



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

مجلة علمية دورية محكمة

تصدر أربع مرّات في العام خلال الأشهر
(مارس ، يونيو ، سبتمبر ، ديسمبر)

العدد	المجلد	الشهر	السنة
26	50	ذو الحجة / يونيو	1447 هـ / 2026 م

معلومات الإيداع في مكتبة الملك فهد الوطنية

النسخة الورقية

رقم الإيداع: 1441/7131

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8509

النسخة الإلكترونية

رقم الإيداع: 1441/7129

تاريخ الإيداع: 1441/06/18

رقم ردمد : 1658-8495

معلومات وسائل التواصل

الموقع الإلكتروني للمجلة



<https://journals.iu.edu.sa/ESS>



ترسل البحوث على موقع المجلة

البريد الإلكتروني للمجلة



iujournal4@iu.edu.sa

حساب المجلة على منصة X



[@iujournal4](https://twitter.com/iujournal4)



مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية

البحوث المنشورة في المجلة
تعبر عن آراء الباحثين ولا تعبر
بالضرورة عن رأي المجلة

جميع حقوق الطبع محفوظة
للجامعة الإسلامية



قواعد وضوابط النشر في المجلة

أن يتسم البحث بالأصالة والجدة والابتكار والإضافة المعرفية في التخصص.

أن يلتزم الباحث بالأمانة العلمية.

لم يسبق للباحث نشر بحثه، بالإضافة إلى كونه ليس مستقلاً من أطروحة الدكتوراه أو الماجستير سواء بنظام الرسالة أو المشروع البحثي أو المقررات.

أن تراعى فيه منهجية البحث العلمي وقواعده.

أن يلتزم الباحث بتدقيق بحثه لغوياً.

أن لا تتجاوز نسبة الاقتباس في البحوث التربوية (25%)، وفي غيرها من التخصصات الاجتماعية لا تتجاوز (40%).

أن لا يتجاوز مجموع كلمات البحث (12000) كلمة بما في ذلك الملخصين العربي والإنجليزي وقائمة المراجع.

لا يحق للباحث إعادة نشر بحثه المقبول للنشر في المجلة إلا بعد إذن كتابي من رئيس هيئة تحرير المجلة.

أسلوب التوثيق المعتمد في المجلة هو نظام جمعية علم النفس الأمريكية (APA) الإصدار السابع، وفي الدراسات التاريخية نظام شيكاغو.

أن يشتمل البحث على : صفحة عنوان البحث، ومستخلص باللغتين العربية والإنجليزية، ومقدمة، وطلب البحث، وخاتمة تتضمن النتائج والتوصيات، وثبت المصادر والمراجع، والملاحق اللازمة مثل: أدوات البحث، والموافقات للتطبيق على العينات وغيرها؛ إن وجدت.

أن يلتزم الباحث بترجمة المصادر العربية إلى اللغة الإنجليزية.

يرسل الباحث بحثه عبر موقع المجلة ، بصيغة (WORD) وبصيغة (PDF) مع موافقته بأن البحث لم يسبق نشره ، وأنه غير مقدم للنشر، ولن يقدم للنشر في جهة أخرى حتى تنتهي إجراءات تحكيمه في المجلة.

المجلة لا تفرض رسوما للنشر.



الهيئة الاستشارية:

معالي أ.د : محمد بن عبدالله آل ناجي

مدير جامعة حفر الباطن سابقاً

معالي أ.د : سعيد بن عمر آل عمر

مدير جامعة الحدود الشمالية

معالي د : حسام بن عبدالوهاب زمان

رئيس هيئة تقويم التعليم والتدريب

أ. د : سليمان بن محمد البلوشي

عميد كلية التربية بجامعة السلطان قابوس

أ. د : خالد بن حامد الحازمي

أستاذ التربية الإسلامية بالجامعة الإسلامية سابقاً

أ. د : سعيد بن فالح المغامسي

أستاذ الإدارة التربوية بالجامعة الإسلامية

أ. د : عبدالله بن ناصر الوليعي

أستاذ الجغرافيا بجامعة الملك سعود





مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

هيئة التحرير:

رئيس التحرير:

أ.د. عبدالله بن عبدالمحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

مدير التحرير:

أ.د. محمد بن جزاء بجاد الحربي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أعضاء التحرير:

معالي أ.د. راتب بن سلامة السعود

وزير التعليم العالي الأردني سابقا
وأستاذ السياسات والقيادة التربوية بالجامعة الأردنية

أ.د. محمد بن يوسف عفيفي

أستاذ أصول التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. عبدالرحمن بن يوسف شاهين

أستاذ المناهج وطرق التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. خالد بن إبراهيم الدغيم

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم

أ.د. أحمد بن محمد شبيب حسن

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة الأزهر بالقاهرة

أ.د. ياسر بن عايد السميري

أستاذ التربية الخاصة بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

أ.د. محمد بن إبراهيم الدغيري

وكيل جامعة شقراء للدراسات العليا والبحث العلمي
وأستاذ الجغرافيا الاقتصادية بجامعة القصيم

أ.د. نور هيدايانتو سيتيو بوترو

أستاذ علم النفس التربوي بجامعة نيجيري يوجياكارتا بإندونيسيا

د. عادل بن عيد الجهني

أستاذ أصول التربية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. إبراهيم بن علي الربيعي

أستاذ التاريخ الإسلامي المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رجاء بن عتيق المعيلي الحربي

أستاذ التاريخ الحديث والمعاصر المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. منصور بن سعد فرغل

أستاذ الإدارة التربوية المشارك بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. رشدي بن مامو طاهر

أستاذ التربية الإسلامية المساعد بجامعة الأمير سونكلا بتايلاند

د. حاجي بن شيخ تونكارا

دكتورة في أصول التربية الإسلامية
والمحقق القنصلي بقنصلية جامبيا في جدة

الإخراج والتنفيذ الفني:

م. محمد بن حسن الشريف

التنسيق العلمي:

أ. محمد بن سعد الشال

سكرتارية التحرير:

أ. أحمد شفاق بن حامد

أ. سعيد يعقوب حسيني

أ. دابري عبد الكريم



فهرس المحتويات : *

م	عنوان البحث	الصفحة
1	صياغة الأهداف السلوكية ودورها على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين د. إيمان بنت عبد العزيز الدوغان	12
2	مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم في جامعة المجمعة لمدخل التعلم العميق (DLA) في التدريس د. أسماء بنت محمد القطيم	58
3	القيادة الأخلاقية كمدخل لتعزيز التماثل التنظيمي لدى المعلمين بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض د. عبد الله بن أحمد الجاسر	106
4	دور مقرر مهارات التعليم الجامعي في تنمية مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لدى طلبة الجامعة د. مريم بنت فراج الشلوي	156
5	الإسهام النسبي لأنماط التعلق غير الآمن والتنظيم الانفعالي في التنبؤ بالعنف الزوجي لدى عينة من المتزوجين في مدينة جدة ومدينة القاهرة (دراسة عبر ثقافية) د. الجوهرة بنت عبد القادر شيبني	204
6	القيادة المحفزة مدخل لتعزيز ثقافة العمل التطوعي لدى معلمات مدارس التعليم الثانوي بمدينة مكة المكرمة (نموذج مقترح) د. خلود بنت أحمد الأنصاري	258
7	أثر استخدام نظام البلاك بورد على مهارات الأداء الكتابي لطلاب اللغة العربية غير الناطقين بها في مادة الكتابة بمعهد تعليم اللغة العربية بالجامعة الإسلامية د. أنس بن حسين آل علي	306
8	انعكاسات جراحات التجميل على التوافق الاجتماعي لفتيات السعوديات بمدينة الرياض من وجهة نظرهن د. بدرية بنت سعود المطيري	354
9	الطبيب نجم الدين اللبودي (ت670هـ/1272م) دراسة في جهوده الطبية، والعلمية، وإسهاماته في الحياة السياسية والإدارية د. بدر بن ذعار الحربي	400

* ترتيب الأبحاث حسب تاريخ ورودها للمجلة مع مراعاة تنوع التخصصات



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics

صياغة الأهداف السلوكية ودورها على المهارات التدريسية لدى
الطلبة المعلمين

**The Formulation of Behavioral Objectives and Its
Impact on Teaching Skills Among Pre-Service
Teachers**

إعداد

د. إيمان بنت عبد العزيز الدوغان

أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المشارك
قسم المناهج وطرائق التدريس - كلية التربية - جامعة الملك فيصل

Dr. Eman Abdulaziz Al-Doughan

Associate Professor of Arabic Language Curricula and
Teaching Methods

Department of Curricula and Teaching Methods - College of
Education - King Faisal University

Email: eadoughan@kfu.edu.sa

DOI:10.36046/2162-000-026-001

المستخلص

هَدَفَت الدراسة إلى التعرف على نسبة تكرار الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلمين، وتحديد درجة ضعف هذه الصياغة على مهاراتهم التدريسية من وجهة نظر المشرفين من أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى تقديم مقترحات تُسهم في تطوير تلك المهارات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي بأسلوبه المسحي، حيث جرت مراجعة الأدبيات والدراسات التربوية؛ لإعداد أدوات الدراسة، وتمّ استخدام الاستبانة لقياس نسبة الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية، والمقابلات؛ للكشف عن أثر هذا الضعف على الأداء التدريسي، وباستخدام النسب المئوية والمتوسّطات الحسابية والانحرافات المعيارية أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع نسبة تكرار الأخطاء في مرحلة التخطيط (مُدخّلات العملية التعليمية)، وتأثيرًا متوسّطًا في تنفيذ وشرح الدروس (العمليات) لضعف صياغة الأهداف السلوكية، وتأثيرًا متوسّطًا في تقويم الدروس (المُخرجات)، وأن افتقارَ التحضير الكتابي إلى تنوّع الأهداف السلوكية يؤدّي إلى تقديم محتوى سطحي ورتيب، ويركّز غالبًا على مهارات التذكّر والحفظ دون إعمال التفكير.

وفي ضوء هذه النتائج، أوصت الدراسة بتوفير بنك للأهداف الإجرائية لكلِّ درس، وتزويد الطلبة المعلمين به للاحتذاء؛ لكونهم في مرحلة تدريب، وتفعيل التدريس المصغّر ضمن إجراءات مقرّر التربية العملية؛ لتحسين اكتساب المهارات التدريسية في تنفيذ الدرس، وربط النظرية بالتطبيق في مقرّري تصميم وتطوير الدروس، وطرق التدريس، بحيث يتضمّن جوانب عمليةً أدائية قبل النزول للتربية العملية، وبتفعيل أسلوب الصف الافتراضي في أثناء الدراسة قبل النزول للميدان، طريقةً من طرائق تدريس المقرّرات التربوية؛ لتحقيق الفاعلية، وضمان تجويد العملية التعليمية، كما اقترحت الباحثة بناء برنامج تدريبي خاصّ بتنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين، ودراسة أثر استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تحضير الدروس على المهارات التدريسية للطلبة المعلمين.

الكلمات المفتاحية: الأهداف السلوكية، المهارات التدريسية، إعداد المعلمين، كليات التربية.

Abstract

This study investigates the frequency of errors in formulating behavioral objectives among student teachers and examines their impact on teaching skills as perceived by faculty supervisors. Using a descriptive survey design, data were collected through questionnaires to measure error frequency and interviews to assess the instructional implications. Findings revealed frequent errors during the planning stage, with moderate effects on lesson delivery and evaluation. Weak lesson planning, characterized by limited diversity of objectives, often resulted in superficial content emphasizing memorization over higher-order thinking. The study recommends establishing a bank of procedural objectives to guide trainees, integrating micro-teaching into practicum courses, and linking theory with practice through performance-based components in instructional design and teaching methods courses. Additionally, the adoption of virtual classrooms and the exploration of artificial intelligence tools in lesson preparation are proposed to enhance teaching.

Keywords: Behavioral objectives, teaching skills, teacher preparation, colleges of education

المقدمة

انعكست متطلبات الثورة الصناعية الرابعة على شتى مجالات الحياة، ومنها المجال التعليمي الذي يتسم بالتغير المستمر، ويقود هذا التغير إلى الوجهة التربوية المرغوبة في التدريس، وتتمثل المملكة العربية السعودية - ممثلة في وزارة التعليم، وكليات التربية بالجامعات - ببرامج إعداد المعلم، وإكسابه المهارات اللازمة كي يكون معلماً ناجحاً و متميزاً؛ للقيام برسائله السامية، التي تنعكس إيجاباً على سلوك المتعلم.

وفي ظلّ التحولات والتحديات التكنولوجية والبيئية والثقافية لم تعد رسالة التعليم تقتصر على مجرد تلقّي العلوم، وتخزين المعلومات للحصول على شهادة تحوّل الظفر بوظيفة أو مهنة محدّدة؛ بل تتمثّل في توفير تجربة تعليمية عالية الجودة، تضمن اكتساب المعارف والمهارات والقيم بطرق فعّالة، بحيث يتمكن الفرد من الاستفادة منها وتوظيفها في شتى مجالات الحياة، فتحويل التعليم يقتضي بالضرورة تحويل الغايات التعليمية؛ لتكون ملائمةً للتحديات، ولتقود السياسات التعليمية في اتجاه الأثر المنشود، ألا وهو تطوير الأفراد، وتنمية المجتمعات والاقتصادات، وفتح الطريق نحو المستقبل (غريس، 2024، ص31).

ولضمان التعليم الجيد؛ يُشير الهدف الرابع من أهداف التنمية المستدامة (2030) إلى أهمية تحقيق زيادة كبيرة في عدد المعلمين المؤهلين؛ لضمان اكتساب المهارات الملائمة لعالم العمل (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2017، ص15-16).

إن التعليم من أجل التنمية المستدامة يعزّز الوعي بالأهداف السبعة عشر في السياقات التعليمية، ويعزّز التعليم من أجل التنمية المستدامة فهم المتعلمين لكيفية ربط هذه الأهداف بحياتهم وشؤونهم كافّة، وعلى مؤسسات إعداد المعلمين إدراجه منهجياً في برامجهم العلمية (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2022، ص16-23).

وتمثّل عملية التدريس واحدة من أهمّ العمليات في أيّ منظومة تعليمية، ويتوقّف عليها - إلى حدّ كبير - تحقيق أهداف تلك المنظومة، التي تمرُّ بثلاث مراحل، هي: التخطيط للتدريس، وتنفيذ التدريس، وتقويم التدريس، وتمثّل هذه المراحل أضلاع مثلث التدريس (يوسف، 2008م، ص46).

والتدريس عبارة عن "موقف مخطط يستهدف تحقيق مخزجات تعليمية مرغوبة على المدى القريب، كما يستهدف إحداث مظاهر متنوعة للتربية على المدى البعيد" (قنديل، 2000م، ص13). وهو من المهام الموكلة إلى المعلم في المنظومة التربوية، ويحدث بصفة دورية في الصفوف الدراسية على اختلاف مستوياتها، واضعاً جُلَّ تركيزه على المُدخلات والعمليات التي ينبغي أن تكون عصريةً ومواكبة لكافة التطورات، سواء كانت تقنيّة أو فكرية أو اجتماعية؛ ليظهر صداها وانعكاسها في المخزجات.

إن أهم مرحلة من مراحل التخطيط للتدريس هي مرحلة تحديد الأهداف، حيث يتحدّد على ضوئها بقية المراحل والخطوات. لذا؛ فإن من أسس التخطيط أن يمتلك المعلم القدرة على التفرقة بين طريقة صياغة الأهداف قريبة المدى التي تتحقّق في وقت زمني محدود (أهداف الدرس، الوحدة، المادّة)، والأهداف بعيدة المدى، التي تحتاج لتحقيقها إلى فترة زمنية طويلة (أهداف مرحلة دراسية) (يوسف، 2008، ص46).

ويُعتبر التعرف على موضوع الأهداف التعليمية بمستوياتها المختلفة، ومكوّناتها الرئيسة، مطلباً أساسياً لكل من يمارس مهنة التعليم في أيّ مرحلة من مراحلها المختلفة؛ لكونه يعزّز إتقان المهارات المعرفية، والقدرة التحليلية لدى المتعلّمين (بو حمادة، 2005، ص5؛ منى يوسف، 2022، ص7؛ Altun Nurmatova, 2023)، وتحديدها بشكلها العامّ أو في شكل إجرائي سلوكي، هو ما يُحاول المعلم أن يحققه طلابه من تحصيل معارف ومعلومات، أو اكتساب مهارات أو قيم واتجاهات إيجابية نحو شيء معيّن (الهادي محمد، 2012م، ص66)، والدقّة في اختيارها وتحديدها أمر له أهميته؛ لأنه يترتّب عليه اختيار المحتوى المناسب، وأوجه النشاط التعليمي، والتخطيط لطرائق التدريس التي تحقّق الأهداف، ومن ثمّ تقويم العملية التربوية (حمدان، 2004؛ الشيباني، 2014م، ص375).

ومن هنا تبرز أهميتها بإحداث التغيّر المرغوب فيه في سلوك المتعلّم بعد الانتهاء من تدريسه وخذةً تعليمية معيّنة، وهذا ما يرغب به المعلم بالدرجة الأولى (بو حمادة، 2005، ص18؛ orr, freeman, csikari 2022).

يُبدَأُ أن هناك انتقاداتٍ موجَّهةً إلى المخرجات التعليمية، أشارت إليها نتائج الدراسات والأبحاث العلمية على المستويين: المحلي والعالمي؛ لتدني مستوى المعلمين في تخطيط الدروس (Ferrer, J2021)، وتحديدًا في فهم ومعرفة الأهداف السلوكية (الدوسري، 2012)، واقتصرت صياغتهم على مستوى المهارات المعرفية الدنيا (النبيتي، 2009؛ أميرة عباس، 2008؛ 2007 Melesse, S. ؛ حميد، 2017)، أو صياغة غير سليمة للأهداف (فايزة عبدالرحمن، 2016؛ منى يوسف، 2022).

فعلى مدى ثلاثة عقود مضت، حُطِّيت مُدخلات العملية التعليمية، ولا سيَّما الأهداف، باهتمامٍ جَمٍّ من قِبَل الخبراء من التربويين والأكاديميين في مجال التعليم، وباستقراء ما سبق لا زال الحَلُّل يتكرَّر، ولا زال الاستفهام والاستنكار مستمرًا؛ فأين يكمن الخلل؟ وهل يمكننا مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة وانعكاساتها في مجال التعليم، ومع استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي، وفي ظلِّ تطوُّرات العصر المتسارعة - الاستغناء عن التخطيط للتدريس؟ وهل سُبُدع الطالبة المعلمة في شرح الدروس بدونه؟ تساؤلات جَمَّة تستحقُّ التأمل والدراسة.

مشكلة الدراسة:

تحتل الأهداف التربوية باهتمام كبير في الأوساط التربوية؛ لارتباطها بالمُدخلات في المنظومة التربوية، والتي - بلا شكٍ - تنعكس على المخرجات، فهي محصلة الواقع الاجتماعي بأبعاده المختلفة؛ لارتباطها بحاجات الفرد والمجتمع وقيمه وراثته الثقافي، وصولًا إلى تحقيق النُمُو الشامل للفرد، وتنمية قدراته ومهاراته، وتجعله أكثر قدرةً على معرفة وجهة التعلم، فهي جزء حيوي في عمليتي التخطيط والتقييم، ومداها يتَّضح في عملية التنفيذ كذلك.

لذا؛ يُعدُّ تحديدها ووضوحها المُنطلق الأساسي لنجاح أيِّ عملية تربوية (خليفة، 2014)، وإعطائها المزيد من الاهتمام في التدريس يُوجد الحافز والدافعية للتعلم (أميرة عباس، 2008)، ويحيي مستوى الطلبة في التحصيل الدراسي، وفي تنظيم وترتيب أولويات التعلم، وتقويم ما أحرزه من تقدُّم في عملية التعلم (خضر، 2012؛ القصاب وحاتم ومالك، 2016)، وفي خفض قلق الاختبار لدى المتعلمين (الزغلول وطلافة والحاميد، 2012)، وفي ربط المعارف النظرية بالتطبيق العملي داخل الصف الدراسي (Altun Nurmatova, 2023)، وتشجيع المعلمين على استخدام

مُخرجات التعلُّم كأساس لتصميم المناهج الدراسية في مراحل دراسية لاحقة (2022orr, freeman, csikari).

ونتيجةً لما لوحظ في أثناء الإشراف على طالبات التربية العملية بكلية التربية، وكلية الشريعة، واستقراءً لواقع خبرات سابقة في السنوات الماضية، وبعد مراجعة دقيقة في الدراسة الاستطلاعية لسجلات تحضير الطالبات في مِلَفات الأعمال للفصلين الدراسيين من عام (1442)، وحتى عام (1446هـ)، والبالغ عددهن (76) طالبةً، و(456) سجلَّ تحضير؛ تبين أن ثمةً ضعفًا في تخطيط الدروس، ممثلًا في صياغة الأهداف، وتحديد نوعها ومستواها، وانعكاسه سلبيًا على الأداء داخل الصف، وتكرَّر شيوع هذه الملاحظة في نتائج الدراسات؛ نحو دراسة كلٍّ من: (مصطفى والكيلاني، 2011م؛ خضر، 2012؛ فايزة عبدالرحمن، 2016).

واستجابةً لمقترحات دراسة كلٍّ من: (فايزة عبدالرحمن، 2016؛ وحيد، 2017؛ ومنى يوسف، 2022؛ و Altun Nurmatova, 2023)، بضرورة نشر الوعي في الأوساط التربوية بأهمية الأهداف التعليمية؛ لما لها من دور فاعل في نجاح العملية التعليمية، ودراسة كلٍّ من: (حمدان، 2004م؛ و Altun Nurmatova, 2023) بإجراء دراسة نوعية تعتمد في منهجيتها على تحليل كُرَّاسات تحضير الدروس الخاصَّة بالمعلِّمين؛ للتعرف على مدى ممارستهم الفعلية في صياغة الأهداف السلوكية؛ جاءت هذه الدراسة للوقوف على هذه الملاحظة، بالدراسة الفاحصة من وجهة نظر جميع المشرفين التربويين من أعضاء هيئة التدريس، والتي يبيِّنتها نتائج العديد من الدراسات السابقة، الأمر الذي أكَّد وجود هذه المشكلة لدى الطلبة في كليات التربية (الثبتي، 2009؛ وبني خالد وحمادنه، 2011؛ خليفة، 2014؛ Ferrer, J2021؛ Altun Nurmatova, 2023).

أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس الآتي:

ما أثر صياغة الأهداف السلوكية على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين؟

ويتفرَّع منه الأسئلة التالية:

س1: ما نسبة تكرر الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلمين؟

- س2: ما درجة ضعف صياغة الأهداف السلوكية وانعكاسه على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين من وجهة نظر المشرفين من أعضاء هيئة التدريس؟
- س3: ما الآليات المقترحة لتطوير المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين؟
- أهداف الدراسة:**

سعت الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- 1- تحديد نسبة تكرار الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلمين، من وجهة نظر المشرفين من أعضاء هيئة التدريس.
- 2- بيان درجة ضعف صياغة الأهداف السلوكية وانعكاسه على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين، من وجهة نظر المشرفين من أعضاء هيئة التدريس.
- 3- تقديم مقترحات وتوصيات؛ لتطوير المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة مما يُؤمل أن تُسهم به نتائجها بالميدان التربوي:

الأهمية النظرية:

إثراء الجانب المعرفي من خلال إسهام الدراسة في تعزيز الإطار النظري بالمدخل المنظومي في التدريس ودوره في تحسين العملية التعليمية، وتوضيح العلاقة بين صياغة الأهداف السلوكية ومهارات التدريس مما يفتح مجالاً جديداً لدراسات لاحقة في نفس المجال؛ لمحدودية الدراسات - على حد علم الباحثة- التي تربط أثر صياغة الأهداف على المهارات التدريسية، وتقديم مقترحات وتوصيات عملية؛ لتفادي تكرار هذا الضعف في مخرجات كلية التربية والشرعة في المستقبل؛ استجابةً لتوصيات البحوث بضرورة التركيز في برامج إعداد المعلم على تخطيط الدروس؛ لانعكاسها الإيجابي على مخرجات التعلم.

الأهمية التطبيقية:

رفع كفاءة برامج إعداد المعلم، من خلال تزويد المسؤولين في الجامعات عامةً، وفي كليات التربية والشرعة خاصةً، بأداة علمية تساعد على تحديد مستوى الطلبة المعلمين في صياغة

الأهداف السلوكية؛ للقيام بمعالجة جوانب القصور باستحداث مقررات أو أنشطة إثرائية في برامج إعداد المعلم، وإفادة الأكاديميين - وخاصة المشرفين المكلفين بالإشراف على الطلبة المعلمين في مقرّر التربية العملية والتربية الميدانية - بذلك؛ من أجل تكليف الطلبة بمهام عمل أدائية لدروس من المناهج الدراسية في التعليم العام عند تدريس مقرّر تصميم وتطوير الدروس وغيرها من المقررات التربوية، ويكون التركيز فيها على صياغة الأهداف السلوكية في مختلف التخصصات؛ لتحقيق مُخرجات تعلم تواكب متطلبات العصر، وتسهم في تحسين نواتج التعلم.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصر هذا البحث على صياغة الأهداف السلوكية ودورها على المهارات التدريسية.

الحدود الزمانية: تم تطبيق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1444هـ/1445هـ وقت تطبيق أداة الدراسة.

الحدود المكانية: تم تطبيق هذا البحث في كلية التربية والشرعة بجامعة الملك فيصل، موطن استشعار مشكلة الدراسة.

مصطلحات الدراسة:

الأهداف السلوكية:

تُعرّف اصطلاحاً بأنها: "أهداف محدّدة، قصيرة المدى وخاصة، وقد تسمّى (الأهداف التعليمية الخاصة)، وهي ما يُكتب عادةً لتدريس موضوع محدّد، أو درس معيّن، ومن أمثلتها: أن يعيّد الطالب، أن يحفظ الطالب، أن يناقش الطالب" (الكثيري والنصار، 2005م، ص287).

وتعرّف أيضاً بأنها: "التغيّرات الإيجابية المرغوب إحداثها في سلوك المتعلّمين نتيجة مرورهم بخبرات تعليمية محدّدة، تتولّاها مؤسسات التعليم في أيّة دولة، وتشتمل على ثلاثة مجالات: معرفية، ومهارية، ووجدانية" (يوسف، 2008م، ص50).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: هي نواتج التعلم التي يسعى الطلبة المعلمون لإحداثها لدى المتعلّمين خلال تدريس أيّ مقرّر دراسي، في أثناء التربية العملية.

المهارات التدريسية:

تُعرّف اصطلاحاً بأنها: "مجموعة من المهارات التي يجب أن يمتلكها المعلم نتيجةً مروره ببرنامج دراسي معيّن، قبل قيامه بممارسة مهنة التدريس؛ كمهارات التخطيط والتنفيذ والتقييم؛ لتُسهّم في الارتقاء بأدائه التدريسي أثناء ممارسته لمهنة التدريس" (الكثيري والنصار، 2005م، ص 279).

وتُعرّف أيضاً بأنها: "مدى قدرة المعلم على استخدام الممارسات والإجراءات التي تساعد على القيام بعملية التدريس بكفاءة عالية يتحقّق من خلالها مستوى أفضل في العملية التعليمية، يظهر في المحصّلة النهائية لنتائج التعلّم" (الخليفة، 2017م، ص 15).

وكذلك عرّفت بأنها: "القدرة على القيام بأيّ عمل من الأعمال بدرجة عالية من الدقّة والسرعة، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول" (يوسف، 2008م، ص 61).

وتعرّفها الباحثة إجرائياً بأنها: هي مجموعة من المهارات والسلوكيات الواجب توافرها لدى الطلبة المعلمين عند قيامهم بالتدريس في أثناء التربية العملية، وتشتمل على ثلاث مهارات رئيسة: التخطيط لعملية التدريس، وتنفيذها، وتقويمها بنجاح، وفاعلية.

الطلبة المعلمون:

مصطلح يُطلق على مجموعة من الطلبة في فترة التدريب الموجّه، التي يقضيها الطالب المعلم في مدارس التعليم العام، التي تحدّدتها كلية التربية، ويقوم خلالها بالتدريب على التدريس حسب تخصّصه، وذلك بواقع فصلٍ دراسي واحد، ويتمّ ذلك بإشرافٍ تربوي، سواء أكان من قبّل عضو هيئة التدريس بالكلية، أو موجّه تربوي بالميدان، أو مدرّس متعاون بالمدرسة، أو مدير المدرسة؛ وذلك بهدف إتاحة الفرص العديدة أمام الطالب المعلم لتوظيف ما اكتسبه من خبرات في مجال الإعداد التخصّصي، والثقافي، والمهني، بصورة عملية من خلال التدريس العملي في المدارس (الهويدي والمواضية وأبو شيخة، 2014م، ص 19).

الإطار النظري

تكوّن الإطار النظري من الأساس الذي اعتمدت عليه الدراسة، وهو مدخل النظم في التدريس؛ نظرًا للصلة الوثيقة بين نتائج التعلم والأهداف، ثم المهارات التدريسية، فالأهداف السلوكية والدراسات السابقة.

مدخل النظم في التدريس:

ينظر هذا المدخل إلى العملية التعليمية على أنها منظومة تتكوّن من أنظمة فرعية، وترتبط هذه الأنظمة ببعضها البعض، ويؤثر كلّ منها في الآخر ويتأثر به، وتعمل جميعها بشكل متكامل لتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، ويساعد في تحديد مشكلات النظام التعليمي، ووضع حلول لها، ويساعد في الوصول إلى الموضوعية في التجريب وإصدار الأحكام، وينظّم العلاقات بين مُدخلاته ومُخرجاته، ويعتمد التقويم كخطوة رئيسة في سبيل التطوير والتعديل، ويهتم منحى النظم بتحديد الأسس النظرية، والجانب العملي المرتبط بها، ويتكوّن النظام من أربعة مكونات رئيسة، هي:

- 1- المُدخلات (كلّ العناصر التي تدخل النظام من أجل تحقيق أهداف معيّنة).
 - 2- العمليات (تضمّ الإستراتيجيات، وما تشمله من طرق وأساليب وتقنيات تعليمية، كما تشمل العلاقات المتبادلة بين مُدخلات النظام؛ كالتفاعل بين المتعلّمين، والمعلّم، والإداريين).
 - 3- المُخرجات (النتائج النهائية للنظام، وتُعدّ مؤشرًا للنجاح أو الفشل).
 - 4- التغذية الراجعة (تقويم المُخرجات، وإجراء التعديل، والتحسين على المُدخلات والعمليات من أجل تطوير النظام لتحقيق الأهداف) (القراعة، 2013م، ص 79-80).
- ارتبط هذا المدخل ارتباطًا وثيقًا بالدراسة الحالية تبعًا لمشكلتها التي تقتضي الربط بين صياغة الأهداف التدريسية، التي تُعدّ من مُدخلات عملية التدريس (المكوّن الأوّل) بالمهارات التدريسية التي تشكّل المكوّن الثاني (العمليات)، وهي من مهارات تنفيذ الدرس، التي تظهر بشكل بيّن في المكوّن الثالث (المُخرجات)، ويمكن قياسها حسب أدوات القياس المتعدّدة على المتعلّمين، وتظهر على سلوكهم وانطباعاتهم ومهاراتهم العلمية والعملية.

المهارات التدريسية مفهومها وأنواعها:

المهارات في اللغة جمع (مهارة)، والمهارة مشتقة من الفعل (مَهَرَ)؛ أي: حَذَقَ وَبَرَعَ، وتُعرَّف المهارة بأنها: "أيُّ شيءٍ تعلَّمه الفرد ليؤدِّيه بسهولة ودقَّة".

والمهارات التدريسية: "هي مجموعة من السلوكيات التدريسية التي يُظهرها المعلم في نشاطه التعليمي داخل حجرة الدراسة وخارجها؛ لتحقيق أهداف منهج معين، ويُقصد بها: القدرة على القيام بأداء محدد بإحدى مهام أو وظائف المعلم في الموقف التدريسي، ويُصِف هذا الأداء بكونه يستهدف تحقيق أهداف تدريسية معينة؛ بمعنى: أنه يعمل على إحداث نتائج تعليمية مرغوب فيها لدى الطلاب، قابلة للملاحظة والقياس، وقابلة للتحسين من خلال عملية التدريس والممارسة، وصولاً إلى درجة محدَّدة من الإتقان؛ بمعنى: أنه يتمُّ بالسرعة والدقَّة الواجبتين مع الاقتصاد في الجهد والوقت، والتكيف مع الظروف الحادثة في الموقف التدريسي، وتشمل تلك المهارات: التمهيد، والشرح، وضبط الفصل وإدارته، وصياغة الأسئلة وتوجيهها، واستخدام الوسائل التعليمية" (شحاتة والنجار، 2011، ص 302-303).

وتضمُّ مهارات التدريس: مهارات تخطيط الدرس، وتتضمَّن: صياغة الأهداف السلوكية للدرس، واختيار التمهيد للدرس، واختيار محتوى الدرس، وتحديد طرق التدريس والوسائل والأنشطة التعليمية، وإعداد أدوات التقويم، وتسجِّل هذه المهارات في حُطَّة الدرس (التحضير الكتابي)، ثم مهارات تنفيذ الدرس، وتتضمَّن: التمهيد للدرس، وتبسيط محتوى الدرس، والتنقُّل المنطقي والسَّلس بين عناصر الدرس، وطريقة تقديم الدرس، ومهارة استقبال الأسئلة والإجابة عنها، ومهارة تنوُّع الأنشطة والمُثيرات داخل الصف، ومهارة إدارة الصف، ومهارات التفاعل اللفظي وغير اللفظي، وأخيراً مهارات تقويم الدرس، وتتضمَّن: التقويم الأولي لخلفيات الطلبة المعرفية والمهارية، ثم التقويم البنائي، فالتقويم النهائي لنتائج عملية التدريس، ومهارة الحكم على مدى جودة التفاعل في أثناء التدريس، ومدى إيجابية المتعلِّم، ومهارات تقويم كلِّ عنصر من عناصر الدرس، والحكم عليه، وتحديد مواطن القصور فيه (يوسف، 2008، ص 62-63).

وجميع مهارات التدريس تعمل بصورة تكاملية، وأيُّ خلل في إحداها سيؤثِّر سلباً على المهارات الأخرى، ولهذا؛ اتَّسم العصر الحالي بالسرعة وبالتوافر؛ ما يتطلب مجاراة ما يتَّخذ العملية

التعليمية؛ نتيجة كثرة المشتتات، وكثرة الملْهيات في الوقت الراهن، فإن تطلُّب الأمر التخفيف في متطلَّبات إحدى المهارات، فلا ضيَر إن لم يكن هذا التخفيف سيؤثِّر على جودة عملية التدريس.

الأهداف: أهميتها وتصنيفها وشروط صياغتها:

تُجيب الأهداف التعليمية عن السؤال: لماذا نتعلَّم؟ وتتدرَّج مستويات الأهداف من غايات يحتاج تحقيقها إلى سنوات ومراحل دراسية عدَّة، ومنها يتمُّ اشتقاق الأهداف العامَّة المرتبطة بمرحلة دراسية معيَّنة، ومن ثم أهداف تربوية خاصَّة لكلِّ صفِّ دراسي، ولكلِّ مقرَّر، وعلى هذا صنَّف بلوم الأهداف السلوكية إلى ثلاثة مجالات، هي:

- المجال المعرفي: التذكُّر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم.
- المجال الوجداني: الاستقبال - الاستجابة - التقدير القيمي - التنظيم القيمي - التميُّز القيمي.
- المجالي النفسيحركي: الإدراك الحسي - الاستجابة الموجهة (التهئية) - الاستجابة الظاهرة. (الهاشمي والعزاوي، 2010، ص167).

وللتوسُّع في بيان المفاهيم، كلٌّ على جدَّة، وكما هي مستخدمة في منظومة التعليم؛ أشار الكثيرون والنصار (2005) إلى أن المقصود بالغايات أو الأغراض: "هي الأهداف بعيدة المدى، وعلى درجة عالية من التجرُّد، وتأخذ فترة طويلة من الزمن، وجهودًا كبيرة من المربِّين، وهي عادةً أهداف ترتبط بالمجتمع وبجياة الأفراد أكثر من ارتباطها بما يجري داخل الصفِّ، أو في الممارسات اليومية بالمدرسة" (ص286)، بينما الأهداف السلوكية، فهي أهداف محدَّدة قصيرة.

وتُعَدُّ الأهداف السلوكية الركنَ الأساسي في العملية التعليمية، وبناءً عليها يتمُّ تحديد الخطوات اللاحقة لها؛ لكونها تصف السلوك النهائي وصفًا أكثر دقَّةً وتحديدًا، وتفرِّق بين الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية بشكل أكثر وضوحًا، وتفرِّق بين الاستعدادات والقدرات والمهارات الفعلية، وتُظهر الاتجاهات والقيم المرتبطة بالاستعدادات والاهتمامات والمفاهيم القيميَّة (محمد، 2012م، ص136-137).

لذا؛ فلها مجموعة من الضوابط والقيود الواجب تحقيقها؛ فصياغة الأهداف السلوكية ليست بالعملية العشوائية؛ وإنما هي عملية محكمة بمجموعة من الأسس والمعايير التي لا بدَّ من الأخذ بها

عند صياغتها، وحتى تكون الصياغة جيّدةً وخالية من الأخطاء والعيوب؛ لا بدّ من توافر مجموعة من الشروط، وهي:

- أن يوصّف الهدف السلوكي، ويُصاغ بحيث يتضمّن سلوكًا يقوم به المتعلّم.
- أن يتمّ تحقيق الهدف السلوكي خلال فترة زمنية محدّدة بدقائق.
- أن يكون قابلاً للقياس والملاحظة.
- أن يكون متضمّنًا للسلوك والمحتوى (فعالًا سلوكيًا يقوم به المتعلّم).
- أن يكون واضحًا في الهدف والشروط والمواصفات المهمّة التي يجب أن يحدث ضمنها السلوك النهائي.
- أن يتحدّد في الهدف معيار الصحة (معيّار الأداء السليم والمقبول)، خصوصًا إذا تطلّب العمل درجة معيّنة من الإتقان (يقيعي، 2010، ص 94-95).

هذه الشروط وهذه الضوابط تحظى باهتمام كبير من الخبراء والأكاديميين؛ إلا أن المتعلّمين لا يجدون جدوى هذا التركيز وهذا الاهتمام، وخاصّةً في عصرنا الحالي، ومع وفرة التخطيط الكتابي لكل المقرّرات الدراسية عبر الإنترنت، الأمر الذي يتطلّب من كليات التربية اتّخاذ قرارات صارمة في أثناء تقييم الطلبة المتدريين، بدوًا من تطوير استمارة التقييم، إلى تقديم مجموعة من الورش والتوجيهات الكفيلة بإقناع الخبراء بتقليل أو حذف درجة التحضير الكتابي للدرس؛ فالعبرة بالأداء داخل الصف، وإلا فما جدوى التحضير الكتابي الجيّد إذا لم يكن له انعكاس على الأداء؟!.

ويعدّ تصنيف بلوم للأهداف الإجرائية السلوكية هو الأكثر شيوعًا، حيث صُنّفت إلى ثلاثة مجالات:

- المجال المعرفي: يشمل الأهداف التعليمية المتعلّقة بجوانب النُموّ المعرفية والعقلية لدى المتعلّم، ويتدرّج من إجراء مهامّ استدعاء بسيطة، إلى استخدام ما تعلّمه في سياقات جديدة، ويتضمّن ستة مستويات: التذكّر - الفهم - التطبيق - التركيب - التحليل - التقويم.

- المجال النفسحركي: يشمل الأهداف التعليمية المتعلقة بجوانب النمو النفسية الحركية التي تتطلب تأزرًا حسيًا حركيًا كمراحل تعليم وتعلم المهارات العملية واليدوية، ويتضمن خمسة مستويات: الملاحظة (التعرف) - الميل أو الاستعداد - الاستجابة الموجهة (التجريب) - الاستجابة المعقدة (الإتقان) - الإبداع.

- المجال الوجداني: يشمل الأهداف التعليمية المرتبطة بجوانب النمو العاطفية للمتعلم، من ميول واتجاهات وقيم وأوجه تقدير، ويتضمن خمسة مستويات: الاستقبال (الانتباه)، الاستجابة (التقبل)، الحكم القيمي (إعطاء قيمة)، التنظيم القيمي (تكوين الاتجاه)، التميز أو الترتيب القيمي (السلوك القيمي والامتثال) (محمد، 2012، ص 146-148؛ يوسف، 2008، ص 74-79).

وتجدر الإشارة إلى أن هناك تطورات مستحدثة في الأهداف السلوكية تتمثل في الانتقال من الأهداف السلوكية في المستويات الدنيا، إلى نواتج التعلم الواسعة، فمثلاً: بدلاً من أن يذكر الطالب خطوات التجربة، أصبح التركيز على أن يصمم الطالب تجربة وقيم نتائجها، لذا؛ تمَّ نسخة منقحة من تصنيف بلوم (Bloom) تربط بين المعرفة والإبداع، ففي المعرفة تركيز على الحقائق والمفاهيم والإجراءات، وفي الإبداع تركيز على التفكير في ما وراء المعرفة.

ويُعَدُّ المجال المعرفي من أكثر المجالات انتشاراً، ومن أيسرها ملاحظة داخل الصف، ومن أسهلها تعلماً وتعلّماً، الأمر الذي جعل التركيز عليه أكثر في التدريس عن غيره من المجالات الأخرى، وقد أثبتته نتائج العديد من الأبحاث العلمية، ومنها دراسة كلٍّ من: (Melesse, 2007، S ؛ وأميرة عباس ، 2008؛ والثبتي، 2009).

ويشير المحمدي (2023) إلى أهمية أن تتسق الأهداف بوصفها نواتج تعليمية مرغوبة مع مبادئ التعلم الصحيحة الآتية:

- مبدأ الاستعداد: ويُقصد به أن تُناسب الأهداف السلوكية العمر الزمني للمتعلمين وخبراتهم السابقة.

- مبدأ الدافعية: ضابط أساسي في صياغة الأهداف السلوكية، مرتبط باهتمامات المتعلمين واحتياجاتهم.

- مبدأ البقاء لأثر التعلم: ويُشير إلى أهمية صياغة الأهداف السلوكية بطريقة تبقى حَقْبًا طويلة عند المتعلم.
- مبدأ الانتقال: يُقصد به أن تحقق الأهداف نتائج تعليمية يمكن تطبيقها في مواقف تعليمية متنوعة. (ص 239).
- مع أهمية التقيّد بالخُطوات الإجرائية التالية، خاصّة للمبتدئين، عند صياغة الأهداف السلوكية، وهي:
 - الإطّلاع على الأهداف العامّة للمقرّر.
 - اختيار محتوى التعلم وصياغته في صورة خبرات تعليمية محدّدة، مع تحديد الخبرات التعليمية السابقة.
 - تحديد مستوى الأداء المطلوب من المتعلم؛ وذلك لمعرفة مستوى الهدف: تذكّر - فهم - تطبيق... إلخ.
 - تحويل كل خبرة تعليمية في محتوى التعلم إلى هدف واحد على الأقل، وتكون صياغته وفقًا لضوابط صياغة الهدف السلوكي المتعارف عليه. (ص 239-240).
- وقلّما نستطيع الحكم على جودة العملية التعليمية دون النظر إلى الأهداف، فكلّما كانت صياغتها سليمةً، ومستوياتها صحيحةً، انعكس ذلك على عملية التقويم، ومن ثم جودة التعلم، وقد يكمن الحُلّل لدى الطلبة المُعلِّمين في اختيار الفعل السلوكي، وهل هو قابل للقياس والملاحظة؟ مع وضوح الشرط، ومعيّار التقييم، ثم التنوّع في اختيار الأفعال، التي بناءً عليها تتعدّد مستويات الأهداف، الأمر الذي يتطلّب منا التفكير جليًّا في كيفية تيسير ذلك عليهم، سواء من خلال ورش عمل، أو تقديم بنك أفعال سلوكية صحيحة متعدّدة المستويات، أو تقديم الأهداف السلوكية بصورة جاهزة لكلّ درس، والمطلوب من المُعلِّم فقط إحسان تنفيذه وتقويمه.
- إن معرفة المُعلِّم بالأهداف السلوكية، وإتقانه لصياغتها، ومعرفته بمستوياتها، ينعكس إيجابًا على مهاراته في التدريس تخطيطًا وتنفيذًا وتقويمًا؛ لكون العملية التعليمية عملية منظومية، وإتقانه لها سيؤدّي حتمًا إلى تحقيق المُخرجات المنشودة لدى المُتعلِّمين؛ لأن المعرفة بما ستؤدّي إلى رؤية واضحة لدى المُتعلِّم في كلّ حصّة دراسية: ماذا تعلّم اليوم؟ وماذا سيتعلّم غدًا؟ في فهم المواضيع

والمسائل الرئيسة في المادّة التعليمية؛ لكونهم يوجّهون جهودهم العقلية نحو هذه المواضيع في أثناء الإعداد والتحضير للاختبار.

وفي هذا الصدد أكّد علماء النفس والتربية، أمثال: يياجي، وأوزيل، وبرونر، وغيرهم، أهمية معرفة المتعلّمين بالأهداف السلوكية على اعتبار أنها تعكس نتائج التعلّم المتوقّع تحقيقها لديهم بعد المرور بالخبرات التعليمية التعلّمية، وهو توجّه جيّد في توقيت عرض الأهداف وإعلانها بداية كلّ حصّة دراسية؛ لتحويل التخطيط النظري للدرس إلى واقع عملي.

الدراسات السابقة:

نظرًا للاهتمام المتزايد بالأهداف السلوكية وصياغتها وانعكاسها على منظومة التعليم؛ تعدّدت الدراسات والأبحاث ذات الصلة، التي تسلّط الضوء على نفس المكوّنات، ويُمكن عرضها من الأحداث فالأقدم على النحو الآتي:

قدّم (Altun Nurmatova, 2023) دراسة هدّفت إلى تقديم مراجعة شاملة لتصنيف بلوم للأهداف السلوكية، وبيان دور الأهداف في تعزيز تعلّم اللغة الإنجليزية لغةً ثانية، ومن خلال المنهج الوصفي باستخدام تحليل المحتوى بيّنت النتائج أن تصنيف بلوم هو هيكل متسلسل منطقيًا يصوّر المهارات المعرفية المطلوب استيعابها لدى الطلاب بشكل شامل وهادف، ويعزّز دمج تصنيف بلوم في التعليم إتقان المهارات المعرفية، والقدرة التحليلية لدى المتعلّمين، وإبراز أهمية استخدام التصنيف أداةً تعليمية لمساعدة المتعلّمين على ربط معارفهم النظرية بالتطبيق العملي في الصفّ الدراسي.

وقدّم (orr, freeman, csikari, 2022) دراسة هدّفت إلى بناء دليل تعليمي للمعلّم حول كيفية استخدام أهداف التعلّم؛ لتوصيل الغرض من التدريس، ومن خلال المنهج الوصفي باستخدام تحليل المحتوى بيّنت النتائج أن التنفيذ الجيّد يثقل توقّعات المعلّم من حيث ما يجب أن يعرفه الطلاب، وأن يكونوا قادرين على القيام به، كما أنها تساعد الطلاب على فهم أنشطة التعلّم بشكل أفضل، وتضمن تقديم أداء جيّد في التقييم، وتشجّع المتعلّمين على استخدام مخرجات التعلّم كأساس لتصميم المناهج الدراسية في مراحل دراسية لاحقة.

وأجرت (منى يوسف، 2022م) دراسة هدّفت إلى التعرف على أهمية صياغة الأهداف السلوكية لمعلّمي مرحلة الأساس بمدينة ود مدني من وجهة نظر المعلّمين بالسودان، ومن خلال المنهج الوصفي باستخدام الاستبانة أظهرت النتائج أهمية صياغة الأهداف السلوكية، وعدم وجود فروق دالة إحصائية بين المعلّمين تُعزى لمتغيّر (النوع، والتدريب، والخبرة)، وجاء المجال الوجداني فالمهاري ثم المعرفي في ترتيب صياغة الأهداف السلوكية حسب الأهمية، وأوصت بتدريب المعلّمين على معايير صياغة الأهداف السلوكية وأهميتها ومصادر اشتقاقها.

وقدّم Ferrer, J (2021) دراسة هدّفت إلى تقييم المشاكل التي يواجهها معلّمو ما قبل الخدمة في تخطيط الدروس، والتأكيد على أن التخطيط ليس أمرًا اختياريًا؛ بل مهارة يجب أن يُتقنها الطلبة المعلّمون قبل التربية العملية في المدارس، ومن خلال المنهج الوصفي المسحي كشفت النتائج ضعف الطلبة المعلّمين في تخطيط الدروس، وأنه لا يمكنهم تحقيق كلّ ما تمّ كتابته في خطة الدرس على أرض الواقع، وتوصي بالتشديد عليهم في الواجبات في أثناء دراسة المقرّرات السابقة للتربية العملية لكونهم يعتبرون الواجبات شيئًا روتينيًا، كما أنهم ينسخون بعض الإجابات من بعض، وهذا سبب عدم تمكّنهم من مهارات تخطيط الدروس بشكل فعّال.

وأجرى (sana,forrin,et (2020) دراسة هدّفت إلى بيان ما إذا كان تقديم اختبار قصير قبل التعلّم يمكن أن يجعل الأهداف التعليمية أكثر فاعلية في تحسين تعلّم الطلاب، ومن خلال المنهج شبه التجريبي باستخدام الاختبار توصّلت إلى أن صياغة الأهداف التعليمية وحدها مفيدة؛ لكن عند دمجها مع اختبارات قبلية قصيرة تُصبح أكثر فاعلية في تعزيز التعلّم؛ لأنه جعل الطلاب أكثر تركيزًا على المحتوى المرتبط بالأهداف أثناء التعلّم.

وقدّمت فاييزة عبدالرحمن (2016) دراسة هدّفت إلى إلقاء الضوء على أهمية الأهداف التعليمية في منظومة المنهج المدرسي، وعلاقتها بباقي العناصر من حيث التأثير والتأثر، ومن خلال المنهج الوصفي توصّلت إلى ضعف قدرة المعلّم على معرفة الأهداف التي ينبغي على الطلاب تحقيقها، وصعوبة قياس وتقويم هذه الأهداف نتيجة الصياغة الخطأ للهدف؛ ولهذا لا يمكن قياسه بطريقة صحيحة، وتوصي بنشر الوعي في الأوساط التربوية بأهمية الأهداف التعليمية ودورها في نجاح العملية التعليمية.

وقدّم خليفة (2014) دراسة هدّفت إلى تحديد العلاقة بين الأهداف والكفايات في عملية التدريس، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي توصّل إلى أن دور الأهداف يكمن في توجيه المعلّم في أثناء تخطيط عملية التعلّم وتنفيذها، وتوجيه جهود المتعلّم في أثناء التعليم، حيث تجعل الطالب أكثر قدرة على معرفة وجهة التعلّم، وتوصي بمراجعة البرامج التعليمية لكليات التربية وكليات إعداد المعلّمين وتحدياتها بما يتماشى مع الاتجاهات التربوية المعاصرة في مجال إعداد المعلّمين، والتركيز في تدريس مقرّرات التربية العملية، أو التدريس المصغّر، على إكساب الطالب المعلّم مهارات التدريس المختلفة والمتقدّمة البعيدة عن الحفظ والتلقين.

وقدّم خضر (2012) دراسة هدّفت إلى الكشف عن أثر تزويد الطلبة الجامعيين بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الدراسي عند المستويات المعرفية الدنيا، وباستخدام المنهج شبه التجريبي توصّل إلى أن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية أدّى إلى تحسين التحصيل لدى الطلبة، إضافةً إلى أنّها أدّت إلى تنظيم وترتيب أولويات التعلّم لدى المتعلّم، ويساعده في تقويم ما أحرزه من تقدّم في عملية التعلّم.

وأجرى مصطفى والكيلاني (2011) دراسة هدّفت إلى بيان النسبة المئوية للأخطاء الشائعة في إعداد الدروس اليومية لدى طالبات معلّم صف في جامعة مؤتة، اللواتي خضعن لبرنامج التربية العملية، وباستخدام المنهج الوصفي التحليلي توصّلت الدراسة إلى وجود مستوى تخطيط مرتفع في الأهداف السلوكية نتيجة اهتمام مشرفي التربية العملية بالإشراف والمتابعة، وتوصي بضرورة إعادة النظر في فترة التطبيق العملي الميداني بحيث تصبح أطول؛ بغية إكساب الطالبات/المعلّمات خبرةً أطول حتى يتمّ التمكن من أساليب التدريس.

وأجرى بني خالد والحمدانة (2011) دراسة هدّفت إلى معرفة درجة ممارسة معلّمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية من خلال استطلاع آراء المشرفين التربويين والمديرين في ضوء متغيّري: (الجنس، ووظيفة المُقيم)، وباستخدام المنهج الوصفي، ومن خلال الاستبانة، أظهرت النتائج أن مجال شروط صياغة الأهداف السلوكية احتلّ المرتبة الأولى حسب متوسطات تقديرات المشرفين، فيما احتلّ مجال الأسس العامّة للأهداف السلوكية المرتبة الأولى حسب متوسطات تقديرات المديرين، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات

تقديرات الجنس في كلّ مجال من مجالات الدراسة الستّة إلا في مجال صياغة الأهداف السلوكية، وكان لصالح المشرفين التربويين الذكور.

وقدّم الثبيتي (2009) دراسة هدّفت إلى الكشف عن مدى تمكّن المعلّمين من صياغة الأهداف السلوكية، ومعرفة مستواها وعلاقتها بطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وأدوات التقويم، وباستخدام المنهج المختلط التجريبي والوصفي، توصّل إلى تدنيّ مستوى المعلّمين في صياغة الأهداف، حيث اقتصر صياغتهم على مستوى مهارات التفكير الدنيا، وعلى طرائق التدريس والوسائل وأساليب التقويم التقليدية، وأوصت بإقامة برامج تدريبية للمعلّمين على صياغة الأهداف وعلاقتها بمكوّنات العملية التعليمية الأخرى.

وقدّمت أميرة عباس (2008) دراسة هدّفت إلى مقارنة أثر المنظّمات المتقدّمة والأهداف السلوكية في التحصيل، واستبقاء المعلومات، لدى طلبة المستوى الثالث بكلية التربية بجامعة بابل، ومن خلال المنهج التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي المطبّق على مجموعتين، توصّل إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة يُعزى إلى أثر الأهداف السلوكية، ومعرفة الطلبة بها، في مستويات بلوم في المجال المعرفي: (التذكّر، والفهم، والتطبيق، والتحليل) نتيجة تقديمها للطلبة بدايةً الدرس، أوجد الحافز والدافعية لتعلّم الخبرات والمعلومات الجديدة، وتوصي بضرورة الاهتمام بالأهداف السلوكية، وإعطائها المزيد من الاهتمام في التدريس في كلية التربية الأساسية، وضرورة تدريب الهيئات التدريسية في كلية التربية على كيفية إعداد الأهداف وصياغتها، وضرورة إخبار المتعلّمين بالأهداف قبل بدء التعليم؛ لما لها من أثر إيجابي في التعلّم.

وقدّم Melesse, S (2007) دراسة هدّفت إلى تقييم حالة معلّمي المرحلة الإعدادية في صياغة الأهداف التعليمية واستخدامها، وباستخدام المنهج الوصفي، ومن خلال الملاحظة وتحليل المحتوى تبين أن الأهداف التعليمية كانت واضحة وقابلة للقياس والملاحظة، ومناسبة للمتعلمين، وموضّحة سلوك المتعلّم، إلا أن معظمها كان في المجال المعرفي، وخاصّةً في المستويات الدنيا من هرم بلوم.

وهدّفت دراسة حمدان (2004م) إلى الكشف عن طبيعة اتّجاهات المعلّمين نحو استخدام الأهداف السلوكية فيما يتعلّق بالمكوّنات المعرفية والمهارية والوجدانية، وباستخدام المنهج الوصفي

المسحي، ومن خلال مقياس الاتجاهات المطبق على عيّنة مكوّنة من (280) معلّمًا بمدينة أبها، توصّل إلى أهمية الأهداف السلوكية ودورها في عملية التعليم والتعلّم، حيث يرى (76.4%) من المعلّمين ضرورة الاهتمام بالأهداف السلوكية لما لها من دور شَكْل (50%) في المساعدة على تخطيط الدروس وتنفيذها، و(51%) من المعلّمين لا يفضّلون التحضير لدروسهم دون كتابة أهداف سلوكية، ولا توجد فروق بين اتجاهات المعلّمين نحو استخدام الأهداف السلوكية وفقًا للمؤهل الدراسي، وجنسية المعلّم والدّورات التدريبية التي حصلوا عليها، وتوصي بضرورة إعداد برامج تدريبية للمعلّمين الجُدد قبل التحاقهم بالتدريس تتّصل بأهمّ الكفايات والمهارات التدريسية التي ينبغي على المعلّم إتقانها، وخصوصًا فيما يتعلّق بمهارة صياغة الأهداف السلوكية واستخدامها.

وقدّم البحي (2003) دراسة هدّفت إلى تحديد مدى معرفة معلّلات العلوم الشرعية المتدريّات الأهداف السلوكية، من حيث مفهومها، وأهميّتها، وخصائصها، ومجالاتها، وصياغتها، في كلية التربية بجامعة الملك سعود، وباستخدام المنهج الوصفي، ومن خلال الاختبار، تبين أنه لم يتمكّن من درجة النجاح المطلوبة، وهي (75%)، سوى (11) معلّمة متدريّة، وتمثّل (19,64%) من عيّنة البحث، وتوصي الدراسة بتحسين مستوى المعلّلات في هذا المجال.

التعليق:

قلّمًا نجد دراسة تركّز على انعكاس المعرفة بالأهداف على مهارات الطلبة المعلّمين التدريسية، فأغلب الدراسات - بحسب علم الباحثة - تركّز على مدى المعرفة بالأهداف واستخدامها في التعليم؛ نحو: (البحي، 2003؛ Altun Nurmatova, 2023؛ Orr, Freeman, Csikari, 2022)، أو انعكاس المعرفة بالأهداف والإعلان عنها بدايةً الدرس على الطلبة؛ نحو: (خضر، 2012؛ Sana, Forrin, et al., 2020)، أو معرفة اتجاهات المعلّمين نحو استخدام الأهداف أو المعرفة بضوابط وشروط صياغتها؛ لتقييم برامج إعداد المعلّم؛ نحو: (منى يوسف، 2022؛ فايزة عبدالرحمن، 2016؛ مصطفى والكيلاني، 2011؛ وبني خالد والحماذنة، 2011؛ وأميرة عباس، 2008؛ وحمدان، 2004)، أما انعكاسها على مهارات المعلّم التدريسية تخطيطًا وتنفيذًا، وتقويمها، إضافة إلى تنظيم معلوماته، وشموليّتها لكافة متطلّبات الدرس، وحُسن إدارته للصف، فهذا ما يميّز الدراسة الحاليّة، ويقدمُ بُعدًا جديدًا في الدراسات التربوية.

وتتفق الدراسة الحالية مع أغلب الدراسات السابقة في المنهج المستخدم، وهو المنهج الوصفي؛ نحو: (Altun Nurmatova, 2023؛ orr, freeman, csikari 2022؛ منى يوسف، 2022؛ Ferrer, J, 2021؛ فايذة عبدالرحمن، 2016؛ خليفة؛ مصطفى والكيلاني، 2011؛ بني خالد والحامدنة، 2011؛ Melesse, s, 2007؛ حمدان، 2004؛ اليحي، 2003)، وتختلف مع بعضها في الأدوات وفقاً للأهداف، وتتفرد في استخدام المقابلة أداة للدراسة؛ لتقديم الرؤى التطويرية، والإرشادات المهنية اللازمة.

كما تتفق مع دراسة كلٍّ من: (منى يوسف، 2022؛ وفايزة عبدالرحمن، 2016؛ وبني خالد والحامدنة، 2011) في التركيز على صياغة الأهداف السلوكية، إلا أن الدراسة الحالية تتفرد في درجة تأثيرها على المهارات التدريسية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

أتبعت الباحثة المنهج الوصفيّ المسحيّ؛ لمناسبته لطبيعة الدراسة التي تحاول التعرف على نسبة تكرار الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلمين من وجهة نظر المشرفين من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك فيصل، ويهتم بوصفها وصفاً دقيقاً، ويوضح خصائصها بإعطائها وصفاً رقمياً من خلال أرقام وجداول توضح مقدار توافرها.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات التربية العملية وعددهم (50) مشرفاً ومشرفة.

جدول (1): يوضح توزيع مجتمع الدراسة حسب التخصص والجنس

الجنس		الدرجة العلمية	التخصص		القسم	
ذكور	إناث					
3	7	أستاذ مساعد	لغة عربية	1	المناهج وطرق التدريس	
2	2	أستاذ مشارك				
2		أستاذ				
2	3	أستاذ مساعد	دراسات إسلامية	2		
2	1	أستاذ مشارك				
1	2	أستاذ مساعد	رياضيات	3		
2	1	أستاذ مشارك				
1		أستاذ				
1	1	أستاذ مساعد	علوم	4		
2		أستاذ مشارك				
1		أستاذ				
	2	أستاذ مساعد	لغة إنجليزية	5		
1		أستاذ مشارك				
	2	أستاذ مساعد	اجتماعيات	6		
1		أستاذ مشارك				
	2	أستاذ مساعد	تقنيات تعليم	7		
2	2	أستاذ مشارك				
2		أستاذ				
25	25	المجموع				
50		المجموع الكلي				

العينة:

- العينة الاستطلاعية: تكوّنت العينة الاستطلاعية من (20) مشرفاً ومشرفة، تمّ اختيارهم عشوائياً بواسطة القرعة؛ وذلك للتأكد من صدق وثبات أداة الدراسة.

- عينة الدراسة: عينة قصدية مكوّنة من (30) مشرفاً ومشرفة، مارسوا الإشراف في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي 1445هـ، على طلبة كلية التربية، وطلبة كلية الشريعة، بعد ضمّ طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية فرع الأحساء إلى جامعة الملك فيصل، والذين يمثلون نسبة (60%) من مجتمع الدراسة بقسم المناهج وطرق التدريس.

أداة الدراسة:

أولاً: الاستبانة:

استخدمت الباحثة الاستبانة أداةً لجمع البيانات، حيث تمّ بناؤها للكشف عن صياغة الأهداف السلوكية ودورها على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين؛ لقياس نسبة تكرّر الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية، وتكوّنت في صورتها النهائية من (24) مؤشراً لقياس الخطأ، وفقّ سلّم تقدير ثلاثي: (يتكرّر كثيراً، يؤثّر كثيراً (3)، يتكرّر لدى البعض، يؤثّر لدى البعض (2)، لا يتكرّر، لا يؤثّر (1)).

وموزّعة على ثلاثة محاور: المُدخلات (التخطيط للدرس)، العمليات (التنفيذ)، المُخرجات (التقويم).

وتمّ توزيعها على مشرفي ومشرفات التربية العملية فقط، البالغ عددهم (50) مشرفاً ومشرفة من دون غيرهم من أعضاء هيئة التدريس، ووصلت الاستجابات من (30) مشرفاً ومشرفة.

صدق الأداة (الاستبانة):

تمّ التحقق من صدق أداة الدراسة (الاستبانة) من خلال نوعين من الصدق:

أ - الصدق الظاهري (المحكّمين): تمّ التحقق من صدق الاستبانة من خلال عرضها على عدد من المحكّمين من أصحاب الخبرة والاختصاص، وبلغ عددهم (5) محكّمين، وتمّ الأخذ بتوجيهاتهم ومقترحاتهم، سواءً بإضافة مؤشّرات جديدة، أو حذف وإعادة صياغة المؤشّرات غير المناسبة، ووضع المؤشّرات في المحور الذي تنتمي إليه، مؤكّدين وضوح الصياغة وسلامة اللغة.

ب - صدق الاتّساق: تمّ تطبيق أداة الدراسة على عيّنة استطلاعية من خارج عيّنة الدراسة مكوّنة من (20) مشرفاً ومشرفة من خارج عيّنة الدراسة، وتم احتساب معامل ارتباط بيرسون بين مؤشّرات الخطأ في صياغة الأهداف مع المحور المنتمية له، وبين المؤشّرات والمحاور مع الدرجة الكلية، والجدول (2) يبيّن ذلك:

جدول (2): معامل ارتباط بيرسون بين مؤشّرات الخطأ في صياغة الأهداف مع المحور المنتمية له، وبين المؤشّرات والمحاور مع الدرجة الكلية

م	المحور - المؤشّر	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
	المحور الأول: المُدخلات (التخطيط للدرس).	1	.989**
1	ضعف وعي المتدرّبين بمكوّنات الهدف السلوكي.	.582**	.531*
2	ضعف التنوّع في صياغة الأهداف السلوكية.	.774**	.726**
3	الاقتصار على الأهداف المعرفية الدنيا.	.685**	.703**
4	استخدام أفعال غير قابلة للملاحظة والقياس.	.743**	.747**
5	الاكتفاء بهدفين إلى ثلاثة في حصّة مدّتها (45) دقيقة.	.569**	.613**
6	قياس أكثر من ناتج تعليمي في الهدف الواحد.	.596**	.603**
7	ضعف تضمين مستوى الأداء المطلوب في الهدف السلوكي.	.870**	.869**
8	ضعف تضمين مكوّن الشرط في صياغة الهدف السلوكي.	.743**	.747**

م	المحور - المؤشر	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
9	استخدام أفعال وجدانية غير قابلة للقياس.	.946**	.954**
10	استخدام أفعال سلوكية غير مناسبة لمحتوى الدرس.	.843**	.848**
	المحور الثاني: العمليات (التنفيذ).	1	.984**
11	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثر على شرح محتوى المادة.	.935**	.954**
12	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثر على اختيار الأنشطة التدريسية.	.737**	.684**
13	ضعف تنوع أهداف الدرس يحول دور المتعلم من مشارك إلى مستمع.	.780**	.758**
14	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثر على صياغة أسئلة التقويم البنائي.	.902**	.923**
15	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثر في اختيار تقنيات التدريس المناسبة.	.844**	.840**
16	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثر على توزيع الزمن التدريسي.	.935**	.954**
17	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدي إلى عدم إتقان الطالب المعلم للمادة العلمية.	.853**	.827**
18	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدي إلى ضعف اختيار طريقة التدريس الملائمة.	.788**	.757**
19	ضعف تنوع أهداف الدرس يؤثر على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	.878**	.850**
	المحور الثالث: المخرجات (التقويم).	1	.982**
20	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثر على طريقة غلق الدرس.	.778**	.747**
21	ضعف التنوع في أهداف الدرس يؤدي إلى طرح أسئلة لا تقيس مستويات تفكير عُلّيا.	.818**	.750**
22	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدي إلى عدم فهم الطلبة للدرس.	.886**	.869**

م	المحور – المؤشر	معامل الارتباط مع المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
23	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدي إلى ضعف في اختيار نوع التقويم الختامي.	.729**	.747**
24	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدي إلى عدم تقديم التغذية الراجعة المناسبة.	.937**	.954**

** دالة إحصائية عند (0.01)، * دالة (0.05)

يبين الجدول (2) أن معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشرات الخطأ في صياغة الأهداف مع المحور المنتمية له دالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01)، وتراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين (0.569** - 0.946**)، وجميعها دالة عند (0.01)، كما تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين مؤشرات الخطأ في صياغة الأهداف مع الدرجة الكلية بين (0.531* - 0.954**)، وجميعها دالة عند (0.01).

كما تراوحت معاملات ارتباط بيرسون بين محاور مؤشرات الخطأ في صياغة الأهداف مع الدرجة الكلية بين (0.982** - 0.989**)، وجميعها دالة عند (0.01).

5-3- ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معاملات الثبات على محاور مؤشرات الخطأ في صياغة الأهداف وعلى الدرجة الكلية للأداة من خلال معادلة ألفا كرونباخ، حيث تم تطبيق الأداة على عينة استطلاعية مكونة من (20)، والجدول (3) يبين معاملات الثبات.

جدول (3): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور استبيان مؤشرات الخطأ في صياغة الأهداف، وعلى الدرجة الكلية للأداة

م	المحور	معامل الثبات
1	المحور الأول: المُدخّلات (التخطيط للدرس).	0.88
2	المحور الثاني: العمليات (التنفيذ)	0.95
3	المحور الثالث: المُخرجات (التقويم).	0.89
5	ثبات الأداة الكلية	0.97

يبين الجدول (3) أن معامل الثبات ألفا كرونباخ الكلي لمحاور مؤشرات الخطأ في صياغة الأهداف بلغ (0.97)، كما تراوحت معاملات الثبات على المحاور بين (0.88 - 0.95)، وهي معاملات ثبات مرتفعة، وهذا يشير إلى تمتع أداة الدراسة بالثبات.
ثانيًا المقابلة:

تكوّنت أسئلة المقابلة من (6) أسئلة محورية مقدّمة إلى (6) من مشرفي ومشرفات التربية العملية، تمّ فرزهم وتصنيفهم وفقًا للدرجة العلمية، ثم اختيارهم عشوائيًا، وإجراء المقابلة معهم، وذلك عبر الاتصال المرئي مع الذكور، والمقابلة الشخصية مع الإناث.
الأساليب الإحصائية:

اعتمدت البرمجية الإحصائية (SPSS) نسخة (23) في تحليل نتائج الدراسة والإجابة عن أسئلتها، حيث تمّ استخدام:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من صدق الاتّساق.
- ألفا كرونباخ للتحقق من ثبات أداة الدراسة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة عن السؤال الأول: ما نسبة تكرّر الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلمين؟
- وتمّ اعتماد التدريج الآتي لدرجة تحقّق فقرات ومحاور أداة الدراسة؛ لتحديد درجة الموافقة بالاعتماد على معادلة المدى وفقًا للجدول (4):

جدول (4): معايير تفسير قيم المتوسطات الحسابية وفقاً لسلم ليكرت الخماس

درجة الموافقة	قليلة	متوسطة	مرتفعة
الوسط الحسابي	من 1 إلى 1,67	أكبر من 1,67 إلى 2,33	أكبر من 2,33 إلى 3,00

نتائج الدراسة

نتائج السؤال الأول، الذي نصّه: ما نسبة تكرّر الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلمين؟

قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة لنسبة تكرّر الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلمين، والجدول (5) يبيّن ذلك:

جدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عيّنة الدراسة لنسبة تكرّر الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية لدى الطلبة المعلمين

م	الرتبة	المحور – العبارات	المتوسطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
	1	المحور الأول: المُدخلات (التخطيط للدرس).	2.35	.366	مرتفعة
1.	5	ضعف وعي المتدربين بمكونات الهدف السلوكي.	2.50	.630	مرتفعة
2.	4	ضعف التنوع في صياغة الأهداف السلوكية.	2.53	.629	مرتفعة
3.	1	الاقتصار على الأهداف المعرفية الدنيا.	2.87	.346	مرتفعة
4.	8	استخدام أفعال غير قابلة للملاحظة والقياس.	2.17	.531	متوسطة

م	الرتبة	المحور - العبارات	المتوسّطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
5.	6	الاكتفاء بمهدفين إلى ثلاثة في حصّة مدّتها (45) دقيقة.	2.37	.765	مرتفعة
6.	10	قياس أكثر من ناتج تعليمي في الهدف الواحد.	1.73	.640	متوسّطة
7.	2	ضعف تضمين مستوى الأداء المطلوب في الهدف السلوكي.	2.73	.521	مرتفعة
8.	3	ضعف تضمين مكوّن الشرط في صياغة الهدف السلوكي.	2.57	.626	مرتفعة
9.	7	استخدام أفعال وجدانية غير قابلة للقياس.	2.30	.702	متوسّطة
10.	9	استخدام أفعال سلوكية غير مناسبة لمحتوى الدرس.	1.73	.691	متوسّطة
	2	المحور الثاني: العمليات (التنفيذ).	2.33	.482	متوسّطة
11.	5	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثّر على شرح محتوى المادّة.	2.37	.669	مرتفعة
12.	2	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثّر على اختيار الأنشطة التدريسية.	2.43	.626	مرتفعة
13.	6	ضعف تنوع أهداف الدرس يحوّل دور المتعلّم من مشارك إلى مستمع.	2.33	.661	متوسّطة
14.	4	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثّر على صياغة أسئلة التقويم البنائي.	2.37	.615	مرتفعة
15.	8	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثّر في اختيار تقنيات التدريس المناسبة.	2.20	.714	متوسّطة
16.	7	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثّر على توزيع	2.33	.711	متوسّطة

م	الرتبة	المحور – العبارات	المتوسّطات الحسابية	الانحرافات المعيارية	الدرجة
		الزمن التدريسي.			
17.	9	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدّي إلى عدم إتقان الطالب المعلم للمادّة العلمية.	2.10	.712	متوسّطة
18.	3	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدّي إلى ضعف اختيار طريقة التدريس الملائمة.	2.40	.621	مرتفعة
19.	1	ضعف تنوّع أهداف الدرس يؤثّر على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة.	2.47	.629	مرتفعة
	3	المحور الثالث: المُخرجات (التقويم).	2.27	.471	متوسّطة
20.	4	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثّر على طريقة غلق الدرس.	2.20	.805	متوسّطة
21.	1	ضعف التنوّع في أهداف الدرس يؤدّي إلى طرح أسئلة لا تقيس مستويات تفكير عليا.	2.60	.498	مرتفعة
22.	5	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدّي إلى عدم فهم الطلبة للدرس.	2.07	.583	متوسّطة
23.	3	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدّي إلى ضعف في اختيار نوع التقويم الختامي.	2.23	.679	متوسّطة
24.	2	ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدّي إلى عدم تقديم التغذية الراجعة المناسبة.	2.23	.626	متوسّطة

بيّن الجدول (5) أن الدرجة الكلية لنسبة تكرار الأخطاء في محور المُدخلات (التخطيط للدرس) جاء بدرجة مرتفعة بمتوسط حسابي (2.35)، وانحراف معياري (0.366)، وكانت أكثر جوانب تكرار الأخطاء "الاقتصار على الأهداف المعرفية الدنيا" بمتوسط حسابي (2.87)، وانحراف معياري (0.346)، وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية العبارة: "ضعف تضمين مستوى الأداء المطلوب في الهدف السلوكي" بمتوسط حسابي (2.73)، وانحراف معياري (0.521)،

وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة العبارة: "ضعف تضمين مكوّن الشرط في صياغة الهدف السلوكي" بمتوسّط حسابي (2.57)، وبانحراف معياري (0.626)، وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت أقلّ الأخطاء العبارة: "قياس أكثر من ناتج تعليمي في الهدف الواحد" بمتوسّط حسابي (1.73)، وبانحراف معياري (0.640)، وبدرجة متوسّطة، وفي المرتبة قبل الأخيرة العبارة: "استخدام أفعال سلوكية غير مناسبة لمحتوى الدرس" بمتوسّط حسابي (1.73)، وبانحراف معياري (0.691)، وبدرجة متوسّطة.

هذه النتيجة تستحقّ التأمل والبحث، وإعطائها أولويةً في أثناء تطوير برامج إعداد المعلّم؛ لضعف مهارات الطلبة المعلّمين في مهارات تخطيط الدروس، وبالأخصّ في صياغة الأهداف السلوكية، وربما يوعز ذلك إلى اللامبالاة، وعدم الاهتمام من قبل الطلبة المعلّمين بالتحضير، والتركيز على مهارة التنفيذ، وما سيقدمونه من أنشطة وأساليب تقويم جهلاً منهم بانعكاس صحّة تحديد الأهداف في التخطيط على مهارة التنفيذ والتقويم، واقتصرهم على أهداف معرفية في المستويات الدنيا دون مراعاة الضوابط الأساسية في صياغة الأهداف التي تتطلّب توضيح الشرط والمعيّار، وهذا ما بيّنته نتائج العديد من الدراسات ذات الصلة بصياغة الأهداف من حيث جودتها ودورها على الطلبة في توجيه عملية التعلّم، وجعلها أكثر فاعليّة، وتساعدهم في تنظيم عملية تنفيذ الدرس، والبعد عن العشوائية في خطوات تقديم الدرس؛ نحو: (طلافة والحاميد، 2012؛ منى يوسف، 2022؛ Altun Nurmatova 2022، Orr, Freeman, Csikari, 2023)، وقد يكون الخلل لدى الطلبة المعلّمين لدراساتهم النظرية في مقرّر تصميم وتطوير الدروس، وصعوبة فهمهم لكيفية اختيار الأفعال السلوكية القابلة للملاحظة والقياس، وهذا يتوافق مع ما بيّنته دراسة (Altun Nurmatova, 2023)، وربما أيضاً تشدّد المشرفون في التحضير الكتابي بالوقت الحاليّ مع توافر التحضير الجاهز، والأدوات المعتمدة على الذكاء الاصطناعي، والتي تقدّم حُطّة دراسية متكاملة، وآن الأوان لدمج المهارات الشخصية بالمهارات التقنيّة، من خلال توجيه الطلبة المعلّمين للاستفادة من التّقنيّات الحديثة، ثم غريبتلها وفُتّاً لما تمّ دراسته وفهمه.

وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات والأبحاث العلمية المحلية والعالمية؛ نحو: (اليحي، 2003؛ 2007؛ Melesse, S، وأميرة عباس، 2008؛ والثبيتي، 2009؛ ومصطفى والكيلاني، 2011؛ والدوسري، 2012؛ وفايزة عبدالرحمن، 2016؛ Ferrer, J، 2021؛ ومنى يوسف، 2022)،

وُتخالف دراسة مصطفى والكيلاني (2012) التي توصّلت إلى وجود مستوى تخطيط مرتفع في صياغة الأهداف السلوكية نتيجة اهتمام مشرفي التربية العملية بالإشراف والمتابعة بطريقة صارمة. وقد بيّن الجدول (5) أن ضعف صياغة الأهداف السلوكية يؤثر على العمليات (التنفيذ) بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.33)، وبانحراف معياري (0.482)، وتتمثل أهم جوانب التأثير في العبارة: "ضعف تنوع أهداف الدرس يؤثر على مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة" بمتوسط حسابي (2.47) وبانحراف معياري (0.629) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية العبارة: "ضعف تحديد أهداف الدرس يؤثر على اختيار الأنشطة التدريسية" بمتوسط حسابي (2.43) وبانحراف معياري (0.626) وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثالثة العبارة: "ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدي إلى ضعف اختيار طريقة التدريس الملائمة" بمتوسط حسابي (2.40) وبانحراف معياري (0.621) وبدرجة مرتفعة، بينما جاءت العبارة: "ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدي إلى عدم إتقان الطالب المعلم للمادة العلمية" بالمرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (2.10)، وبانحراف معياري (0.712)، وبدرجة متوسطة، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كلّ من: (اليحي، 2003؛ والثبيتي، 2009؛ 2022، orr, freeman, csikari؛ Altun Nurmatova, 2023).

وجاء تأثير الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية على محور المُخرجات (التقويم) بدرجة متوسطة، بمتوسط حسابي (2.27) وبانحراف معياري (0.471)، وجاءت العبارة: "ضعف التنوع في أهداف الدرس يؤدي إلى طرح أسئلة لا تقيس مستويات تفكير عليا" بالمرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (2.60)، وبانحراف معياري (0.498)، وبدرجة مرتفعة، وفي المرتبة الثانية العبارة: "ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدي إلى عدم تقديم التغذية الراجعة المناسبة" بمتوسط حسابي (2.23) وبانحراف معياري (0.626) وبدرجة متوسطة، بينما جاءت في المرتبة الأخيرة العبارة: "ضعف تحديد أهداف الدرس يؤدي إلى عدم فهم الطلبة للدرس" بمتوسط حسابي (2.07) وبانحراف معياري (0.583)، وبدرجة متوسطة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة فائزة عبدالرحمن (2016)، فالصياغة الخطأ ستؤدي حتماً إلى قياس خاطئ للمُخرجات، وكذلك مع دراسة (2022، orr, freeman, csikari) المبنية للدور الجوهري للأهداف في تحديد أساليب التقويم اللازمة، وتضمن تقديم أداء جيّد في التقويم.

وينعكس تأثير صياغة الأهداف السلوكية بطريقة صحيحة على منظومة التعليم كاملة وبطريقة طردية؛ فكلما كانت صياغتها واضحةً وصحيحة، ووفقَ المستويات المطلوبة، انعكس ذلك على تنفيذ الدرس ومهارة تقويمه، مقدِّمًا من خلالها درسًا علميًا منظمًا ومتكاملًا، بعيدًا عن التخبُّط والعشوائية، وباعتباره مدخلًا مهمًّا ورئيسًا، لا يمكن تجاوزه، وسيكون تأثيره مباشرًا على العمليات والمُخرجات التعليمية، ويؤكد ذلك العديد من الدراسات العلمية؛ نحو دراسة كلٍّ من: (حمدان، 2004؛ وبني خالد والحامدنة، 2022؛ والقصاب وحاتم ومالك، 2016؛ وفايزة عبدالرحمن، 2016؛ sana,forrin,et, 2020؛ orr,freeman,csikari, 2022).

نتائج السؤال الثاني، الذي نصُّه: ما درجة ضعف صياغة الأهداف السلوكية وانعكاسه على المهارات التدريسية لدى الطلبة المُعلِّمين من وجهة نظر المشرفين من أعضاء هيئة التدريس؟ قامت الباحثة بطرح أسئلة المقابلة الآتية على (6) مشرفين:

س1: كيف يؤثر ضعف صياغة الأهداف السلوكية في التحضير الكتابي على أداء الطلبة المُعلِّمين في التدريس؟

تمَّ تحليل استجابات المشرفين والمشرفات ممن تمَّت مقابلتهم، ورصد أهمَّ الاستجابات المشتركة بينهم حول تأثير ضعف صياغة الأهداف السلوكية في التحضير الكتابي على أداء الطلبة المُعلِّمين في التدريس، وكانت أهمُّ الأفكار الواردة كما في الجدول (6):

جدول (6): التكرارات والنسب لتأثير ضعف صياغة الأهداف السلوكية في التحضير الكتابي على أداء الطلبة المُعلِّمين في التدريس

م	الاستجابة	تكرار	النسبة
1	ضعف التخطيط السليم للدروس.	6	100
2	عدم المرونة في التدريس.	5	83.3
3	ضعف التقويم والتشخيص وقياس نواتج التعلم.	5	83.3
4	التشتت والعشوائية والاضطراب في التدريس.	5	83.3

م	الاستجابة	تكرار	النسبة
5	التركيز على المستويات العقلية الدنيا.	5	83.3
6	عدم التنوع في طرق وإستراتيجيات التدريس.	5	83.3

س2: إلى أي مدى يؤثر عدم تنوع الأهداف في التحضير الكتابي على أداء الطلبة المعلمين في التدريس؟

تم تحليل استجابات المشرفين والمشرفات ممن تمت مقابلتهم، ورصد أهم الاستجابات المشتركة بينهم، حول مدى تأثير عدم تنوع الأهداف في التحضير الكتابي على أداء الطلبة المعلمين في التدريس، وكانت أهم الأفكار الواردة كما في الجدول (7):

جدول (7) التكرارات والنسب لمدى تأثير عدم تنوع الأهداف في التحضير الكتابي على أداء الطلبة المعلمين في التدريس

م	الاستجابة	تكرار	النسبة
1	تقديم معلومات سطحية.	6	100
2	الرتابة والتكرار والتركيز على مهارات التذكر.	6	100
3	التركيز على الحفظ والتلقين.	5	83.3

س3: كيف يؤثر الاعتماد على الأهداف المعرفية الدنيا في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة؟

تم تحليل استجابات المشرفين والمشرفات ممن تمت مقابلتهم، ورصد أهم الاستجابات المشتركة بينهم حول تأثير الاعتماد على الأهداف المعرفية الدنيا في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة، وكانت أهم الأفكار الواردة كما في الجدول (8):

جدول (8) التكرارات والنسب لتأثير الاعتماد على الأهداف المعرفية الدنيا في تنمية مهارات التفكير لدى الطلبة

م	الاستجابة	تكرار	النسبة
1	السطحية وعدم التعمق وحرمان الطالبة في الصف من مهارات التحليل والتركيب.	6	100
2	سيؤثر بشكل سلبي على قدرات الطلبة ومهارات تفكيرهم.	6	100
3	تؤثر على التّموّل الشامل للمتعلم.	5	83.3

تُشير النتائج في الجداول: (6-7-8) إلى تقارب وجهات نظر الخبراء من المشرفين والمشرفات على الرغم من تنوّع خلفياتهم ودرجاتهم العلمية، فبعضهم يتبع المدرسة الأمريكية، والبعض الآخر يتبع المدرسة البريطانية والأسترالية، وآخرهم يتبع المدرسة المحلية السعودية؛ مما يدلّ على أن مهنة التعليم أساسياتها واحدة، وإن اختلفت الخلفيات العلمية.

إن ربط صحة صياغة الأهداف السلوكية وانعكاسه على المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين، أسهم في فتح آفاق جديدة لدى المشرفين والمشرفات؛ لمراجعة إجراءات تقويم وتقييم الطلبة في أثناء التربية العملية، مع أهمية مراعاة متطلبات العصر دون الإخلال بامتلاكهم للمهارات الأساسية في التخطيط والتنفيذ والتقويم، التي دعمتها نتائج العديد من الدراسات؛ نحو دراسة كلّ من: (بني خالد والحماذنة، 2011؛ وحמיד، 2017؛ 2020، sana,forrin,et)، ثم ربط صحة صياغة الأهداف بمستويات التفكير العليا في التحليل والتركيب، وصولاً للإبداع، والتي تمثّل المستويات العليا من تصنيف بلوم للأهداف التي تجعل الدرس أكثر ملاءمةً لأنماط المتعلمين، وأهميتها في فتح آفاق جديدة للمتعلمين في الربط والتحليل؛ سعياً لتحقيق التكامل المعرفي، ومن ثمّ الوصول للتّموّل الشامل المتوازن، الذي بيّنته العديد من الدراسات؛ نحو: (الزغلول وطلافة والحاميد، 2012؛ وحמיד، 2017؛ 2023، Altun Nurmatova).

في حين تمّ التحفّظ على استجابة المشرفين لثلاثة أسئلة من أسئلة المقابلة؛ لعدم رغبتهم في الإفصاح عن وجهات نظرهم نحوها، عدا ثلاثة مشرفين، وهي:

س4/ تحدّثي عن إبداع الطلبة المعلمين في التدريس دون الالتفات لما تمّ تدوينه في التحضير الكتابي؟

س5/ من وجهة نظرك، هل بالإمكان الاستغناء عن درجة التحضير الكتابي، ومن ثمّ حذف الدرجة الخاصّة به في استمارة تقويم الطلبة المتدريين مستقبلاً؟

س6/ هل تعتقد/ين بأن تزامن دراسة مقرّر طرق التدريس وتصميم الدروس مع التطبيق الميداني سيؤثر سلّبا على أداء الطلبة المعلمين؟

لكون الاستجابة مرتبطةً بأنظمة ولوائح عليا، وإجراءات تقويم معتمدة على استمارات تقييمية ثابتة لا خيار للمشرف والمشرّفة فيها، لذا؛ تباينت الاستجابات بدرجة كبيرة بين متحمّظ على الرّد، ومؤيّد أو معارض للسؤال الرابع، فبعضهم يرى أن الإبداع في التدريس يكون لدى المعلّم الممارس، وليس الطلبة المتدريين؛ نتيجة وجود ارتباك وقلق، وتدريب آنيّ على إجراءات التدريس، مع كثرة الوقوع في الأخطاء، والتي تتنافى مع الإبداع، وتنفق مع هذا التوجّه الذي يُفضي إلى الإجابة عن السؤال الذي يليه، فالتحضير المكتوب لا يُلغي الإبداع، والإبداع لا يُعني عن التحضير، فالعلاقة بينهما تكاملية، وليست بديلةً.

أما السؤال الأخير، فكان سبب وضعه نتيجة ملاحظة خاصّة بطلبة كلية الشريعة الذين يخرجون للتربية العملية في نفس الفصل الذي يدرّسون فيه المقرّرات التربوية، ولكونهم نتاج برامج جامعة أخرى وخُطّط دراسية قديمة؛ فالإجابة عليه لم تكن محض نقاش.

نتائج السؤال الثالث، الذي نصّه: ما الآليّات المقترحة لتطوير المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين بكليات التربية؟

قامت الباحثة بالاستفادة من نتائج تحليل الاستبانة والمقابلة، وتوصّلت إلى رصد أهمّ الاستجابات المشتركة بينهم حول الآليّات المقترحة لتطوير المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين بكليات التربية، وكانت أهمّ الأفكار الواردة كما في الجدول (9):

جدول (9) التكرارات والنسب لالآئيات المقترحة لتطوير المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين بكليات التربية

م	الاستجابة	تكرار	النسبة
1	التركيز على مقررات تصميم الدروس ومقررات طرق التدريس.	6	100
2	تقديم دورات تدريبية في قياس نواتج التعلم.	6	100
3	تقديم دورات تدريبية في مهارات التفكير.	6	100
4	عرض نماذج من حصص نموذجية في أثناء تدريس مقرّر تصميم الدروس.	5	83.3
5	ربط الجوانب النظرية بالعملية (التركيز على الجوانب العملية والأدائية في أثناء تدريس المقررات).	5	83.3
6	زيادة فترة التربية العملية مع أهمية ممارستها طوال أيام الأسبوع.	6	100
7	التركيز على الجوانب الأدائية في استمارة تقييم الطلبة المعلمين.	6	100

تُشير النتائج في الجدول (9) إلى بعض النتائج المُستقرّة من تحليل استجابات الخبراء من المشرفين في أثناء المقابلة، ويمكن الإضافة عليها بناءً على نتائج الاستبانة، والاستفادة مما توصّلت له الدراسات والأبحاث العلمية من نتائج أو توصيات علمية، ويمكن إجمالها في التالي:

- تطوير برامج كليات التربية بما يتماشى مع التطوّرات العلمية والتكنولوجية.
- ربط النظرية بالتطبيق في مقررات تصميم وتطوير الدروس، ومقررات طرائق التدريس، بحيث يتضمّن جوانب عملية أدائية تستلزم النزول إلى الميدان.
- الاستفادة من مقترح جامعة كاليفورنيا في إيجاد بنك تبادل للتخطيط الكتابي في مختلف التخصصات؛ ليجتاز منه الطالب المعلم ما يتماشى مع موضوعه التدريسي.
- زيادة فترة التربية العملية إلى فصل دراسي كامل بعمل يومي طوال الأسبوع، يتعايش فيه الطلبة المعلمون مع المهام التدريسية والإدارية بطريقة تكاملية.

- تطوير استمارة تقييم الطلبة المعلمين، وإدراجها ضمن متطلبات الدراسة في مقرّر تصميم وتطوير الدروس كي يكون الطلبة المعلمون على دراية ومعرفة بما سيقومون عليه في الميدان.
- الاعتراف بالمهارات بوصفها محورًا للمستقبل الذي نصبو إليه أمرٌ مهمٌ للغاية؛ كي تواكب التحدّيات العالمية، وتحوّلها إلى فرص (منظمة العمل الدولية، 2021، ص 96).
- يمكن الاستفادة من مقترح جامعة كاليفورنيا بإعداد بنك كامل للأهداف والسلوكيات لكلّ درس، فالعصر الحاليّ عصر توافر المعلومات، وتزويد الطلبة المعلمين بها؛ لصقل مهاراتهم في مجال تخطيط الدروس، وعلى كليات التربية بالجامعات إعادة النظر في استمارات تقييم الطلبة المعلمين؛ لضبط درجة مرحلة التخطيط للدروس بما يدلّل على استفادة الطلبة المعلمين من بنك الأهداف.

ملخص النتائج والتوصيات:

نتائج الدراسة:

- استقرأً لنتائج تحليل أسئلة الدراسة؛ تبين الآتي:
- أولاً: المُدخلات (تخطيط الدرس):
- تبين وجود نسبة مرتفعة من الأخطاء في مُدخلات العملية التعليمية، لا سيّما في مرحلة تخطيط الدرس.
- تركّزت صياغة الأهداف السلوكية بشكل كبير على المستويات المعرفية الدنيا (التذكر، الفهم، التطبيق)، دون التطرّق إلى المستويات العليا.
- ظهر ضعف واضح في تضمين مستوى الأداء المطلوب داخل صياغة الأهداف؛ مما يُشير إلى قصور في تحديد المعايير المرجعية للأداء.
- كذلك، لوحظ غياب أو ضعف مكّون الشرط في صياغة الأهداف السلوكية؛ مما ينعكس على دقّة وفعالية التخطيط التعليمي.

ثانيًا: العمليات (تنفيذ الدرس):

- تبين أن ضعف صياغة الأهداف السلوكية يؤثر بدرجة متوسطة على مهارات تنفيذ وشرح الدروس لدى الطلبة المعلمين.
- كان هناك تأثير مرتفع لضعف التنوع في الأهداف على قدرة المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.
- أظهر التحليل أن عدم دقة تحديد الأهداف يؤثر بدرجة مرتفعة على اختيار الأنشطة التعليمية الملائمة لمستويات المتعلمين، وكذلك طرائق التدريس المستخدمة.
- كما أشار إلى أن ضعف صياغة الأهداف يؤثر بدرجة متوسطة على إتقان الطالب المعلم للمادة العلمية المقدمة في أثناء الدرس.

ثالثًا: المخرجات (تقويم الدرس ونتائج التعلم):

- ظهر أن الأخطاء في صياغة الأهداف تؤثر بدرجة متوسطة على تقويم الدرس، من حيث قياس نواتج التعلم المتوقعة.
 - لوحظ أن ضعف تنوع الأهداف يؤدي إلى طرح أسئلة تقويمية لا تقيس مهارات التفكير العليا؛ مما ينعكس سلبًا على جودة التقويم.
 - تبين كذلك أن غياب الأهداف المتنوعة يعوق تقديم تغذية راجعة مناسبة للمتعلمين، ويؤثر بدرجة متوسطة على فهم الطلبة للدرس.
- رابعًا: تحليل نوعي إضافي:

- أظهرت البيانات أن الاعتماد على الأهداف المعرفية الدنيا في التحضير الكتابي يسهم في تقديم محتوى سطحي، يفتقر إلى العمق المعرفي، ويؤدي إلى رتابة في الأداء التعليمي، مع تركيز مُفرط على مهارات الحفظ والتلقين، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (2022، orr, freeman, csikari).

• كما أشار التحليل إلى أن هذا النمط في صياغة الأهداف يؤثر سلبًا على تنمية مهارات التفكير العليا؛ (كالتحليل، والتركيب، والتقويم)؛ مما يحرم المتعلمين من فرص النمو المعرفي الشامل، والتكامل المعرفي والمهاري المطلوب في البيئة الصفية، وتتنفق هذه النتيجة مع دراسة (حميد، 2017؛ المحمدي، 2023).

التوصيات:

- 1- في مُدخّلات العملية التعليمية: توفير بنك للأهداف الإجرائية لكلّ درس، وتزويد الطلبة المعلمين به؛ للاحتذاء؛ لكوّهم في مرحلة تدريب.
- 2- في العمليات المتعلّقة بتنفيذ الدرس: تفعيل التدريس المصعّر ضمن إجراءات مقرّر التربية العملية؛ لتحسين اكتساب مهارات تنفيذ الدرس.
- 3- في مُخرجات العملية التعليمية: ربط النظرية بالتطبيق في مقرّريّ تصميم وتطوير الدروس وطرق التدريس، بحيث يتضمّن جوانب عمليةً أدائية قبل النزول للتربية العملية.
- 4- تفعيل أسلوب الصفّ الافتراضي في أثناء الدراسة قبل النزول للميدان، طريقة من طرائق تدريس المقرّرات التربوية؛ لتحقيق الفاعلية، وضمان تجويد العملية التعليمية.

المقترحات:

- بناء برنامج تدريبي لتنمية المهارات التدريسية لدى الطلبة المعلمين بكليات التربية.
- دراسة أثر استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي في تحضير الدروس على المهارات التدريسية للطلبة المعلمين.

المراجع

المراجع العربية:

- بقيعي، نافز. (2010م). التربية العملية الفاعلة. عمان. دار المسيرة.
- بني خالد، محمد؛ وحامدة، إياد. (2011). درجة ممارسة معلّمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية. مجلة الجامعة الإسلامية. سلسلة الدراسات الإنسانية، 19(1)، 619-645. مسترجع من: <https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/TUGJHR/article/view/818>
- بو حمامة، جيلاني محمد. (2005). أهمية الأهداف التعليمية وأثرها في إنجاح عملية التعليم والتعلّم. مجلة العلوم الإنسانية، 23(ص5-21). مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/4982>
- النبيتي، عايض ضيف الله. (2009). الأهداف السلوكية المعرفية من خلال الخطط الدراسية للمعلّمين وعلاقتها بطرائق التدريس والوسائل التعليمية والتقييم: دراسة تحليلية ميدانية. مجلة الطائف - الآداب والتربية، 1(1ع)، 229-274. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/121177>
- حمدان، مبارك بن سعيد. (2004). اتجاهات معلّمي المرحلة المتوسطة نحو استخدام الأهداف السلوكية بمنطقة أبها. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم الشرعية والدراسات الإسلامية، 1(ع)، 49-107. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/1268340>
- حميد، عيادة. (2017). مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلّمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان (أطروحة ماجستير). جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- خضر، فخري رشيد. (2012). تأثير المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيل الطلبة الأكاديمي الآتي والمؤجّل في تدريس التربية الوطنية، مجلة العلوم التربوية، 20(ع2)، 187-231. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/186238>
- الخليفة، جعفر. (2017م). مدخل إلى المناهج وطرق التدريس. ط11. الرياض. مكتبة الرشد.
- خليفة، عبدالسلام الشيباني. (2014). الأهداف والكفايات: دراسة مقارنة لمفهوم الأهداف والكفايات في العملية التعليمية. رابطة الأدب الحديث. (85). 375-404. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/661470>
- الزغلول، عماد؛ وطلافة، فؤاد؛ والحاميد، شاكر. (2012). أثر استخدام إستراتيجية التعريف بالأهداف السلوكية والتدريب على كيفية وضع الأسئلة في خفض قلق الاختبار لدى المتعلّمين. مجلة جامعة دمشق - التربية، 27(1)، 393-417. مسترجع من: <https://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/27-28>
- شحاتة، حسن؛ والنجار، زينب. (٢٠١١م). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. ط٢. القاهرة. الدار المصرية اللبنانية.

- عباس، أميرة إبراهيم. (2008). مقارنة أثر المنظمات المتقدمة والأهداف السلوكية في التحصيل واستبقاء المعلومات. مجلة جامعة بابل-العلوم الإنسانية 16(ع1)، 338-359. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/296744>
- عبدالرحمن، فايزة أحمد عبدالسلام. (2016). الأهداف التعليمية بين إشكالية الصياغة وصعوبة التحقيق. المؤتمر العلمي الثاني للجمعية العربية للقياس والتقويم بعنوان: تطوير التعليم قبل الجامعي-رؤى مستقبلية، العبور: الجمعية العربية للقياس والتقويم ومدارس طيبة، 207-219. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/1412006>
- غريس، نجوى الفزاع. (2024). غايات التعليم: المعرفة والمهارات والقيم اللازمة للحياة والعمل والتنمية المستدامة. المؤتمر التربوي الدولي الرابع: تحويل التعليم الفرص والتحديات لتعزيز مستقبل التعليم في دول الخليج، (5-6 نوفمبر)، الكويت.
- القرارة، أحمد. (٢٠١٣م). تصميم التدريس رؤية تطبيقية. ط٢. عمان. دار الشروق.
- القصاب، ميعاد ناظم؛ وحاتم، أسماء أحمد؛ ومالك، سلمى نصر الله. (2016). أثر استخدام فاعلية الأهداف السلوكية والتغذية الراجعة في تحصيل طلبة المعهد الطبي التقني في مادة الأحياء. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 125(438-458). مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/1079026>
- قنديل، يس. (2000م). التدريس وإعداد المعلم. ط3. الرياض. دار النشر الدولي للنشر والتوزيع.
- الكثيري، راشد؛ والنصار، صالح. (2005م). المدخل للتدريس. حقوق الطباعة محفوظة للمؤلفين.
- محمد، طاهر محمد. (2012م). أسس المناهج المعاصرة. عمان. دار المسيرة.
- المحمدي، علاء نجم. (2023). الأهداف السلوكية في العملية التعليمية. أوراق ثقافية: مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، 5(25ع)، 235-245. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/1382695>
- مصطفى، مهند خازن؛ والكيلاني، أحمد محيي الدين. (2011). الأخطاء الشائعة في إعداد الدروس اليومية لدى طالبات معلّم صف في التربية العملية في جامعة مؤتة. مؤتة للبحوث والدراسات- سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، 26(ع1)، 225-276. مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/128303>
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2017). أهداف التنمية المستدامة (2030).
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. (2022). التعليم من أجل التنمية المستدامة (2030): خارطة طريق.
- منظمة العمل الدولية (2021). رسم معالم المهارات والتعلّم المتواصل من أجل مستقبل العمل، (109)، مكتب العمل الدولي: جنيف.
- الهادي محمد، طاهر محمد. (2012م). أسس المناهج المعاصرة. عمان. دار المسيرة.
- الهاشمي، عبدالرحمن؛ والعزاوي، فائزة. (2010). المنهج والاقتصاد المعرفي، ط2. عمان. دار المسيرة.

الهيدي، زيد؛ والمواضية، رضا؛ وأبو شيخة، فاطمة. (٢٠١٤م). أساسيات التربية العملية. دار الكتاب الجامعي: الإمارات.

اليحي، عبدالله بن سعد. (2003). مدى معرفة معلّّات العلوم الشرعية المتدربات الأهداف السلوكية. مجلة القراءة والمعرفة، 26 (ص 159-189). مسترجع من: <http://search.mandumah.com/Record/43986>

يوسف، ماهر إسماعيل. (2008م). التدريس: مبادئ ومهاراته. الرياض. مكتبة الرشد.

يوسف، منى عوض. (2022). درجة أهمية صياغة الأهداف السلوكية لمعلّمي مرحلة الأساس بمدينة ود مدني من وجهة نظر المعلّمين. مجلة العلوم الإنسانية، جامعة وادي النيل، 12(3)، 289-314.

ترجمة المراجع العربية:

Abbas, Amira (2008). Comparing the Effect of Advanced Organizations and Behavioral Objectives on Achievement and Retention of Information. Journal of the University of Babylon for Humanities, 16(1), pp. 338-359. Retrieved from:

<http://search.mandumah.com/Record/296744> [in Arabic]

Bani Khalid, Muhammad; Hamadneh, Iyad. (2011). The degree of practice of primary school teachers in the skills of formulating behavioral objectives. Islamic University Journal. Humanities Series, 19(1), 619-645 Retrieved from <https://journals.iugaza.edu.ps/index.php/IUGJHR/article/view/818> . [in Arabic]

Baqi, Nafiz. (2010). Treatment, Treatment. Dar Al-Tawila: Amman. [in Arabic]

Bouhamama, Jilani Mohammed (2005). The importance of educational objectives and their role in the success of the teaching and learning process. Journal of Humanities, 23 (pp. 5-21). Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/4982> [in Arabic]

Al-Thabeti, Ayedh Daif Allah. (2009). Cognitive behavioral objectives through teachers' curriculums and their relationship to teaching methods, educational aids, and evaluation: An analytical field study. Taif Journal of Arts and Education, 1(No. 1), 229-274. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/121177> [in Arabic]

Habbar, Alia (2021). From Teaching by Objectives to Teaching by Educational Competencies, 11 (No. 50), 20-61. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1255555> [in Arabic]

Hamdan, Mubarak bin Saeed. (2004). Intermediate school teachers' attitudes towards using behavioral objectives in the Abha region. King Khalid University Journal of Sharia and Islamic Studies, (Issue 1), 49-107. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1268340> [in Arabic]

Hamid, Ayada. (2017). The level of classification ability of behavioral objectives according to Bloom's taxonomy among Arabic language teachers in private basic schools in Amman (Master's Thesis). Middle East University, Amman, Jordan. . [in Arabic]

Khader, Fakhri Rashid (2012). The Effect of Prior Knowledge of Behavioral Objectives on Students' Current and Delayed Academic Achievement in the Teaching of National Education. Journal of Educational Sciences, 20 (No. 2), 187-231. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/186238> [in Arabic]

- Al-Khalifa, Jaafar. (2017). Introduction to Curricula and Teaching Methods. 11th ed. Al-Rushd Library: Riyadh. [in Arabic]
- Khalifa, Abdul Salam Al-Shaibani. (2014). Objectives and Competencies: A Comparative Study of the Concept of Objectives and Competencies in the Educational Process. Modern Literature Association. (85). 375-404. Retrieved from: <http://search.mandumah.com/Record/661470> [in Arabic]
- Al-Zaghloul, Imad; Talafha, Fouad; Al-Mahamid, Shaker. (2012). The Effect of Using the Behavioral Objectives Definition Strategy and Training on Question Development in Reducing Test Anxiety among Learners. Damascus University Journal - Education, 27(1), 393-417. . [in Arabic]
- <https://www.damascusuniversity.edu.sy/mag/edu/images/stories/27-28>
- Shahata, Hassan and Al-Najjar, Zainab. (2011). Dictionary of Educational and Psychological Terms. 2nd ed. Egyptian Lebanese House: Cairo. [in Arabic]
- Abbas, Amira Ibrahim. (2008). Comparing the impact of advanced organizations and behavioral objectives on achievement and retention of information. Journal of the University of Babylon - Humanities 16 (No. 1), 338-359. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/296744> [in Arabic]
- Abdul Rahman, Faiza Ahmed Abdel Salam. (2016 AD). Educational objectives between the problem of formulation and the difficulty of achievement. The second scientific conference of the Arab Society for Measurement and Evaluation entitled: Developing pre-university education - Future visions, Al-Obour: Arab Society for Measurement and Evaluation and Taiba Schools, 207-219. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1412006> [in Arabic]
- Grace, Najwa Al-Fazza. (2024). The aims of education: knowledge, skills, and values necessary for life, work, and sustainable development. The Fourth International Educational Conference: Transforming Education: Opportunities and Challenges for Enhancing the Future of Education in the Gulf States, (November 5-6), Kuwait. [in Arabic]
- Al-Qar'aa, Ahmed. (2013). Instructional Design: An Applied Vision. 2nd ed. Dar Al-Shorouk: Amman. . [in Arabic]
- Al-Qassab, Miad Nazim, Hatem, Asmaa Ahmed, and Malik, Salma Nasrallah. (2016). The effect of using behavioral objectives and feedback on the achievement of students of the Technical Medical Institute in biology. Journal of Educational and Psychological Sciences, 125(438-458). Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1079026> . [in Arabic]
- Qandeel, Y. (2000 AD). Teaching and Teacher Preparation. 3rd ed. International Publishing and Distribution House: Riyadh. [in Arabic]
- Al-Kathiri, Rashid; Al-Nassar, Saleh. (2005). Introduction to Teaching. Copyright reserved to the authors. [in Arabic]
- Muhammad, Tahir Muhammad. (2012). Foundations of Contemporary Curricula. Dar Al-Masirah: Amman. [in Arabic]
- Mustafa, Muhannad Kharz; and Al-Kilani, Ahmed Mohi El-Din (2011). Common Mistakes in Preparing Daily Lessons by Female Classroom Teacher Students in Practical Education

- at Mutah University. Mutah Research and Studies - Humanities and Social Sciences Series, 26(No. 1), 225-276. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/128303> [in Arabic]
- Al-Mohammadi, Alaa Najm. (2023). Behavioral Objectives in the Educational Process. Cultural Papers: Journal of Arts and Humanities, 5(No. 25), 235-245. Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/1382695> [in Arabic]
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2017). Sustainable Development Goals 2030 [in Arabic]
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2022). Education for Sustainable Development 2030: A Roadmap. [in Arabic]
- International Labour Organization (2021). Shaping Skills and Lifelong Learning for the Future of Work, (109), International Labour Office: Geneva. [in Arabic]
- Al-Yahya, Abdullah bin Saad. (2003). The extent of knowledge of female trainee teachers of Islamic sciences regarding behavioral objectives. Journal of Reading and Knowledge, 26 (pp. 159-189). Retrieved from <http://search.mandumah.com/Record/43986> [in Arabic]
- Youssef, Maher Ismail. (2008). Teaching: Its Principles and Skills. Al-Rushd Library: Riyadh. [in Arabic]
- Al-Hadi Muhammad, Tahir Muhammad. (2012). Foundations of Contemporary Curricula. Dar Al-Masirah: Amman. [in Arabic]
- Al-Hashemi, Abdul-Rahman; Al-Azzawi, Faiza. (2010). Methodology and Knowledge Economy, 2nd ed. Dar Al-Masirah: Amman. [in Arabic]
- Al-Huwaidi, Zaid, Al-Mawadhiya, Reda, and Abu Sheikha, Fatima. (2014). Fundamentals of Practical Education. University Book House: UAE. [in Arabic]
- Youssef, Mona Awad. (2022). The degree of importance of formulating behavioral objectives for primary school teachers in Wad Madani from the teachers' perspective. Journal of Humanities, Nile Valley University, 12(3), 289-314. [in Arabic]

المراجع الأجنبية:

- Melesse, S. (2007). An Investigation into Teachers' state of Formulation and Utilization of Instructional objectives. The Ethiopian Journal of Higher Education, 4(2), 71-101.
- Sana, F., Forrin, N. D., Sharma, M., Dubljevic, T., Ho, P., Jalil, E., & Kim, J. A. (2020). Optimizing the efficacy of learning objectives through pretests. CBE—Life Sciences Education, 19(3), ar4
- Ferrer, J. (2021). Problems met in lesson planning by the pre-service teachers. Premiere Educandum: Jurnal Pendidikan Dasar dan Pembelajaran, 11(1), 313-329.
- Orr, R. B., Csikari, M. M., Freeman, S., & Rodriguez, M. C. (2022). Writing and using learning objectives. CBE—Life Sciences Education, 21(3), fe3.
- Nurmatova, S., & Altun, M. (2023). A comprehensive review of Bloom's Taxonomy integration to enhancing novice EFL educators' pedagogical impact. Arab World English Journal, 14(3), 380-388. <https://doi.org/10.24093/awej/vol14no3.24>



مجلة الجامعة الإسلامية
للعلوم التربوية والاجتماعية

معرفة
e-Marefa



المنظومة
ALMANDUMAH

Arcif
Analytics



KINGDOM OF SAUDI ARABIA
MINISTRY OF EDUCATION
ISLAMIC UNIVERSITY OF MADINAH



Islamic University Journal For
Educational and Social Sciences

Islamic University Journal For Educational and Social Sciences

Refereed periodical scientific journal



Published four times a year in:
(March, June, September and December)

Issue

26

Volume

50

Month

June / Dhu al-Hijjah

Year

1447 AH / 2026 AD