12119

مكتبة البنين
قسم الدوريات

حولية كلية التربية

تصدر عن كلية التربية
بجامعة قطر

السنة الخامسة عشرة العدد الخامس عشر ١٤٢٠هـ - ١٩٩٩م

أثر وضوح مستويات الأهداف التعليمية المعرفية على التحصيل الدراسي في المستويات المعرفية المختلفة لطلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل "دراسة تجريبية"

الدكتور/ فهد آل عمرو الأكلبي
أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
كلية التربية - جامعة الملك فيصل

الدكتورة/ أسما الياس
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية التربية – جامعة الملك فيصل وجامعة دمشق

المقدمـــــة :

تعمل التربية لإعداد الفرد القادر على تطوير مجتمعه والمساهمة في إنماء الحضارة الأنسانية، ولن تتمكن التربية من تحقيق طموحاتها ما لم تكن هناك فلسفة تربوية واضحة المعالم، ومن البديهي أن لكل نظام تعليمي فلسفته التربوية التي تعبر عن الفلسفة العامة للمجتمع، ويمكن تحديدها من خلال نمط الإنسان الذي نرغب بتنشئته وإعداده بتقديم مجموعة من المعلومات والخبرات والقيم والمبادىء الأخلاقية والتي تعتبر ضرورية للوصول إلى أهداف المجتمع، ونتيجة للأزمات الاقتصادية التي عانت منها البشرية بعد الحرب العالمية الأولى ظهر ما يسمى بـ "التربية بالأهداف" وهي تقنية في التعليم استخدمت في مجال تعليم الكبار بهدف تحسين إنتاجية التعليم وذلك بتحديد الأهداف التعليمية في ضوء الحاجات الاقتصادية، وكأن هدفها بناء عالم جديد ذي اقتصاد متنام خال من الأزمات. ثم نقلت بعد ذلك إلى التعليم النظامي، ويعرفها تورنور على أنها " نظام تحتل فيه الأغراض التربوية دورا هاما في تحديد مجموعة الأعمال والأنشطة المستخدمة في تنفيذ العمل التربوي" (Tourneur,1980, P.61).

وفي التربية بالأهداف ، يحدد الإجراء مسار التحول من الأهداف العامة إلى أهداف نوعية خاصة في نشاطات تربوية مناسبة. وعرف ميجر الغرض السلوكي أنه غرض يصاغ بعبارات تصف التغيير الذي نريد إحداثه في سلوك المتعلم ، فالأمر يتعلق بوصف السلوك القياسي الذي نرغب أن نرى المتعلم قادرا على إظهاره في الوقت الذي نتوقف فيه عن التأثير عليه (Mager,

1977).ويرى غالبية المربيـن ومنـهم ميجـر (Mager) وكيبلـر (Kebler) وماليس (Milos) ودانـاس (Dannas) أن السلوكية فـي تعريـف الأهداف التعليميـة تعنـي "كتابة هذه الأهداف بعبارات سلوكية محددة خاصـة بمـادة مـا، لمنـهاج دراسـي محدد. وبما أن الغاية الأساسية لصياغة الأهـداف بشكل سلوكي هـو الحصـول على معرفة أدق وأوضح عن مـدى تطـور المتعلـم الدراسـي فـي نهايـة مرحلـة دراسية معينة، فقد اعتبر الدليل الأكثر دقة هـو التغيرات الطارئـة علـى سلوك المتعلم في نهاية مرحلة دراسية معينة (Birzea, 1982).

وبمعنى آخر يمكن تعريف الأهداف التعليمية علـى أنـها وصـف للسلوك النهائي المتعلّم بعد سلسلة محددة من التعلم، أي ما يتوقع أن يصبح المتعلم قادراً علـى القيـام بـه فـي نهايـة درس أو مجموعـة مـن الـدروس وهـذا السلوك قـابل للملاحظة والقياس.

وانطلاقاً من هذا التعريـف للأهـداف التعليميـة، يمكـن تعريـف التعلـم علـى أنـه تعديل فـي سلوك المتعلـم، تعديـل قـابل للملاحظـة، والسلوك النـهائي يجـب أن يصـاغ بعبـارات تسـاعدنا علـى معرفـة مـدى التحقـق منـه، فـالتعلم هـو النتيجـة النهائية لمجموعة من التدريبات الصغيرة والمتتابعة والتـي ينتـج عـن كـل منـها تغير جديد في السلوك. وتجدر الإشارة إلى أن الغرض السـلوكي ليس بيانـاً لمـا يريد المعلم أن يفعله، وإنما بيان للنتائج التي يرجو المعلم أن يحققها المتعلـم فـي نهاية درس أو مجموعة من الدروس.

ويؤكـد جميـع العـاملين فـي مجـال الأهـداف التعليميـة(الأكلبـي واليـاس ١٩٩٦) إلى ضرورة توفر عناصر أساسية في الغرض السلوكي هي:

١. السلوك النهائي، ويبين هذا العنصر السلوك النـهائي المرغـوب إحداثـه عنـد المتعلم في نهاية حصة أو مجموعة من الحصص، ويشـترط أن يكـون قـابلا للملاحظة والقياس.
٢. محتوى المادة الدراسية.
٣. الشروط، ويقصد بها الحـالات والظـروف التـي يحقـق فيـها المتعلـم السلوك المراد تحقيقه.
٤. معايير الأداء، وتحدد الحد الأدنى المقبول للأداء.

وظهرت تصنيفات عديدة للأهداف التعليميـة كـأن مـن أشـهرها وأكثرهـا استخداماً فـي المملكـة العربيـة السـعودية تصنيـف بلـوم، ويشـتمل علـى سـتة مستويات لا بد من التذكير بها لأن هذه الدراسة تقوم على تلك المستويات السـتة وهي:

١. المعرفة: وتقتصر أهدافها على العمليات المعرفية المرتبطة بالتذكر والاسترجاع.
٢. الفهم: وفيه نقف على المستوى الأكثر بساطة للفهم والإدراك وترتبط أهدافه بالتفسير والترجمة والاستنتاج والاستقراء.
٣. التطبيق: استخدام الرموز المجردة في حالات خاصة ومحسوسة.
٤. التحليل: تفكيك الكل إلى عناصره الأساسية على نحو يوضح تسلسل الأفكار فيها ومقارنتها مع الأفكار التوضيحية (تحليل عناصر، تحليل علاقات، تحليل الأسس المنتظمة، ...الخ)
٥. التركيب: جمع العناصر أو الأجزاء في كل موحد، وهذه العملية توجب ترتيب العناصر ودمج الأجزاء بشكل يمكن من إنشاء خطة أو بنية جديدة لم يسبق للمتعلم أن رآها أو تعلمها كإنتاج خطة عمل أو مشروع أو محتوى جديد.
٦. التقويم: إصدار حكم على قيمة الأدوات والطرائق المستخدمة في تحقيق هدف ما في ضوء معايير داخلية أو خارجية.

ويتصف تصنيف بلوم بأن قدرة المتعلم على تحقيق الأهداف الخاصة بمستو معين تعتمد على قدرته على تحقيق الأهداف الخاصة بالمستويات الدنيا، فمثلا مستوى التحليل يتوقف على المستويات الدنيا وهي المعرفة والفهم والتطبيق.

بيد أن طريقة التربية بالأهداف وصياغة الأهداف صياغة سلوكية قابلة للقياس تعرضت لنقاش وجدال وانتقادات كثيرة، فتناقضت الآراء، وطال الجدال حول ضرورة تحديد غايات التربية وأهدافها، فهناك من يعارض ذلك بدعوى أن صياغة الأهداف وتحديدها عمل فلسفي بحت، وأن المعلمين يقومون بعملهم بشكل جيد دون ضرورة لتحديد الأهداف ومن ممثلي هذا التيار ايبل Eble، و 'جدوين Goodwin، وأوزوبل Ausubel وآخرين.

وهناك من يؤيد وبشدة ضرورة تحديد الأهداف ويعتبرها نقطة البداية في العملية التربوية، ويرى أنه كلما كانت هذه الأغراض محددة وواضحة كلما ارتفعت إنتاجية النظام التربوي، ويرى أن الأهداف التعليمية هي المعايير التي يتم في ضوئها اختيار المواد وتنظيم المحتوى وانتقاء الأساليب والطرائق ومن ثم تحديد أساليب وأدوات التقويم. ومن ممثلي هذا التيار ميجر Mager، وبرزيا Birzea وآخرين.

وفي وسط النزاع حول ضرورة تحديد الأهداف التعليمية ودورها في رفع إنتاجية التعلم، وعدم ضرورتها لأنها تقيد المعلم والمتعلم وتجعل العملية التعليمية عملية آلية تحرم العاملين فيها من فرصة الإبداع والابتكار كأن لابد من وضع هذه النظريات في المحك العلمي التجريبي، وهذا ما شجع الباحثين على القيام ببحثهما هذا، بالإضافة إلى تعارض نتائج الأبحاث والدراسات التي أجريت حول أثر وضوح الأهداف أمام المتعلمين في التحصيل الدراسي.

ولا سيما ملاحظة الباحثين مدى تحمس القائمين على العملية التربوية في الدول العربية عامة وفي المملكة العربية السعودية خاصة لاستخدام الأهداف التعليمية في جميع مراحل التعليم، ومن هنا تبرز مشكلة البحث.

الدراسات السابقة :

حظي موضوع الأهداف التعليمية باهتمام كبير، وشهدت الستينات والسبعينات دراسات عديدة تناولت علاقة الأهداف التعليمية بالتحصيل الدراسي ومستوى الأداء المتوقع، كما تناولت الأهداف السلوكية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية، وشهدت الثمانينات بعض الفتور في البحث والدراسة في مجال الأهداف التعليمية، لتظهر بعد ذلك عدة دراسات في التسعينات حول هذا الموضوع. وفيما يلي عرض لبعض تلك الدراسات.

لقد دلت نتائج دراسة لوك وبراين عام ١٩٦٦ (عن حسن جامع، ١٩٨٧) عن" أثر تحديد الأهداف، وتعلم القاعدة، ومعرفة الدرجة، في الأداء" على أن الأهداف الصعبة المحددة تحقق مستوى أداء أفضل مما يكون في الأشكال الأخرى من الأهداف.

وفي دراسة أخرى للوك وبراين عام ١٩٦٧ (عن حسن جامع، ١٩٨٧) حول تحديد الأهداف باعتبارها وسيلة لزيادة الدافعية عند المتعلم، توصل الباحثان إلى أن أداء الأهداف المحددة يرفع دافعية الأفراد الذين يكون مستوى الدافع لديهم ضعيفاً، كما أن تحديد أهداف صعبة يرفع من مستوى أداء هؤلاء الأفراد.

أما دراسة دوتي (Doty,1968) التي تناولت أثر استخدام الأهداف السلوكية على مستوى الأداء المتوقعة عند المتعلمين فقد أظهرت تفوق مجموعة تلاميذ الصف المزودين بالأهداف السلوكية على مجموعة التلاميذ الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية.

وتوصلت دراسة ماكي وبلانسي (Mokie and Blancy, 1968) إلى نفس النتيجة حيث أظهرت النتائج تفوق المجموعة التي زودت بالأهداف السلوكية.

وفي دراسة تيمان (Tiemann 1970) أظهرت النتائج تفوق الطلبة الذين زودوا بالأهداف السلوكية في مقرر للاقتصاد على الطلبة الذين لم يزودوا بالأهداف في الاختبار البعدي.

كما أظهرت نتائج دراسة أنجل عام ١٩٦٨ (عن حسن جامع، ١٩٨٧) تفوق مجموعة التلاميذ المزودين بالأهداف السلوكية في مادة الرياضيات على مجموعة التلاميذ الذين لم يزودوا بها.

أما دراسة دالس (Dalis 1970) فقد توصلت إلى نتيجة مفادها أن استخدام الأهداف السلوكية ساعد على زيادة تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي لوحدة عن النمو والتطور بالمقارنة بزملائهم الذين زودوا بأهداف عامة أو أولئك الذين زودوا بمقدمة عامة عن الموضوع.

وقامت لورنس (Lawrence, 1970) بدراسة عن جدوى الأهداف السلوكية على مجموعة من طالبات معهد التمريض، وقسمت عينة البحث إلى ثلاث مجموعات زودت الأولى بالمنظمات المسبقة والثانية بالأهداف السلوكية والثالثة باختبار قبلي. وقد جاءت النتائج لصالح مجموعة الأهداف السلوكية.

كما قام الشرقاوي (١٩٧٤) بدراسة عن مراتب الهدف، تناول متغير وضوح الهدف بالنسبة لنوعين من أنواع التعلم هما (التعلم اللغوي والتعلم الحركي)، وتوصل إلى أن وضوح الهدف يؤثر في مستوى الأداء بدرجة أكبر مما لو كان الهدف غير واضح.

كما أظهرت نتائج دراسة جامع (١٩٨٠) تفوق مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية في مقرر طرق تدريس المواد الاجتماعية بمعهد المعلمات على مجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بالأهداف السلوكية.

وقامت شريف (١٩٨٢) بدراسة على طالبات كلية التربية، قسمت بها العينة إلى أربع مجموعات، زودت الأولى بالمنظمات المسبقة، والثانية بالأهداف السلوكية، و الثالثة طلب منها قراءة الموضوع ثم وضع خطوط تحت المفاهيم الهامة من وجهة نظرها، أما الرابعة فلم تزود بشيء ولم يطلب منها شيء، وكانت النتائج كالتالي:

- تفوقت مجموعة المنظمات المسبقة المبدئية على جميع المجموعات.
- تفوقت مجموعة الأهداف السلوكية على المجموعة الضابطة فقط. ولم تظهر النتائج فرقا بينها وبين مجموعة التخطيط.وفي دراسة كلاوس وكويمبر(Claus,

(Richard ; Quimper, - Barry, 1986 -) حول تقرير نتائج تقويم طلاب التعليم قبل الابتدائي بمدينة ساقيناو بولاية ميتشيقان الأمريكية، أشار الباحثان إلى الأثر الإيجابي الواضح لوضوح الأهداف للمتعلمين على تحصيلهم خلال العام الدراسي ١٩٨٥-١٩٨٦م. وكأن من بين توصيات الدراسة (توصية رقم ٣) صياغة الأجزاء الرئيسة من عناصر المنهاج و أهدافه على شكل عبارات عملية.

وفي دراسة ديفوكس (Devaux, - Lois - L, 1988) لمدى تأثير إطلاع الطلاب على الأهداف التعليمية مسبقا مقارنة مع التعليم التقليدي في تعليم الرياضيات، أشار الباحث إلى أن وضوح الأهداف يزيد من توقعات المتعلم لنتائج التعلم كما أنه يسهل على المتعلم تحقيق ما هو متوقع منه. لذا فأن الباحث يوصي بإعادة صياغة الكتب الدراسية لتشمل الأهداف المتوقعة من الطلاب لكل درس إضافة إلى تطوير أدوات تقويم مرحلية و أخرى نهائية، واقتراح الأنشطة المعززة لسلوك التلاميذ و الأنشطة التي يمكن استخدامها لتعديل بعض أنماط السلوك المتعلقة بالأهداف التعليمية.

كما قام جامع (١٩٨٧) بدراسة حول أثر الأهداف السلوكية والذكاء على التحصيل الدراسي في المستويات المعرفية المختلفة لطالبات معهد المعلمات بالكويت، قسم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية زودت بالأهداف السلوكية ومجموعة ضابطة لم تزود بالأهداف السلوكية، وقاس القدرة العقلية للطالبات مستخدما اختبار القدرة العقلية العامة للدكتور رجاء أبو علام ثم قاس التفاعل بين متغيري الأهداف السلوكية والذكاء وكانت نتائج البحث كالتالي:

- أن الأهداف السلوكية تلعب دورا بارزا في التحصيل الدراسي في المستويات المعرفية المتدنية (المعرفة والفهم).
- أن الأهداف السلوكية وحدها لا تؤثر على التحصيل الدراسي في المستويات العليا إلا إذا تفاعلت مع بعض السمات الشخصية مثل الذكاء العالي.

أما دراسة مرزوق (١٩٩٠) حول مستوى أداء المتعلم في ضوء استخدام التغذية الراجعة، ووضوح الأهداف، فقد أظهرت النتائج أن مستوى الأداء في حالة وضوح الهدف أفضل من مستوى الأداء في حالة عدم وضوحه، مع استخدام أي نمط من أنماط التغذية الراجعة.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج كل من دراستي لوك وبريان (Lock and Bryan, 1966 & 1967)، ودراسة الشرقاوي (١٩٧٤) حيث أكدت نتائج تلك الدراسات على أن وضوح الهدف أمام المتعلم يؤدي إلى رفع مستوى الأداء.

وهناك دراسات أخرى وصلت إلى نتائج مخالفة تماما، ولم تجد أي أثر لوضوح الأهداف السلوكية للمتعلم على رفع أدائه، ومن تلك الدراسات دراسة بوردمان (١٩٦٩) ودراسة بروبيكر (Brubaker, 1962) حيث لم تظهر نتائجهما أي تفوق لمجموعات الأهداف السلوكية على غيرها من المجموعات الضابطة.

أما الدراسات التي ركزت على العلاقة بين وضوح الأهداف السلوكية ومستوى الأداء المتوقع في المستويات المعرفية المختلفة فهي قليلة جدا ومنها دراسة بابي (Papay, 1971) لمعرفة أثر التداخل بين الأهداف السلوكية ومستويات المعرفة والفهم، وقد وجد الباحث علاقة ذات دلالة بين استخدام الأهداف السلوكية والتحصيل في مستوى المعرفة فقط دون مستوى الفهم، كذلك لم تتوصل الدراسة التي أجراها أزوالد وفلتشر (Oswald & Fletcher, 1970) إلى أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي زودت بأهداف سلوكية على مستوى المعرفة والفهم والمجموعة التي لم تزود بأهداف سلوكية.

كما قام ستدمان (Stedman, 1970) بدراسة لمعرفة أثر استخدام الأهداف السلوكية على مستويات المعرفة والفهم والتطبيق على تحصيل الطلاب حيث قسم عينة البحث إلى ثلاث مجموعات زودت الأولى بالأهداف السلوكية على المستويات الثلاثة، وزودت الثانية بأهداف عامة، أما الثالثة فلم تزود بأية أهداف، وعند تطبيق اختبار تحصيلي على المجموعات الثلاث لم يجد الباحث فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المختلفة.

يتضح من عرض الدراسات والبحوث السابقة ما يلي:

١. معظم الدراسات ركزت على أثر الأهداف السلوكية على التحصيل الدراسي بشكل عام دون دراسة أثر وضوح هذه الأهداف على المستويات المعرفية المختلفة عدا أربع منها فقط. ركزت الأولى والثانية على مستوى المعرفة والفهم فقط وركزت الثالثة على مستوى المعرفة والفهم والتطبيق، أما دراسة جامع (١٩٨٧) فقد ركزت على المستويات المعرفية كاملة مع دراسة أثر تفاعل تلك المستويات مع مستوى الذكاء.
٢. أن معظم الأبحاث تمت في الفترة ما بين الستينات والسبعينات ولم يعثر الباحثان إلا على دراسات قليلة في الثمانينات.
٣. أن معظم الدراسات والأبحاث السابقة لم تركز على عامل الجنس لمعرفة فيما إذا كان لوضوح الأهداف أو عدمه علاقة بالجنس.

وفي ضوء ما اتضح من اختلافات بين النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة فيما يتعلق بأثر وضوح الأهداف في مستوى أداء المتعلم. بالإضافة إلى قلة الدراسات العربية التجريبية التي تناولت هذا المتغير وعلاقته بمتغير الجنس، كل ذلك أدى إلى اهتمام الباحثين في هذه الدراسة بأثر تحديد الأهداف ووضوحها في مستوى أداء المتعلمين.

مشكلة البحث :

يمكن تلخيص مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

١. هل يختلف أداء الطلاب المزودين بالأهداف السلوكية في المستويات المعرفية المختلفة عن أداء الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية؟
٢. هل يختلف أداء الطالبات المزودات بالأهداف السلوكية في المستويات المعرفية المختلفة عن أداء الطالبات اللواتي لم يزودن بالأهداف السلوكية؟
٣. هل يختلف أداء الطلاب المزودين بالأهداف السلوكية في المستويات المعرفية المختلفة عن أداء الطالبات المزودات بالأهداف السلوكية في المستويات المعرفية المختلفة؟
٤. هل يختلف أداء الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في المستويات المعرفية المختلفة عن أداء الطالبات اللواتي لم يزودن بالأهداف السلوكية ؟

أهداف البحث :

يهدف هذا البحث إلى ما يلي:

١. التعرف على أثر وضوح الأهداف وتحديدها في مستوى أداء الطلاب والطالبات.
٢. التوصل إلى مجموعة من التطبيقات التربوية في ضوء نتائج البحث الحالي يمكن أن تساعد في توجيه العملية التربوية من حيث وضوح الأهداف أمام المتعلمين مما يؤدي إلى رفع مستوى تحصيل المتعلمين من جهة والاقتصاد في الوقت والجهد من جهة أخرى.

فرضيات البحث :

يمكن إجمال فرضيات البحث في أربع فرضيات أساسية ينبثق عن كل منها ست فرضيات فرعية كما يلي:

الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها في المجموع العام. وينبثق عنها الفرضيات التالية:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى المعرفة** ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى الفهم** ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى التطبيق** ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.

د. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى التحليل** ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.

هـ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى التركيب** ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.

و. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى التقويم** ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها في المجموع العام. وينبثق عنها الفرضيات التالية:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية في **مستوى المعرفة** ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية في **مستوى الفهم** ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.
ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية في **مستوى التطبيق** ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.
د. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية في **مستوى التحليل** ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.
هـ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية في **مستوى التركيب** ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.
و. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية في **مستوى التقويم** ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية ومجموعة الطالبات اللواتي زودن بها في المجموع العام. وينبثق عنها الفرضيات التالية:
أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى المعرفة** ومجموعة الطالبات اللواتي زودن بها.
ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى الفهم** ومجموعة الطالبات اللواتي زودن بها.
ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى التطبيق** ومجموعة الطالبات اللواتي زودن بها.

د. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى التحليل** ومجموعة الطالبات اللواتي زودن بها.
هـ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى التركيب** ومجموعة الطالبات اللواتي زودن بها.
و. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى التقويم** ومجموعة الطالبات اللواتي زودن بها.

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها في المجموع العام. وينبثق عنها الفرضيات التالية:
أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى المعرفة** ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.
ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى الفهم** ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.
ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى التطبيق** ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.
د. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى التحليل** ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.
هـ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى التركيب** ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.

و. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في **مستوى التقويم** ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.

الإطار الإجرائي للبحث :

١/٦. متغيرات البحث :

١/٦-١. المتغيرات المستقلة وتشمل:

أ. وضوح الهدف وله حالتان، الحالة الأولى يكون الهدف فيها واضحا، ويعرف إجرائيا على أنه الموقف التجريبي المتمثل في قيام المفحوص بأداء الاختبار، بعد أن يعطى فكرة واضحة وشاملة عن الأهداف المطلوب منه الوصول إليها ومستوى الإتقان المطلوب منه. والحالة الثانية يكون الهدف فيها غير واضح ويعرف إجرائيا على أنه الموقف التجريبي المتمثل في قيام المفحوص بأداء الاختبار دون أن يعطى أي فكرة أو معلومة عن الأهداف المطلوب منه الوصول إليها أو مستوى الإتقان المطلوب.

ب.الجنس : لمعرفة العلاقة بين وضوح الأهداف من عدمه بالجنس (الذكور والإناث)

١/٦-٢. المتغير التابع :

وهو مستوى الأداء الذي يحققه المفحوص ويتمثل في الدرجة التي يحصل عليها المفحوص في المجموع العام، وفي كل مستوى من المستويات المعرفية الستة.

٢/٦. عينة البحث :

أجري هذا البحث على ١٢٠ طالبا وطالبة من كلية التربية - جامعة الملك فيصل بالاحساء ، في مقرر أسس المناهج (وحدة مفهوم المنهاج ومكوناته) خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤١٧-١٤١٨هـ (١٩٩٦-١٩٩٧م). وقسمت العينة إلى أربع مجموعات عدد افراد كل منها (٣٠) كما هو مبين في جدول (١).

جدول (١) : عينة البحث

	عينة تجريبية	عينة ضابطة	المجموع
طلاب	٣٠	٣٠	٦٠
طالبات	٣٠	٣٠	٦٠
المجموع	٦٠	٦٠	١٢٠

وقد روعي تكافؤ المجموعات الأربع في عدد من المتغيرات التي يمكن أن تؤثر بشكل أو بآخر في المتغير التابع وفي مستوى الأداء والمتغيرات التي تم ضبطها هي:

١. التخصص الدراسي للقائمين بتطبيق التجربة: تم تطبيق التجربة بواسطة الباحثان وكلاهما حاصل على درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس، ولهما خبرة تفوق الخمسة أعوام في تدريس الموضوعات التي ستستخدم في التجربة.
٢. المستوى الدراسي: ضبط هذا المتغير من خلال انتقاء جميع أفراد عينة البحث من المستوى الدراسي الجامعي الثاني ، ولم يسبق لهم دراسة أي مقرر له علاقة بالوحدة الدراسية التي استخدمت في التجربة.
٣. التخصص الدراسي لأفراد عينة البحث: جميع أفراد العينة تخصصهم لغة عربية.
٤. العمر الزمني: جميع أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين ٢٠ و٢٢ عاما.

كما استبعد من عينة البحث جميع الأفراد الذين سبق لهم دراسة هذا المقرر ولم يجتازوه ليتم عزل عامل (الدراسة السابقة للمقرر) مما قد يؤثر في النتائج.

٣/٦. أدوات البحث :

أستخدم في الدراسة الحالية الاختبار التحصيلي لأن هدف البحث هو التعرف على أثر وضوح الأهداف السلوكية على التحصيل الدراسي في المستويات المعرفية المختلفة لطلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل في مقرر أسس المناهج.

وقد تم تصميم اختبار تحصيلي روعيت فيه الشروط العلمية من حيث تحديد الأهداف وصلاحية الصورة المبدئية وتجربته على عينة استطلاعية.

أما أهداف الإختبار، فقد اعتبر الباحثان الأهداف السلوكية التي زودت بها المجموعات التجريبية أهدافا للاختبار بعد تحويلها إلى مواقف اختبارية، وشمل الاختبار المستويات المعرفية الست وكان ذلك على النحو التالي:

١. **مستوى التذكر:** وتضمن هذا الجزء سؤالين الأول (صح وخطأ) ويتضمن عشرة بنود، والثاني سؤال ملء فراغات، وخصص لهذا الجزء ١٦ درجة.

٢. **مستوى الفهم:** وتضمن الاختبار خمسة أسئلة تقيس الفهم تم صياغتها للتعرف على قدرة المتعلمين على اكتشاف العلاقة بين الحقائق، واشتملت الأسئلة على ترجمة ومقارنة وتفسير. وخصص له ١٤ درجة.

٣. **مستوى التطبيق:** وهي الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلمين على استخدام خبراتهم في مواقف جديدة وتضمن سؤالين اختيار من متعدد وشمل كل منهما عدة بنود. في السؤال الأول أعطي المتعلمون مجموعة من العبارات وطلب منهم أن يضعوا أمام كل عبارة (هدف، غاية، غرض) وفي السؤال الثاني أعطي المتعلمون أهدافا وطلب منهم أن يحددوا تحت أي مستوى من مستويات تصنيف بلوم الستة، يقع كل هدف. وخصص لهذا المستوى ١٢ درجة.

٤. **مستوى التحليل:** تم صياغة الأسئلة لهذا المستوى لتقيس قدرة المتعلم على تحديد الأسباب التي تكمن وراء بعض العلاقات في موضوعات الأهداف والمحتوى وطرائق التدريس، وهي الموضوعات التي تم تدريسها للمجموعتين التجريبية والضابطة. واشتمل هذا الجزء على ثلاثة أسئلة طلب بها من المتعلمين تحليل العلاقات والأسباب التي تكمن وراء بعض الحقائق التربوية. وخصص لهذا الجزء ٨ درجات.

٥. **مستوى التركيب:** وفي هذا المستوى صيغت أسئلة بهدف قياس قدرة المتعلمين على تقديم اقتراحات متعلقة بصياغة الأهداف السلوكية واختيار الطرائق الفعالة وفقا لمواقف تعليمية مقترحة مع سؤال مقالي مفتوح طلب فيه من المتعلم اقتراح أفضل طريقة لتنمية الإبداع والابتكار عند المتعلمين. وخصص لهذا الجزء ٨ درجات.

٦. **مستوى التقويم:** وصيغت أسئلة هذا المستوى بشكل نستطيع به قياس قدرة المتعلمين على إصدار أحكام، فخصص لهذا المستوى سؤالا يتألف من عدة بنود وطلب من المتعلمين الحكم على مدى صحتها أو خطئها، مع تصحيح

الخطأ أن وجد، وتعليل الإجابة سواء كانت الإجابة بصح أو خطأ. وخصص لهذا المستوى ١٢ درجة. وبذلك تكون مجموع درجات الاختبار ٧٠ درجة.
وللتحقق من صدق الاختبار فقد اتبع الباحثان الخطوات التالية:
استخدما جدول المواصفات لوضع الاختبار التحصيلي ، واتبع الباحثان الخطوات التالية:
١. تم تحليل الميادين التربوية وبيان كل ميدان فيها والموضوعات الرئيسة التي يتكون منها كل ميدان والعناصر الفرعية التي تغطي كل موضوع ثم أعدا قائمة بالموضوعات التي تتضمنها المادة بأكبر قدر من التفصيل مستخدمين منهج تحليل المحتوى، ثم حسبا الأوزان النسبية للأهداف التعليمية للمادة العلمية آخذين بعين الاعتبار مدى الاهتمام الذي حظيت به الموضوعات التعليمية خلال عملية التعليم، ثم حددا عدد الأسئلة والدرجات المقابلة لكل هدف تبعا لأهمية هذا الهدف بالنسبة للموضوع وكذا بالنسبة للزمن المستغرق في تدريسه. وبناء على جدول المواصفات تم صياغة الاختبار التحصيلي.
٢. تم عرض الاختبار على عدد من المتخصصين في التقويم والقياس بجامعة الملك فيصل وجامعة دمشق، وكذلك على عدد من المختصين في المناهج وطرق التدريس في الجامعتين المذكورتين لإبداء آرائهم من حيث ملائمة الأسئلة للأهداف السلوكية ومدى ملائمة الصياغة بالنسبة للمتعلمين، وكذلك إبداء آرائهم حول عدد الأسئلة التي يتكون منها الاختبار. وقد أبدى المحكمون مجموعة من الملاحظات أخذت بعين الاعتبار وكأن من أبرزها نقل بعض الأسئلة من مستوى التركيب إلى مستوى الفهم كونها تقيس الفهم أكثر من قياس القدرة على التركيب والإبداع، وكذلك إضافة بنود جديدة لسؤال التقويم وحذف بعض البنود منه.
٣. وللتأكد من سلامة الاختبار ، فقد تم تطبيقه على عينة مماثلة لعينة الدراسة يدرسون نفس المقرر مع الباحثين وذلك للوقوف على مستويات السهولة والتمييز وكانت النتائج كالتالي:
أ. يعتبر الاختبار متوسط السهولة حيث بلغت البنود التي تعبر عن هذا المستوى (٤٩) بندا في حين بلغت الأسئلة الصعبة (١٢) بندا، أما البنود الهامة فقد بلغت (٩) بنود.
ب. بلغ عدد البنود التي ميزت تمييزا جيدا (٦٢) بندا وهي البنود التي زاد تميزها عن (٠,٢٠)، وتم استبعاد (٨) بنود جاء تميزها بالسالب واستبدلت ببنود أخرى.

٤/٦. إجراءات الدراسة :

قام الباحث بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة (ذكور) وقامت الباحثة بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة (إناث)، بعد أن اتفقا على طريقة واحدة ومحددة في إلقاء المحاضرات، وبذلك يكون قد تم عزل عامل التدريس كعامل مؤثر في النتائج.

- اتبع الباحثان نفس أسلوب التدريس مع المجموعات الأربع، وكان الاختلاف الوحيد هو تزويد المجموعات التجريبية بالأهداف السلوكية في بداية كل محاضرة مع شرح هذه الأهداف وتوضيحها وبيان مستوى الإتقان المطلوب من المتعلمين الوصول إليه.
- اشتملت الدراسة على وحدة مفهوم المنهاج ومكوناته(الأهداف، المحتوى، لفعاليات والطرائق، والتقويم).
- أستغرق تدريس الوحدة ستة أسابيع بواقع محاضرة واحدة أسبوعيا، لكل مجموعة على حدة، كل محاضرة مدتها ساعتين، وبذلك يكون عدد ساعات تدريس الوحدة (١٢) ساعة لكل مجموعة.

عرض النتائج وتفسيرها :

<u>النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى</u>:

تنص الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها في المجموع العام وينبثق عنها ست فرضيات فرعية تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية (في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم إجراء اختبار (ت) لمقارنة تحصيل المجموعة التجريبية بالمجموعة الضابطة في بنود اختبار التحصيل الستة والمجموع الكلي لدرجات الاختبار، ويوضح جدول (٢) نتائج هذا الاختبار.

جدول (٢)

الفروق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي

لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ومستويات دلالتها

البند	المستوى	العدد	م الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت الفعلية	الدلالة
التذكر	الضابطة	٣٠	٩,٨٧	١,٩١	١,٠٧	غير دال
	التجريبية	٣٠	٩,٣٠	٢,١٩		
الفهم	الضابطة	٣٠	٦,٨٣	٣,٧٩	٢,١٢	دالة
	التجريبية	٣٠	٨,٨٧	٣,٦١		
التطبيق	الضابطة	٣٠	٥,٤٧	٢,٣٥	٢,٠٠	دالة
	التجريبية	٣٠	٦,٧٣	٢,٥٣		
التحليل	الضابطة	٣٠	٥,٤٣	١,٧٥	١,٥	غير دال
	التجريبية	٣٠	٤,٦٣	٢,٣٢		
التركيب	الضابطة	٣٠	٤,٠٠	١,٩٤	٣,٢٥	دالة
	التجريبية	٣٠	٥,٥٣	١,٦٩		
التقويم	الضابطة	٣٠	٦,٦٣	١,٩٩	١,١٦	غير دال
	التجريبية	٣٠	٧,٢٠	١,٧٨		
المجموع العام	الضابطة	٣٠	٣٨,٢٣	٩,١٠	١,٧١	غير دال
	التجريبية	٣٠	٤٢,٢٧	٩,١٥		

وتدل النتائج في جدول (٢) على ما يلي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية، في مستويات التذكر والتحليل والتقويم، ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها في المجموع العام.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في مستوى الفهم ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها، فقد بلغت قيمة ت (٢,١٢)، وكأن المتوسط الحسابي لتحصيل المجموعة الضابطة (٦,٨٣) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٨,٨٧).

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في مستوى التطبيق ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها، حيث بلغت قيمة ت (٢,٠٠)، وكأن المتوسط الحسابي لتحصيل المجموعة الضابطة (٥,٧٤) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٦,٧٣).

٥. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في مستوى التركيب ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها، حيث بلغت قيمة ت (٣,٢٥) وكأن المتوسط الحسابي لتحصيل المجموعة الضابطة (٤,٠٠) بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (٥,٥٣).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية :

تنص الفرضية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها في المجموع العام، وينبثق عنها ست فرضيات فرعية تنص عل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية (في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم إجراء تختبار (ت) لمقارنة تحصيل طالبات المجموعة التجريبية بتحصيل طالبات المجموعة الضابطة في بنود اختبار التحصيل الستة والمجموع الكلي لدرجات الاختبار، ويوضح جدول (٣) نتائج هذا الاختبار.

ويتضح من النتائج في جدول (٣) ما يلي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية (في مستويات التذكر والتطبيق والتحليل والتقويم) ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها.

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية

ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها في المجموع العام لدرجات التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ت (٢,٦٧) وكان المتوسط الحسابي

جدول (٣)

الفروق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي

لطالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ومستويات دلالتها

البند	المستوى	العدد	م الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت الفعلية	الدلالة
التذكر	الضابطة	٣٠	١١,٩٠	٢,٣٦	٠.٠	غير دال
	التجريبية	٣٠	١١,٩٠	٢,٦٤		
الفهم	الضابطة	٣٠	٨,٥٣	٢,٥٦	٣,٢٢	دالة
	التجريبية	٣٠	١٠,٤٠	١,٨٦		
التطبيق	الضابطة	٣٠	٦,٦٠	٢,٢٢	٠,٧٥	غير دال
	التجريبية	٣٠	٧,٠٣	٢,٢٦		
التحليل	الضابطة	٣٠	٤,٨٧	١.٥٩	١,٦٥	غير دال
	التجريبية	٣٠	٥,٦٠	١,٨٤		
التركيب	الضابطة	٣٠	٣,٩٧	١,٨٠	٥,١١	دالة
	التجريبية	٣٠	٦,٣٧	١,٨٢		
التقويم	الضابطة	٣٠	٧,٤٧	١,٨٣	٠,٨٧	غير دال
	التجريبية	٣٠	٧,٩٣	١,٣٠		
المجموع العام	الضابطة	٣٠	٤٣,٣٣	٨,٦٧	٢,٦٧	دالة
	التجريبية	٣٠	٤٩,٢٣	٨,٤٣		

لتحصيل طالبات العينة الضابطة (٤٣,٣٣) بينما بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات العينة التجريبية (٤٩,٢٣).

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية (في مستوى الفهم) ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها، حيث بلغت قيمة ت (٣,٢٢)، وكأن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة الضابطة (٨,٥٣) بينما بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية (١٠,٤٠).

٤. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية (في مستوى التركيب) ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها، حيث بلغت

قيمة ت (٥,١١)، وكأن المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة الضابطة (٣,٩٧) بينما بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية (٦,٣٧).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة :

تنص الفرضية الثالثة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية ومجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بها في المجموع العام وينبثق عنها ست فرضيات فرعية تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية (في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) ومجموعة الطالبات اللواتي زودن بها.

جدول (٤)

الفروق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي

لمجموعة الطلاب الضابطة ومجموعة الطالبات الضابطة ومستويات دلالتها

البند	المستوى	العدد	م الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت الفعلية	الدلالة
التذكر	طلاب	٣٠	٩,٨٦	١,٩١	٣,٦٦	دالة
	طالبات	٣٠	١١,٩٠	٢,٣٧		
الفهم	طلاب	٣٠	٦,٨٣	٣,٨٠	٢,٠٣	غير دال
	طالبات	٣٠	٨,٥٣	٢,٥٧		
التطبيق	طلاب	٣٠	٥,٤٧	٢,٣٥	١,٩٢	غير دال
	طالبات	٣٠	٦,٦٠	٢,٢٢		
التحليل	طلاب	٣٠	٥,٤٣	١,٧٦	١,٣١	غير دال
	طالبات	٣٠	٤,٨٦	١,٥٩		
التركيب	طلاب	٣٠	٤,٠٠	١,٩٥	٠,٠٧	غير دال
	طالبات	٣٠	٣,٩٧	١,٨١		
التقويم	طلاب	٣٠	٦,٦٣	١,٩٩	١,٦٩	غير دال
	طالبات	٣٠	٧,٤٧	١,٨٣		
المجموع العام	طلاب	٣٠	٣٨,٢٣	٩,١٠	٢,٢٢	دالة
	طالبات	٣٠	٤٣,٣٣	٨,٦٧		

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم إجراء اختبار (ت) لمقارنة تحصيل مجموعة الطلاب الضابطة بتحصيل مجموعة الطالبات الضابطة في بنود اختبار التحصيل الستة والمجموع الكلي لدرجات الاختبار، ويوضح جدول (٤) نتائج هذا الاختبار.

ويتضح من جدول (٤) ما يلي:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تحصيل طلاب المجموعة الضابطة وتحصيل طالبات المجموعة الضابطة في المجموع العام حيث بلغت قيمة ت (٢,٢٢) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (٣٨,٢٣) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطالبات (٤٣,٣٣).
٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تحصيل طلاب المجموعة الضابطة وتحصيل طالبات المجموعة الضابطة في مستوى التذكر حيث بلغت قيمة ت (٣,٦٦) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (٩,٨٦) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطالبات(١١,٩٠).
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تحصيل طلاب المجموعة الضابطة وتحصيل طالبات المجموعة الضابطة في مستوى الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة :

تنص الفرضية الرابعة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية ومجموعة الطالبات اللواتي زودن بها في المجموع العام وينبثق عنها ست فرضيات فرعية تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية (في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) ومجموعة الطالبات اللواتي زودن بها.

وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم إجراء اختبار (ت) لمقارنة تحصيل مجموعة الطلاب التجريبية بتحصيل مجموعة الطالبات التجريبية في بنود اختبار التحصيل الستة والمجموع الكلي لدرجات الاختبار، ويوضح جدول (٥) نتائج هذا الاختبار.

ويتضح من جدول (٥) ما يلي:-

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طالبات المجموعة التجريبية في الدرجة النهائية حيث بلغت قيمة ت (٣,٠٧) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (٤٢,٢٧) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطالبات(٤٩,٢٣).

٢. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طالبات المجموعة التجريبية في مستوى التذكر حيث بلغت قيمة ت (٤,١٤) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (٩,٣٠) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطالبات(١١,٩٠).

٣. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طالبات المجموعة التجريبية في مستوى الفهم حيث بلغت قيمة ت (٢,٠٦) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب(٨,٨٧) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطالبات(١١,٩٠).

جدول (٥)

الفروق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي

لمجموعة الطلاب التجريبية ومجموعة الطالبات التجريبية ومستويات دلالتها

البند	المستوى	العدد	م الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت الفعلية	الدلالة
التذكر	طلاب	٣٠	٩,٣٠	٢,١٩	٤,١٤	دالة
	طالبات	٣٠	١١,٩٠	٢,٦٤		
الفهم	طلاب	٣٠	٨,٨٧	٣,٦٢	٢,٠٦	دالة
	طالبات	٣٠	١٠,٤٠	١,٨٧		
التطبيق	طلاب	٣٠	٦,٧٣	٢,٥٣	٠,٤٨	غير دال
	طالبات	٣٠	٧,٠٣	٢,٢٧		
التحليل	طلاب	٣٠	٤,٦٣	٢,٣٣	١,٨٧	غير دال
	طالبات	٣٠	٥,٦٠	١,٨٥		
التركيب	طلاب	٣٠	٥,٥٣	١,٧٠	١,٨٣	غير دال
	طالبات	٣٠	٦,٣٧	١,٨٢		
التقويم	طلاب	٣٠	٧,٢٠	١,٧٩	١,٣٨	غير دال
	طالبات	٣٠	٧,٩٣	٢,٣٠		
الدرجة النهائية	طلاب	٣٠	٤٢,٢٧	٩,١٥	٣,٠٧	دالة
	طالبات	٣٠	٤٩,٢٣	٨,٤٣		

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طالبات المجموعة التجريبية في مستوى التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم.

مناقشة النتائج :

وتتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة بوردمان(١٩٦٩) ودراسة بروبيكر (Brubuker, 1962)، حيث لم تظهر النتائج أي تفوق لمجموعات الأهداف السلوكية على المجموعات الضابطة في المجموع العام لدرجات التحصيل، ويرى الباحثان أن هذه النتيجة منطقية لأن الأسلوب السائد لدى المتعلمين بشكل عام (ومن بينهم طلاب وطالبات جامعة الملك فيصل) يركز على الحفظ والتذكر بشكل كبير. لذا لم يلحظ الباحثان فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تحصيل المجموعة التجريبية وتحصيل المجموعة الضابطة (لصالح المجموعة التجريبية) في مستوى التذكر.

كما تتفق النتائج مع نتائج دراستي لوك وبراين (Lock and Bryan, 1966 & 1967)، حيث وجد أن الأهداف الصعبة المحددة تحقق مستوى أداء أفضل مما يكون في المستويات الأخرى من الأهداف. فقد وجد الباحثان في دراستهما الحالية فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تحصيل المجموعة التجريبية وتحصيل المجموعة الضابطة (لصالح المجموعة التجريبية) في المستويات الثلاث المتوسطة وهي التطبيق والتحليل والتركيب، أي أن الأهداف المتوسطة الصعوبة المحددة قد تحقق نتائج أفضل.

ولم يجد الباحثان أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين تحصيل المجموعة التجريبية وتحصيل المجموعة الضابطة في مستوى التقويم. ويمكن إعادة السبب في ذلك إلى:-

١. صعوبة الأهداف في مستوى التقويم وحاجة المتعلم إلى مستويات ذكاء مرتفعة.
٢. أن الأسلوب السائد في جميع مراحل التعليم في المملكة العربية السعودية بشكل عام يقوم على التلقين والوثوقية التي يستجرها ، فما دامت المعلومات التي تقدم أثناء الدرس تعد بمثابة الحقائق المضمونة التي لا تحتاج إلى مراجعة وتقويم وإكمال وإنضاج، فإن المتعلمين يأخذون بها ويعدون أن الشوط قد انتهى ولا يكلفون أنفسهم مشقة البحث والمتابعة، او

على الأقل إعمال العقل في الحقائق والتثبت من صحتها. وبالتالي فأن هذا الأسلوب لا ينمي الحس النقدي عند المتعلمين.

أما تفوق الطالبات على الطلاب في المجموع العام وفي مستوى التذكر فيفسره الباحثان بأن الطالبات يركزن على الحفظ والمراجعة اكثر من الطلاب نظرا لأنهن يقضين معظم أوقاتهن داخل المنزل أو في الجامعة مما يوفر لهن الوقت للحفظ والمذاكرة أكثر من الطلاب الذين يمضون معظم أوقاتهم خارج المنزل.

ويمكن تلخيص نتائج البحث على النحو التالي:

- الأهداف السلوكية تلعب دورا بارزا في التحصيل الدراسي في مستويات التحصيل المتوسطة الصعوبة نسبيا، ولا يوجد لها أي دور في مستويات التحصيل الدنيا التي تركز على الحفظ والتذكر، حيث تركز طرائق التدريس السائدة على الحفظ والتذكر بشكل كبير، أو المستويات العليا التي تحتاج إلى قدرات ذكاء عالية وتدريب طويل (إعمال العقل في الحكم على المعلومات والحقائق).

مقترحات :

ويقترح الباحثان ضرورة تحديد الأهداف السلوكية وإيضاحها للمتعلمين في كافة المستويات ولكافة المقررات الدراسية وفي بداية كل درس، لأن تحديدها وإيضاحها يجعل الطريق واضحا ومحددا أمام كل من المعلم والمتعلم مما يخفف من ضياع الوقت والجهد.

كما يرى الباحثان ضرورة التركيز على التعلم المتقن في كافة المراحل الدراسية، والعمل على تنمية الحس النقدي عند المتعلمين وتدريبهم على الحكم على المعارف وإخضاعها للفحص والتقويم والتجريب قبل القبول بها بشكل نهائي، وبهذا تزداد الرغبة في التعلم والبحث لدى المتعلمين وتكون النتيجة ارتفاع مستوى الأداء والرقي بمجتمعنا إلى أعلى المستويات.

والله ولي التوفيق.

المراجع العربية :

- الاكلبي (فهد بن عبد الله). الفروق بين مرتفعي ومنخفضي الطموح الأكاديمي في المشكلات الدراسية. بحث مقبول للنشر في رسالة التربية وعلم النفس ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ١٩٩٥م.
- الياس، (أسما)، التربية بالأهداف، مجلة المعلم العربي، العدد الاول، دمشق ١٩٨٧م.
- الياس، (أسما) المناهج التربوية في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة، بحث مقدم للندوة التربوية المرافقة لاجتماع المجلس المركزي لاتحاد المعلمين العرب، دمشق، ١-١٩٩٥/٧/٧.
- الياس (أسما) والأكلبي (فهد)، اتجاهات حديثة في تصميم وتطوير المناهج التربوية، دمشق، ١٩٩٦م.
- جامع (حسن)، أثر الأهداف السلوكية والذكاء على التحصيل الدراسي في المستويات المعرفية المختلفة لطالبات معهد المعلمات بالكويت، المجلة العربية للتربية، المجلد السابع، العدد الثاني، ١٩٨٧.
- جامع (حسن)، تأثير استخدام الأهداف السلوكية على تحصيل الطلاب في مقرر طرق تدريس المواد الاجتماعية بدور المعلمين. رسالة ماجستير، كلية التربية/جامعة عين شمس، ١٩٨٠م.
- دجانو (عصام)كيف نجعل الامتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل، رسالة الخليج العربي، العدد ٢٧، ١٩٨٨م.
- سنقر (صالحة)، المناهج التربوية، جامعة دمشق، دمشق، ١٩٨٥م.
- شريف (نادية محمود) أسلوب عرض وتنظيم المادة العلمية وعلاقته بالتعلم والاحتفاظ. مجلة التربية، ١٩٨٦م.
- الفار (إبراهيم عبد الوكيل)، أثر استخدام نمط التدريس الخصوصي كأحد أنماط تعليم الرياضيات المعزز بالحاسوب على تحصيل تلاميذ الصف الأول الإعدادي لموضوع المجموعات واتجاهاتهم نحو الرياضيات، حولية كلية التربية، جامعة قطر، السنة الحادية عشرة، العدد الحادي عشر، ١٩٩٤م.

-D'HAINAUT(L.) les lignes de force de l'elaboration d'un curriculum In programmes d'etudes et d'education permanente. UNESCO. Paris. 1979. pp 83-105.

-D'HAINAUT (L..). La mise au point d'objectif et de situations pedagoglques in programmes d'objectifs et education permanente. UNESCO. Paris 1979 pp 144-178.

-D'HAINAUT (L..).La rechereche des fins de l'education et de la politique educative in programmes d'edudess et education permanente. UNESCO. Paris 1979. pp 106-119.

-GAGNE (R.). The conditions of learning. Holt. Pinehort and Wenston, New York, 1965.

-GUILBERT (M.D.). Ph.D. Guide pedagogique. Paris, 1976.

- FITOURI (Ch.) et autres: Finalites de L'education. UNIýESCO. Paris. 1981.

-GLATTHORN (A.) Curriculum Renewal, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria, Virginia, 1987.

-HAMELINE (D.) les objectifs pedagogigues en formation initial et en formation continue. 2eme edition. Paris. Ed. E.S.F. 1979.

-HAMELINE (D.). L' entree dans la pedagogie par les objectifs. Revue francaise de pedagogie no 46. Janvier-Fevrir-Mars, 1979. pp 79-90.

-HARROW (A.) : Taxonomie des objectifs pedagogigues. Domaine Psycho-Moteur. Traduction de M. Lavallee Montreal. Presses Universitaires du Quebec. 1977

-KRATHWOHL (D.R.) : Taxonomie des objectifs pedagogiques. Tome II. Le domaine affectif. Trad. Montreal. Education novelle. 1970

-LAWRENCE R.M. The effect of three types of organization device on achievement. Unpublished doctoral dessertation, University of Maryland, 1970.

-LUCAS (S.) Les apports et les limits de la pedagogie par objictifs en education permanent: un nouveau modele pedagogique pour une formation continue. doctorat de 3 eme cycle. Paris. 13. 1983.

-MAGER (R.F.): comment definir des objectifs pedagogiques. Trad Par G. Decote. Ed. Bordas. Pariss. 1977.

-MAGER (R.F.): Preparing instructional objectives. Fearon Palo Alto, California, 1962

-MONTMOLLIN (M.). L'enseignement programme. PU.F. 3 eme edition. 1982.

-MOKIE D. & BLANCY J. Knowledge of conference and effect upon learning. Adult educational journal. 1969.

-OSWALD J.M. & FLETCHER J.D. Some measured effects of specificity and Cognitive level of explicit instructional objectives upon test performance among eleventh grade social science students. Paper presented at the annual meeting of American Educational Research Association, Minneapolis, 1970.

-PAPAY J.P. An investigation of the effect of type, location and distribution of learning instruction on the acquisition of meaning and prose material. Unpublished doctoral dissertation, Florida State University, 1971.

-RAPPORT du colloque de l'universite d'orleans des 4, 5 et Fevreier 1977 intitule Pedagogie par objectifs en pedagogie.

-ROGER (M.): Un modele didactique pour les situations de formation, la programmation des actions didactiques. in Education permanente no 88/89. juillet 1987.

-SAYLOR, J. and associates, curriculum planning for better teaching and learning, Holt, Rinehart and Winston, USA 1981.

-STEDMAN C.H. The effect of prior knowledge of behavioral objectives on cognitive learning outcomes using programmed materials in genetics. Unpublished doctoral dissertation, Indiana University, 1970.

-TIEMANN P.W. Student use of behavioral objectives rolly stated objectives to augment conventional and programmed revision of televised college economics lecture. Paper read at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 1970S

-TOURNEUR (Y). Pedagogie Par objectif. et modiles d'appentissage in: scieta pedagogiae experimentalio revu. internastionale pedagogie experimentale, Mx VIII, 1980 P.61.