معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظات غزة *

د. أنور شحادة نصار **

* تاريخ التسليم: 5/ 12/ 2015م، تاريخ القبول: 2/ 4/ 2016م.
** أستاذ مساعد/ جامعة القدس المفتوحة/ غزة/ فلسطين.

ملخص:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظات غزة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (176) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية نسبية من مديريتي التربية والتعليم (خانيونس، وشرق خانيونس)، وبنسبة (60.2%)، طبقت عليهم استبانة في الفصل الدراسي الثاني 2014/ 2015م، مكونة من (32) بنداً، موزعة على ثلاثة مجالات هي: معوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية، ومعوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية، معوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.

وقد كشفت النتائج أن معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية جاءت بدرجة متوسطة، وبنسبة مئوية بلغت (63.55%)، كما بلغت النسبة المئوية لمعوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (65.16%)، والنسبة المئوية لمعوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (64.0%)، وبلغت النسبة المئوية لمعوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (62.8%).

وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي ولصالح البكالوريوس، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس، وقد قدمت الدراسة عدد من التوصيات والمقترحات.

The Obstacles of Using Affective Goals in the Educational Process From the Primary Level Teacher`s Point of View At the Governmental Schools in Gaza Strip

Abstract:

The study aimed to detect the obstacles of using affective goals in the educational process from the primary level teacher`s point of view at the public schools in Gaza Strip.

The researcher followed a descriptive analytical method to achieve the objectives of the study, the study sample consisted of (176) teachers, were selected randomly from the Directorate of Education (Khan Younis, and East of Khan Younis) with a relative weight of (60.2%).

The Researcher used a questionnaire in the second semester 2014/ 2015, consisting of (32) items, divided into three fields: The obstacles of the primary schools teachers' knowledge of effective goals, and obstacles of the practice of the primary schools' teachers to affective goals. Finally the obstacles of the measurement of the primary schools teachers of the Affective goals.

Actually the results revealed that the obstacles of using affective goals in the educational process from the primary level teacher`s point of view came moderately with a relative weight of (63.55%). While the obstacles of the measurement of the primary schools teachers of the Affective goals came with a relative weight of (65.16%). Nevertheless, the obstacles of the practice of the primary schools teachers to affective goals came with a relative weight of (64.0%). The obstacles of the primary schools teachers' knowledge of the affective goals came with a relative weight of (62.8%).

The results revealed that there were no statistically significant differences that hinder the use of affective goals in the educational process from the perspective of teachers in the basic stage due to the variable (sex) , also there is a statistically significant differences that hinder the use of affective goals in the educational process from the perspective of teachers in the basic stage attributed to the educational qualification variable and in favor of (bachelor's) , as results showed no statistically significant differences obstacles of using affective goals in the educational process from the perspective of teachers in the basic stage due to the variable teaching experience, the study made a number of recommendations and suggestions.

مقدمة:

يتفق المربون على أن التربية هي عملية إحداث تغيرات إيجابية في سلوك المتعلمين، وأن مهمة المعلم الأساسية تنحصر في العمل على إتاحة الظروف الخاصة للطلبة، وتهيئتها لإحداث مثل هذه التغيرات.

ولا شك أن الطلبة يحاولون دائماً أن يتعرفوا على المبررات التي من أجلها يدرسون موضوعاً ما، وكثيراً ما يتشككون في جدوى أو قيمة ما يدرسونه أو بعضه على الأقل، وهذا الأمر يتوقف بطبيعة الحال على مدى كفاءة المعلم في تحديد أهداف الدروس وصياغتها (خالد، وحمادنه، 621: 2011)، ومن هنا ندرك تماماً أن المعلم عندما يخطط لدرسه يكون في أمس الحاجة إلى رصد الأهداف التعليمية؛ حتى يعطي مبرراً لما يقوم بتدريسه لطلابه.

وتعتبر الأهداف خطوطاً عريضة وقنوات واضحة ترسم على ضوئها كافة الخطوات والإجراءات بوضوح بغية تحقيقها في نهاية الأمر، ويحظى موضوع الأهداف بأهمية بالغة في كل مجالات الحياة المختلفة، ولكن تتأكد أهميته أكثر في مجال التربية والتعليم لما له من دور في إعداد ناشئة الأمة للقيام بأدوار فعالة في تنمية مجتمعاتهم (حمدان، 49: 2004).

وتعد الأهداف السلوكية حجر الزاوية في العملية التعليمية، حيث إنّ أي عمل تربوي أو غير تربوي يرنو إلى النجاح لا بد له من أهداف دقيقة تحقق الغاية المنشودة (البقمي، 1421ه: 43).

وعليه، فإن الأهداف السلوكية تحظى باهتمام كبير لدى الأوساط التربوية في كثير من دول العالم، وبخاصة بين واضعي المناهج والمعلمين والمشرفين التربويين والباحثين (Hass & Parkay,1993)؛ وذلك لاعتبارها جزءا حيويّا في كل من عمليتي للتخطيط والتقييم لجميع الأنشطة التعليمية. (Harry & Debo-rah, 2005)

وظهرت إسهامات المربين في مجال الأهداف السلوكية في بداية القرن العشرين، فقد وضع بلوم وزملاؤه نظاماً واسعاً وشاملاً لتصنيف الأهداف السلوكية وتطبيقها، بحيث تم وضعها في ثلاثة مستويات أو إلى ثلاثة مجالات، هي: المجال المعرفي، المجال الوجداني، المجال النفس حركي (سعادة، 12: 2001).

ويرى كل من بلوم ورفاقه (1985)، وسعادة، وخليفة (1987)، وكوجك (1997)، أنه لا يمكن الفصل بين هذه المجالات الثلاثة: المعرفي، والوجداني، والنفس حركي، ويمثل ذلك أن جميع الأهداف المعرفية تقريباً تشتمل على عنصر وجداني نجده إذا بحثنا عنه، ويأمل معظم المدرسين في أن يطور طلبتهم اهتماماً مستمراً بالمواضيع التي يتعلمونها، كما يأملون أن يكون طلبتهم قد تعلموا مواقف واتجاهات معينة إزاء الظواهر التي تجري معالجتها، ومعنى هذا أن كثيراً من الأهداف المصنفة ضمن المجال المعرفي تحتوى عنصراً انفعالياً موجوداً ضمناً، ولكنه غير محدد، ويمكن إدراجه في نفس الوقت ضمن المجال الوجداني.

والمجال الوجداني (الانفعالي) Affective Domain هو المجال الذي يحوي أهدافاً تصف تغيرات في الاهتمامات، والاتجاهات، والميول، والقيم، والتقديرات، ويعتبر هذا المجال من أصعب المجالات الثلاثة، ويرجع ذلك إلى عدم وجود تعريفات إجرائية لمكونات هذا المجال تتصف بالصدق والموثوقية، كما أن نواتج التعلم موقفيه وخادعة، إذ قد يظهر المتعلم غير ما يظن (خالد، وحمادنه، 624: 2011).

والوجدان إحساس دافعي نفسي مرتبط بالانفعالات والعواطف ويؤثر في عمليات التصور والتفكير، ويقصد بالأهداف الوجدانية الأهداف المرتبطة بالقيم المستمدة من العقائد والتقاليد والتي تجعل المتعلم يسلك سلوكاً وجدانياً تجاه الأشخاص والموضوعات من خلال ما يتعلمه من معلومات ومعارف (السيد، 77: 1999).

وتتعلق الأهداف الوجدانية: بالآراء، والميول، والمواقف، والقيم، وأساليب التكيف مع الحياة، ومن السلوكيات الشائعة في المجال الوجداني:

- الرأي (Opinion): وهو التعبير اللفظي عن معتقدات الفرد وميوله واتجاهاته.
- الميل والاهتمام (Interest): وهو تعبير بالحب أو الكره (عن المشاعر).
- أوجه التقدير (Appreciation): سلوك الفرد تجاه قضية أو ظاهرة معينة، كأن يقدر جهود علماء الرياضيات.
- الاتجاه والموقف (Attitude): موقف يتخذه الفرد تجاه ظاهرة معينة وهذا الموقف ينشأ نتيجة مرور الشخص بخبرة معينة لذا فالاتجاه يتميز بالثبات نسبياً.
- القيمة (Value) حكم يصدره الشخص على العالم المحيط به وهي متنوعة منها القيم العلمية أو الجمالية او الدينية... إلخ.
- قدرة الفرد على تكوين علاقات مقبولة بينه وبين البيئة المحيطة به، وهذه السلوكيات لا بد من تنميتها وتدعيمها لدى المتعلمين من خلال ما يقدم لهم من أنشطة تربوية. (منشورات جامعة القدس المفتوحة، 2014، المشهراوي، 2004، Areti,2012)

وأشهر من كتب عن تصنيف الأهداف بهذا المجال كراثول وزملاؤه (Krathwohl, et al. ,1964) ويتكون هذا التصنيف من خمسة مستويات رئيسة مرتبة بصورة هرمية، **كما أن هناك مستويات فرعية لكل مستوى رئيس، وفيما يلي توضيح لهذه المستويات (خالد، وحمادنه، 2011 :624، عودة، 2004، محمد، 2000، الملا، 2005):**

- الاستقبال (الانتباه) Receiving: وهو أن يشعر المتعلم بوجود الظاهرة بطريقة معينة تجعله راغباً ومستعداً لتقبلها

وهذا المستوى يشير إلى استعداد المتعلم للاهتمام بظواهر أو مثيرات معينة تحدث أو توجد في البيئة المحيطة به وقد تكون هذه المثيرات نشاطاً تعليمياً أو موضوعاً في الكتاب المقرر أو فكرةً أو حدثاً وينحصر دور المعلم هنا في إثارة اهتمام المتعلم وجذب انتباهه وهو يمثل أدنى مستويات المجال الوجداني، وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يلتفت إلى، يصغي إلى، يستمع إلى، يوافق على.

- الاستجابة: Responding: يبدي الطالب في هذا المستوى مشاركة فاعلة سواء أكانت هذه المشاركة مطلوبة منه، أم تطوعية، أم استجابة متعة (أي الشعور بالرضا) مستوى الرضا والقبول، أو الرفض والنفور، وتزداد الفعالية هنا عن المستوى السابق، فهو " يفعل " شيئاً إزاء الموضوع.وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يقبل على، يبدي إعجابه بـ..، يميل إلى، يتحمس لـ..، يعبر عن تذوقه لـ..، يبتعد عن، يعاون في، يتطوع لـ.

- التقييم Valuing: يظهر الفرد بهذا المستوى أن للسلوك أو للظواهر أو للأشياء قيمة بالنسبة له، ويعبر عن ذلك بمواقف ثابتة في سلوكه تدلّ على أنه ملتزم ذاتيا، لأنه مقتنع بما يقوم به.بمعنى أن السلوك الذي يقوم به الفرد يدل على سعيه إلى إقناع الآخرين باتجاهاته، وإخلاصه وتفانيه فيها.وفي هذا المستوى ثلاثة مستويات فرعية هي: مستوى تقبل القيمة، ومستوى تفضيل القيمة، ومستوى التمسك بالقيمة.وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يستحسن، يبدي رغبة مستمرة في، ينمو شعوره نحو، يتحمل مسؤولية، يسهم بنشاط في، يحترم، يعظم، يشجب، يذم، يعارض، يهاجم.

- التنظيم Organization: يبدأ الفرد بهذا المستوى بتكوين نظاماً قيميا لنفسه، حيث يبدأ باكتساب مفهوم (Conceptualize Value)، ثم يقارن القيم بعضها ببعض ويحدد العلاقات بينها، ويظهر هنا، القيمة تصارع القيم حتى يصل إلى في نهايته إلى حالة توازن تتمثل بظهور نظام قيمي وفلسفة محددة في حياته. وهذا البناء القيمي للمتعلم ليس ثابتاً، بل يمكن أن يحدث فيه تعديل مع كسبه لقيم جديدة.وتستخدم في صياغة أهداف هذا المستوى أفعالاً مثل: يؤمن بـ..، يعتقد في، يضحي في سبيل.

- للوسم بالقيمة أو التميز Complex Characteriza-tion by a value: يظهر في هذا المستوى فردية الفرد، ويصبح له شخصية متميزة، ويكون ثابتاً في مواقفه، ويظهر تكاملاً في اتجاهاته وقيمه.ومن الأهداف التي تنتمي لهذا المستوى: أن يكون الفرد واعياً بيئياً، وأن يمارس عادات صحية، وأن يقول الحق، وأن يراعي الدقة العلمية.

ومستويات الأهداف الوجدانية تتعامل مع قضايا عاطفية تثير المشاعر، لذا فإنه من الصعب تقويم سلوك المتعلم في مستوياته الوجدانية المختلفة؛ لأن التعامل في هذا الجانب الوجداني يتم مع المشاعر والاتجاهات والميول والقيم، فيصبح من الصعوبة تحديد هذه المشاعر ولأحاسيس أو ثباتها في ضوء معيار أو محك معين (أبو زينة، 102: 2001).

وللأهداف الوجدانية أهمية خاصة، حيث إنّها تعمل على تنمية الميول والاتجاهات والقيم والمعتقدات لدى الطبة، وتكسبهم السمات الشخصية والاتجاهات والمفاضلة في الكثير من النواحي، كما أنها تنمي بعض الاستجابات كتعزيز الدقة والنظام والتعاون والمفاضلة (القحطاني، 14: 1426)، والتشجيع على ممارسة بعض الأعمال والأنشطة خاصة المقترنة بإنتاجهم وتميزهم (سعادة، 500: 2001).

ويرى قلادة (1982، 264) أن لكل هدف معرفي جانباً وجدانياً، وتلازم الجانب المعرفي والوجداني أمر طبيعي، وإن وجود الجانب الوجداني ونماءه يجعل نماء الأهداف المعرفية أكثر، وأنه من الضروري مصاحبة الأهداف الوجدانية للأهداف المعرفية في المادة.

وعلى الرغم من تأكيد الدراسات على أهمية الأهداف التربوية بكل مستوياتها وجوانبها وأثرها على فاعلية العملية التعليمية، إلا أن الاهتمام بها ما زال يتركز على الجوانب المعرفية والمهارية دون الاهتمام بالأهداف الوجدانية، ولم يبق للجانب الوجداني الذي يعد الاعتناء به أساساً لتنمية شخصية المتعلم إلا النزر القليل (القحطاني، 1426 ه).

وهذا ما أكده عبد العال وزهدي (95: 1992)، و Alderman (2007: 214)أننا لا نلمس اهتماماً يذكر بالأهداف الوجدانية من حيث التخطيط أو التنفيذ، وأن هناك إهمالاً من جانب المعلمين في تحقيق الكثير من الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية.

وتحدثت الدراسات السابقة عن أسباب إهمال المعلمين للأهداف الوجدانية، وذلك لوجود بعض المعوقات التي تحول دون استخدامهم لها، حيث يرى كلٌ من الشافعي (172: 1995)، وحلس (2013) أن أسباب إهمال المعلمين للجانب الوجداني ترجع إلى الخلط بين المجال الوجداني والمجال المعرفي في مستوياتهما المتشابهة، وأن تصنيف مستويات المجال الوجداني تعد على مستوى عالٍ من الغموض والتجريد والعمومية في بعض مفاهيمه، وقد أدّى هذا إلى أن الأهداف الوجدانية لا تجد عناية كافية لدى مطوري المناهج والمعلمين والقائمين على التدريب والتقويم.

وبينت نتائج العديد من الدراسات والبحوث ذات الصلة بهذا الموضوع – رغم قلتها– كدراسة (العديني، 2015) إلى وجود قصور من جانب معلمي الرياضيات في المرحلة الأساسية في توظيف الأهداف الوجدانية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بوزن نسبي قدره (75.94%)، وأظهرت نتائج دراسة السميري (1998) أن المعلمات في مدارس تعليم البنات في مدينة مكة المكرمة لا يجدن صعوبة في صياغة الأهداف المعرفية والمهارية، ولكنهن يجدن صعوبة في صياغة الأهداف الوجدانية. وكشفت دراسة القحطاني (1426ه) عن وجود عدد من المعوقات التي تقف حائلاً دون استخدام المعلمين للأهداف الوجدانية، ومن أبرز هذه المعوقات تجاهل أدلة المعلم لصياغة الأهداف الوجدانية ومهارات اشتقاقها، وقلة الأنشطة الإثرائية التي تعنى بالأهداف الوجدانية، وبينت نتائج دراسة المشهراوي (2004)

أن الكتب تناولت الأهداف الوجدانية بشكل سطحي ومبهم، وقد اقتصرت هذه الأهداف على المستوى الأدنى من المجال الوجداني، وأظهرت نتائج دراسة (حمدان، 2004) أن حوالي (55%) من المعلمين يواجهون بعض الصعوبات عند صياغة الأهداف الوجدانية، ويرى (54.3%) من المعلمين أن الأهداف الوجدانية تعد ذات أهمية بالغة بالنسبة للمعلم، وكشفت نتائج دراسة (البقمي، 1421ه) أن مستوى معرفة المعلمات بالمرحلة الثانوية لمجالات الهدف الوجداني ومستوياته كان جيداً فيما يتعلق بتحديد مجال الهدف حيث بلغ المستوى (78.13%).

يتبين مما سبق، ومما أظهرته نتائج الدراسات السابقة عن قصور وضعف ملحوظ في أداء المعلمين لاستخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية، ولم تجر أية دراسة– في حدود علم الباحث– متخصصة في تحديد معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعلمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية، وعليه جاءت هذه الدراسة كمحاولة أولى لإثراء البحث التربوي في هذا الجانب الهام من العملية التعليمية التعلمية.

مشكلة الدراسة:

يشير الأدب التربوي إلى أن القاسم المشترك للهدف الوجداني والأهداف التربوية هو تغير في سلوك المتعلم يراد حدوثه نتيجة للتعلم.من هنا يتبين مدى العلاقة القوية التي تربط استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعلمية، مما يستدعي من المعلمين أخذ هذه العلاقة بعين الاعتبار، والحرص على استخدام الأهداف الوجدانية؛ حتى يتمكنوا من تحقيق أعلى درجات العطاء لنتاجات التعليم المرغوبة، وهذا يتطلب من المعلم اتقاناً في معرفة الأهداف الوجدانية وكيفية اشتقاقها وصياغتها، والقدرة على ممارسة توظيفها في العملية التعليمية، وقياسها؛ للوقوف على التغيير المراد حدوثه في العملية التعليمية، بشكل يكفل للمعلم تنفيذها بسهولة ويسر وبدرجة متميزة، وقد استشعر الباحث من خلال احتكاكه بمعلمي المرحلة الأساسية أن الأهداف الوجدانية لا تجد عناية واهتمام كاف لديهم، مما يدفع الباحث إلى محاولة الكشف ما إذا كان هناك معوقات تحول دون استخدام معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية في العملية التعليمية.

أسئلة الدراسة:

- ما معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس؟

أهداف الدراسة:

- التعرف إلى المعوقات التي تحول دون استخدام معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية في العملية التعليمية.
- تفعيل استخدام معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية في العملية التعليمية.
- التعرف على مدى وجود اختلافات بين معلمي المرحلة الأساسية في معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية؛ تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس).
- التوصل إلى توصيات قد تعزز استخدام معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية في العملية التعليمية.

أهمية الدراسة:

- تحديد أهم المعوقات التي تكمن وراء عدم استخدام معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية في العملية التعليمية.
- قد تفيد معلمي المرحلة الأساسية في التغلب على معوقات استخدام الأهداف الوجدانية من خلال الاهتمام بالأهداف الوجدانية وذلك بإتباع أساليب وطرق جديدة.
- لفت نظر المسئولين أصحاب العلاقة بالعملية التعليمية مثل المعلمين المشرفين التربويين، وواضعي المناهج الدراسية، وصانعي القرار إلى معوقات استخدام الأهداف الوجدانية، الأمر الذي يؤدي إلى وضع الخطط العلاجية المناسبة، واتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة حيال تلك المشكلة.

حدود الدراسة:

تقتصر الدراسة على الحدود الآتية:

- الموضوع: التعرف إلى معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظات غزة.
- المؤسساتي: مديريتي التربية والتعليم (خانيونس، وشرق خانيونس).
- البشري: معلمي المرحلة الأساسية.
- الزماني: طبقت هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2014/ 2015م.

مصطلحات الدراسة:

يعرف حلس (2013) الأهداف الوجدانية بأنها: الأهداف المرتبطة بالقيم المستمدة من العقائد والتقاليد، والقائمة على ربط المعلومات التي تقدم للمتعلم بوجدانه؛ لكي يسلك سلوكاً وجدانياً تجاه: الأشخاص، أو الأشياء، أو الموضوعات.وتتعلق تلك الأهداف: بالآراء، والميول، وأوجه التقدير والمواقف، أو الاتجاهات والقيم، وأساليب التكيف مع الحياة.

ويعرف الباحث مصطلحات الدراسة إجرائياً على النحو التالي:

- الأهداف الوجدانية: وهي نوع من الأهداف السلوكية تصف التغيرات في مواقف المتعلم من اتجاهات ومشاعر وقيم وميول وعادات وتقديرات؛ نتيجة العملية التعليمية، وكذلك العواطف الفردية والتذوق الجمالي، ولها خمسة مستويات مختلفة هي: (الاستقبال، والاستجابة، والتقييم، والتنظيم، وتمثل القيمة).
- المعوقات: مجموعة من العوامل التي يؤدي وجودها إلى التأثير على العملية التعليمية سلباً، مما يقلل أو يمنع من كفاءتها، وهي التي استطاع الباحث تحديدها في هذه الدراسة من خلال الفقرات التي تصف معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من خلال أداة الدراسة.
- المرحلة الأساسية: الصفوف من السادس إلى العاشر الأساسي.

الطريقة والإجراءات

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المرحلة الأساسية في وزارة التربية والتعليم في مديريتي التربية والتعليم (خانيونس، وشرق خانيونس)، والبالغ عددهم (292) معلما من العام الدراسي2014/ 2015م.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (176) معلم ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة طبقية عشوائية نسبية من مديريتي التربية والتعليم (خانيونس، وشرق خانيونس)، وبنسبة (60.2%)، وتعتبر هذه النسبة جيدة وممثلة لمجتمع الدراسة، ويمكن الاعتماد عليها في استكمال إجراءات الدراسة، وجدول (1) يبين توزيع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة (الجنس، والمؤهل العلمي، والخبرة في التدريس).

جدول (1):

توزيع عينة الدراسة على متغيرات الدراسة

المتغير	مستوى المتغير	العدد	المجموع
الجنس	ذكور	92	176
	إناث	84	
المؤهل العلمي	بكالوريوس	143	176
	دراسات عليا	33	
الخبرة في التدريس	من 5 - 10 سنوات	125	176
	من 11 سنة فأكثر	51	

أداة الدراسة:

قام الباحث ببناء استبانة للتعرف إلى معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظات غزة، **حسب الخطوات التالية:**

- مراجعة الأدب التربوي الخاص بالأهداف الوجدانية والاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة مثل دراسة (القحطاني، 1426ه)، ودراسة (المشهراوي، 2004)، ودراسة (العديني، 2015).
- تحديد مجالات الأداة: معوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية، ومعوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية، ومعوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.
- صياغة عدد من البنود تحت كل مجال من مجاليّ الأداة بلغ عدد البنود (41) بنداً.

التقديرات المستخدمة في الأداة:

استخدام الباحث التدرج الخماسي لتقديرات عينة الدراسة كالتالي: معوق بشدة (5) درجات، معوق (4) درجات، معوق إلى حد ما (3) درجات، غير معوق (2) درجة، غير معوق بشدة (1) درجة.

صدق أداة الدراسة:

تم عرض الأداة على (7) محكمين من ذوي الخبرة والاختصاص في مجال أصول التربية، ومناهج وطرق التدريس، والمشرفين التربويين، وقد طُلب منهم إبداء ملاحظاتهم حول صلاحية الأداة للهدف الذي وضعت لأجله، ومدى مناسبة البنود لكل مجال، ومدى الدقة العلمية واللغوية، واقتراح ما يرونه مناسباً، كما تم استفتائهم في مدى مناسبة التقدير الكمي المستخدم في الحكم على استجابة عينة الدراسة.

وفي ضوء ما ورد من ملاحظات تم إضافة بعض البنود، ودمج البعض الآخر، وحذف بعضها، وتعديل البعض الآخر، وقد تكونت الأداة بعد إجراء التعديلات من (32) بنداً موزعين على مجالات الدراسة، الأول: معوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (9) بنود، والثاني: معوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (12) بنداً، والثالث: معوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف

الوجدانية (11) بنداً.

ثبات أداة الدراسة:

للتحقق من ثبات أداة الدراسة، تم تطبيقها على عينة عشوائية مكونة من (25) معلما ومعلمة، من خارج عينة الدراسة الفعلية، وباستخراج معاملات الثبات حسب معادلة كرونباخ ألفا كانت كما في جدول (2):

جدول (2):

معاملات الثبات لأداة الدراسة

المجال	البيان	معامل الثبات
المجال الأول	معوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	0.86
المجال الثاني	معوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	0.82
المجال الثالث	معوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية	0.83

وقد أعدَّ الباحث معاملات الثبات المحسوبة مقبولة لأغراض الدراسة الحالية.

الصورة النهائية لأداة الدراسة:

تكونت أداة الدراسة في صورتها النهائية من (32) بنداً، موزعة على المجالات كما يلي:

- المجال الأول: معوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية، وتضمن (9) بنود.
- المجال الثاني: معوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية، وتضمن (12) بنداً.
- المجال الثالث: معوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية، وتضمن (11) بنداً.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية، والنسب المئوية لاستجابات عينة الدراسة، وكذلك استخدام اختيار (T- test) لعينتين مستقلتين لدراسة الفروق بين متغيرات الدراسة المختلفة.

وقد اعتمد الباحث ثلاثة مستويات للتقدير التحليلي لبنود الأداة، وحددت بالنسب المئوية التالية:

- النسبة المئوية (70%) فأكثر، تعني وجود معوقات كبيرة لاستخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعلمية، ويقابلها المتوسط الحسابي (3.5) فأكثر.
- النسبة المئوية من (50%) إلى أقل من (70%)، تعني وجود معوقات متوسطة لاستخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعلمية، ويقابلها المتوسط الحسابي (2.5 إلى أقل من 3.5).
- النسبة المئوية أقل من (50%)، تعني وجود معوقات قليلة لاستخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعلمية، ويقابلها المتوسط الحسابي أقل من (2.5).

وقد تم اعتماد التقديرات السابقة بعد موافقة السادة المحكمين على تلك النسب المئوية، وما يقابلها من متوسطات حسابية.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

◄ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول ونصه « **ما المعوقات المتعلقة باستخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية؟** » للإجابة عن السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسي، وتم ترتيب الاستجابات حسب المتوسطات الحسابية تنازلياً ضمن كل مجال، وكانت النتائج كما في جدول 3، 4، 5، 6.

جدول (3):

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسي مرتبة تنازلياً

المجال	البيان	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
المجال الأول	معوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	3.25	65.16%
المجال الثاني	معوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	3.20	64.0%
المجال الثالث	معوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	3.14	62.8%
المتوسط الكلي		3.17	63.55%

يبين جدول (3) أن المتوسط الحسابي الكلي لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسي (3.17)، وبنسبة مئوية (63.55%) وبدرجة متوسطة، كما بلغت النسبة المئوية لمعوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (64.24%)، وبمتوسط حسابي (3.21)، والنسبة المئوية لمعوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (63.62%) وبمتوسط حسابي (3.18)، والنسبة المئوية لمعوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية (62.8%) وبمتوسط حسابي (3.14)، مما يشير إلى وجود معوقات في استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسي في الأداء الكلي، وعلى مجالات الدراسة، وفيما يلي عرض مفصل للنتائج حسب مجالات الدراسة.

- **المجال الأول: – معوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية:**

جدول (4):

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لمعوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية

الرقم في الأداة	البنود	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
6	قلة الاهتمام بقياس الجوانب الوجدانية عند وضع الاختبارات.	3.44	68.80%	1
3	صعوبة تحديد المشاعر وإمكانية وقياسها.	3.41	68.20%	2
8	قلة اهتمام المشرف التربوي للجوانب الوجدانية عند متابعة أداء المعلم.	3.36	67.20%	3
11	صعوبة الاستدلال على مخرجات الهدف الوجداني وقياسه.	3.34	66.80%	4
1	صعوبة تقدير التغيرات الوجدانية للطلاب وتحويلها إلى درجات وأرقام.	3.26	65.2%	5
2	حاجة الأهداف الوجدانية لفترة طويلة حتى تتحقق.	3.22	64.4%	6
4	التغيير المترتب على المستوى الوجداني قد يحدث داخل المدرسة وخارجها، مما يصعب قياسه.	3.20	64.0%	7
9	افتقار دليل المعلم لأسئلة تقويمية ارشادية تقيس الأهداف الوجدانية.	3.18	63.2%	8
5	ضعف اهتمام المعلمين لاستخدام المعيار أو المحك عند صياغة الأهداف الوجدانية.	3.16	63.2%	9
10	قلة المقاييس التي تقيس الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية.	3.14	62.8%	10
7	صعوبة الحصول على تغذية راجعة فورية متنوعة عند استخدام الأهداف الوجدانية.	3.13	62.6%	11
	المتوسط الكلي	3.25	65.16%	

يتضح من جدول (4) وجود معوقات في قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية في العملية التعليمية بدرجة متوسطة، إذ بلغت النسبة المئوية الكلية للمجال (65.16%)، وبمتوسط حسابي (3.25)، وقد يعزى ذلك إلى عدم اهتمام الإدارة التعليمية في وزارة التربية والتعليم ومديرياتها بقياس الأهداف الوجدانية، بالإضافة إلى ضعف رغبة بعض المعلمين في توظيف الأهداف الوجدانية وبالتالي عدم العناية في التعرف على كيفية قياسها، لا سيما في المرحلة الأساسية، بالإضافة إلى قلة الاهتمام من المشرفين التربويين للتعرف على احتياجات معلمي المرحلة الأساسية في كيفية قياس الأهداف الوجدانية، والوقوف على نقاط الضعف لديهم في كيفية استخدام المحك أو المعيار في كيفية قياسها، وأيضاً للتركيز الأكبر على قياس الأهداف المعرفية مما عزز ضعف التمكن من طرق قياس الأهداف الوجدانية.

وبالرغم من ذلك فهناك مبادرات فردية من المعلمين ممن لديهم اطلاع مستمر على أدوات وطرق القياس والتقويم الحديثة، ولديهم الرغبة والمهارة اللازمة لاستخدام الأهداف الوجدانية، والاستفادة منها في العملية التعليمية، وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة العديني (2015) والقحطاني (1426ه) وحمدان (2004).

ويتضح من جدول (4) حصول البند (6) الخاص بمعوق قلة الاهتمام بقياس الجوانب الوجدانية عند وضع الاختبارات على الرتبة الأولى، وبنسبة مئوية (68.8%)، وقد يعزى ذلك قلة الاهتمام بالجانب المعرفي في الاختبارات النهائية، حيث التركيز على مقدار المعرفة التي يمتلكها الطالب وبالتالي هي ما يتم الاعتماد في العملية التعليمية وتحديد النجاح والرسوب وفي التعرف على مستويات الطلبة من ناحية، وصعوبة قياس الأهداف الوجدانية من معلمي المرحلة الأساسية أنفسهم من ناحية أخرى، وقد جاء في المرتبة الثانية البند (3) المتعلق بمعوق صعوبة تحديد المشاعر وإمكانية وقياسها، وبنسبة مئوية (68.2%)، تلا ذلك بند قلة اهتمام المشرف التربوي للجوانب الوجدانية عند متابعة أداء المعلم، وبنسبة مئوية (67.2%)، ويفسر ذلك في أن الأهداف الوجدانية تتعلق بإحداث تغيرات في المشاعر والميول والقيم والاتجاهات فهي تحتاج لتحقيقها وقتاً طويلاً إذ ما قورنت ببقية الأهداف، بالإضافة إلى عدم توفر الوقت الكافي داخل الفصل، والإحباط الذي يلاقيه المعلم من البيئة المحيطة لا يساعد على تنمية الأهداف الوجدانية، كما أن بعض المشرفين التربويين ما زالوا يركزون على تحقيق الأهداف المعرفية والمهارية، وتقييم المعلم من خلال قدراته في هذين المجالين، وفي ضوء ذلك تصبح رعاية الأهداف الوجدانية غير كافية في ضوء اهتمامهم، وهذا يضعف التنمية المهنية لدى المعلمين من التمكن من استخدام الأهداف الوجدانية.

- **المجال الثاني: – معوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية:**

جدول (5):

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لمعوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية

الرقم في الأداة	البنود	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الرتبة
6	ضعف استخدام المعلمين أفعالاً وجدانية محددة الصياغة.	3.42	68.40%	1
5	إهمال المعلمين تشجيع الطلبة على المشاركة في المناقشة وطرح الأسئلة.	3.36	67.20%	2
10	ضعف التوازن في توزيع الأهداف الوجدانية في كتب للمرحلة الأساسية.	3.30	66.00%	3
4	قلة الأنشطة الإثرائية التي تعنى بالأهداف الوجدانية.	3.28	65.32%	4
3	ضعف الاهتمام بمراعاة حالة الطالب وتقديره والرفق به.	3.26	65.20%	5

الرقم في الأداة	البنود	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الرتبة
7	اللامبالاة من المعلم لإتاحة الحرية في التعبير عن الرأي أثناء العملية التعليمية.	3.22	64.40%	6
2	قلة إبراز القيم الجمالية في كتب المرحلة الأساسية.	3.20	64.00%	7
9	إهمال تبني أسلوب الإقناع وتبادل الآراء واحترام الآخر وتقبله.	3.15	63.00%	8
12	ضعف ترسيخ احترام الفروق الفردية بين الطلبة أثناء الحوارات التعليمية.	3.12	62.40%	9
1	عدم إبراز المعلمين لدور العلماء والمسلمين أثناء العملية التعليمية.	3.10	62.00%	10
11	قلة مراعاة القيم الأصيلة المستمدة من الشريعة وعادات المجتمع وتقاليده في العملية التعليمية.	3.07	61.40%	11
8	إهمال ممارسة تقبل الاختلاف في الرأي كبداية للتوافق.	2.92	58.40%	12
المتوسط الكلي		3.20	64.0%	

ويلاحظ من جدول (5) وجود معوقات في ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية في العملية التعليمية بدرجة متوسطة، إذ بلغت النسبة المئوية الكلية للمجال (3.20) وبنسبة مئوية (64.0%)، وقد يعزى ذلك لقلة توظيف معلمي المرحلة الأساسية للوسائل التعليمية التي من الممكن أن تحقق الإثارة والتشويق وتعزيز العملية التعليمية، وهذا أيضاً شكل صعوبة أمام قصور طرائق التدريس المناسبة لها مثل: الدقة والتعاون والمشاركة وتنمية الاهتمامات والتذوق الجمالي، واكتفاء المعلمين بتحقيق الجانب المعرفي، وقد يكون هذا لعدم قناعة المعلمين المبحوثين بجدوى الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية، وقد أشار القحطاني (1426ه) إلى قصور العملية التعليمية على تعلم المهارات المتعلقة بالأهداف المعرفية والتطبيقية، واقتصار المحتوى التعليمي على تلك الأهداف. وتختلف النتيجة السابقة مع دراسة العديني (2015).

كما يلاحظ من جدول (5) حصول بنود مجال معوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية في العملية التعليمية على درجة متوسطة على نسبة مئوية (68.4%- 58.4%)، مما يعني أن هناك حاجة إلى تعزيز إعداد المعلم وتدريبة على استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية، ومدهم بالإمكانيات والمعرفة التي تبين أهمية الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية، وتأهيلهم لكيفية توظيفها، والاستفادة منها في تعزيز وتفعيل العملية التعليمية وتحسينها، ويؤكد ذلك دراسة العديني (2015) ودراسة القحطاني (1426ه)، ودراسة المشهراوي (2004)، ودراسة حمدان (2004) في أن الأهداف الوجدانية تلعب دوراً كبيراً في تسهيل العملية التعليمية وتشجيع الطلبة على التعلم وبناء شخصيتهم.

- **المجال الثالث: – معوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية:**

جدول (6):

المتوسطات الحسابية والنسب المئوية والرتبة لمعوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية

الرقم في الأداة	البنود	المتوسط الحسابي	المتوسط النسبي	الرتبة
6	ضعف اختيار الأفعال السلوكية الصحيحة عند صياغة الأهداف الوجدانية.	3.46	69.20%	1
5	ضعف ربط مخرجات العملية التعليمية في البيئة بشكل مناسب.	3.32	66.40%	2
1	تجاهل أدلة المعلم لهذه المرحلة للأهداف الوجدانية وكيفية اشتقاقها.	3.25	65.00%	3
4	قلة الارشادات والتوجيهات الخاصة في كيفية بناء الأهداف الوجدانية.	3.18	63.6%	4
3	صعوبة تحديد الأهداف الوجدانية في مستوياتها المختلفة.	3.11	62.20%	5
7	صعوبة معرفة مفاهيم مستويات الأهداف الوجدانية أثناء صياغتها.	3.10	62.00%	6
2	قلة معرفة معلمي المرحلة الأساسية بماهية الأهداف الوجدانية.	3.09	61.8%	7
9	محدودية الإلمام بكيفية توظيف الأهداف الوجدانية عند معلمي المرحلة الأساسية.	2.94	58.8%	8
8	الصياغة المغلوطة لمستوى السلوك الوجداني المرغوب استخدامه.	2.89	57.8%	9
المتوسط الكلي		3.14	62.8%	

ويلاحظ من جدول (6) وجود دور متوسط لمعوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية في العملية التعليمية، إذ بلغت النسبة المئوية الكلية للمجال (3.14) وبنسبة مئوية (62.8%)، وقد يعزى ذلك إلى قلة اهتمام المعلمين بالاطلاع والقراءة حول الأهداف الوجدانية، وبالتالي ضعف التمكن من صياغتها، والتعرف على أسلوب كتابتها، وتطبيقها أثناء العملية التعليمية التعلمية، كما أن فقدان التعزيز من المسؤولين التربويين مثل مديري المدارس والمشرفين التربويين للمعلم المستخدم للأهداف الوجدانية، واقتصار توجيهاتهم على الجوانب المعرفية، أدى لقلة المعرفة الكافية حول الأهداف الوجدانية، وأدى إلى ارتفاع نسبة الغموض في

فهمها واستخدامها، وهذا ما أكدته دراسة السميري (2005)، والمشهراوي (2004)، وحمدان (2004) بأن معرفة المعلمين حول الأهداف الوجدانية، وصياغتها، واستخدامها في العملية التعليمية قليلة ولم تصل إلى المستوى المطلوب.

ويتضح من جدول (6) حصول البند (6) الخاص بمعوق ضعف اختيار الأفعال السلوكية الصحيحة عند صياغة الأهداف الوجدانية على الرتبة الأولى، وبنسبة مئوية (69.20%)، وقد يعزى ذلك لقلة الدورات التدريبية المتعلقة بتأهيل المعلمين وتعريفهم بالأهداف الوجدانية وكيفية اشتقاقها وصياغتها، وتوضيح الأفعال المرتبطة بكل مستوى، كما أن أدلة المعلم لم تقدم بالشكل الكافي الاهتمام بالجانب الوجداني، وقد جاء في المرتبة الثانية البند (5) المتعلق بمعوق ضعف ربط مخرجات العملية التعليمية في البيئة بشكل مناسب، وبنسبة مئوية (66.4%)، تلا ذلك بند تجاهل أدلة المعلم لهذه المرحلة للأهداف الوجدانية وكيفية اشتقاقها، وبنسبة مئوية (65.0%)، ويفسر ذلك في عدم التعاون والاهتمام الذي يلاقيه المعلم من البيئة المحيطة لا يساعد على استخدامهم للأهداف الوجدانية.وقلة الخبرة في كيفية متابعة ملاحظة الطالب في عينات مختلفة من المواقف والاستجابات الوجدانية المتعلقة بإحداث تغيرات في المشاعر والميول والقيم والاتجاهات حيث أنها تتطلب لتحقيقها وقتاً طويلاً لتحقيقها.

◄ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني ونصه «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة** ($\alpha \leq 0.05$) **بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تبعاً لمتغير الجنس**؟ للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار «T- test» لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (7):

نتائج اختبار «T" لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس

المجال	الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
المجال الأول: معوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	ذكور	92	3.75	0.95	0.184	غير دالة
	إناث	84	2.58	086.		
المجال الثاني: معوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	ذكور	92	3.70	0.71	0.178	غير دالة
	إناث	84	2.69	0.88		
المجال الثالث: معوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	ذكور	92	3.73	0.73	0.291	غير دالة
	إناث	84	2.63	0.81		
الدرجة الكلية	ذكور	92	2.49	0.87	1.024	غير دالة
	إناث	84	2.72	0.83		

يتبين من جدول (7) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الجنس، وقد يعزى ذلك إلى أن معلمي المرحلة الأساسية على مستوى واحد من التدريب والتنمية المهنية، وأنهم يعملون ضمن الأنظمة التربوية نفسها، ويتلقون نفس التوجيهات والإرشادات نفسها، والإشراف التربوي في مديريات التربية والتعليم واحد أيضاً، كما أنهم يستعملون الأدلة والمنشورات التعليمية نفسها، بالإضافة لذلك أنّ كلا الجنسين يتلقون الإعداد نفسه في المرحلة الجامعية، وتشابه ظروفهم الاجتماعية والتعليمية والاقتصادية، والإمكانيات، الأمر الذي لم يظهر فروقاً دالة إحصائياً تعزى لمتغير الجنس نحو معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية، وتتفق نتيجة الدراسة مع دراسة العديني (2015) والقحطاني (1426ه).

◄ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث ونصه «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة** ($\alpha \leq 0.05$) **بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تبعاً لمتغير المؤهل العلمي**؟ » للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار «T- test» لعينتين مستقلتين، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (8):

نتائج اختبار «T" معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي

المجال	المؤهل الجامعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
المجال الأول: معوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	بكالوريوس	143	2.75	2.53	2.184	دالة
	دراسات عليا	33	3.58	2.14		

المجال	المؤهل الجامعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
المجال الثاني: معوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	بكالوريوس	143	2.70	2.29	2.178	دالة
	دراسات عليا	33	3.28	0.93		
المجال الثالث: معوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	بكالوريوس	143	2.14	0.95	2.291	دالة
	دراسات عليا	33	3.28	0.94		
الدرجة الكلية	بكالوريوس	143	3.28	0.95	1.024	دالة
	دراسات عليا	33	2.31	0.93		

يكشف جدول (8) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح البكالوريوس، أي أن المعوقات تظهر أكثر عند المعلمين من أصحاب شهادة البكالوريوس، وقد يعزى ذلك إلى أن المعلمين من أصحاب المؤهلات العلمية العليا أي الذين يحملون شهادات أعلى من البكالوريوس كدبلوم عالي في التربية أو حاصلين على درجة الماجستير أو الدكتوراه، أتيح لهم فرص المشاركة في كثير من الأنشطة التربوية، وربما حضور الندوات والورش والمؤتمرات العلمية، أو إعدادهم للأبحاث التربوية، فكان لهم إطلاع أكثر على الأهداف الوجدانية وأهميتها وتوظيفها في العملية التعلمية، فكانت المعوقات لديهم أقل من المعلمين من حملة المؤهلات العلمية بكالوريوس فقط.مما ترتب عليه وجود فروق دالة إحصائياً تعزى لمتغير المؤهل العلمي.

◄ النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع ونصه «**هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات تقدير أفراد العينة لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تبعاً لمتغير الخبرة في التدريس**؟ » للإجابة عن السؤال تم استخدام اختبار «T- test» لعينتين مستقلتين، وكانت كالتالي:

جدول (9):

نتائج اختبار «T" لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس

المجال	المؤهل الجامعي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة T	مستوى الدلالة
المجال الأول: معوقات معرفة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	من 5 - 10 سنوات	125	2.75	2.53	0.125	غير دالة
	من 11 سنة فأكثر	51	3.58	2.14		
المجال الثاني: معوقات ممارسة معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	من 5 - 10 سنوات	125	2.70	2.29	0.421	غير دالة
	من 11 سنة فأكثر	51	3.28	0.93		
المجال الثالث: معوقات قياس معلمي المرحلة الأساسية للأهداف الوجدانية.	من 5 - 10 سنوات	125	2.14	0.95	0.320	غير دالة
	من 11 سنة فأكثر	51	3.28	0.94		
الدرجة الكلية	من 5 - 10 سنوات	125	2.31	0.95	0.43	غير دالة
			3.28	0.93		

يبين جدول (9) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) لمعوقات استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية تعزى لمتغير الخبرة في التدريس.ويفسر ذلك بأن المعلمين مما هم على خبرة تدريسية طويلة أو قصيرة مشتركون نحو عدم الاهتمام بتوظيف الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية، حيث أنهم تلقوا نفس التوجيهات والإرشادات بالتركيز على الأهداف المعرفية ومن ثم الأهداف المهارية (النفس حركية)، وبذلك فإن الأهداف الوجدانية لم يحدث عليها أي اهتمام على طول سنوات خبرة التدريس، مما يزيد أهمية الدراسة الحالية في تسليط الضوء إلى التعرف عن المعوقات التي تحول دون استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية.وتتفق النتيجة السابقة في بعض جوانبها مع دراسة العديني (2015)، وتختلف مع دراسة حمدان (2004)، ودراسة والقحطاني (1426ه).

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن أهم ما يوصي به الباحث ما يلي:

1. تشجيع وتوعية معلمي المرحلة الأساسية بأهمية الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية، واستخدامها في تعزيز عملية التعلم والتعليم وإحداث التغيير المعرفي والوجداني.
2. العمل على رفع مهارة المعلمين عامة في مجال استخدام الأهداف الوجدانية ومعلمي المرحلة الأساسية خاصة.
3. عقد دورات تدريبة للمعلمين حول كيفية استخدام الأهداف الوجدانية في العملية التعليمية.
4. ضرورة احتواء دليل المعلم على إرشادات وأمثلة لبيان كيفية صياغة الأهداف الوجدانية في كل موضوع دراسي والأنشطة المقترحة لذلك.
5. تخصيص نسبة من درجة تقويم المعلم من جانب المشرفين التربويين ومديري المدارس في مجال استخدام الأهداف الوجدانية.
6. إجراء دراسة حول اتجاهات المعلمين نحو استخدام الأهداف الوجدانية في التعليم.
7. دراسة أثر توظيف الأهداف الوجدانية على تحصيل الطلبة واتجاهاتهم نحوها.

المصادر والمراجع:

أولاً: المصادر العربية

1. البقمي، هيا محمد عايض (1421هـ). الأهداف ومدى معرفتها واستخدامها من قبل معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية بمدينة الطائف، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس.
2. بلوم وآخرون، بنجامين (1985). تصنيف الأهداف التربوية، ط 1. ترجمة محمد خوالدة وصادق عودة، دار الشروق، جدة.
3. حلس، داود درويش (2013). الأهداف الوجدانية أقل حظاً وعناية في حجرات الدراسة، كلية التربية، الجامعة الاسلامية (https: // www. google. ps/ search?q=38).
4. حمدان، مبارك سعيد (2004). "اتجاهات معلمي المرحلة المتوسطة نحو استخدام الأهداف بمنطقة أبها"، مجلة جامعة الملك خالد، المجلد 2، العدد3، ص 49 – 107.
5. خالد، سليمان، حمادة، إياد محمد (2011). "درجة ممارسة معلمي المرحلة الأساسية لمهارات صياغة الأهداف السلوكية"، مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، المجلد التاسع عشر، العدد الأول، ص 620 – 645.
6. سعادة، جودت أحمد (2001). صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية، نابلس، فلسطين، الشروق لدعاية والإعلان والتسويق.
7. أبو زينة، فريد كامل (2001). "تطوير أدوات قياس الطلبة في مادة الرياضيات"، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة العاشرة، العدد 19، ص 79 – 101.
8. سعادة، جودت أحمد، وخليفة (1987). "تطبيق تصنيف كراثول للمجال الانفعالي وتصنيف سمبسون للمجال المهاري الحركي على الأهداف السلوكية في الدراسات الاجتماعية"، المجلة العربية للتربية، الأردن، مجلد 7، العدد1، ص ص 40 – 55.
9. سميري، لطيفة (1998). "تقويم استخدام الأهداف السلوكية في مدارس تعليم البنات في مدينة مكة المكرمة من وجهة نظر المعلمات". المجلة التربوية، 12 (48)، 33 – 75.
10. سميري، لطيفة (2005). "مدى ارتباط الأهداف السلوكية لموضوعات مقرر علم النفس لأهداف المقرر المحدد للصف الثاني ثانوي في المملكة العربية السعودية". مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، 6 (1)، 10 – 34.
11. السيد، رضا (1999). "تطور الجوانب الوجدانية في منهج الرياضيات بالمرحلة الإعدادية في سلطنة عمان من منظور "NCTM"، مجلة تربويات الرياضيات، ج 2، مصر.
12. الشافعي، إبراهيم محمد وآخرون (1416ه). المنهج المدرسي من منظور جديد، الريا، مكتبة العبيكان، ط1.
13. عبد العال، فؤاد محمد وزهدي، علي مبارك (1992). "الجوانب الوجدانية لتدريس الرياضيات، دراسة ميدانية"، رسالة الخليج العربي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، العدد40، ص ص 40 – 62.
14. العديني، أحمد (2015). تصور مقترح لمعالجة أوجه القصور لتوظيف الأهداف الوجدانية في تدريس مادة الرياضيات لطلبة المرحلة الأساسية بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
15. عودة، أحمد (2004). القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط 3. دار الأمل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
16. القحطاني، ناصر بن حسن (1426ه). دراسة وصفية لتحديد معوقات استخدام الأهداف الوجدانية في تدريس الرياضيات بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
17. قلادة، فؤاد سليمان (1982). الأهداف التربوية والتقويم، القاهرة: دار المعارف، ط1.
18. كوجك، كوثر حسين (1997). اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، مصر، عالم الكتب.

19. محمد، وصفي (2000). "الأهداف السلوكية لمحتوى المنهج كمقياس لصدق الورقة الامتحانية". مجلة التربية، قطر، 135/ 136، 160 – 178.

20. المشهراوي، ابراهيم (2004). واقع الأهداف الوجدانية المتضمنة في كتب الرياضيات بالمرحلة العليا من التعليم الأساسي في فلسطين، مؤتمر التربية في فلسطين وتغيرات العصر، الجامعة الاسلامية، في الفترة من 23 – 24/ 11/ 2004م، ص ص 766 – 786.

21. الملا، فيصل (2005). صياغة مخرجات/ نتاجات التعلم. ورقة عمل مقدمة إلى مؤتمر كلية التربية "جودة التعليم العالي"، جامعة البحرين. 11 – 13 ابريل 2005.

22. منشورات جامعة القدس المفتوحة (2014). علم النفس التربوي، منشورات جامعة القدس المفتوحة، برنامج التعليمي المفتوح.

ثانياً: المصادر الاجنبية

1. *Alderman, M. Kay (2007). Motivation for Achievement: Possibilities for Teach1ing and Learning, 2nd Edition.*
2. *Areti, Panaoura (2012). Young Students' Self – Beliefs About Using Representations In Relation To The Geometry Understanding, assistant professor in mathematics education, Frederick University. PP 161- 180.*
3. *Dempsey, Teresa. L. (2000). Leadership for the Constructivist Classroom, Development of A Problem Based Learning Project. Doctor's Dissertation, Miami, University the Graduate School. PP 73- 99.*
4. *Harry, N. , & Deborah, A. (2005). ABC›s Behavioral Objectives—Putting Them to Work for Evaluation. Journal of Extension, 43 (5) , 1-12.*
5. *Hass, G. , & Parkay, F. (1993). Curriculum Planning: A new approach. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.*
6. *Krathwohl, R. , Bloom, S. , & Masia, B. (1964). Taxonomy of Educational Objectives. New York: McKay.*