العربية

- ١- إبراهيم ، خيرى علي : *المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق* ، دار المعرفة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٨٤م.
- ٢- أبو حلو ، يعقوب عبد الله : *دراسة تحليلية لمحتوى كتب التربية الاجتماعية المقررة على تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي في المدارس الحكومية في الأردن* ، بحث مقدم في مؤتمر التعليم الإلزامي في الأردن ، الحلقة الابتدائية ، واقعة ومستقبله ، عمان ، ١٩٨٤م.
- ٣- الحصين ، عبد الله علي ويس عبد الرحمن قنديل : *مهارات التدريس - دليل التدريب الميداني - مرامر للطباعة الإلكترونية* ، الرياض ، ١٤٠٨هـ.
- ٤- الخليفة ، حسن جعفر : *التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية - رؤية مستقبلية* ، دار الكتب الوطنية ، بنغازي ، ١٩٩٦م.

- ٥- الدويقر ، ليلي وآخرون : دراسة تحليلية لبرامج دبلوم الدراسات العليا في التربية في ضوء بعض الاتجاهات الحديثة في إعداد المعلمين : المؤتمر العلمي الأول ، كلية التربية - جامعة البحرين ، البحرين ، مايو ١٩٨٩م ، (غير منشورة).
- ٦- الرازي ، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر : مختار الصحاح (ط) مكتبة لبنان ، ناشرون ، (ط٢) ، بيروت ، ١٩٩٣م.
- ٧- السليمان ، سليمان سعد أحمد : دراسة تحليلية للأسئلة والتمارين المتضمنة في كتب التاريخ بالمرحلة المتوسطة (بنين) بالمملكة العربية السعودية - جامعة الملك سعود - كلية التربية ، مركز البحوث التربوية ، العدد (١١٨) ، الرياض ، ١٤١٧هـ.
- ٨- الشعوان ، عبد الرحمن بن محمد. وسليمان بن محمد الجبير : أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية - دراسة وصفية تحليلية - جامعة الملك سعود - كلية التربية - مركز البحوث التربوية ، الرياض ، ١٤١٠هـ.
- ٩- القحطاني : سالم بن علي : تقويم أسئلة الاختبارات النهائية والأسئلة الواردة في كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية : دراسة تحليلية. المجلة التربوية ، جامعة الكويت ، العدد الحادي والأربعون - المجلد الحادي عشر ، الكويت ، خريف ١٩٩٦م.
- ١٠- الإبراشي ، محمد عطية : التربية الإسلامية وفلاسفتها ، ط٢ ، دار الفكر ، القاهرة ، ١٩٧٦م.
- ١١- المفتي ، محمد أمين : تنمية مهارة التدريس لدى الطالب المعلم. مركز التنمية البشرية والمعلومات ، القاهرة ، ١٩٨٨م.
- ١٢- الموسوي ، ناصر حسين : أنواع الأسئلة الشفوية التي يستخدمها مدرسو التاريخ في مدارس المرحلة الإعدادية والثانوية بدولة البحرين ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد الثاني عشر ، أكتوبر ١٩٩١م.

- ١٣- بل ، فريدريك هـ: طرق تدريس الرياضيات - ترجمة محمد أمين المفتي ، ممدوح محمد سليمان - الجزء الثاني ، الدار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٨٦ م.
- ١٤- جابر ، عبد الحميد جابر وآخرون : مهارات التدريس ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٢ م.
- ١٥- جمال ، محمد صالح وآخرون. كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الابتدائية (ط ٤) ، دار الشعب ، بيروت ، (بدون تاريخ).
- ١٦- حسن ، عبد علي محمد ، ومبارك علي الجنيد : مقررات التربية العملية بين الواقع والمأمول : المؤتمر العلمي الأول ، كلية التربية - جامعة البحرين - مايو ، ١٩٨٩ (غير منشورة).
- ١٧- حسن ، فارعة محمد : الأسئلة الشفوية المستخلمة في تدريس الجغرافيا في المرحلة الثانوية ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٤ م.
- ١٨- حميدة ، فاطمة إبراهيم : مهارات وأساليب إلقاء الأسئلة في تدريس المواد الاجتماعية ، مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٦ م.
- ١٩- سويلم : محمد البسيوني : تقويم بعض مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين بالكليات المتوسطة بسلطنة عمان ، المؤتمر السنوي الثامن لقسم أصول التربية ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، الأداء الجامعي في كليات التربية : الواقع والطموح ، المنصورة ، سبتمبر ١٩٩١ م.
- ٢٠- عبد الموجود ، محمد عزت : قضايا ملحة في النظام التربوي بجمهورية مصر العربية ، مجلة كلية التربية جامعة المنصورة ، العدد الثامن ، الجزء الثالث ، المنصورة ، ١٩٧٨ م.
- ٢١- عامر ، محمود علي : استراتيجية السؤال في تدريس الدراسات الاجتماعية ، دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد الثاني عشر ، القاهرة ، أكتوبر ١٩٩١ م.

- ٢٢- عايل، يحيى حسن أحمد: دراسة تحليلية تقويمية لكتاب الجغرافيا للصف الرابع الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، مركز البحوث التربوية، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض، ١٤١٣هـ.
- ٢٣- عثمان، حسن ملا - طرق التدريس - علم النفس وعلم الاجتماع، مكتبة الرشد، الرياض، ١٩٨٣م.
- ٢٤- عجيب، وفاء بنت معتوق: تأثير الإعداد المسبق للمدرس لتلميذات الصف الأول الثانوي على تحصيلهم الدراسي في مقرر الأحياء في إحدى مدارس مكة المكرمة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة - كلية التربية - جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٤١٠هـ.
- ٢٥- علي، سر الختم عثمان: تخطيط الدروس في المواد الاجتماعية: دار الفرقان، الأردن، ١٩٨٧م.
- ٢٦- عيد، رجاء أحمد: سمات مشرفة التربية الميدانية وأدوارها كما تراها طالبات الدبلوم العام التربوي في كلية التربية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض.. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية - العدد السادس، الرياض، شوال ١٤١٦هـ.
- ٢٧- غنايم، مهني محمد إبراهيم: الإعداد المهني للمعلم بكلية التربية: الواقع والمستقبل، المؤتمر السنوي الثامن لقسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة المنصورة: الأداء الجامعي في كليات التربية: الواقع والطموح، المجلد الأول، المنصورة، سبتمبر، ١٩٩١م.
- ٢٨- غنايم، مهني محمد إبراهيم: تقويم أداء معلمي الرياضيات المتخرجين في كليات التربية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية - جامعة المنصورة، ١٩٨٠م.
- ٢٩- فضل، نبيل عبد الواحد: مقومات تنمية الثقافة العلمية واتخاذ القرار في تعليم العلوم - دراسة نقدية، المجلة التربوية، جامعة الكويت، العدد (٤٩) - المجلد الثالث عشر، الكويت، خريف ١٩٨٩م.

- ٣٠- قضية العدد: دفاتر التحضير بين العناية والإهمال - مجلة تعليم البنات ، العدد الخامس - الرياض ، ذو الحجة ١٤١٨هـ.
- ٣١- مبارك ، فتحي مبارك : تخطيط وإعداد دروس المواد الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، المجلة العربية للتربية ، المجلد الثامن ، العدد الأول ، تونس ، مارس ١٩٨٨م.
- ٣٢- مخلوف ، لطفي عمارة: أثر استخدام بعض استراتيجيات الأسئلة على حل طلاب المدرسة الإعدادية للمشكلات الهندسية واختزال قلقهم الرياضي ، مجلة دراسات تربوية ، العدد السابع والعشرون ، المجلد الخامس ، القاهرة ، ١٩٩٠م.
- ٣٣- مرسي ، فؤاد محمد: فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات صياغة الأسئلة الشفوية وتوجيهها والتصرف بشأن إجابات التلاميذ عليها لدى الطلاب المعلمين ، رسالة الخليج العربي ، العدد الثالث والستون ، الرياض ، ١٤١٨هـ.
- ٣٤- مصطفى ، إبراهيم وآخرون: المعجم الوسيط : دار المعارف : مجمع اللغة العربية ، القاهرة ، ١٩٧٢م.
- ٣٥- وزارة المعارف: الدليل الإحصائي السنوي ، الإدارة العامة للتعليم بمنطقة الرياض ، إدارة التخطيط المدرسي ، قسم المعلومات والدراسات ، الرياض ، المملكة العربية السعودية ، ١٤١٩هـ.
- ٣٦- الهطلاني ، صالح الصالح محمد: تقويم أساليب التقويم في كتب التاريخ للمرحلة المتوسطة على ضوء مهارات مستويات التفكير العليا ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية - جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٤١٥هـ.
- ٣٧- ياركندي ، آسيا حامد: رؤية مستقبلية لموضوعات برامج التدريب أثناء الخدمة في ضوء الكفايات التربوية لمعلمات المرحلة الابتدائية بمكة المكرمة - الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، دراسات في المناهج وطرق التدريس - العدد العشرون ، القاهرة ، ١٩٩٣م.



ثانيا: المراجع الأجنبية

1. Brown, F.G.: Principle of Education and Psychology Testing. 3rd. ed. (New York): Holt, Rinehart and Winston, 1983.
2. Chuska, Kenneth R. : Improving classroom Questions. Phi Delta Kappa, Educational Foundtion Bloomington, Indiana , 1995.
3. Holsti, O. R: Content Analysis For the Social Science and Humanities. Addison, Wesley Publishing Company, Canada 1969.
4. Perkin J. R. C.: The Teacher as The key. PHI Delta Kappan. Bloomington, Indiana, May. 1979.
5. Reif Frederick: Teaching Higher order Thinking Skills for a Technological world: Needs and opportunities, American Educational Research Association, Washington, D.C. ED 273 - 572 Nov. 1984.

**Teache's Lesson Plans in the Seventh Grade:  
Analysis of the Plan & Questions**

**Mohammed A.M AL diaban**

*Associate Professor, Department of Curriculum and Instruction. College of  
Education , King Saud University  
Riyadh, Saudi Arabia.*

**Abstract:** the purpose of this study is to analyze the type of questions included in the lesson plans: A random sample of (12) middle schools were selected to participate in this study. (72) lesson plans made by (72) teachers from those schools were constitute the total sample group. Content analysis method was applied to the questions contained in the lesson plans. The major findings were:

1. (51) or (70.83%) of the lesson plans had questions . While (21) or (29.17%) did not have any questions.
  2. (98.7%) of the questions included in the plans were cognitive questions. (1.3%) Psychomoter questions, and there was not any effective questions.
  3. (62.82%) of the cognitive questions were knowledge level questions, the percentage of the cognitive higher levels questions decreased gradually. Then in the evaluation level there is no any questions at all.
  4. There were some poor quality questions in the lesson plans such as: vague and not clear questions, Yes or no questions, questions which suggested answers.
  5. Also Islamic studies teachers used knowledge question level more than did Math teachers. Math teachers used comprehension questions more than other teachers in any specialization. Social studies and science teachers used analysis questions more than English language teachers.
- Based on the findings of the study, some recommendations, and further studies, were suggested.

### ملحقا الدراسة

#### ملحق رقم (١)

يشكر الباحث الزملاء الذين قاموا بتحكيم أداة هذه الدراسة وهم:

- ١- أ. د. عبد العزيز بن عبد الوهاب الباطين.
- ٢- د. محمد موسى عقيلان.
- ٣- د. عبد العزيز بن راشد النجادي.
- ٤- د. سمير عبد الحميد علي.
- ٥- د. طلال بن محمد المعجل.
- ٦- د. صالح بن سليمان الحديثي.
- ٧- د. عبد الله بن سعد اليحيى.

#### ملحق رقم (٢)

بيان بأسماء المدارس المتوسطة المشتركة في عينة الدراسة:

اسم المدرسة

- ١- متوسطة الناصرية.
- ٢- متوسطة الأوزاعي.
- ٣- متوسطة ربيعي بن عامر.
- ٤- متوسطة حي السفارات.
- ٥- متوسطة ابن المعتز.
- ٦- متوسطة الملك خالد.
- ٧- متوسطة أبو مسلم الخولاني.
- ٨- متوسطة عبد الرحمن بن الحارث.
- ٩- متوسطة الإمام الدارمي.
- ١٠- متوسطة الإمام الشافعي.
- ١١- متوسطة الواقدي.
- ١٢- متوسطة ابن جماعة.