مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.30 (NO. 124) 2024, pp. 270-289

إثر استراتيجية التخيل الموجه في اكتساب التفكير التأملي بمادة التحليل والنقد الفني لدى طلبة معهد الفنون الجميلة

ا.م.د. مرتضى إبراهيم جميل
كلية التربية الأساسية - الجامعة المستنصرية
Martada1234@yahoo.com
07705805034

مستخلص البحث:
يهدف البحث الحالي للتعرف على أثر استراتيجية التخيل الموجه في اكتساب التفكير التأملي بمادة التحليل والنقد الفني ولغرض التحقق من هدف البحث، تم صياغة فرضيتي العدم الصفريتين احداهما تتعلق بالفرق بين رتبي درجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مقياس التفكير التأملي بعدياً اما فرضية العدم الأخرى فتتعلق بالفرق بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية في المقياس (القبلي-البعدي) للتفكير التأملي. أقتصر البحث على طالبات الصف الخامس (صباحي) لمعهد الفنون الجميلة للبنات في المديرية العامة لتربية بغداد/الكرخ- الأولى للعام الدراسي (2022-2023) في مادة التحليل والنقد الفني. اعتمدت الباحث المنهج التجريبي، إذ استعملت الباحث التصميم المضبوط جزئيا للمجموعتين (تجريبية-ضابطة) ذات الاختبار (القبلي-بعدي) وبلغت عينة البحث (12) طالبة موزعة الى مجموعتين، (6) طالبات في المجموعة التجريبية و(6) طالبات في المجموعة الضابطة.
وأظهرت نتائج البحث تفوق طالبات مجموعة البحث التجريبية على طالبات مجموعة البحث الضابطة في أداه البحث المتمثلة بمقياس التفكير التأملي، وفي ضوء النتائج أوصت الباحث في العمل الاهتمام باستراتيجية التدريس (موضوع البحث) التي ساعدت في اكتساب بعض القدرات العقلية عند الطلبات، واقترحت الباحث جملة من المقترحات تم تثبيتها في متن البحث.
الكلمات المفتاحية: استراتيجية تدريسية، استراتيجية التخيل الموجه، التفكير التأملي، التحليل، النقد الفني.

مشكلة البحث:
نتيجة الانفجار السكاني والثورة الصناعية والتزايد المستمر لأعداد الطلبة داخل المؤسسات التعليمية واختلافهم في قدره استيعابهم من طالبة لأخرى فمنهم الضعيف ومنهم المتوسط والمتفوق، إلا إن اغلب المدرسين يلفتون انتباههم واهتمامهم الى الطلاب المتفوقين، ويتركون الضعفاء، وقد شخص الباحث ذلك نتيجة لخبرتها الميدانية في التدريس. وترى أن تنوع المعلومات من حقائق ومفاهيم والإسهاب بها في بعض الموضوعات أدى إلى أن يواجه التدريسيون مشكلات عديدة منها ضعف اكتساب الطلبة للمفاهيم والاحتفاظ بها بسبب استعمال طرائق التدريس الاعتيادية والتركيز على المعلومات والمعارف وأهمالهم للمفاهيم مما جعل لديهم صعوبة في استيعاب المادة خاصة مادة التحليل والنقد الفني لما تحويه هذه المادة من مفاهيم فلسفية تكاد تكون صعبة التدريس بطرائق التدريس الاعتيادية، مما جعل الباحث تضع يدها على مشكلة البحث التي أوصت بضرورة استعمال طرائق التدريس الحديثة، وبناء على ما سبق، تم اجراء دراسة استطلاعية على عينة تكونت من (10) طالبات من قسم التصميم في معهد الفنون الجميلة للبنات، باستبيان مفتوح طرحت فيه عدد من الأسئلة، وكما موضح في ملحق (1)، وتأسيساً على ما تقدم وجدت الباحث ان عملية توظيف استراتيجية قد يسهم في إحداث ارتقاء بمستوى اكتساب المفاهيم النقدية والاحتفاظ

بها والتي من شأنها اكتساب التفكير التأملي لديهم، لذا ارتأت الباحث مشكلة البحث اعتمادا على السؤال الآتي:

ما اثر استراتيجية التخيل الموجه في اكتساب التفكير التأملي بمادة التحليل والنقد الفني لدى طالبات معهد الفنون الجميلة؟

أهمية البحث:

- من الممكن ان يفيد البحث الحالي بعض المؤسسات الأكاديمية المتمثلة بمعاهد الفنون الجميلة وبعض الكليات المتخصصة لما يمثله التفكير التأملي من أهمية كبيرة باعتباره أحد المراحل الأساسية والمهمة المتصلة بعدة أنواع للتفكير.
- قد يساعد التخيل على توسيع القدرة على تصور الأشياء بشكل مرئي مما يؤدي الى ترجمة مادة الدراسة من صورتها المرئية الى صور عقلية وبتالي يتم استيعاب المادة المقروءة بزمن أقل نسبيا مما يستغرقه استيعاب تلك المادة التي تدرس بدون تخيل.
- قد يساعد التخيل في اكتساب بعض أنماط التخيل العقلية التخيلية التي تدفع الطلبة الى سلوك الاكتشاف وبالتالي تزداد استثارة قدراتهم الإبداعية.
- أهمية التخيل الموجه باعتباره استراتيجية تدريسية وطريقة تدريس حديثة نسبياً وكيفية تطبيقها في تدريس (التحليل والنقد الفني).

هدفا البحث:

يهدف البحث الحالي الى:

1- التعرف على أثر استراتيجية (التخيل الموجه) في اكتساب التفكير التأملي بمادة (التحليل والنقد الفني).

2- تحري حجم أثر الاستراتيجية في اكتساب التفكير التأملي بمادة (التحليل والنقد الفني).

فرضيتا البحث:

للتحقق من أهداف البحث تم صياغة فرضيتي العدم الأتيتين:

- لا يوجد فروق إحصائية ذات دلالة عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات مجموعة البحث التجريبية ورتب درجات طالبات مجموعة البحث الضابطة في مقياس التفكير التأملي بعدياً.
- لا يوجد فروق إحصائية ذات دلالة عند مستوى (0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات مجموعة البحث التجريبية في المقياس (قبلي-بعدي) للتفكير التأملي.

حدود البحث:

يمكن ان يتحدد البحث بطالبات الصف الخامس (صباحي)، في معهد الفنون الجميلة للبنات التابع الى مديرية التربية بغداد- الكرخ الأولى، للعام الدراسي (2022-2023) م، لمقرر (التحليل والنقد الفني).

تحديد المصطلحات:

1- الأثر:

- عرفه جابر (2008) على انه: "التغير الذي يطرأ على المتغير التابع بعد ان يتعرض لتأثير المتغير المستقل). (جابر، 2008: 253)
- عرفه المطرودي (2006) أنه:

" كما يطلقونه على ما يترتب على الشيء، ما يدل على بقية الشيء". (المطرودي، 2006 : 22)

اما أجرائيا فعرفته الباحث انه تغير يحدثه متغير البحث المستقل في متغير البحث التابع في (التحليل والنقد الفني).

2- استراتيجية التخيل الموجه:

- عرفها العرجة (2004) انها: خطة تدريسية مستندة الى ستة مرتكزات أساسية (الاسترخاء، التركيز، الوعي الجسمي، الوعي الحسي، ممارسة التخيل) فالتعبير عنه باللفظ او بغيره كالكتابة والرسم حتى يصل إلي تأمل تلك التخيلات الداخلية وكيفية استخدامها واستثمارها بشكل امثل في حياته).(العرجة،2004: 16)
- عرفها امبو سعيدي والبلوشي (2008): أنها سيناريو معتمد على الخيال يبحر فيه المتعلمون في افتراضية تخيلية، تحثهم على تحويل ما يسمعونه الى صورة غنية بالألوان ذهنية، متنوعة من حيث الأشكال والأحجام بحيث تتكامل الحواس الخمس فتتم عمليـــــــة دمج الرائحة والمذاق والإحساس بالحرارة والملمس والصوت). (امبو سعيد والبلوشي،2008:323)

اما أجرائيا فعرفتها الباحث أنها استراتيجية في التدريس يتم فيها صياغة تحليل للوحات يصطحب المتعلمون في رحلة تخيلية يحثهم على بناء عدد من الصور الذهنية أو التأمل في سلسلة من الأحداث التي تقرأ عليهم من قبل المعلم يكامل فيها بين البصر والسمع والعواطف والأحاسيس داخل الصورة الذهنية التي يتم بناؤها.

3- الاكتساب:

- عرفه رزوق(1977): بانه (الصفات والخصائص والتغيرات والسمات والإرجاع والاستجابات والتي ليست موجودة عند الفرد منذ الولادة، بل جرى تطويرها وتعلمها واكتسابها من خلال حياة الفرد في سياق نموه وتطوره). (رزوق، 1977: 217)
- عرفه إبراهيم(2009): بانه مرحلة التعلم التي تقع ما بين الحصول على المعلومات وبين أن تصبح الاستجابة جزءاً من الذخيرة السلوكية. (ابراهيم، 2009: 136)

اما أجرائيا فعرفته الباحث انه قدرة الطالب على تعريف وتميز وتطبيق مفهوم معين من مجموعة مفاهيم أخرى، وتقاس هذه القدرة بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الطالبات في المقياس المعد لأغراض البحث الحالي.

4-التفكير التأملي:

- عرفه سعادة(2011): بانه نمط للتفكير مرتبط مباشرة بالوعي الذاتي والمعرفة الذاتية للفرد أو ويعتمد بشكل أساسي على مراقبة النفس، والتمعن، والنظر بشكل معمق إلى الأمور.(سعادة، 2011 :43)
- عرفه ريان(2012): بأنه تأمل الفرد لموقف أمامه وتحليل ذلك الموقف إلى كافة عناصره الرئيسة، ورسم خطط لفهمه والوصول إلى نتائج ثم تقويم تلك النتائج معتمدا على الخطط الموضوعة.(ريان، 2012: 121) اما أجرائيا فعرفته الباحث انه تأمل طلاب عينة البحث للموقف الذي إمامهم وتحليله إلى عناصره الأساسية، ثم إيجاد العلاقات غير الصحيحة بين هذه العناصر، وإعطاء معنى أو تفسيرات لهذه العلاقات، ثم وضع حلول مقترحة لحل المشكلة القائمة من خلال عناصر الموقف.

5- التحليل والنقد:

- عرفه عطية (2009): بانه تفكير يسهل الوصول لعملية إصدار الحكم، واتخاذ قرار صحيح في ضوء معايير ومحاكات تم تحديدها ويستند الى الخبرة وتحسس عناصر الموقف المواجه. (عطية، 2009 :181)

• عرفه عقيف (2013): أنه توضيح وتفسير، وحكم وتقدير، وتعبير عن موقف مكتمل المعالم نسبة لنظرة العمل الفني، مبتدأ بالتذوق القدرة على التمييز، ويليه تعليل وتحليل وتفسير ليأخذ الموقف النقـدي المواجه نـهـجـا مؤصلا واضحا لا بد ان يبني على قواعد قد تكون عامة أو جزئية تؤيد باقتراح حلول وبدائل تعتمد بشكل مباشر على قوة التمييز. (العقيف، 2013: 26)

اما أجرائيا فعرفته الباحث انه تحليل عقلي يقوم على (فهم، تفسير، تحليل، تقدير، حكم على وفق اشغالات المناهج النقدية الأربعة في العمل الفني التشكيلي لمادة الرسم عند طالبات عينة البحث التي من شأنها أن تنمي التفكير التأملي لديهنّ.

الإطار النظري

أولا: استراتيجية التخيل الموجة:

"تتمثل في تعليم وتعلم بعض إمكانيات عقل الإنسان الهائلة المتعلقة بعمليات العليا كـــ (التخيل والتبصر) في جميع المواضيع، وتساعد المتعلمين علي تكوين صورة ذات طابع ذهني ترتبط بموضوع التعليم والتعلم وتهدف لأثراء المقرر الدراسي من خلال التصورات العقلية ذات التوجيه المسبق، حيث ان التخيل هو احدى عمليات التفكير وترتب فيه الخبرات السابقة لصنع تصورات جديدة، وهو قرين للإبداع وقاعدته الأساسية التي ينتصب عليها، فلا يمكن ان يوجد أبداع من دون خيال واسع (تومي ،2002: 89).

"واهتم أرسطو بالتخيل بمقولته المشهورة "ان الأنسان لا يفكر إلا بالاستعانة بالصور الخيالية عن طريق أحالته إلى الإحساس: وينبئ قوله "إن التخيل حركة تنشا عن الإحساس بأمرين أولهما: أن الإحساس والإد راك أ صل التخيل" وثانيهما: "أن التخيل عملية دينامية"، فإذا كان التخيل ناجماً عن الإحساس فان صورة الإدراك الحسي تبدو مشابهة لصور التخيل الى حد قريب، مع فارق قد يكاد ان يكون ملحوظا بينهما وتحكمه فكرة الضعف والقوة وتوجهه مقولة الغموض والوضوح فتصور التخيل يختلف عن صورة الإحساس بغموضه وضعفة. (عاطف،1984 :10).

وأهـتم علمـاء الـنفس فـي عصـرنا الحـديث بدراسـة التخيـل، وكيفيـة اكتسـاب النـوع فـي مختلـف مراحـل التـدريس، لمـا يشـكل مـن أهميـة بالغـة تسـاعد الأفـراد فـي تكـيفهم مـع العـالم الخـارجي، بجميـع متغيراتـه ومحاولتـه للتنبـؤ بـالحلول المتعلقـة بالمشـكلات التـي تقابلـه، ويخفـف نوبـات القلـق التـي تحيط به. (الطيب، 2006: 177).

الفرق بين الخيال واستراتيجية التخيل الموجه:

"التخيل الموجه هو استراتيجية تعليمية معرفية يتم فيها توجيه الطلاب من خلال الاقتراحات المنطوقة أو "الكلمات الموجهة" لتكوين صورة ذهنية في أذهانهم تتعلق بموضوع ما، وبالتالي تعميق فهمهم للموضوع وتوسيع تصوراتهم وقدراتهم الإبداعية مما يؤدي بهم إلى ابتكار معان وأفكار جديدة بناءً على هذه الصورة الذهنية".(الإمام وفؤاد،2010:326).يختلف الخيال الموجه عن "التخيل" في أنه يستخدم الحواس الخمس جميعها لإنشاء الصورة الذهنية، بينما يكون الإدراك مرئيًا فقط في إنشائه، نتيجة لذلك، يُعتقد أن الخيال الموجه أكثر ارتباطًا بالواقع لأن الطالب "يعيش" بالصورة الذهنية باستخدام جميع حواسه، يجدر التأكيد على أن هذه الصور الذهنية تتغير من طالب إلى آخر، لأنها تتأثر بشدة بقدرة الطالب العقلية والإبداعية، فضلاً عن تجاربه السابقة. (تومي، 2002: 90)

خطوات استراتيجية التخيل الموجه:

لوضع الخطة موضع التنفيذ، يقوم المعلم بإعداد الدرس المستهدف أو الموضوع التعليمي بعد ذلك يوضح المعلم أسلوب التطبيق للتلاميذ، وكذلك كيفية إفراغ أفكارهم وتوجيهها إلى التصور، قبل الوقوف في مقدمة الفصل وقراءة الدرس لهم بصوت واضح وعال ثم يُسأل الطالب عن شعورهم خلال التطبيق، ويطلب

منهم رسم أو كتابة او تعليق حول الموضوع الذي قرأه المعلم لهم، من المهم جداً لنجاح الاستراتيجية تطوير بيئة صفية خالية من تشتت الفكر. (عاطف،1984 :19)

ثانيا: التفكير التأملي:

جذوره التاريخية:

تعود الجذور التاريخية للتفكير التأملي للإسلام، والتأمل هي دعوة تبنتها جميع الديانات السماوية، وجاءت مفصلة في القرآن الكريم وهي تتحدث عن ضرورة إمعان الفكر وإعمال العقل وتدبر الإحكام حذف، كما في قوله تعالى:(افلا ينظرون الى الابل كيف خلقت، والى السماء كيف رفعَت، والى الجبال كيف نصبت، وإلى الأَرض كيف سطحت)[1*] ان كتابنا (القران الكريم) هو أول من تبنى موضوع الارتقاء بالعقل ودعا اليه في مواقف عدة منها تلك المواقف المتعلقة بتخليص العقل البشري من الوثنية المقيتة، وتبصيره بأن تعالى (عز وجل) مدبر الكون كله. أن عناية القرآن الكريم بإعمال العقل، بكافة صوره، تجعل ديننا الحنيف الدين الوحيد الذي يمنح التفكير والتدبر والتعقل مكانة كبيرة، "ويمكن الجزم بأن عملية التفكير هي فريضة إسلامية أذ أن أعمال العقل والتدبر والتفكر في خلق الله وتبصير حقائق الوجود يعد من الأمور التي فرضها القرآن الكريم على كل مسلم بل على كل إنسان لأنها تعد من اهم وسائل اكتشاف نواميس الحياة وسنن الكون وفهمها كما أنها من وسائله في الاستدلال على وجود الخالق وعظمته وتوحيده"
(العقاد، 1986: 283). اما عند الغرب فتشير الشواهد التاريخية ان جدوره تعود إلى عام (1933) م وبدأ بتعريف (John Dewey) للتأمل فهو النظر إلى معتقدات معينة بطريقة ثابتة ومتأنية وفعالة ويمثل شكلا من اهم أشكال افتراضات المعرفة التي تقوم على أرضية داعمة لهـا ونـتـائـج متوقـعـة
(خوالدة، 2012: 173). "لكنه اختفى من الدراسات التي تناولها علم النفس خلال ازدهار المدرسة السلوكية، حتى مطلع الثمانينات من القرن الماضي، حينما كتب سكون (Schon، 1983) عن أهمية التفكير التأملي في إعداد المعلمين في أثناء الخدمة وقبلها، وترجم الكثيرون ممن كانوا يعتقدون بأهمية التفكير التأملي والنقدي إلى استعمال مصطلح التأمل في تقارير دراساتهم البحثية وخاصة المتصلة منها بالتعليم الصفي وأعداد المعلمين في أثناء الخدمة". (العفون، 2012: 221)

ونود ان نشير هنا ان هناك علاقة تفاعلية تربط ما بين التعبير والتفكير التأملي والتعبير، فعندما يعبر الشخص على حادثة ما ضمن موقف معين، فأنه يفهم عناصر ذلك الموقف ويحلله للعناصر التي يتكون منا، ويستدعي المعارف السابقة المتعلقة بذلك الموقف وينظمها فيصل إلى حلول واستنتاجات، ويختبر الحلول وبهذا يسير بالخطوات واحدة تلو الأخرى محقق مراحل التفكير التأملي.

خصائص التفكير التأملي:

- انه نمائي ومتطور يختلف في مستوياته ودرجة ومستوياته باختلاف المراحل العمرية.
- سلوك هادف، لا يحدث من فراغ وتعلق بمواقف معينة.
- متعدد الأشكال والأنماط مشابه لأنواع التفكير الأخرى، كالتفكير (الإبداعي-الناقد-المجرد-المنطقي) وغيرها من أنواع التفكير.
- فعال، يوصلنا إلى المعلومات والمعاني التي من الممكن استخلاصها.
- نسبي، ليس بمقدور الفرد الوصول إلى درجة الكمال فيه التفكير أو يمارس جميع أنواع التفكير.

(حبيب،1995 :36)

[1]* الغاشية ، 17- 20.

التحليل والنقد الفني:

النقد الفني:

النقد الفني في مستوياته البسيطة يمثل نوعاً للحديث في الفن، فهو نشاط فني يشترط وجود الجمهور والعمل الفني على حد سواء، بل ويحتاج الناقد الى لغة التي تجعل عملية النقد مؤثرة وفعالة، والنقد الفني هو مناقشة لإعمال الفن ذاتها وتقويمها، ولا ينبغي الخلط بين السيرة الذاتية حول الفنان وبين الحديث عن الفنان كمبدع للعمل الفني، غير أنه من الصعب الفصل التام بين النقد الفني وتاريخ الفن والنظريات الجمالية). (عطية، 2001 : 18) فالنقد هو ضرورة للإبداع الفني يسترشد به المبدع حين تكون الحاجة ، ولا يكون النقد فاعلاً بعيداً عن منجز فني رصين يستحق النقد ، وهذا ما يستدعي وجود مبدعين يثيرون حفيظة النقد والنقاد ، فالفن إبداع أولي يحتاج إلى إبداع ثانٍ يفسره أو يقومه أو يطوره ويستشرف فيه رؤى سيرورته عن المستقبل.فمهمة النقد هي التعرف على عن جماليات العمل الفني وتوجيه انتباه الناس إليها ليستمتعوا بقراءة العمل الفني فبدون النقد تبقى الأعمال الفنية مبهمة وغير مفسرة وغامضة، فالنقد وجد ليرفع من قيمة الأعمال الفنية ويطورها وليس للاستنقاص منها.

دور الناقد الفني في عملية النقد:

أن التفكر عن كثب في الفن ضرورة كبيرة للناقد وأساس لعمله وبالأخص الفن الذي يخضع لمعيار جمالي يتطلب حكما جماليا.

ولا يمكن ان يكتسب هذا النوع إلا من خلال دراسة تاريخ الفن، أن الحصول على المعرفة هذه يتم من خلال رؤية أعمال الفنية أصيلة وكذلك الأعمال المنسوخة منها، كما ان لرؤية أعمال الطلبة والأعمال التي لم يتم إنجازها، فالفنانون يمتلكون ميزة معتبرة ضمن مجال المعرفة هذا، فيكون باستطاعتهم إدراك بعض أخطاء التقنيات التي لا يمكن لمنظرون إدراكها اغلب الأحيان. كما ان الاطلاع على الأعمال الفنية العظيمة بواسطة الشرائح بعد جيدا يضا، فيتطلب النقد الفني رؤية بعيدة تمتد لفهم وظائف وأساليب الفن ومحتوياته سواء كانت اجتماعية، حضارية، والعوامل التقنية التي لها تأثير على ذلك التنفيذ الفني، أما فائدة الاطلاع الواسع على الفن، فتسعى الى اتساع مدى الذوق (Taste)، لذلك يكن الفنانون احتراما للنقاد بشكل كبير، لان جميع أحكامهم تعتمد على الخبرة الفنية، وان بعض النقاد هم فنانون في الأصل وبعضهم يمتلكون خبرة النقد، إلا أن اغلب النقد تم إنجازه من قبل أشخاصِ ذي خلفيات علمية نظرية وأدبية محضة.

(حداد، 1993 :45) إن على الناقد الفني أن يمتلك جملة من الأدوات المعرفية قبل الشروع بإصدار أحكامه النقدية على العمل الفني، وهذا يتوقف على الخلفية المعرفية والثقافة الفنية في مجال الأختصاص، فضلاً عن إلمامه بالمدارس الفنية وتوجيهاتها وأساليبها وأبرز تقنياتها حتى يتمكن من التمييز بين أساليب الفنانين وتقنياتهم.

التحليل الفني:

أن للعمل الفني قيما رمزية وحسية، توصف عناصره المرئية المكونة له، وخاصة بالنسبة للأعمال التشخيصية، ويصبح حديثنا هنا عن قضايا متعلقة بالشكل ملائم. ان أي عمل فني لا يمكن ان يدرك إلا بواسطة فعل (مدرك حدسيا) مصاحب لعملية التذوق النقدي، وفيه تنصهر التميزات السالفة مع التميزات الحاضرة في تجارب كلية نسبيا، ومن المحتمل ان يدرك المتذوق للفن شكلاً بيضاوياً فيتصوره يمثل هالة أو صحنا، وفي كلتا الحالتين يتوقف ذلك الأمر على نوع الصفة التي يتم إدراكها، وعلاقتها بالصفات أخرى تخص تحليل العمل الفني. (جابر، 2008، ص24). ويكشف الموضوع عن نفسه من خلال مظاهر مرئية وأخرى مزاجية ، وتتولد التأويلات باستمرار ، غير أن المعنى الأصلي في العمل الفني بالإضافة

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.30 (NO. 124) 2024, pp. 270-289

إلى المعاني الأخرى المتولدة عنه ، يضمن الأهمية الحيوية المتجددة في أوقات مختلفة ، وفي ظروف مختلفة وبالنسبة لمتذوقين مختلفين ،(والحقيقة أن العمل الفني يشتمل على شيء أكثر من الأفكار، أنه وسيلة للاستمتاع فإنه لما يحتويه على رموز، لا يمكن ان تتوقف عن تطوير معانيها التي اكتسبت صفة التجديد، وربما تحتمل هذه المعاني تفسيرات عدة له تكتفي بالوصف الظاهري لحصر ما يرى فيه، فعندما يتم تفسر معاني صور ما يصبح الوصف مشبعاً نوعا ما بتلك المعاني، والتأويل الشبكي ناتج عن تجميع عدة معان للعمل الفني الواحد وتتم عملية استنتاج معانٍ مهمة من تلك الأعمال ا لفنية، وقد يسهم ذلك في تنمية التذوق النقدي). (عطية، 2001 : 167)

أولاً: منهجية البحث وتصميمه:

اعتمدت الباحث المنهج التجريبي (لتحقيق الهدف من بحثها)، واستعملت التصميم التجريبي (تصميم المجموعتين التجريبية-الضابطة ذات الاختبار القبلي-البعدي) الذي يتميز بضبطه الجزئي.

ثانيا: مجتمع البحث:

يتحدد مجتمع البحث الحالي بطالبات معهد الفنون الجميلة-الكرخ/الأولى البالغ عددهم (673) طالبة موزعون على مختلف الأقسام والمراحل الدراسية وكما في الجدول (1):

جدول (1)

توزيع المجتمع حسب الأقسام والفروع والمراحل الدراسية

المراحل	الموسيقى	المسرح		تشكيلي				خط	تصميم			السمعية		المجموع
الأول	28	29		40				33	35			35		200
الثاني	16	23		36				17	31			29		152
الثالث	10	تمثيل	إخراج	رسم	نحت	فخار	كرافيك	9	داخلي	طباعي	أقمشة	إخراج	تصوير	121
		12	7	10	6	4	8		11	13	9	12	10	
الرابع	14	6	5	11	7	8	8	11	7	7	6	8	9	107
الخامس	6	3	8	12	10	6	6	11	4	8	2	8	9	93
المجموع	74	93		172				81	133			120		673

ثالثا: عينة البحث:

اختارت الباحث الصف الخامس من قسم الفنون التشكيلية عينة ممثلة عن مجتمع البحث الأصلي وبالغ عددهم بعد الاستبعاد (12) طالبة، موزعين عشوائيا على قاعتين، القاعة الأولى (A)، عدد طالباتها (6) ومثلت مجموعة البحث التجريبية، والقاعة الثانية (B)، عدد طالباتها (6) ومثلت مجموعة البحث الضابطة، وكما موضح في الجدول (2)

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.30 (NO. 124) 2024, pp. 270-289

جدول (2)
العينة المستهدفة في البحث

القسم	الصف	الفروع				المجموع
		رسم	نحت	فخار	كرافيك	
تشكيلي	الثالث	10	6	4	8	28
	الرابع	11	7	8	8	34
	الخامس	12	10	6	6	34
المجموع		33	23	18	22	96

ثالثا: تكافؤ مجموعتي البحث:

1) اختبار رافن للذكاء:

بتطبيق (Mann-Whitney test) للعينات الصغيرة ولمعرفة دلالة فرق متوسطات الرتب للعينة، تبين ان (Z-test) المحسوبة (0.724) وهي قيمة غير دالة غير دالة لأنها أصغر من (Z-test) الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك لا يظهر فرق دال إحصائيا بين مجموعتي البحث في الذكاء وان مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير وكما موضح في جدول (3).

جدول (3)
نتائج (Mann-Whitney test) في الذكاء

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney test		مستوى الدلالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	6	7.25	43.50	0.724	1.96	غير دالة إحصائيا
الضابطة	6	5.75	34.50			

2) الخبرة السابقة لمادة التحليل والنقد الفني:

قامت الباحث ببناء اختبار متكون من (10) فقرات اختيار متعدد و (10) فقرات صواب وخطأ و (10) فقرات تكملة و (فقرة واحدة) مقالية، وتصحح فقرات الاختيار من متعدد والصواب والخطأ والتكملة بإعطاء درجة واحدة للإجابة التي تمثل الإجابة و (صفر) للإجابة الخاطئة أو الإجابات المتروكة، اما فقرات الاختبار المقالية فكانت درجة تصحيحها من (0-10) درجات حسب طبيعة الإجابة، لذلك درجات الاختبار الكلية تراوحت بين (0-40)، وبتطبيق (Mann-Whitney test) للعينات صغيرة، ولمعرفة دلالة فرق متوسطات الرتب للعينة، وقد تبين ان (Z-test) المحسوبة (0.647) غير دالة لأنها اصغر من (Z-test) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05) وبذلك لا يظهر فرق دال إحصائيا بين مجموعتي البحث في الخبرة السابقة وان مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير وكما موضح في جدول (4).

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.30 (NO. 124) 2024, pp. 270-289

جدول (4)
نتائج (Mann-Whitney test) في الخبرة السابقة

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney test		مستوى الدلالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	6	5.83	35.00	0.647	1.96	غير دالة إحصائيا
الضابطة	6	7.17	43.00			

1. مقياس التفكير التأملي القبلي:

قامت الباحث ببناء مقياس تفكير التأملي وتكون بصيغة الأولية من (28) فقرة ذات تتدرج خماسي (يبدا بـــ تنطبق علي دائماً-تنطبق علي أحياناً-تنطبق علي نادراً-لا تنطبق علي- وينتهي بـــ لا تنطبق علي أبداً) وأعطت الأوزان التالية على التوالي (1-2-3-4-5) وعليه أن اعلى درجة محتملة للطالبة تقدر بـــ (140) درجة واقل درجة محتملة هي (28) درجة وبعد بتطبيق اختيار (**Mann-Whitney test**) ولمعرفة دلالة فرق متوسطات الرتب للعينة، تبين ان (Z-test) المحسوبة (0.321) غير دالة لأنها اصغر من (Z-test) الجدولية (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، وبذلك لا يظهر فرق دال إحصائيا بين مجموعتي البحث في التفكير التأملي وان مجموعتي البحث متكافئتان في هذا المتغير وكما موضح في جدول (5).

جدول (5)
نتائج (Mann-Whitney test) في التفكير التأملي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney test		مستوى الدلالة (0.05)
				المحسوبة	الجدولية	
التجريبية	6	6.83	41.00	0.321	1.96	غير دالة احصائياً
الضابطة	6	6.17	37.00			

رابعا: أداة البحث (مقياس التفكير التأملي)

تبنت الباحث (مقياس التفكير التأملي) الذي أعده (محمد ،2020) المبين في ملحق (2) والمتدرج خماسيا والمكون من (28) فقرة.

1. التحليل الاحصائي لمقياس التفكير التأملي:

لغرض حساب معامل الصدق والتمييز لفقرات المقياس، ملحق (3)، طبق المقياس على عينة البحث المتكونة من (80) طالبة، اختيروا بالطريقة العشوائية من طلاب المرحلة الخامسة لبقية الأقسام وبذلك تم إيجاد بعض الخصائص السيكومترية وكما يلي:

- **القوة التمييزية للفقرات:**

ثم تطبيق (t-test) لمعرفة دلالة الفرق بين درجات مجموعتي البحث الطرفيتين العليا والدنيا لكل فقرة من فقرات المقياس، وذلك على أساس أن (t-test) المحسوبة تمثل القوة التمييزية للفقرات من خلال مقارنتها

بالقيمة الجدولية البالغة (2.0) عند مستوى دلالة (0.05)، وبدرجة حرية (78)، وتبين أن جميع فقرات المقياس مميزة.

○ **ارتباط الفقرات بالدرجة الكلية (الاتساق الداخلي):**

تم استعمال معامل ارتباط (Pearson) لاستخراج دلالات الارتباط بين درجات كل فقرة للمقياس ودرجة استجابات الأفراد الكلية على المقياس، وقد تبين أن معاملات الارتباط تراوحت بين (**0.805-0.349**) وهي دالة إحصائيا عند مقارنتها بالقيمة الحرجة (0.220) عند مستوى دلالة (0.05) وبدرجة حرية (78)، وهذا يؤشر على أن المقياس صادق لقياس الظاهرة التي اعد لقياسها.

2. الخصائص السيكومترية للمقياس:

اعتمادا على نوعية أداه البحث تم اعتماد نوعين من الصدق للمقياس وهما:

● **الصدق الظاهري:** تم تحقيق مؤشر الصدق الظاهري من خلال عرض المقياس على خبراء متخصصين في التربية الفنية وطرائق تدريسها فضلا عن مختصين في القياس والتقويم والعلوم التربوية والنفسية.

● **صدق البناء:** تم تحقق مؤشر صدق البناء من خلال إيجاد قوة الفقرات التمييزية ومعاملات الارتباط سابقة الذكر.

اعتمادا على نوعية أداه البحث تم اعتماد معادلة (Alfakronbach) لاستخراج ثبات الأداة وخضعت وفقا لهذه المعادلة كل درجات عينة التحليل الإحصائية لهذه المعادلة وبلغ معامل الثبات (0.83) والذي يعد مؤشرا لتميز المقياس بالاتساق الداخلي.

3. مؤشرات مقياس التفكير التأملي

يوضح الجدول (6) المؤشرات الإحصائية للمقياس وكما يأتي:

جدول (6)

مؤشرات مقياس التفكير التأملي

ت	المؤشر الإحصائي	القيم	ت	المؤشر الإحصائي	القيم
1	المتوسط الحسابي	76.43	6	الالتواء	-0.798
2	الوسيط	86.50	7	التفرطح	-1.119
3	المنوال	90.00	8	المدى	58.00
4	الانحراف المعياري	19.62	9	أقل درجة	40.00
5	التباين	384.96	10	أعلى درجة	98.00

خامسا: الوسائل الإحصائية

تم تحليل البيانات في صورة منهجيه خاصة بالبحث ومتغيراته بالاعتماد على الإصدار (19) لبرنامج الحقيبة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss).

عرض النتائج وتفسيرها

أولاً: عرض النتائج وتفسيرها:

لغرض التحقق من فرضية العدم الصفرية الأولى التي تنص: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية وطالبات المجموعة الضابطة في مقياس التفكير التأملي البعدي".

تم استخراج متوسط الرتب للمجموعتين وبلغ (9.50) بمجموع رتب (57) فيما يتعلق بالمجموعة التجريبية، أما متوسط رتب لمجموعة البحث الضابطة بلغ (3.50) بمجموع رتب (21)، كما بلغت قيمة (Mann-Whitney) المحسوبة (2.8819) وهي تفوق (Mann Whitney) الجدولية البالغة (1.960)، عند مستوى دلالة (0.05) وهذا يؤكد وجود فرق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات الطالبات لصالح مجموعة البحث التجريبية، وكما موضح في جدول (7):

جدول (7)

متوسط الرتب وقيمة (Mann Whitney-test) المحسوبة والجدولية للقياس البعدي لمقياس التفكير التأملي

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann Whitney-test		مستوى الدلالة	الدلالة عند مستوى 0.05
				محسوبة	جدولية		
التجريبية	6	9.5	57	2.8819	1.960	0.05	دالة إحصائية
الضابطة	6	3.5	21				

لغرض التحقق من فرضية العدم الصفرية الثانية التي تنص: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي رتب درجات طالبات مجموعة البحث التجريبية في المقياس (قبلي-البعدي) للتفكير التأملي".

تم استخدام (Wilcoxon-test) للكشف عن الفروق بين قياس المقياس (القبلي-البعدي) الذي يتعلق بمتوسطات رتب درجات مجموعة البحث التجريبية وكما موضح في جدول (8):

جدول (8)

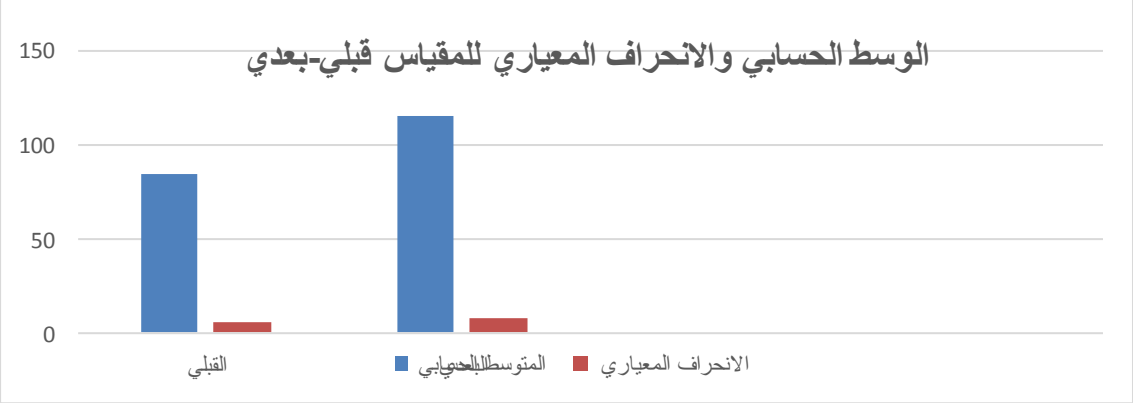
دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات اختبار (قبلي-البعدي) لأفراد مجموعة البحث التجريبية

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Wilcoxon-teat		مستوى الدلالة	دلالة الفرق
					محسوبة	جدولية		
التفكير التأملي	السالبة	0	0	0	2.201	1.960	0.05	دال إحصائيا
	الموجبة	6	3.500	21				

ويتضح من بيانات الجدول سابق الذكر ان الفرق دال إحصائيا، وبلغت قيمة (Wilcoxon) المحسوبة (2.201) عند مستوى دلالة (0.05) وهي أكبر من قيمة (wilcoxon) الجدولية البالغة (1.96) عند مستوى دلالة (0.05)، مما يعني ان استراتيجية التخيل الموجه اسهمت في زيادة بشكل ملحوظ درجات مقياس التفكير التأملي لدى طالبات مجموعة البحث التجريبية. مما دعى الباحث االى رفض فرضية العدم الصفرية الثانية وقبول الفرضية البديلة بالاتجاه الإيجابي التي تنص "ليس هناك فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات مجموع التجريب البحث في مقياس التفكير التأملي (القبلي-البعدي) وان حجم الأثر المترتب على ذلك موضح في جدول (9):

جدول (9)
الوسط الحسابي والانحراف المعياري للمقياس (قبلي-بعدي)

المقياس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الانحراف الموزون
القبلي	84.167	5.672	11.075
البعدي	115.833	7.305	



وباستخدام معادلة (Cohen) وجد ان حجم التأثير (2.8589) ولهذا وبذلك يكون حجم التأثير كبيرا صالح الاختبار البعدي لمجموعة البحث التجريبية.

ثانياً: تفسير النتائج:

1) ساهمت استراتيجية التخيل الموجه في اكتساب البنية المفاهيمية والتعلم ذي المعنى اللذين يعدان شرطا مهما واساسا للعملية التعلمية.

2) استخدام استراتيجية التخيل الموجة أظهرت طبيعة تكوين المفاهيم الأساسية (التحليل والنقد الفني) وعلاقتها ببعض وطبيعة تنظيم هذه العلاقات، وقد ساعد ذلك على اكتساب المفاهيم وفهم العلاقات بشكل صحيح.

3) وفرت خطط التدريس إشراك جميع الطالبات في سبر الأفكار (الأسئلة السابرة) وإبعاد شعورهن بالخوف وتعزيز ثقتهم ورفع كفاءتهن التعليمية.

ثالثاً: الاستنتاجات:

في ضوء نتائج البحث استنتجت الباحث ما يأتي:

1) لعبت استراتيجية التخيل الموجة دورا اسع في تحسين التفكير التأملي وتطويره لدى الطالبات (عينة البحث)

2) أعطت استراتيجية التخيل الموجة تغذية راجعة فورية للطالبات مما أدى الى معالجة معلومات سابقة عن طريق المواءمة.

3) جعلت استراتيجية التخيل الموجه الطالبات محوراً أساسا لعملية التعليم، كما عززت حماسهن على التعلم وتفاعلهن الإيجابي طوال التجربة.

رابعاً: التوصيات:

توصي الباحث بما يأتي:

1) الاهتمام بنماذج التدريس الجديدة التي تعمل على اكتساب قدرات الطلبة العقلية.

2) تهيئة كادر متخصص لتدريب المعلمين قبل الخدمة (في معامل التدريس المصغر) وأثناء الخدمة (أقسام الإعداد والتدريب) وجعلهم قادرين على استعمال نماذج فعالة للتدريس.

خامساً: المقترحات:

تقترح الباحث ما يأتي:

1. إجراء دراسة تماثل الدراسة الحالية لمعرفة أثر استراتيجية التخيل الموجه في (حل المشكلات- التفكير المنظومي- الابداع ومستوياته).

2. إجراء دراسة تماثل الدراسة الحالية لمعرفة أثر استراتيجية التخيل الموجه في تدريس طلبة (المرحلة الابتدائية-المرحلة المتوسطة-المرحلة الإعدادية).

المصادر والمراجع:

1- تومي، ودجك: (2002)، مرن ذهنك ونم عقلك، الشركة العالمية للكتاب، بيروت.
2- عطية، محسن محمد: (2009)، القيم الجمالية في الفنون التشكيلية، دار الفكر العربي، القاهرة.
3- رزوق، اسعد: (1977)، موسوعة علم النفس، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، عمان.
4- الباز، عبد العزيز إبراهيم: (2005)، التفكير وأنماط التفكير، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
5- أبراهيم، خيري علي: (2009)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، عالم الكتب، القاهرة.
6- الأمام، محمد صالح، وفؤاد عيد الجوالدة: (2010)، الإعاقات التطورية والفكرية- تطبيقات تربوية من منظور نظرية العقل، دار الثقافة، عمان.
7- امبو سعيد، عبدالله بن خميس بن علي، والبلوشي، سليمان بن محمد بن سليمان:(2008)، طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية، دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان.
8- جابر، جابر عبد الحميد: (2008)، التفكير الناقد أبعاده وتنميته وتقويمه، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، مصر.
9- حبيب، مجدي عبد الكريم: (1995)، دراسات في التفكير، الطبعة الأولى، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، مصر.
10-حداد، زياد سالم: (1993)، النقد الفني أبحاث في النقد الفني، دار المنهل للنشر والتوزيع، بيروت.
11-خوالدة، أكرم صالح محمود: (2012)، التقويم اللغوي في الكتابة والتفكير التأملي، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان.
12-الخوالدة، مصطفى: (2012)، أثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات ما وراء المعرفة في حل المشكلات الحياتية لدى طلبة الصف الثامن في مديرية التعليم الخاص في الأردن، اطروحة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة عمان.
13-ريان، محمد هاشم: (2012)، مهارات التفكير وسرعة البديهة وحقائب تدريسية، الطبعة الثانية، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت.
14-السرو، ناديا: (2005)، تعليم التفكير في المنهاج الدراسي، دار وائل للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.

15- سعادة، جودة أحمد: (2011)، تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان.
16-الطيب، عصام علي: (2006)، اساليب التفكير نظريات وبحوث معاصرة، عالم الكتب، القاهرة.
17-عاطف، جودة: (1984)، الخيال مفهومه ووظائفه، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.
18-العرجة، خالد محمد حسن:(2004)، اثر العلم التخيلي على التحصيل والاحتفاظ بالرياضيات لدى طلبة الصف التاسع الأساسي في مدارس وكالة الغوث الدولية، جامعة النجاح الوطنية، فلسطين.
19-عطية، محسن علي: (2009)، القيم الجمالية في الفنون التشكيلية، دار الفكر العربي، القاهرة.
20-عطية، محسن علي: (2001)، **الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال**، الطبعة الأولى، دار صفاء للطباعة والنشر والتوزيع، عمان.
21-العفون، نادية حسين: (2012)، التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعلمه وتعليمه، دار الصفا للنشر والتوزيع، عمان.
22-العقيف، سميآ احمد (2013)، **تنمية مهارا ت الـنـقـد و الـتـذ وق الأدبـي** ، الطبعة الأولى، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن.
23-العقاد، عباس محمود: (1986)، التفكير فريضة إسلامية في ضمن الأعمال الكاملة، الطبعة الثالثة، دار إحياء التراث العربي، بيروت.
24-المطرودي، عبدالله سليمان: (2006)، ضوابط الدفاع الخاص والآثار المترتبة عليه في الفقه الإسلامي، مجلة جامعة أم القرى لعلوم الشريعة واللغة العربية وآدابها، المجلد (18)، ع (37)، مصر.
25-المعموري، استبرق عبدالله عبد الحسن: (2010)، مركز التحكم وعلاقته بالتفكير التحليلي عند طلبة المدارس المتوسطة وأقرانهم المتميزين، اطروحة دكتوراه، كلية التربية للبنات، جامعة بغداد.

Reference :

1- Tommy, Wadjak: (2002), Flex your mind and grow your mind, International Book Company, Beirut.

2- Attia, Mohsen Muhammad: (2009), Aesthetic Values in the Plastic Arts, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.

3- Razouk, Asaad: (1977), Encyclopedia of Psychology, Arab Foundation for Studies and Publishing, Amman.

4- Al-Baz, Abdul Aziz Ibrahim: (2005), Thinking and Thinking Patterns, Dar Safaa for Printing, Publishing and Distribution, Amman.

5- Ibrahim, Khairy Ali: (2009), A Dictionary of Teaching and Learning Terms and Concepts, World of Books, Cairo.

6- Al-Imam, Muhammad Saleh, and Fouad Eid Al-Jawaldah: (2010), Developmental and Intellectual Disabilities - Educational Applications from the Perspective of the Theory of Mind, House of Culture, Amman.

7- Ambu Saeed, Abdullah bin Khamis bin Ali, and Al Balushi, Suleiman bin Muhammad bin Suleiman: (2008), Methods of Teaching Science, Concepts and

Practical Applications, Dar Al Masirah for Printing, Publishing and Distribution, Amman.

8- Jaber, Jaber Abdel Hamid: (2008), Critical Thinking, Its Dimensions, Development and Evaluation, Journal of the College of Education, Tanta University, Egypt.

9- Habib, Magdy Abdel Karim: (1995), Studies in Thinking, first edition, Egyptian Nahda Library, Cairo, Egypt.

10-Haddad, Ziad Salem: (1993), Art Criticism, Research in Art Criticism, Dar Al-Manhal for Publishing and Distribution, Beirut.

11-Khawaldeh, Akram Saleh Mahmoud: (2012), Linguistic Evaluation in Writing and Reflective Thinking, Dar Al-Hamid for Publishing and Distribution, Amman.

12-Al-Khawaldeh, Mustafa: (2012), The effect of a training program to develop metacognitive skills in solving life problems among eighth-grade students in the Directorate of Special Education in Jordan, doctoral thesis (unpublished), Amman University.

13-Rayan, Muhammad Hashem: (2012), Thinking Skills, Speed of Intuition, and Teaching Portfolios, second edition, Al-Falah Publishing and Distribution Library, Kuwait.

14-Al-Sarou, Nadia: (2005), Teaching Thinking in the Academic Curriculum, Dar Wael for Printing, Publishing and Distribution, Amman.

15-Saada, Jouda Ahmed: (2011), Teaching Thinking Skills with Hundreds of Practical Examples, Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution, Amman.

16-Al-Tayeb, Essam Ali: (2006), Methods of Thinking, Contemporary Theories and Research, World of Books, Cairo.

17-Atef, Gouda: (1984), Imagination: Its Concept and Functions, Egyptian General Book Authority, Cairo.

18-Al-Arja, Khaled Muhammad Hassan: (2004), The impact of imaginary science on the achievement and retention of mathematics among ninth-grade students in UNRWA schools, An-Najah National University, Palestine.

19-Attia, Mohsen Ali: (2009), Aesthetic Values in the Plastic Arts, Dar Al-Fikr Al-Arabi, Cairo.

20-Attiya, Mohsen Ali: (2001), Modern Strategies in Effective Teaching, first edition, Dar Safaa for Printing, Publishing and Distribution, Amman.

21−Al-Afoun, Nadia Hussein: (2012), Thinking, Its Patterns, Theories, and Methods of Learning and Teaching, Dar Al-Safa for Publishing and Distribution, Amman.

22−Al-Aqeef, Samia Ahmed (2013), Developing the Skills of Criticism and Literary Appreciation, first edition, Arab Community Library for Publishing and Distribution, Amman, Jordan.

23−Al-Aqqad, Abbas Mahmoud: (1986), Thinking is an Islamic Duty among the Complete Works, third edition, Arab Heritage Revival House, Beirut.

24−Al-Matroudi, Abdullah Suleiman: (2006), Controls of Private Defense and Its Implications in Islamic Jurisprudence, Umm Al-Qura University Journal of Sharia Sciences and Arabic Language and Literature, Volume (18), p. (37), Egypt.

25−Al-Mamouri, Istabraq Abdullah Abdul Hassan: (2010), The center of control and its relationship to analytical thinking among middle school students and their distinguished peers, doctoral thesis, College of Education for Girls, University of Baghdad.

الملاحق

ملحق (1)

الدراسة الاستطلاعية

رقم السؤال	السؤال	الجواب
السؤال الأول	ما المقصود بمفهوم التحليل والنقد الفني؟	
السؤال الثاني	هل تعرضت مسبقا لأدلاء رأي خاص بك لنقد لوحة فنية أو عمل فني معين؟	

ملحق (2)
مقياس التفكير التاملي بصيغته النهائية

ت	الفقرات	تنطبق علي دائماً	تنطبق علي احياناً	تنطبق علي نادراً	لاتنطبق عليّ	لاتنطبق عليّ أبداً
1	عندما اسمع فكرة جديدة دائماً ما اتخيل المنطق والإتساق فيها					
2	عندما أكلف بعمل ما فإن أول ما أفكر فيه خطوات تنفيذ العمل بنجاح					
3	أميل الى التخيل الحذر والتفكير المركز عندما أناقش اصدقائي في افكارهم					
4	أي معلومات في أي كتاب هي مهمة بقدر ارتباطها بإظهار نتائج صحيحة					
5	عند محاولة حل مشكلة ما، فإن أول شيء أقوم به تحليل عناصر المشكلة للتوصل الى تخيل كلي عنها					
6	عندما أكون في موضع اختيار أفراداً لمهنة ما أطلب منهم كل المعلومات عنهم مكتوبة					
7	انا اعتقد بصحة أي خبر علمي إذا كان يتماشى مع المنطق العلمي تماماً					
8	بالإمكان بقليل من التأني والتفكير الجيد توفير الوقت والمال في حياة كل واحد منا					
9	عند قيامي بإعمالي المعتادة فإن مسألة متى وكيف ينجز العمل هي أهم ما يشغلني					
10	أتعلم من مواقف الحياة					

	اليومية بالتفكير فيها ولماذا وكيف حدثت					
11	أفضل الإختبارات المكتوبة عن غيرها لأنها تسمح لي بإجراءات فهم المادة واستيعابها قبل الإجابة					
12	عندما أعرف العلاقات داخل مجموعة ما من الناس أستطيع معرفة من يؤثر بمن وكيف ؟					
13	عندما تواجهني مشكلة ما فإن المشكلات السابقة المشابهة تكون حاضرة أمامي					
14	أستخدم المعلومات في تكوين صورة كلية للموضوع					
15	أجد صعوبة في ايجاد عناصر ترابط بين الموضوعات التي أدرسها					
16	أتذكر وأسترجع المعلومات عن طريق ربط المفاهيم ببعضها					
17	اهتم بالتفاصيل في الموضوعات					
18	أتعلم أفضل عند اجراء مقارنات بين الموضوعات المتعددة					
19	أقوم بمقارنة المعلومات التي أتعلمها بما موجود لدي من معلومات					
20	أشعر ان عملية مقارنة المعلومات يسهل عملية الاستيعاب					
21	أقوم بتحويل المعلومات الى					

	صور وأشكال لتسهيل استيعابها					
22	عندما تكون لدي أكثر من مهمة في اليوم الواحد أقوم بالأهم ثم الأقل أهمية					
23	ان معرفة الأسباب أهم عنصر في فهم المشكلة وعدم الوقوع بها مرة أخرى					
24	من السهل لدي معرفة التراتبية بالنسبة لموجموعة من العناصر من خلال خواصهن					
25	لدي قدرة التنبؤ بمستقبل ما سيحدث من خلال معرفة مقدمات الموضوع					
26	أنا دائم التفكير بالأحداث من حولي وأسبابها ونتائجها					
27	بإستطاعتي التعرف على الخواص الكلية للأجسام من خلال معرفة اجزائها					
28	أنا دائماً أنتقد الأفكار ولا أتقبلها جميعاً					

ملحق (3)

درجات متغير التفكير التاملي في مادة (التحليل والنقد الفني) البعدي لمجموعتي البحث

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
ت	التفكير التأملي	ت	التفكير التأملي
1	115	1	88
2	108	2	84
3	122	3	89
4	118	4	92
5	125	5	87
6	107	6	85

مجلة كلية التربية الاساسية
كلية التربية الاساسية – الجامعة المستنصرية
Journal of the College of Basic Education Vol.30 (NO. 124) 2024, pp. 270-289

The impact of the guided imagination strategy on acquiring reflective thinking in the subject of art analysis and criticism among students of the Institute of Fine Arts

Abstract:
The current research aims to identify the impact of the guided imagination strategy on the development of reflective thinking and to reveal the size of the impact of the strategy on the development of reflective thinking in the subject of analysis and artistic criticism. Reflective Thinking Dimensionally The other null hypothesis is related to the difference between the mean scores of the experimental group students in the (pre-post) scale of reflective thinking.
The research was limited to fifth-grade (morning) students at the Institute of Fine Arts for Girls in the General Directorate of Education in Baghdad/Al-Karkh I for the academic year (2022-2023) in the subject of analysis and artistic criticism.
The researcher adopted the experimental method, as she used an experimental design with partial control (the design of the experimental and control groups with a pre- and post-test). The research sample consisted of (12) female students distributed into two groups, (6) female students in the experimental group and (6) female students in the control group.
The results of the research showed that the female students of the experimental group were superior to the female students of the control group in the reflective thinking scale. In light of the results, the researcher recommended working to increase interest in modern teaching models that help develop mental abilities when asked. The researcher suggested conducting a similar study to find out the effect of the wave imagination strategy in solving problems. the problems.
Keywords: teaching strategy, guided reflection strategy, reflective thinking, analysis, artistic criticism.