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

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، 2001، ص 161) وأصبحت مهمة المدرس تنمية القدرات العقلية لدى طلبته، الذين يعملون على استغلال هذه القدرات في حل المشكلات التي تواجههم في مراحل حياتهم المختلفة، (قلادة، 1981، ص149) 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، 1973، ص 124) 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، 1986، ص 341)

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، 1999، ص387) (حجي، 2000، ص343).

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، 2001 ص 118) 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، 1999، ص43).

"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، 2001، ص118).

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، 1995، ص12).

وقد انجزت الباحثة دراسةً استطلاعيةً كان الهدف منها الوقوف على الأبعاد الحقيقية لهذه المشكلة وذلك بتنظيم استبيان مفتوح، ملحق (1) تم تقديمه إلى عدد من مدرسي التربية الفنية في المدارس الثانوية، وأظهرت هذه الدراسة ما يأتي، كما تم وصفها من قبل المدرسين.

1- الاتجاهات غير الإيجابية تجاه الدرس من قبل أولياء أمور الطلبة.
2- قلة التخصيصات المالية والتسهيلات الأخرى المقدمة للمدرس.
3- تدني مستوى النتاجات الفنية للطلبة في مفردات المنهج كافة من رسم وأشغال يدوية وتصميم....ألخ) من المفردات، مقارنة بالمرحلة العمرية لهم.
4- عدم توفر قاعات خاصة بالدرس.
5- 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، 1988)، ودراسة (الكناني، 1989)، ودراسة (المشهداني، 2001)

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، 1961، ص25) ، 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، 1961، ص30).

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:

1- 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.

2- 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.

3- 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 :-

1- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعات الثلاث في أدائهم المهاري في الاختبار القبلي.

2- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعات الثلاث [1] التجريبيتين والضابطة، في أدائهم المهاري في الاختبار البعدي.
3- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات (المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة)، في أدائهم المهاري في الاختبار البعدي.
4- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات (المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة) في أدائهم المهاري في الاختبار البعدي.
5- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات (المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية) في أدائهم المهاري في الاختبار البعدي.
6- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات (المجموعة التجريبية الأولى)، في أدائهم المهاري في الاختبارين القبلي والبعدي.
7- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات (المجموعة التجريبية الثانية) في أدائهم المهاري في الاختبارين القبلي والبعدي.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على ما يأتي:-
1- طالبات المرحلة الإعدادية والثانوية/ مدارس قضاء بعقوبة المركز وللعام الدراسي (2001-2002)
2- النتاجات الفنية للطالبات (رسم، تشكيل هندسي، تصميم)
3- الأسلوبين الأول والرابع من طريقة حل المشكلات.

(1) 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:

1- عرفه لبيب (1974) 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، 1974، ص 117).

2- عرفه عزيز(1985) 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:-

1- اختيار المشكلة وتحديدها.
2- جمع المعلومات.
3- وضع الفروض.
4- اختبار الفروض.
5- التوصل الى النتائج.
6- الاستنتاج."

(عزيز، 1985، ص 146)

3- عرفه بل (1986) 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، 1986، ص 177).

4- عرفه شوق (1989) 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، 1989، ص201-202).

5- عرفه السامرائي (1994) 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، 1994، ص73).

6- عرفه شحاتة (2000) أنه:

" سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجه المتعلم " (شحاتة، 2000، ص63) .

7- عرفه أبيري وستانش (2001) أنه:

" إنها طريقة تعليمية لمساعدة الطلبة على النمو التدريجي في المجالات الأكاديمية وعلى نمو الثقة بأنفسهم وعلى التطور الهائل في إنتاجيتهم " (أبيري وستانش، 2001، ص10) .

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

1. إنه أسلوب تدريسي.
2. إنه يتضمن مشكلة تتصل بموضوع دراسي معين .
3. إنه يتضمن القيام بكثير من العمليات العقلية.
4. يهدف إلى فهم وتطبيق مبادئ وتعلم أساليب حل المشكلات.
5. إن حل المشكلة يتطلب تحديد المشكلة، فرض الفروض وجمع المعلومات واختبار الفروض للتوصل إلى الاستنتاجات.
6. 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 (1987) 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، 1987، ص77-90).

ثالثاً: الاسلوب الرابع لحل المشكلات:

عرفه بلة (1987) 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، 1987، ص77-90).

رابعاً: النتاج الفني:

1- 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، 1966، ص122).

2- 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، 1986، ص17).

* وبالنظر الى عدم ورود تعاريف للاسلوبين الأول والرابع سوى تعريفي (بلة، 1987) ولذلك اعتمدت الباحثة هذين التعريفين كونهما يتلاءمين مع إجراءات بحثها.

3- 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، 1990، ص211).

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

1. تركيب للخبرة، وهذه الخبرة ناتجة عن عملية تفاعل.
2. عملية تعبير عن النفس من خلال عملية الاتصال.
3. 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 كَالأنعَامِ بَل هُم أَضَلُّ سَبِيلاً " (الفرقان، الآية44) 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 وَأَسبغَ عَلَيكمُ نِعَمَهُ ظَاهرةً وبَاطِنَةً" (لقمان، الآية 20).

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، 1994، ص293-295).

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 إِبَراهيم مَلَكُوتَ السَّموَاتِ وَالأرضِ وَلِيَكُونَ مِنَ الموقِنِينَ، فَلَمَّا جَنَّ عَلَيهِ اللَّيلُ رَءَا كَوكَباً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَآ أَفَلَ قَالَ لا أُحِبُّ الآفِلِينَ، فَلَمَّا رَءَا القَمَرَ بَازِغاً قَالَ هَذَا رَبِّي فَلَمَّا أَفَلَ قَالَ لَئِن لَّم يَهدنِي رَبِّي لأَكُونَنَّ مِنَ القَومِ الظَّالِّينَ، فَلَمَّا رَءَا الشَّمَسَ بَازِغَةً قَالَ هَذَا رَبِّي هَذَا أَكبَرُ فَلَمَّا أَفَلَت قَالَ يا قَوم إِنّي بَرِيءُ مّمّا تُشرِكُونَ، إِنّي وَجَّهتُ وَجهِيَ للذَّي فَطَرَ السَّمَوَاتِ وَالأَرضَ حَنِيفاً وَمَا أَنَا مِنَ المشُرِكِينَ " (الأنعام، الآية 75-78).

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 (1839 – 1914) وأقام بناءها، وليم جيمس (1842–1910) ، ثم عدلها جون ديوي (1859–1952)، إذ كانت بداية نشأة البرجماتية بين عامي (1872–1874) في النادي الميتافيزيقي* (فرحان، 1989، ص19).

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، 1979، ص143) 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، 1989، ص111).

---

* " 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، 1974، ص144-145). 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، 1974، ص148).

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، 1989، ص120).

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، ص92).

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، ص92) .

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، 1989، ص122) 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:

1. " هو نشاط عقلي راقي يعكس فيه الإنسان الواقع المضمون بطريقة مختلفة عما يحدث في الإحساس والإدراك" (الشرقاوي/ 1989، ص189).
2. " هو معالجة عناصر البيئة من خلال استعمال الرموز بدلاً من معالجتها عن طريق النشاط الظاهر أو القابل للملاحظة" (عيسى، 1997، ص227).
3. " هو نشاط عقلي رمزي كامن يتضمن التعامل مع الرموز واستخدامها ولا يمكن ملاحظته مباشرة " (ويتنج، 1984، ص287).
4. " 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، 1996، ص169-170).

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، 2001، ص 30).

أنماط التفكير:

اتفق العلماء على أن هناك سبعة أنماط للتفكير وهي:-

1- التفكير العلمي
2- التفكير المنطقي
3- التفكير الناقد
4- التفكير الأبداعي
5- التفكير الخرافي
6- التفكير التسلطي
7- 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، 2001، ص 36 – 37).

النظريات التي فسرت (سلوك حل المشكلة)

1- 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، 2000، ص143).

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، 2001، ص25)

2- 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، 2000، ص143)

"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، 2001، ص392).

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، 2001، ص294 – 299).

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.

3- 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، 2000، ص 142).

" 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، 1996، ص 13)

ويوضح بياجيه من خلال مراحل النمو المعرفي التي حددها أن الفرد حينما يصل إلى مرحلة التفكير المجرد (12–15) 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، 2001، ص 170–174).

" ويشترط بياجيه لحدوث هذا التطور المعرفي أن نوفر البيئة التربوية المناسبة والعناية بالمثيرات التي يتعرض لها المراهق" (عبد الرحيم، 1986، ص 118).

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، 2001، ص 55).

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،1961، 213-222).

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،2001، ص 243).

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، 1986، ص 35-40)

فإذا أردنا أن يكتسب الطالب الأسلوب العلمي في تفكيره ودراسته، لابد له من ممارسة خطوات الطريقة العلمية لحفظها عن ظهر قلب" (زيتون، 1994، ص 95).

" 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،1991، ص 145).

" 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، 1991، ص 71).

" 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، 1987، ص 18)

" 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، 1998، ص 70).

مفهـــوم المشـكلة

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، 2000، ص 136).

" 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، 1961، ص 218).

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، 2000، ص 175).

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

1- الشعور بالمشكلة

2- تحديد المشكلة وتعريفها
3- اقتراح الحلول الممكنة
4- التفكير في نتائج تلك الحلول
5- 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:-

1- 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.

2- 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.

3- 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.

4- 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.

5- 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.

6- 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، 1997، ص 48-50)

" 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، 1997، ص 51).

" 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، 2000، ص64).

- 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
1	صياغة المشكلة	م	م	م	م	ط
2	كتابة الفروض	م	م	م	ط	ط
3	وضع خطة العمل	م	م	ط	ط	ط
4	اختبار صحة الفروض	ط	ط	ط	ط	ط
5	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، 1973، ص234) 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، 1987، ص81) 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، 1990، ص121).

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، 1998، ص113).

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، 2001، ص157).

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، 1965، ص27) 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، 1990، ص21).

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، 2001، ص157).

"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، 1998، ص117).

"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، 1998، ص125).

"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، 2001، ص255).

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، 1986، ص112).

"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، 1966، ص29).

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، 1980، ص227).

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، 1991، ص99) " 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، 1989، ص165).

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، 2001، ص230-231).

" 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، 2001، ص229).

ثانياً: دراســات سابقــة

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
1-	"أثــر اســتخدام أســلوبين لحــل المشــكلات فــي المختبـر فـي فهـم طبيعــة العلــم ، لدى طلبة الصف الأول فيزيــاء فــي كليــة التربيــة أبــن الهيثم	العراق 1997	حنـــــان مصـــطفى حســـين العلاف	معرفة أثر استخدام الأســـلوبين الأول والســـادس لحـــل المشـــكلات فـــي المختبـر فـي فهـم طبيعــة العلـم لـدى طلبـة الصـف الأول فيزياء	طلبــة الصــف الأول فيزياء في كليات العلوم في العراق العينة 64 طالـــــب وطالبة	**أداة البحـــــث** الخطـــــط التدريســـــية والاختبـــــار التحصـــــيلي **التصـــــميم** المجمـــوعتين التجـريبيتين ذات الاختبار البعدي	الاختبار التائي	1-ضــعف أثــر اســتخدام الأســلوبين الأول والســادس لحــل المشــكلات فــي المختبر في فهم طبيعة العلم لدى طلبة الصف الأول فيزياء 2-لا توجد فروق ذات دلالـة إحصـائية بين الطلبـة الـذين يسـتخدمون الأسـلوب الأول والطلبـــة الـــذي يســـتخدمون الأسلوب السادس لحل المشكلات في مختبر في فهم طبيعة العلم
2-	"أثــر اســتخدام نمــوذجي (فــان هــل) و (حــل المشــكلات) فــي تــدريس الهندســة المجسـمة وأثرهمـا فـــي مســـتويات التفكيـر وأكتسـاب المهـــــارات	العـــــراق 1999	فائق فاضل السامرائي	التعرف على أفضلية استخدام نموذج (فان هـــل) و (حـــل المشـــكلات فـــي تـــدريس الهندســـة المجسـمة لطالبـات الدراسة الأعدادية	مجتمع البحث طالبات الصف الســـــادس الأعـدادي فـي محافظة ديالى العينة 66 طالبة	**أداة البحث** الاختبـــــار التحصـــــيلي والخطـــــط التدريســـــية **التصـــــميم** المجمـــوعتين التجـريبيتين ذات الاختبار البعدي	الاختبار التائي واختبار (X^2)	1-وجـــود فـــرق دال إحصـــائياً بـــين متوسـطات درجـات المجموعـة التـي درسـت الهندسـة المجسـمة وفـق نمـوذج (فان هل) ومجموعة التي درست وفق نمـوذج حـل المشـكلات ولصـالح المجموعـة التـي درسـت وفـق نمـوذج (فان هل) في المجالات أ-مستوى التفكير ب-اكتساب المهارات البعدية جـ-اكتساب المهارات اللفظية

	والتحصيل العام في الهندسة لطالبات السادس العلمي							2-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
3-	"أثر استخدام طريقة النمذجة على نتاجات الطلبة في موضوع التخطيط الطلبة قسم التربية الفنية	العراق 1991	عبد الجبار خزعل العتابي	التعرف على أثر استخدام طريقة النمذجة على نتاجات الطلبة في موضوع (تخطيط طبيعة صامتة ومقارنتها بالطريقة التقليدية	بلغت عينة الدراسة 28 طالباً وطالبة	**أداة البحث** الاختبار التحصيلي والمهاري **التصميم** المجموعتين التجريبيتين ذات الأختبار القبلي والبعدي	الاختبار التائي	1-وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (5%) بين متوسطي تحصيل المجموعتين التجريبية والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية التي استخدمت طريقة النمذجة
4-	أثر برنامج التخطيط في أداء طلبة قسم التربية الفنية	العراق 1977	محمد سعدي لفتة	1-أعداد برنامج خطي في موضوع تخطيط طبيعة جامدة بقلم الرصاص 2-قياس الأنجاز	بلغت عينة الدراسة (28) طالباً وطالبة	**أداة البحث** برنامج تدريسي **التصميم** المجموعتين التجريبيتين ذات الاختبار القبلي	الاختبار التائي	1-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		2-ظهر تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي 3-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.
5-	أثر وحدات نمطية تعليمية في مادة التخطيط والألوان على نتاجات طلبة التربية قسم الفنية	العراق 1998	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 32 طالباً وطالبة	برنامج تدريسي على أساس الوحدات النمطية التصميم المجموعتين التجريبيتين ذات الاختبار القلبي والبعدي	1-اختبار (مان وتني) لعينتين مستقلتين 2-تحليل التباين الأحادي 3-اختبار ولكوكسن لعينتين مترابطتين	1-تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أفراد المجموعة الضابطة في مستوى تحصيل المعلومات المعرفية والنتاجات العملية بالنسبة لموضوع الوحدة النمطية الأول. 2-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 3-وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى النتاجات العملية بين الوحدتين النمطيتين الثانية والثالثة ولصالح الوحدة النمطية الثانية

ثالثاً: مؤشرات ودلالات حول الدراسات السابقة

1- 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 1997) وأستخدام نموذج (فان هل) و (حل المشكلات) في تدريس الهندسة المجسمة، كما في دراسة (السامرائي 1999) 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 1991) واستخدام وحدات نمطية تعليمية (حسين 1998) واستخدام برنامج التخطيط (لفتة 1997)، وبذلك تميزت الدراسة الحالية أنها هدفت إلى تطوير التفكير العلمي على وفق طريقة حل المشكلات فضلاً عن تطوير أدائهم المهاري.

2- العينة

أ أختلفت الدراسات السابقة في عدد أفراد عيناتها فتراوحت بين (64، العلاف 1997) و (28) العتاب، 1991) و (32) حسين 1998، (28) لفتة 1997) و (66) السامرائي 1999)، أما عينة البحث الحالي فبلغت (60) طالبة توزعن توزيعاً متساوياً على مجموعات البحث الثلاث،ن وهذا العدد يكاد يكون متقارباً مع عينة (العلاف 1997) و(السامرائي 1999).

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 1997) 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 (1999) 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.

3- 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 1997) التي استخدمت الاختبار البعدي فقط، وتتفق مع دراسة (حسين 1998) و (العتاب 1991) و (السامرائي 1999) و (لفتة 1997) التي استخدمت الاختبار القبلي والبعدي. فضلاً عن أن الدراسة الحالية تتفق مع دراسة (العلاف 1997) و (السامرائي 1999) في وجود متغيرين مستقلين، وتختلف مع دراسة (حسين 1998) و (العتاب 1991) و (لفتة 1997) في وجود متغير مستقل واحد.

وجدير بالذكر أن الباحثة قد استفادت من دراسة (العلاف 1997) التي استخدمت أسلوبين لحل المشكلات في فهم خطوات وأسترتيجيات كل أسلوب من أساليب حل المشكلات، واستفادت أيضاً من دراسة (لفتة 1997) و (حسين 1998) و (العتاب 1991) في إعداد استمارة تقويم النتاجات الفنية.

4- أتفقت الدراسة الحالية مع دراسة (العلاف 1997) من حيث إعداد خطط دراسية حسب استراتيجية كل أسلوب، وكذلك دراسة (السامرائي 1999).
واختلفت مع دراسة (حسين 1998) و (العتاب 91) و (لفتة 1997) 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 1998) و (السامرائي 1999) تحصيلياً فقط، وأختبار (العتاب 1991) و(حسين 1998) و(لفتة 1997) اختباراً تحصيلياً فضلاً عن الأداء المهاري.
5- اختلفت الدراسة الحالية من حيث الوقت المحدد لكل درس مع أغلب الدراسات السابقة إذ بلغ وقت الحصة الدراسية الواحدة (45) 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 1999).
6- اختلف البحث الحالي مع جميع الدراسات السابقة أنه استخدم ثلاث مجاميع اثنان منها تجريبية وواحدة ضابطة في حين استخدمت دراسة (العلاف 1997) مجموعتين تجريبيتين، أما دراسة (السامرائي ولفتة والعتاب وحسين) فقد استخدمت مجموعتين أحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.
7- أما تصحيح النتائج النهائية فقد اعتمدت دراسة (العلاف 1997) و (السامرائي 1999) على أساس فقرات معينة، في حين أعتمدت دراسة (العتاب 1991) و(لفتة 1997) و

(حسين 1998) 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 1991) و (لفتة 1997) و (حسين 1998) في استخراج ثبات أداة التقييم، واختلفت في ذلك مع دراسة (العلاف 1997) و (السامرائي 1999) لأن الأخيرة لم تعتمد استمارة خاصة لتقييم الأداء.

8- الوسائل الأحصائية

لاحظت الباحثة استخدام الاختبار التائي (T.test) لعينتين مستقلتين لمعالجة البيانات في أغلب الدراسات التي استخدمت مجموعتين وهي دراسة (العلاف 1997) و (العتاب 1991) و (لفتة 1997) و (السامرائي 1999).

واختلفت مع دراسة (حسين 1999) 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.

9- نتائج الدراسات السابقة

توصلت دراسة (السامرائي 1999) إلى فاعلية استخدام نموذج (حل المشكلات) في تدريس الهندسة المجسمة، وخاصة في مجال الرسم الهندسي، في حين لم تتوصل دراسة (العلاف 1997) 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 1997) 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 (1)

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 12 مدرسة إعدادية وثانوية للبنات(*).

تم تحديد مرحلة الرابع العام تحديداً عشوائياً إذ بلغ مجموع طالبات مرحلة الرابع العام للمدارس الثانوية والإعدادية (مجتمع البحث) (988) طالبة توزعن على هذه المدارس، وكما موضح بالجدول (2).

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

جدول (2)

ت	المدرسة	عدد الطالبات
.1	ثانوية الفراقد للبنات	60
.2	ثانوية صدام المطورة للبنات	60
.3	ثانوية الازدهار للبنات	95
.4	إعدادية صدام للبنات	196
.5	ثانوية العدنانية للبنات	89
.6	ثانوية الروابي للبنات	36
.7	ثانوية الخنساء للبنات	16
.8	ثانوية أم سلمة للبنات	127
.9	ثانوية عائشة للبنات	49
.10	ثانوية آمنة بنت وهب للبنات	32
.11	ثانوية فاطمة الزهراء للبنات	44
.12	ثانوية بلقيس للبنات	13
المجموع		988

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(196) طالبة، تم اختيار (60) طالبة منهن بالطريقة العشوائية.

إذ تم تقسيم هذه العينة إلى ثلاث مجموعات بواقع (20) 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 (3).

جدول (3)

يمثل توزيع إفراد العينة على مجموعات البحث (التجريبيتين والضابطة)

المجموعة	طريقة التدريس	العدد
التجريبية الأولى	الأسلوب الأول لحل المشكلات	20
التجريبية الثانية	الأسلوب الرابع لحل المشكلات	20
الضابطة	الطريقة التقليدية	20

رابعاً: تكافؤ المجموعات

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

1- مستوى الأداء المهاري بواسطة الاختبار القبلي.
2- العمر.
3- تحصيل الأم.
4- تحصيل الأب.

1- مستوى الأداء المهاري

للتأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث تم إجراء الاختبار القبلي لهم، وذلك في يوم(27-10-2001) 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 (1.79) وهي أقل من القيمة الجدولية البالغة (3.19) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (57.2)، وكما موضح في الجدول (4).

جدول (4)

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	2	89.2	44.6	1.79	3.19	0.05
داخل المجاميع	57	1419.1	24.89			
الكلي	59	1508.3				

2- 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 (19) 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 (3.19) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (57.2)، والجدول (5) يوضح ذلك.

جدول (5)

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	2	صفر	صفر	صفر	3.19	0.05
داخل المجاميع	57	38.85	0.68			
الكلي	59	38.85				

3-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)^2 ، أن مجموعات البحث الثلاث قد تكافأت في هذا المتغير إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (0.77) وعند مقارنتها بقيمة مربع كاي الجدولية عند مستوى معنوية (0.05) وبدرجة حرية (4) إذ كانت قيمتها (9.49)، أي أنها غير دالة إحصائياً. والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (6)

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	6	9	5	20	4	0.77	9.49	0.05
التجريبية الثانية	5	9	6	20				
الضابطة	6	7	7	20				

4- تحصيل الأب

تم أيضاً إجراء التكافؤ في التحصيل الدراسي للأب، إذ أظهرت نتائج التحليل الإحصائي باستخدام معادلة مربع كاي (كا)^2، أن مجموعات البحث الثلاث قد تكافأت في هذا المتغير إذ بلغت قيمة مربع كاي المحسوبة (1.10) وحين مقارنتها بقيمة مربع كاي الجدولية، عند مستوى معنوية (0.05) وبدرجة حرية (4) إذ كانت قيمتها (9.49)، أي أنها غير دالة إحصائياً، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (7)

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	7	7	6	20	4	1.10	9.49	0.05
التجريبية الثانية	8	6	6	20				
الضابطة	5	8	7	20				

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 (20) مدرساً ومدرسة، وكما هو موضح في الجدول (8).

جدول (8)

استمارة الملاحظة الخاصة، بتقييم أداء مدرسي التربية الفنية

ت	الأداء السلوكي للمدرس	متحقق	متحقق إلى حد ما	غير متحقق
.1	يحدد طريقة التدريس التي يتبعها أثناء الدرس			
.2	عرض الدرس على الطلبة واثارة تفكيرهم نحوه			
.3	يشرح مادة الدرس شرحاً صحيحاً علمياً وفنياً			
.4	يختار الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى الطلبة وتفكيرهم			
.5	يشرك أكبر عدد من الطلبة في المناقشة			
.6	يشجع الطلبة على تقديم أسئلتهم حول الدرس واستفساراتهم			

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

1- أن نسبة (40%) فقط من المدرسين يحددون طريقة التدريس التي يتبعونها في أثناء الدرس، وهذه النتيجة ضعيفة قياساً إلى النسبة المتبقية إذ أن (60%) 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.

2- أن نسبة (30%) 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.

3-أن نسبة (20%) فقط من المدرسين، يشرح مادة الدرس شرحاً صحيحاً علمياً وفنياً، وهي نسبة قليلة مقارنة بالنسبة المتبقية إذ ان (80%) من المدرسين يشرحون المادة شرحاً سطحياً دون إعطاء الأسباب العلمية للظواهر أو موضوع الدرس.

4- أن نسبة (35%) فقط من المدرسين يختار الوسائل التعليمية المناسبة لمستوى الطلبة وتفكيرهم، أما النسبة المتبقية وهي (65%) يختار الوسائل التعليمية نفسها في كافة المراحل.

5- أ، نسبة (15%) من المدرسين، يشركون اكبر عدد ممكن من الطلبة في المناقشة، وهي نسبة قليلة جداً، إذ يكون بقية الطلبة مجرد مستمعين سلبيين أثناء الدرس.

6- أن نسبة (50%) من المدرسين، يشجعون الطلبة على تقديم أسئلتهم واستفساراتهم عن الدرس، أما النسبة المتبقية وهي(50%) 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

1- 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:-

1- الظل والضوء 2- الألوان 3- رسم منظر طبيعي 4- رسم طبيعة جامدة 5- عمل شكل مكعب 6- عمل شكل هرم 7- عمل شكل دائرة 8- تصميم نشرة جدارية 9- تصميم جريدة المدرسة 10- تصميم بطاقة تهنئة.

وقد تم عرض هذه المفردات من خلال استبيان أعد لهذا الغرض (ملحق 2) على مجموعة من الخبراء من ذوي التخصص بالتربية الفنية والفنون التشكيلية والتصميم (ملحق 6) إذ حصلت المفردات الآتية على نسبة أتفاق (89%) وهي نسبة كافية لضمان صدق الخبراء، والمفردات:-

1- الظل والضوء
2- الألوان المائية
3- عمل شكل مكعب
4- عمل شكل هرم
5- تصميم بطاقة تهنئة

2- إعداد الخطط التدريسية

اعدت الباحثة (15) خطة تدريسية، لمجموعات البحث الثلاث، (5) خطط تدريسية للمجموعة التجريبية الأولى وبالشكل الذي يتلاءم مع الأسلوب الأول لحل المشكلات، و(5) خطط تدريسية للمجموعة التجريبية الثانية وبالشكل الذي يتلاءم مع الأسلوب الرابع لحل المشكلات، و(5) خطط تدريسية للمجموعة الضابطة وبشكل يتلاءم مع الطريقة التقليدية في التدريس، إذ عرضت الباحثة الخطط التدريسية على مجموعة من الخبراء (ملحق 6) 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.

3- أداة البحث

بالنظر الى انعدام وجود مقاييس جاهزة ومقننة تتفق مع هدف البحث فقد اعدت الباحثة (4) استمارات لتقييم مستوى الأداء العملي للطالبات، وبتقدير متدرج، لغرض استخدامها في تقييم نتاجات عينة البحث في أدائهن للمهارات المحددة.

1- الظل والضوء
2- الألوان
3- عمل شكل مكعب
4- عمل شكل هرم
5- 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 1998) ودراسة (لفتة 1997).

إذ شملت الاستمارة الأولى الخاصة بموضوع الظل والضوء (14) فقرة، والاستمارة الخاصة بموضوع الألوان(16) فقرة، والاستمارة الخاصة بتقييم الأشكال الهندسية (9) فقرات، أما الاستمارة الرابعة الخاصة بموضوع بطاقة التهنئة فقد شملت (9) 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(4) 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:-

1- شملت الاستمارة الأولى (13) فقرة بعد إضافة الفقرتين (12) و(13).
2- شملت الاستمارة الثانية (10) فقرات بعد إضافة الفقرة (10)
3- شملت الاستمارة الثالثة (7) فقرات بعد إضافة الفقرة (7)
4- شملت الاستمارة الرابعة (7) فقرات بعد إضافة الفقرة (7)

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 (27-10-2001) ولغاية (14-12-2001) 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 (45) 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 (5 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 (5 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 :

1- ثلاث درجات للإجابة عن فقرة متحقق.
2- درجتان للإجابة عن فقرة متحقق إلى حد ما.
3- 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:-

1- 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 (7) أيام، وللموضوعات الخمس، وباستخدام معامل ارتباط بيرسون وجد أن معامل الاتفاق بين الباحثة ونفسها يساوي (0.90) وهو معامل ارتباط موجب وقوي يكفي لضمان ثبات التصحيح.
2- 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(0.88) (وهو معامل ارتباط موجب وقوي ويكفي لضمان الثقة بثبات التصحيح لأغراض هذا البحث) (البياتي وأثناسيوس، 1977، 183)

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

تاسعاً: الوسائل الإحصائية

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

$$ر = \frac{ن \text{ مجـ س ص} - (\text{مجـ س})(\text{مجـ ص})}{\sqrt{[ن \text{ مجـ س}^2 - (\text{مجـ س})^2][ن \text{ مجـ ص}^2 - (\text{مجـ ص})^2]}}$$

حيث أن:

ن= حجم العينة

س= درجات الإفراد في التطبيق الأول

ص= درجات الإفراد في التطبيق الثاني (البياتي واثناسيوس، 1977، ص 183)

2- 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، 1977، ص308)

3- 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، 1988، ص 584)

4- توزيع مربع كاي (كا^2) استخدم في تحصيل تكافؤ المجموعات في متغير الاب والام

$$كا^2 = مجـ \frac{(ل - ق)^2}{ق}$$

ل = التكرار المشاهد

ق = التكرار المتوقع (توفيق، 1983، ص133)

5- كما استخدمت النسبة المئوية لاستخراج أتفاق آراء الخبراء

$$\frac{\text{الجزء}}{\text{الكل}} \times 100$$

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.

1- **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعات الثلاث حول أدائهم المهاري في الاختبار القبلي.

وقد تم توضيحها في الفصل الثالث.

2- **الفرضية الثانية:** لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسط درجات المجموعات الثلاث حول أدائهم المهاري في الاختبار البعدي.

وبعد استخدام تحليل التباين في معالجة البيانات ظهرت النتائج كما موضح في جدول (9)

جدول (9)

نتائج تحليل التباين الأحادي للمجموعات في الاختبار البعدي

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	القيمة الفائية		مستوى الدلالة
				المحسوبة	الجدولية	
بين الصفوف	2	22967.43	1148.7	120.94	3.19	0.05
داخل المجاميع	57	5412.3	94.95			
الكلي	59	28379.73				

وقد أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروق ذات دلالة معنوية بين المجموعات في الاختبار المهاري البعدي، إذ بلغت القيمة الفائية المحسوبة (12.94) وهي أكبر من القيمة الجدولية البالغة (3.19) عند مستوى دلالة (0.05) ودرجتي حرية (57.2)، مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية.

3- الفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) 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 (10)

جدول (10)

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	20	117.35	20.30	42.9	38	12.11	0.05
الضابطة	20	74.45					

يتضح من الجدول أعلاه أن الفرق بين المتوسط في المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة الضابطة يساوي(42.9) وهو أكبر من قيمة ضرب HSD في قيمة (ت) عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يساوي (20.30)، إذا هناك فرق دال عند مستوى (0.05) 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.

4- الفرضية الرابعة: لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) 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 (11)

جدول (11)

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	20	119.15	17.13	44.7	38	10.21	0.05
الضابطة	20	74.45					

يتضح من الجدول أعلاه أن الفرق بين المتوسط في المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة يساوي (44.7) وهو أكبر من قيمة ضرب (HSD) في قيمة (ت) عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يساوي (17.13)، إذا هناك فرق دال مستوى (0.05) 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.

5- **الفرضية الخامسة:** لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) 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 (12)

جدول (12)

نتائج المقارنة الزوجية بين المجموعتين التجريبية الأولى والتجريبية الثانية

المجموعة	ن	المتوسط	قيمة Tukey		درجات الحرية	متوسط المربعات داخل المجموعات	مستوى الدلالة
			(HSD.ت)	الفرق بين المتوسطين			
التجريبية الثانية	20	117.35	20.06	1.8	38	11.96	0.05
التجريبية الثانية	20	119.15					

يتضح من الجدول أعلاه أن الفرق بين المتوسطين في المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية يساوي(1.8) وهو اصغر من قيمة ضرب (HSD) في قيمة (ت) عند مستوى الدلالة (0.05) والذي يساوي (20.06)، إذاً ليس هناك فرق دال عند مستوى (0.05) بين متوسط المجموعة التجريبية الأولى والمجموعة التجريبية الثانية، مما يثبت انعدام الفرق الدال إحصائياً بين استخدام الأسلوب الأول لحل المشكلات والأسلوب الرابع لحل المشكلات.

6-**الفرضية السادسة:** انعدام الفروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) 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 (13)

جدول (13)

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	20	56.35	13.45	61	38	8.02	0.05
الاختبار البعدي	20	117.35					

يتضح من الجدول أعلاه أن الفرق بين المتوسطين في الاختبار القبلي والاختبار البعدي يساوي (61) وهو أكبر من قيمة ضرب (HSD) في قيمة (ت) عند مستوى دلالة (0.05) إذاً هناك فرق دال عند مستوى (0.05) 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.

7- الفرضية السابعة:- لا توجد فروق ذات الدلالة الإحصائية عند مستوى دلالة (0.05) 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 (14)

جدول (14)

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	20	57	14.49	62.15	38	8.64	0.05
الاختبار البعدي	20	119.15					

يتضح من الجدول أعلاه أن الفرق بين المتوسط في الاختبار القبلي والبعدي يساوي (62.15) وهو أكبر من قيمة ضرب HSD في قيمة (ت) عند مستوى الدلالة (0.05)، إذاً هناك فرق دال عند مستوى (0.05) 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:-

1- 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.

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

3- 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:-

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

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

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

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)

المقترحـات

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

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

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