

تقويم الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية

رسالة مقدمة إلى

مجلس كلية الفنون الجميلة – جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في التربية الفنية

من الطالب

عمار كاظم مرشد

بإشراف

أ.م.د. خضير مهدي عمران

بابل

2009 م

1430 هـ

**Evaluate the educational objectives
Established in the Department of Art Education**

**Letter submitted to the
Board of the Collage of Fine Arts, University of
Babylon**

**It is part of the requirements to get of Masters in Art
Education**

**Prepare student
Ammar Kadhim Murshid**

**supervision
P. A . D. Khudayir Mehdi Omran**

Babylon

1430 A.H.

2009 A.D.

Abstract Search

Education is it wide understood one of the tools active in building and rehabilitation of a student to gain experiences, which assist in the performance of its functions in society that the practice of art activist various aspects of his personality. And Art Education not be able to achieve its objectives without a teacher, and the curriculum may be the best die in the hands of a teacher is not able to teach, and approach the dead could return to life if there is a qualified teacher, but a successful teacher, effective in its work depends primarily on the type of preparation.

The official turned in Iraq to the problem of establishing a functional departments in the faculties of Fine Arts, for the preparation of technical education teachers for secondary schools. However, the curricula of these departments had not been subjected to the process of evaluation of the effectiveness of know how to create efficient technical education teacher is capable to perform its role, commensurate with the seriousness of the task entrusted to him, especially that part of the most important foundation upon which the structure of the curriculum and evaluating the various operations, namely the educational objectives. Therefore, the current research was aimed at evaluating the educational objectives established in the Department of Art Education at the Faculty of Fine Arts / University of Babylon, the process of evaluation has focused on three aspects:

1. The safety of the formulation of educational objectives.
2. The safety of the classification of educational objectives.
3. Coverage of the content of the educational objectives of the technical specifications of teacher education.

The number of educational objectives in the study (124) educational objectives distributed to (4) years of schooling, by (23) educational educational objectives in the first year and (31) educational objectives in the second year of study and (35) educational educational objectives in the third year of study and (35) educational objectives in the fourth year.

The objectives of the research objectives for the use of a tool by two main axis, the first aimed at revealing the extent of the safety of the formulation of educational objectives and the correct of classification.

The second axis has a disclosure on the extent of coverage of the content of the educational objectives of the technical specifications of teacher education. The instrument was ratified factor (98%) by using equation (cooper) to calculate the proportion of agreement between experts.

The stability of the instrument was (0.93) using equation (scoot) since the adoption by the stability analysis proof of the stability of the tool in two ways and that consistency between analysts, and consistency over time.

The research resulted in the following results:

1. Finding out clear imbalance in the formulation of educational objectives established in the Department of Education was not as functional (100%) of the capacity of the acts of those goals are measurable, as well as that (87%) of those acts were the acts of the incomplete (46%) of the educational objectives have been included more than one and that the content and level of performance was not specified in (98%) of them.

2. Finding out clear imbalance in the classification of educational objectives established in the Department of Education was not as functional (38) represents the proportion of the target (31%) are properly characterized, it was (25%) of the objectives in the areas of knowledge are classified in other areas did not (65%) of the objectives classified as emotional as that in reality (22%) of the goals reflect classified as skills are skills were not targets.

3. Finding out clear imbalance in the coverage of the content of the educational objectives of the technical specifications of teacher education as it was clear that (34%) of those objectives were not content with respect to any paragraph of the technical specifications of teacher education as well as to the content of the objectives was limited to cover some of the important paragraphs in the specialized area in the general specifications of the technical education teacher.

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

"نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَن نَّشَاءُ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ"

صدق الله العظيم

سورة يونس، الآية 76

إقرار المشرف

أشهد أن أعداد هذه الرسالة الموسومة "تقويم الاهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية" التي تقدم بها الطالب (عمار كاظم مرشد) قد جرت تحت إشرافي في كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل وهي جزء من متطلبات نيل درجة ماجستير في التربية الفنية .

التوقيع

أ.م.د. حضير مهدي عمران

التوقيع:

التاريخ / / 2009

بناءً على توصية المشرف نرشح هذه الرسالة للمناقشة.

التوقيع

أ.د. علي مهدي

رئيس قسم التربية التشكيلية

/ / 2009

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن اعضاء لجنة المناقشة، أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة (تقويم الاهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية) ، وقد ناقشنا الطالب (عمار كاظم مرشد) في محتوياتها وفيما له علاقة بها، فوجدناها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية الفنية .

التوقيع

أ.م.د. تركي خباز البيرماني

عضوا

2009 / /

التوقيع

أ.م.د. ماجد نافع الكناني

عضوا

2009 / /

التوقيع

أ.م.د.عباس نوري خضير

رئيسا

2009 / /

التوقيع

أ.م.د. خضير مهدي عمران

عضوا

2009 / /

صدقت هذه الرسالة في مجلس كلية الفنون الجميلة بتاريخ / / 2009.

التوقيع

أ.د. عباس جاسم الربيعي

عميد كلية الفنون الجميلة

2009/ /

قرار لجنة المناقشة

نشهد نحن اعضاء لجنة المناقشة، أننا اطلعنا على الرسالة الموسومة (تقويم الاهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية) ، وقد ناقشنا الطالب (عمار كاظم مرشد) في محتوياتها وفيما له علاقة بها، فوجدناها جديرة بالقبول لنيل درجة ماجستير في التربية الفنية .

التوقيع

أ.م.د. تركي خباز البيرماني

عضوا

2009 / /

التوقيع

أ.م.د. ماجد نافع الكناني

عضوا

2009 / /

التوقيع

أ.م.د. عباس نوري خضير

رئيسا

2009 / /

التوقيع

أ.م.د. خضير مهدي عمران

عضوا

2009 / /

صدقت هذه الرسالة في مجلس كلية الفنون الجميلة بتاريخ / / 2009.

التوقيع

أ.د. عباس جاسم الربيعي

عميد كلية الفنون الجميلة

2009/ /

شكر وتقدير

الحمد لله رب العالمين الذي انزل القرآن رحمة والصلاة والسلام على سيد المرسلين وخاتم النبيين وعلى اله الطيبين الطاهرين .

يدفعني واجب العرفان والجميل إن أتقدم بالشكر والامتنان الى أستاذي المشرف الدكتور خضير مهدي عمران لما أمدني به من معونة وتوجيه علمي سديد ، ولا يفوتني إن أتقدم بالشكر الجزيل إلى عمادة كلية الفنون الجميلة ورئاسة قسم التربية التشكيلية للرعاية وتسهيل مهمتي في إنجاز هذا البحث، كما اشكر أساتذتي الإجلاء لما أبدوه من نصائح وتوجيهات قيمة .

ولا يفوتني أن أعرب عن اعتزازي بالمشاعر الطيبة التي أبدأها لي زملائي من طلبة الدراسات العليا وما قدموه لي من المراجع العلمية وأخص بالذكر منهم طالب الماجستير ضياء حمود وطالب الماجستير صلاح هادي ، وطالب الماجستير سامر قحطان ، و طالب الماجستير فؤاد جواد . وأتمنى أن يسهم هذا الجهد المتواضع في خدمة العلم ، من اجل تطوير واقعنا في المجال الذي يبحث فيه .

الباحث

ملخص البحث

تعد التربية بمفهومها الواسع احدى الأدوات الفاعلة في بناء شخصية الطالب وتأهيله لاكتساب الخبرات التي تساعد في أداء وظائفه في المجتمع إذ أن ممارسة الفن وتذوقه تتميان مختلف جوانب شخصيته . والتربية الفنية لن تتمكن من تحقيق أهدافها بدون المدرس ، فأحسن المناهج الدراسية قد تموت في يد مدرس لا يقدر على تدريسها ، والمنهج الميت قد تعود اليه الحياة اذا ما وجد مدرسا مؤهلاً ، إلا أن وجود المدرس الكفاء الناجح في عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع إعداده .

وقد التفتت الجهات الرسمية في العراق إلى هذه المشكلة فأست أقسام التربية الفنية في كليات الفنون الجميلة لإعداد مدرسي التربية الفنية للمدارس الثانوية . إلا أن مناهج هذه الأقسام لم تتعرض لعملية التقويم لتعرف مدى فاعليتها على خلق مدرس التربية الفنية الكفاء القادر على القيام بدوره بما يتناسب وخطورة المهمة الموكلة اليه ، ولا سيما ذلك الجزء الأكثر أهمية الذي تركز عليه بنية المنهج وعمليات تقويمه المختلفة ، الا وهو الأهداف التعليمية . لذلك فقد استهدف البحث الحالي تقويم الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية في كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل، وقد تركزت عملية التقويم على ثلاثة جوانب هي:

1. سلامة صياغة الأهداف التعليمية .
 2. وسلامة تصنيف الأهداف التعليمية.
 3. ومدى تغطية محتوى الأهداف التعليمية لمواصفات مدرس التربية الفنية .
- وقد بلغ عدد الأهداف التعليمية المشمولة بالدراسة مائة وأربعة وعشرين هدفا تعليميا موزعة على اربع سنوات دراسية، بواقع ثلاثة وعشرون هدفا تعليميا في السنة الأولى وواحد وثلاثون هدفا في السنة الدراسية الثانية وهدفا تعليميا في السنة الدراسية الثالثة وخمسة وثلاثون هدفا تعليميا في السنة الرابعة.
- وقد تطلب تحقيق أهداف البحث استخدام أداة بمحورين رئيسين : المحور الأول يستهدف الكشف عن مدى سلامة صياغة الأهداف التعليمية وصحة تصنيفها

اما المحور الثاني فقد استهدف الكشف عن مدى تغطية محتوى الأهداف التعليمية لمواصفات مدرس التربية الفنية . وقد بلغ معامل صدق الأداة (98 %) باستخدام معادلة (كوبر cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين الخبراء .

اما ثبات الاداة فقد بلغ (0.93) باستخدام معادلة (سكوت scoot) اذ قام الباحث باعتماد ثبات التحليل دليلا على ثبات الأداة وذلك بطريقتين هما الاتساق بين المحللين ، والاتساق عبر الزمن .

وقد أسفر البحث عن النتائج الآتية :

1. وجود خلل واضح في صياغة الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية اذ لم يكن (100 %) من أفعال القدرة لتلك الأهداف قابلة للقياس فضلا عن ان (87 %) من تلك الأفعال كانت أفعال ناقصة كما ان (46 %) من الأهداف التعليمية قد تضمنت اكثر من محتوى واحد وان مستوى الاداء لم يكن محددا في (98 %) منها .

2. وجود خلل واضح في تصنيف الاهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية اذ لم يكن (38) هدفا تمثل نسبة (31 %) مصنفا تصنيفا صحيحا فقد كان (25 %) من الاهداف المعرفية مصنفة في مجالات في غير مجالاتها ولم تكن (65 %) من الاهداف المصنفة على انها وجدانية وجدانية في حقيقتها كما ان (22 %) من الاهداف المصنفة على انها مهارية لم تكن اهدافا مهارية .

3. وجود خلل واضح في تغطية محتوى الاهداف التعليمية لمواصفات مدرس التربية الفنية اذ اتضح ان (34 %) من تلك الاهداف لم تكن ذات محتوى يتصل باي فقرة من مواصفات مدرس التربية الفنية فضلا عن ان محتوى الاهداف كان قاصرا عن تغطية بعض الفقرات المهمة في المجال التخصصي وفي مجال المواصفات العامة لمدرس التربية الفنية .

المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	شكر وتقدير
ب	ملخص البحث
د	فهرس المحتويات
1	الفصل الأول
2	مشكلة البحث
6	أهمية البحث
6	هدف البحث
7	حدود البحث
7	تحديد المصطلحات
13	الفصل الثاني
14	الإطار النظري
14	نبذة تاريخية عن التطور الفني والتربية الفنية
26	الاتجاهات العلمية الحديثة من خلال الفن
31	نبذة تاريخية عن التقويم
33	التقويم التربوي
38	أنواع التقويم
51	نماذج تقويم المنهج التربوي
66	الاهداف التعليمية
73	تصنيف الأهداف التعليمية
83	العلاقة بين الاهداف التعليمية والتقويم
86	الأعداد لمهنة التدريس

96	الفصل الثالث
97	مجتمع البحث
98	أداة البحث
100	صدق الاداة
100	ثبات الاداة
102	تطبيق الاداة
103	الوسائل الإحصائية
104	الفصل الرابع
105	نتائج البحث ومناقشتها
135	الاستنتاجات
133	التوصيات
134	المقترحات
135	المصادر
136	المصادر العربية والأجنبية
146	الملاحق

الفصل الأول

مشكلة البحث

أهمية البحث والحاجة إليه

هدف البحث

حدود البحث

تحديد المصطلحات

الفصل الثاني

الإطار النظري

1. الإطار النظري

- نبذة تاريخية عن التطور الفني والتربية الفنية
- الاتجاهات العلمية الحديثة من خلال الفن
- نبذة تاريخية عن التقويم
- التقويم التربوي
- أنواع التقويم
- نماذج تقويم المنهج التربوي
- الأهداف التعليمية
- تصنيف الأهداف التعليمية
- العلاقة بين الأهداف التعليمية والتقويم
- الإعداد لمهنة التدريس
- بعض التجارب العالمية في اعداد المدرسين

الفصل الثالث

إجراءات البحث

مجتمع البحث

منهج البحث

أداة البحث

– صدق الأداة

– ثبات الأداة

تطبيق الاداة

الوسائل الإحصائية

الفصل الرابع

نتائج البحث

تفسير النتائج ومناقشتها

الاستنتاجات

التوصيات

المقترحات

المصادر

الملاحق



مشكلة البحث

تعد التربية بمفهومها الواسع الأداة الفاعلة في بناء شخصية الفرد بالدرجة الأولى وتأهيله لإكتساب الخبرات التي تساعد في أداء وظائفه في المجتمع ، إذ أنها تهدف إلى تنمية الفرد واستعداداته وتوجيهه الوجهة الاجتماعية السليمة .

فهي تنظم عملية اشتراك الفرد مع بقية أعضاء المجتمع عن وعي وقصد، في حياة المجتمع الايجابية، ولا يمكن التأكد من أي اصلاح اجتماعي إلا إذا وجهنا الفرد وتفكيره على أساس إنه سيخرج ليشترك مع المجتمع في حياته وانتاجه وكل تفاعلاته الإنسانية والفنية والأدبية والعلمية. (صالح ، د.ت، ص 75)

تعد التربية الفنية جزء من التربية ، تسعى إلى تكامل الخبرات لدى الطلبة وكفائتهم عقلياً ووجدانياً واجتماعياً إلى جانب تحقيقها المهارات الفنية العملية اللازمة لحياتهم الوظيفية والأسرية والاجتماعية . فهي أحد المجالات المهمة في تكوين الفرد المتكامل الشخصية بما تتضمن من خبرات تعليمية ومهارات عملية وتكنولوجية فهي قادرة على أن تدفع المتعلم إلى الانفتاح على هذه الحياة العصرية فتطلق العنان لقدراته الإبداعية في البحث والتجريب وربط كل هذه بمواقف الحياة مما يجعلها قاعدة تقوم عليها جميع المواد الدراسية . (مكتب التربية العربي ، 1982 ، ص 2).

ويشير (هربرت ريد) إلى أهمية الفن بقوله " أن الفن أحد وسائل المعرفة وعالم الفن نظام من المعرفة لا تقل قيمته للإنسان عن عالم الفلسفة والعلم أننا لا نبدأ في فهم الفن وأدراك دوره في تاريخ الإنسانية الا عندما نتعرف عليه كوسيلة للمعرفة ، موازية لغيرها من الوسائل التي يستطيع الانسان بها أن يصل إلى فهم بيئته بل والتميز عليها " (ريد ، 1975 ، ص 20-24) .

لذلك تتجه التربية الفنية المعاصرة الى تحديث وظيفتها ، فبدلاً من اعتبارها مادة لإنتاج أعمال فنية جمالية فقط، أصبحت مرتبطة بالسلوك والوظيفة، من خلال التربية عن طريق الفن، حيث تهتم بالبنية السلوكية الإيجابية من خلال ممارسة الأنشطة. (قزاز ، 2006 ، ص 6) .



إذ أن ممارسة الفن تنمي مختلف جوانب شخصية الفرد ، حيث أنها تتيح له استخدام حواسه وقدراته وممارسة المهارات المتعددة ، كما تنمي فيه قدرات شتى ، كالتصور والتمثيل والابداع وتقوية روح الملاحظة والدقة في ادراك النسب فتصقل مواهبه وتنميها وتحولها الى خبرات مستمرة قد يكون لها دور مؤثر في توجيه مستقبله (السني ، 1977 ، ص 9)

ومن هنا تبدأ مشكلة البحث اذ أن التربية الفنية لن تتمكن من تحقيق أهدافها ما لم تكن هنالك أدوات تساعد على ترجمة الأهداف الى واقع ملموس ، والتعليم هو الاداة الحاسمة لتحقيق تلك الأهداف ولكن أهداف التعليم هي الاخرى تقع على عاتق المعلم فمهما استخدمنا من طرائق تدريسية حديثة ومهما طورنا المناهج وزودناها بأحدث الأجهزة والوسائل التعليمية ذلك كله لا يمكنه ان يحقق اهداف التعليم التي لا تتحقق إلا عن طريق المعلم (عفيفي ، 1973 ، ص 70) .

إلا أن وجود المعلم الكفاء الناجح في عمله يتوقف بالدرجة الأولى على نوع أعداده ، فأحسن المناهج الدراسية قد تموت في يد معلم لا يقدر على تدريسها ، والمنهج الميت قد تعود اليه الحياة اذا ما وجد معلماً مؤهلاً . (سمعان ، 1973 ، ص 428) .

وقد التفتت الجهات الرسمية في العراق إلى هذه المشكلة فأسست أقسام التربية الفنية في كليات الفنون الجميلة لأعداد مدرسي التربية الفنية للمدارس الثانوية . إلا أن مناهج هذه الاقسام لم تتعرض لعملية التقويم لتعرف مدى فاعليتها على خلق مدرس التربية الفنية الكفاء القادر على القيام بدوره بما يتناسب وخطورة المهمة الموكلة اليه . ونظراً لصعوبة عملية التقويم وتعقيدها فقد تناول الباحث جزءاً مهماً من ذلك المنهج الا وهو الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية . أن تحديد الأهداف هي أولى الخطوات لعمل أي منهج في ضوءها يتحدد محتوى ذلك المنهج وطرائق تدريسه وعمليات تقويمه بانواعه المختلفة . اذ يعبر عن الهدف التعليمي بالسلوك المتوقع تحقيقه او اظهاره من الشخص الطالب الذي يجري تعليمه ويتم ذلك من خلال تمرير هذا الطالب بمجموعة من الخبرات التعليمية التي يتفاعل فيها مع العديد من



المكونات المادية و غير المادية، وينهمك فيها بممارسة العديد من الأنشطة التعليمية التي تسهم في مساعدة الطلبة في الوصول الى الهدف المنشود ، وعليه فأن محتوى الهدف التعليمي هو السلوك و التربية أنما تستهدف احداث تعلم عند الفرد ، وهذا التعلم يقاس بالتغير الحاصل في السلوك (حسن ، 1995 ، ص 153) .

"لما كان هدف كل منهج او برنامج دراسي هو احداث تغيرات سلوكية عند الطالب فان احسن واوضح صياغة للاهداف التعليمية هو ان يعبر عنها في الفاظ تبقي انماط السلوك التي يراد تتميتها لدى الطلبة من خلال البرنامج وكذلك تشير الى جوانب المحتوى المتعلقة بتلك الانماط السلوكية "(الامام 1990، ص 35) .

وإذا كانت الأهداف غير محددة وغامضة أو فضفاضة ، أو لم تفحص بدقة وعلى شكل دوري فقد يدفع بعملية التدريس إلى الانحراف عن المسار الصحيح المقصود ، لذا يجب أن تصاغ بطريقة تتيح فرصة التحقق - ، فهي اولاً وآخرأ تشير إلى ما يحدث عند المتعلم من تغيير نتيجة تعلمه لمادة تعليمية أو مهارة معينة . (الصمادي والدرايع ، 2004 ، ص54-56).

والعلاقة بين الأهداف والتقويم علاقة وثيقة ، فالأهداف تحدد ذلك المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه الطالب ، والتقويم يبين مدى تحقيق أو بلوغ هذه الأهداف بمعنى أن يتناول التقويم اساساً نتائج التعلم التي تشير اليها الأهداف وألا ينصرف التقويم إلى اشياء أخرى بعيدة عن هذه الأهداف ومضمونها ، ومن الخطورة أن يؤكد على أشياء معينة لا تتفق مع الأهداف ونتائجها المحددة .

ومن هنا تتحدد المشكلة ولعدم خضوع الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية كلية الفنون الجميلة جامعة بابل للفحص والتقويم منذ صياغتها في عام 1996 ولحد الان على الرغم من التغيرات الكثيرة الحاصلة في تطور اساليب التعلم ودخول التقنيات الجديدة في اىصال المعلومة للطلبة مثل الحاسوب وغيرها وفي تطور المنهج .

أهمية البحث والحاجة إليه



يكتسب البحث الحالي أهميته من أهمية المشكلة التي يتصدى لمعالجتها اذ ان سلامة الأهداف التعليمية لاي مؤسسة تربوية تعد مؤشرا على سلامتها وتبرز الحاجة الى البحث الحالي من خلال التالي :

1. انه يقدم معلومات ضرورية للمتخصصين في بناء المنهج وتطويره في كلية الفنون الجميلة . اذ لا يمكن تحديد المواد الدراسية وصياغتها الا في ضوء الاهداف التعليمية لكل من الاقسام العلمية على انفراد .
2. انه يساعد مدرسي المواد الدراسية المقررة في صياغة مفردات المواد الدراسية التي يقومون بتدريسها .
3. ان سلامة الاهداف التعليمية ووضوحها يساعد في تجنب العشوائية والهدر في الجهد والزمن والمال .
4. ان سلامة أهداف المنهج تعد أساسا رصينا لتقويمه فيما بعد .

أهداف البحث

- يهدف البحث الحالي الى تقويم الاهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية من الشكل والمحتوى . وذلك من خلال الاجابة على الاسئلة الاتية :
1. هل تم صياغة الاهداف صياغة سليمة ؟
 2. هل تم تصنيف الاهداف تصنيفا صحيحا ؟
 3. هل ان محتوى الاهداف يغطي مواصفات مدرس التربية الفنية ؟

حدود البحث



يقتصر البحث الحالي على الاهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية في
كلية الفنون الجميلة جامعة بابل للعام الدراسي (2008 - 2009)

تحديد المصطلحات

1- التقويم لغة:

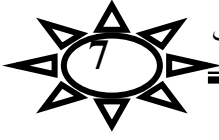
أ- قَوِّمَتَ الشَّيْءَ , فَهُوَ قَوِّمٌ أَيْ مُسْتَقِيمٌ , وَقَامَ الشَّيْءُ وَاسْتَقَامَ إِعْتَدَلَ
".(ابن منظور, ص 504 - 505) . وهو بذلك يعني تعديل الاعوجاج وتصحيح
الخطأ .

ب- التقويم اصطلاحاً :-

عرفه النجار وآخرون (1960م): بأنه "عملية تقدير قيمة الشيء , أو كميته بالنسبة
إلى معايير محددة " . (النجار وآخرون , 1960م , ص 107)

وعرفه Good (1973 م): بأنه "عملية التثبيت أو الحكم على قيمة الشيء , وتثمينه
بغاية , وذلك باستعمال معيار للتخمين , ويتضمن أحكاماً من حيث البنية الداخلية
والمعايير الخارجية " . (Good ,1973P: 22)

وقد عرفه أبو حطب (1976 م): بأنه "عملية إصدار الحكم على قيمة الأشياء
, ويتطلب استعمال معايير , أو مستويات , أو محكات لتقدير هذه القيمة , ويتضمن معنى
التحسين أو التعديل , أو التطور الذي يعتمد على هذه الأحكام " . (أبو حطب
1976, م , ص 1) .



وعرفه عبد الهادي (1999م): بأنه "إصدار حكم شامل وواضح على ظاهرة معينة بعد القيام بعملية منظمة لجمع المعلومات , وتحليلها لغرض تحديد درجة تحقيق الأهداف واتخاذ القرارات بشأنها " . (عبد الهادي ، 1999م ، ص26)

وعرفه طعيمة (2000م): بأنه "مجموعة الإجراءات التي يتم بواسطتها جمع بيانات خاصة بفرد , أو مشروع , أو بظاهرة , و دراسة هذه البيانات بإسلوب علمي للتأكد من مدى تحقيق أهداف محددة سلفاً من أجل اتخاذ قرارات معينة " . (طعيمة ، 2000م ، ص81)

من خلال ما تقدم يكاد يتفق أكثر الباحثين على أن التقويم هو إصدار حكم على موضوع معين في ضوء معايير محددة سلفاً .
الا انهم يختلفون فيما بعد ذلك فمنهم من يكتفي باصدار الاحكام مثل (النجار و كود) ومنهم من يتعدى ذلك الى اتخاذ قرارات التعديل ، قد لا يكون ذلك من صلاحيات القائم بعملية التقويم لذا فانه يكتفي في احسن الاحوال بالتوصيات فان اقتنع متخذ القرار بها اصدر قرارا بالموافقة على التعديل .
وفي ضوء ما تقدم فقد عرف الباحث التقويم تعريفا اجرائيا لاغرض البحث الحالي
بانه :

عملية الفحص الشامل للاهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية ،كلية الفنون الجميلة ، جامعة بابل للعام الدراسي 2008-2009 بهدف الاجابة على الاسئلة التالية:

- 1- هل انها مصاغة صياغة سليمة .
- 2- هل انها مصنفة تصنيفا صحيحا .
- 3- هل ان محتواها يغطي مواصفات مدرس التربية الفنية .
والتوصية في ضوء ذلك باتخاذ القرارات المناسبة بشأنها .



2- الأهداف التعليمية :

أ - الهدف لغة : " الغرض . والهدف : كل شيء عظيم مرتفع . ويقول الجواهري : الهدف كل شيء مرتفع من بناء أو كثيِب (كتل او جبل) ومنه سمي الغرض هدفاً وبه شبه الرجل العظيم " (ابن منظور ، ص 345-346).

ب - الهدف التعليمي اصطلاحاً

عرفه Tyler (1950) : بأنه " الغاية المبتغاة التي أنشأت من اجلها المدرسة والمصدر الذي يوجه الأنشطة التعليمية المقصودة لتحقيق النتائج المرغوبة فيها". (Tyler , 1950, P: 73) .

وعرفه Mager (1962) : بأنه " عبارة توضح رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم وهذه العبارة تعبّر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها " . (اللقاني ، 1976 ، ص32) .

كما عرفه روبرت ، ف ميكر (1967) : بأنه " عبارة تبين ما سيكون عليه المتعلم حين تتم خبرة التعليم بنجاح ، فالهدف هنا وصف لنمط السلوك (الأداء) الذي يودّ بأن يستطيع المتعلم إظهاره " . (روبرت ، 1967 ، ص11)

وعرفه عبد الموجود وآخرون (1981 م) : بأنه " وصف لتغيير سلوكي نتوقع حدوثه في شخصية الطالب نتيجة مروره بخبره تعليمية ، وتفاعله مع موقف تدريسي " . (عبد الموجود ، 1981 ، ص17)

وعرفه توق وعدس (1984) : بأنه " بمثابة عبارات ، أو جمل مكتوبة بدقة لوصف الطريقة التي سيتصرف بها الطلبة في نهاية الوحدة الدراسية ، وهو بذلك يصف ما يتوقع من الطالب إنجازه في نهايتها " . (توق وعدس ، 1984 ، ص 32)



وعرفه أبو حطب وصادق (1984) : بأنه " يصف أنماط السلوك التي نتوقع أن يمارسها الطالب ، ويصدرها بدرجة ملائمة من الكفاية أو الجودة أو التمكن " . (أبو حطب وصادق ، 1984 ، ص44)

كما عرفه مدكور (1993 م) : بأنه " وصف للسلوك المتوقع من المتعلم نتيجة لاحتكاكه ببعض الحقائق والمعايير والقيم الإلهية الثابتة ، والخبرات المتغيرة وتفاعله معها " . (مدكور ، 1993 ، ص125) .

ومما تقدم يتضح اتفاق جميع الباحثين تقريبا على ان اهداف التعليمية يصف سلوك متوقع ان يظهره المتعلم بعد مروره بخبره تعليمية وهو ما لم يكن قادرا على إظهاره قبل ذلك ، ويعرف الباحث الأهداف التعليمية إجرائيا عبارة عن توضيح رغبة في تغير متوقع في سلوك المتوقع يتم عن طريق الخبرة والممارسة وتصف الادوات والسلوك المتداخل لتنظيم افكار المدرس حول ماذا سيعلم طلبته في الدروس المقررة في قسم التربية الفنية .

3- التربية الفنية :

عرفها زكي ، (1972) بانها : عملية تربوية تساعد النشئ والشباب على اختلاف انواعهم في نمو لغة الفن ووظيفته في المجتمع ومعرفة اثر الفن في البيئة التي صنعها الانسان وكذلك نمو السلوك للانتاج والاستجابة الى الفن والتقويم الناقد له من خلال الحكم الجمالي . (زكي ، 1972 ، ص22) .

وعرفها كود (COOD) (1973) بانها : (تعليم وتدريب في الفنون البصرية والمكانية كما هو جار في المدرسة) . (كود ، 1973 ، ص 40) .

اما البسيوني فقد عرفها ، (1985) : بأنها : (احد العلوم السلوكية تهتم بالبشر حين يرون ويتذوقون وحين يشكلون الخامات ويطوعونها باحساساتهم وبمضمونها خبراتهم

المتنوعة الكثيفة وتعد ادوات تهذيب سلوك لتطبيعه لسلوك الجمال واخضاعه لقوانينه).
(البسيوني : 1985 ، ص 58) .

وكان العاني قد عرفها (1986) بأنها : (عملية تربوية اجتماعية تسهم ايجابياً في تكوين الطلبة حسب قدراتهم وميولهم الفنية بما ينسجم وطاقاتهم التغييرية الفنية نحو خدمة مجتمعهم وارتباطاتهم بما يجعلهم في وضع يمكنهم من التفاعل بما يحيط بهم وتحسينه من الناحية الجمالية والتعبير الفني) . (العاني ، 1986 ، ص 18) .

وعرفها ذرب ، 1986 بأنها : (مادة دراسية مقررّة تتضمن ممارسة الرسم والنحت والتصميم والزخرفة كما تتضمن موضوعات نظرية تشمل تاريخ الفن والتذوق الفني) (ذرب:1986، ص19-20) .

اما الكناني فقد عرفها (1989) بانها: (مجموعة من الخبرات التربوية والفنية المنظمة التي تشتمل على الانشطة والفعاليات والمهارات الفنية التي يقوم بمزاومتها طلبة مدارس المرحلة الثانوية بمستوياتها المتوسط والاعدادي الغرض منها اتاحة الفرصة امامهم للتعبير عن انفسهم عن طريق الممارسة الفنية العملية لاكتساب المهارات اليدوية وتنمية التذوق الفني والجمالي الذي يساعد على تكوين ثقافة فنية مناسبة) . (الكناني ، 1989، ص19) .

ومما تقدم يظهر ان اغلب الباحثين يتفقون على ان التربية الفنية هي عملية تربوية توجه نحو الطلبة والشباب وتتضمن ممارسة النشاطات الفنية وتذوق العمل الفني الا ان هؤلاء الباحثين يختلفون في اهداف هذه العملية التربوية ففي حين لم يحدد كود (COOD) الهدف منها ذهب زكي الى كونها يساعد في نمو لغة الفن ووظيفته في المجتمع . وقد ذهب العاني الى اعتبارها عملية تربوية تساعد في تكوين الطلبة بما يمكنهم من تحسين المحيط جمالياً .



اما الكنانى فقد اعتبر الهدف منها هو اتاحة الفرصة امام الطلبة للتعبير عن انفسهم وكل تلك الاهداف هي اهداف التربية الفنية مجتمعة .
ولاغراض هذا البحث وانسجاما مع اهدافه فقد عرف الباحث التربية الفنية بانها: (تخصص عملي تربوي ناتج من تفاعل التربية و الفن يستثمر ممارسة النشاطات الفنية وتذوق الجمال وتقويمه من قبل الطلبة بهدف احداث التغيير المرغوب به في سلوك الطلبة)

4. قسم التربية الفنية :

احد اقسام كلية الفنون الجميلة جامعة بابل مهمته إعداد مدرسي ومدرسات التربية الفنية للدراسة الثانوية مدة الدراسة فيه اربع سنوات , يمنح شهادة البكلوريوس في التربية الفنية .

نبذة تاريخية عن التطور الفني والتربية الفنية

لا شك ان الفن وجد مع وجود الإنسان العاقل اذ كان الفن مظهرا من مظاهر وجوده وتأكيدا لحياته ، فقد كان الإنسان منذ القدم يرسم الأشكال الحيوانية على جدران الكهوف ، وكانت لرسومه غايات نفعية سحرية او طقوسية . "وقد ارتبط الفن في الحضارتين الفرعونية والرافدينية بالحكام والكهنة الذين كانوا يحددون الاتجاهات والقيم الجمالية والوظيفية للفن، وكان الفنانون مجرد عمال مهرة يعملون في ورش فنية خاصة ملحقة بالمعابد والقصور . وكان يشرف على هؤلاء العمال معماريون ومهندسون لهم القدرة على تقويم وتوجيه تلك الأعمال" . (هوزر 1981، ص 49) .

الا أن الحضارة الإغريق كانت الحضارة التي اهتمت بالحكم الجمالي وأفرزت فكراً نقدياً ، فلقد تكونت بذور الحكم على قيمة الفن والنظرية الجمالية في القرن الخامس قبل الميلاد حيث كان هؤلاء الفلاسفة هم أول من كتب في فلسفة الفن والجمال، فقد كانت أفكارهم الفلسفية ترافق ازدهار الفنون الإغريقية. وكانت الأفكار التي جاء بها هؤلاء الفلاسفة حول الحكم الجمالي والنظرة إلى الفن والفنانين بمثابة مفهوم متفرد لرؤية نقدية تعبر عن الذوق العام في ذلك العصر . (مطر 1983، ص 23)

فلقد تحدث أفلاطون عن المثل العليا، وكان الفن عنده هو محاكاة للطبيعة، ونقل صورة من الواقع (صورة مقلدة ومن وجهة نظره زائفة) . أما الجمال في نظره فهو نسبي موجود بصورة ناقصة في عالمنا، فالجمال الكامل لا يتحقق إلا في العالم المثالي . وقد قسم الجمال إلى نوعين : جمال حسي هو أدنى درجات الجمال ، وجمال الروح أو الجمال العقلي وهو أرقى درجات الجمال . (مطر 1983، ص 25)

أما أرسطو فكان يرى أن الجميل هو الذي يتحلى بالتناسق والانسجام والوضوح، وهو يختلف مع أفلاطون في أنه يثبت وجود الجمال في عالمنا الذي نستمد منه وعينا بالجماليات . ويعتبر أرسطو أن الفن ينشأ عن الميل الغريزي عند الإنسان إلى التقليد الواقعي . وقد قسم الفنون إلى فنون نفعية، وفنون جميلة، كما وضع أسساً وقواعد لبعض

الفنون. وتعتبر آراءه قمة ما وصل إليه الفكر الإغريقي حول فلسفة الحكم على الفنون (فضل 1996، ص155).

وكان سقراط قد ربط مفهوم الجمال بمبدأ الغائية أي بالفائدة والنفع وقد صرح بأن "كل شيء ذا فائدة هو رائع وجميل" (عطية 1996، ص155) وعندما ظهرت المسيحية اعتمد فنونها المبكرة على تقديم أشكال تتناسب مع الذوق العام الذي يسعى إلى السكينة والشعور بالخشوع الحسي والروحي. وكان الفن يدعو الذوق العام إلى جمالية الدين السماوي الجديد، حيث كانت الفنون المسيحية تعتمد على تقديم عناصرها وخصوصاً الشخصيات الدينية في أوضاع جمالية وقدسية تعمل على جذب أنظار المتعبدين للتأمل فيها. (عطية 2000، ص25)

وفي العصور الوسطى ارتبط الفن بالمعتقد وبالدين كما تأثر بالفلسفة اليونانية التي لم تغب أيضاً، فاستخدم الفن للدعوة إلى الدين المسيحي والتأثير على الذوق العام ولتوضيح القصص المسيحية والأساطير القديمة التي كانت ترسم على جداريات ضخمة في الكنائس وعلى أسقف الكاتدرائيات. (البيطار 1997، ص16). فكانت الفنون تتصل بالروحانيات وتبتعد عن المعقولات وتعبّر عن الأساطير الخرافية في رؤية ميتافيزيقية تعمل على أن يكون الفن مجالاً لاستيعاب المعرفة. (عطية 2000، ص28)

وفي ما قبل عصر النهضة بدأ الفن يخرج من دائرة تحكم الأمراء والكهنة ليصل إلى مستوى الطبقة البرجوازية في المجتمع الأوروبي، فكان الفن يلبي حاجة الذوق العام لهذه الطبقة وكان النقد الفني يوجه الفنون إلى الزخرفية التي سادت العمارة والفنون. وكانت الأفكار الفلسفية الجديدة المتعلقة بعلم الجمال أثرت على الفنون والذوق العام في المجتمع. (البيطار 1997، ص22)

وكانت للفن في عصر النهضة رؤية جديدة عقلية، وكان الحكم الجمالي يقوم على تفسير جديد للتراث الثقافي والفني والرؤية الفنية القديمة، وتبدل الاهتمام بالعمل الفني في هذه الفترة إلى الاهتمام بالعبقريّة الفنية والقدرات الإبداعية. فقد عادت لكلمة الفن معناها القديم المرتبط بالحرفة في الصناعة والمهارة اليدوية،

وفي القرن السابع عشر عندما نشأ علم الجمال حدث انقلاب في الموازين فاستقلت الفنون الجميلة عن الفنون التطبيقية كالنجارة الحدادة ... وغير ذلك ، مما جعل الفنون التطبيقية ترتبط بجانب النفعية الصناعية في حين ارتبطت الفنون الجميلة بجانب البهجة والاستمتاع الجمالي بالفنون (غنيم 1994، ص: 20-22).

وكان القرن الثامن عشر هو بداية التجديد في مفهوم الجمال والمنهج النقدي، فمع زوال عصر النهضة ودخول أوروبا في تاريخها الحديث المتمثل في الثورة الأوروبية الحضارية، أخذ النقاد بدعوة الذوق العام إلى تذوق الرفيع والأسلوب الرفيع في الفن، وارتبط الفن بالجمال كما ارتبط بالبنى الروحية للفنون فظهر الفكر الجمالي الرومانسي . وكان لظهور المعارض الرسمية أثره في الذوق العام في المجتمع الفرنسي. فقد كانت الكلاسيكية الجديدة التي ظهرت على يد الفنان دافيد هي استجابة واقعية للذوق العام في المجتمع الأوروبي عامة والفرنسي خاصة، الذي كان يبحث عن روح الوطنية والقومية الخاصة في ظل حكم نابليون بونابرت. وكان الفن يؤيد هذه الاتجاهات ويدعو إليها في الصالونات والمعارض الخاصة بالأكاديميات في فرنسا. (البيطار 1997، ص 24-32) .

وقد ظهرت كلمة إستاتيكا Aesthetic لأول مرة سنة 1735 في بحث نشره الكساندر باومجارتن (1714-1762) Baumgarten الذي ميز بين المعرفة العليا والمعرفة الدنيا وقال بأن المعرفة العليا تقدم تصورات ومفاهيم مرتبطة بالحقيقة، وأنها قابلة للقياس، على عكس المعرفة الدنيا التي لا يمكن قياس علاقتها بالحس والشعور. وكان يتحدث عن علم جديد يهتم بدراسة المدركات الحسية، وعرفه بأنه "علم المعرفة الحسية". وقد حاول باومجارتن أن يضع الأسس والقواعد لهذا العلم الذي حاول أن يعبر بواسطته عن أعلى درجات المعرفة الحسية وهو الجمال، واعتبر القبح انعكاساً للنقص في المعرفة الحسية حول الأشياء. (إسماعيل 1968، ص 52).

فكانت هذه النظرية الجديدة تعتبر الجمال جزءاً من المعرفة الحسية التي تمكن الناقد من إدراك القيم الجمالية من خلال المعرفة المسبقة. وبذلك فإن المتلقي العادي الذي لم تتوفر عنده المعرفة الحسية المتعلقة بالفنون التشكيلية لن يتمكن من تذوق



جمالية الفنون . وهو في حاجة إلى توفير المعرفة له بحيث يصبح قادراً على تذوق تلك الفنون.

إلا أن الفن الرومنسي كان يناقض الفن الكلاسيكي فقد استخدم الأعمال التي يتأكد فيها الجانب الترابطي في الإفصاح عن اعتمالات النفس واطهار الفكرة المعبرة عن الحياة والإيحاء بالعمق في اللوحة، حيث يوحد الفن الرومنسي بين الروحي والحسي. (عطية 1996، ص143) .

بعد الثورتين الفرنسية والأمريكية حاول الفنانون والمفكرون البحث عن قيم جديدة تلائم واقع العصر الجديد. وبذلك تمكنوا من استنباط أشكال جديدة لموضوعات تواكب التغير في وسائل التعبير الفني، وتغير المناهج والأساليب والأدوات والخامات والأشكال الفنية، التي عبرت عن مظاهر الحياة. وأدى ذلك إلى تغير مفهوم اللوحة ومفهوم الجمال عند الذوق العام (البيطار 1997، ص35).

ومع بداية القرن التاسع عشر وظهور الحداثة في الفن أخذ الفنانون والفلاسفة والمؤرخون والمتلقون في التعرف على الجمال كنظرية تعتمد على الدراسة والتقدير. (عطية 1996، ص149).

في نهاية القرن الثامن عشر ارتبطت كلمة الفنون الجميلة fine arts بكل ما يختص بالجمال ذاته. ولكن القرن التاسع عشر كان بداية للعديد من الاتجاهات التي تشكلت وتأثرت بالمخترعات العلمية، فغيرت من مفهوم الفن من خلال محاولات الفنانين للتجديد والإبداع (غنيم 1994، ص31).

هذا التجديد أدى إلى تطور مفهوم الفن، وتعدد المدارس الفنية حتى بات من الصعب وضع تعريف محدد له، إلا أن بعض علماء الجمال قد حاول تعريف الفن وفق المفاهيم الجديدة إلا أنهم لم يستطيعوا تعريفه تعريفاً دقيقاً .

ففي عام 1896 كان تولستوي قد كرس ثلاثين صفحة من كتابه (ماهية الفن)، لمناقشة التعريفات المتباينة للفن، فاستنتج أنها لم تكن صادقة في تحديده. ومع أنه وضع تعريفاً جديداً ينص على : " النشاط الفني يتلخص في أن يستحضر الفرد في ذاته إحساساً كان قد جربه من قبل وبعد أن يستحضره في ذاته يوصله إلى الغير نفس

الإحساس " (ريتشاردز 1971، ص109). إلا أن هذا التعريف مع أهميته يضاف إلى تلك التعريفات التي وصفها هو نفسه باهنا غير صادقة. فالسؤال عن ماهية الفن "من الأسئلة التي حاول كثير من الحكماء الإجابة لم تكن مرضية للجميع (ريد 1962، ص9).

ولقد تصدى ريتشاردز (Richards) لهذه المشكلة وعزاها إلى اللغة "الجهاز اللفظي يحول بيننا وبين الأشياء الحقيقية التي نتعامل معها " (ريتشاردز 1961، ص60) فالنقاد يستخدمون المصطلحات اللغوية فيخلطون بين (الشيء) الموضوعي و(الآثر) الذي يحدثه لدى المتلقي (ولكي نفيد الفائدة الكبرى من الإدراك الثاقب للناقد علينا أن نميز الشيء بملامحه وبين تجربة الناقد التي هي نتيجة كاملة لهذا الشيء. غير أن الغالبية الساحقة للكتابات النقدية تتألف للأسف من أمثلة للخلط بين هذين العنصرين". (ريتشاردز 1961، ص61). ومع أن ريتشاردز لا يصوغ تعريفاً محدداً للفن إلا أنه يدلنا على مواطن الخلل في تعريفة. فإذا عدنا إلى تعريف تولستوي فس نجد أنه يتحدث عن احساسات جربها الفنان تنتقل إلى الآخرين فيجربونها دون اشارة الى ذلك الشيء الموضوعي الذي لا بد منه لنقل الأفكار والأحاسيس من شخص إلى آخر وهو العمل الفني نفسه لذلك يمكن أن نقول أن تولستوي نسي الفن في تعريفه له . ففي تعريف موضوعي للفن ينبغي أن نستبعد الفنان والمتلقي إلى حين لننتقص الموضوع أو الشكل الذي انتجه الأول بقصد أو بدون قصد التأثير في الثاني. (درب 1998، ص40) فالفن كما ترى سوزان لانجر (Susanne.K.Langer) " ابداع أشكال قابلة للإدراك الحسي بحيث تكون معبرة عن الوجدان البشري " (Langer: 1953, p. 60) وهي بذلك تتعاطى معه كموضوع يمكن فصله عن الفنان والناقد بالقول (أنه شكل قابل الإدراك الحسي) وهذا الشكل هو " الهيئة التي يتخذها العمل الفني " (ريد 1962، ص11) وهي شيء تشترك فيه الأعمال الفنية جميعاً. (ريد 1962، ص10) والعمل الفني يدرك حسياً كشكل و " لا يوجد أي عمل فني حقيقي لا يؤثر في الحواس أساساً " (ريد 1962، ص9). ولكن ما الذي يميز الشكل الفني عن الأشكال الأخرى يقول نوبلر في تعريفه للفن بأنه " نتاج انسان ينظم فيه المواد بحذق ومهارة لكي يوصل

تجربة ما " (نوبلر 1987، ص44) وهو بذلك يميز الشكل الفني بالتنظيم تلك الميزة التي أكدها ارسطو قديماً بقوله " الجميل، سواء أكان كائناً حياً أم شيئاً مكوناً من أجزاء، بالضرورة ينطوي على نظام بين أجزائه" وهذا التنظيم لابد أن يركز على عناصر التوازن والتماثل والتناسب والإيقاع التي يرى أوجدين (Ogden) أنها العناصر الأساسية التي يمكن أن تنظم الخبرة في أنماط ثابتة ومن طبيعتها أنها تتضمن الرشاقة والفاعلية. (ريد 1975، ص111) ويرى ريد أن الشكل الفني الناجح " هو الذي ينظم تنظيمًا وظيفيًا على أكمل وجه وهو الذي يجمع بين منتهى الاقتصاد بالمادة المستخدمة وبين الحد الأقصى للقوة البنائية " (ريد 1962، ص42). ولأن لنعد إلى الفنان الذي استبعدناه إل حين تجنبنا لخلط المفاهيم _ فهو الذي ينظم الشكل الفني وهذا التنظيم مرتبط ارتباطاً وثيقاً بنمط شخصيته كما أشار أفلاطون قد يما إلى أن الرشاقة وعدمها تجد في التصوير والصناعات المماثلة مكاناً لها، ويرتبط انعدام هذه الخصائص ارتباطاً وثيقاً بأسلوب رديء أو بشخصية رديئة، في حين يرتبط توافرها بشخصية شجاعة متزنة العقل قادرة على التعبير عن تلك الخصائص. (ريد 1975، ص176-177) أو بمعنى آخر فإن الفنان ينتج أشكالاً منظمة تنظيمياً ذا علاقة وثيقة بتنظيمه النفسي وذلك ما يؤكد ريد بقوله " لا يوجد نمط فني واحد ينبغي أن تخضع له جميع أنماط البشر، بل يوجد من أنماط الفن المختلفة بقدر ما يوجد من أنماط البشر " (ريد 1962، ص40).

ترى ما الذي يدفع الانسان (الفنان) إلى تنظيم الشكل على النحو الذي تقدم يرى ريد " أن النظام في حد ذاته يثير الخيال، وأن أسمى انواع الخيال هو على وجه التحديد الذي يهتم بإبداع انسجام ونسب مجردة وهذا النوع من التصور يجد سبيله إلى التعبير في الموسيقى والعمارة والتصميم الصناعي وفن التصوير التجريدي ... وفي مثل هذه الفنون نجد نقاء وصرامة ونظاماً يتمشى مع جانب واحد من طبيعتنا ألا وهو رغبتنا الواعية في تقليد الكمال البنائي في الكون ومحاكاته محاكاة لا شعورية. غير أننا وهبنا عقلاً لا يمكن أن يقنع بهذا النشاط المحدود ... إننا وهبنا إرادة حرة من شأنها أن تجعلنا ندأب على تجنب المعالم الثابتة العادية في قوانين الطبيعة لكي نعبر

بدلاً منها عن عالمنا نحن، وهو العالم الذي يعكس مشاعرنا وانفعالاتنا كما يعكس ذلك المركب من الغرائز والأفكار الذي نسميه الشخصية " (ريد 1962، ص 45-46) فالفنان كما يرى ريد إنما ينظم الشكل الفني على غرار الكمال البنائي في الكون أو على غرار تنظيمه النفسي الداخلي وهو في كلا الحالتين يقلد أو يحاكي تلك الأشياء لا شعورياً وكأنه مدفوع (بغريزة المحاكاة) التي يرى أرسطو أنها "طبيعية فينا" (أرسطو 1953، ص 13).

وهكذا فإن تعريفاً صادقاً للفن ينبغي أن يتناول من جوانبه المتنوعة فهو ابتكار فما ينطبق على التفكير الابتكاري ينطبق عليه إلى حد بعيد لذا فقد عرفه (زرب 1998، ص 45) بأنه : تنظيم وحدة من المنبهات الحسية المتعارضة على درجة عالية من الاقتصاد بالمادة، حلاً لصراع الدوافع وفوضيتها داخل الفرد.

وفي ضوء ذلك يمكن النظر إلى مكانة الفن التربوية في بناء الشخصية المتوازنة لمن يمارسه ويتذوقه على حد سواء. إذ كان أفلاطون يقول "إن علينا أن ننيط أهمية فائقة بذلك الجزء من التربية الذي يشيع الاحساس بالإيقاع والانسجام الذين يغوصان بعمق جداً في تجاويف الروح ويستحوذان على أكبر قدر من القوة عليها، بحيث ينتجان الرشاقة بدورهما ويجعلان الشخص حلو الشمائل" (ريد 1975، ص 113).

أما شيللر فانه يؤكد "ان من اهم المهام الثقافية اخضاع الانسان لتأثير الشكل حتى في حياته الجسمية البحتة : وذلك لجعل الحياة عن طريق ادخال قاعدة الجمال فيها كلما تسير ذلك لانه لا يمكن تنمية الفضيلة الاخلاقية الا عن طريق استحداث حالة جمالية" (ريد 1975 ، ص 48). فالذوق الشيء والاستجابة الفجة - كما يرى شيلي Shelley ليست مجرد عيوب ثانوية في الشخصية وانما هي في الحقيقة شراصيل تنتج عنه نقائص اخرى في الشخصية ، ولا يمكن للفرد ان يحيا حياة ممتازة اذا كانت استجاباته الاولى في حالة خلط وفوضى" (ريتشاردز 1961، ص 107).

لذلك فانه يفقد الذين يعترضون على الشعر بحجة تنافيه مع الاخلاق قائلاً: "ان ذلك يقوم كلية على عدم ادراك الطريقة التي يؤثر بها الشعر في الناس بحيث يسمو باخلاقهم ، فالشعر يؤثر في الناس بطريقة اكثر قداسة من علم الاخلاق، فهو يوقظ

العقل ذاته ويوسع افقه وذلك ما يجعل العقل مستودعاً لآلاف التراكيب من المعاني التي لم يدركها من قبل " (ريتشارد 1961، ص122) . "ان الفن يفتح ميادين اوسع من المعنى مما يتاح عن طريق المنطق العادي او البحث اللفظي... ومن وظائف التربية الفنية ان توسع المعاني بان تقدم المتعلم الى منطق اكثر اتساعا واكل جموداً يكون متضمنا في الخبرة الجمالية " (فينكس 1965 ص 668). وذلك ما يجد له تفسيراً عند لانجر التي ترى " ان هناك صيغتان اساسيتان من المعرفة... الصيغة المنطقية والصيغة الحدسية. تستقى الصيغة المنطقية من خلال الاساليب العلمية والتجارب الاحصائية ... اما المعرفة الحدسية عن العالم فتكتسب من خلال الاحاسيس بصورة اخرى، فالفن يتعامل مع أي شيء يمكن ان يحس من خلال التأمل الروحي وترجمة هذه العمليات لجعلها مدركة من خلال البصر والسمع او يمكن ان يدرك بواسطة الرمز الذي لايمكن ترجمته من خلال المظاهر السطحية فقط " (عبد الغني 1983، ص182). لذلك فان دور الفن لا يقتصر على المتعة الجمالية" ومن الاخطاء النقدية التي شاعت حديثا الاهتمام المسرف بنو (الشعور) المؤقت الذي تثيره الفنون ... على حين ان النقاد قد اهلوا الاثار اللاحقة للتجربة ، والتأثير الدائم في تركيب الذهن الذي تستطيع الاعمال الفنية ان توجده ... وفي تجارب الفن يستطيع الذهن ان ينظم نفسه بسهولة تامة وباقل مايمكن من التدخل " (ريتشاردز 1961، ص187) " وليست قيمة العمل الفني في الادراك الواعي او غير الواعي لصحة العلاقات فيه، وانما هي في الاثر الذهني الذي تولده هذه العلاقات " (ريتشاردز 1961، ص231) وكان ريد قد ربط بين الفن والتربية بصفاتها مشجعة لنمو الفرد في اطاره الاجتماعي وبغض النظر من النمو الجسمي فان هذا النمو لا يظهر الا في التعبير وبذلك تصبح وسيلة لصقل طرائقه عن طريق الفن (ريد 1975، ص20-24) لذا فانه يقول " لاتوجد مادة سوى الفن قادرة على اعطاء الطفل شعوراً تتربط وتتحد فيه الصور الذهنية والمفهوم والاحساس والفكر " (ريد 1975، ص126).

والتربية الفنية بهذا المعنى تحقق غاية التي التربية النهائية في بناء الشخصية المتكاملة والمتوازنة عقليا وانفعاليا ومهاريا تلك الغاية التي يضعها المربون في اعلى

قائمة اهتماماتهم في الوقت الحالي" وهم لايهتمون بتكوين الانسان في خصائصه العقلية فحسب بل بتكوين شخصيته المتكاملة التي تستلزم تربية الخصائص غير العقلية أيضاً". (روشكا 1989، ص212) .

ومع ان أفلاطون أول من نبه الى إمكانية استخدام الفن في التربية الا ان روسو يعد الرائد الاول في هذا المجال اذ نظر الى العمل اليدوي والحرف الشعبية على انها اقرب الاعمال البشرية جميعا الى حالة الطبيعة التي دعا الى تأليف المنهج من مظاهرها مقللاً من أهمية المادة الدراسية بقوله : "بدلاً من جعل الطفل يرتبط بكتبه ، فأنتني اذا ما وضفته في ورشة ، فان يديه سوف تعملان لفائدة عقله ويصبح فيلسوفاً وان كان هو نفسه يتخيل نفسه عاملاً . (فرحان 1989 ، ص96)

" لقد قال روسو بالعمل اليدوي بوصفه مظهراً من مظاهر التربية ، ولكنه قال به لاسباب اجتماعية واقتصادية . وادخله بستالوتزي دراسة الاشياء والعمل اليدوي للحصول على المعرفة ونميه الادراك الحسي . اما فروبل فقد منح العمل اليدوي والتدريب الصناعي وكل انواع العمل البنائي المكان الذي بدا يحتله في مدارسنا العصرية وكان منحه هذا بناءاً على أسباب تربوية بحتة وذلك لان فروبل اعتبر العمل اليدوي واسطة لتنمية قوة الطفل ... وهكذا يذهب فروبل الى ابعد مما ذهب اليه حتى الان ليقول ان كل شيء متوقف على التطبيق كما يذهب الى ابعد مما ذهب اليه بستالوتزي فيقول بان كل عمل مدرسي يجب ان يكون إنشائياً " (عاقل 1981 ، ص 199) .

وقد تطورت التربية الفنية في فكر المدرسة الحديثة، لتطبيق العديد من المفاهيم الحياتية التي تساهم في تنمية الحراك الاجتماعي، وتوفي سوق العمل حقه ..لتصبح المفاهيم الأكاديمية والنظرية موضع تطبيق بشكل عملي، ومن خلالها التربية الفنية تنمي قدرات الطلاب على كيفية استخدام المعلومات والخبرات في المجالات التطبيقية وذلك من خلال العمليات التي يكتسب منها المهارات اليدوية والعقلية التي يحتاجها فيحل المشكلات التي تواجهه في مواقف الحياة اليومية .. كما يكتسب منها مهارات

استخدام الموارد وترشيدها، والتعامل مع الأدوات والأجهزة التكنولوجية بدقة وسرعة وأمان. (قزاز 2002 ، ص 4)

وقد اجتمع علماء التربية، والتربية الفنية على اعتبار أن التربية تعمل على تغيير وتعديل سلوك المتعلم في مواجهة التسطيح الفكري وتعمل من أجل تنمية قيم الخير والحق والجمال والعدالة والسلام والحقوق الإنسانية ، وتعمل على إعطاء الفرص للطلاب لاكتشاف البيئة من حولهم والتفاعل معها ومع الأقران، وهذا يعمل على تنمية الإلهام والابتكار والعمليات العقلية ، فضلاً عن أنها تتيح لهم التمتع بالقيم الجمالية الموجودة بالثقافة الفنية، والنمو الثقافي، مع المحافظة على هذا التراث الإنساني، وهذا يساعد على تشكيل شخصيه الطلاب للحكم على الأشياء من خلال أعمالهم الإبداعية. (قزاز 2002 ، ص 12)

ومن هذا المنطلق تتجه التربية الفنية الحديثة إلى الاهتمام بالبناء المعرفي والوجداني والاجتماعي والمهاري للطلاب تبعاً لقدرات كل منهم، مع تقديم حلول لمشكلاتهم الحياتية الفنية والعملية، تلك التي يواكبها الاتجاهات الجديدة في طرق التدريس وأساليب التعلم والوسائل والوسائط التعليمية والخامات والأدوات والأنشطة؛ فالتربية الفنية لا تقل عن غيرها من المواد الدراسية، فترتبط بداية من العمليات العلمية في تصميم وإعداد وتقديم العمليات الإنتاجية والإبداعية، والاعتماد على التعليم " للتفكير العلمي " الذي يجب أن يكون كنه عمليات التطوير حتى يصبح التعليم " للتمييز " (وليس للتمييز). (بباوي 2009 ، ص 2)

وبناء على ذلك تسهم التربية الفنية في تنمية قدرات الطلاب المرتبطة بالملاحظة والإدراك والتمييز بين المثيرات الحسية واللمسية والبصرية، كما تلعب دوراً هاماً في الإيضاح العلمي والفني لمفاهيم الشكل، واللون، والحجم والكتلة والعمق، وقيم السطوح وغيرها من المفاهيم المرتبطة بالتشكيل البصري، إلى جانب الفكر التربوي المسائر للتطورات العالمية المرتبطة بالتقدم العلمي في جميع جوانب الحياة، والتي تحكمها الوظيفية. فظهرت على الساحة الفنية مفاهيم جديدة، (عاقل 1981 ، ص 152) واتجاهات حديثة تهتم بتحديث الفكر التربوي لها، فبدلاً من اعتبارها مادة لإنتاج

أعمالاً فنية جمالية فقط، أصبح مفهومها مرتبطاً بالسلوك والوظيفية، من خلال التربية عن طريق الفن، حيث تهتم بالبنية السلوكية الإيجابية من خلال مدارس المجالات الفنية، وأثناء ممارسة العمليات الإنتاجية للفن، وذلك يدعو للاهتمام بمراحل النمو السلوكي والتربوي والفني للطلاب، وذلك بتدعيم المراحل الإجرائية التالية:

1. مرحلة الاكتشاف :

وهي المرحلة التي يتدرب فيها الطالب على طرق وأساليب اكتشاف المشكلة أو القضية الفنية المطروحة معتمداً الجهد الذاتي للفكر والبصر والبصيرة.

2. مرحلة التخيل والتفكير الفعال:

في هذا الصدد تهتم التربية الفنية بتنمية القدرة على " التخيل " مورداً من العقلية الإنسانية لبدائيات العلم والمخترعات ، فالتخيل هو تفكير فعال وتوارد منطلق للصور الذهنية وإيجاد أنماط جديدة لها تفيد في حل مشكلة ما، وهذا يحتاج إلى قدرات مختلفة لاكتشاف علاقات جديدة للعمل الفني ولرؤية الحل لأي مشكلة فنية ، تعتمد هذه التقنية على مهارة التخيل فعلى الفرد أن يتخيل كيف يكون شكل الحل، وكيف يبدو للعين، وكيف يمكن تنفيذه، ويقوم بالتفكير فيه، قبل بداية حل المشكلة. (بباوي 2009، 22-25).

3. مرحلة البحث الفني والتحري :

وهي المرحلة التي يتدرب فيها الطالب على البحث والدراسة والتحري عن معلومات تقوده إلى فهم قضية أو مشكلة (عامة كانت أم فنية) والتوصل إلى حل لها، أو مجموعة حلول مقترحة أو آراء مختلفة للقضية، أو المشكلة التي تواجهه.

4. مرحلة التعبير الفني:

وهي المرحلة التي يتدرب فيها الطالب على إعادة تحليل المشكلة، أو القضية الجدلية المطروحة، وصياغتها صياغة جديدة دقيقة تساعد على التوصل إلى إنتاج عدة حلول للقضية، أو عدة آراء للمشكلة. (البيطار 1997، ص2-3) .

5. مرحلة إنتاج الأفكار:

وهي المرحلة التي يقوم فيها الطالب بإنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المقترحة (بأسلوب التفكير المتشعب) كحلول للمشكلة، أو آراء للقضية دون التوقف عند حد معين من الأفكار.

6. مرحلة التقييم والتحسين:

وهي المرحلة التي يقوم فيها الطالب باختيار أنسب الحلول والآراء المقترحة (من الخطوة السابقة) ثم يضع هذه الحلول، والآراء موضع الدراسة ويمكنه إدخال بعض التحسينات على هذه الحلول ، حتى يمكنه استخدام بعضها للتغلب على المشكلة ، وأيضاً تعميقها وتطبيقها في المواقف المشابهة .

7. مرحلة التقويم :

يتم التقويم بشكل مرحلي لخطوات العمل للتأكد من نجاح كل خطوة للتقدم للخطوة التالية وتقويم نهائي للأهداف الإجرائية للعمل الفني، وذلك للتعرف على مدى ما اكتسبه الطلاب من مفاهيم، ومعارف أثناء حل المشكلة. (بباوي 2009، ص28).

ومن خلال هذه المراحل يمكن للمتعلم أن يجد حلولاً إبتكارية لأعماله تمشياً مع التغير السريع، والمستمر الذي يحدث في العصر الحالي والذي يحتاج إلى إنسان مرن، قادراً على تكييف ظروفه وحاجاته مع التغيرات السريعة التي تحدث في بيئته، حتى يستطيع أن يساير هذا التغير السريع والمستمر ، وذلك لأن عالم اليوم يتطلب مستوى عال من التفكير الإبداعي للأفراد، ليكونوا قادرين على فهم وتطوير هذا العالم ، فالحاجة ماسة إلى علماء مبدعين، يستطيعون تطوير المعرفة الفنية الجديدة للتطبيق.

الاتجاهات العلمية الحديثة من خلال الفن

عانت التربية الفنية كثيراً من النقد لكونها مادة تعتمد على الموهبة فقط ولا يمارسها سوى الموهوبون، وهي تهتم بالمظاهر الجمالية فقط، ولا تصبوا إلى مصاف المواد الدراسية العلمية الأخرى، لذلك اعتبرت مادة للنشاط والترفيه، ولذلك لا تحظى باهتمام الطلاب وأولياء الأمور، وأيضاً القائمون على التعليم. (البيطار 1999، ص111) .

مؤخراً.. فطنت الكثير من دول العالم، إلى أن الفنون وخاصة الفن التشكيلي، تتضمن مفاهيماً علمية ورياضية وتربوية وقيماً مستمدة من طبيعة الفن. (قزاز 2009، ص 4)

فالعلاقة واضحة بين "العلم والفن" كالعلاقة بين ظهور المدارس الفنية المختلفة، وبين مدارس العلوم الإنسانية والنفسية .

فمع تقدم العلم وتمايز مجالاته وفروعه وتطورها، وانفتاح دول العالم على بعضها البعض، وحدوث النقل الثقافي بينها والتأثير والتأثر المتبادل بصورة لم يسبق لها مثيل، وتعدد المشكلات وتشابك أبعادها وتداخلها، وتنوع الظواهر الطبيعية والاجتماعية، كان لابد أن ينتهي عصر المذاهب المغلقة، فأصبح لا مكان للمفكر المفرد الشامل، وبدأ عصر آخر يكون فيه التفكير إعمالاً للعقل الإنساني الجماعي (بين الأفراد والمواد الدراسية والعلاقات) بأسلوب منهجي موضوعي لحل إشكاليات طبيعية أو اجتماعية ووظيفية متعددة الأبعاد متنوعة الجوانب تحتاج لأفراد تتنوع تخصصاتهم. ووجهة التربية الفنية في هذا الصدد:

1. إظهار وحدة العلم في أهداف ومحتوى موضوعات التربية الفنية لتلاشى الفواصل بين المفاهيم الفنية والعلمية للمادة.
 2. التأكيد على الوحدة بين مادة العلم والطرق المتبعة عند دراسة مشكلاته، بحيث لا تظهر الحواجز التقليدية للمعرفة.
 3. التنظيم الوظيفي للمعرفة العلمية من خلال دراسة مشكلات حقيقية في حياة المتعلمين.
 4. تمكين المتعلم من تكوين النظرة الشاملة للعلم من خلال التربية الفنية والمفاهيم الأساسية المترابطة والمتشابكة له. (بباوي 2009، ص 28).
- لقد كانت مناهج التربية الفنية تستقي أسسها وتنظيماتها من الأسس العامة للمناهج دون الاهتمام بخصائص المادة التي من المفروض أن تعمل من خلالها على تحقيق مجموعة من الأهداف الفنية الخاصة بالتعبير والابتكار بالإضافة إلى المعرفة والمهارات الفنية المتعددة. وقد شكلت الستينات الميلادية من القرن العشرين بداية تحول

في مسار تطوير مناهج التربية الفنية في الولايات المتحدة الأمريكية، وكان لحركة إعادة صياغة المناهج أثرها على مفهوم التربية الفنية، فقد تنبه علماء التربية الفنية^(*) إلى ضرورة توفر مناهج معدة بشكل منظم في تدريس التربية الفنية، وقد استرشد هؤلاء بآراء برونر (Bruner 1960) التي نادى بها، في مؤتمر وودز هول (woods hole)، إلى جعل البنية المعرفية أساساً للتدريس بناءً على مجموعة من المفاهيم والطرق والوسائل، وقد كان لبركان (Barkan, 1962) السبق في التعبير عن هذه الآراء من خلال مقالاته البحثية المنشورة عام 1962 بعنوان انتقاله في التربية الفنية وضح فيها بعض المفاهيم المتعلقة بتدريس التربية الفنية وكان أهم محاورها :

- 1- ما يتعلق بالهدف من تدريس التربية الفنية، هل هو إعداد الشخص ليكون فناناً، أم لتكوين شخصية متكاملة.
- 2- ما يتعلق بالبحث عن أدوات تساعد في فهم طبيعة الفن، وتقويمه، والحكم عليه.
- 3- ما يتعلق بفاعلية برامج التربية الفنية التي تتطلب التعبير الإبداعي عن الذات من خلال إتقان التعامل مع الخامة والأداة كهدف للتدريس. (قزاز 2009، ص12) وفي مقال بحثي آخر له بعنوان هل هناك علم في التربية الفنية نشر عام 1963، قام باركان (Barkan 1963) بالتمهيد لاتجاه جديد في التربية الفنية يقوم على تأكيد المعرفة في الفن وما يسهم به في بناء الشخصية المتكاملة للفرد والتركيز على ذلك كهدف أساسي للتربية الفنية. وعندما قام بلوم (Bloom) بوضع قواعده المشهورة في تصنيف مستويات الأهداف برزت مشكلة عدم تناسق تلك المستويات مع أهداف التربية الفنية فعقدت في عام 1965 حلقة نقاش (سيمنار) بجامعة بنسلفانيا دعا فيها باركان (Barkan) مرة أخرى إلى ضرورة التوسع في مناهج التربية الفنية والعمل على تطويرها من خلال أربعة ميادين أساسية هي تاريخ الفن (Art Histiry)، والنقد الفني

^(*) Barkan 1962، Eisner & Ecker 1966، Feldman 1971، Smith ،

1971، Mcfee 1971، Efland 1978، Chapman 1978)

(Art criticism)، وعلم الجمال (Aesthetic)، والإنتاج الفني (Art making)، بحيث تكون هذه الميادين الأربع مدمجة ومتفاعلة في شكل منهج متكامل يظهر بصورة منظمة. وعلى هذا الأساس أصبح من الممكن تطوير مناهج التربية الفنية. (قزاز، 2009، ص18)

وعلى هذا الصعيد فقد عمل برنت ويلسون (Brent Wilson) على التركيز من أجل إيجاد حلول لمشاكل الأهداف في التربية الفنية. من خلال تصميم مصفوفة لاستقاء الأهداف كانت مرتكزة على محورين هما: محتوى المنهج (Curriculum Content)، والسلوكيات (Behaviors) المرتبطة بهذا المحتوى. حيث أن السلوكيات في منهج التربية الفنية لابد وأن تكون مرتبطة بمحتواه من خلال الإدراك الحسي (perception)، والمعلومات المعرفية اللفظية (Verbal Information)، والفهم (Understanding)، والتحليل (Analyses)، والتقييم (Evaluation)، والتذوق (Art Appreciation)، والإنتاج (Art Making). ثم أن ويلسون قسم محتوى المنهج في التربية الفنية إلى ستة مكونات أساسية هي: - محتوى الفن (Art content)، - البناء التشكيلي (Form Construction)، - الموضوع (Subject Matter)، - مجال الفن (Art Field)، - المضمون الثقافي (Cultural Significance)، - النظرية والتذوق الفني (Art Appreciation and Theory). ويلاحظ أن ويلسون عندما أقام هذه الدعائم المتينة لاستقاء الأهداف في التربية الفنية مراعيًا الأنماط السلوكية المختلفة لتهديب نفس المتعلم وتطوير عقله، قد أغفل التعبير عن الذات كهدف من أهداف منهج التربية الفنية. (بباوي، 2009، ص8).

وقد كان أحد أبرز الرؤى في مجال تطوير منهج التربية الفنية البرنامج الذي أعدته مؤسسة سيميرل (CMREL) لتدريس التربية الجمالية، والذي اهتم بتعليم الفن من خلال تزويد المتعلم بالمعرفة التاريخية للفن وطرق النقد وتنمية لغة الفن بالإضافة إلى تنمية القدرات التعبيرية والابتكارية، مع إبراز المنجزات الفنية للمجتمعات الإنسانية على اختلافها. (بباوي، 2009، ص10).

وفي عام 1983 كان مركز جيتتي (Getty) قد أتم إعداد برنامج مطور للتربية الفنية منطلقاً من أساس علمي منظم مثل اتجاههاً جديداً في تدريس التربية الفنية من خلال الاهتمام بفن المتاحف هو الاتجاه الذي أطلق عليه اسم (Discipline Based Art Education) ويختصر بالأحرف (DBAE) وهو اتجاه يهدف إلى بناء نظرية لتنظيم مناهج وطرق وأساليب تدريس التربية الفنية على ضوء أربعة ميادين تتداخل فيما بينها عند تقديم دروس التربية الفنية هي:

الإنتاج الفني، - تاريخ الفن، - النقد الفني، - التذوق الجمالي. ويطلق على هذا الاتجاه مسمى (الاتجاه المعرفي) . (قزاز، 2009، ص22)

وتعتبر العلاقة تفاعلية متبادلة بين هذه الميادين الأربعة، ضمن هذا الاتجاه المعرفي (DBAE) من حيث علاقتها بالنقد والتذوق .

- فتاريخ الفن له ارتباط وثيق بالنقد الفني فهو يمثل وجهة النظر التاريخية للفن .
- ويعتبر علم الجمال دراسة فلسفية في التجربة الجمالية تثير أسئلة عن طبيعة الفن، تساعد في دراسة وفهم معنى العمل الفني من خلال النقد الفني.
- ويرتبط النقد والتذوق الفني بتاريخ الفن والإنتاج الفني بالضرورة حيث أنه يتحدث عن أساسيات العمل الفني، كالعلاقات الشكلية واللونية وتصورات الفراغ والكتلة والمنظور، وأن فهم هذه الأساسيات في العمل الفني يؤدي إلى تقدير الفن، وفهم كيفية تفكير الفنانين في تعاملهم مع المصاعب المتعلقة بالإنتاج الفني من خلال خطوات النقد الوصف والتحليل والتفسير والحكم.

- ويعد الإنتاج الفني هو التطبيق العملي للمهارات والتقنيات المتعلمة في المجالات الفنية المختلفة، حيث يتم تطبيق المعرفة بالعناصر البصرية وأسس التصميم والمعرفة بالجماليات والخبرات التراثية من منتجات الفنانين من الاتجاهات الفنية المختلفة وتطبيق مهارات الوصف والتحليل والتفسير والتقييم والاستعانة بها في تنفيذ أعمال فنية مختلفة. (بباوي ، 2009، ص30-35).

ويتضح بذلك أن التربية الفنية علم ما زال يتطور بتطور الفكر التربوي وخصوصية تدريس المادة حيث أن مادة التربية الفنية بمفهومها المعاصر تؤكد على



استخدام الطالب لحواسه من أجل إدراك الجماليات في البيئة والطبيعة ومن ثم التطلع إلى التاريخ والتراث الفني والاستفادة من ذلك كله من خلال الانتاج الفني في التعبير عن الذات من خلال ما ينتجه وما يختاره الطالب من موضوعات وبالتالي تنعكس تلك التربية وتلك الثقافة الفنية على نفسه وعلى حياته اليومية .

التقويم التربوي

تعني كلمة التقويم في اصلها اللغوي ,تقدير الشيء وإعطاءه قيمة ما والحكم عليه واصلاح اعوجاجه .

وفي القرآن الكريم يقول الحق تعالى :- " لَقَدْ خَلَقْنَا الْإِنْسَانَ فِي أَحْسَنِ تَقْوِيمٍ " وإشارة الى ما خص الله به الانسان من العقل والفهم وانتصاب القامة , والفرق بين التقويم والتقويم يكمن في ان التقويم يقتصر على بيان قيمة الشيء وحسب . اما التقويم فيزيد على ذلك التعديل والتصحيح والتثقيف . (الجاغوب , 2002 , ص 226) , اما من حيث معناه التربوي فقد طرح المربون الكثير من التعريفات التي تتشابه في بعض جوانبها وتختلف في البعض الآخر .

فيرى ثورنديك (robert.thorndike) ان التقويم عملية متكاملة يتم فيها تحديد اهداف جانب من جوانب التربية , وتقدير الدرجة التي يتم فيها تحقيق هذه الاهداف (سعادة , 1984 , ص 432).

ويعد التقويم مجموعة الاحكام التي تزن بها جميع جوانب التعليم والتعلم, وتشخيص نقاط القوة ونقاط الضعف فيها يقصد اقتراح الحلول التي تصح مسارها ومعنى ذلك ان عملية التقويم تتضمن التغيرات الفردية والجمعية والبحث في العلاقات بين هذه التغيرات وبين العوامل المؤثرة فيها (شحاته , 1998 , ص 204) وينظر بروفيس (provus) الى التقويم على انه عملية مقارنة الظاهرة المنهجية بمعايير موضوعية , يتقرر في ضوءها مصير المنهج , اما تحسينه تعديلا وتنقيحا او بصيانتة او استمراره او الغائه , وفي حالات اخرى تعديل المعايير المقترحة لقياسه وتقويمه (الشمري , 2001 , ص 79) .

يختلف مفهوم التقويم عن مفهومي القياس والاختبار , فالتقويم يحتوي على خصائص مضافة تجعله أكثر شمولاً منهما, إذ لا يعتمد التقويم على القياس دائماً فقد يكون التقويم معتمداً على تقديرات نوعية (غير كمية) يتم الحصول عليها من وسائل لا اختبارية, والتقويم مصطلح أكثر حداثة وشمولاً من القياس والاختبار فهو يتضمن في جوهره مفهوم القياس, إذ يشمل كل ما يتصل بالسلوك المراد تقويمه من أوصاف كمية ونوعية مضافاً إليها الأحكام القيمية التي ترتبط بمدى قبول ذلك السلوك أو عدمه, فضلاً عن القرارات المتصلة بتحسين ذلك السلوك, على حين يتحدد القياس بالأوصاف الكمية للسلوك فقط, ويرمي التقويم إلى قياس مجالات الأهداف التربوية جميعها (المعرفية, والوجدانية, والمهارية) والحكم عليها على حين ترمي الاختبارات إلى قياس مستوى تحصيل الطلبة للمعرفة, وهذا يعني أنَّ الاختبارات جانب واحد من جوانب التقويم, وهو أن القياس سابق للتقويم بوجه عام. (الحيلة, 1999, 401-406).

ويعد المجال التربوي من بين أكثر مجالات الحياة استخداماً لعملية التقويم, وذلك لما يقدمه من بيانات ومعلومات عن صيرورة العملية التعليمية/ التعليمية والتي عن طريقها تشخص الصعوبات وتقدم الحلول المناسبة لها.

ويرى ستافليم (Stufflebeam) ان التقويم يتضمن الحصول على معلومات متنوعة عن العملية التربوية وما يرتبط بها من نواحي مختلفة وتقديمها لأولئك الذين تقع على عاتقهم مسؤولية اتخاذ القرارات حول البرامج التربوية ليسترشدوا بها ويتمكنوا من اتخاذ قرارات صائبة استنادا اليها. (مخائيل ، 1997 ص 153)

لذا فان اعتماد عملية التقويم في العملية التربوية بشكل عام والعملية التعليمية بشكل خاص قد تسهم في:

1. بيان ما تحقق من الاهداف التربوية والتعليمية المنشودة ومدى ما احرز فيها من تقدم.
 2. تزويد المعلم بالمعلومات حول التعليم ومدى نجاحه وملاءمته للمتعلمين.
 3. الحكم على فاعلية اسلوب التعليم.
 5. تشخيص الصعوبات والعقبات في العملية التعليمية والعمل على تذليلها.
 6. تزويد المعلم بمعلومات حول مدى كفاءته في التعلم وتحديد الاهداف واختيار الوسائل... وغيرها .
 7. تعريف المعلم بمدى إتقانه لعملية التعلم وتحقيق الاهداف التعليمية المرسومة.
- (مخائيل ، 1997 ، 164-165)

الخطوات الرئيسة للتقويم التربوي

تمر عملية التقويم التربوي بخطوات متتالية منسقة يكمل بعضها البعض الآخر،ويمكن توضيح خطوات التقويم التربوي بما يأتي:-

- 1-تحديد الأهداف:وهي الخطوة الأولى في عملية التقويم والتي يجب أن تتسم بالدقة والشمول والتوازن والوضوح حتى تكون مناسبة للعمل التربوي الذي نريد تقويمه.
- 2-تحديد المجالات التي يراد تقويمها والمشكلات التي يراد حلها:فهناك العديد من المجالات التربوية التي يمكن تقويمها،فهناك المنهج ومكوناته،والمعلم وقضاياها،والتلميذ ونموه،والمدرسة وأدارتها،وغير ذلك من المجالات.

- 3- الاستعداد للتقويم: ويتضمن إعداد الوسائل والاختبارات والمقاييس وغير ذلك من أدوات التقويم ، وكذلك إعداد القوة البشرية المدربة للقيام بعملية التقويم.
- 4- التنفيذ: عند البدء بعملية التقويم، إذ لابد من الاتصال بالجهات التي سوف يتناولها التقويم من أجل تفهم هذه الجهات بأهداف التقويم والتعاون مع القائمين على عملية التقويم وصولاً إلى تحقيق أفضل النتائج.
- 5- تحليل وتفسير واستخلاص النتائج: تمثل هذه الخطوة جمع البيانات المطلوبة وتصنيفها وتحليلها واستخلاص النتائج.
- 6- التعديل وفق نتائج التقويم: بعد الحصول على النتائج من الخطوة السابقة يمكن تقديم مقترحات مناسبة تهدف إلى تحقيق أهداف منشودة في عملية التقويم.
- 7- تجريب الحلول المقترحة: وينبغي أن تخضع هذه المقترحات للتجربة بهدف التأكد من سلامتها من جهة ومن أجل دراسة مشكلات التطبيق واتخاذ الإجراءات اللازمة لعلاجها من جهة أخرى. (ملح، 2002، ص 47-48) .

وظائف التقويم

يؤدي التقويم وظائف كثيرة في العملية التعليمية و من اهم هذه الوظائف :

1. الوظائف التعليمية :

1. الكشف عن حاجات الطلبة و مشكلاتهم و ميولهم وقدراتهم بقصد إعداد منهج متكيف مع هؤلاء الطلبة .
- ب- تحديد ما حصل عليه الطلبة من نتائج التعلم المقصود و غير المقصود و مقارنتها بالأهداف المطلوب تحقيقها .
- ج- توجيه عملية التعلم توجيهها سليماً و اختيار طرائق تدريس مناسبة .

2. الوظائف التنظيمية :

- ا - الحصول على المعلومات اللازمة لتوجيه الطلبة علمياً و مهنياً .

ب- الحصول على معلومات عن مدى كفاية المعلم في طريقة تدريسه وأسلوبه .

ج- قياس كفاية اجهزة المؤسسة التربوية و وسائلها و بيان نواحي القصور فيها.

د- لأن التقويم يمثل جزءا أساسيا من النسق او النظام التربوي و العلاقة أساسية بين التقويم ومقومات العملية التعليمية .

وحدد (كرونباخ) Cronbach (1973) ثلاث وظائف للتقويم هي :

- 1- تحسين القرارات : وذلك بتحديد أساليب التعليم و ادواته و الطرائق التي يمكن من خلالها تحقيق التغيير المطلوب .
- 2- اتخاذ القرارات الخاصة بالافراد : ويتم ذلك بالتعرف على حاجات الطلبة لغرض تخطيط البرنامج الذي يتناسب معهم , وأيضاً الحكم على كفاءة الطلبة للتعرف على جوانب القوة و الضعف لديهم .
- 3- النظام الاداري : و ذلك بالحكم على مدى كفاءة النظام الاداري المتبع في المؤسسة التربوية و كفاءة العاملين فيها (Bloom , 1973: p44) .

كما أكد (اللقاني 1989) أهمية التقويم لوظائفه المتعددة في البرنامج التعليمي و حددها في نقاط عدة منها :

- 1- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية و التثبت في مراعاتها لخصائص و طبيعة الفرد المتعلم و حاجات المجتمع و طبيعة المادة الدراسية .
- 2- اكتشاف نواحي القوة و الضعف في عمليات التنفيذ و تصحيح مسار العمل في البرنامج التعليمي , فالتقويم عملية تشخيصية علاجية .
- 3- الحكم على مدى فاعلية المستجديات التربوية في اثناء تجربتها و قبل تعميمها يساعد على ضبط التكلفة و تقليل المفقود .
- 4- مساعدة كل من المعلم و الطالب على معرفة مدى تقدمهم نحو بلوغ الأهداف.

5- الكشف عن حاجات الطلبة و مشكلاتهم و قدراتهم و ميولهم و وضع البرنامج في ضوء هذه النتائج (اللقاني ، 1989 ، ص 83) .

ويحدد الجاغوب (2002) وظائف التقويم في نقاط عدة وهي :

- 1- توضيح الأهداف التربوية و الحكم على مدى التقدم في تحقيقها .
- 2- تشخيص جوانب القوة و الضعف لكل عناصر العملية التربوية و مكوناتها ، كالتألم و المعلم و المنهج و الإدارة المدرسية .
- 3- معرفة ميول الطلبة و اتجاهاتهم و توجيه هذه الميول في المسارات التعليمية الصحيحة .
- 4- تعديل جوانب القصور في مكونات العملية التربوية .
- 5- إثارة دافعية الطلبة نحو التعلم و تحفيزهم عليه .
- 6- أأخاذ قرارات إدارية ذات شأن كالترفيه و الترسيب و التشجيع للطلبة و الترقية و المكافأة أو اللوم للمعلم .
- 7- تطوير التعليم و تحسينه في ضوء نتائج التقويم الشامل .
- 8- تدريب الطالب على النقد الذاتي بإسهامه في الحكم على نفسه و أعماله (الجاغوب ، 2002 ، ص 230) .

ويحدد عاشور و أبو الهيجاء (2004) وظائف التقويم بما يأتي :

- 1- توجيه الطلبة الى نواحي التقدم التي أحرزوها - : إذ تمثل أكبر نتائج التقويم أهمية ما يحدث مع الطالب نفسه ، و الذي يحتاج لأن يدرك طبيعة المادة الدراسية المطلوب تعلمها .
- 2- تحديد نقطة البداية عند الطلبة - : إذ ينبغي على أي برنامج تربوي يرفع شعار استمرارية التقدم و النمو ، أن يتحقق من نقطة البداية عند الطلبة .
- 3- تنقيح المنهج أو مراجعته : - للعملية التقييمية وظيفة أساسية تتمثل في تحسين المنهج الذي تم تطويره أو تصميمه من قبل .

- 4- الحكم على فعالية العملية التربوية و تطويرها :- إذ يتم تطبيق التقويم بأساليبه لجميع المراحل و المستويات التعليمية للعمل على تكامل العملية التربوية و تناسقها ويؤدي ذلك الى اتخاذ قرار في الحكم على نجاح تلك العملية او فشلها.
- 5- الحكم على طرائق التدريس المتبعة :- عندما يحصل الطلبة على علامات منخفضة في الاختبارات , فإن ذلك وقوع خطأ ما , فعلى الطالب الواعي أن ينظر الى جوانب اخرى للمشكلة كالطلبة و ادوات القياس و طرائق التدريس المستخدمة.
- 6- البرهنة على أن طبيعة المعرفة تراكمية و متداخلة :- حيث يمكن لأي اختبار او امتحان نهائي لأي مادة دراسية , أن يصبح خبرة تعليمية , إذ طلب من الطلبة أن يعملوا على تجميع البيانات من المادة الدراسية نفسها و الاستفادة منها في تشكيل سؤال لم يسبق الاجابة عنه .
- 7- الوظيفة التشخيصية :-تتركز هذه الوظيفة حول تشخيص كل من المنهج الدراسي القائم , و عملية التدريس المتبعة , و الطالب من حيث تعلمه و خبرات التي مر بها الطالب في أي مؤسسة تربوية (عاشور و ابو الهيجاء , 2004 , ص 200-201) .

وقد أوضح (الشبلي،1984) بأن الوظيفة الأساسية أو المركزية للتقويم هي تحديد جدوى أو قيمة البرنامج التربوي، أما الوظائف التفصيلية الأخرى المبنية على هذه الوظيفة الأساسية فهي:-

- 1- التعرف على آثار المنهج لدى المتعلمين في ضوء الأهداف التربوية مما يساعد في تطوير المنهج.
- 2- تطوير أساليب التقويم وإجراءاته ونظرياته نتيجة للخبرة المباشرة في الممارسة.
- 3- جمع البيانات التي تساعد متخذ القرار في اتخاذ موقف من المنهج، تطويراً أو استمراراً أو إلغاء.
- 4- المساعدة في حسن تصنيف المتعلمين الى مجموعات بحسب قدراتهم ورغباتهم وميولهم.

- 5- أعطاء صورة للمتعلم عن إنجازهِ وتقدمهِ المدرسي في المجالات المختلفة بصورة محددة وواضحة بما يساعد على تطوير إنجازهِ ونمو شخصيته والاستفادة من نتائج العمليات التقييمية في جهود الإرشاد والتوجيه التربوي والمهني للمتعلمين.
- 6- أعطاء صورة لأولياء الأمور عن تحصيل أبنائهم مما يدفعهم الى مساندة المدرسة في عملها من أجل تحقيق الأهداف . (الشبلي ، 1984 ، ص22-23)

ويعطي (الجعفري والموسوي، 1996) للتقويم وظائف منها:-

- 1- الحكم على قيمة الأهداف التربوية.
 - 2- اكتشاف نواحي القوة والضعف في عمليات تنفيذ المنهج.
 - 3- الكشف عن حاجات المتعلمين ومشكلاتهم. (الموسوي ، 1996 ، ص267)
- أما (مرعي والحيلة، 2000) فقد حدد ثلاث وظائف رئيسية لعملية التقويم:-
- 1- اختيار مكونات المنهج أو إنشاء منهج جديد: تبرز هذه الوظيفة في المراحل الأولى لتطوير المناهج، إذ تظهر مجموعة من الأسئلة يتم على أساسها تحديد مكونات المنهج وهي: - ماهي المواد التي يجب وضعها في المنهج؟
- ماذا ينبغي أن يتعلم الطلبة؟
- ماهي الاستراتيجيات التي ينبغي استخدامها؟
 - 2- تعديل المنهج أو بعض عناصره: تكشف الممارسة العملية للمنهج عن بعض جوانب القصور (مرحلة التجريب) فيأتي دور هذه الوظيفة، إذ يتحتم على المسؤولين عن عملية التطوير تحديد جوانب القصور واقتراح البدائل المناسبة.
 - 3- تحديد مواصفات استخدام المنهج: هنا تقوم وظيفة التقويم بتحديد المواصفات والشروط المناسبة التي ينصح باستخدامها في المنهج الدراسي، فهي لا تهدف الى التعديل أو الاختيار في مكونات المنهج وإنما تهدف الى تحديد مواصفات استخدام المنهج أو البرنامج التعليمي مثل (تدريب المعلمين أثناء الخدمة-التجهيزات المكتبية- الوقت وتنظيمه وجدولته.... وغيرها). (مرعي ، 2000 ، ص331)



الأهداف التعليمية

الهدف التربوي عام يصف المهارات الكلية التي يتوقع من المتعلم أن يظهرها بعد عملية التعليم لأحداث السلوك المرغوب فيه، والهدف قضية عامة، لأنه يصف الأنماط المرغوبة من السلوك المراد إحداثه عند المتعلم. (الحيلة ، 1999، ص16)

تشتق الأهداف التربوية العامة من مصادر متعددة منها ما يتعلق بأهداف الدولة ومنها ما يتعلق بأهداف المجتمع المحلي ومنها ما يتعلق بأهداف المؤسسة التربوية فالأهداف التربوية العامة غالباً ما تتفق من سياسة الدولة وفلسفتها وثقافتها ومعاييرها . (القطامي ، 2000، ص 509) .

إلا أن هناك مصادر أخرى تشتق منها الأهداف التربوية العامة بالإضافة الى الخطوط العريضة للمنهاج ودليل المعلم منها .

1-دراسة تحليل الاحتياجات :- سلسلة من الدراسات الاستطلاعية التي يقوم بها المؤسسة التربوية للكشف عن الاحتياجات غير المشبعة التي يعاني منها .

2- تحليل المهام التعليمية :- على المهام التعليمية لموضوع معين يزودنا بالمعرفة الدقيقة التي يتطلب الموضوع والخطوات الإجرائية الفرعية التي تشتمل على مهارة ما وهذه الخطوات من الأهداف السلوكية التي يتوقع من المتعلم إتقانها في نهاية التعليم .

3- الخبراء والمختصون :- نظراً للمعرفة الغزيرة والخبرة الطويلة والتفحص العلمي التي يتمتع بها هؤلاء الخبراء . (الحيلة، 1999 ، ص 123 - 124)

ولما كان من المستحيل تصميم مادة تعليمية تحقق جميع الأهداف التربوية العامة لتلك الدولة فأن على المؤسسة التربوية أن تضع أهدافها أكثر خصوصية من الاهداف التربوية الا وهي الاهداف التعليمية .

تعد الأهداف التعليمية أهم ركن من أركان العملية التربوية المنشودة، بل هي تمثل حجر الزاوية في العملية التعليمية .

فلولا الأهداف لتوزعت العقلية وتباينت وتاه المعنى بالتربية بين الوسائل الموصلة والغايات المنشودة والمرتجوة من العملية التعليمية. (مرزوق، 1996 ، ص 9).

وتعد الأهداف التعليمية أساس العملية التربوية التعليمية، إذ انها تكون اهم عناصر مدخلاتها الرئيسية، وهي في الوقت نفسه تمثل التعليمات النهائية من كل أشكال العمل التربوي الموجه لتربية الإنسان وتنشئته التنشئة الصحيحة لخدمة وطنه في إطار بيئة اجتماعية صحيحة. (الحيلة ، 1999 ، ص 729)

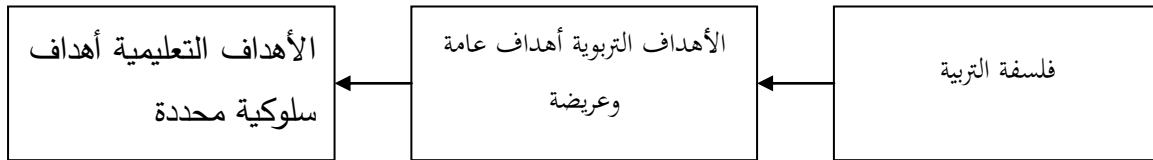
نجد ان هناك لبس كبير يقع فيه التربويون وبخاصة العرب منهم فهم يخلطون بين الاهداف التربوية والأهداف التعليمية فترى احدهم يتحدث عن الاهداف التعليمية وهو يقصد الاهداف التربوية او بالعكس ولازال هذا الالتباس موجودا الى الان . اذ لا بد من التفريق بين مفهومي التربية والتعليم فالتربية تهدف إلى تنمية الفرد واستعداداته وتوجيهه الوجهة الاجتماعية السليمة حتى يكون فرداً صالحاً في المجتمع الذي يعيش فيه وبعبارة أخرى فإن التربية وسيلة لتغيير سلوك الطالب وتنمية شخصيته في بناء المجتمع وتطوره . وان التعليم عملية يكتسب عن طريقها الفرد خبرات جديدة .

نلاحظ مما تقدم ان التعليم وسيلة التربية لتحقيق اهدافها ، وبذلك يتضح ان الهدف التربوي هدف شمولي واسع وغير محدد ويحتاج الى وفترة زمنية اطول لتحقيقه

في حين ان الهدف التعليمي هدف محدد واقل شمولية تشرف على تنفيذه مؤسسة تعليمية محددة (المدرسة ، المعهد ، الكلية ...) ونحن هنا نتحدث عن الاهداف التعليمية تحديدا .

وخلاصة ما تقدم : إن الأصل والأساس لكل مستويات الأهداف هو فلسفة التربية بما فيها من قيم، ومثل تشتق الأهداف التربوية العامة العريضة، من هذه الفلسفة، ثم تصاغ الأهداف التعليمية بشكل سلوكي محدد وكما موضح في المخطط الآتي:

مخطط (10) يمثل مصادر اشتقاق الاهداف التعليمية



(سلامة ، 2000، ص67)

قواعد صياغة الهدف التعليمي

- 1- أن صياغة الأهداف ينبغي أن تصف كلاً من السلوك المتوقع والمحتوى أو السياق الذي يستخدم فيه هذا السلوك .
- 2- أن الأهداف المركبة ينبغي أن تصاغ تحليلياً وفي تحديد ووضوح كافٍ بحيث لا يكون هناك شك في ما يتصف بنوع السلوك المتوقع حيث قد تستخدم الفاظ مثل الفهم والكفاية وهي مركبة من عدة أنواع من السلوك كالمعرفة والتفكير والمهارات .
- 3- ينبغي أن تصاغ الأهداف بحيث توفر تمييزات واضحة بين خبرات التعليم المطلوبة لاكتساب أنواع السلوك المختلفة ، فكثير ما يصعب التمييز بين أنواع السلوك المطلوبة لأنقاز المعرفة وتلك التي يتطلبها التدريب على التفكير وتنمية الاتجاهات والميول والمهارات وقد تتطلب كل فئة سلوكية خبرة تعليمية مختلفة .

4- أن الأهداف ينبغي أن تصاغ في ألفاظ تعبر عن استمرارية النمو في فترة طويلة من الزمن ومن خلال سياقات مختلفة لا بأعتبارها نقاط نهائية تتحدد بحدود المادة الدراسية أو المستوى الصفّي وهذا يعني أن تحقيق الأهداف التربوية ينبغي أن يخطط لضمان الاستمرارية والتقدير الكامل لخطوات النمو في هذا الإطار .

5-ينبغي أن يكون مجال الأهداف واسعاً بالقدر الذي يكفي لأحتواء جميع أنواع النتائج التي تعتبر المدرسة مسؤولة عن تحقيقها .

6- ينبغي أن تكون الأهداف واقعية وأن تقتصر على ما يمكن ترجمته كمنهج أو خبرة صفية . (هندام وجابر ، 1982 ، ص 125 - 126)

ولمعرفة كيفية صياغة الاهداف التعليمية يجب مراعاة ثلاث عناصر وهي :

الفعل ، ويشير الى العمل الذي يوجه الطلبة الى الاداء المحدد المطلوب.
المحتوى المرجعي (مصطلح من المادة التعليمية) ، ويشير الى محتوى الموضوع الذي المراد معالجته المواقف ، والانشطة التعليمية التعليمية .
مستوى معين من الكفاءة (الاداء) او (المعيار) ، ويعد هذا العنصر جزءا اختياريا في كتابة الاهداف او صياغتها.

هناك أمور عدة يجب مراعاتها عند صياغة أهداف سلوكية أهمها:

1. ان يرتبط الهدف بحاجة حقيقية لدى المتعلم ليشبع حاجة (المتعلم والمجتمع).
 2. ان يناسب الهدف مستوى قدرة المتعلم على الأداء مع المرحلة التعليمية.
 3. ان يرتبط الهدف مباشرة بالمضمون التعليمي (المحتوى) .
 4. ان يحدد الهدف الفعل الذي سيقوم به المتعلم .
 5. ان يتعين الوقت اللازم لتحقيق الهدف .
 6. ان يتحدد الظرف التعليمي الذي يتحقق الهدف في ضوئه .
 7. ان يجرب الهدف على عينة من المتعلمين لمعرفة الحكم على جودته
- (دروزة: 1995، ص30) ، (الحيلة: 1999، ص123 - 124) .
- ولتوضيح ما سبق ادرس الهدف الآتي :

ان يرسم الطالب منظراً طبيعياً في مدة لا تزيد على ساعتين .

(فعل) (المحتوى المرجعي) (مستوى الاداء)

وباختصار ، يصاغ الهدف في احد الصورتين التاليتين :

الاولى : ان + فعل سلوكي (مضارع) + الطالب + المحتوى المرجعي + معيار الاداء المقبول .

الثانية : ان + فعل سلوكي (مضارع) + الطالب + معيار الاداء المقبول + المحتوى المرجعي .

ان يرسم الطالب بدقة منظراً طبيعياً . (الحيلة : 1999 : ص158) .

مواصفات الهدف الجيد

1. **الوضوح** : أي أن يكون مكتوباً بلغة سليمة ، خالية من الأخطاء النحوية ، بحيث يستطيع القارئ من خلالها معرفة الهدف الذي سيحققه المتعلم مباشرةً ، دون الخوض في متاهات فلسفية أو لغوية .

2. **المحتوى التعليمي** : يجب أن يكون لكل هدف سلوكي محتوى تعليمي يعمل على تحقيقه ، فالأهداف السلوكية لا توضع من ضرب الخيال ، وإنما من المادة والمراجع العلمية المختلفة التي تساعد على تحقيقها .

3. **السلوك الملاحظ** : يجب ان يتضمن الهدف السلوكي الجيد سلوكاً ملاحظاً يقوم به المتعلم وليس المعلم ، والسلوك عبارة عن الاداء ، أو الفعل الملاحظ الذي يتوقع من المتعلم القيام به بعد تعلمه لمفهوم أو مبدأ ، أو إجراء ، أو حقيقة ، فالسلوك يعبر دائماً عن الفعل .

4. **المستوى الأكاديمي** : يجب أن يصف الهدف السلوكي المستوى الأكاديمي للمتعلم الذي سيقوم السلوك وذلك للحكم على جودة هذا السلوك .

5. **الشروط** : يجب أن يذكر الهدف السلوكي الشرط الذي ستنتم في ضوءه عملية التعلم بمعنى آخر على الهدف أن يصف الظروف التعليمية التي لا يتم تحقيقه إلا بوجودها .

6. **المعيار** : يجب أن يوضح الهدف السلوكي الشرط الذي يحكم جودة السلوك المتعلم ومدى كفايته .

7. **الدرجة** : على الهدف السلوكي أن يوضح درجة المعيار ، ويقصد بها نسبة الجودة في سلوك المتعلم ، بمعنى آخر على الهدف السلوكي نسبة الوضوح أو الدقة أو السرعة أو الصحة .

8. **عدم الازدواجية** : إن الهدف السلوكي الجيد هو الذي يعكس فعلاً واحداً وليس فعلين ، ذلك لتجنب الخلط والفوضى في الاداء (الحيلة، 1999، ص 151 - 153)

ويرى (عودة) ان هناك مواصفات اخرى للهدف الجيد هي:

1. ان تعطي الأهداف نواتج التعليم الهامة في الوحدة .
2. ان تراعي الأهداف أعمار الطلبة ومستوى النضج وخلفياتهم السابقة .
3. ان تراعي الأهداف حاجات الطلبة وترتبط بواقع مجتمعهم .
4. ان تراعي الأهداف مبدأ انتقال اثر التعليم .
5. ان تصاغ الأهداف بعبارة سلوكية . (عودة ، 2005 : ص 144-145)

وظائف الأهداف التعليمية

أن النتائج التربوية كثير ما تصاغ على مستويات مختلفة وأحد هذه المستويات تحديد الغايات العريضة للتعليم مثل نقل الثقافة ، أو إعادة بناء المجتمع ، أو توفير أقصى النمو للفرد ، أو تنمية المسؤولية الاجتماعية عند الأفراد ، أو الأكتفاء الذاتي أو الابتكار .

والوظيفة الأساسية لتحديد الأهداف هي تحديد الاتجاه الغالب على البرامج التعليمية والنواحي التي تؤكد عليه . والأهداف في هذا المستوى تحدد ما يمكن أن يوصف بأنه فلسفة تربوية . وهذه خطوة نحو ترجمة حاجات المجتمع وقيمة ، وحاجات الأفراد وقيمهم في برنامج تعليمي . وهي مرشد غير كاف لاتخاذ القرارات اللازمة



لتطوير المنهج ، فهي لا تكفي لتحديد المحتوى واختيار خبرات التعلم لوضعها في المنهج ولا تبين على وجه التحديد أفضلية طريقة لتنظيم المنهج على أخرى ،ويمكن أن تصاغ الأهداف في مستو آخر ، وهي على نوعين : أهداف تصف نتائج التعليم بصفة عامة ، وأخرى تصف نتائج معينة ، وهي الأهداف السلوكية التي تتحقق نتيجة لتدريس وحدة معينة أو مادة دراسية أو مقرر أو برنامج في مستوى صف معين . فبناء على ذلك ، فبينما يمكن اعتبار تنمية التفكير الناقد هدفاً مدرسياً عاماً ، فإن كل مادة دراسية قد تسهم في تنميته بطريقة مختلفة ، وبالتالي فهي في حاجة إلى ما تسترشد به لصياغة الهدف صياغة خاصة بها ، مثل فهم البرهان الرياضي ، أو إدراك العلاقة بين الحياة والأدب . (هندام وجابر ، 1982 ، ص124)

أن تحديد الأهداف هي أولى الخطوات لعمل أي منهج لان الأهداف هي التي تخلق الدوافع وتساهم في تحديد واختيار الوسائل التعليمية المناسبة لمدى تحقيق النجاح والانجاز للمنهج مما توفره من مميزات لشخصية المتعلم العقلية والنفسية والجسمية والحركية . (الحيلة،1999، ص 144)

تصنيف الأهداف التعليمية

هناك ثلاثة تصنيفات للأهداف التعليمية تستخدم حسب ما يرى بلوم 1956 وهي كما يأتي:

أولاً- البعد أو المجال المعرفي Cognitive Damain

ويشير هذا المجال إلى السلوكات التي تختص بنمو القدرات والمهارات العقلية، وتشمل المجالات الآتية :

- 1- المعرفة :** تعد المعرفة أدنى المستويات الستة في هذا المجال ، وهي تتضمن عملية تذكر المعلومات ، والمعرفة العلمية التي تعلمها سابقاً ، أي القدرة على تمييز ، واستدعاء المادة التعليمية واستذكارها ، وتتضمن المعرفة الجوانب الآتية:
أ. معرفة التفاصيل ، وتضم :

• معرفة الحقائق العلمية المفردة والمجردة .

• معرفة التعاريف والتعابير .

ب. معرفة طرق معالجة التفاصيل ووسائلها ، وتضم :

• معرفة المفاهيم ، والمصطلحات ، والرموز .

• معرفة الاتجاهات والتسلسلات (التتابعات) .

• معرفة التصنيف وفئاته .

• معرفة المعايير والمحكات .

ت. معرفة التعميمات ، وتضم :

• معرفة المبادئ ، والقوانين ، والقواعد ، والتعميمات .

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على

مستوى التذكر ما يأتي : يذكر ، يعرف ، يصف ، يسمي ، يتعرف ، يعنون ، يضع

قائمة ب ، يعدد ، يقابل ، يختار ، يتذكر ، يرتب ، ... وغيرها.

2-الفهم والاستيعاب: يقصد بالفهم القدرة على استيعاب معنى الأشياء ، وبالتالي

القدرة على امتلاك الطالب معنى المادة التعليمية المتعلمة ، أي تفسير المبادئ

والمفاهيم العلمية بحيث يتمكن من شرح ما يلاحظ في بيئته من أشياء ، وأحداث

وظواهر ، او تحويل المواد من هيئة إلى أخرى (كلمات إلى أرقام او العكس) ، او

تفسيرها (شرحها او تلخيصها) ، او تخمين مردوداتها المستقبلية ، وعليه نواتج التعلم

في هذا المستوى في مستوى أعلى قليلاً من مستوى (المعرفة) . وتتضمن الفهم (

الاستيعاب) ما يأتي :

أ. التفسير Interpretation ويضم :

تفسير المواد العلمية اللفظية .

أ. استيعاب الحقائق ، والمفاهيم ، والمبادئ .

• تفسير الرسومات البيانية ذات العلاقة بالمعرفة .

• تفسير التفاعلات الكيميائية بمزيد من الوضوح والعمق .



- تفسير الظواهر الطبيعية .

ب- الترجمة Translation ، وتضم:

- الترجمة من صورة رمزية إلى أخرى غير رمزية (كلامية) أو العكس.
- الترجمة من مستوى تجريدي إلى آخر .
- الترجمة من صيغة لفظية إلى صيغة لفظية أخرى .
- ترجمة كلمات إلى أشكال رمزية .

ج- الاستنتاج والتأويل ، وتضم :

- القدرة على استخلاص الاستنتاجات وصياغتها بدقة .
- القدرة على التنبؤ خلف (وراء) البيانات (التنبؤ الخارجي) .
- القدرة على التنبؤ بين البيانات (التنبؤ الداخلي) .
- القدرة على استمرارية التنبؤ بالاتجاهات أو النزعات .

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على مستوى الفهم (الاستيعاب) ما يأتي : يفسر ، يستنتج ، يعطي أمثلة ، يعيد كتابة ، يميز ، يترجم ، يصنف ، يناقش ، يوضح ، يشرح ، يعين ، يختصر ، يشير ، يحول ، يتنبأ ... وغيرها .

3-التطبيق: وهو القدرة على استعمال ، او تطبيق المعرفة التي تم تعلمها في مواقع

جديدة، او حل مسألة جديدة في أوضاع جديدة ، ويتضمن التطبيق القدرة على:

- أ. تطبيق المفاهيم ، والمبادئ ، والتعميمات على مشكلات واقعية .
- ب. تطبيق القواعد ، والقوانين ، والنظريات على مواقف جديدة .
- ت. حل مسائل رياضية .

ث. تكوين خرائط ، ورسومات ، وأشكال بيانية .

ج. استخدام الإجراءات التجريبية المناسبة في إيجاد الحلول للمشكلات ، والإجابات

عن الأسئلة التي تواجه الطالب في حياته اليومية .



ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على مستوى التطبيق ما يأتي :

يطبق ، يحل مسألة ، يمثل بياناً ، يرسم شكلاً (او مخططاً) ، يجري تمريناً ، يجري عملية ، يستخدم ، يحضر ... وغيرها.

4-التحليل : وهو القدرة على تفكيك المادة العلمية إلى أجزائها المختلفة ، وإدراك ما

بينهما من علاقات مما يساعد على فهم بنيتها وتركيبها ويتضمن التحليل القدرة على :

أ. تحليل المركبات إلى العناصر .

ب. تحليل العلاقات .

ت. تحليل البناء التنظيمي لمادة ما .

ث. تحديد أوجه الشبه والاختلاف .

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على مستوى

التحليل ما يأتي : يحلل ، يجزيء ، يميز ، يقارن ، يفصل بين ، يفرق ، يربط ، يعزل

... وغيرها .

5-التركيب أو التأليف : وهو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين

مركب او مادة جديدة ، وهو بذلك، عكس التحليل الذي يتضمن تجزئة المادة التعليمية

إلى عناصرها ، وجزئياتها الدقيقة ، بينما يعمل التركيب على تجميعها في قالب ،

ومضمون جديد ، وعليه يركز النتاج التعليمي في هذا المستوى على السلوك الإبداعي

والأنماط البنائية الجديدة ويتضمن التركيب ما يأتي :

أ. كتابة خطة عمل جديدة .

ب. اقتراح خطة لأجراء تجربة ما .

ت. اقتراح نظام جديد لتصنيف الأشياء .

ث. استنتاج علاقات جديدة من مجموعة من القضايا والعلاقات ، والصور الرمزية.

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكي التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على مستوى التركيب ما يأتي : يؤلف ، يعيد بناء ، يخطط ، يبتدع ، يرتب ، يعيد ترتيب ، يجمع ... وغيرها.

6-التقويم : وهو القدرة على إعطاء حكم على قيمة المادة المتعلمة ، وذلك بموجب معايير محددة واضحة، وتعد النتائج التعليمية في مستوى التقويم أعلى مستوى في المجال المعرفي (العقلي) ، وذلك لاحتوائها على عناصر جميع المستويات الأخرى ويتضمن التقويم ما يأتي :

أ. الحكم على الترابط المنطقي للمادة التعليمية .
ب. الحكم على صحة الاستنتاجات العلمية (العلاقة بين المعلومات المتوافرة والنتائج) .

ت. الحكم على مسرحية معينة للأطفال .
ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي تصلح لصياغة الأهداف السلوكية على مستوى التقويم ما يأتي : يقوم ، يحكم ، يسوغ ، يجادل ، يناقش ، يدعم ، يوازن ، يستخلص ، يبين (رأيه في كذا) ... وغيرها .

(سلامة ، 2001، ص:312) (الطاهر ، 1999، ص:71-74)

2-البعد الإنفعالي أو الوجداني (العاطفي) Affective

يشمل هذا البعد الإتجاهات والميول والقيم والتذوق والتوافق وتتصل بدرجة قبول الفرد أو رفضه لشيء معين، وهي أيضاً تتضمن أنواعاً معينة من السلوك.
(كاظم ، 1981، ص:62) .

القيم Values : وهي نشاطات او مواقف او موضوعات تنمو وتستقر في المجتمع وتمارس من قبل الأفراد فيه ، وتصبح معايير لقياس سلوكهم وتصرفاتهم كما في قيم : الصدق ، والكرم ، والشجاعة ، والحق ، والفضيلة والخير ، والصبر ، والوطنية ،

والجمال . وتقوم القيم بدور الدافع ، او المحرك للسلوك ، وبالتالي تدعو أفراد المجتمع إلى اختيار هذا الفعل ، وترك ذلك إلى تفضيل هذا السلوك على غيره .

الاتجاهات Attitudes : وهي شعور الفرد ايجاباً او سلباً نحو أمر ما ، او موضوع ما ، وبالتالي يعبر عن الموقف النسبي للفرد المتعلم من قيمه ما ، كأن يؤمن بالصدق ، ويوافق عليه بشدة .

الميول (او الاهتمامات) Interests : وهي اهتمامات تعبر عن شعور الطالب من فعاليات ونشاطات تولد الميول . وعن الطريق ملاحظة هذه الاهتمامات ، يمكن قياس هذه الميول . فالميول والاهتمامات بموضوع تاريخ الفن على سبيل المثال ، يولد النزعة او الميل إلى فهم المادة التاريخية واستيعابها ، وبالتالي التوجه نحو قراءات إضافية في تاريخ الفن ، والميل والاستمتاع بمشاهدة البرامج التاريخية في التلفاز .

التذوق : ويقصد بالتذوق استمتاع المتعلم بما يدركه من موضوعات مادية ومعنوية، وبالتالي شعوره بالسرور حيالها، وعليه فأن الذي يتذوق الطبيعة بما فيها من جمال النبات والحيوانات،...، فإنه يستمتع بقراءة النصوص العلمية حولها، او يستمتع بالبرامج التي تتحدث عنها .

بناء على ما تقدم ، صنفنا الأهداف التربوية في المجال الوجداني إلى خمسة مستويات هي :

1. الاستقبال Receiving :

ويعني رغبة الطالب الدائبة (للانتباه) إلى ظواهر او حوافز معينة (الفعاليات الصفية ، الكتب المدرسية ، الوسائل التعليمية ... الخ)، ويكون الاهتمام هنا منصّباً على إثارة الطالب والمحافظة عليه وتوجيهه ، وتتراوح نواتج التعلم في هذا المستوى من الشعور البسيط بوجود الأشياء إلى الانتباه من جانب الطلبة ، وهذه النواتج تمثل أدنى مستوى في المجال الوجداني ، ويتضمن الاستقبال الأهداف العامة الآتية :

- أ. الوعي (الإدراك) بشعور الآخرين ، او ما يدور من حوادث .
- ب. الرغبة في الاستقبال عن طريق تحري ما يجري ، وعدم محاولة تجنبه .
- ت. الانتباه او الاهتمام أالاختياري المضبوط .

ث. الميل إلى الإصغاء ، والإحساس بالاحتياجات الإنسانية ، والمشكلات الاجتماعية .

ومن أمثلة أفعال العمل السلوكية التي يمكن للمعلم أن يستخدمها لصياغة الأهداف السلوكية في مستوى (الاستقبال) ما يأتي: يسأل، يصغي، يختار، يستمتع، يبدي اهتماماً بـ، يشير إلى ... وغيرها .

2. الاستجابة Responding :

وتعني المشاركة الفعالة من جانب المتعلم ، بعد قبول الاستجابة ، والرغبة فيها، والرضا عن نتائجها ، ومحاولة اتخاذ مواقف حيال ذلك بطريقة او بأخرى وتتضمن نواتج التعلم في هذا المستوى التركيز على الجوانب الآتية :

- أ. الإذعان للاستجابة: كما في قراءة المادة العلمية المطلوب تحضيرها .
 - ب. الرغبة في الاستجابة: كما في القراءة الطوعية لأكثر مما يتطلب تحضيره.
 - ت. الارتياح للاستجابة: كما في القراءة لأغراض التسلية والاستمتاع .
- أما الأهداف السلوكية التي ينتظر ان تظهر في سلوك الطالب على مستوى الاستجابة فهي تتمثل بالأهداف السلوكية التي تصنف عادة تحت الاهتمامات .
- ومن أمثلة أفعال العمل السلوكي التي يمكن لمعلم ما أن يستخدمها في صياغة الأهداف السلوكية في مستوى الاستجابة ما يأتي :
- يجيب، يساعد، ينهي، يقرأ، يناقش، يشارك، يتطوع ... وغيرها.

3. التقييم (إعطاء قيمة) Valuing :

ويقصد به القيمة التي يعطيها الطالب لشيء معين ، او ظاهرة ، او سلوك محدد ، وتتعلق نواتج التعلم في هذا المستوى بذلك السلوك الثابت إلى درجة كافية يمكن معها التعرف إلى القيمة بوضوح ، ويتضمن هذا المستوى الأهداف التعليمية المصنفة عادة تحت: الاتجاهات، والمعتقدات، والتقدير . وبوجه عام، يتضمن التقييم ثلاثة مستويات ثانوية هي :

- أ. قبول القيمة ، كتقبل أهمية أهداف العلم ، وأغراضه في النواحي الاجتماعية .

ب. تفضيل القيمة - إعطاء أولويات - كتفضيل قيمة، كما في المبادرة: أهمية الحاسوب ، ودوره في حياة الناس والمجتمع .

ت. الالتزام أو التعهد بالقيمة ، كالولاء لبعض أهداف العلم في المجتمع من حيث انه المسؤول عن توفير الغذاء وراحة الناس .

أما الأفعال السلوكية التي يمكن استخدامها في صياغة هذا المستوى (التقييم) فهي كما في: يقبل ، يبادر ، يدرس ، يساعد ، ينظم ، يتتبع ، يفضل ... وغيرها .

4. **التنظيم Organization:** وهو عملية قيم مختلفة مع بعضها وحل التناقضات الموجودة بينها لغرض الوصول إلى بناء نظام قيمي متماسك داخلي ، وتهتم نواتج التعلم في هذا المستوى بتشكيل مفاهيم خاصة بالقيمة، وتقع الأهداف السلوكية المرتبطة عادة بفلسفة الحياة في هذا المستوى .

ومن أمثلة الأفعال السلوكية التي يمكن للمعلم ان يستخدمها في صياغة الأهداف السلوكية في هذا المستوى على سبيل المثال هي : ينظم ، يناقش ، يجمع ، يركب، يلخص، يربط ... وغيرها .

5. **تمثيل القيم وتجسيدها (إعطاء سمة شخصية) Characterization by Value:**

يمثل هذا المستوى أعلى المستويات التصنيفية في المجال الوجداني ، وفي هذا المستوى ، يتم تمييز الطالب من خلال سلوكه الثابت الذي يصبح صفة مميزة لأسلوب حياته ، ويكون لدى المتعلم نظام قيمي يحكم سلوكه لفترة كافية لأن يطور نمط الحياة التي يعيشها ، إذ تندمج الأفكار والمعتقدات والاتجاهات معاً لتشكل أسلوب الحياة لهذا المتعلم ، أي تشكيل فلسفة عامة في الحياة (الحيلة: 1999: ص 165، 168) .

(الظاهر ، 1999 ، ص: 74-75)

3- المجال النفس حركي (المهاري) Psychomotor

يُعد الإهتمام بالمجال النفس حركي، بوصفه مجال الأهداف التعليمية، حديثاً إذا ما قورن بالأهداف في المجال المعرفي العقلي . وقد يعود السبب في ذلك إلى حقيقة إن معظم المهارات الحركية والكثير من مهارات النفس حركية، يكون المرء قد تعلمها قبل الالتحاق بالمؤسسات التعليمية النظامية .

والمجال النفس حركي، لا ينفصل عن المجال المعرفي، والمجال الانفعالي، بل هو يشترك معهم في الكثير من الخصائص، ويكون الواحد مكمل للآخر، ولا ينفصل عنهما في كثير من الأحيان . ويستخدم في هذا المجال المهارات الحركية، والعقلية، والتآزر العضلي والعصبي، والمهارات الآلية اليدوية كالسباحة، والطباعة والكتابة . وقد صنف كيبلر الحركات العملية في التعليم إلى أنواع هي :

- 1-حركات الجسم: تشمل الحركات مثل أن يقذف الكرة، أو أن يسبح أو يركض .
 - 2-الحركات الدقيقة المنسقة: تشمل حركات اليد والأصابع والتنسيق اليدوي والبصري (الكتابة) والبصري القدمي، وتجمعات من الحركات المنسقة من الأهداف في هذا المستوى أن يكتب سطرين في خط الرقعة .
 - 3-منظومة الإتصال غير اللفظي: تشير هذه الفئة إلى السلوكات المتعلقة بإيصال رسالة من دون إستعمال اللغة ويشمل هذا المستوى تعبيرات الوجه وحركات الجسم وغيرها (أن يظهر اعجابه بمنظر جميل) .
 - 4-سلوكات الكلام : يمثل في أسلوب المخاطبة وطريقة الكلام بحيث يحدث تناسق بين الصوت والتعبير الحركية (أن ينطق حروف العلة بشكل سليم) .
- (سلامة ، 2001، ص: 319-322)

ويرى سميسون إن في هذا المجال هناك تصانيف عدة، وقد قسمه إلى المستويات الآتية:

- 1-الإدراك: هو أدنى مستويات هذا المجال ويتركز الإهتمام فيه على مدى إستعمال أعضاء الجسم المختلفة .
- 2-الحيل: يدل على إستعداد المتعلم للقيام بنوع معين من العمل .

3-الاستجابة الموجهة: يدل على بداية تعلم المهارة ويشمل التقليد (المحاكاة) والتمرين والتدريب والخطأ .

4-التعويد: يعني إن المتعلم قد تمكن من أداء المهارة واعتادها بشكل آلي .

5-الاستجابة الظاهرة المعقدة: يدل على الأداء الماهر للحركات وبسهولة .

6-التكيف: فيه يتمكن المتعلم من تطوير وتعديل انماط الحركة، بحيث يتمشى مع المتطلبات الخاصة بها .

7-الإبداع: هنا يكون المتعلم في أعلى درجات المجال المهاري.

(الطاهر ، 1999 ، ص:75-76)

أما عند عبدالهادي فقد قسم هذه الحركات على النحو الآتي:

1-حركات الإنعكاسات: هي حركة الإستجابة التلقائية لموقف يتعرض له المتعلم .

2-حركات أساسية قاعدية: تشمل حركات العضلات والحركات الطبيعية المرتبطة بها.

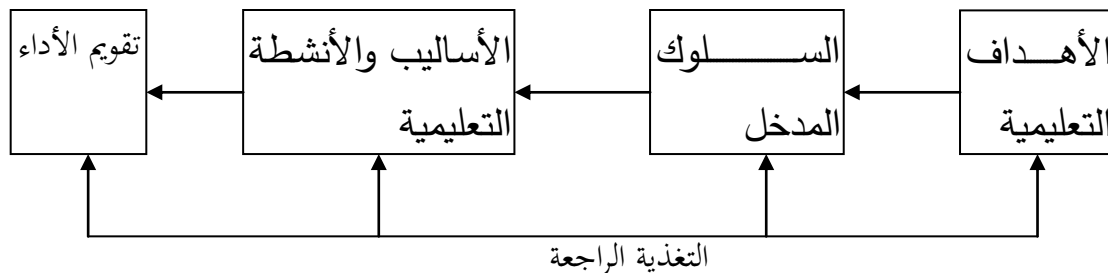
3-الحركات الإدراكية: حركة التعبير، الإدراك الحسي، السمعي البصري .

4-الحركات الفيزيائية: حركات الجسم المختلفة والمرتبطة بالناحية العامة .

5-حركات المهارة: تشمل الحركات الفنية التي تتطلب مهارة عالية في الأداء .(عبد الهادي ، 1999 ، ص:94)

العلاقة بين الأهداف التعليمية والتدريس

لقد حدد القطامي العلاقة بين الأهداف والعملية التدريسية بمنظومة سهلة، سماها مخطط التدريس ويمكن تمثيله على النحو الآتي :



شكل (3)

وبين هذا النموذج في الشكل (3) الحقائق الآتية :

- 1- تحديد الأهداف التعليمية كلاً من السلوك المدخل والأساليب والأنشطة التعليمية وتقويم الأداء .
- 2- يعد تحديد الأهداف التعليمية خطوات أولية في التخطيط للتعليم الصفي .
- 3- تحدد الأهداف التعليمية أسلوب تقويم الأداء ونوعه .
- 4- تعكس عملية التقويم سلامة الأهداف ومناسبتها ودقتها وإمكانية دقتها .
- 5- تعد عملية التدريس عملية مستمرة ومتابعة ومنظمة ومخططة . (القطامي ، 1999، ص:730) .

العلاقة بين الاهداف التعليمية والتقويم

كانت المفاهيم التقليدية للتقويم تسلم بصلاحيه الاهداف التعليمية ولا تتعرض لها بالتقويم وكانت تعد التقويم عملية قاصرة على النتيجة ، الا ان الاتجاه الاجرائي وظهور الدعوة الى ضرورة صياغة الاهداف التعليمية بطريقة سلوكية نتج عنه دعوى الى عدم التسليم المطلق بصحة الاهداف التعليمية التي تسعى الى تحقيقها ويتم تقويم الاهداف الى عدة مستويات منها .:

1. علاقة الهدف بالطلبة والمجتمع وطبيعة المادة .
2. مدى اجرائية الهدف او قابلية التنفيذ .
3. مدى تداخل اهداف منهج معين مع اهداف منهج اخر .
4. تصنيف الاهداف وترتيبها .
5. مدى وضوح الاهداف .
6. مدى شمول الاهداف لانواع ومستويات السلوك المختلفة وتتمثل الغاية الرئيسة.

من تقويم الاهداف في التعرف الى ماكان منها غير مرتبط باحتياجات المجتمع ، او غير متمشي مع تطور المعرفة والاتجاهات العملية المعاصرة ، وذلك للعمل على تعديلها او استبعادها (عبد الموجود وآخرون ، 1978 ، ص 161).

إنّ التقويم ركن اساسي من أركان العملية التعليمية ، فهو يسبقها ويلازمها ويتابعها من اجل دراسة واقعها ، وبحث مشكلاتها ، ورسم الخطوط اللازمة لتطويرها تحقيقاً للأهداف المنشودة منها (طعيمة ومناع ، 2000م ، ص 79) ، فاذا ما أُخترت هذه الأهداف بدقة وعناية ، وصيغت بعبارات واضحة ، يمكن آنذاك وضع مخطط نظري لما يجب أن يكون عليه محتوى المواد الدراسية ، ويضمن لنا تحقيق تقويم دقيق للعملية التربوية (خوري ، 1983 م ، ص 54-70)، (العاني ، 1976 م ، ص 31) ، والأهداف التربوية هي الغاية التي أنشئت من اجلها المدرسة وهي المصدر الذي يوجه الأنشطة التعليمية لتحقيق النتائج المطلوبة (بحري وعاف ، 1985م ، ص 44) .

وتبرز أهمية الأهداف التربوية كذلك من أنّ الدولة تعتمد في رسم الخطط التعليمية ولكن ربما لا تؤدي هذه الأهداف إلى علاقة واقعية بين ما يصبو المربون إلى تحقيقه ، وبين ما يتحقق فعلاً ، وزيادة على أنّها تحتاج إلى وقت طويل لتحقيقها ، فهي تتصف بالشمول ، والعمومية ، وصعوبة القياس . (-12 P , 1972 , Sand 13) .

فلا بد اذن من أهداف مصوغة بطريقة محددة ، وواضحة وقابلة للقياس من هنا تبرزت الحاجة إلى الأهداف التعليمية (السلوكية) التي تعني تفصيل الأهداف العامة ، وترجمتها إلى مواقف سلوكية حتى يمكن قياسها (بركات ، 1974م ، ص 142) وتقويمها ، فالتقويم التربوي يتركز بشكل مباشر أو غير مباشر على نواتج التعلم لدى الطالب الذي يحتل محور العملية التربوية ، وهذا ما يفسر التشعب والتنوع في وظائف عملية التقويم ، فهي اليوم اتسعت لتشمل كل ما يتعلق بالتعلم مثل : المناهج ، والكتب المدرسية وطرائق التدريس ، والإشراف التربوي ، وبرامج تفريد التعليم وغيرها . (عوده ، 1992، ص 25)

وإذا كانت الأهداف غير محددة وغامضة أو فضفاضة ، أو لم تفحص بدقة وعلى شكل دوري فقد يدفع بعملية التدريس إلى الانحراف عن المسار الصحيح المقصود ، لذا يجب أن تصاغ بطريقة تتيح فرصة التحقق منها ، فهي أولاً وآخراً تشير إلى ما يحدث عند المتعلم من تغيير نتيجة تعلمه لمادة تعليمية أو مهارة معينة. (الصمادي والدرابيع ، 2004 م، ص54-56)

والعلاقة بين الأهداف والتقويم علاقة وثيقة ، فالأهداف تحدد ذلك المستوى الذي ينبغي أن يصل إليه الطالب ، والتقويم يبين مدى تحقيق أو بلوغ هذه الأهداف بمعنى أن يتناول التقويم أساساً نتائج التعلم التي تشير إليها الأهداف وألا ينصرف التقويم إلى أشياء أخرى بعيدة عن هذه الأهداف ومضمونها ، ومن الخطورة أن يؤكد على أشياء معينة لا تتفق مع الأهداف ونتائجها المحددة .

فلكي نتحقق سلامة الأهداف لابدّ من التقويم الذي يُعدّ من أهم المناشط التي تسير العملية التربوية ويتلازم معها منذ بدء عملية التخطيط ، وهو جزء لا يتجزأ منها ، بل أكثرها ارتباطاً بالتطور التربوي ، إذ أنّه الوسيلة التي تسعفنا في الحكم على فاعلية عملية التعليم بعناصرها ، ومكوناتها المختلفة ، ويلعب دوراً رئيساً في توفير معلومات دقيقة يتعرف منها القادة التربويون مدى فاعلية العملية ، بغية اتخاذ القرارات المناسبة التي تتناول التعديل ، والتحسين ، والتجديد ، والتطوير في الجهاز التعليمي . (البجة ، 2000 م ، ص52-123) والتقويم الجيد هو الذي يجري على الأهداف التعليمية ويكون شامل لعناصر العملية التربوية وكل نتائج التعلم (مرعي ، 2002، ص98) ، ومجالات الأهداف التعليمية الثلاثة : المعرفي ، والوجداني ، والمهاري . (الحيلة ، 2003 م، ص 382)



مجتمع البحث

جدول (1) يوضح توزيع الأهداف التعليمية حسب تصنيفها الأصلي .

السنة الدراسية	الأهداف المعرفية	الأهداف الوجدانية	الأهداف المهارية	المجموع
السنة الاولى	11	4	8	23
السنة الثانية	13	8	10	31
السنة الثالثة	21	5	9	35
السنة الرابعة	22	3	10	35
المجموع	67	20	37	124

يشمل مجتمع البحث الحالي الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية بكلية الفنون الجميلة جامعة بابل والبالغ عددها (124) هدفا تعليميا مصنفة الى ثلاثة مجالات بواقع (67) هدفا معرفيا و(20) هدفا وجدانيا و(37) هدفا مهاريا ، وهذه الاهداف التعليمية موزعة على سنوات الدراسة الاربعة بواقع (23) هدفا في السنة الاولى منها (11) هدفا معرفيا و(4) أهداف وجدانية و(8)أهداف مهارية . و(31) هدفا للسنة الثانية منها (13) هدفا معرفيا و(8) اهداف وجدانية و(10) اهداف مهارية . و(35) هدفا للسنة الثالثة منها (21) هدفا معرفيا و(5) اهداف وجدانية و(9) اهداف مهارية . و(35) هدفا للسنة الرابعة مقسمة الى (22) هدفا معرفيا و(3) اهداف وجدانية و(10) اهداف مهارية ، وكما هو موضح في جدول(1) . ونظرا لعدم سعة مجتمع البحث وامكانية فحص كل اهدافه فقد قام الباحث بدراسة المجتمع تجنباً لما قد يحدث من اخطاء منهجية في سحب العينة.

أداة البحث

تطلب تحقيق أهداف البحث استخدام أداة بمحورين رئيسيين ، المحور الأول للكشف عن سلامة صياغة الأهداف التعليمية وصحة تصنيفها أما المحور الثاني فيختص بتحليل الأهداف التعليمية والكشف عن مدى تغطيته لمواصفات الواجب توفرها في مدرس التربية الفنية . ولعدم توفر مثل هذه الاداة فقد قام الباحث ببنائها على وفق الخطوات الآتية :

1- المحور الأول

يستهدف هذا المحور الكشف عن مدى سلامة صياغة الأهداف التعليمية وصحة تصنيفها وقد تم بناؤه بعد الاطلاع على الشروط الواجب توفرها في صياغة الأهداف التعليمية ، واستيعاب تصنيف بلوم للأهداف التعليمية (*) لذا فقد تضمن هذا المحور مجالين رئيسيين هما :

أ- مجال صياغة الأهداف التعليمية الذي احتوى ثلاث مجالات فرعية هي :

1. فعل القدرة الذي احتوى على (4) فقرات.
 2. المحتوى الذي تضمن (2) فقرتين .
 3. مستوى الاداء الذي احتوى على (2) فقرتين .
- ب- مجال تصنيف الأهداف التعليمية الذي يحتوي على ثلاث مجالات فرعية هي :

- المجال الذهني وقد احتوى (6) فقرات .
- المجال الوجداني الذي احتوى على (4) فقرات .
- المجال النفس حركي (المهاري) الذي احتوى على (5) فقرات .

(*) اختار الباحث تصنيف بلوم لان الأهداف المستهدفة بالدراسة الحالية مصنفة على وفقه الى أهداف معرفية



وبذلك اصبح عدد فقرات هذا المحور (23) فقرة .

2 - المحور الثاني

يستهدف هذا المحور الكشف عن مدى تغطية محتوى الاهداف التعليمية لمواصفات مدرس التربية الفنية وقد تم بناؤه بعد الاطلاع على الاطار النظري ، وقد تضمن ثلاث مجالات رئيسية هي :

أ - المجال التخصصي الذي احتوى (18) مجالا فرعيا هي:

- النحت وقد تضمن (12) فقرة .
- الفخار ويتضمن (7) فقرات .
- الخط العربي ويتضمن (6) فقرات .
- الزخرفة الاسلامية ويتضمن (2) فقرتين .
- التصميم والتزيين ويتضمن (3) فقرات .
- الاشغال اليدوية ويتضمن (8) فقرات .
- الكرافيك ويتضمن (3) فقرات .
- عناصر الفن ويتضمن (4) فقرات .
- المنظور ويتضمن (2) فقرتين .
- تاريخ الفن ويتضمن (7) فقرات .
- علم الجمال ويتضمن (3) فقرات .
- النقد الفني ويتضمن (2) فقرتين .
- التخطيط ويتضمن (3) فقرات .
- الانشاء التصويري ويتضمن (3) فقرات .
- الرسم الجداري .
- التشريح .
- التقنيات الفنية .

ب - المجال المهني الذي تضمن خمسة مجالات فرعية هي :

- تخطيط عملية التعلم الذي احتوى على (10) فقرات.

- تنفيذ المواقف التعليمية الذي احتوى على (17) فقرة .
 - تقويم التعلم الذي احتوى على (4) فقرات.
 - ادارة الصف الذي احتوى على (4) فقرات .
 - الارشاد والتوجيه الذي احتوى على (3) فقرات.
 - ج - مجال المواد العامة وقد تضمن (4) فقرات .
- قام الباحث بتعريفها وتنظيمها في استمارات خاصة لتمثل الادوات في صيغتها الاولى . ملحق(3)

أ- صدق الاداة

بعد تحديد الفقرات الاداة بمحوريها ووضعها في استمارة خاصة قام الباحث بعرضها على السادة الخبراء^(*) - مرفقة بتعريف فقراتها - لاستطلاع آرائهم و الاستفادة من ملاحظاتهم والعمل بها . وبعد جمع الاستمارات وملاحظة اراء السادة الخبراء اتضح انهم متفقون جميعا على صلاحية الاداة لتحقيق الاهداف التي صممت لاجلها باستثناء بعض الملاحظات الطفيفة لتعديل بعض الكلمات لذلك يمكن القول ان معامل اتفاقهم (98 %) وبذلك اكتسبت الاداة صدقها الظاهري .

ب - ثبات الاداة

استخدم الباحث ثبات التقدير دليلا على ثبات الاداة بطريقتين (الاتساق بين الخبراء و الاتساق عبر الزمن بين الباحث ونفسه) ولكون الاداة قد تتضمن محورين رئيسيين فقد استخرج الباحث ثبات تصحيح كل محور على انفراد و اعتمد الوسط الحسابي لمعاملي اتفاقهما بوصفة معامل ثبات الاداة الكلي . اذ اختار الباحث خبيرين

(*) ملحق (4)

(**) وقام معهما بتحليل الاهداف التعليمية لسنة الدراسية الاولى البالغة (23) هدفا , كل على انفراد .

جدول (2) يوضح نسبة الاتفاق بين الخبراء والباحث

المحور	نوع الثبات	نسبة الاتفاق
المحور الاول	بين المحلل الاول والباحث	0.93
	بين المحلل الثاني والباحث	0.95
	بين المحلل الاول و المحلل الثاني	0.94
	بين الباحث ونفسه عبر الزمن	0.98
	المجموع	0.95
المحور الثاني	بين المحلل الاول والباحث	0.88
	بين المحلل الثاني والباحث	0.92
	بين المحلل الاول و المحلل الثاني	0.90
	بين الباحث ونفسه عبر الزمن	0.94
	المجموع	0.91
	المجموع الكلي	0.93

(**) أ.د. هدى هاشم

تقنيات تربوية

جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة

أ.م.د. كاظم مرشد

تقنيات تربوية

جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة

وبعد مرور اسبوعين حل الباحث العينة نفسها وذلك للتأكد من اتساق الباحث مع نفسه عبر الزمن ، ثم قام الباحث باستخدام معادلة (سكوت scoot) لاستخراج معاملات الاتفاق بين الخبراء والباحث وبين الباحث و نفسه عبر الزمن . اذ ظهر ان معامل الاتفاق على المحور الاول (0.95) ومعامل الاتفاق على المحور الثاني (0.91) وبذلك اصبح معامل الاتفاق على الاداة كاملة (0.93) وهو ما يمثل ثبات الاداة .

ج - تطبيق الاداة

بعد ان استكمل بناء الاداة والتأكد من صدقها وثباتها ، قام الباحث نفسه بتطبيقها على الاهداف التعليمية البالغة (124) هدفا . اذ قام باستخدام كل محور من محوريها منفردا في تحليل تلك الاهداف ، فخصص استثمار واحدة من استثمارات المحور الاول لتحليل اهداف كل سنة دراسية على حدة ثم قام بتحليل الاهداف مجتمعة مستخدما استثمارات المحور الثاني . بعدها قام بتفريغ بيانات كل محور في جداول خاصة ، واستخدم التكرارات والنسب المئوية لكل فقرة من الفقرات لاستخراج نتائج البحث ومناقشتها .

الوسائل الإحصائية

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية :

1. استخدام معادلة كوبر (Cooper) ، لاستخراج نسبة الاتفاق بين

الخبراء بالنسبة لفقرات الاستمارة :

$$Pa = \frac{Ag}{Ag + Dg} \times 100$$

إذ أن :

Pa = نسبة الاتفاق .

Ag = عدد المتفقين .

Dg = عدد غير المتفقين .

(Cooper, 1963, P. 27)

2. استخدام معادلة (سكوت scoot) لحساب ثبات الاداة .

اذ ان:

$$II = \frac{P_0 - P_e}{1 - p_e}$$

II معامل الثبات.

P_0 = نسبة الاتفاق الفعلي بين المصححين.

P_e = نسبة الاتفاق المتوقع (الناجم عن الصدفة)

(Scott: p.195)

3. النسبة المئوية

$$\frac{100 \times \bar{N}}{N}$$

حيث : - $\bar{N}$ = عدد المفردات الجيدة

N = عدد المفردات الكلي

نتائج البحث ومناقشتها

سيستعرض الباحث نتائج بحثه على وفق تسلسل اهداف البحث وكما يأتي

1- صياغة الأهداف التعليمية:

أ_ أهداف السنة الدراسية الأولى :

أسفرت عملية تحليل الأهداف التعليمية المقررة للسنة الدراسية الأولى المبينة

في جدول (3) عن النتائج الآتية:

جدول (3) يوضح نتائج تحليل صياغة الأهداف التعليمية المقررة للسنة الأولى في قسم التربية الفنية

مستوى الأداء			المحتوى			فعل القدرة					مواصفات الهدف الأهداف		
المجموع	غير محدد	محدد	المجموع	أكثر من محتوى واحد	محتوى واحد	المجموع	أكثر من فعل واحد	واحد					
								ناقص	تام				
									غير قابل للقياس	قابل للقياس			
11	9	2	11	6	5	11	0	8	3	0	عدد	الذهنية	السنة الأولى
100	82	18	100	55	45	100	0	73	27	0	%		
4	4	0	4	1	3	4	1	3	0	0	عدد	الوجدانية	
100	100	0	100	25	75	100	25	75	0	0	%		
8	8	0	8	3	5	8	0	8	0	0	عدد	المهارية	
100	100	0	100	38	62	100	0	100	0	0	%		
23	21	2	23	10	13	23	1	19	13	0	عدد	المجموع	
100	91	9	100	43	57	100	4	83	13	0	%		

أولاً_ الأهداف الذهنية (المعرفية): بلغ عدد الأهداف الذهنية (المعرفية) المقررة للسنة الأولى في قسم التربية الفنية (11) هدفاً وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي:

(1) _ **أفعال القدرة :** كانت (3) أهداف تمثل نسبة (27 %) من مجموعها الكلي قد تضمنت أفعال قدرة تامة الا انها جميعاً لم تكن قابلة للقياس وكانت أفعال القدرة في (8) أهداف منها تمثل (73%) من مجموعها الكلي افعالاً ناقصة .

(2) _ **محتوى الأهداف :** بلغ عدد الأهداف الذهنية ذات المحتوى الواحد (5) أهداف تمثل (45 %) من مجموعها الكلي بينما كان عدد الأهداف التي تضمنت أكثر من محتوى واحد (6) أهداف تمثل (55 %) من مجموعها الكلي البالغ (11) هدفاً .

(3) _ **مستوى الأداء :** بلغ عدد الأهداف الذهنية التي تضمنت تحديداً لمستوى الأداء (2) هدفين فقط يمثلان (18 %) من مجموع الأهداف وكان عدد الأهداف الذهنية التي لم يحدد مستوى أدائها (9) أهداف تمثل (82 %) من مجموعها الكلي البالغ (11) هدفاً .

ثانياً _ الأهداف الوجدانية : بلغ عدد الأهداف الوجدانية للسنة الأولى (4) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

(1) _ **أفعال القدرة :** لم يتضمن اي من الأهداف الوجدانية الأربعة فعلاً واحداً تاماً بل كان (3) منها تمثل (75 %) من مجموعها قد احتوت أفعالاً ناقصة وكان احد الأهداف الوجدانية قد احتوى على أكثر من فعل قدرة واحد وهو يمثل (25%) من مجموعها الكلي .

(2) _ **محتوى الأهداف :** بلغ عدد الأهداف الوجدانية ذات المحتوى الواحد (3) أهداف تمثل (75 %) من مجموعها الكلي وكان هدف واحد قد تضمن أكثر من محتوى وهو يمثل (25 %) من مجموعها الكلي البالغ (4) أهداف .

(3) _ **مستوى الأداء :** لم يكن مستوى الأداء محدداً في الأهداف الوجدانية جميعاً.

ثالثاً _ الأهداف المهارية : بلغ عدد الأهداف المهارية للسنة الدراسية الأولى (8) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

(1) _ أفعال القدرة : لم تحتو جميع الأهداف على فعل واحد تام بل كانت جميعها قد احتوت على فعل واحد ناقص ولم يحتو أي منها على أكثر من فعل.

(2) _ محتوى الأهداف : بلغ عدد الأهداف المهارية ذات المحتوى الواحد (5) أهداف تمثل (62 %) من مجموعها الكلي بينما كان عدد الأهداف التي تضمنت أكثر من محتوى واحد (3) أهداف تمثل (38 %) من مجموعها الكلي البالغ (8) أهداف .

(3) _ مستوى الأداء : لم يحتو أي من الأهداف المهارية على مستوى أداء محدد.

ومما تقدم يتضح ان مجموع الأهداف التعليمية للسنة الدراسية الأولى قد بلغ (23) هدفا ومع ان (13%) منها فقط كانت تحتوي على فعل قدرة واحد تام الا أنها جميعا لم تكن قابلة للملاحظة للقياس وان (83 %) من الأهداف كانت أفعال القدرة فيها أفعالها أفعالا ناقصة وان هدفا واحدا منها قد احتوى على أكثر من فعل قدرة واحد وذلك يعني وجود خلل واضح في صياغة تلك الأهداف لأنها جميعا لم تستوف شرط ان تحتوي على فعل قدرة واحد قابل للملاحظة والقياس فضلا عن ان (43 %) منها قد تضمن أكثر من محتوى واحد وفي ذلك مخالفة لشرط ان يحتوي الهدف التعليمي على محتوى واحد فقط ، كما ان (91 %) من أهداف هذه السنة الدراسية لم يكن مستوى الأداء محددا فيها .

ب _ أهداف السنة الدراسية الثانية :

وقد أسفرت عملية تحليل الأهداف التعليمية المقررة للسنة الثانية والموضحة في جدول (4) عن النتائج الآتية :

جدول (4) يوضح نتائج تحليل صياغة الأهداف التعليمية المقررة للسنة الثانية في قسم التربية الفنية

مستوى الأداء			المحتوى			فعل القدرة					مواصفات الهدف الأهداف التعليمية		
المجموع	غير محدد	محدد	المجموع	أكثر من محتوى واحد	محتوى واحد	المجموع	أكثر من فعل واحد	واحد					
								ناقص	تام				
									غير قابل للقياس	قابل للقياس			
13	13	0	13	4	9	13	0	12	1	0	عدد	الذهنية	السنة الثانية
100	100	0	100	31	69	100	0	92	8	0	%		
8	8	0	8	4	4	8	0	4	4	0	عدد	الوجدانية	
100	100	0	100	50	50	100	0	50	50	0	%		
10	10	0	0	3	7	10	0	10	0	0	عدد	المهارية	
100	100	0	0	30	70	100	0	100	0	0	%		
31	31	0	31	11	20	31	0	26	5	0	عدد	المجموع	
100	100	0	100	35	65	100	0	84	16	0	%		

أولاً- الأهداف الذهنية (المعرفية) : بلغ عدد الأهداف الذهنية (المعرفية) المقررة للسنة الثانية في قسم التربية الفنية (13) هدفاً وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

- (1) **أفعال القدرة** : ان هدفا واحدا يمثل نسبة (8 %) من مجموع الأهداف الكلي قد احتوى على فعل قدرة واحد تام الا انه لم يكن قابلا للقياس ، وكانت أفعال القدرة في (12) هدفا تمثل (92%) من مجموعها الكلي أفعالا ناقصة.
- (2) **محتوى الأهداف** : بلغ عدد الأهداف الذهنية ذات المحتوى الواحد (9) أهداف تمثل (69 %) من مجموعها الكلي بينما كان عدد الأهداف التي تضمنت

أكثر من محتوى واحد (4) أهداف تمثل (31 %) من مجموعها الكلي البالغ (13) هدفا .

(3) _ **مستوى الأداء** : ظهر ان مستوى الأداء لم يكن محددا في الأهداف الذهنية جميعا .

ثانيا _ الأهداف الوجدانية : بلغ عدد الأهداف الوجدانية للسنة الثانية (8) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

(1) _ **أفعال القدرة** : احتوت (4) أهداف تمثل (50 %) من مجموعها الكلي أهدافا تامة الا أنها جميعا لم تكن قابلة للقياس ، وكانت (4) أهداف تمثل (50%) من مجموعها الكلي قد احتوت أفعالا ناقصة ولم يحتو أي منها أكثر من فعل .

(2) _ **محتوى الأهداف** : بلغ عدد الأهداف الوجدانية ذات المحتوى الواحد (9) أهداف تمثل (50 %) من مجموعها الكلي، وظهر ان (4) أهداف تمثل (50 %) من مجموعها الكلي قد تضمنت أكثر من محتوى واحد .

(3) _ **مستوى الأداء** : لم يكن مستوى الأداء محددا في الأهداف الوجدانية المقررة للسنة الثانية والبالغة (13) هدفا .

ثالثا _ الأهداف المهارية : بلغ عدد الأهداف المهارية للسنة الدراسية الثانية (10) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

(1) _ **أفعال القدرة** : لم تحتو جميع الأهداف على فعل قدرة واحد تام بل كانت جميعها قد احتوت على فعل واحد ناقص ولم يحتو أي منها على أكثر من فعل .

(2) _ **محتوى الأهداف** : بلغ عدد الأهداف المهارية ذات المحتوى الواحد (7) أهداف تمثل (70 %) من مجموعها الكلي بينما كان عدد الأهداف التي تضمنت أكثر من محتوى واحد (3) أهداف تمثل (30 %) من مجموعها الكلي البالغ (10) أهداف .

(3) _ **مستوى الأداء** : لم يحتو أي من الأهداف المهارية المقررة للسنة الثانية على مستوى أداء محدد.

ومما تقدم يتضح ان مجموع الأهداف التعليمية للسنة الدراسية الثانية قد بلغ (31) هدفا كان منها (16 %) فقط يحتوي على فعل قدرة واحد تام ومع ذلك فانها لم تكن قابلة للقياس، وان أفعال القدرة في (83 %) من تلك الأهداف كانت أفعالا ناقصة ،وذلك يعني وجود خلل واضح في صياغة تلك الأهداف لأنها جميعا لم تستوف شرط ان تحتوي على فعل قدرة واحد قابل للملاحظة والقياس فضلا عن ان (35 %) منها قد تضمن أكثر من محتوى واحد وفي ذلك مخالفة لشرط ان لا يحتوي الهدف التعليمي على أكثر من محتوى واحد فقط ، كما ان (100 %) من أهداف هذه السنة الدراسية قد افتقرت الى تحديد مستوى الأداء الذي يعد من الشروط الضرورية الواجب توفرها في الأهداف التعليمية .

ج _ أهداف السنة الدراسية الثالثة :



وقد أسفرت عملية تحليل الأهداف التعليمية المقررة للسنة الثالثة

والموضحة في جدول (5) عن النتائج الآتية :

جدول (5) يوضح نتائج تحليل صياغة الأهداف التعليمية المقررة للسنة الثالثة في قسم التربية الفنية

مستوى الأداء			المحتوى			فعل القدرة					مواصفات الهدف الأهداف التعليمية	
المجموع	غير محدد	محدد	المجموع	أكثر من محتوى واحد	محتوى واحد	المجموع	أكثر من فعل واحد	واحد				
								ناقص	تام			
									غير قابل للقياس	قابل للقياس		
21	21	0	21	11	10	21	1	18	2	0	عدد	الذهنية
100	100	0	100	52	48	100	5	85	10	0	%	
5	5	0	5	4	1	5	0	5	0	0	عدد	الوجدانية
100	100	0	100	80	20	100	0	100	0	0	%	
9	9	0	9	2	7	9	0	9	0	0	عدد	المهارية
100	100	0	100	22	78	100	0	100	0	0	%	
35	35	0	35	17	18	35	1	32	2	0	عدد	المجموع
100	100	0	100	49	51	100	3	91	6	0	%	

أولاً_ الأهداف الذهنية (المعرفية) : بلغ عدد الأهداف الذهنية (المعرفية)

المقررة للسنة الثالثة في قسم التربية الفنية (21) هدفا وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

(1) _ أفعال القدرة : ظهر ان هدفين يمثلان نسبة (10 %) من مجموع

الأهداف الذهنية قد احتوى كل منهما على فعل قدرة تام واحد الا انها لم يكونا قابلين للقياس ، وقد احتوى (18) هدفا تمثل (86 %) من مجموعها الكلي أفعالا ناقصة وكان احد الأهداف الذهنية قد احتوى على أكثر من فعل قدرة واحد وهو يمثل (5 %) من مجموعها الكلي البالغ (21) هدفا .

(2) _ **محتوى الأهداف** : بلغ عدد الأهداف الذهنية ذات المحتوى الواحد (10) أهداف تمثل (48 %) من مجموعها الكلي بينما كان عدد الأهداف التي تضمنت أكثر من محتوى واحد (11) هدفا تمثل (52 %) من مجموعها الكلي البالغ (21) هدفا .

(3) _ **مستوى الأداء** : ظهر ان مستوى الأداء لم يكن محددا في جميع الأهداف الذهنية البالغة (21) هدفا .

ثانيا _ الأهداف الوجدانية : بلغ عدد الأهداف الوجدانية للسنة الثانية (5) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

(1) _ **أفعال القدرة** : كانت أفعال القدرة في الأهداف الوجدانية جميعها أفعالا ناقصة وهي تمثل نسبة (100 %) من مجموعها الكلي .

(2) _ **محتوى الأهداف** : احتوى هدف وجداني واحد فقط على محتوى واحد وهو يمثل (20 %) من مجموعها الكلي وكان (4) أهداف قد تضمنت أكثر من محتوى وهي تمثل (80 %) من مجموعها الكلي البالغ (5) أهداف .

(3) _ **مستوى الأداء** : ظهر ان مستوى الأداء لم يكن محددا في الأهداف الوجدانية جميعها .

ثالثا _ الأهداف المهارية : بلغ عدد الأهداف المهارية للسنة الدراسية الأولى (10) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

(1) _ **أفعال القدرة** : لم تحتو جميع الأهداف على فعل قدرة واحد تام بل كانت جميعها قد احتوت على فعل واحد ناقص ولم يحتو أي منها على أكثر من فعل .

(2) _ **محتوى الأهداف** : بلغ عدد الأهداف المهارية ذات المحتوى الواحد (7) أهداف تمثل (78 %) من مجموعها الكلي بينما كان عدد الأهداف التي تضمنت أكثر من محتوى واحد (2) هدفاً يمثلان (22 %) من مجموعها الكلي البالغ (9) أهداف .

(3) _ مستوى الأداء : لم يكن مستوى الأداء محددًا في الأهداف

المهارية جميعها .

ومما تقدم يتضح ان مجموع الأهداف التعليمية للسنة الدراسية الثالثة قد بلغ (35) هدفًا وانها جميعًا لم تحتو على فعل قدرة واحد تام قابل للقياس وان (6 %) منها فقط كانت تحتوي على فعل قدرة واحد تام وان (91 %) من الأهداف كانت أفعالها أفعالاً ناقصة وان (3 %) من الأهداف قد احتوت على أكثر من فعل قدرة واحد . وذلك يعني وجود خلل واضح في صياغة تلك الأهداف لأنها جميعًا لم تستوف شرط ان تحتوي على فعل قدرة واحد قابل للملاحظة والقياس فضلًا عن ان (49 %) منها قد تضمن أكثر من محتوى واحد وفي ذلك مخالفة لشرط ان يحتوي الهدف التعليمي على محتوى واحد فقط ، كما ان مستوى الأداء لم يكن محددًا في (100 %) من أهداف هذه السنة الدراسية .

د _ أهداف السنة الدراسية الرابعة :

جدول (6) يوضح نتائج تحليل صياغة الأهداف التعليمية المقررة للسنة الرابعة في قسم التربية الفنية

أولاً_ الأهداف الذهنية (المعرفية) : بلغ عدد الأهداف الذهنية (المعرفية) المقررة للسنة الرابعة في قسم التربية الفنية (22) هدفاً وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي:

(1) _ أفعال القدرة :احتوى هدفان يمثلان نسبة (9 %) من مجموع الأهداف الكلي فعل قدرة واحد تام لكل منها الا ان الفعلين لم يكونا قابلين للقياس . كانت أفعال القدرة في (19) هدفا منها تمثل (86 %) من مجموعها الكلي قد احتوت أفعالا ناقصة

وقد احتوى هدف واحد فقط يمثل (5 %) من مجموع الأهداف أكثر من فعل قدرة واحد

(2) _ **محتوى الأهداف** : بلغ عدد الأهداف الذهنية ذات المحتوى الواحد (10) أهداف تمثل نسبة (45 %) من مجموعها الكلي بينما كان عدد الأهداف التي تضمنت أكثر من محتوى واحد (12) هدفا تمثل (55 %) من مجموعها الكلي البالغ (12) هدفا .

(3) _ **مستوى الأداء** : ظهر ان مستوى الأداء لم يكن محددًا في الأهداف الذهنية جميعها .

ثانيا _ الأهداف الوجدانية : بلغ عدد الأهداف الوجدانية للسنة الرابعة (3) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

(1) _ **أفعال القدرة** : كانت أفعال القدرة في الأهداف الوجدانية جميعها تحتوي أفعالا ناقصة .

(2) _ **محتوى الأهداف** : بلغ عدد الأهداف الوجدانية ذات المحتوى الواحد (2) هدفا يمثلان نسبة (67 %) من مجموعها الكلي وكان هدف واحد منها قد تضمن أكثر من محتوى وهو يمثل (33 %) من مجموعها الكلي البالغ (3) أهداف.

(3) _ **مستوى الأداء** : ظهر ان مستوى الأداء لم يكن محددًا في الأهداف الوجدانية جميعها .

ثالثا _ الأهداف المهارية : بلغ عدد الأهداف المهارية للسنة الدراسية الرابعة (10) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

(1) _ **أفعال القدرة** : احتوى هدف واحد من الأهداف المهارية على فعل واحد تام الا انه لم يكن قابل للقياس وهو يمثل (10 %) من مجموع الأهداف وقد احتوت (9) أهداف على فعل قدرة واحد ناقص لكل منها وهي تمثل (90 %) من مجموع الأهداف البالغة (10) أهداف .

(2) _ **محتوى الأهداف** : بلغ عدد الأهداف المهارية ذات المحتوى الواحد (4) أهداف تمثل (40 %) من مجموعها الكلي بينما كان عدد الأهداف التي

تضمنت أكثر من محتوى واحد (6) أهداف تمثل (60 %) من مجموعها الكلي البالغ (10) أهداف .

(3) _ مستوى الأداء : لم يحتو أي من الأهداف المهارية على مستوى أداء محدد.

ومما تقدم يتضح ان مجموع الأهداف التعليمية للسنة الدراسية الرابعة قد بلغ (35) هدفا وانها جميعا لم تحتو على فعل قدرة واحد تام قابل للقياس ومع ان (9%) منها فقط كانت تحتوي على فعل قدرة واحد تام الا انه لم يكن قابل للقياس وان (88 %) من الأهداف كانت أفعالها أفعالا ناقصة وان (3 %) من الأهداف قد احتوت على أكثر من فعل قدرة واحد وذلك يعني وجود خلل واضح في صياغة تلك الأهداف لأنها جميعا لم تستوف شرط ان تحتوي على فعل قدرة واحد تام قابل للملاحظة والقياس فضلا عن ان (54 %) منها لم تكن مستوفية لشرط ان يحتوي الهدف التعليمي على محتوى واحد فقط ، كما ان (100 %) من أهداف هذه السنة الدراسية لم يكن مستوى الأداء محددا فيها .

هـ _ أهداف السنوات الدراسية كافة :

ومن ملاحظة الجدول (7) الذي يمثل خلاصة نتائج تحليل صياغة

الأهداف التعليمية للسنوات الدراسية الأربعة مجتمعة يتضح ما يأتي :

جدول (7) يوضح نتائج تحليل صياغة الأهداف التعليمية المقررة للسنوات الدراسية الأربعة في قسم التربية الفنية

مستوى الأداء			المحتوى			فعل القدرة					مواصفات الهدف الأهداف التعليمية			
المجموع	غير محدد	محدد	الدرجة	أكثر من محتوى واحد	محتوى واحد	الدرجة	أكثر من فعل واحد	واحد						
								ناقص	تام					
									غير قابل للقياس	قابل للقياس				
67	67	2	67	33	34	67	2	57	8	0	عدد	الذهنية	السنوات الدراسية كافة	
100	97	3	100	49	51	100	3	85	12	0	%			
20	20	0	20	10	10	20	1	15	4	0	عدد	الوجدانية		
100	100	0	100	50	50	100	5	75	20	0	%			
37	37	0	37	14	23	37	0	36	1	0	عدد	المهارية		
100	100	0	100	38	62	100	0	97	3	0	%			
124	122	2	124	57	67	124	3	108	13	0	عدد	المجموع		
100	98	2	100	46	54	100	2	87	11	0	%			

أولاً_ الأهداف الذهنية (المعرفية) : بلغ عدد الأهداف الذهنية (المعرفية)

المقررة في قسم التربية الفنية للسنوات الدراسية كافة (67) هدفا وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي:

(1) _ أفعال القدرة : كانت (8) أهداف تمثل نسبة (12 %) من

مجموعها الكلي قد تضمنت أفعالا تامة الا أنها جميعا لم تكن قابلة للقياس وكان (57) هدفا تمثل (85%) من مجموعها الكلي قد تضمنت أفعال قدرة ناقصة وقد احتوى هدفان يمثلان (3 %) من مجموعها الكلي على أكثر من فعل قدرة واحد .

(2) _ **محتوى الأهداف** : بلغ عدد الأهداف الذهنية ذات المحتوى الواحد

(34) هدفا تمثل نسبة (51 %) من مجموعها الكلي بينما كان عدد الأهداف التي تضمنت أكثر من محتوى واحد (33) هدفا تمثل (49 %) من مجموعها الكلي البالغ (67) هدفا .

(3) _ **مستوى الأداء** : ظهر ان مستوى الأداء كان محددا في هدفين

فقط يمثلان نسبة (3 %) من مجموعها الكلي ، في حين ان مستوى الأداء لم يكن محددا في (65) هدفا تمثل نسبة (97 %) من مجموعها الكلي .

ثانيا _ الأهداف الوجدانية : بلغ عدد الأهداف الوجدانية للسنوات الأربعة مجتمعة (20) هدفا وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

(1) _ **أفعال القدرة** : احتوى (4) أهداف تمثل نسبة (20 %) من

مجموعها الكلي على فعل قدرة تام واحد لكل منها الا أنها جميعا لم تكن قابلة للقياس ، و قد كانت أفعال القدرة في (15) هدفا تمثل نسبة (30 %) من مجموعها الكلي أفعالا ناقصة ، وان هدفين فقط يمثلان (3 %) من مجموعها الكلي قد احتويا أكثر من فعل قدرة واحد لكل منها .

(2) _ **محتوى الأهداف** : بلغ عدد الأهداف الوجدانية ذات المحتوى

الواحد (10) أهداف تمثل (50 %) من مجموعها الكلي وكانت (10) أهداف تمثل (50 %) من مجموعها الكلي قد تضمنت أكثر من محتوى واحد .

(3) _ **مستوى الأداء** : ظهر ان مستوى الأداء لم يكن محددا في الأهداف

الوجدانية جميعها .

ثالثا _ الأهداف المهارية : بلغ عدد الأهداف المهارية المقررة في قسم التربية

الفنية للسنوات الدراسية كافة (37) هدفا وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

(1) _ **أفعال القدرة** : احتوى هدف واحد فقط من الأهداف المهارية على

فعل قدرة واحد تام الا انه لم يكن قابل للقياس وهو يمثل (3 %) من مجموع الأهداف المهارية وقد كانت أفعال القدرة في (36) هدفا أفعالا ناقصة وهي تمثل (97 %) من مجموع الأهداف البالغة (37) هدفا .

(2) _ **محتوى الأهداف** : بلغ عدد الأهداف المهارية ذات المحتوى الواحد (23) هدفا تمثل (62 %) من مجموعها الكلي بينما كان عدد الأهداف التي تضمنت أكثر من محتوى واحد (14) هدفا تمثل (37 %) من مجموعها الكلي البالغ (37) هدفا .

(3) _ **مستوى الأداء** : لم يحتو أي من الأهداف المهارية للسنوات الأربع على مستوى أداء محدد.

ومما تقدم يتضح ان مجموع الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية للسنوات الدراسية كافة قد بلغ (124) هدفا كان منها (11 %) فقط يحتوي على فعل قدرة واحد تام لكل منها ومع ذلك فانها لم تكن قابلة للقياس، وان أفعال القدرة في (87 %) من تلك الأهداف كانت أفعالا ناقصة ، وذلك يعني وجود خلل واضح في صياغة تلك الأهداف لأنها جميعا لم تستوف شرط ان تحتوي على فعل قدرة واحد تام قابل للملاحظة والقياس فضلا عن ان (57 %) منها لم تستوف لشرط ان لا يحتوي الهدف التعليمي على أكثر من محتوى واحد فقط ، كما ان (98 %) من مجموع الأهداف الكلي قد افتقرت الى تحديد مستوى الأداء الذي يعد من الشروط الضرورية الواجب توفرها في الأهداف التعليمية .

2 - تصنيف الأهداف التعليمية:

أظهرت نتائج التحليل في مجال سلامة التصنيف عدد من البيانات كما

هو واضح في جدول (8) وفيما يأتي استعراضها على وفق السنوات الدراسية: -

أ - تصنيف أهداف السنة الدراسية الأولى:

جدول (8) يمثل نتائج تحليل أهداف السنة الدراسية الأولى في مجال سلامة التصنيف

المجموع	الأهداف المهارية							الأهداف الوجدانية					الأهداف المعرفية						الفقرات
	العدد	%	المجموع	أداء	تقدير	استجابات	تقبل	الوعي	الوعي	الوعي	الوعي	الوعي	المجموع	%	المجموع	تحليل	تطبيق	فهم	
100	11	18	2	1	1	0	0	0	0	0	0	0	82	9	0	0	0	5	4
100	4	75	3	2	0	1	0	0	0	0	0	0	25	1	0	0	1	0	0
100	8	63	5	5	0	0	0	0	0	0	0	0	37	3	0	0	0	1	2
100	23	43	10	8	1	1	0	0	0	0	0	0	57	13	0	0	1	6	6
																			الكلي

أولاً - الأهداف الذهنية (المعرفية) : بلغ عدد الأهداف الذهنية (المعرفية)

المقررة للسنة الأولى في قسم التربية الفنية (11) هدفاً وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

كان (9) أهداف معرفية سليمة التصنيف وهي تمثل نسبة (82 %) من مجموعها الكلي . وكان الهدفان مصنفان تصنيفاً خاطئاً هما الهدفان (5، 11) إذ أظهر التحليل أنهما هدفان مهاريان وهما يمثلان نسبة (18 %) .

ثانياً - الأهداف الوجدانية : بلغ عدد الأهداف الوجدانية المقررة للسنة الأولى

في قسم التربية الفنية (4) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

لم يكن أي من الأهداف الوجدانية الأربعة مصنفاً تصنيفاً صحيحاً فقد كان أحدها وهو الهدف (14) ويمثل (25 %) هدفاً ذهنياً وكانت (3) أهداف (15 ، 16 ، 17) تمثل (75 %) أهدافاً مهارية .

ثالثا _ الأهداف المهارية : بلغ عدد المهارية المقررة للسنة الأولى في قسم التربية الفنية (8) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

أظهرت النتائج ان (5) أهداف مهارية مصنفة تصنيفا صحيحا وهي تمثل نسبة (62 %) من مجموعها البالغ (8) أهداف ، بينما كانت الأهداف (20 ، 21 ، 22) أهدافا معرفية وليست مهارية وهي تمثل نسبة (38 %) .

ويتضح مما تقدم ان الأهداف التعليمية لم تبوب في مجالات التصنيف بشكل سليم اذ ان (18 %) من الأهداف المصنفة على أنها معرفية كانت في غير محلها اذ ان هدفين منها كانت في الواقع أهدافا مهارية وليست معرفية . كما ان كل الأهداف المصنفة على أنها وجدانية كانت في حقيقتها غير وجدانية اذ كان (25 %) معرفيا و (75 %) مهارية . اما المصنفة على أنها مهارية فقد كان (38 %) منها أهدافا معرفية وليست مهارية .

ب_ تصنيف أهداف السنة الدراسية الثانية :

أظهرت نتائج تحليل أهداف السنة الدراسية الثانية في مجال سلامة التصنيف عدد من البيانات كما هو واضح في جدول (9) وفيما يأتي استعراضها :

جدول (9) يمثل نتائج تحليل أهداف السنة الدراسية الثانية في مجال سلامة التصنيف

المجموع		الأهداف المهارية							الأهداف الوجدانية						الأهداف المعرفية								الفقرات الأهداف
العدد	%	%	المجموع	أداء	تعود	استجابات	تهيؤ	إدراك	%	المجموع	تنوق	محول	اتجاهات	قيم	%	المجموع	تقييم	تركيب	تحليل	تطبيق	فهم	معرفة	
13	100	8	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	92	12	1	0	0	0	8	3	الأهداف المعرفية
8	100	25	2	1	1	0	0	0	50	4	0	2	0	2	25	2	0	0	0	0	2	0	الأهداف الوجدانية
10	100	90	9	8	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	10	1	0	0	0	0	1	0	الأهداف المهارية
31	100	39	12	10	2	0	0	0	13	4	0	2	0	2	48	15	1	0	0	0	11	3	المجموع الكلي

أولاً_ الأهداف الذهنية (المعرفية) : بلغ عدد الأهداف الذهنية (المعرفية) المقررة للسنة الثانية في قسم التربية الفنية (13) هدفا وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

كان (12) هدفا معرفيا سليم التصنيف وهي تمثل نسبة (92 %) من مجموعها الكلي . وكان هدفا واحدا يمثل نسبة (8 %) مصنفان تصنيفا خاطئا اذ اظهر التحليل انه هدفا مهاريا وهو الهدف (11) .

ثانيا _ الأهداف الوجدانية : بلغ عدد الأهداف الوجدانية المقررة للسنة الثانية في قسم التربية الفنية (8) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

أظهرت النتائج ان (4) أهداف وجدانية مصنفة تصنيفا صحيحا وهي تمثل نسبة (50 %) من مجموعها الكلي ، اما الأهداف الأربعة الأخرى فلم تكن مصنفة تصنيفا صحيحا اذ ظهر ان الهدفين (14 ، 18) هدفان معرفيان و الهدفين (20 ، 21) هدفان مهاريان .

ثالثا _ الأهداف المهارية : بلغ عدد المهارية المقررة للسنة الثانية في قسم التربية الفنية (10) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

أظهرت عملية تحليلها ان (9) أهداف مصنفة تصنيفا صحيحا وهي تمثل نسبة (90 %) من مجموعها الكلي ، ولم يكن الهدف (31) مصنفا تصنيفا صحيحا فقد ظهر انه هدفا معرفية وليست مهارية .

ويتضح مما تقدم ان عددا من الأهداف التعليمية للسنة الثانية لم تكن مصنفة تصنيفا صحيحا اذ كان (6) أهداف تمثل (19 %) من مجموعها الكلي البالغة (31) هدفا مصنفة تصنيفا مغايرا لحقيقتها .

ج _ تصنيف أهداف السنة الدراسية الثالثة :

أظهرت نتائج تحليل أهداف السنة الدراسية الثالثة في مجال سلامة التصنيف عدد من البيانات كما هو واضح في جدول (10) وفيما يأتي استعراضها :

جدول (10) يمثل نتائج تحليل أهداف السنة الدراسية الثالثة في مجال سلامة التصنيف

المجموع		الأهداف المهارية							الأهداف الوجدانية						الأهداف المعرفية							الفقرات الأهداف	
العدد	%	ادراك	تهدؤ	استجابات	تعويد	أداء	المجموع	%	قيم	اتجاهات	ميول	تذوق	المجموع	%	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	التقويم	المجموع		%
21	100	0	0	0	0	6	6	28	0	0	0	1	1	5	5	8	1	0	0	0	0	14	67
5	100	0	0	1	0	0	1	20	0	1	2	0	3	60	1	0	0	0	0	0	0	1	20
9	100	0	0	0	0	8	8	89	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	11	
35	100	0	0	1	0	14	15	43	0	1	2	1	4	11	6	9	1	0	0	0	0	16	46

أولاً_ الأهداف الذهنية (المعرفية) : بلغ عدد الأهداف الذهنية (المعرفية) المقررة للسنة الثالثة في قسم التربية الفنية (21) هدفا وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

كان (14) هدفا معرفيا سليم التصنيف وهي تمثل نسبة (67 %) من مجموعها الكلي .الا ان (7) أهداف منها تمثل (33 %) لم تكن مصنف تصنيفا سليما اذ كان الهدف (16) هدفا وجدانيا اما الأهداف (1، 2، 6 ، 10، 18 ، أهدافا مهارية وليس معرفية .

ثانيا _ الأهداف الوجدانية : بلغ عدد الأهداف الوجدانية المقررة للسنة الثالثة في قسم التربية الفنية (5) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

أظهرت عملية التحليل ان (3) أهداف تمثل نسبة (60 %) منها مصنف تصنيفا صحيحا اما الهدفين الآخرين الذين يمثلان نسبة (40 %) منها فقد كان احدهما (24) هدفا معرفيا وكان الاخر المرقم (23) هدفا مهاريا .

ثالثا _ الأهداف المهارية : بلغ عدد المهارية المقررة للسنة الثانية في قسم التربية الفنية (9) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ما يأتي :

أظهرت عملية تحليلها ان (8) أهداف مصنفة تصنيفا صحيحا وهي تمثل نسبة (89 %) من مجموعها الكلي ، ولم يكن الهدف (35) مصنفا تصنيفا صحيحا فقد ظهر انه هدفا معرفية وليست مهارية .

ويتضح مما تقدم ان عددا من الأهداف التعليمية للسنة الثالثة لم تكن مصنفة تصنيفا صحيحا اذ كان (10) أهداف تمثل (29 %) من مجموعها الكلي البالغة (35) هدفا مصنفة تصنيفا مغايرا لحقيقتها .

د _ تصنيف أهداف السنة الدراسية الرابعة :

أظهرت نتائج تحليل أهداف السنة الدراسية الرابعة في مجال سلامة التصنيف عدد من البيانات كما هو واضح في جدول (11) وفيما يأتي استعراضها :

جدول (11) يمثل نتائج تحليل أهداف السنة الدراسية الرابعة في مجال سلامة التصنيف

المجموع		الأهداف المهارية							الأهداف الوجدانية						الأهداف المعرفية								الفقرات الأهداف
العدد	%		المجموع	أداء	تعميد	استجابات	تهدف	الاراك		المجموع	تنوق	ميول	اتجاهات	قلع	%	المجموع	تطبيق	تركيب	تحليل	تطبيق	فهم	معرفة	
22	100		4	4	0	0	0	0		1	1	0	0	0		17	0	0	1	3	10	3	الأهداف المعرفية
3	100		3	3	0	0	0	0		0	0	0	0	0		0	0	0	0	0	0	0	الأهداف الوجدانية
10	100		7	7	0	0	0	0		0	0	0	0	0		3	0	0	0	0	2	1	الأهداف المهارية
35	100		14	14	0	0	0	0		1	1	0	0	0		20	0	0	1	3	12	4	المجموع الكلي

أولاً_ الأهداف الذهنية (المعرفية) :

بلغ عدد الأهداف الذهنية (المعرفية) المقررة للسنة الرابعة في قسم التربية الفنية (22) هدفاً وقد أظهرت عملية تحليلها (17) هدفاً معرفياً سليم التصنيف وهي تمثل نسبة (77 %) من مجموعها الكلي. إلا أن (5) أهداف منها تمثل (23 %) قد صُنفت تصنيفاً مغايراً لحقيقتها إذ كان الهدف (21) هدفاً وجدانياً وكانت الأهداف (2، 5، 9، 14) أهدافاً مهارية وليس معرفية .

ثانياً _ الأهداف الوجدانية : بلغ عدد الأهداف الوجدانية المقررة للسنة الرابعة في قسم التربية الفنية (3) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها أنها جميعاً غير مصنفة تصنيفاً صحيحاً إذ كانت جميعها أهدافاً مهارية وليس وجدانية وهي الهدف (22، 23، 24).

ثالثاً _ الأهداف المهارية : بلغ عدد المهارية المقررة للسنة الرابعة في قسم التربية الفنية (10) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها أن (7) أهداف مصنفة تصنيفاً صحيحاً وهي تمثل نسبة (70 %) من مجموعها الكلي ، أما الأهداف الثلاث الباقية التي تمثل (30 %) منها فقد ظهر أنها أهداف معرفية وليس مهارية وهي الأهداف (31، 33، 34) .

ويتضح مما تقدم أن (11) هدفاً تمثل نسبة (32 %) مجموع الأهداف التعليمية المقررة للسنة الرابعة لم تكن مصنفة تصنيفاً صحيحاً .

هـ _ تصنيف الأهداف للسنوات الدراسية كافة :

أظهرت نتائج تحليل أهداف السنوات الأربعة في مجال سلامة التصنيف عدد من البيانات كما هو واضح في جدول (12) وفيما يأتي استعراضها :

جدول (12) يمثل نتائج تحليل أهداف للسنوات الدراسية كافة في مجال سلامة التصنيف

الفقرات الأهداف	الأهداف المعرفية								الأهداف الوجدانية						الأهداف المهارية								المجموع	
	معرفة	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تطبيق	المجموع	%	فهم	اتجاهات	معدل	تذوق	المجموع	%	ادراك	تقدير	استجابات	تعود	أداء	المجموع	%			
الأهداف المعرفية	15	29	4	1	0	1	50	75	0	0	0	2	2	2	0	0	0	1	14	15	22			
الأهداف الوجدانية	1	2	0	1	0	0	4	20	1	1	4	0	7	35	0	0	0	2	6	9	45			
الأهداف المهارية	3	5	0	0	0	0	8	22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	28	29	78			
المجموع الكلي	19	36	4	2	0	1	64	52	2	1	4	2	9	7	0	0	2	3	48	51	41			

أولاً _ الأهداف الذهنية (المعرفية) : بلغ عدد الأهداف الذهنية (المعرفية) المقررة للسنوات الرابعة في قسم التربية الفنية (67) هدفا وقد أظهرت عملية تحليلها ان (52) هدفا معرفيا سليم التصنيف وهي تمثل نسبة (78 %) من مجموعها الكلي . اما (15) أهداف منها تمثل (22 %) قد صنف تصنيفا مغايرا لحقيقتها اذ كان هدفان منها هدفان وجدانيان و(13) منها أهدافا مهارية .

ثانيا _ الأهداف الوجدانية : بلغ عدد الأهداف الوجدانية المقررة للسنوات الأربع في قسم التربية الفنية (20) هدفا وقد أظهرت عملية تحليلها ان (7) منها تمثل (35 %) مصنفة تصنيفا صحيحا اما (13) هدفا الأخرى التي تمثل (65 %) منها فكانت (4) أهداف منها أهدافا معرفية و(9) منها أهدافا مهارية .

ثالثا _ الأهداف المهارية : بلغ عدد المهارية المقررة للسنوات الدراسية الأربع في قسم التربية الفنية (37) أهداف وقد أظهرت عملية تحليلها ان (29) هدفا مصنفة

تصنيفا صحيحا وهي تمثل نسبة (78%) من مجموعها الكلي ، اما الأهداف (8) أهداف الباقية التي تمثل (22%) منها فقد ظهر أنها أهداف معرفية وليس مهارية. ويتضح من كل ما تقدم ان عدد الاهداف التعليمية للسنوات الربع (124) هدفا وان (36) هدفا منها تمثل نسبة (29%) من مجموعها الكلي لم تكن مصنفة تصنيفا سليما .

3- تغطية محتوى الأهداف التعليمية لمهام مدرس التربية الفنية

بلغ عدد الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية (124) هدفا موزعة على السنوات الدراسية الأربعة وقد أسفرت عملية التحليل أنها تضمن أربعة أنواع من المحتوى وكما هو موضح في الجدول (12).

جدول (13) يوضح أنواع المحتوى الذي تضمنته الأهداف التعليمية

نوع المحتوى	ارقام الأهداف	عدد الأهداف	النسبة المئوية
المحتوى المهني	69/57/56/55/45/29/26/25/24/15 95/94/93/92/91/90/81/79/76/70 121/113/112/96	24	% 19.35
المحتوى التخصصي	21/20/19/18/12/9/8/7/6/5/4/3/2 47/46/44/42/33/32/31/30/28/23 85/84/82/68/67/66/65/58/52/49 102/101/100/99/98/97/88/87/86 124/120/119/118/117/116/103	49	% 39.51
المحتوى العام	63/62/61/60/59/17/16/11/10	9	% 7.25
المجموع		82	% 66.12
أهداف فائضة	37/37/36/35/34/27/13/1 54/53/50/48/43/41/39/38 89/83/80/78/77/75/72/71/ 110/109/108/107/106/105/104 123/122/115/114/111	36	% 29.03
	74/64/51/40/22/14	6	% 4.83
	المجموع	42	% 33.87
المجموع الكلي		124	% 100

فقد كان (24) هدفا تمثل نسبة (19.35 %) من مجموع الأهداف ذات محتوى مهني . وكان (49) هدفا تمثل نسبة (39.51 %) منها ذات محتوى تخصصي (فنون تشكيلية) . وقد كان (9) أهداف تمثل نسبة (7.25 %) منها ذات محتوى عام (مساعد) ، بينما كان (42) هدفا تمثل نسبة (33.87 %) من مجموع الأهداف التعليمية أهدافا فائضة ، منها (6) أهداف مكررة و(36) هدفا ذات محتوى خارج تخصص الفنون التشكيلية (فنون مسرحية وموسيقى وفي ماياتي استعراض لنتائج تحليلها :

أ _ محتوى المجال التخصصي:

تضمن هذا المجال (17) فقرة وقد كشفت عملية تحليل محتوى الأهداف التعليمية في هذا المجال عن وجود تفاوت في تغطية محتوى الأهداف لتلك الفقرات وكما هو موضح في الجدول (14)

جدول (14) يوضح تغطية محتوى الأهداف التعليمية لفقرات المجال التخصصي

المادة	صريح	ضمني	المجموع	%
الإعمال اليدوية	19	14	33	9
اكرافك	7	0	7	2
العناصر	14	4	18	5
المنظور	6	5	11	3
تاريخ فن	47	0	47	12
علم جمال	3	3	6	2
النقد الفني	5	4	9	2
التخطيط	11	14	25	7
الالوان	24	40	64	17
الانشاء	15	18	33	9
النحت	45	21	66	17
الفخار	27	8	35	9
الخط العربي	0	0	0	0
الزخرفة	2	3	5	1
التشريح	3	0	3	1
التصميم	0	11	11	3
التقنيات	7	0	7	2
المجموع	235	145	380	100

اذ بلغ مجموع التكرارات (380) تكرارا منها (235) تكرارا صريحا و (145) تكرارا ضمنيا وقد تراوحت نسب تغطية محتوى الأهداف للفقرات بين (17 %) و (0 %) فحصلت فقرات الالوان والنحت على اعلى التكرارات تليها فقرة تاريخ الفن فالاعمال اليدوية والفخار ولم تحصل فقرة الخط العربي على أية تغطية من محتوى الأهداف مع اهميتها في اعداد مدرس التربية الفنية للمدارس الثانوية .

ب - محتوى المجال المهني

بلغ عدد فقرات المجال المهني (5) فقرات وقد بلغ عدد التكرارات تحليل الأهداف التعليمية في هذا المجال (355) تكرارا منها (180) تكرارا صريحا و (175) تكرارا ضمنيا وكما هو موضح في الجدول (15)

جدول (15) يوضح تغطية محتوى الأهداف التعليمية لفقرات المجال المهني

المادة	صريح	ضمني	المجموع	%
تخطيط التعلم	57	61	118	33
تنفيذ المواقف التعليمية	50	42	92	26
تقويم التعلم	19	36	55	16
ادارة الصف	30	23	53	15
الارشاد والتوجيه	24	13	37	10
المجموع	180	175	355	100

وقد تراوحت نسب تغطية محتوى الأهداف للفقرات بين (33%) و (10 %) ومن ملاحظة الجدول (15) يتضح ان الفقرات قد تم تغطيتها بالكامل في محتوى الأهداف التعليمية .

ج- محتوى المواد العامة :

بلغ عدد فقرات في مجال المواد العامة (4) فقرات وقد بلغ عدد التكرارات تحليل الأهداف التعليمية في هذا المجال (7) تكرارا كانت جميعها تكرارات صريحة وكما هو موضح في الجدول (16)

جدول (16) يوضح تغطية محتوى الأهداف التعليمية لفقرات مجال المواد العامة

المادة	صريح	ضمني	المجموع	%
اللغة العربية	2	0	2	29
اللغة الانكليزية	0	0	0	0
الحاسوب	1	0	1	14
مناهج بحث	4	0	4	57
المجموع	7	0	7	100

وقد ظهر ان فقرة اللغة الانكليزية لم تتم تغطيتها في محتوى الأهداف مع اهميتها لطلبة الجامعة .

ومما تقدم ومن ملاحظة الجدول (17) يتضح ان عدد التكرارات الكلي قد

بلغ

جدول (17) يوضح تغطية محتوى الأهداف التعليمية لفقرات المجالات جميعها

المجال	صريح	ضمني	المجموع	%
التخصصي	235	145	380	51
المهني	180	175	355	48
المحتوى العام	7	0	7	1
المجموع	422	320	742	100

(742) تكرارا منها (422) تكرارا صريحا و(320) تكرارا ضمنيا وان اعلى التكرارات كانت للمجال التخصصي الذي حصل على (380) تكرارا يليه المجال المهني الذي حصل على (355) تكرارا اما مجال المواد العامة فقد حصل على (7)



تكرارات فقط . وان وجود نسبة (33.87 %) من الأهداف ذات محتوى خارج اطار التخصص يدل على خلل كبير في محتوى الأهداف التعليمية عموما .

الاستنتاجات

من استعراض نتائج البحث يتضح ما يأتي :-

1- وجود خلل واضح في صياغة الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية اذ لم يكن (100 %) من أفعال القدرة لتلك الأهداف قابلة للقياس فضلا عن ان (87 %) من تلك الأفعال كانت أفعال ناقصة كما ان (46 %) من الأهداف التعليمية قد تضمنت أكثر من محتوى واحد وان مستوى الأداء لم يكن محددا في (98 %) منها .

2- وجود خلل واضح في تصنيف الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية اذ لم يكن (38) هدفا تمثل نسبة (31 %) مصنفا تصنيفا صحيحا فقد كان (25 %) من الأهداف المعرفية مصنفة في مجالات في غير مجالاتها ولم تكن (65 %) من الأهداف المصنفة على أنها وجدانية وجدانية في حقيقتها كما ان (22 %) من الأهداف المصنفة على أنها مهارية لم تكن أهدافا مهارية .

3- وجود خلل واضح في تغطية محتوى الأهداف التعليمية لمواصفات مدرس التربية الفنية اذ اتضح ان (34 %) من تلك الأهداف لم تكن ذات محتوى يتصل بآي فقرة من مواصفات مدرس التربية الفنية فضلا عن ان محتوى الأهداف كان قاصرا عن تغطية بعض الفقرات المهمة في المجال التخصصي وفي مجال المواصفات العامة لمدرس التربية الفنية .

4- قد يعود هذا الخلل الكبير في الأهداف التعليمية إلى عدد من الأسباب منها:
أ. ضعف خبرات اللجان المكلفة بصياغة الأهداف ، اذ غالبا ما يكلف غير المتخصصين في هذا المجال بهذه المهمة .

ب. عدم اتباع الطرائق العلمية الحديثة في تحليل الأهداف التربوية العامة إلى أهداف تعليمية .

التوصيات

1. وفي ضوء ما تقدم من استنتاجات يوصي الباحث بما يأتي:
2. اعادة النظر في الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية وذلك بمراعات الاساليب العلمية في هذا المجال .
3. تكليف الاساتذة المتخصصين في مجالي طرائق التدريس والتقنيات التربوية من داخل الكلية وخارجها بمهمة اعادة النظر في الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية .
4. توجيه طلبة الدراسات العليا نحو الدراسة العلمية للمناهج الدراسية المقررة في كلية الفنون الجميلة من جوانبها المتنوعة .



المقترحات

1. تقييم الأهداف التعليمية المقررة في قسم الفنون التشكيلية .
2. تقييم الأهداف التعليمية المقررة في قسم المسرح .
3. تقييم الأهداف التعليمية المقررة في قسم الفنون التطبيقية .
4. صياغة الأهداف التعليمية لقسم التربية الفنية في ضوء مهام مدرس التربية الفنية .
5. تقييم مفردات المواد الدراسية المقررة في قسم التربية الفنية في ضوء اهدافها التعليمية .

المصادر العربية والأجنبية

القرآن الكريم

1. ابن منظور , ابو الفضل جمال الدين محمد بن مكرم ؛ لسان العرب , ج2, ج3, ج9 , إعداد وتصنيف يوسف خياط , دار لسان العرب , بيروت , ب.ت.
2. ابو سل , محمد عبد الكريم ؛ منهاج الرياضيات وطرائق تدريسها , ط1 , دار الفرقان , 1999 .
3. أبو حطب , فؤاد , واحمد عثمان ؛ التقويم النفسي , دار النهضة , القاهرة , 1976 .
4. أبو حطب , فؤاد , واحمد عثمان , وآمال صادق ؛ علم النفس التربوي , ط3 , مكتبة الأنجلو المصرية , القاهرة , 1984 .
5. استيتية , سمير شريف ؛ علم اللغة التعليمي , دار الامل , اربد , الأردن , ب.ت.
6. أرسطو ؛ فن الشعر , ترجمة وشرح وتحقيق عبد الرحمن لدوري , مكتبة النهضة المصرية , القاهرة 1953 .
7. الآلوسي , جمال حسين ؛ آراء المحاورين التربوية , 1988 .
8. الامام , مصطفى محمود واخرون ؛ التقويم والقياس , وزارة التعليم العالي , جامعة بغداد , 1990 .
9. البجة , عبد الفتاح حسن ؛ اصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة (المرحلة الأساسية الدنيا) ط1 , عمان , الأردن دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع , 2000 .
10. بحري , منى يونس و عايف حبيب ؛ المنهج والكتاب المدرسي , كتاب مفرد الصفوف الثانية , جامعة بغداد , كلية التربية - 1985 .
11. بركات , محمد خليفة ؛ الاتجاهات الحديثة في التقويم , إجتماع خبراء تطوير نظم الإمتحانات في البلاد العربية , للتربية والثقافة والعلوم , الكويت , 1974 .

12. البسيوني ، محمود؛ قضايا التربية الفنية ، ط2 ، عالم الكتب القاهرة ، 1985.

13. بوطان ، عبد الله ؛ العلاقة المتغيرة بين المعلمين والمفتشين ، مكتبة اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية ، 1982.

14. بيير ، فورتز ؛ هل المدرسون هم الجُنات ، ام هم ضحايا ازمة التعليم ، ترجمة علي ادهم ، مجلة مستقبل التربية ، العدد الثاني ، منظمة اليونسكو ، القاهرة ، 1975 .

15. تريفرز ؛ علم النفس التربوي، ترجمة ، موفق الحمداني، مطبعة جامعة بغداد، 1970.

16. تشايلد، دنيس ؛ علم النفس والمعلم، ترجمة ، عبد الحليم محمود السيد وآخرين ، ط2، الطبعة العربية ، مؤسسة الأهرام ، القاهرة ، 1983.

17. توق ، محي الدين ، وعبد الرحمن عدس ؛ أساسيات علم النفس التربوية ، ط1 ، مؤسسة جون وليلى وأولاده ، انكلترا ، 1984 .

18. توق وعدس ، محي الدين و عبد الرحمن ؛ أساسيات علم النفس التربوي ، دار جون وايلي وأبناءه ، 1994 .

19. ثورندايك ، روبرت ، والزايث هيجن ؛ القياس والتقويم في علم النفس ، مركز الكتاب الأردني للنشر ، عمان ، 1991 .

20. الجاغوب ، محمد عبد الرحمن ؛ النهج القويم في مهنة التعليم ، ط1 ، دار وائل للنشر والتوزيع ، 2002 .

21. الجاغوب ، محمد عبد الرحمن وآخرون ؛ دراسة ميدانية حول دور المكتبة المدرسية في نجاح العملية التعليمية ، منطقة الشارقة التعليمية ، الإمارات العربية المتحدة ، 2002 .

22. الجعفري ، ماهر إسماعيل ، بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية للتعليم العام في العراق ، جامعة بغداد . كلية التربية ، ابن رشد ، 1989.

23. الجعفري، ماهر إسماعيل والموسوي عبد الله حسن ؛ رؤية في تقويم المناهج الدراسية لمعاهد أعداد المعلمين والمعلمات . مجلة الأستاذ، جامعة بغداد، كلية التربية (أبن رشد)، العدد 271، كانون الثاني، 1996.
24. حسن علي سلامة ؛ طرق تدريس الرياضيات بين النظرية والتطبيق ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1995 .
25. الحلبوسي ، سعدون سلمان نجم ؛ بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية لكليات التربية ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، 1994.
26. حمدان ، محمد زياد ؛ ادوات ملاحظة التدريس مناهجها واستعمالاتها في تحسين التربية المدرسية ، دار السعودية للنشر و التوزيع ، جدة ، 1984.
27. الحيلة، محمد محمود ؛ التصميم التعليمي - نظرية وممارسة ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، 1999.
28. الحيلة ، محمد محمود ؛ تصميم التعليم نظرية وممارسة ، ط 2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، 2003 .
29. خوري، توما جورج؛ المناهج التربوية ، مرتكزاتها ، تطويرها، تطبيقاتها، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، 1983.
30. ذرب ، كاظم مرشد ؛ بناء مقياس الاتجاهات طيلة المرحلة الأعدادية نحو التربية الفنية ، جامعة بغداد ، كلية التربية الفنية ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، 1986 .
31. ذرب ، كاظم مرشد ، والزبيدي كاظم نوير ؛ تقويم مفردات المواد التخصصية المقررة لاعداد مدرسي التربية الفنية في العراق على ضوء منهج التربية الفنية للمرحلة الثانوية ، روديو ، جامعة بابل ، 1996 .
32. ذرب ، كاظم مرشد ؛ تصميم برنامج تعليمي في التربية الفنية لتنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الدراسة الاعدادية ، أطروحة دكتوراه (غير منشورة) ، جامعة بغداد ، كلية الفنون الجميلة ، 1998 .

33. راشد ، علي ؛ اختبار معلم و اعداداه مع دليل التربية العملية ، ط2، دار الفكر العربي ، القاهرة ، 1998 .
34. ريد ، هريبرت ؛ تعريف الفن ، ترجمة ابراهيم امام ومصطفى رفيق الارنؤوطي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1962 .
35. — ؛ تربية الذوق الفني ، ترجمة يوسف ميخائيل اسعد ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1975 .
36. رتشاردز ، ا ، ا.ك ؛ مبادئ النقد الادبي ، ترجمة مصطفى بدوي ولويس عوض ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والطباعة النشر ، القاهرة ، 1961 .
37. روبرت ، ف ، ميكرو ؛ الأهداف التربوية ، ترجمة جابر عبد الحميد وسعد عبد الوهاب نادر ، ط 1، مطبعة العاني ، بغداد ، 1967 .
38. زكي ، لطيف محمد ؛ نظرية العمل في تدريس الفنون ، دار المعارف بمصر ، القاهرة ، 1972 .
39. سعادة ، جودت احمد ؛ مناهج الدراسات الاجتماعية ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1984 .
40. سلامة ، حسن علي ؛ طرق تدريس الرياضات بين النظرية والتطبيق ، دار الفجر للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 1995 .
41. سلامة، عبد الحافظ محمد ؛ الاتصال وتكنولوجيا التعلم ، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان ، 2000 .
42. — ؛ تصميم التدريس ، ط1، دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع عمان ، 2001 .
43. سمعان ، وحبيب ومحمد مرسى ؛ المدخل في التربية المقارنة ، مكتبة الأنجلو ، القاهرة ، 1973 .
44. السني ، أحمد قاسم وعباس سعيد المحروس ؛ دليل المعلم في التربية الفنية للمرحلة الإعدادية ، ط2 ، وزارة التربية والتعليم ، 1977 .

45. الشبلي ، إبراهيم مهدي ؛ تقويم المناهج باستخدام النماذج ، مطبعة المعارف ، بغداد ، 1984 .
- 46.
47. —؛ المناهج بناؤها - تنفيذها ، مديرية مطبعة وزارة التربية ، بغداد ، 1986م .
48. شحاتة ، حسن ؛ المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، 1998 .
49. الشمري ، زينب حسن نجم ؛ بناء أنموذج لتقويم المنهج الدراسي للغة العربية في المرحلة المتوسطة ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد، 2001 .
50. الشوامرة ، محمد مرزوق ؛ تراث تدریس الفنون ، موقع وزارة التربية الاماراتي، 2008. WWW.angelfire.com/mn/almoalem
51. صالح ، أحمد زكي ؛ علم النفس التربوي ، ط2، مكتبة النهضة العربية ، د . ت .
52. الصمادي والدرايع ، عبد الله الصمادي وماهر الدرايع ؛ القياس والتقويم النفسي والتربوي بين النظرية والتطبيق ، ط1 ، دار وائل للنشر والتوزيع ، القاهرة ، 2004.
53. الطاهر ، زكريا محمد، وآخرون ؛ مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط1، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، 1999 .
54. الطائي، نزار مهدي ؛ قياس الشخصية ، مجلة الفكر، مج13، العدد الثالث، 1982.
55. طعيمة ، رشدي أحمد ، ومحمد السيد مناع ؛ تعلم العربية والدين بين العلم والفن ، ط1، دار الفكر العربي ، القاهرة 2000 .

56. عاشور ، راتب قاسم وعبد الرحيم عوض أبو الهيجاء ؛ المنهج بين النظرية والتطبيق ، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان ، 2004 .
57. عاقل ، فاخر ، التربية قديمها وحديثها ، ط3 ، دار العلم للملايين ، بيروت ، 1981 .
58. العاني، رؤوف عبد الرزاق ؛ اتجاهات حديثة في تدريس العلوم ، مطبعة الادارة المحلية ، بغداد، 1976 .
59. العاني ، عبد المنعم خيرى ؛ تقويم تدريب الطلبة المطبقين في قسم التربية الفنية ، اكااديمية الفنون الجميلة ، جامعة بغداد ، رسالة ماجستير ، بغداد 1986 .
60. عبد الغني ، صبري محمود ومصطفى الرزاز وسرية عبد الرزاق ؛ التربية الفنية ، المهلال للطباعة ، بغداد ، 1980 .
61. عبد ربه ، سليمان ؛ تطور كليات التربية في مصر ، مؤتمر كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير ، كلية التربية جامعة عين شمس ، 1993 .
62. عبد الموجود ، محمد عزت ، وآخرون ؛ اساسيات المنهج وتنظيماته ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، 1978 .
63. عبد المعطي،يوسف ؛ مجالات التقويم في بعض البلدان العربية ، مطبعة وزارة التربية ، الكويت ، 1988 .
64. عبد الموجود ، محمد عزت ، وآخرون ؛ اساسيات المنهج وتنظيماته ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة ، 1981 .
65. عبد الموجود ، محمد عزت ، وآخرون ؛ امريكا عام 2000 ، استراتيجيات للتربية ، ترجمة ودراسة جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، 1992 .
66. عبد النور ، فرنسيس ؛ التربية والمناهج ، دار النهضة ، القاهرة، 1967م .
67. عبد الهادي ، نبيل ؛ القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي ، ط1، دار وائل للطباعة والنشر ، عمان ، 1999 .

68. عثمان ، محمد ؛ أساليب التقويم التربوي ، دراسات النشر والتوزيع ، 2005 .
69. عفيفي ، محمد عبد الهادي وسعد موسى أحمد ؛ قراءات في التربية المعاصرة ، مكتبة الأنجلو ، القاهرة ، 1973 .
70. عودة ، احمد سلمان ؛ القياس والتقويم في العملية التدريسية ، جامعة اليرموك ، ط1، دار الامل ، عمان ، 1985 .
71. — ؛ القياس والتقويم في العملية التدريسية ، دار الامل ، عمان ، 1992 .
- م .
72. — ؛ القياس والتقويم في العملية التدريسية، ط2، 1998 .
73. — ؛ القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط2، كلية العلوم التربوية ، عمان ، 1993 .
74. — ؛ القياس والتقويم في العملية التدريسية ، جامعة اليرموك ، ط3 ، دار الامل ، عمان ، 2005 .
75. الغريب ، رمزية ؛ التقويم والقياس النفسي والتربوي ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1962 .
76. فرحان ، محمد جلوب ؛ دراسات في فلسفة التربية ، جامعة الموصل ، 1989 .
77. فينكس ، فيليب ، هـ ؛ فلسفة التربية ، ترجمة محمد لبيب التميمي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، 1965 .
78. القطامي، يوسف، وآخرون ؛ تصميم التدريس ، ط1 ، دار القلم للطباعة والنشر والتوزيع ، الأردن ، 1999 .
79. قزاز ، طرق بدر؛ اسس المنهج الحديث ، موقع وزارة التربية (المملكة العربية السعودية)، 2006 .
80. —؛ تاريخ النقد الفني ، موقع وزارة التربية (المملكة العربية السعودية)، 2002 .

81. قطب ، يوسف صلاح الدين ؛ مهنة التعليم ورسالة المعلم ، مجلة التربية ، القاهرة ، مصر ، 1977.
82. كراجه ، عبد القادر ؛ القياس والتقويم في علم النفس (رؤية جديدة) ، ط1، جامعة ال البيت ، 1997.
83. الكناني ، ماجد نافع عبود ؛ تقويم منهج التربية الفنية المقرر في مدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرسي المادة والاختصاصيين التربويين ، رسالة ماجستير ، جامعة بغداد ، 1989 .
84. اللقاني ، احمد حسين ؛ أهمية مفهوم الأداء في إعداد المعلم ، مجلة العلوم التربوية و النفسية ، السنة الاولى، العدد الاول ، بغداد ، 1976 .
85. — ؛ المناهج بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب ، القاهرة ، 1981 .
86. — وعودة عبد الجواد ؛ تخطيط المنهج وتطويره ، مطبعة الدار الأهلية ، عمان ، الأردن ، 1989 .
87. محمد ، جاسم محمد ؛ سيكولوجية الإدارة التعليمية والمدرسية وآفاق التطور العام ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، الطبعة الأولى ، عمان ، 2004.
88. مذكور ، علي احمد ؛ منهج التربية (اساسياته ، مكوناته) ، دار الشواف الفنية للنشر والتوزيع ، 1993 .
89. مرزوق، محمد السيد محمد، وآخرون؛ دليل المعلم في صياغة الأهداف التعليمية والسلوكية ومهارات التدريس، ط1، دار ابن الجوزي للتوزيع والنشر، 1996.
90. مطر ، اميرة حلمي ؛ فلسفة الجمال نشأتها وتطورها ، دار الثقافة والنشر ، القاهرة ، 1983.
91. مرعي ، توفيق احمد ومحمد محمود الحيلة ؛ المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن ، 2000.

92. مرعي ، توفيق ، ومحمد محمود الحيلة ؛ المناهج التربوية الحديثة ، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها ، ط2 ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، 2002 .
93. ملحم، سامي محمد؛ مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2000 .
94. — ومحمد محمود الحيلة؛ المناهج التربوية الحديثة، مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها. ط1، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2000.
95. — ؛ القياس والتقويم في التربية وعلم النفس ، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان ، الأردن ، 2002 .
96. مكتب التربية العربي لدول الخليج ؛ المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج تقويم الواقع الحالي للمناهج في دول الخليج في ضوء أهدافه الموضوعية ، التربية الفنية بحث غير منشور ، الكويت 1982 .
97. المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ادارة التربية. تطوير مناهج القواعد النحوية واساليب التعبير في مراحل التعليم العام في الوطن العربي، تونس، 1983م.
98. الموسوي ، محمد علي حبيب ؛ تقويم مناهج الاعداد المهني لطلبة كليات التربية في كل من العراق و الاردن دراسة تحليلية مقارنة ، جامعة بغداد ، كلية التربية /ابن رشد ، اطروحة دكتوراة غير منشورة ، 2004.
99. مهدي، عباس عبده وسعاد مجيد وآخرون ؛ أسس التربية، مديرية دار الكتب للطباعة والنشر ، 1993.
100. ميخائيل ، امطانيوس ، القياس والتقويم في التربية الحديثة ، منشورات جامعة دمشق ، دمشق ، 1997 .
101. النجار ، فريد جبرائيل ، وآخرون ؛ قاموس التربية وعلم النفس التربوي ، منشورات الجامعة الأمريكية ، بيروت ، 1960 م.



102. هندام وجابر ، يحيى هندام وجابر عبد الحميد ؛ المناهج ، أسسها ،
تخطيطها ، تقويمها ، ط6 ، 1982 ، بيروت للنشر ، 1982 .

103. وزارة المعارف السعودية 2001 ، انواع التقويم ودورها في تحسين عملية
التعلم ، ابحاث ودراسات

<http://www.e-wahat.8m.com/abhath waderast.htm>

- 103- Bloom, penjamin. S. and other, Hand book of Farmative and Summative Evaluation of student Learning, New York: Me Grow Hill.
- 104- Cooper, Johno, “measurement and Analysis of Behavioral- techinques, colwm bus, Ohio, charles E, Merrill, 1974.
- 105- Good, G.V; Dictionary of education, 3rd- ed, Mc Grow Hill, New York, 1973.
- 106- Scott, William & Michael, Wertheimer, “Introduction to psychological research university of Colorado, New York, John Wiley, 1968.
- 107- Stake , R .E , The countenance of Educational Evaluation – in C.H Weiss Evaluating Action programs Reading In Social , 1967 .
- 108- Stuffebeam . D., Alternative Approaches to – Educational Evaluation : Aself – Study Guide For Educations In W.J popham (ED) . Evaluation In Education California : Mccutchan puplishing Corporation .ction and Education Boston : Allyn and Bacon . Inc, 1974 .
- 109- Sund, Robert & Carin, A, John, “teaching science though discovery, 3th Edition, Ohio, Charles E Merril. Publishing Co., 1972
- 110- Tylor , R.W (1950) General statement on Evaluation – Journal of Educational Research .



ملحق (1)

جامعة بابل
كلية الفنون الجميلة
قسم التربية الفنية
الدراسات العليا / الماجستير

إلى / الأستاذ الفاضل المحترم

م / استبيان الخبراء

تحية طيبة

يقوم الباحث بدراسته الموسومة (تقويم الأهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية) في المحورين الآتيين :-

1- محور الشكل ويتضمن جانبين هما :

أ- سلامة الصياغة . ب- سلامة التصنيف .

2- محور المحتوى ويتضمن مجالان هما :

أ- المجال التخصصي . ب- المجال المهني .

وقد قام الباحث ببناء الاداة المرفقة بعد اطلاعه على الدراسات السابقة والأدبيات المتعلقة بالموضوع .

ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال فقد توجهنا اليكم راجين إبداء رأيكم في صلاحية فقرات الاداة لتحقيق اهداف البحث وما ترونه من اضافة او تعديل او حذف خدمة للبحث العلمي .وتقبلوا فائق التقدير والاحترام .

الباحث

عمار كاظم مرشد

2009 / /

ملحق (2)

الاهداف التعليمية المقررة في قسم التربية الفنية

المرحلة الأولى

الأهداف المعرفية

1. ان يستوعب معنى العمليات الحسابية الأربعة .
2. ان يكون قادرا على معرفة الألوان الأساسية في الطبيعة .
3. ان يكون مستوعبا لمفهوم الألوان الحارة والباردة .
4. ان يكون ملم بطرق التزجيج والتعرف على خدماتها .
5. ان يكون لديه القدرة على تصميم وتنفيذ الاشكال الفخارية .
6. ان يكون قادرا على تميز التراث الشعبي للشعوب .
7. ان يكون لديه القدرة على تميز الفنون القديمة والفنون الحديثة .
8. ان يستوعب القيمة الحقيقية للفنون القديمة .
9. ان يكون عارفا بتاريخ وآداب الشعوب الأخرى .
10. ان يكون ملما بقواعد اللغة العربية
11. ان يستطيع التحدث بلغة واضحة وصحيحة.

الأهداف الوجدانية

12. ان يكون لديه القدرة على ربط ومقارنة الفنون القديمة بالحديثة .
13. ان يكون قادرا على تقمص الشخصيات المراد تمثيلها .
14. ان يكون قادرا على معالجة الظواهر الاجتماعية عن طريق التمثيل .
15. ان يكون قادرا على التأثير على الآخرين .

الأهداف المهارية

16. ان يكون قادرا على رسم برنامج حسابي معين .
17. ان يكون قادرا على استخدام الحاسوب في عملية ما .
18. ان يكون قادرا على تخطيط منظر طبيعي .
19. ان يكون قادرا على مزج الالوان والحصول على ألوان جديدة .

20. ان يكون ملما بطرق التشكيل في الفخار (طريقة الحبل - الربط) .
21. ان يكون مستوعبا لطرق الصب بواسطة القوالب وكذلك بطريقة القرص .
22. ان يكون ملما بطريقة التزجيج والتعرف على خدماتها .
23. ان يكون لديه القدرة على زخرفة الاشكال الفخارية بالاعتماد على خرف بلاد وادي الرافدين.

المرحلة الثانية

الأهداف المعرفية

24. ان يكون مستوعبا لنظريات التعلم .
25. ان يكون مستوعبا لمفهوم البيئة والوراثة .
26. ان يكون عارفا بشروط التعلم الجيد .
27. ان يكون مستوعبا لمعنى المساقط الضوئية .
28. ان يكون قادرا على فهم معنى الظل والضوء .
29. ان تكون لديه القدرة تقييم نتائج العمل الفني .
30. ان يكون عارفا بطبيعة الجسم البشري .
31. ان يكون ملما بجميع وظائف الجسم .
32. ان يفهم كيف تتحرك العضلات .
33. ان تكون لديه القدرة على الاستفادة من مخلفات البيئة البشرية في عملية النحت .
34. ان يكون ملما لبعض مفاهيم المدارس الإخراجية .
35. ان يكون عارفا بالمحددات الأساسية لعملية لإخراج المسرحي .
36. ان يكون ملما بالمفاهيم التالية (التركيب ، التصوير ، الإيقاع ، التمثيل الصامت)

الأهداف الوجدانية

37. ان يفهم ان التربية هي الحياة بكل معانيها .
38. ان يكون محبا للحقيقة مهما كانت .
39. ان يقدر قيمة الجهد الموجه اجتماعيا .
40. ان يقدر قيمة الجهد الموجه اجتماعيا .

41. ان يكون مستوعبا لمفهوم الحرية في العمل وفي التعبير عنه.
42. ان يكون محبا للجمال في الفن وكذلك ما يحيط به من أشياء .
43. ان يتعود على الصبر والمتاعب .
44. ان تكون لديه القدرة والدقة والإخلاص والطاولة في العمل وبخاصة مادة النحت .

الأهداف المهارية

45. ان تكون لديه القدرة على اجراء بعض التجارب على عملية التعليم .
46. ان يكون قادرا على تجسيم المكان واعطائه البعد الثالث .
47. ان يكون قادرا على رسم أي لوحة بطريقة المنظور .
48. ان يكون قادرا على عمل المصورات والرسوم البيانية .
49. ان تكون لديه القدرة على تجسيد اعضاء الجسم في الرسم .
50. ان تكون لديه القدرة على التعبير المؤثر بتغيير ملامح الوجه .
51. ان تكون لديه القدرة على الدقة والإخلاص والمطاولة بالعمل وبخاصة مادة النحت .

52. ان تكون لديه القدرة على نقل ماهو موجود في الطبيعة الى اشكال نحتية .
53. ان تكون لديه القدرة على نقل الاشكال الفنية وتوظيفها في فن العمارة .
54. ان يكون ملما بالحركات الموضعية والانتقالية على خشبة المسرح .

المرحلة الثالثة

الأهداف المعرفية

55. ان يكون قادرا على تخطيط و تصميم مادة الدرس.
56. ان يكون قادرا على تنفيذ خطة درس.
57. ان يكون ملما بالأهداف العامة والخاصة بالتربية الفنية .
58. ان يكون عارفا لبض خدمات البيئة .
59. ان يكون ملما بمناهج البحث الأساسية .
60. ان تكون لديه القدرة على كتابة التقارير والبحوث .
61. ان يكون عارفا بكيفية كيفية تبويب التقارير والبحوث .

62. ان يكون عارفا وملما بعمليات الاقتباس من المصادر والمراجع .
63. ان يكون ملما بعملية ترتيب المصادر والهوامش .
64. ان يكون ملما بعملية ترتيب المصادر والهوامش .
65. ان يكون عارفا بكيفية الحفر والطباعة على الالواح المعدنية .
66. ان يكون قادرا على التميز بين الاساليب الأساسية في الطباعة .
67. ان يكون ملما بتحضير الاصباغ .
68. ان يكون ملما بتقنيات الاصباغ .
69. ان يكون مستوعبا لبعض نظريات الشخصية .
70. ان يستطيع التفسير لماذا لا يستجيب الفرد لبعض المثيرات بينما يستجيب البعض الاخر .

71. ان يكون ماما لأهمية المسرح وتأثيره في التربية .
72. ان يكون عارفا لمشاكل العمل المسرحي في المدارس الابتدائية والثانوية .
73. ان يكون قادرا على اختيار النص المسرحي بما يناسب ميول الطلبة ومستوياتهم .
74. ان يكون قادرا على اختيار النص المسرحي بما يناسب ميول الطلبة ومستوياتهم .
75. ان يستطيع توظيف المناهج الدراسية للعروض المسرحية .

الأهداف الوجدانية

76. ان يكون لديه القدرة للتعامل مع الآخرين .
77. ان يكون مستعدا لاكتساب الاتجاهات الايجابية نحو الحياة والآخرين .
78. ان يكون عارفا بمفاهيم العالم الخارجي والعالم الداخلي .
79. ان يكون مؤثرا ومتأثرا بالبيئة .
80. ان يكون واثقا من نفسه وقادرا على ضبط انفعالاته .

الأهداف المهارية

81. ان يكون قادرا على استخدام وسائل الإيضاح .
82. ان يكون قادرا على استخدام خدمات البيئة .
83. ان يكون قادرا على تكوين الاشكال الهندسية .

84. ان تكون لديه القدرة على تنفيذ الرسومات للوحات كبيرة مشتقة من البيئة المحلية.
85. ان يكون قادرا على استعمال (الكولاج) في الطباعة .
86. ان تكون لديه القدرة على تنفيذ الاعمال الكبيرة على مختلف السطوح .
87. ان يكون قادرا على تنفيذ الجدارية بواسطة الحجارة الطبيعية .
88. ان يستطيع ان ينفذ جدارية معينة على الكاشي الملون او الزجاج الملون او (الموازيك) المعمول من الفخار .
89. ان يكون ملما بالمهارات و الحركات الذهنية والجسمية .

المرحلة الرابعة

الأهداف المعرفية

90. ان يكون ملما بأساسيات التقويم والقياس .
91. ان يستطيع استخدام أساليب التقويم والقياس في تقييم نتائج الطلبة .
92. ان يتعرف على الطرق الإحصائية البسيطة في التقويم .
93. ان يستطيع التميز بين مفهومي القياس والتقويم .
94. ان تكون لديه القدرة على تقييم البحوث والاختبارات .
95. ان يكون ملما بقواعد المشاهدة في الدروس النموذجية .
96. ان يكون ملما بالمشاكل التي تحدث في التي تحدث في المدارس فترة التطبيق .
97. ان يكون ملما بالعناصر الأساسية للفن (الخط، الشكل، اللون، الكتلة، الملمس) .
98. ان تكون لديه القدرة على استخدام العناصر الأساسية للفن بذوق وحس جمالي .
99. ان تكون لديه القدرة على التمييز بين المدارس التقليدية وغير التقليدية .
100. ان تكون لديه القدرة عن تحليل وفهم لكل المدارس .
101. يستطيع التميز بين طلاء اللوحة .
102. ان تكون لديه المعرفة بخصائص مواد طلاء اللوحة قبل الرسم عليها .
103. ان يكون ملما بأنواع الغراء وطرق تحضيرها .
104. ان يكون ملما بأشكال البرامج الإذاعية وكذلك انتاجها .
105. ان يكون ملما بأشكال البرامج التلفاز وانتاجها .

106. ان يكون ملما بأشكال البرامج السيمية وانتاجها .
107. ان يكون مستوعبا لعملية الدائرة التلفزيونية المغلقة .
108. ان يكون ملما بمبادئ الموسيقى .
109. ان يكون ملما بالنوتة الموسيقية .
110. يستطيع ان يقرأ النوتات الموسيقية .
111. ان يكون قادرا على التميز بين الآلات الموسيقية المختلفة .

الأهداف الوجدانية

112. ان يستطيع التعايش مع ادارة المدرسة خلال فترة التطبيق .
113. ان يستطيع ان يقدم بعض الحلول للمشكلات المدرسية .
114. ان يكون قادرا على اختيار الموسيقى والمؤثرات الصوتية .

الأهداف المهارية

115. ان تكون لديه القدرة على تطبيق ما تعلمه إثناء الدراسة .
116. ان تكون لديه القدرة على تنفيذ الاعمال الفنية بطريقة الحياكة والورق المقوى .
117. ان يكون قادرا على عملية التخريم بواسطة المناشير لعمل زخارف ونماذج هندسية مجسمة .
118. ان يستطيع استخدام المخلفات الصناعية والزراعية والحيوانية لاغراض تشكيلية .
119. ان تكون لديه القدرة على اعداد لوحة ما بهدف الرسم عليها .
120. ان يكون ملما بطريقة التحضير لبعض أنواع الدهون والزيوت و(الورنيش) .
121. ان يكون قادرا على اوصول المادة الى المتلقي .
122. ان يكون مستوعبا لعمل الكاميرا وكذلك لعملية الالتقاط .
123. ان يعرف كيف يحرك الكاميرا لالتقاط الصور المعبرة .
124. ان يكون قادرا على تنفيذ كل ما تعلمه من خلال لوحة لا يقل قياسها عن

(80×70)

ملحق (3)

الاداة بصيغتها الاولى

1- محور الشكل

المجالات	المجالات الفرعية	الفقرات			الصلاحية		
		تصلح	لا تصلح	تحتاج الى تعديل			
سلامة صياغتها	فعل القدرة	واحد	قابل للقياس				
			غير قابل للقياس	تام			
			ناقص				
		اكثر من فعل					
	المحتوى	محتوى واحد					
		أكثر من محتوى واحد					
	مستوى الأداء	محدد					
		غير محدد					
	سلامة تصنيفها	ذهني	معرفة				
			فهم				
تطبيق							
تحليل							
تركيب							
تقويم							
وجداني		الاستقبال					
		الاستجابة					
		التقييم (إعطاء قيمة)					
		التنظيم					
نفسحركي		ادراك					
		تهيؤ					
		استجابة الموجهة					
		تعويد					
		أداء					

2- محور المحتوى

المجالات	المادة الدراسية	المفردة	الصلاحية		
			تصلح	لا تصلح	
المجال التخصصي	النحت	معلومات نظرية عن فن النحت			
		تحضير الطين للنحت			
		النحت المجسم	طين		
			خشب		
			جبس		
		النحت البارز	طين		
			خشب		
			جبس		
		النحت الغائر	طين		
			خشب		
			جبس		
	عمل القوالب				
	الفخار	معلومات نظرية عن الفخار			
		عمل الاشكال الفخارية	طريقة الأشرطة		
			طريقة الحبال		
			طريقة القالب		
			الدولاب		
		فخر القطع الفخارية			
	تزجيج القطع الفخارية				
	الخط العربي	الخط الكوفي			
		خط الثلث			
		خط الرقعة			
		خط النسخ			
		الخط الفارسي			
		الخط الديواني			
	الزخرفة الإسلامية	الزخرفة الهندسية			
		الزخرفة الطبيعية			
التصميم والتزيين	تصميم أغلفة كتب				
	تصميم البطاقات				
	تصميم الإعلان				
الاعمال اليدوية	أدوات الأعمال اليدوية				
	طرق استخدام أدوات الأعمال اليدوية				
	طرق المحافظة على أدوات الأعمال اليدوية				
	اعمال خشبية				
	اعمال معادن				
	اعمال مخلفات البيئة				
	اعمال النسيج				
	اعمال الحلي				
	الطباعة البارزة				

			الطباعة الغائرة		الكرافيك
			الطباعة المستوية		
			اللون	عناصر الفن	
			الخط		
			الشكل		
			الملمس		
			المنظور الخطي	المنظور	
			المنظور اللوني		
			فن وادي الرافدين	تاريخ الفن	
			فن وادي النيل		
			الفن العربي الإسلامي		
			عصر النهضة		
			المدارس الفنية الحديثة		
			الفن المعاصر في العراق		
			الفن المعاصر في الوطن العربي		
			معنى الجمال	علم الجمال	
			نظريات الجمال		
			الجمال الفني والجمال الطبيعي		
			نقد وتقويم الاعمال الفنية	النقد الفني	
			حياة جامدة	التخطيط	
			منظر طبيعي		
			صور شخصية		
			حياة جامدة	الالوان	
			منظر طبيعي		
			صور شخصية		
			حياة جامدة		
			منظر طبيعي		
			صور شخصية		
			موضوعات شعبية	الاتشاء التصويري	
			موضوعات سياسية		
			موضوعات تاريخية		
			تشرح		
			تقنيات فنية		
			تحديد قدرات الطلبة	تخطيط عملية التعليم	
			صياغة الاهداف التعليمية		
			تحليل مستوى التعليم		
			تحديد متطلبات التعلم المسبقة		
			تصميم الخطط السنوية		
			تصميم الخطط الفصلية		
			تصميم الخطط اليومية		
			اختيار طرائق التدريس		
			اختيار الوسائل التعليمية		
			تحديد مستلزمات التعلم		

المجال المهني																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																																
---------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

			استخدام طرائق التدريس	تنفيذ المواقف التعليمية	مجال المواد العامة
			استثارة الدافعية		
			توجيه الأسئلة		
			توجيه الطلبة نحو صياغة الاستنتاجات		
			مراعاة الفروقات الفردية		
			استخدام الوسائل التعليمية		
			تعزيز التعلم		
			بناء الاختبارات التحصيلية	تقويم التعلم	
			تصحيح الاختبارات التحصيلية		
			تحليل الاختبارات التحصيلية		
			وضع الخطط العلاجية في ضوء التغذية الراجعة		
			ضبط النظام داخل الصف	ادارة الصف	
			شد انتباه الطلبة		
			معالجة المشكلات الطارئة		
			تشجيع التعبير عن الرأي		
			تعرف ميول الطلبة	الارشاد والتوجيه	
			توجيه الطلبة		
			معالجة مشكلات الطلبة		
			اللغة العربية		
			اللغة الانكليزية		
			الحاسوب		
			مناهج البحث العلمي		

تعريف الفقرات

1. سلامة صياغتها : وتعني سلامة صياغة الهدف التعليمي من حيث احتوائه

على فعل مضارع تام قابل للقياس ومحتوى واحد ومحددا لمستوى الاداء .

1. الفعل : ان يحتوي الهدف على فعل مضارع تام قابل للملاحظة والقياس.

2. المحتوى : ان يحتوي الهدف على محتوى واحد .

3. مستوى الاداء : ان يحدد في الهدف مستوى الاداء المطلوب من المتعلم

بدقة .

2. سلامة تصنيفها : هل ان الهدف مصنف تصنيفا صحيحا (معرفي ، وجداني

، حركي) .

أ- **الاهداف المعرفي** : وتتعلق بالأهداف التعليمية في هذا المجال باكتساب المتعلم المعرفة العلمية، والمعلومات، وتنمية القدرات، والمهارات في استخدام هذه المعرفة العلمية.

- **المعرفة** : وهي تتضمن عملية تذكر المعلومات ، والمعرفة العلمية التي تعلمها سابقاً ، أي القدرة على تمييز ، واستدعاء المادة التعليمية واستذكارها.
- **الفهم** : هو القدرة على استيعاب معنى الأشياء ، وبالتالي القدرة على امتلاك الطالب معنى المادة التعليمية المتعلمة ، أي تفسير المبادئ والمفاهيم العلمية بحيث يتمكن من شرح ما يلاحظ في بيئته من أشياء ، وأحداث وظواهر ، او تحويل المواد من هيئة إلى أخرى (كلمات إلى أرقام او العكس) ، او تفسيرها (شرحها او تلخيصها) .
- **التطبيق** : وهو القدرة على استعمال ، او تطبيق المعرفة التي تم تعلمها في مواقع جديدة، او حل مسألة جديدة في أوضاع جديدة .
- **التحليل** : وهو القدرة على تفكيك المادة العلمية إلى أجزائها المختلفة ، وإدراك ما بينهما من علاقات مما يساعد على فهم بنيتها وتركيبها .
- **التركيب** : وهو القدرة على دمج أجزاء مختلفة مع بعضها لتكوين مركب او مادة جديدة .
- **التقويم**: وهو القدرة على إعطاء حكم على قيمة المادة المتعلمة ، وذلك بموجب معايير محددة واضحة .

ب- **الاهداف الوجداني** : تتعلق الاهداف التعليمية في هذا المجال بالسلوك الوجداني (الانفعالي / العاطفي) للمتعلم.

- **الاستقبال**: ويعني رغبة الطالب الدائبة (للانتباه) إلى ظواهر او حوافز معينة (الفعاليات الصفية ، الكتب المدرسية ، الوسائل التعليمية ... الخ).

- **الاستجابة :** وتعني المشاركة الفعالة من جانب المتعلم ، بعد قبول الاستجابة ، والرغبة فيها ، والرضا عن نتائجها ، ومحاولة اتخاذ مواقف حيال ذلك بطريقة أو بأخرى .
- **التقييم (إعطاء قيمة) :** يقصد به القيمة التي يعطيها الطالب لشيء معين ، او ظاهرة ، او سلوك محدد ، وتتعلق نواتج التعلم في هذا المستوى بذلك السلوك الثابت إلى درجة كافية يمكن معها التعرف إلى القيمة بوضوح.
- **التنظيم :** هو عملية قيم مختلفة مع بعضها وحل التناقضات الموجودة بينها لغرض الوصول إلى بناء نظام قيمي متماسك داخلي ، وتهتم نواتج التعلم في هذا المستوى بتشكيل مفاهيم خاصة بالقيمة، وتقع الأهداف التعليمية المرتبطة عادة بفلسفة الحياة في هذا المستوى .
- ج - **الأهداف الحركي :** يعالج المهارات العملية التي تتطلب استخدام عضلات الجسم في العمل ، والبناء.
- **الإدراك :** ويشير هذا المستوى إلى المواقف والعلاقات التي تقود بشكل طبيعي إلى القيام بحركة ، او مجموعة حركات .
- **التهيؤ :** يشير هذا المستوى إلى استعداد المتعلم للقيام بالأداء .
- **الاستجابة الموجهة :** تعني التعرف إلى الاستجابات التي يجب القيام بها ، ويتوقع من المتعلم ان يقلد أداء ما .
- **التعويد :** يشير هذا المستوى إلى التعود على الاستجابة المتعلمة ، بحيث يصبح الأداء سهلاً وتتوافر الثقة لدى الشخص الذي يقوم بالأداء .
- **الأداء :** يشير هذا المستوى إلى الأعمال الحركية المعقدة وأدائها بدرجة كبيرة من المهارة.

ملحق رقم (4)

قائمة الخبراء

1. أ.د. حامد عباس مخيف استاذ جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة
2. أ.د. عارف وحيد استاذ جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة
3. أ.د. علي شناوة وادي استاذ جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة
4. أ.د. كاظم نوير استاذ جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة
5. أ.م.د. ايلاف سعد البصري استاذ مساعد جامعة بغداد / كلية التربية الاساسية
6. أ.م.د. رعد عزيز استاذ مساعد جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة
7. أ.م.د. حيدر عبد الامير استاذ مساعد جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة
8. أ.م.د. صفا لطفي استاذ مساعد جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة
9. أ.د. عباس ابراهيم استاذ مساعد جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة
10. أ.د. عباس نوري استاذ مساعد جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة
11. أ.د. علي مهدي استاذ مساعد جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة
12. أ.د. كاظم مرشد استاذ مساعد جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة
13. أ.د. محمد سعدي لفته استاذ مساعد جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة
14. أ.د. نسرین عبد الامير استاذ مساعد الجامعة المستنصرية / كلية التربية
وعلم النفس
15. أ.د. هدى هاشم استاذ مساعد جامعة بابل / كلية الفنون الجميلة

ملحق (5)

الاداة بصيغتها النهائية

1- محور الشكل

المجالات	المجالات الفرعية	الفقرات
سلامة صياغتها	فعل القدرة	قابل للقياس
		غير قابل للقياس
		ناقص
		واحد
	المحتوى	أكثر من فعل
		محتوى واحد
		أكثر من محتوى واحد
	مستوى الأداء	محدد
		غير محدد
سلامة تصنيفها	ذهني	معرفة
		فهم
		تطبيق
		تحليل
		تركيب
		تقويم
	وجداني	الاستقبال
		الاستجابة
		التقييم (إعطاء قيمة)
		التنظيم
	نفسحركي	ادراك
		تهيؤ
		استجابة الموجهة
		تعويد
		أداء

2 محور المحتوى

المجموع		رقم الهدف						المفردة		المادة الدراسية		المجالات	
		ضمني				صريح							
								معلومات نظرية عن فن النحت		النحت		المجال التخصصي	
								تحضير الطين للنحت					
								طين	النحت المجسم				
								خشب					
								جبس					
								طين	النحت البارز				
								خشب					
								جبس					
								طين	النحت الغائر				
								خشب					
								جبس					
								عمل القوالب					
								معلومات نظرية عن الفخار		الفخار			
								طريقة الأشرطة	عمل الاشكال الفخارية				
								طريقة الحبال					
								طريقة القالب					
								الدولاب					
								فخر القطع الفخارية					
								تزجيج القطع الفخارية					
								الخط الكوفي		الخط العربي			
								خط الثلث					
								خط الرقعة					
								خط النسخ					
								الخط الفارسي					
								الخط الديواني					
								الزخرفة الهندسية		الزخرفة الإسلامية			
								الزخرفة الطبيعية					
								تصميم أغلفة كتب		التصميم والتزيين			
								تصميم البطاقات					
								تصميم الإعلان					
								أدوات الأعمال اليدوية		الاعمال اليدوية			
								طرق استخدام أدوات الأعمال اليدوية					
								طرق المحافظة على أدوات الأعمال اليدوية					
								اعمال خشبية					
								اعمال معادن					
								اعمال مخلفات البيئة					
								اعمال النسيج					

	اعمال الحلي		الكرافيك
	الطباعة البارزة		
	الطباعة الغائرة		
	الطباعة المستوية		
	اللون		عناصر الفن
	الخط		
	الشكل		
	الملمس		
	المنظور الخطي		المنظور
	المنظور اللوني		
	فن وادي الرافدين		تاريخ الفن
	فن وادي النيل		
	الفن العربي الإسلامي		
	عصر النهضة		
	المدارس الفنية الحديثة		
	الفن المعاصر في العراق		
	الفن المعاصر في الوطن العربي		
	معنى الجمال		علم الجمال
	نظريات الجمال		
	الجمال الفني والجمال الطبيعي		
	نقد وتقويم الاعمال الفنية		النقد الفني
	حياة جامدة		التخطيط
	منظر طبيعي		
	صور شخصية		
حياة جامدة		الالوان	مائية
منظر طبيعي			
صور شخصية			
حياة جامدة			زيتية
منظر طبيعي			
صور شخصية			
موضوعات شعبية		الانشاء التصويري	
موضوعات سياسية			
موضوعات تاريخية			
تشریح			
تقنيات فنية			
تحديد قدرات الطلبة		تخطيط عملية التعليم	المجال المهني
صياغة الاهداف التعليمية			
تحليل مستوى التعليم			
تحديد متطلبات التعلم المسبقة			
تصميم الخطط السنوية			
تصميم الخطط الفصلية			
تصميم الخطط اليومية			
اختيار طرائق التدريس			
اختيار الوسائل التعليمية			

[illegible]

البريد الالكتروني

Ammaraltaiy121@yahoo.com