

تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس تعليم البنات في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات

إعداد:

د. لطيفة صالح السميري

قسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية - جامعة الملك سعود.

تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس تعليم البنات في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات

ملخص :

تهدف الدراسة إلى تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس تعليم البنات الابتدائية والإعدادية والثانوية في مدينة مكة المكرمة . ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بدراسة وتحليل وتقويم الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بالموضوع ، ثم حددت مشكلة البحث من حيث أهميتها وأهدافها وأسئلتها وفروضها وخطوات تنفيذها ، ومن ثم تم بناء الاستبيان وتطبيقه بعد التأكد من صدقه وثباته ، وأخيراً قامت الباحثة باستخراج النتائج ، وتقديم التوصيات بناء على ما تم التوصل إليه من النتائج .

أما أهم النتائج التي تم التوصل إليها فهي :

- ١ - لا توجد فروق دالة إحصائية بين آراء معلمات المراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية حول اتصاف الهدف السلوكي بالوضوح والتحديد باستثناء كون عبارة الهدف تحتوي على عناصر محددة مثل معيار وظروف تحديد الهدف فقد كان هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) .
- ٢ - لا توجد فروق دالة إحصائية بين آراء معلمي المراحل الثلاث حول أثر استخدام الأهداف السلوكية في تجزئة المادة العلمية ، وأثر التخطيط المسبق في الموقف التعليمي ، وصعوبات صياغة الهدف السلوكي .
- ٣ - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين آراء المعلمات في المراحل الثلاث حول صعوبات تطبيق الأهداف السلوكية .
- ٤ - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين آراء المعلمات حول تقويم الأهداف السلوكية وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية .
- ٥ - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين آراء المعلمات حول تقويم الأهداف السلوكية وفقاً لمتغير المؤهل .
- ٦ - لا توجد فروق دالة إحصائية بين آراء المعلمات حول تقويم الأهداف السلوكية وفقاً لمتغير سنوات الخدمة .

قدمت الباحثة توصيات بناء على نتائج الدراسة هي :

- القيام بدراسة تقويم لواقع استخدام الأهداف السلوكية في المدن الأخرى في المملكة العربية السعودية.
- إعداد دورات تدريبية تطبيقية لمعلمات كافة المراحل التعليمية في مجال تطبيق الأهداف السلوكية.
- تطوير الأهداف السلوكية وفق معايير محددة وتكييفها مع خصائص البيئة السعودية ومناهجها الدراسية.

مقدمة

ازداد الاهتمام بالأهداف السلوكية في الميدان التربوي في النصف الثاني من القرن العشرين وأصبح موضوع الأهداف السلوكية موضوعاً بارزاً تدور حوله الدراسات والبحوث، وله تقام المؤتمرات وت عقد الندوات، فقد تناوله كثير من الدارسين والباحثين والتربويين منذ أن وضع بلوم (Bloom) وزملاؤه عام ١٩٥٦ نظاماً شاملاً لتطبيق الأهداف السلوكية وأصبح موضوعاً يهم خبراء المناهج ومخططيها والمشرفين التربويين والمعلمين وذلك على مستوى المجتمعات العالمية والعربية والمحلية؛ ويرجع اهتمام المربين بالأهداف السلوكية العملية إلى دورها في توجيه العملية التعليمية في مختلف جوانبها وجميع خطواتها فأي برنامج تربوي أو منهج دراسي أو موقف تعليمي لا بد أن يعتمد على تحديد الأهداف تحديداً واضحاً بل إن نجاح أي موقف تعليمي يعتمد على عملية تحديد الأهداف وترجمتها إلى واقع سلوكي.

وعلى مستوى دول الخليج العربي كان هناك اهتمام بدراسة الأهداف السلوكية فقد عقد مكتب التربية لدول الخليج ندوة علمية لدراسة الأهداف السلوكية عام ١٩٨٣ حيث ناقشت مفهوم الأهداف السلوكية ومعاييرها ومبررها استخدامها وانتهت هذه الندوة بإخراج صيغة موحدة للأهداف لكافة المواد الدراسية بمختلف تخصصاتها.

وفي عام ١٤٠٧هـ اعتمدت الجهات المسؤولة في المملكة العربية السعودية تطبيق الأهداف السلوكية كما ورد في نشرة الأهداف السلوكية الصادرة من إدارة

تعليم البنات بمكة المكرمة. ويمكن تحديد إسهامات تلك الجهات؛ أولاً في إقامة الدورات التدريبية لدراسة الأهداف السلوكية وطرق صياغتها وإجراءات تطبيقها، وثانياً إسهامات مكاتب الإشراف التربوي النسوي في مختلف المدن بإقامة ندوات علمية للأهداف السلوكية للمعلمات وتشجيع المعلمات على الاستمرار في الالتحاق بالندوات والدورات الخاصة بالأهداف السلوكية؛ لذلك أصبحت حاجة الميدان التربوي ماسة لتقويم مدى نجاح تطبيق الأهداف السلوكية ومدى تكيف المعلمة معه في البيئة السعودية.

ونتائج هذه الدراسة يمكن أن تسهم في توضيح الرؤية للمسؤولين التربويين من موجهين ومشرفين والمعلمين من حيث مدى وضوح الأهداف السلوكية، ومدى تأثيرها على تجزئة المادة العلمية، وصعوبات صياغتها، وصعوبات تطبيقها هذا من ناحية ومن ناحية أخرى تؤكد هذه الدراسة أهمية دور المعلمة في عملية تقويم العملية التعليمية، فالمعلمة هي المسؤولة على عمليات تنفيذ ما يضعه المخططون، وبذلك فهي أكثر احتكاكاً بعناصر الموقف التعليمي وبالتالي قد تعطى صورة أقرب للواقع عن مدى نجاح تطبيق الأهداف السلوكية في المدارس.

مشكلة الدراسة وأهميتها

مشكلة الدراسة:

إن موضوع الأهداف السلوكية من الموضوعات التي لا تزال بين مؤيد ومعارض، فالمؤيدون يرون أن تحديد النتائج المرغوب فيها في صورة أنماط سلوكية محددة تزيد من فاعلية كل من المعلم والمتعلم، فالمتعلم تزداد فعاليته في عملية تحصيل ما علمه والاحتفاظ به كما دلت عليه دراسة كل من اكيرز Akers عام ١٩٨٥، وعبدالكريم الأحمد ١٩٨٢، وجودت سعادة ورفاقه عام ١٩٨٢، ورهيفه رمضان عام ١٩٨٨ وغيرهم، كما يرى أنصار استخدام الأهداف

السلوكية أنها تزيد من فعالية التخطيط اليومي التدريسي حيث تحدد مسار الأنشطة التي يقوم بها التلاميذ خلال الموقف التعليمي ويؤكدون على أهمية استخدامها في مجال التعليم الفردي؛ (سعادة، ١٩٩١).

أما المعارضون لاستخدام الأهداف السلوكية فهم يرون أن ظهور عدة تصنيفات للأهداف أدى إلى عدم وضوح الرؤية لشعبها والاختلاف في تصنيف مستوياتها، ويرون أن هناك ضعفاً في معرفة المعلمين وغيرهم من المشتغلين في الميدان التربوي بأسس الصياغة السليمة للأهداف، كما أن صعوبة تصنيف الأهداف إلى مجالاتها الثلاث (المعرفي، والمهاري، والوجداني) لتداخلها وترباطها كان أحد مبررات رفض بعض المربين لاستخدام الأهداف السلوكية.

وما دام موضوع الأهداف السلوكية ما زال بين مؤيد ومعارض فهو محتاج إلى مزيد من الدراسة والتقويم وهذا أحد مبررات القيام بهذه الدراسة.

وفي عام ١٩٨٣م قدم المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي في الكويت توصيات الندوة العلمية حول (ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية)، واعتمد استخدامها، وقدمت مبررات مختلفة لاعتماد استخدامها بعد دراسة مستفيضة توصلت من خلالها إلى ملاءمتها مع بيئة دول الخليج، ولعل هذه الدراسة استجابة لإحدى توصيات الندوة بإجراء دراسات وبحوث حول الأهداف السلوكية ومتابعتها.

وبعد استخدام نظام الأهداف السلوكية في مدارس تعليم البنات في مكة المكرمة لاحظت الباحثة خلال إشرافها على التربية الميدانية أن هناك صعوبات تواجه المعلمات والمتدربات على حد سواء في صياغة وتطبيق الأهداف السلوكية مثل: صعوبة صياغة الأهداف الوجدانية، وصعوبة التمييز بين مجالات الأهداف (معرفي، مهاري، وجداني) وكذلك قياس الأهداف الوجدانية. لذا قامت الباحثة بدراسة وتتبع الدراسات السابقة والأدبيات في مجال تقويم الأهداف

المجلة التربوية ٣٩

أهداف الدراسة:

تسعى أهداف هذه الدراسة إلى تقويم الأهداف السلوكية من وجهة نظر معلمات كل من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدينة مكة المكرمة وذلك لتحقيق الأهداف التالية:

- ١ - التعرف على آراء المعلمات في المراحل الثلاث في مدينة مكة المكرمة حول مدى تحديد ووضوح الأهداف السلوكية.
- ٢ - قياس أثر استخدام الأهداف السلوكية في تجزئة المادة العلمية من وجهة نظر المعلمات.
- ٣ - قياس أثر التخطيط المسبق للأهداف السلوكية في الموقف التعليمي من وجهة نظر المعلمات.
- ٤ - تحديد صعوبات صياغة الأهداف السلوكية التي تواجهها المعلمات.
- ٥ - تحديد صعوبات تطبيق الأهداف السلوكية التي تواجهها المعلمات.

أسئلة الدراسة:

يمكن تحديد جوانب مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- س١- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) في مدينة مكة المكرمة حول تحديد ووضوح الأهداف السلوكية.
- س٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات في المراحل الثلاث حول أثر استخدام الأهداف السلوكية في تجزئة المادة العلمية؟
- س٣- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات في المراحل الثلاث حول أثر التخطيط المسبق للأهداف السلوكية في الموقف التعليمي؟
- س٤- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات في المراحل الثلاث حول صعوبات صياغة الأهداف السلوكية؟

- س٥- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات في المراحل الثلاث حول صعوبات تطبيق الأهداف السلوكية؟
- س٦- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات حول تقويم استخدام الأهداف السلوكية وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائية - متوسطة - ثانوية) التي تقوم المعلمات بالتدريس فيها؟
- س٧- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات حول تقويم استخدام الأهداف السلوكية وفقاً لمتغير المؤهل؟
- س٨- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات حول تقويم استخدام الأهداف السلوكية وفقاً لمتغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات - خمس سنوات - أكثر من خمس سنوات).

فروض الدراسة:

تسعى الدراسة للتحقق من الفروض التالية:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) في مدينة مكة المكرمة حول تحديد ووضوح الأهداف السلوكية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات في المراحل الثلاث حول أثر استخدام الأهداف السلوكية في تجزئة المادة العلمية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات في المراحل الثلاث حول أثر التخطيط المسبق للأهداف السلوكية في الموقف التعليمي.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات في المراحل الثلاث حول صعوبات صياغة الأهداف السلوكية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات حول تقويم استخدام الأهداف السلوكية وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية (ابتدائية ومتوسطة وثانوية) التي تقوم المعلمات بالتدريس فيها.

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات حول تقويم استخدام السلوكية وفقاً لمتغير المؤهل.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات حول تقويم استخدام الأهداف السلوكية وفقاً لمتغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات - خمس سنوات - أكثر من خمس سنوات).

حدود الدراسة:

- ١ - تهتم الدراسة بالجانب التشخيصي من عملية تقويم الأهداف السلوكية أي تحديد جوانب القوة وجوانب الضعف.
- ٢ - طبق البحث على عينة من معلمات المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوية في مدينة مكة المكرمة.
- ٣ - تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الأول ١٤١٧هـ.

خطوات الدراسة:

تمت الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

- ١ - دراسة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة حول موضوع الدراسة وذلك لوضوح الرؤية في موضوع الدراسة ثم إعداد الإطار النظري للبحث.
- ٢ - تحديد مشكلة البحث وأهميته وأهدافه وأسئلته وفروضه وتوضيح منهج الدراسة وخطوات تنفيذها ثم تحديد مصطلحات البحث وحدوده.
- ٤ - تطبيق الاستبيان على عينة البحث ثم استخراج النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.
- ٥ - تقديم التوصيات والمقترحات بناء على النتائج التي تم التوصل إليها.

الأهداف التعليمية وبعد ذلك بدأت الدراسات والبحوث تزداد حتى تاريخ إعداد هذه الدراسة فقد عقد المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج ندوة حول ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية، (الندوة العلمية، ١٩٨٣).

أهمية الأهداف التعليمية:

تسهم الأهداف السلوكية في بناء المناهج وتطويرها، فلما كان اختيار الأهداف وتحديد الخطوة الأولى في بناء المنهج فإن الأهداف تساعد على وصف المحتوى المراد تعلمه وصفاً محدداً كما أنها تسهل عملية اختيار طرق التدريس ووسائله التعليمية، كما تعتبر الأهداف أساساً لتقويم التلاميذ.

تساعد الأهداف السلوكية في وضوح الرؤية لدى مخططي ومنفذي العملية التربوية كمخططي المنهج، والمشرفين التربويين ومؤلفي الكتب والمعلمين والمتعلمين، فهي تسهل عملية تفاهمهم مع بعضهم البعض وتوجه سير العملية التعليمية في الاتجاه المرغوب فيه، كما أن الأهداف السلوكية تولد الشعور بالرضا والاطمئنان لدى كل من المعلمين والمتعلمين، فالمعلم يشعر بالرضا والاطمئنان لأنه يشارك في وضع الهدف ثم يلاحظ أهدافه التي شارك في وضعها وهي تتحقق هدفاً هدفاً، وبذلك يشعر بالنجاح والإنجاز المميز الفعال في عمله التربوي، أما التلميذ فيشعر بالاطمئنان عندما يطلع على أهداف ما يتعلمه فتتضح الرؤية حول الاختبارات فتتخف درجة القلق الذي ينتابه في فترة الاختبارات لأنه يعرف وبشكل محدد الأسس التي يعتمد عليها التقويم؛ (الندوة العلمية، ١٩٨٣، ١٥٠).

يعتبر الهدف السلوكي أساساً للتقويم حيث يتضح لكل من التلميذ والمعلم وولي الأمر السلوك المتوقع حدوثه لدى التلميذ نتيجة لمروره في خبرة معينة وبذلك يكون الهدف دليلاً ومؤشراً يوجه نشاط المتعلم وينسق عمل كل

من المدرسة والمنزل في عملية التقويم، لأن الهدف يضع أساساً واضحاً لتشخيص جوانب القوة والضعف في أداء التلميذ بدلاً من وصف تحصيل التلميذ بأنه ضعيف ثم يقف عند هذا الحد؛ (Gronlund, 1974).

تصنيف بلوم وزملاؤه:

وضع بلوم (Bloom) وزملاؤه نظاماً شاملاً لتصنيف الأهداف السلوكية عام ١٩٥٦، ويعتبر تصنيف بلوم وزملاؤه من أشهر تصنيفات الأهداف وأكثرها انتشاراً واستعمالاً وقد صنفوا الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات رئيسية هي:

أ - المجال المعرفي The cognitive Domain ويتكون من ستة مستويات هي:

- ١ - المعرفة Knowledge.
- ٢ - الفهم Comprehension.
- ٣ - التطبيق application.
- ٤ - التحليل Analysis.
- ٥ - التركيب Synthesis.
- ٦ - التقويم Evaluation (بلوم وآخرون، ١٤٠٥هـ).

ب - المجال الوجداني The Affective Domain ويتضمن خمسة مستويات هي:

- ١ - الاستقبال Receiving.
- ٢ - الاستجابة Responding.
- ٣ - التقييم Valuing.
- ٤ - التنظيم Organization.
- ٥ - التمييز Characterization (بلوم وآخرون، ١٤٠٥هـ).

ج - المجال النفسي حركي The Psycomotor Domain وتم تصنيفه إلى سبعة مستويات:

- ١ - الإدراك الحسي Perception.

- ٢ - التأهل أو الاستعداد Set .
- ٣ - الاستجابة الموجهة Guided Response .
- ٤ - الميكانيكية Mechanism .
- ٥ - الاستجابة الظاهرية أو المعقدة Complex Extrovert Response .
- ٦ - التكيف Adaptation .
- ٧ - الإبداع Origination (سعادة، ١٩٩١، ٢٣١).

خصائص الهدف السلوكي:

يتميز الهدف السلوكي بالخصائص التالية:

- ١ - توضيح وتحديد السلوك المراد من المتعلم أدائه .
- ٢ - توضيح وتحديد النتائج المرغوب في تحقيقها من معارف ومهارات واتجاهات .
- ٣ - يصف الهدف السلوكي سلوك المتعلم (التلميذ) وليس سلوك المعلم .
- ٤ - يكون الهدف السلوكي قابلاً للملاحظة في ذاته ونتائجه .
- ٥ - يشتمل الهدف السلوكي على ثلاثة عناصر رئيسة:
 - أ - السلوك المطلوب تعلمه من قبل المتعلم .
 - ب - وضوح الظروف والشروط التي يتعلم المتعلم من خلالها .
 - ج - تحديد معايير قبول سلوك المتعلم سواء كانت معايير كمية (مثل نسبة صواب ٩٠٪) أو نوعية مثل (بدرجة عالية أو بإتقان) .
- ٦ - أن يكون الهدف ممكن القياس للحكم على مدى تعلم التلميذ؛ (عبدالوجود وآخرون، ١٩٨١، ٩٦) .

الدراسات السابقة:

ظهر عدد من الدراسات التي تناولت موضوع الأهداف السلوكية والمعلم

وهدف بعضها إلى مدى معرفة المعلم بالأهداف السلوكية وخصائصه وقدرته على صياغتها وتطبيقها وهدف البعض الآخر إلى الكشف عن أثر استخدامها على أداء المعلم.

ومن هذه الدراسات دراسة جودت سعادة ١٩٨٣ التي تناولت اشتراك المعلمين في صياغة وتحديد أهداف الجغرافيا في المرحلة الثانوية في الأردن حيث توصلت الدراسة إلى أن هناك عدداً محدوداً من المعلمين يشارك في تحديد الأهداف وصياغتها حيث تبلغ نسبتهم ٤٪. ودراسة روزنشاين (Rosenshine) عام ١٩٨٧ حول أثر استخدام التدريس الفعال بالأهداف السلوكية في تحصيل الطلاب حيث قام بدراسة وتحليل الدراسات التي تؤكد أن المعلم المدرب على مهارة التدريس الجيد باستخدام الأهداف السلوكية يكون أكثر فعالية في الفصل، ودراسة شافلسون Shavelson عام ١٩٨٧ التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأهداف السلوكية في تخطيط الدروس من ناحية وأثرها على تعليم الطلاب من ناحية أخرى، أما دراسة حسن هندان عام ١٩٨٧ فقد هدفت إلى معرفة أثر أسلوب الإشراف التربوي باستخدام الأهداف السلوكية في سلوك المعلمين اللفظي في الصف، والسلوك الإشرافي لمديري المدارس، وفي اتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي، وقد أثبتت الدراسة أن استخدام أسلوب الإشراف باستخدام الأهداف أكثر فاعلية من أسلوب الإشراف العادي سواء كان ذلك في تحسين أداء المعلمين أو تحسين السلوك الإشرافي لدى المديرين وتحسين اتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي.

وتناولت دراسة الشعوان والجبر ١٤١٠ أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية وذلك من خلال دفاتر تحضير المعلمين حيث اختار عينة عشوائية بلغت (١٢٠) خطة تحضير وكانت أهم نتائج البحث:

١ - الاهتمام بالأهداف السلوكية باعتباره عنصراً من عناصر خطة التدريس قليل.

- ٢ - عدم تمييز بعض المعلمين بين الأهداف العامة والأهداف الخاصة .
- ٣ - عدم وضوح الأهداف .
- ٤ - ضعف ارتباطها بعنوان الدرس .
- ذ - الاكتفاء بذكر الأهداف العامة للدرس في بداية الدفتر دون التعرض لها في الخطة اليومية .

أما دراسة آل الشيخ ١٩٩٢ التي هدفت إلى معرفة الأهداف السلوكية ومدى استخدامها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض حيث توصلت الدراسة إلى أن معرفة المعلمات بأهمية الأهداف جيدة ولكن معرفتهن بمفهومها وخصائصها محدودة .

من العرض السابق للدراسات المتعلقة بالأهداف السلوكية والمعلم نجد أنها اتخذت بعدين: البعد الأول قياس أثر استخدام الأهداف السلوكية في أداء المعلمين أو المشرفين التربويين حيث توصلت كل من دراسة شافلوسن (Shavelson)، وحسن هندام إلى أن استخدام الأهداف السلوكية ذو فاعلية إيجابية في تحسين أداء المعلم والمشرف التربوي على حد سواء، والبعد الثاني التعرف على مدى معرفة المعلم بالأهداف السلوكية واستخدامها لها من خلال دراسة كراسات التحضير، وتوصلت دراسة كل من الشعوان والجبر ودراسة آل الشيخ إلى أن معرفة المعلم بالأهداف السلوكية وخصائصها محدود واستخدامها لها ضعيف، وبعد أن طبق نظام الأهداف السلوكية في مختلف المناطق التعليمية في المملكة العربية السعودية عامة وفي مدينة مكة المكرمة خاصة منذ عام ١٤٠٧هـ اتخذت هذه الدراسة بعداً آخرًا هو تقييم استخدام الأهداف السلوكية كما تراها المعلمة لأن إشراك المعلمة في عملية التقويم ضرورة تربوية يتطلبها الميدان التربوي .

إجراءات الدراسة

منهج الدراسة:

اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التطبيقي حيث استخدمت الباحثة أسلوبي الوصف والتقويم من خلال تطبيق استبانة لتقويم استخدام الأهداف السلوكية من جهة نظر المعلمات.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من معلمات مدارس مدينة مكة المكرمة في كافة مراحل التعليم العام الابتدائي والمتوسط والثانوي واشتملت عينة الدراسة على (٥٤٠) معلمة أي ما نسبته (١٠٪) من مجتمع الدراسة وتم اختيار العينة باستخدام العينة العشوائية باستخدام جداول الأرقام العشوائية لاختيار المدارس التي تطبق فيها الدراسة حيث بلغ عدد المدارس الابتدائية (١٢٥) مدرسة والمتوسطة (٦١) مدرسة، والثانوية (٣٥) مدرسة. وجميع أفراد العينة ممن مارسن استخدام الأهداف السلوكية لأنه اعتمد استخدامها عام ١٤٠٧هـ^(١).

جدول رقم (١)

توزيع عينة الدراسة ومجتمعها وفقاً للمرحلة التعليمية

المرحلة التعليمية	مجتمع الدراسة ^(٢)	العينة	نسبة تمثيله
الابتدائية	٢٨٩٤	٣٢٠	١١
المتوسطة	١٣٣٧	١١٨	٩
الثانوية	١٠١٢	١٠٢	١٠
المجموع	٥٢٤٣	٥٤٠	١٠

(١) نشرة الأهداف السلوكية للموجهات التربويات بإدارة تعليم البنات في مدينة مكة المكرمة - ١٤٠٧هـ.

(٢) إحصائية تعليم البنات بمكة المكرمة، عام ١٤١٧هـ.

يتضح من الجدول رقم (١) أن نسب تمثيل العينة للمجتمع الأصلي (١١٪، ٩٪، ١٠٪) والنسبة العامة للعينة ١٠٪ وهي نسبة يمكن أن تمثل المجتمع الأصلي للمعلومات.

جدول رقم (٢)
توزيع عينة المعلومات وفقاً للمؤهل التعليمي

المؤهل التعليمي	ت	٪
الجامعي	٤٦٨	٦٧
دون الجامعي	٧٢	٣٣
المجموع	٥٤٠	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٢) أن نسبة المعلومات ذات المؤهل الجامعي بلغ ٦٧٪ من أفراد العينة وهي نسبة عالية إذا ما قورنت بالمعلومات ذات المؤهلات دون الجامعي ويرجع السبب بأن الكليات المتوسطة والمعاهد الخاصة بإعداد المعلومات حولت إلى كليات جامعية.

جدول رقم (٣)
توزيع عينة المعلومات وفقاً لسنوات الخدمة

سنوات الخدمة	ت	٪
أقل من خمس سنوات	١٧	٣
خمس سنوات	٣١	٦
أكثر من خمس سنوات	٤٩٢	٩١
المجموع	٥٤٠	١٠٠

يتضح من الجدول رقم (٣) أن ٩١٪ من المعلمات سنوات خدمتهن أكثر من ٥ سنوات و٦٪ خمس سنوات و٣٪ أقل من خمس سنوات وهذا يؤكد أن نسبة كبيرة من العينة قد مارست استخدام الأهداف السلوكية أكثر من خمس سنوات.

أداة الدراسة:

للتأكد من صحة فروض البحث استخدمت الباحثة أداة الاستبيان، وكان الهدف من الاستبيان التعرف على آراء معلمات مراحل التعليم العام الابتدائي والمتوسط والثانوي في مدينة مكة المكرمة حول تقويم الأهداف السلوكية وتكوّن الاستبيان من خمسة محاور رئيسة هي:

المحور الأول: وضوح وتحديد الأهداف السلوكية، ويتضمن الفقرات من (١) إلى (١٤).

المحور الثاني: أثر استخدام الأهداف السلوكية في تجزئة المادة العلمية، ويتضمن الفقرات من (١٥) إلى (٢٢).

المحور الثالث: أثر التخطيط المسبق للأهداف السلوكية في الموقف التعليمي، ويتضمن الفقرات من (٢٣) إلى (٣١).

المحور الرابع: صعوبات تطبيق الأهداف السلوكية، ويتضمن الفقرات من (٤٠) إلى (٥٢). انظر الملحق رقم (٣).

صدق الأداة:

أ - آراء المحكمين:

تم عرض الاستبيان على مجموعة ومن المحكمين المتخصصين وهم ثمانية

أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، وثمانية أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود من المتخصصين في قسم المناهج وطرق التدريس وذلك للاستفادة من آرائهم للحكم على عبارات الاستبيان من حيث:

- مدى شمول الاستبيان لأهداف البحث.
- مدى الدقة العلمية لمفردات الاستبيان.
- مدى مناسبة المفردات في كل عنصر من محاور الاستبيان.
- مدى وضوح مفردات الاستبيان للمجيب.
- مدى صلاحية الاستبيان للتطبيق. انظر ملحق رقم (٢).

ويمكن تلخيص آرائهم فيما يلي:

- اتفق ٨٠٪ من المحكمين على محاور استبيان.
- أوصى ٣٠٪ بإعادة صياغة بعض الفقرات لتكون أكثر وضوحاً.
- أوصى ٢٠٪ من المحكمين بحذف بعض العبارات لعدم مناسبتها للمحور الذي أدرجت تحته.

ب - الصدق العاملين:

تم حساب معامل الارتباط بين درجات كل محور من محاور الاستبيان وبين الدرجة الكلية للاستبيان فكانت قيم معاملات الارتباط على النحو التالي:

- ١ - المحور الأول: تحديد ووضوح الأهداف السلوكية (٠,٧٨).
- ٢ - المحور الثاني: (أثر استخدام الأهداف السلوكية في تجزئة المادة العلمية) (٠,٨٣).
- ٣ - المحور الثالث: أثر التخطيط المسبق للأهداف السلوكية في الموقف التعليمي (٠,٧١).
- ٤ - المحور الرابع: صعوبات صياغة الأهداف السلوكية (٠,٨٨).

٥ - المحور الخامس: صعوبات تطبيق الأهداف السلوكية (٠,٧٦).

وهي معاملات ارتباط عالية تدل على الصدق العاملي للاستبيان.

ثبات الأداة:

تم حساب ثبات الاستبيان عن طريق إعادة التطبيق حيث طبق الاستبيان على مجموعة من المعلمات من عينة الدراسة وعددها (٢٠) معلمة، ثم تمت إعادة تطبيق الاستبيان على نفس المجموعة بعد ١٥ يوم وتم حساب معامل الارتباط بقيمة وقدرها (٠,٨٥) وهو معامل ارتباط عال يدل على ثبات الاستبيان.

الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث:

استعانت الباحثة في إجراء البحث واستخراج النتائج والأساليب الإحصائية:

- ١ - معامل الارتباط بين متغيرين (معامل بيرسون) لحساب ثبات الاستبيان.
- ٢ - اختبار كاي^٢ لقياس الفروق بين آراء معلمات المراحل الابتدائية والمتوسطة والثانوي حول تقويم الأهداف السلوكية وفقاً لمحاو الاستبيان.
- ٣ - تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين آراء المعلمات وفقاً لمتغيرات المرحلة التعليمية، والمؤهل، وسنوات الخدمة.

تحليل النتائج وتفسيرها

١ - النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

تم استطلاع آراء المعلمات حول المحور الأول للاستبانة وهو تحديد ووضوح الأهداف السلوكية ثم تم حساب تكرارات المجموعات للمعلمات في المراحل الثلاث (الابتدائية - المتوسطة - والثانوية) وذلك لكل عبارة من عبارات الاستبيان تم حساب درجات الحرية وقيم كاي^٢ ودلالاتها.

جدول رقم (٤)

يوضح قيم كا^٢ للدرجات الكلية لعبارات المحور الأول للاستبيان

التسلسل	العبارة	تكرار المجموعات			درجات الحرية	قيمة كا ^٢	مستوى الدلالة
		ابتدائية	متوسطة	ثانوية			
١	أولاً: تحديد وضوح الأهداف السلوكية: يصف الهدف السلوكي سلوك التلميذ وصفاً واضحاً	٣٢٠	١١٨	١٠٢	٢	١,٣١	-
٢	يصف الهدف السلوكي سلوك المعلمة	٩٩٦	٣٦٢	٣١٢	٢	٣,٧٤	-
٣	يصف الهدف السلوكي سلوك التلميذ والمعلمة معاً	٩٦٠	٣٥٤	٣٠٦	٢	٣,٩٥	-
٤	يمكن ملاحظة الهدف السلوكي في ذاته ونتائجه	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٥	يمكن قياس الهدف السلوكي	٦٢٠	٢١٢	١٩٤	٢	٠,٨٧	-
٦	يتضمن الهدف السلوكي معياراً يقاس به السلوك	٤٢١	١٢٢	١٠٢	٢	٩,٠٢	٠,٠١
٧	يقاس الهدف السلوكي في ظل ظروف محدودة	٤٢١	١٢٠	١٠٢	٢	٩,٢٩	٠,٠١
٨	يعتمد الهدف السلوكي على صياغة محددة العناصر	٤٢١	١٢٠	١٠٢	٢	٩,٢٩	٠,٠١
٩	يتصف الهدف السلوكي بالموضوعية والدقة	٣٢٠	١١٨	١٠٢	٢	١,٣١	-
١٠	تستخدم أفعال سلوكية محددة لصياغة الهدف السلوكي	٣٢٠	١١٨	١٠٢	٢	١,٣١	-
١١	يساعد الهدف السلوكي على تحديد المحتوى	٣٢٠	١١٨	١٠٢	٢	١,٣١	-
١٢	يساعد الهدف السلوكي على اختيار طريقة التدريس المناسبة	٣٢٠	١١٨	١٠٢	٢	١,٣١	-
١٣	يساعد الهدف السلوكي على اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة	٣٢٠	١١٨	١٠٢	٢	١,٣١	-
١٤	يساعد الهدف السلوكي عملية التقويم	٣٢٠	١١٨	١٠٢	٢	١,٣١	-

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيم كا^٢ للعبارات من (١) إلى (٥) ومن (٩) إلى (١٤) غير دالة إحصائياً، أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء معلمات المراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية وهذا يعني أن هناك اتفاق بين آرائهن حول تحديد وضوح الأهداف السلوكية من حيث أن الهدف

السلوكي يصف سلوك التلميذة وصفاً واضحاً ولا يصف سلوك المعلمة، كما أنه يمكن ملاحظة الهدف السلوكي في ذاته ونتائجه، وأنه يمكن قياسه، ويتصف بالموضوعية والدقة، وتستخدم أفعال سلوكية لصياغته، ويساعد على تحديد المحتوى واختيار طريقة التدريس والوسيلة التعليمية ويسهل عملية التقويم.

أما قيم كا^٢ للعبارات (٦، ٧، ٨) فهي دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) حيث بلغت على التوالي (٩,٠٢، ٩,٢٩، ٩,٢٩) أي أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات حول كون الهدف السلوكي يتضمن معياراً يقاس به وظروفاً محددة يقاس في ظلها، وأن هناك صياغة محددة للعناصر للهدف السلوكي، وبذلك يتم رفض الفرض الأول للدراسة.

ومما سبق يتضح أن المعلمات متفقات على تحديد ووضوح الأهداف السلوكية وأهميتها في تحديد ووضوح الرؤية للمربي في خطوات تنفيذ المنهج متفقات كذلك على ضرورة احتواء الهدف السلوكي على فعل سلوكي محدد ولكنهن غير متفقات على احتوائه على المعيار والظروف التي يتحقق الهدف في محيطها؛ ويرجع ذلك إما لعدم اقتناعهن باحتواء الهدف على معيار وظروف تحقيق الهدف أو لجهلهن بهما.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الندوة العلمية حول ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية التي أقامها المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي في الكويت عام ١٩٨٣، حيث أكدت أن الأهداف السلوكية تساعد على وضوح الرؤية أمام جميع العاملين في الميدان التربوي من مخططين وتربويين وواضعي المنهج والمشرفين التربويين والمعلمين.

٢ - النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

جدول رقم (٥)

يوضح قيم كا^٢ للدرجات الكلية لعبارات المحور الثاني للاستبيان

الترتيب	العبارة	تكرار المجموعات			درجات الحرية	قيمة كا ^٢	مستوى الدلالة
		ابتدائية	متوسطة	ثانوية			
١٥	ثانياً: استخدام الأهداف السلوكية في تجزئة المادة العلمية: يهتم الهدف السلوكي بالنواتج الرئيسة للمتعلم	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
١٦	يهتم الهدف السلوكي بالنواتج الرئيسة للتعلم والنواتج التفصيلية	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٢٥	-
١٧	يهتم الهدف السلوكي بالنواتج التفصيلية	٩٥١	٣٥٤	٣٠٦	٢	٤,٢٠	-
١٨	لا يميز الهدف السلوكي بين النواتج الهامة وغير الهامة	٣٢٠	١١٨	١٠٢	٢	١,٣١	-
١٩	يعتبر عدد الأهداف السلوكية كثير بالنسبة للدرس الواحد	٣٢٠	١١٨	١٠٢	٢	١,٣١	-
٢٠	يؤدي الاهتمام بالنواتج التفصيلية إلى جعل عملية تحديد الأهداف مصطنعة	٩٦٠	٣٥٤	٣٠٦	٢	٣,٩٥	-
٢١	يؤدي الاهتمام بالنواتج التفصيلية إلى جعل عملية تحديد الأهداف معقدة	٩٦٠	٣٥٤	٣٠٦	٢	٣,٩٥	-
٢٢	يؤدي الاهتمام بالنواتج التفصيلية إلى جعل العملية التربوية مجزأة	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-

من الجدول رقم (٥) يتضح أن قيم كا^٢ لجميع العبارات غير دالة إحصائياً أي أنه لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في المراحل الثلاث (الابتدائية والمتوسطة والثانوية) وهذا يعني أن هناك اتفاق بين آرائهم حول أثر استخدام الأهداف السلوكية في تجزئة المادة العلمية من حيث أن الهدف السلوكي يهتم بالنواتج الرئيسة والتفصيلية على حد سواء، وأن الهدف السلوكي لا يميز بين النواتج الهامة وغير الهامة، ويعتبر عدد الأهداف السلوكية كثير بالنسبة للدرس الواحد، ولم يتفقوا على أن الاهتمام بالنواتج التفصيلية يؤدي إلى جعل عملية تحديد الأهداف عملية مصطنعة أو معقدة، وأن الاهتمام بالنواتج التفصيلية يؤدي إلى جعل المادة العلمية مجزأة، وبذلك يتم قبول الفرض الثاني.

٣ - النتائج المتعلقة بالفرض الثالث :

جدول رقم (٦)

يوضح قيم كا^٢ للدرجات الكلية لعبارات المحور الثالث للاستبيان

التسلسل	العبارة	تكرار المجموعات			درجات الحرية	قيمة كا ^٢	مستوى الدلالة
		ابتدائية	متوسطة	ثانوية			
٢٣	ثالثا: أثر التخطيط المسبق للأهداف السلوكية في الموقف التعليمي: يؤدي التخطيط المسبق للأهداف السلوكية إلى تنظيم الموقف التعليمي	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٢٤	يؤدي التخطيط المسبق للأهداف السلوكية إلى تجنب العشوائية في التدريس	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٢٥	يجعل التخطيط المسبق للأهداف السلوكية من الصعب تعديلها	٩٦٠	٣٥٤	٣٠٦	٢	٣,٩٥	-
٢٦	يجعل التخطيط المسبق للأهداف السلوكية من الصعب حذفها أو حذف بعضها	٩٦٠	٣٥٤	٣٠٦	٢	٣,٩٥	-
٢٧	يجعل التخطيط المسبق للأهداف السلوكية من الصعب حذفها أو حذف بعضها	٩٦٠	٣٥٤	٣٠٦	٢	٣,٩٥	-
٢٨	يعيق التخطيط المسبق للأهداف السلوكية المرونة داخل الموقف التعليمي	٩٦٠	٣٥٤	٣٠٦	٢	٣,٩٥	-
٢٩	يعيق التخطيط المسبق للأهداف السلوكية حرية المعلم	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٣٠	يجعل التخطيط المسبق للأهداف السلوكية عملية للتعلم آلية	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٣١	يحد التخطيط المسبق للأهداف السلوكية من إبداع المعلمة	٣٢٠	١١٨	١٠٢	٢	١,٣١	-

يتضح من جدول رقم (٦) أن قيم كا^٢ لجميع العبارات غير دالة إحصائياً أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات في المراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية وهذا يعني أن هناك اتفاق بين آرائهن حول أثر التخطيط المسبق للأهداف السلوكية في الموقف التعليمي حيث يرين أن التخطيط المسبق للأهداف السلوكية ينظم الموقف التعليمي ويؤدي إلى تجنب العشوائية في التدريس، وأن التخطيط المسبق للأهداف السلوكية يعيق المرونة خلال تنفيذ

الموقف التعليمي، وأنه يجد من حرية المعلم وإبداعه كما يجعل عملية التعلم عملية آلية. وبذلك يتم قبول الفرض الثالث.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة شافلونسن (Shavelson) عام ١٩٨٧م في أهمية الأهداف السلوكية في عملية تخطيط الدروس والمواقف التعليمية وتختلف معها في أن التخطيط المسبق للأهداف يعيق من مرونة الموقف التعليمي ويجد من حرية المعلم وإبداعه.

٤ - النتائج المتعلقة بالفرض الرابع:

جدول رقم (٧)

يوضح قيم كا^٢ للدرجات الكلية لعبارات المحور الرابع للاستبيان

التسلسل	العبارة	تكرار المجموعات			درجات الحرية	قيمة كا ^٢	مستوى الدلالة
		ابتدائية	متوسطة	ثانوية			
٣٢	رابعا: صعوبات صياغة الأهداف السلوكية: أجد صعوبة في اختيار الأفعال السلوكية المعبرة عن الهدف	٨٩٢	٣٣٥	٢٨٣	٢	٤,٠٠	-
٣٣	أجد صعوبة في صياغة الأهداف المعرفية	٨٩٢	٣٣٥	٢٨٣	٢	٤,٠٠	-
٣٤	أجد صعوبة في صياغة الأهداف مهارية	٨٩٢	٣٣٥	٢٨٣	٢	٤,٠٠	-
٣٥	أجد صعوبة في صياغة الأهداف الوجدانية	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٣٦	أجد صعوبة في تحديد معيار الهدف السلوكي بشكل عام	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٣٧	أجد صعوبة في تحديد المعيار الكمي للهدف السلوكي (مثلاً نسبة ٨٠٪)	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٣٨	أجد صعوبة في تحديد المعيار الكيفي للهدف (مثلاً بدرجة عالية، بدقة)	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٣٩	لا أستخدم المعيار في صياغة الهدف السلوكي	٣٢٠	١١٨	١٠٢	٢	١,٣١	-

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم كا^٢ لجميع العبارات غير دالة إحصائياً أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمين في المراحل الثلاث الابتدائية والمتوسطة والثانوية وهذا يعني أن هناك اتفاق حول صعوبات صياغة الأهداف السلوكية حيث لا يجدون صعوبة في اختيار الأفعال السلوكية المعبرة عن الهدف، كما لا يجدون صعوبة في صياغة الأهداف المعرفية والمهارية، ولكنهن

يجدن صعوبة في صياغة الأهداف الوجدانية وفي تحديد معيار الهدف السلوكي بشكل عام وفي كل من المعايير الكمية والكيفية، كما أنهم لا يستخدمون المعيار في صياغة الهدف السلوكي. وبذلك يتم قبول الفرض الرابع.

ويمكن تفسير الصعوبات التي تواجهها المعلمات في صياغة الأهداف الوجدانية بأن الصعوبة ترجع إلى صعوبة تحديد وقياس السلوك الوجداني عند المتعلمين حيث لا يستدل عليها إلا بآثارها.

٤ - النتائج المتعلقة بالفرض الخامس:

جدول رقم (٨)

يوضح قيم كا^٢ للدرجات الكلية لعبارات المحور الخامس للاستبيان

الترتيب	العبارة	تكرار المجموعات			درجات الحرية	قيمة كا ^٢	مستوى الدلالة
		ابتدائية	متوسطة	ثانوية			
٤٠	خامساً: صعوبات تطبيق الأهداف السلوكية: استخدام الأهداف السلوكية المعرفية في تدريسي	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٤١	قلما أستخدم الأهداف السلوكية المهارية في تدريسي	٩٦٠	٣٥٤	٣٠٦	٢	٣,٩٥	-
٤٢	قلما أستخدم الأهداف السلوكية الوجدانية في تدريسي	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٤٣	أستخدم كافة مجالات الأهداف (المعرفية والمهارية والوجدانية)	٩٦٠	٣٥٤	٣٠٦	٢	٣,٩٥	-
٤٤	لا أطبق المجال الوجداني في تدريسي	٩٦٠	٣٥٤	٣٠٦	٢	٣,٩٥	-
٤٥	أجد صعوبة في تقسيم الأهداف إلى مجالها المعرفي المهارى والوجداني	١٢٨٠	٤٧٢	٤٠٨	٢	٥,٢٣	٠,٠٥
٤٦	لا يتفق الفصل بين مجالات الأهداف مع طبيعة التلميذة	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٤٧	يعتبر الفصل بين مجالات الأهداف أمراً مصطنعاً	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٤٨	أرى عدم استخدام التصنيف الحالي للأهداف	٦٤٠	٢٣٦	٢٠٤	٢	٢,٥٢	-
٤٩	أرى استخدامه مع التطوير	١٢١٥	٤٥٩	٣٨٥	٢	٧,٦١	٠,٠٢
٥٠	أرى أن استخدامه له تأثير فعال على تحصيل التلميذة	٧٠٧	٢٢٥	٢٢٦	٢	٠,٥٤	-
٥١	أرى أن تحصيل التلميذات لا يتأثر باستخدام الأهداف السلوكية	٧٠٧	٢٢٥	٢٢٦	٢	٠,٥٤	-
٥٢	أرى أنه ليس هناك فرق في تحصيل التلميذات سواء كانت الصياغة سلوكية أو عامة	٩٦٠	٣٥٤	٣٠٦	٢	٣,٩٥	-

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم كا^٢ - ما عدا عبارتي رقم ٤٥، ٤٩ - غير دالة إحصائياً أي ليس هناك فروق بين آراء المعلمات حول صعوبات تطبيق الأهداف السلوكية حيث يستخدم الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية ولكن استخدام الأهداف المهارية محدود. ويرين أن الفصل بين مجالات الأهداف لا يتفق مع طبيعة التلميذة كما يعتبرن الفصل بين مجالات الأهداف أمراً مصطنعاً، ولا يرفضن استخدام التصنيف الحالي للأهداف ويرين أن استخدامه له تأثير فعال على تحصيل التلميذة ويرفضن عدم تأثير تحصيل التلميذات باستخدام الأهداف السلوكية كما يرفضن أنه ليس هناك فرق في تحصيل التلميذات سواء كانت الصياغة سلوكية أو غير سلوكية، أما قيم كا^٢ الدالة إحصائياً فهي قيمة كا^٢ مع للعبارة رقم (٤٥) حيث بلغت (٥,٢٣) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) أي أن هناك فروق بين آراء المعلمات حول صعوبة تقسيم الأهداف إلى مجالاتها المعرفية والمهارية والوجدانية حيث يجد بعضهن صعوبة في التقسيم وبعضهن لا يجد وقد يرجع ذلك إلى أن التصنيف والتحليل لا يتفق مع مبدأ تكامل الخبرة والمعرفة وطبيعة شخصية التلميذة القائمة على تكامل النمو ووحدة.

وقيمة كا^٢ للعبارة (٤٩) حيث بلغت (٧,٦١) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٢١) أي أن هناك فروق بين آراء المعلمات حول استخدام الأهداف السلوكية مع التطوير وبذلك يتم رفض الفرض الخامس.

تتفق النتيجة التي تؤكد التأثير الفعال للأهداف السلوكية على تحصيل التلاميذ مع ما توصلت إليه الدراسات السابقة مثل دراسة اكيرز Akers عام ١٩٨٥ وعبدالكريم الأحمد عام ١٩٨٢ وجودة سعادة عام ١٩٨٦ ورهيفه رمضان عام ١٩٨٨ والتي أثبتت فعالية استخدام الأهداف السلوكية في رفع مستوى التحصيل الطلابي.

٦ - النتائج المتعلقة بالفرض السادس:

جدول رقم (٩)

يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لآراء المعلمات حول
تقويم الأهداف السلوكية وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية

التسلسل	محاور الاستبيان	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	وضوح الأهداف	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٥٠٧٢ ٥٠٩ ٩٤٦,٥٠٠٥	١٦٥,٧٩٨١ ٧٨٠,٧٠٢٥ ٩٤٦,٥٠٠٥	٨٢,٨٩٩١ ١,٥٣٩٨	٥٣,٨٣٦	٠,٠٠١
٢	أثرها في تجزئة المادة العلمية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٥٠٧ ٥٠٩	٠,١٠٣٣ ٢٣,٨٥٧١ ٢٣,٩٦٠٤	٠,٠٥١٧ ٠,٠٤٧١	١,٠٩٨	-
٣	أثر التخطيط المسبق لها	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٥٠٧ ٥٠٩	٠,٠٥٦٩ ١٥٠,٨٩٤٦ ١٥٠,٩٥١٤	٠,٠٢٨٤ ٠,٢٩٧٦	٠,٠٩٦	-
٤	صعوبات صياغتها	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٥٠٧ ٥٠٩	٣,٨٦٥٢ ٧٩٦,٥٥١٨ ٨٠٠,٤١٥٦	١,٩٣٢٦ ١,٥٧١١	١,٢٣٠	-
٥	صعوبات تطبيقها	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٥٠٧ ٥٠٩	١,٦٤٩٨ ٣٠١,٠٩٥١ ٣٠٢,٧٤٤٩	٠,٨٢٤٩ ٠,٥٩٣٩	١,٣٨٩	-

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيم (ف) دالة إحصائياً في المحور الأول وهو وضوح الأهداف السلوكية حيث بلغت (٥٣,٨٣٦) وهي دالة عند مستوى (٠,٠٠١) وقد ترجع هذه الفروق بين آراء المعلمات وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية إلى أن الممارسات التربوية في كل مرحلة تعليمية تؤثر في النظرة التقويمية للمعلمة. أما بقية المحاور وهي أثر الأهداف السلوكية في تجزئة الموقف

التعليمي، وأثر التخطيط المسبق لها في الموقف التعليمي، وصعوبات صياغة وتطبيق الأهداف السلوكية فليس هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات وفقاً لمتغير المرحلة التعليمية وبذلك يتم رفض الفرض السادس للدراسة.

٧ - النتائج المتعلقة بالفرض السابع:

جدول رقم (١٠)

يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لآراء المعلمات حول
تقويم الأهداف السلوكية وفقاً لمتغير المؤهل

التسلسل	محاور الاستبيان	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	وضوح الأهداف السلوكية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١ ٥٣٧ ٥٣٨	٨,١١٢٢ ٩٥٠,٠٨٣٠ ٩٥٨,١٩٥١	٨,١١٢٢ ١,٧٦٩٢	٤,٥٨٥	٠,٠٠١
٢	أثرها في تجزئة المادة العلمية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١ ٥٣٧ ٥٣٨	٠,٠ ٢٣,٨٧٢٤ ٢٣,٨٧٢٤	٠,٠ ٠,٠٤٤٥	٠,٠	-
٣	أثر التخطيط المسبق لها	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١ ٥٣٧ ٥٣٨	٠,٠ ١٥٠,٩٨٠٢ ١٥٠,٩٨٠٢	٠,٠ ٠,٢٨١٢	٠,٠	-
٤	صعوبات صياغتها	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١ ٥٣٧ ٥٣٨	٧,٥٨٢٠ ٨٠٩,٤٧٢٨ ٨١٧,٠٥٤٧	٧,٥٨٢٠ ١,٥٠٧٤	٥,٠٣٠	٠,٠٠١
٥	صعوبات تطبيقها	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١ ٥٣٧ ٥٣٨	٠,٠ ٣٠٢,٧٢٢٩ ٣٠٢,٧٢٢٩	٠,٠ ٠,٥٦٠٣٧	٠,٠	-

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيم (ف) دالة في المحور الأول والرابع حيث بلغت (٤,٥٨٥) في المحور الأول وهو وضوح الأهداف السلوكية وهي دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٠١) وبلغت في المحور الرابع (٥,٠٣٠) وهو صعوبات صياغة الأهداف السلوكية وهي دالة عند مستوى أقل من (٠,٠٠١) وهذا يعني وجود فروق في آراء المعلمات وفقاً لمتغير المؤهل (جامعي - ما دون الجامعي) في وجهات نظر المعلمات حول تقويم الأهداف السلوكية، أما بقية المحاور وهي أثر الأهداف السلوكية في تجزئة المادة العلمية، وأثر التخطيط المسبق لها في الموقف التعليمي وصعوبات التطبيق فليس هناك فروق ذات دالة إحصائية بين آراء المعلمات وفقاً لمتغير المؤهل الجامعي وما دون الجامعي وبذلك يتم رفض الفرض السابع للدراسة.

ويمكن تفسير اختلاف وجهة نظر المعلمة ذات المؤهل الجامعي عن ما دون الجامعي إلى أن المعلمة ذات المؤهل الجامعي في مدينة مكة تكون معدة إعداداً تربوياً في كافة التخصصات سواء كانت من خريجات جامعة أم القرى من خريجات كلية تعليم البنات في مكة المكرمة، وبرنامج الإعداد التربوي على المستوى الجامعي يتضمن موضوع الأهداف السلوكية في أكثر من مقرر^(١).

(١) دليل كلية التربية - جامعة أم القرى، ١٤١١هـ، دليل المقررات التربوية في كلية التربية التابعة لرئاسة تعليم البنات، ١٤١٣هـ.

٨ - النتائج المتعلقة بالفرض الثامن:

جدول رقم (١١)
يوضح نتائج تحليل التباين الأحادي لآراء المعلمات حول
تقويم الأهداف السلوكية وفقاً لمتغير سنوات الخدمة

التسلسل	محاور الاستبيان	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	وضوح الأهداف السلوكية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٥٣٦ ٥٣٨	٠,٠٣٨٧ ٩٥٨,٠٥٨٥ ٩٥٨,٠٩٧٢	٠,٠١٩٣ ١,٧٨٧٤	٠,٠١١	-
٢	أثرها في تجزئة المادة العلمية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٥٣٦ ٥٣٨	٠,٠٩٤٠ ٢٣,٦٩٨١ ٢٣,٧٩٢١	٠,٠٤٧٠ ٠,٠٤٤٢	١,٠٦٣	-
٣	أثر التخطيط المسبق لها	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٥٣٦ ٥٣٨	٠,٠٥٩٤ ١٥٠,٨٣٩٠ ١٥٠,٨٩٨٤	٠,٠٢٩٧ ٠,٢٨١٤	٠,١٠٦	-
٤	صعوبات صياغتها	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٥٣٦ ٥٣٨	١٧,٨١٦٧ ٧٩٩,١٤٤١ ٨١٦,٩٦٠٧	٨,٩٠٨٣ ١,٤٩٠٩	٥,٩٧٥	٠,٠٠١
٥	صعوبات تطبيقها	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٥٣٦ ٥٣٨	٠,٥٧٠٨ ٣٠٢,١٨٧٧ ٣٠٢,٧٥٨٣	٠,٢٨٥٤ ٠,٥٦٣٨	٠,٥٠٦	-

من الجدول رقم (١١) يتضح أن قيم (ف) لمحاور الاستبيان - باستثناء المحور الرابع - غير دالة إحصائياً وهذا يعني أنه هنا لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات وفقاً لمتغير سنوات الخدمة (أقل من خمس سنوات - خمس سنوات - أكثر من خمس سنوات) أما قيمة (ف) للمحور الرابع وهو صعوبات صياغة الأهداف السلوكية فقد بلغت (٥,٩٧٥) وهي دالة عند مستوى

(٠,٠٠١) ويمكن تفسير هذه الفروق بأن المعلمة التي أمضت سنوات أكثر في التدريس تقل لديها صعوبات صياغة الأهداف أكثر من المعلمة التي أمضت سنوات أقل في التدريس وبذلك يتم رفض الغرض الثامن للدراسة.

جدول رقم (١٢)

يوضح النتائج الكلية لتحليل التباين الأحادي لآراء المعلمات وفقاً لمتغير الدراسة

التسلسل	محاور الاستبيان	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	المرحلة التعليمية	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٥٠٧ ٥٠٩	١٣٠,٠١٣٥ ٢٥٨,٦٥٤٨ ٢١٨٨,٦٦٨٣	٦٥,٠٠٦٨ ٤,٠٦٠٥	١٦,٠١٠	٠,٠٠١
٢	المؤهل التعليمي	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	١ ٥٣٧ ٥٣٨	٠,٠ ٢٢٠٢,٤٧٦٠ ٢٢٠٢,٤٧٥٨	٤,٤٠١٤	٠,٠	-
٣	سنوات الخدمة	بين المجموعات داخل المجموعات المجموع	٢ ٥٣٦ ٥٣٨	١٢,٧٠٤٥ ٢١٨٩,٣٦٣٠ ٢٢٠٢,٠٦٧٩	٦,٢٥٢٣ ٤,٠٨٤٦	١,٥٥٥	-

يتضح من الجدول رقم (١٢) أن قيمة (ف) لمتغير المرحلة التعليمية بلغت (١٦,٠١٠) وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وهذا يعني أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين آراء المعلمات في المراحل الثلاث الابتدائية المتوسطة والثانوية حول محاور الاستبيان ككل وتظهر هذه الفروق أوضح في المرحلة الابتدائية، كما يتضح من جدول رقم (٤) أما قيمة (ف) لكل من متغيري المؤهل التعليمي وسنوات الخدمة واللذين بلغتا (١,٥٥٥,٠٠٠) فهي غير دالة إحصائياً وهذا يعني أنه ليس هناك فروق إحصائية بين آراء المعلمات وفقاً لمتغيري المؤهل التعليمي وسنوات الخدمة في النتيجة الكلية للاستبيان.

مناقشة النتائج:

بعد تحليل وتفسير النتائج التي أسفرت عنها الدراسة ترى الباحثة أن هناك اتفاق بين آراء المعلمات على كثير من مفردات محاور الاستبيان بالإضافة إلى جوانب اختلاف حولها. وتعتبر جوانب الاتفاق هذه مؤشراً واضحاً لأهمية الاستمرار في تطبيق الأهداف السلوكية مع استمرار تطويرها. فقد اتفقت آراء المعلمات على أن الوضوح والتحديد من أبرز سمات الهدف السلوكي كما أن للهدف دور مهم في تحديد وتنظيم وتسهيل خطوات العملية التعليمية بصفة عامة، وخطوات تنفيذ المنهج الدراسي بصفة خاصة. كما أن هناك اتفاق بين آراء المعلمات على أن لا تستخدم الأهداف السلوكية أثر واضح في تجزئة المادة العلمية، ويؤكد ذلك على أن للتخطيط المسبق أثر فعال على تنظيم الموقف التعليمي. ويتفقن على صعوبة صياغة الأهداف الوجدانية، وأن استخدامهن للأهداف المعرفية أكثر من المهارية والوجدانية، وقد ترجع هذه الصعوبات إلى طبيعة المواد الدراسية التي يقمن بتدريسها من جهة وإلى ضعف في مستوى أداء المعلمة في مجال الأهداف السلوكية.

أما جوانب الاختلاف بين آراء المعلمات فقد ظهرت في العناصر التي تتكون منها عبارة الهدف وضرورة احتوائها على المعيار الذي يقاس به الهدف والظروف التي يتم من خلال تحقيق الهدف. كما أن هناك اختلاف في صعوبة عملية تقسيم الأهداف إلى مجالاتها الثلاث المعرفية والمهارية والوجدانية وهذا مؤشر جيد إلى أهمية إقامة مزيد من الدورات التدريبية والندوات العلمية للمعلمات.

أما بالنسبة لمتغيرات الدراسة فإن الباحثة ترى أن معلمات المرحلة الابتدائية تظهر لديهن صعوبات صياغة وتطبيق الأهداف السلوكية أكثر من معلمات المرحلتين المتوسطة والثانوية وقد يرجع ذلك إلى أن معلمات مرحلتي

المتوسط والثانوية وقد يرجع ذلك إلى أن معلمات مرحلتي المتوسط والثانوية من خريجات الكليات التربوية في مدينة مكة المكرمة وقد درسن الأهداف السلوكية دراسة علمية في المقررات التربوية كما سبقت الإشارة إليه.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها بعد انتهاء إجراءات الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- ١ - القيام بدراسة تقييمية لواقع استخدام الأهداف السلوكية في مناطق تعليم البنات الأخرى في المملكة العربية السعودية.
- ٢ - إعداد دورات تدريبية تطبيقية لمعلمات كافة المراحل التعليمية (الابتدائية، الإعدادية، الثانوية) في مجال تطبيق الأهداف السلوكية.
- ٣ - تطوير الأهداف السلوكية وفق معايير محددة وتكييفها مع خصائص البيئة السعودية ومناهجها الدراسية.

ملحق رقم (١) سعادة عميد الدراسات الجامعية الموقر

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد

نرفق لسعاتكم نسخة من الاستفتاء الموجه إلى المعلمات في المراحل الثلاث في موضوع الأهداف السلوكية نأمل من سعاتكم الموافقة على تطبيقه في مجموعة من مدارس مدينة مكة المكرمة .

وتقبلوا فائق التحية والتقدير، ، ،

مع التحية لمديرة المدرسة

الباحثة

د/ لطيفة بنت صالح السميри

كلية التربية - / جامعة أم القرى

آمل تسهيل مهمة سعادة الدكتورة/ لطيفة السميري

وذلك بتطبيق الاستفتاء المرفق على المعلمات وشكرا.

مديرة التوجيه التربوي بمكة

زكية عبداللطيف

ملحق رقم (٢)

استطلاع آراء المحكمين حول مدى صلاحية الاستبيان الموجه للمعلمات
لتقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدينة مكة المكرمة .

سعادة الدكتور/

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

تقوم الباحثة بدراسة تهدف إلى تقويم استخدام الأهداف السلوكية في
مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات وقد صممت بنود الاستبيان حول
خمس محاور هي:

- ١ - تحديد ووضوح الأهداف السلوكية، وتمثله الفقرات (١-١٤).
 - ٢ - أثر استخدام الأهداف السلوكية في تجزئة المادة العلمية، وتمثله الفقرات (١٥-٢٢).
 - ٣ - أثر التخطيط المسبق للأهداف السلوكية في الموقف التعليمي، وتمثله الفقرات (٢٣-٣١).
 - ٤ - صعوبات صياغة الأهداف السلوكية، وتمثلها الفقرات (٣٢-٣٩).
 - ٥ - صعوبات تطبيق الأهداف السلوكية، وتمثلها الفقرات (٤٠-٥٢).
- أرجو التكرم بالاطلاع على الاستبيان المرفق وتزويدي برميئاتكم حول:
- أ - مدى شمول الاستبيان لأهمية جوانب تقويم الأهداف السلوكية.
 - ب - مدى وضوح فقرات الاستبيان.
 - ج - مدى دقة العبارات التي يتضمنها الاستبيان.
 - د - مدى وضوح وشمول تعليمات الاستبيان.
 - هـ - هل الاستبيان صالح للتطبيق أم لا؟ نعم () لا ()
 - و - إذا كانت لديكم أي اقتراحات أو ملاحظات فالرجاء كتابتها على الورقة المرفقة ودمتم.

الباحثة

ملحق رقم (٣)
استبيان موجه للمعلمات لتقويم استخدام الأهداف السلوكية
في مدينة مكة المكرمة

عزيزتي المعلمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يهدف هذا الاستبيان إلى التعرف على آرائك حول استخدام الأهداف السلوكية في مدارس تعليم البنات في مكة المكرمة، وذلك لتقويم استخدام الأهداف السلوكية في المدارس.

ويتكون الاستبيان من ٥٢ مفردة والمطلوب منك وضع علامة (✓) لتوضيح رأيك وإليك المثال التوضيح الآتي:

التسلسل	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض تماماً
١	يصف الهدف السلوكي سلوك التلميذ وصفاً واضحاً		✓			

آمل أن تكوني دقيقة وموضوعية في تحديد رأيك، شاكرة لك حسن تعاونك.

الباحثة

استبيان موجه للمعلمات لتقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدينة مكة المكرمة

- المرحلة التعليمية : ☐ الابتدائية ☐ الإعدادية ☐ الثانوية
- المؤهل : ☐ جامعي ☐ دون الجامعي
- سنوات الخدمة : ☐ أقل من خمس سنوات ☐ خمس سنوات ☐ أكثر من خمس سنوات

ضعي علامة (✓) في خانة التدرج التي توافق رأيك لكل عبارة من العبارات التالية :

التسلسل	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض تماماً
١	أولاً: تحديد ووضوح الأهداف السلوكية: يصف الهدف السلوكي سلوك التلميذ وصفاً واضحاً.					
٢	يصف الهدف السلوكي سلوك المعلمة.					
٣	يصف الهدف السلوكي سلوك التلميذ والمعلمة معاً.					
٤	يمكن ملاحظة الهدف السلوكي في أدائه ونتائجه					
٥	يمكن قياس الهدف السلوكي.					
٦	يتضمن الهدف السلوكي معياراً يقاس به السلوك.					
٧	يقاس الهدف السلوكي في ظل ظروف محدودة.					
٨	يعتمد الهدف السلوكي على صياغة محددة العناصر.					
٩	يتصف الهدف السلوكي بالموضوعية والدقة.					
١٠	تُستخدم أفعال سلوكية محددة لصياغة الهدف السلوكي.					
١١	يساعد الهدف السلوكي على تحديد المحتوى.					
١٢	يساعد الهدف السلوكي على اختيار طريقة التدريس المناسبة.					
١٣	يساعد الهدف السلوكي على اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة.					
١٤	يسهل الهدف السلوكي عملية التقويم.					

التسلسل	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض تماماً
١٥	ثانياً: أثر استخدام الأهداف السلوكية في تجزئة المادة العلمية: يهتم الهدف السلوكي بالنواتج الرئيسة للتعلم.					
١٦	يهتم الهدف السلوكي بالنواتج الرئيسة للتعلم والتفصيلية.					
١٧	يهتم الهدف السلوكي بالنواتج غير التفصيلية.					
١٨	لا يميز الهدف السلوكي بين النواتج الهامة وغير الهامة.					
١٩	يعتبر عدد الأهداف السلوكية كثير بالنسبة للدرس الواحد.					
٢٠	يؤدي الاهتمام بالنتائج التفصيلية إلى جعل عملية تحديد الأهداف مصطنعة.					
٢١	يؤدي الاهتمام بالنتائج التفصيلية إلى جعل عملية تحديد الأهداف معقدة.					
٢٢	يؤدي الاهتمام بالنتائج التفصيلية إلى جعل المادة العلمية مجزأة.					
٢٣	ثالثاً: أثر التخطيط المسبق للأهداف السلوكية في الموقف التعليمي: يؤدي التخطيط المسبق للأهداف السلوكية إلى تنظيم الموقف التعليمي.					
٢٤	يؤدي التخطيط المسبق للأهداف السلوكية إلى تجنب العشوائية في التدريس.					
٢٥	يجعل التخطيط المسبق للأهداف السلوكية من الصعب تعديلها.					
٢٦	يجعل التخطيط المسبق للأهداف السلوكية من الصعب الإضافة إليها.					
٢٧	يجعل التخطيط المسبق للأهداف السلوكية من الصعب حذفها أو حذف بعضها.					
٢٨	يعيق التخطيط المسبق للأهداف السلوكية المرونة داخل الموقف التعليمي.					
٢٩	يعيق التخطيط المسبق للأهداف السلوكية حرية المعلمة.					
٣٠	يجعل التخطيط المسبق للأهداف السلوكية عملية التعليم آلية.					
٣١	يحد التخطيط المسبق للأهداف السلوكية من إبداع المعلمة.					
٣٢	رابعاً - صعوبات صياغة الأهداف: أجد صعوبة في اختبار الأفعال السلوكية المعبرة عن الهدف.					

التسلسل	العبارة	أوافق تماماً	أوافق	لا أدري	أرفض	أرفض تماماً
٣٣	أجد صعوبة في صياغة الأهداف المعرفية.					
٣٤	أجد صعوبة في صياغة الأهداف المهارية.					
٣٥	أجد صعوبة في صياغة الأهداف الوجدانية.					
٣٦	أجد صعوبة في تحديد معيار الهدف السلوكي بشكل عام.					
٣٧	أجد صعوبة في تحديد المعيار الكمي للهدف السلوكي (مثلاً نسبة ٨٠٪).					
٣٨	أجد صعوبة في تحديد المعيار الكيفي للهدف السلوكي (مثلاً بدرجة عالية، بدقة).					
٣٩	لا أستخدم المعيار في صياغة الأهداف السلوكية.					
٤٠	خامساً - صعوبات تطبيق الأهداف السلوكية: أستخدم الأهداف السلوكية المعرفية في تدريسي.					
٤١	قلما أستخدم الأهداف السلوكية المهارية في تدريسي.					
٤٢	قلما أستخدم الأهداف السلوكية الوجدانية في تدريسي.					
٤٣	أستخدم كافة مجالات (الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية).					
٤٤	لا أطبق المجال الوجداني في تدريسي					
٤٥	أجد صعوبة في تقسيم الأهداف إلى مجالها المعرفي المهاري الوجداني.					
٤٦	لا يتفق الفصل بين مجالات الأهداف مع طبيعة التلميذة.					
٤٧	يعتبر الفصل بين مجالات الأهداف أمراً مصطنعاً.					
٤٨	أرى عدم استخدام التصنيف الحالي للأهداف.					
٤٩	أرى استخدامه مع التطوير.					
٥٠	أرى أن استخدامه له تأثير فعال على تحصيل التلميذة.					
٥١	أرى أن تحصيل التلميذات لا يتأثر باستخدام الأهداف السلوكية.					
٥٢	أرى أنه ليس هناك فرق في تحصيل التلميذات سواء كانت الصياغة سلوكية أو عامة.					

قائمة المراجع

أولاً - المراجع العربية:

- ١ - بلوم وآخرون، بنجامين (١٩٨٥). تصنيف الأهداف التربوية، الكتاب الأول. ترجمة محمد الخوالدة وصادق عودة، جدة: دار الشروق.
- ٢ - تايلر، رالف (١٩٨٢). أساسيات المناهج. ترجمة أحمد خيرى كاظم، وجابر عبد الحميد، القاهرة: دار النهضة.
- ٣ - الجمل، نجاح يعقوب (١٩٨٢). نحو منهج تربوي معاصر، ط ٢. القاهرة: مطابع دار الشعب.
- ٤ - جورنلند، نرومان (١٩٨٤). الأهداف التعليمية، تحديدها السلوكي، وتطبيقاتها. ترجمة أحمد خيرى كاظم، القاهرة: دار النهضة العربية.
- ٥ - رجب، مصطفى (١٩٨٥). أثر استخدام الأهداف السلوكية في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق في تحصيل الطالب الجامعي. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، العدد الرابع، دمشق.
- ٦ - سعادة، جودت أحمد (١٩٨٣). الأهداف العامة للدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية العربية. المجلة العربية للعلوم الإنسانية، الكويت ١١(٣)، ص ١٦١-١٩٥.
- ٧ - سعادة، جودت أحمد (١٩٩١). استخدام الأهداف السلوكية في جميع المواد. القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- ٨ - الشعوان، عبدالرحمن وآخرون (١٤١٠هـ). أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية والمتوسطة بالمملكة العربية السعودية. مركز البحوث التربوية في كلية التربية في جامعة الملك سعود، الرياض.

- ٩ - آل الشيخ، حصة محمد (١٤١٢). معرفة الأهداف السلوكية، ومدى استخدامها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. رسالة ماجستير، جامعة الملك سعود، الرياض.
- ١٠ - عبدالموجود، محمد عزت وآخرون (١٩٨١). أساسيات المنهج وتنظيماته. القاهرة: دار الثقافة.
- ١١ - هندام، حسن (١٩٨٧). أثر أسلوب الإشراف بالأهداف في سلوك المعلمين التعليمي وسلوك المديرين الإشرافي في اتجاهاتهم نحو الإشراف التربوي في الأردن. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك، إربد.
- ١٢ - الندوة العلمية لترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية (تقرير). المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي، الكويت.

ثانياً - المراجع الأجنبية:

- 14 - Rosenbshine, B. (1987). Direct Instructional Objectives. **Journal of Teacher Education**, 11 (2), 24-37.
- 15 - Shavelson, R. J. (1987). Planning. In **International Encyclopedia of Teaching and Teacher Education**, 483-486.
- 16 - Tumposky, N. R. (1984). Behavioral objectives: The cult of efficiency and foreign language: Are they compatible? **TESOL Quarterly**, 18(2), 295-310.
- 17 - Gronlund, N.E. (1974). **Individualizing Classroom Instruction**. New York: The Macmillan Publishing Co.

"EVALUATING THE USE OF BEHAVIOURAL OBJECTIVES IN GIRLS' SCHOOLS IN MAKKAH CITY, AS PERCEIVED BY TEACHERS"

Dr. Latifa S. Al-Sameeri

College of Education - King Saud University

This study aims at evaluating behavioural objectives used at girls elementary, preparatory and secondary schools in Makkah City. To achieve the projected aims of study, the research runs as follows:

- Studying, analyzing and evaluating various literature related to the subject matter.
- Defining the study problem concerning its importance, objectives questions, assumptions and steps of application.
- Constructing the questionnaire and applying it after making sure of its validity and reliability.
- Extracting the result for which a number of recommendations are presented.

Results indicate that:

1. There are no significant differences among the teachers' views of elementary, preparatory and secondary schools about:
 - The behavioural objectives are distinguished to be determined as clearly and easily.
 - Prior planning of the behavioural objective has a positive impact on teaching.
 - The difficulty of formulating behavioural objectives.
2. There are significant differences regarding the teachers' views as of elementary, preparatory and secondary schools about the difficulty of applying behavioural objectives.
3. There are significant differences among the teachers' views of elementary, preparatory and secondary schools about evaluating behavioural objectives.
4. There are significant differences among the teachers' view, with their different qualifications regarding evaluating behavioural objectives.
5. There are no significant differences among the teachers' views with their different years of experience in terms of evaluating behavioural objectives.

Depending on the results reached, the researcher recommends:

- Studying the situation of using behavioural objectives at the other cities of the Kingdom of Saudi Arabia.
- Preparing applied training courses for the various educational levels teachers, on the way of applying the behavioural objectives.
- Developing the behavioural objectives in accordance with defined criteria and adjusting them with the Saudi environment characteristics & studying courses.