حولية كلية التربية
تصدر عن كلية التربية
بجامعة قطر

السنة الخامسة عشرة
العدد الخامس عشرة 1420هـ - 1999م
أثر وضوح مستويات الأهداف التعليمية المعرفية على التحصيل الدراسي في المستويات المعرفية المختلفة لطلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل

دراسة تجريبية

الدكتورة/ أسما الياس

الدكتور/ فهد آل عمرو الأكليبي

أستاذ المناهج وطرق التدريس

أستاذ المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة الملك فيصل

كلية التربية - جامعة الملك فيصل

وجامعة دمشق

المقدمة:

تعمل التربية لإعداد الفرد القادر على تطوير مجتمعه والساهمة في إتمام الحضارة الإنسانية، ولن تتمكن التربية من تحقيق طموحاتها ما لم تكن هناك فلسفة تربية واضحة المعالم، ومن البديهي أن لكل نظام تعليمي فلسفة التربية التي تعبر عن الفلسفة العامة للمجتمع، ويمكن تحديدها من خلال نمط الإنسان الذي يرغب بتنشطه وإعداده بتقديم مجموعة من المعلومات والخبرات والقيم والمبادئ الأخلاقية والتي تعتبر ضرورية للوصول إلى أهداف المجتمع، ونتيجة للأزمات الاقتصادية التي عانت منها البشرية بعد الحرب العالمية الأولى، ظهر ما يسمى بـ "التربيّة بالأهداف" وهي تقنية في التعليم استُخدمت في مجال تعليم الكبار بهدف تحسين إنتاجية التعليم وذلك بتحديد الأهداف التعليمية في ضوء الحاجات الاقتصادية، وكان هدفها بناء عالم جديد دعي اقتصاد منتظم خال من الأزمات. ثم نقلت بعد ذلك إلى التعليم النظامي، وعرفها تورنوز على أنها "نظام تحمل فيه الأغراض التربوية دوراً هاماً في تحديد مجموعة الأعمال والأنشطة المستخدمة في تنفيذ العمل التربوي" (Tourneur,1980، P.61).

وفي التربية بالأهداف، يجب الإجراء مسار التحول من الأهداف العامة إلى أهداف نوعية خاصة في نشاطات تربية مناسبة. وعرف ميجر الغرض السلوكى أنه غرض يصاغ بعبارات تصف التغيير الذي نريد إحداثه في سلوك المتعلّم. فالأمر يتعلق بوصف السلوك القياسي الذي نرغب أن نرى المتعلّم قادرًا على إظهاره في الوقت الذي نتوقف فيه عن التأثير عليه.
ويفرق غالبية المربيين ومنهم ميجر (Kepler) وكيلر (Mager) ودانون (Dannas) وميلوس (Milos) أن السلوكية في تعريف الأهداف التعليمية تعني "كتابة هذه الأهداف بعبارات سلوكية محددة خاصة بسادة ما، لنهاية دراسي محدد. وبدأ أغلبية الأساسي لصياغة الأهداف بشكل سلوكى هو الحصول على معرفة أدق وأوضح عن مدى تطور المتعلم الدراسي في نهاية مرحلة دراسية معينة، فقد اعتبر التدريس الأكيد الدقة هو التغييرات الطارئة على سلوك المتعلم في نهاية مرحلة دراسية معينة (Birzea, 1982).

وبمعنى آخر يمكن تعريف الأهداف التعليمية على أنها وصف للسلوك النهائي المتعلم بعد سلسلة محددة من التعلم، أي ما يتوقع أن يصبح المتعلم قادرًا على القيام به في نهاية درس أو مجموعة من الدروس وهذا السلوك قابل للملاحظة والقياس.

وأمثلة من هذا التعريف للأهداف التعليمية، يمكن تعريف التعليم على أنه تدريس في سلوك المتعلم، تعديل قابل للملاحظة، والسلوك النهائي يجب أن يصبح في بعثة تساعدنا على معرفة مدى التحقق منه، فالتعلم هو النتيجة النهائية لمجموعة من التدريبات الصغرى والمتتابعة والتي ينتج عن كل منها تغير جديد في السلوك. وتجدر الإشارة إلى أن الغرض السلوكى ليس بيانا لما يريد المعلم أن يعلمه، وإنما بيان للنتائج التي يرجب المعلم أن يحققها المتعلم في نهاية درس أو مجموعة من الدروس.

ويؤكد جميع العلماء في مجال الأهداف التعليمية (الأكلبي والياس) (1996) إلى ضرورة توفير عناصر أساسية في الغرض السلوكى هي:

1. السؤال النهائي، وبين هذا العنصر السؤال النهائي المرغوب إحداثه عند المتعلم في نهاية حصة أو مجموعة من الحصص، ويستغرق أن يكون قابلا للملاحظة والقياس.
2. محتوى المادة الدراسية.
3. الشروط، وتشتمل بها الحالات والظروف التي يحقق فيها المتعلم السلوك المراد تحقيقه.
4. معايير الأداء، وتحديد الحد الأدنى المقبول للأداء.

وظهرت تصنيفات عديدة للأهداف التعليمية كان من أشهرها وأكثرها استخدامًا في المملكة العربية السعودية تصنيف بلوم، وتشتمل على ستة مستويات لا بد من التذكير بها لأن هذه الدراسة تقوم على تلك المستويات ستة وهي:
1. المعرفة: وتتقصى أهدافها على العمليات المعرفية المرتبطة بالتذكر والاسترجاع.

2. الفهم: وفيه تقع على المستوى الأكثر بساطة للفهم والإدراك وترتبط أهدافه بالتأصيل والترجمة والاستنتاج والاستقراء.

3. التدريب: استخدام الرموز المجردة في حالات خاصة ومحسوس.

4. التحليل: تفكك الكل إلى عناصره الأساسية على نحو يوضح تسليط الأفكار فيها ومقارنتها مع الأفكار التوضيحية (تحليل عناصر، تحليل علاقات، تحليل الأسس المنتظمة، الخ).

5. التركيب: جمع العناصر أو الأجزاء في كل موح، 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.

6. التقويم: إصدار حكم على قيمة الأدوات والطريقة المستخدمة في تحقيق هدف ما في ضوء معايير داخلية أو خارجية.

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

بيد أن طريقة التربية بالأهداف وصياغة الأهداف صياغة لطيفة قابلة للقياس تعرضت لنقاش وجدال ولانتقادات كثيرة، فتناقضت الآراء، وطلب الجدل 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 أبيل، وEble، وGoodwin، وأوزويل، وAusbrel، وآخرين.

هناك من يرى وبشدة ضرورة تحديد الأهداف ويعتبرها نقطة البداية في العملية التربوية، ويرى أنه كلما كانت هذه الأغراض محددة وواضحة كلما ارتقت إنتاجية النظام التربوي، ويرى أن الأهداف التعليمية هي المعايير التي يتم في ضوءها اختيار المواد وتنظيم المحتوى واتخاذ الأساليب والطريقة ومن ثم تحديد أساليب وأدوات التقويم. ومن ممثلي هذا التيار ميجر، وبرزيا، Birzea.

473
وفي وسط النزاع حول ضرورة تحديد الأهداف التعليمية ودورها في رفع إنتاجية التعليم، وعدم ضرورتها لأنها تقيد المعلم والمتعلم وتجعل العملية التعليمية عملية تحرم الزعماء فيها من فرصة الإبداع والإبداع كأن لابد من وضع هذه النظريات في المحاكاة العلمية التجريبية، وهذا ما شجع الباحثين على القيام ببحوثهما هذا، بالإضافة إلى تعارض نتائج الأبحاث والدراسات التي أجريت حول أثر وضوح الأهداف أمام المتعلمين في التحسين 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 التطور في البحث والدراسة في مجال الأهداف التعليمية، لترى بعد ذلك عدة دراسات في التسعينات حول هذا الموضوع. وفيما يلي عرض لبعض تلك الدراسات.

لقد دل نتائج دراسة لوك وبراین عام 1977 (عن حسن جامع، 1987) 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 وبراین عام 1977 (عن حسن جامع، 1987) حول تحديد الأهداف باعتبارها وسيلة لزيادة الدافعية عند المتعلمين، توصل الباحثين 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 (1968) التي تناولت أثر استخدام الأهداف السلوكية على مستوى الأداء المتوقع عند المتعلمين فقد أظهرت تفوق مجموعة تلاميذ الصف المزودين بالأهداف السلوكية على مجموعة التلاميذ الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية.
وتوصلت دراسة ماكي وبلايسي (1968) إلى نفس النتيجة حيث أظهرت النتائج تفوق المجموعات التي زودت بالأهداف السلوكية.

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

كما أظهرت نتائج دراسة أنجل عام 1968 (عن حسن جامع، 1987) تفوق مجموعة التلاميذ المزودين بالأهداف السلوكية في مادة الرياضيات على مجموعة التلاميذ الذين لم يزودوا بها.

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

وقامت لورنس (1970) بدراسة عن جدية الأهداف السلوكية على مجموعة من طلاب معهد التمريض، وقسمت عينة البحث إلى ثلاث مجموعات، زودت الأولى بالمنظمات المسماة بالأهداف السلوكية والثانية باختبار قيالي. وقد جاءت النتائج لصالح مجموعة الأهداف السلوكية كما قام الشرقاوي (1974) بدراسة عن مراقب الهدف، تناول متغير وضوح الهدف بالنسبة لنوعين من أنواع التعليم هما (التعليم التقليدي والتعليم الحركي)، وتوصل إلى أن وضوح الهدف يؤثر في مستوى الأداء بدرجة أكبر مما لو كان الهدف غير واضح.

كما أظهرت نتائج دراسة جامع (1980) تفوق مجموعة الطالبات اللواتي زودن بالأهداف السلوكية في مقرر طرق تدريس المواد الاجتماعية بمعدلات الملاحظات على مجموعة الطالبات اللواتي لم يزودن بالأهداف السلوكية.

وقامت شريف (1982) بدراسة على طالبات كلية التربية، قسمت بها العينة إلى أربع مجموعات، زودت الأولى بالمنظمات المسماة، والثانية بالأهداف السلوكية، والثالثة 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 المناطق المسماة 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, 1985).
- Richard; Quimper, - Barry, 1986
الابتدائي بمدينة ساينانو بولاية ميتشبجان الأمريكية، أشار الباحثان إلى الأثر الإيجابي الواضح لوضوح الأهداف للمتعلمين على تحصيلهم خلال العام الدراسي 1985-1986. وكان من بين توصيات الدراسة (توصية رقم 3) صياغة الأجزاء الرئيسية من عناصر المنهاج وأهدافه 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 المتعلمين لنتائج التعلم كما أنه يسهل على المتعلمين تحقيق ما هو متوقع منه. لذا فإن الباحث يوصي بإعادة صياغة الكتب الدراسية لتشمل الأهداف المتوقعة من الطلاب لكل درس إضافة إلى تطوير أدوات تقييم مرحلية وأخرى نهائية، واقتراح الأنشطة المعززة لسلوك التعلم والمعرفة التي يمكن استخدامها للتعديل بعض أنشطة السلوك المتعلقة بالأهداف التعليمية.

كما قام جامع (1987) برصد حول أثر الأهداف السلوكية والذكاء على التحصيل الدراسي في المستويات المعرفية المختلفة لطلاب معهد المعلم بالكويت، قسم العينة إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية وزيدت بالأهداف السلوكية، ومجموعة مناصفة لم تزود بالأهداف السلوكية، وتاسس القدرة العقلية للطلاب مستخدمة اختبار القوة العقلية العامة للدكتور رواج أبو علام ثم قاس التفاعل بين متغيري الأهداف السلوكية والذكاء وكانت نتائج البحث كالتالي:
- أن الأهداف السلوكية تلعب دوراً بارزاً في التحصيل الدراسي في المستويات المعرفية المتقدمة (المعرفة والفهم).
- أن الأهداف السلوكية وحدها لا تؤثر على التحصيل الدراسي في المستويات العليا إلا إذا تعاونت مع بعض السمات الشخصية مثل الذكاء العالي.

أما دراسة مروز (1990) حول مستوى أداء المتعلمين في ضوء استخدام التدريس الراجحة، 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 التدريس الراجحة.

وهناك دراسات أخرى وصلت إلى نتائج مخالفة تماما، ولم تجد أي أثر
لوضوح الأهداف السلوكي للتعلم على رفع أداءه، ومن تلك الدراسات دراسة
بوردمان (1969) ودراسة بروبيكر (1962) حيث لم تظهر
نتائجهما أي تفوق لمجموعات الأهداف السلوكي على غيرها من المجموعات
الضابطة.
أما الدراسات التي ركزت على العلاقة بين وضوح الأهداف السلوكي
ومستوى الأداء المتوقع في المستويات المعرفية المختلفة فهي قليلة جدا ومنها
دراسة بابي (1971) لمعرفة أثر التداخل بين الأهداف السلوكي
ومستويات المعرفة والفهم، وقد وجد الباحث علاقة ذات دلالة بين استخدام
الأهداف السلوكي والتحصيل في مستوى المعرفة فقط دون مستوى الفهم، كذلك
( Oswald & Fletcher, 1970) لم تتوصل الدراسة التي أجراها أروالد وتلنشر
إلى أية فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التي زودت بأهداف سلوكية
على مستوى المعرفة والفهم والمجموعة التي لم تزود بأهداف سلوكية.
كما قام ستدين (1970) بدراسة لمعرفة أثر استخدام الأهداف
السلاوكية على مستويات المعرفة والفهم والتطبيق على تحصيل الطلاب حيث
قسم عينة البحث إلى ثلاث مجموعات زودت الأولى بالأهداف السلوكي على
المستويات الثلاثة، وزودت الثانية بأهداف عامة، أما الثالثة فلم تزود بأي
أهداف، وعند تطبيق اختبار تجميعي على المجموعات الثلاث لم يجد الباحث
فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعات المختلفة.

يتضح من عرض الدراسات والبحوث السابقة ما يلي:
1. معظم الدراسات ركزت على أثر الأهداف السلوكي على التحصيل الدراسي
بشكل عام دون دراسة أثر وضوح هذه الأهداف على المستويات المعرفية
المختلفة جدا أربع منها فقط. ركزت الأولى والثانية على مستوى المعرفة
والفهم فقط وركزت الثالثة على مستوى المعرفة والفهم والتطبيق، أما دراسة
جامع (1987) فقد ركزت على المستويات المعرفية كاملة مع دراسة أثر
تفاعل تلك المستويات مع مستوى الذكاء.
2. أن معظم الأبحاث تمت في الفترة ما بين الستينيات والسبعينيات ولم يعثر
الباحثين إلا على دراسات قليلة في الثمانيات.
3. أن معظم الدراسات والأبحاث السابقة لم تركز على عامل الجنس لمعرفة
فيما إذا كان لوضوح الأهداف أو عدمه علاقة بالجنس.

٤٧٧
وفي ضوء ما اتضح من اختلافات بين النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة فيما يتعلق بتأثير وضوح الأهداف في مستوى أداء المتعلم. بالإضافة إلى قلة الدراسات العربية التجريبية التي تناولت هذا التغيير وعلاقته بمتغير الجنس، كل ذلك أدى إلى اهتمام الباحثين في هذه الدراسة بتأثر تحديد الأهداف ووضوحها في مستوى أداء المتعلمين.

مشكلة البحث:
يمكن تلخيص مشكلة البحث في السؤالات التالية:
1. هل يختلف أداء الطلاب الموزدين بالأهداف السلوكية في المستويات المعرفية المختلفة عن أداء الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية؟
2. هل يختلف أداء الطلاب الموزدين بالأهداف السلوكية في المستويات المعرفية المختلفة عن أداء الطلاب اللواتي لم يزودن بالأهداف السلوكية؟
3. هل يختلف أداء الطلاب الموزدين بالأهداف السلوكية في المستويات المعرفية المختلفة عن أداء الطلاب الموزودن بالأهداف السلوكية في المستويات المعرفية المختلفة؟
4. هل يختلف أداء الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في المستويات المعرفية المختلفة عن أداء الطلاب اللواتي لم يزودن بالأهداف السلوكية؟

أهداف البحث:
يهدف هذا البحث إلى ما يلي:
1. التعرف على أثر وضوح الأهداف وتحديدها في مستوى أداء الطلاب والطالبات.
2. التوصل إلى مجموعة من التصحيحات 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 يتبث عن كل منها ست فرضيات فرعية كما يلي:

478
الفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكيّة ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها في المجموع العام. وينبثق عنها الفرضيات التالية:
أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكيّة في مستوى المعرفة ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.
ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكيّة في مستوى الفهم ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.
ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكيّة في مستوى التطبيق ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.
د. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكيّة في مستوى التحليل ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.
ه. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكيّة في مستوى التركيب ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.
و. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكيّة في مستوى التقويم ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.

الفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل الدراسي بين مجموعة الطلاب اللواتي زودن بالأهداف السلوكيّة ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها في المجموع العام. وينبثق عنها الفرضيات التالية:
أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل الدراسي بين مجموعة الطلاب اللواتي زودن بالأهداف السلوكيّة في مستوى المعرفة ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها.
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل والنمط والهدف من اللغات لدى مجموعتي نتائج الحاسوب واللغة العربية. وتشمل هذه النتائج عدة نتائج منها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل والنمط والهدف من اللغات لدى مجموعتي نتائج الحاسوب واللغة العربية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل والنمط والهدف من اللغات لدى مجموعتي نتائج الحاسوب واللغة العربية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل والنمط والهدف من اللغات لدى مجموعتي نتائج الحاسوب واللغة العربية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل والنمط والهدف من اللغات لدى مجموعتي نتائج الحاسوب واللغة العربية.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل والنمط والهدف من اللغات لدى مجموعتي نتائج الحاسوب واللغة العربية.

الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل والنمط والهدف من اللغات لدى مجموعتي نتائج الحاسوب واللغة العربية. وتشمل هذه النتائج عدة نتائج منها:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل والنمط والهدف من اللغات لدى مجموعتي نتائج الحاسوب واللغة العربية. وتشمل هذه النتائج عدة نتائج منها:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل والنمط والهدف من اللغات لدى مجموعتي نتائج الحاسوب واللغة العربية. وتشمل هذه النتائج عدة نتائج منها:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل والنمط والهدف من اللغات لدى مجموعتي نتائج الحاسوب واللغة العربية. وتشمل هذه النتائج عدة نتائج منها:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل والنمط والهدف من اللغات لدى مجموعتي نتائج الحاسوب واللغة العربية. وتشمل هذه النتائج عدة نتائج منها:
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحليل والنمط والهدف من اللغات لدى مجموعتي نتائج الحاسوب واللغة العربية. وتشمل هذه النتائج عدة نتائج منها:
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في مستوى التحليل ومجموعة الطلاب اللواتي زودن بها. 

الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها في المجموع العام. ويبقى منها الفرضيات التالية:

أ. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في مستوى المعرفة ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها.

ب. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في مستوى الفهم ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها.

ج. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في مستوى التطبيق ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها.

د. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في مستوى التحليل ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها.

ه. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في مستوى التكيب ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها.
ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية في مستوى التقويم ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها.

الإطار الإجراهي للبحث:

1/6. المتغيرات البحث:

1/6-1. المتغيرات المستقلة وتشمل:

أ. وضوح الهدف وله حالتان، الحالة الأولى يكون الهدف فيها واضح، ويعرف إجرائياً على أنه الموقف التجريبي المتمثل في قيام المفحوصي بداء الاختبار، بعد أن يعطى فكرة واضحة وشاملة عن الأهداف المطلوبة منه الوصول إليها ومستوى الإثبات المطلوب منه. والحالة الثانية يكون الهدف فيها غير واضح ويعرف إجرائياً على أنه الموقف التجريبي المتمثل في قيام المفحوصي بداء الاختبار دون أن يعطى أي فكرة أو معلومة عن الأهداف المطلوبة من الوصول إليها أو مستوى الإثبات المطلوب.

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

2/6. المتغير التتابع:

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

2/6-2. عينة البحث:

أجري هذا البحث على 120 طالباً وطالبة من كلية التربية - جامعة الملك فهد بالإحساء، في مقرر أسس المناهج، ووحدة مفهوم المناهج ومكوناته) خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 1417-1418هـ (1996-1997م). وقسمت العينة إلى أربع مجموعات عدد أفراد كل منها (30) كما هو مبين في جدول (1).
جدول (1) : عينة البحث

<table>
<thead>
<tr>
<th></th>
<th>المجموع</th>
<th>عينة تجريبية</th>
<th>عينة ضابطة</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td></td>
<td>طلاب</td>
<td>30</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>60</td>
<td>طالبات</td>
<td>30</td>
<td>30</td>
</tr>
<tr>
<td>120</td>
<td>المجموع</td>
<td>60</td>
<td>60</td>
</tr>
</tbody>
</table>

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:

1. التخصص الدراسي للقائمين بتطبيق التجربة: تم تطبيق التجربة بواسطة الباحثان وكلاهما حاصل على درجة الدكتوراه في المناهج وطرق التدريس، ولهم خبرة تفوق الخمسة أعوام في تدريس الموضوعات التي تستخدم في التجربة.

2. 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.

3. التخصص الدراسي لأفراد عينة البحث: جميع أفراد العينة تخصصهم لغة عربية.

4. العمر الزمني: جميع أفراد العينة تتراوح أعمارهم بين 20 و 22 عاماً. 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.

3 1/6 أدوات البحث:

استخدم 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 روعيته فيه الشروط العلمية من حيث تحديد الأهداف وصلاحية الصورة الميدانية وتجربته على عينة استطلاعية. أما أهداف الاختبار، فقد اعتبر الباحثان الأهداف السلووكية التي زودت بها المجموعات التربوية أهدافاً للاختبار بعد تحويلها إلى مواقف اختيارية، وشمل الاختبار المستويات المعرفية الست وكان ذلك على النحو التالي:

1. مستوى التذكير: يتضمن هذا الجزء سؤالين الأول (سحر وخطأ) ويتضمن عشرة بنود، والثاني سؤال ملف فراغات، وخصص لهذا الجزء 12 درجة.

2. مستوى الفهم: يتضمن الاختبار خمسة أسئلة تقيس الفهم تم صياغتها للتعرف على قدرة المتعلمين على اكتشاف العلاقة بين الحقائق، واستعملت الأسئلة على تجربة ومقارنة وتنسيق. وخصص له 14 درجة.

3. مستوى التطبيق: وهي الأسئلة التي تقيس قدرة المتعلمين على استخدام خبراتهم في مواقف جديدة وتشمذ سؤالين اختبار من متعدد. وشمل كل منها عدة بنود. في السؤال الأول أعتبر المتعلمون مجموعة من العبارات وطلب منهم أن يضعوا أمام كل عبارة (هدف، غاية، غرض) وفي السؤال الثاني أعطي المتعلمون أهدافاً وطلب منهم أن يحدعوا تحت أي مستوى من مستويات تصنيف بلوم السنة، يقع كل هدف. وخصص لهذا المستوى 12 درجة.

4. مستوى التحليل: تم صياغة الأسئلة لهذا المستوى لتقيس قدرة المتعلمن على تحديد الأسباب التي تمكن وراء بعض العلاقات في موضوعات الأهداف والمحتوى وطرق التدريس، وهي الموضوعات التي تم تدريسها للمجموعتين التجريبية والضابطة. وشمل هذا الجزء على ثلاثة أسئلة طلب بها من المتعلمين تحليل العلاقات والأسباب التي تمكن وراء بعض الحقائق التربوية. وخصص لهذا الجزء 8 درجات.

5. مستوى التركيب: وفي هذا المستوى صيغت أسئلة بهدف قياس قدرة المتعلمين على تقديم اقتراحات متعلقة بصياغة الأهداف السلووكية واختيار الطرق الفعالة وفقاً لمواقف تعليمية مقترحة مع سؤال متيالي منظوم في هذه الموضوع اقتراح أفضل طريقة لتنمية الإبداع والابتكار عند المتعلمين. وخصص لهذا الجزء 8 درجات.

6. مستوى التقرير: صيغت أسئلة هذا المستوى بشكل تستطيع به قياس قدرة المتعلمين على إصدار أحكام، فخصص لهذا المستوى سؤال يتألف من عدة بنود وطلب من المتعلمين الحكم على مدى صحتها أو خطئها، مع تصحيح
الخطأ أن وجد، وتحليل الإجابة سواء كانت الإجابة صحيحة أو خاطئة، وخصص لهذا المستوى 12 درجة. وبذلك تكون مجموع درجات الاختبار 70 درجة.

وتحقيق من صدق الاختبار فقد اتبع الباحثان الخطوات التالية:

استخدموا جدول المواصفات لوضع الاختبار التحصيلي، واتبع الباحثان الخطوات التالية:

1. تم تحليل الميادين التربوية وبيان كل ميدان فيها ومواضيع الرئيسي التي يتكون منها كل ميدان والعناصر الفرعية التي تغطي كل موضوع بمجرد من التفصيل مستخدمين منهج تحليل المحتوى. ثم حسبا الأوزان النسبية للأهداف التعليمية للمادة العلمية آخذين بعين الاعتبار مدى اهتمام الذي حظيت به الموضوعات التعليمية خلال عملية التعلم، ثم حددت عدد الأسئلة والدرجات المقابلة لكل هدف تبعا لأهمية هذا الهدف بالنسبة للموضوع وكذا بالنسبة لزمن المستغرق في تدريسه وبناء على جدول المواصفات تم صياغة الاختبار التحصيلي.

2. 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 ملاءمة الأسئلة للأهداف السلوكية ومدى ملاءمة الصياغة بالنسبة للمتعلمين، وكذلك أبداء آرائهم حول عدد الأسئلة التي يتكون منها الاختبار. وقد أبدى المحكومون مجموعة من الملاحظات أخذت بعين الاعتبار وكان 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.

3. ولتأكيد من صلاحية الاختبار، فقد تم تطبيقه على عينة مماثلة لعينة الدراسة يدرسون نفس المقرر مع الباحثان وذلك للوقوف على مستوى السهولة والتمييز وكانت النتائج كالالتالي:

أ. يعتبر الاختبار متوسط السهولة حيث بلغت البنود التي تعتبر عن هذا المستوى (9) بنود في حين بلغت الأسئلة الصعبة (12) بنداً، أما البنود الهامة فقد بلغت (9) بنود.

ب. بلغ عدد البنود التي ميزت تميزا جيداً (12) بنداً وهي البنود التي زاد تميزها عن (200%), وتم استبعاد (8) بنود جاء تميزها بالسالب واستبدلت بنود أخرى.

480
إجراءات الدراسة:

قام الباحث بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة (ذكور) وقامت الباحثة بتدريس المجموعتين التجريبية والضابطة (إناث)، بعد أن أتفقا 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 توزيد المجموعات التجريبية بالأهداف السلوكية في بداية كل محاضرة مع شرح هذه الأهداف وتوضيحها وبيان مستوى الإنقاذ المطلوب من المتعلمين الوصول إليه.

- اشتملت الدراسة على وحدة مفهوم المناهج ومكوناته (الأهداف، المحتوى، لفوايات والطرق، والتقييم).

- استغرق تدريس الوحدة ستة أسابيع بواقع محاضرة واحدة أسبوعياً، لكل مجموعة على حدة، كل محاضرة مدتها ساعتين، وبذلك يكون عدد ساعات تدريس الوحدة (12) ساعة لكل مجموعة.

عرض النتائج وتفسيرها:

النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعات الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية ومجموعة الطلاب الذين لم يتلقوا بها في المجموعات العام ويبقى عندها ست فرضيات فرعية تنص على عدم وجود فروقات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعات الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية (في مسويات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقديم) ومجموعة الطلاب الذين لم يتلقوا بها.

وتحقيق هذه الفرضية تم إجراء اختبار (t) لمقارنة التحصيل المجموعتي التجريبية والضابطة في بنود اختبار التحصيل الستة والمجموع الكلي لدرجات الاختبار، ويوضح جدول (2) نتائج هذا الاختبار.
جدول (2)
الفرق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ومستوياتها بلاتها

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدالة</th>
<th>قيمة ت الحسابي المعياري</th>
<th>الاحراف الشخصية</th>
<th>المحدود</th>
<th>المستوى</th>
<th>البند</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>1,07</td>
<td>1,91</td>
<td>9.87</td>
<td>30</td>
<td>التذكير</td>
</tr>
<tr>
<td>دال</td>
<td>2,12</td>
<td>3,79</td>
<td>6.83</td>
<td>30</td>
<td>الفهم</td>
</tr>
<tr>
<td>ضابطة</td>
<td>1,07</td>
<td>8,31</td>
<td>7,87</td>
<td>30</td>
<td>التطبيق</td>
</tr>
<tr>
<td>التحلي</td>
<td>2,00</td>
<td>2,63</td>
<td>5,47</td>
<td>30</td>
<td>التحليل</td>
</tr>
<tr>
<td>التكوين</td>
<td>2,50</td>
<td>3,43</td>
<td>7,33</td>
<td>30</td>
<td>التزام</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>1,5</td>
<td>1,75</td>
<td>5,44</td>
<td>30</td>
<td>التذكير</td>
</tr>
<tr>
<td>دال</td>
<td>3,5</td>
<td>1,94</td>
<td>4,00</td>
<td>30</td>
<td>التزام</td>
</tr>
<tr>
<td>ضابطة</td>
<td>1,88</td>
<td>5,24</td>
<td>7,20</td>
<td>30</td>
<td>التزام</td>
</tr>
<tr>
<td>المجموع</td>
<td>1,16</td>
<td>1,99</td>
<td>4,23</td>
<td>30</td>
<td>التزام</td>
</tr>
<tr>
<td>العام</td>
<td>1,71</td>
<td>9,10</td>
<td>4,27</td>
<td>30</td>
<td>التزام</td>
</tr>
</tbody>
</table>

وتدل النتائج في جدول (2) على ما يلي:

1. لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية، في مستويات التذكير والتحليل والتحلي والتحلي، ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها.

2. لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها في المجموع العام.

3. لا توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى الدالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في مستوى الفهم ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها، فقد بلغت قيمة ت (2,12)، وكان المتوسط الحسابي لتحصيل المجموعة الضابطة (1,83)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (8,87).
4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في مستوى التطبيق ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها، حيث بلغت قيمة ت (2.00)، وكان المتوسط الحسابي لتحصيل المجموعة الضابطة (4.74)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.72).

5. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في مستوى الترتكب ومجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بها، حيث بلغت قيمة ت (2.00)، وكان المتوسط الحسابي لتحصيل المجموعة الضابطة (4.75)، بينما بلغ المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية (3.62).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب اللواتي زودن بالأهداف السلوكية ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها في المجموع العام، وينبغي عنها است فرضيات فرعية تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب اللواتي زودن بالأهداف السلوكية (في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والنموذج) ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها.

وللتحقيق من صحة هذه الفرضية تم إجراء اختبار (t) لمقارنة تحصيل طالبات المجموعة التجريبية لتحصيل طالبات المجموعة الضابطة في بنود اختبار التحصيل السنوي والمجموع الكلي لدرجات الاختبار، ويوضوح جدول (3) نتائج هذا الاختبار.

ويمضح من النتائج في جدول (3) ما يلي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب اللواتي زودن بالأهداف السلوكية (في مستويات التذكر والتطبيق والتحليل والنموذج) ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها.

2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب اللواتي زودن بالأهداف السلوكية.
ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها في المجموع العام لدرجات التحصيل الدراسي حيث بلغت قيمة ت (0.27) وكان المتوسط الحسابي

جدول (3)
الفروق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي لطلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ومستويات دلالتها

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدالة</th>
<th>الفعلية</th>
<th>التقدير المعياري</th>
<th>سائلة</th>
<th>التقدير</th>
<th>التقدير</th>
<th>التقدير</th>
<th>التقدير</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>10.00</td>
<td>2.36</td>
<td>11.90</td>
<td>3.742</td>
<td>11.90</td>
<td>3.742</td>
<td>11.90</td>
</tr>
<tr>
<td>دالة</td>
<td>3,27</td>
<td>2.01</td>
<td>10.40</td>
<td>10.40</td>
<td>10.40</td>
<td>10.40</td>
<td>10.40</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>0.70</td>
<td>2.22</td>
<td>7.00</td>
<td>2.22</td>
<td>7.00</td>
<td>2.22</td>
<td>7.00</td>
</tr>
<tr>
<td>دالة</td>
<td>1.91</td>
<td>1.80</td>
<td>0.96</td>
<td>1.80</td>
<td>0.96</td>
<td>1.80</td>
<td>0.96</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>0.87</td>
<td>1.83</td>
<td>0.81</td>
<td>1.83</td>
<td>0.81</td>
<td>1.83</td>
<td>0.81</td>
</tr>
<tr>
<td>دالة</td>
<td>2.67</td>
<td>0.44</td>
<td>49.23</td>
<td>0.44</td>
<td>49.23</td>
<td>0.44</td>
<td>49.23</td>
</tr>
</tbody>
</table>

لتحصيل طالبات العينة الضابطة (32.3) بينما بلغ المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات العينة التجريبية (32.9).

3. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالات (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب اللواتي زودن بالأهداف السلوكيه (في مستوى الفهم) ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها، حيث بلغت قيمة ت (2.27)، وكان المتوسط الحسابي لتحصيل طالبات المجموعة الضابطة (8.03) بينما بلغ المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة التجريبية (10.44).

4. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدالات (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب اللواتي زودن بالأهداف السلوكيه (في مستوى الترکیب) ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها، حيث بلغت
قيمة ت (5.11)، وكان المتوسط الحسابي لتصحيل طالبات المجموعة الضابطة (7.97) بينما بلغ المتوسط الحسابي لطلبات المجموعة التجريبية (1.37).

النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة:
تنص الفرضية الثالثة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعات الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية ومجموعة الطلاب اللواتي لم يزودن بها في المجموع العام وينتبغ عنها ست فرضيات فرعية تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين لم يزودوا بالأهداف السلوكية (في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق والتركيب والتصحيح وتمريض)، ومجموعة الطلاب اللواتي زودن بها.

جدول (4)
الفروق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي لمجموعة الطلاب الضابطة ومجموعة الطلاب اللواتي مستوى دلاليتها

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدلالة الفعلية</th>
<th>قيمتة T</th>
<th>الإحراز المعياري</th>
<th>عدد الطلاب</th>
<th>المستوى</th>
<th>البد</th>
<th>البند</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>دالة</td>
<td>3.77</td>
<td>1.91</td>
<td>9.88</td>
<td>30</td>
<td>طالب</td>
<td>التذكير</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>2.77</td>
<td>11.90</td>
<td>30</td>
<td>طالبات</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>2.03</td>
<td>3.80</td>
<td>2.83</td>
<td>30</td>
<td>طالب</td>
<td>الفهم</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>4.07</td>
<td>8.03</td>
<td>30</td>
<td>طالبات</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>1.92</td>
<td>2.75</td>
<td>5.47</td>
<td>30</td>
<td>طالب</td>
<td>التطبيق</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>2.22</td>
<td>9.60</td>
<td>30</td>
<td>طالبات</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>1.31</td>
<td>1.76</td>
<td>4.43</td>
<td>30</td>
<td>طالب</td>
<td>التحليل</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>1.59</td>
<td>4.81</td>
<td>30</td>
<td>طالبات</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>0.77</td>
<td>1.95</td>
<td>4.00</td>
<td>30</td>
<td>طالب</td>
<td>التركيب</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>1.81</td>
<td>3.97</td>
<td>30</td>
<td>طالبات</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td>غير دالة</td>
<td>1.19</td>
<td>2.63</td>
<td>7.47</td>
<td>30</td>
<td>طالب</td>
<td>التقويم</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>1.83</td>
<td>4.77</td>
<td>30</td>
<td>طالبات</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td>2.22</td>
<td>3.23</td>
<td>3.30</td>
<td>30</td>
<td>طالب</td>
<td>المجموع</td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td>8.17</td>
<td>4.33</td>
<td>30</td>
<td>طالبات</td>
<td></td>
</tr>
<tr>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
<td></td>
</tr>
</tbody>
</table>

490
للتحقق من صحة هذه الفرضية تم إجراء اختبار (ت) لمقارنة تحسين مجموعات الطلاب المضافة بتحصيل مجموعات الطلاب المضافة في بدون اختبار التحسين الستة والمجموع الكلي لدرجات الاختبار، ويوضح جدول (4).

ويعتبر من جدول (4) ما يلي:
1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين تحسين طالب المجموعة الضابطة وتحصيل طالب المجموعة الضابطة في المجموع العام حيث بلغت قيمة ت (22,33) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (3,22).
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين تحسيل طالب المجموعة الضابطة وتحصيل طالب المجموعة الضابطة عند مستوى التدريب حيث بلغت قيمة ت (3,16) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (8,36) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (9,11).
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.5) بين تحسيل طالب المجموعة الضابطة وتحصيل طالب المجموعة الضابطة في مستوى الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب وال שהתقييم.

النتائج المتعلقة بالفرضية الرابعة:
تنص الفرضية الرابعة على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.5) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية ومجموعة الطلاب اللواتي زودن بها في المجموع العام وينبغي عنها ست فرضيات صرعية تنص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.5) في التحصيل الدراسي بين مجموعة الطلاب الذين زودوا بالأهداف السلوكية في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتنقيم ومجموعة الطلاب اللواتي زودن بها.
وللتحقق من صحة هذه الفرضية تم إجراء اختبار (ت) لمقارنة تحسين مجموعات الطلاب التجريبيين بتحصيل مجموعات الطلاب التجريبية في بدون اختبار التحسين الستة والمجموع الكلي لدرجات الاختبار، ويوضح جدول (5) نتائج هذا الاختبار.
ويتضح من جدول (5) ما يلي:

1. توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طلاب المجموعة التجريبية في الدرجة النهائية حيث بلغت قيمة ت (7.27) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (42.29).
2. توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طلاب المجموعة التجريبية في مستوى التذكر حيث بلغت قيمة ت (4.14) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (9.89).
3. توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طلاب المجموعة التجريبية في مستوى الفهم حيث بلغت قيمة ت (2.73) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (3.87).
4. توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طلاب المجموعة التجريبية في مستوى التطبيق حيث بلغت قيمة ت (6.76) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (2.27).
5. توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طلاب المجموعة التجريبية في مستوى التحليل حيث بلغت قيمة ت (5.93) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (2.47).
6. توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طلاب المجموعة التجريبية في مستوى التركيب حيث بلغت قيمة ت (2.82) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (0.95).
7. توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طلاب المجموعة التجريبية في مستوى التقويم حيث بلغت قيمة ت (0.7) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (0.75).
8. توجد فروق ذات دالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تحصيل طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طلاب المجموعة التجريبية في الدرجة النهائية حيث بلغت قيمة ت (3.73) والمتوسط الحسابي لتحصيل الطلاب (3.84).

جدول (5)
الفروق بين متوسطات درجات التحصيل الدراسي لمجموعة الطلاب التجريبية ومجموعة الطلاب التجريبية ومستويات دلاليتها

<table>
<thead>
<tr>
<th>الدالة</th>
<th>قيمة ت</th>
<th>الانحراف المعياري</th>
<th>العدد</th>
<th>المستوى</th>
<th>البند</th>
</tr>
</thead>
<tbody>
<tr>
<td>دالة</td>
<td>4.14</td>
<td>2.19</td>
<td>9.30</td>
<td>طلاب</td>
<td>التذكر</td>
</tr>
<tr>
<td>دالة</td>
<td>2.07</td>
<td>1.87</td>
<td>1.04</td>
<td>طلاب</td>
<td>الفهم</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>0.48</td>
<td>0.53</td>
<td>0.73</td>
<td>طلاب</td>
<td>التطبيق</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>1.87</td>
<td>2.73</td>
<td>4.13</td>
<td>طلاب</td>
<td>التحليل</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>1.83</td>
<td>1.85</td>
<td>0.56</td>
<td>طلاب</td>
<td>التركيب</td>
</tr>
<tr>
<td>غير دال</td>
<td>1.38</td>
<td>1.79</td>
<td>2.40</td>
<td>طلاب</td>
<td>التقويم</td>
</tr>
<tr>
<td>دالة</td>
<td>3.07</td>
<td>8.43</td>
<td>9.15</td>
<td>طالب</td>
<td>الدرجة النهائية</td>
</tr>
</tbody>
</table>
لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تخصص طلاب المجموعة التجريبية وتحصيل طالبات المجموعة التجريبية في مستوى التطبيقي والتحليل والتركيب والتقييم.

مناقشة النتائج:

تتفق نتائج هذا البحث مع نتائج دراسة بوردمان (1969) ودراسة بروبيكر (1962) (Brubeker)، حيث لم تظهر النتائج أي فروق لمجموعات الأهداف السلوكيّة على المجموعات الضابطة في المجموعات 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 يلاحظ الباحثان فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تحصيل المجموعة التجريبية وتحصيل المجموعة الضابطة (الصالح المجموعة التجريبية) في مستوى التذكر.

كما تتفق النتائج مع نتائج دراسة لوك وبراين (1966) (Lock and Bryan 1966)، حيث وجد أن الأهداف الصعبة المحددة تحققو مستوى أداء أفضل مما يكون في المهارات الأخرى من الأهداف.فقد وجد الباحثان في دراستهما الحالية فروقًا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تحصيل المجموعة التجريبية وتحصيل المجموعة الضابطة (الصالح المجموعة التجريبية) في المجموعة المتوسطة وهي التدريب والتحليل والتركيب، أي أن الأهداف المتوسطة الصعبة المحددة قد تحقق نتائج أفضل.

ولم يجد الباحثان أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين تحصيل المجموعة التجريبية وتحصيل المجموعة الضابطة في مستوى التقييم. ويمكن إعادة السبب في ذلك إلى:

1. صعوبة الأهداف في مستوى التقييم وحاجة المتعلم إلى مستويات ذكاء مرتقبة.

2. أن الأسلوب السائد في جميع مراحل التعليم في المملكة العربية السعودية بشكل عام يقوم على التلقين والوثوقية التي يستجربها، فما دامت المعلومات التي تقدم أثناء الدرس تعد بمثابة الحقائق المضمونة التي لا تحتاج إلى مراجعة وتقويم إكمال وإزالة، فإن المتعلمين يأخذون بها ويعودون أن الشوط قد انتهى ولا يكلفون أنفسهم مشقة البحث والمتتبع، أو
على الأقل إعمال العقل في الحقائق والثبت من صحتها. وبالتالي فإن هذا الأسلوب لا ينمي الحس النظري عند المتعلمين.
أما تفوق الطلاب على الطلاب في المجموع العام وفي مستوى التذكر فؤدته الباحث بأن الطلاب يركزون على الحفظ والمراجعة أكثر من الطلاب نظرًا لأنهم 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 دوراً بارزاً في التحصيل الدراسي في مستويات التحصيل المتوسطة الصعبة نسبيا، ولا يوجد لها أي دور في مستويات التحصيل الدنيا التي تركز على الحفظ والتذكر، حيث تركز طرق 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 الباحث ضرورة تحديد الأهداف السلوكية وإيضاحها للمتعلمين في كافة المستويات ولكل 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 المنتقى في كافة المراحل الدراسية، والعمل على تنمية الحس التفكيك عن المتعلمين وتدريبهم على الحكم على المعارف وإخضاعها للفحص والتصويت والتجريب قبل القبول بها بشكل نهائي، وبهذا تزداد الرغبة في التعلم والبحث لدى المتعلمين وتكون النتيجة ارتفاع مستوى الأداء والرقي بمجتمعنا إلى أعلى المستويات.
وعلي التوفيق.

٤٩٤
المراجع العربية:


- اليس، (أسما)، التربوية بالأهداف، مجلة المعلم العربي، العدد الأول، دمشق 1987.

- اليس (أسما)، المناهج التربوية في ضوء الأفكار التربوية المعاصرة، بحث مقدم للندوة التربوية المراقبة لاجتماع المجلس المركزي لاتحاد المعلمين العرب، دمشق، 1-7/7/1995.

- اليس، (أسما) والألكبلي (فهد)، اتفاقيات حديثة في تصميم وتطوير المناهج التربوية، دمشق 1996م.

- جامع (حسن)، أثر الأهداف السلوكية الذكاء على التحصيل الدراسي في المستوى بالكويت، المجلة العربية للتعليم، المجلد السابع، العدد الثاني، 1987.

- جامع (حسن)، تأثير استخدام الأهداف السلوكية على تحسين الطلاب في مقرر طرق تعليم المواد الاجتماعية بدور المعلمين. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة عين شمس، 1980م.

- دجاجو (عصام)، كيف يجعل الامتحانات وسيلة فعالة لتحقيق أهداف التعليم ورفع مستوى التحصيل، رسالة الخليج العربي، العدد 27، 1988م.

- سنقر (صالحة)، المناهج التربوية، جامعة دمشق، دمشق، 1985م.

- شريف (نادية محمود)، أسلوب عرض وتنظيم المادة العلمية وعلاقته بالتعلم والاحتفاظ. مجلة التربية، 1986م.

- الفار (إبراهيم عبد الوكيل)، أثر استخدام نمط التدريس الخصوصي كأحد أنماط تعليم الرياضيات المعزز بالحسبان على تحقيق تلاميذ الصف الأول الإعدادي لموضوع المجموعات والاتجاهاتهم نحو الرياضيات، حلية كلية التربية، جامعة قطر، السنة الحادية عشرة، العدد الحادي عشر، 1994م.
-D'HAINAUT (L.) les lignes de force de l'élaboration d'un curriculum in
-D'HAINAUT (L.). La mise au point d'objectif et de situations pedagogiques
in programmes d'objectifs et education permanente. UNESCO. Paris 1979 pp 144-178.
-D'HAINAUT (L.). La recherche des fins de l'éducation et de la politique
York, 1965.
-FITOURI (Ch.) et autres: Finalites de L'éducation. UNIyESCO. Paris.
1981.
-GLATTHORN (A.) Curriculum Renewal, Association for Supervision and
-HAMELINE (D.) les objectifs pedagogiques en formation initial et en
-HAMELINE (D.). L' entree dans la pedagogie par les objectifs. Revue
-HARROW (A.) Taxonomie des objectifs pedagogiques. Domaine Psycho-
Moteur. Traduction de M. Lavallee Montreal. Presses
Universitaires du Quebec. 1977
-KRATHWOHL (D.R.) : Taxonomie des objectifs pedagogiques. Tome II. Le
-LAWRENCE R.M. The effect of three types of organization device on
achievement. Unpublished doctoral dissertation, University
of Maryland, 1970.


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


-TIEMANN P.W. Student use of behavioral objectives rollly 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