أثر استخدام أسلوبي لحل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية لطالبات المرحلة الثانوية

رسالة مقدمة إلى

مجلس كلية المعلمين- جامعة ديالى وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية- طرائق تدريس التربية الفنية

من قبل

يسرى عبد الوهاب محمود القيسي

بإشراف

الأستاذ المساعد

د.علاء شاكر محمود العتبي

الأستاذ المساعد

د.ماجد نافع عبود الكناني

١٤٢٣هـ

٢٠٠٢م

إقرار المشرف

نشهد أن إعداد هذه الرسالة الموسومة (**أثر استخدام أسلوبين لحل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية لطالبات المرحلة الثانوية)** قد جرى تحت أشرافنا في كلية المعلمين / جامعة ديالى، وهي جزء من متطلبات نيل درجة الماجستير في التربية – طرائق تدريس التربية الفنية.

التوقيع :

المشرف :

الأستاذ المساعد :

د.علاء شاكر محمود العتبي

التاريخ: / /٢٠٠٣

التوقيع:

المشرف :

الأستاذ المساعد

د.ماجد نافع عبود الكناني

التاريخ: / /٢٠٠٣

بناء على التوصيات المتوافرة، أرشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع :

الأستاذ المساعد

د.عبد الرزاق عبد الله زيدان

عميد كلية المعلمين

التاريخ: / /٢٠٠٣

إقرار المقوم اللغوي

أشهد أن هذه الرسالة الموسومة (**أثر استخدام أسلوبين لحل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية لطالبات المرحلة الثانوية**) قد أتممت مراجعتها من الناحية اللغوية ولأجله وقعت.

المقوم اللغوي

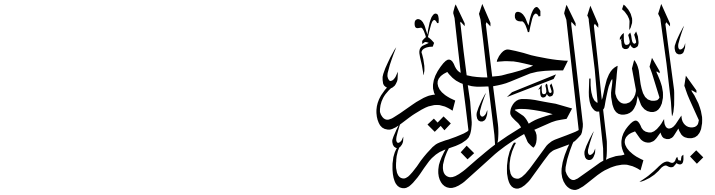
أ. م. د. علي عبيد

إقرار المقوم الفكري

اشهد أن هذه الرسالة الموسومة (**اثر استخدام أسلوبين لحل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية لطالبات المرحلة الثانوية**) قد أتممت مراجعتها من الناحية الفكرية ولأجله وقعت.

المقوم الفكري

أ. م. د. فليح حسن كاظم



﴿ ذَلِكَ فَضْلُ اللَّهِ يُؤْتِيهِ مَن يَشَاءُ وَاللَّهُ ذُو الْفَضْلِ الْعَظِيمِ ﴾

الجُمُعَة، الآية ٤

إلى من علمني ورباني.....

أبـــي

إلى الخيمة التي اظلتني.....

أمـــي

إلى منابع الوفاء والعطاء.....

أخوتـــي

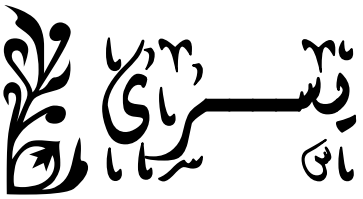
إلى روافد المحبة.....

أخواتـــي

إلى رمز التفاني والأخلاص.....

صديقتـــي إيناس

إليهم جميعاً أهدي ثمرة جهدي المتواضع



الفصل الأول

أولاً: مشكلة البحث

ثانياً: أهمية البحث

ثالثاً: هدف البحث

رابعاً: فرضيات البحث

خامساً: حدود البحث

سادساً: تحديد المصطلحات

الفصل الثاني

أولاً: خلفية نظرية

ثانياً: دراسات سابقة

ثالثاً: مؤشرات ودلالات عن الدراسات السابقة

الفصل الثالث

إجراءات البحث

أولاً: التصميم التجريبي

ثانياً: مجتمع البحث

ثالثاً: العينة

رابعاً: تكافؤ المجموعات

خامساً: إجراءات الدراسة

أ- الدراسة الاستطلاعية

ب- مستلزمات الدراسة

١. تحديد المادة

٢. اعداد الخطط التدريسية

٣. اداة البحث

سادساً: تطبيق التجربة

سابعاً: تصحيح النتاجات

ثامناً: ثبات التصحيح

تاسعاً: الوسائل الإحصائية

الفصل الرابع

أولاً: عرض النتائج ومناقشتها

ثانياً: الاستنتاجات

ثالثاً: التوصيات

رابعاً: المقترحات

المصادر

١. المصادر العربية

٢. المصادر الإجنبية

الملاحق

شكر وتقدير

الحمد لله جل ثنائه، والصلاة والسلام على من لا نبي من بعده محمدٍ وآله وصحبه خير جنده، وبعد..

يسر الباحثة وقد انتهت من إعداد رسالتها، أن تقدم شكرها وتقديرها إلى الدكتور علاء شاكر محمود العتبي، والدكتور ماجد نافع الكناني لما قدماه من توجيهات وآراء صائبة يسرت للباحثة مهمة البحث، وساعدتها على التغلب على الصعوبات التي اعترضتها جميعها.

وتقدم شكرها الجزيل الى أعضاء لجنة الحلقة الدراسية (السمنار) وهم كل من " د.ناظم كاظم ود.نبيل محمود ود.حازم سلطان ود.إبراهيم نعمة ود.سامي مهدي ود.هيثم يعقوب" لما بذلوه من جهود علمية اعانت الباحثة على تيسير اختيار عنوان بحثها.

كما تتقدم الباحثة بشكرها إلى إدارة (إعدادية صدام للبنات) ومدرساتها لما قدموه من تسهيلات أثناء تطبيق تجربة البحث.

وأخيراً تسجل الباحثة شكرها إلى السادة الخبراء لما أبدوه من ملاحظات قيمة يسرت للباحثة مهمة بحثها.

الباحثة

يسرى عبد الوهاب محمود القيسي

خلاصة البحث

تعد التربية الفنية من المقومات المهمة في نهوض المجتمعات، فهي تهدف إلى الارتقاء بالفرد من خلال تكامل النواحي التي تشكل شخصيته اذ تزوده بالمعارف والخبرات وإكسابه المهارات الفنية وتنمية الناحية الذوقية لديه، لذلك لابد أن تستند هذه العملية الى مجموعة من الأسس العلمية التي تحقق الأهداف التي ترمي إليها هذه المادة.

ونتيجة للثورة العلمية والتكنولوجية التي يشهدها عصرنا الحالي والتي غيرت الكثير من المعالم في حياة المجتمعات ولكي نستطيع مواكبة هذه الثورة فلابدّ من التخطيط السليم لمواجهة تحدياتها التقنية التي دخلت ميادين الحياة جميعها ومنها ميدان التربية والتعليم الذي يستند الى مجموعة من المقومات منها كفايات التدريس والمناهج الدراسية وطرائق التدريس والمستلزمات والوسائل المساعدة في أنجاح العملية التربوية.

لذلك فأن طرائق التدريس تعد أحد الأركان الأساسية للعملية التعليمية لكونها القناة الموصلة بين المعلم والمتعلم، إذ يستطيع المعلم من خلالها أن يوصل رسالته إلى المتعلمين وظهرت الكثير من طرائق التدريس منها التقليدية التي يستخدمها أغلب المدرسين في تدريس المواد العلمية ومنهم مدرس التربية الفنية الذي يختلف عنهم في اتباعه الطرائق التدريسية ذات الطابع التطبيقي. ومنها الطرائق الغير تقليدية كطريقة النمذجة والتعلم التعاوني وطريقة المشروع، أو يصار إلى برمجة المادة وفق تصميم تعليمي معين كالحقائب أو الوحدات أو الرزم التعليمية.

وهناك أساليب يمكن ان تنهض بتدريس مادة التربية الفنية ومنها طريقة حل المشكلات، التي أصبحت محط اهتمام العديد من الدراسات والبحوث، كونها تساعد على تعلم مهارة التفكير العلمي المنظم، وتعمل على زيادة ذكاء المتعلم، وتجعل منه عنصراً نشطاً ومشاركاً إيجابيا في عملية التعلم، وبالتالي تحقق الأهداف التي ترمي إليها التربية الفنية.

لذلك يهدف البحث الحالي إلى استخدام أسلوبين لحل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية لطالبات المرحلة الثانوية، ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة (٧) فرضيات صفرية تعالج متغيرات البحث.

حددت الباحثة مجتمع بحثها من طالبات المرحلة الثانوية في محافظة ديالى/ قضاء بعقوبة المركز، اختارت منها إعدادية صدام للبنات، عينةً لتطبيق إجراءات بحثها إذ بلغت عينة البحث (٦٠) طالبة من مرحلة الرابع العام، للعام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢) تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات، درست المجموعة التجريبية الأولى وفق الأسلوب الأول لحل المشكلات، في

حين دُرست المجموعة التجريبية الثانية وفق الاسلوب الرابع لحل المشكلات ودرست المجموعة الضابطة وفق الطريقة الاعتيادية، وأخضعت المجموعات لاختبار مهاري (قبلي – بعدي).

تم استخدام أسلوبين من أساليب حل المشكلات حددت لها خمسة موضوعات فنية هي (الظل والضوء، الألوان، الأشكال الهندسية، المكعب والهرم، وعمل بطاقة تهنئة) إذ تم تصميم استمارات لتقييم نتاجات الطالبات تكونت كل استمارة من مجموعة فقرات لقياس مهارات الطالبات لكل موضوع.

استخدمت الباحثة تحليل التباين واختبار توكي للتصحيح، وسائل إحصائية لتحليل البيانات والمعلومات التي جمعتها من عينة البحث.

أما أهم الاستنتاجات التي توصلت إليها الباحثة فهي:-

١- أن تطوير النتاجات الفنية لدى الطلبة لا يمكن أن يتم بشكل عفوي بل يحتاج إلى جهود منظمة من خلال زيادة التدريب على التفكير العلمي بشكل مستمر.

٢- نجاح طريقة حل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية نجاحاً واضحاً، ويمكن أن تعد من الطرق الفاعلة في تطوير النتاجات الفنية.

أما أهم التوصيات التي تتقدم بها الباحثة فهي :-

١- ضرورة إعادة النظر في الطريقة التقليدية لتدريس مادة التربية الفنية في المدارس الثانوية والاستفادة من نتائج البحث الحالي.

٢- أعداد برامج لتدريب المدرسين أثناء الخدمة في استراتيجية حل المشكلات في تدريس التربية الفنية.

أما أهم المقترحات فهي:

١- قياس أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة التربية الفنية في المرحلة الجامعية.

٢- قياس أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية لطلبة المرحلة الثانوية من الذكور.

قائمة المحتويات

الموضوع	الصفحة
شكر وتقدير	أ
خلاصة البحث	ب – جـ
قائمة المحتويات	د – هـ
ثبت الجداول	و
ثبت الملاحق	ز
الفصل الأول	
مشكلة البحث	١ – ٣
أهمية البحث	٤
هدف البحث	٤
فرضيات البحث	٤ – ٥
حدود البحث	٥
تحديد المصطلحات	٦ – ٩
الفصل الثاني	
أولاً: خلفية نظرية	
١- التفكير في القرآن	١٠ – ١١
٢- الأسس الفلسفية لحل المشكلات	١١ – ١٣
٣- الأسس السيكولوجية لحل المشكلات	١٣ – ١٧
٤- طريقة حل المشكلات	١٧ – ٢٢
٥- دور الفن في تطور النمو العقلي	٢٢ – ٢٥
ثانياً: دراسات سابقة	٢٦ – ٢٨
ثالثاً: مؤشرات ودلالات عن الدراسات السابقة	٢٩ – ٣١

الفصل الثالث	
أولاً: التصميم التجريبي	٣٢
ثانياً: مجتمع البحث	٣٢ – ٣٣
ثالثاً: العينة	٣٣ – ٣٤
رابعاً: تكافؤ المجموعات	٣٤ – ٣٦
خامساً: إجراءات الدراسة	٣٧
أ- الدراسة الاستطلاعية	٣٧ – ٣٨
ب- مستلزمات الدراسة	٣٨
١- تحديد المادة	٣٨ – ٣٩
٢- أعداد الخطط التدريسية	٣٩
٣- أداة البحث	٣٩ – ٤٠
سادساً: تطبيق التجربة	٤٠
سابعاً: تصحيح النتاجات	٤١
ثامناً: ثبات التصحيح	٤١
تاسعاً: الوسائل الإحصائية	٤٢
الفصل الرابع	
أولاً: عرض النتائج ومناقشتها	٤٣ – ٤٧
ثانياً: الاستنتاجات	٤٨
ثالثاً: التوصيات	٤٩
رابعاً: المقترحات	٤٩
المصادر	٥٠ – ٥٤
الملاحق	٥٥ – ٨٤

ثبت الجداول

ت	الجدول	الصفحة
١.	التصميم التجريبي	٣٢
٢.	مجتمع البحث	٣٣
٣.	توزيع أفراد العينة على مجموعات البحث	٣٤
٤.	نتائج تحليل التباين الأحادي لتكافؤ المجموعات في الاختبار القبلي	٣٤
٥.	نتائج تحليل التباين الأحادي لتكافؤ المجموعات في متغير العمر	٣٥
٦.	التحصيل الدراسي للأم لمجموعات البحث الثلاث	٣٦
٧.	التحصيل الدراسي للأب لمجموعات البحث الثلاث	٣٦
٨.	استمارة الملاحظة الخاصة بتقييم أداء مدرسي التربية الفنية	٣٧
٩.	نتائج تحليل التباين الاحادي للمجموعات في الاختبار البعدي	٤٣
١٠.	نتائج المقارنة الزوجية بين المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة	٤٤
١١.	نتائج المقارنة الزوجية بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة	٤٤
١٢.	نتائج المقارنة الزوجية بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية	٤٥
١٣.	نتائج المقارنة الزوجية للمجموعة التجريبية الأولى في الاختبارين القبلي والبعدي	٤٦
١٤.	نتائج المقارنة الزوجية للمجموعة التجريبية الثانية في الاختبارين القبلي والبعدي	٤٦

ثبت الملاحق

ت	الملحق	الصفحة
١	الاستبيان المفتوح المقدم إلى مدرسي التربية الفنية في المرحلة الثانوية	٥٥
٢	الاستبيان المقدم للخبراء حول صلاحية الموضوعات المختارة لهدف الدراسة	٥٦ – ٥٧
٣	الاستبيان المقدم للخبراء حول صلاحية الخطط التدريسية وصلاحية استمارة تقييم النتاجات	٥٨ – ٨٠
٤	الدرجات النهائية للمجموعات الثلاث في الاختبار القبلي	٨١
٥	الدرجات النهائية للمجموعات الثلاث في الأختبار البعدي	٨٢
٦	قائمة بالخبراء	٨٣
٧	كتاب تسهيل مهمة	٨٤

مشكلة البحث:

يواجه إنسان اليوم متغيرات سريعة ومتراكمة ضمن أحداث عصر جديد، غيرت طبيعة حياته، وانعكست هذه التغييرات على المسؤولية الملقاة على عاتق الأسرة وعاتق المدرسة في تقديم استثارات متنوعة، مثل الإدراك الحسي والتخيل والتصور والنشاط الذهني والتفكير لكي يواجه الجيل القادم مشكلات وتحديات المستقبل.

لذا أصبح" الهدف الرئيسي للعديد من الدول هو تنمية القدرات العقلية للإنسان وأصبح مقدار تقدم تلك الدول يقاس بقدرتها على تنمية عقول أبنائها والعمل على استثمارها، بل أنه أصبح الشرط الأساسي للنهوض بالمجتمع، (الحيلة، ٢٠٠١، ص ١٦١) وأصبحت مهمة المدرس تنمية القدرات العقلية لدى طلبته، الذين يعملون على استغلال هذه القدرات في حل المشكلات التي تواجههم في مراحل حياتهم المختلفة، (قلادة، ١٩٨١، ص١٤٩) إذا أثبتت الدراسات والبحوث أن الطلبة الذين يدرسون على منهج يتضمن مهارات حل المشكلات يحققون نمواً ملحوظاً في قدراتهم على استخدام التفكير العلمي وحل المشكلات (كاظم، ١٩٧٣، ص ١٢٤) وبالطبع فأن المنهج الذي يخلو من تلك المهارات يسهم في تثبيط همم الطلبة ويكبت فيهم النزعة الى التفكير والوصول إلى حل المشكلات عن طريق النشاط الذاتي، كما يكبت من داخلهم الرغبة في تحمل المسؤولية (محمود، ١٩٨٦، ص ٣٤١)

وبناءاً على ذلك " فقد عملت النظم التربوية الحديثة، وخاصة في العقدين الماضيين على تطوير عملية التعليم بهذا الاتجاه بعدة طرائق، وأحد هذه الطرائق هو طريقة حل المشكلات والتي أخذت حيزاً واسعاً في مناهج المدارس الثانوية، إذ أصبحت المواد الدراسية تقدم للطلبة بصيغة مشكلات تثير تفكيرهم، (Williams, 1996, P1) وأصبحت مهمة المعلم أن يهيئ البيئة التعليمية أمام تلاميذه لأكتساب مهارة التفكير العلمي وليس مجرد حفظ خطواتها، فتعلم حل المشكلة يعمل على تنشيط الطالب عقلياً ومهارياً، وهو يواجه كل يوم، على الأقل مشكلة واحدة في بيئته أو مدرسته أو مع أصدقائه (الحيلة، ١٩٩٩، ص٣٨٧) (حجي، ٢٠٠٠، ص٣٤٣).

ونظرة التربية بهذا الاتجاه نظرة شاملة يمكن أن تعمم على جميع المناهج والدروس التي يتلقاها الطلبة في المدرسة، وعلى ذلك فدرس التربية الفنية هو من ضمن الدروس التي يمكن أن تحقق هذا الهدف.

وتشير علام الى ان "التربية الفنية، هي مجموعة من الخبرات التي تساعد في تكامل الفرد وتربطه بالقيم الفنية الرفيعة، التي أنتجها الفنانون ذوو المواهب في الماضي والحاضر، وتيسر له مستوى من المعيشة يتخلله عامل التذوق بشكل أساسي" (علام، ٢٠٠١ ص ١١٨) وما دامت التربية الفنية هي مجموعة خبرات، وأن الخبرة لا يمكن أن نحصل عليها إلا من خلال التفاعل الذي يتم بين الفرد والبيئة المحيطة به، كما أكد ذلك (جون ديوي) في كتابه (الفن خبرة) ونتيجة هذا التفاعل ظهور خبرة جديدة تفيده

حينما يواجه موقفاً جديداً يصعب عليه أن يفهمه بصورة مباشرة، لذا فقد أتجهت التربية الفنية الحديثة إلى زيادة الاهتمام بتنمية القدرات الفنية لدى الطلبة.

"وفي المقابل أزداد الاهتمام بطريقة حل المشكلات طريقة حديثة لتدريس الفن بدلاً من الطريقة التقليدية، لأنها تعمل على زيادة قوة الملاحظة وأدراك العلاقة التشكيلية وتحليل العمل الفني واكتشاف مواقف جديدة" (جودي، ١٩٩٩، ص٤٣).

"فأذا أردنا أن تحقق التربية الفنية الحديثة أهدافها المنشودة، فيجب أن يسبق ذلك وضع خطط محكمة وواضحة تمكننا من تحويل هذه الأهداف إلى عمليات لها نتائج ملموسة" (ليلى علام، ٢٠٠١، ص١١٨).

لكن الملاحظ على دروس التربية الفنية في مدارسنا الثانوية، انها لم تحقق ما وضع لها من أهداف، فالمخرجات الفعلية لهذه الدروس التي يحاول البحث الحالي تطويرها، بعيدة عن تلبيه الأهداف المرسومة لدرس التربية الفنية، ويتجلى ذلك في تدني مستوى النتاجات الفنية لطلبة المرحلة الثانوية بشكل عام. وبشكل لا يحقق الهدف الذي وضعته وزارة التربية في تنمية التفكير العلمي الذي ينص على "ممارسة أساليب التفكير العلمي في حل المشكلات المدرسية والمشكلات اليومية التي تواجه الطلبة" (منهج الدراسة الإعدادية، ١٩٩٥، ص١٢).

وقد انجزت الباحثة دراسةً استطلاعيةً كان الهدف منها الوقوف على الأبعاد الحقيقية لهذه المشكلة وذلك بتنظيم استبيان مفتوح، ملحق (١) تم تقديمه إلى عدد من مدرسي التربية الفنية في المدارس الثانوية، وأظهرت هذه الدراسة ما يأتي، كما تم وصفها من قبل المدرسين.

١- الاتجاهات غير الإيجابية تجاه الدرس من قبل أولياء أمور الطلبة.
٢- قلة التخصيصات المالية والتسهيلات الأخرى المقدمة للمدرس.
٣- تدني مستوى النتاجات الفنية للطلبة في مفردات المنهج كافة من رسم وأشغال يدوية وتصميم....ألخ) من المفردات، مقارنة بالمرحلة العمرية لهم.
٤- عدم توفر قاعات خاصة بالدرس.
٥- الوقت المحدد لهذا الدرس غير كاف.

وجدير بالذكر أن النتائج التي توصلت اليها الدراسة الاستطلاعية تؤكد ما جاءت به العديد من الدراسات التي تناولت جوانب مختلفة من جوانب التربية الفنية، مثل دراسة (الربيعي، ١٩٨٨)، ودراسة (الكناني، ١٩٨٩)، ودراسة (المشهداني، ٢٠٠١)

فضلاً عن ذلك فقد اعتمدت الباحثة استمارة ملاحظة خاصة بتقييم أداء مدرسي التربية الفنية، بملاحظة دروس التربية الفنية في عدد من المدارس الثانوية والاعدادية واهم ما توصلت اليه ان تدريس التربية الفنية في مدارسنا الاعدادية والثانوية لا يتضمن التفكير العلمي أساساً، وأن التركيز على الطريقة

الآلية ليس له صلة بعملية تدريس التربية الفنية، ونتيجة هذه العملية هي عدم نمو المتعلم فنياً وتذوقياً، وهذا كله ينعكس في النهاية على مستوى نتاجاته الفنية.

وأن عملية استخدام التفكير العلمي تمكننا من اكتشاف علاقات فنية جديدة بين الأشياء، وإذا كان متعلم آخر قد أستفاد من العلاقة الجديدة وسار على نهجها دون تطوير فأنه أصبح مجرد مردد لهذه النتيجة اما اذا استخدمها في اكتشاف علاقات اخرى فأنه بذلك قد عمل على نمو وتطوير إنتاجه الفني (البسيوني، ١٩٦١، ص٢٥) ، لذلك ينبغي أن يتدرب الطالب على كيفية مزج الألوان بنفسه ليصل إلى تكوين اللون الذي يريده، فأذا تمكن من كشف علاقات لونية جميلة، قلنا أنه يفكر تفكيراً فنياً ذوقياً، اما اذا سار على منهج الطريقة التقليدية، اصبح المدرس يختار للطالب اللون الذي يضعه في لوحته، فأنه يعمل على الحد من تفكيره، لأنه لا يساعده على مواجهة المشكلات، فعملية التفكير التذوقية تتطلب التجريب والبحث والتكيف للمشكلات الجديدة، وهذه كلها ليست عمليات آلية (البسيوني، ١٩٦١، ص٣٠).

ومما يزيد من مبررات مشكلة البحث الحالي، ندرة الدراسات السابقة التي تطرقت إلى استخدام طريقة حل المشكلات في مادة التربية الفنية، وعلى حد علم الباحثة لم تنجز أي دراسة في هذا المجال في العراق، على الرغم من تأكيد المنظرين على هذا الاتجاه.

وبناءً على ما تقدم فأن، مشكلة البحث الحالي تتعلق باستخدام أسلوبين من أساليب حل المشكلات وتجريبها في تدريس مادة التربية الفنية لطالبات المرحلة الثانوية للتعرف جدواها ومدى تطويرها قابليات الطالبات ومهاراتهن ونتاجاتهن في حل المشكلات الفنية التي تواجههن في دراستهن مادة التربية الفنية.

أهمية البحث:

١- تتجلى أهمية البحث الحالي في المحورين الآتيين:-

الأول:- أن طريقة حل المشكلات هي الطريقة التي يمكن بها تنمية القدرات العقلية للطلبة وزيادة قدراتهم على مواجهة المشكلات التي تعترضهم في أثناء حياتهم داخل المدرسة وخارجها ولاسيما قدرتهم على حل المشكلات الفنية التي يتناولها البحث الحالي.

الثاني:- أن التربية الفنية هي وسيلة لتنمية سلوك الطالب وتوجيهه فنياً وتربوياً وتطوير مهاراته الفنية وتنمية أفكاره ومخيلته ومدركاته الحسية.

فإذا ما تم ربط هذين المحورين معاً وذلك بطريقة تدريسية فأننا يمكن أن نصل إلى تحقيق ما تصبو إليه دروس التربية الفنية، فالمهارة لا يمكن أن تتحقق ألا بنشاط عقلي منظم وموجه توجيهاً علمياً صحيحاً.

فالتربية الفنية ليست دراسة لمهارة حرفية بل هي نشاط ذهني وبدني يشحذ القدرات العقلية لدى الطلبة ويعمل على تنظيم أفكارهم واهتماماتهم وترتيبها وتعمل على إحداث التغيير الايجابي في سلوك الأفراد بتشكيلهم للخامات المختلفة والحصول على أعمال فنية متقنة، كما تعد وسيلة للوصول إلى نفوس الطلبة ننبه بها حواسهم ونحرك انفعالاتهم وننمي ذواتهم وقيمهم ونصقل سلوكهم.

٢- أن النتائج التي يتوصل إليها البحث يمكن أن يستفيد منها المسؤولون عن تدريس مادة التربية الفنية لتطوير قابليات الطلبة ومواهبهم ونتاجاتهم الفنية وبشكل يساعد على تحقيق هدف التربية في استخدام الطلبة للأسلوب العلمي في البحث والتفكير.

٣- أن الطريقة المتبعة في البحث واستراتيجياتها يمكن أن تستغل من قبل مراكز طرائق التدريس لتدريب أعضاء الهيئات التدريسية إثناء الخدمة، وكليات التربية الفنية، وفروع التربية الفنية في كليات المعلمين ومعاهد أعداد المعلمين ومعاهد الفنون الجميلة على كيفية استخدام خطوات طريقة حل المشكلات في تدريس التربية الفنية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام الأسلوبين الأول والرابع لحل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية لطالبات الصف الرابع العام من المرحلة الثانوية ولتحقيق هذا الهدف وضعت الباحثة الفرضيات الآتية :-

١- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعات الثلاث في أدائهم المهاري في الاختبار القبلي.

٢- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعات الثلاث [١] التجريبيتين والضابطة، في أدائهم المهاري في الاختبار البعدي.

٣- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات (المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة)، في أدائهم المهاري في الاختبار البعدي.

٤- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات (المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة) في أدائهم المهاري في الاختبار البعدي.

٥- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات (المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية) في أدائهم المهاري في الاختبار البعدي.

٦- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات (المجموعة التجريبية الأولى)، في أدائهم المهاري في الاختبارين القبلي والبعدي.

٧- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات (المجموعة التجريبية الثانية) في أدائهم المهاري في الاختبارين القبلي والبعدي.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على ما يأتي:-

١- طالبات المرحلة الإعدادية والثانوية/ مدارس قضاء بعقوبة المركز وللعام الدراسي (٢٠٠١-٢٠٠٢)

٢- النتاجات الفنية للطالبات (رسم، تشكيل هندسي، تصميم)

٣- الأسلوبين الأول والرابع من طريقة حل المشكلات.

---

(١) المجموعة التجريبية الأولى، هي المجموعة التي استخدمت الأسلوب الأول لحل المشكلات .
المجموعة التجريبية الثانية ، هي المجموعة التي استخدمت الأسلوب الرابع لحل المشكلات.
المجموعة الضابطة، هي المجموعة التي استخدمت الأسلوب التقليدي في التدريس.

تحديد المصطلحات:

أولاً: حل المشكلات:

١- عرفه لبيب (١٩٧٤) أنه:

"أسلوب للتدريس يتلخص من اتخاذ أحدى المشكلات التي تتصل بموضوع الدراسة محوراً له ونقطة بداية، ومن خلال التفكير في حل هذه المشكلة وممارسة أنواع النشاطات التعليمية المختلفة، يكتسب الطلبة المعارف ويتدربون على أسلوب التفكير العلمي وبعض المهارات العقلية". (لبيب، ١٩٧٤، ص ١١٧).

٢- عرفه عزيز(١٩٨٥) أنه:

"أسلوب تتم فيه عملية التعلم بإثارة مشكلة تدفع الطالب إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث والعمل بإشراف مدرسه للتوصل إلى حل أو بعض الحلول لها، ويتضمن أسلوب حل المشكلات الخطوات الآتية:-

١- اختيار المشكلة وتحديدها.

٢- جمع المعلومات.

٣- وضع الفروض.

٤- اختبار الفروض.

٥- التوصل الى النتائج.

٦- الاستنتاج."

(عزيز، ١٩٨٥، ص ١٤٦)

٣- عرفه بل (١٩٨٦) أنه:

"تتابع تعليمي يهدف إلى فهم وتطبيق المبادئ وتعلم أساليب حل المشكلات بصفة عامة ويتحقق ذلك عن طريق معاونة الطلاب في إيجاد طرقهم الشخصية لحل المشكلات" (بل، فريدريك، هـ، ١٩٨٦، ص ١٧٧).

٤- عرفه شوق (١٩٨٩) أنه:

" نعني بحل المشكلة التعرف على وسائل وطرق التغلب على العوائق التي تعترض الوصول إلى الهدف وتوظيفها إليه، أي إنه إذا تمكن الفرد من الوصول إلى الهدف وزال التوتر الذي يعتريه، بذلك يكون قد حل المشكلة ويكون عبر تتابع عدد من الخطوات المدروسة " (شوق، ١٩٨٩، ص٢٠١-٢٠٢).

٥- عرفه السامرائي (١٩٩٤) أنه:

" اسلوب تتم فيه عملية التعلم والتدريب عن طريق إثارة مشكلة تدفع الطالب إلى التفكير والتأمل والدراسة والبحث والعمل بإشراف مدرسه للتوصل إلى حل أو عدة الحلول لها " (السامرائي، ١٩٩٤، ص٧٣).

٦- عرفه شحاتة (٢٠٠٠) أنه:

" سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجه المتعلم " (شحاتة، ٢٠٠٠، ص٦٣) .

٧- عرفه أبيري وستانش (٢٠٠١) أنه:

" إنها طريقة تعليمية لمساعدة الطلبة على النمو التدريجي في المجالات الأكاديمية وعلى نمو الثقة بأنفسهم وعلى التطور الهائل في إنتاجيتهم " (أبيري وستانش، ٢٠٠١، ص١٠) .

ومن خلال تحليل التعريفات السابقة نجد إنها ركزت في وصف حل المشكلات على الآتي:

١. إنه أسلوب تدريسي.
٢. إنه يتضمن مشكلة تتصل بموضوع دراسي معين .
٣. إنه يتضمن القيام بكثير من العمليات العقلية.
٤. يهدف إلى فهم وتطبيق مبادئ وتعلم أساليب حل المشكلات.
٥. إن حل المشكلة يتطلب تحديد المشكلة، فرض الفروض وجمع المعلومات واختبار الفروض للتوصل إلى الاستنتاجات.
٦. إنه يتوجب لحل المشكلة التعاون بين المدرس والطالب وإعطاء التلميحات عند الحاجة.

التعريف الإجرائي لحل المشكلات :

هو نشاط عقلي ، يتضمن كثيراً من العمليات العقلية المتداخلة التي تهدف إلى فهم وتطبيق مبادئ وتعلم اساليب حل المشكلات وتحتاج إلى المعلومات والمهارات والقدرات العامة، ويتحقق ذلك بمعاونة الطالبات باستخدام التلميحات عند الحاجة لمواجهة المشكلات التي تعترضهن في مادة التربية الفنية.

ثانياً: الاسلوب الأول لحل المشكلات : *

عرفه بلة (١٩٨٧) أنه:

"أسلوب تدريسي يتضمن قيام المدرس بتحديد مشكلة تتعلق بموضوع دراسي معين يتطلب حلها قيامه بممارسة النشاطات ذات العلاقة بتحديد المشكلة وجمع المعلومات ووضع الفرضيات ووضع خطة العمل لاختبارها والتوصل للاستنتاجات ليطلع الطالب على تلك النشاطات ويتمثل دوره في هذا الاسلوب باختبار الفرضيات فقط، وذلك لتحقيق الأهداف التربوية الموضوعة للمادة الدراسية" (بلة، ١٩٨٧، ص٧٧-٩٠).

ثالثاً: الاسلوب الرابع لحل المشكلات:

عرفه بلة (١٩٨٧) أنه:

"أسلوب تدريسي يتضمن قيام المدرس بتحديد مشكلة تتعلق بموضوع دراسي معين وجمع المعلومات الخاصة بها ويتطلب حلها ممارسة الطالب النشاطات ذات العلاقة وفرض الفرضيات ووضع خطة العمل لاختبارها واختبار الفرضيات ثم التوصل الى النتائج ووضع الاستنتاجات لغرض تحقيق الأهداف التربوية الموضوعة للمادة الدراسية" (بلة، ١٩٨٧، ص٧٧-٩٠).

رابعاً: النتاج الفني:

١- عرفه جون ديوي أنه:

"بناء وتركيب لخبرة متكاملة بالاستناد إلى التفاعل الذي يتم بين ظروف الكائن العضوي وطاقته من جهة وبين ظروف البيئة وطاقتها من جهة أخرى" (زكريا، ١٩٦٦، ص١٢٢).

٢- عرفته لانجر أنه:

"إنه صورة رمزية تعبر عن الوجدان البشري وهو ليس نظاماً من العناصر ذات المعنى والتي يمكن أن تركب معاً، وذلك إن عناصرها ليس لها أي قيمة رمزية وهي منعزلة ، أي إنها تأخذ طابعها التعبيري من وظيفتها في الصور الشكلية" (حكيم، ١٩٨٦، ص١٧).

---

* وبالنظر الى عدم ورود تعاريف للاسلوبين الأول والرابع سوى تعريفي (بلة، ١٩٨٧) ولذلك اعتمدت الباحثة هذين التعريفين كونهما يتلاءمين مع إجراءات بحثها.

٣- عرفه سعيد:

"إنه الوسيلة التي يعبر بواسطتها الفنان عن مكنونات نفسية من خلال عملية الاتصال، وبذلك يكون محتوى هذه العملية غنياً جداً، إذ تنتقل خلال هذه العملية جميع محتوى الحياة النفسية" (سعيد، ١٩٩٠، ص٢١١).

ومن خلال تحليل التعريفات أعلاه نجد إنها حددت إن النتاج الفني هو:

١. تركيب للخبرة، وهذه الخبرة ناتجة عن عملية تفاعل.
٢. عملية تعبير عن النفس من خلال عملية الاتصال.
٣. مجموعة من الصور الرمزية التي تعبر عن الوجدان.

التعريف الإجرائي للنتاج الفني:

هو الصورة أو التركيب الشكلي النهائي للخبرة التي تمر بها الطالبة بعد عملية التفاعل والاتصال التي تحدث أثناء درس التربية الفنية ومن خلال المرور بالخطوات المحددة لحل المشكلات.

أولاً: خلفية نظرية

أولاً: التفكير في القرآن الكريم:

خلق الله الإنسان بأحسن تقويم وميزه عن الحيوانات والكائنات الحية الأخرى بالعقل والتفكير الذي إذا ما فقده انحط إلى مستوى الحيوان.

قال تعالى: " أَم تَحَسبُ أَنَّ أَكثَرهُم يَسمَعُونَ أَو يَعقِلُونَ، إِن هُم إِلاَّ كاَلأنعَامِ بَل هُم أَضَلُّ سَبِيلاً " (الفرقان، الآية٤٤) والقرآن الكريم زاخر بالأمثلة التي حثت الإنسان على التفكير، ولم يغفل أمراً من الأمور التي يمكن أن تسهم في سمو الإنسان وإعلاء كرامته إلا وذكره وحدد أسسه، ومن هذه الأمور التربية العقلية التي وردت فيه درساً في التربية ودعوةً إلى التأمل في الكون.

قال تعالى: " أَلَم تَرَوا أَنَّ اللهَ سَخَّرَ لَكم مَّا في السَّمَواتِ وَمَا في الأَرضِ وَأَسبَغَ عَلَيكمُ نِعَمَهُ ظَاهرةً وبَاطِنَةً" (لقمان، الآية ٢٠).

وهي تعد دعوة للإنسان للتدبر والتفكير والدراسة في نعم الله سبحانه وتعالى، وهذه هي بداية العلم الحقيقي الذي يرسخ في القلب فيصبح نوراً وهدىً ، والتأمل يربي في الفرد المسلم الارتباط بخالق هذا الكون سبحانه، كما تربي فيه الجدية لأن الكون أقيم على أساس من الحق وليس لعباً ولهواً.

كما إن تكرار الحوادث الكونية حسب سنة الله تعالى هو أساس التفكير العلمي الذي بنيت عليه جميع القوانين العملية التي اكتشفها الإنسان، كما إنه يستطيع أن يدرك القياس الكمي بحدود ومقدار كل شيء في الكون، والتأمل يعطي الإنسان سعة النظر وحب الاستطلاع والطموح إلى معرفة ما وراء الحس (طايع، ١٩٩٤، ص٢٩٣-٢٩٥).

ولم تكن التربية العقلية، الدرس الوحيد الذي ورد في القرآن الكريم، بل إنه أكد إن التربية الإسلامية الصحيحة يجب أن تعتني بالجوانب الاجتماعية والانفعالية والجسمية والعقلية للإنسان في إطار الإيمان بالله الواحد الذي خلق كل شيء.

وليس هذا هو الدليل الوحيد على استخدام طريقة التفكير العلمي وحل المشكلات فالقرآن الكريم يوضح لنا مشكلة قد واجهت نبينا إبراهيم (عليه السلام) وهي معرفة الله سبحانه وتعالى.

قال تعالى: " وَكَذَلكَ نُرِي إبَراهيم مَلَكُوتَ السَّموَاتِ وَالأرضِ وَليَكُونَ مِنَ الموقِنِينَ، فَلَمَّا جَنَّ عَلَيهِ اللَّيلُ رَءَا كَوكَباً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمّاَ أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الآفلِينَ، فَلَمَّا رَءَا القَمَرَ بَازِغاً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّم يَهدنِي رَبِّي لأَكُونَنَّ مِنَ القَومِ الظَّالّينَ، فَلَمَّا رَءَا الشَّمَسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكبَرُ فَلَمَّا أَفَلَت قَالَ يا قَوم إنّي بَريءُ مّمّا تُشرِكُونَ، إنّي وَجَّهتُ وَجهِيَ للذَّي فَطَرَ السَّمَوَاتِ وَالأَرضَ حَنِيفاً وَمَا أَنَا مِنَ المشُرِكِينَ " (الأنعام، الآية ٧٥-٧٨).

من هذه الآيات الكريمات نرى إن سيدنا إبراهيم (عليه السلام) كان يشعر بمشكلة وهي الاهتداء إلى الإيمان بالله، وقد كان في حيرة من أمره فعمد إلى وضع عدة افتراضات لمحاولة حل مشكلته، فكان الفرض الأول إنه حسب الكوكب ربه فلما أفل استبعد هذا الفرض لأنه كان يعتقد إن الله لا يأفل نوره أبداً، وكذلك كان الفرض الثاني حينما رأى القمر، ولكنه حينما أفل أخذ يفكر في الفرض الثالث، حينما رأى الشمس بازغة ولكن الشمس حينما أفلت، استبعد هذا الفرض أيضاً، وتوصل أخيراً إلى الحل واكتشف إن نور الله أكبر من أن يسعه مكان أو زمان، وتبرأ من قومه وما يعبدون، فكان قراره بالبراءة من قومه ليس اعتباطياً بل هو قرار مستند إلى أساس علمي ودلائل واضحة واهتدى إلى الإيمان بالله الذي لا تدركه الأبصار بل تدركه العقول، وهكذا توصل سيدنا إبراهيم (عليه السلام) إلى حل مشكلته التي كان يواجهها، وهي الاهتداء إلى الله سبحانه وتعالى والإيمان به.

والقرآن الكريم زاخر بالكثير من الأمثلة التي تدل على أهمية استخدام التفكير في اتخاذ القرارات والحكم على الأشياء، والوصول إلى حل المشكلات التي تواجه الإنسان.

ثانياً: الأسس الفلسفية للتفكير وحل المشكلات:

لقد بنيت جميع الفلسفات القديمة والحديثة على أساس أنها عمل بهدف حل مشكلة معينة ولكن الاختلاف بينها، أن كل فلسفة كان لها رؤية واتجاهات ومناهج مختلفة عن الاخرى، إلى أن جاءت الفلسفة البرجماتية التي أتخذت التربية العملية أساساً لتنمية التفكير.

والبرجماتية هي الفلسفة التي بدأها تشارلز مندرس بيرس (١٨٣٩ – ١٩١٤) وأقام بناءها، وليم جيمس (١٨٤٢–١٩١٠) ، ثم عدلها جون ديوي (١٨٥٩–١٩٥٢)، إذ كانت بداية نشأة البرجماتية بين عامي (١٨٧٢–١٨٧٤) في النادي الميتافيزيقي* (فرحان، ١٩٨٩، ص١٩).

قامت البرجماتية على أساس إن الفكر في جوهره مرتبط بالفعل، وإن العالم الذي يحقق فرضاً إنما يبين بالتجارب العملية في المعمل صحة هذا الفرض، ولهذا ينبغي أن نعرف الحقيقة بواسطة نتائجها العملية فالحق هو ما ينجح وهو المفيد والنافع (بدوي، ١٩٧٩، ص١٤٣) وكانت تؤكد على تمكين الكائن البشري من تكييف نفسه مع البيئة وتؤمن إن الإنسان ذو طبيعة مؤثرة قادر على أن يعمل لنفسه بيئة أفضل وأن يشكل مصيره، فهو كائن بيولوجي اجتماعي يستجيب للمؤثرات البيولوجية والاجتماعية، وإن عمل العقل في أساسه هو سلوك ونشاط وتفاعل مع البيئة البيولوجية الاجتماعية، كما أكد ذلك جون ديوي وإنه يتغير بتغير العناصر التي تسبب التغير(فرحان، ١٩٨٩، ص١١١).

---

* " النادي الميتافيزيقي، هو النادي الذي كان كل من تشارلز بيرس ووليم جيمس يمثلان من بين إعطائه الاتجاه التجريبي، مقابل الاتجاه الميتافيزيقي الذي كان يمثله أغلب أعضاء النادي" .

ويقول وليم جيمس " ليس المهم هو إعطاء نسخة عن الواقع وإن كان ذلك أحد الطرق المهمة جداً للاتفاق معه، بل المهم أن نجد في الفكرة دليلاً للتحرك في وسط الواقع، إن الفكرة إذا اعانتنا أن نكون عقلياً أو عملياً، على علاقة بالواقع، أو إذا كيفت حياتنا بالفعل مع كل جهاز الواقع، فهناك يكون انطباق واتفاق" (بدوي، ١٩٧٤، ص١٤٤-١٤٥). ويقول ديوي " إن التفكير يتبع الكفاح، والفعل يتبع التفكير، ذلك إن الإنسان لا يفكر إلا إذا كانت لديه مشكلة يحاول التغلب عليها، ولو لم تكن عنده مشاكل لكانت حياته عارية من التفكير" (بدوي، ١٩٧٤، ص١٤٨).

وترفض البرجماتية أن تكون التربية عملية بث المعرفة للتلميذ من أجل المعرفة بل إنها يجب أن تساعد الطفل على مواجهة احتياجات البيئة الاجتماعية، وهي كما يؤكد جون ديوي، القادرة على إثارة قوى الطفل نتيجة شعوره بما تتطلبه المواقف الاجتماعية التي يواجهها، فتهدف إلى تكييف الكائن البشري الحر الواعي مع البيئة البيولوجية الاجتماعية بطريقة خلاقة أي إنه يعمل على تحسين بيئته إذا ما تطلبت احتياجاته ذلك، فهي تعلق أهمية أكبر على الوسائل أكثر من الأهداف والنتائج، وإن الطلبة يجب أن يحلوا مشكلاتهم بطريقة تعاونية بأساليب جديدة للمواقف الجديدة، وتمرين ذكاء الطفل بشرط أن يكون باتجاه شد انتباهه، بحيث يعمل ويلعب في آن واحد، فاللعب والعمل يسيران جنباً إلى جنب في العملية التعليمية، فضلاً عن تشجيعه على معرفة نتيجة نشاطه الذهني والتجريبي، ويجب أن يكون نشاطاً موجهاً هادفاً (فرحان، ١٩٨٩، ص١٢٠).

والبرجماتية لا تسأل كيف تنشأ المعرفة أو الأفكار بقدر ما يهمها النتائج التي تترتب على هذه الأفكار في عالم الواقع، فهي تطمح دائماً إلى ربط المعرفة بعالم التجربة مما يؤدي في النهاية إلى مستقبل مليء بالخبرات المتنوعة والتي يستطيع بواسطتها أن يواجه المتغيرات البيئية المستمرة (اسلام، ب ت، ص٩٢).

وتؤكد البرجماتية إن منهج المدرسة يجب أن يشمل القراءة والكتابة والعد ودراسة الطبيعة والاشغال اليديوية والرسم، (وهنا لم تفضل مادة على حساب الأخرى) بل أكدت إن هذه المواد والأنشطة إذا كانت ذات طابع اجتماعي فإنها ستعمل على تنمية الفضائل الأخلاقية وضبط النفس والمبادأة والاستقلالية، وإن إدراك الأشياء يكون على أحسن وجه حينما توضع المشكلات موضعها، ومن ثم العمل على حلها، وإن الأنشطة ليس لها قيمة في ذاتها إنما هي صيغ للخبرة أو وسيلة يمكن للطلبة من خلالها أن يبتكروا، ورأت أن الطفل يجب أن يتعلم عن طريق النشاط أكثر مما يتعلم عن طريق التلقين (إسلام، ب ت، ص٩٢) .

ويؤكد ديوي " إن الطفل لا يتعلم عن طريق القراءة من الكتب أو سماع الشروح، ولكنه يتعلم عن طريق حرق نفسه، أو إطعام نفسه، وعن طريق عمل الأشياء، فتصبح الايدي والأعين والآذان، بل في الحقيقة الجسم كله مصادر للمعلومات" (فرحان، ١٩٨٩، ص١٢٢) وهذا كله ينطبق تماماً على درس التربية الفنية فلا يستطيع الطلبة أن يتعلموا أي مهارة إذا لم يمارسوا هذه المهارة بأنفسهم.

ومما سبق نلاحظ كيف جاءت الفلسفة البرجماتية بداية لثورة جديدة في النظم التربوية التي كانت تعتمد على الطرق المثالية في التربية التي عاملت الطالب على إنه وعاء وما على المعلم سوى أن يملأه بالمعلومات دون أن يعرضه إلى مشكلة يتفاعل من خلالها مع بيئته وصولاً إلى الحل، بل إن الأسوأ من ذلك إن المعلومات التي كان الطالب يتعامل معها بعيدة عن حياته الواقعية، فلم يكن هناك ارتباط بين ما يتعلمه في المدرسة وبين المشكلات التي يتعرض لها خارج المدرسة، وحينما ظهرت البرجماتية أكدت إن المعارف التي يكتسبها الطالب يجب أن تكون من واقع البيئة التي يعيش فيها وأن تقدم له في صيغة مشكلة يوضع فيها، وأن يتوصل بالتعاون مع زملائه إلى حلها فتخلق بالنتيجة جيلاً واعياً قادراً على مواجهة التغييرات المستمرة في البيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الطالب.

وعلى أساس المبادئ التي جاءت بها هذه الفلسفة ظهرت طريقة حل المشكلات طريقة فاعلة في التربية العقلية بشكل خاص، والتربية الاجتماعية والنفسية بشكل عام.

ثالثاً: الأسس السيكولوجية لحل المشكلات:

لقد أولى علماء النفس موضوع التفكير اهتماماً كبيراً إذ ظهرت نظريات عديدة لتفسير عملية التفكير وحل المشكلات، مثل النظرية السلوكية، ونظرية الجشطلت، والنظرية المعرفية، وقد كان لكل نظرية وجهة نظر مختلفة في عملية التفكير وحل المشكلة.

طبيعة التفكير:

جاء في علم النفس تعريفات عدة لطبيعة التفكير، منها:

١. " هو نشاط عقلي راقي يعكس فيه الإنسان الواقع المضمون بطريقة مختلفة عما يحدث في الإحساس والإدراك" (الشرقاوي/ ١٩٨٩، ص١٨٩).
٢. " هو معالجة عناصر البيئة من خلال استعمال الرموز بدلاً من معالجتها عن طريق النشاط الظاهر أو القابل للملاحظة" (عيسى، ١٩٩٧، ص٢٢٧).
٣. " هو نشاط عقلي رمزي كامن يتضمن التعامل مع الرموز واستخدامها ولا يمكن ملاحظته مباشرة " (ويتنج، ١٩٨٤، ص٢٨٧).
٤. " نشاط عقلي يستخدم الرموز مثل الصور الذهنية والمعاني والألفاظ والأرقام والذكريات والإشارات والتعبيرات والإيماءات التي تحل محل الأشياء والأشخاص والمواقف والأحداث المختلفة التي يفكر فيها الشخص إزاء موقف معين " (الخليلي، ١٩٩٦، ص١٦٩-١٧٠).

ونخلص من ذلك الى إن جوهر عملية التفكير هو إدراك علاقات بين عناصر الموقف المراد علاجه، فحينما يصدر الفرد حكماً معيناً يكون قد أدرك العلاقة أو السبب أو النتيجة، وكذلك الفهم في جوهره عبارة عن إدراك علاقة بين شيء معلوم وشيء مجهول، فالتفكير في معناه العام يشمل جميع

العمليات العقلية من أبسطها إلى أعقدها (المقارنة، التصنيف، التنظيم، التجريد، التعميم، التحليل، التركيب، الاستدلال) فمحاولة الشخص لتخطيط مشروع أو ابتكار جهاز أو اتخاذ قرار أو كتابة خطة درس كلها تدخل ضمن نطاق التفكير (قطامي، ٢٠٠١، ص ٣٠).

أنماط التفكير:

اتفق العلماء على أن هناك سبعة أنماط للتفكير وهي:-

١- التفكير العلمي
٢- التفكير المنطقي
٣- التفكير الناقد
٤- التفكير الأبداعي
٥- التفكير الخرافي
٦- التفكير التسلطي
٧- التفكير التوفيقي

وما يهمنا من هذه الأنماط هو نمط التفكير العلمي "الذي يحقق بأستخدامه التوازن المعرفي وهو ليس بالضرورة تفكير العلماء فالعالم يفكر في مشكلة متخصصة هي في أغلب الأحيان منتمية إلى ميدان لا يستطيع غير المتخصص الخوض فيه، بل قد لا يعرف في بعض الأحيان أنه موجود فعلاً، في حين أن التفكير العلمي هو نوع من التفكير المنظم الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية، أو في النشاط الذي يبذله حين يمارس أعماله المهنية المعتادة ، أو في علاقاته مع العالم المحيط به، والتفكير الذي ينبثق من المعرفة العلمية، ويتضمن التفكير المنطقي وحل المشكلات والتفكير بأحداث الحياة اليومية بشكل منظم متراكم، أو هو المنهج الذي يتم بمقتضاه تغيير أي ظاهرة بالكشف عن الأسباب التي أدت إلى حدوثها على هذا النحو، ولكن هذا لا يأتي إلا بدراسة تجريبية تأريخية للظاهرة على أن يتم الكشف عما هو أساسي وجوهري ويقوم بمعرفة السبب ويغلب على هذه العملية الملاحظة والاستقراء والإستنتاج" (قطامي، ٢٠٠١، ص ٣٦ – ٣٧).

النظريات التي فسرت (سلوك حل المشكلة)

١- النظرية السلوكية :

أن المدرسة السلوكية بشكل عام قد ركزت على ان، هذا الأسلوب (حل المشكلة) يعتمد على المحاولة والخطأ الذي تمثله نظرية ثورنديك.

إذ اكد "أن الفرد عندما يواجه موقف أو مشكله فأنه يحاول إيجاد حل لها بالقيام بعدة محاولات خاطئة من خلالها يتوصل إلى الحل الصحيح، فالمشكلة هي موقف غامض، أو وجود صعوبة في فهم

علاقات معينة بحاجة للتفسير، فهي تثير الفرد وتحفزه للعمل على تفسيرها وحلها". (عبد الهادي، ٢٠٠٠، ص١٤٣).

وينقسم السلوكيون إلى قسمين أو اتجاهين، إذ يرى أصحاب الاتجاه السلوكي الشرطي أن التفكير استجابة شرطية تجاه مثيرات محددة تستدعي استجابات محددة مرتبطة بالظروف التي توجد ضمنها، ويحدد استمرار هذه الفكرة الثواب الذي يتبع بها.

في حين أنطلق أصحاب الاتجاه السلوكي الاجرائي إلى أن التفكير عملية اجرائية ذهنية يبادر بها الفرد فيلاقي استجابة وقد تكون هذه الاستجابة مرتبطة بحالة ذهنية، أو بحل مشكلة أو إجابة عن سؤال بحث له الفرد عن إجابة ولاقى إجابة شافية وتعزز تكرار هذه الاستجابة لما لاقاه من تعزيز وتصحيح مصوب مرتبط بتشجيع خارجي ثم أصبح تشجيعاً ذاتياً" (قطامي، ٢٠٠١، ص٢٥)

٢- نظرية الجشطلت:

تقوم هذه النظرية على معرفة العلاقات الجزئية من خلال الكل وترى إن التفكير يرتكز على التنظيم الإدراكي للبيئة التي تحيط بالفرد، ومن ثم استبصار الموقف الكلي.

وتعد العملية التي قام بها فرد (كوهلر) بحد ذاتها بمثابة أدراك للعلاقات الجزئية من خلال الكل عن طريق عملية الأستبصار" (عبد الهادي، ٢٠٠٠، ص١٤٣)

"والذي تم ذكره، على أنه الطريقة التي يتم بها تكوين كل منظم جديد من مجموعة العلاقات الموجودة في الموقف، أو أنه الاستجابة لظروف الموقف ككل أو الاستجابة للعلاقات ذات المعنى في الموقف أو انه يتضمن العلاقة بين ثلاثة عوامل (هو الهدف والوسيلة والعقبات) أو أدراك الكائن بين هذه العوامل الثلاثة" (عدس وقطامي، ٢٠٠١، ص٣٩٢).

وكلما كان في مواقف التعلم مشكلات فهي تؤدي إلى اختلال التوازن الذي يؤدي إلى التوتر بحيث يسعى الكائن الحي إلى حلها لإعادة حالة التوازن.

ونوع الاختلاف بين المحاولة والخطأ التي نادى بها (ثورندايك) و المحاولات الفاشلة التي بذلها قرد (كوهلر) أن محاولات الاول كانت عشوائية أما الثانية فهي موجهة.

فيرى الجشطلتيون أن هذه المحاولات ما هي إلا أساليب لأختيار صحة الفروض، حتى تنتهي الفروض التي يستطيع أن يفكر بها الكائن الحي فيكف عن المحاولات ويبتعد عن المجال وعندما يتوصل الحل فأنه يقوم بتجربته على مواقف أخرى تواجهه (عدس وقطامي، ٢٠٠١، ص٢٩٤ – ٢٩٩).

وبذلك نرى أن هاتين النظريتين قد تناولتا حل المشكلة وكل منهما نظر إليها من منظار معين ألا أن ما اتفقتا عليه، هو أن المشكلة هي حالة من التوتر وعدم الاتزان يمر بها الفرد بشكل عام، وما يهمنا بشكل خاص هو الطالب، إذاً هي حالة من التوتر يمر بها الطالب في موقف تعليمي معين وهو يسلك لحلها سلوكاً موجهاً من قبل المدرس وبعدة محاولات يقوم بها لاختبار صحة الفروض فأنه يتوصل في

النهاية إلى حل المشكلة، وتختلف المشكلة التربوية عن المشكلة العادية، فالمشكلة العادية قد لا يتوصل الفرد إلى حلها في حالات معينة، كما أن التفكير في حلها يكون تفكيراً ذاتياً يقوم به الفرد مع نفسه في أغلب الأحيان، ألا أن المشكلة التربوية يجب أن يتوصل من خلالها إلى حل وتحت إشراف المدرس، لأن الهدف منها ليس وضعه في مشكلة فقط بل الهدف أن نجعل الطالب يفكر، وأن ندرب عقله على الطريقة العلمية الصحيحة في التفكير لكي تزداد مرونته وقابليته على استيعاب المشكلات التي يمكن أن تواجهه أثناء حياته المستقبلية.

٣- النظرية المعرفية:

" قام هذا الاتجاه على أساس البنى المعرفية الداخلية للفرد ومدى توافقها وانسجامها مع البيئة المحيطة بالمتعلم، كما ركز على طبيعة المرحلة العقلية التي يمر بها، وتمثل ذلك من خلال آراء بياجيه أحد منظري هذا الاتجاه" (نبيل عبد الهادي، ٢٠٠٠، ص ١٤٢).

" يحدد الاتجاه المعرفي مجموعة من العمليات المعرفية الأساسية التي يوظفها الطفل حين تناوله أية مشكلة بهدف حلها والوصول إلى الحل المناسب فالمعرفيون يفترضون أن حل المشكلة عملية ذهنية معرفية يرتبط بعملية التنظيم التي يميل فيها الفرد إلى تنظيم معارفه وخبراته والأشياء التي يتعامل معها لتنظيمها ويرتبط بعملية التنظيم هذه عملية الإدراك التي يحاول فيها الفرد استيعاب الخبرة والمعرفة بإحدى الوسائل المعرفية التي يميل إلى استخدامها، وتحدد هاتان العمليتان الأسلوب الذي يستخدمه الفرد في معالجة المعلومات التي هو بصددها وأن أسلوب معالجة المشكلة هو الذي يفصح عنه بأسلوب تفكير الفرد لحل المشكلة التي يواجهها" (قطامي، ١٩٩٦، ص ١٣)

ويوضح بياجيه من خلال مراحل النمو المعرفي التي حددها أن الفرد حينما يصل إلى مرحلة التفكير المجرد (١٢-١٥) سنة والتي يستمر استخدامها إلى نهاية العمر، فأن تركيباً جديداً يظهر فيها وتقود إلى مستوى عالي من التوازن والتطور، والتطور هنا يكون تطوراً نوعياً وليس كمياً، ومن مميزات هذه المرحلة هو وجود التفكير الافتراضي الاستدلالي، كما يتطور الفرد في قدرته على تخيل الاحتمالات المتضمنة في موقف مشكل قبل أن يقدم الحلول العملية لهذا الموقف كما تزداد قدرته على التفكير العلمي، فقدرته على عكس أفكاره، أي التفكير فيها ونقد منطقيتها، ويكون بمقدوره الخوض في الامكانيات دون أن يفقد الواقع عن طريق وضع الفرضيات وفحصها وملاحظة النتائج فحصاً منطقياً. (عدس وقطامي، ٢٠٠١، ص ١٧٠-١٧٤).

" ويشترط بياجيه لحدوث هذا التطور المعرفي أن نوفر البيئة التربوية المناسبة والعناية بالمثيرات التي يتعرض لها المراهق" (عبد الرحيم، ١٩٨٦، ص ١١٨).

وأختلف هذا الاتجاه من الاتجاهات السابقة فقد كان أكثر اقترابا من طبيعة الإنسان وعملياته الذهنية الحيوية، إذ نظر هذا الاتجاه الى الإنسان على أنه منظم للموقف والمعرفة، معالج لها، نشط حيوي يبني الموقف ويعيد بناؤه بهدف استيعابه ورفع مستوى معالجته، وقد لاقى هذا الاتجاه قبولاً في

الأوساط البحثية والتدريسية نظراً الى اقترابه من التفسير الإنساني لهذه العملية، واحترامه قدرة الإنسان كونه معالجاً وحيوياً ونشطاً في المواقف التعليمية.(قطامي، ٢٠٠١، ص ٥٥).

رابعاً: طريقة حل المشكلات:

أن الحياة التي نحياها عبارة عن مجموعة من المشكلات التي تفرضها الظروف البيئية ولا يمكن للفرد أن يعيش حياته دون مواجهة مشاكله الخاصة، فطبيعة الحياة تتطلب مقابلة المشاكل وحلها.

إذ تتدرج مشكلات الفرد من حيث صعوبتها من طفولته إذ تظهر مشكلاته في المحافظة على الاتزان والزحف والجري..الخ. من العمليات التي تتطلب نوعاً من التفكير وهذه المشكلات تتعقد خلال مراحل النمو، وبظهور طور المراهقة تبدو مشكلات أخرى تتطلب تكيفاً اجتماعياً خاصاً بهضم المنهج الدراسي، فضلاً عن اختيار العمل المناسب ومشاكل الأسرة والحياة ومتطلباتها الأخرى. (عبد العزيز،١٩٦١، ٢١٣-٢٢٢).

ويترتب على هذا التكيف أن يصبح تفكير الفرد تفكيراً منتجاً " إذ يربط ديوى التفكير المنتج بالطريقة العلمية المطبقة في حل المشكلات الإنسانية الممتدة من المشكلات البسيطة إلى المشكلات الاجتماعية المعقدة والمشكلات المحددة، كما أنه أعلى نوع من أنواع التعلم عند جانييه، كما يؤكد برونر أن المهم في عملية التعلم ليس النتيجة المكتشفة فحسب بل سلسلة العمليات المؤدية إلى هذه النتيجة، ولذلك بدأ الرأي العام في الآونة الأخيرة يتفق على أن حل المشكلات يجب أن يكون هو الهدف الأساسي للتدريس.(الصادق،٢٠٠١، ص ٢٤٣).

وكما تقدم فأن المشكلات تبدأ من الطفولة إلى نهاية الحياة وما يهمنا هنا المشكلات التربوية التي يمكن أن تصادف الطلبة في المرحلة الثانوية، فمن المعروف أن هناك عدة مطالب للنمو، والتي ترتبط ارتباطاً مباشراً بالتعليم وأن آثارها تمتد إلى مراحل دراسية لاحقة، جامعية أو فنية أو عليا، فالمطلب الأول يرتبط بنمو القدرة العقلية العامة ومعنى هذا أنه يمكن لطالب المرحلة الثانوية أن يتعلم أي شيء أو أي مفهوم، والمطلب الثاني يتعلق بالفروق الفردية، ونوع الخبرة المقدمة، والثالث يتعلق بتمايز القدرات في الفترة التعليمية، ويشترط لذلك تنوع الخبرات المقدمة، أما الرابع فيتعلق بنمو القدرة العامة وثبوتها، ويتلخص في حاجة الطلبة إلى اكتساب طرق التفكير اللازمة لمجابهة المشكلات وتحديات العصر.

وعلى هذا الأساس فأن للمدرسة الثانوية دوراً مهماً في تنمية طرق التفكير ولا نقصد هنا التفكير على أساس أنه قدرة عقلية، أنما نقصد التفكير عادة شأنها شأن العادات الجسمية والمهارات الحرفية، يمكن أن يتعلمها التلاميذ فكل إنسان يملك القدرة على التفكير والتي تجعله قادراً على التكيف مع المكان الذي يعيش فيه.(أبو العينين، ١٩٨٦، ص ٣٥-٤٠)

فإذا أردنا أن يكتسب الطالب الأسلوب العلمي في تفكيره ودراسته، لابد له من ممارسة خطوات الطريقة العلمية لحفظها عن ظهر قلب" (زيتون، ١٩٩٤، ص ٩٥).

" فالفكرة الرئيسية لطريقة حل المشكلات هي أن نعلم التلميذ كيف يتعلم ولا يكون دور المدرس سوى الأشراف والتوجيه والإرشاد، ومن خلال الحلول التي يتوصل إليها الطالب في حل المشكلة فأنه بذلك يكتسب مهارة وخبرة تقيدانه في حل المشكلات المستقبلية" (محمد،١٩٩١، ص ١٤٥).

" وعلى ذلك فأن للمناهج الدراسية دور مهم وكبير في تنمية التفكير ومهاراته إذ يتم عن طريقها تعليم وتدريب الطلبة على التنظيم والتسلسل في تفكيرهم، ثم يمكنهم تطبيقها داخل المدرسة وخارجها" (علي، ١٩٩١، ص ٧١).

" وعلى هذا الأساس يمكن لدراسة كيفية التعلم دراسة تفصيلية أن تعرف الطلبة بطريقة المعرفة وأن تساعدهم في التكيف مع وضع فكري أو عقلي وان يصبحوا متعلمين أكفاء وأن ينمو مهارات حل المشكلات" (كانز، ١٩٨٧، ص ١٨)

" وإذا كنا نرغب في أن تتحول عملية التعلم المعتمدة على المعلم إلى عملية يشارك فيها المتعلم من خلال استعداداته ونشاطه التلقائي فانه يجب على التلميذ أن يشارك في تحمل المسؤولية فيقوم بتحليل المشكلة، وصياغة الهدف، بما يتفق مع الموقف التعليمي سواء في اللغة أو في الرياضيات او في المواد الاجتماعية أو العلوم العامة أو الموسيقى أو الأعمال اليدوية" (سليمان، ١٩٩٨، ص ٧٠).

مفهـــوم المشـــكلة

المشكلة " هي موقف غامض يحتاج إلى حل وذلك باستخدام قدرات عقلية عالية. أو مجموعة من العقبات أو عجز الفرد عن بلوغ أهداف محددة بحيث يسلك أنماط السلوك غير المألوفة" (شحاتة، ٢٠٠٠، ص ١٣٦).

" كما عرف (جون ديوى) المشكلة بأنها (حالة حيرة وشك وتردد تتطلب بحثاً أو عملاً يجري لاستكشاف الحقائق التي تساعد على الوصول إلى الحل" (عبد العزيز، ١٩٦١، ص ٢١٨).

أن هذا المفهوم للمشكلة ينطبق على المشكلات كافة التي تواجه الفرد في حياته اليومية" ويرى التربويون المحدثون وفي مقدمتهم (ديوى) وجوب جعل التربية من خلال الحياة، بل أن التربية هي الحياة نفسها بما فيها من مبتكرات. وتحمل المؤسسات التربوية ومنها المدرسة مسؤولية مساعدة الفرد على مواجهة هذه المشكلات بالاستفادة من قدرات واستعدادات الفرد وخبراته وميوله وتنمية قدراته على التفكير العلمي" (الحصيري، ٢٠٠٠، ص ١٧٥).

وتتكون طريقة التفكير العلمي لحل المشكلة كما حددها المربي(جون ديوى) من الخطوات الآتية:

١- الشعور بالمشكلة

٢- تحديد المشكلة وتعريفها
٣- اقتراح الحلول الممكنة
٤- التفكير في نتائج تلك الحلول
٥- جمع المعلومات والقيام بتجارب أخرى تؤدي إلى قبول الحل أو رفضه.

كيف تتحول هذه الخطوات إلى طريقة في التدريس

لاشك أن اعتماد هذه الخطوات في التدريس يتطلب من المعلم فهماً ووعياً كاملين بأبعاد كل خطوة وما تحتاجه من شروط، وفي أدناه توجيهات لتطبيق هذه الخطوات عملياً:-

١- توفير جو من الحرية

أن من مستلزمات هذه الطريقة شعور التلاميذ بجو من الحرية يؤمن لهم القدرة على التفكير وإبداء الرأي والمناقشة الهادفة دون خشية أو خوف بما يؤدي إلى تقييد نشاطهم.

٢- هناك أمور يجب مراعاتها عند اختيار المشكلة وهي :-

أ- أن تكون المشكلة مناسبة لخبرات التلاميذ وملائمة لحاجاتهم.
ب- أن تكون المشكلة مناسبة لمستوياتهم فلا تكون صعبة جداً فتثبط هممهم، ولا سهلة جداً فيستهينوا بها، أنما يجبب أن تحتوي على قدر من الصعوبة بحيث تتحدى قدراتهم وتثير تفكيرهم.

٣- تحديد المشكلة

يقصد بها تنظيم العناصر والبيانات ذات العلاقة بالمشكلة وترتيبها على حسب الأهمية، الأهم فالمهم، وترك العناصر غير المهمة، أن تحقيق ذلك لا يتم ألا بمساعدة المعلم للتلاميذ في تحديد وتعريف المشكلة مثار البحث بحيث يكون هذا التعريف دليل عمل مهماً يوجه تفكيرهم ونشاطهم نحو مواجهة المشكلة فقط دون الابتعاد عنها.

٤- صياغة الفروض كحل تقريبي

يجري خلال هذه المرحلة مراجعة الحلول المقترحة للمشكلة وبسرعة لاختبار أفضل الفروض المقدمة، وتجدر الإشارة هنا إلى حاجة التلاميذ إلى المساعدة في اختيار أفضل طريق يؤدي إلى الحل من بين الافتراضات أن هذه الخطوة تحتل أهمية كبيرة نتيجة للجهود التي تبذل خلالها في صياغة الحل التقريبي وما يقتضيه من البحث والتقصي وتسجيل المعلومات ذات العلاقة بكل فرض، وعلى المعلم أن يحث تلاميذه على مراجعة كل فرض حسب أهميته ومعرفة مقدار التقدم الذي أحرزه للوصول إلى أفضل الفروض.

٥- اختبار صحة الفروض

في هذه الخطوة يقدم التلاميذ على اختبار صحة الفروض الموضوعة، ذلك لأننا غالباً ما نجد أكثر من فرض أو احتمال أو حل للمشكلة لذلك على المعلم أن يفسح المجال لتلاميذه بالمناقشة الحرة لكل مقترح وعليه أن يشجعهم على المشاركة لكي يضيفوا أفكاراً جديدة ويقارنوا النتائج.

٦- التطبيق

هنا تبرز قيمة ما يتعلمه التلاميذ من خلال حل المشكلة مدار البحث بعد أن اكتسبوا خبرات جديدة سيكون لها أثرها الفاعل في مواجهة المواقف المماثلة مستثمرين في ذلك جداً انتقال أثر التدريب في التعلم الذي تم خلال حل هذه المشكلة إلى المواقف الأخرى.

(العزي، ١٩٩٧، ص ٤٨-٥٠)

" فضلاً من ذلك فأن هناك شروطاً يجب توافرها في الموقف المشكل من أهمها :-

أ- هدف محدد أمام المتعلم يسعى إلى تحقيقه.

ب- صعوبة تواجه المتعلم تحول بينه وبين تحقيق هذا الهدف بسلوكه المعتاد.

ج- رغبة لدى المتعلم في اجتياز هذه الصعوبة لتحقيق الهدف ببذل نشاط غير عادي"

(العزي، ١٩٩٧، ص ٥١).

" أن تعلم الطلبة حل المشكلات ليس بالأمر الهين مثل تعليمهم بعض المفاهيم أو المعلومات أو المهارات لأنه ذو طبيعة مركبة من عوامل متشابكة ومتداخلة، منها (الواقعية، الاتجاهات، التدريب، تكوين الفروض، انتقال اثر التعلم، عدم وجود محتوى محدد للتدريس في ضوئه، أو طريقة عامة تستند إلى خطوات مبرمجة يلتزم بها المتعلم لحل المشكلة، غير أن ما يحققه حل المشكلات من أهداف تربوية يجعلنا نقبل على تدريب الطلاب عليه، وإذا كانت السباحة تعلم عن طريق ممارسة السباحة، فأن حل المشكلات يعلم عن طريق حل المشكلات" (شحاته، ٢٠٠٠، ص٦٤).

- أساليب حل المشكلات

تؤكد طرائق التدريس الحديثة على السماح للطالب باستغلال فاعليته، ومع هذا يبقى للمدرس مسؤولية توجيه الطالب وإرشاده كي لا يكبو ويشذ عن الطريق الصحيح، وهناك عدة أساليب يمكن أن يستخدمها المدرس أثناء عملية التدريس، وتتمثل في الأساليب التي حددها المختصون في تدريس العلوم، والتي حاولت الباحثة من خلال أجراء هذه الدراسة توظيفها باتجاه آخر وهو تدريس التربية الفنية، ويمكن توضيح هذه الأساليب من خلال المخطط الآتي:-

ت	خطوات حل المشكلات	أساليب استخدام حل المشكلات في التدريس				
		الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس
١	صياغة المشكلة	م	م	م	م	ط
٢	كتابة الفروض	م	م	م	ط	ط
٣	وضع خطة العمل	م	م	ط	ط	ط
٤	اختبار صحة الفروض	ط	ط	ط	ط	ط
٥	استخلاص النتائج	م	ط	ط	ط	ط
م: تعني مدرس		ط: تعني طالب				

" ففي الأسلوب الأول يقوم المدرس بتزويد الطلبة بمعظم الخطوات الرئيسة في حل المشكلات عن طريق تعليمات خاصة بالتجربة، فالمدرس هو الذي يحدد المشكلة ويفرض الفروض ويحدد طريق العمل ويعرف الطلبة بالنتائج النهائية، بينما يقتصر دور الطالب على تنفيذ خطة العمل، وفي الأسلوب الثاني يعطي المدرس للطلبة فرصة أكبر للعمل فلا يعرفهم بالنتائج النهائية ويطالبهم بالتوصل إليها بأنفسهم، في حين في الأسلوب الثالث يحدد المدرس المشكلة ويفرض الفروض ثم يترك للطلبة تنفيذ باقي خطوات حل المشكلات، وفي الأسلوب الرابع يحدد المدرس المشكلة ويترك للطالب وضع الفروض المناسبة وأن يرسم لنفسه خطة العمل لتحقيق هذه الفروض والاستمرار في العمل للتوصل إلى النتائج النهائية، وأما في الاسلوب الخامس فإن المختبر يستخدم للحصول على إجابات وحلول لبعض المشكلات التي يواجهها التلاميذ أنفسهم في دراساتهم وفي هذه الحالة يقوم الطلبة بكل العمل من حيث تحديد المشكلة وفرض الفروض ووضع خطة العمل وتنفيذها وجمع النتائج وتسجيلها وتفسيرها والتوصل إلى الحلول بأنفسهم" (كاظم وزكي، ١٩٧٣، ص٢٣٤) كما أشار (بلة) في بحثه " دور المختبر والنشاطات العملية في تدريس العلوم" إلى إن هناك خمسة أساليب يمكن للمدرس أن يستخدم المناسب منها في تدريسه لمواد العلوم من خلال التجارب المختبرية باستخدام خطوات حل المشكلات (بلة، ١٩٨٧، ص٨١) وذكر سعيد أن " على المدرس استخدام الأساليب التدريسية التي تمثل الطريق الذي يسلكه الطالب والمدرس من اجل تكوين

الطالب من خلال النشاط الموجه من المدرس والنشاط الذي يمارسه الطالب بأسلوب مستقل" (سعيد، ١٩٩٠، ص١٢١).

وقد وقع اختيار الباحثة على الأسلوب الأول، لملاءمته للمرحلة العمرية لعينة البحث واستبعدت الأسلوب الأول والثاني والثالث لتقاربها مع الأسلوب الأول، واختارت أيضاً الأسلوب الرابع، واستبعدت الأسلوب الخامس لأنه مخصص لحل المشكلات العامة التي يتعرض لها الطلبة في حياتهم اليومية، والذي يسبب اختياره خروج البحث عن هدفه الرئيسي وهو المشكلات الفنية التي تواجه الطلبة في درس التربية الفنية.

خامساً: دور الفن في تطور النمو العقلي:

لقد كان للفن مكانة مهمة في حياة الإنسان في الدول المتقدمة والنامية، فمنذ العصور البدائية وإنسان الكهوف وحتى العصر الحاضر، إذ كان يؤدي دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع بطريقة أو بأخرى.

" فالفنون لغة عالمية بين البشر منذ أن بدأت الحياة وقد تطلب ذلك من الجنس البشري زمناً طويلاً لكي ينمي لغة شفوية، وزمناً أطول لكي يستكشف طريقة لكتابتها وقراءتها، إن الأطفال في المراحل الأولى من أعمارهم يعيدون تاريخ الإنسان مرة أخرى، إنهم يدركون الإشارة، والإيقاع، والنغمة، والحركة قبل أن يفهموا معاني الكلمات، ويغنون قبل أن يستطيعوا التحدث ويرسمون ويلونون قبل أن يكونوا الحروف، ويرقصون ويقفزون، ويمثلون أحداث القصة قبل القراءة، وبنا حاجة إلى استغلال أفضل لهذا التسلسل النمائي في مدارسنا، فهي بحاجة إلى إغراقها بالفنون التي تعد أساسية للتربية الجيدة، إنها تصقل النمو العقلي والجسمي والاجتماعي والإنفعالي" (سالم، ١٩٩٨، ص١١٣).

التربية الفنية:

إن التربية الفنية هي كلمة مكونة من محورين الأول هو التربية، فالتربية " هي تعديل في سلوك الفرد بشكل إيجابي " وهذا مستمر على مدى الحياة أما الفن " فهو تشكيل الخامات المختلفة والحصول منها على أعمال جيدة أما لغرض جمالي أو تطبيقي" ومن هنا يمكن أن نربط معنى الكلمتين فيصبح " تعديل في سلوك الأفراد إيجابياً عن طريق تشكيلهم للخامات المختلفة والحصول على أعمال جيدة متقنة " (نبيل عبد الهادي، ٢٠٠١، ص١٥٧).

وهي أيضاً " وسيلة يعبر بها الفرد عن أفكاره ومشاعره وأحاسيسه وعواطفه وانفعالاته حول الأشياء الخفية والظاهرة في بيئته وهي المنفذ الوحيد لمخيلته الحية، وتهدف إلى الكشف عن القدرات الإبداعية وخلق الجو الفني التشكيلي والحرفي الذي يمارس فيه المتعلمون نشاطهم بكل حرية ويكون مجالاً

للتنفيس عن همومهم" (جودي، ١٩٦٥، ص٢٧) وهي أيضاً "عملية تربوية اجتماعية تسهم إيجابياً في تكوين الطلبة حسب قدراتهم وميولهم الفنية بما ينسجم وطاقاتهم التعبيرية الفنية نحو خدمة مجتمعهم وارتباطهم ببيئتهم مما يجعلهم في وضع يمكنهم من التفاعل بما يحيط بهم وتحسينهم من الناحية الجمالية والتعبير الفني" (النقيب، ١٩٩٠، ص٢١).

ويتضح مما سبق "أن الهدف من تدريس التربية الفنية ليس تدريب التلاميذ على أنتاج الأعمال الفنية، فممارسة الأعمال الفنية ليست غاية في ذاتها، إنما هي وسيلة يكتسب التلاميذ عن طريقها بعض القيم المعينة، وهذا هو المقصود بالتربية عن طريق الفن، أي تدريب التلاميذ على بعض الاتجاهات والميول عن طريق ممارستهم للأعمال الفنية والاستمتاع بها" (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠١، ص١٥٧).

"وإن وظيفتها تكمن في القدرة على تكوين الفرد المتكامل بأبعاده المختلفة (المعرفية والانفعالية والحسية الحركية) مساهمة بذلك في دعم اندماجه في المجتمع وتكيفه بشكل فاعل وخلاق" (سالم، ١٩٩٨، ص١١٧).

"كما أن للفنون الجميلة قدرات تربوية هائلة إذا استخدمت استخداما صحيحاً، فهي بمفهومها العام والشامل وبما لها من جذور وفروع وانفتاحات مختلفة على مجالات متعددة من الحياة والعلوم والتقنيات الحديثة، أداة ليست صالحة فحسب وإنما ضرورية وملحة من أجل التوازن والتكيف والسبق الحضاري، ففيها تكمن البذور الأولية للحرية وما ينتج عنها من قدرات أبداعية، وفيها تجد الخبرات التجريبية التي تعد أساس تكوين الإنسان، ومن خلالها يتخلص الفرد مما لديه من قدرات تعبيرية تعد أساساً للتفتح والتطور" (سالم، ١٩٩٨، ص١٢٥).

"وينبغي أن يكون الهدف من تعلم الفنون رعاية وتربية وتعلم مهارات العمليات العقلية العليا من خلال تدريس الفن كمادة تعليمية حركية، وأن الطريقة التكاملية في التعليم تتضمن ما يأتي:-

أ- أدراك المجال.

ب- اداء وتحقيق المهارات.

ت- النقد الفني.

ث- تاريخ الفنون.

فالانتباه للإدراك الجمالي يستطيعون تعلم ترجمة المفاهيم إلى تعابير حسية مرئية، مسموعة وجمالية، وفي تطوير مهارة التفكير الناقد يستطيعون استخلاص الخصائص والاستدلالات عن الإنسان والمجتمع وذلك عن طريق دراسة المواد الثقافية والتأريخية التي ينشأ فيها الفن.

فالتفكير أساسي لكل المواضيع الدراسية، وأن تطوير التفكير الناقد لدى الطلبة يسهم في إنضاج فهمهم واستيعابهم لمفاهيم وممارسات الديمقراطية والحرية في مجتمعهم، وذلك يقتضي من المعلمين

بصيغة اساسية اتخاذ إجراءات لتحسين مستوى تفكير طلبتهم في كل المواقف التي يتفاعلون معهم فيها. (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠١، ص٢٥٥).

ويبدو واضحاً من الاقتراحات المتزايدة التي تقدمها العلوم العقلية والنفسية، إن للفنون وظيفة حقيقية ومؤثرة مثل وظيفة اللغات والرياضيات، وهي تلعب دوراً مهماً في نمو وتطور العقل، كما أنه أمر مهم للمدرسة أن تعرض على طلبتها قضايا فنية بشكل مباشر، وأن الفنون ربما تزودنا بمفاهيم أخرى مهمة، وعلى كل حال فأن جهازنا العصبي يحتوي على الكثير من العمليات العقلية الذكية، والتي ربما يظهر تأثير البعض منها في الحياة العملية، فالفنون تساعد العقل على التفكير المنظم وخاصة في المواقف المعقدة التي يجابه بها التحديات المفاجئة للبيئة، والتي لا يمكن للحياة الواقعية أن تساعده على حلها، ولأهميتها الكبيرة في النمو العقلي فيجب أن تأخذ الفنون مركز الصدارة في المنهاج المدرسي" (Sylwester, 1998, p.1).

"فلن تكون ثمة حضارة بغير الفن، فضلاً عن العقل، كون الفن صاحب الدور الأهم في قيام الحضارة، إذ يحول الوجدان وما فيه من فوضى واضطراب للمشاعر والانفعالات إلى حقيقة موضوعية، ومن خلال تشكيله للحياة وجعلها متناسقة، فالحياة تبقى غير متناسقة حتى نعطيها شكلاً والذي يعطيها الشكل هو الفن" (حكيم، ١٩٨٦، ص١١٢).

"ولذلك لا بد من تربية الوجدان أو تربية الأحاسيس عن طريق التربية الفنية التي تسهم في تنظيم حياة الأفراد، فكما أن العلم يقوم بدور التربية العقلية، فالفن مهمته التربية الجمالية، ويجب أن يكون هناك تكامل بين هذين النوعين من التربية، إذ أن بناء الشخصية ومن ثم توازنها يعتمد على كلا الجانبين كيما تحقق التربية هدفها الأساس" (سالم، ١٩٦٦، ص٢٩).

ولا تقتصر التربية الفنية على الإنسان الموهوب فحسب، وانما لها تأثيرها الفاعل على الموهوبين وغير الموهوبين، فالإنسان الموهوب فهي تصقل قدراته وذلك بالتدريب على بعض المهارات الفنية، وغير الموهوب تزوده بالمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي تربى فيه حبه لممارسة الأعمال الفنية واستحسان كل ما هو جميل، واستهجان القبيح وتكسبه العادات والقيم الجمالية التي تساعده في بناء شخصيته السوية والتي تشكل بدورها سلوكه وإسهاماته في مجتمعه (الشال، ١٩٨٠، ص٢٢٧).

علاقة التربية الفنية بالتحصيل:

" إن التربية الفنية لا تعني الرسم فقط، كما يعتقد البعض، بل تشمل كافة المجالات والأنشطة الفنية، كالرسم والتصوير والتصميم وأشغال الخشب والمعادن والنسيج والطباعة والأشغال اليدوية والخزف والنحت والمسرح والموسيقى فضلاً عن الاهتمام بالجوانب الثقافية الخاصة بكل مجال من المجالات السابقة، وهي ليست نشاطاً ترويحياً بهدف التسلية وإضاعة الوقت مما يدفع الأبناء إلى إهمال النشاط الفني، وقد أثبتت البحوث إن المتفوقين في مجال التربية الفنية يكونون متفوقين في المواد الدراسية

الاخرى، لوجود الارتباط الوثيق بين الذكاء والمجال الإبداعي وتاريخ الفن خير شاهدٍ على ذلك ، فالفنان (دافنشي) أول من اخترع تصميم الدبابة و (موندريان) كان علامة واضحة في مجال العمارة وأعمال الديكور، فالطالب مهما كان متفوقاً لا تكتمل مقومات شخصيته إلا بعد تنمية المفاهيم السليمة للتذوق والمعايير الصحيحة للاستمتاع بقيم الأشياء التي تمر تحت بصره، وهذا ما توفره التربية الفنية " (مجلة التربية، ١٩٩١، ص٩٩) " فتفوق الإنسان لابد أن يكون شاملاً أي إن التحصيل وإن صح مفهومه يكون مجرد عامل واحد من عوامل التفوق، والعوامل الأخرى التي كثيراً ما تهمل هي شخصية المتعلم، موقعه من الحياة قدرته على تحمل المسؤولية، قيمه التذوقية، روحه الرياضية السمحة، قدرته على القيادة، إحساسه بمشكلات مجتمعه ومشاركته في حلها، قدرته على البحث والتعلم الذاتي، والوصول إلى حلول المشكلات التي يواجهها بنفسه، معاييره الدينية والأخلاقية للحكم على الأشياء، فعملية التفوق لا تكون جزئية ولا يصح أن ينمو الإنسان في جانب على حساب إضعاف الجوانب الأخرى، وكلما كان الإنسان متكاملاً كان أرقى من الإنسان غير المتكامل" (البسيوني، ١٩٨٩، ص١٦٥).

فهو افتراء على الطبيعة البشرية، حينما يعترف المسئولون، مدرسون أو آباء بجوانب معينة من مهارات الإنسان ولا يحترمون الجوانب الأخرى، وعلى ذلك تنتهي عادة، بإنسان يقف على قدم واحدة بدلاً من قدمين، فما فائدة النمو العقلي بلا نمو مصاحب في الإحساس، فالبيئة التي تخرج فناناً واحداً مرموقاً، يغزو بإنتاجه وجدان جماهير متعددة في شعوب متنائية متناظرة، لهو أقوى أثراً من انتصار كتيبة من الجنود في معركة ما، لأن تأثيره مستمر في السلم والحرب، ويرى في نبض الناس على الرغم من الاختلافات السطحية العابرة، في حين ان مفعول الكتيبة وتأثيرها يقتصر على لحظة الحرب في معركة عارضة خاطفة، والشعب الذي ليس لديه فنون تعبر عن وجدانه يرزح تحت نيران التخلف، ويقبع في مرحلة الحبو، وما فائدة أن يكون للشعب ماضي فني عريق، ولا يكون له حاضر مرموق، وما جدوى أن يظل عبداً للماديات وتطغى مادياته على روحانياته، إنه في هذه الحالة لا يحمل مشعل حضارة بل يجول دائماً وكأنه تابع (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠١، ص٢٣٠-٢٣١).

" وقد آن الأوان أن يعاد النظر في مجال التربية الفنية من ناحية إنه خبرة شاملة متماسكة لا يمكن تفتيتها إلى جزيئات والنظر الى إن أهدافها جزئية، فالتربية الفنية تنمي الإحساس، والفكر والذكاء، وتمكن المتعلم من التعبير عن مشاعره وتجسيدها ليراها الآخرون فيتحسسونها ويدركونها وينفعلون بها، ويتحفزون في سلوكهم نحو تحقيق ما تدعو إليه، لذلك فالتربية الفنية محلية وعالمية، بيئية وإنسانية، فردية واجتماعية، ملك للشعب ولسائر البشر في كل مكان، لا تفنن كالعلم، لكنها تحمل حقيقة صراع الحياة بلمساته المحلية وانفجارا ته الإنسانية العامة " (عبد الهادي وآخرون، ٢٠٠١، ص٢٢٩).

ثانياً: دراسات سابقة

نظراً لعدم عثور الباحثة على دراسة تناولت طريقة حل المشكلات كطريقة لتدريس المهارات الفنية لذا فقد تم تقسيم الدراسات السابقة الى محورين

أ- دراسات تناولت حل المشكلات

ب- دراسات تناولت النتاج الفني

وكما هو موضح في الجدول الآتي:

ت	عنوان الدراسة	أسم البلد وسنة الإنجاز	الباحث	هدف البحث	مجتمع وعينة البحث	أداة البحث ونوع التصميم	الوسائل الأحصائية	أهم النتائج
١-	"أثر استخدام أسلوبين لحل المشكلات في المختبر في فهم طبيعة العلم ، لدى طلبة الصف الأول فيزياء في كلية التربية أبن الهيثم	العراق ١٩٩٧	حنان مصطفى حسين العلاف	معرفة أثر استخدام الأسلوبين الأول والسادس لحل المشكلات في المختبر في فهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف الأول فيزياء	طلبة الصف الأول فيزياء في كليات العلوم في العراق العينة ٦٤ طالب وطالبة	**أداة البحث** الخطط التدريسية والاختبار التحصيلي **التصميم** المجموعتين التجريبيتين ذات الاختبار البعدي	الاختبار التائي	١-ضعف أثر استخدام الأسلوبين الأول والسادس لحل المشكلات في المختبر في فهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف الأول فيزياء ٢-لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطلبة الذين يستخدمون الأسلوب الأول والطلبة الذي يستخدمون الأسلوب السادس لحل المشكلات في مختبر في فهم طبيعة العلم
٢-	"أثر استخدام نموذجي (فان هل) و (حل المشكلات) في تدريس الهندسة المجسمة وأثرهما في مستويات التفكير وأكتساب المهارات	العراق ١٩٩٩	فائق فاضل السامرائي	التعرف على أفضلية استخدام نموذج (فان هل) و (حل المشكلات في تدريس الهندسة المجسمة لطالبات الدراسة الأعدادية	مجتمع البحث طالبات الصف السادس الأعدادي في محافظة ديالى العينة ٦٦ طالبة	**أداة البحث** الاختبار التحصيلي والخطط التدريسية **التصميم** المجموعتين التجريبيتين ذات الاختبار البعدي	الاختبار التائي واختبار (X^2)	١-وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التي درست الهندسة المجسمة وفق نموذج (فان هل) ومجموعة التي درست وفق نموذج حل المشكلات ولصالح المجموعة التي درست وفق نموذج (فان هل) في المجالات أ-مستوى التفكير ب-اكتساب المهارات البعدية جـ-اكتساب المهارات اللفظية

	والتحصيل العام في الهندسة لطالبات السادس العلمي							٢-عدم وجود فرق دال أحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية التي درست الهندسة المجسمة وفق نموذج (فان هل) والمجموعة التجريبية التي درست الهندسة المجسمة وفق نموذج (حل المشكلات) وفي المجالات. أ-مستويات التفكير التحليلي، الترتيبي الأستنتاجي، كلاً على أنفراد ب- مهارات رسم الأشكال الهندسية والمهارات المنطقية ج-التحصيل العام
٣-	"أثر استخدام طريقة النمذجة على نتاجات الطلبة في موضوع التخطيط الطلبة قسم التربية الفنية	العراق ١٩٩١	عبد الجبار خزعل العتابي	التعرف على أثر استخدام طريقة النمذجة على نتاجات الطلبة في موضوع (تخطيط طبيعة صامتة ومقارنتها بالطريقة التقليدية	بلغت عينة الدراسة ٢٨ طالباً وطالبة	**أداة البحث** الاختبار التحصيلي والمهاري **التصميم** المجموعتين التجريبيتين ذات الأختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي	١-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٥%) بين متوسطي تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت طريقة النمذجة
٤-	أثر برنامج التخطيط في أداء طلبة قسم التربية الفنية	العراق ١٩٧٧	محمد سعدي لفتة	١-أعداد برنامج خطي في موضوع تخطيط طبيعة جامدة بقلم الرصاص ٢-قياس الأنجاز	بلغت عينة الدراسة (٢٨) طالباً وطالبة	**أداة البحث** برنامج تدريسي **التصميم** المجموعتين التجريبيتين ذات الاختبار القبلي	الاختبار التائي	١-ظهور فرق ذو دلالة إحصائية معنوية بين متوسط درجات الانجاز المهاري في تخطيط طبيعة جامدة بقلم الرصاص بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار البعدي

				المهاري الذي يتركه البرنامج الخطي على عينة من طلبة قسم التربية الفنية في كلية الفنون الجميلة بجامعة بغداد		والبعدي	٢-ظهر تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي ٣-لم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية مع بين متوسط درجات الانجاز المهاري لطلاب المجموعة التجريبية وطالباتها في البرنامج الخطي في تخطيط طبقة جامدة بقلم الرصاص في الاختبار البعدي.
٥-	أثر وحدات نمطية تعليمية في مادة التخطيط والألوان على نتاجات طلبة التربية قسم الفنية	العراق ١٩٩٨	جواد نعمة حسين	معرفة أثر استخدام ثلاث وحدات نمطية تعليمية بأسلوب التعلم الذاتي في مادة التخطيط والألوان على نتاجات طلبة قسم التربية الفنية بكلية الفنون الجميلة ومقارنتها بالطريقة التقليدية	بلغت عينة الدراسة ٣٢ طالباً وطالبة	برنامج تدريسي على أساس الوحدات النمطية التصميم المجموعتين التجريبيتين ذات الاختبار القلبي والبعدي	١-اختبار (مان وتني) لعينتين مستقلتين ٢-تحليل التباين الأحادي ٣-اختبار ولكوكسن لعينتين مترابطتين	١-تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في مستوى تحصيل المعلومات المعرفية والنتاجات العملية بالنسبة لموضوع الوحدة النمطية الأول. ٢-عدم وجود فرق ذات دلالة معنوية في مستوى تحصيل المعلومات والنتاجات العملية لطلبة المجموعة التجريبية في كل من الوحدتين النمطيتين الأولى والثانية وبين الوحدتين النمطيتين الأولى الثالثة ٣-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النتاجات العملية بين الوحدتين النمطيتين الثانية والثالثة ولصالح الوحدة النمطية الثانية

ثالثاً: مؤشرات ودلالات حول الدراسات السابقة

١- هدفت الباحثة من أجراء البحث الحالي إلى التعرف على أثر استخدام أسلوبين لحل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية للطلبات وذلك للأسباب الآتية:-

أ- أن بعض الدراسات السابقة هدفت إلى التعرف على أثر أستخدام حل المشكلات في متغير تابع غير النتاجات الفنية، مثل فهم طبيعة العلم، كما في دراسة العلاف ١٩٩٧) وأستخدام نموذج (فان هل) و (حل المشكلات) في تدريس الهندسة المجسمة، كما في دراسة (السامرائي ١٩٩٩) وبذلك يختلف هدف البحث الحالي مع أهداف هذه الدراسات من حيث المتغير التابع.

ب- أن الدراسات الأخرى قد أستهدفت تطوير النتاجات الفنية بمتغير مستقل غير نموذج (حل المشكلات) مثل استخدام طريقة النمذجة (العتاب ١٩٩١) واستخدام وحدات نمطية تعليمية (حسين ١٩٩٨) واستخدام برنامج التخطيط (لفتة ١٩٩٧)، وبذلك تميزت الدراسة الحالية أنها هدفت إلى تطوير التفكير العلمي على وفق طريقة حل المشكلات فضلاً عن تطوير أدائهم المهاري.

٢- العينة

أ- أختلفت الدراسات السابقة في عدد أفراد عيناتها فتراوحت بين (٦٤، العلاف ١٩٩٧) و (٢٨) العتاب، ١٩٩١) و (٣٢) حسين ١٩٩٨، (٢٨) لفتة ١٩٩٧) و (٦٦) السامرائي ١٩٩٩)، أما عينة البحث الحالي فبلغت (٦٠) طالبة توزعن توزيعاً متساوياً على مجموعات البحث الثلاث،ن وهذا العدد يكاد يكون متقارباً مع عينة (العلاف ١٩٩٧) و(السامرائي ١٩٩٩).

ب-أن الدراسات التي استهدفت تطوير الأداء المهاري أقتصرت جميعها على طلبة المرحلة الجامعية ومن الطلبة ذوي الاختصاص الفني الذين يسهل تطوير أدائهم المهاري بسبب توفر الموهبة الفنية لديهم وبذلك تميز البحث الحالي في أن العينة كانت طالبات المرحلة الثانوية اللواتي تتباين لديهن المهارات الفنية.

ج- واختلفت أيضاً مع دراسة (العلاف ١٩٩٧) التي استهدفت المرحلة الجامعية في تطبيقها لأساليب حل المشكلات، أي مع مرحلة تزايدت فيها مهارة التفكير العلمي بفعل تزايد الخبرات والمواقف الحياتية التي يمر بها الطالب منذ مرحلة المراهقة، إذ تنمو عنده القدرة على التفكير المجرد إلى المرحلة الجامعية إلا انها اتفقت مع دراسة السامرائي (١٩٩٩) التي استهدفت طالبات المرحلة الثانوية، وبذلك نلاحظ ان الدراسات السابقة لم تستهدف تطوير النتاج الفني في المرحلة الثانوية، اذ كان ذلك احد الاسباب التي دفعت الباحثة الى اختيار المرحلة الثانوية عينة للبحث الحالي.

٣- استخدمت الباحثة تصميم المجموعات المتكافئة من نوع القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة لأنها هدفت إلى معرفة أثر استخدام الأسلوبين الأول والرابع لحل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية، وهي بذلك تختلف مع دراسة (العلاف ١٩٩٧) التي استخدمت الاختبار البعدي فقط، وتتفق مع دراسة (حسين ١٩٩٨) و (العتاب ١٩٩١) و (السامرائي ١٩٩٩) و (لفتة ١٩٩٧) التي استخدمت الاختبار القبلي والبعدي. فضلاً عن أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة (العلاف ١٩٩٧) و (السامرائي ١٩٩٩) في وجود متغيرين مستقلين، وتختلف مع دراسة (حسين ١٩٩٨) و (العتاب ١٩٩١) و (لفتة ١٩٩٧) في وجود متغير مستقل واحد.

وجدير بالذكر أن الباحثة قد استفادت من دراسة (العلاف ١٩٩٧) التي استخدمت أسلوبين لحل المشكلات في فهم خطوات وأستراتيجيات كل أسلوب من أساليب حل المشكلات، واستفادت أيضاً من دراسة (لفتة ١٩٩٧) و (حسين ١٩٩٨) و (العتاب ١٩٩١) في إعداد استمارة تقويم النتاجات الفنية.

٤- أتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العلاف ١٩٩٧) من حيث إعداد خطط دراسية حسب استراتيجية كل أسلوب، وكذلك دراسة (السامرائي ١٩٩٩).
واختلفت مع دراسة (حسين ١٩٩٨) و (العتاب ٩١) و (لفتة ١٩٩٧) التي اعتمدت على إعداد برنامج لتدريس الطلبة، فضلاً عن أن البحث الحالي أختلف مع جميع الدراسات السابقة، من حيث أن الاختبار القبلي والبعدي كان اختباراً أدائياً عملياً، في حين كان أختبار (العلاف ١٩٩٨) و (السامرائي ١٩٩٩) تحصيلياً فقط،، وأختبار (العتاب ١٩٩١) و(حسين ١٩٩٨) و(لفتة ١٩٩٧) اختباراً تحصيلياً فضلاً عن الأداء المهاري.
٥- اختلفت الدراسة الحالية من حيث الوقت المحدد لكل درس مع أغلب الدراسات السابقة إذ بلغ وقت الحصة الدراسية الواحدة (٤٥) دقيقة، وذلك لأن الدراسات السابقة (العتاب وحسين ولفتة والعلاف) كانت عينتها من طلبة المرحلة الجامعية التي يختلف وقت الحصة الدراسية المحدد لها، وتتفق مع دراسة (السامرائي ١٩٩٩).
٦- اختلف البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة أنه استخدم ثلاث مجاميع اثنان منها تجريبية وواحدة ضابطة في حين استخدمت دراسة (العلاف ١٩٩٧) مجموعتين تجريبيتين، أما دراسة (السامرائي ولفتة والعتاب وحسين) فقد استخدمت مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
٧- أما تصحيح النتائج النهائية فقد اعتمدت دراسة (العلاف ١٩٩٧) و (السامرائي ١٩٩٩) على أساس فقرات معينة، في حين أعتمدت دراسة (العتاب ١٩٩١) و(لفتة ١٩٩٧)

و (حسين ١٩٩٨) على الاختيار التحصيلي فضلاً عن تصحيح النتاجات العملية بواسطة استمارة خصصت لتقييم النتاجات.

وقد اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات الأخيرة في هذا الجانب، إذ اعتمدت في تصحيح النتاجات العملية على استمارة خصصت لتقييم النتاجات الفنية اعدتها الباحثة لهذا الغرض وتم استخراج ثباتها بعرضها على الخبراء، وبذلك اتفقت مع دراسة (العتاب ١٩٩١) و (لفتة ١٩٩٧) و (حسين ١٩٩٨) في استخراج ثبات أداة التقييم، واختلفت في ذلك مع دراسة (العلاف ١٩٩٧) و (السامرائي ١٩٩٩) لأن الأخيرة لم تعتمد استمارة خاصة لتقييم الأداء.

٨- الوسائل الأحصائية

لاحظت الباحثة استخدام الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين لمعالجة البيانات في أغلب الدراسات التي استخدمت مجموعتين وهي دراسة (العلاف ١٩٩٧) و (العتاب ١٩٩١) و (لفتة ١٩٩٧) و (السامرائي ١٩٩٩).

واختلفت مع دراسة (حسين ١٩٩٩) التي استخدمت معادلة (مان وتني، وتحليل التباين الاحادي، ومعادلة ولكوكس لعينتين مترابطتين)، لدراسة دلالة الفروق.

وبهذا فقد تميزت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة في استخدامها تحليل التباين ومعادلة توكي لدراسة دلالة الفروق.

٩- نتائج الدراسات السابقة

توصلت دراسة (السامرائي ١٩٩٩) إلى فاعلية استخدام نموذج (حل المشكلات) في تدريس الهندسة المجسمة، وخاصة في مجال الرسم الهندسي، في حين لم تتوصل دراسة (العلاف ١٩٩٧) إلى نتائج مماثلة للأسلوبين الأول والسادس في فهم طبيعة العلم، أما الدراسة الحالية فقد توصلت إلى فاعلية استخدام الأسلوبين الأول والرابع في تطوير النتاجات الفنية بشكل فاعل، كما اتفقت في نتائجها مع دراسة (لفتة ١٩٩٧) التي استخدمت البرنامج الخطي (التعليم المبرمج).

إجراءات البحث

يتضمن هذا الفصل عرضاً للإجراءات المستخدمة في البحث من حيث اعتماد التصميم التجريبي المناسب ووصف العينة وأداة الدراسة وإجراءات التجربة، كما اشتملت على المعالجات الإحصائية التي أتبعت في تحليل البيانات لاستخراج النتائج.

أولاً:- التصميم التجريبي

استخدمت الباحثة التصميم التجريبي ذا الضبط المحكم نوع المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة)، ذات الاختيار العشوائي والتي أخضعت للاختبار القبلي والبعدي، وكما هو موضح في الجدول.

جدول (١)

التصميم التجريبي

المجموعة	الاختبار القبلي	المتغير المستقل	الاختبار البعدي
التجريبية الأولى	χ	الأسلوب الأول لحل المشكلات	χ
التجريبية الثانية	χ	الأسلوب الرابع لحل المشكلات	χ
الضابطة	χ	الطريقة التقليدية	χ

ثانياً:- مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث الحالي من مدارس المرحلة الاعدادية والثانوية في محافظة ديالى/ قضاء بعقوبة المركز، حيث بلغ مجموع هذه المدارس ١٢ مدرسة إعدادية وثانوية للبنات(*).

تم تحديد مرحلة الرابع العام تحديداً عشوائياً إذ بلغ مجموع طالبات مرحلة الرابع العام للمدارس الثانوية والإعدادية (مجتمع البحث) (٩٨٨) طالبة توزعن على هذه المدارس، وكما موضح بالجدول (٢).

* أختصر البحث الحالي على مدارس المرحلة الإعدادية والثانوية للبنات لان إجراءات البحث طبقت في مدارس البنات فقط.

جدول (٢)

ت	المدرسة	عدد الطالبات
١.	ثانوية الفراقد للبنات	٦٠
٢.	ثانوية صدام المطورة للبنات	٦٠
٣.	ثانوية الازدهار للبنات	٩٥
٤.	إعدادية صدام للبنات	١٩٦
٥.	ثانوية العدنانية للبنات	٨٩
٦.	ثانوية الروابي للبنات	٣٦
٧.	ثانوية الخنساء للبنات	١٦
٨.	ثانوية أم سلمة للبنات	١٢٧
٩.	ثانوية عائشة للبنات	٤٩
١٠.	ثانوية آمنة بنت وهب للبنات	٣٢
١١.	ثانوية فاطمة الزهراء للبنات	٤٤
١٢.	ثانوية بلقيس للبنات	١٣
المجموع		٩٨٨

ثالثاً: العينة

بما أن مجتمع البحث يمثل مجموعة من المدارس الإعدادية والثانوية ونظراً الى ان إجراءات البحث الحالي تتطلب تطبيق أسلوبي حل المشكلات على الطالبات لذلك قامت الباحثة باختيار (إعدادية صدام للبنات) بطريقة عشوائية، من بين المدارس لتطبيق التجربة، إذ بلغ مجموع طالبات المرحلة الرابعة في هذه المدرسة(١٩٦) طالبة، تم اختيار (٦٠) طالبة منهن بالطريقة العشوائية.

إذ تم تقسيم هذه العينة إلى ثلاث مجموعات بواقع (٢٠) طالبة لكل مجموعة، إذ درست المجموعة التجريبية الأولى وفق الأسلوب الأول لحل المشكلات في حين درست المجموعة التجريبية الثانية وفق الأسلوب الرابع لحل المشكلات ودرست المجموعة الضابطة وفق الطريقة التقليدية التي يتبعها مدرس المادة، وكما موضح بالجدول (٣).

جدول (٣)

يمثل توزيع إفراد العينة على مجموعات البحث (التجريبيتين والضابطة)

المجموعة	طريقة التدريس	العدد
التجريبية الأولى	الأسلوب الأول لحل المشكلات	٢٠
التجريبية الثانية	الأسلوب الرابع لحل المشكلات	٢٠
الضابطة	الطريقة التقليدية	٢٠

رابعاً: تكافؤ المجموعات

لكي يتم التحقق من بعض المتغيرات التي قد يكون لها تأثير على التجربة، تم ضبط المتغيرات الآتية بين المجموعات الثلاث وهي :

١- مستوى الأداء المهاري بواسطة الاختبار القبلي.

٢- العمر.

٣- تحصيل الأم.

٤- تحصيل الأب.

١- مستوى الأداء المهاري

للتأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث تم إجراء الاختبار القبلي لهم، وذلك في يوم(٢٧-١٠-٢٠٠١) واستمر لمدة خمسة أيام، وقد أجرت الباحثة الاختبار القبلي بنفسها بعد الاتفاق مع إدارة المدرسة.

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي انعدام الفروق ذات الدلالة المعنوية بين المجموعات في الاختبار المهاري القبلي، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١,٧٩) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (٣,١٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٥٧,٢)، وكما موضح في الجدول (٤).

جدول (٤)

نتائج تحليل التباين الأحادي لتكافؤ المجاميع في الاختبار القبلي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجاميع	٢	٨٩,٢	٤٤,٦	١,٧٩	٣,١٩	٠,٠٥
داخل المجاميع	٥٧	١٤١٩,١	٢٤,٨٩			
الكلي	٥٩	١٥٠٨,٣				

٢- متغير العمر

ضبط هذا المتغير لعلاقته بالنمو المعرفي والنضج الفني والخبرة الشخصية للطلبات، وقد تم ضبط هذا المتغير بتوزيع الأعمار توزيعاً متساوياً بين المجموعات، وقد استبعدت الباحثة الطالبات اللائي تجاوزت أعمارهن (١٩) سنة وذلك لأن التقدم في العمر قد يؤثر في المهارات الفنية وكذلك استبعدت الباحثة الراسبات إذ قد يكون لهن التأثير نفسه في المهارات الفنية، ولغرض التحقق من تكافؤ المجموعات في متغير العمر استخدمت الباحثة تحليل التباين الأحادي، وقد أظهرت النتائج انعدام الفروق ذات الدلالة المعنوية بين المجموعات، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة(صفراً) وهي أقل من القيمة الفائية الجدولية البالغة (٣,١٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٥٧,٢)، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥)

نتائج تحليل التباين الأحادي لتكافؤ المجموعات في متغير العمر

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى دلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين المجاميع	٢	صفر	صفر	صفر	٣,١٩	٠,٠٥
داخل المجاميع	٥٧	٣٨,٨٥	٠,٦٨			
الكلي	٥٩	٣٨,٨٥				

٣-تحصيل الأم

من بين المعلومات التي استقتها الباحثة من البطاقة المدرسية التحصيل الدراسي للأم والأب، ولأجراء التكافؤ في التحصيل الدراسي للأم، أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام معادلة مربع كاي (كا)^{٢} ، أن مجموعات البحث الثلاث قد تكافأت في هذا المتغير إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (٠,٧٧) وعند مقارنتها بقيمة مربع كاي الجدولية عند مستوى معنوية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤) إذ كانت قيمتها (٩,٤٩)، أي أنها غير دالة إحصائياً. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٦)

التحصيل الدراسي للأم لمجموعات البحث الثلاث

التحصيل / المجموعة	متوسطة فأقل	إعدادية فأكثر	جامعة فأكثر	عدد إفراد العينة	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٦	٩	٥	٢٠	٤	٠,٧٧	٩,٤٩	٠,٠٥
التجريبية الثانية	٥	٩	٦	٢٠				
الضابطة	٦	٧	٧	٢٠				

٤- تحصيل الأب

تم أيضاً إجراء التكافؤ في التحصيل الدراسي للأب، إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام معادلة مربع كاي (كا)^{٢}، أن مجموعات البحث الثلاث قد تكافأت في هذا المتغير إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (١,١٠) وحين مقارنتها بقيمة مربع كاي الجدولية، عند مستوى معنوية (٠,٠٥) وبدرجة حرية (٤) إذ كانت قيمتها (٩,٤٩)، أي أنها غير دالة إحصائياً، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٧)

التحصيل الدراسي للأب لمجموعات البحث الثلاث

التحصيل / المجموعة	متوسطة فأقل	إعدادية فأكثر	جامعة فأكثر	عدد إفراد العينة	درجة الحرية	قيمة مربع كاي		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
التجريبية الأولى	٧	٧	٦	٢٠	٤	١,١٠	٩,٤٩	٠,٠٥
التجريبية الثانية	٨	٦	٦	٢٠				
الضابطة	٥	٨	٧	٢٠				

خامساً: إجراءات الدراسة

أ- الدراسة الإستطلاعية

اعتمدت الباحثة استمارة ملاحظة خصصت لتقييم أداء مدرسي التربية الفنية (*)بملاحظة مدرسي التربية الفنية في عدد من المدارس الإعدادية والثانوية، البالغ عددهم (٢٠) مدرساً ومدرسة، وكما هو موضح في الجدول (٨).

جدول (٨)

استمارة الملاحظة الخاصة، بتقييم أداء مدرسي التربية الفنية

ت	الأداء السلوكي للمدرس	متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق
١.	يحدد طريقة التدريس التي يتبعها أثناء الدرس			
٢.	عرض الدرس على الطلبة واثارة تفكيرهم نحوه			
٣.	يشرح مادة الدرس شرحاً صحيحاً علمياً وفنياً			
٤.	يختار الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى الطلبة وتفكيرهم			
٥.	يشرك أكبر عدد من الطلبة في المناقشة			
٦.	يشجع الطلبة على تقديم أسئلتهم حول الدرس واستفساراتهم			

وبعد استخراج النسبة المئوية للفقرات أظهرت نتائج الملاحظة ما يأتي:-

١- أن نسبة (٤٠%) فقط من المدرسين يحددون طريقة التدريس التي يتبعونها في أثناء الدرس، وهذه النتيجة ضعيفة قياساً إلى النسبة المتبقية إذ أن (٦٠%) من المدرسين لا يحددون طريقة التدريس المتبعة، فنرى المدرس يتبع طريقة المحاضرة تارة وطريقة النمذجة تارة أخرى، مما يسبب تشتتاً في تركيز الطلبة، وبالتالي الابتعاد عن التفكير العلمي المنظم.

٢- أن نسبة (٣٠%) فقط من المدرسين يقومون بعرض الدرس عرضاً مثيراً للطلبة وهي نسبة قليلة، إذ أن عرض الدرس عرضاً مثيراً له أهمية كبيرة إذ يؤدي الى شد انتباه الطلبة وحصر تركيزهم في موضوع الدرس.

---

* تمت الإستعانة بملاحظة أخرى وهي (لبنى أحمد ناصر) بكلوريوس تربية فنية، كلية الفنون الجميلة.

٣-أن نسبة (٢٠%) فقط من المدرسين، يشرح مادة الدرس شرحاً صحيحاً علمياً وفنياً، وهي نسبة قليلة مقارنة بالنسبة المتبقية إذ ان (٨٠%) من المدرسين يشرحون المادة شرحاً سطحياً دون إعطاء الأسباب العلمية للظواهر أو موضوع الدرس.

٤- أن نسبة (٣٥%) فقط من المدرسين يختار الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى الطلبة وتفكيرهم، أما النسبة المتبقية وهي (٦٥%) يختار الوسائل التعليمية نفسها في كافة المراحل.

٥- أ، نسبة (١٥%) من المدرسين، يشركون اكبر عدد ممكن من الطلبة في المناقشة، وهي نسبة قليلة جداً، إذ يكون بقية الطلبة مجرد مستمعين سلبيين أثناء الدرس.

٦- أن نسبة (٥٠%) من المدرسين، يشجعون الطلبة على تقديم أسئلتهم واستفساراتهم عن الدرس، أما النسبة المتبقية وهي(٥٠%) من المدرسين لا يقومون بتشجيع الطلبة على تقديم اسئلتهم واستفساراتهم، ويجيبون عنها اجابة سطحية لا تكاد ترضي فضول الطلبة لمعرفة أسباب حدوث الظواهر الطبيعية، ولا يفتح المجال أمامهم لمعرفة طريقة علمية ينظمون بها تفكيرهم أثناء محاولتهم حل المشكلات التي تواجههم أثناء الدرس.

وبذلك يمكن استنتاج، أن الطريقة المتبعة في التدريس لا تلتزم بشروط التدريس العلمي، ولا تشجع تفكير الطلبة العلمي ولا تثير فيهم الرغبة في المعرفة وحب الاستطلاع وأن مقياس تقدير الطلبة، ليس في مقدار أتباعهم لخطوات التفكير العلمي المنظم بل مقدار أتباعهم تعليمات المدرس اتباعاً آلياً، وتكون النتيجة هي طالب سلبي وهذا ينعكس بالتالي على إنتاجه الفني انعكاساً سلبياً.

ب: مستلزمات الدراسة

١- تحديد المادة

حددت الباحثة بالتعاون مع المشرفين الموضوعات التي تم تدريسها لعينة البحث وفي ضوء الملاحظات المشتقة من الاستبيان الاستطلاعي الذي عرض على عينة استطلاعية من مدرسي التربية الفنية في المدارس الثانوية والإعدادية، إذ أظهرت النتائج أن النتاجات الفنية تعاني من تأخر في المجالات كافة من رسم وأشغال يدوية وتصميم ولا تقتصر على مادة واحدة فقط، وعلى هذا الأساس حصلت الباحثة على مجموعة عناوين لمفردات تشكل مشكلة أمام الطلبة، وهذه المفردات هي:-

١- الظل والضوء ٢- الألوان ٣- رسم منظر طبيعي ٤- رسم طبيعة جامدة ٥- عمل شكل مكعب ٦- عمل شكل هرم ٧- عمل شكل دائرة ٨- تصميم نشرة جدارية ٩- تصميم جريدة المدرسة ١٠- تصميم بطاقة تهنئة.

وقد تم عرض هذه المفردات من خلال استبيان أعد لهذا الغرض (ملحق ٢) على مجموعة من الخبراء من ذوي التخصص بالتربية الفنية والفنون التشكيلية والتصميم (ملحق ٦) إذ حصلت المفردات الآتية على نسبة أتفاق (٨٩%) وهي نسبة كافية لضمان صدق الخبراء، والمفردات:-

١- الظل والضوء
٢- الألوان المائية
٣- عمل شكل مكعب
٤- عمل شكل هرم
٥- تصميم بطاقة تهنئة

٢- إعداد الخطط التدريسية

اعدت الباحثة (١٥) خطة تدريسية، لمجموعات البحث الثلاث، (٥) خطط تدريسية للمجموعة التجريبية الأولى وبالشكل الذي يتلاءم مع الأسلوب الأول لحل المشكلات، و(٥) خطط تدريسية للمجموعة التجريبية الثانية وبالشكل الذي يتلاءم مع الأسلوب الرابع لحل المشكلات، و(٥) خطط تدريسية للمجموعة الضابطة وبشكل يتلاءم مع الطريقة التقليدية في التدريس، إذ عرضت الباحثة الخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء (ملحق ٦) وفي ضوء الملاحظات التي قدمها الخبراء تم إجراء التعديلات على الخطط التدريسية من خلال حذف بعض المفردات وإضافة اخرى، ثم عرضت مرة أخرى على نفس الخبراء حيث حصلت على نسبة أتفاق تام.

٣- أداة البحث

بالنظر الى انعدام وجود مقاييس جاهزة ومقننة تتفق مع هدف البحث فقد اعدت الباحثة (٤) استمارات لتقييم مستوى الأداء العملي للطالبات، وبتقدير متدرج، لغرض استخدامها في تقييم نتاجات عينة البحث في أدائهن للمهارات المحددة.

١- الظل والضوء
٢- الألوان
٣- عمل شكل مكعب
٤- عمل شكل هرم
٥- تصميم بطاقة تهنئة

وقد تم اشتقاق فقرات الاستمارات التي تمثل نواتج التعلم، بعد الإطلاع على عدد من المقاييس القريبة من مشكلة البحث، أعدت في دراسات أخرى مثل دراسة (حسين ١٩٩٨) ودراسة (لفتة ١٩٩٧).

إذ شملت الاستمارة الأولى الخاصة بموضوع الظل والضوء (١٤) فقرة، والاستمارة الخاصة بموضوع الألوان(١٦) فقرة، والاستمارة الخاصة بتقييم الأشكال الهندسية (٩) فقرات، أما الاستمارة الرابعة الخاصة بموضوع بطاقة التهنئة فقد شملت (٩) فقرات ايضاً.

وقد تم عرض الاستمارات في صيغتها الأولية على مجموعة من الخبراء(ملحق) وفي ضوء ملاحظاتهم وتعديلاتهم تم حذف فقرتين من الاستمارة الأولى، و(٤) فقرات من الاستمارة الثانية وفقرتين

من الاستمارة الثالثة وفقرتين من الاستمارة الرابعة، وذلك اما لتداخلها مع فقرات أخرى أو لقلة أهميتها، وبعد إجراء التعديلات على الاستمارات وفق ملاحظات الخبراء أصبحت الاستمارات كالآتي:-

١- شملت الاستمارة الأولى (١٣) فقرة بعد إضافة الفقرتين (١٢) و(١٣).
٢- شملت الاستمارة الثانية (١٠) فقرات بعد إضافة الفقرة (١٠)
٣- شملت الاستمارة الثالثة (٧) فقرات بعد إضافة الفقرة (٧)
٤- شملت الاستمارة الرابعة (٧) فقرات بعد إضافة الفقرة (٧)

حيث تم عرضها مرة أخرى على الخبراء لأستحصال الاتفاق التام عليها.

سادساً: تطبيق التجربة

تم تطبيق التجربة على المجموعات الثلاث في وقت واحد للفترة من (٢٧-١٠-٢٠٠١) ولغاية (١٤-١٢-٢٠٠١) وفقاً لما كان مرسوماً لها، في قاعة دراسية واحدة باتفاق الباحثة مع إدارة مدرسة إعدادية صدام للبنات، على تنظيم جدول الحصص الدراسية للمجموعات الثلاث في أوقات متقاربة، ودرست الباحثة المجموعات الثلاث لتحاشي أثر متغير المدرس.

-تم تخصيص درس واحد لكل مجموعة أسبوعياً وبمعدل (٤٥) دقيقة للدرس وفقاً لما معمول به في المدارس الإعدادية وحسب جدول الحصص المقرّ من قبل وزارة التربية لمادة التربية الفنية.

-وضماناً لعدم حصول تداخل بين المجموعات الثلاث في المعلومات، فقد درست الباحثة المجموعة التجريبية الثانية في الدرس الأول من كل أسبوع (المجموعة تقوم بفرض الفروض حسب خطة الدرس) وخصص الدرس الثاني للمجموعة التجريبية الاولى (المجموعة التي تتلقى الافتراضات جاهزة من المدرس)، أما المجموعة الضابطة فقد كانت تتلقى الدرس بعد المجموعة التجريبية الأولى مباشرة (الدرس الذي يليه في نفس اليوم) ووفقاً لهذه الطريقة لم يحصل تداخل في المعلومات بين المجموعات الثلاث في الحد الأدنى.

وقد تم في الأسبوع الأول للتجربة إجراء الاختبارات القبلية المهارية للمجموعات الثلاث وعلى مدى (٥ أيام) وبعد الانتهاء من الاختبارات القبلية تم البدء بتطبيق التجربة، وفي الأسبوع الأول تم تدريس موضوع الظل والضوء (حسب توجيهات الخبراء وحسب الخطة التدريسية الخاصة بكل مجموعة) ويتم في نهاية الدرس إعطاء تدريبات الطالبات كواجب بيتي لزيادة المهارة في الموضوع، وتم في الأسبوع الثاني تدريس مفردة الألوان، وخصص الأسبوع الثالث والرابع لمواضيع الأشكال الهندسية، أما الأسبوع الخامس فقد خصص لتدريس موضوع بطاقة التهنئة.

تم في الأسبوع السادس إجراء الاختبارات البعدية المهارية للمجموعات الثلاث وعلى مدى (٥ أيام) تحت أشراف الباحثة.

سابعاً: طريقة تصحيح النتاجات

لغرض تصحيح النتاجات العملية للطالبات في الاختبارين القبلي والبعدي، تم تدريب أثنتين من مدرسات مادة التربية الفنية (*) على طريقة تصحيح هذه النتاجات، وفق استمارات التقييم إذ تم في ضوء آراء الخبراء، وضع معيار للتقييم مكون من ثلاث درجات وهي على النحو الآتي :

١- ثلاث درجات للإجابة عن فقرة متحقق.
٢- درجتان للإجابة عن فقرة متحقق إلى حد ما.
٣- درجة واحدة للإجابة عن فقرة غير متحقق.

تم استخراج المتوسط الحسابي بين المصححات للحصول على الدرجة النهائية لكل طالبة.

ثامناً: ثبات التصحيح:

لغرض التأكد من الموضوعية في عملية تصحيح نتاجات الاختبار ودقتها فقد اعتمدت الباحثة الأسلوبين الآتيين:-

١- الاتفاق بين الباحثة ونفسها عبر الزمن أي أن تتوصل في المرة الثانية إلى النتائج نفسها التي توصلت إليها في المرة الأولى، إذا أتبعت الأسلوب نفسه في عملية تصحيح عينة الثبات نفسها بعد مدة متفاوتة وتحقيقاً لذلك تم التصحيح، مرتين متتاليين بفاصل زمني مدته (٧) أيام، وللموضوعات الخمس، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وجد أن معامل الاتفاق بين الباحثة ونفسها يساوي (٠,٩٠) وهو معامل ارتباط موجب وقوي يكفي لضمان ثبات التصحيح.
٢- دربت الباحثة أحدى المدرسات على عملية التصحيح بعد أن زودتها باستمارة التقييم، وبعد إطلاعها على أسلوب تصحيح النتاجات، قامت المصححة الثانية بتصحيح عينة الثبات بعد انتهاء فترة التجربة.وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وجد أن معامل الأتفاق بين الباحثة والمصححة الأخرى يساوي(٠,٨٨) (وهو معامل ارتباط موجب وقوي ويكفي لضمان الثقة بثبات التصحيح لأغراض هذا البحث) (البياتي وأثناسيوس، ١٩٧٧، ١٨٣)

- ١- لبنى احمد ناصر، بكلوريوس تربية فنية، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد
  ٢- زكاء حسين بكلوريوس تربية فنية، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد.

تاسعاً: الوسائل الإحصائية

١- معامل ارتباط بيرسون، استخدم في إيجاد معامل ثبات التصحيح

$$ر = \frac{ن \text{ مجـ س ص} - (\text{مجـ س})(\text{مجـ ص})}{\sqrt{[ن \text{ مجـ س}^{٢} - (\text{مجـ س})^{٢}][ن \text{ مجـ ص}^{٢} - (\text{مجـ ص})^{٢}]}}$$

حيث أن:

ن= حجم العينة

س= درجات الإفراد في التطبيق الأول

ص= درجات الإفراد في التطبيق الثاني (البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ص ١٨٣)

٢- تحليل التباين الأحادي لاختبار الفروق بين المجموعات في الاختبار القبلي لغرض تكافؤ المجاميع، وكذلك الاختبار الفروق بين المجموعات في الاختبار البعدي.

$$ف = \frac{\text{متوسط المربعات بين المجموعات}}{\text{متوسط المربعات داخل المجموعات}}$$

(البياتي واثناسيوس، ١٩٧٧، ص٣٠٨)

٣- اختبار توكي (Tukey)، استخدم في مقارنة الأزواج الممكنة بين أوساط المجموعات

$$q = HSD \sqrt{\frac{\text{و م خ}}{ن}}$$

q = القيمة الجدولية لمدى ستودينت

و م خ = متوسط المربعات داخل المجموعات.

ن = عدد أحدى المجموعات، (عودة وخليل، ١٩٨٨، ص ٥٨٤)

٤- توزيع مربع كاي (كا^{٢}) استخدم في تحصيل تكافؤ المجموعات في متغير الاب والام

$$كا^{٢} = مجـ \frac{(ل - ق)^{٢}}{ق}$$

ل = التكرار المشاهد

ق = التكرار المتوقع (توفيق، ١٩٨٣، ص١٣٣)

٥- كما استخدمت النسبة المئوية لاستخراج أتفاق آراء الخبراء

$$\frac{\text{الجزء}}{\text{الكل}} \times ١٠٠$$

عرض النتائج ومناقشتها

في ضوء هدف البحث الذي يرمي إلى قياس وأثر استخدام اسلوبين لحل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية لطالبات المرحلة الثانوية في إعداديات مدارس بعقوبة للبنات وثانوياتها، وبعد الانتهاء من تنفيذ التجربة ومن ثم تحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً، يتم عرض النتائج وفقاً للفرضيات الواردة في البحث.

١- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعات الثلاث حول أدائهم المهاري في الاختبار القبلي.

وقد تم توضيحها في الفصل الثالث.

٢- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعات الثلاث حول أدائهم المهاري في الاختبار البعدي.

وبعد استخدام تحليل التباين في معالجة البيانات ظهرت النتائج كما موضح في جدول (٩)

جدول (٩)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات في الاختبار البعدي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين الصفوف	٢	٢٢٩٦٧,٤٣	١١٤٨,٧	١٢٠,٩٤	٣,١٩	٠,٠٥
داخل المجاميع	٥٧	٥٤١٢,٣	٩٤,٩٥			
الكلي	٥٩	٢٨٣٧٩,٧٣				

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات في الاختبار المهاري البعدي، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (١٢,٩٤) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (٣,١٩) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجتي حرية (٥٧,٢)، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية.

٣- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة حول أدائهم المهاري في الاختبار البعدي.

وبعد استخدام معادلة توكي في معالجة البيانات ظهرت النتائج كما موضح في الجدول (١٠)

جدول (١٠)

نتائج المقارنة الزوجية بين المجموعتين التجريبية الأولى والضابطة

المجموعة	ن	المتوسط	قيمة Tukey		درجات الحرية	متوسط المربعات داخل المجموعات	مستوى الدلالة
			(HSD.ت)	الفرق بين المتوسطين			
التجريبية الأولى	٢٠	١١٧,٣٥	٢٠,٣٠	٤٢,٩	٣٨	١٢,١١	٠,٠٥
الضابطة	٢٠	٧٤,٤٥					

يتضح من الجدول أعلاه أن الفرق بين المتوسط في المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة يساوي(٤٢,٩) وهو أكبر من قيمة ضرب HSD في قيمة (ت) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) والذي يساوي (٢٠,٣٠)، إذا هناك فرق دال عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط المجموعة التجريبية الأولى وبين متوسط المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الأولى، مما يثبت أن للأسلوب الأول لحل المشكلات والذي تمت السيطرة عليه أثناء التطبيق، فاعلية واضحة في تطوير النتاجات الفنية لطالبات المجموعة التجريبية الأولى واللواتي أخضعن للتجربة.

٤- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة حول أدائهم المهاري في الاختبار البعدي.

وبعد استخدام معادلة توكي في معالجة البيانات ظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول (١١)

جدول (١١)

نتائج المقارنة الزوجية بين المجموعتين التجريبية الثانية والضابطة

المجموعة	ن	المتوسط	قيمة Tukey		درجات الحرية	متوسط المربعات داخل المجموعات	مستوى الدلالة
			(HSD.ت)	الفرق بين المتوسطين			
التجريبية الثانية	٢٠	١١٩,١٥	١٧,١٣	٤٤,٧	٣٨	١٠,٢١	٠,٠٥
الضابطة	٢٠	٧٤,٤٥					

يتضح من الجدول أعلاه أن الفرق بين المتوسط في المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة يساوي (٤٤,٧) وهو أكبر من قيمة ضرب (HSD) في قيمة (ت) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) والذي يساوي (١٧,١٣)، إذا هناك فرق دال مستوى (٠,٠٥) بين متوسط المجموعة التجريبية الثانية وبين متوسط المجموعة الضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية، مما يثبت أن الأسلوب الرابع لحل المشكلات والذي تمت السيطرة عليه أثناء التطبيق، فاعلية واضحة في تطوير النتاجات الفنية لطالبات المجموعة التجريبية الثانية واللواتي أخضعن للتجربة.

٥- **الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى، ومتوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية، حول أدائهم المهاري في الاختبار البعدي.

وبعد استخدام معادلة توكي في معالجة البيانات ظهرت النتائج كما موضح في جدول (١٢)

جدول (١٢)

نتائج المقارنة الزوجية بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية

المجموعة	ن	المتوسط	قيمة Tukey		درجات الحرية	متوسط المربعات داخل المجموعات	مستوى الدلالة
			(ت.HSD)	الفرق بين المتوسطين			
التجريبية الثانية	٢٠	١١٧,٣٥	٢٠,٠٦	١,٨	٣٨	١١,٩٦	٠,٠٥
التجريبية الثانية	٢٠	١١٩,١٥					

يتضح من الجدول أعلاه أن الفرق بين المتوسطين في المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية يساوي(١,٨) وهو اصغر من قيمة ضرب (HSD) في قيمة (ت) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) والذي يساوي (٢٠,٠٦)، إذاً ليس هناك فرق دال عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية، مما يثبت انعدام الفرق الدال إحصائياً بين استخدام الأسلوب الأول لحل المشكلات والأسلوب الرابع لحل المشكلات.

٦-**الفرضية السادسة:** انعدام الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الأولى حول أدائهم المهاري في الاختبارين القبلي والبعدي.

وبعد استخدام معادلة توكي في معالجة البيانات ظهرت النتائج كما هو موضح في جدول (١٣)

جدول (١٣)

نتائج المقارنة الزوجية للمجموعة التجريبية الأولى في الاختبارين القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية الأولى	ن	المتوسط	قيمة Tukey		درجات الحرية	متوسط المربعات داخل المجموعات	مستوى الدلالة
			(HSD.ت)	الفرق بين المتوسطين			
الاختبار القبلي	٢٠	٥٦,٣٥	١٣,٤٥	٦١	٣٨	٨,٠٢	٠,٠٥
الاختبار البعدي	٢٠	١١٧,٣٥					

يتضح من الجدول أعلاه أن الفرق بين المتوسطين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي يساوي (٦١) وهو أكبر من قيمة ضرب (HSD) في قيمة (ت) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذاً هناك فرق دال عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط الاختبار القبلي ومتوسط الاختبار البعدي ولصالح الاختبار البعدي، مما يثبت فاعلية الأسلوب الأول لحل المشكلات والذي تمت السيطرة عليه أثناء التجربة في تطوير النتاجات الفنية لطالبات المجموعة التجريبية الأولى واللواتي أخضعن للتجربة.

٧- **الفرضية السابعة:-** لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسط درجات المجموعة التجريبية الثانية، حول أدائهم المهاري في الاختبارين القبلي والبعدي.

وبعد استخدام معادلة توكي في معالجة البيانات ظهرت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٤)

جدول (١٤)

نتائج المقارنة الزوجية للمجموعة التجريبية الثانية في الاختبارين القبلي والبعدي

المجموعة التجريبية الثانية	ن	المتوسط	قيمة Tukey		درجات الحرية	متوسط المربعات داخل المجموعات	مستوى الدلالة
			(HSD.ت)	الفرق بين المتوسطين			
الاختبار القبلي	٢٠	٥٧	١٤,٤٩	٦٢,١٥	٣٨	٨,٦٤	٠,٠٥
الاختبار البعدي	٢٠	١١٩,١٥					

يتضح من الجدول أعلاه أن الفرق بين المتوسط في الاختبار القبلي والبعدي يساوي (٦٢,١٥) وهو أكبر من قيمة ضرب HSD في قيمة (ت) عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، إذاً هناك فرق دال عند مستوى (٠,٠٥) بين المتوسطين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي ولصالح الاختبار البعدي، مما يثبت فاعلية الأسلوب الرابع لحل المشكلات والذي تمت السيطرة عليه أثناء تطبيق التجربة في تطوير النتاجات الفنية لطالبات المجموعة التجريبية الثانية واللواتي أخضعن للتجربة.

الاستنتـاجـات

من خلال نتائج البحث يمكن استنتاج الآتي:-

١- أن تطوير النتاجات الفنية لدى الطلبة لا يمكن أن يتم بشكل عفوي بل يحتاج إلى جهود منظمة من خلال زيادة التدريب على التفكير العلمي بشكل مستمر.

٢- يمكن لطريقة حل المشكلات أن تساهم في تطوير النتاجات الفنية لأدى طلبة المرحلة الثانوية في مادة التربية الفنية ونتاجاتهم في المواد المختلفة الأخرى.

٣- أن طريقة حل المشكلات طريقة ناجحة ليس في تنمية المهارات العقلية فحسب أنما في تنمية المهارات الفنية أيضاً.

التوصيــات

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة توصي الآتي:-

١- إعادة النظر في الطريقة التقليدية لتدريس مادة التربية الفنية في المدارس الثانوية والاستفادة من نتائج البحث الحالي.

٢- ضرورة إعداد برامج لتدريب مدرسي التربية الفنية أثناء الخدمة، وبأعتماد نتائج البحث الحالي.

٣- زيادة اهتمام المعنيين بدرس التربية الفنية لما لهذا الدرس من أهمية في زيادة الوعي العقلي والفني لدى الطلبة.

المقترحـات

في ضوء النتائج التي توصلت اليها الباحثة تقترح القيام بالدراسات الآتية:-

١- أثر استخدام طريقة حل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية لطلبة المرحلة الثانوية من الذكور.

٢- اثر استخدام طريقة حل المشكلات في تحصيل الطلبة في مادة التربية الفنية لطلبة المرحلة الجامعية.

١. المصادر العربية

١- القرآن الكريم

٢- أبيري، بوب وستانش ابيري (٢٠٠١)،حل المشكلات بطرق ابداعية، برنامج تدريبي للأطفال، ط ١، ترجمة عبد الناصر فخرو، دار الفكر للطباعة والنشر،عمان.

٣- أبو العينين، سنية محمد، مايو (١٩٨٦)، الحاجات النفسية لطالب وطالبة المرحلة الثانوية، مجلة التربية، العدد ٤٨، اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.

٤- إسلام، عزمي، (ب ت)، اتجاهات الفلسفة المعاصرة، وكالة المطبوعات، الكويت.

٥- بدوي، عبد الرحمن، (١٩٧٩)، مدخل جديد إلى الفلسفة، ط ٢، وكالة المطبوعات، الكويت.

٦- البسيوني، محمود، (١٩٦١)، أسس التربية الفنية، (ب،ط)، دار المعارف، مصر.

٧- البسيوني، محمود،(١٩٨٩)،مبادئ التربية الفنية، (ب،ط)، دار المعارف، مصر.

٨- بلة، فيكتور، (١٩٨٧)، دور المختبر والنشاطات العملية في تدريس العلوم، مجلة أبحاث اليرموك، المجلد ٣، العدد ١، الأردن.

٩- بل، فريدريك، هـ، (١٩٨٦)، طرق تدريس الرياضيات، الجزء الأول، ط١، ترجمة محمد أمين وممدوح محمد سليمان، الدار العربية للنشر والتوزيع، القاهرة.

١٠-البياتي، عبد الجبار توفيق وزكريا اثناسيوس، (١٩٧٧)، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مطبعة المؤسسة الثقافية العمالية، بغداد.

١١-توفيق، عبد الجبار، ١٩٨٣، التحليل الاحصائي في البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية (الطرق اللامعلمية) ط١، الكويت.

١٢-جودي، محمد حسين، (١٩٩٩)، المداخل الصحيحة لتعليم الفن، ط ١، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان.

١٣-جودي، محمد حسين، (١٩٦٥)، طرق تدريس الفنون، ط١، دار المسيرة للطباعة والنشر، عمان.

١٤-حجي، محمد إسماعيل، (٢٠٠٠)، إدارة بيئة التعليم والتعلم، نظرية وممارسة في الفصل والمدرسة، ط ١، دار الفكر العربي، القاهرة.

١٥-حسين، جواد نعمة، (١٩٩٨)، أثر وحدات نمطية تعليمية في مادة التخطيط والألوان على نتاجات طلبة قسم التربية الفنية، أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد.

١٦-الحصيري، علي منير و يوسف العنيزي، (٢٠٠٠)، طرق التدريس العامة، ط ١، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.

١٧-حكيم، راضي، (١٩٨٦)، فلسفة الفن عند سوزان لانجر، (ب،ط)، دار الشؤون الثقافية العامة، بغداد.

١٨-الحيلة، محمد محمود، (١٩٩٩)، التصميم التعليمي، نظرية وممارسة، ط ١، تقديم محمد ذيبان غزاوي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
١٩-الحيلة، محمد محمود، (٢٠٠١)، أثر الأنشطة الفنية في تنمية التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة التأسيسية، مجلة أبحاث اليرموك، العدد ٩٩، جامعة قطر.
٢٠-الخليلي، خليل يوسف وآخرون، (١٩٩٦)، تدريس العلوم في مراحل التعليم العام، ط ١، دار القلم للطباعة والنشر، دبي.
٢١-ديوي، جون،(١٩٦٣)، الفن خبرة،تعريب زكريا إبراهيم.
٢٢-الربيعي، نضال كاظم، (١٩٨٨)، تقويم النشاطات الفنية المصاحبة للمنهج الدراسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد.
٢٣-زكريا، إبراهيم، (١٩٦٦)، فلسفة الفن في الفكر المعاصر، دار مصر للطباعة والنشر، القاهرة.
٢٤-زيتون، عايش محمود، (١٩٩٤)، أساليب تدريس العلوم، دار الشروق، كلية العلوم التربوية الأردنية.
٢٥-سالم، محمد عزيز نظمي، (١٩٦٦)، الإبداع الفني، مؤسسة شباب الجامعة للطباعة والنشر، مكتبة مصر القاهرة.
٢٦-سالم، محمد حسان، (١٩٩٨)، الوظيفة التربوية للفن وواقعها الحالي، مجلة التربية، العدد ١٢٥، السنة٢٧، اللجنة القطرية للتربية والثقافة والعلوم.
٢٧-السامرائي، هاشم وآخرون، (١٩٩٤)، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير، ط١، دار الأمل للنشر والتوزيع، الأردن.
٢٨-السامرائي، فائق فاضل، (١٩٩٩)، اثر استخدام نموذجي (فان هل) و(حل المشكلات) في تدريس الهندسة المجسمة وأثرهما في مستويات التفكير واكتساب المهارات والتحصيل العام في الهندسة لطالبات السادس العلمي، إطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية ابن الهيثم، جامعة بغداد.
٢٩-سعيد، أبو طالب محمد، (١٩٩٠)، علم النفس الفني، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، كلية الفنون الجميلة، مطبعة التعليم العالي بالموصل، جامعة بغداد.
٣٠-سليمان، السيد علي، (١٩٩٩)، عقول المستقبل، استراتيجيات لتعليم الموهوبين وتنمية الإبداع، مكتبة الصفحات الذهبية، الرياض.
٣١-الشال، محمود النبوي، (١٩٨٠)، تدريس الفنون، ط١، دار المعارف للنشر والتوزيع، القاهرة.
٣٢-شحاتة، حسن، (٢٠٠٠)، طرق تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ط٤، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة.
٣٣-الشرقاوي، أنور وآخرون، (١٩٨٩)، أسس علم النفس العام، (ب،ط)، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٤-شوق، محمود أحمد، (١٩٨٩)، الاتجاهات الحديثة في تدريس الرياضيات، دار المريخ للنشر، الرياض.
٣٥-الصادق، اسماعيل محمد الأمين محمد، (٢٠٠١)، طرق تدريس الرياضيات، نظريات وتطبيقات، ط١، دار الفكر العربي، مصر.
٣٦-طايع، فيصل الراوي، (١٩٩٤)، أساسيات تربية الإنسان في موعظة لقمان الحكيم، مجلة دراسات تربوية، المجلد ٩، الجزء٦١، القاهرة.
٣٧-عبد الهادي، نبيل، (٢٠٠٠)، نماذج تربوية معاصرة، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
٣٨-عبد الهادي، نبيل وآخرون، (٢٠٠١)، الفن والموسيقى والدراما في تربية الطفل، ط١، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن.
٣٩-عبد العزيز، صالح، (١٩٦١)، التربية وطرق التدريس، دار المعارف، مصر.
٤٠-عبد الرحيم، طلعت حسن، (١٩٨٦)، الأسس النفسية للنمو الإنساني، ط٣، دار العلم، دبي.
٤١-العتابي، عبد الجبار خزعل، (١٩٩١)، أثر استخدام طريقة النمذجة على نتاجات الطلبة في موضوع التخطيط لطلبة قسم التربية الفنية، إطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد.
٤٢-عدس، عبد الرحمن ومحيي الدين توق ويوسف قطامي، (٢٠٠١)، أسس علم النفس التربوي، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
٤٣-العزي، عادل عبد الرحمن، (١٩٩٧)، أثر طريقتي الحوار وحل المشكلات في زيادة تحصيل طلبة الصف السادس الأدبي في مادة النقد الأدبي في المدارس الإعدادية بالعراق، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم درمان، السودان.
٤٤-عزيز، صبحي خليل، (١٩٨٥)، اصول وتقنيات التدريس والتدريب، ط١، مديرية مطبعة جامعة الموصل، الموصل.
٤٥-العلاف، حنان مصطفى، (١٩٩٧)، أثر استخدام اسلوبين لحل المشكلات في المختبر في فهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف الأول فيزياء في كلية التربية ابن الهيثم، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد.
٤٦-علام، ليلى، (٢٠٠١)، التربية الفنية الحديثة، مجلة التربية، العدد٢، جامعة قطر.
٤٧-علي، غازي خميس وعبد الواحد حميد ثامر، (١٩٩١)، التفكير الاستدلالي وعلاقته بالتحصيل في الرياضيات لدى طلبة الصف الرابع الإعدادي العام، مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد١٩، بغداد.
٤٨-عودة، احمد سليمان وخليل يوسف الخليلي، (١٩٨٨)، الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، دار الفكر للنشر والتوزيع، البتراء، عمان.

٤٩-عيسى، حسين أحمد، وطه أمير طه، (١٩٨٧)، مدخل إلى علم النفس بطريقة التعليم المبرمج، ط١، دار العلم للنشر والطباعة، الكويت.
٥٠-فرحان، محمد جلوب، (١٩٨٩)، دراسات في فلسفة التربية، مطبعة التعليم العالي، جامعة الموصل.
٥١-قطامي، نايفة ويوسف قطامي ، (١٩٩٦)، أثر درجة الذكاء والدافعية للإنجاز على اسلوب حل المشكلة لدى الطلبة المتفوقين في سن المراهقة، مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد٢٣، العدد١، عمان.
٥٢-قطامي، نايفة، (٢٠٠١)، تعلم التفكير للمرحلة الأساسية، ط١، دار الفكر للطباعة والنشر، الأردن.
٥٣-قلادة، فؤاد سليمان، (١٩٨١)، الأساسيات في تدريس العلوم، (ب، ط)، دار المطبوعات الجديدة، الاسكندرية.
٥٤-كاظم، أحمد خيري وسعيد زكي، (١٩٧٣)، تدريس العلوم، (ب، ط)، دار النهضة العربية، القاهرة ترجمة حسين عبد الفتاح ويوسف عليان، مركز الكتاب الأردني، الأردن.
٥٥-كانز، جوزيف، (١٩٨٧)، اتجاهات جديدة للتعليم والتعلم على اساس مشاركة الطلبة في التعلم، ترجمة حسين عبد الفتاح ويوسف عليان، مركز الكتاب الاردني، الاردن.
٥٦-الكناني، ماجد نافع عبود، (١٩٨٩)، تقويم منهج التربية الفنية المقرر في مدارس المرحلة الثانوية من وجهة نظر مدرسي المادة والاختصاصيين التربويين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون الجميلة جامعة بغداد.
٥٧-لفتة، محمد سعدي، (١٩٩٧)، أثر برنامج التخطيط في أداء طلبة قسم التربية الفنية، مجلة كلية المعلمين، العدد ٢٩، بغداد.
٥٨-محمود، ابراهيم وجيه، ١٩٨٦، التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، (ب، ط)، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
٥٩-محمد، داود ماهر، ومهدي محمد مجيد، (١٩٩١)، أساسيات في طرائق التدريس العامة، ط١، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، الموصل، العراق.
٦٠-مجلة التربية، ١٩٩١، التربية الفنية ودورها في تربية الابناء، العدد ٩٩، السنة(٢٠).
٦١-منهج الدراسة الاعدادية، ١٩٩٠، وزارة التربية، بغداد، العراق.
٦٢- لبيب، رشدي، ١٩٧٤، معلم العلوم، ط١، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة.
٦٣- المشهداني، مدين، (٢٠٠١)، تقويم منهج التربية الفنية المقرر في المرحلة المتوسطة من وجهة نظر مدرسي المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية أبن الهيثم، جامعة بغداد.

٦٤-النقيب، عبد المنعم خيري، (١٩٩٠)، تقويم تدريس الطلبة المطبقين في كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.

٦٥-ويتنج، أرنوف، (١٩٨٤)، نظريات ومشكلات في سيكولوجية التعلم، (ب، ط) سلسة ملخصات شوم، دار ماكجرد هيل للنشر، السعودية.

٢. المصادر الأجنبية:

66- Williams, P. john, (1996) problem solving A multidisciplinary approach to learning technology /http:// Edith Cowan university, Bradford st, Mt/dwely WA6050/p.j. Williams @ Cowan. Edu au.

67- Sylwester, Robert , (1998) Art for the brain's Sake, educational leader Ship, Volume, 56, number3.

ملحق (١)

الاستبيان المفتوح المقدم إلى مدرسي التربية الفنية في المرحلة الثانوية

الأستاذ الفاضل.....

تحية عطرة وبعد:

كونك مدرساً لمادة التربية الفنية، ولما تجده الباحثة فيكم من خبرة ودراية في الميدان فقد دأبت للاستنارة بخبرتكم بهذا الخصوص، راجية تعاونكم في الإجابة على السؤال الآتي: ما هي المشكلات التي تواجهك أثناء تدريس المادة،ن وهل إن النتاجات الفنية للطلبة تتلاءم مع المرحلة العمرية لهم؟

مع الشكر الجزيل

طالبة الماجستير

يسرى عبد الوهاب محمود

كلية المعلمين/قسم التربية الفنية

ملحق (٢)

الاستبيان المقدم للسادة الخبراء حول صلاحية الموضوعات المختارة لهدف الدراسة

الأستاذ الفاضل.....

تحية عطرة وبعد ...

قَدَمت الباحثة على دراسة " أثر استخدام اسلوبين لحل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية لطالبات المرحلة الثانوية "

وقد اختارت الباحثة جزءاً من منهج التربية الفنية للمرحلة الثانوية " الصف الرابع " وكما موضح لاحقاً.

هل باعتقادكم إن هذه الموضوعات يمكن أن تكون مشكلة يصعب على الطالب حلها.

ولما تجده الباحثة فيكم من خبرة ودراية واسعة في الميدان فقد رأت الاستنارة بآرائكم القيمة في الحكم على مدى ملاءمة الموضوعات، لموضوع البحث، راجية حسن تعاونكم.

مع الشكر الجزيل

طالبة الماجستير

يسرى عبد الوهاب محمود

قسم التربية الفنية

كلية المعلمين / جامعة ديالى

تعريف الاسلوب الاول والرابع لحل المشكلات:

١. الأسلوب الأول لحل المشكلات: اسلوب تدريسي يتضمن تحديد المدرس مشكلة تتعلق بموضوع دراسي معين يتطلب حلها ممارسة النشاطات ذات العلاقة بتحديد المشكلة وجمع المعلومات وفرض الفرضيات ووضع خطة للعمل لاختبارها ووضع الاستنتاجات ليطلع الطالب على تلك النشاطات ويتمثل دور الطالب في هذا الاسلوب باختبار الفرضيات فقط.

٢. الاسلوب الرابع لحل المشكلات: اسلوب تدريسي يتضمن تحديد المدرس مشكلة تتعلق بموضوع دراسي معين وجمع المعلومات الخاصة بها، ويتطلب حلها قيم الطالب بممارسة النشاطات ذات العلاقة وفرض الفرضيات ووضع خطة العمل لاختبارها واختبار الفرضيات ثم التوصل للنتائج ووضع الاستنتاجات.

ت	الموضوعات	صالحة	غير صالحة	أي ملاحظات أخرى
١	الظل والضوء			
٢	الألوان المائية			
٣	رسم منظر طبيعي			
٤	رسم طبيعة جامدة			
٥	عمل شكل مكعب			
٦	عمل شكل هرم			
٧	عمل شكل دائرة			
٨	تصميم نشرة جدارية			
٩	تصميم جريدة المدرسة			
١٠	تصميم بطاقة تهنئة			

ملحق (٣)

الاستبيان المقدم للسادة الخبراء حول صلاحية الخطط التدريسية وصلاحية استمارة تقييم النتاجات الفنية

الأستاذ الفاضل.....

تحية عطرة وبعد:

قَدَمت الباحثة على دراسة " أثر استخدام اسلوبين لحل المشكلات في تطوير النتاجات الفنية لطالبات المرحلة الثانوية "

وقد اعدت الباحثة خططاً تدريسية حسب الاستراتيجية الخاصة بكل اسلوب لتدريسها لطالبات الصف الرابع العام، وكما موضح لاحقاً، فضلاً عن إعداد استمارات خاصة بتقييم النتاجات الفنية.

هل باعتقادكم إن هذه الخطط والاستمارات، ملاءمة لهدف البحث، وللمرحلة العمرية.

ولما تجده الباحثة فيكم من خبرة ودراية واسعة في هذا الميدان فقد دأبت للاستنارة بآرائكم القيمة في الحكم على مدى ملاءمتها راجية حسن تعاونكم.

مع الشكر الجزيل

طالبة الماجستير

يسرى عبد الوهاب محمود

قسم التربية الفنية

كلية المعلمين/ جامعة ديالى

خطة تدريسية موضوعة وفق الاسلوب الأول لحل المشكلات

وحدة التعبير الفني **الصف: الرابع العام**

الموضوع: اللون وتحليل الضوء **المجموعة التجريبية الأولى**

عدد الطالبات: ٢٠

المستلزمات: الورق الأبيض وقلم الرصاص

الوسائل التعليمية: عدد من الأشكال التي يمكن من خلالها دراسة الضوء

الهدف التعليمي: تدريب الطلبة على اسلوب الاستدلال في اكتشاف المسببات الكامنة وراء الظواهر الموجودة أمامهم.

الأهداف السلوكية: ١. أن ترسم الطالبة مجموعة من الأشكال الهندسية.

٢. أن تظلل الطالبة الأشكال الهندسية بقلم الرصاص.

تحديد المشكلة: المدرس: هل لاحظتم ظاهرة الظل الموجودة في الطبيعة فكيف تحدث هذه الظاهرة برأيكم؟

المعلومات النظرية: المدرس: ليحاول كل منكم النظر إلى وجه زميله الجالس إلى جانبه ستلاحظ مناطق مضيئة في الوجه، وفي المقابل مناطق معتمة، وكل منا قد سبق له أن لاحظ وجود هذه الظاهرة في الأشياء جميعها من نبات أو جماد، هل سأل أحدكم نفسه يوماً عن سبب ظهور الضوء بهذه الدرجات المتفاوتة على أي جسم من الاجسام في الطبيعة على الرغم من أن الضوء الموجه إليه متساوٍ من حيث القوة.

الفروض: المدرس: يمكننا أن نضع إجابات متعددة لحل هذه المشكلة منها:

١.إن سبب ظهور الظلال هو وجود أماكن تحجب الضوء عنها.

٢.إن سبب ظهور الظلال هو أن المنطقة التي تنتقل الضوء أولاً هي التي تكون أكثر لمعاناً من الجهة المقابلة التي لا يصلها الضوء بالكمية نفسها فتكون معتمة.

خطة العمل:

المدرس: يمكننا الآن أن نجرب الفروض التي افترضناها وذلك بإحضار مجموعة من الأشياء، ولاختبار الفرض الأول يمكننا وضع جسم مرتفع يحجب الضوء عن المكان الذي يقع خلفه، حاول أن تسجل إجابتك على الورقة.

ولاختبار الفرض الثاني يمكنك أن تنظر إلى الكرة التي أمامك حين تعريضها إلى مصدر ضوء، حاول أن تسجل إجابتك على الورقة.

يعطى الطلبة وقتاً لاختبار الفروض.

الاستنتاج:

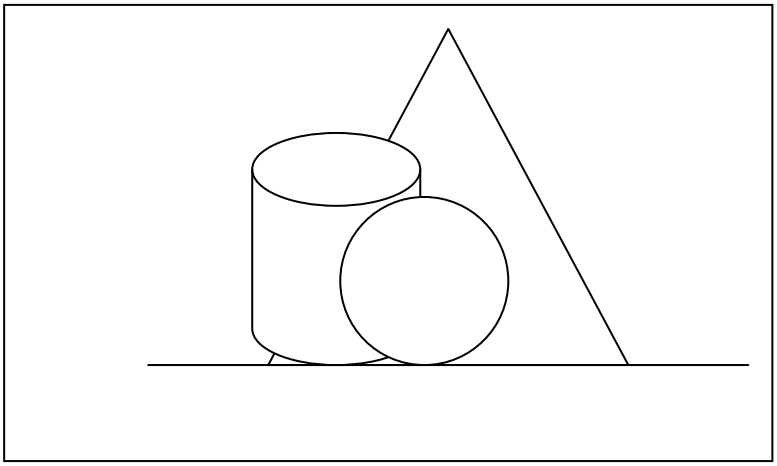
المدرس: بعد الإطلاع على النتائج التي توصلتم اليها يمكننا أن نستنتج ما يأتي:

١. إن المناطق الأشد لمعاناً هي التي تستلم الضوء قبل غيرها.

٢. إن المناطق الأقل لمعاناً هي التي يسقط عليها الضوء بعد سابقتها في ذلك.

٣. إن المناطق المرتفعة تكون أسبق في استلامها للضوء من الأماكن المنخفضة.

المدرس: حاول الآن أن ترسم النموذج الموجود أمامك مستفيداً من النتائج التي تم التوصل إليها.



ويتم أثناء عمل الطلبة توجيههم الى مراعاة حجم الشكل مع الورقة وغيرها من الملاحظات التقنية التي يمكن أن يستفيدوا منها.

الواجب البيتي: يعطى الطلبة تمرينات حول الظل والضوء من خلال مجموعة من الأشكال الهندسية.

خطة تدريسية موضوعة وفق الأسلوب الرابع لحل المشكلات

وحدة التعبير الفني **الصف: الرابع العام**

الموضوع : اللون وتحليل الضوء **المجموعة والتجريبية الثانية**

عدد الطالبات: ٢٠

المستلزمات: الورق الأبيض وقلم الرصاص.

الوسائل التعليمية: عدد من الأشكال التي يمكن من خلالها دراسة الضوء.

الهدف التعليمي: تدريب الطلبة على اسلوب الاستدلال في اكتشاف المسببات الكامنة وراء الظواهر الموجودة أمامهم.

الأهداف السلوكية: ١. أن ترسم الطالبة مجموعة من الأشكال الهندسية.

٢. أن تظلل الطالبة الأشكال بقلم الرصاص.

تحديد المشكلة: المدرس: هل لاحظتم ظاهرة الظل الموجودة في الطبيعة؟ كيف تحدث هذه الظاهرة برأيكم؟

المعلومات النظرية:

المدرس: ليحاول كل منكم النظر إلى وجه زميله الجالس إلى جانبه، سنلاحظ وجود مناطق مضيئة في الوجه، وفي المقابل وجود مناطق معتمة، وكل منا قد سبق له أن لاحظ وجود هذه الظاهرة في جميع الأشياء من نبات أو جماد، هل سأل أحدكم نفسه يوماً عن سبب ظهور الضوء بهذه الدرجات المتفاوتة على أي جسم معين على الرغم من أن الضوء الموجه إليه هو متساوٍ من حيث القوة.

الفروض:

المدرس: هل لدى أحدكم تفسير لحدوث هذه الظاهرة؟

- يقوم الطلبة بطرح افتراضاتهم وأفكارهم، وتسجل الافتراضات على السبورة.

المدرس: ما هي برأيكم أفضل طريقة لاختبار هذه الافتراضات، وما الأشياء التي نحتاجها لاختبار الافتراضات.

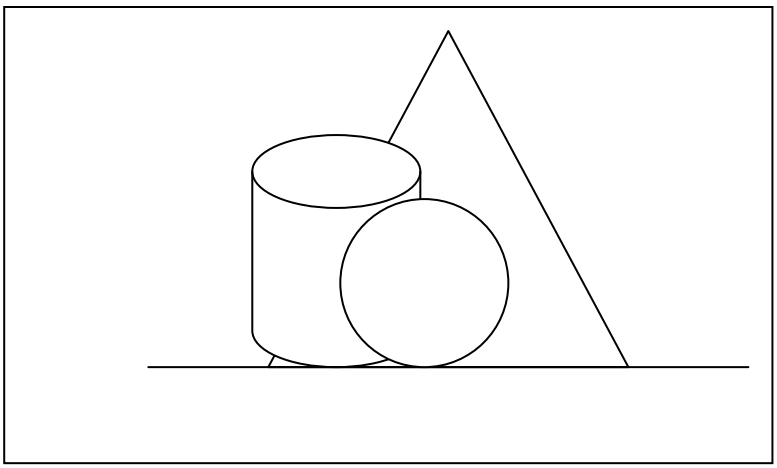
- بعد أن يطرح الطلبة آراءهم يتم الاتفاق على خطة موحدة تحت إشراف المدرس.
- يتم بعدها إعطاء وقت للطلبة حتى يتمكنوا من اختبار صحة الافتراضات وكل افتراض يتم اختباره، تسجل نتيجته على ورقة.

الاستنتاج:

المدرس: ما الذي نستنتجه من الاطلاع على تلكم النتائج التي توصلتم اليها؟

- يقوم الطلبة بوضع الاستنتاجات وتسجل على السبورة.

المدرس: حاول الآن أن ترسم النموذج الموجود أمامك مستفيداً من النتائج التي تم التوصل إليها.



ويتم أثناء عمل الطلبة، توجيههم حول تناسب حجم الشكل مع الورقة وغيرها من الملاحظات التقنية التي يمكن أن يستفيد منها الطالب.

الواجب البيتي: يعطى الطلبة تمرينات حول الظل والضوء من خلال مجموعة من الأشكال الهندسية.

خطة تدريسية موضوعة وفق الطريقة التقليدية

وحدة التعبير الفني **الصف: الرابع العام**

الموضوع: اللون وتحليل الضوء **المجموعة الضابطة**

عدد الطالبات: ٢٠

المستلزمات: الورق الأبيض وقلم الرصاص.

الوسائل التعليمية: عدد من الأشكال التي يمكن من خلالها دراسة الضوء

الأهداف السلوكية: ١. أن ترسم الطالبة مجموعة من الأشكال الهندسية

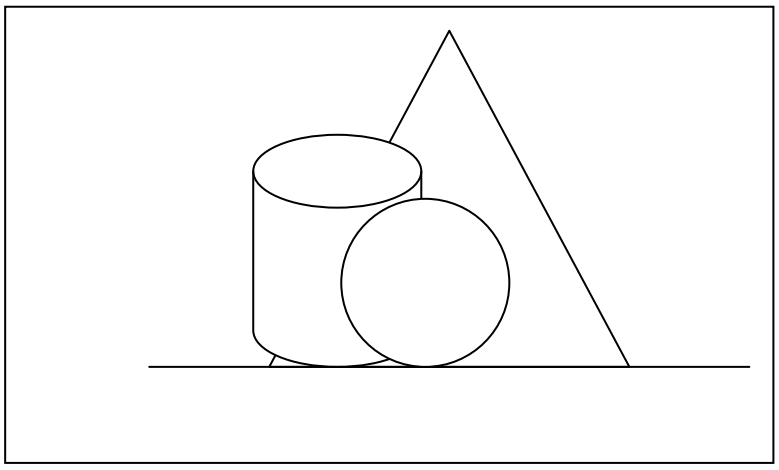
٢. أن تظلل الطالبة الأشكال الهندسية بقلم الرصاص.

طريقة التدريس:

المقدمة: توضيح موجز عن الضوء وأهميته في حياتنا.

العرض: يتضمن شرحاً يتم من خلاله عرض صورٍ توضيحية تبين حدوث ظاهرة الظل والضوء، على ان يلاحظ الطلبة هذه الظاهرة بأنفسهم، وتوضيح تدرج الظلال من الأكثر لمعاناً حتى المناطق المظلمة، وشرح تناسب الأشكال بعضها مع البعض الآخر مساحة الورقة.

الواجب البيتي: يرسم الطلبة النموذج المقدم اليهم، فضلاً عن تمرينات أخرى على مجموعة من الأشكال الهندسية.



خطة تدريسية موضوعة وفق الاسلوب الأول لحل المشكلات

الموضوع: الألوان **الصف: الرابع العام**

المجموعة التجريبية الأولى- عدد الطالبات ٢٠

المستلزمات: الورق الأبيض والألوان المائية.

الوسائل التعليمية: مجموعة من الصور التوضيحية للألوان وتدرجاتها.

الأهداف التعليمية:

١. تدريب الطالبات على اكتشاف العلاقات اللونية بين الأشكال المحيطة به.

٢. تدريب الطالبات على الملاحظة الدقيقة في التوصل إلى حل المشكلات اللونية التي تصادفهن.

الأهداف السلوكية:

١. أن تعرف الطالبة الألوان الثانوية.

٢. أن تلون مجموعة من الأشكال الهندسية.

تحديد المشكلة:

المدرس: هل يمكنك معرفة لون الشكل الذي أمامك؟

المدرس: أنظر جيداً إلى هذا اللون إنه لون (برتقالي) وهو لون ثانوي، وسمي ثانوياً لأنه ناتج من مزج لونين أساسيين.

المعلومات النظرية:

المدرس: هل يعرف أحدكم لماذا سميت هذه الالوان الواناً اساسيةً؟

تجيب الطالبات عن هذا السؤال، وبعد سماع الأجوبة.

المدرس: سميت بالأساسية لأنها الأساس الأول في كل الألوان المستخدمة من مزج أحد هذه الألوان مع بعضها أو مع أي لون آخر.

والألوان الأساسية هي (الأحمر، الأزرق، الأصفر).

الفروض:

المدرس: للتوصل إلى اللون المطلوب يجب علينا وضع عدة افتراضات:

١. الأحمر+ الأخضر ماذا ينتج؟

٢. الأحمر + برتقالي ماذا ينتج؟

٣. الأحمر+ الأخضر ماذا ينتج؟

خطة العمل:

المدرس: بعد أن عرضنا الافتراضات السابقة يمكنك الآن اختبارها واختيار الافتراض الذي يكون أقرب إلى لون الشكل الذي أمامك.

تعطى الطالبات وقتاً لاختبار الفروض المقدمة لها.

النتائج:

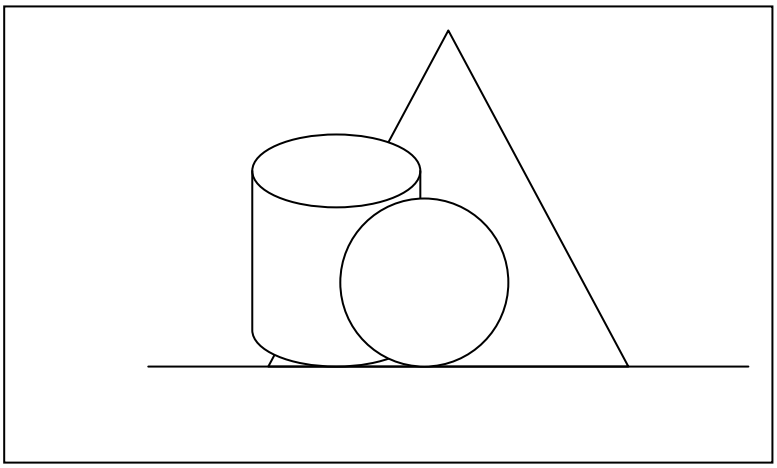
المدرس: بعد الإطلاع على النتائج المستخدمة، توصلنا إلى إن اللون الذي أمامنا ناتج عن مزج لونين أساسيين هما(الأحمر+الأصفر) فينتج اللون البرتقالي، وهو لون ثانوي (ينتج من مزج لونين أساسيين).

- وتوصلنا أيضاً إلى إن مزج لون (أحمر+برتقالي) ينتج لون (برتقالي محمر).
- وإن مزج لون (أحمر+أخضر) ينتج اللون البني.

الاستنتاج:

المدرس: من ذلك يمكننا القول إن الألوان المستخدمة من مزج لونين أساسيين تسمى الألوان الثانوية، وإن الألوان المستخدمة من مزج لون أساسي مع لون ثانوي تسمى (الألوان المتممة).

المدرس: حاول الآن أن تلون النموذج الموجود أمامك، بحيث يحتوي على لون أساسي ولون ثانوي ولون متمم.



- يقوم المدرس أثناء ذلك بإعطاء ملاحظات حول التدرج اللوني وضرورة الاستفادة من قواعد الظل والضوء التي سبقت دراستها.

خطة تدريسية موضوعة وفق الاسلوب الرابع لحل المشكلات

الموضوع: الألوان **الصف: الرابع العام**

المجموعة التجريبية الثانية- عدد الطالبات ٢٠

المستلزمات: الورق الأبيض والألوان المائية.

الوسائل التعليمية: مجموعة من الصور التوضيحية للألوان وتدرجاتها.

الأهداف التعليمية:

١. تدريب الطالبات على اكتشاف العلاقات اللونية بين الأشكال المحيطة به.

٢. تدريب الطالبات على الملاحظة الدقيقة في التوصل إلى حل المشكلات اللونية التي تصادفهن.

الأهداف السلوكية:

١. أن تعرف الطالبة الألوان الثانوية.

٢. أن تلون مجموعة من الأشكال الهندسية.

تحديد المشكلة:

المدرس: هل يمكنك معرفة لون الشكل الذي أمامك؟

المدرس: أنظر جيداً إلى هذا اللون إنه لون (برتقالي) وهو لون ثانوي وسمي ثانوياً لأنه ناتج من مزج لونين أساسيين.

المعلومات النظرية: هل يعرف احدكم لماذا سميت هذه الاوان الواناً اساسيةً؟

هنا تجيب الطالبات عن هذا السؤال، وبعد سماع الإجابة ....

المدرس: سميت بالأساسية لأنها الأساس الأول في كل الألوان المستخرجة من مزج أحد هذه الألوان بعضها مع بعضها أو مع أي لون آخر.

والألوان الأساسية هي (الأحمر، الأزرق، الأصفر).

الفروض:

المدرس: ربما كان بالإمكان التوصل إلى هذا اللون عن طريق وضع عدة افتراضات، فما هي برأيكم؟

- بعد أن يقول الطلبة الفروض التي يعتقدون إنها صحيحة نقوم بتسجيل الافتراضات على السبورة.
- بعد الاتفاق على طريقة موحدة لاختبار الفروض، يتم بعد ذلك إعطاء وقت أمام الطلبة لاختبار الفروض التي وضعوها.

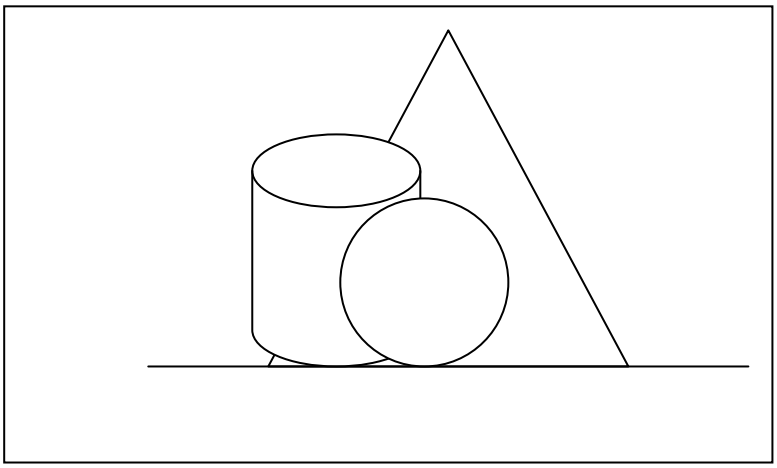
النتائج:

المدرس: بعد أن قمتم باختبار الفروض، فما النتائج التي توصلتم إليها، ويقوم الطلبة بعرض النتائج التي تم التوصل إليها وتسجيلها.

الاستنتاج:

المدرس: ماذا نستنتج من ذلك؟ ويحدد الطلبة الاستنتاجات.

المدرس: حاول الآن أن تلون النموذج الموجود أمامك، بحيث يحتوي على لون أساسي ولون ثانوي ولون متمم، يعطي المدرس خلال ذلك ملاحظات عن التدرج اللوني في الشكل الواحد.



خطة تدريسية موضوعة وفق الطريقة التقليدية

الموضوع: الألوان **الصف: الرابع العام**

المجموعة الضابطة–عدد الطالبات ٢٠

المستلزمات: الورق الأبيض والألوان المائية

الوسائل التعليمية: مجموعة من الصور التوضيحية للألوان وتدرجاتها.

الأهداف السلوكية:

١. أن تعرف الطالبة الألوان الثانوية.

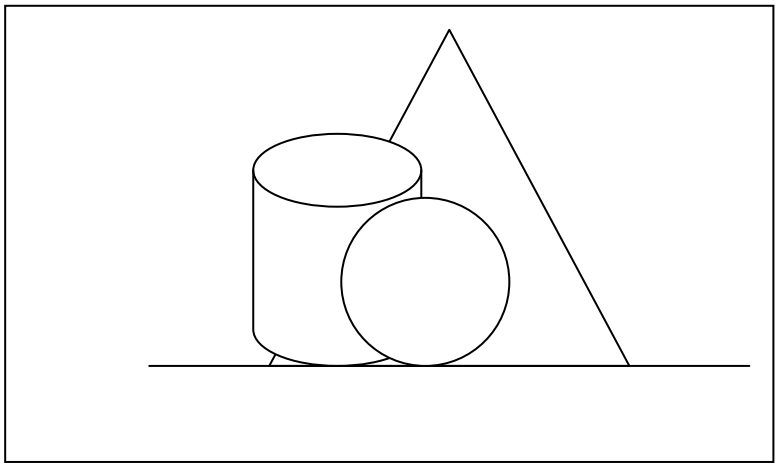
٢. أن تلون مجموعة من الأشكال الهندسية.

طريقة التدريس:

المقدمة: توضيح عن أهمية الألوان في حياتنا.

العرض: يتضمن شرح للألوان الأساسية وكيفية مزجها مع بعضها البعض الآخر لاستخراج الألوان الثانوية، وشرح عجلة الألوان.

الواجب البيتي: تقوم الطالبات برسم وتلوين النموذج الموجود أمامهم، على أن يحتوي على لون أساسي ولون ثانوي ولون متمم.



خطة تدريسية وفق الاسلوب الأول لحل المشكلات

وحدة التشكيل الهندسي **الصف: الرابع العام**

الموضوع: عمل مكعب من الورق **المجموعة التجريبية الأولى- عدد الطالبات ٢٠**

المستلزمات: الورق المقوى، مقص، مادة لاصقة.

الوسائل التعليمية: مجموعة من الصور التي تحتوي على شكل مكعب.

الهدف التعليمي: تدريب الطالبات على استخدام مهارة القياس في عمل شكل مكعب.

الهدف السلوكي: أن تعمل الطالبات شكل مكعب من الورق المقوى.

تحديد المشكلة:

المدرس: هل يمكنك عمل شكل مكعب من الورق المقوى دون أن تقطع الورقة إلى ستة أجزاء متساوية؟

المعلومات النظرية:

المدرس: ما شكل المكعب (بعد الاستماع إلى أفكار الطالبات).

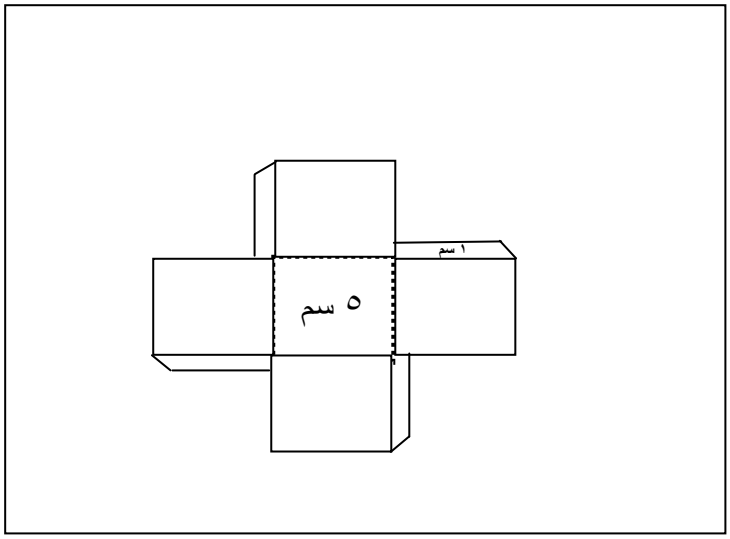
المدرس: إن الشكل المكعب هو جسم مكون من ستة وجوه، كل وجه يمثل مربعاً متساوي الأضلاع.

الفروض:

المدرس: للتوصل إلى عمل مكعب هناك عدة طرق:

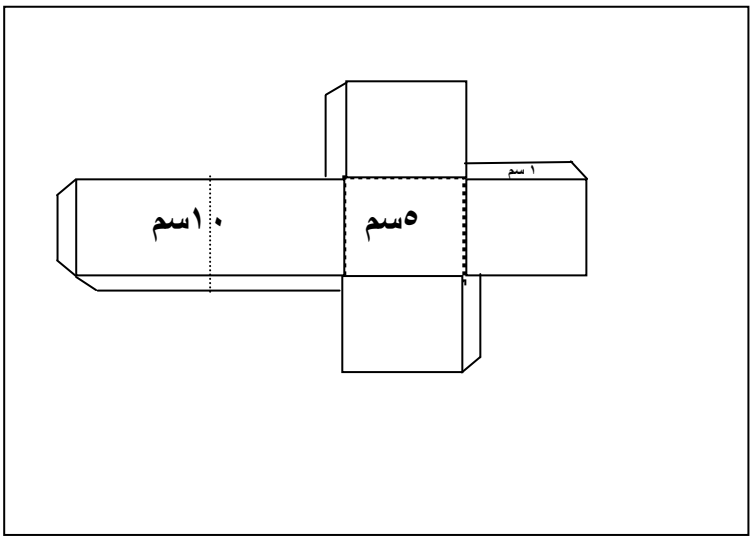
١. يمكن أن نقطع الورقة كما الشكل التالي بحيث يكون طول كل ضلع= ٥ سم.

- فضلاً عن ترك مسافة(١ سم) في جانب كل ضلع، كما موضح في الشكل (١).



٢. هناك طريقة أخرى، هو أن تحاول تقطيع الورقة كما في الشكل التالي:

- اذ يكون طول كل ضلع ٥ سم ما عدا الضلع الأطول حيث يكون طوله = ١٠سم
- فضلاً عن ترك مسافة (١ سم) في جانب كل شكل مربع، كما موضح في الشكل (٢).
- يعطى الطلبة وقتاً لاختبار الفروض.



النتائج:

المدرس: بعد أن اختبرنا الفرضين السابقين نلاحظ ما يأتي:

١. إذا تم الاعتماد على الافتراض الأول، فإننا لن نحصل على مكعب كامل الشكل، إذ يكون أحد وجوه المكعب مفقود.

٢. أما إذا تم الاعتماد على الافتراض الثاني، فإننا سنتمكن من الحصول على شكل مكعب كامل وقياساته مضبوطة.

- من ذلك نستنتج إن التخطيط المنظم قبل البدء بالتنفيذ، يوصلنا إلى إنتاج أكثر متانة كما إنه يوفر لنا الوقت والجهد.

خطة تدريسية وفق الاسلوب الرابع لحل المشكلات

الموضوع: عمل مكعب من الورق **الصف: الرابع العام**

المجموعة التجريبية الثانية –عدد الطالبات ٢٠

المستلزمات: الورق المقوى، مقص، مادة لاصقة.

الوسائل التعليمية: مجموعة من الصور التي تحتوي على شكل مكعب.

الهدف التعليمي: تدريب الطالبات على استخدام مهارة القياس في شكل مكعب.

الهدف السلوكي: أن تعمل الطالبات شكل مكعب من الورق المقوى.

تحديد المشكلة:

المدرس: هل يمكنك عمل شكل من الورق المقوى دون أن تقطع الورقة إلى ستة أجزاء متساوية ؟

المعلومات النظرية:

المدرس: ما شكل المكعب (بعد الاستماع إلى أفكار الطلبة).

المدرس: إن الشكل المكعب هو جسم مكون من ستة وجوه كل وجه يمثل مربعاً متساوي الأضلاع.

الفروض:

المدرس: هل لدى أحدكم فكرة يمكن الاستفادة منها ؟

بعد الاستماع إلى أفكار وافتراضات الطالبات، يتم تسجيلها على السبورة ...

يعطى وقت أمام الطالبات لاختبار الافتراضات التي وضعنها.

النتائج:

المدرس: بعد أن جربتم الافتراضات السابقة ما النتائج التي وصلتم إليها ؟

تعرض الطالبات النتائج، والتوصل إلى الاستنتاج.

خطة تدريسية وفق الطريقة التقليدية*

الموضوع: عمل مكعب من الورق **الصف: الرابع العام**

المجموعة الضابطة عدد الطالبات ٢٠

المستلزمات: الورق المقوى، مقص، مادة لاصقة.

الوسائل التعليمية: مجموعة من الصور التي تحتوي على شكل مكعب.

الهدف السلوكي: أن تعمل الطالبات شكل مكعب من الورق المقوى.

طريقة التدريس:

المقدمة: توضيح موجز عن شكل المكعب.

العرض: يقوم المدرس بعمل نموذج للمكعب.

التقويم والواجب البيتي:

أن تعمل الطالبات مكعب من الورق المقوى.

- ملاحظة: الخطة التدريسية الخاصة بعمل شكل الهرم تكون على نفس السياق.

خطة تدريسية وفق الأسلوب الأول لحل المشكلات

الموضوع: عمل شكل هرم من الورق **الصف: الرابع العام**

المجموعة التجريبية الأولى- عدد الطالبات ٢٠

المستلزمات: الورق المقوى، مقص، مادة لاصقة.

الوسائل التعليمية: مجموعة من الصور تحتوي على شكل هرم.

الأهداف التعليمية:

١. تدريب الطالبات على استخدام مهارة القياس في عمل شكل الهرم.

٢. إعطاء الطالبات فرصة لاستخدام خبراتهن السابقة في مواقف جديدة.

الهدف السلوكي: أن تعمل الطالبات شكل هرم من الورق المقوى.

تحديد المشكلة:

المدرس: هل يمكنك عمل شكل الهرم من الورق من دون تقطيع الورقة إلى أجزاء؟

المعلومات النظرية:

المدرس: ما الهرم؟ (بعد سماع أفكار الطالبات)

الهرم هو جسم مكون من أربعة أجزاء متساوية كل منها يمثل مثلثاً حرج الزاوية فضلاً عن قاعدة الهرم التي تكون على شكل مربع.

الفروض:

المدرس: للتوصل إلى عمل الهرم هناك عدة طرق منها:

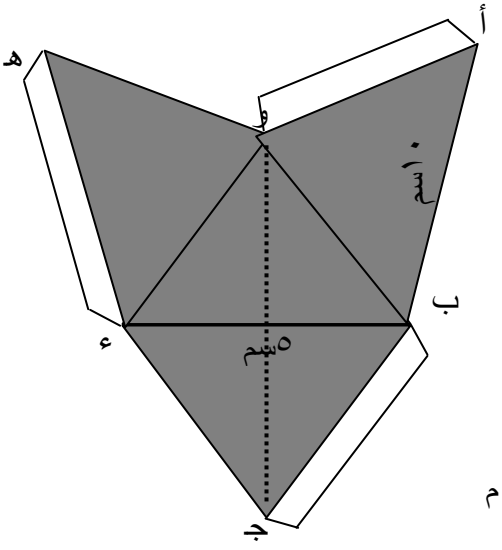
١. أن نقطع الورقة كما في الشكل التالي.

- بحيث تكون أطوال الأضلاع كما يأتي:

أ- أ ب = ب ج = ج د = د هـ = هـ و

ب-د ب = د و = و ب كما موضح في الشكل (١)

- إضافة إلى ترك مسافة (١) سم إلى جانب كل ضلع.



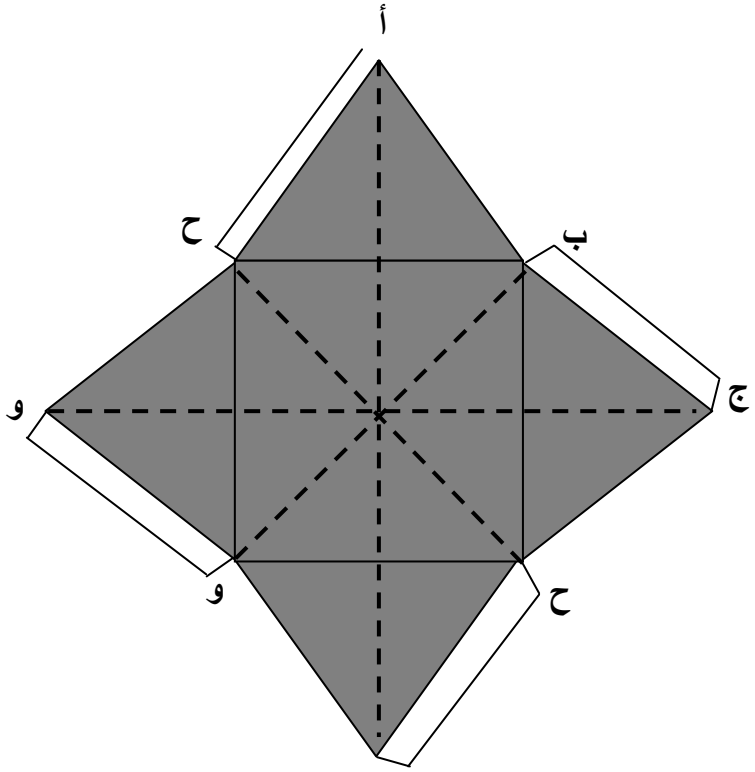
٢. هناك طريقة أخرى، أن نقطع الورقة كما في الشكل التالي.

- بحيث تكون أطوال الأضلاع كما يأتي:

أ- أ ب = ب ج = ج د = د هـ = هـ و = و ز = ز ح = ح م

ب–ب د = د و = و ح = ح ب

- تترك مسافة (١ سم) بجانب كل ضلع كما موضح في الشكل (٢)



المدرس: يمكنك الآن أن تجربي الافتراضات السابقة من خلال رسم أبعاد الشكل على الورق وقياسها بالمسطرة ثم قصها بعد ذلك.

- تعطى الطالبات وقتاً لاختبار الفروض.

النتائج:

المدرس: إن اختبرتم الافتراضين السابقين، يمكن أن نتوصل إلى ما يأتي:

١. إذا اتبعنا الافتراض الأول فإننا سنحصل على نصف هرم.

٢. إذا اتبعنا الافتراض الثاني فإننا سنحصل على شكل هرم هندسي.

الاستنتاج:

المدرس: من ذلك نستنتج إن التخطيط المنظم قبل البدء بالتنفيذ، يوصلنا إلى شكل هندسي قياساته مضبوطة فضلاً عن ان ثباته سيكون أكثر ويوفر لنا الوقت.

خطة تدريسية وفق الاسلوب الرابع لحل المشكلات

الموضوع: عمل شكل هرم من الورق **الصف: الرابع العام**

المجموعة التجريبية الثانية- عدد الطالبات ٢٠

المستلزمات: الورق المقوى، مقص، مادة لاصقة.

الوسائل التعليمية: مجموعة من الصور تحتوي على شكل هرم.

الأهداف التعليمية:

١. تدريب الطالبات على استخدام مهارة القياس في عمل شكل الهرم.

٢. إعطاء الطالبات فرصة لاستخدام خبراتهن السابقة في مواقف جديدة.

الهدف السلوكي: أن تعمل الطالبات شكل هرم من الورق المقوى.

تحديد المشكلة:

المدرس: هل يمكنك عمل شكل الهرم من الورق من دون تقطيع الورقة إلى أجزاء؟

المعلومات النظرية:

المدرس: ما هو الهرم؟ (بعد سماع أفكار الطالبات)

إن الهرم هو جسم مكون من أربعة أجزاء متساوية كل منها يمثل مثلثاً حرج الزاوية فضلاً عن قاعدة الهرم التي تكون على شكل مربع.

الفروض:

المدرس: هل لدى إحداكن فكرة يمكن أن تفيدنا في هذا الموضوع؟

بعد الاستماع إلى أفكار الطالبات، نقوم بتسجيل الأفكار (الافتراضات) على السبورة

- تعطى الطالبات وقتاً لاختبار الفروض.

النتائج:

المدرس: بعد أن قمتم بتجريب الافتراضات السابقة، ما النتائج التي توصلتم اليها ؟ إذ تقوم الطالبات بعرض النتائج.

الاستنتاج:

المدرس: ماذا يمكن أن نستنتج من ذلك ؟

وتعرض الطالبات الاستنتاجات.

خطة تدريسية وفق الاسلوب الأول لحل المشكلات

وحدة التصميم والتزيين **الصف: الرابع العام**

الموضوع: بطاقة تهنئة **المجموعة التجريبية الأولى- عدد الطالبات ٢٠**

المستلزمات: الورق المقوى، ألوان، مقص، مواد مختلفة من البيئة.

الأهداف التعليمية:

١. تدريب الطالبات على إتباع الخطوات المحددة للتفكير عند معالجتهن للمشكلات التي تواجههن.

٢. تدريب الطلبات على تحويل المواد المهملة إلى مواد ذات قيمة فنية.

الهدف السلوكي: أن تعمل الطالبة بطاقة تهنئة.

تحديد المشكلة:

المدرس: كيف يمكننا عمل بطاقة تهنئة بالوسائل المتوفرة لدينا؟

المعلومات النظرية:

المدرس: ما البطاقة ؟ (بعد سماع آراء الطلبة)

المدرس: هي قطعة من الورق المقوى تحتوي على صور وأشكال ملونة، وعبارات تعبر عن المناسبة المطلوبة.

الفروض:

المدرس: هناك عدة طرق يمكن أن نستعملها للحصول على بطاقة تهنئة

١. يمكن أن نستعمل الورق الأبيض ونقوم بتلوينه.

٢. يمكن أن نستعمل الورق الملون ونزينه بالصور الجاهزة.

٣. يمكن أن نعمل على دمج الفكرتين معاً.

- يعطى وقت للطالبات لاختبار الفروض.

النتائج:

المدرس: بعد أن قمنا بتجريب كل فكرة، توصلنا إلى أنه يمكننا الحصول على بطاقة مناسبة من خلال استعمال الورق الأبيض المزين بالألوان، وكذلك الورق الملون المزين بالصور الجاهزة، فضلاً عن حصولنا على بطاقة تهنئة أكثر جمالية، حينما نقوم بدمج الفكرتين معاً. أي أن نزين الورق الأبيض بورق ملون أو صور جاهزة وإضافة ألوان وعبارات تزيد من جمال البطاقة.

الاستنتاج:

المدرس: يمكن أن نستنتج من ذلك إنه يمكن للمواد المهملة، أن تكون أشياء جميلة ذات فائدة.

خطة تدريسية وفق الاسلوب الرابع لحل المشكلات

وحدة التصميم والتزيين **الصف: الرابع العام**

الموضوع: بطاقة تهنئة **المجموعة التجريبية الثانية- عدد الطالبات ٢٠**

المستلزمات: الورق المقوى، ألوان، مقص، مواد مختلفة من البيئة.

الأهداف التعليمية:

١. تدريب الطالبات على إتباع الخطوات المحددة للتفكير عند معالجتهن للمشكلات التي تواجههن.

٢. تدريب الطلبات على تحويل المواد المهملة إلى مواد ذات قيمة فنية.

الهدف السلوكي: أن تعمل الطالبة بطاقة تهنئة.

تحديد المشكلة:

المدرس: كيف يمكننا عمل بطاقة تهنئة بالوسائل المتوفرة لدينا؟

المعلومات النظرية:

المدرس: ما البطاقة ؟ (بعد سماع آراء الطالبات)

المدرس: هي قطعة من الورق المقوى تحتوي على صور وأشكال ملونة، وعبارات تعبر عن المناسبة المطلوبة.

الفروض:

المدرس: هل لدى إحداكن فكرة عن كيفية عمل بطاقة تهنئة ؟

- بعد الاستماع إلى أفكار الطالبات نقوم بتسجيلها على السبورة.
- تعطى الطالبات وقتاً لاختبار الفروض.....

النتائج:

المدرس: بعد أن قمتم بتجريب الافتراضات السابقة، ما النتائج التي توصلتم إليها؟

- تقوم الطالبات بعرض النتائج.

المدرس: ماذا يمكن أن نستنتج من ذلك؟

- تقوم الطالبات بعرض الاستنتاجات التي توصلن إليها.

خطة تدريسية وفق الطريقة التقليدية

الموضوع: بطاقة تهنئة **الصف: الرابع العام**

المجموعة الضابطة- عدد الطالبات ٢٠

المستلزمات: الورق المقوى، ألوان، مقص، مواد مختلفة من البيئة.

الهدف السلوكي:

أن تعمل الطالبات بطاقة تهنئة.

طريقة التدريس:

المقدمة: توضيح كيفية عمل البطاقة، والمواد التي نحتاجها.

العرض: يقوم المدرس بعمل نموذج للبطاقة.

التقويم والواجب البيتي:

ان تعمل الطالبات بطاقة تهنئة.

استمارة التحليل الخاصة بتقييم الأداء المهاري

اسم الطالبة		المجموعة		
استمارة التقييم الخاصة بموضوع الألوان				
ت	الفقرات	متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق
١	يوزع الكتل والأشكال على مساحة الورقة			
٢	يحقق تناسب بين حجم الشكل والأشكال الأخرى			
٣	يختار زاوية النظر المناسبة في تخطيط الموضوع			
٤	يحقق الانسجام اللوني بما يخدم العمل الفني			
٥	يراعي نظرية مزج الألوان			
٦	يراعي الطول الموجي للون			
٧	يحدد الشكل والأرضية			
٨	يستخدم التدرج في اللون			
٩	يحدد مركز السيادة للموضوع			
١٠	يهتم بدقة الخطوط			
١١	يهتم بنظافة اللون			
١٢	يهتم بتنظيم العمل الفني			
١٣	يحدد الألوان كما يطلب منه (أساسي، ثانوي، متمم)			
استمارة التقييم الخاصة بموضوع الظل والضوء				
ت	الفقرات	متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق
١	يوزع الكتل والأشكال على مساحة الورقة			
٢	يحقق تناسب بين حجم الشكل والأشكال الأخرى			
٣	يظهر التفاصيل المهمة للموضوع			
٤	يختار زاوية النظر المناسبة في تخطيط للموضوع			
٥	يهتم بدقة الخطوط			
٦	يهتم بدقة التظليل			
٧	يحدد مساحة الظل والضوء في الموضوع وتحديد حجمها			
٨	دراسة الانسجام في درجات الضوء بما يخدم العمل الفني			
٩	يهتم بنظافة العمل الفني			

١٠	يهتم بتنظيم العمل الفني			
استمارة التقييم الخاصة بالأشكال الهندسية				
ت	**الفقرات**	**متحقق**	**متحقق إلى حد ما**	**غير متحقق**
١	يراعي الدقة في الربط بين الأضلاع			
٢	يراعي المتانة في الربط بين الأضلاع			
٣	يقص أضلاعه الشكل الهندسي بصورة صحيحة			
٤	يقص أبعاد الورق بالحجم المطلوب (٥ سم)			
٥	يراعي إتقان العمل الفني			
٦	يهتم بنظافة العمل الفني			
٧	يهتم بتنظيم العمل الفني			
استمارة التقييم الخاصة بموضوع البطاقة				
ت	**الفقرات**	**متحقق**	**متحقق إلى حد ما**	**غير متحقق**
١	يراعي تناسب التصميم			
٢	يراعي توازن التصميم			
٣	يقص أبعاد البطاقة بالحجم المطلوب (١٠) سم			
٤	يهتم بدقة الخطوط			
٥	يضيف بعض العناصر والأشكال بما يخدم جمالية العمل الفني			
٦	يراعي إتقان العمل الفني			
٧	يهتم بنظافة العمل الفني			
٨	يهتم بتنظيم العمل الفني			

ملحق (٤)

الدرجات النهائية للمجموعات الثلاث في الاختبار القبلي

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١	٥٨	٥٢	٦٧
٢	٥٤	٥٣	٦٠
٣	٥٣	٦٧	٥٥
٤	٦١	٧٠	٥٧
٥	٥٧	٥٥	٥٣
٦	٥٢	٥١	٦١
٧	٥٣	٥٥	٥٤
٨	٥٥	٦١	٥٥
٩	٦٢	٦١	٥٣
١٠	٥١	٥٤	٥٨
١١	٥٧	٦٤	٤٥
١٢	٦٠	٤٩	٥٦
١٣	٥٦	٦٠	٥٠
١٤	٥٤	٥٦	٥٥
١٥	٥٥	٥٧	٤٨
١٦	٦١	٥٠	٤٧
١٧	٥٩	٥٤	٤٥
١٨	٥٧	٥٢	٥٩
١٩	٥٦	٦٠	٥٧
٢٠	٥٦	٥٩	٤٨

ملحق (٥)

الدرجات النهائية للمجموعات الثلاث في الاختبار البعدي

ت	المجموعة التجريبية الأولى	المجموعة التجريبية الثانية	المجموعة الضابطة
١	١١٣	١١٧	٨١
٢	١١١	١٢٢	٧٠
٣	١١١	١٢٦	٧٠
٤	١٢٥	١١١	٦٩
٥	١١٩	١٢١	٨٩
٦	١٢٥	١٢٣	٨٢
٧	١١٠	١١٦	٦٨
٨	١٣١	١١٤	٧٣
٩	١١٨	١١٩	٧٠
١٠	١١٣	١٢١	٧٤
١١	١٠٧	١٢٤	٧٦
١٢	١١٩	١١٩	٧٧
١٣	١١٣	١٠٨	٧٣
١٤	١٣١	١٢٦	٦٧
١٥	١١٨	١٠١	٧٤
١٦	١٢٩	١٢٦	٦٢
١٧	١٠٨	١٢٢	٧٠
١٨	١٢٣	١١٧	٨٠
١٩	١٠٦	١٢٨	٧٧
٢٠	١١٧	١٢٢	٨٧

ملحق (٦)

قائمة بأسماء الخبراء

ت	الاسم	اللقب العلمي	الاختصاص	مكان العمل
١	د. عبد المنعم خيري العاني	أستاذ	تقنيات تربوية	كلية الفنون الجميلة– التربية الفنية
٢	د. قاسم حسين صالح	أستاذ	علم النفس	جامعة بغداد – كلية الآداب
٣	د. ناظم كاظم الدراجي	أستاذ	قياس وتقويم	جامعة ديالى – كلية المعلمين
٤	د. منير فخري الحديثي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس	معهد الفنون الجميلة
٥	د. وسام مرقص	أستاذ مساعد	فنون تشكيلية	كلية الفنون الجميلة –تشكيلي
٦	د. صالح أحمد الفهداوي	أستاذ مساعد	طرائق تدريس	الجامعة المستنصرية – كلية المعلمين
٧	د. عاصم فرمان	أستاذ مساعد	فنون تشكيلية	كلية الفنون الجميلة تشكيلي
٨	د. حازم أحمد سلطان البكري	مدرس	تقنيات تربوية	جامعة ديالى – كلية المعلمين
٩	د. هدى محمود عمر	مدرس	تصميم	كلية الفنون الجميلة – التصميم

ملحق (٧)

كتاب تسهيل مهمة

Abstract

Art education is considered one of the basics on which the development of societies depend on , it aims at promoting the individual through the complementing the various aspects of his personality by providing him with knowledge , experiences and artistic skills as well as developing the taste gustation in him that's why this process should relay on scientific basis that satisfies the aims of this subject.

As a result for the new revolution in technology which is a characteristic for the present era which has changed a lot of the features in societies' life , and to cope with this challenges of the new technology that entered all fields of life and of them teaching and education which depend on certain constituents such as teaching efficiencies , curricula, methodology and requirement and means that help in promoting the educational process , Thus , teaching methods are considered one of the stone comer in educational process as it is a means of communication between teacher and learner .

There has been several methods of teaching , traditional one which is employed by most teachers to teach scientific subjects of them art education teacher who differ with them in using teaching methods of applied manner , such as modeling method , cooperative learning and project method or the subject is programmed according to specific teaching design such as educational packages or suits or units .

There are other modem educational that can promote the teaching of art education like problem solving method which has become a spot of interest for many research and investigations as it help students to learn the skill of organized scientific learning and work to increase the learner's intelligence and make him an active and positive element in learning process thus achieving the aims of art education .That's why the present study deals with two approaches for problem solving techniques to develop artistic' products for high school students .To achieve this goal , the researcher has put forward seven null hypothesis that tackle the research variables .

The study population was from high school students (girls) in Diala governorate / Baquba , from which Saddam Preparatory school for girls' was chosen as a sample to apply the research procedures .The sample size was 60 student - forth year - for the academic year (2001 -2002)

who were subdivided into three groups , the first experimental group was taught according to the first problem solving approach while the second experimental group was taught according to the fourth approach of problem solving and the control group was taught according to traditional while the groups were subjected to skill test(post test and pre test)

Two approaches of problem solving were employed to which five artistic topics were allocated (shadow and light, colours , geometrical shapes: cube and pyramid , congratulatory card) . Assessment forms were designed to assets students products, each

form consists of several items to measure students' skills for each topic.

The researcher used variation analysis , Tukey test for correction and statistical means to analyze the collected data and information . The most important conclusions that were reached are :

1-The development of artistic products for students can not be achieved spontaneously , but it needs organized efforts through increasing training on scientific thinking continuously .

2-The apparent success of problem solving approach in developing artistic products and it can be considered as an efficient method in developing artistic products.

The most important recommendations are :

1-The necessity to reconsider the traditional methods in teaching art education in high schools and benefit from the present study results

2-Preparing a training programs for teachers in service on the problems solving strategies in art education teaching . The most important suggestions are :

1-Measuring the effect of using problem solving approach on students achievement in art education in graduate stage .

2- Measuring the effect of using problem solving approach in developing artistic products for high school students (boys).

The Effect of Two Problem Solving Approaches on Developing Artistic Products of High School Female Students

A Thesis Submitted by

Yousra Abdul Wahab Mahmoud Al-Qaysee

To the Council of the College of Teachers -University of Diala as a Partial fulfillment for the Degree of Master in Education Methods of Teaching Art Education

Supervised by

Assist. Prof. Dr.
Ala'a S. Mahmoud Al-Etbee

Assist. Prof. Dr.
Majed N. Aboud Al-Kinany

1423 AH 2002 AC