مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان

Estimated Taxonomic Level of Behavioral Objectives According to Bloom's Classification of the Arab Language Teachers in Private Basic Schools in Amman

إعداد

علاء عيادة حميد

إشراف

الأستاذ الدكتور عبد الحافظ سلامه

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في

تربية المناهج وطرق التدريس

قسم الإدارة والمناهج

كلية العلوم التربوية

جامعة الشرق الأوسط

كانون الثاني/ 2017

تفويـض

أنا علاء عيادة حميد أفوض جامعة الشرق الأوسط بتزويد نسخ من رسالتي ورقياً والكترونياً للمكتبات أو المنظمات أو الهيئات والمؤسسات المعنية بالأبحاث والدراسات العلمية عند طلبها

الاسم : علاء عيادة حميد

التاريخ: ٢٠ / ١٠ / 2017م

التوقيع: .....

قـرار لـجنـة المنـاقـشة

نوقشت هذه الرسالة وعنوانها: " مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان" وأجيزت بتاريخ:...٦../..١../...2017م.

أعضاء لجنة المناقشة:

١. الاستاذ الدكتور غازي خليفة رئيساً التوقيع: .....

٢.الاستاذ الدكتور عبدالحافظ سلامه مشرفاً التوقيع: .....

٣.الاستاذ الدكتور عبدالرحمن الهاشمي ممتحناً خارجياً التوقيع: .....

الشكر والتقدير

الحمد لله تعالى حتى يبلغ الحمد منتهاه، المستحق الثناء، لسعة كرمه ومدى توفيقه وعظيم رضاه، المسير للأحوال والموفّق للأمور، الآمر بالعلم والناهي عن الجهل، والصلاة والسلام على الرسول الخاتم به ربه النبيين والصديقين، وعلى آله وصحبه ومن تبعه أجمعين، وبعد:

أتوجه أنا **علاء عيادة حميد** بجزيل الشكر وعظيم الامتنان للأستاذ الدكتور **عبد الحافظ محمد سلامة** لإشرافه على هذه الرسالة، ومتابعته وتسييره لإنجاز هذا العمل، وأتوجه بالشكر أيضاً لأعضاء لجنة المناقشة، لما تحمّلوه من أعباء المناقشة، كذلك أتوجه بالشكر إلى الأساتذة الأفاضل أعضاء هيئة التدريس في جامعة الشرق الأوسط، لما قدموه لنا من رعاية واهتمام طوال هذه الأعوام، ومن ثم إلى كل من مدّ يد العون مساعداً ومسانداً لإنجاز هذا العمل، كما أتوجه بالشكر والعرفان إلى المملكة الأردنية الهاشمية، ملكاً وحكومةً وشعباً، لما لقيته من حسن الضيافة عند وجودي في المملكة.

والله من وراء القصد

الباحث:

علاء عيادة حميد

هـ

الإهداء

إلى العراق ..... مهد العلم والحضارة

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
العنوان	أ
التفويض	ب
قرار لجنة المناقشة	جـ
الشكر	د
الاهداء	هـ
قائمة المحتويات	و
قائمة الجداول	ز
قائمة الملحقات	ط
الملخص باللغة العربية	ي
الملخص باللغة الانجليزية	ك
الفصل الأول: خلفية الدراسة وأهميتها	1
الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة	8
الفصل الثالث: الطريقة والإجراءات	35
الفصل الرابع: عرض النتائج	44
الفصل الخامس: مناقشة النتائج والتوصيات	57
المراجع	63
الملحقات	70

قائمة الجداول

رقم الفصل	رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
الثالث	.1	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس	36
	.2	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي	36
	.3	توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة	37
	.4	جدول المواصفات لاختبار التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم	39
	.5	قيم معاملات ثبات الإعاده والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاختبار	41
الرابع	.6	المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه لتقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان	45
	.7	المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمان اختبار (t-test) للعينات المستقلة تبعاً لاختلاف متغير الجنس	46
	.8	المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه لتقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي	48
	.9	تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي	49
	.10	اختبار شيفيه لإيجاد دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي	50
	.11	المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه لاستجابات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية تبعاً لاختلاف متغير الخبرة	52

رقم الفصل	رقم الجدول	محتوى الجدول	الصفحة
	.12	نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين استجابات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغير الخبرة	53
	.13	اختبار شيفيه لإيجاد دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغير الخبرة	55

قائمة الملحقات

الرقم	المحتوى	الصفحة
.1	أسماء المحكمين	71
.2	كتاب التكليف بالاشراف	72
.3	كتاب تسهيل مهمة الباحث الموجّه إلى وزارة التربية والتعليم	73
.4	كتاب تسهيل مهمة الباحث الموجّه إلى إدارة التعليم الخاص	74
.5	كتاب تسهيل مهمة الباحث الموجّه إلى مديري المدارس الخاصة ومديراتها	75
.6	كتاب تسهيل مهمة الباحث الموجّه إلى إدارة مركز الملكة رانيا لتدريب المعلمين	76
.7	أداة الدراسة	77

مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان

إعــداد

علاء عيادة حميد

إشراف

الأستاذ الدكتور عبد الحافظ سلامة

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في العاصمة الأردنية عمان، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار عينة بلغ عدد أفرادها (271) معلماً ومعلمة، كما تم إعداد اختبار يقيس مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب مجالاتها الثلاث، المعرفي والوجداني والنفسحركي، تم التأكد من صدقه وثباته.

أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- جاء المتوسط الحسابي للمقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في المدارس الخاصة للمجالات ككل بدرجة (متوسطة)، اذ بلغ المتوسط الحسابي (18.88) للمجال المعرفي، و (12.45) للمجال الوجداني، و (9.25) للمجال النفسحركي.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية مجتمعة تعزى للجنس، أو النوع والخبرة، والمؤهل العلمي.

الكلمات المفتاحية: المقدرة التصنيفية، الهدف السلوكي، تصنيف بلوم.

Estimated Taxonomic Level of Behavioral Objectives According to Bloom's Classification of the Arab Language Teachers in Private BasicSchools in Amman

Preparing

Ala'a Ayada Hamid

Supervisor

Prof. Abdel Hafez Salamah

Abstract

This study aimed to measure the estimated taxonomic level behavioral objectives according to Bloom's Taxonomy to the Arab language teachers in private basic schools in Amman, Jordan. To achieve the goal of the study suitable sample was chosen consisted of (271) male and female teachers. The researcher prepared a test to measure the classification ability of the behaviors objectives according to three domain: cognitive affective and psychomotor domain. The variability of the test were assured.

The study showed the following results.

1. The mean of the classification ability of the behavioral objectives to the tlrabic language teachers was moderate degree. Whereas the mean of classification ability according to cognitive domain was (18.88). The mean classification ability (12.45) according to the affective domain, and (9.25) according to the psychomotor domain.
2. Ther is significany differenees in the samp;e responses in the ability areas of behavioral goals combined attributed to the differences of gender qualification, and the experience of Arabic language teachers in private basic schools.

Keywords: Estimated taxonomic, behavioral goal, Bloom's Taxonomy.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

مقدمة

في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة وظهور أنماط وطرق جديدة تستخدم في التدريس، يتضح الحاجة إلى تغييراً في أدوار المعلم المستقبلية، وبالتالي إعادة النظر في برامج إعداده وتدريبه على ضوء الأدوار والتحديات المعاصرة، ولكي تكون هذه البرامج فاعلة فإن ذلك يتطلب إحداث تطوير لها سواء في أهدافها وآلياته وأساليبها، لكي يتم من خلال هذا التطوير تخطى أوجه القصور الحالية، ورغبة في مواكبة الاتجاهات المعاصرة في إعداد المعلم وتنميته مهنياً.

وفي ضوء ذلك فالتربية العملية تعتبر إحدى فعاليات العملية التربوية المهمة في مجال إعداد المعلمين وتدريبهم في المراحل التعليمية كافه، وبما أن المعلم يمثل الدور الرئيس في العملية التعليمة، كان لابد أن يحظى إعداده بالاهتمام والدراسة لكونه عصب المهنة ومحركها الأساسي، فهو المسؤول الأول عن تحقيق أهداف التربية، وعامل من عوامل تطوير المجتمع وتنميته (نجم، 2010)، فالمعلم أساس المنظومة التعليمية، وبمقدار مقدرته وكفاءته، تكون فاعلية التعليم، إذ تتضائل الإمكانات المادية والمناهج الدراسية، في غياب المعلم الكفوء (مطر،2010)، وهو ذخيرة قوية كبرى؛ ذلك أن تكوّن جيل بأكمله، إنما يعتمد اعتماداً كبيراً، على ما يتصف به ذلك المعلم، من سمات شخصية وتربوية، تعينة على أداء مهمته بنجاح، مما يؤهله للمقدرة على إحداث

تغيير في سلوك طلابه، وهذه المقدرة هي التي تصنع المعلم الناجح، وتجعل دروسه الفعاله، ذات أثر واضح، وتحقق النتائج المنشودة (العجمي، 2003).

ويعد موضوع التطوير لإعداد المعلم والتدريب له، من أهم الأمور التي كانت وما زالت محور الاهتمام لعملية تطوير وإصلاح، ومن هنا جاء إهتمام المؤسسات التربوية بإعداد المعلمين وتدريبهم واعدادهم (مطر، 2010).

وتركز عملية الإعداد المهني للتدريس، على جانبين متكاملين هما: الجانب النظري، المتعلق بالدراسات النظريه في علوم التربية وعلم النفس، والجانب العملي المتعلق بالتربية العملية، التي تجعل الطالب المعلم، في مواجهه مباشره مع الواقع، وتضع قدراته ومهاراته على محك التجربة، فالتربية العملية فرصه حقيقيه للطلبه المعلمين لمعايشه العملية التعليمية، وتدريبهم على مختلف المهارات التدريسية، التي يحتاجونها لتحسين أدائهم (العطاب، 2004).

ويمكن تعريف الأهداف التدريسية على أنها عبارات تُكتب للتلاميذ لتصف بدقه ما يمكنهم القيام به بعد الانتهاء من تدريس حصة أو وحدة تدريسيدة معينة، ويساعد فهم خصائصها، وتصنيف مستوياتها وأنماطها عند التخطيط للتعليم على نجاح الموقف التعليمي، ولسؤ الحظ، ونتيجة العديد من الأسباب كضيق الوقت، وعدم كفائة المعلمين، وعدم توافر الإمكانات والوسائل التعليمية اللازمة، وثقل العبئ التدريسي، فإن تخطيط التدريس وتطبيقه نادراً ما يتجاوز الجانب المعرفي المتدني كالمعرفة والفهم والتطبيق، دون الوصول إلى التحليل والتركيب والتقويم إلا في حالات محدوده، كما يندر أن يتجاوز ذلك إلى الجانب

العاطفي، والجانب المهاري الأدائي، الذي يساهم بشكل فعال في تشكيل الشخصية السويه للتلاميذ (سعاده، 1984).

ويعد صوغ أهداف تعليمية محددة بدلاله السلوك أو الأداء، أو استخدام خطه أو نسق معين لتصنيفها إلى أهداف معرفيه، وأهداف انفعاليه، وأهداف أدائيه من بين قائمة الكفايات التعليمية للمعلمين (الخطيب، 1978).

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

من خلال عمل الباحث في ميدان التدريس، لاحظ وجود ضعف واضح في تحقيق معلمي اللغة العربية لهذه الأهداف، وقد أظهرت بعض الدراسات مثل دراسة (نزال، 1999)، (والرشيدي2014)، وجود ضعف في قدرة المعلمين على تحقيق الأهداف السلوكية، مما استدعى من الباحث إجراء دراسة تفصيلية لبيان المقدرة التصنيفية لدى معلمي المدارس الخاصة، ومقارنة هذه النتائج مع الدراسات السابقة المطبقة على المدارس الحكومية. وقد هدفت الدراسة إلى الاجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي اللغة العربية للمرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمان؟
- هل توجد فروق ذات دلاله إحصائية (a=0.05) في مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمان تعزى لجنس المعلم والمؤهل العلمي وخبرته؟

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أن المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية بشكل سليم تساعد على الوضوح العام للرؤية، فالعمل الناجح لا بد من أن يكون موجهاً نحو تحقيق أهداف معينة ومقبولة، وإلا سيكون العمل نوعاً من المحاولة وفيه نسبة واضحة من الخطأ، وفي هذا ضياع للجهد والوقت، وهذه الفوضى في حقيقة الأمر هي المطلوب للابتعاد عنه عند صياغة الأهداف السلوكية؛ وذلك كون تحديد الأهداف ضرورياً لاختيار أوجه النشاط التعليمي المناسبة، ولاختيار التقييم السليم.

ومن المؤمل أن يسفيد من هذه الدراسة:

- المعلمون من خلال تحقيقهم للمقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم.
- مخططو المناهج العلمية، وتأهيل المعلمين.

أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة التعرف إلى مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان، في ضوء بعض المتغيرات (الجنس، والخبرة في مجال التدريس).

حدود الدراسة:

- **الحدود الزمانية:** تم اجراء الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من عام2016 – 2017.

- **الحدود المكانية:** تم تطبيقها في المدارس الخاصة في العاصمة عمان.

- **الحدود الموضوعية:** اقتصرت هذه الدراسة إلى التعرف على آراء المعلمين في المدارس الخاصة في العاصمة عمان في درجة تواقر المقدرة التصنيفية للمجال للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لديهم، ودرجة تأثرها بمتغير الجنس والخبرة في التدريس.

- **الحدود البشرية:** معلمو اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في العاصمة عمان.

التعريفات الإجرائيه:

- **المقدرة التصنيفية (مفاهيمياً):** عرفها (الدمرداش، 1996، 95)، بأنها "تلك الصياغة التي تعبر بدقه ووضوح عن التغير المرجوا إحداثه لدي التلميذ من خلال مروره بخبرة تعليميه معينة" (ويعرفها سعاده بأنها مقصد يعبر عنه بعباره تصف تغيراً مقترحاً نريد أن نحدثه في التلميذ، وهو عباره تصف ما سيكون عليه بنجاح المتعلم عندما ينهي خبرة تعليميه، كما أنه وصف لنمط من السلوك أو الأداء يؤمل أن يكون المتعلم قادراً على إظهاره (سعاده، وخلفية،1986).

- **وتعرف إجرائيّا** بأنها الدرجة التي سيحصل عليها المستجيب في الاختبار الذي أعده الباحث قصديا لهذه الدراسة.

- **المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم (مفاهيمياً):** هي المقاصد والأغراض التعليمية التي تتناول نمو وتطور الجانب المعرفي العقلي لعملية التعلم عند المتعلم، وتتحقق هذه الأهداف غالباً بنهاية الدرس أو الوحده التدريسية (العمر، 2007).

- وأضاف الخليفة (2005) بأنه يشمل الأهداف التي تركز على المقدرات أو العمليات العقلية التي تتصل بمعرفة الحقائق وعمليات الفهم والتذكير ومعرفة الطرق والأساليب الخاصة بمعالجة المعلومات وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات.

- **ويعرف المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم (إجرائياً)** بأنه ذلك المجال الذي يكتسب فيه الطالب معرفة عقليه وذهنيه تتعلق بمعلومات ونظريات وحقائق وغيرها من المعرفة التي تتطلب منه إعمال العقل والتفكير وتشغيل الذاكره مثال: أن يقرأ الطالب، وأن يحلل، وأن يفترض، وأن يفسر، وأن يقارن، وأن يصمم، وأن يكتشف، ... الخ من الأهداف التي تندرج تحت النمط المعرفي الإدراكي.

- **المجال الوجداني:** وهذا المجال يهتم بتنمية المشاعر للمتعلم وتطويره وتنمية القيم والمعتقدات والميول والاتجاهات والاهتمامات عنده (العمر، 2007).

- **ويعرف اجرائيا بأنه** الأهداف المرتبطه بالقيم المستمدة من العقائد والتقاليد، والقائمة على ربط المعلومات التي تقدم للمتعلم بوجدانه؛ لكي يسلك سلوكاً وجدانياً تجاه: الأشخاص، أو الأشياء أو الموضوعات. وتتعلق تلك الأهداف، بالآراء، والميول، وأوجه التقدير والمواقف، أو الاتجاهات والقيم، وأساليب التكيف مع الحياة.

- **المجال النفسحركي:** يعنى بالأهداف المرتبطة بالمعالجة اليدوية Manipulation والمهارات الحركية، والتآزر الحركي الحسي، كالكلام والكتابة والرسم (قص، رسم، حبك.....الخ). (نشواتي،1985).

- **ويعرف اجرائيا بأنه** هو المهارات النفسحركية الذي يتطلب أدائها إعمال الدماغ والجسم والجهاز العصبي.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يشمل هذا الجانب على الإطار النظري الذي يحتوي على تعريف المقدرة التصنيفية للأهداف التتعليمية، وما جاء به الدارسون والباحثون في هذا المجال وكذلك الدراسات السابقة، وبما يلي توضيح لذلك.

أولاً: الإطار النظري:

تناول هذا الفصل مفهوم المقدرة التصنيفية ومفهوم الأهداف السلوكية ومجالاتها المعرفية والوجدانية والنفسحركية ومستوياتها داخل كل مجال، ثم أهمية الأهداف السلوكية وأسباب استخدامها ووظائفها ومصادر اشتقاقها وشروط صياغتها، وفيما يلي تفصيل لذلك.

مفهوم المقدرة التصنيفية:

يعرف مفهوم المقدرة التصنيفية على أنه تصنيف الأهداف التدريسية مجالاتها ومستوياتها داخل كل مجال على حده، وذلك بعد إعطاء الطلبة مجموعة من الأهداف على المجال الواحد، ومن ثم تصنيف هذه الأهداف حسب مستوياتها داخل ذلك المجال، وتتمحور هذه المقدرة حول تصنيف الأهداف السلوكية:

مفهوم الأهداف السلوكية:

يعرف الهدف بشكل عام: بأنه عباره عن مجموعة من الصياغات اللفظيه المجرده يضعها واضعها لتحقيق شي ما، ويجب أن تمتاز بالوضوح والواقعية والسلاسة، ويعرفه آخرون بأنه إحدى السلوكيات الايجابية المتوقع أن يكتسبها الطلبة نتيجة تفاعلهم مع المواقف وتأثرهم بعناصرها، وتقسم الأهداف بحسب المضمون والوظيفة والزمن اللازم لتنفيذها إلى مجالات ثلاثة سيتم تفصيلها بعد التعرف على اهمية تحديد الأهداف عند تنفيذ تخطيط وتقويم الدروس.

ويعرف الهدف السلوكي بأنه "الوصف الدقيق، والواضح، والمحدد للناتج التعلمي المرغوب تحقيقه من المتعلم على هيئة سلوك قابل للقياس والملاحظة" (السمامعه، 2003).

ويعرف كذلك بأنه "السلوك المرغوب فيه أن يتحقق لدى المتعلم نتيجة النشاط الذي يزاوله المدرس، وهو السلوك القابل لأن يكون موضع الملاحظه والقياس والتقويم (الدريج، 2000).

ويعرفه القطامي (2001) بأنه "جزء من الصياغة اللغوية التي توضح السلوك، ويمكن قياسه ملاحظته، ويكون من المتوقع أن يكون المتعلم له القدرة على الأداء في الموقف التعليمي.

ويعرف المجالي (2011) الأهداف السلوكية بأنها: مجموعات لبعض السلوكيات والإنجازات المراد تحقيقها عند التعلم، وهي وصف موضوعي دقيق لكافة أشكال التغيير المطلوب إحداثها في سلوك الطلبة بعد مرورهم بالخبرة التعليمية المطلوبة.

وهناك إتفاق بين خبراء المناهج والقياس والتقويم على التصنيف الأمثل للأهداف السلوكية، فقد عمدوا إلى تقسيمها إلى ثلاثة مجالات، هي: المعرفى Cognitive، والوجدانىAffective، والنفسحركيPsychomotor.

وتأتي الاهمية لهذه المستويات من خلال صعوبة التعامل مع الشخصية المتعلمة المعقدة بصوره إجمالية، مع العلم أن الشخصية متكاملة وفريده، بمعنى أن الغاية من التصنيف هو التسهيل على المتعلمين، ويمكن توضيح هذه المجالات كالتالي: (سميري،2005) (عوده،2004)، (مرزوق،2001).

أولاً: المجال المعرفي (The Cognitive Domain)

يتعلق هذا المجال بالمعرفة، والمهارات العقلية، إذ تكون الأهداف والقدرات المعرفية التي تقتضي التعديلات في السلوك اللفظي، ووصنفها بلوم عام (1985) إلى ستة مستويات تسمى "سلم المستويات المعرفية"؛ ويعود السبب في ذلك أن هذه المستويات تقتضي استخدام القدرات العقلية، وفيما يلي توضيح لهذه المستويات:

1. مستوى التذكر– المعرفة (Recall Knowledge):

وهي قدرة المتعلم على التذكر والاسترجاع والتكرار للمعلومات، ويشمل هذا المستوى الجوانب المعرفية الآتيه:

- التعرف على حقائق محددة، مثل التواريخ والأشخاص، وبعض الأحداث.
- التعرفه على المصطلحات، نحو معرفة الرموز والدلالات اللفظية وغير اللفظية.

- التعرف على الاصطلاحات.
- التعرف التسلسلات الاتجاهات، مثل اتجاهات الاسلامية والغربية، والأخبار الثقافية والعلمية، وغيرها.
- التعرف على التصنيفات العامة وغير العامة والفئات.
- التعرف على المعايير الكاملة والجزئية.
- التعرف على المنهجيات أو الطرائق البحثية.
- التعرف على العموميات والمجردات، مثل النظريات القديمة والحديثة، وربطهما مع بعضها، والتراكيب بأنواعها.

ويتمثل بداية تعريف هذا المستوى في التذكر للمعلومات، وللمعارف سواء عن طريق الاستدعاء لها من الذاكره، أو معرفتها ضمنيا. وهناك أفعالا يتم صياغتها لهذا المستوى، مثل:

- يتذكر
- يُعرف
- يحدد
- يعدد
- يسمي
- يذكر
- يتعرف
- يرتب
- يضع في قائمة
- يحفظ

2. مستوى الفهم أو الاستيعاب Comprehension:

وتظهر من خلال القدرة الفاعلة للمتعلم، وتكون من خلال ما يلي:

- القدرة على استقبال المعلومات والمعارف التي تضمنها ماده معينة وتمكين فهمها والاستفادة منها حتى.
- القدرة على التحويل لهذه المعلومات والمعارف من صيغة الى صيغة أخرى ترجمة المعلومات وتفسيرها.
- التفريق بين الفهم والحفظ حيث أن المعلم في حالة الحفظ يطلب من طلبته استرجاع ما اختزن من معلومات في ذاكرته، بنفس الصورة الأصلية، التي وردت في الكتاب المدرسي، أما في الفهم، فإنه يطلب منه صياغة الأفكار وتدويرها في عبارات مختلفة عن الأصلية، ويتم الاستدلال على القدرة على الفهم من خلال ثلاثة عمليات، هي:
- الترجمه.
- التفسير.
- استنتاج العوامل، التي تسهم في إحداث ظاهره معينة، مثل التعرف على حروف الجر والمعاني التي تحويها هذه الحروف، وأيضا التعرف على المرادفات (الملا، 2005).

ومن الأمثلة على ذلك من خلال مقرر اللغة العربية:

ما أسباب الاختلاف بين الكوفيين والبصرين في اللغة والنحو؟ وغيرها من أمثلة الفهم، التي يجب أن يتدرب عليها المعلم، ومن خلال ما سبق نستنتج بأن الفهم تمثل بالقدرة على إدراك معنى المادة التي يمكن أن يتعلمها الطلبة، من خلال:

- القدرة على صياغة الألفاظ بمفردة، وتكوينها.
- القدرة على تلخيص وشرح وإعاده تنظيم الفكرة.
- ومن الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى:
  - يستنتج – يميز – يفسر
  - يتنبأ – يحول – يلخص
  - يعبر – يحدد – يصنف

3. مستوى التطبيق Application:

ويتمثل في القدرة على التوظيف للمعلومات وللمعارف وللنظريات في كافة الاستعاملات التعليمة، أو المواقف الجديده. ومن الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى:

- يطبق – يضرب أمثله – يمثل
- يستعمل – يربط – يعمم

- يختار - يطور - ينظم
- يوظف - يشغل
- يبرهن - يمارس.

وهناك اختلاف في أنواع الأسئله في هذا المستوى.

4. مستوى التحليل Analysis:

وهي القدرة على التجزئه أو التحليل للمعلومات التي تتكون منها والتعرف على العلاقات بين الأجزاء.

والإشارة إلى القدرة عند الطالب على التفكيك "التحليل والتجزيء "للماده التعليمية، أو تقسيم الفكرة الواحدة إلى المكونات والأجزاء الرئيسيه لها، والإدراك للعلاقات، مما يساعد في فهم بنيتها. وتستخدم في صياغة هذه الأهداف أفعالاً مثل: (القطامي،2001).

- يفكك - يصنف - يفرق
- يحلل - يفصل - يدقق
- يميز - يختار - يقارن
- يقسم - يجزئ - يستخلص
- يختبر - يستخرج - يستنتج.

5. مستوى التركيب Synthesis:

وهو قدرة الطلبة على جمع العناصر أو الأجزاء لتكوين ل متكامل، أو تكوين أنماط وتراكيب غير موجودة أصلاً، ويظهر ذلك من خلال قدرة الطلبة على التأليف بين الوحدات والعناصر الجديده، بحيث يتم تشيكل بنية كلية جديدة، لإنتاج أشياء جديده من خلال العلم السابق، إذ يتيح للطلبة التفكير وتنمية العمل الإبداعي. ومن الأفعال التي تسخدم في هذا المستوى:

– يؤلف	– ينتج	– يرتب
– يعيد	–يصمم	– يضع
– ينسق	– يبتكر	– يركب
– يقترح	– يخترع	– يعدل

6. مستوى التقويم Evaluation:

وهو يعني قدرة الطلبة على إصدار أحكام حول قيمة الأعمال أو الأفكار وفق المعايير المتعارف عليها، ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة هذه الأهداف:

– ينقد	– يتخذ قراراً	– يجادل في
– يقدر	– يحكم على	– يدعم
– يصدر حكما	– يصحح	– يفّند

ثانياً: المجال الوجداني (The Affective Daomain): (نزال،1999)، (سالم، 2009)، (رجب، 2011).

هو المجال الذي يحتوي على الأهداف التى تصف التغيرات سواء أكانت في الاتجاهات أم الاهتمامات أو الميول أو التقديرات أو القيم، ويعد هذا المجال من المجالات الصعبة، ويعود ذلك إلى عدم وجود التعريفات الإجرائيه لمكونات هذا المجال بحيث تتصف بالموثوقية والصدق، كما أن نواتجه التعلمية موقفية وخادعة، حيث أنه قد يظهر المتعلم غير ما يبطن في داخله.

ويعرفها بلوم بأنها الأهداف الانفعالية (1985) بأنها: "الأهداف المؤكدة على وتر المشاعر أو التي تضرب على وتر بعض الانفعالات الخارجة من الفرد، أو درجة من الرفض أو التقبل، وتتفاوت الأهداف العاطفيه بين الاهتمامات المجردة البسيطة ببعض الظواهر المختارة وبين الصفات للخلق والضمير المعقدة لكنها تكون متناسقة داخلياً.

وتم تقسيم هذ ا المجال إلي خمسه مستويات هي:

1. الاستقبال (الانتباه) Receiving:

ويكون من خلال الاهتمام للمتعلم بمثير ما أو بظاهرة، ومن الناحية التدريسية يختص بإثاره اهتمام وجذب المتعلم، ولفت انتباهه، وتوجيهه لقضية ما، وتتفاوت نواتج التعلم في هذة الفئه من الوعى البسيط بوجود أشياء معينة، إلى الاهتمام الانتقائى من جانب المتعلم. ويمثل الاستقبال

أدنى مستويات التعلم في المجال الوجداني. ومن أمثلة الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف الدرس على هذا المستوى:

– يسأل.. – يختار..

– يصف.. – يتابع.. – يتقبل..

2. الاستجابة Response:

يظهر الطلبة في هذا المستوى المشاركة الفاعلة سواء كانت هذه المشاركة مطلوبة منهم، أم تطوعية.

ويتم استخدام أفعال في صياغة أهداف هذا المستوى مثل:

– يقبل على – يتحمس لـ.. – يبتعد عن

– يبدي إعجابه بـ – يميل إلى

3. التثمين (التقييم) Valuing:

وتعرف القيمة التى يعطيها المتعلم شيء ما، أو بسلوك معين، أو بظاهره معينة، وعملية إعطاء القيمة تشير إلى تكون قيمة ما في وجدان المتعلم، توجه سلوكه نحو قضيّة ما.

ومخرجات التعلم هذه الفئه تتعلق بالسلوك الذي يتصف بالثبات والاتساق.

4. التنظيم Organization:

ويكون من خلال تكوين الفرد لنفسه نظاما يبدأ قيميا، إذ يكون باكتساب مفهوم القيمة، ثم مقارنة القيم مع بعضها وتحديد العلاقات بينها، وهذا البناء القيمي للمتعلم غير ثابت، بل يمكن أن يحدث فيه تعديل مع إكسابه لقيم جديده.

ومن الأفعال التي تستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى:

- يعتقد في
- يؤمن بـ
- يضحي في سبيل.

5. تشكل الذات أو الوسم بالقيمة Chaaracterization(رجب،2011):

يكون تشكيل الذات من خلال التَكامل للقيمة سلوك المتعلم، وهو المستوى الأخير في المستوى القيمي أو الوجداني أو الانفعالي، وفق التصنيف الذي أعده "كراثيول" للمجال الوجداني، فسلوك المتعلم في هذا المستوى له صفات خاصه به، يكررها في بعض المواقف المتعددة، مما يساعده على التنبؤ به وتوقعه قبل حدوثه، ومن الأمثلة على ذلك المستوى:

- يتحقق من.
- يواظب.

ثالثاً: المجال النفسحركي (The Psychomotor Domain):

هو ما اتصل بتنمية الجوانب الجسمية الحركية والتنسيق بين الحركات، ونقصد به (المجال النفسحركي).

وقد صنف سمبسون (Simpson, 1966) هذا المجال إلى سبعة مستويات، وهيكما ذكرها (سعادة، 2001):

1. مستوى الادراك الحسيPeraception:

ويكون من خلال استخدام الأعضاء الحسية التي تساعد في النشاط الحركي، ويكون

هذا المستوى من خلال إدراك حسي واعي، واختيار الواجبات والأدوار التي تناسب العمل.

2. مستوى الميل أو الاستعداد Set:

تكمن في استعداد المعلم للقيام بنوع معين من العمل، سواء أكان ذلك العمل جسميا أم عقليا أم ذهنيا وفق العواطف والانفعالات، وتقوم بهذا كله وفق الرغبة في العمل، ويكون لهذه الأنواع الثلاث تأثير على بعضها في أداء الوظائف في حيوية واتقان.

3. مستوى الاستجابه الموجههGuided Response:

الاهتمام بالمرحلة الأولى لتعليم المهارات الصعبة، تلك المرحلة التي تشمل مرحلة المحاكاة والتقليد، نحو إعادة الطالب لمهارة فعلها المدرس أمامه.

4. مستوى الآليه أو التعويد Mechanism:

الاهتمام بتفعيل الجهد عندما تكون الاستجابات التي تم تعليمها وفق المطلوب (اعتيادية).

5. مستوى الاستجابه الظاهرية المعقدةComplex or Overt Reponse:

الاهتمام بالأداء المحترف للحركات، من خلال مجموعة من الأنماط والحركات المختلفة وتقاس الكفاءه هنا وبسرعة ومهارة ودقة في الأداء، وبأقل الدرجات الممكنه من بذل الطاقة والجهد.

6. مستوى التكيف أو التعديل Adaptation:

الاهتمام بالمهارات بدرجة كبيرة جداً، إذ يستطيع الشخص أن يعدل أنماطه الحركية لكي تناسب وضع مشكله معينة من المشكلات، أو تتماشى مع المتطلبات الخاصة بها.

7. مستوى الأصالة أو الإبداع Origination:

التركيز على إيجاد الأنماط الجديده من الحركات التي تناسب مشكله خاصه أو أوضاعا معيناً. وتؤكد هذه النتاجات التعليمية على الإبداع المبني على المهارات المطورة بدرجة كبيرة (سعاده،1991).

المدرسة السلوكية:

بدأ الاتجاه السلوكي يظهر في بداية الخمسينات واستمر حتى نهاية الستينات وجاءت هذه المدرسة لتسد الثغرات في المدرسة الكلاسيكية والمدرسة الإنسانية، لذا نجد أنها تركز على

الجانبين (الإنتاج والعلاقات الإنسانية) فهي تعمل على أن يكون الإنتاج مرتفعاً وفي نفس الوقت يكون هناك تفهم وإشباع لحاجات الأفراد وميولهم ورغباتهم (الشلعوط، 2002). ويركز السلوكيون تفكيرهم على الدوافع والحوافز وديناميكية الجماعة والمبادرات الفردية والجماعات غير الرسمية، بجانب الاهتمام بالعلاقة التبادلية بين الفرد والتنظيم والجوانب التنظيمية الأخرى مثل التكنولوجيا والبيئة الخارجية المحيطة وغير ذلك (هوانه، تقي، 2001).

وتعتمد المدرسة السلوكية على السلوك الإنساني في تحديد أنماط القيادة الفعالة على أساس أن مؤشر القيادة الفعالة غير موجود في سمات القائد، وتفترض أن القائد الفعال يمتلك نمطاً قيادياً محدداً لقيادة محدداً لقيادة الآخرين من أجل تحقيق الأهداف المتوخاة بأعلى درجة من الإنتاجية والروح المعنوية (Hanson, 1979)

أهمية الأهداف السلوكية:

تعتبر الأهداف السلوكية من أهم عناصر المنهج (الأهداف، والتقويم وأساليب وطرق التدريس المحتوى) فهي التي تبين التحقيق للمستوى المطلوب، وتنقله إلى الطلبة، وذلك لتحقيق القدر الممكن من التوازنات بين الأفرد والبيئة بما يحقق النمو (عطيه،2005، ص216). وقد أكد الأدب التربوي في مجال الأهداف السلوكية على اهمية تحديد الأهداف في العملية التعليمية، وعلى تحقيق دور بارز بالتخطيط للتدريس، وتنفيذه داخل حجره الدراسة وذلك لأن أي عملية تعليميه تكتسب المزيد من الدلالة والفاعلية إذا هي خططت ونفذت في ضوء تفهم واضح للعوائد أو النتاجات التعليمية التي يتوقع من التلاميذ أن يحققوها (نشوان ،2000، ص18).

وقد حظيت الأهداف السلوكية بالاهتمام البالغ في وقتنا الحاضر من قبل مختصين ومحكمين لهم علاقة بالمناهج وطرق التدريس (تايلورTaylor وميجرMager وجرونلند Gronand وغيرهم) حيث يشير (تايلور) إلى اهمية الأهداف السلوكية بقوله إذا كان علينا أن نخطط برنامجاً تربوياً وأن نبذل جهوداً لتحسينه باستمرار. فإنه من الضروري للغاية أن يكون لدينا بعض الإدراك للأهداف التي نريد أن نصل إليها، بحيث تصبح الأهداف بمثابة المعايير التي في ضوئها تختار المواد وتنظم محتوياتها، وتعد أساليب التدريب، والاختبارات، والامتحانات، وغيرها من أساليب التقويم (تايلور،1982، ص13).

أسباب استعمال الأهداف السلوكية:

في نهاية الخمسينات اهتم كثر من الباحثين في صياغة الأهداف السلوكية، وبناء المناهج وتنميتها، وذلك لأسباب عدّة أهمها (سميري، 2005)، (وصفي،2000).

1. تأثير النتائج من الدراسات في علم النفس السلوكي.
2. عدم الاهتمام بالعمليات العليا لتحقيق التفكير في المنهج القديم (التقليدي).
3. الحاجة إلى التقليل من مستوى حفظ الطلبة للماده.
4. قلة الاهتمام بكل من الجانبين الوجداني والمهاري للطلبة في المنهج.
5. التأكيد على اهمية إشراك المدرس في عملية إعداد المنهج و تخطيطه بما يجعله بحاجة إلى بيان الأهداف يروم تحقيقها بطريقة تبين أنواع السلوك التي يجب أن تتبلور لدى الطالب بعد تعلمه.

6. تضمين الأهداف السلوكية في دليل المعلم لتكون أكثر فائدة للمدرس حيث أنها توجهت نحو الأنشطة وأساليب التقويم في التدريس.

7. الحاجة إلى تحديد البؤر المهمة في المادة.

وظائف الأهداف السلوكية:

إن النتائج التربوية كثير ما تصاغ على المستويات المختلفة، وهذه المستويات تحدد الغايات العريضة للتعليم مثل إعاده بناء المجتمع ونقل الثقافة، أو تنمية المسؤولية الاجتماعية عند الأفراد، أو توفير أقصى النمو للفرد أو الأكتفاء الذاتي أو الابتكار (سالم،2009).

والوظيفة الأساسية لتحديد الأهداف هي تحديد الاتجاه الغالب على البرامج التعليمية والنواحي التي تؤكد عليه. والأهداف في هذا المستوى تحدد ما يمكن أن يوصف بأنه فلسفه تربوية. وهذه خطوة نحو ترجمة حاجات المجتمع وقيمه، وحاجات الأفراد وقيمه في برنامج تعليمي.

فبناء على هذا، يمكن أن يعدّ تنمية التفكير الهادف الناقد هدفاً تعليمياً عاماً، فإن كل مادة دراسيه قد اسهمت في تنميته بطريقة مختلفة، وبذلك فهي في حاجة إلى ما تستدل به لصياغة الأهداف صياغة خاصه بها، مثل معرفة العلاقة بين الحياة والأدب، ويعد العمل على تحديد الأهداف من أول الخطوات لعمل أي منهج لان الأهداف هي التي تحقق الدوافع وتسهم في التحديد والأختيار للوسائل التعليمية المناسبة لبيان المدى في تحقيق النجاح والانجاز للمنهج، وتوفير مميزات لشخصية المتعلم العقلية والنفسية والجسمية والحركية (رجب ،2011).

خصائص الأهداف السلوكية:

تم اتفاق الباحثون أن للأهداف السلوكية مجموعة من الخصائص، أهمها:(الملا، 2005)، (سميري، 2005).

1. ملاحظة الهدف السلوكي، كي يسهل تقويمه.
2. إشاراته إلى النتاج المتوقع تحقيقه والذي يرغب في أدائه.
3. اتصاف الهدف بامكانية تحقيقه في فترة زمنية محددة وظروف محددة.
4. اتصاف الهدف السلوكي بأنه يتم تشكيله من سلوكياًت ومحتوى أدا وظروف معينة.
5. مراعاة حاجات واختيارات الطلبة وفق هذه الأهداف.

مصادر اشتقاق الأهداف التعليمية السلوكية للتعلم الصفي: تشتق الأهداف السلوكية من مصادر متعددة أشار إليها التربويون: (نزال، 1999)، (وصفي،2000).

1. الفلسفة التربوية التي يقوم عليها النظام التربوي.
2. الأهداف العامة للتربية.
3. الأهداف العامة للمرحلة التعليمية التي يقوم المعلم بها.
4. الأهداف العامة للمادة (الموضوع) الذي يقوم المعلم بتعليمه.
5. الأهداف االخاصة بالموضوع الدراسي المحدد.

6. الخصائص النمائية للطلاب.

7. طبيعة المعرفة المنهجية.

شروط صياغة الأهداف السلوكية التدريسية (صفات الهدف السلوكي الجيد): أشارت (سميري،2005) إلى هذه الشروط ومنها:

1. أن يكون الهدف واضحا.

2. ان يكون هدف محددا.

3. أن يكون الهدف له سلوك يمكن قياسه و ملاحظته وتقويمه.

4. أن يكون للهدف ناتج تعليمي واحد، حتى لا يتم الاختلاط بين النواتج المتعددة.

5. أن يكون هناك تناسب بين الهدف وقدرات وإمكانات الطلبة.

6. يتم صياغة الأهداف السلوكية بسلوك توضيحي إجرائي مفهوم.

علاقة الأهداف بعناصر المنهاج الأخرى:

يتبين أن مختلف عناصر المنهاج التربوي تعتبر من الأهداف التربوية كونها، أساسية وضرورية للعملية التعليمية من أجل وضع الخطط والبرامج لتنفيذ متطلباتها، وذلك أن تحديد الأهداف التربوية تساعد على رسم الطريق وتحديد المحتوى والطريقة واختيار الوسائل والأدوات المناسبة التي تساعد على تحقيق الأهداف كما أنها تساعدنا على تقويم مناهجنا وأعمال طلابنا (محمد، 1997).

وبعد ذللك تأتي الأنشطة والوسائل التعليمية كون النشاط له مضمون وله خطة يسير عليها وله هدف يسعى لتقيقه... وبذلك قد يكون النشاط تعليياً إذا قام به المعلم ويكون تعليمياً إذا قام به المتعلم (أحمد، 1995).

واخيراً عملية التقويم التربوي كونه الوسيلة والطريقة التي يلجأ إليها المربين وكل من له علاقة بالعملية التعليمية للحكم على مدى فاعليتها وجدواها، إذ يعتبر الاستراتيجية العاملة للتغيير التربوي، وذلك لأن القيادة التعليمية وهي بصدد اتخاذ قرارات بالتغيير تحتاج إلى معلومات تقويمية عن مستوى الأداء الحالي للمؤسسات التعليمية، والظروف المتاحة حتى يتمكن من اتخاذ قرار أفضل من أجل تحسين العملية التعليمية وتطويرها (محمد عزت، 1981).

الأهداف التربوية:

يعرف الهدف التربوي على أنه وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية ما.

ويرتبط التعريف الهدف بالتعلم، حيث يحدد مقدار التعلم بمقدار التغير ويوجه التغير إلى السلوك وهذا الأخير يلاحظ ويقاس ويقيم ولتحقيق الهدف لا بد أن يمر المتعلم بخبرة ما وإلا فلن يتحقق، والخبرة يجب أن تكون خبرة تعليمية، أي يمر بها المتعلم بنفسه (توفيق، ومحمد2004).

كما أن وضوح الاهداف لدى القائمين بالعملية التعليمية يزيد ويرفع معنوياتهم فهي تعين المشرف التربوي على معرفة مستوى تلاميذه ونوعية مشكلاتهم وتوجيههم تربوياً ومهنياً، كما

تعتبر معياراً للمعلم لتقييم نتائج عمله، كما يساعد على تحديد سير اتجاه البرامج والأنشطة التعليمية التي تترجم حاجات واتجاهات وقيم كل من الفرد والمجتمع.

الدراسات السابقة

إطّلع الباحث على مجموعة الدراسات السابقة والمتعلقه بالدراسة، ومن هذه الدراسات:

وهدفت دراسه ماكدونالد روس (McDonald–Ross, 1973) بمناقشه قضية استخدام الأهداف السلوكية مناقشه نظريه وعامه، حيث اقتصرت مناقشته على مسألتين، المسأله الأولى: الشكل أو الصياغة التي يجب أن يكتب بها الهدف السلوكي، أما المسأله الثانيه: فقد ناقش فيها قائمة بإيجابيات الاستخدام للأهداف السلوكية، وقائمة أخرى بالسلبيات التي تم استخدامها اعتمادا على ادلة عقلية ومنطقية. وفيما يتعلق بالمسألة الأولى فقد حدد أربع خصائص يجب توافرها في صياغة الهدف السلوكي وهي: أن يكون الهدف على علاقة بالأهداف التربوية العامه، والإشارة إلى قدرة الطالب عليه، وتحديد الشروط التي يجب أن يتم الأداء في ظلها، وأن يشير الهدف إلى معايير مؤكدة لهذا الأداء.

وهدفت دراسه ملتون (Mielton, 1978) لإثبات فاعلية الأهداف التدريسية مقابل دراسات اخرى بينت عدم الفاعلية لهذه الأهداف، وتوصلت الدراسة إلى أنه يوجد مجموعة من المتغيرات يمكن أن تساعد على إيجاد الأثر الإيجابي لإستخدام الأهداف السلوكية أو إعاقة استخدامها، وأن السبب في التناقض للنتائج لهذه الأبحاث التجريبيه يعود إلى تفاوت أصحابها في ضبطهم لهذه المتغيرات، وهي: وعي الطالب، وخبرة الطالب، ووضوح الأهداف، وصعوبة الأهداف، وعدد الأهداف، وخصائص الطلاب.

كما هدفت دراسه كل من جنكز ودينو دراسة (Jeenkins & Deeno, 1979) إلى معرفة عموميه الأهداف، وبيان الأثر في تزويد الطلبة ومعلميهم بها في عملية التحصيل للطلبة، إذ قسم الباحثان الطلبة إلى ثلاثة مجموعات: المجموعة الأولي تم تزويد المعلم فيها بالأهداف ولم يتم تزويد بها طلبته بها، والمجموعة الثانيه زود بها الطالب بالأهداف ولم يزود بها المعلم، أما المجموعة الثالثه فقد زود كل من المعلمين وطلبتهم بالأهداف. أظهرت نتائج المقارنه بين المجموعات ثلاث عدم وجود أثر لمتغيري عمومية للأهداف (سلوكية، عامه) ومعرفة الطلاب أو المعلم بها في قياس التحصيل للطلبه.

دراسه سعاده، وخليفة (1986)، هدفت هذه الدراسة إلى اختبار فاعلية المشاغل التربوية على القدرة التصنيفية للأهداف التدريسية عن طلبة الجامعة حسب مستوياتها داخل كل مجال من مجالات الأهداف التربوية الثلاثة، وهي المجال المعرفي، والمجال العاطفي، والمجال المهاري الحركي، وتم اختيار عينة الدراسة من (85) طالبا، قسمت بطريقة عشوائية إلى مجموعتين: مجموعة تربوية استخدمت المشغل التربوي للتدريب على تصنيف وبناء الأهداف التدريسية، ومجموعة ضابطة لم تستخدم المشغل التربوي، وتم تطوير اختبار تصنيف للاهداف التدريسية لأغراض هذه الدراسة، مؤلف من(24) هدفا سلوكياً شملت المجالات الثلاثه للأهداف التربوية حسب تصنيف بلوم، وقد بلغ معامل الثبات (0.85)، ولاختبار فرضيات الدراسة.

استخدم الاحصائي(ت) لعينتين مستقلتين عند مستوى دلاله (0.05)، وقد دلت نتائج الدراسة على ما يلي:

1. وجود فرق بين المجموعة التجريبيه التي استخدمت المشغل التربوي للتدريب على تصنيف لأهداف التدريسية، والمجموعة الضابطة التي لم تستخدم المشغل التربوي في القدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب مستوياتها في المجال الواحد، وفي الاحتفاظ بهذه القدرة بعد أسبوع واحد من انتهاء التجربة، ولصالح مجموعة المشغل التربوي.

2. عدم وجود فرق بين طلاب وطالبات دبلوم التربية في المجموعة الضابطة التي لم تستخدم المشغل التربوي، وبين طلاب وطالبات دبلوم التربية في المجموعة التجريبيه التي استخدمت المشغل التربوي في القدرة التصنيفية للأهداف التدريسية حسب مستوياتها في المجال الواحد، وفي الاحتفاظ بهذه القدرة بعد أسبوع واحد من انتهاء التجربة.

وهدفت دراسه نزال (1999) إلى التعرف على درجة التزام معلمي التاريخ ومعلماته للمرحلة الاعدادية بمنطقة دبي التعليمية بالخصائص للأهداف السلوكية ومعاييرها. ولجمع البيانات قام الباحث بتطوير استماره تقويم اشتملت على (10) خصائص ومعايير، واحتوت عينة الدراسة جميع معلمي التاريخ ومعلماته للمرحلة الاعدادية الذين بلغ عددهم (62) معلماً ومعلمة. أظهرت نتائج الدراسة فروقّا داله احصائية في درجة الالتزام بخصائص.

الأهداف، ومعاييرها السلوكية تعزى لمتغيرى الجنس، والخبرة التدريسية، والأثر المشترك بينهما، وبينت النتائج عن ثلاث فقط من الخصائص والمعايير التي عملت على ظهور قوة في الالتزام بها لدى المعلمين والمعلمات.

وبينت دراسه سوبرامانيام (Subramaniam, 2005) التي أجراها في ماليزيا أن مهارات التدريس لها أهمية في كونها تعزز من فاعلية التدريس، وتم تفعيل برنامج تدريبي

لتقصي استخدام هذه المهارات في عشرة أسابيع، تم استخدم التسجيل الصوتي لتقويم المعلمين، وتم تحليل البيانات التي تم استخراجها وجدولتها ضمن تحليلات احصائية، وكانت كالآتي: تحليل الأسئله في كل فئة (sytem Categry)؛ فئة الأسئله السابرة، وفئة الأسئلة اللاحقة –up Follow التي تثير التفكير، كما تم التسجيل لزمن الانتظار لكل سؤال من هذه الأسئلة. وهدفت دراسه لورد وبافيسكار (Baveiskar & Loard, 2007) الى اجراء الدراسة التحليلية على طلبه قسم الدراسات العليا في كلية العلوم في مدينة نيويوك الأمريكيه، إذ عمل بتصميم استبانه قاس بها الدرجة العامة لفهمهم ولتطبيقهم لماده العلوم بناءعلى الأهداف السلوكية، وطبقت الدراسة على عينة تكونت من (120) طالب وطالبه، وخرجت الدراسة بنتيجة مفاهدها أن الفهم والتطبيق لما تعلمه الطلبة في مواد العلوم وهم في المرحلة الجامعيه اقل مما كان مخطط له مسبقا، وخلصت الدراسة بنتيجة أن منهاج العلوم في الجامعات يدرس بطريقة تعتمد على التفاصيل والحقائق.

وهدفت دراسه "عابدين" (2007) تحليل للأهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسيه اليومية التي يضعها الكادر التعليمي في "أكاديميه القاسمي" لإعداد المعلمين في مدينة "باقة الغربية" في دولة فلسطين وذلك بالاستعانه بتصنيف "بلوم"، للمستويات التصنيفية للاهداف، حيث تم اختيار عينة عشوائية من الخطط الدراسيه التي يعدها هؤلاء المعلمون وصلت (مائة وسبع وأربعون) خطه دراسيه، وضعها (تسعة وأربعون) معلما يدرسون منهاج اللغة العربية، والتربية الإسلامية، واللغة الإنجليزية، والرياضيات، والحاسوب، و الطفولة المبكرة ، وذلك للفصل الدراسي الأول سنة (2005). ووجد أن (74%) من الأهداف جاءت في المجال المعرفى، وأن (4.18%) جاءت في المجال الوجداني، في حين أن (6.7%) فقط

تعلقت بالمجال النفسحركي. كما وجد أن (6.82%) من الأهداف المعرفية كانت تتعلق بالمستويات كالتفكير والتذكر، مقابل (4.17%) تتعلق بالمستويات العليا كالتفكير والتحليل، والتقويم والتراكيب.

وهدفت دراسه "جعافره" (2009) إلى تحليل أسئلة كتاب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع في الأردن". إذ حللت الأسئلة الواردة في كتب اللغة العربية للصف الخامس، والسادس، والسابع الابتدائي في الأردن، مستخدمه تصنيف "بلوم" للأهداف المعرفية، وقد أتت هذه الأسئله بواقع (1419) سؤالا، وكان أهم نتائج الدراسة أن النسبة الكبرى من الأسئلة جاءت في المجال المعرفي، وأن أعلى هذه النسبة تتعلق بقياس تلك المستويات المنخفضة من عملية التفكير والتي تركز على عملية الحفظ والتذكر وليس المستويات العليا التي تركز على التركيب، والتقويم والتطبيق.

وهدفت دراسة أبو محفوظ (2010) إلى معرفة مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار لدى معلمات الصف السادس الأساسي وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية، وقد عملت الباحثة بإعداد اختبار القدرة التصنيفية لأسئلة متنوعة والعمل على تطويرها حسب تصنيف "بلوم " للمجال المعرفي، وبناء اختبار تحصيلي لمبحث التاريخ والجغرافيا و التربية وطنية وتطويرها، وكذلك اداة قياس زمن الانتظار المستغرق في توجيه الأسئلة باستخدام ساعه بعقرب يقيس الثانيه وأجزاءها، وكذلك شريط تسجيل صوتي، واقتصرت عينة الدراسة على (35) معلمه من معلمات مجتمع الدراسة، و(759) طالبة من

طالبات الصف السادس الأساس، ومن خلال استخدام الإحصائي (ت) لعينة واحده مرتبطة، واختبار كاي تربيع، أظهرت الدراسة النتائج الآتيه:

- وجود فروق ذات دلاله احصائية بين متوسط القدرة التصنيفية والمستوى المقبول تربويا لصالح المستوى المقبول تربوياً.
- وجود فروق ذات دلاله احصائية بين متوسط زمن الانتظار والمستوى المقبول فرضياً لصالح المستوى المقبول فرضياً.
- وجود علاقة ارتباطية ايجابية داله احصائية بين القدرة التصنيفية لأنواع الأسئله لدى معلمات التربية الاجتماعية للصف السادس الاساسي وبين تحصيل الطلبة للمادة نفسها.

هدفت دراسه الرشيدي (2013) إلى تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس البنين الاعدادية لمنطقة الجهراء. ولتحقيق هذا الغرض قام الباحث ببناء استبانه وتطبيقها على عينة الدراسة التي تكونت من مئة معلم ومعلمه، وبعد أن تم صدقها وثباتها. خرجت الدراسة بأنه يوجد فروق داله إحصائيا بين آراء معلمين المراحل الاعدادية، والثانويه حول اتصاف الهدف السلوكي بالتوضيح، والتحديد باستثناء كون عباره الهدف تحتوي على عناصر محددة مثل المعيار والظروف لتحديد الهدف، كما بينت النتائج عدم وجود فروق داله إحصائيا بين آراء معلمي المرحلة الاعدادية حول الأثر لاستخدام الأهداف السلوكية لتجزئه المادة العلميه، وأثار التخطيط المسبق في الموقف التعليمي، وصعوبات صياغة الأهداف السلوكية.

تنوعت الدراسات السابقة التي تناولت القدرة التصنيفية للأهداف، ومنها من تناول الخصائص للأهداف السلوكية ومعاييرها بالاستعانة بتصنيف بلوم، ومنها من تناول الأسئلة الصفية والتحصيل، ومنها من تناول الأسئلة وزمن الانتظار، وأخرى تناولت الأسئلة الصفية والتحصيل وزمن الانتظار معاً.

اعتمدت بعض الدراسات السابقة على تصنيف بلوم للمجال المعرفي معياراً، وكذلك الدراسة الحالية.

التعقيب على الدراسات السابقة

بعد اطلاع الباحث على الدراسات السابقة وجد قسما منها متشابهاً مع الدراسة الحالية من حيث تناول مصطلح الأهداف السلوكية وهذه الدراسات متمثلة بدراسة كل من McDonald–Ross،(1973) ودراسة Meilton (1978)، ودراسة Jeenkinson & Deno (1979)، ودراسة، (سعادة وخليفة، 1986)، ودراسة نزال (1999)، ودراسة (عابدين، 2007)، ودراسة أبو محفوظ (2010)، ودراسة الرشيدي (2013)، وكذلك تتفق هذه الدراسة الحالية مع دراسة سعادة وخليفة (1986)، ودراسة أبو محفوظ (2010) من حيث تناول الأهداف والأداة.

أما بالنسبة إلى وجه الاختلاف بينهما فيكمن في طريقة إجراءات هذه الدراسة والمجتمع والعينة وأداة الدراسة وكذلك تختلف الدراسة الحالية عن دراسة Subramaniam (2005) من حيث الموضوع فتناولت دراسة Subramaniam, (2005) مهارات التدريس ودراسة الجعافرة (2009)، تحليل أسئلة كتاب اللغة العربية وهذان الموضوعان مختلفان عن الدراسة الحالية فالدراسة الحالية تناولت مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان وتتميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة أنها الدراسة الوحيدة في الأردن التي هدفت إلى تقصي مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى المعلمين بصورة عامة ومعلمي اللغة العربية بشكل خاص.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

يتناول هذا الفصل وصفاً للطريقه والإجراءات التي اتبعها الباحث في تحقيق أهداف الدراسة، حيث تضمن وصفاً لمجتمع الدراسة وعينتها، واداة الدراسة للتحقق من صدقها وثباتها، ومتغيرات الدراسة، والمعالجات الاحصائية التي استخدمت في التحقق من فرضيات الدراسة.

منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج المسحي التحليلي بهدف التعرف على مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان الذي يتناسب وطبيعة هذه الدراسة.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان، والبالغ عددهم (117651) معلما ومعلمه حسب إحصائيات مركز الملكة رانيا العبدالله.

تم اختيار عينة الدراسة، وقام الباحث بتوزيع (384) اختبار وتم إسترداد (274) منها، وعند إطلاع الباحث عليها، لاحظ أن هناك (3) اختبارات غير مكتملة الإجابة، وبذلك إستقرت العينة على (271) معلماً ومعلمة التي خضعت اختباراتهم للتحليل، ويشكلون ما نسبته (2.1%) من مجتمع الدراسة، وفيما يلي وصف لخصائص عينة الدراسة:

وصف خصائص عينة الدراسة

أولاً: توزيع عينة الدراسة حسب متغير الجنس:

كان توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس كما هو مبين في الجدول(1).

الجدول (1):

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس

المستويات	العدد
ذكر	**44**
انثى	**227**
المجموع	**271**

يبين الجدول (1) أن تكرارات الذكور بلغت (44)، بينما كانت تكرارات الإناث (227)

ثانياً: توزيع عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي:

كان توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي كما هو مبين في الجدول(2).

الجدول (2):

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير المؤهل العلمي

المستويات	العدد	النسبة المئوية
دبلوم متوسط	109	%40.07
بكالوريوس	146	%53.68
درسات عليا	16	%5.88
المجموع	**271**	**%100.00**

يبين الجدول (2) أن تكرارات المؤهل العلمي (دبلوم متوسط) بلغت (109) بنسبة مئويه (40.07%)، وتكرارات المؤهل العلمي (بكالوريوس) بلغت (146) بنسبة مئويه (53.68%)، بينما تكرارات المؤهل العلمي (دراسات عليا) كانت (16) بنسبة مئويه (5.88%).

رابعاً: توزيع عينة الدراسة حسب متغير الخبرة:

كان توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة كما هو مبين في الجدول(3).

الجدول (3):

توزيع أفراد عينة الدراسة حسب متغير الخبرة

المستويات	العدد النسبه	النسبة المئويه%
أقل من5 سنوات	125	%45.96
من 5–10 سنوات	48	%17.65
من 10 –15 سنوات	33	%12.13
15 سنة فأكثر	65	%23.91
المجموع	**271**	**%100.00**

يبين الجدول (3) أن تكرارات ذوي الخبرة (أقل من 5 سنوات) بلغت (125) بنسبة مئويه (45.96%)، وتكرارات ذوي الخبرة (من10 –5 سنوات) بلغت (48) بنسبة مئويه (17.65%)، تكرارات ذوي الخبرة (من 15 – 10 سنه) بلغت (33) بنسبة مئويه

(12.13%)، بينما تكرارات ذوي الخبرة (15 سنه فأكثر) كانت (65) بنسبة مئويه (23.90%).

اداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة لجأ الباحث إلى إعداد وتطوير اختبار يقيس المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس االخاصة الأساسية في عمان، مستعينا بما أشارت إليه الدراسات السابقة حول الأهداف السلوكية (عابدين،2007)، (أبو محفوظ، 2010)، (الرشيدي، 2013).

إذ تم تحديد مجالات الدراسة، وهي (المجال المعرفي) و(المجال الوجداني) و(المجال النفسحركي)، وفق تصنيف بلوم للأهداف التربوية والأهداف السلوكية التي تمثل مستويات الأهداف السلوكية في كل مجال من مجالات الأهداف المذكورة سابقاً.

وبعد اختيار الأهداف السلوكية تم توزيعها على مجالاتها كالآتي:

1. المجال المعرفي ويتكون من (31) هدفاً سلوكياً.
2. المجال الوجداني، ويتكون من (22) هدفاً سلوكياً.
3. المجال النفسحركي، ويتكون من (17) هدفاً سلوكياً.

وبذلك بلغ عدد فقرات الاختبار (70) هدفاً سلوكياً، وتم اختيار الأهداف السلوكية بالاطلاع على المراجع والدراسات السابقة.

ويبين الجدول (4) الدرجات الممكنة من خلال الاختبار الذي أعد لهذه الدراسة.

الجدول (4)

جدول المواصفات لاختبار التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم

المجال	عدد الفقرات	النسبة
المعرفي	31	%44
الوجداني	22	%32
النفسحركي	17	%24
المجموع	**70**	**%100**

يلاحظ من الجدول أعلاه النهاية الكبرى والنهاية الصغرى للعلاقة التي يمكن الحصول عليها من خلال اختبار المقدرة التصنيفية لمعلمي اللغة العربية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم في المدارس الخاصة الأساسية.

صدق اداة الدراسة وثباتها:

أولاً: صدق أداة الدراسة

للتحقق من صدق اداة الدراسة، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين وعددهم (18) محكماً من ذوي الاختصاص والخبرة للحكم على مدى صلاحيتها، ملحق (1) وقد طلب من المحكمين الحكم على جوده محتوى فقرات الاختبار، مدى ملائمة السؤال للمجال الذي تمليه، والصياغة اللغوية وسلامتها، وعمل ما يرونه مناسباً سواء أكان بالحذف أم الإضافه.

وقد تم الآخذ بتوجيهات ومقترحات المحكمين، حيث تم إجراء ما يلزم من حذف وتعديل في ضوء المقترحات المقدمه وبذلك ظهر الاختبار في صورتها النهائية كما هو موضح بالملحق (2).

ثانياً: ثبات اداة الدراسة:

للتحقق من ثبات اداة الدراسة، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لهما، بطريقتين: الأولى طريقه التطبيق وإعاده التطبيق، حيث قام بتطبيقها على عينة استطلاعيه من خارج عينة الدراسة وعددهم (21) معلما ومعلمه، وذلك بتطبيقها مرتين وبفاصل زمني بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني وقدرة أسبوعان. وتم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين نتائج التطبيقين، حيث تراوحت معاملات الثبات للمجالات بين (0.83 – 0.88)، وبلغت قيمة معامل الارتباط الكلي (0.86). أما الطريقه الثانيه، فقد استخدم فيها طريقه كرونباخ ألفا للتعرف على الاتساق الداخلي للفقرات، فتراوحت قيم معاملات الاتساق الداخلي للمجالات بين (0.85–0.89)، للمجالات ككل، وهي قيم مقبولة لإجراء مثل هذه الدراسة. والجدول (5) يوضح قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة الإعاده، وبطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

جدول (5)

قيم معاملات ثبات الإعاده والاتساق الداخلي لكل مجال من مجالات الاختبار

المجالات	عدد الفقرات	قيم معاملات الثبات	
		بيرسون	ألفا كرونباخ
المعرفي	31	0.87	0.89
الوجداني	22	0.88	0.89
النفسحركي	17	0.83	0.85
	70	**0.86**	**0.89**

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتيه:

وله ثلاثه مجالات وهي: (المجال المعرفي)، و(المجال الوجداني)، و(المجال النفسحركي)

الجنس: وله فئتان (ذكور، وإناث).

1. **المؤهل العلمي:** وله ثلاث مستويات (دبلوم متوسط، وبكالوريوس، ودراسات عليا).
2. **سنوات الخبرة:** ولها أربع مستويات (أقل من 5 سنوات، ومن10 –5 سنوات، أكثر من 15 – 10 سنه، أكثر من15 سنه).
3. المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية بمجالاتها الثلاثة وحسب تصنيف بلوم.

إجراءات تطبيق الدراسة:

لغرض تنفيذ الدراسة قام الباحث بالإجراءات التاليه:

1. تم تطوير اداة الدراسة وإعدادها بصورتها النهائية وذلك بالرجوع إلى عده مصادر كما مر سابقا.
2. تم أخذ الموافقه الرسميه من وزاره التربية بناء على كتاب عميد كلية التربية في جامعة الشرق الأوسط لتطبيق اداة الدراسة على عينة الدراسة.
3. تم توزيع الاختبار الخاص بالدراسة على المعلمين يدوياً في بدايه الفصل الدراسي الأول (2016- 2017).
4. تم جمع الاختبارات يدوياً أيضا من أفراد العينة.
5. تم تفريغ البيانات على نماذج حاسوبية خاصة وتغذيه الحاسوب بالبيانات من أجل معالجتها إحصائيا واستخراج النتائج، وتقديم التوصيات.
6. مناقشة النتائج واقتراح التوصيات.

التحليلات الاحصائية:

قام الباحث باستخدام التحليلات الاحصائية الآتيه:

1. المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه للاستجابات المعينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية.

2. معامل ارتباط بيرسون، لحساب معامل ثبات أداة الدراسة.

3. معامل كرونباخ ألفا حساب معامل الإتساق الداخلي لأداة الدراسة. .

4. اختبار تحليل التباين المتعدد (MANOVA) للإجابة عن السؤال الثاني واختبار شافيه للمقارنات البعدية حيث ظهرت فروق دالة في المجال الوجداني حسب المؤهل العلمي.

5. تحليل التباين الثلاثي (3-ANOVA) لاختبار الفروق في استجابات أفراد عينة الدراسة على مجالات المقدرة التصنيفية ككل.

6. ما المعيار الإحصائي للحكم على المقدرة التصنيفية على مجالات الأهداف.

الفصل الرابع

عرض النتائج

يتضمن هذا الفصل عرضٌ للنتائج التي تم التوصل إليها ومناقشتها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بواسطة اختبار الدراسة "**اختبار مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس االخاصة الأساسية في عمان**"، وقام بعرضها ومناقشتها وفقاً لاسئله الدراسة.

النتائج المتعلقه بالسؤال الأول: ما مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان؟

تم حساب المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه لكل مجال من مجالات الأهداف السلوكية الواردة في اداة الدراسة، والبالغ عددها (3) مجالات، ومكونة من (70) سؤالا في صورتها النهائية، وتقيس مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمان، كما قدرها أفراد عينة الدراسة، حيث كانت كما هي موضحه في الجدول (5).

جدول (6)

المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه لتقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	المستوى
1	المعرفي	**18.88**	**4.28**	**60.90**	متوسط
2	الوجداني	**12.45**	**4.00**	**56.59**	متوسط
3	النفسحركي	**9.25**	**3.89**	**54.41**	متوسط
مجال المقدر التصنيفية ككل		**40.59**	**7.33**	**57.98**	متوسط

يبين الجدول (6) أن متوسطات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي اللغة العربية المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان في الدرجة الكلية بلغت (40.59)، بانحراف معياري (7.33)، وبنسة مئوية (57.98%)، وبمستوى متوسط، وجاء بالمرتبة الاولى المجال المعرفي بمتوسط حسابي (18.88)، بانحراف معياري (4.28)، وبنسة مئوية (60.90%)، وبمستوى متوسط، وجاء بالمرتبة الثانية المجال الوجداني بمتوسط حسابي (12.45)، بانحراف معياري (4.00)، وبنسة مئوية (56.59%)، وبمستوى متوسط، وجاء بالمرتبة الأخيرة المجال النفسحركي بمتوسط حسابي (9.25)، بانحراف معياري (3.89)، وبنسة مئوية (54.41%)، وبمستوى متوسط.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: هل توجد توجد فروق ذات دلالة إحصائية (a=0.05) في مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف التريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمات تعزى لجنس المعلم والمؤهل العلمي والخبرة؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال على النحو التالي:

أ) متغير الجنس:

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمان، وتم تطبيق اختبار (t-test) للعينات المستقلة تبعاً لاختلاف متغير الجنس (ذكر، وأنثى)، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول (7).

جدول (7)

المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه لتقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمان اختبار

(t-test) للعينات المستقلة تبعاً لاختلاف متغير الجنس

المجال	الجنس	عدد الأفراد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	مستوى الدلالة
المجال المعرفي	ذكر	44	20.48	5.83	2.734	0.007
	أنثى	227	18.57	3.85		
المجال الوجداني	ذكر	44	14.64	4.62	4.076	0.000
	أنثى	227	12.03	3.73		
المجال النفسحركي	ذكر	44	7.45	3.57	-3.418	0.001
	أنثى	227	9.60	3.86		
المقدرة التصنيفية ككل	ذكر	44	42.57	3.79	1.969	0.050
	أنثى	227	40.20	6.97		

تشير النتائج في الجدول (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان، تبعا لمتغير الجنس، استناداً إلى قيمة (ت) المحسوبة إذ بلغت (1.969) وبمستوى دلالة (0.050) للمقدرة التصنيفية ككل، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات إذ بلغت قيم (ت) المحسوبة (2.734) وبمستوى دلالة (0.007) للمجال المعرفي، و (4.076) وبمستوى دلالة (0.000) للمجال الوجداني، و (-3.418) وبمستوى دلالة (0.001) للمجال النفسحركي، وكانت الفروق لصالح الذكور في المقدرة التصنيفية ككل، والمجالين: المعرفي، الوجداني، بدليل ارتفاع متوسطاتهم الحسابية عن المتوسطات الحسابية للاناث، ولصالح الإناث في المجال النفسحركي، بدليل ارتفاع متوسطهن الحسابي عن المتوسط الحسابي للذكور.

ب) متغير المؤهل العلمي:

تم حساب المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه لاستجابات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي (دبلوم متوسط، وبكالوريوس، ودراسات عليا)، حيث كانت كما هي موضحه في الجدول (8).

جدول (8)

المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه لتقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط	الانحراف
المعرفي	دبلوم متوسط	109	**18.66**	**4.84**
	بكالوريوس	146	**19.35**	**3.91**
	درسات عليا	16	**16.13**	**1.59**
الوجداني	دبلوم متوسط	109	**13.39**	**4.15**
	بكالوريوس	146	**11.97**	**3.92**
	درسات عليا	16	**12.06**	**2.21**
النفسحركي	دبلوم متوسط	109	**7.39**	**3.01**
	بكالوريوس	146	**10.88**	**3.95**
	درسات عليا	16	**7.13**	**0.62**
مجال المقدرة التصنيفية ككل	دبلوم متوسط	109	**39.44**	**8.13**
	بكالوريوس	146	**42.02**	**6.60**
	درسات عليا	16	**35.31**	**3.34**

يلاحظ من الجدول (8) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي، إذ حصلت فئة بكالوريوس على أعلى متوسط حسابي بلغ (42.02)، وجاءت فئة دبلوم متوسط بالرتبة الثانية بمتوسط

حسابي بلغ (39.44)، واخيرا فئة دراسات عليا بمتوسط حسابي (35.31) ،ولتحديد فيما إذا كانت الفروق بين المتوسطات ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) تم تطبيق تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (9):

الجدول (9)

تحليل التباين الأحادي لايجاد دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعرفي	بيان المجموعات	158.846	2	79.423	4.446	*0.013
	داخل المجموعات	4787.375	268	.17.86		
	المجموع	4946.221	270			
الوجداني	بيان المجموعات	163.685	2	81.843	5.283	*0.006
	داخل المجموعات	4151.392	268	15.49		
	المجموع	4315.177	270			
النفسحركي	بيان المجموعات	840.845	2	420.422	34.684	*0.000
	داخل المجموعات	3248.587	268	12.122		
	المجموع	4089.474	270			
مجال المقدرة التصنيفية ككل	بيان المجموعات	888.474	2	444.237	8.738	*0.000
	داخل المجموعات	13625.238	268	50.84		
	المجموع	14513.712	270			

*الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

تشير النتائج في الجدول (9) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة ($\alpha \leq 0.05$) لتقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (8.738) وبمستوى دلالة (0.000) للمقدرة التصنيفية ككل، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في جميع المجالات إذ بلغت قيم (ف) المحسوبة (4.446) وبمستوى دلالة (0.013) للمجال المعرفي، و(5.283) وبمستوى دلالة (0.006) للمجال الوجداني، و(34.684) وبمستوى دلالة (0.000) للمجال النفسحركي، ولمعرفة عائدية الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية:

الجدول (10)

اختبار شيفيه لايجاد دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في الممدارس الخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	دبلوم متوسط	دراسات عليا
		19.35	**18.66**	**16.13**	
المعرفي	**بكالوريوس**	**19.35**	–	**0.69**	**3.22***
	دبلوم متوسط	**18.66**		–	**2.53**
	دراسات عليا	**16.13**			–
الوجداني	**المؤهل العلمي**	**المتوسط الحسابي**	**بكالوريوس**	**دبلوم متوسط**	**دراسات عليا**
		13.39	**12.06**	**11.79**	
	بكالوريوس	**13.39**	–	**1.33**	**1.69***
	دبلوم متوسط	**12.06**		–	**0.27**

	دراسات عليا	11.79			–
النفسحركي	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	دبلوم متوسط	دراسات عليا
		10.88	7.39	7.13	
	بكالوريوس	10.88	–	*3.49	*3.57
	دبلوم متوسط	7.39		–	0.26
	دراسات عليا	7.13			–
مجال المقدرة التصنيفية ككل	المؤهل العلمي	المتوسط الحسابي	بكالوريوس	دبلوم متوسط	دراسات عليا
		42.02	39.44	35.31	
	بكالوريوس	42.02	–	*3.49	*6.71
	دبلوم متوسط	39.44		–	4.13
	دراسات عليا	35.31			–

*الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

يظهر من الجدول السابق أن الفرق جاء لصالح فئة بكالوريوس عند مقارنتها مع فئتي دراسات عليا ودبلوم متوسط في المقدرة التصنيفية ككل، والمجال النفسحركي، ولصالح فئة بكالوريوس عند مقارنتها مع فئة دراسات عليا في المجال المعرفي، و ولصالح فئة دبلوم متوسط عند مقارنتها مع فئة بكالوريوس في المجال الوجداني.

ج) متغير الخبرة:

تم حساب المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه لتقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغير الخبرة (أقل من 5 سنوات أقل، من10 –5 سنوات، ومن15 – 10سنه، و15 سنه فأكثر)، حيث كانت كما هي موضحه في الجدول (11).

جدول (11)

المتوسطات الحسابيه والانحرافات المعياريه لاستجابات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية تبعاً لاختلاف متغير الخبرة

المجال	الخبرة	العدد	المتوسط	الانحراف
المعرفي	اقل من 5 سنوات	125	18.74	4.56
	من 5 – 10 سنوات	48	19.73	2.00
	من 10 – 15 سنوات	33	19.88	2.30
	15 سنه فأكثر	65	18.02	5.44
الوجداني	اقل من 5 سنوات	125	12.88	4.10
	من 5 – 10 سنوات	48	10.29	0.65
	من 10 – 15 سنوات	33	10.45	1.52
	15 سنه فأكثر	65	14.23	4.92
النفسحركي	اقل من 5 سنوات	125	8.14	3.47
	من 5 – 10 سنوات	48	13.21	1.81
	من 10 – 15 سنوات	33	12.48	3.80
	15 سنه فأكثر	65	6.85	2.36
مجال المقدرة التصنيفية ككل	اقل من 5 سنوات	125	39.76	7.71
	من 5 – 10 سنوات	48	43.23	3.83
	من 10 – 15 سنوات	33	42.82	4.77
	15 سنه فأكثر	65	39.09	8.83

يبين الجدول (11) أن هناك فروقاً ظاهريه بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغيرات الجنس (ذكر، وأنثى)، والمؤهل العلمي (دبلوم متوسط، وبكالوريوس، ودراسات عليا)، والخبرة (أقل من 5 سنوات، من 10 –5 سنوات، ومن 15 – 10 سنه، و15 سنه فأكثر). ولتحديد مستويات الدلاله الاحصائية لتلك الفروق، تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One way ANOVA)، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (12):

جدول (12)

نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين استجابات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغير الخبرة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط الحرية	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المعرفي	بين المجموعات	118.434	3	39.478	2.183	0.090
	داخل المجموعات	4827.787	267	18.082		
	المجموع	4946.221	270			
الوجداني	بين المجموعات	584.241	3	194.747	13.937	*0.000
	داخل المجموعات	3730.837	267	13.973		
	المجموع	4315.077	270			
النفسحركي	بين المجموعات	1628.123	3	542.708	58.872	*0.000
	داخل المجموعات	2461.309	267	9.218		

	المجموع	**4089.432**	**270**			
مجمل المقدرة التصنيفية ككل	**بين المجموعات**	**730.078**	**3**	**243.359**	**4.714**	***0.003**
	داخل المجموعات	**13783.634**	**267**	**51.624**		
	المجموع	**14513.712**	**270**			

*الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

تشير النتائج في الجدول (12) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند درجة ($\alpha \geq 0.05$) لتقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان، تبعا لمتغير المؤهل العلمي، استناداً إلى قيمة (ف) المحسوبة إذ بلغت (4.714) وبمستوى دلالة (0.003) للمقدرة التصنيفية ككل، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية في معظم المجالات إذ بلغت قيم (ف) المحسوبة (13.937) وبمستوى دلالة (0.000) للمجال الوجداني، و(58.872) وبمستوى دلالة (0.000) للمجال النفسحركي، في حين لم توجد فروق في المجال المعرفي إذ بلغت قيم (ف) المحسوبة (2.183) وبمستوى دلالة (0.090)، ولمعرفة عائدية الفروق تم استخدام اختبار شيفيه للمقارنات البعدية في مجال المقدرة التصنيفية ككل والمجالين الوجداني، والنفسحركي، وجاءت نتائج تحليل التباين على النحو الذي يوضحه الجدول (13):

الجدول (13)

اختبار شيفيه لايجاد دلالة الفروق في تقديرات أفراد العينة على مجالات المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس االخاصة في عمان تبعاً لاختلاف متغير الخبرة

	الخبرة	المتوسط الحسابي	15 سنة فأكثر	اقل من 5 سنوات	من 10 – 15 سنه	من 5 – 10 سنوات
			14.23	12.88	10.45	10.29
المجال المعرفي	15 سنة فأكثر	14.23	–	1.35	*3.78	3.94
	اقل من 5 سنوات	12.88		–	2.43	*2.59
	من 10 –15 سنه	10.45			–	0.16
	من 5 –10 سنوات	10.29				–
	الخبرة	المتوسط الحسابي	15 سنة فأكثر	اقل من 5 سنوات	من 10 – 15 سنه	من 5 – 10 سنوات
			13.21	12.48	8.14	6.85
المجال النفسحركي	15 سنة فأكثر	13.21	–	0.73	5.07	6.36
	اقل من 5 سنوات	12.48		–	*4.34	*5.63
	من 10 –15 سنه	8.14			–	1.29
	من 5 –10 سنوات	6.85				–
	الخبرة	المتوسط الحسابي	15 سنة فأكثر	اقل من 5 سنوات	من 10 – 15 سنه	من 5 – 10 سنوات
			43.23	42.82	39.76	39.09
مجال المقدرة التصنيفية ككل	15 سنة فأكثر	43.23	–	0.41	3.47	*4.14

	اقل من 5 سنوات	42.82		–	3.06	*3.37
	من 10 –15 سنه	39.76			–	0.67
	من 5 –10 سنوات	39.09				–

*الفرق دال احصائياً عند مستوى (0.05)

يظهر من الجدول السابق أن الفرق جاء لصالح فئتي من 5–10 سنوات، ومن 10–15 سنه عند مقارنتهما مع فئة 15 سنه فأكثر في المقدرة التصنيفية ككل، ولصالح فئتي15 سنه فأكثر، و من 5 سنوات فأقل عند مقارنتهما مع فئتي من 5–10 سنوات، و من 10–15 سنه في المجال المعرفي، (ولصالح فئتي من 5–10 سنوات، و من 10–15 سنه عند مقارنتهما مع فئتي15 سنه فأكثر، و أقل من 5 سنوات في المجال النفسحركي).

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتم في هذا الفصل مناقشة نتائج الدراسة الحالية والتي هدفت إلى قياس مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في العاصمة الأردنية عمان، وفيما يلي سيتم مناقشة نتائج كل سؤال من أسئلة الدراسة كما يلي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

لقد نص السؤال الأول على الآتي: ما مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمان؟

أ. باستخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية جاءت النتائج المتعلقة بالسؤال الأول (جدول 6)، أن المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية بالمستوى المتوسط، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى ضعف معلمي اللغة العربية في قدرتهم على تصنيف الأهداف السلوكية حسب مجالاتهم والى غياب توافر القاعدة الأساسية والسليمة في تبويب الأهداف التدريسية داخل مجالاتها الوسائل التعليمية والتقنيات المناسبة للعملية التعليمية التعلمية, كما وقد يعود الى تركيز المعلمين في تحضيرهم على المجال المعرفي بصوره عامة وعلى المستويات الدنيا (معرفة وفهم) المتعلقة في هذا المجال, ويعزى

هذا الضعف الى نقص التدريب على صياغة الأهداف السلوكية لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية قبل ممارستهم لخدمة التدريس.

ب. أظهرت النتائج أن الدرجة الكلية لمستوى المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في عمان كانت متوسطة اذ بلغ المتوسط الحسابي(40.59)، وانحراف معياري (7.33) وبنسبة مئوية (57.98%)، وجاء في المرتبة الأولى المجال المعرفي وبمتوسط حسابي بلغ (18.88)، وانحراف معياري (4.28) وبنسبة مئوية (60.90%)، وجاء المجال الوجداني في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (12.45) وانحراف معياري (4.00) وحصل على نسبة مئوية (56.59)، وجاء في المرتبة الثالثة والأخيرة المجال النفسحركي وبمتوسط حسابي (9.25) وانحراف معياري (3.89) وبنسبة مئوية (54.41%).

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كثرة ممارسة المعلمين إلى المجال المعرفي وتحكمهم به وتعودهم عليه، ويعد المجال المعرفي من أسهل المجالات الثلاثة وأكثرها تطبيقاً من قبل المعلمين، على خلاف المجال الوجداني والنفسحركي، والمجال الوجداني يتطلب إعمال العقل، ويعد هذا المجال من المجالات الصعبة قد يظهر المتعلم خلاف ما يبطن في داخله، ويعزو الباحث مجيء المجال النفسحركي بالمرتبة الأخيرة إلى وجود صعوبة لدى المعلمين في هذا المجال لأنه يتطلب أعمال الأعضاء الحسية وكيفية توزيع الأدوار عليها وهذا يتطلب منهم مجهوداً كبيراً، وفيه سبعة مستويات تكاد تكون متشابهة لدى بعضهم، لذا يصعب عليهم تصنيفها, علاوه على أن الأنشطة في الكتاب المقرر لا توجه المعلمين لصياغة أهداف نفسحركية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: لقد نص السؤال الثاني على الآتي: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف التدريسية لدى معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة في مان تعزى لجنس المعلم والمؤهل العلمي والخبرة؟

أ. **النتائج المتعلقة بجنس المعلم:** كشفت اختبار(ت) لعينتين مستقلتين عن وجود فروق بين معلمي اللغة العربية ومعلماتها في مقدرتهم التصنيفية للأهداف السلوكية ولصالح المعلمين. ويعزو الباحث تفوق المعلمين على المعلمات إلى خبرة المعلمين في مجال التربية والتعليم أكثر من خبرة المعلمات فهم الأكثر ممارسةً وصياغةً للأهداف السلوكية, على خلاف المعلمات الذي قد لاتنال النصيب الذي يناله المعلمين من الدورات التدريبية على صياغة تلك الأهداف, والندوات وغيرها, وربما يعود ذلك الى المتابعة الميدانية للمشرفين التربويين للمعلمين الذكور أكثر من الإناث في مجال التخطيط لإنخفاض التحصيل في مدارس الذكور عن الإناث.

ب. النتائج المتعلقة بالمؤهل العلمي: بين تحليل التباين الأحادي (جدول 10) عن وجود فروق دالة إحصائية في المقدرة التصنيفية للإهداف السلوكية لدى معلمي اللغة العربية ولصالح درجة البكالوريوس عند مقارنتها بدرجة الدبلوم المتوسط، وعند مقارنتها بالدراسات العليا وقد يعزى ذلك لالتحاق معلمي اللغة العربية الذين يحملون درجة البكالوريوس بمساقات دراسية في أساليب التدريس وبرامج التربية العلمية الميدانية والذي يتضمن إعداد خطط دراسية نموذجية

كمتطلب نجاح، الأمر الذي أسهم في زيادة معرفة المعلمين من حملة البكالوريوس بمجالات الأهداف ومستوياتها، كما أن معلمي اللغة العربية بدرجة البكالوريوس لديهم الخبرة في صياغة الأهداف لأنهم في الميادين وأكثر ممارسة وتطبيقاً لها من غيرهم على خلاف الدبلوم والدراسات العليا الذين قد ينشغلوا بأمور أخرى تكاد تكون بعيدة كل البعد عن الميدان العملي أو قد تفتح لهم آفاق أخرى حسب رتبهم العلمية على خلاف المعلم الذي هو بالميدان ويمارس دوره، ويشارك في الدورات التدريبية على تلك الأهداف.

ج. **النتائج المتعلقة بالخبرة:** جاءت النتيجة لصالح أقل من (5) سنوات عن مقارنتها بـ (5–10)، ولصالح (10–15) سنوات عند مقارنتها مع 15 سنة فأكثر، ويبين من هذه النتيجة أن الخبرة الأقل لمعلمي اللغة العربية أكثر مقدرة على تطبيق الأهداف السلوكية عند مقارنتها بالخبرة الأعلى. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين الأقل خبرة في عدد السنوات تكون لديهم الخبرة في المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية أكثر من أصحاب السنوات الأكثر ويرجع ذلك إلى تحمس المعلمين الأقل خبرة ودافعيتهم للعمل واثبات وجودهم في مجال مهن التدريس واهتمامهم بها. وتحرص المدارس على إلحاق المعلمين الجدد في دورات مكثفة من بينها التخطيط حرصاً منها على تحقيق سمعة جيدة للمدارس. بالإضافة إلى أن المعلمي الأقل خبرة ذاكرتهم ما زالت تذكر ما تعلموه في فترة دراستهم، وتقبلهم لكل ما هو جديد على خلاف المعلمين الأكثر خبرة فما زالوا متمسكين بالمنهاج القديم وتمسكهم بالروتين الاعتيادي وعدم تقبلهم لما هو جديد، وفقدان ذاكرتهم لكثير مما تعلموه، وذلك لتأثرهم بعامل الزمن، وعدم تقبلهم، من الذين هو دونهم على على خلاف الأقل خبرة.

تتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسات (Baviskar & Lord, 2007) و(نزال، 1999) و(Melton, 1978) من خلال النتائج في الفروق الإحصائية من خلال الالتزام بالخصائص والأهداف ومتغيري الجنس والخبرة التدريسية، وفاعلية الأهداف التدريسية, وتختلف مع نتائج دراسة (McDonald-Ross, (1973, ودراسة Jeenkinson& Deno (1979) , ودراسة (عابدين, 2007), ودراسة الرشيدي (2013). وقد يعود ذلك الى اختلاف مجتمع الدراسة وعينتهما والأدوات المستخدمة في التطبيق.

التوصيات

1. إجراء دراسات مماثلة للتعرف على المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية في الصفوف والمراحل الدراسية الأخرى وفي مقررات تدريسية معينة.

2. عقد ورش تدريبية لمعالجة الضعف لدى معلمي المدارس في الأهداف السلوكية بحيث يصلون إلى مستوى الاتقان في صياتها وتصنيفها.

3. إجراء دراسة مقارنة بين معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة ومعلمي المرحلة الأساسية في المدارس الحكومية في مقدرتهم التصنيفية للأهداف السلوكية.

4. عقد دورات تدريبية على صياغة الأهداف السلوكية لمعلمي اللغة العربية قبل ممارستهم خدمة التدريس.

قائمة المراجع

- أبو محفوظ، صفاء محمد، (2010) **مستوى القدرة التصنيفية وزمن الانتظار عند طرح الأسئله لدى معلمات الصف السادس الأساس وعلاقتهما بتحصيل طالباتهن في التربية الاجتماعية**، رساله ماجستير منشوره، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.

- أحمد حسين اللقاني، (1995)، **تطوير مناهج التعليم**، عالم الكتب، ط1، القاهرة.

- الآغا، رمضان، (2004)، تحليل أسئله كتاب الجغرافيا للصف السادس الأساسي في فلسطين وفق تصنيفات بلوم .3 **مجله الجامعة الإسلاميه (سلسله الدراسات الإنسانيه)**، مجلد (11)، العدد (22)، ص154-173.

- الخطيب، أحمد (1978). محاوله لتحديد الكفايات المطلوبة للمعلم العربي، **رساله المعلم، المجلد الحادي والعشرون، العدد الثالث**، تموز، ص39-32.

- الخليفه، حسن جعفر(2005م). **المنهج المدرسي المعاصر**، ط5، الرياض، مكتبه الملك فهد الوطنيه.

- الدريج، محمد (2000). **التدريس الهادف**، ط3. دار عالم الكتب، الرياض.

- الدمرداش، سرحان، (1996). **المناهج المعاصرة**، ط1، القاهره، دار الفكر.

- الرشيدي، حامد، (2013). تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس البنين الاعدادية لمنطقة الجهراء، **المجله التربوية، جامعة الكويت**، المجلد (37)، العدد (9)، ص 16-65.

- السمامعه، عاطف. (2003). **دليل المعلم إلى صياغة الأهداف التعليمية السلوكية والمهارات التدريسية**. دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

- الشلعوط، فريز (2002)، **نظريات في الإدارة التربوية**، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع، السعودية.

- العجمي، مها بنت محمد(2003). "اتجاهات طالبات كلية التربية للبنات بالإحساء نحو مهنه التدريس ". **مجلـه كلية التربيـة، جامعة عين شمس، العدد (27)، الجزء(2)**.

- العزاز (1999)، **أثر معرفة المستوى الرابع لمعهد اللغة العربيـة لغير النـاطقين بها، بجامعة الملك سعود**، الأهداف السلوكية المعرفية في تحصيلهم الدراسي في ماده النحو. رساله ماجستير كلية التربية جامعة الملك سعود.

- العطاب، ناديه (2004). **فاعلية برنـامج تعليمـي للتربيـه العمليـة فـي أداء الطالـب المدرس للمهارات التدريسية واتجاهاتـه نحـو مهنـه التدريس**". المؤتمر العلمي السادس عشر"تكوين المعلم"، دار الضيافه، جامعة عين شمس 22-21 يوليو -2004.

- العمر، عبد العزيز (2007)، **لغة التربويين**، مكتب التربية العلمي لدول الخليج.

- القرشي، ابراهيم (1997)، العلاقة بين بعض المتغيرات المتصله بأتجاه معلمي اللغة العربية بالمرحلة المتوسطه نحو تحقيق الأهداف السلوكية وبين مهاراتهم في صياغتها" **مجله كلية التربية**، جامعة الملك سعود، العدد 22، المجلد الثاني.

- القطامي، يوسف(2001). **سيكولوجيه التعلم والتعليم الصفي**. دار الشروق، عمان، الأردن.

- المجالي، علي (2011)، **المنهج المدرسي المعاصر**، دار الشروق، عمان.

- الملا، فيصل (2005). **صياغة مخرجات/ نتاجات التعلم**. ورقه عمل مقدمه إلى مؤتمر كلية التربية "جوده التعليم العالي"، جامعة البحرين.13-11 أبريل.

- بلوم، بنجامين، (1985). **نظام تصنيف الأهداف التربوية**. ترجمه: محمد محمود الخوالده وصادق إبراهيم عوده. ط1، جده، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعه.

- توفيق أحمد مرعي، محمد محمود الحيلة، (2004)، **المناهج التربوية الحديثة مفاهيمها، عناصرها، أسسها عملياتها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، ط1، عمان.

- جعافره، خضرء أرشود. (2009). دراسه تحليليه لأسئله كتاب اللغة العربية للصفوف الخامس والسادس والسابع في الأردن ". **مجله العلوم التربوية والنفسية لكلية جامعة البحرين**، المجلد (19) ، العدد (2) ، ص101-89.

- رجب، مصطفى (2011). "**أثر استخدام الأهداف السلوكية في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق في تحصيل الطالب الجامعي**". دمشق، العربية لبحوث التعليم العالي، المركز العربي لبحوث التعليم العالي، المجلد الرابع.

- سالم، مهدي. (2009). **الأهداف السلوكية**، ط1. الرياض، مكتبه العبيكان.

- سعاده، جودت، (1984) **مناهج الدراسات الاجتماعية**، دار العلم للملايين، بيروت.

- سعاده، جودت، (2001)، **صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المراحل الدراسيه**، دار الشروق للنشر والتوزيع.

- سعاده، وجودت، خليفة، غازي (1986)، اختبار فاعلية المشاغل التربوية في القدرة التصنيفية للأهداف التدريسية والاحتفاظ بها عند طلبه الجامعة، **المجله التربوية**، جامعة الكويت، العدد الحادي عشر، المجلد الثالث.

- سميري، لطيفه. (2005). "مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس لأهداف المقرر المحدد للصف الثاني ثانوي في المملكه العربية السعوديه". **مجله العلوم التربوية والنفسية**. جامعة البحرين، 1(6).

- عابدين، محمد عبد القادر. (2007). "تحليل الأهداف السلوكية في خطط دروس الطلبه المعلمين في أكادية القاسمس لإعداد المعلمين "**مجله جامعة القدس المفتوحه للأبحاث والدراسات**، المجلد (25) العدد (4)، ص32-16.

- عطية، محسن علي (2005)، **تعليم العلوم للجميع**، عمان، دار المسيرة.

- عودة، إبراهيم (2004)، **المشكلات والصعوبات التي تواجه مدير المدرسة الثانوية في قطاع غزة**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

- محمد عزت عبد الموجود، (1981)، **اساسيات المنهج وتطبيقاته**، دار الثقافة للطباعة والنشر، القاهرة.

- محمد هاشم فالوقي، (1997)، **بناء المناهج التربوية**، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية.

- مرزوق، أحمد (2001)، الأهداف السلوكية، **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، المجلد (22)، العدد 5.

- مطر، ماجد محمود (2010). "مستوى أداء الطلبه المعلمين في مهارات التدريس النحو بكلية التربية بجامعة الأقصى بغزه وعلاقته ببعض المتغيرات". **مجله القراءة والمعرفة** – مصر ،العدد 104.

- نجم، منال ابراهيم(2010). "**فاعلية برنامج محوسب في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبه قسم الدراسات الإسلاميه في جامعة الأزهر بغزه**". رساله ماجستير غير منشوره. كلية التربية – جامعة الأزهر.

- نزال، شكري. (1999). "درجة التزام معلمي ومعلمات التاريخ في المرحلة الاعدادية بمنطقة دبي التعليمية بخصائص ومعايير الأهداف السلوكية". **مجله العلوم التربوية**،26 (2)، ص548– 529.

- نشواتي، عبد المجيد (2000)، **علم النفس التربوي**، دار الفرقان، عمان.

- هوانة، وليد، تقي، علي (2001)، **مدخل إلى الإدارة التربوية (الوظائف والمهارات)**، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

- وصفي، عبد الحميد، (2000)، **الأهداف السلوكية**، دار ابن الرقيم، عمان.

المراجع الأجنبية:

- Hanson ,me ,(1979) , **Educational administration and organizational behavior** , allyn and bacon Inc , Boston, USA.

- Jenkins, R., & Deno, L. (1979)."Influence of Knowledge and Type of Objectives on Subject-Matter Learning". **Journal of Educational Research**, 48, 291-302 .

- Lord, T. & Baviskar, S. (2007). "Moving students from information recitation to information understanding: Exploiting Bloom's Taxonomy in creating science questions". **Journal of College Science Teaching**. (March-April).7-pp45.

- MacDonald-Ross, M. (1973). "**Behavioral Objectives**" – A Critical Review Instructional Science, 2, 1-52.

- Melton, F. (1978). "**Resolution of Conflicting Claims Concerning the Effect of Behavioral Objectives on Students Learning**". Review of Educational Psychology, 62, 67-70.

- Re. taylor (1982). **Stak facts**. Jhx Ren and Persor. P.m.

- Subramaniam, Selva Ranee. (2005). "**Trainee Teacher Practices. A case study**". www. ERIC. Ed. Gov. EJ 854287.

الملحقات

الملحق (1)

قائمة المحكمين

الرقم	الاسم	الشهادة العلمية	التخصص	مقر العمل
.1	عبد الجبار توفيق البياتي	دكتوراه	قياس وتقويم	جامعة الشرق الأوسط
.2	غازي خليفة	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
.3	تغريد المومني	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
.4	محمود الحديدي	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	جامعة الشرق الأوسط
.5	جودت سعادة	دكتوراه	مناهج وطرق تدريس	استاذ جامعي متقاعد
.6	عبد الرحمن الهاشمي	دكتوراه	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة عمان العربية
.7	طه الدليمي	دكتوراه	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة العلوم الاسلامية
.8	أكرم البشير	دكتوراه	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الهاشمية
.9	سعاد الوائلي	دكتوراه	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	الجامعة الهاشمية
.10	قاسم نواف البري	دكتوراه	مناهج اللغة العربية وأساليب تدريسها	جامعة آل البيت
.11	شذى العجيلي	دكتوراه	التربية وعلم النفس	جامعة عمان العربية
.12	أحمد محاسنة	دكتوراه	التربية وعلم النفس	الجامعة الهاشمية
.13	زهير الزعبي	دكتوراه	أصول التربية	الجامعة الهاشمية
.14	عماد أبو سردانة	ماجستير	مناهج وطرق تدريس	مشرف في وكالة الغوث
.15	منقذ عبد الرحمن الخصاونة	بكالوريوس	لغة عربية	مدرسة حوارة الثانوية
16	يحيى غزلان	بكالوريوس	لغة عربية	مدرسة حوارة الثانوية
.17	محمد شطناوي	بكالوريوس	لغة عربية	مدرسة أبو بكر الصديق
.18	فاطمة نايف معايعة	بكالوريوس	لغة عربية	مدرسة الابتكار والانجاز

الملحق رقم (2)

كتاب التكليف بالاشراف

جامعة الشرق الأوسط
MEU MIDDLE EAST UNIVERSITY
عمادة الدراسات العليا والبحث العلمي
Deanship of Graduate Studies & Scientific Research

الرقم: ع د ع /د/4/1405
التاريخ: 2016/09/17

أ.د. عبدالحافظ سلامه
كلية العلوم التربوية
قسم الإدارة والمناهج

تحية طيبة، وبعد،

في ضوء الصلاحيات التي فوضها المجلس واللجنة الدائمة للدراسات العليا واستناداً إلى المادة رقم (38/ب) من تعليمات الدراسات العليا في جامعة الشرق الأوسط الصادرة عن مجلس العمداء سنة 2012.

قرار (1405-10/2015/2016)

تقرر تكليفكم بالإشراف (**منفرداً**/ رئيساً/ مشاركاً) على خطة رسالة طالب الماجستير **علاء عيادة حميد (40142001O)**، **تخصص المناهج وطرق التدريس** الموسومة بـ:

عنوان الرسالة	
مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان	(باللغة المكتوبة فيها)
Estimated Taxonomic Level of Behavioral Objectives According to Bloom's Classification of the Arab Language Teachers in Private Basic Schools in Amman	(مترجما إلى اللغة العربية/الإنجليزية)

وذلك اعتبارا من تاريخ التكليف للفصل الدراسي الصيفي 2016/2015.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

عميد الدراسات العليا والبحث العلمي

الأستاذ الدكتور غازي خليفة

نسخة:
- عميد الكلية المعني
- مدير دائرة القبول والتسجيل
- ملف الطالب

ص.ب 383، عمان 11831، الأردن هاتف: 4790222 9626+ فاكس: 4129613 9626 +
Tel: +9626 4790222 Fax: + 9626 4129613 P.O. Box 383, Amman 11831, Jordan
e-mail:info@meu.edu.jo website: www.meu.edu.jo

الملحق (3)

كتاب تسهيل مهمة الباحث الموجّه إلى وزارة التربية والتعليم

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY

مكتب رئيس الجامعة
President's Office

الرقم: د ر/ خ/ ٣٨/ ١٥٥
التاريخ: ١٨/ ١٠/ ٢٠١٦

معالي وزير التربية والتعليم المحترم

تحية طيبة وبعد ...

يقوم الطالب علاء عبادة حميد بإجراء دراسة ميدانية بعنوان: مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في مناهج وطرق تدريس التربوية من جامعة الشرق الأوسط.

يرجى التكرم بتسهيل مهمة تطبيق الباحث لأدوات دراسته بما في ذلك الاستبانة المرفقة وذلك من أجل الإسهام في تحقيق أهداف الدراسة والوصول إلى نتائج دقيقة تهم التربية والتعليم.

ونحن إذ نشكر معاليكم على كل تعاون واهتمام تقدمونه في هذا الشأن، فإننا نؤكد بأن المعلومات التي سيحصل عليها الباحث ستبقى سرية، ولن تُستخدم إلا لأغراض البحث العلمي فقط.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

القائم بأعمال رئيس الجامعة
١٨/١٠/٢٠١٦
أ.د. محمد محمود الحيلة

٢٠١٦

www.meu.edu.jo

الملحق (4)

كتاب تسهيل مهمة الباحث الموجّه إلى إدارة التعليم الخاص

وزارة التربية والتعليم

الرقم ٣/١٠/٥٤٩١٣
التاريخ ٩ صفر ١٤٣٨
الموافق ٢٠١٦/١١/٠٩

السيد مدير إدارة التعليم الخاص

الموضوع: البحث التربوي

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد،

فأرجو العلم بأن الطالب علاء عبادة حميد يقوم بإجراء دراسة عنوانها "مستوى المغزى التصنيفي للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص مناهج وطرق تدريس من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى تطبيق اختبار على عينة من معلمي المدارس الخاصة الأساسية التابعة لمديريتكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن تتم مطابقة الاختبار المطبق مع الاختبار المرفق.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم

معن محمد سليمان موصلي
مدير البحث والتطوير التربوي

نسخة/ مدير إدارة الخطة والبحث التربوي
نسخة/ مدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ رئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ٢٠١٠
المرفقات: (١٢) صفحات

الملحق (5)

كتاب تسهيل مهمة الباحث الموجّه إلى مديري المدارس الخاصة ومديراتها

الرقم ١١/١/٢٥٦٤
التاريخ ١٠/١١/٢٠١٦
الموافق

مديرو المدارس الخاصة ومديراتها

الموضوع : تسهيل مهمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته،وبعد؛

فأرجو إعلامكم بأن الطالب (علاء عيادة حميد) يقوم بإجراء دراسة عنوانها " مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان" ، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص مناهج وطرق تدريس من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى تطبيق اختبار على عينة من معلمي ومعلمات اللغة العربية في مدارسكم.

راجياً تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن يتم مطابقة الاختبار المطبق مع الاختبار المرفق.

واقبلوا الاحترام

وزير التربية و التعليم

المرفقات : الاختبار (١٣) صفحة
ربما ١١/٩

الملحق (6)

كتاب تسهيل مهمة الباحث الموجّه إلى إدارة مركز الملكة رانيا لتدريب المعلمين

الرقم ٣/١٠/ ٥٥١٢٦
التاريخ ١٠ صفر ١٤٣٨
الموافق ٢٠١٦/١١/١٠

السادة مدير إدارة مركز الملكة رانيا العبدالله لتكنولوجيا التعليم

الموضوع: البحث التربوي

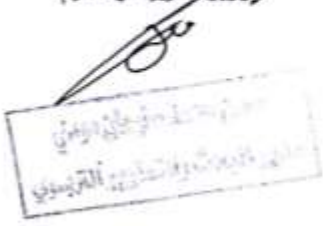
السلام عليكم ورحمة الله وبركاته، وبعد؛

فأرجو العلم بأن الطالب علاء عيادة حميد يقوم بإجراء دراسة عنوانها "مستوى المقدرة التصنيفية للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم لدى معلمي اللغة العربية في المدارس الخاصة الأساسية في عمان"، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير تخصص مناهج وطرق تدريس من جامعة الشرق الأوسط، ويحتاج ذلك إلى الحصول على أعداد المعلمين والمعلمات في المدارس الخاصة الأساسية في عمان.

راجياً تسهيل مهمة الطالب المذكور وتقديم المساعدة الممكنة له، على أن تتم مطابقة الاختبار المطبق مع الاختبار المرفق.

وتقبلوا الاحترام

وزير التربية والتعليم



نسخة/ مدير إدارة التخطيط والبحث التربوي
نسخة/ مدير البحث والتطوير التربوي
نسخة/ رئيس قسم البحث التربوي
نسخة/ الملف ٣/١٠

الملحق (7)

أداة الدراسة

جامعة الشرق الأوسط
MIDDLE EAST UNIVERSITY

أخي المعلم ... أختي المعلمة :

تجدون أمامكم إختبارا مؤلفا من (70) فقرة ، يهدف إلى قياس المقدرة التصنيفية لديكم للأهداف السلوكية حسب تصنيف بلوم (Bloom Taxonomy) للمجالات الثلاثة : المعرفية ، والوجدانية،النفسحركية،والمطلوب قراءة كل فقرة من هذه الفقرات قراءة فاحصة،ثم تصنيف تلك الفقرات بنسبتها إلى المجال الذي تنتمي إليه من المجالات الثلاثة آنفة الذكر،ومن ثم تصنيفها إلى مستوياتها داخل كل مجال.وهذه أمثلة توضيحية لطريقة الإجابة :

1. الهدف : أن يصوغ الطالب ثلاثة جمل مفيدة تكون كلمة (الربيع) محورها ، بعد الرجوع إلى خصائص الجمل المفيدة ، وبدقة تامة .

(المجال : المعرفي) (المستوى : التركيب)

2. الهدف : أن يلتزم الطالب بالدفاع عن الأفكار العاطفية الواردة في قصيدة أحد الشعراء،إذا ما طلب منه ذلك،عن طريق الحديث الشفوي عنها وفي مدة سبع دقائق على الأقل .

(المجال : الوجداني) (المستوى : التنظيم)

3. الهدف : أن يختار الطالب القصيدة المناسبة للتعبير عن موضوع الكرم،إذا ما طلب منه ذلك، وبدقة تامة .

(المجال : النفسحركي) (المستوى : الإدراك الحسي)

أي وضع المجال الذي ينتمي إليه الهدف في الحقل الأول،ومن ثم تحديد المستوى الذي ينتمي إليه الهدف في الحقل الثاني .

مع خالص التمنيات بالنجاح

1- الهدف : أن يسترجع الطالب معلومات عن حياة الشاعر بشار بن برد ، بناءً على ما أوضحه المعلم ، وفي صفحةٍ واحدةٍ على الأقل .

(المجال .....) (المستوى .....)

2- الهدف :أن يضع الطالب خطة تعالج مشكلة عدم اهتمام الناس ، بالالتزام بقواعد اللغة العربية إذا ما طلب منه ذلك ، وبدقة تامة.

(المجال .....) (المستوى .....)

3- الهدف : أن ينتبه الطالب الى صديقه الذي يسرد عليه قصة مؤثرة حول طفل يتيم ، في ضوء خبرته عن ظروف وأحوال الأيتام ، وبنسبة صواب لا تقل عن 60% .

(المجال .....) (المستوى .....)

4- الهدف : أن يضع الطالب بسرعة وسيلة تعليمية تدور حول المبتدأ والخبر ، إذا ما طلب منه المعلم ذلك ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

5- الهدف : أن يقدر الطالب دور ابو الأسود الدؤلي في تأجيم الحروف العربية ، عن طريق عمل بحث ، بحيث لا يزيد عن صفحتين وبدقةٍ تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

6- الهدف : أن يعتز الطالب باللغة العربية على أنها لغة للعلم والأدب ، وذلك عن طريق كتابة بحث قصير عنها ، بحيث لا يقل عن ثلاث صفحات .

(المجال .....) (المستوى .....)

7- الهدف : أن يعلل الطالب تسمية العصر الجاهلي بهذا الاسم اذا ما اتطلع على الحياة الثقافية لهذا العصر وبنسبة صواب لا تقل عن 70% .

(المجال .....) (المستوى .....)

8- الهدف : أن يعدل الطالب أداء زميله عند إلقائه لقصيدة شعرية ، اذا ما طلب منه المعلم ذلك ، وبدقة متناهية .

(المجال .....) (المستوى .....)

9- الهدف : أن يؤدي الطالب دوراً من أدوار أحد المسرحيات التي تعطى له ، وبدقة متناهية .

(المجال .....) (المستوى .....)

10- الهدف : أن يبدي الطالب الرغبة بحضور ندوة أدبية حول المخاطر التي تهدد اللغة العربية هذه الأيام ، بناءً على معرفته بهذه المخاطر ، وبنسبة صواب لا تقل عن 50 % .

(المجال .....) (المستوى .....)

11- الهدف : أن يقسم الطالب الجمل التي تعطى له الى فعلية وإسمية ، بالإعتماد على نفسه وبدقةٍ تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

12- الهدف : أن يبدع الطالب في عمل وسيلة تعليمية عن الهيكل العام ، لإعراب جمع المذكر السالم ، بالإعتماد على نفسه ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

13- الهدف : أن يعدد الطالب أقسام الخبر ، كما ورد في الكتاب المقرر وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

14- الهدف : أن يحاكي الطالب معلمه بكتابة الخط ، اذا ما لاحظه وهو يكتب على اللوح ، وبدقة تصل الى 50% على الأقل .

(المجال .....) (المستوى .....)

15- الهدف : أن يكتب الطالب بحثا قصيرا عن حياة الشاعر زهير ابن ابي سلمى ، بعد قراءته لحياة زهير بحيث لا يتجاوز البحث 5 صفحات .

(المجال .....) (المستوى .....)

16- الهدف : أن يخطط الطالب لعمل مجسم بالأسفنج ، موضحا فيه أقسام الخبز ، بعد الرجوع الى القاعدة ، وبدقة متناهية .

(المجال .....) (المستوى .....)

17- الهدف : ان يقترح الطالب بعض الحلول لمشكلة ضعف زملائه في دروس البلاغة ، في ضوء قراءته لبعض النصوص البلاغية وفي صفحتين على الأقل ، وبدقةٍ متناهية .

(المجال .....) (المستوى .....)

18- الهدف : أن يهتم الطالب بحضور ندوة تدور حول موضوع الرثاء في العصر الجاهلي ، في ضوء قراءته السابقة عن هذا الموضوع ، بحيث لا تقل عن أربعة خصائص .

(المجال .....) (المستوى .....)

19- الهدف : أن يعيد الطالب تنظيم السبورة بما يتناسب مع كتابة قواعد اللغة العربية ، بالتعاون مع معلمه ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

20- الهدف : أن يميز الطالب بين قصائد أبي تمام وقصائد البحتري من حيث السهولة والصعوبة ، اذا ما طلب المعلم منه ذلك ، والتمثيل عنها على لوحة السبورة ، بدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

21- الهدف : أن يستنتج الطالب خصائص أسلوب امرؤ القيس في الشعر , بعد قراءته لإحدى قصائده , وبنصف صفحة على الأقل .

(المجال .....) (المستوى .....)

22- الهدف أن يستخدم الطالب الوسائل التوضيحية ، بشكل إعتيادي ، كلما احتاج الأمر الى ذلك ، وبدون أخطاء .

(المجال .....) (المستوى .....)

23- الهدف : أن يوازن بين الشعر في العصر الجاهلي والشعر في العصر الإسلامي ، من حيث الصياغة الشعرية ، وفي صفحة واحدة على الأقل .

(المجال .....) (المستوى .....)

24- الهدف : أن يستعد الطالب لعمل بور بوينت ، يوضح في أقسام الكلام ، اذا ما طلب منه المعلم ذلك ، وفي غضون 30 دقيقة على الأقل .

(المجال .....) (المستوى .....)

25- الهدف : أن يدخل الطالب تعديلات على البور بوينت الذي عمله زميله ، عن المبتدأ والخبر ، بالإعتماد على نفسه ، وبدون أخطاء .

(المجال .....) (المستوى .....)

26- الهدف : أن ينظم الطالب ندوة علمية حول أسلوب الخطابة في العصر الحديث ، مستشيداً بعض الخطباء المشهورين ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

27- الهدف : أن يعين الخبر في الجملة الاتية : الظلم مرتعهُ وخيم ، بعد إطلاعه على موضوع الخبر في الكتاب المقرر وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

28- الهدف : أن يبدي الطالب رأيه بالقصائد الوطنية ، بعد قراءته لها وبنسبة صواب لا تقل عن 70% .

(المجال .....) (المستوى .....)

29- الهدف : ان يصمم الطالب وسيلة تعليمية كهربائية توضح بحور الشعر ، بالإعتماد على نفسه ، وبدقة متناهية .

(المجال .....) (المستوى .....)

30- الهدف : أن يطرح الطالب مداخلاته بعد محاضرة عن أهمية اللغة العربية ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

31- الهدف : أن يقوم الطالب بتقطيع بيتين أو ثلاثة أبيات من الشعر ، ونسبته إلى بحره ، بشكل إعتيادي ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

32- الهدف : أن يعرف الطالب الفاعل بعد الرجوع الى الكتاب المدرسي ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

33- الهدف : أن يرسم الطالب خطة تدور حول أهمية الأدب العربي ، وذلك بالإطلاع على أهمية الأدب العربي ، وبدقةٍ تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

34- الهدف : أن يعدل الطالب على خط زميله الذي كتبه على السبورة ، وفي ضوء دراسته في أنواع الخطوط وخبرته بها ، بنسبة تصل الى 80%.

(المجال .....) (المستوى .....)

35- الهدف : أن يفند الطالب مزاعم بعض الكتاب ، بضرورة إعتماد اللغة العامية عند التحدث ، والكتابة باللغة العربية بنسبة صواب لا تقل عن 70% .

(المجال .....) (المستوى .....)

36- الهدف : أن يقلد الطالب زميله في تمثيل دور الشاعر إمرؤ القيس ، إذا ما طلب المعلم ذلك ، وبنسبة صواب لا تقل عن 70%.

(المجال .....) (المستوى .....)

37- الهدف : أن يحدد الطالب المناسبة التي قال فيها ابو تمام :

السيف أصدق أنباءً من الكتب في حده الحد بين الجد واللعب

في ضوء قراءته المتعمقة لها ، وبنسبة صواب لا تقل عن 80% .

(المجال .....) (المستوى .....)

38- الهدف : أن يصنع الطالب بور بوينت متميز ، حول كتابة الهمزة وعلاقتهما بأنواع الخط العربي ، في ضوء معرفته لقاعده كتابة الهمزة ، وبدقة متناهية .

(المجال .....) (المستوى .....)

39- الهدف : أن يحول الطالب الجملة من فعل مبني للمعلوم الى فعل مبني للمجهول وبدقة تامة

(المجال .....) (المستوى .....)

40 – الهدف : أن يتطوع الطالب في عمل بحيث ، لا يقل عن خمس صفحات ، عن حياة أحد الشعراء ، ولمدة يومين على الأقل .

(المجال .....) (المستوى .....)

41 – الهدف : أن يثبت الطالب إتقانه لكتابة إسم مدرسته بخط الرقعة ، وفي ضوء تدريباته على أنواع الخط العربي ، وفي 15 دقيقة على الأقل .

(المجال .....) (المستوى .....)

42- الهدف : أن يؤمن الطالب بالنجاح له وللاخرين ، وذلك بتعبير الكتابة عن ذلك ، بحيث لا يقل عن صفحتين على الأقل .

(المجال .....) (المستوى .....)

43- الهدف : أن يستخرج الطالب المرفوعات في الحركات من نص معطى ، اذا ما طلب منه المعلم ذلك وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

44- الهدف : أن يتطوع الطالب في مساعدة زملائه الطلبة على القراءة ، اذا ما طلب منه المعلم ذلك وفي عشرة دقائق على الأقل .

(المجال .....) (المستوى .....)

45- الهدف : أن يجادل الطالب في قضية إنكار طه حسين في الشعر الجاهلي ، وذلك باطلاعه على الشعر الجاهلي ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

46- الهدف : أن يستخلص الطالب صفات الشعر الجاهلي , اذا ما قرأ بعض قصائد هذا العصر, وفي صفحة واحدة على الأقل .

(المجال .....) (المستوى .....)

47- الهدف : أن يؤمن الطالب بدور اللغة العربية في توحيد المسلمين ، عن طريق الحديث شفاهة عن ذلك ، وبنسبة صواب لا تقل عن 60% .

(المجال .....) (المستوى .....)

48- الهدف : أن يجد الطالب المتعة في إعراب بعض الكلمات المعطاة له ، وبمدة 10 دقائق ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

49- الهدف : أن يعمل الطالب بحثا عن الأسماء الستة ، بدون مساعدة أحد ، وبدقة متناهية .

(المجال .....) (المستوى .....)

50- الهدف : أن يحكم الطالب على إلقاء زملائه للقصائد الشعرية ، بضوء خبراته السابقة بهذا المجال وبنسبة صواب لا تقل عن 80 % .

(المجال .....) (المستوى .....)

51- الهدف : أن يتطوع الطالب للإشتراك في ندوة شعرية ، إذا ما طلب منه المعلم ذلك ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

52- الهدف : أن يدافع الطالب عن الفوائد النفسية والمعنوية للمكتبة المدرسية ، وذلك عن طريق كتابة تقرير مختصر عنها ، بحيث لا يقل عن ثلاث صفحات ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

53- الهدف : أن يختار الطالب الألفاظ المناسبة للتعبير عنها كما يريد ، إذا ما طلب منه المعلم التحدث ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

54- الهدف : أن يدافع الطالب عن دور اللغة العربية في تقويم أسلوب الخطابة إذا ما طلب منه ذلك وبنسبة صواب لا تقل عن 80% .

(المجال .....) (المستوى .....)

55- الهدف : أن يعيد الطالب القاء القصيدة بحركاتٍ وإيماناتٍ ، كما شاهد المعلم وهو يقرأ بها ،وبنسبة صواب لا تقل عن 70% .

(المجال .....) (المستوى .....)

56- الهدف : أن يدعم الطالب جهود عباس العقاد في تأليفه بعض النصوص الأدبية ، وذلك عن طريق كتابة بحث قصير عنه ، بحيث لا يزيد عن خمس صفحات .

(المجال .....) (المستوى .....)

57- الهدف : أن يحاكي الطالب معلمه في قراءة نص معين ، إذا ما لاحظه منه وهو يقرأ ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

58- الهدف : أن يتعود الطالب على قراءة النص بحركاتٍ وإيماناتٍ صحيحة، إذا ما طلب منه المعلم ذلك ، وبدقة تصل الى 80% .

(المجال .....) (المستوى .....)

59- الهدف : أن يخطط الطالب جمعية لإهتمام الشعر الحماسي ، بعد جمع العديد من القصائد ذات العلاقة ، بنسبة صواب لا تقل عن 70% .

(المجال .....) (المستوى .....)

67- الهدف : أن يقارن الطالب بين الأدب والنقد مبيناً ، أوجه الشبه ، ونقاط الإختلاف بينهما في ضوء قراءاته النقدية والأدبية وفي صفحة واحدة على الأقل .

(المجال .....) (المستوى .....)

68- الهدف : ان يثق الطالب بقدرة اللغة العربية على إستيعاب المفاهيم و المصطلحات العلمية والأدبية الحديثة ، وذلك عن طريق الحديث عن هذه المصطلحات ، بدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

69- الهدف : أن يربط الطالب بين أقسام الكلام والمواد اللازمة ، لعمل وسيلة تعليمية عنها ، في ضوء دراسته لقواعد اللغة العربية ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)

70- الهدف : أن يتذوق الطالب قراءة النص الأدبي ، بناءً على معرفته بفنون الشعر ، وبدقة تامة .

(المجال .....) (المستوى .....)