بسم الله الرحمن الرحيم

المملكة العربية السعودية
وزارة التعليم العالي
جامعة أم القرى
كلية التَّربية – مكة المكرَّمة
قسم التَّربية الفنِّية

نموذج رقم (٨)

إجازة أطروحة علمية في صياغتها النهائية بعد التعديلات المطلوبة

الاسم الرباعي : قمّاش على حسين آل قمّاش **الكلية :** التربية

الدرجة العلمية : الماجستير **القسم :** التربية الفنية (مناهج تربية فنية)

عنوان الأطروحة : تحليل برنامج التَّربية الفنِّية بكليات المعلمين في ضوء الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنِّية (DBAE).

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف الأنبياء والمرسلين، وعلى آله وصحبه أجمعين، وبعد :

فبناءً على توصية اللجنة المكونة لمناقشة الأطروحة المذكورة أعلاه، والتي تمت مناقشتها في تاريخ ١٤٢٦/٤/١٤هـ بقبول الأطروحة بعد إجراء التعديلات المطلوبة، حيث قد تم عمل اللازم، فإن اللجنة توصي بإجازة الأطروحة في صيغتها النهائية المرفقة كمتطلب تكميلي لنيل الدرجة العلمية المذكورة أعلاه.

والله ولي التوفيق..

أعضاء اللجنة

المشرف	المناقش الداخلي	المناقش الخارجي
د. حمزة بن عبدالرحمن باجودة	د. أحمد بن عبدالرحمن الغامدي	د. سعيد بن السيد حسين

يعتمد رئيس القسم

د. أحمد بن محمد رملي فيرق

٣٠١٠٢٠٠٠٠٥١٤١

المملكة العربية السعودية

وزارة التعليم العالي

جامعة أم القرى

كلية التَّربية – مكة المكرَّمة

قسم التَّربية الفنَّية

تحليل برنامج التَّربية الفنَّية بكليات المعلمين

في ضوء الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية (DBAE)

إعداد

قمّاش على حسين آل قمّاش

إشراف الدكتور

حمزة عبد الرحمن باجودة

دراسة تكميلية للحصول على درجة الماجستير في التَّربية

قسم التَّربية الفنَّية تخصص (مناهج تربية فنَّية)

٢٠٠٥م

ملخص الدراسة

الموضوع : تحليل برنامج إعداد معلم التَّربية الفنِّية في كليات المعلمين وفق الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنِّية (DBAE)

أسم الباحث : قمّاش علي آل قمّاش

أهداف الدراسة وأداتها وعينتها : هدفت الدِّراسة إلى تحليل برنامج إعداد معلم التَّربية الفنِّية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية وفق الاتجاهات الحديثة للتربية الفنِّية، الممثل في الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنِّية (DBAE) عن طريق قائمة صممها الباحث كأداة لتحليل مقررات البرنامج الذي بلغ عددها ثلاثة وعشرين مقرراً، مستخدماً بذلك الأسلوب الوصفي التحليلي، وذلك للتعرف على مقررات برنامج التَّربية الفنِّية من حيث (الأهداف-المفردات-طرق التَّقديم والعرض-طرق التقويم المستخدمة) ومعرفه مدى مسايرتها للاتجاه التنظيمي في التربية الفنية.

أهم النتائج :

- إمكانية تحليل برنامج إعداد معلم التَّربية الفنِّية بكليات المعلمين وفق الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنِّية (DBAE).
- مثل الإنتاج الفني المجال الأكثر سيطرة في أهداف ومحتوى البرنامج، يليه في التَّرتيب التَّذوق الفني فتاريخ الفن، ثُمَّ نقد وتحليل الأعمال، وهنا يجب الإشارة إلى أن مجالي تاريخ الفن و النَّقد الفني يمثلان النِّسبة الأقل في البرنامج.
- أساليب العرض والتَّقديم غير محددة في ستة من مقررات البرنامج، حيث شكّلت (٢٦,١%) من نسبة عرض وتقديم البرنامج. كما لم تذكر ثُمَّانية مقررات أية إشارة في طرق عرضها وتقديمها على المهارة، فشكّلت (٣٤,٨%) من مجمل طرق عرض وتقديم البرنامج. بينما لم تشر ثلاثة مقررات في طرق عرضها وتقديمها على المعرفة، فشكّلت (١٣%) من مجمل طرق عرض وتقديم البرنامج.
- عدم وجود طرق للتدريس و تنوع فيها في خمسة عشر مقرر، وهو ما نسبته (٦٥,٢%) من مجمل البرنامج. بينما نجد طرق التدريس والتنوع فيها في ثُمَّانية مقررات، بحيث كانت طرق التدريس في هذه المقررات طريقتين أو أكثر، حيث مثّلت نسبة وجود طرق للتدريس والتنوع فيها (٣٤,٨%).
- يحتل التَّركيز على الاختبارات (الفصليَّة – النهائية) النِّسبة الأعلى من طرق تقويم البرنامج، تلا ذلك التقويم عن طريق البحوث العلمية، ثُمَّ الزِّيارات الميدانية في المركز الثالث من طرق تقويم البرنامج، ثُمَّ النَّصيب الأقل للتقارير من طرق تقويم البرنامج.

أهم التوصيات والمقترحات :

- ضرورة تطوير برامج إعداد معلم التَّربية الفنِّية بشكل دوري ومستمر، وذلك وفق الاتجاهات المعاصرة في مجال الفلسفات التربوية الحدُّيثة ومجال التَّربية الفنِّية .
- ضرورة فصل مقرر التاريخ والتَّذوق الفني إلى مقررين هما تاريخ الفن العام ويدرس فيه موجز عن تاريخ الفن العام من البدائي حتى الفنون المعاصرة، ومقرر النَّقد الفني ويدرس فيه نظريات النَّقد الفني وطرقه بواقع ساعتين لكل مقرر، وذلك على حساب مقرري فن الخزف والنسجيات بتقليص كل مقرر من هذه المقررين ساعة واحدة.
- يوصي الباحث بزيادة نصاب مقرر تاريخ التَّربية الفنِّية ونظرياتها من ساعة واحدة إلى ساعتين، لأهميتها وإدراج النَّظريات الحدُّيثة في محتوى ذلك المقرر.
- ويقترح إجراء بحث مماثل لهذا البحث لبرنامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية (جامعة الملك سعود –جامعة طيبة – جامعة أم القرى) .

Analysis of the preparation program of the Art educators in colleges according to the principles of Discipline Based Art Education (DBAE)

Abstract

By:
Gammash Ali Al-Gammash

Study Objectives and Details: The purpose of this study is analyze the programs used in the preparation of the art education teacher in teacher pre-service preparation colleges according to the new trends in art education as it appears in the DBAE. The researcher has designed a content analysis instrument that analyzes 23-prescribed courses taught in the colleges. The main method used her by the researcher is a descriptive method- which helps in identifying the programs' objectives, syllabus, teaching strategies and methods of assessment in light of the DBAE theoretical framework.

Findings:

-It was found that it possible to analysis the teacher pre-service program in light of the DBAE framework.

- Art production constitutes the main dominant subject in the program followed by art appreciation, art criticism and art history.

- Presentation techniques are not specified in six of the courses, for it constituted 26.1% of the typical presentations. Eight subjects did not identify methods of presenting any skills, and these constitute 34.8% of the total methods of presenting the subjects in the program. Whereas three subjects did not present enough information; theses subjects constitutes 13.0% of the total presentation methods.

- It was found that 15-subjects (constituting 65.2%) did not present different teaching strategies, whereas eight subjects constituting 34.8% of the total subjects contained a variation in the teaching strategy.

- Final examinations present the highest percentage of assessment methodology and term papers come second followed by the in-field work. The lowest ranking was given to report methodology.

Recommendations and Suggestions:

-Curriculum of the pre-service teacher preparation should be upgraded on regular bases according to the most recent trends in the field of art education.

- It is recommended that art appreciation is separated from art history. The resulting two courses would be the following: (a) a courses on the history of general art which contains a brief introduction to art from the prehistoric to the contemporary. (b) a two-credit-hour art criticism course that covers theories of art criticism and all its methodologies.

- It is recommended to reduce the number of credit hours of the ceramics and weaving courses to only one credit hour per semester.

- It is also recommended that one credit hour should be added to the history and theory of art education making it a two-hour-course. This new course now includes all the new theories of art education.

- The researcher further suggests that similar study should be conducted to asses the art education pre-service teacher preparation program in the following university:

(i) King Saud University
(ii) Taiba University
(iii) Umm Al-Qura University

الإهداء

إلى من علمني بالقدوة . . كيف أكون رجلاً أحقق أهدافي بوضوح واختصار إلى أبي . . أطال الله في عمره وحفظ له عافيته.

إلى التي فتحت لي الأبواب بدعائها . . ودثرتني حباً وحناناً . . و علمتني كيف أحترم الناس وأحفظ حقوقي إلى أمي . . أطال الله في عمرها وحفظ لها عافيتها.

إلى إخواني وأخواتي جميعاً . . وأخص منهم . . أبا علي . . وأم علي.

أهديهم بعضاً من فضلهم.

شكر وتقدير

﴿رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي و على والدي وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك الصالحين﴾

النمل آية (١٩)

أحمد الله تعالى وأشكره ، على عظيم كرمه وامتنانه الذي وفقني لإنجاز هذا البحث. وأصلي وأسلم على أشرف المرسلين سيدنا ونبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين.. وبعد

فيسعدني في هذا المقام أن أرفع أسمى معاني الشكر والامتنان لهذا الوطن الغالي، الذي بذل الغالي والنفيس للرقي بالعلم والمعرفة. والشكر موصول لسعادة أعضاء هيئة التدريس بقسم التربية الفنية. كما يمتد شكري وامتناني لكل من مد لي يد العون.. أو طلب لي النجاح والتوفيق والمساندة والدعاء.. أو بذل جهد لتوجيهي.

و أتوجه بعظيم الشكر والامتنان لأستاذي ومشرفي الدكتور / **حمزة بن عبد الرحمن باجودة**. الذي كان لغزارة علمه، ورحابة صدره، وسمو خلقه، وحسن ضيافته، وأسلوبه التشجيعي المتميز في متابعة رسالتي أكبر الأثر في المساعدة على ظهور هذه الدّراسة بهذه الصورة، فله مني صادق الدعاء بموفور الصحة والعافية والعطاء الدائم المستمر.

و أتوجه بالشكر والتقدير إلى الأساتذة أعضاء المناقشة، سعادة الدكتور/ **أحمد عبدالرحمن الغامدي** ، وسعادة الدكتور/ **سعيد سيد حسين** ، لتفضلهما بقبول مناقشة الرسالة.

ويسعدني أن أسجل شكري للأساتذة المحكمين - الذين عرضت عليهم قائمة التحليل دون استثناء، على مساعدتهم في إظهارها بصورتها النهائية. وإلى قسم اللغة العربية بكلية المعلمين بأبها على مراجعة الرسالة لغوياً.

وأتقدم بالشكر والتقدير لأصدقائي الذين ساعدوني في بناء وتحليل أداة الدّراسة، والمساعدة في المعالجات الإحصائية، دون استثناء، وأخص طلاب الدكتوراه خالد الرقاص، سهيل الحربي ، و علي العمري ، و محمد سفران ، و يحي الرافعي .

الباحث

المحتويات

الموضوع	الصفحة
ملخص الدراسة	ب
الإهداء	ج
الشكر والتقدير	د
فهرس الجداول	و
الفصل الأول : المدخل إلى الدراسة	
مقدمة	١
الإحساس بالمشكلة	٣
مشكلة الدراسة	٣
مسلمات الدراسة	٤
تساؤلات الدراسة	٥
أهداف الدراسة	٦
أهمية الدراسة	٦
مصطلحات الدراسة	٨
حدود الدراسة	١٠
الفصل الثاني : الدراسات السابقة والإطار النظري	
دراسات الاتجاهات الحديثة في مجال التربية الفنية	١٢
دراسات تطوير المناهج والمعلم	٢٨
دراسات التقويم وتحليل المحتوى	٣٩
مشاريع ومناهج التربية الفنية المعاصرة	٥١
الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية (DBAE)	٥٦
إعداد المعلم في كليات المعلمين	٩٢
الفصل الثالث : إجراءات الدراسة	
منهج الدراسة وتحليل المحتوى	٩٩
عينة الدراسة	١٠٢
أدوات الدراسة	١٠٣
الفصل الرابع : تحليل وتفسير النتائج	
وصف المقررات	١١٦
الإجابة على تساؤلات الدراسة	١٢٢
الفصل الخامس : ملخص الدراسة	
ملخص بأهم نتائج الدراسة	١٥٦
التوصيات	١٥٨
المقترحات	١٦٠
مراجع ومصادر الدراسة	١٦٣

فهرس الجداول

الرقم	عنوان الجدول	الصفحة
١	أهم مشاريع ومناهج التربية الفنية المعاصرة	DD
٢	مكونات تصنيف آرنون لوظائف العمليات العقلية في التربية الفنية	D٩
٣	مكونات مصفوفة ديتمرز	٦٠
٤	مخطط لورا تشابمان لمنهج الفن	٦U
D	مكونات مصفوفة لورا تشابمان	٦U
٦	الأفكار الرئيسة لمحتوى ومضمون ميادين الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية	٨٩
U	تصنيف المقررات حسب المستوى التخصصي	٩D
٨	تصنيف المقررات حسب طبيعتها [نظري / عملي]	٩٦
٩	تصنيف المقررات حسب دراستها في الخطة الفصلية الدراسية	٩U
١٠	معامل الثبات بين المصحح والباحث	١١١
١١	العمليات الإحصائية	١٢٣
١٢	جوانب الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية في برنامج أعداد المعلم بكلية المعلمين في المملكة	١٣٨
١٣	شمول أهداف مقررات البرنامج على جوانب الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية	١٤٠
١٤	تصنيف مفردات مقررات البرنامج على جوانب الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية	١٤١
١D	نسب المقررات العملية والنظرية	١٤D

الفصـــل الأول

التعريف بالدّراسة

- مقدمة
- خلفية الدراسة
- مشكلة الدراسة
- مسلمات الدراسة
- تساؤلات الدراسة
- أهداف الدراسة
- أهمية الدراسة
- مصطلحات الدراسة
- حدود الدراسة

مقدمة

يشهد العالم عملية تغير مستمر في شتى المجالات، و المجتمعات في الدول النامية – ومجتمعنا من بينها – تتابع هذه التغيرات؛ لرأب الفجوة بينها وبين الدول المتقدمة و اللحاق بالركب، ولكن ما حدث في الآونة الأخيرة وما هو متوقع الحدوث مستقبلاً أشبه بثورة في كافة المجالات المعرفية والتقنية. ولقد شكّلت عملية التغيير طفرة بحيث أصبح التغير يسير بسرعة مذهلة فتقاربت المسافات وتحطمت الحواجز الثقافية وتداخلت الثقافات المختلفة وأصبح لها الأثر الواضح على عقول الناشئة واتجاهاتهم، فأصبح من المهم الأخذ بأفضل ما تم الوصول إليه من الدول المتقدمة، وما انتهى إليه البحث العلمي في كافة المجالات ومنها مجال التَّربية الفنَّية. ومن ثمَّ إعادة صياغتها بما يتلاءم مع غاياتنا وأهدافنا وعقيدتنا، بحيث يصبح التَّركيز على إعداد المعلم ومستواه في كافة المجالات وهو الهدف الرئيسي الذي نطمح لتحقيقه.

وبما أن تحقيق مستوى عال من الإعداد لا يمكن أن يتم بمعزل عن النظام التربوي فقد ظهرت في العالم مشروعات للإصلاح التربوي بعامة وتطوير المناهج بخاصة من أجل رفع مستوى التعليم والمحافظة على مستويات عُليا لخريجي النظام التربوي، ذلك لأن الكوادر البشرية هي العنصر الحاسم في حل مشكلات مجتمعها ورقيه وازدهاره.

من هذا المنطلق طرأ على مادة التَّربية الفنَّية في الآونة الأخيرة بعض التغيرات المهمة في إطارها الفلسفي والتطبيقي، توجب على ضوءها إعادة صياغة مناهجها سواء في التعليم العام أو على مستوى الدِّراسات الجامعية والعليا. وفي هذا الصدد يذكر (باجودة ، ٢٠٠١م) أن حركة إعادة صياغة مناهج التعليم العام في الولايات المتحدة في الستينيات الميلادية، كانت نقطة التحول الأساسية في التغيرات التي طرأت على مفهوم التَّربية بشكل عام والتَّربية الفنَّية بشكل خاص. كما يؤكد (العمود، ٢٠٠٣م) أن التَّربية الفنَّية في المملكة العربية السعودية تعاني من بعض العوائق التي تحد من تطورها، وجزء من هذه العوائق يتمثل في الإطار النَّظري، موضحاً أنها تعيش في عزلة من التطورات الفكرية الحديثة في حقل التَّربية الفنَّية على المستوى الدولي، وأنها مازالت تدرس وفقاً للنظريات القديمة المرتكزة على النشاط الفني.

وفي ضوء عزم وزارة التربية والتعليم على إعادة صياغة مناهج التعليم العام ضمن منظومة المشروع الشامل لتطوير المناهج وكون مناهج التربية الفنية سواء الخاصة بالطلاب أو الطالبات من المناهج التي سوف يشملها ذلك التغير، وباعتبار المعلم هو القائم على تنفيذ ذلك المنهج، توجب علينا إعادة النظر في برامج إعداد المعلم الذي سوف يقوم بتدريس تلك المقررات، وقد أولى التربويون الاهتمام الكامل في التعليم العام من حيث التخطيط والإعداد، كما أكدت الكثير من الدراسات والأبحاث على أهمية تدريب المعلمين وتأهيلهم مثل دراسة (البنغلي،٢٠٠٣م؛ أمين،١٩٩٧م) . من جانب آخر يشير (صادق،١٩٩٠م) إلى أن من أبرز المهام الملقاة على عاتق معلم الفن، أن يكون قادراً على إدراك وفهم مجالات الفن سواء النظرية أو العملية لكي يصل بطلابه إلى درجة من الوعي الكافي لتطوير شخصيتهم و تطوير طرق تفكيرهم وصقل أحاسيسهم. وذلك إذا أردنا ضمان نجاح ذلك المنهج وتحقيق الأهداف المرجوة منه، و إلا فلا فائدة من ذلك التطوير؛ وفي هذا السياق أكد (عبد القادر ، ٢٠٠٣م) على انه "ينبغي عند تطوير المناهج إعداد المعلمين إعداداً تربوياً شاملاً، والتنسيق مع كليات التربية في الجامعات والكليات المستقلة للارتقاء بمناهج إعداد المعلمين كما يتوجب تطوير البيئة التعليمية وتجهيزاتها لأهميتها في توفير المناخ المشجع لجذب منسوبي البيئة التعليمية من معلمين وعاملين وطلبة وإداريين " ص١ . والإعداد التخصصي من باب أولى، من منطلق آخر يذكر (جابر،٢٠٠٣م) أن "مدى إتقان المعلم لمادة تخصصه مرهون بنجاحه أو إخفاقه في مهنة التعليم"ص٢٨ . كما تضيف (عايدة عبد التواب ، ١٩٩٠م) أنه "يكفي للمعلم في الماضي أن يكون ملماً بالمعارف لتزويد النشئ بها، ولكن اليوم أصبح في أمس الحاجة إلى ملاحقة التغيرات السريعة المتلاحقة في مجال المعرفة الإنسانية وتطبيقاتها في واقع الحياة لكي يستطيع إعداد النشئ وتربيتهم ليتمكنوا من مواكبة حياتهم المعاصرة وملاحقة تغيراتها والتكيف معها"ص٢٠٩ .

الإحساس بالمشكلة

من خلال تدريس الباحث لبرنامج التَّربية الفنَّية في كليات المعلمين، وإطلاعه على مفردات ذلك البرنامج، وجد أن هناك ضرورة لإعادة النظر في مفردات المقررات وذلك لتعديلها وتحديث مراجعها بما يتوافق مع الاتجاهات المعاصرة في التَّربية الفنَّية. وقد أشارت العديد من الدِّراسات إلى ضرورة رفع مستوى إعداد معلم التَّربية الفنَّية بما يتناسب مع التوجهات المعاصرة للتخصص، مثل دراسة (كاميليا الروسان،١٩٨٨م؛ الفضيل، ١٤٠٩هـ؛ أمين،١٩٩٧م؛ المنتشري،١٤٢٠)؛ أو الدِّراسات التي تبين إشكالية إسناد مادة التَّربية الفنَّية إلى معلم غير متخصص ومحاولة التقليل من تلك الفجوة مثل دراسة (موسى، ١٩٩٤م؛ ماجدة السيد، ١٩٩٤)، وفي هذا الصدد ويؤكد (القحطاني، ١٤٢٤هـ) أن العملية التربوية تعتمد اعتماداً كبيراً في تحقيق أهدافها على المعلم. ومن هنا تتضح حجم مشكلة الدِّراسة، بما يستوجب إجراء بحث لتقصي مدى توافق ما يدرّس في كليات إعداد المعلمين – كونها أحد الروافد الهامة في إمداد المدارس بالمعلم الناجح – مع الاتجاهات المعاصرة في المجال، ولاسيما الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية (DBAE).

مشكلة الدراسة

تنحصر مشكلة الدِّراسة في الكشف عن مدى توافق برنامج إعداد معلم التَّربية الفنَّية في كليات المعلمين، مع الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية.

وبشكل خاص تركز هذه الدِّراسة على تحليل برنامج إعداد معلم التَّربية الفنَّية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية بما يتلائم مع التطورات الحديثة في اتجاهات التَّربية الفنَّية الممثَّلة في (DBAE)، واقتراح التعديل المطلوب والنظر في تلك المفردات، لمسايرة حركة إعادة صياغة مناهج التعليم في المملكة.

مسلمات الدراسة

وتنطلق مبررات إجراء هذه الدّراسة مما يلي :

١. تنص أهداف التّربية الفنّية في كافة مراحل التعليم على بناء شخصية المتعلم المتكاملة ونموها من النواحي الفكرية والإبداعية والجمالية، ومن ثمّ اكتساب المهارات وتنمية الاتجاهات والقيم من خلال الموقف التعليمي السليم في جميع مجالاتها المختلفة، وهذا ما تؤكده معظم الدّراسات منها على سبيل المثال دراسة (سامية الزرو،١٩٨٨م؛ شيماء الحمود،١٩٨٨م؛ ليلى علام،١٩٩٥م؛ العمود ٢٠٠١م، أميرة منير الدين،٢٠٠٣م) .

٢. مفردات برنامج التّربية الفنّية لم يطرأ عليها أي محاولات للتطوير والمراجعة منذ فترة طويلة (أنظر: الملاحق ، البرنامج عام ١٩٨٨م)- وستة عشر سنة نسبة كبيرة مقابل نشأة التّربية الفنّية بالمملكة، حيث يشير (عزام،١٩٩٨م) إلى أنه "نشأت التّربية الفنّية في المملكة عام ١٩٥٨م " ص١٢٣ – الأمر الذي يستوجب من قبل المهتمين بالتّربية الفنّية، والعمل على تطوير تلك البرامج لتتوافق مع الاتجاهات المعاصرة في مجال التّربية الفنّية.

٣. هناك توجه عام لإعادة النظر صياغة مناهج التعليم العام في المملكة بصفة عامة، ومناهج التّربية الفنّية بصفة خاصة، ويفترض أن يوازي ذلك التوجه إعداد المعلم بشكل يتناسب مع تلك المناهج؛ لذا قد تُسهم هذه الدّراسة في تفعيل هذا التوجه.

٤. تؤكد نتائج البحوث والدّراسات أن هناك جوانب في قصور برامج إعداد المعلم، بالإضافة إلى الدّراسات التي تشير إلى تدني مستوى معلمي التّربية الفنّية في الميدان مثل دراسة (كاميليا الروسان،١٩٩٨م؛ صادق،١٩٨٨م؛ الفضيل، ١٤٠٩هـ؛ يوسف،١٩٩٣م؛ أمين،١٩٩٧م؛ المنتشري،١٤٢٠)؛ وقد يعزى ذلك القصور الذي يعاني منه معلم التّربية الفنّية إلى ضعف برنامج الإعداد.

٥ . إن الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية مفهوم جديد مختلف عن الممارسات و الأفكار القديمة لتعليم التربية الفنية في العالم العربي ، وذلك ما أكدته دراسة (عمرو،٢٠٠٢؛ العمود،٢٠٠٣) .

٦ . من خلال تدريس الباحث في كليات المعلمين لاحظ ضرورة إعادة صياغة مفردات برنامج التَّربية الفنَّية في ضوء الاتجاهات المعاصرة في التَّربية الفنَّية.

٧ . أن الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية (DBAE) من أكثر النَّظريات الحديثة انتشاراً وتطبيقاً في الدول المتقدمة في المجال.

٨ . عدم وجود دراسة في حدود علم الباحث تناولت تحليل برنامج الإعداد التَّخصصي لمعلم التَّربية الفنَّية في المملكة.

تساؤلات الدراسة

تحاول الدِّراسة الإجابة على السؤال الرئيسي التالي :

ما أمكانية تحليل برنامج الإعداد التَّخصصي لمعلم التَّربية الفنَّية في كليات المعلمين وفق الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية (DBAE) ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات التَّالية:

س١ . ما مدى توافر شروط ومعايير المقرر الجيد في ذلك البرنامج ؟

س٢ . ما نسبة كل مجال من مجالات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية من ذلك البرنامج؟

س٣ . ما مدى شمول أهداف كل مقرر لمجالات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية (علم الجمال، والتَّذوق الفني، وتاريخ الفن، والإنتاج الفني) ؟

س٤ . هل يمكن تصنيف مفردات البرنامج على الأركان الرئيسة الأربعة للتربية الفنية المنظمة (علم الجمال، والتَّذوق الفني، وتاريخ الفن، والإنتاج الفني) ؟

س٥ . هل تتلائم مفردات برنامج الإعداد التَّخصصي لمعلم التَّربية الفنَّية في كليات المعلمين مع الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية (DBAE) ؟

أهداف الدراسة

تهدف الدِّراسة إلى تحليل ودراسة برنامج الإعداد التَّخصصي لمعلم التَّربية الفنَّية والممثل في ثلاثة وعشرين مقرراً في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية. وعليه يمكن تحديد الأهداف الفرعية على النحو التالي :

١ . التَّعرف على أبرز الاتجاهات المعاصرة في مجال التَّربية الفنَّية.

٢ . وصف مفردات برنامج إعداد معلم التَّربية الفنَّية في كليات المعلمين، وصفاً كمياً وكيفياً .

٣ . التَّعرف على موقع هذه المفردات من الاتجاهات المعاصرة في تطوير مناهج التَّربية الفنَّية المتقدمة.

٤ . في ضوء ما توصلت إلية نتائج ودراسة برنامج إعداد معلم التَّربية الفنَّية في كليات المعلمين يمكن إثراء برامج أقسام التربية الفنية في جامعات وكليات المملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة

تكمن أهمية الدِّراسة الحالية في أنها :

١ . تحدَّد للمهتمين بتطوير كليات المعلمين أهم جوانب القوة والقصور في برنامج التَّربية الفنَّية (الجانب التشخيصي) .

٢ . تقدم للقائمين على عملية تطوير وتخطيط وتصميم وتنفيذ مناهج التَّربية الفنَّية بعض المقترحات التي قد تُسهم في التغلب على المشكلات التي تنفيذ برنامج إعداد معلم التَّربية الفنَّية. (الجانب التطويري) .

٣. تنبيه أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين بأقسام التَّربية الفنَّية إلى جوانب القصور في مفردات المقررات ومعرفة حجمها ومدى تأثيرها، ومحاولة إيجاد حلول مناسبة لها أو تجنب وقوع القصور أو التقليل من أثره. (الجانب التنفيذي) .

٤. استناد الدّراسة على الاتجاه التنظيمي في تحليل محتوى البرنامج .

٥. استناد الدّراسة على أبرز الاتجاهات المعاصرة في مناهج التَّربية الفنَّية.

٦. ما تقدمه الدّراسة في إطارها النَّظري، وما تتوصل إليه من نتائج و توصيات للرقي بمستوى إعداد المعلم، ويعتبر الباحث هذه دراسة أولية لتحليل برنامج قسم التَّربية الفنَّية في كليات المعلمين.

المصطلحات والمفاهيم الأساسية في الدراسة

ا. تحليل المضمون Content Analysis

عرَّفه (أحمد، ١٩٩١م) بأنه أسلوب علمي يهدف إلى وصف (كمي، كيفي) دقيق لمضمون رسالة متبادلة مع مراعاة تحقيق أكبر قدر ممكن من الصدق والثَّبات والموضوعية في هذا الوصف. ويضيف أنه يتضمن :

أ. التحليل الكمي للمضمون: وهو التَّحليل الذي يهتم بحساب عدد مرات تكرار ظهور الخاصية أو الظَّاهرة المعنية في المضمون الذي تناوله التَّحليل.

ب. التحليل الكيفي للمضمون: وهو التَّحليل الذي يهتم بوجود الظَّاهرة أو الخاصية أو عدم وجودها دون الاهتمام بمرات حدوثها، وبعدد تكرارات حدوثها .

ويُعرَّف تحليل المضمون إجرائيا بأنه أداة علمية وأسلوب من أساليب المنهج الوصفي، يتتبع من خلاله الباحث مكونات المقرر المراد دراسته لإعطاء وصف موضوعي كمي وكيفي مع مراعاة أكبر قدر ممكن من الصدق والثَّبات في إصدار الأحكام حول الظَّاهرة.

٢. برنامج التربية الفنية:

يُعرَّف (الفاربي وآخرون، ١٩٩٤م) البرنامج بشكل عام على أنه "متناسق العناصر من الأهداف والوسائل وأساليب التَّقويم منظم لأجل تكوين فئات من الطلاب أو تدريس التَّلاميذ، وهي تسمية ترد تارة مرادفة للبرنامج وأخرى للمناهج" ص٢٦٧.

ويُقصد ببرنامج التَّربية الفنَّية في هذه الدراسة بأنه المقررات الدراسية لقسم التَّربية الفنَّية، والمتطلب اجتيازها من قبل طالب الكلية لتأهيله كمعلم للتربية الفنية في الميدان، ويحتوي كل مقرر على (أهداف، ومفردات، وطريقة عرض وتقديم، وطرق للتقويم) موثقة رسمياً في عدد من الصفحات. والبالغ عددها ثلاث وعشرون مقرراً دراسياً. وهي موجودة في أقسام التربية الفنية بكليات المعلمين.

وقد ضمَّت الدِّراسة مقررين هما مدخل إلى التَّربية الفنَّية وَ مدخل إلى التَّذوق والنَّقد الفني، والتي يدرسها جميع طلاب كليات المعلمين، والتي تعتبر مواد ثقافية لهم، وتدرس في قسم التَّربية الفنَّية (كليات المعلمين – دليل الطالب، ١٤١٤هـ)، بالإضافة إلى استبعاد مقرر التَّربية العملية لكونها لا تحتوي على مفردات من قبل وكالة الوزارة لكليات المعلمين. وإنَّما ترتبط بالتطبيق الميداني وتدرس بقسم المناهج وطرق التدريس.

٣. كليات المعلمين:

تعرف كليات المعلمين إجرائيا بأنها مجموعة من المؤسسات التعليمية والتابعة إدارياً لوزارة التَّربية والتعليم في المملكة العربية السعودية والتي تعنى بإعداد معلم المرحلة الابتدائية أو المرحلة المتوسطة إن دعت الحاجة إلى ذلك، وتمنح درجه البكالوريوس *.

وتتبع جميع كليات المعلمين في إعداد المعلم برنامج موحد لكل تخصص.

---

* تم ضم كليات المعلمين إلى وزارة التعليم العالي إدارياً في هذه الأيام ولا تزال تلك الكليات تحت الدِّراسة من الناحية التنظيمية.

٤. الاتجاه:

يُعرَّف (زيدان، ١٣٩٩هـ) الاتجاه بأنه "الحالة العقلية التي توجه الفرد" . ص١٥٣،

ويُعرَّفه (صالح، ١٩٨٦م) بأنه "مجموع استجابات القبول والرَّفض إزاء موضوع اجتماعي جدلي معين" ص١٩٥ .

وتعرفه (ليلى جسومة، ١٩٩٧م) بأنه "الفكر أو الأسلوب الذي أتفق عليه جماعة من رواد التَّربية والتعليم في مادة التَّربية الفنَّية لإعداد مناهج تعليم تربوية في زمن معين ولمرحلة معينة بما يتناسب مع العصر والبيئة التعليمية"ص١٥ .

ويُعرَّف الباحث إجرائيا الاتجاه في مجال التَّربية الفنَّية بأنه فكر تنظيمي اتفق عليه مجموعة من المتخصصين في مجال التَّربية الفنَّية لتعليم الفن بطريقة أكثر فاعلية من وجهة نظرهم معتمدين في ذلك على أسس ودراسات علمية حديثة في ذلك الوقت .

D. الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية [DBAE]:

يُعرَّف الباحث الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية إجرائيا بأنه فكر تنظيمي اتفق علية مجموعة من المتخصصين في مجال التَّربية الفنَّية، لتعليم الفن، وفق أسس علمية منظمة، وميادين للتربية الفنية ممثَّلة في التَّذوق الجمالي، وتاريخ الفن، والنَّقد الفني، والإنتاج الفني .

٦. المعيار:

تعرفه (ليلى جسومة ، ١٩٩٧م)المعيار في التربية الفنية بأنه عبارة عن مجموعة من الأفكار والمفاهيم التي قد تنطبق أو لا تنطبق في مقرر ما، أثناء تحليله، ومن ثمَّ يطلق عليه حكم موضوعي لما ينتج عن ذلك التَّحليل .

ويعرف الباحث المعيار في التربية الفنية بأنة أداة لقياس مجموعة من العبارات أو الأفكار التي قد تنطبق أولا تنطبق على مقرر معين أثناء تحليله للوصول إلى أكبر قدر من الصدق والموضوعية في التحليل .

حدود الدراسة

يتمحور حد الدراسة الموضوعي حول تحليل مفردات برنامج الإعداد التَّخصصي لمعلم التَّربية الفنِّية في كليات المعلمين التابعة لوزارة التَّربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية (والتي تم جمعها مسبقاً)* والبالغ عددها ثلاثة وعشرون مقرراً دراسياً، في ضوء الاتجاهات المعاصرة في مجال التَّربية الفنِّية، وقد تم جمعة العينة وإجراء التحليل عليها خلال الفترة الزَّمنية من الفصل الثَّاني لعام ١٤٢٤ – ١٤٢٥هـ.

* تم جمع مفردات مقررات الإعداد التخصصي للتربية الفنية، من كليات المعلمين بالمملكة (كلية أبها – الطائف – تبوك – مكة – القصيم) وتم تكميل جميع المقررات من أرشيف كلية المعلمين بالرياض، وهي موجودة في أقسام التربية الفنية بكليات المعلمين، حيث لم تتوفر كاملة إلا في كلية المعلمين بالرياض.

الفصـــل الثّاني

أدبيات الدّراسة

- **الدراسات السابقة** : وتشتمل دراسات
  - الاتجاهات المعاصرة في مجال التربية الفنية.
  - تطوير المناهج والمعلم .
  - التقويم وتحليل المحتوى.
- **الإطار النظري** : ويشمل أربعة مباحث
  - أهم مشاريع ومناهج التربية الفنية.
  - الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية .
  - كليات المعلمين و إعداد معلم التربية الفنية.
  - تحليل محتوى مقررات إعداد المعلم في التربية الفنية

أولا: الدراسات السابقة والمرتبطة

يرى الباحث أنه من الضرورة البدء بالدّراسات السّابقة ثمّ الإطار النّظري، لتكوين مفهوم جيد حول أهم المناهج والمشاريع التي حدثت في مجال التّربية الفنّية، وإعداد معلم التّربية الفنّية، فضلاً عن الدّراسات التي اعتمدت على أسلوب تحليل المحتوى.

دراسات الاتجاهات المعاصرة في مجال التربية الفنية

١. دراسة لوفانوكير (Lovano Kerr,1985) كما أوردها (المهنا،١٩٩٣م) ((دراسة أجنبية))

هدفت دراسة لو فانو كير إلى تقديم نظرة شاملة على التّربية الفنّية بالولايات المتحدة مقارنة خصائص الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية بمنهج التّربية الفنّية الحالي بالتعليم العام، وقد لاحظت أن مدرسي التّربية الفنّية غير مؤهلين تأهيلا جيدا في المجالات التّالية: النّقد الفني، وتاريخ الفن، والرؤية الجمالية، وان العنصر الأساسي للتربية الفنية في عصرنا الحاضر هو الإنتاج الفني.

وقد توصلت لو فانو كير إلى تقديم ملخصاً تاريخياً عن تطورات حركة التّربية الفنّية، ولاحظت أن الأفكار التي تم تطويرها في الماضي، لم تدخل بعد ضمن مناهج التّربية الفنّية، واقترحت ما يلي:

١- إيجاد ترابط أفضل بين المواد التي يتم تدريسها في برامج الكليات التي تعد مدرسي التّربية الفنّية، بحيث يكون باستطاعتهم استخدام طرق مناسبة لتطبيق نظريات التّربية الفنّية.

٢- إجراء دراسات وتجارب ميدانية في المدارس لمعرفة تأثير هذه البرامج على الطلاب.

٣- التعاون الوثيق بين العاملين في تطوير برامج التّربية الفنّية في الجامعات، والمشرفين على التعليم العام في المدارس.

تتفق الدّراسة الحالية مع هذه الدّراسة في كونهما تقارنان خصائص الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية بمنهج التّربية الفنّية الحالي. ويستفيد الباحث من هذه الدّراسة في تكوين مفهوم واضح عن الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية ، وربط واقع التّربية الفنّية الحالي بالتّربية الفنّية المنظمة.

٢ . دراسة (سرية صدقي ، ١٩٩٢) : "التّربية الفنّية وثقافة المواطن – نظرة تحليلية"

هدفت دراسة سرية إلى تعليم الفن عن طريق إضافة النّقد الفني والتّذوق الفني وتاريخ الفن إلى الممارسة العملية، كما هدفت إلى دراسة العلاقة بين المعاصرة والتراث من خلال التدريب البصري والثقافة البصرية، بهدف إعداد معلم قادر على تناول مادة التّربية الفنّية بمنظور جديد، وإعادة تأهيل المعلمين لتدريس هذا المنهج. كما قدمت سرية بعض التّوصيات والمقترحات حيال تدريب المعلمين وتأهيلهم في نهاية دراستها .

تتفق الدّراسة الحالية مع دراسة سرية في كونها تناقش التّذوق الفني، وتاريخ الفن، والنّقد الفني، كأحد ميادين التّربية الفنّية المعاصرة إلى جانب الممارسة العملية ، وكجزء من برنامج إعداد المعلمين ، وتضيف الدّراسة الحالية عليها تحليل باقي برنامج إعداد معلم التّربية الفنّية وفق هذه المحاور. ويستفيد الباحث من دراسة سرية في دراسته الحالية بإثراء إطارها النّظري الذي يضم الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية ، ويرصدُ إسهامها في بناء أداة الدّراسة.

٣ . دراسة جرير وآخرون (Greer et al,1993): "التقدم في الفن والتّربية الفنّية بمركز جيتي للفنون" . ((دراسة أجنبية))

تهدف دراسة جرير إلى توثيق تجاربَ تعليم الفن والتّربية الفنّية بمركز جيتي (Getty) ، وذلك بتتبع ودراسة المحتوى، وتعلم الممارسات في برامج التّربية الفنّية من عام (١٩٨٣-١٩٨٩م) . موضحاً أنه تم

تطبيق منهج الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية بتمويل من شركة (Rand) راند على سبع مدارس ريفية وذلك في بداية عام ١٩٨٢م، بهدف التَّعرف على إمكانية تطبيق نظرية الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية التي واجهت بعض النَّقد في ذلك الوقت، والتَّعرف على مدى فاعليتها بين مناهج التَّربية الفنَّية في حينها، وقد عرضت نتائج هذه الدِّراسة على المختصين في مجال التَّربية والفن في معهد جيتي، وقد أستغرق تحليل نتائج الدِّراسة ما يقارب ست سنوات بين عامي ١٩٨٣-١٩٨٩.

وكان من أهداف المعهدَ إيجاد نظريات قابلة للتطبيق بهدف تحسين تعلم الفن والتَّربية الفنَّية، ولتطوير هذا البرنامج تم تدريب (٢١) معلماً في التَّربية الفنَّية في مقاطعة لوس أنجلوس بولاية (كاليفورنيا) بهدف التَّأسيس لتعليم الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية . ويمكن تلخيص نتائج الدِّراسة في النقاط التَّالية :

- تم إيجاد أساليب ذات فاعلية أكثر من الأساليب المستخدمة سابقاً في تدريس التَّربية الفنَّية.
- أثبتت الدِّراسة فاعلية الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية في مناهج تعليم الفن.
- إن برنامج التَّربية الفنَّية يمكن أن يطبق مثل سائر مناهج التَّربية الفنَّية .

تتفق الدِّراسة الحالية مع دراسة جرير في أن الدِّراسة الحالية تتناول موضوع الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية التي نشأت من مركز جيتي، ويستفاد من هذه الدِّراسة في تكوين مفهوم واضح عن نشأة الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية التي يسوف يتم تحليل مقررات برنامج الدِّراسة في ضوئها .

٤ . دراسة (النجادى، ١٩٩٤م) : "رؤية جديدة في تطوير مناهج التَّربية الفنَّية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية" .

هدفت دراسة النجادى إلى إعطاء رؤية جديدة لما يجب أن يكون عليه منهج التَّربية الفنَّية في المملكة العربية السعودية وفقاً لاتجاه (DBAE) باعتبارها اتجاه يهتم بالمحتوى الفكري التربوي إلى جانب

المهارات اليدوية المكتسبة، ومناقشة جوانبه الأربعة (تذوق الجمال، والنَقد الفني، وتاريخ الفن، والإنتاج الفني) .

وقد استخدم النجادى الأسلوب الوصفي التاريخي لمعرفة الأساس المنطقي لتطوير مناهج التربية الفنّية، وأورد مشروعات المناهج الرئيسة المتأثرة بانعقاد مؤتمر ولاية بنسلفانيا عام ١٩٦٥م والتي كانت :

١- مشروع التعلم بالتلفزيون – صور وأشياء عام ١٩٦٧م
Television Instruction Images and Things

٢- مشروع كيترنج ستانفورد عام ١٩٦٧م
Kettering Project–Stanford

٣- مشروع المعمل الإقليمي بالجنوب الغربي بمدينة لوس أنجلوس (SWRL)
Los Angeles ،Southwestern Regional Laboratory

٤- مشروع الرؤية الجمالية ١٩٧٥م-١٩٧٦م
The Aesthetic Eye Project

ثمَّ استعرض النجادى الأركان الأربعة لاتجاه (DBAE) المتمثلة في :

- الإنتاج الفني Art Production
- تاريخ الفن Art History
- النَقد الفني Art Criticism
- علم الجمال Aesthetics

ثمَّ أكد النجادى على أهمية هذا المنهج في ميدان التربية الفنّية، وأهمية تطوير مناهج التعليم في المملكة العربية السعودية في ضوء اتجاهات حديثة تناسب عقيدتنا و أخلاقياتنا .

وقد خلصت الدّراسة إلى عده توصيات منها :

- الحاجة لتغيير بعض الأهداف والمضامين في منهج التربية الفنّية على مختلف المستويات لتساير النَظريات الحدِيثة في إعداد المناهج وطرق التدريس.

- الحاجة لإعادة صياغة المناهج من خلال تبني النَظريات الحدِيثة مثل اتجاه (DBAE) كأساس للتربية الفنية في التعليم العام.
- التأكيد على الموازنة بين الجانب المهاري والجانب المعرفي، لتنمية قدرات التحليل والفهم للمتعلمين من خلال المعارف الفنية، وإحداث قدر كاف من المهارة من خلال الممارسة العملية.
- الاهتمام بوضع كتاب منهجي يعنى بحاجة المدرس والطالب ليتحقق من خلاله الأهداف.
- تطوير الإدارات المعنية بالتَربية وتزويدها بكفاءات علمية وتربوية جديدة، لمواكبه التطور في مجال التَربية والمناهج، والبحث عن كل جديد في مجال التَربية الفنَية لرقي بمستوى المادة والمعلم.
- الاستفادة من تجارب الآخرين في بناء المناهج وتطويرها، والاستفادة من الأطر العامة في بناء المادة العلمية، وأخذ ما يناسبنا في ضوء تعاليم الدين وسياسة التعليم، ونبذ كل ما بشأنه الإخلال بالدين والأخلاق وسياسة التعليم الثابتة.

تتفق الدِراسة الحالية مع هذه الدِراسة في كونها تنظر إلى وضع التَربية الفنَية الحالي في المملكة العربية السعودية، ويمكن الاستفادة من هذه الدِراسة، في تكوين مفهوم واضح للتطورات في مناهج التَربية الفنَية، لكي يتسنى معرفة الاتجاهات المؤثرة، والسَابقة لاتجاه الدِراسة، أو الاتجاه التنظيمي في التَربية الفنَية.

٥. دراسة (مهنا، ٢٠٠٠م) "الوجه الآخر للتربية الفنية في الكويت".

تهدف هذه الدِراسة على تسليط الضوء على منهج التَربية الفنَية وما يتصل به من تدريب، والسلطات المسؤولة عن التعليم وعن ثقافة وتقاليد المجتمع الكويتي، ومراحل التغيير في المنهج.

استخدم المهنا الأسلوب التاريخي في دراسته معتمدا على عدة مباحث تتمثَل في :

- السياق الاجتماعي :

التقاليد الفطرية في الفنون : بيَّن المهنا موقع دولة الكويت، و أهم المهن والفنون القديمة فيها المرتبطة بالعادات والتقاليد والأزياء وغيرها، كما استعرض الحالة الاقتصادية، وسياسات التعليم في الكويت، مصنفاً مراحل التعليم، والجهات المسئولة عن إعداد معلم التَّربية الفنَّية وتطوراتها .

- المنهج الحالي :

يصف المهنا منهج التَّربية الفنَّية الحالي بدوله الكويت المعتمد على الأستوديو في الغالب، مؤكداً أن المناهج توضع بواسطة المعلمين، وتتبع خصوصية في المواضيع وفق التصور الإسلامي من وجهه نظر المعلمين لرسم ذوي الأرواح، أو التَّركيز على كتابة بعض الآيات القرآنية، ثمَّ يصف المهنا المدارس والوسائل التعليمية، وطريقة تقويم مادة التَّربية الفنَّية، معرجاً على طريقة إعداد معلم التَّربية الفنَّية، وموضحاً أنه يعتمد على ٣٤ وحدة في الإنتاج الفني و ٢ تاريخ فن و ٢ تذوق فني و ٣ تحليل رسوم أطفال، وهناك التخصص المساند المرتكز على الأستوديو " التصميم الداخلي بواقع ٢٠وحدة، مضيفا أن هناك مواد أخرى تمثل ٤ وحدات دراسية من الوحدات الدراسية المخصصة لإعداد المعلم.

- مقالات في التغيير :

استعرض المهنا في هذا المبحث أهم التغيرات التي حدثت في برامج التَّربية الفنَّية في الكويت، وذكر منها اللجنة التي قامت بإعداد منهج مبني على الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية لتدريب المعلمين في الميدان في مقرر تاريخ الفن والنَّقد الفني، وعلم الجمال، وطرق تدريس التَّربية الفنَّية، وكذلك المحافظة على التراث الشعبي والإسلامي.

- توصيات التغيير :

من خلال ما سبق يذكر المهنا أهم التَّوصيات فيما يلي :

١- أن أسرع الطرق لتحسين مادة التَّربية الفنَّية في التعليم العام هو تدريب المعلمين المتواجدون في الميدان.

٢- أهمية إعادة تشكيل التخصص في قسم التَّربية الفنّية بناء على مثيله في أقسام التَّربية الفنّية المتميزة في أمريكا الشمالية بواقع ٣٦وحدة في الأستوديو، ١٠في تاريخ الفن، ٢٤ في التَّربية الفنّية، ١٠ في التعليم المهني، ١٠ في مجال التخصص (رسم، خزف، أشغال فنية، تاريخ فني، ... الخ)، ٣٠ في المقررات العامة.

٣- عمل برنامج للتربية الفنية يركز على جوانب اتجاه (DBAE)، بحيث يكون برنامجاً متكاملاً.

٤- ضرورة وجود برنامج قوي للمعلمين أثناء الخدمة مبني على أسس منطقية واستراتيجية.

تختلف دراسة المهنا عن الدّراسة الحالية باختلاف مجتمع الدّراسة، والعينة التي سيتم دراستها، ولكن هناك توافق بين الدراستين من حيث تصنيفها ومناقشتها للإعداد التَّخصصي لمعلم التَّربية الفنّية ، وفق الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنّية .

٦ . دراسة (باجودة،٢٠٠١م) :" اتجاهات تطوير مناهج التَّربية الفنّية أبان حركة إعادة صياغة مناهج التعليم العام كمدخل لتطوير مناهج التَّربية الفنّية بالمملكة" .

تهدف دراسة باجودة إلى الإفادة من اتجاهات تطوير مناهج التَّربية الفنّية المعاصرة كمدخل لتطوير مناهج التَّربية الفنّية في المملكة العربية السعودية، وذلك عن طريق دراسة وتحليل بعض مناهج التَّربية الفنّية المعاصرة للتعرف على مراحل بناء البرامج بما في ذلك الدّراسات التحضيرية وانتقاء المحتوى وعمليات التطبيق وحل المشكلات، وقد اقتصرت دراسته على أربعة من برامج التطوير في مناهج التَّربية الفنّية في الولايات المتحدة الأمريكية وهي :

- برنامج (سمارل) Cemrel
- برنامج (جي هير و ميري رون)
- برنامج (كيترنج) Kettering
- برنامج (سوارل) Swrl

وتطرق في إطاره النّظري على أهم النّظريات التي أثرت على مناهج تدريس التّربية الفنّية، وصنفها إلى أربع نظريات هي : (الواقعية – الفعلية – التعبيرية – الشكلية)، ثم قام باجودة بوصف وتحليل تلك البرامج السّابق ذكرها، والوقوف على إيجابيات وسلبيات كلاً منها، ملخصاً بعد ذلك إلى النّتائج التّالية :

- أن التّربية الفنّية الحدّيثة تخطت الطرق التقليدية، مستندة إلى البحث العلمي ومعتمدة على خبرات الكفاءات المتخصصة من داخل التخصص وخارجه في تخطيط وتطوير وتطبيق مناهج التّربية الفنّية التي تعتمد على المحتوى المعرفي كأساس للتدريس.
- إن التّربية الفنّية مادة مساوية لبقية مقررات المنهج العام، ويجب أن تعطى نفس الأهمية.
- أن مناهج التّربية يجب أن تعطى الوقت والجهد والدعم المادي لكي تظهر بالشكل الجيد الذي يلبي حاجات المجتمع وثقافته التي ينتمي إليها .
- أن تعدد الجهود وتنوع التجارب في تطوير مناهج التّربية الفنّية من شأنه إثراء التخصص وتقديم نماذج يمكن المفاضلة بينهم واختيار الأنسب منها .
- بروز دور المؤتمرات العلمية والندوات وحلقات البحث في مناقشة مشاريع إعداد المناهج وتقديم المقترحات الكفيلة بتقويمها ومن ثمّ إدخال التعديلات عليها .

كما أوصى باجودة أقسام التّربية الفنّية في الجامعات وكليات إعداد المعلمين، بتحسين برامج إعداد معلمي التّربية الفنّية والأخذ بالطرق والأساليب الحدّيثة بمجال التّربية الفنّية، كما أوصى بالعديد من التّوصيات حيال المناهج والمؤتمرات في التّربية الفنّية.

تختلف دراسة باحودة عن هذه الدّراسة الحالية، في لأنها تناقش تطوير مناهج التّربية الفنّية، في ضوء عزم وزارة التّربية والتعليم على تطوير مناهجها في التعليم العام. و تتفق هذه الدّراسة مع الدّراسة الحالية في كونها تسعى إلى الرقي بمستوى إعداد المعلم؛ ليتسنى له تحقيق الأهداف المنشودة من هذا

التطوير. ويمكن الاستفادة من هذه الدّراسة في إعطاء فكرة واضحة عن أهم التطورات في مجال مناهج التّربية الفنّية وحتى الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية .

٧. دراسة (الثقة، ٢٠٠١م) : "وضع خطط مقترحة في التّربية الفنّية وفقا لاتجاه (DBAE) باستخدام الحاسب الآلي".

تهدف دراسة الثقة إلى تدريس مادة التّربية الفنّية في المرحلة المتوسطة باستخدام تقنية الحاسب الآلي طبقاً للاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية (DBAE)، وقد استخدم الثقة الأسلوب الوصفي الإرتباطي كأسلوب منهجي في دراسته، في وصفه لحالة تدريس التّربية الفنّية الراهنة وبين الاستفادة من النّظريات والتقنيات الحدّيثة، لتطوير التّربية الفنّية في التعليم العام وخاصة المرحلة المتوسطة.

وقد توصلت الدّراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها :

- أن التّركيز على جوانب اتجاه الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية الأربعة يؤدي إلى نوع من التكامل المعرفي والفني والثقافي في جوانب تدريس التّربية الفنّية.
- يهدف الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية إلى تطوير قدرات المتعلمين بما يؤهلهم لإدراك وتقدير الفن.
- يرتكز تدريس الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية على وضع المنهج بطريقة متسلسلة.

كما خلصت الدّراسة إلى العديد من التّوصيات.

تتفق الدّراسة الحالية مع دراسة الثقة في كونهما يناقشان إمكانية الاستفادة من الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية في المملكة العربية السعودية، ويمكن الاستفادة من هذه الدّراسة في تكوين مفهوم واضح عن نشأة الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية ، وما سبقها من اتجاهات، كما تضيف الدّراسة الحالية إليها توضيحاً لبعض الاتجاهات التي لم ترد في دراسة الثقة، كما أن الدّراسة الحالية تناقش قضية مقررات إعداد المعلم وفقاً للاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية.

٨ . دراسة (خضر، ٢٠٠١م): "بناء استراتيجية مقترحة؛ لتطوير نظرية تدريس التَربية الفنَية في ضوء مفهوم التَربية البحثية، وقياس مدى تقدير المعلمين وتوافقهم نحو مدخلها الفلسفي، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بسلطنة عمان".

هدفت دراسة خضر لبناء استراتيجية مقترحة ؛ لتطوير نظرية تدريس التَربية الفنَية في ضوء مفهوم التَربية البحثية، وقياس مدى تقدير المعلمين وتوافقهم نحو مدخلها الفلسفي، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بسلطنة عمان، من خلال مراجعة الاتجاهات المعاصرة والحدُيثة والاعتماد على مفهوم شامل للتربية الفنية الذي يعتبرها "احد ميادين المعرفة الأساسية المنظمة"والمعروفة بـ(DBAE) في بناء المدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة، وعلاقة ذلك بالجنس. بالإضافة إلى التَعرف على اتجاهات معلمي ومعلمات التَربية الفنَية نحو مهنة تدريس التَربية الفنَية بعد معرفتهم للاستراتيجية السَابقة.

اتبع خضر المنهج الوصفي التَحليلي في تحليل النماذج المعاصرة والمستحدثة للمناهج، ونظريات تدريسها، وتطبيقها المرتبطة بموضوع دراسة خضر، بالإضافة لاستخدام المنهج البنائي لبناء الاستراتيجية، ومنهج تجريبي لمعرفة مدى توافق المعلمين لهذه الاستراتيجية.

وقد توصلت دراسة خضر إلى أهم التَوصيات ممثَلة في:

١_ تحديد مدخل فلسفي للميادين الاستراتيجية المقترحة الأربعة معتمداً على الاتجاه التنظيمي في التَربية الفنَية .

٢_ تحديد المعالم الرئيسة للاستراتيجية المقترحة.

٣_ ارتفاع مستوى تقدير معلمي التَربية الفنَية وتوافقهم نحو المدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة. بالإضافة إلى ارتفاع مستوى ميل اتجاهات معلمي التَربية الفنَية وتوافقهم نحو مهنة التدريس بعد تعرفهم على الاستراتيجية المقترحة.

وقد أوصت دراسة خضر بعدة توصيات كان من أهمها تطوير مناهج التَّربية الفنَّية من خلال تبني النماذج المعاصرة والمستخدمة لبناء المناهج.

تتفق الدِّراسة الحالية مع دراسة خضر في كونهما يناقشان تطوير المناهج الحالية في ضوء الاتجاهات المعاصرة للتربية الفنية. وتختلف الدِّراسة الحالية عن دراسة خضر في عينة الدِّراسة، والتعدد في مناهج البحث، وتضيف عليها مناقشة ما يتعلق بإعداد معلم التَّربية الفنَّية قبل ممارسته لمهنة التدريس.

٩. دراسة (عمرو، ٢٠٠٢م) :"الاتجاهات المعاصرة في التَّربية الفنَّية".

تهدف دراسة عمرو إلى تحليل دور الفلسفات الجمالية في توجيه تيارات التطور والتحديث في ميدان التَّربية الفنَّية، كما تهدف إلى التَّعريف بأبرز الاتجاهات المعاصرة في تعليم الفن والتَّربية الفنَّية.

واستخدم عمرو الأسلوب التاريخي مبتدئاً بنهاية الخمسينات من القرن العشرين في الولايات المتحدة الأمريكية على اعتبار أنها مركز مهم في هذا الميدان التربوي مستعرضاً الأصول الفلسفية للاتجاهات المعاصرة في التَّربية الفنَّية والتي فسرت الجمال والخبرة الجمالية موضحاً أن أبرز هذه النَّظريات:

- الاتجاه الفلسفية الحدِّيثة (Modernist Theory)
- اتجاه فلسفة ما بعد الحدَّاثة (Postmodernist Theory)

ثمَّ أنتقل إلى أبرز الاتجاهات المعاصرة في التَّربية الفنَّية والتي تضم :

- مشروع سمرل (Cemrel) :

Central Midwestern Regional Education Laboratory

- مشروع مختبر سوارل (Swrl) :

South West Regional Laboratory for Education Research and Development

- مشروع العين الجمالية (AEP) :
Aesthetic Eye Project
- مشروع التَّربية الفنَّية المعرفية (DBAE)
Discipline-Based Art Education

ثمَّ خلصت الدِّراسة إلى بعض التَّوصيات والمقترحات في مجال التَّأليف والاتجاهات المعاصرة في التَّربية الفنَّية.

تتفق الدِّراسة الحالية مع هذه الدِّراسة في التَّعريف بأبرز الاتجاهات المعاصرة في تعليم الفن والتَّربية الفنَّية. ويمكن الاستفادة من هذه الدِّراسة، في تكوين مفهوم واضح للتطورات في مناهج التَّربية الفنَّية، حتى الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية . وتضيف الدِّراسة الحالية بعض الاتجاهات المعاصرة في التَّربية الفنَّية إضافة على الاتجاهات المتواجدة في دراسة عمرو.

١٠. دراسة (العمود، ٢٠٠٣م) :تطوير اتجاه "التَّربية الفنَّية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية DBAE" وأثره على حقل التَّربية الفنَّية.

تهدف دراسة العمود إلى تسليط الضوء على أحد أبرز الاتجاهات المعاصرة في مجال التَّربية الفنَّية؛ وهو اتجاه " التَّربية الفنَّية المبنية على الفن بوصفة مادة دراسية DBAE "، وتتلخص أهداف هذه الدِّراسة في تحديد مفهوم هذا الاتجاه، وبيان تطوره التاريخي، وتوضيح أهميته ودوره في تقديم مفاهيم حديثة أسهمت في التطور العام للتربية الفنية خلال الربع الأخير من القرن الماضي.

وقد استخدم العمود المنهج التاريخي لتتبع هذه التطورات، من خلال بيان أبرز العلماء مع عرض لإسهاماتهم العملية، ورصد العديد من أسماء البرامج والمشاريع والمؤسسات والأماكن والأزمنة التي تمثل معالم هذه التطورات، من خلال سياقها التاريخي التسلسلي. وقد خلصت دراسة العمود إلى العديد من النتائج تمثَّلت في :

- تحديد خصائص ذلك الاتجاه التي تبينت ماهيته.
- رصد أبرز التطورات التاريخية الحاسمة في ثلاث فترات وهي الستينات والسبعينات والثمانينات الميلادية.
- كما تطرقت النتائج إلى أثر هذا الاتجاه على المناهج، المعلم، الطالب، واستخدام التكنولوجيا.

وفي نهاية البحث أورد العمود عدداً من التوصيات تتعلق بتحسين وتطوير اتجاه التربية الفنية في المملكة العربية السعودية. ومن هذه التوصيات تدريس هذا الاتجاه في أقسام التربية الفنية في التعليم الجامعي والتعليم العام، كما أوصى بأهمية الترجمة والتأليف في المجالات الأربعة لهذا الاتجاه.

وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في كونها تناقش قضية الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية في التعليم الجامعي، ويستفيد الباحث من هذه الدراسة في تكوين مفهوم واضح ومتسلسل حول نشأة الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية، مما يساعد على إعطاء أحكام موضوعية مبنية على أسس علمية ومنطقية في التحليل وتفسير النتائج.

١١. دراسة (بركات، ٢٠٠٣م): "تذوق ونقد الفنون من خلال نظرية التربية الفنية كأحد ميادين المعرفة المنظمة Apprectiat and Critic Art through Discipline-Based Art Education (DBAE)"

هدف بركات إلى دراسة التذوق والنقد الفني بصورة مقننة من خلال المفهوم الشامل للتربية الفنية، بالإضافة إلى دراسة نظريات ونماذج التذوق والنقد الفني المساهمة في مجال الفنون.

وقد اتبع بركات المنهج الوصفي التحليلي في تحليل الاتجاهات المعاصرة للتربية الفنية وتطبيقاتها المرتبطة بموضوع البحث، بالإضافة إلى استخدامه المنهج البنائي لدراسة الفنون.

وقد أشار بركات في دراسته إلى بعض الاتجاهات المعاصرة في منهج التربية الفنية مثل:

- المفهوم الشامل للتربية الفنية : وهو دعوة مانويل باركان بضرورة وضع أسس مستقبلية لمنهج التَّربية الفنَّية.

- مصفوفة برنت ولسن Willson,Brent .

- تصنيف أرنون Arnon,J لوظائف العمليات العقلية.

- اتجاه الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية (DBAE) .

كما توصلت دراسة بركات إلى العديد من النتائج المضمنة داخل البحث كان من أهمها :

١. لكي ينتج حدوث استجابة جمالية واتجاهات فنية فلسفية يمكن من خلالها تذوق الفن، يجب أن يتفاعل المتذوق مع العمل الفني وذلك عن طريق تجميع معلومات حول العمل الفني، وموضوعه، ومضمونه، ومعلومات حول الفنان وأسلوبه، وتاريخ العمل.

٢. أن الاتجاه المعاصر في تعليم الفن لا يقتصر على ربط التَّذوق بالجمال، ولكنه يسعى إلى التقييم الواقعي للثقافة البصرية. وبذلك يتكامل التَّذوق والنَّقد الفني لتكوين الشخصية الفنية.

٣. أن عملية الإنتاج الفني تبدأ من الفكرة، وتنتهي باكتمال العمل الفني ، وترتبط بالفكرة سلسلة من العمليات التي ترتبط بدراسة كل من تاريخ الفن والتَّذوق الفني والنَّقد الفني وعلم الجمال.

تتفق الدِّراسة الحالية مع دراسة بركات في كونها تناقش التَّذوق الفني والنَّقد الفني كأحد ميادين الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ، وكجزء من برنامج إعداد المعلمين ، وتضيف عليها تحليل باقي المتطلبات وفق الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية . ويستفيد الباحث من دراسة بركات في دراسته الحالية بإثراء إطارها النَّظري الذي يضم بعض الاتجاهات المعاصرة مثل الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ، ومصفوفة برنت ولسن Willson,Brent، وتصنيف أرنون Arnon,J لوظائف العمليات العقلية.

١٢ . دراسة (النملة، ٢٠٠٤م): "دراسة نظرية لصياغة أهداف التَّربية الفنَّية للمرحلة المتوسطة للبنين بمفهوم التَّربية الفنَّية المنظمة(DBAE)" .

هدفت دراسة النملة إلى التَّعريف بمدخل التَّربية الفنَّية المنظمة، ونشأتها، والمجالات المتضمنة فيها . بالإضافة إلى استخلاص بعض المبادئ العامة الواجب مراعاتها عند تدريس الفن للمرحلة المتوسطة وفق الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ، وكذلك استخلاص الأهداف التعليمية لمنهج التَّربية الفنَّية للمرحلة المتوسطة وفقاً لكل مجال من مجالات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية .

وقد استعرض النملة في دراسته من خلال مباحثها و مصطلحاتها مفهوم الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ونشأته، وتوضيح الأسس التي تقوم عليها الممثَّلة في

- الإنتاج الفني Art Production
- تاريخ الفن Art History
- النَّقد الفني Art Criticism
- علم الجمال Aesthetics

وما يتعلق بهذه الميادين لكل صف من صفوف المرحلة المتوسطة، مع توضيح آليات لذلك. وختم النملة دراسته بالتأكيد على قدرة الطالب في كل صف من هذه الصفوف على القيام ببعض الأعمال، من خلال الاستفادة من دراسته لمجالات التَّربية الفنَّية المنظمة.

وتختلف هذه الدِّراسة عن الدِّراسة الحالية بأنها تناقش أهداف منهج التَّربية الفنَّية للمرحلة المتوسطة، في حين الدِّراسة الحالية تناقش ذلك لإعداد معلم التَّربية الفنَّية، وتتفق مع الدِّراسة الحالة في كونها تناقش المنهج في ضل نفس الاتجاه. ويستفاد من دراسة النملة في دراسة وتوضيح آليات مجالات تدريس الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية في تحليل وتفسير النتائج.

ب- دراسات تطوير المناهج والمعلم

١. دراسة ماديا (Madej,1980) كما أوردتها (مريم فلمبان، ٢٠٠٢م) : "الفنون والأخطاء السلبية في تدريس التَّربية الفنّية". ((دراسة أجنبية))

تهدف دراسة ماديا إلى التَّركيز على الجوانب التربوية التي أهملت في مناهج التَّربية الفنّية في الولايات المتحدة الأمريكية. اتبعت الدّراسة المنهج الوصفي الوثائقي، على اعتبار أن المناهج هي الوثائق التي قامت عليها الدّراسة. وتعدَّ هذه الدّراسة دراسة تقويمية للمنهج.

وقد توصلت هذه الدّراسة إلى بعض النتائج أهمها :

- أن المناهج السَّابقة أغفلت الفنون المرئية Visual Art.
- أن المناهج السَّابقة أغفلت دور المعلم كخبير له تاريخه وقاعدته المعرفية.
- أهملت المناهج تقييم تحصيل المتعلمين لما تم تعلمه من الفنون المرئية.
- أن المنهج أهمل دور التكنولوجيا الحدِّيثة في مجال الفن ؛ كونها وسيلة تعليمية وشكل من أشكال الفن، كالتصوير الفتوغرافيي، التلفزيون، الحاسب الآلي.
- أن المناهج لم تضع أهمية ومبررات لتدريس الفن والتَّربية عن طريق الفن.

كما توصلت الدّراسة إلى بعض التَّوصيات يمكن إيجازها على نحوٍ مما يلي :

- إن الفن مدخل لدراسة العالم بأسره.
- للفن تاريخ ومداخل نقدية، تُسهم في تنميه مدارك المتعلم.
- دراسة الفن تعطي القدرة على تحليل العالم وتحسسه، من خلال نقد الفنون وتحليلها.
- يسهم الفن في التَّعرف إلى ثقافة الأمم والشعوب المختلفة، و التَّعرف على حضاراتها.

وتتفق الدّراسة الحالية مع دراسة ماديجا في كونهما تناولتا مناهج التَّربية الفنّية وواقعها الحالي، فضلاً عن أهتمامهما بالجوانب التي أهملت في مناهج التَّربية الفنّية، وتختلفان في عينة الدّراسة ومكان

تطبيق الدّراسة. ويستفاد من هذه الدّراسة في إدراك بعض الجوانب التي أهملت في مقررات التّربية الفنّية الحالية، بالإضافة إلى الاستفادة من ذلك في بناء وإجراءات التّحليل، وخاصة في ما يتعلق بتاريخ الفن.

٢. دراسة (الإبراهيم، ١٩٨٨م) : "أساليب واتجاهات في تطوير مناهج التعليم العام بدولة قطر".

هدف الإبراهيم إلى توضيح أساليب واتجاهات تطوير مناهج التعليم في دولة قطر، مستخدماً المنهج الوصفي والمنهج التاريخي. وقد استعرض في دراسته لمحة تاريخية عن نشأة المناهج الدراسية وأساليب تعميمها، بالإضافة إلى توضيح مبررات تطوير المناهج، والأهداف العامة للمناهج وخطط الدّراسة، وختم دراسته بالاتجاهات المعاصرة في تطوير المناهج الدراسية والتي كانت :

- الأخذ بمفهوم التعليم الأساسي في بناء المناهج الدراسية وتطويرها.
- إتباع المدخل التكاملي في تنظيم وحدات المنهج الدراسي.
- إتباع المدخل البيئي في بناء المناهج الدراسية وتطويرها.
- الأخذ بمبدأ المشاركة الموسعة في بناء المناهج وتطويرها.
- إدخال مقررات دراسية جديدة ضمن المناهج الدراسية.

وتتفق الدّراسة الحالية مع دراسة الإبراهيم في ضرورة النظر إلى واقع المناهج الحالية، ومحاولة إيجاد طرق أكثر فعالية من خلال دراستها وإخضاعها للدراسة، وتختلف الدّراسة الحالية عن دراسة الإبراهيم في كون الدّراسة الحالية تختص بالتّربية الفنّية فقط، كما تختلف في طبيعة ومكان التطبيق. ويستفاد من هذه الدّراسة في بناء أداة الدارسة التي تتضمن في محاورها أهداف المقررات وتنظيم وعرض المقرر.

٣. دراسة (الشربيتي، ١٩٩١م) : "تطوير منهج التَّربية الفنَّية للمرحلة الإعدادية في دولة البحرين في ضوء نموذج مفاهيمه".

تهدف دراسة الشربيتي إلى تطوير منهج التَّربية الفنَّية للمرحلة الابتدائية في دولة البحرين لمعالجة السلبيات وأوجه القصور، والتي ظهرت عند تقييمه للمنهج في ضوء الاتجاهات المعاصرة القائمة على المفاهيم المعرفية. وقد حدَّد الشربيتي ثلاثة أنواع من العينات لإجراء دراسته، وهي كالتالي :

- اختيار ثلاثة معلمين وثلاث معلمات في التَّربية الفنَّية للمرحلة الإعدادية لتدريس الوحدات
- اختار مدرستين للبنين ومدرستين للبنات في البحرين.
- اختار ٢٤٠ متعلماً بطريقة عشوائية لإجراء اختبار تجريبي للحكم على مدى صلاحية وملاءمة المنهج المقترح للمرحلة.

واستخدم الشربيتي المنهج الوصفي التَّحليلي في دراسته لأنه اعتمد على مجموعة من النظم لتطوير المنهج في دراسته، واعتمد المنهج البنائي عند بناء النموذج المقترح، كما استخدم المنهج التجريبي عند تدريس وحدات المنهج المطور لاختبار فعاليته ، بالإضافة إلى قراءة وتحليل نتائج البيانات لاستطلاع الرأي، كما استخدم عده أدوات هي الاستبانة، واستمارات ملاحظة واختبار.

وقد كانت أهم النتائج التي أسفرت عنها دراسته الشربيتي إمكانية تطوير المنهج الخاص بالتَّربية الفنَّية باستخدام الاتجاه القائم على المفاهيم المعرفية، وخاصة نتائج التَّلاميذ كما في الجوانب (المعرفية ٧٨,١٨% – الوجدانية ٨٠% أما الإنتاج الفني فكان ٧٧% – أما ملامح الابتكار فكانت ٩٢%) ويشير الشربيتي إلى أن هذا دليل على نمو التَّلاميذ، وهو ما كان ينتظره من تطوير المنهج.

تتفق الدِّراسة الحالة مع دراسة الشربيتي في كونهما تناقشان المناهج الحالية في التَّربية الفنَّية في ضوء الاتجاهات المعاصرة ، بينما تختلفان في المرحلة الدراسية ، ويستفيد الباحث من هذه الدِّراسة في إعطاء تصور واضح عن الاتجاهات المعاصرة في مجال التَّربية الفنَّية التي مهدت للاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية .

٤ . دراسة (عبداللطيف، ١٩٩٢م): "التفاعل العضوي بين المعرفة ومهارات التربية الفنية في العملية التعليمية" .

هدفت دراسة عبد اللطيف إلى التأكيد على الجوانب التالية :

- مفهوم المعرفة المرتبط بمهارات التربية الفنية في العملية التعليمية .

- التأكيد على الترابط بين العلوم النظرية والتطبيقية وإلغاء الفصل بينهما، والتركيز على العمليات العقلية وليس إلغائها .

- توظيف المعرفة من خلال المهارات المستخدمة في مجالات التربية الفنية، من خلال التدريب والإبداع والتركيب والتحليل .

- دور المدرسة والمدرس في تنمية هذه الاتجاهات حتى تتبلور النتائج في نموذج أفضل للمجتمع .

استخدم عبداللطيف المنهج الوصفي الكيفي للتأكيد على الجوانب السابقة، والخلوص إلى النقاط التالية :

١ . أن مفهوم الفن ذو صلة وثيقة بمهارات التربية الفنية في العملية التعليمية .

٢ . أن العملية التعليمية لا تتكامل بمقتضى الجانب المعرفي فقط، ويتم التكامل بإضافة الخبرة المختلفة التي تتناولها التربية الفنية إلى الجانب المعرفي .

٣ . أهمية جناحي الخبرة (المعرفة والعمل) في مستقبل المتعلم .

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة عبد اللطيف في كونهما تناولتا مناهج التربية الفنية ، إضافة إلى أهتمامهما بالمفاهيم والمعارف والخبرات في التربية الفنية . ويستفاد من هذه الدراسة في جمع بعض المعلومات حول أهمية الخبرة والمعرفة في مناهج التربية الفنية، و لأهمية ذلك في تحليل المقررات والاستفادة من ذلك في إجراءات التحليل .

٥ . دراسة (مي نور، ١٩٩٤م) : " تصميم منهج التربية الفنية للمرحلة الثانوية في ضوء اتجاهات معاصرة للتربية الفنية " .

هدفت دراسة مي نور إلى تصميم منهج للتربية الفنية للصف الثالث الثانوي من خلال أربعة ميادين منظمة واستنتاج نموذج خاص بالدراسة، وقامت مي نور بتصميم ذلك المنهج بناء على الدراسات السابقة في تطوير المناهج وتصميمها، بالإضافة إلى استطلاع آراء المحكمين في النموذج المقترح، من خلال استبانه أعدتها لهذا الغرض.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- أن تصميم مناهج التربية الفنية القائمة على الميادين الأربعة : (تذوق الجمال، نقد الأعمال الفنية، تاريخ الفن، إنتاج الفن) تكون منفصلة عند التخطيط ومندمجة أثناء التدريس.
- يتم تصميم المنهج بناء على تصميم مصفوفة، تتضح فيها عناصر المنهج والعمليات الداخلية فيه.
- استخلاص أهداف خاصة بالمنهج ومحتواه وأنشطته وطرق تدريسه وأساليب تقييمه وفق فلسفة منهج (DBAE).

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة مي نور في كونهما تناقشان المناهج الحالية في التربية الفنية في ضوء الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية ، بينما تختلفان في المرحلة الدراسية ، ويستفيد الباحث من هذه الدراسة في إعطاء تصور واضح عن الاتجاهات المعاصرة في مجال التربية الفنية والاتجاه التنظيمي في التربية الفنية خاصة.

٦. دراسة (مشيرة إبراهيم، ١٩٩٥م) : "تصميم وحدة تعليمية في التربية الفنية مبنية على طريقة تعلم المفاهيم".

وتهدف هذه الدراسة إلى تنمية الحصيلة الشكلية واللغوية واستخدامها لإثراء الخيال والتعبير عند طالبات المرحلة الثانوية والبالغ عددهم (٨٠)طالبة، واستخدمت مشيرة إبراهيم المنهج الوصفي التحليلي الذي قام على تحليل ما أسفرت إليه الدراسات المرتبطة بملامس السطوح مع تحليل بعض أعمال الفنانين، بالإضافة إلى تصميم وحدة تعليمية مبنية على طريقة تعليم المفاهيم ثمَّ تجربتها، لتكوين قاعدة لمستويات التفكير العليا لبناء وتنظيم المعرفة المرتبطة بتعليم المفاهيم المبنية في مجال التربية الفنية، وكانت حدود هذه الدراسة تتمثل في الإطلاع على الدراسات السابقة في مجال تعلم المفاهيم في التربية الفنية وفي المجالات الأخرى، والدراسات التي تتعلق بتحليل ملامس السطوح ودورها في التعبير الفني، بالإضافة إلى تصميم الوحدة التعليمية وتجريبها وتحديد الأسلوب لتقويم الإنتاج الفني لهذه التجربة، وقد توصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية :

- أن طريقة تعليم المفاهيم ذات فعالية في إكساب الطالبات مفهوم (ملامس السطوح) من خلال التعبير الفني مع إبراز القيم التعبيرية لها .
- تقسيم مفاهيم التربية الفنية إلى خمسة مفاهيم :(شكلية – تقنية – مادية – تعبيرية – فلسفية) .

وكان من أهم توصياتها ضرورة المزاوجة بين اللغة الشكلية واللفظية عند تدريس المفاهيم الخاصة بالتربية الفنية، مما يساعد على توسع حدود المفهوم ، ونمو التعبير الفني تبعاً لذلك. بالإضافة إلى الاهتمام بتدريس المفاهيم المرتبطة بمجال التربية الفنية

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة مشيرة في كونهما تناولتا مناهج التربية الفنية ، إضافة إلى اهتمامهما بالمفاهيم والمعارف في التربية الفنية، وتختلفان في عينة الدراسة ومكان تطبيق الدراسة. ويستفاد من

دراسة مشيرة في جمع بعض المعلومات حول تكوين المفاهيم والاتجاهات لأهمية ذلك في تحليل المقررات ، بالإضافة إلى الاستفادة من ذلك في بناء أداة التحليل والقيام بإجراءاته.

٧. دراسة (الزهراني ، ١٩٩٧م) :"الدور والهدف في تدريس التربية الفنية".

تهدف دراسة الزهراني إلى إلقاء الضوء على الدور والهدف من التربية الفنية، وقد استخدم الزهراني المنهج الوصفي في دراسته، حيث أكدت الدراسة على أهمية ما يلي :

١. معرفة المعلم بمادته وتلاميذه والمحيط الاجتماعي لهم. وهذا يقودنا إلى القضية التي تؤكد أهمية إعداد المعلم إعداداً جيداً، من حيث المادة العلمية، و إلمامه بعلم النفس التربوي وعلم نفس النمو ومراحل التعبير الفني، بالإضافة إلى ضرورة الإطلاع ومعرفة البيئة المحيطة بالمدرسة. ويجب علينا النظر في برامج إعداد معلم التربية الفنية، وتعريفه بالخامات والأدوات وكيف التعامل معها واستخداماتها.

٢. القدرة على بناء وتشكيل خطط تدريس شاملة ومحدّدة. وذلك لكي تشمل جميع مجالات التربية الفنية دون استثناء، وإكساب التلاميذ مفاتيح للتعبير الفني باستخدام خامات مختلفة، قد يجد بعض الطلاب في يوم ما ميوله إلى مجال بعيد عن الرسم والتصوير. ويجب أن يكون لدى المشرفين على معلمي التربية الفنية الوعي الكامل بأهمية المجالات التطبيقية، بالإضافة إلى الحزم في كون الخطة شاملة لمجالات التربية الفنية.

٣. الخبرات والمهارات والمعارف المطلوبة والواجب توافرها في المعلم لتنفيذ وتطبيق تلك الخطط وتقويمها.

ويرى الزهراني أن الخبرات والمهارات والمعارف تتوافر عند المعلم إذا كان إعداده جيداً، بالإضافة إلى استعداد المعلم في تطوير نفسه والإطلاع على كل جديد في مجال التربية الفنية، وخصوصاً – وفي هذا المقام – على الخامات الجديدة وإمكانيات تطبيقها في مواقف تعليمية مع تلاميذ المرحلة المتوسطة. وما مدى ملاءمتها لهم ولإمكانياتهم.

٤. تعيين وتطوير أدوات ومعايير قياسية سليمة تربوياً للوقوف على مستوى أداء التلاميذ ومتابعة نموهم الفني والمعرفي.

وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة الزهراني في إعداد معلم التربية الفنية ، وتضيف عليها أهمية إعداد معلم التربية الفنية وفق الاتجاهات المعاصرة في مجال التربية الفنية ، التي لا تعتمد فقط على المهارات وعلم نفس التربية الفنية.

٨. دراسة (أمين ، ١٩٩٧م) :"الاحتياجات المهنية ودورها في تحسين أداء معلم التربية الفنية في التعليم المتوسط بمنطقة مكة المكرمة" .

تهدف دراسة أمين إلى تأصيل دور معلم التربية الفنية للتواصل في العملية التعليمية عن طريق الاشتراك في دورات تدريبية لتحسين أدائه المهني عن طريق :

- تحديد احتياجات معلمي التربية الفنية في التعليم المتوسط.
- وضع برنامج مقترح لمعلمي التربية الفنية أثناء الخدمة لتحسين أدائهم.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج تكمن في ما يلي :

١. الاحتياجات المهنية لمعلمي التربية الفنية في المرحلة المتوسطة أثناء الخدمة.

٢. أهمية تلك البرامج التدريبية لتحسين أداء المعلمين.

٣. طبيعة مادة التربية الفنية المتجدد واحتياج معلمي التربية الفنية لبرامج مستمرة.

٤. حاجه المعلمين الملحة لهذه البرامج.

تتفق دراسة أمين مع الدراسة الحالية في كونها تناقش قضية إعداد معلم التربية الفنية، ووجوب مسايرة إعداده بما يتناسب مع التطورات التي تحدث في مجال التربية الفنية، وتضيف الدراسة الحالية على دراسة أمين بوجوب إعداد معلم التربية الفنية الإعداد الجيد وفق الاتجاهات المعاصرة، ممثلاً في الاتجاه التنظيمي في

التَّربية الفنّية ، لتقليل الفجوة في حاجة المعلمين إلى الدورات التدريبية في الميدان. وإمكانية إعادة تدريب المعلمين في الميدان وفق الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنّية لخدمة المناهج المرتقبة ، وتحقيق المنشود منها .

٩. دراسة (المنتشري ، ١٩٩٩م) : "أثر إعداد معلم التَّربية الفنّية على أدائه التربوي في التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة" .

تهدف دراسة المنتشري إلى قياس أثر خطط وبرامج إعداد معلم التَّربية الفنّية على أداءه التربوي في التعليم العام ، بالإضافة إلى تحديد ما إذا كانت هناك عوامل خارجية أخرى غير برامج الإعداد يمكن أن تكون ذات أثر في أداء معلم التَّربية الفنّية.

اتبع المنتشري المنهج الوصفي التَّحليلي في دراسة أداء معلم التَّربية الفنّية داخل حجرة الدّراسة ، وقد استخدم بطاقة الملاحظة في عينته التي ضمَّت عدداً من معلمي ومشرفي التَّربية الفنّية. وقد توصلت الدّراسة إلى عده نتائج تكمن في:

- إعادة النظر في برامج إعداد معلم التَّربية الفنّية. وخصوصاً في كليات المعلمين و إغناء برامجها .
- ضرورة إعداد المعلم بطريقة تجعله يتابع تطوره ذاتياً .
- ضرورة الإكثار من البحوث التي تدفع التوجه المهني لمعلم التَّربية الفنّية.

تتفق دراسة المنتشري مع الدّراسة الحالية في كونها تناقش قضية إعداد معلم التَّربية الفنّية، ووجوب مسايرة إعداده بما يتناسب مع التطورات التي تحدث في مجال التَّربية الفنّية، وتضيف الدّراسة الحالية على هذه الدّراسة وجوب إعداد معلم التَّربية الفنّية الإعداد الجيد وفق الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنّية . كما يستفيد الباحث من دراسة المنتشري في إثراء إطار الدّراسة النَّظري المتعلق بالتَّربية الفنّية المنظمة، وبرامج إعداد معلم التَّربية الفنّية في كليات المعلمين بالمملكة.

١٠. دراسة (آل ساعد، ٢٠٠١م) : "أثر استخدام الشرائح الملونة والمستنسخات الفنية في تحصيل طلاب كليات المعلمين في مادة التذوق وتاريخ الفن".

هدفت دراسة آل مساعد إلى التعرف على أثر استخدام الشرائح الملونة والمستنسخات الفنية على تحصيل طلاب قسم التربية الفنية بكلية المعلمين بالباحة في مادة التذوق وتاريخ الفن، والتعرف على أثر استخدام الشرائح الملونة والمستنسخات الفنية على قراءة الأعمال الفنية وتحليلها، وقد استعرض آل ساعد مجالات التذوق والنقد الفني وتاريخ الفن وتحليل الإعمال الفنية في إطاره النظري.

وقد استخدم آل ساعد المنهج شبة التجريبي في بحثه مستخدما مستنسخات الأعمال الفنية والشرائح الملونة أ واختبار القدرة على قراءة الأعمال الفنية وتحليلها، واستخدام الطريقة الإلقائية وطريقة العروض العملية كأدوات لدراسته.

وقد توصلت الدراسة إلى أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية في :

- التحصيل الدراسي. - القدرة على قراءة الإعمال الفنية وتحليلها .

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة آل مساعد في كونهما يناقشان تحسين إعداد معلم التربية الفنية في كليات المعلمين بالمملكة ، وتختلف في أن الدراسة الحالية تحلل جميع مقررات التربية الفنية إضافة إلى مقرر التذوق وتاريخ الفن.

١١. تقرير (البستان، ٢٠٠٢م) المؤتمر العالمي ٢٢ للمنظمة العالمية لمؤسسات إعداد وتأهيل المعلمين : "الإنسانية والكفاءة في إعداد المعلم"

هدف المؤتمر إلى أبرز ما يلي :

- التعرف على أحدث الاتجاهات العالمية في إعداد وتأهيل المعلمين.
- التعرف إلى الخبرات العالمية في مجالات إعداد وتأهيل المعلمين.

وقد شمل المؤتمر بعض المحاور كان من أهمها إعداد المعلين قبل الخدمة، إعداد المعلمين بعد الخدمة، التقويم التربوي، تطوير التعليم العالي ودور القيادات التربوية في تطوير التعليم. وقد شارك في المؤتمر مئة وعشرون باحثاً، ولم يسفر المؤتمر عن توصيات محدَّدة، وإنَّما ركز على ضرورة إعادة النظر في أهداف وبرامج مؤسسات إعداد وتأهيل المعلمين ومواصلة إجراء الدِّراسات في كافة العلوم التربوية لمواجهه تحديات التنمية والعولمة.

يتفق هذا المؤتمر مع الدِّراسة الحالية في ضرورة إعادة النظر في أهداف وبرامج مؤسسات إعداد وتأهيل المعلمين قبل الخدمة بشكل عام ، وتضيف الدِّراسة الحالية على هذه المؤتمر إعادة النظر في أهداف وبرامج مؤسسات إعداد وتأهيل معلمين التَّربية الفنَّية والواقع الحالي لها في ضوء أحد الاتجاهات العالمية في التَّربية الفنَّية المتعلقة بالتَّربية الفنَّية المنظمة (DBAE).

١٢. دراسة (أميرة منير الدين ،٢٠٠٣م): "نموذج لاستراتيجية مقترحة في صناعة مناهج التَّربية الفنَّية وفقاً لمستجدات العصر ومستحدثاته في المملكة العربية السعودية"

هدفت أميرة في دراستها إلى عدة أهداف كان من أهمها تقديم نموذج لإستراتيجيه مقترحة عامة للاسترشاد بها عند صناعة مناهج التَّربية الفنَّية في المملكة وفقاً لمستجدات العصر ومستحدثاته، مستخدمة المنهج الوصفي الارتباطي الذي يمكن بواسطته معرفة العلاقة بين متغيرين أو أكثر.

وقد كانت أهم ملامح الاستراتيجية المقترحة متمثلة في الخطوات التَّالية :

- الخطوة الأولى : تحديد خصائص وحاجات المتعلمين والمجتمع.
- الخطوة الثَّانية : تحديد وصياغة الأهداف التربوية للمناهج التَّربية الفنَّية المعاصرة.
- الخطوة الثالثة : اختيار محتوى المناهج المعاصرة.
- الخطوة الرابعة : تنظيم محتوى المناهج الجديدة .

- الخطوة الخامسة : تقويم المناهج الجديدة.

- الخطوة السادسة : تجريب المناهج الجديدة.

- الخطوة السابعة : التقويم الشامل لعملية صناعة المناهج الجديدة.

كما كان من أهم نتائج الدّراسة ضرورة الأخذ بالاستراتيجية السّابقة ومراعاتها والسير وفقاً لها عند صناعة مناهج التّربية الفنّية في المملكة، كونها مبنية على أسس ومعايير علمية. كما خلصت الدّراسة إلى بعض التّوصيات.

وتتفق دراسة أميرة مع الدّراسة الحالية في كونها تضع بين يدي الباحث استراتيجية يمكن الاستفادة منها في بناء أداة الدّراسة الحالية، التي تعتمد على أربعة محاور (الأهداف - المحتوى أو المفردات - طريقة عرضه وتقويمه)، وتضيف الدّراسة الحالية على دراسة أميرة في كون الدّراسة الحالية تناقش استراتيجية مناهج إعداد المعلم بينما دراسة أميرة تناقش الاستراتيجية في التّربية الفنّية بشكل عام لجميع المراحل.

١٣. تقرير (اللجنة الإعلامية في كلية التّربية بالإمارات،٢٠٠٤م) عن مؤتمر "إعداد المعلم للألفية الثالثة".

تكمن أبرز أهدف المؤتمر في ما يلي :

- تبادل الآراء حول تقييم الوضع الراهن لإعداد المعلم.

- استكشاف التوجهات المعاصرة لإعداد المعلم.

- تحديد طرق إعداد، وتطوير معايير هذا الإعداد.

وقد شمل المؤتمر العديد من المحاور كان من أهمها الاتجاهات المعاصرة لإعداد المعلم، النماذج الحديثة لإعداد المعلم، معايير جودة إعداد المعلم، إعداد المعلم وفعالية التدريس في مواد التخصص.

وقد خلصت نتائج أوراق العمل والأبحاث إلى خمس مجالات يضم كل مجال عدد من التوصيات وهذه المجالات هي :

- مجال جودة كل من التعليم قبل الجامعي، وإعداد المعلم .
- مجال الشراكة بين مؤسسات إعداد المعلم ووزارات التربية والتعليم.
- مجال التنمية المهنية للمعلمين ولمعلمي المعلمين.
- مجال دعم جهود التطوير برامج إعداد المعلم.
- مجال الترخيص وإعادة الترخيص لمزاولة المهنة.

وتتفق الدراسة الحالية مع توصيات المؤتمر في كونها تسعى إلى تحسين الوضع الراهن لأعداد المعلم وتنمية مهاراته وفق التطورات في برامج الحديثة في التخصص، كما أن من مبررات الدراسة الشراكة بين مؤسسات إعداد المعلم ووزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، وتضيف الدراسة الحالية على هامش المؤتمر الانفراد بتحليل الوضع الراهن لإعداد معلم التربية الفنية في ضوء ما سبق.

ج- دراسات التقويم وتحليل المحتوى

١. دراسة جين رش (Jean,1979) كما أوردتها (مشيرة مطاوع، ١٩٩٥م)

كانت تهدف الدراسة إلى تحليل آثار الكميات المتنوعة من المعلومات اللفظية و معرفة النتائج على اكتساب مفهوم الرسم ، وتم ذلك عن طريق المقارنة بين أساليب مختلفة لتدريس أسلوب الرسم.

و قد تم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الكليات و طالبات الكليات و تم تقسيم ١٢٠ طالباً و طالبة بطريقة عشوائية إلى ست مجموعات و اختيرت ٨٠ شريحة لفنانين فرنسيين أساليبهم متشابهة إلى حد ما .وكان هناك ثلاثة عوامل مستقلة في التجربة : (استراتيجية الدرس – كمية المعلومات – أساليب الفنانين) بهدف تعرف المتعلمين على اسم الفنان واللوحة والأسلوب .

تنوعت المعلومات اللفظية المصاحبة لإستراتيجيات التدريس بثلاث طرق هي (لا يُعرَّف المتعلمين اسم الفنان – أن يُعرَّفوا اسم الفنان و أسلوبه – أن يُعرَّفوا القاعدة التي يتبعها) من خلال عرض الشرائح بواقع عشر ثواني لكل شريحة .وقد تم المزج بين هذه المعلومات و الاستراتيجيات بنظام ٢×٣ و كانت أبرز النتائج أن الطلاب يمكن أن يتعلموا أسلوب الرسم و يحافظوا عليه عندما يتم عرضه من خلال أعمال مذكور عليها اسم الفنان إلى جانب بعض خصائص أسلوبه . وعلى أساس هذه الدّراسة أتّضح أن المعلومات اللفظية المصاحبة لبعض الشرائح تعتبر هامة و أساسية في اكتساب مفهوم الأسلوب بينما التوقع الخاطئ قد يؤدي إلى إضعاف كفاءة العملية التعليمية.

يستفيد الباحث من هذه الدّراسة في دراسته الحالية بالتّعرف على بعض الاستراتيجيات التي استخدمت في تدريس تاريخ الفن لمعلم التّربية الفنّية بالإضافة إلى استفادة الباحث من إطار الدّراسة النّظري فيما يتعلق بمعلم التّربية الفنّية و استراتيجيات التدريس المتبعة في تحليل محتوى مادة مدخل التّذوق والنّقد الفني وتذوق وتاريخ الفن ومادة الرسم التشكيلي. وتختلف الدّراسة الحالية عن هذه الدّراسة بكونها تناقش قضية إعداد المعلم ككل و تتفق مع هذه الدّراسة في قضية إعداد المعلم و تضيف عليها مناقشة بقية مواد إعداد المعلم التّربية الفنّية بالإضافة إلى المواد السّابقة .

٢ . دراسة باركس (Barks, 1986)، كما أوردتها (ليلى جسومة،١٩٩٧م):

" تكون الاتجاهات وظهورها وتغير المفاهيم في مضمون بعض الكتب الدراسية المختارة في مجال التّربية الفنّية ". ((دراسة أجنبية))

هدفت هذه الدّراسة إلى تحليل عدد من مقررات التّربية الفنّية للتعرف على مدى إسهامها في تكوين اتجاهات إيجابية لدى المعلمين والمتعلمين نحو التّربية الفنّية، وتحسين اتجاهاتهم نحوها في ضوء التطورات الحادثة فيها .

وقد قام باركس بتحليل سبعة كتب للتربية الفنية يدرسها معلمو التَّربية الفنَّية أثناء تلقيهم دورة أثناء الخدمة، وتوصل باركس في أهم نتائجه إلى أن محتوى هذه المقررات يعتبر خاليا من حيث تعريف الاتجاهات وكيفية تكوينها، والعوامل المؤثرة عليها وأساليب تحسينها أو تعديلها بطريقة منتظمة. كما أوصت الدّراسة بضرورة تضمين محتوى مقررات التَّربية الفنَّية معلومات حول موضوع الاتجاهات وتكوينها وخصوصا مقررات الإعداد لمعلمي التَّربية الفنَّية، مع توضيح الكيفيات لتوصل إلى برامج مناسبة لتعديل الاتجاهات وتحسينها حتى يمكن الاستفادة منها في تعديل اتجاهات المعلمين والطلاب نحو التَّربية الفنَّية إذا ما كانت اتجاهات سلبية.

تتفق الدّراسة الحالية مع دراسة باركس في كونهما تناقشان ضرورة إخضاع مقررات إعداد معلم التَّربية الفنَّية للتحليل وبيان أوجه القصور والقوة فيها، حيث تختلف الدّراسة الحالية عن دراسة باركس في عينة البحث وطبيعة المجتمع. كما يمكن الاستفادة من هذه الدّراسة في معرفة طرق وأدبيات تحليل المحتوى لمقررات إعداد معلم التَّربية الفنَّية كأسلوب منهجي، كما تضيف الدّراسة الحالية إليها تحليلاً لمقررات إعداد معلم التَّربية الفنَّية ولكن في بيئة أخرى.

٣. دراسة ماي وآخرون (May,1990) كما أوردتها (ليلى جسومة،١٩٩٧م):

"ما هو المحتوى والسياق الثقافي في الكتب المدرسية للتربية الفنية والموسيقية للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة، ورقة بحث مقدمة إلى مركز التعليم والتعلم، معهد البحوث التربوي، الولايات المتحدة الأمريكية ((دراسة أجنبية)).

يهم الباحث في دراسة ماي ما يتعلق بالتَّربية الفنَّية فقط، وما يرتبط بالفن البصري التشكيلي ولذلك سوف يهمل الجانب الآخر في الدّراسة (الموسيقى). وقد هدفت دراسة ماي إلى تحليل كتب التَّربية

الفنَية Discover Art في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، والتي قامت بإعدادهما لورا شابمان ، وذلك للتعرف على مدى شمول وتوازن محتوى هذه الكتب مع الاتجاه التنظيمي في التَربية الفنَية (DBAE) .

وتتفق الدّراسة الحالية مع هذه الدّراسة في كون الدراستين تناقشان قضية تحليل محتويات المقررات الدراسية وفق الاتجاه التنظيمي في التَربية الفنَية ، بينما تختلف في طبيعة المقررات واختلاف المرحلة العمَرية للمتعلمين ، بالإضافة إلى اختلاف بيئة تطبيق المقررات. ويستفيد الباحث من هذه الدّراسة في تتبع الإجراءات المنهجية المتبعة في تحليل محتوى تلك المقررات الدراسية ، بالإضافة إلى تكوين مفهوم جيد وواضح عن الاتجاه التنظيمي في التَربية الفنَية .

٤ . دراسة داناهو (Dunnahoo, 1992) كما أوردتها (ليلى جسومة، ١٩٩٧م):

"تحليل مضمون الكتب المدرسية الخاصة بإعداد معلم التَربية الفنَية : دراسة تحليلية لواقع المناهج في ضوء الاتجاه المعرفي في كتب إعداد معلم التَربية الفنَية " . ((دراسة أجنبية))

هدفت هذه الدّراسة إلى تحليل مضمون كتب التَربية الفنَية المقررة على الطلاب الملتحقين بمعاهد إعداد المعلمين بالولايات المتحدة الأمريكية وذلك للتعرف على الجوانب الأربعة التي يقوم عليها اتجاه (DBAE) فيها و اعتمدت الدّراسة على قائمة تحليل قام الباحث بتصميمها لذلك.

وقد توصلت الدّراسة إلى عدة نتائج من أهمها :

- لا تزال أغلب المقررات التي تم تحليلها ترتكز في محتواها على النشاطات التقليدية للتربية الفنية كالرسم والأشغال اليدوية.
- يتضمن محتوى الكتب الدراسية المقررة بعض مواضيع تاريخ الفن بنسبة قليلة.
- يعتبر المعلمون راضين عن محتوى الكتب فيما يتعلق بمجال التَذوق والنَقد الفني، وان كانوا يعتبرون الكم الذي يتضمنه محتوى هذه الكتب غير كاف.

- محتوى المقررات التي تم تحليلها دون المستوى المأمول من حيث الأخذ بشكل كامل باتجاه التَّربية الفنَّية القائم على اتجاه (DBAE) .

كما توصي الدِّراسة إلى النظر في هذه المقررات ومراجعتها بشكل شامل، بحيث يتم تحديث محتواها بما يتمشى مع الاتجاهات المعاصرة في التَّربية الفنَّية وخصوصا اتجاه (DBAE) .

وتتفق الدِّراسة الحالية مع هذه الدِّراسة في كون الدراستين تناقش قضية تحليل محتويات المقررات الدراسية لمعلمي التَّربية الفنَّية وفق للاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ، كما تتفق في المرحلة العمَريه للمتعلمين ، بينما تختلف في طبيعة المقررات ، بالإضافة إلى اختلاف بيئة تطبيق المقررات. ويستفيد الباحث من هذه الدِّراسة في تتبع الإجراءات المنهجية المتبعة في تحليل محتوى تلك المقررات الدراسية ، بالإضافة إلى تكوين مفهوم جيد وواضح عن الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية .

٥ . دراسة سليم، ماجدة عباس (١٩٩٤م) : "دراسة تقويمية لكتب التَّربية الفنَّية بالمرحلة الثانوية" .

هدفت هذه الدِّراسة إلى تحليل وتقويم مقررات التَّربية الفنَّية على طلاب/طالبات المرحلة الثانوية بجمهورية مصر العربية، للتعرف على محتواها من خلال المواضيع والمفاهيم، ومدى ارتباطها بأهداف المقرر الدراسي، والوقوف على طبيعة الترابط بين المواضيع والمفاهيم ومدى تناسبها من حيث الكم والكيف مع كل من الزمن المخصص لتدريسها و الإمكانيات المتاحة، ومع طبيعة المتعلمين واحتياجاتهم خلال هذه المرحلة العُمرية. وقد استخدمت ماجدة عباس قائمة المواضيع والمفاهيم الأساسية المتضمنة في المحتوى، ومصفوفة تتابع المواضيع والمفاهيم، استمارة مقابلة شخصية مع الخبراء والمشرفين الأوائل للتربية الفنية، بالإضافة إلى استبانه لمعلمي التَّربية الفنَّية.

ثمَّ خلصت الدِّراسة إلى النتائج التَّالية :

- اتفاق أغلب المواضيع الرئيسة في الكتب الثلاثة، مع محتوى المقرر الدراسي.
- وجود ارتباط بين بعض مواضيع الكتاب.
- عدم توفر الإمكانيات اللازمة لتنفيذ كل ما ورد في كتاب التَّربية الفنّية.
- المدة الزَّمنية لتدريس محتوى كتب التَّربية الفنّية غير كافٍ.

وتتفق الدّراسة الحالية مع هذه الدّراسة في كون الدراستين تناقشان قضية تحليل محتويات المقررات الدراسية للتربية الفنية، بينما تختلف في طبيعة المقررات واختلاف المرحلة العمرية للمتعلمين ، بالإضافة إلى اختلاف بيئة تطبيق المقررات. ويستفيد الباحث من هذه الدّراسة في تتبع الإجراءات المنهجية المتبعة في تحليل محتوى تلك المقررات الدراسية ، وبيان أوجه القوة والضعف في تلك المقررات.

٦. دراسة (ليلى جسومة، ١٩٩٧م) : "تحليل مضمون الكتاب المدرسي المقرر في التَّربية الفنّية على تلميذات التعليم الابتدائي والمتوسط بالمملكة العربية السعودية وعلاقته بالتَّربية الفنّية المعاصرة".

تهدف الدّراسة إلى التَّعرف على المواصفات والخصائص التي تشكل بنية كتب التَّربية الفنّية المقررة على تلميذات المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في المملكة العربية السعودية، والمعايير المتوفرة في هذه الكتب ومدى اتساقها مع المناهج المقررة حاليا، وعلاقتها بالاتجاهات المعاصرة والمعمول بها في بعض الدول المتقدمة في المجال.

وقد أتبعت جسومة أسلوب تحليل المضمون كأحد أساليب المنهج الوصفي الذي يتأسس على المتابعة والمقارنة، وذلك بتحليل مضمون كتب التَّربية الفنّية للمرحلتين السَّابقتين استناداً إلى قائمة التَّحليل بعد التأكد من صحتها وثباتها، وقد استُخدمت في الدّراسة الحالية الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل وتفسير البيانات، وقد خلصت الدّراسة إلى بعض النتائج وهي :

- مقررات التَّربية الفنَّية تحتاج إلى تطوير لتحقق مناهج التعليم الابتدائي والمتوسط .
- تحتاج مقررات التَّربية الفنَّية، موضوع الدِّراسة إلى تطبيق معايير وشروط الكتاب المدرسي الجيد .
- نقاط الضعف في كتب التَّربية الفنَّية أكثر من نقاط القوة فيها .
- كتب التَّربية الفنَّية بحاجة إلى إعادة صياغتها لتواكب الاتجاهات الفنية المعاصرة.

وبعد ذلك الخلوص إلى عدد من التَّوصيات.

وتتفق الدِّراسة الحالية مع هذه الدِّراسة في كون الدراستين تناقش قضية تحليل محتويات المقررات الدراسية في التَّربية الفنَّية وفقاً للاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ، كما تتفق في طبيعة المجتمع السعودي ، بينما تختلف في طبيعة المقررات ، واختلاف المرحلة العمَرية للمتعلمين. ويستفيد الباحث من هذه الدِّراسة في تتبع الإجراءات المنهجية المتبعة في تحليل محتوى تلك المقررات الدراسية، وبناء أداة التَّحليل، بالإضافة إلى تكوين مفهوم جيد وواضح عن الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ، و الاستفادة من بعض الدِّراسات التي أوردتها ليلى جسومة في إطار الدِّراسة النَّظري.

٧. دراسة (أم حقين محمد، ٢٠٠١م) : "تقويم منهج التَّربية الفنَّية بكلية التَّربية الفنَّية بكلية التَّربية جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا "

هدفت دراسة أم حقين إلى تقويم منهج التَّربية الفنَّية بجامعة السودان بهدف التوصل إلى معرفة مدى تحقيق المنهج للأهداف الموضوعة للتربية الفنية، من حيث

- مدى ملاءمة المنهج للمتعلمين.
- الأساليب التعليمية المتبعة في تدريس وتقويم التَّربية الفنَّية.
- أثر نقص المعلمين على تنفيذ منهج التَّربية الفنَّية.
- كفاية الوقت المخصص لتنفيذ منهج التَّربية الفنَّية بجامعة السودان.

- معرفة مدى حاجة منهج التَّربية الفنَّية بجامعة السودان إلى التطوير والتحسين.

واتبعت أم حقين المنهج الوصفي التَّحليلي، وقد كانت أداة دراستها استبانة أعدتها، ثمَّ قامت بتوزيعها على عينة الدِّراسة الممثَّلة في (٢٦) معلم في كلية الفنون الجميلة والتطبيقية بجامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، وقد أسفرت الدِّراسة على أبرز النتائج التَّالية :

- محتوى برنامج التَّربية الفنَّية بكلية التَّربية بجامعة السودان يساعد في تحقيق الأهداف بنسبة ٦١،٥% .

- طرق التدريس المستخدمة تحقق الأهداف نوعاً ما .حيث كان أكثرها استخداماً طريقة المشروع وطريقة المناقشة.

- توجد علاقة قوية بين أهداف كلية التَّربية وأهداف منهج التَّربية الفنَّية.

كما كانت أهم توصيات الدِّراسة ضرورة الاهتمام بالجانب النَّظري والعملي في مجال التَّربية الفنَّية، ضرورة الاهتمام بمنهج التَّربية الفنَّية في التعليم العالي، بالإضافة إلى الاهتمام بالاتجاهات المعاصرة في اختيار محتوى وتطوير منهج التَّربية الفنَّية حتى يتميز بالمواكبة والمرونة والحدُاثة.

تتفق الدِّراسة الحالية مع دراسة أم حقين في كونهما يناقشان ضرورة إخضاع برامج التَّربية الفنَّية في التعليم العالي للتحليل والتَّقويم والتَّأكيد على جوانب القوة، وتعزيز جوانب القصور فيها، وتختلف الدِّراسة الحالية عن دراسة أم حقين في نوع عينة البحث مع اختلاف الأداة، وتضيف الدِّراسة الحالية عليها الاهتمام بالاتجاهات المعاصرة في مناهج التَّربية الفنَّية التي كانت أحد توصياتها، ويمكن الاستفادة من هذه الدِّراسة في تحليل وتفسير برنامج ومقررات موضوع الدِّراسة.

٨. دراسة (مريم فلمبان، ٢٠٠٢م): "تطوير منهج التَّربية الفنَّية للمرحلة الثانوية للطالبات في ضوء الاتجاه القائم على المفاهيم المعرفية".

هدفت دراسة مريم إلى تطوير منهج الكتاب المدرسي لمادة التَّربية الفنَّية لطالبات المرحلة الثانوية في ضوء الاتجاه المعاصر القائم على المفاهيم المعرفية، وذلك بوضع المواصفات والمعايير لتطوير المنهج المذكور.

استخدمت مريم فلمبان الأسلوب الوصفي التَّحليلي مستخدمة استبانة لتحديد مواصفات ومعايير لتطوير المنهج المقترح كأداة للدراسة.

وقد توصلت دراسة فلمبان إلى النتائج التَّالية :

- إمكانية تطوير مناهج التَّربية الفنَّية لطالبات المرحلة الثانوية من خلال التصور المقترح، والذي بني في ضوء الاتجاه المعاصر للتربية الفنية والقائم على المفاهيم المعرفية.
- الوصول إلى نتائج إحصائية عالية للإجابة عن جميع التساؤلات الفرعية والتي تناولت المواصفات والمعايير التطويرية لكل عنصر من عناصر المنهج، والتأكيد عليها.

كما خلصت الدِّراسة إلى عدد من التَّوصيات كان من أهمها ضرورة إجراء دراسات تطويرية لمناهج التَّربية الفنَّية لجميع المراحل التعليمية لمواكبة متطلبات العصر الحالي.

تتفق الدِّراسة الحالية مع دراسة فلمبان في كونهما تناقشان الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية في التعليم بالمملكة، وتختلف عنها بكون الدِّراسة الحالية تحلل مقررات إعداد المعلم، ويستفيد الباحث من هذه الدِّراسة في تحديد وبناء قائمة التَّحليل، كما يستفاد من إطارها النَّظري الذي تحدث عن بعض الاتجاهات المعاصرة في التَّربية الفنَّية، كما تضيف الدِّراسة الحالية بعض النقاط التي تتعلق بالاتجاهات المعاصرة التي سبقت الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ، وتوضيح بعض الأمور التي تعلقت بالتَّربية الفنَّية المنظمة.

٩. دراسة (الظاهري، ٢٠٠٣م): "تحليل محتوى كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل العلم وتقنية المجتمع".

هدفت دراسة الظاهري إلى بناء قائمة بالقضايا والمشكلات الرئيسة والفرعية الناجمة عن التفاعل بين العلم وتقنية المجتمع التي ينبغي أن تتناولها كتب الفيزياء للبنين في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، ومن ثمَّ تحليل محتوى هذه الكتب للتعرف على مدى احتوائها على تلك القضايا والمشكلات. وقد كانت حدود دراسته مراجعة الدّراسات ذات العلاقة بين العلم وتقنية المجتمع، وبذلك تم تحديد قائمة في ضوء ذلك، حيث تم عرض قائمة التّحليل هذه للتحكيم وضمَّت (٩)قضايا رئيسة و (٧٨) قضية فرعية، ثمَّ قام الظاهري بتحليل كتب الفيزياء في ضوء تلك القائمة.

وكان من أبرز نتائج هذه الدّراسة أن هناك قضايا لم ترد مناقشتها نهائياً في كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية. حيث كان من أهم توصياتها إجراء دراسات مماثلة للتعرف على مدى تناول المقررات لبعض القضايا والمشكلات.

تتفق الدّراسة الحالية مع هذه الدّراسة في إخضاع المناهج بمختلف التخصصات للتحليل والدّراسة وفق قضية أو مشكلة أو اتجاه معين، بينما تختلف في طبيعة التخصص وطبيعة المادة، كما تختلف في المرحلة التعليمية. ويستفاد من دراسة الظاهري في تحديد المحاور الرئيسة لقائمة التّحليل التي يتم بناؤها بالإضافة إلى ضرورة وضع معايير ومحكات لتلك القائمة.

١٠. دراسة (إيمان محمد ،٢٠٠٤م) : "تقويم مقرر الفنون والتصميم للصفين الأول والثاني بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم" .

تهدف دراسة إيمان لتقويم مقرر الفنون والتصميم للصفين الأول والثاني بالمرحلة الثانوية بمدينة الخرطوم ، للتعرف على مواطن الضعف والقوة في جميع جوانب المقرر، بالإضافة إلى تحديد مدى مناسبة المقرر للمتعلمين، ومقارنة المادة النظرية بالجانب التطبيقي .

وأتبعت إيمان المنهج الوصفي التحليلي ، مستخدمة في ذلك استبانة تم توزيعها على عينة دراسة احتوت على بعض المعلمين وقد أسفرت الدراسة عن أهم النتائج أن هناك جوانب قصور في الجانب العملي التطبيقي في محتوى المقرر. وكان من أهم التوصيات ضرورة إعداد وتأهيل المعلمين بشكل جيد، وضرورة زيادة وقت حصة التربية الفنية ، ضرورة إيجاد وسائل أخرى للتقويم كالمعارض والرحلات الميدانية.

تتفق الدراسة الحالية مع دراسة أيمان في كونهما تناقشان ضرورة إخضاع مقررات التربية الفنية للتحليل والتقويم والتأكيد على جوانب القوة، والتنبه إلى جوانب القصور فيها، وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة إيمان في نوع المرحلة التعليمية ، واختلاف عينة البحث مع اختلاف أداة الدراسة، وتضيف الدراسة الحالية عليها تحليل مقررات معلم التربية الفنية ولكن في بيئة أخرى، ويمكن الاستفادة من هذه الدراسة في تحليل وتفسير برنامج ومقررات موضوع الدراسة.

تعليق عام على الدراسات السابقة

١. تكوين صورة واضحة عن الجهود العالمية في مجال تطوير وإعادة صياغة المناهج، في ضوء الاتجاهات والنظريات المعاصرة والإفادة منها في الإطار النظري.

٢. معرفة الأصول الفلسفية التي قامت على ضوئها المناهج في مجال التربية الفنية سواء التي سبقت اتجاه (DBAE) أو التي عقبته وإمكانية الاستفادة منها وتوظيفها لخدمة هذه الدراسة.

٣. الإطلاع على المحاور الرئيسة لاتجاه (DBAE) وتدوينها في الإطار النّظري للإفادة منها في تحليل محتوى المقررات.

٤. تكوين صورة واضحة عن الكيفيات والطرق والأساليب في مجال :

- إعداد المناهج
- إعداد المعلم
- تحليل المقرر
- تطوير المقرر وفق اتجاهات معينة ومحدّدة، والاستفادة منها في بناء قائمة لتحليل المقررات والإلمام بالإجراءات المنهجية.

٥. الالتزام بالأدبيات التي كتبت في مجال التّربية الفنّية بشكل عام، وتحليل المقررات بشكل خاص.

٦. اعتمدت أغلب الدّراسات السّابقة على أسلوب التّحليل الكمي والكيفي معاً لما لهما من أهمية بالغة في تفسير نتائج التّحليل بشكل موضوعي وأكثر دقة.

٧. ندرة الدّراسات العربية في مجال تحليل مقررات التّربية الفنّية على جميع المستويات.

٨. ما توصلت إليه نتائج الدّراسات في ضرورة :

- النظر في مناهج التّربية الفنّية في ضوء الاتجاهات المعاصرة بشكل دوري ومستمر.
- إعادة النظر في برامج إعداد المعلم الحالية في مختلف التخصصات.
- العمل على إعادة تقويم المناهج بشكل مستمر، وإخضاعها للبحث والدّراسة.
- أهمية البحث والدّراسة في مجال مناهج التّربية الفنّية وتطويرها.
- أهمية حركات التّأليف والتّرجمة في مجال التّربية الفنّية بشكل عام.
- معرفة الأسس الفلسفية التي قامت عليها المناهج بشكل عام ومناهج التّربية الفنّية بشكل خاص وتتبع تطورها التاريخي.

ثانيا : الإطار النظري

أهم مشاريع ومناهج التربية الفنية المعاصرة

الدراسات التي مهدت لظهور الاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية

عند النظر بتمعن في التغيرات التي طرأت على التَّربية الفنَّية، يجد الباحث من خلال القراءات المستمرة في مجال مناهج الفن والتَّربية الفنَّية وطبيعة مادة التَّربية الفنَّية والرجوع إلى بعض المراجع أمثال (السيد وآخرون،١٩٩٢م؛ صادق، ١٩٩٦م-أ؛ الغامدي،١٩٩٧م؛ عزام،١٩٩٨م؛ أبوالخير،١٩٩٨م؛ فرج،١٩٩٩؛ المهنا،٢٠٠٠م؛ العمود،٢٠٠١م؛ باجودة،٢٠٠١م؛ العمود،٢٠٠٢م؛ الحيلة،٢٠٠٢م؛ شوقي،٢٠٠٢م؛ هنادي مخلص،٢٠٠٢م؛ أحمد و عبد الجواد،٢٠٠٣م) أنه يمكن تقسيم مصادر التأثير على مناهج التَّربية الفنَّية وتطورها إلى :

- طبيعة المعرفة، بشكل عام سواء في الفن أو في التَّربية، والتأثر بفلسفات مثل : (فلسفة أفلاطون ، الفلسفة الواقعية. .) .
- الفن: طبيعته وتاريخه ونظرياته وتكنيكاته، مثل : (النَّظرية التأثيرية، وتعليم أسس التصميم ، ومراعاة التَّرتيب الزمني في الفنون والاهتمام بتاريخ الفن . .) .
- طبيعة العملية التربوية: الفسلفات التربوية: نظريات علم النفس والاجتماع، نظريات التعلم والنمو. مثل (الفلسفة البرجماتية العلمية لديوي ، الفلسفة الروماتيكية الطبيعية لجان جاك رسو، النَّظرية الفطرية لفيكتور لوينفليد ،نظريات علم النفس و التعلم : مثل النَّظرية الجشتطلت. .)
- السلوك الإنساني في الفن: العلوم السلوكية، الإبداع والابتكار، التأثيرات الثقافية. مثل (النَّظرية السلوكية لثورندايك ونظرية سكنر وإثارة المتعلم نحو الجمال في العمل الفني. .)
- الاتجاهات التي اعتمدت تدريس الفن والتَّربية الفنَّية بالطرق والأساليب حديثة. (مثل تعليم الفن عن طريق الحوار، استخدام طريقة التعلم التعاوني. .) .

- الاتجاهات التي اعتمدت على توظيف مهارات التفكير ونظريات تكوين المفهوم في مجال التَّربية الفنَّية .مثل : (تصنيف آرنون ، مهارات التفكير الناقد والتَّركيز على النَّقد، بحوث الابتكار في مجال التَّربية الفنَّية، أبحاث تكوين المفهوم في التَّربية الفنَّية. .) .
- الاتجاهات التي ركزت على ربط التَّربية الفنَّية ببعض التخصصات الأخرى. مثل : (ربط التَّربية الفنَّية بالبيئة، وربط التَّربية الفنَّية بالتراث ، ربط التَّربية الفنَّية بالمجتمع ، ربط التَّربية الفنَّية بعلم النفس. .) .

ويرى الباحث أنه عند فحص محتوى العديد من الأبحاث والدِّراسات نجد أنها تركز على أحد هذه الجوانب، أو تجمع بين جانبين ، ويوجد هناك تراكم لهذه الجوانب، بينا نجد هناك شمول في نوع آخر. هذا ما أكد عليه (صادق، ١٩٩٦- ب) بأن "طبيعة الفنون تلتقي مع طبيعة العلوم من حيث أنها مواد تراكمية ولها معايير تستمدها من الفلسفات التي تهتم بقيمة العمل الفني"ص١٨٥. وسوف يتضح لنا ذلك جلياً عند استعراض بعض التطورات في مشاريع واتجاهات تعليم الفن ومناهج التَّربية الفنَّية.

وعند الرجوع إلى بعض المراجع والأبحاث (صادق وآخرون، ١٩٩٢؛ عائشة درويش، ١٩٩٥م؛ عزام، ١٩٩٨م؛ غادة أحمد، ١٩٩٩م؛ باجودة، ٢٠٠٠م؛ أبو الخير، ٢٠٠٢م؛ الحيلة،٢٠٠٢م؛ إسماعيل، ٢٠٠٢م)؛ نجد أن مراحل التطور في تعليم الفن – مع اختلاف المراجع في تحديد التاريخ – تتمثل في مرحلة النقل من الأمشق (١٨٤٣-١٩١٦) متأثرة بفلسفة أفلاطون المثالية ، ومرحلة نقل الطبيعة (١٩١٦-١٩٤٧) متأثرة بفلسفة الرومانتيكية الطبيعية – الفلسفة الواقعية – لجان جاك روسو ، ومرحلة التعبير الحر التلقائي (١٩٧٤-١٩٦٧) متأثرة بالفلسفة البرجماتية لجون ديوي ، ومرحلة الخبرة كأساس للفن (١٩٦٧-الآن) .

ويرى الباحث أن التَّربية الفنَّية بمفهومها الحدِّيث لم تقف عند هذا الحدِّ ، وإنَّما هناك محاولات للبحث عن الأفضل والاعتماد على فلسفات أخرى مثل الفلسفة التجديدية التي ترى نفسها امتداداً للفلسفات الأخرى وتنظر للتربية كقوة بناءة خاصة إذا حاولت دمج وصهر المظاهر الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والتقنية والفنية الجمالية في بوتقتها من خلال تعاون كافة الأطراف الاجتماعية. والفلسفة

الواقعية العلمية التي اعتمدت في ثنائيتها على العقل لكونه غير مادي والجسم المادي الزائل ، والتَّركيز على القيم الاجتماعية وما يرتبط منها بالمبادئ والأخلاق الدينية. وتعتبر هذه الفلسفات من أواخر الفلسفات في التَّربية كما يذكر (فرج،١٩٩٩م) .

في حين أن التَّربية الفنَّية Art Education كمصطلح عالمي كما توضح (عائشة درويش، ١٩٩٥م؛ أبو الخير،١٩٩٨م) ظهر في مطلع الربع الثَّاني من القرن العشرين ١٩٣٦م، حيث ظهر المصطلح كما تشير الوثائق في مؤتمر تشيكوسلوفاكيا عام ١٩٢٨م. تبع ذلك تغيرات وتطورات عديدة ، كما يشير (باجودة،٢٠٠١م) إلى أن هناك علماء في التَّربية الفنَّية كان لهم الأثر الكبير في مجال التَّربية العامة، والتَّربية الفنَّية بشكل خاص أمثال لونفلد في كتابه (طبيعة النشاط الإبداعي١٩٣٩-النمو الإبداعي والعقلي)- وفي هذا يضيف (عمرو، ٢٠٠١م-ب) "أن لونفلند استخدم منهجاً وصفياً أكثر من كونه تجريبياً"ص٧٣. وهذا ما أكدته دراسة (سفران،٢٠٠٣م)- وهربرت رد في كتابه (التَّربية من خلال الفن١٩٧٤م) واتجاهاتهم حول نظرية التعبير الذاتي الإبداعي التي تشير إلى أن الطفل يمتلك قدرة تعبيرية إبداعية تنمى من خلال الفن. حيث واجهت هذه النَّظرية بعض النَّقد حيث كان (مانويل باركان Mannuel Barkan)-كما ذكر (عمرو،٢٠٠٢م)- من أبرز الذين اتجهوا إلى تطوير التَّربية الفنَّية شكلاً ومضموناً، ففي عام ١٩٥٥م نشر باركان كتابه الذي أسماه "أسس التَّربية الفنَّية" فكان الكتاب بمثابة رد مباشر على طروحات "لونفلند"، حيث وضح الدور الحقيقي من التَّربية الفنَّية مستشهداً بآراء (جون ديوي) . وقد وضح (باجودة،٢٠٠١م) في هذا الجانب أن أهم الخطوات التي اتخذت لإعادة النظر في مناهج التَّربية الفنَّية مؤتمر وودز هول (Woods Hole) الذي عقد عام ١٩٥٩م في جامعة بنسلفانيا، كما كان لأفكار (برونر) التي طرحها في هذا المؤتمر أثر كبير في التفكير في قضايا ومشكلات المناهج التربوية وقد أصبح للتربويين في مجال الفن ردود فعل إثر جدلية برونز وكان منهم (باركان) الذي كان له سبق التنظير للعهد الجديد للتربية الفنية،

حيث عبر عن آرائه في مقالين الأول بعنوان : "التحول في مجال التَّربية الفنَّية عام ١٩٦٢م، حيث تمحور في ثلاث نقاط :

- هل الهدف من التَّربية الفنَّية إعداد الشخص ليكون فناناً أم ليكون شخصية متكاملة؟
- البحث عن أداة لفهم الفن والحكم عليه.
- البحث عن برنامج يقوم على النَّظرية التعبيرية الذاتية الإبداعية، من خلال إتقان التعامل مع الخامات والأدوات الفنية كهدف رئيسي لتدريس الفن.

والمقال الثَّاني بعنوان : "هل يوجد علم في التَّربية الفنَّية؟" وذلك عام ١٩٦٣م بالاشتراك في كتاب مع آخرين لتمهيد الطريق لاتجاه جديد للتربية الفنية يقوم على تأكيد المعرفة في الفن والتَّأكيد على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم. وفي سياق آخر تؤكد (ليلى علام،١٩٩٥م) أنه " قسم باركان في عام ١٩٦٦م التَّربية الفنَّية إلى مجالات موسعة تشمل على تاريخ الفن، والنَّقد والتَّذوق الفني إلى جانب الممارسات التشكيلية وهي تمثل الفنان الذي ينتج الفن والناقد الذي يتذوق الفن ويتحدث عنه بصيغة تخصصية، والمؤرخ الفني الذي يستطيع فهم وتقييم الأبعاد التاريخية والاجتماعية للفن" ص١٢٠-١٢١ .

وهكذا توالت الدِّراسات والأبحاث في مجال التَّربية والفن لإيجاد طريق أو أفكار أو أساليب لجعل تعليم الفن والتَّربية الفنَّية أكثر تفاعلاً ، سواء في العالم العربي أمثال (الحسيني، ١٩٩٠م) في كتابه الذي بعنوان: "اتجاه غير تقليدي في تعليم الفن"؛ (جودي، ١٩٨٨م) في كتابه الذي بعنوان: " نحو رؤية جديدة في الفن والتَّربية الفنَّية "؛ (القحطاني، ١٤٢٤هـ) في كتابه الذي بعنوان "المعلم ومهارات التخطيط لتدريس التَّربية الفنَّية"، أو في أمريكا كما سنعرض بعضها لكون هذه الدولة أسبق في مجال التَّربية الفنَّية، ولم تأت الدِّراسات الإصلاحية في مناهج التَّربية الفنَّية في العالم العربي والمملكة العربية السعودية بشكل خاص إلا مؤخراً أمثال دراسة (النجادى،١٩٩٦م؛ باجودة،٢٠٠١م؛ العمود،٢٠٠٣م؛ النملة،٢٠٠٤م) وليس تقليلاً بشأن الأبحاث والدِّراسات العربية. لذلك وجدت انه من الضروري الإشارة إلى التطورات والمراحل التي

مرت بها التَّربية الفنَّية، والتي سبقت الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ، وذلك من خلال تتبع التسلسل التاريخي منذ نشأتها وحتى الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ، وذلك بإعطاء فكرة مختصرة عن أهداف كل مرحلة. ولا يخفى على المتخصصين في مجال التَّربية الفنَّية أن التَّربية الفنَّية تأثرت باتجاهات ، وآراء وفلسفات مختلفة أو مترابطة أو متراكمة ، وذلك بحثاً عن الأفضل في مجال تعليم الفن والتَّربية الفنَّية . .

من هذا المنطلق توالت البحوث في ميدان المناهج لتطوير؛ بما يتمشى مع تلك الأبعاد و من هذه المشاريع والدِّراسات النَّظريات في مجال التَّربية الفنَّية ومناهجها، ويورد الباحث الجدول رقم (١) يوضح أبرز مشاريع ومناهج التَّربية الفنَّية المعاصرة، التي سوف تتناولها الدِّراسة بالتفصيل :

[١] أهم مشاريع ومناهج التربية الفنية المعاصرة	
م	المشاريع والمناهج
١	مصفوفة برنت ولسن Brant.Wilson .
٢	تصنيف آرنون Arnone لوظائف العمليات العقلية في التربية الفنية.
٣	منهج ديتمرز Detmers
٤	مشروع التعلم بالتلفزيون- صور وأشياء. Television Instruction Images and Things
D	مشروع كيترنج ستانفورد Kettering Project-Stanford
٦	مشروع سمرل [Cemrel] Central Midwestern Regional Education Laboratory
U	مشروع شابمان لتخطيط المنهج Chapman's Curriculum planning model
٨	مشروع مختبر سوارل [SWRL] South West Regional Laboratory for Education Research and Development, Los Angeles
٩	مشروع العين الجمالية [AEP] The Aesthetic Eye Project
١٠	الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية(DBAE) Discipline-Based Art Education

ا. مصفوفة برنت ولسن:

يذكر كلاً من (الثقة،٢٠٠١م؛ مريم فلمبان، ٢٠٠٢م؛ بركات،٢٠٠٣م) أن برنت ولسن قام ببناء مصفوفة لصياغة الأهداف وتقييم المعلمين مؤكداً فيها أهمية التَّذوق الفني، ويتم اشتقاق الأهداف عن طريق مصفوفة تحوي بعدين أساسيين البعد الأول يحوي فئات من السلوك والبعد الآخر يحوي جوانب المحتوى وبذلك يتم صياغة الهدف بصورة واضحة وقابلة للقياس. وتختلف الأهداف تبعاً لسن المتعلم وقدراته. و البعدان هما :

١. *السلوكيات في التَّربية الفَنية:*

ويتضمن هذا البعد الجوانب السلوكية التَّالية :

- الإدراك البصري الحسي
- المعرفة.
- الفهم.
- التَّحليل.
- التَّقويم.
- التَّذوق.
- الإنتاج.

٢. *محتوى المنهج:*

قسم ولسن المحتوى إلى ستة مجالات أو جوانب رئيسة ، وتحتوى كل فئة على فئات فرعية كما يلي:

أولاً : محتوى الفن (ما يشكل العمل الفني):

- الخامة.
- الأداة.
- المعالجة الفنية.
- طرق التشكيل (البناء والتشكيل) .
- أسلوب التنفيذ(التقنية المطلوبة لإنتاج العمل حسب المجال) .

ثانياً : البناء التشكيلي :

- القيم الحسية(عناصر بناء العمل الفني):

مثل اللون، الخط. . .

- التكوين (توليف القيم الحسية وعلاقات العناصر):

مثل اتجاهات، الحركة، التوتر، الاستقرار، الوحدة، الشكل و الأرضية. . .

وبذلك يكون التكوين أسلوباً فردياً يعتمد على إحساس الفرد بعلاقات العناصر في العمل الفني.

- الأسلوب الفردي للعمل الفني : من خلال اتفاق بعض الأعمال الفنية في الرمز، والقيم الحسية ، والموضوع واختلافها في الأسلوب.

ثالثاً : الموضوع (الأفكار و العناصر الطبيعية والرموز)

وتنقسم هذه العناصر إلى :

- العناصر والأحداث الطبيعية.
- الرموز والاستعارات.
- المضمون التعبيري الباطني للموضوع.

رابعاً : الشكل الفني (المجال الفني) :

كالتصوير أو الشكل المجسم، ويقدم هذا المجال للمتعلمين تحت بندين هما :

- الشكل الفني.
- تاريخ الفنون، والتذوق الفني.

خامساً : المضمون الثقافي (العوامل المؤثرة في العمل الفني) :

ويشمل العصر الذي تم فيه إنجاز العمل الفني (تاريخ الفن) وصفات تلك الفترة، والعوامل الثقافية والفردية، ومكان إنتاج العمل الفني والأسلوب المتبع فيه واسمه.

سادساً : النَظرية الفنية :

تشمل فئتين هما : (التَذوق الفني – المستويات المختلفة للأحكام الفنية) .

ويتحد البعد الأول (محتوى المنهج) مع البعد الثَّاني (جوانب المحتوى) لتشكيل أهداف وتاج العملية التعليمية للتربية الفنية.

١. تصنيف آرنون Arnone لوظائف العمليات العقلية في التربية الفنية :

صنف آرنون (١٩٨١، Arnone) وظائف العمليات العقلية في ضوء أساليب الأداء، مؤكداً على كلّ التفضيل و التَذوق. أما التفضيل فقد وضعه تحت تصنيف المفاهيم، التي تحتوي على خمس وظائف للعمليات العقلية هي :القيمة، والإجراء، و الافتراض، و التقييم، وذلك بالإضافة إلى المفاهيم. وعند تصنيف المفاهيم كوظيفة للعمليات العقلية أوضح آرنون (١٩٨١، Arnone) أنها تحتوي على ثلاثة أبعاد و هي : التَعرف، والفهم، بالإضافة إلى التفضيل.

أما بالنَسبة للأداء في المحتوى الفني فالعمل الفني يحتاج إلى استجابة ذاتية، أما بالنَسبة للتفضيل فيحتاج إلى استجابة وجدانية.

وقد بين (١٩٨١، Arnone) المطلوب من المتعلم في ضوء أساليب الأداء كما يلي :

- أن يتعرف المتعلم على موقف نفسي معين.
- أن يتعرف المتعلم على العلاقة بينه وبين حدث أو مكان أو شكل.
- أن يعبر المتعلم عن رغبته.
- أن يذكر المتعلم احتمالات مختلفة لما يفضله أو يكرهه.
- أن يصنف المتعلم المواقف السلبية أو الإيجابية.

كما بين (Arnone ،١٩٨١) المطلوب من المتعلم في ضوء جوانب النمو كما يلي :

- أن يوضح المتعلم أسس التفضيل.
- أن يبني المتعلم استجابته العاطفية على تحليل منطقي.
- أن يتعرف المتعلم على علاقة تفضيلية لعنصر معين.
- أن يختار المتعلم الصفات التي تجعل العمل مبني على القيمة.

ويوضح الشكل التالي مكونات تصنيف آرنون لوظائف العمليات العقلية في التَّربية الفنَّية :

[١] مكونات تصنيف آرنون لوظائف العمليات العقلية في التربية الفنية

جوانب النمو / أسلوب الأداء	الجانب الحسي	الجانب الوجداني	الجانب المعرفي
المفـــاهيم	التعرف	التفـــضيل	الفـــهم
القـــيمة	التمـــييز	التذوق	التحليل
الإجـــراء	التنـــفيذ	التـــأثير	التـــطبيق
الافـــتراض	التـــرابط	التقـــمص	التحـــويل
التـــقييم	القيـــاس	التحـــويل	التـــركيب

(بركات،٢٠٠٣) ص٨١

ويرى الباحث أن تصنيف آرنون ليس له ارتباط وثيق بالتَّربية الفنَّية، وإنَّما أشارت بعض الدّراسات في التَّربية الفنَّية وخصوصاً في مجالي التَّذوق والنَّقد الفني إلى أهمية هذا التصنيف مما حدا بالباحث إلى استعراض هذا التصنيف هنا .

٣. منهج ديتمرز Detmers:

قام ديتمرز بعمل نموذج لتطوير منهج التربية الفنية، مستخدماً مصفوفة، كما أشارا إلى ذلك (الشربتي ، ١٩٩١م)، استخدم في تلك المصفوفة محورين أساسيين الأول لمحتوى الفن والآخر لنوع السلوك المراد اكتسابه من خلال تدريس الفن، ويلاحظ الباحث أن هناك تشابهاً كبيراً بين مصفوفة ديتمرز ومصفوفة ويلسون، ولكن مصفوفة ويلسن أكثر تفصيلاً. كما في الجدول التالي :

[٣] مكونات مصفوفة ديتمرز					
المحتوى / السلوك	الفلسفي	البنائي	التكويني	التاريخي	الإرتباطي
الإدراك					
اكتساب المعرفة					
التقدير					
الملاحظة					
التجريب					
النقد					
الإجراءات التنظيمية					
المستحدثات					
الإبداع					

(مريم فلمبان، ٢٠٠٢م) ص٩٩

مشروعات المناهج المقدمة في ولاية بنسلفانيا The Pann Stata Sminar:

يذكر سميث (Smith, 1989) أنه عقد مؤتمراً عام ١٩٦٥م في جامعة ولاية بنسلفانيا، وقد تم تمويله بمنحة من The art and Humanization (A H P)، وكان موضوع المؤتمر الرئيسي : الفن هو نظام في شأنه صحيح. ويذكر (النجادى،١٩٩٦م؛ عمرو،٢٠٠٢م؛ باجودة،٢٠٠١م؛ مريم فلمبان،٢٠٠٢م) أن المؤتمر قدم عدة مشروعات تناقش التربية الفنية ومناهجها كان من أهمها مشروع: (صور وأشياء – كيترنج – سمرل – سورال – الرؤية الفنية الجمالية) .وسوف نتناولها بشيء من التفصيل.

٤. مشروع التعلم بالتلفزيون - صور وأشياء. في الفترة [١٩٦٣-١٩٧٣]

يذكر (النجادى، ١٩٩١م) أنه في أوائل عام ١٩٦٣م قام هبورد Hubbard وروز Rouse بتطوير كتب منهجية مقننة متتابعة منظمة لجميع المستويات، وتعتمد على محتوى أكاديمي فني وتربوي. كما لقيت هذه الفكرة الدعم الكبير في مؤتمر بنسلفانيا . كما قام باركان وشابمان Barken and Chapman بتطوير خطوات الفن من خلال استخدام التلفزيون، وكان ذلك في عام ١٩٦٧م، ويتم في هذه الخطوات شرح لطبيعية المحتوى المراد تدريسه بحيث يتناسب مع أعمار المتعلمين ، وقام الباحثان بعمل سلسلة تتضمن نشاطات مختلفة في التربية الفنية تتيح للمتعلمين المشاهدة والاستشارة لاكتساب خبرة في مجال الفن، وتشجيع العمل مع تقنيات التعليم الحديثة. وفي هذا- تذكر (مريم فلمبان ، ٢٠٠٢) أنه قد تم تنظيم منهجية البرنامج في خمس أسس، وضحت من خلالها طبيعة المحتوى المراد تدريسه وهذه الأسس هي :

- إيجاد العلاقات بين الأهداف والمحتوى، وموارد الخامات.
- توضيح الموضوعات المختارة في مجال معين، والمراد تطويرها عن طريق البرامج التلفزيونية.
- توضيح طرق تسلسل وتتابع وتوزيع الدروس.
- وضع إرشادات حول طرق تدريس البرنامج.

- تحديد كيفيات إعداد البرامج والوسائل التلفزيونية لكل من المعلمين والمتعلمين.

و هناك هدفان رئيسان لهذا البرنامج تتمثل في :

١. تعلم الفن.

٢. تعلم رؤية الفن.

يندرج تحت هذين الهدفين اثنا عشر هدفاً فرعياً تم تحديد محتواها، وموادها التطبيقية، بالإضافة إلى الأنشطة المتعلقة بها وطرق وتطبيق هذه الأنشطة. وقد تم تنظيم المنهج وفق نظام تايلور للمناهج. وتم إنتاج سلسة من البرامج التلفزيونية من ثلاثين حلقة، تعرض هذه الحلقات مجموعة من الصور والأشياء التمثيلية، قام بإعدادها شوارتز(Schwartz, 1972) من جامعة ولاية بنسلفانيا، وجونكلناد بكلية ماسجوستيس للفنون.

كما أشار سميث (Smith, 1989) أنه في عام ١٩٧٢م صمم جيري توليفسون المشرف الفني لإدارة التعليم بولاية أوهايو نموذجاً يعتبر مصدراً تعليمياً، وهذا النموذج عبارة عن سلسلة من الأعمال الفنية المؤلفة من ١٨٠ شريحة. وقد استخدمت هذه الشرائح مع البرامج التلفزيونية أحياناً، وأحياناً أخرى مستقلة بذاتها.

ويذكر (Clark, 1984) أنه في عام ١٩٧٣م خرجت أول سلسلة من كتب التَّربية الفنَّية المنهجية في ظل ما توصل إليه هبورد وروز Rouse & Hubbard تحت عنوان (المعنى والطريقة في الفن للصفوف الابتدائية من الأول- السادس)، وهذه السلسلة من الكتب كان له الأثر الفعال في مساعدة المعلم والتلميذ في الموقف التعليمي.

D. مشروع كيترنج ستانفورد في الفترة [١٩٦٧]

يذكر إيزنر (Eisner, 1969) أنه قدم في عام ١٩٦٧ تصوراً لمنهج مدعوم مادياً من مؤسسة كيترنج، بهدف استخدامه بفاعلية لتدريس الفن بمحتوى فني جيد للمتعلمين في المرحلة الابتدائية ؛ وكان الهدف الأساسي من هذا المشروع هو تطوير منهج التربية الفنية.

ويذكر (النجادى، ١٩٩١م) أن مشروع كيترنج يقوم على ستة افتراضات هي :

١) الفنون البصرية تُسهم في الكشف عن الاستعداد الفطري للفن لدى المتعلم.

٢) الإنتاج الفني للمتعلم هو حصيلة استعداد معقد ومكثف لديه، وليس نضج تلقائي فقط.

٣) يجب أن يتعدى نشاط المنهج المقدم في التعليم العام إلى خارج المدرسة.

٤) يفترض أن يكون بجانب المنهج والاستعداد الجيد، إمكانيات مدعومة بوسائل تعليمية لتسليط الضوء على الأفكار والفنون البصرية.

٥) ليس من الممكن قياس وتقويم جميع الفنون.

٦) يمكن رفع كفاءات مدرسي المرحلة الابتدائية غير المتخصصين عن طريق مناهج ووسائل متخصصة في مجال الفنون.

ويعتبر إيزنز (Eisner, 1969) أن المبدأ الرئيسي في تعليم الفنون هو تتابع المنهج على شكل دروس مخصصة لكل صف دراسي حسب ترتيبها، موضحاً أن هذه الدروس صممت لرفع مستوى التعليم لدى المتعلمين، وذلك لوجود محتوى بالإضافة إلى المهارات التي تنمي القدرات الفكرية والمهارية للمتعلمين ؛ وذلك لجميع المستويات الدراسية عن طريق ثلاثة جوانب هي :

- النَقد الفني - تاريخ الفن - الإنتاج الفني

مؤكداً على وجوب اختبار المدرس ميدانيا قبل شروعه في تدريس الطلاب. وقد حدَّد إيزنز (Eisner, 1969) طريقتين لتنظيم الدروس ونقل المعرفة للمتعلمين هما :

١. وجود دليل يوضح الأفكار والمعارف والمفاهيم الأساسية والمبادئ الرئيسة المتعلقة بموضوع الدرس.

٢. إمكانية تطبيق تلك المعارف والأفكار والمفاهيم المكتسبة في مواقف جديدة.

وقد تم إخراج مشروع ستانفورد كتربنج في كتابين أو مقررين للمعلم :

الأول : يحتوي على دروس في التذوق وتاريخ الفن.

والثاني : يحتوى على دروس في الإنتاج الفني، تعتمد على الطريقتين السابقتين.

وأكد المشروع على أهمية تقويم المناهج وطرق التدريس وحدَّد أربعة أدوار للتقويم هي :

- التقويم المباشر. - التقويم غير المباشر. - التقويم قصير المدى. - التقويم بعيد المدى.

وتضيف (مريم فلمبان، ٢٠٠٢م) أن إيزنز (Eisner, 1969) استخدم التقييم غير المباشر والتقييم قصير المدى لتحديد فعالية المادة ومحتواها، وذلك من خلال الدروس الصفية. بينما استخدم التقييم المباشر والتقييم بعيد المدى مع وجود آلية لذلك ؛ لتقييم العملية التعليمية في نهاية العام الدراسي.

٦. مشروع سمرل [Cemrel] - منهج التربية الجمالية- في الفترة [١٩٦٧-١٩٧٥]

يذكر (باجودة، ٢٠٠١م) أن كلمة (Cemrel) اختصار للأحرف الأولى من البرنامج الذي تم الاتفاق عليه في المعمل التربوي لمنطقة الوسط الغربي، ويوضح (إفلند ١٩٨٧) أن فكرة البرنامج قد انبعثت من النقاش الذي دار في نهاية المؤتمر التربوي الذي انعقد في جامعة ولاية بنسلفانيا، حيث أسندت مهمة إعداد خطة مشروع بحث يعنى بتطوير مناهج تدريس الفن.

ويشير باجودة إلى أنه تم إعداد برنامج سمرل في مرحلتين هما :

المرحلة الأولى :

مرحلة إعداد خطوات البرنامج وذلك في خريف ١٩٦٧م، وتم تشكيل لجنة برئاسة مانويل باركان وعضويه كل من لورا شابمان و إيفان كيرن، بالإضافة إلى خبراء في خمس مجالات من مجالات الفنون هي:

- الفنون البصرية.
- المسرح
- الرقص.
- الأدب
- الموسيقى.

وتعد هذه المجالات بمثابة لجان فرعية، تحوي كل منها خمسة خبراء، بالإضافة إلى خبراء في مجال علم النفس، وعلم الاجتماع، والاختبارات والمقاييس، وعلم الجمال، للاستئناس بآرائهم.

المرحلة الثانية :

مرحلة تصميم وإنتاج المنهج، وتم في هذه المرحلة إنتاج وحدات تدريسية واختبارها وإجراء بعض التعديلات عليها لمعرفة مدى مناسبتها للمتعلمين، ثمَّ توزيع المنهج بجميع وحداته في صورته النهائية للمدارس، وقد أسندت هذه المرحلة ليستانلي ماديه بسبب وفاة باركان إثر مرض أصابه عام ١٩٧٠م. وقد استقر الرأي إلى إنتاج المنهج على شكل وحدات تدريسية، انطلقت تلك الوحدات من نقاط ارتكاز محدَّدة، تم تحديدها مسبقاً، لكي تكون بمثابة تحديد مفاتيح علم الجمال والفن. وقد أوضح (فرماوي، ١٩٩٣م) تلك المحدَّدات لأهداف برامج سمرل وهي :

١. دراسة تاريخ الفن لتكوين المعرفة لدى المتعلمين لتنمية قدراتهم على تحليل ونقد موضوعات الفن.

٢. تنمية لغة الفن لدى المتعلمين عن طريق استخدام المصطلحات الفنية أثناء وصف وإنتاج العمل الفني.

٣. توعية المتعلمين بدور الفن بالمجتمع من خلال دراسة تاريخ الفن.

كما ذكرت (إيناس محمد،١٩٩٦م) محاور برنامج سمرل المتمثلة في :

١. "الفنان وعمله

٢. لغة الفن

٣. دور الفن والمجتمع

٤. العمليات الفنية والإنتاجية " ص٣٦.

وتم الإنتاج الأول في ستة أجزاء من الصف الأول وحتى الصف السادس الابتدائي. ويلاحظ في هذه الأجزاء مراعاتها لمراحل نمو المتعلمين ومتوافق مع قدراتهم.

U. منهج لورا تشابمان في التربية الفنية في الفترة [١٩٦٩-١٩٨٥]

تشير (مريم فلمبان،٢٠٠٢) ما ذكره (سمث،١٩٨٩م) أن لورا تشابمان قدمت في المؤتمر السنوي لهيئة جامعة أوهايو لتعليم الفن، ورقة عمل بعنوان : "التخطيط المنهجي في تعليم الفن" وذلك في عام ١٩٦٩م، وتحدَّد (إيناس محمد،١٩٩٦م) أن الهدف من منهج لورا تحقيق التكامل الذاتي من خلال ممارسة الفن والاهتمام بالثقافة البصرية والربط بين المتعلم والفنان، بالإضافة إلى توضيح دور الفن في المجتمع ووضع حلول للمشكلات التي تواجه المعلمين وتوضيح كيفية تناول الفنانين والتراث لها .

ومن خلال ما سبق نجد أن لورا تشابمان لها جهود و إسهامات في تنظيم منهج التَّربية الفنَّية من خلال التلفزيون التعليمي "صور وأشياء"، بالإضافة إلى إسهامها في تنظيم منهج التَّربية الجمالية لسمريل.

وتوضح (إيناس محمد، ١٩٩٦م) أن مصفوفة لورا تشامبان اعتمدت على بعدين هما ما يوضحه الجدول رقم (٥):

أ – الركائز التعليمية : (المتعلم – الفنان – المجتمع)

ب– خطوات ممارسة العمل الفني :

١. القدرة على تكوين الأفكار.

٢. القدرة على تطويع وبلورة الأفكار في مجال التعبير الفني.

٣. القدرة على استخدام الخامات الفنية المختلفة.

٤. الاستجابة للعناصر البصرية.

٥. التَّحليل والتفسير.

٦. الحكم على العمل الفني.

والجدول التالي يوضح لنا تصور لورا تشابمان لوظائف التعليم العام والأهداف في مجال التربية الفنية وذلك كما أوردتها (مريم فلمبان، ٢٠٠٢م)ص١٠٤

[٤] مخطط لورا تشابمان لمنهج الفن		
م	وظائف التعليم العام	الأهداف العامة للتربية الفنية
	يشجع على الإنجاز الشخصي	الاستجابة الشخصية للتلميذ والتعبير الفني
	ينقل التراث الفني	الوعي بالتراث الفني
	يحسن النظام الاجتماعي	إدراك دور الفن في المجتمع

وعند تتبع تصنيف لورا نجد أن كل هدف من هذه الأهداف العامة للتربية الفنية اندرجت تحته ستة أهداف فرعية، محدَّدة بأفكار رئيسة، بحيث بني مضمونها على تحليل السلوكيات الفنية المستمدة من مادة التصوير، والتطور المعرفي والحركي، والحكم الجمالي. ومن خلال ما سبق كونت لورا مصفوفتها لتخطيط منهج التربية الفنية، كما هو في الجدول التالي :

[٥] مكونات مصفوفة لورا تشابمان			
الأركان / محتوى الفن	المتعلم	الفنان وعمله	دور الفن في المجتمع
توليد وتكوين الأفكار			
تهذيب وتعديل أفكار التعبير البصري			
استخدام الخامات والأدوات للتعبير عن الخصائص البصرية			
فهم الخصائص البصرية			
تفسير وتوضيح الخصائص البصرية من خلال الأعمال الفنية			
التقييم			

(مريم فلمبان، ٢٠٠٢) ص١٠٥

٨. مشروع مختبر سوارل [SWRL] في الفترة [١٩٧٠-١٩٧٢]

يذكر (عمرو، ٢٠٠٢م) أن المختبر المذكور يقع في جنوب غرب الولايات المتحدة الأمريكية في مدينة لوس انجلوس، وهذا المعمل مختص بتطوير الأبحاث التربوية في مختلف المجالات، كما يوجد في الولايات المتحدة الأمريكية العديد من الفروع له.

ويضيف أنّ دوين جرير Dwaine Greer شرع عام ١٩٧٠م في تطوير مناهج التّربية الفنّية، وقد اعتاد تطوير مناهج تعلم الفن للمرحلة الابتدائية منذ باكورة حياته العملية، بتمويل من مختبر سوارل (SWRL)، وتوكد (مريم فلمبان،٢٠٠٢م) أنه تم تنقيح أول سلسلة منه، بينما يوضح (عمرو،٢٠٠٢م)أنه لازال هذا المنهج مطبقاً في العديد من المدارس الأمريكية، حيث صمم هذا البرنامج بشكل تتابعي، وتم تدريب المعلمين الذين يتمتعون ببعض الثقافة الفنية، بالإضافة إلى الذين لا تتوفر لديهم تلك الثقافة، وذلك بهدف إعدادهم لتدريس المبادئ الأساسية للمتعلمين في المرحلة الابتدائية. وقد وضح (Clark, 1984) أن هناك سبع فرضيات أساسية، ساعدت على تطور هذا المنهج هي :

١_ يستطيع كل متعلم ابتكار عمل فني في الأستوديو.

٢_ يجب أن تدرس أعمال النخبة من الفنانين ونقاد ومؤرخي الفن.

٣_ يستطيع تعليم الفن المعلمين غير المتخصصين.

٤_ يمكن تقييم كل الأعمال الفنية.

٥_ تدريس الفن يحتاج إلى وسائل فنية وبصرية تستخدم كمرجع.

٦_ ينبغي أن يكون تعليم الفن وفق نظام وتسلسل معين.

٧_ وجوب توفر الإمكانيات التربوية والمهارات الفنية لدى معلمي الفن لتوجيه أنشطة المتعلمين.

وذكر (جرير وآخرون،١٩٧٢م) أن مشروع سوارل اعتمد على أربعة جوانب لمحتوى منهج الفن وهي :

١. الإنتاج الفني.
٢. النّقد الفني.
٣. الخلفية التاريخية والثقافية.
٤. الكفاءة التعبيرية.

ويذكر (عمرو، ٢٠٠٢م) أن برنامج جرير ارتكز على ثلاث صيغ رئيسة هي :

١. صيغة العرض (Presentation Mode) :

تتمثل في ما يدور داخل الاستوديو من طرق العرض والإنتاج لأربعة مجالات كما ذكرت (مريم فلمبان ، ٢٠٠٢م) هي الرسم والطلاء والتصميم والتركيب. وما يتعلق بها من خامات وأدوات وتقنيات.

٢. صيغة تحديد الأسلوب (Stylistic Mode) :

ويتم ذلك من خلال تصنيف الأساليب والمدارس الفنية، فيقوم المتعلم بتأمل عمل فني ما . ويطلب منه وصفه ثمَّ تصنيفه إلى الأسلوب الذي يُمكنه من تمييزه، كالأسلوب الزخرفي، أو السريالي أو التجريدي. . . مما يمكن المتعلم من الحدُيث عن العمل الفني بطريقة علمية وموضوعية. وتضيف (مريم فلمبان ، ٢٠٠٢م) أن هناك أربعة إنَّماط وأساليب للتعلم هي :

أ- التمثيلي ب- الخيالي ج- الزخرفي د- اللاموضوعي.

٣. صيغة تحديد الموضوع (Subject Matter Mode) :

الموضوع يشكل الوسيط الذي يحمل المعنى، فهو يشمل العناصر المرئية التي تشكل مادة الاتصال بين الفنان والمشاهد . ويمكن تصنيف الموضوع إلى أربعة محاور هي :

أ- الإنسانيات ب- الحيوانات ج- النباتات د- الأشياء .

ويضيف (عمرو، ٢٠٠٢م) أن البرنامج يؤكد على تثقيف المتعلم في مجال الفنون البصرية لفهم أسس وعناصر العمل الفني. بالإضافة إلى القدرة على تحليل وتفسير العمل الفني والتعبير عنه. وقد تم إعداد هذا البرنامج ليتمكن المعلمين الدارسين من اكتساب ومعرفة الخطوات التَّالية :

١. التَّحليل البصري (Visual Analysis): من خلال مشاهدة شريط فيلم متحرك أو شريط فيلم ثابت، ومناقشة الأعمال الفنية المعروضة، وتحليلها من ناحية البناء الفني والقيم التعبيرية.

٢ . الإنتاج (Production): "وقد صمم لكي يتمكن الملتحقون بالبرنامج من ممارسة مجالات الرسم، والتصوير، والتصميم ثنائي الأبعاد، والتشكيل والتجسيم (ثلاثي الأبعاد)، كالنحت والخزف وبعض الحرف اليدوية" . ص٩٤

٣ . التَّحليل النَّقدي (Critical Analysis): ومن خلاله يتم تدريب المتعلمين على إصدار الأحكام المبنية على معرفة مسبقة لمكونات العمل الفني سواء المرئية أو الكامنة. وما تعكسه هذه الأعمال من أسلوب (زخرفي، تعبيري، تأثيري، تكعيبي. . .)، وقد اشتملت المعروضات على أعمال فنية عالمية من السبعينات وما قبلها .

ويضيف (عمرو، ٢٠٠٢م) أنه عند النظر إلى برنامج جرير نجده قد أسسه على المجالات المعرفية التي تهدف إلى تعرف المتعلم :

- بالأسس الجمالية سواء في الطبيعة أو في أعمال الفن.
- بمادة تاريخ الفن وما تطرحه من أعمال مشاهير الفنانين.
- بالثقافة الاجتماعية السائدة.
- وتطوير قدرات المتعلم لنقد وتحليل أعمال الفن

هذا بالإضافة إلى تزويد المتعلم بالمهارات والأساليب لإنتاج الأعمال الفنية.

وتوضح (مريم فلمبان ، ٢٠٠٢م) أنه قد تم إعداد المنهج على نظام وحدات تعليمية، بحيث يشمل كل منهج دراسي على أربع وحدات تعليمية، تحتوي كل وحدة على وسيلة للتعبير الفني وموضوع من الأربعة المواضيع السَّابقة بالإضافة إلى أسلوب تعليمي من الأساليب الأربعة السَّابقة، كما تضمنت الوحدة الدراسية من (٢- ٦) أنشطة، يستغرق كل نشاط من (ثلاثين إلى ستين) دقيقة. ويصاحب المشروع أنشطة صفية تتمثل في سلسة من الشرائح التعليمية المصورة توضح مواضيع التَّحليل النَّقدي والبصري ، والوسائل الفنية وخطوات العمل، بالإضافة إلى تقارير ومقالات مصورة في شرائح أنشطة التَّحليل النَّقدي.

ويؤكد (عمرو، ٢٠٠٢م) أن البرنامج "ركز على ضرورة تعليم الأطفال كيفية التَّحليل والتفسير والمقارنة، بحيث تضمنت وحداته أهم المفاهيم والتقنيات ضمن الأعمال الفنية المعروضة، وكيفية تطبيقها من خلال ثلاث مجالات هي : الإنتاج، والنَّقد، وتاريخ الفن، ويلاحظ من خلال التدريب استبعاد عملية الرسم من الذاكرة " ص٩٤.

U. مشروع الرؤية الفنية الجمالية [AEP] في الفترة [١٩٧٢-١٩٧٦]

يذكر (عمرو،٢٠٠٢م) أن لكتاب هاري براودي الذي بعنوان "التَّذوق المستنير" (Enlightened Cherishing) الذي ألف عام١٩٧٢م أثر كبير في توطيد العلاقة بين التَّربية الجمالية وتعلم الفن، باعتبار أن التَّربية الجمالية الوجه الحقيقي للتربية الفنية، ومؤكداً على أهمية التَّربية الجمالية في التَّربية العامة.

يذكر كلاً من (النجادى،١٩٩٦م؛ عمرو،٢٠٠٢م) أن من هذا المنطلق استنتج كل من فرانسيس هاين و رونالد سلفرمان و جلبرت كلارك و دوين جرير في عام (١٩٧٦م) أن هناك تداخل بين التَّربية الفنَّية والتَّربية الجمالية، وقدموا من خلال ذلك مشروع الرؤية الفنية الجمالية، التي تهدف إلى إنشاء بنية إجرائية وسلوكية لتدريس التَّربية الجمالية، على اعتبار أن مهمة تطوير مناهج الفن من مسؤولية معلم الفن.

ارتكز مشروع الرؤية الفنية الجمالية كما يذكر (النجادى،١٩٩٦م؛ عمرو،٢٠٠٢م؛ مريم فلمبان،٢٠٠٢م) على رؤية براودي للتربية الجمالية، والتي تضم :

- إدراك الفهم الجمالي : ويضم أربعة مستويات
- النَّقد الجمالي أو السياق الجمالي : ويضم ثلاث مستويات ، وسوف نتاولها بالتفصيل :

أولا : مستويات إدراك الفهم الجمالي :

المستوى الأول (إدراك الخصائص الحسية) :

وتشمل (خصائص مرئية : مثل الشكل واللون والنسب وغيرها - خصائص سمعية : مثل درجة الصوت، سرعة المقطع وغيرها - خصائص حركية) .

المستوى الثاني (الاستجابة والتعرف على العناصر المرئية والأسس الشكلية والتعبيرية، بالإضافة إلى الخصائص التقنية لأعمال الفن) وتشمل الآتي :

- الوحدة العضوية : أهمية العنصر .
- الفكرة : المميزات الظاهرة والسائدة .
- التباين الفكري : في تكرار المميزات والخصائص
- التوازن : ويقصد به توازن المتضادات، أو توازن الخصائص والمميزات .
- التطور : أي تطور الوحدة من خلال العلاقات بواسطة الانتقال من جزء إلى آخر .
- السيادة : أي سيطرة العنصر على غيره من العناصر .

المستوى الثالث (الاستجابة إلى قيمة المضمون) :

وتتم الاستجابة عن طريق وضوح الخصائص التعبيرية للعناصر المرئية والأسس الشكلية لها والأشياء التي تتصف بالجمال، ثمَّ ترجمة خصائصها الحسية المرئية إلى خصائص تعبيرية مثل :

أ- الحالات الشعورية :

وتتمثل في أشكال تثير جوهر الإحساس لدى الشخص كالرزانة، والخطورة . .

ب- الحالات الدينامكية :

وتتمثل في أشكال المظاهر التي تعبر عن الإحساس، وتوصفه كالتوتر، الصراع، الاسترخاء . .

جـ - الحالات المثالية :

وتتمثل في الأشكال والمظاهر التي تعبر عن المثالية في الإنسان كالنبل والمكانة المرموقة والشجاعة والحكمة . .

المستوى الرابع (التَّعرف على أهمية الأشكال و المضامين عن طريق التنبيه إلى كيفية ابتكارها، وتوضيح خصائصها الفنية) .

ثانياً : مستويات النَّقد الجمالي :

١ . النَّقد التاريخي: ويتم عن طريق التَّعرف على المضامين المرئية والكامنة للعمل الفني ، من خلال تتبع السياق التاريخي لهذه الأعمال من حيث (الأسلوب – المدرسة – الفترة – الثقافة) .

٢ . التخيل والاستيعاب : عن طريق استيعاب وتخيل مقاصد العمل الفني من خلال ما عبر عنه الفنان في عمله الفني.

٣ . النَّقد القضائي : ويتم عن طريق تقدير القيمة الحقيقية للعمل الفني مقارنة بأعمال أخرى، و لحساب ذلك نستخدم ثلاثة معايير هي :

أ . درجة الامتياز الشكلي. ب . الحقيقة جـ . الأهمية.

وقد تم تخطيط دروس ومواضيع هذا المشروع بحيث تكون أسساً منظمة للأنشطة التعليمية لجميع المراحل التعليمية، ابتداءً من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية وحتى الكليات. وهدفها الرئيسي من ذلك تكوين ثقافات عالمية في مجال التصوير والحكم الجمالي، وفي كيفية تطبيق ذلك عملياً للحكم على أي عمل فني.

ويؤكد كلاً من (النجادى،١٩٩٦م؛ عمرو،٢٠٠٢م) أنه بعد ذلك تم تحويل المشروع في شكله النهائي إلى الجمعية الوطنية للدراسات الإنسانية (NEH) .وتولت هذه الجمعية إدارة المشروع لمدة (١٨) شهراً، وقد تلقى المشاركين في هذا المشروع والبالغ عددهم (٥٠) شخص من عدة جهات مثل (مدارس من لوس

أنجلوس – جامعة كاليفورنيا- مركز سوارل) .دورات تدريبية في فترة الصف، خصصت لدراسة مناهج الرؤية الفنية الجمالية التطبيقية في أماكن مختلفة. ثمَّ دورات تدريبية أخرى خلال العام الدراسي الذي تلا فصل الصيف عام ١٩٧٥م. وكان الهدف من تدريب هؤلاء الخمسين مساعدة المعلمين في تطبيق خططهم في ضوء الأساليب التدريسية الفردية لديهم ، بالإضافة إلى التَّعرف على ملاحظاتهم حول منهج الرؤية الفنية الجمالية وذلك عام ١٩٧٦.

ومن خلال تتبع مشروع الرؤية الفنية الجمالية (AEP) نجد أنه مر بثلاث مراحل هي :

- المرحلة الأولى : مرحلة التخطيط لعقد الدورات الصيفية للمشاركين، وشملت مراجعة الأهداف، والمضمون، والاستراتيجيات والجداول الزَّمنية للدورة الصيفية.
- المرحلة الثَّانية : مرحلة الدورة الصيفية التي عقدت في الفترة (٢١يوليه–٢٨أغسطس ١٩٧٥م)، وتم توزيع هيئة التدريب إلى أربعة تخصصات هي (التَّربية الجمالية – التصوير وفنون العرض – تطوير المنهج – تقويم المنهج) .
- المرحلة الثالثة: التطبيق العملي في حجرة الدِّراسة.

وقد أعد كل المشاركين في الدورات التدريبية والمشرفين على تلك الدورات خطة منهج الرؤية الفنية الجمالية المفصلة حسب مجالات التعليم في الفن.

وقد كان لمشروع الرؤية الفنية الجمالية أثر في دعم مجالي التَّذوق الفني وتاريخ الفن أحد الفلسفات المعاصرة للتربية الفنية. كما مهد للظهور الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية .

تعليق على الاتجاهات السابقة

يذكر (النجادى ، ١٩٩٦م) ما كان هاجس المختصين في التَّربية الفنَّية وتعليم الفن، حيث بين سمث Smith أنه في القرون الثلاثة الماضية كان الاعتقاد بأن الفن كمادة يمكن تدريسها في المدارس مع أهداف

ومحتوى وطريقة تدريس فريدة، يشغل ذهن العديد من الباحثين ومفكرين التَّربية الفنَّية. وكانت محصلة هذا الاعتقاد هي التأكيد على أهمية المحتوى الفني في تدريس الفنون.

من هذه المشروعات نستخلص إلى أن التَّربية الفنَّية قد مرت بتغيرات كبيرة وقفزت قفزات واسعة حتى وصلت إلى ما وصلت إليه من تطور ونظريات حديثة في مجال المناهج وطرق التدريس. وكان لمشروع (رونر) العملية التربوية في بداية الستينات أثر في التَّركيز على المعرفة كأساس لكل علوم ، مما حدا برواد التَّربية الفنَّية إلى التفكير بصورة أشمل في التَّربية الفنَّية أمثال (باركان)، وحتى انعقاد مؤتمر ولاية بنسلفانيا المتمركز موضوعه الرئيسي على أن الفن والتَّربية الفنَّية علم مستقل في حد ذاته، يمكن أن تصاغ أهدافه ليتمكن المتعلمين من التعامل مع المعرفة في الفن، مما أدى إلى ظهور العديد من التجارب والمحاولات المنهجية التي مهدت لقيام سلسلة من البرامج التلفزيونية، والخطط الإرشادية، وسلسلة الكتب المطبوعة، بالإضافة إلى القيام بالعديد من ورش العمل المحلية.

وقد ركز كل منهج أو برنامج على جانب معين فنجد في مشروعي (صور وأشياء و سمرل) لا تعتمد في التَّركيز على النَّظرية بقدر تركيزها على التطبيق، وذلك بالتَّركيز على الجوانب العملية على اعتبار أن الشكل المرئي محوراً أساسياً للعملية التعليمية، ويتم صياغة تسلسل المنهج فيها عن طريق الدِّراسات التطويرية وتحليل البيانات أثناء التطبيق الميداني. بينما نجد في برنامج كيترنج وسوارل التفريق بين النَّظرية والتطبيق ، ويتم صياغة تسلسل محتوى المنهج فيها على أساس معرفي فيما يحدَّد الشكل الكلي للبرنامج التطبيق الميداني له على مجموعة من الدارسين لتحديد مستويات الصعوبة بين الواقع التدريسي ومؤلفي البرنامج. أما فيما يتعلق بالمواضيع فنجد أن برنامج صور وأشياء يركز على الموضوعات المتصلة بالمعارف المرتبطة بالفن من الناحية الشخصية والاجتماعية، أما في برنامج سوارل فكان من أهدافه إكساب الفن ومهاراته للمتعلمين كغاية في حد ذاتها . ومن خلال ما سبق يرى الباحث أن كل برنامج حاول إيجاد توازن في محتواه عن طريق استخدام أحد الطرق التَّالية:

- تطوير تاريخ الفن والنَقد الفني عن طريق عرض الأعمال الفنية المرئية على المتعلمين.
- التَركيز على عناصر وأسس بناء العمل الفني لاحتوائها على مفاهيم مشتركة في مجال الإنتاج الفني وتاريخ الفن والنَقد الفني.
- استخدام مواضيع رئيسة تحتوي على قضايا ومشكلات تجاوزت الإنتاج الفني والنَقد الفني وتاريخ الفن.

وبالتالي واجهت هذه البرامج والمحاولات العديد من النَقد والتوجيه مما ساعد في ظهور الاتجاه التنظيمي في التَربية الفنَية ، حيث سنورد في المبحث القادم نشأة وتطور الاتجاه التنظيمي في التَربية الفنَية .

◆ الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية (DBAE)

سيتم في الصفحات التَالية استعراض سبب اختيار هذا الاتجاه في الدَراسة، بالإضافة إلى التَعرف على مفهومها وتطوراتها وأهدافها ومجالاتها وأثرها في مجال التَربية الفنَية وإعداد المعلم.

تركيز الدراسة على هذا الاتجاه

التَربية الفنَية المنظمة ليست آخر الاتجاهات المعاصرة، وذلك من خلال إطلاع الباحث على بعض الدَراسات التي تحدثت عن أحدث الاتجاهات في التَربية الفنَية مثل دراسة (العمود، ٢٠٠١م؛ العمود، ٢٠٠٢م)، وتم اختيار هذا الاتجاه كما أكدت عليه الدَراسات الحدُيثة في المجال بأنه الاتجاه الأكثر شيوعاً في التَربية الفنَية المعاصرة في الولايات المتحدة الأمريكية بصفتها أكثر الدول تقدماً في هذا المجال التربوي، بالإضافة إلى كونه برنامج ممتاز لتدريس التَربية الفنَية لكونه منظم ويهتم بالمعرفة المتعددة المجالات، ولأنه مجال عريض للفنون المرئية لتضمنه فنون تطبيقية وشعبية من حضارات غربية وغير غربية، ومن هذه الدَراسات (باجودة ، ٢٠٠١م؛ عمرو ،٢٠٠٢م؛ مريم فلمبان،٢٠٠٢م؛ العمود ، ٢٠٠٣م؛ النملة، ٢٠٠٤م).

تسميتها :

عند إطلاع الباحث على الدّراسات العربية التي ذكرت هذا الاتجاه وجد أن هناك إشكالية في ترجمة هذا الاتجاه هو Discipline-Based Art Education، والذي يرمز لاسمه باللغة الإنجليزية بهذا الاختصار : (DBAE)، فمثلا ترجمه (فضل، ١٤١٢هـ) "التّربية الفنّية المبنية على الفن كمادة دراسية "ص١١، ثمّ ترجمها (فضل ، ١٤١٦هـ)ص ١٢واتفق معه (العمود ، ٢٠٠٣م)ص٢٩٧ " التّربية الفنّية المبنية على الفن بوصفة مادة دراسية "، و (باجودة ، ١٩٨٨م) يضع التّرجمة العلمية التّالية " المعرفة كأساس للتربية الفنية "ص٢٢ كما يترجمها (باجودة ، ٢٠٠١م) في بحث آخر : مشروع التّربية الفنّية المعرفية (DBAE)، واتفق معه (عمرو ، ٢٠٠٢م)، وتذكره (ليلى جسومة ، ١٩٩٧م) في رسالة ماجستير بأنه "اتجاه التّربية الفنّية القائم على المعرفة" ص٤٨، وكذلك (مريم فلمبان ، ٢٠٠٢م) في عنوان رسالتها "الاتجاه القائم على المفاهيم المعرفية "، أما (النجادى ، ١٩٩٤م) فاعتمد التّرجمة التّالية : "المصدر المعرفي (التربوي، الفني) كأساس للتربية الفنية " ص١٩١، و(النملة ، ١٩٩٣م) في مقال له حول هذا الاتجاه بما يلي : "تدريس مادة التّربية الفنّية على أساس معرفي وعلمي" ص٦، أما رسالة الدكتوراه (المهنا ، ١٩٩٣م) فيتبع التّرجمة التّالية :"التّربية الفنّية النّظامية " ص٢٤٣، كما اتفق معه (الرصيص، ١٤١٦هـ) في مقالته حول النّقد الفني في دليل المعرض السنوي (١٨) الذي أعده فضل ص١٤، كما أكد على هذه التسمية (النملة ، ٢٠٠٤) في بحث له بعنوان "دراسة نظرية لصياغة أهداف التّربية الفنّية للمرحلة المتوسطة للبنين بمفهوم التّربية الفنّية المنظمة DBAE" كما أوردها داخل بحثه تحت مسمى التّربية الفنّية النّظامية.

ويتفق الباحث مع المهنا والرصيص والنملة في ترجمتها إلى "الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية "، لكونها عملية تنظم بين : – أركان الاتجاه الأربعة (النّقد الفني – علم الجمال – تاريخ الفن – الإنتاج الفني)

– جميع مقررات التّربية الفنّية تتضافر لتكوين قاعدة علمية منظمة لفهم الفن وتعلمه بشكل موحد يشمل الجوانب الأربعة بشكل مترابط ومتداخل.

كما يأمل الباحث أن تُسهم هذه الدّراسة في حل إشكالية التّرجمة.

مفهومها

مما سبق و عند الرجوع إلى التسمية، نجد أن الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية كانت تعاني من إشكالية في التَّرجمة، تبع هذا محاولات لإيضاح مصطلح الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ، وسبب الاختلاف كما يشير (العمود،٢٠٠٣م) هو مصطلح (Discipline) وهي من ميدان العلوم فنجد أن (sciences) تعني امتلاك المادة الدراسية لخصائص معرفية منظمة، وطرق محدَّدة للبحث، بالإضافة إلى اتفاق جماعة العلماء بشكل عام على الأفكار الأساسية لمجال تخصصهم. في حين أن (الفاربي وآخرون، ١٩٩٤م) يُعرَّف (Discipline) بأنه "فرع معرفي يمكن أن يكون موضوعاً للتعليم، ومجال معرفي منظم يكون موضوع دراسته محدَّداً، وله حقل مفاهيمي ومعجم خاص، ومجموعة من المسلمات والمفاهيم والظواهر الخاصة بالمناهج والقوانين، والمواد الدراسية أنظمة فكرية ذات مكونات محدَّدة معروفة ومنظمة وفق منهجية معينة وشاملة للمجال العقلي والمهاري والوجداني "ص٧٧ .

ومن جانب آخر تورد (مريم فلمبان، ٢٠٠٢م) تصور لمفهوم الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية الصادر من تقرير ثوبر لمركز جيتي لعام ١٩٩٢م، حيث وضح سوارتز المفهوم بأن مادة التَّربية الفنَّية كسائر المواد في مناهج التعليم العام، لها مكانتها وتساهم في تكامل شخصية المتعلم فكرياً وعقلياً واجتماعياً ومهارياً، من خلال الثقافة الفنية، والنَّظريات المختلفة للفن والابتكار الفني، لفهم مستمر وشامل ومتكامل للفن. كما تضيف ما أوضحه (ميللر،١٩٩٥م) أن منهجية الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ترتكز على النظم علمية مترابطة ومنظمة، وتسعى لتطوير ونمو المعارف والمفاهيم المعاصرة. وهذا التوجه وجد في مناهج المرحلة الثانوية والجامعات بشكل خاص.

كما يضيف (العمود، ٢٠٠٣م) تعريف (جليرت كلارك) وزملائه للمصطلح الذي "يعود إلى حقول الدِّراسة المحدَّدة بجماعات معترف بها من العلماء والمتخصصين وبناء مفاهيمي مؤسس وطرق مقبولة للبحث"ص٣٠٤ .

أصولها الفلسفية

يعتبر (عمرو، ٢٠٠٢م) أن منهج الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية من أكثر الاتجاهات المعاصرة انتشاراً في تعليم الفن و التَّربية الفنَّية، وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، إذ يعتبرها الكثير من علماء التَّربية الفنَّية والمتخصصين في المجال من أكثر الاتجاهات تطوراً وفاعلية، حيث تجمع بين فلسفتين-متفقاً مع (باجودة،٢٠٠١م) شأنها شأن بقية الحركات المعاصرة في الأدب والفنون الأخرى - هما:

- **الفلسفة الحديثة** [Modernist Theory]:

كان ظهور هذا الاتجاه متزاماً مع ظهور التيارات الفنية الحدُيثة في منتصف القرن التاسع عشر، وركزت الفلسفة آنذاك على نظريات فلسفة الجمال، وتطوير فكرة الاتجاه الجمالي، مدعمين آرائهم بأن الموضوع – سواء كان طبيعي أو مصنوع - يمكن أن يصبح جمالياً عندما ينظر إليه من مدخل جمالي. كما كان لفلاسفة القرن التاسع أمثال إيمانول كانت (Emanuel Kant) أثر في مجرى الفلسفة إلى نظرية الحكم الجمالي ، حيث ركزت فلسفات الجمال فيما بعد على الخبرة الفردية في الفن متأثرين بفلسفة القرن العشرين أمثال جون ديوي ١٩٣٤م و مونرو بيردسلي ١٩٥٨م بفلسفة القرن التاسع عشر. حيث أثرا في توجيه تعلم الفن ومناهج التَّربية الفنَّية الدراسية من خلال كتاباتهم حول (الخبرة الجمالية) مؤكدان أن الشكل المدرك في فلسفتهما هو الأساس في تذوق العمل الفني واكتساب الخبرة الجمالية. مما حدا بالنقاد والمهتمين إلى وصفها النَّظرية الشكلية (Formalism) .

- **فلسفة ما بعد الحداثة** [Dostmodernist Theory]:

كان ظهور مفهوم في السبعينات من القرن العشرين، حيث ركزت فلسفة ما بعد الحدُاثة على أهمية مضمون العمل الفني على اعتبار أنه محور العمل الفني متجاوزة بذلك الشكل المرئي. وفلاسفة آراء الاتجاه يفسرونه على عدة أوجه فمنهم من يرى أن الفن مفهوم يتجاوز الأشكال المرئية، فليس هناك مبرر لحصر التفكير في الإدراك البصري لأشياء أسلوباً ومنهجاً أمثال جورج ديكي (George Danto) و موريس ويتز (Morris Weitz)، بينما يرى ارثر دانتو (Arther Danto) أن هناك علاقة وطيدة بين الشكل الفني وتفسيره لغوياً، موضحاً أن العمل الفني بدون تفسير يعطي كيانه الفني لا يعتبر عملاً فنياً، كما

أن لأعمال الفن مرجعية ذاتية دقيقة ينبغي فهمها لكي يظل العمل الفني ذا قيمة. حيث تعتبر فلسفة ما بعد الحداثة ردود فعل على فلسفة الحداثة وفلسفة التعبير الذاتي الإبداعي، وفي هذا السياق يذكر (Weitz,1956) إن النظريات السابقة تعكس مفهوم خاطئ للفن، حيث لا يقف فهم الفن على إدراك الشكل المرئي فقط. وهو بذلك يشير إلى أهمية المعاني التي تشكل محور الفنان والمشاهد في العمل الفني بمعنى تسليط الضوء على أهمية النقد الفني. ويضيف (عمرو،٢٠٠٢م) أن المعاصرين في الفن والأدب اتجهوا إلى أهمية الجمع بين الفلسفتين السابقتين (الشكل والمضمون) والتركيز على أهمية الجمع بينهما .وفي هذا السياق يذكر (صادق،١٩٩١م) أن هناك حاجة لإبراز مجال جديد على التفكير المعاصر في مناهج الفنون والعلوم من خلال تطوير الوسائل والأساليب التي يمكن بواسطتها الدمج بين مقدرتنا على التخيل ومقدرتنا على التفسير والتحليل المجرد. حيث أيده (خليفة،١٩٩٤م)

لقد أثرت هذه الفلسفات على الاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية ككل وليس فقط الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية ، وفي هذا يذكر (عمرو،٢٠٠٢م) إن الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية يجمع بين الفلسفتين، وذلك من خلال السعي إلى تطوير تعليم الفن من خلال إثراء القدرات المعرفية والمهارية معاً لدى المتعلم، بهدف الانتقال بالتربية الفنية من التهميش لها في المؤسسات التعليمية المختلفة بسبب الاعتماد على الإدراك الشكلي فقط إلى طور التفعيل لدورها عن طريق ميادينها الأربعة التي سوف يتناولها الباحث بالتفصيل، إن شاء الله.

نشأتها وتطورها

ولقد كان لمجموعة الأفكار التي طرحها برونر Bruner عام 1960 عن التربية والمناهج أثره الواضح في تغيير العديد من المفاهيم حول التطوير التربوي للمناهج الدراسية ؛ حيث ذكر في مقولته الشهيرة" إن لكل مصدر من مصادر المعرفة بنية أساسية ذات هيئة مميزة من الأفكار والمفاهيم والوسائل " وهذا ما دفع المختصين في التربية الفنية إلى البحث بجدية في تغيير الطريقة التي تدرس بها التربية الفنية ، والبحث عن

منهجية جديدة. هذا بالإضافة إلى ما قدم في مؤتمر ولاية بنسلفانيا من مشروعات عديدة ناقشت وبعمق الكثير من الموضوعات التي تهم التَّربية الفنَّية، وهدفت لدفع الحركة التصحيحية لمناهج التَّربية الفنَّية، وكان من أهمها كيفية الوصول إلى طرق أفضل لكتابة محتوى مناهج التَّربية الفنَّية ، والبحث عن طرق أفضل لكيفية تدريس هذه المناهج.

وتوالت المشروعات والمحاولات ، وأصبحت التَّربية الفنَّية مجالاً خصباً لحوارات واضعي ومخططي ومطوري المناهج ، وحظيت بإجراء العديد من الدّراسات والبحوث العلمية التي اختلفت أساليبها ووسائلها ، إلى أن وصلت التَّربية الفنَّية إلى ما هي عليه الآن من تطور ونظريات حديثه ، منها على سبيل المثال:ما وصل إليه مركز جيتي للتربية في الفن The Gettey Center For Education In The Art حيث تمت صياغة مصطلح التَّربية الفنَّية كأحد ميادين المعرفة المنظمة أو كما ترجمه البعض التَّربية الفنَّية المنظمة ، أو نظرية المصدر المعرفي (التربوي والفني) كأساس للتربية الفنية (DBAE) وبدأت تجربته عام ١٩٨٢م ولا يزال مع محاولات دائمة للتطوير.

يشير (عمرو،٢٠٠٢؛ مريم فلمبان،٢٠٠٢؛ العمود،٢٠٠٣) إلى أن المشاريع التي سبقت الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية كان لها الأثر الكبير في تكوين مفهومها، وتعتبر بمثابة وثائق في أدبيات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ، كما كان لمشروع الرؤية الفنية الجمالية أثر في دعم مجالي التَّذوق الفني وتاريخ الفن.

من جانب آخر يذكر (Lanier,1984) انه في بداية الستينات في القرن الماضي ظهرت تحولات إصلاحية لمناهج منهاج التَّربية الفنَّية، ومنها حلقة المناقشة التي عقدت في جامعة ولاية بنسلفانيا Pann Stata UniverSity في عام ١٩٦٥م و انطلاقاً من نادي مانويل باركان Manuel Barkan وخلص فيها إلى وضع تصور مستقبلي لمناهج التَّربية الفنَّية، والمناداة بضرورة احتواء مناهج التَّربية الفنَّية على ميادين أربعة ممثَّلة في : إنتاج الفن، وتاريخه، ونقده، وتذوق الجمال. وقد أثرت مفاهيم

تلك المناقشة على مكانة التَّربية الفنَّية، وتدريس الفنون. كما أشار دوبز (Dobbs,1992) إلى أن مصطلح (DBAE) ظهر لأول مرة في الثَّمَانينات من القرن العشرين، وقد تبنى هذا المنهج مركز جيتي (Getty) عام ١٩٨٠م ، وقد شجعت جمعية التَّربية الفنَّية الوطنية (NAEA) National Art Education Association بالولايات المتحدة الأمريكية هذه النشاطات التي تقوم على التَّركيز على أبعاد مختلفة.

من جانب آخر يذكر جرير وآخرون (Greer et al,1993) أنه تم تطبيق منهج الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية بتمويل من شركة راند (Rand) لمدة (١٨) شهراً على سبع مدارس ريفية وذلك في بداية عام ١٩٨٢م، بهدف التَّعرف على إمكانية تطبيق الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية التي واجهت بعض النَّقد في ذلك الوقت والتَّعرف على مدى فاعليتها بين مناهج التَّربية الفنَّية في حينها . وقد عرضت نتائج هذه الدِّراسة على المختصين في مجال التَّربية والفن في معهد Getty ، وقد أستغرق تحليل نتائج الدِّراسة ما يقارب ست سنوات بين عامي (١٩٨٣- ١٩٨٩م) . وخلال هذه الفترة كما يذكر (عمرو،٢٠٠٢م)وضع جرير وزملاءه الخطوط العريضة للتربية الفنية المنظمة وذلك عام ١٩٨٧م.

ويضيف جرير وآخرون (Greer et al,1993) أنه كان من أهداف المعهد إيجاد نظريات قابلة للتطبيق بهدف تحسين تعلم الفن والتَّربية الفنَّية، ولتطوير هذا البرنامج تم تدريب (٢١) معلم في التَّربية الفنَّية في مقاطعة لوس أنجلوس (كاليفورنيا) بهدف التَّأسيس لتعليم الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية .

ويمكن تلخيص نتائج هذه الدِّراسة في النقاط التَّالية :

- تم إيجاد أساليب أكثر فاعلية من الأساليب المستخدمة سابقاً في تدريس التَّربية الفنَّية.
- أثبتت الدِّراسة فاعلية الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية في مناهج تعليم الفن.
- أن برنامج التَّربية الفنَّية يمكن أن يطبق مثل سائر مناهج التَّربية الفنَّية .

خصائص منهج الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية

يورد (المهنا والحدّاد،٢٠٠٠م) ما حدّده كلاري، داي، وجرير من خصائص تتعلق بمنهج الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية وهي عشر خصائص كما يلي :

أ- الهدف الأساسي :

١. الهدف من التّربية المنظمة أن يكون الأداء مبنياً على أسس منهجية قائمة على أساس علمي منظم، ويشمل ذلك تطوير قدرات الطلاب حتى يؤهلهم ذلك لفهم وإدراك الفن وتقديره، ولا يتم إلا عن طريق معرفة النّظريات الفنية، كذلك المهارات والقدرات التي تساعد على معرفة هذه النّظريات الفنية بالإضافة إلى الابتكار الفني.

٢. يجب تدريس الفن على أساس أنه مادة أساسية من مواد التعليم العام، ومادة أساسية للتخصص في الفن.

٣. المحتوى الخاص بتعليم الفن يعتمد على أربعة منظومات هي الرؤية الجمالية، والنّقد الفني، وتاريخ الفن، والإنتاج الفني، وهذه الأنظمة تتعامل مع :"مدركات طبيعة الفن – القواعد الخاصة بتقييم الفن والحكم عليه – الاتجاهات التي نشأ فيها الفن – الطرق والوسائل التي تسهل عملية الإبداع الفني ". ص٣٦

٤. المحتوى الخاص بدراسة الفن مشتق من مجال واسع وعريض من الفنون المرئية المختلفة التي تشتمل على الفن التطبيقي، والفنون الشعبية، والفنون الجميلة من الثقافات المختلفة على مدى تاريخ الفن.

ب- خصائص تخطيط المناهج :

٥. يكتب محتوى المناهج بترتيب منظم ومترابط بحيث يكون مناسباً للمرحلة الدراسية. وبذلك يكون المنهج منظم تنظيماً منطقياً وسيكولوجيا .

٦. يجب أن يعكس المنهج الاهتمام بالجوانب الأربعة لمادة التّربية الفنّية.

٧. يجب أن ترتب المناهج وتنظم بطريقة تساعد على زيادة معرفة ووعي المتعلم ؛ ولتحقيق ذلك معرفة كل مرحلة من مراحل النمو العقلي للمتعلم.

ج- الإنجازات :

٨. يتم التكامل الفني أو الإنجاز بتعاون كلاً من مدرسي التَّربية الفنَّية و المختصين في البرنامج أو المسئولين التربويين مع توافر المصادر الفنية المختلفة.

٩. يجب العمل على تشجيع إنتاج الطالب ، وصلاحية المنهج عن طريق وضع المقياس المناسب للتقييم.

مجالات الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية

يرتكز الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية على أربعة ركائز أساسية، هي :

تاريخ الفن Art History
النقد الفني Art Criticism
علم الجمال Aesthetics
الإنتاج الفني Art Production

ميادين الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية :

وجد الباحث أنه من الضروري الإشارة إلى طرق التطبيق الميداني لجوانب الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية سواء بشكل منعزل لكل جانب أو بشكل منظم، وهنا تفصيل لطرق تطبيق تلك المجالات في الميدان.

« يذكر أ.د. عبد العزيز راشد النجادى أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية بجامعة الملك سعود بالرياض أن الفرق بين المجال والميدان ، أن المجال يرتبط بالنظرية أو المعرفة، بينما الميدان يرتبط بالتطبيق، فيقصد الباحث بميادين الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنِّية أي تطبيقاتها بناء على المقابلة مع أ.د النجادى يوم ١٤٢٥/٩/١٦هـ الساعة الواحدة بعد الظهر .

علم الجمال Aesthetics

يضيف (العمود،١٤١٦هـ) أن علم الجمال يهتم بدراسة التذوق الفني ونظريات الجمال وشروطه ومقاييسه، كما يبحث في الآثار الفنية وأحكام القيم المرتبطة بها، ويضيف تصنيف (صليبا) لأقسام علم الجمال، حيث قسمها إلى قسم نظري عام يبحث في التحليل النفسي للإحساس الجمالي، وطبيعة فلسفة الجمال، وهذا ما يُعرَّف بالتذوق الفني، والقسم الأخر عملي خاص ويبحث في المنظور الإلهي للجمال، والتأكيد على دور العقل في إدراك واستيعاب الجمال، مستشهداً برأي (كراوفورد) الذي يرى أن الخبرات الفنية تمثل القيم الإنسانية وهي جديرة بالدّراسة والبحث ، ويعرج العمود على أن دراسة علم الجمال تقود إلى المعرفة النفسية وزيادة الإدراك بالإحساس واكتساب المهارات النّقدية.

كما يشير العمود أن منظرون الاتجاه التنظيمي في التربية الفنّية يذكرون أن في مجال تدريس علم الجمال لا يستلزم دراسة منتظمة لنظريات علم الجمال، ولكن يجب على المعلم أن يهتم بوضع وتوجيه أسئلة تدور حول المفاهيم الخاصة بتطوير الأحاسيس والمشاعر نحو الإعمال الفنية المعقدة، وأحد هذه الطرق هي الطريقة الحوارية لسقراط التي تعتمد على توجيه المعلم بعض الأسئلة لأحد المتعلمين وبعد إجابة المتعلم يواجه بآراء مضادة ليتولد النقاش بشكل فعال.

تاريخ الفن Art History

من منظور آخر يذكر (فضل، ١٤١٦هـ) أن هناك عدة طرق لتقديم تاريخ الفن للمتعلمين في ضوء الاتجاه التنظيمي في التربية الفنّية فمن هذه الطرق :

- الطريقة الجوهرية (Intrinsic) التي تعتمد على تركيز المعلومات الكامنة (المتضمنات الداخلية) في العمل الفني؛ مثل الموضوع أو المحتوى وتنظيم عناصر وأسس العمل الفني، وخواصه وموقعه، بالإضافة إلى التركيز على الرموز والأساليب والخامات المستخدمة، وموثوقية الفنان وحياته، وتاريخ العمل الفني، وكل ما يمكن رؤيته أو مشاهدته في العمل الفني.

- الطريقة العرضية (Extrinsic) تبدأ هذه الطريقة بوصف العمل الفني وتحليله ثمَّ تتناول الموضوعات الخارجية المتصلة بالعمل الفني (المؤثرات الخارجية ذات العلاقة)، والتي تشمل خلفية الفنان والجهة التي دفعته لهذا العمل، والعوامل الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية والفلسفية التي قد يكون لها أثر على الفنان وعمله. وهذا النوع من الدّراسة في تاريخ الفن موجه نحو العوامل التي تحيط بإنتاج العمل الفني.

- طريقة البحث عن المعلومات في سياق ظروفها الحقيقية (Contextual Information) وتدرس هذه الطريقة الفنان وأسلوبه المستخدم سواء كان أسلوبه هزلي أو جاد. كما تدرس العمل الفني وصفاته من تكوين ومميزات، وتتعرض لقصة إنتاج العمل وموقف الناس منه من حيث تقديرهم أو معارضتهم وحبهم أو كراهيتهم للعمل الفني، وتدرس ظروف إنتاجه هل هو بسبب فكرة خاصة من الفنان أم أنتجه بناء على طلب جهة معينة. وتعتبر هذه الطريقة أكثر الطرق فاعلية في تدريس الفن، حيث يتعرض المتعلمون في هذه الطريقة إلى :

- وصف العمل
- إيجاد أسئلة للبحث.
- المصادر التي تجيب عن الأسئلة التي تثار عن الفنان وعمله.
- تحليل المعلومات التي لم يتم الحصول عليها.
- تقديم الحقائق عن الفنان وظروف إنتاج عمل موضوع الدّراسة.

ويضيف فضل أن المنظرون في الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية اقترحوا أن يقدم تاريخ الفن في شكل معلومات وتفسيرات وأحكام للإسهام في الفهم والتّذوق، بحيث لا يستغل المعلم ما يقدم في تاريخ الفن ليفرض معلومات لا يرغبها المتعلمون، بل يجب أن يكون للمتعلمين دور فعّال في الدّراسة؛ بحيث تستهدف

دراسة تاريخ الفن تنمية المهارات والقدرات على التفكير الناقد، لجعلهم قادرين على تعليل تفسيراتهم للعمل الذي تتناوله الدّراسة.

النقد الفني Art Criticism

يذكر (الرصيص، ١٤١٦هـ) أن المقصود بالنّقد الفني في الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية هو مجموع المناقشات والآراء التي تدور في الموقف التعليمي بين المعلم والمتعلمين حول الأعمال الفنية سواء أعمالهم أو أعمال فنية أخرى لفنانين آخرين حسب الحاجة، وبصيغة أخرى الهدف من التّذوق الفني هو إتاحة الفرصة للمتعلم بالحدّيث عن عمله الفني وأعمال زملائه الآخرين بأسلوب موضوعي موجه من قبل المعلم وذلك للوصول إلى مرحلة متقدمة في المعرفة وقراءة العمل الفني والرقي بمستوى التعبير الفني ومعرفة مفهوم العملية الإبتكارية بشكل شامل.

ويضيف الرصيص أن هناك عدة كيفيات يقدم بها النّقد الفني ضمن تدريس الفن ويستعرض منها طريقة (فيلدمان) التي اشتملت على أربع مراحل هي:

١- الوصف ٢- التّحليل

٣- التفسير ٤- الحكم.

وطريقة (أندرسون) التي تتكون من سبع مراحل هي :

١ – التفاعل ٢- التمثيل ٣- تحليل الأشكال

٤- صفات ومميزات الأشكال ٥- الشرح والتفسير الشخصي ٦- اختبار الآراء

٧- المكونات.

وبعض المعلمين لا يتبع طريقة معينة، فلا يميلون إلى تطبيق طريقة معينة في النّقد و إنّما يختارون ما يناسب طلابهم، بالدمج بين أكثر من طريقة أو الاعتماد على طريق الحوار والأسئلة والمناقشة مع طلابهم حول القيم الفنية في الأعمال الفنية.

الإنتاج الفني Art Production

يذكر (اليامي، ١٤١٦هـ) أن جميع الخبراء في الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية يؤكدون على أهمية الإنتاج الفني، وذلك لعدة عوامل منها أن المتعلمين يلمون بمحتوى المادة العلمية المطروحة وينتجون أعمالاً جمالية رفيعة المستوى تعكس أفكارهم النامية وأذواقهم الفنية. بالإضافة إلى تحقيق الإنتاج الفني للأهداف التربوية والنفسية الواجب تحقيقها من مقررات التَّربية الفنَّية. ومن منظور آخر يرى (نجيب،١٩٥٢) أن الإنتاج الفني يعكس نظرة المتعلم الحقيقية المجردة لحياته المحيطة به.

ويضيف اليامي أنه من غير الإنتاج الفني قد يتعذر على المتعلم الوصول إلى نمو فني متكامل؛ بحيث يستطيع اكتساب الرؤية الجمالية، ويتعرف على تاريخ الفن، ويمارس التَّذوق الفني، ولكن اكتسابه لهذه العناصر يعتبر غير مكتمل إذا لم يكن للخبرة والممارسة دور متكافئ في العملية الفنية كلها، والنمو الكامل.

ومن جانب آخر يذكر (المهنا والحدَّاد،٢٠٠٠م) أنه لكي يكتسب المتعلم القدرة على إبداء الرأي وتحمل المسؤولية فلابد له أن يتعلم الحكم على الأشياء،ولا يتم ذلك إلا من خلال رؤيته لها وممارستها، ولكي ينتج عملاً فنياً لابد له من إدراك العلاقات بين الأجزاء، وكيفية ضمها إلى بعضها البعض، كما يجب أن تكون الأشكال التي يبتدعها المتعلم منظمة. ويستشهد المهنا وزميله بآراء (سبرات) حول حاجة المتعلم للخامات والأدوات والأساليب الفنية المختلفة لعملية الإنتاج الفني، وضرورة تطوير مهاراته الإدراكية عن طريق ممارسة الأعمال الفنية المختلفة؛ للتعرف على جميع الجوانب المتعلقة بالفن، أي قدرة المتعلم على التعبير عن مشاعر الحب والكراهية.. والتقدير أو السخرية. حيث أن الإنتاج الفني يكسب المتعلم وعياً بكيفية عمل التشكيلات الفنية المختلفة، والتعبير عن العناصر الفنية مثل اللون، والخط، والملمس، والشكل، ومن خلال الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية يكسب المتعلم وعياً أفضل؛ فالخط مثلاً قد يعبر عن مواقف عديدة، أو من خلاله قد يتم تحديد معالم الأشكال، ويتعلمون استخدام الخطوط للتعبير عن الرموز المختلفة. كما كان آخر آراء (سبرات) يؤكد على ضرورة تضمين الإنتاج الفني في الاتجاه التنظيمي في التَّربية

الفنّية آخر المستكشفات الحديثة كالتطور الفوتوغرافي، الفيديو، والكمبيوتر. فالتربية الفنّية توفر المنهج الذي يساعد على الابتكار في الإنتاج الفني مع مراعاة تاريخ الفن، النّقد الفني، والرؤية الجمالية.

ومن خلال ما سبق نجد أن الاتجاه التنظيمي في التربية الفنّية ترتكز على أربعة أسس، ولكن هناك سؤال يطرح نفسه، هو أي هذه الأسس هو المحور الأساسي في العملية التعليمة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تذكر كارين هامبلين (Karen Hamblen,1987) أنه على الرغم من أن الاتجاه التنظيمي في التربية الفنّية ركزت على الدمج بين الميادين الأربعة إلا أنها تجعل الإنتاج الفني المحور الرئيس الذي تتكامل معه الميادين الثلاثة المتبقية (التذوق الفني وتاريخ الفن والإنتاج الفني)، في حين تذكر (مريم فلمبان،٢٠٠٢م) أن داي و بروزسي (Day,1987; Breziosi,1989) يرون أن تاريخ الفن هو المحور الرئيس في العملية التعليمية.

ويرى الباحث أنه يتم تحديد المحور الرئيس بناءاً على موضوع الدّراسة، وأهدافها ومحتواها، بحيث يكون التحديد خاص وليس عام على البرنامج أو المنهج، أما إذا كان هناك حرية للمعلم فيترك للمعلم تحديد المحور الرئيس الذي يرى أنه مناسب للمتعلمين وللأهداف الدرس. وهذا ما أشار إليه ايبتز (Ebitz,1987) في تقريره عن مركز جيتي، حيث أقترح عدم تعليم الفن عن طريق الإنتاج الفني، أو تاريخ الفن، وإنّما من خلال العلاقة المباشرة مع الهدف نفسه، لأن الاتجاه التنظيمي في التربية الفنّية لا يركز على دراسة تاريخ الفن، ولكن تركز على التوازن بين معارف الميادين الأربعة لها.

وتتضح الأفكار الرئيسة لميادين الاتجاه التنظيمي في التربية الفنّية من خلال الجدول رقم (٦) الذي أوردته (مريم فلمبان، ٢٠٠٢) ص١١٤ عن جرير (Greer، 1987)، كما يلي :

[٦] الأفكار الرئيسة لمحتوى ومضمون ميادين الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية

تاريخ الفن	تذوق الجمال	النقد الفني	الإنتاج الفني
الفنان وأعماله	فهم وإدراك العمل	الموضوع	الإبداع
المضمون	طبيعة الموضوع	محتوى العمل	التكنيك
مصدر وتاريخ العمل	القصد من العمل	المعنى	المهارة
الوظيفة	القيم [جميل - قبيح]	مبررات الحكم	الإجراءات

أبرز أهداف مجالات الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية

يذكر (عمرو، ٢٠٠٢م) أن مركز جيتي وضح أبرز أهداف تلك المجالات كالتالي:

تاريخ الفن Art History:

- يساعد المتعلم على معرفة الفنان وما ينتجه من أعمال فنية.
- تعريف المعلم بوظيفة العمل الفني.
- تعريف المتعلم بمضمون العمل الفني الكامن، المتمثل في ثقافة المجتمع السائدة.
- تعريف المتعلم بالأسباب التي أدت إلى التغيرات في الأساليب والاتجاهات الفنية، في الماضي والحاضر.
- ضرورة إدراك المتعلم الآليات التي جعلت الفن وسيطاً للاتصال بين الثقافات.
- استدلال المتعلم على العلاقة بين الماضي والحاضر من خلال الفن.

النقد الفني Art Criticism:

- تنبه المتعلم لأنواع الجمال في الأعمال الفنية، وغيرها.
- ملاحظة القيم الجمالية في الأشكال الفنية.
- يصف المتعلم ما يشاهده بلغة فنية ناقدة تعتمد على المعرفة.
- يحلل المتعلم الأعمال الفنية وفق أسس منهجيه وموضوعية.
- يفسر الأعمال الفنية، ويصدر الحكم على أساس من الوعي.
- المقارنة بين إنتاجه الفني، وبين الأعمال التي يشاهدها.
- يكون المتعلم لنفسه مفهوم عن الفن والفنانين.

علم الجمال Aesthetics:

- تزويد المتعلم بمجموعة من الاستفسارات المنطقية حول طبيعة ونوع العمل الفني.
- تعريف المتعلم بالأسباب التي تجعل الشكل مدركاً جمالياً يتطلب الاستجابة من قبلنا.
- يتعلم المتعلم كيف يفهم الفن ويقيمه.

- يستفسر المتعلم عن الأسباب التي جعلت الشكل كياناً فنياً .
- يتذوق المتعلم الجمال في الأعمال الفنية، والبيئة المحيطة به.

الإنتاج الفني Art Production :

- يتمكن المتعلم من اختيار أدواته وخاماته، وعناصره الفنية التي يتم توظيفها .
- يكتسب المهارات اليدوية والبصرية الأساسية.
- يكتشف تقنيات خاصة من خلال الممارسة.
- يتعرف على طبيعة الخامات والأدوات وإمكانياتها ومصادرها .
- يكتشف قيماً جمالية متنوعة من خلال البيئة المحيطة.
- يستخدم العدد والأدوات في مواقف مختلفة.
- يجرب تقنيات مختلفة ضمن مجالات علمية متعددة.
- يحدّد لنفسه نهجاً في التعبير والتشكيل.
- يعبر عن أفكاره ومشاعره بخامات مختلفة ضمن مجالات متعددة.
- يكتسب مهارات فنية متنوعة وكاملة.

استراتيجية الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية

يذكر (عمرو، ٢٠٠٢م) أن كلاً من يوج و آدمز Young & Adams (١٩٩٠م) وضعا استراتيجيه للتربية الفنية المنظمة، ضمن خمسة أسس هي :

١. المبررات الواضحة والمحدّدة التي تركز على قاعدة مفاهيمية .
٢. المنهج المدون تتابعياً .
٣. الأهداف التعليمية المحدّدة بدقة.
٤. التدريب المستمر للمعلمين العاملين في الميدان.

٥. تحديد استراتيجيات خاصة لمراجعة وتطوير المناهج.

إعداد معلم التربية الفنية في كليات المعلمين

ناقشنا في الصفحات السابقة برامج التربية الفنية المعاصرة في الدول الأكثر تقدماً في المجال، ونظراً لأن هذا البحث يناقش موضوع برنامج إعداد معلم التربية الفنية في كليات المعلمين وجد الباحث انه من الضروري تقديم نبذه مختصرة عن تلك المؤسسة المعنية بإعداد ذلك البرنامج.

لمحة تاريخية

ومن هذا المنطلق تذكر (وكالة الوزارة لكليات المعلمين، ٢٠٠٤) أن كليات المعلمين أنشئت بموجب قرار مجلس الوزراء رقم ٥٦٥ وتاريخ ١٣٩٥/٥/١٠هـ وتحت مسمى الكليات المتوسطة، وكان الهدف الأساسي لها هو رفع مستوى إعداد المعلم. وقد بدأت الدّراسة في أول كلية متوسطة في عام ١٣٩٧/٩٦هـ في الكلية المتوسطة بالرياض، كما أكد (المطرودي، ٢٠٠٢م) على ما سبق، تلاها إنشاء كليات أخرى في مختلف أنحاء المملكة. وفي عام ١٤٠٧هـ صدر توجيه سام الموافقة على تحويل الكليات المتوسطة إلى كليات للمعلمين تمنح خريجيها شهادة البكالوريوس. وبدأت الدّراسة في الكليات حسب النظام الجديد عام ١٤٠٩هـ وكليات المعلمين هي مؤسسات تربوية تعليمية تعمل على هدي الشريعة الإسلامية وتقوم بتنفيذ السياسة التعليمية وذلك بتوفير التعليم الجامعي في مجال إعداد المعلمين والنهوض بالبحث التربوي بصفة خاصة والبحث العلمي بصفة عامة والقيام بالتّأليف والتّرجمة والنشر وخدمة المجتمع في نطاق اختصاصاتها، وقد شرفت كليات المعلمين منذ تأسيسها بتخريج أكثر من ٦٥ألف معلم وشاركت في تدريب أكثر من عشرين ألف معلم خلال السنوات الخمس الأخيرة.

وكليات المعلمين هي المؤسسة الوحيدة المتخصصة لإعداد معلم المرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية. إذ أن جميع كليات التّربية في الجامعات تُعنى بإعداد معلم المرحلة المتوسطة والثانوية. وترسم خطط كليات المعلمين وفقاً لاحتياج الوزارة والمستجدات التي تطرأ على الساحة التعليمية.

كما تقوم الكليات برفع تأهيل معلم المرحلة الابتدائية أثناء الخدمة الحاصل على درجة دبلوم للحصول على درجة البكالوريوس في التعليم الابتدائي تحقيقاً لهدف الوزارة بأن يصبح جميع معلمي المرحلة الابتدائية من الجامعيين. كما تقوم بتنفيذ البرامج التأهيلية والدورات التدريبية للمعلمين، ومديري المدارس ومن في مستواهم في ضوء الأهداف التي من أجلها أنشئت كليات المعلمين.

أهداف كليات المعلمين

١- إعداد معلم المرحلة الابتدائية تربوياً و أكاديمياً والتمسك بتعاليم الإسلام.

٢- رفع مستوى التأهيل التربوي والأكاديمي للمعلمين القائمين على رأس العمل وتجديد معلوماتهم ومفاهيمهم التربوية.

٣- الإسهام مع الجهات المختلفة بالوزارة في إجراء البحوث التربوية الاتجاه والتطبيقية التي تؤدي إلى تطوير المناهج والكتب المدرسية للمرحلة الابتدائية.

٤- المشاركة في إعداد وتطوير وتنفيذ البرامج والدورات التدريبية لمعلمي المراحل التعليمية المختلفة حسب مقتضيات التطور في مجالي التربية والتعلم.

٥- التعاون مع إدارات التعليم في حل المشكلات التربوية عن طريق البحث العلمي التربوي وغيره من الوسائل.

٦- التعاون مع المؤسسات التربوية بداخل المملكة وخارجها لتطوير التعليم والاشتراك بالبحوث التربوية والعلمية وحضور المؤتمرات والحلقات لتبادل الخبرة والمعرفة. (كليات المعلمين – دليل الطالب ، ١٤١٨هـ/١٤١٩هـ)، ص٣.

كما وجد الباحث في موقع الوزارة لكليات المعلمين في ٢٨/مارس /٢٠٠٤م (www. moe. gov. sa/dmtc/nabza. htm)هدف سابع وهو :

٧- تنظيم برامج تأهيلية للطلاب بعد الثانوية العامة لإعداد محضري المختبرات المدرسية وأمناء مكتبات ومختصين في الوسائل التعليمية.

نظام الدراسة

نظام الدّراسة المتبع في كليات المعلمين هو النظام الفصلي، حيث تقسم السّنة الدراسية إلى فصلين دراسيين مدة كل منهما سبعة عشر أسبوعاً بما فيها فترة تسجيل الطلاب في بداية الفصل، وأيام الاختبارات النّهائية في آخر الفصل. (موقع وزارة التّربية والتعليم –الإنترنت، ٢٠٠٤م)

نظام المحاضرات

نظام المحاضرات المتبع في كليات المعلمين هو الوحدة التدريسية (المحاضرة) ومدتها خمسون دقيقة للوحدة التدريسية الواحدة لمواد الاتجاه و مئة دقيقة للوحدة التدريسية العملية. (موقع وزارة التّربية والتعليم –الإنترنت، ٢٠٠٤م).

ساعات العمل

تبدأ المحاضرات في كليات المعلمين الساعة الثامنة صباحا، وتستمر في بعض الكليات إلى التاسعة مساء ابتداءً من يوم السبت حتى نهاية يوم الأربعاء. (موقع وزارة التّربية والتعليم –الإنترنت، ٢٠٠٤م)

الإعداد التخصصي في التربية الفنية

١- التصنيف حسب المستوى التخصصي:

يتطلب من طالب التّربية الفنّية في كلية المعلمين اجتياز ١٧٤ ساعة ، يشكل الإعداد التّخصصي منها ٥٩ ساعة على اعتبار أن مقرري مدخل إلى التّربية الفنّية، ومدخل التّذوق والنّقد الفني من مقررات الإعداد التّخصصي لمعلم التّربية الفنّية، حيث يعتبران من المقررات الثقافية ويدرسان في قسم التّربية الفنّية

لجميع طلاب الكلية، و الجدول رقم (٧) يوضح الإعداد التَّخصصي لتخصص التَّربية الفنَّية في أربعة مستويات. كما أضاف إليها الباحث المقررين السَّابقين.

[ب] يوضح تصنيف المقررات حسب المستوى التخصصي		
المستوى	رقم المقرر ورمزه	أسم المقرر
الأول	١٠٠ ف	مدخل إلى التربية الفنية
	١٠١ ف	مدخل التذوق والنقد الفني
الثاني	٢١٠ ف	رسم تشكيلي
	٢٢٠ ف	مدخل فن الخزف
	٢٣٠ ف	أشغال فنية بخامات متعددة
	٢٤٠ ف	التعبير الفني عند الأطفال
	٢٥٠ ف	أسس التصميم وعناصره
	٢٦٠ ف	تاريخ التربية الفنية ونظرياتها
الثالث	٣١١ ف	التصوير التشكيلي
	٣١٣ ف	أشغال الخشب
	٣٤١ ف	رسوم الأطفال
	٣٥١ ف	التصميم والزخرفة
	٣٦١ ف	التذوق وتاريخ الفن
	٣٧٠ ف	الطباعيات
	٣٨٠ ف	النسجيات
الرابع	٤٢١ ف	أشغال الخزف
	٤٣٢ ف	أشغال المعادن والمينا
	٤٣٧ ف	طرق تدريس التربية الفنية
	٤٥٢ ف	فن الخط العربي
	٤٥٣ ف	تصميم المتاحف والمعارض
	٤٦٢ ف	الفنون الإسلامية
	٤٦٣ ف	أصول التربية الفنية
	٤٩٠ ف	التربية الفنية الخاصة

(كليات المعلمين – دليل الطالب ، ١٤١٤هـ)، ص٢٦

٢- التصنيف حسب طبيعة المقرر [نظري/ عملي] :

يورد (الزهراني ، ١٩٩٦م) تصنيفاً لبرنامج التَّربية الفنَّية في كليات المعلمين ، ويضيف الباحث على ذلك التصنيف مقرري مدخل إلى التَّربية الفنَّية، ومدخل التَّذوق والنَّقد الفني واللذين يعتبران من المواد الثقافية ويدرسان في قسم التَّربية الفنَّية ، كما في جدول رقم (٨) .

[٨] تصنيف المقررات حسب طبيعتها [نظري / عملي]	
القسم النظري	القسم العملي
١. مدخل إلى التربية الفنية	١. الرسم التشكيلي
٢. مدخل التذوق والنقد الفني	٢. مدخل في الخزف
٣. التعبير الفني عند الأطفال	٣. أشغال فنية بخامات متعددة
٤. تاريخ التربية الفنية ونظرياتها	٤. أسس التصميم وعناصره
٥. رسوم الأطفال	٥. التصوير التشكيلي
٦. التذوق وتاريخ الفن	٦. أشغال الخشب
٧. تصميم المتاحف والمعارض	٧. التصميم والزخرفة
٨. الفنون الإسلامية	٨. الطباعيات
٩. أصول التربية الفنية	٩. النسجيات
١٠. التربية الفنية الخاصة	١٠. أشغال الخزف
١١. طرق تدريس التربية الفنية.	١١. أشغال المعادن والمينا
	١٢. فن الخط العربي

٣- تصنيف مقررات التربية الفنية حسب دراستها في الخطة الفصلية الدراسية

يذكر (المنتشري، ١٤٢٠هـ) أن كليات المعلمين بدأت مع الفصل الدراسي الأول لعام ١٤١٣هـ بتطبيق النظام الفصلي الجديد، ويضم ثمَّانية فصول، ويهمنا في هذا الصدد التَّعرف على موقع مواد التخصص في أي فصل دراسي، مع العلم بأنه لا يحق للطالب دراسة مواد التخصص إلا في الفصل الرابع ، وهذا ما يدرس حاليا في الفصل الدراسي الثَّاني من العام الهجري ١٤٢٤هـ/١٤٢٥هـ الموافق ٢٠٠٤م.

وقد وضع الباحث جدولاً يبين ترتيب المقررات حسب دراستها في الخطة الفصلية كما في الجدول رقم (٩):

[٩] تصنيف المقررات حسب دراستها في الخطة الفصلية الدراسية			
الفصل الدراسي	رقم المقرر ورمزه	أسم المقرر	المحاضرات
الرابع	٢١٠ ف	رسم تشكيلي	٣
	٢٤٠ ف	التعبير الفني عند الأطفال	٢
	٢D٠ ف	أسس التصميم وعناصره	٣
	٢٦٠ ف	تاريخ التربية الفنية ونظرياتها	٢
	٢٢٠ ف	مدخل فن الخزف	٣
الخامس	٣٤١ ف	رسوم الأطفال	٢
	٤D٢ ف	فن الخط العربي	٣
	٣٦١ ف	التذوق وتاريخ الفن	٢
	٤٦٢ ف	الفنون الإسلامية	٢
	٢٣٠ ف	أشغال فنية بخامات متعددة	٣
	٤٢١ ف	أشغال الخزف	٤
السادس	٣٣١ ف	أشغال الخشب	٣
	٣D١ ف	التصميم والزخرفة	٣
	٣U٠ ف	الطباعيات	٣
	٤٦٣ ف	أصول التربية الفنية	٢
السابع	٣١١ ف	التصوير التشكيلي	٤
	٣٨٠ ف	النسجيات	٣
	٤٣٢ ف	أشغال المعادن والميناء	٣
	٤D٣ ف	تصميم المتاحف والمعارض	٢
	٤٩٠ ف	التربية الفنية الخاصة	٢

الفصـــل الثالث

إجراءات الدّراسة

- منهج الدراسة
- عينة الدراسة
- تصميم أداة الدراسة
- جمع المعلومات
- تحليل المعلومات

إجراءات الدراسة

في هذا الفصل سيتم عرض الخطوات التي أتبعت في بناء قائمة تحليل محتوى برنامج الإعداد التخصصي لمعلم التربية الفنية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية والتحقق من توافر الخصائص السيكومترية اللازمة للقائمة، وتفصيل خطوات تحليل محتويات البرنامج وفق المنهجية العلمية المتعارف عليها في أسلوب تحليل المحتوى، مع توضيح الأسلوب الإحصائي المستخدم في المعالجة.

منهج الدراسة

طبيعة الدراسة وأهدافها المحددة سلفاً فرضت استخدام المنهج الوصفي، والمنهج الوصفي كما يعرفه (بدوي،١٩٩٣م) بأنه منهج يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي في الواقع، ويهتم بموصفها وصفاً دقيقاً ويعبر عنها تعبيراً كيفياً أو تغيراً كمياً، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة أما التعبير الكمي فيعطينا وصفاً رقمياً يوضح لنا حجم الظاهرة ومقدارها ومدى ارتباطها بظواهر أخرى. والمنهج الوصفي اتبع في الدراسة لأنه يصف محتويات كل مقرر على حدة، وذلك باستخدام أسلوب تحليل المحتوى .

أما فيما يتعلق بالمحتوى في المناهج والمقررات فيذكر (شحاته،٢٠٠٣م) أن محتوى المقرر هو أحد العناصر التي تكون منظومة المنهج الدراسي بمفهومه الحديث، كما يؤكد أن المقرر الجيد بمفهومه الحديث هو الذي يتوفر فيه الأهداف والمحتوى (المفردات) والوسائط التعليمية(طرق العرض والتقديم) ثمّ التقويم.

ويذكر (عبيدات ، ٢٠٠٢م) مفهوم تحليل المضمون لجري (Gray) بأنه بمثابة وصف منتظم لمادة معينة، ويستخدم في تحليل مضمون الأشياء مثل الوثائق والكتب والإعمال الفنية. . الخ، ويضيف ما يؤكد بيرلسون (Berlson) في كونه أحد أساليب البحث العلمي الهادف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمـــادة من مواد الاتصال، ويضيف بيرلسون (Berlson) أن من استخدامات

تحليل المحتوى مطابقة المحتوى العلمي في المقررات الدراسية لأهداف تربوية متوخاة، ويؤكد (جابر و كاظم ، ١٩٧٨م) أن أسلوب تحليل المحتوى أضاف تطوير أساليب مفضلة لمعالجة المواد المكتوبة بطريقة كمية في العصر الحديث.

ويُعرَّف الباحث تحليل المحتوى بأنه أسلوب في البحث لوصف المحتوى الظاهر لمقررات برنامج الدّراسة وصفاً موضوعياً منظماً وكيفياً .

ويرى الباحث أنه الأسلوب الأفضل – في حد علمه – لمعرفة ما يحويه برنامج الإعداد التَّخصصي لمعلم التَّربية الفنّية بما يقابلها في الدول الأكثر تقدما في المجال. وهذا ما يؤكده (طعيمة،٢٠٠٤) " استخدم أسلوب تحليل المحتوى في الوقوف على الاتجاهات العامة السائدة بين عدد من المناهج الدراسية في المجال نفسه" ص٦٢١ .

سيتناول الباحث فيما يلي خصائص وأهمية وأهداف تحليل محتوى مقررات التَّربية الفنّية لإعداد معلم التَّربية الفنّية، ورجوعاً للمراجع التَّالية بتصرف (Berelson,1925؛ جابر، ١٩٧٨م؛ حسين ، ١٩٨٣م؛ أحمد وآخرون، ١٩٩١م؛ شحاتة،٢٠٠٣م؛ طعيمة،٢٠٠٤) .

خصائص تحليل المحتوى

- لابد أن يتوفر فيه بعض الشروط ليحوي قدراً مناسباً من الصدق والثَّبات والموضوعية ومن ثمَّ يمكن من خلاله إصدار أحكام في ضوء نتائجه.
- يستخدم في البحوث بهدف الوصف الموضوعي المنظم للمحتوى الصريح للبيانات أو المعلومات، و يتم تبادلها باستخدام بعض الإجراءات أو الأساليب الكميَّة.
- يُعدُّ أداةً أو أسلوباً لتحقيق أهداف بحثيه، لكافة المجالات المعرفية، ولكافة صور المحتوى المقروء والمرئي والمسموع.
- يشتمل تحليل المحتوى الأسلوب الكمي والكيفي معاً، والمضمون الصريح والضمني معاً .

- يتم تحليل المحتوى بصفة منتظمة وفق أسس منهجية.
- لا ترتبط درجات التَّحليل ومستوياته والوحدات الفرعية بمعايير ثابتة فهي تحدَّد وفقاً لاحتياجات التَّحليل.
- أن تكون فقرات تحليل المحتوى معرفة تعريفاً واضحاً ومحدَّداً، بحيث يستطيع الآخرون تطبيقها في مجالات أخرى.
- لم يكتفِ الباحث بأداة التَّحليل في تفسير النتائج وإنَّما أضاف إلى ذلك الرجوع إلى الأدبيات التي وردت في الاتجاهات المعاصرة للتربية الفنية.

أهمية تحليل المحتوى

- تحديد دور البرنامج في تكامل شخصية المعلم من حيث تدريبه على جوانب الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية .
- تحديد مدى مساهمة هذا البرنامج في تنمية التَّذوق الفني.
- تحديد الدور الذي يقوم به هذا البرنامج في إحياء التراث الفني والشعبي والإسلامي والعالمي بشكل عام (تاريخ الفن) .
- تحديد مدى مساهمه هذه المفردات في مجال علم الجمال والإحساس به والتأمل والتبصر في خلق الله.
- تحديد مدى اكتساب هذه المفردات للمعرفة والمهارة في مجال التَّربية الفنَّية.
- يساعد على الكشف عن الطرق و الأساليب لتدريس هذه المقررات.
- يحدَّد مدى توازن المقررات في تناولها لمكونات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية .
- يحدَّد مدى كفاية المقررات نحو الاتجاهات الفنية الحدُّيثة.
- يحدَّد طرق التَّقويم المستخدمة في المقررات.

أهداف تحليل محتوى

- تحديد مدى كفاية المفردات لمعالجتها لمواضيع معينة تهم المتخصصين في مجال التَّربية الفنَّية.
- تحديد مدى كفاية المفردات بشأن معالجتها للمجال دون الأخر من مجالات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية .
- تحديد مدى كفاية المفردات بشكلها العام بشأن معالجتها لمجالات التَّربية الفنَّية.
- تحديد مدى كفاية المفردات بشكلها العام بشأن معالجتها للتربية الفنية المنظمة (تاريخ الفن – علم الجمال – التَّذوق الفني – الإنتاج الفني) .

ويذكر (إبراهيم، ١٩٩٤م) أن الهدف الرئيسي من تحليل المقررات والمواد التعليمية هو تحسين نوعها واكتشاف نواحي الضعف والقوة بها، وتقديم أسس لمراجعتها وتعديلها عند الحاجة إلى ذلك، بالإضافة إلى تقديم المساعدة للمؤلفين في إعداد المقررات الجديدة، وذلك بتزويدهم بمبادئ توجيهية والإشارة إلى ما ينبغي تجنبه، أو ما ينبغي تضمينه.

عينة الدراسة

جميع مقررات برنامج التَّربية الفنَّية في كليات المعلمين البالغ عددها (٢٣) مقرراً دراسياً، حيث يمثل كل مقرر عدداً من الأوراق موثقة رسمياً و موضحاً فيها خطة المقرر من حيث (الأهداف – والمفردات – وطريقة العرض والتَّقديم – وطريقة تقويم المقرر)، والصادرة من الإدارة العامة لإعداد المعلمين عام ١٩٨٨م، والمطبقة في الفصل الثَّاني لعام ١٤٢٤-١٤٢٥هـ، وتحليلها بهدف إصدار أحكام موضوعية، وهي موجودة في كليات المعلمين بأقسام التربية الفنية والمقررات هي :

١. مدخل للتربية الفنية.
٢. مدخل للتذوق والنَّقد الفني
٣. رسم تشكيلي.
٤. مدخل فن الخزف.
٥. أشغال فنية بخامات متعددة.
٦. التعبير الفني عند الأطفال.

٧. أسس التصميم وعناصره.
٨. تاريخ التَّربية الفنَّية ونظرياتها.
٩. التصوير التشكيلي.
١٠. أشغال الخشب.
١١. رسوم الأطفال.
١٢. التصميم والزخرفة.
١٣. التَّذوق وتاريخ الفن.
١٤. الطباعيات.
١٥. النسجيات.
١٦. أشغال الخزف.
١٧. أشغال المعادن والمينا.
١٨. فن الخط العربي.
١٩. تصميم المتاحف والمعارض.
٢٠. الفنون الإسلامية.
٢١. أصول التَّربية الفنَّية.
٢٢. التَّربية الفنَّية الخاصة.
٢٣. طرق تدريس التَّربية الفنَّية.

وبعد ذلك يتم بناء قائمة تحليل المضمون في ضوء :

١. الأهداف لكل مقرر.
٢. مفردات كل مقرر.
٣. أساليب وطرق تقديم المقرر.
٤. طرق تقويم المقرر.
٥. التَّربية الفنَّية المنظمة وما تتضمنه من محاور أربعة:

التَّذوق الجمالي – تاريخ الفن – النَّقد الفني – الإنتاج الفني.

أدوات الدراسة

نظراً لإتباع الباحث أسلوب تحليل المحتوى، استخدم الباحث قائمة للتحليل وكان لزاماً عليه تحديد محاور وعبارات الأداة التي يتم من خلالها تحقيق الهدف من البحث، بالإضافة على إجراء مقابلات شخصية لإثراء تلك الأداة وعرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك لتحليل مقررات عينة الدّراسة.

وفيما يلي سرد لخطوات بناء قائمة التَّحليل المستخدمة في الدِّراسة، بالإضافة إلى الأساليب التي استخدمت للتأكد من صلاحيتها :

بناء وتصميم قائمة تحليل المحتوى

اتبع الباحث خطوات معينة لبناء وتصميم قائمة لتحليل مفردات برنامج مواد تخصص التَّربية الفنِّية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، مراعياً توافر خصائص القياس السيكومتري لكي يتم تطبيقها بشكل نهائي في تحليل مفردات كل مقرر على حدة بحيث تضمن أكبر قدر ممكن من الموضوعية في الأحكام التي تصدر بشأن هذه المقررات. وفيما يلي عرض لما تم من خطوات لتصميم وبناء القائمة :

أ – اشتقاق المعايير ب – تصميم القائمة ج – موثوقية القائمة

أ- اشتقاق المعايير

يُعَدُّ أسلوب تحليل المحتوى أسلوباً بحثياً مناسباً يمكن أن يوفر قدر مناسب من الموضوعية في إصدار الأحكام نتيجة للتحليل شريطة أن يراعى في تنفيذه الخطوات المنهجية المتعارف عليها في تحليل المواد التعليمية، و أتضح لنا ذلك من خلال الإطار النَّظري، ولعل من هذه الخطوات ضرورة الاستناد إلى معايير إجرائية محدَّدة يستند إليها عند التَّحليل، من هذا المنطلق استند الباحث إلى مجموعة من المصادر لاشتقاق هذه المعايير وهي :

١. ما جاء في الدِّراسات السَّابقة بشأن مادة التَّربية الفنِّية، وأهدافها، وطرق تدريسها، ومناهجها .

٢. أهداف ومفردات وعرض وتقويم مقررات إعداد المعلم في كليات المعلمين.

٣. الاتجاهات والتطورات في مجال التَّربية الفنِّية بوجه عام وبالاتجاه التنظيمي (DBAE) بوجه خاص، وذلك من خلال الأدبيات.

٤. مراعاة ما ورد في تحليل المحتوى واستخدامه كأسلوب للبحث العلمي وخطوات تنفيذه بصورة تتوافق مع المنهج العلمي الصحيح. من خلال الرجوع إلى دراسات تحليل المحتوى والقوائم التي أعدت في هذا المجال.

وقد تم تحديد المحاور العامة الرئيسة للمعايير التي سيتم تحليل المقررات الثلاثة والعشرين في ضوئها على النحو التالي :

الأهداف.	عرض و تقديم المقرر.
طريقة تقويم المقرر.	مفردات المقرر.

ب- تصميم قائمة تحليل المحتوى

طبقاً للمحاور الرئيسة الأربعة وما تحويه من معايير للتحليل في ضوئها تم تصميم قائمة تحليل في صورتها الأولى متضمنة هذه المعايير بحيث يتم صياغة عدد من العبارات حول كل معيار من هذه المعايير وتتكون القائمة من ثلاثة أقسام :

القسم الأول : تعليمات حل بيانات القائمة وقواعد التحليل

ويشمل هذا القسم على تعليمات تعنى بتعريف القائمين بعملية التَّحليل على كيفية استخدام القائمة، كما يتضمن إرشادات لتعريفهم بالقواعد التي تتبع أثناء التَّحليل، ويعطى لهم من خلال هذه الإرشادات فكرة واضحة عن كل محور من المحاور الأربعة التي تتضمنها القائمة وما تحتويها من معرفة وعناصر توضح طبيعة المحور والهدف منه ومن مكوناته.

القسم الثاني : بيانات عامة عن المقرر

يتضمن هذا القسم بيانات عامة عن المقرر الذي يتناوله التَّحليل، وبيانات المقرر المتطلب للمقرر موضوع التَّحليل إن وجد، ويتضمن كلا الجزأين بيانات عن اسم المقرر، و رمزه، وطبيعته (نظري-عملي)، و المستوى التَّخصصي للمقرر، و المستوى الفصلي الذي يدرس فيه المقرر حسب الخطة، و الساعات التدريسية المعتمدة.

القسم الثالث : معايير التحليل :

ويتضمن هذا القسم الفقرات أو العبارات الممثّلة لمعايير التّحليل والخاصة بكل محور من المحاور الأربعة الرئيسة، فكانت القائمة في صورتها النّهائية تتضمن المحور الأول (١٧ فقرة) ثلاث فقرات منها في حالة وجود مقرر متطلب، والثّاني (١٤ فقرة) ثلاث فقرات منها في حالة وجود مقرر متطلب، والمثال (١١فقرة)، والرابع (١٧فقرة) كما في الملحق رقم (ج) .

وقد صيغت كل فقرة من هذه الفقرات التي بلغ جملتها (٥٩ فقرة)، بحيث تكون الإجابة عنها بالاختيار المتعدد على مقياس ثلاث درجات هي (نعم – إلى حد ما – لا) . كما أنه يجب على القائم بعملية التّحليل الأخذ بالاعتبارات التّالية :

– اختيار درجة واحدة فقط من هذه الدرجات الثلاث بحيث تعكس درجة الموافقة على العبارة التي تمثل درجة توافر أو عدم توافر المعيار الذي تناولته العبارة، يتم اختيارها من قبل القائم بعملية التّحليل. ولا يجوز اختيار أكثر من درجة موافقة واحدة للمعيار، كما لا يجوز ترك أي عبارة دون تحديد درجة الموافقة عليها، إلا في حالة كونها لا تنطبق على المقرر الذي يتم تحليله ؛ ويوضح أسباب عدم انطباقها .

– يخصص لكل مقرر قائمة مستقلة به دون غيره، وذلك عن طريق توفير عدة نسخ من قائمة التّحليل يتم إعدادها من قبل الباحث لكي يتسنى إصدار الأحكام من خلال نتائج التّحليل.

– الإجابة عن كل معيار يُعَدُّ بمثابة الحكم على توافر (أو عدم توافر) المعيار، أو انطباق (أو عدم انطباق) الشرط موضوع المعيار على المقرر طبقاً للصفة الغالبة عليه.

– يقوم الباحث بتوضيح قواعد وإجراءات التّحليل للقائمين بعملية التّحليل، وتوضيح المفاهيم الأساسية للمعايير، بهدف جعلها واضحة ومحدّدة لديهم.

– يختار الباحث محللاً واحداً لضمان موضوعية الأحكام الصادرة نتيجة لعملية التّحليل.

ج - موثوقية القائمة :

يتم معرفة موثوقية أداة البحث عن طريق قياس كُلّ من الصدق والثّبات عن طريق :

الصدق Validity

يُعرَّف (عبدالسلام وآخرون، ١٩٩١م) صدق الأداة أو الاختبار " الذي يقيس ما أعد من أجل قياسه فعلاً، أي يقيس الوظيفة التي أعد لقياسها، ولا يقيس شيئاً آخر مختلفاً عنها " ص٢٣٤.

واستخدم الباحث أسلوب صدق المحكمين (Trustees Validity) للتحقق من صدق الأداة. وفي هذا الصدد يذكر (عبيدات وآخرون ، ٢٠٠٢م)، أنه يتم ذلك عن طريق عرض الاستبيان على عدد من الأساتذة المتخصصين . وتم عرض القائمة في صورتها الأولية – لتحكيمها ومعرفة صدقها– على مجموعة من المتخصصين في مجال التَّربية الفنَّية، ومجال المناهج وطرق التدريس، ومجال القياس والتَّقويم، والإحصاء واللغة العربية. و يوضح (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٤م) أنه " يمكن حساب صدق الاختبار عن طريق عرضه على عدد من المختصين والخبراء في المجال الذي يقيسه الاختبار، فإذا قال الخبراء إن هذا الاختبار يقيس السلوك الذي وضع لقياسه، فإن الباحث يستطيع الاعتماد على حكم الخبراء ". ص٢٢٤.

ومن أجل التأكد من صدق الأداة، تم عرضها – في صورتها الأولية،ملحق رقم (أ) – على ثلاثة عشر محكماً –ملحق رقم (د)– لهم بحوث ودراسات في مجال الاتجاهات المعاصرة للتربية الفنية، ومن المتخصصين في علم النفس (القياس والتَّقويم والإحصاء) وعلم الجمال، وفي التَّربية الفنَّية، وفي طرق تدريس التَّربية الفنَّية، وذلك لاستطلاع آرائهم في مدى مناسبة القائمة ككل. وقد أخذت قائمة التَّحليل مرحلتين في بنائها وهي :

– المرحلة الأولى : ضمَّت قائمة التَّحليل في شكلها الأولي – نموذج رقم (ب) – أربعة محاور ولم يطرأ على المحاور تغيير وإنَّما طرأ على الفقرات داخل المحاور تغيرات عدة، وذلك بناء على آراء الأساتذة المحكمين ، وقد كانت درجات الموافقة خمس درجات (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً) .

– المرحلة الثَّانية : وجد الباحث بعد عرض قائمة التَّحليل على الأساتذة المحكمين والاسترشاد بآرائهم عدم إمكانية تطبيق هذه الأداة وذلك للأسباب التَّالية :

١ـ أن هذه القائمة تتطلب الإجابة عن طريق اختيار إحدى الدرجات الخمس (دائماً – غالباً – أحياناً – نادراً – أبداً) ويصعب ذلك لكون عينة الدّراسة مادة مكتوبة يجب أن تقنن بشكل أدق مما دعا الباحث إلى وضعها في ثلاث درجات هي (نعم – إلى حد ما – لا) وتم تقنين هذه الدرجات وتوضيحها بوضع إرشادات تحت كل محور .

٢ـ أن فقرات القائمة في المرحلة الأولى تتصف بالعمومية وعدم الوضوح والدقة من الناحية التطبيقية.

٣ـ لا يوجد في محتوى المقررات – موضوع التّحليل – محور يتحدث عن تنظيم وتتابع المقرر وهو المحور الثّاني في المرحلة الأولى من قائمة التّحليل ، وتم تغييره وفقاً لتلك المقررات إلى محور المفردات، وعلى هذا تم تغيير جميع عناصر هذا المحور بناء على هذا الأساس.

وهذه الأسباب كفيلة بأن تجعل الباحث يعيد صياغة تلك القائمة حيث عرضت في صورتها الأولية (المرحلة الثّانية)،ملحق رقم (ب) – على سبعة عشر محكماً –ملحق رقم (هـ)– لهم بحوث ودراسات في مجال الاتجاهات المعاصرة للتربية الفنية، ومن المتخصصين في علم النفس (القياس والتّقويم والإحصاء) وعلم الجمال، وفي التّربية الفنّية، وفي مناهج وطرق تدريس التّربية الفنّية، وذلك لاستطلاع آرائهم في مدى مناسبة القائمة لتحقيق أهداف الدّراسة . وقد طرأ على الأداة في شكلها النهائي بعض التغيرات البسيطة، ويظهر ذلك جلياً بالرجوع إلى مقارنة النموذج رقم (ب) بالنموذج رقم (ج) في الملاحق .

هذا ولم يكتف الباحث بعرض الأداة على المحكمين، وإنّما – إضافة إلى ذلك – أجريت مقابلات شخصية مع بعض المحكمين الذين كان لهم أثر فاعل على إثراء أداة الدّراسة، وإجراءات التّحليل، والموضحة أسماؤهم في مصادر ومراجع هذه الدّراسة.

الثبات Reliability:

يُعرَّف (جان، ١٩٩٥م) الثَّبات بأنه " الذي يعطي نفس النتائج تقريباً عند إعادة تطبيق أداة الاختبار في المرة الثَّانية بشرط أن يكون بين المرتين فترة زمنية كافية ومناسبة " ص١٨٧ بمعنى أن الأداة أو الاختبار الثابت كما يُعرَّفها (شعراوي، ١٩٨٤م) هو الذي يعطي نفس النتائج إذا أعيد تطبيقه على نفس الأفراد وفي ظل نفس الظروف. ويذكر (عبيدات ، ٢٠٠٢م) " أن الثبات يقصد به إمكانية الحصول على نفس النتائج فيما لو أعيد استخدام نفس الاستمارة ثانية في تحليل المحتوى " ص٢٠٦.

وقد تم اختيار طريقة إعادة التَّحليل الذي وصفها (طعيمة،٢٠٠٤م) بأنه " يقوم بتحليل المادة نفسها باحثان، وفي مثل هذه الحالة يلتقي الباحثان في بداية التَّحليل للاتفاق على أسسه وإجراءاته. ثمَّ ينفرد كل منهما للقيام بتحليل المادة موضوع الدِّراسة ثمَّ يلتقيان في نهاية التَّحليل لبيان العلاقة بين النتائج التي توصل كل منهما إليها . وتتبع هذه الطريقة عادة للتحقق من ثبات أداة تحليل المحتوى. وتطبق على عينة صغيرة من المادة موضوع الدِّراسة، وذلك قبل البدء في التَّحليل الموسع للعينة الكبيرة التي يدرسها الباحث"ص٢٢٥.

وقد اتبع الباحث الطريقة السَّابقة حيث تم اختيار مصحح من المتخصصين« اشترط أن يكون قد درس في كليات المعلمين العديد من المقررات ، بالإضافة إلى إلمامه باتجاه الدِّراسة، وقد قام الباحث والمصحح بتجربة هذه الأداة على أربعة مقررات ، كما في جدول رقم (١٠) وقام الباحث قبل البدء بعملية التَّحليل بتوضيح ما يلي للمصحح (القائم بعملية التَّحليل) :

- توضيح الهدف من الدِّراسة والقائمة المعدة للتحليل للمصحح القائم بعملية التَّحليل.
- توضيح وتحديد المفاهيم الأساسية في كل محور وفي كل عبارة من عبارات قائمة التَّحليل المعدة في صورتها النِّهائية للمصحح.

« تم اختيار سعادة الأستاذ سهيل الحربي ، من كلية المعلمين. بحكم تدريسه لمعظم مقررات برنامج التربية الفنية في أحدى كليات المعلمين ، ولمعرفته باتجاه الدِّراسة ومنهجها.

- توضيح أهداف الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ومفهومها وأبعادها و إطلاع القائم بعملية التَّحليل على الإطار النَّظري والأدبيات في هذا الجانب.
- يكون كل شخص في معزل من المحلل الآخر، وذلك لكي يتم التَّحليل بصورة أكثر موضوعية، ثمَّ يضع كل منهم النتيجة تبعا للتحليل الذي قام به على ذلك المقرر الذي تم تحليله، ثمَّ يحسب معدل الثَّبات، لكل مقرر على حده.

وقد تم حساب معامل الاتفاق بطريقة هولستى (Holsti) التي أوردها (طعيمة،٢٠٠٤م) حسب المعادلة التَّالية:"

$$R = \frac{2(C)}{C1+C2}$$

حيث R= معامل الثَّبات. و C1+C2= عدد الفئات التي يتفق عليها الباحثان. و C هنا رمز للفئة". ص٢٢٦

وكانت نتيجة التَّحليل كما في الجدول رقم (١٠) :

[١٠] معامل الثبات بين المصحح والباحث

المحور	الرقم	الفقرة	مرات الاتفاق بين الباحثين: مدخل للتربية الفنية	تذوق تاريخ فن	تصوير تشكيلي	طرق تدريس تربية فنية	مجموع (١)
الأول : الأهداف	هل توجد أهداف لهذا المقرر.	١	١	١	١	١	٤
	هل صيغت أهداف المقرر بصورة واضحة.	٢	-	٢	-	٢	٣
	هل يسهل الحكم علي تحقيق الأهداف.	٣	٢	-	-	-	١
	يوجد ارتباط بين جميع أهداف المقرر.	٤	-	٣	٢	٣	٣
	يوجد استقلالية في كل هدف من أهداف المقرر.	٥	٣	٤	-	٤	٣
	هناك دمج لأكثر من هدف في الهدف الواحد.	٦	-	-	٣	-	١
	هل أهداف المقرر تنمي الجوانب الإبتكارية؟	٧	٤	٥	-	٥	٣
	هل من أهداف المقرر مايسعي إلي البحث والتجريب في الخامات .	٨	٥	٦	٤	٦	٤
	يوجد أهداف لتنمية التذوق الجمالي لدى المتعلمين.	٩	٦	٧	-	٧	٣
	يوجد أهداف للتعريف بتاريخ الفن؟	١٠	٧	٨	٥	٨	٤
	يوجد أهداف لنقد وتحليل الأعمال الفنية؟	١١	٨	٩	٦	٩	٤
	يوجد أهداف مهارية تتعلق بالإنتاج الفني.	١٢	٩	١٠	٧	١٠	٤
	يوجد علاقة من حيث شمول المقرر للأهداف الأربعة السّابقة ٩-١٢	١٣	١٠	١١	٨	١١	٤
	هناك أهداف تتحقق من خلال القيم والاتجاهات.	١٤	١١	١٢	٩	١٢	٤
	هناك تداخل بين أهداف هذا المقرر و أهداف المقرر المتطلب.	١٥	-	١٣	١٠	١٣	٣
	هل تتكامل أهداف هذا المقرر مع أهداف المقرر المتطلب.	١٦	١٢	١٤	١١	١٤	٤
	هل تتابع أهداف هذا المقرر مع أهداف المقرر المتطلب.	١٧	١٣	١٥	١٢	١٥	٤
الثاني : المفردات	يوجد مفردات لهذا المقرر.	١٨	١٤	١٦	١٣	١٦	٤
	يوجد تركيز علي الجانب النّظري في مفردات المقرر.	١٩	-	١٧	١٤	١٧	٣
	يوجد تركيز علي الجانب العملي في مفردات المقرر.	٢٠	-	١٨	١٥	١٨	٣
	توجد إشارة للتعريف بالخامات والأدوات.	٢١	١٥	١٩	-	١٩	٣
	هل تراعي المفردات التسلسل التاريخي للمقرر.	٢٢	١٦	٢٠	-	٢٠	٣
	تركز مفردات المقرر علي الجانب التّذوقي.	٢٣	١٧	٢١	١٦	٢١	٤
	يتخلل المفردات معلومات عن تاريخ الفن.	٢٤	١٨	٢٢	١٨	٢٣	٤
	تركز مفردات المقرر علي تحقيق الجانب الجمالي .	٢٥	١٩	-	١٨	٢٣	٣
	تركز مفردات المقرر علي الجانب الإنتاجي.	٢٦	٢٠	٢٣	١٩	٢٤	٣
	يوجد جوانب للبحث والتجريب في مفردات المقرر.	٢٧	٢١	٢٤	٢٠	٢٥	٤
	يوجد جوانب لتنمية الابتكار في مفردات المقرر.	٢٨	٢٢	٢٥	٢١	٢٦	٤
	تكررت بعض مفردات هذا المقرر مع المقرر المتطلب.	٢٩	٢٣	٢٦	٢٢	٢٧	٤
	يوجد تكامل بين مفردات هذا المقرر و المقرر المتطلب.	٣٠	٢٤	٢٧	٢٣	٢٨	٤
	يوجد ربط بين مفردات هذا المقرر و المقرر المتطلب.	٣١	٢٥	٢٨	٢٤	٢٩	٤
الثالث :عرض وتقديم المقرر	توجد هناك خطوات منطقية لعرض وتقديم المقرر.	٣٢	٢٦	٢٩	٢٥	٣٠	٤
	توجد أساليب محدّدة لعرض المقرر.	٣٣	٢٧	٣٠	٢٦	٣١	٤
	هل أساليب العرض واضحة.	٣٤	٢٨	٣١	-	٣٢	٣
	هل تركز طريقة عرض المقرر علي المهارة.	٣٥	٢٩	٣٢	٢٧	٣٣	٤
	هل تركز طريقة عرض المقرر علي المعرفة.	٣٦	٣٠	٣٣	٢٨	٣٤	٤
	يوجد طرق تدريسية محدّدة للمقرر.	٣٧	٣١	٣٤	٢٩	٣٥	٤
	هل هناك تنوع لطرق التدريس المعتمدة في المقرر.	٣٨	٣٢	٣٥	٣٠	٣٦	٤
	يوجد وسائل تعليمية للمقرر.	٣٩	٣٣	٣٦	٣١	٣٧	٤
	يوجد تكامل بين الجزء النّظري والتطبيق العملي للمقرر.	٤٠	٣٤	٣٧	٣٢	٣٨	٤
	طريقة العرض تتلاءم مع طبيعة المقرر.	٤١	٣٥	٣٨	-	٣٩	٣
	تساهم عملية عرض المقرر علي تحقيق أهدافه.	٤٢	٣٦	٣٩	-	٤٠	٣
الرابع : طرق التّقويم المتبعة في المقرر	يوجد معايير للتقويم واضحة يسهل تطبيقها.	٤٣	٣٧	٤٠	٣٣	٤١	٤
	هل تتم عمليه التّقويم من وقت إلي آخر.	٤٤	٣٨	٤١	-	٤٢	٣
	يعتمد جزء من التّقويم علي نقد المتعلمين لإنتاجهم الفني إن وجد.	٤٥	٣٩	٤٢	٣٤	٤٣	٤
	يعتمد جزء من التّقويم علي الاختبارات النّهائية.	٤٦	٤٠	٤٣	٣٥	٤٤	٤
	يعتمد جزء من التّقويم علي الاختبارات الفصلية.	٤٧	٤١	٤٤	-	٤٥	٣
	يعتمد جزء من التّقويم علي البحوث العلمية.	٤٨	٤٢	٤٥	٣٦	٤٦	٤
	يعتمد جزء من التّقويم علي التقارير.	٤٩	٤٣	٤٦	٣٧	-	٣
	يعتمد جزء من التّقويم علي الزيارات الميدانية.	٥٠	٤٤	٤٧	٣٨	٤٧	٤
	يعتمد التّقويم علي الجانب النّظري فقط.	٥١	٤٥	٤٨	٣٩	-	٣
	يعتمد التّقويم علي الجانب العملي فقط.	٥٢	٤٦	٤٩	٤٠	-	٣
	يعتمد جزء من التّقويم علي المهارات الفردية للمتعلم.	٥٣	٤٧	٥٠	٤١	-	٣
	تتم عمليه التّقويم من أستاذ المادة فقط.	٥٤	٤٨	٥١	٤٢	٤٨	٤
	تتم عمليه التّقويم من قبل لجنة.	٥٥	٤٩	٥٢	٤٣	٤٩	٤
	يوجد أدوات تقويم أخرى. حدد :	٥٦	٥٠	٥٣	٤٤	٥٠	٤
	كم نسبة أعمال السّنة .	٥٧	٥١	٥٤	٤٥	٥١	٤
	كم نسبة الاختبارات الفصلية.	٥٨	٥٢	٥٥	٤٦	٥٢	٤
	كم نسبة الاختبارات النّهائية.	٥٩	٥٣	٥٦	٤٧	٥٣	٤
	المجموع (٢)		٥٣	٥٦	٤٧	٥٣	

و يتضح من خلال الجدول السَّابق ، بالتعويض في المعادلة السَّابقة نجد أن :

$$R=\frac{2\,(C)}{C1+C2}$$

معادل ثبات مادة مدخل التَّربية الفنَّية = ٢(٥٣) ÷ ٥٩+٥٩= ٠.٩٠

معامل ثبات مقرر تذوق وتاريخ الفن =٢(٥٦) ÷ ٥٩+٥٩= ٠.٩٤

معامل ثبات مقرر التصوير التشكيلي =٢(٤٧) ÷ ٥٩+٥٩= ٠.٨٠

معامل ثبات مقرر طرق تدريس التَّربية الفنَّية = ٢(٥٣) ÷ ٥٩+٥٩ = ٠.٩٠

وبذلك يكون معامل الثَّبات الكلي للأداة = ٢(٢٠٩) ÷ ٤ (٥٩+٥٩)

= ٤١٨ ÷ ٤٧٢

= ٠.٨٩ تقريباً

أو المتوسط الحسابي لحاصل جمع معامل ثبات الأربعة مقررات = ٠.٨٩ تقريباً

وبهذا كان معامل الثَّبات مرتفعاً في الأداة، ولله الحمد .

إجراء التحليل

يتم التحقق من المنهجية العلمية لعملية التَّحليل المتفق عليها في أسلوب تحليل المحتوى كأسلوب بحثي قام الباحث بالإجراءات التَّالية :

- يقوم الباحث بعد التأكد من ثبات القائمة بتحليل الثلاثة والعشرين مقرراً واحداً تلو الآخر .
- جمع قوائم التَّحليل بعد الانتهاء من عملية تحليل الثلاثة والعشرين مقرراً .
- القيام بالعمليات الإحصائية .
- تفريغ التكرارات في جداول خاصة .

المعالجات الإحصائية

اتبع الباحث الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات ؛ هذا بالنسبة للتحليل الكمي لمحتوى المقرر وهي كما هي موضحة في الجدول رقم (١١) :

١. التكرارات : ويتم حسابها عن طريق حاصل جمع تكرار كل درجة للإجابة بحيث تكون الاستجابات : (نعم×٣)، (إلى حد ما ×٢)، (لا×١) *.

٢. المتوسط الحسابي الموزون : وهذا المتوسط يعكس درجة توافر المعيار أو الشرط الذي تضمنته العبارة، ويتم حسابه عن طريق جمع حاصل ضرب تكرار الإجابة بحيث تكون الاستجابات :(نعم×٣)، (إلى حد ما ×٢)، (لا×١) ، وذلك لكل عبارة من عبارات قائمة التحليل في المقررات الثلاثة والعشرين وقسمة المجموع على (٢٣) .

٣. النسب المئوية : وتحدَّد النسب المئوية بمقدار نسبة التكرار في مجمل استجابات تحليل جميع مقررات البرنامج، وللوصول إلى أحكام أكثر تعميماً عن طريق المقارنة بين هذه النسب، ويتم حساب النسب المئوية عن حاصل جمع المقررات ذات الإجابة المتماثلة وقسمتها على عدد المقررات (٢٣) ثمَّ الضرب في ١٠٠ .

مثال : في الفقرة رقم (٣٨)من أداة الدراسة نصت على أنه "يوجد طرق تدريس للمقرر" فنقول أن عدد المواد التي يوجد بها طرق للتدريس ثمانية مقررات وبذلك تكون النسبة المئوية لوجود طرق التدريس في البرنامج = (٨÷٢٣)× ١٠٠ = ٣٤,٨%

وهي نسبة وجود طرق تدريس في مجمل مقررات البرنامج. بينما لم تذكر في (١٥) مقرر، فشكل عدم وجود طرق للتدريس من مجمل البرنامج ٦٥,٢% .

---

* مقابلة شخصية مع أ.د. ربيع طه أستاذ الإحصاء بكلية التربية بجامعة أم القرى، يوم السبت الموافق ٢٠٠٥/١/٨م.

والتَّحليل الكيفي يقوم على استخلاص بعض الظواهر من خلال ما أسفرت عنه نتائج التَّحليل الكمي، كالخصائص والمواصفات العامة للمقررات الثلاثة والعشرين، والحكم على مدى تمشيها مع الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية بجوانبه الأربعة، حيث سيكون التَّحليل الكيفي مكملاً وموضحاً للتحليل الكمي كما أثبتت العديد من دراسات تحليل المحتوى مثل دراسة (جسومه ، ١٩٩٧م) ودراسة دانا هو (Dunnahoo, 1992) .

وتُعَدُّ المعالجات الإحصائية السَّابقة أشهر المعالجات الإحصائية في دراسات تحليل المحتوى كما استخدمت هذه الأساليب الإحصائية في العديد من الدِّراسات مثل دراسة (السيد،١٩٨٦م؛ أحمد والحمادي،١٩٨٧م؛ الرشيدي،١٩٩٠م؛طعيمة،٢٠٠٤م) .

الفصل الرابع

تحليل البيانات وتفسير النتائج

- وصف مقررات البرنامج
- توافر شروط ومعايير البرنامج
- البرنامج و الاتجاه التنظيمى فى التربية الفنية

سيتم في هذا الفصل الإجابة عن باقي تساؤلات الدّراسة التي لم يتم الإجابة عنها وذلك من خلال تحليل المحاور الأربعة التي يحويها كل مقرر دراسي (الأهداف، والمفردات، وطريقة العرض والتّقديم، وطرق التّقويم) في برنامج إعداد معلم التّربية الفنّية وذلك بناء على ما أسفرت عليه نتائج التّحليل وفق القائمة التي أعدها الباحث مسبقاً، ويتم بعد ذلك تفسير ذلك التّحليل والوقوف على مدى ملائمة جميع هذه المقررات كمنظومة واحدة للاتجاهات المعاصرة للتربية الفنية وخاصة اتجاه (DBAE)الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية بمحاورها الأربعة (علم الجمال، التّذوق الفني، تاريخ الفن، الإنتاج الفني)، ومعرفة ما يمثله كل محور.

ويرى الباحث قبل البدء في تفسير نتائج التّحليل ضرورة وصف هذه المقررات، وهو يُعَدُّ أحد أهداف الدّراسة. وقد أورد قسم التّربية الفنّية (كلية المعلمين بالرياض،٢٠٠٤م) وصفاً لهذه المقررات وكان على النحو التالي :

١٠٠ف المدخل إلى التّربية الفنّية

يهدف المقرر إلى تنمية وإثراء أساليب التفكير البصري، ومجالات وميادين التّربية الفنّية علميا وعملياً، وتنميه القيم الجمالية وفقا لمفاهيم العقيدة الإسلامية.

١٠١ف مدخل للتّذوق والنّقد الفني

يهدف المقرر إلى تنميه وصقل الإحساس بالجمال تجاه المدركات البصرية و إثرائها بالقيم الإبداعية والعلمية، وتنمية القدرات الخاصة في الحكم والمفاضلة بين الأعمال الفنية، وإكساب المتعلم بالخبرات الضرورية لتنمية التّذوق الفني .

٢١٠ف الرسم التشكيلي

يهدف المقرر إلى تنمية القدرات الإبداعية عند المتعلمين وتدريبهم على تكوين الرسم التشكيلي، والارتقاء بسلوكهم من خلال إكسابهم الاتجاهات والعادات الاجتماعية السليمة. وتنمية مهارة الرسم لديهم.

٢٢٠ف مدخل في الخزف

يهدف المقرر إلى تنمية مهارة المتعلمين في التعامل مع خامة الطين وطرق تشكيلها وحرقها وإكسابهم رؤية جديدة لمفهوم فن الخزف.

٢٣٠ف أشغال فنية بخامات متعددة

يهدف المقرر إلى تعريف الطلاب بالإمكانيات الفنية والتقنية لبعض الخامات المتنوعة المحلية المستهلكة وكيفية توظيفها والتوليف بينها في مجال التربية الفنية كمنطق لتنمية الجوانب الإبتكارية لديهم والإحساس بقيمها الجمالية.

٢٤٠ف التعبير الفني عند الأطفال :

يهدف المقرر إلى التعريف بالتعبير الفني ومجالاته سواء على الأسطح أو المجسمات لدى الطفل والخصائص العامة والأسس التي تقوم عليها ،كما يهدف إلى إثارة الطلاب نحو بعض مشكلات التعبير الفني عند الأطفال ودور المعلم في حلها تربوياً وفنياً .

٢٥٠ ف أسس التصميم وعناصره :

يهدف المقرر إلى تنمية الإحساس بجمال التكوين الجيد ومفرداته وعناصره ومعرفة الألوان واستخدامها في عناصر مختلفة ، واكتساب الطلاب الخبرة في التصميمات المختلفة.

٢٦٠ ف تاريخ التَّربية الفنَّية ونظرياتها :

يهدف المقرر إلى التَّعرف بالمراحل التي مرت بها التَّربية محلياً وعالمياً مع العوامل والمتغيرات المؤثرة في التطور التاريخي للتربية الفنية وأوجه الاستفادة منها .

٣١١ ف التصوير التشكيلي :

يهدف المقرر إلى تنمية القدرات الإبتكارية والحرية في اختيار الموضوعات التصويرية، وتزويد الطالب بالخبرات والمعلومات والمهارات الأدائية المرتبطة بالتصوير التشكيلي، وكيفية نقد الصورة وتحليلها من الوجهة التعبيرية والتشكيلية.

٣٣١ ف أشغال الخشب :

يهدف المقرر إلى إكساب الطلاب المهارات الضرورية في استخدام الأخشاب وتوظيفها جمالياً ونفعياً، وتطويع الخشب لخدمة التعبير والتشكيل الفني.

٣٤١ ف رسوم الأطفال :

يهدف المقرر إلى التَّعرف برسوم الأطفال وبأهميتها النفسية والتربوية والفنية باعتبارها الوسيلة الأساسية للتعبير لدى الطفل في كل من المنزل والمدرسة، وكذلك مراحل النمو وسماتها وعلاقاتها بالنمو الحركي والفعل الإدراكي والاجتماعي.

٣٥١ ف التصميم والزخرفة :

ويهدف المقرر إلى تنمية القيم الجمالية لدى الطلاب المتصلة باستخدامات الزخارف وتنمية المدركات البصرية لاستخدامها في التصميمات المختلفة ، كذلك استخدام أنظمة الحاسب الآلي في بناء التراكيب الزخرفية المختلفة. و التثقيف الواعي للإدراك الجمالي.

٣٦١ ف تاريخ الفن :

ويهدف المقرر إلى التَّعريف بالفن وتاريخ الفنون من خلال دراسة التطوير التاريخي للفنون مع التَّركيز على الفنون الإسلامية والعربية ومكانتها في الفن العالمي ، و إخصاب المدركات البصرية في المجتمع عن طريق توضيح القيم الجمالية المرتبطة بالفنون والتراث العربي الإسلامي.

٣٧٠ ف الطباعيات :

ويهدف المقرر إلى إكساب الدارسين خبرة تقنية في الطرق المختلفة للطباعة اليدوية والاستفادة منها كوسيلة نفعية لتنفيذ أعمال فنية كشعارات الجماعات المدرسية والأندية والمناسبات المختلفة.

٣٨٠ ف النسجيات :

ويهدف المقرر إلى إكساب الدارسين خبرات نسجية فنية يدوية متنوعة وما يرتبط بتنفيذها من عمليات هندسية وحسابية ترتبط بالقياس والتصميم والتَّذوق في اختيار الألوان وتوزيعها ، وتوجيه الطلاب إلى استعمال خامات بيئية مختلفة ومتنوعة.

٤٣١ ف أشغال الخزف :

ويهدف المقرر إلى تعميق خبرات الدارسين بفن الخزف ومعرفة بعض معطيات التراث الإنساني وخاصة الخزف الإسلامي والاستفادة منه في مجال التعليم العام .

٤٣٢ ف أشغال المعادن والمينا :

ويهدف المقرر إلى تزويد المتعلم بالخبرات والمعلومات الأساسية والنَظريات العلمية عن طبيعة خامة المعادن الخاصة وأسس تشكيلها وإبراز القيم الجمالية والتشكيلية فيها؛ من خلال معرفة الاتجاهات التجريبية في خامات المعادن المختلفة وطرق التشكيل والأداء المختلفة المتعلقة بالمينا .

٤٥٢ ف فن الخط العربي :

ويهدف المقرر إلى إكساب المتعلمين المهارات الضرورية لإنشاء الخطوط المختلفة وتأصيل القيم الجمالية للخط العربي والإبداع فيه، وتأصيل واستمرارية تراث الأجداد وتنمية الإحساس الجمالي تجاه الخطوط العربية.

٤٥٣ ف تصميم المتاحف والمعارض :

ويهدف المقرر إلى تعريف المتعلمين بالأغراض التربوية والفنية للمتاحف والمعارض وإكسابهم الخبرات التطبيقية في مجال تصميم وتنظيم المتاحف والمعارض.

٤٦٢ ف الفنون الإسلامية :

ويهدف المقرر إلى تعريف المتعلمين بماهية فلسفة الفن الإسلامي القائمة على الوحدانية والعلاقة بين مضمون الفنون الإسلامية والعقيدة ، وتدريب الطلاب على أسس ونظم وبناء الوحدة المستخدمة كأساس البناء الشكلي في الفنون الإسلامية.

٤٦٣ ف أصول التَّربية الفنَّية:

ويهدف المقرر إلى إلمام المتعلم بالأصول المختلفة للتربية الفنية والتَّعريف بدور الأسرة والمدرسة والمجتمع في تنشئة المتعلم فنياً، وتحديد منابع ومصادر الرؤية الفنية وأساليب التخطيط التربوي في التَّربية الفنَّية.

٤٩٠ التَّربية الفنَّية الخاصة:

ويهدف المقرر إلى التَّعريف بالفئات الخاصة والتَّربية الفنَّية الخاصة، وإمدادهم بالمهارات اللازمة للتدريس هذه الفئات.

والجدول في الملحق رقم (و) يصف مقررات برنامج إعداد معلم التَّربية الفنَّية في كليات المعلمين كمياً كما أسفرت عنه نتائج التَّحليل، وفي ضوئها يمكن وصفها وصفاً كيفياً من خلال تتبع ذلك الجدول والرجوع إلى أداة الدِّراسة.

نتائج تحليل البيانات وتفسير النتائج

سيتم عرض نتائج الدراسة على شكل إجابة عن تساؤلاتها؛ حيث تم الإجابة على السؤال الأول والذي نصه : ما مدى توافر شروط ومعايير المقرر الجيد في ذلك البرنامج ؟ وتتم الإجابة على هذا السؤال من خلال المحاور التي اعتمدت لتحليل البرنامج كمنظومة واحدة لمعرفة مدى توافر ما يلي : (الأهداف – المفردات – طرق التَّقديم والعرض – طرق التَّقويم) .وكانت النتائج التي أسفر عنها تحليل مقررات برنامج إعداد المعلم في كليات المعلمين كما في ملحق رقم (و) ، ويتم حساب ذلك عن طريق المعالجات الإحصائية المستخدمة في الدِّراسة ، والجدول رقم (١١) يوضح نتائج هذه العمليات الإحصائية:

[١١] العمليات الإحصائية

محور	الرقم	فئات التصنيف	التكرار والنسبة المئوية						المتوسط
			نعم		إلى حد ما		لا		
			تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	
الأول : الأهداف	١	هل توجد أهداف لهذا المقرر.	٢٣	١٠٠	-	صفر	-	صفر	٣
	٢	هل صيغت أهداف المقرر بصورة واضحة.	١٢	٥٢,٢	١٠	٤٣,٥	١١	٤,٣	٢,٤٨
	٣	هل يسهل الحكم على تحقيق الأهداف.	١١	٤٧,٨	١٠	٤٣,٥	٢	٨,٧	٢,٣٩
	٤	يوجد ارتباط بين جميع أهداف المقرر.	٢٠	٨٧	٣	١٣	-	صفر	٢,٨٧
	٥	يوجد استقلالية في كل هدف من أهداف المقرر.	١٢	٥٦,٥	٥	٢١,٧	٥	٢١,٧	٢,٤٥
	٦	هناك دمج لأكثر من هدف في الهدف الواحد.	١٠	٤٣,٥	٤	١٧,٤	٩	٣٩,١	٢,٠٤
	٧	هل أهداف المقرر تنمي الجوانب الإبتكارية؟	٢	٨,٧	٥	٢١,٧	١٦	٦٩,٦	١,٣٩
	٨	هل من أهداف المقرر مايسعى إلى البحث والتجريب في الخامات.	-	صفر	٤	١٧,٤	١٩	٨٢,٦	١,١٧
	٩	يوجد أهداف لتنمية التذوق الجمالي لدى المتعلمين.	١٠	٤٣,٥	٢	٨,٧	١١	٤٧,٨	١,٢٠
	١٠	يوجد أهداف للتعريف بتاريخ الفن؟	٢	٨,٧	٤	١٧,٤	١٧	٧٣,٩	١,٢٥
	١١	يوجد أهداف لنقد وتحليل الأعمال الفنية؟	٣	١٣	-	صفر	٢٠	٨٧	١,٢٦
	١٢	يوجد أهداف مهارية تتعلق بالإنتاج الفني.	١٢	٥٢,٢	٢	٨,٧	٩	٣٩,١	٢,١٣
	١٣	يوجد علاقة من حيث شمول المقرر للأهداف الأربعة السّابقة ٩-١٢	-	صفر	١٣	٥٦,٥	١٠	٤٣,٥	١,٥٧
	١٤	هناك أهداف تتحقق من خلال القيم والاتجاهات.	-	صفر	٨	٣٤,٨	١٥	٦٥,٢	١,٢٥
	١٥	هناك تداخل بين أهداف هذا المقرر و أهداف المقرر المتطلب.	١	٤,٣	-	صفر	٢٢	٩٥,٧	١,٠٩
	١٦	هل تتكامل أهداف هذا المقرر مع أهداف المقرر المتطلب.	٤	١٧,٤	٣	١٣	١٦	٦٩,٦	١,٤٨
	١٧	هل تتابع أهداف هذا المقرر مع أهداف المقرر المتطلب.	٤	١٧,٤	٣	١٣	١٦	٦٩,٦	١,٤٨
الثاني : المفردات	١٨	يوجد مفردات لهذا المقرر.	٢٣	١٠٠	-	صفر	-	صفر	٣
	١٩	يوجد تركيز على الجانب النّظري في مفردات المقرر.	١٨	٧٨,٣	٥	٢١,٧	-	صفر	٢,٧٨
	٢٠	يوجد تركيز على الجانب العملي في مفردات المقرر.	٩	٣٩,١	٨	٣٤,٨	٦	٢٦,١	٢,١٣
	٢١	توجد إشارة للتعريف بالخامات والأدوات.	٨	٣٤,٨	٥	٢١,٧	١٠	٤٣,٥	١,٩١
	٢٢	هل تراعي المفردات التسلسل التاريخي للمقرر.	٥	٢١,٧	٩	٣٩,١	٩	٣٩,١	١,٨٣
	٢٣	تركز مفردات المقرر على الجانب التّذوقي.	٤	١٧,٤	٢	٨,٧	١٧	٧٣,٩	١,٤٣
	٢٤	يتخلل المفردات معلومات عن تاريخ الفن.	٣	١٣	٥	٢١,٧	١٥	٦٥,٢	١,٤٨
	٢٥	تركز مفردات المقرر على تحقيق الجانب الجمالي .	٣	١٣	٧	٣٠,٤	١٣	٥٦,٥	١,٥٧
	٢٦	تركز مفردات المقرر على الجانب الإنتاجي.	١٢	٥٢,٢	٣	١٣	٨	٣٤,٨	٢,١٧
	٢٧	يوجد جوانب للبحث والتجريب في مفردات المقرر.	١	٤,٣	٣	١٣	١٩	٨٢,٦	١,٢١
	٢٨	يوجد جوانب لتنمية الابتكار في مفردات المقرر.	-	صفر	٤	١٧,٤	١٩	٨٢,٦	١,١٧
	٢٩	تكررت بعض مفردات هذا المقرر مع المقرر المتطلب.	-	صفر	٣	١٣	٢٠	٨٧	١,١٣
	٣٠	يوجد تكامل بين مفردات هذا المقرر و المقرر المتطلب.	٥	٢١,٧	٢	٨,٧	١٦	٦٩,٦	١,٥٢
	٣١	يوجد ربط بين مفردات هذا المقرر و المقرر المتطلب.	٥	٢١,٧	٢	٨,٧	١٦	٦٩,٦	١,٥٢
الثالث :عرض وتقديم المقرر	٣٢	توجد هناك خطوات منطقية لعرض وتقديم المقرر.	١٢	٥٢,٢	٧	٣٠,٤	٤	١٧,٤	٢,٣٥
	٣٣	توجد أساليب محدّدة لعرض المقرر.	٩	٣٩,١	٨	٣٤,٨	٦	٢٦,١	٢,١٣
	٣٤	هل أساليب العرض واضحة.	٧	٣٠,٤	١٠	٤٣,٥	٦	٢٦,١	٢,٠٤
	٣٥	هل تركز طريقة عرض المقرر على المهارة.	٦	٢٦,١	٩	٣٩,١	٨	٣٤,٨	١,٩١
	٣٦	هل تركز طريقة عرض المقرر على المعرفة.	١٤	٦٠,٩	٦	٢٦,١	٣	١٣	٢,٤٨
	٣٧	يوجد طرق تدريسية محدّدة للمقرر.	٨	٣٤,٨	-	صفر	١٥	٦٥,٢	١,٧٠
	٣٨	هل هناك تنوع لطرق التدريس المعتمدة في المقرر.	٨	٣٤,٨	-	صفر	١٥	٦٥,٢	١,٧٠
	٣٩	يوجد وسائل تعليمية للمقرر.	١٥	٦٥,٢	٤	١٧,٤	٤	١٧,٤	٢,٤٨
	٤٠	يوجد تكامل بين الجزء النّظري والتطبيق العملي للمقرر.	١١	٤٧,٨	٦	٢٦,١	٦	٢٦,١	٢,٣٢
	٤١	طريقة العرض تتلاءم مع طبيعة المقرر.	١٢	٥٢,٢	٧	٣٠,٤	٤	١٧,٤	٢,٣٥
	٤٢	تساهم عملية عرض المقرر على تحقيق أهدافه.	١١	٤٧,٨	٨	٣٤,٨	٤	١٧,٤	٢,٣٠
الرابع : طرق التقويم المتبعة في المقرر	٤٣	يوجد معايير للتقويم واضحة يسهل تطبيقها.	٦	٢٦,١	١٣	٥٦,٥	٤	١٧,٤	٢,٠٩
	٤٤	هل تتم عمليه التّقويم من وقت إلى آخر.	٢	٨,٧	٣	١٣	١٨	٧٨,٣	١,٣٠
	٤٥	يعتمد جزء من التّقويم على نقد المتعلمين لإنتاجهم الفني إن وجد.	٤	١٧,٤	-	صفر	١٩	٨٢,٦	١,٣٥
	٤٦	يعتمد جزء من التّقويم على الاختبارات النّهائية.	١٤	٦٠,٩	٢	٨,٧	٧	٣٠,٤	٢,٣٠
	٤٧	يعتمد جزء من التّقويم على الاختبارات الفصلية.	٩	٣٩,١	٣	١٣	١١	٤٧,٨	١,٩١
	٤٨	يعتمد جزء من التّقويم على البحوث العلمية.	٩	٣٩,١	-	صفر	١٤	٦٠,٩	١,٧٨
	٤٩	يعتمد جزء من التّقويم على التقارير.	٢	٨,٧	-	صفر	٢١	٩١,٣	١,١٧
	٥٠	يعتمد جزء من التّقويم على الزيارات الميدانية.	٣	١٣	-	صفر	٢٠	٨٧	١,٢٦
	٥١	يعتمد التّقويم على الجانب النّظري فقط.	٥	٢١,٧	١٢	٥٢,٢	٦	٢٦,١	١,٩٦
	٥٢	يعتمد التّقويم على الجانب العملي فقط.	٦	٢٦,١	١٠	٤٣,٥	٧	٣٠,٤	١,٩٦
	٥٣	يعتمد جزء من التّقويم على المهارات الفردية للمتعلم.	١٣	٥٦,٥	٣	١٣	٧	٣٠,٤	٢,٢٦
	٥٤	تتم عمليه التّقويم من أستاذ المادة فقط.	١٨	٧٨,٣	-	صفر	٥	٢١,٧	٢,٥٧
	٥٥	تتم عمليه التّقويم من قبل لجنة.	٢	٨,٧	-	صفر	٢١	٩١,٣	١,١٧
	٥٦	يوجد أدوات تقويم أخرى. حدد :	٢	٨,٧	-	صفر	٢١	٩١,٣	١,١٧
	٥٧	كم نسبة أعمال السّنة .	٩	٣٩,١	-	صفر	١٤	٦٠,٩	١,٧٨
	٥٨	كم نسبة الاختبارات الفصلية.	٣	١٣	-	صفر	٢٠	٨٧	١,٢٦
	٥٩	كم نسبة الاختبارات النّهائية.	٩	٣٩,١	-	صفر	١٤	٦٠,٩	١,٧٨

عند الرجوع إلى ما أسفرت عنه نتائج التحليل في الملحق رقم (و) نجد أن :

المحور الأول : الأهداف

١. هل توجد أهداف لهذا المقرر.

احتوت جميع المقررات التي تم تحليلها على أهداف، حيث كان توفر الأهداف محقق بنسبة ١٠٠% في كل مقرر، وهذا يُعَدُّ نقطة إيجابية لتخطيط المقررات، وضرورة حتمية لنجاحه، وبهذا يكون للبرنامج أهداف محدَّدة.

٢. هل صيغت أهداف المقرر بصورة واضحة.

كان عدد المقررات التي تم صياغة أهدافها بشكل واضح (١٢) مقرر ، حيث تتراوح نسبة وضوح الأهداف بين ١٠٠%-٧٥% من مجمل أهداف المقرر، بينما كان عدد المقررات التي تم صياغة أهدافها بشكل أقل وضحاً عشرة مقررات، حيث كانت الأهداف الواضحة تمثل من ٧٥%-٥٠% في مجمل أهداف المقرر، بينما كان عدد المقررات التي نسبة الأهداف الواضحة فيها أقل من٥٠% وذلك من مجمل أهداف المقرر الواحد . بمعنى أن نسبة الأهداف الواضحة ٥٢,٢% ونسبة الأهداف الأقل وضوحاً ٤٣,٥% بينما نسبة الأهداف الغير واضحة ٤,٣% في البرنامج كمنظومة واحدة.

٣. هل يسهل الحكم على تحقيق الأهداف.

بلغ عدد المقررات التي كان من السهل الحكم على تحقيق أهدافها(١١) مقرر، بحيث يسهل الحكم على تحقيق ١٠٠%-٧٥% من مجمل أهداف المقرر الواحد ، بينما كان عدد المقررات التي حققت أهدافها إلى حد ما عشرة مقررات، حيث يمكن الحكم على تحقيق ٧٥%-٥٠% من مجمل أهداف المقرر الواحد، بينما كان من الصعب الحكم على تحقيق أهداف مقررين بنسبة أقل من٥٠% وذلك من مجمل أهداف المقرر الواحد . حيث كان نسبة الأهداف التي يسهل الحكم على تحقيقها ٤٧,٨ والتي إلى حد ما في تحقيق أهدافها ٤٣,٥% والتي يصعب تحقيق أهدافها ٨,٧% .

٤. يوجد ارتباط بين جميع أهداف المقرر.

بلغ عدد المقررات التي يوجد ارتباط وثيق بين أهدافها عشرون مقرراً، حيث أن الأهداف ترتبط بنسبة١٠٠%-٧٥% من مجمل أهداف المقرر الواحد، بينما كانت ثلاثة مقررات نسبة أرتبط أهدافها من ٧٥%-٥٠% في مجمل أهداف المقرر الواحد، بينما لا توجد مقررات ليس بين أهدافها ارتباط بنسبة أقل من ٥٠% من مجمل أهداف المقرر الواحد. حيث كان نسبة ارتباط الأهداف ببعضها في مجمل البرنامج ٨٧% بينما الأقل ارتباطاً بلغ نسبته ١٣% .

٥. يوجد استقلالية في كل هدف من أهداف المقرر.

كان عدد المقررات التي توجد في جميع أهدافها استقلالية (١٣) مقرر، بينما كان عدد المقررات التي كان هناك عدم استقلالية في أحد أهدافها فقط خمسة مقررات، بينما كان عدد المقررات التي كان هناك عدم استقلالية في هدفين أو أكثر من أهدافها خمس مقررات، بحيث كان نسبة استقلالية الأهداف في مجمل البرنامج تشكل ٥٦,٥% .

٦. هناك دمج لأكثر من هدف في الهدف الواحد.

كان عدد المقررات التي صيغت على شكل فقرات مستقلة بحيث كل فقرة لا تجمع بين هدفين عشرة مقررات، بينما كان عدد المقررات التي وجد فيها هدف واحد يضم هدفان أو أكثر أربعة مقررات، بينما عدد المقررات التي كان فيها هدفان أو أكثر بحيث يضم كل هدف منها هدفين أو أكثر بلغ تسعة مقررات، وبهذا تكون نسبة الأهداف التي لم تدمج أكثر من هدف فيها هدفين أو أكثر من مجمل البرنامج ٤٣,٥% .

٧. هل أهداف المقرر تنمي الجوانب الإبتكارية؟

كان عدد المقررات التي تركز أهدافها على تنمية الجوانب الإبتكارية مقررين، بينما المقررات التي كان أحد أهدافها يسعى إلى تنمية الجوانب الإبتكارية خمسة مقررات، بينما كان عدد المقررات التي لم

تحتوي على أهداف لتنمية الجوانب الإبتكارية (١٦) مقرر. بمعنى أن نسبة الأهداف التي لم يذكر فيها الابتكار تشكل ٦٩,٦ من مجمل البرنامج.

٨. هل من أهداف المقرر ما يسعى إلى البحث والتجريب في الخامات ؟

بلغ عدد المقررات التي توجد في أحد أهدافها ما يشير إلى البحث والتجريب في الخامة أربعة مقررات نسبة ١٧,٤ من نسبة أهداف البرنامج، بينما لم تشير أهداف باقي المقررات إلى البحث والتجريب في الخامة، حيث بلغت نسبتها ٨٢,٦% في مجمل البرنامج.

٩. يوجد أهداف لتنمية التَّذوق الجمالي لدى المتعلمين.

بلغ عدد المقررات التي ركزت أهدافها على تنمية التَّذوق الجمالي لدى المتعلمين عشرة مقررات، بينما بلغ عدد المقررات التي احتوت أحد أهدافها على تنمية التَّذوق الجمالي مقررين، كما لم تذكر أحدَ عشر مقرر أي هدف عن تنمية التَّذوق الجمالي، وبذلك تكون نسبة الأهداف التي لم يرد ذكر التَّذوق الجمالي ٤٧,٨% من مجمل البرنامج.

١٠. يوجد أهداف للتعريف بتاريخ الفن.

بلغ عدد المقررات التي ركزت أهدافها على التَّعريف بتاريخ الفن مقررين، بينما بلغ عدد المقررات التي احتوت أحد أهدافها على التَّعريف بتاريخ الفن أربعة مقررات، كما لم تذكر سبعة عشر مقرر أي هدف للتعريف بتاريخ الفن، وبذلك تكون نسبة الأهداف التي لم يذكر فيها التَّعريف بتاريخ الفن ٧٣,٩% من مجمل البرنامج.

١١. يوجد أهداف لنقد وتحليل الأعمال الفنية.

بلغ عدد المقررات التي ركزت أهدافها على نقد وتحليل الأعمال الفنية ثلاثة مقررات، بينما بلغ عدد المقررات التي لم تذكر أي هدف للنقد وتحليل الأعمال الفنية عشرين مقرراً، وبذلك تكون نسبة

الأهداف التي ركزت على نقد وتحليل ١٣% من مجمل البرنامج، بينما نجد أن نسبة الأهداف التي لم تذكر نقد وتحليل الأعمال الفنية بلغ ٨٧% من مجمل البرنامج.

١٢. يوجد أهداف مهارية تتعلق بالإنتاج الفني.

بلغ عدد المقررات التي ركزت أهدافها على إنتاج الأعمال الفنية (١٢) مقرر، بينما بلغ عدد المقررات التي أشارت أحد أهدافها إلى الإنتاج الفني مقررين، كما لم تذكر تسعة مقررات الإنتاج الفني في أهدافها، وبذلك تكون نسبة الأهداف التي لم يذكر فيها الإنتاج الفني ٣٩,١% من مجمل البرنامج.

١٣. يوجد علاقة من حيث شمول المقرر للأهداف الأربعة السَّابقة ٩-١٢

لم تحتوي الأهداف في أي مقرر على شمول لمجالات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية الأربعة مجتمعة ولكن هناك شمول لمجالين أو ثلاثة في ١٣ مقرر، بينما كان عدد المقررات التي لم تحتوي مجمل أهدافها شمول لمجالات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية – أو بمعنى آخر فيها إشارة لجانب واحد فقط أو لم تشر لأي مجال – عشرة مقررات، وبذلك يمثل عدم شمول أهداف مقررات البرنامج للتربية الفنية المنظمة بنسبة ٤٣,٥% .

١٤. هناك أهداف تتحقق من خلال القيم والاتجاهات.

بلغ عدد المقررات التي أشارت أحد أهدافها إلى تحقيق قيم واتجاهات ثمَّانية مقررات، كما لم تذكر خمسة عشر مقرراً، أي إشارة لتحقيق القيم والاتجاهات في أهدافها، وبذلك تكون نسبة الأهداف التي لم تتحقق من خلال القيم والاتجاهات ٦٥,٢% من مجمل أهداف البرنامج.

١٥. هناك تداخل بين أهداف هذا المقرر و أهداف المقرر المتطلب.

يجب الإشارة إلى أن عدد المقررات التي لها متطلبات سبعة مقررات، و لم يوجد سوى مقرر واحد تكررت به بعض الأهداف مع المقرر المتطلب، بينما لم تتداخل أهداف المقرر مع المقرر المتطلب في بقية مقررات البرنامج البالغ عددها (٦) مقررات.

١٦. هل تتكامل أهداف هذا المقرر مع أهداف المقرر المتطلب.

بلغ عدد المقررات التي يوجد متطلب لدراستها سبعة مقررات تكاملت هدفان أو أكثر في أربع مقررات منها، بينما كان هناك ثلاثة مقررات منها تكامل أحد أهدافها مع أهداف المقرر المتطلب.

١٧. هل تتابع أهداف هذا المقرر مع أهداف المقرر المتطلب.

بلغ عدد المقررات التي يوجد متطلب لدراستها سبعة مقررات تتابعت هدفان أو أكثر في أربع مقررات منها، بينما كان هناك ثلاثة مقررات منها تتابع أحد أهدافها مع أهداف المقرر المتطلب.

المحور الثاني: المفردات

١٨. يوجد مفردات لهذا المقرر.

احتوت جميع المقررات البرنامج على مفردات، حيث كان توافر المفردات محقق بنسبة ١٠٠% في كل مقرر.

١٩. يوجد تركيز علي الجانب النَظري في مفردات المقرر.

كان عدد المقررات التي تركز على الجانب النَظري (١٨) مقرر، بينما كان هناك خمسة مقررات ذكر الجانب النَظري مرة واحدة في مفرداتها، وقد مثّلت نسبة المقررات التي ركزت على الجانب النَظري ٧٨,٣% من مفردات البرنامج، بينما كانت الأخرى تمثل ٢١,٧% من مفردات البرنامج.

٢٠. يوجد تركيز علي الجانب العملي في مفردات المقرر.

كان عدد المقررات التي تركز على الجانب العملي تسعة مقررات، بينما ذكرت ثمانية مقررات الجانب العملي مرة واحدة في مفرداتها، أما المقررات التي لم تذكر الجانب العملي في مفرداتها ستة مقررات، وبذلك تكون نسبة المقررات التي ركزت على الجانب العملي ٣٩,١% من مفردات البرنامج، بينما التي ذكرت الجانب العملي مرة واحدة مثّلت ٣٤,٨% من مفردات البرنامج، بينما التي لم تذكر الجانب العملي في مفرداتها كان ٢٦,١% من مفردات البرنامج.

ونلاحظ من الفقرة (٢٠)و(٢١) و بالرجوع إلى جدول التَّحليل الملاحق رقم (ز) نجد أن هناك مقررات ركزت على الجانب النَّظري والعملي معاً، حيث نال كل جانب ما يناله الآخر.

٢١. توجد إشارة للتعريف بالخامات والأدوات

نجد أن هناك ثمَّانية مقررات ركزت على التَّعريف بالخامات والأدوات، بينما نجد عدد المقررات التي أشارت للتعريف بالخامات مرة واحدة في مفرداتها خمسة مقررات، بينما لم يرد ذكر الخامات والأدوات في عشرة مقررات، فكان نسبة المقررات التي ركزت مفرداتها على التَّعريف بالخامات والأدوات ٤٣,٨% بينما كان نسبة المقررات التي ذكرتها مرة واحدة في مفرداتها ٢١,٧% أما التي لم يرد ذكر الخامات والأدوات في مفرداتها بلغ ٤٣,٥% من مفردات البرنامج.

٢٢. هل تراعي المفردات التسلسل التاريخي للمقرر.

كان عدد المقررات التي اهتمت بالتسلسل التاريخي للمعلومات والحقائق خمسة مقررات، بينما كانت هناك تسعة منها راعت التسلسل التاريخي مرة واحدة في مفرداتها، وتسعة أخرى لم تراعِ التسلسل التاريخي في مفردات البرنامج، فكان نسبة المقررات التي اهتمت بالتسلسل التاريخي ٢١,٧% ، ونسبة المقررات التي ذكرت التسلسل التاريخي مرة واحدة كان ٣٩,١% ، ونسبة المقررات التي لم تراعِ التسلسل التاريخي في مفردات البرنامج ٣٩,١% .

٢٣. تركز مفردات المقرر على النَّقد الفني .

كان عدد المقررات التي ركزت على النَّقد الفني بشكل كبير أربعة مقررات بينما كان عدد المقررات التي أوردت النَّقد في أحد مفرداتها مقررين، أما التي لم تذكر النَّقد الفني فيها سبعة عشر مقرراً، وبذلك يكون نسبة مفردات البرنامج التي لم يرد فيها ذكر النَّقد الفني ٧٣,٩% .

٢٤. يتخلل المفردات معلومات عن تاريخ الفن.

كان عدد المقررات التي ركزت على تاريخ الفن ثلاثة مقررات، بينما كان عدد المقررات التي أوردت تاريخ الفن في أحد مفرداتها خمسة مقررات، حيث لم يرد ذكر تاريخ الفن في (١٥) مقرراً، وبذلك يكون نسبة مفردات البرنامج التي لم يرد فيها ذكر تاريخ الفن ٦٥,٢% .

٢٥. تركز مفردات المقرر على تحقيق الجانب الجمالي .

ركزت ثلاثة مقررات في مفرداتها على الجانب الجمالي، بينما كان عدد المقررات التي أوردت الجانب الجمالي في أحد مفرداتها ثلاثة مقررات، حيث لم يرد ذكر الجانب الجمالي في مفردات (١٣) مقرراً، وبذلك يكون نسبة مفردات البرنامج التي لم يرد فيها الجانب الجمالي ٥٦,٥% .

٢٦. تركز مفردات المقرر على الجانب الإنتاجي.

ركزت ثلاثة عشر مقرراً في مفرداتها على الإنتاج الفني، بينما كان هناك ثلاثة مقررات أوردت الإنتاج الفني في أحد مفرداتها، ولم يرد ذكر الإنتاج الفني في مفردات ثمانية مقررات. فكان بذلك نسبة مفردات البرنامج التي لم تتطرق للإنتاج الفني ٣٤,٨% .

٢٧. يوجد جوانب للبحث والتجريب في مفردات المقرر

لم يركز إلا مقرراً واحداً في مفرداته على جوانب البحث والتجريب، كما أوردت ثلاث مقررات في مفرداتها جوانب البحث والتجريب مرة واحدة، ولم يرد ذكر البحث والتجريب في مفردات بقية المقررات البالغ عددها (١٩)مقرراً، وبذلك يكون نسبة المقررات التي لم ترد ذكر البحث والتجريب في مفردات البرنامج ٨٢,٦% من مجمل مفردات البرنامج.

٢٨. يوجد جوانب لتنمية الابتكار في مفردات المقرر.

لم تركز مفردات أي مقرر من مقررات البرنامج على جوانب تنمية الابتكار، بينما ورد ذكر الابتكار مرة واحدة في مفردات أربعة مقررات، ولم يرد ذكر جوانب الابتكار في مفردات (١٩) مقرر، حيث كان نسبة مفردات البرنامج التي لم يرد ذكر جوانب لتنمية الابتكار فيها ٨٢,٦% من مجمل مفردات البرنامج.

٢٩. تكررت بعض مفردات هذا المقرر مع المقرر المتطلب.

لا يوجد تكرار لمفردات مقررات البرنامج مع المقررات المتطلبة في أربعة مقررات، حيث مثّلت ٨٧% من مجمل المفردات، و ثلاثة مقررات تشابهت أحد مفرداتها مع المقرر المتطلب.

٣٠. يوجد تكامل بين مفردات هذا المقرر و المقرر المتطلب.

كما ذكر الباحث أنفاً أن عدد المقررات التي يوجد متطلب لدراستها سبعة مقررات تكاملت مفردات خمسة مقررات منها، بينما كان هناك مقررين آخرين تكامل أحد مفرداتهما مع مفردات المقرر المتطلب.

٣١. يوجد ربط بين مفردات هذا المقرر و المقرر المتطلب.

بلغ عدد المقررات التي يوجد ربط بين مفرداتها ومفردات المتطلب لها خمسة مقررات، في حين كان هناك مقررين لم يوجد الربط إلا في أحد مفرداتهما مع مفردات المقرر المتطلب لها.

المحور الثالث: طريقة العرض والتقديم

٣٢. توجد هناك خطوات منطقية لعرض وتقديم المقرر.

يوجد أربعة مقررات خطوات العرض و التّقديم فيها غير منطقية، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعزى لسببين، الأول أنه لم يرد ذكر خطوات في الوثائق الرسمية تحت محور طريقة العرض والتّقديم، كما في مادة التّذوق و تاريخ الفن ، أو لأنه لم ترد أي خطوات منطقية مقبولة في تلك المفردات، حيث شكّلت نسبة هذه المقررات ١٧,٤% من مجمل البرنامج. كما أن هناك سبعة مقررات كانت منطقية خطوات

العرض والتَّقديم مقبولة إلى حد ما، وشكَّلت هذه المقررات نسبة ٣٠,٤% من مجمل البرنامج، أما (١٢) مقرر أتسم بمنطقية خطوات العرض والتَّقديم، فشكَّلت ٥٢,٢% من مجمل مفردات البرنامج.

٣٣. توجد أساليب محدَّدة لعرض المقرر.

اهتمت تسعة مقررات بتحديد طرق العرض والتَّقديم، بينما كان هناك ثمَّانية مقررات لم تكن أساليب العرض محدَّدة بالشكل المطلوب حيث كان توافرها بنسبة تتراوح بين ٧٥%-٥٠% من مجمل طرق عرض وتقديم المقرر الواحد، بينما كان هناك ستة مقررات كانت أساليب العرض والتَّقديم فيها غير محدَّدة، حيث شكَّلت ٢٦,١% من نسبة عرض وتقديم البرنامج.

٣٤. هل أساليب العرض واضحة.

كانت أساليب العرض واضحة في سبعة مقررات، بينما كان هناك عشرة مقررات تراوحت نسبة وضوح مجمل طرق تقديم وعرض المقرر الواحد بين ٧٥%-٥٠% ، بينما كان هناك ستة مقررات لم تكن فيها الأساليب واضحة أو كانت نسبة الوضوح أقل من ٥٠% في مجمل طرق أساليب عرض وتقديم المقرر الواحد، حيث شكَّلت الأساليب الغير واضحة في مجمل البرنامج ٢٦,١% .

٣٥. هل تركز طريقة عرض المقرر على المهارة.

ركزت ستة مقررات في طرق عرضها على المهارة، بينما كان هناك تسعة مقررات ركزت أحد طرقها على المهارة، كما لم تذكر ثمَّانية مقررات أي إشارة في طرق عرضها وتقديمها على المهارة حيث شكَّلت هذه المقررات ٣٤,٨% من مجمل طرق عرض وتقديم البرنامج.

٣٦. هل تركز طريقة عرض المقرر على المعرفة.

ركزت طرق عرض (١٤) مقرراً على المعرفة، بينما كان هناك ستة مقررات ركزت أحد طرقها على المعرفة، كما لم تذكر ثلاثة مقررات أي إشارة في طرق عرضها وتقديمها على المعرفة حيث شكَّلت هذه المقررات ١٣% من مجمل طرق عرض وتقديم البرنامج.

٣٧. يوجد طرق تدريسية محدَّدة للمقرر.

ذكرت طرق التدريس في ثمَّانية مقررات، حيث مثَّلت نسبة وجود طرق التدريس في البرنامج ٣٤,٨% ، بينما لم تذكر في (١٥) مقرر، فشكل عدم وجود طرق للتدريس من مجمل البرنامج ٦٥,٢% .

٣٨. هل هناك تنوع لطرق التدريس المعتمدة في المقرر.

ذكرت التنوع في طرق التدريس في ثمَّانية مقررات، فكانت طرق التدريس في هذه المقررات طريقتان أو أكثر، حيث مثَّلت نسبة وجود التنوع في طرق تدريس في البرنامج ٣٤,٨% ، بينما لم تذكر في (١٥) مقرر، فشكل عدم وجود تنوع في طرق التدريس ٦٥,٢% من مجمل البرنامج. وهي بقية المقررات التي لم تذكر فيها طرق التدريس في الأصل.

٣٩. يوجد وسائل تعليمية للمقرر.

توجد وسيلتان أو تقنيتان تعليميتان أو أكثر في (١٥) مقرر، بينما لم توجد إلا وسيلة أو تقنية تعليمية واحدة في أربعة مقررات، كما لم تذكر أربعة مقررات أي وسيلة أو تقنية تعليمية في طرق عرض المقرر وتقديمه. فمثَّلت ١٧,٤% من مجمل البرنامج.

٤٠. يوجد تكامل بين الجزء النَّظري والتطبيق العملي للمقرر.

يوجد تركيز في التكامل بين الجزء النَّظري والتطبيق العملي في (١١) مقرراً، بينما هناك ستة مقررات كان التكامل بين الجزء النَّظري والتطبيق العملي إلى حد ما، أما في ستة مقررات لم يوجد تكامل بين التطبيق العملي والجزء النَّظري، فمثل نسبة ٢٦,١% من مجمل البرنامج.

٤١. طريقة العرض تتلاءم مع طبيعة المقرر.

تلاءمت طريقة عرض (١٢)مقرراً مع طبيعته، حيث شكَّلت ٥٢,٢% من مجمل البرنامج، بينما كانت ملاءمة طريقة عرض سبعة مقررات مقبولة إلى حد ما، حيث شكَّلت ٣٠,٤% من مجمل البرنامج، وأربعة مقررات لم تكن طريقة عرضها ملائمة مع طبيعتها، حيث شكَّلت ١٧,٤% من مجمل البرنامج،

والسبب في ذلك يعود إلى أنه لا يوجد طرق عرض واضحة أو أنه لا يوجد طرق مكتوبة في الوثائق في الأصل.

٤٢. تساهم عملية عرض المقرر على تحقيق أهدافه.

تساهم طريقة عرض (١١) مقرر في تحقيق أهدافه، بينما ساهمت طريقة عرض ثمانية مقررات إلى حد ما في تحقيق أهدافه، و لم تساهم طريقة عرض أربعة مقررات في تحقيق أهدافها، حيث شكّلت ١٧,٤% من مجمل البرنامج، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعزى إلى أن طرق العرض لم تكن واضحة في المقرر، أو أنه لا توجد طرق للعرض في المقرر.

المحور الرابع: طرق التقويم

٤٣. يوجد معايير للتقويم واضحة يسهل تطبيقها.

يوجد في ستة مقررات معايير واضحة قابلة للتطبيق، بينما كان هناك (١٣) مقرراً ذكرت فيها معايير للتقويم ولكن لم يكن هناك توضيحاً لاستخدام هذه المعايير، كما كان هناك أربعة مقررات ليست فيها معايير واضحة للتقويم، وقد شكّلت ١٧,٤% من مجمل البرنامج.

٤٤. هل تتم عمليه التّقويم من وقت إلى آخر.

هناك مقرران يوضحان عملية التّقويم من وقت لآخر، بينما أشارت ثلاثة مقررات أخرى إلى التّقويم من وقت إلى آخر، كما لم تشر باقي المقررات البالغ عددها (١٨) مقرر إلى التّقويم من وقت إلى آخر، وهو ما نسبته ٧٨,٣% من مجمل البرنامج.

٤٥. يعتمد جزء من التّقويم على نقد المتعلمين لإنتاجهم الفني إن وجد.

أعتمد جزء من التّقويم على نقد المتعلمين لأعمالهم في أربعة مقررات، وهو ما نسبته ١٧,٤% ، كما لم تشر باقي المقررات البالغ عددها (١٩) مقرر لنقد المتعلمين لأعمالهم، ويفسر الباحث سبب ذلك

يعود إلى أن هناك مقررات لا يوجد بها أعمال فنية، ولهذا كانت النّسبة لعدم ذكر نقد المتعلمين لأنفسهم في تقويم البرنامج مرتفعة حيث مثّلت ٨٢,٦% .

٤٦. يعتمد جزء من التّقويم على الاختبارات النّهائية.

ركز (١٤) مقرراً في التّقويم على الاختبارات النّهائية، وهو ما نسبته ٦٠,٩% ، كما كان جزء من التّقويم يعتمد على الاختبارات النّهائية في مقررين ،كما لم تشر سبعة مقررات لاختبارات النّهائية، حيث شكّلت ٣٠,٤% من مجمل البرنامج.

٤٧. يعتمد جزء من التّقويم على الاختبارات الفصلية.

ركزت تسعة مقررات في التّقويم على الاختبارات الفصلية، وهو ما نسبته ٣٩,١% ، كما كان جزء من التّقويم يعتمد على الاختبارات الفصلية في ثلاثة مقررات ،كما لم تشر (١١) مقرر لاختبارات الفصلية، حيث شكّلت ٤٧,٨% من مجمل البرنامج.

٤٨. يعتمد جزء من التّقويم على البحوث العلمية.

اعتمدت تسعة مقررات على البحوث العلمية كجزء من تقويمها، فمثّلت ما نسبته ٣٩,١%، بينما لم تذكر (١٤) مقرر أي إشارة في تقويمها عن البحوث العلمية ، فشكّلت ما نسبته ٦٠,٩% من مجمل البرنامج.

٤٩. يعتمد جزء من التّقويم على التقارير.

اعتمد مقرران على التقارير كجزء من تقويم مهما، فمثّلت ما نسبته ٨,٧%، بينما لم تذكر (٢١) مقرر أي إشارة في تقويمها عن التقارير ، فشكّلت ما نسبته ٩١,٣% من مجمل البرنامج.

٥٠. يعتمد جزء من التّقويم على الزيارات الميدانية.

اعتمدت ثلاثة مقررات على الزيارات الميدانية كجزء من تقويمها، فمثّلت ما نسبته ١٣%، بينما لم تذكر (٢٠) مقرر أي إشارة في تقويمها للزيارات الميدانية ، فشكّلت ما نسبته ٨٧% من مجمل البرنامج.

٥١. يعتمد التَّقويم على الجانب النَّظري .

ركزت خمسة مقررات على الجانب النَّظري في تقويمها، بينما كان هناك (١٢) مقرر لم تذكر الجانب النَّظري إلا مرة واحدة في تقويمها، بينما كان هناك ستة مقررات لم تذكر الجانب النَّظري في تقويمها، فمثَّلت ٢٦,١% من مجمل البرنامج.

٥٢. يعتمد التَّقويم على الجانب العملي.

ركزت ستة مقررات على الجانب العملي في تقويمها، بينما كان هناك عشرة مقررات لم تذكر الجانب النَّظري إلا مرة واحدة في تقويمها، في حين أن سبعة مقررات لم يذكر الجانب العملي في تقويمها، فمثَّلت ٣٠,٤% من مجمل البرنامج.

٥٣. يعتمد جزء من التَّقويم على المهارات الفردية للمتعلم.

ركزت (١٣) مقرراً على مهارات المتعلم الفردية في تقويمها، و أما ثلاثة مقررات فكانت مهارات المتعلم الفردية جزء من تقويمها، بينما كان هناك سبعة مقررات التي لم تذكر مهارات المتعلم الفردية في تقويمها، فمثَّلت ٣٠,٤% من مجمل البرنامج.

٥٤. تتم عمليه التَّقويم من أستاذ المادة فقط.

كان هناك (١٨) مقرر نصت على أنه يقوم بالتَّقويم أستاذ المادة، فشكَّلت نسبة ٧٨,٣% من مجمل البرنامج، حيث كان هناك خمسة مقررات لم تنص على ذلك، بمعنى أما أنها لم تنص على ذلك أو أن القائمين بعملية التَّقويم لجنة مشكلة، وبذلك تكون نسبة هذه المقررات ٢١,٧% من مجمل البرنامج.

٥٥. تتم عمليه التَّقويم من قبل لجنة.

لم يذكر إلا مقررين أن القائمين بعملية التَّقويم لجنة، فمثَّلت نسبة ٨,٧% من مجمل البرنامج، و(٢١) مقرراً لم تنص على أن القائم بعملية التَّقويم لجنة، فشكَّلت بذلك ٩١,٣% من مجمل البرنامج.

٥٦. يوجد أدوات تقويم أخرى.

حدَّد :

لم يذكر إلا مقررين أدوات تقويم أخرى، فذكر مقرر رسوم الأطفال أن تحليل وتصنيف رسوم الأطفال أحد معايير تقويم المقرر، بينما ذكر في مقر فن الخط العربي أن المعارض الفردية والجماعية أحد أدوات التقييم، فمثل ذلك المقررين ما نسبته ٨,٧% من مجمل البرنامج، بينما لم تذكر (٢١) مقرر أدوات أخرى للتقويم سوى الموجودة في هذا المحور، فشكَّلت بذلك ٩١,٣% من مجمل البرنامج.

٥٧. كم نسبة أعمال السَّنة .

حدَّدت تسعة مقررات نسبة أعمال السَّنة، كما لم تذكر (١٤) مقرراً نسبة أعمال السَّنة.

٥٨. كم نسبة الاختبارات الفصلية.

لم تحدَّد نسبة الاختبارات الفصلية سوى ثلاثة مقررات، كما لم يحدَّد (٢٠) مقرراً تلك النِّسبة.

٥٩. كم نسبة الاختبارات النِّهائية.

حدَّدت تسعة مقررات نسبة الاختبارات النِّهائية، كما لم تذكر (١٤) مقرراً نسبة الاختبارات النِّهائية.

س٢ . ما نسبة كل مجال من مجالات الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية من ذلك البرنامج؟

ويتم حساب ذلك عن طريق النسبة المئوية والتكرار و المتوسط الحسابي الموزون للجدول التالي :

[١٢] جوانب الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية في البرنامج								
محور	فئات التصنيف	رقم الفقرة	التكرار والنسبة المئوية					المتوسط
			نعم		إلى حد ما		لا	
			تكرار	%	تكرار	%	تكرار	%	
١	يوجد أهداف لتنمية التذوق الجمالي لدى المتعلمين.	٩	١٠	٤٣,٥	٢	٨,٧	١١	٤٧,٨	١,٢٠
	يوجد أهداف للتعريف بتاريخ الفن؟	١٠	٢	٨,٧	٤	١٧,٤	١٧	٧٣,٩	١,٢٥
	يوجد أهداف لنقد وتحليل الأعمال الفنية؟	١١	٣	١٣	-	صفر	٢٠	٨٧	١,٣٦
	يوجد أهداف مهارية تتعلق بالإنتاج الفني.	١٢	١٢	٥٢,٢	٢	٨,٧	٩	٣٩,١	٢,١٣
	هناك أهداف تتحقق من خلال القيم والاتجاهات.	١٤	-	صفر	٨	٣٤,٨	١٥	٦٥,٢	١,٣٥
٢	يوجد تركيز على الجانب النظري في مفردات المقرر.	١٩	١٨	٧٨,٣	٥	٢١,٧	-	صفر	٢,٧٨
	يوجد تركيز على الجانب العملي في مفردات المقرر.	٢٠	٩	٣٩,١	٨	٣٤,٨	٦	٢٦,١	٢,١٣
	تركز مفردات المقرر على الجانب التذوقي.	٢٣	٤	١٧,٤	٢	٨,٧	١٧	٧٣,٩	١,٤٣
	يتخلل المفردات معلومات عن تاريخ الفن.	٢٤	٣	١٣	٥	٢١,٧	١٥	٦٥,٢	١,٤٨
	تركز مفردات المقرر على تحقيق الجانب الجمالي .	٢٥	٣	١٣	٧	٣٠,٤	١٣	٥٦,٥	١,٥٧
	تركز مفردات المقرر على الجانب الإنتاجي.	٢٦	١٢	٥٢,٢	٢	٨,٧	٩	٣٩,١	٢,١٧
٣	هل تركز طريقة عرض المقرر على المهارة.	٢٥	٦	٢٦,١	٩	٣٩,١	٨	٣٤,٨	١,٩١
	هل تركز طريقة عرض المقرر على المعرفة.	٢٦	١٤	٦٠,٩	٦	٢٦,١	٣	١٣	٢,٤٨
	يوجد تكامل بين الجزء النظري والتطبيق العملي للمقرر.	٤٠	١١	٤٧,٨	٦	٢٦,١	٦	٢٦,١	٢,٣٢
٤	يعتمد جزء من التقويم على نقد المتعلمين لإنتاجهم الفني إن وجد.	٤٥	٤	١٧,٤	-	صفر	١٩	٨٢,٦	١,٢٥
	يعتمد التقويم على الجانب النظري فقط.	٥١	٥	٢١,٧	١٢	٥٢,٢	٦	٢٦,١	١,٩٦
	يعتمد التقويم على الجانب العملي فقط.	٥٢	٦	٢٦,١	١٠	٤٣,٥	٧	٣٠,٤	١,٩٦

نجد في الأهداف أن الإنتاج الفني يحتل الصدارة في الترتيب بين جوانب الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية الأربعة حيث ركز ١٢ مقرر على الإنتاج الفني، ومقرران اعتبرا الإنتاج الفني أحد أهدافها، تلا ذلك التذوق الفني حيث ركزت عشرة مقررات على التذوق الفني في أهدافها، ومقرران التذوق الفني كأحد أهدافها، ثم تاريخ الفن حيث ركز مقرران على تاريخ الفن، وأربعة مقررات دخل تاريخ الفن كأحد أهدافها . ثم أقل نصاب كان من نصيب أهداف النقد الفني في البرنامج، حيث لم يركز إلا ثلاثة مقررات على النقد الفني، كما نجد أيضا أنه لا يوجد مقرر من مقررات البرنامج يركز على الاتجاهات والقيم، وإنما توجد ثمانية مقررات أشارت إلى القيم والاتجاهات في أحد أهدافها .

أما فيما يتعلق بالمفردات فكانت للإنتاج الفني النسبة الأعلى أيضاً حيث ركز ١٢ مقرراً على الإنتاج الفني في مفرداته، ومقرران أشارا إلى الإنتاج الفني كأحد مفرداتهما، تلا ذلك الجانب الجمالي حيث

ركزت ثلاثة مقررات عليه وأشارت سبعة مقررات إليه كأحد مفرداتها، ثمَّ تاريخ الفن حيث ركزت ثلاثة مقررات عليه، وأشارت خمسة مقررات إليه كأحد مفرداتها، وجاء التَّذوق الفني أقل الجوانب حيث ركزت أربعة مقررات عليه وأشارت مقررين إليه كأحد مفرداتها . وفي المقابل نجد أن هناك ١٨ مقرر ركز على الجانب النَّظري (المعارف) وأشار إليه خمسة مقررات، كما ركزت تسعة مقررات على الجانب العملي (الممارسات) وأشارت إليه ثمَّانية مقررات كأحد مفرداتها، ويرى الباحث أنها نسبة مقبولة حيث مثَّلت المعارف والمعلومات النَّظرية ضعف الممارسات العملية تقريباً في مفردات البرنامج .

وفي التَّقويم نجد أن هناك أربعة مقررات اعتمدت نقد المتعلمين لأعمالهم الفنية كأحد أساليب التَّقويم، فيما ركزت خمسة مقررات على الجانب النَّظري في تقويمها، كما أشار ١٢ مقرراً إلى الجانب النَّظري كأحد أساليب التَّقويم فيها، كما ركزت ستة مقررات على الجانب العملي في تقويمها وأشارت عشرة مقررات إلى الجانب العملي كأحد أساليب التَّقويم فيها .

س٤ . ما مدى شمول أهداف كل مقرر لمجالات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية (علم الجمال، التَّذوق الفني، تاريخ الفن، الإنتاج الفني) ؟

من الجدول رقم (١١) يتضح فقرة (١٣) من أداة الدِّراسة التي تنص على انه "يوجد علاقة من حيث شمول المقرر للأهداف الأربعة السَّابقة ٩-١٢ " أنها لا تحتوي الأهداف في إي مقرر على شمول لمجالات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية الأربعة مجمعة بشكل متساوي ولكن كان هناك شمول لمجالين أو ثلاثة في ١٣ مقرر، بينما كان عدد المقررات التي لا تشمل أهدافها إلا على مجال واحد من مجالات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية أو أدنى من ذلك عشرة مقررات، والجدول التالي رقم (١٣) الشمول بشكل أدق:

[١٣] شمول أهداف مقررات البرنامج على جوانب الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية

م	رمز المقرر	المقرر	أنتاج	تذوق	تاريخ	نقد
١	١٠٠ف	مدخل تربية فنية	-	١	-	-
٢	١٠١ف	مدخل التّذوق والنّقد الفني	-	١	-	١
٣	٢١٠ ف	رسم تشكيلي	١	-	-	-
٤	٢٤٠ ف	التعبير الفني عند الأطفال	-	-	-	-
٥	٢٥٠ ف	أسس التصميم وعناصره	١	٢	-	-
٦	٢٦٠ ف	تاريخ التّربية الفنّية ونظرياتها	-	١	١	١
٧	٢٢٠ ف	مدخل فن الخزف	١	-	-	-
٨	٢٤١ ف	رسوم الأطفال	-	-	-	-
٩	٤٥٢ ف	فن الخط العربي	١	١	-	-
١٠	٣٦١ ف	التّذوق وتاريخ الفن	-	١	١	١
١١	٤٦٢ ف	الفنون الإسلامية	٢	١	٢	-
١٢	٢٣٠ ف	أشغال فنية بخامات متعددة	١	٢	-	-
١٣	٤٢١ ف	أشغال الخزف	١	-	٢	-
١٤	٣٣١ ف	أشغال الخشب	١	١	-	-
١٥	٣٥١ ف	التصميم والزخرفة	١	١	-	-
١٦	٣٧٠ ف	الطباعيات	١	-	٢	-
١٧	٤٦٣ ف	أصول التّربية الفنّية	-	١	-	-
١٨	٣١١ ف	التصوير التشكيلي	١	-	-	-
١٩	٣٨٠ ف	النسجيات	١	-	٢	-
٢٠	٤٣٢ ف	أشغال المعادن والمينا	١	١	-	-
٢١	٤٥٣ ف	تصميم المتاحف والمعارض	٢	-	-	-
٢٢	٤٩٠ ف	التّربية الفنّية الخاصة	-	-	-	-
٢٣	٤٣٧ف	طرق تدريس التّربية الفنّية	-	-	-	-

نلاحظ من خلال الجدول السَّابق مدى شمول كل مقرر على مجالات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنّية حيث رقم (١) يعني أن هناك هدفين أو أكثر من أهداف المقرر الواحد اشتملت على أحد الجوانب الأربعة الموضحة في الجدول ، بينما رقم (٢) تعني أن هناك هدف واحد فقط من أهداف المقرر أشتمل على أحد الجوانب الأربعة الموضحة في الجدول .

س٤ . هل يمكن تصنيف مفردات مقررات البرنامج على الأركان الرئيسة الأربعة للتربية الفنية المنظمة (علم الجمال، التّذوق الفني، تاريخ الفن، الإنتاج الفني) ؟

الجدول التالي يوضح الإجابة على هذا السؤال :

[١٤] تصنيف مفردات مقررات البرنامج على جوانب الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية

م	رمز المقرر	المقرر	أنتاج	تذوق	تاريخ	نقد
١	١٠٠ف	مدخل تربية فنية	٢	٢	٢	١
٢	١٠١ف	مدخل التّذوق والنّقد الفني	-	١	-	١
٣	٢١٠ ف	رسم تشكيلي	١	-	-	٢
٤	٢٤٠ ف	التعبير الفني عند الأطفال	-	-	-	-
٥	٢٥٠ ف	أسس التصميم وعناصره	١	-	-	-
٦	٢٦٠ ف	تاريخ التّربية الفنّية ونظرياتها	-	٢	١	١
٧	٢٢٠ ف	مدخل فن الخزف	١	١	-	-
٨	٣٤١ ف	رسوم الأطفال	-	١	-	-
٩	٤٥٢ ف	فن الخط العربي	١	-	١	-
١٠	٣٦١ ف	التّذوق وتاريخ الفن	-	٢	١	١
١١	٤٦٢ ف	الفنون الإسلامية	٢	٢	٢	-
١٢	٢٣٠ ف	أشغال فنية بخامات متعددة	١	٢	-	-
١٣	٤٢١ ف	أشغال الخزف	١	-	٢	-
١٤	٣٣١ ف	أشغال الخشب	١	٢	-	-
١٥	٣٥١ ف	التصميم والزخرفة	١	-	-	-
١٦	٣٧٠ ف	الطباعيات	١	-	-	-
١٧	٤٦٣ ف	أصول التّربية الفنّية	-	-	-	-
١٨	٣١١ ف	التصوير التشكيلي	١	-	٢	٢
١٩	٣٨٠ ف	النسجيات	١	-	-	-
٢٠	٤٣٢ ف	أشغال المعادن والمينا	١	-	-	-
٢١	٤٥٣ ف	تصميم المتاحف والمعارض	٢	٢	٢	-
٢٢	٤٩٠ ف	التّربية الفنّية الخاصة	-	-	-	-
٢٣	٤٣٧ف	طرق تدريس التّربية الفنّية	-	-	-	-

حيث رقم (١) يعني التركيز على المجال ورقم (٢) يعني تم ذكر المجال مرة واحدة في مفردات البرنامج، والشرطة تعني لم يورد إي ذكر للمجال.

نلاحظ من خلال الجدول السّابق أن مقرر (الرسم التشكيلي؛أسس التصميم وعناصره؛مدخل في الخزف؛فن الخط العربي؛ أشغال فنية بخامات متعددة؛ أشغال الخزف؛ أشغال الخشب؛ التصميم والزخرفة؛ الطباعيات؛ النسجيات؛ أشغال المعادن والمينا) ركزت على الإنتاج الفني بالدرجة الأولى. كما أن مقرر (مدخل التّذوق والنّقد الفني؛ فن الخزف؛ رسوم الأطفال) ركزت على التّذوق الفني وعلم الجمال. كما أن مقرر(تاريخ التّربية الفنّية ونظرياتها؛ فن الخط العربي؛ والتّذوق وتاريخ الفن) ركزت على تاريخ الفن. بينما

نجد أن مقرر (مدخل التَّربية الفنَّية: مدخل التَّذوق والنَّقد الفني؛ تاريخ التَّربية الفنَّية ونظرياتها؛ والتَّذوق وتاريخ الفن) ركزت على التَّذوق الفني.

هناك مقررات لم تركز على أحد هذه الجوانب لكونها تتعلق بعلم نفس التَّربية الفنَّية كمادة التَّربية الفنَّية الخاصة أو التعبير الفني عند الأطفال، أو مادة طرق تدريس التَّربية الفنَّية لكونها مادة تتعلق بالإعداد المهني للمعلم، أو مادة أصول التَّربية الفنَّية لكونها تتعلق بالأصول الفلسفية للتربية الفنية.

س٥. هل يتلاءم برنامج الإعداد التَّخصصي لمعلم التَّربية الفنَّية في كليات المعلمين مع الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية (DBAE)؟

من خلال ما سبق نحاول تفسير كل محور من محاور الأداة وتفسيره من خلال نتائج التَّحليل للتعرف على مدى تماشي هذا البرنامج مع الاتجاهات المعاصرة في التَّربية الفنَّية.

من خلال التَّحليل السَّابق وعند الرجوع إلى الوثائق نجد أن برنامج إعداد معلم التَّربية الفنَّية، لا يحتوي أهداف عامة للبرنامج، وعلى الرغم من وجود أهداف خاصة لكل مقرر – وهي تعتبر نقطة إيجابية في البرنامج – إلا إنه من الضروري وجود أهداف عامة للبرنامج ككل، وتشير العديد من الدراسات إلى أن عند عدم وجود أهداف واضحة في البرنامج أو عند وجود أهداف غامضة تؤثر على العملية التربوية أمثال دراسة (الشربتي،١٩٨٦م؛ جسومة،١٩٩٧م) وعند وضوح الأهداف العامة للمقرر يمكن للمعلم صياغة أهداف خاصة محدَّدة وواضحة، أما في نتائج التَّحليل فنجد أن نسبة الأهداف الواضحة ٥٢,٢% ونسبة الأهداف الأقل وضوحاً ٤٣,٥% بينما نسبة الأهداف الغير واضحة ٤,٣%. وعلى الرغم من أن نسبة الأهداف الغير واضحة في البرنامج قليلة نسبياً إلا أن لها أثر كبير في نجاح البرنامج وإنجاحه، وذلك لأن هذه الأهداف أهداف عامه يشتق منها أهداف خاصة. بالإضافة إلى الحكم على تحقيق الأهداف، حيث مثَّلت الأهداف التي يصعب الحكم على تحقيق أهدافها ٨,٧% من مجمل البرنامج. وقد أكد

(عمرو،٢٠٠٢م) أن من ضمن استراتيجية الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية أن تكون الأهداف واضحة ومحدَّدة بدقة.

أما فيما يتعلق عن ارتباط أهداف البرنامج في كل مقرر على حده نجد أن عشرين مقرر يوجد ارتباط بين أهدافها بنسبة كبيرة، بينما هناك ثلاثة مقررات ارتباطها من متوسط إلى أعلى من متوسط بين أهداف المقرر الواحد، وهذا يعتبر نقطة إيجابية في البرنامج. ونلاحظ أن من سلبيات البرنامج دمج أكثر من هدفين في هدف واحد، وهذا ما شكل حوالي ٤٣,٥% من مجمل أهداف البرنامج، وأنه من المفترض أن يكون كل هدف مستقل في البرنامج، حيث تبع ذلك أن هناك٤٣,٥% من مجمل أهداف البرنامج لم تحقق أهدافها سلوك واحد فقط.

كما يفترض أن يحتوي البرنامج على أهداف لتنمية الجوانب الإبتكارية حيث أن نسبة الأهداف التي لم يذكر فيها الابتكار تشكل ٦٩,٦ من مجمل البرنامج، وهي تعتبر نسبة عالية ينبغي التَّنبه لها، إما في مفردات البرنامج فلم يرد ذكر جوانب لتنمية الابتكار فيها بنسبه ٨٢,٦% من مجمل مفردات البرنامج.

والتَّربية الفنَّية المنظمة تحث على البحث والتجريب في الخامة واكتشاف تقنيات خاصة، والتَّعرف بالخامات والأدوات وهذا ما حدَّدته في أهداف الإنتاج الفني، وفي هذا لم تشر ٨٢,٦% من مجمل أهداف ومفردات البرنامج إلى البحث والتجريب في الخامة ، كما نجد أن ٤٣,٥% من مفردات البرنامج لم يشر للأدوات والخامات، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن هناك مواد نظرية لا تتعامل مع الخامات والأدوات الفنية، كما ذكر (الزهراني،١٩٩٦م) في إطار الدَّراسة النَّظري، ويرى الباحث ضرورة التَّنبه إلى ارتفاع هذه النسب، ومحاولة إيجاد جوانب القصور التي أدت إلى عدم الإشارة للتجريب والبحث في الخامة، سواء في الأهداف أو في المحتوى.

أما فيما يتعلق بمجالات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية سواء في الأهداف أو في المفردات فنجد من خلال الإجابة على تساؤل الدَّراسة (الثالث؛ الرابع؛ الخامس) إن الإنتاج الفني يمثل المجال الأكثر سيطرة

على البرنامج بينما يليه في التَّرتيب التَّذوق الفني فتاريخ الفن فنقد وتحليل الأعمال، وهنا يجب الإشارة إلى أن مجالا النَّقد الفني وتاريخ الفن، يمثلان نسبة قليلة في البرنامج، وهذا يدفع الباحث إلى اقتراح بعض التَّوصيات في هذا الصدد. وعليه يمكن القول بأنه لم يشتمل أي مقرر على جميع مجالات الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية في أهدافه.

ونلاحظ أن من أهداف الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية ما يشير إلى القيم والاتجاهات وتنميتها لدى المتعلمين، مثل تنمية القيم الجمالية في الأشكال الجمالية لدى المتعلمين في مجال التَّذوق الفني، وتكوين المتعلم لنفسه مفهوماً عن الفن والفنانين في مجال النَّقد الفني، وأن يجد المتعلم لنفسه نهجاً للتعبير والتشكيل في مجال الإنتاج الفني. أما في البرنامج فنجد أنه لم يكن هناك أي إشارة للأهداف التي تتحقق من خلال القيم والاتجاهات بنسبة ٦٥,٢% من مجمل أهداف البرنامج.

ومن جانب آخر يذكر (عمرو،٢٠٠٢م) أن من إستراتيجية الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية أن يكون المنهج مدوناً تتابعياً، ومن هذا المنطلق نجد أن في برنامج إعداد المعلم في كليات المعلمين لا يوجد تكرار في أهداف البرنامج إلا نسبة قليلة، حيث لم تتكرر أهداف البرنامج بنسبة ٩٥,٧% من مجمل أهداف البرنامج. وفي المفردات لا يوجد تكرار بنسبة ٨٧% من مجمل مفردات البرنامج، و لم يوجد سوى ثلاثة مقررات تشابهت أحد مفرداتها مع المقرر المتطلب، وبنسبة ١٣% من مجمل مفردات البرنامج. أما فيما يتعلق بالتكامل فقد تكامل هدفين أو أكثر مع المقررات المتطلبة في أربعة مقررات ، بينما كان هناك ثلاثة مقررات تكامل أحد أهدافها مع أهداف المقرر المتطلب، أما في المفردات فقد تكاملت مفردات خمسة مقررات منها، بينما كان هناك مقررين آخرين تكامل أحد مفرداتهما مع مفردات المقرر المتطلب. ومن جانب آخر نجد أنه تتابعت الأهداف في البرنامج بين المقررات ومتطلباتها في أربعة مقررات ، بينما كان هناك ثلاثة مقررات منها تتابعت أحد أهدافه مع أهداف المقرر المتطلب. ويوجد ربط في مفردات خمسة مقررات مع مفردات المقررات المتطلبة، بينما كان هناك مقررين لم يوجد الربط إلا في أحد مفرداتهما مع

مفردات المقرر المتطلب. وفي هذا الصدد ينوه الباحث إلا أن عدد المقررات التي يوجد متطلب لدراستها سبعة مقررات. ومما سبق نلحظ أن البرنامج مقبول إلى حد ما فيما يتعلق بتتابع وتكامل مقرراته التي يوجد لها متطلبات سابقة.

لقد أحتوى البرنامج في جميع مقرراته على مفردات، وهذا يعتبر نقطة إيجابية للبرنامج. وقد أثبتت نتائج التَحليل أن الجزء النَظري احتل الجزء الأكبر من الجزء العملي في مفردات البرنامج ، فقد مثَلت نسبة المقررات التي ركزت على الجانب النَظري ٧٨,٣% من مفردات البرنامج، بينما نسبة المقررات التي ذكرت الجانب النَظري مرة واحدة مثَلت ٢١,٧% من مفردات البرنامج، بينما مثَلت المقررات التي ركزت على الجانب العملي ٣٩,١% من مفردات البرنامج، بينما نسبة المقررات التي ذكرت الجانب العملي مرة واحدة مثَلت ٣٤,٨% من مفردات البرنامج، كما نجد أن هناك مقررات ركزت على الجانب النَظري والعملي معاً، حيث نال كل جانب ما يناله الآخر. من جانب آخر عند الرجوع إلى قائمة التَحليل نجد أن عدد ساعات المقررات العلمية ٣٨ ساعة ، بينما المقررات النَظرية ٢١ ساعة، والجدول رقم (١٥) يوضح هذه النسب :

[ID] نسب المقررات العملية والنظرية

	عدد ساعات التخصص	العملي منها	النظري منها
عدد الساعات	D9	٣٨	٢١
٪لجميع المواد UE ساعة	٪٣٣.٩٠	٪٢١.٨٣	٪١٢.٠U
٪لمواد التخصص DD ساعة	٪١٠٠	٪٦٤.٤	٪٣D.٦

ويعزى الفرق بين النسبتين إلى أن هناك مقررات ركزت على الجانب النَظري والعملي معاً، بالإضافة إلى أن المفردات تركز على الجانب النَظري حتى في المقررات العملية، وهذا ما أدى إلى ارتفاع نسبة التَركيز على الجزء النَظري في مفردات البرنامج إلى ٧٨,٣% .

من جانب آخر نرى أن من أهداف الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنَّية في تاريخ الفن تعريف المتعلم بالأسباب التي أدت إلى التغيرات في الأساليب والاتجاهات الفنية، في الماضي والحاضر، بالإضافة إلى ضرورة إدراك المتعلم الآليات التي جعلت الفن وسيطاً للاتصال بين الثقافات، واستدلال المتعلم على العلاقة بين الماضي والحاضر من خلال الفن. كما نجد أن من أهدافها في علم الجمال تزويد المتعلم بمجموعة من الاستفسارات المنطقية حول طبيعة ونوع العمل الفني. وهذا هو ما يمكن أن يقدمه التسلسل التاريخي في المقرر، وإعطاء إشارة أو لمحة تاريخية عن المجال في التَّربية الفنَّية أو المقرر، أو نشأة أسلوب ما، أو طريقة معينة، فنجد في البرنامج أن عدد المقررات التي اهتمت بالتسلسل التاريخي للمعلومات والحقائق خمسة مقررات، بينما كان هناك تسعة مقررات راعت التسلسل التاريخي مرة واحدة في مفردات المقرر، أما تسعة مقررات أخرى لم تراعِ التسلسل التاريخي في مفردات البرنامج، فكانت نسبة المقررات التي اهتمت بالتسلسل التاريخي ٢١,٧% ، ونسبة المقررات التي ذكرت التسلسل التاريخي مرة واحدة كان ٣٩,١% ، ونسبة المقررات التي لم تراعِ التسلسل التاريخي في مفردات البرنامج ٣٩,١% .

التطبيق الفعلي للتربية الفنية المنظمة يشير إلى ضرورة استخدام الوسائل والتقنيات الحديثة في المجال، بالإضافة إلى أنه يجب على المعلمين أن لا يتوقعوا أن يتم تعليم الفن بمجرد توفير الخامات الفنية للمتعلم؛ بل يجب تزويدهم بالمعلومات التي ترشدهم إلى التعلم، حيث تكون قدرة المتعلم الأصلية تعتمد على مقدار ما اكتسبه من معلومات سابقة، وبذلك يجب أن تقوم المؤسسة التعليمية بتقديم هذه المعلومات له من خلال البرنامج وطرق التدريس. فيما نجد أن طريقة العرض والتَّقديم في البرنامج لم تكن منطقية في أربعة مقررات، حيث شكَّلت نسبة هذه المقررات ١٧,٤% من مجمل البرنامج. كما كانت منطقية خطوات العرض والتَّقديم في بقية المقررات تتراوح بين مقبولة إلى حد ما ومقبولة. وقد اهتمت تسعة مقررات بتحديد طرق العرض والتَّقديم، بينما كان هناك ثمَّانية مقررات لم تكن أساليب العرض بالشكل المطلوب حيث كان توافرها بنسبة تتراوح بين ٧٥%-٥٠% من مجمل طرق عرض وتقديم المقرر الواحد، بينما كان

هناك ستة مقررات كانت أساليب العرض والتقديم فيها غير محدَّدة، حيث شكَّلت ٢٦,١% من نسبة عرض وتقديم البرنامج. فيما كانت أساليب العرض واضحة في سبعة مقررات، بينما كان هناك عشرة مقررات تراوحت نسبة وضوح مجمل طرق تقديم وعرض المقرر الواحد بين ٧٥%-٥٠% ، بينما كان هناك ستة مقررات لم تكن فيها الأساليب واضحة أو كانت نسبة الوضوح أقل من ٥٠% في مجمل طرق أساليب عرض وتقديم المقرر الواحد، حيث شكَّلت الأساليب الغير واضحة في مجمل البرنامج ٢٦,١% . وقد ركزت ستة مقررات في طرق عرضها على المهارة، بينما كان هناك تسعة مقررات ركزت أحد طرقها على المهارة، كما لم تذكر ثمانية مقررات أي إشارة في طرق عرضها وتقديمها على المهارة حيث شكَّلت هذه المقررات ٣٤,٨% من مجمل طرق عرض وتقديم البرنامج. بينما ركزت طرق عرض (١٤) مقرر على المعرفة، بينما كان هناك ستة مقررات ركزت أحد طرقها على المعرفة، كما لم تذكر ثلاثة مقررات أي إشارة في طرق عرضها وتقديمها على المعرفة حيث شكَّلت هذه المقررات ١٣% من مجمل طرق عرض وتقديم البرنامج. وفي هذا يشير الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية في تطبيقها الفعلي إلى ضرورة تجسيد المعرفة والمهارة في منهج التربية الفنية بدلاً من كونه منهج نشاط. ومن جانب آخر ذُكرت طرق للتدريس في ثمانية مقررات، حيث مثَّلت نسبة وجود طرق التدريس في البرنامج ٣٤,٨% ، بينما لم تذكر في (١٥) مقرر، فشكل عدم وجود طرق للتدريس من مجمل البرنامج ٦٥,٢% .من جانب آخر نجد أن هناك تنوع لطرق التدريس في ثمانية مقررات، فكانت طرق التدريس في هذه المقررات طريقتان أو أكثر، حيث مثَّلت نسبة وجود التنوع في طرق تدريس في البرنامج ٣٤,٨% ، بينما لم تذكر في (١٥) مقرر، فشكل عدم وجود تنوع في طرق التدريس من مجمل البرنامج ٦٥,٢%. وهي بقية المقررات التي لم تذكر فيها طرق التدريس في الأصل.أما فيما يتعلق بالوسائل والتقنيات التعليمية فقد وجد وسيلتان أو تقنيتان تعليميتان أو أكثر في (١٥) مقرر، بينما لم توجد إلا وسيلة أو تقنية تعليمية واحدة في (٤) مقررات، كما لم تذكر أربعة مقررات أي وسيلة أو تقنية تعليمية في طرق عرض المقرر وتقديمه.فمثَّلت ١٧,٤% من مجمل البرنامج. يوجد تركيز

في التكامل بين الجزء النظري والتطبيق العملي في (١١) مقرراً، بينما هناك ستة مقررات كان التكامل بين الجزء النظري والتطبيق العملي إلى حد ما، أما في ستة مقررات لم يوجد تكامل بين التطبيق العملي والجزء النظري، فمثل نسبة ٢٦,١% من مجمل البرنامج. وقد تلاءمت طريقة عرض (١٢)مقرراً مع طبيعته، حيث شكلت ٥٢,٢% من مجمل البرنامج، بينما كانت ملاءمة طريقة عرض سبعة مقررات مقبولة إلى حد ما،حيث شكلت ٣٠,٤% من مجمل البرنامج، وأربعة مقررات لم تكن طريقة عرضها ملائمة مع طبيعتها، حيث شكلت ١٧,٤% من مجمل البرنامج. كما أسهمت طريقة عرض (١١) مقرراً في تحقيق أهدافه، بينما ساهمت طريقة عرض ثمانية مقررات إلى حد ما تحقق أهدافه، بينما لم تساهم طريقة عرض أربعة مقررات في تحقيق أهدافها، حيث شكلت ١٧,٤% من مجمل البرنامج، ويرى الباحث أن السبب في ذلك يعزى إلى أن طرق العرض لم تكن واضحة في المقرر، أو أنه لا توجد طرق للعرض في المقرر.

نجد أن من خصائص الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية ضرورة تشجيع إنتاج المتعلم، بحيث تتمثل صلاحية المنهج عن طريق وضع المقياس المناسب للتقييم. لتحقيق الأهداف المنشودة من المنهج، وفي هذا الصدد نجد أنها تتصف طرق التقويم المتبعة في البرنامج بوجود ستة مقررات ذات معايير واضحة للتقويم وقابلة للتطبيق، بينما كان هناك (١٣) مقرراً ذكر فيها أحد معايير التقويم، كما كان هناك أربعة مقررات لم يوجد فيها معايير واضحة للتقويم، وقد شكلت ١٧,٤% من مجمل البرنامج. بينما هناك مقرران يشيران إلى ضرورة التقويم من وقت لآخر بينما أشار مقرران آخران إلى التقويم من وقت إلى آخر، كما لم تشر باقي المقررات البالغ عددها (١٨) مقرراً إلى التقويم من وقت إلى آخر، وهو ما نسبته ٧٨,٣% من مجمل البرنامج. أعتمد جزء من التقويم على نقد المتعلمين لأعمالهم في أربعة مقررات، وهو ما نسبته ١٧,٤% ، كما لم تشر باقي المقررات البالغ عددها (١٩) مقرراً لنقد المتعلمين لأعمالهم، ويفسر الباحث سبب ذلك يعود إلا أن هناك مقررات لا يوجد بها أعمال فنية، ولهذا كانت النسبة لعدم ذكر نقد المتعلمين لأنفسهم في تقويم البرنامج مرتفعة حيث مثلت ٨٢,٦% . وقد نبه الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية في أهداف النقد

الفني إلى ضرورة تحليل المتعلم للأعمال الفنية وفق أسس منهجيه وموضوعية، وتفسر الأعمال الفنية، وإصدار الحكم على أساس من الوعي، بالإضافة إلى المقارنة بين إنتاجه الفني، وبين الأعمال التي يشاهدها .

كما كان التَّركيز على الاختبارات سواء الفصلية أو النّهائية يحتل النّسبة الأعلى في طرق تقويم البرنامج، حيث ركز (١٤) مقرراً في التّقويم على الاختبارات النّهائية، وهو ما نسبته ٦٠,٩% ، كما كان جزء من التّقويم يعتمد على الاختبارات النّهائية في مقررين ،كما ركزت تسعة مقررات في التّقويم على الاختبارات الفصلية، وهو ما نسبته ٣٩,١% ، كما كان جزء من التّقويم يعتمد على الاختبارات الفصلية في ثلاثة مقررات. تلا ذلك التّقويم عن طريق البحوث العلمية، فنجد أنها اعتمدت تسعة مقررات على البحوث العلمية كجزء من تقويمها، فمثّلت ما نسبته ٣٩,١%، بينما لم تذكر (١٤) مقرراً أي إشارة في تقويمها عن البحوث العلمية ، فشكّلت ما نسبته ٦٠,٩% من مجمل البرنامج. كما احتلت الزيارات الميدانية المركز الثالث في تقويم البرنامج، حيث اعتمدت ثلاثة مقررات على الزيارات الميدانية كجزء من تقويمها، فمثّلت ما نسبته ١٣%، بينما لم تذكر (٢٠) مقرراً أي إشارة في تقويمها للزيارات الميدانية ، فشكّلت ما نسبته ٨٧% من مجمل البرنامج. كما كان للتقارير النصيب الأقل من طرق تقويم البرنامج، فنلاحظ أنه اعتمد مقرران على التقارير كجزء من تقويم مهما، فمثّلت ما نسبته ٨,٧%، بينما لم تذكر (٢١) مقرراً أي إشارة في تقويمها عن التقارير ، فشكّلت ما نسبته ٩١,٣% من مجمل البرنامج. من جانب آخر ركزت خمسة مقررات على الجانب النّظري في تقويمها، بينما كان هناك (١٢) مقرراً لم تركز على الجانب النّظري وإنّما الجانب النّظري جزء من تقويمها، بينما كان هناك ستة مقررات التي لم تذكر الجانب النّظري في تقويمها، فمثّلت ٢٦,١% من مجمل البرنامج. فيما ركزت ستة مقررات على الجانب العملي في تقويمها، بينما كان هناك عشرة مقررات لم تركز على الجانب العملي وإنّما الجانب العملي جزء من تقويمها، بينما كان هناك سبعة مقررات التي لم تذكر الجانب العملي في تقويمها، فمثّلت ٣٠,٤% من مجمل البرنامج. ونجد أن من أهداف الاتجاه التنظيمي في

التَّربية الفنّية في الإنتاج الفني ضرورة اكتساب المعلم للمهارات اليدوية والبصرية الأساسية، وفي هذا السياق نجد في البرنامج أنه ركز (١٣) مقرراً على مهارات المتعلم الفردية في تقويمها، بينما كان هناك ثلاثة مقررات لم تركز على مهارات المتعلم الفردية وإنّما مهارات المتعلم الفردية جزء من تقويمها، بينما كان هناك سبعة مقررات لم تذكر مهارات المتعلم الفردية في تقويمها، فمثّلت ٣٠,٤% من مجمل البرنامج. فيما نجد أنه لم يذكر إلا مقررين أدوات تقويم أخرى، فذكر مقرر رسوم الأطفال تحليل وتصنيف رسوم الأطفال، بينما ذكر مقرر فن الخط العربي المعارض الفردية والجماعية كأحد أدوات التقييم، فمثّلت نسبة ٨,٧% من مجمل البرنامج، بينما لم تذكر (٢١) مقرراً أدوات أخرى للتقويم سوى الموجودة في محور التَّقويم، فشكّلت بذلك ٩١,٣% من مجمل البرنامج. فيما حدّدت تسعة مقررات نسبة أعمال السَّنة، كما لم يذكر (١٤) مقرراً نسبة أعمال السَّنة. فنجد أنه لم يحدّد نسبة الاختبارات الفصلية سوى ثلاثة مقررات، كما لم تحدّد (٢٠) مقرراً تلك النّسبة. وقد حدّدت تسعة مقررات نسبة الاختبارات النّهائية، بينما لم تذكر (١٤) مقرراً نسبة الاختبارات النّهائية.

نتائج الإطار النظري

قبل الإجابة عن هذا التساؤل يجب التنموية انه إلى أنه من خلال الرجوع إلى إطار الدراسة النظري المتعلق بالاتجاه التنظيمي في التربية الفنية نجد أن من استراتيجيات إعداد المعلم في ضوء هذا الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية ما يلي:

- عند تطبيق منهج التَّربية الفنّية المرتقب لوزارة التَّربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية، يفترض تكوين لجان من قبل المؤسسات المعنية بإعداد معلم التَّربية الفنّية للنظر في مدى تناسب برامجها.
- ضرورة التدريب المستمر للمعلمين في الميدان، وذلك لأن مفهوم الاتجاه التنظيمي في التَّربية الفنّية جديد في الميدان، والكثير من المعلمين يفتقرون إلى المعرفة الحقيقية بطبيعة هذا المنهج في الميدان، ولا زالوا يمارسون الأنماط التقليدية في الميدان، وذلك مساواة بمركز جيتي لتعميم هذا المنهج وإنجاحه.

- تزويد المعلمين المتدربين بالمفاهيم والمهارات اللازمة ضمن المجالات الأربعة، ومن ثمَّ تطبيق ما يتعلمونه في الميدان، وتلقي التغذية الراجعة.

- يرى المشرفون على البرنامج التدريبية للمعلمين أنه لابد أن يكون البرنامج ذا مضامين مرنة تعطي المعلم حرية التصرف ضمن نطاق الأهداف المرجوة من المنهج، لأن المفاهيم يمكن أن تفسر من زاوية المعلم وتبعاً لخبراته.

- مع مرونة المنهج، يجب على المعلم مراعاة الحفاظ على الأهداف التي حدَّدها البرنامج لضمان نجاحه.

- ضرورة تعزيز المجالات الأربعة للتربية الفنية المنظمة بنظريات تعليمية توجه نشاط المعلم أثناء التطبيق.

- المنهج هو حلقة الوصل بين النَظرية والتطبيق، حيث وجد مركز جيتي أن المدارس المنهج التتابعي محدَّد الأهداف قد حقق تقدماً ملموساً. وهناك من يرى أن الجوانب الأربعة تكون مفصولة في التخطيط ومجتمعة في طرق التدريس ، ولكن يرى الباحث ضرورة تضمين الميادين الأربعة في التخطيط ، وهذا ما وجده أيضاً في تحضير بعض دروس التَّربية الفنَّية في الولايات المتحدة الأمريكية على الشبكة العنكبوتية .

- تسلسل المنهج في المعلومات من البسيط إلى المركب خلال مراحل التعلم يساعد المتعلمين على التطور والنمو في مجال الفن، شريطة أن يأتي التطور ضمن خطوات منظمة.

- يشكل التحديد الدقيق والواضح لأهداف المنهج القاعدة الأساسية التي يرتكز عليها المعلم، حيث تساعده في الإبداع والتطوير؛ لأن تحديد الأهداف يؤدي إلى وضوح الرؤية لدى المعلم وبالتالي يزيد من ثقته في نفسه ويجنبه الارتجال والعشوائية.

- تقويم وتطوير البرنامج ومراجعته، ويتم ذلك من خلال تحديد استراتيجيات أساسية لمراجعة البرنامج بشكل مستمر – كما فعل مركز جيتي – من أجل تطويره والإبقاء على حيويته وديمومته، من خلال تشكيل لجنة مشكلة من (الآباء – المعلمين – الإداريين – المشرفين – المختصين – والتلاميذ) حيث تجتمع اللجنة مرة كل عام بقصد اختبار فاعلية البرنامج، والتخلص من ثغراته وتعزيز إيجابياته. ومن خلال هذه الأسس يتم تحقيق أهداف المشتركين في البرنامج.
- يجب على المعلمين أن لا يتوقعوا أن يتم تعليم الفن بمجرد توفير الخامات الفنية للمتعلم؛ بل يجب تزويدهم بالمعلومات التي ترشدهم إلى التعلم، حيث تكون قدرة المتعلم الأصلية تعتمد على مقدار ما اكتسبه من معلومات سابقة، وبذلك يجب أن تقوم المدرسة بتقديم هذه المعلومات له من خلال البرنامج وطرق التدريس.

قنوات الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية

تشير الدراسات والأبحاث (مي مظفر،١٩٨٨م؛ مهدي،١٩٨٨م) أن هناك علاقة وطيدة وضرورية بين قنوات ووسائل الاتصال والتربية الفنية، وتختلف قنوات الاتصال في التربية الفنية فمنها الوسائل و الأجهزة التعليمية و البرامج و الزيارات الميدانية لمتاحف ومعارض الفن وغيرها، كما تشير نتائج و توصيات الدراسات الأنفة الذكر إلى أن وسائل وأساليب الاتصال المتبعة في التربية الفنية في الميدان تفتقر إلى كثير من مقومات التوجيه الحديث والتطورات التي طرأت على أجهزة التعليم، ولكن في الآونة الأخيرة هناك أبحاث ودراسات تحاول إيجاد ربط وتفعيل بين وسائل الاتصال المختلفة والتربية الفنية والتأكيد على أهميتها مثل دراسة (عثمان،١٩٩٧م؛ عثمان،١٩٩٨م؛ عمرو،٢٠٠١م– أ؛ الثقة،٢٠٠١م؛ مرسي،٢٠٠١م، فرغلي و مرغلاني،٢٠٠٢م؛ الحداد،٢٠٠٤م)

أما في الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية فيورد ولنغ و دورنو (Walling & Donovan،٢٠٠١م) أنها تحث المعلمين على أن يتجهوا في تعليم الفن ضمن ثلاث قنوات هي :

١/ القناة العالمية (Universal Channel):

تعني تطبيق البرنامج بما يتفق مع البيئات والثقافات المختلفة.

٢/ القناة المحلية (Local Channel):

وتعني تلبية حاجات المجتمع المحلي، إذ يفترض في البرنامج أن يلبي حاجات المجتمع الفنية الجمالية.

٣/ القناة الفردية: (Individual Channel):

وتعني تلبية رغبات الفرد من حيث تزويده بالمعرفة والمهارة المناسبة اللازمة لممارسة الفن، والإسهام في تكامل شخصية الفرد من خلال الجماليات.

ويرى (صادق،١٩٨٨م) "أن من الخطأ البحث عن مشاكل التربية الفنية بمعزل عن الاحتمالات التي قد تولد عن الظواهر المرافقة سواء الاجتماعية أو الاقتصادية أو التربوية التي يطلب من الفن أن ينمو ويتطور في ظلها وأن يقوم بتلبية هذه المطالب وتبني برامج ذات محتوى ينسجم مع حاجات المجتمع"ص١٠٥ .

ويتفق الباحث مع صادق، وقد أشار الباحث إلى هذا في مقدمة الدراسة.

التطبيق الفعلي لفلسفة الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية

تشير الدراسات السابقة إلى أنه تم تحقيق نجاح باهر من خلال التطبيق الفعلي للتربية الفنية المنظمة بسبب التطور من الجمود والنمطية في التربية الفنية إلى حالة أكثر فعالية، بالإضافة إلى استمالة برنامج الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية لكل من المعلم والمتعلم، حيث أحرزت تقدم يمكن إيجازه في :

- استخدام المتعلم التقنيات الحديثة في الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية ، حيث أوضح مركز الإحصاء التربوي (NCES) أن استخدام الحاسب الآلي والانترنت في التربية الفنية أرتفع في المدارس الأمريكية من ٣٣% عام ١٩٩٤م إلى ٧٨% عام ١٩٩٧م .
- أصبح المتعلم من خلال البرنامج باحثاً ومستفسراً وليس منتجاً فقط، نظراً لأن المادة اشتملت على معلومات ومهارات عميقة.

- عزز البرنامج التعليم من خلال البيئة البصرية الموجة، حيث أعطى الدور المباشر للمعلم، و أتاح للمتعلم التأمل والمشاهدة، والتطبيق المبني على رؤية بصرية.
- شارك الفنان المختص في تعليم الفن وتوجيه البرنامج، وذلك لكونه خبيراً في مجال علم الجمال الذي هو أحد الميادين الأربعة للتربية الفنية.
- أصبح بإمكان المتعلم تجسيد أفكاره في العمل الفني معتمداً على معرفة ذهنية وبصرية مسبقة، بدلاً من الرسم من الذاكرة العشوائية.
- تجسيد جوهر المعرفة والمهارة الفنية ضمن منهج التَّربية الفنَّية في التعليم العام بدلاً من كونها مادة نشاط.
- تزود المادة بالكفايات الأزمة لمستقبل المتعلمين في التعليم العام، خاصة لمن يرغب مواصلة تعليمه في مجال الفنون.

الفصل الخامس

النتائج والتوصيات

- ملخص نتائج الدراسة
- التوصيات
- المقترحات

ملخص نتائج الدراسة

لكثرة فقرات أداة الدّراسة، سوف يورد الباحث أهم النتائج والتفسيرات التي وصلت إليها الدّراسة بشكل أكثر تركيزاً وتلخيصاً، وهي كالتالي :

١- أوضحت نتائج التّحليل الكميّة والكيفيّة من خلال التّحليلات الإحصائية، لجميع تساؤلات الدّراسة، المعبرة لأهدافها، عن إمكانية تحليل برنامج إعداد معلم التّربية الفنّية في كليات المعلمين وفق الاتجاهات المعاصرة وخاصة الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية (DBAE)، وبذلك تحقق الهدف الرئيسي من الدّراسة.

٢- توصلت نتائج التّحليل إلى أن نسبة الأهداف الواضحة بلغت ٥٢,٢% ونسبة الأهداف الأقل وضوحاً ٤٣,٥% بينما نسبة الأهداف الغير واضحة بلغت ٤,٣%.

٣- مثّلت الأهداف التي يصعب الحكم على مدى تحقيقها ٨,٧% من مجمل البرنامج.

٤- كان هناك ارتباط بين أهداف كل مقرر على حده بنسبة كبيرة وهي ٨٧% .

٥- لم تذكر جوانب لتنمية الابتكار في مجمل أهداف البرنامج بنسبة ٦٩,٦% ، كما كانت نسبة مفردات البرنامج التي لم يرد ذكر جوانب لتنمية الابتكار فيها ٨٢,٦% من مجمل مفردات البرنامج، وهي تُعَدُّ نسبة عالية ينبغي التّنبه لها .

٦- لم تشر ٨٢,٦% في مجمل أهداف ومفردات البرنامج إلى البحث والتجريب في الخامة. كما نجد أن ٤٣,٥% من مفردات البرنامج لم يشر للأدوات والخامات، وقد يرجع السبب في ذلك إلى أن هناك مواد نظرية لا تتعامل مع الخامات والأدوات الفنية.

٧- مثل الإنتاج الفني المجال الأكثر سيطرة في أهداف ومحتوى البرنامج، يليه في التّرتيب التّذوق الفني فتاريخ الفن، ثمّ نقد وتحليل الأعمال، وهنا يجب الإشارة إلى أن مجالي تاريخ الفن والنّقد الفني يمثلان النّسبة الأقل في البرنامج، وفي هذا الصدد لم يشتمل أي مقرر على جميع مجالات الاتجاه التنظيمي في التّربية الفنّية في أهدافه.

٨- كانت أساليب العرض والتقديم غير محدَّدة في ستة من مقررات البرنامج، حيث شكَّلت ٢٦,١% من نسبة عرض وتقديم البرنامج.

٩- لم تذكر ثمانية مقررات أي إشارة في طرق عرضها وتقديمها على المهارة، فشكَّلت ٣٤,٨% من مجمل طرق عرض وتقديم البرنامج. بينما لم تشر ثلاثة مقررات في طرق عرضها وتقديمها على المعرفة، فشكَّلت ١٣% من مجمل طرق عرض وتقديم البرنامج.

١٠- عدم وجود طرق للتدريس و تنوع فيها في خمسة عشر مقرر، وهو ما نسبته ٦٥,٢% من مجمل البرنامج. بينما نجد طرق التدريس والتنوع فيها في ثمانية مقررات، بحيث كانت طرق التدريس في هذه المقررات طريقتين أو أكثر، حيث مثَّلت نسبة وجود طرق للتدريس والتنوع فيها في البرنامج ٣٤,٨%.

١١- فيما يتعلق بالوسائل والتقنيات التعليمية، نجد أن هناك وسيلتين أو تقنيتين تعليميتين أو أكثر في خمسة عشر مقرراً، بينما لم توجد إلاَّ وسيلة أو تقنية تعليمية واحدة في أربعة مقررات، كما لم تذكر أربعة مقررات أي وسيلة أو تقنية تعليمية في طرق عرض المقرر وتقديمه. فمثَّلت ١٧,٤% من مجمل البرنامج.

١٢- يوجد ستة مقررات ذات معايير واضحة للتقويم وقابلة للتطبيق، بينما كان هناك ثلاثة عشر مقرراً ذكر فيها معايير للتقويم ولكن لم يكن هناك توضيح لاستخدام هذه المعايير، كما كان هناك أربعة مقررات لم يوجد فيها معايير واضحة للتقويم، وقد شكَّلت ١٧,٤% من مجمل البرنامج.

١٣- أعتمد جزء من التقويم على نقد المتعلمين لأعمالهم في أربعة مقررات، وهو ما نسبته ١٧,٤% ، كما لم تشر باقي المقررات البالغ عددها تسعة عشر مقرراً لنقد المتعلمين لأعمالهم، ويفسر الباحث أن السبب يعود إلاَّ أن هناك مقررات لا يوجد بها إنتاج فني، مما جعل نسبة عدم ذكر نقد المتعلمين لأنفسهم في تقويم البرنامج مرتفعة حيث مثَّلت ٨٢,٦% .

١٤- يحتل التركيز على الاختبارات (الفصلية – النهائية) النسبة الأعلى من طرق تقويم البرنامج، تلا ذلك التقويم عن طريق البحوث العلمية، ثمَّ الزيارات الميدانية في المركز الثالث من طرق تقويم البرنامج، ثمَّ النصيب الأقل للتقارير من طرق تقويم البرنامج.

١٥- ركز (١٣) مقرر على مهارات المتعلم الفردية في تقويمها، بينما كان هناك ثلاثة مقررات لم تركز على مهارات المتعلم الفردية وإنما مهارات المتعلم الفردية جزء من تقويمها، بينما كان هناك سبعة مقررات لم تذكر مهارات المتعلم الفردية في تقويمها، فمثلت ٣٠,٤% من مجمل البرنامج.

١٦- حددت تسعة مقررات نسبة أعمال السنة، كما لم تذكر (١٤) مقرر نسبة أعمال السنة. فنجد أنه لم يحدد نسبة الاختبارات الفصلية سوى ثلاثة مقررات، كما لم تحدد عشرون مقرراً تلك النسبة. وقد حددت تسعة مقررات نسبة الاختبارات النهائية، بينما لم تذكر (١٤) مقرراً نسبة الاختبارات النهائية.

١٧- هناك مجموعة من النتائج توضح إستراتيجيات الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية المتعلقة بالمعلم في الميدان وإعداد المعلم، وعند تطبيق ذلك الاتجاه.

التوصيات

١- ضرورة تطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية بشكل دوري ومستمر، وذلك وفق الاتجاهات المعاصرة في مجال الفلسفات التربوية الحديثة ومجال التربية الفنية .

٢- تشكيل لجان مختلفة تحتوي على معلمين ومشرفين تربويين وطلاب تحت الإعداد وأكاديميين لمناقشة جوانب القوة والقصور في برامج إعداد المعلم في المملكة، وذلك بصورة سنوية.

٣- ضرورة صياغة أهداف كل مقرر في برامج إعداد المعلمين بشكل واضح ودقيق حيث يصف الحدُ الأدنى من الأداء بدقة ووضوح حتى يمكن تحقيقه وقياس أثره، بالإضافة إلى ضرورة تتابع وتكامل أهداف المقررات في البرنامج وترابطها .

٤- تحديد مفردات مقررات برامج إعداد المعلمين تحديداً واضحاً على شكل نقاط رئيسية، وربط بعضها البعض، لتكوين مفهوم شامل للجانب النَظري والعملي في ميادين التَذوق الفني والنَقد الفني وتاريخ الفن والإنتاج الفني.

٥- تزويد المفردات بمراجع علمية حديثة يتم تحديثها ومراجعتها بشكل مستمر.

٦- يجب أن يكون هناك خطوات وأساليب واضحة لعرض المقرر،كالانتقال من المحسوس إلى المجرد أو من السهل إلى الصعب، أو من البسيط إلى المعقد.

٧- يوصي الباحث بفصل مقرر التاريخ والتَذوق الفني إلى مقررين هما تاريخ الفن العام ويدرس فيه موجز عن تاريخ الفن العام من البدائي حتى الفنون المعاصرة، ومقرر النَقد الفني ويدرس فيه نظريات النَقد الفني وطرقه بواقع ساعتين لكل مقرر، وذلك على حساب مقرري فن الخزف والنسجيات بتقليص كل مقرر من هذه المقررين ساعة واحدة.

٨- يوصي الباحث بزيادة نصاب مقرر تاريخ التَربية الفنَية ونظرياتها من ساعة واحدة إلى ساعتين، لأهميتها وإدراج النَظريات الحدِيثة في محتوى ذلك المقرر.

٩- ضرورة تضمين طرق للتدريس في كل مقرر، وتشجيع البحث عن الطرق التدريسية الأكثر مساهمة في تحقيق أهداف ذلك المقرر.

١٠- يجب على المعلمين وأعضاء هيئة التدريس التَركيز على النَقد الفني من خلال طرق التدريس، وتضمين محكات لتدريب المتعلمين على المفاضلة بين الأعمال الفنية وإصدار الأحكام، وذلك في المقررات العملية.

١١- يجب أن يقوم بتدريس مقرر طرق تدريس التَربية الفنَية متخصصون في مناهج وطرق تدريس التَربية الفنَية، وليس إسناد هذا المقرر لأقسام المناهج وطرق التدريس دون وجود متخصص في التَربية الفنَية.

١٢- ضرورة إدراج وسائل وتقنيات تعليمية في محتوى برنامج إعداد المعلم ، والإشارة إلى أماكن تواجدها وطرق استخدامها .

١٣- أن يتضمن كل مقرر أساليب مختلفة للتقويم، وعدم الاعتماد على الاختبارات فقط، أو الإنتاج الفني فقط كما هو متواجد حالياً . وتشجيع الأبحاث التي تسعى إلى تفعيل طرق تقويم المقررات في التربية الفنية .

١٤- ضرورة تزويد برنامج إعداد المعلم بقنوات للاتصال تستخدم التقنيات الحديثة لتنمية التعليم الذاتي، وذلك لرفع مستوى تحصيل المتعلم الفكري والبصري .

١٥- ضرورة الاهتمام بالبحوث التي تدرس فنوننا وثقافتنا، لكونهما من أهم قنوات الاتصال في التربية الفنية المعاصرة وأثرها في تأصيل الاعتزاز بتراث الأمة والوطن.

المقترحات

يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية :

١- بحث مماثل لهذا البحث لبرنامج إعداد المعلم في الجامعات السعودية (جامعة الملك سعود – جامعة طيبة – جامعة أم القرى) .

٢- بحوث لإخضاع برامج التربية الفنية ومقرراتها للتحليل والتقويم، وفق :

- الاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية .
- أساليب التقويم المستخدمة في المجال .
- طرق التدريس المستخدمة في المجال .

٣- تشجيع البحوث التجريبية لإيجاد طرق وأساليب أكثر فعالية في تعليم التربية الفنية والفن .

٤- الاهتمام بالأبحاث التي تعرف بالأساليب الجديدة للبحث والتجريب في الخامة .

٥- تشجيع الأبحاث التي تنمي الجوانب الإبتكارية في التربية الفنية سواء للمعلمين أو المتعلمين .

٦- تشجيع حركات التأليف والترجمة وتفعيلها من قبل وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم.

٧- ضرورة تشكيل لجان أكاديمية لتدوين وجمع الفن السعودي بشكل علمي وموضوعي، وذلك لما له من أثر في إثراء التربية الفنية المعاصرة وتأصيل لقيم المواطنة تحت إشراف جهات أكاديمية.

٨- ضرورة إقامة متحف للفن السعودي تحت إشراف الهيئة العليا للسياحة في المملكة، وذلك لما له من أثر في جعله أهم قنوات الاتصال في التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية، بالإضافة إلى ما له من أثر في الاعتزاز بهذا الوطن وتمجيد ثقافته وحضارته وتراثه، وكونه عائداً مادياً جيداً، وقد تكون مدينة جدة أو مدينه أبها مركزاً لهذا المتحف لأهميتهما السياحية.

مراجع الدّراسة

المراجع والمصادر والمقابلات

- المصادر والمراجع العربية.
- المراجع الأجنبية.
- المقابلات الشخصية.
- مصادر عينة الدراسة.

المراجع والمصادر

المراجع والمصادر العربية

١ القرآن الكريم.

٢ إبراهيم، إبراهيم محمد سعيد (١٩٩٤م) : " القيم المتضمنة في كتابي علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية في كل من مصر والمملكة العربية السعودية "، دراسة في تحليل المضمون، المؤتمر السادس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، ٨-١١ أغسطس، الإسماعيلية، مصر.

٣ إبراهيم، مشيرة مطاوع بلوشي محمد (١٩٩٥م) : " تصميم وحدة تعليمية في التَّربية الفنِّية مبنية على طريقة تعلم المفاهيم "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة حلوان، القاهرة.

٤ الإبراهيم، عبد الرحمن حسن (١٩٨٨م) : "أساليب واتجاهات في تطوير مناهج التعليم العام بدولة قطر" ، حولية كلية التَّربية،السَّنة السادسة، ع٦، جامعة قطر ، ص٢٣١-٢٩٢ .

٥ أبو الخير ، جمال (١٩٩٨م) : "مدخل إلى التَّربية الفنِّية"، ط٢، الناشر مكتبة الخبيتي الثقافية، بيشة، المملكة العربية السعودية.

٦ أبو الخير ، جمال (٢٠٠٠م) : "تاريخ التَّربية الفنِّية"، ط٢،الشركة العربية العصرية للطباعة ،جدة

٧ أبو نيان، فواز (١٤١٦هـ)، "التَّربية الفنِّية عام جديد: دليل المعرض السنوي العام الثامن عشر لطلاب وطالبات قسم التَّربية الفنِّية"، مطابع جامعه الملك سعود، الرياض، ص ٨-٩ .

٨ أحمد، شكري سيد والحمادي، عبد الله (١٩٨٧م) :" تحليل مضمون كتب القراءة العربية للتعرف على دورها في التنشئة الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الابتدائية والإعدادية "، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر.

٩ أحمد، شكري سيد وآخرون (١٩٩١م) :" منهجية أسلوب تحليل المضمون وتطبيقاته في التَّربية "، مركز البحوث التربوية، ط٢، جامعة قطر.

١٠ أحمد، غادة مصطفى و عبد الجواد، ابتسام رجب (٢٠٠٣م) : "التطبيق التربوي والجمالي لفن البيئة في التَّربية الفنِّية"، مجلة بحوث في التَّربية والفنون، م٧، ع٧، شهر مارس،ص٢٣٣-٣٠٣ .

١١ إسماعيل، شوقي إسماعيل (٢٠٠٢م) : "مدخل إلى التَّربية الفنِّية "، ط٢، مكتبة العبيكان، الرياض.

١٢ أمين، طلال محمد قاسم (١٤١٧هـ -١٩٩٧م) :"الاحتياجات المهنية ودورها في تحسين أداء معلم التَّربية الفنِّية في التعليم المتوسط بمنطقة مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة.

١٣ باجودة، حمزة عبد الرحمن (١٩٨٨م) : "المعرفة كأساس للتربية الفنية"، مجلة التَّربية الفنِّية، كولمبس ، أوهايو، الولايات المتحدة الأمريكية، الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية، م١ ، ص٢١-٢٣

١٤ باجودة، حمزة عبد الرحمن (٢٠٠١م) : "اتجاهات تطوير مناهج التَّربية الفنِّية أبّان حركة إعادة صياغة مناهج التعليم العام كمدخل لتطوير مناهج التَّربية الفنِّية بالمملكة"، مجلة بحوث وفنون ، م٤، ع٤، كلية التَّربية، جامعة حلوان، مصر. ، ص٩٣-١١٧

١٥ بدوي، عبد الرحمن (١٩٩٣م) : "مناهج البحث العلمي" ، دار النهضة، مصر.

١٦ بركات، حكمت محمد أحمد (٢٠٠٣م) : "تذوق ونقد الفنون من خلال نظرية التَّربية الفنِّية كأحد ميادين

المعرفة المنظمـــة Apprectiat and Critic Art through Discipline-Based Art Education (DBAE)" ، مجلة بحوث في التَّربية الفنَّية والفنون ، م٧، ع٧، ش مارس ، كلية التَّربية، جامعـــة حلـــوان، مصر. ، ص٧١-١٠٤

١٧ البستان، أحمد عبد الحسين (٢٠٠٢م): "تقرير عن المؤتمر العالمي الثَّاني والعشرين للمنظمة العالمية لمؤسســـات إعداد وتأهيل المعلمين تحت شعار الإنسانية والكفاءة في إعـــداد المعلمين،بكوبنـــهاجن-الـــدنمارك ١١-١٧ مايو٢٠٠٢" ، المجلة التربوية، العدد ٦٥، م١٧، جامعة الكويت، ص٢٥٢-٢٥٦ .

١٨ البنغلي، غدنانة سعيد (٢٠٠٣م) : "تطوير برنامج التَّربية العملية في خطة إعداد المعلم بكلية التَّربية بجامعة قطر (تصور مقترح)"، مجلة مركز البحوث، جامعة قطر، س١٢، ع٢٣، ش يناير. ص٢٩-٦٤

١٩ الثقة، عدنان حسين جميل (٢٠٠١م) : " وضع خطط مقترحة في التَّربية الفنَّيـــة وفقـــا لاتجـــاه (DBAE) باستخدام الحاسب الآلي "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة.

٢٠ جابر، عبد الحميد جابر، وآخرون (١٩٧٨م) : "مناهج البحث في التَّربية وعلم النفس" ، ط٢، دار النهضة العربية، مصر.

٢١ جابر، وليد أحمد (٢٠٠٣م) : "طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية"، ط١، دار الفكر، عمّان.

٢٢ جان، محمد صالح بن علي (١٩٩٥م) :"المناهج بين الأصالة والتعريب"، دار الطرفين، الطائف، المملكة العربية السعودية.

٢٣ جودي، محمد حسين (١٩٨٨م) : " نحو رؤية جديدة في الفن والتَّربية الفنَّية "، مطبعة أسعد، بغداد.

٢٤ جسومة، ليلى محمد على (١٤١٧هـــ-١٩٧٧م) : "تحليل مضمون الكتاب المدرسي المقرر في التَّربية الفنَّيـــة على تلميذات التعليم الابتدائي والمتوسط بالمملكة العربية السعودية وعلاقته بالتَّربية الفنَّية المعاصرة "، رســـالة ماجستير غير منشورة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة.

٢٥ حسين، سمير محمد (١٩٨٣م) :" تحليل المضمون"، ط١، عالم الكتب، القاهرة. .

٢٦ الحسيني، نبيل (١٩٩٠م) : "اتجاه غير تقليدي في تعليم الفن" ، مطابع جامعة حلون، مصر.

٢٧ الحدَّاد، عبد الله عيسى (٢٠٠٤م) : "مدى أمكانية تطبيق التعلم عن بعد في مجالات تدريس الفنون التشكيلية وإسهامه في تنمية ذاتية المتعلم"، مجلة بحوث في التَّربية الفنَّية والفنون، شهر يناير، م١٠، ع١٠،كلية التَّربيـــة الفنَّية، جامعة حلوان، مصر، ص١١٣-١٢٨

٢٨ الحمود، شيماء مريش (١٩٨٨م): "دراسة مسحية حول بعض مشكلات التَّربية الفنَّية"، بحث مقدم في الندوة الدولية الثالثة للفنون الإسلامية،نظمتها الجمعية الملكيـــة للفنـــون الجميلـــة بالتعـــاون مـــع هيئـــة الفنـــون الإسلامية،منشورات وزارة الثقافة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان، ص٤٩-٩٢ .

٢٩ خضر، صلاح الدين (٢٠٠٢م): "بناء استراتيجية مقترحة ؛ لتطوير نظرية تدريس التَّربية الفنَّية في ضوء مفهوم التَّربية البحثية، وقياس مدى تقدير المعلمين وتوافقهم نحو مدخلها الفلسفي، واتجاهاتهم نحو مهنـــة التـــدريس بسلطنة عمان"، مجلة بحوث وفنون ، م٤، ع٤، كلية التَّربية، جامعة حلوان، مصر. ، ص٩٣-١١٧

٣٠ خليفة، عبداللطيف محمد (١٩٩٤) : "علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية"، المجلة العربية للتربية، م١٤، غ١،شهر يونيه، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، الجامعة الدول العربية، ص٤٢-٨٤ .

٣١ درويش، إبراهيم السيد (١٩٩٥م) : "مهارات التدريس".

٣٢ الرشيدي، سعد محمد مبارك إكبيل (١٩٩٠م) :"تقويم محتوى كتب القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بدولة الكويت"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التَّربية، جامعة الزقازق.

٣٣ الرصيص، محمد (١٤١٦هـ)، "النَّقد الفني في نظرية الفن بوصفة مادة دراسية في التَّربية الفنِّية DBAE :دليل المعرض السنوي العام الثامن عشر لطلاب وطالبات قسم التَّربية الفنِّية"، مطابع جامعه الملك سعود، الرياض، ص ١٣-١٤ .

٣٤ الروسان، كاميليا (١٩٨٨م): "مشكلات الثقافة الفنية في كليات المجتمع"،بحث مقدم في الندوة الدولية الثالثة للفنون الإسلامية،نظمتها الجمعية الملكية للفنون الجميلة بالتعاون مع هيئة الفنون الإسلامية،منشورات وزارة الثقافة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان، ص١٩-٣٤ .

٣٥ الزرو ، سامية (١٩٨٨م): "نواحي التَّربية الفنِّية في الأردن - لمحة موجزة"، بحث مقدم في الندوة الدولية الثالثة للفنون الإسلامية،نظمتها الجمعية الملكية للفنون الجميلة بالتعاون مع هيئة الفنون الإسلامية،منشورات وزارة الثقافة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان، ص٣٧-٤٧ .

٣٦ الزهراني، يحي بن علي (١٩٩٦م) : "دراسات في طرق تدريس التَّربية الفنِّية " ، دار المسافر للنشر والتوزيع.

٣٧ الزهراني، يحي بن علي (١٩٩٧م) : "الدور والهدف في تدريس التَّربية الفنِّية " ، حولية كلية التَّربية،السَّنة الخامس عشر، ع١٥، جامعة قطر.

٣٨ زيدان، محمد مصطفى (١٣٩٩هـ) : "معجم المصطلحات النفسية والتربوية"، ط١، دار الشروق، جدة.

٣٩ آل ساعد، أحمد إبراهيم (١٤٢١هـ - ٢٠٠١م) : " أثر استخدام الشرائح الملونة والمستنسخات الفنية في تحصيل طلاب كليات المعلمين في مادة التَّذوق وتاريخ الفن "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة.

٤٠ سليم، ماجدة عباس (١٩٩٤م) : " دراسة تقيميه لكتب التَّربية الفنِّية بالمرحلة الثانوية "، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، الإسماعيلية ٨-١١ أغسطس، مصر.

٤١ السيد، أسامة عبد اللطيف عبد العزيز (١٩٨٦) :"تحليل محتوى كتب القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التَّربية، جامعة الزقازق.

٤٢ السيد، محمود كامل وآخرون (١٩٩٢م) : "التَّربية الفنِّية ودورها في تربية الأبناء" ، مجلة التَّربية ، ع٩٦، السَّنة العشرون، شهر مارس ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ص٧٦-٨٦ .

٤٣ شحاتة، حسن (٢٠٠٣م) : "المناهج الدراسية بين النَّظرية والتطبيق " ، ط٣، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

٤٤ الشربيني، إبراهيم محمد يوسف (١٩٩١) :"تطوير منهج التَّربية الفنِّية للمرحلة الإعدادية في دولة البحرين في ضوء نموذج مفاهيمه"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التَّربية، جامعة حلوان. القاهرة.

٤٥ شعراوي، إحسان مصطفى وآخرون (١٩٨٤م) :"مقدمة في البحث التربوي"، دار الثقافة، القاهرة.

٤٦ صادق، محمود محمد (١٩٨٨م): "الجامعات ودورها في تدعيم الروافد التي قد تنهض بالتَّربية الفنِّية

للأحسن"،بحث مقدم في الندوة الدولية الثالثة للفنون الإسلامية،نظمتها الجمعية الملكية للفنون الجميلة بالتعاون مع هيئة الفنون الإسلامية،منشورات وزارة الثقافة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان، ص٩٣-١١٤ .

٤٧ صادق، محمود (١٩٩٠م): "التحدي الاجتماعي لمناهج الفن وأنعكاس ذلك على مناهج التَّربية الفنَّية "، مجلة أبحاث اليرموك"سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"، م٦، ع١، جامعة اليرموك، عماده البحث العلمي والدِّراسات العليا، الأردن، ص٨١-١٠٠ .

٤٨ صادق، محمود، (١٩٩١م): "البحث عن العلاقات المعقدة بين الفنون والعلوم الطبيعية"، مجلة أبحاث اليرموك"سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية"، م ٧، ع٤، جامعة اليرموك، عماده البحث العلمي والدِّراسات العليا، الأردن، ص١٧٥-٢٠١ .

٤٩ صادق، محمود (١٩٩٦م-أ): "المعرفة والممارسة وأثرها في التعبير الفني"، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، م١٢، ع٢، جامعة اليرموك، عماده البحث العلمي والدِّراسات العليا، الأردن، ص٧٥-١٠٠.

٥٠ صادق، محمود (١٩٩٦م-ب): "الفنون بين التبسيط والتعقيد والتراكمية "، مجلة أبحاث اليرموك، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، م١٢، ع٤، جامعة اليرموك، عماده البحث العلمي والدِّراسات العليا، الأردن، ص١٨٥-٢٢٤.

٥١ صادق، محمود محمد وآخرون (١٩٩٢) : "التَّربية الفنَّية ، أصولها وطرق تدريسها"، ط١، تصميم وطباعة الطيطي للكمبيوتر، أربد، الأردن .

٥٢ صالح، أحمد زكي (١٩٨٦م) : "علم النفس التربوي "، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.

٥٣ صدقي، سرية (١٩٩٢م) : "التَّربية الفنَّية وثقافة المواطن – نظرة تحليلية"، المؤتمر العلمي الرابع، كلية التَّربية الفنَّية، جامعة حلوان،ص١٤-٢٧ .

٥٤ الظاهري، يحي بن حميد (٢٠٠٣م) : "تحليل محتوى كتب الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مدخل العلم والتقنية والمجتمع"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعه أم القرى،كلية التَّربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.

٥٥ عبد التواب، عايدة محمد (١٩٩٠م) : "مشكلات الإعداد التربوي للمعلمات بكلية التَّربية للبنات بمدينة جدة في ضوء متطلبات إعداد المعلم في العصر الحاضر"، مجلة كلية التَّربية بالمنصورة، ع١٣، ج٢، ش يناير، ص٢٠٥-٢٥٥

٥٦ عبد السلام، فاروق سيد وآخرون (١٩٩١م): "مدخل إلى القياس التربوي والنفسي"، دار الهدى، الرياض.

٥٧ عبداللطيف، عبدالفتاح أحمد (١٩٩٢م):"التفاعل العضوي بين المعرفة ومهارات التَّربية الفنَّية في العملية التعليمية "، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد٤، العلوم التربوية والدِّراسات الإسلامية، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض. ص ٥٩-٦٩

٥٨ العبد القادر، علي (١٩/١/٢٠٠٣): "عيون الجزيرة ": الشؤون التعليمية : وزارة المعارف وتطوير المناهج، العدد ٤٦، السَّنة الثَّانية – الإنترنت ،

http://www. alhramain. com/text/ieoon%20aljazerah/46/3. htm

٥٩ عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠٠٢م) : "البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه"، دار أسامة للنشر والتوزيع،

الرياض.

٦٠ عبيدات، ذوقان وآخرون (٢٠٠٤م) : "البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه"، دار أسامة للنشر والتوزيع، الرياض.

٦١ عثمّان، مصطفى سيد (١٩٩٧م): " أثر استخدام الحاسوب المساعد والفيديو في تعليم تاريخ الفنون وتعليمه- دراسة تجريبية "، مجلة التعريب، ع١٣، جامعة الدول العربية، المركز العربي للتعريب والتّرجمة والتّأليف والنشر، ص٨٩-١٠٨ .

٦٢ عثمّان، مصطفى سيد (١٩٩٨): "الحاسوب الراسم (الكمبيوتر جرافيك) وتعليم التصميم – دراسة مقارنة بين الطرق التقليدية والحاسوب "، مجلة التعريب، ع١٥، جامعة الدول العربية، المركز العربي للتعريب والتّرجمة والتّأليف والنشر، ص١٨٥-٢١٩ .

٦٣ عزام ، أبو العباس محمود (١٩٩٨م) : "تاريخ التّربية الفنّية ونظرياتها"، ط١، دار ابن سينا للنشر ، الرياض.

٦٤ علام، ليلى (١٩٩٥م) : "التّربية الفنّية الحدُّيثة"، مجلة التّربية ، ع١١٢، السّنة٢٤، شهر مارس ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ص١١٨-١٢٢ .

٦٥ عمرو، كايد، (٢٠٠١-أ): " معارض فنون الأطفال ،وأصولها التاريخية، وأشكالها وأهدافها التربوية."، أبحاث اليرموك (سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية)، م ١٧، ع٤، جامعة اليرموك، عماده البحث العلمي والدّراسات العليا، الأردن .

٦٦ عمرو، كايد، (٢٠٠١-ب): "دور الخبرة البصرية المباشرة من خلال النماذج المرسومة في تطوير الأداء الفني لأطفال السابعة"، مجلة دراسات، م ٢٨، ع١، جامعة اليرموك، عماده البحث العلمي والدّراسات العليا، الأردن، ص٧١-٨٤ .

٦٧ عمرو، كايد (٢٠٠٢م) :" الاتجاهات المعاصرة في التّربية الفنّية "، مجلة دراسات، م ٢٩، ع ١، جامعة اليرموك، عماده البحث العلمي والدّراسات العليا، الأردن، ص٨٨-١٠٣.

٦٨ العمود، يوسف إبراهيم (١٤١٦هـ)، "علم الجمال في نظرية الفن بوصفة مادة دراسية في التّربية الفنّية DBAE : دليل المعرض السنوي العام الثامن عشر لطلاب وطالبات قسم التّربية الفنّية"، مطابع جامعه الملك سعود، الرياض، ص ١٠-١١ .

٦٩ العمود، يوسف بن إبراهيم (٢٠٠١م):" اتجاه التّربية الفنّية القائم على التّربية الاجتماعية " دراسة وصفية وتحليلية "، مجلة علوم وفنون ،مجلد١٣،العدد١، جامعة حلوان، مصر ، ص٣٣-٥٣ .

٧٠ العمود، يوسف بن إبراهيم (٢٠٠٢م) :"أثر فلسفة جون ديوي على اتجاه التّربية الفنّية القائم على البيئة الاجتماعية "، مجلة البحث في التّربية وعلم النفس، مجلد ١٦، عدد١، جامعة المنيا، مصر، ص ٨٣-١٠٣.

٧١ العمود، يوسف بن إبراهيم (٢٠٠٣م) :تطوير اتجاه " التّربية الفنّية المبنية على الفن بوصفة مادة دراسية DBAE " وأثره على حقل التّربية الفنّية، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد١٥، العلوم والدّراسات التّربية، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض. ص ٢٩٧-٣٣٢

٧٢ الغامدي، أحمد عبد الرحمن (١٩٩٧م) : "التّربية الفنّية، مفهومها – أهدافها – مناهجها – وطرق تدريسها"، دار الصفا، مكة المكرمة.

٧٣ الفاروبي، عبد اللطيف وآخرون (١٩٩٤م) : "معجم علوم التّربية، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك"،

ط١، دار الخطابي للطباعة والنشر.

٧٤ فرج ، عبداللطيف بن حسين (١٩٩٩م) : "المناهج وطرق التدريس التعليمية الحدِّيثة" ،دار الفنون للطباعة والنشر ، جدة .

٧٥ فرغلي، زينب عبد الحفيظ و مرغلاني، نعيمة فيض الله أحمد (٢٠٠٢م) : "فاعلية استخدام الحاسب الآلي في تنمية مهارات الرسم الأساسية في تصميم الأزياء"، مجلة علوم وفنون، م١٤، ع٤، جامعة حلوان، مصر، ص٧٩-١٠٠ .

٧٦ فرماوي، فرماوي محمد وآخرون (١٩٩٣م) : "قراءات في المناهج وطرق التدريس"، الشركة العربية للنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

٧٧ فضل، محمد عبد المجيد (١٩٩١) : "دراسة تحليلية إحصائية لمصطلحات في الفن والتَّربية الفنِّية "، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية، م ٣، ع ١، ص ١٧١-١٩٧

٧٨ فضل، محمد عبد المجيد (١٤١٦هـ)، "تاريخ الفن والحضارة في فلسفة التَّربية الفنِّية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية: دليل المعرض السنوي العام الثامن عشر لطلاب وطالبات قسم التَّربية الفنِّية"، مطابع جامعه الملك سعود، الرياض، ص١٢ .

٧٩ فضل، محمد عبد المجيد (٢٠٠٠م)، "التَّربية الفنِّية مداخلها تاريخها فلسفتها"، مطابع جامعه الملك سعود، الرياض.

٨٠ فلمبان، مريم حسن الياس (٢٠٠٢م) :" تطوير منهج التَّربية الفنِّية للمرحلة الثانوية للطالبات في ضوء الاتجاه القائم على المفاهيم المعرفية "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة.

٨١ القحطاني، وهف علي وهف (١٤٢٤هـ) : " المعلم ومهارات التخطيط لتدريس التَّربية الفنِّية "، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض.

٨٢ قنديل، يس عبد الرحمن (٢٠٠٠م) : "التدريس وإعداد المعلم"، ط٣، دار النشر الدولي، الرياض.

٨٣ كلية المعلمين بالرياض (٢٠٠٤م) : "الأقسام والتخصصات، قسم التَّربية الفنِّية، الخطة الدراسية" ، الانترنت : www.tcr.edu.sa/art_department/art_muqrr.htm

٨٤ اللجنة الإعلامية في كلية التَّربية بالإمارات (٢٠٠٤م) :تقرير عن مؤتمر "إعداد المعلم للألفية الثالثة"،كلية التَّربية ، جامعة الأمارات العربية المتحدة،٢١-٢٣أكتوبر٢٠٠٣م،دبي،فندق جي دبليو ماريوت"،المجلة التربوية، ع٧١، م١٨، جامعة الكويت، ص٢١٥-٢٢٤.

٨٥ محمد، أم حقين سومي ضيين محمد (٢٠٠١م) : "تقويم منهج التَّربية الفنِّية بكلية التَّربية جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا، كلية الدِّراسات العليا، كلية التَّربية، قسم المناهج وطرق التدريس، السودان.

٨٦ محمد، إيمان الحاج أحمد (٢٠٠٤م) : "تقويم مقرر الفنون والتصميم للصفين الأول والثَّاني بالمرحلة الثانوية بولاية الخرطوم"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، كلية الدِّراسات العليا، كلية التَّربية، قسم المناهج وطرق التدريس، السودان.

٨٧ محمد، إيناس عبد العدل (١٩٩٦م) : "بناء معيار لإعداد برنامج للنقد الفني لطلاب كلية التَّربية الفنِّية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التَّربية الفنِّية، جامعة حلوان، مصر.

٨٨ مخلص، هنادي عبد القادر عبد الله (٢٠٠٢م) : "العلاقة بين نمو المفاهيم المعرفية والتطبيقات العلمية في مجال التعبير بالألوان"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه أم القرى،كلية التَّربية، قسم التَّربية الفنِّية، مكة المكرمة.

٨٩ مرسي، نشوة عبد الرحمن أحمد (٢٠٠١م) : "العلاقة بين الأحداث الجارية عبر شاشات التلفزيون والتعبير الفني لدى طلاب كلية التَّربية الفنِّية"، مجلة بحوث في التَّربية الفنِّية والفنون، م٣، ع٣، شهر يوليو، كلية التَّربية الفنِّية، جامعة حلوان، مصر، ص٢٥٤-٢٩٥ .

٩٠ المطرودي ، خالد إبراهيم عبد الرحمن (٢٠٠٢م) : "تقويم برنامج الإعداد التربوي لمعلمي التَّربية الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعه أم القرى، ،كلية التَّربية، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.

٩١ مظفر، مي (١٩٨٨م): "الإبداع.. والتَّربية الفنِّية "،بحث مقدم في الندوة الدولية الثالثة للفنون الإسلامية،نظمتها الجمعية الملكية للفنون الجميلة بالتعاون مع هيئة الفنون الإسلامية،منشورات وزارة الثقافة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان، ص١٢٣-١٣١ .

٩٢ المنتشري، عبد الرحمن دخيل الله سلوان (١٩٩٩م) :" أثر إعداد معلم التَّربية الفنِّية على أدائه التربوي في التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة "، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة.

٩٣ منير الدين، أميرة عبد الرحمن محمد علي (٢٠٠٣) : "نموذج لإستراتيجية مقترحة في صناعة مناهج التَّربية الفنِّية وفقاً لمستجدات العصر ومستحدثاته في المملكة العربية السعودية"، مجلة التَّربية الفنِّية والفنون،م٧، ع٧، شهر مارس، كلية التَّربية الفنِّية، جامعة حلوان، مصر، ص١٢٧-١٦٦ .

٩٤ مهدي، سهام (١٩٨٨م): "المتحف الإسلامي والتَّربية الفنِّية "،بحث مقدم في الندوة الدولية الثالثة للفنون الإسلامية،نظمتها الجمعية الملكية للفنون الجميلة بالتعاون مع هيئة الفنون الإسلامية،منشورات وزارة الثقافة، المملكة الأردنية الهاشمية، عمّان، ص١٣٣-١٣٧ .

٩٥ المهنا، عبد الله مهنا (١٩٩٣م) : " التخطيط لتدريس التَّربية الفنِّية "، ط٢، مكتبة الفلاح، الكويت.

٩٦ المهنا، عبد الله مهنا، والحدُّاد، عيسى (٢٠٠٠م) : " الأساليب الحدُّيثة في تدريس التَّربية الفنِّية "، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت.

٩٧ مهنا، عبد الله مهنا عبد الله (٢٠٠٠م): " الوجه الآخر للتربية الفنية في الكويت "، مجلة البحث في التَّربية وعلم النفس، مجلد ١٣، عدد٣، جامعة المنيا، مصر، ص ٣٢١-٣٣٥

٩٨ النجادى، عبد العزيز راشد (١٩٩٤م) :"رؤية جديدة في تطوير مناهج التَّربية الفنِّية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية"، مجلة جامعة الملك سعود، المجلد٦، العلوم والدِّراسات التَّربية، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض. ص ١٨٩-٢١٠

٩٩ نجيب، عبد العزيز (١٩٥٢م) : "التَّربية الفنِّية الحدُّيثة"، مجلة علم النفس، م٧، ع٣، شهر فبراير-مايو، تصدرها جماعة علم النفس التكاملي المنشأة تحت برعاية الأميرة شيوه كار، دار المعارف للطباعة والنشر،مصر، ص٤٠٥-٤٠٨ .

١٠٠ النملة، محمد (أكتوبر ١٩٩٣) : "المفهوم المعاصر لمنهج مادة التَّربية الفنِّية "، مجلة التَّربية الفنِّية، واشنطن، الولايات المتحدة الأمريكية، الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية، م٤، ٥، ص ٦-١٠.

١٠١ النملة، محمد عبد الرحمن صالح (٢٠٠٤م): "دراسة نظرية لصياغة أهداف التَّربية الفنِّية للمرحلة المتوسطة للبنين بمفهوم التَّربية الفنِّية المنظمة DBAE "، دراسات تربوية واجتماعية، مجلة دورية تصدرها كلية التَّربية، جامعة حلوان، مصر.

١٠٢ نور، مي عبد المنعم عطا الله (١٩٩٤م) :" تصميم منهج التَّربية الفنِّية للمرحلة الثانوية في ضوء اتجاهات معاصرة للتربية الفنية "، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التَّربية، جامعة حلوان، القاهرة.

١٠٣ وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية، دليل الطالب: (١٤١٨/١٤١٩)، كليات المعلمين، عماده شؤون الطلاب، وكالة الوزارة لكليات المعلمين، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية

١٠٥ وزارة المعارف في المملكة العربية السعودية ، دليل الطالب لنظام البكالوريوس : (١٤١٤)، الإدارة العامة لكليات المعلمين، وزارة المعارف، المملكة العربية السعودية

١٠٦ وزارة المعارف – الموقع على الإنترنت : وكالة الوزارة لكليات المعلمين (مارس ٢٠٠٤م)، www. moe. gov. sa/dmtc/nabza. htm

١٠٧ وزارة المعارف – الموقع على الإنترنت : المشروع الشامل لتطوير المناهج (مارس ٢٠٠٤م)، www. curriculum. gov. sa/indexp. asp?page=introductionp. htm

١٠٨ وزارة المعارف – الموقع على الإنترنت: الإدارة العامة للمناهج، المشاريع القائمة (مارس ٢٠٠٤م)، www. curriculum. gov. sa/index. asp?page=nowproj. htm

١٠٩ وزارة المعارف – الموقع على الإنترنت: وكالة الوزارة لكليات المعلمين (مارس ٢٠٠٤م)، www. moe. gov. sa/dmtc/nabza. htm

١١٠ اليامي، عوض مبارك (١٤١٦هـ)، "الإنتاج الفني في نظرية الفن بوصفة مادة دراسية في التَّربية الفنِّية DBAE : دليل المعرض السنوي العام الثامن عشر لطلاب وطالبات قسم التَّربية الفنِّية"، مطابع جامعه الملك سعود، الرياض، ص ١٥-١٦ .

١١١ يوسف، نبيل علي (١٩٩٣م): "أهداف مادة التَّربية الفنِّية بين النَّظرية والتطبيق"، مجلة التَّربية ، ع١٠٥-١٠٧ ، شهر فبراير ، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم، ص٢٢٧-٢٣٦ .

المراجع الأجنبية

1 Arnon, U. (1981) : A Toxonomr Mental Operational Function. State University Collage At Buffalo Art Education. Department.

2 Barks, M, F(1986) : An Analysis of Attitude Recognition Formation, and change Concepts in selected Art Education. no 4. ,Text books Studies in Art Education, Vol 27.

3 Berelson, B (1952) : content Analysis in communication Research. Glencoe : Free Press,p13.

4 Eisner, E,W (1969) Teaching Art to the Young :A curriculum Development Project in Art Education. Stanford Ca. : Stanford University Press.

5 Clark. Gilbert A(1984) :Beyond the Penn State Seminar : A Critique of Curricula, Studies in Art Education, 25, No. 4, p 226-230.

6 Day, Michad D. (1987) : Discipline –Based Art Education, Journal of Aesthetic Education, vol.21.

7 Dobbs, Stephen, M. (1992) : The D.B.A.E Handbook : An Overview of Discipline –Based Art Education, The Getty Center for education in the art's, California.

8 Dunnahoo, D, E (1992) : Content Analysis of elementary Art Teacher Preparation Textbooks : A study of the status of Discipline –Based Art Education in Art Teacher Preparation Textbooks, ED. Dissertation, University of Georgia.

9 Greer, W. Dwaine et al : (1993) ": Improving Visual Arts Education: Final Report on the Los Angeles Getty Institute for Educators on the Visual Arts 1982-1989", http://www.edrs.com/members/ericfac.cfm?an=ED378107

10 Feldhusen, J; Bask, J ;Seeley, K:. (1989). Excellence in gifted. Colorado: Love Publishing company.

11 Greer, W. Dwaine (1987) : A Structure of Discipline Concepts for DBAE. Studies in Art Education 28. (4) 230-236.

12 Hamblen, A. Karen (1987) :An Examination of Discipline – Based Art Education Issues, Journal of Aesthetic Education, vol.28(2) p 64-74.

13 Jackson, P. W. (1987) : Mainstreaming Art, an Essay on

discipline –Based Art Education, Educational Researcher, August September.
14 Lanier, Vincent : (1984), Discipline-Based Art Education, 3L, Studies in Art Education.
15 Lask, J. A. (1976). A schooling and education : Basic concepts and Problems. NY :Van Nostraud company.
16 Madeja, S & Onuska, S (1980) The Art Curriculum : Sins of Omission in Art Education , Vol 33, no 6, U. S. A.
17 Schwartz, A (1972) : Images and Things : Guide Program nots. Bloomington, in : National Instructional Television Center.
18 Smith, R (1989): Discipline Based Art Education, Origins, Meaning and Development.
19 Weitz,M (1956) : The Role of Theory in Aesthetic, The Journal of Aesthetics and Art Criticism, p15-27
20 Walling. Donovan R. (2001) : Rethinking Visual Art Education, Phi Delta Kappa. 82, Issue 8. 4.

المقابلات الشخصية

١ أ.د. ربيع طه: مقابلتان ، شهر (٧) و(٩)، سنة (١٤٢٥هـ)، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التَّربية بالعابدية.

٢ أ.د. عبد الحكيم موسى : مقابلة، شهر٩، سنة (١٤٢٥هـ)،)، مكة المكرمة: جامعة أم القرى، كلية التَّربية بالزاهر.

٣ أ.د. عبد العزيز راشد النجادى: مقابلتان، شهر٧ وشهر ٩، سنة (١٤٢٥هـ)، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التَّربية. قسم المناهج وطرق التدريس.

٤ أ.د. محمد عبدالمجيد فضل : مقابلة، شهر٧ (١٤٢٥هـ)،الرياض: منزل أ.د.فضل بحي العليا.

٥ أ.د. محمد عبدالمجيد فضل : مقابلة، شهر٩ (١٤٢٥هـ) ، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التَّربية. قسم التَّربية الفنَّية.

٦ د. ناصر المسعري: مقابلة، شهر٩، سنة (١٤٢٥هـ)، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التَّربية.

٧ د. يوسف إبراهيم العمود: مقابلتان، شهر٧ وشهر ٩، سنة (١٤٢٥هـ)، الرياض: جامعة الملك سعود، كلية التَّربية. قسم التَّربية الفنَّية.

مصادر جمع عينة الدراسة [محتويات المقررات]

١ | كلية المعلين في أبها، قسم التَّربية الفنَّية.
٢ | كلية المعلمين في تبوك، قسم التَّربية الفنَّية.
٣ | كلية المعلمين في الرياض، أرشيف الكلية.
٤ | كلية المعلمين في الطائف، قسم التَّربية الفنَّية.
٥ | كلية المعلمين في القصيم، قسم التَّربية الفنَّية.
٦ | كلية المعلمين في مكة المكرمة، قسم التَّربية الفنَّية.

ملاحـق الدراسة

الملحق رقم (أ)

أداة الدراسة

أداة الدراسة في صورتها الأولية
[المرحلة الأولى].

المحور الأول / الأهداف						
م	ضع علامة(✓) تحت درجة الموافقة التي تختارها أمام كل عبارة من العبارات التالية	درجة الموافقة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
١	توجد أهداف تدريسية لهذا المقرر.					
٢	صيفت أهداف المقرر بصورة واضحة يسهل الحكم على تحقيقها .					
٣	يوجد أتساق بين أهداف هذا المقرر.					
٤	تحقيق أهداف المقرر تتناسب مع المرحلة التعليمية في جوانب النمو الفني من حيث المعرفة والمهارة والتعبير لدى المتعلمين .					
٥	يوجد أتساق بين أهداف المقررات للمستويات التعليمية (مواد المستويين).					
٦	الأهداف –في مجموعها – تحقق الجوانب التالية : أ- المهارية : ب- المعرفية : ج ـ الوجدانية : د – الاجتماعية :					
٧	الأهداف –كمجموعة – مناسبة لمرحلة المتعلمين التعليمية .					
٨	صيغت أهداف المقرر بصورة تساعد على تنظيم المقرر إلى : أ- معرفي : ب- مهاري : ج ـ وجداني :					
٩	تنوعت الأهداف المعرفية التدريسية بحيث تشمل الجوانب : أ . المعرفية : ب. المهارية : ج. الوجدانية :					
١٠	توجد علاقة بين جميع أهداف المقررات					
١١	صيغت أهداف التعلم بصورة سلوكية يمكن قياسها وتمثيل نواتج تعلمها للمتعلمين .					
١٢	يوجد تدرج بين تلك الأهداف في المستويات التعليمية المختلفة.					
١٣	يوجد تدرج بين تلك الأهداف مقارنة بالمواد في ذلك الفصل الدراسي.					
١٤	يوجد ترابط بين الأهداف التدريسية في كل مجال من مجالات التربية الفنية، بحيث تحقق في مجملها هدف واحد على الأقل من أهداف ذلك المجال.					
١٥	الأهداف تترابط وتكمل المقررات ببعضها لتكوين الاتجاه التنظيمي.					
١٦	ملاحظات وإضافات يراها سعادة المحكم :					

المحور الثاني / المفردات						
م	ضع علامة(✓) تحت درجة الموافقة التي تختارها أمام كل عبارة من العبارات التالية	درجة الموافقة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
١	تم تنظيم محتوى المقرر على أساس :- أ. استخدام التنظيم المنطقي للمقرر . ب. استخدام التنظيم السيكولوجي للمقرر .					
٢	يتناسب تنظيم المقرر في جوهرة مع طبيعة مادة التربية الفنية من حيث :- أ. المعرفة : ب. المهارة : ج. الخبرة :					
٣	تنظيم المقرر يتسق مع الأهداف الخاصة بالمرحلة التعليمية .					
٤	يوجد تناسق في تنظيم وتتابع المقرر في المجال الواحد (مواد المستويين) .					
٥	يوجد في تنظيم وتتابع المقرر الاعتبارات التربوية مثل الانتقال من :- أ. المحسوس ← المجرد : ب. السهل ← الصعب : ج. المعلوم ← المجهول : د. البسيط ← المركب : هـ. الكل ← الجزء : و. العام ← الخاص :					
٦	التنظيم لمفردات المقرر يتسم بالمرونة بحيث يمكن تقديم وتأخير بعض أجزاءه دون الإخلال بالمادة التعليمية .					
٧	مميزات الطريقة المتبعة في تنظيم وتتابع المفردات تفوق عيوبها					
٨	المقرر يهتم بتحقيق الصلة بينه وبين المقررات الأخرى في نفس المستوى					
٩	يتناسب حجم المقرر مع عدد الساعات المقررة ضمن الزمن المحدد					
١٠	يتناسب المقرر بمعلوماته وحقائقه الأساسية مع المرحلة التعليمية دون إفراط أو تفريط					
١١	محتوى المقرر يركز بشكل متوازن على الجوانب التالية :- أ . الجانب التاريخي للمقرر : ب. الجانب التذوقي للجمال : ج. الجانب النقدي : د. الجانب الإنتاجي :					
١٢	المقرر تأسس على قوانين تعليم المفاهيم المعمول بها تربويا حسب نمو المتعلم					
١٣	يوجد تناسق في تنظيم وتتابع المقرر					
١٤	تنظيم المقرر يساعد على الترابط والتكامل بين مجالات التربية الفنية					
١٥	تنظيم المقرر يساعد على التفكير الابتكاري لدى المتعلمين.					
١٦	بيانات أخرى يرى أضافتها سعادة المحكم إلى قسم تنظيم وتتابع المقرر :- ١. ٢.					

المحور الثالث / عرض وتقديم المقرر						
م	ضع علامة(✓) تحت درجة الموافقة التي تختارها أمام كل عبارة من العبارات التالية	درجة الموافقة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
١	تم عرض مفردات المقرر بـــ: أ. اللغة العربية الفصحى : ب. اللغة العربية الدارجة (العامية) : ج. الجمع بين العربية الفصحى والدارجة :					
٢	أساليب عرض المقرر واضحة يسهل تتبعها من جانب المتعلمين					
٣	طريقة عرض المقرر يتلاءم مع مستوى نمو المتعلمين العقلي					
٤	طريقة العرض تعمل على تبسيط المادة من غير إخلال بسلامتها العلميـــة أو التسلسل المنطقي					
٥	طريقة العرض تساعد المتعلمين على الإلمام بمعلومات تاريخية ونقدية وتذوقية ونظرية عن التربية الفنية حسب نظرية تعلم المفاهيم					
٦	تساعد طريقة العرض على أن يلم المتعلم بالأفكار الرئيسية للدرس في اللقاء					
٧	تستخدم طريقة العرض وسائل تعليمية حديثة .					
٨	طريقة العرض تركز على الجانب المعرفي فقط.					
٩	يتم التركيز على الجانب الوجداني فقط في طريقة العرض					
١٠	طريقة العرض تركز على الجانب المهاري فقط.					
١١	طريقة العرض يتخللها معلومات عن تاريخ الفن.					
١٢	يتم التركيز في طريقة العرض على إكساب المهارة					
١٣	يتم إشراك التلاميذ في طريقة العرض					
١٤	يستعان في طريقة العرض ببعض الوسائل التعليمية.					
١٥	تعتمد طريقة العرض على الإنتاج الفني					
١٦	تستخدم بعض النماذج أثناء عرض الدروس					
١٧	يقوم استاذ المادة باعداد النماذج مسبقاً					
١٨	المتعلمون هم من يقوم باعداد النماذج.					
١٩	هناك تتابع بين الجزء النظري والتطبيقي					
٢٠	طريقة العرض تستدعي الرجوع إلى مقررات أخرى					
٢١	طريقة العرض تساعد على الربط بين المقررات					
٢٢	بيانات أخرى يرى أضافتها سعادة المحكم إلى قسم تنظيم وتتابع المقرر :- ١. ٢. ٣.					
	ملاحظات :					

المحور الرابع / طريقة تقويم المقرر						
م	ضع علامة(✓) تحت درجة الموافقة التي تختارها أمام كل عبارة من العبارات التالية	درجة الموافقة				
		دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	أبدا
١	طريقة التقويم واضحة يسهل فهمها.					
٢	تتم عملية التقويم من وقت لآخر.					
٣	عملية التقويم ترتكز على قياس الأهداف : أ. المعرفة : ب. المهارية : ج. الوجدانية :					
٤	يتم التقويم في هذا المقرر على التركيز على الإنتاج الفني فقط.					
٥	يتم التقويم في هذا المقرر على التركيز على النقد الفني فقط.					
٦	يتم التقويم في هذا المقرر على التركيز على علم الجمال فقط.					
٧	يتم التقويم في هذا المقرر على التركيز على تاريخ الفن فقط.					
٨	يقوم الدارسين بنقد أعمالهم.					
٩	يتم التقويم عن طريق النقد الجماعي للتلاميذ.					
١٠	التقويم يرتكز على الاختبارات فقط.					
١١	هناك جزء من التقويم يرتكز على البحوث الميدانية.					
١٢	هناك جزء من التقويم يرتكز على البحوث العلمية.					
١٣	تتم عملية التقويم من أستاذ المادة فقط.					
١٤	تتم عملية التقويم من قبل لجنة متخصصة للحكم على الأعمال الفنية.					
١٥	هناك موازنة بين توزيع الدرجات بين الجانب العملي والجانب النظري					
١٦	التقويم يعتمد على المهارة الفردية للدارس					
١٧	تعتبر المعارض أحد أجزاء التقويم لهذا المقرر.					
١٨	يتم التقويم عن طريق الاختبارات النظرية الشهرية.					
١٩	يتم التقويم عن طريق الاختبارات العملية الشهرية.					
٢٠	بيانات أخرى يرى أضافتها سعادة المحكم إلى قسم تنظيم وتتابع المقرر :- ١. ٢. ٣.					
٢١	ملاحظات :					

ملاحـق الدراسة

الملحق رقم (ب)

أداة الدراسة

أداة الدراسة في صورتها الأولية
[المرحلة الثانية].

قائمة تحليل مقررات أقسام التربية الفنية في كليات المعلمين

إعداد / قمّاش علي آل قمّاش إشرا ف د/حمزة عبدا لرحمن باجودة

سعادة الدكتور / المحترم

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بأجراء دراسة باسم **تحليل مقررات أقسام التربية الفنية في كليات المعلمين في ضوء الاتجاه التنظيمي DBAE**، لاستكمال متطلب الحصول على درجة الماجستير في التربية الفنية ، وقد قام الباحث بتصميم هذه القائمة للوصول إلى تحليل كل مقرر من مقررات التربية الفنية على حده.

وهدف الباحث في هذه القائمة إلى التعرف على مدى مسايرة محتوى كل مقرر من هذه المقررات للاتجاهات المعاصرة المعمول بها حاليا في مجال التربية الفنية .

وتضم القائمة في بدايتها تعليمات خاصة باستخدامها وتوضيح قواعد وإجراءات التحليل ، بالإضافة إلى المحاور وما يندرج تحت كل محور من فقرات تحدد المعلومات المطلوبة من تحليل مفردات كل مقرر .

والمطلوب من سعادتكم بصفتكم خبيراً تربوياً متخصصاً في التربية الفنية ، المناهج ، الاختبارات والمقاييس إبداء الرأي في هذه القائمة بوضع علامة (✓) عند الإجابة التي ترون صحتها من حيث:

- وضوح تعليمات وقواعد التحليل .
- انتماء كل فقرة للمحور الذي تندرج تحته .
- ملاءمة صياغة الفقرات أو غموضها ، وما إذا كانت هناك حاجه لتعديل صياغة أي فقرة منها .
- إضافة فقرات جديدة أو إلغاء أي من الفقرات الحالية .
- إي مقترحات ترونها تثري الأداة لجمع البيانات بشكل كبير ودقيق .

شاكرين تعاونكم سلفاً لرقي بالعلم والمعرفة

الباحث

قمّاش على آل قمّاش

جامعة أم القرى

كلية التربية – قسم التربية الفنية

تعليمات ملء بيانات قائمة التحليل (تخص القائمين بعملية التحليل ويأخذ رأي المحكمين فيها):

تشتمل الصفحات التالية على قائمة مقترحة لتحليل كل مقرر من مقررات أقسام التربية الفنية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، والمطلوب قراءة التعليمات ثم القيام بعملية التحليل بالصورة المطلوبة :-

أولا :- تعليمات ملء بيانات القائمة :-

يتم تحليل كل مقرر على حدة ، بحيث يراعى قبل البدء في عملية تحليل ذلك المقرر ما يلي :-

- **ملء البيانات المتعلقة بالمقرر .**
- **تضم القائمة أربعة محاور، يندرج تحت كل محور منها عدد من العبارات، ويقوم المحلل بتحليل كل عبارة من العبارات وفق ثلاثة خيارات ، وهي (نعم ، إلى حد ما ، لا)، وتوضع علامة (✓) تحت درجة الموافقة التي يختارها أمام كل عبارة .**
- **في حالة عدم تطابق إي عبارة مع حالة المقرر يوضع ذلك أمام العبارة ، ويوضح سبب عدم انطباقها .**
- **للإجابة عن كل عبارة في كل محور يتم استيعاب وقراءة كل مقرر على حدة ، لاتخاذ القرار المناسبة بشأن درجة الموافقة المناسبة على العبارة .**
- **عند وجود متطلب سابق للمقرر فيجب على المحلل الرجوع للمقرر المتطلب .**
- **للإجابة عن عبارات القائمة وإصدار حكم بشأن الموافقة أو عدمها إلى معرفة الأدبيات التي تتعلق بالتربية الفنية النظامية DBAE ، ويتم ذلك عن طريق إطلاع الباحث المحللين على هذه الأدبيات.**

ثانيا :- تعليمات التحليل وقواعده :-

قبل القيام بتحليل مضمون المقرر والحكم عليه ، يرجى التفضل بقراءة الإرشادات التالية الخاصة بكل محور من المحاور الأربعة المتمثلة في :

١. الأهداف

٢. مفردات المقرر

٣. طريقة عرض وتقديم المقرر

٤. طريقة تقويم المقرر

البيانات المتعلقة بالمقرر

- أسم المقرر: _____
- رمزه : _____
- يعتبر المقرر :

☐ نظري ☐ عملي ☐ نظري / عملي

- المستوى العلمي للمقرر من حيث التخصص كونه ٢٠٠، ٣٠٠، . . :

☐ الثاني ☐ الثالث ☐ الرابع

- الفصل الدراسي التي يدرس فيه حسب ورودها في الخطة :

☐ الرابع ☐ الخامس ☐ السادس ☐ السابع ☐ الثامن

في حالة وجود مقرر المتطلب لهذا المقرر

- أسم المقرر: _____
- رمزه : _____
- يعتبر المقرر :

☐ نظري ☐ عملي ☐ نظري / عملي

- المستوى العلمي للمقرر من حيث التخصص كونه ٢٠٠، ٣٠٠، . . :

☐ الثاني ☐ الثالث ☐ الرابع

- الفصل الدراسي التي يدرس فيه حسب ورودها في الخطة :

☐ الرابع ☐ الخامس ☐ السادس ☐ السابع ☐ الثامن

المحور الأول / الأهداف

م	ضع علامة(✓) تحت درجة الموافقة التي تختارها أمام كل عبارة من العبارات التالية	درجة الموافقة			
		واضحة	غير واضحة	تلائمة	غير ملائمة
١	هل توجد أهداف لهذا المقرر ؟				
٢	هل صيغت أهداف المقرر بصورة واضحة *؟				
٣	هل يسهل الحكم على تحقيق الأهداف *؟				
٤	هل يوجد علاقة بين جميع أهداف المقرر* ؟				
٥	هل يوجد استقلالية في كل هدف من أهداف المقرر ؟				
٦	هل هناك دمج لأكثر من هدف في هدف واحد ؟				
٧	هل أهداف المقرر تساعد على الإبداع والابتكار*؟				
٨	هل أهداف المقرر تسعى إلى البحث والتجريب في الخامة * ؟				
٩	هل هناك أهداف لتحقيق التذوق الجمالي لدى المتعلمين *؟				
١٠	هل هناك أهداف للتعريف بتاريخ الفن*؟				
١١	هل هناك أهداف للنقد والتحليل *؟				
١٢	هل هناك أهداف مهارية تتعلق بالإنتاج الفني* ؟				
	في حالة وجود متطلب لهذا المقرر يجاب على :				
١٣	هل تكررت أهداف هذا المقرر مع أهداف المقرر المتطلب* ؟				
١٤	هل تكمل أهداف هذا المقرر للأهداف المقرر المتطلب* ؟				
١٥	هل تتدرج أهداف هذا المقرر مع أهداف المقرر المتطلب* ؟				

***إرشادات توضيحية للمحور الأول :**

٢-٤ في البنود من ٢إلى ٤ إذا كان عدد الأهداف المحققة للبند ٧٥% فأكثر من نسبة أهداف المقرر فيتم اختيار نعم

إذا كان عدد الأهداف المحققة للبند ٥٠% - ٧٥% من نسبة أهداف المقرر فيتم اختيار إلى حد ما

إذا كان عدد الأهداف المحققة للبند ٥٠% فأقل من نسبة أهداف المقرر فيتم اختيار إلى لا

٧- ١٥ في البنود من ٨ إلى ١٥ عند وجود هدف واحد على الأقل نختار إلى حد ما وأكثر من هذا نختار نعم .

المحور الثاني / المفردات

م	ضع علامة(✓) تحت درجة الموافقة التي تختارها أمام كل عبارة من العبارات التالية	درجة الموافقة			
		واضحة	غير واضحة	تلائمة	غير ملائمة
١	هل هناك مفردات لهذا المقرر ؟				
٢	هل هناك جانب نظري في مفردات المقرر ؟				
٣	هل هناك جانب عملي في مفردات المقرر ؟				
٤	هل هناك إشارة للتعريف بالخامات والأدوات ؟				
٥	هل تركز مفردات المقرر على الجانب المعرفي* ؟				
٦	هل تركز مفردات المقرر على السياق التاريخي* ؟				
٧	هل المفردات يتخللها معلومات عن تاريخ الفن* ؟				
٨	هل تركز مفردات المقرر على الجانب الجمالي التذوقي* ؟				
٩	هل تركز مفردات المقرر على الجانب الإنتاجي* ؟				
١٠	هل هناك جوانب للبحث والتجريب* ؟				
١١	هل هناك جوانب للإبداع والابتكار* ؟				
	في حالة وجود متطلب لهذا المقرر يجاب على :				
١٢	هل تكررت بعض مفردات هذا المقرر مع المقرر المتطلب ؟				
١٣	هل هناك تكامل بين مفردات هذا المقرر و المقرر المتطلب ؟				
١٤	هل هناك ربط بين مفردات هذا المقرر و المقرر المتطلب ؟				

***إرشادات توضيحية للمحور الثاني :**

٥-١٤ في البنود من ٥ إلى ١٤ عند وجود مفردة واحد على الأقل نختار إلى حد ما وأكثر من هذا نختار نعم .

المحور الثالث / عرض وتقديم المقرر

م	ضع علامة(✓) تحت درجة الموافقة التي تختارها أمام كل عبارة من العبارات التالية	درجة الموافقة			
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة
١	هل يوجد هناك كيفيات لعرض وتقديم المقرر ؟				
٢	هل أساليب عرض المقرر واضحة *؟				
٣	هل تركز طريقة عرض المقرر على الإنتاج الفني *؟				
٤	هل تركز طريقة عرض المقرر على الجانب المعرفي *؟				
٥	هل هناك طرق تدريس للمقرر *؟				
٦	هل هناك وسائل تعليمية للمقرر *؟				
٧	هل هناك تتابع بين الجزء النظري والتطبيق العملي ؟				
٨	هل طريقة العرض تتلاءم مع طبيعة المقرر؟				
٩	هل تساهم عملية عرض المقرر على تحقيق أهداف المقرر ؟				

***إرشادات توضيحية للمحور الثالث :**

٢- في البند من ٢ إذا كانت مجموع طرق العرض الواضحة ٧٥% فأكثر من نسبة طرق المقرر فيتم اختيار نعم

إذا كان مجموع طرق العرض الواضحة ٥٠% - ٧٥% من نسبة طرق المقرر فيتم اختيار إلى حد ما

إذا كان مجموع طرق العرض الواضحة ٥٠% فأقل من نسبة طرق المقرر فيتم اختيار إلى لا

٣- ٤ في البند الثالث والرابع عند الإشارة إلى التركيز على جانب البند مرة واحدة على الأقل نختار إلى حد ما وأكثر من هذا نختار نعم .

٥- في البند الخامس عند ذكر طريقة تدريس (المحاضرة – الإلقاء – الحوارية- المشاريع – التعليم التعاوني..) مرة واحدة على الأقل نختار إلى حد ما وأكثر من هذا نختار نعم .

٦- في البند السادس عند ذكر وسيلة تعليمية (الأفلام التعليمية الثابتة- الأفلام التعليمية المتحركة - الحاسب الآلي - الرحلات العلمية - الشرائح الملونة - أعمال فنية –نماذج – مجسمات- المعارض..) مرة واحدة على الأقل نختار إلى حد ما وأكثر من هذا نختار نعم .

المحور الرابع / طريقة تقويم المتبعة في المقرر

م	ضع علامة(✓) تحت درجة الموافقة التي تختارها أمام كل عبارة من العبارات التالية	درجة الموافقة			
		واضحة	غير واضحة	ملائمة	غير ملائمة
١	هل طريقة التقويم واضحة يسهل فهمها *؟				
٢	هل تتم عمليه التقويم من وقت إلى آخر ؟				
٣	هل يعتمد جزء من التقويم على نقد الدارسين لإنتاجهم الفني ؟				
٤	هل يعتمد جزء من التقويم على الاختبارات النهائية ؟				
٥	هل يعتمد جزء من التقويم على الاختبارات الفصلية ؟				
٦	هل يعتمد جزء من التقويم على البحوث العلمية ؟				
٧	هل يعتمد جزء من التقويم على التقارير ؟				
٨	هل يعتمد جزء من التقويم على الزيارات الميدانية ؟				
٩	هل يعتمد جزء من التقويم على الجانب النظري فقط ؟				
١٠	هل يعتمد جزء من التقويم على الجانب العملي فقط ؟				
١١	هل يعتمد جزء من التقويم على المهارات الفردية للدارس* ؟				
١٢	هل تتم عمليه التقويم من أستاذ المادة فقط ؟				
١٣	هل يقوم بعمليه التقويم لجنة ؟				
١٤	هل هناك نسبة محددة لأعمال السنة ؟				
١٥	هل نسبة أعمال السنة ٥٠% ؟				
١٦	هل نسبة أعمال السنة ٦٠% ؟				
١٧	هل نسبة أعمال السنة ٤٠% ؟				

***إرشادات توضيحية للمحور الرابع :**

١- في البند الأول إذا كان مجموع الطرق التقويمية الواضحة ٧٥% فأكثر من نسبة الطرق التقويمية للمقرر فيتم اختيار نعم

إذا كان مجموع الطرق التقويمية الواضحة ٥٠% - ٧٥% من نسبة الطرق التقويمية للمقرر فيتم اختيار إلى حد ما

إذا كان مجموع الطرق التقويمية الواضحة ٥٠% فأقل من نسبة الطرق التقويمية للمقرر فيتم اختيار إلى لا

١١- في البند ١١إذا لم يتم ذكر القائم بعملية التقويم فانه من البديهي أن يكون أستاذ المادة .

ملاحـق الدراسة

الملحق رقم (ج)

أداة الدراسة

أداة الدراسة في صورتها النهائية [المرحلة الثانية].

قائمة تحليل مقررات قسم التربية الفنية في كليات المعلمين

إعداد / قمّاش علي آل قمّاش إشرا ف د/حمزة عبدا لرحمن باجودة

سعادة المحلل / المحترم

تحية طيبة وبعد

يقوم الباحث بأجراء دراسة تحت عنوان "**تحليل مقررات قسم التربية الفنية في كليات المعلمين في ضوء الاتجاه التنظيمي DBAE**"، لاستكمال متطلب الحصول على درجة الماجستير في التربية الفنية وعلى ضوء ذلك قام الباحث بتصميم القائمة المرفقة للوصول إلى تحليل كل مقرر من مقررات التربية الفنية على حده.

وهدفت الدراسة من خلال هذه القائمة إلى التعرف على مدى مسايرة محتوى كل مقرر من هذه المقررات للاتجاهات المعاصرة المعمول بها حاليا في مجال التربية الفنية .

وتضم القائمة في بدايتها تعليمات خاصة باستخدامها وتوضيح قواعد وإجراءات التحليل بالإضافة إلى المحاور وما يندرج تحت كل محور من فقرات تحدد المعلومات المطلوبة من تحليل مفردات كل مقرر .

والمطلوب من سعادتكم بصفتكم خبيراً تربوياً متخصصاً في التربية الفنية ، المناهج ، الاختبارات والمقاييس إبداء الرأي في هذه القائمة بوضع علامة (✓) عند الإجابة التي ترون صحتها من حيث:

- وضوح تعليمات وقواعد التحليل .
- انتماء كل فقرة للمحور الذي تندرج تحته .
- ملاءمة صياغة الفقرات أو غموضها ، وما إذا كانت هناك حاجه لتعديل صياغة أي فقرة منها .
- إضافة فقرات جديدة أو إلغاء أي من الفقرات الحالية .
- إي مقترحات ترونها تثري الأداة لجمع البيانات بشكل كبير ودقيق .

شاكرين تعاونكم سلفاً للرقي بالعلم والمعرفة

الباحث

قمّاش على آل قمّاش

جامعة أم القرى

كلية التربية – قسم التربية الفنية

تعليمات ملء بيانات قائمة التحليل (تخص القائمين بعملية التحليل ويأخذ رأي المحكمين فيها):

تشتمل الصفحات التالية على قائمة مقترحة لتحليل كل مقرر من مقررات قسم التربية الفنية في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، والمطلوب قراءة التعليمات ثم القيام بعملية التحليل بالصورة المطلوبة :-

أولا :- تعليمات ملء بيانات القائمة :-

يتم تحليل كل مقرر على حدة ، بحيث يراعى قبل البدء في عملية تحليل ذلك المقرر ما يلي :-

- **ملء البيانات المتعلقة بالمقرر .**
- **تضم القائمة أربعة محاور، يندرج تحت كل محور منها عدد من العبارات، ويقوم المحلل بتحليل كل عبارة من العبارات وفق ثلاثة خيارات ، وهي (نعم ، إلى حد ما ، لا)، وتوضع علامة (✓) تحت درجة الموافقة التي يختارها أمام كل عبارة .**
- **في حالة عدم تطابق إي عبارة مع حالة المقرر يوضع ذلك أمام العبارة ، ويوضح سبب عدم انطباقها .**
- **للإجابة عن كل عبارة في كل محور تتم قراءة واستيعاب كل مقرر على حدة ، لاتخاذ القرار المناسبة بشأن درجة الموافقة المناسبة على العبارة .**
- **عند وجود متطلب سابق للمقرر فيجب على المحلل الرجوع للمقرر المتطلب .**
- **للإجابة عن عبارات القائمة وإصدار حكم بشأن الموافقة أو عدمها لابد من معرفة الأدبيات التي تتعلق بالتربية الفنية التنظيمية DBAE ، ويتم ذلك عن طريق إطلاع الباحث المحللين على هذه الأدبيات.**

ثانيا :- تعليمات التحليل وقواعده :

قبل القيام بتحليل المقرر والحكم عليه ، يرجى التفضل بقراءة الإرشادات التالية الخاصة بكل محور من المحاور الأربعة المتمثلة في :

١. **الأهداف**
٢. **مفردات المقرر**
٣. **طريقة عرض وتقديم المقرر**
٤. **طريقة تقويم المقرر**

البيانات المتعلقة بالمقرر

- أسم المقرر: _____
- رمزه : _____
- طبيعة المقرر :

☐ نظري ☐ عملي ☐ نظري و عملي

- المستوى التخصصي للمقرر :

☐ الأول ☐ الثاني ☐ الثالث ☐ الرابع

- المستوى الفصلي الذي يدرس فيه المقرر حسب الخطة :

☐ الأول ☐ الثاني ☐ الثالث ☐ الرابع ☐ الخامس

☐ السادس ☐ السابع ☐ الثامن

- الساعات التدريسية المعتمدة للمقرر:

☐ ساعة ☐ ساعتان ☐ ٣ ساعات ☐ ٤ ساعات

بيانات في حالة وجود متطلب سابق

- أسم المقرر: _____
- رمزه : _____
- طبيعة المقرر :

☐ نظري ☐ عملي ☐ نظري و عملي

- المستوى التخصصي للمقرر :

☐ الأول ☐ الثاني ☐ الثالث ☐ الرابع

- المستوى الفصلي الذي يدرس فيه المقرر حسب الخطة :

☐ الأول ☐ الثاني ☐ الثالث ☐ الرابع ☐ الخامس

☐ السادس ☐ السابع ☐ الثامن

- الساعات التدريسية المعتمدة للمقرر:

☐ ساعة ☐ ساعتان ☐ ٣ ساعات ☐ ٤ ساعات

المحور الأول / الأهداف				
م	ضع علامة(✓) تحت درجة الموافقة التي تختارها أمام كل عبارة من العبارات التالية	درجة الموافقة		
		نعم	إلى حد ما	لا
١	هل توجد أهداف لهذا المقرر ؟			
٢	هل صيغت أهداف المقرر بصورة واضحة *؟			
٣	هل يسهل الحكم على تحقيق الأهداف *؟			
٤	يوجد ارتباط بين جميع أهداف المقرر* ؟			
٥	يوجد استقلالية في كل هدف من أهداف المقرر *؟			
٦	هناك دمج لأكثر من هدف في الهدف الواحد *؟			
٧	هل أهداف المقرر تنمي الجوانب الابتكارية*؟			
٨	هل من أهداف المقرر مايسعى إلى البحث والتجريب في الخامات * ؟			
٩	يوجد أهداف لتنمية التذوق الجمالي لدى المتعلمين *؟			
١٠	يوجد أهداف للتعريف بتاريخ الفن*؟			
١١	يوجد أهداف لنقد وتحليل الأعمال الفنية*؟			
١٢	يوجد أهداف مهارية تتعلق بالإنتاج الفني* ؟			
١٣	يوجد علاقة من حيث شمول المقرر للأهداف الأربعة السابقة ٩-١٢؟			
١٤	هناك أهداف تتحقق من خلال القيم والاتجاهات ؟			
	في حالة وجود متطلب لهذا المقرر يجاب على :			
١٥	هناك تداخل بين أهداف هذا المقرر و أهداف المقرر المتطلب* ؟			
١٦	هل تتكامل أهداف هذا المقرر مع أهداف المقرر المتطلب* ؟			
١٧	هل تتابع أهداف هذا المقرر مع أهداف المقرر المتطلب* ؟			

***إرشادات توضيحية للمحور الأول :**

في البنود من ٢إلى ٤ :

نعم ٧٥% فأكثر من نسبة أهداف المقرر .

إلى حد ما ٥٠% - ٧٥% من نسبة أهداف المقرر.

لا ٥٠% فأقل من نسبة أهداف المقرر .

في البنود من ٥ إلى ١٥ :

عند وجود هدف واحد على الأقل نختار إلى حد ما وأكثر من هذا نختار نعم .

المحور الثاني / المفردات				
م	ضع علامة(✓) تحت درجة الموافقة التي تختارها أمام كل عبارة من العبارات التالية	درجة الموافقة		
		نعم	إلى حد ما	لا
١	يوجد مفردات لهذا المقرر ؟			
٢	يوجد تركيز علي الجانب النظري في مفردات المقرر ؟			
٣	يوجد تركيز علي الجانب العملي في مفردات المقرر ؟			
٤	توجد إشارة للتعريف بالخامات والأدوات ؟			
٥	هل تراعي المفردات التسلسل التاريخي للمقرر* ؟			
٦	تركز مفردات المقرر على النقد الفني * ؟			
٧	يتخلل المفردات معلومات عن تاريخ الفن* ؟			
٨	تركز مفردات المقرر على تحقيق الجانب الجمالي * ؟			
٩	تركز مفردات المقرر على الجانب الإنتاجي* ؟			
١٠	يوجد جوانب للبحث والتجريب في مفردات المقرر* ؟			
١١	يوجد جوانب لتنمية الابتكار في مفردات المقرر* ؟			
	في حالة وجود متطلب لهذا المقرر يجاب على :			
١٢	تكررت بعض مفردات هذا المقرر مع المقرر المتطلب *؟			
١٣	يوجد تكامل بين مفردات هذا المقرر و المقرر المتطلب *؟			
١٤	يوجد ربط بين مفردات هذا المقرر و المقرر المتطلب *؟			

***إرشادات توضيحية للمحور الثاني :**

في البنود من ٥ إلى ١٤:

عند وجود مفردة واحد على الأقل نختار إلى حد ما وأكثر من هذا نختار نعم .

المحور الثالث / عرض وتقديم المقرر				
م	ضع علامة(✓) تحت درجة الموافقة التي تختارها أمام كل عبارة من العبارات التالية	درجة الموافقة		
		نعم	إلى حد ما	لا
١	توجد هناك خطوات منطقية لعرض وتقديم المقرر ؟			
٢	توجد أساليب محددة لعرض المقرر *؟			
٣	هل أساليب العرض واضحة *؟			
٤	هل تركز طريقة عرض المقرر على المهارة *؟			
٥	هل تركز طريقة عرض المقرر على المعرفة *؟			
٦	يوجد طرق تدريسية محددة للمقرر*؟			
٧	هل هناك تنوع لطرق التدريس المعتمدة في المقرر *؟			
٨	يوجد وسائل تعليمية للمقرر *؟			
٩	يوجد تكامل بين الجزء النظري والتطبيق العملي للمقرر ؟			
١٠	طريقة العرض تتلاءم مع طبيعة المقرر ؟			
١١	تساهم عملية عرض المقرر على تحقيق أهدافه ؟			

***إرشادات توضيحية للمحور الثالث :**

- في البنود من الثاني والثالث والسابع :
  - نعم ٧٥% فأكثر من نسبة طرق وأساليب المقرر .
  - إلى حد ما ٥٠% - ٧٥% من نسبة طرق وأساليب المقرر.
  - لا ٥٠% فأقل من نسبة طرق وأساليب المقرر .

- في البند الرابع والخامس :

عند الإشارة إلى التركيز على جانب البند مرة واحدة فقط نختار إلى حد ما وأكثر من هذا نختار نعم .

- في البند السادس عند ذكر طريقة تدريس (المحاضرة – الإلقاء – الحوارية- المشاريع – التعليم التعاوني..) مرة واحدة على الأقل نختار إلى حد ما وأكثر من هذا نختار نعم .

- في البند الثامن عند ذكر وسيلة تعليمية (الأفلام التعليمية الثابتة- الأفلام التعليمية المتحركة – الحاسب الآلي – الرحلات العلمية – الشرائح الملونة – أعمال فنية –نماذج – مجسمات- المعارض..) مرة واحدة على الأقل نختار إلى حد ما وأكثر من هذا نختار نعم .

المحور الرابع / طريقة تقويم المتبعة في المقرر				
م	ضع علامة(✓) تحت درجة الموافقة التي تختارها أمام كل عبارة من العبارات التالية	درجة الموافقة		
		نعم	إلى حد ما	لا
١	يوجد معايير للتقويم واضحة يسهل تطبيقها *؟			
٢	هل تتم عمليه التقويم من وقت إلى آخر ؟			
٣	يعتمد جزء من التقويم على نقد المتعلمين لإنتاجهم الفني إن وجد ؟			
٤	يعتمد جزء من التقويم على الاختبارات النهائية ؟			
٥	يعتمد جزء من التقويم على الاختبارات الفصلية ؟			
٦	يعتمد جزء من التقويم على البحوث العلمية ؟			
٧	يعتمد جزء من التقويم على التقارير ؟			
٨	يعتمد جزء من التقويم على الزيارات الميدانية ؟			
٩	يعتمد التقويم على الجانب النظري فقط ؟			
١٠	يعتمد التقويم على الجانب العملي فقط ؟			
١١	يعتمد جزء من التقويم على المهارات الفردية للمتعلم ؟			
١٢	تتم عمليه التقويم من أستاذ المادة فقط* ؟			
١٣	تتم عمليه التقويم من قبل لجنة ؟			
١٤	يوجد أدوات تقويم أخرى ؟ حدد :			
		النسبة %		
١٥	كم نسبة أعمال السنة ؟			
١٦	كم نسبة الاختبارات الفصلية ؟			
١٧	كم نسبة الاختبارات النهائية ؟			

***إرشادات توضيحية للمحور الرابع :**

- في البند الأول
  - نعم ٧٥% فأكثر من نسبة الطرق التقويمية للمقرر
  - إلى حد ما ٥٠% - ٧٥% من نسبة الطرق التقويمية للمقرر فيتم اختيار
  - لا ٥٠% فأقل من نسبة الطرق التقويمية للمقرر فيتم اختيار
- في البند ١٢ : إذا لم يتم ذكر القائم بعملية التقويم فانه من البديهي أن يكون أستاذ المادة .

ملاحـق الدراسة

الملحق رقم (د)

قائمة بأسماء المحكمين

[المرحلة الأولى].

قائمة باسماء وتخصصات السادة المحكمين الذين عرضت عليهم قائمة تحليل المحتوى قبل التعديل- المرحلة الأولى		
م	الاسم	جهة العمل (التخصص)
١	أ. د. ربيع طه حسين	أستاذ جامعة أم القرى – كلية التربية – قسم علم النفس (إحصاء)
٢	أ. د. عبد العزيز راشد النجادى	أستاذ جامعة الملك سعود-كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس (التربية الفنية)
٣	أ. د. محمد عبد المجيد فصل	أستاذ جامعة الملك سعود (سابقاً) كلية التربية – قسم التربية الفنية
٤	د. حمزة عبدالرحمن باجودة	أستاذ مساعد جامعة أم القرى – كلية التربية – قسم التربية الفنية
٥	د. خالد ناهس العتيبي	أستاذ مساعد– كلية المعلمين بالرياض – قسم التربية وعلم النفس (قياس وتقويم)
٦	د. عاطف الدرابسة	أستاذ مساعد– كلية المعلمين بابها – قسم التربية اللغة العربية.
٧	د. عبدالله أحمد حامد	أستاذ مساعد– كلية المعلمين بابها – قسم التربية اللغة العربية.
٨	د. محسن محمد درويش	أستاذ مساعد– كلية المعلمين بابها – قسم المناهج وطرق التدريس.
٩	د. محمد الضويحي	أستاذ مشارك جامعة الملك سعود – كلية التربية – قسم التربية الفنية
١٠	د. محمد هلال	أستاذ مشارك جامعة أم القرى – كلية التربية – قسم التربية الفنية.
١١	د. يحي عبدالله الرافعي	أستاذ مساعد– كلية المعلمين بابها – قسم التربية وعلم النفس (قياس وتقويم)
١٢	د. يوسف العمود	أستاذ مشارك جامعة الملك سعود – كلية التربية – قسم التربية الفنية
١٣	أ. سهيل سالم الحربي	محاضر – كلية المعلمين الطائف – طالب دكتوراه مناهج وطرق التدريس (تربية فنية).

ملاحـق الدراسة

الملحق رقم (هـ)

قائمة بأسماء المحكمين

[المرحلة الثانية].

قائمة بأسماء وتخصصات السادة المحكمين الذين عرضت عليهم قائمة تحليل المحتوى قبل التعديل- المرحلة الثانية		
م	الاسم	جهة العمل (التخصص)
١	أ. د. ربيع طه حسين	أستاذ جامعة أم القرى – كلية التربية – قسم علم النفس (إحصاء)
٢	أ. د. عبد الحكيم موسى	أستاذ جامعة أم القرى – كلية التربية – قسم علم المناهج وطرق التدريس
٣	أ. د. عبد العزيز راشد النجادى	أستاذ جامعة الملك سعود-كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس (تربية فنية)
٤	أ. د. محمد عبد المجيد فصل	أستاذ جامعة الملك سعود (سابقاً) كلية التربية – قسم التربية الفنية
٥	د. أحمد عبد الرحمن الغامدي	أستاذ مشارك جامعة أم القرى - كلية التربية – قسم التربية الفنية
٦	د. أميرة عبد الرحمن	أستاذ مساعد جامعة أم القرى - كلية التربية – قسم التربية الفنية
٧	د. بلال أحمد مقلد	أستاذ مشارك كلية المعلمين بمكة المكرمة – قسم التربية الفنية.
٨	د. خديجة محمد سعيد جان	أستاذ مساعد جامعة أم القرى - كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس.
٩	د. سناء علي محمد	أستاذ مساعد جامعة الملك سعود - كلية التربية – قسم التربية الفنية.
١٠	د. عبد الرحمن المنتشري	التعليم العام – كلية المعلمين بالطائف – قسم التربية الفنية.
١١	د. عبد الله أحمد حامد	أستاذ مساعد– كلية المعلمين بأبها – قسم التربية اللغة العربية. (مراجعة لغوية)
١٢	د. محمد النملة	أستاذ مشارك جامعة الملك سعود - كلية التربية – قسم التربية الفنية.
١٣	د. ناصر المسعري	أستاذ مساعد جامعة الملك سعود-كلية التربية – قسم المناهج وطرق التدريس (تربية فنية)
١٤	د. يسري عبد الحميد الحويلي	أستاذ مساعد كلية المعلمين بمكة المكرمة – قسم التربية الفنية.
١٥	د. يوسف العمود	أستاذ مشارك جامعة الملك سعود - كلية التربية – قسم التربية الفنية
١٦	أ. سهيل سالم الحربي	محاضر – كلية المعلمين الطائف – طالب دكتوراه مناهج وطرق التدريس (تربية فنية)
١٧	أ. محمد حسن سفران	محاضر – كلية المعلمين بأبها – طالب دكتوراه مناهج وطرق التدريس (تربية فنية)

ملاحق الدراسة

الملحق رقم (و)

جدول يوضح

نتائج تحليل جميع المقررات

نتائج تحليل المقررات [الوصف الكمي للبرنامج]

المحور	فئات التصنيف	رقم الفقرة	مدخل تربية فنية	مدخل التذوق والنقد الفني	التعبير الفني عند الأطفال	رسم تشكيلي	أسس التصميم وعناصره	تاريخ التربية الفنية وتطوراتها	مدخل فن الخزف	رسوم أطفال	فن الخط العربي	التذوق وتاريخ الفن	الفنون الإسلامية	أشغال فنية بخامات متعددة	أشغال الخزف	أشغال النحت	التصميم والزخرفة	الطباعيات	التصوير التشكيلي	أصول التربية الفنية	النسجيات	أشغال المعادن والمينا	تصميم المتاحف والمعارض	التربية الفنية الخاصة	طرق تدريس التربية الفنية
	رمز المقرر		ف١٠٠	ف١٠١	ف٢١٠	ف٢٤٠	ف٢٥٠	ف٢٦٠	ف٢٢٠	ف٢٤١	ف٢٥٢	ف٢٦١	ف٢٦٢	ف٢٣٠	ف٢٤١	ف٢٣١	ف٢٥١	ف٢٧٠	ف٢١١	ف٢٦٣	ف٢٨٠	ف٢٢٢	ف٢٥٣	ف٢٩٠	ف٢٧٧
	الرقم		١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٨	١٧	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣
الأول : الأهداف	هل توجد أهداف لهذا المقرر.	١	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
	هل صيغت أهداف المقرر بصورة واضحة:	٢	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	١	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
	هل يسهل الحكم على تحقيق الأهداف.	٣	٣	١	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	١	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
	يوجد ارتباط بين جميع أهداف المقرر.	٤	١	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٢	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
	يوجد استقلالية في كل هدف من أهداف المقرر.	٥	٣	١	٣	١	٣	٣	١	٣	٣	٣	٣	١	٣	٣	٣	٣	١	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
	هناك دمج لأكثر من هدف في الهدف الواحد.	٦	٣	٣	٣	٣	٣	١	٣	٢	٣	١	٣	٣	١	٣	١	٢	١	٣	١	١	١	١	٣
	هل أهداف المقرر تنمي الجوانب الابتكارية؟	٧	٣	٣	١	١	١	١	١	١	٣	١	١	٣	١	١	١	١	١	٣	١	١	١	١	١	١
	هل من أهداف المقرر مايسعى إلى البحث والتجريب في الخامات .	٨	١	١	١	١	١	١	١	١	٣	١	١	٣	١	١	١	١	١	٣	١	١	١	١	١	١
	يوجد أهداف لتنمية التذوق الجمالي لدى المتعلمين.	٩	١	٣	١	١	٣	١	١	١	٣	٣	٣	٣	١	٣	٣	١	١	٣	١	١	١	١	١	١
	يوجد أهداف للتعريف بتاريخ الفن؟	١٠	١	١	١	١	١	١	١	١	٣	٣	٣	٣	١	٣	٣	١	١	٣	١	١	١	١	١	١
	يوجد أهداف لنقد وتحليل الأعمال الفنية؟	١١	١	٣	١	١	١	١	١	١	٣	١	٣	١	١	٣	٣	١	١	٣	١	١	١	١	١	١
	يوجد أهداف مهارية تتعلق بالإنتاج الفني.	١٢	١	١	٣	١	٣	١	٣	١	٣	١	٣	٣	٣	٣	٣	٣	١	٣	٣	٣	٣	٣	١	١
	يوجد علاقة من حيث شمول المقرر للأهداف الأربعة السابقة ٩-١٢	١٣	١	٢	١	١	٢	١	١	١	٢	١	٢	٢	٢	٢	٢	٢	٢	١	١	٢	١	١	١	١
	هناك أهداف تتحقق من خلال القيم والاتجاهات.	١٤	٢	٢	٢	١	١	١	١	١	١	١	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	٢	١	١	١	٢
	هناك تداخل بين أهداف هذا المقرر و أهداف المقرر المتطلب.	١٥	٢	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	هل تتكامل أهداف هذا المقرر مع أهداف المقرر المتطلب.	١٦	١	٢	١	١	١	١	١	٢	١	٢	١	١	٣	١	٢	١	١	٢	١	١	١	١	١	١
	هل تتابع أهداف هذا المقرر مع أهداف المقرر المتطلب.	١٧	١	٢	١	١	١	١	١	٢	١	٢	١	١	٣	١	٢	١	١	٢	١	١	١	١	١	١
الثاني : المفردات	يوجد مفردات لهذا المقرر.	١٨	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
	يوجد تركيز على الجانب النظري في مفردات المقرر.	١٩	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣
	يوجد تركيز على الجانب العملي في مفردات المقرر.	٢٠	١	٢	١	١	٣	١	٣	٢	٢	١	٣	٢	٣	٣	٣	٣	٢	١	٣	٣	٢	١	١	١
	توجد إشارة للتعريف بالخامات والأدوات.	٢١	٣	١	٣	١	١	١	١	١	١	٣	٢	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٢	٣	٣	٣	٢	١	١
	هل تراعي المفردات التسلسل التاريخي للمقرر.	٢٢	٣	٢	١	١	١	١	٣	١	١	٣	٢	٣	٢	٣	١	٣	٣	٢	٣	٣	٢	١	١	١
	تركز مفردات المقرر على الجانب التذوقي.	٢٣	٣	٣	١	١	١	١	١	١	١	٣	١	١	١	١	١	١	١	٢	١	١	١	١	١	١
	يتخلل المفردات معلومات عن تاريخ الفن.	٢٤	٢	١	١	١	١	١	١	١	٢	٢	٢	٢	١	٢	١	١	١	٢	١	١	١	١	١	١
	تركز مفردات المقرر على تحقيق الجانب الجمالي .	٢٥	٢	٣	١	١	١	١	١	١	٢	٢	٢	٢	١	٢	١	١	١	٣	١	١	٣	١	١	١
	تركز مفردات المقرر على الجانب الإنتاجي.	٢٦	١	٢	١	٣	١	٣	١	٣	١	٢	١	٢	٣	٢	٣	٣	٣	٢	١	٣	٣	٣	١	١
	يوجد جوانب للبحث والتجريب في مفردات المقرر.	٢٧	١	١	١	١	١	١	١	١	٢	١	١	١	٣	١	١	٢	١	١	١	١	٢	١	١	١
	يوجد جوانب لتنمية الابتكار في مفردات المقرر.	٢٨	٢	١	١	١	١	١	١	١	٢	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	تكررت بعض مفردات هذا المقرر مع المقرر المتطلب.	٢٩	١	٢	١	١	١	١	١	١	٢	١	١	١	٢	١	٢	١	١	٢	١	١	١	١	١	١
	يوجد تكامل بين مفردات هذا المقرر و المقرر المتطلب.	٣٠	١	٢	١	١	١	١	١	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	١	٢	١	١	١	١	١	١
	يوجد ربط بين مفردات هذا المقرر و المقرر المتطلب.	٣١	١	٢	١	١	١	١	١	١	٢	١	٢	١	٢	١	٢	١	١	٢	١	١	١	١	١	١
الثالث :عرض وتقديم المقرر	توجد هناك خطوات منطقية لعرض وتقديم المقرر.	٣٢	٣	٣	١	٣	٢	٣	٣	١	٢	٢	٣	٢	٣	٢	٣	٣	٢	٣	٢	٢	٢	٣	١
	توجد أساليب محددة لعرض المقرر.	٣٣	٣	١	٢	٣	٢	٣	٢	١	٢	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٣	٢	١
	هل أساليب العرض واضحة.	٣٤	٣	١	٢	٣	٢	٣	٢	١	٢	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٣	٢	١
	هل تركز طريقة عرض المقرر على المهارة.	٣٥	١	٢	١	٢	١	٣	١	٣	٢	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	١	١	١
	هل تركز طريقة عرض المقرر على المعرفة.	٣٦	٣	٣	٢	٣	٣	٣	٣	١	٢	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٣	٢	١
	يوجد طرق تدريسية محددة للمقرر.	٣٧	٣	٣	١	٣	١	٣	١	١	٢	١	٣	١	١	٣	١	٣	١	١	٣	١	٣	٢	١	١
	هل هناك تنوع لطرق التدريس المعتمدة في المقرر.	٣٨	٣	١	٢	١	٣	١	٣	١	٢	١	٣	١	١	٣	١	٣	١	١	٣	١	٣	٢	١	١
	يوجد وسائل تعليمية للمقرر.	٣٩	٣	١	٣	٣	٣	٣	٣	٢	٢	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٢	٢	٣	٢	٣	٢	١	١
	يوجد تكامل بين الجزء النظري والتطبيق العملي للمقرر.	٤٠	٢	٢	٣	٣	٢	٣	٢	٢	٣	١	٢	٢	٣	٢	٣	٢	٢	١	٣	٢	٣	٢	١	١
	طريقة العرض تتلاءم مع طبيعة المقرر.	٤١	٣	١	٣	٣	٣	٣	٣	١	٢	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٢	١	١
	تساهم عملية عرض المقرر على تحقيق أهدافه.	٤٢	٣	١	٣	٣	٣	٣	٣	١	٢	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٢	١	١
الرابع : طرق التقويم المتبعة في المقرر	يوجد معايير للتقويم واضحة يسهل تطبيقها.	٤٣	٣	٢	٣	٣	٣	٣	٣	١	٢	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٢	١	٣	٢	٣	٢	١	٣
	هل تتم عملية التقويم من وقت إلى آخر.	٤٤	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٣	١	١	١	١	٢	١	١	١	١	١	٣
	يعتمد جزء من التقويم على نقد المتعلمين لإنتاجهم الفني إن وجد.	٤٥	١	١	١	١	١	١	١	١	٣	١	١	١	٣	١	١	١	١	١	١	٣	١	١	١	١
	يعتمد جزء من التقويم على الاختبارات النهائية.	٤٦	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	١	٣	٢	٣	١	١	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٢	١	١
	يعتمد جزء من التقويم على الاختبارات الفصلية.	٤٧	١	٢	٣	٣	٣	٣	٣	١	٣	١	٢	١	١	٣	٣	٣	٣	٢	١	٣	٣	٢	١	١
	يعتمد جزء من التقويم على البحوث العلمية.	٤٨	٣	٣	٣	١	٣	١	٣	١	٣	٢	٣	١	١	٣	٣	٣	٣	١	١	٣	١	١	١	١
	يعتمد جزء من التقويم على التقارير.	٤٩	١	٣	١	١	١	١	٣	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	٣	١	١	١	١	١	١
	يعتمد جزء من التقويم على الزيارات الميدانية.	٥٠	١	١	٣	١	١	١	١	٣	٢	٣	٢	١	١	١	١	١	١	٣	٢	٢	٣	١	١	١
	يعتمد التقويم على الجانب النظري فقط.	٥١	١	٢	٣	٢	٣	٢	٣	١	٢	٣	٢	١	٣	٢	٢	٢	٢	٣	٢	٣	٣	٢	١	١
	يعتمد التقويم على الجانب العملي فقط.	٥٢	١	٢	٢	١	٢	١	٣	١	٢	١	٣	١	٣	٢	٢	٢	٢	٣	٢	٣	٣	٣	١	١
	يعتمد جزء من التقويم على المهارات الفردية للمتعلم.	٥٣	٢	٣	٣	٣	٣	١	٣	١	٣	٣	٣	١	٣	٣	٣	٣	٣	١	٣	٣	٣	١	١	٢
	تتم عمليه التقويم من أستاذ المادة فقط.	٥٤	٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣	١	٣	٣	٣	١	٣	٣	٣	٣	٣	١	٣	٣	٣	١	١	٣
	تتم عمليه التقويم من قبل لجنة.	٥٥	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	يوجد أدوات تقويم أخرى. حدد :	٥٦	١	١	١	١	١	١	١	١	٣	٣	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١	١
	كم نسبة أعمال السنة .	٥٧	٣	٢	١	٣	١	٣	١	١	٣	١	١	١	١	٣	١	٣	٣	١	١	٣	١	٣	١	١
	كم نسبة الاختبارات الفصلية.	٥٨	١	١	١	١	٣	١	١	١	١	١	١	١	١	٣	١	٢	١	١	١	١	١	٣	١	١
	كم نسبة الاختبارات النهائية.	٥٩	٣	٢	١	٣	١	٣	١	١	٣	١	١	١	١	٣	١	٣	٣	١	١	٣	١	٣	١	١