

مستويات الأهداف السلوكية الذهنية (المعرفية) وفق تصنيف بلوم ومدى تطبيقها في تدريس المناهج التخصصية لكلية التربية الرياضية

م . علاء جبار عبود جواد الكروشي

1- التعريف بالبحث :-

1-1 مقدمة البحث :-

ان الاحساس بالنجاح يسهم في تنمية مستوى الطموح الواقعي ، ويشجع على ظهور الحاجة الى التحصيل والانجاز ويهيئ المسوح للتحصيل فيما بعد في حياة الفرد وهكذا فإن أي طريقة لتقدير درجات الطلاب في الكليات لابد ان تكون خاضعة الى ضوابط تحكمها لان معظم الطلاب يقومون بمقارنة الواحد منهم باخر وباخرين وهذا النظام يشعر كثيراً منهم بالاخفاق ولكي نتوصل الى تحسين نظام التقويم التعليمي التربوي - (التربية :  انشاء الشئ حالاً فحالا الى حد التمام) . (1: 336) . فأنا في حاجة الى نظرة الى اصل تحديد درجات الطلاب على اساس المقارنة بينهم ، ان تصنيف الافراد على اساس القدرة من اصعب العمليات واكثرها دقة واثارة للحساسية في مجتمعنا ولابد ان تحرص المجتمعات وخاصة الديمقراطية منها على الكيف والامتياز وبدون هذا الحرص تكون العواقب وخيمة وهي انحطاط المعايير وتدهور الذوق وضحالة التعليم ورخص السياسية واستبدادية احط القواعد وادناها ويلعب العلم دوراً كبيراً في عالم اليوم فهو يتغلغل في كل مجال من مجالات حياتنا المعاصرة ويؤثر فيها تأثيراً عميقاً وتعد كلية التربية الرياضية احدى المؤسسات المهمة التي لها الدور الكبير في اعداد وتهيئة قادة المستقبل - قادة عمليين أي لهم القدرة على ادارة المجاميع البشرية المختلفة وتوحيد جهودهم في نسق واحد او نسق متجانس - حيث لا يخفى على احد الدور الذي يقوم به مدرس التربية الرياضية اثناء الدوام في المدارس من خلال الاعداد لشتى النشاطات المدرسية سوى كانت على صعيد داخل المدرسة كالنشاط الصفي او في خارجها كالنشاط اللاصفي - المهرجانات والسبب $\hat{E}$ - هذا من جانب ومن جانب اخر قرب مدرس التربية الرياضية نفسياً من الطلبة فنلاحظ غالبية الطلبة عندما تصيبهم مشكلة ما يلجأون الى مدرس التربية الرياضية لانهم يجدون فيه الشخصية المثالية والمتكاملة في الصفات لما يتمتع من مؤدة وحنان وبشاشة الذي يسعى بشتى الطرق الى حل مشكلتهم والتنفيس عن همومهم ، هذا كله جعل من مؤسسة كلية التربية الرياضية ومناهجها التي من خلالها يتم اعداد المدرس الجيد محط اهتمام من قبل الباحثين والمهتمين في تنمية وتطوير الجيل الجديد بما يخدم التغيرات السياسية في العراق الجديد ولا شك ان تطور العملية التربوية في أي قطر يبدأ من دراسة الواقع دراسة علمية لان الوقوف على واقع أي ظاهرة او مشكلة تربوية هو في

الحقيقية خطوة تمهيدية سابقة لعملية تطويرها نحو ما ينبغي ان تكون عليه ، ويتفق التربويون اكثر من أي وقت مضى على اهمية تعزيز قدرات التفكير عند الطلبة ولا شك ان العوامل المهمة التي تعين الطلبة على ممارسة التفكير النشط هو نوع الاسئلة التي تقدم لهم وتعد الاسئلة من الطرق التي يمكن بواسطتها تحفيز الطلبة لان سؤالاً ملائماً يقدم بشكل ملائم من شأنه ان يحفز الطالب للوصول الى مستوى ذهني جيد وهو ما يميز حقيقة بين المدرس اللامع والمدرس العادي . (3: 121) .

2-1 مشكلة البحث واهميتها :-

تعد مؤسسة كلية التربية الرياضية من المؤسسات التعليمية ذات القبول الخاص أي ان الطالب المتقدم لها لا بد له من ان يخضع ويمر بمجموعة من الاختبارات البدنية والطبية والنفسية لغرض تحديد صلاحيته للدخول في هذا المجال الا انه ومن خلال استطلاع الرأي لاغلب المشرفين التربويين أ مديرية التربية لمادة التربية الرياضية حول القابلية والامكانية المعرفية لطلبة المتخرجين حديثاً من حيث التمكن من القيام واداء درس التربية الرياضية بصورته النموذجية والتصرف في مجاميع من الطلبة في النشاطات الخارجية اللاصفية اظهر الاستطلاع بأن هناك ضعف شديد في مستوى الطلبة المتخرجين (المدرسين الجدد) في القيام بالامور المذكورة خصوصاً في السنوات الثلاث الاخيرة وهذه المشكلة التي عاينها الباحث الى دراسة عملية اعداد الطلبة المتخرجين الجدد ، ولما كانت عملية الاعداد التعليمية مؤلفة من ثلاثة عناصر هي (الطالب والمنهج والمدرس) ولما كان المنهج هو المتغير الثابت في هذه العملية خلال سنوات الدراسة فأن المتغير التابع في العملية التعليمية لا يمكن ان يكون الا الطالب لانه حصليت ما يوفره المنهج من معلومات وما يعطيه التدريس بوصفه قائد العملية التعليمية من خبرات لاستيعاب المنهج ، وبهذا يكون المدرس هو المتغير المستقل في هذه العملية ولهذا ارتنا الباحث دراسة نمط الاسئلة التي يضعها مدرسو هذه المؤسسة لكونها (الاسئلة) هي مقياساً لمستوى تدريس المدرس لمفردات المنهج لاعداد الطلبة (المدرسين الجدد) بغية تحديد مكامن الخلل في هذه العملية ، يكون (المدرس) المتغير المستقل الذي يؤثر تأثيراً كبيراً في عملية اعداد المتغير التابع (المدرسين الجدد) .

اما اهمية البحث فتتجلى في عملية الكشف عن اسباب ضعف المستوى المعرفي والعملية والتطبيقي في التعامل مع مختلف الظروف التي تواجه المدرسين الجدد والطلبة المتخرجين حديثاً بغية معالجتها ووضع الحلول المناسبة لها .

3-1 اهداف البحث :-

يهدف البحث الى التعرف على :-

- 1- مستويات الاهداف السلوكية الذهنية (المعرفية) وفق تصنيف بلوم .

2- مدى تطبيق مستويات الاهداف السلوكية الذهنية في اسئلة المناهج التخصصية لمدرسي التربية الرياضية .

3- مراعاة المدرسين النسب الاسئلة لمستويات الاهداف السلوكية الذهنية وفق الموازين العلمية .

1-4 فروض البحث :-

يفترض الباحث بان هناك :-

- اخفاقاً في مراعاة المدرسين لنسب الاسئلة لمستويات الاهداف السلوكية المعرفية وفق الموازين العلمية .

1-5 مجالات البحث :-

1-5-1 المجال الزمني : من 2006/6/1 ولغاية 2007/3/1 .

1-5-2 المجال البشري : مدرسو كلية التربية الرياضية للمناهج التخصصية لكافة المراحل

1-5-3 المجال المكاني : جامعة القادسية – كلية التربية الرياضية .

2- الدراسات النظرية والدراسات المشابهة :-

2-1 الدراسات النظرية :-

2-1-1 التدريس مفهومه والعلاقة بينه وبين التعليم :-

يطلق على العملية التفاعلية بين المدرس والطالب ومادة الدرس في الصفوف للمؤسسات التعليمية (بالتعليم او التدريس) العملية التعليمية او التدريسية) ونظراً لكثرة تناول هذين المصطلحين ، واستخدام احدهما بديلاً للآخر فانه يبدو منطقياً ان نوضح معنى التدريس والتعليم ، ويستفيد المتخصصون والعاملون في مجال التربية والتعليم وليفرقوا بينهما ايضاً .

ويرى الباحث من خلال اطلاعه على المصادر ثمة وجهة نظر مختلفة حول المفهومين (التعليم والتدريس) من ناحية اهم اشمل من الاخر وسيعرض الباحث اراء ووجهات نظر بعض المؤلفين حول هذين المفهومين حيث يرى بعض المؤلفون بان التعليم هو معلومات تلقى ومعارف تكتسب ، او عملية ملئ العقل بالمعلومات ، او عملية تلقين الطلاب معلومات مختلفة وتدريبهم على بعض العمليات او التجارب المنصوص عليها في المنهج الدراسي ويستفاد من التعاريف او المفاهيم السابقة ان (التعليم) يقصد به تقديم المعلومات والمعارف والخبرات من المعلم الى المتعلم الذي سيكون سلبياً في كل تفاصيل عملية التقديم على افتراض ان مقدم هذه المعلومات والمعارف هو الاعرف بها دون سواء والمتعلم يتقبل منه ذلك من غير التشكك او المشاركة في أي شئ أي ان التعليم لا يعني سوى العطاء من جانب واحد هو المدرس او المعلم في حالة التعليم كما انه يهدف الى الاحاطة بالمعارف المكتشفة

فقط وعلى هذا الاساس يرون بأن التدريس اشمل واعم من التعليم لان التدريس عرف على انه تعليم للطرق والاساليب التي يتمكن بواسطتها الدارس من الوصول الى الحقيقة وليس تدريس الحقائق فقط ، كما عرف بأنه تزويد الفرد بالمعلومات التي يمكن ان تؤثر في شخصيته تأثيراً عملياً ، لان التدريس لا يكتفي بالمعلومات والمعارف التي تلقى وتكتسب وانما تتعدى ذلك الى تنمية القابليات وتوليد الخصال واكساب المهارات والخبرات والوصول الى التخيل المستمر والتصور الواضح والتفكير المنظم وعليه فإن التدريس هو الحيازة على فن استخدام المعلومات . (4: 13-15) .

بينما يرى بعض المؤلفون بأن التدريس هو العملية المنظمة التي تتم داخل المبنى المدرسي والتعليمي وتحكمه عوامل اهمها وجود المعلم والطالب والمنهج وامور اخرى كلها مترابط وتتكامل حتى تؤدي الى نجاح عملية التدريس او انه مجموعة النشاطات التي يقوم بها المعلم في موقف تعليمي لمساعدة طلابه في الوصول الى اهداف تربوية محددة ، وعلى هذا الاساس يرون بأن التعليم اشمل من التدريس لانه شامل نطلقه على كل عملية تعلم تتم بأية وسيلة كانت او من ا مصدر سواء كان ذلك في المدرسة او المصنع او في المجلس او في التلفاز والاذاعة... $\hat{C}$ ، كما ان التدريس $\hat{C}$ تعليم مخطط ومقصود بينما التعليم تعبير شامل وعام نستعمله في لغتنا اليومية في مواضع كثيرة . (12: 13-18) .

ومن خلال ما ذكر يرى الباحث بأن النظر لكلا الفريقين من المؤلفين هما صحيحتان لانهما ينظران الى الموضوع من زاويتين او ناحيتين مختلفتين فمن خلال الوجه الظاهرية للمفهومين (التدريس والتعليم) من ناحية المؤثرات الخارجية ، فإن التعليم اشمل من التدريس لان "عملية التعليم هـ أ عملية مستمرة في كل زمان وكل مكان فقد تتم في المدرسة او في المنزل او في المكتبة او حتى في المجلس والسيارة والشارع سواء أكان من والد الطالب او والدته او اخته او اخيه او من المذيع او التلفاز او من كتاب قرأه بنفسه او لافته قرأها في الشارع العام او من محاضرة سمعها في المدرسة او في المكتبة العامة ، انه بذلك يتعلم وتزداد معرفته وتتم بتخطيط لهذه الزيادة والتنمية وبدون تخطيط وقد نة $\hat{B}$ في ذلك في أي وقت من الاوقات في الصباح وفي المساء" . (12: 18) وهذا المفهوم ورد في معنى التدريس حيث عرف على انه "عملية التفاعل بين المدرس وطلابه في غرفة الصف او قاعة المحاضرات او في المختبرات ، او هو الاداءات التي يقوم بها المدرس اثناء عملية التعليم داخل حجرة $\hat{C}$ لآلية لاحداث التأثير المباشر على آاء الطلاب لتعديله وتيسيره واحداث التعلم" . (4: 14) .

اما من الوجه الباطنية للمفهومين (من ناحية المحتوى) فإن التدريس اشمل واعلم من التعليم $\hat{a}$ التدريس يشمل ((على مركبتين الاولى هو الاحاطة بالمعارف المكتشفة والثانية اكتشاف تلك المعارف ، بينما التعليم لا ينطوي الا على الاولى)) (4: 14) .

كما ان هناك فرق في كلمتي (التعليم والتدريس) من ناحية اللغة الانكليزية حيث ان كلمة تعليم تعني (Instruction) بينما كلمة التدريس تقابل كلمة (Teaching) .

ومن المفاهيم السابقة يتضح الفرق بين مفهومي (التعليم) Æ (التدريس) . لكون الاخير اكثر شمول وابعد عمق في عملية التربية .

2-1-2 اهداف التدريس العامة (12: 22-3)

ان من ابرز الاهداف العامة للتدريس تتلخص في الاتي :-

- Ä - تنمية المعارف والمعلومات وزيادة ثروة الفرد منها .
- È - اكساب الفرد المهارات اللازمة وهي مهارات متعددة الاشكال والصور ومنها المهارات العقلية والمهارات الحركية والمهارات الاجتماعية .
- À - تنمية اسلوب التفكير السليم لدى الفرد لان التفكير السليم عند الافراد هو الذي يقود الى الارتقاء في الحياة على مستوى الافراد والجماعات وهو الذي يقود الى الابتكار والاختراع والاتيان بكل شئ جديد .
- Ā - تنمية القدرة على التدبوق والتقدير .

2-1-3 التقويم :-

يعد التقويم امراً ضرورياً لبيان مدى فاعلية أي مؤسسة سواء كانت تربوية ام غير تربوية فالتقويم يهدف للارتقاء بمستوى العمل التربوي عن طريق معرفة مواطن الضعف وعلاجها والابتعاد عن الوقوع فيها ، وكذلك معرفة عناصر القوة والتركيز عليها والاستفادة منها ، كما ان عملية التقويم هي عملية مستمرة ومتغيرة كما انها لا تعني مجرد جمع البيانات عن التحصيل الدراسي او المهارات التي اكتسبها التلاميذ بل ايضاً قياس مدى نجاح المنهج ووسائله في تعلم الطلبة تعلماً يخدم للحياة والتقييم بهذه الصورة يهتم بجميع جوانب العمل التعليمي بينهم بالخبرات التي تتاح للطلاب ممارستها . ليعرف مدى فائدتها في تحقيق الاهداف التي نسعى اليها .

وعرف التقويم بأنه "اصدار حكم على قيمة الاشياء او الاشخاص او الموضوعات" . (14:

216) .

كما يعرف بأنه "العملية التي ترمي الى معرفة مدى النجاح او الفشل في تحقيق الاهداف العامة التي يتضمنها المنهج وكذلك نقاط القوة والضعف به ، حتى يمكن تحقيق الاهداف المنشودة بأحسن صورة ممكنة" . (17: 13) .

ويعرف ايضاً بأنه "الحكم على الطلبة من حيث مدى اقترابهم وبعدهم عن المستويات والاهداف التي يجب ان يكونوا عليها في نموهم العقلي والجسمي والاجتماعي والتحصيلي" . (4: 258) .

ويعرف بانه "عملية اصدار حكم على قيمة الاشياء او الموضوعات او المواقف او الاشخاص اعتماداً على معايير او محكات معينة" . (17: 13)

"مارالف تايلر وهو احد الذي كتبوا عن التقييم والذي يعد من اوائل العاملين في مجال المناهج فأن حديثه عن التقييم يأتي ضمن الحديث عن الاهداف التربوية حيث يقول ان الاهداف التربوية هي في الاساس تغييرات في السلوك الانساني ، لذلك فالتقييم هو عملية تحديد الدرجة التي تحدث بها فعلاً هذه التغيرات السلوكية في التقييم عند تايلر يعني مدى معرفة تحقيق الاهداف التي تمثل معايير للحكم على فاعلية وكفاءة العملية التعليمية فاجراءات التقييم تعطينا ادلة مدى تحقيق كل نوع من انواع الاهداف سواء كان ذلك في الجانب المعرفي او المهاري او الوجداني " . (14: 217) .

2-1-3-1-2 وظيفة التقييم . (14: 218)

هناك ثلاث انواع من القرارات يمكن ان يستخدم معها التقييم وهي :-
 A- قرارات تتعلق بتحسين المقررات للتعرف على مدى ملائمة المواد الدراسية وطرق التدريس وهل هي بحاجة الى تعديل او تغيير .
 E- قرارات لتشخيص حاجات الافراد عند تخطيط المنهج لمعرفة مدى تقدمهم ولاشتقاق Y Çã?Ç .
 A- قرارات تتعلق بالتنظيم الاداري للحكم على مدى كفاءة المدرسين وهذا ما يسعى الباحث الى معرفته من خلال تقييم اسئلة المدرسين في هذا الاختصاص .

2-2-3-1-2 انواع التقييم . (14: 221)

☞ : التقييم بحسب الشمول :-

ويضم هذا النوع من التقييم مستويين هما :-
 - التقييم المصغر ويقصد به تقييم تقدم الطلاب ونومهم خلال التعليم .
 - التقييم المكبر فانه يهتم بتقييم مخرجات النظم ككل وعلاقتها باهداف المجتمع .
 ويوجد بين المستويين المصغر والمكبر مستويات متنوعة من التقييم منها تقييم المعلم والمدرس والعاملين في التعليم ، وتقييم فاعلية الادارة وتقييم علاقة المؤسسة التعليمية بالمحيط ، وتقييم المنهج وما يضم من مكونات كالمحتوى وطرق التدريس والكتب والتقنيات التربوية وتقييم الكفاءة الخارجية ، وتقييم الخطط التربوية ، وتقييم السياسة التعليمية وهذه المستويات من التقييم يؤثر الواحد منها في الاخر ويتأثر به ويجمعها كلها قاسم مشترك هو اهداف التعليم وما وراءها من حاجات اجتماعية وحاجات المتعلمين التي تعتبر معايير اساسية في كل تقييم تربوي.

ثانياً :- التقييم بحسب وقت الاجراء : وتقسم الى قسمين هما :-

1- التقييم التشخيصي :-

" وهو التقييم الذي يحدث قبل البدء في التعلم واثناؤه وبعده ينتهاءه ... والغرض منه جمع معلومات يستخدمها المعلم في اتخاذ قراراته التعليمية " . (12: 152) ، ولذا نجد ان هذا التقييم

يساعدنا على تشخيص الطلاب الى مجموعات للبدء في تنفيذ المنهج والقيام بالعملية التعليمية . ويقسم الى قسمين هما . (12: 153) .

- التقويم القبلي والمبدئي :-

انه ضروري عند البدء في تطبيق منهج جديد ، وذلك لتحديد المستويات الفردية للطلاب من حيث الكفاءة أي ما يعرفه الطالب قبل بداية تدريس الموضوع الجديد .

- التقويم التكويني والتشكيلي او البنائي :-

الهدف الرئيسي من هذا التقويم تحديد مدى استيعاب الطلاب وفهمهم لناحية تعليمية محددة وذلك بتسهيل عملية التعليم وجعلها اكثر فعالية من خلال تطوير وتحسين الخطة التدريسية والبرنامج التعليم أ . (4: 263) .

2- التقويم التجميعي او التراكمي :-

هو التقويم المستخدم في نهاية الفصل الدراسي او المقرر الدراسي او البرنامج بهدف اعطاء شهادة او درجات عن كفاءة تحصيل المقرر ، أي ان الهدف منه معرفة مدى ما حققه البرنامج في الوصول إلى أهداف التي وضع من اجلها وتقديم مؤشرات دقيقة عنها كما تمتلك نتائج بقوة التأثير وامكانية التعميم ويمكن تلخيص اغراضه الى ما يلي :-

- تقدير مدى كفاءة المنهج الدراسي بعد ان تتم عملية التعليم والتعلم .
- تقدير مدى تحصيل الطلاب ، وهذا ما يسأل الباحث الى معرفته من خلال تحليل لنوعية سؤال المقدمة للطلاب .
- تزويد ببيانات يمكن على اساسها ان يعدل او يعاد تخطيط المنهج .

2-3-1-3 ادوات التقويم :-

ان من ابرز ادوات التقويم ما يلي :-

- 1- الملاحظة 2- قوائم الشطب 3- مقياس العلاقات الاجتماعية
 - 4- مقاييس الاتجاهات 5- الاستبيان 6- المقابلة 7- قوائم الميول
 - 8- ادوات قياس الذكاء والقدرات 9- السجل التراكمي 10- سلم التقدير
 - 11- السجلات الصفية 12- قوائم التقدير 13- الاختبارات
- ويقتصر الباحث على توضيح الاختبارات لكونها هي محور البحث الحالي .

2-1-4 الاختبارات التحصيلية . (17: 87-119)

هي نوعاً من اختبارات القدرة وانها تشكل الجزء الاهم من برنامج التقييم في المؤسسات التعليمية وهذه الاختبارات تهدف الى تقويم درجة الاتقان في وحدة دراسية معينة ، او تقويم مدى التقدم الذي تم احرازه في تحقيق اهداف تربوية محددة لمادة دراسية معينة او لمنهاج دراسي معين . وتتم عملية اعداد هذه الاختبارات في عدة خطوات وهي :-

- 1- تحديد الاهداف .
- 2- تحليل المحتوى .
- 3- اعداد جدول المواصفات .
- 4- تنظيم المخطط التحليلي .
- 5- تحديد شكل الاختبار وموضوعيته .
- 6- كتابة فقرات الاختبار .
- 7- كتابة تعليمات الاختبار .
- 8- بيان طريقة تصحيح الاختبار وتسجيل النتائج .

2-1-4-1 تحديد الاهداف :-

خطوة تحديد الاهداف تتطلب ما يلي :-

٣٤ :- التعرف الى انواع الاهداف التدريسية ومستوياتها :-

فذلك يساعد في تحديد انواع ومستويات التحصيل ، ويؤدي بالتالي الى جعل الاختبار ممثلاً لهذه الانواع والمستويات " وظهرت الاهداف السلوكية اثر اجتماع عقده ... ملتقى لرابطة علم النفس الامريكية في بوسطن 1956 ... واهمية وضع هذا النظام من الاهداف من اجل تعزيز تبادل المواد والافكار المتعلقة بالاختبارات وحفز الابحاث المرتبطة بالامتحانات ، ورأوا ان هذا النظام هو افضل السبل الى تحقيق هذين الامرين لان الاهداف التربوية توفر القاعدة لبناء المناهج والاختبارات " . (12: 39-40) .

" ويعرف Good الاهداف السلوكية على انها الغايات او الاهداف التعليمية المحددة كمعيار للسلوك الفعلي او الوصف الملاحظ للسلوك او يحقق السلوك ، وتعرف ايضاً على انها صياغات للغرض الذي يصف سلوك الطلبة المرغوب ويحدد المستوى الذي بواسطته ينمى او يحقق السلوك " . (16: 40) .

كما تعرف الاهداف السلوكية على انها (عبارات تصف الاداء المتوقع ان يصبح المتعلم قادراً على ادائه بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين) . (12: 42) .

ومن ابرز الاسباب التي دعت الى الاهتمام بالاهداف السلوكية هي قلة الاهتمام بالعمليات العليا للتفكير في المنهج التقليدي والحاجة الى تعيين مستوى فهم الطالب للمادة - (16: 40) .

حيث كانت التربية القديمة تهتم بتلقين وحفظ نمط واحد من انماط الخبرة الا وهو المعرفة والمعلومات ، وبالرغم من اهمية هذا النمط الا انه لا يمثل جميع جوانب الخبرة التي تتضمن بالاضافة الى المعلومات المهارات والاتجاهات والقيم والميول فاهداف المنهج يجب ان تغطي كل جوانب الخبرة " . (14: 21)

بينما التربية الحديثة تهتم بتنمية شخصية الطالب المتكاملة ، ولعل الخطوة الاولى نحو التنمية الشخصية هو ان لا تقتصر كتابة الاهداف على جانب واحد من الشخصية الانسانية وانما يتعدى ذلك الى كتابة اهداف عن الجوانب الاخرى . (مجيد: 14: 199: 122) كما " تقوم على الطريقة التي تثير تفكير الطالب وتعمل على تشويقه والهذبته " . كما تدربه على حل المشكلات التي هي خير تدريب له لمواجهة ما يقابله من مشكلات اخرى في مستقبل حياته " . (14: 148) .

ولقد بذلت جهود كثيرة في كتابة الاهداف وتصنيفها ، الا ان الجهد المتميز كان ما بذله بلوم (Bloom) في 1956 الذي قام بتصنيفها الى ثلاث مجالات رتبت من المحسوس الى المجرد ومن البسيط الى المعقد وهذه المجالات هي :-

- Ã- المجال المعرفي الادراكي (الذهني او العقلي) Cognitive Domain .
- È- المجال الوجداني او الانفعالي (قيم واتجاهات وميول) Affective Domain .
- À- المجال النفسي الحركي (مهارات حركية جسمية) Psychomotor Domain .

الا اننا يجب ان ننتبه الى هذه المجالات للاهداف في الشخصية لا تعمل بشكل منفصل ، كما لا يعمل بعضها بمعزل عن البعض الاخر ، فانشاء تفكير الطالب في حل سؤال او مشكلة او تمرين فإنه يمر ببعض الخبرات الانفعالية ويظهر بعض النشاط الحركي في وقت واحد حيثما تندمج وجدانياً عند الاستماع الى قطعة موسيقية او قراءة قصيدة من الشعر فأننا نفكر في حركاتنا وتكون لدينا مشاعر من هذه الحركات ، فكما ان تدريب كرة القدم يركز اساساً على الاعداد البدني والمهاري والخططي والنفسي وهذه الجوانب لا يمكن فصل احدها عن الاخر فبالرغم من امكانية فصل هذه المكونات هذه المكونات بشكل نظري الا انها في الواقع وحدة منسجمة متكاملة متداخلة ولا يمكن للاعب كرة القدم ان يبلغ المستوى الجيد اذا كان ضعيفاً في عنصر من عناصره (9: 19) .

الغرض الجوهري من تصنيف الاهداف هو مساعدة المدرس على تحديد انسب ظروف التعلم لمختلف الاعمال التي يجب على الطالب تعلمها فظروف تعلم تكوين المفاهيم تختلف عن ظروف تعلم حل المشكلات او التفكير الناقد او الابتكاري او اكتساب المهارات او حفظ كلمات بلغة اجنبية وهذا يعني

بالطبع ان مسؤولية المدرس اكبر من مجرد وصف العمل التربوي او صياغة الاهداف في عبارات سلوكية فهي تمتد لتشمل تصنيف هذه الاهداف الى الفئات السلوكية التي تنتمي اليها (4: 94) . وسيفتصر الباحث على شرح وتوضيح المجال المعرفي فقط لكونه محور البحث الحالي .

1- المجال المعرفي (الذهني)

المعرفة هي اهم ما يميز الانسان عن الكائنات الحية الاخرى وحمل المعرفة ونقلها عبر الاجيال المختلفة هو السبيل الى تحقيق التقدم العلمي الذي نعيشه اليوم . والمعرفة ضرورية في حياة الانسان للمحافظة على حياته وفهم البيئة التي يعيش فيها واتخاذ قراراته وحل مشكلاته وتطويره لتنمية الحياة الانسانية وتجلب الاشارة الى ان هناك علاقة تبادلية بين نمو المعرفة وبين قدرة الانسان على ابتكار وسائل جديدة لتطويرها وتنميتها واستغلالها ونقلها . (14: 141) .

كما كان المجتمع سريع التغيير في ظل الانفجار المعرفي الذي يشهده العالم اخذت المجتمعات تعمل على تنمية قدرات متعلميه ليصبحوا افضل قدرة على التكيف للمواقف المتجددة وللازداد ادراكه بما يترتب على سوء تطبيق منهج المادة كنتيجة لتأكيد على الحفظ واصبح اشد ميلاً الى تحطيم الحواجز بين المواد الدراسية والى الاستفادة مما يتجدد من معرفة ، واذا ما " اريد للمحتو الذي يخدم المستقبل الذي لا نستطيع ان نتنبأ به ، فمن الضروري ان ننمي العمليات العقلية التي تقوي القدرة على انتقال اثر المعرفة الى المواقف الجديدة والتي تنمي الاساليب المبتكرة في حل المشكلات والتي تزيد من القدرة على الكشف والابتكار " . (14: 139) فالاهداف السلوكية التي تنتمي الى المجال المعرفي تكون من نوع استدعاء المعلومات والتعرف عليها وتنمية القدرات والمهارات العقلية ويحتوي هذا المجال على فئات او مستويات مرتبة بموجب تسلسل يمتد من اوطأ مستوى للمعرفة (التذكر واسترجاع المعلومات) الى عمليات التفكير الاكثر تعقيداً والتي تتطلبها عملية التقييم . وان انجاز تحقيق الاهداف في أي مستوى يعتمد على تحقيق الاهداف في المستوى الادنى منه وفيما يلي مستويات المجال الذهني (المعرفي) والافعال السلوكية او الادائية التي يمكن استخدامها في صياغة الاهداف في كل مستوى . (14: 94-96) ، (16: 43-44) ، (17: 91-94) (12: 45-49) . (11: 26) .

1- المعرفة (Knowledge)

ويقصد بالمعرفة تذكر المادة التي تم تعلمها سابقاً ، وقد يتضمن ذلك استدعاء عدد كبير من المواد ، ابتداء من الحقائق البسيطة وانتهاءً بالمبادئ والقوانين والنظريات . ويمثل هذا المستوى ادى مستويات النواتج العقلية المعرفية واقلها اثراً على سلوك الطالب من امثلة الاهداف التي تقع في المجال معرفة المصطلحات ومعرفة الحقائق ومعرفة الاساليب والطرق والمفاهيم والمبادئ والقوانين ومن امثلة الافعال الادائية التي تستخدم في هذا المجال هي : يعرف ، يصف ، يعين ، يعنون ، يدرج ، يسمي ، يضع قائمة ، بقابل ، يختار ، يكتب ، يستخرج ، يعدد ، اذكر ، املي ، ارسد : يورد .

2- Comprehension (الاستيعاب)

ويقصد به القدرة على امتلاك معنى المادة ، وهذا المستوى يشير الى نوع من الفهم او الادراك بحيث يعرف الفرد المضمون للاتصال الذي يستخدمه من غير ضرورة لربطه بمادة اخرى أي يستطيع التعبير عنها بلغته الخاصة ويتمثل في القدرة على توظيف المعارف والمعلومات في استعمالات مناسبة وفي اختيار امثلة محسوسة لظواهر معينة واعطاء مسببات لظاهرة من الظواهر ويتضمن الفهم ثلاث فئات هي : استيعاب الحقائق والاسس وكتابة التعريف بأسلوب مختلف ، وتفسير المواد اللفظية والرسوم والخرائط والاشكال البيانية والتحويل والترجمة مثل تحويل الارقام الى كلمات وبالعكس ومن الافعال الادائية التي تستخدم في هذا المستوى هي : يميز ، يحول ، يفسر ، يعمم ، يعيد كتابة ، يختصر ، يستوعب ، يعلل ، يشرح ، تكلم .

3- التطبيق Application

ويمثل التطبيق مستوى اعلى من المستوى السابق حيث يتطلب عمليات عقلية اكثر من الفهم وفي هذا المستوى يتم الانتقال من المستوى النظري المجرد الى مستوى عملي محسوس ، وبذلك فهو يشمل تطبيق قواعد او طرق او مفاهيم او مبادئ على مواقف جديدة ، مثل حل مسائل رياضية ورسم خرائط واشكال بيانية وذكر امثلة في كيفية الاستخدام الصحيح لعدد من الخطوات او لطريقة معينة ومن الافعال الادائية التي تستخدم في هذا المستوى هي : يحسب ، يعرض ، يكشف ، يعدل ، يهيئ ، يحل ، يطبق ، يستعمل ، ينتج ، يبين ، يقرن ، كيفية الرسم ، يعطي ، يبرهن ، يستخدم ، يستخرج .

4- التحليل Analysis

يمثل القدرة على تفكيك المادة الى مكوناتها واجزائها من اجل فهم بنيتها التنظيمية وتظهر معطيات التعلم في هذا المستوى قدرة عقلية اعلى من المستويات الثلاث السابقة ، وهي الملاحظة والتطبيق لانها تتطلب معرفة كل من المحتوى المعرفي والبنائي وفهما . ويضم هذا المستوى التعرف على العناصر المتضمنة في مادة ما وتحليل العلاقات أي الارتباطات والتفاعلات والتمييز بين الحقائق والمبادئ والتعرف على افتراضات وادعاءات غير مدرجة ومن الافعال الادائية في هذا المستوى هي : يفتت ، يفرق ، يميز ، يعين ، يشير ، يختار ، يقرن ، يفصل ، يوضح ، تكلم ، يحدد ، يستدل ، يختصر .

5- التركيب

يمثل القدرة على انتاج نماذج او كليات جديدة من اجزاء او عناصر متفرقة على نحو يتميز بالاصالة والابداع ، ان النتاج التعليمي في هذا المستوى يركز على السلوك الابتكاري أي على تكوين انماط بنائية جديدة . ويؤكد هذا المستوى على انتاج كل فريد أي انتاج افكار جديدة ونقلها الى الآخرين . ومن امثلة هذه الاهداف انتاج خطة عمل او مشروع او مقترح ، ومن الافعال الادائية التي تعكس هذا المستوى من الاهداف أ : يرتب ، يركب ، يؤلف ، يضع في فئات ، يتنبأ ، يتوقع ،

يبتكر ، يعيد ، تنظيم ، يعيد بناء ، اخترع ، يولد ، يعدل ، يعيد ترتيب ، يجمع ، يصمم ، يكون ، يشكل ، يخطط .

5- التقييم Evaluation

ويمثل هذا المستوى من مستويات تصنيف بلوم اعلى مستوى من التفكير الانساني ، والهدف منه معرفة صلاحية الاشياء في ضوء معايير خارجية او داخلية ، والاحكام التقويمية التي تصدر لبيان صلاحية الاشياء قد تكون كمية وقد تكون نوعية . كما يمثل هذا المستوى قدرة الطالب على ابداء رأيه فيما سمع او قرا او ان يصدر حكماً او احكاماً او يتخذ قراراً في ضوء معايير محددة واضحة او بيانات معينة ومن الافعال الادائية التي تعكس هذا المستوى من الاهداف هي : يقارن ، يقوم ، يستخلص ، ينقد ، يدعم ، يقيم ، يفضل ، يختصر ، يناقش ، يميز ، يعزز ، يفسر .

" وتجدد الاشارة الى ان هذه الفئات من الاهداف مرتبة ترتيباً تصاعدياً بمعنى ان المعرفة هي اقلها مستوى ، والتقييم ارفعها مستوى . وتندرج فئات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل تحت مستوى الفهم وتكوين المفاهيم في حين تندرج فئات التركيب والتقييم تحت مستوى الابداع " . (17: 94) . كما " اكد بلوم على وجود استمرارية سلوكية من البسيط الى المعقد ومن المادي المحسوس الى المجرد واعتبر ان كل مستوى ضروري لظهور المستوى الذي يليه كما انه تكلم عن ثلاث مستويات للتفكير المنتج a و b التطبيق والتحليل والتركيب " . (14: 126) .

ثانياً : - كتابة الاهداف التدريسية - بصورة سلوكية .

بعد تحديد الاهداف التدريسية (التعليمية) المراد تحقيقها ، والتي روعي فيها تمثيل مختلف انواع ومستويات التحصيل تمثيلاً متوازياً ، وتأتي خطوة ترجمة هذه الاهداف الى صيغ سلوكية ، وفيما يلي الشروط التي يجب مراعاتها في صياغة الاهداف السلوكية : (16: 40) .

- ان تكون العبارة الهدفية مصاغة بما توضح سلوك الطالب مثل (ان يذكر - ان يوضح - ان يعين) .
- ان تصف العبارة الهدفية سلوكاً تسهل ملاحظته وقياسه مثل (ان يعطي الطالب مثلاً على - ان يفسر في التدريب) فلا يستخدم في صياغته كلمات يمثل كل منها العديد من التفسيرات مثل (يؤمن ، يتصور ، يستمع) .
- ان تشتمل العبارة الهدفية على فعل سلوكي واحد ؛ حتى يتسنى قياس مدى تحقيق الهدف مثل (ان يذكر - ان يميز) .
- ان ياتصر الهدف على ناتج تعليمي واحد .
- ان يصاغ الهدف على مستوى مناسب من العمومية ، وان يكون من النوع التطوري او العام ، أي من النوع الذي يرتبط مباشرة بقدرة عقلية .

- ان يدل الهدف على السلوك النهائي للطلاب .

ويتصل بمهارة كتابة الاهداف التدريسية بصورة سلوكية امتلاك المدرس او واضع الاختبار القدرة على اشتقاق الاهداف السلوكية من الاهداف العامة . ومن المعلوم ان الاهداف التربوية تصاغ من حيث العمومية والتحديد على اربعة مستويات هي . (6: 194-196) .

1- اهداف عامة لمباينة المدى ، وتشتق من فلسفة التربية واهدافها في نظام المعمول به ، ومن الاهداف العامة لتدريس المواد المختلفة من امثلتها : مساعدة الفرد على النمو المتكامل ، وتنمية المسؤولية الاجتماعية وهذا النوع من الاهداف ، يمثل اهدافاً نهائية ، تتصف بالعمومية وعدم التحديد ، ولا يمكن تحقيقها في فصل دراسي واحد ، او في سنة دراسية واحدة ، وانما تحتاج الى عدد من السنوات .

2- اهدف عامة مرحلية ، وتستنتج من الاهداف العامة بعيدة المدى ، وتكون اكثر تحديداً واقل عمومية منها ، ويراعى فيها ان تشير بدقة الى مدى التقدم الذي يجب ان يحرزه الطالب في فصل دراسي واحد ، او في سنة دراسية واحدة ، ومن امثلتها : معرفة الحالات المختلفة للمادة وتطبيقاتها العملية .

3- اهداف خاصة محددة ، وتستنتج من الاهداف العامة المرحلية في المستوى الثاني ، وهي تصف نتائج التعليم بصفة عامة وينتظر من الطلاب ان يحققوها في حصى واحدة ، او في عدد محدد من الحصص ومن امثلتها ادراك مفهوم الاعداد المهاري ، نقد منهج تدريس أ معين .

4- اهداف سلوكية ، وتصاغ من الاهداف الخاصة القريبة في المستوى الثالث ، وتكون اكثر تحديداً منها ، وتمثل نتائج تعليمية ينتظر من الطلاب ان يحققوها ، ويسهل ملاحظتها وتقويمها ، ومن امثلتها ان يعدد الطالب انواع الاعداد في كرة القدم ، ان يعين الطالب نوع مرحلة ما من مراحل اداء مهارة ما .

وفيما يلي مثال يوضح الخطوات المتبعة في اشتقاق الاهداف السلوكية من الاهداف العامة :

- ١٢٣٤٥٦ : ان يكتسب الطالب مكونات لعبة كرة القدم .

- هدف عام مرحلي : ان يكتسب الطالب الاعداد المهارب للعبة .

- هدف خاص : ان يكتسب الطالب مهارة ضرب الكرة .

اهداف سلوكية ترتبط بهذا الهدف وتنبثق منه :

1- ان يبين الطالب مفهوم ضرب الكرة في كرة القدم .

2- ان يذكر الطالب انواع ضرب الكرة .

3- ان يعطي الطالب مثالا يستخدم فيه كل نوع من انواع ضرب الكرة .

4- ان يشكل الطالب تمرين ما من مجموعة من انواع ضرب الكرة .

5- ان يميز الطالب انواع ضرب الكرة من بين عدة حا? ل ضربها .

مزايا الاهداف السلوكية . (16: 41-42)

- 1- انها تشجع المؤسسات التعليمية على تطبيق طرق تدريس متنوعة وتجعله اشد نشاطاً لتحقيق اهداف الدرس الواضحة امامه والتي يسهل عليه قياسها لمعرفة مدى ما حققه من الطالب منها .
- 2- انها مصاغة بعبارات دقيقة للملاحظة تبين السلوك المتوقع من الطالب بعد تعلمه المادة .
- 3- انها تجعل الطالب اكثر اطمئناناً الى تعلمه واكثر مقدرة على الاقتصاد في وقته لانها تحدد له ادق انواع المعلومات التي عليه تعلمها والمهارات التي عليه ممارستها .
- 4- انها ترشد المدرس في انتقاء واستخدام الوسائل التعليمية ووجه النشاط المتبينة التي تغني خبرات الطالب وتساعد في تحقيق ما رسم له من اهداف .
- 5- انها تقدم للمدرس والطالب (تغذية راجعة) اذ تعرف المدرس بسرعة على ما حققه من اهداف كما تحث الطالب على الجهد لملاحظة مقدار ما حققه منها .
- 6- انها تساعد الطالب على تقييم تحصيله العلمي ومدى تحقيقه للاهداف المبتغاة .
- 7- انها يمكن ان تستخدم كمعيار لقياس فاعلية التدريس .
- 8- انها تعتبر الطالب لا المدرس محور عملية التعليم وبذلك فهي تتسجم والفلسفة الحديثة في التعليم حيث يعني المدرس بنموه وبلوغه الاهداف المنشودة له .
- 9- انها تساعد المدرس على تقويم الطالب حيث يقوم باعداد الاسئلة في ضوءها .
- 10- انها تجعل عملية تطبيق المنهج الدراسي دقيقة حيث تحدد اهدافه كخطوة اولى ثم تخطط ما يحققها وهذا يمكن ايضاً من تقويمها لتحديد مدى نجاحها لدعم العوامل التي ادت الى هذا النجاح ومدى فشلها في ازالة العوامل التي ادت الى فشلها .

2-4-1-2 تحليل المحتوى

يقصد بالمحتوى الوان المعرفة المختلفة واشكالها في المادة الدراسية التي تتوقع تحصيلها من جانب الطلاب على مستوى ما ، في ضوء الاهداف التعليمية . ومحتوى أي مادة دراسية يتألف من موضوعات ، وكل موضوع منها يتألف من مفردات او جزئيات . ويرمي تحليل المحتوى الى تحديد الموضوعات ، التي يتألف منها محتوى المادة الدراسية المراد قياس مستوى تحصيل الطلاب فيها ، كما يرمي ايضاً الى تحديد مفردات او جزئيات كل موضوع من تلك الموضوعات بهدف ضمان تمثيل فقرات الاختبار لمفردات المحتوى تمثيلاً متوازياً . ومن الواضح ان هذا البعد يتصل اتصالاً وثيقاً بالبعد الاول (وهو تمثيل الاختبار لانواع ومستويات التحصيل في ضوء تحديد الاهداف السلوكية) .

2-1-4-3 اعداد جدول المواصفات

ان جدول المواصفات يصف ويحدد الموازنة بين انواع السلوك والمحتوى كما تفرضها الاهداف السلوكية المتنباة التي هي منطلق الاختبار التحصيلي .

وفيما يلي توضيح لكيفية تصميمه ، وتقدير الاوزان الاعتبارية لموضوعات المحتوى ومستويات الاهداف في خلاياه :-

A- تصميم جدول المواصفات :-

ان هذا الجدول ثنائي البعد ، بمعنى انه يتكون من بعدين ، الاول منهما رأسي ويمثل مستويات الاهداف ، والثاني افقي ويمثل موضوعات او جوانب المحتوى . وينشأ عن تقاطع الخطوط الرأسية التي تفصل بين موضوعات المحتوى والخطوط الافقية التي تفصل بين مستويات الاهداف عدد من الخلايا يزيد او يقل في ضوء عدد مستويات الاهداف وموضوعات المحتوى . وكل خلية من هذه الخلايا تشير الى ارتباط موضوع معين من موضوعات المحتوى بمستوى معين من مستويات الاهداف .

E- تقدير الاوزان الاعتبارية لخلايا جدول المواصفات :-

يقوم المدرس بتقدير نسبة مئوية لكل موضوع من موضوعات المحتوى في ضوء اهميته ، والتركيز الذي اعطي له اثناء عملية التدريس وبعد ذلك يسجل في كل خلية من خلايا جدول المواصفات المشار اليها النسبة المئوية المعطاة لكل موضوع في كل مستوى من مستويات الاهداف في ضوء الاهمية المعطاة لهذا المستوى (وهنا لابد من الاشارة على القرارات المتعلقة بتقدير الاهمية النسبية لموضوعات المحتوى وفئات الاهداف هنا لكي قرارات ذاتية يتخذها المدرس بنفسه ، ويمكن اذا رغى E في تقليل من درجة الذاتية في هذه القرارات وجعلها اقرب الى الموضوعية ان يستعين بعدد من المحكمين الخارجيين من ذوي الاختصاص في المادة الدراسية التي سيعطيها مجال الاختبار في تقدير تلك الاهمية او النسب المئوية) وهذه النسب عبارة عن اوزان اعتبارية يستفاد منها في ناحيتين :

- الناحية الاولى : تحديد عدد مفردات المحتوى المرتبطة بالصيغ السلوكية المخصصة لكل مستوى من مستويات الاهداف السلوكية المعرفية .

- الناحية الثانية : تحديد عدد الفقرات التي يجب ان تعطى لكل موضوع من موضوعات المحتوى في كل مستوى من مستويات الاهداف السلوكية المعرفية من فقرات الاختبار ككل .

ويجدر الاشارة الى ان الهدف من تقدير الاوزان الاعتبارية لموضوعات المحتوى ومستويات الاهداف هو ان يتحقق في الاختبار نفس التوازن في الاهمية النسبية المعطاة لهذين البعدين من جانب المدرس في عملية التدريس . ومن الواضح ان ذلك يؤدي الى تخصيص فقرات متفاوتة من الفقرات لموضوعات المحتوى المختلفة في كل مستوى من مستويات الاهداف السلوكية المعرفية ، وبذلك يتم

اعطاء اوزان تفاضلية للموضوعات ومستويات الاهداف في الاختبار وهذه الاوزان المعطاة تكون على شكل نسب مئوية كما سبقت الاشارة ، ويكون مجموعها مساوياً 100% لموضوعات المحتوى و 100% ايضاً لمستويات الاهداف .

وفيما يلي مثال يوضح كيفية تصميم جدول المواصفات ، وتقدير الاهمية النسبية لموضوعات المحتوى ومستويات الاهداف السلوكية المعرفية في خلاياه ، وحساب حصة كل موضوع من موضوعات المحتوى في كل مستوى من مستويات الاهداف السلوكية المعرفية من المجموع الكلي لفقرات او اسئلة الاختبار التحليلي :

رغب احد مدرسي مادة كرة القدم في احدى الكليات ان يقيس مستوى تحصيل طلبته في مجالين من مجالات مادة كرة القدم المقررة عليهم وهما مجال بعض من المهارات الاساسية ومجال بعض من التحكيم وارتأى ان يقتصر في اختباره على قياس اهداف تقع في مستويين الثالث الدنيا في المجال المعرفي في تصنيف بلوم ، وهي مستويات المعرفة والفهم والتطبيق . وفي ضوء تحليله المحتوى المادة المقررة في المجالين المذكورين ، قام بتصنيف هذا المحتوى في ست موضوعات او مجموعات تمثل تجمعات مفردات هذين المجالين . وهذه الموضوعات هي :-

- 1- ضرب الكرة .
 - 2- اخماد الكرة .
 - 3- دحرجة الكرة .
 - 4- المادة الاولى من القانون وهي ميدان اللعب (الملعب) .
 - 5- المادة الثانية من القانون وهي الكرة .
 - 6- المادة الثالثة من القانون وهي عدد اللاعبين .
- وبعد ذلك ، اجرى تصميم جدول المواصفات على النحو التالي :

المجموع	المادة الثالثة عدد اللاعبين	المادة الثانية	المادة الاولى الملعب	درجة	اخماد	ضرب	
18	2	2	6	2	2	4	معرفة
38	6	4	8	4	8	8	تطبيق
44	4	4	10	6	10	10	المجموع
100	12	10	24	12	20	22	

بالنسبة للاوزان الاعتبارية (النسب المئوية) الواردة في خلايا هذا الجدول فقد جرى تحديدها على النحو التالي :-

تم تقدير الازان الاعتبارية (النسب المئوية) لكل موضوع من موضوعات المحتوى المشار اليها في ضوء الاهمية النسبية التي اعطيت لهذا الموضوع في عملية التدريس ، وكانت هذه الازان كما يظهر الجدول (22، 20، 12، 24، 10، 12) على الترتيب ، وبعد ذلك تم تقدير الازان الاعتبارية (النسب المئوية) لكل موضوع من موضوعات المحتوى في كل مستوى من مستويات المعرفة والفهم والتطبيق في ضوء الاهمية النسبية التي اعطيت لهذا الموضوع في كل مستوى من مستويات الاهداف السلوكية المشار اليها في عملية التدريس . وكانت هذه الازان على النحو (18 ، 38 ، 44) على التوالي وبالنظر في هذا الجدول (2-1) يلاحظ ان مجموع الازان الاعتبارية المعطاة لموضوعات المحتوى يساوي (100) ومجموع الازان المعطاة لمستويات الاهداف السلوكية الذهنية يساوي (100) ايضاً .

كما يلاحظ ان كل خلية فيه تحتوي على وزن اعتباري على صورة نسبية مئوية تشير الى حصة كل مجموعة من مجموعات مفردات المحتوى من كل مستوى من مستويات الاهداف (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) . وعلى سبيل المثال ، فإن العدد 4 في الخلية الاولى من خلايا مجموعة ضرب الكرة في جدول المواصفات يشير الى ان حصة مفردات هذه المجموعة من الاهداف المعرفية تساوي 4% من المجموع العام للاهداف السلوكية التي ستترجم الى فقرات او اسئلة في الاختبار التحصيلي المراد استخدامه وهكذا الحال في بقية الخلايا .

ولما كان الاختبار التحصيلي الذي استخدمه المدرس المذكور مكون من 50 فقرة فقد جرى تحديد عدد الاسئلة المخصصة لكل موضوع من موضوعات المحتوى في كل مستوى من مستويات الاهداف المشار اليها (المعرفة ، الفهم ، التطبيق) من فقرات او اسئلة الاختبار التحصيلي ككل في ضوء الازان الاعتبارية الواردة في جدول المواصفات على النحو التالي :-

- ضرب النسبة المئوية الواردة في كل خلية من خلايا جدول المواصفات في عدد فقرات (اسئلة) الاختبار فلو اخذنا النسبة الواردة في الخلية الاولى كمثال فأننا نضرب هذه النسبة في عدد فقرات الاختبار فنحصل على عدد الفقرات المخصصة لهذه الخلية من المجموع الكلي لفقرات الاختبار .

$2 = 50 \times$ عدد الفقرات او الاسئلة المخصصة لمجموعة ضرب الكرة في مستوى المعرفة من المجموع الكلي لفقرات او اسئلة الاختبار التحصيلي .

ويوضح الجدول التالي توزيع فقرات الاختبار التحصيلي على خلايا جدول المواصفات :-

المجموع	المادة الثالثة عدد اللاعبين	المادة الثانية اللاعبين	المادة اللاعبين	درجة	اخماد	ضرب	
9	1	1	3	1	1	2	معرفة
19	3	2	4	2	4	4	الهدف
22	2	2	5	3	5	5	تطبيق
50	6	5	12	6	10	11	المجموع

جدول رقم (2-2)

2-4-4-1-2 - تنظيم المخطط التحليلي

في ضوء معطيات جدول المواصفات جدول رقم (2-1) المشار اليه سابقاً . يقوم المدرس بتنظيم مخطط تحليلي يتكون من بعدين هما : بعد المحتوى وبعد الاهداف السلوكية . والغاية من هذه الخطوة هي ربط كل جزيئة من جزيئات المحتوى بالصيغة السلوكية التي تلائمها ؛ وبذلك تكون محتويات كل خانة من خانات هذا المخطط ممثلة لمحتوى معين ، وفي نفس الوقت تمثل اهدافاً ترتبط بهذا المحتوى .

وعليه ، فإن الاسئلة التي ستوضع في الاختبار ، والتي هي عبارة عن ترجمة لمحتويات الخانات في المخطط التحليلي ستكشف عن مستوى التحصيل الذي ستحقق لدى الطلاب نتيجة لدراستهم لهذا المحتوى .

وفيما يلي نموذج متواضع لمخطط تحليلي ، تتمثل الغاية منه في اعطاء فكرة عن كيفية اعداد هذا المخطط . وقد اقتصر فيه على اعطاء امثلة على الربط بين جزيئات المحتوى والصيغ السلوكية التي تلائمها في الخانات المتعلقة بضرب الكرة :-

المجموع	المادة الثالثة عدد اللاعبين	المادة الثانية اللاعبين	اخماد	درجة	ضرب الكرة	
					انواع ضرب الكرة بالقدم الهدف من ضرب الكرة ضرب الكرة	معرفة ان يذكر ان يعرف

					احوال ضرب الكرة	ان يسمي
					Uاقتان ضرب الكرة بالقدم معناه عدم اقتان اللعبة	ان يعطل
					ضرب الكرة بالقدم من اهم المهارات	ان يفسر
					طريقة ضرب الكرة بالجزء الداخلي من القدم	ان يشرح
						<u>التطبيق</u>
					مثالاً لحالات ضرب الكرة بمختلف انواعه	ان يعطي
					تمرين فيه ضرب الكرة بالجزء الخارجي من القدم	ان يعرض
					فائدة كل نوع من انواع ضرب الكرة	ان يبين

جدول رقم (2-3)

2-1-4-5 تحديد شكل الاختيار وموضوعه

ويقصد بذلك تحديد نوع فقرات (اسئلة) الاختبار وعددها وصياغتها ، وبيان طريقة تصحيحها وتسجيل النتائج ، وفيما يلي توضيح لأسس تحديد نوعية الفقرات التي ستستخدم في الاختبار وتقدير عددها :

Ã- أسس تحديد نوعية الفقرات التي تستخدم في الاختبار :

من المعلوم ان الفقرات المستخدمة في الاختبارات التحصيلية في المؤسسة التعليمية تقع في فئتين رئيسيتين ، تضم الفئة الاولى منها الانواع التي تتطلب من الطالب ان يجيب عليها بنفسه كالأسئلة المقالية ، وتضم الفئة الثانية الاسئلة قصيرة الاجابة ، واسئلة التكميل التي تتطلب من الطالب ان يختار الاجابة من بين عدة اجابات تكون موضوعه من جانب واضع الاختبار كفقرات اختيارات الاختبار من متعدد او فقرات اختيارات المقابلة او المزوجة او يقوم بوضع اشارة صح او خطأ كما هو الحال في اختيارات الصواب والخطأ .

ولغرض ضبط اختيار المدرس لنوع الفقرات التي تتناسب اكثر من غيرها لقياس الاهداف التي قام بتحديدوها لابد من مراعاة لعدد من الاسس والقواعد المتعلقة بهذا المجال والتي من ابرزها مايلي :

1. الهدف المراد قياسه :

يتحكم الهدف المراد قياسه في نوعية الفقرات المراد استخدامها في الاختيار فإذا اراد المدرس يقيس اهدافاً تتطلب تذكر معلومات تقريرية ، او التمييز بين اراء وحقائق او التعرف على صحة علاقة سببية فأن اسئلة الصواب والخطأ هي المناسبة واذا اراد ان يقيس حقائق معلومات مترابطة في وقت قصير نسبياً فأن اسئلة المقابلة هي المناسبة اما اذا اراد ان يقيس الفهم وعمليات التعلم المركبة فأن اختيارات الاختبار من متعدد هي المناسبة وكذلك اذا اراد المدرس من الطالب ان يكتب الاجابة وليس مجرد اختيارها فيمكنه ان يستخدم اسئلة مقالية او اسئلة ذات اجابات قصيرة او اسئلة تكميل اما اذا اراد العكس فأن اسئلة الاختيار من متعدد واسئلة الصواب والخطأ هي المناسبة .

2. طبيعة المحتوى المراد قياسه :

يمكن استخدام جميع اشكال الاسئلة في أي مادة دراسية الا ان بعض تلك الاشكال تكون اكثر ملائمة لمحتوى مادة معينة من البعض الآخر .

3. مهارة المدرس في كتابة الانواع المختلفة من الفقرات .

4. مستوى الدقة في التعبير عن واقع التحصيل .

ان دلالات الثبات لأسئلة الصواب والخطأ تكون منخفضة واستجابة الطلبة لها قد لاتعبر عن حقيقة ادائه ، مما يجعلها غير صادقة ، في حين ان دلالات الثبات والصدق في اسئلة الاختبار متعدد او الاسئلة المقالية والتي يبذل جهد فني في اعدادها هي الافضل بكثير من اسئلة الصواب والخطأ .

5. الوقت المخصص لتحضيرها .

È- تقدير عدد الفقرات (الاسئلة) التي يتألف منها الاختبار :

تعرف فقرة الاختبار بأنها موقف يتضمن عينة من سلوك متعلم يتطلب من الممتحن القيام بأداء مناسب يكون دليلاً أو مؤشراً على تعلمه نوعاً من السلوك . ويعرف الاختبار بناءً على ذلك على انه مجموعة مختارة من المواقف تمثل عينات من انواع السلوك ، تعرض على الممتحن وتطلب الية ان يقوم بأدوارات معينة يمكن اعتبارها دليلاً ومؤشراً على تعلمه او اكتسابه للأنواع السلوك .

وحتى يعكس الاختبار جوانب التركيز والاهداف في التدريس بكل دقة وصدق فإنه يتوجب على واضع الاختبار ان ينتقي وبكل عناية عينة من الفقرات تمثل بصدق منطقة السلوك التي يسعى الى تقويتها كما يتوجب عليه ان يتخذ قراراً حول عدد الفقرات التي سيتألف منها الاختبار والذي يعد ضرورياً لتحقيق هذه الغاية .

وفيما يلي ابرز العوامل المؤثرة في تحديد عدد فقرات الاختبار :

1. الزمن المتاح للامتحان

في الامتحانات نهاية الفصل الدراسي او نهاية العام الدراسي فإن عدد الفقرات يكون طويلاً نظراً لأن المتاح لهذه الامتحانات يكون طويلاً ويعزى ذلك لتأثير مجالات المحتوى والاهداف التي سيغطيها الاختبار .

ومن خلال نتائج البحث نلاحظ افتقار الاسئلة الموضوع لهذه الفقرة اذ عدم الاعتبار هذه النقطة من حيث عدد الفقرات الكثيرة بسبب اتساع مجالات المحتوى والاهداف من شأنه ان يقلل من التحصيل المعرفي او الذهني او الوجداني للطلبة .

2. عمر الطالب ومستواه التعليمي :

فعدد الفقرات في الاختبار الذي يعطى لطلبة المرحلة الدنيا ينبغي ان يكون اقل من عدد الفقرات في الاختبار الذي يعطى لطلبة المرحلة التعليمية الاعلى اذا كان الوقت المخصص للاختبارين واحداً .

ومن خلال نتائج البحث نلاحظ عدم مراعاة هذه الفقرة فنلاحظ في كثير من الاحيان تساوي المستويات للمراحل الدنيا والعليا واحياناً تصل الى نفس المستوى وهذا ما يؤدي بالتالي الى عدم الارتفاع بالمستوى التحصيلي المعرفي او الذهني .

3. نوع العمليات العقلية التي يهدف الاختبار الى قياسها :

بما ان مستويات المجال المعرفي او الذهني متعدد ومتدرجة من البسيط الى المعقد ومن الملموس الى المجرد ومن السهل الى المركب وهي تشمل ستة مستويات (المعرفة - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم) فلا بد من ان تكون فقرات الاختبار الذي يتطلب استدعاء المعرفة من

ان تكون كثيرة وذلك لاتساع عدد المعلومات وعدم تسليط أي ضغط على الجهد العقلي في مثل هذا المستوى من الاختبار اما اذا كانت الاختبارات تتطلب فقرات تطبيق المعرفة او مستويات اعلى من مستويات السلوك المعرفي الذهني او العقلي فأن عدد الاسئلة يكون اقل لأنها تحتاج الى جهد ذهني عالي للأجابة على هذا النوع من الاختبار .

ولما كانت هذه المستويات مرتبة بحيث لا يمكن ظهور المستوى الاعلى الا بظهور المستوى الادنى فأن الاقتصار على المستويات الدنيا في الاختبارات يعني عدم او اهمال التطور في مستوى التحصيل المعرفي الذهني للطالب من قبل المدرس وعليه فلا بد للمدرس من جعل الاختبار شاملاً لجميع مستويات العمليات العقلية وبصورة متوازنة لاجل النهوض بمستوى التحصيل المعرفي للطالب .

4. نوع الفقرات المستخدمة في الاختبار

5. مستوى القدرة عند الطلاب

6. مقدار ما تتطلبه الفقرة من حسابات او معالجات كمية

أ. تقدير المستوى المناسب لصعوبة الفقرات

نظراً لان الغرض الاساسي لاختبار التحصيل هو التفريق بين مستويات التحصيل لافراد المجموعة والاستفادة منه في ترتيب الطلبة او تشجيعهم فأن ذلك يتطلب من المدرس ان يراعي بأن يعطيه الاختبار توزيعاً مناسباً للعلامات بحيث يتسنى له التفريق بين ذوي التحصيل المرتفع وذوي التحصيل المتوسط وذوي التحصيل المتدني . ويترتب على ذلك ضرورة خلو الاختبار من أي فقرة يمكن ان تكون اجابات الجميع عليها صحيحة او اجابات الجميع عليها خطأ ، لان مثل هذه الفقرات تساهم في التمييز بين الطلبة فيما يتعلق بمستوياتهم التحصيلية . ومن الاهمية ان تكون الفقرات شاملة للمحتوى والاهداف .

2-1-4-6 كتابة فقرات الاختبار

بعد تحديد نوع فقرات الاختبار يقوم المدرس بترجمة محتويات خانات المخطط التحليلي الى فقرات او اسئلة ، وعلى المدرس ان يراعي الدقة في مطابق الفقرات مع انواع السلوك المختلفة الواردة في خانات هذا المخطط . اما عدد فقرات او اسئلة الاختبار فقد تم تحديدها في جدول رقم (2-2) أ ضوء النسب المئوية الواردة في جدول المواصفات ، جدول رقم (1) وبعد ان يتم بناء جميع الفقرات يقوم المدرس بتدقيقها بشكل نهائي في مجموعات مناظرة للاعداد في خلايا جدول المواصفات ، جدول رقم (2-2) ، حتى يتأكد من ان الاختبار يتلاءم مع معطيات هذا الجدول وبعد الانتهاء من عملية التدقيق يقوم المدرس بتجميع فقرات الاختبار مع مراعاة ترتيبها عشوائياً .

2-1-5- طرح الاسئلة

ان استخدام الاسئلة قديم قدم الانسان ، لان الاسئلة تمثل اساس طريقة التدريس التي طورها سقراط في القرن الخامس الميلادي واصبح كل مدرس يستخدمها في الوقت الحالي وان الاسئلة تؤدي وظيفة كبيرة كما انها تمثل وسيلة فعالة في تنمية استقلالية الطالب في التعلم الذي يعد احد الاتجاهات الحديثة في التربية ، فضلاً عن ذلك فإن الاسئلة المستخدمة اثناء التدريس تؤثر على نحو مباشر في مهارات التفكير وقد وجد ان هناك علاقة قوية بين مستويات التفكير التي تظهر في اجابات الطلاب على اسئلة المدرس وبين انواع الاسئلة التي يوجهها المدرس ، كما وجد ايضاً ان المدرسين الذين تكون اسئلتهم من نوع تذكر الحقائق (أي من المستوى الاول من مستويات تصنيف بلوم) فمن غير المتوقع ان يفكر الطلاب تفكيراً ابتكارياً. (4: 190-191)

مننا تبرز بعض الارشادات التي يجب اتباعها لضمان نجاح المدرس في هذا المجال واه (4:196)

1. ضرورة ارتباط الاسئلة بموضوع التدريس .
2. ينبغي ان تكون الاسئلة واضحة لغوياً .
3. ينبغي ان تكون الاسئلة مختصة بأجابة واحد محددة.
4. الابتعاد بقدر الامكان عن صياغة الاسئلة التي يكون الجواب عليها بنعم او لا او كلمة واحدة.
5. تحديد نوع الاسئلة على اساس المعلومات والخبرات المتوفرة لدى الطلاب وما وصلوا اليه في تحقيق الاهداف المطلوبة فعلى سبيل المثال اذا كان السؤال في مستوى التقييم فالمطلوب من المدرس ان يتأكد بأن الطلاب امتلكوا قدرات في المستويات السابقة للتقييم كالقدرة على التذكر او التحليل والتركيب ليس تطيعوا بعدئذ على القيام بالتقييم واصدار الاحكام .
6. ان يكون الوقت كافي للجابة على الاسئلة المطروحة.

ومن خلال ما تقدم وعلى ضوء الاسس التي توضع عليها اسئلة الامتحانات يكون هناك تطور مستمر في شخصية المدرس الذي يدرس مادة معينة (مخصصة) بصورة دائمة ويشعر بالراحة على اداء تدريسه في هذه المادة وبالتالي يعود النفع على الطلاب الذين هم قادة المستقبل والمدرسين الجدد ، في حين يكون المدرس الذي يدرس مواد مختلفة في كل عام دراسي فإنه يكون مجهداً وغير متمكن جداً ولا يشعر بتطور في تدريس المادة لانها جديدة عليه ويحتاج الى وقت كثير لكي يفهم خفايا وملابسات المواضيع للمواد التي يدرسها وبالتالي يؤثر هذا سلباً على الطلاب.

2-2 الدراسات المشابهة

لقد تناول بعض الباحثين موضوع تحليل الاسئلة في دراساتهم وابحاثهم ومن خلال اطلاع الباحث على معظمها لوحظ ان هذه الدراسات قد اظهرت اهمية كبيرة لنوعية الاسئلة المقدمة للطلبة ، وفيما يأتي ملخص لبعض هذه الدراسات.

2-2-1 دراسة ابراهيم تيسر رمضان (5 : 142)

اجرى ابراهيم تيسر دراسة بعنوان (داسة احصائية كمية وكيفية للاسئلة التي يضعها المدرسون) حيث كان هدف الدراسة هو تشخيص واقع الاسئلة التي يضعها المدرسون وتحديد مواطن القوة فيها من اجل الاستمرار عليها ومواطن الضعف فيها من اجل الاستفادة منها مستقبلاً والسعي لعلاجها وتم اجراء الدراسة في عمان في المملكة الاردنية حيث شملت عينة الدراسة (72) ورقة اسئلة امتحانية وكان المعيار المستخدم في الدراسة تصنيف بلوم للمجال المعرفي من حيث شمول الاسئلة للمحتوى والتنوع في الاسئلة اما النتائج فبينت بأن اسئلة الامتحانات تضمنت مستويات التقويم الدنيا للمجال المعرفي هما التذكر والاستيعاب .

2-21 دراسة التوم (1985) . (7 : 315)

هدفت الدراسة الى تقويم اسئلة امتحانات الدراسة الاعدادية لمعرفة مدى تحقق الاهداف التربوية في المجال المعرفي لتصنيف بلوم وقد اجريت الدراسة في سلطة عمان ، وكان معيار الدراسة صدق المحتوى وذلك بأيجاد عدد الاسئلة لكل وحدة دراسية ، ووضحت النتائج من هذه الدراسة بأن معظم نسب اسئلة الامتحانات لم تكن متفقة مع نسب الاهداف المعرفية المتوقعة ولوحظ ضعف الاسئلة صياغة الاسئلة لمعظم اسئلة الامتحانات وتوازن بين الاسئلة الموضوعية والمقالية .

وعلى هذا الاساس فهناك عدة دراسات سابقة هدفت الى تحليل او تقويم الاسئلة في ضوء معايير معينة وهي معايير اختلفت عن المعيار المستخدم للتحليل في الدراسة الحالية بأعتمادها تصنيف جاهز للقدرات او اعتماده في الاستخدام على التفكير الناقد او بأستخدام نموذج (Innis) لمقارنة اسئلة المدرس ، الا ان بعض هذه الدراسات اقتربت منه كما في الدراسات المذكورة ، وهذا يعطي مؤشراً في نظر الباحث تدعم مشكلة البحث المطروحة وتعمق التصور النظري لهذا البحث الذي اعتمد عليه في تحليل الاسئلة وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي الذهني.

3. منهج البحث وإجراءاته الميدانية

3-1 منهج البحث :

المنهج هو " الطريق المؤدي للكشف عن الحقيقة في العلوم بواسطة طائفة من القواعد العامة التي نهيمن على سير العقل وتحدد عملياته حتى يصل الى نتيجة معلومة " . (5:8)

ولهذا استعمل الباحث المنهج الوصفي بالاسلوب المسحي التحليلي لملاءمته في تحقيق هدف البحث.

2-3 ادوات البحث :

ادوات البحث ((وهي الوسيلة او الطريقة التي يستطيع بها الباحث حل مشكلته مهما كانت تلك الأدوات ، بيانات وعينات واجهزة)). (2: 71)

1-2-3 مجتمع وعينة البحث

يتكون مجتمع البحث من اساتذة كلية التربية الرياضية لجامعة القادسية بأقسامها الثلاث (النظرية والالعاب الفرقية والالعاب الفردية) . اما عينة البحث فكانت نسخ اسئلة المدرسين للدور الاول ولكافة المراحل الاربع عدا مدرسي المواد التالية (اللغة العربية ، واللغة الانكليزية ، والحاسبات ، حقوق الانسان) في المرحلة الاولى لكون هذه المواد غير تخصصية حيث بلغ عدد نسخ الاسئلة (40) نسخه لاربعين مادة موزعة على المراحل الاربع لاربعين تدريسا من تدريسي الكلية .

2-2-3 - الاجهزة والادوات المستعملة في التجربة الميدانية :

- المصادر والمراجع

- استمارة تحليل الاسئلة (1)

3-3 - خطوات تنفيذ البحث :

1-3-3 - استمارة التحليل

لغرض تحقيق اهداف البحث قام الباحث بأعداد استمارة تحليل الاسئلة حسب تصنيف بلوم اذ تضمنت ستة مستويات وكانت طريقة التحليل بالشكل التالي :

1- المستوى الاول (المعرفة) (التذكر) : ومن الافعال السلوكية الادائية غالبية الاستعمال التي تدل على هذا المستوى هي (يعرف ، يعدد ، يذكر ، ألمي ، يختار* ، يكتب ، يورد ، يعين* ، يعنون ، يدرج ، يسمى ، يصف ، يستخرج ، يقابل ، ارسا)

(1) راجع ملحق رقم (1) .

- 2- المستوى الثاني (Cāḥā) والاستيعاب) : من الافعال السلوكية الادائية غالبية الاستعمال التي تدل على هذا المستوى هي (يعمل ، يشرح ، تكلم* ، يستوعب ، يعيد كتابة ، يختصر* ، يعمم ، يفسر* ، يحول ، يميز*).
- 3- المستوى الثالث (التطبيق) : من الافعال السلوكية الادائية غالبية الاستعمال التي تدل على هذا المستوى هي (يحسب ، يعرض ، يكشف ، يعدل ، يهيئ ، يحل ، يطبق ، يستعمل ، يعطي ، ينتج ، يبين ، يقرن ، كيفية الرسم ، يبرهن ، يستخدم ، يستخرج)
- 4- المستوى الرابع (التحليل) : ومن الافعال السلوكية الادائية غالبية الاستعمال التي تدل على هذا المستوى هي (يفتت ، يفرق ، يميز* ، يعين* ، يستدل ، يشير ، يختصر* ، يختار* ، يقرن ، يفصل ، يوضح ، يتكلم* ، يحدد ، يقارن*)
- 5- المستوى الخامس (التركيب) : ومن الافعال السلوكية الادائية غالبية الاستعمال التي تدل على هذا المستوى هي (يرتب ، يركب ، يؤلف ، يضع في فئات ، يتنبأ ، يتوقع ، يبتكر ، يعيد تنظيم ، يعيد بناء ، يخترع ، يولد ، يعدل ، يخطط ، يعيد ترتيب ، يجمع)
- 6- المستوى السادس (التقويم) : ومن الافعال السلوكية الادائية غالبية الاستعمال التي تدل على هذا المستوى هي : (يقارن* ، يقوم ، يستخلص ، ينقد ، يميز* ، يدعم يعزز ، يفسر* ، يقيم ، يفضل ، يختصر* ، يناقش)

فبعد الاطلاع على السؤال يتم تحدي الفعل السلوكي ومن ثم يبوب الفعل تحت المستوى الذي يمثلته ومن ثم يتم جمع عدد الافعال السلوكية التي تمثل عدد الاسئلة وتعطى نسبته في كل مستوى من مستويات بلوم للمجال المعرفي الذهني وبعدها يتم التعرف او تحديد او اصدار الحكم على مستوى تحصيل الطالب المعرفي في تلك المادة علماً ان نسبة التي تعطى للفعل السلوكي تكون من قيمة الدرجة المعطاة للسؤال الذي فيه الفعل السلوكي بالقياس الى الدرجة الكلية لدرجة الامتحان.

المستوى الذي يدل عليه	مفهوم الفعل السلوكي	الفعل السلوكي
الاول (التذكر)	ان يعين مصطلح او حقيقة او اسلوب او طريقة او مفهوم او مبدأ او قانون من بين مثيلاتها في السؤال	يعين
الرابع (التحليل)	ان يعين جزء من اجزاء المادة او مرحلة من مراحل الاداء موقع من مواقع ذات ميزة معينة Y أو المادة	
الاول (التذكر)	ان يختار مصطلح او حقيقة او اسلوب او طريقة او مفهوم او مبدأ او قانون من بين مثيلاتها التي تناسب المطلب	يختار
الرابع (تحليل)	ان يختار جزء من اجزاء المادة او مرحلة من مراحل الاداء موقع من مواقع ذات خبرة او مواصفات يتم على اساسها شيء ما	
الثاني (التذكر)	اذا كان التميز من ناحية التعبير عن المادة بلغته الخاصة او ذكر امثلة محسوسة لظواهر معينة اعطاء مسببات لظاهرة من	يميز
السادس (التقويم)	اذا كان هذا التميز من حيث بيان الافضل أي اصدار حاسم في ضوء معايير خارجية او داخلية او بيان صلاحية الاشياء في ضوء معيار معين	
الثاني (التذكر)	اذا كان التفسير من التعبير عن المادة بلغته الخاصة او ذكر امثلة محسوسة لظواهر معينة اعطاء مسببات لظاهرة من	يفسر
السادس (التقويم)	اذا كان هذا التفسير من حيث بيان الافضل أي اصدار حاسم في ضوء معايير خارجية او داخلية او بيان صلاحية الاشياء في ضوء معيار معينة	
الثاني (التذكر)	اذا كان التكلم هذا هو التعبير عن المادة بلغته الخاصة وتوظيف المعارف والمعلومات في استعمالات مناسبة	تكلم
الرابع (التحليل)	اذا كان التكلم يعبر عن اجزاء المادة او مراحل المادة او مراحل الاداء او مواقع شيء ما او العلاقات أي الارتباطات والتفاعلات بين الحقائق والمبادئ	
الرابع (التحليل)	اذا كانت المقارنة تعبر عن اجزاء المادة او وظائف المادة او	يقارن

المستوى الذي يدل عليه	مفهوم الفعل السلوكي	الفعل السلوكي
	مواقع المادة او العلاقات أي الارتباطات والتفاعلات بين الحقائق والمبادئ	
السادس (التقويم)	إذا كانت المقارنة من حيث بيان الافضل أي اصدار حكم في ضوء معايير خارجية او داخلية للظاهرة او صلاحية اشياء في ضوء معيار معين	
الثاني (الآ)	إذا كان الاختصار يعبر عن المادة بلغة الخاصة مع الاحتفاظ بالمضمون للمادة المختصرة	يختصر
الرابع (التحليل)	إذا كان الاختصار يعبر عن اجزاء المادة او مراحل المادة او مواقع المادة او العلاقات أي الارتباطات الاساسية او الرئيسية وحذف غير الضروري	
السادس (التقويم)	إذا كان الاختصار يعبر عن اصدار حكم نهائي في ضوء معايير محددة وواضحة او بيانات معينة	
الاول (التذكر)	إذا كان الرسم يعبر عن حقيقة بدون الاهتمام الى مقياس رسم او تدقيق مع ذكر اكبر عدد من المعلومات والحقائق البسيطة	ارسم
الثالث (التطبيق)	إذا كان الرسم يعبر عن المستوى العملي المحسوس من خلال تطبيق قواعد او طرق او مفاهيم او مبادئ كالاهتمام بمقياس الرسم وتطبيق لطريقة فيثاغورس وغيرها	

* جدول يوضح الأفعال السلوكية ثنائية المستوى (1-3)

3-3-2 صدق استمارة التحليل

ان المستويات التي تضمنتها الاستمارة شملت تصنيف بلوم للاحداف السلوكية للمجال المعرفي (الذهني او العقلي) التي ترتبط بموضوع البحث وقد عرضت الفقرات الخاصة لهذه الاستمارة على الخبراء⁽¹⁾ من ذوي الاختصاص للتأكد من صدق الاستمارة وقد اخذ الباحث ملاحظات الخبراء بنظر الاعتبار وصممت الاستمارة بشكلها النهائي وبذلك تم تحصيل صدق المحتوى " فالصدق بهذا

(1) كاظم جبر - استاذ مساعد - جامعة القادسية - كلية التربية - قسم العلوم النفسية والتربوية .
- äöøí ïä - استاذ مساعد - جامعة القادسية - كلية التربية - قسم العلوم النفسية والتربوية .
- جبار رشك - استاذ مساعد - جامعة القادسية - كلية التربية - قسم العلوم النفسية والتربوي .

المفهوم يتناول دراسة مفردات الاختبار ومحتوياته والاختبار الصادق منطقياً هو الاختبار الذي يمثل تمثيلاً سليماً للميادين المراد دراستها " . (10 : 29) .

3-3-3 موضوعية استمارة التحليل

الموضوعية هي " عدم اختلاف المقدرين في الحكم على شيء ما او على موضوع معين " . (10 : 14) وقد تحقق ذلك بعد اجراء تحليل لاربع نسخ من اسئلة الامتحانات للدور الاول بحيث شمل التحليل نسخه لكل مرحلة وبعد تسجيل جميع المتغيرات قيد الدراسة من خلال استمارة التحليل من لدن مختصين في مجال التقويم والقياس في قسم العلوم النفسية والتربوية ، وبعدها تم احتساب معامل الارتباط البسيط بين التحليلين ، وظهر مقداره يساوي (0.99) وهو ارتباط عالي جداً وهذا ما يؤكد موضوعية استمارة التحليل.

3-3-4 ثبات استمارة التحليل

في الواقع ان استمارة التحليل وطريقة التحليل التي على ضوءها يتم ادراج البيانات في استمارة التحليل في ثابتة ولا تتغير كما ان العينة التي تؤخذ منها البيانات هي ايضاً ثابتة كونها عبارة عن اسئلة مكتوبة في ورقة والثبات يقصد به هو درجة الثقة وذلك لان الاختبار لا يتغير في النتيجة $\hat{A} \hat{E}$ انه ذو قيمة ثابتة خلال التكرار والاعادة (13 : 68) وعليه فأن ثبات النتيجة التي تظهر من خلال استمارة التحليل تعتمد اعتماداً كلياً على مستوى وقابلية وامكانية وفهم الشخص القائم بالتحليل لطريقة التحليل التي تحكم القائم بعملية التحليل بضرورة اتباع التعليمات في تبويب الافعال ضمن المستويات التابعة لها ، كما ان الشخص القائم بعملية التحليل هو من ذوي الخبرة العلمية التي تؤهله في القيام بهذا العمل فتكون محصلة ذلك ثبات النتيجة .

3-3-5 الوسائل الإحصائية

1. معامل الارتباط البسيط (person) (18 : 214)
2. النسبة المئوية (15 : 67)

4- عرض النتائج ومناقشتها :-

4-1 عرض النتائج :-

من اجل تحقيق اهداف البحث وفرضياته والتوصل الى الصورة الواقعية لنتائج البحث وبعد تحليل اسئلة المدرسين للمراحل الاربعة واجراء المعالجات الاحصائية للبيانات الخام توصل الباحث الى ما يلي :-

المجموع	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الأسئلة	المعرفة	اسم المادة	Ê
5	-	-	-	1	-	4	عدد الاسئلة	1.1
%100	-	-	-	%20	-	%80	النسبة المئوية	
5	-	-	2	-	1	2	عدد الاسئلة	2.2
%100	-	-	%40	-	%20	%40	النسبة المئوية	
5	-	-	-	1	1	3	عدد الاسئلة	3.3
%100	-	-	-	%20	%20	%60	النسبة المئوية	
4	-	-	0.5	-	-	3.5	عدد الاسئلة	4.4
%100	-	-	%10	-	-	%90	النسبة المئوية	
5	-	1	-	-	-	4	عدد الاسئلة	5.5
%100	-	%20	-	-	-	%80	النسبة المئوية	
6	-	-	0.5	-	1.5	4	عدد الاسئلة	6.6
%100	-	-	%8	-	%25	%67	النسبة المئوية	
6			1.5	1.5		3	عدد الاسئلة	7.7
%100			%25	%25		%50	النسبة المئوية	
تم تركها لكونها دروس مساعدة							عدد الاسئلة	8.8
							النسبة المئوية	
							عدد الاسئلة	9.9
							النسبة المئوية	
							عدد الاسئلة	10.10
							النسبة المئوية	
							عدد الاسئلة	11.11
							النسبة المئوية	

المجموع	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الآراء	المعرفة	اسم المادة		Ê
3.6	صفر	1	4.5	3.5	3.5	23.5	عدد الاسئلة	مجموع	.12
%100	صفر %	%2.75	%12.5	%9.75	9.75 %	65.25 %	النسبة المئوية	تحصيل المرحلة	

جدول رقم (1-4)

يبين نسبة مستويات؟ Çå Ý السلوكية وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي؟ Çå Ñ (الذهني Æ
 المواد التخصصية للمرحلة Çæ à

من خلال الجدول (4-1) يتبين قيم ونسب مستويات الاهداف السلوكية وفق بلوم للمجال المعرفي وهي (المعرفة ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) اذ تراوحت القيم والنسب بين اقل قيمة وهي (صفر) في المستوى السادس (التقويم) لجميع المواد التخصصية ، واعلى قيمة هي (4) اسئلة بنسبة (80%) للمستوى الاول (المعرفة) لمادتي كرة القدم وكرة السلة كما يبين الجدول عدم توازن في نسبة الاسئلة بين المستويات لجميع المواد حيث نلاحظ وبصورة جلية تذبذب النسب واقتصارها على بعض المستويات دون البعض الاخر .

المجموع	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	الآراء	المعرفة	اسم المادة		Ê
6			1	2.5	0.5	2	عدد الاسئلة	البايوميكانيك	.1
%100			%16.5	%42	%8	%33.5	النسبة المئوية		
4					1	3	عدد الاسئلة	ΕΚΚΑΡΧΗ المصغرة	.2
%100					%25	%75	النسبة المئوية		
5				0.5	2.5	2	عدد الاسئلة	الملاكمة	.3
%100				%10	%50	%40	النسبة المئوية		
5	1		0.5	0.75	0.75	2	عدد الاسئلة	الجمناستك رجال	.4
%100	%20		%10	%15	%15	%40	النسبة المئوية		
5			0.5	1	0.5	3	عدد الاسئلة	كرة اليد	.5
%100			%10	%20	%10	%60	النسبة المئوية		
4	1	0.25		1.25	1	0.5	عدد الاسئلة	كرة السلة	.6

المجموع	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	المعرفة	اسم المادة	Ê
%100	%2	%6.25		31.25 %	%25	%12.5	النسبة المئوية
5				1.5	0.5	3	عدد الاسئلة
%100				%30	%10	%60	النسبة المئوية
4		0.5		2.5		1	عدد الاسئلة
%100		12.5		%62.5		%25	النسبة المئوية
4	0.5				2.5	1	عدد الاسئلة
%100	12.5 %				%62.5	%25	النسبة المئوية
4				1	0.5	2.5	عدد الاسئلة
%100				%25	%12.5	%62.5	النسبة المئوية
4					3	1	عدد الاسئلة
%100					%75	%25	النسبة المئوية
5	-	-	1	1	-	3	عدد الاسئلة
%100	-	-	%20	%20	-	%60	النسبة المئوية
55	2.5	0.75	3	12	12.75	24	عدد الاسئلة
%100	%4.5	%1.35	%5.5	21.80 %	%32.2	%43.65	النسبة المئوية

جدول رقم (4-2)

يبين نسبة مستويات السلوكية وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي (الذهني العقلي)
 المواد

التخصصية للمرحلة الثانية

من خلال الجدول (4-2) يتبين قيم ونسب مستويات الاهداف السلوكية وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي وهي (المعرفة او التذكر ، الفهم او الاستيعاب ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) اذ تراوحت القيم والنسب بين اقل قيمة وهي (صفر) من الاسئلة ونسبة (صفر %) لمستويات

(التطبيق والتحليل والتركيب والتقييم) لمعظم المواد الدراسية ، وأعلى قيمة وهي (3) في الاسئلة ونسبة (75%) في المستوى الثاني (الفهم والاستيعاب) لمادة الاختبارات والقياس ، كما يبين الجدول ٥.١ توازن في نسبة الاسئلة بين المستويات لمعظم المواد الدراسية حيث نلاحظ وبصورة جلية تذبذب النسب وقصرها على بعض المستويات دون البعض الاخر عدا بعض المواد مثل (البايوميكانيك ، الجمناستيك رجال ، كرة اليد ، كرة السلة) حيث نلاحظ هناك شمول نوع ما لاغلب المستويات الا انها لم تراعي نسب التوازن في الاسئلة .

المجموع	التقويم	التركيب	التحليل	التطبيق	المعرفة	اسم المادة	Ê
6			2		3	عدد الاسئلة	1. الفسلفة
%100			%33		%50	النسبة المئوية	الرياضية
4				0.5	3.5	عدد الاسئلة	2. المصارعة
%100				%12.5	%87.5	النسبة المئوية	
5					2.5	عدد الاسئلة	3. التعلم
%100					%50	النسبة المئوية	الحركي
4	1		1.75		0.25	عدد الاسئلة	4. الساحة
%100	%25		43.25 %		%6.25	النسبة المئوية	والميدان
5	0.5		0.5		4	عدد الاسئلة	5. الطائرة
%100	%10		%10		%80	النسبة المئوية	
5	1		1		2	عدد الاسئلة	6. المبارزة
%100	%20		%20		%40	النسبة المئوية	
4			0.5	2	0.5	عدد الاسئلة	7. التدريس
%100			%12.5	%50	%12.5	النسبة المئوية	
20			1	2.5	5	عدد الاسئلة	8. المضرب
%100			%5	%12.5	%25	النسبة المئوية	
4	1		2		1	عدد الاسئلة	9. المبارزة
%100	%25		%50		%25	النسبة المئوية	
6				1	1	عدد الاسئلة	10. الرياضي
%100				%16.5	%16.5	النسبة المئوية	

Ê	اسم المادة	المعرفة	الأسئلة	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
11.	البحث العلمي	عدد الاسئلة	3	0.25	0.5			5
		النسبة المئوية	60%	5%	10%			100%
12.	مجموع تحصيل	عدد الاسئلة	35.5%	6.5	9.25	صفر	3.5	68
	المرحلة	النسبة المئوية	52.2%	9.1%	13.6		5.2%	100%

جدول رقم (3-4)

يبين نسبة مستويات المعرفة السلوكية وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي (الذهني)

للمواد التخصصية للمرحلة الثالثة

من خلال الجدول (3-4) يتبين قيم ونسب مستويات الاهداف السلوكية وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي وهي (المعرفة والتذكر ، الفهم او الاستيعاب ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم) اذ تراوحت القيم والنسب بين اقل قيمة هي (صفر) من الاسئلة ونسبة (صفر%) للمستوى الخامس وهو (التركيب) لجميع المواد ومستويات (الفهم ، والتطبيق والتحليل والتقويم) لمعظم المواد ، واعلى قيمة هي (3.5) من الاسئلة ونسبة (87%) في المستوى الاول (التذكر او المعرفة) لمادة المصارعة ، كما يبين الجدول عدم توازن في نسب الاسئلة بين المستويات لمعظم المواد الدراسية حيث نلاحظ وبصورة واضحة تذبذب النسب واقتصارها على بعض المستويات دون البعض الاخر عدا بعض المواد مثل (طرق التدريس ، العاب المضرب ، البحث العلمي) حيث نلاحظ هناك شمول نوع ما لاغلب المستويات بصورة متصلة غير مقطعة الا انها تراعي نسب التوازن في الاسئلة

Ê	اسم المادة	المعرفة	الأسئلة	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
1.	الاسئلة	1.5	1	1.5			1	5
	النسبة المئوية	30%	20%	30%			20%	100%
2.	الاسئلة	1	3					4
	النسبة المئوية	25%	75%					100%
3.	كرة اليد	2	1		1		1	5
	النسبة المئوية	40%	20%		20%		20%	100%
4.	التدريب	2.5	3.5					6

لمعظم المواد وعلى قيمة هي (2.5) من الاسئلة وبنسبة (62.5%) في المستوى الاول (التذكر او المعرفة) لمادة علّة النفس الرياضي . كما بين الجدول عدم توازن في نسب الاسئلة بين المستويات لمعظم المواد الدراسية حيث نلاحظ وبصورة واضحة تذبذب النسب واقتصارها على بعض المستويات دون البعض الاخر عدا المواد مثل (الساحة والميدان ، كرة السلة) حيث نلاحظ هناك شمول نوع ما لاغلب المستويات بصورة متصلة غير مقطعة الا انها لم تراعي نسب التوازن في الاسئلة .

Ê	اسم المادة	المعرفة	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم	المجموع
1	المرحلة الأولى	عدد الاسئلة	3.5	3.5	4.5	1	36
	النسبة المئوية	65.25%	9.75%	12.5%	2.75%	صفر %	100%
2	المرحلة الثانية	عدد الاسئلة	12.75	12	3	0.75	55
	النسبة المئوية	34.65%	23.2%	21.80%	5.5%	1.35%	4.5%
3	المرحلة الثالثة	عدد الاسئلة	35.5	13.5	6.25	9.25	3.5
	النسبة المئوية	52.2%	19.9%	9.1%	13.6%	صفر %	5.2%
4	المرحلة الرابعة	عدد الاسئلة	205	12	9	5.5	49
	النسبة المئوية	41.8%	24.5%	18.4%	11.22%	صفر %	4.08%
	المجموع	عدد الاسئلة	103.5	41.75	30.75	22.25	8
	النسبة المئوية	49.75%	20.7%	14.78%	10.7%	0.85%	3.85%

جدول رقم (4-4)

يبين نسبة مستويات Y Qa? السلوكية وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي Q? (الذهني او) (الذهني او) (الذهني او) للمواد الدراسية في كل مرحلة ومجموع المجاميع للتحصيل المعرفي العام للطلاب

من خلال الجدول (4-5) يبين قيم ونسب مستويات الاهداف السلوكية وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي وهي (المعرفة ، الفهم والتطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) لكل مرحلة من مراحل الدراسة حيث تراوحت القيم والنسب بين اقل قيمة وهي (صفر) من الاسئلة وبنسبة (صفر %) و

للمستوى الخامس والسادس (التركيب ، والتقويم) للمراحل الثالثة والرابعة والاولى على التوالي ، وعلى قيمة هي (23.5) من الاسئلة ونسبة (65.25%) في المستوى الاول وهو (التذكر او المعرفة) $\bar{u}$ المرحلة الاولى ، كما يبين الجدول المجموع العام لمجاميع التحصيل المعرفي وفق تصنيف بلوم والمستويات الستة (المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) $\bar{u}$ (103.5 ، 41.75 ، 30.75 ، 22.25 ، 1.75 ، 8) على الترتيب ونسب هي (49.75% ، 20.07% ، 14.78% ، 10.7% ، 0.85% ، 3.85%) على التوالي . كما يبين الجدول عدم توازن في نسب الاسئلة بين مستويات الاهداف السلوكية لجميع المراحل الدراسية فضلاً عن تذبذبها واقتصارها على بعض المستويات دون البعض الاخر ، كما يتضح بأن ما يقارب نسبة 50% من تحصل الطالب هي من المستوى الاول وما يقارب 20% من تحصل الطالب يمثل المستوى الثاني في حية 30% من تحصل الطالب يمثل اربعة من مستويات الاهداف السلوكية الذهنية وهي (التطبيق ، والتحليل ، والتركيب ، والتقويم) .

4-2 مناقشة النتائج :-

من خلال ما تم التوصل اليه من نتائج البحث فقد اوضحت هذه النتائج بأن اسئلة المدرسين اقتصرت على احتوائها المستوى الاول (التذكر او المعرفة) بصورة كلية أي لجميع المواد الدراسية وظهرت نسبة تحصيل الطالب المعرفية في هذا المستوى ولجميع المراحل هي (49.75%) ، كما احتوت الاسئلة على المستوى الثاني $\bar{u}$ والاستيعاب) لمعظم المواد الدراسية وظهرت نسبة تحصيل الطالب المعرفية في هذا المستوى ولجميع المراحل هي (20.07%) كما احتوت الاسئلة على المستويات الباقية (التطبيق ، التحليل ، التركيب ، والتقويم) لبعض المواد وبصورة متذبذبة حيث ان الاسئلة المدرسين عبرت عن عدم الاهتمام بالعمليات العليا للتفكير وتهتم بتقليل $\bar{u}$ نمط واحد من انماط الخبرة بصورة رئيسية الا وهو المعرفة او التذكر للمعلومات كما ان هذا النوع من الاسئلة تمثل ادنى مستويات النواتج العقلية المعرفية واقلها اثراً على سلوك الطالب فضلاً عن خضوع هذا المستوى الى عامل الزمن أي بمعنى ان الطالب يفقد هذه المعلومات في هذا المستوى بمرور فترة زمنية بسيطة عليه وهذا ما يؤثر تأثيراً واضحاً على امكانية الطالب في مواجهة الظروف الخارجية وهذا ما لا يؤكد عليه المنهج حيث يجب ان تغطي كل جوانب الخبرة لدى الطالب . واذا ما اريد " لمحتوى ان يخدم المستقبل الذي لا نستطيع ان نتنبأ به ، فمن الضروري ان ننمي العمليات العقلية التي تقوي القدرة على انتقال اثر المعرفة الى المواقف الجديدة والتي تنمي الاساليب المبتكرة في حل المشكلات والتي تزيد من القدرة على الكشف والابتكار)) . (14: 139).

وقد وجد " ان المدرسين الذين تكون اسئلتهم من نوع تذكر الحقائق أي (من المستوى الاول من مستويات الاهداف السلوكية للمجال المعرفي وفق تصنيف بلوم) فمن غير المتوقع ان يُؤثّر الطلاب تفكيراً ابتكارياً " . (4: 190-191) .

كما ان ضعف مستوى الأسئلة في الاهتمام بالمستويات العليا للاهداف السلوكية وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي قد اثر تأثيراً مباشراً على مستوى الطلاب وهذا ما تؤكد عليه المصادر حيث ان هناك " ثلاث مستويات للتفكير المنتج هي التطبيق والتحليل والتركيب " . (14: 126) .

اما من ناحية التوازن في وضع الاسئلة وفق المستويات فكان هناك اخفاق واضح وكبير في هذا المجال ويعزو الباحث هذا الإخفاق إلى عدة اسباب منها عدم معرفة المدرسين بأهمية الاهتمام بمستويات الاهداف السلوكية المعرفية فضلاً عن اعتقادهم بأن المستوى الأدنى هو الركيزة لباقي المستويات وهذا اثر تأثيراً سلبياً على نمو قدرات الطلاب ، ولما كانت هذه المستويات مرتبة بحيث لا يمكن ظهور المستوى الاعلى او اهمال التطور في مستوى التحصيل المعرفي الذهني للطالب من قبل المدرس وعليه فلا بد للمدرس من جعل الاختيار شاملاً لجميع مستويات العمليات العقلية وبصورة متوازنة لاجل النهوض بمستوى التحصيل المعرفي للطالب . (17: 118) .

وتجدر الإشارة " الى ان هناك علاقة طردية بين المعرفة وبين قدرة الانسان على الابتكار وسائل جديدة لتطويرها وتنميتها واستغلالها ونقلها " . (14: 141) ، كما ان اهمال اغلب المدرسين مسألة التنوع في الاسئلة وشمولها للمستويات وتوازنها قد اثر على دافعية الطالب في التحصيل حيث تبعث في نفسه الملل وهذا ما تؤكد عليه المصادر حيث ((يجب ان تكون الاسئلة على الطريقة التي تنثير تفكير الطالب وتعمل على تشويقه والهيب خياله ، كما تدريبه على حل المشكلات التي هي خير تدريب له لمواجهة ما يقابله من مشكلات اخرى في مستقبل حياته)) - (14: 148) .

كما انه يجب " تنمية اسلوب التفكير السليم لدى الفرد لان التفكير السليم عند الفرد يقود الى الارتقاء في الحياة على مستوى الافراد والجماعات وهو الذي يقود الى الابتكار والاختراع بكل شئ جديد " . (12: 20) .

5- الاستنتاجات والتوصيات

5-1 الاستنتاجات

من خلال تحليل وعرض النتائج استنتج الباحث ما يلي :-

- 1- عدم شمولية اسئلة المدرسين لمستويات الاهداف السلوكية في المجال الادراكي وفق تصنيف بلوم .
- 2- غالبية اسئلة المدرسين تركز وبصورة رئيسية على المستوى الاول (المعرفة او التذكر) وتوليته اهمية بالغه وهذا يعني اهمال التطور في مستوى التحصيل المعرفي للطلاب .
- 3- هنالك ضعف واضح في صياغة نماذج الاسئلة لاغلب المدرسين .
- 4- تذبذب في ظهور مستويات الاهداف السلوكية في نماذج اسئلة الامتحانات المعدة من قبل المدرسين .
- 5- ضعف واضح في نسبة التوازن لمستويات الاهداف السلوكية الظاهرة في نماذج الاسئلة .
- 6- حصيلة الطالب المتخرج المعرفية مركزة على المستوى الاول والثاني (المعرفة والتذكر ، الفهم او الاستيعاب) وهذا ما يفسر ضعف الطالب في مواجهة الظروف الطبيعية والاستثنائية اثناء العمل في المدارس .

2-5 التوصيات

- 1- لاجل النهوض بمستوى التحصيل المعرفي ضرورة شمولية الاسئلة لمستويات الاهداف السلوكية للمجال المعرفي وفق تصنيف بلوم والمحافظة على حالة التوازن في نسبة الاسئلة لكل مستوى .
- 2- تغليب النوع على الكم والاقلاع عن الاهتمام بالكم على حساب النوع أي لا جدوى من كثرة الاسئلة من مستوى واحد فلا بد من تنوع في الاسئلة حسب المستويات لان النظرة الكمية للامور نظرة حسية خارجية لا تطول جوهر او محتوى الاشياء والظواهر .
- 3- لاجل ضبط هاتان التوصيتان فلا بد من تقييم الاسئلة من قبل المتخصصين قبل اعطائها الى الممتحنين بحيث تكون شاملة للمادة والمستويات .
- 4- ضرورة اطلاع المدرسين على هذا البحث ومصادر طرق التدريس الاخرى لاجل اكتساب الخبرة النظرية والعملية في عملية اعداد الاسئلة المتميزة التي تدفع بالطلاب الى الترقى في تحصيله المعرفي .

المصادر

1. الراغب الأصفهاني (2004) : مفردات ألفاظ القرآن الكريم، ط 4 ، مطبعة دار القلم ، دمشق.

2. جلال محمد عبد الحميد (1982): منهج البحث العلمي عند ENUA، دار الكتب اللبناني، بيروت .
3. حمدان محمد زياد (1980): تقييم التعلم أسسه وتطبيقاته ، ط 1 ، بيروت.
- داود ماهر ، مجيد مهدي (1991): أساسيات في طرائق التدريس العامة، التعليم العالي، جامعة الموصل، كلية التربية.
4. رمزية غريب (1981): التقويم والقياس النفسي والتربوي، مكتبة الانجلو المصرية ، القاهرة .
- صالح ذياب ، هشام عامر (1987): دراسات في المناهج والأساليب العامة ، ط 5 ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان، الأردن.
5. صفوت فرج (1997): القياس النفسي، ط 3، دار الفكر العربي، القاهرة.
6. عبد الرحمن بدري (1963): مناهج البحث العلمي، دار النهضة العربية، القاهرة .
7. علاء جبار عبود (2002): تحليل بعض النواحي المهارية والخطية للمنتخب العراقي بكرة القدم في بطولة شباب آسيا عام 2000، رسالة ماجستير.
8. علي مصطفى طه (1999): الكرة الطائرة تاريخ - تعلم - تدريب - تحليل - قانون ، ط 1، دار الفكر العربي، القاهرة.
9. غسان محمد، فاطمة ياس الهاشمي (1988): الاتجاهات الحديثة في طرق تدريس التربية الرياضية ، ط 1 ، مطبعة التعليم العالي، جامعة بغداد
10. فؤاد حسن أبو الهيجاء (2001): أساسيات التدريس ومهاراته وطرقه العامة ، ط 1، دار المناهج، عمان، الأردن .
11. قاسم المنذلاوي وآخرون (1989): الاختبارات والقياس والتقويم في التربية الرياضية، بيت الحكمة ، بغداد.
12. مجيد مهدي (1990): المناهج وتطبيقاتها التربوية، مطبعة التعليم العالي، جامعة الموصل .
13. محمد عوض عبد السلام (1988): الإحصاء في العلوم الاجتماعية-المفاهيم والمبادئ الأساسية ، المطبوعات الجديدة، الإسكندرية.
14. منى يونس بحري، عايف حبيب (1985): المنهج والكتاب المدرسي ، ط 1 ، مطبعة جامعة بغداد، بغداد.
15. نادر فهمي، هشام عامر (2002): مبادئ القياس في التربية، ط 3 ،دار الفكر ، عمان ، الأردن .
16. وديع ياسين ،حسن محمد (1999): التطبيقات الإحصائية واستخدام الحاسوب في بحوث لتربية الرياضية، دار الكتب للطباعة والنشر ، الموصل.

اسم المادة		السؤال	الفعل السلوكي	مستويات الأهداف السلوكية للمجال المعرفي الإدراكي(الذهن أ					
				المعرفة أو التذكر	الاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
المجموع		الأسئلة							
		النسبة المئوية							