العددِ 20 شباط 2026
No.20 Feb.2026
المجلة العراقية للبحوث الانسانية والاجتماعية والعلمية
Iraqi Journal of Humanitarian, Social and Scientific Research
Print ISSN 2710-0952 Electronic ISSN2790-1254

أثرالنموذج الخماسي للتعلم النشط في التحصيل والتفكير الاستشرافي لدى طلبة قسم التربية الفنية في مادة الإنشاء التصويري

م.م. مرتضى هادي علي
الجامعة المستنصرية / كلية التربية الاساسية
murtadaa.hadi@uomustansiriyah.edu.iq

مستخلص البحث

تمثل هدف البحث الحالي بـ: **"أثر النموذج الخماسي للتعلم النشط في التحصيل والتفكير الاستشرافي لدى طلبة قسم التربية الفنية في مادة الإنشاء التصويري"**، وقد اختار **الباحث** "التصميم التجريبي" ذو المجموعتين: **"التجريبية"** التي درست بالنموذج الخماسي و**"الضابطة"** بالطريقة التقليدية.

تكونت عينة البحث من طلبة **المرحلة الثالثة في قسم التربية الفنية** والبالغ عددهم **79 طالبًا**، وعمل **الباحث** على بناء أدوات البحث، وهي:

1. **اختبار التحصيل** المكون من 35 فقرة اختبارية، منها 25 فقرة من نوع الصواب والخطأ، و10 فقرات من نوع الاختيار من متعدد.
2. **مقياس التفكير الاستشرافي** المؤلف من 23 فقرة ذات الإجابة المتدرجة، موزعة على أربعة مهارات رئيسية للتفكير الاستشرافي.

وقد تحقق **الباحث** إحصائيًا من الخصائص السيكومترية، والصدق، والثبات لكل أداة، ثم عمل على تطبيقها في نهاية التجربة. بعد ذلك، استخدم **الاختبار التائي لعينتين مستقلتين ((t-Test** للحصول على النتائج النهائية للبحث، والتي أظهرت وجود **فرق ذو دلالة إحصائية** بين المتوسط الحسابي لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في **اختبار التحصيل البعدي ومقياس التفكير الاستشرافي البعدي**، ونسبت هذه النتائج إلى **المجموعة التجريبية**.

وعليه، أوصى **الباحث** بضرورة تبني **النموذج الخماسي للتعلم النشط** في العملية التدريسية لما له من أثر فعال في **التحصيل والتفكير الاستشرافي**.

الكلمات المفتاحية

النموذج الخماسي للتعلم النشط – التحصيل الدراسي – التفكير الاستشرافي – التربية الفنية – الإنشاء التصويري – التصميم التجريبي

The Impact of the Five-Stage Active Learning Model on Achievement and Prospective Thinking among Art Education Students in the Pictorial Composition Course

Asst.Inst. Murtadha Hadi Ali
Al-Mustansiriya University / College of Basic Education
murtadaa.hadi@uomustansiriyah.edu.iq

Abstract:

The aim of this research was to investigate the impact of the five-part model of active learning on the achievement and prospective thinking of art education students in the subject of pictorial composition. The researcher chose an experimental design with two groups: an experimental group that studied using the five-part model and a control group that studied using the traditional method.

The research sample consisted of 79 third-year art education students. The researcher developed the following research instruments:

1. An achievement test consisting of 35 items, including 25 true/false questions and 10 multiple-choice questions.

2. A prospective thinking scale consisting of 23 items with a graded response, distributed across four main prospective thinking skills.

The researcher statistically verified the psychometric properties, validity, and reliability of each instrument and then administered them at the end of the experiment. Subsequently, an independent samples t-test was used to obtain the final research results, which showed a statistically significant difference between the mean scores of the two groups (experimental and control) on the post-test achievement and post-test prospective thinking scales. These results were attributed to the experimental group.

Therefore, the researcher recommended adopting the five-step model of active learning in the teaching process due to its effective impact on achievement and prospective thinking.

Keywords: Five-step model of active learning – academic achievement – prospective thinking – art education – pictorial creation – experimental design

الفصل الأول: التعريف بالبحث

مشكلة البحث

تشير الدراسات التربوية الحديثة إلى أهمية التركيز على **تنمية مهارات التفكير وتعليمها في الجامعات،** خاصة التفكير المستقبلي، الذي أصبح هدفاً أساسياً للعملية التعليمية. إذ يتيح التدريب والممارسة الفعلية للمتعلمين تطوير قدرتهم على التفكير المستقبلي واستباق الأحداث واتخاذ القرارات المناسبة، بدلاً من الاكتفاء بحفظ المعلومات لمجرد النجاح. ومن هنا، أصبح على الجامعات مواكبة التغيرات المجتمعية والعلمية، وتبني استراتيجيات تعليمية حديثة تركز على **تنشيط التفكير وتنمية مهارات البحث والتحليل**

والنقد، بما يجعل التعلم فعالاً ومستجيباً لمتطلبات العصر، بدلاً من الأساليب التقليدية القائمة على الحفظ فقط.

وفي هذا السياق، يكتسب **تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية** أهمية كبيرة، حيث يساهم في **تقليل التوتر عند مواجهة المشكلات** وتمكين المتعلم من **استخدام معلوماته المخزنة بفاعلية، وتحليلها وتقييمها ونقدها،** مما يؤدي إلى تنمية مهارات التفكير العليا، بما فيها مهارات التفكير المستقبلي. ومن النماذج التعليمية التي تدعم هذا التوجه نموذج **النموذج الخماسي للتعلم النشط،** الذي يجعل المتعلم محور العملية التعليمية ويساعده على تطوير قدراته المعرفية بشكل فعال.

لذلك، رأى الباحث ضرورة تجربة هذا النموذج في تدريس مادة **الإنشاء التصويري** بهدف الكشف عن أثره في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى الطلبة. وبناءً عليه، يمكن صياغة مشكلة البحث بصيغة تساؤل كالتالي:

ما أثر النموذج الخماسي للتعلم النشط في التحصيل الاستشرافي لدى طلبة قسم التربية الفنية في مادة الإنشاء التصويري؟

أهمية البحث

تتجلى أهمية هذا البحث في النقاط التالية:

1. يُقدّم **النموذج الخماسي للتعلم النشط** كنهج حديث لتدريس الفنون، معتمدًا على الفلسفة البنائية، ويركز على قدرة المتعلم على تفسير الظواهر واستيعابها في ضوء الخبرات السابقة. ويعطي هذا النموذج أهمية كبيرة للمعلومات المعرفية للمتعلم بوصفها خطوة أساسية في حل المشكلات المطروحة.
2. تكمن أهمية **النموذج الخماسي للتعلم النشط** في رفع مستوى تحصيل الطلبة في مادة **الإنشاء التصويري** وتنمية مهارات **التفكير الاستشرافي** لديهم، كونه أحد النماذج التعليمية الحديثة الفعالة مقارنة بطرق التدريس التقليدية. ويُبرز هذا النموذج دور المتعلم كمحور أساسي في العملية التعليمية، مما يسهم في تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المنشودة.

هدف البحث

يهدف البحث الحاي للتعرف على اثر النموذج الخماسي للتعلم النشط في التحصيل والتفكير الاستشراقي لدى طلبة قسم التربية الفنية بمادة الانشاء التصويري

فرضيات البحث

1. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة **الإنشاء التصويري** باستخدام **النموذج الخماسي للتعلم النشط** ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون نفس المادة بالطريقة التقليدية في **اختبار التحصيل البعدي.**

2. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية الذين يدرسون مادة **الإنشاء التصويري** باستخدام **النموذج الخماسي للتعلم النشط** ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين يدرسون نفس المادة بالطريقة التقليدية في **مقياس التفكير الاستشرافي البعدي**.

حدود البحث

1. **حد مكاني:** كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية.
2. **حد زماني:** الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي 2024–2025.
3. **حد بشري:** طلبة المرحلة الثالثة – قسم التربية الفنية
4. **حد موضوعي:** الجانب النظري، ويشمل المفردات المقررة لمادة **الإنشاء التصويري**.

تعريف المصطلحات

1.النموذج الخماسي للتعلم النشط

عرفه (جاسم، 2024) على أنه نموذج تعليمي يقوم فيه المعلم بتحفيز المتعلمين من خلال طرح المشكلة عليهم وتشجيعهم على الإجابة بناءً على خبراتهم السابقة، في إطار جو تعاوني وتفاعلي، بعد تقسيمهم إلى مجموعات متناظرة. (جاسم،48:2024)

ويُعرِّفه الباحث إجرائياً بأنه: أنموذج تعليمي يعتمد على قيام المعلم بتقسيم طلبة *المجموعة التجريبية* إلى مجموعات متقابلة غير متجانسة، بحيث تواجه كل مجموعة الأخرى، ويعتمد الطلبة على خبراتهم وبنيتهم المعرفية السابقة في حل المشكلات المطروحة ضمن أجواء نقاش تعاونية منظمة، بما يعزز التعلم النشط ويسهم في تنمية التحصيل والتفكير الاستشرافي.

أولاً: التعريف النظري للتحصيل

عرّفه Bedworth & Albert (2010) بأنه:

قياس الدرجة التي يحققها الطالب في بعض المعارف العلمية أو التربوية أو الحركية، والتي يمكن التعبير عنها بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار. (Bedworth& Albert،2010:p.137)

ويُعرِّفه الباحث إجرائياً بأنه:

مجموعة من المعلومات والمفاهيم المتعلقة بموضوعات مادة الإنشاء التصويري التي يكتسبها طلبة عيّنة البحث خلال مدة التجربة، والتي تُقاس بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المُعدّ لهذا الغرض.

3. التفكير المستقبلي

عرفه عبد المجيد (2018) بأنه:

عملية رصد وتتبع المشكلات الحالية واقتراح بدائل متعددة لما قد تكون عليه هذه المشكلات في المستقبل، مع التركيز على أهمية الصورة البديلة والمتوقعة ووضع حلول غير مألوفة لها. (عبد المجيد،342:2018)

يُعرِّفه الباحث إجرائياً بأنه:

نشاطٌ عقليٌّ قائم على قدرةِ طلبةِ المرحلةِ الثالثة على فهمِ وإدراكِ الأحداثِ الماضية، وتحليلِ نتائجِ الحاضر، والتنبؤِ بإمكاناتِ المستقبل وتخيّلها، ويُقاسُ بالدرجة التي يحصلُ عليها المفحوص في مقياسِ التفكيرِ الاستشرافي البَعدي المُعدّ لأغراضِ البحثِ الحالي.

التعريف النظري للإنشاء التصويري

عرّفه Faculfy (1989) بأنه:

الاختيار المناسب للعناصر الفنية وتنظيمها داخل فضاء اللوحة بطريقة توصل الأفكار وتثير المشاعر من وجهة نظر المُنتِج. (112.Faculfy,1989:p)

ويُعرِّفه الباحث إجرائياً بأنه:

تدريبُ طلبةِ المرحلةِ الثالثة على إنتاجِ أعمالٍ فنيةٍ في مجالِ الرسم لموضوعاتٍ متنوعة، تتسمُ بحسنِ تناسبِ الأشكالِ فيما بينها وتناسبِها مع أرضيةِ اللوحة، وتحقيقِ التوازنِ والانسجامِ بين الشكل والمضمون، مع مراعاةِ المنظورِ الخطي والمنظورِ اللوني، والجوِّ العام، والضوءِ والظل، والتشريح، وتحليلِ الألوان

الفصل الثاني

جوانب نظرية

المحور الاول / النموذج الخماسي للتعلم النشط

تستند مبادئ **النموذج الخماسي للتعلم النشط** إلى دمج مبادئ مجموعة من النظريات، مثل النظرية البنائية، النظرية المعرفية، والنظرية البنائية الاجتماعية، حيث يؤكد رواد هذه النظريات أن المتعلم هو العنصر النشط والفعّال والمحور الأساسي في العملية التعليمية. ويتميز المتعلم بقدرته على حل المشكلات المطروحة عليه من خلال التعاون مع أقرانه ضمن مناخ تعاوني، مستعينًا بمعرفته السابقة وربطها بالمعارف الجديدة، بما يعزز **التفكير الاستشراقي** لديه.

خطوات النموذج الخماسي للتعلم النشط

1. **مرحلة الاستثارة**: تتكون من خطوتين أساسيتين:

أ. التنبؤ: يبدأ المعلم بطرح سؤال مرتبط بمشكلة الدرس على المتعلمين، ثم يطلب منهم الإجابة استنادًا إلى بنيتهم المعرفية، عبر دمج المعلومات المخزونة لديهم مع موضوع الدرس، بهدف التنبؤ بحل المشكلة.

ب. عرض المشكلة: يقوم المعلم بعرض المشكلة أمام جميع المتعلمين بطريقة تجذب انتباههم، وتثير تفكيرهم وتحفزهم على التعامل معها. ويتم ذلك من خلال تقديم المشكلة بأسلوب ممتع، مثل القصص، أو

مجموعات من الصور المتنوعة، أو الأفلام التعليمية، لتعزيز **التفكير الاستشراقي** لديهم. (مرعي والحيلة،67:2002)

2. مرحلة الحوار المتبادل

تتضمن هذه المرحلة خطوتين أساسيتين

أ. العصف الذهني التعاوني: يقوم المعلم بتوفير بيئة تعليمية ملائمة للمتعلمين، تمنحهم الفرصة للمشاركة والنقاش، وطرح تنبؤاتهم وأسئلتهم حول المشكلة المطروحة. بعد ذلك، يقوم المعلم باختيار الإجابات الصحيحة وتدوينها على السبورة باستخدام خرائط مفاهيمية، بما يسهم في تعزيز فهم المتعلمين.

ب. المجموعات المتقابلة: يُقسَّم المتعلمون إلى مجموعات تواجه بعضها البعض، بحيث تقدم كل مجموعة حلولها للأسئلة المطروحة وتبرر إجاباتها للمجموعة المقابلة، ضمن أجواء تسودها لغة الحوار والنقاش التفاعلي الإيجابي، بهدف التوصل إلى اتفاق جماعي على الحلول النهائية وتعزيز التفكير الاستشراقي لدى المتعلمين. (جاسم،33:2024)

3. **مرحلة التوضيح**

بعد أن يتمكن المتعلمون من تحديد مشكلة الدرس واقتراح الحلول النهائية لها، يقوم المعلم بمراجعة هذه الحلول المكتوبة على السبورة على شكل خرائط مفاهيمية، ويجري حوارات مع جميع المتعلمين لتعقيبها وتصحيح الأخطاء، مع الاحتفاظ بالإجابات الصحيحة وحذف الإجابات غير الصحيحة، مع تقديم تبرير لهذه العملية. بعد ذلك، يعلن المعلم عن موضوع الدرس ويشرحه مجددًا بخطوات واضحة، بهدف تصحيح الأخطاء وتعزيز الإجابات الصحيحة لدى المتعلمين، بما يسهم في تطوير مهارات **التفكير الاستشراقي** لديهم. (الخزرجي،108:2011)

مرحلة التطبيق

أ. طرح أسئلة مشابهة: بعد اكتساب المتعلمين للمفاهيم الجديدة، يطلب المعلم من المجموعات المتقابلة مرة أخرى أن تقوم كل مجموعة بطرح أسئلة جديدة مشابهة لمشكلة أو أسئلة الدرس التي تم حلها مسبقًا. بينما تقوم المجموعة المقابلة بالتفكير والتحليل للتوصل إلى الحلول استنادًا إلى الفهم الصحيح للدرس. ويهدف هذا الأسلوب في التقويم إلى قياس مدى فهم كل متعلم وإتقانه للمفاهيم المستفادة، وتعزيز مهارات **التفكير الاستشراقي** لديهم. (عبدالله،63:2023)

ب. التمارين الفردية: يقوم المعلم بتزويد جميع المتعلمين بمجموعة من التمارين تُجيب عليها كل طالب بصورة فردية وكتابية، بهدف التأكد من استيعاب المعلومات التي تم تعلمها من قبل جميع المتعلمين. وفي حالة وجود أي خلل في الفهم، يقدم المعلم التغذية الراجعة المناسبة لتصحيح هذه الأخطاء وتعزيز التعلم الصحيح.

ج. الواجب البيتي: لتعزيز استمرارية التعلم لدى المتعلمين، يكلف المعلم كل طالب بالقيام بالواجب البيتي، ما يضمن التحقق من مدى فهم الطلاب للمعلومات والحقائق التي اكتسبوها، ويسهم في ترسيخ مهارات **التفكير الاستشراقي** لديهم. (نبيل،78:2000)

أهمية النموذج الخماسي للتعلم النشط

1. يساعد المتعلم على دمج المعلومات السابقة المخزونة في بنيته المعرفية مع المعلومات الجديدة، للوصول إلى تعلم ذي معنى وفهم عميق.
2. يسهم في تسهيل فهم المفاهيم الصعبة التي قد يصعب على المتعلم إدراكها من خلال طرق التدريس التقليدية.
3. يعزز اكتساب المتعلم مهارات **التفكير الاستشراقي** التي تمكّنه من حل المشكلات باستخدام التخطيط المنظم، والاستقصاء، والتجريب.
4. يهدف إلى رفع مستوى التحصيل الدراسي للمتعلم واكسابه مهارات التفكير المتعدد، بما يساعده على فهم المبادئ والقواعد الأساسية للمادة العلمية.
5. يساهم في تنمية المهارات الاجتماعية لدى المتعلم، مثل الحوار والنقاش، والقدرة على إقناع الآخرين بآرائه ونقل أفكاره بفعالية.
6. يسعى لجعل المتعلم متفاعلاً ونشطاً، ويعمل على تحفيزه وزيادة دافعيته نحو التعلم المستمر. (رزوقي وآخرون،128:2016) .

المحور الثاني: التفكير الاستشراقي

يعرف تورانس **التفكير الاستشراقي** بأنه عملية عقلية يقوم من خلالها الفرد بمحاولة فهم المشكلات التي يواجهها في حياته اليومية، وقدرته على طرح فروض متعددة للوصول إلى علاقات ارتباطية تعتمد على خبراته السابقة ومعرفته القائمة. وتشمل هذه العملية البحث عن الحلول المناسبة وتقديم النتائج، مع الاستعانة بالتساؤل، والاستقصاء، والخيال لتحويل الأفكار إلى صور ذهنية أو تصورات مبتكرة تعكس الفهم العميق للمواقف المختلفة. (المطيري،59:2018)

مهارات التفكير الاستشراقي

تتضمن مهارات التفكير الاستشراقي أربع مهارات رئيسية، وهي كما يلي:

1. **مهارة التخطيط الاستشراقي:** وهي قدرة الفرد على إعداد استراتيجية للمستقبل، وتنظيم الخطوات التي سيتبعها لإحداث التغيير المطلوب في حياته، مع مراعاة استخدام خبراته السابقة ومعرفته الحالية للوصول إلى أفضل النتائج. (أبو شقير وعقل،7:2016) .
2. **مهارة حل المشكلات الاستشراقية:** وهي القدرة التي تمكن الفرد من التوصل إلى حلول فعّالة للمشكلات أو القضايا المطروحة، من خلال تطبيق استراتيجيات منظمة ضمن خطوات منهجية تساهم في حل المشكلة بأسرع وقت ممكن وبأقل جهد، مع الاعتماد على التحليل والتفكير النقدي والاستفادة من الخبرات السابقة. (هاني،94:2016) .
3. **مهارة التخيل الاستشراقي:** وهي القدرة على تفسير الحقائق بطريقة تسهم في تحسين الحياة، إذ يستخدم الفرد الحقائق والمعلومات المتوفرة لحل المشكلات الحالية والمستقبلية. وتعتمد هذه المهارة على تصور

أحداث أو مواقف لم يسبق للفرد أن اختبرها أو عايشها سابقًا، مما يوسع نطاق قدراته على الابتكار والتخطيط المستقبلي ضمن إطار **التفكير الاستشراقي** .(مازن،134،2013-135)

.4**مهارة التخيل الاستشراقي:** وهي القدرة على تفسير الحقائق بطريقة تسهم في تحسين الحياة، إذ يستخدم الفرد الحقائق والمعلومات المتوفرة لحل المشكلات الحالية والمستقبلية. وتعتمد هذه المهارة على تصور أحداث أو مواقف لم يسبق للفرد أن اختبرها أو عايشها سابقًا، مما يوسع نطاق قدراته على الابتكار والتخطيط المستقبلي ضمن إطار **التفكير الاستشراقي** .
(سليمان،20:2017)

متطلبات تنمية التفكير الاستشراقي

1. خلق بيئة صفية تفاعلية تعزز التواصل والتفاعل بين المعلم والمتعلم، مما يسهم في تطوير مهارات التفكير الاستشراقي.

2. تطبيق خطوات **النموذج الخماسي للتعلم النشط** أو الاستراتيجيات التعليمية بطريقة تحفز دافعية المتعلمين نحو التعلم. (حافظ،39:2015–40) .

3. استخدام أساليب متنوعة في التقويم تأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية بين المتعلمين، مما يشجعهم على التفكير النقدي وتنمية مهاراتهم الاستشرافية.

4. احترام آراء المتعلمين وأفكارهم، وتوجيهها بشكل صحيح لتعزيز القدرة على التحليل والتفكير المستقل ضمن إطار **التفكير الاستشراقي** .(مصطفى،30:2008)

أهمية مهارات التفكير الاستشراقي

1. تمكّن المتعلم من تصور أحداث مستقبلية محتملة، مما يساعده على التكيف مع هذه الأحداث والتعامل معها بفاعلية.

2. تكمن أهميتها في دعم مهارات التخطيط، وصنع القرار، والتنظيم الفعّال لدى المتعلم. (عبد الرحيم،12:2015)

3. تساهم في إحداث تغييرات شاملة على جميع المستويات وتنمية المتعلم تنمية متكاملة، من خلال خلق بيئة تعليمية صحية تمكّنه من اتخاذ قرارات واعية ومدروسة. (عبد المجيد،422:2018)

4. تساعد في توفير بيئة مثالية لضمان الانتقال نحو مستقبل متوازن، وتحقيق الأهداف قصيرة وطويلة المدى.

5. تعزز توظيف مهارات التفكير العليا، مثل الابتكار والإبداع، والتفكير النقدي، واتخاذ القرار، ضمن إطار **التفكير الاستشراقي** .(النواب وآخرون،231:2018) .

معيقات تنمية مهارات التفكير الاستشراقي

1. اعتبار التدريسي صاحب السلطة المطلقة داخل الصف، ما يقلل من فرص مشاركة الطلاب في التفكير النقدي والتفاعلي.

2. الاعتماد غالبًا على السبورة فقط، دون استخدام وسائل تعليمية حديثة وتقنيات تعليمية مبتكرة، مما يحد من تنشيط مهارات التفكير لدى المتعلمين. (زيادة،29:2008)

3. اقتصار طرح الأسئلة على عدد محدود من الطلاب النشطين أو المتفوقين، مع عدم السماح لبقية الطلاب بالمشاركة أو بطرح أسئلة خارج موضوع الدرس، مما يقيد فرص تنمية التفكير لديهم.

4. رفض بعض التدريسيين تقبل وجهات نظر الطلاب التي تتعارض مع آرائهم، مما يؤدي إلى تنشئة جيل يميل إلى الرضوخ للأوامر، ويكافأ الطالب المطيع الذي يقبل كل الآراء دون مناقشتها، بدلاً من تشجيع التفكير النقدي والاستقلالية الفكرية.

(سليمان،34:2017) .

المحور الثالث: الإنشاء التصويري

تُعد الفنون الإنسانية جميعها وسيلة لتجميع العناصر بهدف إنشاء تكوين فني جديد، إذ يعتمد وجود العمل الفني على التكوين الفني الذي يمنحه شكلًا معبرًا عن قدرة الفنان على توظيف طاقاته وإبداعه. ويتيح هذا التكوين وصول العمل الفني إلى طابعه المميز، سواء من حيث الشكل أو التعبير الفني، بما يعكس الرؤية الفنية والقدرة الإبداعية للفنان. (مالنز،228:1993) .

أنواع التكوين في الإنشاء التصويري

قام رودروف (Rudrouf) بدراسة حديثة حول أشكال وأنماط التكوين، وميّز بين الأنواع التالية:

1. **التكوينات الانتشارية:** تتميز بتوزيع الوحدات بشكل متجانس ومنتظم دون وجود مركز إشعاع أو نقطة تركيز أو تأكيد، كما هو الحال في التصاوير الفرنسية الدقيقة أو المصغرة، حيث يتيح هذا النوع من التكوين الشعور بالاتساق والتناغم البصري عبر جميع عناصر العمل الفني

التكوينات الإيقاعية: يتميز هذا النوع بوجود إيقاع فراغي أو توزيع نسبي متوازن للمساحات، مع وجود نقاط تركيز واضحة، وينقسم إلى ثلاثة أنواع:

أ. التكوينات المحورية: يتم تنظيم عناصر التكوين حول محور مركزي للشكل الرئيسي، بالإضافة إلى مجموعة الأشكال الثانوية التي تتوزع حول عدة محاور داعمة، ما يخلق توازنًا بصريًا متناغمًا.

ب. التكوينات المركزية: تتركز جميع المكونات أو تصدر من نقطة مركزية للجاذبية، ما يمنح العمل الفني وحدة وتركيزًا بصريًا واضحًا.

ج. التكوينات القطبية: تتكون من شكلين متقابلين أو مجموعتين من الأشكال المقابلة، بحيث توجد بينهما علاقة حركة ديناميكية تضيف إحساسًا بالحركة والتفاعل ضمن العمل الفني.

وهناك تكوينات يعتمد في إنشائها على الخطوط وأهمها

أ. التكوين الأفقي: تعمل الخطوط الأفقية كقاعدة أو أرضية لكل عناصر العمل الفني، بالإضافة إلى وظيفتها الرمزية في التعبير البصري. فالخطوط المستقيمة الأفقية توحي بالثبات والهدوء والاستقرار، بينما الخطوط الأفقية ذات السماكات والأطوال والوضعيات المختلفة تثير الإحساس بالإيقاع والتنوع. بالمقابل، فإن

الخطوط الأفقية المتناسقة والمتماثلة قد تخلق إحساسًا بالرتابة والملل، لذا يُستخدم الخط العمودي لتحقيق التوازن مع القوى الديناميكية في الاتجاه الأفقي، حيث تعمل هذه الخطوط الرأسية والمائلة كخطوط مرشدة للعين نحو مركز السيادة في اللوحة. كما تُعتبر هذه الخطوط الثانوية وسيلة لربط العلاقات بين العناصر وزيادة دعم التكوين الفني ضمن مساحتها الأساسية.
(البياتي،34:1996)

ب. التكوين الرأسي: يتميز هذا النوع بسيطرة الخطوط الرأسية في تكوين عناصر اللوحة، حيث ترمز هذه الخطوط إلى القوة النامية والشموخ والوقار. ومع تكرارها، يزداد الإحساس بالصلابة والقوة في الأشكال. ومن المستحب دعم الخطوط الرأسية بخطوط أفقية تُعرف بـ"الخطوط الرابطة"، والتي قد تكون مستقيمة أو مقوسة، وتعمل على تعزيز وحدة الأشكال الرأسية وإضفاء عمق بصري على اللوحة. وتختلف هذه الخطوط الرابطة في اللون أو درجة التباين عن الألوان المستخدمة في العناصر الرأسية الأمامية، بحيث تُستخدم عادة لتحديد المساحات في خلفية اللوحة ودعم التوازن العام للتكوين الفني.
(مالنز،165:1993) .

ج. التكوين القائم على الخطوط المنحنية، الدوائر، والحلزونيات:

يتميز هذا النوع بسيطرة الخطوط المنحنية والدوائر والحلزونيات على أشكال اللوحة، حيث تسهم الخطوط المنحنية في تحقيق الوحدة بين الأجزاء المتفرقة للعمل الفني. ومع تكرار المنحنيات الموجية، تعكس هذه الخطوط ديناميكيات حيوية، ويعتمد الإحساس الناتج عنها على اتجاهها، وشدة أو رخاوة الانحناءات، ومعدل تكرارها، وعلاقتها بالخطوط الأخرى سواء كانت رأسية أو أفقية أو منحنية.
(رياض،95:1976)

أما الدائرة، فهي سلسلة من المنحنيات المتصلة، وترمز إلى الأبدية واللانهاية، ولا تشير إلى اتجاه محدد، بل تعتبر وحدة قائمة بذاتها ومتوازنة دائمًا. وتتميز الدائرة بقدرتها على جذب الانتباه بصريًا، وبساطتها الشكلية، مع أنها أقل خضوعًا لقواعد النسب مقارنة بالمستطيل أو المربع.

وتعد الحلزونيات مشتقات من الدوائر والمنحنيات، حيث تختلف في انحناءاتها بين جانب واسع وآخر ضيق. وتساهم هذه الاختلافات في نقل معانٍ وأحاسيس داخل اللوحة؛ فعلى سبيل المثال، قد توحي الأحاسيس الحركية الناتجة عن الوحدات البصرية بالانتقال من اتساع إلى تضيق، فيرمز ذلك إلى حالة من التوسع يليه الانضغاط، مما يضفي عمقًا دراميًا على العمل الفني. (عبو،89:1982)

د. التكوين القائم على الخطوط المائلة:

يتميز هذا النوع بسيطرة الخطوط المائلة داخل اللوحة، حيث تمنح هذه الخطوط إحساسًا بالحركة التصاعدية أو التنازلية. وتُعبّر الخطوط المائلة عن الطاقة المتدفقة في الاتجاهين الرأسي والأفقي، مما يثير شعورًا بالترقب والحركة داخل العمل الفني. وفي بعض الحالات، قد يستقيم الخط ليصبح عموديًا أو يزيد ميله ليصبح شبه أفقي، ما يضفي شعورًا بعدم الاتزان على الأجسام أو الكتل المرسومة. ولتحقيق التوازن البصري، يمكن دعم هذه الأجسام أو الكتل بخطوط أو عناصر مائلة أخرى تعمل كدعائم، تحافظ على التوازن العام للوحة وتكمل الانسجام البصري للتكوين. . (سكوت،84:1968)

هـ. التكوين المثلثي:

تتميز هذه التكوينات بشكل هرمي أو مثلثي، حيث تثير إحساسًا بالرسوخ والقوة الدرامية لا يمكن لأي تكوين آخر تحقيقه. وتتميز الأشكال الهرمية والمخروطية بهذه الخصائص بشكل خاص. ويكون مركز السيادة في قمة الهرم أو المثلث، إذ تعد القمة المكان الأنسب لوضع الموضوع الرئيس. وتعمل الأضلاع الهرمية الوهمية المائلة في المثلث كخطوط مرشدة للعين، ويمكن في بعض الحالات أن يكون تواجد الموضوعات الرئيسة متوافقًا مع هذه الخطوط الوهمية لتعزيز التوازن البصري والانسيابية في التكوين. (رياض،85:1976)

الفصل الثالث

المنهجية للبحث وإجراءاته

عتمد الباحث في هذا البحث على المنهج التجريبي لضمان دقة النتائج وموضوعيتها، إذ قام بتحديد المتغير المستقل والمتحولات التابعة، وتصميم أدوات البحث الملائمة لقياس أثر **النموذج الخماسي للتعلم النشط** على تحصيل الطلاب وتنمية مهارات **التفكير الاستشراقي** لديهم. كما اعتمد الباحث على أساليب علمية دقيقة في اختيار العينة، وتطبيق الإجراءات التجريبية، وجمع البيانات، وتحليلها، بما يحقق أهداف البحث المرجوة ويعزز موثوقية النتائج.

جدول (1)

(المجموعة)	(متغير المستقل)	(متغير التابع)	(الاداة للبحث)
تجريبية	النموذج الخماسي	التحصيل والتفكير الاستشراقي	الاختبار التحصيلي ومقياس التفكير الاستشراقي
ضابطة	الطريقة الاعتيادية		

1. مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من طلبة (**قسم التربية الفنية**) – (**كلية التربية الأساسية – الجامعة المستنصرية**) / (**الدراسة الصباحية**)، ويبلغ عددهم (632) طالبًا وطالبة، موزعين على (4) مراحل دراسية للعام الدراسي 2024/2023.

2. عينة البحث:

نظرًا لأن مادة **الإنشاء التصويري** مقررة في منهج المرحلة الثالثة، فقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية من طلبة هذه المرحلة، لضمان سلامة التصميم التجريبي. وبلغ عدد أفراد العينة (161) طالبًا. وبالاعتماد على الطريقة العشوائية البسيطة، تم اختيار القاعة (1) لتكون **المجموعة التجريبية**، التي ستُدرَّس باستخدام **النموذج الخماسي للتعلم النشط**، وعددها (39) طالبًا، بينما تمثل القاعة 4) **المجموعة الضابطة**، التي ستُدرَّس بالطريقة الاعتيادية، وعددها (40) طالبًا.

أدوات البحث:

من أجل تحقيق أهداف البحث، قام الباحث بتصميم أداتين رئيسيتين: اختبار لقياس التحصيل في مادة الإنشاء التصويري، ومقياس لتقييم مهارات التفكير الاستشرافي لدى الطلبة.

اختبار التحصيل:

1. أعد الباحث الاختبار من فقرات موضوعية، مكونة من (35) فقرة، موزعة بين 25 فقرة من نوع الصواب والخطأ، و10 فقرات اختيار من متعدد بأربعة بدائل. شملت جميع فقرات الاختبار محتوى مادة الإنشاء التصويري.

تم التحقق من صدق الاختبار الظاهري والمحتوى بعرضه على مجموعة من الخبراء، وبناءً على آرائهم تم قبول جميع الفقرات دون حذف أو إضافة. أما ثبات الاختبار، فقد تم قياسه باستخدام معادلة ألفا-كرونباخ، وبلغ معامل الثبات (0,85)، وهي قيمة عالية ومقبولة، مما يتيح تطبيق الاختبار التحصيلي في نهاية التجربة.

2. **مقياس مهارات التفكير الاستشرافي:**

استنادًا إلى دراسة الباحث للرسائل العلمية والأطاريح السابقة، حدد أربع مهارات رئيسية للتفكير الاستشرافي: التخطيط المستقبلي، حل المشكلات المستقبلية، التخيل المستقبلي، والتوقع المستقبلي. وبناءً على ذلك، صمّم الباحث مقياسًا مكونًا من (23) فقرة، لكل فقرة خمسة بدائل تقديرية: "ضعيفة جدًا، ضعيفة، متوسطة، عالية، عالية جدًا"، ويتم تصحيحها وفق معيار (1–5)، بحيث يتراوح المدى الكلي للمقياس بين (23–115).

تم التحقق من صدق المقياس الظاهري بعرضه على المختصين وإدخال التعديلات اللازمة على بعض الفقرات، كما تم قياس الثبات بطريقة التجزئة النصفية، فبلغ معامل الثبات (0,82)، وهي قيمة مقبولة تمكن من استخدام المقياس لتقييم مهارات التفكير الاستشرافي لدى عينة البحث

تطبيق التجربة:

باشر الباحث يوم الإثنين الموافق 2024/9/21 بتنفيذ التجربة، وشمل ذلك إجراء عمليات تكافؤ المجموعتين. بعد ذلك، طبق الباحث خطط تدريس المادة على المجموعة التجريبية وفق **النموذج الخماسي للتعلم النشط**، بينما تم تدريس المادة للمجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية. بعد الانتهاء من تدريس المفردات، تم تطبيق أدوات البحث على الطلبة، والتي تضمنت الاختبار التحصيلي ومقياس مهارات التفكير الاستشرافي، ثم قام الباحث بتصحيح إجاباتهم وتسجيل الدرجات لغرض تحليلها إحصائيًا. انتهت تجربة البحث يوم الأحد الموافق 2024/12/23.

الوسائل الإحصائية:

استخدم الباحث برنامج "SPSS" لتحليل البيانات الإحصائية واستخلاص النتائج البحثية

الفصل الرابع

النتائج للبحث وتوصياته

عرض نتائج البحث

لفحص صحة الفرضية الصفرية الأولى، استخدم الباحث الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين، وذلك لمقارنة الفروق بين متوسط درجات مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الاختبار التحصيلي البعدي. وتُعرض النتائج التفصيلية في الجدول**(2)**

نتيجة اختبار (t-Test) بين المتوسط الحسابي لدرجات المجموعتين في اختبار التحصيل

المجموعتان	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t - Test)		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
(تجريبية)	(39)	82,53	13,691	(77)	6,204)	(2)	(دالة إحصائياً)
(ضابطة)	(40)	58,51	12,271				

أظهرت البيانات الواردة في الجدول (2) أن قيمة (t-Test) المحسوبة بلغت (6,204)، وهي أكبر من القيمة الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0,05)، مما يشير إلى وجود فرق إحصائي دال بين متوسط درجات طلبة المجموعة التجريبية، الذين تم تدريسهم وفق النموذج الخماسي للتعلم النشط في اختبار التحصيل بمادة الإنشاء التصويري، ومتوسط درجات طلبة المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة الاعتيادية.

وللتأكد من صحة الفرضية الصفرية الثانية، استخدم الباحث أيضًا الاختبار التائي (t-Test) لعينتين مستقلتين، للتحقق من وجود فرق إحصائي بين المتوسط الحسابي لدرجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في مقياس مهارات التفكير الاستشرافي.

نتيجة اختبار (t-Test) بين المتوسط الحسابي لدرجات المجموعتين في مقياس التفكير المستقبلي

#المجموعتان	#عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	#قيمة (t – Test)		الدلالة الإحصائية عند مستوى (0,05)
					المحسوبة	الجدولية	
تجريبية	(39)	15,39	2,972	(77)	3,796	(2)	دالة إحصائياً
ضابطة	(40)	12,82	3,080				

أوضح الجدول رقم (3) أن قيمة (t-Test) المحسوبة بلغت (3,796)، وهي أعلى من القيمة الجدولية (2) عند مستوى دلالة (0,05)، مما يدل على وجود فرق إحصائي دال بين متوسط درجات المجموعتين. يُعزى هذا الفرق إلى تفوق طلبة المجموعة التجريبية الذين تم تدريسهم وفق النموذج الخماسي للتعلم النشط في مقياس مهارات التفكير الاستشرافي، وبناءً عليه تم رفض الفرضية الصفرية.

تفسير النتائج

من خلال عرض وتحليل نتائج الاختبار والمقياس تبين أن هناك فروقاً بين مجموعـــتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية التي درست بأنموذج ايدجا فـــي المتغيرات التابعة وترجع الباحثة سبب هذه الفروقات في التطور إلى :

1. أن أنموذج ايدجا كان له أثر في زيادة مستوى تحصيل الطلبة في مادة الإنشاء التصويري وذلك لحدوث ارتباط بين المعارف المكتسبة بالمعارف الموجودة في ذاكرة المتعلم .

2. عمل أنموذج ايدجا على شد انتباه الطلبة وازداد من تركيزهم وتحفيزهم كما أنه وفر فرص أكبر للطلبة للحصـول علـى المعلومـات وإثرائهـا مـن خـلال إثـارة وإدارة النقـاش والتفاعـل والحـوار وزيـادة مسـتوى المشاركة بينهم وكسر حاجز الخوف والخجل والتردد لديهم .

3. أن تعلم مهارة الحوار والدفاع عن وجهة نظر معينة وإقناع الآخرين بها داخل القاعـة الدراسية أدى إلـى تنمية مهارات التفكير المستقبلي كون هذه المهارات فكرية تعكس مستوى ثقافة الطلبة ومدى عمقهم الفكري ونضجهم العقلي إلى جانب قدرتهم على العرض والشرح وتنسيق الحديث في حل المشكلات .

الاستنتاجات

1. أظهر استخدام النموذج الخماسي للتعلم النشط تأثيرًا إيجابيًا على تنمية مهارات التفكير الاستشرافي لدى طلبة المجموعة التجريبية في مادة الإنشاء التصويري مقارنة بالمجموعة الضابطة، حيث أصبح الطلبة أكثر اندفاعًا وتفاعلاً مع المادة، مما انعكس على تحقيق نتائج تحصيلية إيجابية.
2. أسهمت البيئة التعليمية التي وفرها النموذج الخماسي للتعلم النشط في جذب انتباه الطلبة وتحفيزهم، وتحقيق توافقهم مع أنفسهم وزملائهم، وهو ما انعكس بوضوح في النتائج النهائية للبحث.

التوصيات

1. يُوصى بالاعتماد على النموذج الخماسي للتعلم النشط في تدريس طلبة المرحلة الثالثة في مادة الإنشاء التصويري، مع إثراء التفاعل الدراسي من خلال الحوارات الفكرية وطرح الأسئلة المرتبطة بموضوع الدرس، بما يسهم في تنمية مستويات التفكير العليا وتعميق فهم الطلاب للمحتوى.
2. التأكيد على تنمية المهارات بشكل عام، وخصوصًا مهارات التفكير الاستشرافي، لجميع طلبة قسم التربية الفنية.

المقترحات

1. إجراء دراسات تجريبية إضافية حول تطبيق النموذج الخماسي للتعلم النشط على متغيرات أخرى مثل أنواع التفكير المختلفة (الحاذق، المحوري، المركب).
2. اختبار فاعلية النموذج الخماسي للتعلم النشط في تدريس مواد أخرى مثل علم الجمال، والخزف، والنحت.

3. إجراء مقارنات بين النموذج الخماسي للتعلم النشط ونماذج تدريسية أخرى مثل "برسلي، بوسنر، استيبانز، وايت"، بهدف تقييم فعالية كل نموذج في سياقات تعليمية مختلفة.

المصادر

المصادر العربية

1. إياد فاضل، وزميلته،)(2025) : فعالية استراتيجية الإدراك الفني في تحفيز التفكير لدى طلاب بكالوريوس العلوم وأساليب التدريس. (2025). *مجلة كلية التربية الأساسية*، (132) *31* ، 243-263. https://doi.org/10.35950/cbej.v31i132.13665

2.حافظ ، عماد حسن ، (2015) : **التفكير المستقبلي المفهوم –المهارات- الاستراتيجيات** ، ط 1، دار العلوم للنشر والتوزيع ، القاهرة ، مصر .

3. حسن صاحب، (٢٠٢٥) : أثر استراتيجية التعلم القائم على المشاريع على تحصيل طلاب قسم التربية الفنية في مقرر التكوين البصري. (2025). *مجلة كلية التربية الأساسية*، (132) *31* ، 24-43. https://doi.org/10.35950/cbej.v31i132.13653

4. الخزرجي ، سليم إبراهيم ، (2011) : **أساليب معاصرة في التدريس** ، ط1 ، دار أسامة للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

5. رزوقي ، رعد مهدي ، وآخرون ، (2016) : **نماذج تعليمية ــ تعلمية في تدريس العلوم** ، ط1 ، دار الكتب والوثائق ، بغداد ، العراق .

6. رياض ، عبد الفتاح ، (1976) : **التكوين في الفنون التشكيلية** ، ط1 ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر .

7. زاير ، سعد علي وآخرون ، (2013) : **طرائق ونماذج وأساليب** ، ط1 ، دار المرتضى للطباعة والنشر ، بغداد ، العراق .

8. زيادة ، مصطفى ، (2008) : **المعلم وتنمية مهارات التفكير** ، مكتبة الرشيد ، السعودية .

9. سكوت ، روبرت جيلام ، (1968) : **أسس التصميم** ، ت ، محمد محمود ، دار النهضة للطباعة ، القاهرة ، مصر .

10. الكناني، فراس، وزميلته،(2025) : أثر استخدام استراتيجية CPS في تنمية مهارات حل المشكلات الإبداعية لدى طلاب معهد الفنون الجميلة في مقرر الميداليات. (2025). *مجلة كلية التربية الأساسية* ، *31* (132)، 59-71. https://doi.org/10.35950/cbej.v31i132.13655

11. عبو ، فرج ، (1982) : **علم عناصر الفن** : ج1 ، دلفين للطباعة والنشر ، ميلانو ، إيطاليا .

12. مالنز ، فردريك ، (1993) : **الرسم كيف نتذوقه (عناصر التكوين)** ، ، ت : هادي الطائي ، مراجعة سلمان الواسطي ، ط1 ، دار الشؤون الثقافية ، بغداد ، العراق .

13. مصطفى ، محمد ، (2008) : **سلسلة اوراق منهجية (نبذة عن الدراسات السابقة)** ، مركز الدراسات المستقبلية ، القاهرة ، مصر .

14. مرعي ، أحمد توفيق والحيلة ، محمد محمود ، (2002) : **طرق التدريس العام** ، ط1 ، دار المسيرة للطباعة والنشر ، عمان ، الأردن .

15. نبيل ، احمد عبد الهادي ، (2000) : **نماذج تربوية تعليمية معاصرة** ، ط1 ، دار وائل للطباعة و ، عمان ، الأردن .

الرسائل والاطاريح الجامعية

1. البياتي ، نجم عبد الله عسكر ، (1996) : **تصميم برنامج تعليمي لمادة الإنشاء التصويري في كليات الفنون الجميلة** ، (أطروحة دكتوراه غير منشورة) ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة بغداد ، العراق .
2. جاسم ، أنسام خالد ، (2024) : **أثر أنموذج ايدجا في تحصيل قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الرابع الأدبي** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية الأساسية ، الجامعة المستنصرية ، بغداد ، العراق .
3. عبد الله ، هند أحمد أبو السعود ، (2018) : **فاعلية منهج تعليمي بأنموذج ايدجا في تحسين نواتج التعلم لبعض مهارات بساط الحركات الارضية بالجمناستك الفني للطلاب** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية التربية البدنية وعلوم الرياضة ، جامعة كربلاء ، كربلاء ، العراق .
4. عبد المجيد ، هند أحمد أبو السعود ، (2018) : **فاعلية برنامج قائم على النظرية البنائية الاجتماعية لتنمية المفاهيم التاريخية ومهارات التفكير المستقبلي والدافعية للإنجاز لدى طلبة المرحلة الثانوية** ، (رسالة ماجستير غير منشورة) ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، قسم المناهج وطرائق التدريس، جامعة عين شمس ، مصر .

البحوث والمجلات العلمية

1. أبو شقير ، محمد وعقل ، مجدي ، (2016) : **نموذج مقترح لإعداد معلم المرحلة الأولية في ضوء التفكير المستقبلي ، ورقة عمل مقدمة للعمل لليوم الدراسي الذي بعنوان إعداد معلم المرحلة الأساسية في ضوء المستجدات العلمية والتكنولوجيا** ، الجامعة الإسلامية ، فلسطين .
2. سليمان ، تهاني محمد ، (2017) : **فعالية برنامج قائم على المستجدات العلمية في تنمية التفكير المستقبلي وتقدير العلم وجهود العلماء لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية** ، مجلة التربية العلمية ، المجلد 20 ، العدد 6 ، مصر .
3. عبد الرحيم ، محمد ، (2015) : **نموذج تدريسي مقترح في ضوء نظرية التعلم المستند الى المخ لتنمية التفكير المستقبلي وإدارة الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لعلم الاجتماع** ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية ، العدد 75 .
4. المطيري ، وفاء بنت سلطان ، (2018) : **تحليل محتوى مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء مهارات التفكير المستقبلي** ، مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد 61 ، ص59 .
5. مازن ، حسام الدين محمد (2013) : **تنمية الخيال العلمي الإليكتروني في مناهجنا الدراسية في مصر و العالم العربي : رؤية استشرافية لما بعد عصر الحداثة** ، المؤتمر العلمي الدولي الأول - رؤية استشرافية لمستقبل التعليم في مصر والعالم العربي في ضوء التغيرات المجتمعية المعاصرة ، جامعة المنصورة - كلية التربية ومركز الدراسات المعرفية بالقاهرة ، مج 1 ، 99-151 ، مصر .
6. النواب ، ناجي محمود وآخرون ، (2018) : **التفكير المستقبلي وعلاقته بما وراء الانفعال لدى طلبة الجامعة** ، مجلة كلية التربية الأساسية ، المجلد 24 ، العدد 100 ، ص8 .
7. هاني ، مرفت حامد ، (2016) : **فاعلية مقرر مقترح في بيولوجيا الفضاء لتنمية مهارات التفكير المستقبلي ومهارات التفكير التأملي لدى طلاب شعبة البيولوجي بكليات التربية** ، المجلة المصرية للتربية العلمية ، العدد 5 .

المصادر الأجنبية

1. Albert & Bedworth, E. (2010): "**The Dictionary of Health Education**", Oxford University Press, New York (U.S.A).
2. Arnheim, R. (1954): **Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye**, University of California Press, Berkeley.
3. Faculfy , (1989): Guiding and Arther **Famous Artists Painting** Course, form, still life and perspective .

Reference :

Arabic Sources

1. Iyad Fadel, et al. (2025): The Effectiveness of the Artistic Perception Strategy in Stimulating Thinking Among Bachelor of Science Students and Teaching Methods. (2025). Journal of the College of Basic Education, 31 (132), 243-263. https://doi.org/10.35950/cbej.v31i132.13665

2. Hafez, Emad Hassan (2015): Future Thinking: Concept, Skills, and Strategies, 1st ed., Dar Al-Ulum for Publishing and Distribution, Cairo, Egypt.

3. Hassan Saheb (2025): The Impact of Project-Based Learning on the Achievement of Art Education Department Students in the Visual Composition Course. (2025). Journal of the College of Basic Education, 31 (132), 24-43. https://doi.org/10.35950/cbej.v31i132.13653

4. Al-Khazraji, Salim Ibrahim, (2011): Contemporary Teaching Methods, 1st ed., Osama Publishing and Distribution House, Amman, Jordan.

5. Razouqi, Raad Mahdi, et al., (2016): Teaching-Learning Models in Science Teaching, 1st ed., House of Books and Documents, Baghdad, Iraq.

6. Riyadh, Abdul Fattah, (1976): Composition in the Fine Arts, 1st ed., Arab Renaissance House, Cairo, Egypt.

7. Zayer, Saad Ali, et al., (2013): Methods, Models, and Techniques, 1st ed., Al-Murtada Printing and Publishing House, Baghdad, Iraq.

8. Ziada, Mustafa, (2008): The Teacher and the Development of Thinking Skills, Al-Rasheed Library, Saudi Arabia. 9. Scott, Robert Gillam, (1968): Foundations of Design, trans. Muhammad Mahmoud, Dar Al-Nahda Printing House, Cairo, Egypt.

10. Al-Kinani, Firas, and his colleague, (2025): The Effect of Using the CPS Strategy on Developing Creative Problem-Solving Skills among Fine Arts Institute Students in the Medals Course. (2025). Journal of the College of Basic Education, 31(132), 59-71. https://doi.org/10.35950/cbej.v31i132.13655

11. Abbo, Faraj, (1982): The Science of the Elements of Art: Vol. 1, Delfin Printing and Publishing, Milan, Italy.

12. Malins, Frederick, (1993): Drawing: How We Appreciate It (Elements of Composition), trans. Hadi Al-Ta'i, rev. Salman Al-Wasiti, 1st ed., Dar Al-Shu'un Al-Thaqafiya, Baghdad, Iraq. 13. Mustafa, Muhammad, (2008): Methodological Papers Series (A Summary of Previous Studies), Center for Future Studies, Cairo, Egypt.

14. Mar'i, Ahmad Tawfiq and Al-Hilah, Muhammad Mahmoud, (2002): General Teaching Methods, 1st ed., Dar Al-Masirah for Printing and Publishing, Amman, Jordan.

15. Nabil, Ahmad Abdul-Hadi, (2000): Contemporary Educational Models, 1st ed., Dar Wael for Printing and Publishing, Amman, Jordan.

University Theses and Dissertations

1. Al-Bayati, Najm Abdullah Askar, (1996): Designing an Educational Program for the Subject of Pictorial Composition in Fine Arts Colleges, (Unpublished Doctoral Dissertation), College of Fine Arts, University of Baghdad, Iraq.

2. Jassim, Ansam Khalid, (2024): The Effect of the IDEA Model on Arabic Grammar Acquisition among Fourth-Grade Literary Students, (Unpublished Master's Thesis), College of Basic Education, Al-Mustansiriya University, Baghdad, Iraq.

3. Abdullah, Hind Ahmed Abu Al-Saud, (2018): The Effectiveness of an Educational Curriculum Based on the IDEA Model in Improving Learning Outcomes for Some Floor Exercise Skills in Artistic Gymnastics for Students, (Unpublished Master's Thesis), College of Physical Education and Sports Sciences, University of Karbala, Karbala, Iraq.

4. Abdul Majeed, Hind Ahmed Abu Al-Saud, (2018): The Effectiveness of a Program Based on Social Constructivism Theory for Developing Historical Concepts, Future Thinking Skills, and Achievement Motivation among Secondary School Students, (Unpublished Master's Thesis), College of Girls for

Arts, Sciences, and Education, Department of Curriculum and Instruction, Ain Shams University, Egypt. Scientific Research and Journals

1. Abu Shaqir, Muhammad and Aql, Majdi, (2016): A Proposed Model for Preparing Primary School Teachers in Light of Future Thinking, a working paper presented at the workshop entitled "Preparing Primary School Teachers in Light of Scientific and Technological Developments," Islamic University, Palestine.

2. Sulaiman, Tahani Muhammad, (2017): The Effectiveness of a Program Based on Scientific Developments in Developing Future Thinking and Appreciating Science and Scientists' Efforts Among Science Students at the Faculty of Education, Journal of Science Education, Volume 20, Issue 6, Egypt.

3. Abdul Rahim, Muhammad, (2015): A Proposed Teaching Model Based on Brain-Based Learning Theory for Developing Future Thinking and Self-Management Among Secondary School Students Studying Sociology, Journal of the Educational Society for Social Studies, Issue 75.

4. Al-Mutairi, Wafaa bint Sultan, (2018): Content Analysis of the First-Year Secondary Physics Curriculum in Light of Future Thinking Skills, Journal of the Message of Education and Psychology, Issue 61, p. 59. 5. Mazen, Hossam El-Din Mohamed (2013): Developing Electronic Science Fiction in Our Curricula in Egypt and the Arab World: A Foresight Vision for the Post-Modern Era, The First International Scientific Conference - A Foresight Vision for the Future of Education in Egypt and the Arab World in Light of Contemporary Societal Changes, Mansoura University - Faculty of Education and the Center for Cognitive Studies in Cairo, Vol. 1, pp. 99-151, Egypt.

6. El-Nawab, Nagi Mahmoud, et al. (2018): Future Thinking and its Relationship to Meta-Emotional Thinking among University Students, Journal of the College of Basic Education, Vol. 24, No. 100, p. 8.

7. Hani, Mervat Hamed (2016): The Effectiveness of a Proposed Course in Space Biology for Developing Future Thinking and Reflective Thinking Skills among Biology Students in Faculties of Education, The Egyptian Journal of Science Education, No. 5.

Foreign sources

1. Albert & Bedworth, E. (2010): "**The Dictionary of Health Education**", Oxford University Press, New York (U.S.A).
2. Arnheim, R. (1954): **Art and Visual Perception: A Psychology of the Creative Eye**, University of California Press, Berkeley.
3. Faculfy , (1989): Guiding and Arther **Famous Artists Painting** Course, form, still life and perspective .