اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو استخدام الأهداف السلوكية بمنطقة أبها

الدكتور.مبارك سعيد حمدان

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس–كلية التربية – جامعة الملك خالد

مقدمة :

تمثل الأهداف خطوطاً عريضة وقنوات واضحة ترتسم على ضوئها كافة الخطوات والإجراءات بوضوح بغية تحقيقها في نهاية الأمر. ويحظى موضوع الأهداف بأهمية بالغة في كل مجالات الحياة المختلفة ، ولكن تتأكد أهميته أكثر في مجال التربية والتعليم لما له من دور في إعداد ناشئة الأمة للقيام بأدوار فعالة في تنمية مجتمعاتهم ، ومن هنا فالأهداف تعد ركيزة كل نشاط تعليمي منظم ، ومصدراً لتوجيه كل جوانب العمل التربوي والتعليمي نحو تحقيق نتائج إيجابية مثمرة (٥:٢٠). وثمة حاجة ماسة إلى تحديد الأهداف بوضوح ودقة في ضوء حاجة الأفراد والمجتمعات إلى التخطيط السليم والتطور المدروس المبني وفق خطوات علمية مدروسة ، حيث إنه في ضوء ما تم تحقيقه من أهداف تربوية مثلاً ، يمكن القيام بمزيد من التنظيم والتطوير (١٣:١٦). وهذا بدوره يستلزم من المعلم مسئولية كبيرة في معرفة الأهداف واكتساب مهارات صياغتها وإعدادها عند التخطيط لدروسه اليومية.

ويدرك التربويون مدى أهمية الأهداف في توجيه العمل التربوي وإعداد المواطن الصالح، ولذلك اهتموا بها منذ أمد بعيد ، ولكن الاهتمام بها لم يتضح في التربية بصورة جلية إلا من خلال دراسات المربي الأمريكي (رالف تايلر) الذي أشار إلى دور الأهداف في كتابه "المباديء الأساسية للمنهج و التدريس" (١٢٨:١٢). وبعد ذلك توالى الاهتمام المتزايد بالأهداف خصوصاً الأهداف السلوكية منها ، وبدأ الحديث عنها (١٢٨:١٢).

وضمن تاريخ التربية الإسلامية يمكن استجلاء الاهتمام بالأهداف من الآية الكريمة التي يقول الله تعالى فيها ﴿*وما خلقتُ الجن والإنس إلا ليعبدون*﴾ (الذاريات الآية ٥٦). التي تشير إلى الغاية المثلى أو الهدف الأسمى من خلق البشر وهو عبادة الله وحده.

وحيث إن المعلم يمثل حجر الزاوية والأساس الذي يقوم على توجيه العملية التعليمية برمتها، فإن اهتمامه بالأهداف ، وإدراكه التام لأهميتها واتخاذه اتجاهات إيجابية نحوها سيسهم- بلا شك- في رفع فعالية عمليتي التعليم والتعلم ، وسيؤدي إلى ثمار جيدة تنعكس على تحصيل الطلاب. والجانب الذي ينبغي أن يهتم به المعلم بصورة أكبر هو إعطاء مزيد من الوقت و الجهد عند إعداد الأهداف السلوكية الصفية لما لها من أثر في توجيه عملية التدريس ، ومساعدته عند تخطيط دروسه ، وتتيح له الفرصة لتنظيم محتوى المادة الدراسية وموضوعاتها بما يساعد على تدريسها خطوة خطوة ، وبطريقة متسلسلة ، والقيام بعملية التقويم وإعداد الاختبارات بصورة واضحة ودقيقة. كما إنها تيسر عملية التعليم والتعلم عندما يعرف الطلاب ما هو المتوقع منهم (٢٧: ٩٠-٩١).

وعلى الرغم من أهمية الأهداف السلوكية ودورها في العملية التربوية والتعليمية ، إلا أن هناك مؤيدين ومعارضين لاستخدامها. وتنطلق دوافع المؤيدين لاستخدامها مما أشير إليه سابقاً حول دور الأهداف في التخطيط التدريسي ، وتسهيل عملية التعليم ، ومساعدة المعلمين على القيام بعملية التقويم ، وتجزئة المحتوى الدراسي وتحديد الطرق والأنشطة والوسائل المناسبة ، وكذلك التوصل إلى تحديد نتائج تعليمية محددة وواضحة، مع التقليل من التعلم العشوائي والمساعدة على قياس أثر التدريس (٣٤: ٥٢). غير أن المعارضين لاستخدام الأهداف السلوكية لديهم وجهة نظر أخرى ، مفادها أنه لا يمكن التنبؤ بكل ما يتعلمه الطالب في الصف، فهنالك مواقف قد تحدث بالمصادفة ، بالإضافة إلى أن بعض المعلمين قد يجد صعوبة في صياغة أهداف تدريسية جيدة، حيث يتطلب ذلك وقتاً ومهارة قد تنقصهم (٢٧: ٩٠-٩٤)، كما أن صياغة الأهداف السلوكية واستخدامها قد يكون غير مناسب لجوانب معينة من المنهج لا يمكن تحديدها بصورة دقيقة أو غير قابلة للتخطيط وفق ذلك النوع من الأهداف (٣٣: ٨٧).

والمتعارف عليه أنه متى ما اقتنع الإنسان بفكرة أو مبدأ أو توجه معين ، فإنه يحاول أن يبذل قصارى جهده لإنجازه على الوجه المطلوب ، والعكس صحيح ، فإذا لم يتوافر لدى الإنسان اقتناع بتلك الفكرة أو المبدأ فقد يضع كثيراً من المعوقات التي تحول دون قيامه وإنجازه للعمل بصورة مناسبة ، هذا من جانب ، ومن الجانب الآخر فلعل بعض المعلمين لا يحبذ بذل وقت طويل في التفكير عند استخدام الأهداف السلوكية وصياغتها وفق معايير الأهداف الجيدة ومواصفاتها ، رغم أن انطلاق المعلم من أهداف واضحة ومحددة يسهل عليه اختيار آليات التنفيذ ، واتخاذ كل الإجراءات التعليمية ، وصولاً إلى تحقيق الغاية المنشودة في نهاية الأمر. وربما يؤثر اهتمام المشرفين التربويين ومديري المدارس

ومعرفتهم بالأهداف السلوكية على حفز المعلمين إلى الاهتمام بها واستخدامها في تدريسهم بشكل أو بآخر.

وتهتم المؤسسات التربوية في المملكة العربية السعودية مثل وزارة التربية والتعليم وكليات المعلمين وكليات التربية بإعداد المعلم وإكسابه المهارات اللازمة ليكون معلماً ناجحاً ومؤهلاً للقيام برسالته التربوية والتعليمية على الوجه المطلوب. ومن تلك المهارات التي ينبغي توافرها في المعلم : قدرته على استخدام الأهداف السلوكية، واكتساب كفايات صياغتها وكتابتها بصورة جيدة، فمثلاً شرعت وزارة التربية والتعليم في تطبيق مشروع الأهداف السلوكية ، وإعداد بعض الاختبارات في ضوء تلك الأهداف في مختلف التخصصات. مما يشير إلى اهتمام المسئولين بمثل هذا النوع من الأهداف وإدراكهم لأهميتها في العملية التربوية.

واتضح من نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع معرفة المعلمين أو المعلمات بالأهداف السلوكية أن معرفتهم بها كانت ضعيفة (آل الشيخ ١٩٩٣م ، العريني ١٩٩٧م ، السميري ١٩٩٨م). وفي ضوء ذلك يتضح أن هناك حاجة لمزيد من الدراسات والأبحاث حول موضوع الأهداف السلوكية. بالإضافة إلى أنه من خلال إطلاع الباحث على بعض كراسات التحضير للدروس اليومية لبعض المعلمين وفي تخصصات مختلفة ، ومقابلاته المفتوحة لبعض المعلمين وسؤاله لهم عن مدى قناعتهم بالأهداف السلوكية وصياغتهم لها ، اتضح أن هناك حاجة لمعرفة اتجاهات المعلمين نحو استخدامهم للأهداف السلوكية ومعرفتهم بها ، لاسيما و أن التركيز يكون عادة منصباً على الأهداف المعرفية دون الأهداف الوجدانية والمهارية ، بالإضافة إلى أن استخدام بعض المعلمين للأهداف السلوكية عند إعدادهم للدروس كان ضعيفاً (العريني ١٩٩٧م). وبما أن الاتجاهات تلعب دوراً مهماً في توجيه المعلم والتأثير على نتاجه وأدائه ، ومن ذلك أنها قد تدفعه إلى تبني مواقف إيجابية تجاه بعض الموضوعات لقناعته بها فاستخدامه للأهداف السلوكية قد يؤثر بإيجابية على حسن تخطيطه وتنفيذه وتقويمه لدروسه إذا ما كانت صياغته لها واضحة ومحددة. وهذا يشبه إلى حد كبير التأكيد على أن اتجاهات الطلاب الإيجابية نحو المدرسة ربما تزيد من تحصيلهم وتتيح تحقيق الأهداف التربوية (٣١: ٤٤٠٨-٤٤١١). كما أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت موضوع اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية في المملكة العربية السعودية حسب علم الباحث. وبناءً عليه برزت لدى الباحث مشكلة الدراسة الحالية.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية نحو استخدام الأهداف السلوكية؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

١- ما اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو تطبيق الأهداف السلوكية فيما يتعلق بمعرفتهم بها؟

٢- ما اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو تطبيق الأهداف السلوكية فيما يتعلق باستخدامهم لها؟

٣- ما اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو استخدام الأهداف السلوكية بالنظر إلى ميلهم لاستخدامها؟

٤- ما اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو اهتمام المشرف التربوي فيما يتعلق بمتابعته للمعلمين حول الاهتمام بالأهداف السلوكية؟

٥- ما اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو اهتمام مدير المدرسة فيما يتعلق بمتابعته للمعلمين حول الاهتمام بالأهداف السلوكية؟

٦- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية وفقاً للمتغيرات الآتية: التخصص،+والمؤهل الدراسي ، وسنوات الخبرة ، ومصدر معرفة المعلمين بتلك الأهداف ، وحصولهم على دورات تدريبية ، وجنسية المعلم؟

هدف الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى الكشف عن طبيعة اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية فيما يتعلق بالجوانب أو المكونات المعرفية والوجدانية والسلوكية. وتعرف الفروق بين اتجاهات المعلمين وفقاً لبعض المتغيرات.

أهمية الدراسة

تنبع أهمية الدراسة الحالية من:-

- الاهتمام المتزايد بموضوع الأهداف وأهميتها ودورها في العملية التربوية والتعليمية.
- تجسيد الدور الذي يمكن أن يقوم به المعلمون في اهتمامهم بالأهداف السلوكية وصياغتها بصورة تضمن تحقيقها بشكل فعال.
- تأكيد دور الاتجاهات الإيجابية للمعلمين في توجيه جهودهم نحو الإفادة من الأهداف السلوكية في التدريس.
- تأكيد مدى إدراك المعلمين لدور الأهداف السلوكية في مساعدتهم على صياغة أسئلة الاختبارات وتحديد محتوى المادة الدراسية والطرق والوسائل المستخدمة في تقديمها للطلاب.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:-

- معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية خلال العام الدراسي ١٤٢٠/١٤٢١هـ.
- اتجاهات معلمي تلك المرحلة نحو استخدام الأهداف السلوكية.

مصطلحات الدراسة:

اشتملت الدراسة الحالية على بعض المصطلحات التي يمكن تحديدها وتعريفها كالآتي:

الاتجاهات:

عُرف الاتجاه بأنه مشاعر حب أو كره تجاه شخص أو مجموعة أو موقف أو فكرة (٣٠: ٣٥٤)، كما عرف الاتجاه أيضاً على أنه نظام من ردود الفعل الشعورية والتقويمية القائمة على أساس من المعتقدات أو المفاهيم التقويمية التي يمكن تعلمها عن مواقف أو فئات اجتماعية معينة (٧٥: ٣). وعرف قاموس التربية الاتجاه بأنه ميل تم تعلمه للتصرف بطريقة ثابتة ومحددة تجاه شخص أو موضوع أو موقف ما(٣٦: ٤٥).

وبناءً عليه فإن الاتجاه يمثل شعور الفرد بالحب أو الكره ، و بالقبول أو الرفض نحو فكرة أو موقف أو موضوع سلباً أو إيجاباً. وهو التعريف المستخدم في هذه الدراسة.

وتشير اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية في هذه الدراسة إلى الجوانب أو المكونات الرئيسة للاتجاهات وهي الجانب المعرفي لإدراك المعلمين ومعرفتهم بالأهداف السلوكية ، والجانب الوجداني لميلهم لاستخدامها ، والجانب السلوكي لتطبيقهم لها.

الهدف السلوكي:-

اتفقت معظم الدراسات على أن الهدف السلوكي هو عبارة أو جملة تصف نوع السلوك الذي سيقوم به الطالب نتيجة دراسته لموضوع أو وحدة دراسية معينة. ويعد الهدف قابلاً للقياس والملاحظة ومصوغاً وفق شروط صياغة الأهداف السلوكية (٢٧: ٨٣)، (٣٤: ٤١)، (٣٥: ٢١٢)، (١٢: ٦٦). وهو التعريف الذي تم استخدامه في هذه الدراسة. ومما تجدر الإشارة إليه أن الأهداف السلوكية قد عرفت بعدة أسماء منها: (أهداف التعلم ، المخرجات، الأهداف النهائية، الأهداف التعليمية، أهداف الأداء، الأهداف التدريسية) (٣٤: ٤١)، (٣٥: ٢١٢)، (٤١: ١).

الإطار النظـــري

تشمل الدراسة الحالية موضوع اتجاهات المعلمين نحو استخدامهم للأهداف السلوكية ، ويمكن إلقاء الضوء على تلك المحاور على النحو الآتي:

الاتجاهـــات:

للاتجاهات دورها البارز في التأثير على أي فرد وتحقيقه للنجاح أو الفشل فيما يصبو إليه أو تقبله لموضوع أو موقف ما. فالثابت أنه كلما كان لدى الفرد اتجاه إيجابي نحو مادة دراسية أو عمل معين مثلاً دفعه ذلك إلى القيام بأدائه وإنجازه على نحو جيد وبصورة متقنة والعكس صحيح (٢١: ٢٠٥). ومن هنا فإن اتجاهات المعلين الإيجابية نحو موضوع الأهداف السلوكية قد يدفعهم إلى الاقتناع بأهميتها ودورها في العملية التربوية والتعليمية ومن ثم محاولة معرفتها والاطلاع عليها بشكل جيد واستخدامها في تدريسهم وإعدادهم لدروسهم على نحو مقبول. ويمكن إلقاء الضوء على بعض الجوانب المتعلقة بالاتجاهات على النحو الآتي:

مفهوم الاتجاهات

تم تناول مفهوم الاتجاهات عند تحديد مصطلحات الدراسة. وقد عُرّف الاتجاه بأنه مشاعر حب أو كره تجاه شخص أو مجموعة أو موقف أو فكرة (٣٠:٣٥٤)، كما عرف الاتجاه أيضاً على أنه نظام من ردود الفعل الشعورية والتقويمية القائمة على أساس من المعتقدات أو المفاهيم التقويمية التي يمكن تعلمها عن مواقف أو فئات اجتماعية معينة (٣٧:٣)، وعرّف قاموس التربية الاتجاه بأنه ميل تم تعلمه للتصرف بطريقة ثابتة ومحددة تجاه شخص أو موضوع أو موقف ما (٣٦:٤٥). كما عرف الاتجاه بأنه اهتمام الفرد وقلقه تجاه أي موضوع محدد يعبر عن اتجاهه نحو هذا الموضوع (٢١:٢٠٦)،.

ويشير سيد خيرالله إلى أن الاتجاه عبارة عن مجموعة من استجابات القبول أو الرفض التي تتعلق بموضوع معين أو موقف ما يقبل المناقشة (٢١:٢٠٦).

وبناءً عليه فإن الاتجاه يمثل شعور الفرد بالحب أو الكره ، والقبول أو الرفض نحو فكرة أو موقف أو موضوع سلباً أو إيجاباً. وهو التعريف المستخدم في هذه الدراسة.

أهمية الاتجاهات:

تتضح أهمية الاتجاهات من الوظائف التي تؤديها ويمكن إيجازها كما يلي (٢١:٢١١):

- تحديد استجابات الفرد نحو الأشخاص أو الأشياء أو المواقف بطريقة تكون ثابتة إلى حد ما.
- مساعدة الفرد على تفسير كثير من الظواهر وإعطائها المعنى الملائم.
- مساعدة الفرد على تحقيق أهدافه الاجتماعية والاقتصادية.
- تمكن الفرد من الوصول إلى تحقيق الرضا العاطفي.
- تدفع الفرد إلى الإقبال على السلوك واتخاذ القرارات دون تردد.
- تحسن من العلاقة بين الفرد والبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها.
- تنظيم العمليات الدافعية والانفعالية والإدراكية والمعرفية للفرد في بعض الجوانب المتعلقة بالمجال الذي يعيش فيه.

مكونات الاتجاهات:

يمكن تمييز ثلاثة مكونات رئيسة للاتجاهات على النحو الآتي (٢١ :٢٠٩،٢٣ :٤٧١-٤٧٢):

(١) المكون المعرفي: ويتضمن المعلومات والمعارف التي يعرفها الفرد عن موضوع أو موقف ما.

(٢) المكون الوجداني: ويمثل الجوانب العاطفية والوجدانية نحو أشياء أو مواقف معينة قد تتضمن الحب أو الكره ، والقبول أو الرفض.

(٣) المكون السلوكي: ويمثل قدرة الفرد واستعداداته للعمل , وتطبيقه للسلوك وفق الاتجاهات التي يتبناها سواء أكانت إيجابية أو سلبية. فاتجاه الفرد الإيجابي نحو موضوع معين سيجعله يحاول تأييده والدفاع عنه والإقبال عليه أو العكس.

خصائص الاتجاهات:

تتصف الاتجاهات عادة ببعض الخصائص الآتية (٢٣ : ٤٧٣-٤٧٥):

الاتجاهات افتراضية: بحيث يمكن الاستدلال عليها من السلوك الظاهري للفرد.

الاتجاهات نتاج التعلم: حيث تبدو الاتجاهات كعملية مكتسبة يمكن أن يكتسبها الفرد من خلال عملية التنشئة الاجتماعية ، وربما يكون تعلمها على نحو قصدي أو غير قصدي.

الثبات والتغير: حيث تتباين الاتجاهات من حيث قوة ثباتها أو قابليتها للتغير ، كما أنها قابلة للتعديل والتغيير وفق ظروف ومواقف معينة يواجهها الفرد.

الاتجاهات محددة: فالاتجاه يمثل علاقة بين الفرد وموضوع أو موقف ما.

الاتجاهات ذات صبغة شخصية –اجتماعية: حيث تؤثر في علاقات الفرد بالآخرين وبذاته.

الاتجاهات ذات صبغة اندفاعية – تجنبية: فقد يندفع الفرد أو يقترب من موضوعات معينة في ضوء اتجاهاته الاندفاعية أو الإيجابية ، وربما يتجنب أو يبتعد عن مواقف أخرى في ضوء اتجاهاته السلبية أو التجنبية.

ومن هنا فالتطابق بين السلوك والاتجاه يمثل الأصل في الاستدلال على الاتجاه.

وهكذا تبدو الاتجاهات ذات تأثير على شخصية الإنسان حيال ما يتخذه من قرارات تجاه مواقف معينة أو موضوعات ما.

وهكذا يبرز دور الاتجاهات في التأثير على الفرد وما قد يتبناه من مواقف أو سلوكيات معينة تجاه بعض الموضوعات أو الأشخاص أو القضايا ، مما يشجع على دراستها وتعرف أثرها وخصوصاً في المجال التربوي والتعليمي.

الأهداف السلوكية:

لمحة تاريخية:

في ضوء الدور البارز الذي تقوم به الأهداف وما تحققه للعاملين في المجال التربوي والتعليمي بصورة خاصة ، فقد ظهر الاهتمام بالأهداف لدى الكثير من التربويين منذ القدم ، إلا أنه لم يتضح الاهتمام الأكبر بها إلا في الستينيات من القرن الماضي، وقد أكد بعض التربويين دورها في مساعدة المعلمين على التخطيط الجيد للتدريس وإتاحة الفرصة لهم للتعرف على النتائج المتوقعة من طلابهم ، وهذا بدوره يمكنهم في نهاية الأمر من القيام بعملية التقويم بصورة فعالة (١٩: ٥٢-٥٣). أي أن تلك الأهداف تمكن المعلم من تصميم التدريس وتنفيذه وتقويمه بصورة أفضل (١٥: ١٨٩). وينبع الاهتمام بالأهداف السلوكية من اهتمام السلوكيين ونظريات التعلم السلوكي التي تركز على أن تفاعل التلميذ مع الموقف التعليمي يمكن أن ينتج مجموعة من الخبرات المكتسبة تظهر في صورة نتاجات أو تغيرات سلوكية (١: ٥٥).

وكان المربي الأمريكي (رالف تايلر) أول من أشار إلى أهمية استخدام الأهداف السلوكية في كتابه (المباديء الأساسية للمنهج والتدريس ١٩٤٩م) حيث أشار إلى أنه من الضروري جداً التأكد من الأهداف التربوية التي يراد تحقيقها (٢٠: ٩). وتوالى بعد ذلك ظهور ما يعرف بالتعليم المبرمج على يد كل من "بريس" ومن بعده " سكنر" مما أسهم في التعريف بتلك الأهداف وانتشارها على نحو واسع (٥: ١٨٠). ولا يمكن إغفال الدور الذي قام به "روبرت ميجر" رائد حركة الأهداف التعليمية من خلال إصداره كتاباً مختصراً أشار فيه إلى الخطوات التي ينبغي مراعاتها عند إعداد الأهداف التدريسية وصياغتها (٤٢: ١٠). كما كان لكتابه (إعداد الأهداف التدريسية ١٩٦٢م) أثره على أنظمة المدارس (٤٠: ١). ويشير ميجر في معرض تأكيده أهمية تحديد الأهداف إلى أن الفرد إذا لم يكن متأكداً من المكان الذي سيذهب إليه فمن المحتمل أن ينتهي إلى مكان آخر لا يعرفه (٣٥: ٢١٣).

وبعد ذلك تتابعت اهتمامات التربويين بالأهداف ، وظهرت تصنيفات عديدة في هذا الصدد من أشهرها تصنيف بلوم. وتجدر الإشارة إلى أنه لابد من التمييز بين الأهداف التربوية العامة (Aims) وبين الأهداف التعليمية (Goals) وكذلك بين الأهداف السلوكية (Behavioral Objectives) حيث يلاحظ أن الأهداف العامة تتميز بأنها أهداف عريضة وطويلة الأمد وتمثل النتاجات أو المخرجات النهائية على المدى الطويل ، بينما تشير الأهداف التعليمية إلى نتاجات أو مخرجات تعلمية

في فترة محدودة نتيجة دراسة الطلاب لمقرر دراسي أو وحدة دراسية ، بينما تشير الأهداف السلوكية إلى نتاجات أو مخرجات أو تغيرات سلوكية يتوقع أن يحققها الطالب نتيجة دراسته لموضوع دراسي أو خلال فترة زمنية قصيرة تمثل حصة دراسية مثلاً (١٩: ٥٢-٥٣). ويعد تصنيف بلوم وزملائه للأهداف التربوية من أشهر التصنيفات التي ظهرت عام ١٩٥٦م.

تصنيف بلوم وزملائه للأهداف التربوية:

لقد استحدث تصنيف بلوم لإيجاد إطار نظري يمكن أن ييسر عملية الاتصال بين القائمين بأعمال الاختبارات ، ويساعد المعلمين والإداريين والمختصين المهنيين والباحثين الذين يتعاملون مع المناهج ومشكلات التقويم (٤٠: ٣).

وقد صنف بلوم وزملاؤه الأهداف التربوية إلى ثلاثة مجالات على النحو الآتي (٢٤: ٢٠١-٢٠٧):

الأول	المجال المعرفي	Cognitive Domain
الثاني	المجال الوجداني	Affective Domain
الثالث	المجال النفس حركي (المهاري)	Psychomotor Domain

وقد تضمن المجال المعرفي ستة مستويات هي (٩: ٩٣-٢٥٨):

التذكر قدرة الطالب على تذكر الحقائق والمباديء والمفاهيم المعرفية.

الفهم والاستيعاب قدرة الطالب على التعبير عن المعلومات بأسلوبه ويتضمن التفسير والترجمة والاستنتاج.

التطبيق قدرة الطالب على تطبيق المعرفة التي تعلمها في مواقف جديدة.

التحليل قدرة الطالب على تفكيك الفكرة أو المادة إلى عناصرها الأولية.

التركيب قدرة الطالب على جمع المادة في قالب جديد.

التقويم قدرة الطالب على الحكم على قيمة المادة التعليمية.

وصنف المجال الوجداني لدى كراثول (Krathwohl 1964) إلى عدد من المستويات على النحو الآتي (٩: ١٦٠-٢٤)، (١٨: ٤٩٧-٥٣٢):

الاستقبال Receiving يعني رغبة التلميذ في الاهتمام بموضوع معين أو قضية معينة ويمثل أدنى مستوى بالنسبة للمجال الوجداني.

الاستجابة Responding	مشاركة المتعلم بشكل فعلي وقبوله اتخاذ موقف تجاه قضية أو مشكلة ما.
التقييم أو إعطاء القيم Valuing	ما يعطيه المتعلم من قيمة لظاهرة معينة أو سلوك محدود أو عمل معين.
التنظيم Organization	يعني أنه قد أصبح لدى المتعلم رصيد من القيم المتسمة بنظام داخلي متماسك يمكن حل التناقضات بها ومقارنتها وربطها وتجميعها وأصبحت تمثل قائداً لسلوكه.
التذويت أو الوسم بالقيمة Characterization by Value	أعلى مستوى بالنسبة للمجال الوجداني حيث يصبح لدى المتعلم نظام من القيم يحرك حياته ويميزه عن غيره من الأفراد بحيث تندمج كل الأفكار والاتجاهات والمعتقدات لتمثل أسلوب حياة أو مباديء للإنسان في طول حياته.

أما فيما يتعلق بالمجال النفس حركي (المهاري)، فقد صنف من قبل بعض المربين إلى مستويات عدة، وظهرت تصنيفات لعدد منهم مثل (تصنيف راكزديل Ragsdale) وتصنيف (هارو Harraw) و(تصنيف جرونلند Gronlund) و(تصنيف كبلر Kibler) و(تصنيف تانرTanner) و(تصنيف Dave) إلا أن التصنيف الذي شاع بصورة أكثر كان تصنيف (سمبسون ١٩٧٢ Simpson)وتضمن عده مستويات تدرجت من أدنى مستوى إلى أعلى مستوى من التعقيد على النحو الآتي (١٨: ٥٥٢-٥٩٦):

الإدراك الحسي	استخدام أعضاء الحس المؤدية إلى النشاط الحركي.
الميل أو الاستعداد	استعداد المتعلم لأداء عمل معين سواء أكان جسمياً أم عقلياً أم عاطفياً.
الاستجابة الموجهة	يركز هذا المستوى على تعلم الخطوات أو المراحل الأولى لمادة صعبة وتشمل المحاولة والخطأ والتقليد.
الآلية أو التعويد	أداء المتعلم للمهارة بشكل متقن حيث ستصبح الاستجابات عادة أو اعتيادية.
الاستجابة المعقدة	ويعني المهارة الجيدة والسرعة والإتقان التي يبديها المتعلم في الأداء.
التكيف	مهارة المتعلم في الأداء بتعديل أنماط الحركات لتناسب متطلبات خاصة أو مواقف أو مشكلات معينة.
الإبداع	ابتكار المتعلم لأنماط جديدة من الحركات التي تناسب موقفاً معيناً أو مشكلة خاصة ، أي يظهر إبداع المتعلم في أداء مهارات متقدمة بدرجة عالية.

ولعل ما يهم المعلمين في هذا الصدد هو الأهداف السلوكية أو الأدائية التي تعطيهم خطوطاً موجهة أكثر وضوحاً ودقة للحصول على نتاجات محددة من جانب طلابهم (٣٤: ٣٧). ويمكن إلقاء الضوء على الجوانب الآتية:

أهمية الأهداف السلوكية:

ينطلق تأييد استخدام الأهداف السلوكية من أن تحديد السلوك النهائي للتلاميذ يعد أمراً ذا أهمية وجدارة ، لأنها تيسر تنظيم المنهج بأساليب ووسائط لها نهاية في شكل تغيرات (٣٣: ٧٦)، بالإضافة إلى أنها تمثل نتاجات محددة في شكل تغيرات في سلوك الطلاب ، ومن هنا فإنه يمكن للمعلم ملاحظتها وقياسها بصورة مباشرة والتأكد من تحققها ، مما يتيح له الفرصة للقيام بالتقويم بصورة واضحة ودقيقة، وتظهر أهمية الأهداف السلوكية فيما تحققه للمعلمين والطلاب من فوائد على النحو الآتي (٢٨: ٨)، (٣٤: ٥٤):

- توضح الأهداف السلوكية غاية الدرس للمعلم وكذلك النتاجات المحددة مما يجعله قادراً على تصميم خبرات تعلمية ملائمة للصف ولكل طالب في حالة البرامج الفردية.
- توضح الأهداف السلوكية غاية الدرس للطالب مما يمكنه من تخصيص وقت كاف في حالة معرفته بما يمكن أن يقوم به.
- تساعد الأهداف السلوكية على سهولة قياس تحصيل الطالب.
- تساعد الأهداف السلوكية على سهولة قياس أثر التدريس.
- تمثل وسائل اتصال أكثر أثراً بين المعلمين والطلاب والإداريين وأولياء الأمور.
- يتمكن الطلاب من خلال معرفتهم بالأهداف السلوكية مسبقاً من التقدم أو السير في تعلمهم بشكل محفز ذاتياً Self-Motivated مما يساعدهم على إنجاز واجباتهم.

ومن الفوائد التي يحققها استخدام الأهداف السلوكية أيضاً ما يلي (٢: ٥٥)، (١٧: ٢٢٩-٢٣١)، (٢٧: ٩٠-٩١)، (٣: ٧٦):

- توجه المعلم عند التخطيط للتدريس.
- تساعد المعلمين على وضع أسئلة الاختبارات بصورة مناسبة.

- تساعد المعلمين على تحديد الطرق والوسائل والأنشطة المختلفة.
- تساعد على تجزئة المحتوى إلى أقسام أصغر يمكن تدريسها من جانب المعلم.
- تساعد المعلمين على التنبؤ بسلوك الطالب المتوقع.

كما يميل المؤيدون لاستخدام الأهداف السلوكية إلى الإشارة إلى أن نتائج البحوث والدراسات في مجال الأهداف السلوكية تؤكد على أنها تقلل من فرص التعلم العشوائي (تعلم المصادفة) (٣٤: ٥٣). كذلك يضيف أصحاب الرأي المؤيد لاستخدام الأهداف السلوكية أن استخدامها يعمل على تنمية روح المسئولية لدى المتعلمين لتعليم أنفسهم بأنفسهم نظراً لوضوح ما هو متوقع منهم. بالإضافة إلى أن ظهور المطالبة باستخدام التعليم الفردي والتعليم المبرمج والحقائب التعليمية يفرض ضرورة استخدام الأهداف السلوكية (١٨: ٦٨). كما أن مما يساعد على تحسين نوعية التعليم وجودته الحرص على الاهتمام بالأهداف السلوكية (٢: ٥٥).

وتشير الدراسات والبحوث الميدانية التي أجريت في مجال استخدام الأهداف السلوكية إلى تفوق الطلاب الذين درسوا بالأهداف السلوكية على أقرانهم الذين لم يدرسوا بها حيث كانت الدرجات التحصيلية للمجموعات التي درست بالأهداف السلوكية أعلى من المجموعات الأخرى التي لم تدرس بها ومن تلك الدراسات (١٨: ٦١٩): (دراسة ميجوركلارك١٩٦٣م) ، (دراسة دوتي ١٩٦٨م) ، (دراسة تايمان ١٩٦٨م) ، (كويتر ١٩٧٠م) ، (لورنس ١٩٧٠م) ، (سعادة ١٩٨٧م).

وبالرغم مما يحققه استخدام الأهداف السلوكية من قيمة في توجيه عمليتي التعليم والتعلم وما تحققه أيضاً من مساعدة للمعلمين والطلاب في تحقيق تدريس ناجح وفعال إلا أن هناك من يعارض استخدامها انطلاقا من بعض المسوغات من وجهة نظرهم على النحو الآتي (١٨: ٦٢١-٦٢٢)، (٢٧: ٨٣-٩٦)، (٣٣: ٧٧):

- صعوبة التنبؤ بكل ما يتعلم الطالب في الصف حيث إن بعض الجوانب التعلمية قد تحدث مصادفة وليس نتيجة للتدريس الموجه.
- ربما تغفل الأهداف التدريسية جوانب أكثر أهمية للاتجاهات التربوية والمهارات العقلية.
- قد تكون هنالك صعوبة عند كتابة أهداف تدريسية جيدة حيث يتطلب ذلك وقتاً ومهارة ربما تنقص بعض المعلمين.

- استخدام الأهداف السلوكية ربما يؤدي إلى الآلية في التعليم مما يجعل المتعلم سلبياً في القيام بدوره كما ينبغي.
- تقلل من دور المعلم كموجه وميسر لعملية التعليم وهذا ربما يقلل من سهولة عملية التفاعل بين المعلم والطالب وكذلك العلاقات المتبادلة بينهما.
- ربما تكون الأهداف السلوكية غير مناسبة لبعض جوانب من المنهج غير قابلة للتخطيط وفق ذلك النوع من الأهداف.
- عدم الاتفاق بين التربويين حول بعض المفاهيم ذات العلاقة بالأهداف كالأغراض Purposes والغايات Aims والأهداف العامة Goals والأهداف الخاصة Objectives.
- كثرة التصنيفات التي تتصل بالأهداف السلوكية.
- ضعف القدرة لدى بعض المشتغلين بالتعليم كالمعلمين مثلاً على صياغة الأهداف السلوكية أو انعدامها وخصوصاً في المجالين الوجداني والمهاري الحركي.

وعلى الرغم من المسوغات التي أوردها بعض التربويين ممن يعارض استخدام الأهداف السلوكية ، فإن وجود أهداف واضحة ومحددة لدى المعلمين لا شك أنه سيدفع بالعملية التعليمية نحو تحقيق مستويات أفضل، ولكن هذا ربما يحتاج إلى فهم واضح لموضوع الأهداف السلوكية من جانب المعلمين وامتلاكهم لكفايات جيدة تمكّنهم من صياغتها بوضوح وتيسر لهم مراعاة التنوع والشمول للمجالات المعرفية والوجدانية والمهارية. وهذا يتطلب إعداد برامج تدريبية لهم في هذا الصدد. بالإضافة إلى أن جزءاً من تلك الاعتراضات ربما لا يعود إلى الأهداف نفسها بقدر ما يعود إلى الأسلوب أو الطريقة التي يعتمد عليها المعلمون في تعاملهم مع الأهداف السلوكية وعدم الرغبة أحياناً في بذل مزيد من الجهد والوقت في التفكير في استخدامها وصياغتها.

كتابة الأهداف السلوكية:

لكي يتمكن المعلمون من كتابة أهداف سلوكية مناسبة فإنه ينبغي مراعاة الشروط الآتية (٢٧: ٨٦)، (٣٤: ٤١)، (٣٥: ٢٢٧):

- السلوك النهائي- ما سيقوم به الطالب نتيجة التدريس.
- شروط الأداء: الشروط أو الظروف التي سيتم فيها قيام الطالب بأداء السلوك النهائي.
- معايير الأداء المقبول: وتمثل معايير أداء الطالب للسلوك وفق درجة معينة أو نسبة أو وقت محدد...الخ

- استخدام أفعال قابلة للقياس.

ومن القواعد التي يمكن أن يعتني بها الاعتبار عند كتابة الأهداف السلوكية أيضاً ما يلي (٣٢: ١٥)، (٣٥: ٢٢٧):

- مراعاة الإيجاز بحيث تصاغ الأهداف في جملة أو جملتين.
- أن يركز الهدف على جانب واحد أو أداء واحد فقط من السلوك.
- مراعاة الواقعية بحيث يركز الهدف على سلوك يمكن ملاحظته وليس مجرد صور خادعة للمعلم أو سمات غير قابلة للتحديد.
- استخدام مصطلحات وأفعال محددة وليست غامضة أو تحتمل أكثر من معنى. بحيث يمكن قراءتها من جانب كل شخص بالمعنى نفسه ، أو أنها تعطي المعنى نفسه عندما تقرأ من قبل مجموعة مختلفة من الأشخاص.
- وقد تبرز لدى المعلمين بعض الصعوبات عند صياغتهم للأهداف السلوكية منها (١١: ٣٤):
- التركيز على وصف نشاط المعلم بدلاً من نتائج التعلم وسلوك التلميذ.
- التركيز على وصف عملية التعلم بدلاً من نتائج التعلم.
- تحديد موضوعات التعلم بدلاً من نتائج التعلم.
- اشتمال الهدف أحياناً على أكثر من نتاج تعلمي.

ومن هنا فإن الأهداف السلوكية تظل موضوعاً بحاجة إلى مزيد من الدراسات والأبحاث التي تمكن من فهمها وإدراك دورها في العملية التعليمية. وكذلك استطلاع آراء العاملين في مجال التربية والتعليم وتعرف اتجاهاتهم نحو الإفادة منها واستخدامها عند الإعداد والتخطيط للتدريس.

الدراسات السابقة

لقد تم الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات السابقة التي تناولت موضوع الأهداف السلوكية وخصوصاً أن هنالك دراسات عديدة تمت حول أثر التدريس بالأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب إلا أن الدراسات المتعلقة باتجاهات المعلمين وآرائهم نحو الأهداف السلوكية واستخدامها كانت قليلة حسب علم الباحث. وفيما يلي بعض الدراسات التي تناولت اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية ، وكذلك بعض الدراسات التي أشارت إلى اثر الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب. على النحو الآتي :

أولاً: دراسات تناولت اتجاهات المعلمين نحو الأهداف السلوكية

هدفت الدراسة التي قام بها سميث (١٩٧٢م) إلى بحث بعض العلاقات لبرامج تدريب المعلمين وخصوصاً فيما يتعلق بطبيعة اتجاهات المعلمين نحو الأهداف السلوكية وفيما إذا كانت تلك الاتجاهات تعود إلى طبيعة شخصية المعلمين أو للمادة التي يقومون بتدريسها كما حاولت الدراسة معرفة الفروق بين المعلمين الذين يقومون بتدريس مادة ما والمعلمين الذين يقومون بتدريس مواد متنوعة فيما يتعلق بميلهم نحو الأهداف السلوكية.

شملت الدراسة(٧٥ معلماً)، من أقسام الدراسات الاجتماعية واللغة الإنجليزية والعلوم والرياضيات والأدب. وتم تطبيق مقياس نوع الشخصية لكل مادة. كما تم استخدام مقياس الاتجاهات نحو الأهداف المحددة سلوكياً والذي طور من قبل جيمس بوهام W. James Popham ،وزملائه من جامعة كاليفورنيا بلوس انجلوس.

واتضح من نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المجموعات الثلاث للمواد الدراسية من حيث تفضيلهم للأهداف السلوكية ، كما أشارت النتائج إلى أنه لا توجد فروق بين المعلمين فيما يتعلق بتفضيلهم للأهداف السلوكية عن تلك المصوغة بصورة غير سلوكية (٣٦: ٤٤٩-٤٥٥).

كما قام كوب و وايت (١٩٧٢م) بدراسة هدفت إلى معرفة مدى التوافق بين توقع المعلمين لفهم الطلاب لعدد من الأفعال التي تستخدم بشكل متكرر في الأهداف المصوغة بصورة سلوكية. وشملت الدراسة (٣٥) معلماً و(٢٦٨) طالباً من المستوى ٩-١٢ و(١٣) معلماً و(٢٩٨) طالباً من المستوى ٤-٧.

وكان لدى جميع المعلمين والطلاب خبرة لا تقل عن سنة واحدة بالبرامج التدريسية التي تستخدم فيها الأهداف المصوغة بصورة سلوكية. وقد تم استخدام قائمة تتكون من (١٥٠) فعلاً في صياغة الأهداف السلوكية ، وطُلب من أفراد عينة المعلمين تحديد الأفعال المستخدمة.

واتضح من الدراسة أن المعلمين يرون أن ٧٥% أو أكثر من طلابهم يعرفون ماذا يقومون به في حالة استخدام أفعال مصوغة بصورة سلوكية. كما أشار ٧٥% من الطلاب في المستويات ٤-٧ إلى أنهم يعرفون ما يقومون به عند استخدام المعلمين للأهداف السلوكية. واتضح أيضاً أن هناك توافقاً بين توقع المعلمين لفهم طلابهم في المرحلة الابتدائية للأهداف السلوكية بينما كان التوافق بين توقع المعلمين لفهم طلابهم لتلك الأهداف في المرحلة الثانوية ضعيفاً (٢٦: ٣٥٨-٣٦٣).

حاول فري (١٩٧٤م) الكشف عن نظرة المربين إلى الأهداف السلوكية وخصوصاً فيما يتعلق بمدى ألفتهم لها وتعرضهم وكتابتهم واستخدامهم لها بالإضافة إلى رأيهم في أثرها على تحصيل الطلاب وقيمتها في العملية التربوية. شملت الدراسة (٤٠٦) من المديرين والمعلمين في المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في الفصل الصيفي عام ١٩٧٣م في جامعة شمال (الينويز). توصلت الدراسة إلى أن ٩٦% من أفراد عينة الدراسة لديهم ألفة للأهداف السلوكية ، كما أشار ٩٠% منهم كذلك إلى أنهم يستخدمون الأهداف السلوكية ويقومون بكتابتها. كما أكد أفراد العينة على أن للأهداف السلوكية قيمتها الجيدة في العملية التربوية. أما أثر الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب فلم يكن رأي عينة الدراسة حول ذلك واضحاً (٢٩: ٤٨٧-٤٨٩).

أما موسى (١٩٨٩م) فقد أجرى دراسة للكشف عن مدى إدراك الموجهين والمعلمين لأهمية الأهداف السلوكية في العملية التعليمية بكل من جمهورية مصر العربية في منطقة المنصورة التعليمية والإمارات العربية المتحدة ممثلة في منطقة العين التعليمية. وكذلك الكشف عن مدى استخدام الموجهين والمعلمين للأهداف السلوكية في العملية التعليمية. و استخدم الباحث استبانة لقياس مدى إدراك أهمية الأهداف السلوكية ومدى استخدامها في العملية التعليمية (٢٢: ٥٠-٥٢). وشملت عينة الدراسة مجموعة من الموجهين لجميع المراحل التعليمية في منطقتي المنصورة والعين التعليمية وكذلك عينة من المعلمين في المنطقتين نفسيهما ، وبالنسبة لمعلمي المستقبل فقد شملت العينة طلاب المستوى الرابع بكلية التربية بالمنصورة وطلاب كلية التربية بالعين الذين يمارسون التربية العملية وكانت العينة تشمل الذكور والإناث (٢٢: ٥٤).

واتضح من نتائج الدراسة أن إدراك كل من الموجهين والمعلمين من حملة المؤهلات العليا والمتوسطة بمنطقتي المنصورة والعين التعليميتين لأهمية الأهداف السلوكية كان أقل من المتوقع. كما أشارت النتائج إلى أن استخدام الموجهين والمعلمين من حملة المؤهلات العليا والمتوسطة ومعلمي المستقبل للأهداف السلوكية في العملية التعليمية بمنطقة العين التعليمية كان استخداماً مقبولاً. أما استخدام الموجهين والمعلمين من حملة المؤهلات العليا والمتوسطة للأهداف السلوكية في العملية التعليمية بمنطقة المنصورة التعليمية فقد كان أقل مما هو مطلوب. كما توصلت الدراسة كذلك إلى أن مصدر معرفة الموجهين بالأهداف السلوكية كان عن طريق الدورات التدريبية ، أما بالنسبة للمعلمين من حملة المؤهلات العليا من المنصورة بمصر فقد كان مصدر معرفتهم بها عن طريق دراستهم لها بالكلية إلا أن الدورات

التدريبية وتوجيهات رؤساء العمل كانت أعلى بالنسبة لمعلمي العين بالإمارات العربية المتحدة. أما معلمو المستقبل فقد كان مصدر معرفتهم بالأهداف السلوكية الدراسة بالكلية. (٢٢: ٥٨-٧٧).

كما أجرت آل الشيخ (١٩٩٣م) دراسة حول معرفة الأهداف السلوكية ومدى استخدامها من قبل معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض.

وقد أعدت الباحثة استبانة قامت بتوزيعها على عينة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض.

واتضح من نتائج الدراسة أن إدراك معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض لشروط تحقيق الأهداف السلوكية وأهميتها كان جيداً بينما كان إدراكهم لمفهوم وخصائص الأهداف السلوكية أقل من المتوقع. كما اتضح أيضاً أن استخدام المعلمات للأهداف السلوكية في كراسات التحضير كان ضعيفاً ، وكان مستوى معرفتهم بالأهداف دون المستوى المقبول (٦: ٥٩-٧٥).

أما دراسة العريني (١٩٩٧م) فقد ركزت على الإجابة عن السؤالين الآتيين (٧: ٥):

١- ما مدى معرفة معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للأهداف السلوكية ؟

٢- ما مدى تضمين الأهداف السلوكية خطة الدرس لدى معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض؟

وقد تكونت عينة الدراسة من (١٢٥) معلماً من جميع مدارس الرياض المتوسطة بالإضافة إلى تحليل ما يقرب من(٣٤) كراساً للتحضير (٧: ٧١).وقد أعد الباحث استمارة لقياس مدى معرفة معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة الأهداف السلوكية ، كما استخدم الباحث أداة أخرى هي عبارة عن (بطاقة معايير لتحديد مدى تضمين الأهداف السلوكية في كراسات التحضير لدى أفراد عينة الدراسة) (٧: ٧٢-٧٣).

وقد اتضح من نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للأهداف السلوكية كان ضعيفا ، كما كان مستوى تضمينهم الأهداف السلوكية في خطة الدرس ضعيفاً جداً. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمين وفقاً لبعض المتغيرات مثل المؤهلات العلمية التربوية وغير التربوية ، والالتحاق بالدورات التدريبية إلا أنه توجد فروق في معرفتهم الأهداف السلوكية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمين الذين تتراوح خبرتهم من ٣-٥ سنوات. كما أشارت الدراسة إلى أن نصيب المجال المعرفي من الأهداف المصوغة بصورة سلوكية كان

هو الأكبر حيث بلغ (١٥٩) هدفاً بينما بلغ نصيب المجال الوجداني (٢٤) هدفاً أما المجال المهاري فلم يتم التطرق له من جانب المعلمين عند صياغتهم للأهداف وفق الأهداف المأخوذة من كراسات تحضيرهم (٧: ٨٩-١٠١).

وقد أجرت السميري (١٩٩٨م) دراسة هدفت إلى تقويم الأهداف السلوكية من وجهة نظر معلمات المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية بمدينة مكة المكرمة من خلال معرفة آرائهن حول مدى تحديد موضوع الأهداف السلوكية ، وقياس أثر استخدامها في تجزئة المادة العلمية وكذلك قياس أثر التخطيط المسبق للأهداف السلوكية في الموقف التعليمي ، بالإضافة إلي تحديد صعوبات صياغة الأهداف السلوكية التي تواجهها المعلمات وصعوبات تطبيقها (٤: ٤٠). وشملت الدراسة (٥٤٠) معلمة من المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية. وقد استخدمت الباحثة الاستبانة للتعرف على آراء المعلمات (٤: ٤٩-٥٠).

واتضح من نتائج الدراسة أن المعلمات يؤكدن على ضرورة تحديد موضوع الأهداف السلوكية وضرورة اشتماله على فعل سلوكي محدد. كما أكدن على أن الأهداف السلوكية تساعد على تجزئة المادة العلمية ، وتؤثر في الموقف التعليمي. واتفقت المعلمات على وجود صعوبات عند صياغة الأهداف السلوكية في الموقف التعليمي ، وكذلك أنهن يجدن صعوبة عند صياغة الأهداف الوجدانية (٤: ٥٤-٦٤).

ثانياً: دراسات تناولت أثر استخدام الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب.

هناك دراسات كثيرة أشارت إلى أثر استخدام الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب وتفوق المجموعات التي دُرِسّت بالأهداف السلوكية على نظرائهم الذين لم يدرسوا بها وذلك في تخصصات متنوعة. ويمكن استعراض بعض تلك الدراسات على النحو الآتي:

أجرى خضر (١٩٨٩م) دراسة هدفت إلى الكشف عن أهمية إعطاء الطلاب الأهداف السلوكية في تحسين تحصيلهم المباشر والعارض في مادة الجغرافيا. وقد تكونت عينة الدراسة من شعبتين للذكور بلغ عددهم (٣٨) طالباً ، وشعبتين للإناث بلغ عددهن (٥٠) طالبة من طلاب وطالبات الصف الثاني الثانوي الأدبي من مدارس العين الثانوية. وقد أعد الباحث وحدة دراسية من كتاب جغرافية العالم القديم المقرر على الطلاب في دولة الإمارات العربية المتحدة مع صياغة عشرة أهداف تعليمية تغطي موضوعات تلك الوحدة ، كما تم بناء اختبار تحصيلي.

وقد أشارت النتائج إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية للأهداف السلوكية على تحسين درجات التحصيل المباشر في مادة الجغرافيا وكذلك على درجات التحصيل الكلي في نفس المادة (١٣: ٣٢٦-٣٢٨).

كما أجرى القاعود (١٩٩٢م) دراسة هدفت إلى معرفة أثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافيا ، بالإضافة إلى معرفة أثر الجنس وأثر التفاعل بين الأهداف والجنس في المادة نفسها. شملت الدراسة (٤) شعب من الطلاب و (٤) شعب من الطالبات من المدارس الثانوية في مدينة إربد. وقد استخدم الباحث قائمة بالأهداف السلوكية واختباراً تحصيلياً.

واتضح من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل الكلي وعند مستوى الاستيعاب والتطبيق بين الطلاب الذين تم تزويدهم بالأهداف السلوكية وبين الذين لم يزودوا بها وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية (الذين درسوا بالأهداف) (٨: ١١١-١١٢).

وقد أجرت دمياطي (١٩٩٣م) دراسة حاول من خلالها معرفة فعالية تحديد الأهداف السلوكية للدرس على التحصيل الدراسي لطالبات الصف الثالث المتوسط في مادة التاريخ ، بالإضافة إلى معرفة فعالية تحديد الخطوط تحت الأفكار الرئيسة للدرس في تحصيل الطالبات بمقارنتها بالطريقة العادية. وتكونت عينة الدراسة من (٩٦) طالبة من طالبات الصف الثالث بالمتوسطة العاشرة بالمدينة المنورة حيث قسمت ثلاث مجموعات. وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً للتحقق من أهداف دراستها.

واتضح من نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة وذلك لصالح المجموعة التجريبية (١٤: ٢٦١).

أما الحضيف (١٩٩٥م) فقد أجرت دراسة هدفت إلى تحديد معايير لصياغة الأهداف السلوكية في المجال المعرفي بمستوياته الستة ، وتوضيح كيفية اشتقاق تلك الأهداف ، بالإضافة إلى إبراز أهمية الربط بين تخطيط التدريس وتنفيذه باستخدام الأهداف السلوكية. وتم استخدام المنهج التجريبي من خلال تصميم مجموعتين تجريبية وضابطة تكونت من (١٤٠) تلميذة من تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض.

واتضح من نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام الأهداف السلوكية في تدريس التاريخ لتحقيق نتائج تعليمية مقصودة في المجال المعرفي بمستوياته الستة حسب تصنيف بلوم سواء عند

مستوى التذكر أو الفهم أو التطبيق أو التحليل أو التركيب أو التقويم كل على حدة أو عند هذه المستويات الستة مجتمعة (٣: ١٥١-١٥٧).

تعليق على الدراسات السابقة:

مما تقدم يمكن الإشارة إلى أن هنالك تشابهاً بين بعض المحاور في بعض الدراسات الأجنبية السابقة وبين الدراسة الحالية مثل: معرفة رأي المعلمين نحو الأهداف السلوكية واستخدامهم لها ومعرفتهم بها سواء أثناء دراستهم في الكلية أو من خلال الخبرة ، كدراسة فري Frey ١٩٧٤م . أما الدراسات العربية فلاحظ الباحث بعض الشبه بينها وبين الدراسة الحالية فبعض تلك الدراسات اتبع إجراءات بحثية متنوعة مثل استخدام أكثر من أداة أو عينات مختلفة تشمل موجهين ومعلمين كدراسة موسى ١٩٨٩م وبعضها اشتمل على تخصصات مختلفة أيضاً في التاريخ واللغة العربية كدراسة آل الشيخ ١٩٩٣م ودراسة العريني ١٩٩٧م والبعض الآخر من تلك الدراسات اشتمل على عينة من المعلمات في المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية كدراسة السميري ١٩٩٨م. إلا أن الدراسة الحالية تركز على معرفة اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية نحو استخدامهم للأهداف السلوكية. وقد استفاد الباحث من الإطار النظري ونتائج وتوصيات الدراسات السابقة عند إعداد منهجية الدراسة وإجراءاتها وكذلك عند بناء وتصميم مقياس الاتجاهات المستخدم في الدراسة الحالية.

اجراءات الدراسة

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث في هذه الدراسة من جميع معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية خلال عام ١٤٢٠/١٤٢١هـ البالغ عددهم نحو ١٥٦٢ معلماً.

عينة البحث:

تم اختيار عينة عشوائية يسيرة من معلمي المرحلة المتوسطة تمثل حوالي ٢٠% من مجتمع البحث أي ٢٨٠ معلماً.

منهجية البحث:

اعتمد البحث على المنهج المسحي الوصفي للحصول على قدر وافر من المعلومات والبيانات في ضوء أهداف الدراسة.

أداة البحث:

استخدم الباحث أداة هي عبارة عن مقياس لاتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية نحو استخدام الأهداف السلوكية. وقد تم بناء المقياس في ضوء الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة. وقد تكون المقياس من قسمين:

القسم الأول:-

اشتمل على بيانات أولية لأفراد عينة الدراسة تتناول: التخصص و المؤهل الدراسي و سنوات الخبرة و الحصول على دورات تدريبية حول الأهداف السلوكية ومصدر معرفة المعلم بالأهداف السلوكية وجنسية المعلم.

القسم الثاني: اشتمل على (٦٠) عبارة متنوعة شملت المحاور الآتية:

الجانب المعرفي: ويتكون من (١٧) عبارة ، ويعني معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية.

الجانب السلوكي: ويتكون من (١٤) عبارة ، ويعني استخدام المعلمين وتطبيقهم للأهداف السلوكية.

الجانب الوجداني: ويتكون من (١٤) عبارة ، ويعنى بميل المعلمين لموضوع الأهداف السلوكية.

اتجاهات المعلمين نحو اهتمام المشرف التربوي بمتابعتهم حول الأهداف السلوكية ، ويتكون من (٨) عبارات.

اتجاهات المعلمين نحو اهتمام مدير المدرسة بمتابعتهم حول الأهداف السلوكية ، ويتكون من (٧) عبارات.

كما اشتمل المقياس على سؤال مفتوح لأية مقترحات أو ملاحظات إضافية ربما يراها أفراد عينة الدراسة.

واستخدم الباحث مقياساً متدرجاً يتكون من ثلاث خيارات على النحو الآتي:

العبارات من ١-١٧ (موافق تماماً ، موافق ، غير موافق) وذلك لتوافقها مع صياغة تلك العبارات كما تم إعطاء تقدير كمي لتلك الخيارات على النحو الآتي:

موافق تماماً (٣) ، موافق (٢) ، غير موافق (١).

أما العبارات الأخرى فقد شملت خيارات الإجابة عنها (دائماً ، أحياناً ، نادراً) لتوافقها مع صياغة تلك العبارات ، كما تم إعطاء تقدير كمي لها على النحو الآتي:

دائماً (٣) ، أحياناً (٢) ، نادراً (١).

صدق المقياس:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين في قسم المناهج وطرق التدريس وقسم علم النفس وقسم التربية في كلية التربية في أبها ، حيث طلب منهم الباحث تحكيم المقياس لمعرفة مدى مناسبته لأهداف الدراسة ومدى وضوح العبارات ودقتها وشموليتها مع إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه. وقد تكون المقياس في صورته الأولية من (٤٧) عبارة. وقد تم تعديل المقياس في ضوء آراء المحكمين ومقترحاتهم وأصبح يتكون من (٦٠) عبارة بصورته النهائية (ملحق رقم ١).

ثبات المقياس:

للتأكد من ثبات المقياس المستخدم في هذه الدراسة استخدم الباحث معامل ثبات (ألفا كرونباخ) حيث بلغ معامل الثبات للمقياس (٠,٧٧) وهو معامل ثبات مناسب.

تطبيق الدراسة:

قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على أفراد العينة حيث تم توزيع ٣١٢ استبانة تمثل المقياس المستخدم في الدراسة وذلك في مجموعة من المدارس المتوسطة بمدينة أبها ومحافظة خميس مشيط. وتم إعادة (٣٠٠) استبانة أي بنسبة ٩٦% من حجم العينة الكلي ، إلا أن الباحث استبعد حوالي (٢٠) استبانة لعدم استكمال استجابات بعضها ، بالإضافة إلى أن البعض الآخر منها كان خالياً من أية استجابات ، حيث بلغت نسبة المفقود ٦,٤ % من حجم العينة. وقد بلغ مجموع الاستبانات المعتمد عليها في الدراسة (٢٨٠) استبانة أي بنسبة ٨٩% من حجم العينة الكلي.

تحليل النتائج ومناقشتها

قام الباحث بإدخال البيانات في الحاسب الآلي تمهيداً لتحليلها. وتم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS لتحليل نتائج الدراسة. وقد استخدم الباحث التكرارات والنسب المئوية لاختيارات العبارات (موافق تماماً ، موافق ، غير موافق) وكذلك الاختيارات الأخرى لبعض العبارات (دائماً ، أحياناً ، نادراً). كما استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA لمعرفة الفروق بين أفراد عينة الدراسة في ضوء بعض المتغيرات.

توصيف العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة:

جدول (١)

التكرارات والنسب المئوية حول توصيف أفراد عينة الدراسة وفقاً للتخصص

التخصص	التكرار	النسبة المئوية
دراسات إسلامية	٥١	١٨,٢
لغة عربية	٤٥	١٦,١
علوم	٣٩	١٣,٩
جغرافيا	١٦	٥,٧
تاريخ	٣٦	١٢،٩
لغة إنجليزية	٣٤	١٢,١
رياضيات	٣٦	١٢،٩
أخرى	٢٢	٧,٩
لم يحدد	١	٠,٤
المجموع	٢٨٠	%١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن نسبة المتخصصين في الدراسات الإسلامية من أفراد عينة الدراسة قد بلغت (١٨،٢%) و هي أعلى نسبة , و جاء المتخصصون في اللغة العربية في المرتبة الثانية بنسبة (١٦،١%) , بينما احتل معلمو العلوم المرتبة الثالثة بنسبة (١٣،٩ %) , و بلغت نسبة معلمي الرياضيات و كذلك معلمو التاريخ (١٢،٩%) لكل منهما .كما بلغت نسبة معلمي اللغة الإنجليزية (١٢،١%) , و بلغت نسبة المعلمين في بعض التخصصات الأخرى (٧،٩%) , و كانت أقل نسبة تمثل معلمي الجغرافيا. وهذا يشير إلى أن الدراسة شملت معلمين متنوعي التخصصات.

جدول (٢)

التكرارات والنسب المئوية حول توصيف أفراد العينة وفقاً للمؤهل

المؤهل	التكرار	النسبة المئوية
بكالوريوس آداب	٤١	١٤,٦
بكالوريوس تربية و آداب	١٧٢	٦١,٤
ماجستير	٣	١,١
أخرى	٥٧	٢٠,٤
لم يحدد	٧	٢,٥
المجموع	٢٨٠	%١٠٠

اتضح من الجدول (٢) أن نسبة المعلمين الحاصلين على بكالوريوس التربية و الآداب كانت (٦١,٤) , كما بلغت نسبة المعلمين الذين حصلوا على درجات علمية أخـــرى (٢٠,٤ %) , و كانت نسبة الحاصلين على بكالوريوس الآداب (١٤,٦%) , أما الحاصلون على درجة الماجســـتير من أفراد عينة الدراسة فقط بلغت (١,١%) . و لم يشر (٢,٥ %) من المعلمين إلى تخصصـــاتهم. وهذا يعني أن أعلى نسبة من المعلمين في عينة الدراسة هم من الحاصلين عل مؤهل تربوي مما يشير إلى أن خلفيتهم في معرفة الأهداف السلوكية ربما تكون خلفية مناسبة.

جدول (٣)

التكرارات والنسب المئوية حول توصيف أفراد العينة وفقاً لسنوات الخبرة

سنوات الخبرة	التكرار	النسبة المئوية
١-٥	٨٠	٢٨,٦
٥-١٠	١٠٥	٣٧,٥
١٠-١٥	٥٠	١٧,٩
١٥-٢٠	١٨	٦,٤
٢٠ فأكثر	٢٦	٩,٣
لم يحدد	١	٠,٤
المجموع	٢٨٠	%١٠٠

يشير الجدول (٣) إلى أن نسبة المعلمين الذين تبلغ خبرتهم من (٥ – ١٠) سنوات بلغت (٣٧,٥%) وكانت نسبة من خبرتهم من (١ – ٥) سنوات (٢٨,٦ %) , أما المعلمون الذين بلغت خبرتهم (١٠ – ١٥) سنة فقد كانت نسبتهم (١٧,٩ %) كما كانت نسبة المعلمين الذين تمثل خبرتهم (٢٠) سنة فأكثر (٩,٣%) أما (٦,٤%) من أفراد العينة فقد كانت خبرتهم من(١٥- ٢٠) سنة .

جدول (٤)

التكرارات والنسب المئوية حول توصيف أفراد العينة وفقاً للجنسية

الجنسية	التكرار	النسبة المئوية
سعودي	٢٥٩	٩٢,٥
غير سعودي	١٨	٦,٤
لم يحدد	٣	١,١
المجموع	٢٨٠	١٠٠

يشير الجدول (٤) إلى أن معظم أفراد عينة الدراسة من المعلمين كانت من السعوديين حيث بلغت نسبتهم (٩٢,٥%) أما غير السعوديين فكانت نسبتهم (٦,٤%) .

جدول (٥)

التكرارات والنسب المئوية لحضور الدورات التدريبية لأفراد عينة الدراسة

الحصول على دورات	التكرار	النسبة المئوية (%)
نعم	٩٠	٣٢,١
لا	١٨٥	٦٦,١
لم يحدد	٥	١,٨
المجموع	٢٨٠	%١٠٠

اتضح من الجدول (٥) أن (٦٦,١%) من المعلمين لم يحضروا أي دورات تدريبية تتعلق بالأهداف السلوكية ، وأشار (٣٢,١%) منهم إلى حضورهم بعض الدورات التدريبية المتعلقة بنفس

الموضوع. مما يشير إلى أن أكثر من نصف عينة الدراسة لم تتح لهم الفرص لحضور دورات تدريبية في هذا الصدد.

جدول (٦)

التكرارات والنسب المئوية لمصدر معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية

مصدر المعرفة بالأهداف	التكرار	النسبة المئوية (%)
الدراسة بالكلية	١٨٢	٦٥
دورات تدريبية	٢١	٧,٥
أخرى	٣٥	١٢,٥
الدراسة + دورات	٣٨	١٣,٦
لم يحدد	٤	١,٤
المجموع	٢٨٠	%١٠٠

أما مصدر معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية ، فيشير الجدول (٦) إلى أن (٦٥%) منهم قد حصلوا على المعرفة بالأهداف السلوكية عن طريق دراستهم بالكلية ، وأشار (١٣,٦%) منهم إلى أن مصدر معرفتهم بالأهداف كان عن طريق الدراسة بالكلية بالإضافة إلى حضور بعض الدورات التدريبية ، أما (١٢,٥%) من المعلمين فقد كان مصدر معرفتهم بالأهداف عن طريق مصادر أخرى ، وأشار (٧,٥%) إلى أن معرفتهم بالأهداف كانت عن طريق حضور بعض الدورات التدريبية .

ويتضح من ذلك أن الدراسة بالكلية تمثل مصدراً مهماً للمعلمين لاستيعاب موضوع الأهداف السلوكية من خلال مقررات المناهج وطرق التدريس وكذلك أثناء التربية الميدانية بالمدارس. يلاحظ أن هذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (موسى ١٩٨٩م) من حيث إن مصدر معرفة معلمي المستقبل بالأهداف السلوكية كان عن طريق دراستهم بالكلية.

كما تم استخدام التكرارات والنسب المئوية أيضاً للإجابة عن أسئلة الدراسة من (١-٥) على النحو الآتي:من الجدول رقم (٧) تتضح الإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو استخدام الأهداف السلوكية فيما يتعلق بمعرفتهم لها؟

جدول (٧)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين فيما يتعلق بمعرفتهم بالأهداف السلوكية

العبارة	موافق تماما		موافق		غير موافق	
	ن	%	ن	%	ن	%
١	٣٠	١٠,٧	٥٦	٢٠	١٩٤	٦٩,٣
٢	١٥٢	٥٤,٣	١٠٢	٣٦,٤	٢٦	٩,٣
٣	١٣٩	٤٩,٦	١١٨	٤٢,١	٢٣	٨,٨
٤	١٢١	٤٣,٢	١١٧	٤١,٨	٤٢	١٥
٥	٢٢	٧,٩	٧٣	٢٦,١	١٨٥	٦٦,١
٦	٢٢	٧,٩	٤٤	١٥,٧	٢١٤	٧٦,٤
٧	٤٤	١٥,٧	١٥٤	٥٥	٨٢	٢٩,٣
٨	٧٦	٢٧,١	١٣٦	٤٨,٦	٦٨	٢٤,٣
٩	٨١	٢٨,٩	١٥٩	٥٦,٨	٤٠	١٤,٣
١٠	١٤٥	٥١,٨	٩٩	٣٥,٤	٣٦	١٢,٩
١١	١٢١	٤٣,٢	١٢١	٤٣,٢	٣٨	١٣,٦
١٢	١٤٥	٥١,٨	١١٨	٤٢,١	١٧	٦,١
١٣	٦٤	٢٢,٩	٥٨	٢٠,٧	١٥٨	٥٦,٤
١٤	١١٦	٤١,٤	١٢٣	٤٣,٩	٤١	١٤,٦
١٥	٤٦	١٦,٤	١١٢	٤٠	١٢٢	٤٣,٦
١٦	١٠٢	٣٦,٤	١٣٥	٤٨,٢	٤٣	١٥,٤
١٧	٧٠	٢٥	١٣٧	٥٩,٦	٤٣	١٥,٤

يتضح من الجدول (٧) (الفقرة ١) رأي المعلمين حول ما إذا كانت الأهداف السلوكية ليس لهـــا دور في عمليتي التعليم والتعلم ، حيث أشار (٢٠%) منهم إلى موافقتهم على ذلك بينما أشار (١٠,٧%) منهم إلى موافقتهم تماماً على ذلك . بينما النسبة الأعلى من المعلمـــين حـــوالي (٧٠%) يـــرون أن الأهداف السلوكية لها دور في عمليتي التعليم والتعلم. وهذا يتفق مع النتائج التي توصلت إليها دراســـة

فري ١٩٧٤م من حيث موافقة عينة الدراسة على أن للأهداف قيمتها في العملية التربوية. بينما لا تتفق دراسة موسى ١٩٨٩م مع هذه الدراسة الحالية حيث تشير دراسة موسى إلى أن إدراك الموجهين والمعلمين في مصر والإمارات العربية المتحدة لأهمية الأهداف السلوكية كان أقل من المتوقع.

أما فيما يتصل بأن الأهداف السلوكية تعد ذات أهمية بالغة بالنسبة للمعلم (الفقرة ٢) ، فقد أشار (٥٤,٣%) من المعلمين على أنهم موافقون تماماً على ذلك ، كما أشار (٣٦,٤%) منهم على أنهم موافقون ، وكانت نسبة (٩,٣%) منهم غير موافقين. مما يؤكد أهمية معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية بالنسبة لعملية التدريس. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (فري Frey ١٩٧٤م) حيث أكد أفراد عينة دراسته على أن للأهداف السلوكية قيمتها الجيدة في العملية التربوية بكافة جوانبها.

وفيما يتعلق بأن الأهداف السلوكية تساعد على تخطيط الدرس وتنفيذه (الفقرة ٣) أشار (٤٩,٦%) من أفراد العينة إلى موافقتهم تماماً على ذلك ، كما أشار (٤٢,١%) إلى موافقتهم، أما(٨,٨%) منهم فلم يوافقوا على ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (السميري ١٩٩٨م) من أن المعلمات أكدن على أن الأهداف السلوكية تساعد على تجزئة المادة العلمية عند التخطيط للدروس. كما تتفق هذه النتيجة مع ما تؤكده الأدبيات السابقة من دور للأهداف السلوكية في مساعدة المعلمين على التخطيط لدروسهم (إيهمان Ehman ١٩٧٤م ، سعادة ١٩٨٤م ، الحطاب ١٩٨٩م).

أما فيما يتعلق بأهمية توافر الأهداف السلوكية في كراسة التحضير وأنه يساعد المعلم على القيام بالتقويم (الفقرة ٤) فقد أشار (٤٣,٢%) من المعلمين إلى موافقتهم تماماً على ذلك, كما أشار ٤١,٨% إلى موافقتهم أيضاً , أما ١٥% فلم يوافقوا على ذلك ، أي أن غالبية المعلمين يرون أهمية توافر الأهداف السلوكية في كراسة التحضير. وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته الأدبيات بأن الأهداف تساعد المعلم على القيام بعملية التقويم (أورلش Orlich ١٩٨٠م ، فايز Fines ١٩٨١م).

أما فيما يتصل بمواجهة المعلم صعوبة في فهم موضوع الأهداف السلوكية (الفقرة ٥) فقد أشار ٦٦,١% من المعلمين إلى عدم موافقتهم على ذلك , بينما ٢٦,١% إلى موافقتهم , و كانت نسبة من وافق تماماً على ذلك ٧,٩% ، وهذا يؤكد على أن ٦٦% من أفراد العينة لا يجدون صعوبة في إدراك الأهداف السلوكية وفهمها. ويلاحظ أن هذه النتيجة لا تتفق مع دراسة (آل الشيخ ١٩٩٣م) التي توصلت إلى أن إدراك المعلمات لمفهوم وخصائص الأهداف السلوكية كان أقل من المتوقع. كما لا

تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع ما توصلت إليه دراسة (العريني ١٩٩٧م) حيث اتضح أن معرفة معلمي التاريخ بالأهداف السلوكية كان ضعيفاً.

وفيما يتعلق بعدم ضرورة الاهتمام بالأهداف السلوكية (الفقرة ٦) , فقد عارض ٧٦,٤% من المعلمين ذلك , بينما وافق ١٥,٧% منهم على ذلك , كما وافق ٧,٩٥ منهم بصورة تامة. وهذا يؤكد بأن لدى المعلمين اتجاهاً إيجابياً نحو ضرورة الاهتمام بالأهداف السلوكية انطلاقاً من الفوائد التي تحققها في العملية التعليمية ، وهذا ما أشارت إليه الأدبيات السابقة (إيهمان Ehman ١٩٧٤م ، سعادة ١٩٨٤م ، الحطاب ١٩٨٩م ، الحضيف ١٩٩٥م).

أما فيما يتصل بمقدار الصعوبة عند صياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس و الملاحظة (الفقرة ٧) , فقد اتضح أن ٥٥% من المعلمين موافقون على ذلك ، و ١٥,٧٥% موافقون على ذلك تماماً , بينما كان ٢٩,٣% منهم غير موافقين . وهذا ربما يشير إلى أن مصادر معرفة المعلمين التي اعتمدوا عليها في معرفة الأهداف السلوكية ربما كانت غير واضحة , أو أنها لم تعط الموضوع حقه من الشرح والتوضيح. كما يشير ذلك أيضاً إلى أهمية استمرارية حضور المعلمين لدورات تدريبية تمكنهم من إتقان مهارات استخدام الأهداف السلوكية على نحو جيد. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (السميري ١٩٩٨م) من حيث اتفاق المعلمات حول صعوبات صياغة الأهداف السلوكية.

أما رؤية المعلمين حول حاجة صياغة الأهداف السلوكية إلى وقت و جهد كبيرين (الفقرة ٨) , فقد أشار ٤٨,٦% منهم إلى أنهم موافقون على ذلك , كما أشار ٢٧,١% إلى موافقتهم تماماً على ذلك, بينما أشار ٢٤,٣% منهم إلى أنهم غير موافقين على ذلك ، و يتضح من ذلك أهمية التدريب والممارسة لصياغة الأهداف السلوكية وكتابتها وفق شروط صياغتها.

أما فيما يتصل بأن بعض المعلمين لا يعرف الأهداف السلوكية معرفة مناسبة (الفقرة ٩) فقد أشار ٥٦,٨% من أفراد العينة إلى موافقتهم على ذلك , كما أشار ٢٨,٩% منهم إلى موافقتهم تماماً على ذلك , أما ١٤,٣% منهم فلم يوافقوا على ذلك و هذا ربما يؤكد أن نسبة كبيرة من المعلمين ليست لديهم المعرفة الكافية أو العميقة بموضوع الأهداف السلوكية كما ينبغي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (آل الشيخ ١٩٩٣م) من حيث إن مستوى معلمات اللغة العربية في معرفتهم بالأهداف السلوكية كان دون المستوى المطلوب. وكذلك دراسة (العريني ١٩٩٧م) التي أشارت إلى أن مستوى معرفة معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للأهداف السلوكية كان ضعيفاً.

أما إقامة دورات تدريبية للمعلمين ومدى أهميتها فيما يتصل بالأهداف السلوكية (الفقرة ١٠) فقد وافق تماماً ٥١,٨% منهم على ذلك , كما وافق ٣٥,٤% منهم على ذلك أيضاً , أما ١٢,٩% فلم يوافقوا على ذلك. ويلاحظ من دراسة (موسى ١٩٨٩م) أن مصدر معرفة الموجهين بالأهداف السلوكية كان عن طريق الدورات التدريبية ، كما أن مصدر معرفة معلمي العين بدولة الإمارات العربية المتحدة بتلك الأهداف جاء عن طريق حضورهم للدورات التدريبية. و هذا يؤكد بطبيعة الحال على أهمية إقامة مثل تلك الدورات التدريبية للمعلمين.

أما فيما يتصل بدور مقرر طرق التدريس في معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية (الفقرة ١١) ، فقرر ٤٣,٢% منهم موافقتهم تماماً على ذلك ، كما أشارت نفس النسبة إلى موافقتهم أيضاً على ذلك ، أما ١٣,٦% منهم فلم يوافقوا على ذلك. أي أن المصدر الأول لتعرف المعلمين للأهداف السلوكية يتم من خلال دراستهم في الكلية عن طريق مقررات طرق التدريس ، وهذا يشير إلى ضرورة تركيز مقررات طرق التدريس على هذا الجانب بصورة أكبر. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (موسى ١٩٨٩م) من حيث إن مصدر معرفة معلمي المستقبل بالأهداف السلوكية كان عن طريق دراستهم بالكلية.

أما ضرورة اطلاع المعلمين على موضوع الأهداف السلوكية (الفقرة ١٢) ، فقد أشار ٥١,٨% من المعلمين إلى موافقتهم على ذلك ، كما وافق أيضاً ٤٢,١% منهم على ذلك أما ٦,١٥% منهم فلم يوافقوا على ذلك . وهذا يؤكد توجها طيبا لدى المعلمين حول أهمية الاطلاع على موضوع الأهداف السلوكية .

أما عدم حاجة المعلم ذي الخبرة الطويلة إلى الاهتمام بالأهداف السلوكية (الفقرة ١٣) فقد أشار ٥٦,٤% من المعلمين إلى عدم موافقتهم على ذلك ، بينما أشار ٢٢,٩%منهم إلى موافقتهم تماماً على ذلك ، كما أشار ٢٠,٧%منهم إلى موافقتهم أيضا على ذلك. مما يعكس اتجاهاً إيجابياً لدى المعلمين من ذوي الخبرة في الاهتمام بموضوع الأهداف.

أما فيما يتصل بأثر الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب (الفقرة ١٤) فقد أشار ٤٣,٩% من المعلمين إلى أنهم موافقون على ذلك ، كم أشار ٤١,٤% منهم إلى موافقتهم تماماً على ذلك أما ١٤,٦% منهم فكانوا غير موافقين على ذلك. وهنا تبرز الحاجة إلى تعريف المعلمين بالدراسات والأبحاث التي أثبتت نتائج جيدة تتصل بأثر الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب. ويمكن ملاحظة

أن هذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (فري ١٩٧٤م) من أن إجابات أفراد عينة دراسته لم يعطوا إجابات واضحة حول رأيهم في أثر الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب حيث كانت إجاباتهم تقع في خانة (لا) و (غير متأكد). كما يتفق توجه المعلمين في الدراسة الحالية مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت إلى أن للأهداف السلوكية أثرها على تحصيل الطلاب مثل دراسة (خضر ١٩٨٩م ، والقاعود ١٩٩٢م ، ودمياطي ١٩٩٣م ، والحضيف ١٩٩٥م).

أما فيما يتصل بعدم وضوح تعريف مفهوم الأهداف السلوكية (الفقرة ١٥) فقد رأى ٤٣,٦%من المعلمين أنه واضح ، أما ٤٠% فقد أشاروا إلى عدم الوضوح ، كما وافق ١٦,٤% منهم على ذلك تماماً. وهذا يشير إلى انقسام في الرأي بين المعلمين حول وضوح تعريف الأهداف السلوكية من عدمه.

أما فيما يتعلق بقيمة الأهداف السلوكية وأنها ذات قيمة تربوية بالنسبة للمسئولين (الفقرة ١٦) ، فقد أشار ٤٨,٢% من المعلمين إلى موافقتهم على ذلك ، كما أشار ٣٦,٤% منهم إلى موافقتهم تماماً على ذلك، بينما أشار ١٥,٤% منهم إلى عدم موافقتهم على ذلك. وهذا يمثل توجهاً إيجابياً نحو معرفة المعلمين بأن للأهداف السلوكية قيمتها بالنسبة للمسئولين. كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (فري ١٩٧٤م) حيث أكد أفراد عينة دراسته على أن للأهداف قيمتها التربوية الجيدة.

أما مدى معرفة المعلمين لموضوع الأهداف السلوكية بصورة واضحة (الفقرة ١٧) ، فقد أشار ٥٩,٦% منهم إلى وضوحها ، كما أشار ٢٥% منهم إلى موافقتهم تماماً على ذلك ، أما ١٥,٤% منهم فلم يوافقوا على ذلك. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (فري ١٩٧٤م) من حيث إن المديرين والمعلمين متعودون على الأهداف السلوكية ويعرفونها ، إلا أنها تتعارض مع نتائج دراسة (آل الشيخ ١٩٩٣م) التي كشفت عن أن معرفة المعلمات بالأهداف السلوكية كان دون المستوى المقبول ، وكذلك مع دراسة (العريني ١٩٩٧م) التي توصلت إلى أن معرفة معلمي التاريخ بالأهداف السلوكية كانت معرفة ضعيفة.

وبصورة عامة فقد بلغ متوسط استجابات المعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو معرفة الأهداف السلوكية (٣٤,٤٤) ، كما تراوحت قيمة المتوسطات لكل عبارة من عبارات الجانب المتعلق بمعرفتهم الأهداف السلوكية بين (١,٣١-٢,٤٦). ويشير هذا إلى أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية فيما يتعلق بمعرفتهم لها يعد اتجاهاً إيجابياً مقبولاً.

من الجدول رقم (٨) تتضح الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على: ما اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو استخدام الأهداف السلوكية فيما يتعلق بتطبيقهم لها؟

جدول (٨)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين فيما يتعلق بالجانب السلوكي (التطبيقي) لاستخدامهم للأهداف السلوكية

العبارة	دائماً		أحياناً		نادراً	
	ن	%	ن	%	ن	%
١٨	٥٧	٢٠,٤	١٤٢	٥٠,٧	٨١	٢٨,٩
١٩	١٥٠	٥٣,٦	١١١	٣٩,٦	١٩	٨,٦
٢٠	١٠١	٣٦,١	١٣٠	٤٦,٤	٤٩	١٧,٥
٢١	١٠٠	٣٥,٧	١٣٣	٤٧,٥	٤٧	١٦,٨
٢٢	١٤٧	٥٢,٥	٩٦	٣٤,٣	٣٧	١٣,٢
٢٣	١١٥	٤١,١	١١٧	٤١,٨	٤٨	١٧,١
٢٤	٥٣	١٨,٩	١٤٩	٥٣,٢	٧٨	٢٧,٩
٢٥	١٠٤	٣٧,١	١٣٨	٤٩,٣	٣٨	١٣,٦
٢٦	١٠٥	٣٧,٥	١٢٨	٤٥,٧	٤٧	١٦,٨
٢٧	٨٣	٢٩,٦	١٢٦	٤٥	٧١	٢٥,٤
٢٨	٤٩	١٧,٥	٨٨	٣١,٤	١٤٣	٥١,١
٢٩	١٥٦	٥٥,٧	٩٢	٣٢,٩	٣٢	١١,٤
٣٠	١٥٩	٥٦,٨	١٠٠	٣٥,٧	٢١	٧,٥
٣١	٤٥	١٦,١	١١٨	٤٢,١	١١٧	٤١,٨

يتضح من الجدول (٨) استجابات المعلمين فيما يتعلق بالجانب السلوكي (التطبيقي) لاستخدامهم للأهداف السلوكية ، أي استخدامهم للأهداف السلوكية عند التحضير لدروسهم اليومية وعند التدريس. ففيما يتعلق بحرص المعلم على تعريف التلاميذ بالأهداف السلوكية في بداية الحصة (الفقرة ١٨) ، فقد أشار ٥٠,٧% من المعلمين إلى قيامهم بذلك أحياناً ، بينما أشار ٢٠,٤% إلى قيامهم بذلك دائماً ، أما ٢٨,٩% فقد أشاروا إلى أنهم نادراً ما يقومون بذلك. ويشير هذا إلى أن لدى المعلمين اتجاهاً إيجابياً نحو تعريف طلابهم بالأهداف السلوكية في بداية الحصة. وهذا يتفق مع ما تؤكد عليه الأدبيات السابقة من أن معرفة الطلاب بالأهداف يساعدهم على تحقيق تعلم فعال (أورلش Orlich ١٩٨٠م ، فايتز Fines ١٩٨١م).

أما تقديم المعلومات المتعلقة بالدرس وفقا للأهداف السلوكية في كراسة التحضير (الفقرة ١٩) ، فقد أشار ٥٣,٦% من المعلمين إلى أنهم يقومون بذلك دائماً ، كما أشار ٣٩,٦% إلى أنهم يقومون بذلك أحياناً ، بينما أشار ٨,٦% منهم إلى أنهم لا يقومون بذلك إلا نادراً. وربما تخالف هذه النتيجة إلى حد معين الواقع الفعلي لممارسة بعض المعلمين وتطبيقهم لهذا الجانب. بالإضافة إلى أن تلك النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (آل الشيخ١٩٩٣م) من حيث إن استخدام معلمات اللغة العربية للأهداف السلوكية في كراسة التحضير كان استخداماً ضعيفاً ، ولا تتفق كذلك مع نتائج دراسة (العريني ١٩٩٧م) التي كشفت عن أن مستوى تضمين معلمي التاريخ للأهداف السلوكية في خطة الدرس كان ضعيفاً جداً.

أما توزيع المعلم للأنشطة التعليمية والتعلمية وفقا للأهداف السلوكية (الفقرة ٢٠) ، فقد أشار ٦٤,٤% من المعلمين إلى تنويعهم للأنشطة أحياناً ، كما أشار ٣٦,١% منهم إلى تنويعهم للأنشطة دائماً ، بينما أشار ١٧,٥% منهم إلى عدم تنويعهم للأنشطة إلا نادراً. ويلاحظ أن هذه النتيجة تتعارض مع الواقع الفعلي لممارسات المعلمين أثناء إعدادهم للدروس.

أما تجهيز المعلم لبعض الوسائل المساعدة على تحقيق الأهداف السلوكية (الفقرة ٢١) ، فقد اتضح أن ٣٥,٧% من المعلمين يقومون بذلك دائماً ، و٤٧,٥% منهم يقومون بذلك أحياناً ، بينما رأى ١٦,٨% منهم أنهم لا يقومون بذلك إلا نادراً. وهذا قد يخالف الواقع الفعلي الممارس من جانب بعض المعلمين في مدارسنا. وقد أشارت دراسة كل من (آل الشيخ ١٩٩٣م ، والعريني ١٩٩٧م) إلى أن مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بالأهداف السلوكية كان ضعيفاً.

أما التنويع في مجالات الأهداف السلوكية عند تحضير الدروس اليومية (الفقرة ٢٢) ، فقد رأى ٥٢,٥% من المعلمين قيامهم بذلك دائماً ، كما رأى ٤٣,٣% منهم قيامهم بذلك أحياناً ، أما ١٣,٢% منهم فقد رأوا أنهم لا يهتمون بالتنويع إلا نادراً. وربما تتناقض هذه النتيجة مع ممارسات المعلمين في كتابتهم للأهداف السلوكية واتجاهاتهم فيما يتعلق بالجانب السلوكي للأهداف من خلال اطلاع الباحث على بعض كراسات التحضير للدروس اليومية لبعض المعلمين ، حيث لوحظ أن اهتمام بعض المعلمين بالتنويع في الأهداف لم يرق إلى المستوى المنشود ، وربما يكون لدى المعلمين تركيز على الأهداف المعرفية بصورة أكبر من الأهداف المهارية والوجدانية. وقد يرى الباحث أن بعض استجابات أفراد عينة الدراسة ربما لا تعكس أحياناً بعض الممارسات السلوكية التي يقومون بها داخل الصف وأثناء تحضيرهم للدروس فيما يتعلق بجانب الاهتمام بالتنويع في الأهداف السلوكية ، بالإضافة إلى أن ذلك ربما يتطلب دراسات تعتمد على ملاحظة وتحليل استخدام المعلمين للأهداف. وقد أشارت دراسة (آل الشيخ ١٩٩٣م) إلى أن مستوى معلمات اللغة العربية في معرفتهن للأهداف السلوكية كان دون المستوى المقبول ، كما أوضحت دراسة (العريني ١٩٩٧م) أن مستوى معلمي التاريخ أيضاً كان ضعيفاً ، بالإضافة إلى أن تركيز المعلمين كان على الأهداف المعرفية بصورة كبيرة مقارنة بالأهداف الوجدانية والمهارية.

أما التنويع في مستويات المجال المعرفي للأهداف السلوكية (الفقرة ٢٣) ، فقد أشار ٤١,٨% من المعلمين إلى أنهم يقومون بذلك دائماً ، كما أشارت النسبة نفسها إلى قيامهم بذلك أحياناً ، بينما أشار ١٧,١% منهم إلى أنهم لا يقومون بذلك إلا نادراً.

أما التنويع في مستويات المجال المهاري للأهداف السلوكية (الفقرة ٢٤) ، فقد أشار ٥٣,٢% من المعلمين إلى قيامهم بذلك أحياناً ، كما أشار ١٨,٩% منهم إلى قيامهم بذلك دائماً ، بينما أشار ٢٧,٩% إلى أنهم لا يقومون بذلك إلا نادراً .

أما التنويع في مستويات المجال الوجداني للأهداف السلوكية (الفقرة ٢٥) ، فقد رأى ٤٩,٣% من المعلمين قيامهم بذلك أحياناً ، كما رأى ٣٧,١% منهم قيامهم بذلك دائماً ، بينما رأى ١٣,٦% منهم عدم قيامهم بذلك إلا نادراً. ويرى الباحث أن هذه النتيجة ربما لا تتفق مع ممارسات المعلمين المتعلقة بكتابة الأهداف الوجدانية وذلك قد يعود إلى صعوبة صياغة مثل ذلك النوع من الأهداف. بالإضافة إلى أن دراسة (السميري ١٩٩٨م) أشارت إلى أن المعلمات يجدن صعوبة عند صياغة

الأهداف الوجدانية. بل إن هذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (العـــريني ١٩٩٧م) مـــن حيث إن كتابة معلمي التاريخ الأهداف الوجدانية في كراسات تحضيرهم كان قليلاً.

أما الحرص على التأكد من مدى تحقيق التلاميذ للأهداف السلوكية أثناء الحصة (الفقرة ٢٦) ، فقـــد رأى ٣٧,٥%من المعلمين حرصهم على ذلك دائماً ، كما رأى ٤٥,٧%منهم حرصهم على ذلـــك أحياناً ، بينما رأى ١٦,٨% منهم عدم حرصهم على ذلك إلا بصورة نادرة.وهذا يشير إلى أن تركيز المعلمين ربما يكون على التحقق من الأهداف المعرفية إلى حد كبير. وهذا ما أكدته الأدبيات الســـابقة حول ضرورة تأكد المعلم من تحقق الأهداف السلوكية في نهاية الدرس أو الحصة (عبدالسلام ٢٠٠٠م أورلش Orlich ١٩٨٠م ، فايز Fines ١٩٨١م).

أما فيما يتصل بأن الترابط بين صياغة الأهداف السلوكية وبين تطبيقها غير واضح (الفقرة ٢٧) ، فقد أشار ٤٥% من المعلمين بأن الترابط غير واضح أحياناً ، كما رأى ٢٩,٦% منهم بأنه غـــير واضـــح دائماً ، بينما رأى ٢٥,٤% منهم إلى أن الترابط نادراً ما يكون غير واضح. مما يؤكد أهميـــة إتقـــان المعلمين لموضوع الأهداف السلوكية وخصوصاً فيما يتعلق بالجانب السلوكي في الميدان.

أما فيما يتصل بتفضيل المعلم للتحضير للدروس اليومية دون كتابة أهداف سلوكية (الفقـــرة ٢٨) ، فقد رأى ٥١,١% من المعلمين بأنهم نادراً ما يفضلون ذلك ، بينما رأى ٣١,٤% منهم بأنهم يفضلون ذلك أحياناً، كما رأى ١٧,٥% منهم بأنهم يفضلون ذلك دائماً. وهذا ربمـــا يشـــير إلى أن هناك اتجاهاً إيجابياً مقبولاً إلى حد ما لدى المعلمين حول استخدام الأهداف السلوكية عند تحضـــيرهم للدروس .

أما تعامل المعلم مع الأهداف السلوكية على أنها تعبير عن شيء مرغوب فيه يسعى إلى تحقيقه (الفقـــرة ٢٩) ، فقد رأى ٥٥,٧% من المعلمين أنهم يتعاملون مع الأهداف السلوكية وفق تلك الرؤية دائماً ، كما رأى ٣٢,٩% أنهم يتعاملون معها وفق ذلك المفهوم أحياناً ، بينما رأى ١١,٤% منهم أنهم نادراً ما يتعاملون معها وفق ذلك المفهوم .

أما استخدام المعلم للأهداف السلوكية وفق مستويات التلاميذ (الفقرة ٣٠) ، فقد رأى ٥٦,٨% من المعلمين قيامهم بذلك دائماً ، كما رأى ٣٥,٧% منهم قيامهم بذلك أحياناً ، بينما رأى ٧,٥% منهم عدم قيامهم بذلك إلا نادراً .

أما استخدام المعلم للأهداف السلوكية دون النظر إلى معطيات الموقف التدريسي (الفقرة ٣١) فقد أشار ٤٢,١% من المعلمين إلى قيامهم بذلك أحياناً ، كما أشار ١٦,١% منهم إلى قيامهم بذلك دائماً ، بينما أشار ٤١,٨% إلى أنهم نادراً ما يقومون بذلك.

وبصورة عامة فقد بلغ متوسط استجابات المعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استخدام الأهداف السلوكية وتطبيقها (٣٠,١٣) ، كما تراوحت قيمة المتوسطات لكل عبارة من عبارات الجانب المتعلق بمعرفتهم الأهداف السلوكية بين (١,٦٦ -٢,٤٩). ويشير هذا إلى أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية وتطبيقها يعد اتجاهاً إيجابياً مقبولاً.

من الجدول رقم (٩) تتضح الإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: ما اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو استخدام الأهداف السلوكية بالنظر إلى ميلهم لاستخدامها؟

جدول (٩)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين فيما يتعلق بميلهم وعواطفهم نحو استخدام الأهداف السلوكية

العبارة	دائماً		أحياناً		نادراً	
	ن	%	ن	%	ن	%
٣٢	١٥٤	٥٥	٩٠	٣٢,١	٣٦	١٢,٩
٣٣	٩٠	٣٢,١	١٢٢	٤٣,٦	٦٨	٢٤,٣
٣٤	١٥٢	٥٤,٣	٩١	٣٢,٥	٣٧	١٣,٢
٣٥	١٧٣	٦١,٨	٦٨	٢٤,٣	٣٩	١٣,٩
٣٦	١٠٩	٣٨,٩	١٠٨	٣٨,٦	٦٣	٢٢,٥
٣٧	١٤٨	٥٢,٩	٨٤	٣٠	٤٨	١٧,١
٣٨	١٤٧	٥٢,٥	١٠٤	٣٧,١	٢٩	١٠,٤
٣٩	٧٦	٢٧,١	١٣٠	٤٦,٤	٧٤	٢٦,٤
٤٠	٣٥	١٢,٥	٩٥	٣٣,٩	١٥٠	٥٣,٦
٤١	١٩	٦,٨	٦٩	٢٤,٦	١٩٢	٦٨,٦

٤٢	٣٢	١١,٤	١١٤	٤٠,٧	١٣٤	٤٧,٩
٤٣	٢٩	١٠,٤	٧٩	٢٨,٢	١٧٢	٦١,٤
٤٤	٤١	١٤,٦	١١٧	٤١,٨	١٢٢	٤٣,٦
٤٥	٦٤	٢٢,٩	١٧٦	٦٢,٩	٤٠	١٤,٣

يشير الجدول (٩) إلى استجابات المعلمين فيما يتعلق بميلهم العاطفي نحو استخدام الأهداف السلوكية. ففيما يتصل بميل المعلمين إلى استخدام الأهداف السلوكية (الفقرة ٣٢) ، رأى ٥٥% منهم ميلهم دائماً إلى ذلك ، كما رأى ٣٢,١% ميلهم أحياناً إلى ذلك ، بينما رأى ١٢,٩% أنهم لا يميلون إلى ذلك إلا نادراً. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (فري ١٩٧٤م) من أن المديرين والمعلمين لديهم ألفة بالأهداف السلوكية.

أما شعور المعلم بالمتعة عند كتابة الأهداف السلوكية (الفقرة ٣٣) ، رأى ٤٣,٦% من المعلمين شعورهم بذلك أحياناً ، كما رأى ٣٢,١% منهم شعورهم بذلك دائماً ، بينما رأى ٢٤,٣% منهم بأنهم نادراً ما يشعرون بالمتعة عند كتابة الأهداف السلوكية. وهذا ربما يعكس توجهاً إيجابياً مقبولاً لدى المعلمين نحو الأهداف السلوكية.

وبالنسبة لاهتمام المعلم بصياغة الأهداف السلوكية للدروس اليومية (الفقرة ٣٤) ، أشار ٥٤,٣% من المعلمين إلى اهتمامهم بذلك دائماً ، كما أشار ٣٢,٥% إلى اهتمامهم بذلك أحياناً بينما أشار ١٣,٢% إلى أنهم نادراً ما يهتمون بذلك. يلاحظ أن هذه النتيجة تخالف النتائج التي توصلت إليها دراسة (العريني ١٩٩٧م) التي تؤكد على أن مستوى تضمين معلمي التاريخ للأهداف السلوكية في كراسةالتحضير كان ضعيفاً.

أما فيما يتصل بتأييد اهتمام التربويين بالأهداف السلوكية (الفقرة ٣٥) ، رأى ٦١,٨% من المعلمين تأييدهم لذلك دائماً ، كما رأى ٢٤,٣% تأييدهم لذلك أحياناً بينما رأى ١٣,٩% منهم بأنهم نادراً ما يؤيدون ذلك. وتشير هذه النتيجة إلى اقتناع المعلمين بدور الأهداف السلوكية من خلال ما تحققه من قيمة تربوية حسب ما ورد في الأدبيات السابقة (إيهمان Ehma ١٩٧٤م ، أورلش Orlich ١٩٨٠م ، فايتز Fines ١٩٨١م).

وفيما يتعلق بميل المعلم إلى النقاش مع المختصين حول موضوع الأهداف السلوكية (الفقرة ٣٦) ، فقد أشار ٣٨,٩% من المعلمين إلى ميلهم إلى ذلك دائماً ، كما أشار ٣٨,٦% منهم إلى ميلهم إلى ذلك أحياناً ، بينما أشار ٢٢,٥% منهم إلى أنهم نادراً ما يشعرون بالميل إلى ذلك.

أما فيما يتصل بمقدار معرفة المعلم للأهداف السلوكية (الفقرة ٣٧) ، فقد عبر ٥٢,٩% من المعلمين عن حبهم لذلك دائماً ، كما عبر ٤٠% منهم عن حبهم لذلك أحياناً ، بينما ١٧,١% منهم عبروا عن أنهم نادراً ما يميلون إلى ذلك. وهذا يكشف عن اتجاه إيجابي لدى المعلمين حول رغبتهم في معرفة المزيد عن الأهداف السلوكية لا سيما وأن نتائج بعض الدراسات السابقة أشارت إلى أن مستوى معرفة المعلمين والمعلمات بالأهداف السلوكية كان متدنياً (آل الشيخ ١٩٩٣م ، العريني ١٩٩٧م).

أما رضا المعلم عن تدريسه باستخدام الأهداف السلوكية (الفقرة ٣٨) ، فقد عبر٥٢,٥% من المعلمين عن رضاهم عن ذلك دائماً ، كما عبر ٣٧,١% منهم بأنهم يشعرون بالرضا أحياناً عند استخدامهم الأهداف السلوكية في التدريس بينما عبر١٠,٤% منهم عن أنهم نادراً ما يشعرون بالرضا عند تدريسهم باستخدام الأهداف السلوكية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (فري ١٩٧٤م) حيث كان لدى المديرين والمعلمين ألفة وشعور بالراحة عند استخدامهم للأهداف السلوكية.

وفيما يتصل بشعور المعلم بقدرته على تقديم التوجيهات لزملائه المعلمين حول موضوع الأهداف السلوكية (الفقرة ٣٩) ، فقد أشار ٢٧,١% منهم بشعورهم بالقدرة على ذلك دائماً ، كما أشار ٤٦,٤% منهم إلى شعورهم بالقدرة على القيام بذلك أحياناً ، بينما أشار ٢٦,٤% منهم بأنهم نادراً ما يشعرون بالقدرة على القيام بذلك .

أما شعور المعلم بالضيق والملل عند كتابة الأهداف السلوكية (الفقرة ٤٠) ، فقد أشار ١٢,٥% منهم إلى أنهم يشعرون بذلك دائماً ، كما أشار ٣٣,٩% منهم إلى شعورهم بذلك أحياناً ، بينما أشار ٥٣,٦% منهم إلى أنهم نادراً ما يشعرون بذلك. ويمكن تعليل ذلك بأن كتابة الأهداف السلوكية وصياغتها قد يحتاج إلى وقت وجهد كبيرين من جانب المعلم ، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة (السميري ١٩٩٨م) من أن أفراد عينة دراستها يواجهن بعض الصعوبات عند صياغة بعض الأهداف وخصوصاً الأهداف الوجدانية.

أما فيما يتصل بعدم إعارة المعلم للأهداف السلوكية أي اهتمام يذكر (الفقرة ٤١) ، فقد عبر ٦,٨% من المعلمين عن أنهم لا يعيرون الأهداف السلوكية أي اهتمام دائماً ، كما عبر ٢٤,٦% بأنهم أحياناً

لا يعيرونها أي اهتمام ، بينما عبر ٦٨,٦% منهم بأنهم نادراً ما يشعرون بعدم إعارة الأهداف السلوكية الاهتمام الذي تستحقه.

وفيما يتصل بمقدار ميل المعلم إلى النقاش حول موضوع الأهداف السلوكية (الفقرة ٤٢) ، فقد أشار ١١,٤% من المعلمين إلى أنهم لا يميلون إلى ذلك دائماً ، كما أشار ٤٠,٧% منهم إلى أنهم لا يميلون إلى ذلك أحياناً ، بينما أشار ٤٧,٩% إلى أنهم نادراً ما يميلون لذلك .

أما فيما يتصل بحب المعلم لمعرفة المزيد عن الأهداف السلوكية أكثر مما عرف (الفقرة ٤٣) ، فقد أشار ١٠,٤% منهم إلى أنهم لا يحبون ذلك دائماً ، كما أشار ٢٨,٢% منهم إلى عدم حبهم لذلك أحياناً ، بينما أشار ٦١,٤% منهم إلى أنهم نادراً ما يشعرون بذلك. وهذا يعكس توجهاً طيباً لدى المعلمين نحو الأهداف السلوكية.

أما فيما يتعلق بقدرة المعلم على تقديم التوجيهات لزملائه المعلمين حول موضوع الأهداف السلوكية (الفقرة ٤٤) ، فقد أشار ١٤,٦% من المعلمين إلى أنه ليست لديهم القدرة على تقديم تلك التوجيهات دائماً ، كما أشار ٤١,٨% منهم إلى أنه ليست لديهم القدرة أحياناً على القيام بذلك ، بينما أشار ٤٣,٦% منهم إلى أنهم نادراً ما يشعرون بذلك.

أما شعور المعلم بوجود تداخل كبير بين مجالات الأهداف السلوكية (الفقرة ٤٥) ، فقد عبر ٢٢,٩% من المعلمين إلى أنهم يشعرون دائماً بوجود ذلك التداخل ، كما عبر ٦٢,٩% منهم بأنهم يشعرون أحياناً بذلك ، بينما عبر ١٤,٣% منهم عن أنهم نادراً ما يشعرون بذلك ، وربما يعود السبب في ذلك إلى أنه عند صياغة الأهداف السلوكية قد تستخدم بعض الأفعال الإجرائية في أكثر من مجال وأكثر من مستوى. وربما يكون هذا التداخل إحدى الصعوبات التي تواجه المعلمين عند صياغتهم للأهداف السلوكية. وهذا ما أكدته دراسة (السميري ١٩٩٨م) حيث تواجه المعلمات بعض الصعوبات عند صياغة الأهداف السلوكية وكتابتها.

وبصورة عامة فقد بلغ متوسط استجابات المعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو الميل لاستخدام الأهداف السلوكية

(٢٨,٢٣) ، كما تراوحت قيمة المتوسطات لكل عبارة من عبارات الجانب المتعلق بمعرفتهم الأهداف السلوكية بين (١,٣٨-٢,٤٨). ويشير هذا إلى أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية فيما يتعلق بميلهم لاستخدامها يعد اتجاهاً إيجابياً مقبولاً.

وقد اتضح من خلال حساب المتوسطات السابقة الذكر للجوانب الثلاثة (الجانب المعرفي المتعلق بمعرفة المعلمين الأهداف السلوكية ، والجانب السلوكي المتعلق باستخدامهم وتطبيقهم لها عند التحضير للدروس وأثناء التدريس ، والجانب الوجداني المتعلق بميلهم لاستخدامها) أن اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية يعد اتجاهاً إيجابياً مقبولاً. وتتفق هذه النتائج مع دراسة (موسى ١٩٨٩م) إلى حد ما من حيث أن أفراد عينة دراسته يستخدمون الأهداف ويهتمون بها على نحو مقبول ، إلا أنها لا تتفق مع نتائج دراسة (آل الشيخ ١٩٩٣هـ) حيث أشارت إلى أن إدراك المعلمات للأهداف السلوكية وأهميتها كان جيداً. بالإضافة إلى أنها لا تتفق مع دراسة (العريني ١٩٩٧م) التي أشارت إلى أن مستوى معرفة معلمي التاريخ بالأهداف السلوكية كان ضعيفاً. وقد يعكس ذلك أنه أصبح هنالك اهتمام من قبل المسئولين بالأهداف السلوكية حيث أخذت وزارة التربية والتعليم في تطبيق مشروع عن الأهداف السلوكية وكيفية إعداد الاختبارات في ضوئها في مختلف التخصصات.

من الجدول رقم (١٠) تتضح الإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: ما اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو اهتمام المشرف التربوي فيما يتعلق بمتابعته للمعلمين حول الاهتمام بالأهداف السلوكية؟

جدول (١٠)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين فيما يتعلق باهتمام المشرف التربوي بالأهداف السلوكية

العبارة	دائما		أحيانا		نادرا	
	ن	%	ن	%	ن	%
٤٦	١٣٠	٤٦,٤	٩٦	٣٤,٣	٥٤	١٩,٣
٤٧	٥٨	٢٠,٧	١٢٩	٤٦,١	٩٣	٣٣,٢
٤٨	١٤١	٥٠,٤	٩٦	٣٤,٣	٤٣	١٥,٤
٤٩	١٥٥	٥٥,٤	٧٩	٢٨,٢	٤٦	١٦,٤
٥٠	٥٦	٢٠	١٥٦	٥٥,٧	٦٨	٢٤,٣
٥١	١١٠	٣٩,٣	١٤٢	٥٠,٧	٢٨	١٠
٥٢	٣٠	١٠,٧	١٠٢	٣٦,٤	١٤٨	٥٢,٩
٥٣	٨٢	٢٩,٣	١٢٠	٤٢,٩	٧٨	٢٧,٩

كما يتضح من الجدول (١٠) استجابات المعلمين فيما يتعلق باهتمام المشرف التربوي بالأهداف السلوكية من خلال توجيهه لهم .

ففيما يتصل برأي المعلم حول ضرورة اهتمام المشرف التربوي بصياغة الأهداف السلوكية في كراسة التحضير للدروس اليومية (الفقرة ٤٦) ، فقد أشار ٤٦,٤% من المعلمين بأنهم يرون ضرورة ذلك دائماً ، كما أشار ٣٤,٣% منهم إلى أنهم يرون أحياناً ضرورة اهتمام المشرف بذلك ، بينما أشار ١٩,٣% منهم إلى أنهم لا يرون ضرورة ذلك ، وهذا يؤكد أهمية معرفة المشرف لموضوع الأهداف السلوكية وضرورة اهتمامه بذلك عند الاطلاع على كراسة التحضير للمعلمين. إلا أن نتائج الدراسة التي قام بها موسى (١٩٨٩م) تشير إلى أن إدراك الموجهين للأهداف السلوكية وأهميتها كان أقل من المستوى المتوقع.

أما فيما يتعلق بمناقشة المعلم للمشرف حول الأهداف السلوكية بصورة مستمرة (الفقرة ٤٧) ، فقد عبر ٢٠,٧% من المعلمين بأنهم دائماً يقومون بذلك ، كما عبر ٤٦,١% منهم بأنهم أحياناً

يقومون بذلك ، بينما عبر ٣٣,٢% منهم بأنهم نادراً ما يناقشون ذلك مع المشرفين. وهنا لابد من الإشارة إلى ضرورة أن يكون لدى المشرفين التربويين خبرات كافية ومعرفة واضحة بموضوع الأهداف السلوكية ليتسنى لهم تقديم التوجيه المناسب للمعلمين.

أما فيما يتصل برغبة المعلم في الحصول على توجيهات المشرف التربوي وإرشاداته المعينة على فهم موضوع الأهداف السلوكية (الفقرة ٤٨) ، فقد أشار ٥٠,٤% من المعلمين بأنهم يرون ضرورة ذلك دائماً ، كما أشار ٣٤,٣% منهم إلى أنهم يرون ذلك أحياناً ، بينما أشار ١٥,٤% منهم إلى أنهم نادراً ما يرون ضرورة ذلك . وهذا يؤكد دور المشرف المهم خصوصاً فيما يتعلق بتقديم التوجيهات المساعدة للمعلمين حول الأهداف السلوكية وأهميتها و طرق صياغتها.

أما فيما يتصل برؤية المعلمين حول حرص المشرف التربوي على تزويد المعلمين بالأبحاث والدراسات المتعلقة بالأهداف السلوكية (الفقرة ٤٩) ، فقد أشار ٥٥,٤% منهم إلى ضرورة قيام المشرف التربوي بذلك دائماً ، كما أشار ٢٨,٢% منهم إلى ضرورة قيام المشرف التربوي بذلك أحياناً ، بينما أشار ١٦,٤% منهم إلى أنهم نادراً ما يرون ضرورة ذلك . وربما يشير ذلك إلى أن المعلمين بحاجة إلى معرفة الجديد من نتائج الأبحاث والدراسات حول الأهداف السلوكية .

أما رؤية المعلم حول عدم معرفة المشرفين التربويين الأهداف السلوكية بصورة مناسبة (الفقرة ٥٠) ، فقد أشار ٢٠% من المعلمين إلى أنهم يرون ذلك دائماً كما أشار٥٥,٧% منهم إلى أنهم أحياناً يشعرون بذلك، بينما أشار٢٤,٣% منهم إلى أنهم نادراً ما يشعرون بذلك . و ربما يشير ذلك إلى أنه من الأهمية بمكان تعريف المشرفين التربويين بالأهداف السلوكية. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (موسى ١٩٨٩م) من أن إدراك الموجهين للأهداف السلوكية وأهميتها في كل من منطقة المنصورة بمصر ومنطقة العين بالإمارات العربية المتحدة كان متدنياً.

وفيما يخص رأي المعلم حول مدى اختلاف بين المشرفين التربويين يتعلق بأهمية استخدام الأهداف السلوكية (الفقرة ٥١) ، فقد أشار ٣٩,٣% من المعلمين إلى أنهم يرون دائماً أن هناك اختلافاً بين المشرفين حول ذلك ، كما أشار ٥٠,٧% إلى وجود ذلك أحياناً، بينما أشار ١٠% منهم إلى أنهم نادراً ما يشعرون بذلك . وهذا يشير أيضاً إلى أهمية اتفاق المشرفين و توحيد جهودهم ورؤيتهم حول الأهداف السلوكية.

أما فيما يتعلق بآراء المعلمين حول مدى اهتمام المشرف التربوي بالأهداف السلوكية (الفقرة ٥٢) ، فقد أشار ١٠,٧% من المعلمين إلى أنهم دائماً يلاحظون ذلك ، كما أشار ٣٦,٤% منهم إلى أنهم أحياناً يرون ذلك ، بينما أشار ٥٢,٩% إلى أنهم نادراً ما يلاحظون ذلك.

أما فيما يتصل برؤية المعلم حول عدم اهتمام المشرف التربوي بتزويد المعلمين بالأبحاث والدراسات المتعلقة بالأهداف السلوكية (٥٣) ، فقد عبر ٢٩,٣% من المعلمين عن أنهم يرون ذلك دائماً ، كما عبر ٤٢,٩% منهم بأنهم يرون ذلك أحياناً بينما عبر ٢٧,٩% منهم بأنهم نادراً ما يلاحظون ذلك.

من الجدول رقم (١١) تتضح الإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على: ما اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو اهتمام مدير المدرسة فيما يتعلق بمتابعته للمعلمين حول الاهتمام بالأهداف السلوكية؟

جدول (١١)

التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المعلمين فيما يتعلق باهتمام مدير المدرسة بالأهداف السلوكية

العبارة	دائما		أحيانا		نادرا	
	ن	%	ن	%	ن	%
٥٤	١١٤	٤٠,٧	٨٦	٣٠,٧	٨٠	٢٨,٦
٥٥	٢٩	١٠,٤	٩١	٣٢,٥	١٦٠	٥٧,١
٥٦	٩١	٣٢,٥	١٠٩	٣٨,٩	٨٠	٢٨,٦
٥٧	١١٧	٤١,٨	٩٤	٣٣,٦	٦٩	٢٤,٦
٥٨	٦٩	٢٤,٦	١٤٣	٥١,١	٦٨	٢٤,٣
٥٩	١٠٠	٣٥,٧	١٠٨	٣٨,٦	٧٢	٢٥,٧
٦٠	٤١	١٤,٦	١٢٢	٤٣,٦	١١٧	٤١,٨

يتضح من الجدول (١١) استجابات المعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو اهتمام مدير المدرسة بتوجيههم للاهتمام بالأهداف السلوكية.

ففيما يتصل برؤية المعلم حول ضرورة اهتمام مدير المدرسة بصياغة الأهداف السلوكية في كراسة التحضير للدروس اليومية (الفقرة ٥٤) ، أشار٤٠,٧% منهم إلى أنهم يرون ضرورة ذلك دائمًا ، كما أشار ٣٠,٧% منهم إلى أنهم يرون ضرورة ذلك أحياناً ، بينما أشار ٢٨,٦% منهم إلى أنهم نادراً ما يرون أهمية ذلك. مما يشير إلى ضرورة اهتمام المديرين بالأهداف السلوكية. وقد أشارت دراسة (فري ١٩٧٤م) إلى أن مديري المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية ومعلميها يهتمون بالأهداف السلوكية.

أما مدى مناقشة المعلم مدير المدرسة حول الأهداف السلوكية بصورة مستمرة (الفقرة ٥٥) ، فقد أشار ١٠,٤% من المعلمين إلى أنهم يقومون بذلك دائماً ، كما أشار ٣٢,٥% منهم إلى قيامهم بذلك أحياناً. بينما أشار ٥٧,١% منهم إلى أنهم نادراً ما يقومون بمناقشة المدير حول ذلك . وهذا ربما يعود إلى أن بعض مديري المدارس ربما لا يملك خلفية واسعة في موضوع الأهداف السلوكية وخاصة من بعض من تقادمت بهم الخبرة في إدارة المدارس.

أما رأي المعلم حول أهمية أن يقدم مدير المدرسة التوجيهات و الإرشادات المساعدة على فهم الأهداف السلوكية (الفقرة ٥٦) ، فقد أشار ٣٢,٥% من المعلمين إلى أنهم يرون ضرورة ذلك دائماً ، كما أشار ٣٨,٩% منهم إلى أنهم يرون ضرورة ذلك أحياناً ، بينما أشار ٢٨,٦% منهم إلى أنهم نادراً ما يرون ضرورة ذلك .

أما فيما يتصل بأهمية حرص المدير على تزويد المعلم بالأبحاث و الدراسات المتعلقة بالأهداف السلوكية (الفقرة ٥٧) ، فقد أشار ٤١,٨% من المعلمين إلى أنهم يرون ضرورة ذلك دائماً ، كما أشار ٣٣,٦% منهم إلى أنهم يرون ضرورة ذلك أحياناً ، بينما أشار ٢٤,٦% منهم إلى أنهم نادراً ما يرون ضرورة ذلك . و هذا يشير إلى أهمية توفير مثل تلك الدراسات و الأبحاث لمديري المدارس حتى يتمكنوا من إطلاع المعلمين عليها .

أما رؤية المعلمين حول عدم معرفة بعض المديرين الأهداف السلوكية معرفة مناسبة (الفقرة ٥٨) ، فقد أشار ٢٤,٦% منهم إلى أنهم يرون ذلك دائماً ، كما أشار ٥١,١ % منهم إلى أنهم يرون ذلك أحياناً بينما أشار ٢٤,٣% منهم إلى أنهم نادراً ما يرون ذلك . و هذا ربما يعود إلى أن بعض المديرين ليست لهم تلك الخلفية المتقنة حول الأهداف السلوكية و طرق صياغتها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (فري ١٩٧٤م) من أن مديري المدارس ومعلميها يعرفون الأهداف السلوكية ويستخدمونها.

أما فيما يتصل برؤية المعلمين حول ضرورة اهتمام مدير المدرسة بعقد الندوات و المحاضرات الخاصة بالتعريف بالأهداف السلوكية (الفقرة ٥٩) ، فقد أشار ٣٥,٧% منهم إلى أنهم يرون ضرورة ذلك دائماً ، كما أشار ٣٨,٦% منهم إلى أنهم يرون ضرورة ذلك أحياناً ، بينما أشار ٢٥,٧% منهم إلى أنهم نادراً ما يرون ذلك . و هذا يؤكد ضرورة الحرص على إتاحة الفرص للمديرين و المعلمين على حضور بعض الفعاليات من ندوات ومحاضرات تعرّف بالأهداف السلوكية .

أما رؤية المعلمين حول مدى اهتمام مدير المدرسة بالأهداف السلوكية وتطبيقها (الفقرة ٦٠) فقد أشار ١٤,٦% منهم إلى أن مدير المدرسة لا يهتم بذلك دائماً ، كما أشار ٤٣,٦% منهم إلى أنه لا يهتم بذلك أحياناً ، بينما أشار ٤١,٨% منهم إلى أنه نادراً ما يحدث أن مدير المدرسة لا يهتم بالأهداف السلوكية. و لعل هذا يشير إلى أهمية تعريف المديرين بأهمية موضوع الأهداف السلوكية ودورها في العملية التعليمية و التعليمية. يلاحظ أن هذه النتيجة تخالف ما توصلت إليه دراسة (فري ١٩٧٤م) التي أشارت إلى أن مديري المدارس ومعلميها يهتمون بالأهداف السلوكية ويستخدمونها ويقومون بكتابتها.

أما فيما يتصل بالسؤال السادس ، فقد تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي ANOVA وأُتبِع باستخدام اختبار TUKEY ، وأحياناً تم استخدام اختبار شفيه Scheffe ، وأحياناً أخرى اختبار (ت) لتحديد وجهة الفروق.

نتائج اختبار السؤال السادس: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية وفقاً للمتغيرات الآتية: التخصص ، والمؤهل الدراسي ، وسنوات الخبرة ، ومصدر معرفة المعلمين بتلك الأهداف ، وحصولهم على دورات تدريبية ، وجنسية المعلم؟

يتضح من الجدول (١٢) نتائج الفروق بين استجابات المعلمين وفقاً لمتغيرات الدراسة الآتية: التخصص،والمؤهل ، وسنوات الخبرة ، والحصول على دورات تدريبية ، ومصدر المعرفة بالأهداف السلوكية ، وجنسية المعلم.

حيث كانت النتائج على النحو الآتي:

جدول (١٢)

الفروق بين استجابات المعلمين وفقاً لمتغيرات الدراسة

	المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات*	درجات الحرية	التباين*	ف	الدلالة
التخصص	الجانب المعرفي	بين المجموعات	٥٦,٩٨	٨	٧,١٢	.٤٣٢	.٩١
		داخل المجموعات	٤٥٦٤,١١	٢٧١	١٦,٨٤		
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	٣٨٧,٩٤	٨	٤٨,٤٩	٢,٤٩٣	.٠١
		داخل المجموعات	٥٢٧١,٤٣	٢٧١	١٩,٤٥		
	الجانب الوجداني	بين المجموعات	٥٥,٠٤	٨	٦,٨٨	.٦٨٤	.٧١
		داخل المجموعات	٢٧٢٤,٨٧	٢٧١	١٠,٠٦		
المؤهل	الجانب المعرفي	بين المجموعات	٣٣,٩٩	٤	٨,٥٠	.٥٠٩	.٧٣
		داخل المجموعات	٤٥٨٧,٠٩	٢٧٥	١٦,٦٨		
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	١٥٥,٩٨	٤	٣٨,٩٩	١,٩٤٩	.١٠

		داخل المجموعات	٥٥٠٣,٣٩	٢٧٥	٢٠,٠١	
	الجانب الوجداني	بين المجموعات	٣٦,٤٩	٤	٩,١٢	.٩١٤	.٤٦
		داخل المجموعات	٢٧٤٣,٤٢	٢٧٥	٩,٩٨		
سنوات الخبرة	الجانب المعرفي	بين المجموعات	٥٨,٥٨	٥	١١,٧٢	.٧٠٤	.٦٢
		داخل المجموعات	٤٥٦٢,٥١	٢٧٤	١٦,٦٥		
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	٢٣٦,٨٣	٥	٤٧,٣٧	٢,٣٩٣	.٠٤
		داخل المجموعات	٥٤٢٢,٥٤	٢٧٤	١٩,٧٩		
	الجانب الوجداني	بين المجموعات	٣٦,٣٦	٥	٧,٢٧	.٧٢٦	.٦١
		داخل المجموعات	٢٧٤٣,٥٦	٢٧٤	١٠,٠١		
الحصول على دورات تدريبية	الجانب المعرفي	بين المجموعات	٧٢,٠٨	٢	٣٦,٠٤	٢,١٩٥	.١١
		داخل المجموعات	٤٥٤٩,٠٠	٢٧٧	١٦,٤٢		
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	٨٠,٥٦	٢	٤٠,٢٨	٢,٠٠٠	.١٤

		داخل المجموعات	٥٥٧٨,٨١	٢٧٧	٢٠,١٤		
	الجانب الوجداني	بين المجموعات	٢,٤٦	٢	١,٢٣	.١٢٣	.٨٩
		داخل المجموعات	٢٧٧٧,٤٥	٢٧٧	١٠,٠٣		
مصدر المعرفة بالأهداف	الجانب المعرفي	بين المجموعات	١٦٥,١٤	٤	٤١,٢٨	٢,٥٤٨	.٠٤
		داخل المجموعات	٤٤٥٥,٩٦	٢٧٥	١٦,٢٠		
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	٢٠٩,٢٨	٤	٥٢,٣٢	٢,٦٤٠	.٠٣
		داخل المجموعات	٥٤٥٠,١٠	٢٧٥	١٩,٨٢		
	الجانب الوجداني	بين المجموعات	٩٦,٣٩	٤	٢٤,١٠	٢,٤٧٠	.٠٥
		داخل المجموعات	٢٦٨٣,٥٢	٢٧٥	٩,٧٦		
جنسية المعلم	الجانب المعرفي	بين المجموعات	.٦٥	٢	.٣٢	.٠١٩	.٩٨
		داخل المجموعات	٤٦٢٠,٤٤	٢٧٧	١٦,٦٨		
	الجانب السلوكي	بين المجموعات	٢٨,٣٦	٢	١٤,١٨	.٦٩٧	.٥٠

		داخل المجموعات	٥٦٣١,٠١	٢٧٧	٢٠,٣٣		
	الجانب الوجداني	بين المجموعات	٤,٧٤	٢	٢,٣٧	.٢٣٧	.٧٩
		داخل المجموعات	٢٧٧٥,١٧	٢٧٧	١٠,٠٢		

*الأرقام في الجدول مقربة إلى أقرب رقمين عشرين

يتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في اتجاهاتهم نحو الجانب المعرفي لإدراكهم الأهداف السلوكية وفقاً لتخصصاتهم ، وكذلك لا توجد فروق دالة إحصائياً بين استجابات المعلمين فيما يتعلق بالجانب الوجداني لميلهم لاستخدام الأهداف السلوكية ، بينما اتضح أنه توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠١. بين استجابات المعلمين فيما يتعلق بالجانب السلوكي لاتجاهاتهم نحو استخدام الأهداف السلوكية وتطبيقها. وباستخدام اختبار شفيه Scheffe لم تظهر هناك فروق بين المتوسطات داخل المجموعات فيما يتصل بتخصصات المعلمين ، فاستخدم الباحث اختبار Tukey HSD للمقارنة بين المتوسطات داخل المجموعات، واتضح من النتائج وجود فروق بين التخصصات في الجانب المتعلق باستخدام المعلمين للأهداف السلوكية ، إلا أنه باستخدام اختبار Tukey لم تظهر الفروق أيضاً ، لذلك استخدم الباحث اختبار (ت) وكانت الفروق بين المعلمين في تخصص العلوم مع اللغة الإنجليزية حيث بلغ متوسط استجابات معلمي اللغة الإنجليزية (٢٨,٤٧) بينما بلغ متوسط استجابات معلمي العلوم (٣١,٤١) وكانت الفروق لصالح معلمي العلوم ، وكذلك ظهرت الفروق بين المعلمين في تخصص التاريخ واللغة الإنجليزية حيث بلغ متوسط استجابات معلمي التاريخ (٣١,٦١) بينما بلغ متوسط استجابات معلمي اللغة الإنجليزية (٢٨,٤٧) وذلك لصالح معلمي التاريخ. و ربما يعود ذلك إلى طبيعة التخصصات المختلفة وسهولة التمكن من الأهداف السلوكية وصياغتها وتنويعها من تخصص لآخر.

أما فيما يتعلق بالفروق بين اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو استخدام الأهداف السلوكية وفقاً للمؤهل الدراسي. فقد اتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين استجابات المعلمين وفقا لمؤهلاتهم العلمية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع ما توصلت إليه دراسة (العريني ١٩٩٧م) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات وفقاً للمؤهل العلمي.

أما الفروق بين اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو استخدام الأهداف السلوكية وفقاً لسنوات الخبرة. اتضح من الجدول (١٢) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين وفقا لسنوات الخبرة فيما يتعلق بالجانب المعرفي لإدراكهم للأهداف السلوكية ، وكذلك بالنسبة للجانب الوجداني لميلهم لاستخدام الأهداف السلوكية ، بينما اتضح أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية وعند مستوى ٠.٠٥ بين استجابات المعلمين وفقاً لسنوات الخبرة فيما يتعلق بالجانب السلوكي المتعلق بتطبيقهم للأهداف السلوكية. وقد استخدم الباحث اختبار Tukey HSD للمقارنة بين المتوسطات داخل المجموعات ، واتضح من النتائج وجود فروق بين استجابات المعلمين وفقاً لسنوات الخبرة فيما يتعلق باستخدامهم للأهداف السلوكية إلا أن الفروق لم تظهر باستخدام اختبار Tukey ولذلك استخدم الباحث اختبار (ت) وكانت الفروق بين المعلمين الذين تتراوح خبرتهم بين (١-٥ سنوات) وبمتوسط قدره (٢٨,٧٨) وبين من خبرتهم من (٥-١٠سنوات) لصالح أصحاب الخبرة الطويلة حيث كان متوسطهم (٣٠,٤٦). كما اتضح أن هناك فروقاً بين من خبرتهم تتراوح من (١-٥ سنوات) وبمتوسط قدره (٢٨,٧٨) وبين من خبرتهم من (١٠-١٥ سنة) لصالح أصحاب الخبرة الأطول حيث كان متوسطهم (٣٠,٨٢). وربما يعود ذلك إلى أن لخبرة المعلم دورها في التكيف مع استخدام الأهداف السلوكية وطرق صياغتها و كتابتها. وهذه النتيجة تخالف ما توصلت إليه دراسة (العريني ١٩٩٧م) حيث وجدت فروق دالة إحصائياً في معرفة المعلمات للأهداف السلوكية وفقاً لمتغير سنوات الخبرة لصالح المعلمات اللاتي تتراوح خبرتهن من ٣-٥ سنوات.

وفيما يتصل بالفروق بين اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو استخدام الأهداف السلوكية وفقاً لمصدر المعرفة بتلك الأهداف. اتضح من الجدول (١٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين فيما يتعلق باتجاهاتهم نحو استخدام الأهداف السلوكية وفقاً لمصدر المعرفة بتلك الأهداف عند مستوى (٠,٠٥)سواء فيما يتعلق باتجاهات المعلمين في الجانب المعرفي و السلوكي والوجداني. وقد استخدم الباحث اختبار شفيه Scheffe للمقارنة بين المتوسطات داخل المجموعات ، واتضح من النتائج وجود فروق بين استجاباتهم وفقاً لمصدر معرفتهم بالأهداف السلوكية بين من درسوها في الكلية حيث بلغ متوسط (٣٣,٩٧) وبين من درسوها في الكلية وحصلوا أيضاً

على دورات تدريبية وذلك لصالح الأخيرين حيث كان متوسط استجاباتهم (٣٦,٢١) وذلك فيما يتعلق بمعرفتهم للأهداف ، كما كانت هناك فروق بين المعلمين بين من درسوها في الكلية حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٢٩,٧٩) وبين من درسوها في الكلية وحصلوا أيضاً على دورات تدريبية وذلك لصالح الأخيرين حيث بلغ متوسط استجاباتهم (٣٢,٢٩) وذلك فيما يتعلق باستخدام المعلمين للأهداف كجانب سلوكي. و هذا يشير إلى أن تعدد المصادر التي يستقى منها المعلم معلوماته حول الأهداف السلوكية و أهميتها و تنوعها و طرق تطويرها وكتابتها يؤثر إلى حد ما على تطور خبراته واكتساب اتجاهات معينة نحو موضوع الأهداف السلوكية.

أما الفروق بين اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو استخدام الأهداف السلوكية وفقاً للحصول على دورات تدريبية. اتضح من الجدول (١٢) كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية وفقاً للدورات التدريبية التي حصلوا عليها. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (العريني ١٩٩٧م) في عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المعلمات وفقاً لالتحاق بالدورات التدريبية.

وفيما يتعلق بالفروق بين اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة بمنطقة أبها التعليمية نحو استخدام الأهداف السلوكية وفقاً لجنسية المعلم. اتضح من الجدول (١٢) أيضاً عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية وفقا لجنسياتهم.

ومما تقدم يمكن أن يستشف الباحث من خلال النتائج السابقة أن اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة في منطقة أبها التعليمية نحو استخدام الأهداف السلوكية تبدو إيجابية إلى حد يمكن قبوله.

ملخص النتائج:

توصلت الدراسة الحالية إلى بعض النتائج يمكن إيجازها كما يلي:

- لم يحضر معظم المعلمين دورات تدريبية تتعلق بالأهداف السلوكية.
- حصل معظم المعلمين على المعرفة بالأهداف السلوكية من خلال دراستهم بالكلية.
- كان معظم أفراد عينة الدراسة من المعلمين السعوديين.
- أشار معظم أفراد العينة إلى أهمية الأهداف السلوكية ودورها في عمليتي التعليم والتعلم.

- يرى حوالي (٥٤,٣%) من المعلمين أن الأهداف السلوكية تعد ذات أهمية بالغة بالنسبة للمعلم.
- أشار حوالي (٥٠%) إلى أن الأهداف السلوكية تساعد المعلم على تخطيط الدروس وتنفيذها.
- يواجه حوالي (٦٦%) من المعلمين بعض الصعوبات في إدراكهم للأهداف السلوكية وفهمها.
- يرى (٧٦,٤%) من المعلمين ضرورة الاهتمام بالأهداف السلوكية.
- يواجه حوالي (٥٥%) من المعلمين بعض الصعوبات عند صياغة أهداف سلوكية قابلة للقياس والملاحظة.
- أشار بعض أفراد عينة الدراسة إلى أن صياغة الأهداف السلوكية تحتاج إلى وقت وجهد كبيرين.
- اتضح أن بعض المعلمين لا يعرف الأهداف السلوكية معرفة مناسبة.
- يرى بعض المعلمين من أفراد العينة الحاجة إلى إقامة دورات تدريبية للمعلمين حول الأهداف السلوكية.
- أشار حوالي (٥٠,٧%) من أفراد العينة إلى حرصهم على تعريف التلاميذ بالأهداف السلوكية.
- أشار حوالي (٤٥%) من المعلمين إلى أن الترابط بين صياغة الأهداف السلوكية وتطبيقها يعد غير واضح إلى حد ما.
- يرى (٥١%) من المعلمين أنهم نادراً ما يفضلون التحضير لدروسهم دون كتابة أهداف سلوكية.
- يميل معظم المعلمين إلى استخدام الأهداف السلوكية.
- يشعر بعض المعلمين بالمتعة عند كتابتهم للأهداف السلوكية.
- يميل بعض المعلمين إلى النقاش مع المختصين حول الأهداف السلوكية.
- عبر معظم أفراد العينة عن حبهم لمعرفة الأهداف السلوكية.

- يشعر معظم أفراد العينة بالرضا عند تدريسهم باستخدام الأهداف السلوكية.
- يرى معظم المعلمين ضرورة اهتمام المشرف التربوي بصياغة الأهداف السلوكية في كراسة التحضير.
- يرى معظم المعلمين ضرورة حرص المشرف التربوي على تزويدهم بالأبحاث والدراسات المتعلقة بالأهداف السلوكية.
- يرى بعض المعلمين ضرورة اهتمام مدير المدرسة بصياغة الأهداف السلوكية في كراسة التحضير.
- عدم وجود فروق بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية وفقاً للتخصص فيما يتعلق بمعرفتهم لها وميلهم لاستخدامها بينما وجدت فروق بينهم وفقاً لبعض التخصصات كالتاريخ واللغة الإنجليزية والعلوم فيما يتعلق بتطبيقهم للأهداف السلوكية.
- عدم وجود فروق بين اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية وفقاً للمؤهل الدراسي وجنسية المعلم والدورات التدريبية التي حصلوا عليها.

وبصورة عامة كانت اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف السلوكية سواء فيما يتعلق بمعرفتهم لها أو فيما يتعلق باستخدامهم وتطبيقهم لها أو فيما يتعلق بميلهم لاستخدامها اتجاهات إيجابية مقبولة إلى حد ما.

التوصيات والمقترحات

في ضوء الدراسات والأدبيات السابقة التي اطلع عليها الباحث ووفقاً لما توصلت إليه نتائج هذه الدراسة فإنه يمكن تقديم التوصيات والمقترحات الآتية:

أولاً: التوصيات

- التأكيد على أهمية الأهداف السلوكية في توجيه العملية التعليمية في تخطيط عملية التدريس وتنفيذها وتقويمها.
- ضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلمين الجدد قبل التحاقهم بالعمل التدريسي تتصل بأهم الكفايات والمهارات التدريسية التي ينبغي على المعلم اتقانها وخصوصاً ما يتعلق بمهارة استخدام الأهداف السلوكية وصياغتها.

- ضرورة إعداد برامج تدريبية مستمرة للمعلمين أثناء الخدمة في مجالات استخدام الأهداف والشروط الواجب توافرها في الأهداف السلوكية الجيدة وكيفية صياغة أهداف متنوعة وشاملة للمجالات المعرفية والمهارية والوجدانية.
- التأكيد على أهمية تعريف المعلمين والمشرفين التربويين بالدراسات والأبحاث التي توضح أثر استخدام الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب لكي يتسنى لهم إدراك دورها في تعزيز تحصيل طلابهم.
- التركيز في مقررات طرق التدريس في الكليات التربوية على إعطاء مزيد من الاهتمام بالأهداف السلوكية وكيفية كتابتها وصياغتها من خلال الربط بين النظرية والممارسة العملية والتطبيق.
- تشجيع المعلمين على إجراء بعض الدراسات والأبحاث الإجرائية المتعلقة بأثر استخدام الأهداف السلوكية على تحصيل طلابهم للتأكد من أهميتها وقيمتها التربوية.
- التأكيد على أهمية منح المكافآت التشجيعية والتقديرية للمعلمين الذين يتقنون استخدام أهداف سلوكية واضحة ومتنوعة وشاملة عند التحضير لدروسهم ، إما من خلال منحهم تقديراً شرفياً معيناً أو بحضور دورات تدريبية أو ندوات أو مؤتمرات داخل المملكة وخارجها أو بتبادل الخبرات مع معلمين آخرين في المناطق التعليمية الأخرى بالمملكة.

ثانياً: المقترحات

يمكن للباحث اقتراح إجراء الدراسات الآتية:

- إجراء دراسات مماثلة لهذه الدراسة على معلمي المراحل الابتدائية والثانوية في منطقة أبها التعليمية.
- إجراء دراسة نوعية مشابهة تعتمد في منهجها على تحليل لكراسات تحضير الدروس الخاصة بالمعلمين لتعرف مدى ممارستهم الفعلية للأهداف السلوكية وكتابتها.
- إجراء دراسات تجريبية مقارنة على طلاب المراحل المختلفة لاكتشاف أثر استخدام الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على المعلمين في مناطق أخرى من المملكة العربية السعودية للوقوف على مدى التشابه والاختلاف في اتجاهات المعلمين وفق متغير المنطقة أو المكان.

المراجع العربية والأجنبية

(١) أبو لبدة، عبدالله علي. وآخرون ، المرشد في التدريس، (دار القلم، الإمارات العربية المتحدة، دبي، الطبعة الأولى ١٩٩٦م).

(٢) الخطاب، أحمد، معوقات تطبيق الأهداف السلوكية في المدارس العربية وسبل علاجها. *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، تونس ، المجلد ٩، العدد الأول، مارس (١٩٨٩م) ٥٢-٨١.

(٣) الحضيف، صفاء محمد، دراسة فاعلية استخدام الأهداف السلوكية في تدريس التاريخ لتحقيق نتائج مقصودة في المجال المعرفي بمستوياته الستة حسب تصنيف بلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة ، (قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض، ١٩٩٥م).

(٤) السميري، لطيفة صالح، تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدراس تعليم البنات في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات. *المجلة التربوية*. المجلد ١٢، العدد ٤٨، (١٩٩٨م) ٣٥-٧٥.

(٥) الشافعي، إبراهيم محمد. وآخرون ، *المنهج المدرسي من منظور جديد*، (مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٦م).

(٦) آل الشيخ، حصة محمد عبدالرحمن، *معرفة الأهداف السلوكية ومدى استخدامها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض*. رسالة ماجستير غير منشورة ، (قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض، ١٩٩٣م).

(٧) العريني، عبد العزيز عبد الله، *مدى معرفة الأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس لدى معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة*، (قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٩٩٧م).

(٨) القاعود، إبراهيم، أثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في مادة الجغرافيا في الأردن. *المجلة العربية للتربية*، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، المجلد الثاني عشر، العدد الثاني، ديسمبر (١٩٩٢م) ٩٢-١٢٧.

(٩) بلوم، بنجامين وآخرون، ترجمة: محمد محمود الخوالدة و صادق إبراهيم عوده. نظام تصنيف الأهداف التربوية – الكتاب (١) تصنيف الغايات التربوية في المجال المعرفي، (دار الشروق ، جده، ١٩٨٥م).

(١٠) بلوم، بنجامين وآخرون، ترجمة: الخوالدة، محمد محمود وعوده، صادق إبراهيم. نظام تصنيف الأهداف التربوية – الكتاب (٢) تصنيف الغايات التربوية في المجال الوجداني، (درا الشروق ، جده، ١٩٨٥م).

(١١) جرونلند، نورمان، ترجمة أحمد خيري كاظم، *الأهداف التعليمية ، تحديدها السلوكي وتطبيقاته* (دار النهضة العربية، القاهرة، بدون تاريخ).

(١٢) حمدان، محمد زياد، *التربية العملية الميدانية –مفاهيمها وكفاياتها وممارساتها*، (مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨١م).

(١٣) خضر، فخري رشيد، أثر اطلاع الطلاب على الأهداف السلوكية على تحصيلهم المباشر والعارض في مادة الجغرافيا. *مجلة كلية التربية*، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد الرابع، السنة الرابعة، مارس (١٩٨٩م) ٣١٥-٣٣١.

(١٤) دمياطي، فوزية إبراهيم، فعالية وضوح الأهداف السلوكية والأفكار الرئيسة للدرس لدى المتعلم على تحصيله الدراسي في مقرر التاريخ. *مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)*، المجلد ٥، (١٩٩٣م). ٢٤٥-٢٦٩.

(١٥) زيتون، حسن حسين، تصميم التدريس- رؤية منظومية، (عالم الكتب، القاهرة، سلسلة أصول التدريس، الكتاب الثاني، المجلد١ ، ١٩٩٩م).

(١٦) سالم، مهدي محمود، *الأهداف السلوكية، تحديدها، مصادرها، صياغتها، تطبيقاتها*، (مكتبة العبيكان، الرياض، ١١٩٩٧م).

(١٧) سعادة، جودت أحمد، مناهج الدراسات الاجتماعية، (دار العلم للملايين ، بيروت، ١٩٨٤م).

(١٨) سعادة، جودت أحمد، صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، (دار الشروق ، الأردن، ٢٠٠١م).

(١٩) عبدالسلام، عبد السلام مصطفى، أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم، (دار الفكر العربي، ٢٠٠٠م).

(٢٠) مرزوق، محمد السيد، *دليل المعلم على صياغة الأهداف التعليمية السلوكية والمهارات التدريسية*، (دار ابن الجوزي، الدمام، ١٩٩٦م).

(٢١) منسي، محمود، علم النفس التربوي للمعلمين. (دار الفرقان، مؤسسة الرسالة، ١٩٨٤م).

(٢٢) موسى، فؤاد محمد، إدراك أهمية الأهداف السلوكية واستخدامها في العملية التعليمية (دراسة ميدانية) *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، جامعة المنصورة. العدد ١١ (سبتمبر ١٩٨٩م) ٤١-٨٣.

(٢٣) نشواتي، عبدالمجيد، علم النفس التربوي. (دار المعرفة الجامعية، مصر، بدون تاريخ).

(24) Bloom, Benjamin, et al. Taxonomy of Educational Objectives. Handbook 1, Cognitive Domain, (LongMan Group LTD. London, 17th Edition, sep 1972).

(25) Chase, Clinton L, Measurement for Educational Evaluation. (Addison-Wesley Publishing Company, second Edition 1978).

(26) Coop, Richard H, and Kinnand p white, Objectives and Achievement Measurement: the congruency between student and teacher perceptions of behavioral objectives. Educational and Psychological Measurement. Vol 32 (1972) 355-364.

(27) Ehman Lee, Howard Mehlinger, and John Patrick. Towards Effective Instruction in Secondary Social Studies (Boston: Houghton Mifflin Company 1974).

(28) Fines, John, Educational objectives for History Ten Years on. Teaching History, no. 30, June (1981) 8-10.

(29) Frey, Sherman, Behavioral objectives: attitudes of teacher. the clearing house. (April, 1974) 487-490.

(30) Gronlund, Norman E, Measuremat and Evaluation in Teaching. (MacMillan, NewYork 1985).

(31) Lewy A, School Attitude: General, International Encyclopedai, vol. 8 (no date) 4408-4411.

(32) Marshall, Jon Clark, and Hales Loyde Wesley, Classroom Test Construction. (Reading Mass: Addison-Wesley Publishing Company, 1971).

(33) Morrison, Keith, and Ridley Ken. Curriculum Planning and The Primary School. (P.C. Education Series, London 1988).

(34) Orlich, Donald C, et al. Teaching Strategies. A Guide to better Instruction.Lexington: D. C. Health And Company.1980).

(35) Reece, Ian, and Walker Stephen, A practical guide to teaching ,training and learning. (Glasgow: Business Education Publisher Limited. First Publisher,1992).
(36) Shafritz, Jay M, Richand Koeppe P, and Elizabeth Soper, The Facts on File Dictionary of Education. (Facts on file, NewYork , oxford) 1988.
(37) Show, Marvin E, and Jack Wright Jack M. Scales for the Measurement Of Attitudes. (Mc Graw-Hill, NewYork 1967).
(38) Smith, Earl P, The Effects of filmstrip/tape program on teachers attitudes toward behaviorally stated objectives. Av Communication Review (Winter,1972) 443-457.
(Internet site) من موقع الشبكة العالمية
(39) Landau, Valerie, Topic 4: Developing Goals and Objectives, Instructor's Notes. www.round world media.com/cvc/module4/notes4.htm. (2001).
(40) Kruse Kevin, How to Write Great Learning Objectives. www.e-learningguru.com/articles/art3-4.htm (2002).
(41) Writing Objectives for the Clinical Presentation Curriculum. www.oucom,ohiou/fd/objectives for cpc.htm.
(42)Behavioral Objective swww.hull.ac.uk/php/edsks/edtech/chapter3.htm, (2002).