

# إتجاهات إدارات المدارس الإبتدائية نحو مادة التربية الفنية

م.د. فراس محمود محسن آل بقر الشام

المديرية العامة لتربية بابل

تاريخ أستلام البحث : ٢٠١٦/١٢/١٥

تاريخ قبول البحث : ٢٠١٧/١/٢٩

## ملخص البحث:

يتكون البحث الحالي من أربعة فصول، ففي الفصل الأول تناول الباحث مشكلة البحث ، وأهميته، والحاجة إليه، وهدفاً للبحث، والحدود، وتحديد المصطلحات، إذ تدور مشكلة البحث حول تساؤل مفاده (ما هو مستوى إتجاهات إدارات المدارس نحو مادة التربية الفنية؟ وهل هناك فرق في الإستجابة بين الذكور والإناث؟). فكان هدفاً للبحث هو تعرف إتجاهات إدارات المدارس الإبتدائية نحو مادة التربية الفنية ، ومستوى الفرق من ناحية الجنس، أما حدود البحث فهي عينة من إدارات المدارس الإبتدائية في تربية بابل / مركز مدينة الحلة للنصف الثاني من العام الدراسي (٢٠١٣-٢٠١٤).

فيما تضمن الفصل الثاني ثلاث مباحث، عني الأول منها بالنظرية المعرفية للإتجاهات، وأهميتها، ومكوناتها، وخصائصها، وأنواعها، ووظائفها، ومراحل وعوامل تكوينها، وأشكالها، ومقاييسها، أما المبحث الثاني، فقد عني بالإدارة المدرسية، وأهدافها، وعلاقتها بثنائية التربية والتعليم، ومعيار اختيار الإدارات، ومهامها، وواجباتها، ودورها في العملية التربوية ، وتضمن المبحث الثالث نشوء وتطور التربية الفنية ، ومفهومها، وعلاقتها بالتعليم والثقافة، وأهداف التربية الفنية ، وعلاقتها بالمواد الدراسية، ورسالتها التربوية والعلمية، والإنسانية.

أما الفصل الثالث الخاص بالإجراءات فقد تحدد بمجتمع البحث الأصلي ، وعينته، حيث يشتمل مجتمع البحث على إدارات المدارس الإبتدائية البالغ عددها (١٦٤) مدرسة الذين هم على رأس العمل في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل في مركز مدينة الحلة.

وتم اختيار عينة البحث من خلال التصميم العشوائي الطبقي التناسبي المعلن في القوائم المنفصلة للخلاصة الإحصائية للعام (٢٠١٣-٢٠١٤) الصادرة عن مركز المعلومات والدليل الإحصائي في مديرية

تربية بابل . وبما إن المجموع الكلي للمدارس التي ينتمي إليها مجتمع البحث الكلي (١٦٤) مدرسة تم اختيار نسبة ١٦٪ من مجتمع المدارس على مستوى مركز مدينة الحلة. وبالنسبة لأداة البحث المتمثلة بمراحل بناء مقياس إتجاه إدارات المدارس الإبتدائية نحو مادة التربية الفنية، لغرض تحقيق هدفي البحث تطلبت الحاجة إلى بناء أداة تتصف بالصدق Validity والثبات Reliability والموضوعية Objectivity وذلك لقياس إتجاهات إدارات المدارس نحو مادة التربية الفنية ولإيفاء بمتطلبات مقياس الإتجاه نحو التربية الفنية فقد تم إتباع الخطوات التالية :

#### ١ - تحديد مفهوم الإتجاه نحو مادة التربية الفنية :

تعد هذه الخطوة من أهم خطوات بناء الأداة ، وذلك لان قياس الإتجاه يتطلب تحديد مفهومه تحديدا واضحا ، لذا فقد تمت الاستفادة من بعض الأدبيات التربوية والنفسية وبعض أدبيات تدريس التربية الفنية ، وذلك لتحديد مكونات الإتجاه.

٢- جمع وصياغة فقرات المقياس: ولتحقيق هذا الغرض، فقد تم تطبيق استبيان استطلاعي مفتوح على عينة بلغت (٢٦) معلم ومعلمة من المدارس الإبتدائية في مدينة الحلة، وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي. وتطبيقه على عينة البحث، وتحقيق مؤشرات الصدق والثبات ،والمنهج المتبع في البحث.

٣- التحليل المنطقي للفقرات : للتأكد من صلاحية الفقرات، حللت الفقرات منطقياً من الخبراء المتخصصين في التربية الفنية والعلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (١٠) خبراء.

٤- إعادة توزيع فقرات المقياس بصيغته الأولية: بعد عرض المقياس على لجنة المحكمين، فقد تم إعادة توزيع فقراته بتحديد تسلسلات جديدة للفقرات لكي لا يتأثر المستجيب (الإدارات المدرسية) بنمط الفقرات الخاص بكل مجال من مجالات المقياس ولكي لا يتأثر كذلك بنمط الفقرات السلبية و الإيجابية.

٥- إعداد تعليمات المقياس: وضوح التعليمات وفهم الفقرات، دقة المجيب وجديته في الإجابة ،القوة التمييزية للفقرات يعد تمييز الفقرات من المتطلبات الأساسية في بناء مقياس الإتجاهات بهدف الإبقاء على الفقرات المميزة وحذف الفقرات غير المميزة.كذلك تشير القوة التمييزية للفقرة إلى قدرة الفقرة على التمييز بين (المجيبين) من حيث أدائهم على تلك الفقرة.

٦- الصيغة النهائية للمقياس: بعد تحليل فقرات مقياس الإتجاه نحو الاختصاص الدراسي واستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقراته، اتضح أن جميع الفقرات كانت مميزة، وعلى هذا الأساس، فقد أصبح المقياس بصورته النهائية يشتمل على (٢٨) فقرة موزعة على (٣) مجالات هي (المجال المعرفي،و المجال الوجداني / الانفعالي، والمجال السلوكي).

ولغرض التحقيق من توفر خاصية الصدق في مقياس البحث الحالي ، فقد تم استخدام الطرق الآتية :-

## أولاً : صدق المحتوى Content Validity :

ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التحليل العقلاني Rational Analysis لمحتوى المقياس والذي يستند تحديده الى احكام ذاتية . وهناك نوعان من صدق المحتوى هما الصدق المنطقي والصدق الظاهري .

من توفر هذين النوعين من صدق المحتوى في المقياس الحالي وكالاتي:

## أ.الصدق المنطقي Logical Validity :

ويتحقق من خلال التعريف الدقيق للمجال السلوكي الذي يقيسه المقياس ومن خلال التصميم المنطقي لفقرات بحيث تغطي المساحات المهمة لهذا المجال ، وقد عد هذا النوع من الصدق متوفراً في المقياس الحالي ، اذ تم تحديد تعريف نظري واضح للاتجاه ، فضلاً عن التحقق من ان فقرات المقياس قد غطت مكونات الاتجاه المعرفي والوجداني والسلوكي .

## ب. الصدق الظاهري Face Validity :

يعد الصدق الظاهري من متطلبات بناء مقاييس الشخصية، ولا سيما في الخطوات الأولى من بنائه، لأنه يستخدم للدلالة على ما يبدو أن الاختبار يقيسه أي أن فقرات المقياس أو الاختبار ذات صلة بالمتغير الذي يقاس وأنها تحقق الغرض منه.

## ثانياً : صدق البناء Construct Validity :

لقد أشار عدد كبير من المتخصصين إلى ان صدق التكوين يتفق أكثر من غيره مع جوهر مفهوم (اييل) Ebel للصدق فهو المدى الذي يمكن بموجبه القول ان المقياس يقيس بناءاً نظرياً محدداً او خاصية معينة . ولغرض استخراج معامل صدق البناء لفقرات المقياس ، فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لا يجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، واستخدمت لهذا الغرض (٩٠) استمارة وهي نفس الاستمارات التي خضعت للتحليل عند حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس ، فتبين ان معاملات الارتباط قد تراوحت بين ( ٠.٢١ – ٠.٦٥ ) وبالرجوع إلى معيار اييل الذي يشير الى ان الفقرات التي تحصل على معامل الارتباط ( ٠.١٩ ) فأكثر فقرات صادقة بنائياً ، لهذا عدت جميع فقرات المقياس صادقة بنائياً . والجدول (٧) يوضح معاملات الارتباط باستخدام هذا الأسلوب ، وبذلك يكون المقياس الحالي صادقاً بنائياً وفقاً لهذا المؤشر .

أما الفصل الرابع فقد تناول نتائج، واستنتاجات، وتوصيات ومقترحات البحث، وكما يأتي:

**نتائج البحث الخاصة بتحقيق الهدف الأول:**

تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة البالغ عددهم (٩٠) في مقياس اتجاهات الإدارات المدرسية نحو مادة التربية الفنية، حيث بلغت قيمة هذا المتوسط (٧٨،٦٦) درجة وبانحراف معياري (٠،٤٥،٧). وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة والمتوسط المعياري للمقياس البالغة قيمته (١٥٠) درجة باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، فقد وجد بأن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٩٣٧،١٨) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (٢٩١،٣) عند مستوى دلالة (٠،٠١،٠) ودرجة حرية (٨٩) تبين أن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط المعياري للمقياس وذلك ليس لصالح المتوسط الحسابي للعينة. وفضلاً عن ذلك، فإن المتوسط الحسابي للعينة يقترب من مستوى غير موافق، وتشير هذه النتيجة إلى وجود اتجاهات سلبية لدى إدارات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية. وتعزى هذه النتيجة إلى شعور الإدارات المدرسية بعدم الرضا عن مادة التربية الفنية، الأمر الذي جعلهم يستجيبون بشكل سلبي نحوها، حيث يشير (كارلسون) إلى أنه إذا كان لدى الفرد اتجاه سلبي نحو موضوع معين، فإنه سيقف موقف الضد من ذلك الموضوع.

**نتائج البحث الخاصة بتحقيق الهدف الثاني:**

لا توجد فرق ذات دلالة معنوية بين متوسطي الذكور والإناث في الاتجاه نحو مادة التربية الفنية. الاستنتاجات:

١- إن اتجاهات إدارات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية ذات مستوى سلبي سواء كان ذلك عند الذكور أو الإناث، إذ تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة اقل من المتوسط المعياري للمقياس.

٢- إن الإدارات التي تهمل مادة التربية الفنية فاقدة للقيم التربوية الجمالية.

٣- هناك حاجة لدى الإدارات المدرسية إلى التوضيح السليم للأهمية العلمية والتربوية لمادة التربية الفنية وأثرها في تنمية معلومات الطلبة وإثرائها. في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

١- الاستفادة من الأداة التي تم تطويرها لقياس اتجاهات إدارات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية في إجراء دراسات وبحوث أخرى تشخيصية وتقويمية لخدمة العملية التعليمية في مختلف المراحل الدراسية في البلد.

٢-الأخذ بنظر الاهتمام الرغبة الشخصية للمرشح بوظيفة مدير المدرسة وتطوير مهارات الإدارات المدرسية ورفع مستوى قدرتهم التربوية وتنمية العلمية والثقافية الإدارية لديهم.

٣- ضرورة إدخال إدارات المدارس الابتدائية في برامج تدريبية تهدف إلى معرفتهم بأبعاد عملهم التربوي من خلال مادة التربية الفنية(بعد العمل وبعد العلاقات الإنسانية).

٤ - الإدراك الكامل لان مادة التربية الفنية جانب تربوي هو من صميم عمل مدير المدرسة وما يمارس فيها من أنشطة ومدى رعايته التلامذة وكيفية تحسين تنفيذ المناهج وتطوير كفايات المعلمين مهنيًا.

٥ - الاستفادة من نتائج البحث في تصميم برامج جديدة تلبي حاجات الطلبة والمجتمع، منها وضع مناهج دراسية جديدة لمادة التربية الفنية تكون متوسطة الصعوبة لا تثير الملل لدى التلامذة بما يتلائم مع التطورات والمستجدات الجارية في المجتمع، ومساعدة الطلبة على تحقيق التكيف مع متغيرات المجتمع وحاجاته من خلال تكوين الخبرة الشخصية الملائمة لتحقيق ذلك بما يضمن حل مشكلات التلامذة الفنية والعلمية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية .

ويقترح الباحث المقترحات:

١- إجراء دراسات مماثلة على عينة من إدارات المدارس الثانوية لقياس اتجاهاتهم نحو مادة التربية الفنية وعلاقتها بانجازهم الدراسي.

٢- إجراء دراسات حول الاتجاهات نحو الاختصاص في المرحلة الجامعية في كلية الفنون الجميلة وعلاقتها بمستوى الطموح لدى الطلبة في هذه المرحلة.

### مشكلة البحث

يتركز الاستثمار الأمثل في العملية التربوية في المجلد على الإنسان ، حيث يمثل العنصر البشري الهدف الأسمى الذي تدور حوله كافة البرامج الساعية إلى إعداده بصورة تكفل الارتقاء به من جميع النواحي الجسمية والنفسية والفكرية بل وحتى الجمالية والإبداعية من أجل بلوغ مستقبل زاخر بالأرض والاستقرار والرفاهية ويمكن تحقيق ذلك بتمكينه من مادة ثقافية أصيلة وعميقة تشمل تجارب وخبرات حياتية متنوعة لها ومهارات وقيماً معرفية إنسانية يدعمها استعداد نفسي متوازن ونزعات علمية وتوجهات وطنية ومن أجل ذلك يتطلب الأمر احتضان وتوجيه الأجيال حاضرها ومستقبلها ورعايتها ويعتبر مجال التربية الفضاء الأرحب لأداء هذه المهمة.

فمما لا شك فيه أن التعلم المجرد في مفهومه التقليدي البسيط المنحصر في تعليم القراءة والكتابة وتلقين التلميذ بعض المعارف المحددة والتي قد تجاوزها الزمن أحيانا لا يكفي لأعداد إنسان المستقبل لأن دور المدرسة لم يعد ينحصر في نقل المعلومات للتلميذ بل تجاوزه لأبعد من ذلك إلى جملة من المهارات والخبرات الحياتية ولن يتحقق هذا الدور إلا من خلال مدرسة تتسم بالمناخ النشاطي التنوعي الثقافي منه والاجتماعي والحياتي ، وكلما كانت هذه البيئة المتحركة توحيها تنبض بالحياة كانت وحدها الكفيلة بجعل المدرسة حياة أخرى يحيها التلميذ تفتح أمامه أفقا مختلفة ومتنوعة تمكنه من إشباع حاجاته النفسية والوجدانية هذا الفضاء التربوي المتحرك ثقافة وعلماً وأنشطة مختلفة يشكل حافزاً لانظير له من حيث إثارة وتشويق المتعلم وبالتالي تحفيزه على حب التعلم.

(محمد، ٢٠٠٨، ص ٥)

ومن هنا فان الإدارة

المدرسة التي تفتقر إلى كل العوامل المحفزة وإلى الجانب المعرفي والعاطفة المبدعة والمساعدة على الصقل المتكامل لشخصية المتعلم لا يمكن أن تعد الإنسان المثقف فجلمة المعارف التعليمية المتراكمة عبر سنين الدراسة لا تشكل وحدها العلمية التثقيفية الإبداعية المراد تأصيلها لدى المتعلم والثقافة التربوية الفعلية هي التي تعمل على تنميته وإعداده اعداداً شمولياً متكاملأ يراعي تربيته من كل النواحي المادية والوجدانية ففعل التربية البدنية مثلاً لا يقتصر على تعليم الممارس تمريناً معيناً بل يسهر على تهيئة وإعداد كل الجسم استعداداً للممارسة الرياضية ممن جهة وخوض محك الحياة لجسم سليم من جهة أخرى هي نفس الغاية التي تسعى إلى تحقيقها التربية الفنية تعليماً وثقافة وترقية للحس الجمالي ولتحقيق ذلك يستوجب توظيف كل الوسائل المتوفرة في المنظومة المدرسية بكل ماتحتويه من عناصر ذات فعالة يمكنها المساهمة في هذا الانجاز.

(مسار، ٢٠٠٥، ص ٣٩)

إن الإدارة المدرسية تمثل أحد المكونات الأساسية لمفهوم الإبداع والموهبة إذ من الأهمية بمكان أن نميز بين إدارة مدرسية غنية بالمشريات ومنفتحة على الخبرات والتحديات الخارجية والمعاصرة وبين إدارة مدرسية فقيرة ومغلقة لاترحب بالتجديد والتغير الذي قد يكون طوعياً أو مفروضاً من الخارج . وتشكل الإدارة المدرسية جزءاً مهماً من المناخ المدرسي من مجموع المتغيرات المادية والاجتماعية والإدارية التي تحكم العلاقة بين الأطراف ذات العلاقة بالعملية التربوية داخل المجتمع المدرسي وخارجه إذ يؤدي العمل الإداري المدرسي دوراً كبيراً ويسهم إسهاماً فاعلاً في إنجاح العملية التعليمية وتحقيق أهدافها ومتابعة معطياتها وتنفيذ برامجها. (حبيب ، ٢٠٠٧، ص ٧٠)

ومن النظرات التي لازالت محدودة في تدريس الفن التشكيلي للتلاميذ الاهتمام به من ناحية إجابة الصنعة والحرفة والقواعد المحفوظة والتعبير على نمط هذا الفنان أو ذاك. ومما يؤسف له ان تدريس

التربية الفنية وتقويمها مر ومازال يمر في هذا البناء السطحي من الأداء دون التوغل في جوهر الموضوع بالنسبة لبناء شخصية الفرد وتكوين نفسيته. (البيسوني، ١٩٨٣، ص ٣٣٨)

لذا بات من الضرورة ان يكون ملماً ومتقهماً لمعنى تكوين العمل الفني وان يكون قادراً نسبياً على عملية النقد الفني وملماً بفلسفة الفن وعلم الجمال وسمات المراحل العمرية لنمو الأطفال وسمات كل مرحلة من هذه المراحل لإيجاد فرد حساس مفكر يسهم بنصيب وآخر في تقدم أمته ولديه الحوافز للتغير إلى ما هو أفضل متسلحاً بكل أركان الثقافة والفكر العلمي. (مرعي، ١٩٨٤، ص ١٤٥)

ومن منطلق ممارسة الباحث الميدانية في مجال التعليم العام والإدارة ارتأى أهمية الدراسة وتوجيه الاهتمام باتجاهات إدارات المدارس نحو مادة التربية الفنية فالاتجاهات بهذا تعتبر من أهم العوامل التي يمكن أن يتأثر بها أداء معلم التربية الفنية وكذلك توافقه النفسي والمهني فالاتجاهات من أبرز مظاهر الشخصية والسلوك الإنساني التي يمكن أن تؤثر على سلوك الإنسان لذا حظيت باهتمام ورعاية المتخصصين في مجال الدراسات التربوية والنفسية ويقول البورت ( إن مفهوم الاتجاه من أبرز المفاهيم والزاماً في علم النفس الاجتماعي المعاصر وليس ثمة اصطلاح واحد يفوقه في المرات التي استخدم فيها في الدراسات التجريبية).

ولكن التربية الفنية تعبير عن الحياة بكل إبعادها وملكة التعبير في الإنسان هي الحياة ويتخذ هذا التعبير شتى الأشكال وكافة المستويات ابتداءً من العمل اليدوي إلى أعلى المهارات الإبداعية لذا فالتربية الفنية تقوم بتربية العقول والأحاسيس لدى التلامذة وتدعيم القيم المرتبطة بالذوق وتهذيب النفس وحب العمل وهي بمثابة تعديل لسلوك التلميذ أو إضافة سلوك جديد من خلال قيامه بممارسة من نشاط فني مثل الرسم والخط والزخرفة والتصميم والنحت والتمثيل وغيرها من مجالات الفن كما أنها مجال خصب للمتعلم لتفريغ طاقاته وتلبية رغباته عن طريق ممارسة النشاط الفني.

لذا تعد التربية الفنية من الدعائم الأساسية لتكامل نمو التلامذة فكرياً واجتماعياً فهي تثري حياة التلامذة وتساعدهم على التكيف من مجتمعهم واستثمار أوقات فراغهم وتخلصهم من آثار التعب والإجهاد النفسي مما يجعل التلامذة أكثر اقبالاً وأكثر نشاطاً على التعلم فهي أذن ترعى التلامذة في النواحي التذوقية والابتكارية بما تتيحه لهم من فرص الأداء والممارسة الفنية المدعمة بالتوجيه الفردي والجماعي بما يجعل عملية الابتكار في نمو متزايد ومستمر وممن ثمة ذلك الارتقاء بالإحساس الفني وصقل موهبة التذوق والنمو في الأداء الفني. (جودي، ١٩٨٤، ص ١٦)

والتربية الفنية داخل المدرسة بجميع مراحلها التعليمية تعمل على دفع التلامذة إلى الاهتمام بنواحي التنمية التي تؤثر في نضجهم بدافع ذاتي داخلي لإيمانهم بما يكتسبون من المعلومات والقدرات والخبرات والمهارات فالتربية الفنية تساعد على النمو المتكامل وعلى المساهمة في تطوير المجتمع. ولقد أصبح

مفهوم التربية الفنية متغيراً منذ عشرات السنين ولهذا فعلى الإدارات المدرسية ان تعرف ماهو المقصود من هذا المفهوم وكذلك عملية ربط تدريسها بمشاكل المجتمع وحاجياته وثقافته . إذ أنّ النظرة المعاصرة للمدرسة ترى أنها ليست مجرد مؤسسة للتعليم فحسب بل إنها مؤسسة تعليمية ذات وظيفة اجتماعية مساهمة لتطورات الحياة الاجتماعية. (صالح، ب. ت، ص ١)

وبهذا أصبحت المدرسة وإدارتها تواجه تحديات جديدة إذ لابدّ من تطوّر بيئتها وبنيتها معاً وتحديث محتوى برامجها وتقنياتها. (الجبوري، ٢٠٠١، ص ٩٢) وبذلك فالمدرسة هي نقطة الارتكاز التي تعمل في خدمتها جميع الأجهزة والتنظيمات والوحدات الإدارية والفنية في النظام التربوي وهي مركز العملية التربوية والوحدة الأساسية للنظام التعليمي. (جرادات، ١٩٧٩، ص ٤٢)

والمدرسة الابتدائية تعد القاعدة التعليمية الثابتة التي تقوم عليها أنظمة التعليم المتنوعة فهي تمثل اللبنة الأولى في الصرح التعليمي وعليها وحدها تقام المراحل التعليمية التالية إذ تأتي أهميتها في كونها مرحلة الشمول والالتزام إذ ينتظم في صفوفها جميع أطفال المجتمع دونما استثناء. (الكويت، ١٩٩١، ص ١٧) كما إنها مؤسسة اجتماعية تقوم بعملية التربية والتعليم وتعمل على إكساب التلاميذ المعرفة والمهارات والخبرات التي يحتاجونها في حياتهم الحاضرة والمستقبلية. (عابدين، ٢٠٠١، ص ٤٢)

والمدرسة الابتدائية كغيرها من المؤسسات التربوية والتعليمية لها مقومات أساسية ترتكز عليها في أداء وظيفتها، منها الطالب والمادة الدراسية والمعلم الذي يعد أهم هذه المقومات. (الطعاني، ١٩٩٨، ص ١٦٩)

والإدارة المدرسية هي حجر الزاوية في المدرسة وهي تتولى مسؤولية جميع الأعمال التي تتعلق بالعمل التربوي داخل المدرسة وخارجها، كما إن الإدارة المدرسية تعد محور العملية التربوية في المدرسة ووسيلتها الطامحة إلى تحقيق أهدافها المحددة. وهي على تماسٍ مباشرٍ مع كافة المكونات والعلاقات التي ينطوي عليها النظام المدرسي. (سلام، ١٩٨٢، ص ١٨٩) وهي عملية إنسانية تساعد على تحقيق التفاهم والاحترام المتبادل وتعميق الانتماء والشعور بالمسؤولية وتحقيق الرضا الوظيفي لدى العاملين (البندري والعنوم، ٢٠٠٢، ص ٩٣)

ومن هنا فإنّ الإدارة المدرسية أصبحت موضع اهتمام كل من في المدرسة من معلمين وتلاميذ وآخرين يتعلق عملهم بها، كما تهم المجتمع وهذا يلقي على مدير المدرسة مهاماً ومسؤوليات كبيرة لها أهميتها في تحقيق ما يتوقعه الجميع منه.

ولما كانت الاتجاهات بمثابة المحرك الأساسي لسلوك الفرد فإنها تعد من أهم العوامل المؤثرة في نجاح الإدارات المدرسية في تحقيق الأهداف التربوية السامية ولاسيما مادة التربية الفنية لما تنطوي عليه من أبعاد معرفية ووجدانية وسلوكية والنجاح في هذه الأعمال المعقدة والصعبة، ومن خلال ذلك يبادر الذهن



السؤال التالي الذي يعطي هذا البحث اشكاليته الملحة ،و هو ما مستوى اتجاهات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية؟والى أي مدى يصل هذا الفرق في الاستجابة نحو مادة التربية الفنية بين الذكور والإناث من إدارات المدارس والذين هم بالأساس من المعلمين الذين يمارسون مهنة التعليم في مختلف الاختصاصات؟.

### أهمية البحث:

تظهر أهمية الدراسة الحالية في:

- ١- تفيد دراسة الاتجاه في تفسير السلوك الحالي لإدارات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية فضلاً عن التنبؤ بالسلوك المستقبلي لهم.
- ٢- التعرف على اتجاهات إدارات المدارس الابتدائية له أهمية كخطوط أولية نحو تعديل من يحمل اتجاهات سلبية نحو مادة التربية الفنية.

### الحاجة للبحث:

تظهر الحاجة للدراسة الحالية:

- ١-وجود دراسات متخصصة تخدم العملية التعليمية لمادة التربية الفنية.
- ٢-ضرورة توجيه إدارات المدارس الابتدائية والقائمين على هذه المادة -التربية الفنية- لاستخدام وسائل بديلة لرفع مستوى عطائها.
- ٣-الإدارة هي المسؤولة عن نجاح المؤسسات داخل المجتمع ,لأنها قادرة على استثمار الموارد البشرية والمادية بكفاءة وفعالية.

### هدفاً للبحث:

- ١- تعرّف اتجاهات إدارات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية.
- ٢- التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو مادة التربية الفنية من إدارات المدارس الابتدائية.

### حدود البحث:

موضوعياً : يتناول البحث التعرف على اتجاهات إدارات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية. بشرياً : عينة من إدارات المدارس الابتدائية في المديرية العامة لتربية بابل-مركز مدينة الحلة. زمانياً: النصف الثاني من العام الدراسي(٢٠١٣-٢٠١٤) مكانياً: مدارس مركز مدينة الحلة.

**مصطلحات البحث:**

الاتجاه/ لغة:

عرفه الجوهرى بأنه:

"المواجهة القابلة , ويقال قعدت وجاهك أي قبالتك , واتجه له رأي أي منح وهو افتعل , وتوجهت نحوك واليك , وهو شيء موجه إذا جعل على جهة واحدة لا يختلف" أصطلاحاً:

عرفه كود (Good) بأنه :

" نزعة أوميل أو استعداد لرد فعل نحو شيء خاص سواء كان مادة أم موقف مصحوب عادة بمشاعر وعواطف , ويلاحظ على نحو مباشر ولكنه يستنتج من خلال السلوك المعلن على نحو شفهيّة " (كود, ١٩٧٣, ص٤٩)

فيما عرفه جلفورد (Guilford) بأنه:

"ميل أو مزاج يكتسبه الأفراد بدرجات متفاوتة يجعلهم يستجيبون للأشياء والمواقف بطرائق قد تكون ضدها أو معها " . (جيفورد , ١٩٧٨, ص٤٥٦)

وذهب الزيود وآخرون في تعريفهم بأنه:

" حالة استعداد لدى الفرد تدفعه الى تأييد موضوع اجتماعي أو عدم تأييده كالاتجاه نحو التعليم " (الزيود وآخرون, ١٩٨٩, ص١١٤)

كما عرفه قطامي بأنه:

" تنظيم لمعارف ذات ارتباطات موجبة أو سالبة " . (قطامي, ١٩٨١, ص١٦٣)

كما عرفه قورة بأنه:

" الاتجاه إلى شيء ما معناه الرضا به , والإحساس بالاندفاع إليه عملاً وتفكيراً كلما أتاحت الفرصة لذلك , ثم تضد ممن يقف منه هذا الموقف , والاتجاه ضد شيء ما معناه عدم الرضا به" (قورة, ١٩٨١, ص٤٥٧)

وذهب زيدان في تعريفه إلى أن الاتجاه هو :

" الحالة العقلية التي توجه استجابات الفرد , ويكتسب الفرد اتجاهاته عن طريق الإيحاء , أو تعميم الخبرات , أو الانفعالات الشديدة". (زيدان, ١٩٨٤, ص١٥٣)

**ويعرف الباحث الاتجاه إجرائياً بأنه:** (استعداد وجداني مكتسب يتمثل بمجموع الدرجات التي يحصل عليها أفراد البحث من إدارات المدارس في مقياس الاتجاه (المعد لهدف البحث الحالي) نحو مادة التربية الفنية في المدارس الابتدائية).

**الإدارة المدرسية :**

يعرفها المصري بأنها :

"القدرة على الانجاز عن طريق استخدام الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة من أجل تحقيق أهداف معينة". (المصري، ١٩٩٣، ص ١٥٠)

في حين عرفها نبراي بأنها :

توجيه نشاط مجموعة من الأفراد وجهودهم نحو تحقيق هدف مشترك من خلال تنظيم هذه الجهود وتنسيقها ". (نبراي، ١٩٩٣، ص ١٩)

أما احمد فيعرفها بأنها :

"مجموعة العمليات التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري النشط المنظم من أجل تذليل الصعاب وتكييف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية".

كما عرفها صالح بأنها:

"جهد أنساني منظم يسعى للوصول إلى أهداف محددة بأقل التكاليف وأعلى مستويات الكفاءة والمقدرة ويتطلب توافر صفات وخصائص معينة في من يتولون مسؤولياتها". (صالح، ١٩٩٠، ص ٢)

**التعريف الإجرائي للإدارة المدرسية:**

(هو احد أعضاء الهيئة التعليمية والمشرف على سير التدريسات وتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية التلامذة تنمية شاملة متكاملة متوازنة)

**التربية الفنية:**

عرفها البسيوني بأنها:

"تربية الأفراد عن طريق ترقية نموهم الفني (التعبير الأبتكاري) الذي يصدر عن مشاعر وأحاسيس وأفكار التلاميذ والطلبة ونفسياتهم بطريقة ابتكارية". (البسيوني، ١٩٦٩، ص ٢٠٩)

فيما يعرفها درب بأنها:

"تخصص علمي تربوي ناتج عن تفاعل التربية والفن ، يستثمر ممارسة النشاطات الفنية وتذوق الجمال وتقويمه من قبل الطلبة بهدف أحداث التغيير المرغوب في سلوك الطلبة".

(درب، ١٩٩٦، ص ٩)

أما الحيلة فقد عرفها بأنها:

"توجيه سلوك الفرد نحو الأفضل في مجال الإبداع". (الحيلة، ٢٠٠٨، ص ٢٠)

وعرفها بدير بأنها:

"جزء من كل التربية يسعى لتكامل نمو الطفل نمواً طبيعياً يتفق وقدراته الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية ، وهي المنطلق الذي يطل منه على عالمه الذاتي وطاقاته المبدعة بحرية واطمئنان" كما وعرفها عبد الحميد بأنها :

"المنهجية التي يتم من خلالها تعديل السلوك من خلال الفن " . (عبد الحميد، ٢٠٠١، ص٦)

**ويعرف الباحث التربية الفنية إجرائياً بأنها:**

هي التربية باستخدام الأنشطة الفنية لمجالات الفنون الجميلة والتطبيقية بهدف إحداث تغيير مرغوب في سلوك التلامذة.

### المبحث الأول

#### مدخل إلى النظرية المعرفية للاتجاهات:

هنالك عدة نظريات يمكن ان تفسر تكوين الاتجاهات نحو شتى الموضوعات والظواهر ومنها مادة التربية الفنية وابرز هذه النظريات النظرية السلوكية والنظرية المعرفية ونظرية التعلم الاجتماعي ،وقد تبني الباحث النظرية المعرفية في تفسير الاتجاهات، نحو التربية الفنية إذ استند أصحاب النظرية المعرفية (بياجيه Piaget، برونر Bruner، اوزبل Ozbel) في تكوين الاتجاهات إلى الافتراض بان الإنسان عقلاني ومنطقي في تعامله وتفاعله مع الأحداث والأشياء والمعلومات وفي مواقفه نحوها. (ملحم، ٢٠٠٠، ص ٣٦٠) وتستند هذه النظرية إلى افتراض إن الأفراد يدركون ما يواجهونه بصور مختلفة ومرتبطة بالطريقة التي يدركونها، ويتحدد ذلك بما لديهم من معارف وأبنية معرفية واستراتيجيات معرفية في خزن المعرفة واستيعابها .ولذلك فان اتجاهات الفرد هي عبارة عن صور ذهنية مخزونة لدى الفرد على شكل خبرات مدمجة في أبنيته المعرفية ،وهكذا فان الاتجاهات أبنية معرفية مخزونة في ذاكرة الأفراد. (قطامي، ٢٠٠١، ص ١٦٦)

وتعمل هذه النظرية على مساعدة المتعلم على إعادة تنظيم معلوماته بشأن موضوع الاتجاه وإعادة تنظيم البنى المعرفية المرتبطة به في ضوء المعلومات والبيانات المستجدة بشأن الموضوع. (الشناوي وآخرون، ٢٠٠١، ص ١٨٦). فالاتجاه السلبي هو مجموعة المعارف التي طورها الفرد في أثناء تفاعله مع المواقف والشخصيات التي يواجهها ،إذ إن المعارف والأبنية المعرفية المخزونة لدى الفرد نحو شيء معين هي خبرات فيها التبريرات الكافية لاعتبارها سلبية ذلك ان الفرد عندما خزنها وادمجها في بنائه المعرفي كان قد وضعها موضع المعالجة ،جمع عنها المعلومات والحقائق ونظمها ورمزها في صورة تظهر فيها منتظمة ثم اختزنها على صورة خبرة مكتملة ،لذلك ومن ثمة الاتجاهات السلبية نحو شيء ،قد تكون اتجاهات خاطئة طورها الفرد على نحو خاطئ وحتى يتم تعديلها فان بالفرد حاجة إلى

أن يتعامل مع عناصرها ويجمع معلومات كافية تفصيلية ودقيقة، يكمل ما نقص منها ويصحح التشويهات التي اختزنت ويستبدلها بخبرات أكثر صحة ثم يطور اتجاهها ايجابيا نحو ذلك الشيء. (قطامي، ٢٠٠١، ص ١٦٦-١٦٧)

### أهمية الاتجاهات:

الاتجاه النفسي اتجاه تصوري كالغريزة، وهو يستعمل من اجل التوصل إلى معرفة درجة مواقف الأشخاص من العادات والتقاليد أو المبادئ والقيم السائدة، ومعرفة اتجاههم من ناحية عدد من العناصر البشرية والعقائد السياسية، وان مظاهر الحياة النفسية كافة تخضع للاتجاهات، (حسين، ١٩٨٥، ص ٩) ان دراسة الاتجاهات من أهم نواتج عملية التنشئة الاجتماعية، وهي تعد محددات موجهة ضابطة منظمة للسلوك الاجتماعي . (ملحم، ٢٠٠٠، ص ٣٥٥) لقد كان الفيلسوف الانكليزي سبنسر Sbenzer أول من استعمل تعبير اتجاه في مؤلفه المبادئ الأولى عام ١٨٦٢ ولم يتفق على وضع تعريف مشترك للاتجاهات وطبيعتها، لكن اكثر التعاريف قبولا تعريف العالم جوردوت البورت وهو ان الاتجاه حالة من الاستعداد النفسي والعقلي الناتج من تجربة الفرد وخبرته التي تسبب تأثيرا موجبا او ديناميا في استجابات الفرد لكل الموضوعات والمواقف التي ترتبط بهذا الاتجاه . (حسين، ١٩٨٥، ص ٩)

وتعد الاتجاهات وسيلة مناسبة لتفسير السلوك الإنساني والتنبؤ به وتخدم في نفس الوقت حاجة إنسانية تهدف إيجاد الاتساق والانسجام بين ما يقوله الفرد وما يفكر به وما يعمل. ذلك إن معرفة الاتجاه تساعد الشخص على تفسير المواقف والخبرات التي يمر بها وعلى إعطائها معنى ودلالة، فضلا عن مساعدته على التوافق النفسي والاجتماعي والمهني . (الكيسي والداهري، ٢٠٠٠، ص ٧٧)

وتتكون الاتجاهات النفسية من ثلاثة مكونات أساسية هي :

#### ١. المكون الفكري (المعرفي) Cognitive Component :

إذ يعتمد اتجاه الفرد نحو الموضوعات أو الأشخاص على ما يعرفه عنهم اذ يحتوي المكون المعرفي على المعلومات والحقائق الموضوعية المتوافرة لدى الفرد عن موضوع الاتجاه ، فان كان الاتجاه في أساسه عملية تفضيل موضوع على موضوع آخر ، فان هذه العملية تتطلب عدد من العمليات العقلية كالتمييز والفهم والاستدلال والحكم ،لذا تتضمن اتجاهات الفرد نحو عدد من المشكلات الاجتماعية كتلوث البيئة او مكافحة الأمية ،جانبا عقليا يختلف مستواه باختلاف تعقيد المشكلة . (الشناوي وآخرون، ٢٠٠١، ص ١٧٦)

## المكون العاطفي الوجداني Affective Component:

وهو الذي يتعلق بتقييم الإنسان الايجابي والسلبي للأشياء أو الأفكار أو لمشاعر الحب والكراهية التي يوجهها الفرد نحو موضوع الاتجاه ويرتبط بتكوينه العاطفي. (محمد، ٢٠٠٤، ص ١٨٦)

## ٢. المكون السلوكي (الميل للفعل) Behavioral Tendency Component :

تعمل الاتجاهات بوصفها موجهات لسلوك الإنسان ، فعندما يمتلك الفرد اتجاهات ايجابية نحو عدد من الموضوعات فانه يندفع نحو العمل على نحو ايجابي نحوها ، أما إذا كان يحمل اتجاها سلبيًا نحو موضوع ما فانه يستجيب على نحو سلبي تجاه ذلك الموضوع . (الظاهر وآخرون، ٢٠٠٢، ص ٤٢)

و للاتجاهات خصائص متعددة أهمها :

١. الاتجاهات مكتسبة ومتعلمة وليست وراثية .
٢. تتكون الاتجاهات وتترابط بمثيرات ومواقف اجتماعية ويشترك عدد من الأفراد او الجماعات فيها .
٣. لا تتكون الاتجاهات من فراغ ولكنها تتضمن دائما علاقة بين فرد وموضوع من الموضوعات .
٤. ان الاتجاهات المشتركة بين أعضاء الجماعة تكاد توحد سلوكهم .
٥. للاتجاهات خصائص انفعالية .
٦. تتعدد الاتجاهات وتختلف حسب المثيرات التي ارتبطت بها .
٧. تغلب على الاتجاهات الذاتية أكثر من الموضوعية من حيث المحتوى .
٨. الاتجاهات لها صفة الثبات النسبي والاستمرار النسبي لدى الفرد، ومن الممكن تعديلها وتغييرها تحت ظروف معينة . (قطامي، ٢٠٠١، ص ١٧٥)
٩. الاتجاهات محددة وعامة .
١٠. تقع الاتجاهات بين طرفين متقابلين مثل مؤيد ومعارض او اتجاه سالب واخر موجب .
١١. قد يقاوم الاتجاه التعديل والتغيير أو قد يكون ضعيفا يمكن تعديله وتغييره . (ولي ومحمد، ٢٠٠٤، ص ١٤١)
١٢. الاتجاهات قابلة للملاحظة والقياس والتقدير ويمكن التنبؤ بها .
١٣. تتكون الاتجاهات من بعدين رئيسيين هما البعد المعرفي والبعد الانفعالي .

١٤. يظهر عدد من الإتجاهات في سلوكيات الفرد الشعورية التي يعبر عنها بكلمات أو ألفاظ خاضعة للضبط، ويظهر عدد آخر في سلوكيات الفرد اللاشعورية مثل سقطات اللسان وغير ذلك من السلوكيات التي لاتخضع للضبط. (قطامي، ٢٠٠١، ١٤٦-١٤٧)

وتنقسم الإتجاهات الى :

١. موجبة وسالبة: الإتجاهات الموجبة كالحب والاحترام والإتجاهات السالبة كالكره والنفور والبغض.

٢. نوعية وعامة : النوعية التي تنصب على موضوع خاص كالخوف من حيوان معين والعامة التي كان موضوعها عاما وشاملا كحب الوطن او العدل و في هذه الحالة يسمى الإتجاه (سمة) كسمة المحافظة على القديم او سمة التعصب .

٣. قوية وضعيفة: إذا كان الإتجاه قويا ومشحونا بشحنة انفعالية قوية يسمى عاطفة كعاطفة الحب والكره والصدقة والطموح. (محمد، ٢٠٠٤، ١٨٦)

وتقوم الإتجاهات بعدد من الوظائف التي تساعد الفرد على التعامل مع المواقف والأوضاع الحياتية المختلفة واهم هذه الوظائف :

١. الوظيفة المنفعية أو التكيفية:

تعد الإتجاهات موجّهات سلوكية تمكن الفرد من تحقيق اهدافه واشباع دوافعه في ضوء المعايير الاجتماعية السائدة كما تمكنه من تكوين علاقات تكيفية سوية مع الافراد والجماعات داخل المجتمع وخارجه والإتجاهات التي يكتسبها الفرد في خدمة التكيف والتوافق تكون وسيلة اما لتحقيق هدف مرغوب فيه او لتجنب هدف غير مرغوب فيه. (محمد، ٢٠٠٤، ١٨٨)

٢. الوظيفة المعرفية :

تساعد الإتجاهات على معرفة الظروف التي يمر بها الفرد وتفهمها اذ تنظم الإتجاهات سلوك الفرد وتنسق جوانبه في المواقف المختلفة، فالإتجاه يساعد على الثبوت والاتساق النسبي للسلوك. (العطية، ١٩٩٢، ص٢١٢)

٣. الوظيفة التنظيمية :

تتجمع الإتجاهات والخبرات المتعددة والمتنوعة لدى الفرد في كل منظم مما يؤدي الى اتساق سلوكه وثباته نسبيا حتى يكون سلوكه ثابتا ومتميزا ليتجنب التشتت في مهامات الخبرات الجزئية المنفصلة (محمد، ٢٠٠٤، ص١٨٨-١٨٩)

٤- الوظيفة الدفاعية:

ترتبط العديد من اتجاهات الفرد بحاجاته ودوافعه الشخصية أكثر من ارتباطها بالخصائص الموضوعية لموضوع الاتجاه فقد يتصرف الفرد على نحو يحقق توقعاته او تهديداته ، فقد يكون الطالب اتجاها سلبيا نحو النظام التعليمي بمجمله عندما يفشل في دراسته ، وذلك تسويغا لفشله ودفاعا عن ذاته ،وتتحدد هذه الوظائف في ضوء تفاعل الفرد مع البيئة الخارجية .

(الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠، ص ٧٨)

كما تتكون الاتجاهات من خلال مراحل تشكل بواسطتها نسقا هرميا ،تشكل قاعدته المستوى البسيط للاتجاه ،ثم تبدأ بالتعقيد كلما ارتفعنا الى قمة الهرم وهذه المراحل هي :الشكل (٢)

١. مرحلة التأمل والاختيار وتتضمن :

أ. التعبير اللفظي عن الميل والرغبة والاستعداد نحو موضوع معين .

ب. خوض التجربة باتجاه الموضوع.

٢. مرحلة الاختيار والتفضيل وتتضمن :

أ. التعبير اللفظي في الاختيار والتفضيل .

ب. أداء سلوك يبين تفضيل الشيء على الآخر .

٣. مرحلة التأييد والمشاركة وتتضمن :

أ. الموافقة والتأييد والمشاركة اللفظية .

ب. المشاركة العملية التي تدل على الموافقة .

٤. مرحلة الاهتداء والدعوة العملية وتتضمن :

أ. تأييد العمل والدعوة الى موضوع الاتجاه لفظيا .

ب. ممارسة الدعوة الى الموضوع والتبشير بفوائده .

٤. مرحلة التوضيح وتتضمن :

أ. إظهار الاستعداد للتوضيح قولاً وعملاً .

التوضيح الفعلية لشيء معين في سبيل شيء آخر . ( الشناوي وآخرون، ٢٠٠١، ص ١٨١-١٨٢)

وثمة عوامل أساسية في تكوين الاتجاهات هي :

١. التكامل : ويعني ان الاتجاهات ستكون عندما تتكامل الخبرات الفردية المتشابهة في وحدة كلية تتحوا إلى تعميم هذه الخبرات .

٢. التمايز : ويعني ان تعميم الخبرات الفردية يؤدي إلى تحديد الاتجاه وتمايزه عن بقية الاتجاهات الأخرى .

٣. الانفعالات الحادة : وتعني ان الاتجاهات تتميز بصبغة انفعالية تؤثر في سلوك الشخص.



٤. التقليد: ويتمثل ذلك في سلوك الأطفال والمراهقين سواء كان ذلك على مستوى الأسرة أم المحيط الخارجي. (الكبيسي والداهري، ٢٠٠٠، ص ٧٩)

أما أشكال الاتجاهات فهي:

١. الاتجاه الجماعي: إذا اشترك فيه عدد من الأفراد كاتجاه الشعب العربي نحو الصهيونية
٢. الاتجاه الفردي: إذا كان خاص بفرد معين كاتجاه احدنا نحو صديق له .
٣. الاتجاه الايجابي: يكون قبولا لموضوع ما .
٤. الاتجاه السلبي: يكون رفضا لموضوع ما .
٥. الاتجاه اللفظي: إذا عبر عنه بشكل لفظي.
٦. الاتجاه العملي: إذا عبر عنه باستجابة عملية في السلوك. (الشناوي وآخرون، ٢٠٠١، ص ١٧٣)

#### مقاييس الاتجاهات

إن من أهم المقاييس المستعملة في العلوم الاجتماعية لقياس خصائص مختلفة هي مقاييس الاتجاهات، أي تلك التي تستعمل لقياس درجة اتجاه واستعداد نفسي دائم متعلق بمسائل محددة . (دليو، ١٩٩٨، ١٦٣)

وهناك عدة طرائق لقياس الاتجاهات أهمها :

١. طريقة الانتخاب لقياس الاتجاهات
٢. طريقة التدرج .
٣. طريقة الترتيب .
٤. طريقة المقارنة الازدواجية. (العطية، ١٩٩٢، ٢٣٥-٢٣٦)
٥. طريقة السلالم التجريبية .

وهناك أنواع متعددة من قياسات الاتجاهات تسمى بقياسات السلالم ومنها :

أ. طريقة بوجاردوس (مقياس البعد الاجتماعي) Social Distance

ب. طريقة ثرستون Thurston المسافات المتساوية .

ج. طريقة جتمان Guttman

د. طريقة ليكرت Likert

ان هذه الطريقة ذات استخدام واسع في البحوث التربوية والنفسية فقد توصل ليكرت إلى طريقة سماها طريقة التقديرات التراكمية لان درجة الفرد على المقياس هي مجموعة تقديراته لعبارات المقياس جميعها ،وقد اصبحت طريقة ليكرت من أوسع الطرائق انتشارا لبناء مقاييس الاتجاهات لسهولة إعدادها

- ودقتها. (الياس، ١٩٩٥: ٤٨) وغالبا ما تصنف الإتجاهات في السلم الى خمس درجات هي موافق جدا، موافق، متردد، غير موافق، غير موافق إطلاقا. وتشمل طريقة ليكرت الخطوات الآتية :
١. جمع اكبر عدد ممكن من العبارات تتراوح بين التأييد المطلق الى المعارضة المتطرفة (أي في الإتجاهين السالب والموجب) مع إسقاط العبارات المحايدة. وذلك من الدراسات والكتب والمجلات .
  ٢. تعرض العبارات على لجنة من المحكمين من ذوي الاختصاص ويطلب منهم تحديد الجهة التي تقيسها العبارة (سلبا أو إيجابا) وهل هي صادقة في قياس هذه الوجهة.
  ٣. تستبعد العبارات المحايدة (التي تمثل واقعا).
  ٤. يعد المقياس في صورته المبدئية .
  ٥. يطبق المقياس على أفراد من العينة نفسها التي سوف يطبق عليها هذا المقياس تمهيدا لتقنيته.
  ٦. إعداد الصورة النهائية للمقياس وحساب معامل الثبات (معامل ألفا كرونباخ او التجزئة النصفية).
- (الياس، ١٩٩٥، ٤٨ - ٤٩)
- وتمثل الدرجة العالية الإتجاه الإيجابي، أما الدرجة الواطئة فتتمثل الإتجاه السلبي (العطية، ٢٤١، ١٩٩٢)
- وتتكون درجة الإتجاه من مجموع علامات المفحوص .

واهم ما يميز مقياس ليكرت عن غيره من المقاييس هي سهولة بنائه وإمكان إعداده لقياس أي اتجاه أو موقف. ويمكن أن نقيس به وجهة الإتجاه وشدته كما يتميز بثبات عال. (الياس، ١٩٩٥، ٤٩)

المبحث الثاني

### مدخل إلى الإدارة المدرسية

يشهد عصرنا تغيرات كثيرة وسريعة في جميع جوانب الحياة المعقدة والمتشعبة وعلى مختلف المستويات العلمية والإنسانية والعملية.

وان الإنسان هو الأساس في عملية التغيير والتطوير ولا يكون هذا التطوير والتغيير ناجحاً إلا إذا توافرت للإنسان إدارة تُنظّم حياته وعلاقاته بالآخرين وتوظف إمكانياته لمصلحة الجميع.

إنّ الإدارة وسيلة مهمة لتنظيم جهد الإنسان فرادى وجماعات وهي فن توظيف الإمكانيات والمعطيات لتحقيق الأهداف المنشودة. (المصري وآخرون، ١٩٩٧، ص ٩٢)

كما ان الإدارة عملية إنسانية ونشاط إنساني غايتها تحقيق أهداف محددة. وتعني مجموعة من العلاقات والاتصالات والتفاعلات بين فئات ومهن ذات أهداف وتطلعات متباينة. (جرادات، ١٩٨٥، ٩٢) من هنا

يجب أن تكون علاقات الإداري مع الناس حيوية لنجاح أية مؤسسة في تحقيق أهدافها وبخاصة المؤسسات التربوية، والإداري الذي يكون علاقات إنسانية سليمة يستطيع أن يساعد المجتمع على إظهار الشعور بالهدف أو الغرض التربوي ويساعد مجلس التربية على وضع سياسات أفضل ويستقطب عاملين أفضل للجهاز التربوي ويستطيع أن يحقق تنفيذاً أفضل للسياسة المدرسية. (الياس، و خليل، ١٩٨٨، ص ٢٥)

وما زالت الاهتمامات التي تشغل رجال التربية والتعليم في وقتنا الحاضر هي نفسها التي شغلت وتشغل الفلاسفة المربون في كل عصر من عصور التاريخ فيما يتعلق بتفكيرهم في كيفية إعداد الناشئة للمستقبل، لذا لا زمت عملية التربية المجتمع الإنساني خلال مراحل تطوره وقد كانت في المراحل الأولى تنحصر في دائرة مسؤوليات الأسرة التي تقوم بتلقين أفرادها القيم والمبادئ والمهن التي سيمارسونها.

وحالياً لم تعد المدرسة مجرد خدمة تؤديها الدولة والمجتمع للأفراد بوصفها حقاً من حقوقهم المشروعة فحسب، بل إن الدولة بدأت تقدم هذه الخدمة لكي تستفيد من هؤلاء المتعلمين لخدمة مجتمعهم وتلبية احتياجاتها من القوى البشرية المتعلمة بالدرجة والنوع والتخصص والمستوى الملائم لكل مجال من مجالات العمل.

ومن هنا نرى أن دول العالم بشكل عام ومنها الدول النامية اهتمت بتوفير فرص التعليم بأنواعه بدءاً من التعليم الابتدائي لمؤسسة تربوية تبنى عليها المؤسسات الأخرى. (عبد اللطيف، ١٩٧٢، ص ٣٥)

ويمكن القول بأن أهمية المدرسة الابتدائية تتأتى من كونها المرحلة الأساس التي تبنى عليها المراحل التعليمية التي تليها. وهي بمثابة القاعدة الجماهيرية التي تمد المواطنين بالحد الأدنى من التعليم. (الكناني، ١٩٧٧، ١) كما أنها تمثل اللبنة الأولى في الصرح التعليمي وعليها وحدها تقام المراحل التعليمية التالية إذ تأتي أهميتها من كونها مرحلة الشمول والالتزام، وينتظم في صفوفها جميع أطفال المجتمع دونما استثناء. (عابدين، ٢٠٠١، ص ٤٢) وإنها مؤسسة اجتماعية تقوم بعملياتي التربية والتعليم وتعمل على إكساب التلاميذ المعرفة والمهارات والخبرات التي يحتاجونها في حياتهم الحاضرة والمستقبلية. (زيدان، والسلوم، ١٩٨٥، ص ٧-٨)

لذا ارتبطت المدرسة الابتدائية ارتباطاً كبيراً بالمبدأ الديمقراطي أكثر من غيرها من المؤسسات التربوية الأخرى وأصبحت طبقاً لهذا المبدأ القاعدة التعليمية العريضة التي يجب أن يعبرها أفراد المجتمع جميعاً عن طريق الإلزام، أي إلزام الدولة بأن توفر مكاناً لكل مواطن بالمجان والإلزام ولي أمر الطالب بأن يلحق

ابنه بهذا التعليم. (عبد اللطيف، ١٩٧٢، ص ٣٦٣) والمدرسة الابتدائية كغيرها من المؤسسات التربوية والتعليمية لها مقومات أساسية تركز عليها في أداء وظيفتها ومنها الطالب والمادة الدراسية والمعلم الذي يعد من أهم هذه المقومات.

(الطعاني، ١٩٩٨، ص ١٦٩)

### أهداف المدرسة الابتدائية:

أ. تمكين أطفال العراق من ممارسة حق التعليم من أجل تطوير شخصياتهم بجوانبها الجسمية والفكرية والخلقية والروحية والاجتماعية كافة ليكونوا مواطنين صالحين يؤمنون بالله وبالمثل الإنسانية ويدركون رسالتهم القومية والإنسانية ويخلصون لوطنهم وأمتهم ويعملون لما فيه خير مجتمعهم، وتنشئتهم على حب العمل وممارسته والتعاون في أدائه تحقيقاً للتنمية والتقدم لمجتمعهم وغرس القيم الروحية والفضائل الخلقية فيهم ليتمكنوا من ممارسة مسؤولياتهم نحو أنفسهم وأسرهم ووطنهم وأمتهم. (وزارة التربية، ١٩٩١، ٤)

ب- معاونة الطفل لكي يسهم في خدمة البيئة والمجتمع بعد تدريبه على أداء بعض الخدمات والمهام للمنزل والمدرسة في حدود قدراته وإمكانياته.

ج- إعداد الطفل للحياة العملية من خلال تدريبه على بعض المهارات العملية النافعة وعلى احترام العمل اليدوي وأن يتعرف على كيفية استثمار أوقات فراغه وأن يُنميها.

د- تنشئة الطفل على الاعتزاز بوطنه وأمته وأن يدرك أهمية التعاون والتضامن وأثره في زيادة قوة المجتمع والأمة. (عبد اللطيف، ١٩٧٢، ٣٩) ومما تجدر الملاحظة إليه ان هذه الأهداف لا يمكن تحقيقها بدون وجود إدارة فاعلة قادرة على تسيير العمل في داخل المدرسة وخارجها ومن هنا نتطرق إلى مفهوم الإدارة والإدارة المدرسية.

### مفهوم الإدارة:

الإدارة ليست نتاجاً للتنمية الاجتماعية والاقتصادية ولكنها محدثة لهذه التنمية، وان سر التنمية لا يكمن في كيفية توظيفها واستغلالها واستخدام القوى البشرية وحملها على استخراج أفضل ما لديها من طاقات خلاقة مبدعة بل في وجود إدارة واعية تقوم على أسس علمية سليمة. (أحمد، ٢٠٠٣، ص ١١) وهنا لابد من التعرف على بعض مفاهيم الإدارة فهناك من يرى ان الإدارة هي القدرة على الإنجاز عن طريق استخدام الإمكانيات المادية والبشرية المتاحة من أجل تحقيق أهداف معينة. (المصري، ١٩٩٧، ١٥٠) ويراه البعض الآخر بأنها توجيه نشاط مجموعة من الأفراد وجهودهم نحو تحقيق هدف مشترك من خلال تنظيم هذه الجهود وتنسيقها.

كما عرفت على أنها عملية إنسانية وسلوكية بالدرجة الأولى وإن السلوك الإنساني هو العنصر الأساس والمحرك والموجه للعمل الإداري، وهي عملية تخطيط وتنظيم وقيادة ورقابة مجهودات أفراد المنظمة. (أحمد، ٢٠٠٣، ١٢، ١٣) ومن خلال التطورات الحاصلة في الإدارة وازدياد اهتمام المعنيين بالعملية التربوية، استقلت الإدارة التربوية عن الإدارة في الميادين الصناعية والتجارية عام ١٩٤٦. (مصطفى، ٢٠٠٢، ص ٢٠) فالإدارة العامة هي الأساس وأخذت منها الإدارة التربوية والمدرسية مبادئها وقوانينها وأصولها إذ أنها تشترك مع بعضها البعض في التخطيط والتنظيم والتوجيه والمتابعة واتخاذ القرارات، (الدليمي، ١٩٩٢، ص ٢٤٠) ووضع القوانين واللوائح التي تنظم العمل والتي تتمثل في ثلاث نقاط رئيسية هي:

١. وضع الأهداف العامة للتعليم، وتحديد الإستراتيجية التعليمية.

٢. تربية الناشئين وإعدادهم للحياة في المجتمع.

٣. توفير الإمكانات المادية والبشرية المتاحة. (أحمد، ٢٠٠٣، ص ١٤)

والإدارة التربوية جهد إنساني منظم يسعى للوصول إلى أهداف محددة بأقل التكاليف وأعلى مستويات الكفاءة والمقدرة ويتطلب توافر صفات وخصائص معينة في من يتولون مسؤولياتها. (صالح، ١٩٩٠، ٢١) كما إنها عملية تعاونية تقوم بدور فاعل في تحقيق الأهداف التربوية عن طريق تجنيد طاقات كافة العاملين في المدرسة وهي لا تقصر اهتمامها على الحاضر والمستقبل بل تهتم كذلك بالماضي للوصول إلى أفضل النتائج (الياس، ١٩٧٢، ص ٩١) والإدارة التربوية دائماً في حالة تجديد وتحديث بناءً على التطور الفكري العالمي والمفاهيم العلمية والتربوية المتجددة، وهذا يحتم إدخال تقنيات ووسائل تربوية جديدة ترفع وتزيد فعالية وكفاءة العملية التعليمية وتحسنها لتناسب التغيرات الإدارية. (نشوان، ٢٠٠٤، ص ١٤٦)

لذا أصبحت الإدارة التربوية وسيلة يقاس نجاحها بمدى قدرتها على تحسين البرامج التربوية وحسن تنفيذها ولذا فهي تؤكد على التعاون والعمل الجماعي وتناسق مقومات العملية التربوية مع بعضها وذلك لأهمية الإنسان ودوره وروحه المعنوية وأهدافه. (الياس، ١٩٨٤، ص ٢١)

والإدارة التربوية وسيلة موجهة للإسهام في تحقيق الأهداف المنشودة والتغيرات التي طرأت عليها حملتها رسالة كبيرة ذات شقين، الأول يتعلق بالجانب الإداري، والثاني بالجانب الفني الذي يعد الأهم بسبب حاجته إلى الخبرة والحكمة في معالجة الظواهر التي تصدر عن المدرسين والطلبة فضلاً عن العلاقة والمحيط الخارجي وامتلاكها معلومات عن المناهج وطرائق التدريس والوسائل التعليمية.

(أبو حليمة والمغربي، ١٩٩٦ ص ٨٧) لذا أصبح لزاماً على الإداري الفعال إدراك كلا البعدين فالإدارة مهنة مثيرة وهي في حقل التربية مثمرة لأنها تهتم بنمو الأفراد وتطورهم. (موسى، ٢٠٠١، ص ٢)

و يقصد بالإدارة التربوية كل عمل منسق ومنظم يخدم التربية والتعليم من ورائه الأغراض التربوية والتعليمية تحقيقاً يتمشى مع الأهداف الأساسية للتعليم. كما يقصد بها مجموعة العمليات التنفيذية والفنية التي تتم عن طريق العمل الإنساني الجماعي التعاوني الساعي على الدوام إلى توفير المناخ الفكري والجماعي النشط المنظم من أجل تذليل الصعاب وتكثيف المشكلات الموجودة وتحقيق الأهداف التربوية المحددة للمجتمع وللمؤسسات التعليمية (أحمد، ٢٠٠٣، ص ١٥-١٦) ويظهر أن مفهوم الإدارة التربوية الحديث هو (قيادة تربوية) وذلك للاهتمام الذي يوليه القائد التربوي للعلاقات الإنسانية فضلاً عن مركزه الوظيفي (الياس، ١٩٨٤، ص ٢٥) والإدارة التربوية إدارة تخطيطية تنظيمية تضع الأهداف والخطط وترسم السياسات التربوية وتوجه الإدارات المدرسية وفق مخططاتها لتنفيذ سياستها التربوية وتدعمها مالياً وفنياً وصولاً إلى ضمان سلامة التنفيذ. (العميرة، ١٩٩٩، ص ١٧) إن الإدارة التربوية لا يمكن تحقيق أهدافها من خلال مؤسساتها التربوية بدون وجود إدارة مدرسية فاعلة في تلك المؤسسات التربوية.

#### الإدارة المدرسية:

تعد الإدارة المدرسية أداة الإدارة التربوية لتحقيق أهدافها المتمثلة في إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك التلاميذ وفي طرائق تفكيرهم لذلك فإنها تتبوأ مكانة كبيرة في المنظومة التربوية وقد أدى التطور الذي حدث في أساليب وأدوار الإدارة المدرسية إلى إضافة أعباء كثيرة على عاتق مدير المدرسة مما جعل من الصعب عليه أن ينهض بالمسؤولية الملقاة على عاتقه وحده ولكي ينجح في أداء مهامه عليه أن يجعل هذا العمل جماعياً تعاونياً يمارس بروح الفريق. (طافش، ٢٠٠٤، ص ١٧٠)

والإدارة المدرسية وسيلة مهمة لتنظيم الجهود الجماعية في المدرسة من أجل تنمية التلميذ تنمية شاملة متكاملة ومتوازنة وفقاً لقدراته واستعداداته وظروف البيئة التي يعيش فيها، كما يحتاجها المعلم لتسيير أموره وأمور أسرته (مصطفى، ٢٠٠٢، ص ١٩)

وبذلك تقع على عاتقها مسؤولية مباشرة عن سير العملية التعليمية في المجتمع المدرسي وصولاً إلى الأهداف التربوية. (الطنبجي، ٢٠٠٢، ص ١-٢) كما إنها مسؤولة عن جميع الأعمال التي تتعلق بالعمل التربوي داخل المدرسة سواء أكانت أعمالاً إدارية أم فنية، ومدير المدرسة هو المسؤول مسؤولية كاملة عن جميع الممارسات الإدارية والتربوية والإشرافية داخل المدرسة وخارجها. (سلام، ١٩٨٢، ص ١٨٨)

وتكمن أهمية الإبداع في الإدارة المدرسية في ارتباطها الوثيق بتهيئة الظروف الملائمة للتطوير والنمو وبناء القدرات وتوظيفها في عمليات التطوير (المعاني، ٢٠٠٢، ص٢) ونظراً لأهمية الإدارة المدرسية وعظم مسؤولياتها ودورها الكبير والفاعل في العملية التربوية والتعليمية أصبح النظر إليها بوصفها قيادة تربوية يؤكد فيها المدير دوره القيادي لما يقدمه من عطاء أو جهود وما يتمتع به من خصائص وسمات قيادية. (الشمسي، ١٩٨٣، ص٢١) وعليه فالإدارة المدرسية مجموعة من العمليات المتكاملة والخطط التي يشرف على ممارستها مدير معدّ إعداداً خاصاً وذو مهارات متميزة تتناسب ومتطلبات العمليات اللازمة لبلوغ الأهداف المدرسية المحددة. (الدويك، وآخرون، ب.ت، ص١٨٢)

### مدير المدرسة قائد تربوي:

مدير المدرسة قائد تربوي يستخدم فنون القيادة للتأثير في سلوكيات المعلمين والعاملين الآخرين معه وهو في هذا يمتلك مجموعة مهارات وقدرات اكتسبها خلال العمل والممارسة وصقلها عن طريق التجارب والمعاناة والتتبع والتدريب وان هذه المهارات والقدرات تمكنه من التصرف القيادي. فقد تطرق اونس (Owens, 1970) إلى أهمية الدور القيادي لمدير المدرسة في التغيير والتطوير وبوصفه قوة تهدف إلى استقرار المدرسة وهو يقوم بمجموعة أدوار في إطار الإدارة المدرسية. (البياح، ١٩٨٥، ص٣٣).

والمدير قائد تربوي بما يقوم به من أدوار إبداعية وبما يحدثه من تغييرات في البناء والتنظيم ويطور الأساليب والطرائق ويجدد الأفكار والمفاهيم ويستتبط الحلول المبتكرة ويلعب دوراً في رسم السياسة التعليمية وتنفيذها ويقوم بتحديد سير العمل وتوجيه الأنشطة في كل متكامل ومتعاون بصورة أفضل. كما ان المدير بوصفه قائداً إدارياً يمارس واجباته ومهامه على وفق الاختصاصات المحددة في اللوائح (محمد، ٢٠٠٣، ص٣٢٢) والقائد المدير يلعب كل الأدوار المطلوبة منه بشكل متميز في مختلف المواقف التي تخلقها الظروف والمتغيرات. (العلاف، ١٩٩٩، ص٢٦٨)

فالمدير بوصفه قائداً تربوياً من الضرورة بمكان أن يعرف ذاته وأن يستطيع تقدير وتقويم هذه الذات ويعلم المدى في وضوحها سواء له ام للآخرين وذلك لأن معرفة القائد لنفسه وقدراته وإمكاناته تساعد هذه المعرفة على النجاح في عملية زيادة فاعليته وتوسع لديه درجة الحماس في إنجاز مهامه والتفوق فيها (يوسف، ١٩٩٩، ١٦) وأكد وينكلي (Winkly) ان وجود مديرين بارعين في العمل الإداري المدرسي يعد شرطاً أساسياً لخلق مدرسة متطورة وذلك من خلال استجابتهم لمتطلبات العمل وتشخيصهم الدقيق للجوانب الإيجابية المتميزة في العمل الإداري وإدراكهم لدورهم في تسهيل مهمة رؤوسهم لأداء الممارسات الصحيحة التي تخدم العملية التربوية. (عزت، ٢٠٠٢، ص١٦١)

وفي العراق ينص قانون وزارة التربية رقم ٣٠ لسنة ١٩٧٨ على أن :

(يعين مديراً في المدرسة من كان معلماً في المدارس الابتدائية وقضى في ممارسة التعليم الابتدائي مدة لا تقل عن خمس سنوات وكان من ذوي الكفاءة والسمعة الحسنة ويفضل من حصل على شهادة عالية او اجتاز دورة تدريبية في الإدارة التربوية ويجوز تعيين من تقل خدمته عن المدة المذكورة عند الضرورة (وزارة التربية ، ١٩٧٨، ص٨).

#### معايير اختيار مدير المدرسة في العراق:

١. أن يكون مؤهلاً تربوياً وأثبت نجاحاً في التعليم.
٢. قد سبق له العمل بوظيفة معاون مدير المدرسة لمدة سنتين.
٣. له خدمة فعلية لا تقل عن (٧) سبع سنوات في المدينة أو (٣) ثلاث سنوات في الريف.
٤. اجتياز دورة تأهيلية في الإدارة التربوية. (المظفر وسوادي، ١٩٩٠، ص٤٧-٤٨)

ومما تقدم فان مدير المدرسة هو المسؤول مسؤولية كاملة عن جميع الممارسات الإدارية والتربوية داخل المدرسة وخارجها وهو في هذا يقوم بمهام كثيرة من أجل تحسين سير شؤون المدرسة .

#### مهام مدير المدرسة:

وفي العراق حددت المادة السابعة والثلاثون من نظام المدارس الابتدائية المرقم (٣٠) لسنة ١٩٧٨ مهام أساسية لمدير المدرسة على النحو الآتي:

أولاً: المحافظة على الدوام .

ثانياً: الإشراف على المعلمين وعلى سير التدريسات

ثالثاً: الإشراف على الامتحانات

رابعاً: العناية ببنية المدرسة ونظافتها وجماليتها

خامساً: التقارير

سادساً: المراسلات.

سابعاً: السجلات المدرسية. (وزارة التربية، ١٩٧٨، ص٢١-٢٤)



والمدير الناجح هو المدير البناء الذي يستطيع ان يبني مجتمع التعليم ومجتمع التجديد والتطوير من اجل النهوض بالعملية التربوية برمتها (القيسي، ٢٠٠٢، ص ٧٦) إن مما يستنتج من مهام مدير المدرسة، أن مدير المدرسة هو قائد إداري وتربوي لكونه حجر الزاوية في المدرسة، بحيث إذا ما تم رفع مستواه الفكري والإداري والتربوي فان العملية الإدارة التربوية التعليمية سوف تحقق أهدافها. مع مراعاة دور عناصر العملية التربوية الأخرى من معلمين ومناهج وبيئة مدرسية.

ويرى الباحث أن مدير المدرسة في قيامه بأداء هذه المهام بحاجة إلى مهارات قيادية وإمكانيات فكرية وثقافية وجمالية عالية المستوى بحيث يكون منظومة تختصر الزمن وتنهض بمهامها على أكمل وجه أي انه يجب أن يقوم بأداء مهامه بسرعة ودقة مقارنة بغيره من العاملين في المدرسة.

### المبحث الثالث

#### لمحة تاريخية: التربية الفنية النشأة والتطور

" يعد تاريخ التربية الفنية حديث العهد كمصطلح تربوي فني إذ يرجع تاريخه إلى بداية القرن العشرين أو قبل ذلك بقليل، أما الفن فهو قديم قدم إنسان العصر الحجري الذي كان يعيش في الكهوف معبراً بالرسم عن تفاعلاته مع البيئة المحيطة به... أما الاهتمام بالتربية الفنية بشكل عام وبالرسم بشكل خاص بدأ مع بداية عهد التربية الحديثة، حيث قام بعض الخبراء المختصين باكتشاف أهمية الرسم والأشغال بالنسبة للمتعلمين وما لها من انعكاسات شخصية ونفسية من ناحية وتنمية المهارات والمعلومات من ناحية أخرى مما يؤدي بالتالي إلى نمو شخصية المتعلم بشكل متكامل واعى " ( اللبابيدي، ١٩٩٠، ص ١١ )

" فنوعية الخبرات التي تضمنها جوانب المادة التشكيلية تجعل منها القاعدة الأساسية التي تقوم عليها كل المواد المدرسية الأخرى... لأن محتوى مادة التربية الفنية وما يتضمنه من جوانب عملية تعرض لأنماط من الوعي والإدراك الحسي والبصري ومن ثم تركيز الانتباه على نوعية التجربة الحسية، التي لا تدخل ضمن نطاق المواد الدراسية الأخرى ولكنها تتكامل معها... ويتجلى هذا التكامل فيما تكسبه للفرد المتعلم على قدرة على النظر إلى كل الأشياء والمدرجات في العالم من حوله نظرة تأمل وإدراك وأكثر توازناً وشمولية... فتنمية القدرة الإبداعية من أساسيات أهداف التربية الفنية ومجالاتها المتنوعة لكونها ( القدرة الإبداعية) الوسيلة أو القدرة على التوصل إلى الأفكار الأصلية " (وزارة التربية، العراق، ١٩٨٤، ص ٩-١٠ )

### الخلفية التاريخية للتربية الفنية

إن ملاحظة الطفل منذ الولادة وفي مراحله الأولى تعطينا دلالات واضحة على أهمية التعبير عن ذاته والتعرف إلى الأشياء. فقد تحقق (بينية) في احد اختبارات الذكاء (الأطفال دون سن الرابعة) من أن الأطفال قادرون على التمييز بين الوجه الجميل والوجه القبيح , ودلت اختبارات هذه على أن تذوق الجمال أو الحكم عليه في أبسط أشكاله يبدأ مبكراً لدى الطفل لذا ان أول ميادين التربية الفنية لابد أن تكون تلك البيئة التي يسهل بها الطفل حياته ونعني بها المنزل , ثم يلي ذلك المدرسة بما فيها من مواد مختلفة ولاسيما المواد الثقافية والفنية , وأخيراً يأتي المجتمع . ( عبد العزيز ، ١٩٧١، ص ٣٧٠ )

وبهذا تنتهي تجربة الطفل من خلال التربية الفنية الى تغير حتمي في سلوكه يجعله يتحسس الجمال بعينه ويده وسائر حواسه , في كل ما يحيط به , يرى العلاقات التشكيلية فيدركها , فالجمالي منها يقبل عليه , ويجعله منهجاً له وتقوم الحياة على الإيقاع والتوافق ويدرك الإنسان إيقاعها وتوافقاتها من خلال الفن.

لأن التربية الفنية ترتكز أساساً على النمو الفني والإبداعي لدى الأفراد , بحيث ينعكس هذا النوع من النمو على سلوكهم حينما يصدر عن قراراتهم في الاختبار والتفضيل للصيغ التشكيلية في كل ما يحيط بهم من سلع تخضع لمقومات الجمال والإبداع الفني وهذا النمو يحتاج إلى تمرس وإلى الانغماس في النشاط الإبداعي , ومعالجة مشكلاته , ونتائجه , ليستخلص الفرد المعاني المختلفة وراء هذه المعاناة.

لذلك فإن التربية الفنية أو التربية من خلال الفن , يتم حدوثها في إطار ضمانات معينة , لابد من توافرها حتى يمكن وصف عملية الممارسة بأنها (( تربية فنية )) والتعبير عن طريق الفن سلوك كأي سلوك آخر يؤديه الإنسان , وهو فطري يدعمه استعداد الفرد وقدرته الربانية , لذا فإن صفة الإبداع والابتكار الفني يمكن ان توجد في أي نوع من النشاط الإنساني , فهي لا تقتصر على العباقرة والبالغين ت الفنية التي بل في كثير ممن النشاطات الفنية التي يقوم بها الأشخاص العاديون بمستوياتهم المختلفة في القدرة والذكاء . (الحيلة , ١٩٨٨، ص ٢١)

ولم تجد مادة التربية الفنية طريقها الى مناهج التعليم العام إلا بعد مجهودات عدة قام بها علماء تربويون ونفسيون وفلاسفة تربية حيث لمع نجم (والتر سميث) بوصفه أول من وضع مناهج للتربية الفنية في بريطانيا وقد نجحت تجربته وتأثر بها الدعاة للتربية الفنية في الولايات المتحدة (والتي كانت مستعمرة سابقة لانكلترا) ومن هؤلاء (وليم منيفي) الذي ظل يلاحق المسؤولين في مجلس العموم البريطاني ورجال الاعمال الذي يؤثرون على السياسة التربوية وأقنعهم بإدخال التربية الفنية ضمن مناهج التعليم بأسباب نلخصها فيما يلي:.

١- المساعدة في رفع الدخل القومي , وذلك بتوفير مبالغ هائلة كانت تصرف بالعملات الصعبة بلا جدوى مثل استيراد منسوجات من فرنسا بمبلغ أحد عشر مليوناً من الدولارات من انكلترا بمبلغ ستة وثلاثين مليون في عام واحد وهو عام (١٨٥٢م) , وذلك العصر تعد هذه أموالاً طائلة , لعللاقة بينها وبين أرقام اليوم.

٢- خدمة الصناعة بأعداد المصممين المؤهلين المتدربين منذ نعومة أظافرهم في المدارس العامة وخلال تلقيهم لمواد التربية الفنية.

٣- إعداد أفراد من المجتمع قادرين على العمل اليدوي عامة , والعمل في مجال الصناعة الخاصة.

٤- تدريس الفنون بالمدارس لجعل التلاميذ قادرين على فهم الأحجام والأبعاد والمساحات وتصورها وتخطيطها وتصويرها.

٥- اكتساب بعض المهارات اليدوية اللائقة بالسيدات مثل التلوين على الزجاج والتطريز والتي تدخل أيضاً في مجال خدمة الصناعة.

٦- التعامل مع الفنون وقيمتها , دليل على التحضير , وهي مظهر من مظاهر هذا التحضير فلا بد من تدريب التلاميذ على الفنون وطرقها حتى يرتقوا إلى المستوى الحضاري المطلوب, واقتنع المسؤولون الأمريكيون بآراء ( وليم مينفي) ووافقوا على إدخال التربية الفنية في المدارس الأمريكية وقد استدعوا (والتر سميث) الانكليزي ليضع المناهج الأمريكية على غرار المناهج الانكليزية التي نجحت بعد تطبيقها. (فضل, ٢٠٠٧, ص ١٦٠)

. بدأ تعليم الفن بشكل منتظم , وكفاءة في الرسم , مع قيام الثورة حيث طالب أصحاب المصانع في الولايات المتحدة الأمريكية من الحكومة بتدريس الرسم في المدارس من أجل تغطية الحاجة الى رسامين, ومصممين حتى تستطيع صناعتهم منافسة الصناعات الخارجية. ثم أصبح الفن مهنة وتقليد شعبي حتى عام ١٩٢٠, وبعد الحرب العالمية الأولى أصبح الفن ثورة للتعبير عن النفس وبذلك أخذ الفن اتجاهاً إبداعياً للتعبير عن المشاعر والأحاسيس والانفعالات , وبعد الحرب العالمية الثانية أصبحت الحاجة ملحة للشعور بالأمان, واستغلال الإمكانيات الإنسانية إلى أقصى قدر ممكن والتركيز على القدرات الإبداعية للفرد , من خلال إتاحة الفرصة له للتعبير عما يجول بخاطره بحرية وتلقائية وبعد أن وصل الروس إلى الفضاء طالب الكونغرس الأمريكي بإعادة النظر في النظام التربوي القائم آنذاك وإصلاح المناهج وبناء على ذلك تم تحديد المعارف التي يجب أن يتعلمها الطفل ومن بينها الفن خاصة , وبذلك تولدت القناعة لدى المربين , بأن التربية الفنية ماهي الا وسيلة تربوية لصقل شخصية الطفل .

إن تأريخ التربية الفنية في المدارس ينتقل من المفهوم النظري والمفهوم العملي (التطبيقي) وهذان المفهومات يبرزان ثلاثة محاور رئيسية:

١. تطور عقلية الطفل ومستواه من خلال تعلم الفن وتدعيم المعلومات لدى الطفل.

٢. زيادة القدرة على التذوق الفني.

٣. ودعم انتماء الطفل في الربط بين الفن والحياة.

الأدوار التي مرت بها التربية الفنية:

مرت التربية الفنية بعدة ادوار حتى أصبحت تسير نحو تربية الأطفال عن طريق الفن .:

١. مرحلة النقل من الامشق, او الرسوم الهندسية.

٢. مرحلة الرسم من الطبيعة والنماذج المصنوعة.

٣. مرحلة التعبير الحر .

وبذلك أصبحت التربية الفنية تسعى إلى تنمية خيال الطفل وإحساسه عن طريق التعبير الحر المطلق

وهي طريقة تتماشى مع إدراك العقل للطفل في المرحلة الأساسية فعن طريقها تنمي الشخصية الفنية.

(الحيلة, ١٩٩٨, ص٣٦)

### مفهوم التربية الفنية:

مر مفهوم التربية الفنية بمراحل كثيرة حتى وصل إلى المفهوم الحالي كان أولها (الفن والتربية) ويحمل

هذا التعبير ضمناً فكرة تصور الفن باعتباره كياناً معزولاً عن التربية ثم (الفن كتربية) وهو يشير إلى

اللقطه التي ينظر من خلالها إلى الفن ذاته, أو إلى إطار الرؤية الذي يحدد الصورة المرئية للفن ,

باعتباره أحد أدوات التربية ثم (الفن من خلال التربية) وهذا يعني تحقق القيم كنظام مميز من خلال

الممارسات المختلفة للتربية أياً كان , نوعها ومن خلال دراسة المواد المتفرقة ففي تدريسها يتعرض المعلم

بشكل مباشر أو غير مباشر , رضي بذلك ام لم يرضى , ومادام الفن عنصراً مشتركاً , متوافراً في العملية

التعليمية , فيمكن التحدث في هذه الحالة عن (الفن ممن خلال التربية ) أو (الفن عن طريق التربية) وهذا

يعني حدوث التربية بشمولها من خلال ممارسة الفن (جميع أشكال الفن) , وبذلك يمكن القول بأن التربية

الفنية (( توجيه سلوك الفرد نحو الأفضل في مجال الإبداع)) . (الحيلة, ١٩٩٨, ص٢٠)

### التربية الفنية وسيلة وليست غاية :

تسهم التربية الفنية مع باقي المواد الدراسية في تنمية استعدادات التلاميذ وتوجيههم الوجهة

الاجتماعية السليمة, فلكل مادة وظيفة وهدف يختلف عن وظيفة وهدف المادة الأخرى حتى في حالة

الربط بين المواد الدراسية كما في الوحدات الدراسية أو المشروع فهي محاولة للوصول إلى طريقة سليمة

للتعلم دون تغليب مادة على مادة. (خميس, ١٩٦٥, ١٧) ليس القصد اذا من التربية الفنية في المدارس

تلقين قواعد الرسم وطرقه, إنما هو شحذ حواس الطفل الطرية النامية وإيقاظ نشاطه الحر المبكر , المميز

, المتذوق. وليس القصد كذلك أن يتلقن التلميذ عادات وطرق يدوية في نسخ أشكال الطبيعة إنما القصد

هو أن يكتسب خصالاً نفسية تتأصل في شخصيته وتصبح من طباعة الأساسية وهذه الخصال في الشعور والتفكير ، هي نزوع متأصل إلى الاستقلال النفسي وإلى التفكير الصحيح الفعال وإلى دقة الملاحظة والاعتماد على النفس والجرأة المبادرة.

(بدير، ٢٠٠٧، ص٦)

ماهية التربية الفنية وقيمتها:

ترمي التربية الفنية إلى (إنماء) عاطفة الفن والجمال الكامنة في النفس ويحدث ذلك عن طريقين:

أ-تقدير الفن ب-إنتاج الفن (الابتكار)

فالتربية الفنية فضلاً عن تنميتها للقدرة على تقدير الجمال تعمل على تشجيع الأطفال على الابتكار والإبداع إذا وجد فيهم هذا الاستعداد.

والتربية الفنية تناهض غيرها من أنواع التربية (عقلية كانت أو خلقية أو بدنية لما لها من أثر جميل في الحياة ) فالحياة تصبح جافة وتبعث على الملل إذا ما خلقت من الفنون الجميلة ،فالفنون ترقى الحياة وتهذبها. ولذا فقد أحاطتنا الطبيعة بجمالها و أوحى إلينا بعنصر الجمال وحددت المثل الجمالية التي يجب ان نترسم خطاها , وكما ان الفنون وسيلة هامة تساعد الطفل على قضاء أوقات فراغه واستغلالها , كما تحفظ المراهقين من الأطفال ممن سعار الغريزة الجنسية وتدفعهم الى الاقتراب من المثل السامية , فهي وسيلة من وسائل التعبير عن النفس ومابها من رغبات كامنة , ولايحصى اتصال التربية الفنية بالتربية الخلقية والاجتماعية , فالطفل اذا ما قدر الفن والجمال تبلورت عنده العاطفة الجمالية تطلع إلى المثالية سامية فيصور الفضيلة في شكل جذاب يليق بأن يتحلى به . بينما يصور الرذيلة في شكل قبيح لا يستسيغ لاقتراب منه والتخلق به , كما تساعد التربية الفنية على الاندماج في البيئة الاجتماعية , فهي تعد الطفل الإعداد الكامل الذي من شأنه ان يجعله يزداد تفاعلاً مع البيئة والمجتمع. (عبد

العزیز, ١٩٨٧, ٣٤٣-٣٤٤)

يتضح مما تقدم ان التربية الفنية اصطلاحاً هي ضمان نمو من نوع مميز عند الطفل ممن خلال الفن وهو نمو في الرؤية الفنية , وفي الإبداع الفني التشكيلي وفي تميز الجمال وتذوقه وفي التعبير بلغة الخطوط , والمساحات, والكتل , والإحجام والألوان , في صيغ فريدة تعكس الطابع المميز لشخصية المعبر و لا يتم ذلك بمجرد ممارسة الفن , أو التربية من خلال الفن يتم حدوثها في إطار ضمانات معينة لابد من توافرها حتى يمكن وصف عملية الممارسة بأنها ((تربية فنية)) والتعبير عن طريق الفن سلوك كأي سلوك آخر يؤديه الإنسان , وهو فطري يدعمه استعداد الفرد وقدرته الربانية .

(الحيلة, ١٩٩٨, ص٢٠)

**التربية الفنية والتربية عن طريق الفن:**

ما من شك ان هناك فرق بين مفهومي التربية الفنية والتربية عن طريق الفن, فالتربية عن طريق الفن اتجاه وفلسفة للتربية الفنية , ظهرت كإحدى الفلسفات التي مرت بها التربية الفنية قبل ان تصل إلى الفلسفة التنظيمية , وهي تقوم على اربع مقومات هي (تاريخ الفن وعلم الجمال , الإنتاج الفني , النقد الفني) والتربية عن طريق الفن طبقت وأخذت موقعها في تأريخ فلسفات التربية الفنية ولم تدم طويلاً , وكانت تهدف إلى تعليم الأطفال المهارات الأساسية الحياتية (القراءة والكتابة والحساب) عن طريق ممارسة الفن, فلم يكن الهدف منها صقل المواهب الفنية لدى الفرد ليصبح فناناً مثلاً بل يدرس لتحقيق أهداف وغايات أخرى كتربية الطفل إنسانياً , ورائد هذه الفلسفة هو الأديب والفيلسوف الانكليزي (هربرت ريد) وقد ألف كتاب في هذا التوجه بعنوان (التربية عن طريق الفن) . (المسعري, ٢٠٠٩, ص٨)

بينما تركز التربية الفنية على تنمية الذوق الجمالي والإبداعي لدى الفرد بحيث ينعكس ذلك على السلوك وعملية الاختبار والتفضيل للصيغ الجمالية ضمن محيط الفرد , وهذا النمو يحتاج الى الممارسة الفعلية والانغماس في النشاط الإبداعي , وخوض مشكلاته واكتشاف أسرارهِ . (الحيلة, ٢٠٠٨, ص١٢٢)

ويرى (هربرت ريد ) أن أول من لفت الأنظار إلى الإمكانيات التربوية للرسم هو الكاتب والفيلسوف الانكليزي (جون) فقد نادى إلى إتاحة الفرصة للطفل كي يشخبط بقلمه على الأوراق , ويسلي نفسه بالألوان , وعلى الكبار ان يمنحوه الثناء والتشجيع وفي عام ١٨٨٦م نادى (أبينزر كوك) إلى أهمية دراسة طبيعة الطفل وأثرها على رسومه وأعماله الفنية وضرورة توجيه الطفل في الفن بما يتفق مع تطوره النفسي وميوله حسب مراحل عمره وتشجيعه على التخيل والتعبير وأعمال الخيال أكثر من الاهتمام بالحرفية والدقة, تقليداً للكبار .

وإذا عدنا إلى الحضارات القديمة لاستجلاء بعض الحقائق عن الاهتمام بالطفل وفنه نجد في الحضارة الفرعونية أي منذ سبعة آلاف عاماً قبل الميلاد كان (اخناتون) شأنه شأن ملوك وأمراء مصر في العصر الفرعوني , يهتم بتعليم الطفل والاهتمام برسومه حيث لاتخلو عملية تعليمية من التخطيط والممارسات التي تنتمي للفن

وفي الحضارة اليونانية يمكن من خلال الكتابات التاريخية التي وردت عن تعبيرات الأطفال في جمهورية أفلاطون استنباط الخصائص الآتية:

أ- تأكيد الذات عن الطفل من خلال الممارسة الفنية.

ب- البعد عن التطرف الفني في معاملة الأطفال.

- ت- الحد من التأثير السلبي على الأطفال وسلوكياتهم.
- ث- المساواة بين الأطفال في تعبيراتهم وحقوقهم.
- الأمر الذي يؤكد الدور الايجابي والمهم للفن في التربية بشكل عام ويرى أرسطو أهمية الاهتمام بالطفولة ونمو سلوكيات الأطفال من خلال:
- ١- تأكيد قيم الجمال والتعبير عن الذات.
  - ٢- تأكيد الفروق الفردية بين الأطفال.
  - ٣- تأكيد دور الأسرة في أعداد الطفل للحياة.
  - ٤- تأكيد المثالية والقيم الإنسانية.
  - ٥- تحديد التعامل مع الطفل وفقاً لمراحل النمو.

كما أكد على القيم التربوية للفن في بناء مجتمع متقدم في تربية الجيل وذلك من خلال غائية العمل الفني الخلاق، وكان سقراط أشار إلى وجوب كون الفن في خدمة الأخلاق والجمال يجب ان يؤدي إلى الخير وليس إلى اللذة الحسية وضمن المدينة الفاضلة أكد أفلاطون على ان الموسيقى إضافة إلى اتصافها بالجمال فان لها صفة تربوية لها تأثير فعال في النفوس فهي تكسب النفس اتزاناً يؤثر إيجاباً في تحقيق الخير والجمال.

وفي الحضارة المصرية القديمة ذات الجذور الفرعونية كان الاهتمام بالتربية الموسيقية كبيراً جداً ، حيث أسندت رعاية هذا الفن الى الكهنة ، حيث نظر المصريون الى هذا النوع من الفن نظرة دينية وثقافية إعلامية ، فمن الناحية الدينية اعتبر من لا يعبد الآلهة امياً علماً لان عبادة الآلهة حينها تتطلب القيام بنوع من التراتيل الترانيم الموسيقية مما يؤكد الدور التربوي الديني للفن فكانت الموسيقى تدرس عن طريق التلقين ، والامر الذي يؤكد الدور الثقافي الإعلامي هو ان الحكام كانوا وبالتعاون مع رجال الدين بصياغة القوانين على شكل قصائد مغناة بغية تحقيق التأثير في المستمع من خلالها. (هيلات، ٢٠٠٧، ص ١٣٥) كما عنيت الحضارة الإغريقية بالموسيقى كذلك اذ جعلت نظامها التربوي بأسره يستند الى الموسيقى حيث جعلتها جزءاً من العلوم الأربعة (الهندسة، الفلك، الحساب، الموسيقى) والتي تتعامل بالقياسات ، وقد رفع أفلاطون من شأن الموسيقى معتبراً إياها ارفع الفنون سانداً إياها دوراً تربوياً في مجال الفضيلة والأخلاق لأنها تهذب الروح التي تنتمي الى عالم الحقيقة لذا اعتمدها في بناء دولته.

وفي الحضارة الصينية القديمة نجد حكيمهم (كونفوشيوس) الذي عاش في القرن الخامس قبل الميلاد يضع تقييماً للمدن استناداً لموسيقاها معتبراً الموسيقى مرات تتجلى بها مدينة الشعوب كما اعتبرت الموسيقى ضرورة للحكم والدين والمجتمع مما يشير الى أدوار مختلفة للفن من خلال تربية المجتمعات . (هيلات، ٢٠٠٧، ص ١٤٠)

ولم تحض الفنون في الحضارة الإسلامية بقدر وفير من العناية في بداية قيام الدولة، إلا إنها أخذت بالازدهار في العصر الأموي اذ شجع بعض الخلفاء حرفة الموسيقى، وبلغت الموسيقى ذروتها في العصر العباسي من حيث الأداء وممن حيث الدراسات والأبحاث والمؤلفات فيقول ابن خلدون ((ما زالت صناعة الغناء تتدرج الى ان اكتملت أيام بني العباس)) ومن بين المغنين ((إسحاق الموصلي)) و(زرياب) وبرز الدور التربوي للموسيقى من خلال الموسيقى لتؤرخ لحظة استلام الحكم او من يصبح وليا للعهد اذ لم يكن هناك مرسومًا يتلى او وصية تكتب بل كانت هناك أغنية يرافقها العزف على الآلات الموسيقية. (زكي ، ١٩٦١، ص ٨)

والجدير بالذكر ان دور الفن لا يتعلق بفترة زمنية محددة بل هو ممتد عبر العصور فعلى سبيل المثال ان للفن دور ثقافي للفرد من خلال بث القيم والنظم الأساسية التي يتوقف عليها تطور الأفراد في الجماعة ، تطوراً عقلياً وعاطفياً واجتماعياً، وان للفن ادوار تربوية أخرى كالتربية السياسية والتعبوية الجماهيرية والأمثلة على ذلك كثيرة .

#### أهداف التربية الفنية

إن وضوح الأغراض والأهداف الفنية ضرورة من ضرورات وعي العلم بمادة التربية الفنية وبدون هذا الوعي ليس من اليسير عليه ان يعلم طلبته تربية فنية سليمة فالوعي بالأهداف نوع من الذكاء يجعل خط السير واضحاً والجهد المبذول موجهاً لتحقيق الغاية وأن أي فشل في الوعي بالأهداف إنما يحول العملية التعليمية الى عملية عشوائية بغير ذكاء يكون لها أثارها في إعداد الجيل من الطلبة الذين يتوقف نمو ذوقهم وقدرتهم على الابتكار على نمو ذكائهم الفني من خلال المعالجة الواعية لتلك الأهداف الفنية.

١- قدرة الطالب على الإحساس بتأمل الطبيعة، والتعرف على القيم الجمالية وتذوقها من خلال دراسة عناصرها وتطوير أفكاره على التعبير باللغة التشكيلية، باستخدام مختلف الأدوات والوسائل والأساليب التي تؤهله لها استعداداته.

٢- تعمق روح التعاون والنظام وتحمل المسؤولية خلال انجاز الأعمال الفنية المشتركة.

٣- تنمية الحس الوطني من خلال التاريخ الحضاري ، وتزويد الطلبة بالثقافة الفنية عن فنون وطنهم وحضاراتهم القديمة والحديثة مما يكسب الاعتزاز بالذات.

٤- تنمية القدرات الإبداعية، وممارسة العمل الفني بروح الابتكار.

٥- تعريف الطالب على الفنون الشعبية والصناعات المحلية السائدة في البيئة ، ليدرك أهميتها الفنية والحضارية والعمل على تطويرها.

٦- أن يعرف الطالب بالخامات المحلية وطرق معالجتها في المجالات الفنية مما يكسبه اعتزازاً بثروته الوطنية.



هذه الأهداف مستخلصة من سياسة التعليم ومن طبيعة المادة التربوية الفنية داخل نطاق التعليم بمراحلها المختلفة تلك الأهداف تتحقق بوصفها نتيجة حتمية لمجموع الدروس التي يعالجها المتعلم في مادة التربية الفنية منذ أن يدخل المدرسة حتى نهاية مراحل تعليمه بها. (عبد العزيز، ١٩٨٧، ص ٣٤٢-٣٤٤)

**التربية الفنية مادة تعليمية:**

إن دروس التربية الفنية تنمي لدى الطالب الانتماء لوطنه وأمته وتعزز لديه روح العمل الجماعي وذلك من خلال الأعمال الفنية التي يمارسها والمستوحاة من الطبيعة والبيئة التي يعيش فيها ويعبر عنها. "فالتربية الفنية إحدى المواد الدراسية المقررة في مراحل التعليم العام وتهدف إلى تربية المواطن عن طريق الفن ... وتهتم بمساعدة الفرد على النمو المتكامل في الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية".

(صلاح، ١٩٩٣، ص ٧٢)

لقد تولد الشعور لدى المربين بالاهتمام بالمباحث التربوية تمشياً مع روح العصر، وذلك حتى لا يكون هناك فجوة بين المباحث التعليمية والبيئة المحيطة ومن هذه المباحث مبحث التربية الفنية على اعتبار أن مبحث التربية الفنية "يشكل رسالة سامية الأهداف وهذه الرسالة تضع على عاتق العاملين في تدريسها مسؤولية ومجهوداً كبيرين مع الطلبة كما تتطلب الثقة بها وتثمينها وتقويمها والإيمان بأهدافها وتوجيهها وجهةً سليمةً داخل المدرسة وخارجها".

ويبدو من خلال اطلاع الباحث على مجموعة من البحوث والدراسات وخبرته الشخصية إن عدم الاهتمام بمبحث التربية الفنية كحصة صفية مدرسية وخاصةً في مرحلة التعليم الأساسية هي حالة عامة وليست في قطر دون سواه وفي ذلك يقول جيري ١٩٩١: "يشعر التربويون الفنيون في كثير من الأحيان إنهم يفشلون في الحصول على الاحترام الذي يستحقونه إذ إن الفن أحياناً يبدو وكأنه شيء غير أكاديمي في المنهاج المدرسي، وأن التكهّن بمستقبل زاهر للفن في الصف المدرسي يمكن أن يبدو وكأنه شيء منعزل حقاً فالمعلمون والإداريون وأولياء الأمور يريدون دليلاً على أن الفن ليس مهماً حسب وإنما جزءاً فردياً من التعليم لجميع الأطفال، وإن المناهج الفنية تنظم وتكيف أكاديمياً فتكون معرضةً للتقييم البناء بشكل مستمر".

فالتربية الفنية ليست بمعزل عن باقي المباحث الدراسية الأخرى إذ إن التربية تسعى إلى خلق التكامل في المنهاج المدرسي وإن الدراسات الحديثة تسعى لتخفيف الحقيبة المدرسية على طالب المرحلة الأساسية بشكل أساس. وهذا يعني اعتماد المباحث على بعضها من ناحية تكامل المعلومة وطريقة إيصالها للمتعم لتتحقق التغيير المطلوب في شخصيته "إن التربية الفنية والجمالية تساهم مع باقي المواد في تنمية شخصية المتعلم، فإلى جانب أهميتها بالنسبة للفرد والجماعة في تكوين وإغناء الجانب الثقافي والفني وفي تعزيز النواحي بين الأفراد والجماعات".

وقد أصبح واضحاً الآن عدم إمكانية عزل مادة التربية الفنية عن باقي المواد الدراسية الأخرى فلم يعد بالإمكان إنكار دور هذه المادة في حياة المتعلم بشكل خاص والحياة الاجتماعية بوجه عام إذ إن ( ما وصلنا إليه من تطور في مختلف مناحي الحياة يتطلب تطوراً في التربية، ولابد أن يسهم تدريس التربية الفنية اسهاماً هاماً في هذا التطور، ولتحقيق ذلك لابد للتربية من الاستعانة بالمواد التعليمية كافة وبشكل متوازن ولقد أصبحت المواد الدراسية بما تتضمنه من معلومات ومهارات ووسائل، تتفاوت في عملها على تنشئة الطفل، وإن أقربها لتحقيق الأهداف، تلك التي تنسجم وطبيعة نمو الطفل. وعلى هذا فالمواد جميعاً تسهم في تنمية استعداد الأطفال ورفع مستواهم وتوجيههم بشكل سليم. (الحيلة، ٢٠٠١، ص ١٧١)

إن الاهتمام بمبحث التربية الفنية لم يأت من فراغ إذ إن العلاقة بين التربية الفنية وحياتنا الاجتماعية لا يمكن إنكارها. وأن أهميتها بالنسبة للطالب كذلك جانب مهم جداً يجب أن يراعى من قبل المربين والمهتمين. ودروس التربية الفنية يجب أن لا تكون مشروعاً تحمل عليه مشاكل الدروس الأخرى والمشاكل المدرسية الأخرى كذلك

" فدروس التربية الفنية تفسح المجال أمام الطالب لممارسة الفنون التشكيلية بأنواعها المختلفة وقد يصل ذلك بالمتعلم حد الابتكار، إن التربية الفنية تبني في نفوس الطلبة القدرة على إدراك العلاقات والتشكيل بمختلف الخامات لإيجاد صيغ جديدة ومبتكرة، فعرفت هذه المادة بأنها تعديل إيجابي في سلوك الأفراد عن طريق تشكيلهم للخامات المختلفة ومستهلكات البيئة والحصول على أعمال فنية متقنة إضافة إلى أنها وسيلة للوصول إلى نفوس الطلبة تنبه به حواسهم وتحرك إنفعالاتهم وتنمي أذواقهم وقيمهم في الحياة، وتصل سلوكهم وأسلوبهم في التعبير عن ذاتهم وتكشف أنماط شخصياتهم وميولهم ومواهبهم". (الحيلة، ٢٠٠١، ص ١٧١، ١٧٣)

إن التربية الفنية وسيلة لإعداد جيل مرتبط بأمته وأرضه من خلال الممارسات الفنية التي تهدف لتعميق هذا الارتباط لدى الطالب ومن الجدير بالذكر أن القرآن الكريم قد أشتمل على معانٍ متعددة تحت على الجمال والتوازن، قال تعالى " قل من حرم زينة الله التي أخرج لعباده"، (سورة الأعراف، آية ٣٢) وقال تعالى " ولقد ذرأنا لجهنم كثيراً من الجن والأنس لهم قلوب لا يفقهون بها ولهم أعين لا يبصرون بها ولهم آذان لا يسمعون بها أولئك كالأنعام بل هم أضل أولئك هم الغافلون". (الأعراف، آية ١٧٩)

إن الدعوة واضحة لاستخدام الحواس استخداماً يليق بخلق الخالق بل إن الله تعالى يصف أولئك الذين لا يستخدمونها بالأنعام بل أقل درجة. هذا إضافة إلى الدعوة للاهتمام بجمال الملبس والهيئة بقوله تعالى " خذوا زينتكم عند كل مسجد " (الأعراف، آية ٣١) وإن التربية الفنية وسيلة " تخدم غايات التعليم

الأساسي لا سيما ما تعلق منها بالنمو المتناسق للمتعلم وبتحقيق التوازن في تربية الناشئة بين مختلف المواد التدريسية حتى تتكافى فيها الطبيعيات والإنسانيات والتقنيات والمهارات والأبعاد المعرفية والأخلاقية والوجدانية والعملية، وفق منصوص المبادئ الأساسية للنظام التربوي " .  
(الحيلة، ٢٠٠١، ص ١٧١، ١٧٣)

### علاقة التربية الفنية بالمواد الدراسية الأخرى:

إن وضوح الارتباط المباشر وغير المباشر بين التربية الفنية والمباحث الأخرى يبدو أمراً لم يعد خافياً على أحد فإن لم يكن بذلك المستوى من الوضوح قبل عقود من الزمن أصبح الآن ومع دخول العالم أجمع عصر التقنيات الحديثة والانفتاح وتوفر الإمكانيات بمجملها بمتناول الجميع إذ أصبح من السهل الربط بين مبحث التربية الفنية وأهميته مع مدرسي المباحث الأخرى، وخاصة في مرحلة التعليم الأساسي، فهذه كتب الرياضيات واللغة العربية وغيرها مليئة بالرسوم والصور التوضيحية لأجل إيصال المعلومة العلمية بأقصر وقت وأقل جهد، وهذا لا يمكن أن يكون إلا بمساعدة التربية الفنية. وهذه الوسائل الإيضاحية والتعليمية التي لا بد منها في كل المواد الدراسية، يعود الفضل في توفرها للتربية الفنية . إن رسم الطالب لمنظر طبيعي يعني أن يدخل الطالب في مواد مختلفة لمعرفة الألوان والصخور والجبال والتربة والنباتات إضافة إلى الفصول الأربعة وغيرها.

إن الارتباط بين التربية الفنية والمواد الأخرى أمر تحدث فيه وأثبتته العديد من المربين والباحثين " وتساهم التربية الفنية مع بقية المواد الدراسية الأخرى في تنمية استعدادات التلاميذ وتوجيههم الوجهة الاجتماعية السليمة، وجميع المواد الدراسية مسؤولة عن تربية التلاميذ وأن لكل مادة منها نصيب في هذه المسؤولية يختلف عن نصيب المادة الأخرى، مثلما لكل مادة وظيفة وهدف يختلف عن وظيفة وهدف المادة الأخرى أيضاً، ولا يعني هذا تغليب مادة على أخرى في نصيبها أو وظيفتها أو هدفها بل هو محاولة للوصول إلى طريقة سليمة عند التعلم تتفق مع طبيعة التلميذ والحياة الواقعية التي يعيشها خارج المدرسة" ( اللبابيدي، ١٩٩٠، ص ١٧).

ومما تقدم وجب وضع أهداف خاصة لمبحث التربية الفنية منسجمة مع التوجه العام في الدولة العراقية والأهداف العامة للخطة التربوية، وقد تم وضع أهدافاً خاصة بمبحث التربية الفنية في مرحلة التعليم الأساسية وقد تم توزيع هذه الأهداف على أربعة مجالات هي:-  
أولاً: مجال الاتصال.

ثانياً: أهداف النمو.

ثالثاً: المجال الاقتصادي.

رابعاً: المجال الوطني والقومي. (جودي، ١٩٩٧، ص ٢٠)

وقد تحددت الأهداف العامة لمبحث التربية الفنية بتسعة أهداف جاءت على النحو الآتي:

١- تزويد الطلاب بالمفاهيم والمصطلحات الفنية وتبين دور الأدوات والخامات والأجهزة في عملية الإنتاج الفني.

٢- تنمية القدرة على الملاحظة وعلى التمييز بين عناصر العمل الفني المرئية والتدرب على استخدامها.

٣- الكشف عن القدرات الإبداعية عند الطلاب من خلال ممارسة العمل الفني وتنميتها للإفادة منها في إيجاد أشكال وصيغ مبتكرة.

٤- تنمية التذوق الفني للجوانب الجمالية المختلفة.

٥- تعريف الطلاب بمقومات التراث الفني والشعبي العراقي والعربي والإسلامي والعالمي.

٦- تنمية القدرة على التجميع والتركيب باستخدام الأدوات والخامات البيئية.

٧- تعزيز التلقائية والفردية لدى الطالب في التعبير الفني.

٨- المشاركة الجماعية الإيجابية في أعمال فنية جماعية ومعارض فنية.

٩- الربط بين الفن والمهن المختلفة في البيئة المحلية. (جودي، ١٩٩٧، ص ٢٤)

و لا يزال برنامج الاهتمام بتطوير مبحث التربية الفنية قائماً في العراق دليل الشعور بأهميته وقد تم مؤخراً فتح العديد من الأقسام والكليات في الجامعات العراقية التي تُعنى بتدريس مناهج الفنون بشكل عام وكذلك تخريج مدرس قادر على تدريس التربية الفنية، فقد تم فتح قسم التربية الفنية في جامعات الكوفة و ديالى و ميسان، و واسط.

إن الاهتمام الواضح في هذه المادة هو بمثابة دعوة للباحثين والمهتمين من ذوي الاختصاص في متابعة التطورات المستمرة عليها لأجراء الدراسات والبحوث وبشكل دائم من أجل الوقوف على الإيجابية وتعزيزها من جانب وتأشير نقاط الضعف وتلافيها من جانب آخر .  
رسالة التربية الفنية:

من الناس من يقول انه ليس للفن وظيفة ، فلفن هو من اجل الفن، فهناك بعض المجالات الفنية لها وظيفة ظاهرة مثل : النسيج والطباعة من خلال استخدام هذه المنتجات الفنية في أقمشة والملابس والمفارش والسجاد وغيرها ، بينما في بعض المجالات الأخرى مثل : التصوير ، فالفنان حينما يصور يهدف الى أنتاح عمل فني بحت ولا يهتم بوظيفة هذا العمل .

ويرى الباحث ان الفن رسالة يتطلع ممارستها إلى تقدير المجتمع له، بما يحقق له حياة جيدة ولها جانبان (الظاهر ، والمدرّك)، حيث ان من بديع مفارقات الإبداع في الفن ان يكثر التعبير الفني في المجتمعات التي تحكمها الأنظمة الدكتاتورية والاستبدادية

## رسالة التربية الفنية:

١- الدور الجمالي للتربية الفنية

٢- الدور الترفيهي للتربية الفنية

٣- الدور التعليمي التهذيبي للتربية الفنية

٤- الدور العلاجي للتربية الفنية

٥- الدور الترفيهي للتربية الفنية

٦- الدور الاجتماعي للتربية الفنية.

١- الدور الجمالي للتربية الفنية:-

من البديهي ان الفن يعطينا مفاتيح القبح والجمال , والنشاز والتوافق , التالف في وحدة أو الاضطراب والتشتت, ولذلك فإن الذوق في عموميه يعني تطبيق مبادئ الفن لا في إنتاج أعمال فنية فحسب , ولكن في تنظيم الحياة نفسها , فالفن يكشف القواعد أو الأسس أو المعايير التي يبنى عليها الجمال , وحينما ينقلها الإنسان الذكي لمواقف الحياة المختلفة, فإنه يرتقي بذوقه الى المستويات الرفيعة , ولذلك فإن الفنانين على اختلاف أشكالهم ما هم إلا قادة للذوق وأداة تطوره, وبدونهم يختلط الأمر ويقل الوعي به وتزداد الأشياء تراكمًا.

(البسيوني, ١٩٨٦, ص ٥٠)

إن الفن والحياة متداخلان , بل يخصب احدهما الآخر , فلا يمكن فصلهما لانهما يساندان بعضهما البعض , فمنذ أن خلق الإنسان على هذا الكوكب , وللفن دور في التزيين وفي حياته منذ زمن ماقبل التاريخ , حيث كسا إنسان العصر الحجري جسده إنسان العصر الحجري جسده برسوم سحرية من الألوان الترابية, وحتى يومنا هذا نرى الفن متمثلاً في الزخارف المتنوعة في نقوش السجاد والستائر والأثاث وأغلفة الكتب وحواشي الجدران والأسقف والحلي وتصميمات الملابس المطبوعة والملونة.

(عطية, ٢٠٠١, ص ١٣٧)

فهذه الفن هو أن يخلق قيماً جمالية, والقيم الجمالية في الفنون التشكيلية, هي صفات شكلية تجعل الأشكال والألوان والخطوط والحجوم مرغوباً في تأملها , بل تجعلها مستحقة للتقدير والايكتفي بالاستمتاع بالتقابلات والتشابهات والتكرارات والتغيرات في الشدة كصفات حسية جمالية , وإنما ينبغي الانتقال نحو تأمل العناصر والوجدانية والأفكار المجردة , مثل المرونة أو الرشاقة أو القوة أو الحركة , بغرض تذوقها والاستمتاع بجمالها.

(عطية, ٢٠٠٥, ص ٢١)

الفن مرتبط بكل مظاهر الحياة بالدين بالسياسة , بالحب والحرب , كما انه يمس أدق متطلبات الحياة من الملابس والأثاث ولا توجد سلعة تنتجها المصانع مهما ضؤل حجمها أو كبر لا تخضع في تشكيلها

لبعض قيم الجمال من شكل النظارة الى الطيارة , حتى يكون لسرور العين دور في اقتناء السلعة .  
(البسيوني , ١٩٨٦, ص ١٨)

ويشير الباحث إلى أن الدور الجمالي للفن يظهر جلياً في جعله للفرد قادراً على إضفاء الجمال على كل ما يحيط من حوله في حياته , في تنظيمه لبيته وأثاثه واختياره لملابسه , وإضفاء جواً مريحاً على المكان وجعله أكثر تقبلاً من خلال إضفاء ممسحة فنية على الأشياء الجامدة وجعلها مفعمة بالحيوية والحياة , فيصبح الفرد ذواقاً للجمال وإن كمان في غير مواضعه بالنسبة للآخرين, بل وقدرته على تحويل القبح إلى جمال.

## ٢- الدور التنفيسي للتربية الفنية:-

يحتاج الإنسان دائماً إلى وسيلة يعبر بها عما بداخله من مشاكل وألم , وقد يعبر عنها بعدة طرق منها السلوك والحديث والحركة وما إلى ذلك , إلا أن كل هذه الطرق التي يعبر بها الفرد عما بداخله قد يتخللها عمليات ضبط وحذف لكل ما يراه غير ملائم , إلا أن هناك وسيلة هامة يستطيع الفرد أن يعبر وينفس عن مشاكله دون أن يعبر أن عوامل المقاومة والضغط يشلان حركة التعبير وحرية , الا وهو التعبير بالفن , لغة طريق التعبير بالفن يستطيع الفرد أن يعبر عن كل ما يحلو له, وذلك مغلفاً بالرموز , والألوان , والخطوط, والمساحات , وأصبح كأساس هام من أسس نظام الفريق أو نظام العلاج الشامل في المرض النفسي .  
(عبد الحليم وغرابو ١٩٧٩, ص ٤٩)

إن الفن يتضح دوره الخاص في أنه يمكن أن يحقق تعويض بالنسبة لهؤلاء الأطفال الذين يعانون من كل جوانب النقص والحرمان , فحينما يجد الطفل فرصة ليفصح عن مكنوناته في ورقة الرسم , فإنه بذلك يزيل ثقلًا مما في نفسه, بل لعله يزيل هذا الثقل , ويحاول أن يعطي من الرغبة المكبوتة فينظر إليها نظرة متسامية , تجعله يدخل فيها أنواعاً من التعقل, فعندما يتأملها ربما يأخذ منها حافزاً تعويضياً يجعله يتفوق عليها بدلاً من تقبله السلبي لضغطها الشديد واستسلامه فتتأثر فيه حيث لا يجد مناصاً من أن يفتتها ويخرج من إطارها بحكمة .  
(البسيوني , ١٩٧٢, ص ٢٣٧)

أما عن دور الفن في رأي فرويد فهو يقوم بتحرير الغرائز لاشعورياً بواسطة الرمز , وهكذا قامت محاولات لتحليل العمل الفني من الناحية النفسية , بوصفه تعويضاً عما لا يستطيع الفنان التوصل إليه في الحياة الواقعية, وكذلك يعني التسامي وإلغاء الغرائز من خلال الفن, فيسمو بها من أجل أن يتحول بالهدف الغريزي إلى هدف جمالي .  
(عطية , ٢٠٠٥, ص ١٢٢)

ويرى الباحث أن الرموز والأشكال التي يتضمنها العمل الرسم في مضمونها وتخفي في مكنونها دلالات نفسية معينة وتعبّر عن صاحبها اولذي يقوم بالتنفيس عنها وإظهارها من خلال الخطوط الاشكال والألوان, وبالتالي يكون الفن هنا احد الوسائل الهامة التي تساهم في التخفيف من حدة هذه المكبوتات

والغرائز والتعبير عنها بشكل مقبول في الحياة الواقعية. ويؤكد الباحث على أن التعبير الفني وسيلة مهمة يستطيع الفرد من خلالها ان يعبر عما في داخله من أحاسيس وشاعر , وتفرغ ما يكبت من مشكلات وصراعات ودوافع , دون اللجوء الى عمليات الضبط والحذف والتعديل لما قد يراه غير ملائم في التعبير عنه كما يحدث في وسائل التعبير الاخرى اللفظية او الحركية .... وهذا يساعد النفس الإنسانية على تحقيق الاتزان الانفعالي لها من خلال تطهيرها من الانفعالات الزائدة المتصارعة بداخلها.

### ٣- الدور التعليمي التهديبي للتربية الفنية:

الفن له دور بارز في تأكيد القيم الاجتماعية السليمة , فهو يرتبط بالخير والكمال , ففي ترتيب وتنسيق العناصر في العمل الفني دعوة إلى النظام , كما أن الفن دعوة الى الحرية حيث يعبر الفنان عن الفكرة بأسلوبه الخاص وبالخامة التي يراها تناسبه, كما يدعو الفن أيضا إلى المشاركة من خلال مشاركة الفنان لمشاعر وأحاسيس وأفكار غيره من الناس كذلك مشاركة الناس للفنان عند رؤيتهم وتذوقهم لأعماله الفنية . (شوقي , ١٩٩٨, ص ١٨) الفن الجيد يقرب المرء من خالقه , ولا يكفي أن يحذق الفنان فنه وأن يلم بأسراره ودقائقه , بل ويجب أيضاً أن يكون مثلاً للطهارة والصفاء , فالفنون يجن ان تتخذ لتربية الشعب عن طريق عرضها لمعالم البطولة والأمثلة الخيرة والفضائل الوطنية والمعاني الطيبة لشحذ الهمم وتوليد الانفعالات القوية التي تدفع المواطنين الى طلب المجد وكفاح الشر والرديلة والفداء من أجل الوطن (الशल , ١٩٨٠, ص ٢٢٨)

وهنا يؤكد الباحث على أن الفنان يجب أن يتمتع بالأخلاق الحميدة والشيم النبيلة والعقل الراجح لان فاقد الشيء لايعطيه , فأن ممارسات الفن لها تأثير إيجابي من حيث توظيفها للعمليات العقلية كالملاحظة والانتباه والإحساس والإدراك والتعميم والتمييز بين المثيرات الحسية واللمسية والبصرية وقيم السطوح , وإعادة صياغة الأشياء وتركيبها , وبالتالي فإنه يمكن الاستفادة من هذا التوظيف في مواقف الحياة المختلفة , لذا تعتبر الممارسات الفنية وسيلة وجسراً لتعليم وتهذيب الفرد.

الفن يطهر النفس من الأهواء والانفعالات والشهوات ويخفف من حداثها , فهو يساهم في تقبلها للعقل وبذلك يحول دون إحداث أي تغيرات هدامة بالنسبة للفرد أو لمجتمع. (عطية , ٢٠٠٥ , ص ٣٦)

الفن ينمي عدداً من ملكة الملاحظات وملكة التصور وملكة التخيل عن طريق عدداً من التدريبات في الرسم الحقيقي الواقعي . (أبو الخير , ١٩٧٨, ص ٣٥)

ويؤكد الباحث على الدور الايجابي للفن في تنميته للحواس كحاسة البصر واللمس كونه يعطي فرصة كبيرة لتناول الخامات والمواد والمعالجات المتنوعة لها و وبالتالي فهذا يزيد من قدرة الفرد على

التمييز بن الأشياء والهيئات والألوان وغيرها , وينمي المقدرة على توظيف العضلات الصغيرة الدقيقة من خلال اكتساب المهارات اليدوية.

#### ٤- الدور العلاجي لتربية الفنية .:

يعد الفن من احد الوسائل العلاج النفسي والتشخيصي , وفهم مضمون العلاج بالعمل على أنه صرف المريض بشغله في عمليات آلية فقط يعتبر غير كاف لإدراك دور الفن في هذا الصدد , فالفن يعكس الانفعالات ويمتص شحنتها ويبين عن كثير من الخبايا المقلقة, فمزاولته بجانب أنها تساعد في التشخيص فإنها تساعد على تحديد العلاج كـمعاونة لفريق المعالجين من أطباء وأخصائيين في التحلل النفسي والاجتماعي .

#### ٥- الدور الترفيهي للتربية الفنية :-

أن للأجواء العاطفية التي تذكرنا بها أعمال الفن أهميتها في كونها تصبح مصدراً للراحة والهدوء والحنين فتذكر المشاهد بشيء من حياته .

ويرى شوقي (١٩٩٨,ص١٩) أن الفن وسيلة من أهم وسائل شغل أوقات الفراغ وهواية مريحة , فهو إلى جانب دوره في بناء الشخصية المتكاملة المتأمله والمدركة لما يحيط بها من مظاهر طبيعية فهو وسيلة لشغل وقت الفراغ الذي يعاني منه كثيراً من الشباب في الوقت الحالي.

ويؤكد البسيوني على دور التربية في شغل وقت الفراغ الطفل خاصة في الإجازات الصيفية لذلك فإن تعليم الطفل للرسم يساعده في أن يجد مايشغله إذ يمكنه أن يرسم مناظر من الطبيعة أو يصور موضوعات تعبيرية تسجل بعض خواطره انفعالاته أو ينفذ بعض الجوانب العملية كأشغال النجارة والنسيج او الورق .

يشير الباحث هنا إلى إن أطفالنا وشبابنا في واقع مجتمعنا العراقي هم محرومون من وفرة أماكن تعويضية وأندية ونشاطات ترفيهية لشغل أوقات الفراغ لديهم وبالتالي فهم بحاجة لشغل هذه الأوقات الغير مستثمرة في انجاز وإنتاج أشياء جميلة ومفيدة وتعود بالأثر النافع والايجابي عليهم والأنشطة الفنية هي خير وسيلة يمكن ان تجلب لهم التسلية والمتعة وخصوصاً في الإجازات الصيفية يقول البسيوني : أليس عجباً بالأنشطة الفنية ان تدفع الناس بنفودها الكثير لتتابعها دون ان تحصل على عائد مادي ملموس نتيجة هذا البذل , بينما في أنشطة أخرى عملية على قدر ما يدفع الفرد يجد سلعته بين يديه رمزاً بقدر مادفع , لكن حساب النشاط الفني وأهدافه والمتعة به والاستمرار فيه وتقديس محرابه لايقاس عادةً بالأخذ العطاء التجاري الذي يتمثل بالحياة الاقتصادية , لأن العائد روحي وليس مادي والعائد الروحي له قوة في السمو بالإنسان الى مراتب عليا فوق مستوى الحياة اليومية ومشكلاتها العملية التي لا تنتهي.

(البسيوني،١٩٨٨،ص٤٦)



٦- الدور الاجتماعي للتربية الفنية ان الفن في أكثر وظائفه وضوحا انه شاهد على قرون من التغير فهو سجل موضوعي يصف كيف بدت الأشياء والأماكن والأشخاص وهي وظيفة تقوم بها حالياً آلة التصوير , وتخبرنا بعض اللوحات عن تفاصيل أماكن أو مدن سجلها الفنان في عصور سابقة . (عطية ٢٠٠١، ص ١٤٣)

يؤكد ابو شعيرة على زيادة الاهتمام في الأعمال الجماعية وتدريب التلاميذ منذ الصغر على العمل مع بعضهم البعض في وئام , فقد يستطيع كل فرد ان ينتج شيئاً بمفرده , لكنه يتعذر عليه ان يندمج في مجموعة , وتصبح أهدافها أهدافه, وهذه الناحية لابد من تنميتها والوعي بها كاتجاه مضاد للمغالاة في الفردية , وتأكيد انعزالها, وسوف لاختلف كثيراً أسس العمل في التربية الفنية إذا ما أقيمت الأعمال الجماعية على أسس ديمقراطية نوفق فيها بين حرية الفرد وحرية الجماعة بين الميول الشخصية والمصلحة العامة.

ويلخص الباحث الأدوار الاجتماعية للتربية الفنية والتي تتمثل في النقاط الآتية:

١. التعبير عن الواقع المعاش بالمجتمع وما يحدث فيه من أزمات وأحداث وحروب وبطولات ..
٢. مشاركة الفنان لمشاعر الناس ممن خلال التعبير عن أفراحهم وأحزانهم .
٣. مشاركة الناس للفنان عند حضورهم لمعارضه الفنية , وفي ذلك تأكيد على التواصل الاجتماعي والمشاركة الوجدانية.
٤. التأكيد على التعاون من خلال العمل الجماعي والمشاركة في الأنشطة والمشاريع الفنية .
٥. المساهمة في إيجاد نوع من التواصل الإنساني الاجتماعي بين الأفراد والجماعات ذات السمات والخصائص المشتركة.
٦. المحافظة على الموروث الشعبي والهوية الشخصية والثقافية من خلال الفنون الشعبية المتنوعة.
٧. تحقيق التكيف الاجتماعي وخاصة للأفراد الذين يعانون من العزلة والانطواء والخجل والشعور بالنقص.

#### منهج البحث:

إعتمد الباحث المنهج الوصفي , حيث لا توجد دراسات سابقة تقدم الوصف الكامل والدقيق لطبيعة إتجاهات إدارات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية , كذلك فإن البحث الوصفي يقوم بوصف ماهو كائن وتفسيره, وهويهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الوقائع , كما يهتم بتحديد الممارسات الشائعة أو السائدة والتعرف على المعتقدات والاتجاهات عند الأفراد والجماعات وطرائقها في النمو والتطور، وهذا مايتناسب مع هدف البحث. (بدير، ٢٠٠٧، ص ٣٩)

**مجتمع البحث:**

يشتمل مجتمع البحث على إدارات المدارس الابتدائية البالغ عددها (١٦٤) مدرسة الذين هم على رأس العمل في المدارس التابعة للمديرية العامة لتربية محافظة بابل في مركز مدينة الحلة.

**عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث من خلال التصميم العشوائي الطبقي التناسبي المعلن في القوائم المنفصلة للخلاصة الإحصائية للعام (٢٠١٣-٢٠١٤) الصادرة عن مركز المعلومات والدليل الإحصائي في مديرية تربية بابل . وبما إن المجموع الكلي للمدارس التي ينتمي إليها مجتمع البحث الكلي (١٦٤) مدرسة تم اختيار نسبة ١٦٪ من مجتمع المدارس على مستوى مركز مدينة الحلة

$$\text{عينة البحث} = \frac{\text{مجتمع البحث} \times 10}{100}$$

**أداة البحث:****خطوات بناء مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الفنية:**

لغرض تحقيق هدف في البحث تطلبت الحاجة إلى بناء أداة تتصف بالصدق Validity والثبات Reliability والموضوعية Objectivity وذلك لقياس اتجاهات إدارات المدارس نحو مادة التربية الفنية ولإيفاء بمتطلبات مقياس الاتجاه نحو التربية الفنية فقد تم إتباع الخطوات التالية :

**١ - تحديد مفهوم الاتجاه نحو مادة التربية الفنية :**

تعد هذه الخطوة من أهم خطوات بناء الأداة ، وذلك لان قياس الاتجاه يتطلب تحديد مفهومه تحديدا واضحا ، لذا فقد تمت الاستفادة من بعض الأدبيات التربوية والنفسية وبعض ادبيات تدريس التربية الفنية ، وذلك لتحديد مكونات الاتجاه.

**٢- جمع وصياغة فقرات المقياس:**

ولتحقيق هذا الغرض، فقد تم تطبيق استبيان استطلاعي مفتوح على عينة بلغت (٢٦) معلم ومعلمة من المدارس الابتدائية في مدينة الحلة، وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي. والجدول (١) يوضح ذلك.

الجدول (١) عينة إستبيان جمع الفقرات

| المجموع | إناث | ذكور | الموقع   | اسم المدرسة | المديرية   |
|---------|------|------|----------|-------------|------------|
| ١٣      | ٣    | ٣    | الويسية  | التطبيقات   | تربية بابل |
|         | ٣    | ٤    | الأساتذة | طه باقر     |            |
| ١٣      | ٥    | ٢    | الجمعية  | الرسول      | تربية بابل |
|         | ٢    | ٤    | حي بابل  | الغربية     |            |
| ٢٦      | ١٣   | ١٣   | المجموع  |             |            |

وتضمن الاستبيان المفتوح سؤال واحد حول وجهة نظر المعلم و المعلمة (إيجابيا و سلبيا) حول مادة التربية الفنية. وقد طلب الباحث من العينة المبينة في الجدول (١) الإجابة عن السؤال المفتوح.

٣- بعد الإجابة عن السؤال المفتوح، فقد تم تحليل محتوى إجابات المعلمين والمعلمات المتنوعة حول مادة التربية الفنية، وبذلك تم صياغة عدد من الفقرات من خلال الآراء ، فضلاً عن مراجعة عدد كبير من الأدبيات والدراسات السابقة والتي من خلالها تم جمع وصياغة عدد من الفقرات للمقياس، حيث أصبح عدد الفقرات التي تضمنها المقياس بصورته الأولية (٣٣) فقرة. وقد تم مراعاة الشروط التالية عند صياغة هذه الفقرات:

أ- صياغة الفقرات بلغة الحاضر.

ب- تجنب الفقرات التي تشير إلى الحقائق.

ت- أن تثير المحيب (الإدارة المدرسية) بحيث تدفعه للإجابة بشكل صريح (الزوبعي، ١٩٨١، ٦٩)

حيث تم صياغة كل فقرة بأسلوب الإيجاب والسلب، حيث كأن عدد الفقرات التي صيغت بالصورة الإيجابية (١٧) فقرة، أما التي صيغت بالصورة السلبية فكانت (١٥) فقرة ويمثل هذا الأجراء أحد الشروط المطلوبة في بناء المقياس المصمم حسب طريقة ليكرت. أما بخصوص بدائل الاستجابة للفقرات، فقد وضعت أمام كل فقرة خمسة بدائل هي: (موافق بشدة، موافق، لا رأي لي، غير موافق، غير موافق إطلاقاً). وقد غطت فقرات المقياس مكونات الاتجاه المعرفي والوجداني والسلوكي. والجدول (٢) موضح ذلك .

## الجدول (٢)

مجالات المقياس وعدد فقرات كل مجال وأرقام الفقرات داخل المقياس قبل عرضه على لجنة المحكمين

| ت | اسم المجال      | عدد فقراته | تسلسل فقرات كل مجال في المقياس       |
|---|-----------------|------------|--------------------------------------|
| ١ | المجال المعرفي  | ١٥         | ١،٥،٦،٧،٩،١٢،١٤،١٦،١٧،١٨،٢٢،٢٤،٢٩،٣٢ |
| ٢ | المجال الوجداني | ٨          | ٢،٣،١١،١٩،٢٣،٢٧،٢٨،٣٣                |
| ٣ | المجال السلوكي  | ١٢         | ٤،٨،١٠،١٣،١٥،٢٠،٢١،٢٥،٢٦،٣٠،٣١       |

## ٤- التحليل المنطقي لفقرات :

للتأكد من صلاحية الفقرات، حللت الفقرات منطقياً من الخبراء المتخصصين في التربية الفنية والعلوم التربوية والنفسية بلغ عددهم (١٠) خبراء. والملحق (٢) يوضح ذلك ، اذ أشار ايبل إلى أن الوسيلة المفضلة للتأكد من صدق أداة القياس هو أن تعرض الأداة على مجموعة من الخبراء لتقدير مدى كونها ممثلة للصيغة المراد قياسها. وقد أبدى المحكمون ملاحظاتهم على الفقرات من حيث صلاحيتها. واستخدمت النسبة المئوية معياراً لبيان مدى الاتفاق بين الخبراء على كل فقرة من فقرات المقياس، فقد عدت الفقرة صالحة، إذا حصلت على موافقة (٨٠٪) من آراء المحكمين وبذلك أصبح عدد فقرات المقياس المتفق عليها (٢٨) فقرة وحذفت (٥) فقرة لم تحصل على موافقة الخبراء، كما أشارت ملاحظات المحكمين إلى تعديل عدد من فقرات المقياس وبذلك عدلت (١٦) فقرات. والجدول (٣) يوضح أرقام الفقرات التي حذفت وأرقام الفقرات التي عدلت وحسب تسلسلها في المقياس.

## الجدول (٣)

أرقام الفقرات المحذوفة والمعدلة في الصورة الأولية للمقياس

| نتائج ملاحظات المحكمين على فقرات المقياس | التسلسل في المقياس                                | المجموع |
|------------------------------------------|---------------------------------------------------|---------|
| الفقرات المحذوفة                         | ١١،١٢،٣٣،٤،٧                                      | ٥       |
| الفقرات المعدلة                          | ١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،١٠،١٤،١٥،١٨،٢٠،٢٣،٢٥،٢٦،٢٢،٢٧،٢٨،٣٢ | ١٩      |

و بذلك استبقت (٢٨) فقرة موزعة على مجالات المقياس الثلاثة بواقع (٦) فقرة ضمن المجال المعرفي، و (١٠) فقرة ضمن المجال الوجداني، و (١٢) فقرة ضمن المجال السلوكي.

## ٥- إعادة توزيع فقرات المقياس بصيغته الأولى:

بعد عرض المقياس على لجنة المحكمين، فقد تم إعادة توزيع فقراته بتحديد تسلسلات جديدة للفقرات لكي لا يتأثر المستجيب (الإدارات المدرسية) بنمط الفقرات الخاص بكل مجال من مجالات المقياس ولكي لا يتأثر كذلك بنمط الفقرات السلبية و الإيجابية. و لقد بلغت فقرات مقياس الاتجاه نحو التربية الفنية بصيغته الأولى (٣٣) فقرة فضلاً عن (٥) فقرات تم تكرارها بمضامين جديدة اشتمت من (٥) فقرات أصلية وقد كان الهدف من هذا الإجراء هو الكشف عن موضوعية الفرد في الإجابة على فقرات المقياس، وقد أعطيت هذه الفقرات تسلسلات جديدة تختلف عن تسلسلات الفقرات الأصلية، ثم وزعت بشكل عشوائي بين جميع فقرات المقياس، و يتضح ذلك في الملحقين (٤٣ و ٤٤).

## ٦- إعداد تعليمات المقياس:

أن تعليمات المقياس تعد الدليل الذي يسترشد به المستجيب في أثناء إجاباته عن فقرات المقياس، لذا فقد تم الأخذ بعين الاعتبار أن تكون التعليمات سهلة وواضحة وقد تم التأكيد على ضرورة اختيار بديل واحد فقط من البدائل الخمسة الخاصة بكل فقرة من فقرات المقياس وأن يكون هذا البديل يعبر عن مشاعر وأفكار وسلوك المستجيب ( إدارات المدارس) فعلاً، كما أن إجاباته هي لأغراض البحث العلمي فقط، لذا فلا داعي لذكر الاسم، وكان من التعليمات أيضاً أن تكون الإجابة على ورقة المقياس .

-وضوح التعليمات وفهم الفقرات :

بعد أن تم وضع تعليمات المقياس وتوزيع الفقرات عشوائياً وفق تسلسل جديد لجميع فقراته ، فقد تم تطبيق المقياس، بصيغته الأولى على عينة من إدارات المدارس اختيرت بالطريقة العشوائية من مدارس مدينة الحلة الذكور، و الإناث. وبلغ حجم العينة (١٣) وذلك للثبوت من مدى وضوح التعليمات للإجابة عن فقرات المقياس من قبل إدارات المدارس ومدى وضوح الفقرات من حيث المعنى والصعوبات التي يمكن أن تواجههم لتلافيها قبل تطبيق المقياس بصورته النهائية، فضلاً عن تحديد الزمن المستغرق في الإجابة عن فقرات المقياس.

ولقد طلب من إدارات المدارس قراءة تعليمات الإجابة عن المقياس وقراءة كل الفقرات والإجابة عنها بدقة وموضوعية وإبداء ملاحظاتهم حول وجود أية صعوبة أو غموض في فهم تعليمات الإجابة أو صياغة الفقرات أو طريقة الإجابة. وبعد مناقشة الإدارات حول ذلك، ومراجعة استجاباتهم اتضح أن فقرات المقياس واضحة للجميع ، بالإضافة إلى وضوح تعليمات الإجابة عن المقياس من قبل جميع افراد العينة. كما بلغ معدل الزمن المستغرق في الإجابة عن المقياس حوالي (٣٥) دقيقة.

## ٧- دقة المجيب وجديته في الإجابة :

لغرض معرفة دقة المستجيبين (إدارات المدارس) وتعيين الأفراد الذين يعطون صورة غير حقيقية عن أنفسهم مما يؤدي الى عدم ثبات الاستجابة وبالتالي إلى تشويه مؤشرات البحث في حالة عدم ضبطها واستبعادها، لذا فقد تمت الاستعانة بأنسب الإجراءات للتحقق من ثبات استجابات الطلبة ومدى توافقها ، لذا كرّرت مضامين (٥) فقرات بصيغة أخرى، ثم وزعت بشكل عشوائي بين جميع فقرات المقياس هي الفقرات (١٥، ١٤، ١٠، ٦، ٥) وزعت على المقياس وفق التسلسل (١٩، ١٢، ٩، ٧، ٤) على التوالي.

وقد تم تحديد معيار لقبول دقة المجيب (الإدارات المدرسية) وجديته في الإجابة على فقرات المقياس، وذلك هو تطابق إجابته في (٣) فقرات من الفقرات الخمس المكررة ترفض إجابته عندما تختلف في أكثر من فقرتين.

## ٨- القوة التمييزية للفقرات :

يعد تمييز الفقرات من المتطلبات الأساسية في بناء مقياس الاتجاهات بهدف الإبقاء على الفقرات المميزة وحذف الفقرات غير المميزة. كذلك تشير القوة التمييزية للفقرة إلى قدرة الفقرة على التمييز بين (المجيبين) من حيث أدائهم على تلك الفقرة (عقيل، ١٩٩٩ ، ٣٢)

ولغرض أيجاد القوة التمييزية لفقرات المقياس، فقد تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الفنية على عينة عشوائية من الجنسين (الذكور) و (الإناث) بحيث شملت جميع المدارس الابتدائية عينة البحث، وقد بلغ حجم عينة التمييز (١٠٠) فرد ويمثل هذا الحجم حوالي (٢٠٪) من حجم المجتمع الأصلي، ولقد تم توزيع هذه العينة حسب الجنس.

وبعد تطبيق المقياس على عينة التمييز البالغة (١٠٠) ، استبعدت (استمارتان) لنقص في المعلومات المطلوب من الإدارات تثبيتها على الاستمارة، ثم استبعدت (٣) استمارات أخرى لعدم اكتمال الإجابات عليها وبذلك أصبح عدد الاستمارات الخاضعة للتصحيح (٩٥) استمارة، وقبل البدء بإجراءات تصحيح الاستمارات لحساب الدرجة الكلية لكل استمارة، فقد أجريت مراجعة شاملة لكل الاستمارات المشار إليها (أعلاه) وذلك بخصوص إجابات الإدارات المدرسية على الفقرات الخمس المكررة التي وضعت كمؤشر على الموضوعية في الإجابة ومقارنة إجاباتهم عليها مع الفقرات الخمس الأصلية التي اشتقت الفقرات المكررة عنها، وأظهرت نتائج هذه المراجعة أن هناك عدد من الاستمارات قد اختلفت إجابات الإدارات عليها في (٣) فقرات فأكثر من الفقرات الخمس المكررة مع الفقرات الخمس الأصلية، واستناداً الى هذا الاجراء، فقد تم استبعاد (٥) استمارات، وذلك لأن إجابات الإدارات على فقرات المقياس في الاستمارات المذكورة قد خالفت معيار قبول موضوعية المجيب في الإجابة وذلك المعيار هو أن تتطابق إجابات الإدارات في (٣) فقرات من الفقرات الخمس المكررة، غير أن إجاباتهم قد اختلفت في

أكثر من فقرتين من تلك الفقرات مع ما يقابلها من الفقرات الأصلية، لذا فقد رفضت إجابات الإدارات على هذه الاستثمارات، وبالتالي استبعدت عن العينة، فأصبح عدد الاستثمارات الخاضعة للتحليل (٩٠) استثماراً. ويعد هذا الإجراء بمثابة عملية لحساب درجة الموضوعية في إجابات الإدارات على فقرات المقياس. وبذلك يكون عدد الاستثمارات المستبعدة (١٠) استثمارات من مجموع استثمارات عينة التمييز البالغة (١٠٠) استثماراً، والجدول (٤) يوضح عدد الاستثمارات المستبعدة عن عينة التمييز حيث تم توزيعها وفقاً للجنس والاختصاص.

## الجدول (٤)

توزيع الاستثمارات المستبعدة من عينة التمييز البالغة (١٠٠) استثماراً

حسب الجنس

| الجنس      | ذكور | إناث | المجموع |
|------------|------|------|---------|
| المدرسة    |      |      |         |
| ثغر العراق | ١    | ٢    | ٣       |
| القاهرة    | ٢    | ٥    | ٧       |
| المجموع    | ٣    | ٧    | ١٠      |

ولغرض إجراء تحليل الفقرات، فقد تم حساب الدرجة الكلية لكل استثمار من استثمارات عينة تمييز فقرات مقياس الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي والبالغة (١٠٠) استثماراً، ورتبت جميع الاستثمارات وفقاً للدرجات النهائية تنازلياً من أعلى درجة إلى أدنى درجة، ولتحديد حجم العينيتين المتطرفتين للدرجات النهائية Contrasted Group العليا والدنيا سحبت أعلى نسبة (٢٧٪) كمجموعة عليا وعددها (٤١) استثماراً، وكذلك نسبة (٢٧٪) كمجموعة دنيا وعددها (٤١) استثماراً، بحيث بلغ مجموع الاستثمارات التي خضعت للتحليل (٨٢) استثماراً.

لقد تم حساب المدى الخاص بدرجات المجموعة العليا، إذ تراوح ما بين (٢١٢-١٣٨) درجة، وحساب المدى الخاص بدرجات المجموعة الدنيا، إذ تراوح ما بين (١٤٩-٨١) درجة، ثم حسبت القوة التمييزية للفقرات باستخدام الاختبار التائي لعينيتين مستقلتين لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين العليا والدنيا، ولكل فقرة على انفراد، فتبين ان (٥) فقرات من فقرات المقياس مميزة عند مستوى (٠.٠٥)، و (١٦) فقرة من فقراته مميزة عند مستوى (٠.٠١)، أما فقرات المقياس الأخرى البالغة (٢٨) فقرة، فقد تبين ان جميعها مميزة عند مستوى (٠.٠٠١). والجدول (٥) يوضح ذلك، وهذا يعطي مؤشراً عالياً على قدرة الفقرات على التمييز بين الإدارات في اتجاهاتهم نحو مادة التربية الفنية، وبذلك أصبح المقياس

بصيغته النهائية يتكون من (٢٨) فقرة لقياس الاتجاه و(٥) فقرات مكررة لمعرفة دقة المجيب وجديته في الإجابة.

### الجدول (٥)

القوة التمييزية لفقرات مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الفنية

| ت  | رقم الفقرة في الملحق | القيمة التائية المحسوبة (قوة تمييز الفقرة ) |
|----|----------------------|---------------------------------------------|
| ١  | ١                    | ٢.٨٤                                        |
| ٢  | ٢                    | ٢.٩٨                                        |
| ٣  | ٣                    | ٢.٨٧                                        |
| ٤  | ٤                    | ٢.٧٨                                        |
| ٥  | ٥                    | ٢.٥٧                                        |
| ٦  | ٦                    | ٣.٧٩                                        |
| ٧  | ٧                    | ٣.٥٧                                        |
| ٨  | ٨                    | ٢.٦٥                                        |
| ٩  | ٩                    | ٤.١٦                                        |
| ١٠ | ١٠                   | ٣.٩٢                                        |
| ١١ | ١١                   | ٤.٨٧                                        |
| ١٢ | ١٢                   | ٤.٩١                                        |
| ١٣ | ١٣                   | ٦.٣٦                                        |
| ١٤ | ١٤                   | ٥.١١                                        |
| ١٥ | ١٦                   | ٤.٨٧                                        |
| ١٦ | ١٧                   | ٢.٦٧                                        |
| ١٧ | ١٨                   | ٣.٧٩                                        |
| ١٨ | ١٩                   | ٢.٥٤                                        |
| ١٩ | ٢٠                   | ٢.٨٩                                        |
| ٢٠ | ٢١                   | ٣.٩٣                                        |
| ٢١ | ٢٢                   | ٣.٨٤                                        |
| ٢٤ | ٢٥                   | ٢.٨٥                                        |



|    |    |      |
|----|----|------|
| ٢٥ | ٢٦ | ٢.٥٥ |
| ٢٦ | ٢٧ | ٢.٦٣ |
| ٢٧ | ٢٨ | ٤.٧٩ |
| ٢٨ | ٢٩ | ٢.٩٥ |

القيمة التائية الجدولية بدرجة حرية (٨٠):

- أ. عند مستوى (٠,٠٥) تساوي (٢,٠٠) .
- ب. عند مستوى (٠,٠١) تساوي (٢,٦٦) .
- ج. عند مستوى (٠,٠٠١) تساوي (٣,٤٦) .

#### ٩- الصيغة النهائية للمقياس:

بعد تحليل فقرات مقياس الاتجاه نحو الاختصاص الدراسي واستخراج القوة التمييزية لكل فقرة من فقراته، اتضح أن جميع الفقرات كانت مميزة، وعلى هذا الأساس، فقد أصبح المقياس بصورته النهائية يشتمل على (٢٨) فقرة موزعة على (٣) مجالات هي (المجال المعرفي، والمجال الوجداني / الانفعالي، والمجال السلوكي/ النزوعي)، فضلاً عن (٥) فقرات مكررة وضعت للحكم على مدى دقة المستجيب (الإدارات) وموضوعيته في الإجابة عن فقرات المقياس، وكانت (١٦) فقرة من فقرات المقياس ذات اتجاه موجب و (١٢) فقرة من فقراته ذات اتجاه سالب وتوجد أمام كل فقرة من فقرات المقياس خمسة بدائل هي (موافق جداً، موافق، لا رأي لي، غير موافق، غير موافق جداً) ولتكميم إجابة الإدارات المدرسية على الفقرة يؤخذ بنظر الاعتبار اتجاه الفقرة، فإذا كانت الفقرة موجبة، فإن البدائل تأخذ الدرجات (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب. أما إذا كانت الفقرة سالبة، فإن البدائل تأخذ الدرجات (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب. وهذا يعني أن مدى درجات المقياس يتراوح ما بين (٢٨-١٤٠) درجة، ويوضح ملحق (٥) توزيع الفقرات على المجالات، ويمثل ملحق ( ) الصيغة النهائية للمقياس.

#### ١٠- تصحيح المقياس:

ويتمثل التصحيح بوضع درجة لاستجابة المفحوص عن كل فقرة من فقرات المقياس ومن ثم جمع هذه الدرجات لإيجاد الدرجة الكلية لكل استمارة، وقد تم تصحيح المقياس على أساس (٢٨) فقرة دون الفقرات الخمس المكررة، ولما كان مقياس اتجاهات إدارات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية يشتمل على بدائل خماسية كما يشتمل على فقرات ايجابية وأخرى سلبية، فقد أعطيت درجات للبدائل الخمسة (٥، ٤، ٣، ٢، ١) للفقرات الايجابية وبالعكس للفقرات السلبية، وعند القيام بإجراءات التصحيح تم إعطاء درجات للاستجابة عن الفقرات الايجابية والسلبية للاتجاهات في ضوء اختيارات الإدارات لإحدى البدائل الخمسة كما في الجدول (٦).

الجدول (٦) أوزان بدائل الإجابة عن الفقرات الايجابية والسلبية للمقياس

| البدائل        | الفقرات الايجابية | الفقرات السلبية |
|----------------|-------------------|-----------------|
| موافق جداً     | ٥                 | ١               |
| موافق          | ٤                 | ٢               |
| لا رأي لي      | ٣                 | ٣               |
| غير موافق      | ٢                 | ٤               |
| غير موافق جداً | ١                 | ٥               |

وتحتسب الدرجة الكلية للطالب وفقاً للبدايل المختارة من قبله ومن خلال جمع الدرجات الخاصة بكل فقرات المقياس البالغة (٢٨) فقرة، ولذلك تراوح المدى النظري لدرجات الاتجاه نحو التربية الفنية ما بين (٢٨) درجة وتمثل المستوى الأدنى للاتجاه و (١٤٠) درجة وتمثل أعلى مستوى للاتجاه أما المتوسط المعياري للمقياس (\*) فهو (٧٠) درجة.

- مؤشرات صدق وثبات مقياس الاتجاه نحو مادة التربية الفنية :

- الصدق ( Validity ) :

يعد الصدق من الخصائص المهمة التي يجب مراعاتها في بناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، اذ اشار كل من ( ثورندايك وهاجان ) الى ان الصدق تقدير لمعرفة ما اذا كان الاختبار " يقيس ما نريد ان نقيس به وكل ما نريد نقيس به ولا شيء غير ما نريد ان نقيس به " ولغرض التحقيق من توفر خاصية الصدق في مقياس البحث الحالي ، فقد تم استخدام الطرق الآتية :-

أولاً : صدق المحتوى Content Validity :

ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال التحليل العقلاني Rational Analysis لمحتوى المقياس والذي يستند تحديده الى احكام ذاتية . وهناك نوعان من صدق المحتوى هما الصدق المنطقي والصدق الظاهري . ولقد تم التحقق من توفر هذين النوعين من صدق المحتوى في المقياس الحالي وكالاتي:

أ.الصدق المنطقي Logical Validity :

ويتحقق من خلال التعريف الدقيق للمجال السلوكي الذي يقيسه المقياس ومن خلال التصميم

(\*) يقصد "بالمتوسط المعياري للمقياس" استخراج متوسط درجات كل فقرة من فقرات المقياس وذلك من خلال جمع درجات البدائل الخمسة وقسمتها على عددها، ثم ضرب الناتج في عدد الفقرات، ولما كانت البدائل هي (١،٢،٣،٤،٥) فمجموعها (١٥) وعددها (٥) فمتوسطها يكون (٣) ثم ضرب المتوسط في عدد الفقرات (٢٨) فيكون المتوسط المعياري للمقياس (١٤٠) درجة.

المنطقي للفقرات بحيث تغطي المساحات المهمة لهذا المجال ، وقد عد هذا النوع من الصدق متوفراً في المقياس الحالي ، اذ تم تحديد تعريف نظري واضح للاتجاه ، فضلاً عن التحقق من ان فقرات المقياس قد غطت مكونات الاتجاه المعرفي والوجداني والسلوكي .

#### ب. الصدق الظاهري Face Validity :

يعد الصدق الظاهري من متطلبات بناء مقاييس الشخصية، ولا سيما في الخطوات الأولى من بنائه، لأنه يستخدم للدلالة على ما يبدو أن الاختبار يقيسه أي أن فقرات المقياس أو الاختبار ذات صلة بالمتغير الذي يقاس وأنه يحقق الغرض منه. ويدل الصدق الظاهري Face Validity على مدى ملائمة الاختبار للخاصية المراد قياسها أو أنه يشير الى ما يقيسه الاختبار كما يبدو ظاهرياً .

ويتحقق هذا النوع من الصدق من خلال عرض فقرات المقياس على مجموعة من الخبراء للحكم على مدى صلاحيتها في قياس الخاصية المراد قياسها. وقد تحقق ذلك في المقياس الحالي من خلال عرض المقياس. ملحق (٣) على مجموعة من الخبراء كان عددهم (١٠) خبراء. وذلك لتقييمه والحكم على مدى صلاحية فقراته في قياس اتجاهات إدارات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية. واستناداً إلى هذا الإجراء، فإن المقياس يعد صادقاً صدقاً ظاهرياً.

#### ثانياً : صدق البناء Construct Validity :

لقد أشار عدد كبير من المتخصصين الى ان صدق التكوين يتفق أكثر من غيره مع جوهر مفهوم (ايبل Ebel) للصدق فهو المدى الذي يمكن بموجبه القول ان المقياس يقيس بناءً نظرياً محدداً او خاصية معينة . ولغرض استخراج معامل صدق البناء لفقرات المقياس ، فقد تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لا يجاد العلاقة الارتباطية بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للمقياس ، واستخدمت لهذا الغرض (٩٠) استمارة وهي نفس الاستمارات التي خضعت للتحليل عند حساب القوة التمييزية لفقرات المقياس ، فتبين ان معاملات الارتباط قد تراوحت بين ( ٠.٢١ - ٠.٦٥ ) وبالرجوع إلى معيار ايبل الذي يشير الى ان الفقرات التي تحصل على معامل الارتباط ( ٠.١٩ ) فأكثر فقرات صادقة بنائياً ، لهذا عدت جميع فقرات المقياس صادقة بنائياً . والجدول (٧) يوضح معاملات الارتباط باستخدام هذا الأسلوب ، وبذلك يكون المقياس الحالي صادقاً بنائياً وفقاً لهذا المؤشر. ( أبو حطب، ١٩٨٧ ص١١٢).

## الجدول (٧)

يوضح معاملات ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس بالدرجة الكلية

| رقم الفقرة<br>في<br>المقياس | معامل ارتباط الفقرة<br>بالمقياس | رقم الفقرة في المقياس | معامل ارتباط الفقرة<br>بالمقياس |
|-----------------------------|---------------------------------|-----------------------|---------------------------------|
| ١                           | ٠.٤٦                            | ١٧                    | ٠.٤١                            |
| ٢                           | ٠.٥١                            | ١٨                    | ٠.٤٧                            |
| ٣                           | ٠.٤٦                            | ١٩                    | ٠.٢١                            |
| ٤                           | ٠.٤٣                            | ٢٠                    | ٠.٤٧                            |
| ٥                           | ٠.٢٩                            | ٢١                    | ٠.٥١                            |
| ٦                           | ٠.٥٥                            | ٢٢                    | ٠.٥٤                            |
| ٧                           | ٠.٥١                            | ٢٣                    | ٠.٤٩                            |
| ٨                           | ٠.٤٠                            | ٢٤                    | ٠.٤٨                            |
| ٩                           | ٠.٥٦                            | ٢٥                    | ٠.٣٩                            |
| ١٠                          | ٠.٤٨                            | ٢٦                    | ٠.٣٢                            |
| ١١                          | ٠.٦٤                            | ٢٧                    | ٠.٢٢                            |
| ١٢                          | ٠.٥٨                            | ٢٨                    | ٠.٣٣                            |
| ١٣                          | ٠.٦٢                            |                       |                                 |
| ١٤                          | ٠.٦٥                            |                       |                                 |
| ١٦                          | ٠.٦٣                            |                       |                                 |

## - الثبات (Reliability) :-

يعد الثبات من الخصائص الأساسية الأخرى في بناء الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية، إذ أشار كيرلنجر Kerlinger إلى أنه يعد بمثابة غياب نسبي لأخطاء القياس، وأن المقياس يمكن الاعتماد عليه، وأنه مستقر ومنسق، كما أن له القدرة على التنبؤ، بالإضافة إلى أنه دقيق في قياسه . وقد تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Spilt - Half Method لحساب ثبات المقياس لأن الثبات بهذه الطريقة يعطي مؤشراً عن الاتساق الداخلي Internal Consistency للفقرات في قياس ما وضعت

لقياسه. (أبو حطب، ١٩٨٧، ص١١٤).

ولغرض التحقق من توفر خاصية الثبات بطريقة التجزئة النصفية، فقد تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو التربية الفنية على عينة عشوائية من كلا الجنسين (ذكور - إناث) من إدارات المدارس الابتدائية وقد بلغ حجم عينة الثبات (٥٠) فرد من إدارات المدارس الابتدائية عينة البحث، حيث تم توزيع العينة حسب الجنس، والجدول (٨) يوضح ذلك.

الجدول (٨) توزيع عينة الثبات حسب الجنس

| الجنس                     | المدرسة | ذكور | إناث | المجموع |
|---------------------------|---------|------|------|---------|
| خولة بنت الازور/الحلة     | ٢       | ٢١   | ٢٣   |         |
| علي جواد الطاهر/الجمهورية | ١٢      | ١٥   | ٣٧   |         |
| المجموع                   | ١٤      | ٣٦   | ٥٠   |         |

وبعد تطبيق المقياس على عينة الثبات، فقد تم تقسيم فقرات المقياس الى نصفين، فقرات تحمل أرقام فردية وفقرات تحمل أرقام زوجية، ثم جمعت درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية كلاً على انفراد ولكل فرد من العينة، ثم استخرج معامل الارتباط بين نصفي المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين درجات النصفين. وقد بلغت قيمة معامل الارتباط بين النصفين (٠.٨٥). ولما كانت الدرجات الارتباطية باستخدام طريقة التجزئة النصفية تقيس نصف المقياس، وليس المقياس بأكمله (الزوبعي وآخرون، ١٩٨١، ٣٢-٣٣)، لذا تم استخدام معادلة سبيرمان - براون Spearman-Brown لتصلح معامل الارتباط. وقد بلغ معامل الثبات (٠.٩١) وهو معامل ثبات عالي جداً، اذ ان معامل التفسير المشترك له يساوي (٠.٨٣).

### عرض النتائج وتفسيرها:

يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج البحث وتفسيرها وفقاً لأهداف البحث وكما يأتي:

**نتائج البحث الخاصة بتحقيق الهدف الأول:** تعرّف اتجاهات إدارات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية.

تم استخراج المتوسط الحسابي لدرجات أفراد العينة البالغ عددهم (٩٠) في مقياس اتجاهات الإدارات المدرسية نحو مادة التربية الفنية، حيث بلغت قيمة هذا المتوسط (٧٨،٦٦) درجة وبانحراف

معياري (٠٤٥،٧). وعند اختبار معنوية الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات العينة والمتوسط المعياري للمقياس البالغة قيمته (١٥٠) درجة باستخدام الاختبار التائي لعينة واحدة، فقد وجد بأن القيمة التائية المحسوبة تساوي (٩٣٧،١٨) وعند مقارنتها بالقيمة التائية الجدولية البالغة (٢٩١،٣) عند مستوى دلالة (٠٠١،٠) ودرجة حرية (٨٩) تبين أن القيمة التائية المحسوبة اكبر من القيمة التائية الجدولية، أي أن هناك فرقاً ذا دلالة معنوية بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط المعياري للمقياس وذلك ليس لصالح المتوسط الحسابي للعينة، والجدول (٩) يوضح ذلك.

#### الجدول (٩)

نتائج اختبار ((ت)) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسط الحسابي لدرجات إدارات العينة في الاتجاه نحو مادة التربية الفنية والمتوسط المعياري للمقياس

| حجم العينة | المتوسط الحسابي للعينة | الانحراف المعياري | المتوسط المعياري للمقياس | درجة الحرية | القيمة التائية |                            | الدلالة المعنوية |
|------------|------------------------|-------------------|--------------------------|-------------|----------------|----------------------------|------------------|
|            |                        |                   |                          |             | المحسوبة       | الجدولية عند مستوى (٠.٠٠١) |                  |
| ٩٠         | ٦٦.٧٨                  | ٧.٠٤٥             | ٧٠                       | ٨٩          | ١٨.٩٣٧         | ٣.٢٩١                      | دال              |

وفضلاً عن ذلك ، فإن المتوسط الحسابي للعينة يقترب من مستوى غيرموافق ، وتشير هذه النتيجة الى وجود اتجاهات سلبية لدى إدارات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية.

وتعزى هذه النتيجة إلى شعور الإدارات المدرسية بعدم الرضا عن مادة التربية الفنية ، الأمر الذي جعلهم يستجيبون بشكل سلبي نحوها ، حيث يشير ( كارلسون ) إلى انه إذا كان لدى الفرد اتجاه سلبي نحو موضوع معين ، فإنه سيقف موقف الضد من ذلك الموضوع.

نتائج البحث الخاصة بتحقيق الهدف الثاني: التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في الاتجاه نحو

مادة التربية الفنية من إدارات المدارس الابتدائية.

أسفر البحث بأنه لا توجد فرق ذات دلالة معنوية بين متوسطي الذكور والإناث في الاتجاه نحو مادة التربية الفنية.

## الاستنتاجات:

١. إن إتجاهات إدارات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية ذات مستوى سلبي سواء كان ذلك عند الذكور أو الإناث ، إذ تبين أن المتوسط الحسابي لدرجات العينة اقل من المتوسط المعياري للمقياس.
٢. إن الإدارات التي تهمل مادة التربية الفنية هي إدارات متخلفة.
٣. هناك حاجة لدى الإدارات المدرسية إلى التوضيح السليم للأهمية العلمية والتربوية لمادة التربية الفنية وأثرها في تنمية معلومات الطلبة وإثرائها .

## التوصيات:

في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالآتي:

- ١-الإفادة من الأداة التي تم تطويرها لقياس إتجاهات إدارات المدارس الابتدائية نحو مادة التربية الفنية في إجراء دراسات وبحوث أخرى تشخيصية وتقويمية لخدمة العملية التعليمية في مختلف المراحل الدراسية في البلد.
  - ٢-الأخذ بنظر الاهتمام الرغبة الشخصية للمرشح بوظيفة مدير المدرسة وتطوير مهارات الإدارات المدرسية ورفع مستوى قدرتهم التربوية وتنمية العلمية والثقافية الإدارية لديهم.
  - ٣-ضرورة إدخال إدارات المدارس الابتدائية في برامج تدريبية تهدف إلى معرفتهم بأبعاد عملهم التربوي من خلال مادة التربية الفنية(بعد العمل وبعد العلاقات الإنسانية).
  - ٤-الإدراك الكامل لان مادة التربية الفنية جانب تربوي هو من صميم عمل مدير المدرسة وما يمارس فيها من أنشطة ومدى رعايته التلامذة وكيفية تحسين تنفيذ المناهج وتطوير كفايات المعلمين مهنيًا.
  - ٥-الإفادة من نتائج البحث في تصميم برامج جديدة تلبي حاجات الطلبة والمجتمع، منها وضع مناهج دراسية جديدة لمادة التربية الفنية تكون متوسطة الصعوبة لا تثير الملل لدى التلامذة بما يتلائم مع التطورات والمستجدات الجارية في المجتمع، ومساعدة الطلبة على تحقيق التكيف مع متغيرات المجتمع وحاجاته من خلال تكوين الخبرة الشخصية الملائمة لتحقيق ذلك بما يضمن حل مشكلات التلامذة الفنية والعلمية والاجتماعية والنفسية والاقتصادية .
- يقترح الباحث إجراء الدراسات الآتية :
- ٣- إجراء دراسة مماثلة على عينة من إدارات المدارس الثانوية(على المستويين المتوسط والإعدادي) لقياس إتجاهاتهم نحو مادة التربية الفنية.
  - ٤ - إجراء دراسة مماثلة على عينة من إدارات رياض الأطفال لقياس إتجاهاتهم نحو مادة التربية الفنية وعلاقتها بأدائهم المهني.

٥- إجراء دراسة حول اتجاه طلبة كلية الفنون الجميلة نحو مهنة التدريس.

## المصادر

١. إبراهيم، محمد محمد، ب ، ٢٠٠٠، المدير والاتجاهات الحديثة، مكتبة عين شمس للنشر، القاهرة، مصر.
٢. ابو الخير، كمال حمودي، ١٩٧٧، الإدارة بين النظرية والتطبيق، مكتبة عين شمس، القاهرة، مصر.
٣. أبو الفضل، عبد الشافي محمد، ٢٠٠٣، القيادة الإدارية في الإسلام (متاح على الإنترنت). / [www.swaif.net/sforum1/index.php](http://www.swaif.net/sforum1/index.php).
٤. أبو جادو، صالح محمد علي، ١٩٩٨، سيكولوجية التنشئة الاجتماعية، دار المسيرة للنشر، عمان، الأردن، ط١.
٥. أبو حطب، فؤاد، وسيد أحمد عثمان، ١٩٧٦، التقويم النفسي، ط٢، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.
٦. أبو حليلة، فائق حسين وعربي حمودة المغربي، ١٩٩٦، اتجاهات مديري المدارس في محافظة الزرقاء نحو درس التربية الرياضية من وجهة نظر مدرسي التربية الرياضية، دراسات علوم تربوية، مجلد ٢٣، العدد ١.
٧. أحمد، إبراهيم أحمد، ١٩٩٧، نحو تطوير الإدارة المدرسية، دراسات نظرية وميدانية، مكتبة المعارف الحديثة، القاهرة.
٨. أحمد، إبراهيم أحمد، ٢٠٠٣، الإدارة المدرسية في مطلع القرن الحادي والعشرين، دار الفكر العربي للنشر، القاهرة، مصر، ط١.
٩. بدير، ريان سليم والخزرجي، عمار سالم، ٢٠٠٧، علم النفس في التربية الفنية، دارالهادي، بيروت، لبنان.
١٠. خميس، حمدي، ١٩٦٥، طرق تدريس الفنون، المركز العربي للثقافة والعلوم، بيروت، لبنان.
١١. البسيوني، ١٩٨٣، التربية الفنية والتحليل النفسي، عالم الكتاب، القاهرة.
١٢. البندري، محمد سليمان، وعدنان الشيخ يوسف العتوم، ٢٠٠٢، طبيعة العلاقات الشخصية بين المديرين والمعلمين وعلاقتها بالرضا الوظيفي لمعلمي المرحلة الثانوية، سلطنة عمان، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد ٣، العدد ٣.
١٣. البياع، محمد حسن عبد الهادي، ١٩٨٥، القيادة الإدارية في ضوء المنهج العلمي والممارسة، دار واسط للنشر والتوزيع، لندن.
١٤. الجبوري، حنان عيسى، ١٩٧٠، مشكلات إدارة المدرسة الثانوية في العراق، رسالة ماجستير في جامعة بغداد، كلية التربية، مطبعة الإرشاد، بغداد.
١٥. الجبوري، ساطم أحمد، ٢٠٠١، تطوير التربية والتعليم في العراق، دراسات اجتماعية، العدد التاسع، السنة الثالثة، بيت الحكمة، بغداد.
١٦. جرادات، عزت، ١٩٨٥، القيادة في الإدارة التربوية، مجلة التربية، العدد السابعون تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم.
١٧. جرادات، عزت، ١٩٧٩، المدرسة والمعلم في الإدارة المدرسية، مجلة التربية، الكويت.
١٨. جمال الدين سليم وآخرون ، ١٩٩٩ ، استخدام تكنولوجيا المعلومات كأداة مساندة في العملية التعليمية ، مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية ، المجلد الثاني ، العدد الرابع ، دار جامعة عدن للطباعة والنشر .
١٩. جمال، محمد صالح، وآخرون، ب.ت، كيف نعلم أطفالنا في المدرسة الإبتدائية، دار الشعب، بيروت، ط٤.



٢٠. جودي، محمد حسين، ١٩٩٧، طرق تدريس الفنون، دار المسيرة، عمان.
٢١. حسين ، كريم عكله ، ١٩٨٥، الاتجاهات النفسية للفرد والمجتمع ، دار الرسالة ، بغداد.
٢٢. الحيلة، محمد محمود، ٢٠٠٧، التربية الفنية وأساليب تدريسها، ط٣، دار المسيرة، عمان.
٢٣. الدليمي ، طارق محمد ، ١٩٩٠ ، النمط القيادي لمديري المدارس الإبتدائية وعلاقته برضا المعلمين عن عملهم ، جامعة بغداد ، كلية التربية ، رسالة ماجستير .
٢٤. الدويك، تيسير وآخرون، ب. ت، أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٢٥. زهران، حامد، ١٩٨٤، علم النفس الاجتماعي، عالم الكتب، ط٢، القاهرة.
٢٦. الزوبعي، عبد الجليل وآخرون، ١٩٨١، الاختبارات والمقاييس النفسية، الموصل ، دار الكتب للطباعة والنشر.
٢٧. زيدان، محمد مصطفى، وحمد إبراهيم السلوم، ١٩٨٥، التعليم الإبتدائي بالمملكة العربية السعودية، دراسة موضوعية متكاملة، دار الشروق، جدة، ط٢.
٢٨. سلام، عبد الحميد، ١٩٨٨، مجال الاتصال واتخاذ القرار في الادارة التعليمية، مركز البحوث التربوية، قطر مجلد ١٦.
٢٩. سلام، عبد الحميد، ١٩٨٢، بعض العوامل المؤثرة على السلوك الإداري لمديري ووكلاء المدارس في قطر، جامعة قطر، مركز البحوث التربوية، قطر.
٣٠. الشمسي، عبد الأمير عبود جبر، ١٩٨٣، تقويم السلوك القيادي لمديري المدارس الإعدادية من وجهة نظر المدرسين وقادة الطلبة كلية التربية، جامعة بغداد، رسالة ماجستير غير منشورة.
٣١. الشناوي ،محمد حسن وآخرون ، ٢٠٠١، التنشئة الاجتماعية للطفل ، ط١، دار الصفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٣٢. صالح، أنور علي، ١٩٩٠، المهارات الإدارية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية من وجهة نظر المديرين أنفسهم ومدرسيهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية، بغداد.
٣٣. صالح، محمد عبد الله، ب، ت، مدرسة المستقبل أهدافها واحتياجاتها الفراغية، الرياض، متاح الإنترنت. [WWW.Ebsco.com](http://WWW.Ebsco.com)
٣٤. طافش، محمود، ٢٠٠٤، الإبداع في الإشراف والإدارة المدرسية، دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن.
٣٥. الطنجي، سالم، ٢٠٠٢، إدارة التغيير، جريدة البيان، دولة الإمارات العربية المتحدة، دبي.
٣٦. الطعاني، حسن ١٩٩٨، ممارسة معلمي المرحلة الثانوية لمهارات الأساسية لإدارة المواقف التعليمية بكفاءة مجلة أبحاث اليرموك، مجلد ١٤، العدد ٤.
٣٧. الطعاني، حسن، ١٩٩٩، دراسة ميدانية لبناء برنامج تدريبي لمديري المدارس الثانوية في الأردن في ضوء أدائهم لمهامهم المطلوبة، مجلة مركز البحوث التربوية، السنة الثامنة، العدد ١٥، قطر.
٣٨. الظاهر ،زكريا محمد وآخرون ، ٢٠٠٢، مبادئ القياس والتقويم في التربية ، ط١، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .
٣٩. عابدين، محمد عبد القادر، ٢٠٠١، الإدارة المدرسية الحديثة، دار الشروق، عمان.
٤٠. العارف، شعله إسماعيل، ١٩٩٣، نظام التعليم في العراق، دار الحكمة للطباعة والنشر، بغداد، العراق.

٤١. عبد العزيز، القوصي، ١٩٧٠، أسس الصحة النفسية، مكتبة النهضة العربية، القاهرة.
٤٢. عزت، عبد الهادي جودت، ٢٠٠٢، الإشراف التربوي، مفاهيمه وأساليبه، دار الثقافة للنشر، عمان، الأردن، ط١.
٤٣. العطية، فوزية، ١٩٩٢، المدخل إلى دراسة علم النفس الاجتماعي، دار الحكمة للطباعة، بغداد.
٤٤. عقيل، نور الدين، ١٩٩٩، القياس والتقويم، ط٢، صنعاء: مركز المعهد العالي (١٩٩٨ - ١٩٩٩).
٤٥. العلاف، بشير، ١٩٩٩، أسس الإدارة الحديثة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط١.
٤٦. العميرة، محمد حسن، ١٩٩٩، مبادئ الإدارة المدرسية، دار المسيرة للنشر، عمان، ط١.
٤٧. عمر، ماهر محمود. ١٩٨٨. سيكولوجية العلاقات الاجتماعية. ط١، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية.
٤٨. فان دالين، ديوبولد. ب، ١٩٨٥، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، ترجمة محمد نبيل نوفل وآخرين، مكتبة الأنجلو المصرية، ط٥.
٤٩. فضل، محمد عبد المجيد، ٢٠٠٧، التربية الفنية مداخلها تاريخها فلسفتها، جامعة الملك سعود، الرياض.
٥٠. القريوتي، محمد قاسم، ٢٠٠٠، نظرية المنظمة والتنظيم، دار وائل للطباعة والنشر، ط١، عمان، الأردن.
٥١. القريوتي، محمد قاسم، ٢٠٠١، الإدارة المقارنة الحديثة، مكتب بريد الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
٥٢. القريوتي، محمد قاسم، ١٩٨٩، السلوك التنظيمي، الجامعة الأردنية، مطبعة بنك البتراء، الأردن.
٥٣. قطامي، يوسف وقطامي، نايفة، ٢٠٠١، سيكولوجية التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٥٤. الكبسي، وهيب محمد مجيد والداهري، صالح حسن احمد، ٢٠٠٠، المدخل في علم النفس التربوي، ط١، مؤسسة حماة للخدمات والدراسات الجامعية، دار الكندي للنشر، اربد، الاردن.
٥٥. الكنان، حاتم عبيد جعفر، ١٩٧٧، تقييم مديري ومديرات المدارس الابتدائية من قبل معلمي مدارسهم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة بغداد، العراق.
٥٦. لطف الله، عفاف، ١٩٩٦، الإدارة المدرسية بين الواقع والطموح، مجلة بناء الأجيال، السنة الخامسة، العدد ٢٧، تصدرها نقابة المعلمين، البحرين.
٥٧. لندفل، س. م، ١٩٦٨، أساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم، ترجمة عبد الملك الناشف وسعيد التل، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان.
٥٨. ليو، فضيل، ١٩٩٨، مقاييس الاتجاه في العلوم الإنسانية، مجلة العلوم الإنسانية، العدد ١٠، ص ١٥٩-١٦٨.
٥٩. محمد، محمد جاسم، ٢٠٠٤، علم النفس التربوي وتطبيقاته، ط١، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٦٠. مرعي، توفيق احمد والحيلة، محمد محمود، ٢٠٠٢، طرائق التدريس العامة، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.
٦١. مرعي، توفيق احمد وآخرون، ١٩٨٧، أنماط التعلم، ط١، وزارة التربية والتعليم وشؤون الشباب، سلطنة عمان.
٦٢. المصري، أحمد وآخرون، ١٩٩٧، الإدارة والسلامة المهنية، وزارة التربية والتعليم، مديرية المناهج، عمان، ط١.
٦٣. المصري، أحمد وآخرون، ١٩٩٧، الإدارة والسلامة المهنية، وزارة التربية والتعليم، مديرية المناهج، عمان، ط١.
٦٤. مصطفى، صلاح عبد الحميد، ١٩٨٢، الإدارة المدرسية في ضوء الفكر الإداري المعاصر، دار المريخ للنشر، الرياض، المملكة العربية السعودية.

٦٥. مطر، خالد عبد الرحيم، ١٩٩٥، أثر المناخ التنظيمي في مؤشرات فاعلية نظام المعلومات الإدارية، تحليل لآراء صانعي القرارات في عينة الجامعات العراقية، رسالة ماجستير غير منشورة، بغداد.
٦٦. المظفر، جاسم محمد، ومحمود عبد الباقي سواي، ١٩٩٠، جوانب قانونية في العمل الإداري و المدرسي، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم ٣ / بغداد، العراق.
٦٧. المعاني، عبد الرزاق، ٢٠٠٢، تطوير الإدارة المدرسية والتقييم المؤسسي، مؤسسة البيان للطباعة والنشر، أبو ظبي ملتقى التربية والتعليم، ٢٠٠٤، متاح على الإنترنت [www.moudir.org/pafilesbar/pafiledb.php](http://www.moudir.org/pafilesbar/pafiledb.php)
٦٨. ملحم، سامي محمد، ٢٠٠٠، القياس والتقويم في التربية وعلم النفس، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، الأردن، ط١.
٦٩. نبراي، يوسف إبراهيم، ١٩٩٣، الإدارة المدرسية الحديثة، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت، ط٢.
٧٠. نشوان، يعقوب حسين، ١٩٩١، الإدارة والإشراف التربوي بين النظرية والتطبيق، دار الفرقان للنشر، عمان، الأردن.
٧١. نشوان، يعقوب حسين، وجميل عمر نشوان، ٢٠٠٤، السلوك التنظيمي في الإدارة والإشراف التربوي، دار الفرقان للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٧٢. وزارة التربية، ١٩٧٦، قانون التعليم الإلزامي، رقم ١١٨، وزارة التربية / مديرية الشؤون القانونية، مديرية مطبعة وزارة التربية، بغداد، العراق.
٧٣. وزارة التربية، ١٩٧٨، نظام المدارس الإبتدائية رقم ٣٠ لسنة ١٩٧٨ المعدل مديرية مطبعة وزارة التربية.
٧٤. وزارة التربية، ١٩٩١، منهج الدراسة الإبتدائية، مديرية مطبعة وزارة التربية رقم ٣/بغداد، العراق، ط١.
٧٥. ولي، باسم محمد ومحمد، محمد جاسم، ٢٠٠٤، المدخل إلى علم النفس الاجتماعي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
٧٦. الياس، طه الحاج، ١٩٧٢، التخطيط التربوي، مطبعة المعارف، بغداد.
٧٧. الياس، طه الحاج، ١٩٨٤، الإدارة التربوية والقيادة مفاهيمها، وظائفها، نظرياتها، مكتبة الأقصى، عمان، الأردن.
٧٨. الياس، طه الحاج، ومحمد الحاج خليل، ١٩٨٨، السلوك الإنساني في الإدارة التربوية، الدار العربية للنشر، عمان، الأردن، ط١.
٧٩. يوسف، محمد علي حميد، ١٩٩٩، مجلة المعلومات التربوية، مركز المعلومات والتوثيق، قسم التوثيق التربوي، البحرين، السنة الرابعة، العدد ١٦.

## ملحق ( ١ )

## قائمة بأسماء الأساتذة الخبراء والمحكمين

| ت  | اللقب العلمي | الاسم              | التخصص     | مكان العمل                     |
|----|--------------|--------------------|------------|--------------------------------|
| ١  | م.د.         | أمل عبيد كاظم      | تربية فنية | مشرف فني أقدم                  |
| ٢  | م.د.         | تغريد رشيد الجابري | علم نفس    | الكلية التربوية المفتوحة       |
| ٣  | م.م          | جعفر صادق جعفر     | علم نفس    | الكلية التربوية المفتوحة       |
| ٤  | م.د.         | حسن هادي الغزالي   | تربية فنية | الكلية التربوية المفتوحة       |
| ٥  | أ.م.د.       | خضير مهدي عمران    | علم نفس    | جامعة بابل/كلية التربية        |
| ٦  | أ.م.د.       | سلام حميد رشيد     | تربية فنية | جامعة بابل/كلية الفنون الجميلة |
| ٧  | أ.د.         | عارف وحيد إبراهيم  | تربية فنية | جامعة بابل/كلية الفنون الجميلة |
| ٨  | أ.د.         | عبد عون عبد علي    | علم نفس    | جامعة بابل/كلية الفنون الجميلة |
| ٩  | م.د.         | عوني هادي محمد     | تربية فنية | مشرف أختصاصي أقدم              |
| ١٠ | أ.م.د.       | كاظم مرشد ذرب      | تربية فنية | جامعة بابل/كلية الفنون الجميلة |

## ملحق (٢)

## أسماء المدارس الذكور و الإناث

| الموقع الجغرافي  | اسم المدرسة<br>(الإناث) | ت  | الموقع الجغرافي | اسم المدرسة<br>(الذكور) | ت  |
|------------------|-------------------------|----|-----------------|-------------------------|----|
| حي المحاربين     | الجواهري                | ١  | حي الجمعية      | الرسول                  | ١  |
| حي الجمعية       | التطبيقات               | ٢  | حي الشاوي       | الشريف الرضي            | ٢  |
| حي ١٧ تموز       | الزهاوي                 | ٣  | حي الري         | القاهرة                 | ٣  |
| حي الأساتذة/١    | طه باقر                 | ٤  | حي العسكري      | الفرقان                 | ٤  |
| حي التعيس        | الجمهورية               | ٥  | حي ١٧ تموز      | الزهاوي                 | ٥  |
| حي شارع الحسينية | الفرات                  | ٦  | حي الأساتذة/١   | طه باقر                 | ٦  |
| حي الحسين        | الحديبية                | ٧  | حي الحسين       | الحديبية                | ٧  |
| حي الضباط        | الحلة                   | ٨  | علي جواد الطاهر | علي جواد الطاهر         | ٨  |
| حي الاكرمين      | علي جواد الطاهر         | ٩  | باب المشهد      | صفي الدين               | ٩  |
| باب المشهد       | صفي الدين               | ١٠ | حي البكرلي      | بردى                    | ١٠ |
| حي المهندسين     | الفيحاء                 | ١١ | حي الضباط       | الزهراء (ع)             | ١١ |
| حي بابل          | الفاطمية                | ١٢ | الخشروية        | الغربية                 | ١٢ |
| نادر/٣           | خولة بنت الازور         | ١٣ | حي بابل         | الفاطمية                | ١٣ |

## ملحق (٣) فقرات المقياس بصيغتها الأولية

| ت   | الفقرات                                                                | صالحة | لا تصلح |
|-----|------------------------------------------------------------------------|-------|---------|
| ١.  | التربية الفنية مادة دراسية مهمة ينبغي تدريسها في جميع مراحل التعليم    |       |         |
| ٢.  | التربية الفنية مادة هوايات                                             |       |         |
| ٣.  | التربية الفنية تجعل الفرد يحس بجمال الطبيعة                            |       |         |
| ٤.  | ان النشاطات الفنية يسهل تعلمها من اغلب التلامذة                        |       |         |
| ٥.  | التربية الفنية تسهل على التلامذة المواد الدراسية الأخرى                |       |         |
| ٦.  | ممارسة النشاط الفني تنمي الدقة في العمل                                |       |         |
| ٧.  | مادة التربية الفنية لا تقل أهمية عن المواد الدراسية الأخرى             |       |         |
| ٨.  | التربية الفنية لا تتطلب جهدا من اجل النجاح                             |       |         |
| ٩.  | أرى ان لا تدرس مادة التربية الفنية إلا لمن يهواها وينوي التخصص فيها    |       |         |
| ١٠. | تدريس مادة التربية الفنية عمل شاق                                      |       |         |
| ١١. | اشعر ان المهارات التي يتعلمها التلامذة في درس التربية الفنية غير مجدية |       |         |
| ١٢. | درس التربية الفنية مضيعة للوقت                                         |       |         |
| ١٣. | لا ضرورة لوجود معلم تربية فنية متخصص في المدرسة                        |       |         |
| ١٤. | أرى ان مادة التربية الفنية تقتصر على الرسم                             |       |         |
| ١٥. | تساعد مادة التربية الفنية على تنمية طرق التفكير السليم                 |       |         |
| ١٦. | جدول الدروس لا يتسع لمادة التربية الفنية                               |       |         |
| ١٧. | ممارسة النشاطات الفنية تنفع في الحياة اليومية                          |       |         |
| ١٨. | أتمنى التوسع في مادة التربية الفنية لأهميتها في الحياة العملية         |       |         |
| ١٩. | أحب استغلال أوقات فراغي في ممارسة الأنشطة الفنية                       |       |         |
| ٢٠. | ارغب في قراءة الموضوعات المتعلقة بالتربية الفنية                       |       |         |
| ٢١. | التربية الفنية تحتاج الى مهارات يدوية                                  |       |         |
| ٢٢. | يشعر التلامذة بالنشاط في درس التربية الفنية                            |       |         |

|     |                                                                    |  |
|-----|--------------------------------------------------------------------|--|
| ٢٣. | يستمتع التلامذة في العمل في ورشة التربية الفنية                    |  |
| ٢٤. | مادة التربية الفنية تثير الملل في نفوس التلامذة                    |  |
| ٢٥. | أتمنى زيادة حصص مادة التربية الفنية                                |  |
| ٢٦. | أرى تكليف المعلم المتخصص بمادة التربية الفنية بتدريس المواد الأخرى |  |
| ٢٧. | مادة التربية الفنية تسهم في تربية النشء اجتماعيا                   |  |
| ٢٨. | لا داعي لهدر الأموال للنشاطات الفنية                               |  |

ملحق (٤) فقرات المقياس بصيغتها النهائية

| ت  | الفقرات                                                                |
|----|------------------------------------------------------------------------|
| ١  | التربية الفنية مادة دراسية مهمة ينبغي تدريسها في جميع مراحل التعليم    |
| ٢  | التربية الفنية مادة هوايات                                             |
| ٣  | التربية الفنية تجعل الفرد يحس بجمال الطبيعة                            |
| ٤  | ان النشاطات الفنية يسهل تعلمها من اغلب التلامذة                        |
| ٥  | التربية الفنية تسهل على التلامذة المواد الدراسية الأخرى                |
| ٦  | ممارسة النشاط الفني تنمي الدقة في العمل                                |
| ٧  | مادة التربية الفنية لا تقل أهمية عن المواد الدراسية الأخرى             |
| ٨  | التربية الفنية لا تتطلب جهدا من اجل النجاح                             |
| ٩  | أرى ان لا تدرس مادة التربية الفنية إلا لمن يهواها وينوي التخصص فيها    |
| ١٠ | تدريس مادة التربية الفنية عمل شاق                                      |
| ١١ | اشعر ان المهارات التي يتعلمها التلامذة في درس التربية الفنية غير مجدية |
| ١٢ | درس التربية الفنية مضيعة للوقت                                         |
| ١٣ | لا ضرورة لوجود معلم تربية فنية متخصص في المدرسة                        |
| ١٤ | أرى ان مادة التربية الفنية تقتصر على الرسم                             |
| ١٥ | تساعد مادة التربية الفنية على تنمية طرق التفكير السليم                 |
| ١٦ | جدول الدروس لا يتسع لمادة التربية الفنية                               |

|    |                                                                    |
|----|--------------------------------------------------------------------|
| ١٧ | ممارسة النشاطات الفنية تنفع في الحياة اليومية                      |
| ١٨ | أتمنى التوسع في مادة التربية الفنية لأهميتها في الحياة العملية     |
| ١٩ | أحب استغلال أوقات فراغي في ممارسة الأنشطة الفنية                   |
| ٢٠ | أرغب في قراءة الموضوعات المتعلقة بالتربية الفنية                   |
| ٢١ | التربية الفنية تحتاج الى مهارات يدوية                              |
| ٢٢ | يشعر التلامذة بالنشاط في درس التربية الفنية                        |
| ٢٣ | يستمتع التلامذة في العمل في ورشة التربية الفنية                    |
| ٢٤ | مادة التربية الفنية تثير الملل في نفوس التلامذة                    |
| ٢٥ | أتمنى زيادة حصص مادة التربية الفنية                                |
| ٢٦ | أرى تكليف المعلم المتخصص بمادة التربية الفنية بتدريس المواد الأخرى |
| ٢٧ | مادة التربية الفنية تسهم في تربية النشء اجتماعيا                   |
| ٢٨ | لا داعي لهدر الأموال للنشاطات الفنية                               |