

درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس

The Degree that the Qalqilia Schools' Teachers Consider the "Bloom's Taxonomy" in Cognitive Domain when they Planning for Teaching

أفنان دروزه

Afnan Darwazeh

قسم أساليب التدريس، كلية العلوم التربوية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين

بريد الكتروني: afnandarwazeh@yahoo.com

تاريخ التسليم: (٢٤/١٠/٢٠١٠)، تاريخ القبول: (٢٢/١٢/٢٠١١)

ملخص

كان الهدف من هذه الدراسة التحقق فيما إذا كان المعلمون الفلسطينيون يراعون مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للمادة الدراسية، ثم معرفة أي من هذه المستويات يراعونها أكثر من غيرها. ولتحقيق هذا الغرض، أخذت عينة عشوائية بسيطة من معلمي ومعلمات مدارس محافظة قلقيلية في الضفة الغربية بلغت (٤٠٠) فرداً، منهم (١٧٤) ذكور، و(٢٢٦) إناث، ووزعت عليهم استبانة اشتملت على (٩٨) فقرة عكست مفاتيح الكلمات للمستويات العقلية الست وفق تصنيف "بلوم". عولجت بيانات الدراسة باستخدام الإحصاء الوصفي تارة، والإحصاء التحليلي تارة أخرى، وكانت أهم النتائج التي أظهرتها هي أن المعلمين يراعون مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية بنسبة جيد جداً (٨٠.٨%)، وقد حظي مستوى التذكر بأعلى النسب، يليه على التوالي - وبفرق له دلالة إحصائية - مستوى الفهم، والتحليل، والتطبيق، والتركيب، والتقويم، ولم يظهر فرق إحصائي بين مستويي التذكر والتحليل، ولا بين التركيب والتقويم. كما وجدت الدراسة أن معلمي المرحلة الثانوية يراعون مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية بشكل أفضل من معلمي المرحلة الأساسية، وبفرق له دلالة إحصائية، وأن الذين التحقوا بعدد دورات تأهيلية تراوحت من ست إلى عشرة دورات راعوا هذه المستويات بشكل أفضل من الذين التحقوا بأقل من عشرة دورات، وبفرق له دلالة إحصائية. هذا وجاءت النتائج ضمن مناقشات وتوصيات لدراسات مستقبلية لاحقة.

Abstract

The aim of this study was to investigate whether the Palestinian teachers consider the "Bloom's cognitive levels" while they're planning for teaching. The study also aimed to know which of those levels the teachers consider more. To accomplish these aims, a simple random sample of four hundred teachers: 174 male, and 226 female was drawn randomly from the government schools in "Qalqilia Governorate" in West Bank. A 98 - item questionnaire consisted of the key words of the six cognitive levels of Bloom's taxonomy was distributed to the target sample. The data were manipulated by using the descriptive and analytic statistics. The major results of this study were that, the teachers' consideration of Bloom's cognitive levels was very good (%80.8). The knowledge level got significantly the highest percentage, followed by the comprehension, analysis, application, synthesis, and evaluation level respectively. The results showed that there were no significant differences between knowledge and comprehension levels, nor between synthesis and evaluation ones. This study also found that the teachers who teach in the secondary stage considered the Bloom's cognitive levels significantly better than those who teach in the basic stage. In addition, teachers who attended between six to ten training programs during service considered those cognitive levels significantly better than those who attended just less than ten training programs. These results came along with discussions and recommendations for further future studies

مقدمة

من المهام الرئيسية التي يقوم بها المعلم في المدرسة، التخطيط للمادة الدراسية، وهذا يتطلب القيام بعدة خطوات إجرائية وعملية وفق نماذج تصميم التعليم، ولعل أولها وأهمها - كما يرى علماء تصميم التعليم - وضع الأهداف التعليمية سواء أكانت أهدافا تربوية عامة، أم أهدافا سلوكية خاصة (Dick & Carey, 1990, Gagne, Briggs, & Wager, 1992). ولعل اهتمام علماء تصميم التعليم بوضع المعلم للأهداف التعليمية يأتي من اهتمامهم بتنمية عقل الطالب وتفكيره بطريقة شاملة، وإعداده لأن يكون إنسانا مفكرا محللا مبدعا وخلقا؛ وذلك بهدف أن يخدم نفسه ومجتمعه بالشكل الصحيح والارتقاء بهما إلى أعلى المستويات، إذ أن وضع الأهداف التعليمية بطريقة شاملة وتكاملية هو الذي يساعد المعلم على اختيار طرائق التدريس المناسبة وما يتبعها من وسائل تعليمية، وأنشطة تربوية، ومنشطات عقلية، واختبارات تقويمية، بشكل ينسجم

وهذه الأهداف ويحققها، ومن ثم يساعده على التدريس الصحيح الذي من شأنه أن ينمي تفكير الطالب وعقله بجميع مستوياته، وليس فقط على مستوى التذكر الحفظ (دروزه، ٢٠٠٨، و٢٠١٠). ومن المعروف أن الهدف التربوي هو ما يتوقع من الطالب أن يقوم به من عمل بعد عملية التعلم، وما يظهره من سلوكيات تدل على تعلمه، والتي هي في مجملها تدل على ما وظفه من عمليات عقلية وما فكر به (دروزه، ٢٠٠١م، Forehand, 2005).

ولكي تتم عملية وضع الأهداف بشكل صحيح ومتكامل بعيدا عن الإرتجالية والتخمين، فقد وضع التربويون الأوائل تصنيفات تلخص العمليات العقلية التي تقوم بها الذاكرة والتي يجب على المعلم أن يراعيها لدى قيامه بعملية تصميم الدروس، وذلك حتى لا يغفل عن أي منها وهو يعد الطالب للتعلم والتعليم، إذ أن هذه التصنيفات تعكس عمليات التفكير التي يحتاج إليها الطالب وهو يتعلم كما أسلفنا (Forehand, 2005).

ولعل من أوائل التصنيفات التي وضعت في هذا المجال، تصنيف "جيفورد" (Guilford, 1959)، وتصنيف "بنيامين بلوم" (Bloom, 1956)، وتصنيف "روبرت جانيه" الهرمي (Gagne et al., 1992)، وتصنيف "ميرل" (Merrill, 1983).

ونحن هنا لسنا بصدد الحديث عن جميع التصنيفات التربوية التي ابتكرت في هذا المجال، إذ أن كتب التربية والتعليم تغص بالمعلومات التي تتكلم عنها، ولكننا في هذه الدراسة سنتناول تصنيف "بلوم" بالذات؛ نظرا لشهرته الواسعة عالميا وشموليته، واستخدامه في معظم المؤسسات التربوية العالمية تقريبا، إذ لا يوجد مربى أو معلم في العالم لم يسمع بتصنيف "بلوم"، أو لم يستخدمه لدى صياغته للأهداف التربوية، ومع هذا، فإن المهتم بالتصنيفات التربوية الأخرى يمكنه الرجوع إلى كتاب "دروزه" (دروزه، ٢٠٠١، كتاب إجراءات في تصميم المناهج، ط٣، الفصل الثالث، ص ص: ٣٨-١).

وباختصار، فإن تصنيف "بلوم" للأهداف التربوية كما جاء في كتاب دروزه (٢٠٠١م المرجع السابق نفسه) يتكلم عن ثلاثة مجالات يجب أن يأخذها المعلم بعين الاعتبار لدى وضعه الأهداف التعليمية للمادة التي يدرسها. هذه المجالات هي: (١) المجال المعرفي، (٢) والمجال النفس - حركي، (٣) والمجال الوجداني العاطفي.

١- المجال المعرفي: Cognitive Objectives

ويعرف بأنه ذلك المجال الذي يكتسب فيه الطالب معرفة عقلية وذهنية تتعلق بمعلومات ونظريات وحقائق وغيرها من المعرفة التي تتطلب منه إعمال العقل والتفكير وتشغيل الذاكرة. مثال: أن يقرأ الطالب، وأن يحلل، وأن يفترض، وأن يفسر، وأن يقارن، وأن يصمم، وأن يكتشف،... الخ من الأهداف التي تندرج تحت النمط المعرفي الإدراكي.

٢- المجال النفس حركي: Psychomotor Objectives

ويعرف بأنه ذلك المجال الذي يكتسب فيه الطالب مهارات حركية وإجراءات عملية وغيرها من الأعمال التي تتطلب استخدام العضلات وتوافقها مع الجهاز العصبي الحسي. مثال: أن يكتب الطالب، وأن يعزف، وأن يعدو، وأن يزرع، وأن يطبع، وأن يجري تجربة، وأن يرسم، وأن يخطط، وأن يطرز، وأن يلون ... الخ من الأهداف التي تندرج تحت المجال النفس - حركي.

٣- المجال الوجداني العاطفي: Affective Objectives

ويعرف بأنه ذلك المجال الذي يكتسب فيه الطالب الأخلاق، والمبادئ، والاتجاهات، والروحانيات، والجماليات، وغيرها من الأعمال التي تتطلب العواطف والوجدانيات والروحانيات. مثال: أن يقدر، أن يحترم، أن يتعاون، أن يحب، أن يصدق، أن يفرح، أن يتذوق، أن يشعر، أن يثمن، أن يغضب للحق ... الخ من الأهداف التي تندرج تحت المجال الوجداني.

ولما كان هدف الدراسة الحالية التعرف على مدى مراعاة المعلم لمستويات "بلوم" للأهداف التعليمية في المجال المعرفي فقط، فإننا سنعطي تعريفا موجزا لهذه المستويات وبعض مفاتيح الكلمات الدالة عليها:

مستويات المجال المعرفي عند "بلوم"

صنف "بلوم" المجال المعرفي إلى ست مستويات عقلية بشكل هرمي تراكمي بحيث تندرج هذه المستويات أو العمليات العقلية من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المعقد، وبحيث يتضمن المستوى الأصعب المستوى الأبسط منه بالضرورة، ويصبح المستوى الأسهل متطلبا سابقا للمستوى الأعلى منه، مبينا أن مساحة العمليات العقلية التي تقوم بها الذاكرة البشرية والمخصصة للتذكر تكون هي أكبر مساحة تحتلها قاعدة الهرم، ثم تتضاءل هذه المساحة تدريجيا صعودا إلى أن تصل إلى قمة الهرم والتي تمثل أعلى القدرات العقلية التي يقوم بها الدماغ البشري كعملية التقويم من وجهة نظر بلوم. بمعنى آخر، فإن أكثر ما يقوم به الدماغ هو العمليات العقلية البسيطة كالتذكر، وأقل ما يقوم به هو العمليات العقلية المعقدة المركبة كالتركيب والتقويم. هذه العمليات هي:

١- مستوى المعرفة والتذكر: Knowledge

ويعرف بأنه القدرة على استرجاع الجزئيات، والكليات، والعمليات، والأنماط، والحقائق، والرموز، والأسماء، والتواريخ، والعناوين، والمصطلحات، والألقاب، والأمثلة، وكافة المعلومات التي تتطلب الحفظ والاستظهار وتذكر المعلومات الجزئية، والكلية. مثال: أن يذكر، أن يعدد، أن يعطي مثلا، أن يعرف ... الخ.

٢- مستوى الفهم: Comprehension

ويعرف بأنه القدرة على الاستيعاب والإدراك وهضم المعلومات والأفكار، حيث يكون الفرد هنا قادراً على إدراك المفاهيم، والقواعد، والمبادئ، والقوانين والأفكار العامة، وفهمها واستيعابها وترجمتها إلى صيغ مغايرة. مثال: أن يفهم، أن يفسر، أن يشرح، أن يعيد صياغة نص، أن يحول من صيغة إلى أخرى، أن يترجم... الخ.

٣- مستوى التطبيق: Application

ويعرف بأنه القدرة على استخدام الأفكار المجردة المتعلمة سابقاً، وتوظيفها في مواقف مادية محسوسة جديدة يراها المتعلم لأول مرة. كأن يستخدم المتعلم الفكرة العامة المتعلمة، أو القانون، أو الإجراء في مواقف تعليمية جديدة غير التي تعلم فيها. مثال: أن يطبق، أن يوظف، أن يستخدم، أن يصنف الأمثلة إلى فئات، أن يحل المسائل الحسابية باستخدام القانون المتعلم، أن يعرب الجمل، أن يصنع وفق مقاييس، أن يصلح... الخ.

٤- مستوى التحليل: Analysis

ويعرف بأنه القدرة على تجزئة المركب أو الموقف إلى عناصره، وتحليل الكل إلى الأجزاء التي يشتمل عليها، والقدرة على رؤية التفاصيل والعلاقات التي تربط فيما بينها. مثال: أن يحلل القصيدة إلى الأفكار التي تتكون منها، أن يحلل التجربة إلى الخطوات التي تشتمل عليها، أن يفكك جهازاً... الخ.

٥- مستوى التركيب: Synthesis

وهو عكس التحليل، ويعرف بأنه القدرة على تجميع الأجزاء في كل متكامل وفق مبدأ معين، ورؤية النسق الذي يحكم بين الأجزاء في وحدة واحدة. مثال: أن يصمم، أن يفترض، أن يحل المشكلة، أن يستنتج، أن يكتشف، أن يدرك العلاقة، أن يخترع... الخ.

٦- مستوى التقويم: Evaluation

ويعرف بأنه القدرة على وصف الأشياء، وتقييمها، ووزنها، وتقويمها، والحكم عليها، وإبداء الرأي فيها، من خلال الرجوع إلى محكات ومعايير معينة صادقة وموضوعية، ومن ثم اتخاذ القرار بشأنها. مثال: أن يحكم على ديمقراطية المناقشة، وأن يقيم الحوار الجاري، أن يعطي رأيه في قضية معينة... الخ.

هذه المستويات الست التي تكلم عنها "بلوم" والتي دعا المعلم أن يراعيها لدى وضعه للأهداف التعليمية؛ هي التي تعدّ الطالب بأن يكون قادراً على التعلم، ومفكراً، ومحللاً، ومستنتجاً، ومبدعاً (Bloom, 1956).

مشكلة الدراسة

لما كان مستوى التعليم في العالم العربي لا يجاري ما يشهده العالم من تطور واختراعات وإبداع كما تثبتته كل الشواهد التي تحبب بنا مقارنة بغيره في دول العالم المتقدم، فإن هذا قد يدعونا إلى التفكير في الأسباب التي تكمن وراء هذا التأخر، أهي أسباب اجتماعية، أم سياسية، أم اقتصادية، أم تعليمية، أما ماذا؟ ولما كنا كمربين مهتمنا صنع الإنسان وتربيته، فإن الذي يهمننا في هذا المجال البحث في الأسباب التي تتعلق بعملية التعلم والتعليم ودور المعلم فيها، إذ أن ما نلاحظه على أرض الواقع يدل على أن المعلم ما زال عاجزا عن تخريج طلبة مفكرين مبدعين خلاقين يوظفون ما يتعلمون، ويستفيدون مما يتعلمون في حياتهم العملية، وغير قادرين على حل المشاكل التي تواجههم، ومن ثم ما زال المعلم العربي بشكل عام غير قادر على تخريج المفكرين والمبدعين الخلاقين القادرين على النهوض بالمجتمع والحقا بركب التطور والتقدم. ولعل من أحد الأسباب التي تكمن وراء هذا العجز هو أن مسؤولية المعلم في المؤسسة التعليمية تنحصر في تدريس المنهاج الدراسي، والإنتهاء منه في الوقت المحدد، واختبار الطالب فيه دون أن يلتفت إلى مقدار ما يحدثه هذا المنهاج من تغيير وتنوير وتطوير في تفكيره ونمو شخصيته، ودون أن يلتفت إلى مقدار ما اكتسبه الطالب من مهارات التفكير الخلاق القادر على والبحث واكتساب المعرفة وتوظيفها بالشكل الصحيح. كل هذا قد يدعونا إلى التساؤل: ماذا يفعل المدرسون في المدارس؟ وما الذي يحصل في المؤسسة التعليمية؟ وما مستوى الأهداف التي يضعونها في خططهم التدريسية؟ وهل يراعون فيها جميع المستويات العقلية بحيث ينمون عقلا متكاملًا، أم أنه يقتصرون على المستويات الدنيا من التفكير كالتذكر والحفظ؟ من هنا جاء هذا البحث للتعرف على المستويات العقلية التي يخطط المعلمون في المدارس لتنميتها عند الطالب، هل هي مستويات دنيا، أم متوسطة، أم عليا؟

أهمية الدراسة

لعل التعرف على مدى مراعاة المعلم لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى وضعه للخطط الدراسية، قد يساعدنا - كمربين ومتخصصين في علم تصميم التعليم - التعرف على العمليات العقلية التي ينميها المعلم عند الطالب، والعمليات العقلية التي يقصر فيها، مما يساعدنا - بناء على ذلك - على إيجاد تفسير للضعف الذي يعتري طلبتنا في توظيف ما يتعلموه في المدارس، أو نقله إلى حياتهم العملية، ومن ثم قصورهم في الاكتشاف والإبداع والصناعة والإنتاج مقارنة بغيرهم من الدول المتقدمة، على أمل الخروج بتوصيات لوزارة التربية والتعليم توجههم إلى ماذا يجب أن يفعلوه إزاء المعلم، كي ينمي تفكير الطالب بجميع عملياته العقلية، ومن ثم النهوض بالعملية التعليمية، وتخريج الإنسان المتعلم القادر على التفكير المبدع الخلاق الذي يساهم في تطوير المجتمع والحقا بركب الحضارة والتقدم. علاوة على أهمية البحث والدراسة في هذا المجال بطريقة علمية ستؤدي بنا إلى نتائج وتعميمات صادقة وموضوعية يمكن اعتمادها.

هدف الدراسة

كان للدراسة هدفان:

١. التعرف على مدى مراعاة المعلم لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى وضع خطته التدريسية، والتي تعكس في جوهرها العمليات العقلية التي تقوم بها ذاكرة الطالب في التعلم.
٢. التعرف فيما إذا كان مراعاة المعلم لمستويات الأهداف التعليمية له علاقة بجنسه، أو مستوى شهادته الأكاديمية، أو تخصصه العام فيها، أو سنوات خدمته في سلك التربية والتعليم، أو المرحلة التعليمية التي يدرس فيها، أو عدد الدورات التأهيلية التي التحق بها؟

أسئلة الدراسة

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. إلى أي مدى يراعي المعلم مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى قيامه بعملية التخطيط للمادة الدراسية؟
٢. أي من هذه المستويات الستة يراعيها المعلم أكثر من غيرها في خطته التدريسية؟
٣. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مراعاة المعلم لمستويات الأهداف بعضها عن بعض؟
٤. هل يختلف المعلمون في مراعاتهم لمستويات الأهداف المعرفية في خططهم الدراسية بدلالة إحصائية باعتبار المتغيرات التالية: الجنس (ذكر، أنثى)، ومستوى الشهادة الأكاديمية (كلية مجتمع متوسطة، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، ومجال التخصص العام فيها (علمي ، أدبي)، والمرحلة التعليمية التي يدرسون فيها (أساسية وتشتمل على صف أول وحتى العاشر؛ وثانوية وتشتمل على الصف الحادي عشر، والثاني عشر؛ وأساسية وثنائية وتشتمل على جميع الصفوف)، وعدد الدورات التدريبية في أساليب التدريس ووضع الأهداف التعليمية (١-٥ دورات، ٦-١٠، ومن ١٠ دورات فأكثر)، وسنوات الخدمة في سلك التربية والتعليم (١-٤ سنوات، ٥-٩، ١٠-١٤، ١٥-١٩، ٢٠ سنة فأكثر)؟

الدراسات السابقة

الدراسات التي بحثت في مدى مراعاة المعلم لمستويات "بلوم" للأهداف لدى وضعه الخطط الدراسية، محدودة العدد إلى حد ما إذا ما قورنت بالدراسات التي حللت الأسئلة التعليمية وفق تصنيف "بلوم" على اعتبار أن هذه الأسئلة تقيس الأهداف التعليمية، وكأن الدراسات سارت بطريقة عكسية لتستدل على مدى مراعاة المعلم لمستويات الأهداف المعرفية. في الدراسة الحالية سنستعرض عينة من الدراسات العربية والأجنبية التي أجريت ما بين عام (٢٠٠٠ - ٢٠١٠م)

فقط، وذلك لحداتها وقربها من الواقع الحالي، وسنعرضها بترتيب زمني تنازلي من الأكثر حداثة إلى الأقل حداثة.

من هذه الدراسات على سبيل المثال ما قامت به "الجعافرة" (٢٠٠٩) حيث حللت الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية للصف الخامس، والسادس، والسابع الابتدائي في الأردن، مستخدمة تصنيف "بلوم" للأهداف المعرفية، وقد جاءت هذه الأسئلة بواقع (١٤١٩) سؤالاً، وكان أهم ما توصلت إليه الباحثة نتيجة هذا التحليل، أن النسبة الكبرى من الأسئلة جاءت في المجال المعرفي، وأن أعلى هذه النسبة كانت تتعلق بقياس المستويات الدنيا من التفكير والتي تركز على الحفظ والتذكر وليس المستويات العليا التي تركز على التطبيق، والتركيب، والتقويم.

وفي دراسة أخرى "لعابدين" (٢٠٠٧) هدفت إلى تحليل الأهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية اليومية التي يضعها المعلمون في "أكاديمية القاسمي" لإعداد المعلمين في مدينة "باقة الغربية" في فلسطين مستعينين بتصنيف "بلوم"، لمستويات الأهداف، حيث اختار لهذا الغرض عينة عشوائية من الخطط الدراسية التي يعدها هؤلاء المعلمون بلغت (١٤٧) خطة دراسية، وضعها (٤٩) معلماً يدرسون اللغة العربية، والدين الإسلامي، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والحاسوب، والطفولة المبكرة، وذلك للعام الدراسي ٢٠٠٥م. ووجد نتيجة التحليل أن (٧٤%) من الأهداف انحصرت في المجال المعرفي، وأن (١٨.٤%) انحصرت في المجال الوجداني، في حين أن (٧.٦%) فقط تعلقت بالمجال النفس - حركي. كما وجد أن (٨٢.٦%) من الأهداف المعرفية كانت تتعلق بمستويات التفكير الدنيا كالتذكر، مقابل (١٧.٤%) تتعلق بمستويات التفكير العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم.

وفي دراسة أخرى مشابهة قام بها "المعقل" (٢٠٠٤) باستخدام عينة عشوائية من خطط المعلمين الذين يدرسون العلوم الشرعية، واللغة العربية في "مدارس الرياض" في المملكة العربية السعودية، بلغت (١٠٠) خطة دراسية لعشرين معلماً، أظهرت نتائجها أن الأهداف الموضوعية كانت تركز على المجال المعرفي وخاصة على المستويات الدنيا من التفكير دون العليا.

وفي دراسة أخرى "للأغا" (٢٠٠٤) صبّت في نفس الهدف، حيث حلل فيها أسئلة كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي في فلسطين وفقاً لتصنيف "بلوم" للأهداف المعرفية، ووجد نتيجة التحليل أن جميع أسئلة الكتاب البالغ عددها (١١٥) سؤالاً كانت تقيس المجال المعرفي، وأن أكبر نسبة منها (٧٩.٣%) كانت تقيس مستوى التذكر.

وتوصل "حمادين" (٢٠٠٣)، إلى نتائج تتفق مع نتائج الدراسات المذكورة أعلاه وذلك عندما قام بدراسة حلل فيها الأسئلة التقويمية الواردة في كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الثانوي "بسلطنة عمان" للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢م في ضوء الأهداف التعليمية المعرفية، والوجدانية، والمهاراتية بمستوياتها المختلفة، وذلك لمعرفة واقع هذه الأسئلة وطبيعتها وأنواعها. وبعد عملية التحليل، قام الباحث بحساب التكرارات والنسب المئوية لواقع هذه الأسئلة في الكتب الثلاث، وكانت نتيجة التحليل أن معظم الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المذكورة كانت

تصب في معظمها في مجال الأهداف المعرفية، وذلك على حساب المجالين الوجداني، والمهاراتي، وأن أسئلة الأهداف المعرفية ركزت على قياس المستويات الدنيا من التفكير على حساب المستويات العليا، حيث جاءت النسب لهذه الأسئلة تنازليا كما يلي: أسئلة الفهم وحازت على نسبة (٣٦.٢٤%)، وأسئلة التذكر وحازت على نسبة (٢٧.٨٣%)، وأسئلة التطبيق وحازت على نسبة (١١.٧٧%)، وأسئلة التحليل وحازت على نسبة (١١.٩٣%)، وأسئلة التقويم وحازت على نسبة (٦.٤٢%)، وكانت أقل هذه النسب لأسئلة التركيب، حيث حازت على نسبة (٥.٨١%) فقط؟

وكذلك توصلت "المطوعة" (٢٠٠٠) إلى نتائج مشابهة للنتائج المذكورة أعلاه عندما قامت بتحليل وتقويم أسئلة موضوعات (كتب) القراءة، واختباراتها للصفوف الثالث، والرابع، والخامس، والسادس الابتدائي، في ضوء تصنيف "بلوم" للأهداف المعرفية، وبلغ المجموع الكلي لأسئلة موضوعات القراءة (٦٨١) سؤالا، في حين بلغ عدد أسئلة اختباراتها (٣٥٢) سؤالا. وكانت نتيجة التحليل أن أسئلة موضوعات القراءة لهذه المرحلة كانت تهتم بصورة ملحوظة بالمستويات الدنيا كالفهم (٤٧.٣%)، والتذكر (٤٠.٨%)، في حين حصلت مستويات التطبيق على (٢.٨%)، والتحليل على (٥.١%)، والتركيب على (١.٨%)، والتقويم على (٢.٢%). أما أسئلة اختبارات القراءة فقد جاءت أيضا بنفس الإتجاه، حيث بلغت نسبة التذكر (٥٠.٣%)، يليها نسبة الفهم (٣١.٢%)، فالتطبيق (٩.١%)، فالتحليل (٣.٤%)، فالتركيب (٣.٧%)، وأخيرا التقويم (٢.٢%). هذه النتائج تدل على أن هناك توافقا نوعا ما في المستويات العقلية التي تقيسها أسئلة موضوعات (كتب) القراءة، وأسئلة اختباراتها حيث أن كليهما ركزا على قياس المستويات الدنيا من التفكير دون العليا.

وحتى الدراسات الأجنبية التي أجريت في هذا المجال وخاصة في الربع الأخير من القرن الماضي كما يلخصها "مطوعة" (٢٠٠٠) و"عابدين" (٢٠٠٧)، فتكاد تكون نتائجها متفقة مع نتائج الدراسات العربية مع فرق بسيط في الدرجة. حيث توصلت معظمها إلى أن الأسئلة التقويمية التي يستخدمها المعلمون ركزت في معظمها على قياس الجانب المعرفي أكثر من الجانب الوجداني، والنفس حركي، وأن الأسئلة في الجانب المعرفي ركزت على قياس المستويات الدنيا من التفكير أكثر من المستويات العليا.

ومن أحدث الدراسات الأجنبية التي توصلت إلى نتائج مشابهة في القرن الحالي، ما قام به "إجاي و ألابي" (Ijaiya & Alabi, 2010) في "جامعة إلورين" (Ilorin University) في كلية التربية في إفريقيا، حيث رجعا إلى أوراق الإمتحانات التي وضعها أساتذة في كلية التربية على المستوى الجامعي، وما بعد الجامعي على مدار عقدين من الزمن (١٩٩٠ - ٢٠٠٩) بلغ عددها (٤٠) امتحانا، وغطت (٢٥١) سؤالا على المستوى الجامعي، و(١٨٦) سؤالا على مستوى ما بعد الجامعي، وعندما حللا هذه الأسئلة وفق تصنيف "بلوم" للمستويات المعرفية، فقد وجدا أن (٣١.١%) من الأسئلة كانت على مستوى التذكر، و(٥٦.٩%) كانت على مستوى الفهم، و(٤.٠%) على مستوى التطبيق، و(٤.٨%) على مستوى التحليل، و(٠.٤%) على مستوى التركيب، و(٢.٨%) على مستوى التقويم.

وفي دراسة أخرى لـ "وانج و فارمر" (Wang & Farmer, 2008) في الموضوع نفسه، حاولا التحقق فيما إذا كان معلمو برامج التعليم المستمر في الجامعات الصينية يدرسون بطريقة تنمي المستويات الدنيا من التفكير، أم العليا وذلك بالرجوع إلى تصنيف "بلوم" للأهداف المعرفية، حيث وضعا إستبانة تعرفت على آراء المعلمين، واتجاهاتهم، وتوجههم نحو طريقة التدريس، ووزعوا على عينة عشوائية من مدرسي برنامج التربية المستمرة في جامعتين من جامعات مدينة "بيجينج" الصينية (Beijing) اللتين اختيرتا بطريقة عشوائية، وهما جامعة "شانغهاي"، وجامعة "جوانج زو" (Shanghai & Guangzhou)، وبلغت عينة الدراسة (٣٨٩) معلما ومعلمة، إستجاب منهم (٣٥٩). وكانت أهم النتائج التي توصلوا لها أن المعلمين في هذه البرامج ما زالوا يدرسون بطريقة تنمي المستويات الدنيا من التفكير كالتذكر، والفهم، والتطبيق أكثر من تنمية المستويات العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم، واقترحا بناء على ذلك، تنظيم حلقات دراسية تدرب المعلمين على كيفية تنمية التفكير الناقد لدى طلبتهم والمستويات العليا وذلك عن طريق إتاحة الفرصة لهم بالانخراط أكثر في عملية التعليم، ومن ثم التعلم بطريقة منفتحة وبحرية أكثر.

ويؤيد "الورد وبافيسكار" (Lord & Baviskar, 2007) النتيجة السابقة أعلاه في دراسة تحليلية أجراها على طلبة الدراسات العليا في كلية العلوم في نيويورك الأمريكية، حيث وجد أن فهمهم وتطبيقهم لما تعلموه في مواد العلوم وهم في المرحلة الجامعية أقل بكثير مما يسترجعوه من حقائق ومعلومات جزئية في هذه المواد، وعزا ذلك إلى أن مادة العلوم في الجامعات تدرس بطريقة تركز على الحقائق والتفاصيل والتعريفات، وأن المدرسين يقيمون الطلاب بناء على قدرتهم على استرجاع هذه المعلومات وتلخيصها. وكننتيجة لذلك، فالطلبة في دراستهم يركزون على حفظ المصطلحات والتعاريف، في حين يقضون وقتا أقل في تطبيق المعلومات وتحليلها، والإستفادة منها. ولتصحيح هذه المشكلة، يقترح الباحثان على المعلمين أن يستخدموا في اختباراتهم أسئلة تقيس عمليات عليا، ومتوسطة في التفكير، وليس فقط الدنيا، حيث أن مثل هذه الأسئلة ستحفز الطلبة على الدراسة بشكل مختلف من شأنه أن ينمي عندهم المستويات العليا من التفكير كما تكلم عنها "بلوم".

هكذا نرى من خلال استعراض بعض الدراسات السابقة المتعلقة بمدى مراعاة المعلمين لمستويات "بلوم" العقلية المتنوعة، سواء أكان ذلك لدى وضعهم للأهداف التعليمية، أو وضعهم للاختبارات التقييمية، أن هناك شبه إجماع يكاد يكون عالميا في أن الأهداف التي يضعها المعلمون في خططهم الدراسية تركز في معظمها على المستويات الدنيا من التفكير كالتذكر، والفهم، وأحيانا التطبيق، أكثر من تركيزها على المستويات العليا كالتحليل، والتركيب، والتقويم. وكذلك الحال في الأسئلة التي ترد في المناهج الدراسية، أو التي يستخدمها المعلمون في اختباراتهم التقويمية، فهي في معظمها تقيس مستويات التذكر والفهم، وقليل منها ما يقيس المستويات العليا من التفكير، كالتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. والسؤال الذي يطرح نفسه هنا، هل هذه النتيجة تنطبق أيضا على المعلمين الفلسطينيين في الضفة الغربية، أم أنهم يختلفون في مستوى تخطيطهم للأهداف التربوية التي يريدون أن يجدها في سلوك طلبتهم،

سيما وأنه لا توجد حتى دراسة واحدة - على حد علم الباحثة - أجريت حول هذا الموضوع، في حين كان هناك دراستان فقط، واحدة أجريت في غزة هاشم، والأخرى في باقة الغربية من فلسطين المحتلة. من هنا جاءت الدراسة الحالية لتتعرف على المستويات العقلية التي يراعيها المعلمون الفلسطينيون في خططهم الدراسية وفق تصنيف "بلوم" باستخدام عينة من معلمي محافظة قلقيلية في الضفة الغربية.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي لحساب المتوسطات، والنسب المئوية من ناحية، والمنهج التحليلي من ناحية أخرى باستخدام تحليل التباين الأحادي للمقياس المعاد (One-way Repeated Measure Design)، وتحليل التباين الأحادي (One-way Analysis Of Variance) لمتغير بعدة مستويات، حتى إذا ما أظهر اختبار (ف) العام في كلا التحليلين دلالة إحصائية على مستوى $(\alpha = 0.05)$. فأحسن، فسيجرى تحليل التباين اللاحق (Post-hoc Analysis of Variance) باستخدام اختبار "سيداك" في حالة تحليل التباين للمقياس المعاد، واختبار "شيفيه" في حالة تحليل التباين الأحادي، وذلك لتحديد مكان الدلالة الإحصائية.

مجتمع الدراسة

مجتمع الدراسة هو جميع مدارس محافظة قلقيلية والبالغ عددها (٨١) مدرسة حكومية أساسية وثانوية، منها (٣٣) مدرسة للذكور، و(٢٦) مدرسة للإناث، و(٢٢) مدرسة مختلطة للجنسين، وعدد المدرسين في هذه المدارس (١٤٥٨) منهم (٦٣٩) معلماً، و(٨١٩) معلمة.

عينة الدراسة

سحبت عينة عشوائية بسيطة (Simple Random Sample) من المجتمع الأصل بواقع (٢٠) مدرسة و(٤٥٠) معلماً ومعلمة، وزعت عليهم استبانة الدراسة، فرجع منها (٤٠٠) استبانة، هي التي اعتمدت في تحليل النتائج، كان منها (١٧٤) استبانة أجاب عليها معلمون، و(٢٢٦) استبانة أجاب عليها معلمات.

أداة الدراسة

كانت أداة الدراسة استبانة تكونت فقراتها من مفاتيح الكلمات التي يمكن أن يستخدمها المعلم لدى وضعه أهداف الدروس وتعكس المستويات العقلية وفق تصنيف "بلوم". وقد اعتمدت الباحثة في اشتقاق هذه الكلمات المفتاحية على الأدب التربوي في اللغة الإنجليزية المنشور في نظام "إريك" وبعض المراجع الأخرى (Johnson, 1979; Forehand, 2005;)

www.bloom's واعتمدت أيضا على خبرتها التدريسية والتربوية والبحثية في علمي التعلم والتعليم (دروزه، ٢٠٠١). وبهذا تكونت الإستبانة من ستة مستويات لمفاتيح كلمات الأهداف (Key words) موزعة كالتالي: مستوى التذكر وجاء في (١٣) كلمة مفتاحية، ومستوى الفهم وجاء في (١٣) كلمة مفتاحية، ومستوى التطبيق وجاء في (١٤) كلمة مفتاحية، ومستوى التحليل وجاء في (٢٠) كلمة مفتاحية، ومستوى التركيب (٢٢) كلمة مفتاحية، والمستوى الأخير ألا وهو مستوى التقويم وجاء في (١٦) كلمة مفتاحية، وبهذا ليصبح عدد فقرات الإستبانة (٩٨) فقرة اشتملت على معظم الكلمات المفتاحية التي يمكن أن يصيغ المعلم في ضمنها أهدافا معرفية وفق تصنيف "بلوم" (انظر ملحق رقم ١). بنيت فقرات الإستبانة على غرار مقياس "ليكرت" ذي الخمسة أوزان بحيث أعطي وزن (١) ليدل على عدم استخدام المعلم للكلمة المفتاحية لدى وضعه الأهداف المعرفية في خطته الدراسية، ووزن (٢) ليدل على ندرة استخدام المعلم لها، ووزن (٣) ليدل على وسطية استخدامه لها، ووزن (٤) ليدل على غالبية استخدامه لها، ووزن (٥) ليدل على ديمومة استخدامه لمفتاح الكلمة.

أما الجزء الثاني من الإستبانة، فكان عبارة عن صفحة معلومات شخصية تسأل المعلم عن جنسه (ذكر، أنثى)، ومستوى شهادته الأكاديمية (كلية مجتمع متوسطة أو ما يعادلها، بكالوريوس، ماجستير فأعلى)، وتخصصه العام فيها (علمي، أدبي)، وسنوات خدمته في سلك التربية والتعليم (١-٤، ٥-٩، ١٠-١٤، ١٥-١٩، ٢٠ سنة فأكثر)، والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها (أساسية، ثانوية، أساسية وثانوية معا)، وعدد الدورات التأهيلية التي التحق بها في موضوع صياغة الأهداف وأساليب التدريس (٥ دورات فأقل، ٦-١٠ دورات، ١٠ دورات فأكثر).

صدق الإستبانة

عملت الباحثة على التأكد من صدق الإستبانة ومدى ملاءمتها للهدف الذي وضعت من أجله، ألا وهو التعرف على مدى مراعاة المعلم لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية في خطته الدراسية، وذلك بأن عرضت الإستبانة في صورتها المبدئية على عينة عشوائية من المعلمين في كل من محافظات نابلس، وطولكرم، وقلقيلية، وجنين الذين يدرسون موادا منهجية مختلفة، ويدرسون في صفوف ومراحل دراسية متنوعة: أساسية، وثانوية، وأساسية وثانوية معا، بلغ عددها (٣٨) معلما ومعلمة؛ وعرضتها أيضا على ثلاثة محكمين من زملائها الذين يحملون شهادة دكتوراه في مجال التربية والتعليم: اثنين منهم تخصص أساليب التدريس، وواحد تخصص علم نفس تربوي، وطلبت من الجميع أن يحكموا فيما إذا كانت مفاتيح الكلمات التي جاءت في فقرات الإستبانة تعكس المستويات العقلية الستة التي نكلم عنها بلوم في تصنيفه للأهداف المعرفية، وذلك بعد أن زودتهم بتعريف لكل مستوى من المستويات، ثم طلبت منهم إضافة، أو حذف، أو تعديل ما يروونه مناسباً.

وبعد أن جمعت الباحثة الإستبانة من المحكمين وحللت ردود فعلهم، وجدت أن هناك عددا لا بأس به من الكلمات المفتاحية أجري عليها تعديل، وكلمات مفتاحية أخرى أضيفت، وأخرى حذفت منعا للتكرار، وما عدا ذلك فقد كانت معظم الردود إيجابية تشيد بشمولية فقرات الإستبانة

لمعظم الكلمات المفتاحية للمستويات العقلية الستة التي يمكن أن تتراود إلى ذهن المعلم وهو يضع أهدافه التعليمية في خطته الدراسية. وبناء على ملاحظاتهم فقد أجريت التعديلات الضرورية، وأصبح عدد فقرات الإستهانة في مستوى التذكر (١٣) بعد أن كان (١٦)، وفي مستوى الفهم، (١٣) بعد أن كان (١٥)، وفي مستوى التطبيق (١٤) بعد أن كان (١٧)، وفي مستوى التحليل (٢٠) بعد أن كان (٢٣)، وفي مستوى التركيب بقي عدد الفقرات كما كان سابقاً (٢٢) فقرة، وفي مستوى التقويم (١٦) بعد أن كان (١٧) فقرة.

ثبات الإستهانة

حسب معامل الثبات الكلي لجميع فقرات الإستهانة باستخدام معادلة "كرونيباخ ألفا"، فكان $(r=0.97)$. في حين كان معامل الثبات لفقرات مستوى التذكر $(r=0.78)$ ، وفقرات مستوى الفهم $(r=0.83)$ ، وفقرات مستوى التطبيق $(r=0.89)$ ، وفقرات مستوى التحليل $(r=0.90)$ ، وفقرات مستوى التركيب $(r=0.92)$ ، وفقرات مستوى التقويم $(r=0.91)$. وفي ضوء ما تقدم ترى الباحثة أن صدق الإستهانة وثباتها بأمان الحد المطلوب للنقطة بنتائج الدراسة.

الإجراءات

اتصلت الباحثة بمديريات التربية والتعليم في محافظات طولكرم وجنين وقباطية ونابلس وقلقيلية في الضفة الغربية، فتجاوب منهم بالسرعة المناسبة مدير تربية وتعليم محافظة قلقيلية، فوقع عليها الاختيار. وبناء على ذلك أرسلت الباحثة خطاب إلى مدير التربية والتعليم في المحافظة أخبرته فيه بهدف الدراسة وطلبت منه السماح بتوزيع استبانة الدراسة على عينة من المعلمين والمعلمات تسحب بطريقة عشوائية من مختلف الصفوف والمراحل التدريسية، فوافق مشكوراً، وبناء على ذلك قام مدير التربية والتعليم بتوجيه كتاب خاص إلى مدراء المدارس التابعة لمديريته في محافظة قلقيلية يطلب منهم التعاون في توزيع الإستهانة وتعبئتها من قبل المعلمين، مع التقيد بالتعليمات التي جاءت فيها، وكان ذلك في الفصل الثاني من العام الدراسي (٢٠٠٩م). وبعد أسبوعين، قامت الباحثة بتزويد المديرية بالعدد المطلوب من الإستهانات وفق العينة المحددة (٤٥٠) معلماً ومعلمة، وقاموا من ناحيتهم - مشكروين - بإرسالها إلى المدارس عن طريق البريد، وجمعها وإعادتها في مدة استغرقت ثلاثة أسابيع من تاريخ التوزيع. وبعد استلام الإستهانات الراجعة وكانت (٤٠٠) استبانة، حلت نتائجها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

النتائج

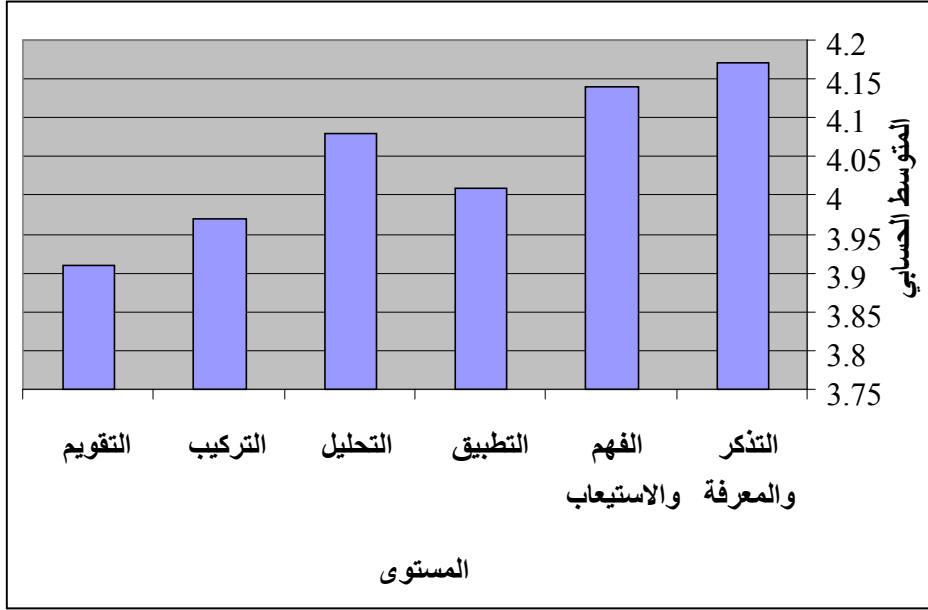
بعد أن عولجت البيانات باستخدام الإحصاء الوصفي تارة، والإحصاء التحليلي تارة أخرى، فقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

١. أظهرت المتوسطات، والنسب المئوية لإستجابات أفراد العينة على جميع فقرات الإستبانة أن المعلمين يراعون مستويات "بلوم" في تخطيطهم للدروس بنسبة بلغت (٨٠.٨%)، حيث كان متوسط إجابتهم على فقرات الإستبانة التي عكست أهداف بلوم المعرفية في مستوياتها الستة (م = ٤.٠٤) نقطة من أصل خمس نقاط وفق مقياس "ليكرت". وبهذه النتيجة نكون قد أجبنا على السؤال الأول من أسئلة الدراسة ألا وهو: "إلى أي مدى يراعي المعلم مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى قيامه بعملية التخطيط للمادة الدراسية؟"

٢. أظهرت متوسطات إجابة المعلمين على كل مستوى من مستويات الأهداف المعرفية، أن أكثر الأهداف التي يراعونها في أثناء تخطيطهم للدروس، كانت أهداف التذكر والمعرفة حيث بلغ متوسطها (م = ٤.١٧)، يليها على التوالي أهداف الفهم والاستيعاب (م = ٤.١٤)، فأهداف التحليل (م = ٤.٠٨)، فأهداف التطبيق (م = ٤.٠١)، فأهداف التركيب (م = ٣.٩٧)، وآخرها أهداف التقويم (م = ٣.٩١) (انظر الجدول رقم ١، والشكل رقم ١). وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة ألا وهو: "أي من المستويات الستة يراعيها المعلم أكثر من غيرها في خطته التدريسية؟".

جدول (١): المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، والنسبة المئوية لمدى مراعاة المعلمين لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية ككل، ولكل مستوى من المستويات الستة على حده.

الترتيب	مدى المراعاة	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المستوى	الرقم
الأول	٨٣.٤%	٠.٤٤	٤.١٧	التذكر والمعرفة	١
الثاني	٨٢.٨%	٠.٤٨	٤.١٤	الفهم والاستيعاب	٢
الرابع	٨٠.٢%	٠.٥٤	٤.٠١	التطبيق	٣
الثالث	٨١.٦%	٠.٥١	٤.٠٨	التحليل	٤
الخامس	٧٩.٤%	٠.٥٧	٣.٩٧	التركيب	٥
السادس	٧٨.٢%	٠.٥٩	٣.٩١	التقويم	٦
	٨٠.٨%	٠.٤٣	٤.٠٤	المستويات الستة	



شكل (١): متوسطات المستويات العقلية التي يراعيها المعلمون لدى وضعهم الأهداف المعرفية في خططهم الدراسية معبر عنها في رسم بياني.

٣. أظهر تحليل التباين الأحادي للمقياس المعاد (One-Way Repeated Measure Analysis) فرقا إحصائيا في مراعاة المعلمين لمستويات بلوم الأهداف المعرفية الستة (ف (٥:٣٩) = $\alpha = 0.0001$) (انظر الجدول رقم ٢).

جدول (٢): نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي متعدد القياسات المتكرر، لفحص دلالة الفروق بين المجالات الست.

قيمة ولكس لاميدا	درجة حرية البسط	درجة حرية المقام	قيمة F	مستوى الدلالة
٠.٧٥٧	٥	٣٩٥	٢٥.٣٤٩	*٠.٠٠٠١

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$).

ولدى استخدام اختبار "سيداك" في تحليل التباين اللاحق للمقياس المعاد، لتحديد مكان الدلالة الإحصائية، فقد أظهر النتائج التالية عند مستوى ($\alpha = 0.05$) فأحسن:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مراعاة المعلمين لأهداف التذكر، وكل من أهداف التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم، ولصالح أهداف التذكر، دون الفهم.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مراعاة المعلمين لأهداف الفهم، وكل من أهداف التطبيق، والتركيب، والتقويم، ولصالح أهداف الفهم، دون التحليل.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مراعاة المعلمين لأهداف التطبيق، وكل من أهداف التحليل، والتقويم، ولصالح أهداف التحليل، دون التركيب.
 - وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مراعاة المعلمين لأهداف التحليل، وكل من أهداف التركيب، والتقويم، ولصالح أهداف التحليل.
 - عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط مراعاة المعلمين لأهداف التركيب ومتوسط ومتوسط أهداف التقويم (انظر الجدول رقم ٣).
- وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة ألا وهو "هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مراعاة المعلم لمستويات الأهداف بعضها عن بعض؟"
- جدول (٣): نتائج اختبار "سيداك" للمقارنات الثنائية البعدية بين المستويات الست للأهداف المعرفية.**

المستوى	التذكر والمعرفة	الفهم والاستيعاب	التطبيق	التحليل	التركيب	التقويم
التذكر والمعرفة	٠.٠٣٣		*٠.١٦٥	*٠.٠٩٥	*٠.٢٠٤	*٠.٢٦٣
الفهم والاستيعاب			*٠.١٣٢	٠.٠٦٢	*٠.١٧١	*٠.٢٣٠
التطبيق				*٠.٠٧٠	٠.٠٣٩	*٠.٠٩٨
التحليل					*٠.١٠٩	*٠.١٦٨
التركيب						٠.٠٥٩
التقويم						

* دالة إحصائية عند مستوى ثقة (٠.٠٥).

٤. أظهر تحليل التباين الأحادي (ANOVA One-Way) فرقا ذا دلالة إحصائية في مراعاة المعلمين لمستويات بلوم للأهداف المعرفية باعتبار المرحلة التعليمية التي يدرسون فيها (ف (٢:٣٩٧) = ٤.٩٤، $\alpha = ٠.٠٠٨$). ولدى استخدام اختبار "شيفيه" لتحديد مكان الدلالة الإحصائية، فقد أظهر أن معلمي المرحلة الثانوية يراعون مستويات بلوم للأهداف المعرفية المتعلقة بالفهم ($\alpha = ٠.٠٤$)، والتطبيق ($\alpha = ٠.٠٣$)، والتحليل ($\alpha = ٠.٠٣$)،

والتركيب ($\alpha = 0.04$) بشكل أفضل من مراعاة معلمي المرحلة الأساسية لها، ولم يختلفوا فيما بينهم بدلالة إحصائية في مراعاة مستوى التذكر ($\alpha = 0.12$) ومستوى التقويم ($\alpha = 0.08$) (انظر الجدول رقم ٤).

٥. أظهر تحليل التباين الأحادي فرقا ذا دلالة إحصائية باعتبار عدد الدورات التدريبية التي يلتحق بها المعلم والمتعلقة بوضع الأهداف التربوية وأساليب التدريس، (ف (٢:٣٩٧) = $\alpha = 0.02$). ولدى استخدام اختبار "شيفيه" لتحديد مكان الدلالة الإحصائية، فقد وجد أن المعلمين الذي التحقوا بعدد دورات من (٦-١٠) راعوا أهداف التذكر ($\alpha = 0.04$) وأهداف الفهم ($\alpha = 0.06$) بشكل أفضل من الذين التحقوا بدورة إلى خمس دورات، أو الذين التحقوا بأكثر من عشرة دورات. أما الذين التحقوا بأكثر من عشرة دورات، فقد راعوا أهداف التطبيق ($\alpha = 0.04$) بشكل أفضل من الذين التحقوا بأقل من عشرة دورات. أما الذين التحقوا بدورة إلى خمس دورات، فقد راعوا أهداف التحليل ($\alpha = 0.01$) بشكل أفضل من الذين التحقوا بعدد دورات من (٦-١٠) أو من (١٠ - فأكثر)، في حين لم يختلف المعلمون في مراعاتهم لأهداف التركيب ($\alpha = 0.16$)، وأهداف التقويم ($\alpha = 0.78$) باعتبار عدد الدورات التي التحقوا بها.

٦. في حين لم يظهر تحليل التباين الأحادي - من ناحية أخرى - فرقا ذا دلالة إحصائية في مراعاة المعلمين لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للمادة الدراسية باعتبار عامل الجنس ($\alpha = 0.54$)، أو مستوى الشهادة الأكاديمية ($\alpha = 0.43$)، أو تخصصهم فيها: علمي أو أدبي ($\alpha = 0.12$)، أو سنوات الخبرة في سلك التربية والتعليم ($\alpha = 0.76$) (انظر الجدول رقم ٤ مرة أخرى).

وبهذه النتائج نكون قد أجبنا عن السؤال الرابع والأخير من أسئلة الدراسة ألا وهو: "هل يختلف المعلمون في مراعاتهم لمستويات بلوم للأهداف المعرفية في خططهم الدراسية بدلالة إحصائية باعتبار المتغيرات التالية: الجنس، ومستوى الشهادة الأكاديمية، والتخصص العام فيها، والمرحلة التعليمية، وعدد الدورات التدريبية، وسنوات الخدمة؟"

جدول (٤): نتائج تحليل التباين الأحادي لمدى مراعاة المعلم لمستويات الأهداف المعرفية وفق المتغيرات المستقلة المدروسة.

المتغير المستقل المدروس	مستوى المتغير المدروس	العدد	المتوسط	الإرتداد المعياري	SS مجموع المربعات	MS متوسط مجموع المربعات	درجات الحرية	اختبار ف	مستوى الدلالة الإحصائية
الجنس	ذكر	١٧٤	٤.٠٢	(٠.٤٥)	٠.٠٧	٠.٠٧	١:٣٩٨	٠.٣٦	٠.٥٤
	أنثى	٢٢٦	٤.٠٥	(٠.٤٢)					
مستوى الشهادة الأكاديمية	كلية مجتمع متوسطة	٥٣	٤.٤	(٠.٤٣)	٠.٣١	٠.٠١٥	٢:٣٩٧	٠.٨٣	٠.٤٣
	بكالوريوس	٣٢٠	٤.٥	(٠.٤٣)					
التخصص العام	ماجستير فأعلى	٢٧	٣.٩٣	(٠.٤٥)					
	علمي	١٣٨	٤.٠٨	(٠.٤٠)	٠.٤٣	٠.٤٣	١:٣٩٨	٢.٣١	٠.١٢
في الشهادة الأكاديمية	أدبي	٢٦٢	٤.٠١	(٠.٤٥)					
	المرحلة التعليمية التي يدرس فيها المعلم	١٨٧	٣.٩٨	(٠.٤٦)	١.٨٣	٠.٩١	٢:٣٩٧	٤.٩٤	*٠.٠٠٨
أساسية	ثانوية	١٣٢	٤.١٣	(٠.٤٠)					
	أساسية وثانوية معاً	٨١	٤.٠٣	(٠.٤٠)					
عدد الدورات التأهيلية	٥ - ١	٢٥٠	٤.٠١	(٠.٤٣)	١.٣٩	٠.٦٩	٢:٣٩٧	٣.٧٣	*٠.٠٢
	١٠ - ٦	١١٩	٤.١٢	(٠.٤٦)					
في الأهداف وأساليب التدريس	أكثر من ١٠ سنوات الخبرة	٣١	٣.٩٢	(٠.٣١)					
	٤ - ١	١٣٥	٤.٠٣	(٠.٤٢)	٠.٣٥	٠.٠٨	٤:٣٩٥	٠.٤٦	٠.٧٦
في سلك التربية والتعليم	٩ - ٥	١١٢	٤.٠٧	(٠.٤١)					
	١٤ - ١٠	٧٦	٤.٠٣	(٠.٥١)					
	١٩ - ١٥	٣٦	٣.٩٦	(٠.٣٦)					
	٢٠ سنة فأكثر	٤١	٤.٠٦	(٠.٤٤)					

مناقشة النتائج والتوصيات

كان الهدف من هذه الدراسة التعرف فيما إذا كان المعلم الفلسطيني متمثلاً في العينة المدروسة يراعي مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية بشكل عام لدى قيامه بالتخطيط للمادة الدراسية، ثم معرفة أي من هذه المستويات يراعيها أكثر من غيرها، أهي التذكر، أم الفهم، أم التطبيق، أم التحليل، أم التركيب، أم التقويم! ولدى استخدام الإحصائيات المناسبة، فقد بينت النتائج أن المعلم يراعي مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية بنسبة (٨٠.٨%)، وهذا يدل أن المعلم على وعي بأهمية التخطيط لتنمية مستويات عقلية مختلفة لدى الطالب وألا يقتصر على واحد منها. وعندما فحصت متوسطات أدائهم على كل مستوى من المستويات العقلية التي يخططون لتنميتها، فقد وجد أنها تنسجم مع الترتيب الهرمي الذي وضعه "بلوم": حيث كانت أعلى نسبة لمستوى التذكر، يليها على التوالي نسبة الفهم، فالتحليل، فالتطبيق، فالتركيب، فالتقويم، وبالتالي، وباستثناء مستوى التحليل الذي كان متوسطه ($m = 81.6\%$) بشكل أعلى من متوسط التطبيق (٧٩.٤%) وبفرق له دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$)، فإن النتائج تتفق مع ترتيب "بلوم" الهرمي للمستويات العقلية، والمساحة التي خصصها لكل منها.

هذه النتائج تتفق مع معظم الدراسات السابقة التي حللت الأهداف التعليمية وفق تصنيف "بلوم" التي وجدت أن معظم المعلمين يراعون المستويات الدنيا من التعلم كالتذكر والفهم، أكثر من المستويات المتوسطة كالتطبيق، والتحليل، أو العليا كالتركيب، والتقييم (جعافره، ٢٠٠٩؛ عابدين، ٢٠٠٧؛ معقل، ٢٠٠٤؛ حمادين، ٢٠٠٣؛ مطاوعه، ٢٠٠٠؛ و Lord & Baviskar, 2007; Wang & Farmer, 2008)، إلا أن الملفت للنظر في الدراسة الحالية أن المعلم الفلسطيني - متمثلاً في العينة المدروسة - يراعي المستويات العقلية الستة بنسب متقاربة قاربت الثمانين بالمئة على الرغم من وجود دلالة إحصائية بين كل مستوى وآخر. وقد تفسر هذه النتيجة في أن المعلم الفلسطيني يحاول أن يظهر نفسه بأن يعي أهمية أن ينمي جميع المستويات العقلية بالدرجة نفسها وألا يغفل عن أي منها، مع العلم أن نتائج الدراسات السابقة أظهرت فرقا كبيرا بين مراعاة المعلمين للمستويات الدنيا كالتذكر والفهم، والمستويات العليا كالتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم إلى صالح التذكر والفهم. وهذا ما ظهر جليا في دراسة "عابدين" (٢٠٠٧) - على سبيل المثال - حيث وجد أن نسبة مراعاة المعلم لأهداف التذكر كانت (٤٠.٨%)، والفهم (٤٧.٣%)، في حين كانت نسبة مراعاة مستوى التحليل (٥.١%)، ومستوى التركيب (١.٨%)، ومستوى التقويم (٢.٢%). وكذلك الحال في دراسة "إجايا والأبي" (Ijaiya & Alabi, 2010) حيث وجد أن (٣١.١%) من الأسئلة كانت على مستوى التذكر، و(٥٦.٩%) كانت على مستوى الفهم، في حين أن (٤.٠%) فقط كانت على مستوى التطبيق، و(٤.٨%) على مستوى التحليل و(٠.٤%) على مستوى التركيب، و(٢.٨%) على مستوى التقويم، ولم يظهر مثل هذا التفاوت في نسب المستويات العقلية في الدراسة الحالية، ومع هذا، وما دامت نتائج الدراسة الحالية أظهرت بفرق إحصائي أن مستوى التذكر، يليه مستوى الفهم قد حظيا بأعلى المتوسطات مقارنة بمتوسطات المستويات العقلية الأخرى كالتحليل، والتطبيق، والتركيب، والتقويم، فإن هذا يدل على أن توجه المعلمين واحد في درجة تركيزهم

على المستويات العقلية، سواء أكانوا عرباً أم أجانب، والمتجلى في تنمية المستويات الدنيا من التعلم كالالتذكر، والفهم أكثر من المستويات العليا كالتحليل، والتركيب، والتقييم.

وقد يكون هناك تبرير في تركيز المعلمين على المستويات الدنيا من التعلم، أكثر من المتوسطة، أو العليا؛ حيث أنهم مطالبون بتدريس مناهج تحتوي على كثير من الحقائق والمفاهيم والمبادئ والإجراءات التي يجب على الطالب حفظها والتمكن منها. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن "بلوم" نفسه كان قد خصص أكبر المساحات لكل من التذكر والفهم، يليها تنازلياً الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم، وذلك إيماناً منه بأن العقل البشري يجب أن يقوم أولاً بحفظ المعلومات و تخزينها في ذاكرته وفهمها، لكي يستطيع أن يعالجها فيما بعد بصيغ مختلفة ويحولها إلى مستويات عقلية أعلى منها كالتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم، وكأنّ خزن المعلومات في الدماغ وتذكرها يقابل رصيد شخص في مصرف مالي، فإن لم يكن في البنك رصيده، فلا يستطيع الشخص أن يحقق حاجاته الأخرى وشراء ما يريد، كالتملك، والسفر، والزواج وغيرها من المشاريع المختلفة ذات المستويات المختلفة. ومع هذا، فيجب على المعلم ألا يقف عند تنمية المستويات الدنيا، وإنما عليه أن يدرّب طلبته كيف يعالجون المعلومات على مستويات عقلية عليا أكثر تعقيداً من التذكر والفهم، كأن يدرّبهم على تطبيقها، وتحليلها، وتركيبها، وتقويمها. إن هذا ما أوصى به بعض الباحثين أمثال "وانج و فارمر" (Wang & Farmer, 2008) عندما وجد أن المعلمين في برامج التعليم المستمر في الجامعات الصينية ما زالوا يدرسون بطريقة تنمي المستويات الدنيا من التفكير دون العليا، فاقترح بعقد حلقات دراسية تدرب المعلمين على كيفية تنمية التفكير الناقد لدى الطالب والمستويات العليا من التفكير عن طريق إتاحة الفرصة له أن يخرط مباشرة بعملية التعلم، وبحرية وافتتاح أكبر. وكذلك هذا ما أوصى به "الورد وبافيسكار" (Lord & Baviskar, 2007) المعلمين في كليات العلوم في الجامعات الأمريكية أن يستخدموا في اختباراتهم أسئلة تستثير العمليات العقلية العليا - التي تكلم عنها بلوم - وليس فقط المستويات الدنيا؛ لأن المستويات العليا من الأسئلة من شأنها أن تحفز الطالب على الدراسة بطريقة تنمي عنده هذه المستويات العليا من التفكير. إلا أن مزيداً من الدراسات المستقبلية مستحب في هذا المجال، وذلك لوصف الطرائق التدريسية التي من شأنها أن تنمي المستويات العليا من التعلم وليس فقط الدنيا، إذ لا يكفي أن يخطط المعلم لتنمية مستويات عقلية عليا، وإنما عليه أن يدرس بطريقة من شأنها أن تنمي هذه المستويات. أنظر: دروزه (دروزه، ١٩٩٧م) للتعرف على بعض هذه الاستراتيجيات.

أما فيما يتعلق بالعلاقة بين مراعاة المعلم لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية ومتغيرات أخرى ذات علاقة كجنس المعلم، ومستوى شهادته الأكاديمية، ومجال تخصصه فيها، والمرحلة التعليمية التي يدرس فيها، وعدد الدورات التدريبية التي يلتحق بها، وسنوات خدمته في سلك التربية والتعليم، فقد وجدت الدراسة الحالية علاقة ذات دلالة إحصائية مع متغير المرحلة التعليمية ولصالح معلم المرحلة الثانوية وخاصة فيما يتعلق بتنمية مستوى الفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، دون التذكر أو التقويم. وقد تفسر هذه النتيجة في أن معلم المرحلة الثانوية حريص أن يجعل الطالب الذي يبلغ السابع عشر أو الثامن عشر من عمره قادراً على أن يفهم ما

يتعلمه، وتطبيقه، وتحليله، وتركيبه، أكثر من معلم المرحلة الأساسية، وذلك لكي يعد الطالب على اجتياز امتحان الثانوية العامة الذي فيه تقريراً لمصيره، ولإيمانه - من ناحية أخرى - أن الطالب أصبح في عمر يستطيع معه أن يستخدم قدراته العقلية العليا من تطبيق، وتحليل، وتركيب، وتقويم أكثر من طالب المرحلة الأساسية. إلا أن الملفت للنظر هو أن معلم المرحلة الأساسية والثانوية لم يختلفا في تنمية مستويي التذكر والتقويم، وقد تفسر هذه النتيجة في أن المعلمين بغض النظر عن المرحلة التعليمية التي يدرسون فيها، فهم مطالبون - بالدرجة الأولى - بتنمية القدرات الأساسية في التعلم ألا وهي الحفظ والتذكر، وغير مطالبين بالدرجة نفسها بتنمية القدرات العليا، كمهارة التقويم، وكأنهم ينظرون إليها على أنها من المهارات الثانوية إذا ما قورنت بحفظ ما جاء في المنهاج وتعلمه. من ناحية أخرى فإن المناهج الدراسية نفسها نادراً ما تركز على التقويم والتثمين وغيرها. لعدم علاقتها مباشرة بما يدرسه الطلاب من معرفة ومعلومات، إلا أن مزيداً من الدراسات مستحب في هذا المجال (ارجع إلى جدول رقم ٤ السابق).

من ناحية أخرى، وجدت الدراسة الحالية علاقة ذات دلالة إحصائية بين عدد الدورات التي يلتحق بها المعلمون في أثناء الخدمة وبين مراعاتهم لمستويات بلوم للأهداف، حيث وجدت أن الذي التحق بعدد معقول من الدورات ترواح ما بين (٦-١٠) كان أفضل في مراعاته لمستويات الأهداف من الذي التحق بأقل من ست دروات، أو الذي التحق بأكثر من عشرة دورات، وخاصة عند تنميته للمستويات الدنيا من التفكير كالتذكر، والفهم. أما بالنسبة للمستويات العليا كالتطبيق، فقد وجدت الدراسة أن الذي التحق بعشرة دورات فأكثر، كان أكثر مراعاة لهذا المستوى من الذي التحق بدورات أقل عدداً، وكان تنمية مستوى التطبيق يحتاج إلى معلم كفي ومدرب أكثر للقيام بهذا العمل. وبشكل عام، فإن ما يستشف من هذه النتائج، أنه كلما زاد عدد الدورات التدريبية للمعلم ساعده على تنمية المستويات العليا من التعلم، في حين أنه كلما قل اقتصر عمله على تنمية المستويات الدنيا كالتذكر، والفهم (انظر الجدول السابق نفسه مرة أخرى).

التوصيات

١. بناء على ما توصلت له الدراسة من نتائج، توصي الباحثة ما يلي:
 ضرورة مراعاة المعلم لمستويات "بلوم" للأهداف المعرفية جميعها لدى تخطيطه للدروس مع إعطاء اهتمام أكبر للمستويات العليا كالتطبيق، والتركيب، والتقويم، لما لهذه المستويات من أهمية في تنمية التفكير الناقد والمبدع والخلاق لدى الطالب.
٢. إجراء دراسة تفحص دقاتر تحضير المعلمين من حيث مستويات الأهداف التي يضعونها وفيما إذا كانت شاملة لمستويات "بلوم" الست، إذ أن هناك فرقاً بين ما يظن المعلمون أنهم يقومون به، وما يسجلونه فعلاً في دقاترهم التحضيرية.

٣. ضرورة عقد دورات تدريب المعلم على كيفية التدريس بطريقة تنمي المستويات العقلية المختلفة وخاصة العليا التي اشتملت عليها الأهداف، إذ أن هناك فرقا بين ما يضعه المعلمون في دفاترهم التحضيرية من أهداف وبين ما يدرسونه على أرض الواقع.
٤. إجراء دروس مماثلة تستخدم عينات أخرى من المعلمين في محافظات الضفة الغربية، وكذلك في العالم العربي بهدف أخذ صورة شاملة عن مستويات الأهداف التي يخطط لها المعلمون، وينفذونها على أرض الواقع.

المراجع العربية والأجنبية

- الأغا، رمضان. (٢٠٠٤). "تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي في فلسطين وفق تصنيفات بلوم". مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية). ١٢(١). ٤٦٧-٤٥١.
- جعفره، خضراء أرشود. (٢٠٠٩). "دراسة تحليلية لأسئلة كتب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع في الأردن". مجلة العلوم التربوية والنفسية لكلية جامعة البحرين. ١٠(٤). ٨٦-٦٤.
- حمادين، فخري. (٢٠٠٣). "تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المقررة في مرحلة التعليم الثانوي لسلطنة عمان في ضوء الأهداف التعليمية". المجلة التربوية. ١٧(٦٨). ٩٩-٥٥.
- دروزه، أفنان نظير. (٢٠١٠). "إلى أي مدى يمارس المعلمون الفلسطينيون في مدارس مدينة نابلس عمليات تصميم التدريس بصورة نموذجية؟". مجلة اتحاد الجامعات العربية. ٥٥(٥٥). ٤٠٠-٣٦٣.
- دروزه، أفنان نظير. (٢٠٠٨). "الجودة والاتساق في تصميم التعليم كأداة لتقييم أداء المعلم وتطويره". مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). ٢٢(٢). ٦٦٧-٦٤٣.
- دروزه، أفنان نظير. (٢٠٠١). إجراءات في تصميم المناهج وتقويمها. ط٣. مركز التوثيق والمخطوطات والنشر (٢٩). جامعة النجاح الوطنية. نابلس. فلسطين.
- دروزه، أفنان نظير. (١٩٩٧). النظرية في وضع الأسئلة التعليمية: دليل المعلم والطالب. ط١. مطبعة أوفست النصر. نابلس. الضفة الغربية. فلسطين.
- عابدين، محمد عبد القادر. (٢٠٠٧). "تحليل الأهداف السلوكية في خطط دروس الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسمي لإعداد المعلمين". مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات. ١٢(١٢). ٢٣١-١٩٧.

- مطاوعه، فاطمه محمد. (٢٠٠٠). "أسئلة القراءة وامتحاناتها في المرحلة الابتدائية بدولة قطر - دراسة تحليلية تقويمية". مجلة مركز البحوث التربوية في جامعة قطر. (١٨). ٢٧-٥٧.
- معيقل، عبد الله. (٢٠٠٤). "دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية لمعلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض". مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية. ١٦(١). ٤١٣-٣٤٩.
- Bloom, B. S. (1956). Taxonomies of educational objectives. Handbook 1. Cognitive Domain. NY: McKay.
- Bloom's Taxonomy of learning domains: The three types of learning. www.nwlink.com.
- Dick, W. & Carey, L. (1990). The systematic design of instruction. (3rd ed.). Ill: Scott. Foresman & Company.
- Forehand, M. (2005). Bloom's taxonomy: Original and revised. In M. Orey (Ed.). Emerging perspectives on learning, teaching and technology. Department of Educational and Instructional Technology. University of Georgia. AECT Publication.
- Gagne, R. M. Briggs, J. L. & Wagerm W. W. (1992). Principles of instructional design. (4th ed.). USA: Holt. Rinehart. & Winston.
- Guilford, J. P. (1959). "Three faces of intellect. American Psychologist. (14). 469-479.
- Ijaiya, N. Y. & Alabi, A. T. (2010). Teacher education in Africa and critical thinking skills: Need and strategies. Department of Educational Management. University of Ilorin. Nigeria.
- Johnson, D. W. (1979). Educational psychology. USA: Prentic – Hall.
- Lord, T. & Baviskar, S. (2007). "Moving students from information recitation to information understanding: Exploiting Bloom's Taxonomy in creating science questions". Journal of College Science Teaching. (March-April). 40-44.

- Merrill, M. D. (1983). The component display theory. In C. M. Reigeluth (Ed.), Instructional design theories and models: An overview of their current status. NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wang, V. & Farmer, L. (2008). "Adult teaching methods in China and Bloom's Taxonomy". International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 2(2). 1-17.