بناء وتطبيق أنموذج لتقويم المهارات الأدائية في كتب التربية الأسرية في ضوء أهداف المنهج

رسالة تقدمت بها

دنيا محمود اسماعيل القيسي

الى كلية التربية للبنات / جامعة بغداد

لنيل درجة الماجستير في الاقتصاد المنزلي/ طرائق تدريس

اشراف

الاستاذ المساعد
د. ماجد نافع الكناني

الاستاذ المساعد
نادية يونس الصائغ

بغداد

١٤٢٥ هـ **٢٠٠٤م**

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللَّهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ
وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ
الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾

صدق الله العظيم

سورة التوبة

اية : ١٠٥

اقرار المشرف

نشهد ان اعداد هذه الرسالة الموسومة ((بناء انموذج لتقويم المهارات الفنية في منهج التربية الاسرية في ضوء اهدافها)) التي قدمتها الطالبة (دنيا محمود اسماعيل القيسي) جرى تحت اشرافنا في جامعة بغداد/ كلية التربية للبنات / قسم الاقتصاد المنزلي ، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في طرائق تدريس الاقتصاد المنزلي .

المشرف
الاستاذ المساعد
د. ماجد نافع الكناني
التاريخ / / ٢٠٠٤

المشرف
الاستاذ المساعد
نادية يونس الصائغ
التاريخ / / ٢٠٠٤

بناءً على التوصيات ارشح هذه الرسالة للمناقشة .

د. سالم صالح التميمي
رئيس قسم الاقتصاد المنزلي
التاريخ / / ٢٠٠٤

أقرار لجنة المناقشة

نشهد بأننا أعضاء لجنة المناقشة ، أطلعنا على هذه الرسالة الموسومة بـ (بناء وتطبيق أنموذج لتقويم المهارات الأدائية في كتب التربية الأسرية في ضوء أهداف المنهج) ، وقد ناقشنا الطالبة (دنيا محمود اسماعيل) في محتوياتها وفيما له علاقة بها ، ونعتقد بأنها جديرة بالقبول لنيل درجة الماجستير بالأقتصاد المنزلي / طرائق تدريس .

د. روعة بهنام عبد الأحد
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
عضواً

الأسم : د. نبأ عبد الحسين
اللقب العلمي : استاذ مساعد
عضواً

الأسم : د. ماجد نافع الكناني
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
عضواً ومشرفاً

الأسم : نادية يونس الصائغ
اللقب العلمي : أستاذ مساعد
رئيس اللجنة

د. صالح أحمد الفهداوي
اللقب العلمي : استاذ مساعد
رئيس اللجنة

د.ناظم رشيد شيخو
عميد كلية التربية للبنات
جامعة بغداد
التاريخ : / / ٢٠٠٤

الإهداء

الى ...

من ربـــاني ..... عرفانـــا وتخليـــدا لذكراهُ

والـــــدي ..... تقـــــديرا واحتراما

شـــقيقاي وشـــقيقاتي واولادهـــن ... . حبـــا واعتزازا

اهدي جهدي المتواضع الى كل من قدم لي المساعدة

مع خالص اعتزازي وتقديري

دنيا القيسي

المحتويـــــات

الموضوع	الصفحة
اسم الرسالة	
آية قرانية	
اقرار المشرف	
اقرار اللجنة	
الاهداء	
شكر وتقدير	أ
ملخص البحث	ب . ث
فهرست المحتويات	ج . ح
ثبت الجداول	د . ذ
ثبت الأشكال	ر
ثبت الملاحق	ز
الفصل الأول :	١ .١٢
. مشكلة البحث ومبرراتها	١ .٣
. أهمية البحث والحاجة اليه	٣ . ٤
. أهداف البحث	٥
. حدود البحث	٥
. تحديد المصطلحات	٦ . ١٢
الفصل الثاني : الأطار النظري	١٣ .٤٨
منهاج التربية الأسرية	١٣ . ١٥
الكتاب المدرسي	١٥ .١٦
اسلوب تحليل المحتوى	١٦ . ١٩
المنهج مفهومه ، ونوعه ، وأهميته	١٩ .٢٧
التقويم	٢٧ . ٣٥
الأهداف التعليمية	٣٥. ٤٤
المهارات الأدائية	٤٤. ٤٨

المحتويات

الموضوع	الصفحة
الفصل الثالث : الدراسات السابقة ومناقشتها	٤٩ . ٥٨
تمهيد	٤٩
الدراسات التي أدريت في مجال الأقتصاد المنزلي	٥٠
الدراسات التي أجريت في مجال تقويم المناهج	٥١ .٥٢
الدراسات السابقة ومقارنتها في البحث الحالي	٥٣ . ٥٦
مؤشرات الدراسات السابقة	٥٧ . ٥٨
الفصل الرابع : منهج البحث	٥٩ . ٩٨
مجتمع البحث	٥٩
عينة البحث	٥٩ . ٦٢
أداة البحث	٦٢ . ٦٤
اسلوب دلفي	٦٤
الجولة الأولى	٦٤ . ٦٥
الجولة الثانية	٦٥ . ٦٦
الجولة الثالثة	٦٦. ٦٧
أداة التحليل	٦٨ . ٧٦
مخطط الإجراءات (النظرية التطبيقية)	٧٧
الأنموذج	٧٨
الأداة بشكلها النهائي	٧٩ . ٩٣
اجراءات التحليل	٩٣ . ٩٨
الوسائل الإحصائية	٩٨
الفصل الخامس : عرض النتائج وزمناقشتها	٩٩.١٢٠
عرض النتائج ومناقشتها	٩٩.١١٥
مخطط نتائج الأهداف التعليمية	١١٦
مخطط نتائج الأشكال التعليمية	١١٧
الأستنتاجات	١١٨.١١٩
التوصيات	١١٩ . ١٢٠
المقترحات	١٢٠
المراجع والمصادر	١٢١. ١٣٢
الملاحق : (١ . ١٩)	
ملخص باللغة الإنكليزية	

ثبت الأشكال

رقم الشكل	عنوان الشكل	الصفحة
١	يمثل أنموذج الشبلي في بناء المنهج	٢٢
٢	يوضح مخطط لأنموذج ولر	٢٣
٣	يوضح أنموذج تايلر في تصميم المنهج الشكلي	٢٧
٤	يوضح مخطط لأنموذج تايلر لتقويم المنهج	٣٣
٥	مخطط الأجراءات (النظرية والتطبيقية) للوصول الى أنموذج لتقويم المهارات الأدائية في الكتب	٧٧
٦	يمثل خطوات الأنموذج الذي توصلت أليه الباحثة	٧٨
٧	يوضح نتائج الأهداف التعليمية المتحققة بدرجة كبيرة	١١٦
٨	يوضح نتائج الصور والأشكال التعليمية المتحققة بدرجة كبيرة	١١٧

ثبت الملاحق

رقم الملحق	عنوان الملحق	الصفحة
١	الاستبانة الأستطلاعية الموجهة الى مدرسات المادة	١-٣
٢	يمثل الأهداف التعليمية (للملابس والخياطة للمرحلة الإعدادية	٤
٣	يمثل قائمة بأسماء الخبراء المشرفين على تقويم اداة التحليل بأسلوب دلفي	٥
٤	يمثل معيار التحليل المهارات الأدائية في كتب التربية الأسرية للمرحلة الإعدادية بصيغته الأولية	٦ -١٤
٥	يمثل الأخطاء التي وردت في كتب التربية الأسرية للمرحلتين الرابعة والخامسة واعطاء البدائل	١٥ - ١٦
٦	يمثل كتاب التربية الأسرية للمرحلة الرابعة ، ص (٣٦ – ٤٩)	١٧-١٨
٧	يمثل كتاب التربية الأسرية للمرحلة الخامسة ، ص ٣٤ – ٧٢	١٨
٨	يمثل كتاب التربية الأسرية للمرحلة السادسة ، ص ٤٠- ٤٩	١٩

ثبت الجداول

رقم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	يوضح حدود البحث الحالي	٥
٢	يمثل تحليل محتوى الكتب بدلالة الأهداف	١٩
٣	يوضح مجتمع البحث المكون من كتب التربية الأسرية للمرحلة الإعدادية	٥٩
٤	يمثل عينة البحث	٦٠
٥	يبين وصفاً للأهداف التعليمية وموضوعاتها والأهداف السلوكية المحددة لها	٦١
٦	يمثل استجابات الخبراء على المعيار في الجولة الأولى	٦٥
٧	يمثل استجابات الخبراء على المعيار في الجولة الثانية	٦٦
٨	يمثل استجابات الخبراء على المعيار في الجولة الثالثة	٦٧
٩	يمثل أداة البحث بشكلها النهائي	٦٨
١٠	يمثل أداة البحث بشكلها النهائي بدلالة أهدافه	٧٩ – ٩٢
١١	يوضح عدد الأهداف السلوكية المعرفية المعتمدة في أداة البحث حسب تصنيف بلون	٩٣
١٢	يوضح عدد الأهداف السلوكية المهارية المعتمدة في أداة البحث سيمبسون	٩٣
١٣أ	يمثل عدد الصفحات المحللة في كتب التربية الأسرية	٩٤
١٣ب	تحليل محتوى كل موضوع من موضوعات عينة البحث	٩٥ –٩٦
١٤	يمثل ثبات تحليل الباحثة مع نفسها عبر الزمن	٩٧
١٥	يمثل ثبات تحليل الباحثة مع المحللين الآخرين	٩٨
١٦	يوضح نتائج تحليل المهارات الأدائية التي يتضمنها محتوى كتاب التربية الأسرية لمرحلة الرابع وفق الهدف التعليمي الأول	٩٩ – ١٠١

١٧	يمثل معيار تقويم الأشكال والصور التعليمية لمرحلة الرابع	١٠٢
١٨	يوضح نتائج تحليل المهارات الأدائية التي يتضمنها كتاب التربية الأسرية للمرحلة الخامسة وفق الهدف التعليمي الثامن	١٠٤
١٩	يمثل معيار تقويم الأشكال والصور التعليمية لمرحلة الخامس	١٠٥
٢٠	يوضح نتائج تحليل المهارات الأدائية التي يتضمنها كتاب التربية الآسرية للمرحلة الخامسة وفق الهدف التعليمي التاسع	١٠٦ – ١٠٧
٢١	يمثل معيار تقويم الأشكال والصور والجداول التعليمية لمرحلة الخامس	١٠٧ – ١٠٨
٢٢	يوضح نتائج تحليل المهارات الأدائية التي يتضمنها محتوى كتاب التربية الآسرية للمرحلة الخامسة وفق الهدف التعليمي الحادي عشر	١٠٩ – ١١٠
٢٣	يمثل معيار تقويم الأشكال والصور التعليمية لمرحلة الخامس	١١٠–١١١
٢٤	يوضح نتائج تحليل المهارات الأدائية التي يتضمنها كتاب التربية الأسرية للمرحلة السادسة وفق الهدف التعليمي الحادي عشر	١١٣
٢٥	يمثل معيار تقويم الأشكال والصور التعليمية لمرحلة السادس	١١٤

شكر وتقدير

بكل خشوع وقنوت اسجد لله سبحانه وتعالى حامدة وشاكرة على ما وهبني من صبر ومقدرة لانجاز هذا البحث .والصلاة على اشرف المرسلين محمد صلى الله عليه وآله وصحبه وسلم

يطيب للباحثة بعد ان انتهت من اعداد هذه الرسالة ان تقدم الشكر والتقدير لوزارة التربية التي اتاحت لها الفرصة لاكمال دراستها لنيل شهادة الماجستير عندما منحتها الاجازة الدراسية .

ويسرها ان تتقدم بجزيل الشكر الى رئاسة قسم الاقتصاد المنزلي ممثلا بالدكتور سالم صالح التميمي لاتاحته الفرصة للدراسة والى مقررة القسم الست رفيعة جاسم لما بذلوه من جهود وتسهيلات في اثناء فترة الدراسة .

وتسجل شكرها وتقديرها للدكتور ماجد نافع الكناني . المشرف على الرسالة . لما بذله من جهد ووقت وتقديم مصادر في سبيل اظهار الرسالة بشكلها الحالي . والى الست نادية يونس الصائغ . المشرف الثاني على الرسالة . لما قدمته من مساعدة في مجال المهارات الفنية .

وتسجل ايضا شكرها وتقديرها للاساتذة اعضاء لجنة الخبراء الذين استعانت بهم الباحثة في اعداد مقياس البحث ، وتخص بالذكر الدكتورة مناهل ايليا والدكتورة روعة بهنام والدكتورة نبأ عبد الحسين والدكتورة ليلى الحاج والست بشرى فاضل والست هالة حسن لما قدمن من مساعدة في المصادر بموضوع (الحياكة والخياطة) والملاحظات حول بناء المقياس ، والى الست مها مازن لاعطائها الملاحظة في بناء المقياس ومحلل ثان للمقياس .

وختاما تسجل الباحثة شكرها وتقديرها لموظفات المكتبات للدراسات العليا لما ابدين من مساعدة في استعارة المصادر ولاسيما الست نادية حسين والست فاطمة .

دنيا محمود القيسي

ملخص البحث

أن المناهج الدراسية المقررة في مراحل التعليم العام للأقتصاد المنزلي المتمثلة في كتب التربية الأسرية تتضمن مجموعة من المجالات الدراسية ومنها ما يتعلق بأكساب المهارات الأدائية (الحياكة اليدوية والخياطة) تكون بمجموعها خبرات تقدم للمتعلمات لكي تسهم في حل مشكلات البيئة وتهدف إلى رفع مستوى الأسرة أقتصادياً وكذلك تهدف إلى تنمية شخصية افرادها بشكل كامل وواعٍ متوازن وأعدادهن كأفراد منتجات داخل الأسرة والمجتمع . وتعد مهارة (الحياكة والخياطة) من المهارات الرفيعة المستوى التي تتطلب أسساً نظرية علمية وعملية في فهم وتطبيق مفرداتها ورموزها وصولاً إلى الأتقان بأتباع الطرائق العلمية والتقنية الحديثة في التربية ، حيث تدرس الفتاة هذه المهارات بغرفة الصف وتعتمد على الكتاب المدرسي دليلاً وسنداً في عملية التعلم وبما يتصف به محتوى هذا الكتاب (بالحداثة والدقة والعمق والشمول والخبرات والمهارات والصور) المرتبطة بحاجة وحياة المتعلمة من خلال ترجمة هذه المعلومات والمهارات إلى الواقع الحسي للحياة .

لهذا فإن هذا المحتوى بحاجة إلى التقويم لكل ثلاث إلى ست سنوات لأجراء بعض التعديل أو الحذف أو الأضافة وفق الأهداف المحددة في منهج التربية الأسرية ووفق كلما هو جديد ومفيد من معلومات ومهارات تخدم المتعلمة وتزيد من فائدة وفاعلية مادة التربية الأسرية كمنهج تعليمي .

بناءً على الدراسة الاستطلاعية التي اجرتها الباحثة للتعرف على اراء المدرسات اللاتي يقمن بتدريس مادة التربية الاسرية في المرحلة الاعدادية (الرابع . الخامس . السادس) حول ارائهن في محتوى كتب التربية الاسرية ومات تتضمنه من مهارات أدائية (الحياكة اليدوية ، ماكنة الخياطة ، القوالب الجاهزة للخياطة ، خياطة بعض النماذج) للتعرف على مدى كفايتها في اكساب المتعلمات الخبرات التي تتعلق بالمهارات الأدائية ، وكذلك اطلاع الباحثة على الدراسات والبحوث العلمية التي اجريت في جوانب مختلفة حول دور الاقتصاد المنزلي وتأثيره على الاسرة والمجتمع اضافة الى الاطلاع على الادبيات والمصادر المتعلقة بهذا الميدان ، فضلا عن خبرة الباحثة التدريسية لمادة التربية الاسرية في المرحلة الاعدادية اكثر من عشر سنوات .

بالنظر لعدم وجود دراسة تقويمية تكشف عن مواصفات محتوى كتب التربية الاسرية المقررة في المرحلة الاعدادية ولاسيما فيما يتعلق بالمهارات الأدائية التي تتضمنها تلك الكتب من خلال التعرف على الجوانب الايجابية لتطويرها والجوانب السلبية لمعالجتها وايجاد الحلول المناسبة لها والتي تهدف من خلالها اكسابها للمتعلمات بصورة خبرات تعليمية .

لذا هدفت هذه الدراسة الى :

١. الكشف عن الجوانب الايجابية للمهارات الأدائية في كتب التربية الاسرية وتعزيزها والجوانب السلبية لمعالجتها وتحسينها في ضوء أهداف المنهج .
٢. بناء وتطبيق انموذج لتقويم المهارات الأدائية (الحياكة اليدوية والخياطة) المقررة في كتب التربية الاسرية للمرحلة الاعدادية (الرابع . الخامس . السادس) في ضوء اهداف المنهج .

ولغرض تحقيق اهداف البحث قامت الباحثة بتحديد مجتمع بحثها الذي تكون من كتب التربية الاسرية المقررة في المرحلة الاعدادية للتعرف على ما تحتويه من مهارات أدائية تتعلق بـ (الحياكة اليدوية ، ماكنة الخياطة ، القوالب الجاهزة للخياطة ، نماذج للخياطة) لذلك تم بناء وتطبيق انموذج لتقويم هذه المهارات حسب ورودها في الكتب المقررة لكل مرحلة ، وتم مراعاة تصنيف بلوم وسيمبسون لتصنيف المهارات الأدائية والمعرفية فقط .

وتم الكشف عن نواحي القوة والضعف في هذه المهارات وذلك باستخدام التكرارات والنسب المئوية .

اما اهم النتائج التي توصلت اليها الباحثة فانها تتعلق بـ :

١. مهارة الحياكة في محتوى منهج التربية الاسرية للمرحلة الرابعة والبالغ عددها (٣٤) مهارة أدائية حسب ورودها في المقياس المعد في البحث الحالي وعلى وفق معيار ثلاثي (متحقق بدرجة كبيرة ، الى حد ما ، غير متحقق) حيث ظهر ان هناك (١٥) مهارة أدائية متحققة بدرجة كبيرة وتشكل نسبة (٤٤%) ، بينما ظهر وجود (١٠) مهارات أدائية تشكل نسبة (٢٩%) قد تحققت الى حد ما ، فيما ظهر وجود (٩) مهارات أدائية تشكل نسبة (٢٧%) من مجموع المهارات غير المتحققة في محتوى الكتاب .
٢. مهارات (ماكنة الخياطة ، استعمال القوالب المطبوعة بالخياطة ، خياطة رداء نوم) للمرحلة الخامسة والبالغ عددها (٤٩) مهارة أدائية حسب ورودها في المقياس المعد

فـي البحـث الحـالي وعلـى وفـق المعيـار الثلاثـي نفسـه ، حيـث ظهـر أن هنـاك (٢٣) مهارة أدائية متحققة بدرجة كبيرة وتشكل نسبة (٤٧%) ، بينما ظهر وجود (٢٠) مهارة أدائية تشكل نسبة (٤١%) قد تحققت إلى حد ما ، فيما ظهر وجود (٦) مهارات أدائية تشكل نسبة (١٢%) من مجموع المهارات غير متحقق في محتوى الكتاب .

٣. مهارة خياطة بعض النماذج (عمل تنورة موديل عدل) في محتوى كتاب التربية الاسرية للمرحلة السادسة والبالغ عددها (١٧) مهارة أدائية حسب ورودها في المقياس المعد في البحث الحالي وعلى وفق المعيار الثلاثي ، حيث ظهر ان هناك (١١) مهارة أدائية متحققة بدرجة كبيرة وتشكل نسبة (٦٤%) ، بينما ظهر وجود (٦) مهارات أدائية تشكل نسبة (٣٦%) قد تحققت الى حد ما .

اما اهم التوصيات :

١. اعادة النظر بالمهارات التي تضمنتها كتب التربية الاسرية في المرحلة الاعدادية (الرابع . الخامس . السادس) والاخذ بنظر الاعتبار المهارات التي تحققت إلى حد ما والتي لم تتحقق في هذه الكتب والتي كشفتها اداة (استمارة) التحليل المعتمدة في هذا البحث ،وذلك من خلال اضافتها الى محتوياتها حسب مراحلها لكونها مهمة وتسهم في بناء الاداء المهاري الجيد للمتعلمات .

٢. عرض خطوات المهارات الأدائية بشكل متسلسل وكامل وعدم اهمال اي منها كون ان الكتاب تعليمي .

٣. زيادة الوقت المخصص لتدريس مهارات كتب التربية الاسرية بحيث يتلاءم مع الوحدات التعليمية التي يحتويها هذا الكتاب ولاسيما بما يتعلق بتخصيص (ساعة لتطبيق المهارات) لكل مرحلة من مراحل الاعدادية في غرفة مهيأة لذلك .

٤. نقل مهارة خياطة التنورة المقررة في المرحلة السادسة الى المرحلة الخامسة لسهولة اكتساب مهاراتها وذلك لان المتعلمة لم تعد مبتدئة بتعلم المهارات ولاسيما بالخياطة . يقابلها في ذلك نقل مهارة خياطة رداء نوم لطفلة الى المرحلة السادسة كونه يحتوي على مهارات متدرجة بالصعوبة .

الفصل الأول

- مشكلة البحث .
- اهمية البحث الحالي والحاجة اليه .
- اهداف البحث .
- حدود البحث .
- تحديد المصطلحات .

مشكلة البحث :

أدت التطورات التقنية التربوية وتطبيقاتها العملية في ميادين التربية والحياة كافة إلى ظهور تغيرات في البناء التعليمي وطرائق التدريس بصغتها الحديثة التي تنسجم في مجملها وروح العصر ، مما دعى المؤسسات التربوية والتعليمية في العراق الأيعاز إلى الباحثين والمهتمين بالتربية إلى ضرورة متابعة الأتجاهات الحديثة ونواحي التجديد لمحتوى هذا البناء التعليمي والسعي لتجريدها بقصد تحقيق أقصى قدر من الكفاية والفاعلية في العملية التعليمية فيما يتعلق بالمجال المعرفي والمهاري لتحقيق الأهداف المنشودة . (حسين ، ٢٠٠١ ، ص١) .

فالعملية التعليمية كما يصفها (موسى : ١٩٨٤) تعد " عملية منظمة هادفة تسعى لغايات مرتبطة بحاجات المتعلم من جهة وأهداف المؤسسة التربوية التي يتعلم فيها من جن جهة أخرى ، فهي تتوخى التخطيط لزيادة خبرات المتعلمين واكسابهم المهارات اللازمة لأغناء حياتهم ، وذلك من خلا أختيار المواد التعلمية الملائمة لخبراتهم وقابلياتهم ومدركاتهم الحسية التي يتم بناءها على وفق طرائق واساليب التدريس الحديثة " (موسى : ١٩٨٤ ، ص٢٣) . وتأكيداً على أهمية التخطيط لأي منهج بغية تحقيق ما وضع لأجله فأننا نتوقف عند تأكيد (بيترز : ٢٠٠١) على " أن تخطيط المنهج بشكل عام أو تخطيط جزء منه يبقى لغواً لا منطق فيه مالم تكن الأغراض التي يتوخى بلوغها منه قد حددت بصورة واضحة وصريحة لا لبس فيها " (بيترز : ٢٠٠١ ، ص١١٧).

أن علم ألأقتصاد المنزلي المتمثل بتطبيقاته من خلال مادة التربية الأسرية المقررة في مراحل التعليم العام ، يعد أحد العلوم التي لها أثر بالغ في تطوير وتقدم المجتمع بشكل عام والأسرة بشكل خاص ، حيث يشير هذا المصطلح إلا أنه " عبارة عن مجموعة منظمة من المعارف تركز حول المنزل والأسرة حيث يختص ويهتم بتطور الأنسان ونموه وكذلك النواحي الأقتصادية والعلمية والعملية المهارية والذوقية ، وكذلك يهتم بمتطلبات الفرد والمجتمع المتعلقة بشؤون اليومية" (كوجك : ١٩٧٧ ، ص ٤٠) .

أن المناهج الدراسية المقررة في مراحل التعليم العام للأقتصاد المنزلي المتمثلة في كتب التربية المنزلية تتضمن مجموعة من المجالات الدراسية ومنها ما يتعلق بأكساب المهارات (الحياكة اليدوية والخياطة) تكون في مجموعها خبرات تقدم للمتعلمات لكي تسهم في حل مشكلات البيئة ، وتهدف إلى رفع مستوى الأسرة أقتصادياً ، وكذلك تهدف إلى تنمية شخصيات أفرادها بشكل شامل وواعي متوازن وأعدادهن كأفراد منتجات يعملن لخيرهن ومجتمعهن بشكل عام .

وتعد المهارات المتمثلة (بالحياكة اليدوية والخياطة) من المهارات الرفيعة المستوى التي تتطلب أسساً نظرية علمية وعملية في فهم وتطبيق مفرداتها ورموزها وصولاً إلى ألأتقان بأتباع الطرائق العلمية والتقنية الحديثة في التربية .

ولغرض أكساب المتعلمات خبرات تعليمية (معرفية ومهارية) بمجال (الحياكة اليدوية والخياطة) لمواجهة الصعوبات التي يتعرضن لها والتي وجدتها الباحثة من خلال دراسة مسحية لكتب التربية الأسرية في المرحلة الأعدادية ، أن هناك بعض الغموض في خطوات المهارات الأدائية أو نقص في تسلسل البعض الآخر منها الذي تواجهه المتعلمة ، لذا دعت الحاجة إلى قيام الباحثة ببناء وتطبيق أنموذج لتقويم هذه المهارات في كتب التربية الأسرية في المرحلة الأعدالدية لتساعد المتعلمة على أكتساب المهارة بشكلٍ جيد وبأقل مستوى أدائي مطلوب لتحقيق النمو الشامل للمتعلمة .

أن الأهتمام بالعملية التعليمية يأتي من خلال عناصرها المتمثلة بالمتعلم (محور هذه العملية) والكتاب والمعلم وطرائق وأساليب التدريس والمستلزمات الضرورية الأخرى ، الأدارة والبناية المدرسية والتقنيات التربوية والتجهيزات والنشاطات التعليمية المصاحبة لتنفيذ المنهج ، وكل عنصر من هذه العناصر يكمل الآخر وفقدان أي منها يؤدي إلى ضعف العملية التعليمية وأعاقتها عن تحقيق أهدافها المنشودة . (الكناني : ١٩٨٩ ، ص٥) .

أن المناهج الدراسية تقدم للمتعلم خبرات متعددة تساعد في نمو شخصيته نمواً متكاملاً في جميع جوانبها ، حيث يشير (السامرائي ، ١٩٩٥) إلى أهمية المناهج الدراسية في العملية التعليمية بقوله " أننا أذا أردنا أن نتنبأ بدرجة معقولة عن الصورة المستقبلية لمجتمع ما لابد أن ننظر إلى نظامها التربوي ، بهذا فأننا ننظر إلى صورة المستقبل من خلال الحاضر المتمثل بتلك المناهج وأهدافها المتوخاة " (السامرائي : ١٩٩٥ ، ص٢) . ويؤكد (المطلس : ١٩٩٦) بهذا الصدد " أن للمناهج الدراسية دوراً فعالاً في زيادة قدرات المتعلمين ومهاراتهم " (المطلس : ١٩٩٦ ، ص ٢١٧) .

" لذلك ينبغي أن يكون التصميم جزءاً مهماً لا يتجزأ عن نسيج العملية التربوية، وخطة بناء المنهج وتنفيذه إذا ما أردنا معرفة المستوى الذي وصلت أليه في أدائها التربوي" (الحديثي : ١٩٩٩ ، ص ١) . لذلك فأن " عملية تقويم هذه الكتب في العراق تعتمد أساساً على الآراء التي يبديها مدرسو المواد الدراسية والأختصاصيون التربويون القائمون بالأشراف على تلك المواد " (الجمهورية العراقية : ١٩٨١ ، ص٣٦).

وبناءً على الدراسة الأستطلاعية التي أجرتها الباحثة للتعرف على آراء المدرسات(*) اللاتي يقمن بتدريس مادةى التربية الأسرية في المرحلة الأعدادية والبالغ عددهن (٢٠) مدرسة حول آرائهن في محتوى هذه الكتب بما يخص مجال (الملابس والأنسجة) بالأضافة إلى الأطلاع على الأدبيات والمصادر المتعلقة بهذا الميدان فضلاً عن خبرة الباحثة التدريسية لهذه المادة أكثر من (١٠) سنوات . بناء على ما تقدم فقد ارأت الباحثة تحديد مشكلة بحثها من خلال :

١. عدم وجود دراسة تقويمية أجريت للكشف عن محتوى كتب التربية الأسرية بشكل عام والمهارات في مجال (الملابس والأنسجة) بشكل خاص .
٢. ان التغيير الذي طرأ على أهداف التربية الحديثة وما تهدف إليه من أكساب المتعلمات خبرات ومهارات تعود بالفائدة عليهن مستقبلاً إلى جانب التربية الفكرية والعقلية للمتعلمات لتحقيق النمو الشامل في ضوء الأهداف التربوية الخاصة بهذه المهارات ، وهو ما تهدف اليه التربية الحديثة هو التوازن ما بين (العلم والخبرة المهارية) في كل المواد وخصوصاً في مادة التربية الأسرية .
٣. بما أنه قد مضت فترة زمنية طويلة تزيد على (٣ . ٦) سنوات على أعداد هذه الكتب المقررة في المرحلة اعدادية وبالرغم من أعادة طبعها لكنها لم تنقح بشكل جيد من قبل أختصاصيون في المادة ، مما أستدعى ذلك إلى قيام الباحثة بأجراء البحث الحالي لتحليل محتوى هذه الكتب والتعرف من خلالها على طبيعة بناء هذه المهارات الأدائية والتي تهدف إلى أكسابها للمتعلمات للأفادة منها مستقبلاً .

" إذ أن الكتاب الذي يصلح لفترة زمنية قد لايصلح لفترة زمنية أخرى ، إذ لابد أن يصاحبه تطور وتنقيح أو تعديل أو حذف في بعض جوانبه " (الوكيل : ٢٠٠٠، ص٣٧) .

اهمية البحث الحالي والحاجة اليه :

بما ان منهج التربية الأسرية يعد أحد الأركان الرئيسة في بناء وتكوين شخصية المجتمع بشكل عام وشخصية المتعلمة بشكل خاص .

١. وبالنظر لعدم وجود دراسة تقويمية تكشف عن مواصفات محتوى الكتب الدراسية لمنهج التربية الاسرية المقرر في المرحلة الاعدادية ولاسيما فيما يتعلق بالمهارات الأدائية التي تتضمنها تلك الكتب من خلال التقصي عن الجوانب الايجابية لتطويرها

(*) أنظر ملحق (١) ص (١ ٣.) .

والجوانب السلبية لمعالجتها وايجاد الحلول المناسبة لها ، التي تهدف من خلالها اكسابها للمتعلمات بصورة خبرات تعليمية .

٢- تخدم نتائج البحث الحالي المؤسسات التربوية ذات العلاقة بشكل عام والاسرة بشكل خاص لكونه يعد المحاولة الاولى على حد علم الباحثة في تقويم كتب التربية الاسرية المقررة على مراحل التعليم العام ولاسيما ما يتعلق بالبحث الحالي (المرحلة الاعدادية) في ضوء الاهداف التعليمية للمنهج المحددة له من وزارة التربية .

٣- تساعد نتائج هذا البحث في تطوير ودعم كتب التربية الاسرية المقررة بالمرحلة الاعدادية ، ويمثل حافزا لاجراء بحوث ودراسات تقويمية مستقبلية لكتب التربية الاسرية في المراحل التعليمية الاخرى ، او اجراء دراسة تقويمية لايجاد العلاقة بين المناهج الدراسية المقررة في قسم الاقتصاد المنزلي التي تهدف الى اعداد وتاهيل مدرسات يقمن بتدريس كتب التربية الاسرية في مراحل التعليم الثانوي والكتب الدراسية المقررة في تلك المرحلة للتعرف على مدى المواءمة بين المنهجين ولاسيما ما يتعلق بالمهارات الأدائية .

٤- اعتماد البحث الحالي الاهداف التعليمية الخاصة في منهاج التربية الاسرية بالمرحلة الاعدادية يعتبر معيارا للحكم في تقويم المهارات الأدائية التي تتضمنها كتب التربية الاسرية في هذه المرحلة . اذ يشير (بوشامب:١٩٨٧) حول اعتماد الاهداف معيار للتقويم من خلال قوله : "ان احد المعايير التي يحكم من خلالها على مدى نجاح او فشل عناصر العملية التعليمية المكونة من المتعلم والكتاب المدرسي والمعلم والطرائق واساليب التدريس والمستلزمات الاخرى ، فعندما تاخذ ادوات القياس والتقويم الجوانب السلبية بدرجة كبيرة في سلوك المتعلمين فانه يتطلب اعادة تحديد الاهداف واعادة تخطيط الوسائل من اجل تحقيقها" (بوشامب :١٩٨٧:ص١١٣) .

٥- يمكن الاستفادة من نتائج البحث الحالي وتوصياته ومقترحاته في تنفيذ الخطة الشاملة للتطوير التربوي التي اقرتها وزارة التربية ، وسيسهم بالتاكيد في تطوير التربية الاسرية المقررة في مراحل التعليم العام ودعمها ، وكذلك سوف يضيف رافدا اخر للمكتبة التربوية في مجال الاقتصاد المنزلي يفيد الباحثين والعاملين في حقل المناهج والكتب الدراسية بشكل عام والاقتصاد المنزلي بشكل خاص .

اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى :

١. الكشف عن الجوانب الايجابية للمهارات الأدائية في كتب التربية الاسرية وتعزيزها والجوانب السلبية لمعالجتها وتحسينها في ضوء اهداف المنهج .

٢. بناء وتطبيق انموذج لتقويم المهارات الأدائية (الحياكة والخياطة) المقررة في كتب التربية الاسرية للمرحلة الاعدادية (الرابع–الخامس–السادس) في ضوء اهداف المنهج .

حدود البحث :

يقتصر البحث الحالي على :-

١. كتب التربية الاسرية للمرحلة الاعدادية (الرابع–الخامس–السادس) المعتمدة في وزارة التربية للعام الدراسي ٢٠٠١/٢٠٠٢ حسب ما هو مبين في الجدول (١) .

جدول (١) يوضح حدود البحث الحالي

التاليف / المرحلة	المادة المعتمدة في التحليل لكتب التربية الأسرية	الصفحات التي خضعت للتحليل
الرابع	. مهارة الحياكة اليدوية . . الأشكال والصور . . الأسئلة والأنشطة .	ص٣٦–٤٩
الخامس (علمي–ادبي)	. أجزاء واستعمال ماكنة الخياطة. . الأشكال والصور . الأسئلة والأنشطة . . استعمال القوالب الجاهزة للخياطة . . الأشكال والصور. . الأسئلة والأنشطة . . نموذج بسيط للخياطة (الرداء) . الأشكال والصور.	ص٣٤–٧٢
السادس (علمي–ادبي)	. خياطة نموذج بسيط (التنورة). . الأشكال والصور. . الأسئلة والأنشطة .	ص٤٠–٤٩

٢– الاهداف التعليمية المحددة لمادة التربيةالاسرية(*) (في مجال الملابس والخياطة). ولاسيما الأهداف السلوكية المتمثلة بالهدف (١ ، ٨ ، ٩ ، ١١) .

٣– بنيت الأنموذج الخاص في هذا البحث على وفق أنموذج تحليل محتوى كتب التربية الأسرية في ضوء أهداف المنهج .

(*) انظر ملحق (٢) ص ٤.

تحديد المصطلحات

قامت الباحثة بعرض تعاريف للمصطلحات التي وردت في عنوان البحث او في محتواه والتي تثير بعض التساؤلات حول الغموض الذي يكتنفها او تحتاج الى تفسير وهي :

اولا- : الأنموذج Model

عرفه حويس (Joyse, 1980) بانه " خطة يمكن استخدامها لتكوين منهاج أو تخطيط وتصميم المواد التعليمية وتوجيه عملية التعلم في غرفة الصف وفي الأوضاع التعليمية الأخرى " ، (Joyse, 1980, p. 217).

بينما عرفه (ابو حطب ، ١٩٨٤) بأنه " فئة فرعية من نظرية أو نسق وعادة مايكون أوثق اتصالاً بمستوى المعطيات التجريبية أو التحقيق التجريبي " .(ابو حطب ، ١٩٨٤ ، ص ١٩٠) .

ويعرفه (نشواتي ، ١٩٨٥) بأنه " مجموعة المبادىء الموجهة التي تزودنا باطار يمكننا من فهم طبيعة سيكلوجية التعلم وتفسير الانماط السلوكية المتنوعة " .(نشواتي ، ١٩٨٥ ، ص ٣١٧) .

في حين بعرفه (ملحم ، ١٩٩٥) بأنه " توظيف لحركات متتابعة ام متسلسلة يتبعها المعلم في بنية المادة التعليمية المقدمة للمتعلمين " (ملحم ، ١٩٩٥ . ص٨) .

بذلك فأن الباحثة وضعت تعريفاً إجرائياً لهذا المصطلح هو :

" هو مخطط قابل للتطبيق يتعلق بنظرية ذات أطار ومرجعية فلسفية يكون ألنموذج الخطوات ألأجرائية التي تحول النظرية إلى برنامج تطبيقي تجريبي " .

ثانياً- التقويم (Evaluation)

عرفه (رالف تايلور R. Taylor) عام ١٩٦٢ بانه "تحديد مدى ما تحقق فعلا من الاهداف التربوية بوساطة محتوى المنهج وطرائق التدريس بوصفها الوسيلة التي من خلالها يمكن التعرف على جوانب القوة والضعف ومدى فاعلية الوسائل المستخدمة في المنهج بملاحقة النواحي التي يكون فيها المنهج فعالا والنواحي الاخرى التي تتطلب تعديلا او تحسينا" (تايلور :١٩٦٢:ص١٦٤) .

بينما عرفه (Good) عام ١٩٧٣ بانه : " تثمين الفعاليات التعليمية ضمن مجال تدريسي محدد لغرض تقرير صلاحية الاهداف وصلة تنظيم المحتوى والحصول على اهداف محددة تقود قرارات تتعلق بالتخطيط وتنفيذ واعادة بناء فعاليات المنهج او البرنامج التعليمي" . (Good , 1973 , P.16).

وكذلك عند (بلوتون Bloton) عام ١٩٧٤ بانه "اصدار حكم على فاعلية اداء معين متضمنا تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة مستهدفا تحسين الاداء " (Bloton , 1974 , P.22) .

وعرفه (الدمرداش،١٩٧٩) و (محمد ،١٩٩١) من تعريفهما لمفهوم التقويم بانه "وسيلة تربوية يتم بها الكشف عن مدى النجاح في تحقيق اهداف العملية التربوية" . (الدمرداش :١٩٧٩:ص١٩) .

اما (الشبلي) وقد عرفه عام ١٩٨٤ بانه "جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر البرنامج التربوي لتحديد جدواها وبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها ومساعدة متخذ القرار لحسمها" (الشبلي:١٩٨٤:ص١٩)

وعرفه (الدمرداش) عام ١٩٨٨ بانه يشير الى "تحديد مدى ما بلغناه من نجاح في تحقيق الاهداف التي نسعى الى تحقيقها بحيث يكون عونا لنا على تحديد المشكلات وتشخيص الاوضاع ومعرفة العقبات والمعوقات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها ومساعدتنا على تحقيق الاهداف" (الدمرداش:١٩٨٨:ص١٢٥) .

أما تعريف (مرعي واخرون) لمصطلح التقويم عام ١٩٩٣ بانه "عملية تتكون من عدد من العمليات مثل التقييم بمعنى التثمين والتشخيص بمعنى تحديد نقاط القوة والضعف وتقويم الاعوجاج والمتابعة والتغذية الراجعة" (مرعي واخرون:١٩٩٣:ص٢٣)

اما (السويدي والخليلي) فقد وضعا تعريفا لمفهوم التقويم عام ١٩٩٧ بانه " تقدير عن ملاءمة او صلاحية شيء ما في ضوء غرض ذي صلة" (السودي والخليلي:١٩٩٧:ص٩٥)

وكذلك عرفه (الظاهر) عام ١٩٩٩ بانه "عملية اصدار حكم على مدى تقدم المتعلمين نحو بلوغ الاهداف التي يتم تحديدها والتخطيط لها" (الظاهر:١٩٩٩:ص٢٧)

اما التقويم من الناحية التربوية فقد عرفه (الحيله ومرعي) عام ٢٠٠٠ بانه "عملية التاكد من تحقيق الاهداف ، ولما كانت عملية التعلم هي التغيير الحاصل في سلوك المتعلمين نتيجة قيامهم بالانشطة ومرورهم بالخبرات فان عملية التقويم تقيس مقدار هذا التغير وهذا بالطبع يحتم الوقوف على السلوك البعدي والسلوك القبلي لتحديد مقدار التغير في ضوء هذا التصور" (الحيله ومرعي:٢٠٠٠:ص٩٦) .

كذلك عرفه (الشبلي) عام ٢٠٠٠ بانه "جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج او البرنامج لتحديد جدواها وبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها او مساعدة متخذ القرار للحسم بشانها" (الشبلي:٢٠٠٠:ص١٤١) .

وعرفه (مدكور) عام ٢٠٠١ بانه "عملية تشخيص وعلاج لموقف التعلم او احد جوانبه او للمنهج كله في ضوء الاهداف التربوية المنشودة" (مدكور:٢٠٠١:ص١٦١)

من خلال التعاريف التي تم استعراضها لمفهوم التقويم تستنتج الباحثة ان هذا المصطلح يستند إلى مبادئ تربوية هي :

١- الاهداف هي التغير الحاصل في سلوك المتعلمين او المتوقع حصوله نتيجة قيامهم بالانشطة ومرورهم بالخبرات التعليمية .

٢- التقويم معني بقياس مقدار التغير بالسلوك وهذا يحتم علينا ان نقف على السلوك البعدي والقبلي لتحديد مقدار هذا التغير والتغير هنا نعني به التعلم الذي يحصل .

٣- لقياس التغير بالسلوك هناك سلسلة اجراءات مثل تحديد الاهداف ثم تحديد مستوى الاداء و تحديد الانشطة التي سوف يتحقق بها هذا المستوى ثم تحديد معيار التقويم .

٤- يظهر من خلال التعريفات ان التقويم عملية منظمة تشخيصية وعلاجية تتضمن اصدار احكام وذلك بموجب معايير معينة يجري تحديدها بدقة ووضوح للتعرف على مواقع القوة والضعف في عناصر المنهج بغية تطويرها وبالتالي تحقيق الاهداف التربوية المنشودة .

بناء على ذلك تضع الباحثة تعريفا اجرائيا بما يتلاءم واهداف بحثها الحالي بانه "جميع الاجراءات التي يتم من خلالها الحصول على البيانات والمعلومات اللازمة وتصنيفها وتحليلها ثم تفسيرها لغرض الكشف عن جوانب القوة والضعف واصدار الاحكام على ما يعكسه منهج التربية الاسرية المقرر في المرحلة الاعدادية (الرابع-الخامس-السادس) من الاهداف التعليمية والمهارات الأدائية ، ثم الكشف عن مدى فاعليتها عن طريق تحليل محتواها من خلال تصنيف مشتق من الاهداف التعليمية بمستوياتها (المعرفية والمهارية) لاجل تحسينه وتطويره" .

ثالثاً: المهارات الأدائية : Manual Skills

وردت تعاريف عديدة لمفهوم المهارة تستعرض الباحثة منها الاتي :

عرفها (Mace) عام ١٩٦٧ بانها "القدرة على احداث اثر مقصود على نحو منسق مع الاقتصاد بالفعل " (Mace, 1967.P.24)

اما (Skeel) عام ١٩٧٠ بانها "القدرة على ان يصبح الفرد مؤهلا لاداء مهمة او مهمات" (Skeel , 1970,P.9)

وعرفها (Good) عام ١٩٧٣ في معجم التربية بانها " تعني البراعة في تنسيق اليد والاصابع والعين" . (Good:1973:P.536) .

بينما عرفها معجم منظمة العرب العربية عام ١٩٧٥ بانها "السهولة والسرعة والدقة في اداء العمل مع القدرة على التكيف في الاداء بالظروف المتغيرة" (منظمة العمل العربية:١٩٧٥:ص٤٣)

وعرفها (خلف) عام ١٩٨٠ بانها " القدرات الاصلية والمكتسبة التي تمكن الفرد من اداء اي عمل فكريا كان ام عضليا باقل جهد واقل تكاليف وباسرع وقت ممكن وبادق ما يمكن وبحيث تعطي اعلى عائد ومنفعة ممكنة " (خلف:١٩٨٠:ص١٩)

عرفها (عميرة والديب) عام ١٩٨١ بانها " اداء الاعمال اليدوية او العقلية بدرجة معقولة من السرعة والاتقان " . (عميرة والديب:١٩٨١:ص١١٨) .

ويرى (بدوي) في تعريفه للمهارة عام ١٩٨٦ بانها "القدرة على القيام بالاعمال الحركية المعقدة بسهولة ودقة مع القدرة على تكيف الاداء للظروف المتغيرة" (بدوي:١٩٨٦:ص٢٠٥)

ونذهب الى تعريف المهارة من وجهة نظر (ابو الرب) عام ١٩٩٠ بانها "القدرة على اداء عمل من الاعمال بشكل متناسق مع الدقة والسهولة والاقتصاد بالوقت والجهد والتكاليف باستخدام المعارف والمعلومات والخبرات في الاداء" (ابو الرب:١٩٩٠:ص٥٥).

اما الخوالدة عام ١٩٩٣ يعرفها بانها " القدرة الفعلية التي تمكن المتعلم من اداء عمل ما بدرجة متقنة وبوقت قصير وجهد قليل " (الخوالدة:١٩٩٣:ص١٤٩)

فيما عرفها (زيتون) عام ١٩٩٤ بانها " قدرة مكتسبة تمكن الفرد المتعلم من انجاز العمل بكفاءة واتقان باقصر وقت ممكن واقل جهد " (زيتون ١٩٩٤:ص١٠٧)

ونتوقف عند تعريف (مرعي والحيله عام ٢٠٠٢) بانها "نمط معقد من النشاط الهادف يتطلب اداؤه معالجةً وتدبيرا وتنسيقاً لمعلومات وتدريبات سبق تعلمها ، وتتراوح المهارات من حيث التعقيد وصعوبة الاداء بين البسيط نسبيا كالمشي والالتقاط واستخدام المسطرة ولفظ بعض الحروف والكلمات ، والمعقد كحل المشكلات واستخدام بعض الالات الدقيقة وتفكيكها وتركيبها " (مرعي والحيلة:٢٠٠٢:ص١٩) .

من خلال استعراض التعاريف المتعلقة بمفهوم المهارة لاحظت الباحثة :

١- ان هناك تشابهاً في اكثر محتويات التعاريف لاعطاء مفهوم المهارة عدا بعض الجوانب التي اغفلتها بعضها وردت في تعاريف اخرى الاشارة الى اختصار الوقت والجهد والتكاليف والتكيف للاداء .

٢- لم تتطرق اغلب التعريفات الى طبيعة المهارة هل هي قدرات اصلية ام مكتسبة ؟

٣- كما لم تتطرق هذه التعريفات الى طريقة قياس هذه المهارة : هل الاداء لمرة واحدة بالمواصفات المطلوبة يعد مهارة ؟ ام ان محافظة المتعلم على مستوى مثل هذا الاداء هو المهارة ؟

لذلك من خلال ما تم عرضه من التعريفات ارتات الباحثة الخروج بنظرة شاملة للمهارة الأدائية بانها " فعالية سلوكية فيها طابع السرعة والدقة والاتقان وترتبط بعوامل الكفاءة واختصار الجهد والوقت والتكاليف " وعليه يمكن الاستعانة بهذه النظرة الشاملة لوضع تعريف اجرائي لمفهوم المهارة بما يتلاءم واهداف البحث الحالي هو :

" قدرة المتعلمة على التنفيذ المنظم لمجموعة من الاداءات السلوكية الموصوفة ولاسيما بمادة التربية الاسرية للمرحلة الاعدادية (الرابع-الخامس-السادس) وبشكل يتسم بالمرونة والسهولة وعبر التكيف للظروف المتغيرة المحيطة بالعمل الفني (شروط التعلم) بعد خضوعها لمحتوى المادة التي تتصف بالسرعة والدقة بحيث ان كل مهارة تحقق هدفا سلوكيا محددا في المعيار المحدد للكشف عن المهارة في محتوى مادة التربية الاسرية " .

رابعاً : كتب التربية الأسرية :

عرفه (Williamson 1954) بأنه " هو عبارة عن مجموعة من المواد المترابطة والمتصلة بعضها ببعض تخدم مصلحة الأسرة والفتاة ، ويقول الفيلسوف الأقتصادي (بونسر ، ١٩٣٠) أن تقبل الأقتصاد المنزلي كفلسفة وأعتقاد وتطور هو شيء عملي. (Williamson , 1954. p. 21)ويعرفه أيضاً " هو الكتاب الذي يتضمن المهارات المختلفة في المواضيع التي لها علاقة بالفتاة والمنزل ومنها الخياطة والأخذ بعين الأعتبار بتدرلايس هذه المواد المختلفة لتجنب الطرق التعلمية " (Williamson , 1954. p. 65).

وعرفه (الصائغ ، ١٩٨٨) بأنه : " هو الكتاب الذي يعطى كدرس كبقية الدروس الأخرى التي نعطيها للمتعلمات ، فأن المتعلمة لاتستطيع أن تأخذ المعلومات الكافية بشكل علمي وصحيح في البيت ، ويعطى في المدرسة على شكل مادة علمية ومهارية تدرب عليها المتعلمة حسب قابليتها " (الصائغ : ١٩٨٨ ، ص١٢) . ويعرفه الصائغ بأنه :" هو مخططاً يبرمج كل الأعمال والخبرات والمساعي والجهود التي تستخدمها المدرسة ويستعملها المدرسون في ضبط التعلم وتوجيهه لأجل بلوغ الأهداف والأغراض التربوية المعتمدة الصفية واللاصفية ، وهو الأداة الخاصة لتوجيه قدرات المتعلمين ومهماتهم نحو أهداف معينة ليتمكنوا من بلوغها من أغناء حياتهم الشخصية والسير بها نحو أكتمال نموهم الشامل ومن ألأشتراك الفعلي البناء في تحسين الحياة الأجتماعية وتقدمها " (الصائغ : ١٩٨٨ ، ص ٩٩) .

أما التعريف الأجرائي التي أتخذته الباحثة بأن : " كتاب التربية الأسرية يعني مجموع المحاولات التي تخص أرشاد المتعلمات وتعلمهن تحمل المسؤولية على عاتقهن في تحسين

وتطوير حياة الأسرة من خلال تلبية حاجات أفرادها وحل مشكلاتهم بطريقة علمية وعملية مدروسة ، حيث يجعل من بيتها مختبراً تستطيع تطبيق كل انواع المهارات الأدائية لتساعدها على ترسيخ المعلومات وفهمها حيث يتحقق النمو الشامل بالدراسة النظرية إلى جانب الدراسة العملية " .

خامساً : المنهج Curriculum :

عرفه (تايلور R. Taylor) عام ١٩٥٠ بانه "مجموعة من الخبرات او المفردات لوحدات مرتبة باسلوب معين بحيث تعلم كل وحدة منها بما يمكن القيام به عملاً منفرداً او قائماً بذاته" (تايلور:١٩٦٢:ص٨٥) .

اما (قلادة) فقد عرفه عام ١٩٧٦ بانه "مجموعة الخبرات التربوية والاجتماعية والثقافية والرياضية والأدائية والعلمية التي تخطط لها المدرسة وتهيئها لمتعلميها داخل المدرسة وخارجها بهدف اكسابهم انماطاً من السلوك او تعديل انماط اخرى من السلوك نحو الاتجاه المرغوب" (قلادة:١٩٧٦:ص١١) .

فيما يذهب (السامرائي) في تعريفه للمنهج عام ١٩٨٨ بانه "منظومة متكاملة من المعارف والمهارات الفكرية والعمليات والخبرات الموجهة والوسائل الطرائقية الملاءمة في تحقيق اهداف العملية التربوية" (السامرائي:١٩٨٨:ص١٣) .

ويرى (النعيمي والجميلي) في تعريفهما للمنهج عام ١٩٩٠ انه "مجموعة من العوامل المؤثرة في العملية التربوية التعليمية ، التي تتمثل باهدافها ومحتواها وطرائق التدريس والتدريب والمهارات والوسائل التعليمية واساليب القياس والتقويم المتبعة فيها" (النعيمي والجميلي:١٩٩٠:ص٣٤) .

عرفه (Barth) عام ١٩٩٣ بانه "كل دراسة او نشاط او خبرة يكتسبها او يقوم بها المتعلم تحت اشراف المدرسة وتوجيهها سواء كان ذلك داخل الصف او خارجه" (Barth, 1993 , P.24)

اما (اللقاني) عرفه عام ١٩٩٥ بانه "جميع الخبرات (النشاطات او الممارسات) المخططة التي توفرها المدرسة لمساعدة المتعلمين على تحقيق النتاجات التعليمية المنشودة الى افضل ما تستطيعه قدراتهم" (اللقاني:١٩٩٥:ص٢٥)

وعرفه (الفرحان واخرون) عام ١٩٩٩ بانه "جميع انواع النشاطات التي يقوم بها المتعلمون ، او جميع الخبرات التي يمرون بها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها سواء كان داخلها او خارجها بقصد مساعدتهم على النمو الشامل وعلى التعديل في سلوكهم " (الفرحان واخرون :١٩٩٩:ص٣٣) .

ويعرفه (Swift) عام ١٩٩٩ بانه "الفلسفة الواسعة والاساس المنطقي بما يمكن ان يعلم ويقيم ويتعلم" (Swift , 1999 , P.1) .

ويذهب (الشبلي) في تعريفه للمنهج عام ٢٠٠٠ بانه "جميع الخبرات المربية التي تهيأ للمتعلمين ليتفاعلوا معها داخل المدرسة وخارجها من اجل اكتسابهم لها لتحقيق نموهم الشامل في جميع جوانب شخصياتهم وبناء وتعديل سلوكهم وفقا للاهداف التربوية" .

(الشبلي: ٢٠٠٠ :ص ١١) .

من خلال التعاريف يمكن استخلاص مفهوم المنهج الحديث :

١- ان المنهج الدراسي ليس مجرد مفردات دراسية فقط ، وانما هو جميع النشاطات التي يقوم بها المتعلمون او جميع الخبرات التي يمرون بها تحت اشراف المدرسة وبتوجيه منها ، فضلاً عن الاهداف والمحتوى ووسائل التقويم المختلفة.

٢- ان القيمة الحقيقية للمعلومات التي يدرسها المتعلمون والمهارات التي يكتسبونها تتوقف على مدى استخدامهم لها ومدى افادتهم منها في المواقف الحياتية المختلفة .

٣- ان المنهج الدراسي ينبغي ان يراعي ميول المتعلمين واتجاهاتهم وحاجاتهم وحل مشكلاتهم وينمي قدراتهم وفق استعداداتهم وان يساعدهم على النمو الشامل وعلى احداث تغييرات في سلوكهم بالاتجاه المطلوب .

بناءً على ما تقدم ارتات الباحثة وضع تعريف اجرائي لمفهوم منهج التربية الأسرية بما يتلاءم واهداف بحثها هو ، "مجموع الخبرات والنشاطات التعليمية (النظرية والعملية) في مادة التربية الاسرية المخطط لها من وزارة التربية تحت اشراف المدارس الأعدادية بقصد مساعدة المتعلمات على اكتسابهن الخبرات والمهارات الأدائية في (الحياكة اليدوية-الماكنة- قوالب الخياطة – نماذج للخياطة) فضلاً عن المتطلبات الاخرى في هذه المادة) ومن خلال احتكاكهن بهذه الخبرات والتفاعل معها تحدث عملية التعلم لاسيما بالمهارات الأدائية فيصبح هناك تعديل في سلوكهن مما يؤدي الى تحقيق الاهداف المرجوة في هذا المنهج" .

الفصل الثاني
الأطــار النظــري

- منهاج التربية الأسرية .
- الكتاب المدرسي .
- أسلوب تحليل المحتوى .
- المنهج مفهومه ونوعه وأهميته
- التقويم .
- الأهداف التعليمية .
- المهارات الأدائية .

الأطار النظري

منهاج التربية الأسرية :

ان العملية التعليمية ظاهرة اجتماعية مقصودة ومنظمة ، والمدرسة مؤسسة اجتماعية في هذه العملية تتحمل على عاتقها مهمة تحقيق اهداف المجتمع في المجال التربوي لذلك ينبغي ان تخضع هذه العملية لمبداي المسؤولية والمحاسبة من المجتمع على اساس الاهداف التعليمية الموكلة اليها . (المطلس،١٩٩٧،ص٦١) .

والمنهج هو وسيلة المدرسة لتحقيق اهدافها ، وبالتالي فان مضمون هذا المنهج او محتواه وادواته وعملياته تكون محكومة دائما بالاهداف التي تعمل المدرسة من اجل تحقيقها ، ومن اجل ذلك فان تحديد اهداف المنهج يمثل الخطوة الرئيسة الاولى عند تخطيطه ، ومتى ما تم تحديد هذه الاهداف يمكن تحديد الوسائل اللازمة لتحقيقها اي ان مخطط المنهج (حسب الاتجاه النظامي) يوجه جهوده ونشاطاته اولا من اجل اتخاذ القرارات حول الاهداف المنشودة ثم يتخذ القرارات المتصلة في محتوى المنهج وتنظيمه ووسائله في الخطة الثانية ، وينظر الى محتوى المنهج (في هذه الحالة) باعتباره وسيلة او تقنية تسهم في تحقيق الاهداف التعليمية ولا يمكن اختيار اي مقدار من المعرفة او من المادة التعليمية ليست له علاقة حقيقية بالاهداف وهنا نتوقف عند تعريف (اللقاني) للاهداف التعليمية من كتابه (المنهج) عام ١٩٩٥ باشارته الى الاهداف "هي عبارات تصف المخرجات او النواتج التربوية المرغوبة التي يتوقع ان تتحقق في تفكير المتعلم وعواطفه وسلوكه من خلال المناهج التعليمية التي تنفذها المدرسة" (اللقاني ، ١٩٩٦ ، ص٦١-٦٤) .

لذلك ان الوسيلة الاساسية للتعرف على بنية محتوى المنهج واهدافه ووسائله وما تشمله هذه البنية من مضامين ، هي تحليل المحتوى في اعتبار الاسلوب العلمي الملاءم لوصف وفهم محتوى المنهج ، وكذلك يعد الوسيلة الاساسية للتعرف على مكونات وعناصر بنية المنهج وثيقة مكتوبة لاغراض التقويم او لاغراض تربية المعلمين واعدادهم للمهنة ، لذلك ان عملية تحليل المنهج المكتوب تستهدف وصف المحتوى في اطار علمي بحيث يتم التوصل الى جوانب القوة وجوانب الضعف فيه وكذلك التعرف على مكوناته وكيفية ترابطها وتكاملها من اجل معرفة كيفية الترابط لمتغييرات التعليم والتعلم كما يعكسها محتوى المنهج الذي تقدمه للمتعلمين في الكتاب .

إن منهاج التربية الأسرية يبنى على عدة أسس علمية نظرية ومهارية أدائية هامة تعد بمثابة المنطقلقات التي وضعت في الأعتبار عند تطيط لمنهج جديد لمرحلة التعليم العام ، وأهم هذه المتطلبات ما يلي :

١. فلسفة التربية الأسرية :

لعل أهم عملية استشارية تقوم بها أي دولة مهمات كانت منرحلة التنمية التي تمر بها هي تنمية مواردها البشرية ، أن ثروة أي شعب من الشعوب تكمن في المهارات الأدائية الأنتاجية التي يغرزها وينميهات الاتعليم والتعلم والتدريب ، لهذا تبقى سرعة النمو الأقتصادي معتمدة على سرعى بناء النموذج المنتج اللازم لهذا النمو . والأسرة هي نواة المجتمع ، وفيها تتواصل النماذج السليمة التنشئة والتربية المثالية منذ بواكر الطفولة .

والتربية الأسرية كعلم وميدان دراسة يهدف إلى خدمة الأسرة والمجتمع ويركز بصفة خاصة على المرأة ، وذلك عن طريق توجيه تعليمها إلى الدراسة التي تتناسب وطبيعتها ولا تتعارض مع دورها في المجتمع كربة أسرة صالحة . لذلك تهتم التربية الأسرية أول ما تهتم بالمرأة كربة أسرة من جانب وكونها تمثل نصف الموارد البشرية المعتمد عليها في تنفيذ برامج التنمية .

٢. المفهوم الحديث لمادة التربية الأسرية :

مادة التربية الأسرية تبنى على أساس الحاجات الفعلية للأسرة والمجتمع ، حيث تدور الدراسة في علم الأقتصاد المنزلي حول مواقف في محيط الأسرة وتفاعل الفرد مع ظروف البيئة القريبة منه بما فيها من ماديات وأفراد وأحياء ، ونرى أن التربية الأسرية هي الامصطلح المتطور في الأقتصاد المنزلي والأكثر استشارة في الأوساط العلمية والتربوية ، فالتربية الأسرية تضم ضمن أهتماماتها وأهدافها مجالات مختلفة ، ومنها دراسة الملابس والنسيج ، فهو علم تحتاجه الأسرة والمجتمع لأنه يؤدي خدمة وعلى مستوى حياة الأسرة . (كوجك : ١٩٨٤ ، ص ١١ .١٥) . لذلك كان الأقتصاد المنزلي يتبنى تعليم الفتيات المهارات الأدائية كأتقان الحياكة والتفصيل والخياطة ، وأصبح علم التربية الأسرية الحديث علماً يختص بدراسة الأسرة وأحتياجاتها على مستوى المنزل والبيئة والمجتمع بقصد النهوض إلى حياة أفضل . من هذا المفهوم للتربية الأسرية نجد أن الدراسة توسعت وشملت مجالات كثيرة وعديدة منها مادة الحياكة والخياطة ، فهي تسمى في البرامج الحديثة (مجال الملابس والنسيج) مع الأهتمام بالجانب العلمي الخاص بعمليات التفصيل ، الخياطة والحياكة . ولعل أهم ما يميز المفهوم الحديث للتروئبية الأسرية هو أن مجالاته لم تعد تدرس كمواد منفصلة يتولى تدريس كل مجال معلمة بل أصبحت معلمة التربية الأسرية تعد لتدريس كل هذه المجالات في تداخل وترابط داخل المدرسة . (جمهورية العراق : ١٩٩٤ ، ص ٦ . ٨). وبالنظر لأهمية المدرسة ولا سيما المرحلة الأعدادية ومكانتها الكبيرة الكامنة في أنها تتناول تنشئة الشباب في أدق مراحل النمو وأخطرها، كما أنها تهيء المتعلم إلى مواصلة

التعليم العالي أو العمل في ميادين الحياة ، أضافة إلى كونها الدعامة الأساسية لتنمية المهارات اللازمة للمواطنة الناضجة . (القيسي : ١٩٨٨ ، ص ٦٧) .

الكتاب المدرسي :

منح المربون القدماء الكتاب المدرسي منزلة عظمية أقرب من التقديس فحفظه المتعلم دون أعتراض على نصوصه مما أدى إلى جمود فكره وعرفه كود (Good) عام ١٩٧٣ في قاموس التربية " الكتاب يتناول مادة دراسية وفق نسق خاص لغرض الأنتفاع بها في مستوى تعليمي محدد تستخدم فيه كمصدر اساسي في المعلومات .)

(Good : 1973 , p. 51) . أن أهتمكام الدول المتقدمة تربوياً بالكتب الدراسية وبالأشراف على تأليفها يدل بوضوح على أهميتها وقيمتها التربوية الكبيرة ، ويمثل الكتاب المدرسي مكانة بارزة في التربية في البلاد العربية ، لذلك فهو يشهد أهتماماً خاصاً من حيث التأليف والأخراج ، وللكتاب المدرسي تأثير كبير على التربية والتعليم في العراق لكونه الأداة التي تعبر فعلاً وبصورة شاملة عن محتوى المنهج المدرسي من أهداف تربوية إلى أسس أجتماعية وفلسفية نفسية إلى توجيهات تتصل بطرائق التدريس وأستخدام وسائل التعليم وأساليب التقييم . لذلك يلجأ مؤلفو الكتب المدرسية إلى الأسترشاد بالمنهج الدراسي عند قيامهم بتأليفه بحيث يتضمن قدراً مشتركاً من المعرفة والأتجاهات العلمية النفسية والمهارات والتوجيهات والرسوم والجداول . (سمعان : ص ٥٩) . ويعتبر الكتاب المدرسي في العراق كتاباً مركزياً يدرس في كافة المدارس منذ السنة الدراسية ١٩٧٤/١٩٧٥ ، وتعد مفردات المناهج التي تأليف هذه الكتب بموجبها من قبل لجان تشكلها المديرية العامة للمناهج والكتب في وزارة التربية ، إذ يعتبر كمصدر موثوق بصحته نستقيب منه المعرفة ويساعد على تنمية القدرات العقلية كالفهم والمهارية كأداة تسهل للمتعلم استرجاع وتلخيص وتطبيق ما يدرسه وكذلك ضبط ما ينبغي له تعلمه حيث يدله على ما هو مطلوب من مفردات كماً ونوعاً .(وزارة التعليم العالي والبحث العلمي : ١٩٨٥ ، ص ١٩٥ . ١٩٧) . حيث شكلت لجنة من وزارة التربية في مديرية المناهج والكتب لتأليف كتاب الأقتصاد المنزلي للدراسة المتوسطة للبنات في عام ١٩٧٢ والمكونة من نخبة من مدرسات في كلية البنات والفنون البيتية . (الجمهورية العراقية : ١٩٧٢ ، العدد ١١١٩٥) . ويعتمد المتعلم بغرلافة الصف بدرجة كبيرة على الكتاب المدرسي ، ففي المواقف التي لا يتمتع فيها المعلم بما يؤهله للتدريس بكفاية عالية يصبح الكتاب دليلاً وسنداً له في عملية التدريس .(عمر : ١٩٨٠ ، ص ٧) . بما تتصف تلك المادة بالحداثة والدقة والعمق والشمول وبالخبرات والمهارات المرتبطة بحاجة وحياة المتعلم ، وما سيعزز هذا المحتوبة من الصور والرسوم المتنوعة والحديثة والهدف منها ترجمة المعلومات إلى الواقع الحسي للمتعلم تحقيقاً للفهم وتثبيتاً للمعلومات . (عمر : ١٩٨٠ ، ص ٢٦) .

يتميز منهج النشاط بكونه تنظيماً سايكولوجياً فهو لايخضع للبتنظيم المنطقي في المادة ولا يتقيد بالحدود التي افصل بين المواد الدراسية ويعنى منهج النشاط بالمواد الدراسية ويعتبرها وسائل لتحقيق أغراض وأهداف المتعلم وتستعمل عند أحتياجه إليها أثناء العمل وبذلك يتم تعلبمهم عند اعداده لها هو يعمل ، وتستخدم بصورة وظيفية تساعده على حل المشكلة التي يدور حولها النشاط بتنمظيم منطقي معين . (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ١٩٨٥ ، ص ٧٢) . إن نشاط مهارة فن الحياكة اليدوية والخياطة من الفنون التي تحتاج إلى التفكير والتركيز أثناء أداء العمل مع مراعاة الدقة والنظافة في الأداء والأنتاج ، مع توظيف الخبرات السابقة لتطوير الخبرات الجديدة المكتسبة من خلال التوافق بين التعلم المعرفي والمهاري الأدائي معتمداً على سلسلة من الخطوات (المعرفية والأدائية) الأساسية في تكوين أي مهارة ومنها مهارة الحياكة والخياطة ويهدف تعلم المهارة واكساب المتعلمة القدرة على أداء سلوكيات مختلفة تتميز بالتسلسل والدقة والأتقان في أقل جهد ووقت ، إذ أن أكتساب المهارات اليدوية من الأمور المهمة التي توازن بين الجوانب المعرفية والحسية والأدائية للمتعلمة وبخاصة مهارة الحياكة والخياطة التي تتطلب التوافق بين هذه الجوانب لأمكانية الحصول على أوصاف متخصصة من الأنشطة اللازمة للآداء الناجح في العمل المهاري المطلوب ، فالمهارة تتطلب من المتعلم والمعلم جهوداً وقدرة وممارسة وتدريباً ، كما أن أداء وأنتاج عمل فني يعد أمراً صعباً ، لأنه يرتبط بسلسلة متوافقة ومنسجمة يشترك فيها كل من الدماغ والحواس وعضلات اليد ، لذا فأكتساب المهارات تهخدف إلى تنمية قدرة المتعلمة على استخدام عضلات اليد مما يؤدي إلى توافق عقلي للأستجابة المطلوزبة في موقف معين مع ضرورة التوجيه والأرشاد من المعلم ، وقد تختلف الامهارات من حيث مستوى الحركة والأدراك الحسي المتضمن فيها ، فهناك مهارات يكون عنصر الحركة فيها أكثر من عنصر الأدراك الحسي والفهم ، وهناك مهارات يتساوى لأو يتقارب فيها العنصران ، كما توجد مهارات يكون فيها عنصر الأدراك أكثر من عنصر الحركة . (حسين : ٢٠٠١ ، ص ٢٥.٢١) .

اسلوب تحليل المحتوى

لقد استخدم (اسلوب تحليل المحتوى st AnalysieCont) بالعديد من الدراسات السابقة التي دارت موضوعاتها بهذا الجانب للاجابة عن تساؤلات تتعلق بمحتوى الكتب المدرسية ، حيث ان معظم الباحثين المتخصصين في علم مناهج البحث يشيرون الى هذه الطريقة للتحليل وتغيير البيانات والمعلومات مع استخدام الوسائل الاحصائية المناسبة لها ، فالباحث الذي يستخدم هذا الاسلوب يركز جهوده على تحليل المادة العلمية واستنباط المؤشرات منها ، فالمادة العلمية المتجمعة لدى الباحث (الكتاب المدرسي مثلا) يمثل رسالة

من مصدر الارسال (المؤلف) وهي الرمز الفعلي الذي يجري توصيله الى المتعلم وبذلك يحتل المكان المركزي من عملية الاتصال ، وهنا يكون دور الباحث هو فك رموز هذه الرسالة وتحليلها ومن ثم تفسيرها والتعرف من خلالها على قدرات المصدر (المرسل) وشخصيته ودوافعه وقيمه واهدافه ووضعه الاجتماعي لذلك وردت تعاريف عديدة عن تحليل المحتوى منها :

عرفه (بيرلسون Berlson, 1952) بانه "اسلوب البحث العلمي لوصف المحتوى الظاهري للاتصال وصفا موضوعيا منظما وكميا" (Berlson, 1952) نقلا عن (جابر ، ١٩٨٣،ص١٦) .

اما (فان دالين ، ١٩٨٥) فقد عرفه بانه "يستطيع ان يصف ظروفا وممارسات معينة توجد في المدرسة والمجتمع ، وان يبرز الاتجاهات ويكشف عن نواحي القوة والضعف وان يتابع تطور الاعمال ويظهر الفروق في اساليب مناطق معينة او دول مختلفة ، وان يقوم العلاقات بين الاهداف المرسومة وما يتم تعليمه في المحتوى المقرر ويكشف عن الاتجاهات والميول والقيم السائدة والحالات النفسية" (فان دالين ، ١٩٨٥ ، ص٣٥١) .

بينما نقف عند تعريف (السلمان وزميله) عام ١٩٨٧ لاسلوب تحليل المحتوى بانه "اسلوب يهتم بالرسالة او بظاهرة من الظواهر التي تتعلق بمصدر الرسالة وتاثير ذلك في المستلم (المتعلم) كما ان القناة التي يتم من خلالها نقل الرسالة قد يكون لها تاثير في ذلك" (السلمان وزميله ، ١٩٨٧ ، ص٥) .

ويشير (محمد سعيد) عام ١٩٩٠ في تعريفه لتحليل المحتوى بانه "اسلوب بحثي في تحليل مضمون الرسالة (الكتاب مثلا) لوضع وصف كمي منظم وموضوعي للمضمون الظاهري في عملية الاتصال ويتضمن نوعين من الطرائق ، هي الحصول على المضمون من خلال الوثائق التاريخية او الوصفية وغير ذلك ، والطريقة التي يحلل على اساسها الباحث مضمون او محتوى المعلومات والبيانات المتجمعة لديه" .(محمد سعيد ، ١٩٩٠ ، ص٢٥٠)

ولا يخلو اسلوب تحليل المحتوى من بعض المشكلات والصعوبات التي تواجه الباحث الذي يستخدمه في بحثه منها المتعلقة في اختيار العينة ووضع وحدات التحليل ووحدات المعنى وكذلك المتعلقة باختيار الثقة في واضعي الشفرة لذلك ان هذا الاسلوب يتم من خلال المنهج المنظم والتكميم والموضوعية كما انها تخضع لاجراءات معينة لضمان السلامة الداخلية والخارجية للبحث ولتحقيق الموضوعية باستخدام هذا الاسلوب يتبع الباحث ما ياتي :

١- تحديد المجتمع والعينة .

٢- اختيار او بناء تصنيف يتواءم وهدف البحث .

٣- التكميم

٤- اختيار وحدات التحليل .

٥- وضع خطوات التحليل ووضع قواعد واسس صريحة وواضحة لاسلوب التحليل .

٦- قياس الذات .

(السلمان وزميله ، ١٩٨٧،ص٧-٢٤) .

لقد أعتمدت الباحثة تصنيف تحليل المحتوى بدلالة أهدافه بما يتواءم وأهداف بحثها الحالي لتحليل محتوى كتب التربية الأسرية في ضوء أهداف المنهج ، حيث يرى الباحثين ومخططي المناهج أن تحديد محتوى الكتب وأختيارها يمثل الخطوة الأساسية في تخطيط المنهج .

تحليل محتوى المنهج بدلالة اهدافه المحددة :

هناك اتجاه بين الباحثين ومخططي المناهج يرى ان تحديد محتوى الكتب واختياره يمثل الخطوة الاساسية الثانية في تخطيط المنهج ، وذلك لان هذا الاتجاه ينظر الى محتوى الكتاب باعتباره وسيلة او تقنية تسهم في تحقيق الاهداف التربوية من منظور وظيفي .

ويؤكد (اللقاني) عام ١٩٨٩ بهذا الصدد " ان اساسيات تخطيط المنهج ان يتم اختيار المحتوى بدلالة الاهداف التربوية باعتبارها وثيقة الصلة بمحتوى المنهج واسلوب تنظيمه ومستواه" (اللقاني ، ١٩٨٩ ، ص٢٤) .

لذلك فان مخططي المناهج يختارون المحتوى في ضوء ما سبق تحديده من الاهداف ، ولا يمكن اختيار قدرة المادة العلمية بما ليست له علاقة حقيقية بتلك الاهداف التي تشمل ثلاثة مجالات رئيسة (معرفية ، وجدانية ، نفسحركية) فان اختبار المحتوى يتم من خلال ادراك العلاقات بين تلك الجوانب وما ارتبط بها بما يتم اختياره من مادة علمية . (المطلس،١٩٩٧،ص٢٥) .

وفي ضوء ذلك يقترح المخططون ان يصنف المحتوى في ضوء اهداف المنهج ثم تتم عملية تحليل دقيقة للمحتوى بحيث يتم التوصل الى الحقائق والمفاهيم والتعليمات والاتجاهات والمهارات التي يشملها المحتوى وبيان الروابط بين هذه المكونات من جهة والاهداف التعليمية من جهة اخرى ، لذلك فتحليل محتوى المنهج بدلالة الاهداف ينبغي اولا ان تحدد اهداف المنهج ثم نقوم بتصميم جدول مماثل للجدول (٢) :

جدول (٢)

يمثل تحليل محتوى الكتاب بدلالة اهداف المنهج

المحتوى / الاهداف	الحقائق والمعلومات	مكـونات المحـتوى					
		المفاهيم والتعليمات	المبادئ والقواعد	النظريات	القيم والاتجاهات	المهارات	طريقة التفكير
١ – المعرفية							
٢ – الوجدانية							
٣–النفسحركية (المهارية)							

ومن خلال النظر الى الجدول (٢) نلاحظ انه يتكون من مجموعة من الاعمدة التي سوف تستخدم في اثناء التحليل لبيان الروابط والعلاقات بين الاهداف التعليمية المحددة في العمود الاول وكل مكون من مكونات المحتوى (موضوع التحليل) وبعد الانتهاء من عملية التحليل من خلال رصد تكرارات كمية يتم حساب النسب المئوية المتصلة بكل مكون من هذه المكونات وايجاد علاقته بالاهداف ، كذلك نقوم بحساب النسب المئوية لهذه المكونات وعلاقتها بمجال الاهداف سواء كان ذلك (معرفيا ام وجدانيا ام نفسحركيا) .

مما تقدم تبين للباحثة من خلال الصورة العامة لهذا المخطط كيف يمكن ان تعكس مكونات المنهج بالاهداف المحددة لها . والى اي حد تمت مراعاة هذه الاهداف عند تحديد محتوى المنهج او اختياره وتقديمه الى المتعلمات في صورة كتاب مدرسي .

المنهج مفهومه ونوعه واهميته :

ذكرت كلمة (منهاج في القرآن الكريم لتدل على الطريق الواضح الذي يسلكه الناس ليسعدوا) او هو النظام الذي ينظم حياة الناس ، وعلاقاتهم بخالقهم وعلاقة كل منهم بنفسه وعلاقة كل منهم بالاخرين) (الرشيدي ، ١٩٩٩، ص٢٣) قال تعالى : (لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجا)(*) (اما كلمة منهج في اللغة العربية تعني الاتجاه اوالمسار او الطريق الذي يختاره الانسان او يسلكه في رحلته او تفكيره او تصوره) (المخلافي، ١٩٩٢ ، ص٣٠) (وقد استخدم الرومان كلمة منهج بمعنى الاطار الزمني او الفترة الزمنية التي يعيشها الانسان ، وفي مناسبة ثانية استخدمت بمعنى الاطار الفكري والنشاط العقلي (Eqan, K. ,1978,p.65)

(وعرف ابن منظور المنهج بانه الطريق المبني او الواضح وانه السنن والطرائق وهذا تعريف عام يصلح لكل جوانب الحياة ومجالاتها كالزراعة والصناعة والتجارة والتربية

(*) سورة المائدة اية (٤٨) .

وغير ذلك) (مدكور ، ٢٠٠١، ص١٣) ومن هنا كان لابد من السير خطوة نحو التخصص في التربية ونقل معنى المنهج بشكل عام الى مخطط التربية ليصف لنا الشوط الذي يقطعه كل من المعلم والمتعلم كي يحققا الهدف التربوي المنشود .

من ذلك تتضح اهمية المنهج المدرسي وكذلك اهمية بنائه كونه احد اهم اركان العملية التعليمية لذلك تبرز اهميته في بناء جيل منسجم مع نفسه وامته ويشير (الخوري ١٩٨٨) بهذا الصدد (ان التعليم يشير الى العملية الكاملة للتطور الاجتماعي ، اذ يكتسب الافراد بواسطة المنهج الطرق والمعتقدات والمستويات المختلفة في المجتمع وبما ان المجتمع المدرسي يسهم في عملية التطور الاجتماعي لذا فان اي منهج مدرسي لابد وان اتجاهه العام في علاقته بالمجتمع في السباق الواسع لهذا التطور) (الخوري ، ١٩٨٨ ، ص٧) ويمكن تتبع تطور مفهوم المنهج الذي بدا ضيقاً في مفهومه ثم واسعاً ثم حديثاً فالمنهج في مفهومه الضيق (هو مجموعة المعلومات التي تكسبها المدرسة للمتعلمين بهدف اعدادهم للحياة ، وتتضمن هذه المعلومات مجموعة متنوعة من الافكار والحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات في مجالات المعرفة المختلفة مثل العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية واللغات والتربية الاسلامية والتربية الفنية والاسرية) (الوكيل وحسين ، ١٩٨٨،ص١٩) .

فالمنهج المدرسي ركز في بدأ ظهوره على المادة العلمية كغايةى أساسية في التنظيم ، أنتقل بعدها مركز الأهتمام منذ القرن العشرين من المادة الدراسية إلى المتعلم بميوله وأتجاهاته وقدراته واستعداداته واتصالاته بالبيئة ، وهذا الموقف لمنهج النشاط الذي ركز على الخبرة ماهو إلا رد فعل لمنهج المادة ، حيث أن التعلم السليم يعتمد على الأستعانة النسبية بكل من من جانبي النشاط والتفسير ، فالمادة والنشاط وجدا معاً والنشاط يؤدي إلى نشاط آخر ، ومن خصائصه :

١. يتحدد النشاط وبناؤه بميول وأغراض المتعلم .
٢. يتسلسل بتسلسل الخبرات فيه تبعاً لمستوى ونضج وتكامل شخصية المتعلم والعوامل الرئيسة المتحكمة هي (مرحلة نموه ، خبراته الحالية ، ميوله ، تطلعاته ، مشكلاته، بيئته) .
٣. تنظيم المادة في المنهج .

بناءً على ما تقدم ترى الباحثة انه يجب ان يتصف منهج التربية الاسرية المقرر في مراحل التعليم العام او اي منهج تعليمي اخر بهذه الخصائص بحيث يكون هذا المنهج معتمدا على فلسفة المجتمع ويساعد المتعلمات في اكتشاف حاجاتهن وحاجات مجتمعهن وكذلك الوسائل والطرائق التي تلبي حاجات ومتطلبات مجتمعنا وان يقوم منهج التربية الاسرية باعداد

برنامج سليم مبني على الدقة العملية ويحتوى المهارات ذات مواصفات جيدة تجد من خلالها المتعلمة المساعدة لكي تخطط لحياتها ومستقبلها وتختار المهنة الملائمة لها في حياتها العملية وكذلك يساعد هذا المنهج المتعلمة على الاتصاف بالعادات الجيدة والصفات الجيدة وتمتلك من خلاله شخصية تتصف بالذوق الفني الذي يساعدها على تنظيم حياتها واختيار متطلباتها وتلبية حاجاتها الضرورية ولاسيما في مجال الملابس والأنسجة وان يساير المنهج التطورات العلمية والتقنية التي يمر بها المجتمع المعاصر من دون ان يهمل التراث الثقافي والحضاري للمجتمع لذلك يجب ان يتطور المنهج مع تطور الحياة في ذلك المجتمع فالتطور يعد عملية مهمة وضرورية لاي منهج لذلك يجب ان نسال عن عملية التطوير والمسوغات التي تدعو الى ذلك وماهي الاسس التي تقوم عليها لكي تستطيع الباحثة ان تضع خطوطا لتطوير منهج التربية الاسرية وفق مؤشرات النتائج التي سوف يسفر عنها هذا البحث لاسيما ان البحث الحالي يهدف الى تقويم كتب التربية الاسرية .

نماذج في بناء المناهج :

في ضوء التداخل المشترك ما بين الكتاب والمنهج كونه يعد أحد عناصر المنهج التربوي ، ووسيلة رئيسة من وسائل تنفيذ المنهج والتطبيق المثالي له .

ولأن الدراسة الحالية تناولت بناء وتطبيق أنموذج لتقويم المهارات الأدائية في كتب التربية الأسرية في ضوء أهداف المنهج ، وبالنظر لعدم وجود نماذج بناء للمهارات ولاسيما مهارة الحياكة والخياطة حد علم الباحثة ، حيث تناولت ما له علاقة أوز الأقرب إلى دراستها من النماذج في بناء المنهج :

اولا ـ انموذج الشبلي :

يرى الشبلي ان عملية بناء المنهج المدرسي يجب ان تمر بمراحل ستة هي :

١- دراسة البيئة وتحليل مكوناتها الثقافية وتحديد اسس ومصادر اشتقاق الاهداف .

٢- صياغة الاهداف .

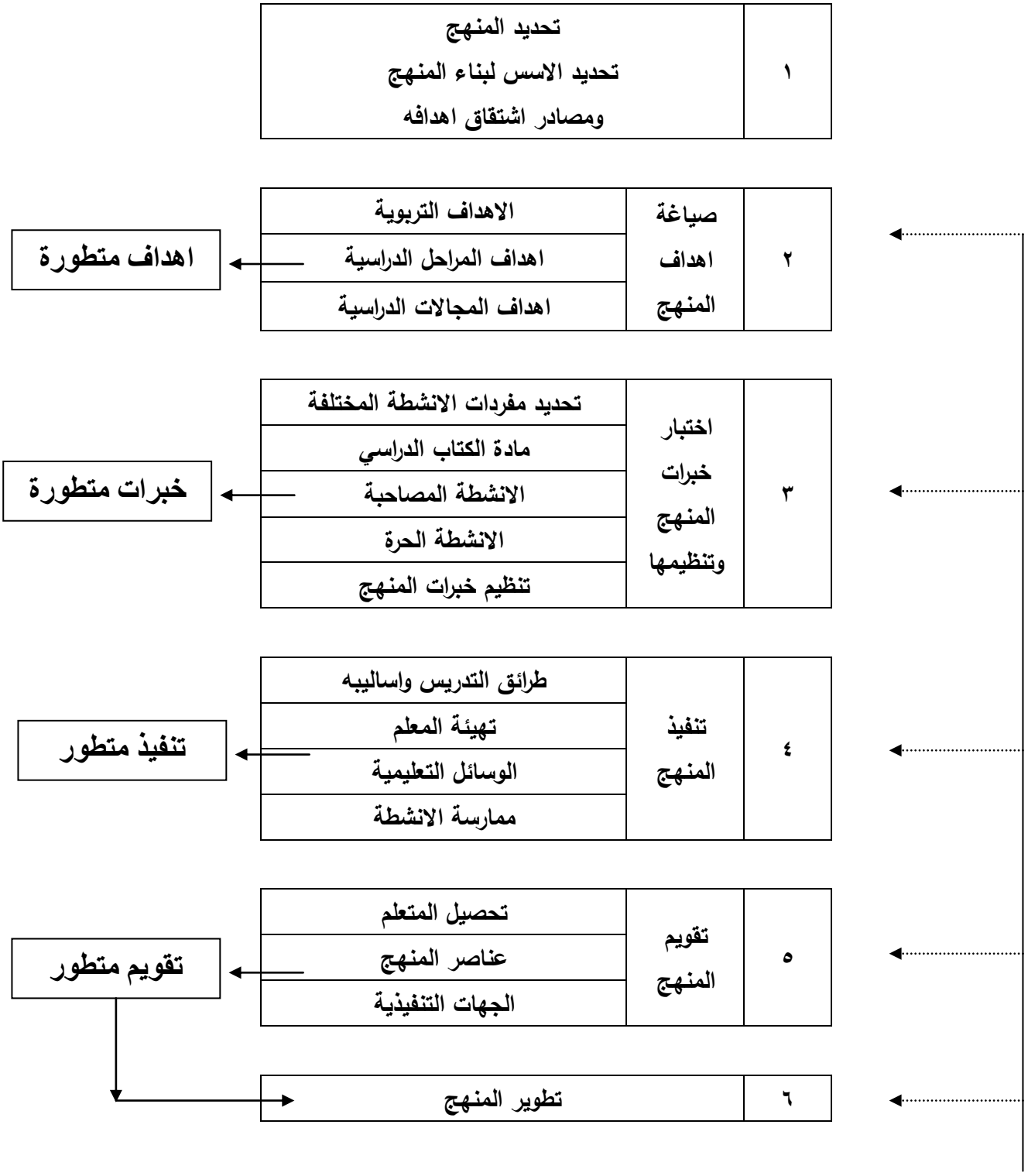
٣- اختيار الخبرات التربوية وتنظيمها .

٤- تحديد وسائل التنفيذ وطرائقه

٥- التقويم.

٦- التطوير .

كما هو موضح في الشكل (١) .



شكل (١) يمثل انموذج الشبلي في بناء المنهج

(الشبلي،٢٠٠٠،ص٦٥)

ثانياً- انموذج ويلر wheeler Model :

قدم ويلر الانموذج في بناء المناهج عام ١٩٦٧ اذ جاء متضمنا مراحل هي .

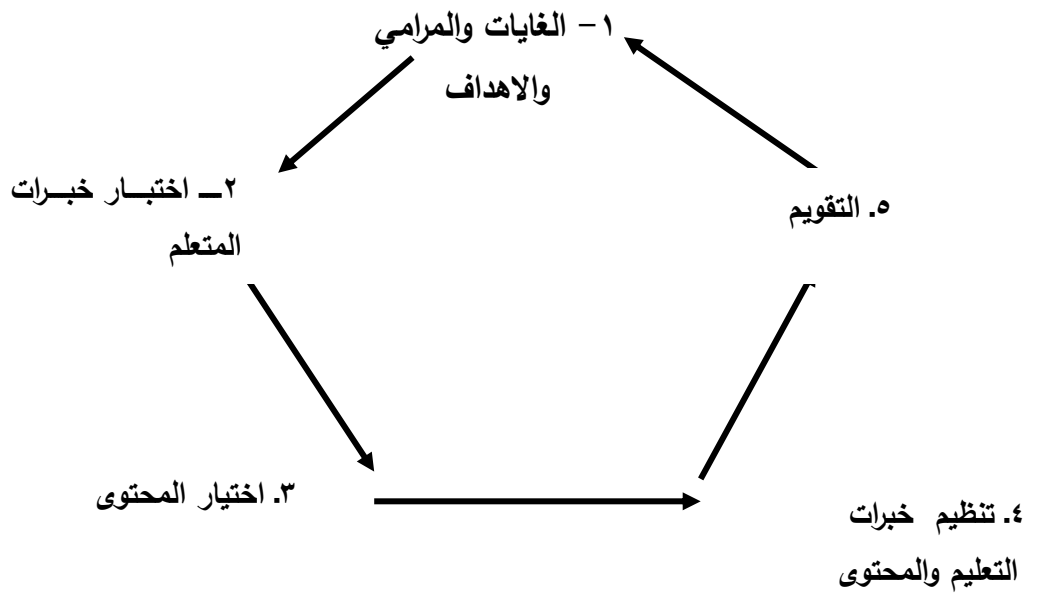
١- تحديد الغايات والاهداف .

٢- اختيار الخبرات التربوية اللازمة للمساعدة في بلوغ المرامي والغايات والاهداف .

٣- اختيار المادة التي من خلالها يمكن تقديم انواع معينة من الخبرة .

٤- تنظيم وتوحيد خبرات التعليم والمحتوى بالتوافق مع عمليتي التعليم والتعلم داخل المدرسة والصف .

٥- تقويم فاعلية جميع المظاهر الواردة في الفقرات(٤ ، ٣ ، ٢) في بلوغ الاهداف المفصلة في المرحلة (١) . كما هو موضح في الشكل (٢) .



والشكل (٢) يوضح مخططا لانموذج ويلر

(الشبلي ،٢٠٠٠،ص٣٨)

ثالثاً- انموذج تايلر :

ويعد هذا النموذج من النماذج التي تنتمي لاتجاه الاهداف وقد قام تايلر بوضع هذا النموذج عام ١٩٥٠ . اذ اعطى اهمية كبيرة للاهداف التعليمية في العملية التربوية لهذا فان نموذجه يقوم اساسا على الاهداف التي تعد بدورها منطلقا لعملية بناء المنهج .

ان اساسيات تايلر وما اضافه اليها تعد اصولا لا يمكن الاستغناء عنها في عمليات وضع مناهج جديدة او تطوير مناهج قديمة او تخطيط التدريس . لذلك عند مراجعة اساسيات هذا النموذج فاننا نجد ان هذا الانموذج قد اكد على ما يلي :

ا- الاهداف :

يرى تايلر ان تكون الاهداف التعليمية واضحة ودقيقة وقابلة للقياس ، وانها وان لم تكن كذلك يصعب تحديد نوع السلوك المرغوب فيه والمطلوب غرسه في المتعلم من ناحية ، وكذلك لابراز مجال المحتوى الذي يظهر فيه هذا السلوك من ناحية اخرى وهذا ما يطلق عليه الاهداف السلوكية او القريبة ، لذلك يتطلب تحديد هذه الاهداف قبل العناصر الاخرى للنموذج .

وهنا يتوجب علينا الوقوف عند تصنيف (بلوم واخرون) للاهداف التعليمية من خلال تصنيفها الى (معرفية ، وجدانية ، ونفسحركية) التي من المفترض ان تحقق بمجموعها للمتعلم نموا فرديا واجتماعيا شاملا ومتزنا .

لذلك لابد ان تكون الاهداف التعليمية تتصف بالعملية والموضوعية والدقة وامكانية قياسها ليكون بمقدور المتعلمين والمعلمين تحقيقها وان تكون واقعية ذات صلة وثيقة ببيئة المتعلم ، ومستمدة من فلسفة المجتمع وان تنمي قدرات وقابليات المتعلمين بالاتجاهات الاجتماعية والعلمية الصحيحة ، وكذلك تعد الاهداف معيارا او اداة بيد المعلم يستطيع من خلالها تقرير مدى النجاح او الفشل في الجهود المبذولة منه ومن المتعلمين . (الحسون،١٩٨٣،ص٧-٨) .

ب- ما يتعلق بالمحتوى :

ان عملية اختيار المحتوى من العمليات المهمة كونها ترتبط مباشرة بتحديد المادة التعليمية وبالتالي يجب اختيار المحتوى بالشكل الذي يحقق الاهداف وقد اختلفت الاراء حول عملية اختيار المحتوى الذي يرى بعضهم ان للمحتوى قيمة بذاتها وبذلك ينبغي ان يدرس لذاته فقط ويرى بعضهم الآخر ان تعلمه لاستخدامه في مواقف اخرى

بينما يرى اخرون ان المحتوى مجال لنمو القدرات والمهارات والاتجاهات والقيم ، ومن الامور ذات الاهمية في بناء المنهج ، مشكلات اختيار المحتوى ، طرائق اختيار المحتوى ، معايير اختيار المحتوى . ومن المشكلات التي يواجهها واضعوا المناهج عند اختيار المحتوى (التفجر المعرفي ، تنوع الاهداف التربوية واتساعها تعدد الفلسفات التربوية ، اراء ومقترحات المختصين والتربويين ، التقدم العلمي والتقني ، زيادة عدد المتعلمين) ومن الطرائق المستخدمة في اختيار المحتوى (اراء المتخصصين ،التجريب،التحليل،مسح الاراء،دراسة مناهج اخرى) .

ويمكن اجمال المعايير التي يتم في ضوئها اختبار المحتوى (الصدق،الدلالة او الاهمية،التوازن بين السعة والعمق، شمولية الاهداف ،الاهتمامات والميول ، الاتساق مع الواقع الاجتماعي،القدرة على التعلم،الفائدة (المنفعة،امكانية التقويم ،العلمية) .

يعد كل ذلك من الركائز الاساسية التي على واضع المنهج الاستعانة بها في اختيار محتوى المنهج نظرا لما لهذه المرحلة من اهمية في عملية بناء وتصميم المنهج .

وفي ضوء الاهداف التعليمية التي يتم تحديدها يتم اختيار الخبرات التعليمية في المرحلة التالية من مراحل بناء وتصميم المنهج ، حيث ان هذه الخبرات لابد ان تكون مربية للمتعلم ، وان تكون جذابة ومثيرة له ليتشجع على التفاعل معها ، فهي ليست مادة جامدة توضع في المنهج المدرسي لغرض ان يخبر بها المتعلم ويقرأها او يحفظها بصورة الية ثم يعيدها مكتوبة على ورقة الامتحانات .

ان محتوى الخبرة التعليمية يجب ان يكون نشاطاً علمياً تربوياً اجتماعياً يفكر به المتعلم ويتامل ويجرب ويفسر ويستنتج ثم يقدم النتائج المطلوبة ، ويشير عبد الموجود ١٩٨١ إلى ان المتعلمين الذين يتدربون ويتعلمون التفكير هم القادرون على المواجهة والتغيير ، اما الاخرون الذين يحفظون فقط فانهم سوف يصبحون عاجزين عن تحقيق ذلك" . (عبد الموجود ، ١٩٨١ ، ص١٣)

وعندما يقتصر المحتوى على المعرفة فقط مجردا من اساسه التربوي والعملي فان الافتراض لدى جميع المربين والمعنيين بالمناهج التربوية يؤكدون على ان معرفة المتعلم بالمعلومات والحقائق والنظريات لا تكفي لتنمية سلوكه مالم يصاحبه تطبيق عملي ونشاطات اضافية تسهم في تنمية مهاراته العلمية والفنية (اليدوية) .

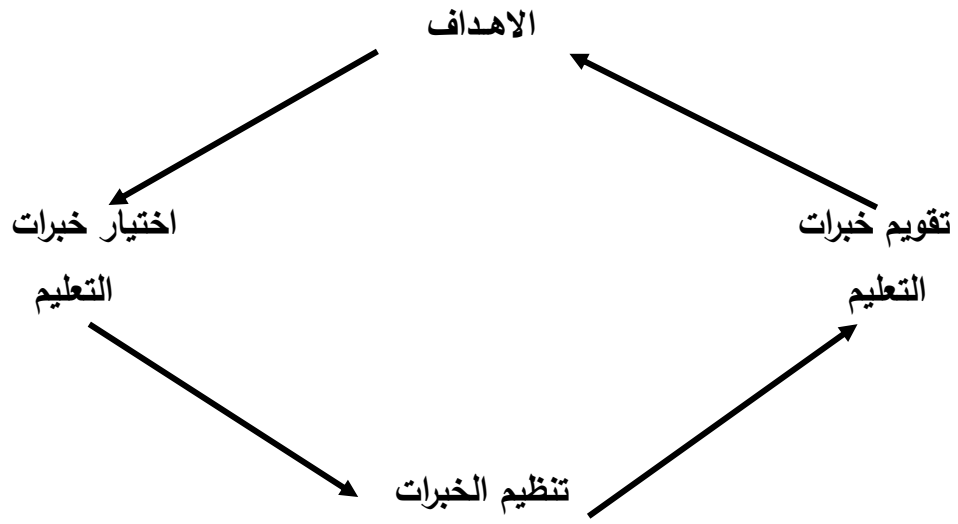
ج- تنظيم المحتوى :

يؤكد تايلر على هذه المرحلة وهي تنظيم الخبرات التعليمية ليعزز بعضها بعضاً فينتج اثرا متراكما كليا . فان اي شكل من اشكال المنهج يقدم الخبرات التعليمية والمحتوى للمتعلم ، وهذا يعد سؤالا ضروريا ومهما للغاية وان الاجابة عنه تكون معقدة لانه ينطوي على تقدير كثير من الظروف والامكانيات والمبادئ النفسية والتربوية والاجتماعية لاختيار الطرائق والاساليب المناسبة لتحقيق الاهداف التعليمية المتوخاة . فقد يقدم المحتوى على شكل مواد منفصلة او على شكل نشاطات مختلفة تتمحور حول واحد من المجالات الاساسية في حياة المتعلم ، وقد يتسع هذا المجال او يضيف كما يمكن ان يقدم المحتوى على شكل وحدات دراسية او مشاريع عملية ونظرية تنتظم في طريقة تدريسية مناسبة ، لذلك لابد من اختيار الطريقة الجيدة في عرض المحتوى التي ينبغي ان تراعي خصائص ومراحل نمو المتعلم الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي وتناسب مستويات الفروق الفردية بينهم وان يرافقها استخدام التقنيات التربوية التي تسهم في توضيح فكرة محتوى المادة لانها اصبحت جزءا اساسيا في التعليم الناجح .

د- التقويم :

وهي المرحلة الاخيرة من مراحل النموذج كونها تختبر المدى الذي تحققت فيه الاهداف عند التطبيق وبالتالي تحديد المجالات التي كان المنهج فيها فعالا والمجالات التي لم يكن فيها كذلك ليتم تعديلها وتحقيق الاثر المطلوب منها .

لقد اصبح التقويم عملية تلازم جميع المحاولات التي يمر بها تطوير او تحسين عمل من الاعمال او مشروع او شخص ، فالتدريس عمل حينما نريد له ان يكون ناجحا ، يجاري التطورات العلمية المعاصرة التي يمر بها المجتمع ، فلابد ان نتقن تقويمه بشكل صحيح ، لانه محاولة للكشف عن مستوى كفاية ما تحقق من المنهج وتحديد مواطن القوة والضعف فيه لكي نرسم الاجراءات الوقائية او العلاجية لازالة المعوقات والصعوبات التي تعترض سبل تحقيق الاهداف لرفع مستوى كفاية المنهج . والشكل (٣) يوضح أنموذج تايلر .



شكل (٣) يوضح أنموذج تايلر في تصميم المنهج الشكلي
(الشبلي،٢٠٠٠،ص١٧)

التقويم Evaluation :

مفهوم التقويم واهميته :

يعد التقويم جزءا اساسياً في العملية التعليمية بوجه عام نظرا لاهميته في تحديد وتبيان مقدار ما تحقق من الاهداف التربوية الموضوعة والغايات المرسومة التي تنعكس ايجابيا على المتعلم وعلى العملية التعليمية ، ومراجعة الكتب الدراسية وتقويمها امر لابد من القيام به بغية مواكبة العصر بتغييراته وتطوراته التي اصبحت بتسارع دائم في عصرنا هذا ، فضلا عن الضرورة في اخضاع الكتاب لعملية التقويم من اجل اكتمال بنائه ، وعلى ذلك فان التقويم يعد من مكونات المنهج الرئيسة اذ ان "عملية بناء المنهج وتطويره لا تكتمل بدون اخضاعه لعمليات التقويم" (التميمي ، ٢٠٠١ ، ص٢٤) .

فالتقويم يمثل الحكم على مدى قدرة العملية التعليمية والكتاب على تحقيق الاهداف الموضوعة للمادة التعليمية فيرى Bloom في ذلك ان (التقويم يعد نظاما لضبط كيفية حدوث التعلم ، فمن خلاله يمكن تحديد مدى كفاية العملية التعليمية في المراحل الدراسية المختلفة او في اثناء التدريس داخل غرفة الدراسة ، فاذا ثبت عن طريق

التقويم ظهور جوانب قصور في العملية التعليمية فانه يجب تحديد المتغييرات التي يمكن ادخالها لتحسين هذه العملية) (Bloom,1971,P.50) .

لقد اخذ مفهوم التقويم يتسع وينتشر وذلك للنتائج الايجابية التي ساهمت في تحسين وتطوير ما خضع لعملية التقويم ، اذ تطور مفهوم التقويم شيئا فشيئا ليشمل جميع اركان العملية التعليمية بعد ان كان يحتل مفهوما ضيقا لا يتعدى كونه مرادفا للامتحانات (فهناك من يعتبره مرادفا للامتحانات ، ومن يعتبره مساويا للقياس وهناك من يعتبره عملية اوسع من ذلك في انه يتناول جميع الجوانب التي يمكن قياسها وتلك التي لا يمكن قياسها بشكل محدد دقيق يتمثل بالارقام القاطعة والاستفادة من نتائج القياس في اخضاعه للتحليل والتفسير والنظر الى كل ذلك من خلال رؤيا شاملة تاخذ كل المتغييرات بنظر الاعتبار للخروج باحكام تقود الى التطوير واتخاذ القرارات الصائبة) (الشبلي، ٢٠٠٠،ص١٤٠) .

ان التطور في نواحي الحياة المختلفة الزم القائمين على العملية التعليمية بالسير جنبا الى جنب مع التطورات الاخرى حتى تتمكن هذه العملية من مواكبة الجوانب المصاحبة لها وان كان الاصل ان تكون العملية التعليمية هي القائد لاي عملية تغيير في المجتمع ، وبذلك فقد تطور مفهوم التقويم ليصبح واسعا وليشمل "جميع العمليات المنظمة التي تتفاعل مع عناصر المنهج او البرنامج لتحديد جدواها وبيان مواقع القوة والضعف فيها لتطويرها او مساعدة متخذ القرار للحسم بشانها " . (الشبلي ،٢٠٠٠،ص١٤١) .

ان الاختلاف في تحديد مفهوم التقويم لا يتعدى كونه اختلافا ظاهريا فقط اذ ان المفاهيم المختلفة تتفق في جوهرها . ان للتقويم مفهوماً يشمل جميع جوانب العملية التعليمية والكشف عن نقاط القوة والضعف لتطوير العملية المقومة .

اغراض التقويم ووظائفه :

لقد ذهب العديد من المربين والتربويين والعاملين بحقل التربية بتحديد اغراض التقويم فذهب ميخائيل ١٩٩٧ لتحديد الفائدة من تقويم المنهج بما ياتي :-

١- الحكم على فاعلية الكتاب من منطلق ملاءمته لحاجات المتعلمين وقدراتهم وميولهم .
٢- يفيدنا في الحكم على فاعلية الكتاب من منطلق استجابته للاهداف التربوية المرسومة .
٣- الكشف عن ميزات وفوائد كتاب التربية الأسرية الحالي او المقترح والتعريف بالنواقص والصعوبات الواقعية التي قد يواجهها المتعلمون .

٤- يمكن الحكم على كتاب التربية الأسرية من حيث قدرته على تغطية الاهداف التربوية المرسومة وتحديد التقدم الذي يحرزه المتعلمون نحوها .

وفي ضوء ذلك يمكن للقائمين على وضع المناهج والكتب والعاملين عليها اتخاذ قرار باجراء التعديلات اللازمة الناتجة عن عملية التقويم (امطانيوس ١٩٩٧،ص١٧٦) .

ويستخدم التقويم في اصدار قرارات ، اذ يعد (الهدف الاساس من تقويم اي برنامج تربوي هو اصدار حكم او تقدير عن مدى فعالية وصلاحية البرنامج في تحقيق اهدافه) (السويطي، ١٩٨٥،ص٩٨)

وقد يستخدمه المعلمون لمعرفة مدى تقدم طلبتهم بهدف تقديم العون لمن يحتاج الى ذلك ، او ليعطوا احكاما حول ما قاموا بتعليمه .

اما وظائف التقويم كما يراها الجعفري والموسوي ، فهي :

١- الحكم على قيم الاهداف التربوية .

٢- اكتشاف نواحي القوة والضعف في عمليات تنفيذ البرنامج .

٣- الكشف عن حاجات المتعلمين ومشكلاتهم (الجعفري ، ١٩٩٦،ص٢٦٧)

ويذهب الدريج ١٩٩٤ الى تحديد وظائف التقويم بما ياتي : -

١- معرفة مستوى المتعلمين قبل بداية التدريس ودرجة التنوع في ميولهم وقدراتهم التحصيلية مما يساعد في اختيار المحتويات الملائمة لتنظيمها وصياغة الاهداف الملائمة .

٢- تحديد مواطن القوة والضعف لدى المتعلمين

٣- استخدام نتائج التقويم في تحسين الكتب بصفة عامة .

٤- معرفة مدى ما تحقق من الاهداف المخطط لها في البداية.(الدريج ، ١٩٩٤، ص١٧) .

بينما يرى الحيلة ١٩٩٩ ان الهدف من التقويم يكمن في تحقيق اغراض مرغوبة ومتعددة بينها :-

١- تحديد ما تحقق من الاهداف التعليمية والتربوية المنشودة او المدرسية .

٢- التقييم عملية تشخيصية وقائية علاجية تعطي المعلم تغذية راجعة عن ادائه وفاعلية تدريسه ، وبهذا يتم تعزيز عناصر القوة في العملية التدريسية ومعالجة عناصر الضعف فيها .

٣- يقدم التقويم مخرجات مهمة لاغراض البحث والتقصي في تعليم أي مادة بحثا وتخطيطا وتعديلا وتطويرا . (الحيلة ، ١٩٩٩،ص٤٠٢) .

ان عملية التقويم تتم عادة بعد الانتهاء من تدريس وحدة دراسية معينة او مقرر او مسار تعليمي معين الا ان التقويم عملية مستمرة تبدا من الخطوة الاولى في التخطيط او التصميم لدرسٍ ما وتستمر خلال تنفيذ العملية التعليمية الى ان تتم العملية بكاملها ، حيث ياتي دور التقويم النهائي (العابد ، ١٩٨٥، ص٥)

وقد اشار (الصائغ واخرون ١٩٨١) الى ان وظائف التقويم هي :

١- المساعدة على اتخاذ قرار بشان جدوى الكتب ومدى فعاليتها في تحقيق الاهداف .
٢- وصف الوضع الحالي للبرامج التربوية المنفذة بهدف الوصول الى الجوانب التي تحتاج الى اعادة النظر اوالتعديل او التطوير .
٣- الاسهام في تطوير نماذج واجراءات جديدة مما يسهم في تطوير نظريات التقويم (الصائغ واخرون ، ١٩٨١،ص٣٢-٣٣)

من خلال ما تقدم بدا واضحا الاتفاق بين التربويين والباحثين المختصين على مدى اهمية عملية التقويم بشكل عام وتقويم الكتب التدريسية بوجه خاص وعد التقويم عملية مرافقة لكل خطوة من خطوات بناء المنهج وتطويره والوصول الى الحالة التي تحقق الاهداف المتوخاة منه وتحقق الفلسفة العامة للتربية الأسرية في خلق وتنشئة الجيل الذي يعد محورا اساسياً من محاور العملية التعليمية .

خطوات التقويم

ان التطور المستمر الذي طرأ على عملية التقويم دفع العلماء والتربويين للعمل على تحديد خطوات اساسية يجب ان تراعى في عملية التقويم وفي عام ١٩٦٧ حدد Suchman هذه الخطوات بما ياتي :-

١- تحديد الاهداف المطلوب تقويمها .
٢- تحليل النشاطات والفعاليات التي ينبغي ان تلاحظ .
٣- قياس درجة التغيير الحاصل .
٤- تحديد معالم التاثير للبرامج او الانموذج (Schuman ,1967,p.31)

اما النجيحي ١٩٧٧ فقد حدد خطوات التقويم بالاتي :

١- تحديد الاهداف
٢- ترجمة الهدف الى انواع من السلوك .
٣- تحديد المواقف التي يظهر فيها السلوك .
٤- جمع البيانات حول مظاهر السلوك .
٥- تفسير البيانات وتحليلها في ضوء الاهداف المحددة .

٦- تعديل البرنامج على اساس النتائج التي تظهرها عملية التقويم .

(النجيحي ،١٩٧٧،ص١٩٧-١٩٨)

ويذهب تايلر ١٩٦٢ في تحديد خطوات واجراءات التقويم بما ياتي :

١- معرفة الاهداف .

ان عملية التقويم تبدا اساسا بمعرفة اهداف البرنامج التربوي ، وان الغرض هو معرفة الى اي مدى تحققت الاهداف فعلا فمن الضروري ان تزودنا الاجراءات التقويمية بدليل عن كل نوع من انواع السلوك يتضمنه كل هدف من الاهداف التربوية المهمة .

٢- اختيار المواقف

وتاتى هذه الخطوة لاختيار المواقف التي تتيح للمعلم فرصته للتعبير عن نوع السلوك الذي تتضمنه الاهداف التربوية .

٣- انتقاء وسائل التقويم ووضعها :

بعد تحديد الاهداف والتعرف عليها بوضوح وتحديد المواقف التي تتيح للمتعلمين الافصاح عن السلوك المرغوب فيه يصبح بالامكان فحص الوسائل التقويمية المنتقاة لمعرفة الى اي حد تخدم هذه الوسائل اغراض التقويم .

٤- اختيار طريقة القياس :

وذلك لتحديد الطرائق التي تستخدم لتلخيص او تقدير السلوك الذي حصلنا عليه وينبغي ان تتفق هذه الطريقة مع مضامين الهدف ذاته .

٥- الموضوعية والثبات :

والخطوة التالية في وضع اداة التقويم هي ان نحدد الى اي مدى هذه التقديرات وطرائق الحصول على الملخصات الموضوعية اي الى اي حد يستطيع شخصان يتوفر لديهما الكفاية نفسها ان يصلا الى تقديرات او ملخصات متشابهة حين تتاح لهما فرصة تقدير او تلخيص سجلات السلوك نفسها .

٦- الصدق

طالما انه تم استخدام معيارين مهمين من معايير التقويم وهما الموضوعية والثبات اصبح من الضروري التاكيد على المعيار الثالث هو صدق وسيلة التقويم وذلك ليبين الدرجة التي تزودنا بها فعلا وسيلة التقويم بدليل صادق عن السلوك المرغوب فيه (تايلر ،١٩٦٢،ص١٧٠-١٨٤) .

ان ما حاصل من تطور شامل في مناحي الحياة المختلفة الزم القائمين على العملية التعليمية بايجاد الاساليب المختلفة والمتطورة للنهوض بها للسير جنبا الى جنب مع التطورات الاخرى ، حيث حرص العلماء والتربويون على خصوصية كل جانب من جوانب العملية

التقويمية وعلى ذلك فقد ظهرت الانواع الاتية لعملية التقويم وهي كما حددها الشبلي من ناحية العامل الزمني باربعة انواع هي :

١- التقويم التمهيدي : وهو الذي يتم قبل البدء بتنفيذ البرنامج التربوي لاستطلاع الحال قبل البدء .

٢- التقويم البنائي او التطويري : هو الذي يجري تطبيق البرنامج من اجل اكتشاف الايجابيات وتدعيمها وتحديد السلبيات ومعالجتها وهذا يجعل البرنامج في حالة تطوير مستمر .

٣- التقويم النهائي : وهو الذي يتم في نهاية تنفيذ البرنامج كله او في نهاية الفترة المحددة (فصلا او عاما دراسيا)

٤- التقويم التتابعي : وهو الذي يجري بعد الانتهاء من تنفيذ البرنامج وبعد فترة من التقويم النهائي من اجل معرفة الاثار البعيدة له(الشبلي ،٢٠٠٠،ص١٤٥-١٤٦).

وقد صنف عودة ١٩٩٨ التقويم كالاتي :

١- التقويم القبلي (التمهيدي)

٢- التقويم التكويني (بنائي)

٣- التقويم الختامي (اجمالي) (عودة ، ١٩٩٨،ص٣٣)

وقد أعتمدت الباحثة التقويم التكويني (Conscraction Evaluation) لأنه يتواءم وأداة وأهداف البحث الحالي .

نماذج التقويم :

يعد بناء نماذج تقويم مهارات كتب التربية الأسرية خطوة مرافقة لتطور بناء المناهج لاختلاف منطلقات بناء المناهج وتقويمها فقد ظهرت نماذج مختلفة لتقويم المنهج في البلدان الاجنبية كما ظهر بعض منها في البلدان العربية .

ومن هذه النماذج :-

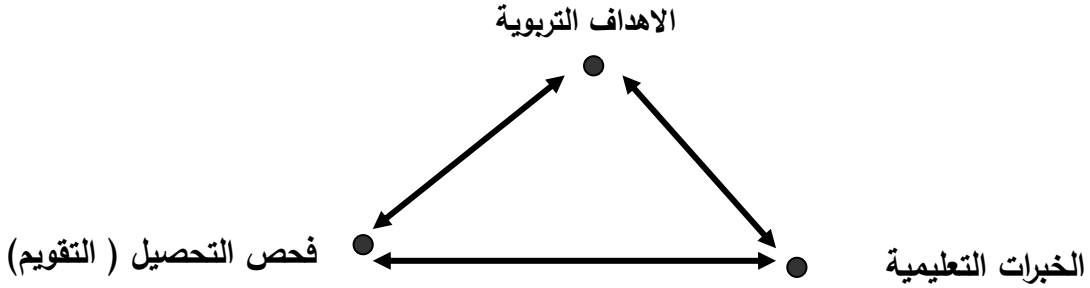
أولاً: انموذج تايلر Tyler Model

وضع تايلر انموذجه لتقويم المناهج عام ١٩٥٠ ويعد هذا الانموذج من اشهر النماذج وهو اولها وابسطها اذ حدد تايلر التربية بارتكازها على ثلاثة مراكز اهتمام هي :

* الاهداف التربوية Education Gooale

- الخبرات التربوية التي تحقق تلك الاهداف بما في ذلك اجراءات التنفيذ .
- فحص الناتج ولعل اهم ما يعنيه من ذلك هو قياس مدى توافقه مع الاهداف المطلوب تحقيقها .

ويعد انموذج تايلر اكثر النماذج دقة لتقويم حصيلة المنهج فهو يقوم على وضع الاهداف من ناحية والحصيلة من ناحية اخرى واجراء المقارنة بينهما للحكم بعد ذلك على المنهج لهذا فان الخطوات التي وضعها تايلر للتقويم تبدا بمعرفة الاهداف جيدا او بشكلها السلوكي لكي يمكن قياس اثرها لتاتى بعد ذلك مرحلة اختيار المواقف التي يمكن ان تجعل المتعلمين يعبرون عن نوع السلوك الذي تتضمنه الاهداف وتأتى بعد ذلك مرحلة اختيار وسائل التقويم فاجراء التقويم وتحليل نتائجه. والشكل (٤) يوضح انموذج تايلر :



شكل (٤) يوضح مخططا لانموذج تايلر لتقويم المنهج

(الشبلي، ٢٠٠٠،ص١٦٦)

"ان عملية التقويم تبدا اساسا بمعرفة اهداف البرنامج التربوي ، ولما كان الغرض هو ان نرى الى اي مدى تتحقق هذه الاهداف فعلا فمن الضروري ان يكون لدينا اجراءات تقويمية تزودنا بدليل عن كل نوع من انواع السلوك الذي يتضمنه او يستلزمه كل هدف من الاهداف التربوية المهمة ... ومن المفترض بطبيعة الحال ، ان واضع الكتب قد عرف بوضوح هذه الاهداف السلوكية لكي ترشده في عمليات انتقاء وتخطيط الخبرات التعليمية . واذا لم تعرف بوضوح فمن الضروري ان تعرف لكي تقوم بعملية التقويم ، وذلك لانه ما لم يكن هناك مفهوم واضح عن نوع السلوك الذي تتضمنه الاهداف ، لا يستطيع بالتالي معرفة مدى تحقيق هذه الاهداف" . (تايلور، ١٩٦٢،ص١٧٠-١٧٠) .

"ان التقويم الذي عناه تايلر هو تقويم نهائي (Summative Evaluation) بمعنى انه يعني معرفة مدى تحقيق الاهداف ومن ثم فهي معايير الحكم على صلاحية المهارات في المنهج ، وهذا ملاحظ من ابراز مفهوم الاهداف وضرورة تحويلها الى اهداف سلوكية" (الهيازعي، ١٩٩٦،ص٦٩) .

ويتضح ذلك من خلال ما اوضحه تايلر بان (عملية التقويم تهدف الى تحديد مدى ما تحقق فعلا من الاهداف التربوية بوساطة المنهج وطرائق التدريس) .
(تايلر،١٩٦٢،ص١٦٤) .

وقد حدد تايلر اجراءات التقويم بما ياتي :

* معرفة الاهداف :

اذ ان عملية التقويم تبدا اساسا بمعرفة ما تحقق من الاهداف اي ان مدى تحقق الاهداف يعني الحكم على نوع السلوك الذي يتضمنه الهدف واضحا والا فسينعكس ذلك على المقوم بعد معرفة السلوك المطلوب ، وكيف يستطيع بالتالي معرفة مدى تحققه .

* اختيار المواقف :

وهي اتاحة الفرصة امام المتعلمين في التعبير عن السلوك الذي تتضمنه الاهداف التربوية ومن ثم يمكن لنا ملاحظة الدرجة التي تتحقق بها الاهداف فعلا .

* انتقاء وسائل التقويم ووضعها :

وتأتي الخطوة التالية في عملية التقويم التي تتيح الفرصة لاظهار انواع السلوك المحقق للاهداف ، وما من شك في الاهمية التي تكمن في اختيار الوسيلة المناسبة في نجاح عملية التقويم ، وان اختيار وسيلة غير مناسبة سيؤدي حتما الى نتائج غير سليمة وبالتالي يأتي الحكم غير سليم .

* اختيار طريقة القياس :

وهي تحديد الطرائق التي تستخدم في تلخيص او تقدير سجل السلوك الذي يتم الحصول عليه نتيجة لاستخدام الوسيلة التقويمية ، وينبغي ان تتفق هذه الطريقة مع مضامين الاهداف المطلوب تقويم المهارات الأدائية في ضوئها ، ومهما كانت الاداة المستخدمة فينبغي ان تكون موثوقا بها ، ولتحقيق ذلك يجب توفر عدد من الصفات فيها ، منها :

- الموضوعية والثبات : اي انها لا تتاثر بالعامل الذاتي للمقوم ، وتعطي النتائج نفسها في حالة تطبيقها على مجموعات اخرى من المتعلمين .
- الصدق : ويأتي الصدق معيار ثالثاً بعد الموضوعية والثبات ، اي ان تقيس اداة ما بنيت من اجل قياسه . (تايلر،١٩٦٢،ص١٧٠-١٨٣) .

ثانياً : الانموذج التطويري :

وقد قام بوضع هذا الانموذج فريق من الباحثين في المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج العربي (الصائغ واخرون) وقد استند هذا الانموذج إلى مراحل اربعة هي : الاهداف والخطة والعملية والمخرجات وتتفاعل هذه المراحل مع بعضها لتجعل البرنامج نظاما

متكاملا ، ويكون تقويم كل مرحلة من هذه المراحل على مدى استنادها الى المرحلة التي تسبقها ومدى تاثيرها في المرحلة اللاحقة التي تليها ، وتتم عملية التطوير لكل مرحلة من مراحل البرنامج نتيجة التغذية الراجعة .

ان عملية التقويم وفقا للانموذج التطويري تتم في ضوء المقارنة بين الواقع من جهة ومعايير محددة مسبقا من جهة اخرى وبالتالي يتم اتخاذ القرار المناسب ، وقد استند هذا الانموذج الى عملية التقويم التي لابد ان تجيب على العديد من الاسئلة اهمها :

١- ما الاهداف التي يسعى البرنامج لتحقيقها .وما مدى وضوحها وقابليتها للقياس ؟

٢- ما هي الخطة الموضوعة لتحقيق هذه الاهداف . وما عناصرها الرئيسة ؟

٣- هل تنفيذ البرنامج يتم وفق الخطة الموضوعة ؟

٤- هل مخرجات البرنامج ونتائجه تاتي وفقا لما حدد لها من مواصفات متوقعة في مرحلة صياغة الاهداف الاجرائية للبرنامج ؟

من خلال نماذج التقويم التي استعرضتها الباحثة ، استنتجت ان هناك تباين في نماذج التقويم وهو امر يعد طبيعياً بسبب تباين الفلسفات التي استندت اليها في عملية التقويم حيث ركزت معظم النماذج التقويمية على تقويم ما هو قائم من المدخلات والعلميات ثم المخرجات بهدف تحسين أو التطوير .

ان معظم النماذج انتمت بمحتوى المواد التي اجريت عليها عملية التقويم من خلال تحديد القيم والاتجاهات والمفاهيم أو المعلومات أو الأفكار الاجتماعية ولم تتطرق هذه النماذج إلى عملية تقويم المهارات الفنية من هذا جاء اهتمام البحث الحالي لبناء وتطبيق انموذج لتقويم المهارات الأدائية مستنداً في ذلك إلى عملية تحليل الاهداف التعليمية المحددة لمنهج التربية الاسرية إلى اهداف سلوكية (معرفية ، وجدانية ، مهارية) يتم على وفقها قياس المهارات الأدائية التي تتضمنها كتب التربية الأسرية .

ويشير (تايلر ، ١٩٥٠) بهذا الصدد " ان بناء المنهج يتكون من الاهداف التعليمية والمحتوى الذي يتضمن الخبرات والانشطة التعليمية وكذلك الاساليب والطرائق التدريسية، ويمكن تقويمه في ضوء أهدافه المحددة له " (الصائغ ، وآخرون ، ١٩٨١ ،ص٨٨.٩٠).

الاهداف التعليمية Instractional Goals :

اهمية الاهداف في العملية التعليمية

تعد الاهداف التربوية الغاية التي يسعى النظام التربوي بشكل عام لتحقيقها وذلك من خلال اعداد محتوى يتلاءم والاهداف لتسهيل عملية تحقيقها وايصالها للمحور الاساسي في العملية التعليمية (المتعلم) وتعاني الدولة الى حد ما تكون مصادر اشتقاق هذه الاهداف ، اذ لابد من ان تكون مصادر اشتقاقها على مستوى من الوضوح ليتسنى العمل على الاصلاح

المنشود في السياسة التعليمية (وينادي الباحثون باهمية بناء استراتيجية جديدة للتربية تستند الى فلسفة واضحة المعالم ومنبثقة من طموحات المجتمع واهدافه) .

ويرى كثير من المفكرين ان نقطة البداية في اصلاح السياسة التعليمية في البلدان واعادة تكوين النظام التعليمي تكون في تحديد الاهداف التربوية للنظام التعليمي وتكون في ضرورة انبثاق هذه الاهداف من فلسفة اجتماعية واضحة المعالم ومتكيفة مع مطامح المجتمع وحاجاته وحاجات المتعلمين . وتعاني عملية تدفق الاهداف التربوية من مصادرها غموضا كبيرا في اغلب الوثائق العربية المدروسة ، فاغلب الوثائق تتجاهل حتى مجرد الربط الموضوعي الواضح بين تدفق الاهداف وبين مصادرها الاساسية التي يمكن ان تتجلى في الفلسفة الاجتماعية والدين وفلسفة المجتمع المعقدة في اغلب البلدان العربية ، فلا توجد البته صيغة منهجية في هذه الاهداف توضح عملية الاشتقاق التي ظهرت على اساسه ، فالاهداف غالبا ما تشتق من دستور البلاد وتعبر عنه ، واذا كان الدستور في اغلب البلدان العربية قد اعطي دفعة واحدة والى الابد فان الاهداف التربوية على منوال هذه الدساتير هي نتاج يتصف بالجمود ويعاند حركة التطور ودواعي حركة الزمن) (وطفة ، ١٩٨٨ص٩٣-٩٤) .

بدا الاهتمام في الاونة الاخيرة في بعض الدول العربية واضحا في مجال السياسة التعليمية عموما اذ قامت الدول بتشكيل فرق ولجان وطنية للاهتمام بالمناهج بشكل عام وهذا يتطلب بالضرورة الاهتمام بوضع الاهداف اولا بصورة تعكس الرؤى المستقبلية المرجوة من العملية التعليمية فالاهداف كما يذهب (المطلس) للقول انها تعد الخطة الرئيسة الاولى عند تخطيط المنهج ، ومتى ما تم تحديد الاهداف يمكن تحديد الوسائل اللازمة لتحقيقها ، وذلك يتطلب من مخطط المنهج توجيه جهوده ونشاطاته اولا من اجل اتخاذ القرارات حول الاهداف المنشودة . (المطلس:١٩٩٧،ص٦١) .

فضلاً عن ذلك فان تحديد الاهداف يسهل عملية التقويم وتوجه المعلم في اختيار الانشطة والوسائل اللازمة في تدريسه . (الحصري:٢٠٠٠:ص٣٩) ونتيجة لذلك فقد بدات الاهداف التربوية تحظ برعاية من المربين والعلماء والعاملين على المناهج بشكل عام ، اذ تعد الاهداف الاساسية في تحديد فحوى المادة الدراسية وطرائق التدريس . فتحقيق الغاية المرجوة من المناهج يرتبط ارتباطا وثيقا بطبيعة الاهداف ومدى وضوحها ، ولا بد من النظر بعين الاهتمام الى الاهداف في عملية التقويم ، فهي تعد العامل المشترك بين العملية التعليمية والتقويم ، وتعد مرحلة اشتقاق الاهداف وصياغتها من المراحل المهمة في بناء المنهج المدرسي ، بعد الانتهاء من دراسة فلسفة المجتمع وفلسفة التربية واستيعابها وتحديد

الموجهات العامة لبناء المنهج تاتي عملية تحديد مصادر اشتقاق الاهداف ثم المرحلة الاخرى وهي صياغة هذه الاهداف ، اذ تعد مرحلة صياغتها من المراحل المهمة لانها تمثل الغاية المراد تحقيقها من خلال جميع العمليات التربوية والتعليمية التي تقدمها المدرسة اذ ان وجود الاهداف يجعل من عملية تحقيق محتوى المنهج عملية واضحة بالنسبة للمربين ويخلق جو الارتياح والاطمئنان للعاملين على ذلك .

وتعد عملية وضع الاهداف من العمليات المهمة والحساسة ، اذ انها (تعد المصباح المنير لاي عملية تربوية بتحديدها تبرز مجالات الخبرة اللازم تقويمها للمتعلم ، وتختار الانشطة التعليمية المناسبة المتفقة مع الظروف والامكانات ، كما تساعد في تحقيق تقويم سليم هادف(فريق من جامعة سان هوزيه:١٩٨٨:ص١) .

مواصفات الاهداف :

لقد سارعت البلدان المتقدمة بشكل عام والصناعية بشكل خاص باعادة النظر في الاهداف التربوية وبصورة دائمة ومستمرة وان الادلة على ذلك كثيرة ومتعددة لمن يستطلع مواكبة حركات الاصلاح التربوية ، وفي ضوء ذلك بدات الحياة التربوية في بعض البلدان العربية تشهد محاولات لبناء سياسات تربوية جديدة في مواجهة التحديات الجديدة وبدا بعض من هذه البلدان يرسم اهدافا تربوية يريد لها ان تشكل منطلق نهضته الثقافية والاجتماعية والحضارية المعاصرة . (وطفة:١٩٨٨:ص٨٣) .

ومن الضروري ان تنعكس هذه الاهداف على المتعلم بوصفه محور العملية التربوية ومستقبلها وان الاهتمام بمحتواها واسلوب صياغتها يساعد المعلم والمتعلم لمعرفة ماهو المطلوب من كل منهما . وبالتالي فعلى واضع الاهداف مراعاة ان تكون هذه الاهداف موضع اتفاق اذ يفترض ان يكون عدد كبير من الناس متفقاً على تحديد تلك الاهداف" التي يجب جمعها وغربلتها ومن ثم النظر في مدى ملاءمتها للمنهج ، وعلى ذلك فلابد من توفير مواصفات في الاهداف عند اختيارها ووضعها ومن هذه الصفات :

١- ان يصار الى تخيلها او تصورها من خلال ما تتطلبه الاوضاع والظروف الاجتماعية .

٢- ان تسير باتجاه انجاز الحاجات الانسانية الاساسية .

٣- ان تكون متلازمة ومتوافقة مع المثاليات الديمقراطية .

٤- ان تكون على شيء من الانسجام والتلازم في علاقة بعضها ببعض .

٥- ان تكون قادرة على ان تشمل معظم المستويات التصرفية للافراد" . (الخوري،١٩٨٨ ،ص٥٥-٥٦) .

ان اهم الخطوات في بناء المنهج واولها هو العناية بالاهداف السلوكية وقد جاء التاكيد على ذلك من خلال (وضع اهداف لكل مرحلة دراسية مشتقة من الاهداف التربوية

العامة تسهل مهمة مخططي ومنفذي المنهج المدرسي من ناحية وفي تحديد الخبرات التربوية من ناحية اخرى ووضع اهداف تدريس كل مجال دراسي (مادة) من الامور المهمة وذلك لانه يوضح الهدف المطلوب تحقيقه من المادة الدراسية وهذا يسهل عمل واضعي محتوى المواد الدراسية على اختلافها فضلا عن انه يجعل مهمة اختيار الخبرات التربوية في نطاق تلك المادة وضمن كل مرحلة دراسية امرا سهلا على العاملين في المناهج) (الشبلي: ٢٠٠٠ :ص ٧٩-٨٠) .

ويوضح عبد الله الصفات الواجب توفرها في الاهداف اذ ان (الصفات الرئيسة للاهداف والتي يسعى المنهاج التربوي لتحقيقها هي :

١- ان تكون الاهداف قابلة للتحقيق ، اذ انه لا خير في تحديد اهداف يعجز المتعلمون عن تحقيقها لسبب او لاخر .

٢- يجب ان تتسم الاهداف التربوية بالوضوح .

٣- ان تتصف بالواقعية والمثالية اي انها تعترف بنقاط الضعف في الطبيعة البشرية وتعمل على علاجها وتمتاز بالكمال ولا تشتمل على ادنى تناقضات وان الفكر وليس المادة اساس التفاضل .

٤- الاهداف التربوية شاملة ومتوازنة ، فالاهداف لابد ان تهتم بالمتعلم الانسان (الجسم،العقل،الروح) ولا ينبغي التركيز على احد هذه الجوانب على حساب جانب اخر . (عبد الله : ١٩٨٦ :ص ٨٩-٩٢) .

مما سبق تتبين اهمية وخطورة الدور الذي تسهم فيه الاهداف في العملية التربوية وتتمثل (اهميتها بعدها الغاية النهائية من عملية التربية بشكل عام وتتمثل في تحديد الغايات العريقة للتعليم ، كنقل الثقافة وبناء المجتمع وتنمية المسؤولية الاجتماعية عند المتعلم فضلا عن انها تحكم العمل المدرسي لانبثاقها عن فلسفة التربية وفلسفة المجتمع) (الدليمي: ٢٠٠٠ :ص ٢٦) .

مصادر اشتقاق الاهداف :

ان الاساس في واضع الاهداف التربوية ان يكون على دراية واطلاع بالمصادر التي تشتق منها الاهداف لاهميتها في تحديد طبيعة الهدف التربوي ومدى اتساقه مع المصادر التي اشتق منها . وقد ذهب العديد من التربويين والعلماء والمتخصصين في المناهج بتحديد مصادر اشتقاق الاهداف فيحددها المطلس ١٩٩٧ بمصادر اساسية ثلاثة هي المجتمع والمعرفة والمتعلم (المطلس: ١٩٩٧ :ص ٦١) .

فيما اوضح رالف تايلر المصادر التي ينبغي الاعتماد عليها في تحديد الاهداف بما ياتي :

١- ما يتعلق بالمتعلمين وهذا يشتمل على طاقاتهم ، وقدراتهم ، واستعداداتهم واهتماماتهم ، ومهاراتهم وخصائص النمو ومتطلباتها في كل مرحلة من المراحل .

٢- ما يتعلق بالمجتمع ويتضمن ذلك الحقائق المتعلقة بانظمة المجتمع نفسه والقوة المؤثرة فيه والمستويات الاقتصادية ، والاجتماعية ، والثقافية .

٣- ما يتعلق في طبيعة الاعمال السائدة في المجتمع ومطالب هذه الاعمال وخصائصها وملامحها وتحديد الادوار الحالية والادوار التي يطمحون الى القيام بها من خلال المهام التي يريدون التاهل للقيام بها . (ابو جادو:٢٠٠٠:ص٢٧٢) .

وبما ان المنهج بمعناه الواسع يستقى من بيئة معينة وينفذ فيها فلابد اذن ان تكون الاهداف المشتقة من المجتمع تعمل على خدمته حفاظا وصيانةً وتطويرا لكل عناصره وفيما يتعلق بالانسان فالهدف الاساسي للتربية هو بناء شخصية الفرد بناءً متوازنا ليكون مواطنا صالحا حسن السلوك من خلال غرس الانماط السلوكية الحسنة فيه وتعديل الانماط السيئة في تفاعل الانسان مع نفسه ومع غيره . والاهداف المشتقة من البيئة الطبيعية هي التي تجعل من محتوى المنهج مجالا لخدمة هذه البيئة حفاظا عليها وصيانةً وتطويرا لها فيكون الفرد واعيا باهميتها له ولمجتمعه فيعمل على صونها وحسن استثمارها وتطويرها ، فيبتعد عن كل ما يلوث البيئة ويشوه جمالها لانها هبة الله تعالى له ولغيره ، اما ان تكون الاهداف مستقاة من اتجاهات العصر الثقافية وطبيعته ، فان العالم اصبح قرية صغيرة واصبح التاثر بين اجزائه يسيرا وسريعا فلابد اذن من ان يهدف منهجنا المدرسي الى كيفية التعامل والتفاعل مع اتجاهات العصر ليكون المتعلم قادرا على التعرض لهذه الاتجاهات بمهارة وحذر في الوقت نفسه لاخذ النافع منها ونبذ الضار . (الشبلي:٢٠٠٠:ص٧٥-٧٦) .

اما التميمي ١٩٨٦ فيذهب للقول "للوصول الى اهداف تحقق ما نطمح اليه من تغييرات سلوكية مرغوبة لابد من الاهتمام بالمصادر التي تشتق منها هذه الاهداف وهي بصورة عامة كما ياتي :

١- دراسة الطفل المتعلم ولتكون الاهداف فعالة وذات معنى بالنسبة للاطفال لابد ان تؤخذ بعين الاهتمام عند اشتقاقها حاجات للاطفال ، رغباتهم ، ميولهم ، اهتماماتهم ، مظاهر خصائص نموهم ، وخصائص نفسية التعلم لديهم .

٢- دراسة المجتمع : بما ان الاهداف الاساسية للمدارس ورياض الاطفال تهيئة الفرد واعداده ليندمج مع مجتمعه ويتكيف له ، تكون دراسة المجتمع وتحليل ثقافته مصدرا لاشتقاق العديد من الاهداف التربوية .

٣- دراسة الفلسفة التربوية : يعتمد تحديد الاهداف الى حد كبير على الفلسفة التربوية السائدة التي تشتق عادة من الفلسفة الاجتماعية للدولة ".(التميمي،١٩٨٦:ص٤-٦).

مستويات الاهداف :

تنقسم الاهداف التربوية الى مستويات مختلفة متفاوتة في درجة عموميتها ومجالات تطبيقاتها وفي المصدر الذي تشتق منه ويذهب الدريني لتقسيمها على النحو الاتي :

* المستوى الاول : مستوى الاهداف العامة التي تحقق على مدى زمني طويل يشمل مراحل تربوية متعددة مثل الاهداف التي توضع لتحققها المدرسة او الجامعة .

* المستوى الثاني : وهو المستوى الذي تترجم عنده الاهداف في المستوى الاول الى وقائع مادية محدودة تمثل صور السلوك النهائية والتي يستطيع المتعلم ممارستها بعد تخرجه من مرحلة دراسية او بعد استكماله لدراسة مادة معينة او عدة مواد .

* المستوى الثالث:تتميز اهداف هذا المستوى بانها ترجمة تفصيلية لاهداف المستوى الثاني وبذلك تصبح موجهات المدرسين لاختيار موادهم التي سيقومون بتدريسها لمتعلميهم .

* المستوى الرابع : تتميز اهداف هذا المستوى بعدها وصفا اجرائيا للمظاهر السلوكية المراد تعلمها .

وعلى ذلك فان هناك صلة وثيقة بين مستويات الاهداف الاربعة فتحديد اهداف احد المستويات تساعد على تحديد اهداف المستوى الاخر . (الدريني:١٩٩٧:ص١-٣) .

ويصنف ١٩٨٥ Kehgl الاهداف التربوية الى ثلاثة مستويات ايضاحية : الهدف العام ، الهدف الخاص او النوعي ، الهدف الاجرائي . (الدريج،١٩٩٤، ص١١٨) .

اما الوكيل ١٩٩٠ فيصنف الاهداف الى ثلاثة مستويات ايضا وهي :

١- الاهداف Goals : وهي الاهداف العامة ويستغرق تحقيقها مدة طويلة وهي التي تمثل اهداف المجتمع .

٢- الغايات Aims : وهي اقل عمومية من الاهداف وتتحقق بمدة زمنية اقل ، وتمثل اهداف التربية واهداف المراحل الدراسية .

٣- الاغراض السلوكية Behavioral Objectives : هي اهداف اجرائية اقصر مدى من الغايات ، وتمثل اهداف المادة الدراسية او اهداف الدرس . (الوكيل ،١٩٩٠، ص٨٠) .

اما علماء وتربويون اخرون فقد كان اهتمامهم بتصنيف الاهداف حسب مجالاتها التي تتناول معظم انواع السلوك البشري ، والتي بدورها تؤثر في العملية التعليمية ويحتوي الهدف السلوكي على تحديد واضح لاداء السلوك المتوقع في نهاية العملية التعليمية واذا ما صيغت النتائج المتوقعة لعملية التعلم والتعليم على شكل اهداف سلوكية فان هذا الاجراء لا يترك

مجالا للشك حول ما يتوقع من المتعلم القيام به عند نهاية عملية التعلم وعلى ذلك فان الاهداف العامة والاهداف السلوكية لعملية التعلم شيئان مختلفان وذلك من خلال ما ياتي :

الاهداف العامة واسعة المجال ، وعبارات عامة للنتائج النهاية طويلة المدى وبعيدة التحقيق . بينما الاهداف السلوكية محددة المجال . وعبارات محددة قابلة للقياس ويمكن تحقيقها خلال وقت محدد . (المقبل:١٩٩٦:ص١٥٩-١٦٠) .

ويعد تصنيف بلوم ١٩٥٦ من اكثر الجهود المبذولة في مجال الاهداف السلوكية حيث قام بتصنيفها الى ثلاثة مجالات هي :

١- المجال المعرفي (العقلي) The Cognitive Domain .

٢- المجال الوجداني (الانفعالي او العاطفي) The Affective Domain .

٣- المجال النفس حركي (المهاري) The Psychomotor Domain .

كما قام العديد من العلماء بتقسيم هذه المجالات الثلاثة الى مستويات متعددة :

١- المجال المعرفي (العقلي) The Cognitive Domain .

أ- تصنيف بلوم Bloom Classifiction .

وقام بتصنيف هذا المجال الى مستويات ستة بشكل هرمي من المستوى الاسهل انتهاءً بالمستوى الاصعب وعلى النحو الاتي :

* التذكر او المعرفة Knowledge : ويمثل قدرة المتعلم على تذكر المعلومات والمعرفة العلمية التي تعلمها سابقا عن طريق استدعائها من الذاكرة والتعرف عليها .

* الاستيعاب Comprehension : وتمثل القدرة العقلية التي تعبر عن ادراك الفرد وفهمه واستيعابه لموضوع ما او فكرة عامة والقدرة على التفسير وصياغة المعلومات والمعارف بشكل جيد .

* التطبيق Application : وتمثل القدرة على استعمال الافكار المجردة في مواقف مادية محسوسة اي استخدام الفكرة العامة او القانون المتعلم سابقا في مواقف تعليمية جديدة .

* التحليل Analysis : وهو القدرة على تجزئة المركب او الموقف الى عناصره المكونة له مع فهم العلاقات بين تلك المكونات ، والهدف منه مساعدة المتعلم على رؤية اجزاء المركب والعلاقات التي تربط بينها .

* التركيب Synthesis : ويمثل القدرة على كليات او نماذج جديدة من عناصر او اجزاء متفرقة على نحو يتميز بالاصالة والابداع ، اي تكوين الشكل الكلي المتكامل في تجميع الاجزاء

* التقويم Evaluation : ويعني تثمين الاشياء بتقييمها والحكم عليها من خلال استعمال معاني ومعايير معينة او التوصل الى اتخاذ قرارات مناسبة بالاستناد الى معايير داخلية او معايير خارجية . (دروزة، ٢٠٠٠ ، ص٣١-٣٢)

من الملاحظ ان تصنيف بلوم تدرج وبشكل هرمي ، اي ان كل مستوى يعتمد على المستوى الذي قبله وفي الوقت نفسه يكون هذا المستوى اساسا للمستوى الذي يليه (وان العمليات العقلية المعرفية) متدرجة المستوى وان اهداف هذا المجال الستة مصنفة بشكل تدريجي ويسمى هذا التدرج بسلم المستويات المعرفية ، لان المستويات العليا تعتمد على المستويات الدنيا . (الخطيب:١٩٨٦:ص٥٩) .

ب- تصنيف جيلفورد ١٩٥٩ Guilford Classifiction :

لقد حصر جيلفورد العمليات العقلية في ثلاث فئات هي :

* العمليات الادراكية Perceptional Operations : وتشمل عملية التذكر وتشعب الافكار وتجميعها ، ثم تقييمها .

* المحتوى التعليمي Educational Content : ويشمل ادراك الاشكال والرموز والمعنى وملاحظة السلوك الذي نتعرف بوساطته على تصرف الافراد في المحافل الاجتماعية .

* الانتاج Production : وتتطلب ادراك الوحدات والفئات والعلاقات والانظمة والقدرة على التطبيق والتنبؤ . (دروزة، ١٩٩٧ ، ص٢٧-٢٨) .

ج . تصنيف جانيه ١٩٧٧ Gainah Classifiction :

وقد قام بترتيب المهارات العقلية في سلم هرمي يبدا بعملية التميز ، ويمر بادراك المفاهيم المادية المحسوسة فالمفاهيم المجددة والمبادئ وينتهي بعملية حل المشكلات . (دروزة:١٩٩٧:ص٢٨) .

٢- المجال المهاري (النفس حركية) The Psychomotor Domain :

ويمثل هذا المجال الاهداف المتعلقة بتكوين مهارات حركية عند المتعلم ويقتضي ذلك سلوك فيه اداء الحركات مع استخدام العضلات مع التركيز على المهارات التي تتطلب استخدام وتناسق عضلات الجسم وهي متعددة ومختلفة .

ومن التصنيفات في هذا المجال :

أ تصنيف كبلر واخرون ١٩٧٠ :

قام كبلر وزميله بتصنيف هذا المجال الى اربعة مستويات متداخلة ، ويعكس هذا التصنيف ان المهارات الحركية تتداخل بين الحركات الجسمية الكبرى او الغليظة الى الحركات الدقيقة ومن الاتصال غير اللفظي الى السلوك اللفظي وعلى النحو الاتي :

* مهارات التوصل غير اللفظية وتشمل مهارات قليلة غير لفظية كاستعمال تعبيرات الوجه والايحاءات وحركات الجسم .

* المهارات الحركية الدقيقة التناسق (المتازرة بدقة) وتشمل الحركات التي تتضمن تناسقا متآزراً بين العين او الاذن والجسم .

* مهارات الحركات الجسمية الكبرى (الغليظة) وتتطلب قوة وسرعة ودقة في الاداء ، وتتطلب تازر مع العين والاذن وتشمل حركات الاطراف العليا والسفلى .

* السلوك التواصلي اللفظي (الكلام) وتشمل المهارات اللفظية وانتاج الاصوات والقدرة على التحدث بكلام مفهوم والتازر بين الصوت والايحاءات او تعابير الوجه . (داود: ١٩٩١ :ص ١٠٠-١٠١) .

ب- تصنيف سمبسون ١٩٧٢ Simpson Classifiction :

قامت اليزابيث سمبسون بوضع تصنيف عام ١٩٧٢ متضمنا سبعة مستويات متدرجة على مستوى الادراك الحسي وهو ادنى المستويات الى مستوى الابداع وهو اعلى المستويات وكما ياتي :

* الادراك او (الملاحظة) Perception : هذا المستوى متعلق باستعمال الاعضاء الحسية وبالشعور الذي يقود المتعلم نحو النشاط الحركي .

* التهيؤ Readieness : اي الاستعداد البدني لتادية عمل بدني اونفسي ليسلك (المتعلم سلوكا يؤدي فيه نشاطا حركيا) .

* الاستجابة الموجهة Guided Response : يمثل المراحل الاولى لتعلم المهارات الحركية ، اذ يتطلب من المتعلم القيام باداء المهارات المطلوبة برغبة وحماسة ، وتقليد ما قام به المعلم وباتباع التعليمات .

* الالية Mechanism : وفي هذا المستوى يصبح المتعلم قادرا على القيام بمهارات حركية ليست معقدة وكانها شيء عادي ومالوف بالنسبة له نتيجة لتكرار القيام بها .

* الاستجابة المركبة (المعقدة) Complex Overt Response : ويعني ذلك القيام باداء مهاري للاعمال الحركية (المعقدة) باقصى سرعة ممكنة وبمهارة ودقة واقل جهد ممكن .

* التكيف Adaptation : ويرتبط هذا بالمهارات التي تحتاج الى تغيير وتطوير وتبديل في حركاتها بما يتلاءم مع متطلبات الموقف ، او مع الموقف الذي يتطلب دقة اعلى .

* الابداع (الاصالة) Origination : ويتمثل في ابتكار نماذج حركية جديدة لحل مشكلة معينة والتلاؤم مع مواقف جديدة . (الخطيب: ١٩٨٦ :ص٦٥-٦٦) . (كرونلوند: ١٩٨٢ :ص ٥٠-٥٢) .

شروط صياغة الاهداف السلوكية :

تعد الاهداف السلوكية نتاجات تعليمية ، لا بد من شروط واضحة معلومة لصياغتها ومن هذه الشروط :

١- ان تصف عبارة الهدف السلوك المتوقع من جانب المتعلم بعد ان يتم التعلم .

٢- ان تصف عبارة الهدف سلوكا تسهل ملاحظته ويمكن تقويمه .

٣- ان تبدا عبارة الهدف بفعل ويراعي في اخبار هذا الفعل – ان يكون مضارعا على اعتبار ان المتعلم سيقوم به ، مع الاشارة الى نتيجة التعلم وليس الى عملية التعلم ، وان يشير الى سلوك يقوم به المتعلم وليس الى سلوك يقوم به المعلم .

٤- ان تشتمل عبارة الهدف على فعل سلوكي واحد ، حتى يتسنى قياس مدى تحقق الهدف .

٥- ان يعكس الهدف حاجة حقيقية عند المتعلم ويكون مرتبطا بمتطلبات المنهج .

٦- ان يصاغ الهدف على مستوى مناسب من العمومية وان يكون من النوع التطوري او العام .

٧- ان يمثل الهدف نتاجا تعليميا ينتظر من المتعلم ان يحققه ، وان يحقق مستوى الاداء المقبول دليلاً على بلوغه . (الزيود واخرون: ١٩٨٩، ص٧٥) .

المهارات الأدائية (اليدوية) : Maunal Skills

ان اكتساب المهارات اليدوية من الامور المهمة في حياة الانسان كلما ازدادات مهارته كلما كان مواطناً واعياً منتجاً ومؤثراً في الجماعة وعلى درجة من التوافق والتقدير الاجتماعي .

والمهارة في مفهومها الشائع – هي استخدام المعلومات بصورة فعالة ومؤثرة وبتقنية عالية لانجاز او تطوير عمل معين في الفنون او العلوم وتتضمن السرعة والسهولة والمرونة والدقة في انجاز عمل عضلي .

اهمية المهارات

كان الاعتقاد السائد والى عهد قريب بعدم جدوى وفائدة الفنون وسرى الاعتقاد بين بعض المربين بانها ضرب من التسلية لا تستحق العناية والاهتمام الا بمقدار ما تستحقه وسائل التسلية والهوايات الاخرى غير ان الواقع اثبت غير ذلك وشعر الناس بعدئذ باهمية العمل اليدوي وقيمة الفنون ليس في تنمية التذوق الفني حسب بل على انها من وسائل بناء الشخصية الاجتماعية وتكاملها ، لان الفن يتيح للانسان استخدام حواسه وقدراته وهو متنفس للتعبير عن الانفعالات والافكار فيحقق توازنه الذاتي والنفسي وهو فرصة لاعادة الثقة بالنفس وان تعدد مهارات الانسان وهواياته تجعله اكثر حرية واكثر سعادة واستمتاعا بالحياة لانه

استطاع او يستطيع اكتشاف العلاقات التشكيلية والجمالية التي تربط وتتحكم بالعناصر الطبيعية والمصنعة .

ولا يمكن انكار واغفال اهمية وفائدة المهارات فهي ممتعة ومسلية في عهد الطفولة ومفيدة مهنيا وصحيا وترويحيا في فترة الرشد وبالتالي فهي ملاذ المسنين لاشغال اوقات فراغهم والمهارات الفنية تكسب الانسان عادات سلوكية تتشكل انماطاً وعادات واتجاهات وقيماً سلوكية في شخصيته وتتجلى فيها معان من مظاهرها التعاون الاجتماعي والتنظيم في الحياة والمرونة والحساسية الفنية والتعامل الكفوء مع المواد والاشكال وتذوق الجمال في الطبيعة واذا ما وظفت هذه المهارات ووضعت في خدمة المجتمع فانها ستكون علامة وضاءة مؤثرة في ابراز الملامح الاصيلة والحقيقية للعطاء في خدمة الوطن والامة .

اكتساب المهارات :

اننا نكتسب المهارات بالتدريب عليها ، والتدريب نوع من انواع التعلم يهدف الى تنمية قدرة الفرد على استخدام عضلاته مما يؤدي الى توافق عقلي من نوع جديد كنموذج الاستجابة المطلوبة في موقف معين ، ان ما يتعلمه اذن ليس الا الاستجابات .

فنحن اذا عينا مكان (متجر مثلا) من نقطة بداية ما امكننا ايجاد هذا المكان من نقطة اخرى ، لاننا نعرف موقعه . فالذي تعلمناه هو حقيقة وهذا ما يدعوه اصحاب النظرية المعرفية (بالبناءات المعرفية Coguitive Stracture) ان التعلم عن طريق المحاولة والخطا طريقة مكلفة وغير امينة ويعتبر التوجيه والارشاد من الطرائق الفعالة في التدريب وقد يمسك المدرب بيد المتدرب في اثناء ممارسة احدى المهارات ويزوده بالنصائح اللازمة لادائها بنجاح ويبين له الاخطاء التي ينبغي تجنبها ، وقد يقوم المدرب بالعمل امام المتدرب ، ثم يلاحظه في اثناء محاولاته ويصحح له اخطاءه ليساعده على اداء الحركات المطلوبة وهو ما يدعى بالتعلم عن طريق المحاكاة والتشبيه او النمذجة (Modeling) .

وتدريب الافراد على مهارة ما تتطلب من المدرب فضلا عن كفاءة عالية في اداء المهارة ان تكون لديه معرفة اساسية بموضوع التعلم –طرائق التدريس– ومعرفة خصائص المتدرب العقلية واستعداداته وميوله وكيفية التاثير فيه ونقل المعرفة اليه (علم النفس) .

على المدرب ان يشرح للمتدرب طبيعة ومواصفات المهارة التي سيتعلمها وقد يستعين بوسائل تعليمية وتقنية كالافلام والصور والمخططات وغيرها ويعتمد ذلك على خبرات المتدربين السابقة في اختيار الموقف او المواقف والمتابعة المطلوب منهم اداؤها ثم يقوم المتدربون بالاداء المطلوب تحت اشرافه ويقوم هو بتوجيههم وبالتالي يحكم ويقيم ما يقومون به .

وبالتكرار والممارسة تتحول المهارة الى عادة والعادة هي نوع من النشاط والحركة يكررها الفرد بتلقائية وسهولة .

وتتطلب من كل المدرب والمتدرب جهودا وقدرة وممارسة وتدريباً وقد يكون الاستمتاع بالاعمال الفنية ورؤية الفنانين وهم يعملون امرا سهلا ولكن اداء او انتاجاً عملياً فنياً يعتبر امرا صعبا لانه يرتبط بسلسلة من الارتباطات التي يشترك فيها كل من الدماغ والحواس وعضلات اليد وبصورة متوافقة ومنسجمة .

خطوات تعلم المهارة :

تكتسب المهارة من تعلم سلسلة من الحركات المتخصصة والناتجة من التوافق ما بين حركة اليد والعين والردود الفعلية والايعازات الصادرة من الدماغ نتيجة الترابط والارتكاسات التي تكونت فيه سابقا ومن الطرائق المفيدة في التدريب هي الاخذ بنظر الاعتبار الناحيتين الحركية والترفيهية ليعطي نتائج افضل من التدريب الجزئي (مثل) قيادة السيارة .

والتدريب الجزئي مفيد في المهارات التي يمكن تحليلها الى عناصرها ثم يخصص لكل عنصر فيها تدريبا مركزيا مثل البرادة البسيطة والخراطة وعزف مقطوعة موسيقية .

وتختلف المهارات من حيث مستوى الحركة والادراك الحسي المتضمن فيها ، فهناك مهارات يكون فيها عنصر الحركة اكثر من عنصر الادراك الحسي مثل السباحة وركوب دراجة وهناك مهارات يتساوى او يتقارب فيها مستوى الحركة والادراك الحسي مثل –الرسم والعزف على الالات الموسيقية كما توجد مهارات يكون فيها عنصر الادراك الحسي اكثر من الحركة مثل –القراءة الصامتة .

وفي المراحل الاولى من تعلم المهارة تكون حركات المتدرب بطيئة وغير ثابتة كما ان السيطرة على حركاته تتم بواسطة خطة ارادية واضحة وغالبا ما يصاحبها بعض العبارات اللفظية والتدريب المستمر يكسب المتدرب او يجعله يمتلك برنامجا .

ويمر هذا البرنامج بالمراحل الاتية :

١- مرحلة تكوين النموذج العقلي للاداء :

يتحقق هذا النموذج عند الفرد عن طريق مشاهدته لشخص يؤدي المهارة بشكل جيد او من خلال تلقين معلومات لفظية عن كيفية اداء المهارة او بالاجرائين معا .

٢- مرحلة الاداء :

بعد ان تكون النموذج العقلي للاداء يبدا المتدرب بتادية الحركات المتعلقة بالمهارة ويقارن نتائج حركاته بالنموذج الذي احتفظ به في ذاكرته واذا كان هناك تناقض بين الحركات والنموذج فانه يغير ويعدل هذه الحركات ثم يقارن نتائج حركاته الجديدة بالنموذج وهكذا .

٣- مرحلة تكوين البرنامج :

ويتحقق البرنامج – الذي هو عبارة عن سلسلة من الحركات المتتابعة والمطابقة للنموذج الذي تكون او تم من خلال التدريب والممارسة بحيث يتم الاداء من غير اعتماد على

السيطرة الارادية في بعض جوانبه التلقائية اما الابداع فيتطلب تغييراً في البرنامج وهو ما يدعى بالبرنامج الكفوء ويقتضي تفكيرا وتمحيصا والتفافات ذكية والتغيير في نظام الادارة وتكوين برنامج يتطلب بالضرورة تعديلا في تفاصيل الاداء وتاتي الدقة في العمل من التغيير والتطور في الاداء وليس الاتقان النهائي هو مجرد الاداء الاول مضافا اليه عنصر السرعة بل هو اداء مختلف عنه ويزداد صقلا ودقة عن طريق ادراك وفهم التفاصيل الدقيقة.

تحليل العمل واكتساب المهارة

يستخدم تحليل العمل لاغراض تزويدنا بالبيانات المهمة التي تكشف عن السمات والخصائص اللازم توفرها في المتدرب لكي ينجح في العمل ويفيدنا كذلك في معرفة انواع الحركات الاساسية والمهارات والمعارف التي يجب ان يتضمنها برنامج التدريب ويساعدنا في تنظيمه وهو مفيد كذلك في اعادة التركيب الوظيفي والاداري للمؤسسة التعليمية الصناعية وفي تحديد الرواتب والترقيات وتحديد المسؤوليات وتحسين طرائق العمل .

والذي يهمنا هنا هو امكانية الحصول على اوصاف حقيقية لعمل فنان بارع او مجموعة من الفنانين في اثناء تنفيذها لمشروع فني . وبتجزئة هذه الاعمال المنتجة الى انواع معينة من الانشطة او الى سلسلة من الحركات الهادفة جميع هذه الاشياء الكمية والالية تعطى صورة جزئية من العمل الفني ذلك لان هذا التحليل يغفل الخصائص الكيفية او الابتكارية اللازمة لاداء المنهاج للعمل الفني الذي تشترك فيه خصائص الفنان الشخصية وهي مزيج بما يتمتع به من ثراء فني وقيم واتجاهات وسمات واصالة فضلا عن الامكانيات التي تعتمد على مجموعة معقدة ومتشابكة من الحركات والمهارات المتداخلة مع عواطفه وانفعالاته وثقافته وتطلعاته الفردية فهو بالتالي (Unique) فذلك لا يشابهه احد فيها .

ولما كانت الحالة هذه ضمن اليسير تقديم وصف كامل ظاهري او موضوعي للعمل او المهارات الفنية لان الامر يرتبط في مواصفات متميزة كامنة في شخصية الفنان تكسبه خصوصية ، تتسم هذه الخصوصية بالذاتية والفردية من اجل صورها .

فالفنان هو حصيلة جديدة وخبرات متنوعة ومهارات متعددة وليس نسخة مكررة من مدرب او استاذ معين ، وخلاصة القول ان العمل الفني هو نتاج فكر متجدد خلاق وينبوع متدفق لا يتمكن اي باحث من تحديده باجراءات نمطية وبمواصفات عمل معينة .

تقويم المهارة :

تعتمد المهارة (Skill) الناجحة على تدريب الكفؤ ، والكافي من كل من المتدرب والمدرب وتعتمد فاعلية هذا التدريب على اتباع المدرب لاسلوب سليم وقيامه بالتدريب لخطوات منطقية وتطبيقية لاسس ومبادئ التعليم ونظرياته (Learning Theories) وقد يتضمن التقييم ما يلي :

١- تحديد الهدف (Aim) من اكتساب المهارة ، وفائدته للمتعلم .

٢- تحديد عناصر التدريب (Training Principles) ، واجراءاته بما فيها المعلومات الاضافية التي ينبغي ان يحصل عليها المتدرب .

٣- تخطيط التدريب وتتضمن الخطة الموضوعية للتدريب كيفية تتابع عرض المعلومات والبيانات وسلسلة الاجراءات المتضمنة فيها .

٤- توفير المكان والادوات والمعدات اللازمة للتدريب .

٥- التهيؤ الذهني والنفسي للمتدربين وتشويقهم ، وجذب انتباههم وتشجيعهم وابعاد القلق والتوتر النفسي عنهم .

٦- اتقان العمل وكفايته ، وقياس الانجاز المطلوب .

ويتم التقييم عادة بوساطة استمارة ملاحظة الاداء او الانجاز العقلي لكل متدرب ، وقد تقدم له اختبارات ومقاييس مقننة لمتابعة الانجاز وتطوير الاداء وعن طريق التقييم يمكن الحصول على تغذية راجعة (مسترجعة) (Feed Back) يستفيد منها مخطط برنامج التدريب والمدرب او المتدرب وهي مفيدة كذلك في تغيير اهداف وطرائق واجراءات اكتساب المهارة ، وفي تحديد الوقت اللازم لها ومدى ملاءمة المكان ، او كفاية المعدات والاجهزة والمستلزمات الاخرى لاكتساب المهارة المقصودة بالذات ، ولهذا المستوى العقلي من الافراد المتعلمين . (موسى ، ٢٠٠١ ، ص٥٩-٦٨) .

الفصل الثالث
الدراسات السابقة ومناقشتها

١ ـ الدراسات التي أجريت في مجال ألاقتصاد المنزلي
٢ـ الدراسات التي أجريت في مجال تقويم المناهج.

تمهيد :

أهتمت عدد من الأبحاث والدراسات في مجال تحليل محتوى منهج التربية الأسرية أو الأقتصاد المنزلي على مستوى التعليم الثانوي والجامعي في دول عربية ، وأهتم البعض الآخر في تحليل منهج التربية الفنية (الأدائية) في مراحل التعليم الثانوي كالعراق والدول العربية .

ولأن الدراسة الحالية تناولت بناء وتطبيق أنموذج لتقويم المهارات الأدائية في كتب التربية الأسرية في ضوء أهداف المنهج ، فقد تم الأتجاه إلى الأستعانة بما وجدته الباحثة من دراسات وبحوث أعتقدت بإن لها صلة بناحية أو بأخرى بصورة مباشرة أو غير مباشرة للدراسة الحالية ، ونظراً لعدم وجود دراسة تناولت مادة التربية الأسرية بالعراق بشكل عام وخاصة في مجال الملابس والأنسجة .

الدراسات التي أجريت في مجال الأقتصاد المنزلي :

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث والبلد وسنة الأنجاز	أهداف الدراسة	مجتمع الدراسة وعينته	أداة الدراسة	الوسائل الأحصائية	أهم النتائج
١	تحليل محتوى منهج الأقتصاد المنزلي بالمدارس الثانوية بالخرطوم	فتحية أحمد علي جامعة الخرطوم/السودان ١٩٨٦	نحليل محتوى منهج الأقتصاد المنزلي في ضوء آراء معلمات المادة والمشرفات التربويات وطالبات الصف الثالث	١) المشـــــرفات التربويـــات علـــى المادة . ٢) معلمـات مـادة التربية الأسرية. ٣) طالبات الصف الثالث	الأستبيان والمقابلة	.	١) فئة وضوح الأهداف للمنهج. ٢) عـدم ملائمـة المـنهج لميـول الطالبات ٣) عـدم وجـود تجـارب تطبيقيـة للجانب العلمي في (خاصة بالنسبة للمهارات الفنية) ٤) فقـدان المـنهج إلـى المتابعـة والأسـتمرارية وعـدم ملائمـة الوقـت المناسب للتدقيق. ٥) لم تجري عليه عملية تقويم منذ عام ١٩٧٧
٢	تحليل محتوى وطرق التدريس في برامج العلوم الأسرية بكلية التربية /جامعة الخرطوم	أيمان الصادق جامعة الخرطوم / السودان ١٩٨٧	التعرف على نواحي القوة والضعف في برنامج العلوم الأسرية . كلية التربية	خريجي قسم العلوم الأسرية/ كلية التربية/ جامعة الخرطوم للعام ١٩٨٥.١٩٨٠	الأستبيان	.	١) عدم تحقق أهداف برنـانج العلـوم الأسرية الذي يطبق في كلية التربية / جامعة الخرطوم ٢) نقـص المعرفـة النظريـة العلميـة ومـواد التـدريس بالنسـبة لخريجـي العلوم الأسرية .
٣	تقويم برامج الأقتصاد المنزلي بالمدارس الثانوية النسوية في جمهورية السودان	فتحية ضرلر كلية التربية /جامعة الخرطوم ١٩٩٣	التعرف على النواحي القوة والضعف برنامج العلوم الأسرية في المدارس الثانوية النسوية / السودان	١)معلمات المادة ٢)طالبـات الصـف الرابع في المدارس الفنية النسوية	الأستبيان	.	١) ملائمة برنامج الأقتصاد المنزلي لميول الطالبات للمرحلة الثانوية. ٢) وجود مفاهيم مشتركة بين مادة التربية الأسرية والتربية السكانية .
٤	بناء إنموذج لتقويم المناهج الدراسية للتربية الأسرية في كلية التربية بجامعة السودان	ست الجاه الطيب خليفة كلية التربية / جامعة بغداد / أبن رشد ١٩٩٩	بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية للتربية الأسرية في كلية التربية بجامعة السودان	مجتمـع البحث ضم (٤٦٤) تديســـيا ينتمـون إلـى (١٥) كليـة وعينـة البحـث ٢١٢ تدريسي	الأستبيان حسب أسلوب دلفي	الوسط المرجح الوزن المئوي التكرارات درجة الحدة	١) عبـرت الأهـداف التربويـة العامـة للتربية الأسرية عن فلسفة المجتمع وهـي تسـتند إلـى التـراث الثقـافي العربي والأسلامي. ٢) وتكـون ذات عنايـة بالأسـرة والعلاقـات الأنسـانية السـليمة وتسـاعد فـي تنمكيـة روح المواطنـة الصالحة . ٣) تستجيب لحاجات التطور العلمي في تنمية روح المواطنة الصالحة . ٤) يـرتبط المـنهج الدراسـي للتربيـة الأسرية لمشكلات الأسرة . ٥) يؤكد على النشاطات والفعاليات المصاحبة للمنهج من خلال العمل الجماعي وتنمية روح التعارف.

الدراسات التي أجريت في مجال تقويم المناهج :

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث والبلد وسنة الأنجاز	أهداف الدراسة	مجتمع الدراسة وعينته	أداة الدراسة	الوسائل الأحصائية	أهم النتائج
١	تقويم في الواقع الحالي لمناهج التربية الفنية في دول الخليج في ضوء أهدافها الموضوعة	المركز العربي للبحوث التربوية في دول الخليج / الكويت ١٩٨٠	١) تحليل أهداف التربية الفنية بمستوياتها المختلفة وابراز العلاقة بينها. ٢) تحليل شامل للجوانب التشكيلية والتكنولوجية والمهارية (الأدراكية) في ضوء الأهداف المحددة لها. ٣) التعرف على ألوان نشاطات والوسائل التعليمية وأثرها في تدريس التربية الفنية.	الوثائق . الأهداف العامة. المناهج. الخطط الدراسية	١) استمارة تحليل محتوى. ٢)الأهداف ٣) المنهج ٤) النشاطات ٥) الوسائل التعليمية. ٦) أساليب التقويم.	.	١) عناك تداخل واضح بين الأهداف العامة وأهداف المادة من جهة وبين الأهداف العامة للمادة وأهدافها الخاصة. ٢) ركزت بعض المناهج على الجانب الوجدانيب واغفلت الجانبين الأدراكي والمهاري. ٣) لم تركز بعض المناهج على توظيف الفن لخدمة المجتمع وكذلك في توجيه المتعلم نحو الأبداع .
٢	المهارات التي يكتسبها الطلبة في المرحلة الأعدادية في مادة التربية الفنية	غازي لعيبي الصفار كلية الفنون الجميلة /جامعة بغداد ١٩٨٧	التعرف على المهارات الفنية في مناهج الدراسة الأعدادية والتي يمكن أكتسابها من خلال التطبيق العملي للمنهج من وجهة نظر مدربي التربية الفنية وطلبتهم س	مدرسي التربية الفنية وطلبة المرحلة الأعدادية	الأستبيان	النسبة المئوية للتكرارات	ظهر من خلال استمارة الاستبيان وجود ٤٣ مهارة يتعلمها الطلبة موزعة كالآتي: ٥ مهارات في مجال الألوان ٨ مهارات في مجال التخطيط ٨ مهارات في مجال الألوان الزيتية ١٣ مهارة في مجال التصميم والتنزيين والزخرفة . ٩ مهارات في مجال التشكيل الهندسي.
٣	منهج التربية الفنية ومكانته في مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة الرياض كما يتصوره معلمو التربية الفنية	عبد العزيز راشد النجادة ، أميركا / جامعة الويني ١٩٩٠	١) التعرف عن واقع منهج التربية الفنية في مدجارس المرحلة المتوسطة في منطقة الرياض . ٢) التعرف على أهداف ومحتوى وطرائق تدريس وأساليب التقويم وتدريب المعلمين وتطويرهم .	تكون من ١١٠ معلماً	الأستبيان	الوسائل الأحصائية النسبة المئوية التكرار	١) ان مناهج التربية الفنية كانت مرضية من حيث الأنتاج الفني . ٢) وجود ضعف في محتوى التربية الفنية من حيث تطوير المعلومات المعرفية والمهارات الفنية. ٣) لم يتضمن دليل المنهج الخاص بالمدارس المتوسطة تفاصيل عن ندريس المادة وتقويمها.

ت	عنوان الدراسة	اسم الباحث والبلد وسنة الأنجاز	أهداف الدراسة	مجتمع الدراسة وعينته	أداة الدراسة	الوسائل الأحصائية	أهم النتائج
٤	تقويم دليل التربية الفنية في ضوء أهدافها في المرحلة الأعدادية	حذام مزعل صالح الفوادي كلية الفنون الجميلة / جامعة بغداد ٢٠٠٢	١) الكشف عن الجوانب الأيجابية والسلبية في دليل التربية الفنية في ضوء الأهداف التربوية في مادة التربية الفنية في المرحلة الأعدادية . ٢) هل يعكس دليل التربية الفنية الأهداف التربوية الموضوعة للتربية الفنية في المرحلة الأعدادية	دليل التربية الفنية للمرحلة الثانوية القسم الأعدادي الصادر عن وزارة التربية / العراق ١٩٩٤	استمارة تحليل شملت : الأهداف المضوعة لمدرسي التربية الفنية للمرحلة الأعدادية	النسبة المئوية ومعادلة سكوت	١) ان مجال الأهداف المعرفية قد جاز على أهتمام من الجانب المهاري والوجداني . ٢) لن الأهداف الفرعية لكل هدف قد تباينت في تكراراتها ونسبتها المئوية وترتيبها وهذا يعني أن قسماً فيها تحقق والقسم الآخر تحقق بشكل ضعيف والقسم الآخر لم يتحقق . ٣) ان الأهداف العامة التي تتحقق بموضوع ما تحققه أهدافها الفرعية من تكرارات قد تباينت في تكراراتها ونسبها المئوية وترتيبها
٥	منهج التربية الفنية للمدارس الأساسية في الأردن تقويمية في ضوء اهدافها	محمد أحمد محمود الزعبي جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة ٢٠٠٢	١) الكشف عن نقاط القوة والضعف في مجتمع التربية الفنية للمدارس الأساسية في الأردن في الصفين الخامس والسادس في ضوء أهداف المادة والتأطر بنموذج تايلر من خلال : أ . تسابق الأهداف المحددة للصفين الخامس والسادس مع المجالات الخاصة له . ب . تسابق محتوى الخبرة العلمية المقررة في المنهج مع الأهداف الخاصة لها. ج . مدى تمثيل أهداف المنهج للجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.	منهج التربية الفنية المقرر للمرحلة الأساسية في الأردن الخامسؤ والسادس للتحديد للعام ٢٠٠١ . ٢٠٠٢	١) استمارة تحليل أهداف منهج التربية الفنية . ٢) بناء تصنيف عملي لمحتوى المنهج ينسجم ومعطيات الدراسة.	الوسط المرجح ونسبة الأتفاق	١) انعدام شمول الأهداف العامة للأهداف الخاصة . ٢) لم يعد المجال الوطني والقومي في الأهداف الخاصة أهمية بدليل حصوله على نسبة متدنية في تمثيل هذه الأهداف العامة . ٣) وجود عدد من المفردات لا تحقق أهدافها السلوكية . ٤) أنعدام الأهداف السلوكية التي يتضمن إلى الجانب الوجداني .

الدراسات السابقة ومقارنتها بالبحث الحالي :

بعد ان اطلعت الباحثة الدراسات (العربية والاجنبية) ذات العلاقة بالبحث الحالي (بناء وتطبيق أنموذج لتقويم المهارات الادائية في منهج التربية الاسرية في ضوء اهداف المنهج) ، فانها ستقوم بمناقشة هذه الدراسات ومقارنتها مع الاجراءات التي اتبعتها في بحثها الحالي لغرض اظهار اوجه التشابه والاختلاف بين هذه الدراسات وبحثها وما ترمي او تسعى اليه وذلك من خلال مقارنة (الموضوع ، الاهمية ، المنهجية التي اتبعتها ، الاجراءات والمعالجات الاحصائية) وتوضيح مدى الاستفادة من هذه الدراسات في اجراءات البحث الحالي .

لذلك يتحتم على الباحثة موازنة نتائج هذه الدراسات مع ما ستتوصل اليه من نتائج في بحثها وهب انها تتفق او تختلف معها وذلك على النحو الاتي :

١. الموضوع :

بلاحظ من خلال استعراض الدراسات السابقة التي عرضتها الباحثة في هذا الفصل انما ركز على عدة جوانب تسعى جميعها الى تطوير المناهج لمعالجات مختلفة ومتنوعة فدراسة (علي ١٩٨٦) ودراسة (الصادق ،١٩٨٧) ودراسة (الفوادي ، ٢٠٠٢) تتعلق بتحليل محتوى منهج الاقتصاد المنزلي في مراحل التعليم العام او الجامعات .

اما بالنسبة لدراسة (المركز العربي للبحوث التربوية في دول الخليج العربي ، ١٩٨٠) ودراسة (ضرار ، ١٩٩٣) فانها تناولت عملية تقويم لبرنامج الاقتصاد المنزلي او مناهج التربية الفنية التي تربطها علاقات وشائج مع الاقتصاد المنزلي ، بينما يلاحظ ان دراسة (خليفة ، ١٩٩٩) قد تناولت موضوع المناهج من خلال بناء انموذج تقويم لمنهج التربية الاسرية ، في حين ذهبت دراسة (الصفار ، ١٩٨٧) الى تقويم المهارات التي يكتسبها الطلبة في مادة التربية الفنية ، بينما نلاحظ ان دراسة (الزعبي ، ٢٠٠٢) تناولت تقويم منهج التربية الفنية في ضوء اهدافه ، فيما ذهبت دراسة (النجادة ، ١٩٩٠) الى تقويم منهج التربية الفنية في ضوء اراء معلمي المادة .

ان هذا الوصف الذي اشارت اليه الباحثة حول موضوعات الدراسات السابقة التي تباينت موضوعاتها بين تقويم منهج او تحليل محتوى او بناء انموذج فانها تلتقي هذه الدراسات مع موضوع البحث الحالي الذي هدف الى بناء وتطبيق انموذج لتقويم المهارات الادائية في كتب التربية الاسرية وباستخدام اسلوب تحليل المحتوى ، وهو يعد اول دراسة علمية تجري في ميدان التربية الاسرية على حد علم الباحثة التي وجدت مسوغاً علميا من الدراسات السابقة التي استعرضتها والتي تناولت تقويم منهج التربية الاسرية او التربية الفنية .

٢. الاهميــة :

اظهرت اغلب الدراسات السابقة اهتمامه بعملية تقويم منهج التربية الاسرية او التربية الفنيـة فـي مراحـل التعلـيم العـام او الجـامعي ، وهـو مـن الموضـوعات التـي تحظـى باهتمـام المسؤولين والمشرفين علـى العمليـة التربويـة فـي العراق وهذا مـا يعزز مـدى تاكيـد تطـوير وتحسين التربية الاسرية كونها تعد رافدا ثقافيا وواجهة حضارية اجتماعية تسهم في تطوير الحياة الاسرية في المجتمع .

ويلاحـظ مـن خـلال اسـتعراض هـذه الدراسـات انهـا ركـزت علـى تقـويم مـنهج التربيـة الاسرية او التربيـة الاسرية او التربيـة الفنيـة وهـي تتفق مـع اهميـة البحـث الحـالي فـي بنـاء وتطبيق انموذج لتقويم المهارات الادائية في كتب التربية الاسرية .

٣. المنهجيــة :

يلاحـظ مـن خـلال اسـتعراض الدراسـات السـابقة ان جميعهـا قـد اتبـع البحـث الوصـفي المسحي او البحث الوصفي التحليلي وهذا يتفق مع منهجية البحث الحالي كونه اعتمد البحث الوصفي التحليلي منهجا في البحث والتحليل وجمع البيانات حيث اتبعت الباحثة اسلوب تحليل المحتوى كونه اكثر ملائمةً واجراءات بحثها .

٤. الاهـداف :

تتبـاين الدراسـات السـابقة فـي اهدافها ومضـامينها فمنهـا مـا يهـدف الـى التعـرف علـى (واقع مناهج التربية الفنية وتحليل اهدافها) كما فـي دراسـة (المركز العربـي ... ، ١٩٨٠) ، واخـرى هـدفت الـى التعـرف علـى مـدى صـلاحية المـنهج مـن حيـث اهدافـه ومحتـواه وطرائقـه واساليب التقويم كمـا فـي دراسـة (النجـادة ، ١٩٩٠) ، امـا دراسـة (الصـفار ، ١٩٨٧) فانهـا هدفت الى التعرف على المهارات الفنية التـي يكتسبها الطلبـة من منـهج التربيـة الفنيـة ، فيمـا هدفت دراسة (الصادق ، ١٩٨٧) ودراسـة (ضرار ، ١٩٩٣) الـى التعـرف علـى نـواحي القـوة والضعف في منـهج التربية الاسرية ، بينما هدفت دراسة (علي ، ١٩٨٦) الـى تحليـل محتـوى منـهج الاقتصاد المنزلي في ضوء اراء معلمات المادة والمشرفات التربويات وطالبات المرحلـة ، بينما نـلاحظ ان دراسة (خليفة ، ١٩٩٩) تهدف الى بناء انمـوذج لتقـويم التربيـة الاسـرية فـي كليـات التربيـة ، فيمـا هـدفت دراسـة (الفـوادي ، ٢٠٠٢) الـى الكشـف عـن الجوانـب الايجابيـة والسلبية في دليل التربية الفنية في ضوء اهدافه التربوية ، وكذلك دراسية (الزعبي ، ٢٠٠٢) كشفت عن جوانب القوة والضعف في منهج التربية الفنية للمدارس الاساسية .

من خلال استعراض الاهداف للدراسات السابقة نجد ان هناك علاقة بين هذه الدراسات واهداف البحث الحالي الذي يرمي الى الكشف عن الجوانب الايجابية للمهارات الادائية في كتب التربية الاسرية وتعزيزها الجوانب السلبية لمعالجتها وتحسينها في ضوء اهداف المنهج .

٥. مجتمع البحث عينته :

من خلال النظر الى الاجراءات التي اتبعتها الدراسات السابقة في تحديد مجتمعات بحثها وعيناته ، لاحظت ان هناك تبايناً في اعداد المجتمع عينته تبعا لطبيعة الدراسة وطبيعة المجتمع المستهدف من حيث التجانس والتباين وغير ذلك من العوامل المؤثرة فيه ، فقد تراوحت اعدادها بين (١١٠ ـ ٢١٢) فردا يمثل عينة البحث ، كذلك اتخذت هذه الدراسات عينات مختلفة فمنها اعتمد المعلمين والمشرفين والطلبة عينة لها مثل دراسة (علي ، ١٩٨٦) ، (الصادق ، ١٩٨٧) ، (الصفار ، ١٩٨٧) ، (النجادة ، ١٩٩٠)، (ضرار، ١٩٩٣) ، (خليفة ، ١٩٩٩) .

اما الدراسات الاخرى فانها اتخذت محتوى المنهج عينة لها مثل دراسة (المركز العربي ... ، ١٩٨٠) ، (الفوادي ، ٢٠٠٢) ، (الزعبي ، ٢٠٠٢) .

اما بالنسبة للبحث الحالي فانه اعتمد مجتمع بحثه على محتوى كتب التربية الاسرية للمرحلة الاعدادية ، اي ان الباحثة اعتمدت المهارات التي تحتويها كتب التربية الاسرية وهذا ما يتفق مع دراسة (المركز العربي ... ، ١٩٨٠) و (الزعبي ، ٢٠٠٢) و (الفوادي ، ٢٠٠٢) .

٦. اداة البحث :

تباينت الدراسات السابقة في استخدامها لادوات بحثها لجمع البيانات والمعلومات من مجتمع وعينة دراستها فقد استخدمت (٦ دراسات) تشكل نسبة ٦٧% (الاستبيان) اداة رئيسة لتقويم المناهج . وكذلك استخدمت المقابلة الشخصية في جمع البيانات مثل دراسة (علي ، ١٩٨٦) ، (الصادق ، ١٩٨٧) ، (الصفار ، ١٩٨٧) ، (النجادة ، ١٩٩٠) ، (ضرار ، ١٩٩٣) ، (خليفة ، ١٩٩٩) .

اما بالنسبة للدراسات الاخرى فانها اعتمدت (استمارة تحليل محتوى) لجمع البيانات شكلت نسبة ٣٣% مثل دراسة (المركز العربي ... ، ١٩٨٠) ، (الزعبي، ٢٠٠٢) ، (الفوادي ، ٢٠٠٢) .

وقد اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة (المركز العربي ... ، ١٩٨٠) ، (الزعبي ، ٢٠٠٢) ، (الفوادي ، ٢٠٠٢) في استخدامه لانموذج تقويم باعتماده استمارة تحليل محتوى للمهارات الفنية التي تضمنتها كتب التربية الاسرية .

٧. الوسائل الاحصائية :

اعتمدت الدراسات السابقة على مجموعة من الوسائل الاحصائية لتحليل البيانات والمعلومات التي حصلت عليها من مجتمع دراستها وعينته تباين نوعها حسب طبيعة الدراسة واهدافها والاجراءات التي اتبعتها ، لقد اعتمدت الدراسات التي تظهر الوسائل الاحصائية المؤشرة ازاء كل منها انها اعتمدت الوسط المرجح والوزن المئوي والتكرارات في معالجة البيانات والمعلومات التي حصلت عليها .

اما بالنسبة للبحث الحالي فانه اعتمد النسبة المئوية في اظهار المهارات الادائية التي وردت في محتوى كتب التربية الاسرية في المرحلة الاعدادية .

مما تقدم يظهر ان البحث الحالي جاء ليكمل الجوانب التي تناولتها تلك الدراسات ويناقش جوانب لم تتعرض لها ، فهو بذلك يشكل اضافة جديدة لتلك الدراسات والبحوث وخصوصا انه يبحث في مجال التربية الاسرية التي لم تجرى دراسة تقويمية لمناهجها في العراق على حد علم الباحثة.

مؤشرات والدراسات السابقة :

بناء على ما تم عرضه في الاطار النظري والدراسات السابقة خرجت الباحثة بالمؤشرات الاتية :

١. اظهرت الادبيات والبحوث العلمية التي تناولت بناء المناهج الميدانية ان عملية بناء المناهج تعد من اهم واخطر المراحل التي تترتب عليها مكونات العملية التعليمية بأسرها، لذلك في ضوء سلامة هذا البناء تكون هذه العملية صالحة او غير صالحة، لذلك يتوجب على مخططي المناهج والكتب تقديم النماذج العديدة لكي تتلائم مع التطورات الحاصلة في المجتمع وتستخدم في الوقت نفسه معيارا لتقويم المناهج المقررة حاليا في مراحل التعليم العام.

٢. تعد عملية التقويم من عمليات الاتصال أي انها تبحث في تقديم الرسالة (الكتاب) الذي يبثه المصدر (مخططي المناهج والكتب) الى المتلقي (المتعلم) لذلك يتعين على الباحث القيام بفك رموز هذه الرسالة وتحليلها والكشف عن نقاط القوة والضعف فيها ومن ثم اصدار حكم صلاحيتها وتوافقها مع المرحلة العمرية المحددة لها.

٣. يعد أسلوب تحليل المحتوى من الأساليب المهمة التي تستخدم في تقويم الكتب الدراسية المقررة في مراحل التعليم العام كونه يتصف بالدقة والموضوعية والوصف الظاهري للمشكلة التي يقوم بتحليلها واصدار الحكم عليها.

٤. تشير المصادر العلمية والبحوث التي تناولت الكتب الدراسية انه يتوجب على مخططي المناهج والكتب تنظيم محتوى المادة الدراسية (المعارف والمعلمات والخبرات التعليمية والمهارات الأدائية والاشكال والصور التوضيحية) في موضوعات الكتاب في ضوء الاهداف المقررة له بحيث تصبح تلك العملية واضحة امام مدرس المادة لكي يعرف ما يدرس المتعلم ويعرف المتعلم ماذا يتعلم في كل مرحلة دراسية، فالكتاب الذي يوضع بيد المتعلم يعد المصدر الاساسي الذي يتلقى منه المعلومات واكتساب المهارت الأدائية.

٥. ان الاهتمام بالعملية التعليمية ياتي من خلال عناصرها المتمثلة بالمتعلم والكتب والمعلم وطرائق التدريس والوسائل التعليمية والفعاليات والانشطة التعليمية ووسائل تقويم المتعلم.

٦. يعد التقويم عملية تشخيصية وعلاجية في وقت واحد من جهة ولكنه خطوة ضرورية لازمة تسبق عملية التطوير من جهة اخرى كونه عملية ضرورية في أي عملية تقويم كتاب تعليمي يهدف الى تطويره لذلك يتوجب على القائمين بتطوير المناهج والكتب اجراء دراسة شاملة لواقع هذا الكتاب من خلال اجراء عملية التقويم يتم من خلالها الكشف عن الجوانب الايجابية فيه وتطويرها والجوانب السلبية لغرض تفاديها وايجاد البدائل عنها لغرض تحقيق الاهداف التعليمية المحددة في ضوء أهداف المنهج.

٧. تهدف التربية الاسرية الى الاهتمام بالاسرة والمجتمع وتلبية احتياجاتهما من خلال عملية اكساب المتعلمات اللاتي يدرسن هذه المادة (المهارات الأدائية) ومتطلباتها لغرض توظيفها في تلبية متطلباتها واحتياجاتها، ولتنمية القدرات لأدراكية والأدائية للمتعلمة يظهر من خلال أدائها الصحيح .

الفصل الرابع
منهـــج البحـــث

- مجتمع البحث
- عينة البحث
- اداة البحث

مجتمع البحث :

يتكون مجتمع البحث الحالي من :-

١- كتب التربية الاسرية المقررة في المرحلة الاعدادية للصفوف (رابع – خامس – سادس) حيث اقتصر مجتمع البحث الحالي على المهارات المحددة في تلك الكتب كما هو موضح في الجدول (٣) .

جدول (٣) يوضح مجتمع البحث المكون من كتب التربية الاسرية للمرحلة الاعدادية .

ت	التفاصيل / الكتب والمطبعة	المرحلة	محتوى الكتاب المدرسي	اشكال الصور والمخططات	عدد الصفحات
١	التربية الاسرية الطبعة – الحادية عشر عام ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م	الرابع اعدادي العام	- الفصل الثاني : (الملابس والحياكة اليدوية)	٢-(١٩-٣٠)	(٣٦-٤٩)
٢	التربية الاسرية الطبعة الثالثة عشر – عام ١٤٢٣هـ ٢٠٠٢م	الخامس اعدادي (علمي، ادبي)	- الفصل الثاني : ١- ماكنة الخياطة . ب- استعمال القوالب الجاهزة بالخياطة. ج- خياطة رداء النوم .	(٥-١٤) (١٥-٣٤) (٣٥-٥٤)	(٣٤-٤٥) (٤٦-٦٢) (٦٣-٧٢)
٣	التربية الاسرية الطبعة العاشرة عام ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م	السادس اعدادي (علمي وادبي)	- الفصل الثاني : {الملابس والخياطة } (خياطة التنورة) .	(٦-١٨)	(٤٠-٤٩)

عينة البحث :

بما ان البحث الحالي يهدف الى الكشف عن المهارات الأدائية التي تتضمنها كتب التربية الاسرية المقررة في المرحلة الاعدادية (الرابع-الخامس-السادس) التي تتعلق بموضوعات (الحياكة اليدوية-ماكنة الخياطة- استعمال القوالب الجاهزة في الخياطة-خياطة رداء نوم ، خياطة التنورة) لذلك فقد اعتمدت الباحثة هذه الموضوعات (عينة لبحثها) يتم من خلال تحليل محتوى المهارات الأدائية التي تتضمنها تلك الموضوعات ، كما هو موضح في جدول (٤) .

جدول (٤) يمثل عينة البحث :

ت	التفاصيل / الكتب والطبعة	المرحلة	المهارات الأدائية التي تتعلق بـ	اشكال الصور والمخططات	عدد الصفحات
١	التربيـــة الاســـرية الطبعـــة الحاديـــة عشر عام ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م	الرابـــع اعـــدادي العام	. اسس الحياكة اليدوية . الأشكال والصور التعليمية . الأسئلة والأنشطة	(١٩-٣٠)	(٣٦-٤٩)
٢	التربية الاسرية الطبعـــة –الثالثـــة عشرة . عـــام ١٤٢٣هـــ-٢٠٠٢م	الخـامس اعـدادي (علمي- ادبي)	- اجزاء و استعمال ماكنة الخياطة - الأشكال والصور التعليمية - الأسئلة والأنشطة - اســـتعمال القوالـــب الجـــاهزة بالخياطة . - الأشكال والصور التعليمية - خياطـة رداء نـوم يحتـوي علـى دانتيل . - الأشكال والصور التعليمية - الأسئلة والأنتشطة	(٥-١٤) (١٥-٣٤) (٣٥-٥٤) 	(٣٤-٤٥) (٤٦-٦٢) (٦٣-٧٢)
٣	التربيـــة الاســـرية الطبعة العاشرة عام ١٤٢٢هـ-٢٠٠١م	السادس اعدادي (علمي-ادبي)	- خياطـــة تنـــورة موديـــل عـــدل باستعمال قالب جاهز . - الأشكال والصور التعليمية - الأسئلة والأنشطة	(٦-١٨)	(٤٠-٤٩)

وفيما ياتي استعراض للاهداف التعليمية والسلوكية ومحتوى الكتب المقررة في المرحلة الاعدادية (الرابع-الخامس-السادس) هي :

اولا- الاهداف التعليمية والسلوكية :

تتمثل الاهداف التعليمية المحددة لمادة التربية الاسرية في المرحلة الاعدادية (الرابع-الخامس-السادس) بـ (١١)* هدفا تعليمياً يغطي جميع الوحدات التعليمية لهذه المادة المقررة في المرحلة الاعدادية .

وقد تم اختيار اربعة اهداف تعليمية هي (١،٨،٩،١١) تتعلق بالموضوعات التي تم تحليلها الى مجموعة من الاهداف السلوكية (صيغة اولية) بلغت (١٣٢) هدفا سلوكيا بواقع (٤٨) هدفا سلوكيا تمثل الهدف التعليمي الاول الذي يتعلق بمهارات الحياكة اليدوية ، و (١٧) هدفا سلوكيا تمثل الهدف التعليمي الثامن الذي يتعلق بمهارات (اجزاء واستعمال ماكنة الخياطة) ، و (٢٣) هدفا سلوكيا تمثل الهدف

* انظر ملحق (٢) الذي يمثل الاهداف التعليمية لمادة التربية الاسرية للمرحلة الاعدادية المعتمدة من قبل وزارة التربية للعام الدراسي (في مجال الملابس والخياطة) (٢٠٠٢-٢٠٠٣) ، ص (٤) .

التعليمي (٩) الذي يتعلق بمهارات استعمال القوالب الجاهزة بالخياطة ، و (٤٤) هدفا سلوكيا تمثل الهدف التعليمي (١١) المتعلق بمهارة الخياطة لبعض النماذج البسيطة للملابس ،
وهذا الهدف هو مشترك للمرحلتين الخامس والسادس ، لذلك ضم موضوع المرحلة الخامسة {خياطة رداء نوم (٢٢) هدفا سلوكيا تعليميا) بينما ضم موضوع المرحلة السادسة {خياطة تنورة (٢٢) هدفا سلوكيا تعليميا} .

تم وضع مجموعة الاهداف السلوكية في استمارة اعدت معياراً لتحليل محتوى كتب التربية الأسرية (المهارات الأدائية) المقررة لموضوعات عينة البحث . ثم عرضها بصيغتها الاولية على مجموعة الخبراء والجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥) يبين وصفا للاهداف التعليمية وموضوعاتها والاهداف السلوكية المحددة لها

ت	الاهداف التعليمية وتسلسلها	الموضوعات (المدخلات)	عدد الاهداف السلوكية			
			الرابع	الخامس	السادس	المجموع
١	الهدف الاول : { التعرف على اسس الخياطة اليدوية}	- الحياكة اليدوية : {البداية-غرزتي العدل والمقلوب-الزيادة والتنقيص-الختم-عمل قبعة طفل}	٤٨	-	-	٤٨
٢	الهدف الثامن : {التعرف على اسس الخياطة اليدوية واجزاء الماكنة}	- ماكنة الخياطة : { اجزائها واستعمالاتها }	-	١٧	-	١٧
٣	الهدف التاسع: {ان تعرف كيف تستعمل القوالب الجاهزة بالخياطة}	- {انواع القوالب واستعمالاتها - تحوير القالب- طريقة اخذ قياس الجسم}	-	٢٣	-	٢٣
٤	الهدف الحادي عشر {ان تتمكن من خياطة بعض النماذج البسيطة} ا- خياطة رداء نوم فيه دانتيل. ب- خياطة تنورة موديل عدل.	- خطوات خياطة الرداء . - - خطوات خياطة التنورة .	- -	٢٢ -	- ٢٢	٢٢ ٢٢
			٤٨	٦٢	٢٢	١٣٢

ثانيا - محتوى المنهج :

وتتمثل هذه بالمهارات الأدائية التي يتضمنها محتوى الموضوعات المحددة في عينة البحث والتي تشتمل على الجوانب {المعرفية و المهارية} وكذلك الصور والاشكال المستخدمة (وسائل تعليمية) لتوضيح خطوات المهارات المحددة وكذلك الأس‌ءلة والأنشطة في هذه الموضوعات وقد تم توضيح موضوعات الكتب في جدول (٥) .

اداة البحث :

لتحقيق هدف البحث لابد من وجود اداة يتم بموجبها تحليل محتوى المهارات الأدائية التي تتضمنها موضوعات كتب التربية الاسرية التي تم تحديدها في (عينة البحث) .

وقد اشار الباحثون والمهتمون بطريقة تحليل المحتوى الى كون هذه الطريقة من طرائق البحث العلمي تتضمن تحديدا لخصائص معينة في المحتوى يتوجب تشخصيها وقياسها .

وهذه العملية تتم من خلال بناء اداة البحث على وفق تصنيف محدد (تحليل محتوى الكتاب بدلالة اهدافه) والذي يجب ان يكون ملاءما للمحتوى ومرتبطا بمشكلة وطبيعة المحتوى المطلوب تحليله . (Budd , 1987 , P-7) .

والاداة في تحليل المحتوى كما يشير اليها (السلمان،١٩٨٧) هي اطار نظري مسبق يتكون من مجموعة من المفاهيم والافكار المحددة والمعرفة بوضوح ، وتكون مقسمة على مجاميع او مجالات او انماط او حقول على اساس منطقي معين ، ويحاول كل باحث ان تكون اداته متضمنة للمحتوى المراد تحليله ، اي انه يتوقع من اداته ان تعطي الاحتمالات الممكنة كافة في المحتوى الذي سيتم تحليله . (السلمان،١٩٨٧،ص١١) .

ولما كانت الاهداف هي المعيار الاساسي الذي في ضوئها نستطيع الحكم على مدى قدرة محتوى كتب التربية الاسرية المقررة في المرحلة الاعدادية على تحقيقها بما تحتوي من خبرات تعليمية ومهارات أدائية ومعلومات وحقائق وقيم واتجاهات وانماط سلوكية.

لذلك قامت الباحثة ببناء اداة تحليل محتوى لتحقيق هدف بحثها ، وذلك من خلال تحليل الأهداف التعليمية (١،٨،٩،١١) المقررة في كتب التربية الأسرية في مرحلة (الرابع ، الخامس ، السادس) ، إلى أهداف أدائية أو سلوكية (وضعت في معيار تقويمي) بعدها تم تقويم محتوى الكتب (المهارات الأدائية) في ضوء الأهداف السلوكية تنوعت بين (معرفية ، مهارية ، أدائية) بقدر ما تسمح به طبيعة كل هدف تعليمي وحسب الموضوع المحدد في عينة البحث .

وقد اعتمدت الباحثة في اشتقاق قائمة الاهداف (بناء الاداة) على :

١- البحوث والدراسات السابقة التي تناولت تقويم المنهج في ضوء اهدافه المحددة له .

٢- طبيعة كتب التربية الاسرية وخصائصها ومميزاتها .

٣- المقابلات الشخصية مع عدد من الاساتذة ذوي الاختصاص في مجال التربية الاسرية والقياس والتقويم والمناهج .

٤- الاهداف التعليمية التي تم تحليلها الى اهداف سلوكية والتي تم صياغة استمارة التحليل على وفقها ، وهي :

- الهدف الاول :

{ان تتعرف على اسس الحياكة اليدوية} .

- الهدف الثامن :

{التعرف على اسس الخياطة اليدوية واجزاء الماكنة} .

- الهدف التاسع :

{ان تعرف كيف تستعمل القوالب الجاهزة في الخياطة} .

- الهدف الحادي عشر :

{ان تتمكن من خياطة بعض النماذج البسيطة} .

وقد استندت الباحثة في تحليل هذه الاهداف إلى الاسس العامة لتصنيف (بلوم Bloom) للاهداف المعرفية ، فضلاً عن تصنيف (سمبسون Simpson) للاهداف المهارية (أدائية) وذلك لتغطية التفاصيل الدقيقة في كل جانب ولغرض احكام بناء استمارة تحليل المحتوى .

لذلك تم تحليل هذه الاهداف الى اهداف سلوكية بلغت (١٣٢) هدفا سلوكيا روعي فيها ان تكون ممثلة للهدف التعليمي وجامعة لمعناه ، حيث تم وضعها في استمارة عرضت بصيغتها الاولية على مجموعة من الخبراء ذوي الاختصاص وباتباع اسلوب دلفي .

صدق الاداة :

الصدق يعني : صلاحية الاداة لقياس ما وضعت لقياسه وتكون وسيلة القياس في (اداة البحث) صالحة للتحليل وصادقة اذا كانت قادرة على استخلاص الافكار من المادة المراد تحليلها ولغرض التاكد من سلامة قائمة الاهداف المشتقة (السلوكية) و ملاءمتها للمهارات الأدائية وصحة تمثيلها لكتب التربية الاسرية في المرحلة الاعدادية ولغرض تلافي التداخل في الاهداف التعليمية لحقول التصنيف (الرابع- الخامس- السادس) ، ومن اجل الحصول على اهداف محددة بدقة اكبر تصلح لقياس المهارات الأدائية في كتب التربية الاسرية ، تم عرضها على مجموعة من الخبراء* ذوي الاختصاص في مجالات التربية .(التربية الاسرية،علم النفس التربوي،القياس والتقويم ، المناهج وطرائق التدريس) بلغ عددهم (١١) خبيرا تم تحديد (٨) منهم لعرضها عليهم في ثلاث جولات حسب اسلوب دلفي .

* انظر ملحق (٣) الذي يمثل قائمة الخبراء ص ٥.

بما ان الباحثة استخدمت اسلوب دلفي للتوصل الى الشكل النهائي لاستمارة تحليل المحتوى لذلك لا بد من اعطاء لمحة عن هذا الاسلوب وفائدته في اعطاء الصدق النهائي لاداة البحث .

اسلوب دلفي *

يرى رجز (Riggs,1989) انه عبارة عن طريقة لجدولة وتقييم وترويج منظم لراي الخبير من دون مناقشة جماعية والغرض منه هو تجنب المواجهات المباشرة بين الخبراء وجعلهم يصلون الى راي جماعي يعتمد على المعلومات المتزايدة ذات العلاقة فيما بينها دون المواجهة (Riggs,1989,51) .

خطوات اسلوب دلفي :

يتضمن هذا الاسلوب عددا من الخطوات المتتابعة ، وكل خطوة تعرف بالجولة (Round) ، ويشير العدلي بان اسلوب دلفي يتلخص في الخطوات الاتية :

١- تحديد المشكلة : ويعني ذلك ان تكون المشكلة معروفة مسبقا .

٢- اختيار مجموعة المشاركين في الدراسة للاجابة عن الاسئلة المطروحة .

٣- تصميم قائمة اسئلة تحتوي على تساؤلات عن بدائل حلول المشكلة وتاثير بدائل الحل فيها ، ثم ترسل القائمة الى الخبراء كل على حدة في شكل تقرير مختصر .

٤- تحليل الاجابة واختصارها وتجميعها في مجموعات متشابهة وكتابة ذلك في تقرير مختصر .

٥- ارسال التقرير المختصر الى الخبراء مرة ثانية ، لمعرفة رد فعلهم بالنسبة الى توقعاتهم عن الحلول وعن المشكلة .

٦- تحليل الاجابات مرة ثانية وكذلك اخذ راي الخبراء مرة اخرى .

٧- تجميع الحلول النهائية وترفع في شكل تقرير عن اسلوب حل المشكلة .

(العديلي،١٩٩٥،ص٤٨٨) .

ويرى وليم (William,1982) ان اسلوب دلفي يتالف من ثلاث جولات وهي :

١- الجولة الاولى : تكون الاستبانة في هذه الجولة استطلاعية تتضمن اسئلة مفتوحة والهدف دعوة مجموعة الخبراء الى التنبؤ حول الموضوع المطلوب دراسته وفي حالات اخرى تبدا الجولة الاولى باستبيان مغلق يكون الباحث قد اعده مسبقا وصاغ عناصره بدرجة عالية من الدقة وتكون مهمة الخبراء هي تقويم عناصر الاستبيان المغلق عن طريق محك وبعد استجابة مجموعة الخبراء للاستبيان يقوم الباحث بجمع الاستجابات واعداد خلاصة بها مسبقا وذلك بالوسائل الاحصائية المناسبة بهدف التوصل الى معرفة مدى تقارب الاراء وتباعدها .

فلكي تطبق الباحثة خطوات هذه الجولة قامت باعداد تصنيف (الأنموذج) تم بناؤه وفق الاهداف التعليمية المحددة بمنهج التربية الاسرية للمرحلة الاعدادية ، حيث تم تحليل هذه الاهداف الى مجموعة

---

* بعض الباحثين يطلقون على هذه الطريقة باسلوب دلفي (عبد الدائم،١٩٧٤،ص٢٤٣) واخرون يطلقون عليه طريقة دلفي (السامرائي،١٩٩٥،ص١٩٥) وبعضهم يسميه منهج دلفي (Vecchio , 1991,P.358) .

من الاهداف السلوكية بلغت (١٣٢) هدفا سلوكيا بواقع (٤٨) هدفا سلوكيا للمرحلة الرابعة ، و(٦٢) هدفا سلوكيا للمرحلة الخامسة ، و (٢٢) هدفا سلوكيا للمرحلة السادسة . حيث تم عرض الأنموذج على مجموعة الخبراء ذوي الاختصاص بصيغتها الاولية وقد طلبت منهم الباحثة صلاحية كل هدف من الاهداف وحذف او تعديل ما هو بحاجة الى تعديل حسب المخطط الاتي :

ت	الاهداف السلوكية	صالحة	غير صالحة	بحاجة الى تعديل
			×	–

وفي ضوء ملاحظات السادة الخبراء تم ترتيب الاهداف وتعديل وحذف الاهداف غير الصالحة وكذلك تم اعادة صياغة الاهداف التي دمجت او عدلت حيث اعتمدت الباحثة في هذه الاجراءات نسبة ٨٠% فاكثر لصلاحية الاهداف ، كما موضح في جدول (٦) .

جدول (٦) يمثل استجابات الخبراء على المعيار في الجولة الاولى .

المقياس المرحلة	الاهداف السلوكية الصالحة	الفقرات غير الصالحة			الفقرات التب عدلت او دمجت		
		الفقرة	ت	%	دمجت	ت	%
الرابع اعدادي العام	١-٢-٥-٧-٩-١٠-١١-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨,	٣	٨	%٨٠	٦ ⟷ ٧	٩	%٩٠
		٤	٦	%٦٠	٨ ⟷ ٩	٩	%٩٠
					١٢ ⟷ ١١	٧	%٧٠
					٢٢ ⟷ ٢٤	٦	%٦٠
الخامس اعدادي (علمي–ادبي)	١-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١١-١٢-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٥٠-٥١-٥٢-٥٣-٥٥-٥٦-٥٨-٥٩-٦١-٦٢,	٢١	٧	%٧٠	١ ⟷ ٢	٦	%٦٠
		٤٩	٧	%٠	٩ ⟷ ١٠	٧	%٧٠
					١٣ ⟷ ١٤	٧	%٧٠
					١٩ ⟷ ٢٠	٦	%٦٠
					٥٣ ⟷ ٥٤	٨	%٨٠
					٥٦ ⟷ ٥٧	٩	%٩٠
					٥٩ ⟷ ٦٠	٨	%٨٠
السادس اعدادي (علمي–ادبي)	١-٢-٤-٦-٧-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢,	٨	٨	%٨٠	٢ ⟷ ٣	٩	%٩٠
					٥ ⟷ ٦	٨	%٨٠

الجولة الثانية :

بعد التصحيحات التي اجريت وفق تاشيرات الخبراء على المعيار بالجولة الاولى قامت الباحثة باعادة المعيار الى مجموعة الخبراء كلا على انفراد مشفوعا بخلاصة التعليقات والاراء التي ادلوا بها في الجولة الاولى ، وبعد مدة اسبوعين على انتهاء الجولة الاولى ويطلب من كل خبير ان يعيد النظر في استجاباته السابقة في ضوء التعليقات والاراء المرفقة مع المعيار .

وهنا يشير (اسلوب دلفي) حول هذه النقطة انه اذا ما عدل الخبير من استجابته واتفقت هذه الاستجابة الجديدة مع راي الاقلية يطلب منه ان يوضح بايجاز رايه في ان تكون استجابته اضعف بكثير او اقوى من استجابات الاكثرية وهذا يجعل الخبراء الذين لم تكن لديهم قناعات باستجاباتهم ان يعدلوا

عنها بحيث تقترب من راي الاكثرية . اما الذين يمتلكون حججا قوية تؤيد اراءهم فانهم يصرون على استجاباتهم ويدافعون عنها من خلال ذكر مسوغاتهم العلمية .

وقد قامت الباحثة بعد تسلمها استجابات الخبراء بجمع ارائهم وتنظيمها ومعالجتها احصائيا حيث اعدت خلاصة باراء مجموعة الخبراء وكذلك خلاصة بمسوغات الاستجابات التي لا تتفق مع راي الاكثرية لكي يتسنى لها عرضها من جديد على مجموعة الخبراء في الجولة الثالثة ، كما هو موضح في جدول (٧)

جدول (٧) يمثل استجابات الخبراء على المعيار في الجولة الثانية

المقياس المرحلة	الاهداف السلوكية الصالحة	الفقرات غير الصالحة			الفقرات التي عدلت او دمجت		
		الفقرة	ت	%	دمج أو تعديل	ت	%
الرابع اعدادي العام	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١١-١٢-١٣-١٤-١٦-١٧-١٨-١٩-٢١-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٣٩-٤١-٤٢	١٠	١٠	١٠٠%	١٥←→١٤ ٢٠←→١٩ ٢٢←→٢١ ٢٩←→٢٨ ٤٠←→٣٩	٩ ٧ ٩ ٩ ٨	%٩٠ %٧٠ %٩٠ %٩٠ %٨٠
الخامس اعدادي (علمي-ادبي)	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٩-٤٠-٤١-٤٢-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٣.	٠	٠	٠	٤٤ ٥٢ ٣٠←→٢٩ ٣٢←→٣١ ٣٨←→٣٩ ٤٣←→٤٢	٨ ٨ ٨ ٨ ٩ ٧	%٨٠ %٨٠ %٨٠ %٨٠ %٩٠ %٧٠
السادس اعدادي (علمي-ادبي)	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١١-١٢-١٣-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩.	٠	٠	٠	١٠←→١٤ ١٤←→١٥	١٠ ٨	%١٠٠ %٨٠

الجولة الثالثة :

في هذه الجولة تم اعادة المعيار للمجموعة نفسها من الخبراء بعد ان اجرت الباحثة التعديلات المطلوبة التي ظهرت في الجولة الثانية ، وكذلك عرض المسوغات التي قدمها بعض الخبراء في ارائهم حول صلاحية الاهداف السلوكية في قياس ما وضعت لاجله وقد طلبت الباحثة من كل خبير مراعاة النظر للمرة الاخيرة في استجاباته السابقة اخذا بنظر الاعتبار المسوغات التي ذكرت في هذه الحالة ، واذا ما بقي جواب الخبير مخالفا لراي اكثرية الخبراء يطلب منه ان يبين السبب وان يشرح لماذا لم يقتنع بالمسوغات المعاكسة واستجابات الخبراء في هذه الجولة تعتبر شبه اتفاق جماعي حول صلاحية اهداف المعيار لقياس ما وضعت لاجله .

والجدول (٩) يوضح المعيار بصيغته النهائية كما حددها مجموعة الخبراء وبذلك اصبح المعيار يحتوي على (١٠٠) هدف سلوكي بواقع (٣٤) هدفا سلوكيا للمرحلة الرابعة ، و (٤٩) هدفا سلوكيا للمرحلة الخامسة ، و (١٧) هدفا سلوكيا للمرحلة السادسة ، كما موضح في جدول (٨) .

جدول (٨) يمثل استجابات الخبراء على المعيار في الجولة الثالثة

المقياس المرحلة	الاهداف السلوكية الصالحة	الفقرات غير الصالحة			الفقرات التي عدلت أو دمجت		
		الفقرة	ت	%	الفقرة	ت	%
الرابع اعدادي العام	١-٢-٣-٤-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٦-٢٧-٢٨-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦.	٠	٠	٠	٥ ٢٥ ٢٤ ٢٩ ٢٨	٧ ٩ ٩	٧٠% ٩٠% ٩٠%
الخامس اعدادي (علمي-ادبي)	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧-١٨-١٩-٢٠-٢١-٢٢-٢٣-٢٤-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٣٠-٣١-٣٢-٣٣-٣٤-٣٥-٣٦-٣٧-٣٨-٤٠-٤١-٤٢-٤٣-٤٤-٤٥-٤٦-٤٧-٤٨-٤٩.	٠	٠	٠	١١ ٢٩ ٣٩	٧ ٨ ٨	٧٠% ٨٠% ٨٠%
السادس اعدادي (علمي-ادبي)	١-٢-٣-٤-٥-٦-٧-٨-٩-١٠-١١-١٢-١٣-١٤-١٥-١٦-١٧	٠	٠	٠	٠	٠	٠

بعد قيام الباحثة بعرض اداة التحليل على مجموعة الخبراء في جولات ثلاثة تمكنت من حصر الفقرات اللازمة للأنموذج بشكله النهائي وهذه الفقرات مدرجة في أدناه ، في جدول (٩) .

جدول (٩) يمثل اداة البحث بشكلها النهائي

الاهداف السلوكية / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية (الفقرات)
الهدف الاول : {التعرف على اسس الحياكة اليدوية}		بعد دراسة المتعلمة للمقرر الدراسي تستطيع ان :
الرابع اعدادي	١	تعرف مصطلح الحياكة اليدوية
	٢	تميز نوعية وحجم وشكل الخيط المناسب لنوع العمل
	٣	تعرف كمية الصوف المناسبة للنموذج حسب اوزانه
	٤	تعرف احجام واشكال ابر الحياكة واستعمالاتها
	٥	تتعرف على خطوات البداية بابرة واحدة
	٦	تقيس خيط من راس الشليلة ثم تعمل العقدة المسلوتة وتغرزها في راس الابرة لتحصل على غرزالبداية
	٧	تمسك الابرة والخيط بشكل صحيح بين اصابع اليد اليمنى ثم تقرب الحلقة من راس الابرة وتمسك الخيط السائب باليد اليسرى و تلفه حول الابهام وتقربه من راس الأبرة) تاركة الشليلة على جهة اليمين والخيط على جهة اليسار .
	٨	تغرز راس الابرة بالحلقة على الابهام ثم تلف الطرف الايمن من الخيط حول راس الابرة ثم تسحب راس الابرة بالخيط الملفوف عليها من داخل الحلقة باليد اليمنى ثم تسحب طرف الخيط باليد اليسرى لتثبت الغرزة على الابرة تكرر العمل لتحصل على عدد الغرز المطلوب
	٩	تتعرف على خطوات البداية بابرتين
	١٠	تعمل عقدة بسيطة (مسلوتة) من بداية الخيط مررة راس الابرة من خلالها ثم تمسك الابرة الفارغة باليد اليمنى وتغرزها بالعروة على الابرة اليسرى باتجاه الخارج والخيط معها ثم تلف الخيط باليد اليمنى حولها .

الاهداف السلوكية / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية (الفقرات)
	١١	تسحب الابرة اليمنى بالخيط الملفوف عليها من داخل العروة على الابرة اليسرى ثم تسحب العروة الجديدة للخارج قليلا ثم ننقلها الى الابرة اليسرى لتحصل على غرزة جديدة
	١٢	تميز رمز الغرزة الخلف (العدل- ع) بالحياكة اليدوية
	١٣	تمسك الابرة الحاوية على غرز البداية باليد اليسرى بشكل صحيح ثم تمسك الابرة الفارغة باليد اليمنى ممرة الخيط بين الاصابع بشكل صحيح لسهولة سحب الخيط من الشليلة . ثم تغرز الابرة اليمنى بالغرزة القريبة من راس الابرة اليسرى باتجاه الخلف والخيط معها .
	١٤	تلف الخيط حول الابرة اليمنى باليد اليمنى ثم تسحب الابرة اليمنى ولفة الخيط من داخل الغرزة على الابرة اليسرى ثم تسقط الغرزة اليسرى لتحصل على غرزة جديدة بالابرة اليمنى.
	١٥	تميز رمز الغرزة الامام (المقلوب – م) بالحياكة اليدوية
	١٦	تمسك الابرة المليئة بغرز البداية باليد اليسرى ثم تمسك الابرة الفارغة باليد اليمنى بشكل صحيح ثم تغرز الابرة اليمنى بالغرزة الاولى على الابرة اليسرى من الجهة الامامية(للداخل) والخيط باتجاهها ثم تلف الخيط باليد اليمنى على الابرة اليمنى.

الاهداف السلوكية / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية (الفقرات)
	١٧	تسحب الابرة اليمنى بالخيط الملفوف عليها من داخل الغرزة على الابرة اليسرى مع شد الخيط قليلا باليد اليمنى ثم تسقط الغرزة من الابرة اليسرى لتحصل على غرزة جديدة على الابرة اليمنى.
	١٨	تتعرف على رموز الحياكة البسيطة .
	١٩	تقوم بحياكة سطر كامل بغرزة الخلف ، ثم تعمل سطر ثاني بغرزة الامام وتلاحظ حياكة اول واخر غرزة (للخلف) بالسطر الواحد .
	٢٠	تعرف رمز حياكة اللاستيك (المطاطية) .
	٢١	تقوم بحياكة عدد من الغرز للخلف وعدد اخر مساوٍ للعدد الاول للامام ثم تعكس حياكة الغرز بالسطر الثاني ثم تقوم بحياكة عدد من الغرز (الأمامية والخلفية)غير متساوي في السطر الواحد.
	٢٢	تحدد الغرض من استعمال غرزة اللاستيك بنوعيها (المنتظم وغير المنتظم)
	٢٣	تتعرف على رمزي الزيادة والتنقيص وما الغرض منهما وعلى اي وجه تكون
	٢٤	تحوك الغرزة الثالثة (للخلف) من جهة اليسار الغرزة تم تحوك نفس الغرزة من جهة اليمين (للأمام) ثم تسقط الغرزة من الابرة اليسرى لتحصل على غرزتين على الابرة اليمنى . ثم تحوك هذه الزيادة بالسطر التالي كغرزة امامية (مقلوب) .

الاهداف السلوكية / الهدف التعليمي المرحلة	ت	الاهداف السلوكية (الفقرات)
	٢٥	تغرز الابرة اليمن بغرزتين معا على الابرة اليسرى ثم تلف الخيط على الابرة ثم تسحب الابرة اليمنى من داخل الغرزتين للخارج ثم تسقط الغرزتين من الابرة اليسرى لتحصل على غرزة واحدة على الابرة اليمنى .
	٢٦	تغرز راس الابرة اليمنى بغرزة على الابرة اليسرى وتنقلها بدون حياكة .
	٢٧	تحوك الغرزة الثانية (للخلف أو للأمام) ثم تسلت الغرزة المنقولة فوق المحيوكة للخارج.
	٢٨	تحوك غرزتين للامام بشكل رخو قليلا باسيتعمال ابرة حجم اكبر باليد اليمنى ثم تغرز راس الابرة اليسرى باول غرزة محيوكة ثم تنقلها فوق الغرزة الثانية ثم تسقطها من الابرة اليمنى مع مسك الخيط بشدة قليلاً لتحصل على غرزة واحدة .
	٢٩	تقص خيط الحياكة لمسافة معينة (٥، ٧) سم ثم تخرج الابرة من الغرزة الاخيرة ثم تعبر الخيط من خلالها ثم تشده ثم تعمل بالخيط الباقي غرزة السراجة على السطر الاخير بابرة خاصة وتعرف فائدتها.
	٣٠	تاخذ قياساتها المطلوبة لعمل النموذج بالحياكة .
	٣١	تحوك نموذج صغير (١٠×١٠) سم ثم تقيس عدد الغرز في (٥ سم) ثم عددها في (١سم) و تضربها في عرض النموذج الاصلي .
	٣٢	تقيس نفس النموذج طوليا بنفس الطريقة لتحصل على عدد الاسطر المطلوبة لطول النموذج الاصلي .

الاهداف السلوكية / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية (الفقرات)
	٣٣	تاخذ قياسات الراس المطلوبة لعمل قبعة.
	٣٤	تقوم بعمل حبل وكرات من الصوف بشكل صحيح للقبعة.
الهدف التعليمي –٨– : {ان تعرف اسس الخياطة اليدوية واجزاء الماكنة}		بعد دراسة المتعلمة للمقرر الدراسي تستطيع ان :
الخامس اعدادي (علمي–ادبي)	١	تتعرف على اجزاء ماكنة الخياطة ووظيفة كل جزء فيها
	٢	تقوم بعملية ملأ الماسورة بشكل صحيح .
	٣	تقوم بعملية تثبيت الابرة بشكل صحيح .
	٤	تقوم بعملية لضم الخيط العلوي بشكل صحيح .
	٥	تقوم بعملية لضم الخيط السفلي بشكل صحيح
	٦	تفهم اسباب تلف ابر الماكنة
	٧	تتعرف على الاضرار الناجمة عنها .
	٨	تتعرف على احجام الابر المناسبة لسمك القماش المستعمل .
	٩	تتعرف على حجم الخيط المناسب لحجم الابرة .
	١٠	تتعرف على اسباب تقطع الخيط .
	١١	توضح طريقة الخياطة بالماكنة (التكل) .
	١٢	تمارس خطوات (التكل) بشكل (مستقيم وزوايا ومنحني) .
	١٣	تنظم ماكنة الخياطة .
	١٤	توضح كيفية صيانة الماكنة .

الاهداف السلوكية / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية (الفقرات)
الهدف التعليمي –٩– : {ان تعرف كيف تستعمل القوالب الجاهزة في الخياطة }		بعد دراسة المتعلمة للمقرر الدراسي تستطيع ان :
الخامس اعدادي (علمي–ادبي)	١	تعرف قالب الخياطة
	٢	تتعرف على انواع القوالب المستعملة بالخياطة وطريقة استعمال كل منها .
	٣	تتعرف على مميزات استعمال القالب الجاهز بالخياطة .
	٤	تتعرف على اشارات القالب الجاهز .
	٥	تاخذ قياساتها بشكل كامل وصحيح.
	٦	تطابق قياساتها مع جدول الحجوم المرفق.
	٧	تتعرف على حجم القالب المنساب لها من جدول الحجوم المرفق .
	٨	تختار القالب المناسب لحجمها من المجلة .
	٩	تستخرج القالب المناسب لحجمها من المجلة .
	١٠	تحور القالب بشكل صحيح (التصغير والتكبير) .
	١١	تحدد خط التحوير على القالب بشكل كامل وصحيح .
	١٢	تنظم حدود القالب الجديد بعد عملية التحوير–للقالب الاصلي .
	١٣	تهيأ ادوات العمل.
	١٤	تدرس اشارات القالب جيداً قبل وضعه على القماش.
	١٥	تبسط القالب على القماش بشكل اقتصادي وصحيح .
	١٦	تبسط القالب على القماش بشكل اقتصادي وصحيح .

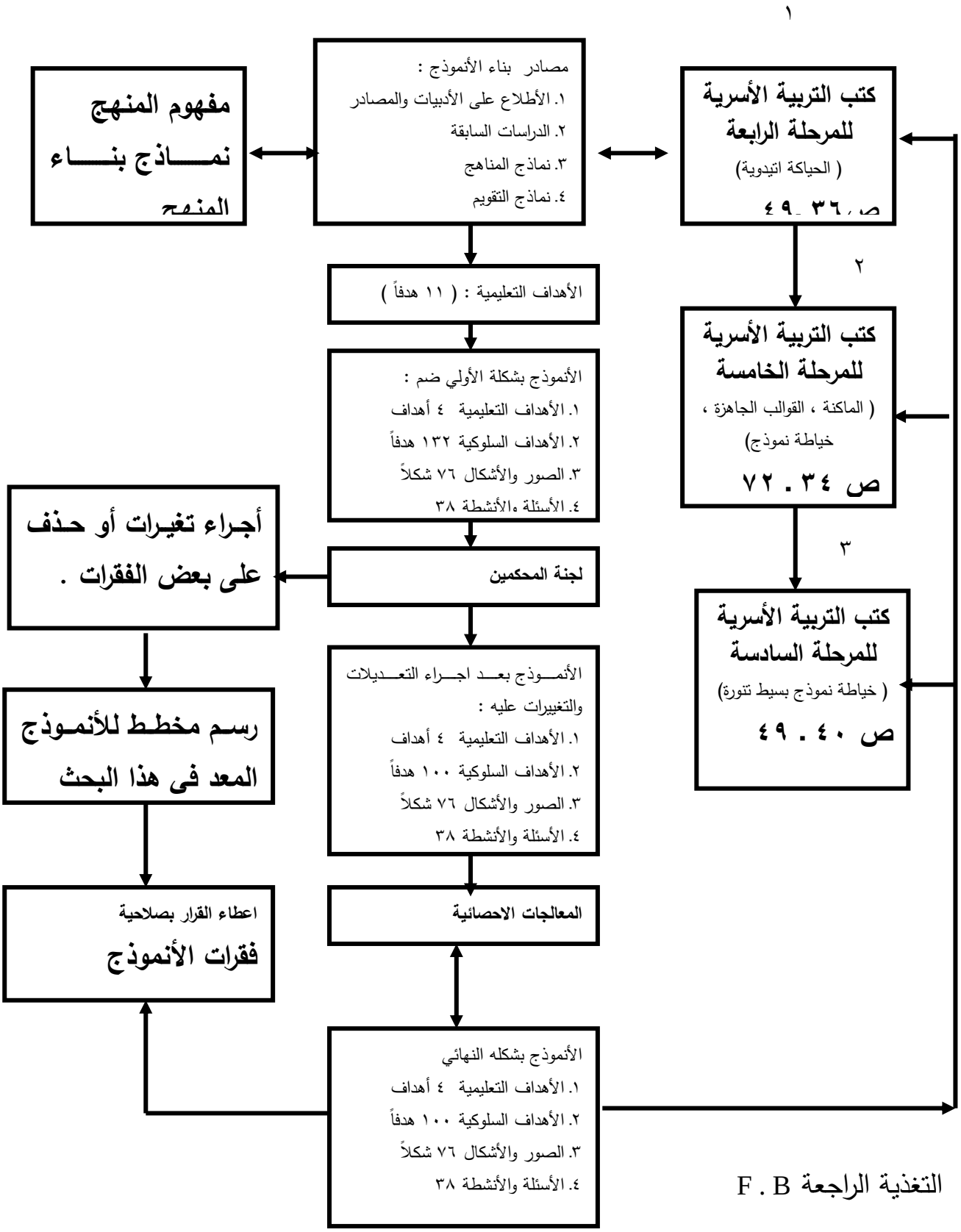
الاهداف السلوكية / الهدف التعليمي المرحلة	ت	الاهداف السلوكية (الفقرات)
	١٧	تتعرف على أدوات نقل اشارات القالب على القماش حسب نوعيته .
	١٨	تقوم بنقل اشارات القالب على القماش بما يناسبه
الهدف التعليمي – ١١– : {ان تتمكن من خياطة بعض النماذج البسيطة (عمل رداء نوم فيه دانتيل)}		بعد دراسة المتعلمة للمقرر الدراسي تستطيع ان :
الخامس والسادس اعدادي (علمي–ادبي)	١	تحضر قالب جاهز لرداء نوم حسب قياسها يحتوي على دانتيل .
	٢	تعرف كمية القماش المناسبة للتصميم ومواد ولوازم الخياطة المطلوبة للموديل .
	٣	تتعرف على خصائص القماش المناسب لعمل التصميم .
	٤	تقارن قياساتها مع قياسات القالب .
	٥	تصحيح القياسات في حالة اختلاف قياسها مع قياس القالب .
	٦	تهيا القماش لعملية التفصيل .
	٧	تتعرف على ادوات التفصيل .
	٨	تبسط القالب على القماش بشكل صحيح واقتصادي.
	٩	تنقل اشارات القالب على القماش بالطريقة المناسبة له.
	١٠	تتقن قص القماش مع القالب بشكل صحيح .
	١١	تتكل الخطوط الرئيسة بالرداء اولا في عملية الخياطة ، ثم تكوى بشكل صحيح .
	١٢	تركب شريط الفستون على حفرة الرقبة بشكل صحيح .

الاهداف السلوكية / الهدف التعليمي المرحلة	ت	الاهداف السلوكية (الفقرات)
	١٣	تركب الدانتيل على حافة الفستون بشكل صحيح ثم تمرر الشريط في فتحات الفستون بشكل صحيح .
	١٤	تحدد خط وسط الردن مع خط النسيج الطولي.
	١٥	تحضر الردن قبل تركيبها على الرداء ثم تركبها.
	١٦	تعمل طية الذيل بشكل صحيح وعملي.
	١٧	تنظف الحافات السائبة لعلاوات الخياطة .
الهدف التعليمي- ١١ تتمكن من خياطة بعض النماذج البسيطة (عمل تنورة عدل) السادس اعدادي (علمي		عد دراسة المتعلمة للمقرر الدراسي تستطيع ان
	١	تتعرف على خصائص القماش المناسب للعمل
	٢	تحدد كمية القماش اللازمة والوازم الاخرى للعمل
	٣	تاخذ قياساتها المطلوبة لعمل التنورة بشكل كامل وصحيح
	٤	تطابق قياساتها مع قياسات القالب للتنورة .
	٥	تصحح قياسات القالب بما يناسبها .
	٦	تهيأ القماش للتفصيل .
	٧	تبسط القالب على القماش بشكل صحيح واقتصادي حسب عرض القماش.
	٨	تقص القماش بشكل صحيح .
	٩	تنقل الاشارات بالطريقة المناسبة لنوع القالب والقماش .
	١٠	(تتكل) خطوط خياطة التنورة بشكل متسلسل وصحيح .
	١١	تكوي الخياطات بشكل صحيح .
	١٢	تركب السحاب المخفي بشكل صحيح
	١٣	تحضر الكمر للخياطة .
	١٤	تركب الكمر بالتنورة بشكل صحيح .

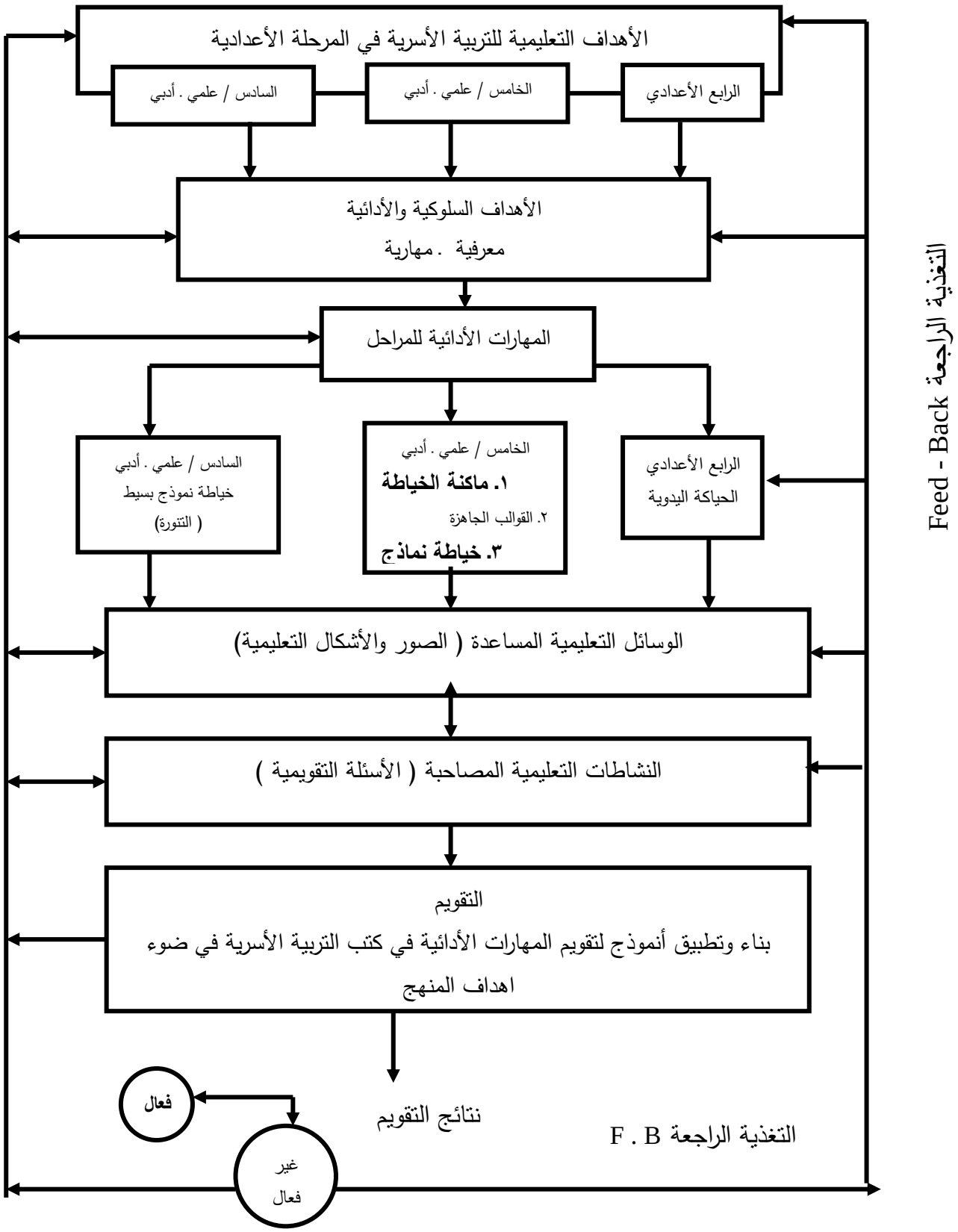
الاهداف السلوكية / الهدف التعليمي المرحلة	ت	الاهداف السلوكية (الفقرات)
الهـــدف التعليمـــي- ١١ تـتمكن مـن خياطـة بعـض النمـاذج البسـيطة (عمـل تنورة عدل) السادس اعدادي (علمي	١٥	تعين موقع الكِلاب او الزر على الكمر .
	١٦	تعمـل الطيـة السـفلى للتنـورة بشـكل صـحيح بمـا يناسـب نـوع القماش المستعمل .
	١٧	تنظف علاوات الخياطة الداخلية للتنورة بما يناسب القماش .

وبناءً على ما تقدم من الجولات التي اتبعتها الباحثة لايجاد الصدق للاداة ثم تحديد الأداة بشكلها النهائي ولغرض تطبيق هذه الأداة لتحليل محتوى كتب التربية الأسرية المقررة في المرحلة الاعدادية ، قامت الباحثة برسم مخططاً توضيحياً للأنموذج الذي تم بناؤه على وفق الأجراءات النظرية والتطبيقية ، كمال موضح في المخطط شكل (٧ و ٨) .

شكل (٧) : مخطط الأجراءات(النظرية والتطبيقية) للوصول إلى أنموذج لتقويم المهارات الأدائية المقررة في كتب التربية الأسرية للمرحلة الأعدادية



شكل (٨) : يمثل خطوات الأنموذج الذي توصلت اليه الباحثة بناءاً على تفاعل الأهداف التعليمية والسلوكية والمهارات الأدائية والوسائل المساعدة



الاداة بشكلها النهائي

بعد ان تم التعرف على صدق اداة البحث في قياس الهدف الذي وضعت لقياسه اصبحت الاداة بصيغتها النهائية كما موضح بالجدول (١٠)(*) .

جدول (١٠) يمثل اداة البحث بشكلها النهائي بدلالة اهدافه

الاهداف السلوكية / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حد ما	غير متحقق
الهدف الاول : {التعرف على اسس الحياكة اليدوية}		بعد دراسة المتعلمة للمقرر الدراسي تستطيع ان :				
الرابع اعدادي	١	تعرّف مصطلح الحياكة اليدوية	معرفي – تذكر			
	٢	تميز نوعية وحجم وشكل الخيط المناسب لنوع العمل	معرفي – تحليل			
	٣	تحدد كمية الصوف المناسبة للنموذج حسب اوزانه	معرفي– تطبيق			
	٤	تميز احجام واشكال ابر الحياكة واستعمالاتها	معرفي–فهم			
	٥	تتعرف على خطوات البداية بابرة واحدة	مهاري – تحليل			
	٦	تقيس خيط من راس الشليلة ثم تعمل العقدة المسلوتة وتغرزها في راس الابرة لتحصل على غرز البداية	مهاري استجابة موجهة			
	٧	تمسك الابرة والخيط بشكل صحيح بين اصابع اليد اليمنى ثم تقرب الحلقة من راس الابرة وتمسك الخيط السائب باليد اليسرى و تلفه حول الابهام وتقربه من راس الابرة) تاركة الشليلة على جهة اليمين والخيط على جهة اليسار .	مهاري – استجابة موجهة			

(*)بالنسبة لتصنيف الهدف الوجداني لم تعتمده الباحثة لعدم أمكانية قياسه ضمن الأهداف السلوطية الأدائية.

الهدف السلوكي / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حد ما	غير متحقق
	٨	تغرز راس الابرة بالحلقة على الابهام ثم تلف الطرف الايمن من الخيط حول راس الابرة ثم تسحب راس الابرة بالخيط الملفوف عليها من داخل الحلقة باليد اليمنى ثم تسحب طرف الخيط باليد اليسرى لتثبت الغرزة على الابرة تكرر العمل لتحصل على عدد الغرز المطلوب	مهاري – استجابة موجهة			
	٩	تتعرف على خطوات البداية بابرتين	مهارة – تهيؤ			
	١٠	تعمل عقدة بسيطة (مسلوتة) من بداية الخيط مررة راس الابرة من خلالها ثم تمسك الابرة الفارغة باليد اليمنى وتغرزها بالعروة على الابرة اليسرى باتجاه الخارج والخيط معها ثم تلف الخيط باليد اليمنى حولها .	مهاري – استجابة موجهة			
	١١	تسحب الابرة اليمنى بالخيط الملفوف عليها من داخل العروة على الابرة اليسرى ثم تسحب العروة الجديدة للخارج قليلا ثم ننقلها الى الابرة اليسرى لتحصل على غرزة جديدة	مهاري – استجابة موجهة			
	١٢	تميز رمز الغرزة الخلف (العدل– ع) بالحياكة اليدوية	معرفي – فهم			

الهدف السلوكي / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حد ما	غير متحقق
	١٣	تمسك الابرة الحاوية على غرز البداية باليد اليسرى بشكل صحيح ثم تمسك الابرة الفارغة باليد اليمنى ممرة الخيط بين الاصابع بشكل صحيح لسهولة سحب الخيط من الشليلة . ثم تغرز الابرة اليمنى بالغرزة القريبة من راس الابرة اليسرى باتجاه الخلف والخيط معها .	مهاري – استجابة موجهة			
	١٤	تلف الخيط حول الابرة اليمنى باليد اليمنى ثم تسحب الابرة اليمنى ولفة الخيط من داخل الغرزة على الابرة اليسرى ثم تسقط الغرزة اليسرى لتحصل على غرزة جديدة بالابرة اليمنى.	مهاري – استجابة موجهة			
	١٥	تميز رمز الغرزة الامام (المقلوب – م) بالحياكة اليدوية	معرفي–فهم			
	١٦	تمسك الابرة المليئة بغرز البداية باليد اليسرى ثم تمسك الابرة الفارغة باليد اليمنى بشكل صحيح ثم تغرز الابرة اليمنى بالغرزة الاولى على الابرة اليسرى من الجهة الامامية(للداخل) والخيط باتجاهها ثم تلف الخيط باليد اليمنى على الابرة اليمنى.	مهاري – استجابة موجهة			

الهدف السلوكي / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حد ما	غير متحقق
	١٧	تسحب الابرة اليمنى بالخيط الملفوف عليها من داخل الغرزة على الابرة اليسرى مع شد الخيط قليلا باليد اليمنى ثم تسقط الغرزة من الابرة اليسرى لتحصل على غرزة جديدة على الابرة اليمنى.	مهاري – استجابة موجهة			
	١٨	تتعرف على رموز الحياكة البسيطة .	معرفي –فهم تحليل			
	١٩	تقوم بحياكة سطر كامل بغرزة الخلف ، ثم تعمل سطر ثاني بغرزة الامام وتلاحظ حياكة اول واخر غرزة (للخلف) بالسطر الواحد .	مهاري– استجابة ظاهرية معقدة			
	٢٠	تتعرف على رمز حياكة اللاستيك (المطاطية) .	معرفي . تحليل			
	٢١	تقوم بحياكة عدد من الغرز للخلف وعدد اخر مساوٍ للعدد الاول للامام ثم تعكس حياكة الغرز بالسطر الثاني ثم تقوم بحياكة عدد من الغرز (الامامية والخلفية)غير متساوي في السطر الواحد.	مهاري . استجابة – ظاهرية معقدة			
	٢٢	تحدد الغرض من استعمال غرزة اللاستيك بنوعيها (المنتظم وغير المنتظم)	مهاري – استجابة موجهة			
	٢٣	تتعرف على رمزي الزيادة والتنقيص وما الغرض منهما وعلى اي وجه تكون	معرفي– تحليل			

الهدف السلوكي / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حد ما	غير متحقق
	٢٤	تحوك الغرزة الثالثة (للخلف) من جهة اليسار الغرزة تم تحوك نفس الغرزة من جهة اليمين (للأمام) ثم تسقط الغرزة من الابرة اليسرى لتحصل على غرزتين على الابرة اليمنى . ثم تحوك هذه الزيادة بالسطر التالي كغرزة امامية (مقلوب) .	مهاري استجابة ظاهرية معقدة			
	٢٥	تغرز الابرة اليمن بغرزتين معا على الابرة اليسرى ثم تلف الخيط على الابرة ثم تسحب الابرة اليمنى من داخل الغرزتين للخارج ثم تسقط الغرزتين من الابرة اليسرى لتحصل على غرزة واحدة على الابرة اليمنى .	مهاري – استجابة موجهة			
	٢٦	تغرز راس الابرة اليمنى بغرزة على الابرة اليسرى وتنقلها بدون حياكة .	مهاري – استجابة موجهة			
	٢٧	تحوك الغرزة الثانية (للخلف أو للأمام) ثم تسلت الغرزة المنقولة فوق المحيوكة للخارج.	مهاري – استجابة موجهة			

الهدف السلوكي / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حد ما	غير متحقق
	٢٨	تحوك غرزتين للامام بشكل رخو قليلاً باستعمال ابرة حجم اكبر باليد اليمنى ثم تغرز راس الابرة اليسرى باول غرزة محيوكة ثم تنقلها فوق الغرزة الثانية ثم تسقطها من الابرة اليمنى مع مسك الخيط بشدة قليلاً لتحصل على غرزة واحدة .	مهاري – استجابة موجهة			
	٢٩	تقص خيط الحياكة لمسافة معينة (٥، ٧) سم ثم تخرج الابرة من الغرزة الاخيرة ثم تعبر الخيط من خلالها ثم تشده ثم تعمل بالخيط الباقي غرزة السراجة على السطر الاخير بابرة خاصة وتعرف فائدتها .	مهاري – استجابة موجهة			
	٣٠	تاخذ قياساتها المطلوبة لعمل النموذج بالحياكة .	مهاري – ميكانيكية			
	٣١	تحوك نموذج صغير (١٠×١٠) سم ثم تقيس عدد الغرز في (٥ سم) ثم عددها في (١سم) وتضربها في عرض النموذج الاصلي .	مهاري – ميكانيكية			
	٣٢	تقيس نفس النموذج طوليا بنفس الطريقة لتحصل على عدد الاسطر المطلوبة لطول النموذج الاصلي .	مهاري – استجابة موجهة			
	٣٣	تاخذ قياسات الرأس المطلوبة لعمل قبعة .	مهاري – ميكانيكية			
	٣٤	تقوم بعمل حبل وكرات من الصوف بشكل صحيح للقبعة.	مهاري – استجابة ظاهرية معقدة			

الهدف السلوكي / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حد ما	غير متحقق
الهدف التعليمي – ٨- : {ان تعرف اسس الخياطة اليدوية واجزاء الماكنة}		بعد دراسة المتعلمة للمقرر الدراسي تستطيع ان :				
الخامس اعدادي (علمي-ادبي)	١	تتعرف على اجزاء ماكنة الخياطة ووظيفة كل جزء فيها	معرفي . تحليل			
	٢	تقوم بعملية ملا الماسورة بشكل صحيح .	مهاري – تهيؤ			
	٣	تقوم بعملية تثبيت الابرة بشكل صحيح .	مهاري – استجابة موجهة			
	٤	تقوم بعملية لضم الخيط العلوي بشكل صحيح .	معرفي – تطبيق			
	٥	تقوم بعملية لضم الخيط السفلي بشكل صحيح	مهاري استجابة ظاهرية معقدة			
	٦	تفهم اسباب تلف ابر الماكنة	معرفي – فهم			
	٧	تتعرف على الاضرار الناجمة عنها .	معرفي – تحليل			
	٨	تتعرف على احجام الابر المناسبة لسمك القماش المستعمل .	معرفي-تحليل			

الهدف السلوكي / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
	٩	تتعرف على حجم الخيط المناسب لحجم الابرة .	معرفي – فهم			
	١٠	تتعرف على اسباب تقطع الخيط .	معرفي –تحليل			
	١١	توضح طريقة الخياطة بالماكنة (التكل) .	معرفي – تطبيق			
	١٢	تمارس خطوات (التكل) بشكل(مستقيم وزوايا ومنحني).	مهاري . استجابة ظاهرية معقدة			
	١٣	تنظم ماكنة الخياطة .	مهاري . استجابة موجهة			
	١٤	توضح كيفية صيانة الماكنة .	معرفي–تطبيق			
الهدف التعليمي – ٩- : {ان تعرف كيف تستعمل القوالب الجاهزة في الخياطة }		بعد دراسة المتعلمة للمقرر الدراسي تستطيع ان :				
الخامس اعدادي (علمي–ادبي)	١	تعرَّف قالب الخياطة	معرفي – تذكر			
	٢	تتعرف على انواع القوالب المستعملة بالخياطة وطريقة استعمال كل منها .	معرفي – تحليل			

الهدف السلوكي / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حد ما	غير متحقق
	٣	تتعرف على مميزات استعمال القالب الجاهز بالخياطة .	معرفي – تحليل			
	٤	تتعرف على اشارات القالب الجاهز .	معرفي –تحليل			
	٥	تأخذ قياساتها بشكل كامل وصحيح.	مهاري – تهيؤ			
	٦	تطابق قياساتها مع جدول الحجوم المرفق.	مهاري–تكيف			
	٧	تتعرف على حجم القالب المناسب لها من جدول الحجوم المرفق.	معرفي – تحليل			
	٨	تختار القالب المناسب لحجمها من المجلة .	مهاري–تكيف			
	٩	تستخرج القالب المناسب لحجمها من المجلة.	مهاري–استجابة ظاهرية معقدة			
	١٠	تحور القالب بشكل صحيح (التصغير والتكبير) .	مهاري – القدرة على الابداع			

الهدف السلوكي / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حد ما	غير متحقق
	١١	تحدد خط التحوير على القالب بشكل كامل وصحيح .	مهـــــــاري- ميكانيكية			
	١٢	تـنظم حـدود القالـب الجديـد بعـد عمليـة التحوير-للقالب الاصلي .	مهـــــــاري – استجابة ظاهرية معقدة			
	١٣	تهيأ ادوات للعمل .	مهاري-تهيؤ			
	١٤	تدرس اشارات القالب جيداً قبل وضعه على القماش .	مهاري-تهيؤ			
	١٥	تبسط القالب على القماش بشكل اقتصادي وصحيح .	مهاري-تهيؤ			
	١٦	تثبت القالب على القماش بشكل صحيح.	مهاري-تهيؤ			
	١٧	تتعرف على ادوات نقل اشارات القالب على القماش حسب نوعه .	معرفي . تحليل			
	١٨	تقوم بنقل اشارات القالب على القماش بما يناسبه.	مهاري . تكيف			

الهدف السلوكي / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف السلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حد ما	غير متحقق
الهدف التعليمي –١١– : {ان تتمكن من خياطة بعض النماذج البسيطة (عمل رداء نوم فيه دانتيل)}		بعد دراسة المتعلمة للمقرر الدراسي تستطيع ان :				
الخامس والسادس اعدادي (علمي–ادبي)	١	تحضر قالب جاهز لرداء نوم حسب قياسها يحتوي على دانتيل .	مهاري–تهيؤ			
	٢	تعرف كمية القماش المناسبة للتصميم ومواد ولوازم الخياطة المطلوبة للموديل .	معرفي–تطبيق			
	٣	تتعرف على خصائص القماش المناسب لعمل التصميم .	معرفي – تحليل			
	٤	تقارن قياساتها مع قياسات القالب .	مهاري . تهيؤ			
	٥	تصحيح القياسات في حالة اختلاف قياسها مع قياس القالب .	مهاري – تكيف			
	٦	تهيأ القماش لعملية التفصيل .	مهاري–تهيؤ			
	٧	تتعرف على ادوات التفصيل .	معرفي–تحليل			
	٨	تبسط القالب على القماش بشكل صحيح واقتصادي.	مهاري– ميكانيكية			

الهدف السلوكي / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف والسلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حد ما	غير متحقق
	٩	تنقل اشارات القالب على القماش بالطريقة المناسبة له .	مهاري . ميكانيكية			
	١٠	تتقن قص القماش مع القالب بشكل صحيح .	مهاري- اسيتجابة موجهة			
	١١	تتكل الخطوط الرئيسة بالرداء اولا في عملية الخياطة ، ثم تكوى بشكل صحيح .	مهاري- استجابة موجهة			
	١٢	تركب شريط الفستون على حفرة الرقبة بشكل صحيح .	مهاري- استجابة موجهة			
	١٣	تركب الدانتيل على حافة الفستون بشكل صحيح ثم تمرر الشريط في فتحات الفستون بشكل صحيح .	مهاري- استجابة موجهة			
	١٤	تحدد خط وسط الردن مع خط النسيج الطولي.	مهاري-تهيؤ			
	١٥	تحضر الردن قبل تركيبها على الرداء ثم تركبها.	مهاري-تهيؤ			
	١٦	تعمل طية الذيل بشكل صحيح وعملي.	مهاري- استجابة موجهة			

الهدف السلوكي / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف والسلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حد ما	غير متحقق
	١٧	تنظف الحافات السائبة لعلاوات الخياط .	مهاري – استجابة ظاهرية معقدة			
		بعد دراسة المتعلمة للمقرر الدراسي تستطيع ان				
الهدف التعليمي- ١١ تتمكن من خياطة بعض النماذج البسيطة (عمل تنورة عدل)	١	تتعرف على خصائص القماش المناسب للعمل	معرفي – تحليل			
السادس اعدادي (علمي – ادبي)	٢	تحدد كمية القماش اللازمة والوازم الاخرى للعمل	معرفي – فهم			
	٣	تاخذ قياساتها المطلوبة لعمل التنورة بشكل كامل وصحيح	مهاري . ميكانيكية			
	٤	تطابق قياساتها مع قياسات القالب للتنورة .	مهاري . القدرة على الأبداع			
	٥	تصحح قياسات القالب بما يناسبها .	مهاري . تهيؤ			
	٦	تهيأ القماش للتفصيل .	مهاري –تهيؤ			
	٧	تبسط القالب على القماش بشكل صحيح واقتصادي حسب عرض القماش.	مهاري – ميكانيكية			
	٨	تقص القماش بشكل صحيح .	مهاري–ميكانيكية			

الهدف السلوكي / الهدف التعليمي / المرحلة	ت	الاهداف والسلوكية	تصنيف الهدف	مدى التحقق		
				بدرجة كبيرة	الى حد ما	غير متحقق
	٩	تنقل الاشارات بالطريقة المناسبة لنوع القالب والقماش .	مهاري . ميكانيكية			
	١٠	(تتكل) خطوط خياطة التنورة بشكل متسلسل وصحيح .	مهاري – ميكانيكية			
	١١	تكوي الخياطات بشكل صحيح .	مهاري–استجابة موجهة			
	١٢	تركب السحاب المخفي بشكل صحيح	مهاري–استجابة ظاهرية معقدة			
	١٣	تحضر الكمر للخياطة .	مهاري–تهيؤ			
	١٤	تركب الكمر بالتنورة بشكل صحيح .	مهاري–استجابة ظاهرية معقدة			
	١٥	تعين موقع الكِلاب او الزر على الكمر .	مهاري–استجابة ظاهرية معقدة			
	١٦	تعمل الطية السفلى للتنورة بشكل صحيح بما يناسب نوع القماش المستعمل .	مهاري– ميكانيكية			
	١٧	تنظف علاوات الخياطة الداخلية للتنورة بما يناسب القماش.	مهاري–استجابة ظاهرية معقدة			

وبما ان الباحثة قد اعتمدت في تحليل المنهج على انموذج تحليل الكتب بدلالة اهدافه المحددة لذلك سوف تضع جداول للاهداف السلوكية المعتمدة في اداة البحث مصنفة وفق الاهداف (المعرفية ، المهارية) كما موضح في الجدول (١١، ١٢) .

جدول (١١) يوضح عدد الاهداف السلوكية المعرفية المعتمدة في اداة البحث الحالي حسب تصنيف بلوم ١٩٥٦ :

عدد الاهداف السلوكية (معرفية)	المعرفة	الفهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع
العدد	٢	٦	٥	١٩	.	.	٣٢

جدول (١٢) يوضح عدد الاهداف السلوكية المهارية المعتمدة في اداة البحث الحالي حسب تصنيف سيمبسون ١٩٧٢.

الاهداف (المهارية)	ادراك حسي	التهيؤ	استجابة موجهة	الميكانيكية	استجابة ظاهرية معقدة	التكيف	القدرة على الابداع	المجموع
العدد	.	١٣	٢٥	١٢	١٢	٤	٢	٦٨

اجراءات التحليل :

بما ان طريقة تحليل المحتوى تهدف الى وصف محتوى الكتاب المراد تحليله نوعياً في البحث الحالي ، فلابد ان تقوم الباحثة بتقسيم المحتوى الى وحدات او فئات معينة بغية القيام بدراسة لكل وحدة او فئة على حدة وحساب التكرارات اللا سيما بها ولكي يتحقق هدف البحث الحالي في تقويم المهارات الأدائية المقررة في منهاج التربية الاسرية للمرحلة الاعدادية في ضوء الاهداف التعليمية المحددة لها .

ويفرق (بيرلسون Berelson) بين عدة انواع من وحدات التحليل فهو يفرق بين وحدات التحليل Recording Units ووحدة السياق Context Units فقد تكون الكلمة هي وحدة التسجيل اى ان الجملة التي وردت فيها هذه الكلمات تعد وحدة السياق .

– وحدة التسجيل Recording Unit : وهي اصغر جزء من المحتوى المحلل ويحصى عن طريقها ما يراد تشخيصه من ذلك المحتوى . ويذكر كل من (بيرلسون Berlson) و (بودBudd) ان هناك وحدات اساسية تستخدم في تحليل المحتوى هي :

هي الفكرة Theme : وهي كما عرضها بيرلسون وحدة تلي الكلمة في المساحة وان اغلب صورها تكون جملة بسيطة او جملة مركبة . (Berlson , 1959 , P.508) وان لها من السعة ما يكفي لاعطاء معنى،كما ان لها من الصغر ما يقلل من احتمال تصنيفها لعدة مفاهيم (تايلر،١٩٦٢،ص١٩).

بناءً على ما تقدم فان الباحثة قد اعتمدت الفكرة (المهارة الأدائية) وحدة لتحليل محتوى كتب التربية الاسرية المقررة في المرحلة الاعدادية في ضوء الاهداف التعليمية المحددة للمنهج، وذلك لان

(الفكرة) هي اكثر الوحدات ملاءمة لهذه الدراسة ولطبيعة محتوى الكتاب المحلل ، كونها وحدة اساسية في تحليل المحتوى لانها تأكيداً لموضوع المهارات المراد تشخيصها في محتوى كتب التربية الاسرية .

خطوات التحليل :

اتبعت الباحثة الخطوات الاتية بالتحليل لمحتوى منهاج التربية الاسرية للتعرف على المهارات المتحققة وغير المتحققة فيها وهي :

١- اعداد استمارة التحليل كما موضح في الملحق (*) .

٢- قراءة كل موضوع من موضوعات كتب التربية الاسرية (عينة البحث) قراءة كاملة بغية تحديد (الافكار Themes) المتمثلة بالمهارات (Skills) التي يتضمنها كل موضوع على حدة والأشكال والصور المتعلقة بكل مهارة .

جدول (١٣) أ

يمثل عدد الصفحات المحللة في كتب التربية الأسرية

اسم الكتاب / المرحلة	عدد الصفحات الكلية	عدد الصفحات المحذوفة	عدد الصفحات الداخلة بالتحليل
الرابع	١٤	١	١٣
الخامس	٣٩	٢	٣٧
السادس	١٠	١	٩
المجموع	٦٣	٤	٥٩

٣- تم تنسيب كل فكرة (مهارة) الى الهدف السلوكي الذي تعبر عنه او تحققه في ضوء اداة البحث الحالي .

٤- اعطاء تكرار واحد لكل فكرة (مهارة) تظهر امام الهدف الذي تعبر عنه في استمارة التحليل .

٥- تفريغ النتائج التي يسفر عنها تحليل محتوى كل موضوع من موضوعات عينة البحث في استمارة التحليل . كما هو موضح في الجدول (١٣) ب.

(*) انظر ملحق (٤) ، ص ١٤٠٦ .

جدول (١٣) ب : تحليل محتوى كل موضوع من موضوعات عينة البحث

الموضوع / المرحلة	عدد الصفحات المحللة	عدد الأشكال التعليمية	عدد الأسئلة والأنشطة	عدد ونسب الأفكار (المهارات)		
الحياكة اليدوية لمرحلة الرابع				المهارات (الفكرة)	العدد	النسبة
	١٤	١٣	٨	نوع خيط الحياكة	٣	٤%
				أنواع أبر الحياكة	٣	٤%
				أشكال أبر الحياكة	٣	٤%
				أنواع الغرز الأساسيةبالحياكة	٢	٢%
				عمل سطر البداية بأبرة واحدة	١٠	١٢%
				عمل سطر البداية بابرتين	٦	٨%
				عمل غرزة الخلف	٧	٩%
				عمل غرزة الأمام	٢	٢%
				عمل الحياكة البسيطة	٢	٢%
				عمل حياكة الحاشية	٣	٤%
				عمل غرزات الزيادة والتنقيص	٣	٤%
				عمل غرزة الزيادة	٤	٥%
				عمل غرزة التنقيص بطريقتين	٧	٩%
				عمل غرزة الختم	٨	١٠%
				تعيين قياسات الجسم	٤	٥%
				تحديد عدد الغرز بالسنتيم	٦	٨%
				تنفيذ لحساب عدد الغرزات المطلوبة	٤	٥%
ماكنة الخياطة في مرحلة الخامس	١٢	١٠	١٣	معرفة أجزاء الماكنة	١٧	٣%
				لضم الخيط العلوي	٥	٩%
				لضم الخيط السفلي	٤	٧%
				كيفية ملأ الماسورة	٩	١٦%
				كيفية تثبيت الأبرة في ماكنها	٦	١١%
				اسباب تلف أبر ماكنة الخياطة	٨	١٤%
				اسباب تقطع الخيط	٧	١٣%
				الخياطة بالماكنة (التكل)	١٠	١٨%
				منظم طول الغرزة	٤	٧%
				منظم قوة الشد	٦	١١%
				منظم قوة الضغط	٥	٩%

الموضوع / المرحلة	عدد الصفحات المحللة	عدد الأشكال التعليمية	عدد الأسئلة والأنشطة	عدد ونسب الأفكار (المهارات)		
				المهارات (الفكرة)	العدد	النسبة
استعمال القوالب الجاهزة بالخياطة مرحلة الخامس	١٧	٢١	.	استعمال قوالب الخياطة	٤	%٥
				اشكال القوالب الجاهزة	١٢	%١٦
				أختيار حجم القالب	١٦	%٢١
				تصغير أو توسيع القالب	٢٠	%٢٦
				دراسة القالب قبل التفصيل	١٠	%١٣
				وضع القالب على القماش	٥	%٧
				نقل اشارات القالب	١١	%١٤
خياطة رداء نوم لمرحلة الخامس	١٠	٢٠	١٢	المواد المنطلوبة	١١	%١٨
				مقارنة قياساتها مع القالب	٣	%٥
				تحضير القالب	٢	%٣
				تثبت القالب على القماش	٣	%٥
				التفصيل وتعيين الأشارات	١	%٢
				الخياطة	٣٨	%٦٢
				تنتظيف علاوات الخياطة	٣	%٥
خياطة تنورة لمرحلة السادس	١٠	١٣	٥	المواد المطلوبة	٥	%١١
				مقارنة قياساتها مع القالب	٣	%٧
				تحضير القالب	٢	%٥
				تثبت القالب على القماش	٧	%١٦
				التفصيل وتعيين الأشارات	٤	%٩
				الخياطة	٣	%٧
				عمل الطيبة السفلى	١٤	%٣٢
				تنظيف الخياطات من الداخل	٥	%١١

قواعد واسس التحليل :

اتبعت الباحثة قواعد واسس في عملية تحليل محتوى موضوعات كتب التربية الاسرية المقررة في المرحلة الاعدادية ، ان يكون التحليل منهجيا ومنتظما ولمساعدة المحللين الخارجيين في عملية التحليل للحصول على نسبة ثبات عالية . وفيما ياتي خطوات لهذه القواعد والاسس هي :

١- عندما تحتوي الفكرة الرئيسة (المهارة) على فكرة فرعية في هذه الحالة تعامل كل فكرة على انها فكرة مستقلة وقائمة بذاتها في التحليل .

٢- اذا ظهرت في العبارة او الجملة فكرتان (مهارتان او اكثر) وكانت احداهما وسيلة والاخرى غاية فان كل فكرة تعامل بوصفها فكرة مستقلة .

٣- اذا ظهر في الفكرة عطف فان كل عطف يعد فكرة جديدة مستقلة يعطى لها تكرار في الحقل الذي يناسبها ، الا اذا كانت العبارة المعطوفة تؤكد الفعل نفسه فتعد امتداداً للفكرة الاساسية وبذلك لا تعطي تكرارا .

٤- اذا كانت الفكرة (المهارة) غير واضحة اي مرتبطة بما قبلها او بعدها فيمكن الرجوع الى قراءة الفكر السابقة او اللاحقة لكي تشخص بشكل دقيق وواضح .

٥- في حالة ظهور فكرة جديدة (مهارة جديدة) لا تتفق مع مجالات المعيار فانها توضع في تصنيف مستقل او يمكن الرجوع الى راي بعض المختصين لادخالها ضمن احد جوانب التصنيف او اجراء توضيح لها .

٦- أعتمدت الباحثة على التقويم النوعي الذي يعتمد بدوره على القياس الوصفي النوعي للمهارات وليس على القياس الكمي للمهارات .

ثبات التحليل :

يعتمد الثبات على عدة متغييرات وهذه المتغييرات هي طبيعة المحتوى التعليمي الذي يخضع للتحليل ، وكذلك تدريب اشخاص يستطيعون تحليل المحتوى التعليمي وفق المعيار المحدد في هذا البحث وذلك من خلال وضوح قواعد المعيار ومفرداته وشمولها للمحتوى .

ففي البحث الحالي تم استخدام اسلوبين لايجاد الثبات على النحو الاتي :

١- الاتساق عبر الزمن وذلك من خلال التوصل الى النتائج نفسها عند استخدام الاداة والمحتوى والاجراءات واسس وقواعد التحليل باتفاق الباحثة مع نفسها ، اذ قامت بتحليلين منفصلين خلال مدة زمنية امدها (٣٠ يوما) للعينة نفسها (الثبات عبر الزمن) اذ بلغت معاملات الاتفاق بين التحليل الاول والتحليل الثاني للعينة نفسها حسب ما هو موضح في الجدول (١٤) :

جدول (١٤) يمثل ثبات تحليل الباحثة مع نفسها (الثبات عبر الزمن)

التحليل	المرحلـــة			الثبات
	الرابع	الخامس	السادس	
التحليل الاول	%٨٥	%٨٤	%٨٦	%٨٥
التحليل الثاني	%٨٣	%٨٧	%٨٥	%٨٥

٢- الاتساق بين محللين* وذلك بان يتوصل محللان يعملان بصورة مستقلة يتم تدريبهما على استخدام المعيار في التحليل للتوصل الى النتائج نفسها مقارنةً بنتائج الباحثة حيث كانت معاملات الاتفاق كما

هو موضح في الجدول (١٥)[*] :

جدول (١٥): يمثل ثبات تحليل الباحثة مع المحللين الآخرين

المحتوى	الباحثة والمحللة الاولى			الباحث والمحللة الثانية		
	الرابع	الخامس	السادس	الرابع	الخامس	السادس
الاهداف السلوكية	٨٤%	٨٥%	٨٦%	٨٥%	٨٦%	٨٦%

ومن خلال النظر الى الجدولين (١٣-١٤) يتضح ان نسبة الاتفاق جيدة بين الباحثة والمحللتين الاولى والثانية ، اذ يشير (كوبر Cooper) الى ذلك (ان نسبة الاتفاق تعد عالية اذا كانت النسبة ٨٥% فاكثر وهي نسبة جيدة لثبات المقياس) .

الوسائل الاحصائية :

بما ان مجتمع البحث الحالي يمثل مجتمعا احصائيا كاملا وان الفروق التي تخرج فيها هي فروق حقيقية بذلك لم تستخدم الباحثة اي وسيلة احصائية لتحليل نتائج البحث وعليه فان النتائج هي حقيقية لا يمكن اخضاعها لاختبارات الدلالة الاحصائية وقد تم معالجة بياناتها من خلال ظهورها حسب المعيار المستخدم في اداة البحث(استمارة التحليل) وهي (متحقق بدرجة كبيرة ، الى حدٍ ما ، غير متحقق) باستخدام السبة المئوية ، كما استخدمت معادلة كوبر لحساب معامل الثبات .

معادلة نسبة الاتفاق Cooper :

$$C = \frac{NE}{NE + N} \times 100$$

حيث ان :

C = معادلة نسبة الاتفاق

NE = عدد مرات الاتفاق

N = عدد مرات عدم الاتفاق

(Cooper, 1974,P:27) .في (البياتي ، ١٩٨٣ ، ص٣١) .

[*]مها مازن كامل – مدرس مساعد – قسم الاقتصاد المنزلي – طرائق تدريس .

سنابل تعبان سلمان . مدري مساعد . قسم الاقتصاد المنزلي . طرائق تدريس .

الفصل الخامس

- عرض النتائج ومناقشتها
- التوصيات
- المقترحات

عرض النتائج ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرضا وتفسيرا للنتائج التي توصلت الباحثة اليها بشان تقويم المهارات الأدائية في كتب التربية الاسرية في المرحلة الاعدادية في ضوء اهداف المنهج الخاصة بالمادة في جانب (الملابس والخياطة) المحددة من وزارة التربية . كما هو موضح في الجداول الآتية :

الجدول (١٦) يوضح نتائج تحليل المهارات الأدائية التي يتضمنها محتوى كتاب التربية الاسرية المرحلة الرابعة .

الهدف التعليمي الاول :-التعرف على اسس الحياكة اليدوية .

ت	الاهداف السلوكية (المهارية)	مدى التحقق		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
١	تعرف مصطلح الحياكة اليدوية	–	–	×
٢	تميز نوعية وحجم وشكل الخيط المناسب لنوع العمل	–	–	×
٣	تحدد كمية الصوف المناسبة للنموذج حسب اوزانها	–	–	×
٤	تميز احجام واشكال ابر الحياكة واستعمالاتها	.	×	–
٥	تتعرف على خطوات البداية بابرة واحدة	×	–	–
٦	تقيس خيط من راس الشليلة ثم تعمل العقدة المسلوتة وتغرزها في راس الابرة لتحصل على غرز البداية .	–	×	–
٧	تمسك الابرة والخيط بشكل صحيح بين اصابع اليد اليمنى ، ثم تقرب الحلقة من راس الابرة وتمسك الخيط السائب باليد اليسرى ، و تلفه حول الابهام ، وتقربه من راس الابرة تاركة خيط الشليلة على جهة اليمين والخيط السائب على جهة اليسار .	×	–	–
٨	تغرز رأس الابرة بالحلقة على الابهام ثم تلف الطرف الايمن من الخيط حول راس الابرة ثم تسحب رأس الأبرة بالخيط الملفوف عليها من داخل الحلقة باليد اليمنى ، ثم تسحب طرف الخيط باليد اليسرى لتثبت الغرزة على الابرة	×	–	–
٩	تتعرف على خطوات البداية بابرتين .	×	–	–
١٠	تعمل عقدة بسيطة (مسلوتة) من بداية الخيط ممررة راس الابرة من خلالها ثم تمسك الابرة الفارغة باليد اليمنى وتغرزها بالعروة على الابرة اليسرى باتجاه الامام والخيط معها ثم تلف الخيط باليد اليمنى حولها .	×	–	–

ت	الاهداف السلوكية (المهارية)	متحقق		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
١١	تسحب الابرة اليمنى بالخيط الملفوف عليها من داخل العروة على الابرة اليسرى ثم تسحب العروة الجديدة للخارج قليلا ثم تنقلها الى الابرة اليسرى لتحصل على غرز جديدة .	–	×	–
١٢	تتعرف على رمز الغرزة الخلف (العدل – ع) بالحياكة اليدوية	×	–	–
١٣	تمسك الابرة الحاوية على غرز البداية باليد اليسرى بشكل صحيح ثم تمسك الابرة الفارغة باليد اليمنى بشكل صحيح ممررة الخيط بين الاصابع لسهولة سحب الخيط من الشليلة ثم تغرز الابرة اليمنى بالغرزة القريبة من راس الابرة اليسرى باتجاه الخلف والخيط معها.	–	×	–
١٤	تلف الخيط حول الابرة اليمنى باليد اليمنى ثم تسحب الابرة اليمنى بلفة الخيط من داخل الغرزة على الابرة اليسرى ثم تسقط الغرزة اليسرى لتحصل على غرزة جديدة بالابرة اليمنى .	×	–	–
١٥	تميز رمز الغرزة الامام (المقلوب – م) بالحياكة اليدوية	×	–	–
١٦	تمسك الابرة المليئة بغرز البداية باليد اليسرى ثم تمسك الابرة الفارغة باليد اليمنى بشكل صحيح ثم تغرز الابرة اليمنى بالغرزة الاولى على الابرة اليسرى من الجهة الامامية والخيط معها ثم تلف الخيط باليد اليمنى على الابرة اليمنى	–	–	×
١٧	تسحب الابرة اليمنى بالخيط الملفوف عليها من داخل الغرزة على الابرة اليسرى ثم تسقط الغرزة على الابرة اليسرى لتحصل على غرزة جديدة على الابرة اليمنى	–	–	×
١٨	تتعرف على رمز الحياكة البسيطة	–	–	×
١٩	تقوم بحياكة سطر كامل بغرزة الخلف تعمل سطر ثاني بغرزة الامام وتلاحظ حياكة اول واخر غرزة للخلف بالسطر الواحد	–	×	–
٢٠	تتعرف على رمز حياكة اللاستيك (المطاطية)	–	–	×
٢١	تقوم بحياكة عدد من الغرز للخلف وعدد اخر مساوي للعدد الاول للامام بالسطر ثم تعكس حياكة الغرز بالسطر التالي ثم تقوم بحياكة عدد من الغرز (الامامية والخليفة) غير متساوي بالسطر الواحد	×	–	–
٢٢	تحدد الغرض من استعمال غرزة اللاستيك بنوعيها المنتظم وغير المنتظم	×	–	–
٢٣	تتعرف على رمزي الزيادة والتنقيص وما الغرض منهما وعلى اي جهة تكون	×	–	–

ت	الاهداف السلوكية (المهارية)	متحقق		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
٢٤	تحوك الغرزة الثالثة من جهة اليسار (للخلف) ثم تحوك نفس الغرزة من جهة اليمين (للأمام) ثم تسقط الغرزة من الابرة اليسرى لتحصل على غرزتين على الابرة اليمنى ثم تحوك هذه الزيادة بالسطر التالي كغرزة امامية (مقلوب) .	–	×	–
٢٥	تغرز الابرة اليمنى بغرزتين معا على الابرة اليسرى ثم تلف الخيط على الابرة ثم تسحب الابرة من داخل الغرزتين للخارج ثم تسقط الغرزتين من الابرة اليسرى لتحصل على غرزة واحدة على الابرة اليمنى	–	×	–
٢٦	تغرز راس الابرة اليمنى بغرزة على الابرة اليسرى وتنقلها بدون حياكة	–	–	×
٢٧	تحوك الغرزة التالية (للخلف او الامام) ثم تسلت الغرزة المنقولة فوق المحيوكة	–	×	–
٢٨	تحوك غرزتين للامام بشكل رخو قليلا باستعمال ابرة حجم اكبر باليد اليمنى ثم تغرز راس الابرة اليسرى باول غرزة محيوكة ثم تنقلها فوق الغرزة الثانية ثم تسقطها من الابرة اليمنى مع مسك الخيط بشدة قليلا لتحصل على غرزة واحدة	–	×	–
٢٩	تقص خيط الحياكة لمسافة (٧,٥) سم ثم تخرج الابرة من الغرزة الاخيرة ثم تعبر الخيط من خلالها وتشده ثم تعمل بالخيط الباقي غرزة السراجة على السطر الاخير بابرة خاصة وتعرف فائدتها .	×	–	–
٣٠	تاخذ قياساتها المطلوبة لعمل النموذج بالحياكة	×	–	–
٣١	تحوك نموذج صغير (١٠×١٠) سم ثم تقيس عدد الغرز في (٥سم) ثم عددها في (١ سم) ثم تضربها في عرض النموذج الاصلي	×	–	–
٣٢	تقيس نفس النموذج طوليا لتحصل على عدد الاسطر المطلوبة لطول النموذج الاصلي	×	–	–
٣٣	تاخذ قياسات الراس المطلوبة لعمل القبعة	–	×	–
٣٤	تقوم بعمل حبل وكرات من الصوف بشكل صحيح للقبعة.	–	–	×

اما بالنسبة للاشكال التي يتضمنها كتاب التربية الاسرية للمرحلة الرابعة فيمكن تحديد نتائجها في جدول (١٧) :-

جدول (١٧) يمثل معيار تقويم الاشكال والمخططات والصور التعليمي

ت	الشكل التعليمي والصفحة	محتويات الشكل واضحة		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
١	(١٩) انواع مختلفة من ابر الحياكة (ص٣٦)	–	×	–
٢	(١١٩) رمز الغرزتين الاساسيتين (ص٣٧)	×	–	–
٣	(٢٠) خطوات عمل سطر البداية بابرة واحدة (ص٣٨-٣٩)	×	–	–
٤	(٢١) خطوات عمل سطر البداية بابرتين (ص٤٠)	–	×	–
٥	(٢٢) خطوات عمل غرزة الخلف (ص٤١-٤٢)	–	×	–
٦	(٢٣) غرزة الامام (ص٤٢)	–	×	–
٧	(٢٤) الحياكة البسيطة (ص٤٣)	–	×	–
٨	(٢٥) قبعة محاكة مطاطية متساوية (٢×٢) (ص٤٤)	–	×	–
٩	(٢٦) غرزة الزيادة (ص٤٤)	×	–	–
١٠	(٢٧) غرزة التنقيص (ا) التنقيص بالعدل (ص٤٥) (ب) التنقيص بالمقلوب (ص٤٥)	–	×	–
١١	(٢٨) التنقيص بقلب غرزة فوق مجاورتها (ص٤٥)	–	×	–
١٢	ختم الحياكة (ص٤٦)	×	–	–
١٣	(٣٠) كفية ضبط قياسات الرداء بالحياكة (ص٤٧)	–	×	–

من خلال النظر الى الجدول (١٦) الذي يتعلق بالمهارات الأدائية في محتوى كتاب التربية الاسرية للمرحلة الرابعة والبالغ عددها (٣٤) مهارة ادائية حسب ورودها في المقياس المعد في البحث الحالي وعلى وفق معيار ثلاثي (متحقق بدرجة كبيرة – متحقق الى حدٍ ما ، غير متحقق) حيث ظهر ان هناك (١٥) مهارة ادائية متحققة بدرجة كبيرة وتشكل نسبة (٤٤%) وهي متمثلة بالمهارات (٢٢،٢١،١٥،١٤،١٢،١٠،٩،٨،٧،٥، ٣٢،٣١،٣٠،٢٩،٢٣) .

بينما ظهر وجود (١٠) مهارة أدائية تشكل نسبة (٢٩%) قد تحققت الى حدٍ ما وهي متمثلة بالمهارات (٣٣،٢٨،٢٧،٢٥،٢٤،١٩،١٣،١١،٦،٤) حيث وجدت الباحثة ان هناك نقصاً واضحاً في الخطوات التي تشكل اساساً في المهارات المتعلقة التي تشكل اساساً في المهارات المتعلقة باسس الحياكة اليدوية .

فيما ظهر وجود (٩) مهارات أدائية تشكل نسبة (٢٧%) من مجموع المهارات غير متحققة في محتوى منهج التربية الاسرية في هذه المرحلة وهي متمثلة بالمهارات (٣٤،٢٦،٢٠،١٨،١٧،١٦،٣،٢،١)

ومن خلال النظر الى الجدول (١٧) الذي يمثل الاشكال التعليمية لايضاح خطوات المهارات الأدائية في هذا المنهج وهي وسيلة تعليمية مساعدة للمتعلمة للتعرف على خطوات المهارات ومطابقتها مع محتوى هذه المهارة حيث ظهر من خلال الاشكال البالغ عددها (١٣) شكلا توضيحيا اذ ان (٤) اشكال تشكل نسبة (٣١%) من مجموعها المتمثلة بالاشكال (٢ . ٣ ، ٩ .١٢) قد تحققت بدرجة كبيرة وانها تمثل خطوات المهارات الأدائية المطلوبة وتتسم بالوضوح ومفهومة من المتعلمين كما انها تعد خطوات متسلسلة بطبيعة المهارات .

اما بالنسبة للاشكال (١-٤ ، ٥-٦ ، ٧-٨، ١٠-١١- ١٣) فنلاحظ انها تحققت الى حدٍ ما وهي تشكل نسبة (٦٩%) من مجموع الاشكال ، ويمكن معالجة الخلل في هذه الاشكال وهي اما ان تكون غير واضحة او لم تستكمل ايضاح خطوات المهارات مما يظهر وجود خلل بامكانه ان يشكل اعاقة لمفهوم المهارة .

أما بالنسبة للنشاطات التي وردت في منهج التربية الأسرية للمرحلة الرابعة في (ص ٤٩) والبالغة (٨) اسئلة فأنها تعد غير مستوفية لموضوع (الحياكة اليدوية) لأنها اغفلت جوانب اساسية للمهارة ، مثلاً لم تذكر شيئاً عن انواع واستعمالات أبر الحياكة بما يناسب نوع النموذج والخيط المستعمل ، وكذلك لم تذكر شيئاً عن طريقة البداية وأي الطريقتين أسهل للمتعلمة وأسرع بعد التطبيق، وكيفية عمل الكرات الصوفية وكيف يتم ربطها بالقبعة .

ومن خلال النتائج التي ظهرت في اداة تحليل المهارات لمحتوى كتاب التربية الاسرية للمرحلة الرابعة ، ان المهارات (١١) التي ظهر تحققها الى حدٍ ما هو إلا نتيجة نقص بتوضيح للأشكال التعليمية ولاسيما الأبر الدائرية ، وكذلك بقياس طول خيط البداية حيث يكون بمعدل ١,٥ . ٢ سم لكل غرزة وحسب قطر الأبرة ، ثم يضرب في عدد الغرز في البداية ، وكذلك تعليمها على الحياكة (البسيطة والحاشية) بأستعمال الرموز يكون أسرلاع وأفضل في التطبيق بعد معرفتها طريقة الحياكة للغرزة الأمام والخلف وكذلك هناك نقص في بعض الأشكال التوضيحية بطريقة البداية بأبرتين (نقل الغرزة إلى الأبرة اليسرى) وطريقة الحياكة بغرزة الأمام حيث لم يذكر شيء عنها سوى أتجاه الخيط والأبرة ، وكذلك طريقة أخذ قياس الرإ لعمل القبعة وطريقة عمل الحيل والكرات الصوفية .

وهذا يتفق مع دراسة (علي ١٩٨٦) (الصادق ١٩٨٧) (النجادة ١٩٩٠) (ست الجاه ١٩٩٩) (الفوادي ٢٠٠٢) (الزغبي ٢٠٠٢) .

جدول (١٨) يوضح نتائج تحليل المهارات الأدائية التي يتضمنها كتاب التربية الاسرية / المرحلة الخامسة .

الهدف التعليمي الثامن :- اسس الخياطة اليدوية واجزاء الماكنة

ت	الاهداف السلوكية (المهارية)	مدى التحققق		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
١	تتعرف على اجزاء ماكنة الخياطة ووظيفة كل جزء فيها	–	×	–
٢	تقوم بعملية ملء الماسورة بشكل صحيح	×	–	–
٣	تقوم بعملية تثبيت الابرة بشكل صحيح	×	–	–
٤	تقوم بعملية لضم الخيط العلوي بشكل صحيح	–	×	–
٥	تقوم بعملية لضم الخيط السفلي بشكل صحيح	×	–	–
٦	تفهم اسباب تلف أبر الماكنة .	×	–	–
٧	تتعرف على الاضرار الناجمة عن تلف ابر الماكنة	×	–	–
٨	تتعرف على شكل الابرة وحجمها المناسب لسمك القماش المستعمل	×	–	–
٩	تتعرف على حجم الخيط المناسب لحجم الابرة	×	–	–
١٠	تتعرف على اسباب تقطع الخيط	×	–	–
١١	توضح طريقة الخياطة بالماكنة (التكل)	×	–	–
١٢	تمارس خطوات (التكل) (بشكل مستقيم وزاوية ومنحني)	×	–	–
١٣	تنظم ماكنة الخياطة	×	–	–
١٤	توضح كيفية صيانة الماكنة	–	×	–

اما بالنسبة للاشكال التي يتضمنها كتاب التربية الأسرية للمرحلة الخامسة فيمكن تحديد نتائجها في جدول (١٩) :-

جدول (١٩) يمثل معيار تقويم الاشكال والمخططات والصور التعليمية

ت	الاشكال التعليمية والصفحة	محتويات الشكل واضحة		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
١	(٥) اجزاء ماكنة الخياطة (ص٣٤)	–	×	–
٢	(٦) لضم الخيط العلوي (ص٣٦)	–	×	–
٣	(٧) ا- غلاف الماسورة الثابت (ص٣٦) ب- غلاف الماسورة المتحرك (ص٣٦)	–	×	–
٤	(٨) وضع الماسورة في الغلاف (ص٣٧)	–	×	–
٥	(٩) كيفية ملئ الماسورة (ص٣٨)	–	–	×
٦	(١٠) شكل الابرة (ص٣٩)	–	×	–
٧	(١١) الخياطة بالماكنة (التكل) (ص٤١)	×	–	–
٨	(١٢) (التكل) بشكل مستقيم ومنحني وزاوية (ص٤١)	–	×	–
٩	(١٣) تنظيم عمل ماكنة الخياطة (التكل) (ص٤٣)	×	–	–
١٠	(١٤) تنظيم قوة الشد العلوي والسفلي (ص٤٤)	–	×	–

من خلال النظر الى الجدول (١٨) الذي يتعلق بالمهارات الأدائية في محتوى كتاب التربية الاسرية للمرحلة الخامسة البالغ عددها (١٤) مهارة أدائية حسب ورودها في المقياس المعد في البحث الحالي وعلى وفق معيار ثلاثي (متحقق بدرجة كبيرة ، متحقق الى حد ما ، غير متحقق) ، حيث ظهر ان هناك (١١) مهارة أدائية متحققة بدرجة كبيرة وتشكل نسبة (٧٩%) متمثلة بالمهارات (١٣،١٢،١١،١٠،٩،٨،٧،٦،٥،٣،٢) .

بينما ظهر وجود (٣) مهارات أدائية تشكل نسبة (٢١%) قد تحققت الى حدٍ ما متمثلة بالمهارات (١٤،١٤،١) ، حيث وجدت الباحثة ان هناك نقصاً وعدم وضوح بالخطوات التي تشكل اساساً في المهارات المتعلقة باجزاء ماكنة الخياطة واستعمالها .

واذا نظرنا الى الجدول (١٩) الذي يمثل اشكال وصور تعليمية لايضاح خطوات المهارات الأدائية في هذا الكتاب وهي وسيلة تعليمية مساعدة للمتعلمة للتعرف على خطوات المهارات ومطابقتها مع

محتوى هذه المهارة حيث ظهر من خلال الاشكال البالغ عددها (١٠) اشكال توضيحية ، ان (٢) شكلين يشكلان نسبة (٢٠%) من مجموعها ومتمثلة بالاشكال (٧ . ٩) قد تحققت بدرجة كبيرة وانها تمثل خطوات المهارات الأدائية المطلوبة وتتسم بالوضوح ومفهومة من المتعلمة كما انه تعد خطوات متسلسلة بطبيعة المهارة .

اما بالنسبة للاشكال (١٠.٨.٦.٤.٣.٢.١) بانها قد تحققت الى حدٍ ما وهي تشكل نسبة (٧٠%) من مجموع الاشكال ويمكن معالجة الخلل في هذه الاشكال وهي اما ان تكون غير واضحة او لم تستكمل ايضاح خطوات المهارات مما يظهر وجود خلل بامكانه ان يشكل اعاقة لمفهوم المهارة بينما ظهر ان شكلا واحدا هو (٥) من مجموع الاشكال يمثل نسبة (١٠%) غير متحقق .

ومن خلال النتائج التي ظهرت في استمارة تحليل المهارات في محتوى كتاب التربية الاسرية للمرحلة الخامسة ان المهارات (٣) التي ظهر تحققها الى حدٍ ما هو إلا نتيجة عدم توضيح وظيفة كل جزء بالماكنة وكيفية صيانته وكذلك بالنسبة إلى طريقة لضم الخيط العلوي ، فالأرقام بالنسبة إلى الشكل بالكتاب غير واضحة وغير صحيحة .

أما بالنسبة للنشاطات التي تم تحديدها في موضوع (ماكنة الخياطة) في منهج التربية الأسرية في مرحلة الخامس في (ص٤٥) البالغة (١٣) سؤالاً فأنه مستوفي للموضوع بشكل جيد ولكنها أغفلت بعض النقاط مثلاً اجزاء الماكنة ووظيفة كل جزء منها ، وكذلك كيفية البدء بعملية (التكل) بشكل صحيح ، وكذلك (التكل) بشكل (مسقيم ، منحني ، زاوية) .

جدول (٢٠) يوضح نتائج تحليل المهارات الأدائية التي يتضمنها محتوى كتاب التربية الاسرية / للمرحلة الخامسة

الهدف التعليمي التاسع :- ان تعرف كيف تستعمل القوالب الجاهزة في الخياطة

ت	الاهداف السلوكية (المهارية)	مدى التحقق		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
١	تعرف قالب الخياطة	–	–	×
٢	تتعرف على انواع القوالب المستعملة للخياطة وطريقة استعمال كل منها	×	–	–
٣	تتعرف على مميزات استعمال القالب الجاهز بالخياطة	×	–	–
٤	تتعرف على اشارات القالب الجاهز	–	×	–
٥	تاخذ قياساتها بشكل كامل وصحيح	–	×	–
٦	تطابق قياساتها مع جدول الحجوم المرفق	–	×	–
٧	تتعرف على حجم القالب المناسب لها من جدول الحجوم المرفق	–	×	–

ت	الاهداف السلوكية (المهارية)	مدى التحقق		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
٨	تختار القالب المناسب لحجمها من المجلة	–	×	–
٩	تستخرج القالب المناسب لحجمها من المجلة	–	×	–
١٠	تحور القالب بشكل صحيح (التصغير والتكبير)	–	×	–
١١	تحدد خط التحوير على القالب بشكل كامل وصحيح	–	×	–
٢	تنظم حدود القالب الجديد بعد عملية التحوير للقالب الاصلي	×	–	–
١٣	تهيا ادوات العمل	–	–	×
١٤	تدرس اشارات القالب جيدا قبل وضعه على القماش	–	×	–
١٥	تبسط القالب على القماش بشكل اقتصادي وصحيح	–	×	–
١٦	تثبت القالب على القماش بشكل صحيح	×	–	–
١٧	تتعرف على ادوات نقل اشارات القالب على القماش حسب نوعه	–	×	–
١٨	تقوم بنقل اشارات القالب على القماش بما يناسبه	×	–	–

اما بالنسبة للاشكال التي يتضمنها منهج التربية الاسرية للمرحلة الخامسة فيمكن تحديد نتائجها في جدول (٢١)

جدول (٢١) يمثل معيار تقويم الاشكال والمخططات والصور والجداول التعليمية

ت	الاشكال التعليمية والصفحة	محتويات الشكل واضحة		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
١	(١٥) اشكال القوالب الجاهزة (ص٤٧)	×	–	–
٢	(١٦) تحديد قطع القالب فوق الخريطة (ص٤٨)	–	×	–
٣	(١٧) تحديد قياساتها (ص٤٩)	–	×	–
٤	جدول الحجوم (ص٥١)	–	–	×
٥	(١٨) تصغير وتوسيع القالب (ص٥٣)	–	×	–

ت	الاشكال التعليمية والصفحة	محتويات الشكل واضحة		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
٦	(١٩-٢٦) تحديد خط تحوير القالب (ص٥٤-٥٧)	-	×	-
٧	(٢٧) طريقة توسيع التنورة من اسفل خط الورك (ص٥٧	-	-	×
٨	(٢٨) توسيع التنورة عند خط الخصر دون الذيل (ص٥٨)	×	-	-
٩	(٢٩-٣٠) دراسة اشارات القالب (ص٥٩)	-	×	-
١٠	(٣١) وضع القالب على القماش (ص٦٠)	×	-	-
١١	(٣٢-٣٤) طريقة نقل اشارات القالب (ص٦١-٦٢)	-	×	-

اذا نظرنا الى الجدول (٢٠) الذي يتعلق بالمهارات الأدائية في محتوى كتاب التربية الاسرية للمرحلة الخامسة البالغ عددها (١٨) مهارة أدائية حسب ورودها في المقياس المعد في البحث الحالي على وفق المعيار الثلاثي (متحقق بدرجة كبيرة ، متحقق الى حدٍ ما ، غير متحقق) ، حيث ظهر ان هناك (٥) مهارات أدائية متحققة بدرجة كبيرة وتشكل نسبة (٢٨%) متمثلة بالمهارات (١٨،١٦،١٢،٣،٢) .

بينما ظهر وجود (١١) مهارة أدائية تشكل نسبة (٦١%) قد تحققت الى حدٍ ما متمثلة بالمهارات (٩،٨،٧،٦،٥،٤، ١٧،١٥،١٤،١١) ، حيث وجدت الباحثة ان هناك نقصاً واضحاً بالخطوات التي تشكل اساساً في المهارات المتعلقة بكيفية استعمال القوالب الجاهزة في الخياطة .

فيما ظهر وجود (٢) مهارتين تشكلان نسبة (١١%) من مجموع المهارات غير متحققة في محتوى كتاب التربية الاسرية في هذه المرحلة متمثلة بالمهارة (١، ١٣) .

ومن خلال النظر الى جدول (٢١) الذي يمثل الاشكال والصور التعليمية لايضاح خطوات المهارات الأدائية في هذا الكتاب وهي وسيلة تعليمية مساعدة للمتعلمة للتعرف على خطوات المهارات ومطابقتها مع محتوى هذه المهارة حيث ظهر من خلال الاشكال البالغ عددها (١١) شكلا توضيحيا ، ان ثلاثة اشكال تشكل نسبة (٢٧%) من مجموعها المتمثلة بالاشكال (١ . ٨ . ١٠) قد تحققت بدرجة كبيرة وانها تمثل خطوات المهارات الأدائية المطلوبة وتتسم بالوضوح ومفهومة من المتعلمة بالنسبة لطبيعة المهارة .

اما بالنسبة للاشكال (٢-٣-٥-٦-٩-١١) ، فنلاحظ انها تحققت الى حدٍ ما وهي تشكل نسبة (٥٥%) من مجموع الاشكال ويمكن معالجة الخلل في هذه الاشكال وهي اما ان تكون غير واضحة او لم تستكمل ايضاح خطوات المهارات مما يظهر وجود خلل بامكانه ان يشكل اعاقة لمفهوم المهارة .

بينما ظهر ان شكلين هما (٤ . ٧) من مجموع الاشكال يمثل نسبة (١٨%) غير متحقق .

ومن خلال النتائج التي ظهرت في استمارة تحليل المهارات لمحتوى كتاب التربية الاسرية للمرحلة الخامسة ، ان المهارات (١١) التي ظهر تحققها الى حدٍ ما هو نتيجة لوجود خلل او نقص في خطوات تعلم المهارات المتعلقة باستعمال القوالب الجاهزة بالخياطة .

وهذا يتفق مع دراسة (فتحية احمد ١٩٨٦) (الصادق ١٩٨٧) (الصفار ١٩٨٧) (ست الجاه ١٩٩٩) (الفوادي ٢٠٠٢) (الزغبي ٢٠٠٢) .

اما بالنسبة للمهارات التي وردت في استمارة التحليل ولم تتحقق فانه يمكن معالجة هذه النتيجة من خلال التوصية في هذا البحث باضافتها الى الكتاب كونها من المهارات المهمة في تعلم اسس الخياطة ، وهي توضيح الأشارات المهمة بالقالب وتوضيحها بشكل جدول مثلاً (خط النسيج ، خط الخياطة ، بيت الدكمة ، الزم ، الكسرات ، البنس ، نقاط التطابق بالخياطة ... الخ) ، أما بالنسبة لوحدة قياس (الأنج) لجدول الحجوم وهذه طريقة غير متعارف عليها بالخياطة فوحدة القياس بالسنتيم ، أما بالنسبة لطريقة استخراج القالب من المجلة بطريقة صحيحة يكون أفضل من تعليمها على القوالب المطبوعة والتي لا تتوفر في الأسواق المحلية . وكذلك يجب معرفة معنى كل أشارة بالقالب وكيفية وضع القالب على القماش ، وكذلك لم يحدد خط التوسيع في قالب القميص والتنورة الأساسيين وما مقدار هذه الزيادة أو التضييق .

جدول (٢٢) يوضح نتائج تحليل المهارات الأدائية التي يتضمنها محتوى كتاب التربية الاسرية / للمرحلة الخامسة

الهدف التعليمي الحادي عشر :- ان تتمكن من خياطة بعض النماذج البسيطة (عمل رداء نوم فيه دانتيل)

ت	الاهداف السلوكية (المهارية)	مدى التحقق		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
١	تحضر قالب جاهز لرداء نوم حسب قياسها يحتوي على دانتيل	–	–	×
٢	تعرف كمية القماش المناسبة للتصميم ومواد الزينة للخياطة المطلوبة للموديل	×	–	–
٣	تتعرف على خصائص القماش المناسب لعمل التصميم	×	–	–
٤	تقارن قياساتها مع قياسات القالب	×	–	–
٥	تصحيح القياسات في حالة اختلاف قياسها مع قياس القالب	–	×	–
٦	تهيأ القماش لعملية التفصيل	×	–	–
٧	تتعرف على ادوات التفصيل	–	–	×
٨	تبسط القالب على القماش بشكل صحيح واقتصادي	–	×	–
٩	تنقل اشارات القالب على القماش بالطريقة المناسبة له	–	×	–
ت	الاهداف السلوكية (المهارية)	مدى التحقق		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق

١٠	تتقن قص القماش مع القالب بشكل صحيح	–	–	×
١١	(تتكل) الخطوات الرئيسية بالرداء اولا ثم تكوي بشكل صحيح	–	×	–
١٢	تركب شريط الفستون على حفرة الرقبة بشكل صحيح	×	–	–
١٣	تركب الدانتيل على حافة الفستون بشكل صحيح ثم تمرر الشريط خلال فتحات الفستون بشكل صحيح	×	–	–
١٤	تحدد خط وسط الردن مع خط النسيج الطولي	–	–	×
١٥	تحضر الردن قبل تركيبها على الرداء ثم تركبها	×	–	–
١٦	تعمل طية الذيل بشكل صحيح وعملي	–	×	–
١٧	تنظف الحافات السائبة لعلاوات الخياطة	–	×	–

اما بالنسبة للاشكال التعليمية التي يتضمنها كتاب التربية الاسرية للمرحلة الخامسة فيمكن تحديد نتائجها في جدول (٢٣) .

جدول (٢٣) يمثل معيار تقويم الاشكال والمخططات والصور التعليمية

ت	الشكل التعليمي والصفحة	محتويات الشكل واضحة		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
١	(٣٥) نموذج لرداء نوم يحتوي على دانتيل (ص٦٣)	×	–	–
٢	(٣٦) مقارنة قياساتها مع قياسات الرداء (ص٦٤)	–	×	–
٣	(٣٧) قالب الرداء يحتوي على دانتيل (ص٦٥)	–	×	–
٤	(٣٨) تثبيت القالب على القماش (ص٦٦)	–	×	–
٥	(٣٩) خياطة خطوط الكتف والجنب (ص٦٦)	–	×	–
٦	(٤٠) خط من الشلالة الناعمة (ص٦٧)	×	–	–

ت	الشكل التعليمي والصفحة	محتويات الشكل واضحة		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
٧	(٤١) مطابقة حافتي الفستون معا (ص٦٧)	×	–	–
٨	(٤٢) دبسي حافة الرقبة على حافة القالب الورقي للفستون (ص٦٧)	–	×	–
٩	(٤٣) قصي شريط الفستون بطول قالبه (ص٦٨)	×	–	–
١٠	(٤٤) دبسي الفستون على القالب الورقي (ص٦٨)	–	×	–
١١	(٤٥) اعيدي عمل التضريب بالعكس وقصي العلاوات ودفعها للداخل (ص٦٩)	–	–	×
١٢	(٤٦) خيطي الحافة المستقيمة على الفستون (ص٦٩)	×	–	–
١٣	(٤٧) مرري الشريط بالفستون (ص٦٩)	×	–	–
١٤	(٤٨) خيطي خط تحت الابط للردن وشلالة حافتها (ص٦٩)	×	–	–
١٥	خيطي طرفي رباط الردن (ص٧٠)	×	–	–
١٦	(٥٠) تثبتي احد حافتي الرباط على الردن (ص٧٠)	×	–	–
١٧	(٥١) أدرزي حافة الرابط بالردن (ص٧٠)	–	×	–
١٨	(٥٢) دبسي الردن بالرداء (ص٧١)	–	×	–
١٩	(٥٣) عمل طية ذيل الرداء (ص٧١)	–	×	–
٢٠	(٥٤) طرائق تنظيف العلاوات (ص٧١)	–	×	–

ومن خلال النظر الى الجدول (٢٢) الذي يتعلق بالمهارات الأدائية في محتوى كتاب التربية الاسرية في المرحلة الخامسة البالغ عددها (١٧) مهارة أدائية حسب ورودها في المقياس المعد في البحث الحالي وفق المعيار الثلاثي (متحقق بدرجة كبيرة ، متحقق الى حدٍ ما ، غير متحقق) ، حيث ظهر ان هناك (٧) مهارات أدائية متحققة بدرجة كبيرة وتشكل نسبة (٤١%) متمثلة بالمهارات (٢،٣،٤،٦،١٢،١٣،١٥) .

بينما ظهر وجود (٦) مهارات أدائية تشكل نسبة (٣٥%) قد تحققت الى حدٍ ما متمثلة بالمهارات (٥ . ٨ .١١.٩. ١٦ . ١٧) ، حيث وجدت الباحثة ان هناك نقصاً واضحاً بالخطوات التي تشكل اساساً في المهارات المتعلقة بخياطة بعض النماذج البسيطة (خياطة رداء النوم) .

وفيما ظهر وجود (٤) مهارات أدائية تشكل نسبة (٢٤%) من مجموع المهارات غير متحققة في محتوى كتاب التربية الاسرية في هذه المرحلة متمثلة بالمهارات (١٠،٧،١،١٤).

واذا نظرنا الى الجدول (٢٣) الذي يمثل الاشكال التعليمية لايضاح خطوات المهارات الأدائية في هذا الكتاب وهي وسيلة تعليمية مساعدة للمتعلمة للتعرف على خطوات المهارات ومطابقتها مع محتوى هذه المهارة ، حيث ظهر من خلال الاشكال البالغ عددها (٢٠) شكلا توضيحيا ، اذا ان (٩) اشكال تشكل نسبة (٤٥%) من مجموعها متمثلة بالاشكال (١٣،١٢،٩،٧،٦،١، ١٦،١٥،١٤) قد تحققت بدرجة كبيرة وانها تمثل خطوات المهارات الأدائية المطلوبة وتتسم بالوضوح ومفهومة من المتعلمة كما انها تعد خطوات متسلسلة لطبيعة المهارة . اما بالنسبة للاشكال (٢- ٣ . ٤ . ٥ .٨ .١٠-١٧-١٨-١٩ -٢٠) فنلاحظ انها تحققت الى حدٍ ما وهي تشكل نسبة (٥٠%) من مجموع الاشكال ويمكن معالجة الخلل في هذه الاشكال وهي اما ان تكون غير واضحة او لم تستكمل ايضاح خطوات المهارة مما يظهر وجود خلل بامكانه ان يشكل اعاقة لمفهوم المهارة .

بينما ظهر ان شكلا واحدا من مجموع الاشكال يمثل نسبة (٥%) غير متحقق متمثل بالشكل (١١) .

أما بالنسبة للنشاطات التي تم تحديدها في موضوع (استعمال القوالب الجاهزة في الخياطة وخياطة نموذج بسيط) في الكتاب نفسه في (ص ٧٢) والبالغة (١٢) سؤالاً فانه غير مستوفي للموضوع حيث أنه أغفل نقطة مهمة في القوالب وهي كيف يمكن تحديد خط (التوسيع والتصغير) على القالب بشكل صحيح ، أما ما يتعلق في موضوع خياطة رداء فأنه لم يتطرق إلى ذكر خطوات مهمة في الخياطة وأكتفى بالسؤال عن عمل الطية السفلى وعلاوات الخياط الداخلية للرداء . أما بالنسبة إلى السؤالين (٨،٩) فأنهما ليس ضمن الموضوع لهذه المرحلة .

ومن خلال النتائج التي ظهرت في استمارة تحليل المهارات لمحتوى كتاب التربية الاسرية للمرحلة الخامسة ان المهارات (٣) التي ظهر تحققها الى حدٍ ما، ماهو الا نتيجة لعدم توضيح طريقة تصوير عرض القالب بالطريقة الصحيحة في موضوع القوالب الجاهزة أما طريقة بسط القالب لم توضح فيها عرض القماش المستعمل (١١٠ . ١٨٠) سم وكيفية بسط القالب عليه ، أما طريقة نقل الأشارات لم تكن طريقة تحديد خط الخياطة بالدبابيس للقطعتين ثم رسم الخط عليه بأستعمال المسطرة بشكل كامل وصحيح على جهتي القماش أو طريقة الرسم بالطباشير ونقل الخط إلى القطعتين أو إلى الجهة الثانية من القطعة الثانية بطريقة مطاقة قطعتي القماش بنقل الخط على خط الوسط ، أما بالنسبة لطريقة الكي الصحيح لعلاوات الخياطة لم يذكر شيء عنها وطريقة عمل طية الرداء فالطريقة الأفضل هي التكل بالماكنة وليس باليد .

وهذا يتفق مع دراسة (المركز العربي للبحوث التربوية ١٩٨٠) (الصادق ١٩٨٧) (فتحية ١٩٩٣) (ست الجاه ١٩٩٩) (الفوادي ٢٠٠٢) (الزغبي٢٠٠٢) .

اما بالنسبة للمهارات التي وردت في استمارة التحليل ولم تتحقق فانه يمكن معالجة هذه النتيجة من خلال التوصية في هذا البحث باضافتها الى الكتاب كونها من المهارات المهمة في تعلم اسس الخياطة البسيطة .

جدول (٢٤) يوضح نتائج تحليل المهارات الأدائية التي يتضمنها محتوى كتاب التربية الاسرية/ للمرحلة السادسة

الهدف التعليمي الحادي عشر :- ان تتمكن من خياطة بعض النماذج البسيطة (عمل تنورة موديل عدل)

ت	الاهداف السلوكية (المهارية)	مدى التحقق		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
١	تتعرف على خصائص القماش المناسب للعمل	×	-	-
٢	تحدد كمية القماش اللازمة واللوازم الاخرى للعمل	-	×	-
٣	تأخذ قياساتها المطلوبة لعمل التنورة بشكل كامل و صحيح	-	×	-
٤	تطابق قياساتها مع قياسات قالب التنورة	-	×	-
٥	تصحح قياسات القالب بما يناسبها	-	×	-
٦	تهيا القماش للتفصيل	×	-	-
٧	تبسط القالب على القماش بشكل صحيح واقتصادي حسب عرض القماش	×	-	-
٨	تقص القماش بشكل صحيح	-	×	-
٩	تنقل الاشارات بالطريقة المناسبة لنوع القالب والقماش	×	-	-
١٠	(تتكل) خطوط خياطة التنورة بشكل متسلسل وصحيح	×	-	-
١١	تكوي الخياطات بشكل صحيح	×	-	-
١٢	تركب السحاب المخفي بشكل صحيح	×	-	-
١٣	تحضر الكمر للخياطة	-	×	-
١٤	تركب الكمر بالتنور بشكل صحيح	×	-	-
١٥	تعيين موقع الكلاب أو الزر على الكمر	×	-	-
١٦	تعمل الطية السفل للتنورة بشكل صحيح بما يناسب القماش المستعمل	×	-	-
١٧	تنظف علاوات الخياطة الداخلية بما يناسب القماش .	×	-	-

اما بالنسبة للاشكال التي يتضمنها كتاب التربية الاسرية للمرحلة السادسة فيمكن تحديد نتائجها من جدول (٢٥) .

جدول (٢٥) يمثل معيار تقوم الاشكال والمخططات والصور التعليمية :

ت	معيار تقويم الأشكال	محتويات الشكل واضحة		
		بدرجة كبيرة	الى حدٍ ما	غير متحقق
١	(٦) قالب جاهز لتنورة (ص٤٠)	×	–	–
٢	(٧) قياسات الجسم التي يجب ان تقارن مع قالب التنورة (ص٤١)	×	–	–
٣	(٨) اجزاء قالب التنورة مع مجال الخياطات (ص٤٢)	×	–	–
٤	(٩) تثبيت القالب على القماش (ص٤٣)	–	×	–
٥	(١٠) اشارات النقاط التي تطابق مع بعضها بالخياطة (ص٤٤)	–	×	–
٦	(١١) خياطة الغبنات والخياطات الجانبية وكيها (ص٤٤)	–	×	–
٧	(١٢) مطابقة قرضات وسط الظهر (ص٤٥)	–	×	–
٨	(١٣) مطابقة قرضات الخياطات الجانبية (ص٤٥)	–	×	–
٩	(١٤) كوي علاوات خياطات السحاب (ص٤٦)	–	×	–
١٠	(١٥) خطوات خياطة الكمر والكلاب (ص٤٧)	.	×	–
١١	(١٦) عمل الطية السفلى (ص٤٧)	–	×	–
١٢	(١٧) تثبيت حافة الطية بالرداء (ص٤٧)	×	–	–
١٣	(١٨) تنظيف الخياطات من الداخل (ص٤٨)	×	–	–

من خلال النظر الى الجدول (٢٤) الذي يتعلق بالمهارات الأدائية في محتوى كتاب التربية الاسرية للمرحلة السادسة والبالغ عددها (١٧) مهارة أدائية حسب ورودها في المقياس المعد في البحث الحالي على وفق معيار ثلاثي (متحقق بدرجة كبيرة ، متحقق الى حدٍ ما ، غير متحقق) ، حيث ظهر ان هناك (١١) مهارة أدائية متحققة بدرجة كبيرة وتشكل نسبة (٦٤%) متمثلة بالمهارات (١،٦،٧،٩،١٠،١١،١٢،١٤،١٥،١٦،١٧) .

بينما ظهر وجود (٦) مهارات أدائية تشكل نسبة (٣٦%) قد تحققت الى حدٍ ما متمثلة بالمهارات (٢،٣،٤،٥،٨،١٣) ، حيث وجدت الباحثة ان هناك نقصاً واضحاً بالخطوات التي تشكل اساساً في المهارات المتعلقة بخياطة بعض النماذج البسيطة (عمل تنورة موديل عدل) .

واذا نظرنا الى الجدول (٢٥) الذي يمثل الاشكال التعليمية لايضاح خطوات المهارات الأدائية في هذا الكتاب وهي وسيلة تعليمية مساعدة للتعرف على خطوات المهارات ومطابقتها مع محتوى هذه

المهارة ، حيث ظهر من خلال الاشكال البالغ عددها (١٣) شكلا توضيحيا ، اذ ان (٥) اشكال تشكل نسبة (٣٨%) من مجموعها متمثلة بالاشكال (١،٢،٣ ، ١٢،١٣) قد تحققت بدرجة كبيرة تمثل خطوات المهارات الأدائية المطلوبة وتتسم بالوضوح ومفهومة من قبل المتعلمة كما انها تعد خطوات متسلسلة بطبيعة المهارة .

اما بالنسبة للاشكال (٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١٠ ، ١١) فنلاحظ انها تحققت الى حدٍ ما تشكل نسبة (٦٢%) من مجموع الاشكال ويمكن معالجة هذه الاشكال وهي اما ان تكون غير واضحة او لم تستكمل ايضاح خطوات المهارة مما يظهر اعاقة لمفهوم المهارة .

أما بالنسبة للنشاطات التي وردت في كتاب التربية الأسرية للمرحلة السادسة في (ص٤٩) والبالغة (٥) اسئلة فأنها تعد غير مستوفية لموضوع خياطة (تنورة موديل عدل) لأنها أغفلت خطوات مهمة في كيفية تثبيت القالب على القماش ثم نقلا الأشارات ثم تسلسل خطوات الخياطة وأكتفت بعمل الطية السفلى للتنورة وتنظيف علاوات الخياطة الداخلية لها .

ومن خلال النتائج التي ظهرت في استمارة تحليل المهارات لمحتوى كتاب التربية الاسرية للمرحلة السادسة ، ان المهارات (٦) التي ظهر تحققها الى حدٍ ما ، ما هو الا نتيجةً لعدم توضيح طريقة أخذ قياس مسافة ما بين خط الخصر والورك لمطابقة قياساتها مع قالب التنورة ، وهناك نقص في خطوات تحضير الكمر بوضع اللاصق أو الحشوة لتقويته قبل تركيبه على التنورة ، ولم توضح طريقة قص القماش مع القالب وتكون من أسفل الطريف الخارجي للتنورة أو من جهة خط وسط الخصر ثم بأتجاه خط الجنب إلى الأسفل ، وطريقة وضع السحاب على الجهة الجانبية تعتبر طريقة صعبة وغير جيدة بالنسبة للمتعلمة .

وهذا يتفق مع دراسة (المركز العربي للبحوث التربوية ١٩٨٠) (الصادق ١٩٨٧) (فتحية ١٩٩٣) (ست الجاه ١٩٩٩) (الفوادي ٢٠٠٢) (الزغبي ٢٠٠٢) .

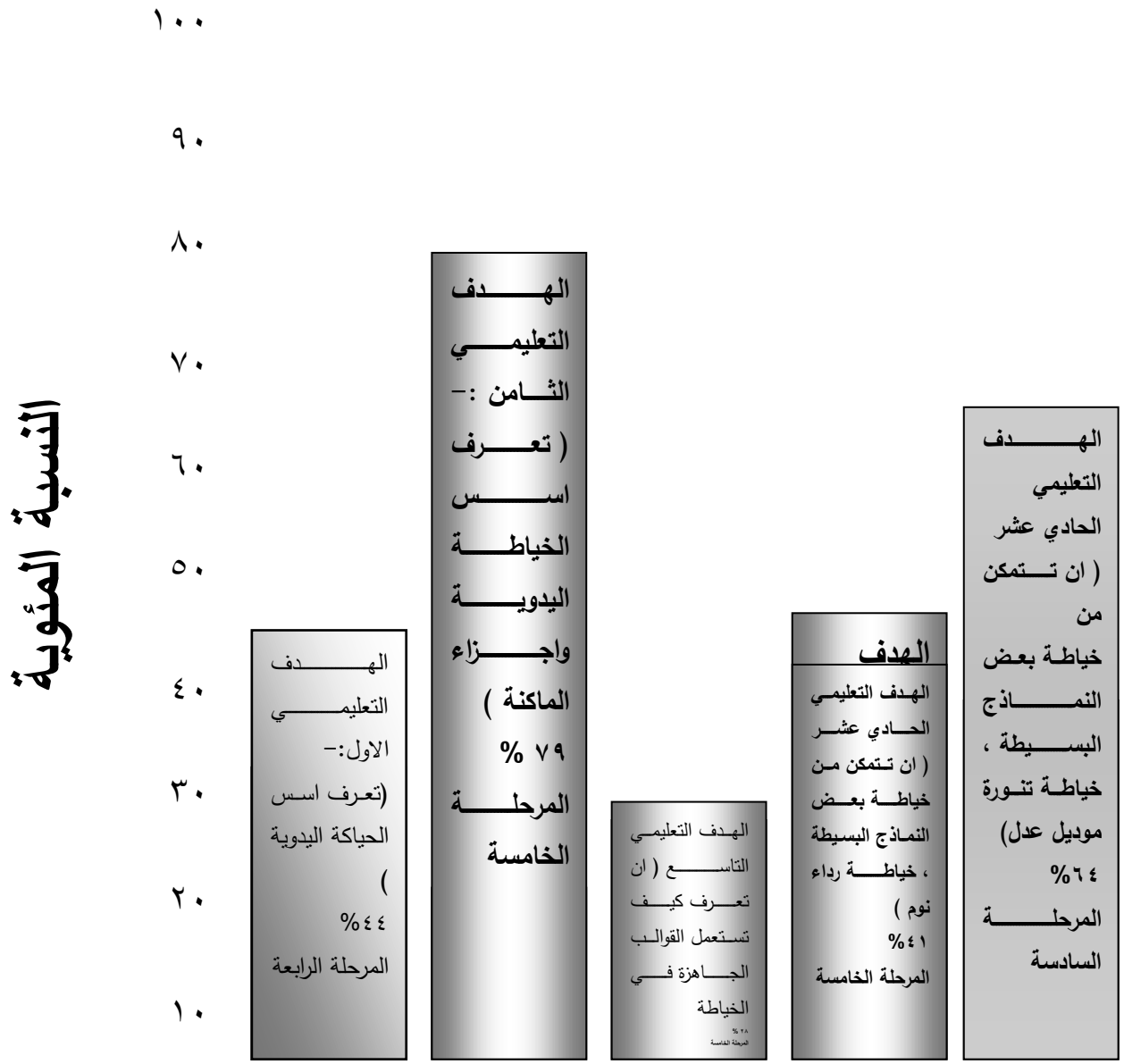
اما بالنسبة للاشكال والصور التوضيحية التي وردت في جدول (٢٥) فان الباحثة لاحظت وجود خلل في محتوى هذه الاشكال وهذه تعد معضلة في تعلم هذه المهارة الأدائية كونها تعد من وسائل الايضاح المهمة لخطوات المهارة ويمكن معالجة هذا الخلل من خلال ايجاد اشكال بدائل للاشكال الموجودة في الكتاب تكون اكثر وضوحا ودقة وتسلسلا من الاشكال الموجودة حاليا في الكتاب حيث بامكانها ان تسهم بتوضيح خطوات هذه المهارة المطلوبة بشكل متسلسل ودقيق تساعد المتعلمة على اتقان خطوات المهارة .

وكذلك لاحظت الباحثة وجود اخطاء مهارية ولغوية في كتب التربية الاسرية لمرحلة (الرابع والخامس) خصوصا ما هو موضح في الملحق (*) .

بناءً على النتائج التي توصلت اليها الباحثة وضعت مخططاً يوضح نسبة تحقق الأهداف السلوكية والأشكال التعليمية بدرجة كبيرة قي محتوى كتب التربية الأسرية في المرحلة الأعدادية وكما هو موضح في شكل (٩ . ١٠) .

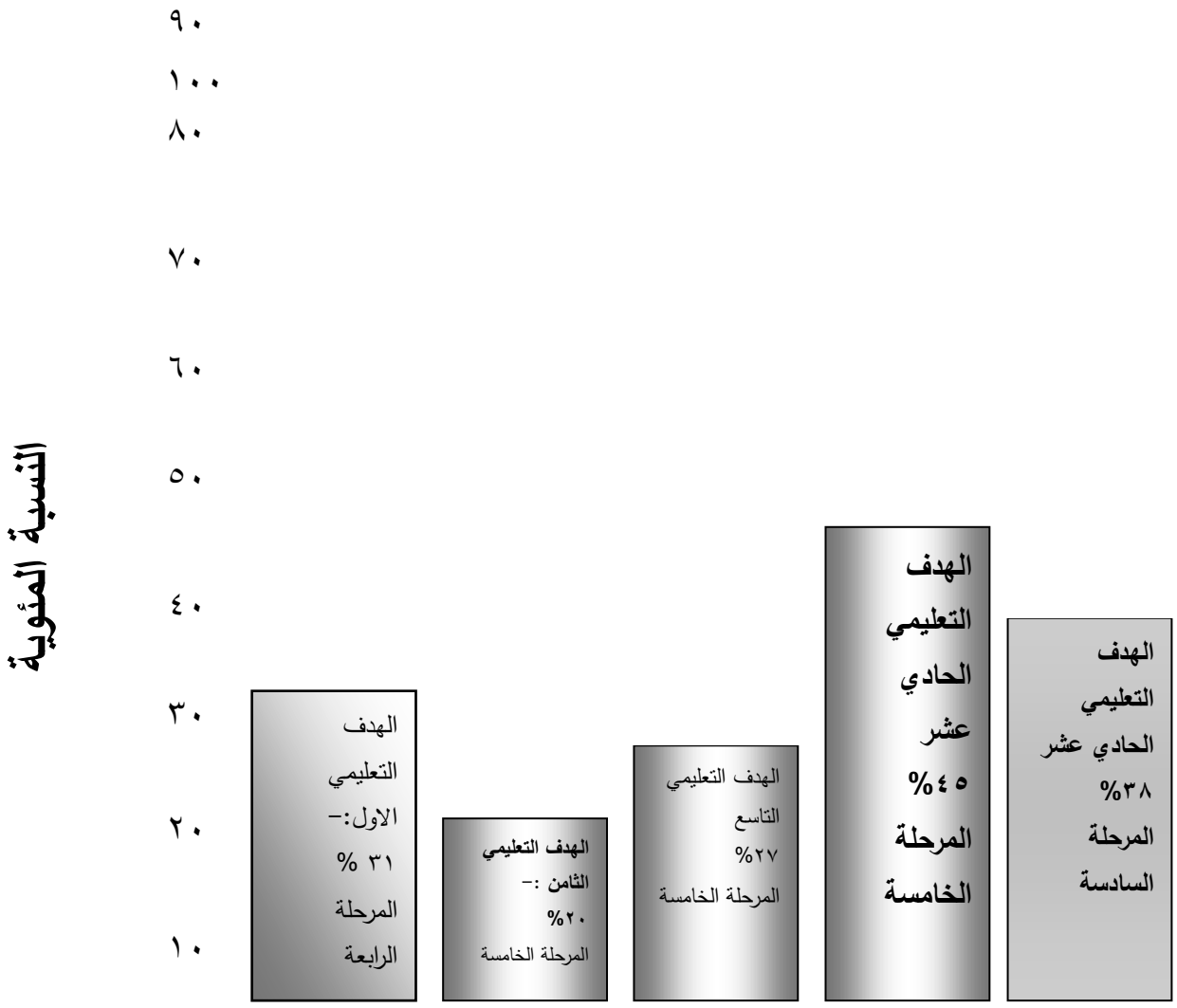
(*) انظر الملحق (٥) ، ص ١٥ . ١٦ .

شكل (٩) يوضح نتائج الاهداف التعليمية (المهارية) المعتمدة في البحث الحالي :-



مستوى الاهداف التعليمية (المهارية المتحققة بدرجة كبيرة) فى المنهج حسب

شكل (١٠) يوضح نتائج الصور والاشكال التعليمية في محتوى منهج الاعدادية.



مستوى الصور والاشكال التعليمية حسب تحققها بدرجة كبيرة فى المنهج

اما اهم الاستنتاجات التي توصلت اليها الباحثة فانها تتعلق بـ :

١. مهارة الحياكة في محتوى كتاب التربية الاسرية للمرحلة الرابعة والبالغ عددها (٣٤) مهارة أدائية حسب ورودها في المقياس المعد في البحث الحالي وعلى وفق معيار ثلاثي (متحقق بدرجة كبيرة، الى حد ما، غير متحقق) حيث ظهرت ان هناك (١٥) مهارة ادائية متحققة بدرجة كبيرة وتشكل نسخة (٤٤%) بينما ظهر وجود (١٠) مهارات ادائية تشكل نسبة (٢٩%) قد تحققت الى حد ما ، فيما ظهر وجود (٩) مهارات أدائية تشكل نسبة (٢٧%) من مجموع المهارات غير المتحققة في محتوى الكتاب .

٢. مهارات (ماكنة الخياطة، استعمال القوالب المطبوعة بالخياطة، خياطة رداء نوم) في محتوى كتاب التربية الاسرية للمرحلة الخامسة والبالغ عددها (٤٩) مهارة أدائية حسب ورودها في المقياس المعد في البحث الحالي وعلى وفق المعيار الثلاثي نفسه حيث ظهر ان ان هناك (٢٣) مهارة أدائية متحققة بدرجة كبيرة من مجموع المهارات وتشكل نسبة (٤٧%) بينما ظهر وجود (٢٠) مهارة تشكل نسبة (٤١%) من مجموع المهارات قد تحققت الا حد ما، فيما ظهر وجود (٦) مهارات أدائية تشكل نسبة (١٢%) من مجموعها غير متحققة في محتوى الكتاب.

٣. مهارة خياطة بعض النماذج (عمل تنورة موديل عدل) في محتوى كتاب التربية الاسرية في المرحلة السادسة البالغ عددهم (١٧) مهارة أدائية حسب ورودها في المقياس المعد في البحث الحالي وعلى وفق المعيار الثلاثي، حيث ظهر ان هناك (١١) مهارة أدائية متحققة بدرجة كبيرة وتشكل نسبة (٦٤%) بينما ظهر وجود (٦) مهارات أدائية تشكل نسبة (٣٦%) قد تحققت الى حد ما.

٤. هناك نقص واضح في عرض المهارات الأدائية لموضوع الحياكة اليدوية حيث ظهر ان الكتاب اهمل بعضها وهي تعد ضرورية في عملية تعليمها للمتعلمات بشكل خطوات متسلسلة لغرض اتقانها بصورة جيدة. كما هو في نتائج التحليل لهذه المهارة في جدول (١٦).

٥. ظهر ان هناك النموذج المحدد في كتاب التربية الاسرية في المرحلة الخامسة والمتعلق بخياطة رداء نوم غير صالح كنموذج تعليمي كونه ناقص الخطوات التفصيل والخياطة الأساسية بالتعلم.

٦. عدم وضوح الاشكال والصور التوضيحية المقررة في المهارات الأدائية في كتب التربية الاسرية لجميع مراحل الاعدادية مما يسبب عدم تكوين صورة ذهنية لتلك المهارات لدى المتعلمة بشكل جيد.

٧. اهمال كتاب التربية الاسرية للمرحلة الخامسة بكيفية استخراج قالب الخياطة واعتماده الى الاشارة باستخدام القوالب الجاهزة فقط، ويعد هذا ضرورة تعليم المتعلمة كيفية اكتساب المهارات الأدائية لاستخراج قالب الخياطة.

٨. ظهر ان هناك صعوبة في تعليم المهارات الأدائية المتعلقة بخياطة رداء نوم المقرر في المرحلة الخامسة لذلك ارتأت الباحثة ان تقترح نقلهُ الى المرحلة السادسة وارجاع مهارات خياطة التنورة الى المرحلة الخامسة.

٩. أن الجزء الأول من الهدف التعليمي الثامن غير متحقق في كتاب التربية الأسرية للمرحلة الخامسة وهو (ان تعرف أسس الخياطة اليدوية) .

١٠. أن أغلب الأسئلة والأنشطة الخاصة بموضوع (الحياكة ، استعمال القوالب الجاهزة ، خياطة بعض الجوانب (لم تستوف خطوات المهارات المهمة) .

التوصيات

بناءً على الاستنتاجات التي توصلت اليها الباحثة توصي بالاتي :

١. اعادة النظر بالمهارات التي تضمنتها كتب التربية الاسرية للمراحل (الرابع . الخامس . السادس) [*]، والاخذ بنظر الاعتبار المهارات التي تحققت إلى حد ما والتي لم تتحقق في محتوى هذه الكتب والتي كشفتها استمارة التحليل المعتمدة في هذا البحث وذلك من خلال اضافتها الى محتوياتها حسب مراحلها لكونها مهمة وتسهم في بناء الاداء المهاري الجيد للمتعلمات وبها تحقق متطلباتهن واحتياجاتهنَّ في تعلم هذه المهارات .وضرورة اضافة الخطوات الناقصة أو الغامضة في خطة مدرسة المادة وبشكل دقيق كامل .

٢. عرض خطوات المهارات الأدائية بشكل متسلسل وكامل وعدم اهمال اي منها كون ان الكتاب تعليمي . اي ان المتعلمة يجب ان تتعرف على خطوات هذه المهارات بشكل متسلسل لغرض فهمها اتقانها .

٣. اعادة النظر بالاشكال والصور التوضيحية المتعلقة بتعلم المهارات الأدائية لتكوين صورة ذهنية عن المهارة وخطواتها لدى المتعلمة.

٤. مراجعة الأسئلة والأنشطة ولاسيما في موضوع (الحياكة اليدوية ، استعمال القوالب الجاهزة للخياطة ، وخياطة بعض النماذج البسيطة) بأضافة كل ما هو مهم فهماً وأدائاً لكل مهارة وحسب المراحل .

٥. زيادة الوقت المخصص لتدريس مهارات كتب التربية الاسرية بحيث يتلاءم مع الوحدات التعليمية التي تحتويها هذه الكتب ولاسيما ما يتعلق بتخصيص (ساعة لتطبيق المهارات العملية) لكل مرحلة من مراحل الاعدادية .

٦. نقل مهارات خياطة التنورة المقررة في المرحلة السادسة الى المرحلة الخامسة لسهولة اكتساب مهاراتها وذلك لان المتعلمة تعد مبتدئة بتعلم المهارات الخاصة بالخياطة . يقابلها في ذلك نقل مهارات خياطة (رداء نوم لطفلة) الى المرحلة السادسة كونه يحتوي على مهارات متدرجة بالصعوبة وأساسية بعملية التفصيل والخياطة.

٧. توفير الوسائل التعليمية الملائمة لتعلم مهارات كتب التربية الاسرية كونه يسهم في توضيح وجذب انتباه المتعلمات لهذه المهارات حتى يكون التعلم اكثر فائدة وفعالية وذلك لاشتراك اكبر عدد ممكن من الحواس في صف أو غرفة مهيئة لذلك .

---

[*] انظر الملحق (٦ ، ٧ ، ٨) تمثل المهارات الأدائية في كتب التربية الأسرية للمرحلة الأعدادية ، ص(١٧.١٩)

٨. توفير الادوات والمستلزمات الخاصة بتعلم مهارات (استخراج قالب الخياطة) ولاسيما : توفير المجلات التي تعنى باستخراج قوالب الخياطة لاستخدامها وسيلة تعليمية نموذجية تسهم في اكساب المتعلمات المهارات الخاصة بهذا المجال .

٩. التاكيد على مدرسات التربية الاسرية في توجيه المتعلمات باستخدام قطع من النايلون الشفاف لرسم اشكال القوالب من الخارطة الملحقة بمجلة الخياطة ، كون ان هذه المادة عملية واقتصادية ومتوفرة بالاسواق وسهلة الاستخدام والنقل بدلاً من الأوراق الشفافة للقالب.

١٠. تخصيص افلام تعليمية لمهارات (الحياكة اليدوية . ماكنة الخياطة . القوالب . الخياطة) لزيادة الخبرات التعليمية لدى المتعلمة بطريقة جديدة وجذابة .

١١. أعداد كتاب (مرشد) كدليل للمدرسات ترجع له المدرسة عندما يصادفها غموض أو صعوبة في تدريس المهارات الأدائية في موضوع الخياطة والملابس .

١٢. ترجو الباحثة كل العاملين في مديرية المناهج والكتب مراجعة الهدف التعليمي الثامن لمرحلة الخامس الأعدادي ولاسيما الجزء الأول منه (ان تعرف أسس الخياطة اليدوية) بأيجاد له محتوى في كتاب التربية الأسرية لمرحلة الخامس أو حذفه .

مقترحات لدراسات لاحقة :

١. دراسة تقويمية للمهارات الخاصة في مجال (الخياطة والملابس) ومدى تحققها في محتوى كتب التربية الاسرية في المرحلة الاعدادية في ضوء اهداف المنهج.

٢. دراسة تقويمية لمحتوى كتب التربية الاسرية في ضوء اهدافها المحددة لها في مجال (التصميم والديكور) والمواضيع الأخرى في المرحلة الأعدادية .

٣. دراسة تقويمية لمحتوى كتب التربية الاسرية للمراحل (المتوسطة والأبتدائية) في ضوء اهداف المنهج.

ثانياً: المصادر الأجنبية:-

١. **Barth, l. African Social Studies, Curriculum and Methods, (Nairobi Purdure University) 1993.**

٢. **Berlson, B.; Content Analysis in Lindzey, Gardnon Edition, Handbook of Social Psychology, vol. 1, New York, 1959.**

٣. **Bloom B. S.; Hand of for Motive and Summative-Education of Student Leveling, New York, Mcgrow-Hill, 1971.**

٤. **Bolton, Oi; Evaluation School Process and Products :a Responsibility of School Principals, California, Mccutchan, 1974.**

٥ **Budde , Richard & Others , " Content Analysis of Communications" New York Macmillan, 1987 p; 7.**

٦. **Egan K. ; What is Curriculum? Curriculum lnquiry, vol.8, 1978.**

٧. **Good, Carter; Dictionary of Education: 3rd Edition, New York, Me Graw-Hill, 1973.**

٨. **Joyce, B. and Weill, Marsha" ،Models of Teaching" 3ed, New Jersy: Prentice –Hall 1980.**

٩. **Mace, C. A. ; The Analysis of Human Skills, Occupational Psychology, 1967 .**

١٠. **Riggs, James L. and John Whiley; Production Systems Planning Analysis and Control: New York, 1987.**

11. Skeel, D, J; The Challenge of Teaching Social Studies in the Elementary School, Ca, Good Year, Publishing, Co-Lnc, 1970.

١٢. **Swift, john; Institutional Art Education Curriculum: Teaching and learner, Nsed, 1999, www Ebsco, com.**

13. Suchman, E. A.; The Principles of Research Design in, John, T. and others; An Introduction, 1967.

١٤. **William, G. and Hann Cunning; Systematic Planning for Educational Change California may Field Publishing Company, 1982.**

١٥. **Willamson ، Maude ,and Mary Lyle , Home making education in the High school , application – century – Croftsinene , New York , 1954 .**

المصـــادر

أولا ـ المصادر العربيــة .
ثانيا ـ المصادر الأجنبية

أولا : المصادر العربية :

١. أبو حطب ، فؤاد ، وآمال صادق ، علم النفس التربوي ، ط٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة : ١٩٨٤ .

٢. أبو الرب ، أحمد محمود ، أسس تعليم المهارات ، مجلة رسالة المعلم ، مجلد (٣١) ، العدد (٤) ، مطابع دار الشعب ، الأردن ، أربد : ١٩٩٠ .

٣. أبو جادو ، صالح محمد علي ، علم النفس التربوي ، ط٢ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان : ٢٠٠٠ .

٤. أمطانيوس ، ميخائيل ، القياس والتقويم في التربية الحديثة ، مطبعة ابن حيان ، دمشق : ١٩٩٧ .

٥. بدوي ، أحمد زكي ، معجم مصطلحات العلوم الأجتماعية ، ط٢ ، مكتبة لبنان للطباعة ، بيروت : ١٩٨٦ .

٦. بوشامب ، جورج ، نظرية المنهج ، ت : ممدوح محمد سليمان وآخرون ، دار العربية للنشر والتوزيع ، القاهرة : ١٩٨٧ .

٧. البياتي ، عبد الجبار توفيق ، التحليل الأحصائي في البحث التربوي والنفسي والأجتماعي الطرق اللآمعلمية ، مؤسسة الكويت للتقويم العلمي ، الكويت : ١٩٨٣ .

٨. بيترز ، ريتشارد ستانلي وبول هيرودهيرست ، فلسفة التربية بالتحليل المنطقي ، ت : عبد العزيز البسام ، منشورات المجمع العلمي ، بغداد : ٢٠٠١ .

٩. تايلور ، رالف ، اساسيات المناهج ، ت : جابر عبد الحميد وأحمد خيري كاظم ، دار النهضة العربي ، بيرو ت : ١٩٦٢ .

١٠. التميمي ، عواد جاسم محمد ، الأهداف التربوية ، تقييم دراسي مقدمن إلى وزارة التربية ، معهد التدريب والتطوير التربوي ، بغداد ، ١٩٨٦ .

١١. التميمي ، عواد جاسم ، المناهج ـ بناؤها ، تقويمها ، تطويرها ـ ، وزارة التربية ، معهد التدريب والتطوير التربوي ، بغداد : ٢٠٠١ .

١٢. جابر ، جابر عبد الحميد ، سايكولوجية التعلم ، ط٢ ، دار الأتحاد العربي للطباعة والنشر ، دار النهضة العربية ، القاهرة : ١٩٨٣ .

١٣. الجعفري ، ماهر اسماعيل وعبد الله حسن الموسوي ، رؤية في تقويم المناهج الدراسية لمعاهد أعداد المعلمين والمعلمات ، مجلة الأستاذ ، العد (٧) ، كلية التربية ابن رشد / جامعة بغداد ، بغداد : ١٩٩٦ .

١٤. الجمهورية العراقية ، وزارة التربية ، المديرية العامة للمناهج والكتب ، أمر وزاري لتأليف كتاب الأقتصاد المكنزلي للدراسة المتوسطة (للبنات) ، للأمرين الوزاريين المرقمين ١٩٢١٢ و ٢٣٢٧ والمؤرخين ٦٨/١١/١٢ و ١٩٦٩/٢/١٩ العدد ١١١٩٥ بغداد ١٩٧٢/١٠/٤ .

١٥. الجمهورية العراقية ، وزارة التربية ، مديرية المناهج والكتب الدراسية ، منطلقات التربية الأسرية وأهدافه في المرحلة الأساسية في الأمارات العربية المتحدة ، بغداد ، ١٩٩٤ .

١٦. جمهورية العراق ، وزارة التربية ، أتجاهات ومؤشرات قطاع التربية والتعليم العالي في القطر خلال السنوات (٨١ ـ ١٩٨٥) بغداد : ١٩٨١ .

١٧. الحديثي ، منير فخري ، بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية لمعهد الفنون التطبيقية ، مجلة التقني ، العدد (٣) ، بغداد : ١٩٩٩ .

١٨. الحسون ، عبد الرحمن ، أعتبارات أساسية في بناء المناهج الدراسية ومفاهيمها ، في مجلة التربوي ، العدد (١ـ٢) ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، كانون الأول : ١٩٨٣ .

١٩. الحصري ، علي منير ويوسف العنيزي ، طرق التدريس العامة ، ط١ ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ، العيني / ٢٠٠٠ .

٢٠. حسين ، سعاد رشيد ، أثر التعلم التعاوني في أكتساب المهارات الفنية في الخياطة لطالبات الصف الثالث المتوسط ، رسالة مقدمة

إلى كلية التربية للبنات / جامعة بغداد ، لنيل درجة الماجستير في الأقتصاد المنزلي ، طرائق التدريس ، بغداد ، ٢٠٠١ .

٢١. الحيلة ، محمد محمود ، التصميم التعليمي نظرية وممارسة ، كلية العلوم الجامعية ، عمان : ١٩٩٩ .

٢٢. الخطيب ، محمد شحات ، التعلم الذاتي والجماعي ، مجلة رسالة الخليج العربي ، العدد (٢٠) السنة السابعة ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض : ١٩٨٦ .

٢٣. خلف ، فليح حسن ، عملية تكوين المهارات ودورها في التنمية الأقتصادية في العراق ، ط١ ، دار الرشيد للنشر ،بغداد : ١٩٨٠ .

٢٤. خليفة ، ست الجاه الطيب ، بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية للتربية الأسرية في كليات التربية بمحافظات السودان ، رسالة ماجستير . كلية التربية / ابن رشد ، العراق ، بغداد : ١٩٩٩ .

٢٥. الخوالدة ، محمد ، طرائق التدريس العامة ، ط١ ، وزارة التربية والتعليم اليمنية ، صنعاء : ١٩٩٣ .

٢٦. الخوري ، توما جورج ، المناهج التربوية . مرتكزاتها . تطويرها . تطبيقاتها ، المؤسسة العربية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت : ١٩٨٨ .

٢٧. داود ، ماهر محمد وحميد مهدي محمد ، أساسيات في طرائق التدريس العامة ، دار الحكمة ، العراق ، الموصل : ١٩٩١ .

٢٨. دروزه ، أفنان نظير ، أجراءات في تصميم المناهج ، مركز التوثيق والأبحاث ، جامعة النجاح الوطنية ، فلسطين ، نابلس : ١٩٩٧ .

٢٩. دروزه ، أفنان نظير ، النظرية في التدريس وترجمتها عملياً ، ط١ ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان : ٢٠٠٠ .

٣٠. الدمرداش ، سرحان ، المناهج المعاصرة ، مكتبة الفلاح ، الكويت : ١٩٧٩ .

٣١. الدمرداش ، سرحان ومنير كامل ، المناهج ، ط٣ ، دار العلوم للطباعة والنشر ، القاهرة : ١٩٨٨ .

٣٢. الدريج ، محمد ، تحليل العملية التعليمية (مدخل إلى علم النفس) ، ط١ ، عالم الكتب للطباعة والنشر ، الرياض : ١٩٩٤ .

٣٣. الدليمي ، عبد محمد غيدان ، تقويم منهج التاريخ للمرحلة الأساسية في العراق في ضوء معايير محددة ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية التربية / ابن رشد ، بغداد : ٢٠٠٠ .

٣٤. الدويني ، حسين عبد العزيز ، الأهداف التربوية ، بحث مقدم إلى مركز التقويم التربوي في جبل المقطم ، القاهرة : ١٩٩٧ .

٣٥. الزغبي ، محمد أحمد محمود ، منهج التربية الفنية للمدارس الأساسية في الأردن تقويمه في ضوء أهدافه ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة بغداد : ٢٠٠٢ .

٣٦. زيتون ، عايش محمد ، أساليب تدريس العلوم ، ط١ ، الجامعة الأردنية ، كلية العلوم التربوية ، عمان : ١٩٩٤ .

٣٧. الزيود ، نادر فهمي وآخرون ، التعليم والتعليم الصفي ، ط١ ، دار الفكر للنشر والتوزيع ، عمان : ١٩٨٩ .

٣٨. السامرائي ، مهدي صالح وآخرون ، معايير تطوير المناهج الدراسية في جامعة بغداد ، بحث مقدم إلى وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، بغداد : ١٩٨٨ .

٣٩. السامرائي ، هاشم جاسم وآخرون ، المناهج _ أسسها ، تطويرها،نظرياتها) ، ط١ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، الأردن ، اربد : ١٩٩٥ .

٤٠. السلمان ، عبد العالي محمد وخلف نصار الهيتي ، مقدمة في منهجية تحليل المحتوى ، مركز البحوث التربوية والنفسية ، بحث مطبوع رونيز غير منشور ، بغداد : ١٩٨٧ .

٤١. سمعان ، وهيب ، دراسة مقارنة في المناهج ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ب .ت .

٤٢. السويدي ، خليفة وخليل الخليلي ، المناهج ، دار العلم للنشر والتوزيع ، الأمارات العربية المتحدة ، دبي : ١٩٩٧ .

٤٣. السويطي ، أحمد محمود ، تقويم البرامج التربوية في مجلة رسالة المعلم ، العدد (٥) ، المجلد(٢٦) تشرين الثاني ، عمان : ١٩٨٥ .

٤٤. الشبلي ، إبراهيم مهدي ، تقويم المناهج بأستخدام النماذج ، مطبعة المعارف ، ط١ ، بغداد ، ١٩٨٤ .

٤٥. الشبلي ، إبراهيم مهدي ، المناهج (بناؤها وتنفيذها وتطويرها) بأستخدام النماذج ، ط١ ، دار الأمل للنشر والتوزيع ، أربد : ٢٠٠٠ .

٤٦. الصائغ ، نادية يونس وعليه علي الكيار ، أتجاهات حديثة في طرائق تدريس الأقتصاد المنزلي ، مكتبة الكتب للطباعة والنشر ، جامعة الموصل ، وزارة الاتعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد ، كلية التربية للبنات ، بغداد ، ١٩٨٨ .

٤٧. الصائغ ، محمد عبد الله وآخرون ، تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، مركز التربية العربي لدول الخليج ، الرياض : ١٩٨١ .

٤٨. الصادق ، أيمان ، تحليل محتوى وطرق التدريس في برامج العلوم الأسرية بكلية التربية / جامعة الخرطوم ، رسالة ماجستير : ١٩٨٧ .

٤٩. الصفار ، غازي لعيبي، المهارات التي يكتسبها الطلبة في نهاية المرحلة الأعدادية في مادة التربية الفنية ، كلية الفنون الجميلة / جامعة بغداد : ١٩٨٧ .

٥٠. ضرار ، فتحية ، تقويم برامج الأقتصاد المنزلي بالمدارس التقويمية النسوية بالسودان ، رسالة ماجستير ، كلية التربية / جامعة الخرطوم : ١٩٩٣ .

٥١. الظاهر ، زكرية محمد وآخرون ، مبادىء القياس والتقويم بالتربية ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، ١٩٩٩ .

٥٢. العابد ، أنور ، التقنيات التعليمية (تطويرها ، مفهومها ، دورها في تحسين التدريس) ، في مجلة : تكنولوجيا التعليم ، العدد(١٦) للسنة (٨) ، الكويت : ١٩٨٥ .

٥٣. عبد الله ، عبد الرحمن صالح ، المنهاج الدراسي (أسسه وصلته بالنظرية التربوية الأسلامية) ، ط١ ، مركز الملك فيصل للدراسات والابحوث الأسلامية ، الرياض : ١٩٨٦ .

٥٤. عبد الموجود ، محمد عزت ، أساسيات المنهج وتنظيماته ، دار الثقافة للطباعة والنشر ، القاهرة : ١٩٨١ .

٥٥. علي ، فتحية أحمد ، تحليل محتوى منهج الأقتصاد المنزلي بالمدارس الثانوية بالخرطوم ، رسالة ماجستير ، كلية التربية / جامعة الخرطوم ، ١٩٨٦ .

٥٦. عمر ، أحمد نور ، الكتاب المدرسي ، دار المريخ ، المملكة العربية السعودية ، الرياض ، ١٩٨٠ .

٥٧. عميرة ، إبراهيم بسيوني وفتحي الديب ، تدريس العلوم والتربية العملية ، ط٧ ، دار المعارف ، القاهرة : ١٩٨١ .

٥٨. عودة ، أحمد سليمان ، القياس والتقويم في العملية التدريسية ، ط٢ ، دار الأمل للطباعة ، الأردن ، أربد : ١٩٩٨ .

٥٩. فان دالين ، ديو بولدب ، مناهج البحث في التربية وعلم النفس ، ت : محمد نبيل نوفل وآخرون ، ط٢ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة : ١٩٨٥ .

٦٠. الفرحان ، أسحاق وآخرون ، المنهاج التربوي بين الأصالة والمعاصرة ، ط٣ ، دار الفرقان ودار البشير ، عمان : ١٩٩٩ .

٦١. فريق من جامعة سان هوزيه ، صياغة الأهداف الأدائية (السلوكية) ، ت : مصباح الحاج عيسى ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المركز العربي للتقنيات التربوية ، الكويت : ١٩٨١ .

٦٢. الفوادي ، حذام مزعل صالح ، تقويم دليل التربية الفنية في ضوء أهدافها للمرحلة الأعدادية ، كلية الفنون الجميلة / جامعة بغداد : ٢٠٠٢ .

٦٣. قلادة ، فؤاد سليمان ، أساسيات المناهج في التعليم النظامي وتعلم الكبار ، دار المطبوعات ، القاهرة : ١٩٧٦ .

٦٤. القيسي ، هناء محمود اسماعيل ، انماط القيادة الأدارية السائدة لمدراء المدارس الأعدادية وعلاقتها ببعض المتغيرات كما تراها الهيئة التدريسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية/ جامعة بغداد ، ١٩٨٨ .

٦٥. كرونلوند ، نورمان ، صياغة الأهداف لأغراض التدريب الصفي ، ت : عادل محمود حسن ، مؤسسة المعاهد الفنية ، بغداد: ١٩٨٢

٦٦. كوجك ، كوثر حسين، مقدمة في علم التعليم ، عالم الكتب للطباعة ، القاهرة : ١٩٧٧ .

٦٧. كوجك ، كوثر حسين ولولو جيد داود ، المرجع في التربية الأسرية ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة : ١٩٨٤ .

٦٨. لبيب ، رشدي وآخرون ، المنهج منظومة لمحتوى التعليم ، دار الثقافة للنشر ، بيروت : ١٩٨٤ .

٦٩. اللقاني ، أحمد حسين ، المناهج بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب ، القاهرة : ١٩٨٩ .

٧٠. اللقاني ، أحمد حسين ، تطوير مناهج التعليم ، ط١ ، عالم الكتب ، القاهرة ، القاهرة : ١٩٩٥ .

٧١. اللقاني ، أحمد حسين ، المناهج التعليمية دوافعها في اليمن ، دار المنار للطباعة ، صنعاء : ١٩٩٦ .

٧٢. محمد ، داود ماهر ، ومحمد مجيد مهدي ، أساسيات في طرائق التدريس العامة ، مطباع الحكمة ، الموصل : ١٩٩١ .

٧٣. محمد سعيد ، أبو طالب ، علم مناهج البحث ، مجلد(١) ، دار الحكمة للطباعة ، العراق ، الموصل : ١٩٩٠ .

٧٤. المخلافي ، محمد سرحان ، ماذا تعني كلمة منهج ، مجلة البحوث والدراسات التربوية ، العدد(٥) ، السنة الثانية ، مطبعة مركز البحوث والتطوير التربوي ، اليمن ، صنعاء : ١٩٩٢ .

٧٥. مدكور ، علي أحمد ، مناهج التربية (أسسها وتطبيقاتها) ، دار الفكر العربي ، القاهرة : ٢٠٠١ .

٧٦. مرعي ، توفيق وآخرون ، تصميم المناهج ، ط١ ، مطابع وزارة التربية والتعليم اليمنية ، اليمن ، صنعاء : ١٩٩٣ .

٧٧. مرعي ، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيلة ، المناهج التربوية الحديثة . مفاهيمها وعناصرها وأسسها وعملياتها . ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان : ٢٠٠٠ .

٧٨. مرعي ، توفيق أحمد ومحمد محمود الحيله ، طرائق التدريس العامة ، ط١ ، دار المسيرة للنشر والطباعة ، عمان : ٢٠٠٢ .

٧٩. المركز العربي للبحوث التربوية في دول الخليج ، تقويم للواقع الحالي لمناهج التربية الفنية في دول الخليج في ضوء أهدافها الموضوعة ، الكويت: ١٩٨٠.

٨٠. المطلس ، عبد محمد غانم ، المناهج التعليمية وواقعها في اليمن ، مركز المنار للطباعة ، صنعاء : ١٩٩٦ .

٨١. المطلس ، عبد محمد غانم ، تحليل المناهج النظرية والتطبيق ، وزارة التربية والتعليم ، مركز البحوث والتطوير التربوي ودائرة المناهج والتقنيات التربوي ، صنعاء : ١٩٩٧ .

٨٢. معجم منظمة العمل العربية ، قاموس مصطلحات العمل ، ط٢ ، مكتب العمل العربي ، القاهرة : ١٩٧٥ .

٨٣. المقبل ، محمد سعيد ، صياغة الأهداف التعليمية ، مجلة رسالة المعلم ، العدد (٢ . ٣) المجلد (٣٧) ، أيلول ، عمان : ١٩٩٦ .

٨٤. ملحم ، سامي محمد ، استراتيجيات تعلم المفهوم ، دراسة أثر كل من : تنظيم الخبرة التعليمية ، الذكاء والأسلوب المعرفي في تعلم تلاميذ المرحلة المتوسطة للمفاهيم والمعلومات والأحتفاظ بها ، مجلة حولية ، كلية التربية ، السنة العاشرة ، العدد العاشر ، جامعة قطر ، كلية التربية ، ١٩٩٥ .

٨٥. موسى ، د. سعدي لفته ، طرائق تدريس التربية الفنية ، ط١ ، مطبعة وزارة التعليم العالي ، كلية الفنون الجميلة ، بغداد : ١٩٨٤ .

٨٦. موسى ، د. سعدي لفته ، طرائق وتقنيات تدريس الفنون ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، مطبعة السعدون ، بغداد : ٢٠٠١ .

٨٧. النجاده ، عبد العزيز راشد ، منهج التربية الفنية ومكانته في مدارس المرحلة المتوسطة في منطقة الرياض كما يتصوره معلمو التربية الفنية ، جامعة الينوي ، امريكا : ١٩٩٠ .

٨٨. النجيحي ، محمد لبيب ومحمد منير موسى ، المناهج والوسائل التعليمة ، ط٣ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة : ١٩٧٧ .

٨٩. نشواتي ، عبد المجيد ، علم النفس التربوي ، ط٢ ، دار الفرقان ، عمان ، الأردن ، ١٩٨٥ .

٩٠. النعيمي ، طه تايه ، وحارث طه الجميلي ، المناهج المدرسية وآفاق المستقبل ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، جامعة بغداد : ١٩٩٠ .

٩١. الهيازعي ، شوكت ذياب حسن ، بناء أنموذج لتقويم المناهج الدراسية في الجامعة التكنولوجية وتطويرها في ضوء فلسفة التعليم العالي في العراق ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ، الجامعة التكنولوجية ، بغداد : ١٩٩٦ .

٩٢. وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، كلية التربية الأولى ، المنهج والكتاب المدرسي ، تأيف د. منى يونس بحري ود. حبيب عايش ، مطبعة جامعة بغداد ، ١٩٨٥ .

٩٣. وطفه ، علي ، الأهداف الترلبوية في البلدان العربية رؤية نقدية ، مجلة المستقبل العربي ، العدد (٢٣) ، بيروت : ١٩٨٨ .

٩٤. الوكيل ، حلمي أحمد ، الأتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى ، ط١ ، مكتبة الأنجلو الفلاح للنشر والطباعة ، الكويت : ١٩٨٨ .

٩٥. الوكيل ، حلمي أحمد ، تطوير المناهج ـ أسبابه ، أسسه ، أساليبه، خطواته ، معتقداته ، ط١ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة : ١٩٩٠ .

٩٦. الوكيل ، حلمي أحمد ، تطوير المناهج ـ أسسه ، أساليبه ، خطواته ـ ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة : ٢٠٠٠ .

ثانياً: المصادر الأجنبية:-

١. **Barth, l. African Social Studies, Curriculum and Methods, (Nairobi Purdure University) 1993.**

٢. **Berlson, B.; Content Analysis in Lindzey, Gardnon Edition, Handbook of Social Psychology, vol. 1, New York, 1959.**

٣. **Bloom B. S.; Hand of for Motive and Summative-Education of Student Leveling, New York, Mcgrow-Hill, 1971.**

٤. **Bolton, Oi; Evaluation School Process and Products :a Responsibility of School Principals, California, Mccutchan, 1974.**

٥ **Budde , Richard & Others , " Content Analysis of Communications" New York Macmillan, 1987 p; 7.**

٦. **Egan K. ; What is Curriculum? Curriculum lnquiry, vol.8, 1978.**

٧. **Good, Carter; Dictionary of Education: 3rd Edition, New York, Me Graw-Hill, 1973.**

٨. **Joyce, B. and Weill, Marsha" ،Models of Teaching" 3ed, New Jersy: Prentice –Hall 1980.**

٩. **Mace, C. A. ; The Analysis of Human Skills, Occupational Psychology, 1967 .**

١٠. Riggs, James L. and John Whiley; Production Systems Planning Analysis and Control: New York, 1987.

11. Skeel, D, J; The Challenge of Teaching Social Studies in the Elementary School, Ca, Good Year, Publishing, Co-Lnc, 1970.

١٢. Swift, john; Institutional Art Education Curriculum: Teaching and learner, Nsed, 1999, www Ebsco, com.

13. Suchman, E. A.; The Principles of Research Design in, John, T. and others; An Introduction, 1967.

١٤. William, G. and Hann Cunning; Systematic Planning for Educational Change California may Field Publishing Company, 1982.

١٥. Willamson ، Maude ,and Mary Lyle , Home making education in the High school , application – century – Croftsinene , New York , 1954 .