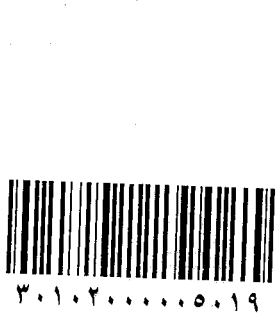
المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التربية
قسم التربية الفنية



أثر صياغة الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بمدينة حائل

إعداد

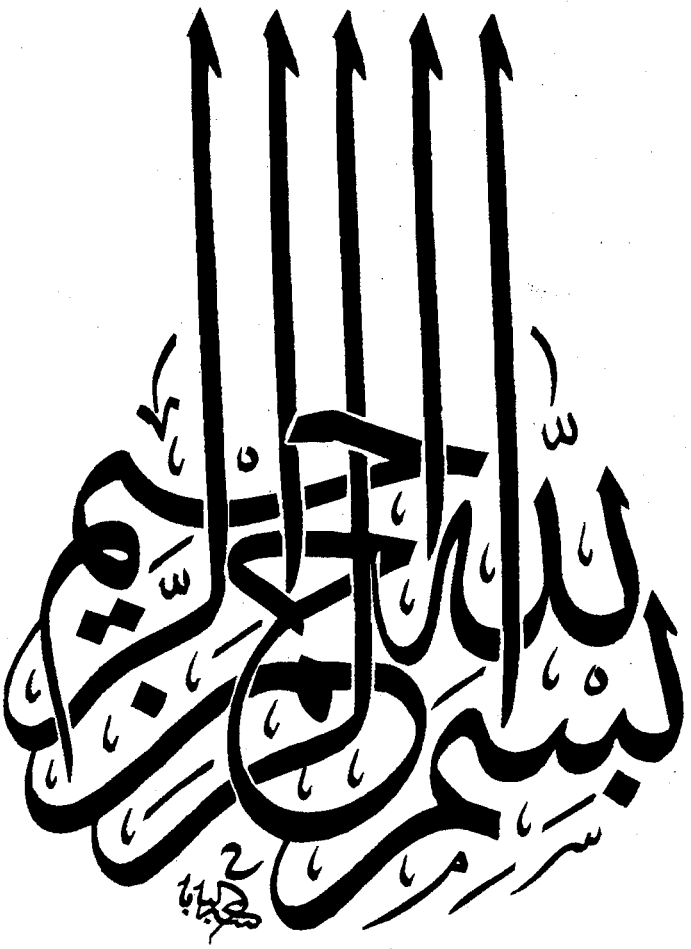
حجي فليح الشايع الشمري

إشراف

الدكتور / أحمد عبد الرحمن الغامدي

مقدمة كمتطلب تكميلي لنيل درجة الماجستير في التربية الفنية من جامعة أم القرى بمكة المكرمة

١٤٣٥هـ


بسم الله الرحمن الرحيم

قال تعالى :

{ والله أخرجكم من بطون أمهاتكم لا تعلمون شيئاً ، وجعل لكم السمع والأبصار والأفئـــدة لعلكم تشكرون }

النحل ٧٨

صدق الله العظيم

ملخص الدراسة

عنوان الدراسة :

أثر صياغة الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بمدينة حائل .

أهداف الدراسة :

- مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة للأهداف السلوكية.
- مدى استخدام معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة لمجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها .
- مدى تمكن معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة لمهارات صياغة الأهداف السلوكية .

عينة الدراسة :

جميع معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة حائل .

منهج الدراسة :

اتبع الباحث منهج الدراسة المسحية الوصفية في هذه الدراسة .

أدوات الدراسة :

استبانة تتكون من ثلاثة أجزاء :

الجزء الأول : اختبار للكشف عن مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة للأهداف السلوكية .

الجزء الثاني : استبانة لمعرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة لمجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها .

الجزء الثالث : استفتاء يكشف عن مدى تمكن معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة من مهارات صياغة الأهداف السلوكية .

الأسلوب الإحصائي :

استخدم الباحث أساليب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي ، و تحليل التباين باستخدام اختبار "ت"، ومقياس (ليكارت) في معالجة المعلومات الإحصائية .

أهم النتائج :

– مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة حائل للأهداف السلوكية " غير مرضي " بنسبة ٤٦,٦ % .

– مستوى استخدام معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة حائل لمجالات الأهداف السلوكية " غير مرضي " بنسبة ٥٥,٥ % .

– مستوى تمكن معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة حائل لمهارات صياغة الأهداف السلوكية " غير مرضي " بنسبة ٣٥% .

أهم التوصيات :

- الاهتمام بتدريب " طلاب التربية الميدانية في المدارس " ، في مادة التربية الفنية على الأهداف السلوكية من حيث كتابتها والتركيز عليها في كراس التحضير وتطبيقها من خلال قيامهم بالتدريس .
- إقامة دورات تدريبية في مراكز التدريب للمعلمين تتضمن مهارات صياغة الأهداف السلوكية وكيفية استخدامها وتطبيقها في التدريس
- العمل على إيجاد دليل للمعلم يحتوي على أمثلة مصاغة صياغة سلوكية لكل موضوع يكون موجهًا ومرشدًا له في الميدان التربوي .

الطالب

حجي فليح الشايع الشمري

المشرف

د. أحمد عبد الرحمن الغامدي

Abstract:-

Title of the study: The effect of the formation of behavioral, Objectives in teaching art education subject in intermediate school at Hail city.

objectives of the study:

- The Degree of knowledge for art education teachers in intermediate school for the behavioral objectives.
- The Degree of use for art education teachers in intermediate school for the scopes of behavioral objectives and their levels.
- The Degree of ability for art education teachers in intermediate school for skills of behavioral objectives formation.

Sample of the study: All art education teacher in hail city.

Methodology of the study : The researcher followed the descriptive surveying method in this study : by the means of survey .

Tools of study: Questionnaire consists of three parts:

The first part: examing of knowledge for art education teachers in intermediate school for the behavioral objectives.

The second part: Questionaire to examine the knowledge of the intermediate school teacher in the field of the behavioral objectives and their levels .

The third part: A questionnaire to examine teachers in forming behavioural objectives.

Statistical manner: The researcher used repetitions percentages and a verges methods, and a test of discre pansy and lyses, a "T" test and (leckart) scale in dealing with statistical information.

The significant results: The most significant results are:

-The level of teachers understanding the behavioural objectives in intermediate schools at Hail city is 46.6% unsatisfied.

- The level of teacher, using the field of the behavioural objectives in the intermediate schools at Hail city is 55.5% unsatisfied.
- The level of the teachers capability in forming the behavioural objectives in intermediate schools at Hail city is 35% unsatisfied.

Recommendations:

- paying attention to the student training in schools in the subject of art education to apply, forming, writing and experience the behavioural objectives.
- Carrying- out training courses in the centers of training for teachers containing a knowledge about forming, using and applying the behavioural objectives.
- Finding-out a teachers' guide to enable teachers in forming and applying behavioural objectives, with clear examples.

The researcher
HEJJI . F . AL-SHAMMARY

إهـداء

إلى وطني الحبيب ....

إلى من ترعرعت في أحضانهما ، وقال فيهمـــا جـــل وعـــلا

((وبالوالدين إحساناً))

إلى والدي الغالي ووالدتي الغالية اللذان كانا سبباً في وجـــودي

في الدنيا بعد الله عز وجل ، جعلني الله خادمـــاً مطيعـــاً تحـــت

أقدامهما وأعانهما الله على ذكره وشكره .

إلى طلاب وطالبات العـــلم في كل مكان وزمان

إلى جميع هؤلاء أهدي هذا الإنجاز البسيط .

شكر وتقدير

الشكر أولا وأخيراً لله عز وجل الذي وفقني لهذا العمل ((لئن شكرتم لأزيدنكم)) فاللهم لك الحمد والشكر والثناء الحسن.

ثم أتوجه بخاص شكري وتقديري وعظيم امتناني لأستاذي الفاضل سعادة الأستاذ الدكتور / أحمد بن عبدالرحمن الغامدي لتفضله بالإشراف على هذه الرسالة، والذي أعطاني من فكره ووقته الشيء الكثير إلى أن خرجت هذه الدراسة بهذه الصورة. كما أنني أقدم شكري إلى سعادة الدكتور / حمزة عبدالرحمن باجودة ، وسعادة الدكتور / محمد أحمد هلال اللذان وافقا على مناقشة الأطروحة فلهم مني كل احترام وتقدير وثناء . كما إنني أتقدم بوافر الشكر والتقدير لجامعة أم القرى ممثلة في كلية التربية وقسم التربية الفنية على إتاحتها الفرصة لي لإتمام دراستي، وكذلك الشكر لعمادة كلية المعلمين بحائل وإدارة التعليم بحائل ومعلمي المدارس المتوسطة بتسهيل سبل وإجراءات الدراسة فلهم مني جزيل الشكر والتقدير.

وانطلاقاً من مبدأ من لا يشكر الناس لا يشكر الله فإنني أذكر بكل الوفاء والعرفان الأيادي البيضاء التي قدمها لي أساتذتي وزملائي الأفاضل في كلية المعلمين وكليات التربية التابعة لشؤون تعليم البنات بحائل وخصوصاً إدارتها وأقسام التربية الفنية والمناهج وطرق التدريس والتربية وعلم النفس لما أسدوه لي من مساعدة وتوجيه،والشكر موصولاً إلى الأساتذة الأفاضل محكمي أدوات الدراسة، وإلى كل من ساهم في إتمام هذه الدراسة سواء بالرأي أو المشورة أو المتابعة أو الدعاء.

وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،له الشكر من قبل ومن بعد وهو أرحم الراحمين.

الباحث

حجي بن فليح الشايع الشمري

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
الفصل الأول : التعريف بالبحث	١
المقدمة	٢
مشكلة الدراسة	٣
أهمية الدراسة	٤
أهداف الدراسة	٤
تساؤلات الدراسة	٥
حدود الدراسة	٥
مصطلحات الدراسة	٦
الفصل الثاني : أدبيات الدراسة	٨
أولاً : الإطار النظري : الأهداف التربوية	٩
مفهوم الهدف التربوي	١٠
تقسيمات الأهداف التربوية	١٢
اشتقاق الأهداف التربوية	١٥
لمحة تاريخية عن نشأة الاهتمام بالأهداف السلوكية	١٨
مفهوم الأهداف السلوكية	٢١
تصنيف الأهداف السلوكية من وجهة نظر بلوم	٢٣
تصنيف الأهداف السلوكية في التربية الفنية	٣١
أهمية الأهداف السلوكية	٤٨
مواصفات الأهداف السلوكية	٥١
معايير صياغة الأهداف السلوكية	٥٢
الشروط اللازمة لصياغة الأهداف السلوكية	٥٥
الطرق الإجرائية لوضع الأهداف السلوكية	٥٧

الأهداف السلوكية وعملية التقويم	٥٩
سلبيات في صياغة الأهداف السلوكية	٦٠
اقتراحات لتصحيح أخطاء صياغة الأهداف السلوكية	٦١
الأهداف السلوكية وأهميتها في تخطيط الدرس	٦٢
الأهداف السلوكية وخطط التربية الفنية	٦٤
الأهداف العامة للتربية الفنية بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربي	٦٧
أهداف التربية الفنية الموحدة للمرحلة المتوسطة من مراحل التعليم العام لدول الخليج العربي	٦٩
الأهداف الخاصة بمجالات التربية الفنية التشكيلية للمرحلة المتوسطة	٧١
ثانياً : الدراسات السابقة	٧٥
أولا : الدراسات العربية	٧٥
ثانيا : الدراسات الأجنبية	٨٢
الفصل الثالث : منهج وإجراءات الدراسة	٨٦
الفصل الرابع : تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها	٩٤
الفصل الخامس : ملخص الدراسة – توصيات – مقترحات الدراسة	١١٨
قائمة المراجع	١٢٤
ملحق رقم (١)	١٣١
ملحق رقم (٢)	١٤٣
ملحق رقم (٣)	١٤٦

قائمة الجداول

رقم	الجدول	الصفحة
١	يوضح مجتمع الدراسة حسب المؤهلات العلمية	٨٨
٢	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة	٨٨
٣	يوضح توزيع عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية	٨٩
٤	يوضح توزيع عينة الدراسة تبعاً لوجود العمل الإداري	٨٩
٥	يوضح معاملات الثبات والصدق	٩٢
٦	التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب المؤهل	٩٥
٧	التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب الخبرة	٩٦
٨	التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب الدورات التدريبية	٩٧
٩	التوزيع التكراري لعينة الدراسة تبعاً لوجود العمل الإداري	٩٧
١٠	يوضح توزيع الإجابات الصحيحة والخاطئة للهدف السلوكي	٩٩
١١	يوضح توزيع الإجابات الصحيحة والخاطئة لأمثلة الأهداف السلوكية	٩٩
١٢	يوضح توزيع الإجابات الصحيحة و الخاطئة لأمثلة الأهداف السلوكية حسب مجال الهدف	١٠٠
١٣	يوضح اختبار "ت" حسب نوع المؤهل	١٠٠
١٤	الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة حسب الخبرة	١٠١
١٥	يوضح تحليل التباين بالنسبة لمفهوم الهدف السلوكي تبعاً للخبرة	١٠٢
١٦	يوضح اختبار "ت" حسب الدورات التدريبية	١٠٢
١٧	يوضح اختبار "ت" حسب العمل الإداري	١٠٢
١٨	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لصياغة الهدف السلوكي تبعاً لنوع المؤهل	١٠٣
١٩	الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة حسب الخبرة لصياغة الهدف السلوكي	١٠٣
٢٠	يوضح تحليل التباين بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لصياغة الهدف	١٠٤

	السلوكي تبعاً للخبرة	
٢١	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لصياغة الهدف السلوكي تبعاً لحضور الدورات التدريبية	١٠٤
٢٢	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لصياغة الهدف السلوكي تبعاً لوجود العمل الإداري	١٠٥
٢٣	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لصياغة الهدف السلوكي تبعاً لنوع المؤهل	١٠٥
٢٤	الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة حسب الخبرة لمجالات الأهداف السلوكية	١٠٦
٢٥	يوضح التباين بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لمجالات الأهداف السلوكية تبعاً للخبرة	١٠٦
٢٦	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابة الصحيحة لمجالات الأهداف السلوكية تبعاً لحضور الدورات التدريبية	١٠٧
٢٧	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابة الصحيحة لمجالات الأهداف السلوكية تبعاً للمجالات الأهداف السلوكية تبعاً لوجود العمل الإداري	١٠٨
٢٨	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابة الصحيحة لتقويم الهدف السلوكي تبعاً لنوع المؤهل	١٠٩
٢٩	يوضح الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة حسب الخبرة لتقويم الهدف السلوكي	١٠٩
٣٠	يوضح تحليل التباين بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لتقويم الهدف السلوكي	١٠٩
٣١	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لتقويم الهدف السلوكي تبعاً لحضور الدورات التدريبية	١١٠
٣٢	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لتقويم الهدف السلوكي تبعاً لوجود عمل إداري	١١٠
٣٣	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لجميع محاور الهدف السلوكي تبعاً لنوع المؤهل	١١١

٣٤	الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة حسب الخبرة لجميع محاور الهدف السلوكي	١١٢
٣٥	يوضح تحليل التباين بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لجميع محاور الهدف السلوكي تبعاً للخبرة	١١٢
٣٦	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابة الصحيحة لجميع محاور الهدف السلوكي تبعاً لحضور الدورات التدريبية	١١٣
٣٧	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لجميع محاور الهدف السلوكي تبعاً لوجود عمل إداري	١١٣
٣٨	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لأمثلة الأهداف السلوكية تبعاً لنوع المؤهل	١١٤
٣٩	الإحصاءات الوصفية لعينة الدراسة حسب الخبرة لأمثلة الأهداف السلوكية	١١٤
٤٠	يوضح التحليل بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لأمثلة الأهداف السلوكية تبعاً للخبرة	١١٥
٤١	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لأمثلة الأهداف السلوكية تبعاً لحضور الدورات التدريبية	١١٥
٤٢	يوضح اختبار "ت" بالنسبة لدرجات الإجابات الصحيحة لأمثلة الأهداف السلوكية تبعاً لوجود عمل إداري	١١٦
٤٣	يوضح مقياس "ليكارت" الخماسي لقياس الاتجاهات في حساب المتوسط المرجح لإجابات عينة الدراسة	١١٦
٤٤	الفئة التي تنتمي إليها إجابات عينة الدراسة تبعاً لوقوع المتوسط المرجح	١١٧
٤٥	التكرارات و النسب المئوية لإجابات عينة الدراسة لعبارات التطبيق الفعلي لصياغة الأهداف السلوكية	١١٧

قائمة الأشكال

رقم	الشكل	الصفحة
١	التمثيل البياني للتوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب المؤهل	٩٦
٢	التمثيل البياني للتوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب الخبرة	٩٦
٣	التمثيل البياني للتوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب الدورات التدريبية	٩٧
٤	التمثيل البياني للتوزيع التكراري لعينة الدراسة تبعاً لوجود العمل الإداري	٩٨

قائمة الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	تصميم أداة البحث	١٣١
٢	لجنة التحكيم لأداة البحث	١٤٣
٣	الخطابات الرسمية المتعلقة بالبحث	١٤٦

الفصل الأول

- المقدمة
- مشكلة الدراسة
- أهمية الدراسة
- أهداف الدراسة
- تساؤلات الدراسة
- حدود الدراسة
- مصطلحات الدراسة

مقدمة :

إن الأهداف السلوكية تمثل جانبًا مهمًا في المقررات الدراسية وطرق تدريسها وذلك لكونها تمد المعلم بدليل تفصيلي لمحتوى الدرس وتمكنه من التخطيط السليم للتدريس وإعداد الأساليب الكفيلة بشرح المادة العلمية بأسلوب منظم . وكما أوضح (جرونلند ، بدون تاريخ) " أن الأهداف مهمة للمعلم من حيث أنها توجه تدريسه وتوفر له أساسًا سليماً يساعد على انتقاء محتواه وطرق تدريسه ووسائله التعليمية ، كما توفر له الأساس الكافي لإعداد الاختبارات والأدوات المناسبة لتقويم تحصيل التلاميذ " ص٢٢ .

وهناك فوائد كثيرة تجنى من وراء تحديد الأهداف التي توضح السلوك المرغوب من الطلاب القيام به وتتضمن الظروف المتوقع حدوث السلوك في إطارها ، وتحديد مستوى الأداء المقبول الذي من شأنه ضبط مسار العملية التربوية من حيث بيان الجوانب التي يجب التركز عليها وتعمل أيضا على تنسيق الجهود بين العاملين في المجال التربوي واختيار طرق التدريس والوسائل التعليمية وزيادة فعالية المعلمين في التدريس . وعلى الرغم من تأكيد الدراسات على أهمية الأهداف السلوكية وأثرها على فعالية العملية التعليمية إلا أن هذه الأهمية تتوقف أساسًا على دور المعلم في فهم هذه الأهداف وأسلوب صياغتها السليمة واستخدامها .

ويتضح من هذا أهمية استخدام الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية الفنية . والتربية الفنية تخدم جوانب مختلفة لدى الناشئة سواء في الجانب الجمالي واكتساب الثقافة الفنية أو الجانب الصحي أو الاجتماعي أو الاقتصادي أو

النفسي مما ينعكس على مستقبله ومستوى معيشته . والمرحلة المتوسطة التي تتناولها الدراسة مرحلة هامة وتعتبر ذات أهمية خاصة في حياة المتعلم وذلك لحدوث متغيرات سواء جسمية أو انفعالية أو فكرية .

من هنا كان من المهم على المعلم أن يكون على وعي وإدراك بالأهداف السلوكية للمادة التي يقوم بتدريسها فإذا ما عرف المعلم هذه الأهداف أصبح من السهل عليه اختيار الطرق والوسائل والأساليب اللازمة لتحقيق هذه الأهداف وصياغتها سلوكيا بما يساعد على تحقيقها

مشكلة الدراسة :

من خلال ما اكتسبه الباحث من خبرات تدريسه ومعايشته العمل التربوي في التدريس والإشراف التربوي على طلاب التربية الميدانية في تخصص التربية الفنية ، لاحظ صعوبة إدراك الأهداف السلوكية لدى المعلمين وكذلك وجود ضعف واضح في قدرات المعلمين على صياغة السلوكية المناسبة المراد تحقيقها من مجالات التربية الفنية ، وقد كان جل اهتمامهم منحصر في النتائج فقط مهما كانت بالإضافة إلى قلة الدراسات التي تقيس هذه الناحية بالنسبة لمعلمي التربية الفنية وبما أن معرفة معلمي التربية الفنية للأهداف السلوكية وطريقة صياغتها بهدف توظيفها في الإعداد للدروس يعتبر الركيزة الأساسية في نجاح المعلم داخل فصله ولأن تحديد الأهداف التعليمية في صورة سلوكية ليست دائما بالعملية البسيطة أو السهلة إذ يلاحظ أن الكثير من المعلمين يصادفون صعوبات في تحديد أهدافهم التعليمية في صورة سلوكية على نحو يساعدهم على التخطيط الفعال لنشاط تدريسهم وتحقيق نتائج تعليمية أفضل وبطبيعة الحال فإن هذه الصعوبات تتفاوت في نوعيتها ودرجاتها باختلاف ما يتوافر لدى المعلمين من معرفة ومهارات

تمكنهم من التحديد السلوكي للأهداف . وبالتالي فإن هذه الدراسة هي محاولة التعرف على مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة حائل للأهداف السلوكية ومدى استخدامها وصياغتها في تدريس التربية الفنية .

أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في النقاط التالية :

١- إثراء أدبيات البحث في إلمام معلمي التربية الفنية للأهداف والاعتماد عليها في عملهم التدريسي من حيث التخطيط واختيار الوسائل وطرق التدريس .

٢- مساهمة نتائج هذه الدراسة في العمل على تحسين إلمام معلمي التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بالأهداف السلوكية .

٣- إعطاء صورة عن أحد جوانب الاحتياج لدى معلمي التربية الفنية لكي تؤخذ في الاعتبار أثناء إعداد خطط التأهيل والتدريب في الكليات أو الجامعات التي تهتم بتخريج معلمي التربية الفنية ، وكذا عند عقد الدورات التدريبية للمعلم أثناء الخدمة .

أهداف الدراسة :

تهدف هذه الدراسة للتعرف على :

١- مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة للأهداف السلوكية .

٢- مدى استخدام معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة لمجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها .

٣- مدى تمكن معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة من مهارات صياغة الأهداف السلوكية .

٤- تقديم التوصيات حسب نتائج الدراسة والتي قد تسهم في تحسين أداء

معلمي التربية الفنية وتطوير مهاراتهم في استخدام الأهداف السلوكية .

تساؤلات الدراسة :

تجيب هذه الدراسة على التساؤلات التالية :

١- ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة للأهداف السلوكية ؟

٢- ما مدى استخدام معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة لمجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها ؟

٣- ما مدى تمكن معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة من مهارات صياغة الأهداف السلوكية ؟

حدود الدراسة :

اقتصر تطبيق هذه الدراسة على معلمي مدارس مدينة حائل المتوسطة وذلك لبحث أثر صياغة الأهداف السلوكية في تدريس مادة التربية الفنية لمعلمي تلك المرحلة .

أما من حيث الحدود المكانية : فتم تطبيق هذه الدراسة على جميع معلمي مادة التربية الفنية بالمراحل المتوسطة بمدينة حائل وعددهم (٤٠) معلماً .

الحدود الزمانية : تم تطبيق هذه الدراسة في نهاية الفصل الأول للعام ١٤٢٤هـ .

مصطلحات الدراسة :

– الهدف السلوكي :

عرفه (ميجر ، ١٩٦٧م) " بأنه قصد نعبر عنه بعبارة تصف تغيرًا مقترحًا نريد أن نحدثه في التلميذ ، أي هو عبارة عن ما سوف يكون عليه التلميذ حين تتم خبرة التعلم بنجاح ، إنه وصف لنمط من السلوك (أداء) نريد أن يستطيع المتعلم إظهاره " . ص١١

وعرفه (عبد الموجود ، ١٩٨١م) " هو فعل أدائي يشير إلى سلوك محدد يمكن ملاحظته مباشرة وقياسه " .. ص٩٥ .

ويعرفه الباحث إجرائياً : بأنه الهدف الذي يقصد منه إحداث تغير في سلوك الطالب سواء كان معرفياً أو مهارياً أو وجدانياً .

– صياغة الهدف :

يقصد به في هذه الدراسة عبارة مصاغة بشكل محدد ودقيق وواضح تصف سلوك يكسبه التلميذ نتيجة مروره بخبرة تعليمية في فترة زمنية محددة .

– الأثـــر :

يقصد به في هذه الدراسة هو التعرف على تأثير فهم المعلم للأهداف السلوكية وصياغتها في تدريس التربية الفنية .

– معلم التربية الفنية :

هو المعلم الذي يقوم بتدريس مادة التربية الفنية والحاصل على بكالوريوس تربية فنية أو حاصل على دبلوم من معهد التربية الفنية سابقا.

- المرحلة المتوسطة :

هي المرحلة التي يلتحق بها الطالب بعد حصوله على شهادة المرحلة الابتدائية ومدتها ثلاث سنوات يحصل الطالب في نهايتها على شهادة الكفاءة المتوسطة .

- التربية الفنية :

عرفها (الغامدي ، ١٩٩٧) بأنها " مجموعة من العمليات المترابطة في أهدافها واتجاهاتها المتكاملة في متضمناتها وتهدف في مجموعها إلى توجيه وتهذيب شخصية الفرد بما يحقق الاستقرار الاجتماعي والاتزان العقلي والتفاعل الإيجابي في جوانب الحياة المختلفة " ص١٣ .

وتعني التربية الفنية في المفهوم الإجرائي هي التربية باستخدام الأنشطة الفنية المختلفة من مجالات الفنون الجميلة أو التطبيقية مع الاستفادة بمختلف العلوم الإنسانية الحديثة لتعديل سلوك الأفراد والمساهمة في تربيتهم عقليًا وجسمانيًا وروحيًا واجتماعيًا.

الفصل الثاني

أدبيات الدراسة وتشمل :

أولاً : الإطار النظري :

(أ) الأهداف التربوية وأهميتها.

(ب) الأهداف السلوكية.

(ج) مواصفات الأهداف السلوكية.

(د) معايير صياغة الأهداف السلوكية.

(هـ) الأهداف السلوكية وأهميتها في تخطيط الدرس.

(و) الأهداف السلوكية وخطط التربية الفنية.

ثانياً : الدراسات السابقة :

(أ) الدراسات العربية .

(ب) الدراسات الأجنبية .

الأهداف التربوية وأهميتها :

تعتبر الأهداف التربوية من أهم الغايات المرجوة من العملية التربوية المنشودة ، فهي البدايات التي يتقرر في ضوئها كل ما في العملية التربوية من وسائل وأساليب تساعد رجال التربية لتحقيق أفضل النتائج بأيسر السبل.

وتراثنا الإسلامي قد أشار إلى جوهر الأهداف التربوية كانت وجعل أهمها وأولاها هو عبادة الله عز وجل ، قال تعالى ((وما خلقت الجن والإنس إلا ليعبدون)) . سورة الذاريات ، آية رقم (٥٦) .

ويوضح (قلادة ، ١٩٧٩) أن الأهداف التربوية كانت غير واضحة المعالم ، ومع انتشار الدين الإسلامي كثرت المساجد وأصبحت أماكنـًا للتربية والدراسة وأتخذ القرآن الكريم مرجعا وأساسا لأصول التربية والتعليم وأصبح هدف التربية تنمية العقيدة والولاء لله سبحانه وتعالى وتزويد المسلم بمفاهيم الإسلام الضرورية التي تجعله معتزًا به قادرًا على الدعوة إليه ، والدفاع عنه ، وإعداده إعدادًا صالحًا للدنيا والآخرة . وهذا الإعداد يعني أن الأهداف لا تقتصر على أهداف التربية الإسلامية وعلومها فقط بل امتد ليشمل أهداف العلوم غير الشرعية من علوم طبيعية وطب وفلسفة وكيمياء .... ، إلى أن جاءت الثورة الصناعية في أوروبا وظهرت أهداف متعددة للتربية ، حيث استطاع بعدها سبنسر (Spencer) تنظيم الأهداف التربوية حول الحياة الكاملة عام ١٨٦٠ م ، ويعد أو رائد لحركة الأهداف الصريحة وقد اقترح تصنيف النشاطات التربوية كأساس للأهداف التربوية .

وتؤكد (نجاح الجمل ، ١٩٨٢م) أنه " مع تقدم العلوم التربوية أصدرت رابطة التربية الأهلية في الولايات المتحدة الأمريكية عام ١٩١٨ م تقريرًا تضمن سبعة أهداف أساسية للتربية في إطار من الظروف الاجتماعية الواقعية " (ص١٨)

وقد أوردت (حصة آل الشيخ ، ١٤١٢هـ) أنه " في عام ١٩٢٤ م أصدر بوبيت (Bobbitt) أول كتاب تضمن صياغة الأهداف ، ثم اتجه أنصار المدرسية السلوكية وعلى رأسهم ثورنديك (Thorndike) إلى ربط الأهداف بحاجات الفرد ثم جاء ديوي (Dewy) واتجه بالأهداف التربوية اتجاهًا آخرًا وهو ربطها بمشكلات الفرد والمجتمع" (ص٧) ثم أضافت أنه في عام ١٩٤٩ م أصدر تايلر (Tyler) كتاب أساسيات المناهج :

(Basic Principles of Curriculum and Instruction) وقد أكد فيه على أن وضوح الأهداف التربوية هو نقطة البداية في إقامة العملية التعليمية على أسس سليمة .

ومن خلال ما سبق نجد أن الأهداف التربوية أهداف واسعة النطاق ، عامة الصياغة تتحقق عن طريق عملية تربوية كاملة كأهداف مرحلة تعليمية معينة ، فتحقيقها مسئولية مشتركة وبلوغها يستغرق وقتا ليس بالقليل .

مفهوم الهدف التربوي :

إن الغرض من إنشاء المؤسسات التربوية هو تحقيق الأهداف التربوية ، فعندما تكون الأهداف واضحة يصبح تحقيقها ممكنـًا ، فهي الموجه الأساسي للعملية التربوية بكاملها .

ويرجع اختلاف المربين حول الأهداف يرجع إلى طبيعة الهدف التربوي ومفهومه ومصادر تلك الأهداف ، وهناك عدة تعريفات للهدف التربوي .

فقد عرفها (تايلر ، ١٩٨٢م) : " أن الأهداف التربوية بمثابة المعايير التي في ضوئها تختار المواد وتنظم محتوياتها وتعد أساليب التدريس والاختبارات والامتحانات وغيرها من أساليب التقويم " (ص١٣) .

فمن خلال تعريف تايلر نجد أنه حدد الأهداف بأنها المعايير بحد ذاتها . أما (بلوم وزملائه ، ١٩٨٥ م) فقد أضافوا بأن الأهداف التربوية هي" الصياغة الواضحة للطرق التي يتوقع أن تحدث تغييرًا في الطلبة بعد العملية التربوية أي الطرق التي ستؤدي إلى التغيير في تفكيرهم ومشاعرهم وأعمالهم " .(ص٤٨)

وتذكر (نجاح الجمل ،١٩٨٢م) بأن تعريف الهدف في التربية هو " استبصار لتغير ينتظر حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة تفاعله بالمواقف التعليمية المختلفة وهو بهذا المعنى يوجه النشاط ويؤثر في الخطوات السلوكية المؤدية له ". (ص١٥)

بينما نجد (هندي والعليان ، ١٩٨٧م) " لا يقتصران على التوقعات وإنما يعممانها بأنها تغير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين كنتيجة للعملية التعليمية " (ص١٠٣) .

أما (مجاور والديب ، ١٣٩٧ هـ) فإنهما يعتقدان أنها : " البرامج التي توجهها التوقعات المنتظرة لنتائج معينة والعبارات التي تصاغ منها هذه النتائج عادة ما تسمى الأهداف التربوية وهي المحصلة النهائية للعملية التربوية بل الغاية

التي تسعى للوصول إليها في الحياة المدرسية " (ص ٢١).

ويرى الباحث من خلال التعريفات السابقة حول مفهوم الأهداف التربوية أنها هي الركيزة الأساسية في بناء المنهج الدراسي وهي المرشد الموجه لواضع المنهج ليشتق منها الأهداف التعليمية وبالتالي ستؤدي تلك الأهداف إلى إحداث تغيرات في سلوك الطلاب ومشاعرهم وأفكارهم .

تقسيمات الأهداف التربوية :

هناك اختلاف حول تقسيم الأهداف التربوية لأنها مصطلح شامل يجمع الأهداف البعيدة والقريبة ، فالبعض يقسمها حسب التصنيف العمومي والأخر يقسمها إلى أقسام ، فمنهم من قسمها إلى قسمين وآخر إلى ثلاثة أقسام وبعضهم إلى أربعة أقسام ، وفيما يلي استعراض لهذه الأقسام :

– مجموعة التربويين الذين قسموا الأهداف إلى قسمين :

ذكر(جودت سعادة ، ١٩٨٤م) أن منهم تايلر الذي قسمها إلى أهداف تربوية عامة ، وأهداف خاصة أو سلوكية وهي التغييرات السلوكية المراد إحداثها في الناشئة .
ثم وضحها " بأنها عبارات تهتم بنتاجات التعليم على المدى البعيد أما الأهداف التعليمية الخاصة أو الأغراض السلوكية فهي عبارات لفظية محددة تترجم الأهداف العامة إلى سلوك ملاحظ " ص١٤٧ .

بينما يقسمها (حمدان ، ١٤٠٢ هـ) إلى نوعين من الأهداف أهداف عامة يطلق عليها في العادة أغراض أو غايات (Goals, Aims or Purposes) ، كل واحد من هذه الأهداف يحتوي في طياته عددًا من الأهداف الأصغر أو المحدودة حجمًا يمثل كل منها قدرة أو سلوكا إنسانيًا معينا ويطلق عليها الأهداف التعليمية

أو السلوكية (Behavioral Objectives or Specific Education) والتي تجسد النوع الثاني من أهداف المنهج .

- مجموعة التربويين الذين قسموا الأهداف إلى ثلاثة مستويات :

ذكرت (حصة آل الشيخ ، ١٤١٢هـ) أن" بلوم وكراثول اللذان حددا ثلاثة مستويات لصياغة الأهداف هي :

- أهداف مجردة عامة : وهي الأهداف العريضة التي تساعد على تخطيط الإطار العام للمادة والموضوعات التي يمكن أن تدرس .
- أهداف خاصة : وتتضمن تحليلا للأهداف المجردة وتساعد على بناء الخطوط العريضة لوحدة ما أو موضوع ما .
- أهداف إجرائية : وهي تجسيد إجرائي تساعد مخطط المنهج على تحليل المادة العلمية بالتفصيل " (ص١٠) .

ويورد (أبو حطب ، ١٩٨٠ م) " تقسيما آخر اختلفت مسمياته لديهم من عام إلى متوسط إلى خاص ويعني به المستوى التفصيلي للأهداف التربوية وفيه تحدد هذه الأهداف تحديدًا أكثر نوعية وتخصيصـًا وتفصيلا بحيث تصبح موجهات لإعداد واختيار مواد التعليم والتقويم بعد ذلك". (ص٤٦)

- مجموعة التربويين الذين قسموا الأهداف إلى أربعة مستويات :

ومنهم (هندي والعليان ، ١٩٨٣ م) اللذان قسماها على النحو التالي:

(أ) أهداف عامة بعيدة المدى وتشتق من فلسفة التربية وأهدافها في النظام المعمول به ومنها الأهداف العامة لتدريس المواد المختلفة .

(ب) أهداف عامة مرحلية وتستنتج من الأهداف العامة بعيدة المدى وتكون أكثر تحديدًا وأقل عمومية ويراعى فيها أن تشير بدقة إلى مدى التقدم الذي يجب أن ينجزه التلاميذ في مدة معينة .

(ج) أهداف خاصة محددة وتستنتج من الأهداف العامة المرحلية في المستوى الثاني وهي تصف نتائج التعلم بصفة عامة وينتظر من التلاميذ أن يحققوها في حصة واحدة أو عدد محدود من الحصص .

(د) أهداف سلوكية خاصة وتصاغ من الأهداف الخاصة القريبة في المستوى الثالث وتكون أكثر تحديدًا منها وتمثل نتاجات تعليمية ينتظر من التلاميذ أن يحققوها ويسهل ملاحظتها وتقويمها .

ويرى (الكلزه وطه ، ١٤٠٦ هـ) " أنه منعًا للخلط بين هذه التقسيمات فقد حددها دافيز (Davis) بثلاثة أنواع من الأهداف وهي :
١- الأهداف العامة . ٢- أهداف المادة . ٣- أهداف خاصة " ص٦٦-٦٧

ويرى الباحث أن التقسيمات السابقة متشابهة فيما بينها ويعتبر تقسيم بلوم هو التقسيم المناسب لأنه أكثر شمولية لتقسيم الأهداف إلى معرفية ومهارية ووجدانية .

اشتقاق الأهداف التربوية :

تعد عملية اشتقاق الأهداف التربوية أمرًا بالغ الأهمية ويمكن اشتقاقها واستنباطها من مصادر عديدة ، فنجد علماء الاجتماع يرون أن الدراسة التحليلية للمجتمع تزودنا بالمعلومات الأساسية التي تشتق منها الأهداف ، بينما يرى فلاسفة التربية أن هناك قيمًا أساسية في الحياة تنتقل إلى حد كبير من جيل إلى جيل عن طريق التربية ، وفي هذا السياق يقول (تايلر ، ١٩٨٢م) " ليس هناك مصدرًا واحدًا للمعلومات يكفي لتزويدنا بأساس لاتخاذ القرارات الشاملة والحكيمة فيما يتصل بأهداف المدرسة فلكل من هذه المصادر قيم معينة " . (ص١٦) .

وعلى هذا الأساس نجد أن هناك مصادر عديدة تشتق منها الأهداف التربوية ، فنجد علماء الاجتماع يرون أن الدراسة التحليلية للمجتمع تزودنا بالمعلومات الأساسية ، بينما يركز علماء التربية على انتقال القيم الأساسية من جيل إلى آخر .

وسنكتفي بذكر أهم هذه المصادر :

أولاً : فلسفة المجتمع وحاجاته :

يعتبر (الوكيل والمفتي ، ١٩٨٦ م) " أن أولى مصادر اشتقاق الأهداف هي فلسفة المجتمع فلكل مجتمع المبادىء التي تقوم عليها فلسفته ، فتتحدد الأهداف التي يسعى المجتمع لبلوغها عن طريق تربية أفراده بأسلوب وطريقة معينة " (ص١٢٩).

بينما يعتبر (مجاور والديب ، ١٣٩٧ هـ) أن " الإطار الفلسفي هو الذي يوجه المجتمع ويحكم طريقة حياته ، أي أن فلسفة المجتمع تشكل إطارًا عامًا ارتضاه هذا المجتمع لمسيرة حياته ونظام العيش فيه " (ص٢٥).

ونجد أن الارتباط بين التربية وفلسفة المجتمع الذي ينتمي إليه وثيقا منذ القدم . وهذا ما حصل لمجتمعنا العربي الذي تغير حاله بعد ظهور الدين الإسلامي الحنيف فيه بارتباطه به دينًا وفلسفة وأسلوبًا لحياة أفراده ، فالدين الحنيف شريعة شاملة ومنبع لجميع الأهداف التربوية التي تؤكد على تنمية الفرد من جميع الجوانب . ومن خلال ذلك نرى أن تحديد أهداف التربية في أي مجتمع من المجتمعات يستدعي دراسة واقعية لهذا المجتمع من أجل الوصول لتحقيق أهدافه .

ثانياً : دراسة حاجات المتعلم كمصدر لتحقيق الأهداف :

نجد في شريعتنا الإسلامية أن دراسة حاجات المتعلمين ومطالبهم وخصائص نموهم واحتياجاتهم الإسلامية أمر ضروري لكي نتمكن من تحديد أهم مصادر اشتقاق الأهداف لتساعدنا في صياغتها والسير نحو تحقيقها .

ويرى (تايلر ، ١٩٨٢ م) أن التربية هي عملية تغيير أنماط سلوك الافراد وعلى هذا الأساس يفترض أن دراسة المتعلمين أنفسهم تؤدي إلى التعرف على التغيرات المطلوب إحداثها في أنماط سلوك التلاميذ والتي ينبغي أن تحاول المؤسسات التربوية إحداثها وتحقيقها .

كما نجد أن (الكلزة وابراهيم ، ١٤٠٦ هـ) يؤكدان على أهمية دراسة طبيعة المتعلمين في مختلف مراحلهم ، وتعتبر مصدرًا مهمًا يلبي حاجات وميول المتعلمين وينمي قدراتهم واستعدادتهم .

ويذكر (الدمرداش ، ١٩٨١ م) " لا بد أن يستند المنهج إلى دراسات علمية تحدد مطالب نمو الدارسين وخصائصهم ومستوياتهم مع ملاحظة أن

الدراسات العلمية التي تجرى على شعوب أخرى لا تغني عما ينبغي أن نقوم به من دراسات محلية في هذا المجال ، فللبيئة والعادات والتقاليد أثرها في تكوين الاتجاهات والقيم والسلوك وبناء الشخصية " . (ص٩٨)

ويرى (الغامدي ، ١٩٩٧ م) " أن طبيعة المتعلم من المتغيرات التي يجب مراعاتها ليس فقط عند صياغة أهداف المنهج واختيار محتواه ، ولكن في كافة جوانب التعلم الأخرى التي تشمل الطرق التدريسية والوسائل والأنشطة التعليمية المصاحبة ، لتناسب طبيعة المتعلم وقدراته " . (ص٦١)

ويتفق الباحث مع رأي (الغامدي) في أن فهم طبيعة المتعلم مهمة في كافة جوانب التعلم المختلفة ولكنها تزداد الحاجة إليها في التربية الفنية أكثر من غيرها من المواد الدراسية الأخرى وذلك باعتبارها مادة تسهم في نمو القدرات الطبيعية عند المتعلم من تفكير وفهم وملاحظة وقدرة على التعبير واكتساب المهارات والقيم والاتجاهات وغيرها من الأنماط السلوكية الأخرى التي تسعى التربية الفنية إلى اكسابها للمتعلم .

ثالثاً : المادة الدراسية كمصدر للأهداف :

يذكر (الوكيل والمفتي ، ١٩٨٦ م) بأن التربية تتخذ من المواد الدراسية وسائل لتحقيق أهدافها ، وبأن أهداف المواد الدراسية يجب أن تتسق مع أهداف التربية ، وبالتالي فإن المتخصصين في المواد الدراسية يمكنهم اقتراح أهداف المواد الدراسية كل في مجال تخصصه بحيث تسهم بدورها في وضع الأهداف التربوية .

ولذلك تعتبر المادة الدراسية حتى الآن في معظم المناهج مصدرًا أساسيًا من مصادر تحديد أهداف التعليم وقد يرجع السبب إلى أن المختصين هم الذين يقومون بتصميم المنهج وبالتالي تتأثر المادة باقتراحاتهم .

وهذا ما يؤكده (تايلر ، ١٩٨٢م) بقوله " تعتبر اقتراحات المتخصصين في المادة الدراسية مصدرًا من مصادر اشتقاق الأهداف التي يشيع استخدامها في كثير من المدارس والكليات ، فالكتب الدراسية في المكاتب والكليات يكتبها عادة المتخصصون في المواد وهم يمثلون فيها مفهومهم عن الأهداف التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها " (ص٤٠).

أما (ابراهيم والكلزة ، ١٤٠٦ هـ) فقد فرقا بين آراء التقليديين الذين يؤكدون أهمية المعرفة والمادة الدراسية وبين غيرهم الذين يقولون أنه يمكن الاعتماد على آراء المختصين في المواد الدراسية التي يضمها البرنامج الدراسي وذلك باعتبار هؤلاء المتخصصين هم القائمون بتصميم المنهج من منظورهم الخاص وفقا لفهمهم أبعاد وحقائق ومتضمنات المادة الدراسية التي يقومون برسم منهجها من أجل تربية وإعداد الأجيال المختلفة من المتعلمين .

الأهداف السلوكية :

– لمحة تاريخية عن نشأة الاهتمام بالأهداف السلوكية :

ذكرت (حصة آل الشيخ ، ١٤١٢ هـ) " بدأ الاهتمام بالأهداف السلوكية في بدايات القرن العشرين ، إذ بدأ المربون والكتاب متأثرين بالمدرسة السلوكية التي تزعمها ثورندايك عام ١٩١٣ م " (ص١٤) .

وهذا أعطى تغييرات قابلة للقياس وجديرة بالملاحظة في السلوك وقد ناقش بأن الممارسات التعليمية يجب أن يتم تنظيمها وفقا لنتائج نشاطات معينة ، وقد ركز على أن التخصيصية والقياس قدمتا المسوغات الأولى من حقل علم النفس لاستخدامها الأهداف السلوكية في التعليم . ويشير (رجب ، ١٤٠٦ هـ) إلى أن اهتمام التربويين بالأهداف السلوكية يرجع إلى عام ١٩١٥ م إذ نجد أن شارتر وميلر (Charters & Miller) استخدما أسلوبا تضمن تحليلا لأخطاء المتعلم في محاولة لتمييز أهداف التعليم وتحديدها ونتيجة لذلك قاما بصياغة عبارات هادفة محددة بطريقة معقولة .

ويرجع (فودة ، ١٩٩٣ م) أن المحاولات الأولى لتعريف الأهداف التعليمية " ترجع إلى العالم Dewy (جون ديوي ، ١٩١٦ م) الذي أكد على أن يكون للتعليم غايات يجب الوصول إليها وتحقيقها وإن أهم ما أعطته كتابات جون ديوي في مجال تحديد الأهداف هو تحذيره من كتابة أهداف مجردة وبعيدة المنال ومنفصلة عن الأنشطة الموصلة إليها "(ص١٠٢-١٠٣).

أما (تايلر ، ١٩٨٢ م) فقد أكد عام ١٩٤٩ م على أهمية تحديد الأهداف بقوله : " يجب أن يحدد كل هدف في مصطلحات توضح أنواع السلوك المراد تنميتها لدى التلاميذ " (ص٦٤).

وقد زاد الاهتمام تدريجيًا بإدخال مزيد من تحديد الأهداف من خلال محاولات تصنيف الأهداف التربوية ، فنجد من الذين تأثروا بأفكار تايلر بلوم وزملائه .

فذكر (مرزوق ، ١٩٩٦م) أن (بلوم) قسم سنة (١٩٥٦م) الأهداف التعليمية إلى مجالات ثلاثة هي :

أ- المجال المعرفي .

ب- المجال الانفعالي .

ج- المجال النفسحركي (أو السلوكي) .

وأورد (زكري ، ١٩٨٧م) أن روبرت ميجر (R.Mager) الأمريكي من الذين اهتموا بالأهداف السلوكية " فالهدف السلوكي عند ميجر يجب أن:

١- يحدد السلوك المقبول كدليل أو علامة على أن الهدف قد حققه المتعلم.

٢- توضع وتحدد الشروط التي سيظهر خلالها سلوك المتعلم .

٣- يحدد المعيار الذي سيستخدم لتحديد قبول أو عدم قبول الأداء"(ص ١٥٦).

وبالرغم من التأييد المبكر لفكرة الأهداف السلوكية من قبل عديد من المربين بصورة مبكرة . فيرى (رجب ، ١٤٠٦ هـ) أن إمكانية استخدام الأهداف السلوكية بدأت تستحوذ على اهتمام المربين بصورة أعم منذ بداية الستينات بظهور كتاب ميجر (١٩٦٢م) Mager (الأهداف التربوية) ومنذ ذلك الحين بدأ يظهر العديد من الدراسات والأبحاث وتدور كثير من المناقشات النظرية حول موضوع الأهداف السلوكية .

– مفهوم الأهداف السلوكية :

ذكر (ابن منظور ١٣٠٠ هـ) المعنى اللغوي للهدف " أهدفت لي ، الأهداف الدنو منك والاستقبال لك والانتصاب ... ومن ذلك أخذ الهدف لمن يرميه ... والهدف حيد مرتفع من الرمل ، وقيل هو كل شيء مرتفع كحيود الرمل المشرفة ، والجمع أهداف لا يُكسرَّ على غير ذلك " (ص٣٤٥ – ٣٤٦).

وأورد (الزبيدي ، ١٣٨٦ هـ) " أن الهدف كل مرتفع في بناء أو كثيب رمل أو جبل وجمعها أهداف ومنه سميَّ الغرض هدفا وهو المتنضل فيه بالسهام النضر الهدف ما رفع وبني من الأرض للنضال وما وضع في الهدف ليرمى ، ويقال هف فلان للخمسين إذا قاربها " (ص٣٧٣).

فمن ذلك يتبين لنا أن الهدف يعني الغاية أو المرمى أو الغرض أو القصد الذي نسعى للوصول إلى تحقيقه .

وتعددت مسميات الهدف السلوكي فسمي بالهدف الأدائي والهدف الإجرائي وأحيانا بمخرجات التعلم المقصود ولكن مهما اختلفت المسميات فكلها تترجم شيئا واحدًا وهو المفهوم السلوكي لأن مفهوم السلوك الإجرائي يلاحظ في تصرفات الأفراد .

وعملية ترجمة الأهداف التربوية إلى أهداف سلوكية محددة عملية مهمة في المجال التربوي ، فقد أورد الكثير من التربويين والباحثين العديد من التعاريف للهدف السلوكي فمنهم :

(جرونلند ، بدون تاريخ) عرفه بأنه توضيح أنواع أداء السلوك الذي نتوقع أن يقوم به التلاميذ بنجاح بعد أن ينتهي من دراسة موضوع معين أو مقرر تعليمي معين .

وعرفه (ميجر ، ١٩٦٧ م) بأنه " قصد نعبر عنه بعبارات تصف تغيرًا مقترحًا نريد أن نحدثه في التلميذ أو وصفا لنمط من السلوك وأداء نريد أن يستطيع المتعلم إظهاره " (ص١١).

ويذكر (اللقاني ، ١٩٨٤ م) تعريفا لتلك الأهداف التي تصف " الإجراءات التي يقوم بها المتعلم والتي تصدر عنه في نهاية موقف تعليمي معين أو مرور بخبرة ما بمصطلح الأهداف التعليمية (السلوكية) " (ص١٦٥).

وأشار (عبد الموجود ، وآخرون ، ١٩٨١ م) أن الهدف التعليمي " وصف لتغير سلوكي متوقع حدوثه في شخصية التلميذ نتيجة مروره بخبرة تعليمية وتعامله مع موقف تدريسي " (ص٢٠).

ويورد (القذافي ، ١٩٩٠ م) تعريفا للهدف السلوكي " بأنه عبارة أو مجموعة من العبارات التي تهدف إلى وصف التغيير الذي سيحدث للمتعلم، ووصف للحالة التي سوف يكون عليها عندما تنجح عملية التعليم أو عندما يصل المتعلم إلى اكتساب الخبرات المطلوبة " (ص١٨٢).

ويعرف (ابراهيم عميرة ، ١٩٩١ م) الهدف السلوكي بأنه " عبارة تصف التغير المرغوب فيه في مستوى خبرة أو سلوك الفرد عندما يكمل خبرة تربوية معينة بنجاح بحيث يكون هذا التغير قابلا للملاحظة والتقويم (ص٢١).

ويذكر (هندي وعليان ، ١٩٨٣م) أن الأهداف السلوكية " تمثل نتاجات تعليمية ينتظر من التلاميذ أن يحققوها ويسهل ملاحظتها وتقويمها" (ص١٠٤).

أما (ندوة ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية ، ١٩٨٣م) فقد وصلت إلى التعريف التالي للهدف السلوكي " التغير المرغوب المتوقع حدوثه في سلوك المتعلم والذي يمكن تقويمه بعد مرور المتعلم بخبرة تعليمية معينة " . (المركز العربي للبحوث التربوية ، ١٩٨٣ ، ص : ١٥)

ويلاحظ على التعاريف السابقة الاختلاف في الصياغة لمفهوم الهدف السلوكي إلا أنها تصب في قالب واحد وهو تحقيق الهدف من خلال أداء سلوك معين .

بينما لم يشير بعض التعاريف إلى قابلية الهدف السلوكي للملاحظة والقياس والتقويم .

- تصنيف - الأهداف السلوكية من وجهة نظر بلوم :

بدأت فكرة تصنيف الأهداف إلى مجالات ومستويات عند بلوم وزملائه في اجتماع غير رسمي لفاحصي الكليات الذين كانوا يحضرون ملتقى لرابطة علم النفس الأمريكية في بوسطن . وفي هذا الاجتماع ظهر الاهتمام بالإطار النظري الذي يمكن استعماله لتسهيل الاتصال بين الفاحصين وبعد مناقشة مستفيضة تم الاتفاق على أن أفضل السبل للتوصل إلى هذا الإطار النظري يأتي من خلال نظام يصف أهداف العملية التربوية لأن الأهداف التربوية توفر القاعدة لبناء المنهج والاختبارات وتمثل نقطة البدء لكثير من أبحاثنا التربوية . (بلوم وآخرون ، ١٤٠٥ هـ) .

وأكد (ابراهيم عميرة ، ١٩٩١م)"أن تصنيف بلوم هو أحد التصنيفات المهمة في هذا المجال وقد قام على كم هائل من البحث الجاد و الاستشارات الواسعة مع

رجال التربية واكتسب شهرة عريضة و طبقته كثير من البحوث التربوية وتناولته أقلام كثيرة بالتحليل" (ص ١٠٣)

وبنيامين بلوم يعتبر صاحب فكر تربوي متميز في هذا الشأن وتصنيفه وزملاؤه من أهم المحاولات التي تصدت لتصنيف الأهداف ومن أكثرها استعمالا وفائدة في مجال التعرف على الأهداف التعليمية وتحديدها، ويتكون التصنيف من مجموعة أقسام أو فئات تصف نواتج التعلم التي تتوقع حدوثها لدى التلميذ بعد دراسته لموضوع معين أو وحدة أو منهج معين ، وقد صنفت الأهداف بموجب هذا التصنيف إلى ثلاثة مجالات كبرى هي :-

١- المجال المعرفي The Cognitive Domain .

٢- المجال الانفعالي The Affective Domain .

٣- المجال المهاري The Psychomotor Domain .

وهذا التصنيف ينبغي أن ينظر إليه على أنه مرشد ودليل للعاملين في عملية التعلم والتعليم يساعدهم على صياغة الأهداف السلوكية وعملية تقويمها .

أولاً : المجال المعرفي The Cognitive Domain

ذكر (البغدادي ، ١٤٠٤هـ) أنه يقصد بالأهداف المعرفية تلك الأهداف التي تعنى بما يقوم به العقل والنشاطات الذهنية العقلية وتبدأ هذه الأهداف بأيسرها وأسهلها وأبسطها وتنتهي بأصعبها وأعقدها ، ويمكن ترتيبها هرمياً من السهل إلى الصعب ومن البسيط إلى المركب ، تبدأ بالمعرفة ثم الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب ثم التقويم حيث أن الفهم يتضمن المعرفة (التذكر) والتطبيق يتضمن كلا من الفهم والمعرفة ، وهكذا .....

وفيما يلي بيان وصفي لمستويات المجال المعرفي وتحليل للأهداف المعرفية وعرض لأفعال النشاط السلوكي المرتبطة كما أوردها (البغدادي) نقلاً عن (بلوم وآخرون) .

وصف مستويات المجال المعرفي	الأهداف المعرفية العامة	أفعال النشاط السلوكي لتعيين المعطيات التعليمية
١ – المعرفة : ويقصد بها تذكر المعارف السابق تعلمها ويتضمن ذلك استرجاع واستدعاء مدى عريض من المعارف من الحقائق المحددة إلى كامل النظريات وتصور المعرفة المستوى الأدنى للمعطيات التعليمية في المجال المعرفي .	– يعرف المصطلحات الشائعة. – يعرف حقائق معينة خصوصية . – يعرف الطرق والخطوات. – يعرف المفاهيم الأساسية. – يعرف المبادئ والأسس.	يعرف – يصف – يحدد – يسمى – يعدد – يقابل – ينسب – يخطط – يضع في فقرات أو خطوات – يختار – يعين .
٢– الفهم : ويعرف الفهم بأنه القدرة على إدراك المعاني ويظهر ذلك من ترجمة المادة من صورة إلى أخرى والتفسير أوالشرح أو الإيجاز وبالتنبؤ بالنتائج والآثار . وهذه المعطيات تأتي كخطوة تالية للتذكر البسيط للمادة كما أنها تتضمن المعرفة .	–يستوعب الحقائق والأسس . –يفسر الخرائط والرسوم البيانية . –يترجم المواد اللفظية إلى رموز ومعادلات . – يقدر النتائج المتضمنة –يستخلص الطرق والخطوات .	يفند – يستوعب – يحول – يميز – يقدر – يشرح – يتوقع – يصمم – يمثل – يعيد صياغة – يعيد كتابة – يلخص – يتنبأ – يترجم – يستخلص .
٣ – التطبيق: يعز التطبيق إلى القدرة على استخدام المعارف التعليمية في مواقف جديدة واقعية وهذا يتضمن تطبيق الأساليب والطرق والمفاهيم والأسس والقوانين والنظريات . وتتطلب معطيات هذا المستوى مستوى عاليًا من الفهم والمعرفة.	– يطبق المفاهيم والأسس على مواقف جديدة . –يطبق القوانين والنظريات على مواقف معينة . –يحل مشكلات رياضية –يعرف الاستخدام الصحيح لطريقة أو الخطوات . – ينشيء خرائط ورسوم بيانية .	يغير – يعدل – يحسب – يعرض – يكتشف – يعالج – يجيب – يعد – ينتج – يربط – يحل – يستخدم – ينشيء – يطبق .

٤ – التحليل : يعز التحليل إلى القدرة على التفكيك وتجزىء المادة إلى مكوناتها وأجزائها من أجل فهم بنائها التنظيمي التركيب ، وهذا يتضمن تحديد وتعريف الأجزاء وتحليل العلاقات بين الأجزاء وتمييز الأسس المنظمة . وتظهر معطيات التعلم هنا مستوى عقلي عال من الفهم والتطبيق لأنها تتطلب معرفة وفهم كلا من المحتوى المعرفي والبنائي .	– يتعرف على الأفكار والمعتقدات الخاطئة . – يميز بين الحقائق والاستدلالات . – يقدم البيانات ذات الصلة . – يحلل البناء والتنظيم للعمل .	يفكك – يفرق – يرسم تخطيطا – يميز – يتعرف – يحدد – يوضح – يعزو – يخطط – يشير – يستخرج – يربط – يختار – يفصل – يقسم – يجزىء.
٥ – التركيب : يعز التركيب إلى القدرة على تجميع الأجزاء لتكوين كل متكامل وهذا يتضمن انتاج اتصال فريد والتخطيط لعملية أو التجربة وتركز المعطيات على تنمية وتعديل السلوك وتنظيمه في بناء نموذج لم يكن واضحا من قبل.	– يكتب موضوعا جديدًا منظمًا . – يفترض خطة أو خطوات لتجربة . – يكامل بين تعلم عدة موضوعات في خطة لحل مشكلة . – صياغة شكل جديد للأفكار أو الأحداث .	يصنف – يربط – يؤلف – يشكل – ينمي – يصمم – يشرح – ينتج – يعدل – ينظم – يخطط – يعيد ترتيب – يعيد بناء – يربط – يعيد تنظيم – يهذب – يصقل – يعيد كتابة – يلخص – يقص – يكتب .
٦ – التقويم : ويعز التقويم إلى القدرة على الحكم في ضوء المعايير القائمة على مجالات محددة سواء في ضوء الأدلة الذاتية أو في ضوء الادلة والمعايير الخارجية ، والمعطيات هنا عالية في تسلسلها الهرمي لأنها تتضمن كل المستويات وعناصرها .	– يحكم على قيمة الأعمال في ضوء الأدلة الذاتية . – يحكم على قيمة الأعمال في ضوء المعايير الخارجية. – يحكم على كفاية الخلاصات والاستنتاجات .	يوازن – يضمن – يقابل – يغاير – يميز – ينقد – يصف – يركز – يشرح – يبرهن – يربط – يدعم – يتحقق .

(البغدادي ، ١٤٠٤ هـ ، ص٥٤)

ثانيًا : المجال الانفعالي The Affectiv Domain

" ويقصد بالأهداف الانفعالية تلك الأهداف التي تعنى بالمشاعر والأحاسيس والانفعالات والاتجاهات والميول والقيم ، وتبدأ هذه الأهداف بأسهلها وتنتهي بأصعبها ، فتبدأ بالاستقبال للمثيرات وتنتهي بتكوين وتنظيم القيم التي تميز وتصف لون سلوك وحياة الفرد " (البغدادي ، ١٤٠٤ هـ ص٥٣).

وفيما يلي بيان وصفي لمستويات المجال الانفعالي وتحليل للأهداف الانفعالية وعرض لأفعال النشاط السلوكية المرتبطة كما أوردها (البغدادي) نقلاً عن (بلوم وآخرون) .

وصف مستويات المجال الانفعالي	الأهداف الانفعالية	أفعال النشاط السلوكية لتعيين المعطيات التعليمية
١ – الاستقبال : يعز الاستقبال إلى تلقائية المتعلم في العناية بمثيرات معينة أو ظاهرة معينة ، ومن وجهة النظرة التعليمية فهو يتصل بالتهيئة والضبط وجذب وتوجيه انتباه المتعلمين . وتتراوح المعطيات في هذا المستوى من الوعي البسيط إلى الانتباه والانتقاء الإلزامي . وهو المستوى الأدنى في هذا المجال	– يستمع بيقظة وانتباه . – يظهر وعيه بأهمية التعلم . – يبين اهتماماته بالحاجات والمتطلبات الإنسانية والمشكلات . – يعنى جيدًا بالنشاطات الوصفية .	– يسأل – يختار – يصف – يتابع – يشير – يأخذ – يحدد – يعنى – يسمي – يختار – يستخدم – يتوقع – يظهر – يبين .
٢ – الاستجابة : تعز الاستجابة إلى المشاركة الحية من جانب المتعلم وعند هذا المستوى لا يعنى فقط بالظواهر ولكن يستجيب إليها بطريقة ما وتؤكد معطيات هذا المستوى قبولا وإذعانًا في الاستجابة طوعا واختيارًا أو اشباع واقتناع في الاستجابة ويتضمن هذا المستوى العالي تلك الأهداف التعليمية التي تندرج تبعا للميول والاهتمامات والتي تسعى بالتركيز على والبحث عن النشاطات المشبعة والممتعة .	– يمتثل للإرشادات والتعليمات المدرسية . –يشارك في المناقشات الصغيرة – يؤدي أعمال المختبر. – يستمتع بمعاونة الآخرين .	– يجيب – ينشىء – يذعن – يناقش – يرحب – يساعد – يطبق – يقدم – يقرأ – يروي – يقرر – يبني – ينجز – يطيع – يبدي – يشارك – يمتثل .

٣ – التقدير : يتصل التقدير بالاستحقاق أو تقدير التحاق المتعلم بموضوع معين أو ظاهرة معينة أو سلوك . ويتراوح بين قبول قيمة كالرغبة في تحقيق مجموعة مهارات ... وتتصل معطيات هذا المستوى بالسلوك الذي يتسق ويتناغم ويستقر ليجعل القيمة قابلة للتحديد ، وتتدرج الأهداف التعليمية تبعًا للاتجاهات والإدراك .	– يقدر دور المعلم في حياة الفرد اليومية . – يعرض اتجاهاته في مواجهة المشكلات وحلها . – يعرض استعداده ودوره في المشاركة الاجتماعية .	– يكمل – يصف – يفرق – يتبع – يستهل – يشكل – يشجع – يربط – يستوفي – يفترض – يقاسم – يقرر – يدرس – يختار – يعرض .
٤ – التنظيم : يعني التنظيم تجميع مختلف القيم مع مراعاة حل الخلافات بينها ، والبدء في بناء نظام للقيم ثابت ودقيق يعد للاستخدام . وتتصل معطيات هذا المستوى بعلاقة القيم بالمفاهيم أو بتنظيم القيم في النظام .	– يتقبل تجمل المسئولية. – ينظم دور التخطيط المنظم في حل المشكلات . – يتقبل ذاته بحدودها وقدراتها .	– يلتزم – يرتب – يدمج – يقارن – يكمل – يحدد – يعمم – يوحد – يعدل – يأمر – ينظم – يعد – يركب – يتقبل – يصيغ .
٥ – التخصيص – التكامل – التميز: عند هذا المستوى يكون للمتعلم الفرد نظام يضبط سلوكه بكفاية لفترة طويلة يختص بنظام حياته . وتغطي معطيات هذا المستوى مدى واسع من النشاطات ولكن التأكيد الجوهري ينصب على الحقيقة القائلة بأن السلوك مميز والخصائص خاصة بهذا الفرد أو بهذا المتعلم ، أما الأهداف التعليمية فتتصل بنماذج المتعلم العامة للضبط مثل خصائص الشخصية والاجتماعية والانفعالية .	– يطبق التعاون في مجموعات النشاط . – يستخدم الأفكار الموضوعية في حل المشكلات . – يضبط نفسه انضباطا ذاتيًا ويراعي المواعيد. – يحافظ على صحته ويتبع العادات العلمية . – يسلك سلوكا صحيحا سليما مقبولا .	– يمثل – يعرض – يبتكر – يؤثر – يؤهل – يستمع – يطبق – يفترض – يفوض – يسأل – يخدم – يهذب – يحل – يستخدم – يتحقق – يضبط – يسلك – يحافظ – يبرز .

(البغدادي ، ١٤٠٤ هـ ، ص٥٦)

ثالثا : المجال المهاري The Psychomotor Domain

يرتبط هذا المجال بالمهارات الحركية وعليه فهو يتضمن بعضا من المعطيات الشائعة لغالبية الموضوعات (الكتابة – المهارات المعملية – الأعمال المهنية واليدوية) ولقد ظهر نظام التصنيف الخاص بالمجال المهاري بواسطة (سيمبسون ، ١٩٧٢ م) وتتراوح أبعاده من الإدراك الحسي كمستوى أدنى إلى الإبداع كمستوى عال ، كل ذلك في ترتيب هرمي .

وفيما يلي بيان وصفي لمستويات المجال المهاري وتحليل للأهداف المهارية وعرض لأفعال النشاط السلوكية المرتبطة .

وصف مستويات المجال المهاري	الأهداف المهارية	أفعال النشاط السلوكية لتعيين المعطيات التعليمية
١ – الملاحظة : الإدراك الحسي يتصل هذا المستوى باستخدام الملاحظة والإحساس والشعور العضوي الذي يقود إلى النشاط الحركي ويتراوح من الوعي والإطلاع والرغبة في التلقي إلى ترجمة الملاحظة والإدراك الحسي إلى حركة أو تأدية ظاهرة .	– يتعرف على شروط أداء الصلاة بطريقة صحيحة. – يقيم علاقة بين طعم ومذاق ورائحة الطعام .	– يختار – يصف – يتبين – يميز – يفرق – يحدد – يفصل – يربط – ينتقي – يعزل – يقيم – يتعرف .
٢ – التهيئة : تعز التهيئة إلى الاستعداد والنزعة لتأدية نشاط وسلوك معين ويتضمن هذا المستوى التهيئة العقلية والانفعالية والإدراك الحسي للمسببات شرطا أساسيا لهذا المستوى .	– يبدي الرغبة في استخدام الجهد . – يعرف سلسلة خطوات نجارة الخشب . – يظهر الاستعداد الجسمي المناسب لضرب كرة القدم بقدمه.	– يعرف – يظهر – يبدي – يبرز – يشرح – يحرك – يخطو – يعيد – يستجيب – يتطوع .
٣ – الاستجابة الموجهة : يتصل هذا المستوى بالمراحل الأولى لتعلم المهارات المركبة والتي تتضمن المحاكاة – التقليد – والمحاولة –والخطأ . ويكون الحكم على الوفاء والكفاية في الأداء معلما أو مجموعة من المعايير والمحكات .	– يطبق الاسعافات الأولية كما عرضت أمامه . – يعرض سلسلة خطوات عملية إعداد وجبة غذائية .	– يجمع – يحشد – يبني – يفحص – يدرج – يجرد – يفكك – يظهر – يكتب – يشرح – يحلل – يوثق – يعالج – يخلط – يسحق – يسخن – يقطع – يعد – يقيس – يرمم – يربط – يطبق – يجهز – ينظم

٤ – الآلية : تتصل الآلية بأداء الأعمال عندما تكون الاستجابات المتعلمة أصبحت معتادة ومألوفة ، وعندما يمكن تأدية الحركات بدقة وجرأة وبراعة ، ومعطيات هذا المستوى تتصل بتأدية المهارات وبألوانها المتعددة . ولكن خصائص الحركات أقل تركيبا منها في المستوى التالي	– يقرأ القرآن الكريم قراءة صحيحة . – يكتب بوضوح وجودة. – يعد أدوات وأجهزة معملية . – يجهز شريحة للعرض على جهاز الإسقاط .	نفس الأفعال التي وردت في المستوى ٣ ... الاستجابة والمواجهة .
٥ – الاستجابة الفعلية المركبة : وتتصل بالأداء المهاري للأعمال الحركية التي تتضمن نماذج حركية مركبة . وتظهر البراعة بالسرعة والدقة والضبط في الأداء بمجهود محدود ومعطيات هذا المستوى فهي تتضمن تناسق وتنسيق عال للنشاطات الحركية .	– يعرض طريقة صحيحة للسباحة أو للقفز العالي. – يعد دائرة كهربائية بسرعة وعلى نحو صحيح . – يضع نموذج بين الفرق بين الخلايا النباتية والخلايا الحيوانية .	نفس الأفعال التي وردت في المستوى ٣ ... الاستجابة والمواجهة .
٦ – التكيف : يرتبط بالمهارات المصورة والتي يستطيع الفرد تغييرها وتعديل نماذج حركتها بما يتلاءم مع معطيات خاصة أو لمقابلة موقف مشكل .	– يعدل من طريقة عملية التقطير في المختبر . – يضبط أسلوب اللعب حتى يتعادل مع خصمه.	– يكيف – يلائم – يبدل – يغير – يضبط – يعيد – ينظم – ينقح – يهذب – ينوع.

٧ – الإبداع : يعز الإبداع إلى تنمية وتطوير نماذج حركية جديدة جديدة لمقابلة موقف معين أو مشكلة محددة . وتفترض معطيات هذا المستوى التنمية القائمة على مستوى عال من المهارات .	– يعمم جهاز جديد لقياس كمية النتح في النبات . – يبتكر جهاز جديد بسيط لقياس موجات الصوت . – يبدع في صنع مجسم للقلب – يطور من استخدام السبورة الطباشيرية .	– يرتبط – يربط – يكون – يستحدث – يعمم – يشيد – يطور – يبتكر – يبتدع .

(البغدادي ، ١٤٠٤ هـ ص٥٩)

تصنيف الأهداف السلوكية في التربية الفنية :

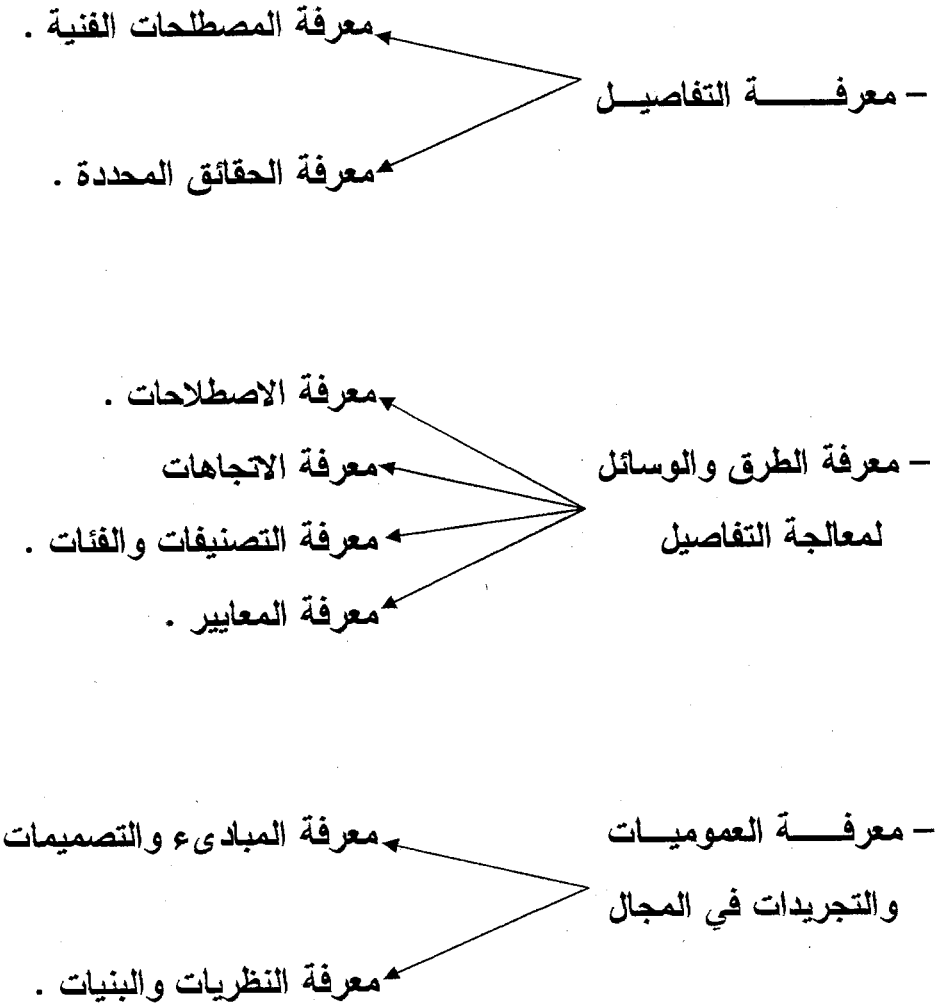
تناول (الغامدي ، ١٩٩٧ م) " الجانب المعرفي كما ورد عند بلوم والجانب الوجداني عند كراثهول ، كما ناقشها (سليم ، ١٩٨٢ م) وقام باستخلاص أهم النتائج وتعديلها وتحويرها بما يتناسب مع طبيعة مادة التربية الفنية وادخل تصنيف جديد للجانب الحركي سماه (بالأهداف المهارية مفهوم وصياغة " ص٦٣.

ويمكن إيجازها كالآتي:

أولا : الأهداف المعرفية :

في تصنيف الأهداف المعرفية يبدأ التنظيم من أنماط المعارف المحددة إلى أنواع المعارف الأكثر تركيبًا وتجريدا أي من السهل إلى الصعب ومن المعروف إلى المجهول .

وقسم (الغامدي) هذه الفئات إلى ثلاث فئات فرعية من المعرفة تتفرع بدورها إلى فئات ثانوية ، حسب التخطيط التالي :



١ – ١ معرفة التفاصيل :

أي معرفة التلميذ التفاصيل في التعبير عن موضوع معين وما يتخلله من جزئيات من الحقائق التي تعتبر عناصر أساسية تساعد التلميذ على حل المشكلات التي تواجهه في التربية الفنية ، ويمكن تقسيم تلك المعرفة إلى : معرفة المصطلحات الفنية في النقد والتذوق ... الخ ، كذلك معرفة الحقائق المحددة مثل معرفة الأسماء والشخصيات الفنية وتواريخها .

١ – ٢ معرفة الطرق والوسائل للتعامل مع التفاصيل :

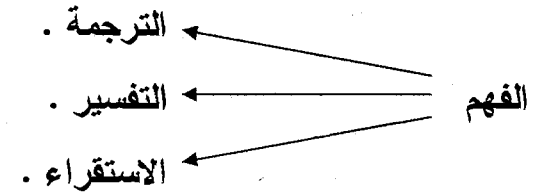
وتعني طرق تنظيم ودراسة ونقد الأفكار أو الظواهر في مادة التربية الفنية باستخدام أساليب الأداء والمعايير والتصنيفات والأشكال للكشف عن التفاصيل التي تشكل حلقة وصل بين درجة ومستوى التفاصيل . كمعرفة التقاليد الشائعة من مصطلحات فنية أو تعبيرية ، والعلاقات بين الجزيئات والمحاكاة التي تستخدم في الحكم على صحة المبدأ وصور الأنشطة المختلفة .

كأن يعرف التلاميذ العلاقات اللونية المختلفة التي تحقق التوافق أو عدمه أو العلاقات بين الأشكال المسطحة والمجسمة لكي تصل إلى درجة الاتزان في العمل الفني ، أو العلاقات بين الخطوط المختلفة لتحقيق درجة الإيقاع الخطي ... الخ .

١ – ٣ معرفة العموميات والتجريدات في المجال :

ذكر (الغامدي ، ١٩٩٦ م) أن هذا المستوى في الجانب المعرفي يمثل (فئتين ثانويتين : معرفة المبادىء والتعميمات والقوانين السائدة في المادة الدراسية مثل معرفة الأسس التي يبنى عليها أي عمل فني، أو معرفة مقومات الابتكار كالأصالة والفرادة والحداثة ... أو معرفة عناصر العمل الفني كاللون والخط والمساحة والشكل ... الخ . أما الفئة الثانية فهي معرفة النظريات مثل معرفة الاتجاهات الأساسية لبعض المدارس الفنية أو معرفة بعض النظريات بالتشكيل مثل نظرية المنظور أو البعد الثالث وبعض النظريات المختلفة في التكوين واللون .

٢ – الفهم : يمكن تقسيم مستوى الفهم إلى ثلاث مستويات :



٢ – ١ الترجمة :

ويقصد بها ترجمة وصياغة المفهوم الفني بطريقة جديدة كصياغة التوافق اللوني بإعطاء أمثلة من الألوان تحقق هذا المعنى أو يوضح بعض الرموز التي استخدمها الفنان في لوحته أو أن يعطي العمل الفني شكلا رمزيًا مجردًا باستخدام الرموز الدالة على بعض المعاني الاجتماعية أو الإنسانية .

٢ – ٢ التفسير :

يقصد به في المجال الفني أن يشرح أو يفسر المتعلم مشكلة من المشكلات التشكيلية كأن يشرح أسباب وضع اللون الأخضر في دائرة الألوان بين اللونين الأصفر والأزرق ... الخ .

٢ – ٣ الاستقراء :

ويعني إكساب التلاميذ المهارة والقدرة على التفريق بين النتائج التي يحتمل حدوثها نسبيًا وتلك التي لها درجة عالية في احتمال الحدوث بناء على فهم الواقع أثناء الممارسة الفنية واستطاعته التفريق بين حل فني وآخر أو المقارنة بين نتيجة وأخرى .

٣ – التطبيق :

التطبيق يتطلب من التلميذ أن يعرف الفكرة معرفة جيدة حتى يستطيع أن يفسر أهميتها واستخدامها وتطبيقها بطريقة صحيحة ، وقد تكون ابتكارية عن طريق تطبيق مهارات ذات مستوى عال في التصنيف .

٤ – التحليل :

يمكن تقسيم مستوى التحليل كهدف إلى ثلاث مستويات :

التحليل ← تحليل العناصر .
التحليل ← تحليل العلاقات .
التحليل ← تحليل أسس التنظيم .

٤ – ١ تحليل العناصر :

ويعني تحليل عناصر المحتوى فالعمل الفني يتكون من مجموعة من العناصر الفنية حيث تصاغ هذه العناصر بطريقة معينة تعكس بعض القيم الشكلية أو القيم اللونية التي يرغب التلاميذ إبرازها في مادة التربية الفنية .

٤ – ٢ تحليل العلاقات :

ويعني قدرة التلميذ على تحليل العلاقات بين الصياغات الفنية المختلفة كأن يبين العلاقة بين المساحة والألوان التي تحقق الاتزان في تكوين الصورة .

٤ – ٣ تحليل أسس التنظيم :

ويعني قدرة التلميذ على التعرف على الأسس التنظيمية في العمل الفني كوسيلة لفهم المعنى أو ما يبنى عليه العمل الفني من أفكار متنوعة.

٥ – التركيب :

ويعني قدرة التلميذ على إنتاج صياغات وكيفيات تعبيرية جديدة من خلال استبصارات وحلول متعددة .

٥ – ١ إنتاج اتصال فريد واستحضار الأفكار وتحفيز الشعور ونقل الخبرات إلى الآخرين : وذلك من خلال تعبير التلميذ عن خبراته وذاته من خلال إنتاجه للأعمال الفنية التي يمكن أن تتسم بالفرادة والأصالة .

٥ – ٢ إنتاج خطة أو اقتراح مجموعة من العمليات : فنجد في التربية الفنية إنها تهدف إلى إنتاج أكبر قدر من الكيفيات التعبيرية وفق خطة ملائمة .

٥ – ٣ إنتاج مجموعة من العلاقات المجردة : ويقصد به إنتاج الأعمال التي تتصف بالفرادة والأصالة على أساس من الدراسة والتجريب حتى يتوصل إلى مجموعة العلاقات الفنية والجمالية التي تعبر عن خبراته وقدراته الشخصية .كأن ينشىء مجموعة تركيبات من الأشكال الهندسية لتحقيق الاتزان في الشكل أو أي قيمة تشكيلية أخرى .

٦ – التقييم :

وهو الحكم على قيمة بعض الأفكار أو الأعمال أو الحلول أو الطرق ويتم ذلك من خلال :

٦ – ١ الأدلة الداخلية : وهو تقييم المحتوى عن طريق العلاقات المنطقية داخل العمل الفني ويعد هذا الأسلوب مناسبًا لعمليات النقد والتذوق الفني .

٦ – ٢ أحكام في ضوء معايير خارجية : تساعد مصمم الدرس على تحديد

أهدافه والتحكم فيها وذلك باختيار المحتوى المعرفي المناسب للتلميذ وما يناسب ذلك من وسائل القياس لتحديد كفاءة وفعالية تلك الأهداف .

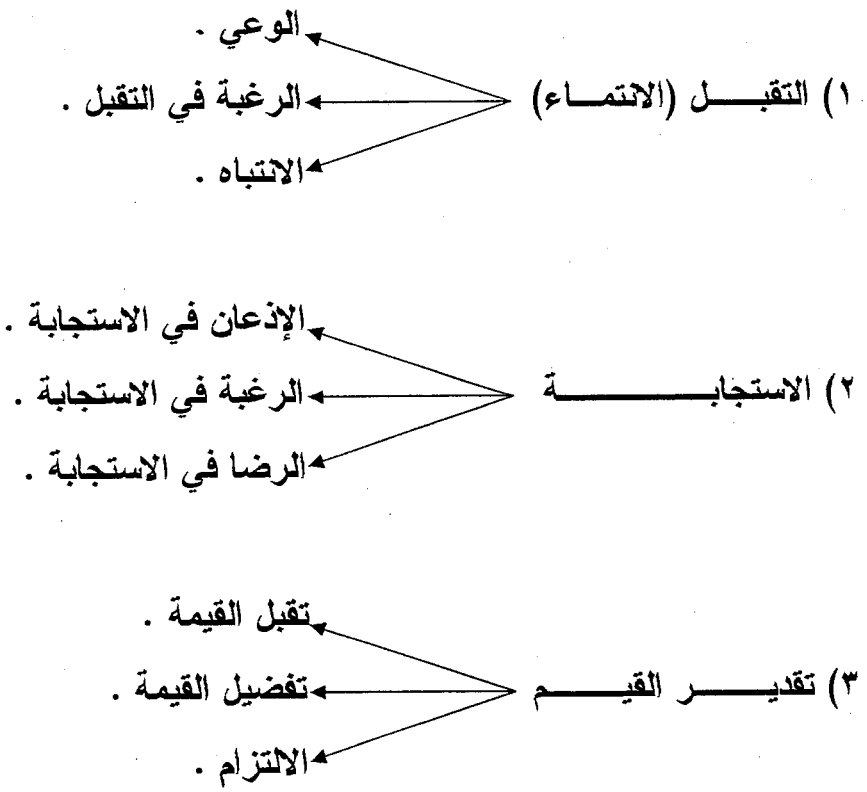
ثانياً : الأهداف الوجدانية :

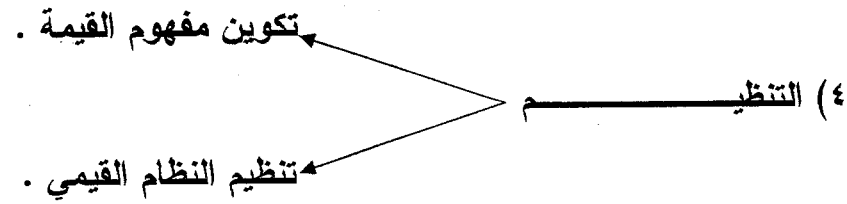
إن الأهداف الوجدانية تعد من أهم الجوانب التي تسعى التربية الفنية لتنميتها لأنها تساعد على تنمية الحس الجمالي عند التلميذ وتذوقه للفن واتجاهاته نحو تقدير الجمال .

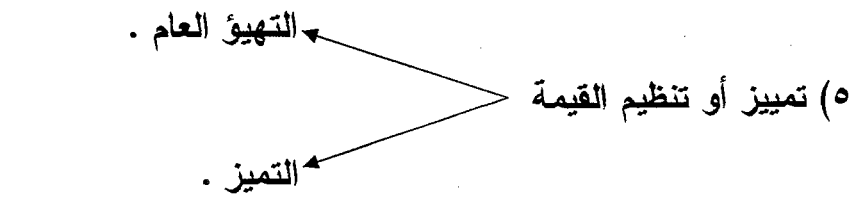
ويرى (الغامدي ، ١٩٩٧ م) : أن " تصنيف كراثهول وزملاؤه من أهم التصنيفات في هذا المجال حيث قسموا فيه السلوك الوجداني إلى خمسة مستويات أساسية شملت فئات فرعية " (ص٧٧-٧٨)

يمكن تنظيمها حسب التخطيط التالي :

تصنيف الجانب الوجداني :







(الغامدي ، ١٩٩٧ م : ٨٣)

وفي ضوء التصنيف السابق حدد (الغامدي) مستويات التعلم في الجانب الوجداني بنموذج يشتمل على خمسة مستويات يقابلها أفعال سلوكية يمكن حدوثها كالتالي :

الجانب الوجداني	الفعل السلوكي الذي يمكن اكتسابه أمام كل مستوى
١-الانتباه والتلقي	يرضى – يقبل – يعي – يفرح – يستقبل – يميل
٢- الاستجابة	ينتزع – يريد – يرغب – يتلقى – يفضل – يرتاح إلى
٣ – القيمة	يتحمس – يسلم به – يفضل – يقدر – يختار
٤ – التنظيم	ينوي – يرمي إلى – يربط قيمة بقيمة أخرى – يكون مفهوم جمالي
٥- مركب قيمي	يعتقد – يسلك سلوكا جماليًا – يسعى لتحقيق قيمة – يلتزم بـ

المستوى الأول : الانتباه والتلقي

وفيه يمكن للمعلم أن يلفت أنظار تلاميذه إلى أهمية ما يقومون به من تعبيرات فنية واعتبارها مصدر رضا بالنسبة لهم كذلك إمكانية إدراج بعض المصطلحات الفنية في الفن مع بعض الأنشطة التذوقية كملاحظة التفاصيل في بعض الأعمال الفنية والرضا والقبول لبعض الظواهر الفنية وإدراك الغاية منها .

المستوى الثاني : الاستجابة

أي تأكيد استجابة التلاميذ للاختيار والتفضيل وتمييز بعض الكيفيات التعبيرية والأدائية أو بعض المعلومات البسيطة عن بعض الأعمال بتعريضهم لمواقف تدفعهم للتحدث عن أعمالهم الخاصة ومحتوياتها ويتم ذلك غالبًا بالحوار والمناقشة ..

المستوى الثالث : القيمة

وفيه يطلب من التلاميذ الإشارة إلى تحديد بعض القيم سواء فنية أو جمالية أو لونية ... الخ ، أو قيم ترتبط بالأداء كالمهارة ثم إفهامهم مضمونها ويمكن ربطها بمفاهيم يحبذها المجتمع ويؤكد عليها .

المستوى الرابع : التنظيم

ويلفت المعلم تلاميذه في هذا المستوى إلى أهمية تنظيم القيم السابقة المحددة والنظر إلى عملية التنظيم كعملية ذاتية تمهيدًا للمرحلة التالية التي تتكون فيها القيمة والاتجاهات كسمات سلوكية .

المستوى الخامس : مركب قيمي

ويعتبر هذا المستوى تحقيقا للأهداف الوجدانية القائمة على اكتساب القيم والاتجاهات السليمة عند وصول التلميذ إلى هذا المستوى من خلال ما يمكن ملاحظته على سلوكه .

ويذكر (الغامدي) إن لفت انتباه التلاميذ إلى قدرة الله عز وجل في خلقه وإدراك ذلك كهدف وجداني يمكن تحقيقه بربط ذلك بتصورات وتأملات التلاميذ ضمن تقديم المعلم لدرسه وشرحه لمحتوياته . فكما يؤكد على الهدف التشكيلي المباشر للدرس الذي هو قيمة فنية أو مهارية أو معلومات ومعارف فلا بد من اشتماله على تحقيق الجانب الوجداني كمدرك قيمي يؤثر في تكوين أفكار واتجاهات التلاميذ الإيجابية .

ثالثا : الأهداف المهارية

يؤكد (الغامدي) على أهمية الأهداف المهارية في الأداء الفني وقام بإعداد نموذج سماه (مفهوم وطبيعة المهارات في الأداء الفني) ويعتبر هذا النموذج أكثر ملائمة لصياغة الأهداف المهارية في التربية الفنية ويمكن تلخيص مفردات النموذج كالآتي :

١ – تعريف المهارات الفنية في الأداء الفني :

إن المعرفة في الفن تتطلب قدرة عالية على فهم الفن ودقة في حركات اليد ورؤية فنية متبصرة ومسيطرة على الممارسة الفنية ونقدها وتقديرها وبذلك تكون المهارة الفنية نتيجة لعملية تعلم شاملة تتآزر فيها معارف وخبرات وقدرات إدراكية وحسية وهي ترتبط بتصنيف أنواع السلوك مثل :

- مهارة تهتم بالإدراك وتكتسب من خلاله .
- مهارات تهتم بالنقد وتقييم الفن .
- مهارات عملية فنية (أدائية) تؤثر بالمهارات السابقة ، وبالتالي فالمهارة في الأداء الفني ليست حركية فقط ولكنها مجموعة من العمليات المعرفية والوجدانية يوجهها الإدراك الفني لتؤثر في المهارة الفنية ذاتها.

٢ – مفهوم المهارات الفنية في الأداء الفني للتلاميذ :

يرتكز مفهوم المهارات الفنية عند التلميذ في مراحل التعليم العام على تكوين مدركات فنية تشكل معرفتهم الفنية وهم لا يكونون تلك المدركات الفنية إلا عن طريق تكوين مهارات في رؤية العناصر والأشكال في الفن والطبيعة برؤية متأنية يدركون من خلالها الاختلاف في الألوان والأشكال والأحجام والنسب وفهم ما هو فني وما هو غير ذلك من الفنون ، كذلك قدرتهم على الربط بين المهارات

التقديرية والمهارات التعبيرية ومعرفة التعامل مع الخامات والأدوات الفنية وأساليب وظائفها التعبيرية وإمكاناتها التشكيلية .

وحدد (الغامدي) بعد ذلك أهم المفاهيم التي أخذت في الاعتبار عند بناء هذا النموذج ويمكن اختصارها كالآتي :

١- إن المهارات في التربية الفنية ليست أداء حركيا فقط ولكنها أداء ينمو ويتطور بالممارسة ويصل إلى حد الإتقان بالاستمرار .
٢- إن المهارات هي كيفيات نستطيع من خلالها إنتاج أعمال فنية تتسم بالجودة والإتقان .
٣- إن مفهوم المهارات واكتسابها كأهداف تربوية في التربية الفنية

المعاصرة اتسع ليشمل العديد من القدرات المهارية مثل مهارات الملاحظة والاختزال والتفكير الابتكاري والسيطرة على الأداء وتطويع الخامة ... الخ .

٤- يمكن النظر للمهارة في الفن على أنها عنصر تعبيري إبداعي من جانب ومن جانب آخر مهارة ترتبط بعملية الإتقان .

٥- إن المهارات في التربية الفنية كفعل سلوكي ترتبط بالعديد من المتغيرات الأدائية أثناء التعبير الفني وما يتخللها من استبصارات ورؤى فنية لها ارتباطات مختلفة كالخبرات السابقة .

٦- إن المهارة في الفن لا تتقن بنفس المستوى عند جميع الطلاب لاختلاف قدراتهم .

٧- إتقان المهارة في التربية الفنية يتأثر ويؤثر في الخامة المستخدمة لتنفيذ العمل من تشكيل وتطويع تلك الخامات بالأدوات الفنية المختلفة .

شرح مفردات النموذج :

أولا : طبيعة إدراك المتعلم :

الإدراك يعد أساس الأداء لأي فعل سواء ما يتعلق بالمعارف أو غير ذلك من المدركات ويقصد بطبيعة عملية الإدراك عند المتعلم هو أنها تختلف باختلاف الشيء المدرك ، وعملية الإدراك في الأداء الفني عموما والجانب المهاري خصوصا يرتبط بالخطوات التالية :

١- إدراك الغرض الفني المرتبط بالمهارة : يجعل التلميذ أكثر إيجابية مما يبني لديه الثقة والاستعداد .

٢- معرفة الخامات والأدوات اللازمة لتنفيذ المهارة : كلما كان إدراك التلميذ لطبيعة الخامات والأدوات اللازمة لتعبيره الفني واحدا فإن ذلك يساعده على أدائه المهاري ، ويعطيه زيادة بقدرته المهارية في تطويع الخامات الفنية واستخدام الأدوات المختلفة .

٣- إدراك مستوى أداء المهارة : من المعلوم أن هناك مستويات للمهارة في الأداء الفني فقد تكون مهارة متخصصة أو عالية أو مهارات تصل حد الإبداع ، فإذا أدرك التلميذ تلك المستويات كان ذلك بمثابة حافزًا له لبذل جهدا مساويا في تنفيذها بمستوى عال يرضى عنه .

ثانيا : قدرات المتعلم

لا شك أن هناك تفاوت في القدرات الذهنية والبدنية التي يتمتعون بها التلاميذ ، وهناك نوعين من القدرات في الجانب المهاري ولتنفيذ المهارة الفنية يتم الدمج بين النوعين حسب التحليل التالي :

١ – القدرات العقلية (الاستعداد العقلي) :

هناك علاقة بين عمليات التعبير الفني وأداء المهارة بالقدرات العقلية كالآتي :

أ- الملاحظة : فكلما نمت مهارة الملاحظة والقدرة على إدراك التفاصيل في المجالات الفنية كلما أثرت إيجابيا على مهارة الأداء.

ب- التخيل : يتحدد مفهوم التخيل في الجانب المهاري على ما يتخيله التلميذ أثناء المهارة الفنية وما يرتبط به من خطوات وزمن أداء المهارة وما يتخيله من كيفيات أدائية مهارية .

٢ – الاستعداد البدني واليدوي بصفة عامة :

ويشمل القدرات التالية :

أ- السيطرة : وهي الهيمنة على موضوع التعبير الفني ، فكلما كان التلميذ مسيطرا على موضوعه من حيث الأداء أمكنه السيطرة على مهاراته وتوجيهها أثناء أدائه .

ب- العضلي : أن توجيه التلاميذ بتدريبهم على التحكم في التحكم عضلاتهم (اليدوية) التي ينفذون بها المهارة هو في الحقيقة توجيه لمهارات الأداء وتوجيه المعلم لتلاميذه في كيفية تحديد الشكل أو تفريغ دائرة ... الخ من عمليات الأداء فإن ذلك يستوجب من التلميذ التحكم في عضلاته التي تتحكم بدورها في الأداء ليتمكن من تنفيذ المهارة المطلوبة .

ثالثا : استجابة المتعلم

الاستجابة لأداء المهارة الفنية في التعبير الفني تختلف عن أداء مهارة منفردة يغلب عليها الطابع الحركي والاستجابة شمولية ترتبط بالعديد من المتغيرات الذهنية والنفسية حيث تتسع الاستجابة لتشمل مهارات عدة وهي تشمل

ما يلي :

١- الاستجابة الذهنية : يدرك المنفذ للمهارة من خلال الاستجابة الذهنية الارتباطات الخاصة بالمهارة الجديدة وفي أثناء ذلك يحدث التحليل أو الحوار الذهني حول طبيعة المهارة وكيفية أدائها حتى يصل إلى تصور ذهني لما هو مقبل على تنفيذه .

٢- التهيؤ النفسي والحركي لأداء المهارة : التهيؤ في الجانب الفني يغلب عليه الانفعال والتأثر بما نرغب لإخراجه من مشاعر وأحاسيس على عمليات التعبير التي ننفذ بها مهاراتنا الفنية وكلما زاد مستوى الانفعال والتأثر بالموضوع وأداء المهارة أدى ذلك إلى التأثير في استجابات المتعلمين .

٣- أداء المهارة وتشمل الكيفيات التالية :

أ- أداء تقليدي : يخلو من المهارة ولا يهدف إلى أكثر من تأدية المهارة دون النظر لمستواها ويندرج تحته نسبة دون متوسطة من التلاميذ في قدراتهم التعبيرية والمهارية .

ب- أداء شبه تجريبي : ويتأثر هذا الأداء بمدى فهم التلميذ لشرح وتوجيهات المعلم ويندرج تحته نسبة متوسطة من التلاميذ في قدراتهم الأدائية .

ج- أداء تجريبي انفعالي : ويكون التلميذ فيه متأثرا ومنفعلا بمفاهيم المهارة موضع الأداء ومدركا كذلك لهدف والكيفية التي سينفذ بها مهارته الفنية من خلال إحساسه بالثقة والرغبة في تجريب بقصد أداء مهاري يرضى

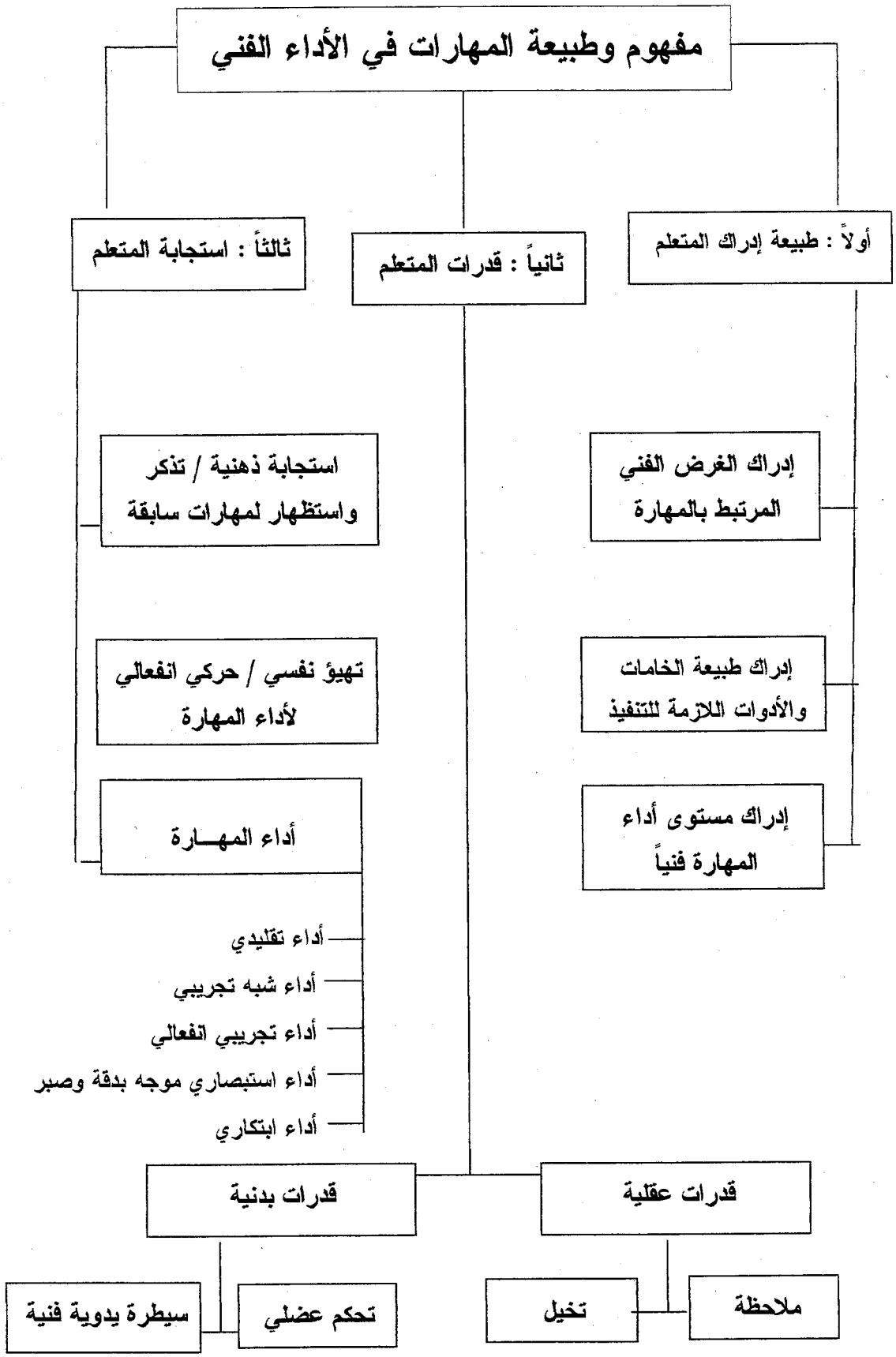
عنه . وتلاميذه أعلى مستوى في الأداء من المستويات السابقة .

د- أداء استبصاري موجه بدقة وصبر : ويتميز تلاميذ هذا المستوى بأنهم أكثر نضجا من حيث تقبل المفاهيم وتوظيفها ضمن أدائهم المهاري باعتبارها نهايات لمدركات مهارية مفهومه لديهم وتندرج تحته فئة قليلة من التلاميذ ويمكن اعتباره أعلى مستويات الأداء المهاري لدى التلاميذ .

هـ- أداء ابتكاري : وهو محاولة بعض التلاميذ إيجاد صيغ جديدة ابتكاريه خاصة بهم يقومون بتوظيفها بطرق مستحدثه في مهاراتهم الفنية وهذه الفئة غالبا ما تكون من الفئة السابقة لها .

ويذكر (الغامدي ، ١٩٩٧ م) " وجميع الخطوات السابقة قد لا تتحقق بمستوى واحد ، كما أن المؤدي للمهارة (التلميذ هنا) قد لا يدرك التسلسل المنطقي لهذه العمليات . ومن هنا تنتج المستويات المختلفة للأداء المهاري في الأعمال الفنية " (ص٩٨) .

ويتفق الباحث مع رأي (الغامدي) في أهمية تقسيم المهارة في هذا النموذج إلى مستويات فإن هذا التقسيم بجانب إسهامه في بناء الأهداف المهارية في مناهج التربية الفنية فإنه كذلك صالح في تقييم مستويات الأداء الفني للتلاميذ وتطوير عمليات الأداء في التخطيط للمنهج وتنظيمه ضمن وحدات دراسية كذلك الاستفادة منه في تخطيط الدروس وبناء قدرات التعبير الفني بصفة عامة .



(الغامدي ، ١٩٩٧ م : ٨٩)

أهمية الأهداف السلوكية :

يتفق بعض معظم المربين على أن للأهداف السلوكية أهمية كبرى في العملية التربوية فهي نقطة البداية لأي عمل تربوي و تعتبر بمثابة القائد والموجه لكافة الأعمال ومن هنا تبرز أهمية الحاجة إلى تحديدها مما يؤدي إلى العديد من الفوائد.

فقد حدد (جرونلند ، بدون تاريخ) الإسهامات التي يمكن أن يحققها التحديد السلوكي للأهداف على النحو التالي :

١- يوفر للمعلم الأسس لتوجيه تدريسه ويوضح للآخرين ما يهدف إلى تحقيقه.
٢- يوفر أساسًا سليمًا يساعد المعلم على انتقاء المحتوى التعليمي وطرق التدريس والوسائل التعليمية المناسبة .
٣- يوفر أساسًا سليمًا لإعداد اختبارات وأدوات مناسبة لتقويم تحصيل التلاميذ . (ص٢٢)

أما (ميجر ، ١٩٦٧ م) فيؤكد على أهمية تحديد الأهداف السلوكية في اختيار بقية عناصر التخطيط للتدريس حيث يرى " أنه إذا لم يتم تحديد هذه الأهداف بوضوح فإن اختيار المحتوى وطرق التدريس لا يكون مبنيًا على أسس سليمة ويتعذر كذلك اختيار طرق التقويم المناسبة" (ص١١).

وحدد (مجاور والديب ، ١٣٩٧ هـ) أهمية الأهداف السلوكية بأنها " ترشيد واضع المنهج إلى ما يجب أن يعطيه وما يجب أن يؤكد عليه وما الذي يختاره أو نحو ذلك " (ص٢٣) .

وقد كان لمكتب التربية العربي لدول الخليج ممثلا في المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج جهدًا مميزًا في إثارة موضوع الأهداف السلوكية وأهميتها وذلك بإقامة (ندوة كيفية صياغة الأهداف العامة وترجمتها إلى أهداف سلوكية).

وكانت هذه الندوة دافعا للمهتمين والمؤيدين بتحديد الأهداف السلوكية حيث أقرت الأخذ باتجاه العمل بالأهداف السلوكية في ميدان التربية وذلك لما رأته من مبررات يمكن إيجازها في الآتي :

١- تسهم الأهداف السلوكية في وضوح الرؤية أمام جميع العاملين في الميدان التربوي وتيسر عملية اتصالهم وتفاهمهم في مجالات عملهم المختلفة .

٢- تساعد الأهداف السلوكية في وضوح الرؤية أمام جميع العاملين في الميدان التربوي من مخططين ومنفذين كواضعي المناهج ومؤلفي الكتب المدرسية والموجهين الفنيين والمدرسين ... الخ .

٣- تساعد الأهداف السلوكية في إيجاد نوع من التوازن بين مختلف مجالات الأهداف التربوية .

٤- تساعد الأهداف السلوكية على توجيه عملية التعليم في الاتجاه المرسوم لها على كافة مستويات العمليات التربوية .

٥- تجعل الأهداف السلوكية عملية التقويم السليم أمرًا ممكنا وميسورًا سواء في مجال نمو التلاميذ أو العناصر الأخرى التي تتضمنها العملية التربوية .

٦- تساعد الأهداف السلوكية في تحديد عمق ومستوى الأداء الذي تتطلبه البرامج التعليمية من المتعلم في المراحل التعليمية المختلفة.

٧- تسهم الأهداف السلوكية في تطوير الكتب المدرسية بوجه عام في أدلة المعلم بوجه خاص .

٨- تساعد الأهداف السلوكية المعلمين وتحفزهم على المشاركة في تقويم البرامج التربوية .

٩- تسهم الأهداف السلوكية إلى حد كبير في بعث الرضا والاطمئنان في نفوس المعلمين الناتج عن سعادتهم وهم يرون أهدافهم التربوية تتحقق الواحد تلو الآخر من ناحية وعن وضوح عملية تقويمهم من قبل الإدارة المدرسية والموجهين والمشرفين من جهة أخرى .

١٠- تسهم الأهداف السلوكية إلى حد كبير في بعث الرضا والاطمئنان في نفوس الطلاب عندما يطلعون عليها حيث تغنيهم عن الجري وراء أسئلة الامتحانات من ناحية وتقلل من القلق والتوتر الذي ينتابهم قبل وفي أثناء الامتحان من ناحية أخرى لأنهم يعرفون مقدمًا وبشكل محدد الأسس التي سيتم تقويمهم في ضوئها.

١١- تسهم الأهداف السلوكية في بناء المناهج التعليمية وتطويرها .

١٢- تسهم الأهداف السلوكية في جعل عملية توحيد مناهج التعليم في دول الخليج أمرًا ممكنا وميسورًا (المركز العربي للبحوث التربوية ، ١٩٨٣ م).

ومن خلال ما سبق عرضه يرى الباحث التأكيد على أهمية الأهداف السلوكية في تخطيط المناهج وتطويرها وفي التدريس والتقويم أي أهميتها للعملية التعليمية.

ويرى الباحث تأكيد المربين على أهمية الأهداف السلوكية في العملية التعليمية ولكي يفهم المتعلم ما يتعلمه وأن يظهر أثر هذا الفهم في سلوكه وتصرفاته فلا بد من تحديد الأهداف ليسهل الوصول إليها .

وبما أن المتعلم هو محور العملية التعليمية والمعني بتخطيطها وتنفيذها هو المعلم ، لذا رأى الباحث أن يبدأ بالمعلم ومدى معرفته بالأهداف السلوكية وصياغتها وممارستها .

مواصفات الأهداف السلوكية :

لقد أشار بعض المربين إلى وصف للأهداف السلوكية والخصائص التي يجب توفرها في صياغة تلك الأهداف .

يرى (سرحان ، ١٩٨٨ م) " أنه يجب ألا تكون الأهداف متناقضة فيما بينها وأن تكون الأهداف شاملة لجميع جوانب الخبرة التعليمية" (ص٣٦) .

وذكر (مجاور والديب ،١٩٧٧ م) أن الهدف الجيد المحدد (السلوكي) تبرز فيه أربع خصائص متميزة " :

١- أنه يصف شيئا ما يعمله المتعلم أو ينتجه .

٢- أنه يصمم سلوك المتعلم ويبرزه أو يصمم نتاج هذا السلوك .

٣- أنه يحدد المستوى الذي يجب أن يصل إليه التلميذ .

٤- أنه يبرز المستوى الذي يمكن أن يعمل المدرس على تحقيقه والوصول إليه " (ص٣٦).

بينما يرى (سعادة ، ١٩٨٤ م) أن يشتمل كل هدف سلوكي جيد على ثلاثة عناصر مهمة يمكن إيجازها كالتالي : "

١- السلوك الواجب برهنته من جانب المتعلم .

٢- وضوح الظروف أو الشروط التي سوف يؤدي في ظلها المتعلم هذا السلوك.

٣- معايير قبول أداء السلوك . " (ص٢٣٢ – ٢٣٤).

وأوضح (مرزوق ، ١٤١٦ هـ) أن هناك مواصفات وشروط معينة لجعل الأهداف السلوكية أهدافا جيدة ومن هذه المواصفات :

١- أن تكون الأهداف السلوكية محددة .

٢- تحديد نوع السلوك الذي يسلكه المتعلم أثناء تنفيذ الدرس .

٣- تحديد النتائج التي نتمنى الحصول عليها .

٤- تحديد الظروف المناسبة التي تجعل المتعلم يحقق أفضل عمل له .

٥- وضع معيار أو محك أو مقياس نستطيع من خلاله أن نحكم على أداء المتعلم .

ويخلص الباحث من خلال ما سبق من مواصفات للهدف السلوكي إلى أهم خصائص الأهداف السلوكية هي :

١ – الصياغة الواضحة المحددة لنوع السلوك المرغوب .

مثل : أن يشكل الطالب باستخدام طينة الصلصال مبخرة متجانسة الأجزاء بمهارة في حصتين دراسيتين .

فالسلوك المرغوب هنا هو تشكيل الطالب لطينة الصلصال .

٢ – أن يكون قابلا للقياس والتقويم .

فنجد في المثال السابق أنه من السهل قياسه وتقويمه وذلك من خلال التجانس في أجزاء المبخرة .

٣ – أن يظهر في الهدف السلوكي الظرف أو الظروف التي يجري فيها تحقيق الهدف .

فنجد أن الظرف الذي يؤدي فيه الطالب السلوك المطلوب هو حصتين دراسيتين .

معايير صياغة الأهداف السلوكية :

إن صياغة الأهداف السلوكية تتطلب معايير ومحكمات معينة تساعد في حسن توجيه العملية التعليمية وتساعد في وصول المعلم إلى ما يريده في يسر

ووضوح . وقد حدد بعض المهتمين بصياغة الأهداف معايير للأهداف الجيدة وفيما يلي استعراض البعض منها :

اقترح (جرونلند ، بدون تاريخ) قائمة لمعايير صياغة الأهداف السلوكية العامة وهي تدور حول الأسئلة التالية : "

١- هل يبدأ كل هدف عام بفعل مناسب ؟

٢- هل صيغ الهدف في عبارات تصف أداء التلميذ وليس عبارات تصف أداء المعلم ؟

٣- هل صيغ كل هدف تعليمي في صورة نواتج تعليمية ؟

٤- هل صيغ كل هدف تعليمي في صورة سلوك التلميذ النهائي المتوقع وليس صورة المادة المراد تدريسها ؟

٥- هل تتضمن عبارة الهدف ناتجا تعليميًا واحدًا فقط ؟

٦- هل صيغ كل هدف عام على المستوى المناسب من التعميم ويتصف بالوضوح والدقة والسهولة ؟

٧- هل صيغ الهدف مستقلا عن غيره أم أنه يتداخل مع غيره من الأهداف ؟ " (ص١٢٨).

أما (مرزوق ، ١٤١٦ هـ) فقد وضح أن الهدف السلوكي يتضح مضمونه ويتبلور مفهومه بمجموعة من المعايير هي : "

١- أن يكون الهدف واضحًا ومحددًا .

٢- أن يكون الهدف الذي تصوغه قابلا للقياس ؟

٣- أن يشتمل الهدف السلوكي على الحد الأدنى للأداء .

٤- أن يصف الهدف سلوك الطالب وليس سلوك المعلم .

٥- أن يمكن ملاحظة الهدف مباشرة .

٦- أن تتضمن عبارة الهدف فعلا سلوكيًا .

٧- أن يصاغ الهدف السلوكي بحيث يشتمل على أركانه الأساسية وهي : أن + فعل سلوكي + التلميذ + مصطلح من المادة + الحد الأدنى للأداء وصياغة الأهداف السلوكية على هذا النحو هي خير أسلوب لصياغة الأهداف لأنها تتسم بالإجرائية وتستبعد التفسيرات والتأويلات المختلفة وأنها تقدر بوضوح الغرض المنشود" (ص٢٨ – ص٣٣).

وأكد (مجاور والديب ،١٩٧٧م) على أن أحسن ما يمكن أن يقال في صياغة الأهداف أن تواجه المعايير التي يمكن تلخيصها كالتالي:

١- أن تصاغ في ضوء سلوك المتعلم.

٢- أن تصف تحصيلاً يمكن ملاحظته أو عملاً يمكن رؤية نتائجه.

٣- أن توضح طرق التحصيل.

٤- أن تحدد مستوى التحصيل.

وبناء على ما سبق من معايير فيمكن تلخيص أهم المعايير التي ينبغي أن تصاغ بها الأهداف السلوكية :

١- أن تندرج الأهداف السلوكية من الأهداف العامة للعملية التعليمية.

٢- أن تناسب قدرات المتعلم.

٣- أن تخلو صياغة الأهداف من أي عبارات تسبق الفعل السلوكي.

٤- أن تظهر صياغة الهدف الحد الأدنى لأداء السلوك.

٥- أن تظهر السلوك الذي يقوم به المتعلم.

٦- أن تظهر صياغة الهدف المحتوى الذي يتحقق من أداء السلوك.

الشروط اللازمة لصياغة الأهداف السلوكية:

إن صياغة الأهداف بطريقة سلوكية إجرائية يساعد المعلم على حسن تنظيم معلومات تدريسه واختيار وسائله التعليمية وأساليب التقويم المناسبة وبالتالي فهناك شروط معينة لصياغة الهدف السلوكي .

فقد حدد (جمال عطية ، ١٩٩٢ م) مواصفات الأهداف السلوكية التي يمكن تلخيصها كالتالي : "

١- أن تكون الأهداف السلوكية محددة وسليمة أي ليست ذات أبعاد صعبة الحصر .

٢- أن تشتمل الأهداف السلوكية على جميع نواحي مطالب التلميذ الحسية والعقلية والعاطفية والاجتماعية .

٣- أن تكون متلائمة مع مستويات نضج التلاميذ واستعدادهم وقدراتهم وميولهم وإلا فإنهم سوف يفشلون في تحقيقها .

٤- أن تكون مصاغة صياغة سلوكية قابلة للقياس والملاحظة وقادرة على أن تبين الأداء النهائي عند كتابة الهدف .

٥- أن تكون واقعية بعيدة عن الرمزية أو الاستعراض حتى لا تكون هناك فجوة بين ما يقال أو يعلن وبين ما يمارسه فعلا .

٦- أن تصف الأداء المتوقع من التلميذ وليس أداء التلميذ .

٧- أن يتضمن كل هدف مهارة تعليمية واحدة لأن صياغة الأهداف بشكل مزدوج لن يمكننا من دقة القياس ثم التقويم ، علاوة على صعوبة تنفيذ ذلك مع التلميذ وعليه يجب فصل ازدواج الهدف .

٨- أن يبدأ كل فعل بـــ "أن" المصدرية وفعل مضارع فاعله التلميذ". (ص٢١٧)

وأوضح (سالم ،١٤١٨ هـ) عددًا من الشروط الأساسية لصياغة أي هدف سلوكي وهي : "

١- أن يجيب المعلم على السؤال التالي يوميًا :ماذا يتوقع من التلاميذ أن يفعلوا في نهاية تدريس هذا الموضوع ؟ على أن تتضمن استجابة المعلم الاستجابات المتوقعة من التلاميذ في صورة سلوكية يمكن ملاحظتها وقياسها .

٢- أن تشتق الأهداف السلوكية من الأهداف العامة للمقرر .

٣- عدم تكرار وتداخل الأهداف السلوكية .

٤- أن يوجه الهدف السلوكي نحو سلوك التلميذ وليس نشاط المعلم .

٥- أن يوجه الهدف السلوكي إلى نتائج وليس عمليات .

٦- أن يوجه الهدف السلوكي إلى نتائج التعلم وليس موضوعات التعلم المقررة (ص١٠٨) .

بينما نجد أن (الزيود ، وآخرون ، ١٩٨٩ م) يضعون شروطا شاملة لصياغة الأهداف وهي :

١- أن تصف العبارة الهدفية السلوك المتوقع من جانب المتعلم بعد أن يتم التعلم وكذلك المحتوى أو السياق الذي يستخدم فيه هذا السلوك.

٢- أن تصف العبارة الهدفية سلوكا تسهل ملاحظته ويمكن تقويمه .

٣- أن تبدأ العبارة الهدفية بفعل يراعي فيه أن يكون مضارعا ويشير إلى نتيجة التعلم .

٤- أن تشتمل العبارة الهدفية على فعل سلوكي واحد .

٥- أن يعكس الهدف حاجة حقيقية عند التلاميذ .

٦- أن يصاغ الهدف على مستوى مناسب من العمومية .

٧- أن يمثل الهدف نتاجا تعليميًا ينتظر من التلاميذ أن يحققوه وأن يحدد

مستوى الأداء المقبول كدليل على بلوغه " (ص٢٧ – ٢٨).

وقد كان لندوة ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية بمكتب التربية لدول الخليج العربي أهمية في إبراز أهم الشروط لصياغة الأهداف السلوكية وهي :

١- أن تراعى في صياغة الهدف مدى ملاءمته لخصائص نمو المتعلم .

٢- أن يصاغ الهدف في عبارات توضح نواتج التعلم السلوكية التي يمكن قياسها .

٣- أن يكون الهدف محددًا تحديدًا دقيقا وواضحًا لأنه إذا كان غامضًا أو عامًا أدى إلى الاختلاف في تفسيره .

٤- أن يكون للهدف عدة مستويات للأداء .

٥- أن تبدأ صياغة الهدف بأن المصدرية به يتبعها فعل مضارع يعبر عن أداء عملي .

٦- أن تحدد الظروف التي يطلب فيها من التلميذ القيام بالأداء المرغوب منه . (المركز العربي للبحوث التربوية ، ١٩٨٣) .

الطرق الإجرائية لوضع الأهداف السلوكية :

لقد تطرق (كيم ، كيلبرج ، ١٩٩٥ م) لطرق صياغة الأهداف والتي ساق منها طريقة تتميز بالبساطة وتتلخص في الخطوات التالية :

أولا : عرف السلوك النهائي للمتعلم على نحو محدد :

وهو نوع السلوك الذي سيقبل كدليل على أن المتعلم قد حقق الهدف الموضوع مسبقا ، إن طريقة صياغة هدف ما بحيث يعني بالشرط الأول تتطلب عبارة تصف القصد التعليمي ثم معالجته تفصيلاً ليوفر الإجابة على السؤال : ماذا يفعل المتعلم حتى يوضح أنه قد حقق الهدف ؟

ثانياً : أن الأهداف التعليمية ينبغي أن يكون محورها التلميذ نفسه تنشأ منه وتعود إليه لا أن يكون محورها المدرس بحيث تحقق أهدافه وأغراضه .

ثالثا : صياغة الهدف استخدم صيغة المصدر " أنه يفعل والتزم بها طيلة الوقت وأورد (جودت سعادة ،١٩٩١ م) عددًا من الخطوات للطريقة الواجب اتباعها لصياغة الأهداف السلوكية منها : "

١- تحديد المعارف والمهارات التي نرغب من المتعلم اكتسابها كنتيجة للعملية التعليمية .

٢- تحديد السلوك الدقيق الذي نرغب من المتعلم أن يقوم به كي يبرهن إلى أن الهدف الذي وضع له قد فهمه وعمل على تحقيقه .

٣- تحديد النتيجة المرغوب فيها أو تحديد نتائج السلوك الذي يتم تحديده من قبل .

٤- تحديد الشروط التي توضح طريقة إثبات السلوك أو البرهنة عليه .

٥- وضع معيار يشكل الأساس الدقيق لقبول الأداء المطلوب " (ص٧٩).

ويرى (مرزوق ، ١٩٩٦ م) إنه يلزم استيعاب المعلم خطوات صياغة جديدة والتي يمكن إيجازها فيما يلي :

١) قبل أن تبدأ بكتابة أهداف تعليمية لدرسك عليك أن تحدد الغايات العامة أو الأهداف العامة . وذلك بأن تسأل نفسك : " ماذا يعود على الطلاب بعد دراستهم لهذا الكتاب كله ؟ ثم ماذا يعود عليهم من دراستهم لهذه الوحدة منه ثم اكتب الأهداف العامة التي استنتجتها لدراسة الطلاب لهذا المقرر ، ثم اكتب الأهداف التي تعود على الطلاب بعد دراستهم لجزء من أجزائه " .

٢) أقرأ الموضوعات الجزئية لأبوب المقرر جميعه قراءة فاحصة ثم اسأل

نفسك" ما مدى اتفاق هذه الموضوعات مع الأهداف العامة للمقرر برمته"؟

٣) بعد أن تعرف الأهداف العامة للمقرر الذي أنت بصدده عليك بتقسيم هذه الأهداف العامة إلى أهداف نوعية محددة .

٤) راجع الأهداف التي قمت بوضعها مراجعة دقيقة حتى تتأكد من مدى مطابقتها للشروط والمواصفات الأساسية التي لا بد من توافرها في الأهداف .

ومما سبق يخلص الباحث إلى أن أهم الإجراءات اللازمة لصياغة الأهداف هي:

١) أن تكتب الأهداف في صورة نواتج تعلم تربوية .

٢) وصف الظروف التي يتوقع أن يتم فيها تحقيق السلوك .

٣) أن تصاغ الأهداف السلوكية وفقا للشروط الموضوعة .

الأهداف السلوكية وعملية التقويم :

إن الأهداف السلوكية ليست نهائية أو ختامية ولكنها دائمة التغير والتطور ولا يتم هذا التغير إلا من خلال عملية تقويم على أساس أدلة عملية. وهذا ما أكده (اللقاني ،١٩٩٥ م) في قوله " إن عملية التقويم تسير على نحو متواز مع عملية إعداد الأهداف وصياغتها فحينما توضع في صورتها الأولية تبدأ مرحلة التحليل والدراسة والمناقشة والتعديل والتغيير وإعادة الصياغة للتوضيح والتبسيط وهذا الأمر ليس سوى عمليات تقويمية متتالية " (ص٢٧٢) .

ومن أجل تقويم أفعال لعملية التعلم يجب ربط إجراءات التقويم مباشرة بالأهداف السلوكية ويمكن تحقيق ذلك إذا تم تحديد وصياغة الأهداف السلوكية بوضوح في عبارات تصف أداء المتعلم . وتحديد الأهداف توجه المعلم إلى اختيار

أساليب مناسبة لعملية التقويم . وهذا ما أكدته (فاطمة حميدة ،١٩٨٧ م) أن " الأهداف المحددة تحديدًا واضحًا توجه المعلم إلى اختيار أساليب التقويم الملائمة التي تعطيه صورة حقيقية عن مدى ما حققه من أهداف واختبارات وخاصة المقننة التي قد يستخدمها المعلم دون أن تكون لديه أهداف واضحة كثيرًا ما تأتي نتائجها مضللة وغير عادلة " (ص١٢) .

ومن خلال ما سبق يتبين للباحث أنه يجب أن يكون تقويم المتعلم متسايرًا مع الأهداف التي يراد إكسابها للمتعلم . فلا يصح أن يكون التقويم في واد بعيد عن الأهداف التربوية والتعليمية حيث أنها ميزان الصواب ومعيار الخطأ عندما نريد تقويم الأبناء .

وفي الحقيقة لا يصح أن يقوم المتعلم في ضوء أهداف أخرى غير التي تعلم في ضوئها وسار على نهجها في تعلمه .

وإذا كانت الأهداف مصاغة سلوكيا سهل ذلك عملية التقويم التي تؤدي إلى نجاح المنهج وتحقيقه للآمال المنشودة .

سلبيات في صياغة الأهداف السلوكية :

إن صياغة الأهداف صياغة سلوكية تجعل الرؤيا واضحة للمعلمين أثناء تدريسهم لمناهجهم التعليمية وتوصيل أفكارهم لطلابهم وتناولهم لأساليب وطرق تدريس المواد التعليمية ، ولكن السلبيات في صياغة تلك الأهداف تجعل هناك غموض في تحديد الأهداف السلوكية ، وبإدراك المعلم للأخطاء وعلاجها عن طريق الرجوع للمعايير التي تبنى عليها الأهداف ينحصر ذلك الضباب والغموض . وكثيرًا ما يتعرض المعلم لمشكلات عديدة تجعله يقع في بعض الأخطاء ولذلك نرى

من الأنسب كشف بعض الأخطاء التي يقع فيها البعض عند صياغة الأهداف السلوكية :

فقد أشار (جرونلند ، بدون تاريخ) إلى الأخطاء الشائعة في صياغة الأهداف السلوكية وهي : "

١- وصف نشاط المعلم بدلا من ناتج التعلم وسلوك التلميذ .

٢- وصف عملية التعليم بدلا من ناتج التعلم .

٣- تحديد موضوعات التعلم بدلا من ناتج التعلم .

٤- وجود أكثر من ناتج للتعلم في عبارة الهدف(أهداف مركبة)" (ص٢٩-٣٣)

بينما نجد أن (مرزوق ، ١٤١٦ هـ) أضاف الأخطاء التالية :

١- الهدف وعدم تحديده .

٢- أن يتضمن الهدف تعليم شيئين في وقت واحد .

٣- عمومية أن يصاغ الهدف صياغة غير قابلة للتحقيق .

٤- أن يخلط المعلم بين النشاط التعليمي ونتاج هذا النشاط .

٥- أن يركز الهدف على العملية العقلية فقط

٦- أن يكون الهدف غير قابل للقياس . " (ص٣٤ - ٣٨)

اقتراحات لتصحيح أخطاء صياغة الأهداف السلوكية :

ذكر (مرزوق ، ١٤١٦ هـ) اقتراحات لتجنب الأخطاء في صياغة الأهداف السلوكية نوجزها فيما يلي :

١- أعرف الأهداف العامة لدراسة المقرر كله معرفة دقيقة .

٢- حدد الأهداف (التعليمية) لدراسة كل جزء من أجزاء المقرر .

٣- قبل أن تفكر في الإعداد الفعلي للدرس عليك أن تقرأه قراءة متأنية فاحصة.

٤- أبدأ كل هدف من الأهداف السلوكية بفعل مناسب ، والأفضل أن يكون فعلا مضارعا بعد أن .

٥- أجعل عبارة الهدف مختصرة بعيدة عن التكرار .

٦- أجعل عبارة الهدف معبرة عن أداء التلميذ وليس أداء المعلم .

٧- أجعل عبارة الهدف تصف ناتج التعلم ولا تجعلها قاصرة على التعلم فقط .

٨- أجعل عبارة الهدف تتضمن ناتجا تعليميًا واحدًا وليس أكثر من ناتج .

٩- ركز هدفك السلوكي على سلوك الطالب وليس على المادة الدراسية بحد ذاتها .

١٠- أن يكون الهدف السلوكي يمكن قياسه .

١١- أجعل عبارة هدفك متضمنة للحد الأدنى من الأداء .

١٢- راجع الأهداف السلوكية التي قمت بصياغتها للتأكد من شمولها ووضوحها

وبالتالي فيرى الباحث إنه عندما تكون صياغة الأهداف السلوكية خالية من الأخطاء فإن ذلك يساعد المعلم على اختيار وتهيئة أنسب الخبرات والأنشطة التعليمية وطرق التدريس والوسائل التعليمية التي تساعد الطلاب على بلوغ وتحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية .

الأهداف السلوكية وأهميتها في تخطيط الدرس :

التخطيط للتدريس الجيد هو بمثابة رسم الخريطة التي ترشد المعلم إلى السير في الاتجاهات والطرق السليمة في تحقيق أهدافه التربوية .

والعملية التعليمية لا بد أن تتضمن خططا موجهة لتربية الأجيال وتنشئتهم التنشئة السليمة .

والتدريس عملية مهمة ومكون رئيسي من مكونات العملية التعليمية ولذلك لا بد من وضع الخطط المناسبة لها .

ويعرف (قراقزة ، بدون تاريخ) التخطيط (التحضير) بأنه " عبارة عن تصور مسبق لما سيقوم به المدرس من فعاليات وأنشطة متنوعة وأساليب تقويم لتحقيق أهداف وأبعاد الدرس المتنوعة " . (ص٩٥)

ويرى (قنديل ، ١٤١٤ هـ) أهمية التخطيط للتدريس في النقاط التالية :

١- يشعر المعلم كما يشعر غيره من العاملين في المهن الأخرى أن التدريس عملية لها متخصصوها .
٢- يستبعد سمات الارتجالية والعشوائية التي تحيط بمهام المعلم ، ويحول عمله إلى خطوات منظمة مترابطة .
٣- يتجنب المعلم الكثير من المواقف الطارئة المحرجة .
٤- يؤدي إلى نمو خبرات المعلم العلمية والمهنية وذلك لمروره بخبرات متنوعة .
٥- يؤدي إلى وضوح الرؤية أمام المعلم في تحديد خبرات التلاميذ السابقة وأهداف التعليم الحالية .
٦- يساعد المعلم على اكتشاف عيوب المنهج المدرسي سواءً فيما يتعلق بالأهداف أو المحتوى أو طرق التدريس والتقويم ومن ثم يعمل على تلافيها.

ويضيف (قراقزة ، بدون تاريخ) أن هناك أسس ومبادئ هامة يجب أخذها بعين الاعتبار عند القيام بالتخطيط للدروس وأهمها :

١- مناسبة التخطيط لمستوى الطلاب من حيث مستواهم العمري والتحصيلي .

٢- تحديد الأهداف السلوكية التي يمكن تحقيقها .

٣- التكامل بين عناصره الأساسية : (الأهداف والأساليب والأنشطة والوسائل والتقويم) .

٤- الشمولية لجميع الأهداف التربوية والتعليمية (معرفية ووجدانية ومهارية).

٥- التقويم المستمر لمعرفة مدى تحقق كل هدف تعليمي وبالتالي معرفة مدى ما تحقق من جميع هذه الأهداف " (ص٩٥ - ٩٦).

ويتبين للباحث أن الأهداف السلوكية مقوم أساسي وعنصر رئيسي يتصدر عناصر خطة الدرس وما العناصر الأخرى إلا تكملة لها حيث وضعت من أجل تحقيق هذه الأهداف .

الأهداف السلوكية وخطط التربية الفنية :

إن أي عمل ما يحتاج إنجازه وتحقيق أهدافه إلى دراسة ثم إعداد مسبق لمراحل وخطوات تنفيذه . ويتعرض العمل الذي لا تسبقه الدراسة والإعداد للتخبط وقد ينتهي إلى الفشل بعد ضياع الوقت والجهد . فالأساس السليم لإنجاز أي عمل بنجاح هو أن توضع له خطة مسبقة .

والتربية الفنية ، كمادة دراسة تشارك المواد الأخرى في تنشئة أجيال المستقبل لها أهدافها التي تسعى إلى تحقيقها .

ومن خلال ما سبق يجب على مدرس التربية الفنية أن يعمد على خطة دراسية في كراسي تحضيره لدروس التربية الفنية ، وأن يتحاشى الارتجال والعفوية وسيحقق بذلك أهدافها الفنية والتربوية .

ويعرف (المولي وإسماعيل ، ١٣٩٨ هـ) " الخطة في إعداد الدروس: هي إعداد مسبق للطرق والوسائل التي يمكن بها تحقيق أهداف فنية تربوية عامة أو مواجهة مشاكل فنية أو تربوية على شيء من التعقيد ، في حدود مدى زمني معين " . (ص٥٩)

وتذكر (كوثر كوجك ، ١٩٩٧ م) لكي تكون هناك خطة لا بد أن تكون هناك أهداف واضحة ومحددة ، وإلا فعلى أي أساس توضع هذه الخطة ، ويختار المدرس من الأنشطة وتفاعلات الموقف التعليمي أفضلها في ضوء ما يسعى إلى تحقيقه من أهداف .

وأكد (الغامدي ، ١٩٩٧ م) " أن منهج التربية الفنية لا يقتصر على الجانب الأدائي (التعبير) فقط ، ولكنه يأخذ بشتى جوانب النمو المعرفي والمهاري والوجداني ، وإعداد الخطط الدراسية هو إجراء تنظيمي لمكونات المحتوى ضمن وحدات دراسية متسلسلة وشاملة لتلك المكونات ، والوحدة سلسلة من الدروس المترابطة لها أهداف وغايات محددة بغرض تحقيق جزء من محتوى المنهج ومفرداته " (ص١٢٠٩).

ويضيف بعض الإجراءات المتبعة في بناء الوحدة الدراسية يمكن إيجازها فيما يلي :

١- أن يتم تقييم الخطط الدراسية في مجالات التربية الفنية حسب أهدافها

الدراسية مع مراعاة التسلسل في الخبرات والمستويات الفنية.

٢- أن يتم صياغة الأهداف لكل وحدة في الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية صياغة إجرائية تحدد ناتج التعلم للطالب ويحقق جوانب التعلم في الوحدة الدراسية .

٣- تحديد المدة الزمنية اللازمة لتنفيذ كل وحدة ارتباطا بعمق وسعة الخبرة وطبيعة الأهداف المراد تحقيقها .

٤- أن يختار المعلم ما يحقق أهداف الوحدة الدراسية من مواضيع وأنشطة مصاحبة واختيار المواضيع ليس عشوائيا ولكن مرتبًا بتحقيق أهداف التربية الفنية .

٥- تحديد خامات وأدوات التنفيذ للوحدة الدراسية مع مراعاة مناسبتها وارتباطها بالأهداف وطبيعة الأداء .

٦- تحديد أساليب وأدوات التقييم المناسبة للوحدة الدراسية تقييمًا شاملا وعامًا لكافة متضمناتها .

ويرى الباحث أن الأهداف السلوكية في تدريس خطط ودروس التربية الفنية تدفع المدرس على التحضير الجيد في تدريس مادة التربية الفنية وتطوير محتوياتها وتساعده على مراعاة الفروق الفردية بين طلابه وتعتبر الأهداف السلوكية جزء لا يتجزأ من كراسي التحضير لمعلمي التربية الفنية التي تساعده على توفير أسس توجيهية تربوية في اختيار أنسب الطرائق التربوية في تدريس محتويات مادة التربية الفنية .

ويضيف الباحث " الأهداف العامة للتربية الفنية بمراحل التعليم لعام كما وردت في الصيغة الموحدة لأهداف المواد الدراسية لكي يتمكن المعلم من صياغة أهداف سلوكية من تلك الأهداف العام ويمكن إيجازها كالتالي :

- تحقيق التوازن بين القيم الروحية والمادية في المجتمع الخليجي من خلال توجيه المتعلم لإدراك العلاقات الكامنة في عمليات التعبير الفني والتشكيلي وما دعا إليه الإسلام من ارتباط الإنسان بخالقه ومجتمعه .
- مساعدة الأفراد على اكتساب الميول والاتجاهات الهادفة ، وبعض المهارات الوظيفية ، ذات الصلة بالأمور المادية والمعنوية والثقافية والوجدانية في البيئة والمجتمع .
- التعرف على البيئة المحيطة بالمتعلم والبيئات الأخرى بالقدر الذي يكفل له الإحاطة بما فيها من مظاهر وتقاليد وعادات ، مما يثري فكره وتعبيره الفني والتشكيلي .
- استثمار الخامات البيئية والخليجية ، والاستفادة من الأشياء المختلفة ، التي يمكن أن يتعاطف معها المتعلم ، وإدراك دورها في صياغة الأعمال الفنية اليدوية
- تربية الوجدان وتهذيبه وصقل الحساسية الفنية والتذوق السليم والسمو بإنسانية المتعلم لتنمية حس المواطنة لديه ، بحيث ينعكس ذلك على أسلوبه في الحياة وتعامله مع الآخرين في العالم من حوله .
- تنمية شخصية المتعلم وقدراته وإعداده كمواطن خليجي ، في حياته داخل المدرسة وخارجها وذلك عن طريق ممارسته لألوان من الأعمال التشكيلية اليدوية ، التي تتناسب مع عمره وقدراته واستعداداته لإثراء وعيه الفني بما يؤثر على حياته وسلوكه .

- المساهمة في الوفاء بحاجة المجتمع الخليجي من القوى البشرية اللازمة لمجالات العمل والتنمية عن طريق تكوين الميول المهنية .
- تأمل وتذوق الطبيعة ورؤيتها والاستمتاع بما فيها من جمال وإبداع ونظام لمعرفة ما تتضمنه من قيم ومفاهيم ، تكون لدى المتعلم دقة الملاحظة، والميل نحو حب وتقدير الجمال وتذوقه .
- اكتساب المعلومات ومعرفة الحقائق التقنية عن مختلف الأدوات والخامات " التقليدية أو البديلة " والأجهزة ، ودور كل منها في الإنتاج اليدوي .
- متابعة الإطلاع على أحدث التطورات العالمية في المجالات الفنية التشكيلية المختلفة ، ليواكب المتعلم عصره ، ويرتبط به .
- تكوين اتجاهات تشكيلية نابعة من الفنون الإسلامية والعربية وفنون التراث الخليجي ، لتنمو شخصية المتعلم مما يؤكد انتمائه لمجتمعه وولائه له .
- تنمية الجوانب الابتكارية لدى المتعلم عن طريق الكشف عن زوايا تعبيرية جديدة للعناصر التشكيلية ، وتمكينه من عمل تطبيقات متنوعة لكل ما اكتسبه من معلومات ومهارات وخبرات بصورة تراكمية.
- تنمية القدرة على إدراك وتذوق القيم الجمالية في العناصر الطبيعية والمصنوعة وتفهم الأعمال الفنية في حدود قدرات المتعلم ونضجه الفكري .
- إشعار المتعلم بقيمة العمل اليدوي واحترامه وتدريبه على المواءمة بين العقل واليد خلال عملية التفكير والأداء الفني التشكيلي.
- اتخاذ التجريب الذاتي كأسلوب عمل ، ليصل من خلاله المتعلم إلى اكتشاف المزيد من خصائص الخامات وإمكاناتها في العمليات التشكيلية.
- تحقيق إيجابية المتعلم ونشاطه لتأكيد ذاته بإفساح المجال أمامه للتعبير عن نفسه بخامات التربية الفنية وأدواتها ، مما يكتشف عن قدراته الإبداعية.
- الكشف عن استعدادات المتعلم ونمطه الفني وتوجيهها خلال ممارسته

المجالات الفنية التشكيلية الملائمة ، ليكتسب منها بعض المهارات الوظيفية.

- الكشف عن ذوي المواهب الفنية ورعايتهم وإتاحة الفرص لهم بمزيد من الممارسات التشكيلية لشتى الأساليب والطرق الفنية .
- شغل أوقات الفراغ بممارسة الأعمال الفنية التشكيلية المثمرة ، التي قد تؤدي إلى تكوين هوايات ذات اتصال بحياة المتعلم الحاضرة والمستقبلية .
- توطيد التبادل الفني والثقافي بين دول الخليج والدول العربية وباقي دول العالم بالمساهمة في المعارض والمسابقات الفنية والمؤتمرات الثقافية .

(مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٤٠٥هـ)

ويورد الباحث أهداف التربية الفنية الموحدة للمرحلة المتوسطة كما وردت في الصيغة الموحدة لأهداف التربية الدراسية للاستفادة منها في صياغة الأهداف السلوكية في تلك المرحلة من مراحل التعليم العام وهي :

- تنمية الوعي الفني للمتعلم بتأمل وتذوق القيم الجمالية فيما خلق الله ، لينمو وعيه وإدراكه في إطار من الفكر الإسلامي .
- تنمية الميول المكتسبة من المرحلة السابقة بما يتناسب مع مستوى نضج المتعلم بإتاحة المزيد من فرص الممارسات الفنية التشكيلية ، ليكشف عما في نفسه من قدرات فنية وإبتكارية .
- تفهم التراث الإسلامي في الفنون التشكيلية ، ليكون مصدرًا موضوعيًا لتكوين ميول فنية ملائمة لطبيعة المتعلم .
- تبصير المتعلم بالعناصر الإدراكية في بناء العمل التشكيلي من تنظيم لعناصره الفنية في توازن وتكامل .

- ربط المتعلم ببيئته ووطنه من خلال تعبيره الفني لما تشتمل عليه هذه البيئة من عادات وتقاليد ومظاهر اجتماعية وقومية تؤكد انتمائه وولائه لهما.
- تأكيد ذات المتعلم وثقته بنفسه من خلال ممارسته للأعمال الفنية التشكيلية في إطار من الحرية الرشيدة .
- إعداد المتعلم لدوره الفعال في المجتمع وفق معايير التذوق الجمالي والفني والنفعي للوفاء بمتطلبات التنمية في المجالات المختلفة .
- إتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير عن انفعالاته من خلال الممارسات الفنية التشكيلية ، ليتحقق له الاستقرار والاتزان النفسي .
- تنمية القدرات الإبداعية بتشجيع الأساليب الاستكشافية عند ممارسة عمليات التشكيل الفني على أسس علمية مدروسة من البحث والتجريب .
- تعميق خبرة المتعلم بخواص الخامات المتداولة ومميزاتها ، بما يكسبه القدرة على حسن توظيفها وترشيد استهلاكه لها .
- تنمية قدرة المتعلم على تطويع وتشكيل الخامات التقليدية والبديلة لإدراك مختلف القيم بها وفق خصائصها المميزة .
- تهيئة المتعلم للاستفادة من التقنيات العصرية في العدد والأدوات والآلات لاستيعاب أفضل الطرق لاستخداماتها ، ودور كل منها في الأداء لتنمية الوعي المهني لديه .
- توجيه استعدادات المتعلم وقدراته لاختيار المجالات الفنية المناسبة لميوله ليمارس من خلالها العمليات التكنيكية لتأكيد اتجاهاته الفنية وإشباعها واستكمالها في مراحل التعليم التالية .
- تنمية روح الجماعة والانتماء لها من خلال التعاون القائم على المشاركة الإيجابية في تنفيذ الأعمال وتحليلها للوصول إلى أفضل الحلول للعمل الفني الجماعي .

- الإلمام بالمصطلحات المهنية والفنية من خلال ممارسة العمل اليدوي وكسب الخبرة والمهارة فيه ، بما يؤدي إلى تقدير واحترام المتعلم لهذا النوع من العمل .
- تأكيد فردية المتعلم باحترام أعماله الفنية التشكيلية وتنميتها ، لتحقق له الاستمتاع بعمله وتقدير الغير له .
- الكشف عن ذوي المواهب ورعايتهم وتنمية قدراتهم ومهاراتهم للوصول إلى أقصى ما تسمح به قدراتهم ومواهبهم .
- إعداد المتعلم ليحسن استثمار أوقات الفراغ في توجيه طاقاته وقدراته نحو ممارسة الأعمال الفنية التشكيلية والاستمتاع بها .
- احترام تعبيرات المتعلم الفنية بأشكالها ومستوياتها المختلفة ، ليشعر بإنسانيته وتشجيعه على مزيد من الممارسات الفنية المتعددة في حدود قدراته واستعداداته .(مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٤٠٥هـ)

ويلخص الباحث المجالات الخاصة بمادة التربية الفنية كما وردت في الصيغة الموحدة لأهداف المواد الدراسية) وهي كالتالي :

أولا : فن الرسم والتصميم :

- التعرف على بعض أساليب فن الرسم والتصميم خلال العصور المختلفة ، وتنمية اتجاهات فنية متميزة لدى المتعلم ورعايتها .
- تنمية الاهتمامات الفنية لدى المتعلم تجاه أساليب هذا الفن المرتبط بالتراث العربي والإسلامي والتقاليد البيئية .
- تدريب المتعلم على الصياغة الفنية للأشكال والعناصر من خلال ممارسته لمختلف الخامات والأدوات المناسبة للرسم والتصميم .
- تدريب المتعلم على الرؤية الفنية السليمة لتنمية قدراته على تذوق القيم

لمختلف الخامات والأدوات المناسبة للرسم والتصميم .

- تدريب المتعلم على الرؤية الفنية السليمة لتنمية قدراته على تذوق القيم الفنية والجمالية لكل ما يحيط به في مجتمعه .
- تنمية وعي المتعلم بالجانب التكنولوجي لمختلف خامات الرسم والتصميم واستكشاف طرق الأداء ومدى ملاءمة كل منها للسطوح والأغراض المختلفة .

ثانيا : فن النسيج والطباعة

- تزويد المتعلم بمعلومات عن خصائص خامات النسيج والطباعة وأدواتها وآلاتها المختلفة .
- تدريب المتعلم على بعض الطرق المختلفة لإعداد التصميم وتطويعه ، ليلائم الخامة وطرق الأداء نسجًا أو طباعة .

- تدريب المتعلم على عمل بعض التراكيب النسيجية البسيطة وقوالب الطباعة ومواصفاتها .
- دراسة أنواع التكرار وعلاقة كل منهما بنوع الألياف والأصباغ ونوعية السطوح وملامسها المعطاة .
- تذوق الأساليب والطرز ، التي ظهرت في عصور مختلفة وتنوع أنماطها وطرقها .

ثالثا : فن الفخار والخزف :

- تعريف المتعلم بفن الخزف وبخاصة الخزف الإسلامي .
- إتاحة الفرصة للمتعلم بالتجريب والتشكيل في مختلف الخامات الخزفية.

- تنمية و قدرة المتعلم على ابتكار أشكال خزفية باستخدام الطينات والملونات والأكاسيد في حدود طبيعة هذه المرحلة .
- تعريف المتعلم بالأدوات والأجهزة المستخدمة بشكل عام .

رابعا : فن تشكيل الخشب :

- تعريف المتعلم ببعض أنواع وخصائص الأخشاب البيئية والمستوردة والمصنعة في تشكيل الخشب .
- تعريف المتعلم ببعض العدد والآلات وأدوات القياس المستخدمة في التشكيل وأفضل استخداماتها .
- تعريف المتعلم ببعض الطرق التكنيكية البسيطة لتشكيل الأخشاب وتشطيبها.
- تعريف وتدريب المتعلم بإمكانية مزاوجة الأخشاب ببعض الخامات الأخرى المناسبة .
- إتاحة الفرصة للمتعلم لابتكار تكوينات خشبية ذات صفة جمالية ونفعية.

خامسًا : فن تشكيل المعادن :

- تعريف المتعلم لفن تشكيل المعادن وزخرفتها .
- التعرف على العدد ومسمياتها واستخداماتها .
- إتاحة الفرصة للمتعلم لعمل أشكال مبتكرة من العناصر المعدنية .
- تدريب المتعلم على توليف ومزاوجة الخامات المعدنية المختلفة .
- اكتساب المتعلم بعض الخبرات التكنولوجية من خلال ممارسة العمليات التكنيكية في تشكيل بعض المعادن المناسبة .

سادسًا : فن النحت :

- تعريف المتعلم ببعض الجوانب الثقافية عن فن النحت ووظيفته عبر مختلف العصور وبخاصة العصر الإسلامي .
- إتاحة الفرصة للمتعلم في مجال التدريب ، باستخدام خامات منوعة ، ليكتسب بعض الخبرات والمهارات العملية .
- تنمية وعي المتعلم بتناسب الشكل والأرضية في المنحوتات البارزة .
- تنمية قدرة المتعلم على استخدام عنصر الكتلة في التعبير .(مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٤٠٥هـ) .

ثانيًا : الدراسات السابقة

نستعرض بعض الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية بهدف الوقوف على بعض الجهود التي بذلت حول هذا الجانب لتحديد مدى التشابه والاختلاف بين هذه الدراسات من حيث أهدافها ونتائجها للاستفادة منها في بعض جوانب الدراسة الحالية ، ومن خلال استعراضي لتلك الدراسات أرى أنه يمكن تقسيمها إلى محورين في الدراسات العربية كالتالي :

أ : الدراسات العربية :

المحور الأول :

دراسات تناولت الأهداف السلوكية من جهة الطلاب أوالطالبات ومنها دراسات :

(دراسة الراجح ، ١٤١٠ هـ) ، (دراسة الحريري ، ١٤٠٨ هـ) ، (العزاز ، ١٤١٩ هـ) (نجاة ، ١٩٨٠ م) ، (الحضيف ، ١٤١٥ هـ)

المحور الثاني :

دراسات تناولت الأهداف السلوكية من جهة المعلمين والمعلمات ومنها :

(آل الشيخ،١٤١٢ هـ) ، (العريني ،١٤١٦ هـ) ، (الشائع ،١٤١٧ هـ).

الدراسات المتعلقة بالمحور الأول :

أ) دراسة بعنوان (أثر معرفة الطلاب للأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي في مادة الأحياء للصف الأول الثانوي) .

أجراها (الراجح ،١٤١٠ هـ) تهدف دراسة أثر معرفة الطلاب المسبقة

للأهداف السلوكية المعرفية على تحصيلهم في مادة الأحياء في مستويات (التذكر والفهم والتطبيق) وطبقها على طلاب المرحلة الثانوية بالرياض على عينة قدرها (٨٠٠) طالب في أربع مدارس مختارة من أربع جهات بمدينة الرياض مستخدمًا المنهج التجريبي كمنهج للدراسة والأداة المستخدمة :

١- مجموعة من الأهداف السلوكية .

٢- اختبار موضوعي تحصيلي واختبار (ت) كأسلوب إحصائي

وكان من أهم نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط تحصيل المجموعة التجريبية ومتوسط تحصيل المجموعة الضابطة سواء عند مستوى التذكر أو الفهم أو التطبيق كل على حدة أو عند هذه المستويات الثلاثة مجتمعة .

ب) دراسة بعنوان (أثر معرفة الطلاب للأهداف السلوكية المعرفية في مادة الكيمياء على تحصيلهم الدراسي في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة) .

أجراها (الحريري ،١٤٠٨ هـ) بهدف التعرف على أثر معرفة طلبة الصف الأول الثانوي للأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي في مادة الكيمياء في ثانوية حراء بمكة المكرمة ، شملت الدراسة عينة قوامها ٧٤ طالبًا قسمت إلى مجموعتين ، إحداها ضابطة وعددها ٣٥ طالب والأخرى تجريبية وعددها ٣٩ طالبًا . مستخدمًا منهج شبه التجريبي كمنهج للدراسة والأداة المستخدمة قائمة بالأهداف السلوكية واختبار تحصيلي واختبار (ت) واختبار (ف) كأسلوب إحصائي وتم التوصل إلى :

- تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي في مستوى التطبيق .
- وجود أثر إيجابي لمعرفة الطلاب بالأهداف السلوكية في تحصيلهم

الدراسي عند هذه المستويات الثلاثة مجتمعة .

ج) دراسة بعنوان (أثر معرفة طلاب المستوى الرابع بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها . بجامعة الملك سعود ، الأهداف السلوكية المعرفية في تحصيلهم الدراسي في مادة النمو)

أجراها (العزاز ، ١٤١٩ هـ) بهدف دراسة أثر معرفة طلاب المستوى الرابع بمعهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود الأهداف في مستويات المعرفة الستة على تحصيلهم في مادة النمو . وطبقها على عينة قدرها (٢٨) طالبًا من طلاب المستوى الرابع مستخدمًا المنهج التجريبي على عينة الدراسة والأداة المستخدمة :

- مجموعة من الأهداف السلوكية المعرفية للموضوعات العشر الأولى من كتاب النمو المقرر على طلاب المستوى الرابع بمعهد اللغة العربية .
- بناء اختبار تحصيلي مكون من (٦٠) فقرة مشتقة من الأهداف صاغها الباحث .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعتين التجريبية (التي عرفت الأهداف السلوكية المعرفية) وتحصيل المجموعة الضابطة (التي لم تعرف هذه الأهداف) . في مستويات المعرفة الستة : التذكر والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب والتقويم .

د) دراسة بعنوان (فاعلية استخدام الأهداف السلوكية في تدريس التاريخ لتحقيق نتائج تعليمية مقصودة في المجال المعرفي بمستوياته الستة حسب تصنيف

بلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض).

أجرتها (صفاء الحضيف ، ١٤١٥ هـ) وتهدف إلى تحديد معايير تصاغ في ضوئها الأهداف السلوكية في المجال المعرفي بمستوياته الستة ، حسب تصنيف بلوم وتم تطبيقها على عينة تكونت من (١٤٠) تلميذة من تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض ، مستخدمة المنهج التجريبي على عينة الدراسة أما الأداة المستخدمة :

- قائمة بالأهداف السلوكية في المجال المعرفي بمستوياته الستة حسب تصنيف بلوم .
- اختبار تحصيلي قبلي ، بعدي .

وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر ذي دلالة إحصائية لاستخدام الأهداف السلوكية في تدريس التاريخ لتحقيق نتائج مقصودة في المجال المعرفي حسب تصنيف بلوم .

هـ) دراسة بعنوان (أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في مادة الأحياء) .

أجراها (علي نجاة ،١٩٨٠) بهدف دراسة أو معرفة الطلاب والطالبات المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي ، واستبقاء المعلومات في مادة علم الأحياء ، وتم تطبيقها على عينة الدراسة المكونة من (٢٩٢) طالبًا وطالبة ، من الصف الرابع العام ، الذي يعادل الصف الأول الثانوي في نظام التعليم في السعودية مستخدمًا المنهج التجريبي كمنهج للدراسة والأداة المستخدمة:

– إجراء اختبار تحصيلي قبل لمعرفة مقدار ما لدى الطلبة من معلومات من الفصول الثلاثة الأولى من مادة الأحياء موضوع التجربة .

– توزيع استمارة تتضمن معلومات عن (العمر الزمني ، الدخل الشهري ، عدد أفراد الأسرة ، مستوى التحصيل عند الوالدين) .

وقد أسفرت نتائج الدراسة إلى :

- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين زودوا بالأهداف السلوكية للمادة على طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يزودوا بتلك الأهداف في الاختبار الأول في التحصيل وبمستوى دلالة إحصائية مقداره (٠,٠١) .
- تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين زودوا بالأهداف السلوكية على طلبة المجموعة الضابطة الذين لم يزودوا بتلك الأهداف في الاختبار التحصيلي الذي أجري بعد ثلاثة أسابيع من تاريخ إجراء الاختبار الأول في التحصيل وبمستوى دلالة إحصائية مقداره (٠,٠١) .

ويرى الباحث أن الدراسات السابقة وعلى الرغم من اختلاف العينة والمرحلة التعليمية والمادة الدراسية والمكان الذي أجريت فيه الدراسة وتباين نتائجها حول تحديد أثر استخدام الأهداف السلوكية ، إلا أنها تؤكد أسلوب واحد هو تزويد المتعلمين بالأهداف السلوكية ثم قياس أثر ذلك في تحصيلهم الدراسي وهذا يجعل لها صلة وإن لم تكن مباشرة بالدراسة الحالية حيث تناولت موضوع الأهداف السلوكية .

الدراسات المتعلقة بالمحور الثاني :

أ) دراسة بعنوان " معرفة الأهداف السلوكية ومدى استخدامها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة " .

أجرتها (حصة آل الشيخ ، ١٤١٢ هـ) وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد مستوى معرفة واستخدام معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض الأهداف السلوكية .

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي وذلك بإعداد اختبار تقيس فيه مدى معرفة المعلمات بالأهداف السلوكية ، طبقته على عينة مكونة من (١٥٠) معلمة ، كما قامت بتحليل (٤٠) كراسة تحضير لتصل إلى مدى استخدام الأهداف السلوكية لدى المعلمات .

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة واستخدام معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للأهداف السلوكية ضعيف ودون المستوى المقبول .

ب) دراسة بعنوان " مدى معرفة الأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس لدى معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض " .

وقد أجراها (العريني ، ١٤١٦ هـ) وهدفت الدراسة إلى قياس :

- مدى معرفة الأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس لدى معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض .
- مدى معرفة المعلمين بتلك الأهداف وبين تضمينها خطة الدرس .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وذلك بتصميم اختبار لقياس مدى معرفة العلمين للأهداف السلوكية ، طقه على عينة مكونة من (١٢٥) معلمًا ، كما

قام بتحليل (٣٤) كراسة تحضير لقياس مدى تضمين المعلمين الأهداف السلوكية خطة الدرس .

وقد توصلت الدراسة إلى ما يلي :

- إن مستوى معرفة معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للأهداف السلوكية ضعيف .
- إن مستوى تضمين الأهداف السلوكية في خطة الدرس لدى أفراد العينة ضعيف جدًا .
- أنه لا يوجد ارتباط بين معرفة الأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس لدى أفراد الدراسة .

ج) دراسة بعنوان " مدى معرفة معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأهداف السلوكية ومدى استخدامهم لها " .

أجراها (الشائع ، ١٤١٧ هـ) بهدف : تحديد مستوى معرفة معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض الأهداف السلوكية ومدى استخدامهم لها .

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي على عينة مكونة من (١١٢) معلمًا كما قام بتحليل (٥٦) كراسة تحضير من كراسات أفراد العينة، وقد أسفرت نتائج الدراسة عما يلي :

- أن مستوى معرفة معلمي العلوم الشرعية في المراحل الثانوية بمدينة الرياض الأهداف السلوكية ضعيف ودون المستوى المقبول .
- إن مستوى استخدام أفراد العينة الأهداف السلوكية متدنٍ حيث بلغ ١٢,٥ % .

ويرى الباحث أن الدراسات السابقة تبحث عن مدى معرفة المعلمين بالأهداف السلوكية وعن استخدامهم لتلك الأهداف ولكن صياغة تلك الأهداف السلوكية لم تركز عليها تلك الدراسات وكذلك اختلاف المراحل الدراسية والمناهج والاختلاف في عينات الدراسة وتختلف عن دراستي الحالية بأنها تدرس صياغة الأهداف السلوكية ومدى استخدامها من قبل معلمي التربية الفنية .

ب : الدراسات الأجنبية :

أورد (الراجح ، ١٤١٠ هـ) عدد من الدراسات الأجنبية التي لها علاقة بموضوع الأهداف السلوكية ومنها :

١ – دراسة " دالس Dalis عام ١٩٧٠م :

قام الباحث بدراسته بهدف معرفة أثر الأهداف السلوكية ، على تحصيل الطلبة في وحدة دراسية عن النمو والتطور .

وعدد أفراد عينة البحث (١٣٣) طالبًا وطالبة من الصف العاشر (يقابل الصف الأول ثانوي في المملكة العربية السعودية) .

وقام الباحث بتقسيم العينة إلى ثلاث مجموعات متكافئة :-

- المجموعة الأولى : زودت بأهداف سلوكية .
- المجموعة الثانية : زودت بأهداف غير سلوكية .
- المجموعة الثالثة زودت بفقرات مختصرة عن التربية الصحية .

وبعد الانتهاء من تدريس الوحدة الدراسية والتي استغرقت (ثلاثة أسابيع) والتي قام بتدريس المجموعات فيها مدرس واحد ، أعطيت هذه المجموعات اختبارًا تحصيليًا مكونا من (٦٨) فقرة ، وأظهرت النتائج أن المجموعة الأولى التي زودت بأهداف سلوكية متفوقة على المجموعتين الثانية والثالثة .

وكانت الفروق ذات دلالة إحصائية . كما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين تحصيل المجموعة الثانية والمجموعة الثالثة .

٢ – دراسة " ستيدمان Stedman عام ١٩٧٠

قام الباحث بدراسته بهدف معرفة أثر الأهداف السلوكية على كل من التذكر، والاستيعاب ، والتطبيق . في وحدة عن الجينات معدة بطريقة التعليم المبرمج والتي احتوت على (٩٣) إطارًا . كانت عينة البحث (١٤٤) طالبًا من المدارس الثانوية تم توزيعهم إلى أربع مجموعات .

- المجموعة الأولى : لم تزود هذه المجموعة بأهداف سلوكية عن الوحدة .
- المجموعة الثانية : وقد حصلت على مجموعة من الأهداف العامة .
- مجموعتان : تم تزويد أفرادهما بالأهداف السلوكية .

وعند تحليل النتائج لم يجد الباحث فروقا ذات دلالة إحصائية نتيجة استخدام أي نوع من الأهداف . كذلك لم يجد تفاعلا ذا دلالة إحصائية بين نوع التعلم ونوع الأهداف التي أعطيت .

٣ – دراسة مارتن وبيل Martin and Bell عام ١٩٧٧ .

تمت هذه الدراسة في إحدى المدارس الثانوية في ولاية بنسلفانيا بهدف

الكشف عن مدى فائدة المعرفة المسبقة بالأهداف السلوكية ، في مستهل عملية التعليم عند الطلبة وبخاصة في المجالات التالية : التحصيل النهائي ، والعمليات الناقدة ، والاتجاه ، والاستبقاء .

وعدد أفراد عينة الدراسة (١٤٦) طالبًا من الصف الحادي عشر والصف الثاني عشر (يقابل الصف الثاني والثالث ثانوي في المملكة العربية السعودية) الذين درسوا مقررًا في العلوم المهنية .

قام الباحثان بتقسيم العينة إلى مجموعتين متساويتين ، إحداهما المجموعة التجريبية والأخرى المجموعة الضابطة .

وتضمنت الدراسة بالنسبة لطلبة المجموعة الضابطة تعليم مجموعة من المهارات القياسية اللازمة ، لاستخدام النظام المتري والقياسي ، وكان الطلبة يعملون في مجموعات صغيرة . ويتدربون على القيام بثمان عمليات قياسية كانت تعطي لهم في بداية كل درس لمدة خمس دقائق .

وقد اختلفت المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة في جانب واحد فقط ، إذ كانت تزود أثناء الدراسة بقائمة من الأهداف السلوكية لكل عملية .

وقد أعطيت المجموعتان الاختبارات المتعلقة بالجوانب التي يراد قياسها ، بعد الانتهاء من دراسة المادة مباشرة .أمام اختبار الاستبقاء فقد أعطي للمجموعتين بعد ثلاثة أسابيع من انتهاء التجربة.

قام الباحثان بتحليل نتائج الاختبارات مستخدمين تحليل التباين والاختبار التائي ، وقد وجد أن مستوى أداء الطلبة الذين أعطوا الأهداف السلوكية كان أعلى

في جميع الاختبارات عن المجموعة التي لم تعط الأهداف السلوكية .

ويرى الباحث أن هذه الدراسات السابقة قريبة من الدراسات العربية في المحور الأول وهو تزويد العينة بالأهداف السلوكية وقياس هذا الأثر . وعلاقتها بدراستي الحالية أنها تناولت موضوع الأهداف السلوكية .

الفصل الثالث

منهج وإجراءات الدراسة

تمهيد

في هذا الفصل إيضاح الإجراءات التي تمت للوصول إلى معرفة مدى إلمام معلمي التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بمدينة حائل للأهداف السلوكية وصياغتها وذلك من خلال الإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها والأداة المستخدمة والإجراءات العلمية الخاصة بها وكيفية تطبيقها .

١) منهج الدراسة :

جرى تطبيق منهج الدراسة المسحية الوصفية والتي عرفها (عبد الجليل الزوبعي ، ١٤٠٠ هـ) بأنها " ذلك النوع من الاستقصاء الذي يتناول عدد من الحالات (مدارس ، تلاميذ ، معلمين ، مناهج ، ... الخ) بقصد تشخيص أوضاعها التي هي عليها أو جوانب معينة منها وكثيرًا ما نرى الدراسات المسحية تتجاوز تصوير الواقع فتحكم على مدى كفايته وأكثر من ذلك تذهب الدراسات المسحية بعد تشخيص الواقع وتقييمه إلى اقتراح الطرق والوسائل التي يتم بمقتضاها إدخال تحسين عليها " ص٧٥ وقد استخدم الباحث هذا المنهج للوصول إلى تصور شامل لموضوع الدراسة وهو أثر صياغة الأهداف السلوكية في تدريس التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بمدينة حائل من خلال أداة تقيس ذلك .

٢) مجتمع الدراسة :

شملت الدراسة جميع معلمي التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بمدارس إدارة تعليم البنين بمدينة حائل للعام الدراسي ١٤٢٤ هـ ، حيث بلغ عددهم (٤٠) معلمًا وعدد المدارس المتوسطة (٣١) مدرسة .

خصائص مجتمع الدراسة :

١- مجموعة المعلمين محور الدراسة وعددهم (٤٠) معلمًا. منهم (٣٠) معلمًا حاصلين على البكالوريوس و(١٠) معلمين حاصلين على الدبلوم كما يتضح من الجدول رقم (١) .

جدول رقم (١)

مجتمع الدراسة حسب المؤهلات العلمية

م	المؤهل	التكرار	النسبة
١	بكالوريوس	٣٠	%٧٥
٢	دبلوم	١٠	%٢٥
الإجمالي		٤٠	%١٠٠

٢- بدراسة مجموعة المعلمين محور الدراسة من حيث الخبرة وجد أن :-

٥% منهم خبرتهم أقل من خمس سنوات .

٧٢,٥% لديهم خبرة أقل من عشر سنوات إلى خمس .

٢٢,٥% من العينة خبرتهم أكثر من عشر سنوات .

كما هو موضح في الجدول رقم (٢).

جدول رقم (٢)

توزيع عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة

م	سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
١	أقل من خمس سنوات	٢٠	%٥
٢	من خمسة سنوات إلى أقل من عشر سنوات	٢٩	%٧٢,٥
٣	أكثر من عشر سنوات	٩	%٢٢,٥
الإجمالي		٤٠	%١٠٠

٣ – أما من حيث دراسة مجموعة المعلمين من حيث الالتحاق بالدورات التدريبية وجد أن :-

٧,٥% منهم التحق بدورات تدريبية .

٩٢,٥% لم يلتحق بدورات تدريبية .

كما يتضح بالجدول رقم (٣) .

جدول رقم (٣)

توزيع عينة الدراسة حسب الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	التكرار	النسبة
نعم	٣	%٧,٥
لا	٣٧	%٩٢,٥
الإجمالي	٤٠	%١٠٠

٤ – وبدراسة مجموعة المعلمين حيث وجود العمل الإداري وجد أن :-

٩٥% منهم لم يلتحق بعمل إداري .

٥% منهم التحق بعمل إداري . كما يتضح في الجدول رقم (٤) .

جدول رقم (٤)

توزيع عينة الدراسة تبعًا لوجود العمل الإداري

العمل الإداري	التكرار	النسبة
لا يوجد	٣٨	%٩٥
يوجد	٢	%٥
الإجمالي	٤٠	%١٠٠

أداة الدراسة :

صممت أداة الدراسة مشتملة على ثلاثة أجزاء ...

الجزء الأول :

اختبار للكشف عن مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة للأهداف السلوكية وهي مكونة من عشرين سؤالا لكل منها أربعة محاور تكشف بمجموعها عن مدى معرفة معلمي التربية بالمرحلة المتوسطة للأهداف السلوكية وهي :

المحور الأول : مفهوم الهدف السلوكي ويندرج تحته خمسة من الأسئلة .

المحور الثاني : صياغة الهدف السلوكي ويندرج تحته خمسة من الأسئلة .

المحور الثالث : مجالات الهدف السلوكي ويندرج تحته خمسة من الأسئلة .

المحور الرابع : تقويم الهدف السلوكي ويندرج تحته خمسة من الأسئلة .

الجزء الثاني :

استبانة لمهارات معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة لمجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها وهو مكون من (١٤) فقرة تشتمل على أهداف سلوكية مصاغة صياغة سلوكية حسب الشروط والمعايير المطلوب توافرها كما ورد في الجانب النظري لهذه الدراسة .

الجزء الثالث :

استبانة يكشف عن مدى تمكن معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة من مهارات صياغة الأهداف السلوكية . وقد اشتملت على (١٠) فقرات توضح مدى التطبيق الفعلي للأهداف السلوكية من قبل المعلم من خلال إجابتها عليها .

وقد تم استخدام خمس عبارات لفظية للحكم على كل فقرة يختار منها المعلم واحدة يستدل من تكرار كل منها على مدى التطبيق الفعلي لها .

وهذه العبارات التقويمية نوضحها كما يلي :

دائمًا : وتعني الاستمرارية .

غالبًا : وتعني العمل بذلك بنسبة عالية .

أحيانًا : وتعني العمل بذلك في بعض الأحيان .

نادرًا : وتعني العمل بذلك عند الحاجة .

لا أطبقه : وتعني عدم العمل بذلك إطلاقا . (انظر ملحق " ١ ")

تحكيم الأداة :

وزعت الأداة على عدد من المحكمين والمحكمات (انظر ملحق " ٢ ") وتم الأخذ بملاحظاتهم لوضعها في صورتها النهائية .

صدق الأداة :

يهدف الباحث في بحثه إلى معرفة إلى أي مدى كانت أساليب وأدوات القياس التي استخدمها صادقة ومناسبة ، والصدق يقصد به أن المقياس يقيس ما وضع لقياسه أي يقيس السمة أو الظاهرة التي وضع لقياسها ولا يقيس غيرها أو يقيس ظاهرة أو سمة أخرى معها وتختلف الاختبارات في مستويات صدقها تبعًا لاقترابها أو ابتعادها من تقدير تلك السمة التي تهدف إلى قياسها .

أ) الصدق الظاهري للأداة :

بموجب تعديلات المحكمين على الفقرات المثيرة الأداة محققة للصدق الظاهري ،

وقد قام الباحث بالتعديل اللازم بعد أن وافقت لجنة المحكمين على صلاحيتها من ناحية وضوحها وملاءمتها .

ب) الصدق الداخلي للأداة :

من أهم طرق حساب الصدق ما يعرف باسم الصدق الذاتي ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثابت الاختبار كما يتضح في جدول رقم (٥) .

ثبات الأداة :

الثبات يعني استقرار المقياس وعدم تناقضه مع نفسه ، أي أن المقياس يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا أعيد تطبيقه على نفس العينة . وتم حساب ثبات الأداة بطريقة (ألفاكرونباخ) ، وعندما يحسب معامل ألفاكرونباخ للبنود الثابتة (صح / خطأ) فإنه يطابق ما يسمى معامل " كودر ريتشاردسون " حيث كانت نتائج الثبات كما يتضح في الجدول رقم (٥) .

جدول رقم (٥)

معاملات الثبات والصدق

محاور الأداة	معامل الثبات		الصدق
محاور الجزء الأول	كودر ريتشاردسون	٠,٥٥٢	٠,٧٤٣
محاور الجزء الثاني	كودر ريتشاردسون	٠,٥٣٢	٠,٧٢٩
محاور الجزء الثالث	ألفا كرونباخ	٠,٥٤٠	٠,٧٣٥

وهي معاملات ثبات معتدلة إلى ثبات المقياس ، وأن المقياس قد قاس الظاهرة التي وضع لقياسها .

تطبيق الأداة :

بعد الحصول على الموافقات النظامية (انظر ملحق " ٣ ") وزعت الأداة على مجتمع الدراسة بزيارات شخصية لكل معلم في موقعه العملي ثم استعيدت بكاملها أي بنسبة ١٠٠% .

الأسلوب الإحصائي :

استخدم الباحث لمعالجة المعلومات وتحليلها الأساليب الإحصائية التالية :

- معامل (ألفا كرونباخ) ومعامل (كودر ريتشاردسون) لقياس صدق وثبات الاستبانة .
- حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي لإجابات معلمي التربية الفنية على كل فقرة من فقرات الاستبانة .
- تحليل التباين باستخدام اختبار " ت " لمعرفة الفروق بين المتغيرات.
- مقياس (ليكارت) الخماسي لقياس الاتجاهات في حساب المتوسط المرجح لإجابات العينة على العبارات الواردة في بعض الأسئلة .

الفصـــل الرابـع

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

التحليل الإحصائي :

تم تصميم استبانة لتوضيح مدى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة ومهارات صياغتها وتتكون هذه الاستبانة من أربعة أقسام :

القسم الأول : للبيانات الشخصية (المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية والعمل الإداري).

القسم الثاني : ويتكون من أربعة محاور حول الهدف السلوكى (مفهومه، صياغته ، مجالاته ، تقويمه) وقسم كل محور إلى خمسة أسئلة.

القسم الثالث :استبانة لمعرفة استخدام مجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها .

القسم الرابع : استبانة تكشف مدى التطبيق الفعلي لصياغة الأهداف السلوكية في التدريس.

١- الإحصاءات الوصفية للقسم الأول :

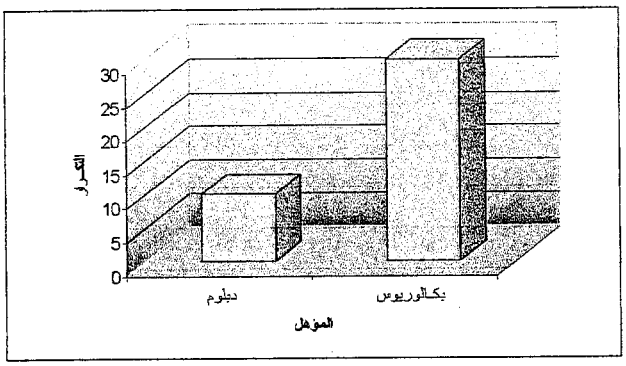
جدول رقم (٦)

يوضح التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب المؤهل

المؤهل	التكرار	%
دبلوم	١٠	٢٥
بكالوريوس	٣٠	٧٥
الإجمالي	٤٠	١٠٠

شكل رقم (١)

التمثيل البياني للتوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب المؤهل



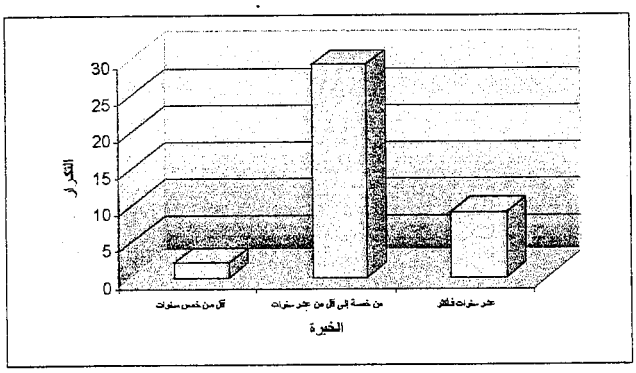
جدول رقم (٧)

يوضح التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب الخبرة

الخبرة	التكرار	%
أقل من خمس سنوات	٢	٥
من خمسة إلى أقل من عشر سنوات	٢٩	٧٢,٥
عشر سنوات فأكثر	٩	٢٢,٥
الإجمالـــــــــي	٤٠	١٠٠

شكل رقم (٢)

التمثيل البيانى للتوزيع التكرارى لعينة الدراسة حسب الخبرة



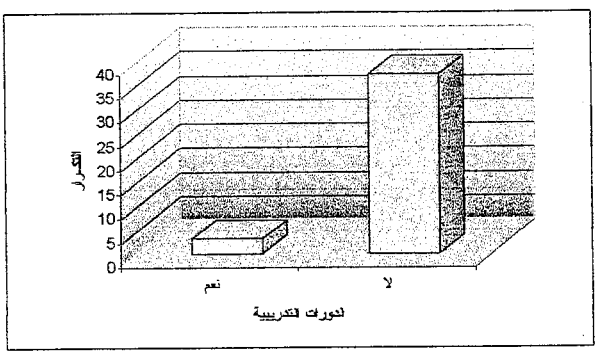
جدول رقم (٨)

يوضح التوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب الدورات التدريبية

الدورات التدريبية	التكرار	%
نعم	٣	٧,٥
لا	٣٧	٩٢,٥
الإجمالي	٤٠	١٠٠

شكل رقم (٣)

التمثيل البيانى للتوزيع التكراري لعينة الدراسة حسب الدورات التدريبية



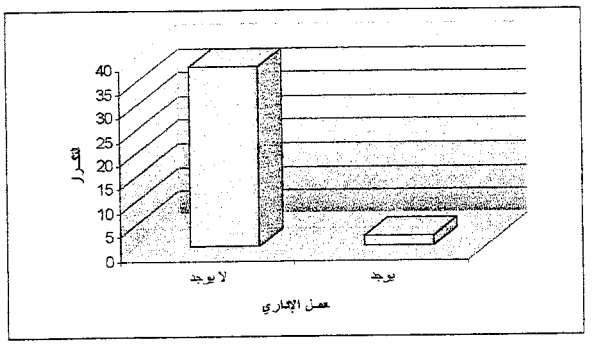
جدول رقم (٩)

يوضح التوزيع التكراري لعينة الدراسة تبعا لوجود العمل الإداري

العمل الإداري	التكرار	%
لا يوجد	٣٨	٩٥
يوجد	٢	٥
الإجمالي	٤٠	١٠٠

شكل رقم (٤)

التمثيل البيانى للتوزيع التكراري لعينة الدراسة تبعا لوجود العمل الإداري



وقد قام الباحث في القسمين الثاني والثالث بعمل الآتي :

يتكون القسم الثاني من ٤ محاور وكل محور مكون من ٥ أسئلة وبالتالي إجمالي القسم ٢٠ سؤالاً، وقد قام كل فرد في كل سؤال باختيار إجابة من ضمن ٤ اختيارات إحداهم صحيحة وقد قمنا بإعطاء درجة واحدة للاختيار الصحيح وصفر درجة لأي اختيار خاطئ، وبناء على ذلك فتصبح الدرجة العظمى لأي فرد في أي محور في القسم الثاني هي ٥ درجات والصغرى هي صفر درجة ، وكذلك الدرجة العظمى لأي فرد في إجمالي القسم الثاني هي ٢٠ درجة والصغرى هي صفر درجة.

كما يتكون القسم الثالث من ١٤ سؤال وقد قام كل فرد في كل سؤال باختيار إجابة من ضمن ٣ اختيارات إحداهم صحيحة وقد قمنا بإعطاء درجة واحدة للاختيار الصحيح وصفر درجة لأي اختيار خاطئ، وبناء على ذلك فتصبح الدرجة العظمى لأي فرد في القسم الثالث هي ١٤ درجة والصغرى هي صفر درجة.

وفيما يلي ملخص للإجابات الصحيحة في القسمين الثاني والثالث ويشتمل

على التكرارات والنسب المئوية بالإضافة إلى اختبارات الفروض الإحصائية حسب البيانات الشخصية .

٣-توزيع الإجابات الصحيحة والخاطئة (التكرار والنسبة) :

أ- القسم الثاني: الهدف السلوكي

جدول رقم (١٠)

القسم الثاني	الإجابات الصحيحة		الإجابات الخاطئة		مجموع الإجابات
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
١- مفهوم الهدف السلوكي	٩٤	٤٧	١٠٦	٥٣	٢٠٠
٢- صياغة الهدف السلوكي	٩١	٤٥,٥	١٠٩	٥٤,٥	٢٠٠
٣- مجالات الهدف السلوكي	٩٢	٤٦	١٠٨	٥٤	٢٠٠
٤- تقويم الهدف السلوكي	٩٦	٤٨	١٠٤	٥٢	٢٠٠
الإجمالـــــــــي	٣٧٣	٤٦,٦	٤٢٧	٥٣,٤	٨٠٠

ب- القسم الثالث: أمثلة لأهداف سلوكية

جدول (١١)

القسم الثالث	الإجابات الصحيحة		الإجابات الخاطئة		مجموع الإجابات
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
أمثلة لأهداف سلوكية	٣١١	٥٥,٥	٢٤٩	٤٤,٥	٥٦٠

ج- توزيع الإجابات الصحيحة لأمثلة الأهداف السلوكية حسب مجال الهدف

جدول (١٢)

مجال الهدف	تكرار الإجابات الصحيحة	%
مهاري	١٩٦	٣٥,٠
وجداني	٨٣	١٤,٨
معرفي	٣٢	٥,٧
الإجمـــــــــــــالـــي	٣١١	٥٥,٥

٤- اختبار تحليل التباين واختبار "ت"

القسم الثاني: المحور الأول : مفهوم الهدف السلوكي

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى نوع المؤهل نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب نوع المؤهل

جدول (١٣)

المؤهل	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
دبلوم	١٠	٢,٦٠	١,٢٦	٠,٧٥٠	٣٨	٠,٤٥٨	غير دال
بكالوريوس	٣٠	٢,٢٧	١,٢٠				

يتضح عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لمفهوم الهدف السلوكي تبعا لنوع المؤهل.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى خبرة المعلم نقوم بإجراء الاختبار التالي:

تحليل التباين حسب الخبرة

أ- الإحصاءات الوصفية

جدول (١٤)

الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من خمس سنوات	٢	٢,٥٠	٠,٧١
من خمسة إلى أقل من عشر سنوات	٢٩	٢,٣١	١,٢٦
عشر سنوات فأكثر	٩	٢,٤٤	١,٢٤
الإجمالي	٤٠	٢,٢٣	١,٢١

ب- جدول تحليل التباين

جدول (١٥)

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	احتمال المعنوي	الدلالة
بين المجموعات	٠,١٧١	٢	٠,٠٨٥	٠,٠٥٦	٠,٩٤٦	غير دال
داخل المجموعات	٥٦,٩٢٦	٣٧	١,٥٣٩			
الإجمالي	٥٧,١	٣٩				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لمفهوم الهدف السلوكي تبعا للخبرة.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى الدورات التدريبية التي التحق بها المعلم نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب الدورات التدريبية

جدول (١٦)

الدورات التدريبية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
نعم	٣	٣,٦٧	١,٥٣	٢,٠٣٧	٣٨	٠,٠٤٩	دال
لا	٣٧	٢,٢٤	١,١٤				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لمفهوم الهدف السلوكي تبعا لحضور المعلم لدورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية أو عدم حضوره لصالح من التحق بالدورة التدريبية.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى وجود عمل إداري للمعلم مرافق لعمله التعليمي نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب العمل الإداري

جدول (١٧)

العمل الإداري	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
لا يوجد	٣٨	٢,٢٦	١,١٦	٢,٠٥٩	٣٨	٠,٠٤٦	دال
يوجد	٢	٤,٠٠	١,٤١				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لمفهوم الهدف السلوكي تبعا لوجود عمل إداري مرافق للعمل التعليمي للمعلم أو عدم وجود عمل إداري لصالح من يقوم بعمل إداري مرافق للعمل التعليمي.

القسم الثاني: المحور الثاني : صياغة الهدف السلوكي

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى نوع المؤهل نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب نوع المؤهل

جدول (١٨)

المؤهل	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
دبلوم	١٠	١,٨٠	٠,٧٩	١,٥٢٨	٣٨	٠,١٣٥	غير دال
بكالوريوس	٣٠	٢,٤٣	١,٢٢				

يتضح عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لصياغة الهدف السلوكي تبعا لنوع المؤهل.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى خبرة المعلم نقوم بإجراء الاختبار التالي:

تحليل التباين حسب الخبرة

أ- الإحصاءات الوصفية

جدول (١٩)

الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من خمس سنوات	٢	٢,٥٠	٠,٧١
من خمسة إلى أقل من عشر سنوات	٢٩	٢,٤١	١,٢٤
عشر سنوات فأكثر	٩	١,٧٨	٠,٨٣
الإجمالي	٤٠	٢,٢٨	١,١٥

ب-جدول تحليل التباين

جدول (٢٠)

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	احتمال المعنوي	الدلالة
بين المجموعات	٢,٨٨٥	٢	١,٤٤٢	١,٠٨٧	٠,٣٤٨	غير دال
داخل المجموعات	٤٩,٠٩٠	٣٧	١,٣٢٧			
الإجمالي	٥١,٩٧٥	٣٩				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق معنوى ذو دلالة إحصائية فى درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لصياغة الهدف السلوكي تبعا للخبرة.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف فى الإجابات الصحيحة يعزى إلى الدورات التدريبية التى التحق بها المعلم نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب الدورات التدريبية

جدول (٢١)

الدورات التدريبية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
نعم	٣	٤,٦٧	٠,٥٨	٤,٥٩٣	٣٨	٠,٠٠٠	دال
لا	٣٧	٢,٠٨	٠,٩٥				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لصياغة الهدف السلوكي تبعا لحضور المعلم لدورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية أو عدم حضوره لصالح من التحق بالدورة التدريبية.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى وجود عمل إداري للمعلم مرافق لعمله التعليمي نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب العمل الإداري

جدول (٢٢)

العمل الإداري	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
لا يوجد	٣٨	٢,٢١	١,٠٩	١,٥٦٨	٣٨	٠,١٢٥	غير دال
يوجد	٢	٣,٥٠	٢,١٢				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لصياغة الهدف السلوكي تبعا لوجود عمل إداري مرافق للعمل التعليمي للمعلم أو عدم وجود عمل إداري.

القسم الثاني: المحور الثالث : مجالات الهدف السلوكي

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى نوع المؤهل نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب نوع المؤهل

جدول (٢٣)

المؤهل	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
دبلوم	١٠	٢,٣٠	١,٠٦	٠,٠٠٠	٣٨	١,٠٠٠	غير دال
بكالوريوس	٣٠	٢,٣٠	٠,٩٩				

يتضح عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات

الصحيحة بالنسبة لمجالات الهدف السلوكي تبعا لنوع المؤهل.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى خبرة المعلم نقوم بإجراء الاختبار التالي:

تحليل التباين حسب الخبرة

أ- الإحصاءات الوصفية

جدول (٢٤)

الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من خمس سنوات	٢	٢,٠٠	٠,٠٠
من خمسة إلى أقل من عشر سنوات	٢٩	٢,٣٨	١,٠٥
عشر سنوات فأكثر	٩	٢,١١	٠,٩٣
الإجمالي	٤٠	٢,٣٠	٠,٩٩

ب- جدول تحليل التباين

جدول (٢٥)

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	احتمال المعنوي	الدلالة
بين المجموعات	٠,٦٨	٢	٠,٣٤٢	٠,٣٣٥	٠,٧١٧	غير دال
داخل المجموعات	٣٧,٧٢	٣٧	١,٠١٩			
الإجمالي	٣٨,٤٠	٣٩				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لمجالات الهدف السلوكي تبعا للخبرة.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى الدورات التدريبية التي التحق بها المعلم نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب الدورات التدريبية

جدول (٢٦)

الدورات التدريبية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
نعم	٣	٣,٦٧	٠,٥٨	٢,٦٧	٣٨	٠,٠١	دال
لا	٣٧	٢,١٩	٠,٩٤				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لمجالات الهدف السلوكي تبعا لحضور المعلم لدورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية أو عدم حضوره لصالح من التحق بالدورة التدريبية.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى وجود عمل إداري للمعلم مرافق لعمله التعليمي نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب العمل الإداري

جدول (٢٧)

العمل الإداري	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
لا يوجد	٣٨	٢,٢٩	٠,٩٦	٠,٢٨٩	٣٨	٠,٧٧٤	غير دال
يوجد	٢	٢,٥٠	٢,١٢				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية فى درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لمجالات الهدف السلوكي تبعا لوجود عمل إداري مرافق للعمل التعليمي للمعلم أو عدم وجود عمل إداري لصالح من يقوم بعمل إداري مرافق للعمل التعليمي.

القسم الثاني: المحور الرابع : تقويم الهدف السلوكي

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى نوع المؤهل نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب نوع المؤهل

جدول (٢٨)

المؤهل	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
دبلوم	١٠	١,٦٠	١,٢٦	٢,٤٧٢	٣٨	٠,٠١٨	دال
بكالوريوس	٣٠	٢,٦٧	١,١٥				

يتضح وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لتقويم الهدف السلوكي تبعا لنوع المؤهل لصالح مؤهل البكالوريوس.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى خبرة المعلم نقوم بإجراء الاختبار التالي:

تحليل التباين حسب الخبرة

أ- الإحصاءات الوصفية

جدول (٢٩)

الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من خمس سنوات	٢	٢,٠٠	٠,٠٠
من خمسة إلى أقل من عشر سنوات	٢٩	٢,٦٢	١,٢٧
عشر سنوات فأكثر	٩	١,٧٨	١,٢٠
الإجمالي	٤٠	٢,٤٠	١,٢٦

ب-جدول تحليل التباين

جدول (٣٠)

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	احتمال المعنوي	الدلالة
بين المجموعات	٥,٢١٧	٢	٢,٦٠٨	١,٧١٢	٠,١٩٥	غير دال
داخل المجموعات	٥٦,٣٨٣	٣٧	١,٥٢٤			
الإجمالي	٦١,٦٠٠	٣٩				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في

درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لتقويم الهدف السلوكي تبعا للخبرة.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى الدورات التدريبية التي التحق بها المعلم نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب الدورات التدريبية

جدول (٣١)

الدورات التدريبية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
نعم	٣	٢,٦٧	١,١٥	٠,٣٧٨	٣٨	٠,٧٠٨	غير دال
لا	٣٧	٢,٣٨	١,٢٨				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لتقويم الهدف السلوكي تبعا لحضور المعلم لدورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية أو عدم حضوره.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى وجود عمل إداري للمعلم مرافق لعمله التعليمي نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب العمل الإداري

جدول (٣٢)

العمل الإداري	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
لا يوجد	٣٨	٢,٣٩٤٧٣٧	١,٢٨٤٨٢٨	٠,١١٤	٣٨	٠,٩١٠	غير دال
يوجد	٢	٢,٥	٠,٧٠٧١٠٧				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة لتقويم الهدف السلوكي تبعا لوجود عمل إداري مرافق للعمل التعليمي للمعلم أو عدم وجود عمل إداري.

إجمالي القسم الثاني: جميع محاور الهدف السلوكي

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى نوع المؤهل نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب نوع المؤهل

جدول (٣٣)

المؤهل	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
دبلوم	١٠	٨,٣٠	٢,٠٦	١,٢٠١	٣٨	٠,٢٣٧	غير دال
بكالوريوس	٣٠	٩,٦٧	٣,٣٨				

يتضح عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة للهدف السلوكي تبعا لنوع المؤهل.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى خبرة المعلم نقوم بإجراء الاختبار التالي:

تحليل التباين حسب الخبرة

أ- الإحصاءات الوصفية

جدول (٣٤)

الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من خمس سنوات	٢	٩,٠٠	٠,٠٠
من خمسة إلى أقل من عشر سنوات	٢٩	٩,٧٢	٣,٤٣
عشر سنوات فأكثر	٩	٨,١١	٢,٠٩
الإجمالي	٤٠	٩,٣٣	٣,١٣

ب-جدول تحليل التباين

جدول (٣٥)

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	احتمال المعنوي	الدلالة
بين المجموعات	١٨,٠٩٣	٢	٩,٠٤٧	٠,٩١٨	٠,٤٠٨	غير دال
داخل المجموعات	٣٦٤,٦٨٢	٣٧	٩,٨٥٦			
الإجمالي	٣٨٢,٧٧٥	٣٩				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة للهدف السلوكي تبعا للخبرة.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى الدورات التدريبية التي التحق بها المعلم نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب الدورات التدريبية

جدول (٣٦)

الدورات التدريبية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
نعم	٣	١٤,٦٧	٣,٢١	٣,٤٨١	٣٨	٠,٠٠١	دال
لا	٣٧	٨,٨٩	٢,٧٤				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة للهدف السلوكي تبعا لحضور المعلم لدورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية أو عدم حضوره لصالح من التحق بالدورة التدريبية.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى وجود عمل إداري للمعلم مرافق لعمله التعليمي نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب العمل الإداري

جدول (٣٧)

العمل الإداري	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
لا يوجد	٣٨	٩,١٦	٣,٠٢	١,٤٩٣	٣٨	٠,١٤٤	غير دال
يوجد	٢	١٢,٥٠	٤,٩٥				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة للهدف السلوكي تبعا لوجود عمل إداري مرافق للعمل التعليمي للمعلم أو عدم وجود عمل إداري.

إجمالي القسم الثالث :

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى نوع المؤهل نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب نوع المؤهل

جدول (٣٨)

المؤهل	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
دبلوم	١٠	٢,٣٦	٠,١٦	١,٩١٧	٣٨	٠,٠٦٣	غير دال
بكالوريوس	٣٠	٢,٢٥	٠,١٦				

يتضح عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة بالنسبة للأمثلة على الأهداف السلوكية تبعا لنوع المؤهل.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى خبرة المعلم نقوم بإجراء الاختبار التالي:

تحليل التباين حسب الخبرة

أ- الإحصاءات الوصفية

جدول (٣٩)

الخبرة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري
أقل من خمس سنوات	٢	٢,١٤	٠,١٠
من خمسة إلى أقل من عشر سنوات	٢٩	٢,٢٧	٠,١٧
عشر سنوات فأكثر	٩	٢,٣٣	٠,١٣
الإجمالي	٤٠	٢,٢٨	٠,١٧

ب- جدول تحليل التباين

جدول (٤٠)

مصدر الاختلاف	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	ف	احتمال المعنوي	الدلالة
بين المجموعات	٠,٠٦٤	٢	٠,٠٣٢	١,١٩٢	٠,٣١٥	غير دال
داخل المجموعات	١,٠٠١	٣٧	٠,٠٢٧			
الإجمالي	١,٠٦٥	٣٩				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة للأمثلة على الأهداف السلوكية تبعا للخبرة.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى الدورات التدريبية التس التحق بها المعلم نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب الدورات التدريبية

جدول (٤١)

الدورات التدريبية	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
نعم	٣	٢,٣٨	٠,١١	١,٠٩٩	٣٨	٠,٢٧٩	غير دال
لا	٣٧	٢,٢٧	٠,١٧				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة للأمثلة على الأهداف السلوكية تبعا لحضور المعلم لدورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية أو عدم حضوره.

لاختبار إذا كان هناك اختلاف في الإجابات الصحيحة يعزى إلى وجود عمل إداري للمعلم مرافق لعمله التعليمي نقوم بإجراء الاختبار التالي:

اختبار "ت" حسب العمل الإداري

جدول (٤٢)

العمل الإداري	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	درجات الحرية	احتمال المعنوية	الدلالة
لا يوجد	٣٨	٢,٢٨	٠,١٦	٠,٣٥٦٧١	٣٨	٠,٧٢٣	غير دال
يوجد	٢	٢,٣٢	٠,٢٥				

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فرق معنوي ذو دلالة إحصائية في درجات الإجابات الصحيحة للأمثلة على الأهداف السلوكية تبعا لوجود عمل إداري مرافق للعمل التعليمي للمعلم أو عدم وجود عمل إداري لصالح من يقوم بعمل إداري مرافق للعمل التعليمي.

رابعاً: مدى التطبيق الفعلي لصياغة الأهداف السلوكية

مقياس ليكارت

استخدم "مقياس ليكرت" الخماسي لقياس الاتجاهات في حساب المتوسط المرجح لإجابات العينة على العبارات الواردة في بعض الأسئلة ، وذلك بإعطاء :

جدول (٤٣)

الإجابة	الوزن أو الأهمية
دائماً	٥
غالباً	٤
أحياناً	٣
نادراً	٢
لا أطبقه	١

والجدول التالي يوضح الفئة التي تنتمي إليها إجابات العينة تبعا لوقوع المتوسط المرجح في نطاق الفترات المعطاة.

جدول (٤٤)

الفترة	١ – ١,٧٩	١,٨٠ – ٢,٥٩	٢,٦٠ – ٣,٣٩	٣,٤٠ – ٤,١٩	٤,٢٠ – ٥,٠٠
التطبيق الفعلي	لا يطبق	نادراً	أحياناً	غالباً	دائماً

جدول (٤٥)

صياغة الأهداف السلوكية في دفتر التحضير ما يلي:	دائماً		غالباً		أحياناً		نادراً		لا أطبقه		الوسط المرجح	الانحراف المعياري	الأهمية النسبية	الترتيب
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%				
أن يكون الهدف بسيط غير مركب	١٧	٤٢,٥	٥	١٢,٥	١	٢,٥	٨	٢٠	٩	٢٢,٥	٣,٣٣	١,٧٠	أحيانا	١
أن يشتمل الهدف على أداء سلوكي	١١	٢٧,٥	٧	١٧,٥	٩	٢٢,٥	٦	١٥	٧	١٧,٥	٣,٢٣	١,٤٦	أحيانا	٢
أن يبين الهدف الحد الأدنى للأداء	٤	١٠	١٠	٢٥	٩	٢٢,٥	١٠	٢٥	٧	١٧,٥	٢,٨٥	١,٢٧	أحيانا	٤
أن يوضح الهدف النشاط المطلوب	٢	٥	٩	٢٢,٥	١٢	٣٠	١٠	٢٥	٧	١٧,٥	٢,٧٣	١,١٥	أحيانا	٥
أن يعبر الهدف عن ناتج تعليمي	٢	٥	٩	٢٢,٥	١٤	٣٥	١٣	٣٢,٥	٢	٥	٢,٩٠	٠,٩٨	أحيانا	٣
أن يحلل محتوى الدرس إلى عناصر المتنوعة	٢	٥	٤	١٠	٣	٧,٥	٢١	٥٢,٥	١٠	٢٥	٢,١٨	١,٠٨	نادرا	٦
أن يحدد الأهداف المطلوبة لكل درس	٣	٧,٥	٢	٥	٧	١٧,٥	١٣	٣٢,٥	١٥	٣٧,٥	٢,١٣	١,٢٠	نادرا	٧
أن يختار الفعل السلوكي المناسب	٠	٠	٠	٠	٧	١٧,٥	١٤	٣٥	١٩	٤٧,٥	١,٧٠	٠,٧٦	لا يطبق	٨
أن يصاغ عبارة الهدف السلوكي بشكل صحيح	٠	٠	٢	٥	٢	٥	١٠	٢٥	٢٦	٦٥	١,٥٠	٠,٨٢	لا يطبق	١٠
أن يربط محتوى الدرس بالسلوك عند صياغة الهدف	٣	٧,٥	١	٢,٥	٢	٥	٦	١٥	٢٨	٧٠	١,٦٣	١,١٩	لا يطبق	٩

يتضح من الجدول السابق أن عدد المعلمين الذين لم يتمكنوا من مهارة صياغة الأهداف السلوكية بشكل صحيح (٢٦) معلما ، أي بنسبة (٦٥%) وهي نسبة غير مرضية .

الفصل الخامس

أولا : ملخص النتائج

ثانيا : التوصيات

ثالثا : الاقتراحات

أولاً : ملخص النتائج :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى معرفة معلمي التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بمدينة حائل للأهداف السلوكية والتمكن من صياغتها .

وجاءت الدراسة في مجملها تجيب على الأسئلة التالية :

١-ما مدى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة للأهداف السلوكية؟

٢-ما مدى استخدام معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة لمجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها؟

٣-ما مدى تمكن معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة من مهارات صياغة الأهداف السلوكية؟

وللإجابة على أسئلة الدراسة ثم التخطيط لإخراج الدراسة وفق الخطوات التالية :

أ- إعداد وكتابة الإطار النظري والدراسات ذات العلاقة بالموضوع .

ب- إعداد أداة البحث والتي اشتملت على ثلاثة أجزاء .

الجزء الأول :

اختبار للكشف عن مدى معرفة الأهداف السلوكية وهي مكونة من عشرين سؤالا لكل منها أربعة اختيارات وقد صنفت الأسئلة تحت أربع محاور هي (مفهوم الهدف السلوكي - صياغة الهدف السلوكي - مجالات الهدف السلوكي - تقويم الهدف السلوكي) تكشف بمجموعها عن مدى معرفة المعلمين للأهداف السلوكية .

الجزء الثاني :

استبانه لمهارات معرفة مجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها والذي اشتمل على (١٤) فقرة تشتمل على أمثلة لأهداف سلوكية مصاغة صياغة سلوكية حسب الشروط المطلوب توافرها كما ورد في الجانب النظري لهذه الدراسة .

الجزء الثالث :

استبانة تكشف عن مدى التطبيق الفعلي لمهارات صياغة الأهداف السلوكية. وقد اشتمل على عشر فقرات . وقد تم التحقق من صدق الأدوات السابقة بالاعتماد على صدق المحكمين ومقاييس الثبات .

ج- بعد التحقق من جودة أدوات الدراسة تم توزيعها على مجتمع الدراسة المكون من (٤٠) معلم .

وبناء على تحليل النتائج تم التوصل إلى النتائج التالية :

أولا : فيما يتعلق بالبيانات الشخصية :

١- ٧٥% من مجتمع الدراسة يحملون بكالوريوس تربية فنية والباقي منهم ٢٥% يحملون دبلوم دون جامعي - ولا يوجد فرق معنوي ذو دلالة إحصائية لمهارات معرفة الأهداف السلوكية وصياغتها تبعا لنوع المؤهل .

٢- غالبية أفراد مجتمع الدراسة لم يحضروا دورات تدريبية في مجال الأهداف السلوكية حيث أن من حضر منهم دورات في هذا المجال (٧,٥%) فقط . ويوجد فرق معنوي ذو دلالة إحصائية لصالح من التحق بالدورات التدريبية

٣- ومن حيث الخبرة فقد بلغت نسبة الذين خبرتهم أقل من خمس سنوات (٥%) ومن خمسة إلى أقل من عشر سنوات نسبتهم (٧٢,٥%) وأكثر من عشر نسبتهم (٢٢,٥%) ولا يوجد فرق معنوي ذو دلالة إحصائية تبعًا للخبرة.

٤- غالبية أفراد مجتمع الدراسة لم يلتحق بعمل إداري ، حيث بلغت نسبة من عمل إداريًا (٥%) يوجد فرق معنوي ذو دلالة إحصائية لصالح من يقوم بعمل إداري مرافق للعمل التعليمي .

ثانيًا : فيما يتعلق بتساؤلات الدراسة

أ- بينت نتائج الدراسة أن مستوى معرفة معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة حائل للأهداف السلوكية " غير مرضي " حيث بلغت نسبة المعرفة ٤٦,٦%

ب- تبين أن مستوى استخدام معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة حائل لمجالات الأهداف السلوكية " غير مرضي " حيث بلغت نسبة الاستخدام ٥٥,٥% .

ج- أكدت النتائج أن مستوى تمكن معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة حائل من مهارات صياغة الأهداف السلوكية " غير مرضي " حيث بلغت نسبة من تمكن من المعلمين ٣٥% .

ثانياً : التوصيـــات

في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي :

- زيادة التركيز في مقررات طرق تدريس مواد التربية الفنية بصفة خاصة في كليات التربية بالجامعات أو كليات المعلمين التابعة لوزارة التربية والتعليم على الأهداف السلوكية من حيث مفهومها وأساليب صياغتها الصياغة المثلى.
- الاهتمام بتدريب (طلاب التربية الميدانية في المدارس) في مادة التربية الفنية على صياغة الأهداف السلوكية من حيث كتابتها والتركيز عليها في كراس

التحضير وتطبيقها في قاعة التربية الفنية خلال قيامهم بالتدريس في المدارس.

- إقامة دورات تدريبية في مراكز التدريب لمعلمي التربية الفنية تتضمن مهارات صياغة الأهداف السلوكية وكيفية تطبيقها في التدريس .
- زيادة اهتمام المشرفين التربويين في وزارة التربية والتعليم على الأهداف السلوكية أثناء زياراتهم للمعلمين في المدارس .
- عدم اقتصار الدورات التدريبية على مدراء المدارس بل يجب أن تشمل معلمي المواد المختلفة ومنهم معلمي التربية الفنية وذلك لأهمية تلك الدورات في رفع مستوى الأداء في ممارسة الأهداف السلوكية .
- العمل على إيجاد دليل للمعلم يحتوي على أمثلة مصاغة صياغة سلوكية لكل موضوع يكون موجهًا ومرشدًا له في الميدان التربوي .
- اهتمام المعلمين بجميع مجالات الأهداف السلوكية عند صياغة الأهداف السلوكية بمستوى واحد وعدم التركيز على مجال واحد وإهمال الآخر .
- زيادة الاهتمام بتعريف المعلمين بمصادر الحصول على المعلومات المتعلقة بالأهداف السلوكية وتوفير المصادر كالمراجع والأدلة والدوريات وتسهيل الرجوع إليها .

ثالثاً : مقترحات الدراسة

بناء على النتائج التي تم التوصل إليها الباحث فإنه يقترح عدة اقتراحات يرى أنها جديرة بالاهتمام من قبل الباحثين وهي كما يلي :

إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في مدينة غير مدينة حائل ومقارنة نتائجها بهذه الدراسة .

- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في المراحل الأخرى غير المرحلة المتوسطة لتعليم البنين أو البنات في وزارة التربية والتعليم .
- إجراء دراسات مماثلة وتعليم البنات في وزارة التربية والتعليم .
- القيام بدراسة مماثلة للدراسة الحالية تدرس مدى معرفة طلاب التربية الميدانية في كليات المعلمين التابعة لوزارة التربية والتعليم أو طلاب وطالبات كليات التربية بالجامعات للأهداف السلوكية والتمكن من صياغتها في التخصصات المختلفة .
- إجراء دراسات تبين الأسباب التي أدت إلى تدني المعرفة بالأهداف السلوكية وصياغتها من قبل المعلمين في التخصصات المختلفة .
- إجراء دراسات تبين أثر الدورات التدريبية والأعمال الإدارية في معرفة الأهداف السلوكية والتمكن من صياغتها .
- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية على المشرفين والمشرفات في مراكز الإشراف التابعة لوزارة التربية والتعليم .

قائمة المراجع

١ – القرآن الكريم .

أولا : الكتب :

٢– ابن المنظور ، محمد بن مكرم (١٣٠٠هـ) . لسان العرب . الجزء التاسع . بيروت . دار صار .

٣– البغدادي ، محمد رضا (١٩٨٤م) . الأهداف والاختبارات بين النظرية والتطبيق في المنهج وطرق التدريس . الكويت . مكتبة الفلاح . الطبعة الثانية .

٤– الريان ، فكري حسن (١٩٨١) . تخطيط المناهج الدراسية وتطويرها . الكويت . مكتبة الفلاح . الطبعة الأولى .

٥– الزبيدي ، محمد مرتضى (د . ت) . تاج العروس . المجلد السادس . دار ليبيا للنشر والتوزيع . بنغازي . مطابع دار صار . . بيروت .

٦– الزيود ، وآخرون (١٩٨٩م) . التعلم والتعليم الصفي . عمان . دار الفكر للنشر والتوزيع . الطبعة الأولى .

٧– الغامدي ، أحمد عبد الرحمن (١٩٩٧م) . التربية الفنية مفهومها – أهدافها – مناهجها – طرق تدريسها. مكة المكرمة . مطابع الصفا .

٨– القذافي ، رمضان (١٩٩٠م) . علم النفس التربوي . مصر . الدار الجماهيرية .

٩– اللقاني ، أحمد حسين (١٩٨٤م) . المناهج بين النظرية والتطبيق . الطبعة الثالثة . القاهرة . عالم الكتب.

١٠- المولى أحمد ، اسماعيل (١٣٩٨هـ) . مذكرات طرق تدريس التربية الفنية . وزارة المعارف . إدارة الكتب والمكتبات المدرسية الطبعة الأولى .

١١- بلوم وآخرون .(١٩٨٥م) نظام تصنيف الأهداف التربوية . الجزء الأول . ترجمة الخوالدة وعودة . جدة . دار الشروق . الطبعة الأولى .

١٢- بلوم وآخرون (١٩٨٥م) . نظام تصنيف الأهداف التربوية في مجال الانفعالي والنفسحركي . الجزء الثاني . ترجمة الخوالدة وعودة . جدة . دار الشروق . الطبعة الأولى .

١٣- جرادات ، عزت ، وآخرون (د . ت) . التدريس الفعال . عمان . دار الفكر للنشر والتوزيع . الطبعة الرابعة .

١٤- حلمي الوكيل ، محمد المفتي (١٩٨٦م) . أسس بناء المناهج وتنظيمها . القاهرة . دار الكتاب الجامعي. الطبعة الأولى .

١٥- حميدة ، فاطمة ابراهيم (١٩٨٧م) . الأهداف التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية . مكتبة النهضة المصرية .

١٦- رالف تايلور (١٩٨٢م) . أساسيات المناهج . ترجمة أحمد خيري كاظم ، جابر عبد الحميد . القاهرة . دار النهضة العربية .

١٧- روبرت ، ميجر (١٩٦٨م) . الأهداف التربوية . ترجمة عبد الحميد وسعد عبد الوهاب . مطبعة العاني . بغداد . الطبعة الأولى .

١٨- سالم ، مهدي محمود . الأهداف السلوكية تحديدها ومصادرها . صياغتها . تطبيقاتها . السعودية . الرياض . مكتبة العبيكان . ١٩٩٧ م .

١٩- سعادة، جودت أحمد. مناهج الدراسات الاجتماعية . بيروت . دار العلم للملايين . الطبعة الأولى . ١٩٨٤ م .

٢٠- سرحان ، الدمرداش عبد المجيد (١٩٨١م) . المناهج المعاصرة .

الكويت . دار الفلاح . الطبعة الثانية .

٢١- صالح ذياب هندي ، هشام عامر عليان (١٩٨٧م) . دراسات في المناهج والأساليب . عمان . دار للنشر والتوزيع . الطبعة الخامسة .

٢٢- عبد الموجود ، محمد عزت ، وآخرون (١٩٨١م) . أساسيات المنهج وتنظيماته . القاهرة دار الثقافة للطباعة والنشر .

٢٣- عميرة ، ابراهيم بسيوني (١٩٩١م) . المنهج وعناصره . القاهرة . دار المعارف . الطبعة الثالثة .

٢٤- عودة ، أحمد سلمان (١٩٨٥م) . القياس والتقويم في العملية التدريسية . اربد. الأردن . دار الأمل . المطبعة الوطنية .

٢٥- فؤاد أبو حطب ، آمال صادق (١٩٨٠م) . علم النفس التربوي . القاهرة . مكتبة الأنجلو المصرية . الطبعة الثانية .

٢٦- قلادة ، فؤاد سليمان (١٩٧٩م) . الأهداف التربوية وتخطيط وتدريس المناهج . الإسكندرية . دار المطبوعات الجديدة . الطبعة الأولى .

٢٧- فوزي طه ابراهيم ، رجب أحمد الكلزة (١٤٠٦هـ) . المناهج المعاصرة . مكة المكرمة . مكتبة الطالب الجامعي . الطبعة الثانية .

٢٨- قراقزة ، محمود عبد القادر (د . ت) . مهنتي كمعلم . الإمارات . الدار العربية للعلوم .

٢٩- قنديل (١٤١٤هـ) . التدريس وإعداد المعلم . الرياض . دار النشر الدولي للنشر والتوزيع .

٣٠- كوجك ، كوثر حسين (١٩٩٧م) . اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس . مصر . عالم الكتب . الطبعة الثانية .

٣١- كيم ، يوجين ، ريتشارد كيلبرج (١٩٩٥م) . مرشد المعلم المرحلة الثانوية . ترجمة جابر عبد الحميد وآخرون . القاهرة . عالم الكتب .

٣٢- محمد زياد حمدان (١٤٠٢هـ) . المنهج وأصوله ، أنواعه ، مكوناته . الرياض . دار الرياض للنشر والتوزيع . الطبعة الأولى .

٣٣- محمد مجاور ، فتحي الديب (١٣٩٧هـ) . المنهج المدرسي أسسه وتطبيقاته التربوية . الكويت . دار التعليم . الطبعة الرابعة .

٣٤- مرزوق ، محمد السيد محمد (١٩٩٦م) . دليل المعلم إلى صياغة الأهداف التعليمية السلوكية والمهارات التدريسية . السعودية . الدمام . ابن الجوزي للنشر والتوزيع .

٣٥- الجمل نجاح يعقوب (١٩٨٢م) . نحو منهج تربوي معاصر . مطبعة التوفيق . الطبعة الأولى . ١٩٨٢ م .

٣٦- نورمان ، جرونلند (د . ت) ترجمة أحمد خيري كاظم . الأهداف التعليمية تحديدها السلوكي وتقنياته . دار النهضة العربية . القاهرة .

ثانيا : الرسائل العلمية :

٣٧- آل الشيخ ، حصة محمد (١٤١٢هـ) . (معرفة الأهداف السلوكية ومدى استخدامها لدى معلمات اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة في مدينة الرياض) . جامعة الملك سعود . كلية التربية . قسم المناهج وطرق التدريس .

٣٨- الحريري ، أمين بكر (١٤٠٨هـ) . (أثر معرفة الطلاب للأهداف السلوكية المعرفية في مادة الكيمياء على تحصيلهم الدراسي في المرحلة الثانوية بمكة المكرمة) . جامعة أم القرى . كلية التربية . قسم المناهج وطرق التدريس .

٣٩- الحضيف ، صفاء محمد (١٤١٥هـ) . (فاعلية استخدام الأهداف السلوكية في تدريس التاريخ لتحقيق نتائج تعليمية مقصودة في المجال المعرفي بمستوياته الستة حسب تصنيف بلوم لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض) . جامعة الملك سعود . كلية التربية . قسم المناهج وطرق التدريس .

٤٠- الراجح ، صالح عبد الله (١٤١٠هـ) معرفة الطلاب للأهداف السلوكية على تحصيلهم الدراسي في مادة الأحياء للصف الأول ثانوي). جامعة الملك سعود . كلية التربية . قسم المناهج وطرق التدريس .

٤١- الشائع ، عبد العزيز صالح (١٤١٦هـ) . (مدى معرفة معلمي العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية الأهداف السلوكية ومدى استخدامهم لها). جامعة الملك سعود . كلية التربية . قسم المناهج وطرق التدريس .

٤٢- العربي ، عبد العزيز عبد الله (١٤١٦هـ) . (مدى معرفة الأهداف السلوكية وتضمينها خطة الدرس لدى معلمي التاريخ بالمرحلة المتوسطة بمدينة الرياض) . جامعة الملك سعود . كلية التربية . قسم المناهج وطرق التدريس .

٤٣- العزاز ، ابراهيم مهنا (١٤١٩هـ) . (أثر معرفة طلاب المستوى الرابع بمعهد اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة الملك سعود ، الأهداف السلوكية المعرفية في تحصيلهم الدراسي في مادة النحو) . جامعة الملك سعود . كلية التربية . قسم المناهج وطرق التدريس .

٤٤- نجاة ، على غالب (١٩٨٠ م - ١٤٠٠ هـ) . (أثر معرفة الطلبة المسبقة بالأهداف السلوكية على تحصيلهم في مادة الأحياء) . جامعة بغداد . كلية التربية . قسم المناهج وطرق التدريس .

ثالثا : المطبوعات والندوات والمجلات :

٤٥- الزوبعي ، عبد الجليل (١٩٨٠ ، ١٩٨٢ م) . محاضرات في البحث التربوي . الرياض . مكتب التربية العربي لدول الخليج

٤٦- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٠٤٥هـ) . صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية . مطبعة مكتبة التربية العربي لدول الخليج . المجلد الأول . الرياض .

٤٧- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٤٠٩٥هـ) . صيغة موحدة لأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في دول الخليج العربية (التربية الفنية). مطبعة مكتبة التربية العربي لدول الخليج . المجلد الثالث . الرياض .

٤٨- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨٣م) . ندوة ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف سلوكية . مطبعة مكتبة التربية العربي لدول الخليج . المجلد الأول . الرياض .

٤٩- رجب ، مصطفي (١٤٠٩٦هـ) . أثر استخدام الأهداف السلوكية في مستويات المعرفي والفهم والتطبيق في تحصيل الطالب الجامعي واحتفاظه بالتعلم . المجلة العربية لبحوث التعليم العالي . البحرين . العدد الرابع .

٥٠- زكري ، عمر محمد مدني (١٤٠٧هـ) استراتيجيات ما قبل التدريس . رسالة الخليج . مكتبة التربية العربي لدول الخليج العربي . العدد (٢٢) . السنة السابعة .

٥١- عطية ، جمال (د . ت) . الأهداف السلوكية ماهيتها توصيفها مجالاتها . مجلة التربية . وزارة التربية والتعليم . الإمارات . العدد(١٠٢)

٥٢- فودة ، سهير زكريا . تقويم مهارات اختيار وصياغة واستخدام الأهداف الإجرائية عند إعداد الدروس لدى طالبات الأقسام العلمية بجدة . مجلة التربية المعاصرة . القاهرة . رابطة التربية الحديثة . ١٤٢٠ هـ .

ملحق رقم (١)

تصميم أداة البحث

بسم الله الرحمن الرحيم

سعادة الدكتور – الأستاذ / **الموقر**

فإني أقوم بدراسة بعنوان " أثر صياغة الأهداف السلوكية في تدريس التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بمدينة حائل " ، كمتطلب للحصول على درجة الماجستير بقسم التربية الفنية بجامعة أم القرى .

وقد تطلب ذلك أداة لهذه الدراسة وأول خطواتها إعداد مجموعة من البنود المتعلقة بالأهداف السلوكية .

ولقد جاءت هذه البنود في خمسة محاور هي : مفهوم الهدف السلوكي، وصياغته ، ومجالاته ، وتقويمه ، ثم يليه استمارة توضح استخدامها في مادة التربية الفنية وأخيرًا مدى تطبيق صياغتها الفعلية في دفاتر التحضير .

أرجو من سعادتكم التكرم بقراءة هذه البنود وإبداء الرأي فيها من حيث مناسبتها وارتباطها بالمجال الواردة فيه وذلك بوضع إشارة (✓) في الخانة التي ترونها لتحديد ما إذا كان البند واضحًا ومناسبًا ، كما أرجو إبداء الملاحظات وإجراء التعديل الذي ترونه في خانة الملاحظات .

مع شكري وتقديري ،،،

الباحث

حجي فليح الشمري

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي معلم التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة **المحترم**

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ..... وبعد

فإني أقوم بدراسة بعنوان *"أثر صياغة الأهداف السلوكية في تدريس التربية الفنية للمرحلة المتوسطة"* وذلك استكمالاً لنيل درجة الماجستير في التربية الفنية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة.

والمطلوب منك أخي المعلم الإجابة عن أسئلة الاستبانة بكل دقة.

أخي المعلم:

إن تعاونك مع الباحث في الإجابة على جميع فقرات الاستبانة سوف يكون له بإذن الله تعالى أكبر الأثر في الجهود التي تبذل في تطوير تدريس التربية الفنية.

وأرجو أن تعلم أخي المعلم إن أجابتك سوف تكون سرية ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي؛ لذا لا داعي لكتابة الاسم.

ولك وافر الشكر والتقدير،،،،،،،،،،،

أخوكم

الباحث / حجي بن فليح الشايع الشمري

جامعة أم القرى - كلية التربية – قسم التربية الفنية

استبانه لمدى معرفة الأهداف السلوكية لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة

أولا : البيانات الشخصية :

١) المؤهل العلمي :

دبلوم [ ] بكالوريوس[ ] ماجستير[ ]

مؤهلات أخرى يرجى ذكرها .....

٢) سنوات الخبرة :

أقل من خمس سنوات [ ] من خمس إلى عشر سنوات [ ]

أكثر من عشر سنوات[ ]

٣) الدورات التدريبية:

هل سبق لك الالتحاق بدورة تدريبية في مجال الأهداف السلوكية ؟

نعم[ ] لا[ ]

٤) العمل الإداري المرافق للعمل التعليمي

لا يوجد [ ]

يوجد [ ] وهو :

.....

ثانيا :عزيزي المعلم :

فيما يلي قائمة من الأسئلة من نوع الاختيار من متعدد أرجو قراءتها قراءة جيدة وبعد ذلك ضع علامة (✓) أمام الإجابة الصحيحة فقط من البنود التالية:

المحور الأول : مفهوم الهدف السلوكي :

١) الأهداف السلوكية عبارة تصف ...

أ) الأهداف العامة . ( )

ب) اختبارات لقياس قدرة الطالب . ( )

ج) مخرجات تعليمية يمكن قياسها . ( )

د) اهتمام المعلم بتدريس مواضيع محددة . ( )

٢) يُظهر الهدف السلوكي ...

أ) نشاط المعلم . ( )

ب) طريقة التدريس . ( )

ج) نوع السلوك المرغوب تحقيقه . ( )

د) جميع ما ذكر. ( )

٣) تكون صياغة الهدف السلوكي بطريقة تعكس ...

أ) نتاجًا تعليميًا محددًا . ( )

ب) حاجات الطلاب الحقيقة . ( )

ج) قراراً يتخذه المعلم . ( )

د)جميع ما ذكر. ( )

٤) أي من الآتي يعتبر من خصائص الهدف السلوكي ...

أ) وضوح الصياغة المحددة لنوع السلوك المرغوب فيه. ( )

ب) أن يكون وصفًا إجرائيًا لسلوك المعلم . ( )

ج) اختباراً يقيس قدرات الطالب . ( )

د) غيرماذكر. ( )

٥) الهدف السلوكي يجعل العملية التعليمية ...

أ) هادفة . ( )

ب) محددة . ( )

ج) واضحة . ( )

د) جميع ماذكر. ( )

المحور الثاني : صياغة الهدف السلوكي :

١) من شروط صياغة الهدف السلوكي ...

أ) أن يشتمل على فعل سلوكي واحد . ( )

ب) أن يخلو من أي كلمات تسبق الفعل السلوكي . ( )

ج) أن يكتب الحد الأدنى من الأداء المقبول . ( )

د) جميع ما ذكر . ( )

٢) عند صياغة الهدف السلوكي ينبغي التركيز على ...

أ) أن يوضح الهدف السلوكي طريقة عرض الدرس . ( )

ب) أن يكون الهدف قابلا للملاحظة والقياس . ( )

ج) أن يتناول الهدف جوانب تعلم محددة . ( )

د) جميع ما ذكر. ( )

٣) من الأخطاء في صياغة الهدف السلوكي ...

أ) تحديد الحد الأدنى للأداء المقبول . ( )

ب) تحديد المحتوى الذي يحقق الهدف . ( )

ج) تعدد الأفعال المطلوبة . ( )

د) خلوه من أي كلمات تسبق الفعل السلوكي . ( )

٤) أي الاختيارات التالية تمثل أفضل الطرق لصياغة الهدف السلوكي ...

أ) تحديد نواتج التعلم . ( )

ب) شرح عملية التعلم . ( )

ج) الإبداع في الصياغة فقط . ( )

د) توضيح النشاط المحدد في الكتاب المقرر . ( )

٥) جميع ما يلي تنطبق عليه شروط صياغة الأهداف السلوكية عدا:

أ) أن تعكس الأهداف نشاط المعلم . ( )

ب) أن تركز على الحد الأدنى للأداء المقبول . ( )

ج) أن تتضمن الظرف الذي يتحقق فيه الهدف . ( )

د) أن تعكس الأهداف سلوك المتعلم . ( )

<u>المحور الثالث : مجالات الهدف السلوكي :</u>

١) يركز الهدف السلوكي في المجال المعرفي على ...

أ) الحقائق والمفاهيم والتعاميم والنظريات . ( )

ب) اكتساب المهارات العلمية المختلفة . ( )

ج) تنمية الميول والاتجاهات . ( )

د) غيرما ذكر. ( )

٢) أعلى مستوى للمجال المعرفي وفقا لتصنيف بلوم هو ...

أ) التطبيق . ( ) ج) التقويم . ( )

ب) التذكر . ( ) د) التحليل ( )

٣) أدنى مستوى للمجال المعرفي وفقا لتصنيف بلوم هو ...

أ) التذكر . ( ) ج) التطبيق . ( )

ب) التركيب. ( ) د) الفهم . ( )

٤) أي الآتي يمثل محتوى الهدف السلوكي في المجال الوجداني ...

أ) التذكر – الفهم – التطبيق . ( )

ب) الآلية – التكيف – الإبداع . ( )

ج) الاستقبال – الاستجابة – تقبل القيم . ( )

د) جميع ما ذكر . ( )

٥) أي التصنيفات التالية يعكس مستويات المجال المهاري ...

أ) الاستقبال وينتهي بالتمييز . ( )

ب) الإدراك الحسي وينتهي بالإبداع . ( )

ج) التذكر وينتهي بالتقويم . ( )

د) غير ما ذكر. ( )

المحور الرابع : تقويم الهدف السلوكي :

١) غالبا ما يتم تقويم تحقق الهدف السلوكي بواسطة أساليب التقويم ...

أ) البنائية . ( ) ج) الختامية . ( )

ب) القبلية. ( ) د) جميع ما ذكر. ( )

٢) تقع المسئولية المباشرة في تقويم الأهداف السلوكية على عاتق ...

أ) المعلمين . ( )

ب) الطلاب . ( )

ج) مصممي المناهج . ( )

د) أولياء الأمور . ( )

٣) يجب أن يكون تقويم الهدف السلوكي موجها ...

أ) لقياس الأداء المطلوب . ( )

ب) لتحقيق أهداف المعلم في الحصة. ( )

ج) لتحقيق رغبات الطلاب . ( )

د) غيرما ذكر. ( )

٤) الهدف السلوكي يساعد المعلم في ...

أ) اختيار الوسيلة التعليمية المناسبة . ( )

ب) اختيار طريقة التدريس المناسبة . ( )

ج) تحقيق طريقة التقويم المناسبة . ( )

د) جميع ما ذكر. ( )

٥) أي الآتي يعتبر من إيجابيات العمل وفق أهداف محددة ...

أ) جعل الطالب يحفظ الدرس . ( )

ب) مساعدة أولياء الأمور على فهم نفسية الطالب . ( )

ج) توفير أساس سليم لانتقاء أساليب التدريس والتقويم . ( )

د) غير ما ذكر. ( )

ثالثا :

فيما يلي أمثلة لأهداف سلوكية في تدريس التربية الفنية. ضع (✓) في المجال الصحيح واذكر مستواه كما هو موضح في المثال الأول :-

م	العبـــــــــــارات	مجال الهدف			مستواه
		معرفي	وجداني	مهاري	
١	أن يعدّد الطالب خمسة ألوان للورود بعد عشر دقائق من الحصة الأولى	✓			معرفة
٢	أن يكرر الطالب طباعة وحدة زخرفية أفقيا حسب حجم ورقة الرسم .				
٣	أن يصغي الطالب باهتمام لمعلمه أثناء حديثه عن اليوم الوطني لبلده .				
٤	أن يرسم الطالب مجموعة فواكه تمثل طبيعة صامته بقلم الرصاص .				
٥	أن يميز الطالب بين الألوان المائية والألوان الزيتية قبل تنفيذ لوحته الفنية.				
٦	أن يحافظ الطالب على نظافة قاعة التربية الفنية نهاية كل حصة دراسية .				
٧	أن يقدّر الطالب أعمال زملائه في معرض التربية الفنية .				
٨	أن يصمم الطالب جلدة لبطاقته المدرسية خلال أسبوعين دراسيين .				
٩	أن يتقن الطالب تفريغ دوائر داخل مستطيلات خشبية بواسطة المنشار الكهربائي .				
١٠	أن يرتب الطالب أدواته بعد نهاية كل حصة دراسية .				
١١	أن يلصق الطالب مجموعة من الأشكال الهندسية غائرة وبارزة على سطح خشبي بواسطة الغراء .				
١٢	أن يؤلف الطالب مجموعة منازل حديثه بخامات مستهلكة بشكل متماسك .				
١٣	أن ينفذ الطالب وحده زخرفية إسلامية على نول نسيج خلال شهر كامل .				
١٤	أن ينقد الطالب أفضل لوحة فنية مختارة من قبل المعلم نهاية الحصة الدراسية .				
١٥	أن يشارك الطالب زملاءه في إعداد مجلة التربية الفنية خلال الفصل الدراسي .				

رابعاً :

ضع علامة (✓) في الخانة المناسبة والتي تمثل مدى تطبيقك الفعلي لصياغة الأهداف السلوكية :-

م	صياغة الأهداف السلوكية في دفتر التحضير ما يلي	مدى التطبيق الفعلي				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا أطبقه
١	أن يكون الهدف بسيط غير مركب .					
٢	أن يشتمل الهدف على أداء سلوكي .					
٣	أن يبين الهدف الحد الأدنى للأداء .					
٤	أن يوضح الهدف النشاط المطلوب .					
٥	أن يعبر الهدف عن ناتج تعليمي .					
٦	أن يحلل محتوى الدرس إلى عناصره المتنوعة					
٧	أن يحدد الأهداف المطلوبة لكل درس .					
٨	أن يختار الفعل السلوكي المناسب .					
٩	أن يصاغ عبارة الهدف السلوكي بشكل صحيح .					
١٠	أن يربط محتوى الدرس بالسلوك عند صياغة الهدف					

ملحق رقم (٢)

لجنة التحكيم لأداة البحث

قائمة بأسماء لجنة المحكمين

١- د.حمدي عزالعرب عميرة:استاذ مساعد بقسم الوسائل وتكنولوجيا التعليم بكلية التربية للبنات بحائل.

٢- د.السر أحمد سليمان: استاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس بكلية المعلمين بحائل.

٣- أ.الشفيع بشير مصباح: محاضر بقسم التربية الفنية بكلية المعلمين بحائل.

٤- أ.صالح سالم السيف: المشرف التربوي لشعبة التربية الفنية بإدارة التعليم بمنطقة حائل.

٥- د.صبحي رمضان بوسريع: استاذ مساعد بقسم التربية الفنية بكلية المعلمين بحائل.

٦- د.عبدالرحمن أحمد عبدالقادر:أستاذ مشارك بقسم التربية وعلم النفس بكلية المعلمين بحائل.

٧- د.عبدالمنعم محمد نافع:استاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس بكلية المعلمين بحائل.

٨- أ.غازى محمود مفلح: محاضر بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية المعلمين بحائل.

٩- د.فاطمة محمد أمين:استاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس بكلية التربية للبنات بحائل.

١٠- د. فاطمة محمد طلبة:أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس ووكيلة كلية التربية للبنات بحائل.

١١- محمد محمود عبدرب النبي:أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس بكلية .

١٢- د.محمد محمود علي: أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس بكلية المعلمين بحائل.

١٣- د.محمود خالد جرادات: أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس بكلية المعلمين بحائل.

١٤- د.ناصر محمود النمرواي: أستاذ مساعد بقسم التربية وعلم النفس بكلية المعلمين بحائل.

١٥- د.نجوى شعبان خليل:أستاذ مشارك بقسم التربية وعلم النفس وعميدة كلية التربية للبنات بحائل.

١٦- أ.يوسف عثمان الشغدلي: المشرف التربوي لشعبة النشاط الفني بإدارة التعليم بمنطقة حائل.

ملحق رقم (٣)

الخطابات الرسمية المتعلقة بالبحث

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
شئون تعليم البنات
وكالة الكليات
الإدارة العامة لشؤون الكليات بمنطقة حائل
كلية التربية - الأقسام الأدبية

وزارة المعارف

الرقم : ٥/٢٧٥
التاريخ : ١٤٢٤/٤/١٤هـ
المشفوعات : .....
الموضوع : تكليم إستبانه من الباحث
م. حجن فليح الشايع الشمري

المكرم/ مدير عام شؤون الكليات بمنطقة حائل المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته.. وبعد

رداً على مخاطبكم الوارد الينا برقم ١١٩٥ بتاريخ ١٤٢٤/٤/٧هـ ومشفوعاته (٢) استبانات بشأن البحث المقدم من الباحث/ حجن فليح الشايع الشمري والذي يطلب فيه تكليم إستبانه رسالة ماجستير بعنوان (أثر صياغة الأهداف السلوكية في تدريس التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة من أعضاء هيئة التدريس)

نفيد سيادتكم انه قد تم تكليم عدد (٢) استبانة للسادة أعضاء التالية أسماؤهم:

١- د. نجوى شعبان محمد خليل ... استاذ مشارك الصحة النفسية وعميدة الكلية
٢- د. فالحة محمد لطيفه ... استاذ مساعد المناهج وطرق التدريس ووكيلة الكلية
٣- د. حمدى عز العرب عميرة ... استاذ مساعد الوسائل وتكنولوجيا تعليم

وكيلة الشؤون الإدارية
د. فالحة محمد لطيفه
د. فالحة

المملكة العربية السعودية
وزارة المعارف
شؤون تعليم البنات - وكالة الكليات
الوارد العام
الرقم ٤/١٤
التاريخ ١٤٢٤هـ

عميدة الكلية
د. نجوى شعبان محمد خليل
١٤/٤/١٤٢٤هـ

بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالى
جامعة أم القرى

الرقم : ص ك ١٥٤
التاريخ : ١٤٢٣/١١/٢هـ
المشفوعات : ـــــــ

سعادة عميد كلية التربية بمكه

حفظه الله

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

وبعد:

فبناء على الخطاب الذي تقدم به الطالب / حجي بن فنيح شارع الشايع الشمري من قسم التربية الفنية ويرغب فيه إفادته عن موضوع بعنوان :

" أثر صياغة الاهداف السلوكية في تدريس التربية الفنية للمرحلة المتوسطة بمدينة حائل "

والذي اختاره لينال درجة الماجستير من جامعة ام القرى ، يفيد معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي بان هذا البحث لا يوجد ضمن قاعدة البيانات المتوفرة بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية بالرياض.

وتقبلوا خالص تحياتي وتقديري

عميد معهد البحوث العلمية
وإحياء التراث الإسلامي

أ. د/ محمد بن حمزه السليماني

Umm AL - Qura University
Makkah Al Mukarramah P.O. Box 715
Cable Gameat Umm Al - Qura, Makkah
Telex 540026 Jammka SJ
Faxemely 5564560
Tel - 02 - 5574644 (10 Lines)

جامعة أم القرى
مكة المكرمة ص.ب : ٧١٥
برقيا : جامعة أم القرى مكة
تلكس عربي ٥٤٠٠٢٦ م . ك جامعة
فاكسيلي : ٥٥٦٤٥٦٠
تيلفون : ٥٥٧٤٦٤٤ - ١٠ (١٠ خطوط)

المكرمة عميدة كلية التربية الأقسام الأدبية المحترمة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته ... وبعد :-

إشارة للعرض المقدم من الباحث / حجي فليح الشايع الشمري والذي يطلب فيه تحكيم استبانة رسالة ماجستير بعنوان (أثر صياغة الأهداف السلوكية في تدريس التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة من أعضاء هيئة التدريس) .

تجدون برفقه العرض المشار إليه أعلاه مع كامل مشفوعاته (٣) استبانة للاطلاع واكمال اللازم حيال تعبئة الاستبانات المرفقة ومن ثم إعادتها لنا .

والسلام ،،،،

مدير عام
الإدارة العامة لشئون الكليات بمنطقة حائل

بدر بن عبدالله العردان

ص/ للشئون التعليمية .
ص/ للاتصالات الإدارية .