

مدى تمثيل أهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي العلوم بدولة الكويت

د. علي حبيب الكندري

كلية التربية - جامعة الكويت

الملخص

ملخص البحث: تسعى الدراسة إلى الكشف عن مدى تمثيل الأهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس اليومية لمعلمي العلوم بدولة الكويت بمجالاتها ومستوياتها المختلفة، ومدى تأثير تلك الأهداف بمتغير الجنس والمراحل التعليمية (ابتدائي، متوسط، ثانوي). وشملت الدراسة تحليل (٣٤٨٩) هدفاً سلوكياً تم حصرها من (٥٠٦) خطة درس لمادة العلوم لجميع المراحل التعليمية.

وأظهرت نتائج الدراسة أن الأهداف المعرفية حازت على نسبة تكرارات كبيرة جداً، حيث بلغت (٩١,٢٢٪) من جملة الأهداف السلوكية في دفاتر تحضير الدروس اليومية، وهذه النسبة تكررت تقريباً في جميع المراحل التعليمية عند المعلمين والمعلمات. وأن الأهداف المعرفية انحصرت بنسبة تكرارات (٩٥,١٩٪) في مستويات التفكير الدنيا لجميع المراحل التعليمية من معلمين ومعلمات. وأوصت الدراسة بإعادة النظر في فلسفة المناهج الدراسية وبرامج إعداد المعلمين وتأهيلهم وتدريبهم بما يتوافق مع المستجدات الحديثة في التربية العلمية.

المقدمة

يعتبر التدريس محاولة مخطط لها لتحقيق الأهداف الخاصة لمنهج ما، أو موضوع دراسي معين، لمساعدة المتعلم على اكتساب بعض المهارات أو الاتجاهات، أو الأفكار الواردة في الأهداف العامة، ولذلك فإن من واجب المعلم

أن يعمل على صياغة الأهداف بطريقة تعكس صور الأهداف التعليمية، مما يترتب عليه التفكير في توفير بيئة وأنشطة ووسائل تعليمية تساعد المتعلم على تحقيق تلك الأهداف.

وتلعب الأهداف السلوكية دوراً رئيسياً في عملية تخطيط المعلم لدروسه، حيث إن المعلم هو العنصر الأساسي في تنفيذ المنهج المدرسي، والموجه لعمليات التعليم والتعلم في الفصل، ولأجل ذلك تسعى الجامعات والكليات ومؤسسات إعداد المعلم في تنمية الكفايات التعليمية والمهنية والأكاديمية في أثناء تدريس طلبتها ماهية الأهداف العامة والخاصة للمواد الدراسية في المراحل التعليمية المختلفة، وتسعى من خلال مقررات طرق التدريس إلى ممارسة التخطيط للتدريس، وتدريبهم على تحويل الأهداف العامة للمقررات الدراسية إلى أهداف خاصة بالوحدات الدراسية، ومن ثم إلى أهداف خاصة بموضوع الدرس الواحد، يستنبط منها الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية، وآلية تقويم أهداف الدرس. إضافة إلى أن وزارة التربية في دولة الكويت تبنت أسلوب الأهداف السلوكية لمعلميها، وأكدتها من خلال الأنشطة والدورات التدريبية على أساليب تحضير الدروس، وصياغتها، وتقويم الأهداف السلوكية. أما التوجيه الفني للمواد الدراسية فقد رأى في أسلوب الأهداف السلوكية أداة مرجعية رقابية لمدى تنفيذ المدرس للخطة الدراسية، واستخدامها كذلك على أنها أسلوب لتقويم التعلم والتعليم. ويتضح ذلك من خلال زيارات الموجهين للمدرسين في فصولهم، والحرص على ملاحظة دفاتر تحضير الدروس اليومية، ومتابعة الخطة وطريقة تدريس المعلم من خلالها، موثقاً هذه الزيارة بالتوقيع على كراسة تحضير الدرس. ذكر أبو جلاله (١٩٩٩) أن الفكر التربوي يتطور؛ حيث أخذت طرائق تدريس العلوم تتغير وتتطور، وتضع أسساً جديدة تقوم على إعداد المتعلم إعداداً يهيئه للتكيف مع الحياة، بل أخذ أسلوب البحث والاستقصاء مجاله في طرائق التدريس بغرض تلافي ما فيها من سلبيات. نرى من هذا أنه بتطور مفهوم العملية التعليمية تحول إلى التركيز على عمليات العلم والمهارات العقلية بدلاً من الحفظ وتلقين كم من المعارف العلمية، وتمكين

الطلاب من خلال المواقف التعليمية على مهارات التفكير العلمي وأسلوب حل المشكلات. وأضاف تقرير (Commission for a Nation of Learners, 1997) أن رؤية التعلم من أجل الحياة تساعد في بناء الطالب ليكون مواطناً قادراً على الاستجابة والتكيف مع المتغيرات المعرفية والمهارية المطلوبة للحياة المهنية والوظيفية. إلا أن خطاب (١٩٨٩) تلمس صعوبة تغيير عقلية من بيدهم تربية الأجيال الصاعدة من متخذي القرارات وواضعي المناهج، ويرى التجديدات التربوية مثل تطبيق الأهداف السلوكية لا تطبق في المدارس العربية بصورتها المأمولة؛ لأن المربين قد تعودوا على نهج وأساليب معينة في العملية التربوية.

مشكلة الدراسة

يحرص تعليم العلوم على تحقيق مجموعة من الأهداف وإكسابها لجميع المتعلمين، وتتضمن المعارف والمهارات الأكاديمية واليدوية والعقلية، واستخدام أسلوب التفكير العلمي، واكتساب الميول والاتجاهات والقيم المناسبة وتوجيهها وتمييزها. على الرغم من الاهتمام بأهداف تدريس العلوم معرفةً وتطبيقاً ومتابعةً من قبل المؤسسات التربوية فإن أدبيات كثيرة تشير إلى العجز والخلل في المخرجات التعليمية، مستنديين في ذلك إلى ضعف المتعلمين في الكفايات من المعارف والمهارات والاتجاهات والقيم التي سعت إليها أهداف مناهج العلوم الدراسية بمختلف مستوياتها ومجالاتها (Sandoval & Millwood, 2005). وعلى الرغم من وجود دلالات واضحة تشير إلى تركيز المعلم على الجانب المعرفي، وتهميش الجوانب الوجدانية والنفس حركية عند ترجمتها إلى أهداف تدريسية وأنشطة محققة لها عند التدريس، فإن تأصيل ذلك بطريقة علمية وصفية تحليلية على مستوى ما يدونه مدرسو العلوم عند تخطيطه للتدريس لم يوثق في أدبيات التربية العلمية بدولة الكويت.

وتكمن مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مدى تمثيل الأهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس اليومية

لمعلمي العلوم بدولة الكويت؟ وينبثق من هذا السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية هي:

١ - ما نسبة توزيع الأهداف السلوكية المدونة في خطط الدروس اليومية لمعلمي ومعلمات العلوم بدولة الكويت على مجالات الأهداف التربوية الثلاثة (المعرفي، الوجداني، النفس حركي)؟

٢ - ما نسبة توزيع الأهداف السلوكية المدونة في خطط الدروس اليومية على مجالات الأهداف التربوية الثلاثة (المعرفي، الوجداني، النفس حركي)، وفي المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟

٣ - ما مدى اختلاف توزيع الأهداف السلوكية المدونة في خطط الدروس اليومية تبعاً لاختلاف متغيرات: الجنس، المرحلة التعليمية، مستويات المجال المعرفي؟

أهمية الدراسة

تتبع أهمية الدراسة الحالية من الحاجة لمعرفة مدى تمثيل أهداف تدريس العلوم في خطط تدريس الدروس اليومية، مما يعطي دليلاً لمدى نجاح العملية التعليمية في تحقيق غاياتها. ويوفر الصورة الواقعية للأهداف التي يسعى المعلم إلى تحقيقها من خلال إعداد خطة الدرس في دفاتر التحضير اليومية لمعلمي العلوم ومعلماتها في دولة الكويت، مما يمهد السبيل لمعالجتها أو التعامل معها بالتقويم والتطوير على أساس موضوعي. وقد يسهم في توجيه برامج التطوير المهني للمعلمين، التي تعمل على تنمية المعلم وتطويره مهنيًا على آليات اشتقاق وصياغة الأهداف السلوكية من الأهداف العامة للعلوم.

هدف الدراسة

تسعى الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى تمثيل أهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس اليومية لمعلمي العلوم بدولة الكويت بمجالاتها

ومستوياتها، ومدى تأثر تلك الأهداف بمتغيري الجنس (معلمين، معلمات)، والمراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي).

مصطلحات الدراسة

خطة الدرس: هي ما يدونه المعلم من تفاصيل الدرس في دفتر التحضير اليومية من الأهداف العامة والسلوكية، والوسائل والأنشطة التعليمية والطريقة المقترحة لتنفيذ الدرس، وأسئلة تقويم الدرس، إضافة إلى ملاحظات المدرس.

عينة الدراسة

عينة عشوائية من خطط الدروس اليومية للمعلمين والمعلمات في مدارس الكويت بمراحلها المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وعددها ٥٠٦ خطة درس للعام الدراسي ٢٠٠٤ - ٢٠٠٥م، حيث تم اختيار مدراس المرحلة التعليمية بطريقة عشوائية، ثم تم اختيار خطتين متتاليتين من دفتر تحضير جميع معلمي العلوم في المدرسة الواحدة، (جدول رقم ١).

جدول رقم (١)

يبين عدد خطة الدرس والأهداف السلوكية وفقاً لمتغير الجنس والمراحل التعليمية المختلفة

المراحل التعليمية	الجنس	عدد خطط الدرس	عدد الأهداف السلوكية
ابتدائي	معلمون	٨٨	٤٢١
	معلمات	٦٨	٧٧٧
متوسط	معلمون	٧٢	٤٣٣
	معلمات	١٣١	٩٠١
ثانوي	معلمون	٩٤	٥١٣
	معلمات	٥٣	٤٤٤

أداة الدراسة

بما أن هذه الدراسة بطبيعتها وصفية (تحليل محتوى)، فقد قام الباحث بإعداد استمارة لتحليل الأهداف السلوكية الواردة في خطط الدروس، حيث جرى تقسيم استمارة تحليل الأهداف التربوية إلى ثلاثة مجالات: معرفي، ووجداني، ونفس حركي. واعتمد الباحث على التصنيفات الشائعة لتقويم الأهداف في كل مجال، حيث تبنى تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، ويقسم بلوم Bloom المجال المعرفي إلى ستة مستويات: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم. وتصنيف كراثل Krathwol للأهداف الوجدانية، وقسم كراثل المجال الوجداني إلى خمسة مستويات: الاستقبال، الاستجابة، التقويم، التنظيم، التمييز. وأما تصنيف سمبسون Simpson للأهداف فيقسم المجال النفس حركي إلى سبعة مستويات: الإدراك الحسي، الاستعداد، الاستجابة الموجهة، الميكانزم، الاستجابة الظاهرية المعقدة، التعديل، الإبداع.

ثم قام الباحث بإعداد قائمة من الأفعال المستخدمة في صياغة الأهداف السلوكية تشمل مجالات الأهداف التربوية الثلاثة (المعرفي، الوجداني، والنفسي حركي) ومستوياتها المختلفة، من خلال مراجعة أدبيات التربية العلمية التي تناولت الأهداف السلوكية للاسترشاد به عند التحليل. وقد راعى الباحث إمكانية وقوع بعض الأفعال في أكثر من مستوى من مستويات المجال الثلاثة في نفس الوقت، وفي هذه الحالة اعتمد الباحث على استخلاص مجال الهدف من الصياغة العامة للعبارة.

صدق الأداة وثباتها

تم عرض استمارة التحليل على بعض أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس والاختبارات والمقاييس، وتم الأخذ بالملاحظات من حيث ارتباط بعض البنود بمحاورها أو الصياغة اللغوية، وأجمعوا على أن أداة التحليل مناسبة للقياس المراد من الدراسة، مما يشير إلى صدق المحكمين

للأداة. للتحقق من ثبات أداة التحليل المستخدمة، تم إعادة التحليل على عينة من الأهداف السلوكية (٩٥٧ هدفاً) في ١٤٧ خطة الدراسية، بعد فترة زمنية بلغت ثلاثة أسابيع لحساب معامل الارتباط، وبلغ معامل الارتباط ٠,٩٨، وهو مؤشر على ثبات أداة التحليل.

المعالجة الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم إيجاد متوسط عدد الأهداف السلوكية، والنسب المئوية لتكرارات كل مجال من مجالات الأهداف التربوية الثلاثة، ولكل مرحلة من المراحل المختلفة، وكذلك لمتغير الجنس، وعند مقارنة تأثير الجنس والمراحل المختلفة على تكرارات النسب المئوية للأهداف، استخدم الباحث اختبار مربع كاي لبيان دلالة الفروق.

الإطار النظري

تشكل أهداف التربية العلمية المنطلقات الأساسية والموجهات الحاكمة لجميع مؤسساتها وبرامجها وممارساتها التربوية. ومن خلال قراءة تحليلية للأهداف العامة لمناهج العلوم بدولة الكويت نجد أنها تعكس فلسفة الفكر الحديث المرتكز على المتعلم على أنه مركز العملية التعليمية، وأن دور المعلم إعداد البيئة التعليمية المناسبة التي تساعد المتعلم على اكتساب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات والميول والاهتمامات المناسبة بصورة وظيفية. وهذه الفلسفة نراها مكافئة لتلك التي تبنتها المؤسسات التعليمية الأمريكية American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1990) في مشروع سنة ٢٠٦١، العلوم لجميع الأمريكيين، (Science For all Americans)، وكذلك المعايير القومية التربوية العلمية، ١٩٩٦، (National Science Education Standards)، وهو ما اعتمد ليكون الوثيقة الوطنية الأمريكية لتطوير مناهج العلوم وإصلاحها.

ويوصي التربويون في مجال العلوم بضرورة اكتساب المتعلم لعمليات العلم Science processes، وأن تكون هدفاً رئيسياً لتدريس العلوم، وعمليات العلم

تتكامل مع طريقة العلم في البحث والتفكير، وهذه المهارات العقلية التي يعتقد أنه ما لم يتمكن المتعلم من امتلاكها وممارستها بشكل تطبيقي وبصورة موظفة في خبراته الحياتية فإنه سيواجه كثيراً من الصعوبات في دراسته بشكل عام، والعلوم بشكل خاص. وهذه العمليات هي أساس التقصي والاكتشاف العلمي، رزرفورد والجرين (Rutherford & Algren, 1990).

ويمثل تحديد الأهداف خطوة أساسية في تصميم برامج التعليم وتنفيذها وتقويمها. تصاغ الأهداف العامة بأسلوب توضح فيه ما يجب على الطالب تعلمه في أثناء دراسته لبرنامج تعليمي بشكل متكامل، فالأهداف العامة لتدريس العلوم يمكن صياغتها بمساعدة المتعلمين على اكتساب الحقائق والمفاهيم والمهارات العقلية والعلمية، وتنمية الاتجاهات والقيم والاهتمامات والميول بصورة وظيفية، وتحقيق في المدى الطويل. أما الأهداف التعليمية فهي قصيرة المدى، وتوضح ما يجب أن يتعلمه الطالب من دراسته لوحدة تدريسية معينة أو مقرر معين، وتكون صياغة الأهداف التعليمية في هذا المستوى أكثر تحديداً وتخصيصاً من المستوى السابق. أما الأهداف التدريسية فتحدد ما يجب أن يتعلمه المتعلم من دراسة موضوع أو درس ما، وهي قصيرة الأمد، تصاغ بطريقة سلوكية واضحة ومحددة، ويمكن قياسها وملاحظتها. ويعبر عنها بجملة تبين السلوك أو الأداء الذي يجب على المتعلم أن يظهره بعد مروره بالخبرة التعليمية.

وتشير الأدبيات التربوية إلى وجهات نظر متباينة بين مؤيدة ومتحفظة حول جدوى الأهداف السلوكية. فالمجموعة المؤيدة ترى أن الأهداف السلوكية تسهم بشكل رئيس في تصميم التدريس، وتسهل عملية التعلم لدى الطلاب، وتساعد المعلمين على تحسين أدائهم، وتساعد في تقويم الطلاب بشكل محدود ودقيق، وتسهم في زيادة معدلات التحصيل الدراسي، وتمثل أحد وسائل الاتصال بين المعلمين وغيرهم من المهتمين بشؤون التدريس (زيتون، ٢٠٠١). ويعارض بعض التربويين استخدام الأهداف السلوكية، ومن أهمها حججهم أن بعض الأهداف العامة للتربية لا يمكن قياسها (ريان، ١٩٨٦). وأنها تركز على النتائج

التعليمية المباشرة، وتهمل الأهداف غير المباشرة والبعيدة (الهويدي، ٢٠٠٥). وأن المعلم يمكنه أن ينجح في تدريس العلوم بدون إعداد مسبق، وهم يرون أن الجهد الذي يبذله المعلم ضائع طالما كان هناك كتاب مدرسي مدون فيه موضوعات العلوم (فرج وآخرون، ٢٠٠٣). ويرى (زيتون، ٢٠٠١) أن كتابة الأهداف السلوكية تتم في خطط الدرس بصورة شكلية، وشكك في فعاليتها في تحسين التحصيل الدراسي مقارنة بالصياغات الأخرى للأهداف. أما المؤيدون فيرون أنه يمكن صياغة واختيار أهداف سلوكية تركز على النتائج التعليمية بعيدة المدى، وعلى النتائج العميقة التي تسمح بالتفكير الابتكاري والإبداعي، وهذا يعني إمكانية صياغة الأهداف السلوكية من مستويات التفكير العليا (الهويدي، ٢٠٠٥). وأنه قد ينجح معلم العلوم بدون إعداد خطة لدرسه، ولكن يكون أكثر نجاحاً وإبداعاً إذا ما خطط لدرسه؛ لأن ذلك يمنعه من الارتجال في عملية التدريس، ويقلل المحاولة والخطأ في تدريسه، كما ينظم للمعلم أفكاره والوقت الذي سيخصصه لتحقيق كل هدف من أهداف درسه (فرج وآخرون، ٢٠٠٣) وأبودرين وتوماس (Aboderin & Thomas 1996). لذلك فالعيب لا يكمن في الأهداف السلوكية نفسها، ولكن في الاتجاه السلبي لدى بعض المعلمين في عدم تطبيقهم لذلك في الواقع أثناء التدريس. وهناك دراسات تبين وجود فروق دالة في تحقيق الأهداف التدريس العلوم لصالح الذين يعتمدون على استخدام الأهداف السلوكية في تدريسهم، وأن هناك كثيراً من الدراسات قد أثبتت فاعلية تزويد الطلاب بتلك الأهداف في تحصيلهم الدراسي على أقرانهم الذين لم يزودوا بها (الشرقاوي، ١٩٩٦) وأبودرين وتوماس (Aboderin & Thomas, 1996).

واجتهد المتخصصون في تصنيفاتهم للأهداف السلوكية، بحيث عالجت مجالات الأهداف التربوية الثلاثة المهمة، وهي المجال المعرفي، والمجال الوجداني، والمجال النفس حركي، بعد أن عملوا على تقسيم تلك المجالات إلى مستويات متفاوتة في صعوبتها. فظهر تصنيف بلوم للمجال المعرفي، وتصنيف كراثول للمجال الوجداني، وتصنيف سمبسون للمجال النفس حركي.

المجال المعرفي: يشمل هذا المجال الأهداف التي تتطلب قيام الطالب بنشاط عقلي، وقد صنفها بلوم Bloom ستة مستويات، وهي التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم. وهي تتدرج في صعوبتها وفقاً للترتيب المبنية عليه. وأن المستويات العليا تعتمد على المستويات الدنيا، لأن كل مستوى من هذه المستويات يقتضي استخدام قدرات عقلية معينة، حيث إن المستويات الدنيا تقتضي قدرات عقلية بسيطة، بينما المستويات العليا تستلزم قدرات عقلية مركبة.

المجال الوجداني: يعنى هذا المجال بالأهداف المرتبطة بتكوين الاتجاهات، والميول، والقيم، وتصنف الأهداف التدريسية في هذا المجال بحسب تصنيف كراثول Krathwol إلى خمسة مستويات، هي الاستقبال والاستجابة والتقييم والتنظيم والتمييز.

المجال النفس حركي: والمقصود بالمجال النفس حركي ليس المهارات العقلية كالتحليل وحل المشكلات، بل المقصود هنا المهارات لأطراف الجسم الإنساني، مثل حركة اليدين، والقدمين، أو الجسم كله. ويصنف سمبسون Simpson، هذا المجال إلى المستويات الآتية: الإدراك الحسي، والاستعداد، والاستجابة الموجهة، والميكانزم، والاستجابة الظاهرية المعقدة، والتعديل، والإبداع.

خطط دروس العلوم

لكي ينجح أي فرد في أداء عمل ما فمن الضروري أن تكون الأهداف التي يسعى إلى تحقيقها من خلال ذلك العمل واضحة في ذهنه لكي يستخدم ما هو مناسب لتحقيق تلك الأهداف، وتتطلب عملية التدريس إلى جانب ذلك جهداً إبداعياً وفكراً سليماً مخططاً منظماً قادراً على توفير البيئة التعليمية المناسبة التي يمكن من خلالها مساعدة المتعلم على اكتساب المعارف العلمية، وإكسابه المهارات العقلية والأكاديمية واليدوية، ومساعدته على إكساب القيم والاتجاهات والميول العلمية. ويمكن تمييز الخطط الدراسية للعلوم في الخطة

الفصلية أو السنوية، وهي خطة طويلة المدى، وخطة الوحدة، وهي خطة متوسطة المدى، والخطة الدراسية اليومية وهي خطة قصيرة المدى (فرج وآخرون، ٢٠٠٣). ولكل من هذه الخطط خطوات معينة في إعدادها وتدوينها وبمنهجية معينة. والذي يعيننا في هذه الدراسة خطة الدرس اليومية، وهي من أهم واجبات المعلم في مهنة التدريس عند تخطيطه للدروس اليومية للموضوع الذي سيقوم بتدريسه، وعلى المعلم أن يخصص دفترًا لإعداد الدروس، يكتب فيه تفاصيل كل درس من عنوان الدرس، واليوم والتاريخ، ووقت الحصة الدراسية، والأهداف السلوكية، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وأساليب التقويم، وغيرها، ويسمى دفتر التحضير. ولخطة تدريس العلوم العديد من الفوائد، فهي تجعل عملية التدريس منظومة علمية، وتجعل كل نشاط يحدث في حجرة الدراسة هادفاً ومتسماً بطابع التوجيه، وتساعد المعلم في تنظيم أفكاره، وتنظيم الوقت المخصص للتدريس، كما تكسب المعلم الثقة بالنفس، وتحميه من النسيان (زيتون، ٢٠٠١). ومن أبرز ما تحتويه خطط التدريس الأهداف السلوكية التي تحدد المفاهيم الأساسية التي تضمنها الموضوع، وما يمكن أن يساعد على اكتساب المتعلم من مهارات وميول واهتمامات واتجاهات وقيم وأساليب تفكير.

الدراسات السابقة

تعرض الدراسة الحالية عدداً من الدراسات السابقة التي تتصل بشكل مباشر بموضوع الدراسة الحالية:

- ١ - دراسة الشعوان والجبر (١٩٨١): قام الباحثان بتحليل الأهداف السلوكية في ١٢٠ خطة دراسية من دفاتر تحضير المدرسين في المرحلتين: الابتدائية والمتوسطة، في المملكة العربية السعودية، وأظهرت نتائج الدراسة أن الأهداف كما وردت في كتب وزارة المعارف غير شاملة، وغير مصوغة بصورة عامة، وأن بعض المعلمين لم يميزوا بين الأهداف العامة والخاصة، وأن بعض خطط الدروس لم تتضمن أهدافاً على الإطلاق.

٢ - دراسة الراجح (١٩٩٢): هدفت الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي تواجه تطبيق الأهداف السلوكية من وجهة نظر المعلمين، فقد توصل إلى أن المشكلة مرتبطة بالمنهج، حيث لازالت المناهج تركز على المواد الدراسية، لذلك مازال حجم المناهج والمقررات الدراسية كبيراً، مما يجعل تطبيق الأهداف السلوكية في الجوانب المهارية والوجدانية صعباً، وفي غياب الأنشطة التعليمية المرتبطة بالأهداف في الجوانب المهارية والوجدانية فإن المعلمين سيركزون جهودهم على الجانب المعرفي، ويهملون بقية الجوانب التي تهتم باكتساب المتعلم المهارات والاتجاهات والقيم. وهي نتيجة مشابهة لما توصل إليه سعادة وخليفة (١٩٨٧) حيث أشارا إلى أن المعلم يشعر بالراحة أكثر عند تدريسه للمجال المعرفي، حيث إن المجال النفس حركي والوجداني يتطلبان جهداً ووقتاً لتحقيق تلك الأهداف، (في: المعقل، ٢٠٠٤).

٣ - دراسة الهويدي (١٩٩٧): استهدفت الدراسة معرفة أثر تزويد طلاب الصف الثالث الابتدائي بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في مادة العلوم في مدينة العين في دولة الإمارات العربية، وتكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالباً وطالبة، وقسمت العينة إلى ثلاث مجموعات كما يأتي:

المجموعة التجريبية الأولى: زودت بالأهداف السلوكية في بداية كل حصة دراسية، والمجموعة التجريبية الثانية زودت بالأهداف السلوكية في نهاية كل حصة دراسية، والمجموعة الثالثة (المجموعة الضابطة) لم تزود بالأهداف السلوكية طيلة فترة التجربة. أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة لصالح المجموعة التي زودت بالأهداف السلوكية في بداية الحصة. وقد توصل إلى هذه النتيجة في دراسة مشابهة على عينة من (٧٣٠) طالب علوم في المرحلة الثانوية في نيجيريا (Aboderin & Thomas, 1996). وكذلك دراسة تمام (١٩٨٩) التي هدفت إلى الكشف عن أثر معرفة التلاميذ بالأهداف السلوكية لوحدة تحولات المادة على تحصيلهم في مادة العلوم على التذكر وبقاء المادة.

- ٤ - دراسة بوجاود Boujaoude (٢٠٠٢): استهدفت الدراسة تحليل منهج العلوم في لبنان؛ لمعرفة إمكانية تنمية المواطن علمياً. وتم تحليل الأهداف العامة والتعليمية والتدريسية للعلوم والأنشطة التي تستخدم لتحقيق أهداف تدريس العلوم لمراحل التعليم المختلفة، وقد استخدم أداة تم بناؤها لجمع البيانات لهذه الدراسة. وجاء النتائج أن مناهج العلوم في لبنان تركز على المعرفة العلمية، والبحث العلمي، والعلم والتكنولوجيا، وقد تجاهلت العلم من حيث كونه طريقة للتعلم Science as a way of knowing وعلى الرغم من أنها بدت واضحة في الأهداف العامة للتربية العلمية.
- ٥ - دراسة فرونن Veronin (٢٠٠٢): بعنوان ماهية الأهداف التدريسية. وقد وجد أن عرض أهداف الدرس على المتعلمين ساعد في زيادة التحصيل العلمي وقدرة المتعلم على استرجاع المعلومات، وأوصى عند كتابة أهداف الدرس بأنه يجب استخدام أفعال سلوكية محددة وواضحة يمكن ملاحظتها وقياسها، وأكد على التواصل بين المتعلم والمعلم للاتفاق على مستوى الأداء المطلوب؛ مما يسهل على المعلم تقويم أهداف الدرس.
- ٦ - دراسة إنجيدا Engida (٢٠٠٢): هدفت الدراسة لمعرفة مدى تمثيل الأهداف العامة في المناهج الدراسية، ومحتواها العلمي، وطرق التدريس، وإمكانية تحقيقها من خلال العملية التعليمية. وقد حلل مناهج الكيمياء للصف السابع الابتدائي في مدارس إثيوبيا، وأجرى مقابلات مع المعلمين بالإضافة إلى تطبيق استبانة خاصة لجمع البيانات عن الدراسة. وذكر أن نتائج أبحاث التربية العلمية لها تأثير على رسم سياسات الأهداف العامة إلا أن تأثيرها على محتوى المناهج وطرق التدريس لم تجد الرضا عند المعلمين.
- ٧ - دراسة يلدرم Yildirim (٢٠٠٣): استهدفت الدراسة تقويم خطط الدرس للمرحلة الابتدائية في مدارس النظام المركزي في تركيا، وبلغت عينة الدراسة ١١٩٤ معلماً من ٢١٠ مدرسة، وتم تصميم استبانة وطُبقت على المعلمين. وخلصت النتائج إلى أن أكثر العوامل تأثيراً في تخطيط الدروس اليومية هي خبرة المعلمين، والمنهج الدراسي، والكتاب المدرسي، وقد وجد

أن الخطة اليومية للدرس تلاقي اهتماماً، أما كتابة أهداف الدرس وإجراءات التقويم فلم تلق اهتماماً من قبل المعلمين. وذكر أن من أبرز المشكلات التي تحول دون تحقيق أهداف تدريس العلوم هي الفجوة بين أهداف تدريس العلوم واحتياجات البيئة الصفية لتحقيق تلك الأهداف، إضافةً إلى قلة الوقت والمصادر، عدم وجود الدعم من الإدارة والموجهين.

٨ - دراسة المعيق (٢٠٠٤): هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة الأهداف السلوكية التي يدونها المعلمون في خطط الدروس اليومية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، من حيث توزيع الأهداف السلوكية على المجالات المعرفية والنفس حركية والوجدانية ومستوياتها، الأخطاء الواردة في صياغتها. وقد شملت الدراسة تحليل مئة خطة دراسية. وأظهرت أن تركيز الأهداف كان في المجال المعرفي بشكل كبير، وعند تحليل الأهداف المعرفية إلى مستوياتها وجد أن الأهداف تركزت في مستويات التفكير الدنيا (التذكر والفهم والتطبيق)، وأن نسبة كبيرة من الأهداف تضمنت أخطاء في الصياغة.

٩ - دراسة الزيود والعمرى (٢٠٠٥): استهدفت الدراسة الكشف عن درجة تحقق أهداف التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر (١٣١) عضو هيئة تدريس في كليات العلوم التربوية من الذكور والإناث في مجالات الأهداف الفكرية والوطنية والقومية والإنسانية والاجتماعية والمعرفية، وأشارت النتائج إلى أن الهدف المعرفي حصل على المرتبة الأولى في جميع فقرات الأداة.

نتائج الدراسة وتحليلها

كان السؤال الرئيس لهذه الدراسة: ما مدى تمثيل الأهداف العامة للعلوم في دفاتر تحضير الدروس اليومية لمعلمي العلوم في المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي) بدولة الكويت في خطط دروسهم من حيث مجالاتها ومستوياتها؟ وهل هناك فروق دالة إحصائية بين تلك الأهداف تبعاً لمتغيري المراحل التعليمية والجنس؟ وتم تفصيل هذا السؤال في عدة أسئلة فرعية سيتم الإجابة عنها فيما يلي:

السؤال الأول: ما نسبة توزيع الأهداف السلوكية المدونة في خطط الدروس اليومية على مجالات الأهداف التربوية الثلاثة (المعرفي، الوجداني، النفس حركي)؟

بلغ عدد الأهداف السلوكية التي تم حصرها ٣٤٨٩ هدفاً سلوكياً في ٥٠٦ خطة دراسية في المجالات الثلاثة (جدول رقم ٢).

الجدول رقم (٢)
التكرارات والنسب المئوية الواردة في خطط
تحضير الدروس اليومية لمعلمي العلوم

الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف النفس حركية	المجموع
٣١٨٣ ٪٩١,٢٢	١٤٣ ٪٤,٠٩	١٦٣ ٪٤,٦٧	٣٤٨٩ ٪١٠٠

يتضح من الجدول أن الأهداف المعرفية حازت على نسبة كبيرة من التكرارات حيث بلغت ٣١٨٣ هدفاً بنسبة (٩١,٢٢ ٪)، بينما بلغت الأهداف الوجدانية ١٤٣ هدفاً بنسبة (٤,٠٩ ٪)، وكذلك بلغت الأهداف النفس حركية ١٦٣ هدفاً بنسبة (٤,٦٧ ٪).

ويعتبر قلة الأهداف الوجدانية والنفس حركية في الخطط الدراسية أمراً ملفتاً للنظر، وعبئاً من عيوب تخطيط الدروس التي يقع فيها المعلمون، إلا أن ذلك يمكن إرجاعه إلى أن المعلمين لا يراعون عند تحديد الأهداف السلوكية أن تتضمن أهدافاً ترتبط بالجوانب الوجدانية والمهارية؛ لأنهم قد لا يعتقدون بوجوبها بالقدر الذي يدفعهم إلى التمسك بها، ومن ثم السعي الجاد نحو تحقيقها، وقد يكون الأمر عائداً إلى صعوبة صياغتها وتطبيقها وتقويمها، مما أدى إلى قلة تمثيلها في خطة الدروس اليومية. وقد تكون المشكلة مرتبطة بحجم المناهج والمقررات الدراسية ارتباطاً كبيراً، مما يجعل تطبيق الأهداف السلوكية في المجال الوجداني والنفس حركي صعباً، فيهملون الجوانب التي تهتم بإكساب المتعلم المهارات والاتجاهات والقيم، وغالباً ما يشعر المعلم بأن الشيء المهم أو الجوهرى يتمثل في ضرورة قطع أكبر قدر ممكن من المادة الدراسية، لذا يركزون جهودهم على الجانب

المعريف. وتتفق هذه النتائج مع ما توصل إليه (المعقل، ٢٠٠٤)، و(سعادة وإبراهيم، ١٩٩٧) و(حطاب، ١٩٨٩)، و(سعادة وخليفة، ١٩٨٧).

السؤال الثاني: ما نسبة توزيع الأهداف السلوكية المدونة في خطط الدروس اليومية على مجالات الأهداف التربوية الثلاثة (المعريف، الوجداني، النفس حركي)، وفي المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟ وسيتناول هذا السؤال النظر في النسب المئوية لتكرارات الأهداف السلوكية في خطط التدريس اليومية للمراحل التعليمية المختلفة، (جدول رقم ٣).

الجدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية لتكرارات الأهداف السلوكية
موزعاً على المراحل التعليمية المختلفة

المراحل التعليمية	الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف النفس حركية	المجموع
ابتدائي	٩٩٢ ٪٨٢,٨	١٣١ ٪١٠,٩٣	٧٥ ٪٦,٢٦	١١٩٨ ٪١٠٠
متوسط	١٢٥٧ ٪٩٤,٢٢	٦ ٪٠,٤٤	٧١ ٪٥,٣٢	١٣٣٤ ٪١٠٠
ثانوي	٩٣٤ ٪٩٧,٥٩	٦ ٪٠,٦٢	١٧ ٪١,٧٧	٩٥٧ ٪١٠٠
المجموع	٣١٨٣ ٪٩١,٢٢	١٤٣ ٪٤,٠٩	١٦٣ ٪٤,٦٧	٣٤٨٩ ٪١٠٠

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن الخطط الدراسية في المرحلة الابتدائية تضمنت ١١٩٨ هدفاً، بمتوسط قدره (٧,٦٧) أهداف لكل خطة، بينما بلغت في المرحلة المتوسطة ١٣٣٤ هدفاً، بمتوسط قدره (٦,٥٧) أهداف لكل خطة، كما بلغت في المرحلة الثانوية ٩٥٧ هدفاً، بمتوسط قدره (٦,٥١) أهداف لكل خطة. وإذا نظرنا إلى النسب المئوية للتكرارات يتضح أن جميع الأهداف المعرفية حازت على نسب مئوية كبيرة جداً بالنسبة لباقي الأهداف في المجال الوجداني والنفس حركي لجميع المراحل التعليمية، مع ارتفاع النسب المئوية لتكرارات

الأهداف الوجدانية والنفس حركية في المرحلة الابتدائية عنها في المرحلتين: المتوسطة والثانوية. ولمعرفة مدى دلالة هذه الفروق قام الباحث باستخدام مربع كاي بغرض اختبار الفروق في تكرارات توزيع الأهداف السلوكية على المجالات الثلاثة (معرفي، وجداني، نفس حركي) بين المراحل المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي). ويبين جدول رقم (٤) قيمة مربع كاي المحسوبة للفروق في التكرارات، وجاءت دالة إحصائياً عند ٠,٠١. لصالح الأهداف المعرفية في جميع المراحل التعليمية المختلفة (جدول رقم ٤).

جدول رقم (٤)

اختبار مربع كاي لدلالة الفروق في المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية بين المراحل المختلفة

قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
٢٤٧,٦	٤	٠,٠١	دالة إحصائياً

ومن قراءة نتائج الدراسة كان من المتوقع انخفاض في النسب المئوية لتكرارات المجال المعرفي في المرحلة الثانوية عن المرحلتين: المتوسطة والابتدائية، مقابل زيادة النسب المئوية لتكرارات في الجوانب الوجدانية والنفس حركية مع التقدم العمري والدراسي للمتعلم، نتيجة لتطوره في جوانب النمو المختلفة، وزيادة المعارف والمفاهيم العلمية، والمواقف والأنشطة التعليمية إلى مستويات تتناسب مع مراحل النمو العقلية والوجدانية والمهارية للمتعلمين حسب نظرية التعلم عند بياجيه Piaget وبرونر Bruner، كما أشار إليه أبو جلاله (١٩٩٩)، إلا أن هذا النمط لم يظهر عند صياغة الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية، وتركزت الأهداف بشكل كبير في المجال المعرفي لجميع المراحل التعليمية المختلفة، وهذا يكشف عن تحديات تواجه المعلم والمناهج الدراسية في تحويل أهداف العلوم إلى أهداف وحدة دراسية أو دروس يمكن تحقيقها بطرق تدريس مناسبة. وقد تناول هذه القضية (Laws & Hastings, 2002). وكذلك وجد الشراح (٢٠٠٤) أن معظم أنظمة التعليم، خاصة في الدول النامية، تركز على المستويات الدنيا من المجال المعرفي (التذكر والفهم). وذكر Yildirim (٢٠٠٣) أن من أبرز المشكلات التي تحول دون تحقيق أهداف تدريس

العلوم هي الفجوة بين أهداف تدريس العلوم واحتياجات البيئة الصفية لتحقيق تلك الأهداف، إضافة إلى قلة الوقت والمصادر، عدم وجود الدعم من الإدارة والموجهين.

٤ - السؤال الثالث: ما نسبة توزيع الأهداف السلوكية المدونة في خطط الدروس اليومية على مجالات الأهداف التربوية الثلاثة: (المعرفي، الوجداني، النفس حركي) على جنس العينة: (معلمين، معلمات)، وفي المراحل التعليمية المختلفة (ابتدائي، متوسط، ثانوي)؟

توزعت الأهداف المشمولة في الدراسة على الجنسين (معلمين، معلمات) (جدول رقم ٥).

الجدول رقم (٥)

التكرارات والنسب المئوية لتكرارات الأهداف السلوكية

وفقاً لمتغير الجنس والمراحل التعليمية المختلفة

المراحل التعليمية	الجنس	الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف النفس حركية	المجموع
ابتدائي	معلمون	٤٠٧ %٩٦,٦٧	٧ %١,٦٦	٧ %١,٦٦	٤٢١ %١٠٠
	معلمات	٥٨٥ %٧٥,٢٨	١٢٤ %١٥,٩٥	٦٨ %٨,٧٥	٧٧٧ %١٠٠
متوسط	معلمون	٤٠٨ %٩٤,٢٢	١ %٠,٢٣	٢٤ %٥,٥٤	٤٣٣ %١٠٠
	معلمات	٨٤٩ %٩٤,٢٢	٥ %٠,٥٥	٤٧ %٥,٢١	٩٠١ %١٠٠
ثانوي	معلمون	٥٠٥ %٩٨,٤٤	١ %٠,١٩	٧ %١,٣٦	٥١٣ %١٠٠
	معلمات	٤٢٩ %٩٦,٦٢	٥ %١,١٢	١٠ %٢,٢٥	٤٤٤ %١٠٠
المجموع	معلمون	١٣٢٠ %٩٦,٥٦	٩ %٠,٦٥	٣٨ %٢,٧٧	١٣٦٧ %١٠٠
	معلمات	١٨٦٣ %٨٧,٧٩	١٣٤ %٦,٣١	١٢٥ %٥,٨٩	٢١٢٢ %١٠٠

بلغت الأهداف السلوكية ٣٤٨٩ هدفاً، توزعت على الجنسين، بواقع ١٣٦٧ هدفاً عند المعلمين، مقابل ٢١٢٢ هدفاً عند المعلمات. وتظهر الأرقام الواردة في الجدول أن الأهداف المعرفية بلغت عند المعلمين ١٣٢٠ هدفاً، بنسبة (٩٦,٥٦٪) مقابل ١٨٦٣ هدفاً عند المعلمات، بنسبة (٨٧,٧٩٪). وتشير الأرقام في الجدول إلى أن الأهداف الوجدانية لجميع المراحل التعليمية للمعلمين بلغت ٩ أهداف، بنسبة (٠,٦٥٪)، وكذلك ٣٨ هدفاً في الأهداف النفس حركية بنسبة (٢,٧٧٪)، في حين بلغ عدد الأهداف الوجدانية للمعلمات لجميع المراحل التعليمية ١٣٤ هدفاً بنسبة (٦,٣١٪)، و ١٢٥ هدفاً في الأهداف النفس حركية بنسبة (٥,٨٩٪). ولمعرفة مدى دلالة هذه الفروق تم استخدام مربع كاي بغرض اختبار الفروق في تكرارات توزع الأهداف السلوكية على المجالات الثلاثة (معرفي، وجداني، نفس حركي)، ومتغير الجنس، (جدول رقم ٦).

جدول رقم (٦)

اختبار مربع كاي لدلالة الفروق في المجالات الثلاثة

(المعرفية والوجدانية والنفس حركية) ومتغير الجنس

قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
٨٨,٥٧	٢	٠,٠١	دالة إحصائية

عند تحليل نتائج تأثير الجنس على تمثيل أهداف تدريس العلوم في خطط الدروس نجد أن زيادة النسب المئوية لتكرارات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي عند المعلمين أكثر منه عند المعلمات، وبمستوى دلالة ٠,٠١، وانخفاض النسبة المئوية لتكرارات الأهداف السلوكية في المجالات النفس حركية والوجدانية عند المعلمين عن المعلمات، وهذا النمط يتكرر في المراحل التعليمية المختلفة، وهذا يعكس بشكل بسيط اهتمام المعلمات بتمثيل الأهداف تدريس للعلوم في خطط دروسهن، تحقيقاً لأهداف المنهج، ولا غرابة في زيادة اهتمام المعلمات بذلك، حيث إنها سمة من سمات المجتمع الكويتي، حيث إن المرأة تسعى فيه إلى تحقيق الذات، وقد انعكس هذا في اهتمامها بمهنتها، والعمل

على التميز في هذا المجال لغاية في نفسها، وهذا المؤشر ظهر عند كل من (Habib, 1998) و(حسن، ٢٠٠٥) عند دراستهم لمتغير الجنس على بعض المتغيرات التربوية كالتحصيل الدراسي والاتجاهات نحو العلوم، كذلك مع دراسة (الخليفي، ٢٠٠٢) التي استهدفت تعرف سلوك محبة الذات، والفروق بين الذكور والإناث في هذا السلوك، وكشفت النتائج عن انخفاض نسبي للسلوك عند الذكور بنسبة (١٢٪)، وتصل بين الإناث (٣، ٢١٪).

السؤال الرابع: ما نسبة توزيع الأهداف السلوكية المدونة في خطط الدروس اليومية لمعلمي (معلمين، معلمات) المراحل التعليمية المختلفة: (ابتدائي، متوسط، ثانوي) على مستويات المجال المعرفي (مستويات التفكير الدنيا ومستويات التفكير العليا)؟

توزعت الأهداف المشمولة في الدراسة على مستويات المجال المعرفي، وتشمل (التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقييم)، وجرى تقسيم المستويات إلى مستويين هما: مستويات تفكير دنيا، وتشمل المستويات الثلاثة الدنيا من تصنيف بلوم (التذكر، والفهم، والتطبيق)، ومستويات تفكير عليا وهي تشمل المستويات الثلاثة العليا من التصنيف (التحليل والتركيب والتقييم) (جدول رقم ٧).

الجدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية لتكرارات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي (الدنيا والعليا)، كما وردت في المراحل التعليمية المختلفة وفي متغير الجنس

المراحل التعليمية	الجنس	مستوى تفكير الدنيا	مستوى تفكير العليا	المجموع
ابتدائي	معلمون	٣٨٩ ٪٩٥,٥	١٨ ٪٤,٤٢	٤٠٧ ٪١٢,٧٨
	معلمات	٥٧٦ ٪٩٨,٤٦	٩ ٪١,٥٣	٥٨٥ ٪١٨,٣٧
	المجموع	٩٦٥ ٪٩٧,٢٧	٢٧ ٪٢,٧٢	٩٩٢ ٪٣١,١٦

تابع/ الجدول رقم (٧)

التكرارات والنسب المئوية لتكرارات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي (الدنيا والعليا)، كما وردت في المراحل التعليمية المختلفة وفي متغير الجنس

المراحل التعليمية	الجنس	مستوى تفكير الدنيا	مستوى تفكير العليا	المجموع
متوسط	معلمون	٣٨٨ ٪٩٥,٠٩	٢٠ ٪٤,٩	٤٠٨ ٪١٢,٨١
	معلمات	٨١٠ ٪٩٥,٤	٣٩ ٪٤,٥٩	٨٤٩ ٪٢٦,٦٧
	المجموع	١١٩٨ ٪٩٥,٣	٥٩ ٪٤,٦٩	١٢٥٧ ٪٣٩,٤٩
ثانوي	معلمون	٤٦٥ ٪٩٢,٠٧	٤٠ ٪٧,٩٢	٥٠٥ ٪١٥,٨٦
	معلمات	٤٠٢ ٪٩٣,٧	٢٧ ٪٦,٢٩	٤٢٩ ٪١٣,٤٧
	المجموع	٨٦٧ ٪٩٢,٨٢	٦٧ ٪٧,١٧	٩٣٤ ٪٢٩,٣٤
المجموع	معلمون	١٢٤٢ ٪٩٤,٠٩	٧٨ ٪٥,٩	١٣٢٠ ٪٤١,٤٧
	معلمات	١٧٨٨ ٪٩٥,٩٧	٧٥ ٪٤,٠٢	١٨٦٣ ٪٥٨,٥٢
	المجموع	٣٠٣٠ ٪٩٥,١٩	١٥٣ ٪٤,٨	٣١٨٣ ٪١٠٠

ومن الجدول السابق يتبين أن الأهداف المتصلة بمستويات التفكير الدنيا ٣٠٣٠ هدفاً بنسبة (١٩,٩٥٪)، بينما بلغت الأهداف المتصلة بمستويات التفكير العليا ١٥٣ هدفاً بنسبة (٤,٨٪)، وتشير الأرقام الموجودة في الجدول رقم (٧) إلى وجود ٩٦٥ هدفاً في الرحلة الابتدائية في مستويات التفكير الدنيا، بنسبة (٩٧,٢٧٪) مقابل ٢٧ هدفاً في مستوى التفكير العليا، بنسبة (٢,٧٩٪). أما المرحلة المتوسطة فقد بلغت الأهداف المتصلة بمستويات التفكير الدنيا ١١٩٨

هدفاً بنسبة (٩٥,٣٪) مقابل ٥٩ هدفاً متصلة بمستويات التفكير العليا، بنسبة (٤,٦٩٪). وفي المرحلة الثانوية بلغت الأهداف المتصلة بمستويات التفكير الدنيا ٨٦٧ هدفاً بنسبة (٩٢,٨٢٪)، مقابل ٦٧ هدفاً متصلة بمستويات التفكير العليا، بنسبة (٧,١٧٪). وبالنسبة لمتغير الجنس فقد بلغت الأهداف المتصلة بالمستويات التفكير الدنيا في الخطط الدراسية للمعلمين ١٢٤٢ هدفاً بنسبة (٩٤,٠٩٪)، مقابل ٧٨ هدفاً فقط متصلة بمستويات التفكير العليا، بنسبة (٥,٩٪)، بينما بلغت الأهداف المتصلة بمستويات التفكير الدنيا في الخطط الدراسية للمعلمات ١٧٨٨ هدفاً، بنسبة (٩٥,٩٧٪)، مقابل ٧٥ هدفاً متصلة بمستويات التفكير العليا، بنسبة (٤,٠٢٪). وباستخدام مربع كاي لاختبار الفروق في تكرارات المجال المعرفي في الأهداف السلوكية (مستويات التفكير الدنيا، مستويات التفكير العليا) بين المراحل المختلفة، (جدول رقم ٨).

جدول رقم (٨)

اختبار مربع كاي لدلالة الفروق في المستويات العليا
والدنيا من المجال المعرفي وبين المراحل المختلفة

قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
١٢,٩	٢	٠,٠١	دالة إحصائياً

تظهر نتيجة الاختبار وجود فروق دالة إحصائية بين تكرارات مستويات التفكير الدنيا، والعليا، لصالح مستويات التفكير الدنيا في جميع المراحل التعليمية المختلفة.

وعند دراسة تأثير متغير الجنس على تناول المعلمين للأهداف السلوكية في مستويات التفكير الدنيا والعليا يتضح أن المعلمين والمعلمات يستخدمون الأهداف السلوكية في مستويات التفكير الدنيا وكذلك العليا، جدول رقم (٩).

جدول رقم (٩)

اختبار مربع كاي لدلالة الفروق في المستويات العليا والدنيا من المجال المعرفي
وبين متغير الجنس (معلمين ومعلمات).

قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
٧,١٧	١	٠,٠١	دالة إحصائية

ويكشف تحليل محتوى خطط الدروس اليومية من الأهداف السلوكية للمعلمين أن غالبية الأهداف التي يصوغونها تركز على مستويات التفكير الدنيا من المجال المعرفي، كمستوى تذكر المعلومات واسترجاعها، وهو أدنى مستويات التعلم المعرفي، وبذلك لا تتال جوانب التعلم الأكثر أهمية مثل التحليل والتركيب والتقويم، اهتماماً وتركيزاً كبيرين. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع ما توصل إليه (فضل، ١٩٩٩) و(زيتون، ٢٠٠١) و(خطابية، ٢٠٠٥) حيث وجدوا أنه كثيراً ما يقتصر الاهتمام بالمستوى الأدنى، وهو الحفظ والاستظهار دون العناية بالمستويات العليا من المعرفة، مما يجعل العلم والمعرفة عقيمين ليس لهما أثر في توجيه السلوك وبناء الشخصية، ووجد (المعقل، ٢٠٠٤) أن الأهداف المعرفية تركزت على مستويات التفكير الدنيا بنسبة ٨٨,٤٪، أما مستويات التفكير العليا فهي بنسبة ١١,٦٪. وقد ذكر (Phelps, Lee & Bunce, 2003) أن ما يتعلمه التلميذ هو نتاج كيفية تعليمه.

وكذلك يتضح من الجدول رقم (٧) انخفاض حاد في صياغة الأهداف لتتناسب مستويات التفكير العليا، وارتفاع في صياغة الأهداف لتتناسب مستويات التفكير الدنيا في المراحل المختلفة: الابتدائي والمتوسط والثانوي ودون تأثير لمتغير الجنس. وقد يرجع السبب في ذلك إلى عدة عوامل منها: سهولة صياغة الأهداف السلوكية في مستوى التذكر والفهم والتطبيق، وهي من مستويات التفكير الدنيا، إضافة إلى سهولة تدريس وقياس هذه المستويات بطريقة الحفظ والاستظهار، (الشرح، ٢٠٠٤). وقد يرجع ذلك كما ذكر الصالحي وعبدالجاد (٢٠٠٥) إلى ضعف الكفايات المهنية عند المعلمين، حيث الاهتمام

بالمستويات المعرفية كالتحليل والتركيب والتقويم يتطلب وقتاً أطول، وجهداً ومهارة لتحقيقها، مما يضع المعلم تحت ضغط عدم إنجاز المنهج الدراسي؛ لذا يلجأ إلى أسلوب تدريس بطريقة تبسيط المعارف وتلخيصها للمتعلم لكي يتمكن من حفظها وفهمها واستظهارها في الاختبارات.

قراءة الباحث لنتائج الدراسة الحالية

بينت نتائج الدراسة تحليل الأهداف السلوكية التي دونها المعلمون والمعلمات في دفاتر تحضير دروس هم اليومية، والتي بلغ عددها ٣٤٨٩ هدفاً موزعة على المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية بنسبة ٩١,٢٢٪، ٤,٠٩٪، و٤,٦٧٪ على الترتيب. وهذه النمطية وجدت في جميع المراحل الدراسية وعند المعلمين والمعلمات على السواء. ويزيد الأمر سوءاً أن ٩٥,١٩٪ من الأهداف المعرفية هي في مستوى التذكر والفهم، مما يعكس فكر معلم العلوم وأسلوب التدريس الذي يمارسه لتحقيق أهداف منهج العلوم، ويكون جل هم المعلم نقل المعلومات والمعارف وتوضيحها، وتبسيطها إلى أقصى درجة ممكنة، واللجوء إلى تلخيص المادة الدراسية للمتعلمين، والحرص على إعطائهم امتحانات نموذجية، ويعد حصول المتعلم على الدرجات العالية في الاختبارات التحصيلية معياراً لنجاحه المهني.

وتكشف نتائج الدراسة الحالية اختزال المعلم لكل من الأهداف الوجدانية التي تساعد على إشباع حاجات المتعلمين وتنمية ميولهم واهتماماتهم وإكسابهم الاتجاهات العلمية وحب العلم والعلماء وتقديرهم، والأهداف النفس حركية التي تساعد في تنمية المهارات اليدوية والأكاديمية، والمستويات العليا من الأهداف المعرفية كالتحليل والتركيب والتقويم التي تزيد من قدرة المتعلم على البحث والتقصي وحل المشكلات، وتركيز المعلم على المستويات الدنيا وخصوصاً التذكر من المجال المعرفي لأهداف تدريس العلوم، وهذا يعكس خللاً في تحقيق أهداف التربية العلمية. إلا أن المعلم لا يشعر بذلك الخلط طالما أن مخرجات العملية التعليمية تقاس بمعيّار التذكر والاسترجاع باستخدام اختبارات تحصيل معرفي يجتازها المتعلم بنجاح، وتكون هي أساس المفاضلة والتمييز بين المتعلمين.

ومن خلال النظر في نتائج الدراسة الحالية يمكن استقراء الفكر التربوي السائد في النظام التعليمي بدولة الكويت الذي يرى العلم بناءً معرفياً فيه المعلومات والمعارف غاية في ذاتها، وتسخر كل الجهود التربوية من أجل الحصول عليها. وتتحمل مؤسسات إعداد المعلم جزءاً من المسؤولية بعدم قدرتها على ممارسة دورها في إعداد المعلمين وفق المتغيرات التربوية الحديثة؛ التي تزيد من قدرة المعلم على اشتقاق الأهداف السلوكية من الأهداف الأكثر عمومية، واستخدام إستراتيجيات تدريسية متنوعة تساهم في تحقيق أهداف تدريس العلوم بشكل أكثر فاعلية.

توصيات الدراسة

من خلال العرض السابق لنتائج الدراسة وتحليلها، يمكن الخروج بالتوصيات الآتية:

- ١ - إعادة تأهيل وتدريب المعلمين والموجهين والعاملين في قطاع المناهج على المهارات اللازمة لتحويل الأهداف العامة إلى أهداف تدريسية تعكس المجالات المختلفة التي يمكن تحقيقها من خلال الأنشطة المناسبة.
- ٢ - عمل ندوات تربوية وورش عمل دراسية لتدريب المعلمين على كتابة أهداف سلوكية تعكس جوانب النمو المختلفة، وأسلوب تحويل تلك الأهداف إلى أنشطة تعليمية.
- ٣ - إجراء دراسات علمية تبين أسباب عدم تحقق الأهداف السلوكية في مجالات الأهداف التربوية الوجدانية والنفس حركية، وفي مستويات التفكير العليا في المجال المعرفي.

To what extent science education objectives are presented in science teachers' lesson plan in Kuwait schools

Dr. Ali H. Al-Kandari

College of Education- Kuwait University

ABSTRACT

The call for comprehensive students' development is a major concern among educators. The affective and psychomotor domains are of great importance as well as the cognitive domain. However, the emphasis on any of these three domains varies based on the philosophy of each educational institute, this variation yields educational acts when goals are converted to objectives then to curriculum and teaching and learning processes. This study analyses behavioral objectives in science teachers' daily preparation lesson plan notebook in the state of Kuwait, 3489 behavioral objectives derived from 506 lesson plans. The study also considers the effects of gender and teaching grade (elementary, intermediate, secondary schools). The results show that cognitive objectives have a very high frequency (91.22 %) among the behavioral objectives in science teachers' daily lesson plan, and this is true for all level grades, regardless of teachers' gender. The researcher recommends that the curriculum philosophy and teacher preparation and training program should be revised to cope with the new findings in the science education.

المراجع

- ١ - أبو جلاله، صبحي (١٩٩٩). في طرائق تدريس العلوم. الكويت: مكتبة الفلاح.
- ٢ - تمام، تمام (١٩٨٩). أثر استخدام الأهداف السلوكية على مستوى تحليل التلاميذ في مادة العلوم العامة بالمراحل الابتدائية. مجلة التربية وعلم النفس، العدد ٤، جامعة المنيا.
- ٣ - حسن، علي (٢٠٠٥). كالعادة طالبات يكتسحن. جريدة القبس اليومية، (إصدار ٦/١) الصفحة الأولى، الكويت.
- ٤ - خطاب، أحمد (١٩٨٩). معوقات تطبيق الأهداف السلوكية في المدارس العربية وسبل علاجها. المجلة العربية للتربية، ٩ (١)، ٨٣-٥٢.
- ٥ - خطايبه، عبدالله (٢٠٠٥). تعليم العلوم للجميع. المملكة الأردنية الهاشمية: دار المسيرة.
- ٦ - الخلفي، إبراهيم (٢٠٠٢). الفروق بين الأداء الجنسي على مقياس محبة الذات. المجلة التربوية، ١ (٦٤)، ١٥١-١٧٣.
- ٧ - ريان، فكري (١٩٨٦). تخطيط مناهج الدراسة وتطويرها. الكويت: مكتبة الفلاح.
- ٨ - زيتون، حسن (٢٠٠١). تصميم التدريس رؤية منظومية. القاهرة: عالم الكتب.
- ٩ - الزبود، محمد والعمري، بسام (٢٠٠٥). درجة تحقق أهداف التعليم العالي في الأردن من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية في كليات العلوم التربوية في الجامعات الأردنية الرسمية. العلوم التربوية، ١، ٢٨-٣.
- ١٠ - سعادة، جودت وإبراهيم، عبد الله (١٩٩٧). المنهج المدرسي في القرن الحادي والعشرين. الكويت: مكتبة الفلاح.

- ١١ - سعادة، جودت وخليفة، غازي (١٩٨٧). تطبيق تصنيف كراثول للمجال الانفعالي وتصنيف سيمسون للمجال المهاري الحركي على الأهداف السلوكية في الدراسات الاجتماعية. المجلة العربية للتربية، ٧ (١)، ٤٠-٥٧.
- ١٢ - الشراح، يعقوب (٢٠٠٤). الاتجاهات العامة للمنهج: المناهج الخفية. الكويت: مكتبة الكويت الوطنية.
- ١٣ - الشرقاوي، أنور (١٩٩٦). التعليم وأساليب التعليم، الجزء الأول. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- ١٤ - الشعوان، عبدالرحمن والجبر، سليمان (١٩٨١). أهداف تدريس الدراسات الاجتماعية في المدارس الابتدائية والمتوسط في المملكة العربية السعودية: دراسة وصفية تحليلية. الرياض: مركز البحوث التربوية بجامعة الملك سعود.
- ١٥ - الصالحي، محسن، العبد الجادر، فيصل (٢٠٠٥). كفايات مقترحة للمعلم الجيد الناجح. الكويت: جمعية المعلمين.
- ١٦ - فرج، محمد ورجب الميهي وعبد الرحيم سلامة ويعقوب الشطي (٢٠٠٣). تعليم العلوم بين الواقع والمأمول. الكويت: مكتبة الطالب الجامعي.
- ١٧ - فضل، نبيل (١٩٩٩). التربية العملية ومهارات التدريس مبادئ وتطبيقات. طنطا: مطبعة جامعة طنطا.
- ١٨ - المحيسن، ابراهيم (٢٠٠٠). تدريس العلوم بطريقة تنمية التفكير الإبداعي لتلاميذ المرحلة المتوسطة: دراسة تجريبية. حوثية التربية - جامعة الملك سعود، العدد ١٦، السنة ١٦.
- ١٩ - المعقل، عبدالله (٢٠٠٤). دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية لمعلمي العلوم الشرعية واللغة العربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٦ (١)، ٣٥٠-٤١٣.

٢٠ - الهويدي، زيد (١٩٩٧). أثر الأهداف السلوكية على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية في مادة العلوم في دولة الإمارات العربية المتحدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة اللبنانية، بيروت.

٢١ - الهويدي، زيد (٢٠٠٥). الأساليب الحديثة في تدريس العلوم. العين: دار الكتاب الجامعي.

22 - Aboderin, A. & Thomas, N. (1996). An Evaluation of the Influence of Behavioral Objective on Nigerians Students' Cognitive Development. **Research in Science and Technology**, 96 (14), 193-205.

23 - American Association for the Advancement of Science (AAAS) (1990). **Project 2061: Science for All Americans**. New York: Oxford University Press.

24 - Boujaoude, S. (2002). Balance of Scientific Literacy Themes in Science Curricula: the case of Lebanon. **International Journal of Science Education**, 24(2), 139 - 156.

25 - Commission for a Nation of Learners (1997). **A Nation Learning: Vision for the 21st Century**. Albany, NY: Regents College.

26 - Engida, T. (2002). Reflection on African Science Education for the New Millennium: The Case of the Ethiopian Chemistry Curriculum for Beginners. **International Journal of Science Education**, 24(9), 941 - 953.

27 - Habib, A. (1998). Water Conservation Knowledge, Attitudes, and Behavior of Secondary Students in Kuwait. Unpublished doctoral Dissertation, The University of Pittsburg, PA. USA.

28 - Laws, P., & Hastings, N. (2002). Reforming Science and Mathematics Teaching. **Change**, 34 (5), 28-36.

29 - Phelps, A., Lee, C., & Bunce, D. (2003). The Power of Practice: What Students Learn from How We Teach. **Journal of Chemical Education**, 80 (7), 829-833.

30 - Rutherford, F. J., & Ahlgren, A. (1990). **Science for all Americans**. New York: Oxford University Press.

- 31 - Sandoval, W. & Millwood, K. (2005). The Quality of Students, Use of Evidence in Writing Scientific Explanations. **Cognition and Instruction**, 23 (1), 23-33.
- 32 - Veronin, M. (2002). Instructional Objectives: What They Aren't. **Pharmacy Education**, 1 (4), 207 - 213.
- 33 - Yildirim, A. (2003). Instructional Planning in Centralized School System: Lessons of a Study Among Primary School Teachers in Turkey. **International Review of Education**, 49 (5), 525 - 543.