Journal Of the Iraqia University (76-1) April (2026)

ISSN(Print): 1813-4521 OnLine ISSN:2663-7502
Journal Of the Iraqia University
available online at
https://iasj.rdd.edu.iq/journals/journal/view/247

دراسة مقارنة للمنهج الجامعي لقسم التربية الفنية بين العراق وفنلندا في ضوء مهارات التفكير التصميمي (Design Thinking)

م. مدين محمد عبدالله
مديرية تربية الكرخ الأولى

A Comparative Study of the University Curriculum for the Department of Art Education in Iraq and Finland in Light of Design Thinking Skills

Teacher: Madin Mohammed Abdullah
Ministry of Education / First Karkh Education Directorate

ملخص البحث

يهدف هذا البحث إلى إجراء مقارنة منهجية بين المنهج الجامعي لقسم التربية الفنية في العراق ونظيره الفنلندي، مع التركيز على دمج مهارات التفكير التصميمي. اعتمد البحث المنهج المقارن لتحليل محتوى المناهج، مع استخدام بطاقة تحليل المحتوى لتقييم مدى تضمين مراحل التفكير التصميمي، بما في ذلك التعاطف، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، النمذجة، والاختبار. شملت العينة وثائق المنهج العراقي الرسمي، والخطة الدراسية للجامعات الفنلندية الرائدة في إعداد معلمي الفنون البصرية ، أظهرت النتائج أن المنهج الفنلندي يدمج مهارات التفكير التصميمي بشكل منهجي وشامل، ويعتمد على التعلم القائم على المشاريع، وبيئة تعليمية محفزة، واستخدام التكنولوجيا، وتقييم مستمر للمشاريع الفنية. بالمقابل، ظهر المنهج العراقي محدودًا في تضمين هذه المهارات، مع اعتماد واسع على التدريس التقليدي والتركيز على الجوانب الفنية دون ربطها بعمليات التفكير التصميمي. كشفت المقارنة وجود فجوة واضحة بين البلدين في فلسفة التعليم، وطرائق التدريس، والبيئة التعليمية، ودمج مهارات القرن الحادي والعشرين ، استنادًا إلى النتائج توصل البحث إلى ضرورة إعادة هيكلة المنهج العراقي ليشمل التفكير التصميمي بطرق منهجية، وتوفير بيئة تعليمية داعمة، وإدخال التكنولوجيا، واعتماد التعلم القائم على المشاريع، مع تصميم برامج تدريبية لأعضاء هيئة التدريس. كما يُقترح إجراء دراسات مستقبلية لتقييم أثر هذه التعديلات على تطوير الإبداع الفني لدى الطلبة.**الكلمات المفتاحية: التربية الفنية، المنهج الجامعي، التفكير التصميمي، مقارنة دولية، العراق، فنلندا**

Abstract

This research aims to conduct a systematic comparison between the university curriculum for the Department of Art Education in Iraq and its Finnish counterpart, focusing on the integration of design thinking skills. The research adopted a comparative approach to analyze the curriculum content, using a content analysis checklist to assess the extent to which the stages of design thinking are included, including empathy, problem identification, idea generation, modeling, and testing. The sample included official Iraqi curriculum documents and the study plans of leading Finnish universities in preparing visual arts teachers. The results showed that the Finnish curriculum integrates design thinking skills systematically and comprehensively, relying on project-based learning, a stimulating learning environment, the use of technology, and continuous evaluation of art projects. In contrast, the Iraqi curriculum appeared limited in its inclusion of these skills, with a heavy reliance on traditional teaching and a focus on technical aspects without linking them to design thinking processes. The comparison revealed a clear gap between the two countries in educational philosophy, teaching methods, learning environment, and the integration of ٢١st-century skills. Based on the findings, the research concluded that the Iraqi curriculum needs to be restructured to include design thinking systematically, provide a supportive learning environment, integrate technology, adopt project-based learning, and develop training programs for faculty members. It is also suggested that future studies be conducted to evaluate the impact of these modifications on

developing students' artistic creativity.**Keywords: Art education, university curriculum, design thinking, international comparison, Iraq, Finland**

الفصل الاول : التعريف بالبحث

مشكلة البحث

شهدت مناهج إعداد معلم التربية الفنية في الجامعات المعاصرة تحولات جوهرية متأثرة بتنامي الاهتمام بمهارات القرن الحادي والعشرين، وفي مقدمتها مهارات التفكير التصميمي(Design Thinking) ، التي باتت تُعد إطارًا تربويًا فاعلًا لتنمية الإبداع، والابتكار، وحل المشكلات لدى الطلبة في التخصصات الفنية. وقد تبنّت العديد من الأنظمة التعليمية المتقدمة هذا المدخل بوصفه أساسًا لإعادة بناء المناهج الجامعية، وليس مجرد إضافة مهارية إلى المحتوى التقليدي (برزنجي، ٢٠١٣، ص٤٥)إلا أن مراجعة الخطط الدراسية المعتمدة في أقسام التربية الفنية في الجامعات العراقية تشير إلى أن عملية التطوير ما تزال تتركز بدرجة كبيرة على تحديث المحتوى النظري، مع محدودية واضحة في إعادة هيكلة المنهج بما ينسجم مع متطلبات التفكير التصميمي ومراحله الأساسية، الأمر الذي يثير تساؤلات علمية حول مدى قدرة هذه المناهج على تنمية المهارات التصميمية لدى الطلبة، ومدى توافقها مع متطلبات التعليم الفني المعاصر وسوق العمل الإبداعي في المقابل، يُعد النظام الفنلندي من النماذج التعليمية الرائدة عالميًا في مجال إعداد معلم التربية الفنية، إذ يعتمد على منهج قائم على المشاريع، والتجريب الفني، والتكامل بين المعرفة النظرية والتطبيق العملي، مع تضمين منهجي لمراحل التفكير التصميمي ضمن بنية المنهج وطرائق التدريس والتقويم. وتشير الأدبيات التربوية الفنلندية إلى أن التفكير التصميمي لا يُقدَّم بوصفه مهارة مستقلة، بل إطارًا شاملًا يُعاد من خلاله تنظيم المحتوى والأنشطة التعليمية وأساليب التقييم (البوصافي، ٢٠١٥، ص٩٢)وانطلاقًا مما سبق تتجلى مشكلة البحث في وجود فجوة معرفية ومنهجية تتمثل في غياب تقييم علمي مقارن يوضح مستوى تضمين مهارات التفكير التصميمي في المنهج الجامعي لقسم التربية الفنية في الجامعات العراقية مقارنة بنظيره الفنلندي، الأمر الذي يستدعي دراسة علمية تحليلية للكشف عن طبيعة هذه الفجوة، وحدودها، وانعكاساتها على تنمية المهارات التصميمية لدى الطلبة.

وعليه تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس الآتي

ما مستوى تضمين مهارات التفكير التصميمي في المنهج الجامعي لقسم التربية الفنية في العراق مقارنة بالمنهج الفنلندي؟

ويتفرع عن هذا السؤال عدد من التساؤلات الفرعية، منها:

١. ما أبرز مهارات التفكير التصميمي التي يتضمنها المنهج الجامعي لقسم التربية الفنية في العراق؟

٢. ما طبيعة تضمين مهارات التفكير التصميمي في المنهج الفنلندي لإعداد معلم التربية الفنية؟

٣. ما أوجه التشابه والاختلاف بين المنهجين العراقي والفنلندي في ضوء مراحل التفكير التصميمي؟

٤. إلى أي مدى يسهم المنهج العراقي الحالي في تنمية المهارات التصميمية لدى طلبة قسم التربية الفنية مقارنة بالنموذج الفنلندي؟

اهمية البحث

تنبع أهمية هذا البحث من الحاجة الملحّة إلى تطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية في العراق بما ينسجم مع المستجدات العالمية في مجال التعليم الفني، لاسيما بعد أن أصبح التفكير التصميمي إطارًا تربويًا معتمدًا في العديد من الدول المتقدمة، لما يوفره من بيئة تعلّم تفاعلية تسهم في تنمية الإبداع والمهارات العليا لدى الطلبة. فالمنهج الجامعي التقليدي، في صورته الحالية، لم يعد قادرًا على تلبية متطلبات سوق العمل الفني الذي أصبح يعتمد بصورة واسعة على مهارات الابتكار وحل المشكلات من خلال التفكير التصميمي (الحربي، 2018 ، ص٣٥)

وتتضح أهمية هذا البحث أيضًا من خلال المقارنة مع النموذج الفنلندي الذي يعد أحد أنجح التجارب الدولية في تطوير تعليم الفنون، حيث استطاعت كليات التربية الفنية هناك أن تجعل التفكير التصميمي جزءًا بنيويًا من المنهج، وليس مجرد نشاط مضاف، مما انعكس على مستوى مهارات الخريجين وقدرتهم على الإنتاج الفني القائم على التحليل والتجريب ومن هنا، فإن الكشف عن الفجوة بين المنهجين العراقي والفنلندي يمنح الجامعات العراقية رؤية أوضح حول المعايير الدولية التي يمكن الاسترشاد بها في إعادة صياغة المناهج .(Yang,2025,p12)

هدف البحث

يهدف البحث الحالي إلى تحليل وتقويم مستوى تضمين مهارات التفكير التصميمي (Design Thinking) في المنهج الجامعي لقسم التربية الفنية في الجامعات العراقية ومقارنته بالمنهج المعتمد في الجامعات الفنلندية من خلال الكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بينهما في ضوء مراحل التفكير التصميمي وبيان مدى قدرة كل منهج على تنمية المهارات التصميمية لدى طلبة قسم التربية الفنية.

حدود البحث

الحدود الموضوعية : دراسة مقارنة للمنهج الجامعي لقسم التربية الفنية بين العراق وفنلندا في ضوء مهارات التفكير التصميمي (Design Thinking) .

الحدود الزمانية : تم اجراء وتطبيق البحث في العام الدراسي ٢٠٢٥ م

الحدود المكانية : العراق – بغداد .

تحديد المصطلحات

أولاً: المنهج الجامعي

❖ هو مجموعة من المقررات الدراسية والأنشطة التعليمية والمهارات والمعارف والخبرات العملية التي يتم تنظيمها بطريقة منهجية لتحقيق أهداف تعليمية محددة لدى الطلبة داخل المؤسسات الجامعية (شرف، 2017 ، ص١٦٥)

❖ أنه خطة رسمية لتوجيه العملية التعليمية في الجامعة، تشمل محتوى المقررات، طرق التدريس، أساليب التقويم، والأنشطة التطبيقية المرتبطة بتخصص الطالب، بهدف تطوير قدراته الأكاديمية والمهنية (التميمي ، ٢٠٠٦ ، ص١٨٤)

❖ هو الإطار التعليمي الذي يحدد المعرفة والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها الطالب خلال فترة دراسته الجامعية، مع توفير بيئة تعلمية منظمة تسهم في تنمية التفكير النقدي والإبداعي (الحسناوي ، ٢٠١٠ ، ص١٧٤)

ثانياً: مهارات التفكير التصميمي (Design Thinking Skills)

❖ هي مجموعة من القدرات الذهنية والإبداعية التي تمكن الفرد من فهم المشكلة بعمق، توليد حلول مبتكرة، اختبارها، وتحسينها بشكل مستمر، وهي مهارات أساسية في حل المشكلات الإبداعية (الشبلي ، ٢٠٠٥ ، ص٩٨)

❖ أنها العمليات العقلية والتقنيات التي يستخدمها الطلاب والمصممون لتطوير منتجات أو حلول مبتكرة من خلال مراحل منظمة تشمل التعاطف، تحديد المشكلة، توليد الأفكار، النمذجة، والاختبار (الشهري ، ٢٠١٢ ، ص٩١)

❖ هي مجموعة من الإجراءات والاستراتيجيات التي تمكن المتعلم من معالجة المشكلات الواقعية بطريقة إبداعية، تشمل القدرة على التحليل، الابتكار، التجريب، والتقييم المستمر، وتُستخدم في التعليم الفني والهندسي والتقني (كراس ، ٢٠١٢ ، ص٣٧)

الفصل الثاني : اطار نظري ودراسات سابقة

المحور الاول : اطار نظري

أولًا: مفهوم التفكير التصميمي Design Thinking

يُعدّ التفكير التصميمي أحد المداخل الحديثة في التعليم، ويعتمد على توظيف مهارات تحليل المشكلة وصياغتها، وتوليد الأفكار الإبداعية، وبناء النماذج الأولية، ثم اختبار الحلول وإعادة تحسينها. وقد نشأ هذا المدخل في مؤسسات التصميم الصناعي، قبل أن ينتقل إلى مجالات أوسع مثل التعليم، وإدارة المشاريع، وتنمية المهارات الإبداعية لدى الطلبة ويستند التفكير التصميمي إلى رؤية تعتبر أن المعرفة لا تتشكل فقط عبر التلقين النظري، بل من خلال التجربة المباشرة، والاكتشاف، والتفاعل مع المشكلة بطرق متعددة (المشهداني ، ٢٠٠١ ، ص٧٢)

أن التفكير التصميمي يُعدّ إطارًا متكاملًا لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، بما فيها التفكير الإبداعي، والاتصال، والعمل الجماعي، والتفكير النقدي، وهو ما يجعل تضمينه في مناهج التربية الفنية ضرورة لتهيئة الطلبة للعمل في بيئات مهنية قائمة على الابتكار (Yang,2025,p43)

ثانيًا: مراحل التفكير التصميمي

تطورت نماذج التفكير التصميمي عالميًا، إلا أن أكثرها شيوعًا هو النموذج الخماسي الذي يتضمن :التعاطف، تعريف المشكلة، توليد الأفكار، النمذجة، الاختبار(.المالكي، ٢٠٠٠ ، ص١٧)

١. **مرحلة التعاطف (Empathy)** : تسعى إلى فهم المشكلة من منظور المستخدم أو المتلقي، وتشجع الطالب على دخول التجربة الحسية والمعرفية للآخر لفهم احتياجاته. ويعد هذا الجانب جوهريًا في التعليم الفني، لأنه يربط العمل التشكيلي بالواقع الإنساني والاجتماعي

٢. **مرحلة تعريف المشكلة (Define)** : يتم فيها بلورة المشكلة بدقة، وتحديد العناصر المؤثرة فيها، وتحديد الصياغة الأنسب لها. وتُعدّ هذه المرحلة حاسمة لأنها تقود إلى اتجاهات التفكير المناسبة (صدقي، ٢٠٠٢ ، ص٤٢)

٣. **مرحلة توليد الأفكار (Ideate)** : تركز على الإبداع الحر وتشجيع التفكير المتشعب لإيجاد أكبر عدد من البدائل الممكنة، بما يسمح للطلبة بتجريب حلول متعددة دون تقييد

٤. **مرحلة النمذجة (Prototype)** : يجري فيها تحويل الأفكار إلى نماذج أولية مرئية تُختبر وتُعدل، وهي من أهم المراحل التي تنمّي مهارة التجريب الفني

٥. **مرحلة الاختبار (Test)** : تهدف إلى التحقق من فعالية الحل وإعادة تحسينه، مما يجعل عملية التعلم دائرة مستمرة من الاستقصاء والتطوير (Samaniego,2024,p8)

ثالثًا: التفكير التصميمي في تعليم الفنون

يُعدّ التعليم الفني أحد أكثر الحقول مناسبة لتطبيق التفكير التصميمي، نظرًا لتقاطع هذا المدخل مع العمليات الأساسية للإبداع الفني. فالبيئة التعليمية التي تعتمد على مشاريع عملية ونماذج تجريبية تتيح للطالب مساحة واسعة من الممارسة القائمة على حل المشكلات، وهو ما يعزز قدرته على إنتاج أعمال فنية ذات رؤية مبتكرة ومعالجة بصرية واعية كما أن التفكير التصميمي ينقل الطالب من مستوى "تنفيذ المهارات" إلى مستوى "التصميم والتحليل"، وهو ما يمثل تحولًا في فلسفة تدريس الفن داخل الجامعة(Rashid, Waheiba, 2004, p76)

أن التفكير التصميمي يسهم في دمج المعرفة النظرية بالتطبيق العملي بصورة أكثر توازنًا، إضافة إلى تعزيز التعاون بين الطلبة من خلال المشاريع الجماعية، وتطوير مهارات التواصل وعرض الأفكار، وهي مهارات أساسية في مسار إعداد معلم التربية الفنية (Zaky,2024,p78)

رابعًا: ملامح المنهج الفنلندي للتربية الفنية

يتميز المنهج الفنلندي بتوجهه نحو التعليم القائم على المشاريع الفنية، وبجعل التفكير التصميمي ركنًا محوريًا في العملية التعليمية. إذ تعتمد كليات التربية الفنية في فنلندا على دمج الطالب في مواقف تعليمية تتطلب منه التعاطف مع المجتمع، وحل المشكلات الفنية الواقعية، وتقديم حلول مبتكرة عبر النمذجة والتجريب ويُلاحظ أن المنهج الفنلندي يعطي مساحة واسعة للتعلم الذاتي، وتنمية القدرة على اتخاذ القرار، وتشجيع الطالب على استخدام طرائق بحث فني تمكنه من تطوير أفكاره وتحويلها إلى منتج بصري قابل للتقييمAlvarado, 2025, p102). (كما يمتاز المنهج الفنلندي بكونه منهجًا مرنًا يتيح للطالب اختيار المشاريع والمواد، ويشجع على التعدد الثقافي والتعبير الشخصي، وهذا ما يعزز ارتباط الطالب بالبيئة والمجتمع، ويجعله قادرًا على إنتاج عمل فني يحمل بعدًا إنسانيًا معاصرًا (Sidqi, Serriya et.al 2002 ,p34)

خامسًا: المنهج العراقي في إعداد معلم التربية الفنية

تسعى الجامعات العراقية إلى تطوير برامج التربية الفنية بما يستجيب للتغيرات في مجال التعليم، إلا أن الواقع يشير إلى أن غالبية الخطط الدراسية ما تزال تعتمد على المقررات التقليدية التي تركّز على الجوانب النظرية والتاريخية أكثر من التركيز على التدريب الإبداعي القائم على حل المشكلات. كما أن إدماج التفكير التصميمي ما يزال محدودًا، وغالبًا لا يُطرح كإطار منهجي شامل يعاد من خلاله بناء المقرر، بل كمفهوم نظري أو نشاط جزئي داخل بعض المواد(Saleh, Samia Youssef 2000 , p134).أن المنهج العراقي بحاجة إلى تطوير في ثلاثة مجالات أساسية:

١. تنويع طرائق التدريس لتشمل المشاريع، التعلم القائم على المشكلات، وورش التصميم.

٢. تعزيز مهارات الطالب التصميمية من خلال تدريب مستمر على إنتاج النماذج الأولية والعمل الجماعي.

٣. ربط المقررات بسوق العمل عبر مشاريع فنية ذات بعد اجتماعي وثقافي واقعي

(راشد ، ٢٠٠٤ ، ص٤٥)

المحور الثاني : دراسات سابقة

ت	عنوان الدراسة	الباحث / الجهة	السنة	ملخص
1	تقويم واقع تعليم مهارات منهج التربية الفنية في مدارس المرحلة المتوسطة	حارث محمد حسين (جامعة بغداد / كلية الفنون الجميلة)	2020	دراسة وصفية تقوّم مدى تطبيق مهارات منهج التربية الفنية لدى مدرسي المرحلة المتوسطة، وتخلص إلى نقاط قوتٍ وضعف في تطبيق المهارات العملية والتقويمية.
2	تقويم مفردات منهج التربية الفنية للمرحلة الإعدادية	باحث/ة منشور على مستودع المجلات	2024	بحث يقيّم مفردات المنهج الإعدادي بالنسبة للمعايير القياسية لبناء

	في ضوء المعايير الأساسية لبناء المنهج	العراقية (بحث تطبيقي/تقويمي)		المنهاج، مع اقتراحات لتعديل المفردات لتتماشى مع الأهداف والمهارات.
3	تقويم منهج التربية الفنية للمرحلة الإعدادية في ضوء المستويات المعيارية	خلاف وآخرون (منشور علمي)	2022	دراسة تقويمية تحليلية لمنهج التربية الفنية الإعدادي وفق مستويات معيارية للمحتوى والأهداف وطرائق التقويم، وتقدّم توصيات لتحديث المقررات.
4	فاعلية التصميم التعليمي/التفكير التصميمي في تنمية مهارات طلبة قسم التربية الفنية	فراس علي حسن الكناني وآخرون (جامعة المستنصرية / مجلات محلية)	2015 (نماذج/منشورات متجددة لاحقًا)	دراسة تطبيقية تبحث أثر التصميم التعليمي (نُهج قريبة من التفكير التصميمي) في تنمية مهارات تطبيقية لدى طلبة التربية الفنية (مثال: أعمال الجلد والنمذجة)، وتُظهر تحسنًا في الأداء العملي بعد تطبيق النموذج.

الفصل الثالث: منهجية البحث وإجراءاته

أولًا: منهج البحث

اعتمد البحث على المنهج المقارن بوصفه إطارًا علميًا لدراسة أوجه التشابه والاختلاف بين المنهج الجامعي لقسم التربية الفنية في العراق ونظيره في فنلندا، وذلك وفق نموذج بيرداي (Bereday) في الدراسات التربوية المقارنة، الذي يقوم على أربع مراحل رئيسة هي: الوصف، والتفسير، والمقابلة، والمقارنة تم في المرحلة الأولى وصف مكونات كل من المنهجين العراقي والفنلندي وصفًا تحليليًا دقيقًا، شمل الأهداف التعليمية، ومحتوى المقررات، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم. ثم جرى في المرحلة الثانية تفسير خصائص كل منهج في سياقه التربوي والثقافي والتعليمي، بما يسهم في فهم الفلسفة التعليمية التي يقوم عليها كل نظام أما في المرحلة الثالثة، فقد أُجريت **المقابلة** بين عناصر المنهجين من خلال تنظيم البيانات في جداول تحليلية موحدة، استنادًا إلى معايير محددة مشتقة من مراحل التفكير التصميمي، وهي: التعاطف، وتحديد المشكلة، وتوليد الأفكار، والنمذجة، والاختبار. وفي المرحلة الرابعة، تم إجراء **المقارنة** المنهجية للكشف عن أوجه التشابه والاختلاف بين المنهجين، وتحديد مستوى تضمين مهارات التفكير التصميمي في كل منهج على نحو يسمح باستخلاص نتائج علمية قابلة للتفسير والتعميم النسبي.ويُسهم اعتماد نموذج بيرداي في تجاوز الطابع الوصفي البحت، وتحقيق مقارنة تربوية منظمة قائمة على معايير واضحة، الأمر الذي يعزز موثوقية نتائج البحث ويمنحه بعدًا تحليليًا مقارنًا يتوافق مع متطلبات الدراسات الأكاديمية الرصينة.

ثانيًا: مجتمع البحث

يتكون مجتمع البحث من:

١. المنهج الجامعي العراقي الخاص بأقسام التربية الفنية في الجامعات العراقية (خطط دراسية، توصيفات المقررات، مخرجات التعلم)، والمعتمد في العام الدراسي الذي تجري فيه الدراسة.

٢. المنهج الجامعي الفنلندي المعتمد في كليات التربية الفنية في عدد من الجامعات الفنلندية، والتي تتبع النموذج الوطني الفنلندي لإعداد معلم الفن.ويمثل هذان المجتمعان الإطار العام الذي تستند إليه عملية التحليل والمقارنة.

ثالثًا: عينة البحث

تم اختيار **عينة قصدية محددة** من مجتمع الدراسة، انسجامًا مع طبيعة المنهج المقارن، وذلك على النحو الآتي:

أولًا: عينة المنهج العراقي

تمثلت عينة المنهج العراقي في الخطة الدراسية الرسمية المعتمدة لقسم التربية الفنية في إحدى الجامعات الحكومية العراقية، والمتضمنة مقررات الدراسة الجامعية للمرحلة الأولى حتى المرحلة الرابعة مع توصيف مفردات المقررات الأساسية والمهارية المعتمدة من وزارة التعليم العالي والبحث

العلمي. وقد جرى تحليل الوثائق الرسمية الخاصة بالأهداف، والمحتوى، وعدد الساعات النظرية والعملية، وطرائق التدريس والتقويم، بوصفها إطارًا معتمدًا لإعداد معلم التربية الفنية في العراق.

ثانيًا: عينة المنهج الفنلندي

تمثلت عينة المنهج الفنلندي في برنامج إعداد معلم الفنون البصرية (Visual Arts Teacher Education) المعتمد في جامعة لابلاند (University of Lapland)، وتحديدًا في كلية التربية(Faculty of Education) ، وذلك لكونها إحدى الجامعات الفنلندية المعترف بها رسميًا، وتوفّر وثائقها الأكاديمية بصورة كاملة ومعلنة.

وقد جرى اعتماد الخطة الدراسية للبرنامج والتي تمتد لأربع سنوات دراسية، وبإجمالي (240)وحدة دراسية أوروبية(ECTS) ، مع تحليل توصيف (18)مقررًا تخصصيًا ذات صلة مباشرة بالتربية الفنية، والتصميم، والتعلم القائم على المشاريع. واعتمد البحث على الوثائق الرسمية المنشورة في الموقع الإلكتروني للجامعة، بما في ذلك توصيف المقررات، ومخرجات التعلم، وأطر التقويم، بوصفها مصادر رسمية موثوقة للتحليل المقارن.

مبررات اختيار العينة

اختيرت هذه العينة استنادًا إلى المعايير الآتية:

١. تمثيلها الرسمي للمنهج الجامعي المعتمد في إعداد معلم التربية الفنية في كل من العراق وفنلندا.

٢. وضوح الفلسفة التربوية التي يقوم عليها البرنامج الفنلندي، ولاسيما اعتماده التعلم القائم على المشاريع والتفكير التصميمي.

٣. توافر الوثائق الرسمية الكاملة والقابلة للتحليل المنهجي وفق مراحل التفكير التصميمي.

رابعًا: أدوات البحث

استخدمت الباحثة/الباحث أداة رئيسية واحدة وهي: استخدم الباحث أداة رئيسية واحدة هي بطاقة تحليل المحتوى(Content Analysis Sheet) ، والتي صُممت خصيصًا لغرض التحليل المقارن للمنهجين العراقي والفنلندي في ضوء مهارات التفكير التصميمي.

محاور البطاقة ومؤشرات القياس الكمي

تم تصميم البطاقة لتتضمن المحاور التالية:

المحور	المؤشر الكمي	طريقة القياس
الأهداف التربوية والفنية	عدد الأهداف المتوافقة مع التفكير التصميمي	إحصاء الأهداف المدرجة ضمن كل مقرر
محتوى المقررات النظرية والعملية	نسبة الوحدات التعليمية المرتبطة بمراحل التفكير التصميمي	حساب النسبة المئوية لكل مرحلة (تعاطف، تعريف المشكلة، توليد الأفكار، النمذجة، الاختبار) لكل مقرر
طرائق التدريس	عدد طرائق التدريس التي تدعم التفكير التصميمي	تصنيف كل طريقة تدريس (مشروع، تجربة، ورشة عمل، عرض نقدي)
أساليب التقويم	عدد أساليب التقييم المرتبطة بمراحل التفكير التصميمي	احتساب كل أسلوب تقويم يدعم مرحلة محددة من التفكير التصميمي
الأنشطة والمشاريع العملية	عدد المشاريع أو الأنشطة العملية لكل مرحلة	تعداد المشاريع الميدانية أو التطبيقية لكل مقرر
حضور مراحل التفكير التصميمي	مستوى الحضور لكل مرحلة	مقياس رقمي: ٠ = غير موجود، ١ = منخفض، ٢ = متوسط، ٣ = مرتفع
مخرجات التعلم المرتبطة بالابتكار وحل المشكلات	عدد المخرجات القابلة للقياس لكل مقرر	تحديد مخرجات التعلم المرتبطة بالحل الإبداعي للمشكلة

خامسًا: إجراءات بناء البطاقة

١. مراجعة الأدبيات النظرية المتعلقة بالتفكير التصميمي في تعليم الفنون وتحديد عناصره الأساسية (تعاطف – تعريف المشكلة – توليد الأفكار – النمذجة – الاختبار).

٢. تحديد العناصر الرئيسة للمقارنة بين المنهجين وتحويلها إلى مؤشرات قابلة للقياس الكمي ضمن كل محور.

٣. صياغة بطاقة تحليل المحتوى بما يسمح بتسجيل عدد المقررات، الأنشطة، طرائق التدريس، أساليب التقويم، ونسبة حضور كل مرحلة.

٤. عرض البطاقة على (7)خبراء في التربية الفنية ومناهج وطرائق التدريس للتحقق من شموليتها ووضوحها وصلاحيتها للتحليل الكمي.

٥. إجراء التعديلات بناءً على ملاحظات الخبراء واعتماد النسخة النهائية للاستخدام في التحليل المقارن بين المنهجين العراقي والفنلندي.

سادسًا: صدق الأداة

لتحقيق صدق أداة البحث، اعتمد الباحث الصدق الظاهري وصدق المحتوى، وذلك من خلال عرض أداة تحليل المحتوى، التي أُعدّت في ضوء مهارات التفكير التصميمي، على لجنة تحكيم متخصصة تألفت من (7)محكمين من ذوي الخبرة في مجالات المناهج وطرائق التدريس، والتربية الفنية، والتقويم التربوي.

طُلب من المحكمين إبداء آرائهم العلمية بشأن مدى ملاءمة فقرات الأداة لأهداف البحث، ووضوح صياغتها، وشمولها لمراحل التفكير التصميمي، وإمكانية تطبيقها على المنهجين العراقي والفنلندي. وقد أُجريت التعديلات اللازمة في ضوء ملاحظات المحكمين، حيث تم حذف بعض الفقرات، وإعادة صياغة أخرى، وإضافة فقرات جديدة بما يحقق شمولية الأداة ودقتها، وبذلك تحقّق صدق المحتوى للأداة بصورة علمية منظمة.

سابعًا: ثبات الأداة

للتحقق من ثبات أداة تحليل المحتوى، استخدم الباحث معادلة هولستي (Holsti) لقياس نسبة الاتفاق بين محللين اثنين، نظرًا لملاءمتها لطبيعة تحليل المحتوى في الدراسات التربوية المقارنة.وقد تم اختيار عينة تحليل عشوائية من وحدات المحتوى تمثل نحو (20%)من إجمالي المقررات محل الدراسة، وقام الباحث ومحلل آخر مستقل بتحليلها بصورة منفصلة وفق فقرات الأداة نفسها.واحتُسب معامل الثبات باستخدام معادلة هولستي الآتية:

$$= \frac{2M}{{}_2N_1 + N}$$

حيث يشير:

- Mإلى عدد وحدات الاتفاق بين المحللين،
- N^1إلى عدد الوحدات التي حددها المحلل الأول،
- N^2إلى عدد الوحدات التي حددها المحلل الثاني.

وقد بلغت نسبة الاتفاق بين المحللين (٠.٨٧) وهي نسبة مرتفعة وتشير إلى درجة عالية من الثبات، إذ تُعد النسبة التي تزيد عن (٠.٨٠) مقبولة إحصائيًا في بحوث تحليل المحتوى والدراسات التربوية، مما يؤكد صلاحية الأداة للاستخدام في تحقيق أهداف البحث.

ثامنًا: إجراءات جمع البيانات

١. الحصول على الخطة الدراسية الرسمية لقسم التربية الفنية في العراق من الجامعات المعنية.

٢. الحصول على الوثائق الرسمية للمنهج الفنلندي من مواقع الجامعات الفنلندية أو من خلال النسخ الأكاديمية المتاحة.

٣. تنظيم الوثائق وتصنيفها وفق عناصر التحليل.

٤. تطبيق بطاقة تحليل المحتوى على كل من المنهجين بصورة مستقلة.

٥. تدوين البيانات في جداول مقارنة تم إعدادها لغرض الدراسة.

تاسعًا: إجراءات تحليل البيانات

اتبعت الدراسة الخطوات الآتية في تحليل البيانات:

١. استخراج مؤشرات كل عنصر من عناصر المنهج.

٢. مقارنة نتائج تحليل المنهج العراقي مع نتائج تحليل المنهج الفنلندي.

٣. تفسير النتائج وفق إطار التفكير التصميمي ومراحله الخمس.

٤. استخراج نقاط القوة والضعف لكل منهج.

٥. صياغة الاستنتاجات المبنية على الأدلة لتوجيه تطوير منهج التربية الفنية في العراق.

الفصل الرابع : عرض النتائج وتفسيرها ومناقشتها

يهدف هذا الفصل إلى عرض نتائج تحليل المنهجين العراقي والفنلندي في ضوء مهارات التفكير التصميمي، والإجابة عن أسئلة البحث من خلال جملة من الجداول والتحليلات الكيفية التي تم الوصول إليها اعتمادًا على منهج تحليل المحتوى.

أولًا: عرض النتائج

أولًا: نتائج تحليل مستوى تضمين مهارات التفكير التصميمي في المنهج العراقي

المراحل الأساسية للتفكير التصميمي	عدد المقررات التي تتضمن المرحلة	نسبة التضمين (%)	الملاحظات
التعاطف(Empathize)	2	11%	تركز على فهم الموضوع الفني فقط، دون ربط بالسياق الواقعي للمتلقي
تحديد المشكلة(Define)	3	17%	محدودة ضمن مقررات نظرية، لا توجد أنشطة عملية منظمة
توليد الأفكار(Ideate)	7	39%	متوسطة الحضور، غالبًا في ورش العمل الفنية
النمذجة(Prototype)	4	22%	بعض المشاريع العملية، دون تقييم مرحلي واضح
الاختبار(Test)	2	11%	ضعيف، يعتمد على التقييم النهائي فقط

أظهرت نتائج تحليل محتوى المنهج الجامعي لقسم التربية الفنية في الجامعات العراقية أن تضمين مهارات التفكير التصميمي جاء بصورة جزئية وغير متوازنة، إذ تركز الحضور الأكبر في مرحلتي توليد الأفكار والتنفيذ الفني، في حين سجلت مراحل التعاطف وتحديد المشكلة والاختبار نسبًا منخفضة. ويشير ذلك إلى أن المنهج العراقي يعالج العملية الفنية بوصفها نشاطًا إنتاجيًا أكثر من كونها عملية تصميمية متكاملة، وهو ما يتعارض مع التصور النظري للتفكير التصميمي الذي يؤكد الترابط بين المراحل الخمس بوصفها دورة تعلم واحدة وتكشف هذه النتيجة عن فجوة بين الأهداف المعلنة للمنهج، التي تؤكد تنمية الإبداع، وبين الممارسات المنهجية الفعلية، إذ لم تُدرج أنشطة منظمة تمكّن الطلبة من تحليل المشكلات الفنية في سياقاتها الواقعية، أو اختبار الحلول المقترحة وتقويمها بصورة منهجية.

ثانيًا: نتائج تحليل مستوى تضمين مهارات التفكير التصميمي في المنهج الفنلندي

المراحل الأساسية للتفكير التصميمي	عدد المقررات التي تتضمن المرحلة	نسبة التضمين (%)	الملاحظات
التعاطف(Empathize)	6	33%	مشاريع ميدانية وتحليل سياق المستخدم ضمن كل مقرر
تحديد المشكلة(Define)	5	28%	مرتبطة بتحليل القضايا الفنية والثقافية في المجتمع
توليد الأفكار(Ideate)	7	39%	جميع المقررات تحتوي على أنشطة ابتكارية ومنهجية
النمذجة(Prototype)	6	33%	نماذج أولية متعددة مع تقييم مرحلي
الاختبار(Test)	5	28%	اختبارات نقدية وعرض مشاريع تفاعلية

بينت نتائج تحليل المنهج الفنلندي لإعداد معلم الفنون البصرية في جامعة لابلاند أن مهارات التفكير التصميمي مدمجة بصورة بنيوية ضمن الخطة الدراسية، حيث توزعت مراحل التفكير التصميمي على المقررات المختلفة بشكل متسلسل ومتكامل. وقد سجلت مراحل التعاطف وتحديد المشكلة حضورًا واضحًا من خلال اعتماد مشروعات فنية مرتبطة بقضايا اجتماعية وثقافية، وهو ما ينسجم مع الأساس الفلسفي للتفكير التصميمي القائم على فهم المستخدم والسياق قبل الشروع في الحلول كما أظهرت النتائج أن مرحلتي النمذجة والاختبار تحظيان باهتمام كبير في المنهج الفنلندي، من خلال اعتماد التقييم المرحلي، والعرض النقدي للأعمال، وإعادة تطوير النماذج الفنية، الأمر الذي يعكس تصورًا تعليميًا ينظر إلى الخطأ بوصفه جزءًا من عملية التعلم، وليس نتيجة فشل.**ثالثًا: جدول المقارنة بين المنهجين العراقي والفنلندي**

المرحلة الأساسية	نسبة التضمين في العراق(%)	نسبة التضمين في فنلندا(%)	مستوى التكامل	الملاحظات التحليلية
التعاطف	11%	33%	منخفض – مرتفع	المنهج الفنلندي يشجع فهم المستخدم والسياق، بينما العراقي يركز على المعرفة الفنية فقط
تحديد المشكلة	17%	28%	متوسط – مرتفع	العراق محدود على مقررات نظرية، فنلندا مشاريع ميدانية
توليد الأفكار	39%	39%	متوسط – متوسط	الحضور متوازن، لكن المنهج الفنلندي أكثر تنظيمًا ومنهجية
النمذجة	22%	33%	منخفض – مرتفع	العراق يقدم مشاريع غير منظمة، فنلندا تقييم مرحلي
الاختبار	11%	28%	منخفض – مرتفع	العراق تقييم نهائي فقط، فنلندا اختبارات نقدية مستمرة

عند إجراء المقارنة المنهجية بين المنهجين العراقي والفنلندي في ضوء مراحل التفكير التصميمي، يتضح أن الاختلاف لا يقتصر على درجة الحداثة، بل يمتد إلى الفلسفة التعليمية الحاكمة لبناء المنهج .فالمنهج العراقي يميل إلى التنظيم الخطي القائم على المقرر، في حين يعتمد المنهج الفنلندي تنظيمًا حلزونيًا قائمًا على المشروع، وهو ما يفسّر التفاوت في مستوى تكامل مراحل التفكير التصميمي بين المنهجين.وتشير هذه النتيجة إلى أن ضعف تضمين التفكير التصميمي في المنهج العراقي لا يعود إلى غياب المحتوى الفني، بل إلى غياب الإطار المفاهيمي الذي يربط المعرفة الفنية بعمليات التفكير وحل المشكلات، وهو ما أكدت عليه الأدبيات التربوية المعاصرة التي ترى أن تطوير المناهج لا يتحقق بإضافة مفردات جديدة، بل بإعادة تنظيم المعرفة وفق نماذج تفكير حديثة

دلالة النتائج في ضوء الإطار النظري

تكشف النتائج في ضوء الإطار النظري للتفكير التصميمي، أن المنهج الفنلندي يحقق انسجامًا أعلى مع متطلبات التعليم الفني المعاصر، لكونه يوظف التفكير التصميمي بوصفه إطارًا بنائيًا لإنتاج المعرفة الفنية، في حين ما يزال المنهج العراقي يوظف بعض مهارات التفكير التصميمي بصورة ضمنية وغير مقصودة. وتُعد هذه النتيجة مؤشرًا تحليليًا على الحاجة إلى إعادة بناء المنهج العراقي، لا على مستوى المحتوى فقط، بل على مستوى فلسفة التصميم المنهجي.

رابعا : نتائج تحليل الأنشطة والمشاريع الفنية

الجدول (٥): تحليل الأنشطة الفنية

نوع النشاط	العراق	فنلندا	ملاحظات
مشاريع التصميم	قليلة	كثيرة	مشاريع فنلندا تعتمد على مشكلات واقعية
العمل التعاوني	ضعيف	عالٍ	جزء أساسي من التفكير التصميمي
توظيف التكنولوجيا	محدود	واسع	استخدام Labs رقمية
ارتباط النشاط بالمجتمع	ضعيف	عالٍ	فنلندا تربط المشاريع بحاجات المجتمع

خامسا : مستوى مواءمة المنهجين لمهارات القرن ٢١

الجدول (٦): مواءمة المنهج لمهارات القرن الحادي والعشرين

المهارة	العراق	فنلندا
الإبداع	متوسط	مرتفع
حل المشكلات	منخفض	مرتفع
العمل التعاوني	منخفض	مرتفع
التفكير الناقد	متوسط	مرتفع
توظيف التكنولوجيا	منخفض	مرتفع

ثانيًا: مناقشة النتائج

تؤكد النتائج أن المنهج الفنلندي ينسجم بوضوح مع التوجهات العالمية في التعليم الفني، إذ يجعل التفكير التصميمي محورًا لبناء المهارات الإبداعية. أما المنهج العراقي، رغم احتوائه على دروس فنية مهمة، إلا أنه لا يزال بعيدًا عن تبني منهجية واضحة للتفكير التصميمي.

تظهر الفجوة بين المنهجين في:

١. غياب مشروع فني بنيوي في المنهج العراقي مقابل وجوده كركيزة أساسية في فنلندا.

٢. ضعف التعلم التعاوني في العراق مقارنة بالعمل الجماعي المؤسسي في فنلندا.

٣. محدودية استخدام التكنولوجيا في العراق مقابل الاستخدام المتقدم في فنلندا.

٤. غياب مراحل التفكير التصميمي بشكل متكامل في العراق.

ثالثًا: النتائج

يمكن تلخيص النتائج النهائية بما يأتي:

١. المنهج الفنلندي يدمج التفكير التصميمي بشكل صريح، بينما يظهر بشكل محدود وغير منهجي في العراق.

٢. توجد فجوة واضحة في فلسفة التعليم وطرائق التدريس بين البلدين.

٣. يعتمد المنهج الفنلندي على مشاريع واقعية تعزز مهارات القرن ٢١، في حين يركز المنهج العراقي على المهارات الفنية التقليدية.

٤. يحتاج المنهج العراقي إلى إعادة صياغة شاملة تتضمن دمج التفكير التصميمي في جميع المقررات.

الفصل الخامس : الاستنتاجات والتوصيات والمقترحات

يعد هذا الفصل خلاصة العمل البحثي، إذ يقدّم الاستنتاجات التي توصل إليها الباحث من خلال تحليل المنهجين العراقي والفنلندي في ضوء مهارات التفكير التصميمي، إضافة إلى تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تسهم في تطوير التعليم الفني في العراق.

أولًا: الاستنتاجات

استنادًا إلى نتائج التحليل والمقارنة، يمكن تلخيص أهم الاستنتاجات فيما يأتي:

١. وجود فجوة واضحة بين المنهج العراقي والفنلندي في مستوى تبنّي مهارات التفكير التصميمي، إذ يدمج المنهج الفنلندي هذه المهارات بطريقة منهجية شاملة، بينما يظهر تضمينها في المنهج العراقي بصورة محدودة وغير واضحة.

٢. تعتمد فنلندا على التعلم القائم على المشاريع Problem/Project-Based Learning بوصفه أحد الأساليب الرئيسة في تدريس التربية الفنية، مما يسهم في تعزيز مهارات الابتكار وحل المشكلات لدى الطلبة. في المقابل، يعتمد المنهج العراقي على الأساليب التقليدية التي تركز على الجانب المهاري دون ربطه بسياق واقعي.

٣. غياب مرحلة التعاطف وتحديد المشكلة في المنهج العراقي، وهو ما يؤدي إلى ضعف قدرة الطلبة على تحليل الحاجات وتصميم حلول فنية تلائم مستخدمين أو مشكلات واقعية.

٤. تُعد بيئة التعلم في فنلندا بيئة محفزة للإبداع من خلال توفير الاستوديوهات الفنية، والمختبرات الرقمية، وأدوات النمذجة، بينما ما تزال البيئة في العراق تعتمد على قاعات تقليدية ووسائل محدودة.

٥. توظيف التكنولوجيا في التعليم الفني يكاد يكون غائبًا في العراق مقارنة باستخدام واسع في فنلندا يشمل: الطباعة ثلاثية الأبعاد، التصميم الرقمي، البرمجيات التخصصية، مختبرات التصنيع.Fabrication Labs

٦. وجود ضعف واضح في الأنشطة التعاونية داخل المنهج العراقي مقابل اعتماد المنهج الفنلندي على العمل الجماعي بوصفه جزءًا أساسيًا من التفكير التصميمي.

٧. مخرجات التعليم الفنلندية تتميز بمستوى أعلى من مهارات القرن ٢١ مثل: الإبداع، حل المشكلات، التفكير النقدي، العمل التعاوني، وإدارة المشاريع، بينما لا تظهر هذه المهارات بالشكل المطلوب لدى الطلبة العراقيين.

٨. المنهج الفنلندي أكثر مرونة من خلال السماح للطلبة باختيار مشاريعهم الخاصة وفق اهتماماتهم، في حين يعاني المنهج العراقي من صرامة كبيرة في تطبيق الخطة الدراسية دون مساحة للإبداع الفردي.

٩. لا توجد آليات اختبار للمشاريع الفنية في العراق ضمن إطار التفكير التصميمي، بينما يعتمد المنهج الفنلندي على دورات متكررة من تصميم–اختبار–تعديل.(Iteration Cycle)

١٠. أظهرت الدراسة حاجة ملحّة لتطوير المنهج العراقي ليواكب التطورات العالمية ويستجيب لمتطلبات التعليم الفني الحديث القائم على التصميم والإبداع.

ثانيًا: التوصيات

في ضوء الاستنتاجات السابقة، يوصي الباحث بما يأتي:

١. تضمين مهارات التفكير التصميمي بشكل صريح في مفردات المنهج العراقي لمادة التربية الفنية في جميع المراحل الجامعية.

٢. اعتماد التعلم القائم على المشاريع بديلًا عن الأساليب التقليدية، وربط كل فصل دراسي بمشروع فني متعدد المراحل.

٣. تحديث البيئة التعليمية من خلال توفير استوديوهات ومختبرات فنية حديثة تدعم النمذجة والابتكار.

٤. إدخال التكنولوجيا الرقمية في التعليم الفني مثل النمذجة ثلاثية الأبعاد، تصميم المنتجات، والإنتاج الفني الرقمي.

٥. تصميم حقيبة تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول تطبيق التفكير التصميمي داخل المقرر الدراسي.

٦. تعزيز الجانب التطبيقي في المنهج العراقي من خلال مشاريع واقعية مرتبطة بالمجتمع المحلي.

ثالثًا: المقترحات

١. دراسة تجريبية لقياس أثر دمج التفكير التصميمي في تطوير الإبداع الفني لدى طلبة التربية الفنية في العراق.

٢. تحليل مقارن موسّع يشمل مناهج دول أخرى (مثل سنغافورة – كوريا – كندا) في ضوء التفكير التصميمي.

٣. بناء نموذج مقترح لمقرر جامعي قائم على التفكير التصميمي ومقارنته بالمقررات الحالية في العراق.

٤. دراسة تحليلية للبيئة التعليمية في أقسام التربية الفنية العراقية وأثرها على تنمية مهارات القرن ٢١.

٥. بحث حول تطوير كفايات مدرسي التربية الفنية في ضوء مهارات التفكير التصميمي.

المصادر والمراجع

١. برزنجي، وليد بن سامي (٢٠١٣م). تقويم برنامج إعداد الطالب/ المعلم بقسم التربية الفنية بجامعة طيبة في ضوء بعض معايير الاعتماد الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربية الفنية، كلية التربيَّة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعودية.

٢. البوصافي، ماجد (٢٠١٥م). إعداد المعلم وتطوير التعليم التعليم في سلطنة عمان .مجلة شرق غرب، مسقط، سلطنة عمان، ع٧، ش سبتمبر

٣. التميمي ، عواد جاسم محمد ، المناهج الدراسية ، مكتب الفنون للتخطيط الطباعي ، ٢٠٠٦

٤. الحربي، سهيل بن سالم الصبحي؛ وآل قماش قماش بن علي حسين؛ (٢٠١٨م)تقويم مقررات إعداد معلم التربية الفنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٤، ص ٢٠٩–٢٢٨.

٥. الحسناوي ، أ. د . موفق ، دور الجامعة في بناء شخصية الطالب ، ٢٠١٠

٦. راشد ، وهيبة : ٢٠٠٤ ، دراسة مقارنة بين مناهج التربية الفنية بالأعدادية في الأمارات والسعودية.

٧. سليمان،احمد جلال : ١٩٩٣ المناهج الحديثة في التربية ، دار سعاد الصباح، الكويت.

٨. الشبلي ، نسرين محمود ، مناهج التربية الفنية في مصر والعراق دراسة مقارنة ، مجلة كلية التربية ، العدد الثاني ، ٢٠٠٥

٩. شرف، نوال سمير أحمد. (٢٠١٧م). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. المؤتمر الدولي الثالث : مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي: كلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب والأكاديمية المهنية للمعلمين. كلية التربية. جامعة٦ أكتوبر الجيزة مصر. مج٦، ص. ١٤٣٥-١٤٥٧ .

١٠.الشهري ، طالب ، عبدالله بن ظافر عادل بن محمد ، بحوث تربوية ، دراسات ٢٠١٢

١١.صدقي، سرية و آخرون : ٢٠٠٢ دليل المعلم في التربية الفنية للصف الثالث متوسط. (الفن والبيئة)، وزارة التربية والتعليم ، جمهورية مصر العربية.

١٢.كراس ، مناهج ومفردات قسم التربية الفنية للدراسة الأولية ، جامعة بغداد ، كلية الفنون الجميلة ، قسم التربية الفنية ، لجنة عمداء ،٢٠١٢

١٣.المالكي، آمنة خميس: ٢٠٠٠ ، دراسة مقارنة لمناهج العلوم بين دولة قطر وبعض الدول الخليجية في التعليم العام، وزارة التربية والتعليم العالي، ادارة المناهج والكتب المدرسية قطر.

١٤.المشهداني ، مدين محمد ، تقويم منهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المدرسين والمدرسات ، رسالة مقدمة الى مجلس كلية التربية أبن الهيثم – جامعة بغداد ٢٠٠١

15.Rashid, Waheiba, 2004, A Comparative Study between the Curricula of Technical Education in the UAE and Saudi Arabia.

16.Sidqi, Serriya et.al 2002 Teacher's Guide in Art Education for the Third Intermediate Study (Art & Environment) Ministry of Education and Higher Education, Egypt

17.Saleh, Samia Youssef 2000 Achievements of Saudi Arabia in the field of adult education under the reign of King Fahd Bin Abdul Aziz, College of Education and the preparation of teachers in Khamis Mushait

18.**Alvarado, L. F. (2025).** *Design thinking as an active teaching methodology in higher education: a systematic review***. Frontiers in Education, 10.** https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1462938

19.Samaniego, M., Usca, N., Salguero, J., & Quevedo, W. (2024). Creative Thinking in Art and Design Education: A Systematic Review. Education Sciences, 14(2), 192. https://doi.org/10.3390/educsci14020192

20.Zaky, Y. A. M., & Al Mulhim, E. N. (2024). Design Thinking Approach in Makerspaces to Produce Quality Educational Video Games and Improve Design Thinking Skills. Education Sciences, 14(7), 718. https://doi.org/10.3390/educsci14070718

21.Yang, F., Chano, J., & Phusee-orn, S. (2025). Developing Curriculum for Promoting Design Thinking of Art and Design Students in a Higher Vocational College. Higher Education Studies, 15(1), 344. https://doi.org/10.5539/hes.v15n1p344