تأثير المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيل الطلبة الأكاديمي الآني والمؤجل في تدريس التربية الوطنية

فخري رشيد خضر*

جامعة البتراء، الأردن

استُلم بتاريخ: ٢٠١٣/١٢/٢٨ عُدل بتاريخ: ٢٠١٤/١/٢ قُبل بتاريخ: ٢٠١٤/١/٢٣

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أثر تزويد الطلبة الجامعيين بالأهداف السلوكية لمادة التربية الوطنية، في تحصيلهم الدراسي الآني والمؤجل بمستويات التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق. بلغ عدد أفراد عينة الدراسة ١٤٠ طالباً وطالبة، موزعين في ٤ شعب دراسية، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، ووزعوا على مجموعتين: تجريبية وعدد أفرادها ٧٢ طالباً وطالبة، تم تزويدهم بالأهداف السلوكية قبل عملية التعليم، وضابطة وعدد أفرادها ٦٨ طالباً وطالبة، لم يتم تزويدهم بالأهداف السلوكية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم إعداد قائمة بالأهداف السلوكية، واختبار لقياس التحصيل الآني والمؤجل للطلبة في مادة التربية الوطنية، وقد تمتعت الأداتان بدلالات صدق وثبات مقبولة. وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في التحصيل الآني والمؤجل بمستويات التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق والتحصيل الآني والمؤجل على الجملة، ولصالح المجموعة التجريبية التي تم تزويدها بالأهداف السلوكية.

كلمات مفتاحية: الأهداف السلوكية، مادة التربية الوطنية، التحصيل الآني، التحصيل المؤجل.

The Effect of Prior Knowledge of Behavioral Objectives on the Immediate and Postponed Student Academic Achievement in National Education

Fakhri R. Khader*
University of Petra, Jordan

This study aimed to explore the effect of prior knowledge of behavioral objectives on the immediate and postponed academic achievement. The study was conducted on Petra University students in the subject of National Education. The levels of learning objectives were: recall, understanding, and application. The study sample consisted of 140 male and female students divided into 4 sections that were chosen randomly. The sample was divided into two groups: the experimental group consisted of 72 male and female students which were provided with behavioral objectives prior to the teaching process and the control group consisted of 68 male and female students which weren't provided with behavioral objectives. For the purpose of achieving the objectives of this study, a list of learning objectives was prepared and a tool for assessing the immediate and postponed academic achievement in the subject of national education was administered. The two tools enjoyed acceptable validity and reliability estimates. The results revealed statistically significant differences on the immediate and postponed academic achievement at the levels of recall, understanding and application; and the immediate and postponed academic achievement in general in favors of the experimental group.

Keywords: behavioral objectives, national education, immediate achievement, postponed achievement.

*fakhrik@hotmail.com

تهدف العملية التعليمية-التعلمية، إلى إحداث تغيير إيجابي في سلوك المتعلم، فاكتساب المعارف والمهارات الجديدة بالتعليم، اكتساب سلوك جديد أو تغيير سلوك ما في الذات. ويقاس نجاح العملية التعليمية-التعلمية بنجاحها في إقلاع المتعلم عن السلوك المرغوب عنه، أو إكسابه أنماطاً سلوكية جديدة تتفق مع غايات المجتمع وأهدافه.

وتؤدي الإجراءات التي تتخذ قبيل عملية التدريس، دوراً حيوياً في إنجاح العملية التعليمية-التعلمية، وإثارة دافعية الطلبة للتعلّم، حيث يشير الأدب التربوي إلى عدة إجراءات قبلية يمكن أن تحقق جانباً من مساعي النهوض بالعملية التعليمية التعلمية، من أهمها صياغة الأهداف السلوكية (مصطفى، ٢٠١٠ ؛ الأحمد ويوسف، ٢٠٠١). وكذا يرى زكري (١٩٨٧) أن الأهداف السلوكية هي من أهم استراتيجيات ما قبل التدريس، لما لها من دور في تسهيل عملية تعلم الطلبة. فالطلبة يحاولون دائماً أن يتعرفوا على المبررات التي من أجلها يدرسون موضوعاً ما، وكثيراً ما يتشككون في جدوى أو قيمة بعض ما يدرسونه، وهذا الأمر يتوقف على مدى كفاءة المعلم في تحديد أهداف الدروس وصياغتها، ومن هنا ندرك أن المعلم عندما يخطط لدرسه يكون في أمس الحاجة إلى رصد الأهداف السلوكية، حتى يعطي لطلبته مبرراً لما يقوم بتدريسه (سالم، ١٩٩٧).

زاد الاهتمام حديثا بعملية التعليم المرتكز على الأهداف السلوكية، لتفوقها في تفسير الأداء المحكي المرجع، وهو الاتجاه الحديث في التربية (عودة، ١٩٩٨)، فقد أصبح موضوع الأهداف السلوكية، يحظى باهتمام كبير لدى الأوساط التربوية في كثير من دول العالم، وعلى الخصوص لدى واضعي المناهج، والمعلمين، والمشرفين التربويين (Hass & Parkay, 1993)، كما أصبح موضوعاً بارزاً تدور حوله الدراسات والبحوث، وتُعقد له الندوات والمؤتمرات (الملا، ٢٠٠٥) باعتبار الأهداف السلوكية جزءا حيويّا في كل من عمليتي التخطيط والتقويم لجميع الأنشطة التعليمية (Harry & Deborah, 2005). الهدف ببساطه هو نتاج القيام بعمل ما، والهدف التعليمي هو نتاج العملية التعليمية، وهو جملة تفيد ما يجب على المتعلمين القيام به بعد الإنتهاء من عملية التعليم (Aiken, 2000)، وعادة ما تصف هذه الجملة الكفايات التي يجب على الطلبة اكتسابها عند نهاية عملية التدريس لمادة من المواد (Simon & Taylor, 2009 ; Kennedy et al., 2006).

يعرّف الهدف السلوكي، بأنه نوع من الصياغة اللغوية التي تصف سلوكاً معيناً، يمكن ملاحظته وقياسه، ويُتوقع أن يكون المتعلم قادراً على أدائه في نهاية الموقف التعليمي التعلمي (القطامي، ٢٠٠١). ويجيب الهدف السلوكي عن السؤال الآتي: ما الذي يستطيع الطلبة عمله في نهاية الدرس وهو ما لا يستطيعون عمله قبل بدايته؟ ويلخص أونوجوير (Onogwre, 2000) خطة الدرس بأنها عملية تجيب عن الأسئلة الثلاثة الآتية: أين أنا ذاهب؟ وكيف أصل إلى هناك؟ وكيف أعرف أني وصلت إلى هناك؟ وعليه فإن الدرس بلا أهداف مثل رحلة مجهولة الاتجاه. ويرى رامسدن (Ramsden, 2003) أن الهدف السلوكي هو عقد أو اتفاق بين المعلم والطالب يتضمن ما سوف يكون الطالب قادرا على القيام به بعد انتهاء عملية التعليم. ويرى مارش (Marsh, 2007) أن الهدف السلوكي، يجب أن يركز على ما يتوقع من الطالب القيام به عند الانتهاء من عملية التعلم، شريطة أن تكون الخبرات المتضمنة بالهدف السلوكي جديدة، لم يسبق للطالب المرور بها. كما يجب أن يعكس الهدف السلوكي المحتوى التعليمي الرسمي بما يتضمنه من حقائق ومفاهيم ومهارات. ويرى باحثون أن الهدف هو عبارة إخبارية تصف سلوكاً محدداً يمكن قياسه وتصف ما يمكن للمتعلم أداؤه لانخراطه في نشاط تعليمي. والمهم هنا نشاط المتعلم بعد الإنتهاء من الدرس

وليس نشاط المعلم أثناء الدرس. ويؤكد شنك (Schunk,1996) ولاثام ولوك (Latham & Locke, 1991) أن الأهداف المحددة الواضحة، التي يمكن قياسها لتحسين مستوى التحصيل أكثر من الأهداف الغامضة غير المحددة وغير القابلة للقياس وكل هدف يجب أن يحتوي على فعل مضارع يصف سلوكاً محدداً، ويحدد اختبار الأنشطة التعليمية والتعلمية ويربط بين محتوى المادة ووسائل تقويمها (Kenedy, et al., 2006; Soulsby, 2009 ; Onogwre, 2000).

ويعد تصنيف بلوم في المجال المعرفي بمستوياته المتنوعة، من أكثر أشكال التصنيف شيوعاً واستخداماً في تحديد الأهداف التعليمية، في الأنماط السلوكية، باعتبار أن الاختبارات التحصيلية عادة ما تقيس مستويات هذا المجال (العجيلي، ٢٠٠٥). ويصنف بلوم وآخرون (١٩٨٥) هذا المجال إلى ستة مستويات مرتبة ترتيباً هرميًا، يعتمد كل مستوى منها على مدى إتقان المستويات السابقة له، ويقتضي كل مستوى استخدام قدرات عقلية معينة. وفيما يأتي توضيح لهذه المستويات:

- مستوى التذكر: يتمثل في تذكر المعلومات والمعارف، سواء عن طريق استدعائها من الذاكرة، أو التعرف عليها.
- مستوى الفهم والاستيعاب: وهو القدرة على إدراك معنى المادة التي يتعلمها الطالب، ويشمل هذا أن يصوغ الفكرة بلغته أو أُسلوبه الخاص، بشرط توفر الدقة، أو أن يقوم بشرح وتلخيص وإعادة تنظيم الفكرة
- مستوى التطبيق: ويتمثل في القدرة على توظيف المعلومات والمعارف والنظريات في استعمالات، أو مواقف جديدة.
- التحليل: وهو القدرة على تحليل المعرفة إلى عناصرها الأساسية، مع إدراك أنماط العلاقات.
- التركيب: و يتمثل في القدرة على إنتاج نماذج أو كليات جديدة من أجزاء أو عناصر .
- التقويم: ويتمثل في القدرة إلى إصدار أحكام، أو اتخاذ قرارات مناسبة، استنادا على معايير داخلية أو معايير خارجية.

وفيما يتعلّق بتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، نجد اهتماماً بالغاً لدى علماء التربية في هذا الموضوع، كونه يؤثر إيجاباً في تنظيم وترتيب أولويات التعلم لدى الطلبة، ويساعد في تقويم ما أحرزوه من تقدم، ويشجعهم على تحمل مسؤولية تعلمهم (Uche & Umeron, 1998)، كما يساعد على تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في إثارة دافعيتهم للاهتمام بما يتعلمونه، وهذا بدوره يعمل على حدوث التعلم ذي المعنى الذي يشارك في زيادة التحصيل والقدرة على الاحتفاظ بخبرات التعلّم السابقة واسترجاعها عند الحاجة (Okoro, 2001 ؛ الزغول والبكور، ٢٠٠١). وعلى المعلم أن يقوم بدوره الإيجابي والفعال في العملية التعليمية، وذلك بتوضيح الأهداف التعليمية لطلبته، ويستطيع تحقيق ذلك باستخدام مجموعة من المهارات والأساليب والطرق منها (زكريا ومسعود، ٢٠٠٦):

- أن يوضح للطلبة الهدف الذي يسعى لتحقيقه، فيبين لهم المعارف أو المهارات أو الاتجاهات التي يتوقع منهم إتقانها، أو ممارستها، أو أداءها في نهاية التعلم.
- أن يعرض على الطلبة نماذج متشابهة لما يتوقع منهم في نهاية الحصة.
- أن يطرح أسئلة ذات علاقة مباشرة بالأهداف التعليمية التي بيّنها لطلبته.
- أن يقوم بمشاركة طلبته بربط عناصر الدرس بعضها ببعض من أجل وضوح الهدف.
- أن يربط الهدف بحاجات الطلبة النفسية والعقلية والاجتماعية، لتحفيزهم وإثارة دافعيتهم.

جدير بالذكر أن الاهتمام بالأهداف السلوكية لم يسجل أي تراجع، بل بالعكس فقد زاد الاهتمام بعملية التدريس المرتكزة عليها. فالأهداف توجه عملية التعليم على الجملة، وعملية التقويم على الخصوص (عودة، ١٩٩٨). ونظراً للاهتمام

المتزايد بعملية تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، فقد أجريت دراسات عديدة لاستقصاء فاعليتها وتأثيرها في جوانب متنوعة للعملية التعليمية التعلمية، وعلى الخصوص في التحصيل. ومن الدراسات التي استعرضها الباحث.

الدراسة التي قام بها (Beskeni, Yousuf, Awang, & Ranjha, 2011) وهدفت للتحقق من مدى فعالية معرفة الطلبة المسبقة، للأهداف التعليمية في تحسين فهم المفاهيم الكيميائية الصعبة، في المرحلة الثانوية. وتكونت العينة من ٥٥٧ طالبا من طلبة المرحلة الثانوية في المملكة المتحدة، وقد كشفت نتائج الدراسة أن تزويد الطلبة بالأهداف التعليمية قبل بدء التدريس، ترتب عليه آثار إيجابية من حيث تحسين فهم المفاهيم الكيميائية الصعبة.

دراسة مصطفى (٢٠١٠)، هدفت إلى بيان أثر استخدام الأسئلة التحضيرية، وتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، في التحصيل العلمي، والاحتفاظ بالتعلم. وطبقت الدراسة على طلبة الصف التاسع الأساسي، في مبحث التربية الإسلامية. تكونت عينة الدراسة من ١٩٩ طالباً وطالبة، وزعوا في أربع مجموعات: ثلاث منها تجريبية، درست الأولى باستخدام الأسئلة التحضيرية، والثانية باستخدام تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، والثالثة باستخدامهما معاً. أما المجموعة الرابعة فكانت ضابطة، ودرست بالطريقة التقليدية. وتمثلت أداتا البحث في المادة التعليمية، واختبار تحصيلي مكون من ٣٠ فقرة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث، والمجموعة الرابعة الضابطة لصالح المجموعات التجريبية، وعدم وجود فروق دالة إحصائياً بين المجموعات التجريبية الثلاث.

وحاولت دراسة الغداني (٢٠٠٥)، التعرف على أثر تزويد الطلبة بالأهداف التعليمية في التدريس، في تحصيلهم الدراسي الفوري والمؤجل، في وحدة الفقه، في مادة التربية الإسلامية المقررة على طلبة الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان، حيث تم وضع قائمة بالأهداف التعليمية، مشتقة من دليل المعلم والوحدة الدراسية، كما تم بناء اختبار تحصيلي لقياس التحصيل الفوري والمؤجل للطلبة. تكونت عينة الدراسة من ٦٢ طالبا، موزعين في مجموعتين: تجريبية زُوّدت بالأهداف التعليمية، وضابطة لم تزود بالأهداف التعليمية، وبعد انتهاء التجربة طبق الاختبار التحصيلي على المجموعتين، لقياس التحصيل الفوري، ثم أعيد تطبيقه بعد ثلاثة أسابيع لقياس التحصيل المؤجل. وكشفت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة.

أما دراسة منصر (٢٠٠٤)، فقد هدفت إلى تحديد أثر معرفة الطلبة المسبقة، بالأهـداف السلوكية في تحصيلهم الدراسي في مادة التاريخ، للصف الثامن الأساسي، في محافظة لحج اليمنية. تكونت العينة من١٣٢ طالباً وطالبة، بواقع ٦٤ طالباً و ٦٨ طالبة، موزعين على أربع شعب اختيرت عشوائياً، وقد تم توزيعهم على مجموعتين الأولى تجريبية عدد أفرادها٣٢ طالباً و ٣٤ طالبة والأخرى مجموعة ضابطة عدد أفرادها ٣٢ طالباً و ٣٤ طالبة, وتم تزويد طلبة المجموعة التجريبية بالأهداف السلوكية مسبقاً قبل التدريس ولم تزود بها المجموعة الضابطة. وأعد الباحث قائمة بالأهداف السلوكية بلغت ٧٢ هدفاً سلوكياً، واختباراً تحصيلياً من نوع الاختيار من متعدد، بلغ عدد أسئلته ٥٢، تقيس مستويات التذكر والفهم والاستيعاب والتطبيق. وقد طبق الاختبار بعد الانتهاء من تنفيذ التجربة، وأظهرت النتائج تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين زودوا بالأهـداف السلوكية، على طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يتزودوا بتلك الأهـداف، في التحصيل العام وفي مستويات التذكر والفهم. ولم تظهر النتائج فروقاً دالة إحصائياً في مستوى التطبيق.

وقام الأغا وقصيعة (٢٠٠٢)، بدراسة كان من أهدافها تقصي أثر استخدام الأهداف السلوكية على التحصيل والاحتفاظ، لدى طلبة الصف التاسع الأساسي، في مادة الدراسات الاجتماعية، بمقارنتها بالطريقة التقليدية. ولأغراض

الدراسة تم تطبيق اختبار تحصيلي في مادة الدراسات الاجتماعية، على طلبة المجموعة التجريبية، التي تم تزويدها بالأهداف السلوكية وعلى طلبة المجموعة الضابطة التي درست دون تزويدها بالأهداف، وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في التحصيل أو الاحتفاظ بين المجموعتين.

كما بين باحثون أن تعريف الطلبة بالأهداف قبل بدء الدراسة، قد يقود إلى تعلم سطحي، وبالتالي إلى ذاكرة قصيرة. كما أكد أنه ليس جميع الأهداف التربوية المتوخاه تناسب بالضرورة جميع الطلبة.

وقامت الملا (١٩٩٩)، بدراسة هدفت إلى الكشف عن أثر تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، على تحصيلهم الدراسي، واحتفاظهم به، في مقرر القراءة بالصف الأول الإعدادي بدولة قطر، وتكونت عينة الدراسة من مجموعتين، الأولى: تجريبية زودت بالأهداف السلوكية وبلغ عددها ١١٥ طالباً وطالبةً. والثانية: ضابطة درست مقرر القراءة دون استخدام الأهداف السلوكية، وبلغ عددها ١٠٨ طالبا وطالبه. وكانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً لقياس مستوى تحصيل الطلبة في مقرر القراءة. وأظهرت نتائج الدراسة أن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، يؤدي إلى زيادة تحصيلهم الدراسي، وزيادة قدرتهم على الاحتفاظ بالمادة العلمية المتعلمة لمدة أطول، بمقارنتهم بمستوى أداء المجموعة الضابطة.

وأجرى القاعود (١٩٩٢) دراسة استهدفت معرفة أثر تزويد طلبة الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم، في مادة الجغرافيا في الأردن. تكونت عينة الدراسة من ٤ مجموعات: مجموعتين للذكور زودت الأولى بالأهداف السلوكية قبل البدء بالتدريس، والثانية لم تزود بالأهداف. ومجموعتين للإناث، زودت الأولى بالأهداف السلوكية قبل البدء بالتدريس، والثانية لم تزود بمثل هذه الأهداف. وقد استخدمت الدراسة أداتين هما :قائمة الأهداف السلوكية، والاختبار التحصيلي. وأبرزت النتائج أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية، في التحصيل الكلي بين الطلبة الذين زودوا بالأهداف السلوكية، والذين لم يزودوا بهذه الأهداف لصالح الفريق الأول، كما أظهرت تفوق الإناث على الذكور في مستوى التحصيل الكلي.

وقام القزاز (١٩٩١)، بدراسة هدفت إلى اختبار أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية بمستويات المعرفة، والفهم والاستيعاب، والتطبيق في التحصيل وفي احتفاظ طلبة الصف السادس الأساسي، بمادة التربية الاجتماعية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من ١٥٠ طالباً قسموا إلى مجموعتين : تجريبية وضابطة، كما تم تقسيم المجموعتين إلى ثلاث فئات، حسب المستوى التحصيلي في مادة التربية الاجتماعية، (مرتفع، متوسط، منخفض). استخدمت الدراسة اختباراً تحصيلياً لقياس التحصيل، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية، في تحصيل طلبة الصف السادس الأساسي، في مادة التربية الاجتماعية، تُعزى إلى إستراتيجية التدريس، لصالح المجموعة التجريبية التي عرف طلبتها مسبقاً الأهداف السلوكية، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء المجموعتين التجريبية والضابطة تُعزى إلى المستوى التحصيلي.

وهدفت دراسة خضر (١٩٨٩) إلى الكشف عن أثر تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في تحسين تحصيلهم المباشر والعارض، في مادة الجغرافيا للمرحلة الثانوية. تكونت عينة الدراسة من شعبتين للذكور بلغ عددهم ٣٨ طالباً، وشعبتين للإناث بلغ عددهن ٥٠ طالبة بدولة الإمارات العربية المتحدة، وكانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً، طبق على أفراد العينة قبل وبعد تزويدهم بالأهداف السلوكية. وأظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في تحسين تحصيلهم المباشر والعارض مجتمعين وكلاً على حدة.

كما أجرى أهلاوات (Ahlawat, 1988) دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأهداف السلوكية في تحصيل طلبة الصف العاشر، في مبحث الدراسات الاجتماعية بالأردن، وفي قدرتهم

على الاحتفاظ بالتعلم. وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة الصف العاشر، من ذوي التحصيل العالي والمتوسط والمنخفض، وكانت الأهداف التي قدمت لهم ضمن المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم وهي :المعرفة، والفهم والاستيعاب، والتطبيق. وأظهرت نتائج الدراسة وجود آثار إيجابية ومفيدة للأهداف السلوكية، بين مجموعات الطلبة ذوي المستويات المختلفة.

وهدفت دراسة باركر وهابكويس (Barker & Hapkiewicz, 1979) إلى تقصي تأثير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في التعلم العرضي، والتعلم الوثيق الصلة بالموضوع (التعلم القصدي)، على مستويين من مستويات تصنيف بلوم. تكونت عينة الدراسة من ٦٤ طالباً في مستوى البكالوريوس، تم اختيارهم بطريقة عشوائية وتم تنظيمهم في ثلاث مجموعات: المجموعة التجريبية الأولى، دُرّست حسب مستوى الأهداف المعرفية، المستوى الأول من مستويات بلوم. والمجموعة التجريبية الثانية دُرّست حسب مستوى الأهداف التقويمية، المستوى الأخير من مستويات بلوم. والمجموعة الثالثة وهي المجموعة الضابطة، دُرّست من غير أهداف. وقد كانت أداة الدراسة اختباراً تحصيلياً قُدم للمجموعة الأولى، وله علاقة مباشرة بمستوى الأهداف المعرفية، والمجموعة الثانية قُدم لها اختبار تحصيلي وله علاقة مباشرة بمستوى الأهداف التقويمية . وكان من أبرز نتائج الدراسة أنّه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مجموع التعلم بين المجموعات الثلاث، حيث لم يكن للأهداف دور هام في تحسين التعلم.

يلاحظ من العرض السابق للدراسات والبحوث العربية والأجنبية، أن أغلب الباحثين يقرون بأهمية تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في عملية التدريس، و بأثرها الإيجابي في زيادة تحصيل الطلبة (القاعود، ١٩٩٢ ؛ خضر، ١٩٨٩ ؛ منصر، ٢٠٠٤ ؛ Beskeni, et. al., 2011)، وفي زيادة التحصيل والاحتفاظ به معا (مصطفى، ٢٠١٠ ؛ الغداني، ٢٠٠٥ ؛ الملا، ١٩٩٩ ؛ القزاز، ١٩٩١ ؛Ahlawat, 1988)، في حين كان ذهبت ثلاث دراسات إلى عدم فعالية تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في زيادة التحصيل (الأغا وقصيعة، ٢٠٠٢ ؛ Barker & Hapkiewicz, 1979 ; Draper, 2001). ويمكن التعقيب على هذه النتائج بما ذكره زكريا ومسعود (٢٠٠٦)، أنه بالرغم من كثرة الدراسات التي تناولت موضوع تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية واستخدامها في المجال التعليمي، ونظرا للنتائج المتعارضة في بعض الأحيان، فإن المجال يبقى مفتوحا وواسعا لإجراء المزيد من الدراسات في هذه المسألة.

كذلك يلاحظ من مراجعة الدراسات السابقة ندرة الدراسات التي أجريت للتأكد من فاعلية تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في المرحلة الجامعية، على تحصيلهم الدراسي والاحتفاظ به، فقد كانت هناك دراسة واحدة فقط، وهي دراسة (Barker & Hapkiewicz, 1979)، تناولت التحصيل الفوري فقط، وقد أجريت في بيئة غير عربية، في حين أن أغلب الدراسات، تتناول طلبة المدارس في مختلف المراحل والصفوف. ويلاحظ أيضاً من مراجعة الدراسات السابقة، عدم اختصاص أية دراسة بمادة التربية الوطنية والمدنية، فقد بحثت هذه المادة ضمن مبحث الدراسات الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي (الأغا وقصيعة، ٢٠٠٢ ؛ Ahlawat, 1988)، أو ضمن مبحث التربية الاجتماعية للمرحلة الأساسية الدنيا (القزاز، ١٩٩١) وعليه فإن. هذه الدراسة تتميز من الدراسات السابقة في أنها الدراسة الأولي في حدود علمي، التي تجرى في الأردن، للتعرف على أثر تزويد طلبة المرحلة الجامعية ، بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الفوري والمؤجل، في مادة التربية الوطنية.

مشكلة الدراسة

منذ العام ٢٠٠٧، أقر مجلس التعليم العالي في الأردن تدريس مادة التربية الوطنية، مساقاً إجبارياً لجميع طلبة الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، وذلك لما للجامعات من دور فاعل في ترسيخ الانتماء الوطني، انطلاقاً من الإيمان بأن

تحقيق أية أهداف وطنية، أو سياسات عامة، يحتاج إلى مصادر التربية والتعليم، وعلى الخصوص الجامعات، لإخراجه إلى حيز الوجود في خطط مدروسة. وبناءً على ذلك جاء إقرار مساق التربية الوطنية مادة إجبارية، في الجامعات الأردنية، بهدف تعميق الشعور بالانتماء للوطن، والإخلاص للدولة، والعمل على إيجاد جيل قادر على المشاركة في القضايا الوطنية.

بمعرفة الأهداف السلوكية المراد تحقيقها يستشعر المتعلّم قيمة التعلّم، وفائدته، وتوجِد لديه الرغبة والدافعية لتعلم الخبرات الجديدة المضمنة في هذه الأهداف، ومتابعة عملية التعلّم، مما يؤدي إلى ثبات المادة المتعلمة، وتقليل أثر النسيان، كما قد تثير في نفسه الرغبة والدافعية للتعلم والمشاركة الفاعلة في أحداث ومكونات الدرس (المخزومي، ٢٠٠٣)، والذي بدوره يعمل على حدوث التعلم ذي المعنى الذي يسهم في زيادة التحصيل، والقدرة على الاحتفاظ بخبرات التعلّم السابقة، واسترجاعها عند الحاجة، حيث إن معرفة الأهداف السلوكية توضح الدور المطلوب من المتعلّم القيام به خلال عملية التعلّم، وهذا يساعد على ربط موضوع التعلم الجديد بالتعلم السابق، حيث يسهل عملية دمج خبرات التعلم في البناء المعرفي لديه مما يجعل منه أكثر ثباتاً وانتقالاً إلى مواقف جديدة (okoro, 2001). وهذا ما يؤكده زيتون (١٩٨٦) من أن معرفة المتعلّم بمدى نجاحه في تحقيق الأهداف السلوكية، قد تحفزّ فيه الميل نحو المتابعة والاستمرار، ومن ثم تعزز التعلم من جهة، كما تقلل من أثر النسيان من جهة أخرى.

والباحث من واقع خبرته العملية في تدريس مادة التربية الوطنية لطلبة الجامعات، لاحظ عدم اهتمام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة بتزويد طلبتهم بالأهداف السلوكية في هذه المادة على الخصوص، وبما أنه من الممكن استخدام الأهداف السلوكية إستراتيجية لما قبل التدريس، حيث إن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية يحفزهم للتعلم، واسترجاع خبراتهم السابقة والاحتفاظ بها (Okoro, 2001 ؛ الزغول والبكور، ٢٠٠١)، فمن المجدي تفعيلها في تدريس مادة التربية الوطنية، فجاءت هذه الدراسة لبيان أثر تزويد الطلبة الجامعيين بالأهداف السلوكية لمادة التربية الوطنية، في تحصيلهم الدراسي الفوري والمؤجل.

أسئلة الدراسة

حاولت الدراسة الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١- ما أثر تزويد الطلبة الجامعيين بالأهداف السلوكية، في تحصيلهم الدراسي الفوري لمادة التربية الوطنية؟
٢- ما أثر تزويد الطلبة الجامعيين بالأهداف السلوكية، في تحصيلهم الدراسي المؤجل لمادة التربية الوطنية؟

فرضيات الدراسة

انبثق عن سؤالي الدراسة الفرضيتان الآتيتان:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، في التحصيل الفوري للطلبة الجامعيين، في مادة التربية الوطنية، تعزى لتزويدهم بالأهداف السلوكية.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، في التحصيل المؤجل للطلبة الجامعيين في مادة التربية الوطنية، تعزى لتزويدهم بالأهداف السلوكية.

أهمية الدراسة

تتمثل أهمية الدراسة فيما يأتي:

- تعد هذه الدراسة من أوائل الدراسات التي تجرى في الأردن، في حدود علم الباحث واطلاعه، للتعرف على أثر تزويد طلبة المرحلة الجامعية، بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الفوري والمؤجل في مادة التربية الوطنية.
- من المؤمل أن يفيد مدرسو مادة التربية الوطنية، في الجامعات الأردنية، الحكومية والخاصة، من نتائج هذه الدراسة، برفع مستوى الإجراءات التدريسية التي يتّبعُونها في المحاضرات.

- تشارك هذه الدراسة في توعية الطلبة الجامعيين، بأهمية الأهداف السلوكية، وبيان فاعليتها من أجل استخدامها والإفادة منها.
- تعدّ هذه الدراسة حافزاً لإجراء دراسات مشابهة، لتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في باقي الجامعات الأردنية، في مساق التربية الوطنية، وغيره من المساقات الدراسية.

هدف الدراسة

تمثل هدف الدراسة، في التعرف على أثر تزويد الطلبة الجامعيين، بالأهداف السلوكية لمادة التربية الوطنية، في تحصيلهم الدراسي الفوري والمؤجل بمستويات التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق.

التعريف بالمصطلحات إجرائيا

الأهداف السلوكية: هي الأهداف التي تمت صياغتها بعبارات إجرائية Behavioral objective وبلغة محددة، ودقيقة، وواضحة، وقابلة للملاحظة والقياس (القاسم، ٢٠٠٠).

وفي هذه الدراسة تتمثل الأهداف السلوكية في قائمة الأهداف التي أعدها الباحث للفصلين: الرابع (المحور السياسي)، والخامس (المجتمع الأردني)، من كتاب "التربية الوطنية" (الثبيتات ورباح والخضور، ٢٠١٠)، المقرر في جامعة البترا في تدريس مادة التربية الوطنية، في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م.

مادة التربية الوطنية: متطلب جامعي تم إقراره من مجلس التعليم العالي الأردني، مادة إجبارية لجميع طلبة الجامعات الأردنية الرسمية والخاصة، منذ العام الدراسي ٢٠٠٧-٢٠٠٨م.

التحصيل الفوري: ما يكتسبه الطالب من الحقائق والمفاهيم والمهارات الواردة في الفصلين: الرابع (المحور السياسي)، والخامس (المجتمع الأردني)، من كتاب "التربية الوطنية"، بعد تعرضه للخبرات التعليمية، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب، في اختبار التحصيل الفوري الذي أعده الباحث، وطبقه على الطلبة بعد الانتهاء من عملية التدريس مباشرة.

التحصيل المؤجل: ما يكتسبه الطالب من الحقائق والمفاهيم والمهارات الواردة في الفصلين: الرابع (المحور السياسي)، والخامس (المجتمع الأردني)، من كتاب "التربية الوطنية"، بعد تعرضه للخبرات التعليمية، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب في اختبار التحصيل الذي أعده الباحث، وطبقه على الطلبة بعد مرور أسبوعين على تطبيق اختبار التحصيل الفوري.

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة في الآتي:

- المحدد البشري: عينة الدراسة الحالية، وهم الطلبة الجامعيون في مرحلة البكالوريوس.
- المحدد المكاني: جامعة البترا، الواقعة في مدينة عمان بالأردن.
- المحدد الزماني: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م.
- المحددات الموضوعية: اقتصرت الدراسة على فصلين فقط من الكتاب المقرر لمادة التربية الوطنية، وهما الرابع (المحور السياسي)، والخامس (المجتمع الأردني)، كما اقتصرت قائمة الأهداف السلوكية على المستويات الثلاثة الأولى حسب تصنيف بلوم في المجال المعرفي، وهي التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع الطلبة الدارسين لمادة التربية الوطنية في جامعة البترا، في الأردن، في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م، البالغ عددهم ٨٤٥ طالباً وطالبة، موزعين في ١٨ شعبة دراسية.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من ١٤٠ طالبا وطالبة، موزعين في أربع شعب دراسية، اختيروا بالطريقة العشوائية العنقودية، حيث كانت الشعبة هي وحدة الاختبار. كما تم توزيع الشعب الأربع عشوائيا في المجموعتين: الضابطة والتجريبية، على النحو الآتي:

١. المجموعة التجريبية: وبلغ عدد أفرادها ٧٢ طالباً طالبة، درسوا بتزويدهم بالأهداف السلوكية.

٢. المجموعة الضابطة: وبلغ عدد أفرادها ٦٨ طالباً طالبة، درسوا دون تزويدهم بالأهداف السلوكية.

والجدول ١ يوضح توزيع عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

جدول ١
توزيع عينة الدراسة في المجموعتين التجريبية والضابطة

المجموعة	عدد الشعب	عدد الطلبة
التجريبية	٢	٧٢
الضابطة	٢	٦٨
المجموع	٤	١٤٠

أدوات الدراسة

تألفت أدوات الدراسة من قائمة الأهداف السلوكية، والاختبار التحصيلي.

- **قائمة الأهداف السلوكية**

مرت عملية إعداد قائمة الأهداف السلوكية بالخطوات الآتية:

١. اختيار الوحدة الدراسية:

اختار الباحث المادة التعليمية الواردة في الفصلين الرابع (المحور السياسي)، والخامس (المجتمع الأردني)، من كتاب التربية الوطنية المقرر على الطلبة الدارسين لمادة التربية الوطنية، في جامعة البترا للعام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١م.

٢. تحليل محتوى الوحدة

- بعد أن تم اختيار الفصلين الدراسيين تم تحليل محتواهما، لاستخراج الحقائق والمفاهيم والمهارات الواردة فيهما.
- تحديد أهم الحقائق والمفاهيم والمهارات المرغوب في اكتسابها في العملية التدريسية.

٣. صياغة الأهداف السلوكية

- تم تحديد الفعل السلوكي الدقيق الذي يحسن في المتعلم أن يقوم به مثل (يفسر، يذكر، يقارن الخ).
- تحديد المحتوى التعليمي في العبارة السلوكية.
- بلغ عدد الأهداف السلوكية بصورتها الأولية ٢٢ هدفا، توزعت على المستويات الثلاثة الأولى من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق).

٤. تم عرض قائمة الأهداف السلوكية، ومحتوى المادة العلمية، على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية، مكونة من ٨ محكمين، بهدف الحكم على مناسبة قائمة الأهداف السلوكية لمحتوى المادة التعليمية. وقد تم الأخذ بآراء المحكمين بعين الاعتبار، حيث تم حذف هدف سلوكي واحد من القائمة، وأعيدت صياغة بعض الأهداف.

- **الاختبار التحصيلي في مادة التربية الوطنية**

قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي، في المادة التعليمية الواردة في الفصلين: الرابع (المحور السياسي) والخامس (المجتمع الأردني)، من كتاب التربية الوطنية المقرر على الطلبة الدارسين لهذه المادة، في جامعة البترا، في العام الدراسي ٢٠١٠-٢٠١١، وقد روعي في الاختبار، بعد تحليل محتوى الوحدتين، لتحديد الحقائق، والمفاهيم، والمهارات، أن يقيس التعلم القبلي، والفوري، والمؤجل، في الجوانب الثلاثة من تصنيف بلوم للمجال المعرفي (التذكر، والفهم

والاستيعاب، والتطبيق). وروعيت في وضعه تغطية معظم أجزاء المادة التعليمية، فتنوعت أسئلته لتغطي مستويات أهدافه المتنوعة، وكانت أربعين سؤالاً، من نوع الاختيار من متعدد بأربعة بدائل.

وقد راعى الباحث في صياغة الأسئلة ما يأتي:

١. أن تكون سليمة من الناحيتين اللغوية والعلمية، وشاملة للمحتوى التعليمي المختار.
٢. أن تكون محددة وواضحة وخالية من الغموض.
٣. انتماء كل منها للمستوى الذي يقيسه (تذكر- فهم واستيعاب- تطبيق).
٤. أن يتكون كل سؤال من مقدمة تعقبها أربعة بدائل لتقليل التخمين.
٥. أن تكون الأسئلة مناسبة للمستوى العمري والعقلي للطلبة الجامعيين.
٦. أن تكون البدائل واضحة متجانسة مع المقدمة، وأن يكون بديل واحد فقط صحيحاً وأن تكون بقية البدائل محتملة الصحة من وجهه نظر الطلبة.

والجدول ٢ يوضح جدول المواصفات للاختبار التحصيلي.

جدول ٢
جدول المواصفات للاختبار التحصيلي

الأوزان النسبية وعدد الأسئلة	التذكر	الفهم والاستيعاب	التطبيق	المجموع
الوزن النسبي	%٥٠	%٢٥	%٢٥	%١٠٠
عدد الأسئلة	٢٠	١٠	١٠	٤٠

صدق الاختبار

للتحقق من صدق الاختبار عُرض على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية مكونة من ٨ محكمين. وذلك بهدف التأكد من مدى وضوح أسئلة هذا الاختبار وصحتها من الناحية العلمية، ومدى دقة الصياغة اللغوية لأسئلة الاختبار، ومدى شمول أسئلة هذا الاختبار للمادة العلمية، ومناسبة الأسئلة لمستويات الأهداف التي تندرج تحتها، وأي ملاحظات يرونها مناسبة. وبعد الإطلاع على ملاحظات المحكمين وآرائهم واقتراحاتهم، أعيدت صياغة بعض الأسئلة، لضبط اللغة من ناحية، ولتكون ألصق بقياس هذه الآراء وتعديل ما تم اقتراحه من قبل المحكمين، وتمثلت في إعادة صياغة المستويات الثلاثة (التذكر، والفهم والاستيعاب، التطبيق) من ناحية أخرى، وظل عدد الأسئلة على ما هو عليه، أربعين سؤالاً.

تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية

تم تطبيق الاختبار في صورته الأولية، على عينة استطلاعية مكونة من ٣٠ طالبا وطالبة، من مجتمع الدراسة ومن خارج مجتمعها بهدف:

١. تحديد زمن الاختبار التحصيلي.
٢. حساب معامل صعوبته وتمييزه.
٣. استخراج معامل ثباته.

وفيما يأتي توضيح ذلك:

١. تحديد زمن الاختبار التحصيلي

لتحديد زمن الاختبار تم تطبيق المعادلة التالية:

الزمن الملائم للاختبار التحصيلي =

زمن خروج الطالب الأول من الاختبار+زمن خروج الطالب الأخير من الاختبار بالدقائق

٢

حيث جاء ذلك كالتالي: ٤٠+٥٠ دقيقة

٢

وبالتالي يكون الزمن الملائم للاختبار التحصيلي = ٤٥ دقيقة

٢. معاملات الصعوبة والتمييز لأسئلة الاختبار التحصيلي:

لمعرفة الأسئلة التي تتصف بعدم قدرتها على التمييز بين الطلبة، وكذلك الأسئلة التي تتصف بالصعوبة الشديدة أو السهولة الشديدة، تم تصحيح إجابات طلبة العينة الاستطلاعية، ثم تم استخراج معاملات الصعوبة ومعاملات التمييز لجميع الأسئلة، حيث تراوحت قيم معاملات الصعوبة لأسئلة الاختبار التحصيلي المطبق على

العينة الاستطلاعية بين ٠,٢٣ – ٠,٧٣، مما يعني عدم وجود أسئلة ذات معامل صعوبة أكثر من ٠,٨٥ أو أقل من ٠,٢٠. كما تراوحت قيم معاملات التمييز ٠,٢٧ – ٠,٨٠، مما يعني عدم وجود أسئلة ذات معامل تمييز أقل من ٠,٢٠. وتعد هذه القيم مقبولة تربوياً لاستخدام هذا الاختبار في هذه الدراسة.

٣. معامل الثبات للاختبار التحصيلي:

تم التحقق من ثبات هذا الاختبار، باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (test-retest) (الثبات عبر الزمن)، حيث تم إعادة تطبيق الاختبار على العينة الاستطلاعية المكونة من ٣٠ طالبا وطالبة، بعد مرور أسبوعين على التطبيق الأول، ثم حُسب معامل ارتباط بيرسون Pearson بين التطبيقين الأول والثاني، وبلغت قيم معاملات الارتباط كما هو مبين في جدول ٣.

جدول ٣
قيم معاملات الثبات للاختبار التحصيلي بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار

الرقم	المجال	معامل الثبات
١	التذكر	٠.٨٨٤
٢	الفهم والاستيعاب	٠,٩١٧
٣	التطبيق	٠,٨٩٢
	اختبار التحصيل	٠,٩٠٣

وتعد هذه القيم مناسبة، وتدل على أن الاختبار يتمتع بثبات مرتفع. وبهذا يكون الاختبار التحصيلي بصورته النهائية مكوناً من ٤٠ سؤالاً .

تصحيح الاختبار التحصيلي

فيما يتعلق بتصحيح الاختبار تم إعداد ورقة الإجابة النموذجية؛ بوضع مفتاح الإجابة للأسئلة. ثم تم التصحيح من الباحث، وقد أعطيت درجة واحدة لإجابة الطالب الصحيحة ، وأعطيت الدرجة صفر للإجابة الخاطئة. وبهذا تكون العلامة الدنيا للاختبار صفر، والعلامة القصوى ٤٠.

إجراءات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بما يأتي:

١. إعداد أدوات الدراسة، وتتمثل في قائمة الأهداف السلوكية، والاختبار التحصيلي، وتم التحقق من صدقها وثباتها كما مر سابقاً.

٢. تم تحديد مجتمع الدراسة وعينتها بصورة نهائية. وتم توزيع عينة الدراسة عشوائيا في مجموعتين: مجموعة تجريبية تم تزويدها بالأهداف السلوكية، ومجموعة ضابطة لم تزود بهذه الأهداف.

٣. تم تطبيق الاختبار التحصيلي في المجموعتين الضابطة والتجريبية، قبل البدء في التدريس (التطبيق القبلي) لغايات الضبط الإحصائي.

٤. تم تدريس المحتوى التعليمي لطلبة المجموعة التجريبية، بعد تزويدهم بالأهداف السلوكية في بداية الفصل الدراسي "المعالجة التجريبية" في حين تم تدريس المجموعة الضابطة المحتوى التعليمي دون تزويدهم بالأهداف السلوكية.

٥. بعد الانتهاء من تنفيذ التدريس للمجموعتين التجريبية والضابطة، تم تطبيق الاختبار التحصيلي (التطبيق البعدي)، لقياس التحصيل الفوري للطلبة.

٦. بعد مرور أسبوعين من تطبيق الاختبار التحصيلي الفوري تم تطبيق الاختبار التحصيلي مرة أخرى في المجموعتين الضابطة والتجريبية لقياس التحصيل المؤجل.

٧. تم جمع البيانات وتفريغها في جداول خاصة بذلك، ثم إدخال البيانات على الحاسوب من اجل معالجتها إحصائيا باستخدام "الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية" (SPSS).

منهجية الدراسة

بما أن الدراسة بحثت أثر تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية لمادة التربية الوطنية، في تحصيلهم الدراسي الفوري والمؤجل، فإن

المنهجية التي تم اتباعها هي المنهج شبه التجريبي، بالتطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، ثم تنفيذ المعالجة التجريبية (تدريس المحتوى التعليمي بعد تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية)، وبعد الانتهاء من تنفيذها أعيد تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي لقياس التحصيل الفوري، وبعد مرور أسبوعين من تطبيق الاختبار البعدي، تم تطبيق الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل المؤجل.

تصميم الدراسة

استخدم في الدراسة الحالية التصميم شبه التجريبي لمجموعتين (تجريبية وضابطة) على النحو الآتي:

المجموعة التجريبية	O1	X	O2	O3
المجموعة الضابطة	O1		O2	O3

حيث إن:

(O1) = التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.

(X) = المعالجة التجريبية (تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية).

(O2) = التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لقياس التحصيل الفوري.

(O3) = إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي لقياس التحصيل المؤجل.

متغيرات الدراسة

أولاً: المتغير المستقل

- الأهداف السلوكية

١- تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية

٢- عدم تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية

ثانياً: المتغير التابع

التحصيل الفوري والمؤجل للطلبة الجامعيين في مادة التربية الوطنية، في مستويات التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق

المعالجات الإحصائية

تم استخدام الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية،) كما تم استخدام اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وذلك لعزل الفرق في متوسطات درجات الطلبة على التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي، وكذلك لاستخراج دلالة الفرق في متوسطات درجات الطلبة على الاختبار التحصيلي الفوري والمؤجل.

نتائج الدراسة ومناقشتها

أولاً: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الأولى:

تنص الفرضية الأولى للدراسة الحالية، على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في التحصيل الفوري للطلبة الجامعيين في مادة التربية الوطنية، تعزى لتزويدهم بالأهداف السلوكية ".

بهدف فحص الفرضية الأولى، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعة التجريبية التي تم تزويدها بالأهداف السلوكية، والضابطة التي لم يتم تزويدها بالأهداف السلوكية، على الاختبار التحصيلي القبلي والفوري، وكانت النتائج كما في الجدول ٤.

يتضح من جدول ٤ وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة في القياس القبلي في مستويات التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق، والاختبار الكلي في المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد تم ضبط هذه الفروق إحصائيا باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

كذلك يظهر جدول ٤ أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، على القياس البعدي الفوري للاختبار التحصيلي ومستوياته الثلاثة، حيث تشير النتائج أن هناك فرقا ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على مستوى التذكر مقداره ٣,٥٥. ووجود فرق ظاهري في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على مستوى الفهم والاستيعاب مقداره ١,٨٩. أما مستوى التطبيق فقد بلغ الفرق الظاهري في المتوسط الحسابي بين المجموعتين ١,٩٢. وبخصوص متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين

التجريبية والضابطة في الاختبار الكلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية ٣٤,٣٥، بانحراف معياري ٥,١٥، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة ٢٦,٩٩، بانحراف معياري ٥,٤١، أي أن هناك فرقا ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين في الاختبار الكلي (التحصيل الفوري مقداره ٧,٣٦.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية، لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق البعدي الفوري للاختبار التحصيلي بمستوياته (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق) ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وبهدف عزل الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي إحصائيا، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وكانت النتائج على ما في الجدول ٥.

تظهر النتائج في الجدول ٥ وجود فروق دالة إحصائياً، بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستويات التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق،و في الاختبار الكلي البعدي الفوري، حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة لها ما بين ٦٧,٦٤٢ و٣٣,١٥٢، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، في التحصيل الفوري ومستوياته (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق)، تعزى لمتغير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية.

و للتعرف على حجم تأثير متغير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، في تحسين التحصيل الفوري لدى الطلبة تم حساب مربع ايتا ($\eta 2$)، وقد بلغت قيمة مربع ايتا على اختبار التحصيل الفوري الكلي ٠,٣٣١، وبذلك يمكننا القول إن ٣٣% من تباين التحصيل الفوري بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، يرجع لمتغير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، كذلك كان مربع ايتا ($\eta 2$) لمستويات التحصيل الثلاثة (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق) يتراوح ما بين ٠,٢٨٨ و ٠,١٩٥.

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، على الاختبار التحصيلي البعدي الفوري، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر القياس القبلي على أداء الطلبة في القياس البعدي الفوري، وكانت النتائج كما في الجدول ٦.

جدول ٤

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي (القبلي والفوري)

مستويات الاختبار	المجموعة	الاختبار التحصيلي القبلي		الاختبار التحصيلي الفوري	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التذكر	التجريبية	٥,٤٤	٢,١٠	١٧,٨٩	٢,٥٧
	الضابطة	٥,١٢	٢,٣٥	١٤,٣٤	٣,٠٢
الفهم والاستيعاب	التجريبية	٢,٧٨	١,٣٢	٨,٣٦	١,٤٧
	الضابطة	٢,٩٣	١,٥١	٦,٤٧	٢,٣٤
التطبيق	التجريبية	٢,٣٨	١,٥٠	٨,١٠	١,٨٨
	الضابطة	٢,٦٨	١,٣٠	٦,١٨	١,٨٥
الاختبار الكلي	التجريبية	١٠,٦٠	٢,٤٦	٣٤,٣٥	٥,١٥
	الضابطة	١٠,٧٢	٣,٣٤	٢٦,٩٩	٥,٤١

جدول ٥
نتائج تحليل التباين المشترك لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي البعدي (الفوري)

مستويات الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 حجم التأثير
التذكر	القياس القبلي	١,٠٥٩	١	١,٠٥٩	٠,١٣٥	٠,٧١٤	
	المجموعة	٤٣٥,٣٠٧	١	٤٣٥,٣٠٧	٥٥,٣٥٩	*٠,٠٠٠	٠,٢٨٨
	الخطأ	١٠٧٧,٢٧٣	١٣٧	٧,٨٦٣			
	الكلي	١٥١٩,٢٢١	١٣٩				
الفهم والاستيعاب	القياس القبلي	٠,٦٢٢	١	٠,٦٢٢	٠,١٦٤	٠,٦٨٦	
	المجموعة	١٢٥,٥٧٤	١	١٢٥,٥٧٤	٣٣,١٥٢	*٠,٠٠٠	٠,١٩٥
	الخطأ	٥١٨,٩٣٠	١٣٧	٣,٧٨٨			
	الكلي	٦٤٤,٥٤٣	١٣٩				
التطبيق	القياس القبلي	٠,١٢١	١	٠,١٢١	٠,٠٣٥	٠,٨٥٣	
	المجموعة	١٢٦,٦٨٤	١	١٢٦,٦٨٤	٣٦,١٥٢	*٠,٠٠٠	٠,٢٠٩
	الخطأ	٤٨٠,٠٨٠	١٣٧	٣,٥٠٤			
	الكلي	٦٠٩,٢٢١	١٣٩				
الاختبار الكلي	القياس القبلي	٠,٨٠٥	١	٠,٨٠٥	٠,٠٢٩	٠,٨٦٦	
	المجموعة	١٨٩٦,١٨٦	١	١٨٩٦,١٨	٦٧,٦٤٢	*٠,٠٠٠	٠,٣٣١
	الخطأ	٣٨٤٠,٤٩٩	١٣٧	٢٨,٠٣٣			
	الكلي	٥٧٣٦,٦٨٦	١٣٩				

* دالة إحصائياً

يشير الجدول ٦ المتعلق بنتائج المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، في مستويات الاختبار (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق) والاختبار التحصيلي الكلي البعدي، بعد عزل أثر القياس القبلي، أن الفرق كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي تم تزويدها بالأهداف السلوكية، حيث حصلوا على متوسطات حسابية معدّلة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدّلة لطلبة المجموعة الضابطة التي لم يتم تزويدها بالأهداف السلوكية.

جدول ٦
المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي البعدي الفوري، بعد عزل أثر القياس القبلي

مستويات الاختبار	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التذكر	التجريبية	١٧,٨٨	٠,٣٣
	الضابطة	١٤,٣٤	٠,٣٤
الفهم والاستيعاب	التجريبية	٨,٣٦	٠,٢٣
	الضابطة	٦,٤٧	٠,٢٤
التطبيق	التجريبية	٨,٠٩	٠,٢٢
	الضابطة	٦,١٨	٠,٢٣
الاختبار الكلي	التجريبية	٣٤,٣٥	٠,٦٢
	الضابطة	٢٦,٩٨	٠,٦٤

وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الأولى للدراسة التي تنص على أنه"لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، في التحصيل الفوري للطلبة الجامعيين في مادة التربية الوطنية، تعزى لتزويدهم بالأهداف السلوكية". وبالتالي يمكن القول إن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، قد أدى إلى تحسين التحصيل الفوري في مستويات التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق والتحصيل الفوري على الجملة في مادة التربية الوطنية.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفحص الفرضية الثانية:

تنص الفرضية الثانية لهذه الدراسة الحالية على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ في التحصيل المؤجل للطلبة الجامعيين، في مادة التربية الوطنية، تعزى لتزويدهم بالأهداف السلوكية ".

بهدف فحص الفرضية الثانية، تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لدرجات طلبة المجموعة التجريبية التي تم تزويدها بالأهداف السلوكية، والضابطة التي لم يتم تزويدها بالأهداف السلوكية، في الاختبار

التحصيلي القبلي والمؤجل، وكانت النتائج على ما في الجدول ٧.

يتضح من جدول ٧ وجود فروق ظاهرية بين متوسطات درجات الطلبة في القياس القبلي، في مستويات التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق والاختبار الكلي، في المجموعتين التجريبية والضابطة. وقد تم ضبط هذه الفروق إحصائيا باستخدام تحليل التباين المشترك (ANCOVA).

كذلك يظهر الجدول ٧ أن هناك فروقا ظاهرية بين متوسطات درجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، في القياس المؤجل للاختبار التحصيلي ومستوياته الثلاثة، حيث تشير النتائج أن هناك فرقا ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على مستوى التذكر مقداره ٢,٧٦. ووجود فرق ظاهري في المتوسط الحسابي بين المجموعتين على مستوى الفهم والاستيعاب، مقداره ١,٧٤. أما مستوى التطبيق فقد بلغ الفرق الظاهري في المتوسط الحسابي بين المجموعتين ٢,٣١. وبخصوص متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار المؤجل الكلي، فقد بلغ المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة التجريبية ٢٩,٥٣، بانحراف معياري ٥,١٩، في حين كان المتوسط الحسابي لدرجات طلبة المجموعة الضابطة ٢٢,٧١، بانحراف معياري ٥,٣٠، أي أن هناك فرقا ظاهرياً في المتوسط الحسابي بين المجموعتين في الاختبار المؤجل الكلي مقداره ٦,٨٢.

ولمعرفة ما إذا كانت الفروق في المتوسطات الحسابية لدرجات طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة، في التطبيق المؤجل للاختبار التحصيلي بمستوياته (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق)، ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، وبهدف عزل الفروق بين المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي إحصائيا، استخدم الباحث اختبار تحليل التباين المشترك (ANCOVA)، وكانت النتائج على ما في الجدول ٨.

تظهر النتائج في الجدول ٨ وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية في مستويات التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق والاختبار الكلي البعدي الفوري، حيث تراوحت قيم (ف) المحسوبة لها ما بين ٥٩,٠٦٢ و٢٠,٧٩٢، وهذه القيم دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥، أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ في التحصيل المؤجل ومستوياته (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق)، تعزى لمتغير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية.

و للتعرف على حجم تأثير متغير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، في احتفاظ الطلبة بالتعلم (التحصيل المؤجل)، تم حساب مربع ايتا ($\eta 2$)، وقد بلغت قيمة مربع ايتا على اختبار التحصيل المؤجل الكلي ٠,٣٠١، وبذلك يمكننا القول إن ٣١% من التباين في الاحتفاظ بالمادة التعليمية بين طلبة المجموعتين التجريبية والضابطة

جدول ٧

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي (القبلي والمؤجل)

مستويات الاختبار	المجموعة	الاختبار التحصيلي القبلي		الاختبار التحصيلي المؤجل	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التذكر	التجريبية	٥,٤٤	٢,١٠	١٥,١٩	٢,٩٨
	الضابطة	٥,١٢	٢,٣٥	١٢,٤٣	٢,٩٢
الفهم والاستيعاب	التجريبية	٢,٧٨	١,٣٢	٦,٩٠	١,٩٦
	الضابطة	٢,٩٣	١,٥١	٥,١٦	٢,٥٧
التطبيق	التجريبية	٢,٣٨	١,٥٠	٧,٤٣	٢,٢٣
	الضابطة	٢,٦٨	١,٣٠	٥,١٢	٢,٠٠
الاختبار الكلي	التجريبية	١٠,٦٠	٢,٤٦	٢٩,٥٣	٥,١٩
	الضابطة	١٠,٧٢	٣,٣٤	٢٢,٧١	٥,٣٠

جدول ٨
نتائج تحليل التباين المشترك لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي المؤجل

مستويات الاختبار	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف المحسوبة	مستوى الدلالة	η^2 لحجم تأثير المتغير المستقل
التذكر	القياس القبلي	١,٠٤٢	١	١,٠٤٢	٠,١١٩	٠,٧٣١	
	المجموعة	٢٦٨,٩٤٥	١	٢٦٨,٩٤٥	٣٠,٦٨٢	*٠,٠٠٠	٠,١٨٣
	الخطأ	١٢٠٠,٨٦٨	١٣٧	٨,٧٦٥			
	الكلي	١٤٦٩,٨٥٠	١٣٩				
الفهم والاستيعاب	القياس القبلي	٤,٢٣٥	١	٤,٢٣٥	٠,٨١٦	٠,٣٦٨	
	المجموعة	١٠٧,٩٥٢	١	١٠٧,٩٥٢	٢٠,٧٩٢	*٠,٠٠٠	٠,١٣٢
	الخطأ	٧١١,٣٠٦	١٣٧	٥,١٩٢			
	الكلي	٨٢١,٥٤٣	١٣٩				
التطبيق	القياس القبلي	٠,٢٣٣	١	٠,٢٣٣	٠,٠٥٢	٠,٨٢٠	
	المجموعة	١٨٦,٣٣٤	١	١٨٦,٣٣٤	٤١,٢٧٥	*٠,٠٠٠	٠,٢٣٢
	الخطأ	٦١٨,٤٧٨	١٣٧	٤,٥١٤			
	الكلي	٨٠٥,٧٩٣	١٣٩				
الاختبار الكلي	القياس القبلي	٧,٦٢٢	١	٧,٦٢٢	٠,٢٧٦	٠,٦٠٠	
	المجموعة	١٦٣١,٥١٢	١	١٦٣١,٥١	٥٩,٠٦٢	*٠,٠٠٠	٠,٣٠١
	الخطأ	٣٧٨٤,٤٤٠	١٣٧	٢٧,٦٢٤			
	الكلي	٥٤١٩,٥٧١	١٣٩				

يرجع لمتغير تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، كذلك كان مربع ايتا ($\eta 2$)، لمستويات التحصيل الثلاثة (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق)، يتراوح ما بين ٠,٢٣٢ و٠,١٣٢.

ولتحديد قيمة الفروق في متوسطات درجات الطلبة في المجموعتين الضابطة والتجريبية، في الاختبار التحصيلي المؤجل، تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة الناتجة عن عزل أثر القياس القبلي على أداء الطلبة في القياس المؤجل، وكانت النتائج على ما هي مبينة في الجدول ٩.

يشير الجدول ٩ المتعلق بنتائج المتوسطات الحسابية المعدّلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة، في مستويات الاختبار (التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق) والاختبار التحصيلي المؤجل الكلي، بعد عزل أثر القياس القبلي، أن الفرق كان لصالح طلبة المجموعة التجريبية التي تم تزويدها بالأهداف السلوكية، حيث حصلوا على متوسطات حسابية معدّلة أعلى من المتوسطات الحسابية المعدّلة لطلبة المجموعة الضابطة التي لم يتم تزويدها بالأهداف السلوكية. وهذا يؤدي إلى رفض الفرضية الثانية للدراسة، التي تنص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠,٠٥ في التحصيل المؤجل للطلبة الجامعيين في مادة التربية الوطنية، تعزى لتزويدهم بالأهداف السلوكية". وبالتالي يمكن القول إن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، قد أدى إلى تحسين التحصيل المؤجل (الاحتفاظ بالتعلم)، بمستويات التذكر، والفهم والاستيعاب، والتطبيق والتحصيل المؤجل على الجملة.

جدول ٩
المتوسطات الحسابية المعدلة لدرجات الطلبة في المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي المؤجل، بعد عزل أثر القياس القبلي

مستويات الاختبار	المجموعة	المتوسط المعدل	الخطأ المعياري
التذكر	التجريبية	١٥,٢٠	٠,٣٥
	الضابطة	١٢,٤٢	٠,٣٦
الفهم والاستيعاب	التجريبية	٦,٩١	٠,٢٧
	الضابطة	٥,١٥	٠,٢٨
التطبيق	التجريبية	٧,٤٣	٠,٢٥
	الضابطة	٥,١١	٠,٢٦
الاختبار الكلي	التجريبية	٢٩,٥٣	٠,٦٢
	الضابطة	٢٢,٧٠	٠,٦٤

بينت نتائج هذه الدراسة، أن تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية، أدى إلى تحسين التحصيل الفوري والمؤجل (الاحتفاظ بالتعلم) للطلبة، في مادة التربية الوطنية. وتتفق نتائج هذه الدراسة، مع كثير من نتائج الدراسات التي بينت الأثر الإيجابي، لتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في

زيادة تحصيل الطلبة (القاعود، ١٩٩٢ ؛ خضر، ١٩٨٩ ؛ منصر، ٢٠٠٤ ؛ Beskeni, et. al., 2011)، وفي زيادة التحصيل والاحتفاظ به معاً (مصطفى، ٢٠١٠ ؛ الغداني، ٢٠٠٥ ؛ الملا، ١٩٩٩ ؛ القزاز، ١٩٩١ ؛ Ahlawat, 1988)، في حين تختلف مع نتائج كل من الأغا وقصيعة، ٢٠٠٢ ؛ Draper, 2001; Barker & Hapkiewicz, 1979، التي خلصت إلى عدم وجود أثر لتزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في زيادة التحصيل.

توصيات الدراسة

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يمكن تقديم التوصيات الآتية :

١. ضرورة تعريف الطلبة على الأهداف السلوكية المتوقع أن يكتسبوها في نهاية تعليمهم.

٢. إجراء دراسات مشابهة تبحث في أثر تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في تحصيلهم العلمي في المساقات الأخرى غير مساق التربية الوطنية، إلى جانب رصد المتغيرات الأخرى مثل المستوى التحصيلي للطالب والجنس.

٣. إجراء دراسة تبحث في أثر تزويد الطلبة بالأهداف السلوكية في نظرتهم إلى مساق التربية الوطنية، وتقويمهم له.

٤. عقد حلقات دراسية وورش عمل لمدرسي التربية الوطنية في كيفية كتابة الأهداف التعليمية.

المراجع

References

الأحمد، ردينة ويوسف، حذام. (٢٠٠١). **طرائق التدريس (منهج، أسلوب، وسيلة).** عمان: دار المناهج للنشر والتوزيع.

الأغا، عبد المعطي وقصيعة، عبد الرحمن (٢٠٠٢). أثر استخدام الأهداف السلوكية والتقويم على التحصيل والاحتفاظ لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مادة الدراسات الاجتماعية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، (٧٧)، ١٧٥-١٩٠.

بلوم، بنجامين وآخرون (١٩٨٥). **تصنيف الأهداف التربوية، ط١**، ترجمة محمد الخوالدة وصادق عودة. جدة: دار الشروق.

الثبيتات، قاسم ورباح، اسحق والخضور، علي (٢٠١٠). **التربية الوطنية.** عمان: دار كنوز المعرفة العلمية.

خضر، فخري (١٩٨٩). أثر اطلاع الطلاب على الأهداف السلوكية على تحصيلهم الآني والعارض في مادة الجغرافيا. **مجلة كلية التربية، ٤**(٤)، ٣١٥-٣٣١.

الزغول، عماد والبكور، نائل (٢٠٠١). أثر المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية وتكييف الأهداف في تحصيل طالبات الصف التاسع في مادة العلوم. **مجلة مركز البحوث التربوية، ٢٠**(١٠)، ١٥٣-١٧٥.

زكري، عمر (١٩٨٧). استراتيجيات ما قبل التدريس. **رسالة الخليج العربي، ٧**(٢٢)، ١٥٣-١٦٩.

زكريا، محمود ومسعود، عباد (٢٠٠٦). **التدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات.** الجزائر: منشورات المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية.

سالم، مهدي (١٩٩٧). **الأهداف السلوكية، ط١.** الرياض: مكتبة العبيكان.

العجيلي، صباح (٢٠٠٥). **القياس والتقويم التربوي، ط٣.** صنعاء: مكتبة التربية للطباعة والنشر.

عودة، احمد (١٩٩٨). **القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط٢.** إربد: دار الأمل للنشر والتوزيع.

الغداني، ناصر (٢٠٠٥). **أثر تزويد الطلاب بالأهداف التعليمية في التربية الإسلامية في تحصيلهم الدراسي الفوري والمؤجل.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السلطان قابوس، مسق ط، سلطنة عمان.

القاسم، جمال (٢٠٠٠). **علم النفس التربوي.** عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

القاعود، إبراهيم (١٩٩٢) أثر تزويد طلاب الصف الثاني الثانوي بالأهداف السلوكية في تحصيلهم في مادة الجغرافيا في الأردن. **المجلة العربية للتربية، ١٢**(٢)، ٩٢-١١٥.

القزاز، محمد (١٩٩١). **أثر معرفة طلاب الصف السادس الأساسي للأهداف السلوكية في التحصيل والاحتفاظ في مادة التربية الاجتماعية في منطقة عمان الجنوبية التابعة لوكالة الغوث الدولية في الأردن.** رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

القطامي، يوسف (٢٠٠١). **سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي.** عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

مصطفى، مهند (٢٠١٠). أثر استخدام الأسئلة التحضيرية والأهداف السلوكية في التحصيل والاحتفاظ بالتعلم لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مبحث التربية الإسلامية. **مجلة جامعة دمشق، ٢٦**(١+٢)، ٣٣٩-٣٧٦.

الملا، بدرية (١٩٩٩). أثر تزويد الطلاب بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي واستبقائهم المادة العلمية في مقرر القراءة بالصف الأول الإعدادي بدولة قطر. **المجلة التربوية، ١٣**(٥١)، ١٥٥-٢١٢.

الملا، فيصل (٢٠٠٥). صياغة مخرجات/نتاجات التعلم. **ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية "جودة التعليم العالي"** ١٣ نيسان، المنامة.

منصر، صالح (٢٠٠٤). **أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية في تحصيلهم الدراسي في مادة التاريخ للصف الثامن الأساسي في مدينة الحوطة لحج/الجمهورية اليمنية.** رسالة ماجستيرغير منشورة، جامعة عدن، عدن، الجمهورية اليمنية.

Ahlawat, K. (1988). An investigation of the use of behavioral objectives in Jordanian Social Studies Classroom. *Social Education. 16*(3), 227-243.

Aiken, L. (2000). *Psychological testing and assessment (10th ed.).* Boston, MA: Allyn and Bacon.

Barker, D & Hapkiewicz, W. (1979). The effects of behavioral objectives on relevant & incidental learning at two levels of Blooms taxonomy. *Journal of Educational Research. 72* **(**6), 334-339.

Beskeni, R.; Yousuf, M.; Awang, M. & Ranjha, A. (2011). The effect of prior knowledge in understanding of chemistry concepts by senior secondary school students. *International Journal of Academic Research, 3*(2), 607-611.

Harry, N. & Deborah, A. (2005). ABC's Behavioral Objectives—Putting Them to Work for Evaluation. *Journal of Extension, 43*(5), 1-12.

Hass, G. & Parkay, F. (1993). *Curriculum planning: A new approach*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.

Kennedy, D. et al. (2006). Writing and using learning outcomes: A practical guide. In Bologna Handbook. *Accessed online: \\www.bologna musmt.ez/files/learning-outcomes.palf***.**Nov.10,2011.

Latham, G. & Locke, E. (1991). Self Regulation Through Goal Setting. University of Toronto, *University of Manyland Academic publication Inc., 50* (2), 212-247.

Marsh, P. (2007). What is known about student learning outcomes and how does it relate to the scholarship of teaching and learning? *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning, 1*(2), 1-12.

Okoro, C. (2001). *Basic Concepts in Educational Psychology*. Enugu, UCO: Academic Publishers Nig. Ltd.

Onogwre, W. (2000). Introduction to General Methodology.Warri: Ergha publisher.

Ramsden, P.(2003). *Learning to Teach in Higher Education*. London , UK: Kogan.

Schunk, D. (1996). Goal and self evaluative influences during children's cognitive skill learning**.** *American Educational Research Journal, 33* (2), 359-382.

Simon, B. & Taylor, J. (2009) What is the value of course–specific learning goals? *Journal of College Science Teaching. Nov/Dec*, 52-57.

Soulsby, E. (2009). "How to write program objectives/outcomes"? *Accessed online: http://www.assessment.uconn.edu/docs/How to write objectives outcomes.pdf* Nov.5, 2011.

Uche, S. & Umoren, G. (1998). *Integrated science teaching: perspective and approaches*. A BA: Vitalis Books Comp.