مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في "معان"
لمهارات صياغة الأهداف السلوكية وتطبيقها

إعـــــداد

د/ هارون محمد علي الطورة
جامعة البلقاء التطبيقية –الأردن
كلية الشوبك الجامعية

مستوى ممارسة معلمي اللغة العربية في "معان" لمهارات صياغة الأهداف السلوكية وتطبيقها

د/ هارون محمد علي الطورة *

خلفية الدراسة ومشكلتها:

إن لمهنة التدريس مسؤوليات كثيرة، تتطلب ممن يمارسها معرفة الأبنية التي تقوم عليها المناهج الدراسية والأهداف التي تحويها، ضمن أسس: فلسفية تحفز الطالب على البحث والتفكير، أو اجتماعية تؤهل الطالب لخدمة المجتمع وتطويره، أو نفسية تراعي مراحل نمو الطالب وحاجاته، أو معرفية يحددها المختصون في المواد الدراسية.(سعادة، ١٩٩٧). وغاية الأسس كلها تحقيق حاجات المتعلم وإبقائه في حالة توازن بين ما هو قائم فعلا وبين المعيار المرغوب، وهو ما يستدعي مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، بالاستعانة بعلم النفس في صياغة الأهداف التعليمية، لتنعكس على الأهداف السلوكية التي نرغب باستحداثها، والمعارف والمهارات التي نود إكسابها للطلبة، وتحديد الأنشطة وأساليب التدريس المناسبة لتطبيقها. (تايلور، ١٩٨٢) وحتى تصل العملية التعليمية إلى أهدافها، فإن على المعلمين أن يكونوا على قدر من الكفاءة في تطبيق الأهداف، وإتاحة الفرصة لطلابهم لبلوغ أفضل نواتج التعلم، بما يمارسونه من أساليب متطورة في التدريس تساعد في تحسين الأداء، ويتطلب ذلك إشراكهم في تحديد الأهداف السلوكية للموضوع المراد تدريسه، مما يساعدهم على تحقيق تلك الأهداف واكتسابها.(1979، Richard).

وتتدرج مستويات الأهداف التربوية من العام إلى الخاص، إلى أن تنتهي بأهداف سلوكية خاصة بالموضوع. وبما أن التربية عملية مقصودة ومخططة ومنظمة تهدف لإحداث تغير إيجابي في سلوك المتعلم أو فكره أو وجدانه، فقد زاد اهتمام التربويين بتحويل الأهداف التعليمية إلى أهداف

* **د/هارون محمد علي الطورة:** جامعة البلقاء التطبيقية –الأردن– كلية الشوبك الجامعية.

سلوكية، يمكن ملاحظتها وقياسها بشكل واضح ومحدد ومقبول لتحقيق الناتج التعليمي المرجو تحقيقه، وهو ما يعد ضمانا لتوجيه العملية التعليمية بشكل ناجح (زيتون، ٢٠٠٥).

وقد بدأت فكرة الصياغة السلوكية للأهداف في الظهور حين وجد بعض المفكرين التربويين في مجالي التدريس والاختبارات أن عدم وضوح تلك الأهداف ينعكس سلبا على عملية التدريس تخطيطا وتنفيذا وتقويما، حينها دعوا إلى البحث عن طرق لصياغتها بعبارات سلوكية، تعكس ناتجا تعليميا قابلا للملاحظة، يتوقع حدوثه في سلوك المتعلمين في نهاية فترة دراسية معينة (الزغول والمحاميد، ٢٠٠٧). كما توالت الرؤى في التربية الحديثة لتؤكد ضرورة استعمال الأهداف السلوكية لتوجيه التعليم، وأوضحت أن من المعايير المهمة الواجب مراعاتها عند صياغتها هو إمكانية قياسها، لكي يتحقق المدرسون من جودة عملهم وتوافقه مع الأهداف التربوية العامة؛ إذ أن ملاحظة أي تغيير في سلوك الطلبة يعد من الأسس المهمة في تحديد الأهداف السلوكية والحكم عليها. (عبد الواحد، ١٩٨٧) وعليه فقد تعددت تعريفات الهدف السلوكي مع أنها جميعها ترمي إلى تحقيق رؤية مشتركة، فيعرفه حمدان (١٩٨٣:١٩٢) بأنه وصف للنتائج التي تقصدها العملية التعليمية، من فكرية أو قيمية أو مهارية يظهرها المتعلم نتيجة لتزويده بخبرات تعليمية وتفاعله معها.ويعرفه سمامعة (2003:23) بأنه وصف لسلوك معين يمكن ملاحظته وقياسه، في نهاية نشاط تعليمي محدود. ويعرفه الحيلة (١٩٩٩:١١٦) بأنه تغير إيجابي في سلوك الفرد لتحقيق سلوك يراد تعلمه باعتباره النتاج التعليمي المرغوب بلوغه عند نهاية عملية التعلم، في مجالات ذات صلة بالمهارات العقلية والجسدية، وهو ما يعني أن صياغة الأهداف السلوكية تأتي على شكل عبارات أو جمل غايتها وصف سلوك المتعلم بأفعال يمكن ملاحظتها، بعد إحداث تغيير في سلوكه عقب مروره بخبرات تعليمية تحت إشراف المدرسة (Eggen & Kauchak,1992). وقد حظيت صياغة الأهداف السلوكية باهتمام كبير لدى الأوساط التربوية والباحثين، وكان للعالم التربوي بلوم الريادة في ذلك لقناعته بأنها تحقق نموًا شاملاً في شخصية المتعلم، مؤكدا أنه لا يجوز التركيز على جانب دون الآخر، وأن

الأهداف يجب أن تمثل المستويات المختلفة لكل مجال من المجالات المكونة لها. (Harry & Deborah, 2005).

وقد سعت المؤتمرات وبرامج التطوير والتدريب التي توالت عبر فترات زمنية، لتؤكد أن تحديد الأهداف السلوكية تحديداً إجرائياً دقيقاً يتطلب حلقة متكاملة تشمل: تحليل المحتوى الدراسي، وإعداد الأنشطة التعليمية وممارستها، وتحديد إجراءات التقويم المناسبة، وإدارة الصف بحيوية. (جرادات، ١٩٩٨). وقد تبنت وزارة التربية الأردنية ممثلة بقسم المناهج إعداد المنهاج المحوري، لتبرز الأهداف السلوكية على أنها نتاجات تعليمية تركز على ما يحتاج الطلبة إلى تعلمه، وما سيكونون قادرين على فعله بعد أن تبين أن هناك ضعفا في العملية التربوية ومخرجاتها، وحرصت على تزويد المعلمين بمذكرات وأمثلة لصياغة الأهداف وطرق التعليم ووسائل التقويم اللازمة لتحقيق التحول التربوي الذي يطمح إليه مشروع التطوير. (المناهج، ٢٠٠٥)

ونظرًا لما للأهداف السلوكية وتوضيحها للطلبة من أهمية، فقد أهتم الباحثون بدراستها واستقصاء فعاليتها وتأثيرها في جوانب مختلفة للعملية التعليمية-التعلمية. ففي دراسة خالد وحمادنه (٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية من وجهة نظر المشرفين ومديري المدارس، أظهرت نتائجها أن مجال شروط صياغة الأهداف السلوكية احتل المرتبة الأولى، وكذلك احتل مجال الأسس العامة للأهداف السلوكية نفس المرتبة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس.

وجاءت دراسة عداي واللامي (٢٠٠٧) التي هدفت إلى الكشف عن مستوى تحقيق الأهداف السلوكية في المجال المعرفي، آخذة التدريس الجامعي أنموذجا، فاستنتج الباحثان أن هناك تدنيا في مستوى تحقيق الأهداف السلوكية المعرفية في التدريس الجامعي في الأقسام الإنسانية والعلمية، ولم يصل الطلبة إلى المستوى المطلوب من تحقيق تلك الأهداف، التي هي أساس التعليم والتدريس بكل المراحل الدراسية، وعزيا ذلك إلى الاهتمام بالتدريس التقليدي.

كما قامت سميري (٢٠٠٥) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر

المحدد للصف الثاني الثانوي في السعودية، واتبعت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى والدراسة الارتباطية باستخدام قائمة المراجعة للأهداف السلوكية التي تم حساب صدقها والتأكد من ثباتها .وأظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس، وأهداف المقرر المحدد وكان الفهم أكثر مستويات الأهداف المعرفية تكراراً.

أما دراسة نزال (١٩٩٩) فقد هدفت إلى تعرف درجة التزام معلمي التاريخ ومعلماته للمرحلة الإعدادية بمنطقة دبي التعليمية بخصائص الأهداف السلوكية ومعاييرها. وكشفت النتائج أن متوسط درجات الإجابة كان ضعيفا، وجاءت ثلاث فقط من الخصائص والمعايير أظهر المعلمون والمعلمات قوة في الالتزام بها، مقابل أربع خصائص أظهروا ضعفا في التزامهم بها، كما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا في درجة الالتزام بخصائص الأهداف ومعاييرها تعزى لمتغيري الخبرة والجنس والأثر المشترك بينهما.

وجاءت دراسة سميري (١٩٩٨) بعنوان تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس تعليم البنات في مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات، ومن أهم نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمات حول وضوح وتحديد الهدف السلوكي ومتغير سنوات الخدمة، في حين توجد فروق دالة حول صعوبة تطبيق الهدف السلوكي ومتغير المرحلة والمؤهل العلمي.

أما دراسة ويتبي (Whitby,1998) فقد حاول فيها تعرف أهمية الأهداف التربوية العامة ومدى تحققها في المدارس الثانوية من وجهة نظر الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، حيث كشفت الدراسة وجود اتفاق بين وجهات نظرهم حول تحقيقيها.

وفي دراسة للشامي (١٩٩٧) عن العلاقة بين الأهداف العامة والأهداف التعليمية الخاصة، أظهرت أن نسبة قليلة من المعلمين لديهم إلمام بأهداف المادة كما أنهم لا يميزون بين أهداف المادة أو المرحلة.

وفي دراسة آل الشيخ (١٩٩٢) التي هدفت إلى معرفة مدى فهم المعلمين بالأهداف السلوكية، ومدى استخدامها من قبل معلمات اللغة

العربية في الرياض، فقد توصلت إلى أن معرفة المعلمات بأهمية الأهداف جيدة في حين كانت محدودة بمفهومها وخصائصها.

وجاءت دراسة الشعوان (١٩٩٠) عن أهمية استخدام الصياغة السلوكية للأهداف في مناهج الاجتماعيات جميعها، وعن ضرورة صياغتها تبعا للمعايير المطلوبة، فجاء من نتائجها وجود أخطاء يقع بها المعلمون منها: استيفاء عناصر الصياغة السلوكية للأهداف، وتدريجها حسب القدرات العقلية، وشمولها للمجالات الثلاث.

يتضح من الدراسات السابقة: أن نتائجها أبرزت أهمية الأهداف السلوكية في تحسين التعلم، فجاء في نتائج بعضها أن استخدام الأهداف السلوكية في التدريس أعطى متوسط درجات أعلى في اختبار التحصيل البعدي، في حين أشار بعضها إلى تدني مستوى تحقيق الأهداف السلوكية نتيجة الاهتمام بالتدريس التقليدي، وبعضها بين ضعفا في استيفاء عناصر الصياغة السلوكية للأهداف تبعا للمعايير المطلوبة، ووجود أخطاء يقع بها المعلمون منها : تدريجها حسب القدرات العقلية، وشمولها للمجالات الثلاث، كما بينت أن نسبة من المعلمين لديهم إلماما ضعيفا بأهداف المادة وتنحصر في الدنيا منها كالفهم في المعرفية، والتقويم في الوجدانية. كما أظهرت النتائج فروقا دالة إحصائيا في درجة الالتزام بخصائص الأهداف ومعاييرها تعزى لمتغيرات الخبرة والجنس والأثر المشترك وصعوبة التطبيق والمرحلة والمؤهل العلمي وعدم وجود فروق حول وضوح الهدف السلوكي والخبرة. وجاءت الدراسة الحالية للكشف عن وضوح الأهداف السلوكية وأثر التخطيط المسبق للأهداف في الموقف التعليمي وصعوبة صياغتها في بيئة أخرى وخاصة بعد التطورات التي حدثت في مناهج التعليم الأردنية.

مشكلة الدراسة:

تتطور العملية التربوية تبعا للمتغيرات المتواصلة، وبما يخدم الطالب المحور الرئيس فيها، ولأهمية الأمر وتحقيق أعلى درجات الفائدة، فإنه يقتضي متابعة السلوك التعليمي داخل الصف خاصة في ظل المناهج الحديثة التى أكدت دور الأهداف المنتقاة في تحقيق المهارات الذهنية والمعرفية للطلبة، وتمشياً مع برامج التطوير التربوي في تحقيق

التعلم المبني على التشاركية والاستعداد المسبق من المعلم والطالب، وهو ما يلقي مسؤولية على المعلم؛ لأنه الأقدر على تحقيق غايات التربية بتحقيق أفضل مستوى للتعليم، كما تحرص عليه المؤسسات التربوية وتعمل على مراجعته باستمرار، بدءا من صياغة الأهداف وانتهاء بتقويمها للكشف عن مدى التطور عبر وسائل متعددة، عندها تدخل البحوث التربوية كطرف مهم فيها. وعليه فقد جاءت الدراسة لتقصي الواقع من خلال المعلمين لتعرف مستوى تقديرهم في ممارسة التعليم وتطبيقه عبر الأهداف السلوكية التي تمثل الركن الأول في المنهاج، وذلك في مديريات التربية والتعليم /معان وحاولت الإجابة عن الأسئلة الآتية:

السؤال الأول: ما تقدير المعلمين لمستوى وضوح الأهداف السلوكية التي يعدونها؟

السؤال الثاني: ما تقدير المعلمين لأثر التخطيط المسبق للأهداف السلوكية في الموقف التعليمي على مجريات الدرس؟

السؤال الثالث: ما تقدير المعلمين لمستوى صعوبة صياغة الأهداف السلوكية التي يواجهونها؟

السؤال الرابع: ما تقدير المعلمين لمستوى الأهداف السلوكية المتعلقة بالمجالات الأربع مجتمعة؟"

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجة تقدير المعلمين تعزى لمتغيري الخبرة والجنس أو التفاعل بينها؟

أهمية الدراسة:

اهتمت الدراسة بتعرف فهم المعلمين للأهداف السلوكية ودقة تحديدها وواقع تطبيقها، ليتسنى للمعلم إيجاد تصور سابق عما يريد أن يحققه لدى الطلبة، في اختيار الاستراتيجيات التي يستطيع من خلالها تحقيق هذه الأهداف، بما يتناسب مع مستوى طلبته وبيئتهم التعليمية؛ لتصل المعلومة لهم بكل يسرو سهولة.

أهداف الدراسة:

١-تبصير القائمين على تعليم اللغة العربية، من مؤلفين، ومشرفين، ومعلمين بالأهداف السلوكية ومستوى تطبيقها.

٢-دعم جهود المدربين التي تهدف إلى تعرف أساليب التدريس وتنويعها.

٣- تجديد أدوار المعلمين، بتطوير خبراتهم، ومهاراتهم، وتطبيقها.

التعريفات المتعلقة بالدراسة:

المهارة: قدرة معلم اللغة العربية على صياغة الأهداف السلوكية، بفهم ودقة مناسبين، لتحقيق التفاعل مع الطلبة والتأثير فيهم.

الهدف السلوكي: جملة تصف تغيرا مرغوبا يتوقع حدوثه في سلوك الطالب، و يمكن قياسه بعد مرور الطالب بخبرة تعليمية معينة . وتعني هنا الدرجة التي يضعها المعلم على أداة الدراسة المعدة لهذه الغاية.

المعلم: هو المعلم /المعلمة الذي يدرس اللغة العربية ويعمل في إحدى مدارس معان، وفي أي مستوى تعليمي.

محددات الدراسة:

تقتصر الدراسة على معلمي ومعلمات مدارس محافظة معان(معان، والشوبك، والبتراء، والبادية الجنوبية)، للعام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤ الذين هم على رأس عملهم، وعليه فهي محكومة بهذه الحدود.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي القائم على استقصاء آراء المعلمين في مدارس محافظة معان / لتخصص اللغة العربية، لتعرف مستوى فهمهم وممارستهم للأهداف السلوكية، والصعوبات التي تواجههم من خلال الإجابة عن استبانة معدة لهذا الغرض، ومن ثم تحليلها لتعرف النتائج التي تعكسها الإجابات.

متغيرات الدراسية:

تضمنت الدراسة:

١- المتغيرات المستقلة بمستويين.

أ- الخبرة (١- أقل من١٠سنوات، ١٠سنوات فما فوق).

ب- الجنس (ذكر، أنثى).

٢-المتغير التابع: مدى التطبيق الذي يعكس درجة تقدير المعلمين لمستوى وضوح الأهداف السلوكية وأثر تخطيطها على الموقف التعليمي ومستوى صعوبة صياغتها.

الطريقة والإجراءات:

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات اللغة العربية الذين يعملون في مدارس معان، للعام ٢٠١٣/٢٠١٤ والبالغ عددهم (٤٥٢) معلما ومعلمة، حسب الإحصاءات الرسمية لمديريات التربية والتعليم في محافظة معان.عدد الذكور١٩٠ وعدد الإناث٢٦٢.

جدول (١) توزيع أفراد مجتمع الدراسة

الجنس	أقل من ١٠	١٠سنوات فما فوق	المجموع
ذكر	١٠٣	٨٧	١٩٠
أنثى	١٤١	١٢١	٢٦٢
المجموع	٢٤٤	٢٠٨	٢٥٢

عينة الدراسة:

بعد استثناء العينة الاستطلاعية، تكونت عينة الدراسة من (٨٨) معلما ومعلمة، وهذه تشكل نسبة (١٩%) من مجتمع الدراسة، تم اختيارهم بالطريقة الطبقية العشوائية ٣٦ ذكور، ٥٢ إناث.

جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة

الجنس	أقل من ١٠	١٠سنوات فما	المجموع
ذكر	٢٠	١٦	٣٦
أنثى	٢٧	٢٣	٥٢
المجموع	٤٧	٣٩	٨٨

أداة الدراسة:

قام الباحث بإعداد استبانة الدراسة حول الأهداف السلوكية ومستوى تطبيقها؛ (تحديد درجة وضوحها، اثر التخطيط المسبق لها، صعوبة صياغتها)، بالاستفادة مما ورد في الأدب التربوي، ومن خبرته السابقة في الإشراف التربوي والمناهج، واطلع على الخطوط العريضة التي أعيد تطوير المناهج على أساسها، كما عاد إلى المناهج والكتب المطبقة في الأردن من العام الدراسي ٢٠٠٨. وتم عرض الاستبانة على محكمين في الجامعات الأردنية، ومديريات التربية والتعليم في صورتها الأولية.

وأقرت فقراتها جميعها وعددها ٣٥ فقرة. وأخذ بتعديلاتهم اللغوية والفنية. ويبين الجدول (٣) مجالات الاستبانة وفقراتها.

جدول (٣)

مجالات الإستبانة وفقراتها بصورتها النهائية

الرقم	المجال	عدد الفقرات	أرقام الفقرات
١	وضوح الأهداف	١٢	١-١٢
٢	أثر تخطيطها	١٢	١٣-٢٤
٣	وصعوبة صياغتها	١١	٢٥-٣٥
		٣٥	

لقد تم تدريج الإجابة عن فقرات الإستبانة، وفق مقياس ليكرت، والمكون من خمس درجات أدناها قليل جدا، وأعلاها كبير جدا، حيث أعطيت الاستجابة على مستوى كبير جدا خمس درجات، وتدرجت حتى أعطيت على مستوى قليل جدا درجة واحدة، ويحمل الرقم (٥) العلامة العظمى للفقرة والرقم (١) العلامة الدنيا لها.وبعد الاسترشاد برأي أعضاء كلية التربية في جامعة البلقاء، تم اعتبار الأوساط الحسابية المحصلة كمحكات لمقارنة درجات التقدير في مشاركة المعلمين على الشكل الآتي؛ أكبر أو يساوي ٣,٥ درجة تقدير عالية، أقل من٣,٥ وأكبر أو يساوي ٣، درجة تقدير متوسطة، أقل من٣ درجة تقدير ضعيفة.

صدق الأداة:

لتقويم صلاحية الأداة، تم عرضها بصورتها الجديدة، على عدد من المختصين في اللغة العربية وأساليب تدريسها، ومجموعة من مشرفي اللغة العربية ومعلميها، وعددهم (٢٠) محكماً لإبداء رأيهم من حيث: مناسبة الفقرة، وانتمائها ومدى صدق قياسها للمجال، وسلامة صياغتها اللغوية، ومدى اشتمالها على مهارات الأهداف السلوكية، وبقيت الأداة مكونة في صورتها النهائية من (٣٥) فقرة موزعة على المجالات الثلاث.

ثبات الأداة:

للتأكد من ثبات الأداة قام الباحث بتطبيقها على عينة تجريبية مكونة من (١٥) معلماً خارج عينة الدراسة، وقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ ألفا(cronbach- alpha) لكل مجال من مجالات الاستبانة، وللاستبانة ككل. وكما يبين الجدول (٤).

جدول (٤) معامل ثبات محاور الدراسة

المحور	معامل ألفا
تحديد وضوح الأهداف السلوكية وضوح الأهداف السلوكية	0.88
أثر التخطيط المسبق للأهداف في الموقف التعليمي	0.80
صعوبة صياغة الأهداف السلوكية	0.90
الثبات الكلي	0.84

إجراءات الدراسة:

بعد تحديد عينة الدراسة، والتأكد من صدق الأداة وثباتها، تم توزيع (٨٨) استبانة على عينة الدراسة، وبعد جمعها وتفريغ البيانات، تم معالجتها باستخدام المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للإجابة عن الأسئلة: الأول، والثاني، والثالث، والرابع واختبار (تحليل التباين أحادي المتغيرات) للإجابة عن السؤال الخامس.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً- نتائج الدراسة الخاصة بالسؤال الأول: ما تقدير المعلمين لمستوى وضوح الأهداف السلوكية التي يعدونها؟

جدول (٥)

ترتيب مجال فقرات وضوح الأهداف السلوكية حسب الإجابات

ترتيب الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة حسب القوة
2	يمكن ملاحظة الهدف في ذاته ونتائجه	٤.٣٢	.97	1
6	تساعد على تحديد المحتوى	3.89	.98	2
3	تتضمن معيارا لقياس السلوك	3.79	1.25	3
5	تتصف بالموضوعية والدقة	٣.٦٧	1.14	4
12	تتدرج في مستوياتها لتراعي الفروق الفردية	3.65	1.21	5
9	تساعد على بناء شخصية المتعلم	3.62	1.09	6
8	تساعد على إجراء عملية التقويم	3.58	1.29	7
4	تعتمد على صياغة محددة العناصر	3.49	1.18	8
10	تراعي خصائص المتعلمين النفسية	3.48	1.16	9
7	تساعد على اختيار استراتيجية التدريس	3.38	1.23	10
11	تتصف بالتحديث والتجديد	3.09	1.18	11
1	تصف سلوك الطالب وصفا واضحا	2.08	1.39	12
		3.50	.53	

تدل تقديرات المعلمين لفقرات هذا المجال، كما يوضحها الجدول أن (٧) فقرات جاءت ضمن المستوى العالي، تراوحت متوسطاتها الحسابية ما بين (4.32-3.58)، وأربع فقرات جاءت في المستوى المتوسط، ما بين (3.49، 3.09). وواحدة في المستوى الضعيف تقديرها (2.08) وقد نالت الفقرة (٢) ونصها "يمكن ملاحظة الهدف في ذاته ونتائجه". أعلى تقدير في المستوى العالي مقداره(4.32).

أما الفقرة (١) ونصها" تصف سلوك الطالب وصفا واضحا " فنالت أدنى تقدير من بين فقرات هذا المجال وبمتوسط حسابي مقداره(2.08) وهي ضعيفة حسب معيار الدراسة المعتمد، وبين معدل فقرات المجال أنه في المستوى العالي وترتيبه الأول. وقد عكست الفقرات في المستوى العالي، إمكانية ملاحظة الهدف، وتحديد المحتوى واحتوائه معيار القياس السلوك، واتصافها بالموضوعية والدقة ومراعاتها للفروق الفردية وبناء شخصية المتعلم، ويعتقد الباحث أن سبب ذلك يعكس مستوى المتابعة والتدريب، على بناء الأهداف وصياغتها، ومعرفة حيثياتها، مما يعطي انطباعا لدى المعلم بأن الأهداف الواضحة، تشكل عنصرا هاما في العملية التدريسية، ويؤكد ذلك أن خمسا من الفقرات الأخرى، وفي المستوى المتوسط جاءت قريبة من سابقاتها شملت أهمية الأهداف في عملية التقويم، ومراعاة خصائص المتعلمين، والمساعدة في اختيار استراتيجية التدريس.

أما تدني الفقرة (١) "تصف سلوك الطالب وصفا واضحا" فربما جاء السبب أن المعلم لم يعي ذلك بسبب عمق المفهوم والتصور الذي تعنيه، أما مجيء المجال في المرتبة الأولى فيعتقد الباحث أنه يدلل على التركيز المتواصل من قبل القائمين على العملية التربوية من مشرفين وإدارات مدرسية، ومعدي برامج التدريب، بضرورة الاهتمام بالأهداف السلوكية كركن أساسي وركيزة هامة للتدريس، لا بل إنها أساس يجب أن يعيه المعلم حتى في مرحلة التصميم للتدريس، باعتبارها قاعدة من القواعد الراسخة والثابتة للعمل التربوي، ويدعم ذلك بعض الممارسات التربوية المتمثلة أولا في: اعتماد برامج التعليم المتواصل في البرامج التربوية، عبر برامج دبلوم التربية وما يعلوه من ماجستير لغايات تطوير

التعليم والقائمين عليه والتزام وزارة التربية بأوجه الإنفاق. ثانيا : عقد دورات تدريبية دورية ومبرمجة، تنظمها وزارة التربية بالتعاون مع العديد من المنظمات المحلية والخارجية تحت مسمى تطوير المدرسة الأردنية كالمنظمة الكندية مثلا ويكون حتى لأولياء الأمور شراكة فيها. ووافقت النتيجة دراسة آل الشيخ (١٩٩٢) التي توصلت إلى أن معرفة المعلمات بأهمية الأهداف جيدة ودراسة خالد وحمادنه (٢٠١١) التي أظهرت نتائجها أن مجال شروط وضوح الأهداف السلوكية احتل المرتبة الأولى وكذلك دراسة ويتبي (Whitby,1998) وقد خالفت دراسة الشامي (١٩٩٧) التي أظهرت أن القليل لديهم إلمام بالأهداف ودراسة الشعوان (١٩٩٠) التي بينت وجود أخطاء يقع بها المعلمون منها: عدم شمولها للمجالات السلوكية.

ثانيا- نتائج الدراسة الخاصة بالسؤال الثاني: ما تقدير المعلمين لأثر التخطيط المسبق للأهداف السلوكية في الموقف التعليمي على مجريات الدرس؟

جدول (٦)

ترتيب مجال فقرات أثر التخطيط المسبق للأهداف السلوكية حسب الإجابات

ترتيب الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة حسب القوة
13	يؤدي إلى تنظيم الموقف التعليمي.	3.70	1.20	1
15	يؤدي الى اثراء التفكير العلمي.	3.52	1.19	2
21	يُنظم العمل والمواد بطريقة آمنة وفاعلة.	3.27	1.14	3
17	ينمي المهارات الكلامية.	3.26	1.21	4
24	يستخدم الوقت والمصادر بشكل فاعل ومؤثر.	3.24	1.20	5
14	يؤدي إلى تجنب العشوائية.	3.20	1.20	6
23	يساعد الاخرين في تقييم عملهم.	3.19	1.16	7
22	ينمي مهارة حل المشكلات.	3.12	1.19	8
16	يحفز التفاعل الايجابي الاجتماعي.	3.09	1.23	9
18	يدعم مفهوم الذات لدى المتعلم.	3.09	1.07	10
19	يعمل على إنجاح الإدارة الصفية.	3.04	1.17	11
20	يعمل على تطوير أسئلة مختلفة.	2.95	1.19	12
		٣.٢٣	.20	

تدل تقديرات المعلمين لفقرات هذا المجال، كما يوضحها الجدول أن فقرتين جاءتا ضمن المستوى العالي، بمتوسطين حسابيين (3.70، 3.52)، و(٩) فقرات جاءت في المستوى المتوسط، ما بين (3.27، 3.04). وواحدة في المستوى الضعيف تقديرها (2.95) وقد نالت الفقرة رقم (13) ونصها "يؤدي إلى تنظيم الموقف التعليمي." أعلى تقدير في المستوى العالي مقداره (3.70)، أما الفقرة (20) ونصها" يعمل على تطوير أسئلة مختلفة "فنالت أدنى تقدير من بين فقرات هذا المجال وبمتوسط حسابي مقداره (2.95) وهي ضعيفة حسب معيار الدراسة المعتمد.

وجاء ترتيب المجال (الثاني) وفي المستوى المتوسط، وجاءت فقراته في المستوى المتوسط عدا اثنتين الأولى عالية والأخيرة متدنية غير أنهما قريبتان من الوسط، ويعني باعتقاد الباحث أن التنفيذ في قاعة الدرس، يغاير الفهم المسبق والقناعات المتكونة ويخالفها، حيث لوحظ مجيء المجال الأول في المستوى العالي بينما جاء تطبيقه متوسطا، وهذا يدل على أن الاهتمام بالأهداف السلوكية وتحضيرها متقدمان، فيما التطبيق متواضعا، ومرد ذلك كما يرى الباحث يعود إلى الأسباب الآتية الأول: أن التحضير المسبق والقناعة بأهمية الأهداف هما من باب الإيمان النظري، شأنه ككل المؤسسات في مجتمعنا العربي، لأن ذلك يأتي من باب احترام القواعد والتعليمات ولا يتجاوزه أما الثاني: تركيز المعلم على الجانب التقليدي، لأن التطبيق الذي يعكس التخطيط يتطلب جهدا عمليا من المدرس، وهو مالا يحتمله، لأنه يرى في ذلك سلبا للوقت والجهد في وقت أصبحت سرعة الإنجاز فيه على حساب الإتقان. أما السبب الثالث فهو حالة الفراغ التي يعيشها معلمنا، والشعور بالحاجة الماسة للكسب، مما يعني الانشغال بجوانب أخرى على حساب عمله لتحقيق المزيد. وتتفق النتائج مع دراسة عداي واللامي (٢٠٠٧) التي أشارت إلى تدني مستوى تحقيق الأهداف السلوكية المعرفية ودراسة نزال(1999) التي أشارت إلى أن درجة التزام معلمي التاريخ كان ضعيفا وخالفت دراسة ويتبي(Whitby, 1998) التي أظهرت اتفاقا حول تحقيق الأهداف.

ثالثا- نتائج الدراسة الخاصة بالسؤال الثالث: ما تقدير المعلمين لمستوى صعوبة صياغة الأهداف السلوكية التي يواجهونها؟

جدول (٧)

ترتيب مجال فقرات مستوى صعوبة صياغة الأهداف السلوكية حسب الاجابات

ترتيب الفقرة في الاستبانة	نص الفقرة	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	رقم الفقرة حسب القوة
35	أجد صعوبة في صياغة أهداف المستويات المعرفية العليا.	3.12	1.17	1
34	أجد صعوبة صياغة الأهداف في ضوء التقدير الكلي للطالب.	3.11	1.24	2
25	أجد صعوبة في اختيار الصيغة المناسبة.	3.09	1.19	3
1	أجد صعوبة في التمييز بين العام والخاص.	3.04	1.28	4
33	أجد صعوبة اختيار أدوات القياس المناسبة	3.02	1.24	5
26	أجد صعوبة في التمييز بين المستويات المعرفية	2.97	1.24	6
i29	لا استطيع توضيح المعيارين الكمي والكيفي	2.89	1.10	7
32	أجد صعوبة في توضيح معاني الأهداف الدقيقة.	2.89	1.20	8
27	أجد صعوبة في توضيح الترابط في المستوى الانفعالي .	2.88	1.19	9
28	أجد صعوبة في التمييز بين المستويات المهارية.	2.71	1.24	10
30	أجد صعوبة في تحديد الشرط المناسب	2.61	1.31	11
		2.94	.١٦	

تدل تقديرات المعلمين لفقرات هذا المجال، كما يوضحها الجدول أن (٥) فقرات جاءت ضمن المستوى المتوسط، ما بين (3.12-3.02)، و(٦) فقرات جاءت في المستوى الضعيف، ما بين (3.27، 3.04). وقد نالت الفقرة رقم (٣٥) ونصها "أجد صعوبة في صياغة أهداف المستويات". أعلى تقدير في المستوى المتوسط مقداره (3.12)، أما الفقرة (٣٠) ونصها "احد صعوبة في تحديد الشرط المناسب" فنالت أدنى تقدير من بين فقرات هذا المجال وبمتوسط حسابي مقداره (2.61) وهي ضعيفة حسب معيار الدراسة المعتمد. كما أن المجال جاء في المستوى الضعيف، مما يشي بأن المعلمين لا يواجهون صعوبات في صياغتها! في حين أن التطبيق كما تبين سابقا جاء في المستوى المتوسط، ويعتقد

الباحث أن الآمر يعود إلى أسباب عدة منها أولا: عدم إفصاح المعلمين بما يعتريهم من صعوبات في واقع التطبيق، لان الأمر يعني الفشل والنقص، وهذا ما يرفضونه، ثانيا إن معلمنا لازال ينظر إلى الأهداف في التعليم، من باب القشور وأنها أعمال تأتي من باب الروتين المتكرر وثالثا أن سبر الأغوار في مستوى الأهداف وأهميتها وتطبيقها، ما زال بعيدا عن ذهنية المعلم، فذلك يتطلب معلما جادا ومنقبا، وباحثا عن مواطن الخلل والعمل على سدها. إن المجال الثالث يعكس تماما حالة معلمنا، الذي نلمس منه القناعة بأهمية الإعداد لمراحل التدريس ومنها الأهداف السلوكية، وفي الجانب الآخر يخالفه في التطبيق، لأنه يتطلب الجهد والاستقصاء، وفوق هذا وذاك تراه يشعرك بأنه يواجه التحديات وقادر على تجاوزها! وهذا بالطبع ليس حكرا على معلمي اللغة العربية بل هم شريحة ممثلة لكل المعلمين. وخالفت دراسة الشعوان (١٩٩٠) التي أظهرت وجود أخطاء يقع بها المعلمون عند صياغة الأهداف السلوكية. و دراسة خالد وحمادنه (٢٠١١) التي أظهرت نتائجها أن مجال صياغة الأهداف السلوكية احتل المرتبة الأولى في الصعوبة لدى المعلمين،

السؤال الرابع: ما تقدير المعلمين لمستوى الأهداف السلوكية المتعلقة بالمجالات الأربع مجتمعة؟"

جدول (٨)

تقدير المعلمين لمجالات الأهداف السلوكية الأربع مجتمعة

المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب المجال حسب القوة
تحديد وضوح الأهداف السلوكية	3.50	.53	1
أثر التخطيط المسبق للأهداف في	3.22	.20	2
صعوبة صياغة الأهداف السلوكية	2.94	.16	3
الاستبانة كاملة	3.22	.26	

وبخصوص التقدير الإجمالي للاستبانة ككل، وهو ما يجيب على السؤال الرابع فقد جاء في المستوى المتوسط، كما يبين الجدول(٨) إذ بلغ المتوسط الحسابي **للتقدير** (3.22) وهي تعكس مجمل المجالات السابقة، وربما يعزى ذلك

فوق ما سبقنا إلى تواضع قدرات المعلمين في فهم الأشياء والحكم عليها، ومستوى المهارات والمعلومات التي يمتلكونها، ناهيك عن ثقافة متأصلة تؤمن بالأنا، والإحساس بالتفوق الدائم وعدم الإصغاء للآخر وتتفق نتائجها مع دراسة عداي واللامي (٢٠٠٧) ودراسة نزال (1999) ودراسة السميري (١٩٩٨).

السؤال الخامس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=٠,٠٥) في درجة تقدير المعلمين تعزى لمتغيري الخبرة والجنس.

الجدول (٩)

تحليل التباين أحادي المتغيرات لأثر كل من الخبرة والجنس والتفاعل بينهما

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	مربع المتوسطات	ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	627.467	1	627.467	.668	.415
الخبرة	233.504	2	116.752	.124	.883
التفاعل بين الجنس والخبرة	44.561	1	44.561	.047	.828
الخطأ	128619.640	٨٤	938.829		
المجموع	1935846.000	٨٨			

وحول السؤال الخامس المتعلق بوجود فروق ذات دلالة إحصائية ؛فإنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية، لكل من الجنس أو الخبرة أو التفاعل بينها، كما يبين الجدول (٩) وربما سبب غياب الأثر هو شراكة المعلم مع الأطراف كافة، وأن عمليات التطوير يتناولها المعلمون بنفس الكيفية والكمية، وأن البرامج متوازنة لكلا الجنسين دون تمييز، كما وأن سنوات الخبرة تكرار لسلوك متوارث دون تجديد وتبديل. ووافقت هذه النتائج دراسة السميري (١٩٩٨) ودراسة خالد وحمادنه (٢٠١١) التي أظهرت عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس. وخالفت دراسة نزال(١٩٩٩).

مقترحات الدراسة وتوصياتها:

لقد عكست إجابات المعلمين تحديد وضوح الأهداف السلوكية أولا، وفي المستوى العالي، يليها أثر التخطيط المسبق للأهداف في الموقف بدرجة متوسطة وفق المقياس المعتمد، وأخيراً جاءت صعوبة صياغة الأهداف السلوكية في الحلقة الأضعف، في حين دل التقدير الإجمالي

لإجابات المعلمين عن الاستبانة ككل، في المستوى المتوسط . وفي ضوء النتيجة السابقة يوصي الباحث بالآتي:

١- التنويع في الممارسات الإشرافية، وتطوير البرامج التدريبية لإثراء الخلفية النظرية للمعلمين بخصوص مهارة صياغة الأهداف السلوكية، مع التركيز على خلخلة قناعاتهم بأهميتها.

٢- تفعيل تبادل الزيارات الصفية بقصد تطوير الأداء، واهتمام المختصين على صعيد التربية، بمتابعة برامج التدريب، ومدى انتقال أثره إلى الميدان، وتقويم المعلمين باعتماد الملاحظة وما تعكسه من مستوى في تطبيق الأهداف السلوكية.

٣-التوسع في دراسات تشمل شرائح معلمين لتخصصات أخرى، على مستوى الوطن.

المراجع

أولاً- المراجع العربية:

آل الشيخ، حصة (١٩٩٢). **معرفة الأهداف السلوكية ومدى استخدامها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض.

تايلر، رالف (١٩٨٢). **أساسيات المناهج**.ترجمة أحمد خيري كاظم، وجابر عبد الحميد، دار النهضة: القاهرة.

جرادات، عزت وآخرون(١٩٩٨). **التدريس الفعال**.ط٤، دار الفكر للنشر:عمان.

حمدان، محمد (١٩٨٣). **أساليب التدريس**.دار الرياض للنشر: الرياض، ١٩٢.

الحيلة، محمد (١٩٩٩). **التصميم التعليمي نظرية وممارسة**. ط١، دار المسيرة: عمان، ١١٦.

خالد، محمد وحمادنه، إياد (٢٠١١). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية. **مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)**، ١٩(١)، 619- 645.

الزغول، عماد والمحاميد، شاكر(٢٠٠٧). **سيكولوجية التدريس الصفي**، دار المسيرة:عمان.

زيتون، عايش(٢٠٠٥) **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق والتوزيع: عمان.

سعادة، جودت وعبدالله، محمد (١٩٩٧). **المنهج الدراسي في القرن الحادي والعشرين**. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع: الكويت.

السمامعة، عاطف(2003) **دليل المعلم إلى صياغة الأهداف التعليمية السلوكية والمهارات التدريسية**. دار الأمل للنشر والتوزيع: عمان، ٢٣.

سميري، لطيفة(1998).تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس تعليم البنات في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات. **المجلة التربوية**، ١٢(48)، 33-75.

سميري، لطيفة(2005) . مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس لأهداف المقرر المحدد للصف الثاني ثانوي في المملكة العربية السعودية ."**مجلة العلوم التربوية والنفسية** .جامعة البحرين.6 (1)، ١٠-٣٤.

الشامي، إبراهيم وغنايم، مهني (١٩٩٧). تنظيم التعليم الثانوي المطور ومدى تحقيق أهدافه بالسعودية. **رسالة الخليج العربي**، (٥٧)، ٣٣-٨١.

الشعوان، عبد الرحمن (١٩٩٠). نحو صياغة سلوكية لأهداف الدراسات الاجتماعية.مجلة الملك سعود، **العلوم التربوية**، ٢(٢)، ٦٣٧-٦٥٩.

عبدالواحد، المهدي (١٩٨٧).تخطيط الدروس وماهيته ومستوياته أسسه وعناصره. **رسالة التربية**، (٥) مسقط.

عداي، عبد الزهرة واللامي، صلاح.(٢٠٠٧). **كشف مستوى تحقيق الأهداف السلوكية (المجال المعرفي) في التعليم الجامعي أنموذجا**. منشورات الانترنت www.basrahcity.net/pather/report/ammh/57.htmi.

نزال، شكري (1999). درجة التزام معلمي ومعلمات التاريخ للمرحلة الإعدادية بمنطقة دبي التعليمية بخصائص ومعايير الأهداف السلوكية **مجلة العلوم التربوية**. ٢٦ (٢)، ٥٢٩-٥٤٨.

وزارة التربية والتعليم، المناهج (2003). **الإطار العام للمناهج**. عمان، الأردن.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

Eggen, P, & Kauchak, D.(1992). **Educational Psychology**. Ny: Macmillan Pub, Co.

Harry, N., & Deborah, A. (2005)."ABC's Behavioral Objectives—Putting

Them to Work for Evaluation". **Journal of Extension**, 43(5), 1-12.

Richard E Mayer.(1979). Can Advance Organizers Influence Meaningful Learning. **Review of Educational Research**, 49,no.2,371-83.

Whitby, J. N. (1988) .Importance of extant and attainment of a suburban high school's board goals as viewed by selected respondents. Ed. D., Temple University, **Dissertation Abstracts International**, **49** (5), p 1109.