تحليل الأهداف السلوكية في خطط دروس الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسميّ لإعداد المعلمين

د. محمد عبد القادر عابدين*

* أكاديمية القاسميّ / باقة الغربية

ملخص البحث

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل الأهداف السلوكية الواردة في خطط الدروس اليومية للطلبة المعلمين في أكاديمية القاسميّ لإعداد المعلمين في مدينة باقة الغربية، معرفة كيفية توزّعها على مجالات التعلّم المختلفة، وعلى مستويات التفكير، وكذلك تحديد أنواع الأخطاء الشائعة في صياغتها. اختيرت (١٤٧) خطةٍ درسٍ لـ (٤٩) معلماً في تخصصات اللغة العربية والدين الإسلاميّ، واللغة الإنجليزية، والرياضيات والحاسوب، والطفولة المبكرّة بطريقةٍ عشوائيةٍ خلال شهر أيار لعام ٢٠٠٥م، حيث جرى تحليلها والإجابة عن أسئلة الدراسة؛ وبلغت نسبة الثبات في التحليل (٠,٧٥).

أظهرت نتائج الدراسة أنّ متوسط عدد الأهداف في خطة الدرس اليومية هو (٦,٣) للطلبة النظاميين، و(٤,٩) للطلبة المستكملين؛ وأنّ (٧٤٪) من الأهداف انحصرت في المجال المعرفيّ، و(١٨,٤٪) في المجال الوجداني، و(٧,٦٪) في المجال النفسحركي؛ وأنّ (٨٢,٦٪) من الأهداف المعرفية انحصرت في مستويات التفكير الدنيا مقابل (١٧,٤٪) لمستويات التفكير العليا. كما أظهرت النتائج أنّ أكثر أنواع أخطاء صياغة الأهداف السلوكية شيوعاً هي عدم تحديد الحدّ الأدنى المطلوب للأداء، ثمّ الغموض في الفعل السلوكيّ، ثمّ وصف نشاط التعلّم، ثمّ العمومية وبعد المدى في الهدف. وأشارت الدراسة إلى عددٍ من التوصيات للأخذ بها.

Abstract

This study aimed at analyzing the behavioral objectives in the lesson plans of student teachers at Al-Qasemi Academy for teacher preparation at Baqa Al-gharbiya city, and determining their distribution on the different domains and on thinking levels. It also aimed at identifying sorts of common errors in writing objectives. One hundred and forty seven lesson plans from 49 teachers of religion of Islam and Arabic, English, mathematics and computer, and early childhood were chosen at random during May 2005 for analysis. Reliability of the analysis was determined; it reached (0.75).

Results showed that the means of number of objectives of the lesson plan were (6.3) for regular students and (4.9) for continuing education students. Also, the results showed that (74%) of the objectives belonged to the cognitive domain, (18.4%) belonged to the affective domain, and (7.6%) belonged to the psychomotor domain. Of the cognitive domain objectives, (82.6%) sought low thinking, while (17.4%) sought high thinking. Results also showed that most lesson plans contained one or more of the common errors in the writing of the objectives. Finally, recommendations were made.

خلفية الدراسة:

لم يعد يكفي لممارسة التعليم أن تكون لدى المعلم ثقافةٌ معرفيةٌ، إذ إنّ المعلم ليس مجرد ناقلٍ للمعرفة، بل إنه قائدٌ، وموجّهٌ للسلوك، وعامل تغيير. وقد اتسع الاهتمام العالميّ والمحليّ بإعداد معلمين مؤهلين وأكفياء، ذلك أنّ جودة التعليم تتوقف بالدرجة الأولى على جودة المعلمين (ويح، ٢٠٠٣). وكي يكون المعلم قادراً على القيادة والتغيير والتأثير فلا بدّ من إعداده إعداداً شمولياً متكاملاً. ويذكر عبد الله (١٩٩٧) أنّ إعداد المعلم يتمّ في ثلاثة جوانب: الإعداد الإنسانيّ الثقافيّ العام للطالب المعلم كي يلمّ بمجتمعه وما يصلحه، والإعداد المعرفيّ في أحد حقول المعرفة، والإعداد التربويّ المتمثّل بدراسة العملية التعليمية وفلسفتها، وطرق تنفيذها ووسائلها، وخصائص المتعلمين، ونحو ذلك.

وتهتمّ كليات إعداد المعلمين بالتربية العملية التي تُعدّ بمثابة خبرةٍ عمليةٍ وتطبيقٍ للدراسة النظرية، حيث يفسح المجال أمام الطلبة المعلمين ليتعرّفوا إلى واقع العملية التعليمية ويختبروا قدراتهم على التدريس. وعليه، فإنّ التطبيقات العملية التي يقوم بها الطلبة المعلمون هي "الجسر" الذي يسهل انتقالهم من النظرية إلى التطبيق (عبد الله، ١٩٩٧). وتحقق التطبيقات العملية التي يرافقها إرشادٌ وتوجيهٌ من معلّمي المعلمين فوائد، منها: الوقوف على قدرات الطلبة المعلمين ومهاراتهم وكفاءاتهم، الأمر الذي يتطلب قياس تلك القدرات والمهارات وتقويمها.

وبغض النظر عن المبحث الذي يدرّسه الطالب المعلم، أو المرحلة التي يعلّم فيها، فإنه لا بدّ له من التعرّف على ما يريد تحقيقه كي يختار الطريقة أو الأسلوب الملائم، والخبرات والوسائل التعليمية المناسبة للتعلّم والمساعِدَة على تحقيقه، ثمّ يُقوِّم بناءً على ذلك. وهذا يعني أنه لا بدّ من الاهتمام بتحديد الأهداف التعليمية التي يسعى المعلم إلى تحقيقها خلال الحصص الصفية.

وتشكّل الأهداف العنصر الأول من عناصر المنهاج التربويّ وعناصر التدريس، وهي تعبر عن المحصلة النهائية التي ينشد القائمون على العملية التربوية تحقيقها. وللأهداف مستوياتٌ عديدةٌ تتراوح من العمومية المفتوحة التي يُطلق عليها مصطلح الأهداف التربوية حيث تمثّل مخرجات التعليم على المدى البعيد، إلى الخصوصية المحدّدة حيث يُطلق عليها مصطلح الأهداف التعليمية الخاصّة أو التدريسية أو السلوكية التي تمثّل مخرجات التعليم

على مستوى الموقف التعلّميّ الصفيّ. من ناحيةٍ أخرى، يميّز التربويون بين "الأهداف" التي تعكس فلسفة التربية في المجتمع و "الغايات" التي تعبر عن فلسفة المجتمع ونظامه (الفالوقي، ١٩٩٧). ويفرّق سعادة (٢٠٠١) بينهما مبيناً أنّ الغايات لا ترتبط مباشرةً بالنتاجات المدرسية أو الصفية، بل تتحقق حين ينهي الطالب حياته المدرسية، في حين تعبر الأهداف عن مواقف مدرسيةٍ أو تدريسيةٍ.

أمّا استخدام مصطلح الأهداف السلوكية فقد جاء عبر سلسلةٍ من المحاولات التي قام بها المربون ابتداءً من تشارلز وميلر (Charles and Miller) عام ١٩١٥م، مروراً بديوي (Dewey) وبوبيت (Bobbitt)، وانتهاءً ببلوم ورفاقه (Bloom et al) عام ١٩٥٦م (المعيقل، ٢٠٠٤). وقد ألمح هاس (Hass، ١٩٨٥) إلى أنّ الأهداف السلوكية حظيت باهتمام الأوساط التربوية في كثيرٍ من الدول باعتبارها أمراً ضرورياً يساعد على تحديد المحتوى والطريقة، واختيار الوسائل والأدوات والأنشطة، وفي تقويم أعمال الطلبة وتحصيلهم. ويشير غرامبز وكار (Grambs & Carr، ١٩٩١) إلى أنّ الأهداف السلوكية تمثّل المرحلة الأولى في خطة الدرس، وهي في الوقت ذاته تأتي في المرحلة النهائية من حيث التحقق، الأمر الذي يتطلب دقةً في صياغتها كي يصل إليها الطلبة بيسرٍ وسهولةٍ، وكي يمكن قياسها بسهولةٍ وموضوعيةٍ أيضاً. ولّما كانت عملية تطوير المعلمين مطلباً شريفاً وأنها تهدف إلى رفع مستويات الكفاءة والأداء لديهم، وتنمية مهاراتهم التدريسية، كان لا بدّ أن تتناول في أولوياتها مهارة صياغة الأهداف التعليمية بطريقةٍ سلوكيةٍ، ومراعاة الخصائص والمعايير المتبعة في ذلك (نزال، ١٩٩٩).

والأهداف السلوكية أو التعليمية هي "النواتج التعليمية المرجو تحقيقها من خلال منظومة التدريس [والتي] تُصاغ في صورة سلوكٍ يقبل الملاحظة والقياس" (زيتون، ٢٠٠٣، ص٦١)، حيث يمكن قياسها بعد انتهاء المتعلّم من دراسة موضوعٍ معينٍ وتحت ظروفٍ معينةٍ، والمرور بالخبرة أو الموقف التعليميّ المحدّد. ويُعرّفها سعادة (٢٠٠١، ص١٣٨) بأنها "تلك العبارات التي تكتب للتلاميذ لتصف بدقةٍ ما يمكنهم القيام به خلال الحصة الدراسية أو بعد الانتهاء منها مباشرةً"، بحيث أنه عندما تُصاغ بشكلٍ صحيحٍ، فإنها تبين للطالب ما ينبغي عليه القيام به، وكيف يتوقع منه إنجاز ما هو مطلوبٌ منه، ومتى. ومن جهته، وصفها زيتون (٢٠٠٢، ص١٨٥) بأنها "صياغةٌ تتمّ بصورةٍ إجرائيةٍ، أي على هيئة سلوكٍ أو أداءٍ قابلٍ للملاحظة والقياس". وتعتبر الأهداف السلوكية ترجمةً تفصيليةً للأهداف التربوية والتعليمية العامّة، وهي الموجه والمرشد لعمليات التدريس واختيار الطريقة أو الأسلوب،

والإرشاد، والتقويم.

ولعلّ الاهتمام بتحديد السلوك المرغوب بشكلٍ قابلٍ للملاحظة والقياس أمرٌ قديمٌ سبق إليه علماء المسلمين الذين درسوا جانبي السلوك الإنسانيّ: السلوك الظاهر –وهو ما يمكن ملاحظته– وسلوك الباطن. فعند حديثهم عن الإيمان المرغوب في المؤمن، وصفه العلماء بأنه ما وقر في القلب وصدّقه العمل، أي عمل الجوارح وفعلها الملاحظ، فكان السلوك الملاحظ ضرورياً للحكم على الشخص بالإيمان (خياط، ١٩٨٧). ويُستدلّ من الآيات الكريمات من أوائل سورة "المؤمنون" أنّ الإسلام اهتمّ بوضوح بتحديد السلوك الإنسانيّ للمؤمن، وهو سلوكٌ يقبل الملاحظة والقياس فيتبعه تقويمٌ وجزاءٌ من الله تعالى. يقول الله عزَّ وجلّ: "قَدْ أَفْلَحَ الْمُؤْمِنُوْنَ* الذِيْنَ هُمْ فِي صَلاتِهِمْ خَاشِعُوْنَ* وَالذِيْنَ هُمْ عَنِ اللَّغْوِ مُعْرِضُونَ* وَالذِيْنَ هُمْ للزَّكَاةِ فَاعِلُوْنَ* وَالذِيْنَ هُمْ لِفُرُوجِهِمْ حَافِظُوْنَ* إلا عَلَى أَزْوَاجِهِمْ أَوْ مَا مَلَكَتْ أَيْمَانُهُمْ فَإِنَّهُمْ غَيْرُ مَلُوْمِيْنَ* فَمَنْ ابْتَغَى وَرَاءَ ذَلِكَ فَأُوْلَئِكَ هُمُ العَادُوْنَ* وَالذِيْنَ هُمْ لأَمَانَاتِهِم وَعَهْدِهِمْ رَاعُوْنَ* وَالذِيْنَ هُمْ عَلَى صَلَوَاتِهِمْ يُحَافِظُوْنَ* أُوْلَئِكَ هُمُ الوَارِثُوْنَ* الذِيْنَ يَرِثُوْنَ الفِرْدَوْسَ هُمْ فِيْهَا خَالِدُوْنَ" [سورة المؤمنون، الآيات: ١-١١].

وفي معرض حديثه عن صياغة المعلمين للأهداف، أشار تايلر (١٩٨٢) إلى أنّها كانت في إحدى ثلاث صور، هي:

- § تبيان النشاط الذي يقوم به المعلّم، أي أنّ التركيز ينصبّ على سلوك المعلّم، وهذه في حقيقتها ليست أهدافاً تدريسية لأنها تشير إلى الطرق والوسائل وليس إلى ما سيحققه المتعلّم في عملية التعلّم.
- § تبيان موضوعات المادة التعليمية وعناصر محتواها، أي أنّ التركيز ينصبّ على المحتوى، وهذا يعتبرّ مجرّد إعداد قائمة بمفردات المحتوى من مفاهيم وحقائق ومهاراتٍ وتعميماتٍ، ونحو ذلك، وليس أهدافاً تدريسيةً تدلّ على ما سيحققه المتعلّم.
- § تبيان ما يتوقع أن يقوم به المتعلم بشكلٍ عامّ بعد حدوث التعلّم، أي الإشارة العامّة غير المحدّدة إلى سلوكٍ غير قابلٍ للملاحظة والقياس، وهذه تعتبر أهدافاً عامّة وليست أهدافاً تدريسية قابلةً للتحقق في أثناء التدريس أو بعده مباشرةً.

ونظراً لعدم اقتناع التربويين بالصيغ الثلاث السابقة في صياغة الأهداف التدريسية وقدرتها على تحديد مجال التعلّم المرغوب فيه، اجتهدوا في تحديد صورةٍ جديدةٍ للأهداف، هي الصورة السلوكية. ويؤكد المتخصّصون في مجال تصميم التدريس أهمية أن تصاغ الأهداف

التدريسية صياغةً سلوكيةً، أي أن تتضمن سلوكاً يمكن ملاحظته وقياسه؛ غير أنّ هذا الرأي ليس محل اتفاقٍ كما سيتبين لاحقاً. ويرى المتحمّسون لذلك من أهل الاختصاص في مجال تصميم التدريس عموماً ومجال الاختبارات والمقاييس بشكلٍ خاصٍ أنّ عدم وضوح الأهداف التدريسية يؤدي إلى التخبط في تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه، وهذا يستدعي التفكير بصياغةٍ واضحةٍ ومحدّدةٍ لكتابتها على نحوٍ يؤدي إلى تخطيط التدريس وتنفيذه وتقويمه بشكلٍ أفضل.

والأهدافُ السلوكية لا تقتصر على وصف السلوك، وإنما تحاول تحديد المواقف المراد إظهار السلوك فيها، ومعايير قبوله، وشروط تنفيذه. وتعدّدت الاجتهادات بشأن طريقة صياغة الأهداف. فقد اقترح غرونلند (Gronlund، ١٩٩٩) أن يحدّد المعلم هدفَ التدريس بصياغة عبارةٍ عامّةٍ، ثمّ يعطي أمثلةً تفصيليةً للموضوعات المراد تغطيتها، أو السلوك المراد ملاحظته، بينما كتب إيزنر (Eisner، ١٩٩٧) أنّه يجب أن تشير بعض الأهداف التدريسية إلى عملية التعلّم ذاتها، وهو ما يخالفه كثيرٌ من التربويين. وتعتبر الصورة التي حدّدها ميجر (Mager، ١٩٧٥؛ Mager، ١٩٩٧) للهدف السلوكي صيغةً مقبولةً، ويُؤخذ بها في تخطيط الدروس اليومية، وفي تنفيذ أشكال طرق التعلّم الفرديّ المختلفة ولأغراض التقويم. ومن الشروط التي حددّها ميجر للهدف السلوكيّ:

١. أن تصف العبارة الهدفية ناتج التعلّم، أي السلوك النهائيّ الذي يقوم به الطالب نتيجة حدوث التعلّم بحيث يكون قابلاً للملاحظة والقياس. وتستخدم لهذا الغرض أفعالٌ سلوكيةٌ (action verbs) محدّدةٌ مثل: يكتب، يعدّ، يفسر، يميز، يفسر، يقارن، يحدّد، مع مراعاة تجنّب استخدام الأفعال المستترة الغامضة مثل: يعرف، ويدرك، ويفهم. ويُضاف إلى الفعل السلوكيّ المحتوى التعليميّ.

٢. أن تتضمّن العبارة الهدفية المعيار، أي المستوى المقبول للأداء أو ناتج التعلّم، والذي من خلاله الحكم على مدى تحقق الهدف. وقد يكون المعيارُ الزمنَ المستغرقَ في الإجابة، أو عددَ الإجابات الصحيحة أو الخاطئة ونسبةَ الصواب والخطأ في الإجابة، أو دقةَ الإجابة وترابطها وتنظيمها وتسلسل خطواتها.

٣. أن تتضمّن العبارة الهدفية الشرط، أي الظروف التي يتحقق الهدف تحت تأثيرها في حالة توفّرها، وتشمل المعطيات والمصادر المسموح استخدامها والاستفادة منها، والممنوعات والمصادر غير المسموح استخدامها والاستفادة منها في أثناء القيام بالسلوك المطلوب (عودة، ١٩٩٣).

ولا بدّ من الإشارة إلى أنّ تحديد مستوى الأداء المقبول أمرٌ موقفيٌ أو نسبيّ، ولا توجد مبرراتٌ منطقيةٌ لتحديده، الأمر الذي يجعله أمراً غير يسير؛ ويختلف مستوى الأداء المقبول أو المعيار تبعاً لاختلاف الظروف والعوامل المؤثرة في الموقف التعليميّ التعلميّ، نحو المعلم ذاته، أو المتعلّم، أو البيئة.

ولّما كانت العناصر الواجب أن تتضمّنها عبارة الهدف السلوكيّ ليست محل اتفاقٍ بين التربويين، فقد أشار زيتون (٢٠٠٢) إلى ثلاث صورٍ رئيسةٍ لصور صياغة الأهداف السلوكية، هي: الصورة المبسطة، والصورة المركبة، والصورة المختصرة. أمّا الصورة المبسطة، فتتضمّن: الفعلَ السلوكيّ، والقائمَ بالسلوك [أي المتعلّم]، ومحتوى السلوك أو الأداء. ومثال ذلك: "أن يرسم الطالب خريطةً سياسيةً للعالم العربيّ". ويجدر التنويه إلى أنّ الفعل السلوكيّ المستخدم في العبارة الهدفية قد يكون ظاهراً بذاته (overt)، مثل: يرسم، ويتلو، ويقيس بحيث يمكن ملاحظته بصورةٍ مباشرةٍ مرئيةٍ أو سمعيةٍ، أو يكون خفياً مستوراً (covert) مثل: يطبق، ويقيّم، ويفسّر بحيث لا تتم ملاحظته مباشرةً، ولكن يُستدلّ على حدوثه من خلال قيام المتعلّم بفعلٍ سلوكيّ ظاهرٍ يدلّ عليه. وتتميّز الصورة المبسطة بيُسر إعدادها وسرعته، وأنّها تصلح لتدريب المعلمين المبتدئين على صياغة الأهداف السلوكية. وثمّة تحفظاتٌ على هذه الصورة، منها أنها لا تحدّد المعيار أو الأساس الممكن اعتماده لتقويم مدى تحقق الهدف، ولا تبين الشروط المطلوبة لذلك.

وأمّا الصورة المركبة، فتتضمّن: الفعلَ السلوكيّ، والقائمَ بالسلوك، والمحتوى، والمعيارَ، والشرطَ. ومثال ذلك: "أن يتلوَ الطالب الآيات الستة عشر الأولى من سورة الكهف برواية حفص عن عاصم بما لا يتجاوز ثلاثة أخطاء". وعلى الرغم من أنّ هذه الصورة المركبة والمعروفة بصورة (ميجر) أكثر دقةً في تقويم فاعلية التدريس، وتهتمّ بالتعلّم الإتقاني، غير أنّ لها بعض المحددات، ومنها: صعوبة إعداد الأهداف وصياغتها على هذه الصورة، وبخاصةٍ للمعلمين المبتدئين، وأنّ إعدادها يتطلب وقتاً وجهداً كبيرين من المعلم، وقد يكون ذلك على حساب المهمات التدريسية الأخرى، وأنها تلائم الأهداف في المجالين المعرفيّ والمهاريّ (النفسحركيّ) دون المجال الوجدانيّ.

وأمّا الصورة المختصرة أو الوسطية، فهي الصورة التي تشتمل على أربعة عناصر فقط، هي: الفعل السلوكيّ، والقائم بالسلوك، والمحتوى، والمعيار. ومثال ذلك: "أن يذكر الطالب ثلاثة شواهد نقليةٍ على الأقل في فضل صلاة الجماعة". وقد يكون في الأخذ بهذه الصورة تيسيرٌ على المعلمين المبتدئين وغير المبتدئين على حدٍّ سواء.

وربّ سائلٍ يقول: ما فائدة الأخذ بالصياغة السلوكية ما دامت ليست محل اتفاقٍ بين التربويين؟ ويوضّح زيتون (٢٠٠٢) تلك الفوائد من خلال عرض آراء المؤيدين لاستخدامها، وهي:

١. أنّها تسهم في تصميم التدريس وتخطيطه، أي في اختيار المحتوى، وتحديد متطلبات التعلّم المسبقة، وتحديد إجراءات التدريس، واختيار الوسائل المناسبة، واختيار أو إعداد وسائل التقويم.

٢. أنّها تُسهّل عملية التعلّم لدى الطلبة، ذلك أنّ الطلبة يعرفون من خلالها ما يتوقع منهم أن يتعلّموه، أو يقوموا به، ممّا يساعدهم على إعداد أنفسهم بشكلٍ أفضل.

٣. أنّها تساعد المعلمين على تحسين أدائهم نظراً لوجود إجراءاتٍ وأساليب ووسائل محدّدةٍ وملائمةٍ.

٤. أنّها تزيد من فعالية التعلّم الفرديّ.

٥. أنّها تساعد في قياس تعلّم الطالب وتقويمه بشكلٍ محدّدٍ ودقيقٍ.

٦. أنّها تسهم في زيادة أو تحسين تعلّم الطلبة.

٧. أنّها تُيسّر الاتصال بين المعلّم والأطراف الأخرى كالمدير والمشرف التربويّ، وأولياء الأمور، إذ تعرّفهم بما تمّ تدريسه وتحقيقه.

وعلى الرغم من أنّ استخدام الأهداف السلوكية وتحديدها أمرٌ جوهريّ، ذلك أنّه يزيد من فرص تحسين التدريس وتحقيق نتائجه (البغداديّ، ١٩٩٨)، ويأتي انسجاماً مع المطالبة بتفريد التعليم في المدارس واستعمال المجمّعات التعليمية والحقائب التعليمية والتعليم المبرمج (سعادة، ٢٠٠١)، غير أنّ هناك قسماً من التربويين يعارضون ذلك، ولا يرون مسوغاً للمطالبة باستخدامها وتحديدها الدقيق. ويعود السبب في معارضة تلك الفئة لاستخدام الأهداف السلوكية إلى تعدّد تصنيفاتها واختلاف طرق معالجتها للأهداف رغم أنّ معظمها يدور حول جوهرٍ واحد، علاوةً على أنّها تصنيفاتٌ مصطنعةٌ تزيد من تعقيد الأمر على المعلمين، وإحداث التشويش في أذهانهم، وتحدّ من فرص التجديد والابتكار، وتستغرق وقتاً وجهداً كبيرين من المعلمين، فيدفعهم ذلك إلى كتابة خطط الدرس بصورةٍ شكليةٍ وإلى كتابة أهدافٍ ساذجةٍ وسطحيةٍ (Ornell، ١٩٩٢). ويستدلّ المعارضون بالدراسات التي تدلّ على ضعف المعلمين في صياغة الأهداف، وبخاصةٍ في المجالين الوجدانيّ والنفسحركيّ، وأنّ هناك تداخلاً في استخدام بعض الأفعال في غير مجالٍ وغير مستوى في المجال الواحد نظراً لأنّ الفواصل بينها مصطنعةٌ وغير حقيقيةٍ، وهي أمورٌ تدحض ضرورة الأخذ بها واستخدامها. وإضافةً لما سبق،

يرى المعارضون أنّه ليس من اليسير وضع معيارٍ في المجال الوجدانيّ، وأنّ المبالغة في تحديده في الأهداف تجعل المعلم مراقباً يهتمّ بمراعاة المعيار وليس السلوك (سعادة، ٢٠٠١).

ومهما يكن من أمر، فيبدو أنّ الأخذ برأي المؤيدين فيه نفعٌ للمعلّم والطالب من جهةٍ، ويُعين معلمي الطلبة المعلمين في كليات التربية وإعداد المعلمين في الاستدلال على تمكّن طلبتهم من بعض المهارات الأساسية في التدريس.

ويلاحظ أنّ قسماً من المعلمين يقع في الخطأ عند صياغة الأهداف السلوكية، ويكون الخطأ في واحدٍ أو أكثر من الأشكال الآتية (المعيقل، ٢٠٠٤؛ زيتون، ٢٠٠٣؛ سعادة، ٢٠٠١؛ الشعوان، ١٩٩٠؛ جابر ورفاقه، ١٩٨٩):

١. وصف سلوك المعلم نفسه بدلاً من سلوك المتعلّم المتوقع أن يقوم به في أثناء التعلّم أو بعد حدوثه مباشرةً. ومثال ذلك: (تعريف الطالب بأنواع الجمل) و(زيادة قدرة الطالب على حلّ المشكلات) و(توضيح الفرق بين السند والمتن).

٢. التركيز على محتوى المادة الدراسية، أي أن تتضمّن العبارة الهدفية محتوى المادة الدراسية التي يتعلّمها الطالب. ومثال ذلك: (التعرف إلى المعاجم العربية وأنواعها وطرق استخدامها) و(أهمية القراءة، أنواع القراءة، فوائد القراءة).

٣. وصف عملية التعلّم ونشاطه بدلاً من ناتج التعلّم، أي أن تتضمّن العبارة الهدفية النشاط الذي يقوم به المتعلّم في أثناء الحصة بناءً على طلب المعلّم وتوجيهه. ومثال ذلك: (أن يكتب الطالب الإجابة الصحيحة في دفتره) و(أن يرتب الطالب الأرقام ٣١، ١٩٧، ٧٩، ٢٠٤ تصاعدياً).

٤. الغموض في الهدف نتيجة استخدام أفعالٍ دالةٍ على سلوكٍ غير محدّد، أي لا يتحدّد فيها السلوك الذي يتوقع من المتعلّم القيام به، ممّا يؤدي إلى أن يكون للهدف غير تفسير. ومثال ذلك: (أن يدرك الطالب أهمية استخدام الخرائط) و(أن يَعْرِف الطالب فوائد التربة) و(أن يدرس الطالب قوانين نيوتن للحركة).

٥. صياغة عباراتٍ مركّبةٍ تتضمّن غير ناتجٍ أو سلوكٍ تعلّميّ. ومثال ذلك: (أن يذكر الطالب أسماء الخلفاء الراشدين ويحدّدَ أعمالهم) و(أن يبين الطالب العناصر الأساسية في المحلول ويقارن بينها)، و(أن يشرح الطالب العبارات الجديدة ويستخدمها في كتاباته).

٦. صياغة أهدافٍ بعيدة المدى لا يمكن تحقيقها في حصةٍ صفيةٍ واحدةٍ، أي أنّ الأهداف تكون تعليميةً عامّةً أو تربويةً. ومثال ذلك: (أن يتقن الطالب التحدث باللغة الفصيحة) و(أن

يستخدم الطالب التفكير الناقد).

٧. عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب، الأمر الذي يؤدي إلى تعذّر الحكم على تحقّق الهدف على النحو المرغوب فيه. ومثال ذلك: (أن يعطي الطالب أمثلةً على تأثير العوامل الطبيعية على النقل والمواصلات [دون تحديد عدد الأمثلة المطلوبة])، و(أن يحدد الطالب الخطوات الواجب اتباعها في صناعة الأصباغ [دون تحديد فيما إذا كان ذلك على الترتيب أو بدونه]).

وثمّة العديد من المتخصّصين الذين حاولوا تصنيف الأهداف التعليمية (السلوكية). ومن أولى المحاولات وأشهرها ما قامت به جامعة شيكاغو في الولايات المتحدة عام (١٩٥٦م) حيث اتفق على تصنيف الأهداف التعليمية في ثلاثة مجالاتٍ، هي: المجال المعرفيّ، والمجال الانفعاليّ، والمجال النفسحركيّ (بلوم وآخرون، ١٩٨٥). ويقوم هذا التصنيف على أساس أنّ ناتج عملية التدريس يمكن تحديده ووصفه في صورة إجراءاتٍ وتغيراتٍ معينةٍ في سلوك المتعلّم. ويعتبر تصنيف بلوم (Bloom) لمستوات المجال المعرفيّ، وتصنيف كراثول (Krathwohl) لمستوات المجال الانفعاليّ، وتصنيف سمبسون (Simpson) لمستويات المجال النفسحركيّ أشهر التصنيفات، وتنفق في أنّها تحدّد مستوياتٍ هرميةً متدرجةً للأهداف من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب. وترى خيّاط (١٩٨٧) أنّ تصنيف سلوك التعلّم إلى مجالاتٍ وفئاتٍ إنما جاء لتسهيل عمليتي التدريس والتقويم وضبطهما. وفيما يأتي توضيحٌ لمجالات الأهداف الثلاثة:

المجال المعرفيّ، ويُشار إليه بالمجال الإداركيّ أو العقليّ (cognitive domain): يتضمّن هذا المجال الأهداف التي تؤكد على نتاجات التعلّم الفكرية المرتبطة بتذكّر المعارف والمعلومات وتنمية المهارات العقلية. وتتدرّج مستوياته هرمياً من أدنى مستوى تعلّميّ وهو الحفظ والتذكّر إلى أعلى مستوى تعلّميّ وهو التقويم، وهي ستة مستويات: الحفظ والتذكّر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم (بلوم وآخرون، ١٩٨٥ وسعادة، ٢٠٠١).

المجال الانفعاليّ، ويُشار إليه بالمجال الوجدانيّ أو العاطفيّ (affective domain): يتضمّن هذا المجال الأهداف التي تصف التغيرات في الاهتمامات والقيم والاتجاهات والمشاعر والأحاسيس والميول، أي التغيرات الوجدانية الداخلية في سلوك المتعلّم. وللمجال الانفعاليّ خمسة مستوياتٍ متدرّجةٍ، هي: الاستقبال، والاستجابة، والاعتزاز بالقيمة (التقييم)،

والتنظيم، والتميّز بالقيمة (بلوم وآخرون، ١٩٨٥؛ سعادة، ٢٠٠١؛ زيتون، ٢٠٠٣).

ورغم أهمية هذا المجال في تكوين اتجاهات المتعلمين وقِيَمهم وتنمية ميولهم، غير أنّ اهتمام المعلمين به قليلٌ مقارنةً بالمجال المعرفيّ نظراً لتعقيد السلوك المطلوب وغموضه، وصعوبة تحديده وقياسه، ولأنّ السمات الانفعالية تتمتع بدرجات ثباتٍ منخفضةٍ وخصوصاً في المراحل العمرية الدنيا (عودة، ١٩٩٣).

المجال النفسحركيّ ، ويُشار إليه بالمجال المهاريّ أو الأدائيّ (psychomotor do-main): يتضمّن هذا المجال الأهداف التي تعبّر عن مهارات الأداء والعمل التي تنسب بشكل أساسيّ للجهاز العضليّ للمتعلّم، والتي تتطلّب نشاطاً نفسياً وتآزراً جسمياً. وللمجال النفسحركي سبعة مستوياتٍ متدرّجةٍ من الأقل تعقيداً إلى الأكثر تعقيداً، هي: الإدراك، والميل والاستعداد، والاستجابة الموجهة، والآلية والتعويد، والاستجابة الظاهرية المعقدّة، والمواءمة والتكيف، والأصالة والإبداع (سعادة، ٢٠٠١ وزيتون، ٢٠٠٣).

ويلاحظ أنّ هناك شيئاً من التداخل بين المجالات ضمن الهدف الواحد، والذي يترتب عليه صعوبة تصنيف الهدف في مجالٍ دون آخر. وكذلك الأمر، فهناك تداخلٌ في المستويات، إذ يستخدم الفعل الواحد ليدلّ على غير مستوى بحيث يصعب تحديد مستوى الهدف دون فهم محتواه.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

يحدّد نظام الدراسة في أكاديمية القاسميّ لإعداد المعلمين منتصف شهر أيار كل عام موعداً لأسبوع التطبيقات العملية المكثفة، حيث يتوزّع الطلبة المعلمّون على المدارس للقيام بالتدريس الفعليّ المطوّل تحت إشراف مدرّسي الأكاديمية (الكلية). وقد لمس الباحث خلال تدريسه مواد تربويةً متنوعةً للطلبة المعلمين في المستويات الدراسية المختلفة في الأكاديمية وفي أثناء زياراته لهم في التطبيقات العملية خلطاً في صياغة الأهداف وإدراجها في خطط الدرس، واختلافاً في طبيعة الاهتمام بها ممّا دفعه إلى التعرّف إلى طبيعة الأهداف السلوكية الواردة في خطط الطلبة المعلمين، والمشكلات التي يقع فيها الطلبة المعلمون في صياغتها. وقد انبثق عن مشكلة الدراسة التساؤلات الآتية:

١. ما متوسط الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لدى الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسميّ؟

٢. كيف تتوزّع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لأفراد عينة الدراسة بحسب

مجالات التعلّم الرئيسة : المعرفية والانفعالية والنفسحركية؟

٣ . كيف تتوزّع الأهداف السلوكية المعرفية في خطط الدروس اليومية لأفراد عينة الدراسة بحسب مستويات التفكير : المستويات الدنيا والمستويات العليا؟

٤ . ما أنواع خطأ صياغة الأهداف السلوكية الي يقع فيها الطلبة المعلمون أفراد عينة الدراسة؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تحديد بعض المؤشرات الدالّة على مستوى مهارة الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسمي في صياغة الأهداف السلوكية التي تعدّ من مهارات التدريس الأساسية وذلك التعرف إلى كيفية توزيع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية للطلبة المعلمين على مجالات التعلّم المختلفة : المعرفية، والانفعالية، والنفسحركية، وإلى كيفية توزيع الأهداف على مستويات التفكير، وإلى طبيعة أخطاء صياغة الأهداف السلوكية التي يقع فيها الطلبة المعلمون .

أهمية الدراسة:

اكتسبت الدراسة أهميتها من نواحٍ عديدةٍ، منها :

١ . أنّها تسهم في إعطاء مؤشراتٍ يمكّن الوثوق بها لتدلّ على مستوى مهارة تخطيط الدرس لدى الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسميّ لإعداد المعلمين، وبشكلٍ خاصّ مهارة تحديد الأهداف السلوكية وصياغتها .

٢ . أنّها ترتبط بمركب أساسيّ من مركّبات طرق التدريس البديلة وهو صياغة الأهداف التعليمية سلوكياً، خصوصاً وأن ثمة دعواتٍ متناميةً لاستخدام طرق تدريسٍ بديلةٍ وغير تقليديةٍ .

٣ . أنّها يمكن أن تسهم في توفير مؤشراتٍ وقرائن لإدارة أكاديمية القاسميّ ومحاضريها على نجاحهم في إعداد معلمين يتقنون المهمّات التعليمية المتوقعة منهم ويمتلكون المهارات اللازمة لذلك، أي مؤشراتٍ دالّةٍ على التعليم والتعلّم الناجحين .

٤ . أنّها تسهم في إثراء المكتبة التربوية المحلية، وتوفير نموذجٍ لدراسةٍ علميةٍ عن المعلمين العرب في البلاد باللغة العربية .

تعريف مصطلحات الدراسة:

الهدف السلوكيّ: الهدف التعليميّ الخاصّ المصاغ صياغةً سلوكيةً واضحةً تدلّ على ناتج التعلّم الذي يحققه المتعلّم بعد مروره بخبرةٍ تعليميةٍ مناسبةٍ، ويكون ناتجاً واضحاً محدّداً قابلاً للملاحظة والقياس.

الطالب المعلّم: الطالب الذي يدرس في إحدى كليات إعداد المعلمين (تحدّدت في الدراسة الحالية بأنّها أكاديمية القاسميّ) حيث يُعدّ معرفياً وتربوياً وعملياً ليتولى التدريس في مرحلة رياض الأطفال أو إحدى مراحل التعليم العام.

أكاديمية القاسميّ: كليةٌ أكاديميةٌ للتربية تقع في مدينة باقة الغربية داخل الخط الأخضر (١٥ كلم شمال مدينة طولكرم الفلسطينية) وتمنح شهادة بكالوريوس في التربية (B . Ed) والمسمّاة بالشهادة الأولى في تخصصات: اللغة العربية والدين الإسلامي، واللغة الإنجليزية، والرياضيات والحاسوب في مساري التعليم الابتدائيّ والتعليم فوق الابتدائيّ، إضافةً إلى التخصص في مساري الطفولة المبكرة والتربية الخاصة.

مستوى التفكير: الفئة التي تُصنّف فيها مستويات الأهداف المعرفية الستة المحددّة في تصنيف (بلوم) للأهداف السلوكية في المجال المعرفيّ، وهناك فئتان لذلك، هما: مستويات التفكير الدنيا وتضمّ مستويات الحفظ، والفهم، والتطبيق، ومستويات التفكير العليا وتضمّ مستويات التحليل والتركيب والتقويم.

مستوى الدراسة: مستوى الطالب المعلّم في أكاديمية القاسمي من حيث فئة الدراسة التي يُصنّف فيها، وهي: طالبٌ نظاميّ أو طالبٌ مستكملٌ.

الطالب النظاميّ: الطالب المسجّل للدراسة في أكاديمية القاسميّ في أحد مساراتها وتخصّصاتها للحصول على الدرجة الجامعية الأولى. ويتراوح عدد الساعات المعتمدة التي يدرسها الطالب ما بين (١١٣ – ١٣٨) ساعةً وفقاً للمسار والتخصّص.

الطالب المستكمل: الطالب المسجل للدراسة في أكاديمية القاسميّ للحصول على شهادة تدريس حيث يكون حاصلاً على شهادةٍ جامعيةٍ أولى (B . A) أو متوسطةٍ (دبلوم) في أحد التخصّصات المعرفية من جامعة معترفٍ بها، أو لاستكمال دراسته للحصول على الشهادة الجامعية الأولى في التربية (B . Ed) بعد أن يكون حاصلاً على شهادةٍ متوسطةٍ. ويدرس الطالب المستكمل لهذا الغرض (٣٢) ساعةً معتمدة، يُمنح بعدها شهادة التدريس التي تُكسبه بعض الحقوق والامتيازات لدى وزارة المعارف الإسرائيلية، أو الشهادة الجامعية الأولى. أمّا

إذا كان الطالب بحاجةٍ إلى مساقاتٍ تكميليةٍ أو استدراكيةٍ فيدرس ما بين (٤٥ – ٦٠) ساعةً حسب ما تقرره اللجان ذات العلاقة والاختصاص في الأكاديمية.

الدراسات السابقة:

ثمّة عددٌ من الدراسات العربية والأجنبية التي تعرضت لمعرفة المعلمين بالأهداف السلوكية، واستخدامهم لها، والأخطاء التي يقعون فيها عند صياغتها، وكذلك للأسئلة التي يضعها المعلمون أو معدّو الكتب المدرسية بناءً على أهداف التدريس وأهداف التعلّم. فقد أجرى المعيقل (٢٠٠٤) دراسةً حول الأهداف السلوكية الواردة في خطط معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المدارس الثانوية في الرياض، والأخطاء الشائعة فيها. واستخدمت في الدراسة أداةٌ لتحليل مائة خطة درسٍ لعشرين معلماً، فأظهرت النتائج أنّ معدّل عدد الأهداف في كل خطةٍ كان حوالي (٦, ٣)، وأنّ الأهداف ركّزت على المجال المعرفيّ، وبخاصة مستويات التفكير الدنيا. كما أشارت النتائج إلى أنّ أهمّ أشكال الأخطاء الواردة في الخطط كانت على الترتيب: عمومية الهدف وغموضه، ووصف سلوك المعلّم، ووصف عملية التعلّم، وازدواجية الهدف، وعدم تحديد الحد الأدنى للأداء. وبينت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ بين معلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في تكرارات الأهداف في مجالات التعلّم الثلاثة، بينما لم تكن هناك فروقٌ بينهم في توزيع الأهداف على مهارات التفكير الدنيا والعليا.

وأجرى الآغا (٢٠٠٤) دراسةً هدفت إلى تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي في فلسطين وفقاً لتصنيفات بلوم في ضوء المجالات المعرفية والوجدانية والنفسحركية، والتعرّف إلى أنواع الأسئلة التي يتضمّنها الكتاب، فأظهرت النتائج أنّ الأسئلة تركزت في المجال المعرفيّ بنسبة (١٠٠٪) من إجماليّ عدد الأسئلة البالغ عددها (١١٥) سؤالاً، وأنّه لا توجد أسئلةٌ تقيس المجالين الوجدانيّ والنفسحركيّ. وبلغت نسبة أسئلة مستوى التذّكر (٣, ٧٩٪) من مجموع الأسئلة.

وفي دراسةٍ لحمادين (٢٠٠٣) حول تحليل الأسئلة التقويمية الواردة في كتب الجغرافيا المقررة في المرحلة الثانوية في سلطنة عُمان في ضوء الأهداف التعليمية: المعرفية، والوجدانية، والمهارية ومستوياتها المختلفة، أشارت النتائج إلى أنّ الغالبية العظمى من الأسئلة هي من النوع المقاليّ، وأنّها ركّزت على مجال الأهداف المعرفية على حساب المجالين الوجدانيّ والمهاريّ،

حيث كان الاهتمام بهما ضئيلاً جداً. وأظهرت النتائج أيضاً أنّ أسئلة الكتب التقويمية اهتمت بمستويات التفكير الدنيا على حساب المستويات العليا.

وقام بركات (٢٠٠٢) بدراسةٍ حول أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي ومدى احتفاظهم بالمعلومات. وشملت الدراسة شعبتين من طلبة الصف السادس الأساسيّ عُرّفت إحداهما بأهداف التدريس مسبقاً، بينما دُرّست الأخرى بدون معرفتهم المسبقة بالأهداف السلوكية المتوقعة منهم، ثمّ طُبق اختبارٌ تحصيليّ على المجموعتين. أظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية التي علمت بأهداف التدريس مسبقاً على المجموعة الضابطة.

أما البقمي (١٤٢١هـ)، فأجرت دراسةً حول مدى معرفة المعلمات بالأهداف السلوكية ومدى استخدامهنّ لها؛ وشملت الدراسة أربعين معلمةً لمبحث الأحياء في مدينة الطائف، فأظهرت النتائج أنّ مستوى معرفة المعلمات بالأهداف السلوكية ومستوى استخدامهنّ لها كان جيداً، وأنّ مستوى معرفتهنّ بمجالات الأهداف كان جيداً بينما كان مستوى معرفتهنّ بمستويات الأهداف ضعيفاً.

وأجرت العالول (٢٠٠٠) دراسةً هدفت إلى تحليل أسئلة كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثامن الأساسيّ المعمول به في المدارس الحكومية الفلسطينية لمعرفة مدى اشتمال الأسئلة على جميع مستويات الأهداف المعرفية حسب سلّم (بلوم)، فأظهرت النتائج أنّ (٥٠,٢٠٪) من الأسئلة تقيس مستوى الحفظ والتذكر، و(٥٠,٤٠٪) منها تقيس مستوى الفهم والاستيعاب، و(٥٠,٢٥٪) منها تقيس مستوى التطبيق، و(٤٪) منها تقيس مستوى التحليل، و(٥٠,٤٪) منها تدور حول التركيب و(٤٪) تدور حول مستوى التقويم. وتبين النتائج أنّ نسبة الأسئلة التي تركز على مستويات التفكير الدنيا بلغت (٥٠,٨٧٪) مقابل (٥٠,١٢٪) ركزت على المستويات العليا.

ودرس نزال (١٩٩٩) درجة التزام المعلمين بخصائص الأهداف السلوكية ومعاييرها شملت (٦٢) معلماً لمبحث التاريخ للمرحلة الإعدادية في دبي، فقوّم درجة التزام كلّ منهم بخصائص الأهداف السلوكية ومعاييرها باستمارة تقويم خاصّةٍ أعدها الباحث، فأظهرت النتائج أنّ متوسط درجات المعلمين على استمارة التقويم كانت أقل من المستوى المقبول تربوياً، وأنّ هناك فروقاً ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في درجة الالتزام بخصائص الأهداف السلوكية ومعاييرها بحسب متغيري الجنس والخبرة التدريسية والتفاعل بينهما. وكشفت النتائج أنّ المعلمين أظهروا قوةً في التزامهم بثلاث خصائص، هي: الانسجام مع الأهداف العامّة

للتربية، وصياغة الهدف بدلالة سلوك الطالب وليس سلوك المعلم، وشمولية الأهداف لعناصر التدريس الأساسية، بينما أظهروا ضعفاً واضحاً في التزامهم بأربع خصائص، هي: استيفاء عناصر الصياغة السلوكية، والتدرّج حسب القدرات العقلية، وشمولية مجالات التعلّم، والقابلية للملاحظة والقياس.

وأجرى حسن (١٩٩٨) دراسةً حول اتجاهات المعلمين نحو تنفيذ الأهداف السلوكية ومهاراتهم في صياغتها شملت (١١٤) معلماً من معلمي اللغة العربية حيث حللت ثلاث خطط درس لكلّ منهم، فأظهرت النتائج أنّ اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية كانت إيجابيةً، وأنّ كفايتهم في صياغتها كانت متضاربةً وتفاوتت بين عاليةٍ جداً إلى متدنيةٍ جداً بحسب جوانب الصياغة المختلفة، وأنه لا توجد فروقٌ ذوات دلالةٍ إحصائيةٍ بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية ومهاراتهم في الصياغة، بينما كانت هناك فروقٌ ذوات دلالة إحصائيةٍ بين الاتجاهات الإيجابية تبعاً لمتغير دراسة الأهداف السلوكية قبل التخرج لصالح الذين درسوها في الكلية قبل التخرج.

ودرس إبراهيم (١٩٩٨) تحليل أسئلة كتاب التاريخ للصف السادس في العراق في ضوء تصنيف (بلوم) للأهداف المعرفية، فأظهرت النتائج أنّ الأسئلة البالغ عددها (٨٧) سؤالاً تقيس مستوى حفظ المعلومات وتذكرها بنسبة (٤, ٧٢٪)، ثمّ مستوى الفهم والاستيعاب بنسبة (٤, ٢٥٪)، في حين حصل مستوى التقويم على نسبةٍ ضئيلةٍ جداً بلغت (٢, ٢٪) من الأسئلة. وبينت النتائج أنّ الأسئلة أهملت تماماً مستويات التطبيق والتحليل والتركيب.

وفي دراسةٍ للقرشيّ (١٤١٧هـ[١٩٩٧]) حول اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية ومدى كفاياتهم في صياغتها، أظهرت النتائج أنّ اتجاهات المعلمين كانت إيجابيةً، وأنّ كفايتهم في صياغة أهدافٍ تبين ناتج التعلّم كانت متوسطةً، وفي صياغة الفعل السلوكي السليم كانت أقلّ من المتوسط، وفي تضمين شرط الأداء كانت متدنيةً، وفي تحديد الحدّ الأدنى للأداء كانت معدومةً.

وأشارت نتائج دراسات الشائع (١٤١٧هـ) والعرينيّ (١٤١٦هـ) وآل الشيخ (١٤١٢هـ) حول معرفة المعلمين والمعلمات بالأهداف السلوكية واستخدامهم لها كما أوردتها دراسة المعيقل (٢٠٠٤) أنّ مستوى معرفة المعلمين كان ضعيفاً أو دون المستوى المقبول، وأن استخدامهم لها كان متدنياً وضعيفاً أو ضعيفاً جداً، وأنّ هناك علاقةً إيجابيةً بين معرفة الأهداف السلوكية واستخدام المعلمين أفراد العينة لها.

ودرست (Davis، ١٩٩٢) التخطيط التدريسيّ للمعلمين وتحليل الأهداف

والاستراتيجيات ومؤشرات تحصيل الطلبة. وطُبقت الدراسة على معلمين من خمس ولاياتٍ أمريكيةٍ يستخدمون المرجع نفسه لتدريس مادة الأحياء، فأظهرت النتائج عدم وجود تطابقٍ بين المعلمين في تحليل المحتوى وتحديده برغم استخدامهم للمرجع ذاته، وأنّ مستوى الأهداف التدريسية (السلوكية) لديهم كان ضعيفاً للغاية، وأنّ المعلمين لا يحسنون صياغة أسئلةٍ تتناسب مع مستويات الأهداف التدريسية.

وهدفت دراسة برافيت (Pravate، ١٩٩٢) إلى تحديد مدى تأثير تعريف الطلبة بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الكيمياء نظرياً وعملياً. وطُبقت الدراسة على ثلاث مجموعاتٍ تجريبيةٍ زُوّد كلّ منها بالأهداف التدريسية، ومجموعةٍ ضابطةٍ لم تعرّف بالأهداف، فأظهرت النتائج وجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيةٍ في تحصيل الطلبة لصالح المجموعات التجريبية، حيث إنّ تزويد الطلبة بأهداف التدريس أدى إلى زيادةٍ ملموسةٍ في تحصيل مادة الكيمياء بشقيها النظريّ والعمليّ.

وأجرى الشعوان والجبر (١٩٩٠) دراسةً تحليليةً لأهداف تدريس الدراسات الاجتماعية حيث حلّلا (٢٠) خطة درسٍ اختيرت من دفاتر تحضير المعلمين في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، فأظهرت النتائج أنّ الأهداف التي حُللت لم تكن شاملةً، وهي غير مصاغةٍ بالشكل المطلوب، وأنّ بعض الخطط لم تميز بين الأهداف العامّة والخاصّة، وأنّ بعض الخطط لم تتضمّن أهدافاً على الإطلاق.

وأجرى زيتون (١٩٩٠) دراسةً تحليليةً لأسئلة كتاب العلوم للصف الثالث الإعداديّ وفقاً لتصنيف (بلوم) للأهداف المعرفية. توصّلت الدراسة إلى أنّ (٦, ٤٧٪) من الأسئلة تقيس مستوى التذكر، و(٤, ٣٤٪) منها تقيس مستوى الفهم، و(٥, ١٠٪) منها تقيس مستوى التطبيق، أي أنّها تركز على المهارات العقلية الدنيا، بينما كان هناك نقصٌ بَيِّنٌ في الأسئلة التي تقيس المهارات العقلية العليا (التحليل والتركيب والتقويم).

وهكذا، يلاحظ أنّ الدراسات كانت بشكلٍ عامّ دراساتٍ تحليليةً قائمةً على تحليل خطط المعلمين وأسئلتهم، أو أسئلة الكتب المدرسية. ودلّت في مجملها على أنّ معرفة المعلمين من مختلف التخصصات والمراحل بالأهداف السلوكية ومجالاتها مقبولةٌ، لكنّ استخدامهم الفعليّ لها وشمولية توزيعها على المجالات والمستويات المعرفية غير مقبولٍ، وأنّ الأهداف والأسئلة تركزت في مستويات التفكير الدنيا في المجال المعرفيّ، الأمر الذي يطعن في ملاءمة التدريس وصدق الأسئلة التقويمية، مع أنّ هناك علاقةً بين الأسئلة الواردة في الكتاب المدرسيّ والأهداف المتضمنّة فيه، وأنّه يجب تحديد الأهداف ابتداءً بشكلٍ واضحٍ، وتوزيعها على جميع

المجالات والمستويات كي تكون الأسئلة مقبولةً وقادرةً على القياس الصحيح .

حدود الدراسة:

الحدود المفاهيمية : اقتصرت الدراسة على تحليل الأهداف السلوكية ضمن المعنى المشار إليه في الدراسة وفقاً لتصنيفات (بلوم) للمجال المعرفيّ و(كراثول) للمجال الانفعاليّ و(سمبسون) للمجال النفسحركيّ باعتماد المعايير المحددة لهذا الغرض . وتحدد مدلول الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية وتصنيفها على النحو المشار إليه في المقدمة .

الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على عينةٍ مختارةٍ من الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسمي للفصل الدراسيّ الثاني من العام الأكاديميّ ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥م من الطلبة النظاميين من مستوى السنتين الثالثة والرابعة ومن الطلبة المستكملين في تخصصات اللغة العربية والدين الإسلاميّ، والرياضيات والحاسوب، واللغة الإنجليزية، والطفولة المبكرة .

الحدود الزمانية : طُبقت الدراسة في أثناء الفصل الثاني من العام الدراسيّ ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥م

الحدود المكانية : طبقت الدراسة في أكاديمية القاسميّ في مدينة باقة الغربية الواقعة في "المثلث" داخل الخط الأخضر على بعد حوالي ١٥كلم شمال مدينة طولكرم الفلسطينية .

منهج الدراسة وإجراءاتها:

- § منهج الدراسة : اتبعت الدراسة الحالية أسلوب تحليل المضمون ضمن المنهج الوصفيّ .
- § مجتمع الدراسة وعينتها : تحدّد مجتمع الدراسة في طلبة أكاديمية القاسميّ لإعداد المعلمين خلال الفصل الثاني للعام الدراسيّ ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥ من تخصصات اللغة العربية والدين الإسلاميّ، واللغة الإنجليزية، والرياضيات والحاسوب، والطفولة المبكرة والبالغ عددهم (٤٠٨) طالب من الجنسين، منهم (٢٧٩) طالب منتظم و (١٢٩) طالب مستكمل .

وقد اختير ١٢٪ من أفراد المجتمع وفقاً لحدود الدراسة المحددة آنفاً بطريقة طبقية عشوائية . بلغ عدد أفراد العينة (٤٩) فرداً موزعين على التخصصات الأربعة، منهم (٣٣) طالباً منتظماً و(١٦) طالباً مستكملاً . ويبين الجدول (١) خصائص أفراد العينة، حيث يظهر أنّ نسبة الإناث في الطلبة المستكملين يزيد عن أربعة أضعاف الذكور، وهو أمرٌ ينسجم مع واقع الالتحاق

بالأكاديمية من قبل الطلبة، ومع التوجّه العام في المؤسسة التربوية لتأنيث التدريس في المدارس الإبتدائية والإعدادية.

الجدول (١)

خصائص أفراد عينة الدراسة حسب المستوى الدراسيّ والجنس والتخصص

المستوى الدراسيّ ←		منتظمون (ن =٣٣)		مستكملون (ن=١٦)	
المتغير	المستوى	#	٪	#	٪
الجنس	أنثـــى	٢٧	٨١,٨	٠٨	٥٠,٠
	ذكـــر	٠٦	١٨,٢	٠٨	٥٠,٠
التخصص	اللغة العربية والدين الإسلامي	٠٩	٢٧,٣	٠٥	٣١,٢
	اللغة الإنجليزية	٠٧	٢١,٢	٠٣	١٩,٨
	الرياضيات والحاسوب	٠٨	٢٤,٢	٠٤	٢٥,٠
	الطفولة المبكرة	٠٩	٢٧,٣	٠٤	٢٥,٠

أداة الدراسة:

بعد الاطلاع على الأدب التربويّ وبعض الدراسات المتعلقة بالموضوع، تقرّر اعتماد تصنيف (بلوم) الشائع للأهداف مرجعيةً في تحليل الأهداف السلوكية الواردة في خطط الدروس لأفراد العينة. وبناءً عليه، أعد نموذجان لهذا الغرض. يتضمّن النموذج الأول تقسيماً للأهداف السلوكية حسب مجالاتها ومستوياتها الشائعة في الأدب التربويّ، وهي: المجال المعرفيّ وله ستة مستويات حسب تصنيف (بلوم)، والمجال الانفعاليّ وله خمسة مستويات حسب تصنيف (كراثول)، والمجال النفسحركيّ وله سبع فئات حسب تصنيف (سمبسون)، حيث يصنف كل هدف في خطط الدروس واحتساب تكرارات كل صنف لكل خطّة. ويتضمّن النموذج الآخر قائمةً بأشهر أنواع الأخطاء التي يمكن أن يقع فيها المعلمون حين صياغة الأهداف السلوكية، حيث تصنف أيضاً الأخطاء في كل خطّةٍ واحتساب تكراراتها.

وتأكد الباحث من صدق النموذجين (الأداة) وملاءمتهما للتحليل بعرضهما على ستة محكّمين من المدرسين والمتخصّصين في جامعة القدس وجامعة القدس المفتوحة وأكاديمية القاسميّ.

وتمّ التأكد من ثبات الأداة المستخدمة بتجريبها على عينةٍ أوليةٍ، حيث اختيرت ثماني خطط

درس يوميةٍ من غير الخطط الداخلة في عينة الدراسة، وحللت أهدافها وصنفت الأخطاء الواردة في صياغتها وفقاً للمعايير المحددة مرتين بفاصلٍ زمنيّ مقداره أسبوعٌ واحدٌ بينهما، ثمّ حسبت نسبة الاتفاق في التحليل بين المرتين فبلغت (٧٥٪). ولحساب ثبات التحليل، استُخْدِمت معادلة هولستي (Holsti) لقياس الثبات:

$$R = \frac{2M}{N^2 + N^1}$$

حيث: R = ثبات تحليل أهداف الخطط الدراسية

M = عدد الفئات التي يتفق فيها الباحث في التحليلين

N^1 = مجموع الفئات التي حُلّلت في المرة الأولى

N^2 = مجموع الفئات التي حُلّلت في المرة الثانية (طعيمة، ١٩٨٧).

§ **تطبيق الدراسة**: بعد التأكد من صدق المعايير المحدّدة لتحليل الخطط الدراسية للطلبة المعلمين الذين يُشكّلون عينة الدراسة، وملاءمتها، واتخاذ الإجراءات المطلوبة، والحصول على الموافقة من الجهات المعنية، اختيرت عينة الدراسة، ثمّ جرى جمع الخطط اللازمة لتطبيق الدراسة والتي بلغ عددها (١٤٧) خطة درسٍ. بعد ذلك حلل الباحث خطط الدرس واستخرج النتائج وعرضها وناقشها.

§ **المعالجات الإحصائية**: استخرجت تكرارات أهداف الخطط الدراسية ومتوسطاتها الحسابية ونسبتها المئوية، وتكرارات أخطاء صياغة الأهداف السلوكية والنسبة المئوية لكل منها.

عرض النتائج ومناقشتها:

نتيجة السؤال الأول، ونصّه: "ما متوسط الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لدى الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسميّ؟" للإجابة عن هذا السؤال، حللت (١٤٧) خطة درسٍ يوميةٍ، وبلغ عدد الأهداف فيها (٨٦٠) هدفاً، واستخرج متوسط الأهداف السلوكية للطلّبة بحسب تخصّصاتهم ومستوى الدراسة كما يبيّنه الجدول (٢).

الجدول (٢)

متوسط عدد الأهداف السلوكية في خطط الدروس

التي حللت بحسب تخصص الطالب المعلّم ومستوى الدراسة

التخصص	الطلبة النظاميون		الطلبة المستكملون	
	عدد الأهداف	متوسط العدد	عدد الأهداف	متوسط العدد
اللغة العربية والدين الإسلامي	١٦٣	٦,٠	٧٦	٥,٠
اللغة الإنجليزية	١٨١	٨,٦	٤٨	٥,٣
الرياضيات والحاسوب	١٠٢	٤,٣	٤٩	٤,٠
الطفولة المبكرّة	١٧٨	٦,٦	٦٣	٥,٣
العينة الكلية	٦٢٤	٦,٣	٢٣٦	٤,٩

يتبين من الجدول (٢) أنّ متوسط عدد الأهداف لدى الطلبة المنتظمين عالٍ تقريباً وأكبر من مثيله لدى الطلبة المستكملين. وقد يكون ارتفاع عدد الأه داف في الخطة اليومية لدى الطلبة المنتظمين ناتجاً عن قلة خبرتهم من ناحيةٍ، وعن رغبتهم في كتابة أهداف شاملة لمحتوى الدرس، ولمستوبات الأهداف من ناحيةٍ أخرى. كما يتبين أنّ أكبر عددٍ من الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية للطلبة المنتظمين كان لدى طلبة تخصّص اللغة الإنجليزية، ثم طلبة تخصّص الطفولة المبكرة، ثم طلبة تخصّص اللغة العربية والدين الإسلاميّ، الأمر الذي يدلّ على حاجة طلبة هذه التخصصات إلى إرشادٍ وتوجيهٍ فنيين في مهارة تحديد أهداف الدرس أكثر من زملائهم في تخصص الرياضيات. ويمكن القول إنّ هذا العدد الكبير من الأهداف السلوكية في الحصة الواحدة يدلّ على خللٍ في تخطيط الدرس، ويؤدي إلى خللٍ في سير الدرس وتنفيذه من وجهين: الوجه الأولً: أن تكون الأهداف ساذجةً وسطحيةً، أو دالّةً على نشاط التعلّم، وهذا خللٌ في التخطيط ينتج عنه أن يهتمّ المعلم بالأنشطة والإجراءات والوسائل لذاتها لا لارتباطها بأهدافٍ حقيقيةٍ ومحدّدة، أو لما ينتج عنها من تعلّم. والوجه الثاني: أن تكون الأهداف عميقةً وواقعيةً وتتطلّب وقتاً وعملاً أكثر ممّا يتيحه وقت الحصة المحدّد فينتهي الدرس دون تحقيقها، وبالتالي يعتبر تخطيط الدرس ضعيفاً. ويستدلّ ممّا سبق أنّ المؤسسة التربوية لم تنجح في تدريب الطلبة على مهارة إعداد الأهداف بشكلٍ كافٍ وملائمٍ، ومهارة تنظيم وقت الحصة وتوظيفه بما يتلاءم مع الأهداف المراد تحقيقها. وقد

اختلفت نتيجة هذه الدراسة عن نتيجة دراسة المعيقل (٢٠٠٤) التي بينت أنّ متوسط الأهداف لكل خطةٍ كان (٥٩ , ٣) بشكلٍ عامٍّ، و(١٢ , ٣) و(٠٦ , ٤) لكل خطةٍ لطلبة العلوم الشرعية واللغة العربية على التوالي.

نتيجة السؤال الثاني، ونصّه: " كيف تتوزّع الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية لأفراد عينة الدراسة بحسب مجالات التعلّم الرئيسة: المعرفية والانفعالية والنفسحركية؟ " وقد حللت خطط الدرس وفقاً للنموذج المحدّد، حيث أظهرت النتائج أنّ (٧٤٪) من ألأهداف تركزت في المجال المعرفيّ، مقابل (٤ , ١٨٪) للمجال الوجدانيّ، و(٦ , ٧٪) للمجال النفسحركيّ. ويبين الجدول (٣) هذه النتائج.

الجدول (٣)

توزيع الأهداف السلوكية في خطط الدروس حسب مجالات التعلّم المختلفة

المجال	عدد الأهداف الكليّ في خطط الدروس	النسبة المئوية	الحدّ الأدنى للأهداف في الخطة الواحدة	الحدّ الأعلى للأهداف في الخطة الواحدة
المعرفيّ	٦٣٧	٪ ٧٤ , ٠	٠٢	١٠
الانفعاليّ	١٥٨	٪ ١٨ , ٤	٠٠	٠٧
النفسحركيّ	٠٦٥	٪ ٠٧ , ٦	٠٠	٠٧
المجموع	٨٦٠	٪ ١٠٠	—	—

يلاحظ من الجدول (٣) أنّ خطط الدروس اليومية لأفراد العينة بشكلٍ عامٍّ لم تغفل عن أي مجالٍ من مجالات التعلّم على خلافٍ ما أظهرته نتائج دراسات (الآغا، ٢٠٠٤؛ وحمادين، ٢٠٠٢؛ وإبراهيم، ١٩٩٨) حيث أُغفل المجالان الوجدانيّ والنفسحركيّ. وعلى الرغم من ذلك، فقد ركزت خطط الدروس على الأهداف في المجال المعرفيّ، ويلي ذلك على استحياءٍ المجال الوجدانيّ، ثمّ المجال النفسحركيّ بشكلٍ طفيفٍ. ويدلّ هذا التوزيع على التحيّز وغياب التوازن والشمولية في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلمين من المستويات والتخصّصات كافّة. وتتفق هذه النتيجة من حيث التركيز على الجانب المعرفيّ مع نتائج دراسات المعيقل، ٢٠٠٤؛ والآغا، ٢٠٠٤، وحمادين، ٢٠٠٢؛ والعالول، ٢٠٠٢؛

وإبراهيم، ١٩٩٨؛ وزيتون، ١٩٩٠ . ومن اللافت للنظر أنّ الأهداف في المجالين الوجدانيّ والنفسحركيّ نالت حظاً بسيطاً من الاهتمام من قبل الطلبة المعلمين على الرغم من أنّ نصف المباحث والتخصّصات التي تناولتها الخطط التي حللت على الأقل (اللغة العربية والدين الإسلاميّ، والطفولة المبكرة) ذات طبيعةٍ وجدانيةٍ ومهاريةٍ، أي أنّها تستلزم التدرّب على الأداء، وتكوين القيم والاتجاهات والأحاسيس وتنميتها على نحوٍ إيجابيّ .

وثمّة أمرٌ يستوجب التعليق عليه في تصنيف الأهداف التدريسية في خطط الدروس حللت، ذلك أنّ بعضاً منها أورد بعض الأهداف تحت تصنيف الأهداف النفسحركية في حين أنّها تصنّف في المجال المعرفيّ سواءٌ أكانت أهدافًا أم أنشطةً، ومثال ذلك: "أن يكتب الطالب كلماتٍ جديدةً"، و"أن يُقطّع الطالب الكلمات في الدرس إلى مقاطع"، و"أن يطابق الطالب بين الكلمات الجديدة ومعانيها" و"أن يقرأ الطالب عن الكاتب ابن المقفّع" و"أن يضع الطالب البطاقة (flashcard) مع ما يلائمها" .

من ناحيةٍ أخرى، يلاحظ أنّ هناك تفاوتاً كبيراً بين أفراد عينة الدراسة في عدد الأهداف التي يضعونها في خطط الدرس اليومية في المجال الواحد كما يبينه الجدول (٣). ففي المجال المعرفيّ، تراوح عدد الأهداف في الخطة الواحدة بين (٢ – ١٠) أهدافٍ، بينما تراوح عددها في المجالين الوجدانيّ والنفسحركيّ بين (صفر – ٧) أهدافٍ لكلٍ منهما. ويدلّ ذلك على أنّ بعض المعلمين غالوا في كتابة عددٍ كبيرٍ من الأهداف في الخطة الواحدة وهو العدد الذي يمثّله الحدّ الأعلى، جعل خطة الدرس وأهدافها غير عملية، وأنّ بعضاً آخر قصّر بشكلٍ جليٍّ في تحقيق توازنٍ في خطة الدرس ولم يراعوا مجالات التعلمّ وضرورة اشتمال الخطة على عددٍ معقولٍ من الأهداف، فأفقد المتعلّم الدافعية والحماسة للتعلّم، وأضاع فرص الإثارة وربط المادة الدراسية بواقع الطلبة ومجالات حياتهم، وكلّها أمورٌ معطّلاتٌ للسير الحثيث لعمليتي التعليم والتعلّم .

نتيجة السؤال الثالث، ونصّه: "كيف تتوزّع الأهداف السلوكية المعرفية في خطط الدروس اليومية لأفراد عينة الدراسة بحسب مستويات التفكير: المستويات الدنيا والمستويات العليا؟

يبين تحليل الأهداف السلوكية المعرفية في خطط الدروس اليومية للطلبة المعلمين أفراد عينة الدراسة أنّ هناك (٢٧٦) هدفاً مرتبطاً بمستوى الحفظ والتذكر ونسبتها (٤٣,٣٪)، و(١٣٦) هدفاً من مستوى الفهم والاستيعاب ونسبتها (٢٥,٦٪)، و(٨٧) هدفاً من مستوى التطبيق وتُشكّل (١٣,٧٪). وتُعبّر هذه المستويات الثلاثة عن مستويات التفكير الدنيا لدى

المتعلّم التي بلغت نسبتها الإجمالية في الأهداف السلوكية المعرفية ما نسبته (٨٢,٧٪) من الأهداف. أمّا الأهداف في مستويات التفكير العليا فبلغت (١١١) هدفاً تُشكّل (١٧,٤٪) من إجماليّ الأهداف موزعةً على التحليل والتركيب والتقويم. ويبين الجدول (٤) توزيع الأهداف السلوكية المعرفية في خطط الدروس اليومية لأفراد عينة الدراسة بحسب مستويات التفكير.

الجدول (٤)

توزيع الأهداف السلوكية المعرفية في خطط الدروس اليومية حسب مستويات التفكير

فئة المستوى	المستوى	طلبة نظاميون		طلبة مستكملون		العينة الكليّة	
		العدد	٪	العدد	٪	العدد	٪
مستويات التفكير الدنيا	الحفظ والتذكّر	٢٠٨	٤٣,٠٦	٦٨	٤٤,١٦	٢٧٦	٤٣,٣٣
	الفهم والاستيعاب	١٢٣	٢٥,٤٧	٤٠	٢٥,٩٧	١٦٣	٢٥,٥٩
	التطبيق	٠٦٥	١٣,٤١	٢٢	١٤,٢٩	٠٨٧	١٣,٦٦
مستويات التفكير العليا	المجموع (أ)	٣٩٦	٨١,٩٩	١٣٠	٨٤,٤٢	٥٢٦	٨٢,٥٧
	التحليل	٤١	٨,٤٩	١٥	٩,٧٤	٠٥٦	٤,٧٩
	التركيب	٣٠	٦,٢١	٠٤	٢,٦٠	٠٣٤	٥,٣٤
	التقويم	١٦	٣,٢١	٠٥	٣,٢٤	٠٢١	٣,٣٠
المجموع (ب)		٨٧	١٨,٠١	٢٤	١٥,٥٨	١١١	١٣,٤٣
المجموع الكليّ (أ + ب)		٤٨٣	١٠٠,٠	١٥٤	١٠٠,٠	٦٣٧	١٠٠,٠

يلاحظ من النتيجة السابقة أنّ خطط الدروس اليومية تركز على المستويات العقلية الدنيا لدى الطلبة، وبخاصةٍ الحفظ والتذكر، ثمّ الفهم والاستيعاب، ثمّ التطبيق. إنّ هذا التركيز على المستويات الدنيا يدلّ على أنّ الهاجس الأكبر للمعلمين يكاد ينحصر في نقل المعرفة من جانبهم، وفي تذكّر المعرفة وفهم المادّة الدراسية من قبل المتعلمين. وعلى الرغم من أهمية تذكّر المعرفة وفهمها كأساسٍ لأي عمليةٍ عقليةٍ لاحقةٍ، غير أنّ الوقوف عند ذلك ينعكس سلباً على

المتعلمين، ويحول دون تطوير أنماط تفكيرهم، وفتح الأبواب لإبداعاتهم. إنّ واقع التعليم العربي الإسرائيلي والشكوى من تدني تحصيل الطلبة العرب في النظام التعليميّ الإسرائيلي (عابدين، ٢٠٠٤؛ وأبو عصبة، ٢٠٠٣) يتطلب النهوض بمستويات تفكير المتعلمين وتدريبهم على التحليل والتركيب والتقويم، وهو ما تفتقر إليه الأهداف التدريسية للطلبة المعلمين الذين يُؤمل منهم قيادة مهمّة التجديد والتغيير والإصلاح.

ويرى الباحث أنّ النتيجة السابقة التي أظهرتها الدراسة أمرٌ متوقعٌ، ذلك أنّ الطلبة المعلمين كثيراً ما يقولون أثناء تدريسهم وإرشادهم إنّهم يقومون بـ "شرح المادة وإيصالها" للطلبة بأشكالٍ وطرقٍ متنوعةٍ وبديلةٍ، أي أنّ الممارسة الحقيقية للطلبة المعلمين تدلّ على أنهم ما زالوا عاجزين عن وضع الزعم بأنّ المتعلّم هو مركز الاهتمام ومحور التعلّم موضع التنفيذ، وجعله واقعاً ملموساً. من ناحيةٍ أخرى، فإنّ هذه النتيجة تنسجم مع ما هو شائعٌ لدى المعلمين في البيئات المحلية والعربية والعالمية على نحو ما أظهرته نتائج دراسات (المعيقل، ٢٠٠٤؛ والآغا، ٢٠٠٤؛ وحمادين، ٢٠٠٣؛ والعالول، ٢٠٠٠؛ ونزال، ١٩٩٩؛ وإبراهيم، ١٩٩٨؛ و١٩٩٢ Davis)، بينما تختلف عمّا أظهرته دراسة البقميّ (٢٠٠١) من أنّ استخدام المعلمات للأهداف السلوكية كان جيداً.

نتيجة السؤال الرابع، ونصّه: "ما أنواع خطأ صياغة الأهداف السلوكية الي يقع فيها الطلبة المعلّمون أفراد عينة الدراسة؟" حللت خطط الدرس وصنفت الأخطاء الواردة فيها استناداً إلى الصورة المختصرة من الصور الرئيسة لصياغة الأهداف السلوكية المشار إليها في خلفية الدراسة، فأظهرت النتائج أنّ أكثر أنواع أخطاء الصياغة شيوعاً هو: عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب ونسبته حوالي (٥٩,٧٪)، ويليه الغموض وعدم التحديد في الفعل السلوكيّ ونسبته حوالي (١٦٪)، ثمّ وصف نشاط التعلّم بنسبةٍ بلغت (٦٪). وتبين الجداول (٥) و(٦) و(٧) أنواع الأخطاء الشائعة وتكراراتها والنسبة المئوية لذلك.

الجدول (٥)

أنواع أخطاء صياغة الأهداف السلوكية الشائعة

لدى الطلبة المعلمين بشكلٍ عام مرتبةً تنازلياً

الترتيب	نوع الخطأ	التكرار	النسبة المئوية	النسبة المئوية بحسب الصورة المبسطة
١	عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب	٨٥٣	٥٩,٧٣	=======
٢	الغموض وعدم التحديد في الفعل السلوكيّ	٢٢٨	١٥,٩٧	٣٩,٦٥
٣	وصف عملية التعلم ونشاطه وليس ناتج التعلم	١٠٥	٠٧,٣٥	١٨,٢٦
٤	كتابة أهدافٍ عامّة بعيدة المدى	٠٨٦	٠٦,٠٢	١٤,٩٦
٥	وصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك المتعلّم	٠٦٣	٠٤,٤١	١٠,٩٦
٦	التركيز على محتوى المادة الدراسية	٠٥٨	٠٤,٠٦	١٠,٠٩
٧	كتابة عباراتٍ مركبةٍ (أكثر من ناتج تعليميّ)	٠٣٥	٠٢,٤٥	٠٦,٠٨
	المجمـــوع الكليّ للأخطاء	١٤٢٨	٩٩,٩٩*	١٠٠,٠

* قلّ مجموع النسب المئوية عن (١٠٠) بسبب التدوير

يلاحظ في الجدول (٥) أنّ جميع أنواع الأخطاء التي تحدّدت في أداة الدراسة ظهرت في الأهداف التي وضعها الطلبة المعلّمون بنسبٍ متفاوتة. وقد كان الخطأ الأكثر تكراراً هو "عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب" حيث تكرّر (٨٥٣) مرّةً بنسبةٍ شكّلت قرابة (٦٠٪) من مجموع الأخطاء. ولمّا كان تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب شرطاً لسلامة الهدف السلوكيّ ليس محلّ اتفاق، فقد تمّ استخراج نسبة الأخطاء الشائعة مرّةً أخرى بحسب الصورة المبسّطة، أي أنّه استثني تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب من الأخطاء كما يبينه العمود الأخير من الجدول المشار إليه. وهكذا بلغت النسبة المئوية لتكرار خطأ الغموض في الهدف الناتج عن استخدام فعلٍ غير محدّد وغير قابلٍ للملاحظة والقياس (٣٩,٦٥٪)، ويلي ذلك الخطأ المتعلّق بوصفٍ عملية التعلّم ونشاطهٍ بدلاً من ناتج التعلّم المرغوب فيه (١٨,٢٦٪). ويأتي الخطأ المتعلّق بصياغة أهدافٍ عامّةٍ بعيدة المدى في المرتبة اللاحقة بنسبة (١٤,٩٦٪)، ثمّ الخطأ المتعلّق بوصف سلوك المعلّم بدلاً من سلوك الطالب (١٠,٩٦٪)، ثمّ الخطأ الناتج عن التركيز على محتوى المادّة الدراسية، أي تضمين العبارة الهدفية محتوى المادّة المراد تدريسها ونسبته (١٠,٠٩٪). ويأتي في المرتبة الأخيرة في ترتيب شيوع الأخطاء الخطأ الناتج عن صياغة أهدافٍ مزدوجةٍ ومركبةٍ (٦,٠٨٪).

وواقع الأمر أنّ الطلبة المعلمين في المستويين (النظاميين والمستكملين) قد وقعوا في كلّ أنواع الأخطاء المحدّدة وذلك بأعدادٍ ونسبٍ مختلفة. وقد أخذ الباحث بأنّ عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب في عبارة الهدف السلوكيّ من الأخطاء المعتبرة، وبالتالي عدّه خطأً رئيساً في صياغة الأهداف السلوكية عند تحليل النتائج على النحو الذي يظهر في الجدولين (٦) و(٧).

الجدول (٦)

توزيع أخطاء صياغة الأهداف السلوكية الشائعة

في خطط الدروس اليومية تبعاً لمستوى الدراسة

نــوع الخطأ	التكرار الكلي	الطلبة النظاميون		الطلبة المستكملون	
		العدد	٪	العدد	٪
عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب	٨٥٣	٧٢٣	٦٢,٢٢	١٣٠	٤٨,٨٧
الغموض وعدم التحديد في الفعل السلوكيّ	٢٢٨	١٧٤	١٤,٩٧	٥٤	٢٠,٣٠
وصف عملية التعلم ونشاطه وليس ناتج التعلم	١٠٥	٩٩	٨,٥٢	٠٦	٠٢,٢٥
كتابة أهداف عامّة بعيدة المدى	٠٨٦	٧٥	٠٦,٤٥	١١	٠٤,١٤
وصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك المتعلّم	٠٦٣	٤٠	٠٣,٤٤	٢٣	٠٨,٦٥
التركيز على محتوى المادة الدراسية	٠٥٨	٢١	٠١,٨١	٣٧	١٣,٩١
كتابة عباراتٍ مركبة (أكثر من ناتج تعليميّ)	٠٣٥	٣٠	٠٢,٥٨	٠٥	٠١,٨٨

يظهر في الجدول (٦) تفاوت نسبة شيوع الأخطاء المختلفة بين الطلبة النظاميين والطلبة المستكملين. وقد جاء عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب في المرتبة الأولى لدى الطلبة النظاميين والمستكملين على حدٍّ سواء وبنسبةٍ بلغت (٢٢ , ٦٢٪) و(٨٧ , ٤٨٪) على الترتيب. وجاء خطأ الغموض في الفعل السلوكيّ المستخدم في العبارة الهدفية في المرتبة الثانية لكلا المستويين الدراسيين بنسبةٍ بلغت (٠٩٧ , ١٤٪) و(٣٠ , ٢٠٪) على الترتيب أيضاً. أمّا بقية الأخطاء فقد اختلف ترتيب نسبة انتشارها في الأهداف التدريسية لخطط دروس أفراد عينة الدراسة من الطلبة النظاميين والمستكملين. فقد جاء الخطأ المتعلّق بوصف عملية التعلّم ونشاطه بدلاً من ناتج التعلّم في العبارة الهدفية في المرتبة الثالثة للطلبة النظاميين بنسبةٍ بلغت (٥٢ , ٨٪) مقابل المرتبة السادسة وبنسبةٍ بلغت (٢٥ , ٢٪) للطلبة المستكملين. وجاء الخطأ المرتبط بكتابة أهدافٍ عامّةٍ بعيدة المدى في المرتبة الرابعة للطلبة النظاميين (٤٥ , ٦٪) مقابل المرتبة الخامسة للطلبة المستكملين (١٤ , ٤٪). وجاء الخطأ المتعلّق بوصف سلوك المعلّم بدلاً

من سلوك المتعلّم في العبارة الهدفية في المرتبة الخامسة (٤٤ , ٣٪) لدى الطلبة النظاميين، بينما جاء في المرتبة الرابعة (٦٥ , ٨٪) لدى الطلبة المستكملين. وجاء الخطأ المتعلّق بكتابة عباراتٍ مركبةٍ في المرتبة السادسة (٥٨ , ٢٪) لدى الطلبة النظاميين، مقابل المرتبة السابعة (٨٨ , ١٪) لدى الطلبة المستكملين. وأخيراً حلّ الخطأ المرتبط بالتركيز على محتوى المادّة الدراسية في صياغة العبارة الهدفية في المرتبة السابعة (٨١ , ١٪) لدى الطلبة النظاميين، مقابل حصوله على المرتبة الثالثة (٩١ , ١٣٪) لدى الطلبة المستكملين. ولمّا كان ترتيب الخطأين المتعلقين بوصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك الطالب وكتابة عباراتٍ مركبةٍ ليس في مقدّمة الأخطاء الدالّة على أكثر الأخطاء شيوعاً، فلا تقبل الفرضية الرابعة. وقد اختلف ترتيب أنواع الأخطاء في هذه الدراسة عمّا أظهرته دراسة المعيقل (٢٠٠٤).

ويمكن الاستنتاج أنّ التزام المعلمين بمعايير صياغة الأهداف السلوكية متدنٍ، وهو ما يتفق مع نتائج دراسات (نزال، ١٩٩٩؛ والقرشيّ، ١٩٩٧؛ والشعوان والجبر، ١٩٩٠؛ Davis، ١٩٩٢). ويلاحظ أنّ الالتزام بتحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب في العبارة الهدفية على وجه الخصوص جاء متدنياً جداً وهو ما يتفق مع نتيجة دراسة القرشيّ (١٩٩٧) التي أشارت إلى أنّ التزام المعلمين به كان معدوماً.

الجدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية للخطط التي تضمّنت أخطاء في الأهداف السلوكية مرتبةً تبعاً لنوع الخطأ

عدد الخطط التي تمّ تحليلها (ن = ١٤٧)

الترتيب	نـوع الخطأ	عدد الخطط التي تضمّنت الخطأ المحدّد	النسبة المئوية بحسب العدد الكليّ للخطط
١	عدم تحديد الحدّ الأدنى للأداء المطلوب	١٤٢	٪ ٩٦,٦٠
٢	الغموض وعدم التحديد في الفعل السلوكيّ	١١٩	٪ ٨٠,٩٥
٣	وصف عملية التعلم ونشاطه وليس ناتج التعلم	٩١	٪ ٦١,٩٠
٤	كتابة أهدافٍ عامّة بعيدة المدى	٨٤	٪ ٥٧,١٤
٥	وصف سلوك المعلم بدلاً من سلوك المتعلّم	٦٣	٪ ٤٢,٨٦
٦	التركيز على محتوى المادة الدراسية	٤٩	٪ ٣٣,٣٣
٧	كتابة عباراتٍ مركبةٍ (أكثر من ناتج تعليميّ)	٣٣	٪ ٢٢,٤٩

ويلاحظ من الجدول (٧) أنّ (١٤٢) خطةً من خطط الدروس اليومية لأفراد العينة وتشكّل (٩٦,٦٪) من مجموع الخطط التي حللت تضمّنت أخطاءً في الصياغة، أي أنّ خَمس خطط فقط كانت الأهداف السلوكية فيها مطابقةً للمعايير المطلوبة وفقاً للصورة المختصرة، وخاليةً من أخطاء الصياغة. وقد وقعت (١١٩) خطةً نسبتها (٨١٪) ممّا حلل في خطأ صياغة أهداف غامضةٍ غير قابلةٍ للملاحظة والقياس مرةً واحدةً على الأقلّ في كلٍّ منها، بينما تضمّنت (٩١) خطةً ونسبتها قرابة (٦٢٪) عباراتٍ هدفيةً تدلّ على نشاط التعلّم بدلاً من ناتج التعلّم المرغوب. وتضمّنت (٨٤) خطةً نسبتها (٥٧,١٤٪) ممّا حلل عباراتٍ هدفيةً بعيدة المدى تتطلب أكثر من حصةٍ صفيةٍ واحدةٍ لتحقيقها. أمّا العبارات الهدفية التي تصف سلوك المعلّم وما يرغب المعلّم ذاته بفعله فقد وردت في (٦٣) خطةً شكّلت قرابة (٤٣٪). ووردت في (٤٩) خطةً عباراتٌ تعبّر عن محتوى المادّة الدراسية صيغت بشكلٍ خاطئٍ على أنّها أهدافٌ سلوكيةٌ. وأخيراً تضمّنت (٣٣) خطةً شكّلت (٢٢,٥٪) من مجموع الخطط عباراتٍ هدفيةً مركّبةً يتضمّن كلٌّ منها أكثر من ناتجٍ تعليميّ واحدٍ. وبناءً عليه، فيستدلّ أنّ الطلبة المعلّمين يصوغون الأهداف السلوكية على نحوٍ غير سليمٍ وبشكلٍ مخالفٍ لما هو متوقعٌ ومرغوبٌ فيه.

وخلاصة القولِ: إنّ مهارة الطلبة المعلمين في صياغة الأهداف السلوكية ليست بالمستوى المطلوب. ولعلّ ذلك ناتجٌ عن عدم الاهتمام الكافي من قِبَل مدرّسي الطلبة المعلمين ومرشديهم في التطبيقات العملية بشروط الأهداف السلوكية، أو عدم مراعاتهم لها من ناحيةٍ، وعن الخلط الوارد في بعض الكتب حيث تُدرَجُ أمثلةٌ للأهداف السلوكية ولخطط الدرس غير مطابقةٍ للشروط المطلوب مراعاتها، وبالتالي يتخذّها الطلبة المعلّمون قدوةً وحجّةً يتكئون عليها ويسوغون الصياغة غير السليمة للأهداف السلوكية التي يصغونها.

وتأسيساً على ما سبق، يمكن تلخيص نتائج الدراسة في النقاط الآتية:

١. يتراوح متوسط عدد الأهداف في خطة الدرس اليومية للطلبة المعلمين بين (٤ – ٨) أهدافٍ، وهو عددٌ مرتفعٌ.

٢. يركز الطلبة المعلّمون في خطط الدرس اليومية على الأهداف المعرفية بشكلٍ كبيرٍ، مقابل اهتمام طفيفٍ بالأهداف الوجدانية والمهارية.

٣. تركز الأهداف المعرفية في الخطط اليومية للطلبة المعلمين على مستويات التفكير الدنيا بشكلٍ كبيرٍ جداً.

٤. معظم خططِ الدروس اليومية للطلبة المعلمين تتضمّن أهدافاً سلوكيةً مصاغةً بشكلٍ

خاطئ.

٥. تختلف نسبة الوقوع في أخطاء الصياغة ونوع الخطأ بين الطلبة النظاميين والطلبة المستكملين.

التوصيات:

بناءً على النتائج التي توصّلت إليها الدراسة، يوصي الباحث بما يأتي:

١. أن يكون موضوع الأهداف السلوكية موضع اهتمامٍ في المواد التي يَدرُسها الطلبة المعلّمون في السنة الأولى.

٢. أن يهتمّ مدرّسو العلوم التربوية والمرشدون في الأكاديمية بتدريب الطلبة المعلّمين على صياغة أهدافٍ سلوكيةٍ سليمةٍ، وإجراء مسابقاتٍ بين طلبة التخصّصات المختلفة حولها.

٣. أن يعد دليل للطلبة المعلمين يتضمّن إرشاداتٍ حول العدد العمليّ المقبول لأهداف الحصة الواحدة، وتصنيف الأهداف، وأمثلةً متنوعةً تعتبر نموذجاً يهتدون به.

٤. أن يُعدّ مسرد عامّ بالأخطاء التي يقع فيها الطلبة المبتدئون وغير المتمكنين في صياغة الأهداف السلوكية وتوزيعه على الطلبة المعلّمين كي يساعدهم في تجنّب تلك الأخطاء.

٥. أن تعقد ندوة دراسية دورية في الأكاديمية يُدعى إليها المعلّمون العاملون في المدارس للتعريف بالأهداف السلوكية، ومبررات الأخذ بها، والمعايير الواجب مراعاتها في الصياغة، ومناقشة اتجاهات الطلبة والمعلّمين نحوها.

٦. أن تعقد ورش عملٍ للمعلمين والمرشدين في الأكاديمية من غير المتخصّصين في العلوم التربوية لمناقشة مبرّرات الأخذ بالأهداف السلوكية وشروط إعدادها، والتدرّب على تحليل الأهداف التدريسية التي يضعها الطلبة المعلّمون وتقويمها.

٧. أن تُجرى دراسات أخرى حول معرفة المعلمين والمرشدين بمعايير صياغة الأهداف السلوكية، ومستوياتها، واتجاهاتهم نحوها، ودرجة التزامهم بها.

المراجع:

- القرآن الكريم. سورة المؤمنون، الآيات: ١ – ١١.
- إبراهيم، فاضل. (١٩٩٨). تحليل أسئلة كتاب التاريخ للصف السادس الإعدادي في العراق في ضوء تصنيف بلوم للأهداف التربوية في المجال المعرفيّ. مجلة جرش للبحوث والدراسات، ٢ (١)، ١٧٣ – ١٩٣.
- أبو عصبة، خالد. (٢٠٠٣). أزمة التربية للقيم في المدرسة العربية. جت المثلث: مسار للأبحاث والتخطيط والاستشارة التربوية.
- الآغا، رمضان. (٢٠٠٤). تحليل أسئلة كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي في فلسطين وفق تصنيفات بلوم. مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)، ١٢ (١)، ٤٥١-٤٦٧.
- بركات، ياسر. (٢٠٠٢). أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيل طلبة الصف السادس الأساسيّ في مادة التربية الإسلامية ومدى احتفاظهم بالمعلومات. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القدس، القدس، فلسطين.
- البغداديّ، محمد رضا. (١٩٩٨). الأهداف والاختبارات في المناهج وطرق التدريس بين النظرية والتطبيق. القاهرة: دار الفكر العربيّ.
- البقميّ، هيا. (١٤٢١هـ). الأهداف السلوكية ومدى معرفتهاواستخدامها من قبل معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة.
- بلوم، بنجامين وإنجلهارت، ماكس وهِل، ووكر وفرست، إدوارد وكراثوول، ديفيد. (١٩٨٥). نظام تصنيف الأهداف التربوية/ الكتاب الأول (ترجمة محمد الخوالدة وصادق عودة)، ط١. جدة: دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة.
- تايلر، رالف. (١٩٨٢). أساسيات المناهج (ترجمة أحمد خيري وجابر جابر). القاهرة: دار النهضة العربية. ،
- جابر، جابر عبد الحميد وآخران. (١٩٨٩). مهارات التدريس، ط١. القاهرة: دار النهضة العربية.
- حسن، عمران. (١٩٩٨). دراسة العلاقة بين المتغيرات المتعلقة باتجاه معلمي اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية نحو تنفيذ الأهداف السلوكية وبين مهاراتهم في صياغتها.

مجلة كلية التربية (جامعة أسيوط)، ٢ (١٤)، ٢٦٢-٢٨٦.

- حمادين، فخري. (٢٠٠٣). تحليل الأسئلة التقويمية في كتب الجغرافيا المقرّرة في مرحلة التعليم الثانويّ لسطنة عُمان في ضوء الأهداف التعليمية. المجلة التربوية، ١٧ (٦٨)، ٥٥ – ٩٩.
- خيّاط، فوزية. (١٩٨٧). الأهداف التربوية السلوكية عند شيخ الإسلام ابن تيمية، ط١. مكة المكرمة: مكتبة المنارة.
- زيتون، حسن. (٢٠٠٢). تصميم التدريس: رؤية منظومية. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، حسن وزيتون، كمال. (١٩٩٥). تصنيف الأهداف السلوكية: محاولة عربية. القاهرة: دار المعارف.
- زيتون، عايش. (١٩٩٠). دراسة تحليلية تقويمية لمحتوى أسئلة كتاب العلوم المقرر تدريسه لطلبة الصف الثالث الإعدادي في المدارس الحكومية في الأردن. المجلة العربية للبحوث التربوية، ١٠ (١)، ٧٣ – ٩٧.
- زيتون، كمال. (٢٠٠٣). التدريس: نماذجه ومهاراته، ط١. القاهرة: عالم الكتب.
- الزيود، نادر وهندي، صالح وعليان، هشام وكوافحة، تيسير. (١٩٨٩). التعلّم والتعليم الصفيّ، ط٢. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠١). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، ط١. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- الشعوان، عبد الرحمن. (١٩٩٠). نحو صياغةٍ سلوكية لأهداف الدراسات الاجتماعية. مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية)، ٢، ٦٣٧ – ٦٥٩.
- الشعوان، عبد الرحمن والجبر، سليمان. (١٩٩٠). أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية: دراسة وصفية تحليلية. الرياض: مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود.
- طعيمة، رشدي. (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه أسسه، استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربيّ.
- عابدين، محمد عبد القادر. (٢٠٠٤). المهارات التعليمية القيادية لدى المعلمين العرب في المدارس العربية في إسرائيل. جامعة / مجلة دورية تصدرها أكاديمية القاسميّ،

(٨)، ٣٥٠ – ٣٧٢.

- العالول، فاطمة. (٢٠٠٠). تحليل أسئلة كتاب اللغة الإنجليزية للصف الثامن الأساسي (بترا) المعمول به في المدارس الحكومية الفلسطينية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.
- عبد الله، عبد الرحمن صالح. (١٩٩٧). التربية العملية: أهدافها ومبادئها، ط٢. عمّان: دار البشير للنشر والتوزيع ومؤسسة الورّاق للنشر والتوزيع.
- عودة، أحمد. (١٩٩٣). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢. إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.
- الفالوقي، محمد. (١٩٩٧). بناء المناهج التربوية. الاسكندرية: المكتب الجامعيّ الحديث.
- القرشيّ، إبراهيم. (١٤١٧هـ). دراسة العلاقة بين بعض المتغيرات المتصلة باتجاه معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة نحو تحقيق الأهداف السلوكية وبين مهاراتهم في صياغتها. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرّمة.
- المعيقل، 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 والانسانية، ١٦ (١)، ٣٤٩-٤١٣.
- نزال، شكري. (١٩٩٩). درجة إلتزام معلمي ومعلمات التاريخ للمرحلة الإعدادية بمنطقة دبي التعليمية بخصائص ومعايير الأهداف السلوكية. دراسات (العلوم التربوية)، ٢٦ (٢)، ٥٢٩-٥٤٩.
- ويح، محمد عبد الرزاق. (٢٠٠٣). منظومة تكوين المعلم في ضوء معايير الجودة الشاملة. عمّان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

- ***Davis, P. (1992). A study of teachers instructional planning: An analysis of objective, strategies, and indicators of student achievement. Dissertation Abstract International, 53, p. 1381A.***
- ***Eisner. E. (1997). The enlightened eye: Qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. New York: Merril Publishing Company.***
- ***Grambs, J. & Carr, J. (1991). Modern methods in secondary education. Chicago: Holt, Rinehart, & Winston.***
- ***Gronlund, N. (1999). How to write and use instructional objectives (6th edition). Bellevue, WA: Merril Press.***
- ***Hass, G. (1985). Curriculum planning: A new approach (4th edition). Boston: Allyn & Bacon.***
- ***Mager, R. (1997). Measuring instructional objectives. Atlanta: Center for Effective Performance.***
- ***Mager. R. (1975). Preparing instructional objectives (2nd edition). Belmot, CA: Fearon Publishers Inc.***
- ***Ornell, C. (1992). Behavioral objectives revisited. Educational Research, 34 (1), 23-33.***
- ***Pravate. M. (1992). The effects of behavioral objectives on student achievement in college chemistry. Dissertation Abstract International, 52, p. 2490A.***