تحليل الأهداف السلوكية المُضمّنةُ في الخطط اليومية لمدرسي اللغة العربية

م.م ثامر نجم عبود الشمري

جامعة المثنى – كلية التربية

ملخص البحث

تعد الأهداف نقطة البداية لأي عمل يراد له النجاح، فتحديد الأهداف هوالخطوة الأولى للعمل الهادف سواء أكان في المجال التربوي أم غيره، فهي تساعد على تنسيق وتوجيهه العمل، ويكاد يجمع اغلب التربويين على أن للأهداف اثرا بارزاً في تطوير العملية التعليمية. وتأسيساً على ما تقدم جاء هذا البحث المتواضع لتحليل الأهداف التعليمية المضمنة في الخطط الدراسية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الإعدادية مستعيناً بتصنيف بلوم للأهداف التربوية للمجال المعرفي(العقلي) معياراً لتحليل تلك الأهداف، وقد توصل الباحث إلى جملة من النتائج منها:

١. بلغ عدد الأهداف الصحيحة المضمنة في الخطط الدراسية(٣٧٩)هدف من مجموع عدد الأهداف البالغ (٧٩٢)هدف.

٢. أن اغلب الأهداف الصحيحة تضمنت في المستويات الأربعة الأولى من التصنيف.

٣ . لم يضمن مدرسي اللغة العربية (عينة البحث) أية أهداف ضمن مستوى **التركيب والتقويم.**

أوصى الباحث وصايا منها:

إقامة ندوات للمدرسين من المديرية العامة للتربية في محافظة المثنى لاطلاعهم على أهمية الأهداف السلوكية في العملية التعليمية وكيفية صياغتها.

مشكلة البحث:

يرى الباحث أن مشكلة البحث الحالي تتلخص في السؤال الاتي:
ما طبيعة الأهداف السلوكية التي يضمنها مدرسو اللغة العربية في خططهم اليومية؟
وينبثق عن هذا السؤال البحثي الرئيس التساؤلات الاتية:-
١. كم عدد الأهداف السلوكية التي ضمنها مدرسو اللغة العربية في خططهم اليومية ؟
٢. ما مدى توزّع هذه الأهداف السلوكية على المجال العقلي (المعرفي) لتصنيف بلوم للأهداف التربوية ؟
٣. ما هي الأخطاء التي ارتكبها مدرسو اللغة العربية في صياغتهم للأهداف السلوكية ؟

الفصل الأول

أهمية البحث والحاجة إليه:

لقد أشارت اغلب الكتب والدراسات والبحوث في مجالات التربية المختلفة إلى الأهداف التربوية، وكتب المناهج وطرائق التدريس تفرد جزءاً لا بأس به لموضوع الأهداف التربوية وعلاقتها بعملية التدريس، كما أن كتب علم النفس التربوي تتناول هذا المـوضوع بوصفه موضوعاً مهماً لعمليتي التعلم والتقويم، وفلسفة التربية وأصولها ترى أن لهذا الموضوع أهميته الكبيرة للتربية بشكل عام.
ويمكن تعريف الأهداف التربوية العامة بأنها ((الصياغة الواضحة للطرق التي يتوقع أن تحدث تغييراً في الطلبة عن العملية التربوية، أي الطرق التي ستؤدي إلى التغيير في تفكيرهم ومشاعرهم وأعمالهم))(٤،ص٤٥)، ويعرفها الشافعي وآخرون بأنها ((ما تسعى التربية إلى تحقيقه في الطالب وفي المجتمع الذي يعيش فيه من تغيرات وأوضاع مرغوب فيها سواء أكانت إيجاداً من عدم أو تنمية لشيء موجود)) (١٥، ص١٦٠)

والأهداف تعد نقطة البداية لأي عمل سواء كان هذا العمل في إطار النظام التربوي أم غيره، فهي تعد بمنزلة الموجه لجميع الأعمال، كما تساعد على تنسيق العمل لتحقيق الغايات الكبرى وتنظيمه وتوجيهه، ولبناء الفرد المتكامل عقلياً ووجدانياً في المجالات المختلفة لتحفيز الطلبة على التعلم، لأنها تعمل بوصفها دافعاً للسلوك، كذلك تساعد مخططي المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة، واختيار طرائق التدريس المناسبة وأساليب التقويم (٢٠، ص١٢٤) كما تؤدي الأهداف التربوية اثرا مهماً في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لأي مجتمع(١٣، ص١٤).

وللأهداف التربوية مستويات متعددة فهي تتدرج في عموميتها وشمولها رأسياً من الشامل العام إلى الضيق الخاص، فأعم الأهداف التربوية واشملها وأوسعها (الغايات التربوية) وأكثرها تخصيصاً وتحديداً (الأهداف التعليمية) ويعد مدى تحقيقها قصيراً، إذ يمكن تحقيقها على مستوى موضوع (١٨، ص٦٩).

ويطلق على الأهداف التعليمية المحددة الأهداف السلوكية لارتباطها بما يحدث في حجرة الدراسة، وتمثل الموجهات القريبة للمدرس في نشاطاته التدريسية اليومية والأهداف السلوكية هي ترجمة تفصيلية للأهداف التربوية العامة، وتعد بمنزلة التجزئة التي يمكن من خلالها تحقيق الأهداف العامة والمرامي والغايات التربوية ويشير تايلور(Tylor) إلى أن الأهداف السلوكية تمثل ((أنواع التغيرات في السلوك الذي تسعى مؤسسة كالمدرسة إلى إحداثها في سلوك الطلبة))

(٥، ص١٦) والمتتبع لآراء التربويين في هذا المجال يجد أن الاهتمام بالأهداف السلوكية ظهر منذ عام ١٩١٥ حين قام شارترز وميلر (Charters and Miller) بتحليل أخطاء المتعلمين في محاولة لتمييز أهداف التعليم وتحديدها، ونتيجة لذلك استطاعا صياغة عبارات هادفة ومحددة بطريقة معقولة.(١٠، ص٥٧) كما أشار ديوي (Dewey) عام ١٩١٦ إلى أهمية غايات التعليم التي يجب الوصول إليها

وتحقيقها، وحذر في الوقت نفسه من كتابة أهداف مجردة وبعيدة المنال ومنفصلة عن الأنشطة الموصلة إليها (١٩، ص١٨).

وفي عام ١٩٥٦ قرر بلوم وزملاؤه تطوير نظام لتصنيف الأهداف التربوية واخرجوا تصنيفهم الأول الذي تم استكماله فيما بعد وأصبح أشهر التصنيفات للأهداف التربوية.(٤، ص١٢)

ونظراً للأهمية الكبرى للأهداف السلوكية بوصفها المرشد والموجه لعملية التدريس، جاءت ندوة مكتب التربية لدول الخليج العربي المعقودة بعنوان ((كيفية صياغة الأهداف التربوية العامة وترجمتها إلى أهداف سلوكية)) لتحدد بعض المبررات للاهتمام بالأهداف السلوكية وهي:.

١. أنها تساعد على تحقيق نوع من التوازن بين مجالات الأهداف التربوية.
٢. أنها تساعد في توجيه عملية التعليم والتعلم في الاتجاه المرسوم لها.
٣. تجعل عملية التقويم أمراً ممكناً وميسوراً في مجال نمو الطلبة أو في عناصر العملية التربوية الأخرى.
٤. أنها تساعد المدرسين وتحفزهم على المشاركة في تقوية البرامج التربوية.
٥. كذلك تساعد في بعث الرضا والاطمئنان في نفوس المدرسين وكذا الطلبة إلى حد كبير بفضل رؤيتهم أن جهودهم تحقق المطلوب منها.(مكتب التربية العربي، ١٩٨٩).

ولاشك في أن الهدف السلوكي المحدد من أهم مكونات خطة الدرس فهو يحدد ما يتعين على المتعلمين عمله في نهاية الدرس، إذ لا بد من أن يأتي الهدف ليعبر عن وصف دقيقٍ وإجرائي لأشكال الأداء المختلفة والمتوقعة من المتعلمين في نهاية الدرس (١٤، ص٨٩). لان النص على الأهداف جزء جوهري لكل نوع من أنواع خطط الدروس (١١، ص٣٤١). لذا فمن الضروري أن تشتمل خطة المدرس النص على الأهداف التي يرجى تحقيقها بعد تحقيق نشاط تعليمي معين.

وعلى الرغم من كثرة الأدبيات التربوية والنفسية التي تؤكد هذه الناحية، أي وجوب توضيح الأهداف التعليمية وتحديدها عند صياغتها لكي تصبح مفيدة في إعداد وسائل التقويم وتحسين عملية التدريس وتوجيهها، إلا أننا نلاحظ أن أكثر قوائم الأهداف التعليمية قد صيغت بشكل غامضٍ وغير محدد لا يساعد المدرس في توجيه تدريسه ولا في تقويم تحصيل طلبته (٣، ص١٩).

بالمقابل نجد قلة من المدرسين الذين يهتمون بتحديد أهداف الدرس عند إعداد الدروس، إذ إن أكثر المدرسين لا يهتمون بتحديد ما يجب أن يكتسبه الطلبة من معلومات وحقائق ومهارات (٢٠، ص١٠٢).

وبناء على ما تقدم من أهمية الأهداف التعليمية في العملية التعليمية بشكل عام وارتباطها بعمل المدرس بشكل خاص وللوقوف على مدى اهتمام المدرسين بهذه الأهداف بوصفها الموجه الفعلي لعمل المدرس في الصف جاء هذا البحث الموسوم بـ (تحليل الأهداف التعليمية المضمنة في الخطط اليومية لمدرسياللغة العربية).

هدف البحث:

يهدف البحث إلى تحليل الأهداف السلوكية المضمنة في الخطط اليومية لمدرسي اللغة العربية في المدارس الثانوية .

حدود البحث:

يتحدد البحث في مدرسي اللغة العربية في المدارس الثانوية التابعة إلى مركز محافظة المثنى (الدراسة النهارية فقط) للعام الدراسي ٢٠٠٨- ٢٠٠٩.

تحديد المصطلحات:

حدد الباحث المصطلحات الآتية:

١. الهدف:

عرفه(كراجة،١٩٩٧) بأنه((استبصار مسبق لما ستكون عليه النهاية الممكنة في ضوء الظروف والمعطيات المتاحة)) (٢٠، ص١٢٦).

وعرفه(عطية،٢٠٠٦)بأنه((الغاية التي تسعى التربية اليها)) (١٨، ص٦٩).

٢. **الهدف السلوكي:**

عرفه(الدليمي،٢٠٠٠) ((سلوك إيجاب يتوقع أن يكتسبه الطالب نتيجة تفاعله مع موقف تعليمي وتأثره بعناصره)) (٩، ص٢٣).

وعرفه(أبو الضبعات،٢٠٠٧) هو((ما يتوقعه المدرس من أن يقوم به الطالب لفظاً أو كتابة أو عملاً بعد أداء الدرس والانتهاء منه)). (١، ص٢٧٧).

أما التعريف الإجرائي فيقصد به العبارات الدقيقة التي يضمنها مدرسي اللغة العربية في خططهم اليومية التي تجيب عن السؤال الآتي:

ما الذي يجب أن يكون الطالب قادراً على عمله ليدل على انه قد تعلم ما تريده أن يتعلم ؟

٣. **الخطط اليومية:** مفردها الخطة اليومية، وهي((مجموعة من الإجراءات والتدابير يتخذها المعلم لضمان نجاح العملية التعليمية – التعلّمية وتحقيق أهدافها)) (١٤، ص٧٣).

وعرفتها (الوائلي،٢٠٠٤) بأنها((عملية تحضير ذهني وكتابي يضعه المعلم قبل الدرس بمدة كافية، ويشتمل على عناصر مختلفة لتحقيق أهداف محددة)). (٢٣، ص١٦٧).

الفصل الثاني:

أ- أدبيات البحث

أولاً: مصادر اشتقاق الأهداف.

قد لا نجانب الصواب إذا قلنا : إن الأهداف لا تنشأ من فراغ ولكنها تنبع من مصادر عدة، ولكل مصدر أهميته ووزنه في عملية اشتقاق الأهداف وهذه المصادر هي، فلسفة المجتمع وحاجاته، وفلسفة التربية، وطبيعة المتعلم وعملية التعلم، والمتخصصون في المادة الدراسية، وهي:

١. فلسفة المجتمع وحاجاته:

تعدُّ فلسفة المجتمع أولى مصادر اشتقاق الأهداف فلكل مجتمع مبادئه التي تقوم عليها فلسفته، وهذه تحدد الأهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوب وطريقة معينة، والمجتمع يتوقع من التربية أن تعد أفراداً لديهم من المعلومات والمهارات والاتجاهات وأساليب التفكير ما يجعلهم قادرين على تحقيق أهدافه. (١٤، ص٣٠)

٢. فلسفة التربية:

ترتبط فلسفة التربية مع فلسفة المجتمع، فإذا كان المجتمع ديمقراطياً فإن التربية فيه تقوم على مبادئ الديمقراطية، من احترام شخصية الفرد وحريته وإعطائه فرصاً متكافئة في التعليم والحياة وما إلى ذلك، ومن ثم فإن أهداف التربية تشتق من تلك المبادئ، ويشترك في وضعها، القائمون بالعملية التربوية، والمسؤولون في القطاعات الأخرى بالمجتمع.(٢٤، ص٩٠)

٣. طبيعة المتعلم وعملية التعلم:

إن دراسة طبيعة المتعلم وعملية التعلم نفسها تَعدّ مصدراً ثالثاً لاشتقاق الأهداف، فواضعوا المناهج يحتاجون لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم كي يتفاعل ويتكيف بنجاح مع البيئة والمجتمع، كذلك يحتاجون لمعرفة ما ينبغي أن يدرسه المتعلم في ضوء قدراته وحاجاته وميوله واهتماماته لخلق الدافعية لديه للإقبال على التعلم، ويحتاجون أيضاً لمعرفة كيف يتعلم الفرد في ضوء نظريات التعلم المختلفة.(١٨، ص٧٣)

٤. المتخصصون في المادة الدراسية:

إن التربية تتخذ من المواد الدراسية وسائل لتحقيق أهدافها، وان أهداف المواد الدراسية يجب أن تتسق مع أهداف التربية، ومن ثم فإن المتخصصين في المواد

الدراسية يمكنهم اقتراح أهداف المواد الدراسية، كُلٌّ بحسب اختصاصه، كي تَسهم في وضعٍ الأهداف التربوية.

ثانياً: مستويات الأهداف.

للأهداف مستويات عدة فقد تكون أهدافا عامة بعيدة المدى كأهداف المجتمع، أو تكون اقل عمومية ومدى كأهداف التربية والمراحل التعليمية، أو أهدافا خاصة ذات مدى قصير كأهداف المواد الدراسية، واستناداً إلى ذلك يمكن تقسيم الأهداف على ثلاثة مستويات:

أ- الغايات(Goals) وهي أهداف عامة وبعيدة المدى وتندرج تحتها أهداف المجتمع.

ب- المرامي(Aims) وهي أهداف أقل عمومية من الغايات، ومداها اقصر من الغايات، وتضم في طياتها أهداف التربية وأهداف المراحل التعليمية.(٢٤، ص٩١)

ج- الأهداف السلوكية (Behavioral Objectives) وهي عبارات تصف الأداء المتوقع أن يقوم به المتعلم بعد الانتهاء من دراسة برنامج معين، وتشمل أهداف المنهج والأهداف الخاصة بالمواد الدراسية.(١٤، ص٤٠)

ثالثاً: تصنيف الأهداف.

هناك تصنيفات عدة للأهداف التعليمية منها تصنيف (جرونلاند)، وتصنيف (بلوم)، إلا أننا سنقتصر على تصنيف (بلوم) للأهداف التعليمية ضمن المجال العقلي، لكثرة وروده في معظم الكتابات العربية المتعلقة بالأهداف، كما يعدَ أكثر تحديداً وتفصيلاً من تصنيف (جرونلاند) (٢٤، ص٩٧) فضلا عن اهتمامه بالمعلومات والحقائق والمفاهيم العلمية التي يحصل عليها الطالب عن طريق ما يدرسه أو ما يقوم به من أنشطة تعليمية، وتتدرج أهداف الجانب العقلي في مستويات عدة من حيث الصعوبة والسهولة لتصبح على النحو الأتي :

١. مستوى التذكر:

يتطلب هذا المستوى أن يحفظ المتعلم مجموعة معلومات وحقائق علمية وقوانين، وما عليه إلا أن يسترجعها ويرددها كما هي، وهذا هو أدنى مستويات التفكير، إذ إن المعلومات التي تحفظ سرعان ما تُنسى ولا يكون لها أثر فعال على سلوك المتعلم ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى (يتذكر، يعدد، يكتب، ...الخ). (١٤، ص٤٦)

٢. مستوى الفهم:

هو القدرة على إدراك معنى المادة واسترجاع المعلومات بأسلوب جديد، وفهم معناها، ويتطلب هذا المستوى استيعاب المتعلم لمعنى ما يحفظه من معلومات، ويظهر السلوك عن طريق الترجمة من صورة إلى أخرى، أو تفسير المادة المتعلمة وشرحها ومن الأفعال التي تلائم هذا المستوى (يشرح، يفسر، يعلل، يصيغ).(٣، ٣٥)

٣. مستوى التطبيق.

هو قدرة المتعلم على استعمال ما تعلمه في مواقف جديدة، ويشمل ذلك استعمال القواعد والقوانين، والطرق، والنظريات، ويتطلب هذا المستوى الفكري من الطالب، القدرة على استعمال ما عرفه وفهمه من حقائق ومعلومات وقواعد وقوانين في مواقف لم يسبق له مواجهتها، فالشرط الأساس أن يكون الموقف جديداً للطالب، ومن الأفعال التي تلائم هذا المستوى [(يطبق، يستعمل، يحل(مسألة أو مشكلة)] .(١٨، ص٧٩)

٤. مستوى التحليل:

يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها الجزئية مما يساعد على فهم تنظيمها الثاني، ويشمل التعرف على الأجزاء والعناصر، وتحليل العلاقات بين الأجزاء أو العناصر، ويتطلب هذا المستوى الإدراكي أن يتمكن الطالب من التعرف على مكونات وأجزاء موقف معين ومن الأفعال التي تندرج تحت

هذا المستوى (يحلل، يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف، يصنف إلى فئات، يوضح النقط الرئيسة، يوازن).(١٤، ص٤٩)

٥. مستوى التركيب:

ويعني بلوغ المتعلم هذا المستوى امتلاكه القدرة على أن يؤلف شيئاً جديداً من عناصر أو أجزاء تعطى له، وفيه تتوافر للطالب المكونات الجزئية، ويقوم بتجميع تلك الأجزاء أو بعض منها لتكون كلاً جديداً له، ومن أفعال هذا المستوى (يكون موضوعاً، يؤلّف، يصمم، يبتكر، يعيد صياغة ....الخ) (١٨، ص٨٠)

٦. مستوى التقويم:

هو الحكم الكمي أو الكيفي على موضوع في ضوء معايير يضعها المتعلم، ويعد هذا المستوى أعلى مستويات الجانب المعرفي، إذ يتطلب القدرة على إصدار أحكام على الأشياء أو المواقف، ومن الأفعال التي تعبر عن هذا المستوى (يفاضل، يحكم على، يعطي رأيه، يعطي تقديراً ...) (١٤، ص٥٠).

رابعاً: قواعد صياغة الأهداف السلوكية.

١. يجب أن تصاغ الأهداف في عبارات سلوكية بحيث تبين نتاج التعلم المطلوب إظهاره من المتعلم.

٢. أن يصف السلوك الناتج التعليمي المطلوب ولا يصف عملية التعلم.

٣. أن يكون السلوك قابلا للملاحظة والقياس.

٤. أن يرد في الهدف السلوكي الحد الأدنى للأداء وان يكون كمياً كلما أمكن ذلك.

٥. أن يضمن كل هدف ناتجاً تعليمياً واحداً. (٢٤، ص٩٦)

خامساً: بعض الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية.

١. من أكثر الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف التعليمية هي وصف سلوك المدرس بدلاً من سلوك الطالب، أي وصف ما يقوم به المدرس بدلاً من وصف ما يتوقع من الطالب أن يؤديه من سلوك بعد انتهاء البرنامج الدراسي جزءاً أو كلاً.

٢ . ومن الأخطاء الأخرى في صياغة الأهداف التعليمية وضعها بشكل محتويات للمادة التعليمية من دون إشارة إلى سلوك أو نشاط مرتبط بها.

٣ . وقد تصاغ الأهداف التعليمية بصورة تعبر عن أنماط سلوكية عامة من دون الإشارة إلى جوانب المحتوى التي تنطبق عليها.

٤. تضمين الهدف الواحد أكثر من جانب تعليمي واحد والصواب تحديد كل هدف بنمط سلوكي محدد، ثم يمكن التثبت من مدى تحققه عند الطلبة بصورة مستقلة.

(٣، ص٢٣).

ب– الدراسات السابقة:

١– دراسة عبد العاني ٢٠٠١

أجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تقويم مستويات الأسئلة الصفية الشفهية لدى مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في مادة الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية وعلاقتها بعدد من المتغيرات الشخصية: جنس المدرس، ومؤهل المدرس، وسنوات الخدمة في التدريس من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١–ما مستويات الأسئلة الصفية الشفهية التي يستعملها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في مادة الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية في مدارس مدينة بغداد الثانوية والإعدادية النهارية؟

٢– هل توجد علاقة بين مستويات الأسئلة الصفية الشفهية التي يستعملها مدرسو اللغة العربية ومدرساتها في مادة الأدب والنصوص في المرحلة الإعدادية في مدارس مدينة بغداد :

أ–جنس المدرس؟

ب– مؤهل المدرس التربوي؟

ج– سنوات الخدمة في التدريس؟

وقد أشتملت عينة الدراسة على (٤٤) مدرسة شكّل هذا العدد نسبة ٥% من المجتمع الكلي وهو (٢٢٠) مدرسة وسحب منها عشوائياً (٣١) مدرساً وهم يشكلون

نسبة ٣٠.٣٩% من مجموع عينة البحث و (٧١) مدرسة يشكلن نسبة ٦٩.٦١% من مجموع عينة البحث.

واعتمدت الباحثة على تصنيف بلوم للمجال المعرفي بمستوياته الست أداة للدراسة واستعملت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: معادلة سكوت لإيجاد ثبات التصنيف، ومعامل ارتباط بيرسون لاستخراج العلاقة بين مستويات الأسئلة وسنوات الخدمة في التدريس وأظهرت نتائج الدراسة أن اغلب أسئلة المدرسين جاءت في المستويات العقلية الدنيا أما في مستويي التركيب والتقويم فلم يطرح أي سؤال.

وقد أوصت الباحثة بما يأتي:

١– توجيه المزيد من الاهتمام حين إعداد طلبة كليات التربية بمادة طرائق تدريس اللغة العربية ولاسيما موضوع الأسئلة الصفية والتركيز على الجانب التطبيقي في تدريس هذا الموضوع.

٢– إقامة دورات تدريبية للمدرسين والمدرسات بفن الاستجواب ولاسيما تصنيفات الأسئلة الصفية ومعرفة مستويات كل تصنيف وأهميته، وأهمها تصنيف بلوم كي يتمك ن المدرسون من تنمية معلوماتهم وخبراتهم وتطويرها مما يجعلهم أكثر كفاية في صياغة الأسئلة وتوجيهها.

٣– إعداد المدرس للأسئلة التي يريد إلقاءها في المناقشات الصفية مسبقاً وكتابتها في دفتر الخطة ومتابعة المشرفين لذلك (١٦، ص١٨–٧٣).

٢– دراسة الخزرجي ١٩٩٩

أجريت هذه الدراسة في العراق واستهدفت تحليل أسئلة كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة في ضوء تصنيف بلوم للأهداف المعرفية.

وتألفت الدراسة من (٢٧٤٥) سؤال منها (١٠٩٠) سؤال لفصول كتاب الأول المتوسط وبنسبة ٣٩.٧% و (١١٤٢) سؤال لفصول كتاب الصف الثاني المتوسط وبنسبة ٤١.٦% و (٥١٣) سؤال لفصول كتاب الثالث المتوسط وبنسبة ١٨.٧%.

وتضمنت أداة الدراسة إعداد قائمة بمحكات الأسئلة الجيدة وضمن الباحث أداته تصنيف بلوم لتحليل المضمون المعرفي لأسئلة كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة ومحكات أخرى مقترحة لتحليل أسئلة كتب الرياضيات.

واستعمل الباحث الوسائل الإحصائية الآتية: النسبة المئوية، والوسط الحسابي، ومربع كاي، وأظهرت نتائج الدراسة أن كتب الرياضيات المقررة للمرحلة المتوسطة ركزت على المستويات المعرفية الثلاثة الدنيا لتصنيف بلوم وجاءت على النحو الآتي : استيعاب، معرفة، تطبيق ويرى الباحث أَنَّ التركيز على بعض المستويات دون المستويات الأخرى سوف يجعل الطلبة يتعودون على نمط واحد من الأسئلة مما يجعلهم غير قادرين على الاعتماد على النفس لمواجهة المشاكل الحياتية الطارئة.

وقد أوصى الباحث بما يأتي:

١– ضرورة مراعاة المحكات والمواصفات القياسية عند إعداد أسئلة كتب الرياضيات للمرحلة المتوسطة لتحديد المسافات بين الواقع والطموح لغرض تحقيقها وتطويرها.

٢– ضرورة اهتمام مؤلفي الكتاب بصياغة الأسئلة المتفقة مع مفاهيم الفصول.

٣– ضرورة إشراك عدد من المتخصصين في تدريس الرياضيات مع المؤلفين العلميين في تأليف الكتب . (٧، ص١٦–٩٢).

٣– دراسة هوبيل (١٩٨٠، Hoeppel)

وأجريت هذه الدراسة في كلية ماريلاند الاجتماعية في الولايات المتحدة الأمريكية واستهدفت تحليلاً تصنيفياً للأسئلة الموجودة في كتب تطوير مهارات القراءة المستعملة في برامج القراءة التطويرية في ضوء تصنيف بلوم للأهداف في المجال المعرفي، وذلك من اجل تحديد عدد الأسئلة المكررة لكل فئة تصنيفية وملاحظة فيما إذا كان هناك فرق مهم ذو دلالة بين التكرار الملاحظ والتكرار المتوقع للأسئلة بوساطة مقياس التصنيف بمستوى دلالة (٠.٠١) فضلاً عن ملاحظة فيما إذا كان هناك فرق واضح بين الأصناف وتم اختيار عينة عشوائية مكونة من (٥٥٥) سؤال صنفت بوساطة تصنيف بلوم إلى المستويات الستة من المجال المعرفي وبعد تحليل

الباحث لهذه العينة وجد اختلافاً مهماً بين هذه المستويات وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي: إن نسبة أسئلة التذكر كانت ٢٦.١٢% أما أسئلة الفهم فكانت نسبتها ٧٣.٥١% من الأسئلة وكان مجموعها ٩٩.٦٣% من الأسئلة، أما أسئلة التطبيق فقد احتوت على نسبة ٠.٣٧% من الأسئلة أما مستويات التحليل والتركيب والتقويم فلم تحصل على أية نسبة.

وقد أوصى الباحث بزيادة الاهتمام بأسئلة المستوى العالي من المجال المعرفي لكتب تطوير مهارات القراءة من المؤلفين، والعمل على زيادة خبرتهم بتصنيف بلوم للمجال المعرفي (٢٥, p.٥٠٤٠).

الفصل الثالث

إجراءات البحث:

ضم هذا الفصل الخطوات التي تم اعتمادها لتحقيق متطلبات البحث من تحديد مجتمع البحث وطريقة اختيار العينة، وبناء أداة البحث وكيفية التحقق من صدقها قبل تنفيذها، وفيما يأتي مجمل لأهم الخطوات التي تم تنفيذها.

مجتمع البحث:

حدد الباحث مدرسي اللغة العربية في المدارس الثانوية (الصباحية فقط) التابعة لمركز محافظة المثنى من خلال زيارته للمديرية العامة للتربية في المثنى لمعرفة عدد المدارس ومواقعها إذ بلغ عددها (١٩) مدرسة، والجدول (١) فيه توضح ذلك.

ت	اسم المدرسة	موقعها الجغرافي	عـــدد مدرســـي اللغـــة العربية
١	ثانوية التحرير للبنين	حي المعلمين	٢
٢	ثانوية الشيخ عبد الحميد للبنين	حي الزهراء	٢
٣	ثانوية أبي الفضل العباس للبنين	الشرقي	٢
٤	ثانوية الشهيد عادل ناصر للبنين	حي الزهراء	٢
٥	ثانوية ام سلمه	حي الجمهوري	٢
٦	ثانوية ام البنين للبنات	حي المعلمين	٢
٧	ثانوية فلسطين للبنات	القشلة	٢
٨	ثانوية الوفاء للبنات	حي الزهراء	٢
٩	ثانوية الرجاء للبنين	حي النصر الأولى	٢
١٠	ثانوية الصدر للبنين	حي الصدر	٢
١١	ثانوية الزهور للبنات	الشرقي	٢
١٢	ثانوية خديجة للبنات	جربوعية الثانية	٢
١٣	ثانوية الأنوار المختلطة	العطشان	٢
١٤	ثانوية المثنى للبنين	القشلة	٢
١٥	ثانوية الإمام أمير المؤمنين	حي العسكري	٢
١٦	إعدادية السماوه للبنين	حي المعلمين	٢
١٧	إعدادية السماوه للبنات	الغربي الثانية	٢
١٨	إعدادية الزهراء للبنات	الحيدرية	٢
١٩	الإعدادية المركزية للبنين	الغربي الثانية	٢
المجموع			٣٨

جدول(١)

أسماء المدارس الثانوية والإعدادية في مركز محافظة المثنى وعدد مدرسي اللغة العربية الذين اختارهم الباحث

عينة البحث:

١ . اختار الباحث مدرسين اثنين من كل مدرسة ممن يدرسون مادة قواعد اللغة العربية كما مبين في جدول (١) بغض النظر عن عامل الجنس لأنه لا يشكل تأثيراً في مجريات البحث، أما المدارس التي فيها أكثر من اثنين فيتم الاختيار بشكل عشوائي عن طريق كتابة الأسماء ووضعها في كيس وسحب اثنين منهم وبذلك يكون عدد المدرسين والمدرسات الذين شملهم البحث (٣٨) مدرساً ومدرسة.

٢. اختار الباحث خمس خطط دراسية لتحليل الأهداف السلوكية الواردة في دفتر الخطة اليومية الخاص بكل مدرس (عينة البحث) وبذلك يكون عدد الخطط اليومية التي تخضع للتحليل من الباحث ١٩٠خطة.

أداة البحث:

بما أن متطلبات البحث تقتضي الاطلاع على دفتر الخطة اليومي (أو ما يسمى بدفتر إحضار الدروس) لكل أفراد عينة البحث استحصل الباحث كتاب تسهيل مهمة من المديرية العامة للتربية في محافظة المثنى(ملحق ١) لتحديد الأهداف السلوكية المضمنة فيه وتدوينها في دفتر خاص أعده مسبقاً، أما الأداة التي يمكن الاعتماد عليها في تحليل هذه الأهداف فهي تصنيف بلوم الخاص بالمجال العقلي لذا حاول الباحث حصر اغلب الأفعال السلوكية الخاصة بكل مستوى من مستويات المجال العقلي لكي تكون مرجعاً لتحليل الأهداف التي صاغها أفراد عينة البحث وملحق (٢) يبين ذلك.

صدق الأداة:

عرض الباحث أداة البحث (ملحق ٣)،(ملحق ٤) على نخبة من الخبراء المتخصصين لإبداء آرائهم وتغيير ما يرونه مناسباً، وبعد جمع البيانات وتعديل بعض الفقرات أصبحت الأداة صادقة بعد تفريغ بياناتها إحصائياً باستعمال مربع كاي لمعرفة نسبة الاتفاق.

ثبات الأداة:

لمعرفة ثبات الأداة حلل الباحث عشرة أهداف سلوكية انتزعت من الخطط الدراسية لمدرسي اللغة العربية (عينة البحث) وتوزيعها على وفق تصنيف بلوم للمجال العقلي (معيار البحث) وطُلب من باحث آخر * تحليل الأهداف نفسها وفق المعيار المستعمل في البحث، وباستعمال معادلة كوبر (Cooper) وسيلة إحصائية كانت نسبة الاتفاق (٠,٩٠%) وهو معامل ثبات جيد. (٦، ص٣١٢) ، (٢٦,p١٦). وبهذا الإجراء أصبحت الأداة جاهزة وبصيغتها النهائية (ملحق٥).

الوسائل الإحصائية:

استعمل الباحث وسائل إحصائية منها معادلة كوبر لمعرفة نسبة الاتفاق، والنسبة المئوية.

الفصل الرابع:

تحليل الأهداف السلوكية:

يتضمن هذا الفصل عرضاً للنتائج التي توصل اليها البحث من خلال تحليل الأهداف السلوكية المضمنة في الخطط الدراسية لمدرسي اللغة العربية وهي كما يأتي:

١ . فرغ الباحث الأهداف السلوكية المضمنة في الخطط الدراسية فكان عددها (٧٩٢) هدف منها (٣٧٩) هدف صحيح وهذا العدد يشكل نسبة (٤٨%) من مجموع الأهداف، في حين بلغ عدد الاهداف الخطا (٤١٣) هدف، ونسبة(٥٢%)، وتشير هذه النسبة إلى أن عدد الأهداف الخطأ المضمنة في الخطط الدراسية أكثر من عدد الأهداف الصحيحة، مما يعكس قصوراً واضحاً عند المدرسين في صياغة الأهداف السلوكية.

٢ . حلّل الباحث الأهداف ذوات الصياغة الصحيحة والبالغ عددها (٣٧٩) هدف على وفق تصنيف بلوم وجدول(٢) يبين ذلك.

جدول (٢)

يبين عدد الأهداف السلوكية الصحيحة والنسبة المئوية موزعة بحسب مستويات المجال العقلي لتصنيف بلوم للأهداف التعليمية

المستويات(المجال العقلي)	عدد الأهداف	النسبة المئوية
١. التذكر	١٠٣	%٢٧
٢. الفهم	١٣	%٤
٣. التطبيق	١٥٦	%٤١
٤. التحليل	١٠٧	%٢٨
٥. التركيب	٠	%٠
٦. التقويم	٠	%٠
المجموع	٣٧٩	%١٠٠

يلحظ من جدول (٢) أن عدد الأهداف السلوكية ضمن مستوى التذكر بلغ (١٠٣) هدف وهذا العدد يشكل نسبة (٢٧%) من عدد الأهداف الصحيحة ، ومستوى التذكر كما يصفه بلوم هو أدنى مستوى من مستويات المجال العقلي (١٣، ص٤٦)، وهذه النتيجة التي توصل اليها البحث الحالي تتفق مع الأدبيات التي ترى أن المدرس مازال محافظاً على دوره التقليدي المعتمد على تزويد الطلبة بالمعلومات ومطالبتهم بحفظها، واختبارهم فيها عن طريق أسئلة تتطلب – غالباً – حفظ المعلومات واسترجاعها (١٢، ص٥٩).

أما عدد الأهداف السلوكية التي ضمها مستوى الفهم فكانت (١٣) هدفاً وشكّل نسبة ٤% من عدد الأهداف، وهذا يشير إلى ضعف بعض المدرسين والمدرسات في اشتقاق أهداف سلوكية تمثل هذا المستوى، في حين أحصى الباحث (١٥٦) هدف ضمن مستوى التطبيق وهذا العدد يشكل نسبة (٤١%) من عدد الأهداف الصحيحة التي ضمنها المدرسون في خططهم، وهذا ينسجم مع ما دعا إليه التربويون

والمتخصصون في اللغة من أن الاستعمال اللفظي والإتيان بأمثلة تنطبق على القاعدة هو الأساس في اكتساب اللغة (١٧، ص٢٠). أما عدد الأهداف التي تمثل مستوى التحليل فقد بلغت (١٠٧) هدف ونسبة (٢٨%) من عدد الأهداف الصحيحة التي ضمنها المدرسون والمدرسات في خططهم، أما مستوى التركيب ومستوى التقويم فلم يضمن المدرسون والمدرسات أهدافاً سلوكية تطابق هذين المستويين مما يدل على قصور واضح في إمكانية المدرسين والمدرسات في اشتقاق الأهداف السلوكية وتنويعها لتشمل كل مستويات التفكير العقلي.

جدول (٣) يبين نوع الأهداف الخطأ وعددها ونسبها المئوية

نوع الخطأ	العدد	النسبة المئوية
١. يضمن الهدف أكثر من مستوى ضمن مستويات بلوم.	١٨٧	٤٥%
٢. يضمن الخطة أهداف غير قابلة للملاحظة والقياس.	١٧٣	٤٢%
٣. يصف سلوك المدرس بدلاً من سلوك الطالب.	٥٣	١٣%
المجموع	٤١٣	١٠٠%

يلحظ من جدول (٣) أن عدد الأهداف الخطأ(٤١٣) هدف وهذا العدد يمثل نسبة ٥٢% من مجموع الأهداف، وتظهر هذه النتيجة ضعف اغلب المدرسين ووقوعهم في الأخطاء أثناء صياغتهم للأهداف السلوكية، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة (موسى،١٩٨٩) التي توصلت إلى جملة من النتائج منها ضعف المدرسين في صياغة الأهداف السلوكية (٢٢،ص١٣٣) وتوزعت الأخطاء بين ثلاثة أنواع، إذ بلغ عدد الأهداف التي تضمنت أكثر من جانب تعليمي واحد (١٨٧) هدف، ونسبة(٤٥%)، أما عدد الأهداف غير القابلة للملاحظة والقياس فقد بلغت(١٧٣)، ونسبة(٤٢%)، وهذا يتعارض مع الأدبيات التي تؤكد أن أهداف المقرر(أو الوحدة الدراسية) يجب أن تكون تفصيلية بشكل كاف حتى تبين بوضوح الغرض من التدريس.(٢، ص٥٩)، في حين كان عدد الأهداف التي وصف المدرس بها سلوكه

بدلاً من وصف سلوك المتعلم (٥٣) هدفاً، وهذا العدد يشكل(١٣%)، نستنتج من ذلك أن أداء أفراد العينة التي شملها البحث كانوا لا يمتلكون تصوراً واضحاً عن صياغة الأهداف السلوكية بشكل علمي ودقيق وان هذا الضعف في صياغة الأهداف ينعكس على أدائهم داخل الصف لان الخطة المتضمنة أهدافاً خطأ هي خطة يسودها التخبط والاضطراب في التخطيط والتنفيذ مما يجعل العملية التعليمية عشوائية، فمن دون الأهداف السلوكية لا يستطيع المدرس تحديد المسار الذي يسير عليه للوصول إلى غاية معينة.

الفصل الخامس

التوصيات والمقترحات:

التوصيات:

بناء على ما تقدم يوصى الباحث بما يأتي:

١. إقامة ندوات للمدرسين من قبل المديرية العامة للتربية لاطلاعهم على أهمية الأهداف السلوكية في العملية التعليمية.

٢. إشراك المدرسين في دورات تدريبية لتمكينهم من التفريق بين أنواع الأهداف وصياغة كل نوع منها بصورة علمية دقيقة.

٣. حث المشرفين التربويين على متابعة المدرسين في كتابة الخطة اليومية والاطلاع على الأهداف التي ضمنوها وتعديل الخطأ منها.

٤. تزويد الطلبة في كليات التربية بمزيد من المعارف عن الأهداف التربوية عامة والأهداف السلوكية خاصة، مع التركيز على الجانب التطبيقي للطلاب في هذا المجال وعدم الاقتصار على الجانب النظري فقط.

المقترحات:

بناء على المعطيات التي أفرزها البحث يقترح الباحث ما يأتي:

١. إجراء بحث يتناول تحليل الأهداف في أخر من تصنيف بلوم.

٢. إجراء بحث على عينة أخرى تختلف عن عينة البحث.

مصادر البحث

١. أبو الضبعات، زكريا إسماعيل: طرائق تدريس اللغة العربية، ط١ ، دار الفكر ناشرون وموزعون، عمان– الأردن، ٢٠٠٧م.

٢. أبو علام، رجاء محمود: قياس وتقويم التحصيل الدراسي، ط١، دار القلم، الكويت، ١٩٨٧م.

٣ . الإمام، مصطفى محمود وآخرون: التقويم والقياس، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، ١٩٩١م.

٤. بلوم، بنيامين، وآخرون: نظام تصنيف الأهداف التربوية.ترجمة: محمد الخوالده وصادق عودة، الكتاب(١)، دار الشروق للنشر والتوزيع، جدة، ١٩٨٤م.

٥. تايلر، رالف: أساسيات المناهج . ترجمة: احمد خيري وجابر عبد الحميد جابر، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٨٢م.

٦. جابر، جابر عبد الحميد: مناهج البحث في التربية وعلم النفس، دار النهضة العربية، القاهرة، ١٩٩٦م.

٧. الخزرجي، عبد السلام عواد كاظم: تحليل أسئلة كتب الرياضيات في المرحلة المتوسطة على وفق تصنيف بلوم، جامعة بغداد، كلية التربية (ابن الهيثم)، ١٩٩٩م، (رسالة ماجستير غير منشورة).

٨. داوود، ماهر ومجيد مهدي: أساسيات في طرائق التدريس العامة، مطابع دار الحكمة، العراق، ١٩٩١م.

٩ . الدليمي، إحسان عليوي وعدنان محمود المهداوي : القياس والتقويم في العملية التعليمية، دار الكتب والوثائق، بغداد، ٢٠٠٠م.

١٠. رجب، مصطفى: اثر استخدام الأهداف السلوكية في مستويات المعرفة والفهم والتطبيق في تحصيل الطالب الجامعي واحتفاظه بالتعلم. المجلة العربية لبحوث التعليم العالي، العدد الرابع، ١٩٨٥م.

١١. ريان، فكري حسن : التدريس، ط٣، عالم الكتب، القاهرة، ١٩٨٤م.

١٢.زيتون، عايش : أساليب تدريس العلوم،ط٢، دار الشروق، عمان، الأردن، ١٩٩٦م.

١٣. سالم، مهدي محمود: الأهداف السلوكية، ط١، مكتبة العبيكان، المملكة العربية السعودية، ١٩٩٧م.

١٤ . شبر، خليل إبراهيم وآخرون: أساسيات التدريس، دار المناهج للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ٢٠٠٦م.

١٥. الشافعي، إبراهيم محمد، وآخرون: المنهج المدرسي من منظور جديد، مكتبة العبيكان، الرياض، ١٩٩٦.

١٦. عبد العاني، ورقاء عطا الله: تقويم الأسئلة الصفية الشفهية على وفق تصنيف بلوم في مادة الأدب، جامعة بغداد، كلية التربية، ٢٠٠١م، (رسالة ماجستير غير منشورة).

١٧ . العزاوي، نعمه رحيم : من قضايا تعليم اللغة العربية رؤية جديدة، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم(٣)، بغداد، ١٩٨٨م.

١٨.عطية، محسن علي: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ٢٠٠٦م.

١٩. قلادة، فؤاد سليمان: الأهداف التربوية والتقويم، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٢م.

٢٠. كراجة، عبد القادر: سيكولوجية التعلم (صياغة جديدة)، ط١ ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ١٩٩٧م.

٢١. مكتب التربية العربي لدول الخليج العربية : الندوة العلمية حول ترجمة الأهداف العامة الى اهداف سلوكية، الرياض، ١٩٨٩م.

٢٢. موسى، فؤاد: إدراك أهمية الأهداف السلوكية واستخدامها في العملية التعليمية: مجلة الكلية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد١١، ١٩٨٩م.

٢٣. الوائلي، سعاد عبد الكريم : طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان– الأردن، ٢٠٠٤م.

٢٤. الوكيل، حلمي أحمد ومحمد أمين المفتي: المناهج(المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير)، مكتبة الانجلو المصرية، ٢٠٠٤م.

٢٥. Hoeppel, Fronkcharies "A taxonomical analysis of question found in reading skills development books used in Maryland community college Developmental Remedial reading programs", Dissertation Abstracts International, Vol, ٤١, No. ١٢, ١٩٨٠ .

٢٦.Brown,F.G.PrinciplesofEducationandPsychology Testing,٣ed,Holt,Rinehart,and Winston, New York,١٩٨٣.

Abstract

Objectives are Considered the starting point for any work aiming at success, Specifying objectives is therefore, the first step for a constructive work whether at the educational area or any other area.

Objectives help in coordinating and steering work.

Most educationalists are of the view that objectives play a conspicuous past in developing the educational process.

Accordingly this modest research aims at analy sing educational objectives contained in the teaching plans for teachers of Arabic at Secondary schods

With special reference to Bloom classification as a criterion for analy sing these objectives.

The research has arrived at the following conclusions:

١. The number of correct objectives in the teaching plans has mounted to٣٧٩ objectives out of ٧٩٢ objectives.

٢. Most objectives have been fallen at the four levels of classifications.

٣. Teachers of Arabic have not included any objectives with or the structure and evaluation levels.

٤. The researcher has recommended that:

- The Directorate General of Education at Math Anna province hold seminars and refreshing courses for teachers to a quaint them with the significance of be havioural objective in the educational process and its formation.

ملاحق البحث

(ملحق١)

بسم الله الرحمن الرحيم

جمهورية العراق
وزارة التربية

المديرية العامة لتربية المثنى
قسم الذاتية / ذاتية الثانوي
العدد /
التاريخ / /٢٠٠٨

الى / إدارات المدارس الثانوية والأعدادية في مركز المحافظة
م/تسهيل مهمة

أشارة الى كتاب جامعة المثنى /كلية التربية وحدة الشؤون الادارية والقانونية المرقم ٦٠٩٢في ٢٠٠٨/١١/١٨يرجى تسهيل مهمة السيد (ثامر نجم عبود) مدرس في كلية التربية جامعة المثنى لأجراء بحثه الموسوم (تحليل الأهداف السلوكية المضمنة في الخطط الدراسية في المرحلة الإعدادية) والبحث يتطلب إطلاع الباحث على دفاتر الخطة للمدرسين مع التقدير ...

سعد خضير عباس
المدير العام وكالة

نسخة منه الى /
جامعة المثنى / كلية التربية وحدة الشؤون الادارية والقانونية كتابكم المرقم اعلاه مع التقدير ..
ذاتية الثانوي

(سلام الشاهر)

(ملحق ٢)

المستويات	الأفعال التي تعبر عن أداء كل مستوى
١- المعرفة (التذكر): يقصد تذكر المادة التي تم تعلمها سابقاً، ويتطلب هذا المستوى أن يحفظ المتعلم مجموعة معلومات وحقائق علمية وقوانين تم تعلمها مسبقاً وان يسترجعها ويرددها كما هي، وهذا هو أدنى مستويات التفكير.	يذكر، يعدد، يضع قائمة، يكتب، يسمي، يعرف.
٢-الفهم (الاستيعاب: هو القدرة على إدراك معنى المادة وتقديمها بأسلوبه الخاص، أو يوجزها، ويتطلب هذا المستوى استيعاب المتعلم لمعنى ما يحفظه من معلومات ويظهر السلوك عن طريق الترجمة من صورة إلى أخرى، أو تفسير المادة المتعلمة وشرحها.	يشرح، يفسر، يصيغ، يعطي، يميز، يلخص، أن يحول، يصف، أن يعرف بأسلوبه الخاص.
٣- التطبيق: هو قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة، ويشمل ذلك استعمال القواعد، والقوانين، والطرق، والنظريات، ويتطلب هذا المستوى الفكري من الطالب، القدرة على استعمال ما عرفه وفهمه من حقائق ومعلومات وقواعد وقوانين في مواقف لم يسبق له مواجهتها، ويجب أن يكو ن الموقف جديداً بالنسبة للطالب.	يطبق، يستخدم، يعطي أمثلة، يحسب، يبين، يحل، يعين، يعرض.

٥- التركيب: ويتطلب هذا المستوى امتلاك المتعلم القدرة على تركيب العناصر والأجزاء وتكوين تركيبات جديدة، أي تكوين كل جديد من عناصر تعلمها، وان هذا المستوى يشدد على إنتاج أفكار جديدة بمعنى أن نتائج التعلم في هذا المستوى تؤكد الإبداع.	يكون موضوعاً، يؤلف، يصمم، يجمع أفكار، يعيد صياغة، يضع خطة، أن يرتب، يركب، يخترع.
٦- التقويم: هو الحكم الكمي والكيفي على موضوع في ضوء معايير يضعها المتعلم أو تعطى له، ويعد هذا المستوى أعلى مستويات الجانب المعرفي إذ يتطلب القدرة على إصدار أحكام على وفق معايير، وإعطاء آراء بشأن صلاحية الأشياء، وهذا يتطلب المقدرة التامة على تحليل أجزاء الشيء،ولكي يحلل المتعلم الموقف إلى مكوناته لا بدّ أن يكون على دراية كاملة بهذه الاجزاء والمكونات.	يحكم على، يعطي رأيه، يعطي تقديراً، أن ينتقد، يناقش الحجة، أن يقوم، يدعم، يربط بين.

٤- التحليل: يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تحليل المادة إلى مكوناتها الجزئية، مما يساعد على فهم تنظيمها، وإدراك ما فيها من علاقات، ويتطلب هذا المستوى الإدراكي أن يتمكن الطالب من التعرف على مكونات وأجزاء موقف معين.	يحلل، يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف، يصنف في فئات، يوضح النقط الرئيسة، يستدل، يميز، يشير إلى.

(ملحق٣)

المستويات	الأفعال التي تعبر عن أداء كل مستوى	صالحة	غير صالحة	تحتاج إلى تعديل
٥- التركيب: ويتطلب هذا المستوى امتلاك المتعلم القدرة على تجميع المعلومات والأجزاء والعناصر معاً لتكوين كل جديد من خلال تعلمها، وأن هذا المستوى يشدد على إنتاج أفكار جديدة بمعنى أن نتائج التفكير هذا المستوى تؤكد الإبداع.	يعيد صياغة، يؤلف، يجمع أفكار، يخترع.			
٦- التقويم: هو الحكم الكمي والكيفي على موضوع في ضوء معايير بوضعها المتعلم أو تعطى له، ويعد هذا المستوى أعلى مستويات التجانب المعرفي إذ يتطلب القدرة على أداء تقديراً، أن أساسي لإصدار الحكم وفق معايير، وإعطاء آراء بشأن	يحكم على، يعطي رأيه، يعرف، ينتقد، يناقش الحجة، أن يقوم، يدعم، يربط بين.			
٣- التطبيق: الأشياء والمعلم يطلب استخدام المادة العلمية على طريقة جديدة، ويشمل ذلك استعمال القواعد والقوانين، والطرق، والنظريات، ويتطلب هذا المستوى الفكري من الطالب القدرة على استرجاع المعلومات وتطبيقها في مواقف جديدة.	يستخدم، يعطي أمثلة، يحسب، يبين، يحل، يعين، يعرض.			
ومعلومات وقواعد وقوانين في مواقف لم يسبق له مواجهتها، فالشرط يكون هنا، ان يكون الموقف جديداً بالنسبة للطالب.				
٤- التحليل: يشير هذا المستوى إلى قدرة المتعلم على تحليل المادة إلى مكوناتها الجزئية، مما يساعد على فهم تنظيمها، وإدراك ما فيها من علاقات، ويتطلب هذا المستوى الإدراكي أن يتمكن الطالب من التعرف على مكونات وأجزاء موقف معين.	يحلل، يتعرف على أوجه الشبه والاختلاف، يصنف في فئات، يوضح النقط الرئيسة، يستدل، يميز، يشير إلى.			

ملحق(٤)

يمثل عدد الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية المستقاة من أدبيات البحث

ت	نوع الخطأ	خطأ شائع	خطأ غير شائع
١	يضمن الهدف أكثر من مستوى ضمن مستويات بلوم.		
٢	يضمن الخطة أهداف غيرٍ قابلة للملاحظة والقياس		
٣	يصف سلوك المدرس بدلاً من سلوك الطالب.		

ملحق(٥)

استمارة تحليل الأهداف السلوكية المضمنة في الخطط اليومية لمدرسي اللغة العربية.

اسم المدرسة.....

اسم المدرس / المدرسة.....

ت	مستويات المجال العقلي(المعرفي)	عدد الأهداف الصحيحة	عدد الأهداف الخطأ	نوع الخطأ
١	التذكر			
٢	الفهم			
٣	التطبيق			

٤	التحليل			
٥	التركيب			
٦	التقويم			