

درجة وعي معلمي الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية بأهمية الأهداف التدريسية ومجالاتها

د. فريال محمد أبو عواد

* د. عودة عبد الجواد أبو سنيينة

الجامعة الاردنية

جامعة عمان العربية

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد درجة وعي معلمي الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث بأهمية الأهداف التعليمية ومجالاتها، ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (45) فقرة موزعة على ستة مجالات فرعية، وتم التحقق من خصائصها السيكمترية بطرق مختلفة، وتكونت عينة الدراسة من 221 معلماً ومعلمة، موزعين حسب الجنس إلى (102) من المعلمين و(119) معلمة من معلمي مدارس وكالة الغوث، وكان من أبرز نتائج الدراسة أن درجة وعي المعلمين بالأهداف التدريسية ومجالاتها وخصائصها وأهميتها وأهدافها كانت كبيرة، وجاء ترتيب المجالات كما يلي: أهمية الأهداف بنسبة 87.7%، وصياغة الأهداف 85.8%، وخصائص الأهداف النفسحركية بنسبة 82.8%، وخصائص الأهداف المعرفية بنسبة 82.6%، وافتراضات الأهداف التدريسية بنسبة 82.5%، ثم خصائص الأهداف الانفعالية بنسبة 81%، كما تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على مجالات الأهداف التدريسية وعلى الأداة الكلية تعزى لمتغير الجنس، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المعلمين على مجالات الأهداف تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة والمؤهل العلمي والتخصص. الكلمات المفتاحية: درجة الوعي، الأهداف التدريسية، معلمو الحلقة الأساسية الأولى.

Abstract :

The study aimed to investigate the awareness degree of the importance of educational objectives and their domains amongst teachers of the lower elementary stage at UNRWA schools in Jordan.

To achieve the objectives of the study, the researchers designed a survey questionnaire consisting of (45) items distributed on a five-point likert scale. The survey questionnaire includes six domains whose psychometric reliability has been checked and has been applied to a sample of (221) teachers; (102)

male teachers and (119) female teachers of the lower elementary stage at UNRWA schools. Results of the study showed that the awareness degree of the importance of educational objectives and their domains amongst teachers on all the domains of the questionnaire was high. In priority order domains ranked as follows: the importance of the educational objectives (87,7%), stating educational objectives (85,8%), characteristics of the psychomotor objectives (82,8%), characteristics of the cognitive objectives (82,6%), hypotheses of educational objectives (82,5%) , and finally characteristics of the affective objectives (81%).

Results also showed that there weren't statistically significant differences between the mean scores of the teachers' responses to the questionnaire items on the domains of objectives and on the entire questionnaire attributed to. Results also showed that there weren't statistically significant differences between the mean scores of the teachers' responses to the questionnaire items on the domains of objectives and on the total questionnaire attributed to the teacher's teaching experience, his qualification, and specialty.

Keywords: awareness degree, educational objectives, teachers of the lower elementary stage, UNRWA schools, Jordan.

المقدمة:

وتقويمه، فلا بد من إعداد الخطة الفصلية، ولا يمكن تنفيذها إلا بالخطة اليومية التي يعدها المعلم، بحيث يستطيع إكساب طلبته جميع المهارات والمعلومات والاتجاهات المخططة، وتعتبر الأهداف الخاصة السلوكية أو التعليمية العنصر الأساس والأهم في الخطة اليومية، ولأهمية الأهداف السلوكية في إعداد الخطة التدريسية اليومية على المعلم أن يكون ملماً إماماً كافياً بمهارات تحليل المحتوى وتجزئته إلى عناصره الأساسية، كالحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات والقيم والاتجاهات، وهذه العناصر تحول إلى أهداف في مجال المعرفة بمستوياتها الستة: التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. أما المجالات الانفعالية فهي: الاستقبال، والاستجابة، والتقييم، والتنظيم، والوسم بالقيمة أو التذويت، وأخيراً تصنف الأهداف النفسحركية وفق سمبسون إلى: الإدراك، والميل، والاستجابة الموجهة، والميكانيكية والتعود،

تولي الدول والحكومات أهمية كبيرة للتخطيط التربوي لأن له أهمية كبيرة في توجيه العملية التربوية ولأنها ترتبط بمجموعة من الغايات التي يرغب رجال التربية والسياسة ومفكرو المجتمع تحقيقها، وحتى يتم ذلك لا بد من تجزئة الأهداف إلى أهداف عامة للتربية وأهداف مرحلية، وأهداف مباحث ومواد، وأهداف وجدانية، وأهداف سلوكية معرفية، وحتى نحقق ذلك لا بد من وجود منهاج دراسي رسمي تقرره المؤسسة التربوية وتنفيذه يحتاج إلى معلم معد إعداداً جيداً سواء أثناء الخدمة أو قبلها في مجال التخطيط السنوي أو الفصلي أو اليومي، وهذا يتطلب منه امتلاك مجموعة من المهارات والكفايات التي من خلالها يستطيع تحقيق الأهداف المتوخاة من وراء تنفيذ المنهاج، وحتى يكون قادراً على تغطية جميع مفردات المنهاج ومحتواه وأنشطته وأسئلته

يمكن استخدامها لاختيار أفضل طرائق التدريس المطلوبة، وتساعد المعلمين وغيرهم من المشتغلين في مهنة التربية والتعليم على تقويم العملية التعليمية، وتعتبر من أفضل وسائل الاتصال بزملاء العمل والآباء وغيرهم من أفراد المجتمع لإطلاعهم على ما تم تدريسه، وتزود التلاميذ بوسائل لتنظيم جهودهم نحو تحقيق هذه الأهداف، وتساعدهم على اكتشاف ما إذا تم بالفعل تحقيق الأهداف أم لا.

وأضاف بلقيس ومرعي وشتات (1985، ص 122) أهمية تحديد الأهداف السلوكية وقيمتها لكل من المعلم والمتعلم بأنها ترجمة الأهداف التربوية العامة إلى أهداف خاصة محددة يمكن بلوغها في حصة واحدة أو عدة حصص، وإيضاح السلوك المتوقع من الطلبة أنفسهم، وهذا يدفعهم إلى الأمام ويحسن أداءهم، والتخطيط والاختيار للنشاطات والخبرات التعليمية / التعليمية التي تناسب الأهداف المخططة، وتسهيل عملية التقويم وقياس مدى تحقيق الأهداف، وتيسير عملية تحديد المتطلبات الأساسية، وتقدير الوقت اللازم لبلوغ تلك النتائج والتخطيط في ضوء ذلك، ومتابعة النمو المتكامل للطلاب يوماً بعد يوم، وتوفير فرص التعلم الإثرائي المتماسك والقوي المعني بجميع الطلبة، كل حسب قدراته وسرعة تقدمه.

ويحدد قطاوي (2007، ص 457) مواصفات الهدف السلوكي بأنه يجب أن يصاغ بشكل محدد وواضح وقابل للقياس، ومن القواعد والشروط الأساسية لتحقيق ذلك أن تعكس الأهداف الخاصة حاجات المتعلمين الفعلية الواقعية، وأن ترتبط هذه الأهداف بالأهداف التربوية العامة والمرحلية للمنهج وأهداف تعلم الموضوع، وأن تتناسب وقدرات المتعلمين وإمكاناتهم، وأن يكون في مقدورهم بلوغه وتحقيقه في الوقت المخصص لذلك، وأن يكون مصاغاً صياغة سلوكية واضحة ومحددة من وجهة نظر المتعلم،

والاستجابة الظاهرية المعقدة، والتكيف، ثم الأصالة والإبداع، ومن هنا تنبع ضرورة معرفة المعلم بهذه الأهداف.

ويعرف توكي وعدس (1990، ص 32) الأهداف التدريسية Instructional objectives بأنها بمثابة عبارات وجمل مكتوبة بدقة لوصف الطريقة التي سيتصرف بها الطلاب في نهاية الوحدة الدراسية أو المساق الدراسي، وهي بذلك تصف ما يتوقع من التلميذ إنجازه في نهاية الوحدة الدراسية. ويقول أبو جادو (1998، ص 223) إن أصل كلمة الأهداف في اللغة يعود إلى الفعل الثلاثي "هدف" والهدف هو كل بناء مرتفع ومشرف، وقيل هو الغرض المنصل فيه بالسهم (أي الرمي بالسهم للسيف) ونقول هدف إلى الشيء أي أسرع إليه، وأهدف إليه أي لجأ، أما الهدف في الاصطلاح فيشير إلى نهاية معينة ناتجة عن سلوك ما.

ويعرفه عياش والصافي (2007، ص 43) بأنه عبارة تصف التغير المرغوب فيه في مستوى من مستويات خبرة أو سلوك المتعلم معرفياً أو مهارياً أو وجدانياً عند إكمال خبرة تربوية معينة بنجاح، بحيث يكون هذا التغير قابلاً للملاحظة والتقويم. كما يؤكد الطناوي (2009، ص 14) أن الهدف السلوكي وصف للتغير السلوكي الذي يتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة مروه بالخبرة التعليمية أو التفاعلية مع موقف معين.

ويحدد سعادة (2005، ص 138 / 140) أهمية الأهداف التعليمية بأنها تحقق الفوائد الآتية: تستخدم كدليل للمعلم في عملية تخطيط الدروس، وتسهل عملية التعلم، وتساعد المعلم في وضع الأسئلة أو الفقرات الاختبارية المناسبة، وبطريقة سهلة وسريعة، وتعمل على تجزئة محتوى المادة الدراسية إلى أجزاء صغيرة يمكن توضيحها وتدرسيها بفعالية ونشاط، وتمثل معايير دقيقة

النتيجة المرغوب فيها، أو تحديد نتائج السلوك الذي تم تحديده من قبل، وتحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك أو البرهنة عليه، ووضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب.

ويذكر قطامي وقطامي (2001، ص 83) موقف المؤيدين لاستخدام الأهداف السلوكية أن وضع الأهداف بصورة سلوكية يحسن نواتج التعلم، ويساعد المعلم على تحديد الزمن الملائم للتدريس، ويوجه انتباه المتعلم نحو تحقيق الهدف، ويقلل من المشتتات غير المنتمة لنشاطات التدريس، ويساعد المتعلم في السعي نحو تحقيق الأداء المتوقع، فمعرفة المتعلم بهدف التعلم تعمل كمعزله وتشعره بالتحصيل والإنجاز، وتزوده بتغذية راجعة عن أدائه، كما أن الصياغة السلوكية تقلل من صعوبة التعلم لمهمة معقدة وتبصر المعلم ببنية المادة والمنهاج فيراعيها أثناء تقديمها لتلاميذه، وتضع الأهداف السلوكية المعلم في موقف فاعل إنجاري، وتجعل المادة الدراسية أكثر دقة وأغنى بالمضمون.

وتساعد الأهداف السلوكية المعلم على قراءة خريطة جدول المواصفات لأهدافه السلوكية بحيث لا يكون تركيزه على الجانب المعرفي ويهمل باقي الجوانب، وتساعد على تبني النسب الموزعة بالتساوي لأنواع الأهداف عند تخطيطه وتساعد على اختيار الأساليب الأكثر موضوعية والأكثر ملاءمة لقياس الهدف.

ويورد الزغول (2005، ص 69) الانتقادات والأفكار المعارضة لاستخدام الأهداف السلوكية، حيث إنها تحد من حرية الطالب وتقتل العمل الإبداعي لديه، وقد يركز المعلمون على النواتج الهامشية ويهملون الرئيسية منها، وتحد من حريتهم وتلزمهم بالتركيز على نواتج معينة، واتباع أساليب وأنشطة معينة، وقد تصرف انتباه المتعلمين إلى جوانب معينة من المحتوى الدراسي بحيث يعطونها مزيداً من الجهد

وأن يشير إلى سلوك متوقع (قول أو فعل أو قيمة أو اتجاه، أو مهارة أو قدرة) من المتعلم نفسه ويمكن ملاحظته وتقويمه للتأكد من مدى تحققه، وأن تتنوع لتشمل المجالات المعرفية والانفعالية والنفسحركية بمستوياتها المختلفة، وأن يكون الفعل قابلاً للملاحظة والقياس، وأن يتضمن الهدف نتائجاً تعليمياً واحداً، ويشير إلى محتوى الموضوع المراد تعلمه، ويرد هذا المحتوى عادة بعد الفعل السلوكي مباشرة، وأن تكون الأهداف بسيطة (غير مركبة) أي أن كل عبارة للهدف تتعلق بعملية واحدة أو سلوك واحد فقط، وأن تكون واقعية وملائمة للزمن المتاح للتدريس ولخصائص الطلبة وقدراتهم.

وأشار اللقاني وأبو سنيّة (1999، ص 27 / 28) إلى الخصائص التي يجب أن تتوافر في الأهداف التدريسية اليومية، ومنها أن تشير إلى خصائص وأشكال السلوك التي يجب قياسها وملاحظتها لدى الطلبة في نهاية الدرس، وأن تكون وافية وشاملة لجوانب التعلم من معارف ومهارات واتجاهات وقيم وميول، وأن تكون واضحة ومحددة بعيداً عن الغموض والعمومية، بحيث توضح نواحي وملامح السلوك المتوقع، وأن تكون قابلة للتحقيق من خلال العملية التعليمية التعلمية وإمكاناتها من حيث المعلم والمتعلم والإمكانات المادية للمدرسة، وأن توضع في صورة مجموعات منظمة ومتتابعة ومتكاملة بحيث لا يزيد عددها، بدرجة تؤدي إلى تشتت واضعي المناهج ومنفذيها، وأن تكون متدرجة بحيث تراعي الترتيب والتسلسل لجوانب الخبرة بمستوياتها المختلفة.

ويوضح سعادة وإبراهيم (2008، ص 224 / 225) خطوات صياغة الأهداف، وأهمها: تحديد المعارف والمهارات التي نرغب من المتعلم اكتسابها كنتيجة للعملية التعليمية وتحديد السلوك الملاحظ الذي نرغب من المتعلم أن يقوم به كي يبرهن على أن الهدف الذي وضع له قد فهمه وعمل على تحقيقه، وتحديد

مشكلة الدراسة

تحاول الدراسة الحالية استقصاء درجة وعي معلمي المدارس ومعلماتها العاملين في وكالة الغوث للأهداف التدريسية من حيث افتراضاتها وأهميتها وخصائصها وصياغتها ومجالاتها. ويمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: ما درجة وعي معلمي الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية بأهمية الأهداف التدريسية ومجالاتها؟

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن الأسئلة الآتية:
السؤال الأول: ما درجة وعي معلمي الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية بأهمية الأهداف التدريسية ومجالاتها؟
السؤال الثاني: هل تختلف درجة وعي معلمي الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية بأهمية الأهداف التدريسية ومجالاتها باختلاف جنس المعلم (ذكور، وإناث)؟
السؤال الثالث: هل تختلف درجة وعي معلمي الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية بأهمية الأهداف التدريسية ومجالاتها باختلاف عدد سنوات خبرة المعلم (أقل من 5 سنوات، و5. أقل من 10، و10 سنوات فما فوق)؟
السؤال الرابع: هل تختلف درجة وعي معلمي الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية بأهمية الأهداف التدريسية ومجالاتها باختلاف المؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، ودراسات عليا)؟

السؤال الخامس: هل تختلف درجة وعي معلمي الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية بأهمية الأهداف التدريسية

والاهتمام ويهملون جوانب أخرى، ونظراً لطبيعة الزخم المعرفي ومحدودية الزمن المخصص للدرس فإنه يصعب أحياناً وضع عدد كبير من الأهداف في المستويات المختلفة للأهداف المعرفية، وأخيراً صعوبة صياغة أهداف سلوكية في بعض المجالات الدراسية المختلفة.

ويشير بابكر والزند وعلي (2007، ص 133) إلى أن أكثر الجهود التربوية وضوحاً وأكثرها انتشاراً هي الأفكار التي جاء بها بلوم وجماعته والتي توجت جهود ثمان سنوات من العمل في جامعة شيكاغو بما يسمى منظومة الأهداف، وهي تصور يوطر الأهداف ضمن التغيير السلوكي المرغوب من المتعلم، ومنها تغيير السلوك المعرفي أو المعلوماتي Cognitive Domain ثم التغيير الوجداني Affective Domain والثالثة هي المنظومة النفسحركية - Ps chomotor، ويلاحظ أن هذه المنظومات تحاول أن تقسم المنهج تبعاً للبنية السلوكية للإنسان بين المعرفة والمهارة والشعور، ومن حيث المنطق، فإن ذلك مقبول جداً ويوطر بشكل عام الحدود الأساسية للسلوك، وعلى الرغم من أن بلوم لم يكتف بوضع الأطر العامة بل تبعها بتفاصيل خاصة بكل منظومة، ولكن بلوم ترك هامشاً من المرونة لمصممي المناهج أو المعلمين للاجتهاد في التفاصيل.

ولأهمية الأهداف السلوكية في مجال العملية التعليمية التعليمية وأهميتها للمعلم وضرورة وعي المعلم بأهميتها ومجالاتها فقد جاءت هذه الدراسة للكشف عن درجة وعي المعلمين والمعلمات بأهمية الأهداف التعليمية ومجالاتها في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن.

ومجالاتها باختلاف تخصص المعلم (مواد علمية، و مواد أدبية)؟

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في أنها توجه أنظار المعلمين والمعلمات إلى المهارات المتصلة بالأهداف، وتزودهم بفكرة عن كل مجال والجوانب التي يتضمنها لإعادة النظر بممارساتهم والتأمل فيها للتأكد من أنهم يعرفون المقصود بكل منها ويحاولون تطبيقه، مما يحفزهم على ممارسة الرقابة والتقويم الذاتي لأدائهم، كما توجه هذه الدراسة اهتمام مديري المدارس والمشرفين إلى مراعاة ذلك أثناء ممارستهم للعمليات الإشرافية، ويمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة المراكز التدريبية والتطويرية لعقد الدورات والبرامج التي يمكن أن تساهم في تطوير هذه الممارسات والمهارات.

حدود الدراسة

يمكن تعميم نتائج الدراسة الحالية في ضوء المحددات الآتية:

1. حدود بشرية: اقتصر البحث على معلمي الحلقة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث.
2. حدود إجرائية: اقتصر الأداة على ستة مجالات تتناول افتراضات الأهداف وأهميتها وصياغتها وخصائصها ومجالاتها.
3. حدود مكانية وزمانية: اقتصر الدراسة على مناطق جنوب عمان وشمال عمان والزرقاء وإربد للعام الدراسي 2011 / 2012.

التعريفات الإجرائية

تم تعريف مصطلحات الدراسة على النحو الآتي:
درجة الوعي: الدرجة التي يكون فيها المعلم ملماً بالمعارف والمهارات المتصلة بالأهداف، وتقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على

مجالات أداة الدراسة وعليها كاملة.

الأهداف التدريسية: الهدف التدريسي هو العبارة التي يكتبها المعلم لتصف بدقة ما يمكن أن يقوم به الطلبة من مهارات أثناء أو بعد دراسة المادة التعليمية أو التغير الذي يحدث في أنماط سلوكهم نتيجة عمليتي التعلم والتعليم (أبو سرحان، 2005، ص 25)، ويقصد بالأهداف في هذه الدراسة الإلمام بافتراضات الأهداف وصياغتها وأهميتها ومجالاتها.

معلمو المدارس الأساسية: المعلمون العاملون في مدارس وكالة الغوث والذين يدرسون طلبة صفوف الحلقة الأساسية الأولى.

الدراسات السابقة

تم استقصاء مجموعة من الدراسات التي أمكن الحصول عليها، وهي على النحو الآتي:

أجرى كل من بني خالد وحماينة (2011) دراسة هدفت إلى معرفة درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية في قصبة المفرق والبادية الشمالية الشرقية والغربية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية، من خلال استطلاع آراء المشرفين التربويين والمديرين، وقد بلغت عينة الدراسة (250) مشرفاً ومديراً، منهم (75) مشرفاً تربوياً، و(150) مديراً، تم اختيارهم بأسلوب العينة العشوائية الطبقية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مجال شروط صياغة الأهداف السلوكية احتل المرتبة الأولى حسب متوسطات تقديرات المشرفين التربويين، فيما احتل مجال الأسس العامة للأهداف السلوكية المرتبة الأولى حسب متوسطات تقديرات المديرين. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات جنس المشرفين التربويين وتقديرات جنس المديرين في كل مجال من مجالات أداة الدراسة الستة والمجالات مجتمعة، إلا في مجال صياغة الأهداف السلوكية وكان لصالح المشرفين التربويين الذكور.

العليا من الأهداف التعليمية، كما كان لنتائج هذه الدراسة انعكاسات على عملية التعليم وتطوير المواد على حد سواء.

كما أجرى كل من شانج وشانج ويانغ (Chang, 2009) دراسة هدفت إلى بحث تصورات معلمي العلوم حول أهداف تدريس منهاج علوم الأرض في المدارس الثانوية في تايوان، في ظل حركة الإصلاح التربوي التي بدأت منذ عام 1990 في المناهج الدراسية لعلوم في المرحلة الثانوية في تايوان، وتعتبر الأهداف عن الفلسفة والغرض الذي يراعيه المربون والرؤى أو الأهداف التي تم تصميم منهاج علوم الأرض لتحقيقها. وقد طبقت الدراسة على عينة من 1000 معلم علوم الأرض، وأظهرت النتائج أن أهم الأهداف كان "أن يكتسب الطلاب المفاهيم الأساسية لعلوم الأرض" كما وجد أن هناك فجوة كبيرة بين أهداف المعلمين المفضلة والفعلية من حيث "تحضير الطلاب لامتحانات القبول الجامعي، وأن الاختلافات بين أهداف المعلمين تتوقف على أعمار المعلمين، وحجم المدرسة، وخلفية تعليم المعلمين.

وأجرى كل من ونجنباش ووايت وديجنهارت وبانكوك وكوجواسكي (Wingenbach, White, Degenhart, Pannkuk, & Kujawski, 2007) دراسة هدفت إلى تقييم درجة معرفة عينة من معلمي العلوم الزراعية قبل الخدمة في ولاية تكساس للأهداف العامة للعلوم الزراعية، وتم اختيار عينة من معلمي العلوم الزراعية يمثلون أربعة برامج تدريب المعلمين قبل الخدمة في ولاية تكساس. وكشفت نتائج الدراسة عن درجات كافية من الفهم والشعور بالراحة لسبعة من المفاهيم الأساسية في مجالات العلوم الزراعية الثمانية العامة، وكان لديهم مستويات منخفضة من الراحة والمعرفة بالأهداف المرتبطة بالتربة وتكوين التربة، كما وجدت علاقة ارتباطية إيجابية معتدلة بين المعرفة بالمفاهيم

كما أجرى أورتيث (Ortiz, 2011) دراسة طولية هدفت إلى تحليل الأهداف التدريسية التي يحددها المعلمون في برامج ما قبل الخدمة في الرياضيات في المدارس المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من المعلمين المشاركين في برامج إعداد المعلمين في مرحلتي البكالوريوس والماجستير، وطبق فيها قائمة الأهداف التدريسية في أربعة مواقف: قبل الصيف وبعده، وبعدي في نهاية الربيع، وبعدي في نهاية الصيف التالي. وقد تم تحليل البيانات التي تم الحصول عليها من تطبيق إلى آخر. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم المعلمين المشاركين كانوا يختارون الأهداف التدريسية المرتبطة بمهارات التفكير العليا باعتبارها الهدف الأساسي، وأظهرت بعض التغييرات في اختيار الأهداف من تطبيق إلى آخر.

وأجرى كل من ريازي وموسالانيجاد (Riazi, 2010) دراسة هدفت إلى استقصاء أنواع الأهداف التعليمية الممثلة في كتب اللغة الإنجليزية في المدارس الثانوية الإيرانية ومرحلة ما قبل الجامعة باستخدام تصنيف بلوم لأهداف التعلم. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثة من الكتب المدرسية المقررة في المرحلة الثانوية وما قبل الجامعية، وتم كتابة الأهداف التعليمية، ووضع مخطط لترميزها على أساس تصنيف بلوم لأهداف التعلم. وقد دونت هذه الأهداف وحسبت التكرارات والنسب المئوية لكل نوع من أنواع أهداف التعلم المختلفة. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأهداف في المستويات الدنيا من تصنيف بلوم للمجال المعرفي كانت أكثر انتشاراً من الأهداف في المستويات العليا منها. وعلاوة على ذلك، فقد كان الفرق بين كتب المرحلة الثانوية ومرحلة والتعليم ما قبل الجامعي هي حيث مستويات التصنيف فقد كان الكتاب المدرسي قبل الجامعي يوظف بعض المستويات

كما تبين أن أفراد عينة الدراسة يرتكبون أخطاء بنسب متفاوتة في صياغتهم للأهداف وأن التخصص العام لم يكن عاملاً مؤثراً في أداء المعلمين مع أربع فئات من التحليل، وكذلك المرحلة الدراسية لم تكن عاملاً مؤثراً مع ثلاث فئات من فئات التحليل.

وأجرت السميري (2005) دراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية، وبلغ حجم عينة الدراسة 192 معلماً وتمكن السميري من استرداد 80 كراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن نسبة الأهداف في المجال المعرفي بلغت (74%) وفي المجال الوجداني (36%) من إجمالي عدد الأهداف الواردة في الخطط التي يتم تحليلها، وأن الخطط لم تتضمن الأهداف النفسحركية، وأن أكثر مستويات الأهداف المعرفية تكراراً كان مستوى الفهم (34%) فالتذكر (28%) ثم التطبيق (15%) فالتقويم (10%) فالتحليل (8%) وأخيراً التركيب (5%)، وأكثر الأهداف الانفعالية تكراراً التقويم (60%) فالاستقبال (22%) فالاستجابة (18%)، ووجد ارتباط موجب ودال إحصائياً بين الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس والأهداف المحددة له.

كما قام المعقل (2004) بدراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية لمعلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض، بهدف التعرف إلى عدد الأهداف ومجالاتها (معرفية وانفعالية ونفسحركية) ومستويات التفكير التي تناولتها (دنيا وعليا) وأخطاء صياغتها، وشملت الدراسة تحليل مائة خطة دراسية موزعة بالتساوي على التخصصات وعلى نوعي الخطط (طولية وعرضية) وبلغ عدد المدارس الثانوية 72 مدرسة واختبار منها المعقل عشر مدارس بواقع

والأهداف وبين الشعور بالراحة في التدريس، وبيّنت النتائج أن معلمي العلوم الزراعية ما قبل الخدمة يحتاجون إلى إعداد إضافي في المجالات الثمانية الأساسية في كل الفصول الدراسية في التعليم الزراعي.

كما أجرى هان وفوسكيت (Han & Foskett, 2007) دراسة هدفت إلى استقصاء اتجاهات المعلمين وآرائهم نحو أهداف العمل الجغرافي في المدارس الثانوية في تايوان، وآرائهم بالصعوبات والقيود المفروضة على تنفيذ وتطوير العمل الميداني. وقد توصلت الدراسة إلى أن المدرسين في تايوان يمتلكون مجموعة متوازنة من الأهداف المرتبطة بالعمل الميداني تتوزع على المجالات المعرفية والنفسحركية والانفعالية، في حين يرون أن السلامة والإشراف على العمل الميداني من العوائق الرئيسية لتطوير العمل الميداني. وقد أظهر التحديد المفصل للأولويات في الأهداف والصعوبات بعض الاختلافات بين تايوان وإنجلترا، ونمطاً واسعاً من التشابه القوي بينهما.

كما أجرى قباض (2007) دراسة هدفت إلى تحليل الأهداف السلوكية المتضمنة في الخطط الدراسية لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة، واشتملت فئات التحليل على الأقسام الآتية: اشتغال الخطط على أهداف، ونوع الأهداف، ومجالات الأهداف، ومستويات الأهداف المعرفي، وأخطاء الصياغة. واستخدم في الدراسة استمارة التحليل لـ (130) خطة دراسية، وأظهرت الدراسة أن عينة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الاهتمام بتضمين خططهم اليومية أهدافاً وأن (29.5%) من عينة الدراسة لا تفرق بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة، وأن (90.9%) من الأهداف السلوكية المصاغة من قبل عينة الدراسة أهداف معرفية، كما أظهرت أن (50%) منها كانت في مستوى التذكر،

باستخدام استمارة اختبار و45 كراسة تحضير باستخدام بطاقة تحليل، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية كان مقبولاً (60.45%) وأن مستوى تضمين المعلمين للأهداف السلوكية كان ضعيفاً (39.6%) ولا توجد فروق دالة إحصائية في معرفة الأهداف السلوكية أو في تضمينها تعزى لمتغيرات الدراسة (عدد سنوات الخبرة، والالتحاق بدورات تدريبية) ولا يوجد ارتباط بين معرفة الأهداف وتضمينها في خطة الدرس لدى العينة.

وفي دراسة قام بها ديفيس (Davis, 1992) هدفت إلى تحليل التخطيط التعليمي الذي يقوم به المعلمون من خلال تحليل الأهداف والاستراتيجيات ومؤشرات تحصيل الطلبة، وذلك عن طريق الإجابة عن ستة أسئلة للبحث تتعلق بالموضوعات: تطابق المحتوى الخاص بالأهداف، وتطابق أنواع التقويم التي يستخدمها المعلمون، والتزام المعلمين بمرجع واحد، وتطابق أنواع مؤشرات التحصيل التي يختارها المعلمون، وعلاقة مستوى أسئلة الاختبارات بمستوى السلوك المحدد في الأهداف التعليمية، وتكونت عينة الدراسة من معلمي خمس مدارس بولاية فرجينيا الأميركية، يقومون بتدريس مادة الأحياء العامة ويستخدمون المرجع ذاته، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود تطابق في المحتوى بين المعلمين على الرغم من استخدامهم لمرجع واحد، وأن مستوى الأهداف كان ضعيفاً للغاية، وأن الاستراتيجيات التي استخدمها المعلمون لم تكن من النوع الذي يساعد الطلبة على المشاركة في التطبيق أو يشجعهم على التفكير، وأن المعلمين يفتقدون مهارة صياغة أسئلة اختبارية تتناسب مع مستويات الأهداف التعليمية، وأنه لا بد من تدريبهم قبل الخدمة وأثناءها في كل المجالات المتعلقة بصياغة الأهداف التعليمية واختيار الاستراتيجيات المناسبة

مدرستين من كل منطقة بطريقة عشوائية، وتم اختيار معلم علوم شرعية وآخر للغة العربية من كل منطقة، ممن يكتبون خطط دروسهم بالطريقة الطولية وآخر بالطريقة العرضية، ويراعي في النهاية أن يكون عدد الخطط (50) خطة لكل تخصص بواقع 50 خطة طولية ومثلها عرضية. وأظهرت الدراسة أن معدل الأهداف كان 3.59 لكل خطة مع وجود فروق دالة إحصائية بين التخصصين، وعدم وجود فروق دالة بين نوعي الخطط، وأن الأهداف تركزت في المجال المعرفي مع عدم وجود فرق دال إحصائياً بين التخصصين ووجود فرق دال إحصائياً بين نوعي الخطط، كما تركزت الأهداف على مهارات التفكير الدنيا مع عدم وجود فرق دال إحصائياً بين التخصصين، ووجود فرق دال إحصائياً بين نوعي الخطط، وأن نسبة كبيرة من الأهداف تضمنت أخطاء في صياغتها مع وجود فرق بين التخصصين وبين نوعي الخطط في بعض منها.

وقامت البقمي (2001) بدراسة هدفت إلى التعرف إلى مدى معرفة معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بالأهداف السلوكية ومجالاتها ومستوياتها، ومدى استخدامهن لها، وتكونت عينة الدراسة من (40) معلمة بمدينة الطائف بالملكة العربية السعودية، وتوصل نتائج الدراسة إلى مستوى معرفة معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بالأهداف السلوكية كان جيداً (70.15%) ومستوى معرفتهن لمجالات الأهداف كان جيداً (78.12%) ومستوى معرفتهن بمستويات الأهداف كان جيداً (75.5%) وكان استخدام المعلمات للأهداف بمستوى أفضل من حيث الجودة (84.25%).

أما الحربي (2000) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تحديد مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا بالأهداف السلوكية ومدى تضمينهم لها في خطط الدروس، وشملت العينة 150 معلماً

التعقيب على الدراسات السابقة

يتضح من الدراسات السابقة أن بعض الدراسات تناولت مهارات صياغة الأهداف التدريسية مثل دراسة بني خالد وحماندة (2011)، ودراسة البقمي (2001)، ودراسة الحربي (2000)، كما تناولت دراسات أخرى استقصاء أنواع الأهداف في اللغة الإنجليزية، مثل ريازي وموسالانيجاد (Riazi & Mosalanejad, 2010)، كما تناولت دراسات أخرى تحليل الأهداف التدريسية المتضمنة في الخطط، مثل دراسة قباض (2007)، ودراسة المعقل (2004)، ودراسة ديفيس (Davis, 1992). كما تناولت الدراسات السابقة مواد ومراحل دراسية مختلفة، وهذا ما يميز الدراسة الحالية عنها، التي تناولت الحلقة الأساسية الأولى، فقد تناولت دراسة قباض (2007) المرحلة الابتدائية، ودراسة السميمري (2005) تناولت مقرر علم النفس، وتناولت دراسة المعقل (2004) العلوم الشرعية واللغة العربية، ودراسة البقمي (2001) ودراسة ديفيس (Davis, 1992) تناولتا الأحياء. كما تناولت الدراسة الحالية متغيرات لم تتناولها الدراسات السابقة، وهي: المؤهل العلمي، والتخصص، في حين تناولت الدراسات السابقة متغيرات الجنس وعدد سنوات الخبرة. وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث الهدف، لأنها تهدف إلى دراسة درجة وعي معلمي الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الأساسية بأهمية الأهداف التعليمية ومجالاتها، في حين تناولت دراسة بني خالد وحماندة (2011) ممارسات معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف. وتختلف هذه الدراسة من حيث العينة لأنها طبقت على مدارس وكالة الغوث الدولية ولم تتناول أية دراسة سابقة مثل هذه العينة، وقد استفادت

وإجراءات التقويم الملائمة.

ومن حيث أهمية الإعلان عن الأهداف السلوكية وتزويد الطلبة به، فقد أشارت العديد من الدراسات إلى ذلك، ومنها دراسة البطوش (2006) التي هدفت إلى مقارنة أثر استخدام كل من التزويد بالأهداف السلوكية والتهيئة والغلق في التحصيل الفوري والمؤجل في مبحث التربية الإسلامية في الأردن، إذ تكونت عينة الدراسة من (70) طالبة من طالبات الصف الثامن الأساسي في محافظة الكرك، وقسمت إلى مجموعتين: إحداهما درست باستخدام التزويد بالأهداف السلوكية ضمن المستويات الثلاثة من تصنيف بلوم، والثانية درست باستخدام أسلوب التهيئة والغلق، وطبق على المجموعتين اختبار تحصيلي في التربية الإسلامية، وبينت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي زودت بالأهداف السلوكية على المجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمادة العلمية. كما أجرى الزغول والبكور (2001) دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية وتكثيف الأهداف في تحصيل طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة العلوم، واشتملت عينة الدراسة على (103) طالبات وتم توزيعهن على ثلاث مجموعات بصورة عشوائية: إحداهما تم إعلامها بالأهداف السلوكية عند بدء التدريس والثانية تم إعلامها بالأهداف مسبقاً وتم تكثيف الأهداف وفقاً لحاجاتها، والثالثة لم يتم إعلامها بالأهداف مسبقاً، وطبق على المجموعات الثلاث اختبار تحصيلي في مادة العلوم، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطالبات تعزى للمعرفة المسبقة بالأهداف وتكثيفها للطلبة.

أداة الدراسة

تم بناء استبانة الأهداف السلوكية بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بخصائص الأهداف ومهاراتها ومجالاتها وكذلك الدراسات والأدوات السابقة ذات العلاقة، وتحديداً (سعادة، 1984، 220 / 283؛ سعادة، 2005؛ غانم وأبو شعيرة، 2008، 232 - 2011؛ وشبر وجامل وأبو زيد، 2006، 29 / 61؛ والوكيل والمفتي، 2005، 115 / 131؛ واللقاني وأبو سنيّة، 1999، 91 - 109)، وتكونت الأداة بصورتها الأولى من (45) فقرة. ويظهر الجدول رقم (3) مجالات الأداة مع أرقام الفقرات وعددها.

جدول رقم (2): توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الدراسة: الجنس وعدد سنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، والتخصص

المتغير	فئات المتغير	العدد
الجنس	ذكور	102
	إناث	119
عدد سنوات الخبرة	أقل من 5 سنوات	57
	5 - أقل من 10 سنوات	47
	10 سنوات فما فوق	117
المؤهل العلمي	بكالوريوس	207
	دراسات عليا	14
التخصص	مواد علمية	210
	مواد أدبية إنسانية	11

الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الاستبانة والإطار النظري والتصميم الإحصائي والمقارنات.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات الحلقة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث في الأردن، وبلغ عددهم حسب إحصاءات المناطق التعليمية لعام 2011 / 2012 (968) معلماً ومعلمة موزعين حسب الجنس، إلى (541) معلمة، و(427) معلماً. ويبين جدول رقم (1) توزيع مجتمع الدراسة.

جدول رقم (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب الجنس

المنطقة التعليمية	الاناث	الذكور	المجموع
شمال عمان	152	105	257
جنوب عمان	150	125	275
الزرقاء	121	81	202
إربد	118	116	234
المجموع	541	427	968

عينة الدراسة

تعد الدراسة الحالية دراسة وصفية تحليلية، لذا فقد تكونت عينة الدراسة من (221) معلماً ومعلمة من معلمي الحلقة الأساسية الأولى في مدارس وكالة الغوث بطريقة عشوائية بسيطة مع مراعاة تمثيلها إلى حد ما لمتغيرات الدراسة. ويبين الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة تبعاً لمتغيرات الدراسة.

جدول رقم (3): مجالات أداة الدراسة وأرقام الفقرات وعددها

الرقم	المجال	أرقام الفقرات المنتمية إليه	عدد الفقرات
1	الافتراضات التي تقوم عليها الأهداف	1-6	6
2	أهمية الأهداف التدريسية	7-15	9
3	صياغة الأهداف	16-21	6
4	خصائص الأهداف في المجال المعرفي	22-28	7
5	خصائص الأهداف في المجال الانفعالي	29-36	8
6	خصائص الأهداف في المجال النفسحركي	37-45	9
	المجموع		45

اللغوية، ووضوح الفقرات، وملاءمتها للغرض الذي أعدت له، علماً بأنّ التعديلات اقتصرّت على الجوانب اللغوية ولم يتم حذف أية فقرة.

الدلالات التمييزية للفقرات:

تم التحقق من الدلالة التمييزية لفقرات الأداة وفاعليتها بإيجاد مصفوفة معاملات ارتباط الدرجات على كل فقرة من الفقرات المنتمية لكل مجال من مجالات المقياس والعلامة الكلية على المجال من جهة، والعلامة الكلية على أداة الدراسة من جهة أخرى. ويبين جدول رقم (4) هذه النتائج.

يلاحظ من جدول رقم (4) أن معاملات الارتباط بين الفقرات الخاصة بالمجالات الفرعية لأداة الدراسة والدرجة الكلية على المجال الذي تنتمي إليه جميعها طردية، وكذلك معامل الارتباط بين الدرجات على الفقرات والدرجة الكلية على الأداة، وهي جميعها دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0.01$)، مما يعد مؤشراً على صدق البناء الداخلي لأداة الدراسة.

وتتراوح الدرجة الكلية على المجال الأول (افتراضات الأهداف) ما بين (6 / 30) وعلى المجال الثاني (أهمية الأهداف) ما بين (9 / 45) وعلى المجال الثالث (صياغة الأهداف) ما بين (6 / 30) وعلى المجال الرابع (خصائص الأهداف المعرفية) ما بين (7 / 35) وعلى المجال الخامس (خصائص الأهداف الانفعالية) ما بين (5 / 30) وعلى المجال السادس (خصائص الأهداف النفسحركية) ما بين (9 / 45) وعلى الأداة الكلية ما بين (45 / 225).

الخصائص السيكومترية لأداة الدراسة

تم التحقق من صدق أداة الدراسة وثباتها بالطرق الآتية:

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق هذه الأداة، فقد تم عرضها على خمسة محكمين من ذوي الخبرة والكفاءة في تخصصات التربية والمناهج والتدريس، وتمت مراجعة آرائهم، ودراستها، وإجراء التعديلات المناسبة، من حيث دقة الترجمة، وسلامة الصياغة

جدول رقم (4): مصفوفة معاملات ارتباط الدرجات على الفقرات المكونة لكل مجال والدرجة الكلية على المجال وعلى الأداة كاملة

رقم الفقرة	معامل الارتباط الأول	معامل الارتباط الثاني	معامل الارتباط الثالث	معامل الارتباط الرابع	معامل الارتباط الخامس	معامل الارتباط السادس	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
1.	0.56xx						0.45xx
2.	0.62xx						0.39xx
3.	0.66xx						0.45xx
4.	0.72xx						0.49xx
5.	0.73xx						0.45xx
6.	0.73xx						0.58xx
7.		0.65xx					0.52xx
8.		0.75xx					0.55xx
9.		0.78xx					0.59xx
10.		0.83xx					0.63xx
11.		0.77xx					0.61xx

0.56xx					0.66xx		.12
0.56xx					0.75xx		.13
0.56xx					0.77xx		.14
0.58xx					0.75xx		.15
0.59xx				0.71xx			.16
0.66xx				0.75xx			.17
0.59xx				0.78xx			.18
0.66xx				0.82xx			.19
0.69xx				0.80xx			.20
0.64xx				0.75xx			.21
0.61xx			0.74xx				.22
0.55xx			0.64xx				.23
0.69xx			0.74xx				.24
0.70xx			0.81xx				.25
0.67xx			0.77xx				.26
0.76xx			0.85xx				.27
0.73xx			0.78xx				.28
0.62xx		0.76xx					.29
0.73xx		0.80xx					.30
0.76xx		0.84xx					.31
0.75xx		0.82xx					.32
0.72xx		0.89xx					.33
0.72xx		0.85xx					.34
0.70xx		xx0.83					.35
0.74xx		0.84xx					.36
0.71xx	0.77xx						.37
0.72xx	0.80xx						.38
0.71xx	0.81xx						.39
xx0.75	xx0.83						.40
0.74xx	xx0.79						.41
0.73xx	xx0.81						.42
0.70xx	xx0.79						.43
0.73xx	xx0.81						.44
0.72xx	0.82xx						.45

xxدال إحصائياً عند مستوى 0.01

المعيارية، ونتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة. وللإجابة عن السؤال الثالث فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي ANOVA، واختبار شيفيه للمقارنات البعيدة.

نتائج الدراسة ومناقشتها

تضمنت الدراسة خمسة أسئلة، وفيما يلي النتائج المتعلقة بكل سؤال متبوعاً بالمناقشة:

نتائج السؤال الأول: ما درجة وعي معلمي مدارس وكالة الغوث بالأهداف التدريسية من حيث افتراضاتها وأهميتها وصياغتها وخصائصها ومجالاتها؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للدرجات على كل مجال من مجالات أداة الدراسة، وتبين الجداول (7)، (8)، (9)، (10)، (11)، (12) هذه النتائج.

يلاحظ من جدول رقم (7) أن المتوسط الحسابي للدرجات على مجال افتراضات الأهداف بلغ (4.26) وبنسبة مئوية 85.2% وهي درجة كبيرة، كما كانت درجة وعي المعلمين على غالبية فقرات هذا المجال كبيرة، باستثناء الفقرتين (2، 5) اللتين كانت درجة الوعي عليهما متوسطة.

يلاحظ من جدول رقم (8) أن المتوسط الحسابي للدرجات على مجال أهمية الأهداف بلغ (4.39) وبنسبة مئوية 87.8% وهي درجة كبيرة، كما كانت درجة وعي المعلمين على جميع فقرات هذا المجال كبيرة.

يلاحظ من جدول رقم (9) أن المتوسط الحسابي للدرجات على مجال صياغة الأهداف بلغ (4.29) وبنسبة مئوية 85.8% وهي درجة كبيرة، كما كانت درجة وعي المعلمين على جميع فقرات هذا المجال كبيرة.

ثبات أداة الدراسة

تم التحقق من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا على عينة الدراسة الكلية، والجدول (5) يبين معاملات الثبات. يلاحظ من جدول رقم (5) أن معامل الثبات الكلي لأداة الدراسة قد بلغ (0.97) بطريقة الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)، وتراوحت معاملات ثبات المجالات الفرعية لأداة الدراسة ما بين 0.75 و 0.93 وهي جميعاً مؤشرات مناسبة لثبات أداة الدراسة. وقد تم وضع معايير للحكم على درجة وعي أفراد عينة الدراسة بكل فقرة من فقرات استبانة الأهداف، بناء على عدد فئات التدرج المستخدمة في الأداة. ويبين جدول رقم (6) هذه المعايير.

جدول رقم (5):

معاملات الثبات لأداة الدراسة ومجالاتها الفرعية

مجالات الاداة	معامل ألفا
الافتراضات التي تقوم عليها الأهداف	0.75
أهمية الأهداف التدريسية	0.90
صياغة الأهداف	0.86
خصائص الأهداف في المجال المعرفي	0.88
خصائص الأهداف في المجال الانفعالي	0.93
خصائص الأهداف في المجال النفسحركي	0.93
الأداة الكلية	0.97

جدول رقم (6):

تصنيف الدرجات على أداة القياس تبعاً لسم الاستجابة على

الفقرة

القيمة	أصغر من 40%	40% < 80%	أكبر من 80%
درجة الوعي	منخفضة	متوسطة	مرتفعة

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن السؤال الأول استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على فقرات الدراسة ومجالاتها الفرعية. وللإجابة عن الأسئلة الثاني والرابع والخامس فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات

جدول رقم (7): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المجال الأول (افتراضات الأهداف التدريسية) من مجالات أداة الدراسة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط %	درجة الوعي
1.	أن يتعلم الطلاب بصورة أكثر فاعلية .	4.65	0.62	93	كبيرة
2.	أن يعمل الطلاب بدرجة أسهل على تنمية روح المسؤولية لتعليم أنفسهم بأنفسهم.	3.89	0.84	77.2	متوسطة
3.	أن تزداد فعالية المعلمين في تدريسهم للطلبة.	4.45	0.66	89	كبيرة
4.	أن يقوم المعلمون بالتخطيط الدقيق لتحقيق الأهداف المرغوب فيها بصورة واقعية.	4.29	0.74	85.8	كبيرة
5.	أن يقوم المعلمون بالتدريس وإعداد المواد والوسائل التعليمية المناسبة للتعليم الانفرادي والفردى.	3.95	0.92	79	متوسطة
6.	أن يستغل المعلمون الوقت والمكان والإمكانات المتوفرة بفاعلية.	4.31	0.71	86.2	كبيرة
	المجال الكلي	4.26	3.01	85.2	كبيرة

جدول رقم (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المجال الثاني (أهمية الأهداف التدريسية) من مجالات أداة الدراسة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط %	درجة الوعي
1.	أستخدمها كدليل في عملية تخطيط التدريس.	4.58	0.60	91.6	كبيرة
2.	تساعدني على وضع أسئلة الاختبارات المناسبة.	4.52	0.68	90.4	كبيرة
3.	تسهل عملية التعلم لأن الطلاب يعرفون تماماً ما يتوقع منهم القيام به.	4.43	0.69	88.6	كبيرة
4.	تساعدني في فهم الطلبة للواجبات التعليمية المطلوبة منهم.	4.29	0.78	85.8	كبيرة
5.	تساعدني في تقويم العملية التعليمية.	4.50	0.65	90	كبيرة
6.	تشير إلى نمط النشاطات المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح.	4.39	0.64	87.8	كبيرة
7.	تمثل أفضل وسائل الاتصال بزملاء العمل وبالأباء.	4.00	0.92	80	كبيرة
8.	تمثل الإطار الفرعي الذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى أقسام أصغر يمكن تدريسها بفاعلية ونشاط.	4.34	0.71	86.8	كبيرة
9.	تمثل معايير ممتازة يمكن استخدامها لاختيار أفضل الطرائق التدريسية وأنسب الأنشطة والوسائل.	4.40	0.66	88	كبيرة
	المجال الكلي	4.39	4.74	87.8	كبيرة

جدول رقم (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المجال الثالث (صياغة الأهداف التدريسية) من مجالات أداة الدراسة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	درجة الوعي
1.	توضح ما سيصدر عن الطلاب من سلوك بعد الانتهاء من الدرس.	4.43	0.62	88.6	كبيرة
2.	تكون قابلة للقياس.	4.42	0.67	88.4	كبيرة
3.	تشمل على الظرف والشرط للبرهنة على السلوك.	4.12	0.71	82.4	كبيرة
4.	تتضمن معيار قبول السلوك أو الأداء.	4.14	0.73	82.8	كبيرة
5.	تتضمن المحتوى السلوك المراد تعليمه للطلاب.	4.38	0.67	87.6	كبيرة
6.	تحتوي على نتائج تعليمي واحد.	4.25	0.72	85	كبيرة
	المجال الكلي	4.29	3.16	85.8	كبيرة

جدول رقم (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المجال الرابع (خصائص الأهداف المعرفية) من مجالات أداة الدراسة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	درجة الوعي
1.	تشتمل على جميع المستويات الستة (بلوم).	4.24	0.75	84.8	كبيرة
2.	تركز في مستوى التذكر على حفظ المعلومات والحقائق والقوانين والنظريات.	4.11	0.77	82.2	كبيرة
3.	تشمل فهم معاني المواد والأشياء وتوظيفها واستخدامها في الحياة.	4.18	0.70	83.6	كبيرة
4.	تشمل الأهداف في مجال التطبيق على توظيف ما تم تعلمه في مواقف جديدة غير التي بها التعلم (قوانين، طرائق التدريس، مفاهيم، مبادئ، النظريات).	4.07	0.72	81.4	كبيرة
5.	تشمل الأهداف في مستوى التحليل تجزئة الفكرة إلى أجزاء وإدراك العلاقات والأسس التنظيمية المتبعة فيها.	4.08	0.71	81.6	كبيرة
6.	تشير الأهداف في مستوى التركيب إلى وضع الأجزاء التعليمية مع بعضها البعض في قالب أو مضمون جديد.	4.13	0.70	82.6	كبيرة
7.	ترتبط الأهداف في مجال التقويم بالقدرة على إعطاء حكم ضمن معايير داخلية أو خارجية.	4.08	0.74	81.6	كبيرة
	المجال الكلي	4.13	3.87	82.6	كبيرة

للدرجات على مجال خصائص الأهداف في المجال الانفعالي بلغ (4.05) وبنسبة مئوية 81.0% وهي درجة كبيرة، كما كانت درجة وعي المعلمين على غالبية فقرات هذا المجال كبيرة، باستثناء الفقرتين (1، 7) اللتين كانت درجة الوعي عليهما متوسطة.

يلاحظ من جدول رقم (10) أن المتوسط الحسابي للدرجات على مجال خصائص الأهداف في المجال المعرفي بلغ (4.13) وبنسبة مئوية 82.6% وهي درجة كبيرة، كما كانت درجة وعي المعلمين على جميع فقرات هذا المجال كبيرة. يلاحظ من جدول رقم (11) أن المتوسط الحسابي

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المجال الخامس (خصائص الأهداف الانفعالية) من مجالات أداة الدراسة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	درجة الوعي
1.	تشمل جميع المستويات الانفعالية الخمسة.	3.96	0.87	79.2	متوسطة
2.	ترتبط بالمشاعر والاتجاهات وقيم الطلبة.	4.17	0.78	83.4	كبيرة
3.	يرتبط مستوى الاستقبال بالوعي، والرغبة أو الاهتمام والانتباه بقضية معينة.	4.12	0.77	82.4	كبيرة
4.	يشير مستوى الاستجابة إلى المشاركة من الطلبة بقبول الاستجابة أو الرغبة فيها والرضى عن نتائجها.	4.04	0.78	80.8	كبيرة
5.	يرتبط مستوى التقيم في المجال الانفعالي بالالتزام أو التعهد وتحمل المسؤولية في الاتجاهات والمعتقدات.	4.00	0.81	80	كبيرة
6.	تشير الأهداف في مستوى التنظيم إلى تجميع عدد من القيم وحل بعض التناقضات الموجودة فيها من أجل بناء داخلي متماسك للقيم.	4.01	0.81	80.7	كبيرة
7.	تهتم الأهداف في مستوى التدويت في اتخاذ نظام من القيم نتحكم في سلوكه لفترة طويلة طوال حياته.	3.96	0.81	79.2	متوسطة
8.	تتصف الأهداف الانفعالية بالترابط والتماسك والتكامل في جميع مستوياتها.	4.09	0.84	81.8	كبيرة
	المجال العام	4.05	5.37	81	كبيرة

جدول رقم (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد عينة الدراسة على المجال السادس (خصائص الأهداف النفسحركية) من مجالات أداة الدراسة

الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية للمتوسط	درجة الوعي
1.	أستخدمها كدليل في عملية تخطيط التدريس.	4.27	0.73	85.4	كبيرة
2.	تساعدني على وضع أسئلة الاختبارات المناسبة.	4.12	0.77	82.4	كبيرة
3.	تسهل عملية التعلم لأن الطلاب يعرفون تماماً ما يتوقع منهم القيام به.	4.21	0.77	84.2	كبيرة
4.	تساعدني في فهم الطلبة للواجبات التعليمية المطلوبة منهم.	4.19	0.75	83.8	كبيرة
5.	تساعدني في تقييم العملية التعليمية.	4.10	0.74	82	كبيرة
6.	تشير الى نمط النشاطات المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح.	4.11	0.77	82.2	كبيرة
7.	تمثل أفضل وسائل الاتصال بزملاء العمل وبالآباء.	4.04	0.79	80.8	كبيرة
8.	تمثل الاطار الفرعي الذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى أقسام أصغر يمكن تدريسها بفاعلية ونشاط.	4.09	0.77	81.8	كبيرة
9.	تمثل معايير ممتازة يمكن استخدامها لاختيار أفضل الطرائق التدريسية وأنسب الأنشطة والوسائل.	4.10	0.84	82	كبيرة
	المجال الكلي	4.14	5.57	82.8	كبيرة

جنس المعلم (ذكور، وإناث)؟
للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة حسب الجنس ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، ونظراً لوجود عدة اختبارات بواقع اختبار لكل مجال على حدة، فقد تم استخدام إجراء نفروني للتصحيح Bonferroni Adjustment واعتبار أن قيمة (ت) ذات دلالة إحصائية إذا كان مستوى الدلالة يساوي 0.0036 ويبين جدول رقم (13) نتائج اختبار (ت) ومستوى الدلالة بعد التعديل:

يلاحظ من جدول رقم (11) أن المتوسط الحسابي للدرجات على مجال خصائص الأهداف في المجال النفسحركي بلغ (4.14) وبنسبة مئوية 82.8% وهي درجة كبيرة، كما كانت درجة وعي المعلمين على جميع فقرات هذا المجال كبيرة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة البقمي (2001) التي بينت أن مستوى معرفة معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بالأهداف السلوكية كان جيداً ومستوى معرفتهن لمجالات الأهداف ومستوياتها الأهداف كان جيداً.

نتائج السؤال الثاني: هل تختلف درجة وعي معلمي مدارس وكالة الغوث بالأهداف التدريسية باختلاف

جدول رقم (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على كل مجال من مجالات الأهداف وعلى الأداة الكلية تبعاً للجنس ونتائج اختبار (ت)

مجال الأهداف	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
الفرضيات التي تقوم عليها الأهداف	ذكر	102	24.85	3.29	3.12	0.01
	أنثى	119	26.12	2.63		
أهمية الأهداف التدريسية	ذكر	102	38.25	5.03	3.64	0.01
	أنثى	119	40.51	4.22		
صياغة الأهداف	ذكر	102	25.43	3.12	1.32	0.19
	أنثى	119	25.99	3.19		
خصائص الأهداف في المجال المعرفي	ذكر	102	28.41	3.67	1.71	0.89
	أنثى	119	29.30	4.01		
خصائص الأهداف في المجال الانفعالي	ذكر	102	32.05	5.03	0.81	0.42
	أنثى	119	32.64	5.66		
خصائص الأهداف في المجال النفسحركي	ذكر	102	37.05	4.97	0.41	0.31
	أنثى	119	37.36	6.06		
الأداة الكلية	ذكر	102	186.04	20.99	2.05	0.04
	أنثى	119	191.92	21.47		

جنس المشرفين التربويين وتقديرات جنس المديرين في كل مجال من مجالات أداة الدراسة المتعلقة بالأهداف إلا في مجال صياغة الأهداف السلوكية لصالح الذكور.

السؤال الثالث: هل تختلف درجة وعي معلمي مدارس وكالة الغوث بالأهداف التدريسية باختلاف عدد سنوات خبرة المعلم (أقل من 5 سنوات، و5. أقل من 10، و10 سنوات فما فوق)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين حول الأهداف التدريسية تبعاً لعدد سنوات الخبرة. ويبين جدول رقم (14) هذه النتائج.

جدول رقم (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة على كل مجال من مجالات أداة الدراسة وعلى الأداة الكلية تبعاً لعدد سنوات الخبرة

مجالات الأهداف	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الافتراضات التي تقوم عليها الأهداف	أقل من 5 سنوات	57	25.23	3.32
	5. أقل من 10	47	24.62	3.25
	10 سنوات فأكثر	117	26.05	2.65
	المجموع الكلي	221	25.53	3.01
أهمية الأهداف التدريسية	أقل من 5 سنوات	57	38.40	5.05
	5. أقل من 10	47	37.91	5.52
	10 سنوات فأكثر	117	40.61	3.92
	المجموع الكلي	221	39.47	4.74
صياغة الأهداف	أقل من 5 سنوات	57	25.65	3.19
	5. أقل من 10	47	25.15	3.45
	10 سنوات فأكثر	117	26.01	3.02
	المجموع الكلي	221	25.73	3.16
خصائص الأهداف في المجال المعرفي	أقل من 5 سنوات	57	29.02	3.57
	5. أقل من 10	47	28.66	3.66
	10 سنوات فأكثر	117	28.92	4.12
	المجموع الكلي	221	28.89	3.87
خصائص الأهداف في المجال الانفعالي	أقل من 5 سنوات	57	32.05	5.44
	5. أقل من 10	47	32.09	5.19
	10 سنوات فأكثر	117	32.63	5.44
	المجموع الكلي	221	32.37	5.37

4.96	37.21	57	أقل من 5 سنوات	خصائص الأهداف في المجال النفسحركي
6.15	36.32	47	5. أقل من 10	
5.62	37.58	117	10 سنوات فأكثر	
5.57	37.22	221	المجموع الكلي	
21.17	187.56	57	أقل من 5 سنوات	الأداة الكلية
23.08	184.74	47	5. أقل من 10	
20.62	191.80	117	10 سنوات فأكثر	
21.41	189.21	221	المجموع الكلي	

لأن قيمة مستوى الدلالة في كل منها كان أكبر من 0.0036.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن أصحاب الخبرات المختلفة لديهم إلمام بالأهداف، سواء من واقع خبراتهم أم من البرامج التطويرية وبرامج التنمية المهنية والتدريب ما قبل الخدمة وأثناءها.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع نتيجة دراسة الحربي (2000) التي أشارت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في معرفة الأهداف السلوكية أو في تضمينها تعزى لعدد سنوات الخبرة.

يلاحظ من جدول رقم (14) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية وفقاً لمتغير عدد سنوات الخبرة في درجة وعي المعلمين حول الأهداف التدريسية، وللكشف عن دلالة هذه الفروق تم استخراج نتائج تحليل التباين الأحادي ANOVA. وتم استخدام إجراء بنفروني للتصحيح - Bonferroni Adjus ment ويبين جدول رقم (15) هذه النتائج.

يلاحظ من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة من المعلمين على مجالات الأهداف التدريسية تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة، وعلى الأداة الكلية،

جدول رقم (15): نتائج تحليل التباين الأحادي للكشف عن دلالة تأثير عدد سنوات الخبرة في تقديرات المعلمين للأهداف التدريسية التي يستخدمونها

مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصادر التباين	مجالات الأهداف
0.01	4.33	38.08	2	76.16	بين المجموعات	افتراضات الأهداف
		8.80	218	1918.83	داخل المجموعات	
			220	1995.00	الكلي	
0.01	7.78	164.85	2	329.70	بين المجموعات	أهمية الأهداف
		21.18	218	4617.29	داخل المجموعات	
			220	4947.00	الكلي	
0.28	1.27	12.66	2	25.32	بين المجموعات	صياغة الأهداف
		9.96	218	2171.93	داخل المجموعات	
			220	2197.25	الكلي	
0.89	0.12	1.78	2	3.55	بين المجموعات	خصائص الأهداف المعرفية
		15.12	218	3295.84	داخل المجموعات	
			220	3299.39	الكلي	

0.74	0.30	8.81	2	17.61	بين المجموعات	خصائص الأهداف الانفعالية
		29.04	218	6331.70	داخل المجموعات	
			220	6349.31	الكلية	
0.43	0.86	26.70	2	53.41	بين المجموعات	خصائص الأهداف النفسية
		31.09	218	6778.17	داخل المجموعات	
			220	6831.57	الكلية	
0.13	2.07	939.49	2	1878.98	بين المجموعات	الاستبانة كاملة
		453.78	218	98923.45	داخل المجموعات	
			220	100802.43	الكلية	

تعزى لمتغير المؤهل العلمي، فقد كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً في كل منها، لأن قيمة مستوى الدلالة في كل منها كان أكبر من 0.0036.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الدورات التي تعدها وكالة الغوث ممثلة في مركز التطوير التربوي يتم إعطاؤها للمعلمين الجدد والقدامى، وبخاصة أنهم يخصصون دورة EP لجميع المعلمين، والتي يشترط في جميع المعلمين من حملة الدرجة الجامعية الأولى الالتحاق بها واجتياز متطلباتها، وهي تركز على الأهداف بغض النظر عن المؤهل العلمي، بالإضافة إلى نشرات والتعيينات الدراسية التي يتم توزيعها عليهم في مجال الأهداف وكيفية صياغتها.

السؤال الرابع: هل تختلف درجة وعي معلمي مدارس وكالة الغوث بالأهداف التدريسية باختلاف المؤهل العلمي للمعلم (بكالوريوس، ودراسات عليا)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة حسب المؤهل العلمي ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. وتم استخدام إجراء بنفروني للتصحيح Bonferroni Adjustment.

وبين جدول رقم (16) هذه النتائج:

يلاحظ من جدول رقم (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجالات الأهداف التدريسية وعلى الأداة الكلية

جدول رقم (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على كل مجال من مجالات الأهداف وعلى الأداة الكلية تبعاً للمؤهل العلمي ونتائج اختبار (ت)

مجال الأهداف	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفرضيات التي تقوم عليها الأهداف	بكالوريوس	207	25.55	3.00	0.23	0.82
	دراسات عليا	14	25.36	3.32		
أهمية الأهداف التدريسية	بكالوريوس	207	39.38	4.76	1.08	0.28
	دراسات عليا	14	40.79	4.37		
صياغة الأهداف	بكالوريوس	207	25.71	3.18	0.50	0.62
	دراسات عليا	14	26.14	2.93		

0.13	1.54	3.81	28.79	207	بكالوريوس	خصائص الأهداف في المجال المعرفي
		4.54	30.43	14	دراسات عليا	
0.45	0.76	5.41	32.29	207	بكالوريوس	خصائص الأهداف في المجال الانفعالي
		4.85	33.43	14	دراسات عليا	
0.80	0.25	5.51	37.24	207	بكالوريوس	خصائص الأهداف في المجال النفسيحركي
		6.61	36.86	14	دراسات عليا	
0.49	0.68	21.55	188.95	207	بكالوريوس	الأداة الكلية
		19.48	193.00	14	دراسات عليا	

الكلية تعزى لمتغير التخصص الدراسي، فقد كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائياً في كل منها، لأن قيمة مستوى الدلالة في كل منها كان أكبر من 0.0036. وربما يعزو الباحثان ذلك إلى أن المعلمين والمعلمات سواء من الذين درسوا مواد علمية أو مواد أدبية يقومون بدراسة مساقات في أساليب التدريس بغض النظر عن التخصص، وتركز جميعها على الأهداف السلوكية، وتشمل متطلبات في الطرائق العامة، وأساليب التدريس، والتربية العملية، وبخاصة أن معظم الذين يدرسون في الصفوف الحلقة الأساسية الأولى هم من خريجي كليات العلوم التربوية، وفيها مساقات تربوية تركز على الأهداف، ولهذا تبين عدم وجود فروق تعزى للتخصص.

جدول رقم (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمين على كل مجال من مجالات الأهداف وعلى الأداة الكلية تبعاً للتخصص ونتائج اختبار (ت)

مجال الأهداف	التخصص	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
الفرضيات التي تقوم عليها الأهداف	مواد علمية	210	25.52	2.99	0.32	0.75
	مواد أدبية	11	25.82	3.49		
أهمية الأهداف التدريسية	مواد علمية	210	39.49	4.73	0.27	0.79
	مواد أدبية	11	39.09	5.26		
صياغة الأهداف	مواد علمية	210	25.73	3.20	0.09	0.93
	مواد أدبية	11	25.82	2.52		

السؤال الخامس: هل تختلف درجة وعي معلمي مدارس وكالة الغوث بالأهداف التدريسية باختلاف تخصص المعلم (مواد علمية، ومواد أدبية)؟ للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة حسب التخصص الدراسي ثم استخرجت نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات. وتم استخدام إجراء بنفروني للتصحيح Bonferroni Adjustment ويبين جدول رقم (17) هذه النتائج:

يلاحظ من جدول رقم (17) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على مجالات الأهداف التدريسية وعلى الأداة

0.51	0.65	3.88	28.85	210	مواد علمية	خصائص الأهداف في المجال المعرفي
		3.85	29.64	11	مواد أدبية	
0.86	0.17	5.42	32.35	210	مواد علمية	خصائص الأهداف في المجال الانفعالي
		4.61	32.64	11	مواد أدبية	
0.85	0.19	5.57	37.23	210	مواد علمية	خصائص الأهداف في المجال النفسحركي
		5.82	36.91	11	مواد أدبية	
0.91	0.11	21.49	189.17	210	مواد علمية	الأداة الكلية
		20.66	189.91	11	مواد أدبية	

التوصيات

- عقد ورشات العمل في مجال إعداد الوسائل التعليمية المناسبة للتعليم الفردي.
- التركيز على المستويات الخمسة في المجال الانفعالي في مساقات أساليب التدريس في الجامعات وكليات العلوم التربوية.
- زيادة الاهتمام بمستوى التذويت في المجال الانفعالي، وعقد الدورات في هذا المجال.
- حث المشرفين التربويين على الاهتمام بالجانب الانفعالي في مجال التخطيط الدراسي الصفّي.
- إجراء المزيد من الدراسات النوعية التي تعتمد على المنهج النوعي في تحليل الأهداف التدريسية التي يكتبها المعلمون في سجلات تحضير الدروس.

المراجع العربية

- أبو جادو، صالح محمد علي (1998). علم النفس التربوي. (ط1)، عمان- الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- أبو سرحان، عطية (2000). دراسات في اساليب تدريس التربية الاجتماعية والوطنية. عمان: دار الوضاح ودار الخليج للنشر والتوزيع. والطباعة.
- بابكر، عبد الباقي والزند، وليد خضر وعلي، علي حمود (2007). التربية العملية (1). (ط1)، الصفاة- الكويت: الجامعة العربية المفتوحة.
- البقمي، هيا (2001). الأهداف السلوكية ومدى معرفتها واستخدامها من قبل معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- بلقيس، أحمد ومرعي، توفيق، وشتات، عبد المجيد (1985). التربية العملية (المرحلة الأولى). سلطنة عمان: وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب.
- بني خالد، محمد وحماندة، إياد (2011). درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية. مجلة الجامعة الإسلامية- سلسلة الدراسات الإنسانية، 19 (1)، -619 645.
- توق، محي الدين وعدس، عبد الرحمن (1990). أساسيات علم النفس التربوي. عمان- الأردن: مركز الكتب الأردني.
- الحربي، محمد (2000). مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية العليا الأهداف السلوكية ومدى تضمينها خطة الدرس. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود- الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الزغول، عماد عبد (2005). مبادئ علم النفس التربوي. (ط5)، العين- الإمارات العربية المتحدة:
- دار الكتاب الجامعي.
- الزغول، عماد والبكور، نائل (2001). أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية وتكييف الأهداف في تحصيل طالبات الصف التاسع في مادة العلوم. مجلة مركز البحوث التربوية- جامعة قطر، 20 (10)، -175 153.
- سعادة، جودت أحمد (1984). مناهج الدراسات الاجتماعية. (ط1)، بيروت- لبنان: دار العلم للملايين.
- سعادة، جودت أحمد (2005). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية. (ط1)، عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت أحمد وإبراهيم، عبد الله محمد (2008). المنهج المدرسي المعاصر. (ط5)، عمان- الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- السميري، لطيفة بنت صالح (2005). مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس بأهداف المقرر المحددة للصف الثاني الثانوي بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية والنفسية- البحرين، 6 (1)، -34 10.
- شبر، خليل إبراهيم وجامل، عبد الرحمن وأبو زيد، عبد الباقي (2006). أساسيات التدريس. (ط1)، عمان- الأردن: دار المناهج للنشر والتوزيع.
- الطناوي، عفت (2009). التدريس الفعال تخطيطه ومهاراته واستراتيجياته وتقويمه. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عياش، آمال والصافي، عبد الحكيم (2007). طرق تدريس العلوم للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- غانم، بسام عمر وأبو شعيرة، خالد محمد (2008). التربية العملية الفاعلية بين النظرية والتطبيق في صفوف الحلقة الأولى من المرحلة الأساسية. (ط1)، عمان- الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر

and indicators of student achievement. *Dissertation Abstracts International*, vol. (53- A), 1381>

Han, L. & Foskett, N. (2007). Objectives and Constraints in Geographical Fieldwork: Teachers' Attitudes and Perspectives in Senior High Schools in Taiwan. *Environmental Education*, 16 (1), 5-20.

Ortiz, E. (2011). An Analysis of Middle School Mathematics Pre-Service Teachers' Development of Teaching Goals. *International Journal for Mathematics Teaching and Learning*, (EJ945537), 1- 21.

Riazi, A. & Mosalanejad, N. (2010). Evaluation of Learning Objectives in Iranian High-School and Pre-University English Textbooks Using Bloom's Taxonomy. *The Electronic Journal for English as a Second Language*, 13 (4), <http://www.tesl-ej.org/wordpress/issues/volume13/ej52/ej52a5>

Wingenbach, G., White, J., Degenhart, S., Pannkuk, T. & Kujawski, J. (2007). Pre-Service Teachers' Knowledge and Teaching Comfort Levels for Agricultural Science and Technology Objectives. *Journal of Agricultural Education*, 48 (2), 114-126.

والتوزيع.

قباض، عبد الله عباس (2007). تحليل الأهداف السلوكية المتضمنة في الخطط الدراسية لمعلمي المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمدينة مكة المكرمة. *المجلة التربوية- مجلس النشر العلمي- جامعة الكويت*, 21 (84)، 137-168.

قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001). سيكولوجية التدريس. (ط1)، عمان- الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.

قطاوي، محمد إبراهيم (2007). طرق تدريس الدراسات الاجتماعية. (ط1)، عمان- الأردن: دار الفكر للنشر والتوزيع.

اللقاني، أحمد حسن وأبو سنيّة، عودة عبد الجواد (1999). أساليب تدريس الدراسات الاجتماعية. (ط1)، عمان- الأردن: مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع.

المعقل، عبد الله بن سعود (2004). دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية لمعلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. *مجلة جامعة أم القرى*, 16 (1)، 349-413.

الوكيل، حلمي أحمد والمفتي، محمد أمين (2005). أسس بناء المناهج وتنظيماتها. (ط1)، عمان- الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية:

Chang, C., Chang, Y., & Yang, F. (2009). Exploring Secondary Science Teachers' Perceptions on the Goals of Earth Science Education in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 31 (17), 2315-2334.

Davis, B. (1992). A study of teachers instructional planning and revealed an analysis of objectives, strategies,

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي المعلم، عزيزتي المعلمة،

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،،

بين يديك مقياس يستخدم للكشف عن درجة وعي معلمي الحلقة الأساسية الأولى في المدارس الأساسية التابعة لوكالة الغوث بأهمية الأهداف التعليمية ومجالاتها ، يرجى منك الإجابة بصدق وموضوعية عن فقرات هذا المقياس، بتحديد درجة موافقتك على ما تتضمنه كل فقرة، علماً بأن الإجابات ستعامل بسرية تامة، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

وشكراً لتعاونك

الباحثان

معلومات أساسية: يرجى وضع إشارة (X) في المربع المناسب فيما يلي :
القسم الأول :

1. الجنس :- ذكر أنثى
2. عدد سنوات الخبرة : (سنة واحدة أو أقل) (2. أقل من 5 سنوات)
(5. أقل من 10 سنوات) (10 سنوات فما فوق)
3. المؤهل العلمي: بكالوريوس دراسات عليا

4. التخصص: مواد علمية مواد أدبية وإنسانية معلم صف

الرقم	الفقرات / درجة الوعي	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	قليلة	قليلة جداً
	تقوم الأهداف على الافتراضات التالية:					
1.	أن يتعلم الطلاب بصورة أكثر فاعلية .					
2.	أن يعمل الطلاب بدرجة أسهل على تنمية روح المسؤولية لتعليم أنفسهم بأنفسهم.					
3.	أن تزداد فعالية المعلمين في تدريسهم للطلبة.					
4.	أن يقوم المعلمون بالتخطيط الدقيق لتحقيق الأهداف المرغوب فيها بصورة واقعية.					
5.	أن يقوم المعلمون بالتدريس وإعداد المواد والوسائل التعليمية المناسبة للتعليم الانفرادي والفردى.					
6.	أن يستغل المعلمون الوقت والمكان والإمكانات المتوفرة بفاعلية.					
	تفيد الأهداف التدريسية فيما يأتي:					
7.	أستخدمها كدليل في عملية تخطيط التدريس.					
8.	تساعدني على وضع أسئلة الاختبارات المناسبة.					
9.	تسهل عملية التعلم لأن الطلاب يعرفون تماماً ما يتوقع منهم القيام به.					

10.	تساعدني في فهم الطلبة للواجبات التعليمية المطلوبة منهم.				
11.	تساعدني في تقويم العملية التعليمية.				
12.	تشير إلى نمط النشاطات المطلوبة لتحقيق التعلم الناجح.				
13.	تمثل أفضل وسائل الاتصال بزملاء العمل وبالأباء.				
14.	تمثل الإطار الفرعي الذي يعمل على تجزئة المحتوى إلى أقسام أصغر يمكن تدريسها بفاعلية ونشاط.				
15.	تمثل معايير ممتازة يمكن استخدامها لاختيار أفضل الطرائق التدريسية وأنسب الأنشطة والوسائل.				
	أصوغ الأهداف بحيث تتوفر فيها الخصائص التالية::				
16.	توضح ما سيصدر عن الطلاب من سلوك بعد الانتهاء من الدرس.				
17.	تكون قابلة للقياس.				
18.	تشمل على الظرف والشرط للبرهنة على السلوك.				
19.	تتضمن معيار قبول السلوك أو الأداء.				
20.	تتضمن محتوى السلوك المراد تعليمه للطلاب.				
21.	تحتوي على نتائج تعليمي واحد.				
	تتميز الأهداف في المجال المعرفي بما يلي:				
22.	تشتمل على جميع المستويات الستة (بلوم).				
23.	تركز في مستوى التذكر على حفظ المعلومات والحقائق والقوانين والنظريات.				
24.	تشمل فهم معاني المواد والأشياء وتوظيفها واستخدامها في الحياة.				
25.	تشمل الأهداف في مجال التطبيق على توظيف ما تم تعلمه في مواقف جديدة غير التي بها التعلم (قوانين، طرائق التدريس، مفاهيم، مبادئ، النظريات)				
26.	تشمل الأهداف في مستوى التحليل تجزئة الفكرة إلى أجزاء وإدراك العلاقات والأسس التنظيمية المتبعة فيها.				
27.	تشير الأهداف في مستوى التركيب إلى وضع الأجزاء التعليمية مع بعضها البعض في قالب أو مضمون جديد.				
28.	ترتبط الأهداف في مجال التقويم بالقدرة على إعطاء حكم ضمن معايير داخلية أو خارجية.				
	تتميز الأهداف في المجال الانفعالي بما يلي:				
29.	تشمل جميع المستويات الانفعالية الخمسة.				
30.	ترتبط بالمشاعر والاتجاهات وقيم الطلبة.				
31.	يرتبط مستوى الاستقبال بالوعي، والرغبة أو الاهتمام والانتباه بقضية معينة.				
32.	يشير مستوى الاستجابة إلى المشاركة من الطلبة بقبول الاستجابة أو الرغبة فيها والرضى عن نتائجها.				
33.	يرتبط مستوى التقييم في المجال الانفعالي بالالتزام أو التعهد وتحمل المسؤولية في الاتجاهات والمعتقدات.				
34.	تشير الأهداف في مستوى التنظيم إلى تجميع عدد من القيم وحل بعض التناقضات الموجودة فيها من أجل بناء داخلي متماسك للقيم.				
35.	تهتم الأهداف في مستوى التدوير في اتخاذ نظام من القيم نتحكم في سلوكه لفترة طويلة طوال حياته.				
36.	تتصف الأهداف الانفعالية بالترابط والتماسك والتكامل في جميع مستوياتها.				
	تتميز الأهداف المصاغة في المجال النفسي كيمي بما يلي:				
37.	ترتبط بمواد الدراسات الاجتماعية، والرياضية، والفن والتربية المهنية.				
38.	تقاس بمعايير النسبة، والزمن، والعدد، والجودة في الأداء.				

					39. تركز في مستوى الإدراك على استعمال أعضاء الحس للحصول على أدوار تؤدي إلى النشاط الحركي.
					40. يشير مستوى الميل إلى استعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل (ميل عقلي، جسمي، عاطفي).
					41. تساعد الأهداف في الاستجابة الموجهة على التقليد للمعلم والتجربة والخطأ للحكم على مدى كفاية العمل.
					42. يهتم مستوى الميكانيكية أو التعويد بأن تصبح الاستجابات على شكل عادة وبمهارة الأداء.
					43. تمتاز الأهداف السلوكية في مجال الاستجابة الظاهرية المعقدة بمستوى الأداء الماهر للحركات وتقاس بالسرعة والدقة والمهارة في الأداء.
					44. تهتم الأهداف السلوكية في مجال التكيف بالمهارات المتطورة بدرجة جيدة.
					45. تؤكد الأهداف في مستوى الأصالة والابداع على مهارات متطورة بدرجة عالية مبدعة.