Journal of Curriculum and Teaching Methodology (JCTM) • Vol 2, Issue 8 (2023) • P: 104 - 80
https://journals.ajsrp.com/index.php/jctm
ISSN: 2790-7333 (Online) • ISSN: 2790-7325 (Print)

Productive Thinking Skills Included in Art Education Text Books for the Primary Stage

Mrs. Hana Mohammed Al-Khasawneh*[1], Prof. Ahmed Odeh Al-Qarra'a[1]

[1] Faculty of Educational Sciences | Tafila Technical University | Jordan

Received: 23/03/2023

Revised: 01/04/2023

Accepted: 27/04/2023

Published: 30/06/2023

* Corresponding author: falestinee@gmail.com

Citation: Al-Khasawneh, H. M., & Al-Qarra'a, A. O. (2023). Productive Thinking Skills Included in Art Education Text Books for the Primary Stage. *Journal of Curriculum and Teaching Methodology, 2(8)*, 80 –104 . https://doi.org/10.26389/AJSRP.N230323

2023 © AISRP • Arab Institute of Sciences & Research Publishing (AISRP), Palestine, all rights reserved.

• Open Access

This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY-NC) license

Abstract: This study aimed to know the productive thinking skills contained in art education books for the basic stage in Jordan. The researcher followed the descriptive analytical approach using a content analysis card prepared for this purpose. It included nine productive thinking skills: originality, fluency, flexibility, inference, interpretation, and knowledge of assumptions, deduction, evaluating arguments and solving problems, with a total 27 sub-skills. The validity of the study tool and stability of analysis confirmed. The results showed that the productive thinking skills in books was 5546 repeated, and in the eighth grade student book were the highest with a percentage of 35.7%. In sequence, the skill of evaluating arguments was 25%, the skill of solving problems 17%, the skill of deduction 14%, the skill of the conclusion 11%, and each of the interpretation and knowledge of assumptions 8%, the fluency 6%, the flexibility 6%, and the originality 5%. Then the tenth grade student book 30.6%, and the results came as follows: the skill of evaluating arguments 26%, deduction 23%, and solving problems 23%, while originality 2%, fluency 3%, flexibility 2%, inference 9%, interpretation 7%, knowledge of assumptions 6%. The lowest was the ninth grade student book 28.8%, where the percentages according to the following were 26% problem solving skill, 21% evaluating arguments, 17% deduction skill, 8% originality skill, 4% fluency skill, 4% flexibility, 10% inference skill, 8% interpretation, and knowledge of assumptions 4%. Several recommendations and suggestions emerged from the study, the most important of which is the necessity of enriching the art education books for the basic stage of productive thinking skills, especially those that are less available and need to balance them in books.

Keywords: thinking skills, productive thinking, art education, the basic stage.

مهارات التّفكير المنتِج الواردة في كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة

أ. هناء محمد الخصاونة*[1]، أ.د/ أحمد عودة القرارعة[1]

[1] كلية العلوم التربوية | جامعة الطفيلة التقنية | الأردن

المستخلص: هدفت هذه الدّراسة لمعرفة مهارات التّفكير المنتِج الواردة في كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ، واتّبعت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليليّ باستخدام بطاقة تحليل محتوى أعدّتها لهذه الغاية، تضمّنت تسع مهارات للتّفكير المنتِج وهي: الأصالة والطّلاقة والمرونة والاستنتاج والتّفسير ومعرفة الافتراضات والاستنباط وتقويم الحجج وحلّ المشكلات، بمجموع 27 مهارة فرعيّة، وقد تمّ التّأكّد من صدق أداة الدّراسة وثبات التحليل، وأظهرت النّتائج أنّ مهارات التّفكير المنتِج في الكتب بلغت 5546 تكرارًا، وفي كتاب الثّامن كانت الأعلى بنسبة 35.7 %، وكانت حسب الترتيب مهارة تقويم الحجج 25%، ومهارة حلّ المشكلات 17%، ومهارة الاستنباط 14%، ومهارة الاستنتاج 11%، وكلّ من التّفسير ومعرفة الافتراضات 8%، والطّلاقة 6%، والمرونة 6%، والأصالة 5%، ثمّ كتاب العاشر بنسبة 30.6% وقد جاءت النّتائج كالآتي: مهارة تقويم الحجج 26%، والاستنباط 23%، وحلّ المشكلات 23%، بينما الأصالة 2%، والطّلاقة 3%، والمرونة 2%، والاستنتاج 9%، والتّفسير7 %، ومعرفة الافتراضات6%، وأقلّها كتاب التّاسع بنسبة 28.8%، حيث كانت النّسب حسب الآتي: مهارة حلّ المشكلات 26%، وتقويم الحجج 21%، ومهارة الاستنباط 17%، بينما الأصالة 8%، والطّلاقة 4%، والمرونة 4%، والاستنتاج 10%، والتّفسير 8%، ومعرفة الافتراضات 4%، . وانبثق من الدّراسة عدّة توصيات ومقترحات أهمّها ضرورة إثراء كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة لمهارات التّفكير المنتِج وخاصّة قليلة التّوافر والعمل على توازنها في الكتب.

الكلمات المفتاحيّة: مهارات التّفكير، التّفكير المنتِج، التّربية الفنّيّة، المرحلة الأساسيّة.

1- المقدّمة وخلفيّة الدّراسة:

يعدّ الاهتمام بالتّفكير موضوعًا قديمًا منذ نشأة الإنسان، فقد كان متطلّبًا لاستخدام العقل في التّكيّف مع تحدّيات البيئة من أجل البقاء، وازداد اهتمام العالم بشكل ملفت بموضوع التّفكير، وقد اتّضح ذلك في العديد من البحوث والدّراسات، وازداد الاهتمام بتعليم التّفكير في البرامج التّدريبيّة والتّربويّة، والعمل على تطويره تماشيًا مع مبادئ التّربية الهادفة بكلّ أبعادها؛ لتمكين المتعلّمين من استثمار أقصى قدراتهم وطاقاتهم الإبداعيّة لمواكبة مستجدّات العصر.

وقد جاء في مواضع متنوّعة في الذّكر الحكيم إشارات للتّفكّر حيث نستشهد بقوله تعالى: ﴿وَأَنْزَلْنَا إِلَيْكَ الذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (النّحل، 44)، وقوله تعالى: ﴿وَهُوَ الَّذِي مَدَّ الْأَرْضَ وَجَعَلَ فِيهَا رَوَاسِيَ وَأَنْهَارًا وَمِنْ كُلِّ الثَّمَرَاتِ جَعَلَ فِيهَا زَوْجَيْنِ اثْنَيْنِ يُغْشِي اللَّيْلَ النَّهَارَ إِنَّ فِي ذَٰلِكَ لَآيَاتٍ لِقَوْمٍ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (الرّعد، 3)، وهي دعوة صريحة للتّفكّر في ملكوت اللّه، والحثّ الرّبّانيّ على التّفكير، وبيّنة على أهمّيّته في التّأمّل في الحياة، وبيان نعمة اللّه على الإنسان وما ميّزه به على كافّة المخلوقات ألا وهو العقل، ومن المعروف أنّ التّفكير يسهم في البقاء واستمرار الحياة، من خلال تزويد الفرد بأدوات تمكّنه من التّفاعل بشكل منتِج وحلّ المشكلات بطرق إبداعيّة ورفع مستوى الإنتاجيّة وتطوير المجالات المختلفة لمقوّمات الحياة (مصطفى، 2013).

ومن الأهداف الرّئيسة للمؤسّسات التّربويّة والتّعليميّة: التّعليم وفق مهارات التّفكير المنتِج؛ فقد أكّد تقرير خبراء اليونسكو للقرن الحادي والعشرين، ضرورة إتاحة المجال للفرد للتّفكير والإبداع في عالم التّغيير السّريع (الكريطي، 2019).

ومن المباحث الدّراسيّة الّتي اهتمّت بتنمية التّفكير بأشكاله المختلفة التّربية الفنّيّة، إذ إنّ للفنّ دور في توجيه سلوك الفرد وتحفيزه على الإبداع، والتّربية الفنّيّة تعدّ ضمانًا لنموّ متعلّم مبدع بمظاهر متعدّدة: كالنّموّ في زوايا الرّؤية الفنّيّة والإبداعيّة، وتذوّق الجمال، وإصدار الأحكام، كما أنّ التّربية الفنّيّة تعمل على تنمية الفرد من الجانب العقليّ، والجانب الانفعاليّ والنّفسيّ والاجتماعيّ، والجانب المهاريّ، وتسهم إلى جانب المباحث الأخرى كمنظومة متكاملة في تحقيق النّموّ السّليم للمتعلّم بما يتّفق مع قدراته العقليّة والنّفسيّة إذ أنّها ليست للتّرفيه فقط بل هي من أجل تحقيق أهداف النّظام التّربويّ (عايش، 2008).

ولمّا كانت الكتب المدرسيّة مصدرًا للمعلّم والمتعلّم؛ فهي المرجع والوسيط للتّواصل بينهما، وتعلّم التّفكير بأنماطه المختلفة وتنميته، وبالرّغم من تعدّد مصادر التّعلّم كاستخدام الإنترنت والحاسوب؛ فإنّ الكتاب المدرسيّ يعدّ أداة رئيسة في بناء المتعلّم ومرجعًا أساسيًّا، وقد أوصت العديد من الدّراسات كدراسة (شاهين، 2020)، ضرورة إثراء الكتب المدرسيّة، ومنها كتب التّربية الفنّيّة، بمهارات التّفكير المنتِج، لإنتاج جيلٍ مفكّر مبدعٍ يواكب متطلّبات العصر، ويرى الشّهري (2017) أنّ التّعليم من أجل التّفكير هدفًا تربويًّا مهمًّا تسعى إليه المؤسّسات التّربويّة بحيث ينعكس على المجتمع بشكل عام، فكان من الضروريّ تطوير الكتب والمناهج الدّراسيّة بحيث تدفع المتعلّم وتستثير تفكيره للوصول إلى التّفكير المنتِج المطلوب من أجل تطوّر الحياة المتسارع، فالمتعلّم للفنّ يحتاج للوصول إلى مرحلة الإبداع المنتِج كي ينتِج عملًا فنّيًّا.

وقد جاءت هذه الدّراسة لاستكشاف تضمين كتب التّربية الفنّيّة لمهارات التّفكير المنتِج.

مشكلة الدّراسة:

لاحظت الباحثة من خلال العمل في الميدان التّربويّ تدنّيًّا في مستوى مهارات التّفكير المختلفة لدى الطّلبة، وقد أظهر ذلك نتائج اختبارات مثل الاختبار الوطنيّ الّذي تطبّقه وزارة التّربية والتّعليم لبعض المباحث الدّراسيّة (وزارة التربية والتعليم الأردنية، 2021)، وقد يعود هذا الأمر إلى العديد من الأسباب المتعلّقة بعناصر العمليّة

التّعليميّة من مناهج ومعلّمين وبيئة تعليميّة، وبالرّجوع إلى الأدب النّظريّ من دراسات تمّت الإشارة إلى تدنّي مدى تضمين الكتب المدرسيّة لمهارات التّفكير المنتِج كدراسة (الأسمر، 2016) ودراسة (كميل وملحم، 2019)، علمًا بأنّ من أهداف المناهج المدرسيّة استثارة تفكير الطّلبة وتشجيعهم على أن يصبحوا مفكّرين منتِجين والعمل على تنمية الابتكار وتدفّق الأفكار والخيال (وزارة التّربية والتّعليم، 2017).

ونظرًا لأهمّيّة المرحلة الأساسيّة: الثّامن، والتّاسع، والعاشر، وما تحتويه من أنشطة ومعارف تنمّي شخصيّة المتعلّم وتحسّن قدراته ومهاراته في التّفكير، وتطوّر لديه التّفكير المنطقيّ والتّفكير النّاقد ووضع الفرضيّات بأسلوب إبداعيّ، يزيد من قدرته على حلّ المشكلات بأسلوب علميّ، فإنّ هذا ما أثار فضول الباحثة لإجراء هذه الدّراسة، باعتبار هذه المرحلة متوسّطة بين المراحل الدّراسيّة اللّازمة لصقل شخصيّة المتعلّم باستخدام مهارات التّفكير المنتِج.

لذا قامت الباحثة بطرح المشكلة من خلال التّساؤلات الآتية:

أسئلة الدّراسة:

1- ما مهارات التّفكير المنتِج المقترح توافرها في كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ؟
2- ما مهارات التّفكير المنتِج الواردة في كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ؟

أهداف الدّراسة:

1. الكشف عن مهارات التّفكير المنتِج المقترح توافرها في كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ؛ بإعداد مصفوفة بهذه المهارات.
2. الكشف عن مهارات التّفكير المنتِج الواردة في كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ.

أهمّيّة الدّراسة:

تكمن أهميّة الدّراسة في كونها الأولى والوحيدة الّتي تختصّ في مهارات التّفكير المنتِج في كتب التربية الفنّيّة.

- **الأهميّة النّظريّة:** تفيد الدّراسة بتقديم بطاقة تحليل تفيد الباحثين في مجال التّفكير المنتِج، وقد تساعد المعلّمين والتّربويّين ذوي الاختصاص في التّعرّف على مهارات التّفكير المنتِج الواردة في كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة.
- **الأهميّة العمليّة:** كما تأتي الأهمّيّة في أنّها من المتوقّع أنْ تساعد ذوي الاختصاص في الوزارة في تطوير المناهج حسب مهارات التّفكير المنتِج المقترح تعليمها من خلال حصص التّربية الفنّيّة، وأيضًا توجّه المشرفين التّربويّين لتدريب المعلّمين على تطبيق مهارات التّفكير المنتِج في الحصص الصّفّيّة، وكذلك تشجّع الباحثين في إعداد دراسات مماثلة لمواد أخرى كالتّربية الإسلاميّة والاجتماعيّات وغيرها.

حدود الدّراسة ومحدداتها:

يتمّ تنفيذ الدّراسة ضمن الحدود الآتية:

- اقتصرت الدّراسة على مهارات التّفكير المنتِج الواردة في كتب التّربية الفنّيّة للصّفوف (الثّامن والتّاسع والعاشر) الأساسيّ بجزأيها الأوّل والثّاني، لعدم وجود كتب لباقي الصّفوف. طبعات كتب 2021.
- الحدود البشريّة: مستوى طلبة الصّف (الثّامن والتّاسع والعاشر) الأساسي.
- الحدود المكانيّة: مدارس المملكة الأردنية
- الحدود الزّمانيّة: طبعات كتب 2021 تمّت الدّراسة في 2022.
- المحدّدات: اقتصرت الدّراسة على كتب الصّفوف (الثّامن والتّاسع والعاشر) الأساسي، لا يوجد كتب للصّفوف من أوّل وحتى السّابع الأساسي فقط يوجد أدلّة.

التّعريفات الإجرائيّة والاصطلاحية:

- **المهارة**: إتقان العمل الفنّيّ بأقلّ وقت وجهد.
- **التّفكير**: عمليّة عقليّة ذهنيّة، تسهم في تميّز طلبة الصّفّ (الثّامن والتّاسع والعاشر) الأساسيّ عن غيرهم فيما يقدّم من نفع من أجل الحياة والبشريّة.
- **التّفكير المنتِج**: أحد أشكال التّفكير الّتي تجمع بين مهارات: الأصالة، والطّلاقة، والمرونة، والاستنتاج، والتّفسير، ومعرفة الافتراضات، والاستنباط، وتقويم الحجج، وحلّ المشكلات المشار إليها في بطاقة التحليل الملحق (ب).
- **التّربية الفنّيّة**: تزويد المتعلّمين للفنّ في صفوف (الثّامن والتّاسع والعاشر) الأساسيّ، بالمعارف والخبرات والقيم والمهارات الإبداعيّة، وتعديل سلوكهم من خلال الفنّ.
- **كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة**: كتب التّربية الفنّيّة المدرسيّة الّتي أقرّتها وزارة التّربية والتّعليم الأردنية للصّفوف (الثّامن والتّاسع والعاشر) الأساسيّ للفصلين الدّراسيّين الأوّل والثّاني، لعام 2021-2022.
- مهارة: أحكمه وصار به خارقًا؛ فهو ماهر (مجمّع اللّغة العربيّة د. ت).
- المهارة: هي قدرة الفرد على القيام بمهمّة محدّدة بطريقة فعّالة تشير إلى الكفاءة والخبرة والقدرة على الإنجاز (Chat.openai 2023).
- التّفكير: إعمال العقل في مشكلة للتوصّل إلى حلّها (مجمّع اللّغة العربيّة د. ت).
- التّفكير: عمليّة يقوم بها العقل، يستخدمها الإنسان لتحليل المفاهيم والمعلومات والأفكار واستيعابها وهي تسمح له باتّخاذ القرارات الصّحيحة والاستنتاجات والمنطقيّة (Chat.openai 2023).
- التّفكير: عمليّة عقليّة لمنظومة من النّشاطات بعد التّعرّض لمثير فكري أو حسّي يجعله يعيد ترتيب هذه المنظومة بطريقة جديدة لإيجاد حلّ (مجمّع اللّغة العربيّة 2011).
- التّفكير المنتج: من أنواع التّفكير، يهدف إلى انتاج أفكار جديدة وحلول مفيدة للتّحدّيات والمشكلات، ويتطلّب الإبداع والابتكار (Chat.openai 2023).
- التّربية الفنّيّة: تعدّ من فروع التّربية الّتي تركّز على تنمية المهارات الفنّيّة والإبداعيّة، وتعتبر جزءًا أساسيًّا في التّعلّم الشّامل والمتوازن، لتعزيزها الإبداع والخيال وتنميتها لمهارات التّواصل واهتمامها بالجوانب المعرفيّة والوجدانيّة والنّفس حركيّة (Chat.openai 2023).

2-الإطار النّظريّ والدّراسات السّابقة.

أولاً-الإطار النّظريّ:

2-1-1-التّربية الفنّيّة:

تشير وزارة التّربية والتّعليم (2017) إلى أنّ الفنّ يعتمد على المهارة والذّوق والممارسة، ويعدّ دافعًا لتجديد الحياة، وإضافة المبتكر إليها، ومعنى الفنّ اصطلاحًا (الصّناعة) وأصل الكلمة اللّاتيني (Arts)، وتعني النّشاط الصّناعيّ النّافع عامّة، وكلمة صناعيّ تشير قديمًا إلى المهارة بأنواعها: العقليّة والاجتماعيّة والحركيّة والأدائيّة والدّقة والمنفعة، وتشير كذلك إلى ما يتعلّمه الفرد من أشغال يدويّة، أمّا في العصر الحديث فيضاف إلى العناصر السّابقة عناصر الإبداع والحداثة وحلّ المشكلات مضافة لتعديل السّلوك، وتحسين التّربية عن طريق ممارسة الفنّ.

أمّا خيّاط (د.ت) فيعرّف الفنّ: بأنّه التّعبير الخارجيّ بواسطة خطوط وألوان، أو حركات، أو ألفاظ و أصوات، عمّا يدور في النّفس من تأثّرات، ويعرّفه فيشر Fisher (1998) بأنّه وسيلة الفرد للاندماج، والالتقاء في الواقع والعالم، والتّعبير عما يمرّ به من تجارب، أمّا كولنجوود Colingwood (2001) يعرّفه بالصّنعة، والفنّ في علم الجمال حسب

ريد (Red, 1998) كلّ جالب للمتعة، ويشير السّعود (ج1 2010) إلى تعريف تولستوي للفنّ بدوره في حياة الإنسانيّة حيث إنّه وسيلة للاتّصال بين الأفراد وليس للتّذوّق الجماليّ، لذا يشترط للفنّ الأصالة، والتّميّز، ووضوح التّعبير، حيث يعدّ الفنّ صورة للتّاريخ الإنسانيّ؛ فقد خلّد الفراعنة وفينوس، وجعل الجيرنكا أشهر قرية إسبانيّة من خلال لوحة من رسم بيكاسو.

يشير الحيلة (2008) الى أنّ من خصائص الفنّ: اعتماده على الحواسّ، وأنّه ذو طبيعة مادّيّة، فمثلًا الموسيقى ترتبط بحاسّة السّمع، والرّسم بحاسّة البصر، والنّحت بحاسّة اللّمس، وارتباطه بالخبرة الجماليّة، حيث إنّها نشاط خلّاق ومبتكر، ويذكر شوقي (1998) أنّ كلّ إنسان يعدّ فنّانًا إذا استطاع صياغة أفكاره التّعبيريّة في عمل يمكّن الآخرين وعي ما فيه وتقبّله.

أمّا ابن خلدون (المشار إليه في لعيبي، 2010) فيرى أنّ الصّنائع والعلوم هما نتاجا الفكر ولها أسبابًا طبيعيّة، بل تحدث عن طريق الخبرة والممارسة والتّجربة، ولم ترد كلمة فنّ لدى ابن خلدون واستبدلها بكلمة الضّرب، فيقول ضروبًا كثيرة من المهارات والمعارف بدل فنونًا كثيرة، وهو ينفي الحاجة الجماليّة، ويَعتبر الحِرف الفنّيّة صِناعة ذات منفعة لكسب العيش، ويُعدّه ازدهارًا حضاريًّا واقتصاديًّا.

ويشير السّعود (ج1 2010) إلى أنّ العمل الفنّيّ كلّ ما ينتجه الفرد ويجلب السّرور لدى النّفس الإنسانيّة، من خلال الإمكانات المتوفّرة لإنتاج شيء جديد أو إعادة تطوير آخَر موجود أصلًا، والتّربية الفنّيّة تسعى لتوظيف المهارات المختلفة، والأساليب المتنوّعة للارتقاء بالأجيال نحو أهداف منشودة، لتطويرهم في حلّ المشكلات، وتعديل سلوكهم، وتنميتهم في جميع النّواحي منها العقليّة والحسّيّة والجسميّة والاجتماعيّة.

وترى الباحثة أنّ التّربية الفنّيّة عملية تربويّة قائمة على ميول المتعلّم لتعزيز قدراته الإبداعيّة، من خلال التّفكير وتنشيط التّخيّل، وتنمية الذّوق وتعديل السّلوك، من خلال تدريبه على ما ينفعه من المهارات والعادات، وتزويده بالمعلومات الّتي تنظّم تفكيره لإنتاج الأعمال الفنّيّة، ومواجهة الحياة والتطوّر المتسارع، وترى أنّ التّربية الفنّيّة تختلف عن العلوم؛ بأنّها شاملة وتتّسع لكلّ أنواع ومجالات العلوم.

تاريخ الفنّ:

يشير شوقي (1998) إلى الفنّ كصورة لذكريات مرتبطة بواقع الحياة منذ الوجود، لذا يَعتبر الفنّ قد سبق اللّغة والكتابة، والدّليل تؤكّده جدران الكهوف من رسوم تعود إلى العصور الحجريّة، وكانت العمارة ملازمة لأنواع الفنون المختلفة كالنّحت والتّصوير، حتى بداية 4000 ق.م، واستخدموا إلى جانب الحجر الطّين والمعادن ليتميّز العمل الفنّيّ بشيء جديد، وقد ظهرت في الفنون المكتشفة مهارة عالية لنقل الواقع.

وأشار الحيلة (2008) أنّه عند قيام الثّورة الصّناعيّة جاءت الحاجة إلى رسّامين ومصمّمين في المصانع الأمريكيّة، كي يتمكّنوا من منافسة الصّناعات الخارجيّة؛ فطالبوا الحكومة بتدريس الفنّ في المدارس، وبعد ذلك صار للفنّ مهنة تعبيرٍ عن النّفس، والمشاعر والانفعالات، وخاصّة بعد الحرب العالميّة الثّانية فقد باتت الحاجة ملحّة للشّعور بالأمان، والتّركيز على قدرات الفرد الإبداعيّة، بإتاحة الفرص له للتّعبير بحرّيّة، واتّضحت أهمّيّته في صقل شخصيّة المتعلّم.

يذكر شوقي(1998) أنّ للتّربية الفنّيّة ثلاث مراحل تاريخيّة وهي: المرحلة الأولى الأمشق، والمرحلة الثّانية الرّسم من الطّبيعة، والمرحلة الثّالثة: التّعبير الحرّ.

المرحلة الأولى:

الأمشق: وتعني القدوة الحسنة أو مثال حسن، يقتدى به وممشوق تعني القوام الحسن، وهي رسوم مسطحة ذات بعدين (طول وعرض)، مقسّمة إلى مجموعات متدرّجة من السهل إلى الصّعب جاءت ليقتدي بها الطّلبة

في عمليّة التّقليد والمحاكاة، وفي هذه المرحلة كانت وظيفة المعلّم تدريب الطّلبة على طريقة رسم الأشكال الهندسيّة مبتدئًا بالخطوط ثمّ تشكيل المساحات بدقّة، والالتزام بحدود الشّكل عند وضع الألوان، والنّقل بشكل حرفيّ أي محاكاة وتقليد، وفي هذه المرحلة تمّ إغفال الجوانب الشّخصيّة للمتعلّم.

المرحلة الثّانية:

الرّسم من الطّبيعة: انتقل التّعلّم في الرّسم في هذه المرحلة إلى الطّبيعة الصّامتة الّتي تُعنى برسم الطّبيعة أو القطع المصنوعة، ويطلب من الطّلبة رسمها كما هي، وتعتبر امتدادًا مطوّرًا للمرحلة السّابقة.

المرحلة الثّالثة:

في هذه المرحلة كانت مهمّة المعلّم تحفيز وتشجيع الطّلبة، من خلال سرد القصص التّاريخيّة أو الأحداث، والطّلب منهم التّعبير عنها وصارت التّربية الفنّيّة تُعنى بتنمية الخيال والشّعور وتنمية شخصيّته من خلال الفكر وهذا ما عُرف بالتّعبير الحرّ المطلق وهو القسم الأول لهذه المرحلة أمّا القسم الثّاني فهو التّعبير الحرّ الموجّه حيث اتّضحت الغاية من الحرّيّة في التّربية الفنّيّة، والّذي ساعد في فهم دور التّربية الفنّيّة في نموّ المتعلّم الشّامل والمتوازن، بما يتناسب مع التّسارع الحاصل في المعلومات، والتّكنولوجيا والّتي تستهدف بناء الفرد حضاريًّا من خلال الفنّ.

2-1-2-التّربية الفنّيّة في الأردنّ:

إنّ بدايات الاهتمام في التّربية الفنّيّة فعليًا في الأردنّ كان في عام 1955م حيث كانت تدرَّس للمرحلة الابتدائيّة فقط باسم مادّة الرّسم، تمّ تطويرها بتدريب معلّمين وتأهيلهم، وابتعاثهم للدّراسة من قبل وزارة التّربية والتّعليم، وافتتاح كليّات في الجامعات لتعليم الفنون المختلفة وتطوير المناهج بما يتناسب مع العصر (السّعود، ج2 2010).

وقد أشارت وزارة التّربية والتّعليم (2020) إلى تطوّر جادّ في الفنون الغربيّة بسبب ظهور المدارس الفنّيّة المتتابعة في الغرب في العصر الحديث، ممّا أكسبها مكانة راسخة وتأثيرًا على الفنون العالميّة وظلّ تأثيرها مستمرًّا خلال عصور النّهضة حتى وصلت إلى الكلاسيكيّة، وما تبعها من ظهور اتّجاهات فنّيّة في أوروبّا كان لها الأثر على حركة الفنّ التّشكيليّ في الأردنّ، وتجلّى تأثّرها بالفنون الغربيّة واتّجاهات الفنّ الأوروبّيّ ويمكن تقسيمها إلى مراحلٍ ثلاث وهي كالآتي:

- المرحلة الأولى: النّشأة: وفيها اقتصرت الأعمال على محاكاة الواقع وتقليده أي النّقل الحرفيّ فيه لتوثيق مظاهر البيئة الأردنيّة والحياة فيها، ومشاهدة الطّبيعة بأطيافها، ويغلب على أسلوب الرّسم المدرسة الانطباعيّة والواقعيّة باستخدام الألوان الزّيتيّة أو المائيّة، وكان أغلب فنّاني هذه المرحلة من خارج الأردنّ والّذين حظوا باهتمام خاصّ من صاحب الجلالة طيّب اللّه ثراه الملك عبد اللّه المؤسّس، وكان لهم دورٌ رئيسٌ في تكوين الحركة الفنّيّة في الأردنّ، وخاصّة في مجال الرّسم والتّصوير.
- المرحلة الثّانية: إرساء الأساس أو بداية الفنّ التّشكيليّ في الأردنّ: وفيها تتلمذ مجموعة من الفنّانين الأردنيّين على أيدي هؤلاء الفنّانين الأجانب، وأصبح من الضّروريّ تدعيم الحركة الفنّيّة في الأردنّ من خلال الدّراسات الأكاديميّة في هذا المجال.
- المرحلة الثّالثة: مرحلة النّهضة: وبعد جيل التّأسيس الفاعل في إنشاء الحركة التّشكيليّة خلال نهاية الخمسينيّات من القرن الماضي ظهر عددٌ من الفنّانين الّذين درسوا الفنّ وبدأ نشاطهم الفنّيّ بالظّهور واستمرّ حتى السّبعينيّات، وسمّيت هذه الفترة بالمرحلة الذّهبيّة للحركة الفنّيّة التّشكيليّة المعاصرة في الأردنّ، وقد برز دور وزارة الإعلام الدّاعم للحركة الفنّيّة التّشكيليّة بإنشائها دائرة الثّقافة والفنون ومعهد الفنون والموسيقى، وساهمت في دعم الفنّانين كذلك بتوفير بيئة مناسبة لعرض أعمالهم، ومن ثمّ تمّ إنشاء رابطة الفنّانين

الأردنيّين، فتبعها تأسيس الجمعيّة الملكيّة للفنون الجميلة، برئاسة سموّ الأميرة وجدان، وانبثق منها المتحف الوطنيّ للفنون الجميلة، من أجل رعاية الحركة الفنّيّة وعرض الأعمال، وتبادل إقامة المعارض مع المتاحف العالميّة، ثمّ تأسيس قسم للفنون الجميلة في جامعة اليرموك في بداية الثّمانينات ثمّ تبعها تأسيس كليّات في جامعات أخرى في الأردنّ، ممّا ساهم في تنشيط الحركة الفنّيّة ودعم الفنّانين.

أهمّيّة التّربية الفنّيّة:

يشير السّعود (ج1 2010) إلى أنّ مبحث التّربية الفنّيّة لم يأتِ عبثًا، لكونه يحمل أهدافًا مهمّة، لا يمكن لأيّ مبحث آخر أن يقوم بنفس الدّور، ومن أهدافه: إدراك وفهم كلّ ما يُستشعر من خلال الحواسّ، التّعبير عمّا يشعر به الفرد وفق ضوابط اجتماعيّة، ومساعدة الفرد على النّموّ في الجوانب المختلفة مثل: الجانب الوجدانيّ والّذي ينمّي قدرته لاكتساب سلوكيّات إيجابيّة من خلال قيم أخلاقيّة، وتنشئته على قيم المواطن الصّالح، وتعزيز انتمائه الوطنيّ، وشعوره بالمسؤوليّة واحترام الآخرين، والجانب المهاريّ في استخدام الموادّ والأدوات بطرق سليمة، من خلال التّدريب العمليّ لإنتاج أعمالٍ فنّيّة، والجانب الفكريّ الّذي ينمّي قدرته على اكتساب الثّقافة والمعارف ممّا يساعده في الكشف عن الحقائق وتنمية قدرته على حلّ المشكلات الّتي يواجهها من خلال الفنّ.

ويضيف السّعود (ج1 2010) الجانب الجماليّ الّذي ينمّي قدرة الفرد على التذوّق الفنّيّ وتقدير الجمال ممّا يؤدّي إلى تنمية القدرة على إصدار الحكم، والجانب الإبداعيّ الّذي ينمّي قدرته الإبداعيّة أي رؤية المألوف بطريقة جديدة غير مألوفة ومتميّزة، وكذلك يفرّغ طاقاته ويستثمر وقته، والجانب الاجتماعيّ حيث تنمّي التّربية الفنّيّة الثّقة بالنّفس وحُبّ المبادرة والاعتماد على الذّات، بالإضافة للتّكيّف مع المجتمع وحبّ التّعاون والعمل بروح الجماعة، أمّا الجانب الإدراكيّ فالتّربية الفنّيّة تنمّي القدرة على دقّة الملاحظة وإدراك التّفاصيل والحساسية للمشكلات؛ فهي وسيلة حسّيّة هامّة من الوسائل المعرفيّة توازي الوسائل العلميّة الّتي تساعد الفرد على فهم بيئته، ومن خلال الرّسم أو الأشغال اليدويّة يتعلّم طريقة التّفكير العلميّة وطرق تطبيقها في مختلف الميادين، وكذلك تربط التّربية الفنّيّة بين المباحث الدّراسيّة الأخرى؛ فالمتعلّم يستطيع ترجمة بعض الحقائق بالرّسم لتسهيل عمليّة التّعلّم، وهنا تتّضح غاية التّربية الفنّيّة في تربية الفرد وتمكينه من النّموّ الوجدانيّ والجماليّ ضمن إطار اجتماعيّ.

ويؤكّد شوقي (1998) أنّ التّربية الفنّيّة تغيير وتعديل لسلوك المتعلّم من خلال الفنّ، لذا لها أهمّيّة كبيرة في العلوم الإنسانيّة الحديثة والمعاصرة، لارتباطها بمجالات الحياة المتنوّعة، ودورها في تحديد سلوك الفرد واتّجاهاته، والّتي تقاس من خلال أنواع تفكير الفرد في الدّول المتحضّرة الّتي تهتمّ بالفنون، وهي جوهر التّربية الوجدانيّة، الّتي تدعم الفرد روحيًّا وتثري اهتمامه الفكريّ والعلميّ، وتكمن أهمّيّة تدريس التّربية الفنيّة في مساهمتها في تحقيق النّتاجات العامّة للعمليّة التّربويّة، وتحقيق نموّ الفرد بشكل متوازن ومتكامل بالتّشارك مع جميع المباحث الدّراسيّة، بتوافقٍ مع قدراته العقليّة والوجدانيّة والجسميّة، وكذلك تكمن الأهمّيّة من خلال تحقيقها للنّتاجات الخاصّة، كالتّعبير الفنّيّ وتنمية دقّة الملاحظة لدى المتعلّم والارتقاء بمهارات التّفكير، وتدعيم الرّابط الإنسانيّ بالإضافة لإكسابه المهارات العمليّة، لتنمية النّواحي الإبداعيّة الابتكاريّة، وتنمية المهارات المختلفة وتهذيب السّلوك وتعزيز الانتماء.

أقسام التّربية الفنّيّة:

تقسم التّربية الفنّيّة كما ورد في الحيلة (2008) إلى جانبين لكلّ منهما مسار، فالأوّل هو الجانب النّظريّ الّذي يهتمّ بالنّشء منذ طفولتهم المبكّرة وحتى ما بعد المراهقة، إلى جانب الاهتمام بالنّاحية الإبداعيّة للمتعلّم وكذلك النّفسيّة، إلى أن وصل الاهتمام إلى النّواحي التّثقيفيّة عند الكبار، والجانب الثّاني التّطبيقيّ أي العمليّ، الّذي يشمل مجالات الفنون كافّة ومنها:

- الفنون التّشكيليّة: ويعني كلّ ما يؤخذ من طبيعة الواقع ويعاد صياغته بتشكيل جديد، والتّشكيليّ: فنّان باحث، يعيد صياغة الشّكل المأخوذ من واقع محيطه، وبتعدّد الصّياغات وُضعت تحت عناوين مختلفة تدعى المدارس الفنّيّة، مثل: (الواقعيّة، الانطباعيّة، السريالية، التّعبيريّة، ...وغيرها).
- الفنون التّطبيقيّة: وهي الّتي تحتاج إلى تطبيق عمليّ وممارسة مهارة مثل النّحت والنّسيج والحرف أو الأشغال اليدويّة.
- الفنون الصّناعيّة: ما وصل إليه الفرد من إبداع في إنتاج صناعة سيّارات أو طائرات وأجهزة.
- الفنون التّعبيريّة: كفنون المسرح والتّمثيل.
- الفنون الشّعبيّة: وهي تعود للشّعب وإبداعاته، وما يميّزه ويتمّ توارثه عبر الزّمن والأجيال كالأثواب أو السّجّاد.

ويمكن تقسيم الفنّ من جهة أخرى إلى فنّ مرئيّ بصريّ يعتمد على تذوّق الجمال فيها على حاسّة البصر، وفنّ سمعيّ يعتمد على حاسّة السّمع في تذوّق جمالها.

أهداف مبحث التّربية الفنّيّة:

إنّ من أهداف مبحث التّربية الفنّيّة كما وضّحتها وزارة التّربية والتّعليم (2013)، اكتساب المهارات الأساسيّة والمعارف لإدراك أسس وعناصر الأعمال الفنّيّة، واستشعار عظمة الخالق الواضحة في مظاهر خلقه.

وقد اختصّت مباحث التّربية الفنّيّة الأردنيّة بمحاورٍ متنوّعة، على شكل وحدات تعليميّة مثل التّعبير الفنّي بالرّسم والتّلوين، والتّصميم، و تاريخ الفنّ، بالإضافة للتّشكيل والتّركيب والبناء، والفنون المسرحيّة، والفنّ وتطبيقات الحاسوب؛ فكان من أهدافها أيضًا معرفة خصائص الفنّ الإسلاميّ والعالميّ، وتوظيف خبرات ومهارات المتعلّمين لتمكينهم من تطوير واستخدام الخامات في الإنتاج الفنّيّ، لحلّ المشكلات والمواقف الّتي يواجهونها من خلال التّواصل والتّعاون مع الزّملاء، والتّفاعل مع الآخرين للوصول إلى السّلوك الإيجابيّ، والنّقطة البالغة الأهمّيّة هي إدراك مهارات التّحليل والنّقد الفنّيّ من خلال المشاركة في المناسبات الوطنيّة والدّينيّة، وتنمية المهارات اللّغويّة وتعزيز ثقتهم بأنفسهم من خلال توظيف إبداعهم في الدّراما، بالإضافة للإسهام في الإنتاج الفنّيّ العام الوطنيّ، من خلال الأعمال الفنّيّة المنتَجة من الخامات البيئيّة وتوظيف الوسائل التّقنيّة واستخدامها باعتبار أنّ الفنّ طاقة إنتاجيّة.

ويذكر شوقي (1998) أنّ من أهداف التّربية الفنّيّة:

- أنّها تعدّ إثراءً مفاهيميًّا: فهي تنفرد عن غيرها من الميادين بمفاهيم خاصّة تنمّي الإدراك؛ فتعمل على تنشيط الفكر والإدراك الحسّيّ، الّذي يعني الفكر بمفاهيم لفظيّة وبصريّة.
- تساعد في التّعبير عن الذّات: يعتبر الفنّ وسيلة تمكّن الفرد من التّعبير عمّا بداخله من مشاعر وأحاسيس وأفكار وهذا ما يعرف بالإشباع الذّاتيّ.
- الإدراك الكامل للعالم وما يحتويه: فهي تتوسّع بنظر الفرد إلى ما حوله ليس فقط بالجوانب المادّيّة بل بالجانب الجماليّ كذلك.
- وسيلة لشغل الفراغ، وتنمية المهارات المختلفة (كالعضليّة من خلال التّآزر الحركيّ)، ووسيلة لاحترام العمل اليدويّ، والتّنفيس عن المشاعر، وعلاج بالفنّ، ووسيلة لتنمية القدرات الابتكاريّة، وتوضيح المباحث الدّراسيّة، وكذلك لتأكيد القيم الاجتماعيّة، ووسيلة لتأكيد القيم الأخلاقيّة والدّينيّة.

منهاج التّربية الفنّيّة:

يعرّف منهاج التّربية الفنّيّة بأنّه كلّ ما تقدّمه المدرسة داخلها أو خارجها من أنشطة فنّيّة بشكل مقصود أو غير مقصود، وتحتوي على مهارات وقيم واتّجاهات وخبرات، تساعد في تحقيق رسالتها وفق خطّة تساعد الطّلبة

ليُنتجوا أعمالًا فنّيّة، فالمنهاج الحديث للتّربية الفنّيّة يركّز على المهارات والمعارف الّتي تُعنى بالتّعبير الفنّيّ بالرّسم والتّلوين أو تصميم الخامات وتشكيلها، بالإضافة لاستخدام الحاسوب في التّصميم والرّسم وتدريب الطّلبة على المهارات الأساسيّة في الإنتاج، وبهذا فالتّربية الفنّيّة تلعب دورًا مهمًّا وأساسيًّا في نهوض عمليّة التّعليم بتنمية الفرد ليكون فعّالًا بشكل إيجابيّ في المجتمع، من خلال العمل على تنمية ثقافته وقدرته على التّعبير؛ فهي توفر فرصًا غزيرة للابتكار ثمّ الإنتاج (السّعود، ج1 2010)

وتشير وزارة التّربية والتّعليم (2017) إلى اعتبار التّربية الفنّيّة من المباحث المهمّة للمتعلّم الّذي هو محور عمليّة التّعلّم والتّعليم، علمًا باختلاف هذا المبحث عن بقيّة المباحث الدّراسيّة من حيث التّخطيط والإعداد والتّنفيذ بالإضافة للتّقويم، باختلاف قدرة المعلّم على الإدارة الصّفّيّة ومتابعة المتعلّمين، فالتّربية الفنّيّة تجمع بين التّربية والفنّ، فالتّربية تُستخدم لتعديل السّلوك وتطوير العقول وحلّ المشكلات وتربية الجيل وتنمية الجوانب العقليّة المعرفيّة والنّفسيّة والمهاريّة ..إلخ، وكذلك تعمل على التّفاعل بين المعلّم والمتعلّم والموضوع، الّذي من شأنه تعزيز التّعاون وروح العمل الجماعيّ لديهم وتنمية مهارات التّفكير المختلفة وإعدادهم للحياة، كما يعمل مبحث التّربية الفنّيّة على إيجاد التّوازن والتّكامل بين ميادين أربعة للمنهج وهي: تاريخ الفنّ، والنّقد الفنّيّ، والتذوّق الفنّيّ والجماليّ، بالإضافة للإنتاج الفنّيّ، الّذي نادى به اتّجاه يسمّى (التّربية الفنّيّة كأحد ميادين المعرفة المنظّمة)، وهو اتّجاه جديد لمناهج التّربية الفنّيّة الحديثة هدفه تدريس الفنّ كونه أسلوبًا منظّمًا داخل العمليّة التّعليميّة، لتكوين فهم للفنّ متكامل وفي إطار التّربية الفنّيّة، فبتاريخ الفنّ ينمو الجانب التراثيّ عند المتعلّم، ويهتمّ بمعرفة مساهمات الفنّانين وإنتاجهم من أعمال فنّيّة في مختلف الثّقافات والمجتمعات، ومعرفة دور الفنّ في التّاريخ والثّقافة وما يصاحب تطوّر الفنّ من إنتاج، والإنتاج الفنّيّ موازٍ للإبداع، ويعدّ ميدانًا لممارسة المتعلّم عمليّات عديدة مثل التّفكير والإدراك والإحساس والخيال.

والتذوّق الفنّيّ والجماليّ ما هو إلّا انعكاس نقديّ للفنّ، وهما متلازمان لا يمكن أن تتمّ عمليّة النّقد الفنّيّ دون التذوّق الفنّيّ والجماليّ له، وهما ينمّيان القدرات على تحليل الأعمال الفنّيّة والتّفكير النّاقد من خلال الاستقصاء والبحث وإصدار الأحكام من خلال تقييم العمل الفنّيّ وتدعيمه بالأدلّة، بالإضافة لتنمية القدرات الخياليّة والمهاريّة لإنتاج الأعمال المبتكرة، وفي نطاق الإنتاج الفنّيّ المبتكر؛ فهو يتضمّن التّفكير والإدراك والإحساس والخيال، والتّعبير من خلال اللّغتين اللّفظيّة والبصريّة اللّتان تساعدانه على الابتكار، وقد أثّرت هذه المفاهيم في تدريس التّربية الفنّيّة ومكانتها.

ويوضّح السّعود (ج1 2010) بأنّ النّاظر إلى العمل الفنّيّ في ثقافته البسيطة يراه عملًا حرفيًّا، إلّا أنّه من المؤكّد في حقل التّعليم أنّ مبحث التّربية الفنّيّة يقوم بدور مهمّ في تربية النّشء، لا يُمكن أنْ يُنتجها مبحثٌ آخر؛ فهو يمارس التّفكير والإبداع من خلال تفاعله مع الخامات والأدوات والتّعاون مع الآخرين، وإنّ إدراج التّعبير الفنّيّ في بقيّة المباحث أيضًا يعطيه تكاملًا بيّنًا؛ فاستخدامه كدلالة للمعرفة والعلوم يترجم التّفكير ـ لدى المتعلّم وما ينتجه ـ بعمل فنّيّ الّذي هو مزيج للمعرفة والتّصوّر الذّهنيّ، وهذا ما يعرف بالعناصر الحيويّة في تطوير عمليّات التّفكير العليا، ممّا يؤدّي إلى تكوين المتعلّم ثقافيًّا وعلميًّا وعاطفيًّا.

2-1-3-التّفكير:

يعدّ التّفكير من أهمّ ما ميّز اللّه به الإنسان من نعم عديدة، وقد حظي التّفكير باهتمام العديد من الباحثين والفلاسفة عبر التّاريخ، وخاصّة لدى التّربويّين، واهتماماتهم بتنمية التّفكير لدى المتعلّمين؛ كي يصبحوا أكثر قدرة على مواجهة تحدّيات عصرهم في جميع مناحي الحياة.

وقد تباينت تعريفات التّفكير في نظر العلماء والباحثين؛ فمنهم من يرونه عمليّة سلوكيّة خارجيّة أي يتعامل مع السّلوك الملحوظ للفرد كأساس لمعلوماته لأنّ العمليّات الدّاخليّة لا يمكن ملاحظتها، ومنهم من يرونه عمليّة معرفيّة داخليّة وأنّ السّلوك نتيجة للتّفكير.

ويرى العتوم والجراح وبشارة (2014) بأنّه نشاط معرفيّ يسهم في إعطاء المثيرات البيئيّة معنىً ودلالة لتساعد الفرد من خلال البنية المعرفيّة، على التّكيّف والتلاؤم مع ظروف البيئة، بينما يراه كوستا (Costa and Kallick, 2009) بأنّه معالجة عقليّة لمدخلات حسّيّة تهدف إلى تشكيل الأفكار لإدراك المثيرات الحسّيّة ومن ثمّ الحكم عليها، أمّا المنظّمة العربيّة للتّربية والثّقافة والعلوم (Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization, 2020) فتعرّفه بأنّه انعكاسٌ غير مباشر ومعمّم للواقع من خلال التّحليل والتّركيب، وهو سلوك منظّم وموجّه وله وسائله وطرقه في تقصّي الحقائق من أجل الحلول، ويعرّفه جروان (2007) بأنّه سلسلة نشاطات عقليّة تتمّ عند التّعرض لمثير يستقبله العقل من خلال أحد الحواسّ أو أكثر، ويعرّفه ديبونو Debono (1989) بأنّه تقصٍّ مدروس للخبرة لغرض ما، مثل الفهم أو اتّخاذ قرار.

أهمّيّة التّفكير:

يوضّح بشايرة (2009) أنّ تعليم التّفكير يحقّق العديد من الفوائد من أهمّها:

- يتيح للمتعلّمين رؤية الأمور بشكل أعمق وأوضح.
- مساعدة المتعلّمين في الانتقال من اكتساب المعرفة إلى توظيفها في حلّ المشكلات في الواقع.
- تنمية مفهوم الذّات وتقوية الانتماء والشّعور بالمسؤوليّة.
- تنمية ورفع درجة الاتّجاهات الإيجابيّة عند المتعلّمين والمعلّمين نحو عمليّة التّعليم والتّعلّم.
- رفع درجة التّحصيل والإنجاز.

مستويات التّفكير:

يشير الأشقر(2011) إلى اختلاف الأفراد عن بعضهم بطرائق تفكيرهم المتعدّدة ومستوياتها فمنها:

- التّفكير الحرّ غير الموجّه: وهي الأنشطة العقليّة غير المعقدّة تعتمد على المستويات الدّنيا من هرم بلوم المعرفيّ كالتّذكّر، والفهم، والتّطبيق.
- التّفكير الموجّه المركّب: وهو مجموعة عمليّات عقليّة معقدّة تعتمد على ابتكار شيء نافع ويقسم إلى قسمين هما: التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعيّ.

خصائص التّفكير:

يشير عطيّة (2015) إلى أنّ خصائص التّفكير تتمثّل بالآتي:

- سلوك داخليّ هادف.
- سلوك مكتسب يتطوّر مع نموّ الفرد.
- التّفكير الجيّد يكتسب من خلال المعلومات والخبرات الجيّدة.

مهارات التّفكير:

عرّف ديبونو Debono (1989) المهارة مجموعة من الإجراءات الّتي يمارسها المتعلّم بهدف تأدية مهمّة ما، يحتاج تعلّمها خطوات متتابعة منظّمة وهي تحويل المعرفة لسلوك قابل للتّطبيق، ويَرى أيضًا أنّ التّفكير مهارة تتحسّن بالتّدريب والممارسة، وتفيد المتعلّم في زيادة التّركيز على الأفكار المهمّة والرّئيسة واختصار الوقت والجهد.

وإنّ من أهم مهارات التّفكير الأساسيّة كما يراها (معمار، 2006):

- المقارنة: وتعني القدرة على تحديد أوجه الشّبه والاختلاف بين الأشياء، وتهدف لتنمية التّفكير التّباعديّ والقدرة على التّفكير المحسوس والمجرّد.
- الملاحظة: وهي تتضمّن المشاهدة والإدراك والدقّة، وتعدّ البوّابة الرّئيسة لباقي المهارات.
- التّصنيف: عمليّة تهدف إلى ترتيب المفاهيم الّتي ترتبط بينها بصورة أو بأخرى في مسار متتابع ضمن معيار معين.
- التّلخيص: اختصار وإيجاز المعلومات بشكل واضح بالفكرة الرّئيسة والأفكار الهامّة.
- الرّأي والحقيقة:
- الرّأي: تصريح لاعتقاد قائله.
- الحقيقة: تمثيل ظاهرة أو حدثًا يمكن إثباتها وتقديم دليل.
- الاستنباط والاستقراء:
- الاستنباط: الوصول إلى نتيجة من خلال معالجة المعلومات والحقائق تبعًا لقواعد وإجراءات منطقيّة محدّدة.
- الاستقراء: تتبّع النّتيجة من الجزء إلى الكلّ.
- تحديد الأهداف: ذكر الهدف من إنجاز العِلْم قبل الشّروع فيه بهدف ضبطه.
- وضع العناوين: وضع عنوان أو أكثر لشرح معيّن يوضّح الفكرة كاملة.

العوامل المؤثّرة في تنمية مهارات التّفكير:

تتأثّر مهارات التّفكير بالعديد من العوامل منها:

- عوامل متعلّقة بالمتعلّم: كالثّقة بالنّفس وقوّة العزيمة والإرادة، الاستقلاليّة والقدرة على التّعلّم دون رهبة أو خوف من الفشل ليبتكر ويبدع، الإرادة القويّة وتحمّل المسؤوليّة، تجنّب الرّوتين، الإخلاص في العمل والقدرة على التّفكير في حلول للمشكلات، المثابرة والانفتاح الذّهنيّ، التفاؤل والإحساس المرهف وسعة الخيال.
- عوامل متعلقة بالبيئة: يجب أن تتصف بيئة التّعلّم بغناها بالمثيرات التّعليميّة، ومثال على البيئة: البيت والأسرة وهما الأساس؛ فالبيت المكان الأوّل الّذي يطوّر خبراته وطرق تفكيره كأنْ يكون أفرادُ الأسرة مثقّفين، متسامحين، يحترمون ميول الأطفال، ويتقبّلون أسئلتهم ومبادراتهم، ينشؤون على الأخلاق، واحترام الآخرين، وتقبّل آرائهم، ويوفّرون الأمن، والاستقلاليّة، والاعتماد على النّفس.
- عوامل متعلّقة بالمدرسة: فالإدارة تحرص على إيجاد بيئة جاذبة يشعر فيها المتعلّم بالطّمأنينة بتوفير جوّ اجتماعيّ فهو البيت الثّاني، وتوفير الوسائل التّعليميّة والملاعب الرّياضيّة وتوظيف أساليب التّفكير بتأهيل المعلّمين إقامة المعارض لإبداعاتهم وتكريم المتفوّقين والمبدعين.
- عوامل متعلّقة بالمعلّم: يعدّ المعلّم من أبرز العوامل الّتي تهيّئ للمتعلّم فرصَ تعلّم التّفكير باتّباع ممارسات تسهم في إنجاح تعليمهم التّفكير، مثل: تعزيز الطّلبة على إمكانيّاتهم وتحفيزهم لرفعها، إعطاء الثّقة للمتعلّم إعطاء مساحة من الحرّيّة لاختيار النّشاط الصّفّيّ كما يرغب، احترام مبادرات المتعلّم وتقديم التّوجيه اللّازم لقيادتها، ويراعي الفروق الفرديّة، ويشجّع على الاستقلاليّة، والتّعلّم الذّاتيّ (الحلفي، 2020).

اتّجاهات التّفكير:

تعدّدت الرّؤية لتعليم التّفكير، بالاتّجاهات الآتية:

فالاتّجاه الأوّل: ينادي بتعليم التّفكير عند المتعلّمين خارج الكتب والمباحث الدّراسيّة، كمنهج مستقلّ، بالاعتماد على مناقشة قضايا مختلفة من خلال أدوات تسمّى أدوات التّفكير.

أمّا الاتّجاه الثّاني: كما يراه التّربويّون، يدعو إلى تنمية تفكير المتعلّمين من خلال الكتب والمباحث الدّراسيّة وعمليّة التّعليم الّتي يمارسها المتعلّمون يوميًّا، أي مدمجًا مع المباحث الدّراسيّة (بشايرة، 2009).

والاتّجاه الثّالث: (المشار إليه في أبو جادو ونوفل 2015، والكريطي 2019)، وهو المزج بين الاتّجاهين السّابقين، حيث يتمّ تعليم التّفكير باستقلاليّة بأخذه منحنىً تكامليًّا مع محتوى الكتب والمباحث الدّراسيّة المقرّرة، أي جنبًا إلى جنب بالتّزامن مع التّطبيق العمليّ في المباحث.

تعليم التّفكير من خلال منهج الدّراسة (مبحث التّربية الفنّيّة):

يعدّ فيشر Fisher (2009) الفنّ من الظّواهر الإنسانيّة الأساسيّة، فهو وسيلة للتّجربة والاكتشاف، فالرّسام الشهير بيكاسو لا يقدّم لوحاته كعمل فنّيّ، بينما يراها، ويقدّمها كأبحاث تسير في تسلسل منطقيّ، أمّا عن التّخيّل، والتّعبير بالرّسم بالزّيت، وإنشائها فمسألة معقّدة للغاية يتطلّب البحث فيها من مختلف الأوجه.

فعمليّة تهيئة وتجهيز المتعلّم باستخدام حواسّه في استيعاب كمّ المعلومات الهائلة وخاصّة في مرحلة الطّفولة، هي تنمية للإدراك والتّميّز، عن طريق الفنّ بوساطة دراسة الشّكل واللّون والتّركيب، ومع كلّ عمل فنّيّ يخرج بسؤال يدفعه إلى البحث والتّفكير، من أجل الإثبات والمعاينة في التّعبير الفنّيّ، حيث إنّه تعبير لما يدور داخل المتعلّم من أفكار ومشاعر، فالفنّ وسيلة لنموّ الفكر، وهذا ما يعنيه تنمية المتعلّم فنّيًّا، أي تنمية فكره وإدراكه لما حوله من العالم والتّعبير عنه باتّخاذ القرار فيشر (Fisher, 2009).

وتعدّ مرحلة التّعليم الأساسيّ للثّامن والتّاسع والعاشر، فترة العمليّات المجرّدة عند بياجيه؛ ففي هذه المرحلة من العمر تظهر ملامح التّفكير المجرّد، وكذلك ظهور استراتيجيات وأساليب لحلّ المشكلات من خلال التّجريب المنظّم، فمن الممكن تطوير البنية المعرفيّة المجرّدة من خلال ممارسات تربويّة في هذه المرحلة كتهيئة المواقف المثيرة للتّفكير لإشباع حاجاته في التّأمّل، وتوفير فرص التّعامل مع مشكلات معقولة يتدرّج في حلّها، وإعطائه فرصة لتبرير حلوله المقترحة للمشكلات (قطامي، 2013).

ويعدّ الفنّ نشاطًا يعنى بحلّ المشكلات فهو يتيح الفرصة للكشف وإيجاد حلول لها، فالمتعلّم من خلال بحثه عن إجابات لتساؤلاته يكتشف وسائلَ مختلفة جديدة ليعبّر عمّا يراه باستخدام ما يتوافر لديه من مواد تسهم في تهذيب أسلوبه، وتتيح الأنشطة الفنّيّة كمًّا من المتطلّبات الجسديّة والتّقنيّة والجماعيّة؛ فهي تعمل على تحفيز الفكر والإحساس والإدراك وكذلك التّأمّل والتّخيّل والتّواصل الاجتماعيّ فيشر (Fisher, 2009).

وقد قامت وزارة التّربية والتّعليم الأردنيّة بتطوير المنهاج، بوضع كتاب خاصّ للاستراتيجيات تتضمّن استراتيجيّة التّدريس المباشر، والعمل الجماعيّ، استراتيجية الاستقصاء وحلّ المشكلات، واستراتيجية التّعلّم النّشط وكذلك التّفكير النّاقد، وكتاب خاصّ باستراتيجيات التّقويم وأدواته من خلال الملاحظة والاهتمام بعمليّات التّفكير وخاصّة العليا مثل اتّخاذ القرارات وحلّ المشكلات وغيرها من المهارات الّتي تمكّن الفرد من التّعامل مع متطلّبات العصر (وزارة التّربية والتّعليم 2017).

التّفكير المنتِج:

تعريف التّفكير المنتِج:

وهو التّفكير الّذي يجمع بين مهارات التّفكير النّاقد والتّفكير الإبداعيّ، بتوظيفها معًا لإنتاج أفكار جديدة والقيام بالأعمال وحلّ المشكلات بجودة عالية فائقة، ويتفاعل فيها الإدراك الحسّيّ مع الخبرة لتحقيق نتائج إيجابيّة هورسون (Hurson, 2008)، أمّا عطيّة (2015) فيعرّفه بأنّه التّفكير الّذي يعالج الواقع، ويخرج إلى نتائج ذات منفعة

للفرد والمجتمع، واعتبره تفكير توليديّ إبداعي أبرز سماته الخروج عمّا هو مألوف، ويشير جابر (2010) إلى أنّ التّفكير المنتِج لفظ استخدمه Romiszowski، على ما يراه بلوم في المستويات العليا من هرمه كالتّحليل والتّركيب والتّقويم وغيرها من العمليّات المتراكبة حين توصل إلى فهم أعمق، أو نتاج ذي قيمة وقد يتضمّن تخطيطًا واستدلالًا في حلّ المشكلات.

شروط التّفكير المنتِج:

توضّح السّرور وحسين (2010) أن شروط التّفكير المنتِج هي: التّفكير في العديد من الأفكار، والتّفكير بأفكار مختلفة ومتنوّعة، والتّفكير بأفكار غير عاديّة أو متعارف عليها، والإضافة إلى الأفكار كي تصبح أفضل.

مهارات التّفكير المنتِج:

يرى مصطفى (2013)، والعتوم وآخرون (2014)، والكريطي (2019): أنّ مهارات التّفكير المنتِج تتمثّل في: الأصالة، والطّلاقة، والمرونة، والاستنتاج، والتّفسير، ومعرفة الافتراضات، والاستنباط، وتقويم الحجج، وحل المشكلات.

- الأصالة: وهي القدرة على إنتاج أفكار تمتاز بالجدّة والنّدرة.
- الطّلاقة: تعني القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار ذات الدّلالة.
- المرونة: القدرة على التّفكير بأكثر من زاوية.
- الاستنتاج: قدرة العقل على استخدام المعلومات للاستدلال إلى الحقائق.
- التّفسير: وهو يتطلّب التّفكير فيما وراء المعرفة المتوفّرة من أجل تحديد العلاقات ومقارنتها، وهو القدرة على فحص كامل الموقف لإعطاء مبرّرات في ضوء ما يقبله العقل كما يراه.
- معرفة الافتراضات: قدرة الفرد على التّمييز بين درجة صحّة معلومات معيّنة من عدم صحّتها وبين الرّأي والحقيقة، وصياغة الفرضيّات والتّنبّؤات.
- الاستنباط: قدرة الفرد على التّوصّل إلى النّتائج من خلال معالجة المعلومات والحقائق تبعًا لإجراءات محدّدة ومنطقيّة.
- تقويم الحجج: قدرة الفرد على إصدار الحكم بالقبول أو الرّفض على الفكرة أي على مدى كفايتها، والتّمييز بين المصادر والحجج الضّعيفة والقويّة.
- حلّ المشكلات: العمليّة الّتي من خلالها يسعى الفرد إلى تخطّي العديد من العوائق الّتي تواجهه وتحول دون وصوله للهدف الّذي يريد.

استراتيجيات التّفكير المنتِج:

إنّ من استراتيجيات التّفكير المنتِج كما أوردها الكريطي (2019) ما يأتي:

- استراتيجية سميث لمهارة (تقويم صحّة الدّليل):

ويعرّفها بأنّها المهارة الّتي تعالج المعلومات بتأكيد الفهم والتّحليل، بحيث تقود المتعلّم إلى معرفة الحقيقة وصدق مصدرها، وتتضمّن القدرة على طرح الأسئلة والتّفسير.

- استراتيجية أورالي من أجل تدريس مهارة (تحديد الدّليل وتقويمه):

فهو يرى أنّ ما يجعل المتعلّم مفكّرًا منتِجًا بأن يكون متشكّكًا حتى لو أبدى المعلّم رأيًا حول موضوع معيّن يبدو مقنعًا فيجب على المتعلّمين التّشكّك حتى تظهر لهم نقاط الضّعف في رأي المعلّم.

- استراتيجية باير:

تعليم مهارات التّفكير المنتِج من خلال محتوى المبحث الدّراسيّ، بربطها بالأهداف عن طريق تخطيط جيّد دقيق ينفّذ ضمن دروس صفّيّة.

- استراتيجيّة العصف الذّهنيّ:

تعتمد على حرّيّة التّفكير وتأجيل إصدار الحكم على الأفكار المتولّدة من خلال التّعلّم التّعاونيّ والعمل الجماعيّ، ضمن إجراءات وأساليب مخطّط لها بتوفير المناخ المناسب لطرح كمّ من الأفكار دون الالتفات لنوعها.

من نماذج التّفكير المنتِج:

نموذج هورسون للتّفكير المنتِج

شكل (1) نموذج هورسون للتّفكير المنتِج

يعدّ نموذج Hurson، Thinking Model بخطواته لبناء التّفكير المنتِج من خلال أسئلة، من أهم نماذج التّفكير المنتِج المشهورة، الّذي يسهم في التّفكير بشكل أكثر فعالية، ويوفر التّوجيه والإرشاد:

الخطوة الأولى:

- سؤال ماذا يجري؟ وتتحقّق هذه الخطوة من خلال:
- ما المشكلة؟ يتم طرح أفكار عديدة من المشاكل المقترحة لتحديد المشكلة المراد حلّها.
- ما تأثير المشكلة؟ البحث بعمق للتّحقّق من كيفيّة تأثيرها.
- ما هي المعلومات؟ ويتمّ هنا توضيح ووصف كافّة جوانب المشكلة بدقّة.
- مَن المشترِك في المشكلة؟ تحديد كلّ من له علاقة في هذه المشكلة.
- ما هي الرّؤية؟ يتمّ تحديد ما يكون عليه الوضع لو استخدم حلّ مختلف لهذه المشكلة (النّظر للحلّ بأكثر من زاوية).

الخطوة الثّانية:

- سؤال ما النّجاح المطلوب؟ أمّا في هذه الخطوة فيتمّ رؤية للمستقبل، من خلال التّخيّل لاستكشاف حلول للمشكلة وما وراء الحلول من خلال إجابة الأسئلة الآتية:

الحلّ: ماذا تريد أن تفعل؟

- القيود: ما موانع تنفيذ الحلّ؟

- الاستثمار: ما الموادّ المستثمرة في الحلّ؟
- القيم: ما القيم الواجب توافرها من أجل الحلّ؟
- النّتائج المترتّبة: ما النّتائج المتوقّعة عن الحلّ؟

الخطوة الثّالثة:

- ما السّؤال؟ تحديد المشكلة الأساسيّة من خلال سؤال، يمكِّن مناقشة الأفكار والاستدلال على السّؤال والأسئلة الأكثر واقعيّة.

الخطوة الرّابعة:

- سؤال ما الحلول الممكنة؟ من خلال العصف الذّهنيّ وتوليد عدد كبير من الحلول واختيار الأفضل منها.

الخطوة الخامسة:

- ما أفضل حلّ؟ عن طريق مجموعة تساؤلات يمكن تطوير الحلول.
- تحديد الإيجابيّات، ما الجيّد من الفكرة؟
- تحديد السّلبيات، ما السّيّء من الفكرة؟
- تحديد الإضافات: ما القيمة المضافة للفكرة أو الحلول عن دون الأخرى؟
- تحديد التّعزيزات: كيف نطوّر الحلّ بأفضل طريقة؟
- تحديد التّداخلات: كيف يمكننا تصحيح السّيّء في الحلّ؟

الخطوة السّادسة:

- كيف ننظّم الموارد؟ تصميم خطّة للعمل، ويتمّ فيها ترتيب الحلول من خلال خطّة يتمّ فيها.
- إعداد قوائم بالحلول المختارة.
- تحديد زمن لكلّ مرحلة.
- تدوين أسماء من سيشاركون في تنفيذ المقترح.
- تحديد وتطوير النّقاط الّتي نحتاج، هورسون (Hurson, 2008).

ثانياً-الدّراسات السّابقة:

بعد مراجعة الدّراسات المتعلّقة في التّفكير المنتِج في الكتب، فإنّه لا يوجد دراسات تختصّ بكتب التّربية الفنّيّة في هذا المجال على حدّ علم الباحثة فقامت بتناول دراسات لمهارات التّفكير المنتِج ودراسات ذات صلة بالموضوع:

- **كدراسة المشاقبة (2021)** الّتي هدفت إلى معرفة مهارات التّفكير المنتِج المتضمّنة في محتوى كتاب العلوم المطوّر 'كولينز' للصّفّ الرّابع الأساسيّ ومدى ممارسة معلّمي العلوم لها في الأردنّ بحيث اتّبعت المنهج الوصفيّ التّحليليّ والمسحيّ، بإعداد بطاقة تحليل محتوى استهدفت الفصل الدّراسيّ الأوّل من الكتاب، واستبانة لجمع البيانات من أفراد عيّنة الدّراسة، والّتي تكوّنت من 60 معلّمًا ومعلّمة، وجاءت النّتائج مرتفعة لدى معلّمي العلوم وكذلك في تضمين الكتب، فكان ترتيب المهارات في الكتب ونسبها كالآتي: الأصالة 28.21%، الاستنتاج 15.81%، الطّلاقة 14.10%، التّنبّؤ بالافتراضات 13.25%، المرونة 10.26%، تقويم المناقشات 8.12%، التّفسير 6.41%، الاستنباط 3.85%.
- **ودراسة شاهين (2020)** هدفت إلى التّعرّف على مدى تضمين محتوى كتاب العلوم للصّفّ الثّامن الأساسيّ بفلسطين لمهارات التّفكير المنتِج، حيث اتّبع الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ للمحتوى باستخدام بطاقة تحليل

بحيث كانت مهارة التّفسير بالمرتبة الأولى بوزن نسبيّ 27.7%، تلتها مهارة الاستنتاج بالمرتبة الثّانية 27.3%، بينما الطّلاقة جاءت بالمرتبة الثّالثة 24.1%، والمرونة بالرّابعة 12.9% والمرتبة الأخيرة الأصالة 8%.

- **وأجرى كميل وملحم (2019)** دراسة هدفها معرفة مهارات التّفكير المنتِج المتضمّنة في محتوى كتاب الرّياضيّات للصّفّ الرّابع الأساسيّ الجزء الأوّل في فلسطين باتّباع المنهج الوصفيّ التّحليليّ، حيث أظهرت النّتائج تدنّيًا في مهارات التّفكير المنتِج في كتب الرّياضيّات للصّفّ الرّابع، فكانت نسب المهارات كالآتي: الاستنتاج 26.8%، التّنبّؤ بالافتراضات 26.1%، التّفسير 11.9%، تقويم المناقشات 22.4%، المرونة 7.5%، الطّلاقة 2.9%، الأصالة 1.9%.
- **وأمّا الأسمر (2016)** فهدفت دراستها إلى تحديد مهارات التّفكير المنتِج المتضمّنة في محتوى مناهج الرّياضيّات للمرحلة الأساسيّة العليا ومدى اكتساب طلبة الصّفّ العاشر لها، حيث اتّبعت المنهج الوصفيّ التّحليليّ والمنهج المسحيّ، وكانت العيّنة قد اشتملت كتاب الرّياضيّات للصّفوف الثّامن والتّاسع والعاشر، وكذلك اشتملت على (110) طالبًا وطالبة من الصّفّ العاشر في مدينة رفح، وقد أسفرت النّتائج المتعلّقة باختبار مهارات التّفكير المنتِج أنّ أداء الطّلبة كان ضعيفًا دون المستوى المقبول حيث كانت النّسبة 28.5 %، والنّتائج المتعلّقة بتحليل الكتاب كان لمهارة الاستنتاج المرتبة الأولى بنسبة 41.59%، ومهارة تقويم الحجج والمناقشات تلتها بنسبة 19.19%، أمّا مهارة التّنبّؤ بالافتراضات جاءت بنسبة أقلّ تساوي 17.78%، ومهارة التّفسير بنسبة 16.58%، وبعدها مهارة المرونة بنسبة 1.67%، تبعتها مهارة الطّلاقة بنسبة 1.62%، تلتها مهارة الأصالة بالمرتبة الأخيرة بنسبة 1.25%.
- ومن الدّراسات الّتي تتشابه مع الدّراسة الحاليّة، وتتقاطع مع مهارات التّفكير المنتِج، الدّراسات المتعلّقة بمهارات القرن الحادي والعشرين كما الآتي:
- **دراسة المقرن (2020)** والّتي هدفت في دراستها إلى معرفة مدى تضمين كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة المتوسّطة لمهارات القرن الحادي والعشرين في المملكة العربيّة السّعوديّة، في الصّفّ الأوّل والثّاني والثّالث المتوسّط، حيث استخدمت الباحثة المنهج الوصفيّ التّحليليّ، بتطوير بطاقة تحليل محتوى، وقد أشارت النّتائج إلى أنّ نسبة تضمين الكتب في هذه المرحلة كانت 33.33%، وكانت أعلى نسبة تضمين لمهارات التّعلّم والابتكار في كتب التّربية الفنّيّة في المرحلة المتوسّطة حيث بلغت 84.40%، أمّا المهارات التّكنولوجيّة والمعلوماتيّة والوسائط فكانت نسبتها 12.25%، وجاءت مهارات الحياة والمهنة بنسبة 3.35%.
- **أمّا دراسة العوهلي (2019)** فهدفت إلى تحليل كتب التّربية الفنّيّة للصّفوف العليا من المرحلة الابتدائيّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ، وكانت العيّنة كتب التّربية الفنّيّة للصّفوف الرّابع والخامس والسّادس، مستخدمًا بطاقة تحليل المحتوى والّتي أعدّها الباحث، حيث بلغ متوسّط نسبة توافر المهارات في كتب التّربية الفنّيّة 45.7%، وتوزّعت بنسب متفاوتة على سبعة مجالات رئيسة منها: مهارات الابتكار والإبداع بنسبة 74.4%، التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات بنسبة بلغت 73.43%، ومهارات المهنة والتّعلّم المعتمد على الذّات بنسبة 43.88%، ومهارات ثقافة الاتّصالات والمعلومات والإعلام بنسبة بلغت 41.16%، ومهارات التّعاون والعمل في فريق والقيادة بنسبة 30.83%، ومهارات فهم الثّقافات المتعدّدة بلغت 24.28%، ومهارات ثقافة الحوسبة وتقنية المعلومات والاتّصال بنسبة بلغت 5.36%.
- **وفي دراسة الزّهراني (2021)** استخدم الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ بتطوير بطاقة تحليل، من أجل تحليل محتوى كتاب رياضيّات الصّفّ الثّالث المتوسّط في مهارات القرن الحادي والعشرين لطلّاب مدارس التّعليم العام في المملكة العربيّة السّعوديّة، وكانت عيّنة الدّراسة تشمل كتاب الرّياضيّات للصّفّ الثّالث المتوسّط، وقد جاءت نتائج الدّراسة تشير إلى نسبة تضمين الكتب لهذه المهارات 13.2%، حيث بلغت مهارة التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات نسبة 43%، ومهارة فهم الثّقافات المتعدّدة بنسبة 3.6%.

- **بينما هدفت دراسة دحلان (2020)** إلى معرفة مهارات القرن الحادي والعشرين المضمّنة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا بفلسطين، واستخدم الباحث المنهج الوصفيّ التّحليليّ مستخدمًا أداة تحليل محتوى أتمّ بناءها لهذه الغاية، وأظهرت النّتائج أنّ نسبة تضمين الكتب لمهارات التّفكير النّاقد وحلّ المشكلات بنسبة 22.2%، ومهارات الإنتاجيّة والمساءلة 16.1%، أمّا مهارات التّواصل والتّعارف كانت بنسبة 15.3%، وحصلت المهارات الاجتماعيّة والثّقافات المتنوّعة بنسبة 14.6%، بينما مهارات الإبداع والابتكار كانت نسبتها 9.6%، ومهارات القيادة والمسؤوليّة بنسبة 8.2%.

التّعليق على الدّراسات السّابقة:

اتّفقت الدّراسة الحاليّة مع جميع الدّراسات المعروضة باستخدام المنهج الوصفيّ التّحليليّ وكذلك بطاقة تحليل، والتقت مع دراسة (الأسمر 2016) بتناولها الصّفوف الأساسيّة الثّامن والتّاسع والعاشر معًا، والتقت مع دراسة (المشاقبة، 2021) أنّها في الأردنّ.

التقت الدّراسة الحاليّة مع دراسة (المقرن، 2020) ودراسة (العوهلي، 2019) بأنّها في كتب التّربية الفنّيّة، وكانت عيّنة الدّراسة الحاليّة كتب التّربية الفنّيّة (للثّامن والتّاسع والعاشر) الأساسيّ، كدراسة (الأسمر، 2016) من ناحية الصّفوف الدّراسيّة، ولكن دراسته في كتب الرّياضيّات والحاليّة في كتب التّربية الفنّيّة، وكانت العيّنة في دراسة (كميل وملحم، 2019) كتاب الرّياضيّات للصّفّ الرّابع الجزء الأوّل فقط، بينما (شاهين، 2020) علوم الصّفّ الثّامن، أمّا (المشاقبة، 2021) كتاب العلوم للصّفّ الرّابع بالإضافة لمعلّمين، ودراسة (الزّهراني، 2021) في كتب الرّياضيّات بينما دراسة (دحلان، 2020) في كتب اللّغة العربيّة.

تفرّدت الدّراسة الحاليّة عن غيرها، في حدود علم الباحثة، بأنّها الوحيدة الّتي تناولت مهارات التّفكير المنتج الواردة في كتب التّربية الفنّيّة.

وقد استفادت الباحثة من الدّراسات السّابقة بالوصول إلى بعض المراجع الّتي تناولت موضوع الدّراسة، وصياغة منهجيّة الدّراسة، والإسهام في بناء بعض أجزاء الإطار النّظريّ للدّراسة، وتصميم أداة الدّراسة، وكذلك مناقشة النّتائج الّتي وصلت إليها الدّراسة الحاليّة من حيث مدى الاتّفاق والاختلاف بين نتيجة الدّراسة الحاليّة ونتائج الدّراسات السّابقة.

3-منهجيّة الدّراسة وإجراءاتها.

منهجيّة الدّراسة:

استخدمت الباحثة في هذه الدّراسة المنهج الوصفيّ التّحليليّ لملاءمته لهدف تحليل كتب التّربية الفنّيّة في ضوء مهارات التّفكير المنتج.

مجتمع الدّراسة وعيّنتها:

يتكوّن مجتمع الدّراسة والعيّنة من كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة (الصّفّ الثّامن والتّاسع والعاشر) بجزأيها الدّراسيّين الأوّل والثّاني، في المملكة الأردنيّة الهاشميّة.

الجدول (1) مواصفات كتب التّربية الفنّيّة الّتي سيتمّ تحليلها

كتاب التّربية الفنّيّة كلا الجزأين	عدد الوحدات	عدد الدّروس	عدد الصّفحات	سنة الطّباعة
الصّفّ الثّامن الأساسيّ	6	17	194	2016-2021
الصّفّ التّاسع الأساسيّ	6	15	153	2015-2021

كتاب التّربية الفنّيّة كلا الجزأين	عدد الوحدات	عدد الدّروس	عدد الصّفحات	سنة الطّباعة
الصّفّ العاشر الأساسيّ	6	17	214	2016-2021

حيث يوضّح الجدول (1) مواصفات كتب التّربية الفنّيّة الّتي سيتمّ تحليلها وهي كتب الصّفّ الثّامن والتّاسع والعاشر وسنة الطّباعة لكلّ كتاب، وعدد الوحدات وعدد الدّروس وعدد الصّفحات لكل كتاب.

أداة الدّراسة:

وللإجابة عن أسئلة الدّراسة تمّ بناء قائمة بمهارات التّفكير المنتج (بطاقة تحليل) بالرّجوع إلى الأدب النّظريّ والدّراسات السّابقة والخبراء والمختصّين في هذا المجال، تضمّنت مهارات رئيسة للتّفكير المنتج وهي: الأصالة، الطّلاقة، المرونة، الاستنتاج، التّفسير، معرفة الافتراضات، الاستنباط، وتقويم الحجج، حلّ المشكلات، بمجموع 27 مهارة فرعيّة، كما ورد في ملحق (ب).

صدق أداة الدّراسة:

تمّ عرض الأداة على محكّمين مختصّين وذوي خبرة بصورتها الأوّليّة، كما جاء في الملحق (أ)؛ بغرض معرفة درجة ارتباط المهارات الفرعيّة، ومدى وضوح عباراتها، وانتمائها للمهارة الرّئيسة، والتّحقّق من الصّدق الظّاهري للأداة، ويعني هذا النّوع من الصّدق أن تبدو الأداة ظاهريًّا تقيس ما وضعت لأجله (دودين، 2018)، وقد تمّ تعديل وتصحيح بعض المهارات.

ثبات أداة الدّراسة:

ثبات الأداة: قدرة الأداة على إعطاء نتائج مماثلة إذا أعيد تطبيقها في ظروف مشابهة.

تمّ التّحقّق من ثبات الأداة بطريقتين:

- الثّبات عبر الزّمن: قامت الباحثة بتحليل وحدة من كل كتاب، وبعد أسبوعين قامت بتحليل الوحدات نفسها، ومن ثمّ قياس مدى ثبات التّحليل باستخدام معادلة هولستي حيث كانت نسبة الثّبات 81% كما في المعادلة الآتية وهي نسبة جيّدة جدًّا تدل على ثبات الأداة.

$$\text{الثّبات} = \frac{\text{عدد مرّات الاتّفاق}}{\text{عدد مرّات (الاختلاف+الاتّفاق)}} \times 100.$$

$$\text{الثّبات} = \frac{293}{(293+69)} \times 100 = 81\%.$$

- الثّبات عبر الأفراد: قامت الباحثة ومختصّ بالمبحث بتحليل منفرد، وتمّ اختيار وحدة من كل كتاب، ثم حسبت نتائج التّوافق والاختلاف، حيث أظهرت النّتائج من خلال تطبيق معادلة هولستي كما يأتي:

$$= \frac{144}{(144+25)} \times 100 = 85\%$$ وهي نسبة مرتفعة وصالحة لتطبيق التّحليل.

وحدة التحليل المعتمدة:

إذ اعتمدت المهارات الرّئيسة التّسع كفئة تحليل، واعتماد الفكرة والّتي تكون على شكل كلمة أو صورة أو رسم أو مخطّط أو سؤال.

إجراءات تطبيق الدّراسة:

قامت الباحثة باتّباع الخطوات الآتية للوصول إلى نتائج الدّراسة الحاليّة، والّتي تضمّنت:

- تحديد عيّنة الدّراسة الّتي اشتملت على كتب التّربية الفنّيّة بجزأيها الأوّل والثّاني للصّفوف الأساسيّة الثّامن والتّاسع والعاشر، للعام الدّراسيّ 2021-2022م.
- تحديد أداة الدّراسة الّتي اشتملت على مهارات التّفكير المنتج المقترح توافرها في كتب التّربية الفنّيّة.

- التّأكّد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكّمين.
- التّأكّد من ثبات الأداة باستخدام معادلة هولستي بعد استخدام طريقة التّحقّق عبر الزّمن، بتكرار التّحليل بعد مرور اسبوعين، وكذلك عبر الأفراد بتكرار التّحليل من خلال مختصّ آخر.
- إجراء عمليّة تحليل محتوى الكتب، والكشف عن درجة توافر مهارات التّفكير المنتِج الواردة في كتب التّربية الفنّيّة.
- التّوصّل إلى نتائج الدّراسة، بحساب التّكرارات والنّسب المئويّة لمهارات التّفكير المنتِج وتفسيرها، ومقارنة نتائجها مع نتائج الدّراسات السّابقة، ووضع التّوصيات والمقترحات.

الأساليب الإحصائيّة المستخدمة:

للإجابة عن أسئلة الدّراسة استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائيّة الآتية:

- حساب التّكرارات الّتي نالتها كلّ مهارة من مهارات التّفكير المنتِج في كتاب كلّ صفّ على حدة.
- حساب النّسبة المئويّة لتكرار كلّ مهارة بمقارنتها بالمجموع الكلّيّ لتكرارات المهارات.
- حساب النّسبة المئويّة للتّكرارات لكلّ صفّ دراسيّ.

4-نتائج الدّراسة ومناقشتها.

1.4 النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل: "ما مهارات التّفكير المنتِج المقترح توافرها في كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ؟

وللإجابة عن هذا السّؤال قامت الباحثة بالاطّلاع على الأدب التّربويّ، والدّراسات السّابقة، ذات الصّلة بموضوع البحث الحاليّ، ثمّ إعداد قائمة مهارات التّفكير المنتِج وعرضها على مجموعة من المحكّمين المختصّين واعتماد صورتها النّهائيّة، وقد تكوّنت قائمة المهارات من مهارات رئيسة وهي (الأصالة، الطّلاقة، المرونة، الاستنتاج، التّفسير، معرفة الافتراضات، الاستنباط، تقويم الحجج، وحلّ المشكلات)، بمجموع 27 مهارة فرعيّة، كما في الجدول الآتي:

الجدول (2) مهارات التّفكير المنتِج الواردة في كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة

المهارة	الرّقم	المهارات الفرعيّة
الأصالة	1	يدفع لإنتاج أفكار جديدة غير مألوفة تسمح بالعصف الذّهنيّ.
	2	يوجّه إلى عرض حلول تتّسم بالنّدرة.
	3	يشجّع على استخدامات فريدة للأشياء.
الطّلاقة	4	يكامل الخبرات السّابقة مع الخبرات الجديدة لإيجاد حلول للموقف.
	5	يدفع إلى توليد أكبر عدد من الأمثلة أو الأفكار المقترحة.
	6	يتضمّن مشكلات لها أكثر من حلّ.
المرونة	7	يتضمّن المحتوى بدائل متنوّعة لحلّ المشكلات.
	8	يوجّه للنّظر إلى الأفكار من زوايا مختلفة.
	9	يوجّه إلى التّعبير عن الحلّ بلغة المتعلّم الخاصّة باستخدام أكثر من نوع من الفنون.
الاستنتاج	10	ينظّم الأفكار ويصنّفها في مجالات.
	11	يوظف الخبرات للوصول إلى استنتاجات.
	12	يتدرّج في تقديم المعلومات من العام إلى الخاصّ.
التّفسير	13	يعرّف المفاهيم الواردة في الدّرس.
	14	يدفع إلى تفسير وجهات النّظر المتباينة.
	15	يقدّم تفسيرات منطقيّة.

المهارة	الرّقم	المهارات الفرعيّة
معرفة الافتراضات	16	يقترح تجربة لاختبار الافتراضات.
	17	يساعد على مناقشة الأفكار المطروحة.
	18	يميّز بين الافتراض الممكن وغير الممكن.
الاستنباط	19	يميّز بين علاقة السّبب والنّتيجة.
	20	يوجّه إلى التّمييز بين الحقائق والآراء.
	21	يتوصّل إلى نتائج ذات صلة بالمعطيات.
تقويم الحجج	22	يوجّه إلى الحكم على مصداقيّة النّتائج.
	23	يشير إلى اتّساق المعلومات ببعضها.
	24	يقدّم المعايير للحكم على الأعمال المختلفة.
حلّ المشكلات	25	يساعد في تحديد المشكلة.
	26	يساعد في تجسيد عناصر المشكلة في صورة أشكال أو رموز أو رسوم.
	27	يحفّز على توليد الاستنتاجات الأوّليّة لحلّ المشكلة.

- **النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني:** "ما مهارات التّفكير المنتج الواردة في كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ؟

بعد اعتماد بطاقة تحليل المحتوى الّتي غرضها قياس مهارات التّفكير المنتج تمّ تحليل كتب التّربية الفنّيّة للصّفّ الثّامن والتّاسع والعاشر الأساسيّ ورصد التّكرارات وجمعها وحساب النّسبة المئويّة ويوضّح الجدول (3) النّسب المئويّة والتّكرارات للمهارات كما وردت في كتب الصّفّ الثّامن والتّاسع والعاشر:

الجدول (3) نتائج مهارات التّفكير المنتج الواردة في كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة

المهارة	كتب الصّفّ الثّامن			كتب الصّفّ التّاسع			كتب الصّفّ العاشر			المجموع الكلّيّ	النّسبة الكلّيّة	التّرتيب
	التّكرار للمهارة	النّسبة المئويّة للمهارة	التّرتيب	التّكرار للمهارة	النّسبة %	التّرتيب	التّكرار للمهارة	النّسبة %	التّرتيب			
الأصالة	110	5	7	48	8	5	40	2	7	198	3.6	9
الطّلاقة	139	6	6	69	4	6	53	3	6	261	4.7	7
المرونة	140	6	6	59	4	6	40	2	7	239	4.3	8
الاستنتاج	239	11	4	168	10	4	162	9	3	569	10.2	4
التّفسير	177	8	5	130	8	5	124	7	4	431	7.8	5
معرفة الافتراضات	167	8	5	75	4	6	110	6	5	352	6.3	6
الاستنباط	307	14	3	276	17	3	395	23	2	978	17.6	3
تقويم الحجج	533	25	1	350	21	2	449	26	1	1339	24.1	1
حلّ المشكلات	363	17	2	423	26	1	393	23	2	1179	21.2	2
المجموع	2175	35.7	.	1598	28.8	-	1699	30.6	-	5546		

ومن الملاحظ في الجدول السّابق أنّ أعلى نسبة لمهارات التّفكير المنتِج في كتب المرحلة الأساسيّة كانت لتقويم الحجج حيث كانت نسبتها 24.1%، وتليها في المرتبة الثّانية مهارة حلّ المشكلات بنسبة 21.2%، والمرتبة الثّالثة للاستنباط بنسبة 17.6%.

وحصلت مهارة الاستنتاج على المرتبة الرّابعة في الكتب بنسبة 10.2%، أمّا المرتبة الخامسة فكانت بنسبة 7.8%، لمهارة التّفسير، فيما حصلت مهارة معرفة الافتراضات على المرتبة السّادسة بنسبة 6.3%، بينما المرتبة السّابعة كانت للطّلاقة بنسبة 4.7%، وحصلت مهارة المرونة على المرتبة الثّامنة بنسبة 4.3%، أمّا المرتبة التّاسعة والأخيرة فكانت لمهارة الأصالة بنسبة 3.6%.

وفيما يتعلق بتوضيح نتائج التّحليل لكلّ صفّ فهي كالآتي:

ففي كتاب التّربية الفنّيّة للصّفّ الثّامن الأساسيّ جاءت مهارة تقويم الحجج لتمثّل الجانب الأكبر من مهارات التّفكير المنتِج، حيث وردت في الكتاب بنسبة 25%، تليها مهارة حلّ المشكلات بنسبة 17%، وحصلت مهارة الاستنباط على المرتبة الثّالثة حسب ورودها في الكتاب بنسبة 14%، ثمّ تلتها مهارة الاستنتاج 11%، وتساوت مهارة التّفسير مع مهارة معرفة الافتراضات؛ فلكلّ منهما كانت النّسبة 8%، وكذلك تشاركت مهارتيّ الطّلاقة والمرونة نفس الرّتبة بنسبة 6%، أمّا مهارة الأصالة فكانت رتبتها الأدنى على الإطلاق بما نسبته 5%.

وفي كتاب التّاسع الأساسيّ يلاحظ من الجدول (3)، أنّ مهارة حلّ المشكلات قد حصلت على المرتبة الأولى بنسبة 26% من مهارات التّفكير المنتِج حسب ورودها في الكتاب، فتبعتها في المرتبة الثّانية بنسبة 21% مهارة تقويم الحجج، أمّا مهارة الاستنباط فكانت بالمرتبة الثّالثة بنسبة 17%، تبعتها مهارة الاستنتاج 10%، ومهارة التّفسير أخذت المرتبة الخامسة مع مهارة الأصالة بنسبة 8%، وفي النهايات تشاركت مهارات الطّلاقة والمرونة ومعرفة الافتراضات كانت بالمرتبة الأخيرة بنسبة 4%.

بينما كتاب العاشر الأساسيّ كما يشير جدول (3)، فقد حصلت مهارة تقويم الحجج على المرتبة الأولى بنسبة 26%، تبعتها في المرتبة الثّانية مهارتيّ الاستنباط وحلّ المشكلات بنسبة 23% لكلّ منهما، أمّا عن المرتبة الثّالثة فكانت من نصيب مهارة الاستنتاج بنسبة 9%، تبعتها مهارة التّفسير بنسبة 7%، أمّا عن مهارة الطّلاقة فكانت نسبتها 3%، وتشاركت مهارتا المرونة والأصالة بالمرتبة الأدنى بنسبة 2% لكلّ منهما.

مناقشة النّتائج.

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الأوّل: ما مهارات التّفكير المنتِج المقترح توافرها في كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ؟

تكوّنت قائمة مهارات التّفكير المنتِج من (الأصالة، الطّلاقة، المرونة، الاستنتاج، التّفسير، معرفة الافتراضات، الاستنباط، تقويم الحجج، وحلّ المشكلات) بمجموع 27 مهارة فرعية.

ويلاحظ هنا اهتمام الأدب التّربويّ والخبراء بهذه المهارات وتعليمها في المؤسّسات التّربويّة لما لها من أهمّيّة بإنشاء مواطن صالح مفكّر، لديه القدرة على التّكيّف مع مشكلات الحياة بمرونة وموضوعيّة، واقتراح الحلول المناسبة واتّخاذ القرار في عصر التّغيّر المتسارع، في جوّ يسوده المرح وتقبّل أفكار الآخرين على اختلافهم، ورفع مستوى التّعبير والإنتاجيّة، وجوّ الشّعور بالتّقدير وتنشيط الدّماغ والتطوّر المستمرّ، حيث يوفّر الوعي الذّاتيّ ويزيد الثّقة بالذّات، ممّا يؤدّي إلى ابتكار كلّ جديد وتحسين وتطوير الموجود، وبذلك تعينه على النجاح.

وترى الباحثة أنّه يجب الاهتمام بمهارة الأصالة في كلّ الكتب الدّراسيّة، ولا سيّما التّربية الفنّيّة لحاجتها في إنتاج أعمال فريدة مبتكرة تمتاز بعدم التّكرار، تنشّط عمليّات التّفكير العليا لدى المتعلّم، وتعكس الفكر الحضاريّ ومواكبة العصر المتسارع التّغيير، وتضيف الباحثة أنّه يمكن تنمية مهارة الطّلاقة وخاصّة التّشكيليّة التي تقاس

بوفرة مواصفات شكليّة معينّة ـ كما يشير إليها الكيلاني(2009) ـ من خلال مبحث التّربية الفنّيّة بكمّ الأشكال المرسومة أو المُشكّلة، والّتي يقدّمها الفرد في أقلّ مدّة زمنيّة ممكنة، ضمن معايير للشّكل، وغزارة إنتاج الأشكال على اختلاف المحاور الفنّيّة، مثل: الفنون المسرحيّة أو التّشكيل والتّركيب والبناء أو الرّسم والتّلوين وغيرها.

أمّا مهارة المرونة فلابد من التّركيز في المحتوى الدّراسيّ بشكل عام، وفي كتب التّربية الفنّيّة على نحو خاصّ، على هذه المهارة لتمكين المتعلّم من إيجاد الحلول والتّعامل مع المواقف والمشاريع من مختلف الزّوايا لتنمية قدراته وتوسيع مداركه، وتشير الباحثة إلى أنّ مهارتيّ الطّلاقة والمرونة توأمان متلازمان يصعب فصلهما عن بعض.

وبالنّسبة لمهارة الاستنتاج فمن الضّروريّ احتواء الكتب الدّراسيّة لمهارة تُعنى بتنظيم الأفكار وتصنيفها، من خلال توظيف الخبرات، وتحفيز الوصول إلى استنتاجات، وخاصّة كتب التّربية الفنّيّة نظرًا لتنوّع محاورها الّتي تسهم في تنمية هذه المهارة لدى المتعلّم وتطويرها.

وتضيف الباحثة أنّ مهارة التّفسير تسهم في معرفة الوصول للحلول المنطقيّة، ويجب تضمينها في المنهاج الدّراسيّ لأنّها تدعم التّفكير العميق من خلال إعطاء تفسيرات مقنعة، تعزّز الاقتناع بالحقائق.

أمّا مهارة معرفة الافتراضات فلابد من تضمين محتوى الكتب الدّراسيّة لهذه المهارة، كي تساعد المتعلّم في تحديد الغرض من المعلومات المعطاة، ثمّ اتّخاذ القرار الصّحيح والحكم عليه، بينما مهارة الاستنباط لا يجب أن تخلو الكتب منها لمدى أهمّيّتها في التّمييز بين الحقائق تبعًا لإجراءات منطقيّة منظّمة، والتّوصّل إلى النّتائج المتّصلة بالمعطيات.

أمّا مهارة تقويم الحجج فأهمّيّة تضمينها في الكتب تكمن في مساعدة المتعلّم في التّفريق بين الحجج القويّة والضّعيفة، والحكم على مدى فعالية وكفاية المعلومات، وتعتبر من المهارات الضّروريّة في مبحث التّربية الفنّيّة والمباحث الأخرى، والّتي توصل المتعلّم إلى الحكم على الأعمال والمشاريع والحلول، ضمن المعلومات المتوفّرة بعيدًا عن إطلاق الأحكام العشوائيّة غير المستندة إلى المعايير والحقائق.

ومهارة حلّ المشكلات تعمل على استثارة الدّافعيّة لدى الطّلبة، وحبّ الاستطلاع، وتحفيز التّفكير بمستوياته العليا، ولارتباطها بالقضايا الحياتيّة، أي التّعلّم لأجل الحياة، فهي توفّر فرصًا حقيقيّة للتّعامل مع المشكلات بشكل واقعيّ، فيقوم الطّلبة بدورهم للاستقصاء في حلّ المشكلة من خلال تنفيذ الأعمال الفنّيّة والمشاريع الرّياديّة.

مناقشة النّتائج المتعلّقة بالسّؤال الثّاني: ما مهارات التّفكير المنتج الواردة في كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ؟

ومن المُلاحظ بالرّجوع إلى الجدول (3)، أنّ مهارات التّفكير المنتج في كتب التّربية الفنّيّة بلغت 5546 تكرارًا فكانت النّسبة 35.7% في كتب الثّامن، و28.8% في كتب التّاسع، وأمّا كتب العاشر فكانت نسبة مهارات التّفكير المنتج 30.6%.

وجاءت مهارة تقويم الحجج بأعلى نسبة في هذه الكتب، وتعزو الباحثة ذلك كون منهاج التّربية الفنّيّة يعتمد على أربعة ميادين هي: تاريخ الفنّ، الأعمال الفنّيّة المنتَجة، بالإضافة للتذوّق الجماليّ، والنّقد الفنّيّ، اللّذان ينمّيان القدرة على تحليل الأعمال الفنّيّة وتقييمها وإصدار الأحكام وتقديم الأدلّة، وهذا ما تشير إليه أهمّيّة التّربية الفنّيّة في الجانب الجماليّ، والنّتيجة متقاربة مع دراسة (الأسمر، 2016)، ومختلفة مع دراسة (المشاقبة، 2021) الّتي كانت فيها قليلة، بينما دراسة (شاهين، 2020) لم تتطرّق لهذه المهارة.

ومهارة حلّ المشكلات كانت بالمرتبة الثّانية، وترى الباحثة أنّ النّتيجة منطقيّة نظرًا أنّ مبحث التّربية الفنّيّة القائم على أنشطة وأعمال فنّيّة، وتذوّق ونقد فنّيّ، وبيئة مناسبة لهذه المهارة الّتي تنشّط التّفكير، وتسلسلها المنطقيّ في التّدرّج في ارتفاع نسبتها بازدياد المرحلة العمريّة، تتّسق هذه المهارة مع أهمّيّة الفنّ في الجانب الفكريّ في تنمية القدرة على اكتساب المعارف والثّقافة الّتي تساعد في كشف الحقائق وتنمية القدرات على حلّ المشكلات الّتي يواجهها

المتعلّم من خلال الفنّ، وكذلك تتّسق مع أهداف التّربية الفنّيّة، كما أوضحتها وزارة التّربية والتّعليم (2013) في توظيف الخبرات المتعلّمين ومهاراتهم لتمكينهم من حلّ المشكلات والأزمات بتواصلهم الفاعل مع الآخرين.

أمّا مهارة الاستنباط جاءت بالمرتبة الثّالثة، وتعزو الباحثة ذلك إلى سبب إسناد هذه المهارة إلى حقائق موجودة في الكتاب تسهّل على المتعلّم الوصول إلى النّتائج بأقلّ ما يمكن من تفكير، وقد ركّزت الكتب على المهارات السّابقة (تقويم الحجج، وحلّ المشكلات، والاستنباط)، بينما لم تعطِ أهمّيّة لبقيّة المهارات، فكانت نسبتها أقلّ في الاستنتاج والتّفسير ومعرفة الافتراضات والطّلاقة والمرونة والأصالة في جميع الكتب، لذا ترى الباحثة وجوب إعادة النّظر في مدى تضمين الكتب لهذه المهارات لما لها من أهمّيّة في تنشيط التّفكير والوصول إلى المستويات العليا منه، وتحقيق نموّ الفرد بشكل متوازن بما يتّفق مع قدراته العقليّة والوجدانيّة والجسميّة (شوقي، 1998).

جاءت نتائج الدّراسة الحاليّة في أعلى نسبة تضمين لمهارة تقويم الحجج وحلّ المشكلات ثمّ الاستنباط، بينما أقلّ في بقيّة المهارات وخاصّة الأصالة والطّلاقة والمرونة في كلّ الكتب، كدراسة (الأسمر، 2016) على اختلاف دراسة (المشاقبة، 2021)، كانت أعلى نسبة تضمين لمهارة الأصالة، تليها بفارق الاستنتاج والطّلاقة، ثمّ بقيّة المهارات.

اختلفت الدّراسة الحاليّة مع دراسة (المشاقبة، 2021) بنتيجة مهارتيّ التّفسير والمرونة، فقد جاءتا نسبتهما أعلى في دراستها، والطّلاقة والاستنتاج ومعرفة الافتراضات جاءت معتدلة، بينما في الدّراسة الحاليّة جاءت جميعها قليلة.

واختلفت مع شاهين (2020) بنتيجة التّفسير والطّلاقة حيث جاءتا مرتفعتين على خلاف الدّراسة الحاليّة، واتّفقت معه بتدنّي مهارتيّ الأصالة والمرونة.

أمّا مهارة الاستنتاج فجاءت نسبتها قليلة في الدّراسة الحاليّة ومتوسّطة في دراسة (شاهين، 2020)، بينما عالية جدًّا في دراسة (الأسمر، 2016). كما اتّفقت مع دراسة الأسمر (2016) بتدنّي مهارة الأصالة، والطّلاقة، والمرونة، واختلفت معها في مهارة معرفة الافتراضات فكانت متوسّطة في دراستها، بينما متدنّية في الدّراسة الحاليّة.

أمّا عن الطّلاقة والمرونة فهما متلازمتان ومتدنّيتان، وقد يعود ذلك للاعتقاد السّائد أنّهما فقط للطّلاقة اللّغويّة في مباحث اللّغة، ولكنها في مبحث التّربية الفنّيّة لها مكانة كبيرة لتنوّع محاورها سواء كطلاقة فكريّة لغويّة خاصّة في الدّراما كوحدتيّ الفنون المسرحيّة، وتاريخ الفنّ، أو طلاقة تشكيليّة تتوفّر في وحدة التّعبير الفنّيّ بالرّسم والتّصوير، وكذلك وحدتيّ التّصميم، والتّشكيل والتّركيب والبناء، بالإضافة إلى وحدة الفنّ وتطبيقات الحاسوب، فهي تعدّ بيئة وفيرة لمثل هذه المهارات من التّفكير، وتتبيّن أهمّيّتها من أهمّيّة التّربية الفنّيّة في الجانب الاجتماعيّ الّذي ينمّي الثّقة بالنّفس والاعتماد على الذّات والتّكيّف مع المجتمع بروحٍ مبادرة.

وقد يعود سبب تدنّي مهارة الأصالة، لأنّها الإتيان بفكرة جديدة غير مألوفة، فلو وردت في الكتب لما كانت جديدة ولأصبحت مألوفة، بينما هي تُترك للمعلّم وتحفيزه للمتعلّم بأن يبدع شيئًا جديدًا، ولكن لا نغفل أنّ حصص التّربية الفنّيّة خاصّةً يتم توزيع نصابها على معلّمي المباحث الأخرى، لذا ترى الباحثة وجوب تضمين الكتاب بهذه المهارات ليسهل تنفيذها من قبل المعلّم غير المختصّ، ولما لمبحث التّربية الفنّيّة من مكانة عالية، في تحقيق سرعة الوصول لهدف إنتاج جيل مفكّر معتمد على ذاته.

ويمكن تفسير تدنّي أغلب المهارات؛ إلى أنّه لم يكن من أهداف معدّي الكتب دمج مهارات التّفكير في الكتب، وركّزوا على الجانب المعرفيّ والجماليّ أكثر، وكذلك قلّة معرفة قيمة وأهمّيّة المبحث في النّفس البشريّة والحياة، ولأنّ معدّي الكتب قد يكونوا غير متخصّصين بالشّكل الكافي لإدراجها، بالإضافة إلى غياب مصفوفة تُعنى بمهارات التّفكير الواجب توافراها في كتب التّربية الفنّيّة بشكل خاصّ.

التّوصيات والمقترحات.

في ضوء نتائج الدّراسة توصي الباحثة وتقترح الآتي:

1. إعادة النّظر في محتوى مبحث التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة في الأردنّ لتسهم في تنمية التّفكير المنتِج لدى المتعلّمين، من خلال تبنّي دمج مهاراته في كتب التّربية الفنّيّة.
2. اعتماد مصفوفة مهارات التّفكير المنتِج الّتي توصلت إليها هذه الدّراسة، والمراد تضمينها في كتب التّربية الفنّيّة.
3. إعادة صياغة محتوى كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة الأساسيّة لتشمل كافّة مهارات التّفكير المنتِج بشكل متوازن، ومناسب للمرحلة الدّراسيّة.
4. إعداد كتب تربية فنّيّة لبقيّة صفوف المرحلة الأساسيّة نظرًا لأهمّيّة هذه المرحلة.
5. إجراء العديد من الدّراسات لمعرفة مدى تضمين الكتب المدرسيّة الأخرى لمهارات التّفكير المنتِج في الأردنّ.
6. إجراء دراسة مقارنة لمدى تضمين كتب التّربية الفنّيّة لمهارات التّفكير المنتِج بالمقارنة مع نظيراتها في دول مجاورة.

قائمة المراجع

أولاً- المراجع بالعربيّة:

- أبو جادو، صالح ونوفل، محمّد (2015). **تعليم التّفكير النّظريّة والتّطبيق**. عمّان: دار المسيرة.
- الأسمر، آلاء (2016). **مهارات التّفكير المنتِج المتضمّنة في محتوى مناهج الرّياضيّات للمرحلة الأساسيّة العليا ومدى اكتساب طلبة الصّفّ العاشر لها**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الإسلاميّة، غزّة.
- الأشقر، فارس (2011). **التّعلّم والتّعليم**. عمّان: دار زهران.
- بشايرة، محمود (2009). **التّربية الفنّيّة وتنمية التّفكير اتّجاهات حديثة في التدريس**. إربد: عالم الكتب الحديث.
- جابر، جابر (2010). **أطر التّفكير ونظريّاته**. عمّان: دار المسيرة.
- جروان، فتحي (2007). **تعليم التّفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمّان: دار الفكر.
- الحلفي، انتصار (2020). **التّفكير الشمولي**. بغداد: مكتب الأمير.
- الحيلة، محمّد (2008). **التّربية الفنّيّة وأساليب تدريسها**. عمّان: دار المسيرة.
- خيّاط، يوسف (د.ت). **معجم المصطلحات العلميّة والفنّيّة**. بيروت: دار لسان العرب.
- دحلان، عمر (2020). مهارات القرن الحادي والعشرين المضمّنة في كتب اللّغة العربيّة للمرحلة الأساسيّة العليا بفلسطين. **مجلّة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدّراسات التّربويّة والنّفسيّة**، 11(32)، 251-266.
- دودين، حمزة (2018). **التّحليل الإحصائيّ المتقدّم للبيانات باستخدام SPSS**. عمّان: دار المسيرة.
- ديبونو، إدوارد (1989). **تعليم التّفكير** (ياسين، عادل وملحم، إياد والعمري، أحمد، مترجم). الكويت: مؤسّسة الكويت للتقدّم العلميّ.
- ريد، هربرت (1998). **معنى الفنّ** (خشبة، سامي، مترجم). مصر: الهيئة العامّة للكتاب.
- الزّهراني، يحيى (2021). تحليل محتوى كتاب رياضيّات الصّفّ الثّالث المتوسّط في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين لطلّاب مدارس التّعليم العام في المملكة العربيّة السّعوديّة، **مجلّة الفنون والآداب وعلوم الإنسانيّات والاجتماع**، 5(68).325-342.
- السّرور، ناديا وحسين، ثائر(2010). **التّفكير المنتِج في توليد الأفكار**. عمّان: مركز ديبونو.
- السّعود، خالد (ج1 2010). **مناهج التّربية الفنّيّة بين النّظريّة والبيداغوجيا**، عمّان: دار وائل.
- السّعود، خالد (ج2 2010). **طرائق تدريس التّربية الفنّيّة بين النّظريّة والبيداغوجيا**، عمّان: دار وائل.
- شاهين، إبراهيم (2020). مهارات التّفكير المنتِج المتضمّنة في كتاب العلوم للصّفّ الثّامن الأساسيّ بفلسطين. **مجلّة الجامعة الإسلاميّة للدّراسات التّربويّة والنّفسيّة**، 28 (2)، 850-865.
- الشّهري، ظافر (2017). مهارات التفكير المنتِج السّائدة بالمرحلة المتوسّطة ومستوى اكتسابها لدى طلاب الصّفّ الأول المتوسّط، **مجلّة الجامعة الإسلامية للدّراسات التّربويّ والنّفسيّة**، 26 (6)، 110-129.

- شوقي، إسماعيل (1998). **مدخل إلى التّربية الفنّيّة**. الرّياض: التّوازن.
- عايش، أحمد (2008). **أساليب تدريس التّربية الفنّيّة والمهنيّة والرّياضيّة**. عمّان: دار المسيرة.
- العتوم، عدنان والجرّاح، عبد النّاصر وبشارة، موفّق (2014). **تنمية مهارات التّفكير**. عمّان: دار المسيرة.
- عطيّة، محسن (2015). **التّفكير أنواعه ومهاراته واستراتيجيّات تعليمه**. عمّان: دار صفاء.
- العوهلي، خالد (2019). تحليل كتب التّربية الفنّيّة للصّفوف العليا في المرحلة الابتدائيّة بالمملكة العربيّة السّعوديّة في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين. **مجلّة دراسات تربويّة واجتماعيّة**، 25 (12)، 1-47.
- فيشر، إرنست (Fisher, Ernest 1998). **ضرورة الفنّ** (حليم، أسعد، مترجم). مصر: الهيئة العامّة للكتاب.
- فيشر، روبرت (Fisher, Robert2009). **تعليم الأطفال كيف يفكّروا** (مخيمر، محمّد وعبد الفتّاح، فوقيّة، مترجم). غزة: دار الكتاب الجامعيّ.
- قطامي، يوسف (2013). **النّظريّة المعرفيّة في التّعلّم**. عمّان دار المسيرة.
- الكريطي، رياض (2019). **تعليم التّفكير المنتج/ النّظريّة والتّطبيق**. العراق: مؤسّسة الصّادق الثّقافيّة.
- كميل، محمود وملحم، نسرين (2019). **مهارات التّفكير المنتِج المتضمّنة في محتوى كتاب الرّياضيّات للصف الرّابع الأساسيّ الجزء الأوّل**. ورقة مقدّمة للمؤتمر العلميّ الدّولي نظرة بين الحاضر والمستقبل، إسطنبول، تركيا، 30-31 ديسمبر 2019.
- كولنجوود، روبن (Colingwood, Roben 2001). **مبادئ الفن** (حمدي، أحمد، مترجم). مصر: الهيئة العامّة للكتاب.
- الكيلاني، حسين (2009). **الموهبة والتّفكير الإبداعيّ في التّعليم**. عمّان: دار دجلة.
- لعيبي، شاكر (2010). **الفنّ والحرف الفنّيّة لدى ابن خلدون**. القاهرة: مكتبة مدبولي.
- مجمّع اللّغة العربيّة (2011)، المعجم الوسيط. القاهرة: مكتبة الشروق الدّوليّة.
- مجمّع اللّغة العربيّة (د.ت)، المعجم الوجيز. مصر: دار التحرير.
- المشاقبة، عدالة (2021). **مهارات التّفكير المنتِج المتضمّنة في محتوى كتاب العلوم المطوّر 'كولينز' للصّفّ الرّابع الأساسيّ ومدى ممارسة معلّمي العلوم لها في الأردنّ**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت: الأردنّ.
- مصطفى، مصطفى (2013). **تنمية مهارات التّفكير**. عمّان: دار البداية.
- معمار، صلاح (2006). **علم التّفكير**. عمّان: مركز ديبونو.
- المقرن، انتصار (2020). مدى تضمين كتب التّربية الفنّيّة للمرحلة المتوسّطة لمهارات القرن الحادي والعشرين في المملكة العربيّة السّعوديّة، **مجلّة العلوم التّربويّة**، 2 (25).211-223.
- وزارة التّربية والتّعليم (2013). **الإطار العام والنّتاجات العامّة والخاصّة التّربية الفنّيّة لمرحلة التّعليم الأساسيّ**. عمّان: مطابع الوزارة.
- وزارة التّربية والتّعليم (2017). **برنامج تهيئة المعلّمين الجدد الدّليل التّدريبيّ/المحتوى التّخصّصيّ لمبحث التّربية الفنّيّة**. عمّان: مطابع وزارة التّربية.
- وزارة التّربية والتّعليم (2020). **التّربية الفنّيّة الجزء الأوّل الصّفّ العاشر**. عمّان: مطابع وزارة التربية.
- وزارة التّربية والتّعليم (2021). **نتائج الاختبار الوطني لضبط نوعيّة التّعليم للصّف العاشر**. عمّان: مطبعة إدارة الامتحانات والاختبارات.

ثانياً-المراجع بالإنجليزيّة:

- Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization (2020). **Rabat: Educational center for the Arabic Language for the Gulf Countries.**
- Costa, A and Kallick, B (2009). *Habits of mind across thecurriculm*. USA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- USA: The McGraw-Hill. . Hurson, Tim (2008**). *Think Better***