

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

د. محمد سليمان بني خالد و د. إياد محمد حمادنه

كلية العلوم التربوية

جامعة آل البيت

المفرق - الأردن

imh1232000@yahoo.com

xbanikhaled@yahoo.com

حقل التخصص: علم النفس التربوي

ملخص: هدفت هذه الدراسة إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية، من خلال استطلاع آراء المشرفين التربويين والمديرين، في ضوء متغيري الجنس ووظيفة المقيم. وقد بلغت عينة الدراسة (250) مشرفاً ومديراً، منهم: (75) مشرفاً تربوياً، و (150) مديراً، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية. وبعد التحقق من صدق وثبات الأداة قام الباحثان بجمع البيانات، وتم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، واختبار "ت لمعرفة أثر متغيري الجنس والوظيفة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال شروط صياغة الأهداف السلوكية احتل المرتبة الأولى حسب متوسطات تقديرات المشرفين التربويين، فيما احتل مجال الأسس العامة للأهداف السلوكية المرتبة الأولى حسب متوسطات تقديرات المديرين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات جنس المشرفين التربويين وتقديرات جنس المديرين في كل مجال من مجالات أداة الدراسة الستة والمجالات مجتمعة، إلا في مجال صياغة الأهداف السلوكية وكان لصالح المشرفين التربويين الذكور. وفي ضوء النتائج قدم الباحثان مجموعة من التوصيات.

الكلمات المفتاحية: الأهداف السلوكية، معلمي المرحلة الأساسية، تقييم المهارة.

The Degree of Practice of School Teachers in the Basic Stage apply to the Skill of Formulating Behavioral Objectives

Abstract: This study aimed to know the degree of practice to the skills of formulating behavioral objectives by school teachers in the basic stage. This was done by schools headmasters and educational supervisors, taking in consideration the variables of: sex and occupation.

The sample was chosen by random method, and it was consisted of (75) supervisors and (150) headmasters. For data collection questionnaire was developed after validity and reliability were checked. The proper statistical methods and tools used were the mean, standard deviation and T-test to identify the effects of sex and profession.

Study results showed that the field of formulating behavioral objectives rated the highest by supervisors, whereas, the field of criteria ranked the highest by principals. The study showed no statistical differences for the variable of sex except in the field of formulating behavioral objectives, for the benefit of male supervisors.

In the light of study findings a number of recommendations were suggested.

Keywords: Behavioral Objectives, Teachers' Basic Stag, Skill Assessment

الخلفية النظرية

يتفق المربون على أن التربية هي عملية إحداث تغيرات إيجابية في سلوك المتعلمين، وأن مهمة المعلم الأساسية تنحصر في العمل على إتاحة الظروف الخاصة للطلبة، وتهيئتها لإحداث مثل هذه التغيرات (الصمادي والدرابيع، 2004). ولاشك أن الطلبة يحاولون دائماً أن يتعرفوا على المبررات التي من أجلها يدرسون موضوعاً ما، وكثيراً ما يتشككون في جدوى أو قيمة ما يدرسونه أو بعضه على الأقل، وهذا الأمر يتوقف بطبيعة الحال على مدى كفاءة المعلم في تحديد أهداف الدروس وصياغتها، ومن هنا ندرك تماماً أن المعلم عندما يخطط لدرسه يكون في أمس الحاجة إلى رصد الأهداف السلوكية أو التعليمية؛ حتى يعطي مبرراً لما يقوم بتدريسه لطلابه (جرونلند، 1984؛ سالم، 1997).

وظهرت إسهامات المربين في مجال الأهداف السلوكية في بداية القرن العشرين، حيث اهتم ثورنديك (Thorndike) في عام 1913 بالتغيرات السلوكية القابلة للقياس، وأشار إلى أن القياس والتقويم قدما إسهامات لاستخدام الأهداف السلوكية في التعليم (رجب، 1985). وفي عام 1918 بين بوبيت (Bobiet) أهمية وصف أداء المتعلم عند صياغة الأهداف السلوكية، وضرورة صياغتها صياغة سليمة (Rosenbshine, 1987). فيما أكد تايلر (1982) على أهمية تحديد الأهداف في عبارات توضح أنواع السلوكيات المراد تتميتها لدى المتعلمين، وفي عام 1956 وضع بلوم وزملاؤه نظاماً واسعاً و شاملاً لتصنيف وتطبيق الأهداف السلوكية (بلوم وآخرون، 1985)، وفي وقتنا الحاضر أصبح موضوع الأهداف السلوكية موضوعاً بارزاً تدور حوله الدراسات والبحوث، وتُعقد له الندوات والمؤتمرات (محمد، 2000؛ الملا، 2005).

وعليه، فإن الأهداف السلوكية تحظى باهتمام كبير لدى الأوساط التربوية في كثير من دول العالم، وبخاصة بين واضعي المناهج والمعلمين والمشرفين التربويين والباحثين (Hass & Parkay,

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

(1993)، وذلك لاعتبارها جزءاً حيوياً في كل من عمليتي التخطيط والتقييم لجميع الأنشطة التعليمية (Harry & Deborah, 2005).

ويعرف الهدف السلوكي بأنه " وصف دقيق، وواضح، ومحدّد لنواتج التعلم المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للملاحظة والقياس " (الزيود وآخرون، 1989؛ سامعة، 2003)، ويعرّف بأنه " النواتج النهائية للتعلم مصاغة على أساس التغيرات المتوقعة من سلوك التلاميذ (Gronlund,1974; Tumposky, 1984)، وكذلك يعرف الهدف السلوكي بأنه "سلوك مرغوب فيه يتحقق لدى المتعلم نتيجة نشاط يزاوله المدرس، وهو سلوك قابل لأن يكون موضع ملاحظة وقياس وتقويم " (الدرنج، 1414هـ).

ويعرفه القطامي (2001) بأنه " نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً، يمكن ملاحظته وقياسه، ويتوقع أن يكون المتعلم قادراً على أدائه في نهاية موقف تعليمي تعليمي محدّد. أمّا الخطيب (1408هـ) فيرى أن الهدف السلوكي هو " وصف للتغير المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة لتزويده بخبرات تعليمية وتفاعله مع النتيجة النهائية للعملية التربوية ".

وفي هذا السياق، يمكن القول بأن الأهداف السلوكية عبارة عن " الأهداف المصاغة على نحو دقيق ومحدّد بحيث تشير صياغة الهدف إلى سلوك قابل للقياس والملاحظة، وظروف خاصة، ومحك يعكس درجة الإتيان المطلوب (Mager, 1962).

وهناك شروط ومواصفات خاصة يجب أن تتوافر في العبارة السلوكية، وأهم هذه الشروط والمواصفات:

(أ) أن يكون الهدف محدّداً وواضحاً، فإذا كان الهدف غامضاً أصبح تفسيره مختلفاً، وبالتالي يحدث التخبّط.

(ب) يمكن ملاحظته في ذاته، وفي نتائجه.

(ج) يمكن قياسه، وقياس الهدف يساعدنا على تقويم نتيجة التعلم، وبالتالي تقويم مدى تعديل سلوك الطالب.

(د) أن يذكر الهدف على أساس مستوى الطالب، وليس على أساس مستوى المعلم، لأن الطالب هو محور العملية التعليمية.

(هـ) أن تحتوي عبارة الهدف على فعل سلوكي أو أدائي، وهذا الفعل لا بدّ أن يشير إلى نوع السلوك، ومستواه.

د. محمد بني خالد و د. إيباد حمدانه

(و) أن تحتوي عبارة الهدف على ما يسمى بالحد الأدنى للأداء، وهذا الشرط يساعد الطالب على إدراكه مدى صحة عمله من جهة، ويساعد المعلم على أن يتعرف إلى إنجازات كل تلميذ على حدة من جهة أخرى (Gronlund, 1974; Tumposky, 1984).

وأشار الخطيب (1408هـ) أن الهدف السلوكي يتضمن أربعة أجزاء اثنان منها رئيسيان وأساسيان لا يمكن الاستغناء عنهما وهما: (الفعل السلوكي، والمحتوى التعليمي) واثنان اختياريان يمكن الاستغناء عن أحدهما أو كليهما وهما (شرط الأداء، ومعياري الأداء).

وذكر كل من جرونلند (1984)، والخطيب (1408هـ)، ومحمد (2000) مجموعة من الأخطاء

الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية وهي:

- 1) وصف نشاط المعلم بدلاً من نتائج التعلم وسلوك الطالب.
 - 2) وصف عملية التعلم بدلاً من نتائج التعلم.
 - 3) تحديد موضوعات التعلم بدلاً من نتائج التعلم.
 - 4) وجود أكثر من ناتج للتعلم في عبارة الهدف (صياغة أهداف مركبة).
- من جهة أخرى، اقترح مرزوق (1416هـ) مجموعة من الحلول لتصحيح أخطاء صياغة

الأهداف السلوكية، وهي:

- 1) معرفة الأهداف العامة لدراسة المقرر كله معرفة دقيقة.
- 2) تحديد الأهداف التعليمية لدراسة كل جزء من أجزاء المقرر، أو كل وحدة دراسية.
- 3) قراءة الدرس قراءة متأنية قبل القيام بالإعداد الكتابي للدرس.
- 4) لا بد من مراعاة أن تبدأ عبارة الهدف بفعل مناسب وأن يكون مضارعاً؛ لأنه يدل على الحال والاستقبال لأن الفعل حين إعداد الدرس لم يكن قد تحقق وإنما سيتحقق أثناء الشرح.
- 5) أن تكون عبارة الهدف مختصرة بعيدة عن التكرار.
- 6) أن تكون عبارة الهدف معبرة عن أداء الطالب أثناء شرح الدرس، وليس أداء المعلم.
- 7) أن تصف عبارة الهدف نتائج التعلم، ولا تكون خاصة على التعلم فقط.
- 8) أن تتضمن عبارة الهدف ناتجاً تعليمياً واحداً، بحيث لا يكون الهدف مركزاً على نشاطين في وقت واحد.
- 9) أن يتم في الهدف السلوكي التركيز على السلوك الذي يراد تحقيقه لدى الطلاب، ولا يكون التركيز على المادة الدراسية في حد ذاتها.

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

اتفق خبراء المناهج، وطرق التدريس، والقياس والتقويم على تصنيف الأهداف السلوكية في اجتماع لهم عام 1956 في جامعة شيكاغو إلى ثلاثة مجالات هي: المعرفي Cognitive، والانفعالي أو الوجداني Affective، والنفس حركي Psychomotor. وتأتي أهمية هذا التصنيف من صعوبة التعامل مع شخصية المتعلم المعقدة بصورة إجمالية، مع أننا نعرف أن الشخصية كل متكامل وفريدة في خصائصها، بمعنى أن الهدف من التصنيف التبسيط والتسهيل للمجالات، لا الفصل بينها. ويمكن توضيح هذه المجالات كالتالي:

أولاً: المجال المعرفي (The Cognitive Domain)

يتناول هذا المجال الأهداف التي تتعلق بالمعرفة، وبالقدرات، والمهارات العقلية، وحيث تكون الأهداف معرفية تقتضي تعديلات في السلوك اللفظي، ويصنف بلوم وآخرون (1985) هذا المجال إلى ستة مستويات تسمى "سلم المستويات المعرفية"؛ لأن كل مستوى من هذه المستويات يقتضي استخدام قدرات عقلية معينة، وفيما يلي توضيح لهذه المستويات:

1 – مستوى التذكر – المعرفة Recall – Knowledge

ويتمثل هذا المستوى في تذكر المعلومات، والمعارف سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة، أو التعرف إليها. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يعرف، يسمي، يحدد، يعدد، يتذكر، يذكر، يتعرف، يبين، يرتب، يضع في قائمة، يحفظ.

2 – مستوى الفهم – الاستيعاب Comprehension

وهو القدرة على إدراك معنى المادة التي يتعلمها الطالب، ويشمل هذا أن يصيغ الفكرة بلغته، أو أسلوبه الخاص بشرط توفر الدقة والأمانة، أو أن يقوم بشرح وتلخيص وإعادة تنظيم الفكرة. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يترجم، يفسر، يميز، يستنتج، يصنف بكلماته الخاصة، يلخص، يحول، يوضح، يناقش، يعبر عن، يحدد مكان، يتنبأ، يشرح لماذا .

3 – مستوى التطبيق Application

ويتمثل في القدرة على توظيف المعلومات والمعارف والنظريات في استعمالات، أو مواقف جديدة. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يطبق، يربط، يعمم، يستعمل، يضرب أمثلة، يمثل، يختار، يطور، ينظم، يوظف، يشغل، يرسم، يوازن، يبرهن، يمارس.

د. محمد بني خالد و د. إيباد حمدانه

4 - مستوى التحليل Analysis

ويشير إلى قدرة الطالب على تفكيك " تحليل وتجزئ " المادة التعليمية، أو الفكرة الواحدة إلى المكونات والأجزاء الرئيسية لها، وإدراك ما بينها من علاقات، مما يساعد في فهم بنيتها. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يصنف، يفرق، يميز، يحلل، يقارن، يدقق، يفكك، يفصل، يختار، يقسم، يجزئ، يستخلص، يختبر، يستخرج، يستنتج.

5 - مستوى التركيب Synthesis

ويتمثل في قدرة الطالب على التأليف بين وحدات وعناصر جديدة، بحيث تشكل بنية كلية جديدة، لإنتاج أشياء جديدة معتمدة على أشياء سابقة التعلم، حيث يتيح للتلميذ الإبداع والتفكير. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يؤلف، يجمع، ينسق، يبتكر، يصمم، ينتج، يعيد ترتيب، يضع، يعيد البناء، يصوغ، يعدل، يركب، يقترح، يخترع .

6 - مستوى التقويم Evaluation

ويشير إلى قيمة الأشياء والمواقف، وإصدار أحكاماً قيمة عليها، وذلك بالاعتماد على معايير محدّدة، ويشمل الحكم على الترابط المنطقي للمادة العلمية، ودقة النتائج العلمية. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: ينقد، يقدر، يحكم على، يجادل في، يصدر حكماً، يدعم، يصحح، يفند، يتخذ قراراً.

ثانياً: المجال الانفعالي (الوجداني) Affective Domain

هو المجال الذي يحوي أهدافاً تصف تغيرات في الاهتمامات والاتجاهات والميول والقيم والتقدير، ويعتبر هذا المجال من أصعب المجالات الثلاثة، ويرجع ذلك إلى عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق والموثوقية، كما أن نواتج التعلم موقفية وخادعة، إذ قد يُظهر المتعلم غير ما يُبطن .

وأشهر من كتب عن تصنيف الأهداف بهذا المجال كراثول وزملاؤه (Krathwohl, et al., 1964) ويتكون هذا التصنيف من خمسة مستويات رئيسية مرتبة بصورة هرمية، كما أن هناك مستويات فرعية لكل مستوى رئيسي، وفيما يلي توضيح لهذه المستويات:

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

1 - الاستقبال Receiving

هو مستوى الانتباه إلى الشيء أو الموضوع، بحيث يصبح المتعلم مهتماً به، وهو أدنى المستويات في المجال الانفعالي، ويتراوح ناتج التعلم هنا بين الوعي بوجود المثيرات إلى الانتباه الانتقائي لمثير معين من بين عدة مثيرات منافسة. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يلتفت إلى، يصغي إلى، يستمع إلى، يوافق على .

2 - الاستجابة Responding

بيدي الطالب في هذا المستوى مشاركة فاعلة سواء كانت هذه المشاركة مطلوبة منه، أو تطوعية، أو استجابة متعة (أي الشعور بالرضا) مستوى الرضا والقبول، أو الرفض والنفور، وتزداد الفعالية هنا عن المستوى السابق، فهو " يفعل " شيئاً إزاء الموضوع. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يُقبل على، يبدي إعجابه بـ...، يميل إلى، يتحمس لـ...، يعبر عن تذوقه لـ...، يبتعد عن، يعاون في، يتطوع لـ.

3 - التقييم Valuing

يظهر الفرد بهذا المستوى أن للسلوك أو للظواهر أو للأشياء قيمة بالنسبة له، ويعبر عن ذلك بمواقف ثابتة في سلوكه تدلّ على أنه ملتزم ذاتياً، لأنه مقتنع بما يقوم به. بمعنى أن السلوك الذي يقوم به الفرد يدل على سعيه إلى إقناع الآخرين باتجاهاته، وإخلاصه وتقانيه فيها. وفي هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: مستوى تقبل القيمة، ومستوى تفضيل القيمة، ومستوى التمسك بالقيمة. وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يستحسن، يبدي رغبة مستمرة في، ينمو شعوره نحو، يتحمل مسؤولية، يسهم بنشاط في، يحترم، يُعظّم، يشجب، ينم، يعارض، يهاجم.

4 - التنظيم Organization

يبدأ الفرد بهذا المستوى بتكوين نظاماً قيمياً لنفسه، حيث يبدأ باكتساب مفهوم القيمة (Conceptualize Value)، ثم يقارن القيم مع بعضها ويحدّد العلاقات بينها، ويظهر هنا تصارع القيم حتى يصل إلى في نهايته إلى حالة توازن تتمثل بظهور نظام قيمي وفلسفة محددة في حياته. وهذا البناء القيمي للمتعلّم ليس ثابتاً، بل يمكن أن يحدث فيه تعديل مع كسبه لقيم جديدة.

د. محمد بني خالد و د. إيباد حمادنه

وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يؤمن بـ...، يعتقد في، يضحى في سبيل.

5 – الوسم بالقيمة أو التمييز Characterization by a Value Complex

يظهر في هذا المستوى فردية الفرد، ويصبح له شخصية متميزة، ويكون ثابتاً في مواقفه، ويظهر تكاملاً في اتجاهاته وقيمه. ومن الأهداف التي تنتمي لهذا المستوى: أن يكون الفرد واعياً بيئياً، وأن يمارس عادات صحية، وأن يقول الحق، وأن يراعي الدقة العلمية (عودة، 2004).

ثالثاً: المجال النفس حركي Psychomotor Domain

وهو المجال المهاري، خاصة ما يتصل بتنمية الجوانب الجسمية الحركية، والتنسيق بين الحركات. و الأهداف التعليمية في المجال النفس حركي تصاحب الخصائص المعرفية والوجدانية، لكن الخصائص النفس حركية تغلب على استجابات المتعلمين.

وقد أورد زايس (Zais, 1976) تصنيفاً مبسطاً لهذا المجال، يبدو مفيداً لصياغة الأهداف

السلوكية في المجال النفس حركي، وجعله من أربعة مستويات هي:

1 – ملاحظة أداء شخص ماهر.

2 – تقليد العناصر الأساسية للمهارة.

3 – التمرين، ويتضمن تكرار تتابع عناصر المهارة، مع تقليل الجهد المبذول في الأداء تدريجياً.

4 – إتقان المهارة مع احتمال زيادة هذا الإتقان.

فيما صنف هارو (Harrow, 1972) المجال النفس حركي إلى ستة مستويات هي:

1 – الحركات الانعكاسية Reflex Movements

هي حركات لا إرادية بطبيعتها، وتظهر في مرحلة مبكرة من العمر، سواء كانت منعكسات

الحاجات الأساسية، أو منعكسات حفظ التوازن والحركات الدفاعية.

2 – الحركات الأساسية Basic-Fundamental Movements

تنشأ من تجمع حركات منعكسة في أنماط أساسية، ويُستعان بها في أداء الحركات الإرادية، مثل:

المشي، والتسلق، والقفز، والرفع، والجدب.

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

3 - القدرات الإدراكية Perceptual Abilities

يحتاج المتعلم أن يدعم هذه القدرات بالنضج، وخبرات التعلم التي تصل به إلى درجة من التحمل والمرونة، تجعله يؤدي النشاطات الحسية بمهارة، مثل القدرة على التنسيق بين اليد والعين للقف الكرة مثلاً أو ضربها.

4 - القدرات الجسمية Physical Abilities

هي الحركات التي تتصف بالقوة والرشاقة والمرونة والتحمل، ولذلك فإن الأهداف بهذا المستوى تركز على النمو الجسمي السليم للقيام بحركات في مستوى أعلى.

5 - الحركات الفنية Skilled Movements

يُتوقع من الفرد في هذا المستوى أن يكون قادراً على القيام بمهارات حركية عالية، كأن يكون قادراً على رسم خريطة.

6 - الحركات الاتصالية Nondiscursive Communication Movements

بعد أن يكتسب المتعلم المقدرة على أداء الحركات العالية، فإنه قد يستطيع الابتكار والإبداع في أداء تلك الحركات، بحيث يضيف عليها تعبيراً وإبداعاً وجمالاً، مثل حركات المتعلم الابتكارية لتوصيل معاني للأخرين في تمثيلية درامية على المسرح المدرسي.
الدراسات السابقة:-

بالرغم من أهمية الصياغة السلوكية للأهداف، إلا أن الدراسات والبحوث ذات الصلة بهذا الموضوع ما تزال قليلة، وربما تكون نادرة على مستوى الأردن، وفيما يلي استعراض للدراسات التي أمكن للباحثين التوصل إليها، مرتبة حسب التسلسل الزمني:

قام ماكدونالد- روس (MacDonald-Ross, 1973) بمناقشة قضية استخدام الأهداف السلوكية مناقشةً نظريةً وعامة، حيث اقتصرته مناقشته على مسألتين، المسألة الأولى: الشكل أو الصياغة التي يجب أن يكتب بها الهدف السلوكي، أما المسألة الثانية: فقد ناقش فيها قائمة بإيجابيات استخدام الأهداف السلوكية، وقائمة أخرى بسلبيات استخدامها معتمداً على أدلة عقلية ومنطقية. وفيما يتعلق بالمسألة الأولى فقد حدد أربع خصائص يجب توافرها في صياغة الهدف السلوكي وهي: أن يكون الهدف على علاقة بالأهداف التربوية العامة، وأن يشير إلى ما سيكون الطالب قادراً على فعله، وأن يحدد الشروط التي يجب أن يتم الأداء في ظلها، وأن يشير الهدف إلى معيار أو محك لهذا الأداء.

د. محمد بني خالد و د. إيباد حمدانه

وفي دراسة تحليلية أجراها ملتون (Melton, 1978) قام من خلالها بتقديم نتائج دراسات تجريبية أثبتت فاعلية الأهداف السلوكية مقابل دراسات أخرى أثبتت عدم فاعلية هذه الأهداف، وتوصلت دراسته إلى أن هناك مجموعة من المتغيرات يمكن أن تساعد على إحداث الأثر الإيجابي لاستخدام الأهداف السلوكية أو تعيق استخدامه، وأن سبب تناقض نتائج الأبحاث التجريبية قد يعود إلى تفاوت أصحابها في ضبطهم لهذه المتغيرات، وهي: وعي الطالب، وخبرة الطالب، ووضوح الأهداف، وصعوبة الأهداف، وعدد الأهداف، وخصائص الطلاب. كما أظهرت نتائج دراسته مجموعة من الظروف السلبية التي تحد من فاعلية استخدام الأهداف السلوكية منها: أن يتجاهل الطلاب الأهداف التي زودوا بها، وأن تصاغ الأهداف صياغة عامة أو غامضة.

كما أجرى كل من جنكنز ودينو (Jenkins & Deno, 1979) دراسة هدفت إلى معرفة عمومية الأهداف، وأثر تزويد الطلاب والمعلمين بها في تحصيل الطلاب، حيث قسم الباحثان الطلاب إلى ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى زُوِدَ المعلم فيها بالأهداف ولم يزود بها طلبته، والمجموعة الثانية زود بها الطالب بالأهداف ولم يزود بها المعلم، أما المجموعة الثالثة فقد زود كل من المعلمين وطلبتهم بالأهداف. أظهرت نتائج مقارنة المجموعات الثلاث عدم وجود أثر لمتغيري عمومية الأهداف (سلوكية، عامة) ومعرفة الطلاب أو المعلم بها في تحصيل الطلبة.

وأجرى الأحمد (1982) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر تزويد طلاب الصف الثالث الإعدادي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في الرياضيات. قسمت عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات: فقد زود المجموعة الأولى بالأهداف السلوكية قبل عملية التدريس (شكلية الأهداف القبلية)، وزود المجموعة الثانية بالأهداف السلوكية بعد الانتهاء من عملية التدريس (شكلية الأهداف البعدية)، أما المجموعة الثالثة (الضابطة) فلم يزودها بالأهداف. وأظهرت نتائج الدراسة تفوق مجموعة الأهداف القبلية على مجموعة الأهداف البعدية في أدائها على مستوى التطبيق وعلى الاختبار الكلي، كما أظهرت تفوق مجموعة الأهداف القبلية على المجموعة الضابطة في أدائها على مستوى الاستيعاب والتطبيق.

وأجرى كل من طعيمة وغريب (1986) دراسة وصفية هدفت إلى وضع برنامج لإعداد معلم المرحلة الابتدائية بالبحرين قائم على الكفايات الأدائية، وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث وضع قائمة بالكفايات اللازمة لعملية تخطيط وإعداد الدروس اليومية تشتمل في مقدمتها على مهارات اشتقاق الأهداف التعليمية الملائمة، وتنظيمها بشكل مترابط، وصياغتها بطريقة سلوكية.

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

وقام الربابعة (1990) بدراسة نقدية تحليلية لأثر استخدام الأهداف السلوكية في تحصيل الطلبة، حيث حاول حسم القضية الجدلية لدى الأوساط التربوية والمتعلقة بإيجابية استخدام الأهداف السلوكية في تسهيل عملية تعلم الطلبة، مقابل أن استخدام الأهداف السلوكية يعيق تعلم الطلبة، أو لا يسهله على أقل تقدير، وحاول تفسير تناقض نتائج الدراسات التجريبية من جهة وتحديد المتغيرات، أو الظروف التي تؤثر في فاعلية استخدام الأهداف السلوكية من جهة أخرى من خلال إجراء مراجعة تحليلية للدراسات المتعلقة بهذا الموضوع. توصلت نتيجة الدراسة إلى تحديد الظروف التي تؤثر في فاعلية الأهداف السلوكية، وتقديم وصفات تدريسية تم بموجبها تحديد المواقف المناسبة لاستخدام الأهداف السلوكية والمواقف التي يحظر فيها مثل هذا الاستخدام.

وأجرت سميري (1998) دراسة هدفت إلى تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس تعليم البنات في مدينة مكة المكرمة. لتحقيق هذا الغرض قامت الباحثة ببناء استبانة وتطبيقها على عينة الدراسة بعد التأكد من صدقها وثباتها. أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء معلمات المراحل الثلاث الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية حول اتصاف الهدف السلوكي بالتوضيح، والتحديد باستثناء كون عبارة الهدف تحتوي على عناصر محددة مثل معيار وظروف تحديد الهدف، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء معلمي المراحل الثلاث حول أثر استخدام الأهداف السلوكية في تجزئة المادة العلمية، وأثر التخطيط المسبق في الموقف التعليمي، وصعوبات صياغة الهدف السلوكي.

وأجرى نزال (1999) دراسة هدفت إلى التعرف على درجة التزام معلمي التاريخ ومعلماته للمرحلة الإعدادية بمنطقة دبي التعليمية بخصائص الأهداف السلوكية ومعاييرها. ولجمع البيانات قام الباحث بتطوير استمارة تقويم اشتملت على (10) خصائص ومعايير. شملت عينة الدراسة جميع معلمي التاريخ ومعلماته للمرحلة الإعدادية الذين بلغ عددهم (62) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة فروقاً دالة إحصائية في درجة الالتزام بخصائص الأهداف، ومعاييرها السلوكية تعزى لمتغيري الجنس، والخبرة التدريسية، والأثر المشترك بينهما، وكشفت النتائج عن ثلاث فقط من الخصائص والمعايير التي أظهر المعلمون والمعلمات قوة في الالتزام بها.

كما قامت سميري (2005) بدراسة هدفت إلى الكشف عن مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحدد للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية

د. محمد بني خالد و د. إياد حمادنه

السعودية. اتبعت الباحثة أسلوب تحليل المحتوى، والدراسة الارتباطية باستخدام قائمة المراجعة للأهداف السلوكية التي تم حساب صدقها والتأكد من ثباتها. أظهرت نتائج الدراسة وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس وأهداف المقرر المحدد، وبلغت نسبة الأهداف السلوكية في المجال المعرفي (74%)، وفي المجال الوجداني (26%) من إجمالي عدد الأهداف الواردة في كراسات تخطيط المواقف التعليمية، أما الأهداف الحركية فلم تتضمنها الكراسات، وكان أكثر مستويات الأهداف المعرفية تكراراً: الفهم (34%)، فالتذكر، فالتطبيق، فالتقويم، فالتحليل، ثم التركيب. أما أكثر مستويات الأهداف الوجدانية تكراراً: التقويم (60%)، فالاستقبال، فالاستجابة، أما بقية المستويات فلم تتضمن كراسات تخطيط المواقف التعليمية أيّاً منها.

يتبين من خلال عرض الدراسات السابقة، مدى أهمية استخدام الصياغة السلوكية للأهداف في عملية التعلم، حيث أنها تعمل على تسهيل وتيسير عمليتي التعليم والتقويم على حد سواء لدى المعلم، كذلك أظهرت النتائج قصوراً وضعفاً ملحوظاً في أداء المعلمين على مهارة الصياغة السلوكية للأهداف كمهارة أساسية للتدريس، ولم تجر أية دراسة - في حدود علم الباحثين - متخصصة في تقييم درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية من وجهة نظر الإداريين والمشرفين التربويين، وعليه جاءت هذه الدراسة كمحاولة أولى لإثراء البحث التربوي في هذا الجانب الهام من العملية التعليمية التعليمية.

مشكلة الدراسة:-

لوحظ من خلال التعريفات السابقة للهدف السلوكي أن القاسم المشترك بينها هو تغير في سلوك المتعلم يراد حدوثه نتيجة للتعلم. من هنا يتبين لنا مدى العلاقة القوية التي تربط صياغة الأهداف السلوكية بعملية التعلم، مما يستدعي من المعلمين أخذ هذه العلاقة بعين الاعتبار، والحرص على التمكن من مهارات صياغة الأهداف السلوكية؛ حتى يتمكنوا من تحقيق أعلى درجات العطاء لنتائج التعليم المرغوبة، وهذا يتطلب من المعلم التفكير جلياً في الأهداف التي يمكن تحقيقها، والآلية التي تتم بها صياغتها بشكل يكفل له تنفيذها بسهولة ويسر وبدرجة متميزة من الإنتاجية. لذا جاءت هذه الدراسة لمعرفة ما إذا كان هذا المعلم يمارس مثل هذا التفكير والاهتمام عند صياغة الأهداف

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

السلوكية، وذلك من خلال تقدير درجة ممارسته لها من وجهة نظر المسؤولين عنه في وزارة التربية والتعليم ومنهم المشرفون التربويون والمديرون.

وبالتحديد فإن الدراسة الحالية حاولت الإجابة عن السؤالين الآتيين:

1- ما درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمديرين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية ($0.05 \geq$) بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين والمديرين لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية تعزى لمتغيري الجنس والوظيفة؟

أهمية الدراسة:-

مما لا شك فيه أن صياغة الأهداف السلوكية بشكل سليم يساعد على وضوح الرؤية، فأى عمل ناجح لا بد من أن يكون موجهاً نحو تحقيق أهداف محددة ومقبولة، وإلا أصبح العمل نوعاً من المحاولة والخطأ التي تعتمد على العشوائية والارتجال، وفي هذا ضياع للوقت والجهد، مما لا تستطيع طاقتنا أن تقبله أو تتحمل عواقبه. وهذه العشوائية في حقيقة الأمر هي ما نود أن نتجنبه عند صياغتنا للأهداف السلوكية؛ وذلك كون تحديد الأهداف ضرورياً لاختيار أوجه النشاط التعليمي المناسبة، واختيار التقييم السليم.

والتقييم "عملية جمع ووصف وتحليل المعلومات، بقصد استخدامها في اتخاذ قرارات معينة" (Nitko, 2001)، وإذا كانت هذه هي وظائف عملية التقييم، فلا بد أن يكون هناك أساساً بنى عليه أحكامنا، ولا يمكن أن بنى تقييم تدرسينا سوى على الأهداف السلوكية التي نتفق عليها ونرتضيها. فالأهداف المحددة هي التي ستحدد "ماذا" نقيم، وفي الوقت نفسه فإنها ترشدنا إلى اختيار أنسب الوسائل والأدوات التي تصلح لتقويم ما نهدف إليه.

كما تبرز أهمية الدراسة الحالية في أنها تساهم في التعرف على حاجات معلمي المرحلة الأساسية العليا، وبهذا تزود هذه الدراسة المسؤولين عن التعليم والتدريب في وزارة التربية والتعليم صورة واضحة عن الأمور التي يحتاجها المعلمون فيما يخص الأهداف السلوكية.

د. محمد بني خالد و د. إياد حمادنه

التعريفات الإجرائية:-

الأهداف السلوكية: وهي جمل مبدئية تصف التغيير المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك الطالب، والذي يمكن ملاحظته وقياسه بعد مرور الطالب بخبرة تعليمية معينة. وهي بالدرجة التي يضعها المشرف أو المدير للمعلم على استمارة التقييم (أداة الدراسة) التي تم بناؤها لهذه الغاية.

المهارة: نمط من السلوك التدريسي الفعال في تحقيق أهداف محددة، يصدر من المعلم دائماً على شكل استجابات عقلية وعاطفية وحركية جسمية متماسكة، وتتكافل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي (نصرالله، 2001).

المرحلة الأساسية: الصفوف من السادس إلى العاشر الأساسي.

محددات الدراسة:-

تتحدد الدراسة الحالية بما يلي:

- اقتصرت عينة الدراسة على المشرفين التربويين والمديرين للمرحلة الأساسية العليا في كل من المديرية الآتية: مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق والبادية الشمالية الشرقية والبادية الشمالية الغربية، للعام الدراسي 2009/2008، مما سيحد من تعميم نتائج الدراسة خارج مجتمعها.

- تتوقف نتائج هذه الدراسة على درجة صدق استبانة التقييم المستخدمة وثباتها.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:-

منهجية الدراسة:-

تم استخدام المنهج الوصفي في الدراسة الحالية، وذلك نظراً لطبيعة الدراسة التي اهتمت بتعرف درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات صياغة الأهداف السلوكية.

مجتمع الدراسة:-

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين والمديرين للمرحلة الأساسية العليا في كل من المديرية الآتية: مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق، والبادية الشمالية الشرقية، والبادية الشمالية الغربية، للعام الدراسي 2009/2008 م، والبالغ عددهم (436) مشرفاً تربوياً ومدير مدرسة، منهم (84) مشرفاً تربوياً و (352) مديراً.

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

عينة الدراسة:-

اشتملت عينة الدراسة على (225) مشرفاً تربوياً ومدير مدرسة، منهم (75) مشرفاً ومشرفة، و(150) مديراً ومديرة، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، وشكلت العينة ما نسبته (52%) تقريباً من حجم المجتمع، كما هو مبين في الجدول رقم (1).

الجدول رقم (1)

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس والوظيفة

الوظيفة	العدد	النسبة المئوية
مشرف	55	24,4
مشرفة	20	8,9
مدير	80	35,6
مديرة	70	31,1
المجموع	225	

أداة الدراسة:-

قام الباحثان ببناء استبانة لتقييم درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية العليا لمهارات صياغة الأهداف السلوكية، في كل من المديرين الآتية: مديرية التربية والتعليم لقصبة المفرق والبادية الشمالية الشرقية والبادية الشمالية الغربية، للعام الدراسي، للعام الدراسي 2009/2008، من وجهة نظر المشرفين التربويين ومديري المدارس فقط، ولم يتم الأخذ باستجابات المعلمين، وذلك لاعتقاد الباحثين بأنه إذا قدمت هذه الاستبانة إلى المعلمين أنفسهم، فإنهم ربما يستجيبون عنها بحيث يعطون صورة إيجابية (Faking Good) حول مهاراتهم في صياغة الأهداف السلوكية، وحتى يكون هناك نوعاً من الحياد والجديّة في الاستجابة على فقرات الاستبانة، فقد تم الأخذ بآراء مشرفيهم ومديريهم فقط. وقد تم بناء الاستبانة بعد الاطلاع على الأدب النظري والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع (أبو حطب، 1987؛ الخطيب، 1408هـ؛ الدريج، 1414هـ؛ عودة، 2004)، واعتماداً عليها تم بناء فقرات الاستبانة بصورتها الأولية والمكونة من (75) فقرة موزعة على ثمانية أبعاد.

د. محمد بني خالد و د. إيباد حمادنه

صدق الأداة:

قام الباحثان باستخراج دلالات صدق أداة الدراسة (صدق المحكمين)، حيث تم عرض الأداة والمكونة بصورتها الأولية من (75) فقرة، بثمانية أبعاد، على مجموعة من المحكمين المختصين من أساتذة المناهج وعلم النفس في جامعة آل البيت، والمشرفين التربويين والمديرين في وزارة التربية والتعليم. وبناء على ملاحظاتهم، واقتراحاتهم حول الصياغة اللغوية ل فقرات الاستبانة، ومدى انتماء الفقرات للمجالات الذي وضعت تحتها، وصلاحياتها بشكل عام، فقد تم حذف بعض الأبعاد، ودمج الفقرات المتبقية على أن الأبعاد الستة المتبقية تشملها، كما تم حذف عشرين فقرة لوجود تكرار في مجمل صياغتها، ولعدم مناسبتها للغرض الذي تقيسه الأداة، وتم تعديل بعض الأبعاد والفقرات التابعة لها، إلى أن أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق بصورتها النهائية المكونة من (45) فقرة، موزعة على ستة مجالات، وتقيس مهارة المعلم في صياغة الأهداف السلوكية، كما هو مبين في الملحق رقم (1).

ثبات الأداة:-

لاستخراج معامل ثبات الأداة، تم حساب معاملات ارتباط بيرسون (Person-Correlation) بين الأداء على الاستبانة وأبعادها الستة من جهة، ومعاملات ارتباط بيرسون بين الأداء على أبعاد الاستبانة مع بعضها من جهة أخرى. ويبين الجدول رقم (2) قيم تلك المعاملات للاستبانة بصورتها النهائية (45) فقرة، والأبعاد المختلفة لها.

الجدول رقم (2)

قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الأداء على الاستبانة والأداء على أبعادها المختلفة.

البعد	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	الكلية
الأول		*0.83	*0.85	*0.84	*0.89	*0.83	*0.79
الثاني			*0.80	*0.84	*0.86	*0.81	*0.75
الثالث				*0.82	*0.88	*0.87	*0.76
الرابع					*0.83	*0.87	*0.75
الخامس						*0.80	*0.73
السادس							*0.69

* مستوى الدلالة ($0.05 \geq$).

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

يتبين من الجدول رقم (2)، أن قيم معاملات ارتباط بيرسون بين الأداء على الاستبانة وأبعادها، وكذلك معاملات ارتباط بيرسون بين الأداء على أبعاد المقياس مع بعضها، كانت جميعها متقاربة، وداله إحصائياً عند مستور الدلالة ($0.05 \geq$). كذلك تم تقدير معامل ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الاستبانة، بصورتها النهائية المكونة من (45) فقرة، باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، وبلغ (0.94)، باستخدام برمجية (SPSS)، وهذه القيم تدل على تمتع الأداة بدرجة مقبولة من الثبات.

إجراءات التنفيذ:-

- تم تحديد قائمة بمجتمع الدراسة من المشرفين التربويين والمديرين في مديريات التربية والتعليم الثلاث التابعة لمحافظة المفرق.
- تم توزيع الاستبانات بصورتها النهائية والمكونة من (45) فقرة، موزعة في (6) مجالات على أفراد الدراسة، وقاموا بالإجابة عنها.
- تم تجميع الاستبانات، وتفريغ بياناتها لمعالجتها الإحصائية باستخدام البرمجية الإحصائية (SPSS).

المعالجة الإحصائية:-

استخدم الباحثان المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة للإجابة عن سؤال الدراسة الأول، كما استخدم اختبار " ت " T- test لعينتين مستقلتين للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني.

نتائج الدراسة ومناقشتها:-

أولاً: النتائج والمناقشة للسؤال الأول:

وتتعلق بدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية من وجهة نظر مشرفيهم ومديريهم. وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجال من مجالات الأهداف السلوكية الواردة في أداة الدراسة، والبالغ عددها (6) مجالات، ومكونة من (45) فقرة في صورتها النهائية، وتقيس مهارات صياغة الأهداف السلوكية لدى معلمي المرحلة الأساسية، كما قدرها أفراد عينة الدراسة، والجدول رقم (3) يبين ذلك.

الجدول رقم (3)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية، كما قدرها المشرفين التربويين والمديرين.

المجال	الأول: الأسس العامة للأهداف السلوكية.		الثاني: معايير الأهداف السلوكية.		الثالث: شروط صياغة الأهداف السلوكية.		الرابع: المجال المعرفي للأهداف السلوكية.		الخامس: المجال الانفعالي للأهداف السلوكية.		السادس: المجال النفس حركي للأهداف السلوكية.		الأداء الكلي	
	متوسط الحسابي	انحراف المعياري	متوسط الحسابي	انحراف المعياري	متوسط الحسابي	انحراف المعياري	متوسط الحسابي	انحراف المعياري	متوسط الحسابي	انحراف المعياري	متوسط الحسابي	انحراف المعياري		
مشرف / مشرفة	3,22	0,30	3,12	0,40	3,29	0,43	3,20	0,43	3,06	0,54	3,14	0,44	3,17	0,32
مدير / مديرة	3,24	0,40	3,11	0,39	3,11	0,36	3,22	0,33	3,14	0,35	3,09	0,37	3,15	0,24

بالنظر إلى الجدول رقم (3)، يلاحظ بأن متوسطات تقديرات المشرفين التربويين لدرجات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية تراوحت بين (3,06) إلى (3,29)، وقد جاء المجال الثالث والمتعلق بشروط صياغة الأهداف السلوكية في المرتبة الأولى على مستوى الأداة بمتوسط حسابي (3,29)، حيث رأى المشرفون التربويون أن ممارسة المعلمين لهذا المبدأ تتم بدرجة عالية، أما المجال الخامس والمتعلق بالمجال الانفعالي للأهداف السلوكية فقد جاء بالمرتبة الأخيرة على مستوى الأداة بمتوسط حسابي (3,06)، أي أن ممارسة المعلمين لهذا المجال تتم بدرجة قليلة، ويلاحظ من الجدول نفسه، أن المجالات مجتمعة تمارس من قبل المعلمين بدرجة متوسطة، وذلك حسب تقديرات المشرفين التربويين، حيث بلغ متوسطها الحسابي (3,17) وانحراف معياري مقداره (0,32).

كما يلاحظ من الجدول بأن متوسطات تقديرات المديرين لدرجات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية تراوحت ما بين (3,09) إلى (3,24)، وقد جاء المجال الأول والمتعلق بالأسس العامة للأهداف السلوكية في المرتبة الأولى على مستوى الأداة بمتوسط حسابي (3,24)، حيث رأى المديرين أن ممارسة المعلمين لهذا المبدأ تتم بدرجة عالية، أما المجال السادس والمتعلق بالمجال النفس حركي للأهداف السلوكية فقد جاء بالمرتبة الأخيرة على مستوى الأداة بمتوسط حسابي (3,09)، أي أن ممارسة المعلمين لهذا المجال تتم بدرجة قليلة، فيما بلغ المتوسط الكلي لتقديرات مديري المدارس على المجالات مجتمعة (3,15) وانحراف معياري مقداره (0,24).

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

وهذه النتيجة متوقعة كون المشرفين عادة يفترضون في المعلمين الدقة في تقديم المعلومات من خلال معرفتهم بتحضيرهم، المستمر ومعرفتهم بشروط صياغة الأهداف السلوكية، وهذا يتفق مع دراسة طعيمة وغريب (1986) حيث وجد أن من أبرز الكفايات اللازمة لإعداد المعلم هي مهارات اشتقاق الأهداف التعليمية الملائمة، وصياغتها بطريقة سلوكية، واتفقت كذلك مع دراسة ماكدونالد- روس (MacDonald-Ross, 1973) والتي ركز من خلالها على الخصائص التي يجب توافرها في صياغة الهدف السلوكي. فيما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراستي كل من: جنكنز ودينو (Jenkins & Deno, 1979)، وملتون (Melton, 1978) والتي أشارت إلى تفاوت أصحاب الدراسات التجريبية في ضبطهم لمتغيرات وضوح الأهداف وصياغتها، وذكرنا بأن من الأمور التي تحد من فاعلية استخدام الأهداف السلوكية هو أن تصاغ الأهداف صياغة غامضة.

ثانياً: النتائج والمناقشة للسؤال الثاني:

وتتعلق بالفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين والمديرين لدرجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية تعزى لمتغيري الجنس والوظيفة. للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار T- test لعينتين مستقلتين؛ لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين (مشرف، مشرفة)، وبين متوسطات تقديرات المديرين (مدير، مديرة) لدرجات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية على كل مجال من المجالات الستة، وعلى المجالات مجتمعة، عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq$) وكانت النتيجة كما هو موضح في الجدول رقم (4).

الجدول رقم (4)

نتائج استخدام اختبار (T-test) لاختبار مستوى دلالة الفروق بين متوسطات تقديرات المشرفين التربويين (مشرف، مشرفة)، وبين متوسطات تقديرات المديرين (مدير، مديرة) لدرجات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية على كل مجال من المجالات الستة،

وعلى المجالات مجتمعة

الوظيفة	المجال العدد	الأول: الأسس العامة للأهداف السلوكية.		الثاني: معايير الأهداف السلوكية.		الثالث: شروط صياغة الأهداف السلوكية.		الرابع: المجال المعرفي للأهداف السلوكية.		الخامس: المجال الإنفعالي للأهداف السلوكية.		السادس: المجال النفس حركي للأهداف السلوكية.		الإداء الكلي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مشرف	55	3,25	0,31	3,16	0,41	3,35	0,37	3,20	0,45	3,04	0,58	3,15	0,44	3,19	0,33
مشرفة	20	3,12	0,23	3,01	0,35	3,11	0,52	3,19	0,38	3,11	0,41	3,13	0,43	3,11	0,26
t		1,79	1,42	2,16	0,13	0,48-	0,86								
df		73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73	73
،sig		0,07	0,15	*0,03	0,89	0,62	0,90	0,38							
مدير	80	3,26	0,44	3,13	0,39	3,14	0,34	3,23	0,36	3,32	0,38	3,10	0,37	3,17	0,24
مديرة	70	3,22	0,33	3,08	0,38	3,08	0,37	3,08	0,28	3,21	0,36	3,90	0,36	3,12	0,24
t		0,53	0,76	1,11	0,34	1,62	0,33	1,17							
df		148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148	148
،sig		0,59	0,44	0,26	0,72	0,10	0,73	0,24							

($0.05 \geq$)

يتضح من الجدول رقم (4)، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات جنس المشرفين التربويين (مشرف، مشرفة)، وبين متوسطات تقديرات المديرين (مدير، مديرة) لدرجات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية على كل مجال من المجالات الستة، وعلى المجالات مجتمعة، عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$)، باستثناء المجال الثالث والمتعلق بشروط صياغة الأهداف السلوكية، وكان لصالح المشرفين التربويين الذكور، حيث بلغت القيمة التائية لهذا المجال دالة إحصائية (0,03). كما يلاحظ من الجدول نفسه، عدم وجود فروق ذات دلالة

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

إحصائية بين الأوساط الحسابية لتقديرات المديرين لدرجات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية في كل مجال من المجالات الستة، وعلى المجالات مجتمعة، تعزى لأثر جنس المدير، وذلك عند مستوى الدلالة ($0.05 \geq$).

وقد يعود سبب ذلك إلى أن كلا من المشرفين التربويين ومديري المدارس ينشدون الموضوعية عندما يقيمون غيرهم، وأنهم أكثر خبرة، ولديهم معايير يعتمدونها أثناء التقييم، بعكس المعلمين، فنقيمتهم لأنفسهم ذاتي، ومعاييرهم ربما تكون غامضة، وهذا ما يبرر عدم وجود تباين في التقديرات. واتفقت نتائج الدراسة مع دراسة الربابعة (1990)، ودراسة السميري (1998)، التي أظهرت عدم وجود فروق دالة إحصائية بين آراء معلمي المراحل الثلاث حول صعوبات صياغة الأهداف السلوكية، مما يؤكد واقع ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في عدم ممارستهم للأهداف السلوكية في المجالات الثلاثة التي انفق خبراء المناهج، وطرق التدريس، والقياس والتقييم على تصنيفها عام 1956، وهي: المعرفي Cognitive، والانفعالي أو الوجداني Affective، والنفسي حركي Psychomotor، وهذا مؤشر جيد إلى أهمية إقامة مزيد من الدورات التدريبية والندوات العلمية لمعلمي هذه المرحلة. فيما اختلفت نتائج الدراسة مع دراسة نزال (1999) والتي أظهرت فروقاً دالة إحصائية في درجة الالتزام بخصائص الأهداف، ومعاييرها السلوكية تعزى لمتغير الجنس، وكذلك وجود فروق دالة إحصائية بين المعلمين والمعلمات في الالتزام بمعايير الأهداف السلوكية.

التوصيات والمقترحات :-

ونظراً لعدم وجود تباين في تقديرات المشرفين التربويين ومديري المدارس حول درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية، فإن الباحثين يوصيان بضرورة إتباع المعلم في هذه المرحلة لآراء المشرفين التربويين ومديري المدارس عند صياغة الأهداف السلوكية التي ينشد تحقيقها، ويتوقع معها اكتساب الطلبة لمعلومات أو معارف أو قيم أو اتجاهات أو مهارات بعد الانتهاء من الحصة.

في ضوء النتائج التي خلصت إليه هذه الدراسة يقترح الباحثان ما يلي:

- إجراء دراسة مشابهة للتعرف على درجة ممارسة المعلمين لمهارات صياغة الأهداف السلوكية في الصفوف والمراحل الدراسية الأخرى وفي مقررات تدريسية معينة.

د. محمد بني خالد و د. إيباد حمدان

- إجراء دراسة مشابهة تستخدم أداة الملاحظة داخل غرفة الصف؛ لتقصي مدى ممارسة المعلم لمهارات صياغة الأهداف السلوكية.
- إدخال متغيرات جديدة في تصميم الدراسة منها: اتجاهات المعلمين، والمؤهل العلمي، والخبرة، والبيئة الجغرافية.

المراجع العربية:-

1. أبو حطب، فؤاد. (1987). علم النفس التربوي، ط1. دار المعارف، القاهرة.
2. الأحمد، محمد. (1982). "أثر تزويد طلاب الثالث الإعدادي بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في مادة الرياضيات في الأردن". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد، الأردن.
3. بلوم وآخرون، بنجامين. (1985). تصنيف الأهداف التربوية، ط1. ترجمة محمد خوالدة وصادق عودة، دار الشروق، جدة.
4. تايلر، رالف. (1982). أساسيات المناهج. ترجمة أحمد خيرى ناظم وجابر عبد الحميد، دار النهضة، القاهرة.
5. جرونلند، نورمان. (1984). الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتطبيقاته. ترجمة أحمد خيرى كاظم، دار النهضة العربية، القاهرة.
6. الخطيب، علم الدين. (1408هـ). الأهداف التربوية تصنيفها وتحديدها السلوكي، ط1. مكتبة الفلاح، الكويت.
7. الدريج، محمد. (1414هـ). التدريس الهادف، ط1. دار عالم الكتب، الرياض.
8. الربابعة، محمد. (1990). "أثر استخدام الأهداف السلوكية في تحصيل الطلبة: دراسة نقدية تحليلية". أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 6(4)، 163-183.
9. رجب، مصطفى. (1985). "أثر استخدام الأهداف السلوكية في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق في تحصيل الطالب الجامعي". دمشق، العربية لبحوث التعليم العالي، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، 4، 38-92.
10. الزيود وزملاؤه. (1989). التعلم والتعليم الصفي. دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
11. سالم، مهدي. (1997). الأهداف السلوكية، ط1. مكتبة العبيكان، الرياض.

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

12. السمامعة، عاطف. (2003). دليل المعلم إلى صياغة الأهداف التعليمية السلوكية والمهارات التدريسية. دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
13. سميري، لطيفة. (1998). "تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس تعليم البنات في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات". المجلة التربوية، 12(48)، 33-75.
14. 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)، 10-34.
15. الصمادي، عبدالله والدرايع، ماهر. (2004). القياس والتقويم التربوي والنفسي بين النظرية والتطبيق. مركز يزيد، الأردن.
16. طعيمة، رشدي وغريب، حسن. (1986). الكفايات التربوية اللازمة لمعلم التعليم الأساسي: دراسة ميدانية. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر معلم التعليم الأساسي، كلية التربية في الزمالك، 10-11 فبراير 1986.
17. عودة، أحمد. (2004). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط3. دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
18. القطامي، يوسف. (2001). سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي. دار الشروق، عمان، الأردن.
19. محمد، وصفي. (2000). "الأهداف السلوكية لمحتوى المنهج كمقياس لصدق الورقة الامتحانية". مجلة التربية، قطر، 136/135، 160-178.
20. مرزوق، محمد. (1416هـ). دليل المعلم إلى صياغة الأهداف السلوكية والمهارات التدريسية، ط1. دار ابن الجوزي، الرياض.
21. الملا، فيصل. (2005). صياغة مخرجات/ نتائج التعلم. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية "جودة التعليم العالي"، جامعة البحرين. 11-13 ابريل 2005.
22. نزال، شكري. (1990). "درجة التزام معلمي ومعلمات التاريخ في المرحلة الإعدادية بمنطقة دبي التعليمية بخصائص ومعايير الأهداف السلوكية". مجلة العلوم التربوية، 26(2)، 529-548.
23. نصرالله، عمر. (2001). أساسيات في التربية العملية. دار وائل للنشر، عمان، الأردن.

د. محمد بنى خالد و د. إِيَاد حَمَادَنَه

المراجع الأجنبية :-

1. Gronlund, E. (1974). *Individualizing Classroom Instruction*. New York: The Macmillan Publishing Co.
2. Harrow, A. (1972). *A Taxonomy of the Psychometric Domain*. New York: David Mckay.
3. Harry, N., & Deborah, A. (2005). "ABC's Behavioral Objectives—Putting Them to Work for Evaluation". *Journal of Extension*, 43(5), 1-12.
4. Hass, G., & Parkay, F. (1993). *Curriculum Planning: A new approach*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
5. Jenkins, R., & Deno, L. (1979). "Influence of Knowledge and Type of Objectives on Subject-Matter Learning". *Journal of Educational Psychology*, 62, 67-70.
6. Krathwohl, R., Bloom, S., & Masia, B. (1964). *Taxonomy of Educational Objectives*. New York: McKay.
7. MacDonald-Ross, M. (1973). "Behavioral Objectives – A Critical Review". *Instructional Science*, 2, 1-52.
8. Mager, R. (1962). *Preparing Instructional Objectives*. San Francisco California: Fearon Publishing.
9. Melton, F. (1978). "Resolution of Conflicting Claims Concerning the Effect of Behavioral Objectives on Students Learning". *Review of Educational Research*, 48, 291-302.
10. Nitko, J. (2001). *Educational Assessment of Students*, 3rd Ed. Merrill Prentic Hall.
11. Rosenbshine, B. (1987). "Direct Instructional Objectives". *Journal of Teacher Education*, 11(2), 24-37.
12. Tumposky, N. (1984). "Behavioral Objectives: The Cult of efficiency and Foreign Language: Are they Compatible?". *TESOL Quarterly*, 18(2), 295-310.
13. Zais, R. (1976). *Curriculum: Principles and Foundations*. New York: Harper Collins.

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

ملحق رقم (1)

الاستبانة

المجال الفقرة	الأول: الأسس العامة للأهداف السلوكية.	أوافق تماما	أوافق	أرفض	أرفض تماما
1	تساعد الأهداف السلوكية الطلبة على حل المشكلات.				
2	تراعى الأهداف السلوكية مبادئ النمو ومطالبه لدى الطلبة.				
3	تركز الأهداف السلوكية على بناء شخصية المتعلم بشكل متكامل.				
4	تراعى الأهداف السلوكية الفروق الفردية بين المتعلمين.				
5	تركز الأهداف السلوكية على الأولويات في المحتوى الدراسي				
6	تعمل الأهداف السلوكية على نجاح عملية التخطيط التعليمي اليومي.				
المجال الثاني: معايير الأهداف السلوكية.					
7	تغطي الأهداف السلوكية خصائص المتعلمين النفسية.				
8	تنسجم الأهداف السلوكية مع المحتوى المدرسي.				
9	تهتم الأهداف السلوكية بقيم وحاجات وعادات المجتمع.				
10	تتصف الأهداف السلوكية بالتجدد والتحديث.				
11	ينصف الهدف السلوكي بالدقة والموضوعية.				
12	تعمل الأهداف السلوكية على مراعاة الفروق الفردية.				
13	يسهل صياغة الهدف السلوكي عملية التعليم.				
المجال الثالث: شروط صياغة الأهداف السلوكية.					
14	تحدد الأهداف السلوكية الأداء المراد تحقيقه بدقة.				
15	يمكن قياس الهدف السلوكي.				
16	تقيس الأهداف السلوكية نتائج عملية التعلم.				
17	تحتوي الأهداف السلوكية معيارا لقبول الأداء المراد تحقيقه.				
18	تحتوي عبارة الهدف السلوكي على ناتج تعليمي واحد.				
19	تصف الأهداف السلوكية سلوك المتعلمين.				
20	تستخدم الأهداف السلوكية أفعالا سلوكية محددة الصياغة.				
المجال الرابع: المجال المعرفي للأهداف السلوكية.					

د. محمد بني خالد و د. إيباد حمادنه

			تترتب الأهداف السلوكية المعرفية بشكل هرمي.	21
			تتنوع الأهداف السلوكية المعرفية على جميع المستويات المعرفية الستة (بلوم)	22
			ترتبط الأهداف السلوكية المعرفية في مستوى الحفظ بتذكر المعلومات والحقائق والقوانين.	23
			ترتبط الأهداف السلوكية المعرفية في مستوى الفهم بتوظيف المعرفة في ميادين الحياة.	24
			ترتبط الأهداف السلوكية المعرفية في مستوى التطبيق بتوظيف المعرفة في مواقف جديدة.	25
			ترتبط الأهداف السلوكية المعرفية في مستوى التحليل بتجزئة المحتوى إلى عناصره.	26
			ترتبط الأهداف السلوكية المعرفية في مستوى التركيب بإعادة بناء الأفكار في مضمون جديد	27
			ترتبط الأهداف السلوكية المعرفية في مستوى التقويم بالحكم على الأشياء من خلال معايير محددة.	28
			المجال الخامس: المجال الانفعالي للأهداف السلوكية.	
			تترتب الأهداف السلوكية الانفعالية على جميع المستويات الانفعالية.	29
			ترتبط الأهداف السلوكية الانفعالية باتجاهات ومشاعر الطلبة.	30
			تركز الأهداف السلوكية الانفعالية بمستوى الاستقبال على رغبة المتعلم ووعيه وانتباهه بمسألة وجدانية.	31
			تتطلب الأهداف السلوكية الانفعالية بمستوى الاستجابة المشاركة الفعلية للمتعلم في المسألة الوجدانية.	32
			تتطلب الأهداف السلوكية الانفعالية بمستوى التقويم الالتزام بالقيمة وتطويرها.	33
			تتطلب الأهداف السلوكية الانفعالية بمستوى التنظيم جميع القيم وحل التناقضات بينها.	34
			تتطلب الأهداف السلوكية الانفعالية بمستوى الوسم بالقيمة اتخاذ القيم فلسفة حياة.	35
			تمتاز الأهداف السلوكية الانفعالية بالترابط والتكافل.	36

درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية

				المجال السادس: المجال النفس حركي للأهداف السلوكية.
				ترتبط الأهداف السلوكية النفس حركية أكثر بمواد التربية الرياضية والفنية والمهنية.
				تمتاز الأهداف السلوكية النفس حركية بطبيعة هرمية.
				تقاس الأهداف السلوكية النفس حركية بمعايير: الزمن أو النسب المئوية أو بالترتيب للدقة في الأداء.
				تساعد الأهداف السلوكية النفس حركية بمستوى الإدراك الحسي على إدراك الأشياء التي تساعد على أداء المهارات الحركية.
				تساعد الأهداف السلوكية النفس حركية بمستوى الاستعداد الحسي على استعداد الجسم للعمل.
				تهتم الأهداف السلوكية النفس حركية في مستوى الاستجابة الموجهة بالتقليد والقيام بأداء المهارة بشكل تجريبي
				تهتم الأهداف السلوكية النفس حركية في مستوى التعود الموجه بإجراء الاستجابات المتعلمة بشكل آلي.
				تهتم الأهداف السلوكية النفس حركية في مستوى التكيف بالمهارات الأكثر تطورا والقابلة للتعديل
				تركز الأهداف السلوكية النفس حركية في مستوى الأصالة بإيجاد أنماط جديدة من الحركات تتناسب مع مشاكل خاصة.