جمهورية العراق
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان/ كلية التربية الأساسية
قسم معلم الصفوف الاولى/ الدراسات العليا
المناهج وطرائق التدريس العامة

فاعلية التّعليم المعكوس في التّحصيل وتنمية التّفكير البصري لدى طلبة قسم التّربية الفنّية في مادة التّذوق الفنّي

رسالة تقدم بها الطالب

ستار خلف عريبي

إلــى مجلس كلية التربية الأساسية/ جامعة ميسان

وهي جزء من متطلبات نيل شهادة الماجستير في (المناهج وطرائق التدريس العامة)

إشراف

الاستاذ الدكتور	الاستاذ الدكتور
احمد عبد المحسن كاظم	محمد كريم خلف

١٤٣٩هـ ٢٠١٨م

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿ نَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَّن نَّشَاءُ وَفَوْقَ
كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ ﴾

صدق الله العظيم

سورة يوسف من الآية (٧٦)

إقرار المشرفين

نشـهد أنَّ إعـداد هـذه الرسـالة الموسـومة بـ **(فاعليـة التعلـيم المعكـوس فـي التحصـيل وتنميـة التفكيـر البصـري لـدى طلبـة قسـم التربيـة الفنيـة فـي مـادة التـذوق الفنـي)**، المقدمـة مـن قبـل الطالـب (سـتار خلـف عريبـي) قـد جـرت تحـت اشـرافنا فـي كليـة التربيـة الأساسـية/جامعـة ميسـان، وهـي جـزء مـن متطلبـات نيـل شـهادة الماجسـتير فـي التربيـة الأساسية (مناهج وطرائق التدريس العامة).

التوقيع:

الاستاذ الدكتور

احمد عبد المحسن كاظم

التاريخ : / /٢٠١٨م

التوقيع:

الاستاذ الدكتور

محمد كريم خلف

التاريخ: / /٢٠١٨م

بناءً على التوصيات المتوافرة ارشح هذه الرسالة للمناقشة

التوقيع:

الاستاذ المساعد الدكتور

زين العابدين عبد علي

رئيس قسم معلم الصفوف الاولى

التاريخ / /٢٠١٨م

إقرار لجنة المناقشة

نشهد أننا رئيس واعضاء لجنة المناقشة قد اطّلعنا على الرّسالة الموسومة (**فاعلية التعليم المعكوس في التحصيل وتنمية التفكير البصري لدى طلبة قسم التربية الفنية في مادة التذوق الفني**) التي قدمها طالب الماجستير (**ستار خلف عريبي**) وقد ناقشنا الطالب في محتوياتها وما يتعلق بها، ونعتقد بأنها جديرة بالقبول لنيل شهادة الماجستير (مناهج وطرائق تدريس عامة) بتقدير (امتياز).

عضو اللجنة

التوقيع :
الاسم: أ.م.د رملة جبار كاظم.
التاريخ / / ٢٠١٨
عضو اللجنة (المشرف)

التوقيع:
الاسم: أ.د احمد عبد المحسن كاظم.
التاريخ / / ٢٠١٨

عضو اللجنة

التوقيع:
الاسم: أ.م.د فاطمة محمد عبد الله.
التاريخ / / ٢٠١٨
عضو اللجنة (المشرف)

التوقيع:
الاسم: أ.د محمد كريم خلف.
التاريخ / / ٢٠١٨
رئيس اللجنة

التوقيع
الاسم: أ.د صلاح خليفة خدادة.
التاريخ / / ٢٠١٨

صدقها مجلس كلية التربية الاساسية/جامعة ميسان

التوقيع

أ.د. عباس عودة شنيور

عميد كلية التربية الاساسية.

التاريخ / / ٢٠١٨

الإهداء

إلى :

مقامُ النبي الأعظم وآل بيت الهداية، بضاعةٌ مزجاةٌ...

روحُ والديّ رَحِمهُما الله، بِراً وإحساناً...

إخوتي وأسرهم الكِرام حفظهم الله، حباً وكرامةً...

أسرتي الأحبة سعادتي وامتدادي رعاهم الله ... رغبةً وامتناناً

كليتنا الحبيبة وقسمنا الأحب... رداً للجميل.

كل من أعانني من الأساتذة والزملاء، وفاءً وعرفاناً...

طلبة العلم في كل مكان، وكل من ضاق المقام بذكرهم، ووسعهم القلب أهدي تواضعاً جهدي مع الود.

ستار

شكر وامتنان

" رَبِّ أَوْزِعْنِي أَنْ أَشْكُرَ نِعْمَتَكَ الَّتِي أَنْعَمْتَ عَلَيَّ وَعَلَىٰ وَالِدَيَّ وَأَنْ أَعْمَلَ صَالِحًا تَرْضَاهُ وَأَدْخِلْنِي بِرَحْمَتِكَ فِي عِبَادِكَ الصَّالِحِينَ" (النمل من الآية ١٩) إذ يضيق علي أن اشكر نعمتك وعظيم فضلك وكبير امتنانك الى ما وفقتني اليه من افضال لا أستحقها وليس لي أن أمدُ لها عنقي لولا كرمك ولطفك بي وعونك إياي، وأصلّي واسلّم على حبيبك وهادي خلقك من ظلمات الجهل سيدنا أبو القاسم (محمد بن عبد الله) ﷺ وآله الهداة الميامين وصحبه المنتجبين، وبعد...

لا يكتمل شكر الخالق الا بشكر المخلوق، إذ قال نبينا الكريم (من لا يشكر الناس لا يشكر الله) فعظيم امتناني الى كل من بذل جهداً مشكوراً في التأسيس لاستحداث الدراسات العليا في كليتنا الحبيبة، ثم الشكر والامتنان للأستاذين المشرفين: الأستاذ الدكتور(احمد عبد المحسن كاظم الموسوي) والأستاذ الدكتور(محمد كريم خلف الساعدي) لما بذلاه من جهد ورعاية وتوجيه كانت بحق الاسهام الفاعل في اظهار الرسالة بالصورة التي هي عليها.

شكري وامتناني للأساتذة الاحبة جميعهم الذين افاضوا علي من علمهم طيلة مدة الدراسة التحضيرية، وفي الحلقات الدراسية، وما بعدها.

شكري وامتناني الى السادة المقومين لدورهم الفاعل في تشذيب وتصويب الدراسة، ولما يفيضون به من علمهم سخاءً وفضلا.

لا يفوتني شكر الاخوة والاصدقاء، وزملاء الدراسة جميعهم، وكل من ابدى لي العون والمشورة والحمد لله رب العالمين.

ستار

ملُخَّصُ البحث

يهدف البحث الحالي التعرف على:

١- فاعلية التعليم المعكوس في تحصيل مادة التذوق الفني، لدى طلبة قسم التربية الفنية.

٢- فاعلية التعليم المعكوس في تنمية التفكير البصري بمادة التذوق الفني، لدى طلبة قسم التربية الفنية.

وللتحقق من هدفي البحث، صاغَ الباحث الفرضيات الصفرية الآتية:

١- لا فروق ذاتُ دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسط درجات طلبة (التجريبية)، الذين يدرسون مادة التذوق الفني على وفق التعليم المعكوس، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة، الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية (المحاضرة)، حول إجاباتهم عن فقرات الاختبار التحصيلي المعرفي بعدياً.

٢- لا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسط درجات طلبة المجموعة (التجريبية)، حول إجاباتهم عن فقرات اختبار التفكير البصري في مادة التذوق الفني قبلياً و بعدياً.

٣- لا فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسط درجات طلبة المجموعة (الضابطة)، حول إجاباتهم عن فقرات اختبار التفكير البصري، في مادة التذوق الفني قبلياً و بعدياً.

٤- لا فروق ذات دلالة احصائيةً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسط درجات طلبة (التجريبية)، الذين يدرسون مادة التذوق الفني على وفق التعليم المعكوس، وبين متوسط درجات المجموعة الضابطة الذين يدرسون المادة نفسها على وفق الطريقة الاعتيادية (المحاضرة)، حول إجاباتهم عن فقرات اختبار التفكير البصري بعدياً

٥- لا فروق ذات دلالة احصائيةً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، حول إجاباتهم عن فقرات اختبار التفكير البصري في مادة التذوق الفني قبلياً و بعدياً وفق متغير الجنس بعدياً.

وللتحقق من هدفي البحث وفرضياتهِ، طبق الباحث تجربة بحثه التي استمرت (٩) أسابيع، في الفصل الأول من العام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م، وذلك في ضوء التصميم التجريبي ذي المجموعتين المتكافئتين (التجريبية والضابطة)، المعتمد على التطبيق القبلي والبعدي للاختبار.

وقد تحددَ مجتمع الدراسة بطلبة المرحلة الأولى في قسم التربية الفنية بكليات التربية الأساسية في العراق للعام الدراسي ٢٠١٧-٢٠١٨م، البالغ عددهم (١٧٣) طالباً وطالبة، أما العينة فقد أُختيرت قصدياً من طلبة جامعة ميسان، وقد بلغ عددهم (٣٤) طالباً وطالبة، وبعد استبعاد بعض الطلبة احصائياً، وزّعت العينة على قاعتين دراسيتين، مثلت القاعة (أ) المجموعة التجريبية بواقع (١٥) طالباً وطالبة، في حين مثلت القاعة (ب) المجموعة الضابطة بواقع (١٥) طالباً وطالبة، وقد تم تحقيق التكافؤ بين المجموعتين في متغيرات (العمر الزمني، والمعلومات السابقة، والتفكير البصري، والذكاء).

وبعد تحديد موضوعات مادة التذوق الفني التي سيدرسها الطلبة، صاغَ الباحث قائمة بالأهداف السلوكية تكوّنت من (٧٤) هدفاً سلوكياً، وأعدَ تسعة خطط تدريسية على وفق التعليم المعكوس للمجموعة التجريبية، وتسعة خطط أخرى على وفق الطريقة الاعتيادية للمجموعة الضابطة، ولقياس فاعليتها أعد الباحث اداتي الدراسة وهما اختباران: الأول للتحصيل تكوّن من (٥٠) فقرة، والثاني للتفكير البصري تكوّن من (٢٤) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وقد استعمل الباحث الاختبار التائي (T-test)، للعينات المستقلة والمترابطة لمعالجة البيانات، ومعادلة (d) في معالجة البيانات، وقد أظهرت نتائج الدراسة فاعلية التعليم المعكوس في التحصيل، وتنمية التفكير البصري بمادة التذوق الفني؛ إذ تفوق طلبة المجموعة التجريبية على طلبة المجموعة الضابطة، في اختباري التحصيل والتفكير البصري وتفوق طلبة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي على القبلي في اختبار التفكير البصري، وفي ضوء تلك النتائج خرجَ الباحث بمجموعة استنتاجات وأوصى بمجموعة توصيات ومقترحات.

ثَبتُ المحتويات

الموضوع	الصفحة
الآية القرآنية.	أ
إقرار المشرفين.	ب
إقرار لجنة المناقشة.	ج
الاهداء.	د
شكر ثناء.	هـ
ملخص.	و- ز
ثبت المحتويات.	ح- ي
ثبت الجداول.	ك- ل
ثبت الاشكال.	م
ثبت المخططات.	ن
ثبت الملاحق.	س
الفصل الأول: التعريف بالبحث	**١-١٥**
مشكلة البحث.	٢-٣
أهمية البحث.	٣-٨
هدفا البحث.	٨
فرضيات البحث.	٨-٩
حدود البحث.	٩
تحديد المصطلحات.	٩-١٥
الفصل الثاني : خلفية نظرية ودراسات سابقة	**١٧ - ٩٠**
المبحث الاول (التعليم المعكوس):	**١٧-٣٥**
نشأة التعليم المعكوس.	١٧-١٨
الاساس النظري.	١٨
النظرية البنائية.	١٨-٢٣
مفهوم التعليم المعكوس.	٢٣-٢٤
مراحل التعليم المعكوس.	٢٤-٢٦
خطوات تنفيذ التعليم المعكوس.	٢٦
شروط تطبيق التعليم المعكوس.	٢٦-٢٧

التعليم المعكوس والتعليم الاعتيادي.	٢٧-٢٨
مراحل إنشاء الدرس الافتراضي.	٢٨-٢٩
ركائز التعليم المعكوس.	٢٩-٣٠
التقويم في التعليم المعكوس.	٣٠-٣١
علاقة التعليم المعكوس بمادة التذوق الفني.	٣١-٣٢
اهمية التعليم المعكوس.	٣٢-٣٣
معيقات تنفيذ التعليم المعكوس.	٣٣-٣٤
خلاصة	٣٥
المبحث الثاني (التفكير البصري):	**٣٦-٥١**
مقدمة.	٣٦
نشأة التفكير البصري واليات الممارسة العقلية.	٣٧-٣٩
الثقافة البصرية والتفكير البصري.	٤٠-٤١
مهارات التفكير البصري.	٤١-٤٢
ادوات التفكير البصري وعوامل تنميته.	٤٣-٤٥
المثير البصري.	٤٥-٤٦
اهمية التمثيلات البصرية في التعليم.	٤٦- ٤٧
التفكير البصري بوصفه نظاماً وعلاقته بمادة التذوق الفني.	٤٧-٤٩
اهمية التفكير البصري.	٤٩-٥٠
خلاصة	٥١
المبحث الثالث (التذوق الفني):	**٥٢-٧١**
ظاهرة التذوق الفني وعوامل تشكيلها.	٥٢-٥٧
تحليل خبرة التذوق الفني.	٥٧-٦١
مراحل التذوق الفني ومقومات تشكيلها لدى المتذوق الفني.	٦١-٦٣
مقومات التذوق الفني واليات تشكيلها.	٦٣-٦٤
مفهوم الجمال وتحديد الظاهرة الجمالية.	٦٥-٦٩
دور التربية الفنية في التذوق الفني.	٦٩-٧١
المبحث الرابع (الفاعلية):	**٧٢-٧٤**
مؤشرات الاطار النظري.	٧٥

رابعاً: الدراسات السابقة.	٧٦-٩٠
الفصل الثالث: إجراءات البحث	**٩٢-١٢١**
أولاً : منهج البحث.	٩٢
ثانياً : التصميم التجريبي.	٩٢
ثالثاً : مجتمع البحث وعينته.	٩٣-٩٦
رابعاً : تكافؤ مجموعتي البحث.	٩٥-٩٩
خامساً : تحديد متغيرات الدراسة وضبطها.	١٠٠-١٠٤
سادساً : مستلزمات الدراسة.	١٠٤-١٠٦
سابعاً: اداتا البحث:	١٠٦
• بناء الاختبار التحصيلي.	١٠٦-١١٢
• بناء اختبار التفكير البصري.	١١٢-١١٨
ثامناً : إجراءات تطبيق التجربة.	١١٨-١٢٠
تاسعاً : الوسائل الإحصائية.	١٢٠-١٢١
الفصل الرابع : عرض النتائج ومناقشتها	**١٢٣ - ١٣٦**
أولاً: عرض النتائج ومناقشتها:	١٢٣-١٣٥
ثالثاً: الاستنتاجات.	١٣٤-١٣٥
رابعاً: التوصيات.	١٣٥-١٣٦
خامسا: المقترحات.	١٣٦
المصادر	**١٣٨-١٤٩**
المصادر العربية.	١٣٨ -١٤٨
المصادر الأجنبية.	١٤٨-١٤٩
الملاحق	**١٥١-٢١٥**
الملخص باللغة الانكليزية.	A-C

ثَبتُ الجداول

رقـــــم الجدول	عنوان الجدول	الصفحة
١	مقارنة في توزيع زمن الدرس بين التعليم الاعتيادي والتعليم المعكوس.	٢٨
٢	المتغيرات المستقلة والتابعة في الدراسات السابقة.	٨٨
٣	المواد الدراسية التي تناولتها الدراسات السابقة.	٨٩
٤	توزيع مجتمع البحث.	٩٤
٥	توزيع افراد المجموعة التجريبية والضابطة.	٩٥
٦	تكافؤ مجموعتي البحث في متغير العمر الزمني.	٩٦
٧	تكافؤ مجموعتي البحث في متغير المعلومات السابقة.	٩٦
٨	تكافؤ مجموعتي البحث في متغير الذكاء.	٩٨
٩	تكافؤ مجموعتي البحث في التفكير البصري.	٩٨
١٠	تدريس مجموعتي البحث	١٠١
١١	توزيع الدروس على مجموعتي البحث.	١٠٣
١٢	توزيع الاهداف السلوكية.	١٠٥
١٣	جدول المواصفات.	١٠٨
١٤	توزيع فقرات اختبار التفكير البصري وفقاً للمهارات.	١١٣
١٥	معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار	١١٥
١٦	معامل ارتباط الفقرة بالمهارة	١١٦
١٧	معامل الارتباط لكل مهارة بالدرجة الكلية للاختبار.	١١٧
١٨	القيم الاحصائية للاختبار التائي لعينتين مستقلتين، لإيجاد الفروق بين درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل المعرفي.	١٢٤
١٩	القيم الاحصائية للاختبار التائي للعينات المترابطة، لإيجاد الفروق بين طلبة المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير البصري	١٢٦

٢٠	القيم الاحصائية للاختبار التائي للعينات المترابطة، لإيجاد الفروق بين طلبة المجموعة الضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التفكير البصري.	١٢٨
٢١	القيم الاحصائية للاختبار التائي لعينتين مستقلتين، لإيجاد الفروق بين درجات افراد المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التفكير البصري.	١٣٠
٢٢	القيم الاحصائية للاختبار التائي لعينتين مستقلتين، لإيجاد الفروق بين درجات افراد المجموعة التجريبية من الذكور والاناث في التطبيق البعدي لاختبار التفكير البصري.	١٣٢
٢٣	تحديد حجم الاثر لقيم (d,).	١٣٤

ثَبتُ الأشكال

ت	عنوان الشكل	الصفحة
١	الفرق بين التعليم المعكوس والتعليم الاعتيادي.	٢٧
٢	الممارسات العقلية للتفكير البصري.	٣٩
٣	درجات اختبار التحصيل.	١٢٤
٤	درجات اختبار التفكير البصري للمجموعة التجريبية.	١٢٦
٥	درجات اختبار التفكير البصري للمجموعة الضابطة.	١٢٨
٦	درجات اختبار التفكير البصري للمجموعتين التجريبية والضابطة.	١٣٠
٧	درجات اختبار التفكير البصري للذكور والاناث.	١٣٢

ثَبتُ المخططات

ت	عنوان المخطط	الصفحة
١	سمات البيئة التّعليمية البنائية	٢٢
٢	أنواع التّقويم وكيفية تطبيقها في الفصل المنعكس	٣١
٣	العلاقة بين مكونات الثقافة البصرية	٤١
٤	نظام التّفكير البصري	٤٨
٥	التصميم التجريبي لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة).	٩٣
٦	اجراءات اختيار وتكافؤ مجموعتي عينة البحث.	٩٩

ثَبتُ الملاحق

ت	عنوان الملحق	الصفحة
١	كتاب تسهيل مهمة.	١٥١
٢	م/استبانة الكشف عن معرفة الطلبة لمفهوم التفكير البصري	١٥٢
٣	اسماء السادة المحكمين.	١٥٤
٤	العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور.	١٥٦
٥	اختبار الكشف عن المعلومات السابقة.	١٥٧
٦	درجات افراد مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) في اختبار المعلومات السابقة.	١٦٢
٧	درجات افراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، في اختبار الذكاء.	١٦٣
٨	استبانة استطلاع آراء الخبراء في تحديد اوزان مهارات التفكير البصري.	١٦٤
٩	اختبار التفكير البصري.	١٦٦
١٠	التحليل الاحصائي لفقرات اختبار التفكير البصري.	١٨٠
١١	درجات افراد مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار التفكير البصري.	١٨١
١٢	استبانة استطلاع اراء المحكمين حول صلاحية الاهداف السلوكية.	١٨٢
١٣	استبانة استطلاع اراء المحكمين حول صلاحية الخطط التدريسية.	١٩٠
١٤	اختبار التحصيل المعرفي.	٢٠٠
١٥	التحليل الاحصائي لفقرات اختبار التحصيل المعرفي.	٢٠٩
١٦	درجات افراد مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في اختبار التحصيل المعرفي.	٢١١
١٧	درجات افراد المجموعة التجريبية للتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير البصري.	٢١٢
١٨	درجات افراد المجموعة الضابطة للتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير البصري.	٢١٣
١٩	درجات افراد مجموعتي البحث(التجريبية والضابطة)في اختبار التفكير البصري.	٢١٤
٢٠	درجات افراد المجموعة التجريبية الذكور والاناث في اختبار التفكيرالبصري.	٢١٥

الفصل الأول

التّعريف بالبحثِ

- مشكلة البحث.
- أهمية البحث.
- أهداف البحث.
- فرضيات البحث.
- حدود البحث.
- تحديد المصطلحات.

اولاً- مشكلة البحث

تناول هيربرت ريد (HerbertRead,1996) في كتابه الموسوم بـ(التّربية عن طريق الفن) قضية رئيسة أرسى دعائمها الفيلسوف اليوناني افلاطون وهي بحسب (ريد): "من أعز ما ارتآه ذلك الرجل العظيم وأعلاها قدراً... نصها: إن الفن ينبغي ان يكون أساساً للتربية" (ريد،١٩٩٦ :٥)، إذ رأى أفلاطون في جمهوريته وجوب تزويد المجتمع بالفنانين، الذّين يشكلون الحياة، ويخلقون البيئة الجمالية التّي يترعرع فيها الناشئة.

ومن أهم ما تضطلع به التّربية الفنية من مهام في تربية الناشئة، هو تربية الذائقة الفنية لديهم والارتقاء بها والتّي تعد من أهم مكونات الشخصية، التّي تمكن الفرد من تذوق الأعمال و الموضوعات الفنية، وما يتعلق منها بالأخص باحتياجاته اليومية سواء ما خص ملبسه أو تأثيث منزله، أو حتى طريقة تعامله مع الآخرين.

وتتم تربية التّذوق الفني، بواسطة دروس مادة التّذوق الفني، التّي تعمل على تنمية وإكساب التّحصيل المعرفي والمهاري، إذ إن دراسة أصول الفنون، ومفاهيمها، وتاريخها، ومذاهبها، وإدراك عناصر العمل الفني، والعلاقات التّي تربط بينها، لاشك انها تساعد على تنمية القدرة على التّذوق الفني لدى المتعلمين.

وإلى جانب ذلك لابد من تنمية الثقافة البصرية عن طريق تنمية التّفكير البصري، الذّي يُعد مكوناً اساسياً لها بما يتضمنه من مهارات مهمة، كمهارة القراءة البصرية، وإدراك العلاقات، وتفسير المعلومات، واستنتاج المعنى. فالثقافة البصرية تتجلى بشدة في مجال الفن، بما يدفع إلى مزيد من الاهتمام بها، ولذلك اهتم الباحثون في مجال الفن بالثقافة البصرية وعلى وجه التحديد –التّفكير البصري– وذلك لاعتبار ان تلك المهارات ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالمواد الدّراسية الأخرى، التّي سوف يدرسها الطّلبة في مستقبل دراستهم.

وعند مراجعة البيانات الخاصة بتحصيل طلبة المرحلة الأولى في قسم التّربية الفنية بجامعة ميسان للسنوات السّابقة، وسؤال القائمين على تدريس مادة التّذوق الفني وكذلك المواد الأخرى التّي ترتبط بالتّذوق الفني كمواد الرّسم والنحّت والمسرح، تبين وجود ضعف واضح لدى الطّلبة في تحصيل تلك المادة، وهذا ما أكدته ايضاً العديد من الدراسّات كدراسة (الجبوري،٢٠١٣م) و(آل ساعد ١٤٢١هـ).

كما وأعد الباحث استبانة للكشف عن معرفة الطلبة لمفهوم التفكير البصري، لدى طلبة المرحلة الثانية في قسم التربية الفنية كما في ملحق (٢)، وعند تحليل الاجابات، تبين وجود

ضعف واضح في معرفة الطلبة بمفهوم التفكير البصري وادواته ومهاراته فضلاً عن ممارستهم لها.

ولعل السبب في ذلك يعود لاعتماد طرائق تدريس تقليدية، أو قلة توافر الوقت المخصص لتدريسها؛ إذ إن طلبة المرحلة الأولى ينضمون متأخرين إلى الدوام، وأن هذه المادة تدرس في الفصل الأول من السنة الدّراسية.

وكمحاولة لمعالجة ذلك كان لابد من توافر نوع من التّعليم، أو استراتيجية تدريس تتجاوز تلك العقبات، للارتقاء والنهوض بمستوى الطّلبة في تلك المادة.

والتّعليم المعكوس هو نوع من أنواع التّعليم يقوم على عكس اجراءات العملية التّعليمية التقليدية؛ إذ يهيئ المدرس الدّرس مقدماً، ويعرضه على المتعلمين بواسطة شبكة الإنترنت، ويدرسه الطّلبة في المنزل، في حين يكون وقت الدّرس الاعتيادي مخصصاً للمناقشات والانشطة والتّحليلات، فيوفر هذا الشكل من التّعليم الوقت والجهد الكافي للاستفاضة في موضوع الدّرس، ويسمح للطلبة بالاستيعاب الكافي وتطبيق المعلومات، و للمعلم بالشرح والتوسع، وقد ثبتت فاعليته وجدارته في متغيرات عدة، الأمر الذّي أكدته الكثير من الدراسّات التّي اجريت في بلدان مختلفة سواء في التّحصيل كدراسة (Butzler: 2015) ودراسة (الشكعة: ٢٠١٦م) أو في تنمية التّفكير كدراسة (عبد العظيم: ٢٠١٤م) و (حمد الله: م٢٠١٦).

بناءً على ما مر يمكن تأسيس مشكلة البحثّ على السؤالين الآتيين:

١- ما فاعلية التّعليم المعكوس في تحصيل طلبة قسم التّربية الفنية بمادة التّذوق الفني؟

٢- ما فاعلية التّعليم المعكوس في تنمية التّفكير البصري لدى طلبة قسم التّربية الفنية بمادة التّذوق الفني؟

ثانياً- أهمية البحث:

إن المتتبع للتطورات الهائلة في القرن الحادي والعشرين، فيما يخص تكنولوجيا المعلومات والاتصالات تحديداً، لا يجد شكاً أن هذه التّكنولوجيا قد أخذت تسيَر معظم حيثيات حياتنا وأنها تحيط بنا من كل الانحاء، فما من منزل إلا ويحتوي شيئاً منها وما من شخص في الأعم الاغلب إلا وله سهم في التعاطي معها، عن طريق الأجهزة الذكية كجهاز الحاسوب أو الهاتف النقال، وما تتضمنه من تطبيقات تعتمد على الاتصال بشبكة الإنترنت ، حتى أصبح التواصل مع الآخرين من بني جنسنا لا يحده زمان ولا مكان، وأصبح العالم المعاصر يعبر عنه بالقرية الصغيرة، واصبحت مصادر المعرفة والتّعلم متاحة أمام الجميع، ولا يختلف اثنان على أن هذا التّطور ليس تطوراً لذاته، بل إنه ارتقى بجوانب حياتنا المختلفة، واخذت كل المجالات (الاقتصادية والسياسية والعلمية) تتعاطى ايجاباً مع هذه التّطورات.

وأن مجال التّعليم ليس بمعزل عن ذلك؛ إذ تعاطى ايجابا مع تلك التّكنولوجيا، فظهر مفهوم تكنولوجيا التّعليم الذّي "يعنى بتصميم المواقف التّعليمية وتقديمها بصورة مناسبة للمعلم في المؤسسة التربوية ،كما انه معني ايضاً بقضايا الافادة من التّطور المعرفي سعياً للتجديد، وإلى جانب ذلك تهتم تكنولوجيا التّعليم بالاستخدام الشامل للأجهزة والادوات التّي انتجها العلم بغرض تحسين الاداء وتحقيق الأهداف المنشودة من المواقف التّعليمية" (ربيع،٢٠٠٩ :١٤)، وظهر بقوة ما يعرف بالتّعليم الإلكتروني "فقد شهد العقد الأول من القرن الحادي والعشرين تسارعا مطردا باتجاه التّعليم الإلكتروني وبخاصة المعتمد على الإنترنت" (الشرمان،٢٠١٥م، ١٧).

وعلى الرغم من مزايا هذا النّوع من التّعليم إلا أنه لم يلاقي الانتشار الواسع والاستحسان في بيئاتنا التّعليمية، لعِدّة اسباب أهمها، غياب التفّاعل المباشر بين المعلم والمتعلمين "فمع مرور الوقت كشفت التجارب والبحوث عن صعوبات تواجه التّعليم الإلكتروني قللت من أهميته كأسلوب من اساليب التّعليم في البيئة العربية، كزيادة التكاليف واغفاله لعنصر التفّاعل البشري بين المعلم والمتعلم" (مرعي والحيلة،٢٠١٥: ٢٢).

فكان لابد من البحثّ عن نوع من التّعليم لا يفوت مزايا التّعليم الإلكتروني ومزايا التفّاعل الصفّي المباشر، فظهر ما يعرف بالتّعليم المدمج الذّي يجمع بين تلك المزايا.

"ويُعد التّعليم المعكوس أحد أنواع التّعليم المدمج الذّي يستخدم التقنية لنقل المحاضرات خارج الفصل الدّراسي وهي الفكرة الرائجة هذه الايام والتّي ينادي بها الجميع ابتداءً من بيل غيتس (Bill Gates) المؤسس والرئيس التنفيذي السابق لشركة ميكروسوفت حيث يرى في هذا النّوع من التّعليم مثالاً للابتكار التّعليمي الواعد" (الزين، ٢٠١٥:١٧٣).

والتّعليم المعكوس يُعد تعليماً ملائماً لجيل التقنيات والتّكنولوجيا، أو بعبارة اخرى هو تعليم العصر؛ إذ يعمل على الاستفادة القصوى من تقنيات الحاسب والهاتف النقال، وما تتضمنه من برامج تتيح التواصل بين الأفراد كالمنصة التّعليمية، التّي اطلقها مؤخراً متصفح (كوكل) (googleClassrom) والمتاحة ايضاً على شكل تطبيق بالإمكان تنصيبه على أجهزة الهاتف النقال؛ إذ يوفر امكانيات عرض الدّروس ومشاهدتها من قبل الطّلبة والإجابة على الأسئلة المعروضة وتنفيذ المهام وامكانيات التواصل مع المدرس ومع الزملاء، ويستطيع المتعلم استقبال الدّرس من دون التقيد بزمان أو مكان محدد سواء كان في المنزل أو خارجه.

وقد اثبتت دراسّات عدة سواء في العالم العربي أو خارجه كدراسة (عبد العظيم: ٢٠١٤م)، و(Smith,2015)، و (Clark,2015)، و(الشكعة٢٠١٦م)، و (حمد الله ٢٠١٦م)، وغيرها، فاعلية التّعليم المعكوس في علاج ضعف المشاركة بالنسبة لبعض المتعلمين، وفي التّحصيل وتنمية التّفكير والمفاهيم والمهارات، فضلا عن التشويق والمتعة في التّعلم وكسر رتابة التّعليم التقليدي ومدى الرضا المتحقق بعد تطبيقه في موضوعات ومراحل مختلفة.

والتّعليم المعكوس يُعد تطبيقاً تعليمياً يستند إلى مضامين نظرية التّعلم البنائية، والتّي توجه إلى ان المتعلم هو من يبني معلوماته ويشكلها بنفسه، بواسطة عمليات (التمثل والموائمة) التّي تأتي عقب حالة عدم التوازن التّي يشعر بها الفرد خلال استقباله لمعلومات، قد لا تتلاءم مع بناه المعرفية، فيعمل على تحقيق التوازن من خلال البحثّ والتّحليل والاستكشاف وربط المعلومات الجديدة بما يمتلكه من معلومات سابقة، وهذا يتطلب ان يكون المتعلم نشطاً في عملية التّعلم وان لا يكون متلقياً سلبياً مقتصر على اكتساب المعلومة من دون ان يتخلل ذلك نوع من المعالجة الواعية.

فالنّظرية البنائية كما عرفتها (الجابري، ١٩٩٣م): "نظرية تقوم على فكرة ان الطّالب متعلم نشط بطبعه وقادر على تكوين بيئة معرفية من خلال ربط ما يتلقاه من معلومات جديدة بما لديه من معرفة سابقة" (الجابري،١٩٩٣م،٢٥) وفي التّعليم المعكوس تتحول غرفة الصفّ إلى مكان للأنشطة والنقاشات وهذا يُعد تعلماً نشطاً وفاعل.

وتعد مادة التّذوق الفني إحدى مواد التّربية الفنية الاساسية، التّي يدرسها طلبة اقسام التّربية الفنية في أثناء الدّراسة الجامعية الاولية، والتّي تساعدهم وتمكنهم من امتلاك الحس الجمالي أو التّذوق الفني والجمالي، الأمر الذّي يمكنهم من تذوق الأعمال الفنية والجمالية والحكم عليها والتفّاعل معها، وما يترتب على كل ذلك من أثار إيجابية على ذات المتعلم وسلوكه وعلى المجتمع بصورة أوسع.

كما وتعد مادة التّذوق الفني بمنزلة القراءة للمواد الدّراسية في قسم التّربية الفنية، سواء المسرحية أو التشّكيلية أو الموسيقية، بمعنى أن المتعلم حينما يستوعب مهارات التّذوق الفني يكون قد امتلك وسيلة وآلية اتصال وتواصل مع بقية المواد الدّراسية، بحيث يستطيع بواسطتها التفّاعل والتواصل مع النتاجات الفنية المختلفة، والتّذوق الفني هو حلقة الاتصال بين العمل الفني وبين المتذوق من جانب، ومن جانب آخر تكمن أهمية التّذوق الفني في سلوك الفرد وتعاملاته في محيطه الاجتماعي وبيئته، "فالفرد الذّي تنمو جوانبه دون ان يكون لتذوقه نصيب

من النّمو، إنما يصيبه نقص يؤثر على كيانه الكلي (السّلوكي) ومركزه في الوسط الاجتماعي دون ان يشعر هو بذلك، وقد يتضح ذلك من سلوكيات تثير امتعاض ذوي الاحساس والتّذوق العالي ومن هذه السّلوكيات الصوت العالي واستخدام الموسيقى العالية والتصرفات الشائنة المختلفة ابتداءً من الاسرة وانتهاءً بالمجتمع"(نعمة ،٢٠١٥م: ٨٧)، وهذه الحقيقة تفرض الأهمية البالغة لهذه المادة، مما يستوجب ايلاءها القدر الكافي من الاهتمام، وان لا تمر كمادة ثانوية من دون أن يلم بها المتعلم الالمام الكافي، وان يمتلك قدراً معقولاً من مهارتها بحيث يتمكن من ممارستها وانتقال اثرها، وبالتالي التمكن من نقلها إلى المتعلمين الصغار، بواسطة درس التّربية الفنية، وبهذا الصدد ذكر الدكتور (زكريا ابراهيم): "إن التّجربة سرعان ما تظهر لنا أن للتربية والدربة اثراً واضحاً على ملكة الحكم الجمالي عند الفرد بدليل ان الاحتكاك الطويل بالأعمال الفنية لابد من ان يصقل ذوقه ويربي إحساسه الجمالي ويرقق شعوره الفني وهكذا قد تعمل التّربية الفنية عملها في نفس الفرد"(زكريا ، د.ت،١٩٥).

ويكون جزءاً من تدريس مادة التّذوق الفني بهذا الخصوص مركزاً على إكساب المتعلم تحصيل معين من الخبرات والمعارف الفنية، ودراسة اصول الفن وأنواعه وتاريخ الفنون وعلاقتها بمفاهيم الابداع والتّذوق والتعبير والأداء، وكذلك معرفة عناصر العمل الفني والاسس والعلاقات التّي تنظم بناء تلك العناصر، ومعرفة الاساليب الخاصة بالمذاهب الفنية كل ذلك حتماً سوف يدعم دور المتعلم وينمي ثقته بنفسه عند محاولته ممارسة الفن أو تذوقه.

وتربية الذوق الفني لدى المتعلم وتنميته، إنما يعتمد بشكل كبير على تنمية ثقافته البصرية وتحديداً التّفكير البصري، بما يؤدي إلى تمكنه من قراءة الأعمال الفنية البصرية، كالرّسم والنحّت والتّصميم ونحوها، وللتفكير البصري أهمية كبيرة في التّعليم وقد أكّد القرآن الكريم على أهميته في مواضع عِدّة منها قوله تعالى " افلا ينظرون إلى الابل كيف خلقت{١٧} وإلى السماء كيف رفعت {١٨} وإلى الارض كيف سطحت" (سورة الغاشية) ، وقوله " قُلْ سِيرُوا فِي الْأَرْضِ ثُمَّ انظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الْمُكَذِّبِينَ {١١}" (سورة الانعام). وغيرها الكثير من الآيات التّي تؤكد أهمية التّفكير والتأمل والتّعلم والاعتبار من خلال النظر.

وقد أكدت التجارب على أفضلية التّفكير البصري فيما يخص التّذكر والإدراك والمعالجة فقد أكّد (بافيو) على قدرة المعلومات الصّورية وتفوقها على المعلومات اللفظية في التّذكر بقوله: "إن تذكرنا للصور البصرية يكون بشكل أفضل من المعلومات اللفظية، فالرسوم والخرائط والمخططات التوضيحية يمكن أن تساهم كمعينات بصرية للتعلم، لأنها يمكن أن تعرض عِدّة

معلومات معينة سوف تخزن كمعلومات بصرية أو لفظية" (دواير و مور،٢٠١٥: ٨٥)، وقد فسّر (بافيو) ١٩٨٦م المعالجة العقلية للصور أن لها بدايات للنمو في الخبرات الإدراكية والحركية والوجدانية وللعقل القدرة على الاحتفاظ بهذه الخصائص عند ترميزه لتلك الصّور، كما أكّد (جاريس هانسن) ١٩٨٧م ان ٧٥% من المعلومات الواصلة إلى العقل تكون بواسطة العين، وتقريبا فان ٨٠% من مجمل الإدراك إنما يكون بصرياً، و يعرف الإدراك بأنه العملية التّي نكوَن بها المعنى مما نراه ونسمعه، و تعد العين العضو الأكثر نشاطاً في أعضائنا الحسية جميعها، وفي المخ تتم المعالجة للمعلومات المستقبلة بواسطة العين، ويتعرف الجانب الايمن على ما يخص تجاربنا الفنية وهذا التنظيم الابداعي للمعلومات الحسية وللنماذج التّي تحكمها تقدم لنا مفاتيح علم الجماليات والفهم المجرد للجمال في جميع أشكاله (دواير و مور،٢٠١٥: ٧٠-٧٤).

وطلبة أقسام التّربية الفنية، هم الشريحة المهمة الذّين ستقع على عاتقهم مسؤولية تربية وتعليم الناشئة، فيما يتعلق بالتّربية الفنية والذوقية في المؤسسات التربوية، وتُعد المرحلة الأولى النواة أو الأساس في بناء شخصية الطّالب/المعلم الاكاديمية والمهنية، لذا لابد من الاهتمام بنوع تعليمهم وتنمية اتجاهاتهم وميولهم وثقافتهم الفنية. وهذا الأمر يتطلب توافر جميع الإجراءات والطرائق والاساليب، التّي من شأنها تحقيق تعلم افضل و الارتقاء بمستوى امتلاكهم للمعلومات والمهارات ، والاحتفاظ بتلك المعلومة مما يساعد على انتقال أثر ذلك التّعلم إلى مواقف الحياة المختلفة.

وتتجلى أهمية البحث الحالي في الآتي:

١- تسليط الضوء على أهمية قسم التّربية الفنية والمواد التّي يتم تقديمها للطلبة، وبالأخص مادة التّذوق الفني، بوصفها مادة تساعد على تزويد الطّلبة بالخبرات والمهارات الفنية والجمالية اللازمة لصقل شخصياتهم كأفراد فاعلين ونافعين في مجتمعهم.

٢- تسليط الضوء على أهمية الثقافة البصرية، وبالأخص التّفكير البصري كنوع مهم من أنواع التّفكير.

٣- قد تلبي احتياجات الطّلبة بنوع معاصر من التّعليم يتناسب مع التّطور السائد في القرن الحادي والعشرين.

٤- قد تعد الدّراسة الحالية إضافة إلى مكتبة الأدب التربوي فيما يتعلق باستراتيجيات وطرائق التّدريس وأنواع واساليب التّعليم والتّعلم بعامة والتّعليم المعكوس بصورة خاصة.

٥- قد تساعد في تقديم آلية تطبيق للمدرسين، بواسطة الأنشطة الملحقة بهذه الدّراسة.

٦- لم يجد الباحثّ -بحسب استقصائه- دراسة مماثلة محلية أو عربية توظف التّعليم المعكوس في التّحصيل وتنمية التّفكير البصري في مادة التّذوق الفني.

ثالثاً- هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على:

١- فاعلية التعليم المعكوس في تّحصيل طلبة قسم التّربية الفنية/ المرحلة الأولى في مادة التّذوق الفني.

٢- فاعلية التعليم المعكوس في تنمية التّفكير البصري لدى طلبة قسم التّربية الفنية/ المرحلة الأولى في مادة التّذوق الفني.

رابعاً- فرضيات البحث:

١- لا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسط درجات طلبة المجموعة التّجريبية، الذّين يدرسون مادة التّذوق الفني على وفق التّعليم المعكوس، وبين متوسط درجات المجموعة الضّابطة، الذّين يدرسون المادة نفسها على وفق الطّريقة الاعتيادية (المحاضرة)، حول إجاباتهم عن فقرات الاختبار التّحصيلي المعرفي بعدياً.

٢- لا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسط درجات طلبة المجموعة (التّجريبية)، حول إجاباتهم عن فقرات اختبار التّفكير البصري في مادة التّذوق الفني قبلياً و بعدياً.

٣- لا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسط درجات طلبة المجموعة (الضّابطة)، حول إجاباتهم عن فقرات اختبار التّفكير البصري في مادة التّذوق الفني قبلياً و بعدياً.

٤- لا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسط درجات طلبة (التّجريبية)، الذّين يدرسون مادة التّذوق الفني على وفق التّعليم المعكوس، وبين متوسط درجات المجموعة الضّابطة الذّين يدرسون المادة نفسها على وفق الطّريقة التقليدية (المحاضرة)، حول إجاباتهم عن فقرات اختبار التّفكير البصري بعدياً.

٥- لا فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، بين متوسط درجات طلبة المجموعة التّجريبية، حول إجاباتهم عن فقرات اختبار التّفكير البصري في مادة التّذوق الفني قبلياً و بعدياً وفق متغير الجنس.

خامساً- حدود البحث:

١- الحد البشري: طلبة المرحلة الاولى-الدّراسة الصباحية- في قسم التّربية الفنية.

٢- الحد المكاني: جامعة ميسان/ كلية التّربية الأساسية/ قسم التّربية الفنية

٣- الحد الزّماني: الفصل الدّراسي الأول من العام الدّراسي ٢٠١٧م-٢٠١٨م.

٤- الحد الموضوعي: مفردات مادة التّذوق الفني المعتمدة في التدريس بقسم التّربية الفنية .

سادساً- تحديد المصطلحات:

المصطلحات الواردة في الدّراسة والتّي سيتم تعريفها لغةً واصطلاحاً كما وردت في الادبيات، وايضاً سيتم تعريفها نظرياً واجرائياً بحسب إجراءات الدّراسة هي:

(الفاعلية ، التّعليم المعكوس ، التّحصيل ، التّفكير البصري ، التّذوق الفني)

اولاً- الفاعلية

لغةً:

عرفها قاموس المنجد(١٩٨٧م):

"(فَعَلَ - فعلاً) عَمِلَ، والاسم منه (الفعِل) ، (فَعَّلَ) البيت الشعري قطّعه ووزنه لأجزاء مادتها كلها ف ع ل".

(معلوف،١٩٨٧: ٥٥٦)

اصطلاحاً عرفها كل من:

١- **بادي (١٩٨٩م)** "هي التغيير المرغوب فيه أو النواتج التّعليمية التّي تظهر في أداء التلاميذ على أنها اثر التّعليم".

(بادي ، ١٩٨٩م: ص٩٣)

٢- **مداح (٢٠٠٦م):**

"مقدار التغّير الذّي تُحدِثه طريقة التّدريس والذّي يتمثل في نواتج التّعلم المعرفية للطلبة، نتيجة إجراء المعالجات الشبه تجريبية في البحوث.

(مداح،٢٠٠٦م: ١٤)

٣- عطية (٢٠٠٨م):

"القدرة على احداث الأثر وفاعلية الشّيء تقاس بما يحدثه من اثر في شيء اخر.

(عطية،٢٠٠٨م:٦١)

التعريف النظري (للباحث):

مقدارُ الأثر الذّي يحدثهُ متغير أو متغيرات ما، في متغيرٍ أو متغيراتٍ اخرى، يقاس بإحدى ادوات القياس الملائمة.

التعريف الاجرائي:

حجم الأثر الذّي يُحدِثه التّدريس على وفق التّعليم المعكوس في تحصيل الطّلبة عينة البحثّ وفي تنمية تفكيرهم البصري بمادة التّذوق الفني، ويقاس بما يحصلون عليه من درجات بعد إجابتهم على كل من الاختبار التّحصيلي واختبار التّفكير البصري.

ثانياً- التّعليم المعكوس

لغةً:

١- عرفه المنجد

"(عَكَسَ عكساً) الكلام ونحوه قَلَبَ الشّيء ردَّ آخرهُ على أوله... و (تَعَاكسَ واعتَكَسَ وانعكس) انقلب".

(معلوف،١٩٨٧م: ٤٩١)

٢- عرفه الفراهيدي :

"العكس ردكَ أخر الشّيء على أوله".

(الفراهيدي،٢٠٠١م: ٦٦٨)

اصطلاحاً عرفه كل من:

١- بيركمان وسامس Bergman&Sams (2012)*:

"ما يتم عمله تقليدياً في الصفّ يتم اجراؤه الآن في المنزل، اما ما يتم اجراؤه عادة كواجب منزلي فيتم اكماله الآن في الفصل".

(Bergman&Sams,2012:14)

* Bergman&Sams معلمان أمريكيان، يعدان رائدا التّعليم المعكوس في العالم.

٢- بيركمان وسامس Bergman&Sams (2014):

"منهج تربوي ينتقل فيه التّعليم المباشر من فضاء التّعلم الجماعي إلى فضاء التّعلم الفردي، والفضاء الناتج عن ذلك هو تحول البيئة الصفّية إلى بيئة تفاعلية ديناميكية حيث يرشد المعلم الطّلبة وهم يطبقون المفاهيم وينخرطون بشكل خلاق في الموضوع".

(Bergman&Sams,2014:7)

٣- كيلي Kelly (2014):

"أحد نماذج التّعلم المدمج، تعكس فيه بيئة التّعلم بشكل أكثر إفادة، إذ يشاهد الطّلبة فيديوهات قبل الحضور إلى الصفّ لتحرير وقت الحصة واستغلاله في إجابة أسئلة الطّلبة وحل المشكلات وشرح المفاهيم الصعبة ودمجهم في تعلم فعال وربط المتعلم ببيئته وحياته اليومية.

(المشني،٢٠١٦م: ٨)

٤- الشرمان (٢٠١٥م):

"التّعلم المعكوس يتم فيه تحويل الحصة أو المحاضرة المعتادة بواسطة التّكنولوجيا المتوافرة والمناسبة إلى دروس مسجلة يتم وضعها على الإنترنت بحيث يستطيع الطبة الوصول اليها خارج الحصة الصفّية لإفساح المجال للقيام بالأنشطة المنوعة والتّعلم النشط والاستغلال الامثل لوقت التّعلم في الغرفة الصفّية.

(الشرمان،٢٠١٥م: ١٦٠)

٥- حمدان (٢٠١٨م):

"نموذج تربوي يرمي إلى استخدام التقنيات الحديثة وشبكة الإنترنت بطريقة تسمح للمعلم بإعداد الدّرس عن طريق مقاطع فيديو أو ملفات صوتية أو غيرها من الوسائط، ليطلع عليها الطّلبة في منازلهم أو في أي مكان باستعمال حواسيبهم أو هواتفهم الذكية، في حين يخصص وقت الحصة الدّراسية للمناقشات والمشاريع والتدريبات". (حمدان،٢٠١٨م: ٦٣)

التعريف النظري (للباحث):

التّعليم الذّي تقوم فلسفته على عكس العملية التّعليمية السائدة، إذ يشاهد الطّلبة الدّروس الافتراضية في المنزل بواسطة الإنترنت أو أي واسطة أخرى، ومن ثم اجراء المناقشات وتنفيذ الأنشطة والتدريبات وتطبيق ما تعلموه سابقاً في اثناء اللقاء الصفّي المباشر.

التعريف الاجرائي:

تعليم يحتوي على دروس افتراضية يقدمها المدرس، تتضمن موضوعات مادة التّذوق الفني الخاصة بطلبة قسم التّربية الفنية، اذ يقوم الطّلبة بمشاهدتها عبر الإنترنت، أو أي واسطة اخرى، قبل وقت اللقاء الصفّي المباشر، بينما يخصص وقت الصفّ الاعتيادي للإجابة على الأسئلة واجراء المناقشات وتنفيذ الانشطة.

ثالثاً- التّحصيل

لغةً:

عرفه الفراهيدي:

"(حَصَّلَ يُحصَّلُ حصولا) أي بقي وثبت وذهب ما سواه من حسابٍ أو عملٍ أو نحوه فهو حاصل والتّحصيل تمييز ما يحصل والاسم الحصيلة".

(الفراهيدي،٢٠٠١م: ١٩٤)

اصطلاحاً عرفه كل من:

١- علّام (٢٠٠٠م) :

"درجة الاكتساب التّي يحققها الفرد أو مستوى النجاح الذّي يحرزه أو يصل اليه في مادة دراسية أو مجال تعليمي أو تدريبي معين".

(علام،٢٠٠٠م: ٣٠٥)

٢- العبادي (٢٠٠٦م):

"ما يكتسبه المتعلمون من الحقائق والمفاهيم والتعميمات والمهارات بعد دراسة موضوع، أو وحدة، أو مقرر دراسي".

(العبادي،٢٠٠٦م: ١١)

٣- الجلالي (٢٠١١م): "هو ناتج عما يحدث في المؤسسة التّعليمية من عمليات تعلم متنوعة ومتعددة لمهاراتٍ ومعارفٍ وعلومٍ مختلفة تدل على نشاطه العقلي المعرفي".

(الجلالي،٢٠١١م:)

التعريف النظري:

ما يحصَله المتعلم من معلوماتٍ ومعارفٍ وحقائقٍ متعلقة بمادةٍ دراسية ما، بعد مروره بالخبرة التّعليمية، والذّي يُعد مؤشراً على تحقيق الأهداف التّعليمية.

التعريف الاجرائي:

المعلومات والحقائق والمبادئ الخاصة بموضوعات مادة التّذوق الفني، التّي يكتسبها الطّلبة عينة البحثّ بعد دراسة تلك المادة وتقاس بالدرجة النهائية التّي يحصلون عليها عن طريق اختبار التّحصيل.

رابعاً- التّفكير البصري

لغةً عرفه كل من:

١- **ابن منظور:**

"الفكر أعمال الخاطر في الشيء"

(ابن منظور، د.ت :١١٢٠)

٢- **المنجد:** (١٩٨٧)

"فكَر في الأمر أَعمل الخاطر فيه وتأمله، (الفِكْر) تردّدُ الخاطر بالتأمل والتدبر بطلب المعاني.

(معلوف،١٩٨٧م: ٥٥٩)

اصطلاحاً عرفه كل من:

١- **ارنهايم Arinheim (1969)*:**

"إنه محاولة فهم العالم من خلال لغة الشكل والصّورة".

(عمار و نجوان،٢٠١١م: ٢١)

٢- **كيرس Cyrs (1997):**

"تحويل اللغة البصرية إلى اللغة اللفظية والتعبير عن الفكرة بأشكال بصرية" .

(عمار و نجوان،٢٠١١م: ٢٠)

٣- **مهدي (٢٠٠٦م):** "منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية التّي يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة واستخلاص المعلومات منه"

(مهدي،٢٠٠٦م: ٨)

* (ارنهايم) احد علماء النفس (الجشطلت)، ويعد أول من استعمل مصطلح التّفكير البصري.

٤- أمبو سعيدي و سليمان (٢٠١١ م):

"القدرة على التّفكير في الأشياء بصورة ثلاثية الأبعاد والحساسية تجاه الألوان والخطوط والأشكال والفراغات".

(أمبو سعيدي، و سليمان ،٢٠١١ م:١٠٣)

٥- عامر والمصري (٢٠١٦م):

"هو التّفكير الناشئ عن ما نراه وهو أحد أنماط التّفكير الغير لفظي مثل تعلم الموسيقى والرياضيات والحركة وهذا النّوع من التّفكير يعتمد على ما تراه العين وما يتم إرساله من شريط المعلومات المتتابعة الحدوث والمشاهدة إلى المخ حيث يقوم بترجمتها وتجهيزها وتخزينها في الذاكرة لمعالجتها فيما بعد".

(عامر ،والمصري،٢٠١٦م: ٤٨)

التعريف النظري (للباحث):

منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصري وتمييزه وتحليله وتفسيره وذلك بالاعتماد على ما تستقبله العين من صور ورموز وأشكال، واخيراً محاولة التعبير عنها بلغة مكتوبةٍ أو منطوقة.

التعريف الاجرائي:

الممارسات العقلية التّي يقوم بها الطّلبة عينة البحثّ والتّي تمكنهم من قراءة، وتفسير وإدراك، العلاقة بين العناصر والأشكال في الأعمال الفنية التشّكيلية (الرّسم والنحت) والتعبير عنها بلغة محددة تقاس بالدرجة التّي يحصلون عليها في اختبار التّفكير البصري الذّي اعد لهذا الغرض.

خامساً- التّذوق الفني

لغةً:

التّذوق بحسب المعنى اللغوي له، قد يتعلق بحاسة تذوق الأطعمة والأشربة بواسطة اللسان كما جاء في المنجد "(ذاق) الشّيء اختبر طعمه و (الذوق): قدرة تدرك بها الطعوم" (معلوف:١٤٣١هـ،٢٤١) ، وفي الوسيط "فان الذوق هو الحاسة التّي نميز بها خواص الأجسام الطعمية بواسطة الجهاز الحسي في الفم ومركزه اللسان" (انيس واخرون،١٩٧٣م: ٩٤٤). وكذلك قد يتعلق بالتّجربة والاختبار وهذا ما اورده الرازي في مختار الصحاح "ذاق ما عند فلان أي خبِره وأمر مستذاق أي مجرب ومعلوم"(الرازي،١٩٨٣م: ٢٢٥).

اصطلاحاً عرفه كل من:

١- خميس(١٩٧٥م):

"عمليـة التّـذوق الفنـي يمكـن اعتبارهـا عمليـة اتصـال أو ملائمـة بـين طـرفين ، الطـرف الأول هـو الفنـان ممـثلاً فـي أعمالـه الفنيـة، والطـرف الثّـاني هـو المسـتمتع الـذّي ينظـر إلـى هـذه الأعمـال ويحاول ان يستمتع بها".

(خميس،١٩٧٥م: ١١).

٢- البسيوني (١٩٨٥م):

"الاسـتجابة الوجدانيـة لمـؤثرات الجمـال الخارجيـة، هـو اهتـزاز الشـعور فـي المواقـف التّـي تكـون فيها العلاقات الجمالية على مستوى رفيع فيتحرك لها وجدان الإنسان بالمتعة والارتياح" .

(البسيوني،١٩٨٥م: ٤٩)

٣- لبد (١٩٩٩م):

"عمليـة بنـاء للقـيم التّـي يحـاول المتـذوق الكشـف عنهـا بالتّحليـل والتّفسـير والتّقـدير الـذّي ينمـو في ضوء الفهم جديد والحكم السليم على النواحي الجمالية في الشكل الفني".

(لبد،٢٠١٠م: ١٩٤)

٤- **الشـفيع (٢٠٠٧م):** شـدة الحساسـية للقـيم الجماليـة والقـدرة علـى الاسـتجابة للأشـياء فـي الفـن واستنباطها وتمييزها عن الاشياء العادية أو الأقل جمالاً وهو القدرة على تمييز الشّيء القيم.

(الفضلي،٢٠١٠م: ٩)

التعريف النظري (للباحث):

عمليـة اتصـال تتضـمن الاسـتجابة الجماليـة للأعمـال الفنيـة، التّـي تتطلـب مـن المتـذوق امـتلاك قـدراً مـن الثقافـة والـوعي الفنـي ورهافـة الإحسـاس، بصـورةٍ تمكنـه مـن تمييـز الأعمـال الفنيـة عمـا سواها من الأعمال غير الفنية.

التعريف الاجرائي:

حالـة التواصـل مـع الأعمـال الفنيـة لـدى الطّلبـة عينـة البحـث، مصـحوبة باسـتجابة وجدانيـة تسـتهدف الكشـف عـن القـيم الجماليـة والفنيـة والتعبيريـة فيهـا، بواسـطة محاولـة قـراءة وتحليـل وتفسـير تلـك الأعمـال، ومـن ثـم تحقيـق القـدرة علـى التمييـز بينهـا وبـين الأعمـال غيـر الفنيـة، يـتم قياسـها بالدرجـة التـي يحصـلون عليهـا فـي اختبـاري التحصـيل والتفكيـر البصـري.

الفصل الثّاني

إطار نظري ودراسات سابقة

- المبحثّ الأول: التّعليم المعكوس.
- المبحثّ الثّاني: التّفكير البصري.
- المبحثّ الثّالث: التّذوق الفني.
- المبحثّ الرّابع: الفاعلية.
- دراسات سابقة.

المبحث الأول

التّعليم المعكوس

- **النشأة**

دفع التّطور التّكنولوجي باتجاه ظهور استراتيجيات وطرائق تعلّم وتعليم جديدة، كان من أهمها التّعليم الإلكتروني، والذّي ساعد على التّعليم غير المباشر، فظهرت الجامعات الافتراضية التّي يتم عن طريقها التّعلم عن بعد، إلّا أن هذا التّعليم صاحبته مساوئ كثيرة، كان من أهمها غياب التفّاعل الإنساني بين كل من المعلم والمتعلمين، وضعف جودة التّعليم، وضعف السيطرة والمصداقية في عمليات التّقويم والمتابعة بخلاف ما هو عليه في التّعليم الاعتيادي أو المباشر، الأمر الذّي حثّ على دمج التّعليم الإلكتروني مع التّعليم الاعتيادي فظهر ما يعرف بالتّعليم المُدمج، الذّي يجمع بين مزايا التّعليم الإلكتروني وبين التّعليم الصفّي المعتاد، إذ "توظف ادوات التّعلم الإلكتروني سواء المعتمدة على الكومبيوتر أو على الشبكات مثل الكومبيوتر أو الصفّوف الذكية إذ يلتقي المعلم مع الطّالب وجهاً لوجه معظم الاحيان" (زيتون،٢٠٠٨: ١٧٣)، وعلى الرغم من مزايا التّعليم المدمج ،"إلّا أن ضيق وقت الحصة الصفّية بقي عائقاً أمام تنفيذه بفاعلية، من هنا ظهر التّعليم المعكوس بوصفه أحد أشكال التّعليم المُدمج كاستجابة للتغلب على هذه المشكلة" (المشني،٢٠١٦م: ١١).

وقد كانت أولى بوادر ظهور التّعليم المعكوس في "عام ١٩٨٢م حينما كان لدى شخص يدعى (بيكر) رؤيا لعرض المواد الدّراسية خارج المدرسة، إلا أنه واجه بعض المعيقات مثل وسائل توصيل المحتوى، لكنه تمكن في عام ١٩٩٥ من عرض المحتوى عبر الإنترنت واسترجاعها لإظهارها عند اللقاء في المدرسة، وفي عام ١٩٩٨اشار (بيكر) في أحد المؤتمرات إلى طريقة للتعلم باسم الفصول الدّراسية المقلوبة" (حميد،٢٠١٦: ٣٩).

وفي العام نفسه "اقترحت كل من (باربرا فالفورد) و(فرجينيا جونسون) في كتابهما الموسوم بـ(الدرجات الفعّالة) نموذج تعلم؛ إذ يكتسب الطّلبة التّعلم قبل الصفّ، ومن ثم يكون تركيز الطّلبة على معالجة أو ترتيب التّعلم (توليف وتحليل وحل المشاكل) في قاعة الدّرس"

.(smith,2015:25)

ثم تلت ذلك محاولات متفرقة، إلّا أن أول نموذج واضح تم تقديمه عام ٢٠٠٧م من قبل (Bregmann&Sams) وهما مدرسان في ولاية (كولورادو) الأمريكية وبذلك يكونا أول من

طبقا التّعليم المعكوس؛ إذ قاما بتقديم محاضرات في مادة الكيمياء وقد ذكرا في مقال لهما "ابتكرنا نظاما يسمح لنا بالتّحقق من مشاهدة الطّلبة للمحتوى والتفّاعل معه بواسطة التسجيلات الصوتية، ولدينا الان من ٥٠-٦٥ دقيقة اضافية في كل (٩٠) دقيقة يسمح لنا بإجراء المزيد من أنشطة التّعلم العملي" (Bregmann&sams,2008:2)، "وفي العام نفسه أسست أكاديمية خان والتّي وفرت عشرات الالاف من أشرطة الفيديو في كل الموضوعات وخلقت المدرسة الافتراضية الأولى في العالم" (الكرد ،٢٠١٦م: ١٢).

- **الأساس النظري**

يقوم التّعليم المعكوس بالأساس على جعل المتعلم محور العملية التّعليمية، وعلى أن يبني معلوماته بنفسه، وأن يكون نشطاً وفاعلاً أثناء تلقيه المعلومة، وذلك بواسطة إعداد الدّروس وتقديمها إليه قبل الحضور إلى اللقاء الصفّي المباشر بشكل غير متزامن، وبهذا يكون المتعلم معتمداً على ذاته في فهم المعلومات المقدمة إليه، ومحاولة الإجابة على الأسئلة سواء تلك التّي تلي كل درس أو التّي تطرح عند اللقاء المباشر، أما في اللقاء الصفّي المباشر يوفر التّعليم المعكوس مساحة أكبر للأنشطة والمناقشات والمشاركة الفعلية للمتعلم، وتُعد هذه الممارسات من أهم ما تركز عليه النّظرية البنائية في التّعليم وبهذا الصدد ذكر(هارون،وسرحان:٢٠١٥م)"إن التربويين قد فكروا طويلاً في طرق تمكنهم من تطبيق النّظرية البنائية في الفصل بواسطة بيئات التّعلم المعززة بالتّكنولوجيا، والتّي عرفت ببيئات التّعلم المدمج، وقد وفرت بيئات الفصل المعكوس فرصاً كبيرة لتطبيق النّظرية البنائية لذا يعرف الفصل المعكوس انه تعلم مدمج في بيئة تعلم بنائية"(الكرد،٢٠١٦م: ٢٥).

النّظرية البنائية

النّظرية البنائية هي إحدى النّظريات التّي عُنيت بتفسير التّعلم وكيفية حدوثه لدى الإنسان، ومن أهم معالم تلك النّظرية هو تفسير التّعلم على أساس حدوثه بطريقة واعية من قبل المتعلم، وعلى أن يبني معلوماته بنفسه بصورة تتطلب من المتعلم أن يكون نشطاً في عملية بناء أنماطه الفكرية، و متفاعلاً في البنى المعرفية المتوافرة لديه مع الخبرات الجديدة المكتسبة؛ إذ نجد أن المعجم الدولي للتربية قد عرفها بأنها " رؤية في نظرية التّعلم، ونمو الطفل، قوامها ان الطفل يكون نشطاً في بناء أنماط التّفكير لديه، نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة" (زيتون وزيتون،٢٠٠٣م: ١٧)، وتعود جذور النّظرية البنائية إلى عهد الفيلسوف

(سقراط)، إلّا أن ظهورها بصورتها المعروفة جاء في ضوء أفكار مجموعة منظرين من أهمهم اوزبل (Ausubel)، و بياجيه (Piaget) ويُعد الأخير من أشهر منظري النّظرية البنائية.

افترض (بياجيه) ان "ما يعرفه إنسان ما إنما ينجم جزئياً عما يتعلمه هذا الإنسان من بيئته الاجتماعية والمادية أي من عالم الناس والاشياء، كما افترض أن وجود الكائن بصورة سليمة لم تمس شرط أولي للحصول على التّعلم" (حجاج وعطية،١٩٨٣م: ٢٨٣)، وهذان المرتكزان هما عماد فلسفة (بياجيه)؛ إذ إن للبيئة أو (الخبرة) ومدى غناها بالأنشطة والمثيرات أثراً على تركيب الإنسان وتكامله ونموه المعرفي.

وكذلك للتركيب البيولوجي (النضج) للإنسان أثراً على مقدرته العقلية، فالإنسان –بحسب النّظرية البنائية– يولد وهو مزود بمجموعة من البنى العقلية التّي بواسطتها يستوعب العالم الخارجي، فكلما كان الإنسان سليما من ناحية التركيب البيولوجي ومستوى النضج كلما كان أكثر استجابة للتطور المعرفي.

بالإضافة إلى عاملي الخبرة والنضج أضاف (بياجيه) مرتكزاً آخر أسماه الموازنة وهي قدرة موروثة عنى بها "كيفية تنظيم الإنسان للمعلومات المتناثرة في نظام معرفي غير متناقض، وهي لا تنجم مما يراه الإنسان بل إنها تساعده على فهم ما يراه" (حجاج وعطية،١٩٨٣م: ٢٨٤)، وتساعد عملية الموازنة الفرد على التخلص من مختلف أشكال التناقضات، فحينما يشعر الفرد بوجود شيء ما غير صحيح –أي لا يتناسب مع بُناه العقلية المزود بها– فانه يشعر بالاضطراب الذّي يدفعه إلى الصراع وعدم الارتياح الذّي ينتهي بمحاولة التكيف وتحقيق الموازنة.

ويتكون التكيف من عاملين أساسيين هما:

١- "التمثل وهو عملية عقلية مسؤولة عن استقبال المعلومات من البيئة ووضعها في تراكيب معرفية موجودة لدى الفرد.

٢- الموائمة وهي عملية عقلية مسؤولة عن تعديل البنيات المعرفية لتتناسب مع ما يستجد من مثيرات"

(زيتون، وزيتون،٢٠٠٣م: ٩٠)

افتراضات النّظرية البنائية

اتفق معظم المنظرين للبنائية على مجموعة افتراضات عامة من أهمها:

١- التأكيد على عملية بناء المعرفة، وأن التّعلم عملية بنائية يمارس المتعلم خلالها دوراً ابداعياً في تنظيم خبراته لتشكيل إطار مفاهيمي يساعده على إعطاء معنى للخبرات التّي يمر بها.

٢- التّعلم عملية نشطة يبذل فيها المتعلم جهداً عقلياً في محاولة الوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه.

٣- يتحقق النّمو المعرفي بواسطة التغيير في التصورات الداخلية بمساعِدّة التّعلم التعاوني، فالمتعلم لا يبني معرفته بواسطة أنشطة ذاتية فقط، بل يتحقق ذلك بواسطة التعاون الاجتماعي مع الآخرين.

٤- تعد المعرفة القبلية شرطا لبناء التّعلم ذي المعنى؛ إذ تُبنى المعرفة الجديدة في ضوء العلاقة الدائرية مع المعرفة القبلية، فيعاد تنظيم التراكيب المعرفية السّابقة، لتنتج بالتالي المعرفة الجديدة التّي تتأثر بدورها بكل من الخبرة والبيئة.

٥- يحدث التّعلم بواسطة مهام حقيقية فحين يتعرض المتعلمون لمهامٍ حقيقية يساعدهم ذلك في بناء معنى لما تعلموه.

(زيتون،٢٠٠٨: ١٤٩-١٥١).

المتعلم في النّظرية البنائية

ركزت النّظرية البنائية على دور المتعلم الايجابي في عملية التّعلم، وعلى نقل التّركيز من المعلم إلى المتعلم، وهي تنظر إلى المتعلم على انه:

١- نشط في عملية التّعلم ، يقوم بالمناقشة والتقصي وفرض الفروض وبناء الرؤى.

٢- اجتماعي، إذ أكدت البنائية على ان المعرفة والفهم لهما صفة اجتماعية، واننا لا نكون الفهم لهذه المعارف بصورة فردية إنما بصورة اجتماعية عن طريق محادثتنا مع الآخرين.

٣- مُبتكِر، أكدت البنائية على أهمية ان يكتشف الطّلبة المعرفة بأنفسهم وليس فقط أن يكونوا نشيطين في التّعلم. (زيتون، وزيتون،٢٠٠٣م: ١٧٥-١٧٦)

وبناءً على النظرة الاستثنائية التّي تنظر بها البنائية إلى المتعلم، وانه ليس مجرد وعاءً فارغاً يسكب فيه المعلم ما يشاء فقد وجهت البنائية بمبادئ عِدّة حين التّعامل مع المتعلم من أهمها:

١- التّعامل مع مشكلات تتعلق بالمتعلمين، واهتماماتهم، وحاجاتهم وهذا يعني أن المعلم في تخطيطه للدرس يعمل على جعله مثيراً لاهتمامات المتعلمين.

٢- تقدير وجهات نظر المتعلمين وذلك كون أفكار المتعلم وآرائه تكشف الكثير تفكيره وإدراكه وهناك ضرورة ملحة لمعرفة تفكير المتعلمين.

٣- تكييف المقرر الدّراسي ليخاطب افتراضات المتعلمين، فمن المفيد والواجب ان يتعرف المعلم على تفكير طلبته والاستفادة من تلك المعرفة وتطبيقها في تخطيط الدّرس

٤- تقييم تعلم المتعلمين في سياق التّدريس فالغرض الحقيقي من التقييم يجب ان يكون بمساعِدّة المعلم في تحديد درجة تحسن المتعلم، ويجب ان يكون هذا التقييم مستمرا.

(زيتون، وزيتون،٢٠٠٣م: ١٧٧-١٧٨)

بيئة التّعلم في النّظرية البنائية

بيئة التّعلم هي " المكونات البشرية و المادية ومدى تأثيرها في زيادة دافعية المتعلم للتعلم وتنظيم مجاله الإدراكي" (فهمي،٢٠١٥م: ١٣) وتنظر البنائية إلى بيئة التّعلم على انها بيئة مرنة تعتمد على ممارسة المتعلم للأنشطة الفعلية التّي يشارك فيها المتعلم بكل نشاط وفاعلية بيئة التّعلم البنائية بيئة مرنة تهتم بالتّعلم ذي المعنى الذّي يحدث بواسطة الأنشطة الحقيقية التّي تساعد المتعلم في بناء الفهم وتنمية المهارات المناسبة لحل المشكلات.

وتركز النّظرية البنائية على ان تكون البيئة التّعليمية قائمةً على المبادئ الآتية:

١- لابد أن يتناسب التّعلم مع حاجات واهتمامات المتعلمين.

٢- يجب أن تكون أهداف التّعليم متطابقة مع أهداف المتعلمين.

٣- يجب أن يتطابق المجال المعرفي والمهام في بيئة التّعلم مع المجال المعرفي والمهام في البيئة التّي يجهزها المتعلمون.

٤- أن يتقلص دور المعلم مقارنة بإدوار المتعلمين.

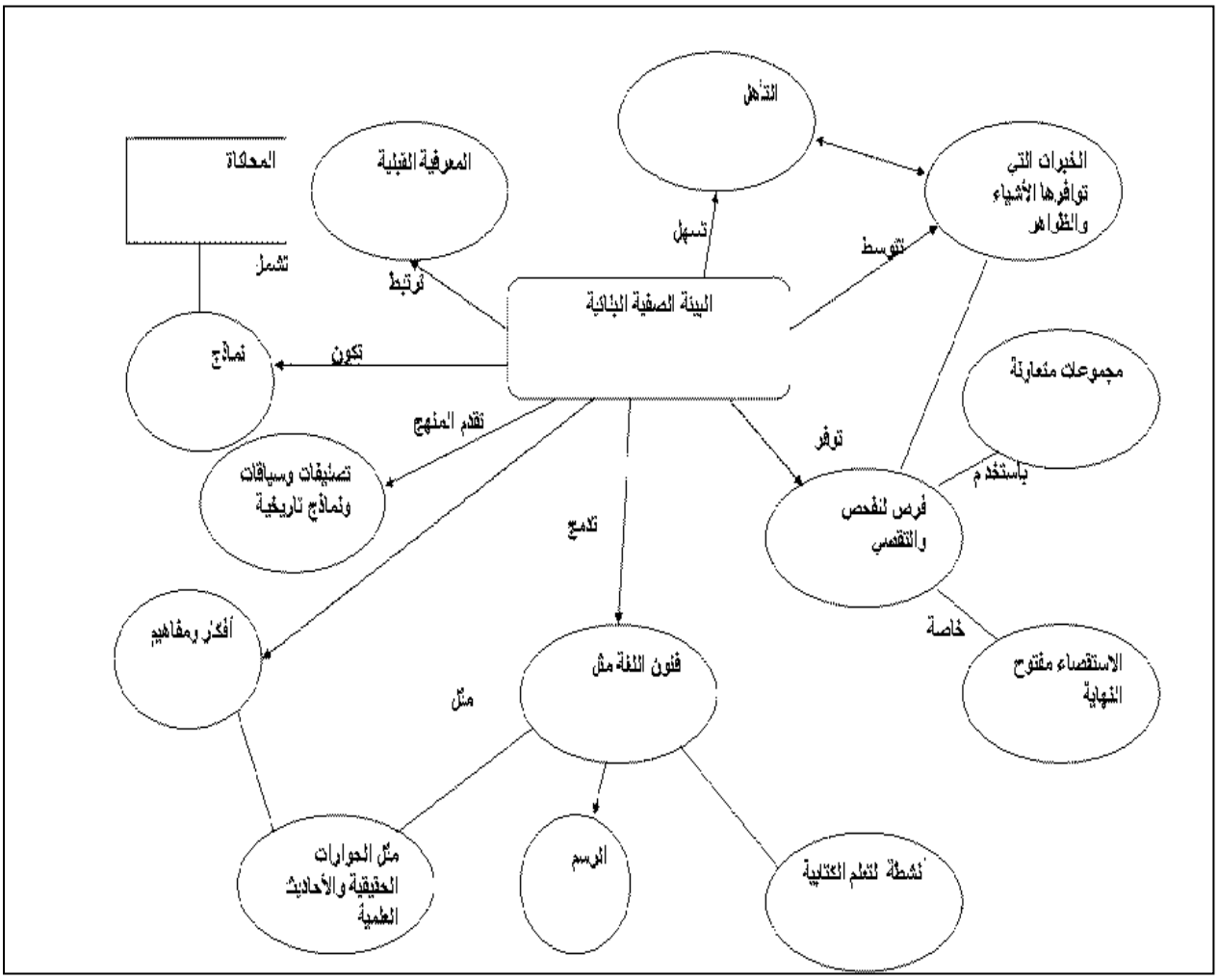
٥- تعزيز التغذية الراجعة

(زيتون، وزيتون،٢٠٠٣م: ١٦٠).

وتعد بيئة التّعلم واحدة من أهم مكونات التّعلم البنائي اضافةً إلى ذلك التراكيب أو البُنى المعرفية الموجودة لدى المتعلم، والمعرفة المتضمنة في الموقف التّعليمي، "ونتيجة لوجود المتعلم في بيئة تعلم اجتماعية فاعلة، يحدث تفاعل نشط بين التراكيب المعرفية السّابقة، والتراكيب المعرفية الجديدة، في مناخ اجتماعي تعلمي يتولد عنه بناء معرفة جديدة" (عزو، ومحمد،٢٠١٢م: ١١)، ويمكن توضيح سمات البيئة التّعليمية البنائية في مخطط (١)

مخطط (١)

سمات البيئة التّعليمية البنائية



(زيتون وزيتون،٢٠٠٣م: ١٥٩)

التّحصيل الدّراسي في منظور البنائية

أولت النّظرية البنائية التّحصيل الدّراسي اهتماماً بالغاً، شأنها شأن باقي نظريات التّعلم، "وذلك نظراً لأهميته في معرفة مدى ما تحقق لدى الطّالب من أهداف نتيجة دراسته لموضوع دراسي ما، ومدى قدرته على تطبيقها، وإيجاد حلول لمواقف تعليمية مشابهة، وذلك بواسطة

وسائل قياس تجريها المدرسة عن طريق الاختبارات الشفوية والتحريرية والعملية التّي تتم في اوقات مختلفة" (النجار، وسليم:٢٠٠٨م).

وجاءت طرائق واستراتيجيات النّظرية البنائية منظمة بصورة تساعد على بناء المفاهيم والمعارف والحقائق على أساس فهم المعرفة التّي تكتسب، نتيجة تعرض الطّلبة للمواقف والأحداث التّي تناقض بيئتهم المعرفية، مما يدفعهم إلى استحضار خبراتهم السّابقة لتكوين أساس ينطلقون بواسطته لفهم وتفسير الأحداث والمواقف المتناقضة التّي أحدثت عدم الاتزان لديهم، في إطار تعلم تعاوني نشط، "مما يؤدي إلى زيادة انتباه الطّلبة وتركيزهم من بداية العملية التّعليمية إلى نهايتها وبالتالي يساعد زيادة في قدرة الطّلبة على الاحتفاظ بالمعرفة، وزيادة قدراتهم على الاستفادة منها في بناء الخبرات اللاحقة وتطبيق ما تعلموه".(حبيب،٢٠١٢م: ٨٥).

مفهوم التّعليم المعكوس

ذكر (الشرمان،٢٠١٥م: ١٥٩) "إن مفهوم التّعليم المعكوس هو مفهوم حديث ومازال يتشكل"، ولم تتفق الأدبيات على مصطلح محدد لمفهوم التّعليم المعكوس، إذ طُرِح بتسمياتٍ متعددة ومن أهم تلك التسميات (التّعلم المعكوس، الصفّ المقلوب، انموذج، استراتيجية).

وعند مراجعة أهم الأدبيات التّي تناولت مفهوم التّعليم المعكوس، منها كتابي (Flip Your Classroom) و (Flipped Learning) لرائدا التّعليم المعكوس(Bergmann&Sams) نجد أن في الكتاب الأول الصادر لهما عام (٢٠١٢م) كانت التسمية المعتمدة فيه من قِبل المؤلفين هي الصفّ المعكوس (Flipped Classroom) وقد عنيا به ببساطة "أن ما يتم عمله تقليدياً في الصفّ يتم اجراؤه الان في المنزل، اما ما يتم اجراؤه عادة كواجب منزلي فيتم اكماله الان في الصفّ" (Bergmann&Sams,2012,13)، إلّا أنهما بعد عامين وفي كتابهما (Flipped Learning) الصادر عام ٢٠١٤ أكدا أن الصفّ المعكوس لم يكن الا جزءاً من المفهوم العام الذّي أسمياه التّعليم المعكوس (Flipped Classroom) وهو بهذا الفهم يكون أعم وأشمل من المفهوم السابق، إنه عكس لمجمل العملية التّعليمية السائدة "وبحسب تعريف شبكة التّعليم المعكوس (www.flippedlearning.org) التعليم المعكوس هو منهج تربوي ينتقل فيه التّعليم المباشر من مساحة التّعلم الجماعية إلى مساحة التّعلم الفردي ويتم تحويل مساحة المجموعة الناتجة إلى بيئة تفاعلية ديناميكية، إذ يقوم المعلم بتوجيه الطّلبة إلى تطبيق المفاهيم والمشاركة بشكل خلاق في الموضوع"(Bergmann&Sams2014,6).

وبحسب (Bergmann&Sams) فان التّعليم المعكوس ليس مجرد تقديم دروس افتراضية يدرسها الطّلبة في المنزل، بل هو نوع من التّعليم يقوم بالتّركيز على التّعلم الذاتي وعلى نشاط المتعلم.

التّعليم المعكوس بالمعنى العام، رؤية قوامها ثلاثة مرتكزات، هي (المحتوى والعلاقة والفضول) فيما يخص المحتوى تقوم فلسفة التّعليم المعكوس على تنظيم المحتوى وإعادة تقديمه بطريقة أكثر عملية وتشويق وفائدة ومساس بالواقع مما هو عليه في المقررات الدّراسية، أما فيما يتعلق بالعلاقة فإنها تكون أكثر تفاعلية وإيجابية واجتماعية في التّعليم المعكوس، سواء بين المعلم والطّلبة أو بين الطّلبة انفسهم، ويثير هذا النّوع من التّعليم فضول ودافعية الطّلبة نحو التّعلم بما يقدمه من متعة وكسر للرتابة، ولا شك ان للفضول والدافعية الأثر الايجابي الكبير في التّربية والتّعليم. (Bergmann&Sams2012)

وفي الكتب المترجمة في العالم العربي نطالع أهمها ومنها: كتاب (الشرمان) (التّعلم المدمج والتّعلم المعكوس) الصادر عام ٢٠١٥م نجد أنه قد اسماه التّعلم المعكوس، وكذلك كتاب (حمدان) (استراتيجيات التّدريس الحديثة) الصادر عام ٢٠١٨م، نجد إنه قد اسماه (الصفّ المقلوب) وهو مفهوم غير دقيق قد عدلا عنه (Bergmann&Sams)، في كتابهما اللاحق الذّي اشارا فيه إلى ان مصطلح الصفّ المقلوب برغم انه أهم جزئية في التّعليم المعكوس الا انه لا يمثل المفهوم الذّي وصلا اليه فيما بعد.

الأمر المهم في هذا الصدد ان مصطلح التّعلم (Learn) قد يكون فيه تسامح من قبل المؤلفين أو انهما عنيا به التّعليم وذلك لاقتران الكلمتين (Flipped) و (Learning) والخطأ الذّي وقعت فيه الترجمات اللاحقة هو الترجمة النصية لكلمة (Learn) التّي تعني التّعلم، كون التّعلم هو حدوث نوع من التغير في سلوك المتعلم وهو بالتالي محصلة أو ناتج عملية التّعليم الذّي هو مجموعة من الاجراءات التّي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم فالأدق ان يكون المصطلح (التّعليم المعكوس) بدلاً من (التّعلم المعكوس).

مراحل التّعليم المعكوس

يتكون التّعليم المعكوس من مرحلتين أساسيتين تم تحديدهما من قبل (Bergmann&Sams2012) و (الشرمان،٢٠١٥م) هما الدّروس (الافتراضية وكيفية التّعامل معها، وغرفة الصفّ والمهام التّي يتم انجازها فيها) ويمكن التعبير عنهما بالآتي:

اولا- مرحلة ما قبل اللقاء الصفّي المباشر:

وفيها تختلف أدوار كل من المعلم والمتعلم:

١- دور المعلم: وفيها يجب على المعلم تهيئة الدّروس التّعليمية، وتقديمها إلى المتعلم قبل اللقاء الصفّي، وفي الغالب يتم تقديم تلك الدّروس على شكل فيديو، يتم تنفيذه وتقديمه وفق خطوات معينة حددتها الأدبيات المعنية بهذا النّوع من التّعليم.

٢- دور المتعلم: يجب على المتعلم مشاهدة الدّروس التّي قدمها له المعلم مسبقاً، بالاعتماد على نفسه ، وكذلك يجب عليه الرجوع إلى بعض مصادر التّعلم التّي يحيله اليها المعلم، لغرض الالمام أكثر بموضوع الدّرس، ويتوجب عليه ايضاً الإجابة على الأسئلة المتضمنة في الدّرس المعروض في الصفّ الافتراضي، والتّي من الممكن أن تكون على شكل الكتروني؛ إذ يُعرض السؤال وتُعرض خيارات الإجابة عنه، فيختار الطّالب الخيار المناسب وذلك بالنقر عليه.

ثانيا: مرحلة اللقاء الصفّي المباشر:

١- **دور المعلم:**

يجب على المعلم أولاً التأكّد من مشاهدة الطّلبة للفيديو أو النص الموجود بالدّرس الافتراضي، ويتم ذلك بواسطة اجابات الطّلبة عن الأسئلة التّي يحتويها الدّرس، وقد اتاحت مميزات المنصة التّعليمية في متصفح (كوكل) امكانية عرض الأسئلة والإجابة عنها وتصحيحها بشكل الكتروني، الأمر الذّي يغني عن الاجابات الورقية ويوفر وقتاً أكثر من الحصة الصفّية.

بعد ذلك يجب على المعلم أن يعطي مساحة كافية من الوقت للإجابة عن أسئلة الطّلبة وتوضيح ما خفي عليهم من الدّرس، في حين يخصص الوقت المتبقي لممارسة الأنشطة وعمليات التغذية الراجعة والتّقويم.

وفيما يتعلق بالأنشطة التّي هي محور اللقاء الصفّي المباشر، والتّي هي من أهم ثمرات التّعليم المعكوس فانه يجب على المعلم ان يهيئ الأنشطة الملائمة للمحتوى وللمستويات العليا من الأهداف التّعليمية المرجو تحقيقها في الحصة الصفّية ولإمكانيات الطلبة، ثم يجب ان تكون تلك الأنشطة محفزة للطلبة وتثير اهتمامهم وتفاعلهم وترتقي بمستوى تفكيرهم، وان تتسم بالوضوح وعدم الغموض والايجاز، وان لا تكون أعلى أو أدنى من قدرات الطّلبة ومستواهم العقلي والنفسّي.

٢- **دور المتعلم :**

وفيه يجب على المتعلم بذل جهداً كبيراً في عمليات التّطبيق والتّحليل للمعلومات التّي قدمت له في الدّرس الافتراضي، وممارسة الأنشطة ، والمشاركة الفاعلة في المناقشات والإجابة عن الأسئلة التّي يطرحها المعلم في نهاية الدّرس.

خطوات تنفيذ التّعليم المعكوس

حددت (الكحيلي،٢٠١٥م) المشار اليها في (حميد،٢٠١٦م) ست مراحل لتنفيذ التّعليم المعكوس وهي:

١- تحديد الموضوع أو الدّرس الذّي يراد عكس الصفّ فيه، شرط ان يكون صالحاً للعكس.

٢- تحليل المحتوى إلى قيمٍ ومعارفٍ ومهاراتٍ، وتحليل المحتوى إلى مفاهيم مهمة يجب معرفتها.

٣- تصميم الفيديو التّعليمي الذّي يتضمن المادة التّعليمية.

٤- توجيه الطّلبة لمشاهدة الفيديو بواسطة الإنترنت أو الاقراص المدمجة.

٥- تطبيق المفاهيم التّي تعلمها الطّلبة من الفيديو في الحصة، بواسطة أنشطة التّعلم النشط أو المشاريع.

٦- تقويم تعلم الطّلبة داخل الصفّ بأدوات التّقويم المناسبة

(حميد،٢٠١٦م: ٦٦)

شروط تطبيق التّعليم المعكوس

لغرض انجاح التّعليم المعكوس توجد بعض الشروط التّي يجب ان يركز عليها المعلم، ذكرها (Abeysekera and Dawson 2015) وهي:

١- يجب على المعلم أن يزود الطّلبة بأنشطةٍ فاعلةٍ ومتنوعةٍ داخل الصفّ الدّراسي بحيث تكون جماعية وفردية.

٢- أنشطة التّعلم الفردية يجب إجراؤها من قِبل الطّالب نفسه، وحسب الوقت الذّي يستطيع انجازها فيه.

٣- طول وجودة الفيديو التّعليمي مهمة جداً، لجعل الطّلبة أكثر فاعلية وحماس لعرض تلك المقاطع والتفّاعل معها.

٤- يجب أن تزود مقاطع الفيديو التّعليمية الطّلبة بالمصادر والمراجع اللازمة لاستكمال عملية التّعلم.

٥- يجب أن يساهم تصميم الفصل المقلوب بشكل عام في الاستفادة إلى الحد الاقصى من وقت المحاضرة الرسمي في إثراء عملية التّعلم للطلبة.

(حمدان،٢٠١٨م: ٦٥-٦٦)

التّعليم المعكوس والتّعليم الاعتيادي

إن فكرة التّعليم المعكوس تقوم بالأساس على عكس العملية التّعليمية السائدة، ففي التّعليم الاعتيادي يقوم المعلم بشرح الدّرس مباشرة للطلبة أثناء الحصة الصفّية، ومن ثم يكلفهم بواجبات يتوجب عليهم انجازها في المنزل، أما في التّعليم المعكوس فان الدّرس يتحول إلى واجب منزلي، على شكل فيديو – بالغالب- يتوجب على الطّلبة مشاهدته بالاستعانة بالإنترنت أو بواسطة قرص (CD)، ومن ثم يتحول وقت الحصة الصفّية بعد مشاهدة الدّرس الافتراضي، إلى الإجابة عن الأسئلة المتعلقة بالدّرس والمناقشات وممارسة الأنشطة الدّراسية المختلفة، وكما هو موضح في شكل (١).

شكل (١)

الفرق بين التّعليم المعكوس والتّعليم التقليدي

وقد ذكر كل من (Bergmann&Sams,2012:15) في كتابهما (FlipYourClassroom) ، مقارنة بين التّعليم التقليدي والتّعليم المعكوس في تقسيم زمن الصفّ، إذ عقدا مقارنة في توزيع زمن حصة صفية أمدها (٩٠) دقيقة في التّعليم الاعتيادي

وحصة اخرى مماثلة في التّعليم المعكوس، يظهر فيها بوضوح الفرق الكبير بين نوعي التّعليم في المساحة المخصصة للأنشطة، وكما هو موضح في جدول (١).

جدول (١)

مقارنة في توزيع زمن الدّرس بين التّعليم التقليدي والتّعليم المعكوس

درس التّعليم الاعتيادي		درس التّعليم المعكوس	
نوع النشاط	الزمن	نوع النشاط	الزمن
التهيئة	٥ دقائق	التهيئة	٥ دقائق
مراجعة الواجب السابق	٢٠ دقيقة	إجابة الأسئلة المتعلقة بالفيديو	١٠ دقائق
تقديم درس جديد	٣٠-٤٥ دقيقة	أنشطة معملية وتدريبات	٧٥ دقيقة
أنشطة معملية وتدريبات	٢٠-٣٥ دقيقة		

مراحل إنشاء الدّرس الافتراضي

ويتم الدّرس الافتراضي على الأكثر بواسطة اعداد فيديو مكون من وسائط متعددة، الا انه لا يُعد الطّريقة الوحيدة في ذلك؛ إذ انه "يمكن اطلاع الطّالب على المادة الدّراسية خارج الحصة الصفّية، سواء بواسطة فيديو تعليمي أو نص قرائي يسجله المعلم لشرح درس معين، أو قراءات تتعلق بموضوع الدّرس" (الشعكة،٢٠١٦م: ٢٩).

وقد حدد كل من (Bergmann&Sams,2012) خطوات عِدّة لأجل انتاج فيديو يتميز بالدقة والعناية الفائقة لتحقيق الفائدة المرجوة منه وهي:

١- **التخطيط للدرس:** يجب أولاً تحديد أهداف الدّرس وتقرير ما اذا كان الفيديو أداة مناسبة لتحقيق الهدف أم لا.

وبما ان الفيديو أمده قصير وسيدرسه الطّالب من دون وجود المعلم، لذا يجب مراعاة الآتي:

أ- تحديد المحتوى المراد تقديمه للطلبة، ومراعاة وضوحه وتجنب الحشو الزائد، ومدى ملائمته للقدرات العقلية والنفسّية للطلبة.

ب-تحديد الأهداف التّعليمية ومدى ارتباطها بالمحتوى وبحاجات المتعلمين، وامكانية تحقيقها.

ج- تحديد أسلوب التّقويم.

د- أن لا يكون الفيديو طويلاً كون ذلك يبعث على الملل، وقد أشارت بعض المصادر إلى ان يتراوح طوله من ١٠-١٥ دقيقة.

٢- **تسجيل الفيديو:** إذ يتطلب تسجيل الدّرس الجلوس إلى جهاز حاسوب و كاميرا سواء كانت كاميرا ويب أو كاميرا الهاتف المحمول، وإدراك ان الدّرس هو لتعليم الجمهور الغائب، ومراعاة التوقف أحياناً لتوقع ما يقال مستقبلا و تصحيح الاخطاء.

ويشترط في تسجيل الفيديو توافر الأجهزة والادوات التّي تساعد على ظهور الفيديو بالصّورة الامثل مثل الكاميرا والميكرفون والحاسوب وبعض التّطبيقات لتحرير الصّور والنصوص، ويجب على المعلم امتلاك قدراً من المعرفة في استخدام تلك الأجهزة والتّطبيقات.

٣- **تحرير الفيديو:** إذ يمكن القيام بالكثير من التعديلات ... وتسمح هذه المرحلة بإزالة الاخطاء من الفيديو، كما تسمح بتسليط الضوء على ما قيل في التسجيل بواسطة تلميح مرئي يمكن ان يساعد في فهم الطّلبة أثناء عملية التحرير، ويمكن إدراج فيديو أو صورة، وتغيير اعدادات الصّورة وتكبيرها أو تصغيرها في مناطق مختلفة من الشاشة وإضافة وسائل شرح نصية.

٤- **نشر الفيديو:** أخيراً نشر الفيديو ليشاهده الطلبة، والسؤال الكبير الذّي يواجهه المعلمين المكلفين بإعداد مقاطع فيديو هو: اين يمكنني نشر مقاطع فيديو بحيث يمكن لجميع الطّلبة مشاهدتها؟ والإجابة على هذا السؤال مختلفة لكل معلم بل لكل مدرسة، وهناك مختلف الطرق لنشر مقاطع الفيديو، عبر مواقع استضافة على الإنترنت أو عبر الخوادم الداخلية أو محليا على أجهزة الكومبيوتر الخاصة بالفصل الدّراسي وتحضر ايضاً على قرص (DVD)... والاقتراح الأفضل هو اعتماد أكثر من طريقة.

(Bergmann&Sams,2012,41)

ركائز التّعليم المعكوس

وفقاً للتقرير الذّي وضعته شبكة التّعليم المعكوس، وجامعة (ماسون) ومركز (بيرسون) للفعالية التربوية، وقد هدف التقرير المعنون (استعراض التّعليم المعكوس) إلى توجيه المعلمين والاداريين إلى مفاهيم الفصول الدّراسية المعكوسة وتقديم تعاريف وامثلة للتعليم المعكوس في العمل ومن بين تلك المفاهيم اربع ركائز مطلوبة لدعم التّعليم المعكوس الفعّال وهي:

١- **البيئات المرنة:** إذ يجب ان يتوقع المعلمون ان يكون وقت الصفّ فوضوي وصاخب نوعاً ما وان الجداول الزمنية والتوقعات لتقييم التّعليم يجب ان تكون مرنة.

٢- **تحـول الثقافـة:** إذ يصبح الطّالب محور الفصول الدّراسية، فيتغير موقع الطّلبة من كونهم نتاج التّدريس إلى كونهم مركز التّعليم، فيشاركون بنشاط في تكوين المعرفة من خلال فرص المشاركة وتقييم تعلمهم بطريقة ذات معنى.

٣- **المحتـوى المعتمـد:** يتطلب من المعلمين تقييم ما يحتاجون اليه للتدريس مباشرة، بحيث يمكن استعمال طرائق التّدريس الأخرى مثل: استراتيجيات التّعلم النشط، تعليم الاقران، التّعلم القائم على حل المشكلات اعتماداً على مستوى الصفّ والموضوع.

٤- **المعلمـون المهنيـون:** إذ يتطلب التّعليم المعكوس معلمين محترفين ومهنيين كونهم من يقع عليه العبء الأكبر في التّعليم.(Negel,2013:55)

التّقويم في التّعليم المعكوس

يمتاز التّعليم المعكوس بإمكانية استخدام معظم أنواع التّقويم سواء التّقويم القبلي أو البنائي أو الختامي وقد ذكرت (الكرد،٢٠١٦م): ان التّقويم في التّعليم المعكوس يصنف إلى:

١- التّقويم القبلي: ويتم بعد مشاهدة الفيديو في المنزل.

٢- التّقويم البنائي: اي استخدام التّقويم أثناء عملية التّدريس بهدف تحديد مدى تقدم الطّلبة نحو الأهداف المنشودة وتقديم تغذية راجعة عن سير تعلم الطّلبة وينقسم التّقويم البنائي في الفصل المعكوس إلى قسمين:

أ- في المنزل بواسطة تحديد النقاط الأساسية وحل الأسئلة التّقويمية المباشرة عن الدّرس.

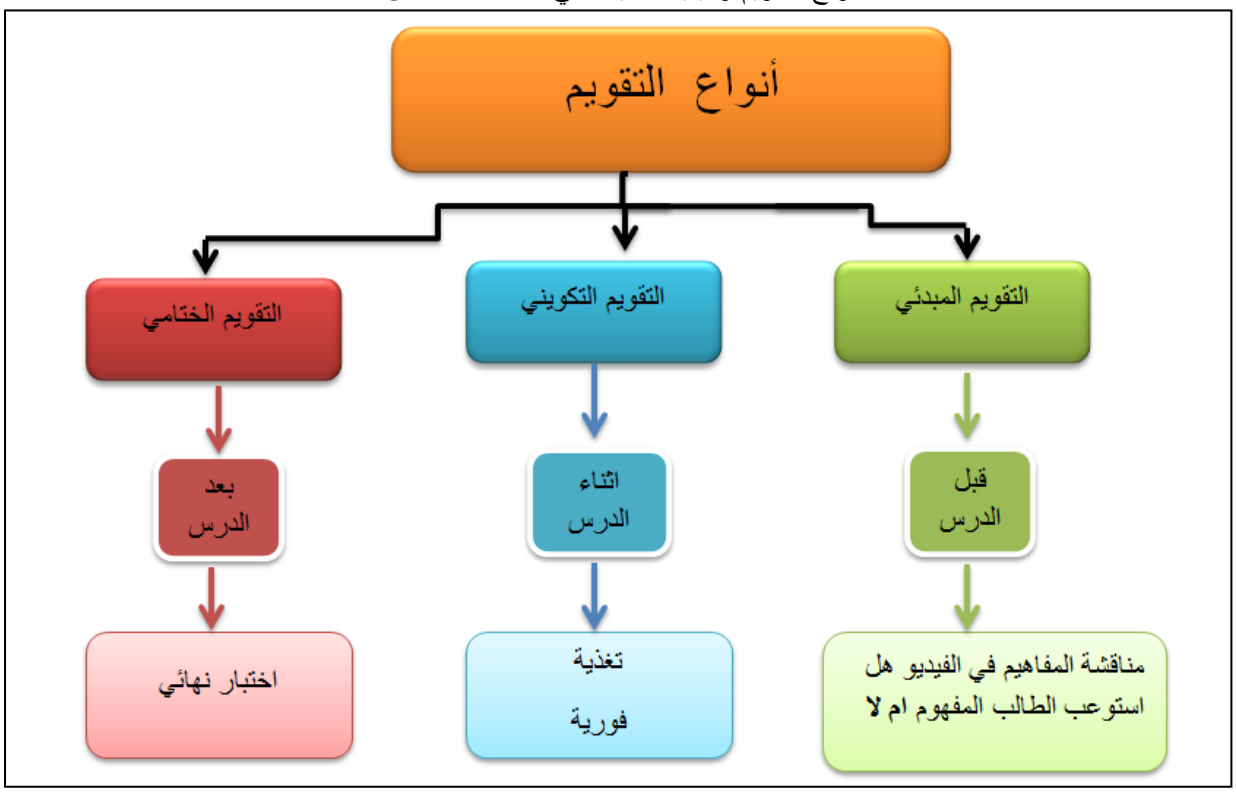
ب-في المدرسة بواسطة حل الأسئلة عن المهارات العليا المراد تنميتها.

٣- التّقويم الختامي: ويكون بعد نهاية الدرس .

كما هو موضح في مخطط (٢).

مخطط (٢)

أنواع التّقويم وكيفية تطبيقها في الفصل المنعكس



(الكرد،٢٠١٦م: ١٩)

علاقة التّعليم المعكوس بمادة التّذوق الفني

مادة التّذوق الفني هي من المواد الدّراسية التّي تعتمد في فهمها وبشكل أساس على ممارسة عملية التّذوق الفعلي للأعمال الفنية، بواسطة تكثيف الأنشطة الدّراسية التّي تساعد على تكوين خبرات التّذوق الفني لدى الطلبة، وكذلك زيادة مشاركة الطّالب وفاعليته في الحصة الصفّية ، الأمر الذّي يحتم توافر مساحة كبيرة من الوقت داخل الحصة الصفّية، للمناقشات والايضاحات، والتّطبيق الفعلي لعملية التّذوق الفني؛ إذ "إن للتربية والدربة أثراً واضحاً على ملكة الحكم الجمالي لدى الفرد بدليل ان الاحتكاك الطويل بالأعمال الفنية لابد و ان يصقل ذوقه ويربي إحساسه الجمالي ويرقق شعوره الفني" (زكريا، د.ت: ١٩٥)، ولا يكفي فيها أن يكون الطّالب مجرد متلقي سلبي لمعلومات نظرية سرعان ما تتبخر.

ويساعد التّعليم المعكوس على ممارسة الأنشطة بصورة أكبر وتوفير مزيداً من الوقت في الحصة الصفّية، وفي هذا الصدد ذكر (Johnson,G.B:2013) انه "في الفصول الدّراسية المقلوبة يمكن الاستعانة بالتّكنولوجيا لزيادة مقدار الوقت للقيام بأنشطة دراسية ذات مغزى

والسماح بزيادة التّركيز زد على ذلك يمكن زيادة فرص المناقشات والأنشطة التفّاعلية بين الطلاب والمعلمين" (Johnson,G.B,2013:24).

كما وأن التّعليم المعكوس –سواءً بواسطة الدّروس الافتراضية أو الأسئلة التّي تليها– يساعد في تحقيق التّعلم الذاتي الذّي يكون فيه الطّالب مسؤولا عن تعلمه، ويدفعه باتجاه الاستطلاع والبحثّ عن المعلومات ومشاهدة المزيد من الأعمال الفنية والتّحليلات المكتوبة عنها والبحثّ عن سير الفنانين واساليب المدارس الفنية وفنانيها وأعمالها، الأمر الذّي بدوره يساعد على خلق متذوق فني وهو ما تسعى إليه مادة التّذوق الفني.

أهمية التّعليم المعكوس

للتعليم المعكوس أهمية بالغة بالنسبة لكل من المعلم و المتعلم والعملية التّعليمية ككل، وهذا ما أكدته العديد من الدراسّات التّي تناولت هذا المفهوم، كدراسة :(حميد،٢٠١٦م و حمد الله ٢٠١٦م، والشكعة، ٢٠١٦م) وغيرها، ويمكن تصنيف تلك الأهمية كما يلي:

❖ بالنسبة للمعلم:

١- استخدام التّكنولوجيا في التّعليم.

٢- السيطرة على الصفّ.

٣- استثمار وقت الحصة الصفّية.

٤- تحقيق التفّاعل بينه وبين المتعلمين.

٥- زيادة الخبرات في مجال تصميم التّعليم.

٦- متابعة سير تحقيق الأهداف التّعليمية.

٧- تقديم التغذية الراجعة بواسطة إجابات الطّلبة عن الدّروس وتصحيح الفهم الخاطئ باستمرار.

٨- توفير قدر أكبر من عمليات التّقويم.

٩- استخدام أكثر من طريقة تدريس وفقاً لنوع المادة الدّراسية أو مستويات الطلبة.

❖ بالنسبة للمتعلم:

١- المتعلم محور العملية التّعليمية.

٢- تحقيق المتعة في التّعلم، والتحبيب بالدّرس.

٣- زيادة التفّاعل بين الطّلبة أنفسهم وبينهم وبين المعلم.

٤- ممارسة الأنشطة التّعليمية في الصفّ.

٥- يمكن الطّالب من مشاهدة الدّرس في المكان والزّمان الذّي يلائمه.

٦- مراعاة الفروق الفردية.

٧- الاستخدام الامثل للأجهزة الإلكترونية كالحاسوب والهاتف المحمول.

٨- متابعة سير تقدمه في العملية التّعليمية بواسطة معرفة اجاباته عن الأسئلة التّي تلي كل درس مباشرة.

٩- المساعِدّة في خلق شخصية الباحث.

١٠- يحقق نوعاً من التّعلم الذاتي.

١١- الرجوع إلى الدّروس في أي وقت، وخاصة حينما يحس الطّالب انه قد فاته شيء ما.

١٢- تحقيق مستويات التّعلم العليا فضلا عن المستويات الدنيا.

واضاف (Butzler,2014:44) : "الراحة للمتعلم، والتمكين من حل المشكلات ، وزيادة احترام الذات والدافع، والقدرة على التقييم، وانخفاض معدلات الانسحاب"

❖ بالنسبة للعملية التّعليمية:

١- الاستثمار الامثل لوقت الحصة الصفّية.

٢- خلق بيئة تعليمية تفاعلية تدخل فيها التّكنولوجيا كعنصر أساس.

٣- ارشفة الدّروس وتوفرها طوال الوقت، للإفادة منها سواء للطلبة أو المعلمين.

٤- توفير نوع من التّعليم المعاصر، المستخدم في أكثر المجتمعات تطورا.

٥- خلق نوعاً مميزا من المعلمين متمكنين من تصميم موادهم التّعليمية وادواتهم التّقويمية واستخدام تكنولوجيا التّعليم. (Butzler,2014:44)

معيقات تنفيذ التّعليم المعكوس

بالرغم من المزايا التّي يتمتع بها التّعليم المعكوس إلا أنه توجد بعض المعيقات أو التحديات التّي تواجه تطبيقه في المؤسسات التّعليمية، منها ما ذكرته دراسة كل من (حمد الله،٢٠١٦م) ودراسة (الكرد،٢٠١٦م)، و(Johnson,2013) منها ما يتعلق بالمعلم ومنها ما يتعلق بالمتعلم:

❖ بالنسبة للمعلم:

١- ضعف إلمام بعض المعلمين بالتقنية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات.

٢- ضعف دافعية بعض المعلمين، خصوصا مع قلة الحافز.

٣- يتطلب جهداً استثنائياً فيما يخص تصميم الدّروس وأدوات التّقويم، أو انشاء حسابات في المواقع المخصصة للتواصل ونحوها.

٤- تعصب بعض المعلمين للطريقة التقليدية، وايمانهم بها ، والخوف من التجريب.

٥- يتطلب توافر أجهزة وتطبيقات قد لا تكون متاحة لدى جميع المعلمين.

إلّا أن هذه العوائق عند التمعن بها لا تعد موانع حقيقية تحول دون تنفيذ التّعليم المعكوس، إذ بالإمكان اقامة دورات تدريبية للمعلمين الذّين لا يمتلكون مهارات التّعامل مع التقنيات والتّكنولوجيا، اما فيما يتعلق بتوافر الأجهزة والتّطبيقات، فتصميم الدّروس لا يحتاج إلى أجهزة مكلفة أو غير متوافرة لدى الكثير من المعلمين إذ بالإمكان الاستعانة بجهاز الحاسوب والهاتف النقال خصوصاً إذا كان يحتوي على كاميرا جيدة فانه يُغني عن شرط توافر كاميرا.

❖ بالنسبة للمتعلم:

١- تكاسل بعض الطّلبة وعدم تحملهم المسؤولية.

٢- انقطاع الإنترنت أو عدم توافره احيانا لدى بعض المتعلمين.

٣- عدم التزام بعض الطّلبة بمشاهدة الفيديو في المنزل.

٤- عدم توافر الأجهزة لدى بعض الطلبة.

٥- يمثل نوعاً جديداً من التّعليم يتطلب جهداً ووقتاً اضافياً، الأمر الذّي قد يرفضه بعض الطلبة.

وبالإمكان حل مشكلة ضعف تفاعل بعض الطّلبة بواسطة التحفيز بإعطاء الدرجات مباشرة على الأسئلة التّي تلي الدّروس الافتراضية، كما ويمكن حل مشكلة عدم توافر الإنترنت لدى بعض الطلبة، عن طريق توزيع قرص مضغوط (CD) ، أما فيما يتعلق بعدم توافر الأجهزة لدى بعض الطّلبة فانه يمكنهم مشاهدة الدّروس في أي مكان يتوفر فيه جهاز حاسوب، وبالإمكان مشاهدته باستخدام هواتف زملائهم الآخرين.

وأضاف كل من (Reidsema&others,2017:241) بعض التحديات التّي تواجه ممارسة التّعليم المعكوس منها الموازنة في تقديم المحتوى، إذ إن المحتوى المقدم في التّعليم المعكوس يجب ان يقدم بصورة مشذبه وأكثر مساس بالواقع والتّركيز على أكثر المعلومات أهمية بالنسبة للمتعلمين، الأمر الذّي يتطلب خبرة من قبل مدرس المادة، الأمر الاخر هو نوع الأنشطة المقدمة والتّي تتطلب مزيداً من الوقت والخبرة في تحديد نوع الأنشطة ذات الصلة بأهداف التّعلم، وحاجات المتعلمين.

خلاصة القول أن التّعليم المعكوس مفهوم حديث يقوم على فلسفة مستندة إلى ثلاث ركائز هي (المحتوى والفضول والعلاقة)، وفيه يتم قلب اجراءات التّعليم الاعتيادي، وهو يستند إلى مفاهيم النّظرية البنائية، التّي تركز على دور المتعلم وتفعيل دوره في عملية بناء المعرفة، وتوفر اجراءات التّعليم المعكوس جزءاً كبيراً من الوقت المخصص للحصة الصفّية مقارنة بالتّعليم التقليدي، الأمر الذّي يسمح بتقديم الأنشطة العملية في مجال الفن، مما يساعد في تشكيل التّذوق الفني سواء ما يتعلق باكتساب المعارف أو تنمية التّفكير البصري في مادة التّذوق الفني.

المبحث الثّاني

التّفكير البصري

مقدمة

للتفكير أهمية بالغة في حياة الفرد، وخصوصاً في مجال التّعليم والتّعلم، لا سيما في عصر التقدم العلمي والتّكنولوجي الذّي نعيشه والذّي دفع بالفرد إلى ممارسة عمليات التّفكير على نطاق واسع للتمكن من مجاراة ذلك التّطور والاستفادة من تلك التّكنولوجيا في مختلف جوانب الحياة على الاخص في جانب التّعليم كون ان افضل أنواع التّعليم هو ما يساعد المتعلمين على ممارسة التّفكير.

وقد حثّ القرآن الكريم في مواضع عِدّة على الاستفادة من نعمة التّفكير التّي انعم عليه بها الخالق جل وعلا، ومن تلك الآيات : قوله تعالى ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ لآيَاتٍ لِّأُوْلِي الألْبَابِ{١٩٠} الَّذِينَ يَذْكُرُونَ اللّهَ قِيَاماً وَقُعُوداً وَعَلَىَ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَذا بَاطِلاً سُبْحَانَكَ فَقِنَا عَذَابَ النَّارِ{١٩١} ﴾ (ال عمران ،١٩٠-١٩١)،وقوله تعالى: ﴿ وَأَنزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ ﴾ (النحل من الآية ٤٤).وغيرها الكثير من الآيات التّي حثت على التفكر والتدبر والنظر.

والتّفكير من المفاهيم الذّي تباينت حوله آراء المنظرين وذلك بسبب التباين في الأسس والمرجعيات الفلسفية والنّظرية لكل منهم، ولكونه من الممارسات الفردية التّي تختلف بين فرد وآخر، ولأنه من السمات الإنسانية بالغة التعقيد وغير المباشرة، التّي لا يمكن الاستدلال عليها إلّا من خلال الظواهر السّلوكية، وقد أكّد (ديبونو)* على صعوبة وجود تعريف واحد مستحسن للتفكير، لان جميع التعريفات مستحسنة عند أحد مستويات التّفكير، فقد يعرفه أحدهم أنه نشاط عقلي ويعرفه آخر انه المنطق وتحكيم العقل، كل هذا صحيح عند مستوى معين بحسب (ديبونو)، وعموما فهو يرى ان "التّفكير عبارة عن (مترو) للخبرة بغية الوصول للهدف وقد يكون هذا الهدف هو الفهم أو اتخاذ قرار أو حل المشكلات أو الحكم على الأشياء أو القيام بعمل ما" (ابو نوفل وفريال ،٢٠١٠م: ٢٦)، وقد رأى (جروان،١٩٩٣م): "إنه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التّي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس" (سعادة،٢٠٠٦م: ٣٩).

* (ديبونو) هو طبيب وعالم نفس وأحد ابرز منظري التّفكير في العالم.

نشأة التّفكير البصري وآليات الممارسة العقلية

التّفكير البصري ليس مفهوماً جديداً، وذلك لأسبقية الصّورة على اللفظ، فاللغة والمعالجة الصّورية معتمدة لدى الإنسان منذ وجوده على الارض، كون البيئة المحيطة به زاخرة بالصّور التّي تكون مدعاة للتعامل معها وفهمها، وما الرسوم التّي وجدت على جدران الكهوف لدى الإنسان القديم إلّا تدعيم لهذه الحقيقة.

إن التّفكير البصري في الاصطلاح الحديث هو أحد مكونات الثقافة البصرية التّي ظهرت كما ذكر (عمار ونجوان،٢٠١١) تلبية للحاجة الملحة في قراءة اللغة البصرية وكتابتها، في قبال اللغة المنطوقة والمكتوبة وقد ظهرت بصورة رسمية بعد إنشاء رابطة مهنية لها عام ١٩٦٥م تحت اسم (theInternationalVisualliteracyAssociation)، و تتكون تلك الثقافة كما ذكر ((دوايـر وديفيد،٢٠١٥م) من ثلاث مكونات هي: (التّعلم البصري، والتّفكير البصري، والاتصال البصري).

وتشير العديد من المصادر إلى ان التّفكير البصري بمفهومه الحديث كان مرتبطا بالفن كونه يتعامل مع الصّور والأشكال والخطوط والالوان.

إلّا أن أول من استعمل مصطلح التّفكير البصري هم علماء الجشطالت "وتحديدا أرنهايم (Arinheim,1969) أول من استخدم مصطلح التّفكير البصري وعرفه بأنه: محاولة فهم العالم من خلال لغة الشكل والصّورة" (عمار ونجوان،٢٠١١م: ٢١).

وقد دخل المصطلح ميدان التّعليم في أواخر القرن العشرين؛ إذ "ابتكر كل من (Housen) ومدرس الفنون (Yenawine) استراتيجيات للتفكير البصري لاستعمالها في مناهج المرحلة الابتدائية كبرامج للفنون البصرية" (ابو زايدة،٢٠١٣م: ٥٩).

وقد ذكر سوارد (Sword,2005) ثلاث طرائق أو انماط رئيسة للتفكير وهي:

١-"التّفكير السمعي: وفيه يتم الاعتماد على حاسة السمع، ويميل اصحاب هذا النمط إلى المناقشات الحوارية والاستماع إلى التسجيلات الصوتية.

٢-التّفكير الشعوري: وفيه يتم الاعتماد على الشعور وعلى الحواس كاللمس والشم والذوق ويفضل أصحاب هذا النمط التجريب والعمل في المختبرات والاكتشاف باستعمال حواسهم .

٣-التّفكير البصري: وفيه يتم الاعتماد على حاسة البصر ويرتكز على الصّور والألوان والخطوط والأشكال والرسوم" (ابو زايدة،٢٠١٣م: ٥٣-٥٤).

ويعتمد التّفكير البصري بالأساس على حاسة البصر وهي العين؛ اذ تعمل على استقبال الصّور وارسالها إلى المخ ومن ثم معالجتها من خلال قدرات عقلية يولد الإنسان مزوداً بها.

فالتّفكير البصري بحسب (بياجيه) : "قدرة عقلية مرتبطة بصورة مباشرة بالجوانب البصرية، إذ يحدث هذا التّفكير عندما يكون هناك تناسق متبادل بين ما يراه المتعلم من رسوم واشكال وعلاقات وما يحدث من ربط ونتاجات عقلية معتمدة على الرؤيا والرّسم المعروض"(عامر و المصري،٢٠١٦م: ٤٩)،

وترى العينان الأشياء أمامها من نقطتين مختلفتين مما يسمح برؤية العمق والتجسيم، ويبدأ بعدها دور المخ في معالجة تلك المعلومات المرسلة من العين.

وتقع تلك المعالجة في النصف الأيمن من الدماغ الذّي يركز على نمط التّفكير البصري بحسب نظرية نصفي الدماغ للعالم (RogerSperry) إذ إن "وظائف الجانب الأيمن للدماغ تركز على نمط التّفكير البصري، والمكاني، والحواسي، والتركيبي ،والإبداعي في حين وظائف الجانب الأيسر تركز على نمط التّفكير التّحليلي، واللغوي والمنطق الرياضي"(ابو جادو،ومحمد،٢٠١٣: ٥٠).

اما بياجيه (Piaget) فرأى ان للتّفكير البصري وظيفتين أساسيتين هما التنظيم والتكيف، يكون دور الأولى الترتيب والتنسيق للأنشطة المعرفية، اما الثّانية فتتمثل في نزعة الفرد إلى التلاؤم مع البيئة الخارجية ويتحقق ذلك من خلال (التمثل والاستيعاب)، فالتمثل وهو دمج الفرد للمعلومات والصّور داخل بنائه المعرفي حتى يتحقق الفهم والإدراك "تغيير خارجي في صورة الشّيء لتتناسب مع ما يعرفه".(العتوم واخرون، ٢٠٠٩م: ٣٣) ، اما الاستيعاب فيتم من خلال محاولة الفرد تغيير تراكيبه المعرفية لتتلاءم مع المثيرات في البيئة الخارجية.

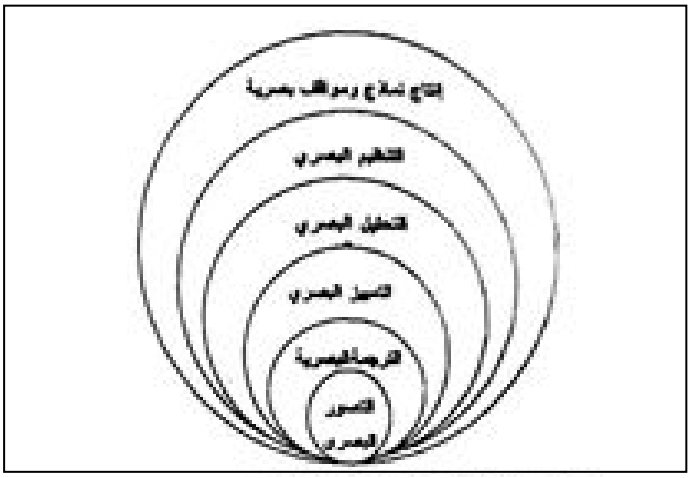
وتطور التّفكير لدى (بياجيه) يكون متوافقاً مع مراحل النّمو المعرفية؛ إذ أكدت نظريته "على أهمية تطور التّفكير وفقاً لمراحل النّمو المعرفي التّي تتميز بسلسلة من عمليات التنظيم ونزعات التكيف الداخلية في كل مرحلة وهذه المراحل هي: مرحلة العمليات الحسحركية ومرحلة ما قبل العمليات ومرحلة العمليات المادية ومرحلة التّفكير المجرد". (العتوم واخرون، ٢٠٠٩م: ٣٣).

وقد ذكر كل من (عمار ونجوان،٢٠١١م) ان التّفكير البصري قدرة عقلية مركبة من مجموعة قدرات عقلية فرعية تشكل بمجموعها عملية التّفكير البصري.

ويُعد (التصوّر البصري) أولى الممارسات العقلية في عملية التّفكير البصري، ويتمثل في مقدرة الفرد على تصوّر العناصر أو الأشكال التّي تتضمنها الصّور بعد انعكاسها في ذهنه، اي عملية استقبال الصّور الموجودة في العالم الخارجي ومحاولة تنظيمها مع الخبرات أو الصّور السّابقة التّي يمتلكها الفرد، تلي ذلك ممارسة (الترجمة البصرية)، وتتمثل في القدرة على فهم مكونات الصّورة، ومن ثم تحويلها إلى

الفاظ محددة، الممارسة الاخرى هي (التمييز البصري)، وهي القدرة على إدراك العلاقات التّي تربط بين مكونات الصّورة، من قبيل الانسجام أو الايقاع أو التماثل، وايضاً تتضمن القدرة على التمييز بين الصّور المختلفة وإدراك أوجه الشبه والاختلاف فيما بينها، تأتي بعد ذلك ممارسة (التّحليل البصري)، والمقصود منها هو المقدرة على تحليل الصّورة إلى مكوناتها الرئيسة، مثل الخط واللون والشكل والنسيج، تأتي بعد ذلك ممارسة (التنظيم البصري) وتتعلق هذه الممارسة بالقدرة على التخيل وانتاج تكوينات صورية جديدة داخل الذهن، قائمة على إعادة تنظيم الصّور السّابقة أو مكوناتها في تنظيم جديد لا يحاكي صورة معينة في الواقع الخارجي، الممارسة الاخيرة في التّفكير البصري هي عملية انتاج صور جديدة وتكون هذه الممارسة هي محصلة الممارسات السّابقة. (عمار ونجوان،٢٠١١م: ٤٥ وما بعدها)

ومن الجدير بالذكر، إن تلك الممارسات تتوقف على بعضها البعض فلا يمكن للفرد ممارسة قدرة عقلية من نوع أعلى ان لم يتمكن من المقدرة الأدنى، كما لا يشترط فيها ان تكون مجتمعة عند القيام بعملية التّفكير البصري، بل ان الفرد ممكن يمارس مقدرة عقلية محددة أو أكثر في الموقف البصري الواحد،(عمار ونجوان،٢٠١١م: ٤٥-٥٠) ويمكن التعبير عن الممارسات المذكورة في شكل (٢).



شكل (٢)

الممارسات العقلية للتفكير البصري

(عمار ونجوان،٢٠١١م: ٢٦)

الثقافة البصرية والتّفكير البصري

نشأ مفهوم الثقافة البصرية بعد التّطور الهائل الذّي حدث في الاتصالات، والمعلومات، وتعقد اللغات، وظهور التلفاز، والحاسوب، واجتياح الصّورة، والحاجة إلى تربية الفرد الذّي يستطيع قراءة الجمل البصرية وإعادة إنتاجها، فالمثقف لم يعُد هو من يقرأ ويكتب فحسب، بل هو من يستطيع التّعامل مع الصّور وفك رموزها وإعادة إنتاجها.

والثقافة البصرية "هي مجموعة من الكفايات البصرية التّي يمتلكها الإنسان بواسطة الرؤية، وفي الوقت نفسه عن طريق دمج وتكامل بعض الخبرات الحسية الاخرى وتطوير هذه الكفايات يعتبر من أساسيات التّعلم الإنساني، وعندما يتم هذا التطوير فان الفرد المثقف بصرياً يمكنه تفسير وتمييز الأحداث والعناصر والرموز البصرية" (دوابر ومور،٢٠١٥م: هـ).

وعند النظر إلى مكونات الثقافة البصرية نجد ان التّفكير البصري يعد أهم مكوناتها إضافة إلى كل من التّعلم البصري والاتصال البصري.

أ- **التّعلم البصري:** " يعني التّعلم بواسطة الصّور والوسائط المختلفة، وهو التّعلم بواسطة البصريات أو الأبحاث في مجال البصريات، أو اكتساب وبناء المعرفة كمحصلة للتفاعل مع الظواهر البصرية" (دوابر ومور،٢٠١٥م: ٩٨).

وقد صنف (Fleming,2014) انماط التّعليم المفضلة لدى الطّلبة إلى اربعة أنماط رئيسة، وهي:

١- **نمط التّعلم البصري**(VISUAL LEARNING): ويمثله الطّلبة الذّين يميلون لاعتماد البصر- الرؤية المرئية كالصّور، والأشكال ، والرسومات البيانية والمخططات ....الخ

٢- **نمط التّعلم السمعي** (AUDITORY LEARNING): ويمثله الطّلبة الذّين يميلون إلى التّعلم السمعي ويفضلون سماع المحاضرات والمناقشات والقراءة بصوت مرتفع .

٣- **نمط التّعلم الكتابي – المقروء** (READ / WRITE): ويمثله الطّلبة الذّين يميلون إلى التّعلم بطريقة القراءة والكتابة ، واستعمال الكتب المدرسية .

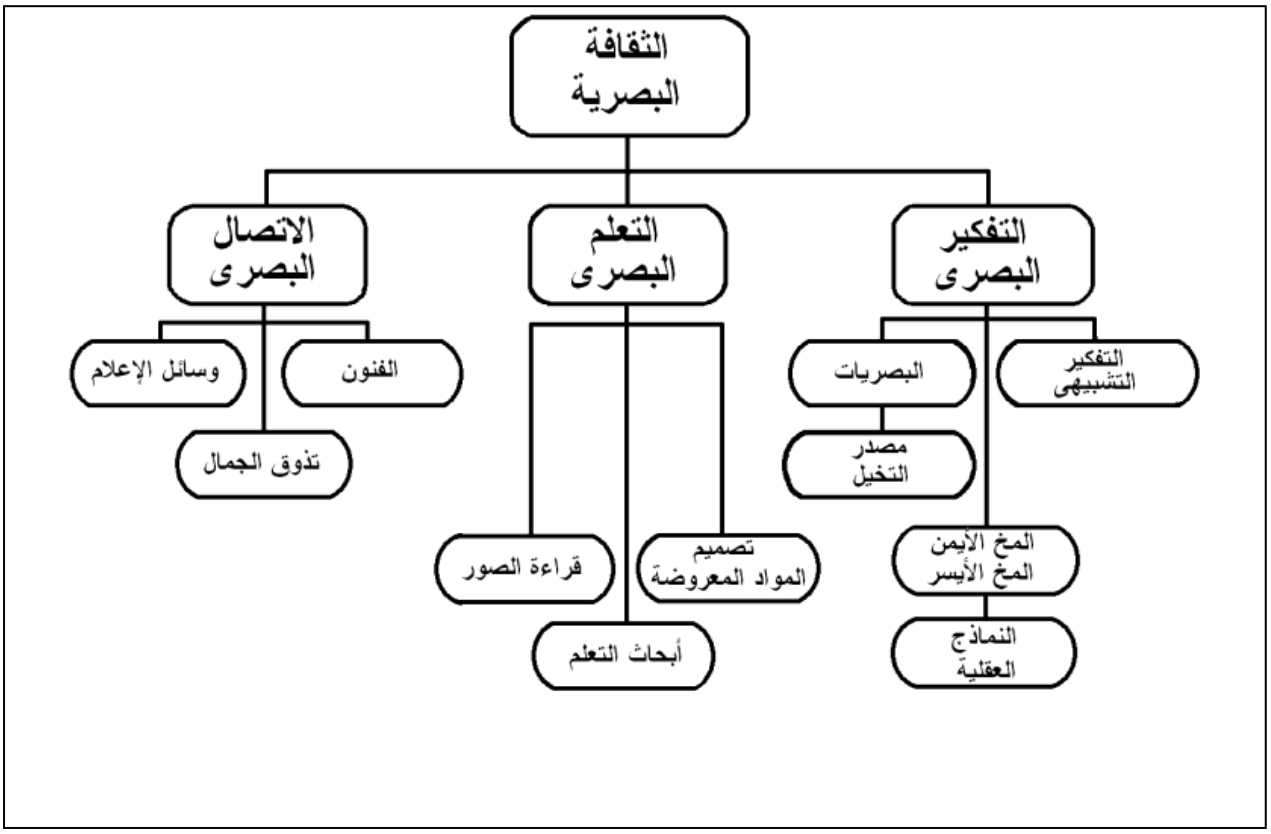
٤- **نمط التّعلم العملي** (PRACTICAL LEARNING): ويمثله الطّلبة الذّين يميلون إلى التّعلم العملي، ويستعملون جميع حواسهم في التّعلم. (زيتون ،٢٠٠٧م:)

ب-**الاتصال البصري:** "عملية تبادل الافكار والمعاني والمفاهيم والتصورات الشكلية بواسطة الصّور بأنواعها وبصورة عامة فان البيئة المادية بكل ما تحتويه من مثيرات بصرية تمثل هذا النّوع من الاتصال" (كمال،٢٠٠٧م: ٥٢).

وتتفاعل تلك المفاهيم (التّفكير البصري، والتّعلم البصري، والاتصال البصري) فيما بينها تنشأ بُنى اجرائية لتشكل بمجملها الثقافة البصرية وكما هو موضح في مخطط (٣).

مخطط(٣)

العلاقة بين مكونات الثقافة البصرية



(دواير ومور،٢٠١٥م: ٩٣)

مهارات التّفكير البصري

تكاد تجمع الأدبيات التّي تناولت موضوع مهارات التّفكير البصري، على خمس مهارات محددة على الرغم من الزيادة أو النقصان عن هذا العدد أو الاختلاف في المسميات إلّا أنها لا تكاد تختلف عن مهارات محددة، ذكرتها دراسة (الشهيلي،٢٠١٤م: ٣٧-٣)، ودراسة (الشمري،٢٠١٥م) ودراسة (الفياض، ٢٠١٦م) و ان كل من: (مهدي،٢٠٠٦م) و (طافش،٢٠١١م) قد صنفاها كما يلي:

١- مهارة التعرف إلى الشكل ووصفه: وتعني القدرة على تحديد أبعاد الشكل المعروض.

٢- مهارة تحليل الشكل: القدرة على رؤية العلاقات في الشكل وتحديد خصائص تلك العلاقات وتصنيفها.

٣- مهارة ربط العلاقات بالشكل: وتعني القدرة على ربط العناصر فيما بينها بالشكل وايجاد التوافقات فما بينها.

٤- مهارة إدراك وتفسير الغموض: وتعني القدرة على تفسير الفجوات والمغالطات في العلاقات والتقريب بينها.

٥- مهارة استخلاص المعنى: وهي القدرة على استنتاج معاني جديدة والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ مع مراعاة تضمين هذه الخطوة الخطوات السّابقة . (الفياض، ٢٠١٦م: ٣٧)

بينما صنفتها دراسة (الكحلوت، ٢٠١٢م) كما يلي:

١- مهارة القراءة البصرية: وتعني القدرة على تحديد طبيعة وأبعاد الشكل أو الصّورة.

٢- مهارة التميز البصري: القدرة على التعرف إلى الشكل أو الصّورة وتمييزها عن غيرها.

٣- مهارة إدراك العلاقات: القدرة على رؤية علاقة التأثير من بين مواقع الظواهر المتمثلة في الشكل أو الصّورة المعروضة.

٤- مهارة تفسير المعلومات: القدرة على إيضاح مدلولات الكلمات والرموز والاشارات في الأشكال.

٥- مهارة تحليل المعلومات: القدرة على التّركيز في التفاصيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الكلية والجزئية.

٦- مهارة استنتاج المعنى: القدرة على استخلاص معاني جديدة والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال الشكل أو الصّورة المعروضة. (الكحلوت، ٢٠١٢م: ٤٤)

وقد اضافت دراسة (ابو زايدة ،٢٠١٣م) مهارتين أخريين إلى المهارات السّابقة، لتصبح ثمان مهارات وهي:

١- مهارة إدراك الغموض وفك الخداع البصري: وتعني مقدرة الفرد للتعرف على نواحي القصور والخلل في المثير البصري وتوجيه الفكر إلى الشكل الصحيح.

٢- مهارة الانشاء والتكوين: وتعني القدرة على تحويل المعلومات والأفكار بصورها المختلفة إلى اشكال ورسومات ذات معنى. (ابو زايدة ،٢٠١٣م: ٦٠)

وقد حدد الباحثّ خمس مهارات أساسية رآها تتناسب مع اجراءات الدّراسة وهي:

١- مهارة القراءة البصرية.

٢- مهارة التمييز البصري.

٣- مهارة إدراك العلاقات.

٤- مهارة تفسير المعلومات.

٥- مهارة استنتاج المعنى.

أدوات التّفكير البصري وعوامل تنميته

أدوات التّفكير البصري أو المدخلات التّي يتعامل معها متعددة ومتنوعة ، وهي جميع الأشياء والموضوعات التّي يمكن مشاهدتها بالعين ومن ثم معالجتها وإدراكها وتفسيرها ، وبهذا الصدد أوجز كل من (العفون وعبد الصاحب) المشار اليهما في (فياض،٢٠١٥م) ثلاث ادوات رئيسة للتفكير البصري وهي:

١- الصّور: وتعد الطريق الأكثر دقة في عملية الاتصال.

٢- الرموز: وهي الأكثر استعمالاً وشيوعاً ، على الرغم من انها أكثر تجريداً.

٣- الرسوم : وهي التّي يستخدمها الفنان لتصور أفكاره، وتشمل رسومات متعلقة بالصّورة ورسومات متعلقة بالمفهوم، ورسوم اعتباطية. (فياض،٢٠١٥م: ٥٣)

ورأى (الكبيسي،٢٠٠٧م) أن التّفكير يمكن اكتسابه و تنميته بواسطة التّعلم والتّعليم إذ ذكر: "إن مهارة التّفكير شأنها شان أي مهارة اخرى تحتاج إلى أمرين : التّعلم لاكتسابها بالتمرين، والتطوير والتحسين المستمر في الأداء"(الكبيسي،٢٠٠٧: ٢٢).

إلّا أن المتخصصين اختلفوا في تحديد الأسلوب الأنسب في ذلك ، فمنهم من نادى بضرورة تعليم التّفكير بشكل مستقل عن محتوى المادة التّعليمية، بواسطة برامج خاصة، ومنهم من دعا إلى دمجه مع محتوى المادة التّعليمية، وفي هذا الاسلوب يتم تعليم التّفكير ضمنياً أثناء تدريس المواد التّعليمية المختلفة، ويتحقق ذلك "بواسطة القيام بممارسات تدريسية مثل تهيئة البيئة الصفّية، واستعمال أساليب وطرائق واستراتيجيات تدريس وتقويم معينة، تنمي تلك العمليات لدى الطلبة" (زيتون،٢٠٠٦م: ١٠٢).

وأن من أفضل البيئات التّعليمية في هذا المجال، تلك التّي تكون التّكنولوجيا عنصراً أساسياً فيها، وهذا ما ذهب إليه (الأعسر،١٩٩٨م)؛ إذ تساءل عن مقومات البيئة المناسبة لنمو العقل والتّفكير في عصرنا؟ وأجاب: "ان ما تقدمه التّكنولوجيا للعالم سواء الواقعي أو الخيالي يتجاوز المألوف ويتجاوز ما تستطيعه الألفاظ والصّور التقليدية ... بل يمكن القول انها اصبحت عنصراً أساسياً في التّربية والتّعليم"(الاعسر،١٩٩٨م: ١٩٥).

وتوجد مجموعة عوامل من شأنها أن تساعد في إنجاح عملية التّفكير، منها ما يتعلق بالمدرس، ومنها ما يتعلق بالبيئة الصفّية، واخرى تتعلق بنوع الأنشطة التّعليمية، وهي:

العوامل ذات العلاقة بالمدرس:

هنالك العديد من العوامل ذات العلاقة بالمدرس التّي يمكن أن تؤدي إلى نجاح عملية التّفكير ومن بينها:-

١- قدرة المدرس على الاستماع للطلبة.

٢- احترام التنوع في أفكار الطّلبة وانفتاحهم على الخبرات الجديدة.

٣- القدرة على تشجيع روح المنافسة والتعبير.

٤- الاتجاهات الايجابية المتمثلة في تقبل أفكار الطّلبة.

٥- إعطاء الطّلبة الوقت الكافي للتفكير.

٦- تزويد الطّلبة بالتغذية الراجعة الايجابية.

العوامل المتعلقة بالبيئة المدرسية والصفّية:

تلعب البيئة الصفّية دوراً مهمًا في تعلم التّفكير ، لذا فان العمل على توفير العوامل البيئية يمكن أن يسهم في توفير جو ملائم لتعليم التّفكير، كما هو الحال بالنسبة لطبيعة المناخ الصفّي السائد بين مختلف أطراف العملية التّعليمية –التّعلمية، ومدى شيوع العلاقات الإنسانية سواء بين الطّلبة والمدرسين، أو بين الطّلبة أنفسهم . (ابو جادو، ومحمد،٢٠١٣: ٤٠-٤١)

ملاءمة النشاطات التّعليمية لمهارات التّفكير :

إن العمل على توفير مجموعة من المعطيات الحسّية، التّي يمكن أن تتحدى دماغ الطّالب تعمل بلا شك على زيادة الشجيرات العصبية في الدماغ مما توفر تعلما أفضل فضلاً عن أهمية أن ترتبط الأنشطة بالمناهج المقررة ووضوح أهداف المهارة . (الشهيلي،٢٠١٤م: ٣٤-٣٥)

وينبغي ان تتصف الصّور أو المثيرات البصرية المتضمنة في الأنشطة بمجموعة من الخصائص ذكرها (عمار ونجوان،٢٠١١م) وهي:

١- مراعاة توزيع الظل والضوء لتمثيل العمق.

٢- مراعاة علاقة الحجب والاعتراض لإدراك العناصر المرئية والاخرى المختفية، ولإدراك المسافة فيما بينها وعلاقتها فيما بينها.

٣- تضمينها اشكالاً مجسمة بأحجام مناسبة لتحقيق إدراكات سليمة.

٤- وضوح المجسمات أمام الطّلبة لإدراك تفاصيلها.

٥- تقصير المدة الزمنية عند متابعة المثير البصري، إذ يقل تصور الطّالب كلما طال زمن متابعته.

٦- تجنب إعطاء معلومات بصرية متناقضة. (عمار ونجوان،٢٠١١م، ٤٢).

وقد ذكرت (محمد،٢٠٠٤م) إن هناك العديد من الاساليب والاستراتيجيات التّي إذا مارسها المتعلم فإنها تنمي تفكيره البصري ومنها الأنشطة المتعلقة بالفن إذ أشار "كورنيا (Cornia,1994) إلى أن التّفكير

البصري يمكن ان ينمى بواسطة الفن؛ إذ عرض في كتابه عن كيفية تنمية هذا النّوع من التّفكير عند دراسة موضوعات مختلفة مثل الفراغ، والحجم، والخط، والظل، والضوء"(محمد،٢٠٠٤م: ٢٥).

كما وذكر كل من (عمار ونجوان، ٢٠١١م) العديد من الاستراتيجيات التّي تنمي التّفكير البصري، لتمكين الفرد من مهارة قراءة وفهم الرسائل البصرية وفك رموزها وفهم معانيها، وتتكون تلك المهارة من مكونين رئيسين هما :

١- فك الشفرة : وتعني المقدرة على قراءة المضامين وفهم الرموز والمدلولات التّي تحملها الرسالة البصرية أو الصّورة ومن ثم تحويلها إلى لغة ملفوظة، وتشتمل عملية فك الشفرة على خطوتين هما التمايز، والتفسير، والتمايز هو عملية تحديد عناصر الصّورة وتصنيف المعلومات المرتبطة بها، ثم استخلاص المعاني، اما التفسير فيعني عملية ترتيب المعلومات التّي تم التوصل اليها في الخطوة الأولى، ثم ربطها بالخبرات السّابقة.

٢- التشفير: وتعد عكس عملية فك التشفير، امكانية الفرد التعبير عن الالفاظ بواسطة الصّورة أو الرسالة البصرية لتحقيق الاتصال الفعال مع الآخرين.

ومن الاستراتيجيات المهمة في تنمية التّفكير هي:

- استراتيجية حل المشكلة البصرية.
- استراتيجية الألغاز.
- استراتيجية تعتمد على الخريطة المفاهيمية للكومبيوتر.
- استراتيجية تعتمد على تصميم وانتاج التكوينات الخطية

وفيما يتعلق بالاستراتيجية الاخيرة، فقد أشارت العديد من الدراسّات كدراسة(orde,1997)، ودراسة (Curtiss,2001) على أهمية إنتاج الرسوم وقرائتها في تنمية التّفكير البصري، وذلك لاعتمادها على مكونات اللغة البصرية مثل الخط، واللون، والفراغ، والظل، والضوء، وأن تدريس المفاهيم الفنية ينمي التّفكير البصري.

وقد حددت أكاديمية ويسكونسين (WisconsinAcademic) مجموعة أهداف تعليمية يكتسبها الطّلبة عبر مرورهم بمجموعة أنشطة فنية تسهم في تنمية التّفكير البصري.(عمار ونجوان،٢٠١١م: ٣٥-٣٨)

المثير البصري

"يُعد المثير البصري طاقة كهرومغناطيسية تقوم بإنتاجها الأشياء والعناصر في البيئة وتوجهها نحو شبكة العين بواسطة الفوتونات الضوئية التّي تنقل المعلومات الخاصة بالشكل أو النسيج أو اللون الخاص بتلك الاشياء"(دواير،٢٠١٥م: ٥٥)

ووفقاً للتصور السابق فان المثيرات البصرية متعددة ومتنوعة ولا حصر لها، وهي متواجدة في الطبيعة من حولنا في كل مكان ، ومن بين أهم تلك المثيرات هي الصّور أو الرسوم المتعلقة بالصّور ، وتعد الأكثر دقة في عملية الاتصال.

والصّورة بحسب (بنكراد) هي: "مجموعة من العلامات التّي تنقل في وسط معين من مرسل إلى متلق باتباع شيفرة أو مجموعة من الشيفرات وان المتلقي لهذه المجموعة من العلاقات يباشر تأويلها في ضوء ما يتوفر له من شيفرات" (الفضلي،٢٠١٠م: ٥٢) .

وتتم قراءة الصّور في عِدّة مستويات وهي:

١- التعرف: أي التعرف على محتويات الصّورة وعدها وتسميتها.

٢- الوصف: أي وصف تفاصيل الصّورة وتحديد التفاصيل الفرعية والرئيسية.

٣- التّحليل: أي تصنيف عناصر الصّورة لتحديد موقعها في شبكة المعلومات المعرفية

٤- الربط والتركيب: أي ربط عناصر الصّورة ببعضها البعض وبالخبرات السّابقة.

٥- التفسير واستخلاص المعنى : اي الوصول إلى المعنى المستخلص من الصّورة.

٦- الابداع: أي توظيف المعنى في مواقف عديدة.

٧- النقد: ويعني تحديد جوانب الضعف والقوة في الصّورة.

(احمد،٢٠١٦م: ٥٠)

وللصور أنواع متعددة ، ومن بين تلك الأنواع الصّورة التشّكيلية وهي التّي "تتمثل في الأعمال الفنية التشّكيلية كالرّسم والتصوير الملون وغير ذلك من الأعمال الفنية التّي هي في جوهرها صورة" (عبد الحميد،٢٠٠٥م: ٢٢).

وتعد الصّورة التشّكيلية وتحديداً اللوحة الفنية الواسطة التّي تحمل الرسالة من قبل الفنان إلى المستقبل الذّي هو المتذوق الفني، ولا يمكن فهم مضمون تلك الرسالة من دون معرفة وفهم اللوحة التشّكيلية ومكوناتها، والعلاقات التّي تربط بينها، أو الاسلوب المتبع في تشكيلها وهذا الأمر يتطلب مستوى معين من الخبرة والتّعليم والممارسة من قبل المتذوق، حتى يتمكن من فهم وإدراك مكونات الصّورة التشّكيلية وبالتالي تحقيق عملية التّفكير البصري.

أهمية التمثيلات الصّورية في التّعليم.

يتيح تدريس مادة التّذوق الفني على وفق التّعليم المعكوس مساحة واسعة لممارسة الأنشطة التّعليمية في اللقاء الصفّي المباشر وتتضمن تلك الأنشطة عرضاً لصور أعمال فنية، وقد أكدت العديد من

الدراسّات على أهمية تلك التمثيلات الصّورية التّي تصاحب عملية التّعليم في تحسين التّعلم وتنمية التّفكير البصري، إذ انها تساعد على تحويل كم المعرفة النّظرية المجرد إلى محسوسات قابلة للاستبقاء والتّذكر، وتعميق الفهم، و امكانية التّطبيق في مواقف مشابهة، وفي هذا الصدد اشار ليفين ورفقاؤه (Levien et al,1987) إلى ان أهمية تلك التمثيلات الصّورية تتمثل في الآتي:

١- "تحفز المتعلم وتدفعه لدراسة النص المصاحب، وتشجعه على الاستجابة بشكل ايجابي للمهام المصاحبة.

٢- تساعد المتعلم على تنظيم المعلومات داخل بنية واضحة.

٣- تقوم بوظيفة تحويلية فهي تعيد ترتيب المحتوى مع التّركيز على المعلومات الرئيسة وبذلك تساعد على التصور البصري.

٤- تجذب الانتباه نحو النص والمحتوى.

٥- تساعد المتعلم على تعلم النصوص الطويلة، فتقوم باختزال الكم الهائل من المعرفة والسيل المتدفق من المعلومات فتختصر مضمون الرسالة، وتيسر فهم المتعلمين لها في المراحل الدّراسية المختلفة

٦- تساعد المعلم على استبقاء المعلومات لمدّة اطوّل

٧- تساعد على التخلص من التجريد المصاحب لمواقف الاتصال التّي تسيطر عليها اللفظية"

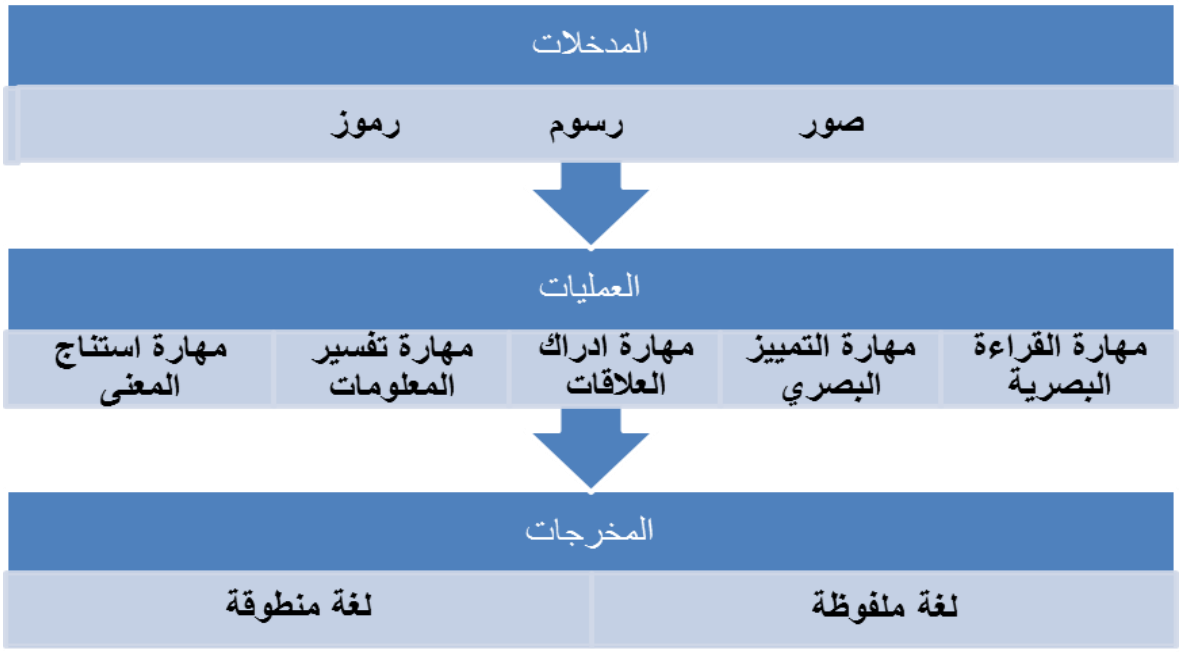
(زيتون،٢٠٠٨م: ٢٥٨).

التّفكير البصري بوصفه نظاماً وعلاقته بمادة التّذوق الفني

"النظام هو الكل المركب من عناصر عِدّة ، ولكل عنصر وظيفة وعلاقات متبادلة...وله مدخلات ومخرجات وعمليات تعمل ضمن قوانين(مرعي،والحيلة،٢٠٠٤م: ٣٧)، وبهذا الفهم يُعد التّفكير البصري نظاما متكاملا، له مدخلات وهي الصّور والرموز والرسوم ، ويتضمن مجموعة عمليات وهي المهارات التّي يتكون منها، أما المخرجات فتكون عبارة عن نواتج تلك العمليات أو المهارات على شكل الفاظ قد تكون مكتوبة أو منطوقة، و كما موضح في مخطط (٤).

مخطط (٤)

نظام التّفكير البصري



إن نشأة مفهوم التّفكير البصري في العصر الحديث كان مرتبطاً بالمجال الفني؛ إذ إن الفن –والمرئي منه على وجه التحديد– إنما يتعلق بالصّورة وكيفية التّعامل معها سواء اكان ذلك من قبل الفنان أو المتذوق ، "فقد اظهرت الدراسّات ان هناك صلة وثيقة بين التّفكير البصري والنجاح في مجال الفن فحينما يرسم الفنان لوحته ، فانه يرسل رسالة ما في لوحته، وحينما يعجب المتلقي بتلك اللوحة فانه قد فكر تفكيراً بصريا ، وفهم الرسالة المتضمنة باللوحة"(الديب،٢٠١٥م: ١٩).

"والتّفكير البصري تفكيراً شاملا يشمل التركيب، والحدس، والاستقراء، وتوليد الافكار، والابتكار،... ويمثل أحد أشكال مستويات التّفكير العليا؛ إذ يمكن المتعلم من الرؤية الشاملة لموضوع الدّراسة بأي جزء من جزئياته، ويهتم بالنشاطات والمهارات العقلية التّي تساعد الطّالب في اكتساب المعلومات وتمثيلها وتفسيرها، ومن ثم التعبير عنها لفظياً، وهو يهتم بزيادة القدرة العقلية للمتعلم وفهم المثيرات البصرية المحيطة به، وتنظيم المعلومات في إطار مفاهيمي لتدعيم التّعلم.(الشمري،٢٠١٥: ٥٣)

فالمتذوق الفني أثناء مشاهدته للأعمال الفنية، إنما يمارس عملية التّفكير البصري من حيث إدراك الأشكال ومعرفة العلاقات التّي تربط بينها، وفهم الرموز وتفسير معانيها، إذ إن العين هي الحاسة التّي تستقبل الصّور، وترسلها إلى الدماغ الذّي يعمل بدوره على معالجة تلك الصّور.

والتّذوق الفني بهذا الفهم لاُ يُعد مجرد عملية استجابة للأعمال الفنية أو استمتاع بها، بل هو نوع من التّفكير المنظم الذّي يعمل على إعادة تنظيم خصائص تلك الصّور بطريقة منظمة وهذا ما أكده (ارنهايم)

في كتابه الموسوم ب (نحو علم نفس الفن) إذ كتب: "لا يعني التّذوق الفني انتقاء نماذج معينة لتقديرها بل يعني إعادة تمثيل بعض خصائصها المميزة بشكل منظم... وليس من الضروري ان يمثل المثير البصري إعادة ترتيب لفكرة لفظية، بل قد يمثل في حد ذاته الفكرة نفسها''(دواير،٢٠١٥م: ٨).

ويتضمن التّدريس الناجح لمادة التّذوق الفني عرضا لبعض الأنشطة، التّي من شأنها تنمية وتطوير حساسية المتعلم وفهمه للأعمال الفنية، وتحتوي تلك الأنشطة عرضا للأعمال الفنية كاللوحات والمنحوتات وأنواع التّصميمات الفنية، ومن ثم إدراك الأشكال التّي تحتويها والعلاقات التّي تربط تلك الأشكال فيما بينها، وفهم وتفسير الرموز والرسائل التّي تحملها تلك الأعمال، وما من شك ان تضمين العملية التّدريسية مثل تلك الأنشطة سيعمل على تنمية التّفكير البصري إذا ما أحسن المعلم تقديمها ، مراعياً في ذلك مهارات التّفكير البصري الذّي يسعى إلى تنميته لدى المتعلمين، "وقد وصف أحد معلمي الفنون أهمية تعليم التّذوق الفني في مدارسنا وكانت آراؤه مشابهة لمن اهتموا بالثقافة البصرية اذا ركزنا على الإدراك الفني وبالتحديد مهارات التّذوق الفني فانه يمكننا ان نطور حساسية المتعلم للخصائص الفنية للأشياء"(دواير،٢٠١٥م: ٩)

وبما ان التّفكير البصري يعتمد على الصّور والرسومات، فأنه يدفع بالمتعلم إلى محاولة إدراك العلاقات التّي تربط بين الأشكال المتضمنة في تلك الصّور، وفهم المضامين التّي تحملها، وان "القدرات العقلية المرتبطة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية تدفع باتجاه أن يكون هناك تناسق متبادل بين ما يراه المتعلم من صور ورسومات وعلاقات، وما يحدث من ربط ونتاجات عقلية معتمدة على الرؤية الرّسم المعروض" ومن خصائص التّفكير البصري في التّعليم ما يلي:

١- الاهتمام بالموضوعات الدّراسية.

٢- التّركيز المؤكد.

٣- تنظيم المعلومات وإدراك العلاقات.

٤- القدرة على التّذكر بمعنى جيد" (الشمري،٢٠١٥م: ٥٤)

أهمية التّفكير البصري

يُعد التّفكير البصري من أنماط التّفكير، الذّي صار من الملح أن يمارسه أفراد العصر الراهن؛ إذ طغت الصّورة على الكلمة واصبحت تسيطر على العالم وتهيمن عليه ، وللصورة في العملية التّعليمية أهميتها البالغة في نقل المعلومة وسهولة استقبالها وامكانية الاحتفاظ بها واسترجاعها ، أكثر مما هو عليه في المعلومات اللفظية ، وفي هذا الصدد ذكر (امبو سعيدي، وسليمان،٢٠٠٩) ان الصّور تمتاز بالخصائص الآتية:

١- المعالجة: فالدماغ البشري يعالج ويخزن الصّور والمخططات والرسوم أسهل مما يتعامل مع النصوص أو الكلمات غير المترابطة.

٢- مقاومة النسيان: إذ تمتلك الصّور والأشكال البصرية فرصة للبقاء أكثر في الذاكرة ، الأمر الذّي يجعل استرجاعها من قبل الطّلبة أسهل من النص المسموع أو المقروء.

٣- اقل تجريداً: فتتصف الصّور بكونها أقل تجريداً الأمر الذّي يسهل على الدماغ التّعامل معها

(امبو سعيدي، وسليمان،٢٠٠٩: ٣٢٩-٣٣٠)

وللتفكير البصري أهمية كبيرة في العملية التّعليمية؛ إذ إنه يهدف إلى تحقيق ما يلي:

١- تنمية مهارات اللغة البصرية لدى المتعلمين.

٢- المقدرة على فهم الرسائل البصرية، التّي تحيط بالطّلبة من كل جانب بسبب التقدم العلمي والتّكنولوجي.

٣- يساعد الطّلبة على فهم وتنظيم المعلومات الواردة في المواد التّعليمية.

٤- تنمية المقدرة على التصور البصري.

٥- جذب الطّلبة إلى الموضوعات الدّراسية، التّي تتضمن اشكالاً بصرية مع النصوص اللفظية.

٦- مساعِدّة الطّلبة على فهم المادة التّعليمية وخاصة البصرية منها مما يسهل الإدراك والحفظ في الذاكرة لمدة اطول.

(عمار، ونجوان،٢٠١١م: ٢٧)

كما إنه يساعد الطّلبة في مادة التّذوق الفني على تحقيق:

١- التعايش والاندماج مع اللوحات التشّكيلية وبالتالي الاستجابة لها.

٢- انتقال أثر التّعلم في ما يخص عملية التّذوق الفني إلى مواقف جديدة.

٣- القدرة على التمييز بين الاساليب المختلفة للمدارس التشّكيلية.

٤- القدرة على تفسير المضامين والمعاني الواردة في اللوحة التشّكيلية.

٥- القدرة على اعطاء معانٍ جديدة للرموز الواردة في اللوحة التشّكيلية.

وخلاصة القول أن التّفكير البصري هو أحد أنماط التّفكير، يقوم بالأساس على معالجة الصّور التّي يتم استقبالها عن طريق العين، ويُعد قدرة عقلية مركبة من مجموع قدرات وهي (التصور والترجمة والتمييز والتّحليل والتنظيم)، ويتكون من مجموع مهارات هي (القراءة البصرية والتمييز والتّحليل وإدراك العلاقات واستنتاج المعنى)، كما ويُعد نظاماً يقوم على مدخلات، وهي المثيرات البصرية ومعالجتها لتتحول بدورها إلى مخرجات منطوقة أو مكتوبة، وتعد صور الأعمال الفنية جزء من تلك المدخلات، إذ إن المصطلح في بداية ظهوره كان مرتبطا بمجال الفن والمثيرات الفنية، وبالإمكان تنمية التّفكير البصري بواسطة المران والتّعليم المتمركز حول المتعلم وضرورة ان يتضمن أنشطة مخطط لها بعناية تتضمن أنواع المهارات التّي تشكل التّفكير البصري، إذ أصبح الاهتمام بتنمية هذا النّوع من التّفكير حاجة ملحة في ظل تنامي شأن الصّورة في العصر الذّي نعيشه والذّي بات يسمى بعصر الصّورة.

المبحث الثّالث

التّذوق الفني

ظاهرة التّذوق الفني وعوامل تشكيلها

يُعد مصطلح التّذوق من المصطلحات المستعارة من مجال الأطعمة والمشروبات إلى مجال الفن، وقد ظهر في إنجلترا تقريباً مع بداية ظهور مصطلح (الاستطيقيا) للفيلسوف الالماني (اليكساندر باومجارتن) (١٧١٤-١٦٧٢م)، إذ ذكر (عبد الحميد،١٩٩٧م): "إن مصطلح الذوق أو التّذوق (Taste) في دلالته الفنية ظهر في إنجلترا منذ عام ١٧٦٠م كما يشير الناقد الكندي (نورثورب فراي) (N.Frye)، وفي عام ١٧١٢م ذكر اديسون أن معظم اللغات تستخدم هذه الاستعارة الخاصة بالتّذوق من مجال الاطعمة والمشروبات إلى السّلوك الخاص بالمجال الفني"(عبد الحميد،١٩٩٧م: ١٩).

إلّا أن هناك من يشير إلى وجود التّذوق الفني قبل هذا التاريخ؛ إذ اشار (الشاهين،٢٠٠٦م) إلى أن: "بداية التّذوق الفني كانت عند الاغريق في القرن الثّالث قبل الميلاد وقد ارتكز في بدايته على العلاقة بين الاحكام التّي تصدر على الأعمال الفنية وعلى الشخصيات الفنية وقد استمر هذا الاسلوب حتى عصر النهضة في القرن الخامس عشر الميلادي والذّي يعد عصراً مجدداً لعلم الجمال"(الشاهين،٢٠٠٦م :٣٤).

أما فيما يتعلق بالتّعليم وتحديداً في المقررات التّعليمية كمادة معتمدة فإن "البداية الحقيقية للتذوق الفني في مادة التّربية الفنية كانت في ستينيات القرن العشرين عند قيام حركة إعادة صياغة مناهج التّعليم في الولايات المتحدة الأمريكية سنة ١٩٥٧م '' (الجبوري،٢٠١٣م: ٤١)، ومن الأسباب التّي دعت إلى الاهتمام بالتّذوق الفني، كمقرر دراسي معتمد، هو الحركة التّي دعت إلى التّربية عن طريق الفن، ومن ابرز الدعاة اليها (هربرت ريد) و (مانويل باركان)، إذ دعت تلك الحركة إلى التخلي عن التّربية المنقولة القائمة على أساس المنطق، وضرورة التوجه إلى التّربية عن طريق العقل والحواس والإحساس، الإحساس بالجمال الذّي يولّد الخبرة الجمالية المتكاملة، التّي تميل إلى الثبات والاستقرار بخلاف التّربية السّابقة التّي تكون فيها الخبرات مرتبطة بالجانب العقلي فقط، وهي خبرات منقوصة سرعان ما تتلاشى.

ويُعد التّذوق الفني بمعناه الواسع هو عملية الاستجابة الحاصلة لدى المتذوق الفني تجاه الأعمال الفنية، ولقد حظت تلك الظاهرة بعناية كبيرة على مر العصور، ومن أهم ما يمكن استنتاجه في ظل تلك العناية امور عِدّة منها:

١- دأب البعض على تحديد التّذوق الفني كعملية عقلية داخلية تلامس شعور المتذوق ووجدانه وخياله، تظهر على شكل سلوك محدد بالرفض أو القبول تجاه بعض الأعمال الفنية التّي تكون فيها العلاقات الجمالية التّي تحكم الشكل بمستوى رفيع، وهذا ما نلتمسه في تحديد (البسيوني،١٩٨٥م) إذ رأى: ''إنه الاستجابة الوجدانية لمؤثرات الجمال الخارجية، وهو اهتزاز الشعور في المواقف التّي تكون فيها العلاقات الجمالية على مستوى رفيع فيتحرك لها وجدان الإنسان بالمتعة والارتياح''(البسيوني،١٩٨٥م: ٤٩) ويتشابه التعريف السابق إلى حد كبير مع تحديد (هيجل ١٧٧٠-١٨٣١م) المشار اليه في (عبد الحميد،٢٠٠١م)، إذ حدد صلاحية التّذوق الفني في تقييم الظاهر الخارجي للأعمال الفنية فقط، وأكّد على أن التّذوق مجرد عملية تتوجه نحو السطوح الخارجية للأعمال الفنية، وفي رأي (هيجل) أن العمل الفني لا يقصد منه مجرد استثارة انفعال أو إحساس معين، بل أن تمييز الجميل ممكن أن يحدث في ذاته دونما حاجة إلى ذاك الإحساس، ورأى أن التّذوق الفني يتطلب ثقافة معينة كي يزدهر وأن العقل هو الذّي يتلقى العمل الفني ويرتاح اليه ويخضعه إلى شروطه الخاصة (عبد الحميد،٢٠٠١م: ١٠٧ وما بعدها)

٢- من جانب آخر نجد نظرة أخرى تحدد التّذوق الفني فيما يتعلق بعملية إصدار حكم ومن ثم تقترب إلى حد كبير من وظيفة النقد قد حدده بيل (Bill,2013) على أنه "عملية تقويم لمادة معروضة من طرف على طرف اخر، أي انه استجابة تقويمية تحمل طابع المتعة" (بيل،٢٠١٣م:)، وعلى الرغم من أن وظيفة النقد تختلف عن وظيفة التّذوق الفني، في كون عملية النقد تحدد نقاط القوة والضعف في العمل الفني ومن ثم اصدار حكم، في حين تكون وظيفة التّذوق الفني هي الاستجابة للعمل الفني، إلّا أن المقصود بإصدار الحكم قد يكون على المستوى الشخصي لا المستوى العام.

٣- ثم ظهرت نظرة حديثة قائمة على المعلومات حددت التّذوق بأنه عملية اتصال "يتوقف الكثير من خصائصها على كمية ونوع وخصائص المعلومات التّي يقدمها المثير الفني موضوع التّذوق، وما يتم خلال العملية من استيعاب واثارة للأفكار وإعادة نظر ثم المقارنة والتفضيل بين نفس العمل وأعمال مركوزه في عقل الإنسان" (حنورة، د.ت: ٢١) وبحسب

هذه النظرة فان عناصر عملية التّذوق هي الفنان هو المرسل، والمتذوق هو المتلقي، بينما يكون العمل الفني هو وسيلة الاتصال الذّي يحمل بدوره رسالة ما، وهذه النظرة تتفق إلى حد كبير مع فلسفة (شوبنهور) الجمالية (١٧٨٨-١٨٦٠م) المشار اليه في (عبد الحميد،٢٠٠١م) والذّي رأى ان التّذوق أو الاستمتاع الجمالي إنما هو حالة مشاركة أو تعاون بين المتلقي والعمل الفني ويعده شرطا أساسيا لحدوث الأثر الجمالي، وأنه يجب أن تشتمل عملية التّذوق الفني على نوع من التأمل الخالص والاستغراق العميق في عملية الإدراك وعلى الاندماج النفسّي في العمل الفني، إذ يرتفع معها الشّيء المدرك جمالياً إلى المرتبة الخاصة بالفكرة الكلية التّي تجمع بين كل مكوناته. (عبد الحميد،٢٠٠١م، ١١٣ وما بعدها)

إلّا أن الاتصال التّذوقي* هو اتصال من نوعٍ خاص، لا يتفق مع عمليات الاتصال العادية الا من حيث الشكل، هو اتصال يتضمن نوع الابداع، إذ إن الرسالة التّي يبعث بها الفنان ليست من نوع الاخبار الذّي يحتمل التصديق أو التكذيب، انها كما اكدت دراسات (سويف ١٩٧٠، وحنورة ١٩٧٧م) رسالة موجهة من (الانا) المبدع إلى الاخر (المتذوق) بقصد التوصل إلى ما يمكن ان نسميه (النحن)، اي حالة الانسجام والتوافق التّي تتحقق بين منتج العمل الفني ومتلقيه، فالمتذوق الفني يمر بمراحل نفسية تشبه إلى حد كبير تلك المراحل التّي يمر بها منتج العمل الفني، من حيث نشوء الفكرة مرورا بصراع المخاض حتى ولادة العمل الفني، ذلك الكائن الذّي يحمل مكنونات الفنان واحلامه وامانه والامه وتطلعاته، والمتذوق بدوره يعايش تلك الادوار التّي عاشها منتج المعمل الفني وصولاً إلى حالة من الاتحاد والانسجام وازالة الفوارق بينهما، هذا بلحاظ ان متذوق العمل الفني قد يصل إلى حالة خلق جديد للعمل الفني لم ينبه لها منتجه.

ويتشكل سلوك المتذوق بفعل عوامل عِدّة داخلية وخارجية تتفاعل مع بعضها وحين نستعرض تلك العوامل نجد ان (لينز) قد حدد ثلاثة عوامل مهمة عدها الأساس في تشكيل التّذوق وهي:

١- التّربية وهي لا تقتصر على الجانب الرسمي، بل تتضمن التّربية غير المقصودة بما في ذلك البيئة.

* الاتصال التّذوقي: هو الاتصال المتحقق أثناء عملية التّذوق الفني، في قبال الاتصال العادي في مواقف الحياة اليومية.

٢- الإحساس الذّي يمكننا من إدراك الشعور واستقباله.

٣- الاخلاق والذّي يرتبط بالمبادئ والمعتقدات التّي توجه سلوك الفرد(بسيوني،١٩٨٥م :٢٧٥)

في حين اقترح (ماير) مكونان أساسيان في تشكيل التّذوق وهما الذّكاء الجمالي والذّكاء التّقويمي:

١- الذّكاء الجمالي وهو المرتبط أكثر بعمليات الإدراك وقد اعتبره ذو جذور وراثية.

٢- الذّكاء التّقويمي أو الحكم الجمالي وعده مكتسبا ومتعلما عائدا للخبرة إلى حد كبير(عبد الحميد،٢٠٠١م :٣٠).

وفي محاولة دراسة تلك العوامل، يتضح أن فيها عوامل داخلية كالإدراك الجمالي وعملية تشكيل المعنى التّي تنشأ عن الإحساس، و(الذّكاء الجمالي) الذّي هو عبارة عن استعدادات موروثة يولد الفرد مزوداً بها، يقابلها عوامل خارجية تؤثر في العوامل الداخلية، وتعمل على تنميتها وتهذيبها من قبيل التّربية والاخلاق الذّي يرتبط بالمبادئ والمعتقدات والثقافة، والتّي تشكل (الذّكاء التّقويمي) وتكوين (الأطر المرجعية)*

أولى العوامل الظاهرة في تشكيل التّذوق الفني هو الإحساس الذّي ينشأ عن الحواس المستقبل الأساسي التّي بواسطتها يتم استقبال العالم الخارجي وعن طريق الإحساس يتم تشكيل المعنى والإدراك، وبحسب النّظرية البنائية فإن عملية تشكيل المعنى تتم داخل الإنسان وإلى هذا اشار كل من (زيتون وزيتون،٢٠٠٣م) بقولهما أن: "من وجهة نظر البنائية فان عملية تكوين المعنى تحدث داخل الفرد فلا يفترض البنائيون عالما خارجيا عن الخبرة وسابق لها"(زيتون وزيتون،٢٠٠٣: ٤١) وهذا يعني أن الإنسان يولد وهو مزود بخبرات شخصية مستقلة عن العالم الخارجي، وتتفاعل تلك الخبرة مع المعاني التّي يتم تكوينها عن طريق الإحساس، والإحساس إنما ينشأ عن انفعال أو تأثر حاسة ما، ومن ثم انتقال ذلك التأثر عبر الجهاز العصبي إلى الدماغ، الذّي يعمل على معالجتها وفقاً للبُنى المعرفية المزود بها ، وعن طريقها يتم تشكيل المعنى والإدراك، وبحسب هذا الفهم فإن إدراك الأفراد للموضوع الواحد يختلف من فرد لآخر، فكلما امتلك الفرد بنى عقلية مؤهلة وحسا مرهفا مدربا تجاه الأعمال الفنية كان اقرب إلى التكوين السليم للتذوق الفني، وهذا يشبه إلى حد كبير ما أكّد عليه

* الأطر المرجعية: هي ما يتشكل داخل الإنسان كمحصلة للثقافة السائدة في المجتمع والافكار والمبادئ والمعتقدات، وتكون مسئولة إلى حد كبير في تعاملات الفرد مع الحياة وتشكيل خبراته.

الفيلسوف ديفيد هيوم (١٧١١-١٧٧٦م) إذ ركز على وجود ميكانزمات* داخل العقل وأن العقل لا يحصل على الافكار، لأنه هو نفسه الافكار وقد أحال التّذوق في جزء منه إلى ما أسماه بالذوق العقلي، في حين يسمي الجزء الاخر منه بالذوق الجسمي، واللذان يجب ان يتشابها حتى يتم الذوق السليم ويشترط في الذوق الجسمي أن تكون الأعضاء الحسية شديدة الرهافة والحساسية والدقة والسرعة، بحيث يكون إدراكنا للجمال متسما بحالة من السرعة والدقة مما يؤدي للوصول إلى حالة خاصة من الاكتمال في ذوقنا العقلي، وأن الذّي يؤدي بنا إلى امتلاك رهافة الذوق هو الممارسة في احد الفنون بشكلٍ خاص وتأمل أنواع الجمال الخاصة بشكل عام، ويرتبط معنى الإدراك بمفهوم (الذّكاء الجمالي) لدى (ماير) وكونه مرتبط بجذور وراثية لا يختلف عن معنى الخبرات أو البنى العقلية أو الاستعدادات، التّي يولد الفرد مزوداً بها وهي عينها الافكار لدى (هيوم)،أما الذّي يعمل على رهافة الإحساس بالفن وتنميته وتكوين (الذّكاء التّقويمي)، هي التّربية التّي تساعد الأفراد على اكتساب مقومات النّمو في شتى المجالات الشخصية' "فالتّجربة سرعان ما تظهر لنا ان للتربية والدربة أثراً واضحاً على ملكة الحكم الجمالي عند الفرد، بدليل أن الاحتكاك الطويل بالأعمال الفنية لابد من ان يصقل ذوقه ويربي إحساسه الجمالي ويرقق شعوره الفني، وهكذا قد تعمل التّربية الفنية عملها في نفس الفرد"(زكريا ابراهيم، دت: ١٩٥)، فالتّذوق حس بحاجة إلى تدريب، ويبدأ تحقيق ذلك لدى الفرد بواسطة اسرته بالمقام الأول، ثم تتكفل المؤسسات التربوية من خلال دروس مادة التّربية الفنية بتنميته لدى الناشئة، ولا يخفى دور المعارض الفنية والمتاحف ووسائل الاعلام في ذلك. العامل المهم الاخر في تشكيل التّذوق الفني الذّي حدده (لينز)، هو المبادئ والقيم والمعتقدات التّي يتبناها الفرد، والتّي يتشربها من المجتمع الذّي ينتمي اليه، والبيئة التّي ينشأ فيها، فضلا عن مستوى التّعلم والثقافة التّي يمتلكها، وهي التّي بدورها تكون لدى المتذوق ما اسماه (سويف) (الإطار الثقافي)†، الذّي تصب فيه المنبهات الجمالية فتكتسب دلالة ومعنى معين، تحتم على المتذوق سلوكاً معيناً تجاهها.

ويتأثر تشكيل الإطار الثقافي بالأبعاد التّي تشكل السّلوك التّذوقي التّي حددها (حنورة)، وهي (البعد الاجتماعي والبعد النفسّي والبعد العقلي والبعد الجمالي)، على الرغم من انه قد

* الميكانيزم: هو الحالة أو الفعل الذّي يحدث بين الرغبة والمباشرة بتحقيق تلك الرغبة، فالإنسان وقبل القيام باي عمل لتحقيق رغبة تراوده يخضع هذا التصرف إلى ثلاث شروط: الرغبة-الجدل-الفعل، وهذا هو ميكانيزم الإنسان.

† الإطار الثقافي: يشبه إلى حد كبير (الإطار المرجعي) لدى (روجرز)، لكن يختلف عنه في كونه خاص بعملية تذوق الفن والجمال.

ينتمي ظاهراً إلى البعد الاجتماعي، "بما يضمه من قيم اجتماعية وميول واهتمامات وتراكمات ثقافية، ومما لا شك فيه أنه يتشكل اعتماداً على الطاقة العقلية، كما أنه يكتسب بطانته الوجدانية من شخصية ودوافع واتجاهات صاحبه، كما أن ايقاعه ونبضاته وملامحه التشّكيلية تتوقف على المكونات الجمالية" (حنورة، ١٩٨٥: ٦٥)، وكلما ازداد عدد (الأطر) وتحسنت نوعياتها، ساعد ذلك على كم ونوع الاستجابة الجمالية، فالمتذوق لدى تلقيه مثيرا جماليا ما، فانه يلجأ إلى ما اسماه (برونر) (عملية التفيئة)، أي استقبال المثير الجمالي ومحاولة استيعابه بتنظيمه في إحدى الفئات العقلية أو (الأطر) فيعمل على مقارنة تلك المثيرات أو الموضوعات الفنية سواء كانت تشكيلية أو مسرحية أو موسيقية بالأطر المشكلة لديه، فما انسجم معها سيلاقي استحساناً وقبولاً ومن ثم تفضيلا جمالي، وما لم ينسجم يلاقي رفضا، بمعنى آخر أن المتذوق حينما لا يجد في العمل الفني ما يفهمه أو يلامس ذائقته بعدم الانسجام مع (الأطر) المتاحة لديه فانه حتما سيعرض عن الموضوع أو يصدر عليه حكما قد يكون غير حقيقي. وكلما كانت تلك (الأطر) متعددة ومتنوعة و ثرية التشّكيل اقترب المتذوق من حالة التّذوق العام بحسب (سويف،١٩٦١م) إذ قال: "كلما كان الإطار مستنداً إلى نوع من الدربة والثقافة الاصيلة فان عوامل الاتفاق بينه وبين غيره من الأطر الاخرى لدى المتذوقين الآخرين ستكون أكثر بكثير من عوامل الاختلاف" وهذا ما ذهب اليه (كانط) "حينما نسب إلى التّذوق صبغة كلية صورية بوصفه شيئا مشتركا بين جميع الناس، فالجمهور الذّي يتذوق العمل الفني هو جماعة حقيقية، لأن من شأن الموضوع الجمالي ان يقوم بدور العامل المشترك بين الضمائر التّي تستشعر ما بينها من توافق فيتألف من تناغمها الوجداني ضربا من التماسك الاجتماعي" (ابراهيم، د.ت: ٢٠١).

تحليل خبرة التّذوق الفني

ميّز بعض المختصين بين الخبرة الجمالية وبضمنها الخبرة التّذوقية وبين الخبرة العادية أي خبرة الحياة اليومية، ومن أهم ما يميز الخبرات الجمالية كما اشارت (مطر،٢٠١٤م)، "هو النظرة المنزهة عن الغرض، وحالة الانفعال التّي تثير نوع خاص من المشاعر، والتوازن الداخلي بين الدوافع المتصارعة الذّي يسهم في تحقيق اللذة والنشوة، وضرب من الانسجام بين الإحساسات الداخلية والموضوعات الخارجية" (مطر،٢٠١٤م: ٧٥) ، ومن أهم الآراء في هذا المجال هو رأي (كانط) الذّي جعل للخبرة الجمالية وجوداً مستقلاً عن العالم الإنساني والطبيعي

وعن العقل والاخلاق، وقد ميز (كانط) بين اربع حالات أساسية للخبرة التّذوقية أو لحكم الذوق الجمالي وهي:

١- "وفقاً للكيف: فهو لا يتم بواسطة المعرفة بل بواسطة الخيال والوجدان ويرتبط بالشعور بالمتعة والالم.

٢- وفقاً للكم: حالة الرضا والارتياح الكلي بصرف النظر عن اي مفهوم عقلي.

٣- وفقاً للعلاقة: حكم الذوق حكم غائي لكنه بلا غاية بلا غرض عملي محدد.

٤- وفقاً للجهة :الجميل حكم ضروري وعكسه مستحيل."

(عبد الحميد،٢٠٠١م: ٩٦)

بينما لم يفصل (جون ديوي) بين الخبرات الجمالية والخبرات الاعتيادية ونظر اليهما كونهما من نوع واحد على الرغم من اعترافه أن الخبرة الجمالية تكون أكثر تكاملاً، فالاختلاف لديه ليس نوعيا، وقد انتقد بشدة في كتابه الموسوم بـ (الفن خبرة) محاولة عزل الفن عن الحياة وعن السياق الاجتماعي والتاريخي ومفهوم الفن للفن، إذ رأى ان الخبرة الفنية والجمالية لا يمكن اختزالها في مفهوم المتعة الجمالية، وهي لا تختلف عن خبرات الحياة العادية.(ديوي،٢٠١١م :د-ز)

وقد قدم (سويف،١٩٨٣م) تشريحاً لخبرة التّذوق الفني، قائم على التصور الخاص الذّي وضعه لعملية الابداع، مشكل من مجموعة مكونات هي:

١- التهيؤ النفسّي: وعدها أولى لحظات تكوين الخبرة، كون التّذوق حالة نشاط عمدية وليست عابرة أو غير مقصودة تتطلب نوعاً من التوجه والاستعداد النفسّي، وتنظيم القدرات الذهنية لا ترتبط بأي نوع من الاثار اللاحقة للنشاط السابق، وتنطوي لحظة التهيؤ على جانبين اشارت اليهما (الفضلي، ٢٠١٠م) هما:

- "الجانب السلبي: يختص بتبديد اثار الكف التراكمي من خبرات سابقة، بمعنى اننا عندما نبدأ نشاطاً معينا فانه يعمل على إثارة منطقة ما في الجهاز العصبي، وفي الوقت الذّي تنشأ فيه تلك الاثارة تتولد في المنطقة نفسها من الجهاز العصبي وفي نفس الوقت عملية مضادة تسمى عملية الكف التراكمي، أي عملية الكف التّي تظهر كرد فعل يأخذ في التراكم كنتيجة لبدء ذلك النشاط ، حتى يصل التراكم إلى مستوى يؤدي إلى توقف النشاط تماما، وحين يتوقف النشاط تتبدد الاثار شيئا فشيئا، ومن ثم يمكن استعادة النشاط مرة اخرى.

- الجانب الايجابي: وهو حالة وجدانية هادئة متصلة تنبئ عن استعداد الفرد لتلقي خبرات جديدة، وقد تكتسب هذه الحالة صفة الدافع احياناً، الذّي يدفع الفرد إلى القيام بسلوك البحثّ ومحاولة الحصول على ما يرضيه" (الفضلي، ٢٠١٠م: ١٧١)

وعند وصول الفرد إلى الجانب الايجابي من لحظة التهيؤ والاستعداد النفسّي فأن عملية الاستقبال ومن ثم تكوين خبرة التّذوق الفني تكون بأفضل حالاتها.

٢- الإدراك: يتم الإدراك وتكوين المعنى عن طريق الإحساس الناشئ عن استقبال مثير ما، فالمتلقي حين يبدأ بتلقي مثير ما، تتولد لديه مجموعة توترات داخلية تجعله في حالة من عدم الاتزان، فيعمل جاهدا على محاولة إزالتها وتحقيق التوازن الداخلي، باستيعاب المثيرات الجديدة ودمجها مع المعلومات السّابقة، إلّا أن الإحساس بالجمال ليس إحساساً عادياً، بل هو إحساس من نوع خاص، إحساس يستثير حالة من الشعور تختلف عن الحالات التّي تثيرها منبهات غير جمالية ، وقد نالت هذه القضية اهتمام علماء النفس، ومن بين تلك الاهتمامات الدراسّات التّي اجراها (برلين) المشار اليه في (عبد الحميد،١٩٩٧م)، الذّي كان مهتماً بجذور السّلوك الجمالي لدى الإنسان إذ أطلق مصطلح السّلوك الاستكشافي (ExploratoryBehavior) على الاستجابات الناتجة عن منبهات لم تكن دلالتها البيولوجية واضحة بالنسبة اليه، مثل الذهاب إلى مكان معين، ومن جملة تلك السّلوكيات الاستكشافية فئة السّلوك الاستكشافي المنوع و تنشأ من خلال التعرض لأي واقعة تقوم بتقديم مستوى معين مدعم وسار وممتع من التنبيه، كالذهاب إلى حفلة موسيقية أو معرض للفنون أو قراءة عمل أدبي ممتع، ومن جملتها: (الجدة Novelity، والتركيب Complexity والإدهاش Surprisingness) والتّي اطلق عليها خصائص المنبه الفارزة، وقد ركز في دراسته على استكشاف وفحص العلاقة بين المتغيرات الناتجة عن تلك الخصائص وبين متغيرات اخرى كأحكام الاهتمام والتفضيل الجمالي وديمومة عمليات الاستكشاف، ويتطلب الإدراك الفني أو الجمالي ان يبذل المتذوق طاقة معينة يلقي فيها على المنبه الجمالي الذّي يتلقاه جزءاً من عواطفه واحاسيسه (عبد الحميد،١٩٩٧م: ٩-٣٩)، وهذه العملية اسماها (لبس) (الاستغراق الفني)، الذّي عنى به "اسلوباً من الإدراك الحسي للجمال يكتشف المتلقي فيه عناصر الإحساس بالعمل الفني ويطابق فيه بين عواطفه الشخصية وبين تلك العناصر"(ريدً،١٩٧٥م: ٤٧)، ويضيف الفيلسوف (فريدريك هيجل) أن الإحساس الذّي يثيره العمل الفني يتجاوز مفهوم كونه إحساساً من نوع خاص،

فالعمل الفني بحسب (هيجل) لا يمكن ان نقتصره على مجرد استثارة إحساسات معينة سواء كانت خارجية أو باطنية كالحدس والافكار، بل إنه مطروح للاستيعاب الروحي ومما قاله (هيجل) في هذا الصدد: "إن العمل الفني بوصفه موضوعاً حسياً ليس وحسب مجرد استيعاب حسي، ان قوامه من نوع خاص فبرغم انه حسي فانه من الناحية الجوهرية في نفس الوقت مطروح للاستيعاب الروحي، والمقصود هو ان الروح تتأثر به وتجد بعض الاشباع"(هيجل،٢٠٠٩م: ٧٤).

٣- الإطار الثقافي والاستعدادات الشائعة: الإطار الثقافي هو جملة المكتسبات التّي نالها الفرد من احتكاكه بالمجتمع الذّي ينتمي اليه، والتّي شكلت بدروها خبرات متراكمة "فالطفل الذّي يولد في بيئة معينة فأنه حتما يتفاعل معها ويتشرب منها أشياء كثيرة، ومن بينها الذوق اي ان البيئة المنزلية هي المعلم الأول له وبواسطتها يتعلم حب أو كره الأشياء أو السّلوكيات، ومن ثم يوسع دائرة تفاعله مع بيئته المدرسية ثم المجتمع ككل، وهو بهذا إنما يتدرج في اكتساب مقومات الذوق في سلوكه" (البسيوني،١٩٨٥م: ٢٧٣)، وقد رأى (سويف) أن وظيفة الإطار الثقافي مساعِدّة الفرد في تنظيم المنبهات الواردة، وذلك بإكسابها دلالات معينة تحتم عليه نوع السّلوك الذّي يقوم به تجاه تلك المنبهات، فالخبرة التّي اكتسبها فرد معين سابقاً من مشاهدة أعمال فنية محددة تشكل لديه اطارا محددا يعمل على تحديد استجابته في كيفية تذوق أعمال فنية من ذات النّوع السابق، وهذا يدل على أن لكل مجال من مجالات الفن اطاراً خاصاً به، وكلما كان ذلك الإطار أكثر اتساعاً ومرونةً دل على ان الفرد لديه اتساع ومرونة في تلقي النماذج الفنية، وكلما ازدادت الأطر النّوعية التّي اكتسبها الفرد ازداد التأثير والتأثر فيما بينها في تشكيل خبرة التّذوق، ويحدث هذا التأثير والتأثر تحت شروط محددة، منها وجود اسس مشتركة في المجالات الفنية المستقبلة كالانسجام والتباين والتماثل من اوضحها الايقاع، وكلما ازدادت الأسس المشتركة اسهم ذلك في عملية التعميم المنطقي، وقد أكّد (سويف) على ان الإطار الثقافي يكسب خبرة التّذوق الفني دلالتها الوجدانية والعقلية.

وفيما يتعلق بالاستعدادات الشائعة، فان الأمر لم يحسم حول كون الفرد يولد وهو مزود باستعدادات فطرية لحب الجمال والميل اليه واصدار احكام تفضيلية، إذ يرى البعض أن الإنسان مجبول على الميل إلى حب الجمال وتقديره والافتتان به والنفور من القبيح، ووجود ثوابت فطرية يستند اليها الفرد كمعايير في تفضيله للأعمال الفنية والجمالية، بينما يميل

البعض الاخر إلى كون التّذوق الفني خبرة مكتسبة تتشكل وتتطور بالمران والتدريب وفيه قال هيجل (Hejel,1988):"ان يكون عند المرء ذوق فهذا معناه ان عنده حس الجمال وهو ضرب من الإدراك لا يتجاوز حالة الشعور وبالتكوين والتدريب يغدو قادرا على التقاط الجمال حالا"(هيجل،١٩٨٨: ٧٣).

٤- الأثر اللاحق: أكّد سويف أن الآثار اللاحقة التّي يخلفها تذوق أعمال فنية ما سابقاً، لها دوراً بارزاً ومؤثراً في تدعيم أطر التّذوق الفني، وتنمية القدرة على رهافة الحس واستقبال ابسط مؤثرات الجمال في الأعمال الفنية، وتعزيز استعداد المتذوق لاكتساب خبرات تذوقيه جديدة.

وعلى الرغم من أهمية التشريح السابق لخبرة التّذوق الفني فأن ترتيب مكوناته قد لا تكون بالضرورة على الترتيب الذّي هي عليه، فكون أن أولى لحظات تشكيل خبرة التّذوق قد تكون ظاهراً هي لحظة التهيؤ النفسّي تليها لحظة الإدراك، إلّا أن لحظة التهيؤ تتأثر بشكل كبير بالإطار الثقافي للمتذوق الذّي يُعد الأساس لها، وبشكل أكبر بالأثر اللاحق الذّي هو نقطة البدء في حالة الاستعداد لاستقبال تذوقا جديدا.

مراحل التّذوق الفني ومقومات تشكيلها لدى المتذوق الفني.

ازداد الاهتمام بالمتذوق الفني كعنصر أساس في عملية تشكيل المعنى للمنتج الفني بعد التنظير لعملية التلقي –نظرية التلقي– والتّي ظهرت "في ثلاثينيات القرن العشرين بفضل الالماني (رومان انجاردن) الذّي قدم في تلك المرحلة الكتابات الأولى حولها مستمداً افكاره من الفلسفة الظاهراتية التّي انصب جل اهتمام مؤسسها (هوسرل) على الوعي بالأشياء" (الساعدي،٢٠١٣م: ١٦)، الوعي بالأشياء بما هي موجودة من خلال التفّاعل الذّي يحدث بين المدرك –بكسر الراء– وبين الشي المدرك –بفتح الراء– وهذا الإدراك للأشياء أو الظواهر أنما يتحقق بمعزلٍ عن تاريخها وعن منتجها وأن لا ينظر لها كونها مستقلة عن خبرتنا كما ذهب (كانط) في تفسيره للجمال.

وقد اخذ (انجاردن) الأسس العامّة لنظريته من تلك الفلسفة، وبمقتضى هذه النّظرية فان المتلقي يُعد من مكونات العمل الفني أو الأدبي الرئيسة، الذّي به يتم ويكتمل المعنى، أو انه قد يصل إلى مرحلة انتاج معنى اخر جديد لم يدعو له منتج العمل الفني أو الفنان، فالمعنى بحسب هذه النّظرية إنما يتم ويكتمل من خلال التفّاعل الذّي يحدث بين المتلقي وبين الظواهر

الفنيــة الموجــودة بحــد ذاتهــا ، ويلتقــي هــذا المعنــى إلــى حــد مــا مــع مــا ذهــب اليــه الفيلســوف (شوبنهور) من حيث ما رأى بان التّذوق عملية تفاعل ومشاركة بين المتلقي والعمل الفني.

مـن جانـب اخـر تؤكـد النظـرة الذاتيـة للجمـال علـى أهميـة المتـذوق الفنـي، ووفـق هـذه النظـرة فـان الجمــال لا يغــدو كونــه إدراكــاً وتــذوقاً، فالــذات الإنســانية هــي التّــي تفــيض الجمــال علــى الموضوعات الخارجية.

ومما يجدر الاشارة اليه بهذا الصدد ان المتلقي ليس متذوقا فنيا بالضرورة؛ إذ إن الأول قد يتلقى أي منتجاً فنياً من دون تحقيق حالة التّذوق الفني، والامثلة على ذلك كثيرة فقراءة نص أدبي معين حين الجلوس لانتظار الدور في مكان ما ،أو النظر إلى لوحة ما من دون تحقيق الاستجابة الجمالية أو الاستمتاع، لا يُعد تذوقاً إنما هو مجرد تلقي عابر، فعملية التّذوق إنما تتم من خلال القصدية والعمد في التلقي، وليس مجرد الصدفة العابرة، كذلك لابد من تحقيق حالة من الاستجابة أو عدمها بحسب تفضيل المتذوق الجمالي والفني.

وقد ذكر (حنورة) مجموعة من الأسس أو الابعاد يقوم عليها ما اسماه بالأساس النفسّي الفعال التّي تكون مسؤولة عن جميع تصرفات الإنسان بما فيها السّلوك أو النشاط التّذوقي وهي:

١- "البعد المعرفي: ويتضمن الاستعدادات العقلية والعمليات المعرفية التّي زود بها الإنسان، والتّي هي من قبيل الفهم والاستدلال والحدس(البداهة) والاصالة والمرونة...الخ.

٢- البعد الوجداني: ويتضمن القيم الشخصية والاتجاهات والميول والدوافع وخصائص الشخصية، مما يلعب دوراً أساسياً في تشكيل بطانة وجدانية يقبل بها الإنسان، أو يرفض ما يعرض عليه أو يتعرض له من نماذج قابلة للتذوق والتّقويم.

٣- البعد الاجتماعي: ويتضمن التراث الثقافي وما هو شائع بين الجماعة من اعراف، ومعايير، وكل ما يساهم في تكوين خلفية اجتماعية ثقافية للمتلقي مما يجعله يميل إلى، أو يشيح بوجهه عن النماذج التّي يتلقاها.

٤- البعد الجمالي التشّكيلي ويشار بهذا البعد إلى مجموعة من الخصائص الجمالية بعضها في صميم العمل المعروض على المتلقي، وبعضها كامن داخل مكونات السّلوك الشخصي، والتّي من قبيل القدرة على التشّكيل والتّقويم وتحمل الغموض والشك والتحوير والاستمتاع"

(حنورة، ١٩٨٥: ٦١-٦٢)

ويلـزم المتـذوق ادوات مهمـة تسـاعده فـي الـتمكن مـن قـراءة الصّـور والأعمـال الفنيـة وتـذوقها، لعلـه مـن أهمهـا هـي المرونـة والانفتـاح وتقبـل قـراءات الآخـرين، والقـدرة علـى القـراءة بمـا يمكنـه مـن فـك شـيفرات العمـل الفنـي، اضـافة إلـى ذلـك ينبغـي علـى المتـذوق إمـتلاك مقـدرة التأويـل بحيـث تبقـى التـأويلات دائمـة، ولهـذا نـرى أن قـراءة الأعمـال الفنيـة تختلـف مـن حضـارة إلـى اخـرى ومـن جيـل لآخـر، ثـم ينبغـي علـى المتـذوق إمـتلاك مقـدرة الصـبر علـى العمـل الفنـي والاسـتغراق فيـه، فضـلاً عن إمتلاك قدرا مقبولا من الثقافة وسعة الاطلاع.

والمتذوق الفني حين محاولة تذوقه العمل الفني فانه يمر بمراحل عدة وهي:

- "التوقف: وهي المرحلة التّي يجد المتذوق نفسه فيها بمواجهة مشكلة جمالية تجذب انتباهه وتوقفه من اجل التّفكير فيها وتكون المشاعر والاحاسيس ما يشد انتباهه في محاولة فهم العمل وما يحتويه من عناصر.
- العزلة: وفيها ينفصل المتذوق في الرؤيا عما يحيط به باستثناء العمل الفني من خلال التفّاعل معه والغوص فيه.
- الإحساس: حالة من الشعور يمر بها المتذوق بأنه أمام ظاهرة ليست مألوفة لديه سابقاً تأسره وتشد انتباهه وحواسه.
- الحدس: ويعني ميل المتذوق للعمل الفني أو نفوره منه قبل اصداره عمليات البرهنة والاستدلال.
- العاطفة: ما يتصل بمشاعر وأحاسيس المتذوق المثارة حول العمل الفني والتعايش معه.
- التداعي: اثارة العمل الفني لذكريات وأحاسيس تجعل المتذوق يتعاطف مع العمل الفني أو يبتعد عنه."

(زكريا، د.ت: ١٨٥)

مقومات التّذوق الفني واليات تشكيلها

اشترط (الحيلة،٢٠٠٨م، ٩٢) توافر عناصر عِدّة، ومقومات مترابطة ومتداخلة تعتمد عليها عملية التّذوق الفني وهي:

١- الإدراك والفهم: ويقصد به معرفة الشّيء المراد تذوقه وفهمه، الكشف عن القيم الجمالية والتعبيرية والابتكارية فيه.

ويحدث الفهم لدى الفرد بصورة تتطلب ان يكون فيها نشطاً عند استقباله المعلومات أو المثيرات الفنية المقدمة اليه؛ إذ يستقبل المؤثرات ويمثلها مع البنى أو المخططات العقلية الموجودة لديه، فيستوعب المعلومات الجديدة بدمجها بالبنى والمعلومات السّابقة، وتقدم هذه العملية نوعاً من النّمو للبنى العقلية،

وفي حال عدم توافر بنى تتلاءم مع نوع المعلومات المقدمة فانه يلجأ إلى وظيفة عقلية اخرى هي الموائمة، والتّي تعني انشاء بنى عقلية لم تكن موجودة لدى الفرد وهي وظيفة ارقى، إذ إنها الأساس في ارتقاء التكوين العقلي، وكلما كانت المؤثرات الفنية المقدمة للفرد تشكل نوعاً من التحدي المناسب لبناه الفكرية ساعد ذلك على نمو تفكيره، ومن ثمَّ نمو إدراكه الجمالي، وينسجم معنى (البنى) المشار اليها انفاً مع مفهوم (الإطار المرجعي) الذّي قرره (روجرز) والذّي عنى به "مجموعة الافكار والمعتقدات والعادات التّي تيسر للإنسان القيام بأعماله ارسالاً واستقبالاً بيسر ودون مصاعب" (حنورة، ١٩٨٥: ٢٦)، وكمثال على مفهوم النشاط أو الاستعداد الذّي يهيئ له المتذوق قبل الولوج إلى مضامين العمل الفني، كما في حالة تلقي اللوحة التشّكيلية مثلا، فانه لا يتلقاها كمنبه عابر يشبه المنبهات الاخرى في الحياة اليومية، بل يستعد لتلقيها وفي ذهنه الأسس التّي تتشكل وفقاً لها عناصر اللوحة، كالانسجام، والايقاع، والتوازن ونحوها، فضلا عن الاساليب التّي تنتهجها المذاهب الفنية في التشّكيل، والانفعالات التّي تحدثها الالوان والخطوط والأشكال في مشاعره، فما وافقت شكلاً معيناً من أطره المرجعية أو الثقافية، حدد حكمه الجمالي منها بالرفض أو القبول، ومالم توافق ايً من أطره المرجعية أو بناه المعرفية سيلجأ حينها إلى مخاض تشكيل أطر جديدة، أو الانصراف عن العمل الفني من دون طائل.

٢- الاندماج والاستمتاع: المعايشة الكاملة مع العمل الفني ومحاولة إعادة تشكيل الإحساس بالخبرة الجمالية التّي مر بها الفنان في أثناء انجازه لعمله الفني، أي الاستمتاع بالعمل الفني بكل تفاصيله، من حيث الالوان ودرجتها وملمسها أو الأشكال والخطوط ومدى التحريف الذّي طرأ على الأشكال ونظام التكوين المستخدم وكيفية الربط وايجاد العلاقات الشكلية واللونية، وعلاقة كل ذلك بالموضوع والمضمون والمعنى الذّي يقصده الفنان.

ويُعد الاندماج مع العمل الفني خطوة لاحقة للفهم والإدراك، فالفرد لا يمكن أن يتجاوب مع العمل الفني من دون فهمه وإدراكه، وتتحقق عملية التجاوب بواسطة قدرة العمل الفني على استثارة فضول المتذوق، وتحريك غريزة الاستكشاف لديه، الأمر الذّي يأخذ به إلى الانقطاع أمام ذلك العمل وعزل ما سواه، فيشعر معه انه بمواجهة ظاهرة غريبة لم يألفها في الطبيعة الماثلة امامه، فيضفي اليه شيئا من عاطفته وتاريخه وخبراته السّابقة، الأمر الذّي قد يصل معه إلى خلق تفسيرات جديدة لم يذهب لها الفنان.

٣- التقدير والحكم: إدراك الشّيء المراد تذوقه واصدار الحكم عليه، وهذه خطوة تالية للاستمتاع، وتعد أساساً مهماً لعملية التّذوق الفني فمن دون إدراك لقيمة العمل الفني والحكم عليه لا يمكن ان يتم التّذوق الفني بشكل كامل.

مفهوم الجمال في العمل الفني وتحديد الظاهرة الجمالية

ذكر ستيس (Stace,1929) أن تاريخ الجمال بدأ في الاعم الاغلب بأفلاطون، على الرغم من بعض الأقوال على وجود تمهيدات سبقت فلسفة افلاطون الجمالية حتى داخل التراث اليوناني نفسه، إذ كان للطبائع العملية في الفن القديم تأثيراً عظيماً على فيلسوف كأفلاطون، "فالحكم الاستطيقي الذّي ذكره هوميروس في الالياذة الذّي وصف فيه درع (أخيل) بانه عمل رائع، بل هو احد العجائب البديعة يشير إلى بداية الاحكام الاستطيقية التّي ظهرت عند (ديمقريطس) و (بارمنديس) ... وعلم الجمال الذّي اطلق عليه الفيلسوف الالماني (اليكساندر باومجارتن) (١٧١٤-١٧٦٢م) اسم الاستاطيقيا، وهو مصطلح مأخوذ من اليونانية (Aisthetekos) التّي تعني الإدراك الحسي أو المعرفة الحسية"(ستيس،٢٠٠٠م: ٨-٩)، وقد اخذ مفهوم الجمال مساحة كبيرة في تحديده بسبب المرجعيات الفلسفية المختلفة للمختصين، ويمكن على الاقل تحديد نقطة خلاف أساسية في تحديد المفهوم، وهي (ذاتية وموضوعية الجمال)، بمعنى أكثر وضوحا يقول البعض ان الجمال ذاتي، يمكن تعريفه على نحو وجوده في ذات المتلقي، التّي تلقي جمالا على الموجودات وليس النقيض، وممن ذهب إلى هذا الرأي باش (basch) إذ قرر أن "صفة الجمال ليس مجرد خاصية مميزة لهذا الموضوع أو ذاك، بل هو طريقتنا في تصوره والاستمتاع به حين تأملنا للأشياء، فإننا نضفي عليها شيئا من صميم حياتنا تستحيل معه إلى موضوعات جمالية، وقد اطلق على تلك الحالة (التعاطف الرمزي)، وبهذا الفهم يستحيل كل الوجود المدرك من قبل المتلقي الجمالي إلى معانٍ جميلة بما في ذلك الصخرة الصماء، "فأننا فيما يقول (باش) نثور مع الموجة العاتية ونرق مع النسيم العليل وننئن مع الرياح الهادرة ونتصلب مع الصخرة الجامدة ونتدفق مع الجدول الرقراق.. الخ" (ابراهيم، د.ت :١٨٧)، وعرف (سانتيانا،٢٠٠١م: ٩٢) الجمال: "إنه قيمة، أي أن ليس له إدراكاً لحقيقة واقعة أو لعلاقة إنما هو انفعال لطبيعتنا الارادية التّذوقية" (سانتيانا،٢٠٠١م: ٩٢)

اما دعاة النظرة الموضوعية في الجمال، فيقولون إنه خارجي موجود في الأشياء الخارجية ،"والواقع اننا لو امعنا النظر إلى الموضوع الجمالي لوجدنا انه وقبل كل شيء موضوعاً حسياً يأسر انتباهنا دون أن يكون برهاناً على شيء أو اثباتاً لقضية بعينها أو ايضاحاً لحقيقة معينة، وأنما المفروض في العمل الفني ان يكون موجوداً في ذاته ولذاته" (زكريا، د.ت :١٩١).

وعند استعراض بعض الآراء الفلسفية في الجمال نجد أن:

السفسطائيون فسروه تفسيراً ظرفياً ومرحلياً واجتماعي، وفي كل الاحوال هو نسبي وفي رأيهم لا يوجد شيء جميل بطبيعته أنما الظروف والاهواء والاجماع والمتغيرات هي التّي تحدد الجميل وغير الجميل، ووفقاً لهذه النسبية في الفهم فما يكون اليوم ليس جميلاً قد يأتي عليه زمن ما ويصبح جميلا – طبعا هذا

وفق تغير الاذواق– وهذا ما نلاحظه في كثير من الأعمال التّي لم تكن سابقاً تحمل القيمة الجمالية التّي تتمتع بها اليوم إذ قالوا: "لا يوجد جميل بطبعه ، بل يتوقف الأمر على الظروف وعلى اهواء الناس وعلى مستوى الثقافة والاخلاق" (عبد الحميد،٢٠٠١م: ١٤).

اما الفيثاغوريين فقد جعلوا له تفسيراً رياضياً وفي رأيهم: الجمال يقوم على النظام والتماثل وعلى الانسجام. وقد حدد (فيثاغورس) "ان المعيار الجمالي هو المعيار الرياضي الهندسي الذّي يقوم على الاعتدال" (نعمة،٢٠١٥م: ٥٧) ، وفي رأي هيجل هو "الفكرة التّي تعبر عن الوحدة المباشرة بين الذات والموضوع وهذا الجمال لا يتحقق في اقصى درجاته الا في الجمال الفني لأنه ينبع من الروح أو (الإنسان) ...وان الجمال في الفن يرجع إلى اتحاد الفكرة بمظهرها الحسي والنظر إلى الفكرة ذاتها، يكون الحق والنظر إلى مظهرها الحسي يكون الجمال" (عبد الحميد،٢٠٠١م :١٤).

الفيلسوف (كروتشه) وضع للجمال تفسيرا يتعلق بالحدس، والعمل الفني لديه "مزج تعبيري متسق ومتحقق بين صورة ما قبلية وعاطفية حسية ،فهو رفض للمحاكاة وتأكيد الحدس الجمالي"(نعمة،٢٠١٥: ٦٤).

بينما انفرد ستيس (Stase,1929) بتفسير مركب وفريد للجمال حيث انه يربط بين التصور والإدراك إذ رأى: "انه امتزاج مضمون عقلي مؤلف من تصورات تجريبية غير إدراكية مع مجال إدراكي بطريقة تجعل هذا المضمون العقلي وهذا المجال الإدراكي لا يمكن ان يتميز احدهما عن الاخر".(ستيس، ٢٠٠٠م :٧٣)، وحين محاولة التعرف على مفهوم الجمال السابق لابد من فهم المكونان الأساسيان له وهما: أولاً (التصورات التّجريبية غير الإدراكية) ويشرحها الدكتور(امام): هي على أنواع يمكن ترتيبها بموجب العمومية والشمول على النحو الآتي:

أ– "المقولات: تصورات عقلية اولية سابقة على كل تجربة، وهي كما قال (كانط) شرط أساسي لكل تجربة، يعني لكل إدراك ولكل معرفة وهي اعم التصورات واشملها وأكثرها تجريداً، ومن امثلتها الوجود الكم والكيف.

ب–تصورات تقع في الوسط بين الحدين الاقصيين وهي ما يسميه بالتصورات التّجريبية غير الإدراكية، وهي أساس نظرية الجمال عند (ستيس) وهذه التصورات تجريبية، لأنها بعدية اي بعد التّجربة ومستمدة منها، ولكنها ليست كالمقولات شرطاً لها إذ يمكن ان تتم التّجربة بدونها، ومن امثلتها التّطور والتقدم والحضارة.

ج– تصورات مستمدة مما هو حسي وهي ايضاً بعدية ...مثل تصور المنضدة والشجرة والمنزل" (ستيس ، ٢٠٠٠م :١٣)

اما المكون الاخر في التعريف، فهو (المجال الإدراكي)، والمقصود به هو الإدراك الحسي أو الإحساس، وبحسب نظرية (ستيس) فانه اذا ما امتزجت التصورات التّجريبية غير الإدراكية مع الاحاسيس سينشأ الجمال، وفي هذه النّظرية نجد تمازجاً وتوفيقاً بين نظرية المثل مع النّظرية الواقعية من جانب وبين الجمال الذاتي والموضوعي من جانب اخر، فلو ان الفنان تصور موضوع ما –تصوراً تجريبياً غير إدراكي– غير واقعي واستطاع بعبقريته ان يظهره إلى العالم الواقعي المدرك واصبح عيانياً محسوساً فان هذا المنتج هو منتجاً فنياً جميل.

وقد بدأ الاهتمام بضرورة جمالية العمل الفني يظهر بالتدريج في القرن التاسع عشر، "واشهر تعبير عن هذه النظرة هو ظهور الحركة المسماة بالفن لأجل الفن التّي ازدهرت في النصف الثّاني من القرن التاسع عشر فكانت هذه الحركة تؤكد ان الطّريقة الوحيدة للنظر إلى الفن إنما تكون من خلال الإدراك الاستطيقي" (ستولنيتز،٢٠٠٦م: ٥٣)، اكدت تلك الحركة على أن العمل الفني لا يمكن ان ينظر له على انه كل نشاط صناعي نافع بحيث يشمل مختلف الصناعات والحرف كما كان سابقا، بل ان العمل الفني هو الذّي يتم إدراكه استاطيقيا، من دون اي غاية في الماضي أو المستقبل، وليس لأي غرض اخر أو اية أهداف عملية، وقد عالج كلايف بل (G. Bell,2013) في كتابه الموسوم بـ(الفن) مشكلة تعريف الفن وما يرتبط بها من أسئلة، فمن حيث الصفّة أو الخاصية الأساسية التّي تميز الظاهرة الفنية عن سواها من الظواهر العادية والأشياء الطبيعية، يرى (بل) ان ما يميز الظواهر الفنية بأجمعها على الرغم مما بينها من اختلاف هو صفة التّجربة الجمالية، فليس يمكن تحديد صفة عمل فني من دون اختباره من خلال الإدراك الحسي والتفّاعل معه أثناء عملية التّذوق الفني، فالخبرة اذا هي مصدر معرفة الصفّة الفنية ، وعلى الرغم من أن هذه الخبرة هي فردية وذاتية الا انه يمكن بناء نظرية تفسّر طبيعة الفن، حيث ذكر انه وبرغم اننا قد نختلف حول قيمة أو فقر عمل فني معين الا اننا يمكن ان نتفق حول كونه عمل فني أو ليس عملا فنيا، فكون ان العمل فنا شيء وكونه جميلا أو قبيحا شيء اخر، وعن كيفية معرفة العمل الفني، فان ذلك يتحقق اذا اثار العمل الفني فينا انفعالا خاصا اسماه (بل) (الانفعال الجمالي Aesthetiec emotion) وهو نوع من العاطفة نشعر به و نتذوق العمل الفني جماليا، يتميز هذا الانفعال بالمتعة والانفتاح الخيالي والنشوة، وبهذا الصدد ركز (بل) على النزاهة الجمالية اي كون إدراك العمل الفني لذاته من دون اي غاية أو ذاتية أو اي غرض اخر، وفي معرض الإجابة عن صفة العمل الفني التّي تثير فينا هذا الانفعال اجاب (بل) انه: (الشكل الدال SignificantForm) الذّي يميز الأعمال الفنية عن سواها ويعني به نمط أو طريقة أو اسلوب تنظيم العناصر الحسية للعمل الفني بما يجعله فريدا كالألوان والخطوط وعناصر الملمس والحركة، كما و فصل (بل) بين الشكل والمضمون ففي لوحة

الموناليزا مثلا يقول: ان الذّي يميزها كعمل فني هو الشكل المكون من المعالجة المبدعة للألوان والخطوط والملمس ونحوها، وليس وجه المرأة عما اذا كان لطيفاً أو تهكمياً أو استهزائياً.(بل،٢٠١٣م :٨-٢٠)، وقد ذكر الفيلسوف (فريدريك هيجل) في ما القاه من محاضرات عن الفن الجميل والتّي جمعت بعنوان (علم الجمال وفلسفة الفن) ثلاث محددات للظاهرة الفنية؛ اذ قال:

"ان ما نتعرف عليه في البدء كفكرة اليفة عن العمل الفني يقع تحت الامور الثلاثة الآتية:

١- ان العمل الفني ليس انتاجاً طبيعياً، انه يتم من خلال النشاط الإنساني.

٢- انه من الناحية الماهوية يتم من ان يستوعبه الإنسان وهو مستمد بشكل أو باخر من المجال الحسي حتى تستوعبه الحواس .

٣- ان له غاية وهدفا في ذاتهما." (هيجل،٢٠٠٩م :٦٠)

ومما يمكن فهمه من هذه الأمور الثلاثة أولاً: إن الفن يجب أن يكون من صنع الإنسان وليس غير ذلك اما ما نشاهده في الطبيعة فلا يُعد فناً إنما يمكن ان يكون من مفاهيم الجميل وليس الفن. والسؤال المهم هنا هو: هل ان كل الأنشطة الإنسانية مشمولة بهذا الفهم؟ والجواب على ذلك يوضحه (هيجل) في اسطر لاحقة: "إن العمل الفني ليس كل نشاط إنساني عام، بل على انه عمل روح موهوب بصفة خاصة" (هيجل،٢٠٠٩م :٦١).

الأمر الأخر أن العمل الفني يجب أن يكون محسوساً وان تقع عليه حواس المتلقي، وهذا لا يعني بالضرورة عدم مخاطبة بواطن المتلقي، بل هو مطروح لذلك من خلال الحواس الظّاهرية، وانه يجب ان يستثير الشعور و الإحساس وليس كل شعور بل يجب ان يكون ذلك الشعور سارا "ان هذا التأمل ادى إلى ان يتبدى اعتبار يرى ان العمل الفني مقصود به ان يستثير الشعور وخاصة الشعور الذّي يلائمنا الشعور السار" (هيجل ،٢٠٠٩م :٧٠) ثم يعود ويقول : "ولكن العمل الفني ليس المقصود به -على نحو ما يمكن افتراضه- بصفة عامة محض ان يستثير المشاعر ففي تلك الحالة يمكن ان يكون هذا الهدف بصورة عامة بدون اختلاف مع الخطابة والكتابة التاريخية والتثقيف الديني...الخ ، ولكن يفعل هذا وحسب طالما انه جميل والتأمل في الجميل يركز على فكرة البحثّ عن شعور خاص بالجميل ويجد إحساسا خاصا بالجمال" (هيجل،٢٠٠٩م :٧١-٧٢).

واخيراً أن العمل الفني يجب ان تكون له غاية وهدف لذاته، وهذا هو عينه مفهوم الفن للفن أي أن يكون منزهاً عن أي غرض آخر.

محددات الظاهرة الجمالية

تختلف الظاهرة الجمالية عن سواها من الظواهر الاخرى بأمور عِدّة منها:

١- ابتداءً يجب معرفة ان الجمال لا يقتصر على الموضوعات الفنية بل يتعداها إلى غيرها من الموضوعات الموجودة في الطبيعة.

٢- وأن الأشياء الجميلة يجب ان تكون عينية محسوسة وغير مجردة اي يجب ان يتم إدراكها عن طريق الحواس فالتمثال والصّورة والموسيقى والشعر والزهور والجبال والبحيرات إنما هي أشياء مادية تدركها الحواس، على الرغم من الجدل حول هذه النقطة؛ إذ توجد موضوعات قد توحي بإحساس استاطيقي من دون ان تكون مدركة حسياً كالفنون الأدبية، وبهذا الصدد قال (ستيس٢٠٠٠م : ٤٤-١٧٤): "اني اعتقد ان النظرة التّي تقول ان كل جمال هو جمال حسي أو محسوس ليست سوى خطأ فادحا ارتكبه معظم فلاسفة الجمال في الماضي... فعندما تمثل دراما امامي على المسرح فإنني استنتج من حركات وكلمات الاشخاص انهم دائما تحركهم انفعالات ومشاعر وانا لا استنتج ذلك، بل اتخيل في شيء من التعاطف والمشاركة الوجدانية- الافعال نفسها والمشاعر بداخلي وبهذه الطّريقة يظهر وعي مباشر معين بها"(ستيس٢٠٠٠م : ٤٤ وما بعدها)

٣- ثم أن الموضوعات أو الأشياء الجميلة يجب ان تحتوي قيمة استاطيقية و يجب أن يتم إدراكها استاطيقياً وهذا يعني "ان يقال عن الموضوع استاطيقي كلما ادركناه على نحو معين اي كلما نظرنا اليه لمجرد النظر اليه والتمتع به لا لأي غرض اخر" (ستولنيتز ،٢٠٠٦م : ٤٩)، على أن تعبير (النظر) هنا ممكن ان يكون فيه تسامح، إذ إن الموسيقى لا ينظر اليها ، ومما تجدر الاشارة اليه هنا ايضاً ان حدود الإدراك الاستاطيقي غير محددة ولا مطلقة وتختلف من جيل لآخر ومن مجتمع لآخر.

دور التّربية الفنية في التّذوق الفني.

طرح البسيوني في مقدمة كتابه الموسوم بـ(تربية الذوق الجمالي) تساؤلاً مهماً نصه: "هل الذوق يمكن ان يتوافر لدى جميع المواطنين بدون تربية مقصودة تبذل فيها الجهود الواعية للارتقاء به ؟ ام انه مسألة فطرية لا تحتاج إلى تعلم، وتترك وشأنها للصدف؟" (البسيوني،١٩٨٥م: ٥).

وفي معرض الإجابة أكّد على ان التّذوق الفني إنما يتشكل وينمو بفعل المران والدربة والمعرفة، وهو ما تقدمه التّربية الفنية.

وتأسيساً على النظرة التّي فسّرت الجمال تفسيراً مرتبطاً بالذات لا الموضوع، وهو ما ذهب اليه (كروتشه) الذّي أكّد ان ليس للجمال ادنى وجود طبيعي، و (باتش) الذّي عد المهم في التّجربة الجمالية إنما هو الذات لا الموضوع، تأسيسا على ذلك "وجب علينا ان نجعل من التأمل أو المشاهدة أو الإدراك الجمالي الموضوع الرئيسي في علم الجمال كله" (ابراهيم ،د.ت: ١٨٤)، وقد أكّد (نعمة،٢٠١٥م: ٧١) على أن التّذوق الفني أهم أهداف التّربية الفنية مستنداً إلى تفسير (هيربرت ريد) لقول (افلاطون) (إن الفن يجب ان يكون أساس التربية) إذ فسّر هذا القول إنما هو "دعم لمفهوم الفن بمعناه التّذوقي والادائي اي عملية الانجاز (الأثر)، والتلقي وهي عملية متبادلة في انماء قدرات الطّالب المتخصص والمتذوق بمعناه الاشمل" وقد عرض (هيربرت ريد) مفصلاً لتلك القضية الأساسية أي (إن الفن أساس التربية)، وفيه ركز على كون التّربية الفنية تستهدف تهذيب سلوك الفرد بواسطة تربية حواسه التّي يقوم عليها ذكائه وحكمه على الاشياء، والوصول إلى حالة من التوافق والانسجام بينها وبين العالم الخارجي، ولا يمكن ان تتشكل شخصية سوية من دون تحقيق ذلك الانسجام، ومتى ما وصل الفرد إلى حالة الانسجام الجيد بين ما تتلقاه حواسه وبين المؤثرات في العالم الخارجي، كان قادرا على التّفكير الموضوعي في كيفية اصدار الحكم أو التّعامل مع الأشياء والموضوعات والاشخاص، ويتحقق ذلك بواسطة الأهداف التالية للتربية الفنية:

١- تجنب التوتر الطبيعي بجميع اشكال الإدراك والإحساس.

٢- تحقيق التناسق بين الأشكال المختلفة للإدراك والإحساس بعضها ببعض وتحقيقه ايضاً في علاقتها بالبيئة.

٣- التعبير عن الإحساس بصيغة قابلة للنقل .

٤- التعبير بصيغة قابلة للنقل عن اشكال الخبرة العقلية التّي قد تظل لاشعورية جزئيا أو كليا لولا ذلك.

٥- التعبير عن الفكر بالصيغة المطلوبة.

وتعمل التّربية الفنية وفقاً لـ (ريد) على تكوين التّذوق الفني بواسطة تنمية جوانب عِدّة في شخصية الفرد تتطابق بدورها مع العمليات العقلية لديه وهي (الإحساس، والحدس، والشعور الوجداني، والفكر) وكما هو موضح في الآتي:

١- جانب التّربية البصرية (العين)، وجانب التّربية التشّكيلية (اللمس)، يتمثلان في مجال الرّسم والنحّت والتّصميم ويناظران (الإحساس).

٢- جانب التّربية الموسيقية (الاذن)، وجانب التّربية الحركية (العضلات)، يتمثلان في الموسيقى والرقص ويناظران (الحدس).

٣- جانب التّربية اللفظية (الكلام)، ويتمثل في الشعر والتمثيل، ويناظر (الشعور الوجداني).

٤- جانب التّربية البنائية (الفكر)، ويتمثل في الاشغال اليدوية، ويناظر(الفكر).

(ريد،١٩٧٥ م:٢٠ وما بعدها)

وخلاصة القول ان مصطلح التّذوق مستعار من مجال الاطعمة والمشروبات، يقصد به حالة الاستجابة الجمالية للأعمال والموضوعات الفنية، وبالممارسة والدربة والتّربية يغدو خبرة لدى الفرد المتذوق، تتشكل بفعل عوامل عِدّة داخلية وخارجية، وتعتمد خبرة التّذوق الفني على مجموعة مقومات أساسية، كالإدراك الجمالي الذّي يختلف بدوره عن الإدراك الاعتيادي، وحالة الاندماج مع العمل الفني، واخيراً اصدار نوع من الحكم الشخصي يتمثل بقبول العمل الفني أو رفضه، وكلما كانت تلك الخبرة مشكلة بصورة سليمة ينشأ عنها سلوكٌ تذوقيٌ سليم، ويستند هذا السّلوك إلى مجموعة ابعاد هي البعد العقلي والوجداني والجمالي والاجتماعي تكوُن بمجملها السّلوك التّذوقي، ويتفاوت الأفراد المتذوقون بحجم هذا السّلوك؛ إذ يتدرج إلى ثلاثة مستويات من الادنى إلى الاعلى، وعند ممارسة التّذوق الفني فان المتذوق يمر بمراحل عِدّة وهي التوقف العزلة والإحساس والحدس والعاطفة، وفيما يتعلق بموضوع التّذوق الفني فهو العمل الفني والذّي يشترط فيه ان يحمل صفة الجمال لتمييزه عن الأعمال الاخرى، وأهم خاصية لتلك الصفّة هي اثارته لحس الجمال المنزه عن الغرض، واخيرا تلعب التّربية الفنية دوراً رئيساً وفاعلاً في تشكيل التّذوق الفني بواسطة إكساب المتعلمين المعلومات والحقائق عن الفنون ومذاهبها وروادها والاساليب المتبعة في كل مذهب من المذاهب الفنية، وتهذيب حواسهم وتنمية إحساسهم بالجمال عن طريق الأنشطة التّي تتضمن عرض الأعمال الفنية المختلفة.

المبحث الرابع

الفاعلية (حجم الأثر)

الفاعلية (حجم الأثر) هي الدلالة العملية التّي يمكن أن تعطينا الثقة الكافية في نتائج دراسة ما، لإمكانية تطبيقها وتعميم تلك النتائج مستقبلا، " فالدلالة العملية يقصد بها ان تكون الفروق الإحصائية أو العلاقات بين المتغيرات كبيرة إلى درجة تبرر عملية الاخذ بنتائجها" (ابو جراد،٢٠١٣م: ٣٥٢).

ويعتمد الباحثون في العلوم النفسّية والتربوية نوعين من الدلالات هما (الدلالة الإحصائية والدلالة العملية)؛ إذ تشير الأولى إلى الإجابة عن أسئلة الفرضيات الإحصائية: (توجد أو لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية)، "ومن المعروف ان عملية اختبار الفرضيات الإحصائية تجيب عن سؤال يتعلق بكون البيانات التّي جمعها الباحثّ كافية لرفض الفرضية الصّفرية (دالة إحصائياً) أو غير كافية لرفض تلك الفرضية (غير دالة إحصائياً)" (ابو جراد،٢٠١٣م: ٣٦٢). فيما تشير الثّانية إلى حجم تلك الفروق.

والإجابة عن وجود فروق عند مستوى دلالة (٠,٠٥) قد لا يفيد في كون تلك الفروق العلاقة بين المتغيرات بمستوى يمكن الاطمئنان إلى تطبيقه وتعميم نتائجه، وقد ذكر كيرك (Kirk,2010) "أن مفهوم الدلالة الإحصائية يشير إلى ما اذا كانت نتائج الدّراسة، نتائج حقيقة ام انها ترجع إلى الصدفة، بينما تشير الدلالة العملية إلى ما إذا كانت هذه النتائج مفيدة من الناحية العملية"(البارقي،٢٠١٢م: ٦).

"وعلى سبيل المثال قد يختار باحثّ ما وجود فروق دالة إحصائياً بين طريقتين ارشاديتين في تخفيف قلق الامتحان لدى الطلبة، فاذا ما وصل ذلك الباحثّ إلى نتائج دالة إحصائياً بحيث اشار إلى وجود فروق بين متوسطات المجموعة التّجريبية والضّابطة يساوي (٨) أو (١٠) أو (١٥) أو (٢٠) أو (٣٠)، وفي كل الاحوال يكون دال إحصائياً لكن من الواضح ان فرقا مقداره (٣٠) على سبيل المثال، سيكون أكثر دلالة ليس فقط من ناحية رفض الفرضية الصّفرية والحصول على نتائج دالة بل ايضاً من الناحية العملية من فرق مقداره (٨). (نصار،٢٠٠٦م: ٣٨).

وتفيد الدلالة العملية في تحقيق الدقة واعتماد المعايير اللازمة التّي يجب أن تتحلى بها البحوث التربوية مقارنة بالبحوث التّطبيقية في مجالات الطب، والزراعة التّي تعتمد الدقة بشكل يحقق الثقة والاطمئنان إلى نتائجها، ولأجل ذلك فقد تمت مراجعة الأدب التربوي في العالم العربي، وتحديدا فيما يتعلق بحساب حجم الأثر، وهذا ما نجده في دراسات كل من (نصار، ٢٠٠٦م) و(البارقي،٢٠١٢م) (ابو جراد،٢٠١٣م)؛ إذ عنيت تلك الدراسّات بتصنيف البحوث والدراسّات التربوية، والاجتماعية، العربية المنشورة في فترات مختلفة على أساس اعتمادها للدلالات الإحصائية أو العملية.

وقد اجريت العديد من الدراسّات الاجنبية ايضاً في اظهار أهمية حجم الأثر، ومنها دراسة سنايدر و لاوسن (Snyder&Lawson) وقد اظهرت أن قيمة حجم الأثر لا تتأثر بحجم العينة كما هو الحال في الدلالة الإحصائية؛ فقرار رفض الفرضية الصّفرية ممكن أن يتأثر بحجم العينة، في حين يبقى حجم الأثر ثابتاً على الرغم من تغير حجم العينة " وفي تلك الدّراسة قدم الباحثان مثالاً تم فيه استخدام تحليل التباين وبالتحديد الإحصائي (ف)، إذ تم اجراء هذا التّحليل لأكثر من مرة مع استخدام حجم عينة مختلف في كل تحليل ومع افتراض ثبات قيمة حجم الأثر إذ تم تثبيته عند مستوى (٠,٣٣)، وقد اوضحت هذه الدّراسة انه من الممكن الحصول على نتائج دالة إحصائياً من خلال زيادة حجم العينة على الرغم من ثبات حجم الأثر"(نصار،٢٠٠٦: ٤٠).

وقد لخص منصور(١٩٩٧) المشار اليه في (البارقي،٢٠١٢) الآراء المختلفة حول العلاقة بين حجم الأثر والدلالة الإحصائية في النقاط الآتية:

١- إن الأولى تتحدث عن حجم الأثر أو قوة الترابط بصرف النظر عن الثقة التّي توضع في هذا الحجم، والثّانية تتحدث عن الثقة في النتائج بصرف النظر عن حجمها.

٢- إن اساليب حجم الأثر لا تتأثر بحجم العينة، في حين نجد ان مستويات الدلالة الإحصائية للاختبارات الإحصائية دالة لحجم العينات.

٣- إن معامل الارتباط هو حلقة الوصل بين الاسلوبين للدلالة الإحصائية وحجم الأثر في ان معا، فحجم المعامل بصرف النظر عن حجم العينة المبنى عليها هو حجم تأثير وقوة ترابط اما دلالته الإحصائية فتتوقف على علاقة هذا الحجم بمقدار العينة وهو مرتبط بالثقة التّي نوليه اياها بانه ليس صفرا.

٤- إن معظم اختبارات الدلالة الإحصائية يمكن تحويلها إلى مقاييس لحجم الأثر.

٥- لا يمكن التنبؤ بحجم الأثر من مجرد التعرف على مستوى الدلالة الإحصائية لاختبار احصائي ما في بحثّ ما، فقد يكون مستوى الدلالة (٠,٠٠١) وحجم الأثر كبير أو متوسط أو ضعيف.(البارقي،٢٠١٢م: ٥).

يتضح مما سبق ان معرفة حجم الأثر يقدم فائدتين كبيرتين:

١- إنه يقدم تقريرا حول مدى العلاقة بين المتغير المستقل والمتغير التابع، أي انه لا يكتفي بالإجابة عن الفرضية الصّفرية ب(نعم) أو (لا)، بل إنه يحدد مقدار أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، ففي بعض الاحيان قد يكون الفرق بين المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة كبيرا ولكنه غير دال إحصائياً، ومن جهة اخرى قد يكون هذا الفرق صغيراً جداً ولكنه دال بسبب كبر حجم العينة.

٢-تزويد الباحثين بفكرة عن قوة العلاقة أو حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع.(الموسوي،٢٠١٧م: ٢٨٨).

وقد حدد (Howill,1995) المشار اليه في (نصار،٢٠٠٦م) ثلاث طرائق لتقدير حجم الأثر وهي:

١- مراجعة الأدب المتخصص بواسطة مراجعة الدراسّات السّابقة، التّي تمت حول الموضوع، وبواسطة عرض نتائج تلك الأبحاث يستطيع الباحثّ بناء توقع حول مقدار حجم الأثر.

٢- تحديد مقدار الفارق الدال عملياً –من وجهة نظر الباحث- بين متوسط المجموعة التّجريبية والمجموعة الضّابطة في حال وجود عينتين والفارق الدال عملياً بين القياسين القبلي والبعدي في حال اختبار "ت" للعينات المترابطة أو الفارق دال عملياً بين متوسط العينة ومتوسط المجتمع في حالة اختبار "ت" للعينة الواحدة أو مقدار الترابط الدال عملياً بين تباين المتغير المستقل وتباين المتغير التابع في حال تحليل التباين على سبيل المثال.

٣- يستطيع الباحثّ استعمال المعايير التّي قدمها (كوهين) لتقدير حجم الأثر في حالة استخدامه اختبار "ت" مثلاً من المعروف أن (كوهين) اشار إلى حجم الأثر يُعد صغيرا عند (٠,٢٠)، ومتوسطاً عند (٠,٥٠)، وكبيراً عند (٠,٨٠) أو أكثر ومن هنا يستطيع الباحثّ ان يحدد انه يسعى إلى حجم أثر متوسط (٠,٥٠) أو كبير (٠,٨٠) وهذا يتم في ضوء النّظرية التّي يستند اليها الباحثّ أو قوة العلاقة بين المتغيرات.(نصار،٢٠٠٦م: ٥٦).

"ومن المؤشرات المستخدمة لقياس حجم الأثر مؤشر كوهين (d)، ومربع ايتا ($\eta 2$) لفردمان (Friedman)، ومربع اوميجا ($\omega 2$) لهيز (Hays)، ومربع ايبلسون ($\xi 2$) لكوهن". (ابو جراد،٢٠١٣م: ٣٥٥).

مؤشرات الإطار النظري

وفي ختام استعراض الاطار النظري خرج الباحث بمجموعة مؤشرات وهي:

١- التّعليم المعكوس مفهوم يقوم على قلب اجراءات التّعليم الاعتيادي.

٢- يستند التّعليم المعكوس إلى مفاهيم النّظرية البنائية التّي تركز على دور المتعلم في بناء المعرفة.

٣- يوفر التّعليم المعكوس مساحة أكبر من الحصة الصفّية تسمح بتقديم الأنشطة المتنوعة.

٤- الأنشطة التّي يسمح التّعليم المعكوس بتقديمها تساعد على زيادة تحصيل الطّلبة وتنمية التّفكير البصري بمادة التّذوق الفني.

٥- التّذوق الفني يُعد استجابة جمالية للأعمال والموضوعات الفنية، وهو حس بحاجة إلى تدريب وتعليم.

٦- يمكن تشكيل خبرة التّذوق الفني بفعل عوامل عِدّة من أهمها التّربية والتّعليم.

٧- للتربية الفنية دور فاعل ورئيس في تكوين التّذوق الفني لدى المتعلمين.

٨- يرتبط التّفكير البصري في الاصطلاح الحديث بمجال الفن.

٩- التّفكير البصري مقدرة يمكن تنميتها بواسطة التّعليم.

١٠- تتم تنمية التّفكير البصري بواسطة الأنشطة الموجهة المتعلقة بمهارات التّفكير البصري.

١١- الفاعلية (حجم الأثر) هي الدلالة العملية أو التّطبيقية التّي يمكن ان تمنحنا الثقة بإمكانية تطبيق نتائج البحوث التربوية وغيرها من البحوث في مختلف المجالات.

الدراسات السّابقة

تعد الدراسّات والبحوث السّابقة مصدراً مهماً، لابد للباحثّ من الاطلاع عليها، للإفادة منها فيما يتعلق بصياغة المشكلة والالمام بها، وفيما يتعلق بالأهداف والفرضيات وكيفية صياغتها وكذلك الاجراءات التّي سارت عليها، والادوات المستخدمة فيها، والنتائج التّي توصلت اليها وكيفية صياغتها، وبما انه –وبحسب استقصاء الباحث– لا توجد دراسة مماثلة وظفت التّعليم المعكوس في التّذوق الفني، لذا سيتم عرض الدراسّات ذات العلاقة بالدّراسة الحالية وسيتم ذلك وفق ثلاث محاور: المحور الأول دراسات تتعلق بمتغير التّعليم المعكوس، والمحور الثّاني دراسات تتعلق بمتغير التّفكير البصري، اما المحور الثّالث فسيخصص للدراسات ذات الصلة بمادة التّذوق الفني، بعدها ستتم موازنة تلك الدراسّات من حيث اجراءاتها ونتائجها ومقارنتها مع اجراءات ونتائج الدّراسة الحالية، واخيراً جوانب الافادة من الدراسات السابقة.

المحور الأول: (الدراسّات التّي استخدمت التّعليم المعكوس)

اولاً– دراسات عربية:

١– دراسة عبد العظيم ٢٠١٤م.

٢– دراسة حمد الله ٢٠١٦م.

٣– دراسة الشكعة ٢٠١٦م.

ثانياً– دراسات اجنبية:

١– دراسة Clark 2013

٢– دراسة Butzler 2015

٣– دراسة Smith 2015

المحور الثّاني: (الدراسّات المرتبطة بمتغير التّفكير البصري)

١– دراسة مهدي،٢٠٠٦م

٢– دراسة الشهيلي،٢٠١٤م

٣– دراسة الشمري،٢٠١٥م

المحور الثّالث: (الدراسّات المرتبطة بمادة التّذوق الفني)

١– دراسة الجبوري ٢٠١٣م

٢– دراسة ال ساعد ١٤٢١هـ

المحور الرّابع : مناقشة الدراسّات السّابقة.

المحور الخامس: جوانب الافادة من الدراسات السابقة.

المحور الأول الدراسّات التّي استخدمت التّعليم المعكوس:

١- **دراسة عبد العظيم (٢٠١٤م): (استخدام التدريس المعكوس لتنمية التفكير البصري وخفض قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية ذوي الاعاقة السمعية)**

رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية التربية/جامعة السويس.

- هدفت هذه الدّراسة إلى التعرف على فاعلية التدريس المعكوس في تنمية التفكير البصري لدى طلبة الثاني الاعدادي، وخفض قلقهم في مادة الرياضيات.
- عينة الدّراسة: تكونت من (١٠) طلبة من مدرسة (التوفيق) للصم والبكم بمحافظة (السويس) بمصر.
- منهج الدّراسة: اعتمدت الدّراسة المنهج شبه التّجريبي ذو تصميم المجموعة الضّابطة باختبارين قبلي وبعدي.
- المادة: الرياضيات.
- المتغير التابع: تنمية التفكير البصري، وخفض القلق
- ادوات الدّراسة: اختبار التفكير البصري يتكون من (٣٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد، ومقياس قلق الرياضيات تكون من (٣٠) فقرة.
- الوسائل الإحصائية:

١- معادلة (كيودر ريتشاردسون ٢٠) لحساب ثبات الاختبار التّحصيلي.

٢- تحليل التباين المصاحب.

٣- تحليل التباين المصاحب متعدد المتغيرات التابعة

- نتائج الدّراسة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التّجريبية في اختبار التفكير البصري ومقياس خفض القلق.
- توصيات الدّراسة: اوصت الدّراسة بعقد دورات تدريبية وورش عمل متخصصة لمعلمي الرياضيات في مجال التدريس المعكوس.

٢- دراسة حمد الله (٢٠١٦م): (اثر استخدام التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية)

دراسة ماجستير مقدمة إلى كلية العلوم التربوية/جامعة الشرق الأوسط في الأردن.

- هدفت هذه الدّراسة إلى استقصاء أثر التّعلم المعكوس في تنمية التّفكير الاستقرائي لدى طالبات الصفّ الثامن في مادة قواعد اللغة العربية.
- عينة الدّراسة: تكونت من (٤٢) طالبة من طالبات مدرسة حكومية في مملكة الأردن (عمان) وقد تم تدريس طالبات المجموعة التّجريبية البالغ عددهن (٢٠) طالبة وفقاً للتعليم المعكوس، في حين تم تدريس طالبات المجموعة الضّابطة البالغ عددهن (٢٢) طالبة وفقاً للطريقة الاعتيادية.
- منهج الدّراسة: اعتمدت الدّراسة المنهج شبه التّجريبي باستخدام مجموعتين (التّجريبية والضّابطة).
- المادة: قواعد اللغة العربية
- المتغير التابع: تنمية التّفكير الاستقرائي.
- أداة الدّراسة: اختبار التّفكير الاستقرائي تكون من (١٥) فقرة من نوع اختيار من متعدد.
- الوسائل الإحصائية:

١- معادلة كيودر ريتشاردسون لحساب ثبات الاختبار.

٢- تحليل التباين الاحادي المصاحب.

- نتائج الدّراسة: توصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التّجريبية في اختبار التّفكير الاستقرائي.
- توصيات الدّراسة: اوصت بتدريب المعلمات على التّعليم المعكوس في المدارس الحكومية.

٣- دراسة الشكعة (٢٠١٦م): (اثر استراتيجيتي التّعلم المدمج والتّعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصفّ السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بها)

رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية العلوم التربوية/جامعة الشرق الأوسط في الأردن.

- هدفت هذه الدّراسة إلى استقصاء أثر التّعليم المدمج والتّعليم المعكوس في تحصيل طلاب الصفّ السابع في مادة العلوم ومدى احتفاظهم بالتّعلم مقارنة بالطّريقة الاعتيادية.
- عينة الدّراسة: تكونت من (١٣٣) طالباً من طلاب مدرسة تابعة لوكالة الغوث الدولية في المملكة الأردنية (عمان) وقد تم تدريس طلبة المجموعة التّجريبية الأولى البالغ عددهم

(٤٤) طالباً وفقاً للتعليم المعكوس، في حين تم تدريس طلبة المجموعة التّجريبية الاخرى البالغ عددهم (٤٥) طالباً وفقاً للتعليم المدمج، بينما تم تدريس طلبة المجموعة الضّابطة البالغ عددهم (٤٤) طالباً وفقاً للطريقة الاعتيادية.

- منهج الدّراسة: اعتمدت الدّراسة المنهج شبه التّجريبي باستخدام التّصميم العاملي باختبار قبلي وبعدي.
- المادة: العلوم.
- المتغيرات التابعة: التّحصيل والاحتفاظ بالتّعلم.
- أداة الدّراسة: اختبار تحصيل تكون من (٢٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد.
- الوسائل الإحصائية:

١- اختبار (شيفيه) لتوضيح الفروق في اداء المجموعات.

٢- تحليل التباين المشترك المصاحب.

٤- نتائج الدّراسة: توصلت الدّراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التّجريبيتين في الاختبار التّحصيلي ولصالح المجموعة التّي تعلمت بالتّعليم المدمج مقارنة بالمجموعة التّي تعلمت بالتّعليم المعكوس.

٥- توصيات الدّراسة: اوصت بتدريب المعلمين على التّعليم المدمج والتّعليم المعكوس، وتبنيه في المدارس والجامعات.

الدراسات الاجنبية التي تناولت التعليم المعكوس:

4- **Clark(2013): EXAMINING THE EFFECTS OF THE FLIPPED MODEL OF INSTRUCTION ON STUDENT ENGAGEMENT AND PERFORMANCE IN THE SECONDARY MATHEMATICS CLASSROOM: AN ACTION RESEARCH STUDY.**

اثر انموذج التعليم المعكوس في مشاركة طلبة المرحلة الثانوية وادائهم في مادة الرياضيات.

أطروحة دكتوراه مقدمة إلى كلية التربية/ جامعة كابيلا في الولايات المتحدة الأمريكية.

- هدفت هذه الدّراسة إلى تقصي أثر التّعليم المقلوب في مشاركة الطلاب وادائهم مقارنة بالصفّ التقليدي في مادة الرياضيات لدى طلبة المرحلة الثانوية .

- عينة الدّراسة: تكونت من (٤٢) طالباً وطالبة من طلبة الثانوية في الجنوب الغربي لولاية لويزيانا، وقد تم تدريس طلبة المجموعة التّجريبية وفقاً لبيئة الصفّ المقلوب ، بينما تم تدريس طلبة المجموعة الضّابطة وفقاً للصف الاعتيادي.
- منهج الدّراسة: اعتمدت الدّراسة المنهج المختلط ، وقد استخدم الباحثّ تصميم المجموعتين التّجريبية والضّابطة باختبار قبلي وبعدي.
- المادة: الرياضيات
- المتغيرات التابعة: مشاركة الطّلبة وادائهم.
- أداتا الدّراسة: اختبار اداء تكون من فقرات اختيار من متعدد وفقرات إجابة قصيرة، ومقياس ليكرت (likert scale)، واستبيان.
- الوسائل الإحصائية:

١- اختبار (تاء) لمعرفة الفرق في الاداء.

٢- معادلة الفا كرونباخ.

٣- تحليل التباين مزيج من الانحدار المتعدد (ANCOVA).

٦- نتائج الدّراسة: توصلت الدّراسة إلى ان مشاركة الطّلبة قد شهدت زيادة كبيرة مع الصفّ المقلوب، بينما لم يتغير كثيرا مستوى ادائهم الاكاديمي في الصفّ المقلوب مقارنة بالصفّ الاعتيادي.

٧- توصيات الدّراسة: اوصت الدّراسة بتشجيع المربين على التّركيز على استرتيجيات التّدريس التّي تركز على المعلم ومنها الصفّ المقلوب.

5- Butzler (2015) :The Effects of Motivation on Achievement and Satisfaction in Flipped Classroom Learning Environment.

(اثر التحفيز على التحصيل والرضا في بيئة التعليم المعكوس في الفصل الدراسي)

أطروحة دكتوراه مقدمة إلى جامعة ماكيندري في الولايات المتحدة الأمريكية.

- هدفت هذه الدّراسة إلى تقصي فاعلية الصفّ المقلوب مقارنة بالصفّ التقليدي في تحصيل طلبة الصفّ الخامس ومستوى انجازهم للواجبات المنزلية في مادة الرياضيات، وكذلك التعرف على تصورات الطّلبة والاباء .

- عينة الدّراسة: تكونت من (٩٠) طالباً وطالبة من طلبة مدرسة ريفية من جنوب ألينوي في امريكا، وقد تم تدريس طلبة المجموعة التّجريبية البالغ عددهم (٤٤) وفقاً للصف المقلوب، بينما تم تدريس طلبة المجموعة الضّابطة البالغ عددهم (٤٦) وفقاً للصف الاعتيادي.
- منهج الدّراسة: اعتمدت الدّراسة المنهج المختلط، وقد استخدم الباحثّ تصميم البحثّ النّوعي استقصاء الطّالب والوالدين.
- المادة: الرياضيات.
- المتغيرات التابعة: التّحصيل و ومستوى انجاز الواجبات المنزلية والتعرف على تصورات الطّلبة والاباء.
- أداة الدّراسة: اختبار تحصيل. واستبانة مفتوحة اجاب عنها الطّلبة واولياء امورهم، والمقابلة مع الطّلبة المشاركين في التّجربة.
- الوسائل الإحصائية:

١- اختبار (تاء) لمعرفة الفرق في اختبار التّحصيل .

٢- اختبار (AIMSweb) لمعرفة الفرق في مستويات انجاز الطّلبة للوجبات المنزلية.

٨- نتائج الدّراسة: توصلت الدّراسة إلى ان تحصيل الطّلبة ومستوى انجازهم للواجبات المنزلية لم يتحسن مع الصفّ المقلوب، إلّا أن مشاركة الطّلبة ونشاطهم في الصفّ المقلوب كان أكثر منه في الصفّ الاعتيادي. وقد عزى الباحثّ عدم فاعلية الصفّ المقلوب إلى ضعف توفر التّكنولوجيا لدى أفراد مجتمع البحث، كونهم من بيئات اجتماعية فقيرة.

٩- توصيات الدّراسة: اوصت الدّراسة بتوعية المعلمين وتدريبهم على الفصول المقلوبة، وتوفير جهاز حاسوب شخصي لكل طالب.

6- Smith(2015) : The effiacty of Flipped Learning Classroom.

(فاعلية فصول التعليم المعكوس)

أطروحة دكتوراه مقدمة إلى كلية التربية/ جامعة نورثستترال في الولايات المتحدة الأمريكية.

- هدفت هذه الدّراسة إلى تقصي أثر الدافع الاكاديمي على التحصيل والرضا في بيئة الصفّ القلوب مقارنة بالصفّ التقليدي في مادة العلوم البيئية لدى طلبة الكلية المفتوحة.
- عينة الدّراسة: تكونت من (٤٩) طالباً وطالبة من طلبة الكلية المفتوحة في ولاية بنسلفانيا، وقد تم تدريس طلبة المجموعة التّجريبية البالغ عددهم (٢٦) وفقاً لبيئة الصفّ المقلوب ، بينما تم تدريس طلبة المجموعة الضّابطة البالغ عددهم (٢٣) وفقاً للصف الاعتيادي.

- منهج الدّراسة: اعتمدت الدّراسة المنهج شبه التّجريبي، وقد استخدم الباحثّ تصميم المجموعتين التّجريبية والضّابطة باختبار قبلي وبعدي.
- المادة: العلوم.
- المتغيرات التابعة: التحصيل والرضا.
- أداوات الدّراسة: اختبار تحصيل تكون من (٢٧) فقرة من نوع متعدد الخيارات، ومقياس ليكرت (likert scale) لقياس الرضا، وتصميم مقياس لقياس الدافع الاكاديمي.
- الوسائل الإحصائية:

٤- اختبار (فاء) لمعرفة الفرق في التحصيل.

٥- معادلة الفا كرونباخ.

٦- تحليل التباين مزيج من الانحدار المتعدد (ANCOVA).

١٠- نتائج الدّراسة: توصلت الدّراسة إلى ان تحصيل الطّلبة ومستوى رضاهم لم يتحسن مع الصفّ المقلوب، وقد ذكر الباحثّ ان تلك النتيجة قد تكون بسبب انسحاب بعض أفراد العينة المشاركين في التّجربة ، وكذلك بسبب التباين في اسلوب المدربين القائمين على تنفيذ التّجربة.

١١- توصيات الدّراسة: لم تقدم الدّراسة اي توصية.

المحور الثّاني: (الدراسّات المتعلقة بمتغير التّفكير البصري)

- دراسة (ربحي،٢٠٠٦م)
- دراسة (الشهيلي،٢٠١٤م)
- دراسة (الشمري،٢٠١٥م)

١- **دراسة (ربحي،٢٠٠٦م): (فاعلية استخدام برمجيات تعلمية على التّفكير البصري والتّحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصفّ الحادي عشر)**

رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية التّربية /الجامعة الاسلامية في غزة.

- هدفت الدّراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام برمجيات تعلمية على التّفكير البصري والتّحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصفّ الحادي عشر.
- عينة الدّراسة: تكونت من (٨٣) طالبة، وقد تم تدريس طالبات المجموعة التّجريبية البالغ عددهم(٤١) باستخدام البرمجيات التّعلمية، بينما تم تدريس طلبة المجموعة الضّابطة البالغ عددهم (٢٥) على وفق الطّريقة الاعتيادية.

- منهج الدّراسة: اعتمدت الدّراسة المنهج التّجريبي ، وقد استخدم الباحثّ تصميم المجموعتين التّجريبية والضّابطة ذي الاختبار القبلي والبعدي.
- المادة: تكنولوجيا المعلومات
- المتغيرات التابعة: التّحصيل وتنمية التّفكير البصري.
- أداتا الدّراسة: اختبار تحصيل تكون من(٤٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد، واختبار تفكير بصري تكون من (٤٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد.
- الوسائل الإحصائية:

١- اختبار (تاء) لمعرفة الفرق في التّحصيل والتّفكير البصري.

٢- معامل ارتباط بيرسون

٣- معادلة (جاتمان) لحساب ثبات الاختبار.

- نتائج الدّراسة: توصلت الدّراسة إلى فاعلية البرمجيات التّعلمية في تنمية التّفكير البصري والتّحصيل في التّكنولوجيا لدى طالبات الصفّ الحادي عشر.

٢-دراسة (الشهيلي،٢٠١٤): (أثر استراتيجيات التّعلم البصري في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والتّفكير البصري عند طلاب الصفّ الرّابع العلمي)

أطروحة دكتوراه مقدمة إلى كلية التّربية ابن الهيثم /جامعة بغداد في العراق.

- هدفت الدّراسة إلى تقصي أثر استراتيجيات التّعلم البصري في اكتساب المفاهيم الفيزيائية والتّفكير البصري عند طلاب الصفّ الرّابع العلمي، ومعرفة العلاقة بين اكتساب المفاهيم الفيزيائية والتّفكير البصري.
- عينة الدّراسة: تكونت من (٦٠) طالبا، وقد تم تدريس طالبات المجموعة التّجريبية البالغ عددهم(٣٠) باستخدام استراتيجيات التّعليم البصري، بينما تم تدريس طلبة المجموعة الضّابطة البالغ عددهم (٣٠) على وفق الطّريقة الاعتيادية.
- مدة الدّراسة: ثمانية اسابيع.
- منهج الدّراسة: اعتمدت الدّراسة المنهج التّجريبي ، وقد استخدم الباحثّ تصميم المجموعتين التّجريبية والضّابطة ذي الاختبار البعدي.
- المادة: الفيزياء.
- المتغيرات التابعة: اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتنمية التّفكير البصري.

- أداتا الدّراسة: اختبار اكتساب المفاهيم تكون من(٤٥) فقرة من نوع اختيار من متعدد، واختبار التّفكير البصري تكون من(٣٣) فقرة من نوع اختيار من متعدد.
- الوسائل الإحصائية:

١- اختبار (تاء) لمعرفة الفرق في اختباري اكتساب المفاهيم والتّفكير البصري.

٢- معامل ارتباط (بيرسون) لإيجاد الارتباط بين فقرات اختبار التّحصيل.

٣- معامل ارتباط (بوينت باي سيريل) لإيجاد الارتباط بين فقرات اختبار التّفكير البصري.

٤- معادلة (كيودر ريتشاردسون-٢٠) لحساب ثبات اختباري اكتساب المفاهيم والتّحصيل.

- نتائج الدّراسة: توصلت الدّراسة أن استعمال استراتيجيات التّعليم البصري في التّدريس له أثر ايجابي في اكتساب المفاهيم الفيزيائية وتحسين التّفكير البصري عند طلاب الصفّ الرّابع العلمي.

٢- **دراسة (الشمري،٢٠١٥م): (تصميم تعليمي-تعلمي على وفق استراتيجيات العبء المعرفي واثره في تحصيل مادة الكيمياء والتّفكير البصري لطلاب الرّابع العلمي)**

أطروحة دكتوراه مقدمة إلى كلية التّربية ابن الهيثم /جامعة بغداد في العراق.

- هدفت الدّراسة إلى التّحقق من أثر تصميم تعليمي ـ تعلمي على وفق استراتيجيات العبء المعرفي في تحصيل مادة الكيمياء والتّفكير البصري لطلاب الصفّ الرّابع العلمي.
- عينة الدّراسة: تكونت من (٦٧) طالباً، وقد تم تدريس طالبات المجموعة التّجريبية البالغ عددهم(٣٤) باستخدام التّصميم التّعليمي ــ التّعلمي، بينما تم تدريس طلبة المجموعة الضّابطة البالغ عددهم (٣٣) على وفق الطّريقة الاعتيادية.
- مدة الدّراسة: ثلاثة عشر اسبوعاً.
- منهج الدّراسة: اعتمدت الدّراسة المنهج التّجريبي ، وقد استخدم الباحثّ تصميم المجموعتين التّجريبية والضّابطة ذي الاختبار البعدي.
- المادة: الكيمياء.
- المتغيرات التابعة: التّحصيل وتنمية التّفكير البصري.
- أداتا الدّراسة: اختبار اكتساب المفاهيم تكون من(٤٥) فقرة من نوع اختيار من متعدد، واختبار التّفكير البصري تكون من(٤٤) فقرة من نوع اختيار من متعدد.
- الوسائل الإحصائية:

١- اختبار (تاء) لإيجاد التّكافؤ و لمعرفة الفرق في اختباري التّحصيل والتّفكير البصري.

٢- معامل ارتباط (بيرسون) لإيجاد الارتباط بين فقرات اختبار التّفكير البصري.

٣- معادلة (الفا كرونباخ) لحساب معامل ثبات الفقرات المقالية في اختبار التّفكير البصري.

٤- معادلة (كيودر ريتشاردسون-٢٠) لحساب ثبات الفقرات الموضوعية في اختباري التّحصيل والتّفكير البصري.

٥- معادلة كوبر لحساب الاتفاق بين المحكمين وحساب اتساق ثبات التصحيح للفقرات المقالية.

- نتائج الدّراسة: توصلت الدّراسة إلى وجود فرق ذي دلالة إحصائية للمجموعة التّجريبية الذّين درسوا على وفق التّصميم التّعليمي ــ التّعلمي المستند على استراتيجيات العبء المعرفي على اقرانهم المجموعة الضّابطة في اختباري التّحصيل والتّفكير البصري.

المحور الثّالث (الدراسّات ذات العلاقة بمادة التّذوق الفني)

- دراسة (الجبوري،٢٠١٣م)
- دراسة (ال ساعد، ١٤٢١هـ)

١- دراسة (الجبوري،٢٠١٣م): (فاعلية وحدة نمطية في تحصيل مادة التذوق الفني لدى طلبة قسم التربية الفنية)

رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية التّربية الأساسية/الجامعة المستنصرية في العراق.

- هدفت الدّراسة إلى بناء وحدة تعليمية نمطية في مادة التّذوق الفني ، وتقصي فاعليتها في التّحصيل من طريق تطبيقها على طلبة المرحلة الأولى/ قسم التّربية الفنية.
- عينة الدّراسة: تكونت من (٦٠) طالباً وطالبة، وقد تم تدريس طلبة المجموعة التّجريبية البالغ عددهم(٣٠) على وفق الوحدة التّعليمية النمطية ، بينما تم تدريس طلبة المجموعة الضّابطة البالغ عددهم (٣٠) على وفق الطّريقة الاعتيادية.
- مدة الدّراسة: ثمانية اسابيع.
- منهج الدّراسة: اعتمدت الدّراسة المنهج التّجريبي ، وقد استخدم الباحثّ تصميم المجموعتين التّجريبية والضّابطة ذي الاختبار البعدي.
- المادة: التّذوق الفني.
- المتغير التابع: التّحصيل.
- أداة الدّراسة: اختبار تحصيل تكون من(٥٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد.
- الوسائل الإحصائية:

١- اختبار (تاء) لمعرفة الفرق في التّحصيل.

٢- معادلة كوبر لحساب اتفاق الخبراء.

٣- معادلة كيودر ريتشاردسون ٢٠ لحساب الثبات.

- نتائج الدّراسة: للوحدة التّعليمية النمطية أثر ايجابي في تدريس مادة التّذوق الفني، إذ تفوقت المجموعة التّجريبية على المجموعة الضّابطة في التّحصيل.

٢- دراسة (ال ساعد ١٤٢١هـ): (أثر استخدام الشرائح الملونة والمستنسخات الفنية على تحصيل طلاب كلية المعلمين في مادة التّذوق وتاريخ الفن)

- رسالة ماجستير مقدمة إلى كلية التّربية /جامعة ام القرى بمكة المكرمة.
- هدفت الدّراسة إلى معرفة أثر استخدام الشرائح الملونة والمستنسخات الفنية على تحصيل طلاب قسم التّربية الفنية في كلية المعلمين في مادة التّذوق وتاريخ الفن، وعلى تنمية قدراتهم على تحليل وقراءة الأعمال الفنية.
- عينة الدّراسة: تكونت من (٥٠) طالباً وطالبة، وقد تم تدريس طلبة المجموعة التّجريبية البالغ عددهم(٢٥) باستخدام الشرائح الملونة والمستنسخات الفنية، بينما تم تدريس طلبة المجموعة الضّابطة البالغ عددهم (٢٥) على وفق الطّريقة الإلقائية.
- مدة الدّراسة: اربعة اسابيع.
- منهج الدّراسة: اعتمدت الدّراسة المنهج شبه التّجريبي ، وقد استخدم الباحثّ تصميم المجموعتين التّجريبية والضّابطة ذي الاختبار البعدي.
- المادة: التّذوق الفني وتاريخ الفن.
- المتغير التابع: التّحصيل.
- أداة الدّراسة: اختبار تحصيل تكون من(١٧) فقرة من نوع اختيار من متعدد.
- الوسائل الإحصائية:

١-اختبار (تاء) لمعرفة الفرق في التّحصيل.

٢- اسلوب تحليل التباين لحساب الثبات.

- نتائج الدّراسة: توصلت الدّراسة ان استخدام الشرائح والمستنسخات الفنية كان لها أثر في الفروق بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة في التّحصيل الدّراسي وفي القدرة على قراءة وتحليل الأعمال الفنية لصالح المجموعة التّجريبية.

المحور الرابع: جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدّراسة الحالية والدراسّات السّابقة:

بعد الاطلاع على الدراسّات التّي استخدمت التّعليم المعكوس كمتغير مستقل، والتفكير البصري كمتغير مستقل، ومادة التذوق الفني، فيما يلي تحديد أهم جوانب الاتفاق والاختلاف بين الدّراسة الحالية وبين تلك الدراسّات:

١- العينة: تباينت الدراسّات السّابقة في احجام عيناتها وقد تراوحت بين (٤٢-١٣٣) أما في هذه الدّراسة فقد بلغت (٣٠) طالباً وطالبةً.

٢- المرحلة الدّراسية: اتفقت الدراسّات السّابقة في اختيار طلبة المرحلة الأساسية والثانوية، باستثناء دراسة (الجبوري،٢٠١٣م) و (ال ساعد١٤٢١هـ) (مSmith,2015)؛ إذ تناولت المرحلة الجامعية وقد اتفقت مع الدّراسة الحالية.

٣- منهج الدّراسة: اعتمدت دراسة (Clark,2013) و (Smith,2015) المنهج المختلط، بينما اعتمدت باقي الدراسّات الاخرى المنهج شبه التّجريبي، وهو المنهج المعتمد في الدّراسة الحالية.

٤- المتغيرات المستقلة والتابعة: يوضحها جدول (٢).

جدول (٢)

المتغيرات المستقلة والتابعة في الدراسّات السّابقة

ت	اسم الباحث	المتغير المستقل	المتغير التابع
١	عبد العظيم ٢٠١٤م	التدريس المعكوس	التفكير البصري، وخف القلق.
٢	حمدالله ٢٠١٦م	استراتيجية التّعلم المعكوس	التّفكير الاستقرائي
٣	الشكعة ٢٠١٦م	استراتيجيتي التّعلم المدمج والتّعلم المعكوس	التّحصيل والاحتفاظ بالتّعلم
٤	Clark 2013	التّعليم المقلوب	المشاركة والاداء
٥	Smith(2015)	الصفّ المقلوب	الانجاز والرضا
٦	Butzler 2015	الصفّ المقلوب	التّحصيل وانجاز الواجبات
٧	ربحي ٢٠٠٦م	برمجيات تعلمية	التّفكير البصري والتّحصيل
٨	الشهيلي ٢٠١٤م	استراتيجيات التّعلم البصري	المفاهيم الفيزيائية والتّفكير البصري
٩	الشمري ٢٠١٥م	تصميم تعليمي-تعلمي على وفق استراتيجيات العبء المعرفي	التّحصيل والتّفكير البصري
١٠	الجبوري ٢٠١٣م	وحدة نمطية	التّحصيل
١١	**ال ساعد١٤٢١هـ**	الشرائح الملونة والمستنسخات الفنية	التّحصيل

وقد اتفقت الدّراسة الحالية مع دراسة كل من (عبد العظيم،٢٠١٤م) و (حمدالله ٢٠١٦م) و (الشكعة ٢٠١٦م) و (Clark2013) في المتغير المستقل (التّعليم المعكوس) ومع دراسة كل من (ربحي،٢٠٠٦م) و(الشمري ٢٠١٥م) في المتغيرات التابعة (التّحصيل والتّفكير البصري)

المادة الدّراسية: تباينت الدراسّات السّابقة في طبيعة المواد الدّراسية المحددة، وقد اتفقت الدّراسة الحالية مع دراسة كل من (الجبوري،٢٠١٣م) ودراسة (ال ساعد،١٤٢١هـ) في مادة التّذوق الفني، وكما هو موضح في جدول (٣).

جدول (٣)

المواد الدّراسية التّي تناولتها الدراسّات السّابقة

ت	اسم الباحث	المادة الدّراسية
١	عبد العظيم ٢٠١٤م	الرياضيات
٢	حمدالله ٢٠١٦م	قواعد اللغة العربية
٣	الشكعة ٢٠١٦م	العلوم
٤	Clark 2013	الرياضيات
٥	Smith2015	العلوم
٦	Butzler2015	الرياضيات
٧	ربحي ٢٠٠٦م	تكنولوجيا المعلومات
٨	الشهيلي ٢٠١٤م	الفيزياء
٩	الشمري ٢٠١٥م	الكيمياء
١٠	الجبوري ٢٠١٣م	التّذوق الفني
١١	ال ساعد١٤٢١هـ	التّذوق الفني

٥- الادوات: تنوعت الدراسّات السّابقة في استخدام ادوات القياس بين الاختبارات والمقاييس اما الدّراسة الحالية، فقد استخدمت اختباري التّحصيل المعرفي والتّفكير البصري.

٦- النتائج: اتفقت جميع الدراسّات السّابقة التّي استخدمت التّعليم المعكوس كمتغير مستقل بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التّجريبية وبين متوسط طلبة المجموعة الضّابطة في اختبار التّحصيل لصالح المجموعة التّجريبية، باستثناء دراسة (Butzer,2015)، وكذلك اتفقت نتائج دراسة كل من (عبد العظيم ٢٠١٤م) و (حمد الله،٢٠١٦) على أثر التّعليم المعكوس في تنمية التّفكير البصري الاستقرائي، اما نتائج الدراسة الحالية فانها ستظهر في الفصل الرابع.

المحور الخامس: جوانب الافادة من الدراسّات السّابقة:

١- الافادة في المنهج المتبع في الدّراسة.

٢- المساعِدّة في صياغة الأهداف السّلوكية والخطط التّدريسية.

٣- تحديد أدوات القياس الملائمة لمتغيرات الدّراسة، والوسائل الإحصائية المناسبة.

٤- المساعِدّة في تحليل النتائج ومناقشتها

٥- الاستزادة من المعلومات والمعرفة بمتغيرات الدّراسة والتوجيه نحو المصادر والمراجع المطلوبة.

الفصل الثّالث

منهج البحثّ واجراءاته

الفصل الثّالث

منهج البحثّ واجراءاته

يتضمن هذا الفصل عرض للإجراءات المتبعة في الدّراسة من حيث اعتماد المنهجية الملائمة، والتّصميم التّجريبي المعتمد، وتحديد المجتمع والعينة، وتحقيق التّكافؤ بين مجموعتي البحث، وتحديد المتغيرات ، وضبط المتغيرات الدخيلة على التّجربة، واعداد مستلزمات البحث، وعرض أداتي البحثّ والوسائل الإحصائية المستعملة وكما يأتي:

اولاً- منهجية البحث:

لتحقيق هدفي البحثّ الحالي اعتمد الباحثّ المنهج التّجريبي بوصفهِ "اسلوباً تجريبياً لمتغيرات مقصودة محددة بموقف أو ظاهرة أو إدخال معين في ظل ظروف مضبوطة"(حمدي:٢٠٠٦م، ٢٣٠).

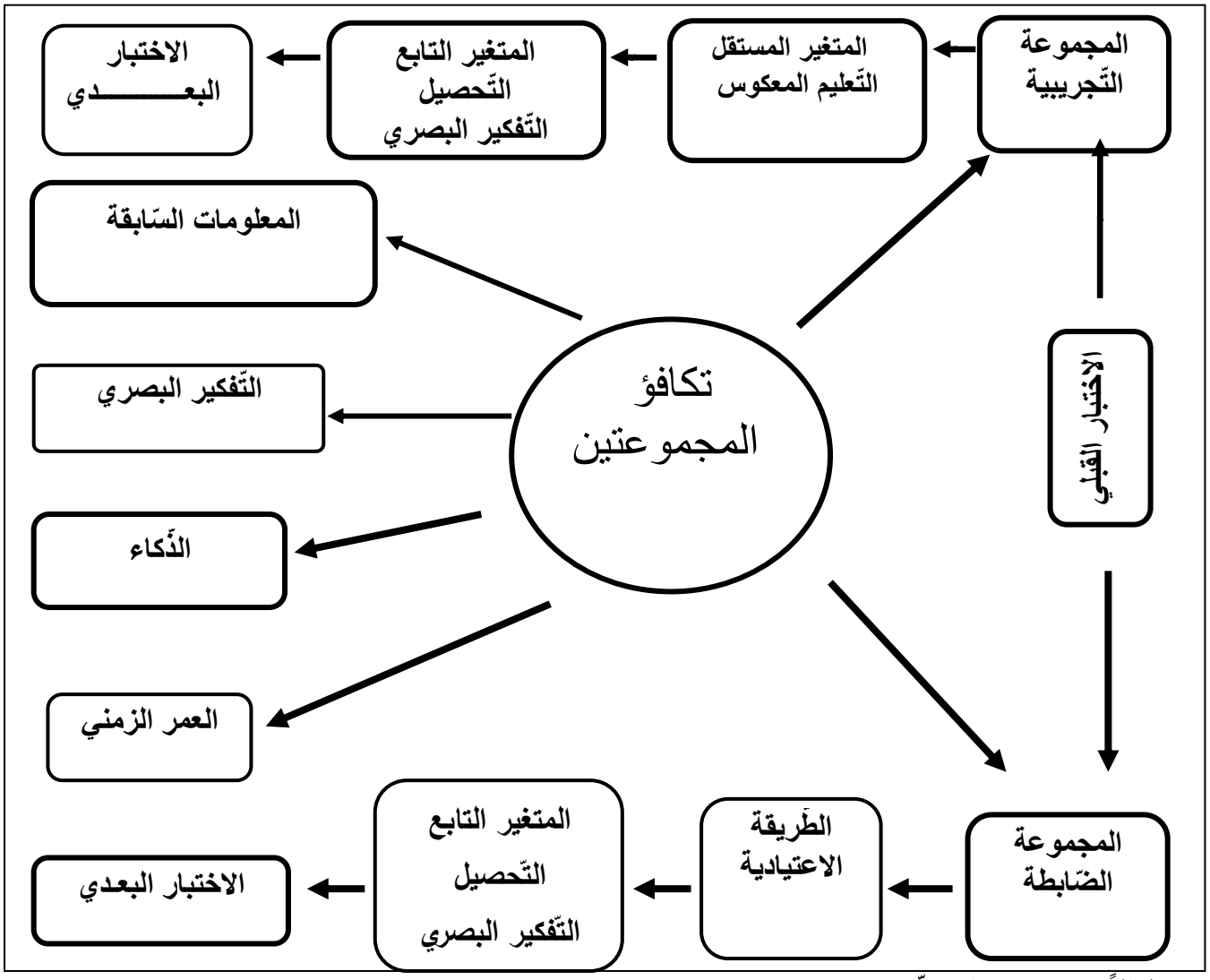
ثانياً- التّصميم التّجريبي:

الغرض من تصميم البحثّ هو: "تقديم وصف دقيق للكيفية التّي بواسطتها سيجيب الباحثّ عن سؤال البحثّ إجابة موضوعية" (عطيفة:٢٠٠٢م، ١٣٦)، وقد تم اعتماد "التّصميم التّجريبي ذو المجموعتين المتكافئتين التّجريبية والضّابطة مع تطبيق قبلي وبعدي" (العزاوي،٢٠٠٨م: ١١٩).

ويعد هذا التصميم أكثر ملائمةٍ للكيفية التّي تجري بها هذه الدّراسة لتحقيق اهدافها؛ إذ سيتم اعتماد التّعليم المعكوس كمتغير مستقل سوف تتعرض له المجموعة التّجريبية دون الضّابطة فيما يخص التّحصيل، وستقاس نتائج مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة)، بواسطة اختبار التّحصيل المعرفي البعدي الذّي سوف تتعرضان له في نهاية التّجربة، وفيما يخص التّفكير البصري فسوف تتعرض المجموعة التّجريبية لاختبار التّفكير البصري قبلياً وبعدياً، لمعرفة الفروق ان كانت هناك فروق، بعد ذلك ستقاس الفروق بين مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) في اختبار التّفكير البصري، كما هو موضح في مخطط (٥).

مخطط (٥)

التّصميم التّجريبي لمجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة)



ثالثاً- مجتمع البحثّ وعينته

أ- مجتمع البحث:

"يشمل مجتمع البحثّ جميع مفردات الظاهرة التّي يدرُسها الباحث، أي جميع الأفراد أو الأشياء الذّين يكوُنون موضوع مشكلة البحث""(عبيدات:١٩٩٨م، ١١٣)، وقد تكوَن مجتمع البحثّ الحالي من طلبة قسم التّربية الفنية المرحلة الأولى في كليتي التّربية الأساسية بالجامعة المستنصرية وجامعة ميسان -الدّراسة الصباحية- للعام الدّراسي ٢٠١٧م-٢٠١٨م ، والبالغ عددهم (١٧٣) طالباً وطالبةً، وكما هو موضح في جدول(٤).

جدول (٤)

توزيع مجتمع البحث

ت	الجامعة	الكلية	الذكور	الإناث	الكلي
١	المستنصرية	التّربية الأساسية	٦٨	٧٠	١٣٨
٢	ميسان	التّربية الأساسية	١٨	١٧	٣٥

ب-عينة البحث:

"العينة هي فئة تمثل مجتمع أو جمهور البحثّ أو كل المفردات الظاهرة التّي يريد الباحثّ دراستها. (دويدري:٢٠٠٠م، ٣٠٥)، وقد تطلب البحثّ اختيار نوعين من العينات وهما:

١- عينة التّطبيق الإحصائي:

وهي العينة المحددة لغرض استخراج الخصائص السيكومترية لاختباري (التّحصيل والتّفكير البصري) ، وقد اعتمد الباحثّ العينة الاستطلاعية من طلبة قسم التّربية الفنية المرحلة الأولى بكلية التّربية الأساسية في الجامعة المستنصرية -الدّراسة الصباحية- البالغ عددهم(١٣٨) طالباً وطالبة.

٢- عينة التّطبيق النهائي:

لما كان من الصعوبة اجراء التّجربة على أفراد المجتمع الأصلي كافة، تم اعتماد طلبة المرحلة الأولى في قسم التّربية الفنية بجامعة ميسان في كلية التربية الاساسية كعينة أساسية تمثل المجتمع الأصلي بصورة قصدية؛ إذ إن العينة القصدية "يتم اختيارها عمداً أو قصداً بسبب وجود دليل على أنها تمثل الأصل في ضوء مؤشرات أو بحوث سابقة"(باهي:٢٠٠٢م، ٦٦).

وقد تكونت العينة الأساسية من (٣٥) طالباً وطالبة، تم اختيار القاعة (أ) بطريقة السحب العشوائي عن طريق القرعة، لتمثل المجموعة التّجريبية، بينما مثلت القاعة (ب) المجموعة الضّابطة، وقد تم استبعاد ثلاث طالبات في المجموعة التّجريبية إحصائياً كونهن انضممن في فترة متأخرة جداً للدوام مع بقائهن في القاعة الدّراسية، وطالباً واحداً من المجموعة التجريبية بسبب تركه الدوام خلال مدة التّجربة، وطالباً واحداً من المجموعة الضّابطة بسبب تركه الدوام خلال مدة التّجربة، وبهذا فقد اصبحت عينة البحثّ مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة بواقع (١٥) طالب وطالبة لكل من المجموعة التّجريبية والضّابطة، كما هو موضح في جدول (٥).

جدول (٥)

توزيع أفراد المجموعة التّجريبية والضّابطة

المجموعة	القاعة	العدد الكلي	المستبعدين	عدد الطّلبة بعد الاستبعاد
التّجريبية	أ	١٩	٤	١٥
الضّابطة	ب	١٦	١	١٥
المجموع		٣٥	٥	٣٠

رابعاً- تكافؤ مجموعتي البحث:

"يقصد بالتّكافؤ جعل المجموعتين التّجريبية والضّابطة متكافئين تماماً أي متشابهتين في جميع المتغيرات عدا المتغير المستقل المراد دراسة أثره" (العساف ، ١٩٨٧م، ٣١٢)، وقد حرص الباحثّ على السلامة الداخلية للتجربة بواسطة تحقيق التّكافؤ بين مجموعتي البحثّ قبل الشروع بالتّدريس في عدد من المتغيرات التّي من المحتمل أن تؤثر في نتائج التّجربة و تلك المتغيرات هي:

١- العمر الزمني محسوباً بالأشهر.

٢- المعلومات السّابقة.

٣- الذّكاء.

٤- التّفكير البصري.

وفيما يأتي توضيح لإجراءات تحقيق التّكافؤ في المتغيرات المذكورة:

١- العمر الزمني للطلبة محسوبا بالشهور:

حصل الباحثّ على بيانات طلبة العينة الخاصة بالعمر الزمني من شعبة التسجيل في كلية التّربية الأساسية باليوم والشهر والسنة، وبعد احتساب أعمار الطّلبة بالشهور لغاية تاريخ بدء التّجربة ٢٠١٧/١١/١٤م كما في ملحق (٤)، اتضح ان متوسط أعمار طلبة المجموعة التّجريبية (٢٤٥,٧٣) وبانحراف معياري قدره (٢٦،٦٧) ، في حين كان متوسط أعمار طلبة المجموعة الضّابطة (٢٤٥,١٣) وبانحراف معياري قدره (٢٠,٣٥)، ولمعرفة دلالة الفرق بين كلا المتوسطين استعمل الباحثّ (الاختبار التائي) لعينتين مستقلتين؛ إذ تبين أن القيمة التائية المحسوبة: (٠,٦٩) اقل من قيمة التائية الجدولية: (٢،٠٤٨) وهذا يعني عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة في العمر الزمني عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، أي أن المجموعتين متكافئتين في متغير العمر، وكما هو موضح في جدول (٦).

جدول (٦)

تكافؤ مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) في متغير العمر الزمني

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التّجريبية	١٥	٢٤٥,٧٣	٢٦,٦٧	٢٨	٠,٦٩	٢،٠٤٨	غير دالة
الضّابطة	١٥	٢٤٥,١٣	٢٠,٣٥				

٢- المعلومات السّابقة:

للتعرف على ما يمتلكهُ الطّلبة عينة البحثّ من معلومات سابقة عن موضوعات مادة التّذوق الفني، أعد الباحثّ اختباراً للمعلومات السّابقة تكون من (٢٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد، تم التّحقق من صدقهِ بواسطة عرضه على الخبراء وكما موضح في ملحق (٥).

طُبِق الاختبار على الطّلبة عينة البحثّ يوم الثلاثاء ٢٠١٧/١١/١٤م، وبعد تصحيح الإجابات وذلك باعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفراً للإجابة الخاطئة، أو التّي من دون إجابة، أو التّي تحمل أكثر من إجابة، وبعد جمع الدرجات كما موضح في ملحق (٦)، اتضح أن متوسط درجات طلبة المجموعة التّجريبية هو (٤٥،٢٧) بانحراف معياري قدره (١٣،٠١)، في حين ظهر متوسط درجات طلبة المجموعة الضّابطة (٤٠،٤٢) بانحراف معياري قدره (٩،٣٢)، ولمعرفة دلالة الفرق بين كلا المتوسطين استخدم الباحثّ (الاختبار التائي) لعينتين مستقلتين، اتضح ان القيمة التائية المحسوبة هي (٠،٦٩٣) أقل من القيمة التائية الجدولية: (٢،٠٤٨)، وهذا يعني عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة عند مستوى دلالة (٠،٠٥)، أي أنهما متكافئتان في متغير المعلومات السّابقة، وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧)

تكافؤ مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) في متغير المعلومات السّابقة

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة٠,٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التّجريبية	١٥	٤٥،٢٧	١٣،٠١	٢٨	٠،٦٩٣	٢،٠٤٨	غير دالة
الضّابطة	١٥	٤٢،٤٠	٩،٣٢				

٣- الذّكاء:

"يُعد الذّكاء محصلة جميع القدرات العقلية، وأنه صفة يمكن قياسها بواسطة اختبارات الذّكاء" (السيد،١٩٧٦: ٢١٢)، ونظراً لما تعتمده الخطط الدّراسية المعِدّة في البحثّ والمتضمنة موضوعات مادة التّذوق الفني من فهم وتحليل ومقارنة يمكن ان يؤثر متغير الذّكاء في الاستجابة لها، وبما ان اختبار رافن (Raven) يعتمد على "الملاحظة الواضحة والفهم واستنباط الروابط والعلاقات بين الأشياء وتعلمها وموازنتها بعضها مع بعض، وان يفكر بالاستناد إلى التّحليل والتّجربة " (الماجدي:٢٠١١، ٨٧)، لذا اعتمد الباحثّ الاختبار المذكور لقياس الذّكاء.

يتكون هذا الاختبار من خمسة أجزاء (أ- ب - ج - د - هـ) كل جزء يحتوي على (١٢) فقرة، فتكون مجموع الفقرات (٦٠) فقرة وهي عبارة عن مجموعة مصفوفات تتدرج في صعوبتها من الأسهل إلى الأصعب، وتتطلب الإجابة عنها إكمال الشكل بواسطة اختيار بديل مناسب من ضمن بدائل عِدّة.

وبعد تطبيق الاختبار يوم الاربعاء ٢٠١٧/١١/١٥م، تم تصحيحه وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة، وبعد الحصول على الدرجات كانت اعلى درجة (٤٥) واقل درجة (١٧) كما موضح في ملحق (٧)، اتضح ان متوسط درجات طلبة المجموعة التّجريبية (٣٢،٦٠) بانحراف معياري قدره (٨,٩١٩)، في حين ظهر متوسط درجات طلبة المجموعة الضّابطة (٣٥,١٣) بانحراف معياري قدره (٧،٠٠٩)، ولمعرفة دلالة الفرق بين كلا المتوسطين استعمل الباحثّ (الاختبار التائي) لعينتين مستقلتين؛ اذ تبين ان القيمة التائية المحسوبة: (٠,٨٦٥) أقل من القيمة التائية الجدولية: (٢,٠٤٨)، وهذا يعني عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أي أنهما متكافئتان في متغير الذّكاء وكما موضح في جدول (٨).

جدول (٨)

تكافؤ مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) في متغير الذّكاء

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التّجريبية	١٥	٣٢،٦٠	٨،٩١٩	٢٨	٠،٨٦٥	٢،٠٤٨	غير دالة
الضّابطة	١٥	٣٥،١٣	٧،٠٠٩				

٤- التّفكير البصري في مادة التّذوق الفني:

لغرض الحصول على تكافؤ أكثر بين مجموعتي البحث، عمد الباحثّ إلى تطبيق اختبار التّفكير البصري على طلبة مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) قبلياً، يوم الثلاثاء ٢٠١٧/١١/١٤م، وبعد تصحيح إجابات الطّلبة وذلك بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو التّي تحمل أكثر من إجابة، جمعت درجات الطّلبة كما هو موضح في ملحق (١١)، اتضح أن متوسط درجات طلبة المجموعة التّجريبية (١٠،٣٢) بانحراف معياري قدره (٢،٤١)، في حين ظهر متوسط درجات طلبة المجموعة الضّابطة (٩،٥٣) بانحراف معياري قدره (٢،١٦)، ولمعرفة دلالة الفرق بين كلا المتوسطين استعمل الباحثّ (الاختبار التائي) لعينتين مستقلتين؛ إذ تبين ان القيمة التائية المحسوبة (٠,٩٥٦) أقل من القيمة التائية الجدولية: (٢,٠٤٨) وهذا يعني عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التّجريبية والضّابطة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) أي أنهما متكافئتان في متغير التّفكير البصري، وكما موضح في جدول (٩).

جدول (٩)

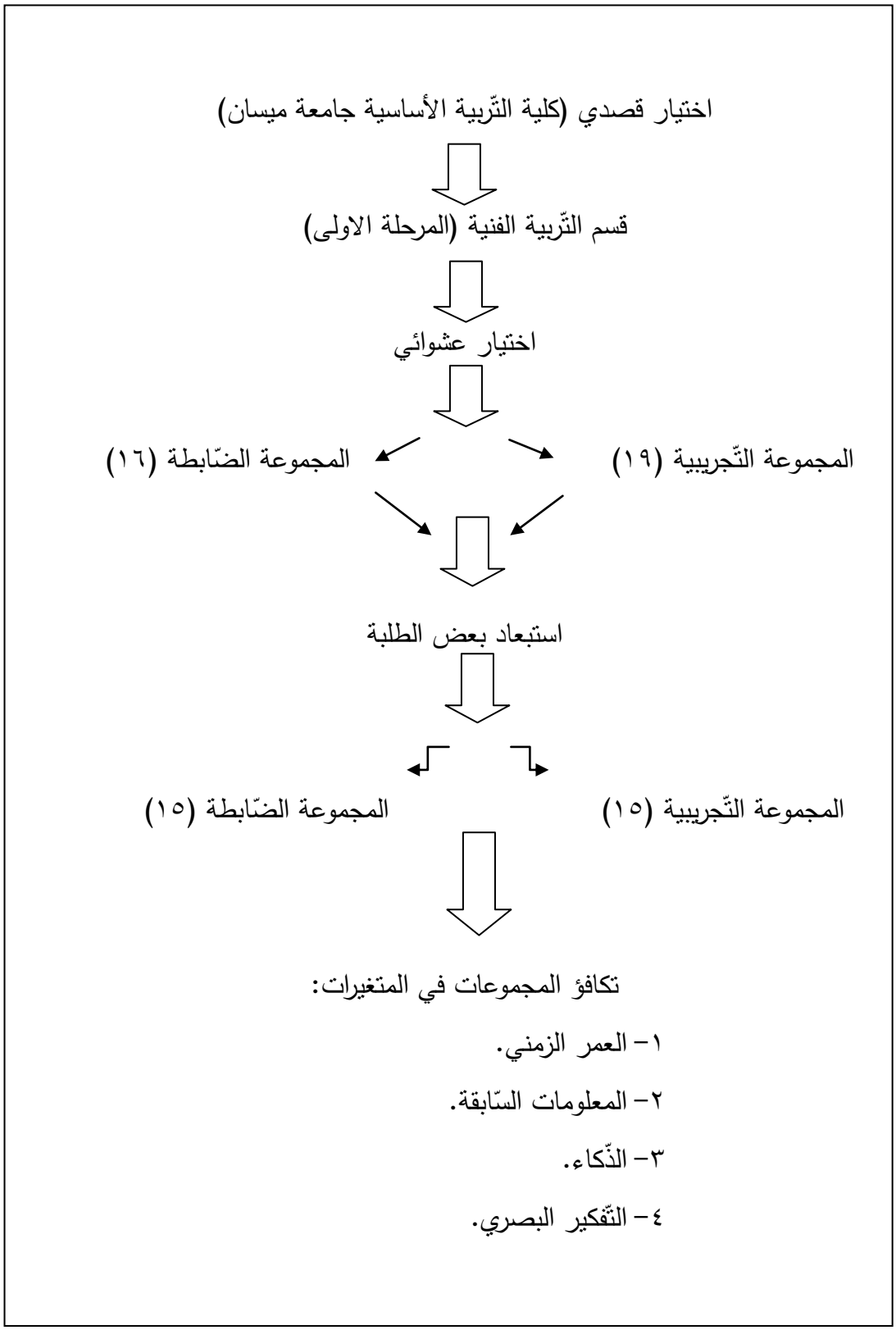
تكافؤ مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) في التّفكير البصري

المجموعة	عدد الطلبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة٠،٠٥
					المحسوبة	الجدولية	
التّجريبية	١٥	١٠,٣٣	٢,٤١	٢٨	٠,٩٥٦	٢,٠٤٨	غير دالة
الضّابطة	١٥	٩,٥٣	٢,١٦				

ويمكن ايضاح الإجراءات السّابقة بواسطة مخطط (٦).

مخطط (٦)

إجراءات اختيار وتكافؤ مجموعتي عينة البحث



خامساً- تحديد وضبط متغيرات الدّراسة:

حددت متغيرات الدّراسة بالشكل الآتي:

١- المتغير المستقل:

وهو التّدريس على وفق التّعليم المعكوس بالنسبة للمجموعة التّجريبية وعلى وفق الطّريقة الاعتيادية (طريقة المحاضرة) بالنسبة للمجموعة الضّابطة.

٢- المتغيران التابعان:

وهما التّحصيل والتّفكير البصري.

٣- المتغيرات الدخيلة:

"إن مادة البحثّ التربوي هي الإنسان وهي مادة معقدة، فقد يكون السّلوك الملاحظ غير ناتج عن المثير المحدد من الباحثّ، كما أن الباحثّ يتعامل مع متغيرات كثيرة من الصعب ضبطها" (شحاته،٢٠٠١م: ٨٥).

وتعرف المتغيرات الدخيلة أنها "نوع من المتغيرات المستقلة التّي لا تدخل في تصميم الدّراسة، ولا تخضع لسيطرة الباحث، لكنها تؤثر في نتائج الدّراسة عن طريق الأثر غير المرغوب فيه، الذّي تحدثه في المتغير التابع، ولا يستطيع الباحثّ ملاحظة المتغيرات الدخيلة أو قياسها لكنه يفترض وجود عدد من المتغيرات الدخيلة ويأخذها بنظر الاعتبار ... بتثبيت أثرها أو تحديده أو قياسه" (عبيد،٢٠٠٣م: ٢٥)، وعلى الرغم من تحقيق التّكافؤ بين مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) في عدد من المتغيرات التّي يحتمل تأثيرها في نتائج التّجربة، وزيادةً في الحرص على سلامة التّجربة والحد من المؤثرات التّي من المحتمل تأثيرها في المتغيرات التابعة عدا المتغير المستقل، عمد الباحثّ إلى ضبط بعض المتغيرات التّي يحتمل تأثيرها في نتائج البحثّ وهي كالآتي:

أ- البيئة التّعليمية:

"وهي المكونات البشرية و المادية لبيئة التّعليم ومدى تأثيرها في زيادة دافعية المتعلم للتعلم وتنظيم مجاله الادراكي" (فهمي،٢٠١٥م: ١٣).

وقد جرت محاولة السيطرة على هذا المتغير بواسطة اختيار قاعة واحدة، وكانت مناسبة من حيث الحجم والاضاءة ودرجة الحرارة وتوافر الوسائل التّعليمية (السبورة ، شاشة LCD، نوعية المقاعد)، وتم تدريس كلتا المجموعتين (الضّابطة والتّجريبية) من قبل نفس المدرس بعد إتقانه تنفيذ خطوات التّدريس بالتّعليم المعكوس، بواسطة جلسات تدريبية مطولة قام بها الباحث.

وقد تم التّدريس في ذات القاعة، فكان يوم الأحد الساعة الثّانية عشرة ظهراً من كل اسبوع للمجموعة التّجريبية، بينما كان يوم الأثنين الساعة الثّانية عشرة ظهراً من كل اسبوع للمجموعة الضّابطة، وكما هو موضح في جدول (١٠).

جدول (١٠)

تدريس مجموعتي البحث

المجموعة	اليوم
التّجريبية	الأحد ١٢ ظهراً
الضّابطة	الأثنين ١٢ ظهراً

ج-ظروف التّجربة والحوادث المصاحبة:

"وهي ما قد يتعرض له أفراد العينة من حوادث اثناء مدة التّجربة قد تمنعهم من التواصل مع التّجربة"(عودة وملكاوي،١٩٩٢م: ١٢٦).

وقد تكون تلك الحوادث طبيعية كالأمطار أو الزلازل أو الفيضانات، أو غيرها كالحروب و الكوارث والاضطرابات الداخلية، أو الأعياد والمناسبات والعطل الرسمية، التّي قد تمنع أو تضر في سير التّجربة، ولم يحدث من ذلك والحمد لله ما يضر بسير التّجربة، باستثناء بعض العطل الرسمية وقد تم تعويضها، وكالآتي:

- الأحد ١٢/١٠ عطلة (الانتصار الكبير) بمناسبة القضاء على الزمر الارهابية (داعش) تم تعويضه يوم الثلاثاء ١٢/١٢.
- الأحد ١٢\٣١، والأثنين ١/١ عطلة بمناسبة رأس السنة الميلادية تم تعويضهما يومي الاربعاء والخميس ٣/١-٤/١/٢٠١٨م.

عدا ذلك سارت التّجربة بالصّورة المطلوبة ولم يحدث ما يضر بسيرها.

د- الاندثار التّجريبي :

"ويقصد به الأثر المتولد عن ترك عدد من الطّلبة الخاضعين للتجريب، أو انقطاعهم عن الدوام حيث يترتب على ذلك تأثير في النتائج"(الزوبعي والغنام ،١٩٦٨م ، ٦١- ٦٢).

وقد حدث في اثناء التّجربة أن ترك اثنان من الطّلبة الدّراسة، واحد من طلبة المجموعة التّجريبية، وآخر من طلبة المجموعة الضّابطة، وقد استبعدا من العينة، ولم يؤثر تركهما

للدراسة على سير التّجربة أو التأثير في النتائج، عدا ذلك لم تحدث سوى بعض حالات التغيّب الاعتيادية في كلتا المجموعتين ولم تكن بالحجم المؤثر.

هـ- الفروق في اختيار أفراد العينة:

تمت السيطرة على هذا المتغير بواسطة تحقيق التّكافؤ بين أفراد العينة في عدد من المتغيرات التّي من المحتمل تأثيرها في المتغيرين التابعين.

و- سرية التّجربة:

حاول الباحثّ اخفاء موضوع التّجربة عن الطّلبة قدر المستطاع، ولم يشعرهم بذلك عن طريق الاتفاق مع مدرس المادة ورئاسة القسم ولم يلحظ الباحثّ أي نشاط أو اتجاه غير طبيعي من الطّلبة ممكن أن يؤثر في نتائج التّجربة.

ز- المادة الدّراسية:

تكونت المادة الدّراسية بناءً على توزيع مفردات مادة التّذوق الفني التّي أقرتها اللجنة القطاعية لطلبة المرحلة الاولى، وإعداد مدرس المادة، وقد كانت موحدة لكلا المجموعتين من دون أي اختلاف.

ح- توزيع الدّروس:

تمت المباشرة بتطبيق الخطط التّدريسية على كل من مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) بدءاً من يومي الأحد والأثنين ١٩-٢٠١٧/١١/٢٠م ولغاية الأحد والأثنين ١٤-٢٠١٨/١/١٥م وكما هو مفصّل في جدول (١١).

جدول (١١)

توزيع الدّروس على طلبة مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة)

الاسبوع	الموضوع	المجموعة	اليوم والتاريخ
الاول	مفهوم التّذوق الفني، الأهمية والأهداف	التّجريبية	الأحد ٢٠١٧/١١/١٩م
		الضّابطة	الأثنين ٢٠١٧/١١/٢٠م
الثّاني	علاقة التّذوق الفني بالمتلقي	التّجريبية	الأحد ٢٠١٧/١١/٢٦م
		الضّابطة	الأثنين ٢٠١٧/١١/٢٧م
الثّالث	علاقة التّذوق الفني بالإبداع الفني	التّجريبية	الأحد ٢٠١٧/١٢/٣م
		الضّابطة	الأثنين ٢٠١٧/١٢/٤م
الرّابع	العوامل المساعِدّة والعوامل المعيقة للتذوق الفني	التّجريبية	الثلاثاء ٢٠١٧/١٢/١٢م
		الضّابطة	الأثنين٢٠١٧/١٢/١١م
الخامس	تقويم المفهوم العام للفن	التّجريبية	الأحد ٢٠١٧/١٢/١٧م
		الضّابطة	الأثنين ٢٠١٧/١٢/١٨م
السادس	الفنون التشّكيلية (الرّسم) وعلاقتها بالتعبير الفني	التّجريبية	الأحد ٢٠١٧/١٢/٢٤م
		الضّابطة	الأثنين ٢٠١٧/١٢/٢٥م
السابع	الفنون التشّكيلية (النحّت) وعلاقتها بالتعبير الفني	التّجريبية	الاربعاء ٢٠١٨/١/٣م
		الضّابطة	الخميس ٢٠١٨/١/٤م
الثامن	الفنون التّصميمية وعلاقتها بالأداء الفني.	التّجريبية	الأحد ٢٠١٨/١/٧م
		الضّابطة	الأثنين ٢٠٨/١/٨م
التاسع	الفنون المسرحية (النص المسرحي) وعلاقتها بالتعبير الفني	التّجريبية	الأحد ٢٠١٨/١/١٤م
		الضّابطة	الأثنين ٢٠١٨/١/١٥م

ط- مدة التّجربة:

تفادياً للأثر الناتج عن التفاوت في المدة الزمنية في بدء التّجربة أو الزيادة لحساب مجموعة على اخرى، فقد كانت المدة الزمنية موحدة لكلتا المجموعتين؛ اذ بدأت التّجربة بتطبيق اختبارات التّكافؤ والتّطبيق القبلي لاختبار التّفكير البصري يومي الثلاثاء والاربعاء ١٤-٢٠١٧/١١/١٥م ، وبدء التّدريس يومي الأحد والأثنين ١٩-٢٠١٧/١١/٢٠م، وانتهت بتطبيق اختبارات التّحصيل والتّفكير البصري يوم الاربعاء ٢٠١٨/١/١٧م.

ي- أداتا البحث:

تم اعتماد اختبار التّفكير البصري الذّي طبق قبلياً وبعدياً، وكذلك اختبار التّحصيل الذّي تم تطبيقه بعدياً على كلتا المجموعتين.

سادساً- مستلزمات الدّراسة:

لغرض تحقيق هدفا الدّراسة وفرضياتها، كان لابد من تهيئة مستلزمات الدّراسة والتّي تمثلت في:

١- تحديد المادة التّعليمية:

"يعرّف المحتوى المعرفي للمادة التّعليمية بأنه جميع المعلومات والمعارف التّي تتضمنها المادة التّعليمية وتهدف إلى تحقيق أهداف تعليمية منشودة وتعرض للطالب مطبوعة ... أو تقدم اليه بقالبٍ سمعي، أو سمعي بصري"(الحيلة،٢٠٠٨م: ٩٠).

وقد تم تحديدها في ضوء ما أقرته اللجنة القطاعية من مفردات قسم التّربية الفنية لمادة التّذوق الفني الخاصة بطلبة المرحلة الاولى، وبالاستعانة بالمحاضرات التّي أعدها ودأب على تقديمها مدرس المادة، وقد تكونت من تسع مفردات وهي:

١- مفهوم التّذوق الفني، الأهمية والأهداف.
٢- علاقة التّذوق الفني بالمتلقي.
٣- علاقة التّذوق الفني بالإبداع الفني.
٤- العوامل المساعِدّة والعوامل المعيقة للتذوق الفني.
٥- تقويم المفهوم العام للفن.
٦- تصنيف الفنون التشّكيلية (الرّسم) وعلاقتها بالتعبير الفني.
٧- تصنيف الفنون التشّكيلية (النحت) وعلاقتها بالتعبير الفني.
٨- تصنيف الفنون التّصميمية وعلاقتها بالأداء الفني.
٩- تصنيف الفنون المسرحية (النص المسرحي) وعلاقتها بالتعبير الفني.

٢- تحديد الأهداف السّلوكية:

يعرف الهدف السّلوكي بأنّه "عبارة تُكتب للمتعلمين لتصف بدقة ما يمكنهم فعله خلال الحصة الواحدة أو بعد الانتهاء منها، في عبارات واضحة وقابلة للقياس"(سعادة وابراهيم،٢٠٠٤م: ٢١٨)، كما أن اختيار وصياغة أهداف تدريسية واضحة وجيدة ومحددة لعملية تعلم وتعليم المواد الدّراسية تعد مطلباً ضرورياً في العملية التّعليمية وفي التخطيط اليومي للتدريس يذكرها المعلم في خطته اليومية من بعد تدوين المعلومات العامّة عن الدّرس" (الفتلاوي، د.ت: ١٦٢).

وبالرجوع إلى مفردات المادة والأدبيات المرتبطة بها، فضلاً عن الاستعانة بالأهداف التّي وضعها مدرس المادة، صاغ الباحثّ (٧٤) هدفاً سلوكياً، ولأجل التثبت من صحة صياغتها ومدى ملاءمتها أو تمثيلها للسلوك المراد تنميته لدى الطّلبة أفراد عينة البحثّ ومحتوى المادة التّعليمية تم عرضها على مجموعة من السادة الخبراء المختصين في المناهج وطرائق التّدريس العامّة، وطرائق تدريس التّربية الفنية، والفنون الجميلة، والقياس التّقويم، وبعد الاخذ بملحوظاتهم ظهرت بالشكل النهائي وكما موضح في ملحق (١٢)، وقد توزعت على أربعة مستويات من تصنيف بلوم المعرفي للأهداف السّلوكية وهي: (التّذكر، والفهم، والتّطبيق، والتّحليل) وكما هو موضح في جدول (١٢).

جدول (١٢)

توزيع الأهداف السّلوكية

ت	المستوى	عدد الأهداف	النسبة المئوية
١	التّذكر	١٧	%٢٢.٩٧
٢	الفهم	٢١	%٢٨.٣٨
٣	التّطبيق	١٢	%١٦.٢٢
٤	التّحليل	٢٤	%٣٢.٤٣
المجموع		٧٤	%١٠٠

٣- إعداد الخطط التّدريسية:

تعرف الخطط التّدريسية بأنها "تصورات مسبقة للمواقف أو الإجراءات التّدريسية التّي يضطلع بها المدرس وطلبته، لتحقيق أهداف تعليمية تعلمية محددة، وتضم هذه العملية تحديد الأهداف واختيار الطرائق التّي تساعد على تحقيقها، وهي تخطيط منظم ومترابط للحقائق والخبرات التّي يريد المعلم لطلبته الإحاطة بها"(عزيز، ١٩٨٥: ٣١٤)، "وكلما احسن المدرس أعداد الخطة اليومية أدى ذلك إلى تنظيم استغلال الجهد والوقت وتحديد كل خطوة يقوم بها هو وطلبته في غرفة الصفّ... فيبتعد عن التخبط والعشوائية ويجنب طلبته الملل (العشي،٢٠٠٨م: ٤١).

وبعد تحديد المادة العلمية والأهداف السّلوكية، تم إعداد نوعين من الخطط التّدريسية النّموذجية ولكافة الموضوعات التّدريسية الداخلة في نطاق التّجربة، نوع اعد على وفق التّعليم المعكوس خاص بالمجموعة التّجريبية، والنّوع الاخر على وفق الطّريقة المعتادة (طريقة المحاضرة) خاص بالمجموعة الضّابطة، ولغرض التّحقق من صحة إعداد تلك الخطط وتوافر المقومات العلمية فيها وملاءمتها للمحتوى والأهداف السّلوكية، تم عرضها على مجموعة من المختصين في مجال التّربية الفنية والفنون الجميلة وطرائق التّدريس العامّة،

كما في ملحق (٣) وقد تم اجراء التعديلات اللازمة في ضوء ملحوظاتهم أصبحت بصيغتها النهائية كما في النّموذج المبين في ملحق (١٣).

سابعا- أداتا البحث:

"تعرف أداة البحثّ بأنها الوسيلة التّي يجمع الباحثّ بها بياناته ليستطيع ان يحل مشكلة الدّراسة والتّحقق من فرضياتها" (الدويدي،٢٠٠٢م: ٣٠٥)، وبما أن البحثّ الحالي يهدف إلى التعرف على فاعلية التّعليم المعكوس في التّحصيل وتنمية التّفكير البصري لدى طلبة قسم التّربية الفنية في مادة التّذوق الفني، ولغرض التّحقق من ذلك كان لابد من إعداد اختبارين وهما:

اولاً- الاختبار التّحصيلي:

ويعرف بانه "طريقة منظمة لمعرفة مستوى تحصيل الطّلبة للمعلومات والمهارات في مادة دراسية محددة تم تعلمها مسبقاً، وذلك بواسطة إجابتهم على مجموعة من الفقرات الامتحانية التّي تمثل محتوى المادة الدّراسية تمثيلاً صادقاً"(عبد الرحمن،٢٠١١م: ٢٢٢)، واستناداً إلى ما رآه الخبراء في مجال القياس والتّقويم كون ان الاختبارات الموضوعية هي أفضل انواع الاختبارات لقدرتها على قياس نتائج ذات مستويات عقلية مختلفة، فقد تم بناء اختبار موضوعي متكون من (٥٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد ذو اربعة بدائل؛ إذ "تمتاز اختبارات الاختيار من متعدد بإمكانية قياسها للأهداف التّدريسية في معظم مستويات المجال المعرفي، كما انه بالنظر لوجود ما بين ثلاثة إلى خمسة خيارات فإنها تقلل من أثر التخمين إضافة إلى كونها تتطلب وقتاً قصيراً للتصحيح ويمكن تصحيحها بدقة وبسرعة من قبل أشخاص عديدين أو حتى عن طريق الآلات رغبة في استبعاد الأثر الشخصي" (سعادة و عبد الله،٢٠٠٤م: ٣٨٧).

أعد الباحثّ اختبار التّحصيل المعرفي على وفق الخطوات الآتية:

١- تحديد الهدف من الاختبار:

"عند تصميم أي اختبار ينبغي على مصممه مسبقاً تحديد الهدف الذّي يسعى إلى تحقيقه لتتلاءم إجراءاته مع هذا الهدف، لذلك يُعد الخطوة الأولى والمهمة التّي ينبغي على مصمم الاختبار التّفكير فيها وتحديدها أولاً" (النبهان ، ٢٠٠٤م : ٧٢).

وعليه فأن هدف هذا الاختبار هو قياس تحصيل طلبة مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) في مادة التّذوق الفني لمعرفة فاعلية التّدريس بالتّعليم المعكوس.

٢- تحديد مستويات المجال المعرفي بحسب تصنيف بلوم

بعد الاستئناس بآراء المختصين في مجال التّربية الفنية، وطرائق تدريس التّربية الفنية، وطرائق التّدريس العامّة حدد الباحثّ المستويات الأربعة الأولى من تصنيف بلوم التّي سيقيسها الاختبار.

٣- تحديد عدد فقرات الاختبار

حدد الباحثّ (٥٠) فقرة لتغطية موضوعات مادة التّذوق الفني، ولتتلاءم مع الوقت المخصص للإجابة، وقد تم توزيعها على الموضوعات والأهداف بحسب النسبية الاهمية لكل منهما.

٤- إعداد جدول المواصفات (الخارطة الاختبارية):

"جدول المواصفات عبارة عن مخطط تفصيلي يمثل نموذجاً بين وحدات محتوى المادة التّعليمية وبين نسبة التّركيز أو الوزن النسبي الذّي يعطيه المدرس لكل وحدة، كما ويحدد نسبة الأهداف السّلوكية بمستوياتها المختلفة بطريقة تفصيلية أكثر، وكذلك عدد الأسئلة لكل جزء من البنية التّعليمية لغرض تحقيق التوازن النسبي في الاختبار"(محمود،٢٠٠٤م: ١٠٨)، ويساعد جدول المواصفات على تحقيق قدر أكبر من الصدق ويزيد من ثقة المدرس بموضوعية الاختبار. وقد تم إعداد جدول المواصفات في ضوء الإجراءات الآتية:

- استخراج نسبة اهمية المحتوى بالاستعانة بالمعادلة الآتية:

عدد صفحات الموضوع الواحد / عدد الصفحات الكلي لجميع الموضوعات × ١٠٠

- استخراج الاهمية النسبية لمستوى الأهداف السّلوكية بالاستعانة بالمعادلة الآتية:

$$\text{نسبة الاهمية لكل مستوى} = \frac{\text{عدد اهداف المستوى}}{\text{العدد الكلي للاهداف}} \times ١٠٠$$ (محمود،٢٠٠٤م: ١١٢)

- استخراج عدد الأسئلة لكل موضوع بواسطة المعادلة الآتية:

عدد الأسئلة لكل خلية= عدد الأسئلة × نسبة اهمية الموضوع × نسبة الاهمية لمستوى الهدف (محمود، ٢٠٠٤م: ١١١)

وكما هو موضح في جدول (١٣)

جدول (١٣)

جدول المواصفات

ت	الموضوعات	الصفحات	نسبة المحتوى	نسبة المستوى				المجموع
				تذكر ٢٣%	فهم ٢٨%	تطبيق ١٦%	تحليل ٣٣%	١٠٠%
١	مفهوم التّذوق وعلاقته بالإبداع والمتلقي*	١٢	٣٣%	٤	٥	٣	٥	١٧
٢	مفهوم الفن	٣	٨%	١	١	١	١	٤
٣	الفنون التشّكيلية	٩	٢٥%	٣	٤	٢	٤	١٣
٤	الفنون التّصميمية	٦	١٧%	٢	٢	١	٣	٨
٥	الفنون المسرحية	٦	١٧%	٢	٢	١	٣	٨
المجموع		٣٦	١٠٠%	١٢	١٢	١٠	١٦	٥٠

٥- إعداد الفقرات وتعليمات الإجابة

أعد الباحثّ فقرات الاختبار من نوع اختيار من متعدد ذو أربعة بدائل واحد منها صحيح والباقي خاطئة، يتوجب على الطّالب اختيار البديل الصحيح لكل فقرة، وقد راعى الباحثّ في صياغتها اتساقها من ناحية الطول والقدرة على التمويه والتركيب اللغوي واستبعاد كل ما يؤثر عند صياغة المقدمة في اختيار البديل الصحيح، كما اعد الباحثّ تعليمات الإجابة بالشكل الصحيح وتوخي الدقة في الإجابة وعدم التأشير على أكثر من بديل، وكما هو موضح في ملحق (١٤).

٦- صدق الاختبار:

"الصدق يعني مدى قياس الاختبار لما وضع لقياسه" (تايلور،١٩٨٩م: ٥٠)، ولمعرفة ذلك تم اعتماد المؤشرات الآتية:

* عمد الباحثّ الى جمع بعض المفردات تحت عنوان واحد لتقارب المحتوى والمجال، ولسهولة احتساب جدول المواصفات.

أ- الصدق الظّاهري:

"ويستعمل الصدق الظّاهري في حالة كون الاختبار من إعداد الباحثّ نفسه، وكون الاختبار غير مقنن ولم يسبق أن اختيرت درجة صدقه"(جابر، واحمد، ١٩٧٣م، ٢٧١)، ويُعد الاختبار صادقاً ظاهرياً "اذ كان يبدو صالحاً في ظاهره، وبصورة مبدئية بواسطة النظر إلى عنوانه وتعليماته والوظيفة التّي يحاول قياسها، وتمثيل فقراته للأهداف مما يوحي بان الاختبار يبدو من حيث ظاهره مناسباً للغرض المطلوب" (سمارة ١٩٨٩م: ١١٠)، وقد أشار كل من ليهمن وميهرنس (Lehmnn&Mehrens,2003) إلى أن "الصدق الظّاهري ليس صدقاً على الاطلاق بالمعنى التقني للمفردة، فهو يعني ببساطة ما إذا كان الاختبار يبدو صادقاً في مظهره الخارجي، بمعنى هل ان الناس غير المتمرسين إذا ما نظروا إلى الاختبار أو خضعوا له سيعتقدون ان الاختبار يقيس ما يريده مؤلفه؟"(ليهمان، ايرفن ووليليام ميهرنس،٢٠٠٣م: ٣٨٥).

وبناءً على ذلك تم عرض الاختبار على مجموعة من المختصين في مجال طرائق التّدريس التّربية الفنية كما في ملحق (٣)، و على عينة استطلاعية من طلبة قسم التّربية الفنية/المرحلة الأولى في كلية التّربية الأساسية بالجامعة المستنصرية، وقد تم الاتفاق على فقراته جميعاً، من حيث الوضوح والصياغة السليمة وملائمته للمادة الدراسية.

ب-صدق المحتوى:

"وفيه يقتضي التأكّد من تمثيل كل المواقف التّي تبدو فيها القدرة المراد قياسها ... ويتطلب ذلك تحليل المواد المراد قياسها" (عيسوي،١٩٩٩م: ٤٦)، وبالإمكان إيجاد صدق المحتوى بواسطة الإجراءات الآتية:

- كتابة محتوى المادة المراد اختبار الأفراد فيها.
- كتابة الأهداف المراد تحقيقها.
- صياغة فقرات الاختبار بحيث تنسجم مع الأهداف المكتوبة ثم عرض الأهداف والمحتوى والفقرات على لجنة من المحكمين لمعرفة آرائهم (عبد الرحمن،٢٠١١م: ٩٢).

وقد تم القيام بجميع تلك الإجراءات وبعد أن تم اعداد الاختبار في ضوء جدول المواصفات، عرض على المحكمين وبعد مراجعة ملحوظاتهم ومقترحاتهم حصلت جميع الفقرات على نسبة اتفاق بلغت نسبة (٨٥%) مع اجراء بعض التعديلات.

٧- التّطبيق الأولي لاختبار التّحصيل المعرفي:

لغرض التّحقق من وضوح تعليمات الاختبار والزمن المستغرق في الإجابة على فقراته، تم تطبيق الاختبار بصورته الاولية على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الأولى قسم التّربية الفنية بكلية التّربية الأساسية في الجامعة المستنصرية، وذلك في يوم الثلاثاء ٢٠١٨/١/٩م، وقد بلغ متوسط زمن الإجابة (٤٠) دقيقة تم استخراجه بواسطة متوسط زمن اجابات الطلبة:

زمن إجابة الطّالب الاول+ الثّاني+ الثّالث+...الخ / العدد الكلي

زمن الاختبار = زمن خروج أول طالب+ الثّاني+ الثّالث+ ...الخ / عدد الطّلبة = ١٢٠٠ / ٣٠ = ٤٠ دقيقة

ولم يُظهر الطّلبة استفسارات عن أي فقرة من فقرات الاختبار مما دل على وضوحها لديهم.

٨- التّحليل الإحصائي للفقرات:

"إن التّحليل الإحصائي لفقرات الاختبار يساعد معد الاختبار على التأكّد من ان فقرات الاختبار تراعي الفروق الفردية للطلبة من حيث سهولتها وصعوبتها ومدى قدرتها على التمييز بين الطّلبة ذوي القابليات العالية وذوي القابليات الواطئة، لغرض تحسين بعض فقرات الاختبار من خلال الكشف عن الفقرات الضعيفة والعمل على إعادة صياغتها أو حذفها"(ابو زينة ، ١٩٩٧، ٤٥).

وبعد التأكّد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والزمن المستغرق أعيد تطبيقه مرة أخرى يوم الخميس ٢٠١٨/١/١١م على عينة استطلاعية بلغت (١٠٠) طالباً وطالبةً للتأكّد من الخصائص السيكومترية وقد تم ذلك من قِبل الباحثّ بعد الاتفاق مع رئاسة القسم، ومدرسّة المادة* في الكلية المذكورة والتأكّد من كون الطّلبة قد اكملوا دراسة جميع الموضوعات المحددة، وبعد تصحيح اجابات العينة الاستطلاعية على فقرات الاختبار، تم ترتيب الاجابات تنازليا من اعلى درجة إلى ادنى درجة، واعتماد نسبة ٢٧% من اعلى الاجابات مثلت الفئة العليا، و٢٧% من أدنى الاجابات مثلت الفئة الدنيا ، لكون العينة الاستطلاعية بلغت المائة، بعدها تم التّحقق من مستوى الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة، وكما يلي:-

* أ.م.د منتهى طارق المهناوي.

أ- معامل صعوبة الفقرة:

ويعـرّف بأنــه "نسـبة الطّلبــة الـذّين أجـابوا إجابــة خاطئــة عــن الفقــرة أي عــدد الاجابــات الخاطئة/عـدد الاجابـات الكليـة × ١٠٠%" (عبـد الـرحمن،٢٠١١م: ١٩٥)، يكـون لحسـابه فائـدة فـي اعطـاء مسـتوى معـين مـن الصـعوبة والسـهولة لفقـرات الاختبـار بحيـث يمكـن اسـتبعاد تلـك الفقرات التّي تتطرف في الصعوبة أو السهولة أو استبدالها بغيرها.

وبعـد حسـاب معامـل الصـعوبة لفقـرات الاختبـار وذلـك بالاعتمـاد علـى المعادلـة السّـابقة تبـين ان مسـتوى صـعوبتها يتـراوح بـين (٠,٣٣ – ٠,٦١) وكمـا موضـح فـي ملحـق (١٥)، وبهـذا تعـد فقـرات الاختبـار ضـمن المـدى المقبـول؛ "إذ إن أي فقـرة تقـع ضـمن توزيـع لمعـاملات صـعوبة يتراوح بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠) تكون مقبولة بحسب تصنيف بلوم" (عودة،١٩٩٩م: ٢٩٧).

ب-معامل التمييز:

"يقصـد بـه قـدرة الفقـرة علـى تمييـز الفـروق الفرديـة بـين الأفـراد الـذّين يمتلكـون الصـفّة أو الـذّين يعرفـون الإجابـة وبـين الـذّين لا يمتلكـون الصـفّة أو الـذّين لا يعرفـون الإجابـة الصـحيحة لكـل فقـرة مـن الاختبـار" (الامـام، د.ت: ١١٤)، وبالإمكـان ايجـاد معامـل التمييـز، عنـدما يكـون هنـاك إجابـة واحدة تأخذ صفرا أو واحداً كما في الاختيار من متعدد، وفي هذه الحالة يساوي:

$$\text{ت} = \frac{\text{عدد الاجابات الصحيحة للفئة العليا} - \text{عدد الاجابات الصحيحة للفئة الدنيا}}{\text{نصف عدد المفحوصين}}$$

(عبد الرحمن،٢٠١١م: ١٩٩)

وبعـد حسـاب معامـل تمييـز كـل فقـرة مـن فقـرات الاختبـار بواسـطة المعادلـة السّـابقة تبـين انهـا تتـراوح بـين (٠,٣٣ – ٠,٦٤) وكمـا موضـح فـي ملحـق (١٥)، وبـذلك تكـون مقبولـة، لأنهـا ضـمن المـدى المقبـول؛ "اذ يمكـن اعتبـار الفقـرات ذات معـاملات تمييـز تتـراوح بـين (٠,٢٠ – ٠,٣٩) مقبولـة ويمكـن تحسـينها كمـا ويمكـن اعتبـار الفقـرات التّـي تتمتـع بمعـاملات تمييـز اعلـى مـن ٠,٣٩ جيدة" (عبد الرحمن،٢٠١١م: ١٩٨).

ج- فعالية البدائل الخاطئة:

"تعـد فقـرات الاختبـار مـن نـوع اختيـار مـن متعـدد جيـدة إذا كانـت البـدائل الخاطئـة مشـتتة لانتبـاه الطّلبـة عـن البـديل الصـحيح، وقيمـة معامـل فعّاليـة البـدائل الخاطئـة للفقـرة سـالباً أو صـفراً،

وهذا يعني أن البديل الخاطئ فعّالٌ لعدد من طلبة المجموعة الدنيا أكبر من عدد الطلبة في المجموعة العليا"(الظاهر وآخرون ، ١٩٩٩م : ١٣١).

وقد تم حساب فعالية البدائل الخاطئة وفقا للمعادلة الاتية:

$E= N_1-N_2/N$

اذ ان:

E= فعالية المموه

N_1= عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة العليا.

N_2= عدد الطلبة الذين اختاروا البديل الخاطئ من المجموعة الدنيا.

N= عدد الطلبة الكلي.

(عودة،١٩٩٩، ٢٩٨)

وبعد حساب معامل فعالية البدائل الخاطئة لكل فقرات الاختبار تبين انها جميعاً سالبة كما في الملحق رقم(١٥) مما يدل على قدرتها على جذب مجموع اجابات الفئة الدنيا اكثر مما هو عليه في المجموعة العليا وبالتالي فعاليتها.

٩- ثبات الاختبار:

"ثبات الاختبار يعني أن يعطي الاختبار النتائج نفسها اذا ما أعيد تطبيقه على الأفراد أنفسهم في الظروف نفسها. (الامام، د.ت: ١٤٥)، وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار باستعمال طريقة التجزئة النصفية، "وفي هذه الطّريقة يقسم الاختبار إلى قسمين متكافئين... ثم تؤخذ الفقرات الفردية للاختبار كجزء وتعطى علامة وتؤخذ الفقرات الزوجية كجزء اخر وتعطى علامة ايضاً، ثم يحسب معامل الارتباط بين أداء الأفراد على الجزئيين؛ إذ يشير معامل الارتباط هنا إلى نصف الاختبار وتستخدم معادلة سبيرمان- براون لإيجاد معامل ثبات كل الاختبار." (عبد الرحمن،٢٠١١م: ٩٦).

وتم حسب معامل الثبات بين جزئي الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Bearson) فبلغ (٠،٦٨)، وبعد ذلك صحح باستعمال معادلة (سبيرمان – براون) فبلغ (٠,٨١) وهو معامل ثبات جيد.

ثانياً- اختبار التّفكير البصري:

تم بناء اختبار لقياس متغير التّفكير البصري في مادة التّذوق الفني وفقاً للخطوات الآتية:

١-تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مدى فاعلية التّعليم المعكوس في تنمية قدرة طلبة قسم التّربية الفنية على قراءة وتفسير وتحليل العمل الفني (الرّسم والنّحت) في مادة التّذوق الفني وتحويله إلى لغة ملفوظة أو مكتوبة.

٢-تحديد الوزن النسبي لمهارات التّفكير البصري:

بعد تحديد الهدف من الاختبار بواسطة الاطلاع على الادبيات والدراسات السابقة التّي تناولت مفهوم التّفكير البصري، صاغ الباحثّ تعريفاً اجرائياً لمفهوم التّفكير البصري، وتبنى تعريفا لكل مهارة من مهارات التّفكير البصري، وحدد الوزن النسبي لكل مهارة بواسطة توزيع فقرات الاختبار المقررة على تلك المهارات وفقاً لمدى ارتباط كل مهارة بنوع الانشطة المضنة في الخطط التدريسية، فضلاً عن الاستئناس بآراء مدرسي المادة بقسم التربية الفنية في كل من جامعة ميسان والجامعة المستنصرية، وقد تم عرض التعريفات السّابقة والاوزان النسبية* على مجموعة من المحكمين في اختصاص التّربية الفنية وطرائق تدريس التّربية الفنية والفنون الجميلة، كما في ملحق (٨) وقد نالت نسبة اتفاق بلغت ٨٠%، وكما موضح في جدول (١٤)

جدول (١٤)

توزيع فقرات اختبار التّفكير البصري وفقاً للمهارات

المهارة	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
١.مهارة القراءة البصرية	٤	%١٦,٥
٢.مهارة التمييز البصري	٥	%٢١
٣.مهارة ادراك العلاقات	٦	%٢٥
٤.مهارة تفسير المعلومات	٥	%٢١
٥.مهارة استنتاج المعنى	٤	%١٦,٥
الإجمالي	٢٤	%١٠٠

٣-صياغة فقرات الاختبار:

بعد تحديد المهارات الملائمة للتفكير البصري والوزن النسبي لكل مهارة، صاغ الباحثّ فقرات الاختبار، إذ توزعت فقرات الاختبار على المهارات المذكورة.

* تم تحديد الاهمية النسبية لكل مهارة وذلك في ضوء الآتي: عدد الاسئلة لكل مهارة /عدد الاسئلة الكلي × ١٠٠.

ولغرض التثبت من صحة صوغها ومدى ملائمتها أو تمثيلها لكل مهارة من مهارات التّفكير البصري المراد تنميته لدى الطّلبة أفراد عينة البحث، تم عرضها على مجموعة من السادة الخبراء المختصين في المناهج وطرائق التّدريس العامّة، وطرائق تدريس التّربية الفنية، والفنون الجميلة، والقياس والتّقويم، وقد اعتمد الباحثّ المعيار الآتي:

١- تبقى الفقرة اذا بلغت نسبة اتفاق من الخبراء على صلاحيتها (٨٠%) فاكثر.

٢- تحذف الفقرة اذا بلغت نسبة المتفقين من الخبراء على عدم صلاحيتها (٨٠%) فأكثر.

٣- تعدل الفقرة اذا بلغت نسبة المتفقين من الخبراء على صلاحيتها اقل من (٨٠%).

وبعد الأخذ بملاحظات السادة المحكمين تم تعديل بعض الفقرات ، وقد بلغت الفقرات الصالحة والمعدلة (٢٤) فقرة (٢٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد، و(٤) فقرات مطابقة؛ إذ نالت فقرات الاختبار نسبة اتفاق بلغت (٨٠%)، وكما مثبت في ملحق (٩).

صدق الاختبار:

تم التّحقق من صدق الاختبار بواسطة المؤشرات الآتية:

أ- **الصدق الظّاهري:** وقد تم التّحقق منه بواسطة عرضه على عدد من المختصين، وعلى عينة استطلاعية من طلبة قسم التّربية الفنية/المرحلة الأولى في كلية التّربية الأساسية بالجامعة المستنصرية.

ب-**صدق المحتوى:** وقد تم التّحقق منه بواسطة عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين، وقد حصل الاختبار على نسبة اتفاق بلغت (٨٠%).

ج-**صدق الاتساق الداخلي:** "يُعد الاتساق الداخلي أو التجانس الداخلي من المؤشرات الإحصائية التّي يمكن ان تكشف عن صدق البناء الذّي يتمثل في قوة الارتباطات بين الفقرات لقياس السمة" (الجلبي، ٢٠٠٥م، ١٠٢). وقد تم التّحقق منه بواسطة المؤشرات الآتية:

١- علاقة درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار:

يُعد أسلوب ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية للاختبار من الوسائل المستخدمة في حساب الاتساق الداخلي للاختبار؛ إذ يهتم بمعرفة كون كل فقرة من فقرات الاختبار تسير في الاتجاه الذّي يسير فيه الاختبار كلهُ أم لا ، فهي تمتاز بأنها تقدم لنا اختباراً متجانساً.(عبد الرحمن ، ١٩٩٧ :٢٠٧) .

وتم استخراج معامل ارتباط (بيرسون) بين درجات الأفراد على كل فقرة من فقرات الاختبار، ودرجاتهم الكلية لكل أفراد العينة الاستطلاعية البالغ عددهم (١٠٠) طالباً وطالبة ،وقد اتضح ان جميع

معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية لهُ دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)؛ اذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٣٢٨- ٠.٦٥٦) وعليه فإن جميع الفقرات عدت دالة بعد مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠,١٩٦) وبدرجة حرية (٩٨)، كما في جدول(١٥).

جدول (١٥)

معامل الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للاختبار

الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية	الفقرة	معامل ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية
١	٠.٥٥٣	١٣	٠.٤٨٦
٢	٠,٥٣٧	١٤	٠,٦٣٣
٣	٠,٦١٨	١٥	٠,٦٥٦
٤	٠,٦١٠	١٦	٠.٣٧٢
٥	٠,٣٧٢	١٧	٠.٣٤٥
٦	٠,٥٩٢	١٨	٠,٥٦٦
٧	٠,٦٤٢	١٩	٠,٦٠٩
٨	٠,٤٢٧	٢٠	٠,٥٥٩
٩	٠,٥٦٧	٢١	٠,٦٣٣
١٠	٠.٣٢٨	٢٢	٠.٤٩١
١١	٠.٥٦٤	٢٣	٠.٥٢٣
١٢	٠,٦١٢	٢٤	٠.٥٦١

٢- علاقة الفقرة بالمهارة التّي تنتمي اليها :

لإيجاد العلاقة الارتباطية بين درجة الفقرة ودرجة المهارة التّي تنتمي إليها، للمهارات الخمسة للتفكير البصري استعمل الباحثّ معامل ارتباط (بيرسون)، وقد تبين ان جميع معاملات ارتباط الفقرات بكل مهارة دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)؛ اذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٥٧١- ٠,٩٠٦) وعليه فإن جميع الفقرات عدت دالة بعد مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠.١٩٦) وبدرجة حرية (٩٨)، كما في جدول (١٦).

جدول (١٦)

معاملات ارتباط الفقرة بالمهارة

المهارة	الفقرة	معامل الارتباط
القراءة البصرية	١	٠,٦٨٣
	٢	٠,٧٨٠
	٣	٠,٧٤٨
	٤	٠,٦٣٦
التمييز البصري	٥	٠,٩٠٦
	٦	٠,٨٢٥
	٧	٠,٨٦١
	٨	٠,٦٠٤
	٩	٠,٩٠٦
ادراك العلاقات	١٠	٠,٧٤٨
	١١	٠,٦٣٦
	١٢	٠,٦٢١
	١٣	٠,٦٠٤
	١٤	٠,٨١٦
	١٥	٠,٥٧١
تفسير المعلومات	١٦	**٠,٧٤٥**
	١٧	**٠,٧١٨**
	١٨	**٠,٦١٧**
	١٩	**٠،٧٥٣**
	٢٠	**٠,٦٨٣**
استنتاج المعنى	٢١	**٠,٧٨٠**
	٢٢	**٠,٧٤٨**
	٢٣	**٠,٦٣٦**
	٢٤	**٠,٦٢١**

٣- علاقة المهارة بالدرجة الكلية للاختبار:

تم التّحقق منه باستعمال معامل ارتباط (بيرسون) لإيجاد العلاقة بين درجات الأفراد على كل مهارة والدرجة الكلية للاختبار ، واشارت النتائج إلى أن معاملات ارتباط درجة كل مهارة بالدرجة الكلية للاختبار

دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) ؛ اذ تراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٧٦٩ – ٠,٨٢٠) وعليه فإن جميع الفقرات عدت دالة بعد مقارنتها بالقيمة الجدولية البالغة (٠.١٩٦) وبدرجة حرية (٩٨)، كما في جدول (١٧).

جدول (١٧)

معامل الارتباط لكل مهارة بالدرجة الكلية للاختبار

المهارة	معامل الارتباط
القراءة البصرية	٠,٧٩٠
التمييز البصري	٠,٧٦٩
إدراك العلاقات	٠,٨٠٤
تفسير المعلومات	٠,٧٧٦
استنتاج المعنى	٠,٨٢٠

٤- تقدير زمن الإجابة على الاختبار:

لغرض التّحقق من وضوح تعليمات الاختبار والزمن المستغرق في الإجابة على فقراته، تم تطبيق الاختبار بصورته الاولية على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) طالباً وطالبةً من طلبة المرحلة الأولى قسم التّربية الفنية بكلية التّربية الأساسية في الجامعة المستنصرية، وذلك في يوم الثلاثاء ٢٠١٨/١/٩م ، وقد بلغ متوسط زمن الإجابة (٢١) دقيقة تم استخراجه بواسطة متوسط زمن اجابات الطلبة:

زمن إجابة الطّالب الاول+ الثّاني+ الثّالث+...الخ / العدد الكلي

زمن الاختبار = زمن خروج أول طالب+ الثّاني+ الثّالث+ ...الخ / عدد الطّلبة = ٦٣٠ / ٣٠ = ٢١ دقيقة

ولم يُظهر الطّلبة استفسارات عن اي فقرة من فقرات الاختبار مما دل على وضوحها لديهم.

٥- التّحليل الإحصائي للفقرات:

وبعد التأكّد من وضوح فقرات الاختبار وتعليماته والزمن المستغرق اعيد تطبيقه مرة اخرى يوم الخميس ٢٠١٨/١/١١ على عينة استطلاعية بلغت (١٠٠) طالب وطالبة من طلبة قسم التربية الفنية بكلية التربية الاساسية في الجامعة المستنصرية للتأكّد من الخصائص السيكومترية

وقد تم ذلك من قبل الباحثّ بعد الاتفاق مع رئاسة القسم ومدرسة المادة في الكلية المذكورة والتأكّد من كون الطّلبة قد اكملوا دراسة جميع الموضوعات المحددة، وبعد تصحيح اجابات العينة الاستطلاعية على فقرات الاختبار، بإعطاء درجة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة أو المتروكة أو الاكثر من إجابة، تم ترتيب الاجابات تنازليا من اعلى درجة إلى ادنى درجة، واعتماد نسبة ٢٧% من اعلى الاجابات مثلت الفئة العليا، و٢٧% من أدنى الاجابات مثلت الفئة الدنيا، بعدها تم التّحقق من مستوى الصعوبة والتمييز وفعالية البدائل الخاطئة وكما يلي:-

أ- استخراج معامل صعوبة الفقرات:

باستعمال معادلة معامل الصعوبة تم استخراج مستوى صعوبة كل فقرة من فقرات الاختبار وقد تراوحت قيمها بين (٠,٣٧ – ٠,٥٩) كما في ملحق (١٠) وتعد ضمن المدى المقبول لمستوى الصعوبة.

ب-استخراج معامل التمييز:

باستعمال معادلة معامل التمييز تم استخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقرات الاختبار، وقد تراوحت قيمها بين (٠,٣٣ –٠,٦٦)، كما في ملحق (١٠) وتعتبر ضمن المدى المقبول للتمييز.

ج- استخراج فعالية البدائل الخاطئة:

وبعد حساب فعالية البدائل الخاطئة اتضح انها جميعاً قد ظهرت بالقيم السالبة ، أي أنها اتصفت بقدرة على جذب أفراد المجموعة الدنيا أكثر من المجموعة العليا، كما في ملحق (١٠).

د- ثبات الاختبار:

وقد تم التّحقق منه باستعمال طريقة التجزئة النصفية: إذ تم حساب معامل الثبات بين جزئي الاختبار باستعمال معامل ارتباط بيرسون (Bearson) فبلغ (٧٠، ٠) وبعد ذلك صحح باستعمال معادلة (سبيرمان – براون) فبلغ (٠,٨٢) وهو معامل ثبات جيد.

ثامناً- اجراءات تطبيق التّجربة:

قبل البدء بتنفيذ التّجربة تم اللقاء برئاسة قسم التّربية الفنية في جامعة ميسان، لإيضاح هدف الدّراسة والإجراءات اللازمة لتنفيذها، وقد ابدى السيد رئيس القسم تعاونه الكبير في هذا المجال، ثم الاطلاع على انتظام طلبة المرحلة الأولى (عينة البحث) بالدوام، والحصول على

قائمة بأسمائهم، وكذلك الاطلاع على القاعة الدّراسية التّي يتم فيها تدريس العينة ومدى ملائمتها لتنفيذ التّجربة، والاطلاع على جدول توزيع الدّروس .

بعد ذلك تمت المباشرة بالتنفيذ وتم ذلك وفقاً للإجراءات الآتية:-

١- تم البدء بتطبيق الاختبارات وهي اختبار المعلومات السّابقة واختبار التّفكير البصري واختبار الذّكاء يومي الثلاثاء والاربعاء ١٤-٢٠١٧/١١/١٥م وقد كان الغرض من تطبيق الاختبارات هو تحقيق التّكافؤ بين مجموعتي البحثّ إحصائياً، وكذلك معرفة مستوى اكتساب أفراد المجموعة الضّابطة لمهارات التّفكير البصري ولمقارنة نتائج التّطبيق القبلي مع نتائج التّطبيق البعدي.

٢- وفي الاسبوع الذّي يليه اي يومي الأحد والأثنين ١٩-٢٠١٧/١١/٢٠م تمت المباشرة بتطبيق التّجربة التّي استمرت (٩) اسابيع، لغاية ٢٠١٨/١/١٥م ، وفيها تم تدريس المجموعة الضّابطة بالطّريقة المعتادة من قبل مدرس المادة (طريقة المحاضرة)، اما المجموعة التّجريبية، فقد تم تدريسها وفقاً لخطوات التّعليم المعكوس الآتية:-

أ- **المرحلة الأولى (مرحلة ما قبل اللقاء الصفّي المباشر):**

وفيها تم القيام بالإجراءات الآتية:

١- بعد تحديد المادة العلمية وصوغ الأهداف السّلوكية، تم تصميم الدّروس التّي سوف تعرض للطلبة عبر الويب، وقد تم ذلك في ضوء ما أشارت اليه الادبيات الخاصة بهذا النّوع من التّعليم والتّي اكدت على ان يكون محتوى الدّرس ملخصاً ومركزاً قدر الامكان خالياً من المعلومات الزائدة، إذ يتراوح طول الفيديو من ١٠-١٥ دقيقة، ولتحقيق قدر أكبر من الفائدة تم تصميم الفيديو بصورة وسائط متعددة، و تم عرضها بصورة تمكن الطّلبة من الوصول اليها بيسر وسهولة بواسطة انشاء قناة على اليوتيوب تضمنت دروس مادة التّذوق الفني التّي تم تدريسها في التّجربة.

٢- تم انشاء الصفّ الافتراضي (GoogleClassroom) وهي خدمة اتاحها متصفح (كوكل)، وذلك لغرض عرض الدّروس والشروحات والأسئلة واتاحة الفرصة للطلبة للاستفسارات والمناقشات وتوضيح ما غمض عليهم؛ إذ توفر هذه الخدمة مزايا عديدة تسمح لكل من المدرس والطّالب بعرض الدّروس ومشاهدتها والتعليق عليها، وكذلك عرض الأسئلة واعطاء التقييمات ومتابعة الطلبة، ويتم الدخول بواسطة حساب (Gmail) ورمز معين تم تزويد

طلبة المجموعة التّجريبية به، ويستطيع المعلم معرفة الطّلبة المشتركين بالصفّ الافتراضي وحظر من لا يسمح له بمشاهدة محتوى الصفّ.

٣- تزويد الطّلبة بالرابط الخاص بالصفّ الافتراضي في متصفح كوكل وهو:

https://classroom.google.com/c/NTA3MTcwNDgyOFpa

وكذلك رمز الصفّ الخاص بمادة التّذوق الفني وهو : (ros1br)

وابلاغ الطّلبة بضرورة متابعة الدّرس والإجابة على الأسئلة الخاصة به ، وتزويد الطّلبة الذّين لا يتوافر لديهم الإنترنت في ظروف محددة بقرص (CD) قبل موعد اللقاء الصفّي المباشر بيوم على الاقل .

ب-مرحلة اللقاء الصفّي المباشر :

وفيه تم القيام بالخطوات المذكورة في الخطة التّدريسية من قبل مدرس المادة بمشاركة الباحث، وقد لاقت استجابة واستحسان من قبل الطلبة.

وفي نهاية التّجربة تم تطبيق اختباري التّحصيل والتّفكير البصري على كلا المجموعتين يوم الاربعاء ٢٠١٨/١/١٧ .

تاسعاً- الوسائل الإحصائية:

استعان الباحثّ بالحقيبة الإحصائية (spss) واستخدم المعادلات والوسائل الإحصائية الآتية:

١- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين متساويتين: وذلك لإيجاد التّكافؤ بين مجموعتي البحث (التّجريبية والضّابطة) في اختبارات المعلومات السّابقة والتّفكير البصري والذّكاء، وكذلك العمر الزمني، وايجاد الفروق بين المتوسطات في اختباري التّحصيل بين المجموعتين وبين التّطبيق القبلي والبعدي لاختبار التّفكير البصري.

٢- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين: وذلك لإيجاد التّكافؤ بين المجموعتين (التّجريبية) الذكور والاناث في اختبار التفكير البصري.

٣- الاختبار التائي (t-test) لعينتين مترابطتين: لإيجاد الفروق بين المتوسطات في التّطبيق القبلي والبعدي لاختبار التّفكير البصري بالنسبة لمجموعتي البحث (التّجريبية والضابطة).

٤- معادلة بيرسون لاستخراج معامل الارتباط بين الفقرات فيما يتعلق بالثبات، وصدق البناء.

٥- معادلة سبيرمان لتصحيح معامل الارتباط.

٦- معادلة كوبر لحساب الاتفاق في اراء الخبراء:

$$\text{معامل الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق+عدد مرات عدم الاتفاق}} \times ١٠٠$$

(المفتي،١٩٩٤م: ٦٢)

٧- معادلة معامل صعوبة الفقرات.

٨- معادلة معامل تمييز الفقرات.

٩- معادلة فعالية البدائل الخاطئة.

١٠- معادلة (d) لاستخراج حجم الاثر.

الفصل الرّابع

عـــرض النتائــج ومناقشتها

الفصل الرّابع

عرض النتائج ومناقشتها

يتضـمن هـذا الفصـل عـرض للنتـائج التّـي توصـلت اليهـا الدّراسـة، ثـم مناقشـة تلـك النتـائج فـي ضـــوء المعالجـــات الإحصـــائية وتفســـيرها، وكـــذلك عـــرض للاســـتنتاجات والتوصـــيات وتقـــديم المقترحات وعلى النحو الآتي:

اولاً- عرض النتائج ومناقشتها:

❖ **عرض نتيجة الفرضية الصّفرية الاولى ومناقشتها، والتّي نصّها:**

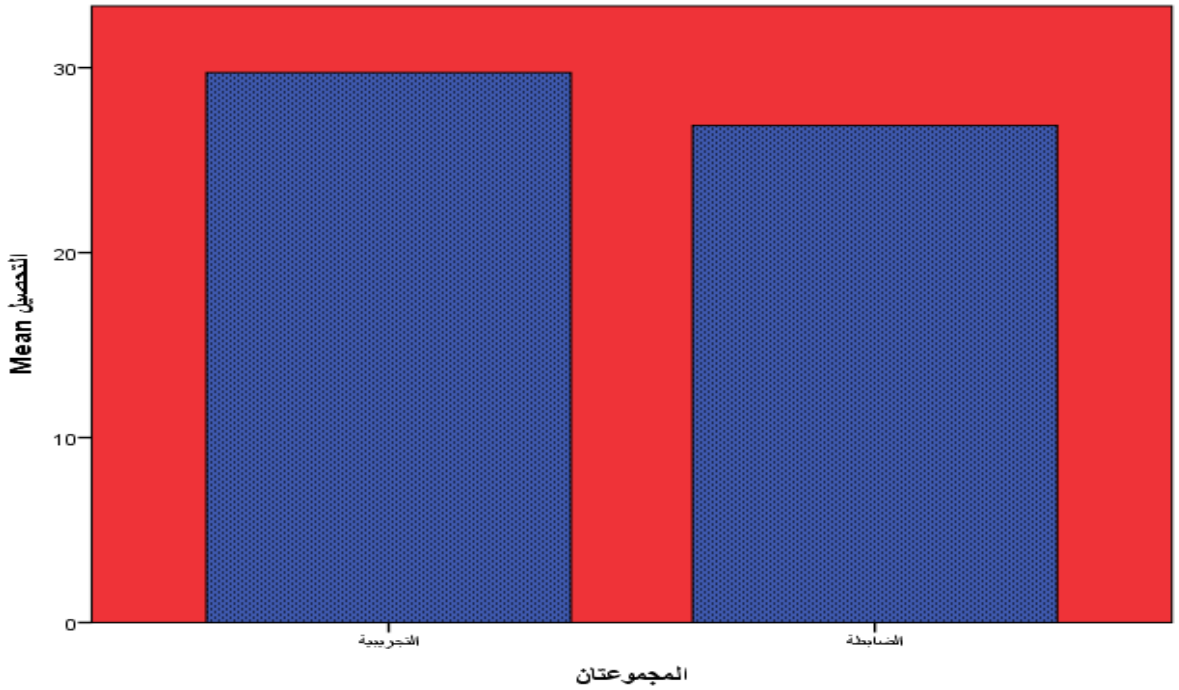
لا فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠٥) بـين متوسـط درجـات طلبـة المجموعـة التّجريبيـة الـذّين يدرسـون مـادة التّـذوق الفنـي علـى وفـق التّعلـيم المعكـوس، وبـين متوسـط درجـات المجموعـة الضّـابطة الـذّين يدرسـون المـادة نفسـها علـى وفـق الطّريقـة الاعتياديـة (المحاضرة)، حول اجاباتهم عن فقرات الاختبار التّحصيلي المعرفي بعدياً.

تـم التّحقـق مـن الفرضـية، بواسـطة تطبيـق اختبـار التّحصـيل المعرفـي علـى طلبـة المجمـوعتين فـي نهايـة التّجربـة، وبعـد تصـحيح الاجابـات ومعالجتهـا إحصـائياً تبـين ان متوسـط درجـات طلبـة المجموعـة التّجريبيـة هـو (٢٩,٧٣)، بـانحراف معيـاري قـدره (٢,٦٠)، وأن متوسـط درجـات طلبـة المجموعـة الضّـابطة هـو (٢٦,٨٧) بـانحراف معيـاري قـدره (٢,٠٦)، ولمعرفـة دلالـة الفـرق تـم اســتعمال الاختبــار التــائي (t-test) لعينتــين مســتقلتين متســاويتين، فظهــرت القيمــة التائيــة المحسـوبة: (٣،٣٤٠)، وهـي أكبـر مـن القيمـة الجدوليـة البالغـة (٢،٠٤٨) بمعنـى ان الفـرق دال إحصـائياً عنـد مسـتوى دلالـة (٠،٠٥)، ومـن ثـمَّ تفـوق طلبـة المجموعـة التّجريبيـة الـذّين درسـوا علـى وفـق التّعلـيم المعكـوس علـى طلبـة المجموعـة الضّـابطة الـذّين درسـوا بالطّريقـة الاعتياديـة فـي التّحصـيل المعرفـي، وبنـاءً علـى هـذه النتيجـة تُـرفض الفرضـية الصّـفرية وتُقبـل الفرضـية البديلـة، وكما موضح في جدول (١٨)، وشكل (٣).

جدول (١٨)

القيم الإحصائية للاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين درجات طلبة مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) في اختبار التّحصيل المعرفي.

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التّجريبية	١٥	٢٩,٧٣	٢,٦٠	٢٨	٣،٣٤٠	٢،٠٤٨	دالة إحصائياً
الضّابطة	١٥	٢٦,٨٧	٢,٠٦				



شكل (٣)

درجات طلبة المجموعتين في اختبار التّحصيل المعرفي

مناقشة النتيجة:

اتضح من النتيجة اعلاه تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم على وفق التعليم المعكوس على طلبة المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم على وفق الطريقة الاعتيادية، الأمر

الـذي يعـد مؤشـرا علـى اهميـة التعلـيم المعكـوس فـي زيـادة التحصـيل المعرفـي لـدى طلبـة قسـم التربية الفنية في مادة التذوق الفني، ويمكن ارجاع ذلك الى الاسباب الاتية:

١- يـوفر التعلـيم المعكـوس مسـاحة مـن الـتعلم الـذاتي المتمركـز حـول المـتعلم، الـذي يتـيح لـه الحريـة فـي اختيـار مصـادر الـتعلم المناسـبة، وإعـادة مشـاهدة الـدرس أكثـر مـن مـرة فـي الزمـان والمكـان الملائمين مما يزيد من مستوى التحصيل.

٢- إن الخطـط الدراسـية المعـدة علـى وفـق التعلـيم المعكـوس تعمـل علـى تنظـيم المـادة وترتيبهـا وتتابعهـا وتجزئتهـا إلـى أجـزاء صـغيرة يـتم فيهـا التركيـز علـى المفـاهيم والحقـائق والمبـادئ، وبالتالي التركيز عليها وثباتها أكثر في أذهان المتعلمين.

٣- إن مشـاهدة الطلبـة للـدرس فـي المنـزل قبـل حضـورهم الصـف الاعتيـادي، ومـن ثـم مناقشـتها واستحضارها اثناء الصف يساعد على تكرار الخبرات التعليمية وبالتالي ثباتها.

٤- يعمـل التعلـيم المعكـوس علـى كسـر رتابـة التعلـيم التقليـدي وبالتـالي إثـارة دافعيـة المتعلمـين وزيـادة رغبـتهم بالـدرس، ويـوفر مسـاحة أكثـر مـن الـزمن اثنـاء اللقـاء الصـفي المباشـر، كمـا ويسـمح باسـتخدام أكثـر مـن اسـتراتيجية تـدريس بحسـب الموقـف الصـفي ونـوع المـادة العلميـة وحاجات المتعلمين، وتقديم الانشطة والتطبيقات العملية والتي بدورها تزيد تحصيل الطلبة.

٥- تنـوع مصـادر الـتعلم التـي يشـجع عليهـا التعلـيم المعكـوس، وعـدم الاعتمـاد علـى المـدرس أو المـادة المقدمـة اثنـاء الـدرس تعمـل علـى سـعة افـق المتعلمـين ممـا سـاعد علـى وضـوح المفـاهيم واستيعاب المبادئ ومعرفة الحقائق والمعلومات وبالتالي سرعة اكتسابها ورسوخها.

٦- اتفقـت الدراسـة الحاليـة مـع دراسـة مـع دراسـة (حمـد الله ٢٠١٦) ودراسـة (الشـكعة ٢٠١٦) فـي اهمية التعليم المعكوس في التحصيل، بينما لم تتفق مع دراسة (Butzler 2015).

❖ **عرض نتيجة الفرضية الصّفرية الثّانية ومناقشتها، والتّي نصّها:**

لا فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠٥)، بـين متوسـط درجـات طلبـة المجموعـة (التّجريبيـة)، حـول اجابـاتهم عـن فقـرات اختبـار التّفكيـر البصـري فـي مـادة التّـذوق الفنـي قبلياً و بعدياً.

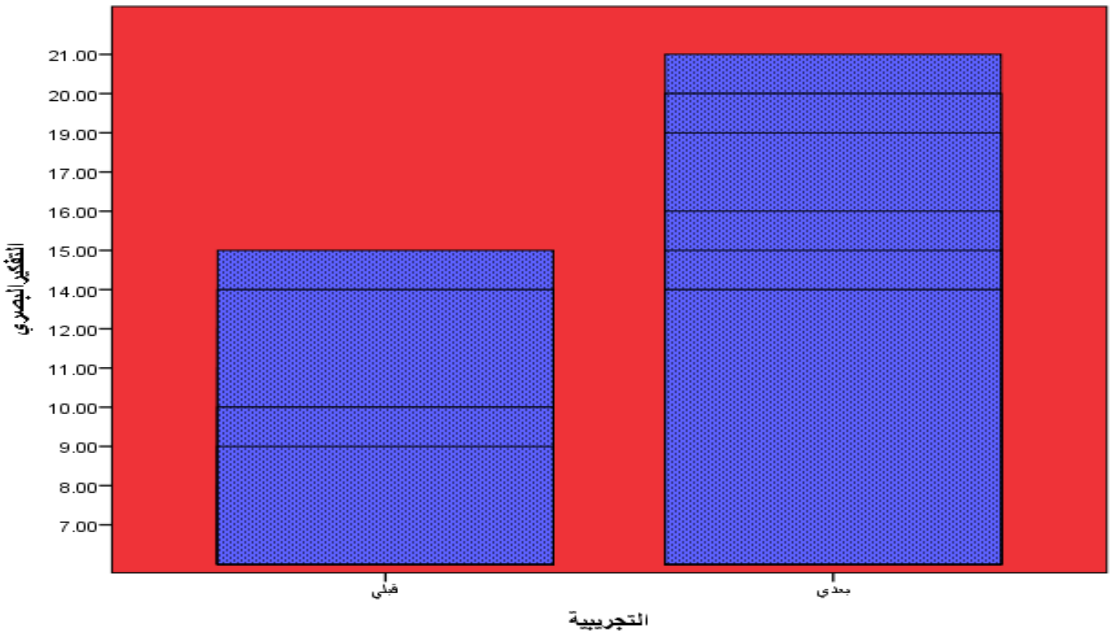
وللتحقـق مـن الفرضـية، تـم تطبيـق اختبـار التّفكيـر البصـري علـى طلبـة المجموعـة التّجريبيـة قبـل وبعـد التّجربـة، وبعـد تصـحيح الاجابـات ومعالجتهـا إحصـائياً، اتضـح وجـود فـرق بـين متوسـط درجـات الطّلبـة فـي التّطبيـق القبلـي البـالغ (١٠،٣٣) بـانحراف معيـاري قـدره (٢،٤١)، ومتوسـط درجـاتهم فـي التّطبيـق البعـدي البـالغ (١٦،٤٦) بـانحراف معيـاري قـدره (٢،٣٨)، ولمعرفـة دلالـة

الفـرق، تـم اسـتعمال الاختبـار التـائي (t-test) للعينـات المترابطـة، فظهـر ان القيمـة التائيـة المحسـوبة هـي: (٢٢،٤٠٨) أكبـر مـن القيمـة الجدوليـة البالغـة (٢،١٤٥)، بمعنـى ان الفـرق دال إحصـائياً عنـد مسـتوى دلالـة (٠،٠٥) ، ومـن ثـمَّ تفـوق طلبـة المجموعـة (التّجريبيـة) فـي التّطبيـق البعـدي، وبنـاءً علـى هـذه النتيجـة تُـرفض الفرضـية الصّـفرية وتُقبـل الفرضـية البديلـة، وكمـا موضـح في جدول (١٩)، وشكل (٤).

جدول (١٩)

القيم الإحصائية للاختبار التائي للعينات المترابطة لإيجاد الفروق بين طلبة المجموعة التّجريبية في التّطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التّفكير البصري.

تطبيـــق الاختبار	العدد	المتوســط الحسابي	الانحـراف المعياري	درجــة الحرية	القيمة التائية		مســتوى الدلالــة عند (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	١٥	١٠،٣٣	٢،٤١	١٤	٢٢،٤٠٨	٢،١٤٥	دالــة إحصــائياً لصالح البعدي
البعدي		١٦،٤٦	٢،٣٨				
متوسط الفروق		٦،١٣	انحـــراف الفروق	١،٠٦	الارتباط	٠،٩٠٢	



شكل (٤)

درجات طلبة المجموعة التّجريبية في التّطبيق القبلي والبعدي لاختبار التّفكير البصري

مناقشة النتيجة:

اظهـرت النتيجـة اعـلاه تفـوق طلبـة المجموعـة التجريبيـة الـذين تـم تدريسـهم علـى وفـق التعلـيم المعكـوس فـي التطبيـق البعـدي لاختبـار التفكيـر البصـري علـى التطبيـق القبلـي، الامـر الـذي يعـد مؤشـراً علـى تنميـة التفكيـر البصـري لـدى طلبـة قسـم التربيـة الفنيـة فـي مـادة التـذوق الفنـي باسـتخدام التعليم المعكوس، ويمكن ان يُعزى ذلك الى عدة اسباب منها:

١- ثـراء وقـت الـدرس المباشـر بكـم ونـوع الانشـطة او المثيـرات البصـرية المقدمـة والتـي يـتم التركيز فيها على مهارات التفكير البصري.

٢- اتاحـة المزيـد مـن الوقـت لممارسـة او التـدريب علـى تلـك المهـارات، وتـوفير منـاخ تعليمـي مناسب لتحفيز استعدادات الطلبة في هذا الجانب.

٣- كسـر رتابـة التعلـيم الاعتيـادي، وجعـل عمليـة التـدريس ممتعـة وجذابـة تعمـل علـى تفاعـل الطلبة واندماجهم في الدرس.

❖ **عرض نتيجة الفرضية الصّفرية الثّالثة ومناقشتها، والتّي نصّها:**

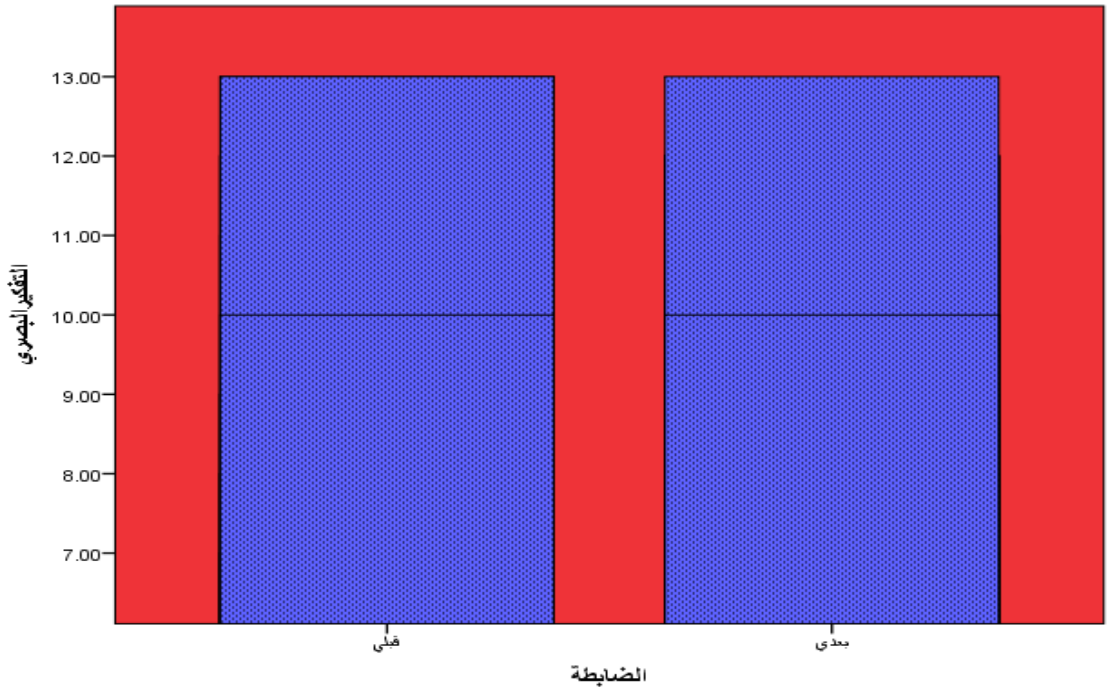
لا فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى دلالـة (٠،٠٥)، بـين متوسـط درجـات طلبـة المجموعـة (الضّـابطة) حـول اجابـاتهم عـن فقـرات اختبـار التّفكيـر البصـري فـي التّطبيقـين القبلـي والبعدي.

وللتحقـق مـن الفرضـية، تـم تطبيـق اختبـار التّفكيـر البصـري علـى طلبـة المجموعـة (الضّـابطة) قبـل وبعـد التّجربـة، وبعـد تصـحيح الاجابـات ومعالجتهـا إحصـائياً تبـين ان متوسـط درجـاتهم فـي التّطبيـق القبلـي هـو (٩،٥٣)، بـانحراف معيـاري قـدره (٢،١٦)، ومتوسـط درجـاتهم فـي التّطبيـق البعـدي هـو (١٠،٨٠)، بـانحراف معيـاري قـدره (١،٣٢)، ولمعرفـة دلالـة الفـرق ، تـم اسـتعمال الاختبـار التـائي (t-test) للعينـات المترابطـة، فظهـر ان القيمـة التائيـة المحسـوبة هـي: (١،٩٢٥)، أقـل مـن القيمـة الجدوليـة البالغـة (٢،١٤٥)، بمعنـى ان الفـرق غيـر دال إحصـائياً عنـد مسـتوى دلالـة (٠،٠٥)، وبنـاءً علـى هـذه النتيجـة تُقبـل الفرضـية الصّـفرية وتُـرفض الفرضـية البديلة، وكما موضح في جدول (٢٠)، وشكل (٥).

جدول (٢٠)

القيم الإحصائية للاختبار التائي للعينات المترابطة لإيجاد الفروق بين طلبة المجموعة الضّابطة في التّطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التّفكير البصري.

تطبيـــق الاختبار	العدد	المتوســط الحسابي	الانحــراف المعياري	درجـــة الحرية	القيمة التائية		مســـــــتوى الدلالـــة عنـــد (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
القبلي	١٥	٩،٥٣	٢،١٦	١٤	١،٩٢٥	٢،١٤٥	غيـــر دالـــة إحصائياً
البعدي		١٠،٨٠	١،٣٢				
متوسط الفروق		١،٢٦	انحـــراف الفروق	٢،٥٤	الارتباط		٠،٠١



شكل (٥)

درجات طلبة المجموعة الضّابطة في التّطبيق القبلي والبعدي لاختبار التّفكير البصري

مناقشة النتيجة:

اظهـرت النتيجـة اعـلاه عـدم وجـود فـروق دالـة احصـائيا بـين درجـات افـراد المجموعـة الضـابطة فـي التطبيقـين القبلـي والبعـدي لاختبـار التفكيـر البصـري، الامـر الـذي يعـد مؤشـرا علـى

ان التـدريس علـى وفـق الخطـط التدريسـية المعـدة بالطريقـة الاعتياديـة لـم يكـن مـؤثراً فـي تنميـة التفكير البصري، وقد يعزى ذلك الى:

١- ضـيق وقـت الحصـة الدراسـية فـي التعلـيم الاعتيـادي الـذي لا يسـمح بتقـديم مزيـداً مـن الانشطة او المثيرات البصرية.

٢- سلبية المتعلم في التعليم الاعتيادي واعتماده على المدرس في تلقي المعلومة.

٣- غيـاب النشـاط والتفاعـل فـي البيئـة الصـفية، بسـبب ضـيق الوقـت، وانحسـاره علـى تقـديم المعلومات بطريقة القائية تبعث على الجمود والملل.

❖ **عرض نتيجة الفرضية الصّفرية الرّابعة ومناقشتها، والتّي نصّها:**

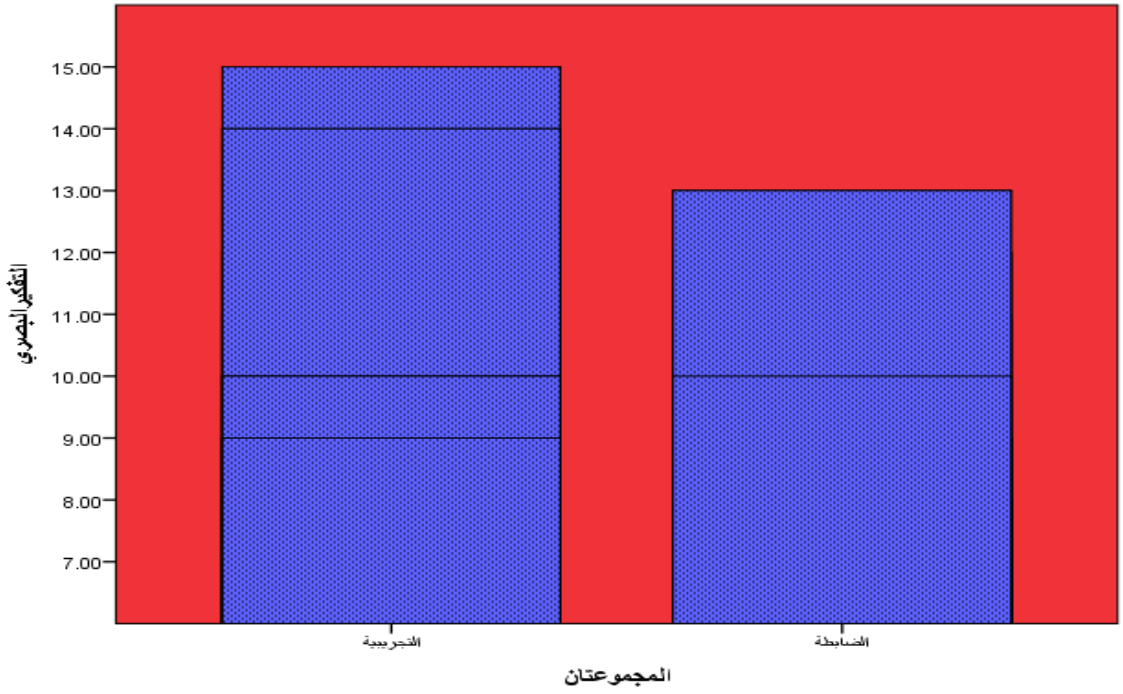
لا فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠٥)، بـين متوسـط درجـات طلبـة (التّجريبيـة)، الـذّين يدرسـون مـادة التّـذوق الفنـي علـى وفـق التّعلـيم المعكـوس، وبـين متوسـط درجـات المجموعـة الضّـابطة، الـذّين يدرسـون المـادة نفسـها علـى وفـق الطّريقـة الاعتياديـة (المحاضـرة)، حول اجاباتهم عن فقرات اختبار التّفكير البصري بعدياً.

وللتحقـق مـن الفرضـية، تـم تطبيـق اختبـار التّفكيـر البصـري علـى طلبـة المجمـوعتين فـي نهايـة التّجربـة، وبعـد تصـحيح الاجابـات ومعالجتهـا إحصـائياً تبـين أن متوسـط درجـات طلبـة المجموعـة التّجريبيـة هـو (١٦,٤٦)، بـانحراف معيـاري قـدره (٢،٣٨)، وان متوسـط درجـات طلبـة المجموعـة الضّـابطة هـو (١٠،٨٠)، بـانحراف معيـاري قـدره (١،٣٢)، ولمعرفـة دلالـة الفـرق تـم اسـتعمال الاختبـار التـائي (t-test) لعينتـين مسـتقلتين متسـاويتين، فظهـرت القيمـة التائيـة المحسـوبة البالغـة (٨،٠٤٧) وهـي أكبـر مـن القيمـة الجدوليـة البالغـة (٢،٠٤٨) بمعنـى ان الفـرق دال إحصـائياً عنـد مسـتوى دلالـة (٠,٠٥) لصـالح المجموعـة التّجريبيـة، وبالتـالي تفـوق طلبـة المجموعـة التّجريبيـة، الـذّين درسـوا علـى وفـق التّعلـيم المعكـوس، علـى طلبـة المجموعـة الضّـابطة الـذّين درسـوا بالطّريقـة الاعتياديـة، وبنـاءً علـى هـذه النتيجـة، تُـرفض الفرضـية الصّـفرية وتُقبـل الفرضـية البديلـة، وكمـا موضح في جدول (٢١)، وشكل (٦).

جدول (٢١)

القيم الإحصائية للاختبار التائي لعينتين مستقلتين، لإيجاد الفروق بين درجات طلبة مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) في اختبار التّفكير البصري.

المجموعة	العدد	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة (٠,٠٥)
					المحسوبة	الجدولية	
التّجريبية	١٥	١٦,٤٦	٢,٣٨	٢٨	٨،٠٤٧	٢،٠٤٨	دالة إحصائياً
الضّابطة	١٥	١٠،٨٠	١،٣٢				



شكل (٦)

درجات طلبة مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) في اختبار التّفكير البصري

مناقشة النتيجة:

اتضح من النتيجة اعلاه تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم على وفق التعليم المعكوس، على طلبة المجموعة الضابطة الذين تم تدريسهم على وفق الطريقة الاعتيادية، الامر الذي يعد مؤشرا على فاعلية التعليم المعكوس في تنمية التفكير البصري لدى طلبة قسم التربية الفنية في مادة التذوق الفني، ويمكن ان يعزى سبب ذلك الى:

١- سـمحت الخطـط المعـدة علـى وفـق التعلـيم المعكـوس بتقـديم مزيـداً مـن الانشـطة التعليميـة وخاصة اثناء اللقاء الصفي المباشر.

٢- التعمـق فـي ممارسـة الانشـطة المركـزة والموجهـة لتنميـة مهـارات التفكيـر البصـري، لمـا يوفره هذا النوع من التعليم من وقت اكثر اثناء اللقاء الصفي المباشر.

٣- سـاعدت الانشـطة المقدمـة علـى ممارسـة عمليـات التفكيـر العليـا كالتحليـل والمقارنـة والاسـتنتاج، وقـد تمثلـت تلـك الانشـطة فـي عـرض اعمـال فنيـة (صـور لوحـات فنيـة واعمـال نحتيـة)؛ اذ تـم بواسـطتها ادراك الرمـوز والاشـكال التـي تتضـمنها تلـك الصـور، والتمييـز فيمـا بينهـا، ومعرفـة العلاقـات التـي تـربط بينهـا، واسـتنتاج المعنـى الـذي ترمـو اليـه، وهذه المهارات تساعد على تنمية التفكير البصري.

٤- سـاعد التعلـيم المعكـوس علـى خلـق بيئـة صـفية تفاعليـة نشـطة ومحفـزة ، شـجعت علـى ممارسـة التفكيـر البصـري بصـورة ايجابيـة لـدى جميـع الطلبـة حتـى اولئـك الـذين يعـانون مـن الخجل والانطواء.

٥- سـاعد التعلـيم المسـبق بواسـطة مشـاهدة الـدروس الافتراضـية علـى جاهزيـة الطلبـة واسـتعدادهم، وثـراء معلومـاتهم، عـن الانشـطة التـي قـدمت اثنـاء الصـف المباشـر، وبالتـالي فاعليتهم.

٦- السـماح للمـدرس بمتابعـة مسـتويات الطلبـة، والـرد علـى اسـئلتهم، وتصـحيح المفـاهيم الخاطئة.

٧- اتفقـت نتـائج الدراسـة مـع نتـائج دراسـة (عبـد العظـيم: ٢٠١٤م) علـى اهميـة التعلـيم المعكوس في تنمية التفكير البصري

❖ **عرض نتيجة الفرضية الصّفرية الخامسة ومناقشتها، والتّي نصّها:**

لا فـروق ذات دلالـة إحصـائية عنـد مسـتوى دلالـة (٠،٠٥) بـين متوسـط درجـات طلبـة المجموعـة التّجريبيـة حـول إجابـاتهم عـن فقـرات اختبـار التّفكيـر البصـري فـي مـادة التّـذوق الفنـي بعدياً وفق متغير الجنس.

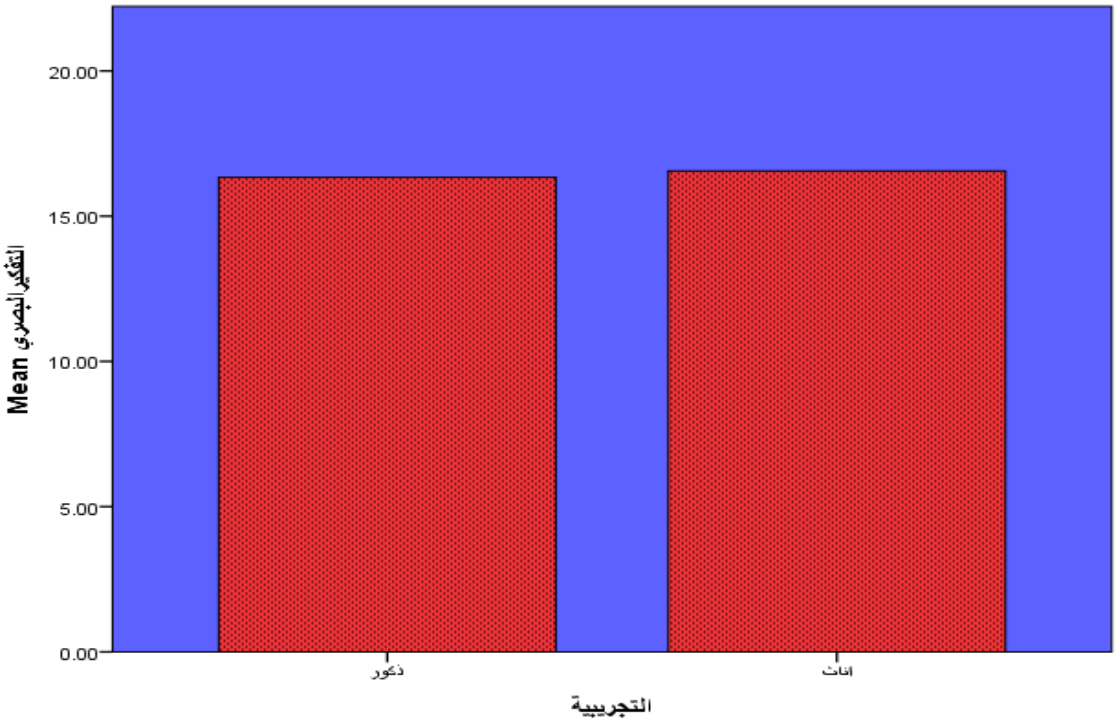
وللتحقـق مـن الفرضـية تـم رصـد درجـات طلبـة المجموعـة مـن الـذكور ودرجـات الإنـاث فتبـين ان متوسـط درجـات الـذكور هـو (١٦،٣٣) بـانحراف معيـاري قـدره (٢،٠٦)، فـي حـين تبـين ان متوسـط درجـات الإنـاث هـو (١٦،٥٥) بـانحراف معيـاري قـدره (٢،٦٩)، ولمعرفـة الفـرق بينهمـا تـم

استعمال الاختبار التائي (t-test) لعينتين مستقلتين غير متساويتين، إذ بلغت القيمة التائية المحسوبة (٠،١٧٠) وهي أقل من القيمة التائية الجدولية (٢،١٦٠) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ومن ثم تُقبل الفرضية الصّفرية وتُرفض فرضية العدم، لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلبة المجموعة التّجريبية الذكور والإناث، وكما هو موضح في جدول (٢٢)، وشكل (٧).

جدول (٢٢)

القيم الإحصائية للاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق بين درجات طلبة المجموعة التّجريبية من الذكور والإناث في التّطبيق البعدي لاختبار التّفكير البصري.

الجنس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	القيمة التائية		مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
					الجدولية	المحسوبة	
الذكور	٦	١٦،٣٣	٢،٠٦	١٣	٢،١٦٠	٠،١٧٠	غير دالة إحصائياً
الإناث	٩	١٦،٥٥	٢،٦٩	١٣			



شكل (٧)

درجات طلبة المجموعة التّجريبية (الذكور والإناث) في اختبار التّفكير البصري

مناقشة النتيجة:

لـم تظهـر النتيجـة السـابقة تفـوق جـنس علـى حسـاب الجـنس اخـر، ممـا يعنـي ان ممارسـة عمليات التفكير البصري تتم بصورة غير متفاوتة بين الذكور والاناث.

قياس فاعلية التّعليم المعكوس في التّحصيل

وللتعـرف علـى فاعليـة التّعلـيم المعكـوس فـي تحصـيل مـادة التّـذوق الفنـي لـدى طلبـة قسـم التّربية الفنية، استخدم الباحثّ مؤشر كوهين "د" (Cohen's d) الآتي:

$$\frac{\text{م ت} - \text{م ض}}{\text{ع}}$$

(نصار،٢٠٠٤: ٤٨)

$$= \frac{٢٦,٨٧ - ٢٩,٧٣}{٢,٠٦} = ١,٣٨$$

ولمعرفـة حجـم الاثـر قـارن الباحـث القيمـة اعـلاه بجـدول تحديـد حجـم الاثـر، الموضـح فـي جـدول (٢٢)، وعنـد مقارنـة قيمـة (d) المحسـوبة البالغـة (١،٣٨)، بالجـدول المـذكور نلاحـظ ان حجـم الأثـر (الفاعليـة) كبيـرة جـداً، ممـا يعنـي ان حجـم الأثـر للمتغيـر المسـتقل (التّعلـيم المعكـوس) علـى المتغيـر التـابع (التّحصـيل المعرفـي) بدرجـة كبيـرة جـداً مـن الفاعليـة، وبنـاءً عليـه يمكـن القـول ان تفـوق المجموعـة التّجريبيـة علـى المجموعـة الضّـابطة فـي التّطبيـق البعـدي لاختبـار التّحصـيل يمكـن ان يعـزى إلـى المتغيـر المسـتقل (التّعلـيم المعكـوس) دون غيـره؛ إذ وعلـى الـرغم مـن تحييـد جميـع المتغيـرات الطارئـة الاخـرى، فـان معرفـة حجـم الأثـر يعطينـا مؤشـراً إلـى كـون ذلـك الأثـر يعـود إلـى المتغيـر المسـتقل دون غيـره، وبالتـالي الاطمئنـان إلـى امكانيـة العمـل بـالتّعليم المعكـوس مستُقبلاً فيما يتعلق بتحصيل مادة التذوق الفني لدى طلبة قسم التربية الفنية.

جدول (٢٣)

تحديد حجم الأثر لقيم (d)

	حجم الاثر			
الاداة المستخدمة	صغير	متوسط	كبير	كبير جداً
D	٠،٢	٠،٥	٠،٨	١،١٠

(حسن،٢٠١١: ٢٨٣)

قياس فاعلية التّعليم المعكوس في تنمية التّفكير البصري

وللتعرف على فاعلية التّعليم المعكوس في تنمية التّفكير البصري بمادة التّذوق الفني لدى طلبة قسم التّربية الفنية، استخدم الباحث معادلة (d) لمعرفة حجم الأثر وكالآتي:

١٦،٤٧ – ١٠,٨٠

_____ = ٤,٢٩

١,٣٢

وعند مقارنة قيمة (d) (٤,٢٩) بالجدول (٢٣)، نجد انها كبيرة جداً، وهذا يدلل على ان حجم الأثر للمتغير المستقل (التّعليم المعكوس) على المتغير التابع (التفكير البصري) بدرجة كبيرة جداً من الفاعلية، وبناءً عليه يمكن القول ان تفوق المجموعة التّجريبية على المجموعة الضّابطة في التّطبيق البعدي لاختبار التّحصيل يمكن ان يعزى إلى المتغير المستقل (التّعليم المعكوس) دون غيره؛ إذ وعلى الرغم من تحييد جميع المتغيرات الطارئة الاخرى، فان معرفة حجم الأثر يعطينا مؤشراً إلى كون ذلك الأثر يعود إلى المتغير المستقل دون غيره، وبالتالي الاطمئنان إلى امكانية العمل بالتّعليم المعكوس مستُقبلاً فيما يتعلق بتنمية التفكير البصري في مادة التذوق الفني لدى طلبة قسم التربية الفنية..

ثانياً– الاستنتاجات

في ضوء نتائج الدّراسة يمكن استنتاج الآتي:

١– للتعليم المعكوس تأثير فاعل في زيادة تحصيل طلبة المرحلة الأولى في قسم التّربية الفنية وفي تنمية تفكيرهم البصري بمادة التّذوق الفني، لما يتمتع به من مزايا تفتقر اليها الطّريقة الاعتيادية.

٢- زيــادة دافعيــة الطّلبــة فــي الــدّروس المقدمــة علــى وفــق التّعلــيم المعكــوس، مقارنــة بــالتّعليم الاعتيادي.

٣- تنــوع مصــادر الــتّعلم التّــي يشــجع عليهــا التّعلــيم المعكــوس، وعــدم الاعتمــاد علــى المــدرس أو المــادة المقدمــة اثنــاء الــدّرس تعمــل علــى ســعة أفــاق المتعلمــين، ممــا ســاعد علــى وضــوح المفاهيم واستيعاب المبادئ ومعرفة الحقائق والمعلومات، وبالتالي سرعة اكتسابها ورسوخها.

٤- يوفر التّعليم المعكوس مساحة كبيرة من الوقت أثناء اللقاء الصفّي المباشر.

٥- لتنظــيم المعلومــات وترتيبهــا وتجزئتهــا بشــكل مــنظم ومتسلســل اثــر فاعــل فــي رفــع مســتوى تحصيل الطّلبة بمادة التّذوق الفني.

٦- لنوع الأنشطة وكميتها أثر فاعل في تنمية التّفكير البصري بمادة التّذوق الفني.

٧- يرتبط التّفكير البصري ارتباطاً وثيقاً بمادة التّذوق الفني.

٨- تنظيم البيئــة الصــفية معنويــاً وفيزيقيــاً، اســهم فــي تحقيــق الــتعلم الايجــابي الــذي تضــمن تحصــيلاً عالياً، وتنمية مهارات التفكير البصري.

٩- لا يختلف الذكور عن الإناث في ممارسة التّفكير البصري.

رابعاً- التوصيات

يوصي الباحثّ بالآتي:

١- تــدريب المدرســين وتشــجيعهم علــى اســتخدام التّعلــيم المعكــوس فــي الجامعــات والمــدارس الاعدادية.

٢- اســتعمال التّعلــيم المعكــوس فــي تــدريس مــادة التّــذوق الفنــي؛ إذ تتطلــب ممارســة انشــطة قــد يضيق بها وقت التّعليم الاعتيادي.

٣- اعتمــاد الــدّروس الافتراضــية المعِــدّة فــي هــذه الدّراســة لتــدريس مــادة التّــذوق الفنــي والمنشــورة على المنصة التّعليمية في متصفح (كوكل)، للأثر الفاعل الذّي اثبتته نتائج الدّراسة.

٤- التّركيــز فــي إعــداد الخطــط التّدريســية علــى تنميــة التّفكيــر البصــري فــي مختلــف مــواد التّربيــة الفنية وذلك لارتباطه الوثيق بموضوعات الفن.

٥- توفير اجهزة الحاسب الشخصي لكل طالب وطالبة.

٦- تــوفير الصــفوف الالكترونيــة والمختبــرات التخصصــية المــزودة بــالأجهزة اللازمــة، و بخدمــة الانترنت، التي تتلائم وهكذا نوع من التعليم.

٧- تعميم التجربة على الجامعات العراقية، اذ اثبتت الدراسة الحالية نجاحها.

خامسا- المقترحات

في ضوء ما اسفرت عنه نتائج الدّراسة الحالية يقترح الباحثّ اجراء الدراسّات الآتية:-

١- دراسة مماثلة لتقصّي فاعلية التّعليم المعكوس في مواد دراسية أخرى خصوصاً تلك التّي تتطلب ممارسة الانشطة.

٢- دراسة لتقصّي فاعلية التّعليم المعكوس في متغيرات اخرى كالاتجاه أو الاستبقاء.

٣- دراسة لتقصّي فاعلية التّعليم المعكوس في مراحل وصفوف دراسية اخرى او طلبة كليات الفنون الجميلة.

٤- دراسة لمعرفة اتجاهات الطّلبة نحو التّعليم المعكوس في مادة التّذوق الفني.

المصـــــــادر والمراجع

- المصادر والمراجع العربيـــة.
- المصادر والمراجع الأجنبيـــة.

المصادر والمراجع العربية

📖 **القرآن الكريم**

١- ابراهيم، زكريا،(د.ت): **مشكلة الفن**، مكتبة مصر، القاهرة.

٢- ابن منظور،(د.ت): **لسان العرب**، المجلد الثّاني من الزاي إلى الفاء، دار لسان العرب، بيروت.

٣- أبو جادو، صالح محمد ومحمد بكر نوفل (٢٠١٣م): **تعليم التّفكير- النّظرية والتّطبيق ط٤**، دار المسيرة ، عمان .

٤- ــــــــــــــــ ،(٢٠٠٧م): **تعليم التّفكير النّظرية والتّطبيق**،ط١،دار المسيرة، عمان.

٥- ابو لبدة، سبع محمد(٢٠٠٨م): **مبادئ القياس النفسّي والتقييم التربوي**، دار الفكر للنشر، عمان.

٦- ابو نوفل، محمد بكر، وفريال محمد(٢٠١٠م):**التّفكير والبحثّ العلمي**،ط١،دار المسيرة، عمان.

٧- الاعسر، صفاء يوسف،(١٩٩٨م): **تعليم من اجل التّفكير**، دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

٨- الامام، محمود مصطفى، واخرون،(د.ت): **التّقويم والقياس**، دار الحكمة، بغداد.

٩- أمبو سعيدي، عبد الله بن خميس، وسليمان بن محمد البلوشي (٢٠٠٩م): **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان .

١٠- ــــــــــــــــ (٢٠١١م): **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية** ، ط٢ ، دار المسيرة ، عمان .

١١- انيس، ابراهيم، واخرون،(١٩٧٣م): **المعجم الوسيط**، مجمع اللغة العربية، ج(٢/١)، المكتبة الاسلامية، اسطنبول.

١٢- باهي، اسامة حسين(٢٠٠٢م):**البحثّ التربوي كيفية اعداده وكتابة تقريره العلمي**، مكتبة الانجلو المصرية، القاهرة.

١٣- البسيوني، محمود،(١٩٨٥م): **تربية الذوق الجمالي**، دار المعارف، القاهرة.

١٤- البطش، محمد وليد، وابو زينة فريد كامل، (٢٠٠٧م): **مناهج البحثّ العلمي**، ط١، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان.

١٥- بل، كلايف(٢٠١٣م):**الفن**، ت:د.عادل مصطفى، رؤيا للنشر والتوزيع، القاهرة،.

١٦- تايلور، ليونا، (١٩٨٩م): **الاختبارات والمقاييس**، ت:سعدي عبد الرحمن،ط٣، دار الشروق، بيروت.

١٧- جابر، جابر عبد الحميد واحمد خيري كاظم (١٩٧٣ م): **مناهج البحثّ في التّربية وعلم النفس** ، دار النهضة العربية ، القاهرة.

١٨- الجلالي، لمعان مصطفى،(٢٠١١م):**التّحصيل الدّراسي**، دار المسيرة، عمان.

١٩- حجاج، حسين علي، و عطية محمود هنا(١٩٨٣): **نظريات التّعلم**، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت.

٢٠- الجلبي، سوسن شاكر، (٢٠٠٥م): **اساسيات بناء الاختبارات والمقاييس النفسية والتربوية**، ط١، مؤسسة علاء الدين للطباعة والنشر، دمشق.

٢١- حسن، عزة عبد الحميد (٢٠١١م): **الاحصاء النفسّي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج spss**، دار الفكر العربي، القاهرة.

٢٢- حمدان، صلاح الدين حسن،(٢٠١٨م): **استراتيجيات التّدريس الحديثة**،ط١، دار المسيرة، عمان.

٢٣- حمدي، شاكر محمود(٢٠٠٦م):**البحثّ التربوي للمعلمين والمعلمات**،ط٣،دار الاندلس للنشر والتوزيع، حائل.

٢٤- حنورة، مصري عبد الحميد(١٩٨٥م):**سيكولوجية التّذوق الفني**، دار المعارف.

٢٥- الحيلة ، محمد محمود، (٢٠٠٨م):**تصميم التّعليم نظرية وممارسة**،ط٤، دار المسيرة، عمان.

٢٦- ــــــــــــــــ ،(٢٠٠٨م): **التّربية الفنية واساليب تدريسها**،ط٣، دار المسيرة، عمان.

٢٧- ــــــــــــــــ ،(٢٠١٠م):**تكنولوجيا التّعليم بين النّظرية والتّطبيق**، ط٤،دار المسيرة، عمان.

٢٨- خمـيس، حمـدي،(١٩٧٥م):**التّـذوق الفنـي ودور الفنـان والمسـتمتع**،المركـز العربـي للثقافة والعلوم، بيروت.

٢٩- دوايـر، فرانسـيس، وديفيـد مايـك مـور،(٢٠١٥م):**الثقافـة البصـرية والـتّعلم البصري**،ط٢،ت:نبيل عزمي جاد، مكتبة بيروت، القاهرة.

٣٠- دويـدري، رجـاء وحيـد(٢٠٠٠م):**البحـثّ العلمـي اساسـياته النّظريـة وممارسـته العمليـة**، دار الفكر، دمشق.

٣١- ـــــــــــــــ، (٢٠٠٢م): **البحـثّ العلمـي اساسـياته النّظريـة ممارسـاته العمليـة**، دار الفكر، بيروت.

٣٢- ديـوي، جـون،(٢٠١١م): **الفـن خبـرة**، ط٢،ت:زكريـا ابـراهيم، الهيـأة المصـرية العامّـة للكتاب، القاهرة.

٣٣- الرازي، محمد بن ابي بكر، (١٩٨٣م): **مختار الصحاح**، دار الرسالة، الكويت.

٣٤- ربيـع، فـلاح احمـد،(٢٠٠٩م): **تكنولوجيـا التّعلـيم والتـدريب فـي ظـل الاتجاهـات المعاصرة**،ط١،دار المحجة البيضاء، بيروت.

٣٥- ريد، هربرت،(١٩٧٥م): **تربية الذوق الفني**،ط٢،ت:يوسف ميخائيل اسعد.

٣٦- ـــــــــــ،(١٩٩٦م):**التّربيـة عـن طريـق الفـن** ،ت: عبـد العزيـز توفيـق جاويـد، الهيـأة المصرية العامّة للكتاب، القاهرة.

٣٧- الزوبعـي ، عبـد الجليـل ابـراهيم والغنـام ، محمـد احمـد(١٩٦٨م): **منـاهج البحـثّ فـي التربية**، ط١، ،د.ن، ج٢، بغداد.

٣٨- زيتون ، عايش محمود (٢٠٠٧) : **النّظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم** ،ط١ دار الشروق ، عمان .

٣٩- زيتـون، حسـن حسـين، وكمـال عبـد الحميـد زيتـون،(٢٠٠٣م): **الـتّعلم والتّـدريس مـن منظور النّظرية البنائية**،ط١،عالم الكتب

٤٠- زيتون، حسن حسين،(٢٠٠٦م): **تعليم التّفكير**، ط٢، عالم الكتب، القاهرة.

٤١- ـــــــــــــــ،(٢٠٠٨م): **تصـميم البـرامج التّعليميـة بفكـر البنائيـة**، ط١، عـالم الكتب، القاهرة.

٤٢- زيتـون، كمـال عبـد الحميـد،(٢٠٠٣م): **التّـدريس نماذجـه ومهاراتـه**،ط١،عـالم الكتـب، القاهرة.

٤٣- السـاعدي، محمـد كـريم خلـف،(٢٠١٣م):**المسـرح والتلقـي البصـري**،ط١،مكتبـة الفنـون والآداب، بيروت.

٤٤-السيد، فؤاد البهي (١٩٧٦) : **الذكاء** ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٤٥- سـانتيانا ،جـورج،(٢٠٠١م): **الاحسـاس بالجمـال**، ت: د. محمـد مصـطفى بـدوي، الهيـأة المصرية العالمية للكتاب، القاهرة.

٤٦- سـتولنيتز، جيـروم،(٢٠٠٦م): **النقـد الفنـي دراسـة جماليـة**، ت:فـؤاد زكريـا، دار الوفـاء، الاسكندرية.

٤٧- سـتيس، والتـرت (٢٠٠٠م): **معنـى الجمـال**، ت:أمـام عبـد الفتـاح امـام، المجلـس الاعلـى للثقافة، القاهرة.

٤٨- سعادة، جودت احمد(٢٠٠٦م):**تدريس مهارات التّفكير**،ط١، الشروق، عمان.

٤٩- سـعادة، جـودت احمـد، وعبـد الله محمـد، (٢٠٠٤م): **المـنهج المدرسـي المعاصـر**، ط٤، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

٥٠- سـمارة، عزيـز وآخـرون (١٩٨٩م): **مبـادى القيـاس والتّقـويم فـي التّربيـة** ، الطبعـة الخامسة، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان.

٥١- شـحاتة، حسـن(٢٠٠١م):**البحـوث العلميـة والتربويـة بـين النّظريـة والتّطبيـق**، ط١،مكتبـة الدار العربية للكتاب، القاهرة.

٥٢- الشـرمان، عـاطف ابـو حميـد،(٢٠١٥م): **الـتّعلم المـدمج والـتّعلم المعكـوس**، دار المسـيرة، عمان.

٥٣- الظـاهر، زكريـا محمـود وآخـرون، (١٩٩٩م)، **مبـادئ القيـاس والتّقـويم فـي التّربيـة** ، ط١، مكتبة الناشر ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.

٥٤- عـامر، طـارق عبـد الـرؤوف، والمصـري ايهـاب عيسـى،(٢٠١٦م):**التّفكيـر البصـري مفهومه –مهاراته– استراتيجياته**، المجموعة العربية للتدريب والنشر.

٥٥- العبادي، رائد خليل،(٢٠٠٦م): **الاختبارات المدرسية**،ط١،مكتبة المجتمع العربي،عمان.

٥٦- عبـد الحميـد، شـاكر(٢٠٠١م): **التفضـــيل الجمـــالي**، المجلـس الـوطني للثقافـة والفنـون والآداب، الكويت.

٥٧- عبد الحميد، شاكر، واخرون(١٩٩٧م): **دراسـات نفسـية فـي التّـذوق الفنـي**، كتـب عربيـة، القاهرة.

٥٨- عبـد الحميـد، شـاكر،(٢٠٠٥م): **عصـــر الصّـــورة الســـلبيات والايجابيـــات**، دار المعرفـة، الكويت.

٥٩- عبـد الـرحمن، احمـد محمـد (٢٠١١م): **تصـــميم الاختبـــارات**، ط١، دار اسـامة للنشـر والتوزيع، عمان.

٦٠- عبيـد، مصـطفى فـؤاد (٢٠٠٣م):**مهـــارات البحـــثّ العلمـــي**، اكاديميـة الدراسّـات العالميـة، غزة.

٦١- عبيدات، ذوقان(١٩٩٨م): **البحثّ العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه**، ط١ ، دار الفكر، عمان.

٦٢- العتـوم، عـدنان يوسـف، واخـرون،(٢٠٠٩م): **تنميـــة مهـــارات التّفكيـــر**،ط٢،دار المسـيرة، عمان.

٦٣- العـزاوي، رحـيم يـونس كـرو،(٢٠٠٨م): **مقدمـــة فـــي مـــنهج البحـــثّ العلمـــي**،ط١،دار دجلـة، عمان.

٦٤- عزيـــز، صـــبحي خليـــل(١٩٨٥م): **أصـــول وتقنيـــات التّـــدريس والتـــدريب**، الجامعـــة التّكنولوجية، بغداد.

٦٥- العسـاف، صـالح بـن حمـد(١٩٨٧م): **المـــدخل إلـــى البحـــثّ فـــي العلـــوم السّـــلوكية**، ط١، مؤسسة الخليج العربي، الرياض.

٦٦- العشي، نوال(٢٠٠٨م):**ادارة التّعلم الصفّي**، اليازوري، بيروت.

٦٧- عطيـة، محسـن علـي(٢٠٠٨م): **الاســـتراتيجيات التّـــدريس الفعـــال**، دار الصـفّاء للنشـر والتوزيع، عمان.

٦٨- عطيفـة، حمـدي ابـو الفتـوح(٢٠٠٢م): **منهجيـة البحـثّ العلمـي وتطبيقاتهـا فـي الدراسّـات التربوية والنفسّية**،ط١،دار النشر للجامعات، القاهرة.

٦٩- عـلام، صـلاح الـدين محمـود(٢٠٠٠م): **القيـــاس والتّقـــويم التربـــوي والنفسّـــي**،ط١،دار الفكر العربي، القاهرة.

٧٠- عمـار، محمـد عيـد، والقبـاني نجـوان حامـد (٢٠١١م): **التّفكيـر البصـري فـي ضـوء تكنولوجيا التّعليم**،ط١،دار الجامعة الجديدة، الاسكندرية.

٧١- عـودة، احمـد سـليمان، (١٩٩٩م): **القيـاس والتّقـويم فـي العمليـة التّدريسـية**، ط٣، دار الامل، الأردن.

٧٢- عـودة، احمـد سـليمان، وملكـاوي فتحـي حسـن،(١٩٩٢):**اساسـيات البحـثّ العلمي**،ط٣،مكتبة الكناني ،اربد

٧٣- عيسـوي، عبـد الـرحمن محمـد، (١٩٩٩): **القيـاس والتجريـب فـي التّربيـة وعلـم الـنفس**، دار المعرفة الجامعية، مصر.

٧٤- الفـتلاوي، سـهيلة محسـن كـاظم(د.ت): **المـدخل إلـى التّـدريس**، دار الشـروق للنشـر والتوزيع، عمان.

٧٥- الفراهيـدي، عبـد الـرحمن الخليـل بـن احمـد(٢٠٠١م)، **معجـم العـين**، دار احيـاء التـراث العربي.

٧٦- فهمي، عاطف عدلي، (٢٠١٥): **تنظيم بيئة تعلم الطفل**،ط٤، دار المسيرة، عمان.

٧٧- الكبيسـي، عبـد الواحـد حميـد(٢٠٠٧م): **تنميـة التّفكيـر بأسـاليب مشـوقة**، ديبونـو للطباعـة والنشر والتوزيع، عمان.

٧٨- ليهمـان، ايـرفن ووليـام ميهـرنس،(٢٠٠٣م): **القيـاس والتّقـويم فـي التّربيـة وعلـم الـنفس**، ت: هيثم كامل الزبيدي، ط١، دار الكتاب الجامعي، الامارات العربية المتحدة.

٧٩- محمـد، مديحـة(٢٠٠٤): **تنميـة التّفكيـر البصـري فـي الرياضـيات**،ط١، عـالم الكتـب، القاهرة.

٨٠- مرعـي، توفيـق احمـد، والحيلـة محمـد محمـود ،(٢٠٠٤م): **المنـاهج التربويـة الحديثـة**،ط٤، دار المسيرة، عمان.

٨١- ـــــــــــــــــــ، (٢٠١٥م): **طرائق التّدريس العامّة**، دار المسيرة، عمان.

٨٢- مطـر، اميـرة حلمـي(٢٠١٤): **مـدخل إلـى علـم الجمـال وفلسـفة الفـن**،ط٤،دار التنـوير، القاهرة،.

٨٣- ـــــــــــــــ،(د.ت): **مقدمة في علم الجمال**، دار النهضة العربية، القاهرة.

٨٤- معلوف، لوئيس، (١٩٨٧م): **منجد الطلاب**، ط٣٢، دار المشرق، بيروت.

٨٥- ـــــــــــــ،(١٤٣١هـ): **المنجد في اللغة**، ط٦، ذوي القربى.

٨٦- المفتي، محمد امين، (١٩٩٤م): **سلوك التّدريس**، مؤسسة الخليج العربي.

٨٧- ملحم ، سامي محمد ،(٢٠٠٦م) : **مناهج البحثّ في التّربية وعلم النفس** ، ط٤، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، عمان .

٨٨- الموسوي، احمد عبد المحسن(٢٠١٧م): **بين المفهوم الصرفي والنحوي**، ط١، الشركة العربية المتحدة، القاهرة.

٨٩- النبهان، موسى (٢٠٠٤):**اساسيات القياس في العلوم السّلوكية**، ط١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان .

٩٠- نعمة، ماضي حسن(٢٠١٥م): **تنمية التّذوق الفني التشّكيلي**، دار الجواهري، بغداد.

٩١- هيجل، فردريك(٢٠١٠م):**علم الجمال وفلسفة الفن الحلقة الاولى**، ط١، ت:مجاهد عبد المنعم مجاهد، دار الكلمة ،القاهرة.

٩٢- ـــــــــــــــــ ،(١٩٨٨م): **المدخل الى علم الجمال فكرة الجمال**، ط٣، ت: جورج طرابيشي، دار الطليعة، بيروت.

الرسّائل والأطاريح

٩٣- ال ساعد، احمد ابراهيم احمد، (١٤٢١هـ): **اثر استخدام الشرائح الملونة والمستنسخات الفنية على تحصيل طلاب كليات المعلمين في مادة التذوق وتاريخ الفن**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة ام القرى، كلية التربية، السعودية.

٩٤- ابو زايدة، احمد علي،(٢٠١٣م): **فاعلية كتاب تفاعلي محوسب في تنمية مهارات التّفكير البصري في التّكنولوجيا لدى طلاب الصفّ الخامس الاساسي بغزة**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة غزة، كلية التربية، غزة.

٩٥- احمد، اسلام جهاد،(٢٠١٦م): **فاعلية برنامج قائم على تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية مهارات التّفكير البصري في مبحثّ العلوم الحياتية لدى طلاب الصفّ التاسع بغزة**،(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة غزة، كلية التربية، غزة.

٩٦- البارقي، طلال هيازع،(٢٠١٢م) **واقع الدلالة الإحصائية والدلالة العملية للبحوث المنشورة بمجلة جامعة ام القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية للمدة من ١٤٢٥-١٤٣٠هـ**، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة.

٩٧- الجبوري، افراح مكي عباس، (٢٠١٣): **فاعلية وحدة نمطية في تحصيل مادة التذوق الفني لدى طلبة قسم التربية الفنية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التربية الاساسية، بغداد.

٩٨- حبيب، ندى (٢٠١٢م): **اثر استخدام نموذج سوخمان على التّحصيل الدّراسي والتّفكير والاتجاهات العلمية لدى طلبة الصفّ السابع الاساسي**، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، غزة.

٩٩- حمد الله، امل فايز صالح، (٢٠١٦م): **اثر استخدام التعلم المعكوس في تنمية التفكير الاستقرائي لدى طالبات الصف الثامن في مادة قواعد اللغة العربية**، (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الشرق الاوسط، كلية التربية، عمان.

١٠٠- حميد، امال خالد محمد،(٢٠١٦م): **فاعلية الفصول المنعكسة والفصول المدمجة في تنمية مهارات تصميم صفحات الويب التّعليمية لطالبات كلية التّربية بالجامعة الاسلامية بغزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)جامعة غزة، كلية التربية، غزة.

١٠١- الديب، نضال ماجد حمد،(٢٠١٥م): **فاعلية استخدام استراتيجية (فكر-زاوج-شارك) على تنمية مهارات التّفكير البصري والتواصل الرياضي لدى طلبة الصفّ الثامن اساسي بغزة**،(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة غزة، كلية التربية، غزة.

١٠٢- الشاهين، سلطان بن حمد (٢٠٠٦م): **برنامج تعليمي مقترح في التّذوق والنقد الفني قائم على الوسائط التفّاعلية المتعددة**،(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة ام القرى، كلية التربية، السعودية.

١٠٣- الشكعة، هناء مصطفى فارس(٢٠١٦م): **اثر استراتيجيتي التّعلم المدمج والتّعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصفّ السابع في مادة العلوم ومقدار احتفاظهم بها**،(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، عمان.

١٠٤- الشمري، عباس فاضل كاظم،(٢٠١٥م): **تصميم تعليمي-تعلمي على وفق استراتيجيات العبء المعرفي واثره في تحصيل مادة الكيمياء والتّفكير البصري لطلاب الرّابع العلمي**،(اطروحة دكتوراه غير منشورة)،جامعة بغداد، كلية التّربية للعلوم الصرفة، بغداد.

١٠٥- الشـهيلي، عـامر فيصـل،(٢٠١٤م): **اثـر اسـتراتيجيات الـتّعلم البصـري فـي اكتسـاب المفـاهيم الفيزيائيـة والتّفكيـر البصـري عنـد طـلاب الصـفّ الرّابـع العلمـي**،(رسـالة ماجسـتير غير منشورة)، جامعة بغداد، كلية التّربية للعلوم الصرفة، بغداد.

١٠٦- عبـد العظـيم، صـباح عبـدالله، (٢٠١٤م): **اسـتخدام التعلـيم المعكـوس لتنميـة التفكيـر البصـري وخفـض قلـق الرياضـيات لـدى تلاميـذ المرحلـة الاعداديـة ذوي الاعاقـة السـمعية**، (رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة السويس، كلية التربية، مصر.

١٠٧- الفضـلي، سـعدية محسـن عايـد(٢٠١٠م): **ثقافـة الصّـورة ودورهـا فـي اثـراء التّـذوق الفنـي لدى المتلقي**،(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة ام القرى، كلية التربية، السعودية.

١٠٨- فيـاض، اعتمـاد نـاجي،(٢٠١٦م): **تحليـل كتـاب الفيزيـاء علـى وفـق مهـارات التّفكيـر المحـوري والتّفكيـر البصـري للمرحلـة الثانويـة ومـدى اكتسـاب الطّلبـة لهـا**،(اطروحـة دكتـوراه غير منشورة)،جامعة بغداد، كلية التّربية للعلوم الصرفة، بغداد.

١٠٩- فيـاض، سـاهر ماجـد،(٢٠١٥م): **اثـر توظيـف اسـتراتيجيتي المحطـات العلميـة والخـرائط الذهنيـة فـي تنميـة المفـاهيم الفيزيائيـة ومهـارات التّفكيـر البصـري فـي مـادة العلـوم لـدى طلبـة الصفّ الرّابع الاساسي بغزة**،(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة غزة، كلية التربية، غزة.

١١٠- قشـطة، ايـة خليـل ابـراهيم،(٢٠١٦م): **اثـر توظيـف اسـتراتيجية الـتّعلم المـنعكس فـي تنميـة المفـاهيم ومهـارات التّفكيـر التـأملي بمبحـثّ العلـوم الحياتيـة لـدى طلبـة الصـفّ العاشـر الاساسي**،(رسالة ماجستير غير منشورة)،الجامعة الاسلامية، كلية التربية، غزة.

١١١- الكحلـوت، امـال عبـد القـادر احمـد(٢٠١٢م): **فاعليـة توظيـف اسـتراتيجية البيـت الـدائري فـي تنميـة المفـاهيم ومهـارات التّفكيـر البصـري بالجغرافيـا لـدى طالبـات الصـفّ الحـادي عشـر بغزة**،(رسالة ماجستير غير منشورة)،جامعة غزة ،كلية التربية، فلسطين.

١١٢- الكـرد، امـال احمـد_عـامر،(٢٠١٦م): **اثـر توظيـف الفصـل المـنعكس فـي تنميـة مهـارات حـل المسـائل الرياضـية والتواصـل الرياضـي لـدى طالبـات الصـف التاسـع الاساسـي لغـزة**، (رسالة ماجستير غير منشورة)،_الجامعة الاسلامية –غزة، كلية التربية، غزة.

١١٣- كمـال، فاطمـة الزهـراء (٢٠٠٧م): **فعاليـة برنـامج مقتـرح باسـتخدام الرمـز كمـدخل لتصـميم شـعار للوحـدة العربيـة فـي تنميـة بعـض مهـارات الاتصـال لـدى طـلاب شـعبة التّربيـة الفنية**، اطروحة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية، جامعة جنوب الوادي، بقنا.

١١٤- الماجدي، مؤيد ولهان جاسم (٢٠١١م): **اثر استعمال العرض بالشرائح في تحصيل طلبة معهد الفنون الجميلة لمادة التّصميم**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة المستنصرية، كلية التّربية الاساسية، بغداد.

١١٥- المشني، يوسف احمد محمد:(٢٠١٦م): **اثر استخدام التّعلم المعكوس في تحصيل طلبة الصفّ السابع في مادة العلوم وفي تفكيرهم الابداعي**،(رسالة ماجستير غير منشورة) جامعة الشرق الأوسط، كلية العلوم التربوية، عمان.

١١٦- مهدي، حسن ربحي،(٢٠٠٦م): **فاعلية استخدام برمجيات تعلمية قائمة على التّفكير البصري والتّحصيل في تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصفّ الحادي عشر**،(رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة غزة ،كلية التربية، غزة.

المجلات والدوريات

١١٧- ابو جراد، حمدي يونس(٢٠١٣م): **قوة الاختبارات الإحصائية وحجم الأثر في البحوث التربوية المنشورة في مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسّات**، مجلة العلوم التربوية والنفسّية، المجلد(١٤)، العدد (٢)، كلية التربية، جامعة القدس، فلسطين، من ٣٤٩-٣٦٨.

١١٨- بادي ، غسان خالد (١٩٨٩م) : **التّربية التعاونية وأنسنة العملية التّعليمية** ، مجلة مستقبليات ، مجلد ١٩ ، عدد ٤ ، الأردن .

١١٩- الجابري، نهيل،(١٩٩٣م): **العلاقة بين اتجاهات الطّلبة في المرحلتين الثانوية والاعدادية نحو العلم وسمات الشخصية**، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد(٢)، العدد(١٤).

١٢٠- الزين، حنان بنت اسعد،(٢٠١٥م): **اثر استراتيجية التّعلم المقلوب في التّحصيل الاكاديمي لطالبات كلية التّربية بجامعة الاميرة نورة بنت عبد الرحمن**، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، المجلد(٤)، العدد(١).

١٢١- لبد، عبدالكريم محمد(٢٠١٠م):**الكفايات الأساسية لدى معلمي التّربية الفنية وعلاقتها بالتّذوق الفني في ضوء بعض المتغيرات**، مجلة الجامعة الاسلامية ،المجلد(١٨)،العدد(الاول).

١٢٢- مداح ، سامية صدفة ، (٢٠٠٦م) ، **فاعلية الاستقصاء التعاوني في تدريس الرياضيات في جامعة أم القرى** ، المؤتمر القومي السنوي الثّالث عشر للجامعات العربية

فـي القـرن الحـادي والعشـرين ، مركـز تطـوير التّعلـيم الجـامعي ، جامعـة عـين شـمس ، مـن ٢٦- ٢٧ تشرين الثّاني .

١٢٣- النجـار، حسـن و سـليم محمـد (٢٠٠٨م): **معوقـات تطبيـق منهـاج التّكنولوجيـا مـن وجهـة نظـر المعلمـين فـي المـدارس الحكوميـة بمحافظـة غـزة**، مجلـة الجامعـة الاسـلامية، ٦، (١)، من ٥٠٥ إلى ٥٣٩.

١٢٤- نصـار، يحيـى حيـاتي،(٢٠٠٦م): **اسـتخدام حجـم الأثـر لفحـص الدلالـة العمليـة للنتـائج فـي الدراسّـات الكميـة**، مجلـة العلـوم التربويـة والنفسّـية، المجلـد (٧)، العـدد(٢)، الجامعـة الهاشمية، قسم علم النفس التربوي، الأردن، من ٣٦-٦٠.

المصادر والمراجع الأجنبية

125- Bergmann, J, & Sams, (2012) A. **Flip Your Classroom**: Reach Every Student in Every Class Every Day, International Society for Technology in Education, Washington, DC.

, (2014): **Flipped Learning**, International Society for Technology in Education, Washington, DC.

126- Bergmann,Jonathan&Sams,(2008) **Aron.Remixing Chemistry** Class,International Society For Technology in Education, Report Leading with Technology

127- Butzler,KellyB,(2014):**The Effects of Motivation on Achievement and Satisfaction in Flipped Classroom Learning Environment**, (Unpublished Doctorate dissertation),Northcentral University,United States.

128- Clark,Kevin.R,(**2013**): **EXAMINING THE EFFECTS OF THE FLIPPED MODEL OF INSTRUCTION ON STUDENT ENGAGEMENT AND PERFORMANCE IN THE SECONDARY MATHEMATICS CLASSROOM: AN ACTION RESEARCH STUDY**_,(Unpublished Doctorate dissertation), Capella University,United States.

129- https://thejournal.com/articles/2013/06/18/report-the-4-pillars-of-the-flipped-classroom.aspx

130- Johnson,G.B,(2013),**Student Perceptions Of The Flipped Classroom** (Unpublished Master dissertation), University of British Columbia

131- Nagel,D,(2013), The pillar of The Flipped classroom:

132- Reidesma,Carl,&others(2017م):theFlippedClassroom,Springer,USI

133- Smith,JayP,(2015):**The effiacty of Flipped Learning Classroom**, (Unpublished Doctorate dissertation),Mckendree University,United States.

الملاحق

ملحق (١)

كتاب تسهيل مهمة

بسمه تعالى

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا

Higher Education And Scientific Research
Misan University
The Basic Education College
Graduate Studies

No :
Date :

﴿ يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ آمَنُوا مِنكُمْ وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ ﴾

العدد : ١٧٨١
التاريخ : ١٤/ ١١/ ٢٠١٧

إلى / كليتنا / قسم التربية الفنية
م / تسهيل مهمة

نهديكم أطيب التحيات ...

يرجى تسهيل مهمة طالب الدراسات العليا / الماجستير (ستار خلف عريبي) أحد طلبة كليتنا في السنه الثانية (البحثية) للعام الدراسي (٢٠١٧/٢٠١٨) لإكمال متطلبات رسالة الماجستير.. علما إنه ما زال مستمرا في الدراسة ... مع فائق الشكر والتقدير

أ.د محمد كريم خلف
معاون العميد للشؤون العلمية والدراسات العليا
/ تشرين الثاني / ٢٠١٧

نسخه منه الى/
- كلية التربية الأساسية / الشؤون العلمية ... للتفضل بالاطلاع مع التقدير .
- الصادرة

Iraq – Misan – Al Kahla Road
E-mail : deasat.miuni.bec@gmail.com
العراق – ميسان – طريق الكحلاء

ملحق (٢)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة ميسان
كلية التربية الأساسية
الدراسات العليا/الماجستير
المناهج وطرائق التدريس العامة

م/استبانة الكشف عن معرفة الطلبة لمفهوم التفكير البصري

عزيزي الطالب

عزيزتي الطالبة

تحية طيبة...

يروم الباحث اجراء بحثه الموسوم بـ (**فاعلية التعليم المعكوس في التحصيل وتنمية التفكير البصري لدى طلبة اقسام التربية الفنية في مادة التذوق الفني**) ومن متطلبات البحث الحالي اعداد استبانة للكشف عن معرفة طلبة قسم التربية الفنية لمفهوم التفكير البصري، لذا يرجى الاجابة على الاسئلة التالية.

مع الشكر

الاسم الثلاثي:
الفرع الدّراسي:
التاريخ:

الباحث
ستار خلف عريبي

س١/ ما التفكير البصري؟

.....

.....

.....

س٢/ ما مهارات التفكير البصري؟

.....

.....

.....

س٣/ ما ادوات التفكير البصري؟

.....

.....

.....

س٤/ ما علاقة التفكير البصري بالفن؟

.....

.....

.....

س٥/ في اثناء دراستك هل تمارس عملية التفكير البصري؟

اذا كان الجواب (نعم) وضح ذلك.

.....

.....

.....

ملحق (٣)

اسماء السادة المحكمين

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل	طبيعة الاستشارة					
				أ	ب	ج	د	ه	و
١	أ.د ماجد نافع الكناني	ط.ت.التّربية الفنية	جامعة بغداد/كلية الفنون الجميلة	*	*	*	*	*	*
٢	أ.د. رعد عزيز عبد الله	تربية فنية	جامعة بغداد/كلية الفنون الجميلة	*	*	*	*	*	*
٣	أ.د.نجم عبد الله غالي	مناهج و طرائق تدريس عامة	جامعة ميسان / كلية التربية		*	*	*	*	
٤	أ.د صالح احمد الفهداوي	ط.ت.التّربية الفنية	جامعة بغداد/كلية الفنون الجميلة	*	*	*	*	*	*
٥	أ.د ازهر داخل محسن	فنون جميلة	جامعة البصرة /كلية الفنون الجميلة		*			*	*
٦	أ.د مصطفى جلال مصطفى	فنون جميلة	جامعة ميسان /كلية التّربية الاساسية		*			*	
٧	أ.م.د سلام ناجي باقر	مناهج و طرائق تدريس عامة	جامعة ميسان / كلية التربية	*	*	*	*	*	
٨	أ.م.د الاء علي حسين	ط.ت.عامة	جامعة ميسان / كلية التّربية الاساسية	*		*	*		
٩	أ.م.د محسن علي حسين	فنون جميلة	جامعة البصرة/كلية الفنون الجميلة		*			*	*
١٠	أ.م.د محمد رحيم كريم	ط.ت.اللغة العربية	جامعة ميسان/كلية التّربية الاساسية	*	*	*	*	*	
١١	أ.م.د حيدر محسن الشويلي	ط.ت.عامة	جامعة ذي قار/كلية التّربية للعلوم الصرفة		*	*	*	*	
١٢	أ.م.د جمال سالم احمد	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية/كلية التّربية الاساسية	*	*	*	*	*	
١٣	أ.م.د محمد عبد الكريم طاهر	قياس وتقويم	الجامعة المستنصرية/كلية التّربية الاساسية	*	*	*	*	*	

ت	الاسم	التخصص	مكان العمل	طبيعة الاستشارة					
				أ	ب	ج	د	ه	و
١٤	أ.م.د كنعـــان غضـــبان حبيب	تكنولوجيا تعليم	جامعـــة بغداد/كليـــة الفنـــون الجميلة	*	*	*	*	*	
١٥	أ.م.د عبـــد الجبـــار خزعل حسن	فنون جميلة	الجامعـــة المستنصـــرية/كلية التّربية الاساسية	*	*	*	*	*	*
١٦	أ.م.د اســـمهان عنبـــر لازم	ط.ت.عامة	جامعـة ميسـان / كليـة التّربيـة الاساسية	*		*	*		
١٧	أ.م.د فاطمـــة محمـــد عبد الله	التّربية الفنية	الجامعـــة المستنصـــرية/كلية التّربية الاساسية	*	*	*	*	*	*
١٨	أ.م.د نبيل كاظم نهير	منـــاهج وطرائـــق تدريس عامة	جامعـــة البصـــرة/كلية التّربيـــة للعلوم الإنسانية		*	*	*	*	
١٩	أ.م.د نضـــال عيســـى المظفر	منـــاهج وطرائـــق تدريس عامة	جامعـة البصـرة / كليـة التّربيـة للعلوم الإنسانية		*	*	*	*	
٢٠	أ.م.د رغـــد زكـــي غياض	التّربية الفنية	الجامعـــة المستنصـــرية/كلية التّربية الاساسية.	*	*	*	*	*	*
٢١	أ.م. انـــوار صـــباح عبد المجيد	ط.ت.الرياضيات	جامعـــة ميســـان/كلية التّربيـــة الاساسية	*	*	*	*	*	
٢٢	أ.م. يســـرى كـــريم هاشم	ط.ت.الاجتماعيات	جامعـــة ميســـان/كلية التّربيـــة الاساسية	*	*	*	*	*	
٢٣	أ.م غسان كاظم جبر	ط.ت.التّربية الفنية	جامعـــة ميســـان/كلية التّربيـــة الاساسية	*	*	*	*	*	*
٢٤	أ.م زيد طالب فالح	التّربية الفنية	جامعـــة ميســـان/كلية التّربيـــة الاساسية	*	*	*	*	*	*
٢٥	م.د ســـعد محمـــد راضي	فنون جميلة	الجامعـــة المستنصـــرية/كلية التربية	*	*			*	*

أ-الاختبار التّحصيلي

ب- اختبار التّفكير البصري

ج- الأهداف السّلوكية

د- الخطط التّدريسية

هـ- اختبار المعلومات السّابقة

و- اوزان مهارات التّفكير البصري.

ملحق (٤)

العمر الزمني للطلبة محسوباً بالشهور

المجموعة التّجريبية		المجموعة الضّابطة	
ت	العمر	ت	العمر
١	٢٦٨	١	٢٤٠
٢	٢١٨	٢	٢٥٢
٣	٢٤٥	٣	٢٥٩
٤	٢٦٨	٤	٢٦٠
٥	٢٢١	٥	٢٧٣
٦	٢٤٣	٦	٢٢٢
٧	٢٣١	٧	٢١٩
٨	٢٢١	٨	٢٣٩
٩	٢١٨	٩	٢١٩
١٠	٢٩٢	١٠	٢٤٢
١١	٣٠١	١١	٢٧١
١٢	٢٦٠	١٢	٢٨٠
١٣	٢٤٢	١٣	٢٢٦
١٤	٢٣١	١٤	٢٢٧
١٥	٢٢٧	١٥	٢٤٨

ملحق (٥)

اختبار الكشف عن المعلومات السابقة

أعزاءي الطّلبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:-

يهدف الاختبار الذّين بين ايديكم إلى قياس مدى اكتسابكم للمعلومات السّابقة في مادة التّذوق الفني المرجو منكم قراءة التّعليمات التالية بعناية والإجابة على فقرات الاختبار مع الود.

١- فقرات الاختبار ٢٠ فقرة.
٢- قراءة كل فقرة بدقة وعناية قبل الإجابة.
٣- اختيار احد البدائل الاربعة وذلك بوضع علامة (√) أمام البديل المناسب.
٤- زمن الاختبار ١٥ دقيقة.
٥- الإجابة على الفقرات جميعاً.

الاسم:

الفرع الدراسي:

التولد:

التاريخ:

س١/ يعرف الفن على انه:

- ☐ أ- كل الاشياء الجميلة في الطبيعة.
- ☐ ب- كل الاشياء الجميلة التّي ينتجها الإنسان
- ☐ ت- انتاج الإنسان الابداعي.
- ☐ ث- اللوحات والمعارض والغناء.

س٢/ الفنان هو شخص لديه القدرة على:

- ☐ أ- صناعة اشياء فنية.
- ☐ ب- محاكاة اشياء فنية.
- ☐ ت- ابداع الاشياء الفنية.
- ☐ ث- الابتكار.

س٣/ واحد مما يأتي لا يُعد من تصنيفات الفنون المسرحية:

- ☐ أ- السيمترية.
- ☐ ب-التراجيديا.
- ☐ ت-الميلودراما.
- ☐ ث-الكوميديا.

س٤/ تمثال (شهرزاد وشهريار) في بغداد احد أعمال الفنان:

- ☐ أ- فائق حسن.
- ☐ ب- اسماعيل الشيخلي.
- ☐ ت- محمد غني حكمت.
- ☐ ث- جواد سليم.

س٥/ أول من مارس الفن هم :

- ☐ أ- اليونانيون.
- ☐ ب- الفراعنة.
- ☐ ت- السومريون.
- ☐ ث- اقدم مما ذكر.

س٦/ الفنون التّطبيقية هي:

- ☐ أ- منتجات فنية يمكن استعمالها في الحياة اليومية، و تتصف بالجمال، وبنوع من الابداع.
- ☐ ب- إعادة تشكيل الاشياء او الموضوعات الموجودة في الطبيعة بطريقة مبدعة.
- ☐ ت- جميع انواع الأعمال الفنية من رسم ونحت وموسيقى ومسرح وتصميم ازياء.
- ☐ ث- فنون الرّسم فقط.

س٧/ في خط الرقعة يمتد طول حرف الالف الى:

- ☐ أ- سبعة نقاط.
- ☐ ب- خمسة نقاط.
- ☐ ج- ثلاثة نقاط.
- ☐ د- اربعة نقاط.

س٨/ الالوان الاولية او الأساسية هي:

- ☐ أ- الاحمر الاصفر الازق.
- ☐ ب- البنفسجي البرتقالي الاخضر.
- ☐ ذ- الازرق البرتقالي الاصفر.
- ☐ د- البرتقالي الاصفر البنفسجي.

س٩/ لوحة الموناليزا هي احد أعمال الفنان:

- ☐ أ- سلفادور دالي.
- ☐ ب- بابلو بيكاسو.
- ☐ ح- ليوناردو دافنشي.
- ☐ د- فان كوخ.

س١٠/ العود احد الآلات الموسيقية العربية ويصنف على انه آلة

- ☐ أ- مفتاحية.
- ☐ ب- عزفية.
- ☐ ج- هوائية.
- ☐ د- وترية.

س١١/ توزيع الظل والضوء على الأشكال في الرّسم يساعد على:

- ☐ أ- التسطيح.
- ☐ ب- التماثل.
- ☐ ح- العمق.
- ☐ د-الشفافية.

س/١٢ ابداع اشكال فنية من خلال حفر ومعالجة الخشب يصنف على انه :

- ☐ أ- نحت.
- ☐ ب- خزف.
- ☐ ج-تصميم.
- ☐ د-زخرفة.

س١٣/ واحد مما يأتي لا يُعد من انواع الخطوط:

- ☐ أ- الكوفي.
- ☐ ب- الديواني.
- ☐ ج-الواقعي.
- ☐ د-الثلث.

س١٤/ ابداع اشكال فنية من الطين المزجج المفخور يسمى فن :

- ☐ أ- التزجيج.
- ☐ ب- النحت.
- ☐ ج-التخطيط.
- ☐ د-الخزف.

س١٥/ الموسيقى صوت منغم تشعر خلاله بالارتياح ويكون صادرا من :

- ☐ أ- الالات الموسيقية.
- ☐ ب- الصوت البشري.
- ☐ ج-الطبيعة.
- ☐ د-جميع ما ذكر.

س١٦/ يتعلق التّذوق الفني بـ:

- ☐ أ- الفنون.
- ☐ ب- الجمال.
- ☐ ج-الاطعمة والاشربة.
- ☐ د-الاداب.

س١٧/ التكوين الفني هو ربط ومزاوجة وترتيب عناصر العمل الفني ويستعمل مع الفنون:

- ☐ أ- التشّكيلية.
- ☐ ب- المسرحية.
- ☐ ج-الموسيقية.
- ☐ د-جميعها.

س ١٨/ من خصائص المدرسة الانطباعية في الفن التشّكيلي:

- ☐ أ- مقيدة بخطوط قواعدية لا يجوز الخروج عنها.
- ☐ ب- خروج الفنان من الاستوديو إلى الطبيعة.
- ☐ ج-تسجل الواقع كما هو.
- ☐ د-الربط بين الوعي واللاوعي.

س١٩/ التوازن المتماثل في اللوحة يعني:

- ☐ أ- التوزيع المتساوي للأشكال الموجودة على طرفي اللوحة.
- ☐ ب- تحقق التوازن دون أن يكون التطابق بين الجانبين كاملا.
- ☐ ج-توزيع اشكال اللوحة حول محور ما.
- ☐ ت-لا تحكمه قوانين محددة وثابتة.

س٢٠/ العناصر في العمل الفني هي:

- ☐ أ- الايقاع والحركة والمنظور والتكوين.
- ☐ ب- الإطار والقماش والغراء
- ☐ ج- النقطة والخط والشكل والفضاء
- ☐ د-شيئاً آخر.

ملحق (٦)

درجات طلبة المجموعتين (التّجريبية والضّابطة) في اختبار المعلومات السّابقة.

المجموعة التّجريبية		المجموعة الضّابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٣٠	١	٤٠
٢	٤٥	٢	٥٥
٣	٢٥	٣	٤٨
٤	٤٥	٤	٤٥
٥	٧٠	٥	٤٥
٦	٢٥	٦	٣٥
٧	٤٥	٧	٣٨
٨	٤٥	٨	٢٥
٩	٤٦	٩	٢٥
١٠	٧٠	١٠	٥٨
١١	٥٠	١١	٤٦
١٢	٤٨	١٢	٤٠
١٣	٤٦	١٣	٤٥
١٤	٣٩	١٤	٥٠
١٥	٥٠	١٥	٤١

ملحق (٧)

درجات أفراد المجموعتين (التّجريبية والضّابطة) في اختبار الذّكاء.

المجموعة التّجريبية		المجموعة الضّابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٣٢	١	٢٥
٢	١٧	٢	٤١
٣	٢٥	٣	٤١
٤	١٨	٤	٣٠
٥	٣٧	٥	٣٨
٦	٣٧	٦	٣٣
٧	٤٢	٧	٢٠
٨	٤٠	٨	٣٨
٩	٣٧	٩	٢٨
١٠	٢٠	١٠	٤٠
١١	٢٦	١١	٤٠
١٢	٤١	١٢	٣٥
١٣	٣٨	١٣	٣٢
١٤	٣٩	١٤	٤١
١٥	٤٠	١٥	٤٥

ملحق (٨)

استبانة استطلاع آراء الخبراء في تحديد اوزان مهارات التّفكير البصري

وزارة التّعليم العالي والبحثّ العلمي

جامعة ميسان

كلية التّربية الأساسية

الدراسّات العليا/الماجستير

المناهج وطرائق التّدريس العامّة

م/استبانة استطلاع آراء الخبراء في تحديد اوزان مهارات التّفكير البصري

الأستاذ/ة الفاضل/ة .....المحترم/ة

المؤهل أو الدرجة العلمية .....

مكان العمل.....

التخصص.....

تحية طيبة...

يروم الباحثّ اجراء بحثه الموسوم بـ (**فاعلية التّعليم المعكوس في التّحصيل وتنمية التّفكير البصري لدى طلبة قسم التّربية الفنية في مادة التّذوق الفني**) ومن متطلبات البحثّ الحالي اعداد اختبار التّفكير البصري في التّذوق الفني للمرحلة الأولى في قسم التّربية الفنية، وقد صاغ الباحثّ تعريفا اجرائيا للتفكير البصري وتبنى تعريفا لكل مهارة من مهاراته مع تحديد الوزن النسبي لكل مهارة بواسطة توزيع فقرات الاختبار على المهارات المحددة، وفي ضوء الانشطة الدراسية المعتمدة في الخطط التدريسية، ولما يعهده الباحثّ فيكم من خبرة ودراية علمية يرجى ابداء آرائكم وملاحظاتكم حول دقة التعريف وملائمة الوزن النسبي المحدد لكل مهارة.

مع الشكر التقدير

الباحث

التّفكير البصري: الممارسات العقلية التّي يقوم بها الطّلبة عينة البحثّ والتّي تمكنهم من قراءة وتفسير وادراك العلاقة بين العناصر والأشكال في الأعمال الفنية التشّكيلية (الرّسم والنحت) والتعبير عنها بلغة محددة تقاس بالدرجة التّي يحصلون عليها في اختبار التّفكير البصري الذّي اعد لهذا الغرض.

مهارات التّفكير البصري :

١ – مهارة القراءة البصرية : تعني القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل أو الصّورة المعروضة

٢ – مهارة التمييز البصري : تعني القدرة على التعرف إلى الشكل أو الصّورة المعروضة ، وتمييزها عن الأشكال الأخرى أو الصّور الأخرى .

٣ – مهارة إدراك العلاقات : القدرة على رؤية علاقة التأثير والتأثر من بين المواقع الظاهرة المتمثلة في الشكل أو الرّسم المعروض .

٤ – مهارة تفسير المعلومات: القدرة على إيضاح مدلولات الكلمات والرموز والإشارات في الأشكال وتقريب العلاقات بينهما.

٥ – مهارة استنتاج المعنى : تعني القدرة على استخلاص معاني جديدة والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال الشكل أو الصّورة المعروضة . وهذه الخطوة محصلة للخطوات السّابقة.

جدول الاوزان النسبية لمهارات التّفكير البصري

ت	المهارة	الفقرات	الوزن النسبي	موافق	غير موافق	التعديل المقترح
١	مهارة القراءة البصرية	٤	%١٦.٥			
٢	مهارة التمييز البصري	٥	%٢١			
٣	مهارة ادراك العلاقات	٦	%٢٥			
٤	مهارة تفسير المعلومات	٥	%٢١			
٥	مهارة استنتاج المعنى	٤	%١٦.٥			

ملحق (٩)

اختبار التّفكير البصري لمادة التّذوق الفني

أعزاءي الطّلبة ...السلام عليكم ورحمة الله وبركاته:-

يهدف الاختبار الذّين بين ايديكم إلى قياس مدى اكتسابكم لمهارات التّفكير البصري في مادة التّذوق الفني، والمهارات هي (القراءة البصرية ، التمييز البصري، إدراك العلاقات، تفسير المعلومات، استنتاج المعنى) المرجو منكم قراءة التّعليمات التالية بعناية والإجابة على فقرات الاختبار مع الود.

١- فقرات الاختبار ٢٤ فقرة.

٢- قراءة كل فقرة بدقة وتركيز قبل الإجابة.

٣- النظر إلى الصّور والتمعن بها وفهم السؤال.

٤- اختيار بديل من البدائل الاربعة وذلك بوضع علامة (√) أمام البديل المناسب.

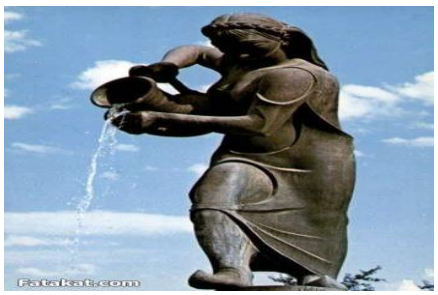
٥- زمن الاختبار ٤٠ دقيقة.

٦- الإجابة على جميع الفقرات.

وفيما يأتي مثال توضيحي:

س/ الصّورة التّي تمثل عملاً نحتياً هي:

☐ √



☐

☐

☐

س١/ تمثل اللوحة الآتية طبيعة :

☐ أ- صامتة ☐ ب- حية ☐ ج-منظر طبيعي ☐ د- موضوعا اخر

س٢/ تمثال الثور المجنح الموضح في الصّورة التالية يمثل عملا نحتيا:

☐ أ- نافرا ☐ ب-غائرا ☐ ج- مدورا ☐د- شديد البروز

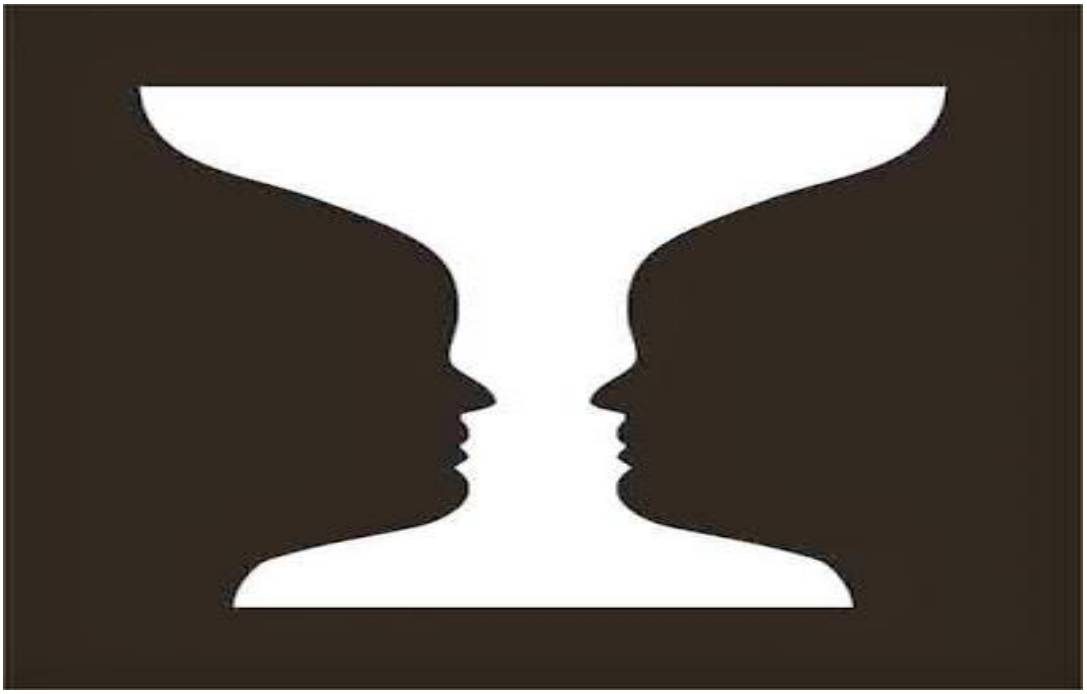
س٣/ تمثل الطبيعة في موضوع اللوحة الآتية:

☐ أ- صامتة ☐ ب- حية ☐ ج- زهور ☐ د- طعام

س٤/ الشكل البارز في الصّورة التالية هو:

☐أ- وجهان متقابلان ☐ ب- كأس ابيض

☐ ج- شيئا اخر ☐ د- يمكن ان يكون كلاهما



بعد تمعنك في اللوحات التالية انسبها إلى المدارس التّي تنتمي اليها:

أ-الانطباعية. ب-الكلاسيكية. ج- السريالية.

د- الرومانسية. هـ- الدادائية. و- التعبيرية.

س٥/ ____

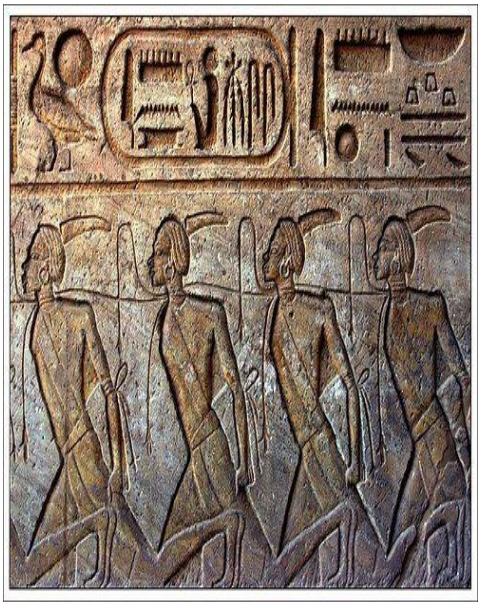
س٦/ ____

س٧/ ____

س٨/ ____

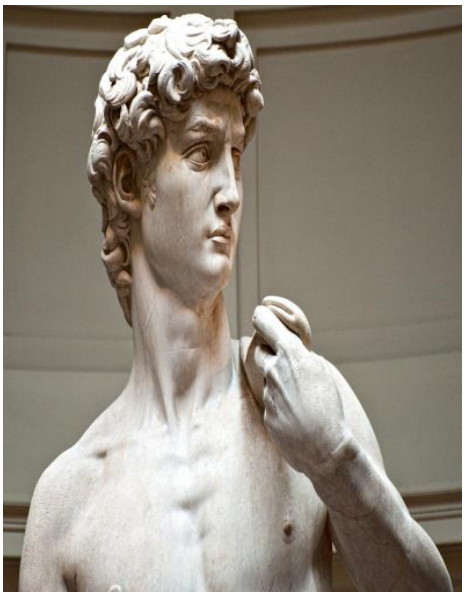
س٩/ اختر صورة العمل الذّي يمثل نحتاً غائراً ، من بين الصّور الآتية:

أ- ☐



ب- ☐

ج- ☐



د- ☐

س١٠/ عنصر السيادة في اللوحة تمثل في شكل (الفتاة) وتحقق ذلك بواسطة:

☐ أ- اللون ☐ ب-القرب ☐ ج- الحركة ☐ د- الضوء

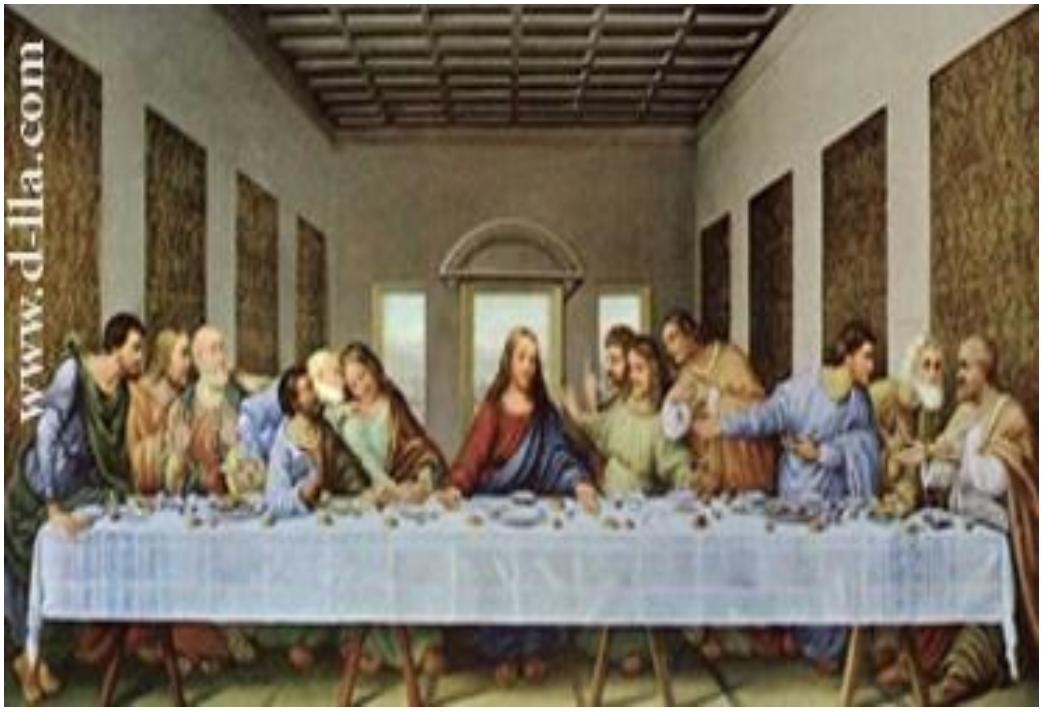
س١١/ الشكل الأكثر تأثيراً من بين الأشكال في صورة العمل النحتي الآتي هو:

☐ أ- الجندي الذّي يحطم القضبان ☐ ب- الأشكال في وسط الجدارية

☐ ج- الام الباكية المكورة على طفلها ☐ د- الشمس فوق رأس الجندي.

س١٢/ الانشاء التصويري المتبع في لوحة العشاء الاخير ادناه هو :

☐ أ- افقي ☐ ب- عمودي ☐ ج- اشعاعي ☐ د- حر



س١٣/ البنية التكوينية للعمل النحتي المجسم في الصّور ادناه هي:

☐ أ- فضائية ☐ ب- كتلية ☐ ج- عمودية ☐ د- اختزالية

س١٤/ نوع الايقاع المتبع في اللوحة التالية يمثل ايقاعا:

☐ أ- حرا ☐ ب- رتيبا ☐ ج- متناقضا ☐ د- سريعا

س١٥/ الصّورة التالية تمثل نحتاً مدوراً، والتوازن المتحقق في توزيع الأشكال هو:؟

☐ أ- متماثل ☐ ب- مركزي ☐ ج- متوازن ☐ د-غير متماثل

س١٦/ دلالة الاسطوانة الآيلة للسقوط في صورة النصب التالية هي :

☐ أ- اسطوانة سومرية ☐ ب- مجرد اسطوانة

☐ ج- اشارة للعراق الحديث ☐ د- دعوة للعمل

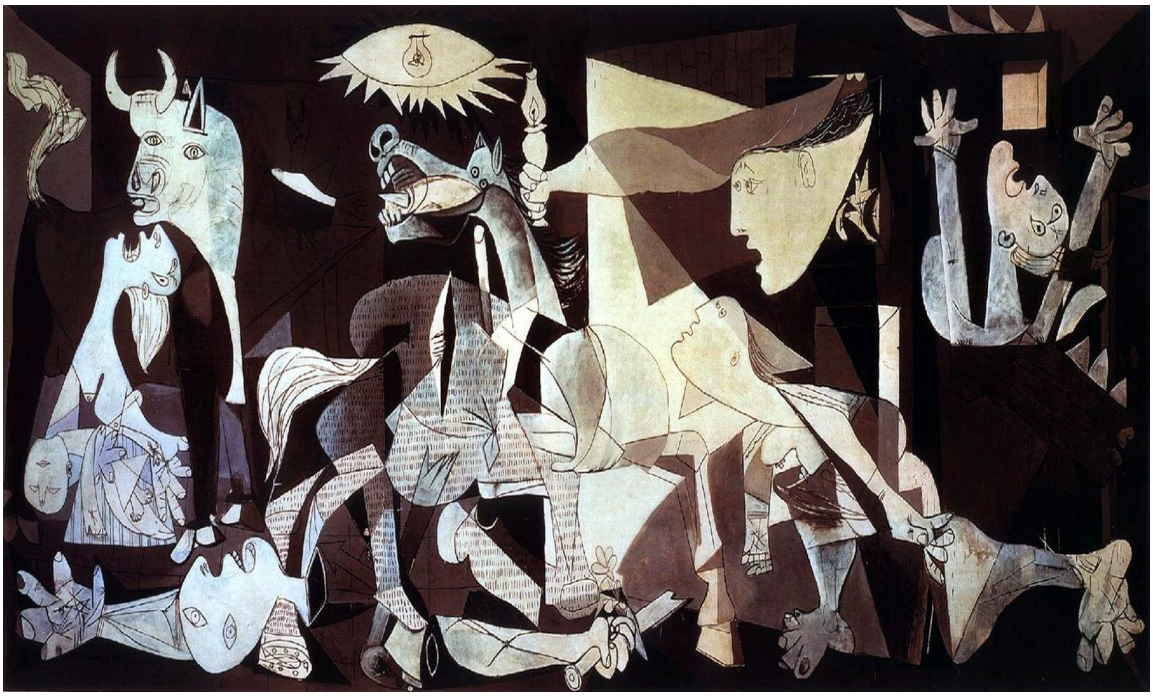
س١٧/ يشير معنى خلع الجندي لغطاء الرأس في اللوحة التالية إلى :

☐ أ- الذل ☐ ب- الغضب ☐ ج- الطاعة ☐ د- عادة عسكرية

س١٨/ زاوية الضوء المنبعثة من المصباح في اللوحة التالية دلالتها:

☐ أ- التّركيز على تفاصيل معينة ☐ ب- اظهار الظل والضوء

☐ ج- اظهار العمق ☐ د- مجرد ضوء



س١٩/ ترمز الأشكال الواقعة إلى يمين الجندي في صورة العمل النحتي التالي الى:

☐ أ- الولاء. ☐ ب- الازدهار. ☐ ج- الثورة. ☐ د- الاستياء

س٢٠/ المعنى الذّي توحي به اللوحة التالية يمكن ان يكون :

☐ أ- الخوف ☐ ب-اليأس ☐ ج-الموت ☐ د- الامل

س٢١/ المعنى الذّي يمكن فهمه من اللوحة التالية هو:

☐ أ-الشباب ☐ ب-المرض ☐ ج-الصمت ☐ د- الغضب

س٢٢/المعنى الاقرب لفكرة العمل التالي ممكن ان يكون:

☐ أ- شعب يدافع عن حضارته ☐ ب- دعوة إلى دعم الفن

☐ ج- مجموعة ايادي تسند اسطوانة. ☐ د- حضارة تنقلب على شعبها.

س٢٣/ الرسالة المتضمنة في اللوحة التالية يمكن أن تكون عن :

☐ أ-هيجان الثور. ☐ب- صراع البقاء.

☐ ج- زنزانة تعذيب. ☐ د- وحشية الحروب.

س٢٤/ الثور المجنح في الصّورة التالية ممكن ان يعني:

☐ أ- السلطة. ☐ ب- القوة. ☐ ج- الثراء. ☐ د- الحب

ملحق (١٠)

التّحليل الإحصائي لفقرات اختبار التّفكير البصري

ت	معامل الصعوبة	معامل السهولة	قوة التميز	فعالية البدائل			
				أ	ب	ج	د
١.	٠,٤٤	٠,٥٤	٠,٣٧	-٠,١٤	√	-٠,١١	-٠,١٨
٢.	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٥٥	-٠,٠٧	-٠,٠٧	√	-٠,١١
٣.	٠,٥	٠,٥	٠,٣٣	√	-٠,٠٧	-٠,١٤	-٠,٠٣
٤.	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٥٥	-٠,٠٧	-٠,٠٧	-٠,١١	√
٥.	٠,٥	٠,٥	٠,٤٨	مطابقة			
٦.	٠,٣٧	٠,٦٣	٠,٣٧	مطابقة			
٧.	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٤٨	مطابقة			
٨.	٠,٥٩	٠,٥١	٠,٥٩	مطابقة			
٩.	٠,٥	٠,٥	٠,٣٣	-٠,١١	-٠,١٤	√	-٠,٠٧
١٠.	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٥٩	-٠,٠٣	√	-٠,١٨	-٠,٢٢
١١.	٠,٥١	٠,٤٩	٠,٣٧	√	-٠,٢٥	-٠,١٤	-٠,١١
١٢.	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٥١	-٠,٠٧	-٠,١١	-٠,٠٣	√
١٣.	٠,٥٧	٠,٥٣	٠,٥٥	-٠,٠٣	-٠,١١	-٠,١١	√
١٤.	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٥٥	√	-٠,١٨	-٠,١١	-٠,٢٩
١٥.	٠,٥	٠,٥	٠,٤٠	-٠,٢٢	-٠,١٤	-٠,١٨	√
١٦.	٠,٤٨	٠,٤٢	٠,٤٤	√	-٠,١٨	-٠,١١	-٠,٠٧
١٧.	٠,٤٦	٠,٥٤	٠,٣٣	-٠,٠٣	√	-٠,١١	-٠,١٨
١٨.	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٤٤	-٠,١٨	-٠,١٤	√	-٠,١١
١٩.	٠,٥٣	٠,٤٧	٠,٣٧	-٠,١١	√	-٠,١٤	-٠,١٤
٢٠.	٠,٥٧	٠,٤٣	٠,٣٣	√	-٠,١٤	-٠,٢٢	-٠,٠٣
٢١.	٠,٤٨	٠,٥٢	٠,٥١	-٠,٠٣	-٠,١٤	√	-٠,٠٣
٢٢.	٠,٥	٠,٥	٠,٤٠	-٠,١٤	-٠,١١	-٠,٠٧	√
٢٣.	٠,٥٩	٠,٥١	٠,٦٦	√	-٠,٠٧	-٠,١١	-٠,١١
٢٤.	٠,٥٥	٠,٤٥	٠,٦٦	-٠,١١	-٠,١٨	√	-٠,١١

البديل (√) يمثل الإجابة الصحيحة.

ملحق (١١)

درجات طلبة المجموعتين (التّجريبية والضّابطة) في التّطبيق القبلي لاختبار التّفكير البصري .

المجموعة التّجريبية		المجموعة الضّابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	١١	١	٨
٢	١٠	٢	٧
٣	٨	٣	٧
٤	٨	٤	٩
٥	١٥	٥	١١
٦	٧	٦	٨
٧	١٢	٧	٨
٨	٩	٨	٩
٩	٩	٩	٧
١٠	١٤	١٠	١٢
١١	١٤	١١	٩
١٢	١٠	١٢	١٣
١٣	٩	١٣	١٢
١٤	١٠	١٤	١٣
١٥	٩	١٥	١٠

ملحق (١٢)

استبانة اراء المحكمين في صلاحية الأهداف السّلوكية

وزارة التّعليم العالي والبحثّ العلمي
جامعة ميسان / كلية التّربية الأساسية
الدراسّات العليا/الماجستير
المناهج وطرائق التّدريس العامّة

م/استبانة استطلاع آراء الخبراء في صلاحية الأهداف السّلوكية

الأستاذ/ة الفاضل/ة .....المحترم/ة

المؤهل أو الدرجة العلمية .....

مكان العمل.....

التخصص.....

تحية طيبة...

يروم الباحثّ اجراء بحثه الموسوم بـ (**فاعلية التّعليم المعكوس في التّحصيل وتنمية التّفكير البصري لدى طلبة قسم التّربية الفنية في مادة التّذوق الفني**) ومن متطلبات البحثّ الحالي صوغ اهداف سلوكية، وقد صاغ الباحثّ اهدافا سلوكية موزعة بموجب موضوعات مادة التّذوق الفني التّي تدرس في المرحلة الأولى قسم التّربية الفنية، وعلى وفق تصنيف بلوم للمجال المعرفي ، وقد تضمنت هذه الأهداف المستويات الاربع الاولى في التصنيف المذكور، ولما عهده الباحثّ فيكم من خبرة ودراية علمية يرجو ابداء آرائكم وملاحظاتكم في صلاحيتها واجراء التعديلات التّي تجدونها مناسبة مع فائق الشكر والأمتنان .

الباحث

مستويات المجال المعرفي للأهداف السّلوكية حسب تصنيف (بلوم)

١- الأهداف الخاصة بموضوع: (التّذوق الفني ، الاهمية ، الأهداف)					
ت	**يتوقع من الطّالب بعد نهاية الدّرس يكون قادراً على أن:**	**المستوى**	**تصلح**	**لا تصلح**	**التعديل المقترح**
١	يعرف التّذوق الفني	تذكر			
٢	يعدد اهداف التّذوق الفني بالنسبة للطلبة	تذكر			
٣	يشرح مجالات التّذوق الفني	فهم			
٤	يميز بين المعنى العام والمعنى الخاص للتذوق الفني	تحليل			
٥	يقارن بين الفرجة العابرة والتّذوق الواعي	تحليل			
٦	يبين اهمية التّذوق الفني في الحياة اليومية	فهم			
٧	يطبق خطوات التّذوق الفني في عمل فني معطى	تطبيق			
٨	يحلل وظائف عناصر عملية التّذوق الفني	تحليل			

٢- الأهداف الخاصة بموضوع: (علاقة التّذوق الفني بالابداع الفني)					
ت	**يتوقع من الطّالب بعد نهاية الدّرس يكون قادرا على ان:**	**المستوى**	**تصلح**	**لا تصلح**	**التعديل المقترح**
٩	يحدد معنى الابداع الفني	تذكر			

١٠	يعدد خصائص المنتج الفني الابداعي	تذكر			
١١	يوضح اهمية التّذوق الفني في الابداع الفني	فهم			
١٢	يشرح العلاقة بين الابداع والتّذوق الفني	تحليل			
١٣	يبين من هو المبدع	فهم			
١٤	يحلل عملية الابداع إلى عواملها الرئيسة	تحليل			

٣- الأهداف الخاصة بموضوع: (علاقة التّذوق الفني بالمتلقي)					
ت	**يتوقع من الطّالب بعد نهاية الدّرس يكون قادراً على أن:**	**المستوى**	**تصلح**	**لا تصلح**	**التعديل المقترح**
١٥	يحدد مفهوم المتذوق الفني	تذكر			
١٦	يقارن بين الاستجابة الجمالية والحكم الجمالي	تحليل			
١٧	يشرح وظيفة المتلقي بوصفه عنصراً من عناصر عملية التّذوق	فهم			
١٨	يطبق خطوات التّذوق الفني في عمل فني معطى	تطبيق			
١٩	يستنتج العلاقة بين عناصر عملية التّذوق الفني	تحليل			
٢٠	يشرح علاقة التّذوق الفني بالمتلقي	فهم			
٢١	يميز بين المتلقي والمتذوق الواعي	فهم			

٢٢	يعدد المراحل التّي يمر بها المتذوق اثناء عملية التّذوق	تذكر			
٢٣	يقارن بين انماط المتذوقين	تحليل			

٤- الأهداف الخاصة بموضوع: (تقويم المفهوم العام للفن)					
ت	**يتوقع من الطّالب بعد نهاية الدّرس يكون قادراً على أن:**	**المستوى**	**تصلح**	**لا تصلح**	**التعديل المقترح**
٢٤	يحدد مفهوم الفن عند اليونانيين القدماء	تذكر			
٢٥	يوضح محددات العمل الفني	فهم			
٢٦	يقارن بين مفهومي الفن للفن والفن للمجتمع	تحليل			
٢٧	يفسّر الاختلاف في آراء المنظرين حول تحديد مفهوم الفن	فهم			
٢٨	يصنف أعمال فنية معطاة وفقاً لأساليبها	تطبيق			
٢٩	يحلل الفن إلى عناصره الاساس	تحليل			

٥- الأهداف الخاصة بموضوع: (تصنيف الفنون التشّكيلية (الرسم) وعلاقتها بالتعبير الفني)					
ت	**يتوقع من الطّالب بعد نهاية الدّرس يكون قادراً على أن:**	**المستوى**	**تصلح**	**لا تصلح**	**التعديل المقترح**
٣٠	يعرف الرسم	تذكر			

٣١	يعرف التعبير الفني	تذكر			
٣٢	يفسّر علاقة التعبير الفني بالرّسم	فهم			
٣٣	يميز بين خصائص المدارس التشّكيلية	فهم			
٣٤	يعطي مثالا عن اللوحات الانطباعية	تطبيق			
٣٥	يستخرج الأشكال الفنية في اللوحة	تحليل			
٣٦	يكتشف الانشاء التصويري المتبع في اللوحة	تحليل			
٣٧	يستخرج نوع الطبيعة المستخدمة في موضوع اللوحة	تطبيق			
٣٨	يحدد الأشكال الرئيسة في اللوحة	تحليل			
٣٩	يستنتج علاقة الأشكال فيما بينها في لوحة معطاة	تحليل			
٤٠	يستخرج الشكل ذو السيادة في اللوحة	تطبيق			
٤١	يحلل اللوحة إلى عناصرها الاساس	تحليل			

٦- الأهداف الخاصة بموضوع: (تصنيف الفنون المسرحية (النص المسرحي) وعلاقتها بالتعبير الفني)

ت	**يتوقع من الطّالب بعد نهاية الدّرس ان يكون قادراً على أن:**	**المستوى**	**تصلح**	**لا تصلح**	**التعديل المقترح**
٤٢	يعرف النص المسرحي	تذكر			

٤٣	يعدد انواع الفنون المسرحية	تذكر			
٤٤	يعلل اهمية الحوار في النص المسرحي	فهم			
٤٥	يشرح اهمية التعبير الفني في عملية كتابة النص المسرحي	فهم			
٤٦	يفسّر معنى الحبكة في النص المسرحي	فهم			
٤٧	يكتشف ابعاد الشخصية الرئيسة في نص مسرحي	تطبيق			
٤٨	يستخرج العناصر الأساسية في النص المسرحي	تحليل			
٤٩	يحلل الشخصية إلى ابعادها الرئيسة	تحليل			
٥٠	يحدد العلاقة بين عناصر المسرح	تحليل			

٧- الأهداف الخاصة بدرس: (تصنيف الفنون التشّكيلية (التّصميم) وارتباطها بالأداء الفني)

ت	يتوقع من الطّالب بعد نهاية الدّرس ان يكون قادراً على أن:	المستوى	تصلح	لا تصلح	التعديل المقترح
٥١	يعرف فن التّصميم	تذكر			
٥٢	يعدد انواع فن التّصميم	تذكر			
٥٣	يوضح الاسس الفنية للتصميم	فهم			
٥٤	يفسّر العلاقة بين التّصميم والاداء الفني	فهم			

٥٥	يستخرج انواع الخطوط المستخدمة في تصميم معطى	تحليل			
٥٦	يستنتج العلاقة التّي تربط بين الأشكال في تصميم معطى	تحليل			
٥٧	يحلل العمل التّصميمي إلى مكوناته الاساسية	تحليل			
٥٨	يكتشف مقومات الجمال والمنفعة في عمل تصميمي	تطبيق			

٨-الأهداف الخاصة بموضوع: (تصنيف الفنون التشّكيلية (النحت) وعلاقتها بالتعبير الفني.					
ت	**يتوقع من الطّالب بعد نهاية الدّرس ان يكون قادراً على أن:**	**المستوى**	**تصلح**	**لا تصلح**	**التعديل المقترح**
٥٩	يعرف فن النحت	تذكر			
٦٠	يعدد انواع فن النحت	تذكر			
٦١	يشرح علاقة النحّت بالتعبير الفني	فهم			
٦٢	يميز بين النحّت الطرحي والنحّت التجميعي	فهم			
٦٣	ينتقي مثالا عن النحّت المدور	تطبيق			
٦٤	يكتشف نوع البنى التكوينية في أعمال نحتية معطاة	تطبيق			
٦٥	يميز الشكل ذو السيادة في عمل نحتي	تطبيق			

٦٦	يستخرج الأشكال المكونة لعمل نحتي	تحليل			
٦٧	تحليل وقراءة عمل نحتي معطى	تحليل			

٩-الأهداف الخاصة بموضوع: (العوامل المساعِدّة للتذوق والعوامل المعيقة للتذوق)					
ت	**يتوقع من الطّالب بعد نهاية الدّرس يكون قادراً على أن:**	**المستوى**	**تصلح**	**لا تصلح**	**التعديل المقترح**
٦٨	يعدد العوامل المساعِدّة للتذوق الفني	تذكر			
٦٩	يذكر العوامل المعيقة للتذوق الفني	تذكر			
٧٠	يشرح اهمية التّربية الفنية في عملية التّذوق	فهم			
٧١	يبين اثر عدم المام المتذوق بالتقنية الفنية على عملية التّذوق.	فهم			
٧٢	يبين العلاقة بين الشكل والمضمون في الأعمال الفنية	فهم			
٧٣	يطبق مفاهيم نظرية الجشطلت في عملية التّذوق الفني	تطبيق			
٧٤	يحلل السّلوك التّذوقي إلى ابعاده الرئيسة	تحليل			

ملحق (١٣)

استبانة استطلاع اراء الخبراء حول صلاحية الخطط التّدريسية

وزارة التّعليم العالي والبحثّ العلمي
جامعة ميسان
كلية التّربية الأساسية
الدراسّات العليا/الماجستير
المناهج وطرائق التّدريس العامّة

م/استبانة استطلاع آراء الخبراء حول صلاحية الخطط التّدريسية

الأستاذ الفاضل .....المحترم

الاستاذة الفاضلة.....المحترمة

المؤهل أو الدرجة العلمية .....

مكان العمل.....

التخصص.....

تحية طيبة...

يروم الباحثّ اجراء بحثه الموسوم بـ (**فاعلية التّعليم المعكوس في التّحصيل وتنمية التّفكير البصري لدى طلبة اقسام التّربية الفنية في مادة التّذوق الفني**) ومن متطلبات البحثّ الحالي اعداد الخطط التّدريسية الخاصة بموضوعات التّذوق الفني للمرحلة الأولى في قسم التّربية الفنية،وقد تضمنت الاستبانة خطتين احداهما للمجموعة التجريبية على وفق التّعليم المعكوس والاخرى للمجموعة الضّابطة على وفق الطّريقة الاعتيادية، ولما يعهده الباحثّ فيكم من خبرة ودراية علمية يرجو ابداء آرائكم وملاحظاتكم في بيان مدى صلاحيتها واجراء التعديلات التّي تجدونها مناسبة ، مع الشكر والأمتنان.

الباحث

خطة تدريس نموذجية للمجموعة التّجريبية على وفق التّعليم المعكوس

الموضوع/تصنيف الفنون التشّكيلية (الرسم) وعلاقتها بالتعبير الفني

المرحلة: الأولى الزمن: ٦٠ دقيقة

المادة: التّذوق الفني اليوم والتاريخ: الاحد ٢٤/ ١٢/٢٠١٧م

تنويه:

التّعليم المعكوس هو بيئة تعليمية او نوعاً من انواع التّعليم يقوم على قلب العملية الصفّية التقليدية السائدة؛ إذ يقوم المعلم بإعداد الدّرس مسبقا على شكل فيديو مستعينا بجميع الوسائل التقنية، ويقدمه للطلبة عبر شبكة الإنترنت أو على قرص مدمج يدرسه الطّلبة في المنزل، وفي الصفّ يقوم الطّلبة بتطبيق كل ما درسوه اضافة إلى التوسع في الفهم وممارسة مستويات الأهداف السّلوكية العليا، ومزيداً من عمليات البحثّ والاستقصاء والتّحليل.

الأهداف السّلوكية: بعد الاطلاع على الدّرس في المنزل وبواسطة الفيديو وتنفيذ الانشطة وحل الأسئلة في المنزل والصفّ يفترض بالطّالب كونه قادرا على ان:

الأهداف المعرفية:

١- يعرف الرسم.

٢- يوضح معاني الأشكال في اللوحة

٣- يفسّر علاقة التعبير الفني بالرسم

٤- يميز بين خصائص المدارس التشّكيلية

٥- يعطي مثالا عن اللوحات الانطباعية

٦- يستخرج الأشكال الفنية في لوحة معطاة

٧- يكتشف الانشاء التصويري المتبع في اللوحة

٨- يستخرج نوع الطبيعة المستخدمة في اللوحة

٩- يحدد العناصر الرئيسة في اللوحة

١٠- يستنتج علاقة الأشكال فيما بينها في اللوحة

١١- يميز الشكل ذو السيادة في اللوحة

١٢- يحلل لوحة معطاة إلى عناصرها الرئيسة.

الأهداف الوجدانية:

١- يركز في تحليل الأعمال الفنية وتحديد مقوماتها الجمالية.

٢- يبادر بتفسير مفاهيم الايقاع والانشاء التصويري في اللوحة

٣- يقرأ موضوعا حول الفنون التشّكيلية.

٤- يسعى لمزيد من المعرفة عن تذوق الفنون التشّكيلية.

٥- يبدي رأيه حول اهمية الفن في الحياة

٦- يتذوق القيم الفنية والجمالية في الأعمال الفنية

الوسائل التّعليمية:

(الفيديو المتضمن للدرس المذكور ، واسطة لتخزين المعلومات مثل (C.D) ،الإنترنت ، السبورة، شاشة بلازما (LCD)، حاسوب، صور لوحات عالمية، ورقة اختبار)

أولاً مرحلة ما قبل اللقاء الصفّي

- التخطيط لإعداد الفيديو: وفيه يُعد المدرس (الباحث) محتوى الدّرس الذّي سيتم تقديمه إلى الطّلبة و يتم التّركيز فيه على ترابط المعلومات وانسيابيتها ووضوحها وتجنب الحشو الزائد مراعيا في تحريره وضع الصّور المناسبة ووضوح الصوت وسلامة اللغة والايجاز لتجنب الملل، والاشارة إلى مصادر تعلم قد تساعد في اثراء معلومات الطّالب فيما يتعلق بالدّرس، ويتضمن:

١- شرح العناصر الرئيسة للدرس: (الفن التشّكيلي ، الرّسم ، عناصر اللوحة، الأشكال في اللوحة ،العلاقات التّي تربط الأشكال، تصنيف الفنون التشّكيلية ،المدارس الفنية في الرسم، التعبير الفني وعلاقته بالرسم).

٢- المفاهيم (الفن التشّكيلي ، الرّسم ، التعبير الفني ، النقطة ، الخط ، المساحة ، اللون ، الملمس ، المنظور)

٣- التعميمات (التعبير الفني الجيد يؤدي إلى عمل فني جيد، من نقاط القوة في اللوحة: الترابط بين الشكل والمضمون ، الترابط بين عناصر اللوحة وعلاقتها بموضوعها ، الترابط بين الأشكال وعلاقتها بموضوع اللوحة)

٤- اختبار : مجموعة من الأسئلة المتعلقة بالدّرس:

- صغ تعريفا مناسبا لكل من : (الرّسم ، الخط ، التعبير الفني).

- فسّر علاقة التعبير الفني بالرسم.
- اذكر الخصائص المميزة لكل مدرسة من المدارس التشّكيلية.
- ما اسس التشّكيل الفني التّي تنظم وتحرك العناصر في اللوحة؟

- الطلب من الطّلبة مشاهدة الفيديو قبل يوم على الأقل من اللقاء الصفّي من خلال رابط المنصة التّعليمية في متصفح كوكل (googleclassrom) ويكون لكل طالب حساب خاص به، وفي حال انقطاع الإنترنت لدى بعض الطّلبة يزودون بقرص مدمج (CD)
- تزويد الطّلبة بمجموعة من النصائح والارشادات عند متابعتهم للفيديو في المنزل وحل الأسئلة المرفقة مع الفيديو وجلب الاجابات وتدوين ملاحظتهم واستفساراتهم بغرض مناقشتها في اللقاء الصفّي.

ثانيا مرحلة اللقاء الصفّي

يتبع المدرس الطّريقة الإلقائية مصحوبة باستجواب هادف ومناقشات قصيرة مقدماً في اثناء ذلك انواع التعزيز المناسب.

١- **التمهيد (١٥) دقيقة**

- التأكّد من مشاهدة الطّلبة للفيديو المتضمن للدرس المذكور ، وفي حال تبين عدم مشاهدة بعض الطّلبة للفيديو يطلب منهم مشاهدته من خلال حاسوب مخصص لذلك بعد ذلك يمكنهم الالتحاق بالدّرس.
- مناقشة الاجابات على فقرات الاختبار الإلكتروني وتصحيح الاجابات الخاطئة.
- اجراء اختبار قصير يتضمن مجموعة من الأسئلة الخاصة بالدّرس:

١- كيف يتحقق الشكل في اللوحة؟

٢- ما هي انواع الانشاء التصويري؟

٣- عدد انواع الرسم؟

- الاستماع إلى استفسارات الطّلبة وملاحظاتهم حول الدّرس وتوضيح ما غمض عليهم ومحاولة ربط الدّرس .

٢- العرض:(٣٥ دقيقة)

يحلل المدرس لوحة فنية (الجورنيكا) يوضح بواسطتها موضوع اللوحة وتحديد العناصر البارزة واشكالها وعلاقتها ببعضها البعض وفق خطوات يتم عرضها على شاشة (بلازما) أمام الطّلبة .

الجورنيكا: هي احد اشهر أعمال الفنان (بابلو بيكاسو) رسمها عام ١٩٣٧م، رسمها بالوان (الاسود والابيض والرمادي)، وهي لوحة كبيرة الحجم؛ إذ تبلغ ابعادها ٧,٨٠م طولا، و ٣,٥٠م ارتفاعا، اللوحة موجودة في متحف (برادو) في مدينة مدريد الاسبانية.

طالب: ما معنى الجورنيكا؟

المدرس: هي قرية اسبانية تعرضت للإبادة من قبل الطائرات النازية، التّي دعمت الجنرال الاسباني (فرانكو) وقد قتل فيها اكثر من مائتا الف من الاطفال والنساء والرجال، وقد اثرت هذه الحادثة تأثيرا شديدا على نفسية الفنان، فعمد إلى تخليدها في واحدة من اجمل روائعه.

المدرس : ما الأشكال الرئيسة في اللوحة؟

طالب: الحصان الذّي يصرخ من شدة الالم، وجسد الجندي الممزق وبيده سيفا مكسور، والثور الذّي يشح بنظره عن الفاجعة واربعة نساء وطفل ، ومصباحين في اعلى اللوحة.

المدرس: احسنت، هل اظهر الفنان الأشكال بصورتها الطبيعية؟

طالب: لم تظهر الأشكال بصورتها الطبيعية، بل ان الفنان جرد الأشكال وظهرها بصورة هندسية.

المدرس: نعم احسنت، هذا هو اسلوب المدرسة التكعيبية.

طالب يسأل: ما الذّي يرمز اليه الثور في اللوحة؟

المدرس: لعله يرمز إلى همجية العدو وكبريائه ووحشيته.

المدرس: ما هي الاسس او العلاقات التّي اعتمدها الفنان في توزيع الأشكال؟

طالب: نرى ان الأشكال متراكبة، والسيادة في اللوحة تحققت في منتصف اللوحة، وعلى الاخص في الحصان الصارخ والجندي المسجى، كما ونلاحظ ان الأشكال ثنائية الابعاد.

٣- التّقويم (١٠ دقائق)

يجري المدرس مناقشة جماعية حول ما تم عرضه بطرح الأسئلة الآتية:

- ✓ كيف تتحقق السيادة في العمل الفني؟
- ✓ ما اهمية المنظور في اللوحة ؟
- ✓ ما اهمية العلاقة بين الشكل والمضمون في اللوحة؟

اخيرا التأكيد على الطّلبة بمتابعة الدّرس القادم على الموقع المتفق عليه وتوزيع الاقراص المدمجة على الطّلبة الذّين لا يتوافر لديهم الإنترنت .

خطة تدريس نموذجية للمجموعة الضّابطة وفق الطّريقة الاعتيادية

الموضوع/تصنيف الفنون التشّكيلية (الرسم) وعلاقتها بالتعبير الفني

المرحلة: الأولى الزمن: ٦٠ دقيقة

المادة: التّذوق الفني اليوم والتاريخ: الاثنين ٢٠١٧/١٢/٢٥م

اهداف الدّرس: يتوقع من الطّالب بعد الانتهاء من الدّرس تمكنه من ان:

١- يعرف الرسم.

٢- يوضح معاني الأشكال في اللوحة

٣- يفسّر علاقة التعبير الفني بالرسم

٤- يميز بين خصائص المدارس التشّكيلية

٥- يعطي مثالا عن اللوحات الانطباعية

٦- يستخرج الأشكال الفنية في لوحة معطاة

٧- يكتشف الانشاء التصويري المتبع في اللوحة

٨- يستخرج نوع الطبيعة المستخدمة في اللوحة

٩- يحدد العناصر الرئيسة في اللوحة

١٠- يستنتج علاقة الأشكال فيما بينها في اللوحة

١١- يميز الشكل ذو السيادة في اللوحة

١٢- يحلل لوحة معطاة إلى عناصرها الرئيسة.

<u>الأهداف الوجدانية:</u>

١- يركز في تحليل الأعمال الفنية وتحديد مقوماتها الجمالية.

٢- يبادر بتفسير مفاهيم الايقاع والانشاء التصويري في اللوحة

٣- يقرأ موضوعا حول الفنون التشّكيلية.

٤- يسعى لمزيد من المعرفة عن تذوق الفنون التشّكيلية.

٥- يبدي رأيه حول اهمية الفن في الحياة

٦- يتذوق القيم الفنية والجمالية في الأعمال الفنية

الوسائل التّعليمية:

(السبورة، شاشة عرض (بلازما)، لابتوب، صور لوحات رسم عالمية)

خطوات سير الدّرس:

يتبع المدرس الطّريقة الإلقائية مصحوبة باستجواب هادف ومناقشات قصيرة مقدما خلال ذلك انواع التعزيز المناسب.

١- المقدمة التمهيد للدرس (١٥ دقيقة)

يهيئ المدرس اذهان الطّلبة للدرس من خلال اعطاء مقدمة صغيرة عن الفنون التشّكيلية مفهومها ونشأتها وتطورها واعطاء توضيح مختصر عن (الرسم) ومفهومه: (عبارة عن علامات منظمة بطريقة ذات معنى على سطح مناسب، ويمكن استحداث تلك العلامات بواسطة الفحم والطباشير والاصباغ والحبر والعلب الرذاذة ونحوها اما السطح فيمكن ان يكون جدار كهف او كنيسة او قطعة جلد او قماش او ورقة)، وعن عناصر الرّسم (النقطة و الخط والمساحة واللون والملمس) وتوضيح دور كل منها في البناء المتكامل للوحة ، واعطاء فكرة بسيطة عن المدارس الفنية في الرسم، ولمعرفة المعلومات السّابقة لدى الطّلبة و محاولة ربطها بالخبرات الجديدة يوجه المدرس مجموعة من الأسئلة:

المدرس: ما الذّي تعرفوه عن فن التشّكيل؟

طالب: نوع من انواع الفنون يستند إلى قدرة الفنان على إعادة تشكيل الواقع بطريقة مبدعة.

المدرس :إجابة ممتازة، و ما هي انواع الفن التشّكيلي؟

طالب: الرّسم والتخطيط والتّصميم والنحّت والخزف.

المدرس: احسنت ممتاز، ومن يستطيع توضيح علاقة التعبير الفني بالرسم؟

طالب: هو الرابطة الحية بين الفنان ولوحته.

المدرس: احسنت.

طالب اخر: مقدرة الفنان على معالجة وتقديم العناصر الموجودة في الواقع بطريقة جميلة.

٢- العرض : (٣٥ دقيقة)

ويتم من خلال قيام المدرس بالآتي :

يبدأ المدرس بعرض المادة على شكل نقاط رئيسة على السبورة: (الفن التشّكيلي ، الرسم، عناصر اللوحة، الأشكال في اللوحة ،العلاقات التّي تربط الأشكال، تصنيف الفنون التشّكيلية (المدارس الفنية في الرسم) التعبير الفني وعلاقته بالرسم).

ثم يقوم بشرح تلك العناصر، وعرضا للشرح على الشاشة المتوفرة في القاعة مع عرض لنماذج لوحات عالمية (الجورنيكا ، العشاء الاخير) ومحاولة تحليلها بصورة مبسطة يتخلل ذلك مجموعة أسئلة للتأكّد من مواصلة الطّلبة لموضوع الدّرس وتوضيح ما غمض عليهم:

المدرس: ما اهمية المنظور في اللوحة ؟

طالب: لإعطاء ايحاء بالعمق

المدرس: احسنت، وما انواع الخطوط الموجودة في الطبيعة؟

طالب: الافقي والعمودي والمائل.

المدرس: ممتاز، وكيف يمكن ان يتكون الشكل في العمل الفني؟

طالب: من خلال اشتراك مجموعة من الخطوط المختلفة في النّوع والسمك واللون فيما بينها فتكون مساحات واشكال واحجام متنوعة.

المدرس: رائع، وما الفرق بين الطبيعة الحية والطبيعة الجامدة في الرسم؟

طالب: الطبيعة الحية هي طبيعة متحركة مثل النباتات والحيوانات اما الطبيعة الجامدة فهي الاشياء التّي لا حياة فيها كالأواني والفواكه ونحوها.

المدرس : جيد، ومن يستطيع اخبارنا عن العناصر المكونة للوحة:

طالب: هي النقطة و الخط والمساحة واللون والملمس والمنظور

المدرس : وما اسس التشّكيل الفني التّي تنظم وتحرك تلك العناصر ؟

طالب: ان هذه الاسس تكمن في التوازن والايقاع والحركة والوحدة والسيادة وعلاقة الشكل بالأرضية والمنظور.

٣- التّقويم (١٠ دقائق)

يوجه المدرس مجموعة من الأسئلة لمعرفة مدى تواصل الطّلبة مع المادة المعطاة والاستماع إلى ملاحظاتهم واستفساراتهم والإجابة عنها.

المدرس: بماذا تختلف المدرسة التعبيرية عن الواقعية؟

طالب: تختلف في كونها لا تنظر إلى الفن مجرد عملية تسجيل الانطباعات المرئية فقط كما في الواقعية إنما يجب ان يعبر عن التجارب العاطفية والقيم الروحية للفنان وان يدمج بين احساسه بالحياة وبين التعبير عن هذا الاحساس.

المدرس: كيف تتحقق السيادة في العمل الفني ؟

طالب: من خلال الحجم او التباين بين الأشكال او المساحات او اتجاه الخطوط او قيم الالوان او الحركة او السكون ونحوها.

يطلب المدرس من الطّلبة ان ينسبوا لوحات معطاة إلى المدارس التّي تنتمي اليها.

ملحق (١٤)

اختبار التحصيل المعرفي

بسم الله الرحمن الرحيم

عزيزي الطّالب

عزيزتي الطّالبة

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

ان الهدف من هذا الاختبار هو قياس تحصيلك المعرفي في مادة التّذوق الفني، لذا يرجى توخي الدقة والموضوعية عند الإجابة على فقرات الاختبار والبالغة (٥٠) فقرة من نوع اختيار من متعدد، وتكون آلية الإجابة بوضع دائرة على الخيار الذّي تعتقد انه يمثل الإجابة الصحيحة، وان مجموع درجات الاختبار هي (٥٠) درجة،(درجة) للإجابة الصحيحة، و(صفر) للإجابة الخاطئة او التّي من دون إجابة ، كما ويرجى الالتزام بالإرشادات الآتية:

١- كتابة الاسم كاملا ورقم القاعة في المكان المخصص.

٢- قراءة كل فقرة بدقة والتأني قبل الإجابة.

٣- تكون الإجابة في ورقة الاختبار وفي المكان المحدد لكل فقرة.

٤- الإجابة على الفقرات جميعاً من دون ترك أي فقرة.

٥- مدة الإجابة ٩٠ دقيقة.

مع الامنيات بالنجاح والموفقية

الاسم الثلاثي:

رقم القاعة :

التاريخ:

الفرع الدّراسي:

ت	الفقرات
١	التّذوق الفني هو: أ- استجابة جمالية. ب- عملية تلقي ج- حالة شعورية. د- ادراك عقلي
٢	الابداع في الفن هو: أ- تشكيل العناصر في صورة جميلة ب- عدم الخروج عن المنتجات الفنية السائدة. ج- اثارة الدهشة من خلال الاستثنائية.. د- استخدام معالجات غير معقولة.
٣	يمكن تعريف المتذوق الفني بأنه: أ- مفسرا للعمل الفني. ب- مستجيبا للعمل الفني. ج- متلقيا للعمل الفني. د- منسجما مع العمل الفني.
٤	من العوامل التّي تساعد على التّذوق الفني: أ- التربية. ب- الاطلاع. ج- الوراثة. د- الخيال
٥	التّذوق عملية اتصال عناصرها الفنان والمتذوق و: أ- الاشياء الجميلة. ب- المنتجات الابداعية. ج- الفنون التشّكيلية. د-الأعمال الفنية.
٦	ممكن ان تتحدد علاقة التّذوق الفني بالإبداع الفني من خلال: أ- كونهما عمليتان متزامنتان. ب-حقيقة ان المبدع لابد وان يمتلك تذوقا فنيا. ج- كون الابداع الفني يخلق تذوقا فنيا د- ضرورة تماشي المبدع مع الذوق السائد.

٧	يُعد المتذوق الفني كعنصر في عملية التّذوق الفني: أ- مرسلا. ب- رسالة. ج- قناة اتصال. د- مستقبلا.
٨	ضعف المام المتذوق بالثقافة الفنية يدفعه الى: أ- سوء الفهم. ب- قلة التّركيز. ج- التعصب. د- التّفكير.
٩	يعمل التّذوق الفني لدى المتذوق الفني على تربية: أ- ميوله ب- معارفه ج- غرائزه د- حواسه.
١٠	يمارس المتذوق اثناء تذوقه للأعمال الفنية: أ- التوقف والعزلة ثم اصدار حكم شخصي. ب-الفهم والتفسير العقلي. ج- الاسترجاع للذكريات التّي يثيرها العمل الفني. د- التوقف والعزلة ثم اصدار حكم عام.
١١	يكتشف المتذوق ميزة الابداع في العمل الفني بـ: أ- تميزه بوحدة الشكل والمضمون. ب-اثارة ذائقة اكبر عدد من المتذوقين.. ج- تميزه بالتفرد ومعالجة العناصر بطريقة غير مسبوقة. د- بقائه اكبر فترة من الزمن.
١٢	يقوم المتذوق الفني اثناء محاولة تذوق عمل فني بـ: أ- التامل والتعبير ب-الاستجابة واصدار حكم. ج- التوقف والتعبير خ- الانعزال والتّفكير.

١٣	تختلف عملية التّذوق الفني عن الفرجة العابرة في كون: أ- التّذوق قبول والفرجة رفض. ب-الفرجة تعاطف والتّذوق حكم . ج- التّذوق استجابة والفرجة نظرة استهلاكية. د- الفرجة مشتتة والتّذوق نظرة مركزة.
١٤	تتشكل العملية الابداعية بفضل تراكم مجموعة مكونات منها: أ- الطلاقة والمهارة والاصالة. ب-الموهبة والخيال والشهرة. ج- اللاشعور والتّذوق الفني والواقعية. د-الوراثة والتّعلم والممارسة.
١٥	العلاقة بين عناصر عملية التّذوق الفني: أ- حتمية. ب- متقاطعة ج- تكاملية. د- ذاتية
١٦	تتكون عملية التّذوق الفني من مجموعة ابعاد هي: أ- عقلي جمالي عاطفي نفسي. ب-معرفي وجداني اجتماعي جمالي. ج- خيالي ابداعي معرفي نفسي. د- حسي عاطفي فني شعوري.
١٧	يختلف المتذوقون من صنف النمط الربطي عن غيرهم من ذوو النمط الشخصي في: أ- الحيوية والتأثير. ب- الاحساس والتعاطف. ج- الانفعال والخمول. د- التداعي والعقلانية.
١٨	معنى الفن عند اليونانيين القدماء كان يعني : أ- المنتج المنزه عن المنفعة فقط. ب- كل نشاط صناعي نافع. ج- الفن للفن. د- الفن خبرة.

١٩	الاختلاف تحديد مفهوم الفن مرده المرجعية: أ- الفلسفية. ب- العملية ج- السياسية. ج- الايديلوجية.
٢٠	يكمن المعنى العام في اصل مفهوم الفن في كونه نتاجا: أ- طبيعياً ب- ابداعياً. ج- جميلاً. د- انسانياً.
٢١	لوحة الجورنيكا تنسب إلى اسلوب المدرسة: أ- الرومانسية. ب- الانطباعية. ج- التكعيبية. د- الواقعية.
٢٢	يتحدد الخلاف بين مفهوم الفن للفن ومفهوم الفن للمجتمع في ثنائية: أ- الجمال والقبح. ب- الذات والموضوع ج- الفنان والطبيعة. د- المنفعة والاستطيقيا
٢٣	يمكن تعريف الرّسم في الفن بانه: أ- تشكيل العناصر الفنية على سطح ما. ب-ابداع العناصر الفنية. ج-تعبير عن الافكار الفنية. د- خلق الأشكال الفنية.
٢٤	يمكن تعريف التعبير الفني بانه: أ- عملية خلق فني. ب-محاكاة لعناصر الطبيعة. ج- انعكاس لما يدور في ذهن الفنان. د- تشكيل عناصر العمل الفني.
٢٥	انواع النحّت في الفن التشّكيلي هي: أ- البارز والغائر والمدور. ب- التماثيل والاواني والنقوش. ج- الاغريقي والروماني والاشوري. د- الحجري والطيني والخشبي.

٢٦	الخلاف بين الاسلوب الواقعي و الرومانسي في الرّسم ممكن ان يكون بين: أ- الشكل والموضوع. ب- القيم والانحلال. ج- الذات والاخر. د- الموضوع والذات.
٢٧	المدرسة التّي تقوم على دمج العناصر الموجودة في الطبيعة مع ما يصوره العقل الباطن: أ- التجريدية. ب- السريالية. ج- التكعيبية. د- التعبيرية.
٢٨	يمكن تفسير علاقة التعبير الفني بالنحّت انها علاقة: أ- الذوق بالمادة. ب- الجمال بالمادة. ج- الموضوع بالمادة. د- الفكرة بالمادة
٢٩	يكتشف المتذوق اللوحات الانطباعية بواسطة: أ- الضربات السريعة للفرشاة. ب- المبالغة في استعمال اللون. ج- تشويه الواقع. د- الخطوط المنحنية.
٣٠	يسند المتذوق العمل النحتي الذّي يوحي بفكرة الشكل التام إلى البنية: أ- الكتلية. ب- الفضائية. ج- الاختزالية. د- الحركية.
٣١	ممكن تحقيق السيادة لشكل معين في اللوحة بواسطة: أ- الحركة. ب- التراكب ج- العمق. د- الموضوع
٣٢	التصاق الأشكال في اللوحة الفنية يسمى: أ- تراكب. ب- تجاور. ج- تداخل. د- تماس.
٣٣	تتكون اللوحة الفنية من عناصر عِدّة هي: أ- القماش والإطار والغراء والملمس. ب- النقطة والخط واللون والملمس. ج- الخط والقماش والنقطة والتوازن. د- د- الشكل والمضمون والتوازن والايقاع.

٣٤	يتكون العمل النحتي من عناصر عِدّة هي: أ- الملمس والنقطة والشكل والأدوات. ب-الخط والنقطة والتوازن والخامة. ج- الشكل واللون والحركة والمادة. د- الخامة والفضاء والخط والملمس.
٣٥	يعرف فن التّصميم انه محصلة عمليات يقوم بها المصمم والتّي تلبي حاجة: أ- اساسية. ب- جمالية. ج- شعورية. د- حسية.
٣٦	من تقسيمات الفنون التّصميمية: أ- الفني والجمالي والصناعي. ب-الصناعي والجمالي والاعلامي. ج- الاعلامي والفني والصناعي. د- الاعلامي والجمالي والفني.
٣٧	تبنى عناصر العمل التّصميمي وفقاً لمجموعة اسس منها: أ- السيادة والايقاع والتوازن والحركة. ب-الوحدة والايقاع والشكل والمضمون. ج- الايقاع والسيادة والشكل والتوازن. د- الحركة والايقاع والتوازن والمضمون.
٣٨	المصمم الجيد هو الذّي يجمع في عمله بين: أ- الابتكار والخيال. ب- الشكل والمضمون. ج- الوحدة والتنوع. د- الجمال والوظيفة.
٣٩	يفضل المتذوق العمل التّصميمي بناءً على: أ- جماله ومنفعته. ب- فكرته ومتانته. ج- جدارته وجدواه. د- شكله وموضوعه.

٤٠	تنظيم الفواصل والعناصر داخل العمل التّصميمي يتم بواسطة : أ- الوحدة. ب- الانسجام. ج- الايقاع. د- التوازن.
٤١	يتكون العمل التصميمي من مكونات رئيسة هي: أ- الشكل والمضمون والجمال والوظيفة. ب-الايقاع والوحدة والتوازن والحركة. ج- الابتكار والمهارة والخيال والتقنية. د- النقطة والخط واللون والملمس.
٤٢	توزيع عناصر العمل التّصميمي يتم من خلال علاقة: أ- الحركة. ب- التوازن. ج- السيادة. د- الانسجام.
٤٣	النص المسرحي هو: أ- اداء الممثل. ب- محاكاة لفعل جاد. ج-قصة مكتوبة لتمثل. د- كلام الممثل
٤٤	من انواع الفنون المسرحية: أ- السينوغرافيا. ب- الحبكة. ج- روميو وجوليت د- التراجيديا
٤٥	كاتب النص المسرحي يتمتع بقدرة على: أ- التعبير. ب- التنظيم. ج- الاداء. د- الاختيار.
٤٦	من وظائف الحوار في النص المسرحي: أ- التّركيز. ب- التنميق. ج- الإسهاب. د- الاخبار.

٤٧	يدرك القارئ ابعاد الشخصية في النص المسرحي بواسطة: أ- الحبكة. ب- الاداء. ج- الحوار. د- الفكرة.
٤٨	سلوك الشخصية المسرحية ينشأ من مجموعة ابعاد هي: أ- المادي والنفسّي والاجتماعي. ب-النفسّي والثقافي والمادي. ج- الاجتماعي والنفسّي والعقلي. د- العقلي والثقافي والنفسّي.
٤٩	جعل الشخصيات المسرحية نابضة بالحياة ، تعد احدى وظائف: أ- الممثل. ب- العرض. ج- النص. د- المخرج.
٥٠	عناصر النص المسرحي هي: أ- الشخصية والحوار والاداء والحبكة. ب-الحوار والفكرة والشخصية والحبكة. ج-الفكرة والشخصية والتعبير والحوار. د- التعبير والفكرة والشخصية والحبكة.

ملحق (١٥)

التّحليل الإحصائي لفقرات اختبار التّحصيل المعرفي

ت	معامل الصعوبة	معامل السهولة	قوة التميز	فعالية البدائل			
				أ	ب	ج	د
-١	**0,61**	٠,٣٩	**0,64**	√	-٠,٠٧	-٠,٢٥	-٠,٠٧
-٢	**0,44**	٠,٥٦	**0,37**	-٠,٠٧	-٠,١٤	√	-٠,١٤
-٣	**0,5**	٠,٥	**0,33**	-٠,١١	√	-٠,٠٧	-٠,١٤
-٤	**0,42**	٠,٥٨	**0,4**	√	-٠,٢٢	-٠,١١	-٠,٠٣٠
-٥	**0,46**	٠,٥٤	**0,33**	-٠,٠٣٠	-٠,٠٧	-٠,٢٢	√
-٦	**0,48**	٠,٥٢	**0,37**	-٠,١٤	√	-٠,٠٧	-٠,١٤
-٧	**0,46**	٠,٥٤	**0,4**	-٠,٢٥	-٠,٠٧	-٠,٠٧	√
-٨	**0,44**	٠,٥٦	**0,44**	√	-٠,١١	-٠,٠٧	-٠,٢٥
-٩	**0,42**	٠,٥٨	**0,4**	-٠,١١	-٠,١١	-٠,١٨	√
-١٠	**0,55**	٠,٤٥	**0,37**	√	-٠,١١	-٠,١٨	-٠,٠٧
-١١	**0,46**	٠,٥٤	**0,33**	٠,١١	-٠,١٤	√	-٠,٠٧
-١٢	**0,4**	٠,٦	**0,44**	-٠,١٨	√	-٠,١٨	-٠,٠٧
-١٣	**0,5**	٠,٥	**0,33**	-٠,٠٣٠	-٠,١٨	√	-٠,٠٣٠
-١٤	**0,35**	٠,٦٥	**0,33**	√	-٠,١٤	-٠,١٤	-٠,٠٣٠
-١٥	**0,38**	٠,٦٢	**0,4**	-٠,٠٣٠	-٠,١١	√	-٠,٢٥
-١٦	**0,44**	٠,٥٦	**0,37**	-٠,٠٧	√	-٠,٢٢	-٠,٠٧
-١٧	**0,46**	٠,٥٤	**0,48**	-٠,١٨	-٠,١٨	-٠,١١	√
-١٨	**0,44**	٠,٥٦	**0,51**	-٠,٠٧	√	-٠,١٨	-٠,٢٥
-١٩	**0,4**	٠,٦	**0,44**	√	-٠,١١	-٠,٢٥	-٠,٠٧
-٢٠	**0,44**	٠,٥٦	**0,37**	-٠,٠٧	-٠,١٤	-٠,١٤	√
-٢١	**0,46**	٠,٥٤	**0,33**	-٠,١١	-٠,٠٣٠	√	-٠,١٨
-٢٢	**0,33**	٠,٦٧	**0,44**	-٠,٢٢	-٠,١٨	-٠,٠٣٠	√
-٢٣	**0,51**	٠,٤٩	**0,59**	√	-٠,٠٣٠	-٠,٥١	-٠,٠٣٠
-٢٤	**0,55**	٠,٤٥	**0,44**	-٠,١٤	-٠,٢٥	√	-٠,٠٣٠
-٢٥	**0,4**	٠,٦	**0,4**	√	-٠,١٨	-٠,٠٧	٠,١١

−٢٦	0,5	٠,٥	0,33	−٠,٠٣٠	−٠,١٤	−٠,١٤	√
−٢٧	0,33	٠,٦٧	0,37	−٠,١٤	√	−٠,٠٧	−٠,١٤
−٢٨	0,46	٠,٥٤	0,48	−٠,١٨	−٠,٢٢	−٠,٠٧	√
−٢٩	0,5	٠,٥	0,37	√	−٠,١٨	−٠,٠٣٠	−٠,٠٣٠
−٣٠	0,44	٠,٥٦	0,37	−٠,٠٧	٠,١١	√	−٠,١٨
−٣١	0,38	٠,٦٢	0,33	√	−٠,٠٧	−٠,١٤	−٠,١١
−٣٢	0,5	٠,٥	0,4	−٠,١٨	−٠,٠٣٠	−٠,١٨	√
−٣٣	0,48	٠,٥٢	0,44	−٠,١١	√	−٠,١٨	−٠,١٤
−٣٤	0,51	٠,٤٩	0,37	−٠,٠٣٠	−٠,٠٣٠	−٠,٢٢	√
−٣٥	0,53	٠,٤٧	0,4	√	−٠,١١	−٠,٢٢	−٠,٠٧
−٣٦	0,44	٠,٥٦	0,51	−٠,١٤	−٠,١٤	√	−٠,٢٢
−٣٧	0,51	٠,٥٩	0,37	√	−٠,١١	−٠,١١	−٠,١٤
−٣٨	0,46	٠,٥٤	0,33	−٠,١١	−٠,١١	−٠,١١	√
−٣٩	0,51	٠,٤٩	0,37	√	−٠,٠٧	−٠,١٨	−٠,١١
−٤٠	0,48	٠,٤٢	0,44	−٠,٠٧	−٠,١٤	√	−٠,١٨
−٤١	0,42	٠,٥٨	0,33	٠,١١	−٠,١٤	−٠,٠٧	√
−٤٢	0,38	٠,٦٢	0,33	−٠,٠٧	√	٠,١١	−٠,١٤
−٤٣	0,38	٠,٦٢	0,4	−٠,١٤	−٠,١١	√	−٠,١٤
−٤٤	0,46	٠,٥٤	0,37	−٠,١٤	−٠,١١	−٠,٠٧	√
−٤٥	0,53	٠,٤٧	0,4	√	−٠,١١	−٠,٢٢	−٠,٠٧
−٤٦	0,48	٠,٥٢	0,51	−٠,٣٣	−٠,١١	−٠,٠٧	√
−٤٧	0,46	٠,٥٤	0,48	−٠,٢٢	−٠,١٤	√	−٠,١١
−٤٨	0,57	٠,٤٣	0,33	√	−٠,١١	−٠,٠٧	−٠,١٤
−٤٩	0,59	٠,٥١	0,37	−٠,٢٩	−٠,٠٣٠	−٠,٠٣٠	√
−٥٠	0,46	٠,٥٤	0,4	−٠,١١	√	−٠,٢٢	−٠,٠٧

ملحق (١٦)

درجات طلبة مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) لاختبار التّحصيل.

المجموعة التّجريبية		المجموعة الضّابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٢٨	١	٢٥
٢	٣١	٢	٢٥
٣	٣٠	٣	٢٧
٤	٢٦	٤	٢٩
٥	٣٢	٥	٢٨
٦	٣٣	٦	٢٩
٧	٢٩	٧	٢٨
٨	٢٨	٨	٣٠
٩	٢٧	٩	٢٣
١٠	٢٩	١٠	٢٧
١١	٢٥	١١	٢٨
١٢	٣٣	١٢	٢٣
١٣	٣٠	١٣	٢٧
١٤	٣٣	١٤	٢٧
١٥	٣٢	١٥	٢٧

ملحق (١٧)

درجات أفراد المجموعة التّجريبية للتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التّفكير البصري

التّطبيق القبلي		التّطبيق البعدي	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	١١	١	١٧
٢	١٠	٢	١٦
٣	٨	٣	١٥
٤	٨	٤	١٤
٥	١٥	٥	٢١
٦	٧	٦	١٥
٧	١٢	٧	٢٠
٨	٩	٨	١٥
٩	٩	٩	١٦
١٠	١٤	١٠	٢٠
١١	١٤	١١	١٩
١٢	١٠	١٢	١٦
١٣	٩	١٣	١٥
١٤	١٠	١٤	١٤
١٥	٩	١٥	١٤

ملحق (١٨)

درجات طلبة المجموعة الضّابطة للتطبيق القبلي والبعدي لاختبار التّفكير البصري

التّطبيق القبلي		التّطبيق البعدي	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	٨	١	١١
٢	٧	٢	١٢
٣	٧	٣	١٢
٤	٩	٤	٩
٥	١١	٥	١١
٦	٨	٦	٩
٧	٨	٧	١٢
٨	٩	٨	١٢
٩	٧	٩	٩
١٠	١٢	١٠	١٠
١١	٩	١١	١٢
١٢	١٣	١٢	١٠
١٣	١٢	١٣	١٠
١٤	١٣	١٤	١٣
١٥	١٠	١٥	١٠

ملحق (١٩)

درجات طلبة مجموعتي البحثّ (التّجريبية والضّابطة) في التطبيق البعدي لاختبار التّفكير البصري.

المجموعة التّجريبية		المجموعة الضّابطة	
ت	الدرجة	ت	الدرجة
١	١٧	١	١١
٢	١٦	٢	١٢
٣	١٥	٣	١٢
٤	١٤	٤	٩
٥	٢١	٥	١١
٦	١٥	٦	٩
٧	٢٠	٧	١٢
٨	١٥	٨	١٢
٩	١٦	٩	٩
١٠	٢٠	١٠	١٠
١١	١٩	١١	١٢
١٢	١٦	١٢	١٠
١٣	١٥	١٣	١٠
١٤	١٤	١٤	١٣
١٥	١٤	١٥	١٠

ملحق (٢٠)

درجات أفراد المجموعة التّجريبية (الذكور والإناث) في اختبار التّفكير البصري

ت	الذكور	ت	الإناث
١	١٧	١	١٥
٢	١٦	٢	٢١
٣	١٤	٣	١٥
٤	٢٠	٤	٢٠
٥	١٦	٥	١٥
٦	١٥	٦	١٦
		٧	١٩
		٨	١٤
		٩	١٤

Abstract

This study aims at showing the effectiveness of flipped learning on:

1. The achievement of students in art appreciation in department of Art Education.
2. Developing visual thinking of students in art appreciation in department of Art Education.

In order to reach the aims, the researcher conducted the null-hypotheses below:

1. There is no statistically significant difference at P 0.05 between the mean score of the students in the two groups (experimental and control) according to their post achievement test results.
2. There is no statistically significant difference at P 0.05 between the mean score of the students in experimental group according to their pre and post visual thinking test results.
3. There is no statistically significant difference at P 0.05 between the mean score of the students in control group according to their pre and post visual thinking test results.
4. There is no statistically significant difference at P 0.05 between the mean score of the students in the two groups (experimental and control) according to their pre and post visual thinking test results.
5. There is no statistically significant difference at P 0.05 between the mean score of the students in the two groups (experimental and control) according to their pre and post visual thinking test results in Art Appreciation depending on gender variable.

To obtain the aims and the hypotheses of this research, the researcher applied his experiment which lasted (9) weeks, in first semester of the academic year 2017-2018, depending on pre test- post

test control group design. The experiment applied at Collage of Basic Education /Misan University. The population of this study consists of all the first year students at the Department of Art Education in Collages of Basic Education. The total number of those students is (173). The researcher intentionally selected (34) students. After the static excluding of some students, the researcher is distributed the sample in two classrooms (i.e.30) as follow: 15 students for the purpose of experimental group (A), 15 students for the purpose of the control group (B). In order to increase the sensitivity of the experiment and thereby increase the probability of detecting the effect of such a variance, the researcher has equalized the experimental and control groups in the following variables: (Age, previous knowledge, visual thinking, and intelligence).

After determined teaching material and selected the subjects of art appreciation, the researcher constructed the behavioral objectives which consist (74) objects and he prepared (9) lesson plans for the experimental group who taught by flipped learning and (9) lesson plans for the control group who taught by traditional method. Two tests constructed in order to measure the effectiveness. First, achievement test concluded (50) multiple choose items while the second one visual thinking test concluded (24) multiple choose items. T-test used for dependent and independent sample for processing data, Chi- square formula, and D formula. The results showed there is effectiveness of flipped learning on the achievement and visual thinking development in art appreciation, where the experimental group is higher than the control group in achievement and visual thinking tests. Experimental group is higher in post- test than pre- test of visual thinking. In the light of the results, conclusions, recommendations and suggestions have been built.

Republic of Iraq
Ministry of Higher Education and Scientific Research
University of Misan / College of Basic Education
Department of Primary School Teacher
Curricula and General Teaching Methods

Effectiveness of a Flipped Learning in Achievement and Development of Visual Thinking in Subject Artistic Taste among Students of the Department of Art Education

A Thesis

Submitted to the Council of College of Basic Education ,University of Misan, Department of Primary School Teacher in a Partial Fulfillment of the Requirements of Master's Degree in Curricula and General Teaching Methods

By

Sattar Khalaf Oreibi

Supervised by

Prof . Dr. Ahmed Abdulmohsen & Prof. Dr. Mohamed Kareem Khalaf

1439 AH *2018 AD*