دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى والعوامل المؤثرة في صياغتها من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة إربد

خالد محمد العمري*

ملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل الأهداف السلوكية الواردة في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى والعوامل المؤثرة في صياغتها من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة إربد. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحث قائمة رصد وسؤالا مفتوحا وقد تم التأكد من صدق الاداة وثباتها. كما تم اختيار عينة الدراسة بشكل عشوائي حيث تكونت من 649 مذكرة تحضير تضمنت 5172 هدفا سلوكيا

أظهرت النتائج أن المجال المعرفي حصل على أعلى نسبة توافر في مذكرات التحضير اليومي لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، أما المجال الانفعالي والمجال المهاري فقد كانت نسب توافرهم منخفضة جدا. كما أظهرت نتائج الدراسة أيضا تميز المعلمات عن المعلمين ولصالح المعلمات في صياغة الأهداف السلوكية، وفيما يتعلق بتأثير متغير الصف فقد ظهرت الدلالة الإحصائية وفيجميع الصفوف لصالح المجال المعرفي عند مستوى الدلالة 0.01. وانتهت الدراسة إلى عدة توصيات كان من أهمها: ضرورة إعداد وتدريب المعلمين على الصياغة التربوية السليمة لمذكرات التحضير اليومي. كما أكدت على ضرورة إجراء دراسات حول الأهداف السلوكية في مجالي الأهداف الوجدانية والمهارية؛ ضمن واقع الكتب المدرسية والمدارس في الأردن.

* جامعة العين، دولة الإمارات العربية المتحدة.

تاريخ تقديم البحث: 2014/11/13م. تاريخ قبول البحث: 2015/12/10م.

© جميع حقوق النشر محفوظة لجامعة مؤتة، الكرك، المملكة الأردنية الهاشمية، 2017م.

An Analytical Study of the Outcomes Written by the First Three Grade Teachers in their Lesson Plan and the Factors Influencing their Choice of these Outcomes

Khaled M. Al −Omari

Abstract

This study examined the behavioral objectives written by the first three grade teachers in their lesson plan preparation notebooks. It also investigated the influencing factors of these behavioral objectives, choice as experienced by teachers in Irbid governorate school system. The study used a qualitative research methodology where check list and open-ended questions were employed.

The results of the study revealed that the cognitive domain has got the highest percentage in all outcome learning domains, more than affective or psychomotor domains. The results also showed statistically significant difference as a result of gender, in favor of female teachers. The study concluded that there is a need to prepare and train teachers on sound educational preparation to write lesson plans that include not only cognitive domain behavioral objectives, but to also focus on affective and psychomotor domains. The study recommends further research to be conducted on lesson preparation with the focus on affective and psychomotor domains according to the textbooks and school situation.

مقدمة:

تعنى الأهداف التربوية في المجتمعات بصياغة تراثها واحتياجاتها ومعالجة قضاياها ومشكلاتها، وهي القائد والموجه لكافة مجريات العملية التعليمية التعلمية، فمن خلالها يتم تنسيق الجهود وتوجيه العمل؛ من أجل إعداد الطالب عقلياً، ومهارياً، ووجدانياً. ويعتبر تحديد الأهداف التربوية عنصراً أساسياً في العملية التربوية التي تهدف إلى توجيه النشء وبناء المجتمعات وإحداث التوازن ما بين الفرد والجماعة، حيث تقوم الأهداف على إيجاد القاعدة التي تسمح للمعلمين بالوقوف على مدى فعالية التعليم ونجاحه في تحقيق التغير المطلوب في سلوك الطالب، وبدونها يصعب التعرف على مدى نجاح الجهود المبذولة في عملية التعليم سواء كانت من جانب المعلم أو المتعلم أو السلطات التربوية ذات العلاقة (الاسطل والرشيد، 2003).

وعلى المستوى الصفي فإن تحديد الأهداف السلوكية يعطي المعلم إمكانية اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرق تدريس ووسائل وأدوات تقويم ويحافظ على الوقت والجهد الخاص بالمعلم والمتعلم. كما تسهم بالتركيز على المفاهيم والحقائق والمعلومات الهامة التي تشكل جوهر الموضوعات الدراسية، فضلا عن أنها توفر تسلسلا تنظيمياً للعملية التعليمية التي يتلقاها المتعلم حيث تكون المادة التعليمية مترابطة وذات معنى، كما أنها تساعد المعلم على إحداث التوازن بين مجالات النمو ومستوياته، وإن تحديد الأهداف السلوكية يعطي الأساس السليم لتقويم تحصيل الطالب من خلال تصميم واختيار أدوات التقويم المناسبة وتحديد مخرجات التعلم المراد قياسها (مسمار، 2002).

لقد تعددت مسميات الأهداف التي يصوغها المعلم في مذكرة إعداد الدروس، ومن هذه المسميات "الأهداف السلوكية " أو "الأهداف الأدائية " أو "الأهداف التعليمية" أو "الأهداف التدريسية" أو " الأهداف الخاصة" وجميعها مصطلحات تشير إلى وصف ما يتوقع من الطلبة أن يحققوه نتيجة عملية التعليم. حيث يجب أن يصاغ الهدف بأسلوب واضح، وأن يشير إلى سلوك يمكن ملاحظته. وأن يصف الفعل الذي يقوم به المتعلم أو الذي سيصبح قادراً على القيام به نتيجة عملية التعليم، إذ يذكر على شكل جملة تبدأ بفعل مبني للمعلوم، بسيطة غير مركبة، بمعنى أن الهدف يعالج عملية واحدة. كما يجب أن يكون الهدف واقعياً وملائماً للزمن المخصص للتدريس ولقدرات وخصائص الطلبة. ويتكون الهدف السلوكي من ثلاثة أجزاء هي وصف السلوك المرغوب

تحقيقه بواسطة المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية، ووصف الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول، ووصف الشروط أو الظروف التي يتم خلالها قيام المتعلم بالسلوك المطلوب (مرعي والحيلة، 2002).

أما في علاقة التلاميذ بالأهداف السلوكية فإنهم بحاجة للتعرف عليها؛ لأنها تبين لهم مبررات دراستهم للمواضيع المختلفة، إذ يمكن أن يتعرفوا من خلال تحديد الأهداف على الغايات الأساسية التي يجب عليهم تعلمها، وهذا يتوقف على مدى قدرة المعلم على تحديد أهداف الدروس وصياغتها بصورة واضحة ودقيقة، ومدى قناعته بأهمية عرض أهداف الدرس للتلاميذ منذ بدء الحصة؛ إذ يرى بعض المعلمين أن هذا الإجراء غير ضروري، بحجة أن التلاميذ لا يبدون اهتماما بهذا الإجراء، ولكن التلاميذ بحاجة إلى معرفة الغاية من دراستهم لكل موضوع؛ لأن ذلك يسهل على المعلم الوصل إلى نتاجات التعلم المرغوبة وبشكل مباشر، وفي ضوء ذلك فإن على المعلم والمتعلم تحديد الأهداف السلوكية حتى يكون قادراً على توضيح الغاية مما يقوم بتدريسه لتلاميذه (غباين، 2000).

إن مصادر اشتقاق أهداف الدرس مختلفة وعدم تنويع المعلم لهذه المصادر يجعل الأهداف عبارة عن وصف لمحتويات الكتاب، لذا على المعلم أن يطلع على مصادر اشتقاق الأهداف قبل صياغة أهداف حصته الدراسية ومن هذه المصادر: أهداف المنهج، وأهداف الوحدة الدراسية التي تتضمن الدرس، ومادة الدرس الذي سيدرسه، والتلاميذ أنفسهم من حيث خبراتهم السابقة واهتماماتهم وقدراتهم المختلفة لكي يكونوا قادرين على تحقيق الأهداف ويكون المعلم قادرا على اختيار الأهداف ذات المستوى المناسب لهم (مرعي والحيلة، 2002) (جامل، 2002) (شوق ومالك، 2001).

ولا تزال الأهداف السلوكية بين المعارضة والتأييد، فمن التربويين من يرى أن هناك أهمية وضرورة ملحة لوجود الأهداف السلوكية، في حين منهم من يرى أن صياغة الأهداف السلوكية إجراء غير ضروري، بناء على عدة اعتبارات منها: انه يجزأ سلوك المتعلم، وإن التعلم الحقيقي يؤثر في سلوك المتعلم ولا يعتبر هو السلوك، إضافة إلى أن الأهداف السلوكية تؤدي إلى أن تنفذ العملية التعليمية في نطاق محدد سلفا لا يسمح لمواقف جديدة قد تفيد العملية التعليمية بالظهور. وبالمقابل يرى المؤيدون للأهداف أن صياغة الأهداف سلوكياً إجراء ملزم للمعلم ومن المفترض أن لا يبالغ به، وعلى المعلم استخراج النقاط المحورية للدرس، وأن يضع لنفسه خطة في ضوء محاور الدرس

يسعى لتحقيقها، وأن يضع في اعتباره أن التدريس عملية إنسانية لا يمكن صهرها في قوالب جامدة تغفل إنسانية الطالب والمعلم (القلا وناصر، 2000) و (الفرا وجامل، 1999)(Tambo, 2001).

وعلى الرغم من الاختلاف بين المعلمين حول أهمية الأهداف السلوكية، فانه لا يمكن تجاهل أهميتها في أنها تحدد الغايات التي على الطلبة تعلمها، والتغيرات التي يتوقع حدوثها لدى المتعلم، كما أنها تسهم في تحقيق الأهداف العامة للمنهاج، وتنظيم أداء المعلمين، إضافة إلى استغلال وقت التدريس بصورة منظمة وهادفة، وتمكن المعلمين من التركيز على مخرجات التعليم، وتمكنهم من معرفة مدى تحقيق تلك المخرجات التعليمية لدى الطلبة (الشلبي، 2000) (عبدالسلام، 2000).

إن الفهم: السلوكية تصنف ضمن ثلاثة مجالات رئيسة هي: المجال المعرفي، والمجال النفس حركي (المهاري)، والمجال الوجداني. أما المجال المعرفي فيتكون من ستة مستويات هي (1) التذكر: ويقصد بها القدرة على تذكر واسترجاع وتكرار المعلومات. (2) الفهم: وهو القدرة على تفسير أو إعادة صياغة المعلومات التي حصلها الطالب في مستوى المعرفة بلغته الخاصة. (3) التحليل: وهو استخدام أو تطبيق المعلومات والنظريات والمبادئ والقوانين في مواقف جديد. (4) التحليل: وهي القدرة على تجزئة أو تحليل المعلومات أو المعرفة المعقدة إلى أجزائها التي تتكون منها والتعرف على العلاقة بين الأجزاء. (5) التركيب: وهو القدرة على جمع عناصر أو أجزاء لتكوين كل متكامل أو نمط أو تركيب غير موجود أصلاً. (6) التقويم: وهو يعني القدرة على إصدار أحكام حول قيمة الأفكار أو الأعمال وفق معايير أو محكات معينة. ويتضمن التقويم مستويين هما: الحكم في ضوء معيار ذاتي، والحكم في ضوء معايير خارجية (أبو جادو).

أما المجال النفسي الحركي (المهاري) فيشير إلى المهارات التي تحتاج إلى التآزر بين عضلات الجسم للقيام بأداء معين. وعلى الرغم من أنه لا يوجد تصنيف متفق عليه بشكل واسع لهذا المجال كما هو الحال في تصنيف الأهداف المعرفية. فإن الأدب التربوي (ابوجادو، 2000) أشار إلى أنه يتكون من المستويات التالية: (1) الاستقبال: ويشير إلى عملية الإدراك الحسي والإحساس العضوي التي تؤدي إلى النشاط الحركي. (2) التهيئة: الموجهة: الإعداد او التهيئة الفعلي لأداء سلوك معين. (3) الاستجابة الموجهة : ويشير إلى التقليد والمحاولة والخطأ في ضوء معيار أو محك معين. (4)الاستجابة الميكانيكية: وهو مستوى متقدم بالأداء يأتي نتيجة تعلم المهارة بثقة وبراعة. (5)الاستجابة المركبة: وتتضمن الأداء للمهارات المركبة بدقة وسرعة. (6) التكييف: وهو مستوى

خاص بالمهارات التي يطورها الفرد ويقدم لها أنماطاً أدائية مختلفة تبعاً للمواقف الذي تواجهه. (7)التنظيم والابتكار: ويشـــير إلى عملية الإبـــداع والتنظيم والتطوير لمهارات حركـــية جديدة (أبو جادو، 2000) و (مرعي والحيلة، 2002).

أما المجال الوجداني (العاطفي) فيدل على الأهداف المرتبطة بالاتجاهات والعواطف والقيم والانفعالات. ويتضمن خمسة مستويات هي: (1) الاستقبال: وهو توجيه الانتباه لحدث أو نشاط ما. (2) الاستجابة : وهي تجاوز التلميذ درجة الانتباه إلى درجة المشاركة باي شكل كانت. (3) إعطاء قيمة (التقييم): ويشير إلى القيمة التي يعطيها الفرد لشيء معين أو ظاهرة أو سلوك معين. (4) التنظيم: وهو عند مواجهة مواقف أو حالات تلائمها أكثر من قيمة، ينظم الفرد هذه القيم ويقرر العلاقات التبادلية بينها ويقبل أحدها أو بعضها كقيمة أكثر أهمية. (4) تطوير نظام من القيم: وهو تطوير التلميذ لنظام من القيم يوجه سلوكه بثبات وتناسق مع تلك القيم التي يقبلها وتصبح جزءاً من شخصيته، سواء كان إعطاء تصور مفاهيمي للقيمة أو ترتيب نظام للقيم (أبو جادو، 2000) (مرعي والحيلة، 2002).

وفي الدراسة الحالية سيتم تحليل الأهداف الواردة في مذكرات تحضير الدروس اليومية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى، للتعرف على مستويات هذه الأهداف، ومدى شمولها لمستويات الأهداف المختلفة التي من شأنها أن تحدث توازناً في شخصية تلامذة الصفوف الثلاثة الأولى ومعرفة العوامل المؤثرة في صياغتها من وجهة نظر معلمي هذه الصفوف.

مشكلة الدراسة واسئلتها:

برزت مشكلة الدراسة الحالية من واقع عمل الباحث في الإشراف على مدارس الصفوف الثلاثة الأولى، حيث أن زيارات الباحث لهذه المدارس أظهرت أن الأهداف المصاغة التي تحتويها دفاتر تحضير الدروس هي غالبا ما يتم صوغها بطريقة نمطية دون إجراء دراسة تحليلية معمقة لمواضيع الدروس التي يقدمونها للتلامذة، فضلا عن أن المعلمين يعتبرون صوغ الأهداف السلوكية في مذكرات التحضير لا يعدو كونه إجراءً روتينياً لابد منه.

كذلك فإن مشكلة الدراسة نبعت في ضوء الملاحظات الواردة من المدارس من قبل طلبة التطبيق العملي الذين أشاروا إلى أن المعلمين المتعاونين معهم لا يبدون الاهتمام الكافي بصياغة الأهداف السلوكية بشكل يتصف بالشمولية والعمق، وإن هناك تبايناً بين ما يدرسه الطلبة في الجامعة من ضرورة التركيز على صياغة الأهداف السلوكية وبين ما يجدونه في الواقع من عدم اهتمام بصياغتها في المدارس؛ وان لديهم توجهاً واضحاً نحو الأهداف المعرفية دون غيرها من المجالات. وهذه التغذية الراجعة أكدت لدى الباحث وجود مشكلة لدى المعلمين حول صياغة الأهداف بشكلها الشمولي المتوازن والمعمق. وبالتالي جاءت مشكلة الدراسة الحالية والتي تتمثل في إجراء دراسة تحليلية للأهداف السلوكية الواردة في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى والعوامل المؤثرة في صياغتها من وجهة نظر المعلمين في مدارس محافظة إربد حيث ستجيب الدراسة عن الأسئلة الآتية:

1. ما مدى شمول الاهداف السلوكية الواردة في دفاتر التحضير اليومي لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى للجوانب المعرفية والانفعالية والنفس حركية؟
2. ما نسبة توزيع الأهداف السلوكية الواردة في دفاتر التحضير اليومي لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى للجوانب المعرفية والانفعالية والنفس حركية؟
3. هل هناك أثر عند مستوى الدلالة الفا 0.05 يعزى لمتغيري (جنس المعلم، والصف الذي يدرسه) على نوع الأهداف المصاغة في دفاتر تحضير الدروس؟
4. ما العوامل التي تؤثر في صياغة أهداف التحضير اليومي من وجهة نظر المعلمين؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على نمط الأهداف المضمنة في مذكرات التحضير اليومي لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى.
- تحليل مستويات الأهداف الواردة في مذكرات التحضير اليومي لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى حسب مستويات الأهداف الثلاثة.

- تبيان مدى التوازن بين مستويات الأهداف الثلاثة في مذكرات التحضير اليومي لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى.
- تحديد أهم العوامل التي تؤثر في صياغة الأهداف التدريسية) فياردة في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.
- تحديد أثر بعض المتغيرات (جنس المعلم، والصف الذي يدرسه) في صياغة الأهداف الواردة في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى

أهمية الدراسة:

تأتي أهمية الدراسة الحالية من كونها تبحث في موضوع أساسي في عملية التدريس يبنى عليه كافة مجريات العملية التعليمية كافةً، كما أنها تحاول أن تحلل الأهداف السلوكية الواردة في مذكرات تحضير المعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى للوقوف على واقع هذه الأهداف، والتعرف على مستوياتها المختلفة، وبالتالي فهي تقدم تصوراً واقعياً وواضحاً عن نوع الأهداف المضمنة في مذكرات تحضير معلمي الصفوف الأولى، فضلا عن أنها تسعى لتقديم معلومات للمعنيين بعملية تطوير التدريس والمواقف التعليمية الصفية المختلفة قد تسهم في تطوير عملية تعليم تلامذة الصفوف الثلاثة الأولى.

التعريفات الإجرائية:

لغايات إجراء الدراسة الحالية، فقد تم تحديد التعريف الإجرائي لكل من المصطلحات الآتية:

الأهداف السلوكية: جملة تصف تغير مرغوب يراد إحداثه في شخصية الطالب في الجوانب المعرفية أو الوجدانية أو المهارية.

دفاتر التحضير اليومي: هي مذكرات التخطيط قصير المدى الذي يعدها المعلم بشكل يومي ولكل موضوع دراسي من المواضيع التي يقوم بتدريسها، وتحتوي مذكرة التحضير على الأهداف الخاصة، والوسائل والأساليب والأنشطة واستراتيجيات التقويم.

معلم الصفوف الثلاثة الأولى: هو كل معلم يقوم بتدريس الصفوف: الأول أو الثاني أو الثالث الأساسي في مدارس مدينة إربد.

العوامل المؤثرة على صياغة الأهداف: هي تلك الاعتبارات أو المعيقات التي يرى أفراد عينة الدراسة أنها تؤثر في صياغة الأهداف السلوكية في مذكرات تحضيرهم اليومية.

محددات الدراسة:

نظراً لعدة عوامل فإن البحث الحالي يقف عند الحدود الآتية:

- الحدود الزمانية: العام الدراسي 2014/2013.
- الحدود المكانية: مديرية تربية إربد الأولى.
- الحدود الموضوعية:

1. تعمم نتائج الدراسة الحالية بمدى مماثلة المجتمع المنوي التعميم عليه بمجتمع الدراسة الحالي.
2. تقتصر الدراسة الحالية على أداة الرصد وسؤال مفتوح.
3. تناولت الدراسة الحالية متغيري الجنس والصف لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى.

الدراسات السابقة:

اطلع الباحث على الدراسات العربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي التي تمكن من الوصول إليها، ففي دراسة كيزلك (Kizlik, 2012) التي حاول من خلالها تحديد الأخطاء الواردة في صياغة الأهداف السلوكية حيث توصل إلى أن هناك ستة أخطاء شائعة في كتابة الأهداف لدى المعلمين وهي: عدم وضوح الأهداف وضبابيتها، الأسئلة المقترحة من المعلم لا تتناسب والأهداف، وأن الأدوات المقترحة غير متوافقة مع الأهداف المصاغة للدرس، وضعف فعالية أسلوب أو طريقة التدريس المقترحة من المعلم من حيث ارتباطها بالأهداف المصاغة، وأن الأنشطة لا تمثل الأهداف المقترحة للدرس، وأن طرق تقييم الأهداف والطلبة غير متوافقة مع الأهداف التي يضعها المعلم في مذكرته. وأوصت الدراسة بضرورة إعطاء المزيد من الاهتمام لهذه الجوانب الستة بصورة تتكامل فيها هذه الجوانب على أساس أنها وحدة واحدة تعمل بانسجام.

وفي دراسة الكندري (2006) حول مدى تمثيل أهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي العلوم بدولة الكويت بمجالاتها ومستوياتها المختلفة. فقد أظهرت الدراسة التي شملت تحليل (3489) هدفا سلوكيا تم حصرها من (506) خطة تدريس يومية، أن الأهداف المعرفية حصلت على نسبة (91.22 %) من مجموع الأهداف وان (95.19 %) من هذه الأهداف كانت تقع ضمن مستويات التفكير الدنيا. وأوصت الدراسة بأهمية إعادة النظر في برامج تأهيل وتدريب المعلمين لتصبح أكثر انسجاما مع المستجدات التربوية الحديثة.

وأما دراسة المعيقل (2002) التي هدفت التعرف على طبيعة الأهداف السلوكية التي يدونها المعلمون في المرحلة الثانوية في دفاتر تحضيرهم في منطقة الرياض وتحديد الأخطاء الواردة في صياغتها، فقد أظهرت الدراسة بعد تحليل مئة خطة دراسية أن تركيز الأهداف كان على المجال المعرفي، وتحديدا على مستويات التفكير الدنيا المتمثلة بالتذكر والفهم والتطبيق. أما بقية المجالات فلم تظهر في خطط المعلمين بالصورة الواجب توفرها، كما لم يكن هناك توازن بين كم الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية، وقد أظهرت الدراسة أيضا أن هناك أخطاء كثيرة في صياغة الأهداف المدونة في دفاتر المعلمين.

كما أجرى يلديرم (Yildirim, 2003) دراسة لتقويم الخطط التدريسية للمرحلة الابتدائية في مدارس النظام المركزي في تركيا. وطبقت الدراسة في (210) مدارس، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة. وانتهت الدراسة إلى أن خبرة المعلمين هي العامل الرئيس الذي يؤثر في إعداد مذكرات التخطيط اليومي، يليها المنهاج والكتاب المدرسي. كما بينت الدراسة أن هناك اهتماماً واضحاً لدى المعلمين بإعداد مذكرات التحضير إلا أن كتابة الأهداف السلوكية وأساليب تقويمها لا يلقى الاهتمام ذاته. كما كشفت الدراسة عن وجود فارق كبير بين أهداف التدريس وبين احتياجات البيئة الصفية. وأوصت الدراسة بضرورة وجود الدعم من الإدارة التعليمية بمستوياتها المختلفة والمشرفين للمعلمين حتى يتمكنوا من صياغة وتحقيق أهداف تربوية تلامس حاجات المتعلمين وواقع البيئات التعليمية.

وفي دراسة فليبس، لي، وبونس (Phelps, Lee, and Bunce, 2003) والتي سعت لإظهار العلاقة بين ما يقدمه المدرسون وبين ما يتعلمه الطلبة، فقد أظهرت الدراسة أن هناك ارتباطاً واضحاً بين نوع المعلومات التي يكتسبها الطلبة وبين طريقة تقديمها لهم. حيث أكدت الدراسة على أن ما يقدم للطلبة يجب أن يكون منظماً وأن صياغة الأهداف بصورة محددة ومنظمة يسهم في تعلم

الطلبة بصورة أفضل. حيث أوصت الدراسة بضرورة اهتمام المعلم بصياغة أهداف الدرس، وأن يسعى من خلال خطة الدرس وأهدافه إلى تقديم معلومات دقيقة ومتوازنة وتثري معرفة المتعلمين.

وفي دراسة بعارة والصرايرة (2003) التي هدفت إلى استقصاء درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك بالأردن لكفايات التخطيط الدراسي التي من بينها كفاية صياغة الأهداف، وإيجاد أثر كل من متغير الخبرة، والمؤهل التربوي، والمرحلة التي يدرسون بها، والتفاعلات بين هذه المتغيرات على درجة ممارسة معلمي العلوم لكفايات التخطيط الدراسي.

واعتمد الباحثان أداة مؤلفة من (82) كفاية موزعة على خمسة مجالات من بينها صياغة الأهداف. وكشفت نتائج الدراسة أن ممارسة المعلمين لجميع الكفايات كانت مرتفعة، ولم يظهر أثر دال إحصائياً لمتغيرات الخبرة والمؤهل والمرحلة على درجة ممارستهم لكفايات التخطيط الدراسي.

أما دراسة الأسطل والرشيد (2003) التي هدفت إلى تقويم كفاية التخطيط لدى معلمي الرياضيات بإمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة، حيث أعد الباحثان لتحقيق هدف الدراسة معياراً مقسماً إلى ستة مجالات، وهي: الأهداف السلوكية، التهيئة، المحتوى، الأساليب والأنشطة، التقويم، والأنشطة اللاصفية. واختار الباحثان عينة مكونة من (138) معلما ومعلمة، وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج، من أهمها:تدني مستوى أداء معلمي الرياضيات لكفاية تخطيط الدروس اليومية. وظهر اهتمام المعلمين بالمستويات الدنيا من الأهداف المعرفية دون المستويات العليا. كما وجدت فروقاً ذات دلالة إحصائية في أداء المعلمين لكفاية تخطيط الدروس اليومية تعزى لمتغير جنس المعلم ولصالح المعلمات كذلك للخبرة التدريسية ولصالح المعلمين الأقل خبرة، وأوصت الدراسة بضرورة تطوير عملية تدريب معلمي الرياضيات وتنمية كفاياتهم في مجال تخطيط الدروس اليومية، خاصة المعلمين اصحاب الخبرة الأطول.

أما فيرنون (Vernion,2002) فقد بحث في طبيعة الأهداف التدريسية من عدة جوانب تربوية ولغوية. حيث أشار إلى ضرورة أن يكون الهدف واضحاً في ذهن المعلم وأن ينقل هذا الفهم للطلبة من خلال توضيح الأهداف لهم وغاياتها، مؤكدا أن توضيح الأهداف للمتعلمين يمكنهم من التعلم بصورة أفضل واستظهارها بصورة أسهل. وقد أوصت الدراسة بأهمية اختيار مفردات عبارة الهدف السلوكي، وأن تكون أفعال الأهداف السلوكية أفعالاً سلوكية قابلة للقياس والملاحظة.

وقد أجرى الحربي (2000) دراسة هدفت إلى تحديد مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية للأهداف السلوكية، ومدى تضمينها في خطط الدروس التي يدونونها. حيث أظهرت الدراسة أن معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية متوسطة بشكل عام. كما أن الأهداف السلوكية المدونة في دفاترهم لم تكن بمستويات ومجالات متنوعة. وغالبا ما تركز الأهداف على مستويات التفكير الدنيا. كما بينت الدراسة أن الأهداف المصاغة لا تغطي الأهداف التعليمية الواردة بالكتب المدرسية بصورة شاملة. وانتهت الدراسة إلى عدد من التوصيات كان أهمها ضرورة تدريب المعلمين على ترجمة أهداف الدروس إلى عبارات سلوكية دقيقة.

الطريقة والإجراءات:

لتحقيق أهداف الدراسة، قام الباحث بالاتي:

1. منهجية البحث:

تعتبر الدراسة الحالية وصفية تحليلية تعتمد على تحليل محتوى الأهداف السلوكية الواردة في مذكرات تحضير الدروس؛ لذا قام الباحث بإعداد استبانه لتحليل الأهداف السلوكية تتضمن مجالات الأهداف الثلاثة؛ المعرفي والوجداني والنفس حركي. كما تم تضمين سؤال مفتوح يعطى للمعلمين حيث تتم الإجابة عليه كتابيا.

2. مجتمع الدراسة وعينتها:

مجتمع الدراسة الحالي يتمثل بجميع مذكرات التحضير الواردة في دفاتر تحضير معلمي الصفوف الأول والثاني والثالث الأساسي في مدارس محافظة إربد، التي تشمل جميع مديريات التربية ضمن المحافظة المذكورة. ونظرا لاتساع عينة الدراسة وصعوبة حصرها بشكل دقيق فقد تم اختيار عينة عشوائية من مذكرات تحضير المعلمين حيث تم اختيار (649) مذكرة تحضير يومي بلغ عدد الأهداف التي تضمنتها (5172) هدفا موزعة على الصفوف الثلاثة الأولى كما يظهر في جدول (1). ومما يجدر ذكره أن الباحث اختار مدارس في مدينة إربد ومدراس أخرى في قراها، كما اختار مدارس كبيرة وأخرى صغيره، ومدارس حديثه ومدارس قديمة، كذلك تم اختيار مدارس حكومية

وأخرى خاصة، ومن كل دفتر تحضير تم اختيار ثلاث خطط يوميه منه موزعة وليس متتابعة وذلك لضمان دقة التحليل والنتائج، والجدول الاتي (1) يبين ذلك:

جدول (1) خطط الدروس والأهداف السلوكية

المضمنة بها وفقا لجنس المعلم والصف الذي يدرسه

الصف الدراسي	النوع	عدد الخطط	عدد الأهداف
أول أساسي	ذكر	96	937
	أنثى	136	889
ثاني أساسي	ذكر	71	674
	أنثى	128	719
ثالث أساسي	ذكر	105	969
	أنثى	113	984
المجموع		649	5172

3.إعداد أداة الدراسة:

تعتبر الدراسة الحالية وصفية تحليلية تعتمد على تحليل محتوى الأهداف السلوكية الواردة في مذكرات تحضير الدروس؛ لذا قام الباحث بإعداد استبانه لتحليل الأهداف السلوكية تتضمن مستويات الأهداف الثلاثة:

1. المعرفي ويتضمن: تذكر، فهم، تطبيق، تحليل، تركيب، وتقويم.
2. المجال الوجداني وقد اشتمل على خمسة مستويات، هي: الاستقبال، الاستجابة، التقويم، التنظيم، والتمييز.
3. أما المجال الثالث فهو النفس حركي حيث تضمن سبعة مستويات: الإدراك الحسي، الاستعداد، الاستجابة الموجهة، الآلية، الاستجابة الظاهرة المعقدة، التعديل، والإبداع. كما تم تضمين سؤال مفتوح يعطى للمعلمين حيث تتم الإجابة عليه كتابيا، وهو "ما العوامل المؤثرة في صياغة الأهداف السلوكية من وجهة نظرك كمعلم للصفوف الثلاثة الاولى".

بعد تحديد المجالات والمستويات قام الباحث بتحديد المفردات المتعلقة بكل مستوى من المستويات الخاصة بالأهداف وبمجالاتها الثلاثة واعتمد في ذلك على الأدب التربوي السابق الذي وضح هذه المجالات بصوره علمية دقيقة. ومما يجدر ذكره أن بعض المصطلحات قد ترد في أكثر من مستوى، إلا أن الباحث اعتمد الصياغة الخاصة للهدف والتي تبين غايته ومستواه وفي أي مجال يقع.

4. صدق أداة الدراسة وثباتها:

تم استخدام صدق المحكمين حيث عرضت الأداة على خمسة أعضاء هيئة تدريس في قسم المناهج والتدريس في جامعة الإمارات العربية، وعلى ثلاثة مشرفين تربويين في مجلس أبو ظبي للتعليم في مدينة العين. وذلك للتأكد من قدرة الأداة على قياس الهدف التي صممت لقياسه، حيث تم تحكيم لغة الأداة، وارتباط المستويات بالمجالات، وأية ملاحظات يرى المحكمون أنها ضرورية، وبعد الحصول على الأداة من المحكمين، وجد الباحث أن الملاحظات قليله جدا ومعظمها ارتبط بالجانب اللغوي لبعض الفقرات.

ولغايات تحديد مدى ثبات الأداة فقد تم استخدم إعادة التحليل على عينة من الأهداف السلوكية بلغ عددها 120 هدفا سلوكيا في 15 مذكرة تحضير، وبمرور فتره زمنية بلغت 14 يوما؛ تم حساب معامل الارتباط بين التحليلين الاول والثاني وفق معامل ارتباط بيرسون حيث بلغ (89.3 %)، وهي نسبة مقبولة لأغراض هذه الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

سيتم عرض ومناقشة نتائج الدراسة في ضوء أسئلتها الرئيسة وعلى النحو الآتي:

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

في ضوء تحليل الأهداف السلوكية الواردة في (649) مذكرة تحضير يومي للدروس حيث بلغ عدد الأهداف السلوكية التي تضمنتها هذه المذكرات (5172) هدفاً سلوكيا موزعة على مجالات الأهداف التربوية الثلاثة كما يظهر في جدول رقم 2.

الجدول (2) التكرارات والنسب المئوية لأنواع الأهداف الواردة في خطط تحضير الدروس اليومية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى

نوع الهدف	الأهداف المعرفية	الأهداف النفس حركية	الأهداف الوجدانية	المجموع
التكرار	3756	880	536	5172
النسبة المئوية	% 73	% 17	%10	%100

يظهر الجدول (2) أن الأهداف المعرفية قد حصلت على النسبة الأعلى حيث بلغت 3756 هدفا بنسبة مئوية وصلت إلى (73 %). يليها وبفارق واضح الأهداف النفس حركية حيث بلغ تكرارها (880) هدفا وبنسبة مئوية بلغت (17 %)، وأخيرا الأهداف الوجدانية حيث بلغ تكرارها (536) هدفا وبنسبة بلغت (10 %) من المجموع الكلي للأهداف.

وبالنظر إلى هذه النسب، نجد أنها تشير إلى أن هناك اهتماماً واضحاً لدى المعلمين في الصفوف الثلاثة الأولى بالأهداف المعرفية على حساب الأهداف الوجدانية والنفس حركية. وتعتبر هذه النتيجة مؤشرا على عدم شمولية وتوازن عملية التخطيط للدروس، كما يمكن اعتبارها أيضا نقطة ضعف في مذكرات التحضير؛ لاسيما وأن مذكرات التحضير بشكل عام وفي الصفوف الثلاثة الأولى بشكل خاص يفترض أن تغطي جوانب شخصية الطالب ككل وأن لا تقتصر على الجانب المعرفي فقط.

وقد يرجع الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين يعطون الجانب المعرفي الاهتمام الأكبر في عملية التدريس وذلك لإنهاء المناهج المقررة، إذ إنهم محاسبون ومسؤولون رسميا أمام إداراتهم ومشرفيهم عن ضرورة إنهاء المقرر الدراسي ضمن فترة محددة، كذلك ربما تعود هذه النتيجة إلى أن المعلمين يواجهون صعوبة في إعداد وتنفيذ وتقويم الأهداف الوجدانية والنفس حركية وهذا ما أيدته دراسة المعيقل (2002). على أساس أن صياغة وتنفيذ وتقويم الأهداف المعرفية يحتاج إلى جهد

اقل منه في الأهداف الوجدانية والمهارية التي غالبا ما يواجه المعلم صعوبة في صوغها وتنفيذها وقياسها.

السؤال الثاني: ما نسبة توزيع الأهداف السلوكية المذكورة في خطط الدروس اليومية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى على مجالات الأهداف التربوية الثلاثة وفقا للصف (الأول، الثاني، الثالث)؟

يوضح هذا السؤال توزيع أنواع الأهداف السلوكية من حيث نسبتها وتكراراها في خطط التدريس اليومية للصفوف الثلاثة الأولى، حسب متغير الصف (الأول، الثاني، الثالث)، انظر جدول (3).

جدول (3) التكرارات والنسب المئوية لتكرارات

الأهداف السلوكية موزعة وفق متغير الصف (الأول، الثاني، الثالث)

الصف		الأهداف المعرفية	الأهداف النفس حركية	الأهداف الوجدانية	المجموع
الصف الأول	التكرار	1610	179	127	1916
	النسبة	84	9	7	%100
الصف الثاني	التكرار	805	435	223	1463
	النسبة	55	30	15	%100
الصف الثالث	التكرار	1341	266	186	1793
	النسبة	75	15	10	%100
المجموع	التكرار	3756	880	536	5172
	النسبة	73	17	10	%100

يتضح من الجدول (3) أن الخطط الدراسية في الصف الأول الأساسي تضمنت (1916) هدفا، وفي الصف الثاني كانت (1463)، أما في الصف الثالث فقد بلغت (1793) هدفاً. وبالنظر الدقيق إلى النسب المئوية لتكرارات الأهداف في الصفوف الثلاثة، يتضح أن الأهداف المعرفية قد حازت على النسبة المئوية الأعلى حيث بلغت (72 %) من مجموع الأهداف، قياسا بالمجالين الوجداني والذي حصل على نسبة (17%)، والنفس حركي حيث حصل على نسبة (10%) وقد ورد هذا التباين في مستويات الأهداف لجميع الصفوف، ويلاحظ من الجدول أيضا ارتفاع قليل للنسب المئوية لتكرارات الأهداف الوجدانية والنفس حركية في الصفين الثاني والثالث الأساسيين؛ قياسا مع الصف الأول الأساسي.

ولتأكيد هذه الفروق قام الباحث باستخدام مربع كاي لغرض اختبار الفروق في تكرارات توزيع الأهداف السلوكية على المجالات الثلاثة بين الصفوف الثلاثة. حيث يبين الجدول (4) قيمة مربع كاي المحسوبة للفروق في التكرارات والتي جاءت دالة إحصائيا عند 0.01 لصالح الأهداف المعرفية في جميع الصفوف.

جدول (4) نتائج اختبار مربع كاي لدلالة الفروق في المجالات المعرفية والوجدانية والنفس حركية بين الصفوف المختلفة

قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
237.3	4	0.01	دالة إحصائيا

ويتبين من نتيجة اختبار كاي، أن صياغة الأهداف السلوكية في خطط الدروس اليومية تركزت بشكل واضح في المجال المعرفي لجميع الصفوف الثلاثة الأولى، وتتفق هذه النتيجة مع الطناوي (2015) حيث أشار إلى أن معظم أنظمة التعليم في العالم، تحث على التوازن بين المجالات الثلاثة، إلا أن المعلمين يركزون عملياً على المستويات الدنيا من المجال المعرفي (التذكر والفهم). وفي السياق ذاته أشار العمري (2006) إلى أن هناك ضعفاً بين الأهداف المصاغة في المذكرات الدراسية والقدرة على تحقيق تلك الأهداف نظرا لعدة عوائق منها ما يرتبط بالوقت المتاح والمصادر التعليمية، وإدارة المدرسة؛ مما يجعل المعلم يركز على الأهداف المعرفية أكثر من غيرها من الأهداف؛ وهذا يعتبر أحد أشكال التحدي لمعلمي الصفوف الأولى.

ومما يجدر ذكره أن هذه النتيجة تعتبر متوقعة بالنسبة للباحث من خلال خبرته العملية في مجال الإشراف على المعلمين؛ ولكن من غير المتوقع أن تكون النسبة بهذا الارتفاع الواضح والتباين الشديد بين المجالات الثلاثة. وقد يرجع الباحث سبب هذه النتيجة إضافة إلى ما تقدم ذكره من خلال العمري (2006) والطناوي (2015) إلى أن معلمي الصفوف الثلاثة الأولى يركزون على المعرفة باعتبارها أحد أهم أهداف التعليم الأساسي في الصفوف الأولى معتبرين أن المجالين الحركي والوجداني لا يضاهيان أهمية تعليم الطلبة القراءة والكتابة والحساب؛ لذا ظهرت مذكرات تحضيرهم بصوره معرفية أكثر منها وجدانية أو حركية.

السؤال الثالث: ما نسبة توزيع الأهداف السلوكية المذكورة في خطط الدروس اليومية على مجالات الأهداف التربوية الثلاثة: (المعرفي، الوجداني، والنفس حركي) وفق جنس المعلم والصف الذي يدرسه؟

يناقش هذا السؤال توزيع الأهداف المذكورة في الخطط الدراسية لمعلمي الصفوف الثلاثة الأولى وفق جنس المعلم والصف الذي يدرسه، كما يتضح من الجدول الآتي (5):

الجدول (5) التكرارات والنسب المئوية لتكرارات الأهداف السلوكية وفقاً لمتغيري جنس المعلم والصف الذي يدرسه

الصف	الجنس	الأهداف المعرفية	الأهداف النفس حركية	الاهداف الوجدانية	المجموع
الأول الأساسي	ذكور	867	56	14	937
	%	93	6	1	
	إناث	781	95	13	889
	%	88	11	1	
الثاني الأساسي	ذكور	563	89	22	674
	%	84	13	3	
	إناث	596	98	25	719
	%	83	14	3	

الصف	الجنس	الأهداف المعرفية	الأهداف النفس حركية	الأهداف الوجدانية	المجموع
الثالث الأساسي	ذكور	845	84	40	969
	%	87	9	4	
	إناث	829	116	39	984
	%	84	12	4	
المجموع	ذكور	2275	229	76	2580
	%	88	9	3	
	إناث	2206	309	77	2592
	%	85	12	3	

بلغت جميع الأهداف السلوكية الواردة (5172) هدفاً توزعت على الجنسين، بواقع (2580) هدفاً لدى المعلمين مقابل (2592) هدفاً لدى المعلمات، حيث نجد أن الأهداف المعرفية بلغت لدى المعلمين (2275) هدفاً بنسبة (88 %)، مقابل (2206) هدفاً لدى المعلمات وبنسبة (85 %) كما تظهر النتائج أن الأهداف الوجدانية لجميع الصفوف التعليمية للمعلمين بلغت (76) هدفا وبنسبة (3%)، وكذلك (229) هدفا في مجال الأهداف النفس حركية وبنسبة بلغت(9%).

أما الأهداف الوجدانية للمعلمات فقد بلغت لجميع الصفوف (77) هدفاً بنسبة (3 %) و (309) هدفاً في أهداف المجال النفس حركي بنسبة مئوية بلغت (12%). ولمعرفة مدى دلالة هذه الفروق تم استخدام مربع كاي لغرض اختبار الفروق في تكرارات توزيع الأهداف السلوكية على الأهداف السلوكية على المجالات الثلاثة (معرفي، وجداني، نفس حركي) ومتغير الجنس، كما يتبين في الجدول الآتي (6):

جدول (6) اختبار مربع كاي لدلالة الفروق في المجالات الثلاثة

(المعرفية، الوجدانية، النفس حركية) ومتغير الجنس

قيمة مربع كاي	درجة الحرية	مستوى الدلالة	النتيجة
79.4	2	0.01	دالة إحصائيا

يتضح من الجدول (6) نتائج تأثير الجنس على صياغة الأهداف السلوكية في الصفوف الثلاثة الأولى أن النسب المئوية لتكرارات الأهداف السلوكية في المجال المعرفي كانت مرتفعة عند المعلمين أكثر منه عند المعلمات، إلا أن الفارق الإحصائي جاء لصالح الإناث عند مستوى دلالة 0.01.

كما يلاحظ من الجدول السابق (رقم 5) انخفاض النسبة المئوية لتكرارات الأهداف السلوكية في المجال النفس حركي عند المعلمين عن المعلمات؛ وتعادل النسب المئوية للمجال الوجداني عند المعلمين والمعلمات وهذا النتيجة تعيد نفسها في الصفوف التعليمية المختلفة.

وقد تفسر هذه النتيجة على اعتبار أن المعلمات في الصفوف الأولى أكثر قدره على التعامل مع الأطفال من المعلمين إذ نادت العديد من الأدبيات التربوية بتأنيث تعليم الصفوف الثلاثة الأولى اعتمادا على أساس الارتباط الوثيق بين الطفل والمرأة وقدرتها على التعامل معه بصوره أكثر سلاسة وشمولاً من المعلم أو الرجل بشكل عام وهذا المؤشر ظهر عند الكندري، (2006) عند دراسته لمتغير الجنس على بعض المتغيرات التربوية كالتحصيل الدراسي والاتجاهات.

السؤال الرابع: ما العوامل المؤثرة في صياغة المعلمين للأهداف السلوكية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم؟

في ضوء إجابة المعلمين على السؤال المفتوح حول العوامل المؤثرة في صياغتهم للأهداف السلوكية، "ما العوامل المؤثرة في صياغة الأهداف السلوكية من وجهة نظرك كمعلم للصفوف الثلاثة الأولى" فقد قام الباحث بتحليل إجابات أفراد عينة الدراسة، ثم تم وضعها ضمن النقاط الرئيسة الآتية:

1. إمكانات المدارس ومرافقها من مختبرات وملاعب وغيرها.
2. ضعف موازنة المدارس وصعوبة الحصول على مواد مستهلكه أو أجهزه أو أية معينات تعليمية.
3. تركيز أولياء الأمور على جوانب المعرفة لدى أبنائهم أكثر من الجوانب الوجدانية والحركية.
4. مطالبة المشرفين التربويين للمعلمين بالسير بالمنهاج وتركيزهم على المعارف أكثر من الجوانب الأخرى.
5. طبيعة المادة الدراسية فهي تركز على الجوانب المعرفية أكثر من غيرها من الجوانب.
6. مستوى الطلبة وخلفياتهم الأسرية والاجتماعية يفرض على المعلمين النهج المعرفي بصياغة الأهداف أكثر من المجالين الوجداني والحركي.
7. وقت الحصة لا يعطي المعلمين القدرة على تفعيل أهداف وجدانية وحركية بالإضافة إلى المعرفية فيختارون المعرفة على حساب المجالات الأخرى.
8. ارتفاع عدد الطلبة لا يمكن المعلم من التركيز على جميع المجالات بنفس المعدل.
9. حجم المادة الدراسية، فهي تحتوي على زخم معرفي واضح يفرض على المعلمين تقديمه للطلبة على حساب المجالين الوجداني والحركي.
10. نقص الحرية الأكاديمية للمعلم بحيث يسير بالمنهاج بشكل يوازن به بين المجالات الثلاث (معرفي، وجداني، حركي) وبين حاجات الطلبة وإمكانات المدرسة.

تبين من إجابات المعلمين حول المعيقات أو العوامل التي تؤثر في صياغتهم للأهداف بأن موضوع صياغة الأهداف يرتبط بأكثر من بعد؛ فقد طالت عدداً من العوامل: الطالب، والمدرسة، وولي الأمر إلا أنها لم تطل المعلم نفسه. وعلى الرغم من أن معظم هذه العوامل نظريا منطقيه وذات اثر؛ إلا أن الباحث يجد أن المهمة الرئيسة تقع على عاتق المعلم، حيث من غير الطبيعي أن يركز المعلم على الجانب المعرفي، ويهمل بقية الجوانب مهما كانت الذريعة التي يقدمها، لان المعلم في الصفوف الأولى تم إعداده تربويا ومسلكلياً ضمن مفهوم بناء الشخصية المتوازنة للمتعلم

وخاصة المتعلمين الصغار، إذ يعتبر إعدادهم بصورة متوازنة مطلب من المطالب الأساسية في عملية تعليمهم وتربيتهم وإعدادهم للحياة.

وفي السياق نفسه نجد كل من عبد الله (2002) و خلف الله (2002) و Williams; Cloes; (Wilson; Richardson and Tuson 2000) قد أشاروا إلى أن المعلم هو من يصنع بيئة التعلم الخاصة به وعليه أن يكون مطورا ومبدعا وأن يوظف إمكاناته وقدراته لتجاوز المعيقات التي تحد من انجازه بأسلوب تربوي يخدم العملية التعليمية. ومما يجدر بالذكر أن ما يعرف "بالإسقاط" على الآخرين قد بدأ واضحا في إجابات المعلمين؛ بمعنى أنهم لم يقدموا أي معيق يتعلق بالمعلم نفسه حيث تحدثوا عن الإدارة والمشرف وولي الأمر ولم يجد الباحث أياً من العوامل ترتبط بالمعلم نفسه.

ومما يجدر ذكره أيضا أن دراسات الأسطل والرشيد (2003) وبعارة والصرايرة (2003) قد أظهرت تقاربا في نتائجها مع نتائج هذه الدراسة من حيث محددات ومعيقات الإنجاز لدى المعلمين، حيث اتفقت جميعها على أن افتقار خطط الدروس اليومية للمجالين الحركي والوجداني يعتبر من العوامل السلبية على المتعلمين فهي تقلل قدراتهم على التوازن الانفعالي والعاطفي وتؤثر في نموهم الحركي بصورة جلية.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة وتحليلها انتهت الدراسة إلى التوصيات الآتية:

1- ضرورة تدريب المعلمين على صياغة مذكرات التحضير بصورة تربوية سليمة، مع التركيز على الأهداف الوجدانية والمهارية بصورة عملية.

2- توعية المعلمين إلى أهمية التوازن في صياغة الأهداف السلوكية، وأثره في بناء شخصية طلبة الصفوف الثلاثة الأولى، وعدم ترجيح مجال على آخر وضرورة التوازن بين المجالات في مذكرة التحضير اليومي.

3- التأكيد على المديرين والمشرفين ضرورة حث المعلمين على تحقيق التوازن في مذكرات تحضيرهم وعدم الاكتفاء بتفعيل مجال على حساب الآخر.

المراجع

أبو جادو، صالح (2000). علم النفس التربوي. دار المسيرة: عمان، الأردن

الأسطل، إبراهيم، والرشيد، سمير. (2003) دراسة تقويمية لكفاية التخطيط الدراسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات لعربية لمتحدة، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، م1، ع4، كلية التربية، جامعة دمشق. 52-11

بعارة، حسين عبداللطيف، والصرايرة، عوض ممدوح .(2003) درجة ممارسة معلمي العلوم في مدارس محافظة الكرك/ الأردن لكفايات التخطيط الدراسي في العلوم في ضوء متغيرات الخبرة والمرحلة والمؤهل، مجلة الدراسات النفسية والتربوية، م6، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط .ص ص .132-99

جامل، عبد السلام (2002). أساسيات المناهج التعليمية وأساليب تطويرها، الطبعة الثانية، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.

الحربي، محمد (2000) مدى معرفة معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية الأهداف السلوكية ومدى تضمينها خطة الدرس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، السعودية.

خلف الله، سلمان. (2002) المرشد في التدريس، ط1، عمّان :جهينة.

الشلبي، ابراهيم (2000) التعليم الفعال. دار الأمل، اربد، الأردن.

شوق، محمود ومالك، محمد. (2001). معلم القرن الحادي والعشرين، القاهرة: دار الفكر العربي.

الطناوي، عفت (2015).التدريس الفعال. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان، الأردن

عبد السلام، مصطفى. (2000). أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم. ط . (1) .القاهرة: دار الفكر العربي.

عبدالله، صالح|. (2002) منهاج علوم الشريعة في مرحلة التعليم الأساسي. ص ص (97-45) بدون دار نشر.

علي، محمد (2002). التربية العملية وتدريس العلوم. القاهرة: دار الفكر العربي.

العمري، خالد. (2006). العوامل المؤثرة في أداء معلمي الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الأساسي من وجهة نظرهم. "مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلـم النفس".4 (2): 139–174.

غباين، عمر (2000). التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية. دار المسيرة: عمان، الأردن.

الفرا، عبد الله وجامل، عبد الرحمن (1999). المرشد الحديث في التربية العملية والتدريس المصغر. مكتبة دار الثقافة: عمان، الأردن.

القلا، فخر الدين وناصر، يونس (2000). أصول التدريس، منشورات جامعة دمشق، دمشق، سوريا.

الكندري، علي (2006). مدى تمثيل اهداف تدريس العلوم في دفاتر تحضير الدروس لمعلمي العلوم بدولة الكويت. المجلة التربوية جامعة الكويت(20) 80.

مرعي، احمد، والحيلة، محمد(2002) المناهج التربوية الحديثة: مفاهيمها، وعناصرها، واسسها، وعملياتها. ط 3، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن.

مسمار، بسام (2002) تقويم واقع الممارسات الفعلية لمدرسي التربية الرياضية في صفوف المرحلة الابتدائية بدولة قطر، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة الحادية عشر، العدد 21، 63-27

المعيقل، عبدالله (2002). دراسة تحليلية للاهداف السلوكية الواردة في الخطط الدراسية لمعلمي العلوم الشرعية والعربية في المدارس الثانوية بمدينة الرياض. المجلة التربوية والإجتماعية والإنسانية جامعة ام القرى (16) 1

Kizlik, B.(2012) Six Common Mistakes in Writing Lesson Plans (and what do about them). Amazon Puplishing, 1, 2012.

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

Tambo. L. (2001). Preparing Better Teacher Concepts Rational program Orientation paper at the 21st intercalation seminar for Teaches Education. Collage of Education, Kuwait University 10-16 February.

Veronin, M. (2002). Instructional Objectives: What they Aren't. Education Pharmacy, 1(4), 207-213.

Williams, D; Cloes, L; Wilson, K; Richardson, A; and Tuson, J (2000) Teachers and ICT: Current Use and Future Needs. British Journal of Educational Technology, V43, N4, P-p307-320

Yildirim, A. (2003). Instructional Planning in centralized School System: Lessons of Study Among Primary School Teachers in Turkey.

International Review of Education. 49(5), 525-543