بناء استراتيجية مقترحة ؛ لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية في ضوء : مفهوم التربية الفنية البحثية ، وقياس مدى تقدير المعلمين وتوافقهم نحو مدخلها الفلسفي ، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بسلطنة عمان

إعداد : د. صلاح الدين خضر
٢٠٠١

بناء استراتيجية مقترحة ؛ لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية في ضوء : مفهوم التربية الفنية البحثية ، وقياس مدى تقدير المعلمين وتوافقهم نحو مدخلها الفلسفي ، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بسلطنة عمان

د. صلاح الدين عبد الحميد خضر *

مقدمة :

يتميز العالم الذي نعيش فيه بسرعة التغير والتطور فكل يوم يمر على هذا العالم تحدث فيه من التطورات والاختراعات الشيء الكثير؛ مما يلزم القائمين علي العملية التعليمية بمتابعة كل التطورات بسرعة ؛ حتى يتسنى لهم مواكبة كل جديد. وهناك حاجة إلى تطور الفكر التربوي والفني في مجال التربية الفنية؛ ليواكب التغيرات التي تحدث في المجتمع الحديث.

وتعتبر مادة التربية الفنية مادة علمية ، مثلها مثل المواد الدراسية الأخرى ، وقد حظيت هذه المادة باهتمام التربويين والمتخصصين في مجال التربية الفنية بالدراسات والبحوث المتواصلة ؛ لإبراز أهميتها كعنصر أساسي في الهيكل الدراسي لحياة المتعلمين منذ طفولتهم لتنمية قدراتهم الإبداعية، وإحساسهم بمواطن الجمال من حولهم وتذوقها بالإضافة إلى تحقيق الأهداف الأخرى للتربية الفنية. وكان لاهتمام المتخصصين في تحسين مناهج التربية الفنية دور كبير وسعي لترسيخ مفهوم الحاجة للتربية الفنية كمادة دراسية أساسية في المنهج العام، لما لها من أهمية كبرى في مخاطبة العقل والوجدان وتهذيب الإحساس وتكوين الشخصية، التي تساعد على التخلص من الجمود وتمنح المرونة الكافية عند حل أي مشكلة أو مواجهة أي موقف، وتدفع إلى التجديد وإنتاج كل ما هو مبتكر، مما جعل العلماء والمربين والمفكرين المهتمين بالتربية الفنية يهتمون بالبحث عن رؤية جديدة، ومفهوم جديد لمناهج التربية الفنية ونظريات تدريسها؛ لاقتناعهم بالدور الذي تلعبه التربية الفنية في تربية النشء وإثراء الثقافة الإنسانية بكل مفيد، وأنها مادة أساسية في المنهج العام تسهم مع غيرها من المواد الدراسية الأخرى في تكامل شخصية الفرد منذ طفولته وتقويم سلوكه الإنساني ؛ ليكون مواطنا صالحا يعيش وسط التحولات الاجتماعية المعاصرة، فهي وسيلة من وسائل الثقافة، وبالثقافة تتغير المفاهيم والعادات والمهارات وتدرك المعاني والقيم. ولكي تؤدي التربية الفنية دورها في هذا المجال ؛ لا بد أن تتفاعل أهدافها مع الأحداث ، وتأخذ بنصيبها في بناء الإنسان، وتدفع عجلة التطور إلى الأمام.

وتكمن أهمية دراسة المناهج التعليمية ونظريات تدريسها في أنها أمر ضروري لتكوين اتجاه عام أو نظرية عامة للتربية ، تساعد على تطبيقات تربوية سليمة ، وفق أساليب واستراتيجيات واضحة. وستكون هذه التطبيقات عشوائية ومزاجية إذا لم تتضح معالم هذه النظرية. ومن أهم هذه الخصائص التي يتصف بها المنهج الحديث هو إعداد التلميذ ؛ ليعيش في مجتمع معين ويكون قادرا على ممارسة دوره فيه ، ووسيلته في ذلك قدر من المعرفة والمهارات والقيم المرتبطة والمناسبة للمجتمع . ويؤكد محمود البسيوني (١٢٦-٢٩٠ :٢٩٣) أن التربية الفنية حينما تتيح للأفراد فرصا للتعبير وخلق الأعمال الفنية التشكيلية، فإنها تمكنهم من إدراك معني أو فكرة مميزة تختلف عن المعارف الأخرى التي يتناولها التلميذ في المواد الدراسية الأخرى ، وهي معرفة تقربهم من طبيعة الحياة ومن معنى الخلق.

* أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية المساعد بكلية التربية / جامعة حلوان .

وقد أشار "هاري " Harry (١٩٨٧) (١٨٠- ٨٧ :٩٤) أن التربية الفنية في حاجة إلى العديد من الدعائم ؛ حتى تتبوأ المكانة التي نأملها لها، وتصبح عضوا أساسيا في بنية التعليم. لذا فإن المهمة الأساسية هي بناء منهج ذي مصداقية عالية، حيث كان الاتجاه السائد هو الاهتمام بالمواد النظرية وإهمال المواد الفنية في مناهج التعليم العام. والذي حاول المسئولون تغييره حديثا في الفترة السابقة في معظم البلاد العربية، وأصبح للمواد الفنية مكانة واضحة في خطة الدراسة و البرنامج الزمني في التعليم العام.كما نادى المتخصصون بضرورة النظر بجدية إلى الفنون البصرية وما تحتويه من قيم بالغة الأهمية، والنظر إلى الفن على أساس أنه مصدر للتعبير المبدع، وأخذ أحاسيس الطلاب في موضوع الاعتبار، وكذلك تشكيل صفاتهم الشخصية وبإعطاء الطلاب الفرصة ؛ كي يتعلموا من خلال تزويدهم بالمواد و الوسائل التي تمكنهم من استخدامها بحرية ، مع توافر الإرشادات والتوجيهات والتعليمات المشجعة لهم أثناء عملية الممارسة، وحتى يستطيع الطالب أن يتعلم كيف ينظر، ويفهم ، ويحكم على الأمور، ثم ينتج ، ويبدع (١٥٠-٢٠) . ومن هذا المنطلق دعا متخصصو التربية الفنية إلى الاهتمام بتغيير التركيب العام لمناهج التربية الفنية ونظريات تدريسها ، وإعادة النظر في الإجراءات المتبعة للتوفيق بين مختلف الجوانب التي تتضمنها تلك المناهج وتطبيقاتها.

مشكلة البحث :

ظلت مناهج التربية الفنية في سلطنة عمان ، ولفترة طويلة ، عبارة عن إطار عام يحتوي على أربعة محاور أساسية (التعبير الحر، الرؤية الفنية، التشكيل الفني، التصميم الابتكاري) تتضمن مجموعة من الأبعاد الفرعية، ولم تنص على محتوى محدد للمعلومات ، كما يتضح من ملحق رقم (١)؛ إذ كانت الغاية منها تلقين بعض القواعد ، واكتساب عدد من المهارات التي استمدها البالغون من تحليل بعض الأعمال الفنية. وبالرغم من ذلك ظل معلمو التربية الفنية وموجهوها بسلطنة عمان يقومون بتزويد الطلاب بقدر كبير من المعلومات بصورة فردية ، ناتجة من أن المعلم ينظم مادته الدراسية بما يتفق مع إعداده : المهني والأكاديمي والثقافي ومنطقه كشخص له ثقافته الخاصة، وكصاحب الرأي الأساسي والأفكار والممارسات الفنية التي تتم داخل الفصل الدراسي، فكان يحدد للطالب أفكاره وممارساته، والخطوات التي يجب أن يتبعها الطالب دون أن يغير، أو يضيف على أي منها. وبالرغم من كم المعلومات التي قدموها للطلاب؛ إلا أن المعلومات لم تمثل هدفا مستقلا في حد ذاته، ولكنها كانت تهدف إلى تنمية القدرة على الممارسات الفنية، فالتدريس يقتصر على الإنتاج الفني كمحور أساسي يؤكد استخدام الطلاب للمواد الفنية ، كوسيلة للتعبير الذاتي ، وفقا لأساليب فنية مختلفة وللوصول إلى مستوى مرتفع من المهارة.

من خلال ما سبق يتبين مدى أهمية وضع استراتيجية مقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان، في شكل أكاديمي منظم ، ذي مصداقية تتناسب مع النماذج المعاصرة والمستحدثة للمناهج ونظريات تدريسها ، وتطبيقاتها- بصفة عامة - والتربية الفنية بصفة خاصة بفلسفاتها، ومكوناتها وتطبيقاتها بأشكالها وصورها العديدة والمتنوعة ؛ التي أوضحتها الدراسات والبحوث تأكيدا على مفهوم التربية الفنية البحثية . Investigative Art Education.

أسئلة البحث : تطلبت مشكلة البحث الإجابة عن التساؤلات الآتية:

١. ما إمكانية وضع تصور لمدخل فلسفي لاستراتيجية مقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان ، في ضوء مفهوم التربية الفنية البحثية ؟
٢. ما تقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة ؟
٣. هل تختلف تقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي باختلاف الجنس ؟
٤. ما العلاقة بين تقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي بصورة كلية ، وبين تقديراتهم نحو كل بعد من أبعاد المقياس ؟

٥. ما مكونات الاستراتيجية المقترحة بمعالمها الرئيسة والنهائية لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان في ضوء مفهوم التربية الفنية البحثية ؟
٦. ما اتجاهات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس؛ وذلك بعد تعرفهم الاستراتيجية المقترحة ؟
٧. هل تختلف اتجاهات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس باختلاف الجنس ؟
٨. ما العلاقة بين اتجاهات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس بصورة كلية ، وبين اتجاهاتهم نحو كل محور من محاور المقياس ؟
٩. هل يوجد تفاعل بين كل من : الجنس ، وتقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ؟

أهداف البحث : يهدف البحث الحالي إلى :

١. بناء استراتيجية مقترحة جديدة ؛ لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية في سلطنة عمان، في ضوء مفهوم التربية الفنية البحثية.
٢. مراجعة الاتجاهات المعاصرة والحديثة لمفهوم التربية الفنية ومنها الاعتماد على المفهوم الشامل للتربية الفنية الذي ، يعتبرها " أحد ميادين المعرفة الأساسية المنظمة " ، والمعروف بالاختصار إلى (DBAE) في بناء المدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة؛ تأكيدا على مفهوم التربية الفنية البحثية .
٣. تحديد المعالم الرئيسة للاستراتيجية المقترحة بكل مكوناتها الأساسية.
٤. تعرف مدى تقدير معلمي التربية الفنية وتوافقهم نحو المدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة، وعلاقة ذلك بالجنس.
٥. تعرف مدى اتجاهات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس؛ وذلك بعد تعرفهم الاستراتيجية المقترحة، وعلاقة ذلك بالجنس .

حدود البحث : اقتصر البحث على :

١. وضع استراتيجية عامة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية في سلطنة عمان، وتحديد معالمها ومكوناتها الرئيسة، دون تحديد محتوى تلك المكونات.
٢. مراجعة النماذج المعاصرة والمستحدثة ، اللازمة لبناء المناهج ونظريات تدريسها بصفة عامة؛ ومناهج التربية الفنية بصفة خاصة ؛ تأكيدا على مفهوم التربية الفنية البحثية.
٣. إجراء التجريب لأدوات البحث على عينة من معلمي التربية الفنية ومعلماتها بسلطنة عمان.
٤. قياس التقدير والتوافق لمعلمي التربية الفنية ومعلماتها نحو المدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة.
٥. قياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس لمعلمي التربية الفنية ومعلماتها ؛ وذلك بعد تعرفهم الاستراتيجية المقترحة.

فروض البحث :اعتمادا على الإطار النظري ، ونتائج الدراسات والبحوث السابقة ، التي تم الرجوع إليها والأخذ بنتائجها عين الاعتبار ، وفي ضوء أهداف البحث وتساؤلاته،أمكن صياغة الفروض التالية :

(١) يمكن وضع تصور لمدخل فلسفي لاستراتيجية جديدة مقترحة لتطويرنظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان ، في ضوء مفهوم التربية الفنية البحثية .
(٢) تميل تقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم نحو الإيجابية للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة .

(٣) توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي ترجع إلى عامل الجنس .
(٤) توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين تقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي بصورة كلية ، وبين تقديراتهم نحو كل بعد من أبعاد المقياس .
(٥) يمكن اشتقاق مكونات للاستراتيجية المقترحة بمعالمها : الرئيسية والنهائية لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان ، في ضوء مفهوم التربية الفنية البحثية .
(٦) يميل الاتجاه العام لمعلمي التربية الفنية نحو الإيجابية لمهنة التدريس ؛ وذلك بعد تعرفهم الاستراتيجية المقترحة .
(٧) توجد فروق ذات دلالة إحصائية ، بين متوسطات درجات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس ترجع إلي عامل الجنس .
(٨) توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا بين اتجاهات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس بصورة كلية ، وبين اتجاهاتهم نحو كل محور من محاور المقياس
(٩) يوجد أثر للتفاعل بين كل من : الجنس ، وتقديرات معلمي التربية الفنية ، وتوافقهم للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة علي اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس .

منهج البحث : اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي في تحليل النماذج المعاصرة والمستحدثة للمناهج ونظريات تدريسها ، وتطبيقاتها المرتبطة بموضوع البحث؛ والمنهج البنائي لبناء وتصميم الاستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان، والمنهج التجريبي لقياس مدى تقدير معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة، وكذلك قياس مدى اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس .

إجراءات البحث وخطواته : اتبع الباحث الخطوات والإجراءات التالية :

١ ــ دراسة الأدبيات والبحوث والدراسات المرتبطة بموضوع البحث .

٢ــ بناء الاستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان، والذي تطلب إجراء ما يلي من خطوات:

- تحليل مناهج التربية الفنية، وأدلة المعلمين بسلطنة عمان ، لتعرف مكوناتها ونظرية تدريسها.
- عقد لقاءات مفتوحة مع العديد من معلمي التربية الفنية ، وموجهيها ، والمتخصصين في التربية الفنية ومناهج.وطرق تدريس التربية الفنية ؛ لاستطلاع آرائهم في بناء الاستراتيجية المقترحة.
- تحليل معظم النماذج المعاصرة والمستحدثة لبناء المناهج ونظريات تدريسها بصفة عامة ، والتربية الفنية بصفة خاصة ، والإفادة منها في بناء الاستراتيجية المقترحة.
- تحديد المعالم الرئيسة للاستراتيجية المقترحة بكل مكوناتها ومدخلها الفلسفي ، بالاعتماد على مفهوم التربية الفنية البحثية، والتأكد من صدق محتوى الاستراتيجية المقترحة

٣ ــ بناء أدوات البحث والتأكد من صدقها وثباتها وهي :

- مقياس التقدير والتوافق ؛ لقياس مدى تقدير معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة.
- مقياس اتجاهات نحو مهنة التدريس ؛ لقياس مدى اتجاهات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس بعد تعرفهم للاستراتيجية المقترحة.

٤ ــ تحديد عينة البحث من معلمي التربية الفنية بسلطنة عمان.

٥ ــ إجراء التجريب الميداني، وتطبيق أدوات البحث.
٦ــ استخلاص النتائج عن طريق المعالجات الإحصائية المناسبة ، وتحليلها ، وعرضها ، وتفسيرها.
٧ــ تقديم التوصيات والمقترحات المرتبطة بموضوع البحث.

الإطار النظري

المصطلحات : تضمن البحث عدة مصطلحات، وفيما يلي التعريفات الإجرائية لها :

الاستراتيجية : هي خطة عمل عامة ، توضع لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية ، ولتحقيق أهداف معينة، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها، وتصمم الاستراتيجية لتضم مكونات أساسية ومدخلا فلسفيا، في ضوء مفهوم التربية الفنية البحثية ، وفقا لخطوات إجرائية، ووضع بدائل لكل خطوة ، تسمح بالمرونة عند التنفيذ للاستراتيجية، وتتحول كل خطوة من هذه الخطوات إلى تكتيكات ، أي إلى أساليب جزئية تفصيلية، تتم في تتابع مقصود ومخطط في سبيل تحقيق الأهداف المحددة.

التطوير : نشاط متعدد الجوانب ، يهدف إلى زيادة كفاءة العملية التعليمية ، يعتمد على التقييم والتقويم ؛ لرفع كفاءة المنهج ونظريات تدريسه وتطبيقاتها ، لتحقيق غايات النظام التعليمي الشامل وتحسين العملية التربوية ورفع مستواها ، بحيث تؤدي في النهاية إلى تعديل سلوك المتعلمين ، وتوجههم إلى الاتجاهات المنشودة وبطريقة اقتصادية في الوقت والجهد والتكاليف .

النظرية : هي مجموعة من المبادئ المترابطة التي توجه العملية التربوية ، وتحكم الممارسات التعليمية . وهي تشخيص وعلاج ؛ لأنها تصف وتقرر ما ينبغي عمله مع المتعلمين ، كما أنها توجه وترشد الممارسات التربوية .

التدريس : عملية مقصودة مخطط لها مسبقا، لها ثلاثة جوانب أساسية : المعلم ، والمتعلم ، والمادة تعليمية ، وهي ليست عملية أحادية بسيطة ، ولكنها عملية معقدة ومركبة ، وتتكون من مجموعة مكونات أو عناصر، تحكمها عوامل عدة:(ثقافية، واجتماعية، واقتصادية، وفكرية، ومهنية، وفلسفية، ونفسية) ، وتحتاج إلى تحليل مكوناتها تحليلا دقيقا ؛ لكي يتم فهمها واستيعابها . وتخضع للتقويم والتحسين والتطوير المستمر لمواجهة التحديات المستمرة والمتعاقبة .

نظرية التدريس : هي مجموعة من الإجراءات التي تستند إلى نتائج البحث العلمي ، ويسمح للمعلم بأن يتنبأ بكيفية تأثير متغيرات معينة (مكونات عملية التدريس) في بيئة التعلم التعليمية التعلمية للمتعلمين ، مبنية على أسس فلسفية ، وبيكولوجية (نفسية) ، واجتماعية ، ومعرفية .

التربية الفنية البحثية : مفهوم مستحدث يركز على نتائج البحوث العلمية والأكاديمية والفنية ، وعلى الدور الذي يلعبه البحث العلمي في بلورة نظرية أو استراتيجية تكون بمثابة الأساس ، الذي تتجمع حوله الخبرات والممارسات في الفن والتربية الفنية ، ومناهجها ونظريات تدريسها .

التقدير والتوافق : عملية إيجابية ديناميكية مستمرة ، تهدف إلى مواجهة المعلم لمطالب الظروف المتغيرة والمتجددة والمستمرة ليحدث علاقة أكثر تقديرا وتوافقا بينه وبين ما يحيط من تغيير وتجديد مستمر ، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس التقدير والتوافق من "إعداد الباحث"، بحيث تعكس استجاباته نحو أبعاد المقياس المعد لذلك .

الاتجاه : هو استعداد الفرد للاستجابة بطريقة تعطي سلوكه وجهة نظر معينة؛ حيث تعبر عن مدى حبه ، أو كراهيته للموضوع ، أو الفكرة ، أو الموقف الذي يعرض عليه.

الاتجاه نحو مهنة التدريس : تهيؤ نفسي مكتسب له صفة الثبات النسبي ، يوجه سلوك المعلم نحو مهنة التدريس، ويؤثر في أدائه التدريسي ، وسلوكه اللفظي، ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها المعلم من خلال تلك الاستجابة التي يعبر عنها في إجاباته عن مفردات مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس من

"إعداد الباحث"، والتي تحدد استجابات القبول ، أو الرفض لدى المعلم بالنسبة لعبارات المقياس ومفرداته .

رؤى النماذج المعاصرة والمستحدثة لتصميم نماذج المناهج ونظريات تدريسها :

من المأمول أن تتميز مناهج التعليم العام بأنها مناهج مترابطة ومتداخلة، بمعنى أنها تخطط حول مواقف تجذب المتعلم ، وتثير فضوله وحبه للاستطلاع، وبالتالي تثير دافعيته لتعلم الموضوعات المختلفة بشتى الأساليب، وممارسة المهارات المتعددة، لتطبيق ما تم تعلمه، ويتم ذلك في إطار من التفكير العلمي المنظم، فتنمو بذلك القدرات على الإبداع والابتكار. وتذكر كوثر كوجك (١٩٩٧) (١٠٦) أن المنهج مجموعة متكاملة من الأنشطة التعليمية المقصودة والمخططة والمنظمة في إطار تعليمي مدرسي، وتدور حول : (مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات، واهتمامات تلاميذ المرحلة العمرية ، والمرتبطة بنموهم الشخصي ، والقضايا العالمية التي تهمهم وتهم العالم من حولهم).وبمراجعة الأدب التربوي في مجال المناهج وطرق ونظريات تدريسها ؛ اتضح للباحث أن العديد من المتخصصين في المناهج قد قاموا بوضع إطارات ونماذج مختلفة للمناهج ؛ لمساعدة مخططي المناهج في التخصصات المختلفة من إعداد وبناء مناهجهم، ولتحقيق الأهداف المنشودة . ولما كانت لتلك النماذج أهمية في الاعتماد عليها في بناء الاستراتيجية المقترحة فقد رأى الباحث أن يوضح هذا الجزء معتمدا على التحليل الموجز لبعض نماذج تصميم المناهج، ومكوناتها ، وتطبيقاتها .

من أشهر هذه النماذج نموذج " تايلر" Tyler (٢٣٧) وترجع أهمية هذا النموذج إلى أنه من أوائل النماذج التي تعرضت لعملية تصميم المنهج، وهو نموذج خطي بسيط يعتمد على التسلسل في الخطوات عند تصميم المنهج وهي : (الأهداف، والمحتوى، والتنظيم، والتقويم) . ويعتر نموذج " تايلر Taylor(٢٣٤) من أوائل النماذج التي اهتمت بطرق التدريس وبالتعلم الذاتي المستقل. ويرى أن المنهج يجب أن يضم ثلاثة عناصر متفاعلة وهي : (المعارف، وطرق التعليم، والأهداف) . وقد طور" ويلر" Wheeler (٢٣٩) نموذج " تايلر" ، بحيث جعله حلقيا استمراريا أكد فيه دور التقويم، ليكون له دور في كل مرحلة من مراحل تصميم المنهج، ويكون له دور كذلك مع كل مكون من مكونات المنهج؛ كما أضاف اختيار خبرات التعلم وتنظيمها مع المحتوى . بينما يرى" ماريو" و" تايلر" Mario &Tyler (٢٠٦) أن نموذج" تايلر" ذا الطبيعة الخطية يحتوي على ثلاثة مصادر للأهداف هي : (المتعلم، والمادة الدراسية، والمجتمع) ، وهي منفصلة وغير متفاعلة، فأراد أن يطور هذا النموذج بحيث يحتوي على العناصر نفسها ولكن بتوليفة جديدة متفاعلة العناصر.

ومن النماذج ذات العلاقة المتبادلة المتفاعلة بين مكونات وعناصر المنهج نموذج " كير" Keer (١٩٢) الذي يعتبر من النماذج الوافية بكل مقومات تخطيط المناهج وتطويرها وتصميمها. وتتضح الطريقة العلمية في النموذج ونظريته المنهجية. حيث تبدأ في الاختيار للأهداف وتنتهي بعمليات التقويم، وباستخدام كل الطرق والوسائل الممكنة، كما أنه كل ما له علاقة بعمليات المنهج، من مصادر اختيار الأهداف وتقسيماتها، وكذلك عمليات التنظيم والاختيار والمعايير المرتبطة بهذه العمليات، كما تعرض للعلاقة بين المعلم والطالب . كما يعد نموذج " تانر" Tanner (٢٣٣) من النماذج متفاعلة العناصر الذي تتضح فيه العلاقة بين عناصر المنهج والتفاعل فيما بينها. وهذا النموذج يجيب عن الأسئلة التالية؛ والإجابة عنها توضح مكونات النموذج وهي : (لماذا نعلم؟ (الأهداف)، ما المادة المناسبة التي نستخدمها؟ (المادة الدراسية)، ما الطرق وما التنظيم الذي نستخدمه؟ (الطريقة والتنظيم)، كيف سنقوم النتائج التي نحصل عليها؟ (التقويم)).ويوضح هذا النموذج أن كلا من هذه العناصر مرتبط بالآخر، ويعتمد عليه ويتأثر به ويؤثر فيه، وأن أي قرارات تتعلق بأي عنصر منها تعتمد على قرارات تتخذ بشأن العناصر الأخرى، كما أن النموذج يتضمن الفلسفة كأساس ، تستند إليه عناصر المنهج الأربعة.

وقد اتبعت كوثر كوجك (١٩٩٧) (١٠٦) أسلوب النظم ، باعتباره الطريقة المنطقية لبناء المنهج وتصميمه وتطويره ، كما أنه يساعد على تطوير العملية التعليمية وجعلها أكثر كفاءة؛ حيث تدعو من خلال نموذجها إلى النظر في العملية التعليمية على أنها منظومة متكاملة ، تترابط مكوناتها في حلقات تتصاعد حلزونيا من خلال عمليات التأثير والتأثر ، وما ينتج عنها من تغذية راجعة مرتدة. في حين وضع " سيلور" و" ألكسندر" Saylor&Alexander (٢٢٣) نموذجا،أساسه أن يشتمل على مجموعة من التقسيمات المنفصلة لإجراءات تخطيط المنهج، حيث يتناولان مفهوم تخطيط المنهج على أنه لا يعد مجرد وثيقة واحدة، وإنما هو مجموعة من الخطط الصغيرة لأجزاء محددة من المنهج. ويقوم هذا النموذج على ثلاثة إجراءات هي : (تصميم المنهج، وتطبيق المنهج، وتقييم المنهج).

ومن خلال العرض الموجز السابق للنماذج يتضح أن : هذه النماذج تتفق على وجود مجموعة من المكونات ، التي يجب أن يشتمل عليها المنهج ونظريات تدريسه ، وهي : (الأهداف، والمحتوى، والأنشطة، والخبرات، وطرق التدريس، والتقويم) ، وهو ما يتفق عليه العديد من المتخصصين في المـــــناهج (٥،٧،١٩،٢٢،٢٣،٢٩،٣٢،٣٣،٣٤،٣٦،٧٣،٨١ ٨٦،٨٧،١٠٦،١٢٣،١٢٤،١٢٥،١٤٣) . ويتضح أن بعض النماذج اشتملت على مكونات ثلاثة للمنهج أو أربعة أو كل المكونات. ومن الباحثين والمتخصصين في المناهج من ركز على الأهداف ، كنقطة انطلاق عند تصميم المنهج وتطبيقه ، وتدريسه ، ومنهم من اهتم بطرق التدريس، وأخرون اهتموا بأسس بناء المنهج (التلميذ، والفلسفة، والمادة، والمجتمع) ، ومنهم من اهتم بالتفاعل الدائري المستمر بين هذه العناصر، ومنهم من اهتم بالتقويم مع كل مكون، ومنهم من اختص بالاهتمام بأحد مكونات المنهج. وهذا ما سوف يضعه الباحث عين الاعتبار في بناء الاستراتيجية المقترحة. ولقد أثار عدد من قادة التربية أمثال " جتزلز" Getzels ، و" بوشامب"Beau Champالطريقة الجزئية غير المنظمة في اتخاذ القرارات ، فيما يتعلق بالممارسات التربوية ، وأن معظم هذه الممارسات تصدر عن خبرات شخصية ومواقف فردية ، ولا تصدر عن تصور عام شامل ، أو نظرية تدخل في اعتبارها الأهداف التربوية السائدة وأفضل الطرق لتحقيقها (١٦ ـ ٣٩٤ : ٣٩٥) . كما يرى البعض أن الاهتمام في برامج إعداد المعلمين – انصب على بعض المهارات الأكاديمية ، والأساليب التدريسية للمواد المختلفة بدلا من الاهتمام بالمبادئ التي تؤثر في تكوين نظرية للتدريس والتعلم المدرسي (١٠٧ – ٢٩٨) . ويجمع كثير من التربويين على أن الممارسات التربوية للمعلم تحتاج إلى وجود نظرة شاملة ومتكاملة لمفهوم التدريس ، وهي ما يعبر عنها بنظرية التدريس InstructionalTheory . ونظريات التدريس تهتم بتوصيف الظروف التي يتم فيها التعلم ، كما تهتم بتحسين أداء المعلمين التدريسي .

ولقد استخدمت نظريات التدريس في دراسات كثيرة في التربية الفنية وغيرها ، ومنها : دراسة عبد المنعم الجزار (١٩٩٢) (٨٢)،التي استهدفت تعرف أثر استخدام نموذج "أوزوبل" Ausubelعلى التحصيل الدراسي ، والاحتفاظ به في مادة الجغرافيا لدى تلاميذ التعليم العام . ودراسة عبد العزيز عبد الباسط ، وعبد المنعم الجزار (١٩٩٣) (٧٩) حول استخدام نموذج " جانييه"Gagne على التحصيل الدراسي والاحتفاظ به في مادة الجغرافيا لدى تلاميذ التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ودراسة محمد حسني وآخرين (١٩٩٨) (١١٨) التي استهدفت بناء برنامج في ضوء نظرية التدريس ، ومعرفة أثره على أداء الطلاب المعلمين التدريسي، وفهم نظرية التدريس وأبعادها . وكذلك دراسة "جويس" Joyce و"كالهون" Calhoun (١٩٩٦)(١٨٩) حول استخدام تطبيقات نظريات التدريس ، ونتائج البحوث في تصميم الأنشطة التعليمية، وكذلك دراسة " سكاندرا "Scandura (١٩٩٦) (٢٢٤) حول دور نظريات التدريس في فعالية التدريس وكفاءته ، ودراسة " سميث" Smith ، و" راجان" Ragan (١٩٩٦) (٢٣٠) حول أثر أعمال "جانيه" على نظريات التدريس . وكذلك الدراسات التي أهتمت بتصميم نظم التعليم ، ومدى الاستفادة العملية من هذه النظريات ، وأهمية استخدام مداخل متعددة أو

الاعتماد على أكثر من نظرية ، إلى جانب التوجهات الجديدة لنظريات التدريس في ضوء المستحدثات العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية والتي منها دراسة كل من : "سميث" (١٩٩٥) Smith (٢٣١) ، و"جاردنر" و"ثومبسون" (١٩٩٥) Gardner&Thompsono (١٧٢)، و"ثاندر" (١٩٩٧)Thunder (٢٣٥) ، و"كلين" و"جيفرز" (١٩٩٧) Klein&Jeffers (١٩٤)، و"جاري" و "فوري" (١٩٩٧) Gary &Foy (١٧٣) ، و"سكوج" (١٩٩٨) Skoog (٢٢٩) ، و "سيفيلدت" (١٩٩٩) Seefeldt (٢٢٧) و"سكناكنبرج" (١٩٩٩) Schnackenberg (٢٢٥) ، و"هاريس" و"مورتاج" (١٩٩٩) Harris&murtagh (١٧٩)، و"ستوكروكي" و" طباكبيت" (٢٠٠٠) Stokrocki & Buckpitt (٢٣٢) ، و"براون"(٢٠٠٠) Brown (١٥٢) .

ويشيرا اللقاني والجمل (١٩٩٦) (٧ - ١٩٦) إلى أن نظرية التدريس تعتبر موقف المعلم أو فكره الذي ينطلق فيه في عملية التدريس . وهذا الموقف أو الفكر هو محصلة لخبراته السابقة ، وما أتيح له من تعلم في مرحلة الإعداد للمهنة ، وكذلك ما أتيح له من برامج تدريب أثناء الخدمة ، فضلا عن اتجاهاته ، وقيمه الحاكمة لسلوكه التدريسي . ومفهوم نظرية التدريس يتفاعل بشكل مباشر مع قيم المعلم واتجاهاته بقدر ما يتفاعل مع خبراته : العلمية والثقافية ، بحيث يبدو للوهلة الأولى أنه لامجال للحديث عن نظرية عامة أو نظرية محددة للتدريس ، وأنه يمكن أن تكون هناك نظريات تدريس بعدد المعلمين . وتجدر الإشارة هنا إلى أن الطريقة المثلى لتعرف نظرية التدريس هي استعراض مكونات تلك النظرية للتدريس ، وشرح وتفصيل أبعادها وجوانبها من خلال مفهوم التربية الفنية البحثية ، وهذا ما سوف يكشف عنه في إجراءات البحث العملية .

الرؤى المعاصرة للأبعاد المتعددة لمناهج التربية الفنية ونظريات تدريسها ، ودورها في بناء الاستراتيجية المقترحة :

التربية الفنية من المواد التي تساعد التلاميذ على فهم القيم الثقافية والمسؤوليات الاجتماعية في المحيط الاجتماعي الذي يعيشون فيه، ويرى " فيلدمان " Feldman (١٧١- ٥٣) أن " البعد الاجتماعي للفن يبحث في التعبير العام للأفكار والعواطف، وهذا بدوره يقود من خلال فن المعلومات والمفاهيم إلى كم هائل من المواد البصرية التي صممت لتغير من حياتنا ". لذلك عندما يدرس التلاميذ التربية الفنية فهذا يعني أنهم يتعلمون الكثير عن ثقافة مجتمعهم، لأن الفن واحد من أهم الروافد الثقافية لأي مجتمع ؛ نقلا عن : عبد العزيز راشد(٧٨ - ١٩١) . وأوضح عبد العزيز راشد أنه عندما طرح " برونر " Bruner أفكاره في الستينيات عن التربية والمناهج ، غير الكثير من المفاهيم حول التطور التربوي لأي منهج، ومقولته المشهورة " إن لكل مصدر من مصادر المعرفة بنية أساسية ذات هيئة مميزة من الأفكار والمفاهيم والوسائل ، " تساعد في بناء وتكوين أي منهج من المناهج. وقد أثرت هذه المقولة في الكثير من مفكري التربية على وجه العموم ، والتربية الفنية على وجه الخصوص (٧٨ – ١٩١ : ١٩٢) .

وقد تناول كثير من التربويين المهتمين بميدان المناهج وتطويرها العديد من الدراسات ، التي تهدف إلى تطوير مناهج التربية الفنية ونظريات تدريسها ؛ كي تتمشى مع الأبعاد المتعددة للتربية الفنية. وقد اتبع كل منهم اتجاها خاصا لعرض وجهة نظره في تناول طرق وإجراءات تطوير مناهج التربية الفنية ونظريات تدريسها ، وإعادة بنائها ؛ لتشمل جوانب الفن المختلفة من خلال تنظيم علمي مرتبط بالأسس الخاصة ببناء المناهج . ولهذا يتم إلقاء الضوء على الدراسات والبحوث بداية من عام (١٩٧٠) بإيجاز ، حتى يتمكن الباحث من توضيح وجهات النظر المتعددة في بناء أو تصميم أو تقويم وتطوير مناهج التربية الفنية ، أو أي مكون أو عنصر من عناصرها ، أو عناصر لنظريات تدريسها في مراحل التعليم العام . ومن تلك الدراسات ما ركزت على دراسة أهداف التربية الفنية وتحليلها ، من خلال تصنيفها إلى محتوى للمنهج وسلوكيات في التربية الفنية. حيث قام " ويلسون" Wilson (١٥٤- ٤٩٩:

٥٥٨) بتصميم مصفوفة تعد بمثابة هيكل أساسي لبناء المناهج وتطويرها، وصياغة الأهداف في ميدان التربية الفنية ، وتقسيمها منذ نشأتها مع بداية الثمانينيات ، والسلوكيات المرتبطة بهذا المحتوى تشتمل على بعدين أساسيين هما : (محتوى المنهج ، الذي اشتق من تجميع الأهداف الإجرائية للتربية الفنية، والسلوكيات في التربية الفنية، ولم يقسمها إلى جانب معرفي وجانب مهاري وجانب وجداني منفصلة عن بعضها.

وقامت هيئة " سيمريل " CEMREL (١٩٧٧) ببناء مناهج التربية الفنية معتمدة على أربعة ميادين أو محاور أو دعامات للمنهج هي : (الفنان وعمله ، ولغة الفن ، و دور الفن في المجتمع ، والعمليات الفنية والإنتاج)؛ حيث يتم الربط بين جوانب الفنون المختلفة(الموسيقى، والفنون التشكيلية ، والشعر ، والمسرح.. الخ)، من خلال التربية الجمالية ، مع التركيز على التتابع الحر الذي يتوقف على الأنشطة التي يمارسها المعلم في تعامله مع وحدات منفصلة عند ممارسة الإبداع الفني (٢٠٢،٢٠٣،٢٠٤) نقلا عن : صلاح خضر (١٩٨٤) (٥٧- ٩٠ : ١٠٤) .

كما صمم " دتيمرز " Detmers (١٩٧٩) نقلا عن : إبراهيم الشربتي (١٩٩١) (٦) مصفوفة لتخطيط مناهج الفن، وقسمها إلى محورين ، خصص المحور الأفقي لمحتوى الفن، والمحور الرأسي لأنواع التعلم المراد تنميتها من خلال الفن . بينما اقترح " إيزنر " Eisner (١٩٧٩) (١٦٤- ٥٦ : ٦٦) منهجا تكون من مجموعة من الميادين توضح المدركات والتعميمات الأساسية في التربية الفنية. وقد تميز بالربط بين هذه الميادين ، والتي تمثل محتوى الفن وتقديمها في صورة متكاملة ومترابطة ومناسبة لقدرات المتعلم وميوله وحاجاته، كما تميز بربط الأهداف بمحتوى المنهج والمقرر وطرق التدريس بالأنشطة والوسائل ، وليس بالسلوك المتوقع ممارستها فقط. لذا فقد حدد ثلاثة أنواع للأهداف هي : (أهداف تعبيرية ، و أهداف سلوكية ، وأهداف التصميم) ، وفقا لثلاثة ميادين هي :(لغة الفن ، و التذوق وتاريخ الفن ، و دور الفن في المجتمع) . ووضعت " تشابمان"Chapman (١٩٧٩) (١٥٨) نقلا عن : سرية صدقي (١٩٨٢)(٤١) مصفوفة للتخطيط في التربية الفنية مركزة فيها على الثقافة البصرية. وكان الهدف منها تحقيق الإشباع أو التكامل الذاتي من خلال ممارسة الفن. وقد أوضحت الطرق الأساسية التي يمكن من خلالها تنظيم منهج للتربية الفنية، وضمنته ثمانية عشر هدفا يمكن تحقيقها من خلال ست خطوات حيوية لممارسة العمل الفني (البناء التتابعي المنظم للأهداف)، ويمثلها المحور الرأسي للمصفوفة، بينما يمثل المحور الأفقي ميادين المنهج الأساسية.

كما اقترح " أليسون " Allison (١٩٨٢) (١٤٨- ٥٦ : ٦٦) نموذجا لتصميم مناهج التربية الفنية يشتمل على أربعة ميادين للمنهج ، هي : (الميدان التعبيري ، والميدان الإنتاجي والتحليل ، والميدان الناقد ، والميدان التاريخي والتراثي) . وقد أوضح " جيليان " Gillian (١٩٨٥) (١٧٤- ٣٥: ٥٢) العلاقة بين المحتوى والسلوك من خلال نموذج لتصميم مناهج الفن، وكأن أساس النموذج العلاقة بين الطالب والبيئة المحيطة به، وقد اختص السلوك بأهداف التربية الفنية و وظيفتها من (اتصال ، وتعبير ، ورؤية ، وتقدير، وتحليل ، وتسجيل) ، بينما اشتمل المحتوى على التراث العالمي والمحلي ، وعناصر الفن ، والأساليب ، والخامات ، والتقنيات . بينما اقترح " مايكل " Michael (١٩٨٦) (٢١١- ٣٤٤) مجموعة من الميادين كمحاور لمناهج التربية الفنية هي : (حياة الفنانين المعاصرين وأعمالهم ، وتاريخ إنتاج هذه الأعمال- ومهارة الاستجابة والحكم، ومناقشة الأعمال ونقدها- والإنتاج الفني والنظرة المتعمقة في المضمون).

وعلى الرغم من التحديد الذي وضعه " باركان " Barkan نقلا عن : مي عبد المنعم (١٣٧) ، و الذي نادى فيه بضرورة احتواء منهج التربية الفنية على ميادين أربع ، هي : (إنتاج الفن، وتاريخ الفن، ونقد الفن، وتذوق الجمال) المنفصلة عن بعضها عند تخطيط المنهج، والمترابطة والمتكاملة والمتوازنة عند تدريسه، إلا أننا نجد أن كلا من " أيزنر" Eisner (١٩٧٩) (١٦٤)، و" مايكل" Michael (١٩٨٦) (٢١١) قد أدمجا التذوق الجمالي داخل النقد الفني، بينما نادى كل من " لانير" Lanier (١٩٨٦) (١٩٩-

٥ : ١٠) ، و" ماكجـروجور " Macgregor (١٩٨٥) (٢٠١- ٢٤١ :٢٤٢) بضـرورة إدخـال الـتذوق الجمالي كميدان واضح ومستقل داخل المنهج مضاف إلى الميادين الثلاثة الأخرى ومندمج معها. بينما نادى " إريكسون " Erickson (١٩٧٧)(١٦٨- ٢٢ : ٢٩) بضرورة إدخال تاريخ الفن كميدان دراسي منفصل ومستقل مضاف إلى الميادين الثلاثة الأخرى. كما نادى " فيلدمان " Phldman (١٩٨١) (١٧٠) بضرورة إدخال النقد الفني كميدان منفصل ومندمج مع الميادين الثلاثة الأخرى .

ولقد أوضحت تلك الدراسات عدة نقاط مهمة مثل :

- عدم إمكان اعتماد مناهج التربية الفنية ونظريات تدريسها على الممارسة للإنتاج الفني فقط.
- وجود ميادين ودعامات متعددة يجب أن تتضمن في مناهج التربية الفنية ونظريات تدريسها مثل : (الإنتاج الفني ، و تاريخ الفن ، و النقد الفني ، و التذوق الجمالي) .
- أهمية ربط المحتوى بالأهداف وإعادة تنظيمه وفق الميادين المذكورة سابقا.
- أهمية القيام بالأنشطة التعليمية لكل من المعلم والتلميذ .
- أهمية تقويم نتائج التعلم .

المفهوم الشامل للتربية الفنية(DBAE)" كأحد ميادين المعرفة الأساسية المنظمة " أهم المستحدثات في هذا المجال :

بحلول عقد الثمانينيات(١٩٨٠) ظهرت نظرية "مركز جيتي للتربية في الفن" The Getty-Center For Education in The Art ، وهو ما يطلق عليه: Discipline -Based -Art Education والمعروف بالاختصار إلى (DBAE). وهي من أهم النظريات التي أنشأتها مؤسسة جيتي عام (١٩٨٢)، والتي هدفت من خلاله تعليم الفن وتطوير مناهج التربية الفنية وتحسين نظريات تدريسها. ولقد تعددت التعريفات المترجمة لها باللغة العربية، وكلها اجتهادات يجمع بينها المفهوم للنظرية، وإن اختلفت الترجمة الحرفية لها. فمن هذه التعريفات ما يرى أنها التربية الفنية المنظمة أو النظامية، أو هي تدريس التربية الفنية على أساس معرفي وعلمي، أو هي الفن بوصفه مادة دراسية في التربية الفنية، أوهي قاعدة للتدريب ، ولكن مهما تعددت هذه التعريفات باللغة العربية فإن هذه النظرية أحدثت تغييرا كبيرا في مفهوم التربية الفنية ونظريات تدريسها. وفي هذا البحث يعتبر هذا المصطلح مفهوما شاملا للتربية الفنية كأحد ميادين المعرفة الأساسية المنظمة، وهو اتجاه فلسفي يصمم في ضوئه نظريات تدريس المنهج، بمعنى أنه يتصف بالإطار النظري غير المنهجي والترابط العام. لذا فإن ملامحه الأساسية لا تتغير، وقد ترتب على ذلك وجود نماذج مختلفة للمناهج المصممة في إطاره، وقد بدأ تجربة هذه المناهج منذ عام (١٩٨٢) ، واستمر حتى الآن مع المحاولات الدائمة للتطوير والتي أسفرت عما يلي (١٣٧-١١٤) :

١ ــ اعتبار مناهج التربية الفنية أحد ميادين المعرفة المنظمة.

٢ ــ العمل على إيجاد توازن وتكامل واندماج بين أربعة ميادين للمنهج ، وهي : (الإنتاج الفني ، و تاريخ الفن ، و النقد الفني ، و التذوق الجمالي) .

٣ــ حصر أهداف التربية الفنية وتحليلها وتقييمها وإعادة تنظيمها، ثم اختيار الأهداف.

٤ ــ تحديد محتوى الميادين المناسبة لتحقيق الأهداف وتنظيمها.

٥ ــ تصميم وحدات تعليمية متدرجة ومتسلسلة ومترابطة للميادين الأربعة، مع مراعاة التنظيم المنطقي والسيكولوجي.

٦- تحديد وسائل التقييم المستخدمة.

وقد تم تحديد الخطوط العريضة والملامح الأساسية التي بني عليها المفهوم الشامل للتربية الفنية (DBAE) من خلال دراسات عديدة في مراحل التعليم العام المختلفة ، ولفئات متعددة والتي منها دراسة كل من : " جرير" (١٩٨٤) Greer (١٦٧) ، و" مايكل" (١٩٨٦) Michael (٢١١)، و" الكسندر"

و" داي "Alexander & Day (١٤٧)، و" كينـج" (١٩٩١) King (١٩٣)، و"هامبلـن" (١٩٩٢) Hamblen (١٧٧) ، و" روزيـل" (١٩٩٤) Rozelle (٢٢٢) ، و" فـير" (١٩٩٤) Fehr (١٦٩) ، و" جونســون"(١٩٩٤) Johnson (١٨٨) و"هربـــرت"(١٩٩٤) Herbert (١٨٣)،و"روزك" (١٩٩٤) Roze (٢٢١) ، و" هربرهولــز دونــالد " و" هربــر باربــرا " (١٩٩٤) Herberholz,Donald &Herberholz,Barbara(١٨٢) ، و"بركينس" (١٩٩٤) Perkins (٢١٤) ، و"مـاك كوبـري" (١٩٩٤) McCoubrey (٢١٠) ، و"كورديـــــش" (١٩٩٤) Kordich (١٩٦) ، و"أرمســـــترونج" (١٩٩٤) Armstrong (١٩٤) ، و"لونـرجان" (١٩٩٥) Lonergan (٢٠٠)، و" بلايـر" (١٩٩٥) Blair (١٥٣) ، و"ماكســي" (١٩٩٥) Maxey (٢٠٩) ، و"ديكـت" (١٩٩٥) Diket (١٦٢) ، و"بـــارت" و"كـــلارك" (١٩٩٥) Barrett & Clark(١٥٢) ، و"مانيفولد" (١٩٩٥) Manifold (٢٠٥) ، و"كـارنس" (١٩٩٦) Karnes (١٩٠) ، و"رومـــرو" (١٩٩٦) Romero (٢٢٠) ، و"كوفـــال"و"جراندجينـــت"(١٩٩٦) Coufal &Grandgenett (١٦٠)، و"فيليبس"(١٩٩٨) Phillips (٢١٥)، و"هاردين"و"سيدرستورم" (١٩٩٩) Hardin & Sederstrom (١٧٨) ، و"كـاري" (١٩٩٩) Cary (١٥٧)، و"روبـرت" و"ثوماس" (٢٠٠١) Robert & Thomas (٢١٩). ومن تلك الدراسات يتضح أن: الفن يتم تعلمه من خلال منهج رسمي مستمر ومكتوب ، يتكون من مجموعة أنشطة نابعة من تاريخ الفن، والنقد الفني والتذوق الجمالي، وهذه الأنشطة تعرض معلومات وأفكارًا ومهارات من خلال مجموعة من الإجراءات والاستفسارات التي تعتبر مناسبة للمتعلم، على أن يتم عرض هذه الأنشطة والمهارات في تسلسل يؤدي إلى فهم متطور للفن. كما يجب أن يحتوي المنهج على عناصر اختيارية لمراعاة الفروق الفردية الموجودة بين الطلاب والمعلمين. كما يتميز (DBAE) بتنظيم هذه الأنشطة بهدف التوصل إلى فهم محتوى الفن، هذا النوع من التنظيم المتسلسل لكل محور من محاور المنهج أو نظريات تدريسه يمثل نقطة التركيز المستمرة للفهم المتكامل للفن أكثر من كونه أو اعتباره مكونات منفصلة. وقد أوضحت مي عبد المنعم (١٣٧)أن هذه النظرة الشاملة للفن تعتبر الركيزة الخامسة لـ(DBAE) حيث تركز على :

١. الإنتاج الفني Art Production : وهو نوع من التعبير الخلاق،الذي يتمثل في كل ما ينتج من قبل الطلاب في الاستديو أو الصف الدراسي.
٢. تاريخ الفن Art History : وهو مصدر لاكتساب المعرفة الضرورية ، حول إسهامات الفنانين في مختلف الثقافات والمجتمعات، وفهم الدور الذي يقوم به الفن في التاريخ والثقافة من خلال مناقشة ثقافة الأمم ونتاجها الثقافي والحضاري والاجتماعي.
٣. النقد الفني Art Criticism : وهو مرتبط بالاستجابة للعمل الفني، وإصدار الأحكام ونقد الأعمال الفنية نقدا موضوعيا تعليميا وتحليلها وتقديرها.
٤. التذوق الفني والجمالي Art Aesthetics & Appreciation : وهو يساعد على إدراك مغزى الفن والاستجابة لما يحتويه من خصائص وفهم كيفية تبرير الناس لأحكامهم حول مختلف الموضوعات الفنية، وفهم القواعد الأساسية التي بنيت عليها هذه الأحكام، وذلك من خلال كل من التذوق الفني والتذوق الجمالي، اللذين يؤكدان تذوق القيم الجمالية في الطبيعة والتراث الفني تذوقا مبنيا على أساس علمي منطقي .

وتؤكد " هامبلين " Hamblen (١٩٨٨) (١٧٦) على الرغم من تركيز (DBAE) كفلسفة للدمج بين الميادين الأربعة، إلا أنها كثيرا ما استخدمت الإنتاج الفني كمحور فعال لإحداث التكامل بين الميادين الثلاثة الأخرى. ويظهر ذلك بوضوح قوة دور الفنان واستمراريته كنموذج فني خلال مختلف مراحل تعليم الفن. كما يمكن الاعتماد على تاريخ الفن كميدان يرتكز عليه المنهج. حيث إن التذوق والنقد الفني يكتسبان بصورة أيسر وأكثر تأكيدا إذا ما قدما داخل محتوى تاريخ الفن. كما أن تاريخ الفن يجب أن يقدم للطالب كأداة مساعدة لحل المشاكل التي يواجهها أثناء ممارسته الإنتاج الفني، كما أن مزاولة النقد الفني واكتساب مهاراته تتم من خلال ما يكتسبه الطالب من خبرة ومعرفة أثناء الإنتاج الفني، وأثناء

محاولاته مناقشة عمله الفني أو أعمال الآخرين، مما يكسبه الثقة في مواجهة الأعمال الفنية والحكم عليها، وكذلك يكسبه احتراما لعمل الفنان الذي عاش معاناته أثناء ممارسته للإنتاج الفني . ويقـــــول " إيزنر " Eisner إن هذه النظرية الحديثة ما هي إلا امتداد ونتيجة لما تم تطويره من المشروعات في الستينيات وهذه الأفكار كانت مدفوعة بواسطة مفكرين مثل " مانويل باركان "، و" أليوت إيزنر "، و" رالف سميث " وأخيرا " هري برودي "، وهذه الأفكار تؤكد أن التربية الفنية تمد الأطفال والمراهقين بفرص ليست محدودة بإعطاء الخبرة في تكوين صور بصرية، لكنها أيضا تعلم كيفية رؤية هذه الصور التي رسموها برؤية فنية تربوية فاحصة (١٦٥- ٦١ : ٢٥٩) هذا... ويتم التوضيح للميادين الأربعة السابقة أثناء بناء الاستراتيجية المقترحة في إجراءات البحث العملية لاحقا.

الاجراءات العملية للبحث

أولاً - بناء الاستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية :

يتناول الباحث في هذا الجزء عرضا وتوضيحا لكيفية بناء الاستراتيجية المقترحة في خطوات محددة ، وفقا لمفهوم الترابية الفنية البحثية ؛ وصولا إلى مكوناتها ، ومستفيدا من عملية التقويم المرحلية المستمرة والنهائية لمعظم مكوناتها والتي استغرقت زمنا ليس بالقليل ، في ربط عضوي مستمر بمدخلاتها ومخرجاتها ؛ وذلك لتوفير تغذية راجعة ، سواء أكان ذلك أثناء التخطيط ، أم أثناء تطبيق وتجريب بعض مكوناتها من قبل الباحث ، أو باحثين آخرين في دراسات أكاديمية . وانطلاقا من الأسس التي يجب أن تراعى عند بناء المناهج وهي أسس سيكولوجية ، واجتماعية، وفلسفية. واعتمادا على أهمية الأساس الفلسفي المتمثل في توضيح طبيعة مادة التربية الفنية؛ فكان لابد من عرض لكيفية تحديد المدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة ؛ وذلك كما يلي :

(أ) تحديد المدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة (كأساس فلسفي) :

يعتمد الباحث في بناء الاستراتيجية على المفهوم الشامل للتربية الفنية والتي أثبت من خلال مفهوم التربية الفنية البحثية أنها أهم المستحدثات في هذا المجال، والذي يعتبرها أحد ميادين المعرفة الأساسية المنظمة، كمدخل فلسفي؛ حيث يوجه النظر إلى أن تدريس الفن من خلال موضوعاته المختلفة ومجالاته الفنية المتعددة يكون من خلال أربعة ميادين رئيسة، ولكل ميدان محتواه الخاص في التخطيط المندمج والمتكامل مع باقي الميادين في التناول. وتتداخل هذه الميادين في الواقع، فهي مترابطة وينعكس كل منها على الآخر. وهي تعمل على تشكيل مجال واسع لتعليم الأنشطة الفنية بأسلوب فعال، كما تسهم في إثراء الخبرات الفنية الخاصة بالتربية الفنية بصورة متكاملة. وإلى الدراسات العربية التي اهتمت ببناء مناهج التربية الفنية ، وبرامجها ، ونظريات تدريسها بأشكالها وصورها المختلفة من قبل الباحث أو باحثين آخرين ، ومنها دراسة كل من : سهام الطوبي (١٩٧٥) (٥٢)، وسرية صدقي (١٩٨٤) (٤٢) ، (١٩٨٧) (٤٤)، وصلاح خضر (١٩٨٥) (٥٧)، وليلي حسني (١٩٨٧) (١٠٨) ، (١٩٨٨) (١٠٩)، وإبراهيم الشربتي (١٩٩١) (٦)، وسرية صدقي (١٩٩٢) (٤٥)، وكوثر كوجك (١٩٩٢) (١٠٤)، وفرماوي محمد فرماوي (١٩٩٢) (٩٨)، وإبراهيم درويش (١٩٩٢) (١)، وأميرة توفيق (١٩٩٣) (١٢) ، وفاطمة أبو النوارج (١٩٩٣) (٩٦)، وسالم خليل (١٩٩٤) (٣٨) ، ومي عبد المنعم (١٩٩٤) (١٣٧)، وماجدة مصطفى (١٩٩٤) (١١٠)، (١١١) ، وحكمت الرفاعي (١٩٩٥) (٢٨)، وإبراهيم درويش (١٩٩٥) (٢)، و صلاح الدين خضر (١٩٩٦) (٦٠)، ومنال عبد الفتاح (١٩٩٦) (١٣٤)، وماجدة مصطفى (١٩٩٦) (١١٢)، وعبد الله الشهري (١٩٩٩) (٨٠)، ومراد حكيم وعلاء حسونة (١٩٩٩) (١٣٢) .إلى جانب الدراسات الأجنبية التي حددت وإتضح من خلال ملامحها المفهوم الشامل للتربية الفنية ، أو اعتمادا على نتائج بعض البحوث أو الدراسات السابقة الأجنبية ، التي أتضح منها دعامات ومحاور مناهج التربية الفنية ونظريات تدريسها ، والتي منها دراسة كل من : "سيمريل" CEMREL(١٩٧٧) (٢٠٢، ٢٠٣ ، ٢٠٤)، و"إريكسون" Erickson (١٩٧٧) (١٦٨) ، و"تشابمان"

(١٩٧٩) Chapman (٢٠٤) ، و"إيزنـــر" (١٩٧٩)Eisner (١٦٤) ، و"أليســـون"(١٩٨٢) Allison (١٤٨) ،" ويلسون" (١٩٨٨) Wilson (٢٤٠) ،(١٥٤) .

ويضع الباحث أولوية في الترتيب لهذه الميادين ، وفقا لأهميتها فلسفيا في بناء الاستراتيجية المقترحة، حيث يبدأ بميدان تاريخ الفن لإتاحة الفرصة للمتعام (للرؤية والتأمل)، ثم ميدان التذوق الفني والجمالي لإتاحة الفرصة للمتعلم (للتحليل والتذوق)، ثم ميدان النقد الفني لإتاحة الفرصة للمتعلم (للتفكير والحكم)، وأخيرا ميدان الإنتاج الفني للتعبير أو التشكيل أو التصميم ... الخ. ويتفق هذا مع ما نادى به "ما يكل " Michael (٢١١- ٢٣٤ : ٢٤٢) بالتركيز على تاريخ الفن كميدان أساسي تتمحور حوله أهداف المنهج المتصلة بالتذوق والنقد الفني ، ثم الممارسة الفنية. وفيما يلي توضيح لتلك الميادين وفقا لترتيبها في المدخل الفلسفي :

(١) الرؤية والتأمل من خلال : (تاريخ الفن) Art History :

ماذا أرى وماذا أتأمل؟ إن ميدان تاريخ الفن يجيب للمتعلم عن هذا السؤال؛ لأن الاعتماد عليه كميدان أول تتمحور حوله العملية التعليمية بميادينها الثلاثة الأخرى؛ حيث إن التذوق الفني والجمالي والنقد الفني يكتسبان - بصورة أيسر وأكثر تأكيدا - إذا ما قدما داخل محتوى تاريخ الفن، كما أن تاريخ الفن يعتبر أداة مساعدة لحل المشاكل الفنية التي تواجه المتعلم أثناء ممارسته الإنتاج الفني بمختلف مجالاته. ويقول "إيزنر" Eisner " إن الفنون في كل عصر ومكان تؤثر في بعضها ، فتفيد وتستفيد من غيرها.. وهذا هدف رئيسي لـ (DBAE) كأساس للتربية الفنية، لكي يساعد المتعلمين على التحليل والبحث عن التفاعل بين الفن والحضارة على مر العصور " (١٦٦- ٤٥ : ٤٦). فتدريس تاريخ الفن يساعد على التحري عن المعلومات الصحيحة ، والتحقق من الأعمال الفنية الجيدة من الزائفة أو الغير جيدة ، وكيفية ارتباطها بالبيئة التاريخية والحضارية. وتعد دراسة تاريخ الفن بمثابة القاعدة الأساسية للتوصل إلى تقدير الفن، كما أنها ترتبط ارتباطا وثيقا بإبداع المتعلم ، وتساعده على تكوين البنية الثقافية لديه. وفي بناء وتكوين اللغة الفنية وتشكيلها، وإثراء الرؤية من خلال المقارنة والتحليل للأعمال الفنية، كذلك تمده بتعددية الرؤية للحلول المختلفة للمشكلة الواحدة على اختلاف العصور، وتعرفه بالتقنيات التي تتناولها مدرسة فنية واحدة ؛ مما تنمي لديه القدرة على رؤية الأعمال الفنية وفهمها وتذوقها (١٣٧) .

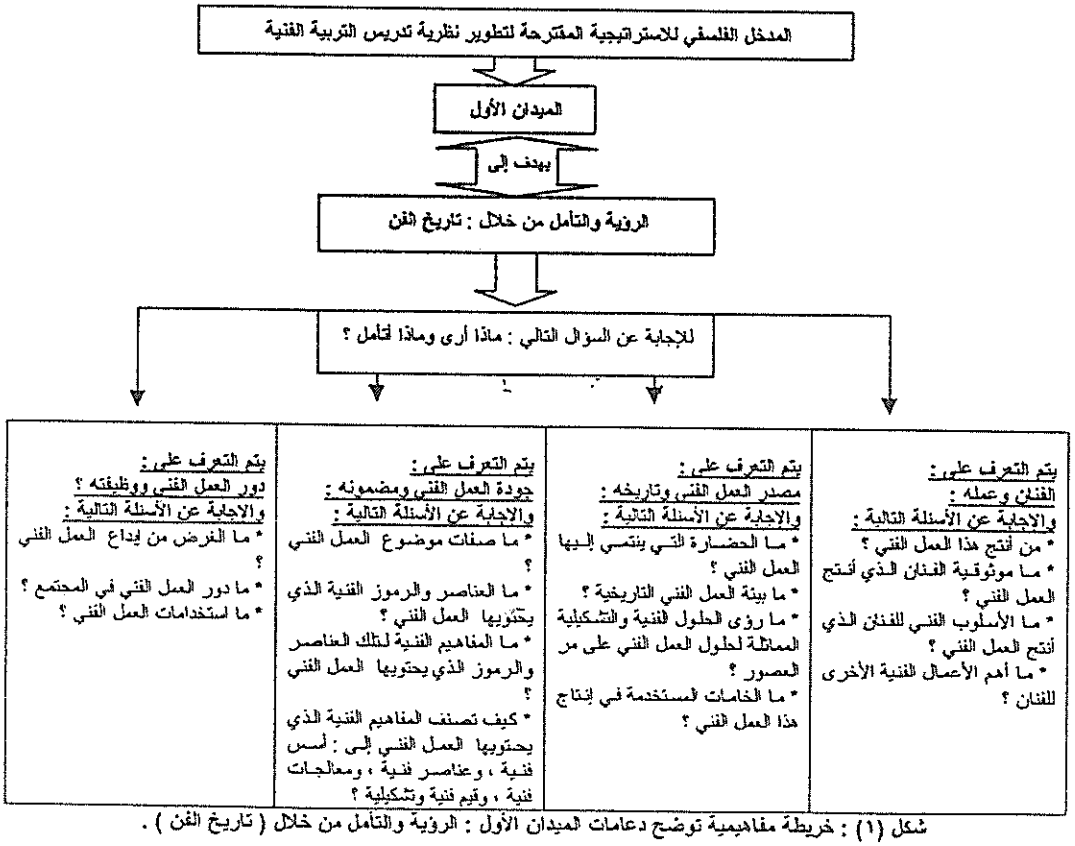
وحدد محمد فضل (١٩٩٥) (١٢١) عدة طرق لتقديم تاريخ الفن للمتعلمين ، وفقا لهذا المدخل ، ومن هذه الطرق :

- الطريقة الجوهرية Intrinsic: وهي تركز على المعلومات الكامنة في العمل الفني مثل: الموضوع ، أو المحتوى وتنظيم عناصر وأسس وخواص وقيم العمل الفني، وموقعه وتركز أيضا على الرموز والأساليب والخامات المستخدمة، واستخدامات العمل أو الغرض من إبداعه، وموثوقية الفنان، وتاريخ حياته وإنتاج العمل، وموقع العمل وأصله، وكل ما يمكن رؤيته أو مشاهدته.
- الطريقة العرضية Extrinsic في البحث: وتبدأ هذه الطريقة بوصف العمل الفني وتحليله ، ثم تتناول الموضوعات الخارجية المتصلة بالعمل ،التي تشمل خلفية الفنان، والشخص أو الجهة التي ساعدته أو دفعته على العمل، والوضع الاقتصادي والسياسي ، والعوامل الدينية والفلسفية والثقافية التي يمكن أن يكون لها أثر على الفنان وعلى مظهر عمله . فهذا النوع من الدراسة أو البحث في تاريخ الفن موجه نحو العوامل التي تحيط بإنتاج العمل الفني أو إبداعه.
- طريقة البحث عن المعلومات في سياق ظروفها الحقيقية Contextual Information: وتدرس هذه الطريقة الفنان وعمله وأسلوبه ، الذي يستخدمه ، وما إذا كان هذا الأسلوب جادا أو ساخرا ، أو ينحى المنحى الهزلي أو الفكاهي. كما تدرس العمل الفني وصفاته من حيث التكوين والمميزات، وتتعرض لقصة إنتاج العمل ، وموقف الناس منه ، من حيث التقديرله أو المعارضة له، وحبه أو كراهيته، وتدرس ظروف إنتاجه ، وهل أبدعه الفنان ليعبر به عن فكرة خاصة به ؟

أم أنتجه بناء على طلب جهة من الجهات الرسمية أو الدينية أو لمؤسسة من المؤسسات الاجتماعية. ويتعرض الدارسون بهذه الطريقة إلى: (وصف العمل ، وإيجاد أسئلة لبحث، والمصادر التي يمكن أن توجد فيها إجابات الأسئلة التي تثار عن الفنان والعمل، وتحليل المعلومات التي يتم الحصول عليها، وتقديم الحقائق والأفكار عن الفنان والظروف المحيطة بإبداع أو إنتاج ذلك العمل الذي يدرس) .

وقد اقترح المنظرون أن يقدم تاريخ الفن في شكل معلومات وتفسيرات وأحكام ؛ لتسهم في الفهم والتذوق ، وأن تقدم بطريقة لا يكون الفن فيها فرصة ينتهزها المعلم ؛ ليفرض معلومات لا يرغب فيها الدارسون . كما يؤكد هؤلاء المنظرون ضرورة أن يكون للدارسين دور فعال في الدراسة ، وأن تستهدف دراسة تاريخ الفن تنمية مهاراتهم وقدراتهم على التفكير الناقد ، والبحث الدقيق ، وأن تجعلهم قادرين على تعليل تفسيراتهم للعمل الذي يتناوله بالبحث والدراسة (١٢١ – ١٢) .

يتضح مما سبق أن اكتساب المعرفة ضروري حول إسهامات الفنانين ، والإنتاج الفني في مختلف الثقافات والمجتمعات ، وفهم الدور الذي يقوم به الفن في التاريخ والثقافة ، وتعرف التطور التاريخي في الفنون ، وما يصاحب هذا التطور من إنتاج فني ، وكذلك تعرف حياة الفنانين وأسلوبهم الفني وأهم إنتاجهم ؛ حيث يؤكد تاريخ الفن التفاعل بين الطالب والتراث الفني . وأن الاستفادة من الحضارات الأخرى وفنونها أمر مطلوب ، وعلينا أخذ ما يناسب منها لمناهجنا ولا يتعارض مع العقيدة الإسلامية ، التي يجب أن تكون هي الأصل في تدريس الفنون في مناهجنا . وبناء على ما تقدم ؛ يقدم الباحث خريطة مفاهيمية توضح دعامات هذا الميدان في شكل رقم (١) .



شكل (١) : خريطة مفاهيمية توضح دعامات الميدان الأول : الرؤية والتأمل من خلال (تاريخ الفن) .

(٢) التحليل والتذوق من خلال:(التذوق الفني والجمالي) Appreciation& Art Aesthetics :

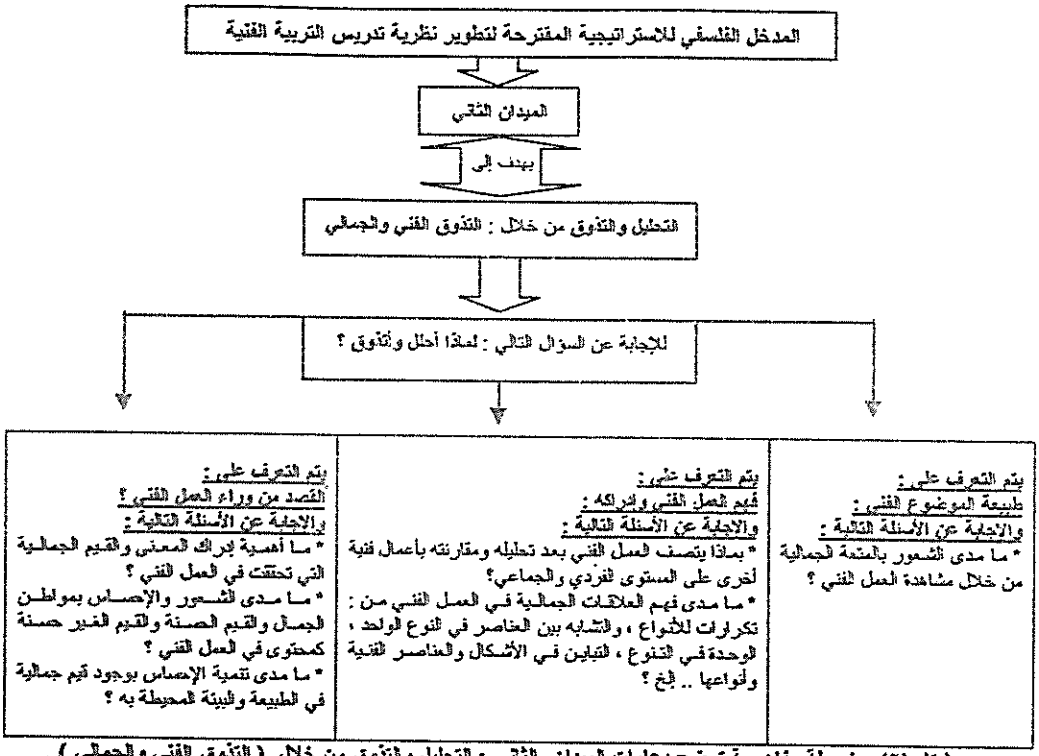
لماذا أحلل ولماذا أتذوق؟ إن ميدان التذوق يجيب للمتعلم عن هذا السؤال ؛ لأن التذوق أحد فروع الفلسفة التي تهتم بالفنون التشكيلية – وهو القدرة على الاستجابة للأشياء الجميلة في الفن ، واستنباطها وتمييزها عن الأشياء العادية ، وهو عبارة عن عملية النظر إلى عمل فني لإدراك المعنى والقيم الجمالية التي تحققت فيه . وبهذا الإدراك تتحقق المتعة الجمالية (١٣٧) .

والجمال علم له أصوله ونظرياته الخاصة به ، التي من خلالها يمكن أن تتضح للمتعلم القيم الجمالية، وطرق وضع المعايير لها، لتعينه للتعرف على مواطن الجمال في العمل الفني بعد أن يفهم مكوناته ومقوماته. ويقول محمود البسيوني " الجمال لا يخضع لأي نهج روتيني مألوف أو أي عادة دارجة . فالجمال يخضع لسحر النسب ، والأبعاد ، والعلاقات وإدراكها ، ويجب ألا يكون هذا التنظيم عقليا بحتًا ، فالحس أساس الجمال ، وأي تنظيم يجب أن يخضع أولا للإحساس ؛ فالحس هو الذي يتضمن التجارب العديدة اللاشعورية التي يختبرها الفرد منذ طفولته " (٧٨- ٢٠٣) . والقصد من اعتبار التذوق ميدانا ثانيا في المدخل الفلسفي هو تدريب الطلاب على وصف الأعمال الفنية ، وتحليلها ، ومقارنتها ، سواء على المستوى الفردي أوالجماعي ، والوصول إلى الموضوعية في الحكم على جمال العمل ، إذا توافرت فيه جميع العناصر المكونة لأي عمل فني . وليس الهدف هو الحكم على رداءة العمل أو جودته ، وهل نحب هذا العمل ؟ أو لا نحبه ؟ ، ولكن الهدف هو البحث عن النوعية في العمل الفني ، وتنمية المجال البصري لدى المتعلمين ؛ لكي نثري ونرفع من تذوقهم وتعاملهم مع الفن(٧٨ – ٢٠٤) . كما يساعد التذوق الجمالي الفرد على تنمية إحساسه ، بوجود قيم جمالية في الطبيعة والبيئة المحيطة به ، وتكون هذه القيم عبارة عن وعيه بتحقيق درجة أكبر من الارتباط والتكامل في العلاقة التي تربط الأشياء التي يدركها في مجال رؤيته ، فيمكنه ملاحظة تكرارات الأنواع ، والتشابه بين العناصر في النوع الواحد ، الوحدة في التنوع ، والتي تجعله متميزا عن باقي الأنواع ، والتباين بين أحجام الأشياء وأنواعها .. وهكذا يتم تعرف مزيد من العلاقات في مجال الرؤية (١٣٧) . والارتباط وثيق بين التذوق كميدان وباقي ميادين المدخل الفلسفي ؛ وذلك الترابط التبادلي بينه وبين الإنتاج الفني والنقد الفني ، فالإنتاج الفني يمكن أن يمثل الأعمال الفنية التي يرتكز عليها الحوار الجمالي . كما أن النقد الفني يعتمد في أساسه على مفاهيم وقواعد جمالية ، أما تاريخ الفن فيرتبط بعلم الجمال ، من حيث كون تاريخ الفن بمثابة سجل وتوثيق لمقاييس الذوق ومعايير الجمال لكل فترة زمنية من تاريخ الإنسان .

مما سبق يتضح أن التذوق عملية تفاعل بين قطبين ، هما : العمل الفني أو الطبيعة والمتذوق ، هذا التفاعل يصاحبه تجميع بيانات ومعلومات حول العمل الفني من حيث موضوعه ، والخامة المستخدمة فيه ، والمفاهيم التي تضمنها العمل ، وكذلك معلومات حول الفنان وأسلوبه الفني ، وتاريخ العمل ... وتكون نتيجة هذا التفاعل حدوث استجابة جمالية ، وتكوين اتجاهات فلسفية يمكن من خلالها تذوق الفن وتقديره . وبناء على ما تقدم ؛ يقدم الباحث خريطة مفاهيمية توضح دعامات هذا الميدان في الشكل رقم (٢) .

(٣) التفكير والحكم من خلال : (النقد الفني) Art Criticism:

هل أفكر وأحكم؟ إن ميدان النقد الفني يجيب للمتعلم عن هذا السؤال ؛لأن النقد الفني يهتم ببناء نظم القيم الفنية في المجتمع ، ويساعد الإنسان على بناء خبرته الفنية ، ومعاييره الذاتية . إذ إن معايير القيم الفنية التي يستطيع الفرد خلقها تتأثر بدرجة عالية بالأشكال الحضارية التي يتعلمها . ولا يقتصر هذا المفهوم على تعريف النقد الفني كجزء خاص ببناء المعايير الخاصة بالأعمال الفنية ، ولكنه يتعدى ذلك إلى مصادر القيمة الفنية التي يدرك على أساسها أشكال المدن والمباني والطرق والحدائق، كعناصر أنشأها الإنسان ، لها قيمة فنية ومعنى يرتبط بنظريات الاتصال ، وهي تمثل انعكاس القيم الفنية وتتأثر بها (١٣٧) .

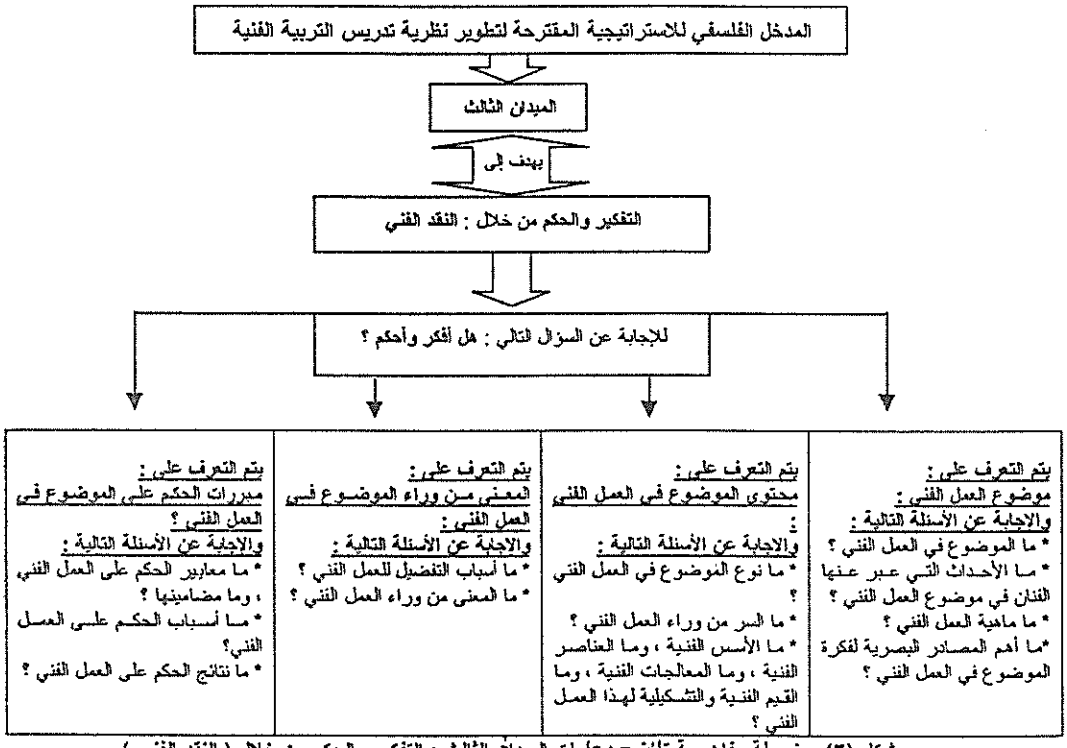


شكل (٢) : خريطة مفاهيمية توضح دعامات الميدان الثاني : التحليل والتذوق من خلال (التذوق الفني والجمالي) .

والنقد الفني يعطي الفرصة للطلبة لتعلم طريقة الرؤية البصرية الصحيحة ، ثم ترجمة الأعمال الفنية بألفاظ تعبيرية دالة . ويقول "ريساتي" Risatti " إن الهدف العام للنقد الفني هو فهم الجنس البشري والحالة الإنسانية . والنقد الفني لا يختلف عن المصادر الأخرى ؛ فهو يهتم بالفنون البصرية لتربية رؤية الناس جميعا (بما فيهم الفنانون) ، بماهية الفن ، وذلك عن طريق إعطائهم فكرة عن معنى الفن لزيادة فهمهم وتذوقهم،وتوضيح القيم الحضارية والاجتماعية المنعكسة من تلك الفنون (٧٨ – ٢١٧ : ٢٢٥) . و(DBAE) تساعد المتعلم وتعوده على الرؤية الصحيحة للأعمال الفنية ، مما يمكن المتعلم أو المتلقي من مشاهدة عناصر العمل الفني عن قرب ليرى أكثر فأكثر ويكتشف أسرار العمل الفني . ونتيجة لذلك فإنه ينمي سلسلة من الاتجاهات والمهارات في النظر والتأمل تساعده في وصف الأشكال البصرية(المرئية) وتحليلها وتقويمها ، وفقا للمعايير والقيم التي تعلمها . ويقول "ايزنر" Eisner " إن النقد الفني صمم أصلا؛ لصقل المهارات البصرية ؛ لتساعد الطلاب ليكونوا أكثر واقعية بالنسبة للأشكال التي يرونها ، ويتألف منها الفن البصري ، ولتساعدهم في إعطاء الحكم العادل على الأعمال الفنية" ، نقلا عن : عبد العزيز راشد ٧٨ – ١٠) .

إن الممارسة تساعد على نمو النقد الفني ، ويتطور بالتدريج مع الطلاب ، من خلال إعطائهم فرصة للمران والتطبيق ، ويرى البسيوني : " أن على المعلم أن يتيح للطلاب الفرص ليبدوا آراءهم وأفكارهم عن أسباب تفضيلهم لبعض الأعمال الفنية ، وأن يفسروا هذا التفضيل على أسس من مبادئ الجمال(٧٨– ١٧) . والنقد الفني يجب أن يكون نقدا موضوعيا ، وليس نقدا ذاتيا للحكم على الأعمال الفنية بالقبح أو الجمال ، من غير إعطاء أي مبرر على قيمها أو حسنها ، والنقد الفني الموضوعي هو الذي يأتي بعد دراسة متأنية وفهم للفن وأسسه وعناصره وطرائق تذوقه ؛ حتى يتم الانطلاق في الحكم

على الأعمال الفنية من منطلق علمي على أسس مقننة ومدروسة . وعلى ذلك فإن الاتجاه المعاصر في تعليم الفن لا يقتصر فقط على ربط التذوق بالجمال ، ولكنه يسعى إلى التقييم الواقعي لدور الثقافة البصرية وأهميتها كوسيلة من وسائل الاتصال ، ونقل المعاني في المجتمعات المعاصرة ، كما يهدف النقد الفني إلى تنمية القدرة على تحليل العمل الفني ، فهو إصدار الأحكام الخاصة بالصفات الجمالية للعمل الفني . ومنح المتعلم فرصة قراءة ما في العمل الفني من مضامين فنية تدعم النقد وترهف الحس . فالتذوق للفنون ونقدها ركيزتان قويتان تسهمان في تكوين الشخصية (١٣٧). وبناء على ما تقدم ؛ يقدم الباحث خريطة مفاهيمية توضح دعامات هذا الميدان في الشكل رقم (٣) .



شكل (٣) : خريطة مفاهيمية توضح دعامات الميدان الثالث : التفكير والحكم من خلال (النقد الفني) .

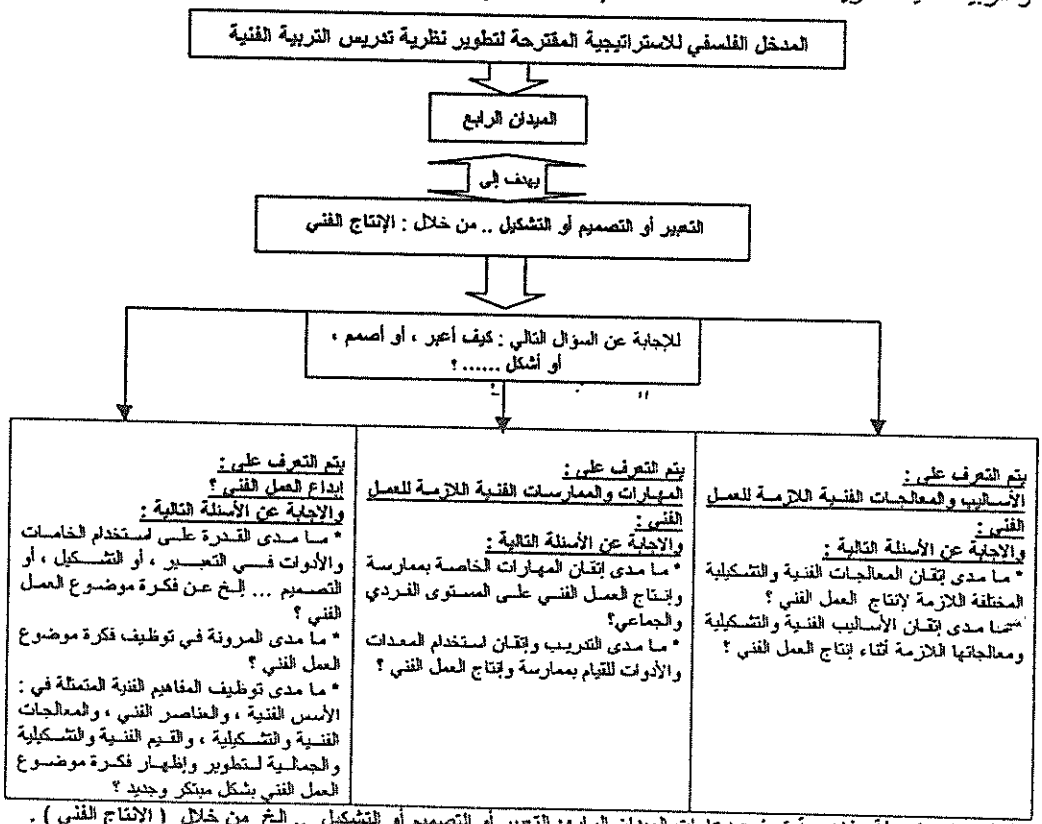
(٤) التعبير أو التصميم أو التشكيل ...إلخ من خلال :(الإنتاج الفني)Art Production :

كيف أعبر؟ أو أصمم؟ أو أشكل؟ ... إلخ ؟ إن ميدان الإنتاج الفني يجيب للمتعلم عن هذا السؤال ،لأن الإنتاج الفني يعتبر جوهر التربية الفنية ، فمن غير الإنتاج الفني قد يتعذر على المتعلم الوصول إلى نمو فني متكامل . فقد يستطيع المتعلم تعرف تاريخ الفنون ، ويكتسب رؤية جمالية ، ويمارس النقد الفني ، ولكن اكتسابه لهذه العناصر يعتبر غير مكتمل ؛ إذا لم يكن للخبرة والممارسة الفنية جزء متكافئ في إطار العملية الفنية كلها والنمو الفني المتكامل .

والإنتاج الفني ميدان أساسي لفهم الفن ؛ لأنه تطبيق عملي وخبرة مباشرة للتعليم ، تظهر نتائجه من خلال الأعمال الفنية للدارسين . حيث يقومون بممارسة الأنشطة الفنية بأنواعها تحت إشراف معلم التربية الفنية ، وضمن خطة تطويرية محددة ، حيث تبدأ من البسيط في المراحل الدراسية الأولى ، وتتدرج في نموها وتطورها إلى أن يصبح الطالب ذا خبرة كبيرة مميزة في المراحل النهائية في التعليم العام . ومن هنا يستطيع الطالب النمو فنيا خلال المراحل الدراسية العامة للوصول إلى خبرات فنية ذات

مستوى عال ، مبني على المعرفة العلمية الذاتية في إنتاج العمل الفني الناجح . وعندما يقوم التلميذ بإنتاج العمل الفني تحت إشراف معلم التربية الفنية الناجح والمدرب على استخدام هذا المدخل الفلسفي لتلك الإستراتيجية المقترحة في التربية الفنية ، فإنه ينمو ذهنيا ونفسيا ؛ مما يحقق أهداف التربية الفنية ، وتحقق التربية الفنية ما تهدف إليه من إعداد مواطن واع فنيا وعقليا ، تؤهله خبراته لأن يكون مواطنا واعيا ، ومدركا لمسئولياته الملقاة على عاتقه من قبل المجتمع ، ومدركا لقدراته العقلية والفنية ذات الطابع التكنولوجي ، الذي يوظفه للرقي بمستواه فرديا وجماعيا لوطنه (٩٢ – ١٥) .

إن عملية الإنتاج الفني تبدو كأنها عملية سهلة ، ولكن في حقيقة الأمر أنها عملية معقدة تبدأ من الفكرة حتى نهاية العمل الفني . فهذه العملية تقتضي سلسلة من العمليات المتضمنة للفكرة ، والإدراك الحسي ، والشعور النفسي ، والتصور الذهني . والأكثر أهمية هو العمل نفسه ؛ فكل هذه العمليات تسهم في نمو الدارسين : فكريا وبصريا ، وتقودهم إلى التعامل مع معطيات الحياة البصرية المعقدة في وقتنا الحاضر (٧٨ – ٢٠٠) . وبما أن الإنتاج الفني هو ما ينتج من أعمال فنية ، فيجب أن تأخذ في الاعتبار الطريقة التي عمل بها هذا العمل ، والاستعدادات التي جعلته عملا ناجحا ؛ لأن التعامل مع المشكلات الفنية يحتاج إلى إعداد الخامات والأدوات ، ثم بعد ذلك بذل الجهد والتفكير للخروج بهذه المعالجة الذهنية واليدوية في شكل عمل فني مكتمل العناصر والتشكيل . من هذا يتبين لنا أن هذا البذل الفكري والجهد البدني يقود المتعلم لوضع حلول لبعض المشكلات الفنية المعقدة التي تطلب منه . وهذه فرصة للمتعلم لأن يمارس ، ويكون حصيلة من الثقافة المعرفية والمهارية ، تساعده على فهم دور الفن والتربية الفنية كطريقة لحل المشكلات الفنية (٧٨ – ٢٠٠) .



شكل (٤) : خريطة مفاهيمية توضح دعامات الميدان الرابع: التعبير أو التصميم أو التشكيل .. إلخ من خلال (الإنتاج الفني) .

مما سبق يتضح أن الإنتاج الفني مجال للعمليات الإنسانية ، التي تتضمن التفكير والإحساس والإدراك والخيال والعمل والتعبير (لفظيا وتشكيليا) ، والتدريب على ممارسة العمليات يسهم في تنميتها وتطويرها ، ويؤدي بالتالي إلى تكوين رأي سليم وحساسية نقدية للتعامل مع المثيرات المرئية المعقدة والوسائل المتعددة في التشكيل . ومن خلال الإنتاج يكتسب المتعلم اللغة البصرية وأبجديات العمل الفني التي تساعده في تشكيل إنتاجه وصياغته ، كما تكسبه القدرة على استخدام الوسيط الذي يساعده في صياغة إنتاجه ، كما أن استغراق الطالب في عمليات الإنتاج الفني يترتب عليه اكتساب المقدرة على ابتكار أشكال فنية ، كذلك إثارة دوافعهم للتعبير عن ملاحظاتهم وأحاسيسهم (١٣٧) . وبناء على ما تقدم ؛ قدم الباحث خريطة مفاهيمية ، توضح دعامات هذا الميدان في شكل رقم (٤) .

تلك هي الدعامات التي يتضمنها ميدان الإنتاج الفني ، وما الإنتاج الفني إلا ميدان من ميادين مهمة في المدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية مرتبطة ومتمشية مع المفهوم الشامل للتربية الفنية ، والذي يعتبرها كأحد ميادين المعرفة المنظمة (DBAE) .

(ب) مكونات الاستراتيجية المقترحة :

لتحديد مكونات الإستراتيجية المقترحة ؛ لكي تتمشى مع المكونات التي يجب أن تتضمنها نظرية تدريس المناهج بصفة عامة والتربية الفنية بصفة خاصة ، يتم الإجابة عن الأسئلة الخمسةالمحددة بعد ؛ والخطوات التالية توضح كيفية التوصل لتلك المكونات من خلال الإجابة عن كل سؤال على حدة :

أولاً - ماذا ندرس ، وكيف يتم تحديده ؟ ويرتبط بهذا السؤال تعرف دلائل التعلم ، وكيفية تحديدها ، تمهيدا لتحديد نواتج تعلمها (الأهداف التعليمية) بعد ذلك. وبالإجابة عن السؤال السابق يتم تحديد المكون الأول للاستراتيجية ، وهو :

(١) المفاهيم الفنية الأساسية وتعميماتها :

المفاهيم الفنية تعتبر من أهم التحديات التي تواجه التربويين في التربية الفنية ، فلم يعد الهدف الأساسي للتربية الفنية هو الإنتاج الفني أو تزويد المتعلمين بالكم الهائل من المعلومات أو المعارف ، وإنما بكيفية مساعدة المتعلم على اكتساب المهارات العقلية ، التي تساعده على التعامل مع العالم المتغير بصفة مستمرة . وتأكيدا على مفهوم " التربية الفنية المعرفية " Cognitive Art Education ، والتي تهدف إلى أن التربية الفنية لا قيمة لها بدون تأكيد المعارف ، ثم ربط المدركات البصرية بالمدركات المفاهيمية والعلمية(١٨٤) وقد أشار" ميديا" Madiea (٢٠٢ - ١٧٧) إلى ضرورة الوعي بالأبعاد المختلفة للفن كميدان مهم من ميادين المعرفة ،له أكثر من مجرد بعد نفسي واجتماعي، له تاريخه العريض ومستواه وقيمته المركبة المستمدة من البحوث والدراسات المتنوعة ، وأن الفن قاعدة عريضة من المعلومات البصرية واللفظية .وتعد المفاهيم والتعميمات اللبنة الأساسية للمعرفة الفنية ، ولقد قام العديد من التربويين بتعريف المفهوم على أنه " ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم ، يرتبط بكلمة أو عملية معينة، ويتضح المفهوم العلمي من خلال معرفة خصائص المفاهيم " جودت سعادة ، وجمال يعقوب (١٩٨٨) (٢١)، ورشدي لبيب (١٩٩٧) (٣٥) ، وكوثر كوجك (١٩٩٧) (١٠٦) ، وصبحي أبو جلالة (١٩٩٩) (٥٦)، عن : عايش زيتون (١٩٩٩) (٧١ – ٧٨) .

وللمفاهيم الفنية وتعميماتها أهمية ؛ فهي لغة الفن ومفتاح المعرفة الفنية الحقيقية وأسهلها ، وهي تقلل من تعقيد البنية المعرفية ، اللازمة لتكوين المبادئ والقواعد والنظريات الفنية ، ولها علاقة بحياة الطالب ، ولازمة للتعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة ، وتساعد على تنمية التفكير وتحقيق الوظيفية للمعرفة ولغة الفن ، ضرورية لتفاهم الأفراد المتعلمين وتعاملهم مع بعضهم البعض ، تؤدي إلى زيادة اهتمام الطلبة بمادة التربية الفنية ومجالاتها الفنية ، تساعد على النمو العقلي للفرد ، وتساعد على بناء

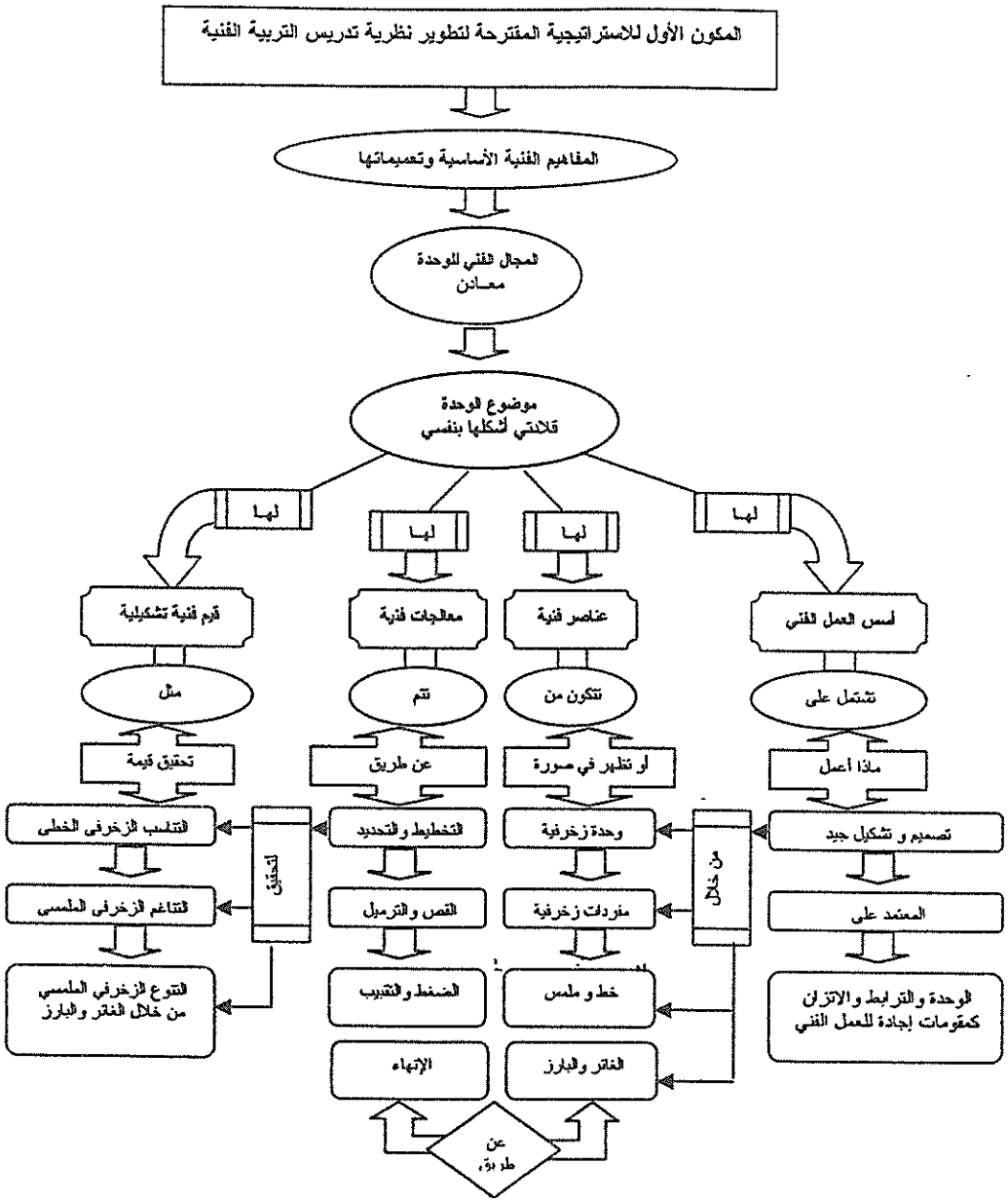
المناهج وتخطيطها وتطويرها ؛ لمبدأ " التربية الفنية المفاهيمية " Conceptual Art Education ، والذي يركز على المفاهيم والمعلومات الفنية باعتبارها أساس البناء العلمي والفني (١٦٣) .

وقد ظهرت إستراتيجيات ونظريات عديدة تفسر كيفية تعلم المفاهيم منها نظرية "أوزوبل" Ausubel إذ ينظر إلى البناء المعرفي في شكل متدرج يبدأ من العام إلى الخاص في نظام دقيق (٢٥ – ١٨) ويؤكد أن ما يتعلمه الفرد يتم عن طريق الاستقبال ؛ لذلك لابد أن يكون التعلم واضحا وذا قيمة ومعنى Meaningful Learning ، ويقترح " أوزوبل" في هذا الشأن ضرورة تركيز المادة التعليمية المكتوبة على تنظيم المفاهيم والمبادئ في هيكل المعرفة العلمية (١٣٦ –٣٩٥) ؛ فالمعرفة وفقا لنظرية " أوزوبل" تتكون من مجموعة من الأنشطة العقلية يتم الربط فيها للأفكار الجديدة بالمعلومات القديمة .

وجاءت خرائط المفاهيم Concept Maps ، رغبة في تحسين التحصيل المعرفي للغة الفن ، حيث زاد الوعي بها في السنوات الأخيرة ؛ لما لها من أهمية ودور فعال للمتعلم في الموقف التعليمي ، وتعتبر من أهم التطبيقات التربوية لنظرية " أوزوبل" التي تؤكد أن فهم العلاقات بين المفاهيم أمر أساسي لعملية تعلم المفاهيم ، فهي عبارة عن استراتيجية لتمثيل المعاني والعلاقات ذات المعنى بين المفاهيم في هيئة جمل بالرسم (١٤٤ – ١٥) ، وهي أشكال تخطيطية تربط بين المفاهيم بعضها ببعض عن طريق خطوط أو أسهم، يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط ولتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر ، وعند إعداد هذه الخرائط يتم وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الشكل ، ثم تتدرج تحته المفاهيم الأقل تعميما فالأقل . وقد عرف صبحي أبو جلالة وآخرون (١٩٩٥) (٥٥ – ٢٢٧) خرائط المفاهيم بأنها " مخطط مفاهيمي ، يمثل مجموعة من المفاهيم تعتمد على بعضها البعض في إطار محدد ، لتكون ذات معنى" ، ويؤكد "رالف" (١٩٩٨) (١١٥- ١٣٠) أنها وسائل إيضاح محسوسة ومحسنة ، تسهم في تنظيم المعلومات قبل تعلمها ، وإيجاد نوع من النقاش والتفاعل المستمر بين الطالب والمعلم ؛ بالإضافة إلى ذلك ذكر "نوفاك" (١٩٩٩) (٢٥ – ١٨٨) أنها تربط بين المفاهيم الحديثة والمفاهيم القديمة للطالب التي تم تعلمها واكتسابها .

وبناء على ما تقدم يعتبر تكوين خرائط المفاهيم الفنية لدى الطلبة أحد المكونات الهامة للاستراتيجية المقترحة في جميع مراحل التعليم المختلفة ، ومن المتطلبات الأساسية لفهم المعارف الفنية المنظمة وصولا إلى التعميمات والمبادئ والنظريات الفنية . وربطا بمبدأ التربية الفنية التحليلية (١٦١، ١٩٨) ،الذي يهدف إلى استخدام المدخل التحليلي في فهم وتكوين خرائط المفاهيم الفنية الخاصة بالعمل الفني ، ومن خلال التحليل للأعمال الفنية التي تعرض على المتعلم المعتمدة على الرؤية والتأمل ، والتعمق والتحليل والتذوق ، والتمعن في المشاهدة والتفكير والحكم ، والتدريب على المعالجات الفنية والتشكيلية للتعبير والتصميم والتشكيل.. إلخ ، وفقا لمدخل الاستراتيجية الفلسفي،ومن خلال الاستقصاء ، والاستنتاج لتكوين المعلومات وتوثيقها وكسب الأفكار ، يتم بناء خرائط المفاهيم ، والذي يوضحه النموذج في الشكل رقم (٥) .

مما سبق يعتبر تكوين المفاهيم الفنية لدى الطلبة أحد الأهداف الهامة للاستراتيجية المقترحة في جميع مراحل التعليم المختلفة ، ومن المتطلبات الأساسية لفهم المعارف الفنية المنظمة ؛ وصولا إلى المبادئ والقوانين والنظريات الفنية . واعتمادا على مبدأ التربية الفنية البحثية ، وعلى أهمية التقويم المرحلي والبنائي لمكونات الاستراتيجية ، يعتمد الباحث على ما قام به وزميل آخر (١٩٩٩) (٦٦) بقياس فاعلية استخدام خرائط المفاهيم كأحد المكونات الأساسية للاستراتيجية المقترحة لتنمية مهارات التدريس للطالب/ المعلم وأثرها على التحصيل المعرفي والاتجاه نحو المادة لطالبات المرحلة الإعدادية .
وقد أشارت النتائج لهذه الدراسة بوضوح إلى :



شكل (٥) : نموذج يوضح أحد خرائط المفاهيم لموضوع فني في مجال المعادن ، تشكل فيه كلمات الربط مع المفاهيم ما يسمى بالأفكار التي تظهر في شكل هرمي وفقا للاستراتيجية المقترحة .

- خرائط المفاهيم ذات فاعلية في مساعدة معلم التربية الفنية في إعداد خطته الدراسية في شمول وتوازن وتكامل وترابط ، الأمر الذي يدعو إلى استخدامها في التخطيط للتدريس بمستوياته المختلفة .

- خرائط المفاهيم ذات فاعلية في رفع كفاءة معلمي التربية الفنية أثناء تنفيذ تدريس التربية الفنية بمجالاتها المختلفة ، وتمكنه من الأداء للمهارات التدريسية الخاصة بتنفيذ التربية الفنية بمستوى أداني وبفاعلية مرتفعة ؛ الأمر الذي يضعها في صدارة أهمية الاستخدام عند تنفيذ تدريس التربية الفنية .
- خرائط المفاهيم ذات تأثير ايجابي على تحصيل طالبات المرحلة الإعدادية للمفاهيم الفنية والتعميمات ، إلى جانب رفع مستويات التفكير العليا لديهم أكثر من تركيزه على مهارات الاحتفاظ واستظهار التعلم ؛ الأمر الذي يدعو إلى مزيد من استخدام تلك الخرائط عند تدريس التربية الفنية بمجالاتها المختلفة .
- خرائط المفاهيم أثرت تأثيرا ايجابيا على اتجاهات طالبات المرحلة الإعدادية نحو التربية الفنية ، الأمر الذي يدعو إلى التفاؤل بكيفية تنمية اتجاهات الطلاب نحو التربية الفنية في المستقبل القريب .

هذا ... وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم وجدواها في عملية التعلم وتحقيق بعض مخرجاته والتي منها : "بانكراتيز" (١٩٩٠) Pankratius (٢١٣)، و"جاجيد"(١٩٩٠) Jegede (١٨٧)، و"أوكيبوكولا" (١٩٩٠) Okebukola (٢١٢) ، و" سكميد" و" تيلارد"(١٩٩٠) Sekmied&Telard(٢٢٦)، و" ويندرس" (١٩٩٠) ,Wandersee(٢٣٨) ، و"هوانج"(١٩٩١)Huang (١٨٥)، وحجازي عبد الحميد (١٩٩٤) (٢٦)،وفايزة بسيوني (١٩٩٤)(٩٧)، ومحمد العطار، وأسامة معوض (١٩٩٤)(١١٦)،وسيد علي شهدة (١٩٩٤) (٥٤) ، وومحمد عبد اللطيف (١٩٩٥) (١٢٨) ، وفاتن عقرون (١٩٩٦) (٩٤) ، وسامي الفطايري (١٩٩٦) (٩٣) ، وكمال زيتون (١٩٩٧) (١٠٢) ، وسهير رشوان (١٩٩٧) (٩٣) ، وخليل شبر(١٩٩٧) (٣١)، و"أيلهلو" (١٩٩٧) Elhelou (١٦٧) ،" وترايجستد" (١٩٩٧) Trygestsd(٢٣٦) ، و زبيدة قرني (١٩٩٨)(٣٧) ، و"ماركو" (١٩٩٨) Markow (٢٠٧) ، و"ريتش" ، و"فولك" (٢٠٠٠) Ritchie & Volk (٢١٨) . ولهذا كان لابد من الاهتمام بهذا المكون ووضعه المكون الأول للاستراتيجية المقترحة ؛ لما له من أهمية في العملية التربوية .

ثانياً - لماذا ندرس ؟ ومنها يتم التعرف على كيفية تحديد نواتج التعلم (الأهداف التعليمية) لدلائل التعلم (المفاهيم والتعميمات) في تكامل وتوازن وشمول لجوانب النمو للمتعلم ، وفقا للاستراتيجية المقترحة . وبالإجابة عن السؤال السابق يتم تحديد المكون الثاني للاستراتيجية ، وهو :

(٢) الأهداف التعليمية :

الأهداف هي نقطة البداية في العملية التربوية ، وهي التي تعد موجهات للمعلم في أداء المهام والأدوار المنوطة به على أكمل وجه ، وفي جميع جوانب النمو (معرفية ، ومهارية ، ووجدانية) ؛ ولذا فإنها عندما تحدد تحديدا واضحا تكون بمثابة الخطوة الأساسية ، التي يبنى عليها اختيار المواد التعليمية وتنظيم محتواها وأساليب التدريس واستراتيجيتة وقياس مدى تعلمه ، وتحديدها يتطلب أساسا فريدا من العناية والاعتبار(١١٧ – ١٢٧) . ويقول "ايزنر" عند فقدان الأهداف المحددة بوضوح ، يكون من المستحيل تقييم أي مقرر دراسي أو برنامج تعليمي بفاعلية ، ولا يكون هناك أساس لاختيار المادة أو المحتوي أو طرق التدريس وأساليب التقويم (١٦٤ – ٩٤) .

والاهتمام بالأهداف التربوية والتعليمية وصياغتها في صورة محددة بدأ في شكل محاولات متعاقبة ، فمثلا تناول " تايلور" الأهداف كوسيلة لتطوير المناهج ، وتحديدها له فائدة كبيرة في اختيار الخبرات التعليمية وتوجيه التدريس ، كما أشار إلى أن أنسب صياغة للأهداف هي التي تساعد المعلم ليقوم بدور المرشد التطبيقي للموقف التعليمي . وأكد أن الشكل الأكثر فائدة لصياغة الأهداف هو الصياغة التي تحدد كلا من نوع السلوك الذي ينبغي نموه عند التلميذ والمحتوى أو المجال ، الذي

سيؤدي فيه هذا السلوك بوضوح تام وقابل للقياس (٢١٦ - ٧٧ : ٨٧) . واتفق "كير" Kerr مع الرأي السابق في أن البدء يجب أن يكون بتحديد الأهداف ، والتي تمثل عنصرا مهما لعناصر المنهج . حيث لا يمكن أن يقرر ما يتم تدريسه ، ولا كيفية التدريس ، ولا وقت تدريسه ، حتى يتم معرفة السبب من ذلك التدريس . أي يتم تحديد التغيرات التي يرجى أن تتحقق في سلوك الطالب من خلال التعلم بالتدريس (أو المنهج) ، وتشمل المعارف والمهارات والاتجاهات التي يشجع المعلمون الطلاب على إكسابها بتوفير الخبرات التعليمية المناسبة ، وبهذا تصبح أهداف التدريس أو أهداف المنهج هي النتائج المتوقعة للتعلم (١٩١ ــ ١ : ١٣) .وباعتبار الأهداف كمكون أساسي في الأستراتيجية المقترحة تم مراجعة الكثير من نماذج المناهج التي اهتمت بتحديد الأهداف كمكون أساسي في تصميم المنهج أو نظريات تدريسه ؛ حيث اعتبروا أن الأهداف هي المنطلق الأساسي في تصميم التدريس وتخطيطه ، والتي يجب أن يتم اختيارها وتحديدها بدقة . ويتم اختيار الأهداف بعد القيام بعملية تجميع المعلومات حول ما ينبغي أن يتعلمه الطالب من مفاهيم وتعميمات أساسية .

والتربية الفنية من المواد الدراسية التي تهتم بنمو التلميذ وتربيته تربية شاملة في جوانب النمو الثلاثة ، فتهتم بما يكتسبه المتعلم من معلومات عن مجالات الفنون المختلفة ودراسة الأساليب الفنية ... والتراث ... إلخ ، وفقا للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة ، ومهارات فنية من خلال الممارسة العملية للفن والإنتاج الفني ، وما يصاحب هذه العملية العقلية والحركية من اكتساب بعض القيم وتكوين الاتجاهات ، لأن الاهتمام بهذا الجانب يساعد على تنمية الحس الجمالي عند المتعلم وتذوقه وحبه وتقديره للفن ، واتجاهه نحو تقدير الجمال ورؤية الطبيعة رؤية جمالية ، مكونا اتجاها نقديا إيجابيا . وبناء على ذلك صنفت الأهداف إلى ثلاثة جوانب أساسية ، هي :

أهداف إدراكية (معرفية) : تهتم بالجانب العقلي للمتعلم ، وتصنف السلوك المتصل بأنواع المعرفة المختلفة ، وتنمية القدرة والمهارات العقلية .

أهداف نفس حركية (مهارية) : تهتم بالجانب الجسمي والعضلي والسلوك ، الذي يتصل بما يقوم به المتعلم من مهارات يدوية وفنية وأفعال حركية مختلفة .

أهداف وجدانية: تهتم بالجانب العاطفي أو الانفعالي للمتعلم ، الذي يعكس ما كونه من قيم واتجاهات .

كما تم تصنيف كل جانب من الجوانب الأساسية السابقة في مستويات متدرجة بصورة هرمية ، تحدد أنواع السلوك عند كل مستوى ، ويعتبر المستوى الأول في كل جانب هو المستوى الأدنى ، ويعتبر المستوى الأخير هو المستوى الأعلى في هذا الجانب . ويساعد هذا التصنيف الفرعي لجوانب النمو على اختيار الأهداف التعليمية أو التدريسية"عند المستوى المناسب للمتعلم في جانب منها . ومن أهم تصنيفات الأهداف والتي ظهرت في هذا الميدان تصنيف "بلوم" Bloom للجانب الإدراكي (المعرفي) (١٥٥) ، وتصنيف "سمبسون" Simpson للجانب النفس حركي (المهاري) (٢٢٨) ، وتصنيف "كراثوهيل" Krathwahil للجانب الوجداني (١٩٧) . وظهرت تصنيفات أخرى في هذا الشأن منها تصنيفات كوثر كوجك للجوانب الثلاثة السابقة بما احتوته من أمثلة لمجموعة الأفعال التي تصلح في صياغة الأهداف في كل مستوى من تلك المستويات (١٠٦) ، ويرى الباحث أن التصنيفات الأخيرة تخدم أهداف التربية الفنية ؛ لأنها محددة ومركزة على فئات رئيسة، تساعد على تحقيق الأهداف في الجوانب الثلاثة للنمو ، وشكل (٦) يوضح مستويات تلك التصنيفات لجوانب النمو الثلاثة .

وانطلاقا من مفهوم التربية الفنية البحثية ، وما أكدته الدراسات العديدة لصياغة الأهداف التربوية والتعليمية بصورة محددة في مناهج وتدريس التربية الفنية،ومنها دراسة كل من:"جاك " Jack(١٨٦) ، و"هيلين "Helen (١٨١) ، و"ماري"Mary (٢٠٨)، وماجدة عباس (١١٤) ، وصلاح خضر (٥٧) ، وإبراهيم الشربتي (٦) ، وأميرة توفيق (١٢) ، ومي عبد المنعم (١٣٧) ، وماجدة مصطفى (١١٢) ، وأحمد سيد مرسي(٩) ، وعبدالله الشهري (٨٠) ، و إلى ما اعتمدت عليه من بناء لمناهج ومصنوفات

للتربية الفنية معتمدة على تصنيف الأهداف إلى جوانب النمو الثلاثة معرفية ومهارية ووجدانية سواء أكانت متداخلة أم منفصلة ، وصياغتها صياغة سلوكية (إجرائية) محددة ، لتيسير التخطيط والتحكم في التدريس والتقييم ، ومنها : "ويلسون" (١٥٤ ، ٢٤٠) ، و"تشابمان" (١٥٤) ، و"آرنون" (١٥١) ، و"سيمريل"(٢٠٢ ، ٢٠٣ ، ٢٠٤) ، وصلاح خضر (١٩٨٥) (٥٧) ، وسرية صدقي (١٩٨٧) (٤٤) ، وليلى حسني (١٩٨٧)(١٠٨)، وإبراهيم الشربتي(١٩٩١) (٦)، وأميرة توفيق (١٩٩٣) (١٢)، ومي عبد المنعم (١٩٩٤)(١٣٧) ، وأحمد مرسي (١٩٩٤) (٩) ، وماجدة مصطفى (١٩٩٦) (١١٢) ، وعبد الله الشهري (١٩٩٩) (٨٠) . واعتمادا على أهمية التقويم المرحلي والبنائي لمكونات الاستراتيجية المقترحة يعتمد الباحث على نتائج الدراسات والبحوث السابقة المرتبطة بهذا المكون الثاني ، وعلى نتائج الدراسة التي قام بها ؛ لقياس فاعلية تصميم نموذج مقترح لتنمية كفاية الطالب / المعلم في التربية الفنية للتخطيط للتدريس (١٩٩٥) (٥٩) ، وما أشارت إليه النتائج المتمثلة في الآتي :

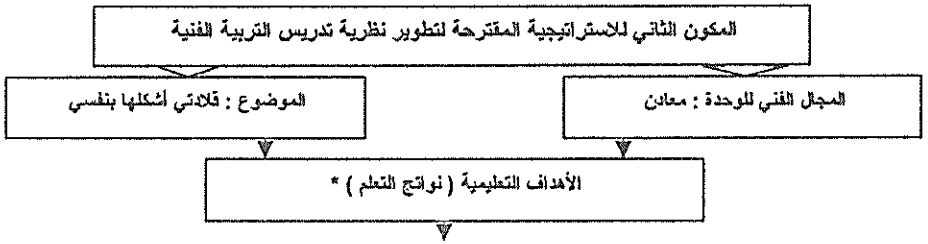
- وضع تصور مقترح لنموذج ، يراعي جوانب النمو المختلفة : المعرفية والمهارية والوجدانية بمستوياتها العديدة الرئيسة ، ومحتويات الفن بمجالاته المتنوعة .
- تحديد نواتج التعلم للمفاهيم المتضمنة في التدريس في تكامل وتوازن لجوانب النمو الثلاثة ، وفقا للنموذج المقترح ، والتي توضح اشتقاق وتحديد الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية في شكل متوازن ومتكامل ، وترتكز حول تعلم المفاهيم المحددة ،التي تم تحليلها إلى أسس العمل الفني ، وعناصر العمل الفني ، والمعالجات الفنية والتشكيلية للعمل الفني والقيم ، التي تتحقق من خلال إنتاج هذا العمل الفني سواء أكانت قيما فنية ، أم معنوية ، أم رمزية ، ووضحت من خلال مثال لتصميم غلاف كتاب لموضوع فني في مجال التصميم .
- تمكين الطلبة / المعلمين تخصص التربية الفنية أفراد العينة من مراعاة النمو الشامل والمتوازن للمتعلمين أثناء التخطيط لتدريس التربية الفنية ، ولم يجدوا صعوبة في ذلك أثناء اشتقاقهم للأهداف التدريسية والتي تمثل نواتج التعلم المرغوب في توازن وتكامل لمجالات الفن المختارة ؛ مما يدل على فعالية النموذج المقترح في تحقيق الهدف الذي أعد من أجله .

ويوضح الشكل رقم (٦) كيفية تحديد مستويات تعلم المفاهيم المتضمنة في التدريس بعد تحديدها في خريطة المفاهيم لاشتقاق الأهداف التعليمية والتدريسية . أما ملحق رقم (٢٠) يوضح صياغة هذه الأهداف التعليمية في ضوء تحديد مستويات تعلم المفاهيم المتضمنة في تدريسها .

ثالثا - كيفية القيام بالتدريس ؟ يرتبط هذا السؤال بالاستراتيجيات التي يمكن أن تستخدم في الاستراتيجية المقترحة . ويتم الإجابة عنه من خلال الإجابة عن ثلاثة أسئلة فرعية هي : أين يتم التدريس ؟ ولمن يتم التدريس ؟ ، وكيف تتم تهيئته ؟ وما الطرق اللازمة للتدريس ؟ وبالإجابة عن السؤال السابق وما تبعه من أسئلة أخرى يتم تحديد المكون الثالث للإستراتيجية وهو :

(٣) استراتيجيات التدريس وطرقها :

طالعنا الأدب التربوي إلى أن الاستراتيجية تمثل خطة عمل عامة، توضع لتحقيق أهداف معينة ، ولتمنع تحقيق مخرجات غير مرغوب فيها ، وتصمم الاستراتيجية في صورة خطوات إجرائية معينة ، ويوضع لكل خطوة بدائل تسمح بالمرونة عند تنفيذها ، وتتحول كل خطوة من خطواتها إلى تكتيكات ، أي إلى أساليب جزئية تفصيلية ، تتم في تتابع مقصود ومخطط في سبيل تحقيق الأهداف المحددة ؛ وبهذا تكون الاستراتيجية مجموعة قرارات يتخذها المعلم ، وتنعكس تلك القرارات في أنماط من الأفعال ، يؤديها المعلم والطلبة في الموقف التعليمي . والعلاقة بين الأهداف التعليمية واستراتيجية التدريس المختارة علاقة جوهرية ؛ حيث يتم اختيار الاستراتيجية التعليمية على أساس أنها أنسب وسيلة لتحقيق الأهداف .



رقم المفهوم	المفاهيم الأساسية والتعميمات				في الجانب المعرفي						في الجانب المهاري						في الجانب الوجداني						أرقام الأهداف الدالة على تعلم المفاهيم		
	أسس العمل الفني	عناصر العمل الفني	المعالجات الفنية والتشكيلية	القيم الفنية	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	ملاحظة	تقليد	تدريب	ممارسة	إتقان	إبداع	انتباه	تقبل	اهتمام	تكوين اتجاه	تكوين نظام قيمي	سلوك قيمي	في الجانب المعرفي	في الجانب المهاري	في الجانب الوجداني
١	التصميم الجيد					١		١	١		١			١	١		١	١	١	١			٦،٥،١	٦،٥،١	٧،٥،٣،٢،١
٢	التشكيل الجيد					٢		٢	٢		٢				٢	٢	٢	٢				٢	٦،٥،١	٩،٨،٢،١	٩،٥،٤،٢،١
٣		وحدة زخرفية				٣			٣		٣			٣	٣	٣	٣	٣	٣	٣		٣	٦،٥،٢	٩،٨،٧،٦،٥،٢	٩،٧،٥،٤،٣،٢
٤		مفردات زخرفية				٤			٤		٤				٤	٤	٤	٤	٤		٤		٦،٥،٢	٧،٦،٥،٢	٨،٧،٥،٣،٢
٥		خط				٥		٥	٥		٥				٥			٥	٥	٥			٧،٥،٢	٦،٥،٣	٧،٥،٣،٢
٦		ملمس				٦		٦	٦		٦	٦			٦	٦		٦			٦	٦	٧،٥،٢	٨،٧،٣	٩،٨،٥،٤،٢
٧		غائر وبارز				٧		٧	٧		٧	٧			٧	٧		٧			٧	٧	٧،٥،٢	٨،٧،٣	٩،٨،٥،٤،٢
٨			تخطيط			٨		٨	٨		٨		٨		٨			٨		٨			٨،٥،٣	٦،٤	٧،٦،٥،٢
٩			تحديد			٩		٩	٩				٩					٩		٩	٩		٨،٥،٣	٧،٤	٦،٥،٢
١٠			قص			١٠		١٠	١٠				١٠		١٠			١٠		١٠	١٠		٨،٥،٣	٧،٤	٦،٥،٢
١١			ترميل			١١		١١	١١				١١		١١			١١		١١	١١		٨،٥،٣	٧،٤	٦،٥،٢
١٢			ضغط			١٢		١٢	١٢				١٢		١٢			١٢		١٢	١٢		٨،٥،٣	٧،٤	٦،٥،٢
١٣			ثقب			١٣		١٣	١٣				١٣		١٣			١٣		١٣	١٣		٨،٥،٣	٧،٤	٦،٥،٢
١٤			إنهاء			١٤		١٤	١٤						١٤			١٤		١٤	١٤	١٤	٨،٥،٣	٩	٩،٦،٥،٢
١٥				التناسب		١٥		١٥	١٥	١٥					١٥			١٥		١٥			١٠،٩،٤	٦	٧،٥،٢
١٦				التناغم		١٦		١٦	١٦	١٦					١٦			١٦			١٦		١٠،٩،٤	٧	٥،٢
١٧				التنوع		١٧		١٧	١٧	١٧					١٧			١٧				١٧	١٠،٩،٤	٨	٩،٥،٢

شكل (٦) : النموذج المقترح الذي يوضح تحديد مستويات تعلم المفاهيم المتضمنة في خريطة المفاهيم بشكل (٥) لاشتقاق الأهداف التعليمية كنواتج تعلم في جميع جوانب النمو في " تكامل وتوازن وشمول " وفقا للاستراتيجية المقترحة .

* يلاحظ في الشكل السابق التأكيد على تعلم المفاهيم الأساسية والتعميمات ؛ سواء أكانت أسسًا فنية أو عناصر فنية أو معالجات فنية أو قيمًا فنية في أكثر من مستوى ، والانتقال بهذا التعلم للمفهوم الواحد من مستوى أولي إلى مستوى أعلى مما سبقه في جوانب النمو الثلاثة ، وملحق رقم (٢٠) يوضح صياغة هذه الأهداف .

فاختيار الإستراتيجية يعتمد على الأهداف المراد تحقيقها ، كما أنها دون تحديد الهدف لا تكون للاستراتيجية التعليمية أية فعالية ، ويعتبر اختيار الإستراتيجية في هذه الحالة جهدا عشوائيا غير مضمون النتائج. وتوضح كوثر كوجك (١٠٦) المواصفات الجيدة للاستراتيجية التعليمية في الآتي :

- أن تكون شاملة ؛ بمعنى أنها تتضمن كل المواقف والاحتمالات المتوقعة .
- أن ترتبط ارتباطا واضحا بالأهداف التربوية والاجتماعية والاقتصادية .
- أن تكون طويلة المدى ؛ بحيث تتوقع النتائج وتبعات كل نتيجة .
- أن تتسم الاستراتيجية بالمرونة والقابلية للتطوير ، إذا دعت الحاجة .
- أن تكون عالية الكفاءة ، من حيث مقارنة ما تحتاجه من إمكانات عند التنفيذ ، مع ما تنتجه من مخرجات تعليمية .

ولا يمكن القول إن هناك استراتيجية معينة أفضل من غيرها بشكل مطلق ، ولكن هناك استراتيجية تحقق بعض جوانب التعلم أفضل من غيرها من الاستراتيجيات ، كما قد تفضل استراتيجية ما غيرها من الاستراتيجيات في ظروف تعليمية معينة ، وفي حدود إمكانات مادية معينة . وعلى المعلم أن يضع كل ذلك في الاعتبار ، عند تخطيطه للتدريس واختياره استراتيجيات التدريس التي سيتبعها . ولما كان للبيئة التعليمية سواء أكانت داخل الفصل أم داخل المدرسة ؛ باعتبارها بيئة التعليم المقصود بخصائصها ومكوناتها من أهمية في هذا الصدد ، فلا بد من إلقاء الضوء بهذا الخصوص ، والمتمثل في الآتي :

(أ) أين يتم التدريس ؟ (حجرات العمل وتهيئة المكان) :

لحجرات العمل وللمكان الذي يتم التدريس فيه باستخدام الاستراتيجية المقترحة أهمية قصوى في تحقيق الأهداف التعليمية في مجالات التربية الفنية؛ فإن تهيئته بحيث يكون مناسبا لكل تلميذ أو مجموعة تعليمية من حيث الإضاءة ، والاتساع ، والتهوية ، والسماح بالحركة ، واستخدام الأدوات والخامات ، وإجراء المناقشات وغيرها. ويؤكد محمود البسيوني (١٩٨٨) (١٢٥ ــ ٢٣١:٢٤٥) على اختلاف حجرات العمل في التربية الفنية في أشكالها وأوضاعها باختلاف طابع المبنى المدرسي ، ومدى اتساعه بتجهيز أماكن متخصصة لكل نوع من النشاط؛ولذلك فإن التحدث عن أي مكان ووصف ما به من أثاث ، وعدد ، وأدوات ، هو مسألة ترتبط في الواقع بالمستوى الاقتصادي الذي تؤسس عليه المدرسة . فإذا تم التدريس في الفصل العادي يجب أن يعد بحيث يتيح الفرصة لمزاولة كل أوجه النشاط المختلفة ، وخصوصا في المرحلة الأولى من التعليم إلى ما قبل عشر سنوات ، فيجب أن توجد مقاعد يمكن وضعها في صفوف، أو في شكل دائري ، أو في شكل مربع ، أو مستطيل ناقص ضلع ، أو في شكل نصف دائري ، أو تصميم بحيث يسهل تجميعها في مكان لإخلاء الصف لإجراء نشاط من نوع آخر، مثل : القيام بالتمثيليات ... ، أو تصميم مجموعات ، وذلك بما يتفق مع ما تهدف إليه الوحدات التعليمية أو المواقف التعليمية المختلفة .

أما الفصول الأكثر تقدما فإن الأعمار التي تبدأ من سن عشر سنوات وما بعدها ، تحتاج إلى أماكن تساعد على مزاولة الفن في صورة أكثر تخصصا . وهذه الصورة أيضا تتوقف على إمكانات المدرسة ومستواها الاقتصادي. فالمدرسة الحالية تخصص غرفة واحدة فقط للتربية الفنية(إن وجدت) . وطبيعي أن هذه الغرفة تنظم كمرسم أو"أتليه" يتيح الفرصة لمزاولة كل أنواع النشاط الفني الممكنة فيه ، في غرفة للتربية الفنية يزاول فيها كل مجالات التربية الفنية ، مثل : الرسم ، والتصوير، والنسيج ، والطباعة ، والخزف ، والأشغال الفنية ، والنحت ، .... وما إلى ذلك . ففي مثل هذه الغرف يجب أن يتوافر نوع الأثاث الذي يصلح للرسم ، على أن يوضع بجانبه بنوك للنجارة ، ومنضدة مبطنة بالزنك لأشغال الخزف والنحت ، وبعض الأنوال للنسيج ، وعجلة الخزف ، وأفران كهربائية للحريق ، .. ودواليب للعدد والأدوات ، وغيرها لوضع الخامات ، و لوضع نماذج وأعمال التلاميذ الفنية السابقين والحاليين وكذلك بعض الأعمال من التراث الفني ، وعينات من الخامات والحرف البيئية والتراثية التي

يمكن أن يستغلها المعلم في تدريسه مع طلابه كمصادر ووسائل تعليمية وتربوية لتشجيع المجدين من التلاميذ والاعتراف بجهودهم ، على أن تبطن جدران هذه الغرف (بالسلوتكس) اللين الذي يسمح بعرض أعمال التلاميذ وتجديدها من آن لأخر، لإتاحة الفرصة لتذوقها والإفادة منها ، وفي المدارس ذات الإمكانات الفسيحة يمكن تخصيص حجرة خاصة لكل مجال من مجالات النشاط الفني ، فهذه غرفة للرسم والتصوير ، وأخرى لأشغال النحت والخزف ، وأخرى لأشغال النجارة ، وأخرى للمعادن ، وأخرى للنسيج ، وأخرى للطباعة ...، وفي هذه الحالة تشكل كل غرفة بما يتفق والهدف من النشاط الفني ومجاله الذي صممت هذه الغرفة لتؤديه .

(ب) لمن يتم التدريس ، وكيف يتم تهيئته ؟ (المتعلم وتهيئته) :

يتطرق هذا السؤال إلى المتعلم في أية مرحلة من مراحل التعليم باعتباره أحد المكونات المهمة في الموقف التعليمي . كما يعد أحد الأسس التي يستند إليها في بناء المناهج ونظريات التدريس . وعملية التربية إنما تتم من أجله ؛ بهدف إعداده وتنشئته في إطار المجتمع وثقافته وقيمه وعاداته وتقاليده . وتعتبر التهيئة الوسيلة التي يستخدمها المعلمون ؛ لإثارة اهتمام المتعلمين وزيادة دافعيتهم وجذب انتباههم للدرس أو للموقف التعليمي الجديد ، فهي كل ما يقوله المعلم أو يفعله ، بقصد إعداد الطلاب للدرس الجديد ، بحيث يكونون في حالة ذهنية وانفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول (١٧ - ١٢٤) . وللتهيئة أهمية لأنها :

- تعمل على تركيز انتباه التلاميذ للمادة التعليمية الجديدة .
- تساعد على خلق الإطار المعرفي لتنظيم الأفكار والمعلومات التي سوف يتضمنها كل موقف في الدرس .
- تساعد على توفير الاستمرارية في العملية التعليمية ، عن طريق ربط موضوع الدرس بما سبق أن تعلمه للطلاب .

ويعتقد كثير من المعلمين أن التهيئة تقتصر فقط على بداية الدرس ، وهذا التصور غير صحيح ؛ لأن الدرس عادة ما يشمل عدة أنشطة متنوعة ، يحتاج كل منها إلى تهيئة مناسبة ؛ حتى يتحقق الغرض منه . ولا يوجد تصنيف واحد محدد لأنواع التهيئة ، يتفق عليه جميع رجال التربية ، وفيما يلي عرض لثلاثة أنواع من التهيئة :

- التهيئة التوجيهية : وتستخدم في : توجيه انتباه الطلاب نحو موضوع الدرس ، وإثارة اهتماماتهم به ، وربط الموقف التعليمي الحالي بالموقف السابق والخبرات السابقة للتعلم ، وتصور الأنشطة التي سوف يتضمنها الدرس أو الموقف التعليمي ، وتوضيح أهداف الدرس .
- التهيئة الانتقالية : وتستخدم في : الانتقال التدريجي من المادة التي سبقت دراستها إلى مادة جديدة، أو من نشاط تعليمي إلى نشاط تعليم أخر داخل الموقف التعليمي ، ويعتمد المعلم على الأمثلة التي يمكن أن تقاس عليها وعلى الأنشطة التي يعرف أن تلاميذه مولعون بها ، أو لهم خبرة فيها، وذلك لتحقيق الانتقال التدريجي المنشود .
- التهيئة التقويمية : وتستخدم في : عملية التقييم ، لما تم أن تعلمه التلاميذ قبل الانتقال إلى أنشطة أو خبرات جديدة ، حيث يعتمد هذا النوع إلى حد كبير على الأنشطة المتمركزة حول المتعلم ، وعلى الأمثلة التي يقدمها لإظهار مدى تمكنه من المادة التعليمية (٦٤ — ٢٢٠ : ٢٢٣) .

(ج) ما الطرق اللازمة للتدريس ؟ (طرق التدريس) :

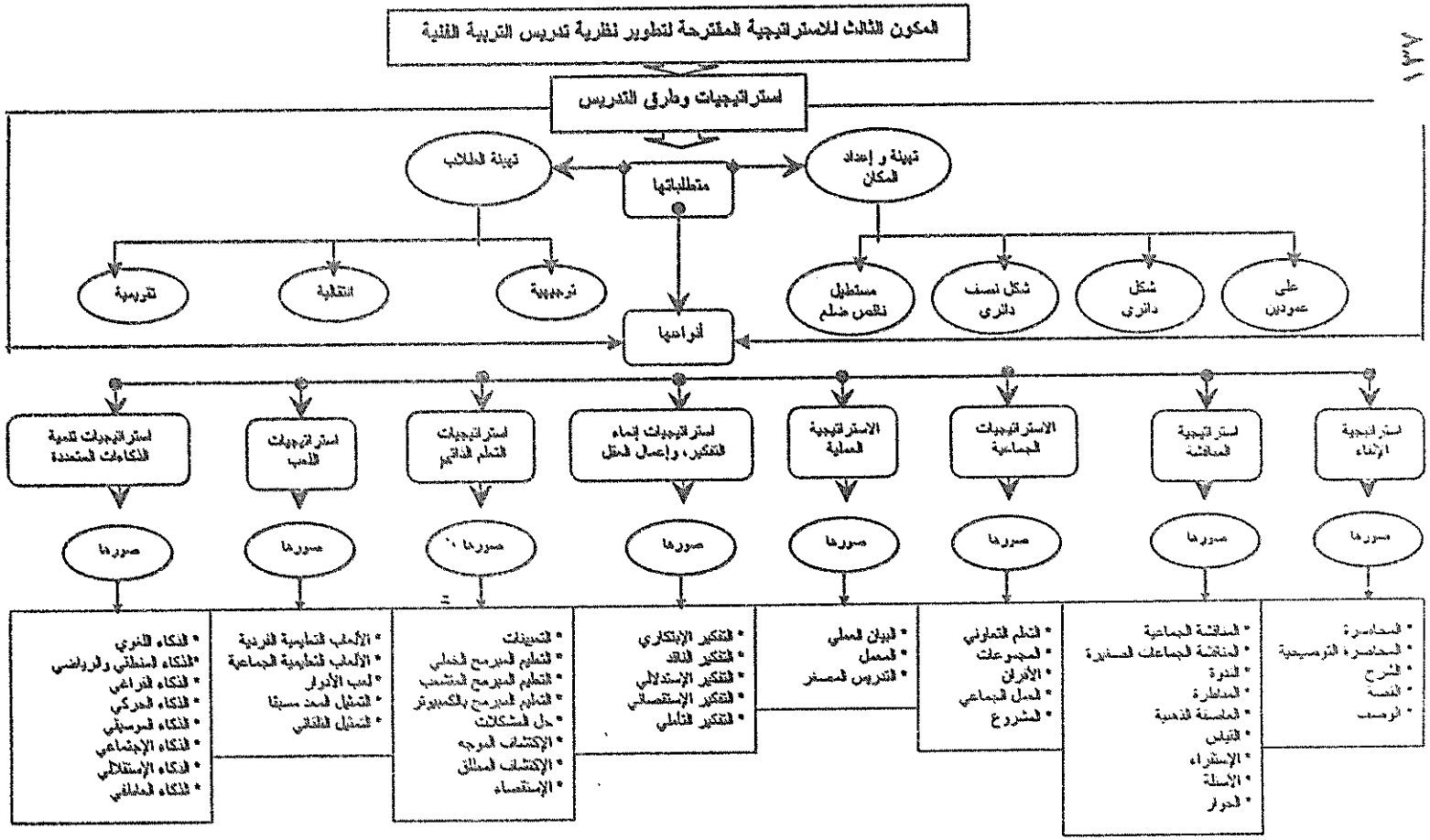
يعالج هذا السؤال الطرق التي يمكن أن تستخدم في التدريس وفقا للاستراتيجية المقترحة . وطرق التدريس عديدة ومتنوعة ، ويتوقف نجاح أي منها على مدى مناسبتها للموقف الذي تستخدم فيه ، بمعنى أنه من الخطأ أن يقال إن هناك طريقة أفضل من أخرى في تدريس مادة معينة ، فطريقة (أ) مثلا قد تكون أحيانا أحسن طريقة لتدريس درس ما ، أو موقف من درس ما ، وقد تكون هي ذاتها أسوأ طريقة في تدريس درس ما ، أو موقف من درس ما ، ويدل ذلك على أن لكل طريقة مزايا وعيوبا ،

ولكل طريقة مواقف يفضل استخدامها فيها،وعلى المعلم الكفء تعرف هذه المواصفات لطرق التدريس ، حتى يتمكن من بناء وتخطيط الأنشطة التعليمية التي تؤدي إلى تحقيق أهداف تدريسه .

وتتطلب كل طريقة من طرق التدريس عددا من المهارات الأدائية ، فمثلا إذا تخير المعلم أن يعتمد على طريقة المحاضرة في أحد الأنشطة التعليمية لموقف تعليمي معين ، فإنه لكي ينجح في أداء هذه الطريقة، عليه أن يتقن مهارة تقديم الدرس ، ومهارة الشرح ، ومهارة استخدام الوسائل التعليمية ... وهكذا ؛ ولهذا يتم توضيح لتلك المهارات الأدائية في المكون الرابع للاستراتيجية المقترحة . و يتم تقديم بعض استراتيجيات التدريس كما جاءت في الأدب التربوي ، ومنه على سبيل المثال : علي الموسوي (١٩٩٢) (٨٨)، وعايش زيتون (١٩٩٤) (٧١)، ومحمد عبد القادر أحمد (١٩٩٥) (١٢٠)، وكوثر كوجك (١٩٩٧) (١٠٦) ، وعبد الرازق الصالحين (١٩٩٨) (٧٢) ، وعلي مدكور (١٩٩٨) (٨٦) والتي يمكن الاستعانة بها في التخطيط والتدريس والتقويم للتربية الفنية ، وفقا للاستراتيجية المقترحة ، مع أن الاستراتيجية تعتبر طريقة من طرق التدريس إذا ما استخدمت مع طرق أخرى في إطار استراتيجية أوسع ، وتعتبر استراتيجية إذا كانت هي الإطار الواسع الذي يضم بداخله طرقا أخرى . والشكل رقم (٧) يوضح تقسيم تلك الاستراتيجيات والطرق التدريسية للمكون الثالث من مكونات الاستراتيجية المقترحة .

واعتمادا على أهمية التقويم المرحلي والبنائي لمكونات الاستراتيجية المقترحة ، يعتمد الباحث على ما أكدته الدراسات والبحوث في استخدام العديد من الاستراتيجيات المقترحة ، والأساليب والطرق التدريسية بفاعلية في مجالات التربية الفنية ، والتي منها دراسة كل من: إبراهيم درويش (١٩٩٢) (١) ، وأميلي إبراهيم (١٩٩٣) (١٤) ، وعبد الرحيم أحمد (١٩٩٣) (٧٤) ، ومحي الدين طرابية (١٩٩٣) (١٣٠) ، و وعبد الرحيم أحمد (١٩٩٣) (٧٥) ، وماجدة مصطفى (١٩٩٤) (١١٠)، ونادية سليمان (١٩٩٥) (١٣٨) ، وفرماوي محمد (١٩٩٨) (٩٩) ، وفاتن زكريا وآخرين (١٩٩٨) (٩٥) ، ومراد حكيم ، وعصام روفائيل (١٩٩٩) (١٣١) ، وماجدة مصطفى (١٩٩٩) (١١٣) ، وعادل عبد الرحمن (١٩٩٩) (٦٩) ، وإبراهيم درويش (١٩٩٩) (٤) ، وسلوى عثمان (٢٠٠٠) (٥١) ، وعلي موسى (٢٠٠٠) (٩١) ، ونادية سليمان (٢٠٠٠) (١٣٩) ، وما قام به الباحث من قياس فاعلية بعض الاستراتيجيات والطرق التدريسية في مجالات التربية الفنية في دراسات سابقة، والتي يعرضها الباحث ؛ تأكيدا لأهمية الأخذ بنتائج البحوث كتقويم مرحلي في بناء الاستراتيجية المقترحة ، ومن نتائجها :

١. إثبات فاعلية تدريس وحدة تعليمية مبرمجة للتذوق وتاريخ الفن العماني على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان قائمة على التعلم الذاتي (١٩٩٦) (٦٠) .
٢. إثبات تفوق استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تحصيل الطلاب للغة الفن ، واتجاهاتهم نحو التربية الفنية مقارنة بالتعلم التقليدي (١٩٩٨) (٦١) .
٣. إثبات فاعلية استخدام خرائط المفاهيم لتنمية مهارات التدريس للطالب / المعلم تخصص التربية الفنية ، للتحصيل المعرفي والاحتفاظ بالتعلم ، والاتجاه الإيجابي نحو المادة لطالبات المرحلة الإعدادية (١٩٩٩) (٦٦) .
٤. إثبات تفوق برنامج مقترح للتعلم الذاتي في تنمية القدرات الابتكارية للطلبة / المعلمين ؛ لاستحداث تصميمات زخرفية من التراث الفني العماني باستخدام الكمبيوتر مقارنة بالطريقة المعتادة ، وتحديد اتجاهاتهم نحو استخدام الكمبيوتر(٢٠٠٠) (٦٥) .
٥. إثبات أثر برنامج مبرمج لتذوق الفن الإسلامي بأسلوب التعلم الذاتي في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف الثاني الثانوي (٢٠٠٠) (٦٢) .
٦. إثبات فاعلية تخطيط بعض وحدات التربية الفنية وتدريسها بطريقتي : الاستقصاء والاكتشاف الموجه وفقا لنظام المشروع في تنمية التفكير الناقد للطالب / المعلم ، والتفكير الاستنتاجي والاستدلالي لدى طلبة المرحلة الثانوية (٢٠٠١) (٦٧) .



شكل (٧) : خريطة مفاهيمية للاستراتيجيات وطرق التدريس التي يمكن أن تستخدم في تدريس المواقف التعليمية المختلفة في التربية الفنية بمجالاتها الفنية المتعددة ، وفقا للاستراتيجية المقترحة .

وقد أكدت نتائج تلك الدراسات والنتائج التي اتفقت معها من الدراسات والبحوث المرتبطة بها على ثبوت فاعلية الاستراتيجيات والأساليب والطرق المستخدمة ، وفقا للإجراءات التي أتبعت لها ، مما يؤكد إمكانية استخدام العديد من الإستراتيجيات ، أو الطرق أو الأساليب المحددة ، بالشكل رقم (٧) للتعلم في مجالات التربية الفنية مرتبطا بتجريبها بعد إجراء الضبط التجريبي لإجراءاتها .

رابعا - كيف يتم التدريس ؟ وما المهارات الأدائية لمن يقوم بالتدريس ؟ يأتي هذا السؤال ليوضح ما الأنشطة التعليمية ، وما المهارات الأدائية التي يجب أن يتقنها المعلم للقيام بها في الاستراتيجية المقترحة. وبالإجابة عن السؤال السابق يتم تحديد المكون الرابع للاستراتيجية وهو :

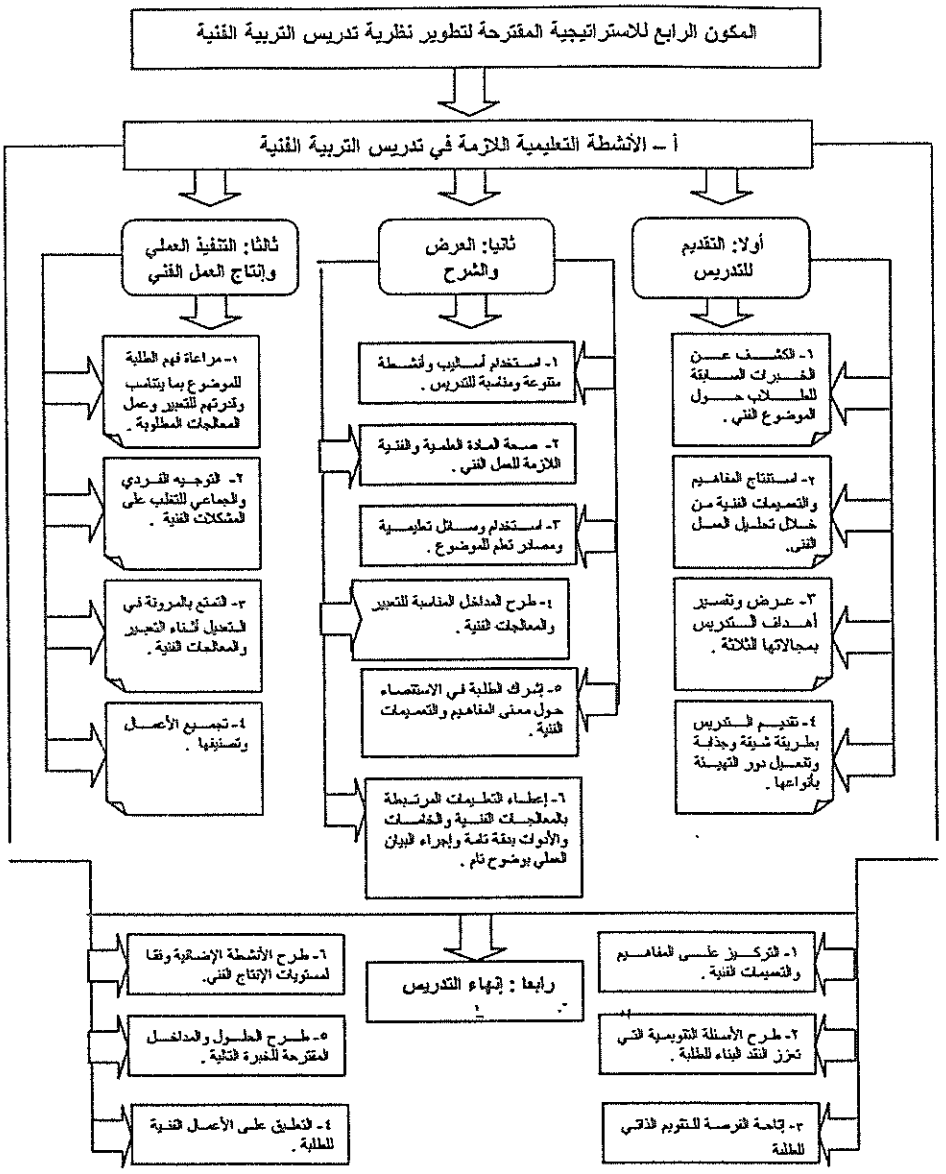
(٤) الأنشطة التعليمية ، والمهارات الأدائية :

إن التدريس - كما هو معروف في الأدب التربوي - تنظيم وتهيئة المواقف التعليمية بطريقة متعمدة ومقصودة ومدروسة ، طريقة تتطلب من المعلم اتخاذ عديد من القرارات الخاصة بطرق التدريس الخاصة التي يستخدمها ، والوسائل والأساليب التي يستعين بها في تنفيذ هذه الطرق . قرارات ترتبط بالاستراتيجيات العامة والتكتيكات التي سيتبعها ، بمعنى آخر أكثر بساطة هي قرارات يحدد فيها المعلم ما سيقوم به هو من أعمال ، وما سيقوم به تلاميذه من أفعال ، وتسلسل وتفاعل هذه الأعمال والأفعال ، خلال ساعات أو دقائق الدروس المتاحة ، وما سيحتاجه من وسائل وخامات وأدوات ، كل ذلك في إطار نظرة واعية وفاحصة للأهداف ، ودراية كاملة بالمحتوى . يطلق على كل هذه الجوانب التي يحدد فيها المعلم إجابته عن هذا السؤال : كيف ندرس ؟

وتعتبر كوثر كوجك (١٠٦) الأنشطة التعليمية " مختلف الممارسات التنفيذية التي يقوم بها المعلم والمتعلم داخل الصف الدراسي أو خارجه ، مع الاستفادة من كل الإمكانات البشرية وغير البشرية المتوفرة من أجل تحقيق أهداف المنهج " . كما تؤكد أنها " حصيلة متداخلة ومتكاملة من المتغيرات التي تشكل في تداخلها وتكاملها الموقف التعليمي " وأتفق كل من : عيسى الشربتي (١٩٨٧) (٩٣) ، ومي عبد المنعم (١٩٩٤) (١٣٧) ، وكوثر كوجك (١٩٩٧) (١٠٦) على أنه هناك أمور ينبغي أن تراعى عند اختيار الأنشطة التعليمية وتنظيمها ؛ حتى يكتب النجاح في تهيئة وخلق المواقف التعليمية الفعالة ، التي تساعد التلاميذ على التعلم ، ولعل هذه الأمور هي : (ملاءمة الأنشطة التعليمية لكل من : الأهداف التعليمية المحددة ، والمحتوى الذي يتم التخطيط له ، والإمكانات المادية والاجتماعية للبيئة المدرسية ، و لمستوى التلاميذ وقدراتهم العقلية والجسمية واتجاهاتهم وميولهم ، ولمفهوم التنوع ، وأن تكون في صورة بدائل متنوعة) .

هذا ... ويقدم الباحث خريطة مفاهيمية في شكل رقم (٨) توضح الأنشطة التعليمية في تدريس التربية الفنية ، سواء أكان التعلم يركز على النمط الفردي ، أم يركز على النمط الجماعي والتعاوني .وتعتمد الأنشطة التعليمية- أساسا- على طرق التدريس المختلفة ، وإتقان المعلم مجموعة من المهارات الأدائية، يتكون من مجموعها قدرته على تنفيذ طرق التدريس المختلفة ، وبالتالي تنفيذ الأنشطة التعليمية التي يخطط لها . وبهدف مساعدة المعلم على إتقان هذه المهارات الأدائية .. قام المتخصصون في إعداد المعلم وتدريبه بتحليل طرق التدريس المختلفة إلى مكوناتها من المهارات الأدائية الأساسية ، وحددت السلوكيات التي تدل على إتقان المعلم لهذه المهارات ، حتى يمكن أن يعلمها له ، ويمكنه أن يمارسها ، ويتدرب عليها حتى يتقنها (١٠٦ - ٢٦٣) .

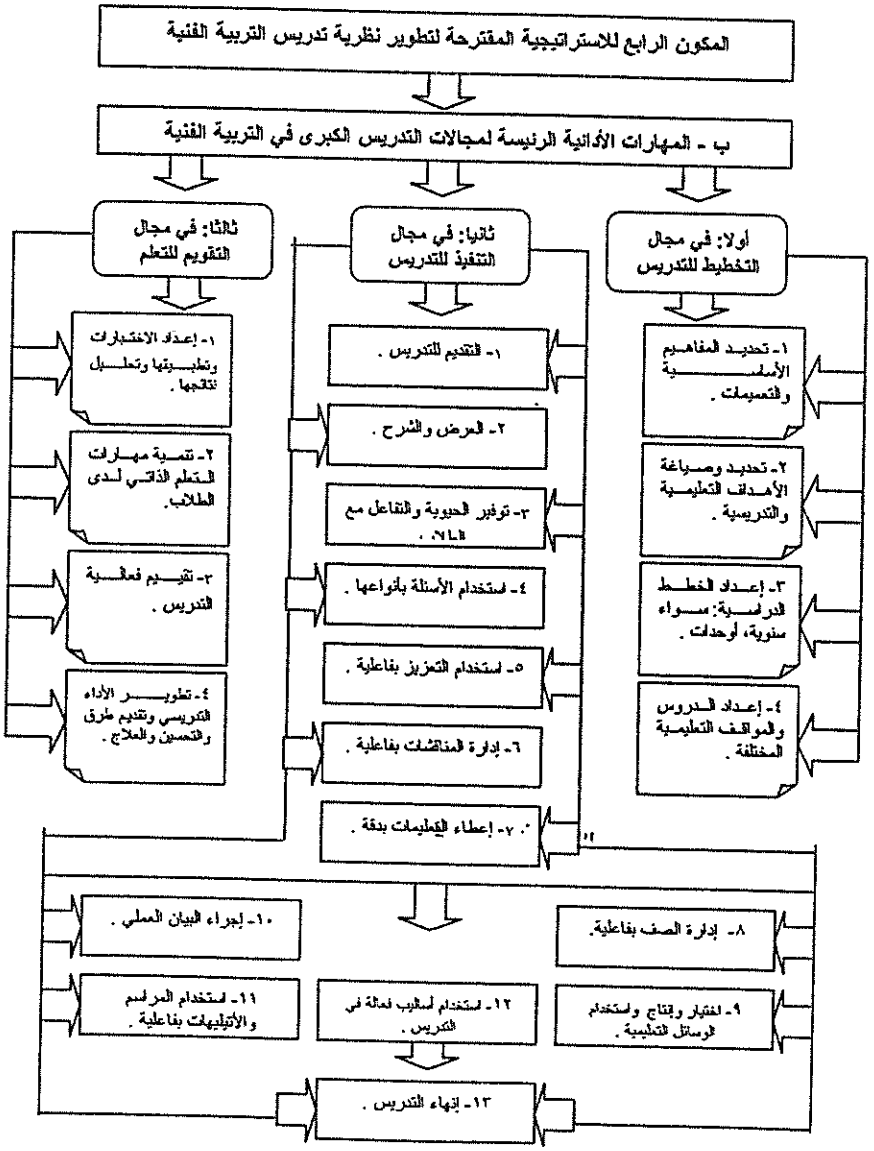
واعتمادا على ما جاء به الأدب التربوي في هذا الخصوص ، ومنه على سبيل المثال : أحمد اللقاني ، وفارعة حسن (١٩٨٣) (٨) ، ومحمد زياد حمدان (١٩٨٤) (١١٩) ، و"كنيث إيل" (١٩٨٦) (١٠٣) ، ومحمود الناقة (١٩٨٧) (١٢٩) ، و"جوزيف لومان" (١٩٨٩) (٢٤) ، وكمال إسكندر ، ومحمد غزاوي (١٩٩٤) (١٠١) ، وإبراهيم درويش (١٩٩٤) (٣) ، وحسين جعفر (١٩٩٦) (٢٧) ، وجابر عبد الحميد وآخرون (١٩٩٧) (١٧) ، وكوثر كوجك (١٩٩٧) (١٠٦) ، ومحمد طافش (١٩٩٨)



شكل (٨) : الخريطة المفاهيمية للأنشطة التعليمية اللازمة في تدريس التربية الفنية وفقا للاستراتيجية المقترحة .

(١٢٧) ، وجودت سعادة (٢٠٠١) (٢٠) . وعلى نتائج الدراسات والبحوث المرتبطة بهذا المكون من مكونات الاستراتيجية المقترحة في مجال التربية الفنية والتي منها دراسة كل من:عيسى الشربتي (١٩٨٧) (٩٣)، وصلاح خضر (١٩٩١) (٥٨) ، ويوسف غراب (١٩٩٣) (١٤٦) ، وأحمد مرسي (١٩٩٤) (٩) ، وعلي موسى (١٩٩٦) (٨٩) ، وصلاح خضر وإبراهيم درويش (١٩٩٦) (٦٣) ، وأميرة توفيق (١٩٩٩) (١٣) ، وعلي موسى (١٩٩٩) (٩٠) ، وعلاء حسونة (٢٠٠٠) (٨٥) . ويقدم الباحث شكل (٩) يوضح الخريطة المفاهيمية للمهارات الأدائية الرئيسة اللازمة للمعلم في مجالات

التدريس الكبرى في التربية الفنية (تخطيطا ، وتنفيذا ، وتقويما) ، والتي يعتبرها ضمن المكون الرابع للاستراتيجية المقترحة . ويشير الباحث هنا إلى أنه توجد مهارات أدائية فرعية لكل مهارة رئيسة من هذه المهارات؛ والتي تعتبر معايير الحكم على درجة أداء المعلم وتمكنه وإتقانه لكل مهارة رئيسة في مجلات التدريس السابقة(٥٨)،(٦٤) .



شكل (٩) : الخريطة المفاهيمية للمهارات الأدائية الرئيسة اللازمة للمعلم في مجالات التدريس الكبرى في التربية الفنية (التخطيط ، والتنفيذ ، والتقويم) ، وفقا للاستراتيجية المقترحة .

خامسا - ما نتائج التدريس ؟ ومنه يتم تعرف نتائج التدريس الذي قام به المعلم في سبيل تحقيق الأهداف ، ومستوى تحقيقها لدى المتعلمين من ناحية،وسلوك المعلم وأدائه التدريسي من ناحية أخرى ، وأساليب التقويم المناسبة لقياس التعلم في الاستراتيجية المقترحة . وبالإجابة عن السؤال السابق يتم تحديد المكون الخامس للاستراتيجية وهو :

(٥) أساليب التقويم :

يعتبر التقويم الوسيلة التي يمكن بواسطتها تحديد نجاح نظرية التدريس في تحقيق الأهداف التي وضع من أجلها ، وبالتالي فلابد أن يحتوي المنهج على برنامج شامل ومتنوع للتقويم ، بحيث تشمل الجوانب المكونة لخبراتها (المعرفية ، والمهارية ، والوجدانية) .ومن المتعارف عليه أن التقويم يهتم بكل جوانب العملية التعليمية ؛ فهو يهتم بالطلاب، وبالمعلم ، وبالإمكانات ، وبالإجراءات ، وبالطريقة والأسلوب ، وبكل ما هو ضمن هذا النظام المتكامل .

ومن المتفق عليه أنه إذا بني الموقف التعليمي وخطط للتدريس على أساس من المدركات والمفاهيم الأساسية ، وعلى أهداف إجرائية واضحة ومحددة ، تصف نواتج التعلم المطلوب ، عندئذ تصبح عملية التقويم جزءا لا يتجزأ من هذه العملية ، وهي العملية التعليمية . أيضا يهتم بجوانب هذه العملية في شمول وتكامل وبتفاعل مكونات هذه العملية بعضها بالبعض الآخر ، وعلاقة كل منها بالنتائج . والتقويم من وجهة نظر الاتجاهات الحديثة ، عملية مستمرة ، تحدث قبل التدريس ، وأثناءه ، وبعد أن يتم ، وفي كل مرحلة من هذه المراحل تختلف وظيفة التقويم ، وبالتالي تختلف وسائله ، بمعنى أن التقويم يختلف تبعا للسؤال المطلوب الإجابة عنه .

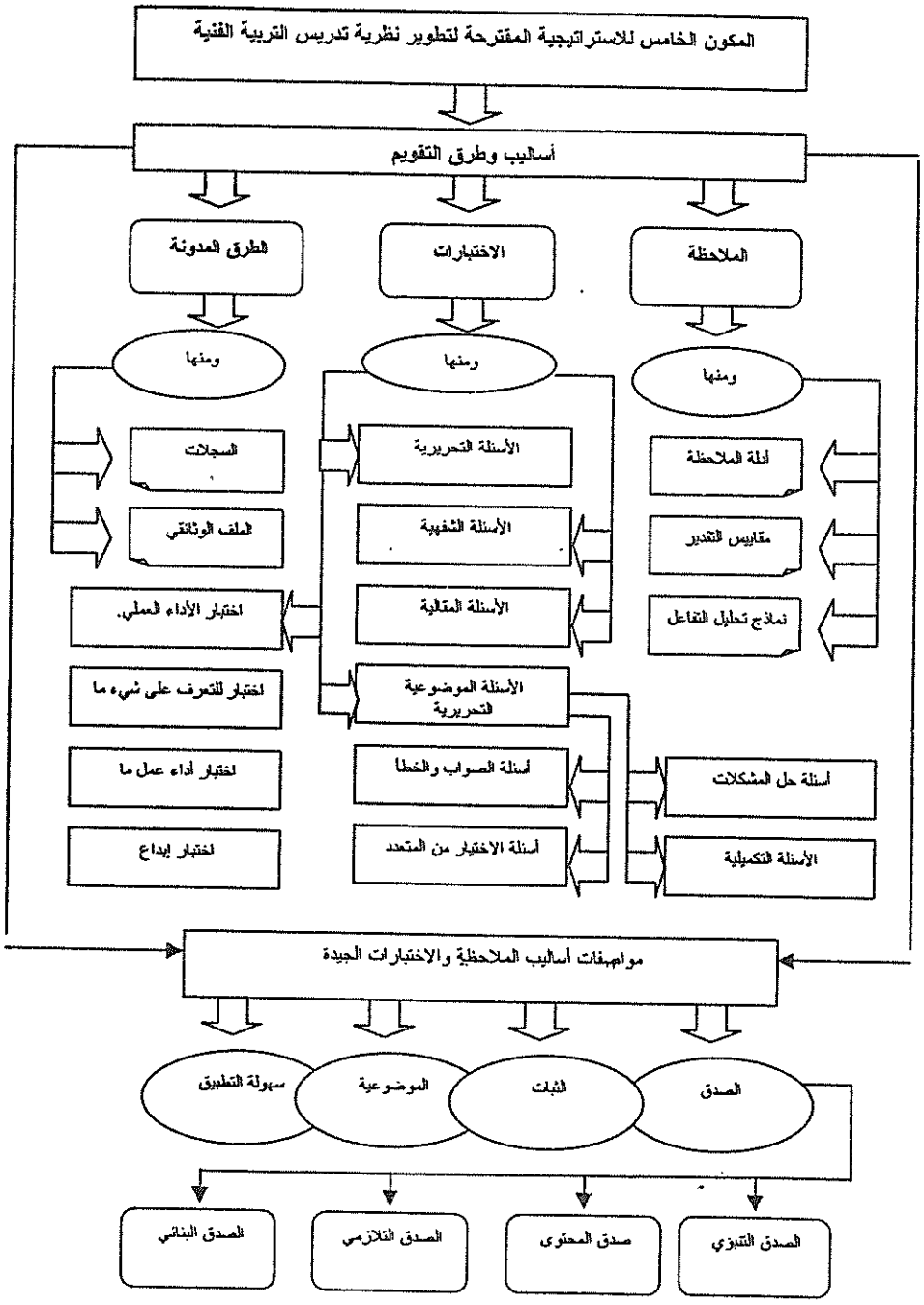
وبناء على ذلك عرضت كوثر كوجك (١٩٩٧) نقلا عن التربويين تقسيم التقويم إلى :

١. تقويم تشخيصي Diagnostic Evaluation وهذا ينقسم بدوره إلى :

- تقويم قبلي Initial Evaluation ويهدف إلى معرفة مستوى معلومات الطلاب ومهاراتهم التي تعتبر متطلبات أساسية لتعلم الموضوع الجديد ، أي معرفة المستوى المبدئي للطلاب ،أو يكون التأكد من أن الموضوع المفروض تدريسه هو موضوع جديد بالنسبة للطلاب ، ولم يسبق لهم دراسته .
- تقويم تكويني Formative Evaluation ويهدف إلى إعطاء المعلم تغذية مرتدة أولا بأول عن مدى تقدم الطلاب ، وعن أخطائهم ، ومستوى تقدمهم وتحصيلهم معرفيا ومهاريا ووجدانيا ، أي يعطيه معلومات عن مدى تحقيق الطلاب للأهداف بصورة مستمرة . فهو مصاحب للعملية التعليمية ، ويتكرر على فترات خلال الدرس الواحد ، وخلال الوحدة ، وخلال المقرر الدراسي . ولذا فغالبا ما تكون وسائل التقويم التكويني أسئلة شفهية ، وأحيانا تحريرية قصيرة ، وأحيانا تقارير فردية يكتبها الطلاب ، وأحيانا يعتمد المعلم على أساليب الملاحظة المختلفة ، وهكذا .

٢. تقويم نهائي أو شامل Summative Evaluation ويهدف إلى قياس نواتج التعلم وتقديرها في ضوء الأهداف المنشودة ، وهذه الخطوة من خطوات التقويم هي أكثر أنواع التقويم شيوعا بين المتعلمين فهم يستخدمونها باستمرار لتقويم التحصيل معرفيا ومهاريا ووجدانيا كأفراد وكمجموعات . إلى جانب تحديد مواطن الضعف ومواطن القوة في المنهج بصورة كلية ، واتخاذ ما يلزم من تطوير لتحسين العملية التعليمية والتربوية وتعديلها (١٠٦ - ٢٢٣ : ٢٢٤) .

ويلعب التقويم دورا بالغ الأهمية للاستراتيجية المقترحة ، خلاف ما يعتقده البعض من أن عملية التقويم لا مكان لها في تدريس الفنون ، إذ يرون أنه يؤثر على القدرة الإبداعية للطلاب ، إلا أن التقويم يعد ضرورة أساسية لتحسين نوعية المناهج ونظريات تدريسها لتعليم الطلاب بفاعلية . ويقدم الشكل رقم (١٠) خريطة مفاهيمية لطرق التقويم المختلفة ، التي تصلح أن تستخدم في الاستراتيجية المقترحة .



شكل (١٠) : خريطة مفاهيمية لطرق التقويم المختلفة التي تصلح أن تستخدم في الاستراتيجية المقترحة .

ولتقويم الجانب المعرفي يوضح الباحث أن الاختبارات الشفهية تعتبر بمثابة عملية التقويم البنائي والقبلي والتكويني، وهي تجعل التقويم عملية مستمرة. وتفيد في الوقوف على نواحي القوة ومواطن الضعف ، ومتابعة الطلاب على مدى فهمهم لما يقدم لهم . والوقوف على قدرة التعبير اللفظي عن الفن واستخدام لغة الفن في التعبير، كما يقيس ضمنيا النواحي الخاصة بميول الطالب تجاه الفن وأوجه التقدير، ويتم ذلك خلال كل موقف من المواقف التعليمية المختلفة . كما يتم الاحتياج إلى اختبارات المقال ، والاختبارات الموضوعية لتقويم الجانب المعرفي ، حيث تعمل تلك الاختبارات على قياس قدرة المتعلم على التذكر والفهم وترتيب الأفكار وصياغتها بأسلوبه الخاص وباستخدام مصطلحات فنية وجمالية ، ويمكن أن تعمل على إظهار قدرة الطالب على التحليل ، والتفكير الناقد ، وعمل المقارنات ، والتفكير المستقل ، وهي أيضا تعطي الحرية للطالب في اختيار وتنظيم استجابته ، وتجعله يتناول المادة بنظرة شاملة ، بحيث يرى ما بين الموضوعات المختلفة من علاقات ، ويمكن تناول ذلك من خلال عرض المقارنات بين اتجاه فني وآخر، أو من خلال عرض لأعمال فنانين من مدرسة واحدة ، والحديث عن ذلك وإبداء وجهة نظر الطالب الخاصة ، وعرض مبررات القبول أو الرفض ، متبعا أساليب النقد الوصفية والتحليلية والتفسيرية والتقويمية .. وهكذا ..

واعتمادا على نتائج الدراسات والبحوث ، وما تم بناؤه من أدوات لتقييم المدركات المرتبطة بميداني تاريخ الفن ونقده (٤١) ، (١٣٧) . وما جاء في دراسات سابقة للباحث من بناء لبعض الاختبارات التحصيلية لقياس بعض المتغيرات مثل : التحصيل الكلي المباشر والمؤجل للتذوق وتاريخ الفن ، وتحصيل لغة الفن ، وتحصيل المفاهيم الفنية ، ومدى تنمية مهارات التفكير ، بعد التأكد من صدقها وثباتها ، ومنها :

١. اختبار تحصيلي ، يقيس مدى التحصيل الكلي للطلاب من خلال دراستهم لموضوعات التذوق وتاريخ الفن العماني بعد دراسته بأسلوب البرمجة والأسلوب المعتاد (١٩٩٦) (٦٠) . وملحق (٢) يوضح صورة من هذا الاختبار .
٢. اختبار تحصيلي ، يقيس مدى تحصيل طلاب الصف الثاني الإعدادي للغة الفن من خلال استراتيجية التعلم التعاوني، والتعلم التقليدي (١٩٩٨) (٦١) . وملحق (٣) يوضح صورة من هذا الاختبار .اختبار تحصيلي كلي ، لقياس مدى تحصيل طالبات الصف الثاني الإعدادي للمفاهيم الفنية باستخدام خرائط المفاهيم (١٩٩٩) (٦٦) . وملحق (٤) يوضح صورة من هذا الاختبار.
٣. اختبار لقياس مدى تنمية مهارات التفكير المختلفة حول برنامج مبرمج لمجال الفن الإسلامي للصف الثاني الثانوي بسلطنة عمان (٢٠٠٠) (٦٢) . وملحق (٥) يوضح صورة من هذا الاختبار.
٤. اختبار لقياس القدرة على التفكير الإستنتاجي والاستدلالي لطالبات المرحلة الثانوية في التذوق والنقد الفني بعد دراسة وحدات التربية الفنية وفقا لنظام المشروع باستخدام إستراتيجيتي الاستقصاء والاكتشاف الموجه (٢٠٠١) (٦٧) . وملحق (٦) يوضح صورة من هذا الاختبار .

وما أكدته نتائج تلك الدراسات على فاعلية تلك الاختبارات ، بعد التأكد من صدقها وثباتها لقياس المتغيرات التي أعدت لقياسها ؛ مما يؤكد إمكانية بناء وتصميم العديد من الاختبارات في مجالات التربية الفنية المختلفة ؛ لقياس الجانب المعرفي للنمو الإنساني وتقويمه من خلال التعلم في التربية الفنية .

أما بالنسبة لتقويم الجانب المهاري وإكساب الطلاب للمهارات التي يسعى المنهج ونظرية التدريس لتنميتها في مجالات التربية الفنية المختلفة – فإنه يتطلب أن يتوافر بالمنهج أدوات تقيس نمو تلك المهارات والتمكن منها. والشكل السابق يتيح الفرصة لتعرف مثل هذه الأدوات المتمثلة في أدلة الملاحظة ، ومقاييس التقدير ، واختبارات الأداء ، وهي تستخدم في مجال التربية الفنية بكثرة لتقييم قدرة الطالب على أدائه للعمل الذي تعلمه، وإن أفضل أسلوب لقياس ذلك هو أن يعتمد المعلم على ملاحظة

أداء الطالب أثناء قيامه بالعمل . ويتم ذلك بتدوين الملاحظات على استمارة أعدت لذلك ، أو قياس وتقدير جودة العمل الفني الذي أنتجه ، واختبارات الأداء تعتبر مكملة لوسائل الاختبارات السابقة . لهذا يتطلب أن يتوافر أدوات تقيس نمو تلك المهارات والتمكن منها ؛ وهذا يستلزم تحديدا دقيقا لمكونات كل مهارة وتحليلها بالشكل الذي يساعد على متابعة نموها ، ويحتاج هذا بناء بطاقات ملاحظة بكل مهارة ، وكذلك مقاييس تقدير مدرجة للحكم على مستوى التمكن من الأداء ، ومثل هذه البطاقات تساعد على تشخيص نقاط الضعف التي تحتاج إلى تركيز في التدريب ، حيث إن المهارات متراكمة ، فعدم التمكن من مرحلة يؤثر على مستوى أداء ما يبنى عليها .

واعتمادا على نتائج البحوث ، وما تم إجراؤه من دراسات سابقة ، أوضحت نماذج يمكن استخدامها في عمليات التقييم والتقدير للإنتاج الفني في العديد من مجالات الفن التشكيلي ومنها : سرية صدقي (١٩٨٥) (٤٣) ، وإبراهيم الشربيني (١٩٩١) (٦) ، وإبراهيم درويش (١٩٩٢)(١) ، وأميلي إبراهيم (١٩٩٣)(١٤) ، وسالم خليل (١٩٩٤) (٣٨)، وماجدة مصطفى (١٩٩٤) (١١٠)، وإسماعيل شوقي (١٩٩٦) (١٠) ، وفرماوي محمد (١٩٩٨) (٩٩) ، وفاتن زكريا وآخرون (١٩٩٨) (٩٥) ، وصلاح خضر وإبراهيم درويش (٢٠٠٠) (٦٥) ، وعبد الوهاب أبو زيد (٢٠٠٠) (٨٤) . وقد أكدت نتائج تلك الدراسات على فاعلية تلك الأدوات بعد التأكد من صدقها وثباتها ؛ لتقدير ما أعدت لتقديره وتقييمه ، مما يؤكد إمكانية بناء وتصميم العديد من تلك البطاقات أو الأدوات لقياس وتقدير الأعمال الفنية بمجالاتها المتعددة وتقويم الجانب المهاري للنمو من خلال التعلم في التربية الفنية . والملاحق أرقام (١٣،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢) توضح صورًا لبعض من تلك الأدوات التي جاءت في الدراسات أرقام : (٨٤)،(١٠)،(٣٨)،(٣٨)،(٣٨)،(٦٥) على الترتيب .

وبالنسبة للجوانب الوجدانية- والتي تعتبر بمثابة محصلة استجابات الطالب نحو موضوعات التربية الفنية – فإنه يمكن متابعتها وملاحظتها وقياسها . ويتم ذلك بشكل مباشر أو غير مباشر عن طريق تعبير الطالب لفظيا عن اتجاهاته نحو الفن . وذلك يتم بشكل ضمني من خلال المناقشات للمعلم مع الطلاب ، ومتابعة سلوكياتهم وملاحظاتهم ، وما يظهر أحيانا في الاختبارات الموضوعية ، واختبارات المقال ، ويمكن الحكم عليها أيضا – بشكل ضمني – من خلال الاختبارات الخاصة بالأداء ، وبطاقات الملاحظة ؛ حيث أن اتجاهات الطلاب الإيجابية أو السلبية تظهر في أدائه المهاري بشكل غير مباشر .

واعتمادا على نتائج البحوث ، وما تم إجراؤه من دراسات سابقة ، أوضحت نماذج ومقاييس في تقييم استجابات الطلاب الجمالية للفنّ ومنها : آرنوتن (١٩٨١) (١٥١) ، و"بلوم" (١٩٧١)(١٥٤) ، وتشابمان (١٩٩٤) (١٥٩) ، وما تم من إجراء قام به الباحث في بناء مقياس لقياس اتجاهات طلبة الصف الثاني الإعدادي نحو التربية الفنية بعد التدريس باستخدام إستراتيجيتي التعلم التعاوني والتقليدي ، مبني على أحدث المحكات التي يجب أخذها في الحسبان عند بناء المقاييس، أو أدوات قياس الاتجاهات ، وما اشتمل عليه من أبعاد (١٩٩٨)(٦١) ، وملحق (١٤) يوضح صورة من هذا المقياس . وتجريب هذا المقياس مرة أخرى في دراسة أخرى للباحث وزميل آخر (١٩٩٩) (٦٦) لقياس اتجاهات طالبات الصف الثاني الإعدادي نحو المادة بعد أن درسوا التربية الفنية باستخدام خرائط المفاهيم ، وبناء مقياس آخر في دراسة أخرى لقياس اتجاهات الطلبة / المعلمين تخصص التربية الفنية نحو استخدام الكمبيوتر بعد تدريبهم على استخدام برنامج في مجال التصميم الزخرفي مرة بالطريقة المعتادة ومرة أخرى بالكمبيوتر (٢٠٠٠) (٦٥) ، وملحق (١٥) يوضح صورة من هذا المقياس. وقد جاءت نتائج تلك الدراسات مؤكدة على فاعلية تلك المقاييس بعد التأكد من صدقها وثباتها في قياس المتغيرات التي أعدت بهدف قياسها ، مما يؤكد على إمكان بناء وتصميم العديد من المقاييس لقياس وتقييم الاستجابات والاتجاهات نحو الفن والتربية الفنية بمجالاتها المتعددة .

وفي النهاية يستطيع الباحث أن يؤكد أن إجابة الأسئلة الخمسة الفرعية السابقة هي مكونات الاستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان ، ويتضح أن مكونات الاستراتيجية المقترحة تتمشى مع مكونات تصميم نظريات تدريس المناهج بصفة عامة ومناهج التربية الفنية بصفة خاصة . وقد تم جمع كل مكونات الاستراتيجية المقترحة بمدخلها الفلسفي ، اعتمادا على مفهوم التربية الفنية البحثية في خريطة مفاهيمية مبدئية وعرضها على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق التدريس والتربية الفنية في لقاء مفتوح (الأسماء موضحة ضمن ملحق رقم (١٩)) ، وبعد مناقشات مستفيضة ولإبداء الآراء فيها ، تم التعديل وتنفيذ المقترحات لأهميتها والتي كان لها أثر كبير على تحقيق الأهداف التي بنيت من أجلها ، وتم إنجازها بعد التأكد من صدق محتواها والصدق الظاهري لها ، والتأكد أنها تساعد في تطوير نظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان .

ثانيا - مجتمع البحث وعينته:

يعتبر المجتمع الأصلي للبحث هو معلمو التربية الفنية بسلطنة عمان ، أما عينته فهي (٣١) من المعلمين والمعلمات خريجي قسم التربية الفنية بكلية التربية / جامعة السلطان قابوس ، والذين سبق لهم الدراسة مع الباحث أثناء إعدادهم : المهني والأكاديمي مقررات المناهج وطرق التدريس ، وتدربوا معه على التخطيط والتنفيذ والتقويم لتدريس التربية الفنية أولا في معامل التدريس المصغر بكلية التربية ، ثم التدريس في المدارس الإعدادية والثانوية ضمن برنامج التربية العملية قبل تخرجهم، وقيامهم بالمهام التي أعدوا من أجلها ، مما يؤهلهم للتفاعل مع الاستراتيجية المقترحة بإيجابية وخلفية أكاديمية ومهنية وتعليمية تكاد تكون متكافئة .

ثالثا - أدوات البحث: استخدم الباحث في هذا البحث مقياسين، فيما يلي وصف إجراءات بناء كل منهما :

(١) مقياس التقدير والتوافق :

تم إعداد هذا المقياس ؛ بهدف تحديد مستوى تقدير وتوافق معلمي التربية الفنية للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية ، والذي يمكن أن يساعد في الكشف عن العوامل المؤثرة في تكامل الميادين الأربعة لمدخل الاستراتيجية ودرجة أهميتها في تطوير نظرية تدريس التربية الفنية . وتم وضع أربعة أبعاد رئيسة ذات الصلة بهذا المدخل للاستراتيجية في المقياس ، وهي : (تاريخ الفن بعدا أوليا ، التذوق الفني والجمالي بعدا ثانيا ، النقد الفني بعدا ثالثا ، الإنتاج الفني بعدا رابعا) . وقد اشتمل كل بعد من الأبعاد السابقة على عدد من المفردات الفرعية، وتم استخدام طريقة " ليكرت" في الإجابة عن مفردات المقياس ، حيث تتميز هذه الطريقة بالوضوح وإعطاء الفرصة للمستجيب لاختيار الاستجابة المتفقة مع رأيه ، كما أنه يمكن تحليل النتائج التي يتم الحصول عليها بسهولة ، ولقد تم مراعاة ما يلي في صياغة مفردات المقياس : (صياغة جميع مفردات المقياس بلغة سهلة وبسيطة ، وشمول المفردات للبعد الذي تنتمي تحته في المقياس ، وضع ثلاث استجابات أمام كل مفردة من مفردات المقياس ، وفقا لطريقة " ليكرت" وهي :(تماما ، ونوعا ما ، ونادرا)).

وفي ضوء ما سبق تم عرض مفردات المقياس على مجموعة من المتخصصين في مجال التربية الفنية ، وعلم النفس (الأسماء ضمن ملحق رقم (١٩)) مرفق باستمارة مع إبداء أية ملاحظات لتعديل أية مفردة ؛ لكي ترتبط بالبعد الذي وضعت لتنتمي إليه في ضوء المدخل الفلسفي للأبعاد الأربعة للاستراتيجية المقترحة ، والتأكد من صدق المقياس وصلاحيته للتطبيق ، وكانت أهم التعديلات التي أجريت على المقياس ما يلي : إعادة صياغة بعض مفردات المقياس ، تحويل بعض المفردات من بعد إلى بعد ثان في المقياس ، إلغاء بعض المفردات لتكرارها في مكان آخر بالمقياس . وتم عمل التعديلات المطلوبة التي أبداها المحكمون في ضوء ملاحظاتهم ، وعرضت عليهم مرة أخرى حتى تم التوصل إلى الصورة النهائية للمقياس .

صدق المقياس وثباته : تمتع المقياس بالصدق المنطقي ؛ لما اعتمد عليه الباحث من مراجعة الأدبيات والدراسات التي أعدت المقاييس والرجوع إليها والدراسات التي تبنت المفهوم الشامل للتربية الفنية كأحد ميادين المعرفة المنظمة ، وكذلك التي أكدت بناء مناهج التربية الفنية وفقا لميادين ومحاور، تتشابه أو ترتبط بميادين الاستراتيجية المقترحة سواء أكانت معاصرة أم حديثة ،والتي سبق وأن اتضحت في الإطار النظري والعملي سلفا ، كما تمتع بصدق المحتوى بعرضه على المحكمين وإبداء رأيهم فيه ومقترحاتهم لتعديل على بعض مفرداته ، والصدق الظاهري حيث طبق المقياس على مجموعة من الطلبة / المعلمين بالفرقة الرابعة بكلية التربية جامعة السلطان قابوس تخصص التربية الفنية ، والذين درسوا وتدربوا على استخدام المدخل الفلسفي في تدريس بعض وحدات التربية الفنية، وفقا لميادينه الأربعة ضمن مقرر طرق تدريس التربية الفنية (٢) في الفصل السابع ؛ حيث تم جمع ملاحظاتهم وتعديل بعض المفردات للمقياس في ضوء تلك الملاحظات . وتم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، حيث تراوحت معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس ما بين (٠,٤، ٠,٨) كما تم حذف المفردات التي حصلت على معامل ارتباط أقل من (٠,٢)، وتم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ (١)، حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٩)، وهي قيمة مرتفعة وتفي بالهدف المطلوب والذي أعد من أجله . هذا وتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٠) مفردة ، موزعة على (١٥) مفردة لكل بعد من أبعاد المقياس الأربع، والدرجة الكلية للمقياس تراوحت ما بين (٦٠ : ١٨٠) درجة ، على اعتبار أن لكل مفردة ثلاث درجات (١،٢،٣) مقابل الثلاث اختيارات(تماما ، ونوعا ما، ونادرا) . وتم توزيع بنود المقياس على أبعاده وفقا للجدول رقم(١)،أما ملحق (١٦) فيمثل المقياس في صورته النهائية .

جدول (١) : أبعاد مقياس التقدير والتوافق وأرقام المفردات المنتمية لكل بعد من أبعاده وعددها ، وأوزان الأبعاد النسبية .

رقم	أبعاد المقياس	أرقام المفردات المنتمية لكل بعد	عدد المفردات	الأوزان النسبية
١	تاريخ الفن	من رقم (١) إلى رقم (١٥)	١٥	%٢٥
٢	التذوق الفني والجمالي	من رقم (١٦) إلى رقم (٣٠)	١٥	%٢٥
٣	النقد الفني	من رقم (٣١) إلى رقم (٤٥)	١٥	%٢٥
٤	الإنتاج الفني	من رقم (٤٦) إلى رقم (٦٠)	١٥	%٢٥
المجموع الكلي			٦٠	%١٠٠

(٢) مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس :

أعد هذا المقياس ؛ للوقوف على مستوى اتجاهات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس وذلك بعد تعرفهم الإستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية ، واعتمد الباحث في إعداده على الأدوات التي استخدمها الباحثين في دراساتٍ كل من : سعيد نافع ، ومحمد مظهر (١٩٨٧) (٤٨) ، وفوزي الحبش ، ومنصور عبد المُنعم (١٩٨٨) (١٠٠) ، و سعيد نافع (١٩٨٩) (٤٧) ، وأمل المخزومي (١٩٨٩) (١١) ، وصلاح مصطفي (١٩٨٩) (٦٨) ، وعبد العزيز الباتع (١٩٨٩) (٧٧)، ونصر الله محمود (١٩٩٠) (١٤٠) ، وحمد شكري (١٩٩١)(٣٠)، وجاسم الكندي (١٩٩٢) ١٨)، وسامي عبد الله ، ووضحى السويدي (١٩٩٢)(٤٠) ، وسعيد السعيد،وعامر الشهراني (١٩٩٣) (٥٠) ، ومنصور غوني (١٩٩٤) (١٣٥) ، ومحمد عليمات (١٩٩٤) (١٢٢) ، وسعيد السعيد (١٩٩٤) (٤٩) ، ونعيم حبيب (١٩٩٥) (١٤١) ، ونعيم حبيب ، ووجيه الفرح (١٩٩٥) (١٤٢) ، ووعيد الملك طه (١٩٩٦) (٨٣) ، وعبد الصمد الأغبري (١٩٩٧) (٧٦) ، ومصطفى رجب (١٩٩٨) (١٣٣) . والمقابلات الشخصية لبعض المعلمين والموجهين للتربية الفنية بهدف تعرف أهم الاتجاهات الموجبة التي تتولد لديهم عند قيامهم بمهنة التدريس ، وعقد بعض اللقاءات المفتوحة عن طريق المقابلات الشخصية لعدد من معلمي وموجهي المرحلتين : الإعدادية والثانوية من غير تخصص التربية الفنية . وفي ضوء ما تجمع للباحث من بيانات نتيجة المصادر السابقة أمكن تحديد محاور مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس في : (المحور الأول : المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس، المحور الثاني : طبيعة مهنة التدريس وخصائصها ، المحور الثالث : خصائص المعلم ودوره المهني ، المحور الرابع : الفطرة

الشخصية ومستقبل المهنة) . وتم صياغة بعض المفردات الموجبة والسالبة لهذا المقياس ، واختيار طريقة " ليكرت" في الإجابة عن مفردات المقياس ، مع مراعاة ما يلي في صياغة مفردات المقياس : (صياغة جميع مفردات المقياس بلغة سهلة وواضحة ، و تنوع المفردات وشمولها للمحور الذي تندرج تحته في المقياس ، و وضع خمس استجابات أمام كل مفردة في ضوء طريقة " ليكرت" ، وهي : (موافق جدا ، وموافق ، وموافق إلى حد ما ، وغير موافق ، وغير موافق إطلاقا) .

وفي ضوء هذا تم صياغة مفردات المقياس في صورته الأولى ، وعرضه على مجموعة من المتخصصين في التربية والمناهج وعلم النفس وأصول التربية (الأسماء ضمن ملحق رقم (١٩)) ، وذلك بهدف التأكد من صلاحية المقياس للتطبيق ، ومعرفة خصائص المقياس الإحصائية وتعرف آرائهم من حيث :(مدى مناسبة الصياغة اللغوية، والصحة العلمية لكل مفردة من مفردات المقياس ، و مدى انتماء كل مفردة من مفردات المقياس للمحور الذي تندرج تحته ، و مدى مناسبة مستويات الاستجابة لكل مفردة من مفردات المقياس) .

صدق المقياس وثباته : تمتع المقياس بالصدق المنطقي ؛ لما اعتمد عليه الباحث من مراجعة الأدبيات والدراسات التي أعدت المقاييس والرجوع إليها . كما تمتع بصدق المحتوى بعرضه على المحكمين في صورته الأولى (الأسماء موضحة ضمن ملحق رقم (١٩)) وإبداء رأيهم ومقترحاتهم على بعض مفرداته ، وفي ضوء آرائهم واتفاقهم أستبعد الباحث المفردات التي لم تحز على نسبة اتفاق أقل من (٧٥ %) . كما تم التحقق من الصدق الظاهري للمقياس من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية من معلمي التربية الفنية من مجتمع البحث من غير عينة البحث ، حيث تم جمع ملاحظات العينة الاستطلاعية، وتعديل بعض المفردات التي ركزت عليها ملاحظاتهم . وللتحقق من ثبات المقياس تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معامل "ألفا كرونباخ" (١) حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وهي قيمة مرتفعة وتفي بالهدف المطلوب والذي أعد من أجله . وتكون المقياس في صورته النهائية من (٦٠) مفردة ، نصفها إيجابي والنصف الآخر سلبي موزعة على أربعة محاور أو أبعاد للمقياس . والمقياس في صورته النهائية ملحق رقم (١٧) ، أما ملحق رقم (١٨) فيوضح أرقام المفردات السالبة والموجبة للمقياس . وجدول رقم (٢) يوضح محاور المقياس ، وأرقام المفردات المنتمية لكل محور ، والأوزان النسبية لهذه المحاور في المقياس .

جدول (٢) : محاور مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس ، وأرقام المفردات المنتمية لكل محور من المحاور وعددها ، وأوزان المحاور النسبية .

رقم	محاور المقياس	أرقام المفردات المنتمية لكل محور	عدد المفردات	الأوزان النسبية
١	المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس	١،٣،٩،١١،١٢،١٣،١٦،١٩،٢٢،٢٧ ،، ٤١،٤٧،٥٥،٥٦،٢٨،٣٣،٣٧	١٧	%٢٨,٣٤
٢	طبيعة مهنة التدريس وخصائصها	٢،٤،٥،٨،١٠،٢١،٢٦،٣٤،٤٠ ٤٢،٤٦،٤٨،٥٢،٥٤،٥٧	١٥	%٢٥
٣	خصائص المعلم ودوره المهني	٦،١٤،١٨،٢٤،٢٩،٣٢،٣٥،٣٦ ٣٨،٤٤،٤٩،٥١،٥٣،٥٩	١٤	%٢٣,٣٣
٤	الفطرة الشخصية ومستقبل المهنة	٧،١٥،١٧،٢٠،٢٣،٢٥،٣٠،٣١ ٣٩،٤٣،٤٥،٥٠،٥٨،٦٠	١٤	%٢٣,٣٣
	المجموع الكلي		٦٠	%١٠٠

رابعاً - التجريب الميداني :

(١) تم التجريب الميداني لأدوات البحث في الفترة من (٢٠٠١/٤/٢٥:٢١م) ، ضمن ورشة آليات تنفيذ خطط ومناهج التربية الفنية بالتعليم العام ، والتي نظمتها إدارة التدريب بوزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان؛وذلك على (٣١) من معلمي التربية الفنية منهم (١٨) معلمة ، و(١٣) معلمة .

(٢) تم الضبط للتجربة باتباع ما يلي من خطوات :

- التأكد من أن جميع معلمي التربية الفنية عينة البحث من خريجي جامعة السلطان قابوس تخصص التربية الفنية ، وخبراتهم التعليمية والأكاديمية والمهنية متساوية .
- شرح وتفسير أهداف بناء الاستراتيجية لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان ، ومراحل بنائها ، والمكونات التي تحتويها .
- تفسير المدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة بميادينها الأربعة ، وتدريب عينة البحث على استخدامه في تخطيط بعض دروس التربية الفنية ، وذلك بمصاحبة دليل أعد لذلك.
- تطبيق مقياس التقدير والتوافق للمدخل الفلسفي للإستراتيجية المقترحة من "إعداد الباحث" على عينة البحث ، وقد أستغرق التطبيق (٤٥) دقيقة .
- تفسير مكونات الاستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بمعالمها الرئيسة والنهائية ، وتوضيح كيفية الربط بينها . وذلك من خلال خرائط مفاهيمية أعدها الباحث لهذا الهدف .
- إتاحة الفرصة لعينة البحث للإطلاع على تلك الخرائط المفاهيمية ، والتي توضح مكونات الاستراتيجية المقترحة .
- تطبيق مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس من "إعداد الباحث" على عينة البحث ، وقد أستغرق التطبيق (٤٠) دقيقة .

خامساً- تحليل النتائج وعرضها وتفسيرها :

قام الباحث بالإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة الفروض من خلال التحليل الإحصائي للنتائج المتعلقة بكل سؤال ، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها مرتبة وفق أسئلة البحث :

(١) بالنسبة للسؤال الأول : للإجابة عن هذا السؤال، وللتحقق من صحة الفرض الأول تم مراجعة الأدب التربوي ونتائج الدراسات والبحوث ، والتي أثبت من خلال تحليلها أن المفهوم الشامل للتربية الفنية ، والذي يعتبرها أحد ميادين المعرفة الأساسية والمنظمة (DBAE) أهم المستحدثات في هذا المجال ؛ ولذلك اعتمد عليه الباحث في تحديد المدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان ؛ حيث يتم توجيه النظر إلى أن تدريس الفن من خلال موضوعاته المختلفة ومجالاته الفنية المتعددة يكون من خلال أربعة ميادين رئيسة ، ولكل ميدان محتواه الخاص في التخطيط المندمج والمتكامل مع باقي الميادين في التناول ، وتتداخل هذه الميادين في الواقع ؛ فهي مترابطة وينعكس كل منها على الآخر . وهي تعمل على تشكيل مجال واسع لتعليم الأنشطة الفنية بأسلوب فعال ، كما تسهم في إثراء الخبرات الفنية الخاصة بالتربية الفنية بصورة متكاملة .

ووضع الباحث أولوية في الترتيب لهذه الميادين وفقا لأهميتها فلسفيا في بناء الاستراتيجية المقترحة ، حيث بدأ بتاريخ الفن لإتاحة الفرصة للمتعلم للرؤية والتأمل ، ثم ميدان التذوق الفني والجمالي لإتاحة الفرصة للمتعلم للتحليل والتذوق ، ثم ميدان النقد الفني لإتاحة الفرصة للمتعلم للتفكير والحكم ، وأخيرا ميدان الإنتاج الفني لإتاحة الفرصة للمتعلم للتعبير أو للتصميم أو للتشكيل ...إلخ . ويتفق هذا مع ما نادى به"مايكل " Michael (٢١١ – ٢٣٤ : ٢٤٢) بالتركيز على تاريخ الفن كميدان أساسي تتمحور حوله أهداف المنهج المتصلة بالتذوق والنقد الفني ثم الممارسة الفنية . كما تتفق النتيجة السابقة مع ما أشارت إليه معظم نتائج الدراسات والبحوث السابقة على أهمية اعتماد مناهج ونظريات تدريس التربية الفنية على ميادين ودعامات (DBAE) وقدم الباحث خرائط مفاهيمية تبين دعامات هذه الميادين ، التي تتوافق مع ما قدمه كل من :"كلينباور"Kleinbauer (١٩٥) ، وإبراهيم الشربتي (٦) ، و "جرير" Greer (١٧٥) ، ومي عبد المنعم (١٣٧) من دعامات بصورة كبيرة . وبهذا تتم الإجابة عن السؤال

الأول ، وتتحقق صحة الفرض الأول التابع له . وتوضح الأشكال أرقام (١،٢،٣،٤) تخطيطات في خرائط مفاهيمية للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة في صورته الكلية والمتكاملة .

(٢) بالنسبة للسؤال الثاني : للإجابة عن هذا السؤال ، وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، لتقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم وفقا لاستجاباتهم على مقياس التقدير والتوافق ، وجدول (٣) يوضح ذلك .

جدول (٣) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري ، لتقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة.

رقم البعد	أبعاد المقياس	عدد البنود	(م)	(ع)	الوزن النسبي للمتوسط * %
١	تاريخ الفن	١٥	٣٨,٨٦٦	٥,٥٣١	%٨٦,٣٠
٢	التذوق الفني والجمالي	١٥	٣٨,٩٠٠	٤,٩٩٢	%٨٦,٤٠
٣	النقد الفني	١٥	٣٩,٧٦٦	٥,٥١٢	%٨٨,٣٨
٤	الإنتاج الفني	١٥	٤٢,٩٦٧	٦,٦٩٥	%٩٥,٤٨
	المقياس بصورة كلية	٦٠	١٦٠,٠٣٤	١٩,٧٢٤	%٨٨,٩٠

* تم حساب الوزن النسبي لمتوسط الأبعاد والمقياس بصورة كلية كما يلي : متوسط البعد الواحد X١٠٠ / أعلى درجة ممكنة للبعد (١٥X ٣)

علما بأنه تم استخدام مقياس ثلاثي لقياس تقدير معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة . ويؤيد علماء القياس أمثال "بيجز" و"لويس" Beggs & Lawis ، (١٩٧٥) ، و"ليفيت"Levett (١٩٧٧) ، والصياد (١٩٨٠) عن : عبد الملك طه (١٩٩٦) (٨٣ - ٣٧) أن نسبة (٨٠%) تعتبر محكا ومستوى مقبولا للتقدير والتوافق .وعلى هذا فيتضح من الجدول السابق أن جميع أبعاد المقياس حصلت على تقدير ايجابي من معلمي التربية الفنية بمستوى مرتفع للتقدير والتوافق ؛ لأنها أعلى من نسبة (٨٠%) ؛ حيث تبين أن أعلى متوسط تقدير لمعلمي التربية الفنية للأبعاد كان للبعد الرابع، والذي يتمثل في : الإنتاج الفني ؛ حيث بلغ (٤٢,٩٧) درجة من (٤٥) درجة بوزن نسبي (٩٥,٤٨%) . أما أقل متوسط تقدير لمعلمي التربية الفنية للأبعاد كان للبعد الأول ، والذي يتمثل في : تاريخ الفن ؛ حيث بلغ (٣٨,٨٧) درجة من (٤٥) درجة بوزن نسبي (٨٦,٣٠%) ؛ بينما بلغ متوسط تقدير لمعلمي التربية الفنية للمقياس بصورته الكلية (١٦٠,٠٣٤) درجة من (١٨٠) درجة بوزن نسبي (٨٨,٩٠%) . واعتمادا على المحك (٨٠%) كمستوى مقبول للتقدير والتوافق فتكون جميع تقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة ، وفقا للمقياس الذي أعد لقياس وتقدير ذلك بأبعاده الأربعة وبصورته الكلية ذات توافق وتقدير ايجابي . ويمكن أن يرجع الباحث ذلك إلى أن طبيعة مادة التربية الفنية ظلت لفترات طويلة تركز على الإنتاج الفني ، وهذا بدوره ينعكس على الكثيرين من معلمي التربية الفنية والعاملين في هذا الميدان دون التركيز أو الاهتمام بتاريخ الفن أو التذوق أو النقد الفني ، مما دفع المعلمين لتقدير هذا البعد والتوافق معه بنسبة أكبر من باقي الأبعاد الثلاثة الأخرى . . وبهذا تتم الإجابة عن السؤال الثاني ، وتتحقق صحة الفرض الثاني التابع له . وتبين أن معلمي التربية الفنية يتوافقون فيما بينهم بإيجابية مع المدخل الفلسفي للإستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية .

(٣) بالنسبة للسؤال الثالث : للإجابة عن هذا السؤال ، وللتحقق من صحة الفرض الثالث تم استخدام اختبار- ت- (t-test)؛ لتعرف دلالة الفروق بين الجنسين، وجدول(٤) يوضح ذلك .حيث يتضح منه : أنه توجد فروق بين درجات تقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم للبعد الثاني من أبعاد المدخل الفلسفي لإستراتيجية المقترحة وهو : التذوق الفني والجمالي ، وكذلك للبعد الرابع وهو : الإنتاج الفني لصالح الذكور ، وأنه لا توجد فروق بين درجات تقديراتهم للبعد الأول وهو: تاريخ الفن ، وللبعد الثالث وهو : النقد الفني ، وتوجد أيضا فروق لتقديراتهم حول أبعاد المقياس بصورة كلية لصالح الذكور . . وبهذا تتم الإجابة عن السؤال الثالث ، وتتأكد من صحة الفرض الثالث التابع له . ويتبين أن المعلمين

يتوافقون فيما بينهم بمستوى إيجابي أعلى من المعلمات لكل من البعد الثاني والبعد الرابع والمقياس ككل ، ولا توجد فروق بين الجنسين في درجة توافقهم وتقديرهم بالنسبة للبعد الأول والثالث من المقياس .

جدول (٤) : الفروق بين متوسطات درجات تقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة باستخدام - ت- (t-test) .

أبعاد المقياس	ذكور(*)		إناث (**)		قيمة- ت -	دلالة - ت-	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
الأول	٤٠,٤١٢	٣,٧٤٢	٣٦,٨٤٦	٦,٨٩٠	١,٦٨٥	غير دالة	-
الثاني	٤١,١٦٦	٢,٧٩١	٣٥,٥٠٠	٥,٧١٢	٣,١٩١	دالة عند (٠,٠٠١)	لصالح الذكور
الثالث	٤١,٢٣٥	٣,٨٩٧	٣٧,٨٤٦	٦,٧٩٢	١,٦٠٨	غير دالة	-
الرابع	٤٤,٩٤٤	٧,٦٨٠	٤٠,٢٣٠	٣,٨١١	٢,٢٤٨	دالة عند (٠,٠٠٥)	لصالح الذكور
المقياس بصورة كلية	١٦٧,٨٢٣	١٤,٥٢٢	١٤٩,٠٠٠	٢١,٣٧٥	٢,٦٤٩	دالة عند (٠,٠١)	لصالح الذكور

(*) ن = ١٧ ، (**) ن = ١٣

(٤) بالنسبة للسؤال الرابع : للإجابة عن هذا السؤال ، وللتحقق من صحة الفرض الرابع تم حساب الارتباطات بين تقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" Pearson Correlation ، وجدول (٥) يوضح ذلك .

جدول (٥) : معاملات ارتباط "بيرسون" بين تقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي .

ارتباط التقديرات لأبعاد مقياس التقدير والتوافق	للبعد الأول	للبعد الثاني	للبعد الثالث	للبعد الرابع	للمقياس بصورة كلية
للبعد الأول	١,٠٠٠	**٠,٧٥٦	**٠,٨٠٢	**٠,٥٢٠	**٠,٨٨٣
للبعد الثاني	**٠,٧٥٦	١,٠٠٠	**٠,٨٠٧	**٠,٥٤٥	**٠,٨٨٨
للبعد الثالث	**٠,٨٠٢	**٠,٨٠٧	١,٠٠٠	**٠,٥٠١	**٠,٨٨٩
للبعد الرابع	**٠,٥٢٠	**٠,٥٤٥	**٠,٥٠١	١,٠٠٠	**٠,٧٧٩
للمقياس بصورة كلية	**٠,٨٨٣	**٠,٨٨٨	**٠,٨٨٩	**٠,٧٧٩	١,٠٠٠

(**) توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) .

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين درجات تقديرات معلمي التربية الفنية على الأبعاد الأربعة لمقياس التقدير والتوافق بعضها البعض ، وتقديراتهم للمقياس بصورة كلية. وبهذا تتم الإجابة عن السؤال الرابع، ويتحقق صحة الفرض الرابع التابع له .

وبالرجوع إلى الجداول أرقام (٣،٤،٥) يتضح ارتفاع درجة التقدير والتوافق للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة ، وطبقا لخصائص وأبعاد مقياس التقدير والتوافق في البحث الحالي تشير هذه النتيجة إلى أن معظم معلمي التربية الفنية لديهم درجة إيجابية عالية من التقدير والتوافق مع بعضهم البعض حول المدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة . وإذا كانت هذه النتيجة فيما يبدو أعلى من مستوى اتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس ، والتي تضح في جداول أرقام (٦،٧،٨) ، و يعني هذا أن توافر قدر معقول من التقدير والتوافق للمدخل الفلسفي للإستراتيجية المقترحة ليس بالضرورة أن يكون دافعا لتكوين اتجاهات إيجابية بمستوى مرتفع نحو مهنة التدريس .

(٥) بالنسبة للسؤال الخامس : للإجابة عن هذا السؤال ، وللتحقق من صحة الفرض الخامس تم الاعتماد على التحليلات الواردة في الإطار النظري وما تبعها من إجراءات وخطوات إجرائية محددة وموضحة في الإطار العملي للبحث ، وتأكيدا على أهمية الدور الذي يلعبه البحث العلمي في بلورة نظرية أو استراتيجية تكون بمثابة الأساس الذي تتجمع حوله الخبرات والممارسات في الفن والتربية الفنية ، وتأكيدا على البحوث الفلسفية التنظيرية التي تمهد الرؤية المستقبلية في تفاعل مع الأهداف المأمولة والمرجوة في هذا الميدان سرية صدقي (١٩٨٧) (٤٤) ، وتمشيا مع مبدأ التربية الفنية البحثية ، أمكن تخطيط الاستراتيجية المقترحة وبناؤها لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان ، حيث اشتملت على ما يلي :

أولا : المدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة ؛ حيث اشتمل على أربعة ميادين مرتبة كما يلي :

- الميدان الأول - وكان الهدف منه : الرؤية والتأمل من خلال (تاريخ الفن) .
- الميدان الثاني - وكان الهدف منه : التحليل والتذوق من خلال (التذوق الفني والجمالي) .
- الميدان الثالث - وكان الهدف منه : التفكير والحكم من خلال (النقد الفني) .
- الميدان الرابع - وكان الهدف منه : التعبير أو التصميم أو التشكيل ... إلخ من خلال (الإنتاج الفني) .

ثانيا : مكونات الاستراتيجية المقترحة :

حيث جاءت متمشية مع المكونات التي يجب أن تتضمنها المناهج ونظريات تدريسها بصفة عامة ، ومناهج التربية الفنية ونظريات تدريسها بصفة خاصة ، كما يتضح من الخطوات التي حددت في الإطار العملي للإجابة عن الأسئلة الفرعية الخمس الموضحة سابقا ، والتي نتج عنها ما يلي : (المكون الأول - المفاهيم الأساسية وتعميماتها ، والمكون الثاني - الأهداف التعليمية ، والمكون الثالث - استراتيجيات وطرق التدريس ، والمكون الرابع - الأنشطة التعليمية والمهارات الأدائية ، والمكون الخامس - أساليب التقويم) .

وختاما يستطيع الباحث أن يؤكد على أن مكونات الاستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان جاءت متمشية مع المكونات العامة للمناهج ونظريات تدريسها بصفة عامة ، ومكونات مناهج التربية الفنية ونظريات تدريسها بصفة خاصة ، وهذا ما يتفق مع نتائج العديد من الدراسات والبحوث المرتبطة والتي اتضحت سلفا ؛ وبالتالي تتم الإجابة عن السؤال الخامس للبحث ، ويتحقق الفرض الخامس التابع له . والأشكال من (١ : ١٠) توضح خرائط مفاهيمية لمعالم تلك الاستراتيجية المقترحة ومكوناتها ، وملحق رقم (٢١) يوضح مصفوفة مدى وتتابع تلك الاستراتيجية ، أما ملحق (٢٢) فيوضح خريطة مفاهيمية للاستراتيجية بصورة متكاملة ، في ضوء مفهوم التربية الفنية البحثية .

(٦) بالنسبة للسؤال السادس : للإجابة عن هذا السؤال ، وللتحقق من صحة الفرض السادس تم حساب المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، لاتجاهات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس؛ وذلك بعد تعرفهم الاستراتيجية المقترحة ، وجدول (٦) يوضح ذلك .

جدول (٦) : المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، لاتجاهات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس؛ وذلك بعد تعرفهم الاستراتيجية المقترحة .

رقم المحور	محاور المقياس	عدد البنود	(م)	(ع)	الوزن النسبي للمتوسط *
١	المكانة الاجتماعية لمهنة التدريس	١٧	٣,٧٧١٨	٠,٣٩٣٧	%٧٥,٤
٢	طبيعة مهنة التدريس وخصائصها	١٥	٣,٥٢١٥	٠,٤٦٢٣	%٧٠,٤
٣	خصائص المعلم ودوره المهني	١٤	٤,٠٩٣١	٠,٣٨١٢	%٨١,٤
٤	الفطرة الشخصية ومستقبل المهنة	١٤	٣,٥١٢٤	٠,٤٨٤٩	%٧٠,٢
	المقياس بصورة كلية	٦٠	٣,٧٢٤٧	٠,٣٦٣٥	%٧٤

ن = ٣١

ويوضح الجدول السابق أن أعلى متوسط اتجاه لمعلمي التربية الفنية لمحاور المقياس الأربعة كان للمحور الثالث الذي يمثل : خصائص المعلم ودوره المهني ؛ حيث بلغ (٤,٠٩٣١) درجة من (٥) درجات ؛ وبنسبة (٨١,٤ %)، في حين بلغ أقل متوسط اتجاه لمحاور المقياس الأربعة كان للمحور الرابع ؛ الذي يمثل : الفطرة الشخصية ومستقبل المهنة؛ حيث بلغ (٣,٥١٢٤) درجة من (٥) درجات ؛ وبنسبة (٧٠,٢ %) ، كما بلغ المتوسط الحسابي لاتجاه معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس على المقياس بصورة كلية (٣,٧٢٤٧) درجة من (٥) درجات ؛ وبنسبة (٧٤ %) . وهذا في حد ذاته يمثل اتجاها إيجابيا لمعلمي التربية الفنية وذلك بعد تعرفهم الاستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بسلطنة عمان . نحو مهنه التدريس . وبهذا تتم الإجابة عن السؤال السادس ، وتتحقق صحة الفرض السادس التابع له .

(٧) بالنسبة للسؤال السابع : للإجابة عن هذا السؤال ، وللتحقق من صحة الفرض السابع تم استخدام اختبار - ت- (t-test) لتعرف دلالة الفروق بين الجنسين ، وجدول (٧) يوضح ذلك .

جدول (٧) : الفروق بين متوسطات درجات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس باستخدام - ت- (t-test) .

المحاور	ذكور(*)		إناث (**)		قيمة- ت -	دلالة - ت-	اتجاه الفروق
	م	ع	م	ع			
الأول	٣,٧٠٩٢	٠,٤١٧٥	٣,٨٥٨٥	٠,٣٥٥٨	-١,٠٧٢	غير دالة	-
الثاني	٣,٤٩٣٧	٠,٤٠١٢	٣,٥٦٠١	٠,٥٥٠٩	-٠,٣٧٠	غير دالة	-
الثالث	٤,٠٠٩٥	٠,٤٠٥١	٤,٢٠٨٨	٠,٣٢٥٣	-١,٥١٧	غير دالة	-
الرابع	٣,٤٥٢٤	٠,٤٢٧٢	٣,٥٩٥٥	٠,٥٦١٦	-٠,٧٧١	غير دالة	-
المقياس بصورة كلية	٣,٦٦٦٢	٠,٣٤٤٥	٣,٨٠٥٧	٠,٣٨٧٢	-١,٠٣٧	غير دالة	-

(*) ن = ١٨ ، (**) ن = ١٣

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق بين الجنسين لمعلمي التربية الفنية في اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس لكل محور من محاور مقياس الاتجاهات ، ونحو المقياس بصورته الكلية ، ترجع إلى عامل الجنس . . وبهذا تتم الإجابة عن السؤال الثاني ، وتثبت عدم صحة الفرض السابع التابع له .

(٨) بالنسبة للسؤال الثامن : للإجابة عن هذا السؤال ، وللتحقق من صحة الفرض الثامن تم حساب الارتباطات بين اتجاهات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس بصورة كلية ، وبين اتجاهاتهم نحو كل محور من المحاور الأربع لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس وذلك باستخدام معامل ارتباط "بيرسون" Pearson Correlation ، وجدول(٨) يوضح ذلك . حيث يتضح منه وجود علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين اتجاهات معلمي التربية الفنية على المحاور الأربعة لمقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس بعضها البعض ، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس للمقياس بصورة كلية . . وبهذا تتم الإجابة عن السؤال الثامن ، وتتحقق صحة الفرض الثامن التابع له .

جدول (٨) : معاملات ارتباط "بيرسون" بين اتجاهات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس .

الارتباط لمحاور مقياس الاتجاهات نحو مهنة التدريس	للمحور الأول	للمحور الثاني	للمحور الثالث	للمحور الرابع	للمقياس بصورة كلية
للمحور الأول	١,٠٠٠	**٠,٥٤٥	**٠,٥٨٤	**٠,٦٤٦	**٠,٨١٣
للمحور الثاني	**٠,٥٤٥	١,٠٠٠	**٠,٦٧٤	**٠,٦٧١	**٠,٨٦٦
للمحور الثالث	**٠,٥٨٤	**٠,٦٧٤	١,٠٠٠	**٠,٥٥٦	**٠,٨٢٠
للمحور الرابع	**٠,٦٤٦	**٠,٦٧١	**٠,٥٥٦	١,٠٠٠	**٠,٨٦٨
للمقياس بصورة كلية	**٠,٨١٣	**٠,٨٦٦	**٠,٨٢٠	**٠,٨٦٨	١,٠٠٠

(**) توجد علاقة ارتباطية طردية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) .

وبمراجعة الجداول أرقام (٦،٧،٨) يتضح أن اتجاهات معلمي التربية الفنية نحو مهنة التدريس تميل إلى الإيجابية ؛ وذلك بعد تعرفهم الاستراتيجية المقترحة ، وهذا وضع طبيعي للمعلم الذي التحق بمهنة التدريس عن إقناع وإيمان منه بأهمية دوره ، فيجد أن تفاعله مع العملية التعليمية التعلمية تدفعه إلى مزيد من العطاء ، فتنمو خبرته ، وتتضح أفكاره ، ويشعر بالراحة النفسية ، فينعكس كل ذلك على مستوى اتجاهه نحو المهنة . وقد ترجع درجة انخفاض الاتجاهات نحو المهنة عنه لمقياس التقدير والتوافق إلى الضغوط التي يتعرض لها المعلم في المرحلتين " الإعدادية والثانوية "، نتيجة تعامله مع الطلاب الذين يمثلون فئة عمريه تمر في مرحلة المراهقة ، بما فيها من متغيرات نفسية واجتماعية وفسيولوجية ، تتطلب معاملة خاصة من قبل المعلم ؛ مما يشكل عبئا عليه .

(٩) بالنسبة للسؤال التاسع : للإجابة عن هذا السؤال ، وللتحقق من صحة الفرض تم الكشف عن أثر هذا التفاعل باستخدام أسلوب تحليل التباين ذي التصميم العاملي (٢X٢) ، وجدول (٩) يوضح ذلك .

جدول (٩) : نتائج تحليل التباين للكشف عن أثر التفاعل بين كل من : الجنس ، وتقديرات معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس .

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	مستوى الدلالة
التفاعل بين الجنس والتقدير	٣,٦٣٦	٢٣	٠,١٥٨	٠,٠٥٤*
الخطأ	٠,١٨١	٥	٣,٦٢٩	
المجموع	٤٠٥,٧٣٧	٢٩		
الخطأ المصحح داخل الخلايا	٣,٨١٧	٢٨		

(*) دالة عند مستوى (٠,٠٥) .

يتضح من الجدول السابق أن التفاعل بين الجنس وتقدير معلمي التربية الفنية وتوافقهم للمدخل الفلسفي للاستراتيجية الجديدة المقترحة له تأثير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) على اتجاهاتهم وزيادة إقبالهم نحو مهنة التدريس ؛ وذلك بعد تعرفهم للاستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية . وبهذا تتم الإجابة عن السؤال التاسع ، وتتحقق صحة الفرض التاسع التابع له .

أخيرا واعتمادا على ما سبق تشير النتائج التي أوضحتها التحليلات الإحصائية بوضوح ، والتي تم عرضها إلى ما يلي :

١- بناء استراتيجية مقترحة جديدة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية في سلطنة عمان، في ضوء مفهوم التربية الفنية البحثية.

٢- تحديد المدخل الفلسفي بميادينه الأربعة للاستراتيجية المقترحة ، وذلك من خلال الاعتماد على المفهوم الشامل للتربية الفنية أهم المستحدثات في هذا الميدان الذي يعتبرها " أحد ميادين المعرفة الأساسية المنظمة " والمعروف بالاختصار إلى (DBAE) بعد إجراء التحليلات لمعظم النماذج المعاصرة لمناهج التربية الفنية ونظريات تدريسها تأكيدا لمفهوم التربية الفنية البحثية.

٣- تحديد المعالم الرئيسة للاستراتيجية المقترحة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية بكل مكوناتها الأساسية ، دون التعرض لتفاصيلها في ضوء مفهوم التربية الفنية البحثية.

٤- ارتفاع مستوى تقدير معلمي التربية الفنية وتوافقهم نحو المدخل الفلسفي للاستراتيجية المقترحة .

٥- ارتفاع مستوى ميل اتجاهات معلمي التربية الفنية إلى الإيجابية نحو مهنة التدريس ؛ وذلك بعد تعرفهم الاستراتيجية المقترحة .

سادسا - تقديم التوصيات والمقترحات :

على ضوء نتائج البحث يمكن اقتراح التوصيات والمقترحات الآتية :

(١) تطوير مناهج التربية الفنية بمكوناتها ونظريات تدريسها من خلال تبني النماذج المعاصرة والمستحدثة لبناء المناهج عامة والتربية الفنية خاصة ومنها نموذج (DBAE) كأساس فلسفي للتربية الفنية في التعليم العام .

(٢) التأكيد على التوازن بين جوانب النمو لتنمية قدرات الطلاب التحليلية وفقا لمفهوم التربية الفنية التحليلية من خلال المفاهيم الفنية والحصول على القدر الكافي من المهارات التقنية خلال الممارسات العملية للإنتاج الفني بمجالاته الفنية المختلفة .

(٣) تضمين برامج الإعداد التربوي للطلبة / المعلمين تخصص التربية الفنية أثناء إعدادهم في كليات التربية مفهوم نظرية التدريس ، ومكوناتها ، ونماذج التدريس .

(٤) إعادة النظر في البرامج التدريبية لمعلمي التربية الفنية ، بحيث تتيح الفرصة للتدريب على المستحدثات في مجالات مناهج التربية الفنية ونظريات تدريسها ، ومفهومها الشامل والجديد والمعروف بالاختصار إلى (DBAE) .

(٥) الربط بين النظرية والتطبيق في تدريب معلمي التربية الفنية ، ومساعدتهم على الاستفادة من التطبيقات التربوية للنظريات المختلفة في التدريس .

(٦) إقامة دورات تدريبية تنشيطية لمعلمي التربية الفنية الذين مر عليهم خمس سنوات ؛ وذلك كنوع من التجديد ، وكسر الروتين ، ورتابة العمل . وتزويدهم بكل ما هو جديد ومفيد في مجال تخصصاتهم ، من الأساليب والطرق الحديثة في مجال التدريس التي تساعد في تفعيل العملية التعليمية .

(٧) الاهتمام بإعداد دليل يوضح كيفية تطبيق الاستراتيجية الجديدة لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية على مراحل التعليم العام ؛ لأنها اعتمدت على نتائج الدراسات والبحوث في مجالات المناهج والتربية الفنية ، ومناهجها ونظريات تدريسها ، ومستحدثاتها انطلاقا من مفهوم التربية الفنية البحثية .

(٨) إجراء مثل هذا البحث في تطوير نظريات تدريس المواد الدراسية الأخرى .

المراجع المستخدمة :

١- إبراهيم السيد درويش (١٩٩٢) : تصميم منهج لتعليم الرسم الفني للنسيج لطلاب المدارس الثانوية الصناعية باستخدام الكمبيوتر ، وقياس أثره ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

٢- ---------- (١٩٩٥) : تصور مقترح لأهداف منهج الدراسات الطبيعية لطلاب شعبة الصناعات الزخرفية بكلية التربية جامعة حلوان ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية، جامعة حلوان ، المجلد (١) ، العدد (٤) .

٣- ---------- (١٩٩٥) : مهارات التدريس وتطبيقاتها في التربية الفنية ، ط١ ، القاهرة ، دار المعارف .

٤- ---------- (١٩٩٩) : فاعلية استخدام إستراتيجية تدريس الأقران في تنمية مهارات صياغة الأهداف التعليمية للطالب / المعلم تخصص التربية الفنية بكلية التربية جامعة السلطان قابوس ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، المجلد (٥) ، العدد (٤) .

٥- إبراهيم بسيوني عميرة (١٩٩١) : المنهج وعناصره ، ط٣ ، القاهرة ، دار المعارف .

٦- إبراهيم يوسف الشربتي (١٩٩١) : تطوير منهج التربية الفنية بالمرحلة الإعدادية في دولة البحرين في ضوء نموذج مفاهيمي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

٧- أحمد حسين اللقاني (١٩٩٦) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب .

٨- أحمد حسين اللقاني ، وفارعة حسن محمد (١٩٨٣) : التدريس الفعال ، القاهرة ، عالم الكتب .

٩- أحمد سيد مرسي (١٩٩٤) : التخطيط لتدريس التربية الفنية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، أبريل .

١٠- إسماعيل شوقي (١٩٩٦) : برنامج مقترح لتدريس الخط الكوفي المربع لإثراء الحلول التشكيلية في التصميمات الزخرفية لدى طلاب الفرقة الثالثة بكلية التربية الفنية ، المؤتمر السنوي الرابع ، مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية ، كلية التربية جامعة حلوان ، في الفترة من (٢١:٢٠) أبريل .

١١- أمل علي المخزمي (١٩٨٩) : سلوك واتجاه طلبة كلية الشريعة بجامعة التاسع من أيلول بأزميل نحو اللغة العربية ، رسالة الخليج ، السنة (١٠) ، العدد (٣١) .

١٢- أميرة إبراهيم توفيق (١٩٩٣) : بناء منهج يعالج مشكلات الممارسة الفنية لطلاب المرحلة الثانوية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

١٣- ---------- (١٩٩٩) : تقويم برنامج إعداد معلم التربية الفنية " تربية خاصة " ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، المجلد (٥) ، العدد (٢) .

١٤- أميلي إبراهيم (١٩٩٣) : تدريس وحدة تصميم باستخدام الكمبيوتر لتلاميذ الصف الأول الثانوي وقياس أثرها على تنمية التفكير الإبتكاري ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

١٥- إيمان عبد الحكيم الصافوري (١٩٩٧) : أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الاقتصاد المنزلي على تنمية بعض مهارات السلوك الاجتماعي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .

١٦- جابر عبد الحميد (١٩٨٥) : سيكلوجية التعلم ونظريات التعلم ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

١٧- جابر عبد الحميد ، وفوزي زاهر ، وسليمان الخضري (١٩٩٧) : مهارات التدريس ، القاهرة ، دار النهضة العربية .

١٨- جاسم يوسف الكندي (١٩٩٢) : الانتماء المهني بين المعلمين في الكويت " المشكلة والأسباب"، دراسات تربوية، المجلد (٨) ، الجزء (٤٧) .

١٩- جودت أحمد سعادة (١٩٩٥) : المنهج المدرسي الفعال ، ط١ ، عمان ، دار عمار للنشر والتوزيع .

٢٠- ---------- (٢٠٠١) : صياغة الأهداف التربوية والتعليمية في جميع المواد الدراسية ، ط١ ، عمان ، دار الشروق .

٢١- جودت أحمد سعادة ، وجمال يعقوب (١٩٨٨) : تدريس المفاهيم ، بيروت ، دار الجيل .

٢٢- جودت أحمد سعادة ، وعبد الله محمد ابراهيم (-) : تنظيمات المناهج وتنظيمها وتطويرها ، ط١ ، القاهرة ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
٢٣- جورج بوشامب (١٩٨٧): نظرية المنهج ، ترجمة : ممدوح سليمان وآخرون ، القاهرة ، الدار العربية للنشر والتوزيع .
٢٤- جو زيف لومان (١٩٩٨) : إتقان أساليب التدريس ، ترجمة : حسين عبد الفتاح ، ط١، عمان ، مركز الكتاب الأردني
٢٥- جوزيف نوفاك (١٩٩٩) : خرائط المفاهيم كأدوات مساعدة في المدارس والمؤسسات ، المجلة العربية للتربية، المجلد (١٩) ، العدد (٢) .
٢٦- حجازي عبد الحميد حجازي (١٩٩٤) : فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية في العلوم ، مجلة التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (٢١) .
٢٧- حسين جعفر الخليفة (١٩٩٦) : التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية " رؤية منهجية جديدة "، ط١، البيضاء ، جامعة عمر المختار .
٢٨- حكمت حسن الرفاعي (١٩٩٥) : مدى فعالية برنامج مقترح في التصميمات الزخرفية على تنمية القيم الفنية والإبتكارية لدى معلمي التربية الفنية قبل الخدمة ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، يناير .
٢٩- حلمي الوكيل (١٩٨٢) : تطوير المناهج ، أسبابه ، أسسه ، أساليبه ، خطواته ، معوقاته ، ط٢ ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية .
٣٠- حمد شكري سيد (١٩٩١) : الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في دولة قطر وعلاقته بكل من نوع ومستوى تأهيلهم العلمي وخبرتهم التدريسية ، حولية كلية التربية ، جامعة قطر ، العدد (٩) .
٣١- خليل ابراهيم شبر (١٩٩٧) : فاعلية استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم في تعليم العلوم، المجلة التربوية، جامعة الكويت ، المجلد (١١) ، العدد (١١) .
٣٢- دمرداش سرحان (١٩٨٦) : المناهج المعاصرة ، الكويت ، مكتبة الفلاح .
٣٣- ديريك رونقري (١٩٨٤) : تكنولوجيا التربية في تطوير المنهج ، ترجمة : فتح الباب عبد الحليم ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، المركز العربي للتقنيات التربوية .
٣٤- رالف تايلر (١٩٨٢) : أساسيات المناهج ، ترجمة : أحمد خيري كاظم وجابر عبد الحميد ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
٣٥- رشدي لبيب (١٩٩٧) : معلم العلوم " مسئولياته ، أساليب عمله ، إعداده ، نموه المهني والعلمي " ، ط٤ ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
٣٦- رشدي لبيب وآخرون (١٩٨٤) : المنهج منظومة لمحتوى التعليم ، القاهرة ، دار الثقافة للطباعة والنشر .
٣٧- زبيدة محمد قرني (١٩٩٨) : فاعلية استخدم إستراتيجية خرائط المفاهيم على كل من التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسيا في مادة العلوم ، المؤتمر العلمي الثاني ، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين ، الجمعية المصرية للتربية العلمية " مركز تطوير العلوم " ، جامعة عين شمس .
٣٨- سالم محمود خليل (١٩٩٤) : وضع برنامج لتعليم الكبار بعض الحرف التراثية بقصور وبيوت الثقافة بالقاهرة الكبرى ، وبيان مدى فعالية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
٣٩- سامي محمد الفطايري (١٩٩٦) : فعالية خرائط المفاهيم والشكل (V) في خفض قلق تحصيل الطلاب لمادة المنطق بالمرحلة الثانوية ، مجلة التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (٢٥) .
٤٠- سامي محمود عبد الله ، ووضحي علي السويدي (١٩٩٢) : اتجاهات معلمي ومعلمات العلوم الشرعية بمراحل التعليم العام نحو استخدام الوسائل التعليمية الحديثة في التدريس ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(١٣) .
٤١- سرية عبد الرزاق صدقي (١٩٨٢) : الإشباع والتكامل الذاتي ، مذكرات غير منشورة ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان .
٤٢- ـــــــــــــــ (١٩٨٤) : منهج مقترح للثقافة البصرية من خلال التربية الفنية، مؤتمر ثقافة الطفل في وسائل الإعلام ، مركز الطفولة ، جامعة عين شمس .
٤٣- ـــــــــــــــ (١٩٨٦) : تقويم الأعمال الفنية للتلاميذ ، ورقة عمل مقدمة ضمن برنامج تدريب الموجهين الأوائل للتربية الفنية ، وزارة التربية والتعليم ، الإدارة العامة للتدريب ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان .
٤٤- ـــــــــــــــ (١٩٨٧) : البحث العلمي في الفن والتعليم ، المؤتمر العلمي الثالث الفن والتعليم ، كلية التربية ، جامعة المنيا، أبريل .
٤٥- ـــــــــــــــ (١٩٩٢) : التربية الفنية وثقافة المواطن – نظرة تحليلية – المؤتمر العلمي الرابع، الفن وثقافة المواطن ، المجلد الأول ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، في الفترة من (٢٥: ٢٧) أبريل .
٤٦- سرية صدقي وآخرون (١٩٨٩) : التربية الفنية ، برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية للمستوى الجامعي، وزارة التربية والتعليم ، الهلال للطباعة .
٤٧- سعيد عبده نافع (١٩٨٩) : اتجاهات طلبة خريجي كلية التربية جامعة صنعاء نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل ، دراسات تربوية ، المجلد (٤) ، الجزء (٢٠) .
٤٨- سعيد عبده نافع ، ومحمد محمد مظهر (١٩٨٧) : أثر دورة الإعداد التربوي لطلاب وطالبات المستوى الرابع لكليات جامعة صنعاء على اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(٢) .

٤٩- سعيد محمد السعيد (١٩٩٤) : المشكلات التي تواجه معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية وعلاقتها باتجاهاتهم نحو تدريس العلوم ، المؤتمر العلمي السادس ، مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، الإسماعيلية .
٥٠- سعيد محمد السعيد ، وعامر عبد الله الشهراني (١٩٩٣) : اتجاهات طلاب التربية العملية " شعبة العلوم " بجنوب المملكة العربية السعودية نحو تدريس العلوم ، وأثر ذلك على أدائهم خلال التربية العملية ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد (١٦) .
٥١- سلوى عثمان (٢٠٠٠) : إستراتيجية مقترحة لتدريس مقرر طرق تدريس التربية الفنية لطالبات قسم التربية الفنية بكلية التربية جامعة الملك سعود في ضوء مدخل التعلم التعاوني ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(٦٤) .
٥٢- سهام الطوبي (١٩٧٥) : مفهوم التربية الجمالية وتطبيقاتها في التربية الفنية بالفرقة السادسة الابتدائية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان .
٥٣- سهير سالم رشوان (١٩٩٧) : أثر استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس علم الأحياء على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحوها ، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (٢٨) .
٥٤- سيد على شهده (١٩٩٤) : أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس قوانين الغازات على قلق الطلاب وتحصيلهم ، المؤتمر العلمي السادس ، مناهج التعليم بين الإيجابية والسلبيات ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، في الفترة من (٨: ١١) أغسطس .
٥٥- صبحي أبو جلالة وآخرون (١٩٩٥) : تعلم كيف تنتظم ، ترجمة ، ليبيا ، دار المدينة .
٥٦- صبحي حمدان أبو جلالة (١٩٩٩) : إستراتيجيات حديثة في طرائق تدريس العلوم ، ط١ ، العين ، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .
٥٧- صلاح الدين خضر (١٩٨٥) : بناء منهج التربية الفنية للصفين الخامس والسادس من مرحلة التعليم الأساسي في ضوء الهيكل البنائي لبرنامج سيمريل للتربية الجمالية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
٥٨- ---------- (١٩٩١) : بناء برنامج لإعداد معلمي التصميم والزخرفة بالتعليم الثانوي الصناعي في ضوء الكفايات ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
٥٩- ---------- (١٩٩٥) : تصميم نموذج لتنمية كفاية الطالب / المعلم في التربية الفنية في التخطيط الشامل والمتكامل للتدريس وقياس فعاليته ، المؤتمر العلمي الثالث ، التعليم وتحديات القرن الحادي والعشرين ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، في الفترة من (٢٩ : ٣٠) أبريل .
٦٠- ---------- (١٩٩٦) : فعالية تدريس وحدة تعليمية مبرمجة للتذوق وتاريخ الفن على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي بسلطنة عمان قائمة على التعلم الذاتي ، المؤتمر العلمي الرابع لتكنولوجيا التعليم " النظرية والتطبيق " ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، في الفترة من (٩ : ١١) يوليو .
٦١- ---------- (١٩٩٨) : أثر استخدام كل من إستراتيجيتي التعلم : التعاوني والتقليدي على تحصيل الطلاب للغة الفن واتجاهاتهم نحو التربية الفنية ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان،المجلد (٤)، العدد (٣) .
٦٢- ---------- (٢٠٠٠) : بناء برنامج مبرمج لتذوق الفن الإسلامي بأسلوب التعلم الذاتي ، وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، مجلة العلوم التربوية، معهد القاهرة للدراسات التربوية، جامعة القاهرة ، العدد (٤) .
٦٣- صلاح الدين خضر ، وإبراهيم السيد درويش (١٩٩٦) : تقييم برنامج الإعداد الأكاديمي لمعلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية ووضع تصور لتطويره ، المؤتمر السنوي الرابع ، مستقبل التعليم في الوطن العربي بين الإقليمية والعالمية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، في الفترة من (٢٠:٢١) أبريل .
٦٤- صلاح الدين خضر ، وإبراهيم درويش (١٩٩٨) : طرق تدريس التربية الفنية ، (ج١) ، كلية التربية ، منشورات جامعة السلطان قابوس .
٦٥- صلاح الدين خضر ، وإبراهيم درويش (٢٠٠٠) : فاعلية برنامج مقترح للتعلم الذاتي في تنمية القدرات الإبتكارية للطلبة / المعلمين ، لاستحداث تصميمات زخرفية من التراث الفني العماني باستخدام الكمبيوتر والطريقة المعتادة ، وقياس اتجاهاتهم نحو استخدام الكمبيوتر ، المؤتمر العلمي الثامن ، مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي في عصر العولمات وثورة المعلومات ، كلية التربية جامعة حلوان ، في الفترة من (٣:٤) يوليو .
٦٦- صلاح الدين خضر ، ومحمد حسني (١٩٩٩) : فاعلية استخدام خرائط المفاهيم لتنمية مهارات التدريس للطالب / المعلم تخصص تربية فنية ، وأثرها على التحصيل المعرفي والاتجاه نحو المادة لطالبات المرحلة الإعدادية ، مؤتمر تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، في الفترة من (٢٦ :٢٧) مايو ، المجلد (٢) .
٦٧- صلاح الدين خضر ، ومحمد حسني (٢٠٠١) : فاعلية تخطيط بعض وحدات التربية الفنية وتدريسها بطريقتي : الاستقصاء والاكتشاف الموجه وفقا لنظام المشروع في تنمية التفكير الناقد للطالب / المعلم ، والتفكير الإستنتاجي والاستدلالي

لدى طلبة المرحلة الثانوية ، مجلة العلوم التربوية ، معهد القاهرة للدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، (مقبول النشر) .
٦٨- صلاح الدين عبد الحميد مصطفى (١٩٨٩) : الرضا الوظيفي لمعلمي المدرسة الإعدادية بالإمارات العربية المتحدة،التربية الجديدة ، العدد (٤٧) .
٦٩- عادل عبد الرحمن أحمد (١٩٩٩) : الأسس النظرية والعملية للكمبيوتر وتطبيقاتها في تدريس التصميم ، مؤتمر تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، المجلد (٢) .
٧٠- عايش محمود زيتون (١٩٩٤) : أساليب تدريس العلوم ، ط١ عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع .
٧١- ---------- (١٩٩٩) : أساليب تدريس العلوم ، ط٢ ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع .
٧٢- عبد الرازق الصالحين الطشاني (١٩٩٨) : طرق التدريس العامة ، ط١ ، البيضاء ، منشورات جامعة عمر المختار .
٧٣- عبد الرحمن حسن ، وطاهر عبد الرازق (١٩٨٢) : إستراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
٧٤- عبد الرحيم إبراهيم أحمد (١٩٩٣) : بعض المداخل الأساسية في تعليم الفنون والإفادة منها في تنمية التذوق الفني لطلاب الفنون ، مؤتمر دور كليات التربية في تنمية المجتمع ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
٧٥- ---------- (١٩٩٣) : تحليل الأعمال الفنية كمدخل لإثراء الثقافة التشكيلية ، مؤتمر دور كليات التربية في تنمية المجتمع ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
٧٦- عبد الصمد قائد الأغبري (١٩٩٧) : اتجاهات معلمي المرحلة الابتدائية والثانوية نحو مهنة التدريس في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية " دراسة ميدانية " ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(٤٥) .
٧٧- عبد العزيز حمد الباتع (١٩٨٩) : اتجاه المدرسين والإداريين نحو مهنة التعليم ومواصلة الدراسة أثناء الخدمة ، مجلة العلوم التربوية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، المجلد (١) ، العدد (٢) .
٧٨- عبد العزيز راشد البخاري (١٩٩٤) : رؤية جديدة في تطوير مناهج التربية الفنية في التعليم العام بالمملكة السعودية ، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١) ، جامعة الملك سعود ، م٦.
٧٩- عبد العزيز عبد الباسط ، و عبد المنعم الجزار (١٩٩٣) : أثر استخدام نموذج "جانييه" التعليمي على التحصيل الدراسي والاحتفاظ به في مادة الجغرافيا لدى تلاميذ التعليم العام بالمملكة العربية السعودية ، دراسات في التعليم الجامعي ، مركز التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس .
٨٠- عبد الله ظاهر الشهري (١٩٩٩) : دراسة مقترحة لاستخدام منهج الوحدات في دروس التربية الفنية " وحدة أشغال الخزف " مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (٦١) .
٨١- عبد الله علي أبو لبدة ، وآخرون (١٩٩٦) : المرشد في التدريس ، ط١ ، دبي ، دار القلم .
٨٢- عبد المنعم الجزار (١٩٩٢) : أثر إستخدام نموذج "أزوبل" التعليمي على التحصيل الدراسي والإحتفاظ به في مادة الجغرافيا لدى تلاميذ التعليم العام ، دراسات في التعليم الجامعي ، مركز التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس .
٨٣- عبد الملك طه عبد الرحمن (١٩٩٦) : الاتجاهات نحو دراسة المواد التربوية ومهنة التدريس لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية بطنطا ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (٣٧) .
٨٤- عبد الوهاب أبو زيد (٢٠٠١) : فاعلية البناء الخطي كمدخل لتنمية القدرات في التشكيل الفراغي ، مجلة العلوم التربوية ، معهد القاهرة للدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، (مقبول النشر) .
٨٥- علاء محمد حسونة (٢٠٠٠) : برنامج مقترح لإعداد معلمات التربية الفنية بكلية التربية جامعة الإمارات العربية في ضوء نظام المساقات الدراسية " الساعات المعتمدة " ، مؤتمر مستقبل سياسات التعليم والتدريب في الوطن العربي في عصر العولمات وثورة المعلومات ، كلية التربية جامعة حلوان ، في الفترة من (٣:٤) يوليو .
٨٦- علي أحمد مدكور (١٩٩٨) : مناهج التربية " أسسها وتطبيقاتها " ، ط١، القاهرة ، دار الفكر العربي .
٨٧- ---------- (١٩٩٨) : نظريات المناهج التربوية ، ط١، القاهرة ، دار الفكر العربي .
٨٨- علي شرف الموسوي (١٩٩٢) : التعلم التعاوني " طرح تربوي حديث" ، ط١، مسقط ، منشورات جامعة السلطان قابوس .
٨٩- علي موسى سليمان (١٩٩٦) : برنامج مقترح لتنمية كفايات التدريس لمعلمي التعليم الصناعي في ضوء المتطلبات المهنية ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، المجلد (٢) ، العدد (٢) .
٩٠- ---------- (١٩٩٩) : تقويم مهارات التدريس لمعلم التربية الفنية للمرحلة المتوسطة والطلاب / المعلمون في كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بالمدينة المنورة ، مؤتمر تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، المجلد (٢) .
٩١- ---------- (٢٠٠٠) : إسهام تدريس التربية الفنية في التربية التكنولوجية لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة ، مؤتمر مستقبل سياسات التعليم في الوطن العربي في عصر العولمات وثورة المعلومات، كلية التربية، جامعة حلوان ، المجلد (١) .

٩٢- عوض مبارك اليامي (١٩٩٥) : الإنتاج الفني في نظرية " الفن بوصفه مادة دراسية في التربية الفنية " ، مطبوعات المعرض السنوي العام الثامن عشر لطلاب وطالبات قسم التربية الفنية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، في الفترة من (٦ : ١٧) نوفمبر .
٩٣- عيسى الشر بتي (١٩٨٧) : تصميم دليل مقترح لتوجيه معلم التربية الفنية بدولة البحرين في ضوء الكفايات التدريسية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
٩٤- فاتن خليل عقرون (١٩٩٦) : فاعلية استخدام خرائط المفاهيم على تحصيل طلبة الصف الثامن الأساسي لبعض المفاهيم المتعلقة بالصوت والاحتفاظ بها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة اليرموك .
٩٥- فاتن ذكريا وآخرون (١٩٩٨) : فاعلية برنامج متكامل لتنمية الوعي المكاني لدى طفل الروضة الكفيف ، المؤتمر القومي السابع لاتحاد هيئات ورعاية الفئات الخاصة والمعوقين بجمهورية مصر العربية ، ذوو الاحتياجات الخاصة والقرن الحادي والعشرين في الوطن العربي ، في الفترة من (٢٩:٣٠) أبريل .
٩٦- فاطمة عبد الحميد أبو النوارج (١٩٩٣) : التذوق كمدخل للإبداع في مراحل العمر المختلفة ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد (٦) ، العدد (٤) أبريل .
٩٧- فايزة عبد السلام بسيوني (١٩٩٤) : فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس منهج الجغرافيا للصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
٩٨- فرماوي محمد فرماوي (١٩٩٢) : دور تكنولوجيا التربية في تخطيط منهج رياض الأطفال ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، (٢) العدد (١) الشتاء .
٩٩- ---------- (١٩٩٨) : إثراء خيال أطفال الروضة من خلال التعبير كمدخل لتنمية الإبداع ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد (٥٤) .
١٠٠- فوزي أحمد الحيش ، ومنصور أحمد عبد المنعم (١٩٨٨) : الاتجاهات البيئية لدى طلاب جامعة الزقازيق " دراسة ميدانية " رسالة الخليج العربي ، مستلة من العدد (٢٦) السنة الثامنة ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .
١٠١- كمال إسكندر ، ومحمد غزلوي (١٩٩٤) : مقدمة في التكنولوجيا التعليمية ، ط١ ، الصفاة ، مكتبة الفلاح ، الكويت .
١٠٢- كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٧) : خرائط المفاهيم إستراتيجية مبتكرة لتطوير التربية العملية ، المؤتمر التربوي الأول ، اتجاهات التربية و تحديات المستقبل ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ، ديسمبر .
١٠٣- كنيث ايل (١٩٨٦) : حرفة التعليم ، ترجمة : عمران أبو حجلة ، ط١ ، عمان ، مركز الكتاب الأردني .
١٠٤- كوثر حسين كوجك (١٩٩٢) : التعلم التعاوني إستراتيجية تدريس تحقق هدفين ، مجلة دراسات تربوية ، رابطة التربية الحديثة ، المجلد (٧) ، الجزء (٤٣) .
١٠٥- ---------- (١٩٩٢) : وثائق تخطيط المناهج ، الوثائق الأساسية اللازم إعدادها ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(١٧) .

١٠٦- ---------- (١٩٩٧) : اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ، ط٢، القاهرة ، عالم الكتب .
١٠٧- لطفي محمد فطيم ، وأبو العزايم الجمال (١٩٨٨) : نظريات التعلم المعاصرة وتطبيقاتها التربوية ، القاهرة ، دار النهضة العربية .
١٠٨- ليلى حسني ابراهيم (١٩٨٧) : أساليب تطوير تعليم الفنون بالمرحلة الثانوية في ضوء متطلبات الدراسة بالجامعة ، المؤتمر العلمي الثالث ، الفن والتعليم ، كلية التربية ، جامعة المنيا، أبريل .
١٠٩- ---------- (١٩٨٧) : تنمية الوعي بجماليات البيئة المصرية من خلال برنامج في التربية الفنية ، مؤتمر التربية الفنية وقضية الانتماء ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان ، في الفترة من (٢١:٢٨) مارس .
١١٠- ماجدة السيد مصطفى (١٩٩٤) : أثر استخدام المدخل التكنولوجي في تحقيق بعض أهداف التربية الفنية ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم ، (٤) ، العدد (١) الشتاء .
١١١- ---------- (١٩٩٤) : القصص الشعبي كمدخل للأنشطة الفنية في رياض الأطفال ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(٣٦) .
١١٢- ---------- (١٩٩٦) : بناء مناهج التربية الفنية في ضوء احتياجات المجتمع ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، المجلد (٢) ، العدد (٣،٤) .
١١٣- ---------- (١٩٩٩) : تصميم الأنشطة الفردية في التربية الفنية لتحقيق بعض أهداف التربية الفكرية للمتخلفين عقليا " القابلين للتعلم " ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد(٥٩) .
١١٤- ماجدة عباس سليم (١٩٨٢) : أثر التدريب على صياغة أهداف التدريس صياغة سلوكية على تدريس التربية الفنية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة حلوان .
١١٥- مارتن رالف وآخرون (١٩٩٨) : تعلم العلوم لجميع الأطفال ، ترجمة : عزيز زيزفون وآخرون ، دمشق ، المركز العربي للتعريب والترجمة .
١١٦- محمد العطار ، وأسامة معوض (١٩٩٤) : فاعلية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم على التحصيل واكتساب مهارات عمليات العلم الأساسية في مادتي العلوم والرياضيات بالصف الرابع الابتدائي ، المؤتمر العلمي السادس ، مناهج التعليم بين الإيجابية والسلبيات ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، في الفترة من (٨:١١) أغسطس .

١١٧- محمد الهادي عفيفي ، وسعد مرسي أحمد (-) : قراءات في التربية المعاصرة ، القاهرة عالم الكتب .
١١٨- محمد حسني الأشقر (١٩٩٨) : مفهوم نظرية التدريس لدى الطالب / المعلم " دراسة ميدانية " ، المؤتمر العلمي السادس ، نحو تعليم عربي متميز لمواجهة تحديات متجددة، كلية التربية ، جامعة حلوان، في الفترة من (١٢ : ١٣) مايو .
١١٩- محمد زياد حمدان (١٩٨٤) : قياس كفاية التدريس " طرقه ووسائله الحديثة " ، جدة ، الدار السعودية للنشر والتوزيع .
١٢٠- محمد عبد القادر أحمد (١٩٩٥) : طرق التدريس العامة ، ط٢ ، القاهرة ، النهضة المصرية .
١٢١- محمد عبد المجيد فضل (١٩٩٥) : تاريخ الفن والحضارة " في فلسفة التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية " مطبوعات المعرض السنوي العام الثامن عشر لطلاب وطالبات قسم التربية الفنية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، في الفترة من (٦ : ١٧) نوفمبر .
١٢٢- محمد مقبل عليمات (١٩٩٤) : اتجاهات معلمي التعليم الثانوي المهني نحو مهنة التعليم في الأردن ، وأثر متغيرات الخبرة ، والتخصص ، والمؤهل في ذلك ، مؤتة للبحوث والدراسات ، جامعة مؤتة ، المجلد (٩) ، العدد (٣) .
١٢٣- محمد هاشم فالوقي (١٩٩٤) : أسس المناهج التربوية " إشكالية المفهوم وتنوع التنظيم " ، ط١ ، طرابلس ، منشورات الجامعة المفتوحة .
١٢٤- محمود اليسيوني (١٩٨٥) : أصول التربية الفنية ، ط٤ ، القاهرة ، عالم الكتب .
١٢٥- ـــــــــــ (١٩٨٨) : طرق تعليم الفنون ، ط١٣ القاهرة ، عالم الكتب .
١٢٦- ـــــــــــ (١٩٩٣) : أسس التربية الفنية ، ط٦ ، القاهرة ، دار المعارف.
١٢٧- محمود طافش (١٩٩٨) : الكفايات الأساسية للمعلم الناجح ، بدون دار نشر .
١٢٨- محمود عبد اللطيف مراد (١٩٩٥) : فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تدريس الرياضيات على التحصيل والاحتفاظ بالتعلم واتجاهات التلاميذ نحو المادة ، مجلة التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد (٢٣) .
١٢٩- محمود كامل الناقة (١٩٨٧) : البرنامج التعليمي القائم على الكفايات ، أسسه وإجراءاته ، القاهرة ، مكتبة كلية التربية ، جامعة عين شمس .
١٣٠- محي الدين طرابية (١٩٩٣) : الاستخدام التربوي للرسوم التعليمية في مجال التربية الفنية ، مؤتمر دور كليات التربية في تنمية المجتمع ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
١٣١- مراد حكيم بيباوي ، وعصام روفائيل (١٩٩٩) : فعالية وحدة بيئية إثرائية مقترحة في التصميم الفني بالأسلوب الأيزوميتري في تنمية بعض القدرات الفنية والتصور المكاني لدى طلاب الصف الثاني من المرحلة الثانوية ، المؤتمر الدولي في تعليم الرياضيات في القرن الحادي والعشرين ، " تحديات اجتماعية " ، الجمعية المصرية للرياضيات ، في الفترة من (١٤ : ١٨) نوفمبر ، الجزء (١) .
١٣٢- مراد حكيم بيباوي ، وعلاء حسونة (١٩٩٩) : مصفوفة مقترحة لمقررات التربية الفنية لشعب إعداد معلم التعليم الأساسي بكليات التربية في ضوء طبيعة التخصصات المختلفة، مؤتمر تطوير نظم إعداد المعلم العربي وتدريبه مع مطلع الألفية الثالثة ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، المجلد (٣) .
١٣٣- مصطفى رجب سالم (١٩٩٨) : اتجاهات طلاب شعبة التعليم الابتدائي بكلية تربية العريش جامعة قناة السويس نحو مهنة التدريس وعلاقتها بأدائهم في التربية العملية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد(٥١) .
١٣٤- منال عبد الفتاح (١٩٩٦) : دراسة تقويمية للنشاط الفني في برامج التليفزيون المصري على القنوات الرئيسة لطفل ما قبل المدرسة ، مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، المجلد (٢) ، العدد (١،٢) .
١٣٥- منصور أحمد غوني (١٩٩٤) : اتجاهات طلبة وطالبات كلية التربية بالمدينة المنورة نحو مهنة التدريس في ضوء الإعداد النظري والتربية العملية " دراسة مقارنة "، المجلة التربوية ، المجلد (٨) ، العدد (٣١) .
١٣٦- موفق الحمداني وآخرون (١٩٨٩) : قراءات في نظريات التعلم ، بغداد ، دار الشؤون الثقافية العامة .
١٣٧- مي عبد المنعم عطا الله (١٩٩٤) : تصميم منهج للتربية الفنية للمرحلة الثانوية في ضوء اتجاهات معاصرة للتربية الفنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية الفنية ، جامعة حلوان .
١٣٨- نادية سليمان (١٩٩٥) : تصميم برنامج لتدريس التفكير من خلال الفن، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ، جامعة حلوان .
١٣٩- ـــــــــــ (٢٠٠٠) : فاعلية العمل الجماعي في تنمية مهارات الزخرفة لطلاب شعبة الصناعات الزخرفية (تشكيلية) في ضوء بعض الاتجاهات العالمية ، مؤتمر مستقبل سياسات التعليم في الوطن العربي في عصر العولمات وثورة المعلومات ، كلية التربية ، جامعة حلوان ، المجلد (٢) .
١٤٠- نصر الله محمد محمود (١٩٩٠) : أثر إدراك الطلاب / المعلمين لمفاهيم رياضيات المرحلة الابتدائية على أدائهم في شرحها وعلاقته بالاتجاه نحو الرياضيات ، منشورات كلية التربية ، قنا ، جامعة أسيوط .
١٤١- نعيم حبيب جعيني (١٩٩٥) : الأوضاع المادية والمكانة الاجتماعية للمعلم ، والرضا عن المهنة في المدارس الحكومية في لواء ماديا ، دراسات العلوم الإنسانية ، الأردن، المجلد (٢٢) ، العدد (٥) ،
١٤٢- نعيم حبيب جعيني ، ووجيه سالم الفرح (١٩٩٥) : منزلة المعلمين الاجتماعية كما يراها المعلمون أنفسهم في المدارس الثانوية الرسمية في الأردن ، مؤتة للبحوث والدراسات ، جامعة مؤتة ، المجلد (١٠) ، العدد (٥) .
١٤٣- وليد عبد اللطيف هوانة (١٩٨٨) : المدخل في إعداد المناهج الدراسية ، الرياض ، دار المريخ للنشر .

١٤٤- يسري طه محمد (١٩٩٣) : فعالية استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية على التحصيل واكتساب بعض عمليات العلم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، الجامعة الأردنية .
١٤٥- يوسف عبد الجيد (١٩٩٢) : أثر بعض طرق التدريس على كل من التحصيل الأكاديمي وتنمية القدرات الإبتكارية بجانبيها المعرفي والعاطفي في الكيمياء ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
١٤٦- يوسف خليفة غراب (١٩٩٣) : واقع معلم التربية الفنية في كليات التربية النوعية ، مؤتمر دور كليات التربية في تنمية المجتمع ، كلية التربية ، جامعة المنيا .

147-Alexander; Kay & Day Michael (1989): **Displine - B.A.E: A curriculum Sampler**, Getty Center for Education in the Arts, Los Angeles, CA.

148-Allison, B., (1982): Identifying the Core in Art Design Journal of Arts & Design Education.

149-Armstrong, Carmen L. (1998): Designing Assessment in Art. ERIC Document Reproduction Service,ED377129.

150-Arnheim, Rudolf, (1990): Thoughtson Art Education, what is Discipline Based Art Education? OP.**CIT**.

151-Arnone, U., (1981): A Taxonomy Mental Operational Functions State University College at Buffalo Art Education Department.

152-Barrett, Terry, Ed.; Clark, Gilbert, Ed. . (1995): Lessons for Teaching Art Criticism. ERIC Document Reproduction Service, ED392658.

153- **Art-Education;** V 48(1).

154-Bloom, B.S.ET.Al., (1971): **Handbook of Formative & Summative Evaluation of Student Learning**, New York, MCGRAW-HILL..

155---------- (1979): **Taxonomy of Educational Objectives Congnitive Domain**, Longman, London, New imprition.

156-Brown, Anne E.(2000): Applying Insights from Research on Learning: Teaching Number Theory for Preservice Elementary Teachers. ERIC Document Reproduction Service, **ED**444851.

157-Cary, Richard (1999): Postmodernism: An Overview of Theory. ERIC Document Reproduction Service, **ED**438239.

158-Chapman, L.H., (1978): Opproaches to Art in Education, N.Y., Hascouts Brace Joua INC.

159---------- (1994): Adventures in Art, Daivis Publications, **Inc**, Worcester, Massachusetts.

160-Coufal, Kathy L.; Grandgenett, Neal F.,(1998): The Community Discovered: The Search for Meaning through the Integration of Art and Technology in K-12 Education. Evaluation Progress Report No. 1. ERIC Document Reproduction Service, **ED**436467.

161-Dewey. J. (2000): **Dernocracy and Education**, New York, Dutton, New Edition.

162-Diket, Read, Ed (1996): Seminar for Research in Art Education. Research Abstracts for the National Art Education Association Conference (Houston, Texas, April 7-11, 1995). ERIC Document Reproduction Service , ED386417.

163-Education, Art in Dakar, Tokyo, Palermo, (1999): http://www.educationunesco.org

164-Eisner, E, (1979): **The Educational Imagination**, New York, MAC, Mac Millan Publishing CO.INC.

165-Eisner, E., (1984): Alternative Approches to Curriculum Development, **Studies in Art Education,** V25(4).

166-Eisner, E. (1987): The Role of Discipline **Art Education,** V40(5).

167-Elhelou, Mohamed Wafaie A. (1997): The Use of Concept Mapping in Learning Science Subjects by Arab Students. **Educational, Research**; V39, (3).

168-Erickson, M., (1977): USES of History in Art Education, **Studies in Art Education**, V18(3).

169-Fehr, Dennies, E.(1994) From Theory to Participate: Applying the Histrotical Context Model of Art Curriculum. **Art Educations** , V47(5), Sep.

170-Feldman, E.B.,(1981): **Variestes of Visual Experinnce** (2 ND ED), Englewood Cliffs, N.S.: PRENTIC-HALL.

171- ----------,(1970): **Becoming Human Through** Art. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

172-Gardner, Nancy C., Ed.; Thompson, Christine, Ed. .(1995): Visual Arts Research, 1995, **Visual Arts Research**, V 21 (1-2) .

173-Gary, Charles L.; Foy, Rita, Ed. .(1997): Transforming Ideas for Teaching and Learning the Arts. ERIC Document Reproduction Service, ED407354.

174-Gillian, Figg. D., (1985): A curriculum Model for Primary School Journal of Art & Design Education.

175-Greer, W., Dwaine (1984): Discipline-Based Art Education: Approaching Art As a Supject of Study Studies, in, **Art Education** 25(4).

176-Hamblen, Karen, A. (1988): An Examination of Discipline Based Art Education Issues, **Studies in Art Education**, V28, Summer.

177----------
Membership (CCM): Processes of Legitimation. Journal-of-Social-Theory in Art Education; in 12,June.

178-Hardin, Linda; Sederstrom, Chris (1996): Improving Student Ability To Critique Art through the Development of Higher Level Thinking Skills. the ERIC Document Reproduction Service , ED436462.

179-Harris, John; Murtagh, Lelia.(1999): Teaching and Learning Irish in Primary School: A Review of Research and Development. . ERIC Document Reproduction Service, ED432150

180- Harrys, Broudy, (1987): The Cultures, Aesthetic Education, V21(40), Winter.

181-Helen Patton,: **Behavioral Objectives and the Elementary School Art Curriculum** Form: Jack Davies, Ibid.

182-Herberholz, Donald; Herberholz, Barbara (1994): Artworks for Elementary Teachers: Developing Artistic and Perceptual Awareness. Seventh Edition. ERIC Document Reproduction Service,ED405257.

183-Herbert, Deborah A.(1994): Development and Implementation of a Discipline Based Art Education Staff Development Program for Elementary Art Teachers. ERIC Document Reproduction Service,ED382561.

184-Holdaway, E.(1999): Recent Development in Art Education in British Issues and Implications International Journal of Educational Management, Bradford, UK.

185-Huang.W., (1991): Concept Mapping and Chemistry Achievement Integerated Science Process Skills, Logical Thinking Abilities and Gendes at Teacher College In Taiwan. **Diss. Abstracts Int.**, V52, (3).

186-Jack Davis, ed.: Behavioral Emphasis in Art Education, USA, **National Art Education Association**, n.d.

187-Jegede, Olugbemiro J.; and Others, (1990): The Effect of Concept Mapping on Students Anxiety and Achievement in Biology. **Journal of Research in Science Teaching**; V27, N10.

188-Johnson, Margaret, H., (1994): Developing a System for Assessing Written Art Criticism, **Art Education**, V47(5).

189-Joyce, Bruce & **Calhoun, Emily** (1996): Creating Learning Experiences: The Role of Instructional Theory and Research. Association for Supervision and Curriculum Development Alexandria.

190-Karnes, Virginia (1996): Independent Schools - Independent Thinking - Independent Art: Testing Assumptions.,**ED**423163.

191-Kerr, John, F.,(1968): Changing The Curriculum, OP.CIT.

192----------. (1968): Changing the Curriculum, London, University of London, Press.

193-King, Robert (1991): Teaching about the Arts: Myths & Reality North Dakota Univ., Grand Forks. Center for Teaching & Learning Lnsights-Into. Open Education; V 23(6).

194-Klein, Sheri R., Ed.; Jeffers, Carol S., Ed. .(1998): Arts and Learning Research, 1997-1998. The Journal of the Arts and Learning Special Interest Group of the American Educational Research Association (Chicago, Illinois, March 1997). **Arts and Learning Research,** V 14

195-Kleinbauer, Eugene, (1987): Art History in D.B.A.E, **Journal of Aesthetic Education,** V.21(2)

196-Kordich, Diane D. (1998): Images of Commitment: 20th Century Women Artists. A Fine Art Print Program: Junior/Senior High ERIC Document Reproduction Service,**ED**406320.

197-Krathwahile, D.R.etal (1973): **Taxonomy of Educational Objectives Affective Domain,** Longman, London 8_th Ed.

198-Lachapelle, R.(1997): Experiential Learning and Discipline-Based Art Education, **Visual-Arts-Research,** V23 (2).

199-Lanier, Vincent, (1986): Building a New Art Curriculum Studies in Art Education, A Journal of Issues & Research, (1).

200-Lonergan, Mary (1995):Art and the Child, ERIC Document Reproduction Service, **ED**390796.

201-Macgreagor, Konald, (1985): An Outside View of Discipline B.A.E. **Studies Art Education,** V26(4).

202-Madeya, S.M., (1977): **The Aesthetic Education Program,** Inc., New York.

203---------- Many of the Uniits Discribed in The Proposed Curriculum are Adopted

204---------- Were have all The Disciplines Game? The Aethetic Education Program

205-Manifold, Marjorie Cohee (1995): Art Education in the Social Studies. ERIC Digest.,**ED**393787.

206-Mario, Soto, Lytor & Tyler, Ralp H,W. (1969): Planeamiento Education, Santiago, Chile: Editorial Universitaria.

207-Markow, Peter (1998): Use Fullness of Concept Maps in College Chemistry Laboratories; Students Perceptions and Effects on Achievement. **Journal of Research in Science Teaching;** V35.(9).

208-Mary.J.Rouse: **Art Meaning, Methdo and Media a six Year Elementary Art Curriculum Based on Behavioral Objectives,** From: Jack.OP.CIT.

209-Maxey, Gail E (1995): Visual Art Course of Study/Curriculum Guide, Grades K-6 with Sample Lessons. RevisedEdition.,,ED418044.

210– McCoubrey, Sharon (1994): Art and Thinking Skills. **BCATA Journal for Art *Teachers*,** V34 (1) Spr

211-Michael, Day (1987): Discipline-Based Art Education, **Journal of Aesthetic Education,** V21, Summer.

212-Okebukola, A.P. (1990): Attaining Meaning Ful Learning of Concepts in Genetics and Ecology: an Examination of the Potency of the Concept Mapping Technique. **Journal of Research in Science Teaching**, V27 (5).

213-Pankratius William J.(1990): Building an Organized Knowledge Base: Concept Mapping and Achievement in Secondary School Physics. **Journal Of Research in Science Teaching**; V27, (4).

214-Perkins, David N. (1994): The Intelligent Eye: Learning To Think by Looking at Art. Occasional Paper 4. ERIC Document Reproduction Service, ED375069.

215-Phillips, Lori (1998): Taking a Canoe to the Moon: Comprehensive Art Education for the Pacific. PREL Briefing Paper. ERIC Document Reproduction Service, ED431701.

216-Ralph Teylyer (1949): Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago, University of Chicago press1.

217-Reigeluth, Charles (1997): **Instructinal Theory,** Practitioner Needs, and New Directions, Some Reflections, **Educational Technology** V 37 (1).

218-Ritichie, Donn,and Volki, Chris, (2000): Effectiveness of Two Generative Learning Stratigies in the Science Classroom. **School Science and Mathematics**; V100.(2).

219-Robert, Small D., Ed.; Thomas, Alice P., Ed. (2001): Plain Talk about Education: Transforming Crisis Into Success. Proceeding of the PLAINTALK Summit (New Orleans, Louisiana, February 8-10, 1999). A Desk Reference on Educational Change. ERIC Document Reproduction Service, ED452294.

220-Romero, Julie (1999): Integrating Visual Art into Social Studies. ERIC Document Reproduction Service, ED405268.

221-Rozek, Patricia (1994): Increasing Elementary Teachers Knowledge in Discipline-Based Art Education through Inservice., ERIC Document Reproduction Service,ED421378.

222-Rozelle, Zach, D.(1994): Minimal Conolitions in Art Classrooms & Strategies to **Art Education**, V47(3).

223- Saylor, J. Gaylen & Alexander, William. (1974): Planning for School, Holt Rinehart and Winston.

224-Scandura, Joseph (1996): Role of Instructional Theory in Authoring Effective and Efficient Learning, **Journal of Computer in Human-Behavior**, Vol.12 (2).

225-Schnackenberg,HeidiL..(1999):TeachingLearningTheoriesViatheWeb.,ED429554.

226-Sekmied, R. and Telard, G.(1990): Concepts Mapping as an Instructional Strategy for Heigh School Biology, **Journal of Educational Research**, V84, (2).

227-Seefeldt, Carol.(1999): Art for Young Children. ERIC Document Reproduction Service, ED436259.

228-Simpson, Elizabeth (1960): The Classification of Educational Objectives, Illinois Theacher & Home Economics Vol.X. (4) Winter, University of Illimois, Urbana Illinois.

229-Skoog, Eva .(1998): Hur arbetar forskollarare med bild? En studie av fem forskollarare som leder barn i bildaktiviteter (How Do Preschool Teachers Work with Art Activities? A Study of Five Preschool Teachers Leading Children in Art Activities). ERIC Document Reproduction Service,ED425803.

230-

Theory at (1996), **National Convention of the Association for Educational Communications and Technology,** Indiana Polis.

231-Smith, Peter, Ed.(1995): Art Education Historical Methodology: An Insider's Guide To Doing and Using.ED395870.
232-Stokrocki, Mary; Buckpitt, Marcia .(2000): An Exploratory Study of Apache Middle School Students' Computer Animation. ERIC Document Reproduction Service, ED441734.
233-Tanner, Daniel & Laureln, Tanner, (1975): **Curriculum Development**, NewYork, MacMillan. Publishing Company.
234-Taylor, Philip, H. (1966): Purpose and Structure in Curriculum, An Inaugural lecture Delivered in the University of Birvningham England, on November, 3.
235-Thunder-McGuire, Steve.(1997): Working Papers in Art Education, 1996-1997. Working Papers in **ArtEducation**,n(14).
236-Trygestsd, Joann Carlo, (1997): Students Conceptual Teaching in Geography. **DAI** A 58/05
237-Tyler, Ralph, H. (1950): Basic Principles of Curriculum and instruction, Chicago, the University of Chicago press.
238-Wandersee James N. (1990): Concept Mapping and the Cartography of Cognition, **Journal of Research in Science Teaching**, V27, (10).
239-Wheeler, D.K. (1967): **Curriculum Process**, London, Univesityof London, Press.
240-Wilson, B.(1988): Art,,Criticism as Writing as Well as Talking Dobbs, Stephen, M(ED), Research Readings For D.B.A.E:Asourney Beyonal Crenting,**The National Art Education Association**, 1988.