

بناء برنامج تعليمي لتنمية التفكير الناقد في مادة تاريخ المسرح

اطروحة دكتوراه فلسفة

مقدمة الى

مجلس كلية الفنون الجميلة – جامعة بابل

وهي جزء من متطلبات نيل درجة الدكتوراه فلسفة

في التربية المسرحية

تقدمت بها

رند علي حسين السبتي

بإشراف

الاستاذ الدكتور

الأستاذ الدكتور

علي شناوة وادي

سمير شاكر اللبان

٢٠٠٦ م

١٤٢٧ هـ

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

﴿يُؤْتِي الْحِكْمَةَ مَنْ يَشَاءُ وَمَنْ يُؤْتَ الْحِكْمَةَ

فَقَدْ أُوتِيَ خَيْرًا كَثِيرًا وَمَا يَذَّكَّرُ إِلَّا أُولُوا

الْأَلْبَابِ﴾

صدق الله العلي العظيم

(سورة البقرة : الآية ٢٦٩)

ملخص البحث

يعد التفكير الناقد من الفعاليات المفاهيمية المهمة التي اكد عليها المختصون في العلوم التربوية والنفسية، لان الثورة العلمية والتقدم التقني يرجع الى الطريقة العلمية في تفكير الانسان المعاصر فاصبح لزاما على التربية ان تنمي اساليب سليمة وحديثة في التفكير اذ تتنامى الحاجة الى تطوير قدراتنا العقلية في ضوء معطيات هذا التطور مما يولي على التربية مسؤوليات كبيرة لاعداد الطلبة وتمكينهم من التوصل الى حل المشكلات التي تواجههم باسلوب منطقي سليم وفي اكسابهم القدرة على التفكير في قضايا مجتمعهم وبالتالي كان من الضروري ان يكون هناك امتزاج بين حاجات الطلبة وطريقة تفكيرهم بالمادة الدراسية ومن ثم مناقشة ذلك مع الطلبة انفسهم ، بغية الكشف عن اهتماماتهم بما تم دراسته من خلال اعتماد المناهج والاساليب التدريسية الحديثة وهذا لا يتم الا عن طريق برامج تعليمية حديثة ليكون التفكير الناقد طريقا لحل المشكلات التي تواجه الطلبة، فالطرائق التقليدية المتبعة في المؤسسات التعليمية لا تعنى بتنمية هذا النمط من التفكير بل تركزت على ايصال المعرفة بوساطة (المناهج الدراسي) بالشكل المباشر عن طريق المدرس بما يسمى بـ(التلقين) ومن ثم اجراء التقويم للوقوف على قدرة الطلبة في حفظ المعلومة لذا كان من الواجب تنوير الطلبة بالطرائق والاساليب التدريسية الحديثة والبرامج عن طريق الاستخدام الامثل للقدرات... العقلية النقدية في البحث والتقصي والنقد والتحليل مقدمة بذلك بعض الافكار الجديدة ذات المضامين والمفاهيم النقدية التحليلية ، من هنا ونظرا لما يشهده الطلبة من ضعف تلك القدرات في مادة تاريخ المسرح لدى طلبة السنة الاولى في كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل تبلورت مشكلة البحث الحالي مما اتاح للباحثة دراسة ذلك من خلال تتبع اهداف البحث الحالي:-

١. بناء برنامج تعليمي في مادة تاريخ المسرح لدى طلبة السنة الاولى كلية الفنون الجميلة /جامعة بابل.

٢. تعرف اثر البرنامج التعليمي على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة افراد المجموعة التجريبية التي تدرس مادة تاريخ المسرح عن طريق البرنامج والمجموعة الضابطة التي تدرس مادة تاريخ المسرح بالطريقة التقليدية (الاعتيادية).

لذا فقد وضعت الباحثة الفرضية الصفرية لتحقيق الهدف الثاني من اهداف البحث الحالي :-

■ توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في محور تنمية التفكير الناقد في مادة تاريخ المسرح بين افراد المجموعة التجريبية والتي تدرس المادة عن طريق البرنامج التعليمي والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة بالطريقة الاعتيادية.

اما حدود البحث الحالي:-

فيحدد بطلبة السنة الاولى / قسم الفنون المسرحية / الدراسة المسائية / كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦).

فضلا عن تحديد المصطلحات التي تعرض لها البحث وتعريفها وهذا ما اشتمل عليه الفصل الاول.

اما الفصل الثاني فقد اشتمل على مبحثين تضمننا الاطار النظري للدراسة الحالية بالاضافة الى الدراسات السابقة ومناقشتها وكما ياتي:-

■ **المبحث الاول:** تناول مفهوم البرامج التعليمية وتصميمها ، من خلال فلسفة التربية الحديثة ونظريات التعليم والتعلم .

■ **المبحث الثاني:** اختص بدراسة مفهوم التفكير الناقد ، عن طريق عرض عدد من الاراء لبعض الفلاسفة وعلماء النفس ساهمت في تطوير ذلك المفهوم ومدى اهمية هذا النمط من التفكير .

اما بالنسبة الى الفصل الثالث فقد اختص باجراءات البحث اذ استعرضت الباحثة بذلك مجتمع البحث وعيناته وكيفية بناء البرنامج التعليمي وفق ما جاءت به النظرية العملية لـ(ج Guilford) وكذلك وفقا لنظريات التعليم والتعلم وبمفهومها الواسع والحديث وبخاصة في عملية الربط بين التفكير الناقد ومادة تاريخ المسرح اذ بلغ عدد دروس البرنامج (٢٠) درساً واستمرت لمدة ستة اشهر دراسية.

حيث بلغ عدد افراد المجموعة التجريبية (٤٢) طالباً وطالبة، في حين بلغ عدد افراد المجموعة الضابطة (٤٩) طالب وطالبة وقامت الباحثة بتكافؤ العينيتين من خلال متغيرات البحث المتمثلة بـ (العمر ، الذكاء، طبيعة المعلومات الواردة في مادة تاريخ المسرح ، التفكير الناقد).

وقد قامت الباحثة باعداد اختبار للتفكير الناقد في ضوء ما جاء في اختبار (w-g) ، مع الاخذ بنظر الاعتبار المواصفات الواجب توافرها في هذا الاختبار علماً بان الباحثة استخدمت عدد من الوسائل الاحصائية والمتمحورة بالاتي:

- مربع (كاي) (k^2) لقياس الفروق عند الصدق الظاهري ومعرفة مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار.
- معامل صعوبة الفقرة (Item Difficulty) ، لغرض تحقيق مدى صعوبة فقرات الاختبار.
- معادلة تمييز الفقرة (Item Discrimination) لايجاد معامل التمييز بين فقرات الاختبار.
- معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson) لحساب معامل الثبات بطريقة (Test Retest) اعادة الاختبار.
- تحليل التباين الاحادي (Anova) لقياس دلالة الفرق بين المجموعات لمعرفة مدى التكافؤ فيما بينها في متغيرات البحث الحالي.
- الاختبار التائي (t-test) لحساب الفرضية الصفرية للبحث الحالي، بغية تحقيق اهداف البحث.

وتضمن الفصل الرابع بعدد من الاستنتاجات ذات العلاقة بموضوع البحث الحالي ومفادها:-

- تفوق افراد المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة تاريخ المسرح من خلال البرنامج التعليمي على افراد المجموعة الضابطة الذين درسوا المادة بالطريقة الاعتيادية.

كما تضمن الفصل الرابع عددا من التوصيات والمقترحات ومنها:-

- ضرورة اعتماد البرنامج التعليمي الحالي في تدريس مادة تاريخ المسرح لدى طلبة السنة الاولى في كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل وذلك لفاعلية البرنامج في تنمية القدرة على التفكير الناقد واثار ذلك على قدرات الطلبة العقلية والنقدية في تلك المادة.
- اقتراح الباحثة باجراء دراسة تسهم في الكشف عن العوامل المساعدة على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كلية الفنون الجميلة في مواد دراسية اخرى.

الاهداء

الى الذي غرس في نفسي حب العلم واطماء طريقي بسنوات

عمره المتوهجة حبا وامتنانا والذي

الى التي خففت عني عناء المشوار

نبتع الحنان امي ... اكراما وعرفانا.

الذين رحلا وهما حاضران في نفسي طالما حييت اعمامي

الاستاذ صلاح حسين السبتي والدكتور محمد حسين

السبتي (رحمهما الله) اعتزازا واجلالا.

الى اخوتي المهندس ليث وسامر اخلاصا ووفاء.

اليهم جميعا اهدي هذا الجهد المتواضع

والله الموفق.

رند

شكر وتقدير

الحمد لله والصلاة والسلام على رسول الله وعلى آل رسول الله.

لا يسعني الا ان اتقدم بجزيل شكري وامتناني الى الاستاذين الفاضلين ، الاستاذ الدكتور علي شناوة وادي والاستاذ الدكتور سمير شاكر اللبان المشرفين على انجاز هذه الدراسة ، لما بذلاه من جهد وما صرفاه من وقت في تفحص الحقائق والمعلومات وما قدماه مشكورين من توجيهات سديدة قوّمت البحث علميا طيلة مدة البحث فضلا عن رعايتهما الابوية التي تلقتها الباحثة منهما على الرغم من الصعوبات الجمة التي واجهت البحث ، لذا تلتمس العذر منهما وتلتجىء الى الله السميع العليم ان يوفقهما في مسيرتهما العلمية فالله خير موفق وخير معين.

كما تتقدم الباحثة بالشكر والتقدير الى الاستاذ الدكتور عباس جاسم الربيعي عميد كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل والاستاذ المساعد الدكتورة هدى هاشم الربيعي لما قدماه من عون ومساعدة وتذليل الصعوبات في اثناء مرحلة الدراسة.

كما تسجل امتنانها الى مكتبة كلية التربية قسم التاريخ في جامعة بابل والى الزملاء طلبة الدكتوراه الاستاذ اياد طه كاظم السلامي والاستاذ محمد فضيل ، بامداد الباحثة بعدد من مصادر البحث.

ولا يسعني الا ان اقدم شكري وعرفاني الى عمي الاستاذ المهندس ضياء حسين السبتي الذي بذل اقصى جهده وجل وقته لمساعدتي وايضا عمي الاستاذ ناصر حسين السبتي.

كما لا يفوت على الباحثة ان تقدم امتنانها الى مكتب المدى وتخص بالذكر الاستاذ علي كامل والسيد احمد الموسوي في طباعة الاطروحة والى كل من مد لي يد العون .

والله ولي التوفيق

الباحثة

المحتويات

الصفحة	الموضوع
أ	الشكر والتقدير
ب	ملخص الاطروحة باللغة العربية
ج	فهرست المحتويات
د	فهرست الاشكال
ر	فهرست الجداول
ز	فهرست الملاحق
	الفصل الاول:
٣ - ١	اولا: مشكلة البحث واهميته والحاجة اليه
٣	ثانيا: هدف البحث

٤	ثالثاً: حدود البحث	
٧-٤	رابعاً: تحديد المصطلحات	
	الفصل الثاني:	
١٠١ - ٨	الاطار النظري	
٦٢-٨	١- حول مفهوم البرامج التعليمية	
٩٨-٦٣	٢- حول مفهوم التفكير الناقد	
١٠١-٩٩	٣- مؤشرات عامة حول الاطار النظري	
١٠٨-١٠٢	الدراسات السابقة	
١٠٢	المجال الاول - دراسات في بناء وتصميم البرامج التعليمية	
١٠٢	١- دراسة البياتي، ١٩٩٦	
١٠٣	٢- دراسة ذرب، ١٩٩٨	
١٠٤	٣- دراسة الربيعي، ٢٠٠٠	
١٠٥	المجال الثاني - دراسات في التفكير الناقد	
١٠٥	١- دراسة السامرائي، ١٩٩٤	
١٠٦	٢- دراسة وادي، ١٩٩٧	
١٠٧	٣- دراسة الكعبي، ٢٠٠٢	
١٠٨	الدراسات الاجنبية	
١٠٨	١- دراسة Glasser ، ١٩٤١	
١٠٨	٢- دراسة Armstrong ، ١٩٧٠	
١١٢-١٠٩	مناقشة الدراسات السابقة	
١٤٥ - ١١٣	الفصل الثالث: اجراءات البحث	
١٢٣	١- اهداف البرنامج التعليمي	
١٢٧	٢- محتوى البرنامج التعليمي	
١٣٠	٣- طرائق التدريس المعتمد في البرنامج	
١٣١	٤- تحديد الانشطة والتقنيات التربوية في البرنامج	
١٣٣	٥- الوسائل التقويمية	
١٣٤	٦- مدة البرنامج	
١٣٥	٧- مكان البرنامج	
١٣٥	٨- ضبط البرنامج	
١٣٥	٩- مؤشرات عامة ذات علاقة باهداف ومكونات البرنامج	
١٣٧	بناء اختبار لقياس التفكير الناقد	
١٣٩	١- تحديد قدرات الاختبار	
١٣٩	٢- اعداد الصيغة الاولى للاختبار	
١٣٩	٣- صدق الاختبار	
١٤٢	٤- اجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار	
١٤٢	٥- تميز الفقرات	
١٤٢	٦- صعوبة الفقرات	

١٤٤	٧- بناء الاختبار	
١٤٤	٨- اختبار التفكير الناقد بالصيغة النهائية	
١٤٥	٩- الوسائل الاحصائية	
١٥١-١٤٦	الفصل الرابع:	
١٤٨-١٤٦	١- عرض النتائج والمناقشات	
١٤٩	٢- الاستنتاجات	
١٥٠	٣- التوصيات	
١٥١	٤- المقترحات	
١٥٢	مصادر البحث	
١٥٢	المصادر العربية	
١٦٦	المصادر الاجنبية	
	ملاحق البحث	
	الملخص الانكليزي	

١١٣	جدول (١): اعداد افراد المجتمع الاصلي
١١٤	جدول (٢): اعداد عينة البحث موزعة حسب المجموعات
١١٤	جدول (٣): مجموعات البحث المتكافئة ذات الاختبار القبلي البعدي
١١٥	جدول (٤): نتائج تحليل التباين الاحادي لمتغير العمر
١١٦	جدول (٥): نتائج تحليل التباين الاحادي لمتغير المعلومات في مادة تاريخ المسرح
١١٧	جدول (٦): نتائج تحليل التباين الاحادي لمتغير الذكاء اختبار رافن
١١٨	جدول (٧): نتائج تحليل التباين الاحادي لمتغير التفكير الناقد القبلي
١٤١	جدول (٨): قيم مربع كاي المحسوبة لآراء الخبراء الموافقين حول مدى صلاحية فقرات الاختبار
١٤٣	جدول (٩): معامل التمييز ومعامل الصعوبة لفقرات اختبار التفكير الناقد بالصيغة النهائية
١٤٤	جدول (١٠): عدد المواقف والفقرات الموزعة حسب القدرات
١٤٧	جدول (١١): المتوسط الحسابي والتباين وقيمة (ت) المحسوبة لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد

فهرس الاشكال

الصفحة	الشكل
١٠	الشكل (١): علم التصميم التعليمي
١٢	الشكل (٢): إنموذج مخطط التصميم التعليمي
١٥	الشكل (٣): الخطة التعليمية كمخطط للبرنامج التعليمي
١٧	الشكل (٤): متطلبات مخطط اعداد البرنامج التعليمي
١٨	الشكل (٥): تفاصيل اختبار مخطط الاهداف في البرنامج التعليمي
١٩	الشكل (٦): عناصر مخطط البرنامج التعليمي
٢٠	الشكل (٧): نظام مخطط البرنامج التعليمي
٢٠	الشكل (٧): اليات البرنامج التعليمي
٢١	الشكل (٨): مخطط البرنامج التعليمي
٢٣	الشكل (٩): مخطط الاهداف التعليمي في البرنامج التعليمي
٢٥	الشكل (١٠): مخطط الاهداف وطرق التعليم والتعلم
٢٩	الشكل (١١): مخطط تحليل المحتوى التعليمي
٣٥	الشكل (١٢): مخطط التقويم في البرنامج التعليمي
٣٦	الشكل (١٣): مخطط التقويم كجزء من النظام التعليمي
٤٣	الشكل (١٤): مخطط جودة التعليم في البرنامج التعليمي
٤٥	الشكل (١٥): مخطط إنموذج Gagne لانواع التعلم
٤٦	الشكل (١٦): مخطط إنموذج التعلم المعرفي
٤٧	الشكل (١٧): مخطط احداث التعليم وعلاقتها بعملية التعلم
٤٩	الشكل (١٨): مخطط إنموذج استخدام المنحى النظام لعملية التعليم
٥١	الشكل (١٩): مخطط إنموذج (Nadler)
٥٢	الشكل (٢٠): مخطط إنموذج (Dick & Carrey) التصميم النظامي للتعليم
٥٤	الشكل (٢١): مخطط نظام الموقف التعليمي من وجهة نظر (Kemp)
٥٥	الشكل (٢٢): مخطط إنموذج (Kemp)
٥٦	الشكل (٢٣): مخطط نظام الموقف التعليمي من وجهة نظر (Gerlach & Ely)
٥٧	الشكل (٢٤): مخطط النظام التعليمي لـ (Davis)
٥٩	الشكل (٢٥): مخطط نظام الموقف التعليمي لـ (مرعي)

الصفحة	الشكل
٥٩	الشكل (٢٦): مخطط يبين تبسيط (Andrews & Vault) للنظام التعليمي
٥٩	الشكل (٢٧): مخطط يبين تعديل (Andrews & Vault) للنظام التعليمي

٦٧	الشكل (٢٨): مخطط مراحل تنفيذ الفكرة الجديدة
١٢٤	الشكل (٢٩): مخطط اشتقاق اهداف إنموذج (Tlyer)
١٢٥	الشكل (٣٠): مخطط إنموذج (Tlyer) في اشتقاق الاهداف

فهرس الملاحق

الصفحة	الملحق
١٦٩-١٦٨	ملحق (١) : درجات المجموعة الضابطة في كل من العمر بالاشهر ، اختبار المعلومات في مادة تاريخ المسرح ، اختبار رافن ، الاختبار القبلي للتفكير الناقد ، الاختبار البعدي للتفكير الناقد
١٧١-١٧٠	ملحق (٢) : درجات المجموعة التجريبية في كل من العمر بالاشهر ، اختبار المعلومات في مادة تاريخ المسرح ، اختبار رافن ، الاختبار القبلي للتفكير الناقد ، الاختبار البعدي للتفكير الناقد
٢٠٢-١٧٢	ملحق (٣) : اختبار التفكير الناقد بالصيغة النهائية
٢٠٤-٢٠٣	ملحق (٤) : تسلسل اسماء السادة الخبراء في كل من بناء البرنامج ، بناء اختبار التفكير الناقد ، المحتوى النظري الخاص بمادة تاريخ المسرح
ترقيم خاص	ملحق (٥) : البرنامج التعليمي الخاص بمادة تاريخ المسرح
ترقيم خاص	ملحق (٦) : محتوى البرنامج التعليمي الخاص بمادة تاريخ المسرح

أولاً: مشكلة البحث وأهميته والحاجة إليه

اهتمت التربية المعاصرة بترسيخ العلم الحديث منهجاً ومحتوى لتواكب بذلك التطورات العلمية والتقنية ، فالتربية بمفهومها الواسع أعدت لبناء شخصية المتعلم من خلال قدراته العقلية والوجدانية والنفس الحركية بوصفه العنصر الاساس في عملية التعلم والتعليم.

وليس خافيا ان التعليم الاعتيادي ظل محصورا بحدود حفظ وتسميع المعلومات لدى الطلبة ، في حين سعى التعليم المعاصر الى الانفتاح على المفاهيم والاطر الجديدة المبتكرة.

لقد اهتم علماء النفس والتربية بالتفكير الناقد على اعتبار انه ليس منهجا او اسلوبا يتصف به العلماء فحسب وانما هو نمط يمارس من قبل الفرد ، وعليه فالتفكير الناقد في مادة التاريخ عموما وتاريخ المسرح خاصة يتطلب سلسلة من الاجراءات منها البحث والتقصي واستعراض الاراء ومن ثم مناقشتها ومعرفة الصحيح منها وغير الصحيح وبالتالي ربط هذه الحقائق بالواقع والافادة منها في معرفة وفهم ذلك الواقع ، فالتاريخ لا يعنى فقط بحفظ المعلومات والبيانات وبالتالي تذكرها لمجرد التذكر فقط وانما يعنى ايضا بفهم المعلومة ومدى ادراك دلالاتها وبطريقة موضوعية بعيدا عن العوامل الدخيلة (١٠ ، ص ٢).

إن أحد أنواع التفكير الفعال ، التفكير الناقد والتفكير الابداعي فاذا كان التفكير الابداعي يتمثل بايجاد الحلول للمشكلات المطروحة ببدائل مبتكرة فان التفكير الناقد يعني الارتقاء بالتفكير الى التساؤل وتفحص كل شيء قبل قبوله والتسليم به (٧١، ص ١٣ ، ١٤).

يكشف التفكير الناقد عن مستوى الطلبة وقدراتهم العقلية ومن ثم ممارسة وتوظيف هذه المهارة في مواقف معينة يمكن ان تعد الخطوة الاولى في سلم النجاح مع توضيح وتحديد نوع الاختصاص والمهنة وهذا ما اكدته الاهداف التربوية وصولا لاعداد متعلمين تتوفر فيهم مهارات ذلك التفكير .

ومما تجدر الاشارة اليه ان التفكير الناقد قد حظي باهتمام علماء النفس والتربية وضرورة مراعاته لدى الطلبة ومن ثم يجعلهم قادرين على التعلم الذاتي باكتساب المعارف بأنفسهم اذ ان هذه القدرة

لا تتولد ولا تنمو بدون مواجهة المشكلة وبالتالي تعلمهم كيفية مواجهة هذه المشكلة والتفكير المنظم لحلها عن طريق تحليل وفحص الخبرات فحفا ناقدا والتفاعل معها ، فالطريقة الاعتيادية للتعليم ظلت مقتصرة على عملية تلقين المواد الدراسية وعلى الدور السلبي المتبع للمتعلم في اتباع الطرق التقليدية ذات الانساق النمطية القديمة وتخزين المعلومة في العقل دون التفاعل معها ، لهذا ظلت المناهج والاساليب والطرائق التدريسية المستخدمة في المؤسسات التعليمية وعلى اختلاف مراحلها غير مكرسة لتنمية قدرات المتعلم في هذا النمط من التفكير وما تزال برامجها واساليب تقويمها تركز على الحفظ والتسميع اذ يتقبل المتعلم ما يعرض عليه دون نق او نقاش اذ تتلاشى المعلومة بمجرد خروج المتعلم من قاعة الامتحان (٦٨، ص٢).

ومما يلحظ كثرة الدراسات في مجال التفكير الابداعي وعدم وجود دراسات كافية في مجال التفكير الناقد وهذا ما اكدته العديد من الدراسات(١٠٥، ص١٢٣)، (١١٠، ص٢)، (١١١، ص٣٠) .

وتأسيسا على ما سبق ونتيجة للتطور العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم كان لا بد من مساهمة العصر من خلال البرامج التعليمية واعادتها بغية تنمية اساليب التفكير ومنها اساليب التفكير الناقد اذ بالامكان تنميته عن طريق المواد الدراسية باستخدام طرائق واساليب ومبادئ معينة ضمن محمولات البرامج التعليمية التي تؤدي هذا الهدف.

ان مادة تاريخ المسرح تؤدي دورا مهما واساسيا لدى طلبة الفنون بما تحويه من اطر معرفية متصلة بالقدرات العقلية والذهنية فهي تستثير قدر كبير من الاسئلة وتفتح على اكبر قدر من تعدد الآراء ووجهات النظر المختلفة والتأويل فضلا عن اتصالها بالفكر الجمالي الانساني باثرائه المتنوعة المعقدة، وعليه فالدراسة الحالية تعنى بالجوانب المفاهيمية متمثلة بتنمية المجالات الفكرية واستنهاض كم من القدرات مثل، الفهم، التميز، التطبيق، التحليل، التركيب، والتقويم، والتفسير، وهي كفيلة بشكل او باخر بعملية التعديل في السلوك بوصف ان التفكير كما يعرفه بعض علماء النفس سلوكا داخليا او جملة السلوكيات الناتجة عن المتعلم والتي هي بدورها انعكاس للمحتوى الفكري والذي يمكن قياسه بعدد من الاختبارات والمقاييس التي تعنى بالجوانب المعرفية.

وعند قيام الباحثة بدراسة استطلاعية اتضح لها تدني التحصيل الدراسي في مادة تاريخ المسرح وبما ان هناك علاقة وثيقة بين التحصيل الدراسي والتفكير الناقد كما تشير الى ذلك العديد من الدراسات ك(دراسة وادي، ١٩٩٧)، و(دراسة السامرائي، ١٩٩٤) اذ يشكل التفكير الناقد مراحل عليا من حيث القدرات العقلية باتجاهاتها النقدية في ميادين التحصيل الدراسي في عمليتي التعلم والتعليم، فقد تبين للباحثة ان اعلى مستوى للتحصيل الدراسي للسنوات الاربع الاخيرة وتحديدًا (١٩٩٨-٢٠٠١) انما تتراوح بين (٦٥-٧٠)* وهذا بطبيعة الحال على مدى اربع سنوات دراسية حيث تدلل احصائيات النسب بين المتوسط وادنى من المتوسط بوصفها اعلى مستوى من التفكير، مما يجعلها ظاهرة تستوجب البحث والتقصي اذ ان هذه الاحصائيات هي دون المدييات العليا من التفكير التي

* تم الحصول على هذه الاحصائيات من شعبة التسجيل في كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل.

تستدعي القدرة على التفسير والتحليل والتقويم في مادة تاريخ المسرح وبالتالي فهي احصائيات لا ترتقي الى مستويات التفكير الناقد الذي يستدعي قدرات اعلى.... وقد يعود ذلك الى ضعف او خلل او عدم مناسبة طرائق التدريس او عدم مناسبة المادة الدراسية وعدم توافقها مع قدرات الطلبة وربما يرجع السبب الى عدم وجود تنظيم ومنهج في العملية التعليمية – التعلمية من اهداف وتقويم وتغذية راجعة.... او لعدم وجود بدائل من أنشطة وفعاليات تعمق التفكير الناقد مما يتطلب اعداد برنامج تعليمي يتم فيه مراعاة كل نقاط الضعف والخلل اعلاه بغية الاسهام بتنمية هذا النمط من انماط التفكير الذي يعنى بالقدرات العقلية العليا.

تتجلى اهمية الدراسة والحاجة اليها من الاتي:-

١. اهمية التفكير الناقد في بناء وتكامل الشخصية لدى طلبة قسم الفنون المسرحية \كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل.
٢. تعد هذه الدراسة اول دراسة في مجال تنمية التفكير الناقد في مادة تاريخ المسرح، وتعرف مستوى قدرات الطلبة في هذا المجال.
٣. رفق المجال التربوي والتعليمي عن طريق الافادة من البرنامج التعليمي والذي بدوره يتمركز في عناصر العملية التعليمية والمتزامنة مع التطور العلمي مما يسهم في اعادة النظر في تلك العناصر في مادة تاريخ المسرح تحديدا ولرفد اقسام التربية المسرحية بالدراسات التربوية الاكاديمية بشكلها الابتكاري المعاصر التي تعنى بموضوعات كهذه.
٤. امكانية الافادة من الاختبار المعد لقياس التفكير الناقد لدى طلبة الفنون المسرحية/ جامعة بابل، مما قد يستفيد منه في الكليات الاخرى، مثل (كليات التربية)، قسم العلوم النفسية والتربوية، وكليات الفنون الجميلة.

ثانيا: اهداف البحث

يهدف البحث الحالي الى ما يأتي:-

١. بناء برنامج تعليمي في مادة تاريخ المسرح لدى طلبة السنة الاولى/ في كلية الفنون الجميلة ، جامعة بابل.
 ٢. تعرف اثر البرنامج التعليمي على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة افراد المجموعة التجريبية التي تدرس مادة تاريخ المسرح من خلال البرنامج التعليمي ، والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة بالطريقة الاعتيادية، ولتحقيق الهدف الثاني.
- وضعت الباحثة الفرضية الاتية:-

أ- لا توجد هناك فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في مجال تنمية التفكير الناقد في مادة تاريخ المسرح بين افراد المجموعة التجريبية التي تدرس من خلال البرنامج التعليمي وبين المجموعة الضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية (التقليدية).

ثالثا: حدود البحث

يتحدد البحث الحالي على طلبة السنة الاولى / قسم الفنون المسرحية / الدراسة المسائية في كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦).

رابعا: تحديد المصطلحات

أ. البرنامج التعليمي

- يعرفه (البياتي، ١٩٩٦) "بانه خطة متكاملة لتعليم وتعلم مادة الانشاء التصويري على وفق كراس تعليمي مصمم لهذا الغرض يتفق مع اهداف وتقنيات محددة حسب طبيعة مادة الانشاء التصويري وحاجة الطلبة لها"(١٠٤، ص ١٥).
 - كما يعرفه (وادي، ١٩٩٧) "تصور لمجموعة من الانشطة المنظمة والمخططة في بنية تعليمية في مادة علم الجمال يتم اعدادها لطلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية / جامعة بابل ، تتضمن محتوى وانشطة وعناصر وفعاليات تقدم بشكل علمي دقيق واساليب تدريسية وتقويمية منتقاة وفقا لاهداف البرنامج ،مع مراعاة خصائص وحاجات المتعلمين والامكانات المادية والزمن عند التطبيق" (١١٢، ص ١٣).
 - ويعرفه ايضا (ذرب، ١٩٩٨) "منظومة من المعلومات والنشاطات العملية لمادة التربية الفنية تعمل تحت شروط وتعليمات محددة على تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة المرحلة الاعدادية" (١٠٦، ص ١٧).
 - وتعرفه (الربيعي، ٢٠٠٠) "مجموعة الخبرات التعليمية المنظمة والمقتبسة من موضوعات مادة فن الكتابة للمسرح المدرسي لطلبة الصف الرابع مسرح قسم التربية الفنية ، والقائمة على وحدات متسلسلة ومتراصة والتي صممت بهدف تسهيل مهارة اعداد نص مسرحي عن منهج دراسي للمرحلة الثانوية ويتضمن البرنامج، الاهداف، الاطار العام للمحتوى الذي يشمل مجموعة الوحدات الدراسية والاختبارات الذاتية والانشطة" (١٠٧، ص ٧).
- يتضح ان تعريف (البياتي، ١٩٩٦) ، للبرنامج التعليمي بانه خطة لتعليم وتعلم مادة دراسية معينة لم يكن تعريفا شاملا لمفهوم البرنامج بل ان هذا التعريف تميز بالاختزال بعض الشيء فمفهوم البرنامج التعليمي يشمل بدوره مواد ومكونات اساسية من محتوى وانشطة وفعاليات تعليمية ، والبيئة التعليمية وسلوك المتعلم ، وتحديد حاجة الفئة المستهدفة .

كما يمتاز تعريف (الربيعي، ٢٠٠٠) بالاختزال ايضا اذ ان البرنامج التعليمي لا يقتصر فقط على الاهداف والمحتوى والانشطة وانما من الضروري ان يشمل الاساليب التقويمية وخصائص المتعلم وسلوكه وحاجته ايضا.

كما ان تعريف (ذرب، ١٩٩٨)، لا يعطينا صورة واضحة عن مفهوم البرنامج التعليمي، فالباحث لم يحدد اهداف، محتوى البرنامج، الانشطة والفعاليات المتبعة في البرنامج فضلا عن قصوره في توضيح واعطاء فكرة عن حاجة المتعلم وسلوكه، في حين ان تعريف (وادي، ١٩٩٧)، يمنحنا صورة شاملة عن مفهوم البرنامج التعليمي من خلال عناصر البرنامج من اهداف ومحتوى وموارد واساليب تقويمية وانشطة وفعاليات تعليمية مع الضرورات التي يجب ان يؤخذ بها عند بناء البرامج التعليمية – التعليمية مثل خصائص المتعلم ومراعاة الامكانيات المادية وزمن تطبيق البرنامج.

ويمكن تعريف البرنامج التعليمي اجرائيا - بانه مجموعة الخبرات التعليمية - التعليمية المنظمة والمقصودة متضمنة اهداف ومحتوى وانشطة وفعاليات تعليمية تدرس باساليب تدريسية مخطط لها مع الاهتمام بخصائص وحاجة الفئة التعليمية المستهدفة وتقويم واجبات تلك الفئة في بيئة تعليمية - تعليمية ملائمة والتي توظف عموما لتنمية التفكير الناقد في مادة تاريخ المسرح.

ب. الطريقة الاعتيادية

تعرف الباحثة الطريقة الاعتيادية اجرائيا - الطريقة الشائعة في تدريس مادة تاريخ المسرح لطلبة السنة الاولى، كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل، حيث تلقى على شكل محاضرة مع تسجيل بعض ملاحظات الطلبة معتمدين بذلك على ملزمة خاصة بتاريخ المسرح مع اجراء الامتحانات الفصلية والنهائية.

ج. تاريخ المسرح

تعرفه الباحثة اجرائيا بأنه: مادة دراسية تدرس لطلبة السنة الاولى، كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل، ترتبط بعدد من المفردات المقررة في قسم الفنون المسرحية والتي تتضمن كلا من اعلام المسرح الاغريقي، (اسخيلوس، سوفوكليس، يوربيدس، ارستوفانيس) مع عرض لبعض نتاجاتهم المسرحية وبيان الخصائص الفنية لهذه النتاجات ونشأتها، وانجازاتهم على صعيد الدراما، وكذلك تتناول الدراما الرومانية، واشهر كتابها المسرحيين، (بلاوتس، تيرانس، سينيكا)، وايضا تشمل بعض الفلاسفة مثل (أرسطوطاليس، افلاطون) فضلا عن تناولها للمسرح والدراما في العصور الوسطى.

د. التفكير الناقد

- يعرفه (الكعبي، ٢٠٠٢) "هو التفكير البناء والهاديء الذي يعترف بالفكر الآخر ويحترمه ويدعو الى البحث في الافكار المختلفة لتبيان الفائدة منها من اجل تحسين الوضع القائم وزيادة فعاليتها لتحقيق الخير للجميع" (١١١، ص ٣٣).
 - ويعرفه ايضا عدد من (التربويين، ٢٠٠٢) "عبارة عن القدرة على تقويم المعلومات وفحص الاراء مع الاخذ بالحسبان وجهات النظر المختلفة في الموضوع قيد البحث" (١١١، ص ٢٩).
 - كما يعرفه (الكعبي، ٢٠٠٢) "تقدير حقيقة المعلومة ودقتها والحكم على المعلومات المستندة الى مصادر معقولة وفحص الامور في ضوء الدليل ومقارنة الحوادث والاخبار ثم الاستنتاج" (١١١، ص ٢٩).
 - كما يعرفه (زياد، ٢٠٠٣) "تفكير تأملي معقول يركز على ما يعتقد به الفرد او يقوم بأدائه وهو فحص المعروض من اجل اصدار حكم حول قيمة الشيء" (٨٤، ص ٦).
 - ويعرفه (الغنام، ٢٠٠٤) "بانه قدرة الفرد على ابداء الرأي المؤيد او المعارض في المواقف المختلفة مع ابداء الاسباب المقنعة لكل رأي" (٩٤، ص ٣).
 - ويعرفه ايضا (الغنام، ٢٠٠٤) "تفكير تأملي يهدف الى اصدار حكم او ابداء رأي" (٩٤، ص ٣).
 - كما يعرفه (خضور واخرون، ٢٠٠٥) "التفكير البناء والذي من خلاله نقبل الآخر وبقبلنا للوصول الى المعرفة الصحيحة" (٧٥، ص ٣).
 - ويعرفه (انيس، ٢٠٠٥) "تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد او يؤديه من اجل تطوير تفكيره والسيطرة عليه، انه تفكير الفرد في الطريقة التي يفكر فيها حتى يجعل تفكيره اكثر صحة ووضوح ومدافعا عنه" (٩٠، ص ٣).
 - ويعرفه ايضا (انيس، ٢٠٠٥) على انه "عملية ذهنية يؤديها الفرد عندما يطلب اليه الحكم على قضية او مناقشة موضوع او اجراء تقويم، انه الحكم على صحة رأي او اعتقاد وفعاليتها عن طريق تحليل المعلومات وفرزها واختبارها بهدف التمييز بين الافكار الايجابية والسلبية" (٩٠، ص ٣).
 - ويعرفه كل من (واطسون وجلاس، ٢٠٠٥) (Watson & Glasser, ٢٠٠٥) "فحص المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها، بدلا من القفز الى النتائج" (٩٠، ص ٣).
- يبدو ان التفكير الناقد في جانب منه يتصل بالقدرات العقلية عن طريق تقويم المعلومة ان كانت صحيحة او غير صحيحة ومن ثم اصدار الحكم عليها كما جاء ذلك في تعريف كل من (الكعبي، ٢٠٠٢) و(الغنام، ٢٠٠٤)، في حين ان هناك من يجده عملية بحث وتقصي الحقيقة كما في تعريف كل من (واطسون وجلاس، ٢٠٠٥) وايضا كما جاء في تعريف (الكعبي، ٢٠٠٢).

اما التعريف الاجرائي للتفكير الناقد ووفقا لموضوعة البحث الحالي: بانه القدرة على تحليل المواقف التعليمية من خلال استنتاج وفحص الاراء والاطروحات المعطاة للمتعلّم بوصفها مشكلا تعليميا

وقدرته العقلية العالية على تقديم الحلول واصدار الاحكام ازاء تلك المشكلات والمواقف في مادة تاريخ المسرح.

المذنت الاول

حول مفهوم البرامج التعليمية

ان التقدم العلمي والتقني الذي يشهده العصر الحديث له انعكاساته في ابراز دور المؤسسات التعليمية التربوية في مجال دورها في تنمية السلوك المرغوب للمتعلم، ومن هنا جاء التفكير في بناء وتصميم برامج تعليمية يتوفر فيها عنصر التخطيط وفق الاسس المطلوبة اذ يتاح للمتعلم برامج اساسية واثرائية الغاية منها تحقيق الاهداف التربوية المنشودة ليرتفع بذلك مستوى هذه القدرات ومنها قدرات التفكير عامة مستوى والتفكير الناقد خاصة محققة بذلك الارتقاء بمستوى التحصيل الدراسي عن طريق اثارة مستويات التفكير.

لقد اكدت فلسفة التربية الحديثة على تنمية قدرات الفرد المتعلم العقلية والنقدية لمواجهة التطور العلمي بالاعتماد على الجهود الذاتية في التعليم ، والارتقاء بمستوى اداء التعليم بما يحقق الاهداف التربوية جاعلة بذلك المتعلم محور العملية التعليمية وتزويده بالخبرات والاتجاهات والمعارف التي تساعد على النجاح حيث لا يتم ذلك بالتلقين والالقاء وانما بتوفير الخبرة التي تسمح له بمتابعة التعليم مع اكتساب الكفايات المعرفية والادائية التي يحتاجها المتعلم واداء دوره بكل نجاح وفاعلية (١١٤، ص ٦٤).

من هذا المنطلق يتضح ان التسارع المذهل في ميادين العلوم كافة والفنون خاصة قد فرض تزايد الحاجة الى متابعة هذا التطور والاطلاع على التقنيات الجديدة وتطبيقاتها ضمن برامج تعليمية واساليب حديثة والتي ليس بإمكان التعليم التقليدي مواكبتها (١١٥، ص ١٦٤).

وعلى هذا الاساس يتبين ان هناك علاقة ترابطية بين ادخال التكنولوجيا في التعليم لاعداد المناهج الدراسية وتدريسها في القاعات الدراسية ونظم التقويم وبين الارتقاء بقدرات المتعلمين واكتشاف الموهوبين والارتقاء بمهارات ضعف التحصيل وذلك على اعتبار ان التقدم التقني الحاصل في المجتمعات المتقدمة مرجعه الى توظيف التكنولوجيا في مجال التعليم مما ينتج متعلمين لديهم المعارف والخبرات والتقنيات اللازمة (١١٤، ص ٦٤).

وقد اكد هذا الرأي ما جاء به (الدائم) ، عندما ذكر بقوله: ان الصيغ التربوية التقليدية تعجز عن تحقيق اهداف التنمية الشاملة وبهذا سوف يتطلب (ثورة تربوية تكنولوجية) تغير اطار التربية التقليدية وتغير محتوى هذه التربية من (مناهج ، وطرق تدريس ، وانشطة تعليمية) ، وبالتالي تصوغ نظام تربوي جديد يحقق مبدأ (الاستخدام الامثل للموارد المتاحة) ومن ثم زيادة الكفاية الداخلية ، والكفاية الخارجية لنظام التعليم ، أي الى تعليم اكبر عدد ممكن من الناس تعليما افضل واقدر على الاستجابة لحاجات التنمية الاقتصادية والاجتماعية(٣٥ ، ص٨).

يتضح مما سبق ان التربية عملية مستمرة دائمة تشترك فيها المؤسسات التعليمية فهي تعمل على تفاعل الفرد ونشاطه وبين المدرس ، فالفرد المتعلم يعد محور العملية التعليمية التي تدعو الى نمو شخصيته ومن ثم تعليمه التفكير المنطقي السليم ، فكانت البرامج التعليمية بمختلف انشطتها وفعاليتها مدعاة لان تكون ركنا اساسيا من اركان العملية التعليمية هادفة الى تنمية قدرات وقابليات المتعلم العقلية والنقدية من خلال تربية عقله الناقد على عملية النقد مع تعميق روح التعاون والاخاء ما بين المتعلمين مع مراعاة الجو المناسب العام لعملية التعلم.

وعلى هذا الاساس يمكن القول ان من العلوم الحديثة التي ظهرت في السنوات الاخيرة من القرن العشرين حوالي (١٥-٢٠) سنة في مجال التعليم ، ما يعرف باسم (علم التصميم التعليمي) وهو علم يصف الاجراءات المتعلقة باختيار المادة التعليمية (الادوات ، المواد ، البرامج ، المناهج) المراد تصميمها ، تحليلها ، تنظيمها، تطويرها ، ومن ثم تقويمها، وعليه يمكن التوصل الى تصميم مناهج تعليمية تساعد على التعلم بطريقة افضل واسرع فضلا عن مساعدة المدرس على اتباع افضل الطرق التعليمية في اقل وقت وجهد ممكنين (١٧ ، ص٢٦) .

وتشير البحوث والدراسات في ميادين علم النفس والتربية والتي بدورها ادت الى ظهور نظريات تعلم مختلفة مثل النظريات الاجرائية ، والمعرفية ، والانسانية ، حيث هدفت هذه النظريات الى تفسير عملية التعلم واقتراح نماذج للتعليم (١٧ ، ص٢٦).

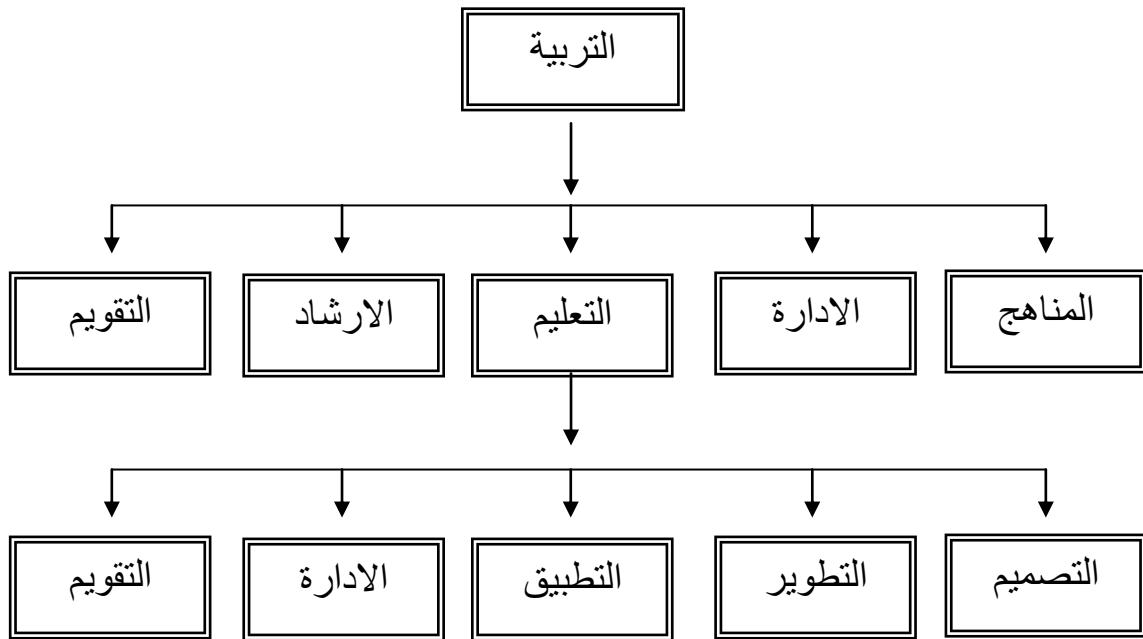
وقد اشار الى هذا الرأي (مركز التطوير التربوي) عندما ذكر ، ان التصميم التعليمي يمثل جوهر تقنيات التعليم ، وهو احد مكونات تقنيات التعليم الاساسية ، والهدف الرئيس من التصميم التعليمي ، رفع فاعلية وكفاية التعليم والتعلم من خلال وضع خطة او خطط لتحديد شروط التعلم او الكيفية التي يحدث بها التعلم سواء على المستوى المحدود مثل (الدروس والوحدات النسقية) ام الشامل مثل (المناهج ، والبرامج التعليمية)، ضمن ظروف بيئة تعلم معينة (٩٩ ، ص٣٢).

وقد اكد هذا المركز ايضا ، على ان التصميم التعليمي يقدم بناءً معرفيا من النظريات والمفاهيم والمبادئ والنماذج الوصفية والنماذج والاساليب الاجرائية التي توظف لتحقيق او لحل مشكلات تعليمية (٩٩ ، ص٣).

وعليه يمكن ان يعرف (علم التصميم التعليمي) بأنه "عبارة عن المعرفة والدراسات التي تتناول بشكل خاص، الاجراءات اللازمة لتنظيم محتوى المادة التعليمية ، الادوات ، المواد، البرامج ، المناهج)

المراد تصميمها بترتيب منطقي يتفق والخصائص الادراكية للمتعلم ويسارع في عملية تعلمه بطريق فضلى".

او يمكن ان يعرف (علم التصميم التعليمي) بانه " علم وتقنية يبحث في وصف افضل الطرق التعليمية التي تحقق النتائج التعليمية المرغوب فيها وتطويرها على وفق شروط معينة". فهو بمثابة حلقة وصل بين العلوم النظرية والعلوم التطبيقية في مجال التربية والتعليم (١٧ ، ص٢٧) ، الشكل (١) يوضح علم التصميم التعليمي كمخطط لاحد فروع علم التعليم.



(١٧ ، ص٣٢)

من هنا يتضح ان التصميم التعليمي جزء من تكنولوجيا التعليم اذ انه يتعلق بتنظيم البرامج التعليمية اللازمة والاجهزة التعليمية المستخدمة في عملية التصميم (١٧ ، ص٢٧).

ويتأكد هذا أيضا في دراسة أخرى اذ ذكرت "لقد ارتبط مفهوم تكنولوجيا التعليم بالوسائل التعليمية التي ركزت على المواد والمعدات والبرامج التعليمية " (٥٢ ، ص ١٢).

وتعد نظرية (كانيه* وبرجز) (Gange & Briggs) التصميم التعليمي من اقدم نظريات التعليم والتي ظهرت في الستينيات من القرن العشرين وقد لاقت الكثير من التطور حتى الساعة، وذلك لاسهاماتها في عالم التعلم والتعليم ، معالجة بذلك مجالات المعرفة الثلاثة ، عند (بلوم) (Bloom) ، المعرفية ، الوجدانية، النفس الحركية ، اذ قدمت هذه النظرية افتراضات (Prescriptions) لسلسلة التعليم ، مقترحة بذلك تحليل اداءات التعليم ووضعها في تسلسل منطقي مترابط من السهل الى المعقد ، ومن البسيط الى المركب وقد لاقت المهارات العقلية اهمية فائقة في هذه النظرية بوصفها اكثر مخرجات التعلم اهمية مقترحة سلاسل التعلم الهرمية ، وكذلك صنفت هذه النظرية مخرجات التعلم وتقييم اداء المتعلم (١٠٩ ، ص ٨٦).

لذا فالتصميم التعليمي هو "تقنية لتطوير التعليم وخبراته وبيئاته ، وهو تقنية تدمج استراتيجيات التعلم المعروفة والمثبتة في الخبرات التعليمية والتي تجعل طلب المعرفة والمهارة اكثر فاعلية واحتكاما وكفاية وهو ايضا تقنية خلق خبرات وبيئات تعليمية من شأنها ان تكون الانشطة التعليمية وتجعلها اكثر فاعلية" (١٧ ، ص ٢٧).

والشكل (٢) يوضح (إنموذج مخطط التصميم التعليمي)

* كانيه: يعد روبرت كانيه R.M. Gagne واحدا من علماء النفس التجريبيين البارزين في هذا المجال وبمشكلات التدريب والتربية فله خبرة مستفيضة في البحوث الاكاديمية النظرية وخاصة في علم النفس التطبيقي، (٣، ص ٣٣٧).

وقد يتفق هذا التعريف مع تعريف (ميريل) (Merrill) بأنه " عملية تصميم مواقف بيئية معينة لكي يتفاعل معها المتعلم بهدف احداث تغيير ما في سلوكه" (١٠٩ ، ص ٣٢).

في حين يعرفه (Briggs) بأنه " العملية الكاملة لتحليل حاجات واهداف التعلم وتطوير نظام لتلبية هذه الحاجات ليشمل تطوير المواد والانشطة التعليمية وتجريب ومراجعة كل أنشطة التعليم وكذلك تقويم المتعلم" (١٠٩ ، ص ٣٢).

يتضح مما سبق ان التصميم التعليمي علم شأنه شأن العلوم الاخرى فهو يعد من العلوم الحديثة التي ظهرت في الاونة الاخيرة من القرن العشرين ويتمحور مشخصا المشكلات وتحليلها ومن ثم وضع الحلول لها عن طريق الربط بين النظرية والتطبيق لتحقيق تعلم فعال.

ويشير (ريفيلوث) (Reigeluth) ان هناك عدة عوامل تبرر الحاجة الى التصميم التعليمي ، اهمها:-

- ضعف مستوى التعليم في الكثير من المؤسسات التعليمية.
- عدم اتاحة الفرصة للتعليم التقليدي باعطاء وقت كافٍ للمدرس بالاهتمام بجوانب مهمة اخرى في شخصية الطالب مثل الجوانب الاجتماعية ، النفسية ، الخلقية.
- حاجة المؤسسة التعليمية الى طرق تعليم اكثر فاعلية.
- التطور السريع في شتى مجالات الحياة.
- نتيجة لزيادة فاعلية مستوى التعليم بصورة عامة ، فضلا عن الحاجة الى تطوير طرق تعليم اكثر فاعلية (١٠٩ ، ص ٧٢).

ويعد علم التصميم التعليمي من العلوم التعليمية التي حاولت الربط بين الجانب النظري من ناحية والجانب التطبيقي من ناحية اخرى ، فالنظري ما يتعلق بنظريات علم النفس العام ، وخاصة ما يتعلق بنظريات التعلم ، في حين التطبيقي يتعلق بمجالين الاول ، وصف البرامج التعليمية والاستراتيجيات المناسبة للتعليم ، وكيفية استخدامها في القاعة الدراسية ، والثاني، تحديد الاداة التعليمية او الوسيلة التكنولوجية المناسبة لعملية التعليم ، كاستخدام الحاسوب، الافلام التعليمية ، التلفاز التربوي ، وغيرها من الادوات المستخدمة في القاعة (١٧ ، ص ٢٧).

ويرى (Gagne) ان للتصميم التعليمي خمس خصائص اساسية هي :-

- بوصفه يهدف الى مساعدة المتعلم على التعلم حتى وان كان التعليم جماعيا.
- يمكن ان يصمم على عدة مستويات اما ان تكون قريبة المدى (تصميم دروس) او بعيدة المدى (تصميم مقرر او نظام تعليمي).
- ان التصميم التعليمي المنظم (Sytematic) يمكنه التأثير في تطور الفرد بصورة افضل.

■ بوصفه يقوم على اساس المعرفة بطبيعة التعلم الانساني وبالشروط التي يتم هذا التعلم في ظلها (١٠٩ ، ص ٧٢).

وعليه تعد البرامج التعليمية احدى العناصر الرئيسية للعملية التربوية ، الواجب تحديثها باستمرار وتطويرها لتساعد في تحقيق جودة التعليم من جهة ، ولكي تلبي حاجات المجتمع من جهة اخرى.

لقد عكست البرامج التعليمية ، وفي جميع مراحل التعليم ، حالة المجتمع ، ومدى التقدم العلمي الحاصل على مستوى العصر ومع بدء القرن الواحد والعشرون ، اجمع الاختصاصيون في الشأن التربوي ، في الجامعات والمدارس على ضرورة ان تلبي البرامج التعليمية التقدم الحاصل في تكنولوجيا المعلومات والاتصال ، من هنا كان على التعليم العالي ان يباشر بتطور مناهجه التعليمية وان ينتقل من نقل المعرفة الى عملية استحداث المعرفة (٧٤ ، ص ١).

لذلك يمكن ان يعد البرنامج التعليمي "مجموعة الخبرات والمهارات والتي بدورها تركز على المتعلم وحاجاته وقدراته وخصائصه الذاتية وعملية التوازن بين المادة والمتعلم وبين مكونات البرنامج الاخرى وبين المعرفة والمهارات والقيم داخل المؤسسة التعليمية للطلبة مما يؤدي الى نمو الشخصية في جوانبها كافة، المعرفية ، الوجدانية ، المهارية ، ومع ما يتفق مع الاهداف التعليمية" (١٠٠ ، ص ١).

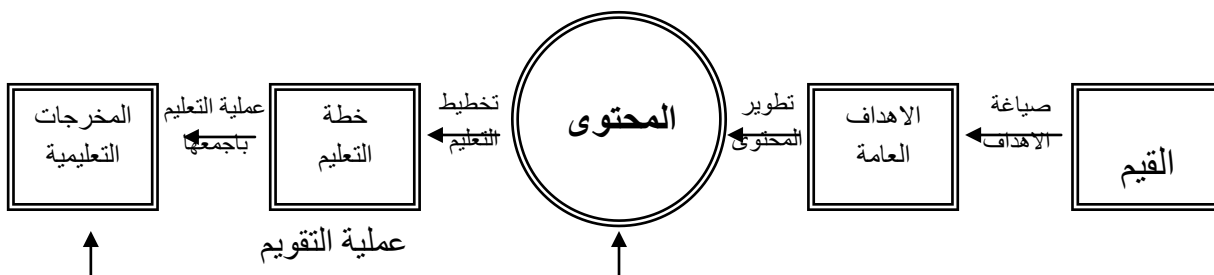
كما يعد البرنامج التعليمي "جميع الخبرات التربوية التي توفرها المؤسسة التعليمية للمتعلمين داخلها او خارجها من خلال برامج دراسية منظمة بقصد مساعدتهم على النمو الشامل والمتوازن واحداث تغييرات مرغوبة في سلوكهم وفقا للاهداف التربوية المنشودة" (١٠٠ ، ص ٣).

وعند تصميم أي برنامج تعليمي لا بد ان يتوافر فيه عنصر التخطيط والتنفيذ والتقويم (٨٥ ، ص ١).

ويرى كل من (Gange & Briggs) ان التعليم يجب ان يكون مخططا له مسبقا ، وما التعليم الا مجموعة من الاحداث التي تؤثر على المتعلم بشكل ييسر التعلم بوصفه نظاما يهدف الى المساعدة على التعلم (٥٣ ، ص ٨٤).

وقد يتفق هذا الرأي مع ما جاء به (الحيلة ، ١٩٩٩) عندما قال ، ان القيام بعملية التصميم (التخطيط والدراسة المسبقة) للبرامج التعليمية من شأنها ان تنتبأ بالمشكلات التي قد تنشأ عن تطبيق هذه البرامج ومن ثم محاولة العمل على تلافي هذه الاخطاء قبل وقوعها ، فالتصميم عملية دراسة ونقد وتعديل وتطوير للبرامج التعليمية ، فضلا عن تجنب الوقت والجهد اللذين قد يبذلان في تطبيق البرامج التعليمية بشكل عشوائي (١٧ ، ص ٣٠).

اما (بوسنر ، ردنيتسكي) (Posner & Rudnitsky) فقد اعدا التعليم ، خطة تعليمية بل هي نموذج لسلسلة من الاحداث المترابطة مع بعضها البعض والتي تؤدي بدورها الى مخرجات تعليمية، والشكل (٣) يوضح الخطة التعليمية كمخطط للبرنامج التعليمي



(١٤١, p٦-٧)

ويشير كل من (Gange & Briggs) بقولهما إلى أن عملية تصميم البرامج التعليمية يجب أن تتم وفقا لنظريات ومبادئ التعلم واسسه وشروطه لتجعل من المتعلم أكثر قدرة على اكتساب المعارف والمهارات أثناء عملية سير خطوات البرنامج التعليمي وبصورة أكثر فاعلية وكفاية (٣٦ ، ص ١٩).

أما ما جاءت به (مجلة المعلم) وفي دراسة بعنوان (التقويم وأنواعه) فقد كان تأكيداً على ما ورد أعلاه ، إذ ذكرت أن البرامج التعليمية ينبغي أن تصمم وفقاً لفهم مبادئ التعلم وتطبيقاتها مثل نظرية التعلم في مجال التدريس، وعوامل التذكر والنسيان ومبادئ انتقال أثر التعلم (٧٢ ، ص ٢).

وقد أشارت عدد من البحوث والدراسات التربوية والنفسية إلى أن البرامج التعليمية لكي تحقق غايتها وفعاليتها في العملية التعليمية لا بد أن تتضمن عدداً من المبادئ والأساليب التدريسية المعاصرة وقد أشار إلى ذلك (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية) إذ أكد أن من ضروريات اختيار مكونات البرنامج التعليمي أن يكون:-

- وفقاً لحاجة المتعلم وقدراته وخصائصه الذاتية مع تنمية أساليب التعلم الذاتي.
 - وفقاً للمادة الدراسية المطروحة ، مركزة بذلك على المعرفة ، أي الموازنة بين الموضوع الدراسي والمتعلم.
 - كما يتطلب ترابط جميع عناصر البرنامج من أهداف ، محتوى ، أساليب ، أنشطة ، تقويم.
 - بما ينسجم مع سيكولوجية المتعلمين ، أعمارهم ، مراحل نموهم ، طبيعة المادة نفسها ، فيكون التتابع من البسيط إلى المعقد ومن الكل إلى الجزء ، بحيث يزداد المنهج عمقاً واتساعاً كلما ارتقى من الصفوف الدنيا إلى العليا مما يساعدهم على اكتساب أساليب التفكير والابداع (١٠٠ ، ص ١).
 - مراعاة الامكانيات المتاحة واستثمارها من الوقت والجهد والكلفة في عملية التعلم.
 - مواكبة المستجدات العلمية والتربوية والتغيرات في المجالات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية بما يلبي حاجات المجتمع.
 - تشجيع الطلبة على استقصاء الحقائق بمناهج البحث العلمي.
 - المشاركة الفعالة للمتعلم أثناء عملية التعلم مما يكسبهم أساليب العمل الجماعي (١٠٠ ، ص ١ ، ٢).
- وفي دراسة أخرى يتم تأكيد أن هناك عدد من الموصفات التي ينبغي توافرها في البرنامج التعليمي وكالاتي:
- اختيار الجزء المناسب من المادة التعليمية والذي يكون على درجة من الصعوبة.

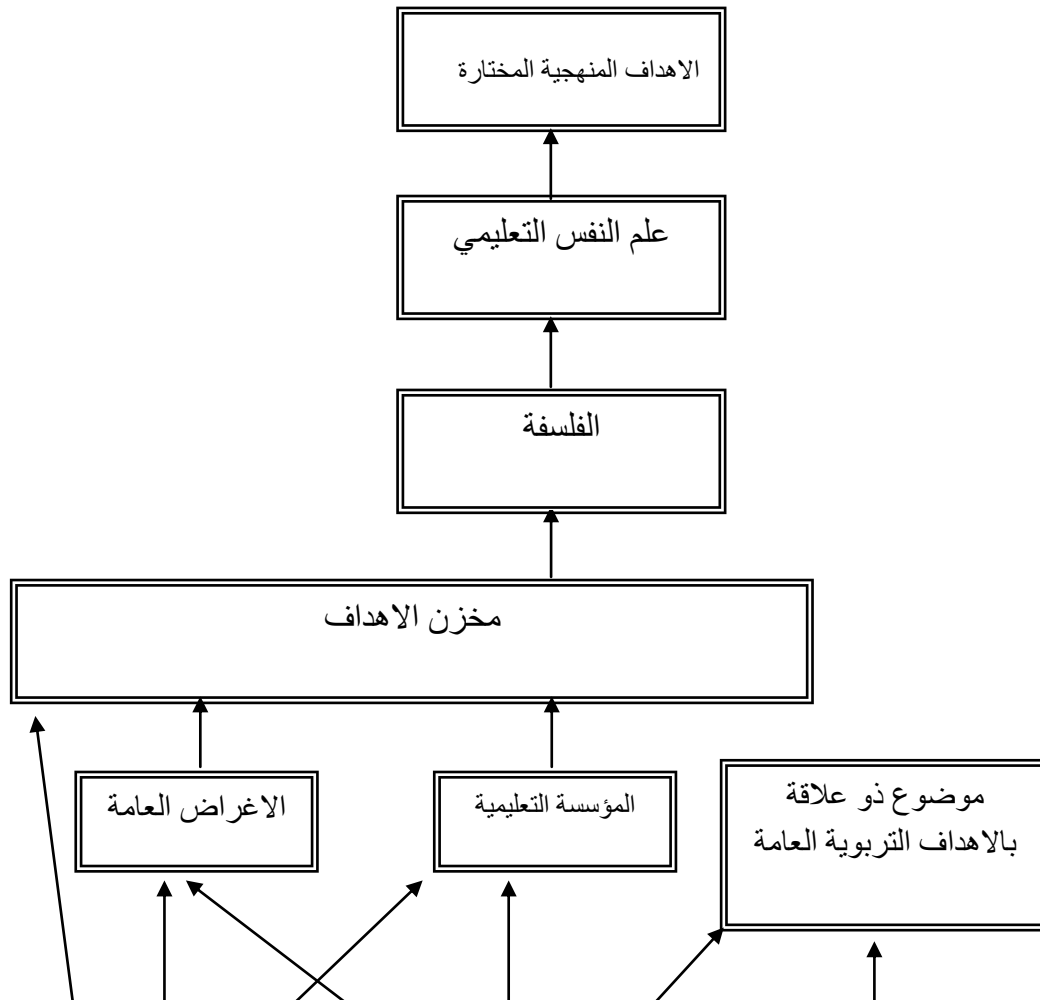
- تحديد وتوصيف نوع المتعلم من حيث قدراته واستعداداته للموضوع الدراسي.
 - تحديد الاهداف التعليمية التي يمكن تحقيقها عن طريق المادة التعليمية وترجمتها الى سلوك قابل للملاحظة والقياس عند انتهاء الطالب المتعلم من دراسته حتى يمكن قياس قدرة البرنامج على التعليم.
 - اختيار اسلوب صياغة البرنامج التعليمي.
 - مرحلة كتابة البرنامج في صورة اطر ، حيث يقوم واضع البرنامج بتقسيم المادة التعليمية الى اجزاء ثم يضعها في الترتيب المناسب ، بحيث يتوفر فيها التدرج والتسلسل المنطقي للخبرات التعليمية.
 - اختبار وتقويم البرنامج مبدئيا على عدد من الافراد المتعلمين ، وفي ضوء تحليل استجابات المتعلمين واخطائهم ، حيث يتم مراجعة وتعديل البرنامج (٤٨، ص ١١٠، ١١٢).
- وفيما يلي الشكل (٤) يوضح متطلبات مخطط اعداد برنامج تعليمي:

ومن المؤكد ان البرنامج التعليمي الملائم هو الذي يهيئ النمو المتكامل للمتعلمين وفقا للاهداف التعليمية – التعليمية (٤٧، ص ٣٩٩).

وفي هذا الصدد يشير (خوري، ١٩٨٣) الى ان البرنامج التعليمي يتكون من العناصر الاتية:-

- تحديد الاهداف.
 - اختيار المحتوى.
 - القراءات ذات العلاقة بالطرق التعليمية التعليمية (١٩، ص ١١٧).
- والشكل (٥) يوضح تفاصيل اختيار مخطط الاهداف في البرنامج التعليمي:

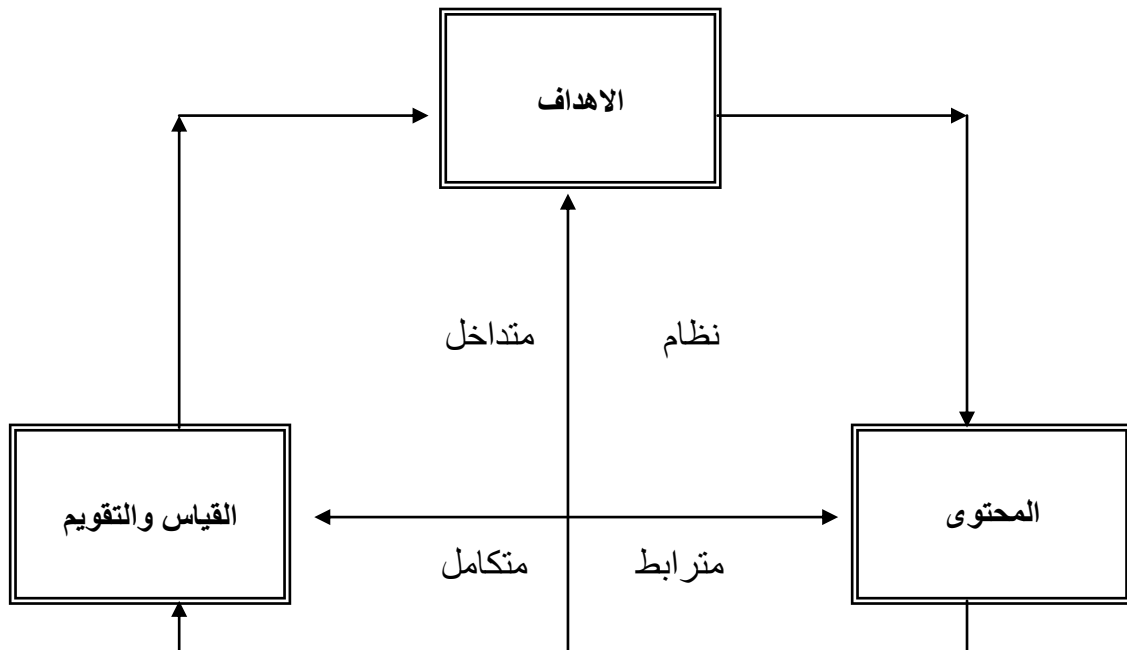
تفاصيل الاهداف المنهجية



مخطط القوى المؤثرة على اختيار الاهداف (١٩ ، ص ١٢٦)

في حين يشير (مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية ، ٢٠٠٣) الى ان البرنامج التعليمي يتكون من العناصر الاتية:-

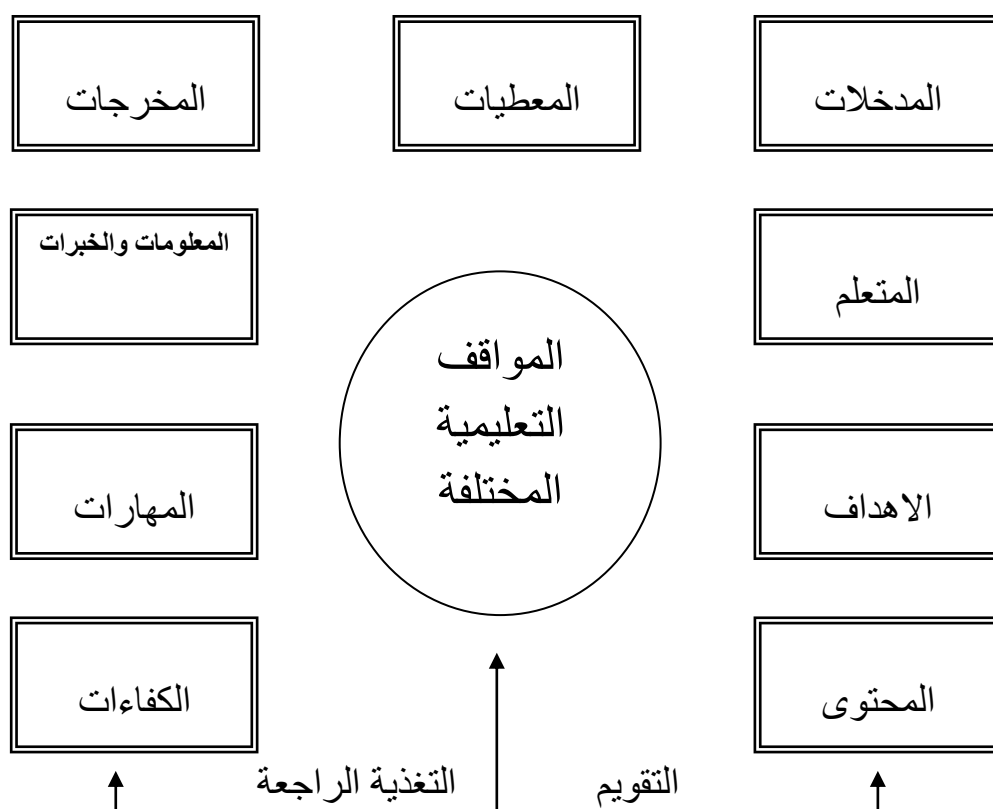
- الاهداف التربوية.
 - المحتوى.
 - الاساليب التدريسية.
 - الانشطة.
 - التقويم.
 - التغذية الراجعة (١٠٠، ص ١).
- والشكل (٦) يوضح عناصر مخطط البرنامج التعليمي:



(١٠٠، ص ٢)

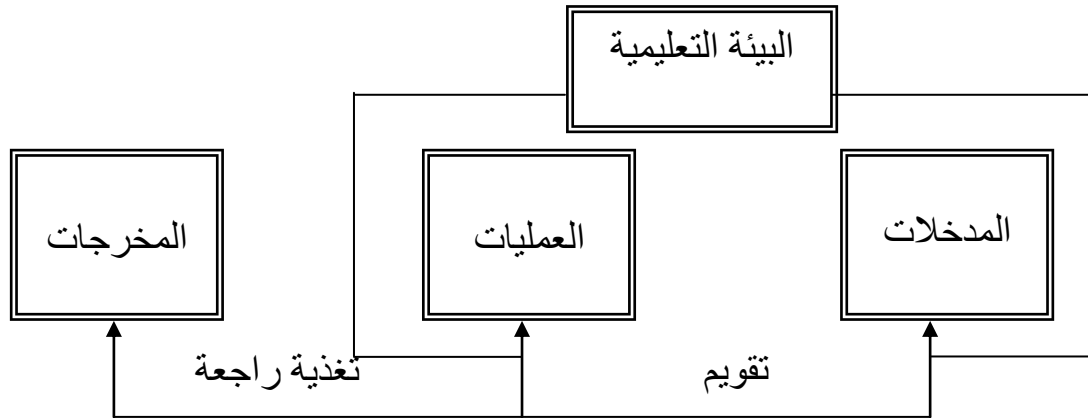
بينما يشير (الخطيب، ١٩٨٩) ان عناصر البرنامج التعليمي تتوضح في الشكل الاتي:-

الشكل (٧) يوضح نظام مخطط البرنامج التعليمي:



(١١٦ ، ص ٨٦)

وان هناك جملة من الاليات التي يمر بها البرنامج التعليمي متوخياً اساسيات مدخل النظم كما يشير إلى ذلك الخطيب بالشكل الاتي:

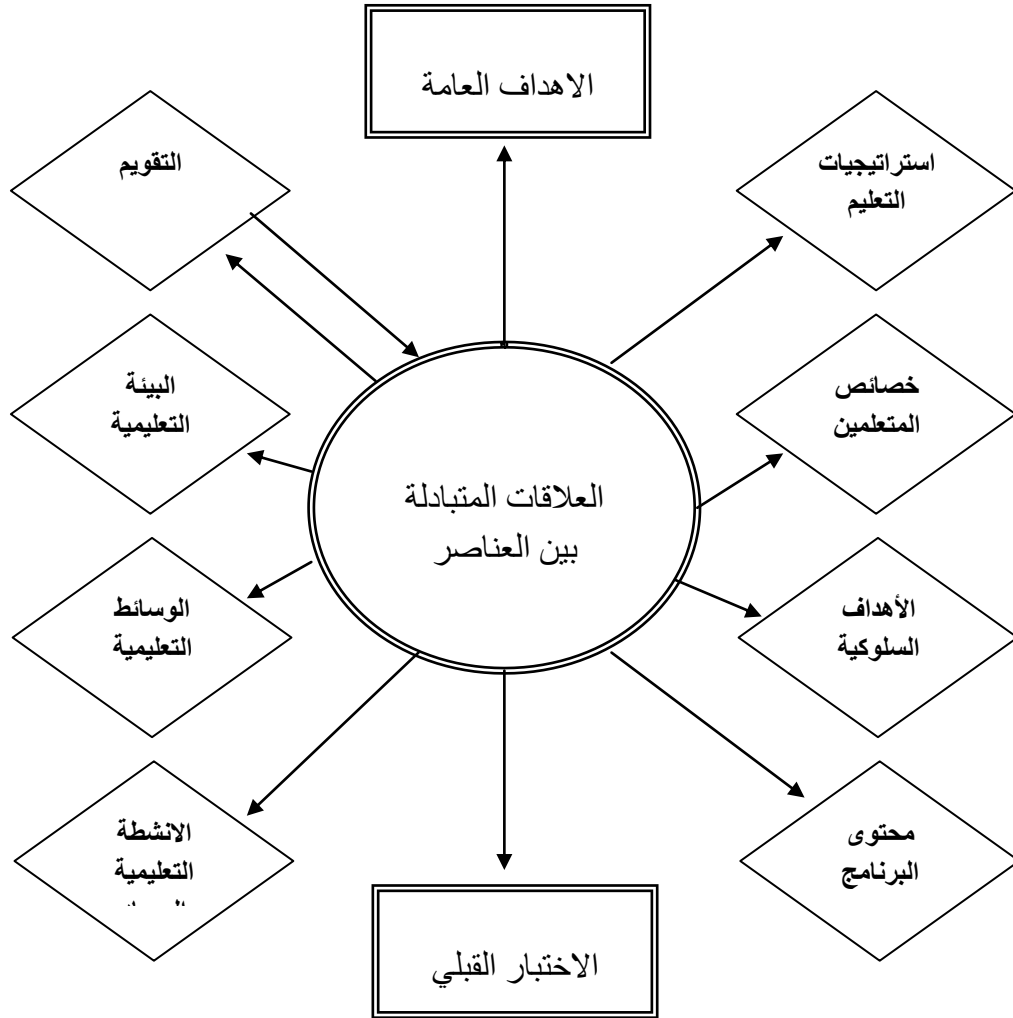


(١١٦ ، ص ٨٦)

وقد ذكرت (الناشف) ان البرنامج التعليمي يتكون من العناصر الممثلة بالاتي:-

- الغايات والاهداف العامة.
- خصائص المتعلمين.
- الاهداف التعليمية السلوكية.
- محتوى البرنامج.
- الانشطة التعليمية.
- المصادر التعليمية.

- تنظيم البيئة التعليمية.
 - التقويم (٦٠ ، ص ٢).
- اذ تتضح هذه الخطوات بالشكل (٨) يوضح مخطط البرنامج التعليمي:



(٦٠ ، ص ٢)

ولقد ذكر (عبد الموجود ، وآخرون) ، ان الاهداف التعليمية لا بد من تحديدها اولاً في البرنامج التعليمي ، فالهدف التعليمي هو وصف لتغير سلوكي يتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية وتفاعله مع موقف تدريس وبالتالي اختيار الخبرات التعليمية المناسبة لهذه الاهداف (٣٨ ، ص ٩٥).

وقد اوضح (الحيلة) الاهداف التعليمية كما في الشكل (٩) يوضح مخطط الاهداف التعليمية في البرنامج التعليمي:

في حين يشير الى ذلك (جرادات) بقوله ، ان الاهداف التعليمية ترتبط بالعمليات العقلية او الادراكية التي تتصل بمعرفة الحقائق الجزئية والكلية ، ومعرفة الطرق والوسائل الخاصة بمعالجة المعلومات ، وبناء المفاهيم والمبادئ والتعميمات والقدرة على التفسير (١٣ ، ص ٢٦).

وعلى هذا الاساس يمكن ان تعرف الاهداف التعليمية في البرنامج التعليمي على انها ، المعايير التي يتم في ضوئها تنظيم المحتوى واختيار اساليب التدريس والاختبارات وغيرها من وسائل التقويم ، ويمكن القول بان جميع جوانب البرنامج التربوي في المؤسسة التعليمية ما هو في الحقيقة الا وسائل لتحقيق الاهداف (٦٣ ، ص ١٨٩).

وقد عرفت ايضا ، التغير المراد حدوثه في سلوك المتعلم نتيجة لعملية التعلم عن طريق اكسابه للمعلومات والمهارات في أي مجال من المجالات او تنمية مفاهيم معينة لدى المتعلم (٦٣ ، ص ١٨٩).

ويعرفها (عبد الموجود ، وآخرون) بانها ، وصف لتغير سلوكي يتوقع حدوثه في شخصية المتعلم نتيجة لمروره بخبرة تعليمية بعد عملية التعلم (٣٨ ، ص ٩٥).

يتضح مما سبق ان جميع التعريفات قد دلت على ان الاهداف التعليمية في البرنامج التعليمي ، هي المحاور المحكية التي يتم من خلالها وصف السلوك او الاداء المتوقع من المتعلم ان يحدثه بعد عملية التعلم او النتيجة المتوقعة ظهورها من الفرد المتعلم بعد مروره بخبرة تعليمية – تعليمية لمنهاج دراسي معين.

وعند وضع الاهداف التعليمية لا بد من ان تراعى الاسس الاتية:-

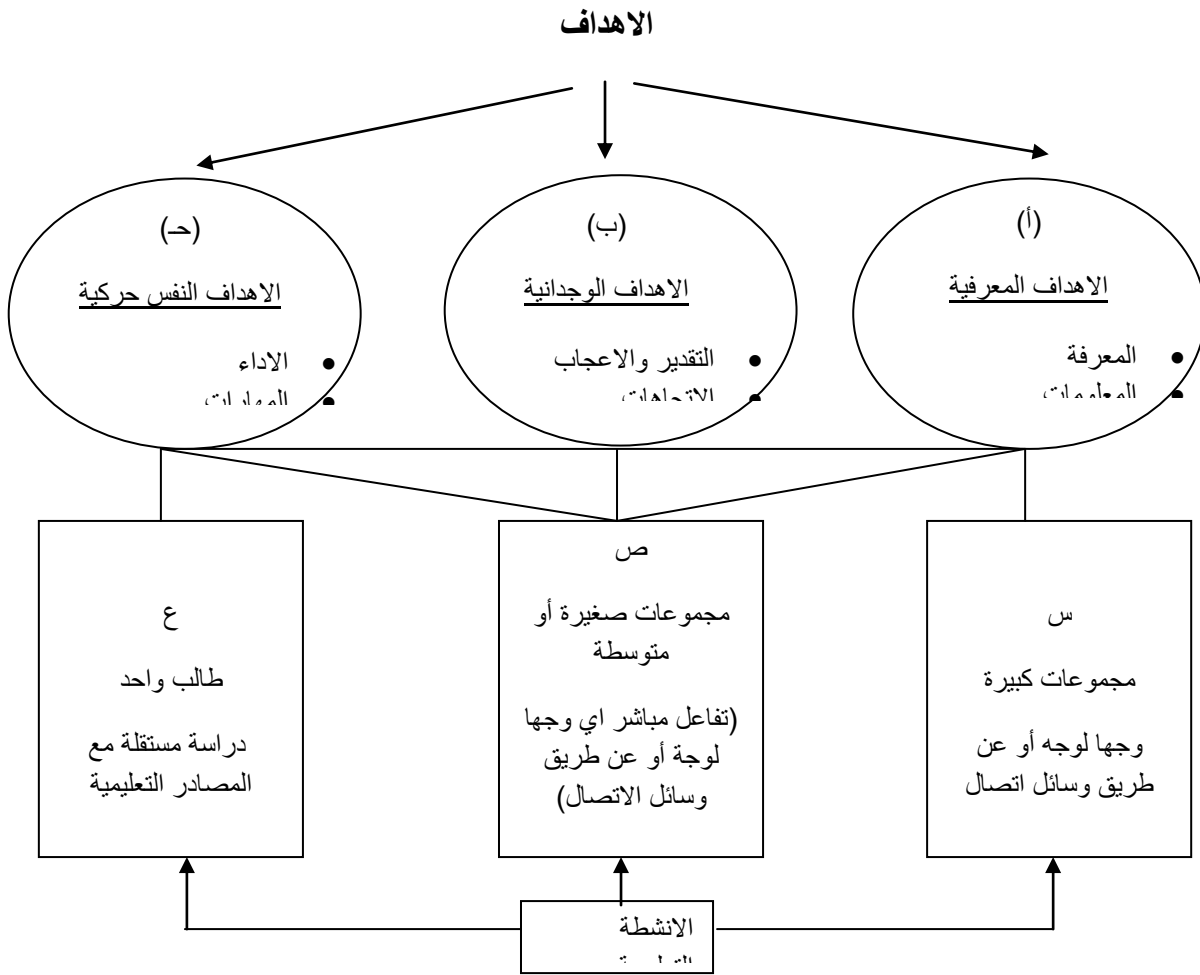
- ان يكون الهدف محدد وواضح.
- يمكن قياس الهدف فان ذلك سوف يساعد على قياس مدى تحقيقه او مدى تعلم المتعلم وتعديل سلوكه.
- ان يذكر الهدف على اساس مستوى المتعلم وليس على اساس مستوى المدرس ، فالمتعلم هو محور العملية التعليمية، اذ ان لنجاح عملية التعليم لا بد من جعل المتعلم محور العملية التعليمية وذلك من خلال تقديم المساعدة له بالاعتماد على النفس في البحث والتقصي وجمع المعلومات والربط والاستنتاج ومن ثم التدوين والكتابة والتواصل والتأكيد على جعل المتعلم كيف يتعلم، عن طريق البحث عن المعلومة من مصادر متعددة ومتنوعة وكذلك ترسيخ مبدأ التعاون بين زملائه والتركيز على العمل الجماعي (٧٧، ص ٢).
- ان يحتوي الهدف على فعل سلوكي او اجرائي يشير الى نوع من السلوك ومستوى معين من السلوك يريد ان يحققه المتعلم ، وبما ان هناك ثلاثة انواع من السلوك ، المعرفي ، الوجداني ، الحركي ، ولكل منها عدة مستويات ، فكلما (يذكر ، يتذكر، يسرد) تشير الى السلوك المعرفي

ومن المستوى البسيط للتفكير والذي يعرف باسم التذكر ، بينما يجد كلمة (يقارن ، يحلل ، يميز) تشير الى نفس النوع من السلوك ولكن الى مستوى اعلى من التذكر ما يعرف باسم مستوى التحليل (٣٨ ، ص ٩٦).
ولقد قسم علماء النفس السلوك المعرفي او العقلي الى ستة مستويات تعرف باسم سلم المستويات المعرفية وهي على هذا النحو :-

التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم (٣٨ ، ص ٩٧).

وعليه يمكن القول ان الاهداف التعليمية تعد نقطة البداية الحقيقية في عملية التعلم والتعليم بوصفها ضرورة من ضروريات العملية التعليمية التي يراد منها توجيه المتعلم نحو الافضل ، وتحقيق السلوك المتوقع حدوثه بعد مروره بعملية التعلم.

وعلى هذا الاساس يتضح ان هناك علاقة وثيقة الصلة بين الاهداف وطرق التعليم والتعلم ، وهذا يتضح في الشكل (١٠) العلاقة بين مخطط الاهداف وطرق التعليم والتعلم (٦٧ ، ص ٤٥).



(٦٧ ، ص ٤٥)

وفي هذا الصدد بالذات ذكر ، (مشرف البحوث التربوية ، ابراهيم العبيد)، ان للاحداث التعليمية اهمية كبيرة في أي برنامج تعليمي او كتاب تربوي بوصفها العنصر الاساسي لاي عمل سواء اكان في اطار نظام تربوي او أي نظام اخر ، وقد ابرز الدور الهام للاحداث على النحو الاتي:-

- تعنى الاهداف في المجتمع باحتياجات ذلك المجتمع ومشكلاته.
 - تساعد الاهداف مخططى المناهج على اختيار المحتوى التعليمي للمراحل الدراسية المختلفة ومن ثم صياغة اهدافها التربوية الهامة.
 - تساعد الاهداف على تنسيق وتنظيم العمل لتحقيق الغايات الكبرى ولبناء الانسان المتكامل عقليا ومهاريا ووجدانيا في المجالات المختلفة.
 - تؤدي الاهداف دورا بازا في تطوير السياسة التعليمية وتوجيه العمل التربوي لاي مجتمع.
 - تساعد الاهداف في التنفيذ الجيد للمنهج من حيث تنظيم طرق التدريس واساليبها وتنظيم وتصميم وسائل واساليب مختلفة للتقويم (٩١ ، ص ١).
 - من هنا يمكن ايجاز ايجابيات الاهداف في العملية التعليمية بما يأتي:-
 - ان تحديد الاهداف بدقة تتيح للمدرس امكانية اختيار عناصر العملية التعليمية من محتوى وطرق تدريس ووسائل وادوات تقويم.
 - تساعد الاهداف على اجراء تقويم لانجازات الطلبة.
 - ان المتعلم عندما يكون على علم بالاهداف المراد تحقيقها ، فانه لا يهدر وقته باعمال غير مطلوبة.
 - عندما تكون الاهداف محددة من السهل قياس قيمة التعليم.
 - وضوح الاهداف تساعد على فتح قنوات تواصل بين المسؤولين على التربية والتعليم.
 - تحديد الاهداف تتيح للمتعلم امكانية المساهمة في صنع القرار بوصفهم قادرين على تمييز التعليمات وتقييمها.
 - وضوح الاهداف تتيح امكانية التحكم في انجازات أو مخرجات المتعلم (٩١ ، ص ٢).
- اما بشأن المحتوى التعليمي في البرنامج، فيرى (الحيلة) ان هناك نظريتين في هذا الخصوص، الاولى، نظرية (Merrill) للعناصر التعليمية، والتي حاولت ان تنظم محتوى المادة التعليمية على المستوى المصغر متناولة عددا من المفاهيم والمبادئ والاجراءات التعليمية وتعليمها كل على حده في حصة دراسية تقدر بـ(٤٥) دقيقة.

معتمدة بذلك على فرضيتين اساسيتين هما :-

اولا : عملية التعليم والتي تتم ضمن اطارين :

- عرض المادة التعليمية او شرحها او توضيحها.
 - السؤال عن هذه المادة واختبارها.
- وقد اوضح (Merrill) ان المحتوى التعليمي يمر ضمن نمطين ايضا الاول ، الافكار العامة ، الثاني ، الامثلة التي يتم توضيحها.

اما بالنسبة الى النتائج المراد تعلمها فقد كانت من وجهة نظر (Merrill) في حدود سياقين ، نوع المحتوى التعليمي المراد تعلمه ، والثاني ، مستوى الاداء التعليمي المتوقع حدوثه من قبل المتعلم مثل (التذكر ، التطبيق ، الاكتشاف).

وقد وضع (Merrill) ستة نماذج تعليمية يراد منها تحقيق كل نموذج بطريقة فعالة وصولا الى تحقيق الهدف المنشود ، حيث كل هدف تعليمي مرتبط بعملية ادراكية عقلية مختلفة عن الاخرى وهذه النماذج التعليمية :-

- تذكر الحقائق والمعلومات بصورة حرفية.
 - تذكر الحقائق والمعلومات بطريقة غير حرفية.
 - تذكر المعلومات العامة كالتعريفات وبشكل حرفي.
 - تذكر الحقائق والمعلومات كالتعريفات وبطريقة غير حرفية.
 - تطبيق المعلومات العامة في مواقف جديدة.
 - اكتشاف المعلومات من مواقف تعليمية معينة (١٧ ، ص ٥٣).
- اما النظرية الثانية التي تحدث عنها (الحيلة) ، نظرية (رايكلوث) (Raglwth) التوسعية ، حيث تناولت تنظيم المحتوى على المستوى الموسع والذي يتناول مجموعة من المفاهيم والمبادئ والمعلومات والتي تكون وحدة دراسية او منهجا دراسيا يعلم في سنة او فصل او شهر.

وقد انبثقت هذه النظرية من المدرسة الجشططية والتي تؤمن بان التعليم يتم عن طريق الكل وليس الجزء والمؤكد على نظرية العالم (اوزبل) (Ausubel) والتي يساعد فيها المتعلم على دمج ما يتعلمه من معلومات جديدة بالمعلومات السابقة بطريقة ذات معنى.

فالنظرية التوسعية للتصميم التعليمي هنا تتم ضمن اختيار المحتوى المادة الدراسية ، وتركيبها وتلخيصها وتنظيمها بطريقة متسلسلة من البسيط الى المعقد او من العام الى الخاص مبتدئة من الافكار الرئيسية الممثلة بالمقدمة المتكونة منها الافكار العامة والتي تمثل محتوى المادة الدراسية ، ثم تبدأ بتفصيل المادة وحجمها ثم التلخيص والتجميع للمادة المفصلة.

وقد اعتمدت هذه النظرية على ثلاثة نماذج بناء على نوع المحتوى التعليمي المراد تصميمه:

- نموذج تصميم محتوى المفاهيم.
 - نموذج تصميم محتوى المفاهيم.
 - نموذج تصميم محتوى الاجراءات (١٧ ، ص ٥٣).
- ويعني المحتوى ، المادة الدراسية التي يمكن الاعتماد عليها اكثر من الاعتماد على احكام المدرس نفسه ، شاملة عددا من المفاهيم والافكار والتعميمات (٣٨ ، ص ١٠٦).

او قد تعرف على انها "المعلومات والمعارف التي تتضمنها المادة التعليمية، وتهدف الى تحقيق اهداف تعليمية تعليمية منشودة وهذه المعلومات والمعارف تعرض للطلاب مطبوعة على صورة رموز او اشكال او صور او معادلات او قد تقدم اليه بقالب سمعي او سمعي بصري (١٧ ، ص ١٢٧).

وقد ذكر عدد من الدارسين ان المحتوى، يعد احد المكونات الاساسية في البرنامج التعليمي ويمثل مادة تتصف بالعلمية والموضوعية وان تكون وثيقة الصلة بعضها ببعض وبالتنظيم العام ومفهوم التكامل والجهد المتوزع والتنظيم السيكلوجي والتنظيم المنطقي ومبدأ الاستمرار.

والشكل (١١) مخطط يوضح تحليل المهمة التعليمية او المحتوى التعليمي في البرنامج التعليمي:

وتعد طريقة التدريس من عوامل نجاح المنهج الدراسي او بالعكس ، فطريقة التدريس التي يتبعها المدرس في تنفيذ المنهج في البرنامج التعليمي يترتب عليها بالتالي تحقيق الاهداف التعليمية المحددة او عدم تحقيقها ، مع العلم انه ليس هناك طريقة تدريس معينة يمكن القول عنه انها طريقة تدريس جيدة ، فمثلا طريقة الالتقاء قد تكون صالحة لدرس ما وقد لا تكون صالحة لدرس اخر (٧٨ ، ص ١)

وعليه فطريقة التدريس المتبعة بالطرق التقليدية لم تعد تفي بالغرض في الوقت الحاضر بل يجب اللحاق بركب التقدم في اساليب التدريس مستغلين هذا التقدم في وسائل الاتصال (٥٨ ، ص ١١).

وهكذا فان طريقة التدريس متنوعة حسب تنوع الموقف التعليمي ، فالمدرس قد يستخدم اكثر من طريقة تدريس واحدة مستخدما بذلك المناقشة في شرح العنصر الاول من عناصر الدرس، ومن ثم يستخدم طريقة الالتقاء ، والهدف منها تعريف الطلبة لمعلومات وحقائق تاريخية معينة محددة مسبقا في اهداف الدرس ، وعندما ينتقل المدرس الى العنصر الثالث قد يثير مشكلة معينة حيث يطلب منه الطلبة مناقشتها وحلها وهنا ينتقل المدرس الى طريقة حل المشكلات (٧٨ ، ص ١).

من هنا يتضح ان الاساليب التدريسية في البرنامج التعليمي تلعب دورا فعالا ومهما عن طريق دور المدرس ووجوده من اجل تقويم مواطن الضعف والقوة التي اصبحت ضرورة في البرنامج التعليمي فضلا عن ربط اجزاء البرنامج مع بعضها البعض وتعزيزه ببعض المعلومات من اجل تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة (٨٦ ، ص ٤).

وبالتالي فان استخدام المدرس لطرق عديدة يؤدي الى اثراء العملية التعليمية ، مواجهها بذلك ظاهرة الفروق الفردية بين الطلبة فضلا عن قدرة المدرس على اختيار الطريقة المناسبة لمستوى الطلبة ، والامكانات المتوافرة التي يمكن استخدامها في اثراء الموقف التعليمي (٧٨ ، ص ١).

ومن طرق التدريس التي يمكن استخدامها في تدريس التاريخ، طريقة الالتقاء، طريقة المناقشة ، طريقة التعيينات ، طريقة حل المشكلات، طريقة الاكتشاف، طريقة تمثيل الادوار، طريقة القصة، طريقة الرحلات والزيارات الميدانية، طريقة الاحداث الجارية، طريقة التعلم الذاتي.

وهناك ايضا عدد من الطرق التدريسية المستخدمة في تدريس مادة التاريخ ومنها ، التفكير الناقد، طريقة التفكير الابداعي، طريقة التمثيل (المسرح) (٧٨، ص ١).

ولكن يبقى السؤال محيرا بعض الشيء، الى أي طريقة يمكن ان يستخدم المدرس واي منها يترك؟

وللاجابة عن هذا التساؤل ، هناك عدد من المعايير التي لا بد من مراعاتها عند اختيار طريقة التدريس المناسبة هي كالآتي:-

- ان تكون مناسبة لاهداف الدرس.
 - ان تكون مثيرة لاهتمام الطلبة نحو الدراسة.
 - مناسبة لنضج الطلبة.
 - مناسبة لمحتوى الدراسة.
 - قابلة للتعديل في حالة اذا تطلب الموقف التدريسي ذلك.
 - مراعية الفروق الفردية بين المتعلمين.
 - مناسبة للموقف التعليمي.
 - تساعد الطلبة على تنمية التفكير الناقد.
 - تسمح للطلبة بالمناقشة والحوار.
 - توفر للطلبة فرصة العمل الفردي والجماعي.
 - تسمح بالتقويم الذاتي.
 - تتيح للطلبة فرصة القيام بزيارات ميدانية.
 - تهيئ فرصة استخدام مصادر اخرى غير الكتاب المدرسي.
 - ان تنمي في الطالب روح الديمقراطية (٧٨ ، ص ١).
- وعلى هذا الاساس يمكن القول ان طريقة التدريس المتبعة في البرنامج التعليمي من قبل المدرس هي المسؤولة عن اداء المهام التدريسية في طابعها ، وبالتالي تقديم الخدمات المباشرة للطلبة ، والعمل على النحو الذي يخول المسؤولية المطلقة لتصميم البرامج التعليمية وتقديم الخدمات التعليمية ومن ثم تنفيذها (١٠٢ ، ص ١).

من هذا المنطلق تجد الباحثة ان طريقة التدريس تعد اهم نقطة في عناصر البرنامج التعليمي بوصفها النهج المتبع من المدرس من اجل ايصال المادة الدراسية او المحتوى النظري للمتعلم واذا لم تكن طريقة التدريس التي يسلكها المدرس ناجحة لا يصل الموضوع المطروح الى المتعلم وبالتالي لا يتحقق العملية التعليمية اهدافها المرجوة منها مع الاخذ بنظر الاعتبار عدم وجود طريقة تدريس مثلى يمكن ان يتبعها المدرس.

اما بالنسبة الى العنصر الاخر من عناصر البرنامج التعليمي ، الانشطة التعليمية ، وتعرف على انها "البرامج التي تنظم داخل المؤسسة التعليمية لتحقيق تكامل البرنامج التعليمي مع المناهج والمقررات الاخرى منمية بذلك خبرات المتعلمين في جميع النواحي الجسمية والعقلية والوجدانية " (٩٢ ، ص ١).

بينما يشير قسم النشاط الطلابي الى ان النشاط في البرنامج التعليمي يعني "مجموعة الوان متعددة من الفعاليات التي يمارسها الطلبة داخل المؤسسة التعليمية او خارجها على ان تكون ممارسة تلقائية غير متكلفة ، تلبي حاجات الطلبة ورغباتهم "(٩٥ ، ص ١).

ويعرف ايضا انه ذلك النشاط الطلابي او البرنامج المنظم من قبل المؤسسة التعليمية او الادارة التعليمية متكامل مع البرنامج التعليمي ويمارس الطلبة وفقا لقدراتهم ورغباتهم والامكانيات وبما يسهم باشباع حاجات الطلبة محققا بذلك الاهداف التربوية (٩٥، ص ١).

ويرى (المعيلي) ان الانشطة الطلابية يقصد بها "مجلد البرامج والانشطة التي يمارسها الطلبة داخل المؤسسة التعليمية او خارجها وفقا لميولهم واستعداداتهم وقدراتهم وحسب الامكانيات المتاحة والتي تكون مرتبطة بالمنهج ارتباطا مباشرا او غير مباشر وتحت اشراف المؤسسة التعليمية سعيا الى تحقيق اهداف العملية التعليمية "(١٠١ ، ص ١).

ويعرف النشاط ايضا على انه "هو ذلك النشاط الطلابي الذي يتمثل في البرامج التي تنفذ باشراف وتوجيه المؤسسة التعليمية والتي تتناول كل ما يتصل بالحياة المدرسية وانشطتها المختلفة ذات الارتباط بالمواد الدراسية او الجوانب الاجتماعية والبيئية ذات الاهتمامات بالنواحي العلمية او العملية" (١٠١ ، ص ٢).

كما يعرفه القاموس التربوي بانه "وسيلة وحافز لاثراء المنهج الدراسي ، واضفاء الحيوية عليه وذلك عن طريق تعامل الطلبة مع البيئة واداركهم لمكوناتها المختلفة بهدف اكسابهم للخبرات الاولى التي تؤدي الى تنمية معارفهم واتجاهاتهم وقيمهم بطريقة مباشرة"(١٠١ ، ص ٢).

ومن اهداف النشاط التعليمي في البرنامج :-

- بناء شخصية الطالب وبشكل متكامل وشامل ليصبح مواطنا صالحا في المجتمع.
- ترسيخ القيم الاجتماعية كالتعاون ، المناقشة ، خدمة المجتمع.
- اكتشاف القدرات والمهارات والمواهب ومن ثم تنميتها وتوجيهها.
- استثمار اوقات الفراغ فيما يجدد الطلبة مهاراتهم ويعود عليهم بالنفع.
- احترام وتقدير قيمة العمل.
- تربية الطلبة على الاعتماد على النفس وتحمل المسؤولية.
- تهيئة الفرصة للموهوبين عن طريق ما يؤدونه من النشاط.
- تشخيص وعلاج بعض الحالات النفسية (الانطواء ، الخجل) من خلال النشاطات التعليمية (٩٢ ، ص ١).

بينما يرى (قسم النشاط الطلابي) ، ان كل برنامج تعليمي يتم تنفيذه هو في حقيقة الامر يحقق هدفا وهذا الهدف لا بد ان يكون مرسوما وواضحا وعليه فمن اهداف النشاط التعليمي :-

- تعميق القيم السليمة وترجمتها الى ممارسات وافعال من خلال سلوكيات الطلبة.
- العمل على بناء شخصية الطالب بناءً متكاملًا من جميع النواحي الجسمية، العقلية، الوجدانية.

- يعمل على تلبية احتياجات الطلبة انفسهم من خلال اشتراكهم في برامج النشاط.
- توثيق الصلة بين الطلبة وزملائه ومدرسيه والمجتمع.
- يعد النشاط مكملًا ومدعماً لبرامج المقرر الدراسي وتحيل الصعب الى السهل.
- استثمار اوقات الفراغ بما يعود عليهم بالمنفعة عن طريق اكتشاف القدرات وتنمية المواهب خدمة لنفسه اولا ولاقرانه ثانيا ولمجتمعه ثالثا.
- يساعد النشاط على ملاحظة سلوك الطالب في اثناء الممارسة والوقوف على الفروق الفردية بين الطلبة.
- توسيع مدارك الطلبة واثراء معلوماتهم في المجالات المختلفة ، اجتماعية ، علمية ، ثقافية ، ادبية ، فنية.
- ممارسة التفكير العلمي وتنمية القدرات والمهارات في التجديد والابتكار (٩٥، ص ١).

- اما (المعيلي) فقد يحدد اهمية النشاط في البرنامج التعليمي بالاتي:-
- تنمية السلوك القويم لدى الطلبة.
- كشف الميول والقدرات وتنميتها.
- تلبية الحاجات الاجتماعية للطلاب ك(الانتماء، الصداقة) فضلا عن مساعدة الطالب في تخليصه من بعض المشكلات كالقلق والاضطراب والخلل.
- يثير النشاط استعداد الطلبة للتعلم ويجعلهم اكثر قابلية لمواجهة المواقف التعليمية والتفاعل مع ما تقدمه المؤسسة التعليمية.
- يهيئ النشاط الطلابي المناخ الملائم للطلبة، لتمكينهم من الاستفادة الكاملة من البرامج التعليمية وبذلك يضمن حسن سير العملية التعليمية (١٠١ ، ص ١ ، ٣).
- من هذا المنطلق تجد الباحثة ان الانشطة التعليمية لها دور فعال في البرامج التعليمية وفي اصال المادة الدراسية للمتعلم بابطسط طريقة ممكنة وبالتالي تساعد عملية التعلم والتعليم من خلال اصال المادة الى المتعلم ولقد كان للانشطة التعليمية عدة تعريفات لكن يبقى المضمون واحدا لا يتغير وعليه تعد الانشطة التعليمية هو ذلك المناخ الملائم للمتعلمين في كيفية اكسابهم الخبرات والمهارات في البرامج التعليمية بشكل يضمن العملية التعليمية بصورة افضل.

اما بشأن عنصر التقويم في البرنامج التعليمي ، فيرى (لندفل) انه "أي إجراء يقصد به تقويم مدى تحقيق اهداف تعليمية معينة"(٤٥ ، ص ٢٧).

في حين يرى (عبد الموجود، وآخرون) ان التقويم يعني " عملية قياس مدى تحقق اهداف المنهج وهو الوسيلة التي تجمع بها الادلة عن صحة الفروض التي تستند عليها التطبيقات التربوية ، عن صحة الاهداف التي تنشدها"(٣٨ ، ص ٢١).

بينما يعرفه (سرحان ومنير) بانه "مصطلح يرتبط بموضوع القيم ولمعرفة مدى نجاح الطالب في تحقيق الاهداف التي يسعى اليها ولمعرفة هل يسير الطالب نحو الاهداف المنشودة"(٢٣، ص ١٤٦).

اما (مجلة المعلم)، فقد اوضحت تعريف التقويم في البرنامج التعليمي بانه "مجموعة من المواصفات يحدد فيها بشيء من التفصيل، المحتوى ، سلوك الطالب ، الاهداف ، التي ينبغي تحقيقها من جراء تدريس ذلك المحتوى ، وتحديد المستويات التي يرغب في تحقيقها حيث توضح ان الطلبة قد قاموا

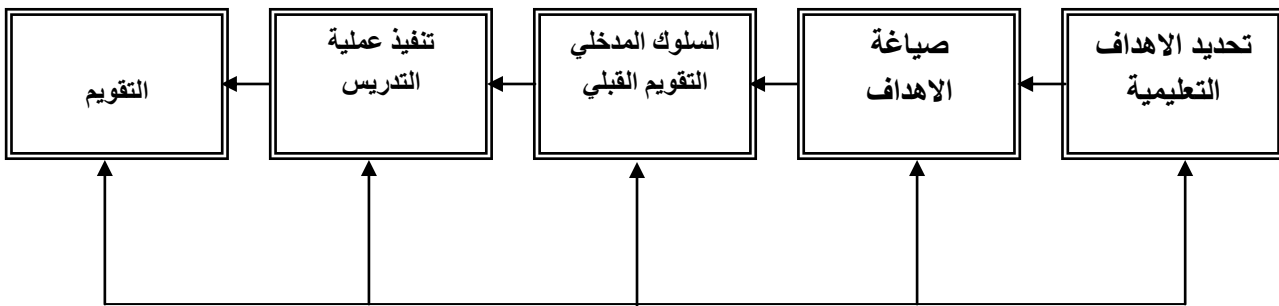
فعلا بتحقيق الكتابات الموضوعية وتحديد أي نواح منها قام الطلبة فعلا بتحقيقها او قصرُوا فيها " (٧٢ ، ص ١).

يتضح من التعريفات السابقة ان الجميع قد اتفق على ان التقويم في البرنامج التعليمي هو عملية قياس مدى بلوغ الطالب وتحقيقه للاهداف التعليمية ، وقد يرى بعضهم وهو (لندفل وعبد الموجود)، الى ان التقويم عملية اجرائية او وسيلة من خلالها تتم عملية جمع الادلة للحكم على كفاية المدرس، في حين اشار (سرحان ومنير) الى ان التقويم يعد عملية تربوية يتم عن طريقها اعطاء حكم علمي مستنير لمعرفة نجاح الطالب او فشله في بلوغه الاهداف التعليمية ، اما مجلة (المعلم) فقد حددت التقويم بمجموعة من المعايير مبتدئة بالمحتوى ومن ثم بالاهداف وطريقة التدريس المسؤولة عن تحقيق الطالب لتلك الاهداف وبالتالي اصدار حكم علمي على الناحية المقاسة او المراد قياسها في ضوء مقياس او معيار ما.

ان من ابرز الوظائف التي يحققها التقويم :-

- توجيه الطلبة في الاتجاه المرغوب.
- تحديد جوانب القوة والضعف لدى الطلبة ، لعلاج جوانب الضعف وتلافيها وتعزيز جوانب القوة.
- تعريف المتعلم بنتائج تعلمه واعطائه فكرة واضحة عن ادائه.
- اثارة دافعية المتعلم للتعلم والاستمرار فيه.
- مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات المستفادة منها.
- تجاوز حدود المعرفة الى الفهم لتسهيل انتقال اثر التعلم.
- تحفيز المدرس على التدريس ، وتحديد اهداف الررس بصيغ سلوكية ، او على شكل نتائج تعليمية يراد تحقيقها (٧٢ ، ص ٢).

ولهذا لا يتطلب تقويم التدريس مجموعة من المهارات المعقدة من المدرس ، لانه مجال ضروري في العملية التعليمية وقد اقترح (روبرت جليزر) (Robert Glazer) نموذجا اساسيا يبين اهمية التقويم في البرنامج التعليمي بالنسبة للعملية التعليمية كما هو مبين في الشكل (١٢) ادناه موضحا مخطط التقويم في العملية التعليمية:

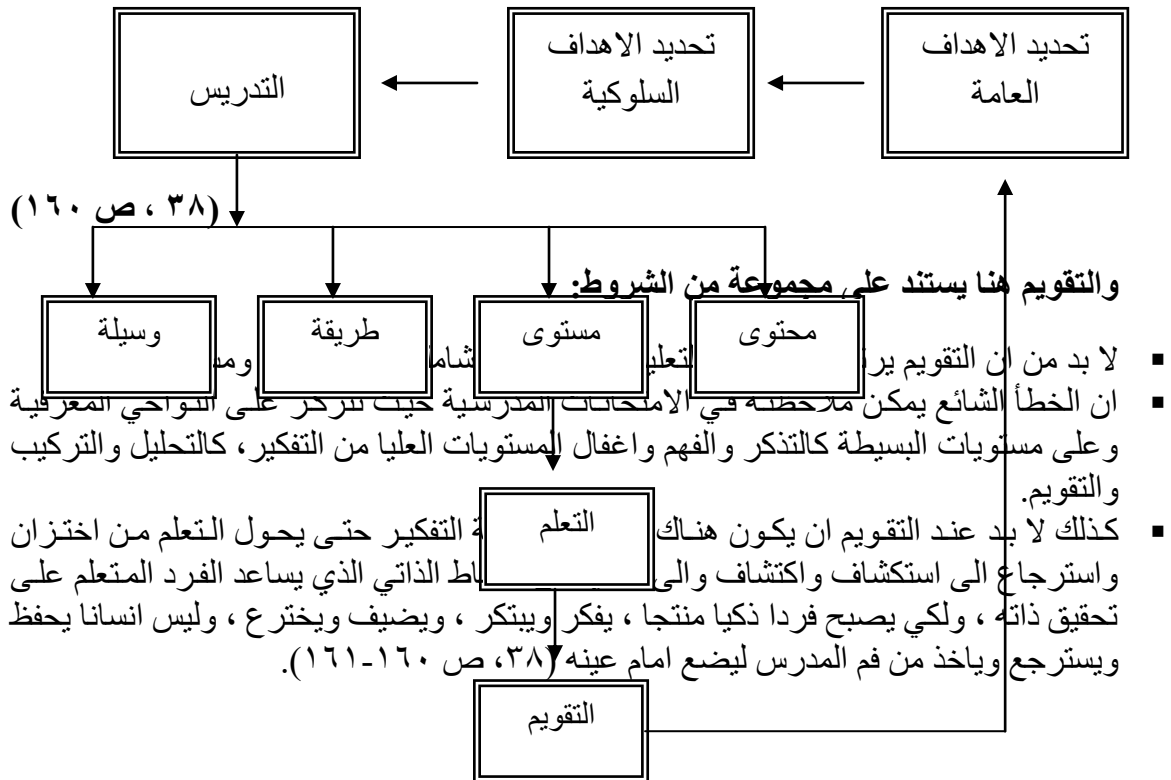


التغذية الراجعة

(٥١ ، ص ١٦٠)

وقد اكد كل من (سرحان ومنير) ذلك بقولهما، ان الغرض من عملية التقويم هو مساعدة كل من المدرس والطالب على معرفة مدى تقدم الطالب نحو بلوغ الاهداف التعليمية وبالتالي محاولة تحديد العوامل التي تؤدي الى تقدم الطالب سواء اكانت طبيعية مثل العقلية او النفسية او قد لا تتصل به اتصالا مباشرا كالظروف المنزلية والاجتماعية والمدرسية ثم دراسة ما يلزم عمله لتحقيق التقدم المنشود، وفيما بعد تتم معالجة اسباب الخطأ ، اذن فالتقويم عملية ترمي الى التشخيص والعلاج والوقاية (٢٣ ، ص ١٤٧).

وقد اتفق كل من (عبد الموجود، واخرون) على ان عملية التقويم في البرنامج التعليمي تمثل جزءاً من النظام التربوي ، وهو جزء متكامل مع بقية الاجزاء ، بل انه اهم الاجزاء على التحقيق وذلك لارتباطه بالبعدين التخطيطي والتنفيذي على السواء كما هو موضح في الشكل (١٣) موضحا مخطط التقويم جزء من النظام التعليمي:



ولقد جاء رأي (الشباري) مؤيدا الى الرأي السابق ، عندما ذكر ، ان هناك ثلاثة انواع من التقويم تتضمنها البرامج التعليمية :-

١- **تقييم اداء الطالب:** حيث يقيم اداء الطالب بواسطة اختبارات الاداء المكتوبة وغير المكتوبة، ولهذا النوع من الاختبارات عدة اغراض منها:-

- قياس تحصيل المتعلم القبلي لاهداف التعلم (الاختبار القبلي).
 - قياس المهارات المدخلية للمتعلمين.
 - تشخيص صعوبات التعلم عن طريق الكشف عن متطلبات التعلم التي تنقص المتعلمين او التي لم يتقنوها بعد.
 - التعرف على التقدم الذي يحققه المتعلم نحو تحقيق الاهداف التعليمية .
 - خدمة اغراض التقويم التكويني والشامل.
- اما اختبارات الاداء فتكون عادة محكية المرجع تقيس الاداءات الواردة في الاهداف المباشرة وتخضع لاجراءات الصدق والثبات.

٢. **التقويم التكويني:** يبدأ هذا النوع من التكوين اثناء مرحلة بناء المواد التعليمية ، هادفا الى تصحيح وتنقيح المواد التعليمية عن طريق التجريب المتكرر ، وعليه فالتقويم التكويني يتضمن ثلاث مراحل:-

- أ- التقويم باستخدام متعلم واحد: حيث تعطى المواد التعليمية لمتعلم واحد ، في حين المراقب يقوم عن قرب اداء المتعلم هادفا الى تصحيح الاخطاء في تقدير المعلومات والمهارات المدخلية لمتعلم او الغموض في المستوى التعليمي أو الاسئلة.
 - ب- التقويم باستخدام مجموعة صغيرة من المتعلمين: اما هذه المجموعة فتتمثل مجتمع المتعلمين ، حيث تعطى اختبارا قبليا في المادة التي ستدرس ، ثم تدرس المجموعة البرنامج التعليمي ، ثم تعطى اختبارا بعديا، ويبحث التقويم في هذه المرحلة عن حجم التعلم المتحقق عن طريق مقارنة نتائج الاختبارين وتنقيح المواد التعليمية في ضوء النتائج.
 - ج- التجريب الميداني: يجرب التعلم هنا بالذات على عينة ملائمة من المجتمع المستهدف وتعطى اختبارا قبليا وبعديا ، في ظروف اقرب الى الظروف الطبيعية هادفا الى مزيد من المعلومات عن اداء المتعلمين وعن مدى ملائمة المادة وفعاليتها.
٣. **التقويم الشامل:** يجري هذا النوع من التقويم بعد الانتهاء من تطوير البرنامج التعليمي وتقويمه تكوينيا ، والغرض من هذا التقويم توفير استنتاجات شاملة حول البرنامج ودرجة جودته وفعاليتها وصلاحيته للاستخدام العملي او الفعلي (١٠٩ ، ص ١٠٣).

وعلى هذا الاساس يمكن القول بان التقويم يعد عنصرا مهما من ضمن عناصر البرنامج التعليمي لما يشكله من عملية تربوية يتم الحكم على مدى تحقيق البرنامج التعليمي للاهداف المراد تحقيقها ومن ثم معرفة قياس مدى تعلم الطالب للخبرات المراد تعلمها، فالتقويم بصورة عامة يهدف الى تحسين العملية التعليمية عن طريق تشخيص الاخطاء ومن ثم معالجتها لذا كان من الضروري تواجده في كل برنامج تعليمي لتعلقه بتقدم الطالب وبالتالي تحقيقه للاهداف المنشودة.

ويتضح مما سبق ان ما جاء به (الشباري) قد يتفق مع ما جاء به (الصانع) اذ يذكر الاخير، ان التقويم في البرنامج التعليمي يجب ان يكون تقويما شاملا ولا يقتصر مفهومه على اداء الامتحان فقط

وانما اصبح مفهومه الكشف عن جوانب القوة والضعف ومن ثم اصدار حكم وخاصة بعد التقدم العلمي والتقني في كافة ميادين الحياة (٢٨ ، ص ٣١).

وعليه من الملاحظ ان التقويم ظاهرة تربوية تهدف اساسا الى تحديد ما يتحقق من اهداف، اذ تطور مفهوم التقويم عبر العصور منتهيا بالتقويم الشامل الذي عن طريقه يتم تحديد المشكلة وبالتالي وضع الحلول والمقترحات اللازمة لذلك، ومن ثم الحكم على نتائج مخرجات العملية التعليمية بصورة عامة.

وهناك انواع متعددة من التقويم يتضمنها البرنامج التعليمي منها ، التقويم القبلي، والتقويم البعدي ، اذ يتضح ان كلا التقويمين يمكن ان يستخدم المدرس الاساليب نفسها وان اختلفا في التوقيت والهدف.

من هنا يمكن ان يعرف (التقويم القبلي) بانه، يأتي قبل عملية التدريس ويهدف الى:-

- تعريف المدرس نوعية المهارات والمعلومات التي يمتلكها الطلبة.
- تعريف المدرس فيما اذا كان الطلبة قد امتلكوا من المهارات المطلوبة والمعرفة المخططة كي يبدأوا في دراسة المادة الجديدة (٥١ ، ص ١٦١).
- ان نتائج التقويم القبلي تبين للمدرس ما يأتي:-

- توضيح النتائج المخفية للمدرس فمثلا اذا لم يكن الطالب على معرفة بمحتوى المادة الدراسية، فعلى المدرس اعادتها واذا تبين العكس انتقل به الى مادة جديدة في المنهج الدراسي.
- اذا تبين للمدرس ان الطلبة يمتلكون من المهارات المطلوبة للمادة الجديدة فعلى المدرس ان يقدمهم لدراسة المحتوى، واذا لم يتمكنوا من السلوكيات المدخلة فيجب ان يوفر مادة علاجية قبل البدء بالمادة الجديدة.
- ويعد التقويم القبلي ذا اهمية قبل بداية اية وحدة جديدة ويمكن استعماله باستغلال طرق التقويم المختلفة مثل اختبارات بسيطة من صنع المدرس نفسه ،او اختبارات مقننة او اسئلة مقال و حتى عن طريق الاسئلة الشفوية (٥١ ، ص ١٦١).

اما بالنسبة الى التقويم البعدي ، اذ يعد من الطرق المرغوبة لدى المدرس لتقييم عملية التعليم فهي اجراء اخر للتقويم في البرنامج التعليمي ، فالطالب ياخذ التقويم القبلي قبل بداية تدريس اية مادة ، اما البعدي ففي نهاية تدريسها ، وتكون النتيجة بموازنة المدرس للنتائج القبلية والبعدية.

فالتقويم جزء متكامل من عملية التدريس وليس نشاطا مستقلا ولكنه عملية مستمرة في كل حصة وكل يوم فالمدرس يقوم الاداء اليومي وليس الاداء النهائي فقط (٥١ ، ص ١٦٢).

ضمن هذا المنطلق تجد الباحثة ان من خطوات التقويم اللازمة ، تحديد الاهداف لانها تعد الخطوة الاولى في تقويم العمل التربوي ومن ثم تحديد المشكلة او القضية المراد حلها.

وبما ان التقويم هو العملية التي من خلالها يتم معرفة مدى تحقق الاهداف في البرنامج التعليمي لذا كان من الضروري معرفة اساليب التقويم ووسائله:-

١. **التقويم الجماعي لأعمال الجماعة:** بما ان التقويم عملا جماعيا لذا كان لازما اتاحة الفرصة للطلبة كافة للاشتراك في تقويم اعمالهم ، بانفسهم ، مع الاخذ بنظر الاعتبار الاتفاق مسبقا على الاهداف المراد تحقيقها ، مثلا، المناقشات العامة الجماعية ، التي تحدث بين الطلبة وبإشراف المدرس نفسه.

٢. **التقويم الذاتي:** ويقصد به اكتشاف الطالب لخطائه بنفسه وهنا كان من الضروري مراعاة النضج العقلي ، وقدرات وقابليات الطالب نفسه وتحصيله الدراسي .

٣. **تقويم الجماعة لأفرادها:** ويعني تقويم الافراد المشاركين في المشروعات الجماعية ، وهنا كان من الضروري ان يوجه المدرس الطالب وجهة صحيحة لقلّة خبرته.

٤. **تقويم المدرس للطالب:** هناك عدة طرق من خلالها يتم تقويم المدرس للطالب منها:-

اولا: الملاحظة

في هذه الوسيلة بالذات يستطيع المدرس ان يلم ويجمع معلومات كثيرة عن الطلبة اما عن طريق تواجدهم في القاعة الدراسية او عند قيامهم بنشاط معين في هذه الحالة يجب ان يكون لدى المدرس سجلا عاما يدون فيه كافة الملاحظات من سلوك ، ظروف محيطه به (الطالب) ، وفي هذه النقطة لا بد من ملاحظة الاتي:

- الجوانب العقلية ، كالتفكير السليم والدافع في البحث والتقصي.
- الجوانب الجسمية ، الصحة الجيدة ، والخلو من العاهات.
- الجوانب الانفعالية ، تعدد الميول والاتجاهات كتنويع الفن مثلا.
- الجوانب الاجتماعية والخلقية، مثل الاخاء، التعاون، المحبة (٢٣ ، ص ١٦١ ، ١٦٢).

ثانيا: الاختبار

اما عن الطريقة الثانية التي تعد من الوسائل المهمة المستخدمة في تقويم الطالب في البرامج التعليمية، فهي الاكثر انتشارا وذلك لامتيازها بعدة مميزات منها ، لسهولة في الاعداد ، في التصحيح، التطبيق، فضلا عن وجود اختبارات القدرات والاتجاهات والميول وغيرها (٥ ، ص ٥٦ ، ٥٩).

وبناءً على ذلك يمكن القول ان من خطوات التقويم الاولى في البرنامج التعليمي، تحديد الاهداف، والتي تعد النقطة الاساسية في تقويم أية عمل تربوي ، وان نجاح أي عملية تقويمية يعتمد على وضوح اهداف اولا ومن ثم فالتقويم والذي بدوره يعد المحك النهائي لنجاح عملية التعليم او بالعكس، معبرا عن مدى تحقيق الاهداف من المتعلم فضلا عن اكسابهم المعلومات والخبرات والمهارات وكذلك اهمية اشراك المتعلم نفسه في عملية التقويم وتقويم الجماعة ايضا، مكتشفين الاخطاء محاولين تصحيحها بانفسهم ، مما ينمي لديهم الثقة بالنفس وكذلك توطيد وتوثيق الصلة بين افراد الجماعة نفسها.

اذن البرنامج التعليمي يمر بعدة مراحل تتمثل بالاتي:-

١. تحديد احتياجات الطالب لما يجب تعلمه وكيفية ايصالها لهذا الطالب من خلال البرنامج التعليمي.
٢. الاهداف التعليمية التي يجب تحقيقها والشكل الذي يجب تقديمها فيه.
٣. المادة المراد تعلمها متكاملة اذ تكون قابلة للتغير والتبديل.
٤. تحفيز الطالب وزيادة اهتمامه وتفاعله مع البرنامج.

٥. تنظيم المنهاج الدراسي عن طريق اجراء اقتراحات او تعديلات قد تطرأ على البرنامج.
 ٦. وضع المواد التعليمية كونها تدور في فلك المنهج الدراسي المقرر على الطالب والهدف الاساسي منها قدرات الطالب لاستيعاب ما هو مقرر عليه.
 ٧. التنفيذ من خلال عملية التعلم.
 ٨. اختيار تقنيات التعليم والتعلم.
 ٩. عملية تقييم البرنامج اذ لا تنحصر في مراحل الاعداد والتنفيذ وانما تستمر لتمتد الى ما بعد الانتهاء من العمل ودخوله حيز التطبيق (٨٨ ، ص ١ ، ٢).
- وعليه وضمن هذا المنطلق يتضح ان هناك عدداً من الملاحظات والاقتراحات التي لا بد من توافرها في بناء أي برنامج تعليمي ومنها:

- توفر خبرات واسعة في مجال تحليل القدرات والمهارات بخصوص تقنيات البرامج التعليمية والاختبارات ذات النطاق الواسع ومن ثم الوصول الى تحقيق المصادقية واقناع المتعلم باهمية ادوات التقويم المقننة في عملية انتقاء وتوجيه الطاقات البشرية نحو البرامج الملائمة اذ تتم على شكل اساليب عملية تتوجب الدقة والشمول بحيث يجب ان يتمتع البرنامج ببيئة ثقافية بعيدة عن اساليب التقليد المعتمدة على الاقتباس والترجمة من اختبارات عالمية (٩٣ ، ص ٤).
 - ان يتم بناء البرنامج وفقاً لميول وقدرات الطلبة.
 - لا بد من التدريب المتواصل للكوادر البشرية مع توفير جميع الوسائل والادوات ذات الصلة لتطبيق البرنامج.
 - التأكد من مبدأ العدالة والمساواة في تطبيق البرنامج مع الاخذ بنظر الاعتبار جميع الاحتياجات التي تضمن في النهاية عدم تحيز البرنامج لفئة من الطلبة دون اخرى.
 - ان يتم بناء البرنامج وفقاً للمعلومات والدراسات السابقة في هذا المضمار حتى لانفع في مجال اخطاء فادحة تفقد البرنامج مصداقيته في مجال بناء الادوات اللازمة لتوفير المؤشرات للعديد من القرارات ذات الصلة الوثيقة بتوجيه الطلبة نحو ما يخدم المجتمع وتقدمه (٩٣ ، ص ٤ ، ٥).
- وعلى هذا الاساس تجد الباحثة ان نجاح أي برنامج تعليمي لا بد ان يمر بمرحلة من التخطيط الدقيق والعام محددة بالاهداف التعليمية ، التعليمية ومن ثم تحقيقها في وقت زمني يتلاءم مع الامكانيات المادية ، وبالتالي فان نجاح البرنامج منوط ايضا بادوات اختبار وتقويم ملائمة لمستوى الطلبة وقدراتهم وقابلياتهم بما يخدم المجتمع عامة والفرد منه خاصة.

وعليه فمن المهم من التعليم عامة ان يلبي احتياجات واهتمامات المتعلمين اذ يتيح للفرد المتعلم القدرة على التفكير النقدي ، والتفكير المنهجي العلمي فضلا عن تطور شخصيته في الوقت نفسه وقادرا على تحمل المسؤولية متضمنا بذلك اثرات الروح الانسانية وصولا الى تحقيق مجتمع مثقف تعليمي ذي قدرة على التفكير السليم في كافة الميادين.

وتؤكد (الدجاني) توجهات كهذه اذ تشير الى "اهمية تزويد المتعلم بالمعرفة من خلال المواضيع الدراسية من خلال طريقة تفكير مناسبة، ولعل اهم ما يمكن ان يتعلمه المتعلم هو مهارات التفكير البناء بطريقة التفكير، تعد احد الاهداف الرئيسة للبرنامج التعليمي ومدى تاثيرها على القرارات التي يستخدمها المتعلم في المستقبل" (٧٩ ، ص ١).

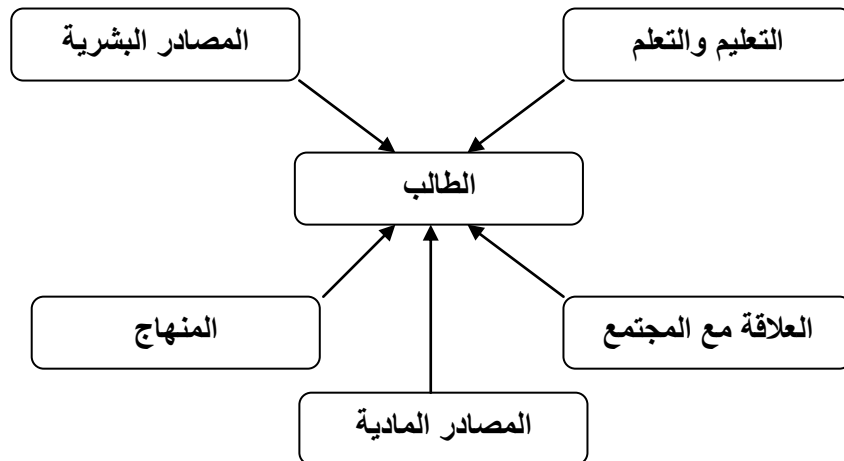
في حين يرى (الريماوي) ان من اهداف البرنامج هو تدريب المتعلم وبشكل فاعل في عملية التعليم والتعلم من خلال توظيف تقنيات المنهج والاسلوب التدريسي المتبع وما يحققه البرنامج من تعليم فعال ومثير منميا بذلك طريقة التفكير السليمة عند المتعلم حيث يجمع بين التعليم والفن من جهة وتعليم المادة الدراسية من جهة اخرى (٨٢ ، ص ٢).

ويجد كل من (جابر و كشك)، ان البرنامج التعليمي يهدف الى تحسين العملية التعليمية عن طريق تحقيق التعلم ذي المعنى ، والتي يمكن ان تكون التربية لها اهمية في تحقيق تلك العملية (٩٦ ، ص ١).

وبناءً على ذلك تجد الباحثة ان التعلم ذا المعنى الذي يتحقق في البرنامج التعليمي والذي يعد واحدا من اهداف البرنامج التعليمي في هذه النقطة بالذات ، هو التعلم المرتبط بنظرية (Ozbel) ، صاحب نظرية التعلم ذي المعنى والتي مفادها ان التعلم لا يمكن ان يتحقق ولا يمكن للعملية التعليمية من ان تحقق غايتها المنشودة الا عن طريق (التعلم ذو المعنى)، بمعنى ان التعلم لا يكون فقط حفظ المعلومة بل حفظ وفهم تلك المعلومة معا والا لا يكون هناك تعلم ذو معنى اطلاقا، بل مجرد حفظ الحقائق والبيانات ليس الا ، من هنا فقد اكد عالم النفس التربوي (Ozbel) على ارتباط عملية التعلم بالفهم ومن ثم تحويل الفهم الى حفظ وبالتالي تحقق العملية التعليمية اهدافها المنشودة.

ولضمان جودة التعليم المقدم في البرنامج التعليمي ، قامت العديد من الدراسات عاملة على تطوير هذه الجودة تحت اشراف عدد من الباحثين اذ حددتها ضمن اطار يتمثل ب:-

- المنهاج.
 - الطالب.
 - استراتيجيات التعليم والتعلم.
 - المصادر المادية.
 - العلاقة مع المجتمع.
 - المصادر البشرية
 - القيادة والادارة التعليمية، (٧٠، ص ٧).
- والشكل (١٤) يوضح مخطط جودة التعليم في البرنامج التعليمي:



(٧٠، ص ٧)

ولقد ايد هذا الرأي ما جاء به (ماضي)، عندما ذكر "وان كانت العملية التعليمية تتوقف على عدة عوامل تتمثل، بالمدرس، المنهج، الادارة، المؤسسة التعليمية، فالمدرس يعد عصب تلك العوامل الهادفة الى ترسيخ المادة الدراسية والى تحسين العملية التعليمية وبشكل شامل" (٩٧، ص ١).

من هنا يمكن وصف البرنامج التعليمي بانه برمجة خطط لخبرات وانشطة تعليمية ترتبط بالاهداف المخططة والمواءمة مع مستوى المتعلمين ويسهم مساهمة فعلية في مساعدة المتعلم على بلوغ الاهداف التعليمية ولا يخفى ان اصبح المدرس المسؤول عن اعداد المواد التعليمية اللازمة، ليمكن المتعلمين من ممارسة عملية التعلم من خلال اتاحة الفرصة للمتعلم للبحث والتجريب في أي نشاط كان بطريقة افضل (٨٧، ص ٧).

وبما ان مهارة التفكير تعد من اهم المهارات التي تدخل في بناء وتصميم البرامج التعليمية وفي اعداد المادة التعليمية، ومن ثم اتاحة الفرصة للاستفسار عن كل العقبات التي قد تواجههم في اثناء العمل وخاصة بعد ان اصبح البرنامج التعليمي من التوجهات التربوية المعاصرة في الوقت الحاضر.

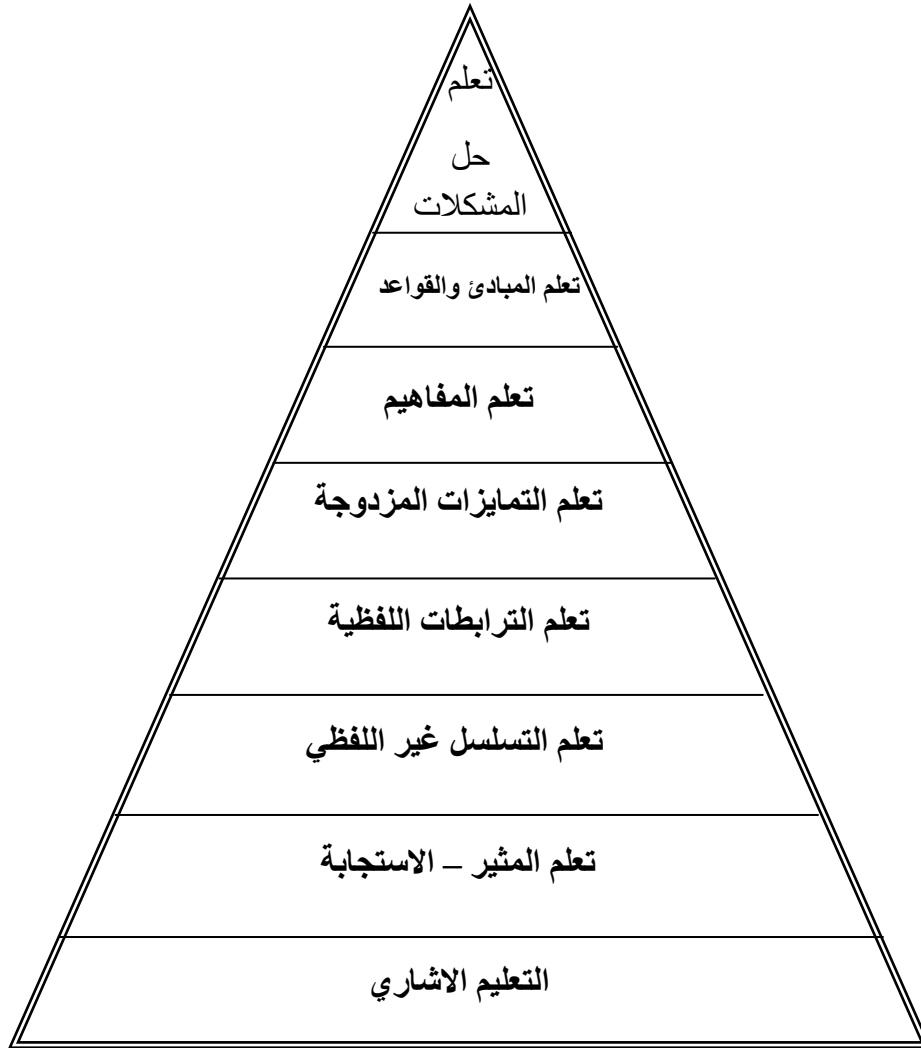
وعليه تجد الباحثة ان البرنامج التعليمي، يمكن ان يعد مجموعة من الخبرات والمهارات مرتبطة بحاجة المتعلم وبالتالي سوف تكون هناك موازنة بين المادة الدراسية والمتعلم وبين مكونات البرنامج الاخرى مما يشكل الاثر الواضح على تنمية الشخصية في كافة اطرها سواء اكانت، المعرفية أم الوجدانية أم المهارية، ومن ثم محدثة تغييرا مرغوبا في السلوك وفقا للاهداف التربوية المنشودة، وعليه فان نجاح أي برنامج تعليمي لا بد ان يمر بمرحلة من التخطيط الدقيق والعام محددة بالاهداف التعليمية التعليمية، لذا فان أي برنامج شامل ومتميز لا بد من ان يغطي النواحي المعرفية والانفعالية والنفس الحركية محققا بذلك الاهداف التعليمية الرئيسة والتي تكون بدورها على علاقة وثيقة الصلة بالمحتوى النظري للمادة الدراسية والتي يمكن الحصول عليها اثناء تضمينها في البرنامج.

من هنا يتضح ان عناصر البرنامج التعليمي تقريبا هي واحدة في كل الاطروحات والدراسات تقريبا، فالبرنامج يعتمد بالدرجة الاساس على تحديد الاهداف التعليمية ثم يتخذ المحتوى او المادة الدراسية الموضوع او المطروحة للمتعلمين ثم ان هناك طريقة التدريس المتبعة من قبل المدرس نفسه، فهي تمثل نقطة مهمة وحاسمة في بناء البرنامج التعليمي، فهي تربط بين العناصر جميعها ممثلة بذلك بالمحتوى والاهداف والانشطة والتقويم.

من هنا يتضح ان العالم (Gange) قد حدد الاهداف التعليمية* بانمط ثمانية ، التعلم الاشاري، وتعلم الربط بين المثير والاستجابة ، والتسلسل الحركي ، والتداعي اللفظي ، وتعلم المهارات التمييزية ، وتعلم المفاهيم بنوعها المادية والمجردة ، وتعلم المبادئ والقوانين، واخيرا تعلم اسلوب حل المشكلات.

والذي يعد من اصعب المراحل التي يصل اليها المتعلم لانه يتطلب منه تطبيق قوانين سابقة متعلمة ، او اشتقاق قوانين جديدة جراء القيام بعملية الربط وبالتالي ادراك العلاقة بين القوانين السابقة المتعلمة مع بعضها البعض (١٧ ، ص ٤٤).

والشكل (١٥) يوضح مخطط (إنموذج Gange لانواع التعلم):



* ان موضوع الدراسة الحالية معنية في المجال المعرفي .. الاهداف المعرفية التي تتصل بالقدرات العقلية لدى المتعلم .. وبهذا فهي معنية بعلم النفس المفاهيمي.

(١٧ ، ص ١٣٧)

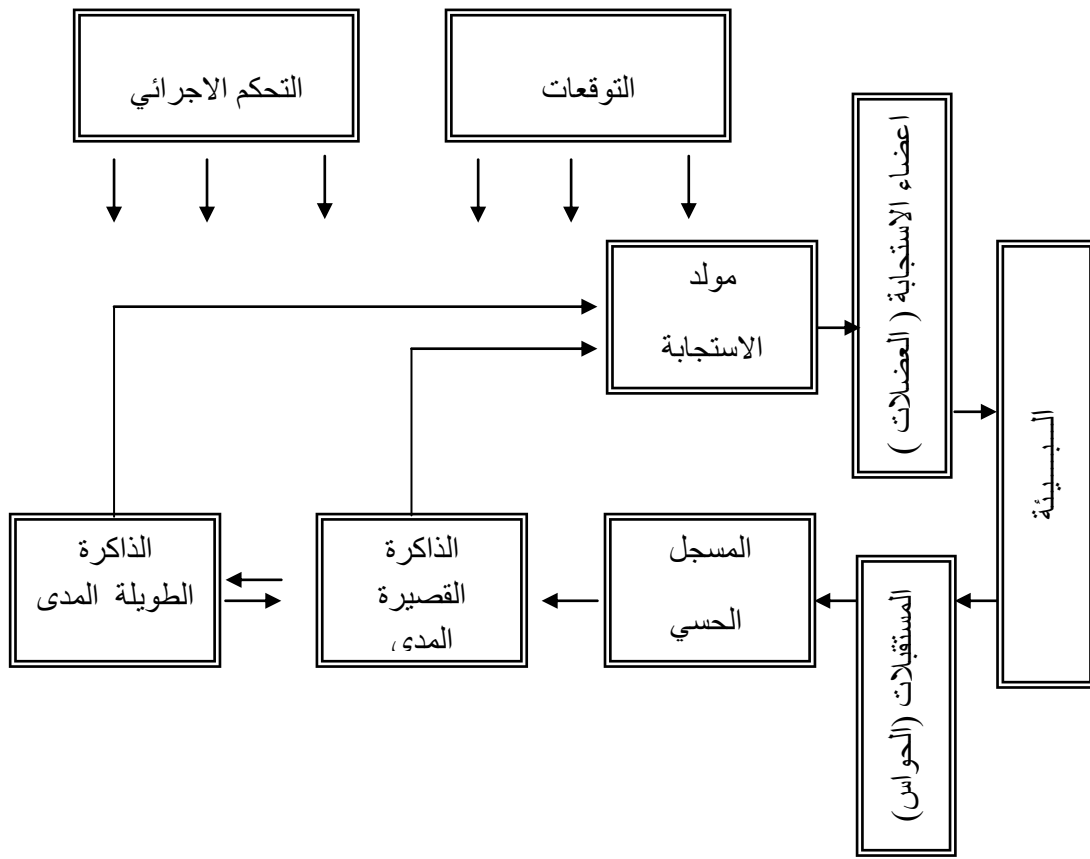
وقد اكد هذا الرأي ما جاء به (الازيرجاوي) حول نظرية العالم (Gange) ، في تعدد انماط التعلم ، حيث قسم انماط التعلم الثمانية ممثلة بذلك ، بالتعلم الاشاري ، وحدث استجابة معينة لمثير ما كحالة الخوف لدى الاطفال ، اذ ان هناك شروطا داخلية وخارجية ، فالداخلية تتعلق بالعمليات التي من الواجب ان يقوم بها المتعلم لضمان حدوث عملية التعلم في حين تتوافر الشروط الخارجية بالعمليات المتعلقة بتصميم البيئة التعليمية لضمان حدوث عملية التعلم (٣، ص ٣٤٠).

وبالتالي فقد طبق (Gange&Briggs، ١٩٩٢) مبادئ نظريته التعليمية الهرمية في المجال التربوي لذا فقد قال (Gange) " ان الانسان لديه قدرات بشرية هائلة مبنية ومرتبطة بعضها فوق بعض بطريقة هرمية". فعملية التعلم تتم بطريقة تتفق وعملية التعلم وبالتالي فالمهام البسيطة يجب تعليمها قبل المهمة المعقدة ، ومن ثم بين (Gange) اهمية تصميم البيئة التعليمية بطريقة يتم فيها تحديد الاهداف التعليمية المراد تحقيقها وثانيا ، تحديد العناصر التعليمية المتكونة منها الاهداف ، وثالثا ترتيب هذه العناصر بطريقة هرمية وتنظيمها (١٧، ص ٤٤).

ويتفق (Gange) مع (Kemp) في ان عملية التصميم التعليمي يمكن ان تطبق بشكل افضل عند مستوى المساق الدراسي، حيث تصبح اكثر فاعلية عندما يكون التعلم المصمم موجها للفرد لا للجماعة فضلا عن انه لا يوجد هناك طريقة مثلى واحدة لتصميم التعليم (١٠٩، ص ٧٢).

وعلى هذا الاساس يرى (Gange) ان نموذج التعلم الذي قدمته نظرية التعلم المعرفي ويسمى ايضا (نموذج معالجة المعلومات) (Information-Processing) يساعد وبشكل كبير على فهم عملية التعلم ، الداخلية ، وعلى فهم الشروط الداخلية والخارجية للتعلم واخذها بنظر الاعتبار عند تصميم التعليم (١٠٩ ، ص ٨٦).

والشكل (١٦) يوضح مخطط (إنموذج التعلم المعرفي):



(١٠٩ ، ص ٨٦)

من هذا المخطط يمكن القول ان عملية التعلم تمر بعدة خطوات او مراحل مبتدئة بالمرحلة الاولى المسماة (المثيرات) الموجودة في بيئة التعلم والتي بدورها تنشط (المستقبلات) (Receptors) وهي الحواس وبدورها مستقبلة المثيرات ثم تنقلها الى الجهاز العصبي لتصل الى المسجلات الحسية (Sensory Registers) متحولة بذلك الى نماذج (Patterns) ، فتدخل بذلك الى الذاكرة القصيرة المدى (Short- Term Memory) ثم تحويل هذه المعلومات الى الذاكرة الطويلة المدى (Long- Term Memory) وهنا تضع المعلومات وتخزن او ترجع مرة اخرى الى الذاكرة القصيرة المدى (الذاكرة العاملة) وترسلها الى مولد الاستجابة (Response Generator) منشطا اعضاء الاستجابة (Effectors) ناتجا بذلك اداء المتعلم في بيئة التعلم (١٠٩ ، ص ٨٨).

من هنا يتضح ان هذا الإنموذج يعد النقطة الاولى لعملية التعلم ولاحداث عملية التعليم بصورة عامة مبتدئة بالمثيرات الخارجية الموجودة في بيئة التعلم مروراً بالجهاز العصبي وصولاً الى اداء

المتعلم والسلوك او التغير الناتج عنه بعد عملية التعليم والذي يمكن ملاحظته في المحيط او الظرف الذي تمر به عملية التعلم.

والشكل (١٧) يوضح مخطط احداث التعليم وعلاقتها بعملية التعلم:

ت	احداث التعليم	العلاقة بعملية التعلم
١	جذب الانتباه	استقبال انماط الموجات العصبية
٢	اخبار المتعلم بالهدف	تنشيط عملية التحكم الاجرائي
٣	متطلبات التعلم	استرجاع التعلم السابق الى الذاكرة
٤	تقديم المثيرات	التركيز على السمات المهمة وصولا الى الادراك الحسي
٥	توضيح توجيهات تساعد على التعلم	فهم المعاني والدلالات واسترجاع المعلومات
٦	استثارة الاداء	تفعيل الاستجابة
٧	التغذية الراجعة عن مدى صحة الاداء	توفير التعزيز المطلوب
٨	التقويم	تنشيط الاسترجاع
٩	تحسين عملية التذكر وانتقال اثر التعلم	توفير تلميحات واسترجاع المعلومات

(١٠٩، ص٩٨)

في هذا الخصوص وتاكيدا على ما سبق ، فقد عانت عملية التعليم والتعلم الكثير من الفوضى وعليه فقد تخطت المدرسون في هذا الشأن واخيرا تم التوصل الى حقيقة مهمة مفادها، ليس هناك خطة موحدة تحكمها قوانين وقواعد ثابتة يمكن ان تصلح لكل مكان وزمان مدركين ان الخطط المقامة في هذا الشأن وحضور الدروس من المدرس ليس كافيا لتحسين عملية التعليم ، اذن لا بد من وصف عملي مفصل لالية التعليم الكفيلة بتحقيق الاهداف المرجوة (١٧ ، ص٨٦).

والشكل (١٨) يوضح مخطط (إنموذج استخدام المنحى النظامي لعملية التعليم) والذي يتألف من المدخلات، والعمليات والمخرجات والتغذية الراجعة مبينا العلاقة القائمة بين التصميم التعليمي واستخدام المنحى النظامي في التعليم.

وتشير دراسة (شقور) ان البرنامج التعليمي يمر بعدة مراحل تتمثل بالاتي:

- تحديد احتياجات الطالب لما يجب تعلمه وكيفية ايصالها لهذا الطالب من خلال البرنامج التعليمي.

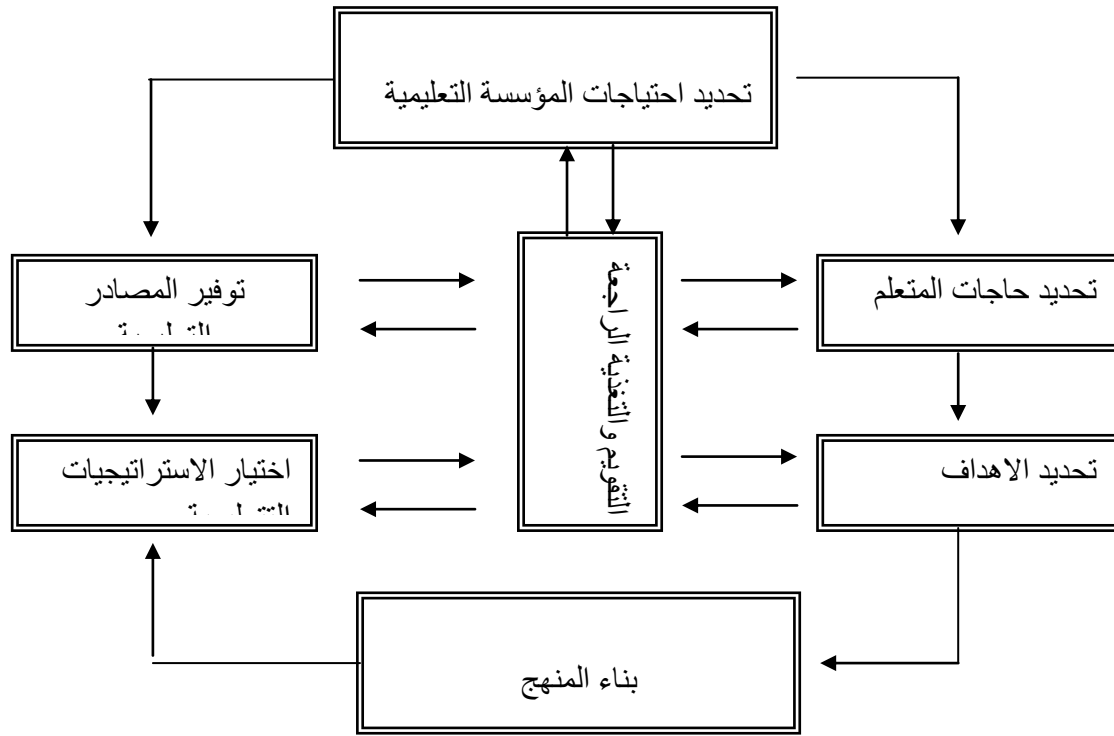
- الاهداف التعليمية التي يجب تحقيقها والشكل الذي يجب تقديمها فيه.
- المادة المراد تعلمها يجب ان تكون متكاملة اذ تكون قابلة للتغيير والتبديل.
- تحفيز الطالب وزيادة اهتمامه وتفاعله مع البرنامج.
- تنظيم المنهاج الدراسي عن طريق اجراء اقتراحات او تعديلات قد تطرأ على البرنامج.
- وضع المواد التعليمية لكونها تدور في فلك المنهج الدراسي المقرر على الطالب والهدف الاساسي منها تعزيز قدرات الطالب لاستيعاب ما هو مقرر عليه.
- التنفيذ من خلال عملية التعلم.
- اختيار تقنيات التعليم والتعلم.
- عملية تقييم البرنامج اذ لا تنحصر في مراحل الاعداد والتنفيذ وانما تستمر لتمتد الى ما بعد الانتهاء من العمل ودخوله حيز التطبيق (٨٨ ، ص ١ ، ٢).

ولقد اسفرت الدراسات التربوية والنفسية عن عدد من المواصفات التي ينبغي مراعاتها عند بناء البرنامج التعليمي ، وفي اثناء عمليات التدريس والتعلم وهي في جملتها تساعد على تنمية قدرات التفكير لدى الطالب ويشمل :-

- تخطيط المناهج الدراسية بما يساعد على تنمية التفكير.
- تحديد الاهداف ، واحتسابها جانباً أساسياً من اهداف التعلم في كافة المواد الدراسية.
- ان يتقبل المدرس الافكار التي يطرحها الطالب ويتجنب اساليب القمع والاستهزاء.
- الابتعاد عن اساليب التلقين وفرض الافكار ومساعدة المتعلمين للوصول الى المعلومات والافكار بانفسهم.
- التركيز على اساليب التدريس المفتوح كالمناقشة.
- التركيز على حل المشكلات باستخدام التفكير العلمي.
- تنمية مهارات التفكير العلمي لدى الطلبة كـ(الملاحظة ، استخدام التعريفات الاجرائية، استخدام الارقام ، الاستنتاج ، التحليل ، التقويم) .
- تنمية قدرات الطلبة على التفكير الناقد والنقد البناء والنقد الذاتي.
- توفير الامكانات المادية للطلبة لتطبيق وتنفيذ افكارهم علمياً.
- تحفيز واثابة المتعلمين في اثناء سير البرنامج.
- تشجيع المتعلم على الاستكشاف وجمع المعلومات ميدانياً.
- تنظيم الندوات العلمية والفنية والثقافية.
- توفير مجالات متنوعة من الانشطة لاشباع ميول الطلبة كالخطابة واليكور المسرحي والازياء والتصميم والشعر والموسيقى (٨٠ ، ص ٣).
- ولقد جاء (إنموذج نادلر ، ١٩٨٢) (Nadler, ١٩٨٢) اساساً لتصميم برامج تعليمية وقد شمل تصميم البرنامج ما يأتي:

- تحديد حاجة المؤسسة التعليمية.
- تحديد الادوات العملية.
- تحديد حاجات التعلم.
- تحديد الاهداف.

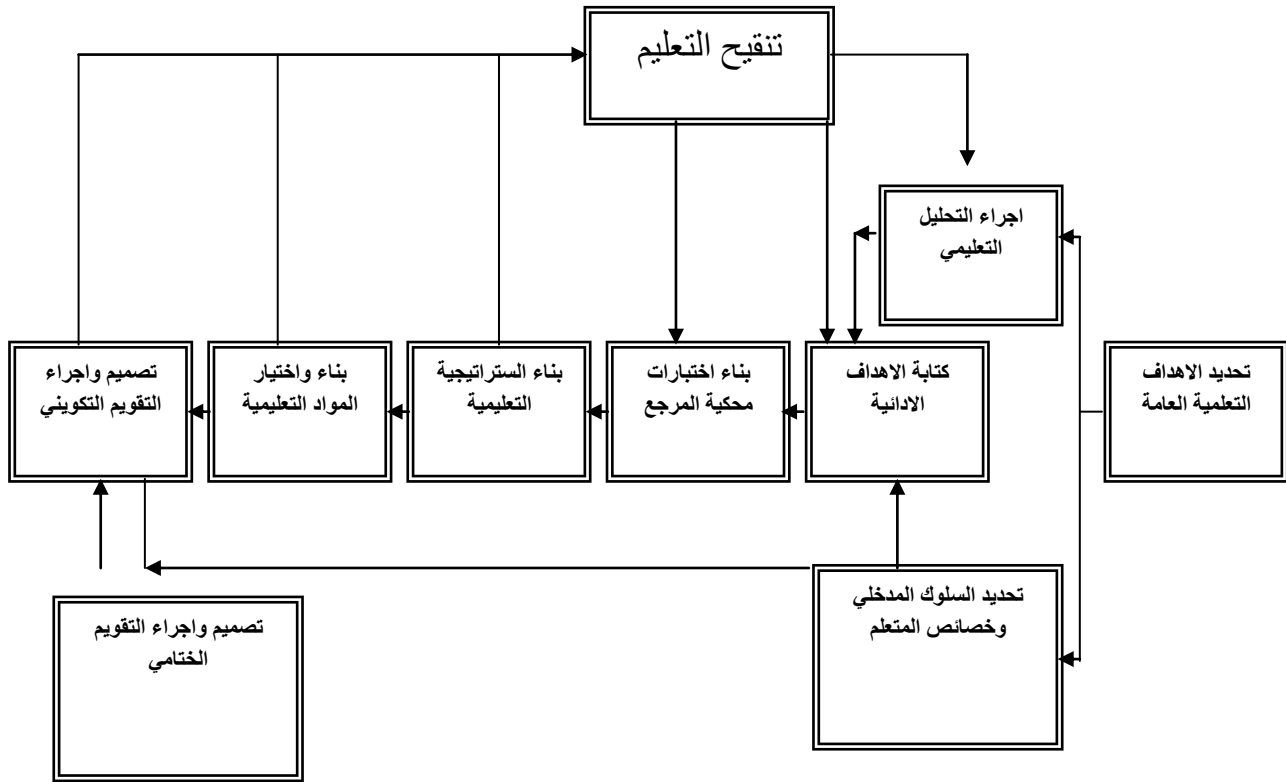
- بناء محتوى البرنامج وتسلسله وخطة الدرس.
 - اختيار الاستراتيجيات التعليمية.
 - اختيار المصادر التعليمية.
 - التنفيذ.
 - التقويم والتغذية الراجعة (١٠٩ ، ص ٨٠).
- وكما هو في الشكل (١٩) يوضح مخطط (إنموذج نادلر):



(١٠٩ ، ص ٨٠)

بينما يجد (انموذج ديك وكاري ،١٩٨٥) (Dick & Carrey, ١٩٨٥) ان هناك انموذجا (التصميم النظامي للتعليم) (The Systematic design of Instruction) موجهها اهتمامه إلى جمع المعلومات من الطلبة لتنقيح التعليم وعلى المهارات التي يحتاج الطلبة إلى تعلمها، وقد تأثر بأفكار كل من (كانيه ،

والشكل (٢٠) يوضح مخطط (إنموذج ديك وكاري) التصميم النظامي للتعليم.



في حين حدد (هل) (Hale) مواصفات البرنامج التعليمي الجيد بما يأتي:

- تحديد الاهداف السلوكية والعامة.
- اعداد البرنامج بما يناسب قدرات المتعلم.

- قيام البرنامج على التغذية الراجعة ليحصل المتعلم بذلك عن مدى تقدمه في اثناء سير البرنامج وبصورة منظمة ومستمرة.
- استخدام التقويم الذاتي اذ تجعل المتعلم مسؤولاً عن تقدمه في البرنامج.
- تصميم الأنشطة التعليمية القائمة على الخبرات التربوية والتعليمية وصولاً إلى بلوغ الاهداف المنشودة.
- في ضوء الاهداف يتم تحقيق التقدم في البرنامج.
- تحديد مستويات التعليم المطلوبة (١٣٦ , ٢٥٨) .

في حين يرى (حسن) ان البرنامج التعليمي يجب ان يتصف بالاتي:

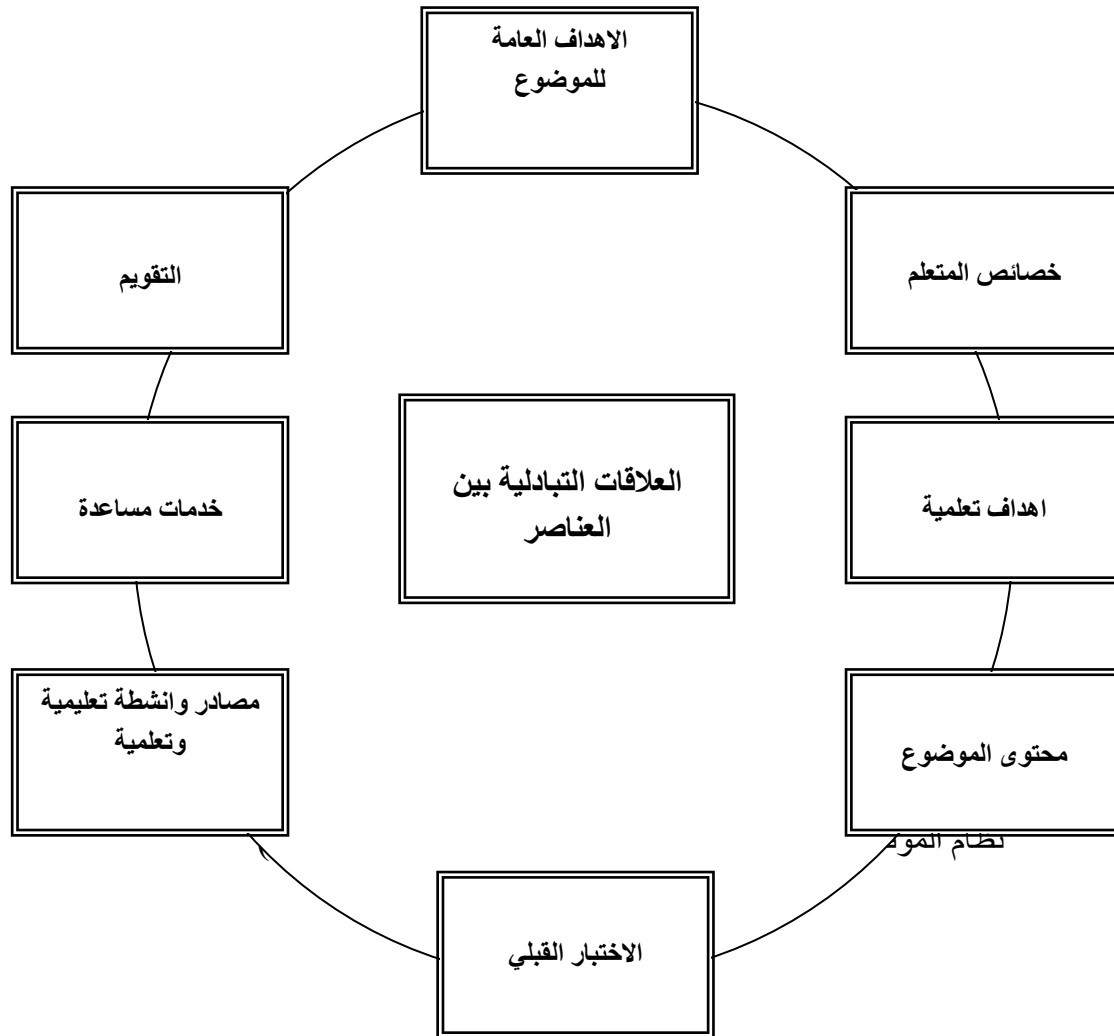
- اعتبار الوحدة درسا واحدا يحتوي على مادة تعليمية (المحتوى) يمكن تعلمها في موقف محدد.
 - تحديد مستويات التعليم التي يرغب في تحقيقها.
 - استخدام ادوات تقويم بنائية* توضح ان الطلبة قد قاموا بتحقيق الكتابات الموضوعية سواء اكان ايجابيا أم سلبيا.
 - تعريف المتعلم بنتائج تعلمه واعطائه فكرة واضحة عن ادائه ومدى تقدمه في البرنامج.
 - اثار دافعية المتعلم والاستمرار فيه.
 - مراجعة المتعلم في المواد التي درسها بهدف ترسيخ المعلومات التي تشكل محتوى تلك المواد.
 - تجاوز حدود المعرفة الى الفهم لتسهيل انتقال اثر التعلم.
 - تحليل موضوعات الدراسة ، موضحة العلاقة فيما بينهما.
 - التخطيط للتدريس ، وتحديد اهداف الدرس بصيغ سلوكية او على شكل نتائج تعليمية يراد تحقيقها.
 - التغذية الراجعة المرتبطة بمستوى تحصيل الطلبة (٧٢ ، ص ٢).
- من هذا المنطلق يتضح ان البرنامج التعليمي يتصف بمواصفات قد تكون متشابهة الى حد ما في نظر عدد من الباحثين والدارسين في مجال بناء البرامج التعليمية ، فكلهم متفقون الى حد كبير على ان البرنامج التعليمي يتوافر فيه المحتوى وتحديد الاهداف وصولاً الى تحقيقها مع اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم ومن ثم تصحيح العمليات غير الصحيحة وفقا لها وتحديد افضل موقف تعليمي للمتعلمين في ضوء حالتهم التعليمية الحاضرة وبالتالي يطمح كل من المدرس والمتعلم للوصول إلى الدرجة التي يمكن بها تحقيق مخرجات التعلم.

ويرى (Kemp) ان البرنامج التعليمي يمكن ان يصمم بثمانية انماط للتعليم على اعتبار انه نظام ويتحدد مكوناته ، ويعتقد ان هذا التصميم يناسب كل المستويات وكل انواع التعليم ، وان هذا التصميم يجيب عن الاسئلة الاتية:-

- ماذا نعلم ؟
- ما الأنشطة والمصادر التي تحقق هذه الاهداف ؟

* تقويم بنائية: توجيه الطلبة نحو الاتجاه المرغوب فيه وتحديد جوانب القوة والضعف. للمزيد ينظر: (٧٢ ، ص ١ ، ٢) .

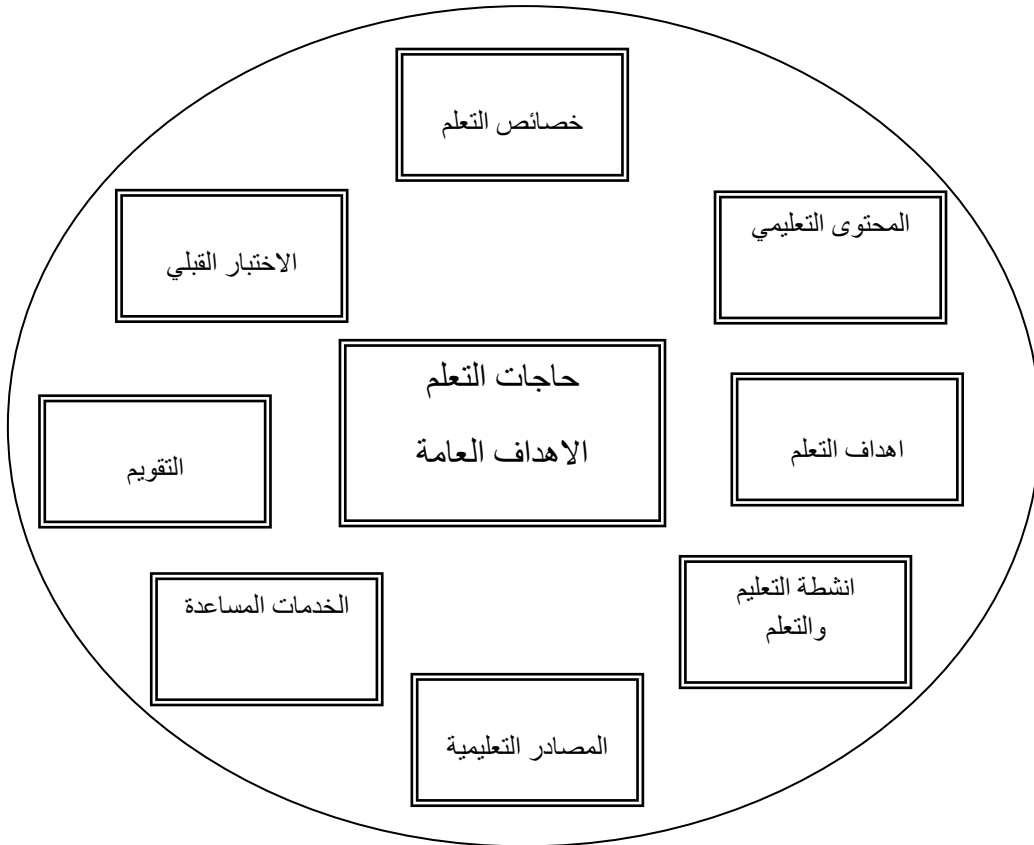
■ كيف نعرف اننا حققنا هذه الاهداف (٥٣ ، ص ٨٧ ، ٨٨) ؟
وفي هذا الجانب ايضا يعتقد ان هذا التصميم مرن ، وان أي تأثير يقع على احد هذه العناصر ينتقل الى بقية العناصر ، كما يبينها الشكل (٢١) يوضح مخطط نظام الموقف التعليمي من وجهة نظر (Kemp).



ويجد (Kemp) ان البرنامج التعليمي يتحدد هدفه بالمساهمة الفعلية في نمو المتعلم ، فالتغير الذي يحدث بعد عملية التعلم يعد نتيجة لنمو تفكير واداء المتعلم.

ويتألف البرنامج التعليمي لدى (كمب) من الخطوات الاتية:-

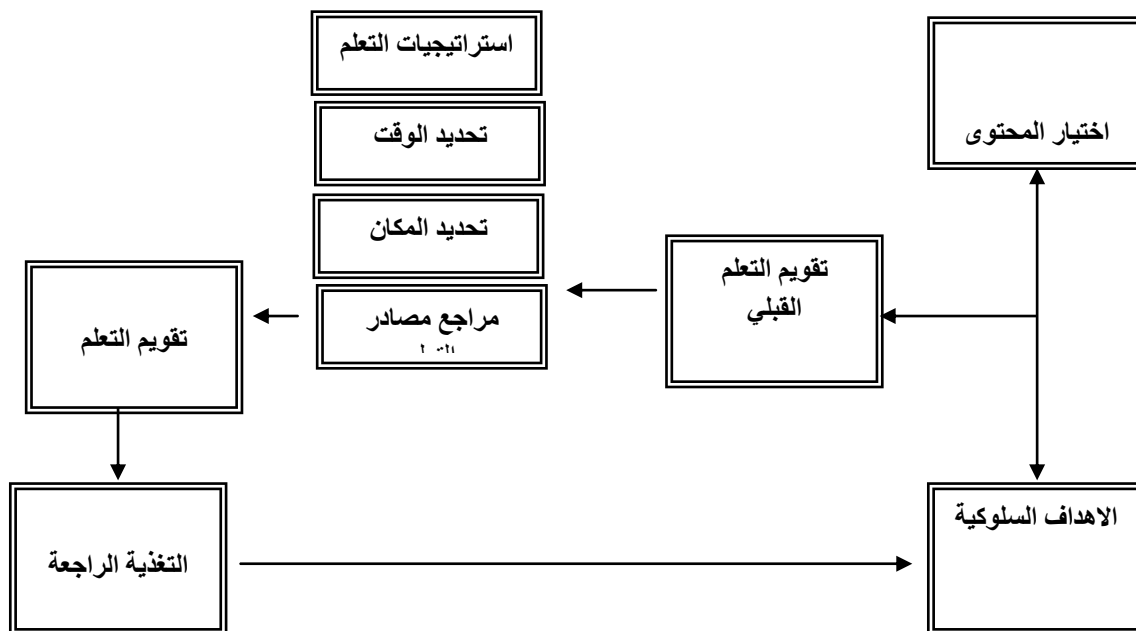
- تقييم حاجات التعلم ، وتحديد الغايات.
 - اختيار الموضوعات والمهام التي سيتم معالجتها.
 - فحص خصائص المتعلمين عند التخطيط للبرنامج التعليمي.
 - تحديد المحتوى التعليمي.
 - تحديد الاهداف التي ينجزها المتعلم بعد عملية التعلم.
 - تحديد مدى استعداد المتعلم لموضوع التعلم باجراء اختبار قبلي.
 - اختيار أنشطة التعليم مع اختيار المصادر اللازمة لها وفقا لطبيعة الاهداف المراد تحقيقها.
 - تقويم عملية التعلم ومخرجات البرنامج عن طريق نتائج المتعلمين ومدى استيعابهم لتلك المادة.
 - تحديد الخدمات المساعدة اللازمة لتنفيذ وتطوير الأنشطة والمواد التعليمية (١٠٩ ، ص ٨٢ ، ٨٣).
- والشكل (٢٢) يوضح مخطط (إنموذج Kemp).



اما نموذج (Gange&Briggs) لتصميم التعليم فقد تكون من الاتي:-

- تحديد الاهداف العامة للمساق الدراسي المراد تصميمه.
 - تحليل المصادر التعليمية وكيفية عرضها ونوعية الصعوبات المحيطة بها.
 - تحديد الموضوع وكيفية عرضه على المتعلم.
 - تعريف الاهداف السلوكية الخاصة، وتحليلها.
 - تحديد المهمات التعليمية الجزئية وترتيبها.
 - اختيار الوسائل التعليمية.
 - قياس اداء المتعلم.
 - اجراء التقويم التكويني.
 - اجراء عملية التقويم الجمعي.
 - نشر المساق التعليمي في المؤسسات المختلفة (١٧ ، ص ١٠٢).
- ويضع كل من (جيرلاش وايلي) (Gerlach & Ely) نظاما للموقف التعليمي على اعتبار ان الذي يسيطر على العملية التعليمية والذي يمكن القول عنه المسؤول الاول والاوحد للعملية التعليمية برمتها (المدرس) مبتدئة بتحديد المحتوى وتحديد الاهداف السلوكية انتهاء بالتقويم والتغذية الراجعة.

والشكل (٢٣) يوضح مخطط نظام الموقف التعليمي لـ (Gerlach & Ely):



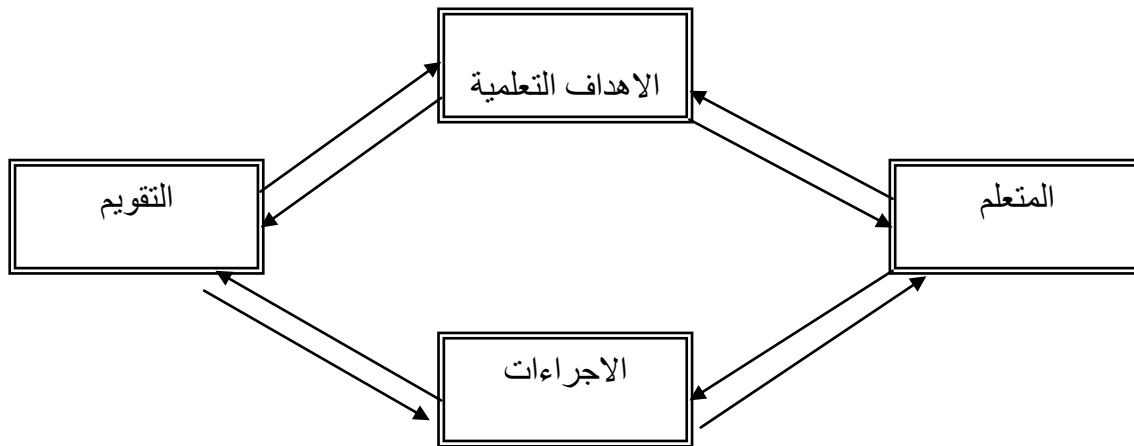
(١٣٤, p٩-١٤)

ويرى (روبرت ديفيس) (Robert Davis) ان النظام التعليمي يمكن ان يتشكل من العناصر
الآتية:

- المتعلم.
- الاهداف التعليمية.
- اجراءات تحقيق الاهداف.
- التقويم.

وعليه فقد يعرف (Davis) ان النظام التعليمي عبارة عن عدد من العناصر التي تنتظم فيما بينها
محققة الاهداف المرجوة منها متمثلة بالاتي:-

- المتعلم.
 - المواد والاجهزة لغرض تحقيق الهدف.
 - الاجراءات التي بدورها تتفاعل معا محققة بذلك الهدف المنشود منها (٣٠٥-٣٠٣, p٣١١).
- والشكل (٢٤) يوضح مخطط النظام التعليمي:



(٣٠٥-٣٠٣, p٣١١)

وعلى هذا الاساس يجد(Daivs) ان التصميم التعليمي يمر بثلاث مراحل :-

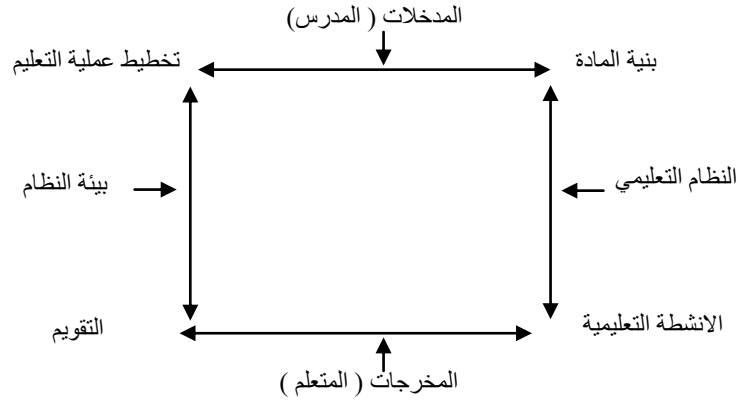
- وتبدأ هذه المرحلة بالاجابة على السؤال الاتي:- والذي يتمحور ، ما الذي سيتم تحقيقه من واقع هذا النظام ، وهل هناك عقبات قد تعرقل هذا النظام ؟
- اما في هذه المرحلة حيث سيتم تحديد الطرق والاجراءات التي سيتم من خلالها تحقيق الاهداف.
- تنتهي هذه المرحلة بالتقويم لمعرفة مدى فعالية النظام في تحقيقه للاهداف (٣٠٥-٣٠٣,p١٣١)

وعليه تجد الباحثة ان نظام التعليم لدى (جيرلاش وايلي) و(روبرت ديفيس) يتحدد اهميته بالدور الفعال والبارز للمدرس على اعتبار أنه المنظم للعملية التعليمية والمصمم الاول لها الذي يرتب وينظم الامور وبالتالي يتم تحقيق الهدف ولذلك كان من الواجب ان يلم المدرس بثقافة عالية المستوى بحيث من الممكن ان تكون لديه فلسفة تربوية وأساليب ثقافية وتقنية يستطيع من خلالها ان يطبق مبادئ ومفاهيم النظام التعليمي.

في حين يجد (مرعي) ان النظام التعليمي عبارة "عن نظام مفتوح ، يتكون من مجموعة من الانشطة الانسانية ، المستمرة والمتنوعة والمتناسقة التي تهدف الى استخدام الموارد البشرية والمادية والفكرية فيه مما تؤدي الى اكتساب سلوك مرغوب فيه او تعديل سلوك لدى المتعلمين".

وعليه فان هذا التعريف يشير الى ما يأتي:-

- يعد النظام التعليمي نظاما ترابطيا مع بعضه البعض فهو يتشابه بعلاقات تبادلية ويخضع لقوانين ومعايير مع أنظمة اخرى موازية له ومتنافسة وهو نفسه نظام فرعي من نظام رئيس.
- يمكن ان يشمل الموقف التعليمي غير الصفي بشرط ان يكون رافدا مثيرا للموقف الصفي.
- يعد نظام الموقف التعليمي الصفي وغير الصفي من النظم المتعاملة مع انواع السلوك الانساني بحيث يصعب تحديد العناصر والعلاقات في الزمان والمكان.
- ان العنصر الانساني في النظام التعليمي هو المهم بغض النظر عن الامكانيات المادية محققة بذلك الاهداف المرجوة منها، فمهمة المدرس جاءت من أجل تأكيد انماط السلوك الايجابي وتحديد السلوك السلبي على الاقل (٥٣ ، ص ٩٩ ، ١٠٠) .
- ان لنظام التعليمي مدخلات ومخرجات ضمن علاقات تبادلية يمكن ان تتوضح من خلال الشكل (٢٥) يوضح مخطط نظام الموقف التعليمي من وجهة نظر (مرعي):



(٥٣ ، ص ١٠٠)

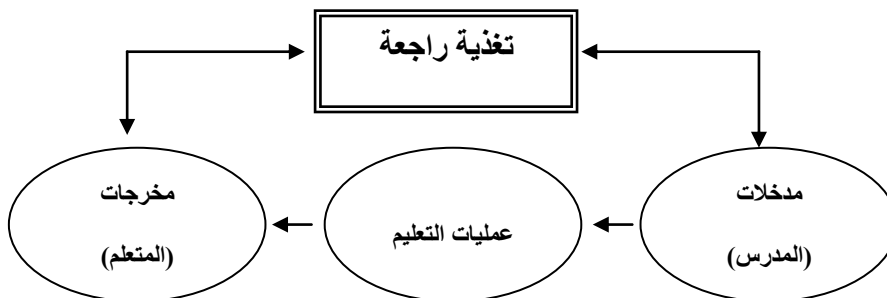
بينما يرى (اندروز وفولت) (Andrews & Vault) هذا النظام على النحو الاتي :

الشكل (٢٦) يوضح مخطط يبين تبسيط (اندروز و فولت) للنظام التعليمي



(٥٣ ، ص ١٠١)

على اعتبار ان المدخلات هي المواد الخام ، المخرجات هي النتاج ، والعمليات هي التفاعلات بين العناصر ، لكن (Andrews & Vault) يحذران من هذا التبسيط ، لذا كان من الضروري تعديل هذا النظام مخافة من الوقوع في الخطأ والى اعادة فرض العمليات في ضوء المدخلات والمخرجات كما هو موضح في الشكل (٢٧) مخطط يبين تعديل وتبسيط (Andrews & Vault) للنظام التعليمي:



(٥٣ ، ص ١٠١)

- ان عناصر النظام التعليمي والتي بدورها تتفاعل مشكلة بذلك العناصر الاربعة المقترحة من قبل (رالف تايلر) (Tyler) لنظام المنهج ولنظام التعليم لعقدين من الزمن مضيفا عليها (جليزر) (Glaser) ما يسمى بالتعلم القبلي ، اما بشأن العناصر الاربعة فهي:-
- تخطيط التعليم ، ويشمل السلوك التعليمي القبلي او ما يتعلمه الطالب وله علاقة بالتعلم الجديد فضلا عن النتائج التعليمية او الادائية التي ينتظر من المتعلم القيام بها بعد ان قام بجميع الانشطة المطلوبة منه وقد يبدو هذا على شكل نوع من الاهداف على نحو سلوكي بصورة يمكن من خلالها قياس اداء المتعلم مثل ، يعد ، يحدد ، يميز ، يفسر ، يقارن ، يستخدم ، يقدر قيمة او نحو ذلك ، ومن المهم ان تتنوع الاهداف متناولة بذلك مستويات مختلفة من التفكير والتطبيق والاداء والتقدير ومن ناحية الاحكام القيمة.
- مراعاة بنية المادة ، وتشمل المفاهيم ، المبادئ ، التعميمات ، التي تتكون منها المادة وبنيتها السيكلوجية ، وطرق التفكير الخاصة بها ، مع مراعاة مبادئ التعلم.
- القيام بالانشطة ، وتعني سلسلة الاجراءات المصممة وعن طريقها يتم تحقيق الاهداف القابلة للملاحظة والتقييم.
- اجراء التقييم ، ويفترض ان يلزم التقييم العملية التعليمية -التعليمية في جميع خطواتها وقد يكون التقييم هنا تكوينيا او ختاميا ويكون مخططا وليس عشوائيا.
- المدخلات في نظام الموقف التعليمي وتشمل عوامل الاثارة ، التحريك وهي متعددة فهناك المدخلات الانسانية مثل المدرس ، المتعلم ، وهناك المدخلات التنظيمية كالتكنولوجيا التربوية ، وهناك المدخلات الخاصة بالمادة ، وهناك المدخلات الطبيعية مثل التهوية ، الحرارة ، الانارة ، فضلا عن المدخلات الاجتماعية ، مثل التنشئة الاجتماعية الخاصة بالمتعلم (٥٣ ، ص ١٠٣).
- ويعد المدرس اهم مدخل من مدخلات العملية التعليمية وذلك لانه:
- المنظم لتعلم المتعلمين والاستفيد من كل المدخلات الانفة الذكر.
- المحدد للاهداف السلوكية المرتبطة بالاهداف التربوية العامة.
- المحدد لتعلم القبلي والمتطلبات الاساسية لتعلم الاهداف السلوكية .
- المخطط لخبرات وانشطة تعليمية -تعليمية مرتبطة بالاهداف ومناسبة لمستوى المتعلم وطريقة تفكيره مساهمة مساهمة فعلية لبلوغ الاهداف.
- يشجع على اثارة التعلم وتوفير مناخ نفسي يساعد على ذلك.
- المقوم لتعلم المتعلم وقياس مدى تحقيقه للاهداف.

■ استخدامه لنظام الثواب والعقاب بفعالية (٥٣ ، ص ١٠٣).

وبناء عليه يمكن القول ان المدرس ، يعد المنظم والمسير للعملية التعليمية برمتها رابطا بين العناصر المتفاعلة في عملية التعلم والتعليم من خلال وضع الخطط والدراسة المسبقة لجميع الخبرات والانشطة التعليمية -التعلمية وبعد ان تحدد الاهداف المناسبة لمستوى المتعلم على اعتبار ان المتعلم اهم مخرج للنظام التعليمي ، وخاصة تناسب الاهداف مع طريقة التفكير وذلك لاهميتها في الوصول الى تحقيق الاهداف المنشودة.

ويجد (المعروف) ايضا من الخطوات اللازمة في تخطيط البرنامج التعليمي والمتمحورة بالاتي:

- تحديد الاهداف.
 - تحديد الوسائل والطرق اللازمة لتحقيق الاهداف.
 - تحديد الامكانيات اللازمة لتنفيذ البرنامج.
 - التقويم (٥٦ ، ص ١٠ ، ١١).
- اذ يتضح ان عملية التفكير ببناء وتصميم البرامج التعليمية من اجل تربية النشء لا بد من ان يتوافر عنصر التخطيط والتنفيذ وفقا للاسس التي يتم فيها تحقيق الاهداف التربوية.

وعليه فان أي موقف تعليمي لا ينجح على الاطلاق ما لم يكن هناك اقتران بينه وبين النظام الكلي للمؤسسة التعليمية فالمدرس والمتعلم عند دراسة مقرر دراسي معين قد ينظم ذلك المحتوى او ان يعدل في ذلك النشاط ، في ضوء الاحتياجات والظروف التي يسير في اطارها البرنامج.

وفي هذا الجانب بالذات يمكن القول ان عملية وصف بناء وتصميم البرامج التعليمية تتم على مرحلتين ، الاولى على انها مفهوم قابل للنمو والتطور ، اما الثانية على انها عملية تتضمن خطوات متتابعة ، فضلا عن ذلك فان لهذه التصاميم نواتج يمكن تحسس تطبيقاتها وقياسها داخل القاعة الدراسية.

يتضح مما سبق ان الهدف الرئيس للبرنامج التعليمي هو احداث تغيير مرغوب فيه في سلوك المتعلم عن طريق المعلومات والخبرات التي يقوم بها المدرس ويتفاعل معها المتعلم مراعيًا بذلك مستوى قدراته وقابلياته فضلا عن ميوله وحاجاته وخبراته السابقة اذ يتم تطوير المتعلم من خلال هذه المعارف والخبرات والانشطة التي تسهم اسهاما فعالا في تنمية اداء المتعلم عن طريق زيادة مشاركته وفاعليته مع الوسط التعليمي وبرمجة مهمات او مواقف تعليمية او انماط تفكير معينة لتفعيل قدراته على حل المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.

فالبرنامج التعليمي يتصف بمواصفات قد تكون متشابهة الى حد ما في نظر عدد من الباحثين والدارسين في مجال بناء البرامج التعليمية فكلهم متفقون الى حد كبير ان البرنامج التعليمي يتوافر فيه المحتوى ومن ثم تحديد الاهداف وصولا الى تحقيقها مع اكتشاف نواحي القوة والضعف في تحصيل المتعلم عن طريق الحصول على تغذية راجعة من نتائج التقويم ومن ثم تصحيح العمليات غير الصحيحة

وفقا لها وتحديد افضل موقف تعليمي للمتعلم في ضوء حالته التعليمية الحاضرة وبالتالي يطمح كل من المدرس والمتعلم الوصول إلى الدرجة التي امكن بها تحقيق مخرجات التعلم.

المبحث الثاني

حول مفهوم التفكير الناقد

ان التربية لا يمكن فصلها عن عملية التفكير ومن ثم اعداد الفرد لبناء المجتمع اذ تعد التربية الفعالة الاكثر حيوية في النظام الاجتماعي اذ تهتم بالفرد ومدى تكييفه مع المجتمع من خلال اتاحة الفرصة امامه لتدريبيه على حل المشكلات التي تواجهه ، اذن المجتمع بحاجة الى مفكرين مميزين بمهارات تفكير عليا تتلاءم مع العصر الحديث فضلا عن دور التربية في استكشاف القدرات الابداعية والنقدية والتكاملية والعمل على تنميتها.

فجاء الاهتمام في الالونة الاخيرة في الثمانينيات والتسعينيات من القرن العشرين بتحسين وتطوير مهارات التفكير العليا الذي حثت عليه البحوث والدراسات الحديثة من هذا المنطلق ظهر اتجاهان في عملية تطوير مهارات التفكير العليا بشكل عام وليس لمادة دراسية محددة .

وقد تضمن الاتجاه الاول : في دروس وبرامج خاصة في تطوير مهارات التفكير العليا .

اما الاتجاه الثاني: فيرى امكانية مهارات التفكير العليا من خلال الدروس اليومية للمواد الدراسية وخاصة في مادة التاريخ (٩٨، ص ١، ٢).

اما ما جاءت به (السرور) فقد تلخص بضرورة ان يثير ويطور البرنامج مهارات التحليل والتقييم واصدار الاحكام وبالتالي تفعيل الفكر الناقد وتنشيط عمليات التفكير وانواعه بشكل عام (٢٤، ص ١).

هذا وتشير البحوث والدراسات في مجال علم النفس التربوي ،ان الطفل لايطور القدرة على تعلم التفكير الناقد بشكل جيد حتى سن (١١-١٢) سنة اذ تصل ذروتها في عمر (١٥) سنة.

وعليه ينصح في تعليم البرنامج (برنامج التفكير الناقد) للمتعلمين (التلاميذ منذ الصف الخامس الابتدائي) لكن فاعليته تظهر اكبر في التعليم الثانوي والمستويات الجامعية الاولى ولمختلف مستويات الطلبة (٢٤، ص ١، ٢).

وبما ان العقل يتحكم في سائر اعضاء الجسم فنشاطه ينتج عن تكوين مجموعة من المعاني المنظمة ناتجة عن أنشطة سابقة ما يعرف بعملية التفكير اذ تتركز وظيفته الاساسية في وضع الحلول والمقترحات اللازمة للمشاكل والمواقف الحياتية التي تواجه المتعلم وما يعرف ناتج عملية التفكير وبما ان التفكير لا يتم بدون معرفة اذن فالمعرفة هي الوسيلة الوحيدة لتوجيه حياة الفرد بحيث تمكن العقل من تكوين وترتيب المعاني بطريقة جديدة تولد معارف وخبرات جديدة.

يتضح من ذلك ان وظيفة العقل تكمن في ايجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تعترض حياة المتعلم في ظل تفاعله مع البيئة او الواقع الذي يتم التفاعل معه بطريقة منتجة تمكنه من مواكبة العصر والمضي قدما في المضمار الحضاري .

من هنا وقبل الانتقال الى موضوع التفكير الناقد وبصورة مفصلة لا بد ان يعرف التفكير "بانه المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من اجل تشكيل الافكار ومن ثم ادراك الامور والحكم عليها بصورة منطقية واتخاذ القرارات وحل المشكلات". وتكوين عدد من المفاهيم والمدرجات وغيرها (٩٨، ص ٢).

وايضا يعرف التفكير "بانه عبارة عن سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير يتم استقباله بوحدة او اكثر من الحواس الخمس".

واشار كل من(هولفس وسميث وباليوت) (Hollfus , Suith, Baliut) ، إلى ان التفكير ليس عملية وصف لشيء عن طريق الادراك او استرجاع المعلومات ولكنه استخدام لمعلومات حول شيء ما للتوصل الى شيء اخر من خلال الوصول الى استنتاج ما.

ويعرف (اخرن) التفكير "بانه التفكير العلمي التوليدي الذي يسعى من خلال مقدمتين احدهما كبرى والاخرى صغرى الى ابتكار الاشياء وايجاد الحلول للمواقف المختلفة وايجاد البدائل والابتعاد عن النمطية المعتادة".

وعليه فقد جعل الكثير من الباحثين مستويات التفكير على مستويين هما:

- المستوى الاول من التفكير والذي بدوره يشمل الكثير من المهارات من بينها المعرفة، الاكتساب، التذكر، الملاحظة ، المقارنة، التصنيف، وهذه المهارات يجب ان يتقنها المتعلم لكي يكون قادرا على مواجهة مستويات التفكير الاخرى او ما يدعى (بالتفكير المركب) وبصورة فعالة.
- المستوى الثاني من التفكير فيشمل ، توسيع القدرات، وابتكار الاشياء من خلال الخيال والبدئية (٩٨، ص٣، ٤).

في حين يشرح العالم الامريكي المعاصر (جيلفورد) (Guilford) في نظريته (العاملية) عندما تناول العقل والعمليات التي يقوم بها الى وجود ثلاثة انواع من التفكير ويدعى النوع الاول بالقدرات المعرفية والثاني بالانتاجية والثالثة بالتقويمية ، فالمعرفية يقصد بها اكتشاف المعلومات او تعرفها، اما الانتاجية ، عملية استخدام المعلومات لانتاج معلومات جديدة ، اما التقويمية ، اصدار حكم على المعلومات التانجة سواء اكانت صالحة ام غير صالحة وتعد قدرات التقويم لدى (Guilford) ممثلة بالدراسة الحالية مكافئة للاستنتاج، الاستنباط ، تقويم الحجج ومعرفة الافتراضات والتفسير(٢٢، ص٥٠).

بينما تشير عدد من البحوث والدراسات الى وجود خمسة انواع من التفكير تتدرج ضمن مهارات التفكير العليا وهي :

- ١ . التفكير الناقد: حيث ينظم الفرد المعلومات ويصفها ويحللها ويقيمها من اجل الوصول الى استنتاج معين.
- ٢ . التفكير الابداعي: تفكير يكمل التفكير الناقد حيث تولد افكارا جديدة وبدائل متنوعة ويتم حل المشكلات بطرق ابداعية.
- ٣ . حل المشكلات .
- ٤ . اتخاذ القرارات .
- ٥ . التفكير فوق المعرفي (٩٨، ص٤).

وعلى هذا الاساس يمكن القول ان التفكير على انواع فاما ان يكون على ثلاثة او على خمسة ، فالمتعلم يمتلك القدرة على التعلم الذاتي المستمر ولديه القدرة على ان يكون مفكرا جيدا ،اذن لا بد من تعليمه

مهارات التفكير من خلال خطوات واضحة متوافقة مع نموه وقدرة استيعابه و عليه فعملية التفكير مكتسبة اكثر من كونها فطرية محققا بذلك نتائج ايجابية بصورة عامة.

وقد نشر (باير، ١٩٩٧) (Bire, ١٩٩٧) كتابا حديثا تركز موضوعه في (وسائل تحسين التفكير في مدارسنا) مستعرضا فيه مجموعة من الارشادات والتوصيات العامة موجهة بذلك الى المدرسين مقدما فرصا تعليمية - تعليمية ، افضل للطلبة ومركزا على كيفية تدريبهم على استخدام مهارات التفكير المختلفة ، كالتحليل ، المقارنة، التفسير، التقويم، ومعرفا ايضا ببرامج التفكير الاكثر فعالية والاخذ بنظر الاعتبار الاهتمام بجميع الطلبة وليس على فئة محددة فقط (٧١، ص٧).

ولقد ميز (Guilford) على اساس نظريته خمسة انواع من العمليات العقلية وهو بذلك قد اكد على ما جاء به الكاتب الانكليزي (Bire) اذ تتمثل هذه العمليات بالمعرفة والتذكر والانتاج التقاربي (التفكير المحرر) والتباعدي (التفكير المنطلق) والتقويم مع الاهتمام بالمعلومات ومحتواها المؤدية الى انتاج ما (٢٢، ص٥٠).

ويؤكد هذا الرأي ما جاء به (بنتلي، ١٩٩٨) (Bentlly, ١٩٩٨) عندما اصدر كتابه الذي يحمل عنوان (حول التعلم خارج أسوار الفصل الدراسي) اذ تناول طبيعة التعلم الفعال عن طريق العلاقة بين المدرسة والمجتمع والتكامل بينهما مؤكدا على تطبيق الطلبة لما يتعلمونه ومدى انعكاسه على حياتهم الشخصية وعلى بيئتهم ولا يقتصر ذلك على الامتحانات فقط بل عملية تقويم الاشياء بشكل عام مؤكدا على الإعداد الجيد للطلبة وممارسة التعلم المستمر فضلا عن حل المشكلات التي تواجههم باستخدام عملية التفكير ممثلة بالعمليات المعرفية (٧١، ص٧).

ومن اجل ان يكون التفكير اكثر عمقا وفاعلية ، دعت (ويليامز، ١٩٨٧) (Wliumes, ١٩٨٧) في كتابها (التعليم من اجل العقل ذي الجانبين) الى العمل على تنشيط العقل لدى المتعلمين ليحققوا التوازن في مهارات التفكير ولينشطوا الى درجة عالية قدراتهم الابداعية ومن هذه الانشطة التفكير البصري والخيال والمجاز (التشبيه) مستخدمين جميع الحواس مع الاستماع الى الموسيقى واجراء التجارب المختبرية والقيام بالرحلات الميدانية، وتعد الانشطة مفيدة لجميع المتعلمين وفي جميع المراحل الدراسية.

ويقول الباحثون ان (٩٥%) من الجهد المبذول للقراءة يقوم به العقل وما يحصل داخله (أي عملية التفكير)، اما الباقي (٥%) فتقوم به احدى الحواس (٧١، ص٧).

ويعد التفكير من وجهة نظر (Guilford) مجموعة معقدة من العمليات المرتبطة بعملية التفكير متضمنا توليد معلومات جديدة من معلومات سابقة او معلومات معطاة (٢٢، ص٦٦).

ويفترض (واطسون-جلاسر) (Wetson – Glaser) ان التفكير يتضمن ثلاثة جوانب وهي:

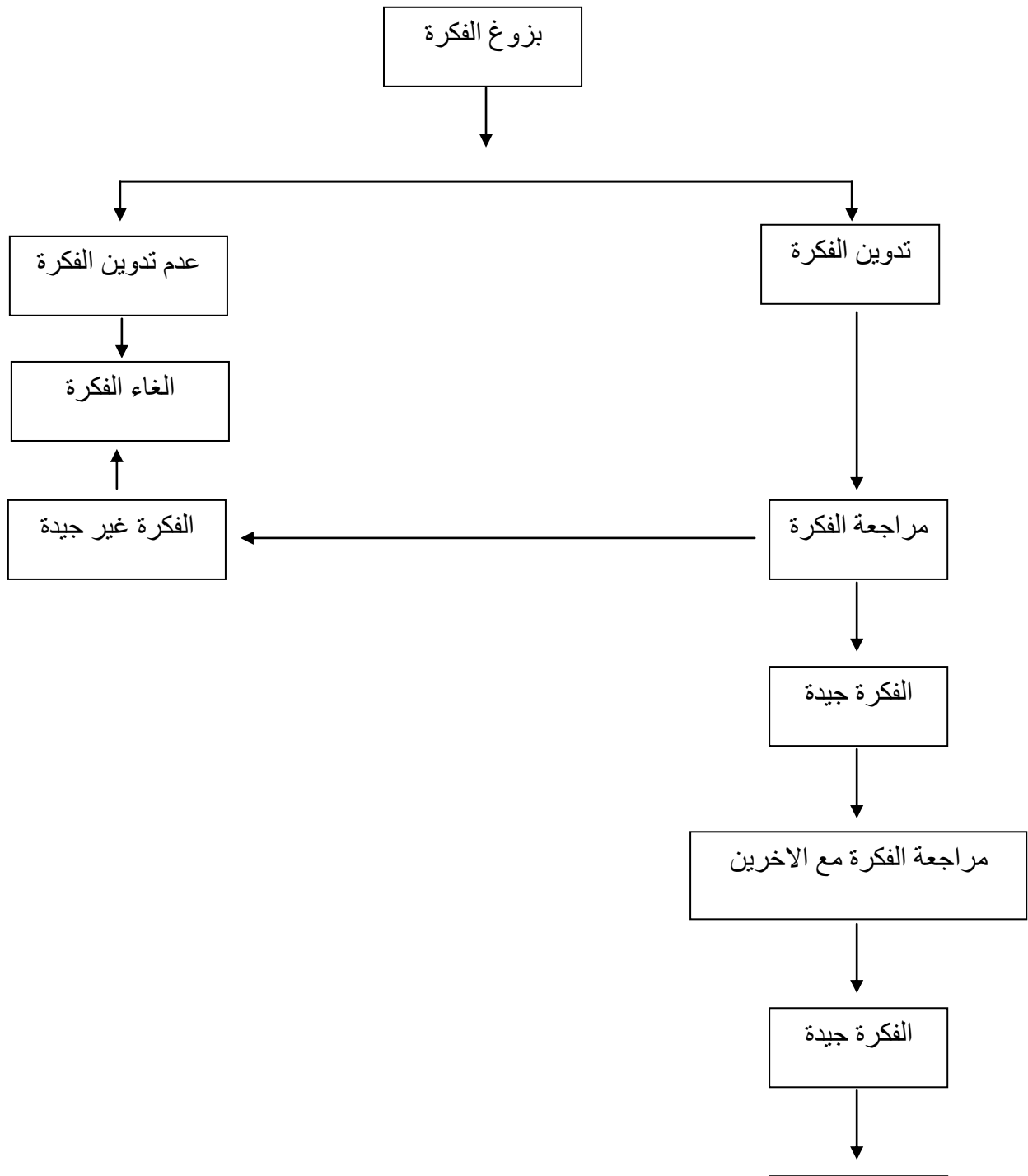
١. الحاجة الى الادلة والشواهد تدعم الاراء والنتائج قبل الحكم عليها.
٢. تحديد اساليب البحث المنطقي ومن ثم التوصل الى نتائج مقبولة.
٣. مهارات استخدام كل الاتجاهات والمهارات السابقة (٨٣، ص٤).

وتشير احدى الدراسات إلى كيفية تكوين الفكرة الجديدة إلا ان مفهوم التفكير يتضمن ثلاث صور اساسية للتفكير المنتج متمثلة بالاتي:

١. حل المشكلة .
٢. التفكير الابتكاري.
٣. التفكير الناقد.

من اجل اعداد متعلمين قادرين على ممارسة عملية التفكير الناقد والا بداعي ومساعدتهم على زيادة التعرف على حقيقة انفسهم أو على تطلعاتهم مستخدمين بذلك (تنقية العقل) (٤٣، ص ٤٧). والشكل (٢٨) يوضح مخطط مراحل تنفيذ الفكرة الجديدة:

مراحل تنفيذ الفكرة الجديدة



(٤٣، ص ٤٧)

من هنا يتضح ان مهارة التفكير الناقد قد تتباين وفقا للموضوع الذي يبعث فيه وللظروف المحلية. وهناك من يرى ان التفكير الناقد يمثل احدى العمليات العقلية التي يمكن ان تتولد الافكار في لحظة خاطفة وقد تتلاشى ما لم تسارع بتدوينها مما يؤدي الى اكتشاف افكار جديدة.

وتشير (السرور) الى اختلاف عملية التفكير حيث تبين انه بقدر ما يجري العمل على تعليم الطلبة واعدادهم بصفتهم مفكرين جيدين ما ينعكس هذا في مجال عملهم واداء دورهم كمنتجين فعالين في تنمية وتطور مجتمعهم (٢٥، ص ١).

ويرى عدد من المؤلفين والدارسين ان كلمة (تفكير) قد تشير الى كثير من انماط السلوك والى انواع عديدة من المواقف اذ يساهم التفكير في تنمية المهارات الحياتية للأفراد ومساعدتهم كاشخاص فاعلين ومؤثرين في مجتمعاتهم واكتساب المواهب والقدرات الضرورية في تشكيل الشخصية السوية (١٢٢، ص ١).

في حين تجد (الغريب) ان اختلاف التفكير عن الاداء العملي الملموس وان كان محكوما بعدد من الرموز المجردة للاشياء مع استخدام القواعد والعلاقات المرتبطة مع بعضها البعض لتلك الاشياء (٤٠، ص ٢٩٢-٢٩٣).

وعلى هذا الاساس تجد الباحثة ان التفكير يمكن ان يعد حركة تربوية معاصرة وفعالة في بناء مجتمع متقدم اذ يصبح هناك مزاجية ما بين ما يحدث على الورق وبين الواقع او تطبيق ذلك الواقع أي تلاقح بين النظرية والتطبيق مما يساعد ويوجه المدرس الى كيفية استخدام مهارات التفكير في المنهج المدرسي وصولا الى عملية التفكير الناقد من خلال برامج تعليمية مكثفة، محكمة التنفيذ وخاصة في مجتمع يتسم بتنوع انماط تفكيره وسرعة تطور هذه الافكار في ظل هذا الكم الهائل من غزو المعلومات عبر الفضائيات وغير ذلك على ان تكون هذه البرامج دائمة التجدد وغنية بكل ما هو جديد.

وبما ان الدراسة الحالية تعنى بالتفكير الناقد الذي بدوره يعد نمطا من انماط التفكير المتعددة حيث يشير عالم النفس (سكنر، ١٩٧١) (Skinner, ١٩٧١) الى ان هذا النمط من التفكير يصعب تحديد مفهومه بشكل دقيق (٢٩٦، p ١٤٢).

ولقد ذكرت عدد من المصادر الكثير من التعاريف للتفكير الناقد وان كان له عدد من المعاني منها، انه يتضمن الخصائص المنطقية من القدرات العقلية اذ يعنى بالتمحيص الدقيق للافكار ومن ثم قبول هذه الافكار او رفضها كما اشار الى ذلك (مور وباركر) (Moor & Barkar) في كتابهما الذي يحمل عنوان (التفكير النقدي) (٦٩، ص ١).

وقد يتضمن التفكير الناقد بعض خصائص الشخصية والميول كتعزيز القدرة على ضبط السلوك بالحوافز الذاتية وتوفير المهارات الصالحة للتطبيق في الحياة العلمية والعملية عن طريق تدريبيه على التفكير ومن ثم التأمل في مشكلات الظرف الحاضر وعلى الحكم بنزاهة وتجرد في حدود معرفته ومعلوماته في الوقائع والاحداث (١١، ص ٤٥).

ويرى (عثمان) ان دراسة الشخصية تعد من الموضوعات المهمة التي اولاهها الباحثون الاهتمام الاوسع في العقود الخمسة الاخيرة ، مؤكدا الرأي السابق بقوله ان الافراد يختلفون فيما بينهم في الجانب المعرفي والذي يمثل التفكير احد مكوناته فنجاح الفرد مقترن بنمط التفكير ممثلا ذلك بالتفكير الابداعي و التفكير الناقد وانماط التفكير الاخرى.

وقد اشار بعض الباحثين إلى ان هناك ثلاث مجموعات من التعاريف للتفكير الناقد فالاول يتمثل في قدرة الفرد من التحقق من الافتراضات والبدائل باستخدام اساليب من التجريب وصولا للحقائق كأى نشاط عقلي اعلى من الاستيعاب في تحديد الافتراضات والتعامل مع البدائل والقدرة على الملاحظة المتعمقة للفرد كما في تصنيف بلوم للاهداف (١٢١، ص ٢).

بينما تعرفه المجموعة الثانية تعريفا يتسم بالشمولية ، اذ يعد تفكيراً تأملياً معقولاً مركزاً على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد او يؤديه فيجعل تفكيره اكثر صحة ووضوحا.

اما المجموعة الثالثة فقد وصفت التفكير الناقد بانه نوع من الحكم بمعنى فحص وتقييم هذه الحلول او التوضيحات ويشبه التفكير الناقد عملية التفكير عند (Moor) كأجراء تقييم الفرد عندما يطلب اليه الحكم على قضية او مناقشة موضوع ما وبذلك يكون التفكير اقرب الى مرحلة التقويم عند (Bloom).

ويعده (واطسون وجلاس) (Wetson – Glaser) عملية تقويم وان كان يطلق عليها تسمية النقد كتقييم وفحص المعتقدات والمقترحات في ضوء الشواهد التي تؤيدها والحقائق المتصلة بها بدلا من القفز الى النتائج وبذلك فقد عرف النقد على انه تقييم يعبر عنه لفظيا (٩٠، ص ٣).

وتصل (مجلة المعلم) الى استنتاج من ان التفكير يقترن بالتقويم من خلال تعريف التفكير بانه "المعالجة العقلية للمدخلات الحسية من اجل تشكيل الافكار ومن ثم ادراك الامور والحكم عليها بصورة منطقية واتخاذ القرارات وحل المشكلات" ومن انواعه التفكير الناقد حيث ينظم الفرد المعلومات ، يصفها ، يحللها ، وقيمها ، من اجل الوصول الى استنتاج معين ، وبذلك تعدها عملية معيارية تحمل خصائص التفكير الناقد (٧٣، ص ١).

ولقد ذكرت مجلة (المعرفة) نفس الرأي تقريبا ،حيث تبرر اهمية تعلم مهارات التفكير وعملياته واستخدامهما في معالجة المعلومات ومن ثم اكتساب المعرفة،ومن هنا يكون تقويم الطلبة على اساس اداء معين يجب على الطالب الوصول اليه (١١٨، ص ٢، ٤).

وعليه يحمل التفكير الناقد خصائص العملية التقويمية والتي يعرفها (Guilford) بانها قدرات تحدد اذا ما كانت المعلومات المتوفرة في الاختبار ملائمة ام لا ومن ثم نقدها ومعرفتها اذا كانت صحيحة ام غير صحيحة (٤٩، ص ١٨٧، ١٨٨).

يتضح مما سبق ان هناك عدداً من الاراء حول تعريف التفكير الناقد فهناك من يقول انه عملية عقلية مقتصرة على النشاط العقلي وهناك من يؤيد انه يتصل بشخصية الفرد واتجاهاته وميوله ، اما الرأي الاخير فقد اكد على ان التفكير الناقد غالبا ما يتصل بعملية اصدار الاحكام وبالتالي اعطاء تقييم معين على موضوع ما، وبذلك قد تكون عملية التفكير الناقد اقرب الى مرحلة التقويم كما في تصنيف (Bloom) للاهداف.

في حين يقرن عدد من الدارسين عملية التفكير الناقد بحل المشكلات وبالتالي يكون التركيز على الحاضر بطريقة تساعد على التعامل مع المشاكل ووضع الحلول المناسبة لها،فهذه المشاكل التي تهم المجتمع لا يمكن حلها بصيغة رياضية او معادلة بل حشد القدرات الانسانية التي يمكن تسميتها (القدرة على النقد) واصدار الحكم لذا فالقدرة النقدية الجيدة تتطلب اسبابا جيدة فالرغبة والحكمة والفطنة من بين القدرات التي تجعل القرار والحكم الصادر ممكنا.حيث يعرفه (برونر) (Brunner) بانه مقدرة الفرد في الحكم على المعلومات الواردة من حيث الجودة من عدمها فهو مركب من الاتجاهات والمعارف متضمنا اتجاهات التقصي ومن ثم التعرف على ابعاد المشكلة او المهارة الى ان توجد بدائل اخرى تجعله يحكم ويفكر من جديد(٧٦، ص ٥، ٦).

ويذكر (Skinner) ان مفهوم التفكير الناقد يقترب من عملية حل المشكلات فيكون اقرب ما يكون الى حل مشكلة معينة او قضية معينة بعد المرور بخطوات سابقة(٢٩٣، P. ١٤٢).

ويؤكد هذا الرأي ما جاء به كل من (جارلس ولنكتن وجين ولنكتن) في كتابهما الذي يحمل عنوان (تربية العقل الناقد) عندما ذكروا، يقوم المدرس باشعار الطلبة بالحاجة الى حل المشاكل التي تواجههم وبالتالي يصبح التفكير الناقد طريقة لحل هذه المشاكل(٦٤، ص ٧٧).

بينما يرى (اخرن) ان التفكير الناقد هو المفتاح لحل المشكلات اليومية التي تواجه المدرس فإذا لم يستخدم التفكير الناقد يصبح المدرس جزءاً من المشكلة لذلك يضطر لصنع القرارات الحاسمة والتكيف مع المواقف الجديدة وتحديث المعلومات بشكل مستمر هو المبرر للتفكير الناقد(٨٣، ص ١).

وعليه تجد الباحثة ان مفهوم التفكير الناقد يقترب من عملية حل المشكلة بالنسبة للمدرس وللمتعلم، فالتفكير الناقد ليس موجودا بالفطرة بقدر ما يحتاج الى مران وتدريب فهو لا يرتبط بمرحلة عمرية معينة فكل فرد يستطيع ان يقوم به وفقا لمستوى قدراته وقابلياته الحسية والمجردة فهو لا يتم

الاباستخدام عمليات التفكير الاخرى كالاستدلال والاستقراء والتحليل ومن الصعب ان تحدث عملية التفكير الناقد دون ان تدعم هذه العمليات.

في حين هناك رأي يؤكد ان قدرات التفكير الناقد تتأثر بميول واتجاهات الفرد فالبحت والتقصي عن حل للمشكلة يؤدي بالفرد الى التعايش مع هذه المشكلة حيث ينظم التفكير الناقد بصيغة توصفه بالشخصية والذاتية مركزا على الهدف الشخصي من وراء التفكير الناقد(٨٣، ص ٣).

يمكن القول ان هذا الرأي قد يتفق تقريبا مع ما جاء به عدد من علماء النفس ، حيث يعتقد (روسو) ان الحافز الحقيقي للتعلم ذو وجهين هما الرغبة في معرفة شيء ما، وفائدة تلك المعرفة ،الا ان التحفيز او الدوافع للتفكير الناقد ينبغي ان تكون محسوسة وبالتالي هناك طرائق متعددة لتحفيز الطالب على التعلم منها حل المشاكل التي تعد بذاتها حالة تسبب التحفيز مكتشفا الفرضية والحكم بالنسبة الى مشكلاته المحسوسة عن طريق حل المشاكل فانه يحس بالدوافع لمهاجمة المشاكل الاخرى بالطريقة نفسها(٦٤، ص ٩٤).

كما يرى (Moor& Barker) ان الاشخاص الذين يفكرون بشكل نقدي لا بد ان يتحلوا بصفات وخصائص المفكرين النقيدين، بان يمتلكوا الثقة بالنفس وبقدرتهم على حل المشكلة فضلا عن كونهم يتغلبون على الاضطراب الفكري ، وغير مندفعين في احكامهم اذ يكونون مستقلين فكريا(٦٩، ص ١).

ويشير (ياسين السيد) في مقالته المنشورة (البحث عن العقل النقدي) الى ان مهارات التفسير ، والتقويم، وجمع المعلومات والبيانات عن الموضوع الذي سيصدر حكما عليه وابداء رأي في موقف ما ،كلها من قدرات التفكير الناقد والذي يمكن ان يتحقق عن طريق التدريس الهادف والناجح على اساس طريقة المناقشة.

ويؤكد ايضا على علاقة التعليل بالتفكير الناقد واستيعاب الاشياء ،فالتعليل خطوة على طريق (القياس) أي بمعنى وجود علة او سبب لفهم الامور من خلال ربط الاشياء بعلمها حيث يشير الى ان التعليل يطلق على الاشياء التي تولد الحكم القيم وبالتالي حدوث التفكير الناقد الذي بدوره يعد من اهداف التربية(١٢٤، ص ٢).

اذن هناك ما يعرف (بالتربية النقدية) التي تدعو اليها عدد من المصادر والتي تهدف الى تكوين العقل ومن ثم اصدار الحكم على الافكار والتصورات والاحكام الاخرى وبالتالي معرفة مدى الانسجام والتوافق واتساقها عقليا قبل اعتمادها ، فالعقلية النقدية لا تسمح بتقبل الامور كما هي بل تعرضها على ميزان العقل ومن ثم تحقق مدى صحتها او خطئها، لذا دعا (ديكارت) في قاعدته المشهورة (البداهة) الى الا يسلم المرء بامر انه حق ما لم يتأكد بالبداهة انه كذلك (٨٣، ص ٢).

من هنا يتضح ان هذه المقولة التي دعا اليها (ديكارت) وقد أشار اليها ايضا (Naisem Naser) في فلسفة التربية ، اذ ذكر ان اساليب التعليم مستمدة من الوقائع التربوية ومن البداهة ضمن طرق علمية (٦١، ص ١٧).

من هذا المنطلق يمكن بروز مصطلح (التربية النقدية) والتي يمكن ان تعرف على انها عكس (التربية التلقينية) ، فالأخيرة تحيل الفرد الى وعاء لتلقي المعلومات وتسلب منه كل تفاعل خلاق مع التسليم الكلي للتصورات والخضوع للاحكام وفقدان القدرة على مراجعة الافكار المسبقة او انتاج افكار جديدة (٨٣، ص٢).

أي ان التربية النقدية تمنح الفرد احساسا ووعيا بوصفه ذاتاً مبدعة لها رؤاها واطروحاتها ازاء الظواهر والمواقف عموماً.

ولكي تعمل التربية على تنمية ملكة النقد لذا كان لا بد من استبعاد التلقين فالتفكير الناقد يستوجب القراءة الفاحصة وتنمية القدرة على الملاحظة وعدم التسرع في اصدار الاحكام وعليه فالتفكير الناقد يعني المشاركة الفعالة بما فيها من محاولات الخطأ (٨٣، ص٢).

ولقد اكد هذا الرأي مجموعة من الكتاب اذ يؤكدون على ان التربية النقدية هي الطريق الأمثل لبناء مجتمع قادر على تحمل المسؤولية يصدر الاحكام ويتخذ القرارات الصائبة بعد التفكير فيها ،فالتلقين معيق رئيسي لكل انفعال نفسي أو عقلي وباعتباره الريبب الاول للامتنال والخضوع (٦٨، ص١).

في هذا الصدد بالذات تجد الباحثة ان التربية النقدية تتعلق بتنمية قدرة المتعلم على التعلم فعن طريق القراءة الفاحصة واصدار الاحكام بصورة يقينية حول المواقف المختلفة التي تصدر من جانب المتعلم لذا كان لا بد للمدرس من تشجيع المتعلم، وتدريب العقول على مهارة التفكير باعتباره وظيفة العقل فالامثلة التي يقوم بها المدرس خير دليل على تنمية التفكير وان تكون متنوعة ومن تخصصات مختلفة.

من الضروري ان يتضمن التفكير الناقد مجموعة من العناصر الاساسية وممثلة بالاتي:

١. القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية وتحديد الاجزاء الرئيسة للبرهان او الدليل .
 ٢. تمييز اوجه الشبه والاختلاف وهذا يساهم في تحديد الخصائص المميزة ووضع المعلومات في تصنيفات للاغراض المختلفة.
 ٣. تحييد المعلومات المتعلقة بالموضوع والتحقق منها وتمييز المعلومات الاساسية عن الهامشية.
 ٤. صياغة الاسئلة التي تساهم في فهم اعمق للمشكلة .
 ٥. القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات
 ٦. القدرة على تحديد ما اذا كانت العبارات او الرموز الموجودة ومدى ارتباطها مع السياق العام.
 ٧. القدرة على تحديد القضايا البديهية والافكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل.
 ٨. تمييز الصيغ المتكررة مع تحديد البيانات ونوعها في معالجة الموضوع.
 ٩. التنبؤ بالنتائج عن طريق الحدث او مجموعة من الاحداث (٨٣، ص٤، ٥).
- ويرى (آخرون) ان من الممكن تدريس مهارات التفكير الناقد من خلال برامج تعليمية خاصة تكون مستقلة عن المنهاج الدراسي او عن طريق دمجها مع محتوى المادة الدراسية كالتاريخ والعلوم والرياضيات وغيرها وفي سنوات الدراسة كافة ويتم عادة على شكل عدة مراحل :

- تعريف المتعلم بالمهارة واهميتها وخطواتها وطرق تنفيذها.
- يقدم المدرس نبذة المعلومات والتعليمات واضحة حول طرق التنفيذ .

- يمارس المتعلم المهارة في غرفة الصف بتوجيه من المدرس.
 - ينظم المدرس أنشطة خاصة بالمهارة المتعلقة اذ يتم ذلك من خلال الواجبات البيتية (٧٣، ص ١).
- بينما يرى (التربويون) انه يمكن تحديد خطوات يسير بها المتعلم محققا لديه مهارات التفكير الناقد على النحو الآتي :

١. جمع سلسلة من الدراسات والابحاث والمعلومات والوقائع المتصلة بموضوع الدراسة.
 ٢. استعراض الاراء لمختلفة والمتصلة بالموضوع ومناقشتها لتحديد الصحيح وغير الصحيح.
 ٣. تمييز نواحي القوة والضعف في الاراء المتعارضة وتقييمها بطريقة موضوعية بعيدة عن التحيز والذاتية.
 ٤. البرهنة وتقديم الحجة او الحكم الذي تتم الموافقة عليه والرجوع الى مزيد من المعلومات اذا ما استدعى البرهان ذلك (٨٣، ص ٦).
- وعليه يمكن القول ان من مميزات مهارة التفكير الناقد ،حرية التعبير عن الاراء والافكار فالطالب لا يقتصر دورة على مجرد التلقي وهذا يمنعه من ممارسة عملية التفكير فالمدرس هو الحكم الذي يقف على المسرح ليلقي محاضراته وبالتالي تكسب المتعلم مهارة التعبير الحر وخاصة ان التفكير الناقد يعد هدفا من الاهداف التربوية الهامة في العصر الحديث (١٢٤، ص ٢).

وقد ذكر (ديوي) (Dewey) اهمية التفكير الناقد في العصر الحديث فقد عده طريقة من طرائق التفكير والاستدلال مثيرا فينا عددا من الاسئلة فمثلا ، كيف السبيل الى تغيير سلوكي؟ وبالتالي استغلال القدرات العقلية (٢٠، ص ١٧٣).

ويرى (البستاني، ١٩٧١) في كتابه (النظرية النقدية) ان مرحلة الحكم عند التفكير الناقد تحتاج الى نوع هادىء من النقد أي ان الناقد قد استجاب لنص بعد عرضه على احساسه ونتيجة لهذا الاحساس او لهذا التاثر قد انتهى الى حكم وعليه يجب ان يكون هناك عملية تجمع ما بين العنصر الذاتي والموضوعي أي التعامل مع النص في جانب منه لا بصورة مطلقة (٦، ص ٥٩، ٦٠).

ومن مهارات التفكير الناقد :

- الاستنتاج: القدرة على ايجاد المعلومة الجديدة من المعلومات السابقة بالاعتماد على التشابه.
 - المقارنة: بعد وصف عدد من المفاهيم وصفا شاملا يتم ايجاد التشابه والاختلاف فيما بينها.
 - التحليل: من خلال تجزئة البنود الى اجزاء مهمة صغيرة ووصف كل منها.
 - الترتيب والتصنيف: بالاعتماد على مقياس او معيار معين اذ يتم ترتيب هذه المفاهيم والاحداث وفقا لهذا المعيار.
 - اتخاذ القرار: عن طريق القضية او المشكلة المطروحة وفرض الفرضيات التي يتم التعرف عليها ومن ثم تقييم مزايا ومساوىء كل منها بهدف الوصول الى اتخاذ الخيار الافضل.
 - البحث والتقصي: بعد ترتيب المعلومات والبيانات الموجودة يتم البحث والتقصي من قبل الطالب للاجابة عن الاسئلة المطروحة (٧٣، ص ٢).
- وقبل الانتقال والتعرف على عدد من العوامل التي لها الدور المهم في تنمية التفكير الناقد ، لا بد من معرفة القدرات اللازمة للتفكير الناقد :

- الدقة في ملاحظة الاشياء كالوقائع والاحداث .
- تقييم موضوعي للمواضيع والقضايا .
- القدرة على استخلاص النتائج بطريقة موضوعية ومنطقية.
- البعد عن العاطفة والعوامل الشخصية وتوفر الموضوعية لدى الفرد (٨٣، ص ٨).
- وحتى يمكن تنمية التفكير الناقد لا بد من مراعاة عدد من العوامل وهي:
- النقد العلمي وعدم الاهتمام بما هو سائد ومتداول بين الناس.
- البعد عن التعصب والانفعال عند النظر الى الامور من وجهة نظر خاصة.
- البعد عن اخذ وجهات النظر المتطرفة.
- عدم القفز الى النتائج ولكن يتم التوصل اليها عن طريق الانتقال بالتدريج من البسيط الى المركب.
- التمسك والالتزام بالمعاني والامور الموضوعية وعدم الانقياد الى المعاني العاطفية (٨٣، ص ٨).
- ومن الاراء الداعية الى اهمية هذه العوامل في تنمية التفكير الناقد ،مجلة (المدرس) عندما ذكرت في مقالتها المنشورة تحت عنوان (من اجل تنمية مهارات التفكير في مدارسنا) الى أنه:
- يمكن تسخير الجدل والنقاش الصفي كالدفاع عن وجهات النظر وبالتالي تعليم الطلبة مهارات التفكير الناقد من خلال المواد الدراسية المطروحة وخاصة المواد التي تحتمل الرأي والرأي الاخر مثل مادة التاريخ وفلسفة الفن وعلم الجمال والنقد الفني .
- الاهتمام باتقان الطالب للمادة العلمية بغض النظر عن مناقشة زملائه وتنمية روح الاخاء والتعاون فيما بينهم .
- يقوم المدرس بتوجيه الاسئلة التي تحمل في طياتها المستوى العالي من التفكير (ذات المستويات العليا) واتاحة الفرصة لسماع الاجابة.
- التفكير في طريقة اعداد الاهداف التعليمية والمناهج.
- تقليل محتوى المادة الدراسية واثرائه بانشطة واقعية مع الابتعاد عن التفاصيل الدقيقة.
- توفير المناخ التعليمي الملائم للتفكير الناقد مع تنمية روح التسامح والتعاون ما بين الطلبة (٧٣، ص ٣).
- من هنا تجد الباحثة ان لتنمية التفكير الناقد عدة عوامل تسبقه لا بد من توفرها لكي يتحقق وان تكون ملائمة لقدرة واستيعاب الطالب المتعلم فقد ذكر مجموعة من الباحثين ان التفكير الناقد يمكن ان يكون مكتسبا او مستحدثا اكثر من ان يكون فطريا وبذلك قد يحقق اثارا ايجابية بالنسبة الى النتائج والتحصيل الدراسي وعليه يتضح ان هناك اتفاقا تقريبا ما بين المصادر فـ (مجلة المدرس) و(الزعبي) يؤكدون على اهمية ما هذه العوامل؟ فكان من أولى أولوياتها امتلاك المتعلم القدرة على التعلم الذاتي ولكي يكون الطالب مفكرا جيدا كان من الضروري تعلمه هذه الخطوات حيث تولد لديه كفايات ومنهج لمعالجة ما يواجهه من مواقف ومشكلات وبدائل متنوعة يتم عن طريقها حل هذه المشكلات اذ يشارك المتعلم في ايجاد بدائل اخرى تجعله يحكم ويفكر من جديد لذا كان من الضروري ان يتم ادخال مهارات التفكير النقدي في المناهج الدراسية لكي يستطيع عن طريقها ممارسة التفكير بكل حرية وبدون خوف ويكون قادرا على اتخاذ القرارات المناسبة وصولا الى الحل السليم واصدار الاحكام بكل موضوعية ودون انحياز بعيدا عن التطرف والانفعالات.

من هنا كان للتفكير الناقد عدة معايير يمكن ان تتمثل بالاتي:

- الوضوح: اذا لم تكن العبارة واضحة لم يستطع المتعلم فهمها ومعرفة دلالات القصد منها.
 - الصحة: ويقصد بمعيار الصحة ان تكون العبارة صحيحة.
 - الدقة: ونعني بالدقة في التفكير الناقد استيفاء الموضوع حقه والتعبير عنه دون زيادة او نقصان.
 - الربط: مدى العلاقة بين السؤال او العبارة بموضوع النقاش او المشكلة المطروحة.
 - العمق: ونعني به العمق المطلوب عند المعالجة الفكرية للموضوع او المشكلة بحيث تتناسب مع تعقيدات المشكلة او تشعب الموضوع.
 - الاتساع: يقصد به اخذ جميع جوانب المشكلة او الموضوع بالاعتبار .
 - المنطق: من الصفات المهمة للتفكير الناقد ان يكون منطقيا في تنظيم الافكار مع تسلسلها وترابطها مع بعضها البعض اذ تؤدي الى معنى او نتيجة مرتبة على حجة معقولة ويمكن اثارة الاسئلة للحكم على الموضوع وعلى منطقية التفكير (٨٣، ص ١٠).
- ومما تجدر الاشارة اليه ان مجلة (الانسان والتطور) قد نشرت مقالة تحت عنوان (الحوار وتنمية التفكير الناقد هما الحل) اوضحت فيها ان للتفكير الناقد معايير لا بد ان تتوافر فيه اذ ذكرت ان الحوار قد يطرح عددا من القضايا المتعددة والمفاهيم والمشكلات وعليه كان من الضروري ان يتمتع او يستند على اسس موضوعية واضحة ودقيقة مبتعدا عن املاء الافكار والمعلومات بمعنى ان يكون دقيقا في طرح المعلومة والتعبير عنها ومحققا نوعا من التفاعل والايجابية والمشاركة والربط ما بين مواضيع المشكلة او القضية التي تكون محور النقاش مع التقصي والبحث والدراسة الى ان يتم الوصول الى الحقيقة، فالإتساع والعمق من خلالهما يتم الوصول فعلا الى تلك المعالجة المنطقية للأشياء محققا درجة عالية من الجدل واثارة التفكير عن طريق تصادم الافكار وتعارضها وصراعها، كاشفا عن قراءة عقلانية نقدية تدفع الفارئ للحوار العقلي حول هذه القضايا او المفاهيم (١٢٠، ص ٣).

وعلى هذا الاساس يمكن القول ان للتفكير الناقد عدة معايير لا بد من توافرها لكي تتم عملية التفكير الناقد واول هذه الاسس، الوضوح فلو لا هذا العنصر لا يستطيع المتعلم فهم الموضوع الدراسي المطروح فضلا عن بقية العناصر الاخرى ، حيث كل عنصر يتم الآخر وبالتالي يصل الخطاب الفكري الى ذهن المتعلم وصولا الى تحقيق الاهداف التعليمية والتعلمية ومن ثم اتمام عملية التعلم والتعليم على افضل وجه ممكن.

في هذا الصدد يتضح ان للتفكير الناقد مكونات خمسة اذا افتقدت احداها لا تتم عملية التفكير الناقد بالمرة اذ ان لكل مكون علاقة وثيقة ببقية المكونات وهي:

١. القاعدة المعرفية: المعلومات والبيانات والتي من خلالها يتم معرفة الفرد المتعلم لهذه البيانات.
٢. الاحداث الخارجية: ويقصد بها المثيرات التي تثير الاحساس والانفعالات.
٣. النظرية الشخصية: الصبغة الشخصية للمتعلم المستمدة من القاعدة المعرفية للمعلومات، أي وجهة نظر خاصة والتي يتم في ضوئها محاولة تفسير الاحداث.
٤. الشعور بالتناقض: شعور الفرد المتعلم بالتناقض نتيجة عدم الوصول الى حل للمشكلة، اذ يشكل عاملا دافعا يترتب عليه بقية خطوات التفكير الناقد.

٥. حل التناقض: حيث تمثل هذه الخطوة المرحلة الأخيرة اذ تضم كافة الجوانب المكونة للتفكير الناقد داعيا الفرد الى حل المشكلة عن طريق حل التناقض ،اذن يمكن اعتبارها الاساس في التفكير الناقد(٨٣، ص ١٠).

في حين يرى (جروان) في كتابه (تعليم التفكير ،مفاهيم وتطبيقات)، مكونات التفكير الناقد قد تمر بست مراحل ، الاولى جمع المعلومات وتنظيمها وهي الملاحظة والمقارنة والتصنيف والترتيب والتنظيم اما المرحلة الثانية فانها تتم حول كيفية معالجة المعلومات وتحليلها متمثلة بالتطبيق والتفسير والتلخيص والتعرف على العلاقات والانماط ،اما الثالثة فتتلخص بمهارات توليد المعلومات وبخاصة مهارات الطلاقة والمرونة ووضع الفرضيات وايجاد الافتراضات والتنبؤ في ضوء المعطيات ، اما المرحلة الرابعة فيتم فيها تقييم المعلومات مشتملة بذلك على مهارات النقد والتعرف على الاخطاء والمغالطات،اما الخامسة فقد تتناول مهارات الاستدلال ،الاستنباط،الاستقراء، اما المرحلة السادسة والاخيرة فقد تتضمن مهارات التفكير المعرفية العليا اذ تضم التخطيط والمراقبة والتقييم (١٤ ، ص ٨).

وعليه تلحظ الباحثة ان عملية التفكير الناقد لها اسس ثابتة قد تتغير في التسمية المطلقة عليها لكن الاسلوب يبقى واحدا والهدف واحدا ايضا فمكونات التفكير الناقد عند (الزعبي) تتمثل في خمسة مكونات اما عند (جروان) فتتمثل في ست مراحل ، اذن المرحلة الاولى تتحدد بالتعرف على المعلومات اما الثانية فكيفية معالجة البيانات المتمثلة بالاحداث الخارجية ، اما وجهة النظر الشخصية فتتلخص بايجاد نوع من الافتراضات ومن ثم التنبؤ في ضوء البيانات والمعطيات السابقة اما بالنسبة الى المرحلتين الاخيرتين فانها متمثلة بالاستدلال والاستنباط والاستقراء وصولا الى حل المشكلات واتخاذ القرارات.

اما بالنسبة الى مهارات التفكير الناقد فقد تتلخص بطريقتين :

الاولى ، حيث يتم تصنيف مهارات التفكير الناقد على ما يأتي:

- البحث عن اسباب للمشكلة .
- البحث عن تحديد واضح للمشكلة .
- استخدام مصادر معتمدة.
- المحاولة للحصول على المعلومة الصحيحة مع عدم الابتعاد عن النقطة الرئيسية.
- ان يأخذ المتعلم بالحسبان الموقف باكماله من خلال جعله مفتوح الذهن والبحث عن البدائل.
- الدقة في العمل عن طريق التعامل مع كل جزء من الموقف بطريقة منتظمة.
- الاحساس بمشاعر الآخرين(٨٣، ص ١١).

اما الطريقة الثانية: تصنيف(اودل و دانيالز) (Aodell& Danalez) :

يصنف الباحثان مهارات التفكير الناقد على ثلاثة اوجه وعلى النحو الاتي:

أ. مهارات التفكير الاستقرائي .

ب. مهارات التفكير الاستنباطي.

ج. مهارات التفكير التقييمي.

ويمكن تعريف مهارات التفكير الاستقرائي "بأنه عملية استدلال عقلي تستهدف التوصل الى استنتاجات او تعميمات تتجاوز حدود الادلة المتوافرة او المعلومات التي تقدمها المشاهدات المسبقة"، فمثلا في مسرحية عطيل يمكن القول ان جميع الازواج عندما يتعرضون للشك بخيانة ازواجهم يقومون بتدمير هذه الرابطة الزوجية وعليه فهذا الاستنتاج استقرائي، ولا يمكن ضمان صحته بالاعتماد على الدليل المتوفر بين يديك أي انه قابل للاستنتاج والاحتمال بان يكون صحيحا(٨٣، ص ١١).

فالتفكير الاستقرائي بطبيعته وسيلة يمكن ان توجه الى حل مشكلة جديدة او تطوير فروض جديدة مكتشفا القواعد والقوانين وصولا الى ايجاد الحل المناسب للضرورة او القضية المطروحة لذا كان لا بد من الحذر في اطلاق التعميمات والوقوع في الخطأ.

ومن مكونات عملية الاستقراء :

- تحليل المشكلة المفتوحة عن طريق تحديد ماهية العلاقة بين السبب والمسبب .
 - التوصل الى الاستنتاج.
 - الاستدلال التمثيلي .
- تحديد المعلومة ذات الصلة بالموضوع المطروح من خلال البحث ما بين السطور وتفسير العبارة عن طريق توضيح الادلة والخصائص والامثلة واعادة تركيب المشكلة ومن ثم حلها اذ تأخذ هذه العملية عدة اشكال:

أ. التعرف على العلاقات عن طريق الاستدلال اللفظي .

ب. بالتعرف على العلاقات عن طريق المكان.

ج. حل المشكلة المنطوية على استبصار او حدة ذهن(٨٣، ص ١٢).

اما بشأن مهارات التفكير الاستنباطي : فيمكن تعريفه بأنه "عملية استدلال منطقي تستهدف التوصل الى استنتاج ما او معرفة جديدة بالاعتماد على فروض او مقدمات او معلومات متوافرة اذ يأخذ البرهان الاستنباطي شكل تركيب رمزي او لغوي يضم الجزء الاول منه فرضا او اكثر وصولا الى ذلك الاستنتاج أي اذا كانت الفروض او المعلومة الواردة في الجزء الاول من العبارة صحيحا فالاستنتاج يجب ان يكون صحيحا. ايضا فمثلا جميع الممثلين المحترفين اناس لديهم شعور مرهف اذن يمكن القول ان الهدف من التفكير الاستنباطي يقدم دليلا يتبع استنتاج مقصود(٨٣، ص ١٣).

او يمكن القول ، جميع الفلاسفة يعتمدون نظرية فلسفية نافذة ذات غايات محددة.

اما الاستنتاج ، فنقول جميع الاطروحات الفلسفية تعتمد البحث والتقصي وتبتعد عن الارتجال.

ومن اشكال البرهان الاستنباطي :

أ. ان ياتي الفرض الفرعي مؤكدا لمقدمة الفرض الرئيس ، مثلا اذا شاهدت عرضا دراميا –

تجد نفسك في مواجهة سيل من الانفعالات.

ب. ان ياتي الفرض مناقضا للشق الثاني من الفرض الرئيس المترتب على مقدمته مثلا
فرض رئيس: لو ان الممثل التراجيدي صادق لكان بمقدوره ايصال مشاعره واحاسيسه الى الناس .

فرض فرعي مناقض للشق الثاني: لم يستطع الممثل التراجيدي ايصال مشاعره الى الناس.

النتيجة:اذن لم يكن الممثل التراجيدي صادقا.

ان الاسلوب المستخدم للاستدلال الاستنباطي يفوق كل ما يتبادر الى الذهن فكل ما يعرف عن
طريق الاستنباط يتم من تعلم اشياء نعرفها فلو كانت المعرفة مقصورة على ما تم تعلمه بشكل مباشر لكان
الاستنباط محدودا كما وكيفا وعليه فالاستنباط عملية تفكير مركبة يضم مهارات التفكير الاتية:

- ١ . استخدام التسلسل المنطقي للحدث .
- ٢ . التعرف على المتناقضات في الموقف.
- ٣ . تحليل القياس المنطقي .
- ٤ . حل المشكلة القائمة على ادراك العلاقة المكانية (٨٣، ص ١٤).

ومن اوجه مهارات التفكير الناقد الاخرى مهارات التفكير التقييمي حيث يرى (ستنبيري،
١٩٨٦) (Sternbery, ١٩٨٦) ان مهارات التفكير التقييمي تشمل العمليات العقلية والاستراتيجيات
والتمثيلات المستخدمة لحل المشاكل وصنع القرار وتعلم مفاهيم جديدة (١١١، ص ٣٠).

بينما يرى (اخرن) ان مهارات التفكير التقييمي "انها النشاط العقلي الذي يستهدف اصدار حكم
حول قيمة الافكار او الاشياء وسلامتها ونوعيتها ومن ثم التوصل الى اتخاذ القرار واصدار الاحكام
وايجاد البدائل واختيار الافضل".

ومن مكونات التفكير التقييمي :

أ. ايجاد مضامين يتم عن طريقها اصدار الحكم وبدورها تضم :

- التعرف على المشكلة المركزية.
- التعرف على الافتراض الاساسي.
- تقييم الفرضيات .
- تتابع المعلومة.
- التخطيط لاستراتيجية بديلة.

ب. البرهان او اثبات دقة المعلومات وتضم :

- الحكم على مصداقية المعلومات.

- المشاهدة والحكم على التقارير المطروحة.
- التعرف على اللغة .
- تصنيف المعلومات.
- تحديد الاسباب.
- مقارنة اوجه الشبه والاختلاف في المواقف الواردة وغير الواردة.
- تقييم الحجج والبراهين.
- ج. تحديد الافكار منطقيا وتضم :

- التفريق بين الحقائق والاراء .
- التعرف على المعلومات الوثيقة الصلة بالموضوع.
- التعرف على الاستنتاجات والاستدلال العقلي(٨٣، ص ١٥).
- ويتم تعلم هذه المهارات عادة خلال عدة مراحل:

- تعريف الطالب بالمهارة واهميتها وخطوات التنفيذ.
- يقوم المدرس بتعليمات واضحة حول طريقة تنفيذ النشاط.
- يمارس الطلبة النشاط او المهارة بتوجيه من المدرس.
- يقوم الطلبة بالواجبات البيتية اذ يستخدم أنشطة ينظمها المدرس خلال المهارة المتعلمة بصورة مستقلة (٩٨، ص ٥).
- وعليه تخلص الباحثة الى ان مهارات التفكير الناقد بصورة عامة تتم عادة ضمن مراحل مبتدئة باهمية المهارة او النشاط من خلال جمع المعلومات من المصادر او المواضيع المطروحة ويتم تحليلها عن طريق توضيح تعليمات يقدمها المدرس حول طريقة تنفيذ ذلك النشاط او تلك المهارة وصولا الى تحقيق الاهداف المرجوة من خلال التعرف على الالخطاء عن طريق التقويم المستمر للواجبات المطروحة من قبل الطلبة.

وبعد التعرف على اراء وطروحات علماء النفس حول مهارات التفكير الناقد لا بد من توضيح خصائص المفكر الناقد:-

- الصدق مع النفس.
- رفض الاستغلال والانانية.
- التغلب على الاضطراب الفكري.
- اثاره الاسئلة.
- الاعتماد على الادلة والبراهين.
- البحث عن روابط للمواضيع.
- الاستقلال بانفسهم فكريا(٦٩، ص ١).
- وقد جاءت عدد من المصادر على ذكر (خصائص المفكر الناقد) بالاتي:-

- منفتح على الافكار الجديدة .
- ان يعرف الفرق بين الرأي والحقيقة.
- ان يعرف الفرق بين النتيجة الصحيحة والخاطئة.

- معرفة المعلومات الجديدة في الوقت الملائم لها.
- التعامل مع المشكلة بطريقة منظمة.
- استخدام مصادر موثوق بها.
- اخذ الموقف في كافة جوانبه في نفس مستوى الاهمية.
- التساؤل عن أي شيء غير مقبول.
- ان يكون محبا للاستطلاع والقراءة.
- البحث عن الاسباب والادلة.
- معرفة المشكلة بوضوح.
- الابتعاد عن العوامل الدخيلة والاعتماد على الموضوعية.
- الابتعاد عن الانفعال.
- الثاني في اصدار الاحكام (٨٣، ص ١٥).
- في هذا الجانب بالذات كان لا بد من طرح تساؤل يتلخص بـ (لماذا نعلم الطالب التفكير الناقد ؟).

وللاجابة عن هذا السؤال والمتمثل بالاتي:-

- يعد التفكير هدفا اساسيا من اهداف التربية والتعليم في كثير من الدول لذا كان التوجه وبذل الجهود نحو تحسين عملية التعلم والتعليم وخاصة في ظل التكنولوجيا الحديثة وهذا الكم الهائل من المعلومات المتزايدة والمتوافرة وبالتالي يجب على الطالب معرفة اختيار المفيد من هذه المعلومات لا ان يكون مستقبلاً سلبياً من هنا كان من المهم تطوير قابلية مهارات التفكير الناقد في دراساتهم الاكاديمية ومشاكلهم اليومية لذا فقد اصبح شعارا لعدد من رجال التربية ومسعى عاماً للتربية والتعليم.
- ان التفكير الناقد بطبيعته يتضمن اثاره اسئلة والتساؤل مهم بالنسبة للمتعلم فقد وضع (ريتشارد بول) نظرية للتفكير الناقد اذ تعطي هذه النظرية طريقاً لتطوير نظام التعليم للمتعلم حيث يتم معرفة اثاره الاسئلة الجيدة وعليه يتم معرفة كيفية التفكير تفكيراً ناقداً وجعل المدارس مكانا لتشجيع قدرات المتعلمين على التفكير بعمق من اجل بناء التقدم والازدهار في مجال عملية التعلم والتعليم فالمجال المعرفي يبقى متجدداً دائماً حيث ما دام مصحوباً باسئلة تثار وتعالج بجدية (٢٧، ص ٣٠).

وقد اعد (روبسن، ١٩٨٧) (Robinson, ١٩٨٧) برنامجاً لادخال مهارات التفكير المنظمة في التدريس وفي ضمنها التفكير الناقد من اجل تحسين مهارات التعليم عند الطلبة وتحفيزهم على استخدام عمليات التفكير المختلفة من اجل الوصول الى نتائج مثمرة وبشكل تفسيري جيد (١١١، ص ٣٠).

تأسيساً على ما سبق يتضح هناك حاجة ماسة لتعليم الطالب ان يفكر تفكيراً ناقداً وذلك لاسباب كثيرة منها ، حل المشاكل الحياتية وكذلك لتطوير عملية التعلم والتعليم عامة عن طريق الاسئلة المثارة بجدية ليفكر الطالب وبموجبها حيث يتم حل المسألة وخاصة في ظل طرق واساليب تدريسية معاصرة لاسيما هذا الكم الهائل من المعلومات تحت وطأة التكنولوجيا الحديثة اذ يعود التفكير الناقد الطالب على تدوين افكاره تحقيقاً للاهداف التربوية المنشودة.

اذن ما هو (دور المدرس في تعليم التفكير الناقد)، عند مناقشة دور المدرس في تفعيل عملية التفكير الناقد عند الطلبة فمن المهم معرفة ما يأتي:-

- المدرس هو المخطط الاول لعملية التعليم :تحديد اهداف التعليم ومن ثم تحقيقها عن طريق تنظيم خطط الدروس اليومية ونوعية الاسئلة المثارة والمواد التعليمية والنشاطات.
- المناخ الصفّي: ان يوفر المدرس المناخ الملائم للدرس التعليمي مثلاً حرية التعبير عن الرأي، التعاون، الثقة بالنفس، التشجيع.
- المدرس مبادراً في العملية التعليمية: عن طريق تعريف الطلبة بالمواقف التي تركز على المشكلات الحياتية اليومية واستخدام اسلوب كيفية طرح الاسئلة باشراف الطلبة بكل فاعلية.
- المدرس هو الحلقة الرئيسة في المحافظة على التواصل: على المدرس ان يجذب انتباه الطلبة نحو الدرس التعليمي من خلال النشاطات والاسئلة التي تحفز تفكيرهم.
- المدرس بوصفه مصدراً من مصادر المعرفة: يعد المدرس في كثير من الاحيان مصدراً اساسياً ورئيساً في الحصول على المعرفة عن طريق قيامه باعداد المعلومات وتوفير الاجهزة والمستلزمات للوصول بالطلبة الى الاجابات المطلوبة فضلاً عن طرح عدد من الاسئلة والافكار المتفحصة والعميقة لدعم افكار الطلبة واستنتاجاتهم التي تم التوصل اليها.
- المدرس قدوة في الصف: باعتباره مثلاً في السلوك وفي اهتمامه بالطلبة ، وناقداً في تفكيره وقراءته ،ومحباً للاستطلاع (٨٣، ص ١٨).
- من هنا كان لا بد من ان تكون هناك مواصفات يتصف بها المدرس باعتباره انموذجاً للتفكير

الناقد:

- ان يكون منفتح الذهن أي عدم التقيد حرفياً بكلام المدرس فقط.
- الاعتراف بالخطأ عند الضرورة أي عندما تتوفر الأدلة الواضحة حتى وان كانت متناقضة مع مواقفه.
- الاهتمام بشكل كامل بعملية التعلم والتعليم.
- الاحساس بمشاعر الطلبة .
- السماح للطلبة بالمشاركة في اتخاذ القرار بما يشمل اختبارات التقويم.
- اما بشأن خصائص سلوك المدرس التعليمي والاجتماعي الذي بدوره يشجع وينمي التفكير الناقد لدى الطلبة فيتمثل بالاتي:

- طرح الاسئلة المفتوحة.
- التركيز على المناقشات الصفية والبحث عن دلائل الامور ومعناها.
- التركيز على الافكار المطروحة والسير وفق استراتيجية استقرائية.
- احترام رأي الفرد دون اغفال رأي الاغلبية.
- معارضة الفكرة ليس دليلاً على قلة اهميتها.
- الاصغاء لوجهة نظر الآخرين.
- اتاحة الفرصة للتعبير عن الرأي.
- استخدام اسلوب الاقتناع والاقتناع باعتبارهما اسلوبين متحضرين (٨٣، ص ١٩).
- وقد اكد هذا الرأي ما جاء به (الكعبي، ٢٠٠٢) عندما ذكر ،ان الطلبة يعيشون في بيئة تعليمية وفي عالم اجتماعي يعد مزيجاً من العمل والتفكير فالمهم ليس فقط معرفة افكارهم بل المهم ايضا التعرف على افكار الآخرين فالمفكر الناقد بحاجة الى معرفة نفسه اولاً ومن ثم معرفة الآخرين وفهم افكارهم ثانياً (١١١، ص ٣٢).

في ضوء ذلك يتضح ان هناك نشاطات تعليمية مقترحة لتنمية التفكير الناقد تتلخص بالاتي :

- اغناء المنهج والكتب المدرسية بمهارات التفكير الناقد.
 - ادارة نقاشات ومناظرات في مواضيع عامة أي يقدم الطلبة وجهات نظر مختلفة وكل مجموعة تدافع عن رايها.
 - تشجيع الطلبة على حضور الاجتماعات والندوات النقدية.
 - تشجيع الطلبة على كتابة موضوع معين في حياتهم وبالتالي مناقشته.
 - طرح اسئلة تحمل في طياتها اجوبة متعددة.
- وفي ظل ما تم ذكره هناك ما يعرف (باستراتيجية تعليم التفكير الناقد) اذ قام عدد من الباحثين والدارسين بتقسيم هذه الاستراتيجية على ثلاثة انواع :

١. استراتيجية المهارات الصغيرة: ويقصد بها المهارات الاولية البسيطة المتعلقة بقدرة الطفل العامة وتعريفه بمعاني الكلمات ومعرفة المهارات العددية البسيطة.
٢. الاستراتيجية العاطفية: وتتمثل في المقولة الاتية (استطيع ان اعمل هذا العمل وحدي) أي انها تهدف الى تنمية التفكير المستقل عن طريق تقديم وجهة نظر الاخرين.
٣. استراتيجية القدرات الكبيرة: وتعني العمليات المتضمنة في التفكير أي عدم التركيز على جزئيات التفكير واهمال النظرة الكلية الشاملة لذلك الامر فمثلا ، هل هذه هي الطريقة الوحيدة لحل المشكلة ؟

وقد اعد كل من (فوجارتي وبيلانكا، ١٩٩٣) (Fogarty & Ballanca, ١٩٩٣) دليلا ليكون جزءاً من برنامج صمم لتعليم المهارات المعرفية (مهارات التفكير)، والاستراتيجيات المعرفية (اجراءات التفكير) فكانت الخطوة الاولى لحل المشكلة مع صنع القرار لدى جميع التلاميذ وابتداءً من الروضة (١١١، ص ٣١). وعلى هذا الاساس يمكن استخلاص خطوات حل المشكلات وعلى النحو الآتي:-

١. الشعور بالمشكلة: أي وجود الحافز او الدافع بمعنى شعورهم بوجود مشكلة ومن ثم حل هذه المشكلة.
 ٢. تحديد المشكلة : يقوم المدرس بتوجيه الطلبة نحو تحديد المشكلة بصورة واضحة بحيث لا تشتت الذهن.
 ٣. وضع الفرضيات : أي وضع الحلول المقترحة وان تكون واقعية وواضحة.
 ٤. جمع المعلومات ذات الصلة بالمشكلة : وتتم تحت اشراف المدرس بحيث تتعلق باحد جوانب المشكلة المحددة.
 ٥. اختيار الفرضيات: في هذه النقطة يتم التأكد من صحة البيانات المتوافرة بانها مرتبطة بالمشكلة.
 ٦. الوصول الى النتائج وتعميمها: ويتم ذلك بقبول الفرضية اولا عن طريق دعمها بالادلة ومن ثم التحقق من صحتها بحيث تساعد المدرس والطالب في الوصول الى صياغة النتائج النهائية لدراسة المشكلة (٨٣، ص ٢١).
- وعليه يتضح ان هناك عددا من الموصفات والمقومات التي يتصف بها المدرس ليمثل نموذجاً للتفكير الناقد ولكي يكون المتعلم ذا تفكير ناقد من هنا كان لا بد ان يكون هناك تنمية لذلك التفكير عامة

ومنه التفكير الناقد خاصة كاغناء المناهج والكتب المدرسية بمواضيع تقدم وجهات نظر مختلفة تشجع بدورها على ابداء الرأي المؤيد والمعارض في ان واحد فالقدرة على الانفتاح العقلي وعدم التحيز من أهم صفات ومميزات التفكير الناقد اذ يمكن القول ان التفكير الناقد هو القدرة على مساعدة الطالب على ادراك وايجاد وجهة نظر متوازنة مع اهمية وضع الافكار بصورة غير منحازة عن العدالة والانفتاح العقلي بحيث تصبح تحت وطأة وتصرف الآخرين ليقوموا بالكشف عن صحتها او خطئها في ظل بيئة تعليمية تشجع الطالب على القراءة والمطالعة.

ويرتبط التفكير الناقد بالتفكير الابداعي، اذ ان التفكير الابداعي يشير الى قدرة المتعلم على ايجاد اطروحات وافكار جديدة واصيلة رابطا السبب بالنتيجة في المشكلة المطروحة في حين ان التفكير الناقد يعمل على استيعاب الافكار الابداعية ومن ثم تطبيقها في المستوى النظري والعملي مع تقديم البراهين والتعليقات والتفسيرات الخاصة بالمشكلة المطروحة وبذلك فالتفكير الابداعي يحتاج الى التفكير الناقد(٨٩، ص٢).

في حين ترى الباحثة (حبش) ان خارطة التفكير تشتمل على ثلاثة انواع وهي، الفهم والتوضيح والتفكير الابداعي والتفكير الناقد ، فالتفكير الابداعي يفسح المجال للخيال حيث يولد افكاراً جديدة وخلاقة بينما يقوم كل من الفهم والتوضيح بتوظيف مهارات التحليل مما يعمق القدرة على استخدام المعلومات والبيانات.

اما مهارات التفكير الناقد فهي بدورها تمكن المتعلم من التحقق من صحة المعلومات وبالتالي الانقياد الى الحكم الجيد، وجميع المهارات تعمل على اتخاذ القرار وحل المشكلة فالمتعلم لا يستطيع الاستغناء عن كل منهما محاولاً بذلك توليد افكار جديدة للمشاكل التي تعترضه (٧١، ص١٣).

اما (فيشر، ٢٠٠٥) (Fisher, ٢٠٠٥) فهو يرى ان التفكير ينبع من المنحى الفلسفي والسيكولوجي وبالتالي تم تطوير اسس التفكير الناقد من خلال الفلسفة وعلم المنطق في حين تم تطوير الافكار الابداعية عن طريق الاهتمام بدراسة الدماغ وعلم النفس المعرفي.

ويتفق كل من (فيشر وآخرون، ١٩٩٤، ٢٠٠٥) (Fisher,et.al., ١٩٩٤, ٢٠٠٥) على ان الانشطة العقلية مثل حل المشكلة واتخاذ القرار تحتاج الى توظيف كل من مهارات التفكير الناقد والابداعي معا(٧١، ص١٣). فالطلاقة تلعب دوراً في التفكير الناقد ، فالمفكر يحتاج الى حد مناسب من الطلاقة الفكرية لكي يكون مفكراً ناقداً من خلال تأمله للمعلومات والبيانات متمثلة بالكلمات والافكار(١، ص٣).

كما ان من العوامل التي يمكن ان يكون لها تأثيرها المباشر على التفكير الناقد والمتمثلة بالعمر والذكاء، فالذكاء قدرة عامة ناتجة عن التفاعل ما بين الوراثة والبيئة مع مساعدة المتعلم على التعلم وحل المشكلة ، فالتفكير الناقد يمكن ان يقال عنه عبارة عن المهارة التي يمارس الذكاء من خلالها. وعليه فالتحصيل الدراسي يرتبط ارتباطاً مباشراً بالتفكير الناقد اذ ان الدراسات والبحوث لم تجمع على ارتباط التفكير الناقد بنوع معين من التخصصات سواء أكانت علمية أم انسانية (٥٠، ص٢٥٣).

والواقع ان المبدع يهدف الى انتاج شيء اصيل ومتميز كانتاج مسرحية مثلا فهو يحتاج الى التأمل والى مهارات التفكير الناقد للحكم على جودة ما انتجه، ولكي تنجز عملا ابداعيا لا بد من ان تكون ناقدًا بدرجة او باخرى.

اذن من المهم التركيز على التفكير الابداعي والتفكير الناقد في ان واحد فالابداعي كما اوضح (بياجيه) يهدف الى تربية افراد قادرين على القيام باعمال جديدة مع عدم الاكتفاء باعادة ما توصل اليه من سبقهم او بتقليدهم وعليه فهم افراد مبدعون ومكتشفون، اما التفكير الناقد فهو يهدف الى الارتقاء بالتفكير الى المسألة والبحث وتقصي كل شيء قبل قبوله والتسليم به (٧١، ص ١٣).

يتضح مما سبق ان الجميع قد اتفق على ان مهارات التفكير الناقد تحتاج الى توظيف مهارات التفكير الابداعي وعليه فالاثنان معا يشتركان في بعض الامور وقد يختلفان في اخرى فمثلا الانشطة العقلية تحتاج الى كل من التفكير الناقد والتفكير الابداعي كحل مشكلة تواجه الفرد المتعلم ومن ثم اتخاذ القرار اللازم لذلك فالمجتمع بحاجة الى جيل يفكر بحساسية عالية وفي جميع مجالات الحياة.

وتفعل التفكير الناقد ليس بحدود ميادينه التربوية التعليمية والنفسية وانما بحدود تأسيساته ومرجعياته الفلسفية وبحدود علاقته بالنقد الفني واشتغالاته مسرحيا.

اذ يتضح ان الفكر اليوناني قد بلور اطاراً جديدة احتذاها (فيثاغورس) وصاغها احسن مثال (افلاطون) وبذلك فقد حاول مؤسس المدرسة (الفيثاغورية) ان يتفحص المشكلة كما تفحصها السابقون من قبل متسائلاً بذلك عن الوجود وحقيقته ؟ اهو ماء ام هواء ام شيء اخر ام اللامحدود اللامتناهي ؟ ويمكن الاجابة عن هذا السؤال بتحديد العدد اذ نظر الى الوجود بصورتين لعملة واحدة اما ان تكون اعداد ام تحاكي العدد ،فالعالم ذو توافق نعم وعدد اذن ليس هناك فارق بين المحاكاة والذات فقد تمكن من تحويل الاصوات الموسيقية الى اعداد (٤، ص ٣٣).

يبدو ان المدرسة الفيثاغورية ارادت الربط ما بين العلم والدين أي ما بين المذهب والمعرفة تمثلت في العديد من الرجال امثال (سقراط) و (افلاطون) و(ارسطو) وغير ذلك من الفلاسفة.

وعلى اية حال يمكن القول ان من ذوي الفكر اليوناني ايضا (سقراط) اذ تمحورت فلسفته في العلم والمعرفة حين لمس صورتين للنشاط العقلي وموضحا الصورة على كيفية تعامله الانساني مع الآخرين وعلى رؤيته النافذة للاشياء وحواره الناقد كما ورد ذلك في محاوره (فيدون) باحثا عن الاشياء في ذاتها لا في ظواهرها ومظاهرها مركزا على اهمية السؤال عن الماهية والهوية معتبرا الحكمة هي الاصل في البحث عن المعرفة المتعالية مبتدئا من السهل الى المعقد ومن البسيط الى المركب سالكا في طريقه هذا نحو استخراج المعاني الصادقة ممثلا فلسفته بالتهكم ،السؤال مع تصنع الجهل ممهدا بذلك الى ظهور ما هو صحيح وصولا الى المرحلة الاخرى (التوليد) استخراج الحق من النفس عاملا على استنباط الحدّ او المعنى السليم من النفس صائغا الدلالة المقصودة فالحقيقية لها مفهومها الانساني وعن طريق العقل يمكن استكشاف التعبير عن الحدّ مبتدئا الجزء ثم الكل من الفرد الى النوع ضمن رؤية استقرائية متتابعة مع الاخذ بنظر الاعتبار معرفته الشخصية وجهده في اكتشاف الامور ومن ثم معرفة الحقيقة هادفا

الى إيجاد موقف تقويمي للرؤية الفردية نحو الكون جاعلا الامر منوطا بوظيفة العقل الذي يختار الطريق الواجب سلوكه في الحياة. يتميز الموقف السقراطي عموما باتخاذ النفس محورا للذات ومعرفتها محققا موقفا معرفيا جديدا في الفكر اليوناني يقوم على اسس من عمليات التذكر معتبرا العقل مصدر الفضائل كلها لا يعتريه خطأ او ضلال(٤، ص ١٣٠، ١٣١).

في ضوء ذلك يتضح ان سقراط جعل المعرفة والاخلاق اساس فلسفته القائمة على التنظير السقراطي، فالمعرفة مزيج من عنصرين اولهما العلم وثانيهما الفضيلة وفوق كل هذا وذاك هناك الفعل الحق الذي يكون مصدره العقل وبذلك فالعقل هو مصدر كل شيء وبالتالي فهو مصدر الوجود.

لذا فقد ذهب (سقراط) الى ان العلم لا يدون في الكتب ولا يعلم ، بل هناك طريقة واحدة فقط لاستخراجه ممثلة بفرضيات مسلمة وواضحة محددة من قبل معناها المطلوب وصولا الى معرفة الدلالة الكلية لذلك الشيء المتفحص(٤، ص ١٣٢).

والقيمة الكبرى لـ (سقراط) تتمثل في دفاعه الرائع عن العقل بوصفه المثل الاعلى وبذلك نفكر اسلم تفكير بحيث يجعل افكارنا مطابقة لافعالنا(٤٢، ص ٢٦٢).

ان اطروحات كهذه تؤكد ملامح النظرة السقراطية التي تعول على التحليل الوصفي للشيء وصولا الى الاجابة عن السؤال المطروح، ما هو الشيء الفاضل بذاته؟ اذ يقوده هذا الاستفسار الى استنباط المعرفة الصادقة مستخرجة من ذات الانسان كما اشرنا الى ذلك مسبقا.

وفي هذا الصدد بالذات يرى الفيلسوف البريطاني المعاصر (برتراند رسل) رأيا طريفا في حدود ذلك اذ يقول ان الامور التي تصلح ان تعالج بالطريقة السقراطية هي تلك التي لنا بها من العلم ما يكفي للوصول الى النتيجة الصحيحة(٤، ص ١٣٤).

فضلا عن ذلك يمكن القول ان سقراط يعد الرائد الاول في ميدان الفلسفة العقلية اذ استسقى كثير من الفلاسفة ينابيع افكاره جاعلا العقل مصدر الحياة بل هو الحياة نفسها فكانت فلسفته بحق البداية الحقيقية للفكر اليوناني.

وليس خافيا ان الفيلسوف (افلاطون) تناول مفهوم العقل في نظريته (نظرية المثل) متدرجا الفكر من الاحساس الى الظن الى العلم الاستدلالي الى التعقل المحض مطالبا بذلك العلم الكامل الذي يكفي نفسه ويصلح اساسا لغيره ويقال مثل ذلك ان المعرفة شبه المعروف حيث ان النفس تؤمن بعالم معقول هو مثال العلم المحسوس واصله، مدركا العقل الصرف والماهيات المتحققة بالذات على نحو تحققها في العقل فالانسان والعدالة والجمال والخير كلها مبادئ ومثل والوجود المحسوس(٤٤، ص ٧٣). وعليه فهناك عالمان حقيقيان، عالم الحس وعالم العقل، عالم الحقيقية المثلى وعالم الظواهر الناقصة (٤٦، ص ٨٩).

في ضوء ذلك يمكن التوصل الى استفسار ما لا بد من الوقوف عنده ومعرفته يتلخص بالاتي ، كيف عرفنا هذه المثل وليس هناك أي اتصال مباشر بيننا وبين العالم المعقول؟ وللاجابة عن هذا السؤال لا بد من التركيز عليه جيدا، فالتأمل هو الطريق الوحيد للوصول الى الغاية اذ يدلنا على الاستكشاف في

النفس بالتفكير وكما ان الاحساس الحاضر ينبه الذهن وما اقترن به في الماضي وما الاستقراء الا وسيلة للتنبيه موجود في النفس متصور بالعقل الصرف (٤٤، ص ٧٤).

يبدو ان (افلاطون) قام باول محاولة نقدية للفن من وجهة نظر اخلاقية في تاريخ الفكر الانساني فهو اول من وجد في احتمال وجود تأثيرات ضارة للفن لذا فقد رفض وبشكل قاطع الفنون التي لاتحت على الفضيلة وتفسد العقول موحدا بذلك الاخلاق مع الجمال معبرا عن الحقيقة (٢٧، ص ١٦، ١٧) .

وضمن هذا المنطلق تجد الباحثة ان الفن قد كان على صلة وثيقة وعلاقة وطيدة مع التربية والاخلاق وخاصة اتضح ذلك في اعمال بعض الشعراء ومنهم (هوميروس) ومدى تأثير ذلك سلبا على الناحية الاخلاقية لذلك فقد وضع قيوداً صارمة فالفن يؤثر في نفسية الفرد وبالتالي فالفرد جزء من المجتمع لكن (افلاطون) لم يرفض الفن عامة فقد نسب اليه وظيفة سامية ممثلة بعنصر التهذيب فضلا عن وظيفته الاساسية المتمحورة بـ(اللذة) و الا لما اخضع الفن لهذا التقويم الاخلاقي.

ولقد اسهم (ارسطو) في مجال التفكير عموما والتفكير الناقد خاصة الشيء الكثير اذ لا يعد ارسطو المنطق احد اركان الفلسفة بل علم اضافي مشكلا نوعا من صور الاستدلال المكونة عبارتين من تلك العبارات منتجة عبارة ثالثة متخذة صورة اخرى متعقبا بذلك كل حالات الاقتران الممكنة بين المقدمات والنتائج.

استخدم (ارسطو) الاستقراء اذ لا يقبل البرهان بل يستمد منها استنباط (ف (ارسطو) يعول على المدركات العقلية فإدراك المعنى الكلي كادراك لحقيقة كلية فهو يعد من قبيل المعرفة المباشرة وليس من قبيل الاستدلال فالاستقراء ليس استنباط محاولة المرء ان يبرر قبوله لنتيجة ما فعمليات الرياضيات مثلا والمنطق الخالص تعد عمليات استنباطية اما الادلة والشواهد لحالة معينة كأن تكون في مشاهد مسرحية كعالم المتعقب لجريمة هي عمليات استقرائية ، من هنا كان لزاما علينا تعريف (الاستنباط) فهو مصطلح من مصطلحات المنطق مشيرا الى البراهين التي اذا صدقت مقدماتها لا بد من ان تصدق نتائجها بدورها من الوجهة المنطقية اما البرهان الاستقرائي الذي قد يمكن العقل من ان تكون المقدمات بالغة الاقناع ،صادقة والنتيجة كاذبة فالبراهين المتواجدة في المشاهد المسرحية مثلا تعد امثلة للبراهين الاستنباطية المطولة (٤٢، ص ٤٤ - ٥٢). وعليه كان لا بد من تعريف المنطق فالمنطق ذو قيمتين يتعامل مع القضايا المحتملة الصدق او الكذب مقترنا بالصفة الصورية او الشكلية فيقال انه منطق صوري او شكلي، فالمنطق الاستدلالي دراسة قواعد وقوانين الاستنتاج والاستدلال وذلك على اساس ان الاستدلال انتقال من مقدمات مفروضة هي قضايا او صيغ عامة الى نتائج تلزم عنها بالضرورة (١٨، ص ٢١، ٢٣).

وعلى هذا الاساس فالمنطق علم استدلالي يتضمن مجموعة من المفاهيم الاساسية مثل الموضوع ،المقدمة ، النتيجة، عن طريق مجموعة البديهيات وقواعد منطقية لاستنتاج قضية يراد البرهنة عليها فصدق المقدمات يؤدي بالتالي الى صدق النتائج في حالة كون العلاقة المنطقية بين المقدمات والنتائج سليمة (١٨، ص ٢٥، ٢٦).

اما بالنسبة الى الاستنتاج، يعد عملية فكرية منطقية قائمة على افتراض مقدمة واحدة ونتيجة لازمة عنها بالضرورة فهناك استنتاج مباشر وغير مباشر اما الاول فقد تم تعريفه مسبقا اما الاخر فهو عملية فكرية منطقية قائمة على اساس افتراض اكثر من مقدمة واحدة ونتيجة لازمة عن المقدمات بالضرورة والاستنتاج في كلا نوعيه (استدلال) ويتم الاستدلال عندئذ من مقدمات مفروضة للبرهان على قضية معينة يتم اما اشتقاقها او استنتاجها من المقدمات بالضرورة (١٨، ص ١٢٩).

بمعنى ان الاستنتاج قائم للحصول على نتيجة صادقة من قضية او مقدمة صادقة فهي دليل لاستنتاج قضية جديدة من قضايا مسبقة صحيحة تعد مقدمة لها.

وان اطروحات فلسفية كهذه ليست بمنأى عن التنظيرات الفنية والجمالية اذ لها انعكاساتها في المجالات الفنية اذ يتضح ان تعريف المأساة يبدأ من تقديم عناصرها وبحسب الترتيب المنطقي لها، الحكاية او الاسطورة، الاشخاص، الفكرة، اللغة، الموسيقى، المنظر المسرحي، اما بخصوص العنصرين الاخيرين وان كانا ذا تأثير كبير في المشاهدين للتمثيل فانهما من حيث الصناعة الفنية للمأساة عنصران ثانويان اذ يرى ارسطو ان قيمة المسرحية يجب ان تظل قائمة حتى لو لم تمثل.

وتعد الحكاية من اهم عناصر المأساة ويشترط في الحكاية الوحدة والاحكام وبهذا يشبه ارسطو المسرحية بكائن عضوي منتظم الاجزاء يدركه العقل في وحدته والافقدت عنصر الجمال وبالتالي فالجمال قائم على اساس الوحدة والانسجام المتكامل المنتظم (٣٢، ص ٤١).

وعليه فالجمال يقترب بالجوانب الفنية التي ترتبط بوحدة الحدث اذ ان هناك وحدة تجمع بين اجزاء المسرحية.

عول (ارسطو) على ان غاية المأساة في تطهير النفس من الانفعالات العنيفة التي ترمي الى اثاره الخوف والشفقة وبذلك مخلصه النفس من اثار الانفعالات السيئة محققة عوامل خاصة اهمها المفاجأة والتقابل وبهذا يجب ان تشتمل المأساة على التحول او التعرف والكوارث اذا خلت المسرحية من هذه العناصر الثلاثة تصبح ضعيفة (٣٢، ص ٤١).

ويرى (عياد) في ترجمته لكتاب (في الشعر) (لارسطو طاليس) ان هدف التراجيديا يكمن في اثاره الاشفاق والخوف فالاشفاق على البطل مما يعانیه والخوف مما ينتظره وقد يكون اشفاقا من المتفرج على البطل واما الخوف فقد يكون من المتفرج على نفسه خشية ان يصيبه مثل ما اصاب البطل .

في هذه النقطة بالذات يتضح ان (افلاطون) قد هاجم هذه المقولة على اساس اذ ما دامت التراجيديا تثير عاطفتي الرحمة والخوف فهي بالتالي تزيد من الجانب الانفعالي وبطبيعة الحال تزيد من عنصر الضعف، اما (ارسطو) فقد اراد الرد على (افلاطون) بقوله ان اثاره الخوف والشفقة كافية لتطهير النفس من هذين العنصرين وبالتالي فالتراجيديا بهذا التطهير سوف تطهر النفس من الضعف فتزيد من قوتنا (٣١، ص ط).

من هنا يتضح ان هذا النوع من المجادلة بين (ارسطو) و (افلاطون) قد تمثل ذلك بالنقد الذي يعد بدوره من الامور الانسانية المجسد للاغراض الفنية بعيدا عن التزييف قريبا من الموضوعية والمنطقية ، اذ يرى (ابو شرح) ان النقد كما جاء به لغويا اكتشاف الزائف عن الحقيقي وقد ذكر في معاجم اخرى بانه تمحيص الامر لاطهار عيوبه وتنقيته لما حاد عن الصواب اما من الناحية الفلسفية فهو ينحو الى شروط العقل ومقاييسه التي تضمن تصورات صحيحة مع اعطاء قيمة صائبة للافكار والاحكام في ان واحد(٦٨، ص ١).

ويمكن ان يعرف (النقد) على انه "عملية ادبية تعنى بنصوص ابداعية ذات نشاط فكري وانساني يقوم به الناقد بهدف ايضاح معنى، تقويم اعوجاج، تعيين مواطن الجمال، واصدار حكم قيمي".*

ويدخل ضمن عملية النقد عناصر مثل التحليل والتفسير والتقويم اذ تعد عناصر مهمة في عملية النقد الادبي اذ تعرف مهارة التحليل "تجزئة الكل الى مكوناته " ويعني ايضا "قيمة ووظيفة وعلاقة كل مكون بالنسبة الى غيره من المكونات او بالنسبة الى الكل الذي ينتمي اليه مع اوجه الشبه والاختلاف بينهما جميعا(٨١، ص ٢).

اما مهارة التقويم فتعني "القدرة على اصدار حكم على فرد او حدث او ظاهرة استنادا الى معايير قائمة على القياس او الوصف"(٨١، ص ٢).

لذا فقد اثار النقاد تساؤلات جوهرية عن اهداف الفن ووظيفته مع ايجاد الاجوبة الفلسفية عن طريق تحليل الافكار باستخدام (المنهج التحليلي النقدي) وبذلك يتم تقديم استنتاجات جمالية وفكرية، فالمنهج التحليلي النقدي لا يفصل بين الفن والحياة والتاريخ متعاملا بذلك مع العمل الفني بانه وحدة عضوية قائمة بذاتها(**).

و عليه فمهمة الناقد ان يقوم بالتقويم النقدي وبذلك يكون ناقدا للنص مرتبطا بفكر صاحبه النقدي مقتربا من نقد النقد*.

ويرى بخصوص هذا الشأن (ديوي) ، ان الناقد يواجه خطراً حقيقياً عندما يسير نحو ميله الشخصي وتأثره بالعوامل الدخيلة وبذلك سوف يخرج عن الفن نفسه وعليه فهو يستهجن هذا الانحراف(٢٩، ص ٢٣٨).

* محاضرة (١٢) القيت على طلبة قسم التربية التشكيلية، الدراسات العليا في كلية الفنون الجميلة – جامعة بابل من قبل السيد المحاضر الاستاذ المساعد الدكتور حامد عباس مخيف.

** محاضرة القيت على طلبة قسم التربية التشكيلية، الدراسات العليا في كلية التربية الفنية – جامعة بابل من قبل السيد المحاضر الاستاذ المساعد الدكتور حامد عباس مخيف.

* محاضرة (١٢) القيت على طلبة قسم التربية التشكيلية ، الدراسات العليا في كلية الفنون الجميلة – جامعة بابل بتاريخ... من قبل السيد المحاضر الاستاذ المساعد الدكتور حامد عباس مخيف.

ويشير (البستاني، ١٩٧١) "ان الناقد يتميز بحسه الوصفي عبر استتباع قواه الادراكية فهي عمليات عليا تظل من نصيب العقلنة" (٦، ص ٣٥).

وقد اتفق هذا الراي مع ما جاء به (كانت) (Kent) اذ يشير الى ان النقد ليس نقد خبرات ومعارف بل نقد قدرة العقل بوجه عام بالنسبة لجميع هذه الخبرات وهذه المعارف (٦٦، ص ٦، ٧).

فعندما نقرأ لـ (سارتر) و (هنري جيمس) مثلا بعض الاعمال التطبيقية لمجموعة من الشعراء والروائيين، نلاحظ انهم تميزوا بمهارة وقدرة كان لها اثارها على المدارس النقدية (٦، ص ٣٥).

وقد اكد كل من (بوثلت وبارن) (Bothelt & Burn) ان تحليل مسرحية كأن تكون لشكسبير او أي كاتب مسرحي كان يعد نوعا اخر من النقد الادبي والعقلي (٨، ص ١٩).

من هنا يتضح ان النقد لم يلق الاستحسان او الاستهجان من غير تحليل لكن سرعان ما ارتقى الانسان ثقافة وخبرة فابتدأ الناقد يعلل رأيه مع استخدامه للشرح والتحليل سواء اكان حكمه بالقبول أم بالرفض ويختلف النقد باختلاف الهدف، فالعملية النقدية لها مجموعة من المفاهيم والافكار وعليه فالناقد يحاول نقد العمل الفني واعطاء حكم في نهاية الامر، اذا النص الادبي يلتقي مع العمل الفني في نقطتين اساسيتين الا وهما:

- اللغة المقروءة في النص النقدي.
- اللغة المرئية في العمل الفني مع مراعاة ظروف العمل فعلاقة النص النقدي مع النص الا بداعي علاقة احتواء وتجاوز**.

ولقد دافع (ارسطو) عن القصائد الهوميرية دفاعا جيدا في ست مقالات تحت عنوان (المسائل الهوميرية) بعد ان تعرضت الى نقد قاس من قبل النقاد فقد عنوا عناية بالغة بشعر (هوميروس) والشعراء الكبار من اليونانيين واثاروا المشاكل التي تنطوي عليها قصائدهم، وبالغوا في التحيص والتدقيق ولم يكن الامر ينطوي على استخلاص الاخطاء الفنية بل يمتد الى ابراز المتناقضات والمشاكل التاريخية ومن المشهورين بهذا النوع من النقد الجراح (زويلوس) فقد هاجم طريقة هوميروس ووضعه للاشخاص وبعض الحوادث التي يقصها من امور لايقبلها العقل كما في الالياذة (٣٢، ص ٤٤).

وتتحدث الملحمة الاولى (الالياذة) عن الحرب ووقائع طروادة العسكرية وهي احدى مقاطعات اسيا الصغرى في حدود القرن التاسع او العاشر ق.م اما الملحمة الاخرى فترجع الى اواخر القرن التاسع والتي تميز طابع الهدوء والوحدة الفنية ويظهر فيها ان الشاعر هوميروس يبتدىء بالحديث عن الانسان والطبيعة والالهة ومن ثم انتقاده للالهة مشكلا صورة واضحة عن حرية التعبير عن الرأي والافصاح عنه (٤، ص ١٣).

** محاضرة (١٢) القيت على طلبة قسم التربية التشكيلية ، الدراسات العليا في كلية الفنون الجميلة – جامعة بابل بتاريخ... من قبل السيد المحاضر الاستاذ المساعد الدكتور حامد عباس مخيف.

ويتضح ان هذا الرأي قد يتفق مع ما جاء به (النقد الادبي في اليونان) اذ مثل شعر الشاعر (هوميروس) الدور الفعال في تاريخ النقد اليوناني بصفة عامة اذ اصبح شعره مصدر الكثير من التعليق والمناقشة تارة بالشرح والتفسير والنقد وتارة اخرى بمناقشة الاصيل والدخيل عليه اذ يطلق عليه (نقد النص)(٣٤، ص ٢٣).

في حدود ذلك تجد الباحثة ان النقد قد ظهر منذ زمن طويل اذ يمكن القول ان الشاعر كان ينتقد ويمارس عملية النقد في نظم اشعاره وقصائده وهذا يتضح في ملحمة تلك فانتقاده للالهة قد تكون صفة موضحة حرية التعبير، وعليه فهناك ميزة قد تميز الانسان عن الاله تمنحه خاصية من خلالها صفة الخلود والازل.

وتعد القصائد الهوميرية اقدم ما وصل من شواهد الفكر اليوناني مؤلفة قصتين كبيرتين فقد ذهب النقاد الى انهما طبقتين من الشعراء(٤٤، ص ٢).

وهذا يفسر حرارة (ارسطو) في الدفاع عن هوميروس فـ (ارسطو) كان يقصد دائما اشخاصا يتوجه اليهم بالرد او المناقشة او التنفيذ.

لقد ابدى (ارسطو) اهتماما كبيرا بالشعر والمسرح وذلك يرجع الى عناية النقاد والجمهور بالشعر والمسرح ، فكان الجمهور عادة ما يشارك في المشاهدة والنقد معا.

ولقد قسم (ايحيه) النقد اليوناني على ثلاثة انواع :-

١. النقد الذوقي : هو النقد القائم على مجرد الذوق السليم والذي يمارس من قبل الجمهور والممثلين المحترفين في الاعياد الرئيسية والمسابقات المقامة انذاك بين الشعراء الجوالين فالجمهور يصدر احكاما على المسرحيات المقدمة امامهم.

٢. النقد التهكمي: نقد ساخر يوجد في المسرحيات الكوميديّة القديمة وخاصة مسرحيات (اريستوفانيس) اذ يصور النقد بتهكم المؤلفين والشعراء المسرحيين.

٣. النقد العقلي: ويقوم على النقد اللغوي والتاريخي والعقلي من حيث الامكان والاحتمال(٣٢، ص ٤٨).

يضاف الى هذا ان معيار التقويم ليس واحدا في الشعر او في سائر العلوم الاخرى فمثلا في فن الشعر هناك نوعان من الخطأ حيث ان الخطأ المتعلق بفن الشعر نفسه او يتعلق بالخطأ العرضي وذلك بادخال الكاتب امورا مستحيلة ، فالكاتب المسرحي عندما يكتب مسرحية ما فانه يحاكي امرا من الامور ولم يفلح في تصوير ذلك الامر يكون الخطأ راجعا الى صناعة المسرحية نفسها فتصويره لذلك الامر لم يكن تصويرا صحيحا(٣٢، ص ٧٢).

وهناك نوع اخر من النقد قد لا يكون موجهاً الى فن الشاعر بل الى فن الممثل فقد يكون التصنع في الحركات فالرقص ليس هو المذموم بل حركات الممثلين ويقول ارسطو في هذا الشأن "ان فن الشاعر شيء وفن الممثل واللقاء شيء اخر (الحركات والاصوات) ، فالممثل الرديء قد يفسد بالقائه اجمل ملحمة فسوء اللقاء يتعلق بالملحمة والمأساة معا اذن الحجة غير قائمة هنا"(٣٢، ص ٧٩-١٠٦).

ويقول (ارسطو) في هذا الشأن ايضا هناك في المأساة الفعل البسيط والفعل المركب فالبسيط الذي بدوره لا يحوي الاستدلال والاستدلال هنا تعرف شيء ما، اما المركب الذي يحدث فيه انتقال من شيء الى اخر محدثا الاستدلال والانتقال معا(٣٢، ص ٨١).

وتشير (مطر) الى ان (ارسطو) يرى ان الفن محاكاة والمحاكاة لدى ارسطو ليست تسجيلية محضة انما محاكاة انسانية مبدعة تحاكي ما ينبغي محاكاته، تحاكي الجوهر وهي محاكاة يتصاعد فيها الذاتي الى ما هو موضوعي والموضوعي الى ما هو مطلق، فالمشاهد عندما يرى مشهدا معيناً فقد يسر بذلك المشهد لأنه يستنبط ما يدل عليه ذلك المشهد فالممتع ليس بوصف المحاكاة ولكن لاتقان صناعة ذلك المشهد(٥٥، ص ٦١).

وقد ايد هذا الرأي ما جاء به (الشكرجي) عندما قال ،"حاول ارسطو التغلب على هذا التعارض باللذة التي يشعر بها الانسان فاذا كانت محاكاة الفنان للاشياء القبيحة محكمة فالكائنات التي تقتحمها العين حينما ترى في الطبيعة تلذ لها مشاهدتها مصورة اذا احكم تصويرها مثل صور الحيوانات القبيحة مستقيدا من مشاهدتها ومستنبطا ما تدل عليه"(٢٧، ص ١٥٣).

وبما ان موضوع البحث الحالي لها اشتغالاتها في تاريخ المسرح ترى الباحثة ضرورة التعرف على البحث التاريخي اذ ان البحث التاريخي يتحدد ضمن اتجاهين محددين اولهما ، الاتجاه النقدي والآخر الاتجاه الفني فالاول يعنى بالحكم على الاشياء واعطاء تقويم كامل سواء اكان بالفرض أم بالقبول اما الآخر فيقصد به ترجمة الاراء الفنية او البلاغية المبنية في ضوء نظرية فنية او جمالية تخص الشعر او الى ما غير ذلك من الفنون وبالتالي فالتاريخ الادبي يخلص لفهم الحاضر لا للحكم عليه فالفرق بين الامرين قد يكون واضحا بعض الشيء فاذا تم الخروج الى الحكم على اثر ادبي بالصحة او الخطأ فيقال حينذاك انه نقد ادبي اما بالنسبة الى الحكم حول نظرية بلاغية ضمن مواصفات او مقاييس الفن ضمن اطار النقد الادبي في ضوء النظرية الفنية فقد تم الخروج الى المعنى الكامل للنقد الادبي فالحكم يعنى بالمعنى العقلي المنطقي اما الحكم الذي يعنى بالتاريخ يعتمد على مقررات خلقية او دينية او ادبية او فنية اما الحكم الذي يثبت للتاريخ فيكون مستندا الى معيار التاريخ نفسه (٣١، ص ٢٢).

والواقع الذي يللمسه الباحث هو ان فكرة النقد هي التي تميز الفلسفة عن العلم ، ففكرة النقد البناء من جهة ومن ثم دراستها للكون كوحدة متماسكة مترابطة من جهة اخرى، وفي هذا الصدد يقول الفيلسوف البريطاني (الفريد هوبز) "من شأن العلم والفلسفة ان يتبادلا النقد وان يمد كل منهما الآخر بالمواد الخصبة التي تسمح له بالتقدم".

من هنا يتضح ان الدراسات التاريخية تأخذ بنظرية التحليل أي ان الفحص الناقد القائم على التحليل والتأمل لا يتيسر لفكر بدائي لا يدرك المشكلة ومدى اتساعها وعمقها.

وضمن هذا المنطلق يمكن القول ان الفلسفة حكم يصدر من قبل العقل على الشيء صادرا عن تأمل عقلي دقيق فالاديب قد يتفحص مشهدا تمثياليا معيناً ، يلاحظ فيه قوة الحوار واسلوبه موضحا بذلك جمال الالفاظ ومعانيها أو عيوبها ، اذن فهو ناقد لاربيب في نقده مندفعاً نحو تأمل تحليلي مظهرها صور

الحكم لا النتائج النهائية له فالمشكلة المتفحص من قبل الفلسفة تأخذ طابع النقد التحليلي ممثلاً تيار كل عصر وكل أمة.

ولقد ظهرت طرق النقد متباينة في صورها واطوارها فتارة ارتبطت بجوهر الكون وعالم الحس ومصدره وتارة أخرى تتعلق بالحياة ومفهومها (٤، ص ٧-١٣).

ومما تجدر الإشارة إليه أن علم التاريخ من أواخر المواد التي دخلت برامج المدارس في العصر الحديث إذ وظف ذلك في مناهجها واستعراض المشاهد المسرحية منه وفلسفته على الحاضر ومنذ عام (١٩٥٢) زاد نصيب علم التاريخ عن ذي قبل إذ تغيرت طريقته في معالجة أحداث تطور الأمم وتماشياً مع حاجة العصر زاد الوقت المخصص لعلم التاريخ في خطط الدراسة وفي جميع المدارس في جميع الدول في العالم (١١٠، ص ٢).

من هنا يتضح أن علم التاريخ لا يعني إطلاقاً حفظ الحقائق وتذكرها لذاتها فقط وإنما فهم هذه الأمور وهذه الحقائق أولاً ثم إدراك مغزاها والأفادة منها في فهم الحاضر والتكيف معه والسلوك وفقاً لهذا العلم وهذا الفهم.

وعليه فالتدريس الذي يوصل هذا النوع من التعلم لا يعتمد على طريقة التسميع والتلقين والحفظ وإنما يعتمد بالدرجة الأساس على طريقة المناقشة والمناظرة والبحث عن حلول للمشكلات مع أعداد التقارير والأبحاث والرجوع إلى المصادر الأصلية مع زيارة المتاحف والآثار التاريخية وغير ذلك من نواحي النشاط المختلفة (١١٠، ص ٣).

أما عن العلاقة ما بين تاريخ المسرح والنقد كما أشارت إليها العديد من المصادر والمراجع إذ يتضح ذلك منذ أيام الإغريق فكان الشعب اليوناني كثيراً ما يهتم بأمور الثقافة مظهراً ذلك حركة في كل نواحي الحياة المختلفة من فن وعلم وفلسفة وأدب، فالفن مباح للجميع والمسارح مفتوحة لاستقبال أعداد ضخمة من الجمهور، من هنا كان لا بد من التفكير في وضع قواعد لذلك الفن فضلاً عن ذلك كان هناك اتجاه آخر يتمخض في مناقشة ما يشاهده الفرد من مسرحيات وما يسمعه من شعر وما يقرأه (٣٤، ص ٢٠، ٢١).

ولما كان النقد الأدبي نتاج الشروط التاريخية والثقافية التي انجبتة وميداناً للصراع الفكري والأيديولوجي فكان تياراً معبراً عن قضايا وفعاليات ثقافية وإبداعية (٢، ص ١١٩).

لذا فقد كان نشوء النقد المسرحي لدى اليونان نشأة شفوية معتمدة على القول وليس على الكتابة إذ أن الكلمة أكثر وقفاً من الكتابة.

فالنقد اليوناني كان يغلب عليه طابع الذات والأحكام الذاتية بعيداً عن الموضوعية ومراعاة النقد الموضوعي وبذلك فالناقد يكون متأثراً بعواطف ومشاعر الجمهور واتجاهاته دون الاهتمام بالقواعد النقدية (٣٤، ص ٢١، ٢٢).

في هذا الجانب بالذات يتضح ان هذا الرأي يتفق تماما مع ما ورد على لسان (ابو هيف) عندما ذكر ان "الموضوعية تدل على الموضوع الفكري او التأملية وهي بذلك عكس الذاتية المعتمدة من قبل الدراسات النقدية التقليدية في بيان افكارها الرئيسية اذ اصبح منهاجاً نقدياً مستقلاً في العشرينيات والثلاثينيات من القرن العشرين في بريطانيا وأمريكا" (٢، ص ١٤١).

من هذا المنطلق تجد الباحثة ، ان الناقد اعتمد على ذاته بغض النظر عن القواعد الاساسية للعملية النقدية وبالتالي فقد راعى الظروف التي يمر بها الناقد نفسه فضلاً عن عواطف ومشاعر الجمهور ايضاً.

ويرى (البستاني) ان من المشكلات التي يؤكد عليها النقد ، مشكلة العنصر التأثري والموضوعي في التعامل مع النص لذ فمن الضروري ان يكون هناك موازنة فيما بين عنصري العاطفة والعقل كما هو شأن الفهم المعاصر.

لذلك يتضح ان النقد هدف الى اضحاك الجمهور اكثر مما يقوم على اسس واضحة من المنطق او الذوق السليم فاستعار لغة العاطفة ولجأ الى الهجاء الادبي اكثر من اللجوء الى النقد الادبي (٦، ص ٥١).

في هذه النقطة بالذات نجد ان هناك تأكيداً حول النقد السليم او الذوق السليم كما عده عدد من الباحثين نقداً قائماً على الذوق السليم (٣٢، ص ٤٨).

وفي احيان اخرى قد ينزل شعراء المسرح انفسهم الى ميدان النقد المسرحي محاولين تقديم ارائهم للجمهور في الفن المسرحي بوجه عام ومعالجة مشكلات هذا الفن ومن ثم فتح باب النقد على خشبة المسرح نفسه (٣٤، ص ٢٨).

يتضح مما سبق ان النقد لم يكن نقداً موضوعياً مراعي الاحكام والقواعد الفنية المنطقية بقدر ما كان يعتريه الشك ويشوبه الكثير من الغموض وعليه قد يتجلى النقد في اتجاهين اساسيين ، الاول اتجاه يغلب عليه التحليل الموضوعي والثاني يغلب عليه الذاتية (٢١، ص ١٦٧).

ولقد كان النقد طوال العصور مرتبطاً بالعملية الابداعية للفنون فمن كل فن ادبي يستخلص اسساً يضعها المبدعون وبالتالي تكون المرتكز اذ تشكل قواعد يهتدي اليها اجيال اخرون من الابداء ويتضح ان عملية النقد كانت دائماً مواكبة لرأي ثورة تحدث في الادب والفن فيسارع النقد الى وضع واستخلاص تلك القواعد الاساسية الجديدة (٧، ص ١٤ ، ١٥).

ان الرأي الشائع يعتقد بسيادة مرتبيتين اثنتين من النقد هما ،النقد البناء والنقد غير الهادف اما الاول الذي يدل على الاحساس بالرضا فعند مشاهدة المسرحية اما الاخر فيبدو بنغمة لاتدل على الاحساس بالرضا وبالتالي يعد ضرورياً لاصلاح المسرحية فكأنه طاقة منبعثة بمثابة القوة المحركة التي تعمل على بناء وتطوير خلاق (٦٥، ص ٤٣٣).

وعلى هذا الاساس تجد الباحثة ان النقد في كلا نوعيه سواء أكان الهادف أم غير الهادف ، تتركز مهمته في اصلاح حال المسرحية نفسها والى تأكيد اهمية النقد نفسه ايضا والى امكانية خلق مسرحية جديدة.

ويتضح ان المنهج العقلي في اعمال اسخيلوس واضحا ايضا ومنها مسرحية (الضارعات) ، اذ تتلخص هذه التراجيديا انه كان في مصر اخوان احدهما (ايجيتوس) وله خمسون ولدا والآخر (داناوس) وله خمسون بنتا وعندما اراد ابناء الاول الزواج من ابناء الثاني من بنات عمهم رفض (داناوس) وفر ببنتاته الى ارجوس في بلاد اليونان .

وتعد هذه التراجيديا اقدم ما وصل من اعمال اسخيلوس فهي تمثل من ناحية الشكل اقدم طراز للتراجيديا (٢٦، ص ٢٦، ٢٧).

من هنا يتبين كيف تم وضع مخطط مسبق ومحكم من اجل اتمام عملية الهرب والفرار حتى لا يضطر العم الى الموافقة على اتمام هذا الزواج الذي لا يريده ولا ترغب فيه بناته وايضا في كيفية تامر (داناوس) وبناته على ابناء عمهن على ان تقتل كل واحدة منهن زوجها في فراشها حيث تتم تنفيذ الخطة الا واحدة منهن .

ان اقامة الخطة ومن ثم كيفية تنفيذها يعد امرا مهما وبالتالي فقد استخدم العقل في وضع هذه الخطة ومن ثم تنفيذها ، يعد واحدا من الامور العقلية الذي تم فيه عنصر التفكير متخذة العقل وسيلة من وسائل التفكير في وضع الامر وتنفيذه.

من هنا يتضح ان طبيعة المنهج العقلي في الاعمال المسرحية قد تبدو بجلاء في مسرحية (اليكترا) لـ (سوفوكليس)، فعندما عاد (اجامنون) من حرب طروادة ظافرا منتصرا، فأثمرت به زوجه (كليمنسترا) وعشيقتها (ايجستوس) وقتلاه في حفل اقيم لاستقباله في عقر بيته وامام النار المقدسة (١٥، ص ٩).

في ضوء ذلك يمكن القول ان هذه الخطة المرسومة والمعدة مسبقا من قبل الزوجة والعشيق وقتل الزوج فانما هي خطة محكمة مدبرة مسبقا فاذا دلت على شيء فانما تدل على استخدام المنهج العقلي في المسرحيات عموما ومنه التفكير الناقد خاصة .

وفي هذا المنطلق يتضح ان العقل كان له الدور المهم والفعال ايضا اذ تمكنت اليكترا من انقاذ اخيها الطفل اورستيس فهرب به مربيه وما زال يتعهدده ويعنى بصباه وشبابه حتى بلغ اشده وعاد ليثار لابييه. فالعقل كان المدبر الاول والآخر في تحديد المصير فلولا العقل لم تستطع (اليكترا) من انقاذ اخيها والهرب به مع مربيه فعلى الرغم من مرور الزمن كان للعقل الدور البارز في تنظيم العملية باجمعها والعودة مرة اخرى الى الانتقام والثأر.

مؤشرات عامة حول الاطار النظري

من العرض السابق للاطار النظري يمكن استخلاص الاتي:-

- ورد في الاطار النظري مجموعة من المفاهيم التي تعنى بالتصميم التعليمي والياتة فضلا عن المفاهيم ذات العلاقة بالطروحات النقدية والجمالية في مادة تاريخ المسرح ، اذ وردت هذه المفاهيم بصورة متداخلة ومتراطة مع بعضها البعض مشكلة في مجموعها ، اطارا نظريا يصب في موضوعة البحث الحالي.
- تضم البرامج التعليمية ، مجموعة من الخبرات التعليمية والانشطة والتي بدورها تخطط وتنفذ وفقا لمكونات وسياقات معينة ، وقد تمتاز هذه السياقات بالمرونة ، وامكانية التغيير ، فالبرنامج التعليمي عامة يشمل عدة عناصر بدءا بالاهداف، والمحتوى ، وطرق التدريس ، والتقويم ، والتغذية الراجعة ، وقد توزعت المجاميع تبعا لمتطلبات البرنامج بتطبيقاته وفقا لمبادئ ونظريات التعلم اذ استوجب اعداده وفقا لمواصفات يغلب عليها طابع الصدق والدقة في ضوء هذه النظريات ، وقد ارتبط البرنامج التعليمي بحاجات وخصائص المتعلمين وهذا بدوره يسهم

مساهمة فعالة بشكل او باخر في تنمية قدرات المتعلم سواء اكانت معرفية ، أم وجدانية، أم ادائية.

- يشكل المتعلم عنصرا فعالا واسياسيا في العملية التعليمية من خلال اليات البرامج التعليمية ...مع فاعلية المدرس في عمليات التخطيط والتوجيه والارشاد من خلال سير هذه البرامج واعدادها.
- تعد التقنيات التربوية ركيزة اساسية في البرامج التعليمية ، خاصة ، وفي العملية التعليمية عامة ، اذ يزداد اهميتها شيئا فشيئا عن طريق عملية التعليم والتعلم.
- ان البرنامج التعليمي ، نظام تعليمي مصغر وتقنية حديثة تعليمية تستهدف مساعدة المتعلم على تعلم المحتوى (المادة الدراسية) ذاتيا عن طريق التفاعل مع هذا النظام.
- ان البرنامج التعليمي يراعي الفروق الفردية بين المتعلمين كـ (حاجات المتعلم ، قدراته ، خصائصه ، خبراته السابقة ، سرعة التعلم لديه....).
- يسعى البرنامج التعليمي الى تحقيق عملية التعلم بصورة متقنة فضلا عن تحسين عمليات الاداء الذي يعد من مخرجات العملية التعليمية بشكل افضل.
- تعد نظرية التصميم التعليمي لـ(كانيه وبرجز)، نظرية تعليم متكاملة وذلك لما تحمله من مضامين وافكار متنوعة عن انواع التعلم ومن ثم مخرجات ذلك التعلم ، مع وضع شروط التعلم سواء اكانت داخلية أم خارجية مع مراعاة عملية التعليم والتعلم بكافة اطرها وجوانبها ، المعرفية ، الوجدانية ، النفس الحركية ، بدءا بالاهداف وانتهاءً بالتقويم.
- تعد عملية التصميم التعليمي تقنية تعليم حديثة تستند الى مفاهيم ومبادئ التعلم المعاصر التي تهدف الى تغيير فاعل في بنية المتعلم معرفيا ووجدانيا...
- يعد المتعلم محور العملية التعليمية في البرامج التعليمية ، حيث تهتم البرامج بحاجات المتعلم وقابلياته وقدراته ، وما التعلم الا مشاركة فعلية تسهم مساهمة فاعلة متوقفة على نشاط ومشاركة المتعلم نفسه.
- تعد قدرات التفكير الناقد ، قدرات عامة شأنها شأن القدرات الاخرى ، كـ(القدرات الابتكارية) حيث يتم تطبيقها في كل من الدراسات سواء أكانت علمية أم انسانية.
- تعددت التعاريف الخاصة بالتفكير الناقد اذ يعد ، من القدرات العقلية الذي اثبتت فاعليته تجاه المشكلات المطروحة والقضايا العامة.
- يعتمد التفكير الناقد على النشاط العقلي وفي المقابل تعد مادة تاريخ المسرح من المواد المعتمدة اساسا على عنصر الفهم والعقل اولا وعلى الحفظ ثانيا.
- يعد التفكير الناقد ، عملية بحث وتقصي عن الحقيقة ، من ناحية ومن ناحية اخرى يعد النقد ، عملية بحث ايضا ازاء المشكلات المطروحة عموما.
- يرتبط التفكير الناقد ، مجموعة من الوقائع والحقائق العامة المطروحة ازاء موضوع ما تتوخى فيه الدقة في جمع المعلومات والبيانات في اطار من المعرفة ، بعيدا عن العوامل الدخيلة والخارجية فضلا عن ان النقد يقوم على نفس هذه المواصفات.
- انقسم العلماء الى فريقين ، منهم من يرى ، ان قدرات التفكير الناقد تتأثر بميول واتجاهات الفرد نفسه ، وبالتالي ترتبط بالقدرات والمفاهيم الذاتية للأفراد ، وقد يكون هذا التأثير نسبيا بين هؤلاء الافراد حسب ميولهم واتجاهاتهم وثقافتهم ، والفريق الاخر يرى ان التفكير الناقد لا يتأثر برغبات وعواطف الفرد بل هو تفكير يرتبط اساسا بالعقل والنقد في ان واحد.
- يرتبط مفهوم التفكير الناقد ، في احد جوانبه بالتفكير التأملي من جهة ومن جهة اخرى فان النقد يقوم على اساس المنهج العقلي – النقدي – التأملي ، مع العلم ان تاريخ المسرح ذو ارتباط في هذا المجال العقلي –النقدي.

- هناك من يرى ان مفهوم التفكير الناقد يرتبط ارتباطاً وثيقاً الصلة بـ (حل المشكلات) والتي بدورها تستدعي اشارة هذه القدرات وايجاد الحلول لها ، فضلاً عن ارتباط مفهوم النقد الفني بطروحات ومشكلات فنية ومن ثم ارتباط مادة تاريخ المسرح بالمشكلات الفنية.
- يعرف (جيلفورد) ، التفكير الناقد ، بانه نوع من الحكم في القضايا ويمكن ان يعد هذا المفهوم اقرب الى مرحلة التقويم في تصنيف (بلوم) ، ويجد (آخرون) بان التفكير الناقد عملية تقويمية ازاء المواقف والقضايا التي يمكن ان تكون مثالا للنقد والجدل ومعرفة مدى صحة او ترتيب المعلومات من ناحية ، اما النقد الفني فهو المسؤول عن عملية التقويم واصدار الاحكام على القضايا الفنية والتي يمكن ان يكون دورها ، في الحكم على المشكلات المطروحة والتي تكون مثارا للنقاش والجدال.
- يقوم التفكير الناقد على اساس من المهارات ، التقويم ، التعليل ، التفسير ، ويقوم النقد خاصة على هذه المهارات.
- يتضح ان مادة تاريخ المسرح من المواد الدراسية الشاملة في محور كبير منها ، بمجموعة من الاطر المعرفية ، النظرية ، وبالتالي فالتفكير الناقد يمثل احد انماط التفكير المرتبطة ارتباطاً مباشراً ، بالاتجاه المعرفي ، والذي يضم بدوره عنصر الادراك ، التذكر ، التفكير ، وصولاً الى حل المشكلات.
- من المهم دراسة مادة تاريخ المسرح ، بطريقة نقدية ، والتعرف على مجمل الحقائق والوقائع التاريخية وتحليلها ، وتقويمها ، وتفسيرها ، وتمييزها ، بطريقة تؤكد على صحة المعلومات واعطاء الدليل على برهنتها ، فضلاً عن ارتباط ذلك بمفهوم التفكير الناقد.
- تعد مادة تاريخ المسرح ، مادة قابلة للتأويل والطرح ، وتقديم الحجج والبراهين ، واختلاف وتعدد وجهات النظر المختلفة المعتمدة على نظريات واسس واطروحات نقدية.
- يقوم النقد الفني على انظمة علمية ، ومن ثم فمادة تاريخ المسرح ، تعد من العلوم الانسانية الناتجة عنه تاريخ الحضارات الانسانية ، وبالتالي فالتاريخ يمتاز بالمنهج العقلي -النقدي ، رافضاً كل الاعتقادات وما هو شائع لا يثبت صحته متخذة مادة تاريخ المسرح سمة هذا المنهج.

الدراسات السابقة ومناقشتها

الدراسات السابقة

المحور الاول/ دراسات في بناء وتصميم البرامج التعليمية

١. دراسة البياتي - ١٩٩٦ :-

"تصميم برنامج تعليمي لمادة الانشاء التصويري في كليات الفنون الجميلة".

الهدف من الدراسة:-

أ. تصميم برنامج تعليمي لمادة الانشاء التصويري.

ب. تعرف فاعلية هذا البرنامج في تحصيل طلبة الصف الثالث في قسم التربية الفنية ، فرع التربية التشكيلية/ كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل ، ومقارنتها بالطريقة التقليدية الشائعة في تدريس مادة الانشاء التصويري وقد اعتمد الباحث اختبار عدد من الفرضيات الصفرية.

وقد احتوت الدراسة عينة اساسية بلغت (٢٠) فردا في شعبتين دراسيتين حيث تم اختيارهما عشوائيا ، اذ تضمنت كل مجموعة من المجاميع التجريبية والضابطة (١٠) طلاب من طلبة الصف الثالث فرع التربية التشكيلية ، قسم التربية الفنية .

وقد تم بناء البرنامج في ضوء عدد من المفاهيم الاساسية لنظرية التعلم (الجشتالت) ومبادئ التصميم التعليمي كما وصفها (كانيه وبرجز)، (Gagne & Briggs) مع اعتماد مفهوم التغذية الراجعة اللفظية والحسية والبصرية. وقيام الباحث بدراسة استطلاعية تكونت من (١٨) طالباً وطالبة من الصف الثالث في القسم نفسه ، كما تم تحديد الاهداف التربوية والتعليمية في تعليم مادة الانشاء التصويري ، ومن ثم تم تطبيق البرنامج اذ درست التجريبية وبصورة انفرادية تحت اشراف الباحث نفسه في حين درست الضابطة وبالطريقة التقليدية محتويات المادة الدراسية ولمدة من (١٩٩٥/١١/١) لغاية (١٩٩٦/٤/٦) وحسب جدول محدد وضع لهذا الغرض .

اما عن الوسائل الاحصائية فقد استخدم الباحث معادلة (كوبر بالانكليزي) لمعرفة نسبة الاتفاق والاختبار التائي للعينتين المستقلتين، ومعادلة معامل الصعوبة لملاحظة مدى صعوبة فقرات الاختبار واستخدام معادلة التمييز لمعرفة قوة تمييز الاختبار التائي واستخراج النتائج من تحصيل كل مجموعة ما بين الاختبارين القبلي والبعدي .

وقد اظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في التعلم الذاتي (١٠٤، ص١٣ - ٥٧).

"تصميم برنامج تعليمي في التربية الفنية لتنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الدراسة الاعدادية".

هدفت الدراسة الى :-

تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الدراسة الاعدادية من خلال التربية الفنية.

وقد وضع الباحث الفرضيات الصفرية لتحقيق هدف البحث .

بلغت عينة البحث (١٢٥) طالباً وطالبة من طلبة الصف الرابع العام في المدارس الثانوية في قضاء الصويرة التابعة الى المديرية العامة للتربية في محافظة واسط اذ قسموا الى مجموعتين احدهما تجريبية بلغ عدد افرادها (٦٣) طالباً وطالبة منهم (٣٣) طالبة و(٣٠) طالباً والاخرى ضابطة بلغ عدد افرادها (٦٢) طالباً وطالبة منهم (٣٢) طالبة و(٣٠) طالباً.

وقد درست المجموعة التجريبية بطريقة البرنامج التعليمي ،اما المجموعة الضابطة فقد درست بالطريقة التقليدية وقد طبق البرنامج التعليمي من قبل الباحث نفسه على العينة التجريبية بعد ان أجرى الباحث عملية تكافؤ المجموعتين في متغيرات التفكير الابتكاري من خلال تحليل نتائج الاختبار القبلي على اختبار (جلفور) (Guilfuer) وقياس المرونة والطلاقة والاصالة ،وقد استخدم الباحث التصميم التجريبي لبحثه ذي العينتين التجريبية والضابطة العشوائيتين اللتين تختبران قبل بدء التجربة وبعد انتهائها أي ذا الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة لمتغير التفكير الابتكاري ، وقد استمرت التجربة (١٢) اسبوعاً بواقع درس واحد في كل اسبوع مدته (٤٥) دقيقة.

اختار الباحث (التصميم العاملي البسيط) لغرض اختبار فرضيات البحث الصفرية وقد استخدم الباحث الوسائل الاحصائية المتمثلة بـ(تحليل التباين البسيط) لمعرفة تكافؤ المجموعتين والنسبة المئوية لاستخراج درجة الاصلالة لكل طالب على افراد ، واختبار (توكي) (Tukey) المسمى (HSD) لتحديد اتجاه الفرق الذي يظهره تحليل التباين.

ومن النتائج التي اسفر عنها البحث:-

- تفوق افراد المجموعة التجريبية اذ اثبت البرنامج التعليمي فاعلية ممتازة في تحقيق هدف البحث المتمثلة بتنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الدراسة الاعدادية (١٠٦ ، ص١٢ - ٩٩).

٣. دراسة الربيعي-٢٠٠٠:

"توظيف الدراما في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية - نماذج تعليمية مقترحة".

هدفت الدراسة الى:-

بناء برنامج تعليمي لتوظيف الدراما في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية.

ولتحقيق هدف الدراسة، قامت الباحثة بوضع عدد من الفرضيات الصفرية، اذ بلغت العينة الاساسية (٢٤) طالباً وطالبة تم توزيعهم على مجموعتين وضمت كل مجموعة (١٢) طالباً، منهم (٤) ذكور، و(٨) اناث من طلبة السنة الرابعة في قسم التربية الفنية/ كلية الفنون الجميلة / جامعة بغداد للعام الدراسي (١٩٩٧-١٩٩٨)، كما اختيرت عشوائياً المجموعة الضابطة وقد كوفئت المجموعتان من حيث الخلفية العلمية، متغير الجنس، والمتغيرات الاخرى، مثل المناخ التعليمي، القاعات، اوقات الدراسة.

وفي بناء البرنامج التعليمي اعتمدت الباحثة اساسيات التصميم التعليمي المتضمنة تحديد الفئة اذ تحديد الفئة المستهدفة وحاجاتها والمحتوى التعليمي والاهداف.

ومن الاجراءات التي قامت بها الباحثة بغية اعداد نص مسرحي عن منهج دراسي، شروعا بدراسة استطلاعية لتحديد الحاجات الدراسية للفئة المستهدفة في البرنامج وتوجيهها استبيان استطلاعي على مجموعة من الخبراء ومدرسي المادة المتخصصين في مجال التربية الفنية وقد توصلت الباحثة ان هناك (١٠) حاجات دراسية للفئة المستهدفة اذ اعتمدت هذه الحاجات في صياغة اهداف البرنامج المراد تحقيقها وكذلك قامت الباحثة بتمييز الفقرات وتحديد مستوى صعوبة وسهولة الفقرات وصدق وثبات الاختبار.

اما بالنسبة الى الوسائل الاحصائية فقد تمثلت بمعادلة صعوبة الفقرات ومعادلة تمييز الفقرات ومعادلة (جتمان) باستخدام طريقة اعادة الاختبار لحساب معامل ثبات الاختبار.

ومن النتائج التي توصلت اليها الباحثة :-

١. تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اعداد نص مسرحي عن منهج دراسي.

٢. وجود فروق ذات دلالة احصائية في الاختبارين القبلي والبعدي لصالح البرنامج مما يدل على ان المجموعة التجريبية قد تعلمت من البرنامج (١٠٧، ص ٥ - ١١٠).

المجال الثاني/ دراسات في التفكير الناقد

أ. الدراسات العربية

٣. دراسة السامرائي-١٩٩٤ :

"اثر استخدام طريقتي المناقشة والالقاءية مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معهد اعداد المعلمات".

اختار الباحث عينة عشوائية من طالبات السنة الثانية في معهد اعداد المعلمات في محافظة صلاح الدين ، تتضمن (١٢٣) طالبة موزعة على شكل مجاميع ولوجود متغيرين في هذه الدراسة يتمثلان بطريقة المناقشة والالقاءية لذا فاصبحت هناك اربع مجموعات تجريبية اذ ان الباحث اختار التصميم التجريبي لبحته وبما ان الباحث استخدم مجاميع تجريبية ، فكانت بالشكل الاتي:-

المجموعة (١): تدرس بطريقة المناقشة مع الاحداث الجارية.

المجموعة (٢): تدرس بطريقة المناقشة بدون الاحداث الجارية.

المجموعة (٣): تدرس بالطريقة الالقاءية مع الاحداث الجارية.

المجموعة (٤): تدرس بالطريقة الالقاءية بدون الاحداث الجارية.

قام الباحث بتدريس المجاميع الاربع بعد ان اجرى عملية الضبط على متغيرات بحثه واجراء التكافؤ بين هذه المجاميع ،من العمر الزمني، الذكاء، والتحصيل الدراسي، في مادة التاريخ ، اذ عمل الباحث اختبار التفكير الناقد في ضوء اختبار (w-g).

اما عن الوسائل الاحصائية المستخدمة في الاختبار ، فاستخدم الباحث معادلة تمييز الفقرات ومعامل الصعوبة واستخراج صدق وثبات الاختبار وقد اجرى الباحث الاختبار القبلي والبعدي على العينة.

من النتائج التي تم التوصل اليها :-

- كانت طريقة المناقشة افضل من الطريقة الالقاءية في تنمية التفكير الناقد لدى الطالبات (١٠٨، ص١٢ - ١٠٢).

٢. دراسة وادي-١٩٩٧:

"بناء برنامج تعليمي في مادة علم الجمال واثره في تنمية التفكير الناقد".

هدفت الدراسة الى :-

١. بناء برنامج تعليمي في مادة علم الجمال لدى طلبة السنة الثانية في كلية التربية الفنية / جامعة بابل.
٢. تعرف اثر البرنامج التعليمي على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة افراد المجموعة التجريبية ومقارنتها بالضابطة التي تدرس بالطريقة الاعتيادية وقد وضع الباحث فرضية صفرية لتحقيق اهداف البحث.

قام الباحث باختيار عينة من طلبة السنة الثانية في كل من الاقسام الثلاثة، التربية التشكيلية والتربية المسرحية والسيراميك في كلية التربية الفنية \جامعة بابل للعام الدراسي ١٩٩٦-١٩٩٧ والبالغ عددهم (٦٩) طالب وطالبة.

وقد قسم الباحث العينة الى مجموعتين اذ بلغ عدد افراد المجموعة التجريبية بواقع (٣٤) طالباً و(٣٥) طالباً للمجموعة الضابطة، وقد حرص الباحث على ضبط متغيرات بحثه المتمثلة بتكافؤ المجموعتين واثرها على التفكير الناقد ، والعمر ، والذكاء ، والتحصيل الدراسي، وقد قام الباحث بتدريس المجموعتين معا وبنفس مفردات المادة الدراسية المتمثلة بطرائق تدريس علم الجمال واستمرت مدة التجريب (٨) حصة دراسية للشهر الواحد، للمجموعة التجريبية والتي تم تدريسها وفقاً للبرنامج التعليمي والمجموعة الضابطة التي تم تدريسها بالطريقة الاعتيادية اما بشأن الاختبارات المطبقة في هذه الدراسة متمثلة باختبارين احدهما للتفكير الناقد والثاني اليه البرنامج التعليمي.

اما بشأن الوسائل الاحصائية المتبعة في هذه الدراسة، مربع كاي (χ^2) (Chi-Square)، لقياس الفروق عند تقدير الصدق الظاهري لفقرات اختبار التفكير الناقد ومعرفة صلاحية كل فقرة وللتحقق من صعوبة فقرات الاختبار تم استخدام معادلة صعوبة الفقرة (Iten Difficly) ولايجاد التميز بين فقرات الاختبار ،استخدم الباحث معادلة تمييز الفقرة وكذلك كان معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson) لحساب معامل الثبات بطريقة اعادة الاختبار.

والنتيجة التي توصل اليها الباحث:-

- تفوق افراد المجموعة التجريبية ممن درسوا مادة علم الجمال من خلال البرنامج التعليمي على افراد المجموعة الضابطة ممن درسوا المادة بالطريقة التقليدية (١١٢، ص ١١ - ٩٧).
- ٣. دراسة الكعبي-٢٠٠٢:

"اثر استخدام التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية".

هدفت الدراسة الى:-

- معرفة اثر استخدام التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية ، ولتحقيق هدف البحث وضع الباحث الفرضية الصفرية.
- اختار الباحث عينته من طلبة الصف الرابع، مدرسة البنات الثانوية او الاعدادية النهارية في مركز محافظة بغداد ، وكذلك اختار عينة من المدارس.

قام الباحث بتقسيم عينته الى مجموعتين اذ بلغت افراد المجموعة التجريبية (٣٠) طالبة وافراد المجموعة الضابطة (٣٠) طالبة ايضا ومن ثم قيام الباحث بتحديد متغيرات البحث وضبطها وتكافؤ المجموعتين المتمثلة بالتفكير الناقد والتقارير القصيرة.

درس الباحث المجموعتين مفردات المادة الدراسية نفسها والمتمحورة بطرائق تدريس الجغرافية بالتقارير القصيرة وبدونها، اذ استمرت مدة التجريب (٤) حصص اسبوعيا، وقد خصص ايضا حصتين في كل من ايام الاسبوع . اما عن الاختبارات المستخدمة في هذ الدراسة فقد تمثلت باختبار التفكير الناقد في ضوء اختبار (واطسون - جلاس) (w-g).

اما عن الوسائل الاحصائية التي تم استخدامها في هذا البحث، معادلة تمييز الفقرات لايجاد القوة التمييزية بين فقرات الاختبار ومعادلة معامل الصعوبة للفقرة والاختبار التائي لمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين عند مقارنة متوسط الدرجات في اختبار التفكير الناقد وكذلك لتكافؤ المجموعتين.

ومن النتائج التي توصل اليها الباحث :-

- تفوق افراد المجموعة التجريبية باستخدام التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد (١١١، ص ٢٠ - ٩٤).

ب. الدراسات الاجنبية:-

١.دراسة Glasser - ١٩٤١ :-

هدفت الدراسة الى :

- التعرف الى العوامل المؤثرة في التفكير الناقد وتحسين القدرة من خلال معرفة الاخطاء التي تمر بها عملية التفكير عن طريق المناقشة التي تتم ما بين المعلم والتلميذ ، اذ قام الباحث بتحديد وضبط متغيرات بحثه كالعمر ، والذكاء، والجنس، على مجاميع من الطلبة ، شكلها على اربع مجاميع تجريبية واخرى ضابطة ،وبذلك مثلت عينة البحث، اما بالنسبة للمجاميع التجريبية فقد تلقت تدريبا خاصا بها تمثل ببرنامج تدريبي والتعرف على اخطاء التفكير بمناقشة الموضوعات والمقالات الصحفية ونقدها بصورة موضوعية ومنطقية وبمدة استغرقت عشرة اسابيع.
- اما بشأن المجموعة الضابطة فلم تتلق هذا التدريب وكان هذا التدريب في ضوء اختبار (w-g) في الاختبار القبلي والبعدي لكل المجموعات التجريبية والضابطة.

اما النتائج التي توصلت اليها الدراسة :-

- تفوق افراد المجموعة التجريبية تفوقا ذا دلالة احصائية واضحة.
- وجود علاقة موجبة بين نتائج الاختبار الشاملة وبين اختبار (otis) للذكاء (, ٤٨, p. ١٣٥ (٤٩).

٢.دراسة Armstrong - ١٩٧٠ :

اجريت الدراسة في الولايات المتحدة الامريكية، وقد هدفت الدراسة الى التعرف على اثر استخدام طريقة التقصي في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي عند تدريس المواد الاجتماعية لدى طلاب الصف الثاني الاعدادي في الولاية.

وبما انها دراسة تجريبية تم تقسيم الطلبة الى مجموعتين حيث مثلت العينة طلاب الصف الثاني الاعدادي وتم توزيعهم من قبل الباحث على هاتين المجموعتين وكانت معدلات المجموعة الاولى (٦٦%)، وصنفت ضمن القدرة المرتفعة في حين كانت معدلات المجموعة الثانية ما بين (٣٣%) و(٦٦%) وصنفت ضمن القدرة المنخفضة وبعد ان اجرى الباحث اختباراً تحصيلياً ، واختبار (w-g) لقياس التفكير الناقد.

وبعد تحليل النتائج ظهر ما ياتي:-

١. وجود فروق ذات دلالة احصائية ما بين الطلبة ذوي القدرة المرتفعة والمنخفضة في اختبار التحصيل وتفوق افراد المجموعة ذوي القدرة المرتفعة.
٢. ليس هناك فروق ذات دلالة احصائية في التفكير الناقد ما بين المجموعة ذوي القدرة المرتفعة والمجموعة ذوي القدرة المنخفضة (P. ١٦١١, ١٢٦).

مناقشة الدراسات السابقة

- أ- من الضروريات اللازمة في بناء وتصميم البرامج التعليمية في ضوء ما طرحته الدراسات المعينة في هذا الجانب ، كون الباحث يجب ان يكون على دراية ومعرفة في علم النفس والنماذج ومخططات وافكار مبادئ نظريات التعلم المعنية ومنظومة البرامج التعليمية في ضوء اهداف تلك الدراسات.
- اما فيما يخص الدراسة الحالية فقد تم بناء البرنامج التعليمي وفقا لعدد من الخطوات اللازمة التي تم اجراؤها في مجال بناء وتصميم البرامج التعليمية اذ تم توضيح ذلك في اجراءات الدراسة وتحديد خصائص البرنامج ، ونوعية اهدافه ، ومحتواه ، وايضا توضيح الانشطة وطرق التدريس المعتمدة والتقويم والتغذية الراجعة مع تحديد مدة ومكان البرنامج.
- ب- يتضح من الدراسات السابقة اختلاف وتباين الاراء حول الاهداف المعتمدة في بناء وتصميم البرامج التعليمية في الدراسات المطروحة سابقا ، فدراسة (البياتي، ١٩٩٦) تهدف الى معرفة فاعلية البرنامج التعليمي في تحصيل الطلبة ذاتيا وبإشراف مدرس المادة (الانشاء التصويري)، اما دراسة (ذرب، ١٩٩٨) فالهدف فيها يكمن في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الدراسة الاعدادية من خلال التربية الفنية.
- اما دراسة (الربيعي، ٢٠٠٠) فالهدف تحدد في بناء برنامج تعليمي لتوظيف الدراما في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية.

اما اهداف الدراسة الحالية فهي تكمن فيما تأتي:

■ بناء برنامج تعليمي في مادة تاريخ المسرح لدى طلبة السنة الاولى في كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل.

■ تعرف اثر البرنامج التعليمي على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة افراد المجموعة التجريبية التي تدرس مادة تاريخ المسرح من خلال البرنامج التعليمي والمجموعة الضابطة التي تدرس المادة بالطريقة الاعتيادية وقد وضعت الباحثة الفرضية لتحقيق الهدف الثاني.

ت- اما بالنسبة الى الموضوعات والمواد الدراسية المطروحة في مجال تنمية التفكير الناقد فكانت مختلفة ومتعددة فهناك دراسات اهتمت بتنمية التفكير الناقد مثل دراسة (جلاس، ١٩٤١) (Glasser, ١٩٤١)، بالمواضيع والمقالات الصحفية بينما الدراسات الاخرى اهتمت بتنمية التفكير الناقد في المواد الاجتماعية مثل دراسة (ارمسترونج، ١٩٧٠) (Armstrong, ١٩٧٠)، ودراسة (السامرائي، ١٩٩٤) المعنية في دراسة مادة التاريخ، فيما اهتمت دراسة (الكعبي، ٢٠٠٠) في مادة الجغرافية، في حين اهتمت دراسة (وادي، ١٩٩٧) في مادة علم الجمال، وعليه يتضح ان التفكير الناقد لا يتركز في مادة معينة من المواد الدراسية وانما يشمل جميع المواد العلمية والانسانية، اما بخصوص الدراسة الحالية فهي تعنى بمادة تاريخ المسرح.

ث- عنيت الدراسة الحالية بمفهوم التفكير الناقد فقط لتلازمه مع مفهوم التحصيل الدراسي، فالتفكير الناقد يعد تنمية للقدرات العليا التي تعنى بالجانب المعرفي ولارتباطه المباشر بمشكلة الدراسة الحالية اذ يتضح ان دراسة (Armstrong, ١٩٧٠) الوحيدة التي عنيت في تنمية التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.

ج- لم تعتمد الدراسات السابقة على برامج تعليمية معينة اصلا بتنمية التفكير الناقد في المواد الدراسية وانما اعتمدت على طرق واساليب تدريسية ومعرفة اثرها في مدى فاعلية هذه الطرق في تنمية التفكير الناقد عدا دراسة (وادي، ١٩٩٧)، والتي تم فيها بناء برنامج تعليمي في تدريس مادة علم الجمال اذ اعتمدت هذه الدراسة برنامجاً تعليمياً متكاملًا والتعرف على اثر هذا البرنامج في تنمية التفكير الناقد، اما الدراسة الحالية فقد اعتمدت على برنامج تعليمي شامل في مادة تاريخ المسرح واثره في مدى فاعليته في تنمية التفكير الناقد من خلال قدرات التفكير الخمس والمتمثلة، بالاستنتاج، الاستنباط، ومعرفة الافتراضات، والتفسير، وتقويم الحجج، ومن ثم قياس التفكير الناقد في مادة تاريخ المسرح.

ح- اما بخصوص العينة فيتضح هناك تفاوت حجمها بين الدراسات بصورة عامة، فمثلا في دراسة (الكعبي، ٢٠٠٠) فقد تمثلت بـ (٣٠) طالباً وطالبة، ودراسة (السامرائي، ١٩٩٤) ممثلة بـ (١٢٣) طالبة موزعة على شكل اربع مجاميع، في حين دراسة (وادي، ١٩٩٧) بلغ حجم العينة (٦٩) طالباً وطالبة، اما بالنسبة الى الدراسات الاجنبية فلم يتحدد حجم العينة، في حين بلغ حجم العينة في الدراسة الحالية بـ (٩١) طالباً وطالبة وحجم عينة كهذه يعد مناسباً ومقنعاً في مثل هذه الدراسات التجريبية.

خ- اما بخصوص المرحلة الدراسية للمجتمع المتناول في الدراسات السابقة فقد تباينت بين دراسة واخرى فمثلا دراسة (Armstrong, ١٩٧٠) تمثلت العينة بطلبة الصف الثاني الاعدادي، ودراسة (الكعبي، ٢٠٠٠) بطلبة الصف الرابع العام وايضا دراسة (درب، ١٩٩٨) بطلبة الدراسة الاعدادية، اما دراسة (السامرائي، ١٩٩٤) فقد تمثلت العينة بطلبات السنة الثانية في معهد اعداد المعلمات، ودراسة (وادي، ١٩٩٧)، ودراسة (البياتي، ١٩٩٦) و(الربيعي، ٢٠٠٠) تمثلت بطلبة المرحلة الجامعية، وهذا يدل ان العمر الزمني بالنسبة للعينات لم يتحدد بمرحلة دراسية معينة شمولاً بالمرحلة الاعدادية وصولاً للمرحلة الجامعية، اما بالنسبة الى الدراسة الحالية فقد اقتصر على طلبة المرحلة الجامعية من السنة الاولى في كلية الفنون الجميلة، جامعة بابل.

- د- في اغلب الدراسات السابقة تم اجراء عملية التكافؤ بين المجموعتين او بين المجاميع سواء اكانت تجريبية أم ضابطة وفي اكثر من متغير مثل ،العمر الزمني ،الجنس ،الذكاء ، التحصيل الدراسي ، اختبار التفكير الناقد ، والسنة الدراسية ، والخلفية العلمية ، اما في الدراسة الحالية فقامت الباحثة بتكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة في عدد من متغيرات البحث تتمثل ، بالذكاء ، والعمر ، والقدرة على التفكير الناقد ، واختبار الطالب على القدرة على اختيار المعلومات والبيانات المتوافرة لديه والتحصيل الدراسي العام.
- ذ- يتضح من الدراسات السابقة ان معظمها اجريت في ضوء اختبار (w-g) المعنية بطبيعة الحال ببناء اختبار التفكير الناقد ، لما يتمتع به من موضوعية وامكانية توظيفه في المواد والمناهج الدراسية بالعموم وايضا لتميزه بدرجة ثبات عالية ، اما بصدد الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة ببناء اختبار للتفكير الناقد في ضوء اختبار (w-g).
- ر- وقد عنيت الدراسات السابقة ببناء واعداد اداة لقياس فقرات اختبار التفكير الناقد وتحقيق صدق وثبات عن طريق تمييز الفقرات ومدى مستوى صعوبة كل فقرة وتحقيق الصياغة الصحيحة لهذه الاداة ، اما البحث الحالي فقد تميز في اعداد الاختبار (التفكير الناقد) عن طريق الخطوات الالية في بناء الاداة من صدق وثبات واستخراج معامل التمييز ومعامل الصعوبة.
- ز- وبصدد المدة الزمنية لاجراء التجارب فقد تفاوتت واختلفت في الدراسات السابقة ، ففي دراسة (الكعبي، ٢٠٠٠)، (٦) حصص اسبوعيا في كل ايام الاسبوع.
- استمرت في دراسة (ذرب، ١٩٩٨)، (١٢) اسبوعاً، اما في دراسة (وادي، ١٩٩٧)، فقد استمر التجريب (٦) اشهر ، اما بالنسبة الى الدراسات السابقة فقد تباينت بين هذه الفترات، فيما استمرت مدة التجريب في الدراسة الحالية من تاريخ ١٠/١٢/٢٠٠٥ الى ١/٦/٢٠٠٦.
- س- اما بالنسبة الى الوسائل الاحصائية المستخدمة في الدراسات السابقة فكانت مختلفة ومتعددة ايضا ، ومنها تحليل التباين البسيط، والنسبة المئوية ومعادلة صعوبة الفقرات ومعادلة تمييز الفقرات، واعادة الاختبار، ومعادلة (كوبر) (Cooper) ومربع كاي (k^2)، اما الوسائل المعتمدة في هذه الدراسة فتمثلت في معادلة صعوبة الفقرات وتمييزها ومربع (كاي) (k^2) واعادة الاختبار (t-test) ، ومعامل ارتباط (بيرسون) (Pearson).
- ش- من النتائج التي توصلت اليها الدراسات السابقة ، هناك فروق ذات دلالة احصائية لصالح افراد المجموعة التجريبية على افراد المجموعة الضابطة المعتمدة على اساليب وطرق تدريسية تقليدية في مجال التفكير الناقد والتحصيل الدراسي.
- وعليه تجد الباحثة من الدراسات السابقة وبعد مناقشتها، امكانية الافادة من المفاهيم والاطروحات والنماذج التي تم في ضوئها بناء وتصميم البرامج التعليمية، اما بناء البرنامج في الدراسة الحالية فقد تم معرفة الاهداف والتعرف على صياغة الفروض وكذلك معرفة الاساليب والطرق التدريسية المعتمدة في البرامج وتصميمها ، فالتفكير الناقد لا يقتصر على مادة دراسية محددة بل شمل مواد ومناهج دراسية في موضوعات مختلفة ومتعددة فهو قدرة عامة اصلا، وبالنسبة الى حجم العينة تم التوصل الى العينة المناسبة في البحث الحالي عن طريق التعرف على اثر ضبط متغيرات البحث عن طريق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة وفي اعداد اداة بناء الاختبار (التفكير الناقد) ومعرفة معامل تميز الفقرة ومدى مستوى صعوبة الفقرة والاجراءات المتبعة في الدراسات السابقة ، كل هذا ساهم وبشكل فعال في اجراءات وتطبيق البرنامج الحالي.

اجراءات البحث

١. مجتمع البحث

ان المجتمع الكلي في هذه الدراسة يتكون من طلبة السنة الاولى (ذكور، اناث) الدراسة (المسائية) في قسم الفنون المسرحية في كلية الفنون الجميلة /جامعة بابل للعام الدراسي (٢٠٠٥-٢٠٠٦) والبالغ عددهم (١١٣) طالباً وطالبة.

٢. عينة البحث

وتم سحب الشعبتين (ج، د) من طلبة السنة الاولى (الدراسة المسائية) في قسم الفنون المسرحية عشوائياً لتمثل المجموعة التجريبية ، فيما احتلت كل من شعبة (أ، ب) من طلبة السنة الاولى في نفس القسم والتي تمثل المجموعة الضابطة ضمن توزيع جدولية الدراسات المسائية في قسم الفنون المسرحية حيث تم تكليفي بتدريس طلبة السنة الاولى /الدراسة المسائية وتبعاً لذلك كان الاختيار (ج، د) تجريبية والآخرى ضابطة.

الجدول (١)

اعداد افراد المجتمع الاصلي

ت	القسم	عدد الطلبة
١	قسم الفنون المسرحية - المسائي	١١٣

وعلى هذا الاساس تم تدريس كل من طلبة السنة الاولى في كل من شعبيتي (ج، د) مادة تاريخ المسرح بواسطة البرنامج التعليمي ، في حين تم تدريس كل من شعبيتي (أ، ب) مادة تاريخ المسرح بالطريقة الاعتيادية ومن اجل الوصول الى نتائج البحث بكل صدق وموضوعية واطمئنانا لهذه النتائج تم

استبعاد الطلبة الراسبين ممن درسوا مفردات هذه المادة (تاريخ المسرح) للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥) رغم وجودهم داخل القاعة الدراسية.

الجدول (٢)

اعداد عينة البحث موزعة حسب المجموعات

ت	العينة الاساسية	الشعب الدراسية	العدد الكلي	عدد الراسبين	العينة
١	المجموعة التجريبية	ج ، د	٤٧	٥	٤٢
٢	المجموعة الضابطة	أ ، ب	٦٦	١٧	٤٩
	المجموع		١١٣	٢٢	٩١

ومن اجل التعرف على فاعلية البرنامج التعليمي ، قامت الباحثة باستخدام التصميم التجريبي الموسوم (المجموعات المتكافئة ذات الاختبار القبلي/ البعدي).

الجدول (٣)

مجموعات البحث المتكافئة ذات الاختبار القبلي/ البعدي

المجموعة	اختبار قبلي	طريقة التدريس	المتغير المستقل (البرنامج)	اختبار بعدي	المتغير التابع
التجريبية	×	البرنامج التعليمي	×	×	التفكير الناقد
الضابطة	×	الطريقة الاعتيادية	-	×	

تكافؤ المجموعات :

لغرض سلامة نتائج البحث قامت الباحثة بتطبيق عنصر التكافؤ بين طلبة السنة الاولى في كل من افراد المجموعتين التجريبية ، الضابطة وبذلك تم حصر المتغيرات التي لها تأثير في التفكير الناقد وكما اظهرتها نتائج الدراسات السابقة التي سعت في توجّه كهذا وقد تمثلت متغيرات البحث الخاضعة لعنصر التكافؤ بالاتي:-

أ. متغير العمر الزمني:-

تم الحصول على اعمار الطلبة* من هوية الاحوال المدنية الخاصة بطلبة كلية الفنون الجميلة حيث تم مقارنة اعمارهم بين كل من المجموعتين التجريبية والضابطة ، وبعد حساب دلالة الفرق بين المتوسطين وباستخدام تحليل التباين الاحادي ، وجد ان متوسط اعمار الطلبة لدى المجموعة التجريبية (٢٧٦.٥٩) شهرا بينما وجد متوسط اعمار طلبة المجموعة الضابطة (٣٠٤.٥) شهرا وعليه فقد اتضح انها غير دالة احصائيا عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٩.١) ، وعلى هذا الاساس يمكن القول ان كلا المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

الجدول (٤)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتغير العمر

الدالة الاحصائية	النسبة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية عند مستوى ٠.٠٥	المحسوبة				
غير دالة	٤	٣.١	٢٨٥٨٨٠	١	٢٨٥٨٨٠	بين المجموعات
			٨٩٦٦٢.٥	٨٩	٧٩٧٩٩٦٣	داخل

* انظر ملحق (١)، (٢)

						المجموعات
				٩٠	٨٢٦٥٨٤٣	المجموع

ب. متغير المعلومات في مادة تاريخ المسرح:-

قامت الباحثة باعداد اختبار* موضوعي لمعرفة طبيعة المعلومات عموما في المادة وفي كلا المجموعتين ولزيادة دقة وموضوعية الدرجات المستحصلة في ضوء هذا الاختبار.

وعند التطبيق وجد ان معدل متوسط درجات المجموعة التجريبية (٤١.١١) ومعدل متوسط درجات المجموعة الضابطة (٣.٥٤) وباستخدام تحليل التباين الاحادي لظهور الفرق بين هذه المتوسطات وجد ان معدل المتوسط ليس دالاً احصائياً عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٨٩.١) وهذا يدل على ان كلا المجموعتين متكافئتان في هذا المتغير.

الجدول (٥)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتغير المعلومات في مادة تاريخ المسرح

الدالة الاحصائية	النسبة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية عند مستوى ٠.٠٥	المحسوبة				
غير دالة	٤	٣.٠٢	٤٤٤٦	١	٤٤٤٦	بين المجموعات
			١٤٦٩.٨	٨٩	١٣٠٨١٨	داخل المجموعات
				٩٠	١٣٥٢٦٤	المجموع

ت. متغير الذكاء:-

قامت الباحثة باختبار (رافن) للمصفوفات المتتابعة اذ ان معظم نتائج البحوث تؤكد على ان هذا الاختبار يتمتع بمقاييس العامل العام للذكاء (١١٢، ص ٦٢).

ويتكون اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة من خمس مجموعات ، حيث كل مجموعة تحوي على (١٢) مصفوفة ، متدرجة من السهل الى المعقد (المركب) اذ يراد من الطالب المفحوص عند الاجابة على المجموعات الصعبة في هذا الاختبار ادراك العلاقة بين المصفوفات بالتفكير فقط ، اما بالنسبة الى المجموعات الاقل صعوبة فيراد منها معرفة قدرة الطالب على التمييز بين الوحدات علما بان الاختبار يتكون من (٦٠) مصفوفة حيث كل مصفوفة تتألف من عدة اشكال مع الاخذ بنظر الاعتبار ان هذه

* انظر ملحق (١)، (٢)

الاشكال تم حذف جزء منها نظرا للتعقيد الحاصل فيها وعليه فالمطلوب من الطالب المفحوص ان يحدد الجزء الناقص من بين هذه الاحتمالات اذ تتراوح بين (٦-٨) احتمالات لا غير.

وعند تطبيق اختبار (رافن) على المجموعة التجريبية* حيث بلغ متوسط درجات المجموعة التجريبية (٥٣.٢١) درجة ، في حين كانت درجات المجموعة الضابطة (٥٠.١٢) درجة ، بينما وجد ان حساب دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة وباستخدام تحليل التباين الاحادي (Anov) اذ اتضح انها غير دالة احصائيا عند مستوى

(٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٩.١) مما يدل على ان المجموعتين متكافئتان من حيث اختبار الذكاء.

والجدول (٦)

نتائج تحليل التباين الاحادي لتغير الذكاء ، اختبار رافن

الدالة الاحصائية	النسبة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية عند مستوى ٠.٠٥	المحسوبة				
غير دالة	٤	١.١٤	٣١٢٩	١	٣١٢٩	بين المجموعات
			٢٧٣٢.٨٨	٨٩	٢٤٣٢٢٧	داخل المجموعات
				٩٠	٢٤٦٣٥٦	المجموع

ث. متغير التفكير الناقد:-

تم تطبيق اختبار التفكير الناقد بالصيغة النهائية على طلبة كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك لملاحظة فيما إذا كان كل من المجموعتين متكافئتين ام لا ، اذ بلغ متوسط الدرجات* لدى المجموعة التجريبية (٥٢.٣) درجة ، بينما بلغ متوسط الدرجات للمجموعة الضابطة (٤٨.٥٧) درجة وقد استخدمت الباحثة تحليل التباين الاحادي لحساب دلالة الفرق بين المتوسطين اذ اتضح انها غير

* انظر ملحق (١)

* انظر ملحق (١)، (٢)

دالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) ودرجة حرية (٨٩.١) وهذا يعني المجموعتان متكافئتان في الاختبار القبلي للتفكير الناقد.

الجدول (٧)

نتائج تحليل التباين الاحادي لمتغير التفكير الناقد القبلي

الدالة الاحصائية	النسبة الفائية		متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين
	الجدولية عند مستوى ٠.٠٥	المحسوبة				
غير دالة	٤	٠.٤٦	١٢١٥	١	١٢١٥	بين المجموعات
			٢٦٢٧.٦٩	٨٩	٢٣٣٨٦٥	داخل المجموعات
				٩٠	٢٣٥٠٨٠	المجموع

لغرض تحقيق اهداف البحث الحالي وقياس المتغير التابع (التفكير الناقد) لا بد من توفر ما يأتي

-:

- بناء برنامج تعليمي في مادة تاريخ المسرح *
- بناء اختبار لقياس التفكير الناقد**

*. ينظر ملحق (٤)

**. ينظر ملحق (٤).

بناء برنامج تعليمي في مادة تاريخ المسرح

عند وضع أي برنامج تعليمي لا بد من الرجوع الى مبادئ نظريات التعلم ، اذ لا بد من وجود المنهج الذي يسلكه المدرس لتوصيل محتويات وانشطة ذلك المنهج الى المتعلم من معرفة ومعلومات وانشطة بهدف احداث التغيير الايجابي الدائم في سلوك الفرد المتعلم واكسابه الخبرات التربوية .

ويرى (كانيه ، ١٩٦٥) (Gagne, ١٩٦٥) "ان التعلم يعتمد بدرجة كبيرة على الاحداث الموجودة في بيئة المتعلم التي يتفاعل معها الفرد ، وانه لا يحدث بصورة عفوية بل تحت شروط يمكن ملاحظتها والتحكم فيها " (p. ٤, ١٣٢). وقد اكد هذا الراي ايضا ما ورد على لسان (Gagne and others, ١٩٨٨) في بحث اخر، ان التعلم يتاثر بالخبرات السابقة ويحدث عندما،تنظم الشروط الداخلية والخارجية عن قصد وهذا التنظيم هو وظيفة التصميم التعليمي (p. ٧, ١٣٣).

في حين يرى (بياجيه) ان التعلم على صلة بالنمو المعرفي التلقائي فمرحلة التصور التي يمر بها المتعلم هي اقرب شبيها بالتفكير (٩، ص ٢٧١).

اولا/ تحديد خصائص البرنامج التعليمي المقترح

في اطار بناء البرامج التعليمية وفي ضوء مطالعات الباحثة لعدد من البرامج في المصادر والادبيات والدراسات واسس التصميم التعليمي التي لها علاقة بالدراسة الحالية، فقد تم بناء البرنامج التعليمي وفق الاتي :

أ. تحديد احتياجات الفئة التعليمية المستهدفة

تم بناء البرنامج حسب حاجة الفئة التعليمية المستهدفة وتعد هذه الخطوة من الخطوات الاساسية في البرامج التعليمية عموما حيث يتوافق ذلك مع حاجة المتعلم الى نمو قدرات التفكير الناقد في مادة تاريخ المسرح للسنة الاولى اذ قامت الباحثة بدراسة استطلاعية بتاريخ (٢٠٠٤ - ٢٠٠٥) حيث اظهرت نتائج الدراسة الاستطلاعية ضعف مستوى التعليم في هذه السنة كما يتضح ذلك في الاحصائيات التي تم ذكرها في مشكلة البحث الحالي التي تهدف الى اعداد البرامج مما يستدعي الى تطوير طرق التعليم وبصورة اكثر فاعلية لمعالجة ضعف قدرات الطلبة النقدية في مادة تاريخ المسرح رغم اهمية هذه المادة ولدورها الثقافي والتخصصي والمهني في مخرجات الكفاية التدريسية لدى طلبة المسرح عموما.

ب. التوافقية

يتكون البرنامج التعليمي بصورة عامة من عدة عناصر ومنها الاهداف، المحتوى، الانشطة والتقنيات التربوية، وعليه عند حدوث أي تغير في احد هذه العناصر سيؤثر بالتأكيد على العناصر الاخرى للبرنامج التعليمي.

ج. تحديد الاهداف العامة والاهداف السلوكية للمادة الدراسية

لقد ضمنت الباحثة الاهداف العامة والخاصة والسلوكية للمادة الدراسية من خلال الفعاليات والانشطة والتقنيات التربوية والواجبات في البرنامج التعليمي بما يتناسب ويتلاءم مع طبيعة محتوى المادة الدراسية المشمولة بالدراسة الحالية.

د. فعاليات تنشط دور كل من الطالب والمدرس

يتم وضع فعاليات في ضوء نظرية (كانيه و برجس) (Gagne, Briggs) اذ يتم من خلالها تعريف الطلبة لاهداف البرنامج ومن ثم تعريفهم بالمهام والواجبات التي يقومون بها اثناء الدروس التعليمية وكذلك معرفة نتائج السلوك عن طريق مستوى تعلم الطلبة المسبق من خلال التقويم والتغذية الراجعة ومساهمتها وبشكل فعال في عملية تنشيط دور كل من المعلم والمتعلم معا اثناء خطوات البرنامج وتقديم نشاطات علاجية واثرائية، اذ يرى (Gagne) ان التعلم يعتمد بالدرجة الاولى على المحيط وعلى الظرف الاجتماعي الذي يمر به المتعلم وبالتالي على مدى اكسابه للمعارف والمعلومات الاخرى (١٣٢, p. ٢٢).

هـ. اقتران بعض الفعاليات والانشطة في عملية التعلم والتعليم بمزايا التعلم الجمعي

اعتماد كل من اسلوبي التعليم الجمعي والتعليم الفردي (الذاتي) من خلال تنظيم العملية التعليمية كمارسات وانشطة مثل المناقشات الصفية وتقديم المعلومات الاثرائية واستغلال النشاطات الثقافية التي تسهم في تنشيط القدرات العقلية النقدية لدى المتعلم بما يتفق والفروق الفردية لدى المتعلمين كتفاوت اساليب نمط الاسئلة المقدمة ضمن حثيات البرنامج المقترح في هذه الدراسة.

ز. تعدد التقنيات التربوية

تقوم التقنيات التربوية بدور مهم في خدمة التعليم فهي تمكن المعلم من تجاوز دور الملقن للمعلومات الى دور المخطط والمقوم للعملية التعليمية وهذه ما اكده (الحيلة، ١٩٩٩) (١٧، ص ٢٢٣)، بينما يرى (حمدان، ١٩٨٦) ان التقنية التربوية تساعد المتعلم في اجراءاته التعليمية الممثلة في زيادة الانتباه والاحساس والادراك والتذكر (١٦، ص ٢٦).

وقد اعتمدت الباحثة ذلك في دروس البرنامج التعليمي من خلال الامثلة التطبيقية والصور التوضيحية مثل الازياء والاقنعة والتي كان لها الفضل الاكبر في تركيز العملية التعليمية.

ح . اساليب التقويم ووسائله

يعد التقويم عملاً تعاونياً يتيح أمام الطلبة الاشتراك في تقويم أعمالهم وبالتالي تتنوع الأهداف التعليمية في البرنامج التعليمي الحالي مع الاتفاق مسبقاً على الأهداف المراد الوصول إليها بإشراف المدرس وتوجيهاته (٢٣، ص ١٥٩).

وبذلك يحصل المدرس في عمله على حلول التمارين في أثناء الدرس وتمارين الواجب البيتي ورجوع الطلبة إلى نماذج الحلول لتقويم أنفسهم بأنفسهم فضلاً عن تقديم وجهات النظر النقدية والتقويمية في أثناء سير الدراسة والمحاضرات النقدية التي تعول على المناقشات .

ط. مهارة المتعلم

تزداد خبرات المتعلم في البرنامج التعليمي عن طريق التغذية الراجعة والمستمرة لكل درس وموضوع من مواضيع البرنامج فضلاً عن الكشف عن الجانب المعرفي لتحصيل المتعلم لمادة معينة أو جانب من تلك المادة (٣٧، ص ٢٣١).

ولاشك أن تحسسه لأهداف مادته ومشاركته الفعالة من خلال إسهاماته المتنوعة في أنشطة وفعاليات البرنامج والتي بدورها تكشف عن المهارات الفعلية النقدية ممثلة بالتفكير الناقد لدى المتعلم وترسيخ وتعميق هذه المهارات.

ي. تطبيق البرنامج

وهنا يتم الربط ما بين الميدان النظري والميدان التطبيقي من خلال اشتغالات التصور النظري للتصميم التعليمي للبرنامج واليات وتقنياته في الواقع الفعلي العملي وعن طريق المنحى الاجرائي للبرنامج تبرز ما يكون عليه سلوك المتعلم ومدى فعالية البرنامج المقترح ضمن أهداف قصدية ، فاعلية، وموضوعية ومحددة، إذ يقوم البحث الحالي على ثلاثة ابعاد يجب ان تشكل منظومة تعليمية لها اساسياتها وتاسيساتها الموضوعية تربويا ونفسيا ونقديا وتاريخيا لتشكل مدخلات ذات خصائص موصوفة ومحددة من خلال عمليات اجرائية وسيطة لتفعل فعلها ايجابيا في بيئة مخرجات العملية التعليمية.

وبما ان البحث الحالي تمحور في ابعاد ثلاثة ومن اجل المواءمة والتوفيق لهذه الابعاد المكونة من البرنامج وبنية التفكير الناقد والمادة التاريخية فلا بد من البدء اولا بالتعرف على طروحات علماء النفس الذين اشتغلوا في ميدان التفكير عامة والتفكير منه خاصة، ومنهم عالم النفس (كانيه) و(برجز) و(برونر) و (اوزبل) (Gagne) (Briggs) (Bruner) و(Ozbel) والذين كانوا يهتمون في فهم عملية التعلم ومن ثم العملية التعليمية من منطق معرفي، إذ يفسر (Gagne) النمو المعرفي بناءً على نمط التعلم التراكمي، أي ان نمو الامكانيات الجديدة والتي بدورها تعتمد على الخبرات السابقة ومن ثم تعلم ما هو اكثر تعقيداً من تلك المهارات والعادات والخبرات (٣، ص ٣٣٧).

اما (Bruner) فهو يعد من اوائل الذين اسهموا في تأسيس (نظرية في التعليم) كما ورد ذلك في كتابه الذي يحمل نفس العنوان وقد وردت فيه أهم الافكار المعتمدة في الادراك والتصنيف وتكوين واكتساب المفاهيم اذ يعد نموذجه القائم على اساس الاستكشاف ومراحل النمو المعرفي من النماذج المبكرة ضمن حقل علم النفس المعرفي (٣، ص ٣٢٦).

اما (Ozbel) فإنه يعد من الرواد المؤسسين لعلم النفس المعرفي والذي بدوره يطرح نظريته في التعليم وفق نموذج (التعلم ذي المعنى) متضمنا بعدين اساسيين، الاول يتعلق بتقديم المعلومات عن طريق التعلم بالاستقبال والاكتشاف، اما الامر الثاني فهو يتعلق بالوسائل المستخدمة في عملية التعلم والتعليم (٣، ص ٣٤٧).

وفي هذا الصدد لا بد ان نذكر الطريقة المعتمدة في هذا البرنامج والمثلة (بالنظرية العاملية) لعالم النفس الامريكي المعاصر (جلفورد) (Guilford) وكيفية الربط ما بين نوعي التفكير بصورة عامة والتفكير الناقد منه خاصة وتحديد طبيعة الاهداف العامة والسلوكية اولا ومنها المعرفية، ومن ثم صياغتها بشكل يتوافق مع القدرات العقلية للطالب واهداف دروس البرنامج التعليمي وبين الاسئلة التي يتم طرحها ضمن انشطه البرنامج كاجابات يبيته مع طرح اسئلة اخرى تعمل على اثاره التفكير الناقد من خلال التمارين في نهاية كل درس من دروس البرنامج فضلا عن الطروحات الفكرية النقدية المستخدمة في البرنامج والمثيرة للتفكير اولا، ومعرفة طرق التدريس كطريقة المناقشة ودورها الفعال في تنمية التفكير الناقد ثانيا، مع الاخذ بنظر الاعتبار الجو النفسي العام وحرية التعبير والانفعالات واثرها في تنمية التفكير الناقد، مع تعدد الانشطة الفكرية من مشاهدات، تقويم ذاتي، تغذية راجعة.

وعلى اية حال فجميعها تؤثر، على التفكير الناقد وبالتالي وظيفته الباحثة في مكونات وخطوات البرنامج الحالي في مادة تاريخ المسرح.

وليس من شك ان نظريات التعلم قد اولت مفهوم التغذية الراجعة أهمية كبيرة في العملية التعليمية ومن بين تلك النظريات (نظرية التحكم والضبط الذاتي)*، فضلا عن ذلك فقد طرحت في هذه الجانب عددا من المفاهيم لعلماء النفس وعدداً من نظريات التعلم التي تربط ما بين بناء البرنامج وسمات التفكير بالتحديد ومنهم (Gagne & Briggs)، فجاءت نظريتهما للتصميم التعليمي الاساس النظري للدراسة الحالية معالجة بذلك طبيعة التعليم في مجالات المعرفة الثلاث عند (بلوم) (Bloom)، المعرفية، الوجدانية، النفس الحركية، مقترحة ستراتيغيات تعليمية واسعة متمثلة بالاحداث التعليمية متضمنة الحافز والدافع لعملية التعلم ومن هنا تعد هذه النظرية متفوقة على بقية النظريات الاخرى التي لم تعط أهمية للمجال النفس حركي والوجداني الاهتمام الكافي (١٠٩ ، ص ٨٦).

* للمزيد ينظر: (٣، ص ٢٣١)

وعليه وضمن هذا الصدد نجد ان (كemb) (Kemp) يتفق مع (Gagne) بوصف التصميم التعليمي والذي يمكن ان يطبق بصورة افضل عند مستوى السياقات والانساق الدراسية وبشكل اكثر فاعلية في حالة التعليم الموجه للمتعلم (p. ١٥, ١٣٨).

وبعد ان قامت الباحثة بالرجوع الى الدراسات السابقة التي لها علاقة ببناء وتصميم البرامج ممثلة بنظريات التعلم والتعليم في مجال التفكير الناقد فضلا عما تم توظيفه من ملاحظات مقدمة من قبل السادة التدريسيين والتي تعنى في هذا المجال، ومن ثم عرض البرنامج على عدد من الخبراء والمحكمين التدريسيين الذين لهم خبرة ودراية علمية في مثل هذه ابحاث.

ثانيا/ اهداف البرنامج

تختلف طبيعة صياغة الاهداف في البرنامج التعليمي حسب نوعية المعرفة او المهارة المكتسبة من قبل المتعلم وعليه فالهدف التربوي بصورة عامة وحسب تصنيف (Bloom) للاهداف يكون على انواع اما عقلي معرفي كالذكر، الفهم ، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم وأما يكون نفساً حركياً كالمهارات والاجراءات او الوجداني كالانفعالات والمعتقدات والاتجاهات (p. ١٢٢, ١٢٨).

اما بشأن اشتقاق الهدف فيمكن ان يكون على عدة انواع :-

أ. المجتمع او المحيط او البيئة سواء اكان ذلك على مستوى الدولة أم القطر أم المحافظة.

ب. فلسفة التربية لذلك المجتمع.

ج. اهداف المؤسسة التي يخدمها (١١٧، ص٥٨).

وضمن هذا المجال لا بد من معرفة الهدف التربوي الجيد والذي بدوره يجب ان يوضح النقاط الاتية:-

أ. السلوك المتوقع من قبل المتعلم بعد قيامه بعملية التعلم.

ب. الطرف التعليمي الذي في ضوئه يتحقق الهدف.

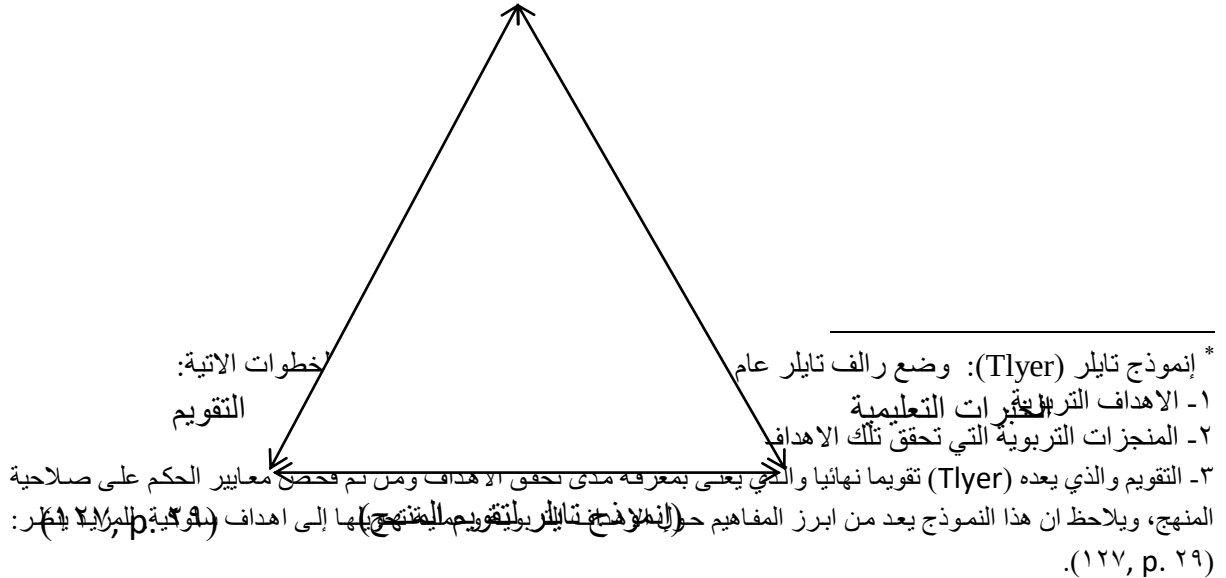
ج. المقياس الذي يتم عن طريقه معرفة مهارة المتعلم.

وفي حدود ذلك يظهر ان هناك اموراً لا بد من ملاحظتها والتعرج عليها بوصفها نقاطاً من الواجب معرفتها ومراعاتها عند وضع الهدف:

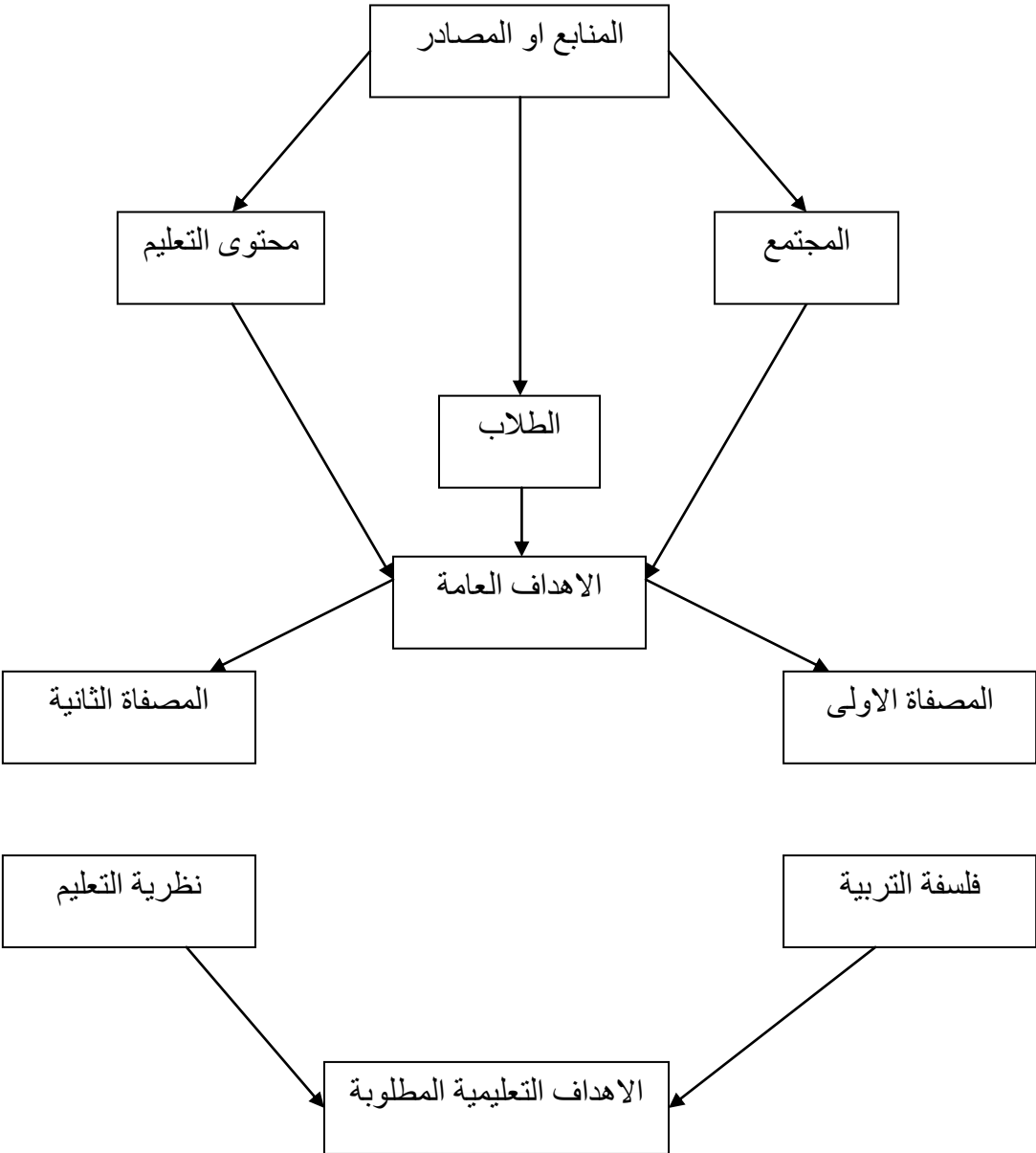
- ارتباط الهدف بحاجة حقيقية لدى الفرد المتعلم.
 - ان يتضمن الهدف محتوىً تعليمياً معنياً.
 - ان يكون الهدف ملائماً للمرحلة الدراسية للمتعلم.
 - يتضمن الهدف الفعل او السلوك الذي سيقوم به المتعلم بعد عملية التعلم والشرط التعليمي المتحقق في ضوءه، والمقياس الذي سيحكم على مقدار الجودة والاتقان (١١٧، ص ٥٨).
- يتضح مما تقدم ان الهدف التربوي هو البداية الفعلية والحقيقية لكل عمل ممثلاً بذلك خلق الحافز لدى المتعلم لعملية التعلم مراعيًا بذلك شخصية الطالب وبكل ما تشمله من نواحي جسمية، عقلية، اجتماعية، ملائماً لمستوى المراحل الدراسية مع الاخذ بنظر الاعتبار حاجة المجتمع الذي ينتمي اليه.

والشكل (٢٩) يمثل مخطط اشتقاق اهداف إنموذج (تايلر)(Tyler)*

الاهداف التربوية



والشكل (٣٠) يوضح مخطط إنموذج (تايلر) في اشتقاق الاهداف



(١٢٧, p. ٢٩)

وعليه فهناك اهداف تتعلق بالتفكير الناقد وقد ذكر ذلك (الرشيد) في مقالة تحت عنوان (كيف تكتب أنشطة تنمي التفكير الناقد) اذ يذكر، ان قدرة الفرد على ابداء الراي المؤيد او المعارض في المواقف المختلفة مع ابداء الاسباب المقنعة لكل راي، فعندما يزوال الفرد نمطا من التفكير بصورة ذاتية او من خلال التفاعل مع الاخرين سوف يكون صاحب راي في القضايا المطروحة وبذلك يكون قد فكر تفكير ناقد، وهذا دليل على بلوغ الطالب لذلك الهدف (٨١، ص ١).

اذن اين يقع التفكير الناقد على السلم المعرفي عند (Bloom) ؟

وبما ان (Bloom) قد صنف مستويات التفكير الانساني الى ستة مستويات كما جاء ذلك في اشتقاق الاهداف، اذ يبتدئ بالمعرفة وصولاً الى التقويم ، يتضح ان التفكير الناقد لا يمكن ان يحدث بدون ما يسبقه تحليل دقيق للموقف المطروح ومن ثم ابداء الراي سواء كان مؤيداً أم رافضاً وبالتالي هو تقويم. وعلى هذا الاساس نجد ان التفكير الناقد يعد من المستويين الرابع والسادس ضمن مستويات (بلوم) للتفكير ممثلاً بذلك المراتب العليا من التفكير (٨١، ص ١).

ويرى (جروان، ١٩٩٧) ان التفكير الناقد محكوم بقواعد موضوعية محددة ويقود الى نتائج يمكن التنبؤ بها، يسعى الى اعطاء حكم محدد في مواقف محددة مستنداً الى قواعد والتي بدورها تصل الى النتائج من خلال المقدمات (٨١، ص ٢).

وعليه وضمن هذا المنطلق يفسر (Gagne) النمو المعرفي للطالب والذي يقوم على اسس من التعلم التراكمي أي ان نمو الخبرات الجديدة لا يتعلمها الطالب مالم يتم التركيز على الاهداف ذات المستويات العليا المعتمدة وبشكل كلي على المخزون اللازم من تلك العادات والمهارات ممثلة بتصنيف (Bloom) للاهداف (٣، ص ٣٣٧).

ولما كان هدف أي برنامج دراسي ما يمثله من احداث تغير في سلوك الطالب لذا فقد اطلعت الباحثة على ملزمة الاهداف الخاصة بالمقررات الدراسية لكلية الفنون الجميلة / جامعة بابل لكافة المواد الدراسية طوال الاربع سنوات والمقرة من قبل وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ولم تجد الباحثة اهدافاً محددة في مادة تاريخ المسرح لذا فقد ارتأت ان تستل عدداً من الاهداف الاكثر توافقاً مع المادة الدراسية الحالية، فضلاً عن قيام الباحثة بالاطلاع على الاهداف العامة المقررة من قبل وزارة التربية في مادة التربية الفنية ،ومن ثم يتم عرض عدد من هذه الاهداف العامة على المحكمين والخبراء التدريسين، تم تحديد الاهداف العامة للمادة بما يأتي:

١. تزويد الطلبة بمعلومات مبسطة عن الحضارات الفنية القديمة كحضارة وادي الرافدين وحضارة وادي النيل وكذلك بعض الحضارات العالمية وفق أنشطة تعليمية تعليمية وطرق تدريسية واجراءات تقويمية.
٢. جعل الفن من المقومات التربوية لتكوين شخصية الطالب ، عن طريق الاعتراف بقابلياته الخاصة بما يسهم باعداد كوادر تدريسية مؤهلة من اجل النهوض الى مستوى ارقى.
٣. زيادة خبرات الطالب الفنية التي يكتسبها بمعرفته بالمسرح عن طريق تعريفه بالثقافة المسرحية وبالتراث الفني.
٤. تعويد الطالب على تفهم النقد النزيه والتحليل والتقويم واصدار الاحكام.

وقد تم في هذه البرنامج تنوع الاهداف وتحويلها الى اهداف سلوكية مقصودة ومحددة طبقاً والمنحى المعرفي العقلي الناقد بما يتوافق وعوامل اختبار التفكير الناقد فضلاً عن تعريف المتعلم بالاهداف التي يسعى الى تحقيقها من خلال التوظيف الناجح لكل من الهدفين العامين الاول والرابع اللذان يؤكدان على

الالام بالطروحات الثقافية التخصيصية في مادة تاريخ المسرح وتعميق اساليب التفكير الناقد والاحكام الجمالية واعتماد التحليل والتركيب والتقويم طبقا واساليب تدريسية حديثة.

ثالثا/ محتوى البرنامج

يرى (ميريل ، ١٩٨٣) (Merrill, ١٩٨٣) ان المحتوى التعليمي يشمل نوعين من المعرفة:-

١. المعلومات العامة

٢. المعلومات الجزئية

ويعرف (Merrill) المعلومات العامة على انها مجموعة من الافكار الكلية التي تعمم على اكثر من موقف، أما الجزئية، ذلك الجزء من المعرفة والذي بدوره لايمكن تعميمه الى موقف جديد لا نه يعد حالة خاصة لا تنطبق الا على نفسها.

يقسم (Merrill) المعلومات العامة الى ثلاثة انماط مبتدئا:-

النمط الاول:- والذي يعرف بدوره بـ (المفاهيم): مجموعة الاشكال والرموز والمواضيع التي تجمعها قاسم مشترك الا وهو العناصر المشتركة اذ يندرج تحت اسمائها عناصر ذات صلة بالموضوع بحيث يستطيع المتعلم ان يصنف كل عنصر تحت اسم ذلك الموضوع نفسه (١٣٩, p. ٣٣٠).

النمط الثاني المبادئ:- يطلق عليها علاقة السبب او النتيجة او ماتعرف بالعلاقة السببية اذ تربط بين مفهومين او اكثر واصفة طبيعة ذلك التغيير سواء اكان ذلك عكسيا او طرديا.

النمط الثالث الاجراءات:- يشكل مجموعة الخطوات والمهمات التي تؤدي الى نتيجة، اما بالنسبة الى المعلومات الجزئية موضحة الرموز والتواريخ مبينة مفهوماً عاماً او مصطلحاً عاماً (١٣٩, p. ٣٣٠).

وعلى هذا الاساس لا بد من معرفة المحتوى التعليمي وما يشمل من معلومات وافكار بحيث تنظم بطريقة سلسلة واضحة ومفهومة ، لغة وقواعد ومنطقا وصولا إلى ما يعرف بالمنافذ التعليمية منمية بذلك قابليات المتعلم وقدراته العقلية ومستوى ذكائه فالمحتوى لا يقتصر على الحفظ والتذكر فقط وانما يشمل مستوى ذكاء المتعلم من خلال اثارة تفكيره الناقد عن طريق طرح الاسئلة والاطروحات النقدية والفلسفية التي تكون مدار الحوار والنقاش وصولا الى الحل والنتيجة.

اذن بعد تعريف (Merrill) لكل من نوعي المعرفة، والمتضمن للمحتوى التعليمي علينا معرفة التعريف الكامل للمحتوى التعليمي حسب وجهة نظر (Merrill) اذ يقول يشمل المحتوى التعليمي الرموز والاشكال والمعلومات والمراد من المتعلم معرفتها بدرجة من المهارة والاتقان اثناء عملية التعلم في فترة زمنية محددة (١٣٩, p. ٣٣١).

اما (دروزة) فقد اكدت هذا الراي لتعريف المحتوى اذ تذكر ان المحتوى التعليمي يشمل مجموعة من البيانات والمعلومات والحقائق المراد من المتعلم الوصول اليها بعد ان يلم بها بعد عملية التعلم ضمن فترة محددة في كتاب مدرسي او من عدة مصادر (١١٧، ص ٥٩).

ولقد تم اعتماد مفردات تاريخ المسرح المقرر تدريسها لطلبة السنة الاولى ضمن مفردات المقرر الدراسي الخاص في كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل للعام الدراسي (٢٠٠٤-٢٠٠٥) ضمن الفصل الدراسي الاول والتي تم توزيعها وفق تسلسلها بما يتوافق وعدد دروس البرنامج التعليمي اذ شمل المفردات الاتية:-

- الملامح الدرامية في الحضارة القديمة العراقية – المصرية.
 - تاريخ الحضارة الاغريقية، اجتماعيا ، سياسيا، اقتصاديا.
 - التراجيديا – الرقصات الديثرامبوسية.
 - اسخيلوس – حياته - الخصائص الفنية لمسرحياته – اهم مسرحياته.
 - سوفوكليس- حياته – الخصائص الفنية لمسرحياته – اهم مسرحياته.
 - يوربيدس – حياته – الخصائص الفنية لمسرحياته – اهم مسرحياته.
 - الكوميديا الاغريقية- التسمية – الخصائص الفنية .
 - ارستوفانيس- حياته - الخصائص الفنية – اهم مسرحياته.
 - تاريخ الحضارة الرومانية، اجتماعيا ، سياسيا، اقتصاديا.
 - الدراما الرومانية – النشأة – الخصائص الفنية.
 - بلاوتس – حياته- الخصائص الفنية لمسرحياته – اهم مسرحياته.
 - تيرانس- حياته - الخصائص الفنية لمسرحياته- اهم مسرحياته.
 - سينيكا – حياته – الخصائص الفنية لمسرحياته – اهم مسرحياته.
 - دراما العصور الوسطى – الخصائص الفنية - اهم المسرحيات.
- وتم تطبيق وتدريس هذه المفردات اعتمادا على المنهج الموضوع (ملزمة تاريخ المسرح) المعتمد من قبل كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل فضلا عن ما يقدمه مدرس المادة من اضافات على الملزمة المقررة لتدريس هذه المادة.

ولعل من المستلزمات والمواصفات المهمة التي يجب مراعاتها عند وضع أي مادة تعليمية في محتوى البرنامج التعليمي:-

- ان تكون المادة منهجية أي ان تتوفر فيها شروط ومواصفات المنهج الدراسي الصحيح .
- ان تكون المادة شاملة وتغطي جميع مفردات مادة تاريخ المسرح المقررة من قبل وزارة التعليم العالي المعتمد من قبل كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل.

وضمن هذا الجانب بالذات يتضح ان من مواصفات البرنامج التعليمي تحقيق ما جاء في محتواه على مستوى التطبيق ومن ثم تحقيق الاهداف التعليمية التعلمية بانماطها كافة، معرفية، وجدانية، نفس حركية - مع توافر الدقة والترابط بين عناصره فالمحتوى احد العناصر الاساسية في البرنامج التعليمي، لذلك قامت الباحثة باعداد محتوى نظري يتم تطبيقه تجريبيا من خلال المفردات التي تمت الاشارة اليها مع مراعاة التسلسل التاريخي لكل موضوع من موضوعات البرنامج مع الاخذ بنظر الاعتبار عند اعداد المحتوى اهداف البرنامج واعمار الفئة المستهدفة مع مراعاة المادة لغويا*، وان تكون المادة ذات خطة مرسومة تتسم بالوضوح وملائمة لمستوى الطلبة وتلبي حاجاتهم وتسعى الى تكوين شخصياتهم مع الجانب المهني الذي يتخصصون فيه مع تنظيم المادة على شكل مفردات وفق موضوعات الدراسة المختلفة**.

ولا يخفى ان السبب الرئيس من اعداد المحتوى بغية ان توفير المواصفات التي تم ذكرها والاهم من ذلك مرونة مادة المحتوى بما يؤهل المتعلم ان يستخلص منها الافكار والاسئلة المثيرة للتفكير الناقد ولتكون مادة المحتوى فاعلة شأنها شأن العناصر الاخرى في البرنامج التعليمي مع ابتعاده عن الارتجال وعدم التخطيط والقصدية اللذين يعدان من المميزات اللازمة في تقنيات بناء البرامج التعليمية.

رابعاً/ طريقة التدريس المعتمدة في البرنامج

وتعرف طريقة التدريس انها النهج الذي يسلكه المدرس في توصيل ما جاء من معلومات وبيانات وحقائق واءاء في الكتاب المدرسي او المنهاج الدراسي من اجل الوصول الى احداث تغيير نسبي ايجابي في سلوك الفرد المتعلم عن طريق اكسابه لتلك المعلومات والخبرات (١١٧، ص٦٨).

ولقد تعددت طرق التدريس منها، الالقاء، المحاضرة، الشرح، والتي تعتمد بالدرجة الاولى على مدرس المادة وكذلك طريقة المناقشة والتي تعتمد على التفاعل مابين المدرس والمتعلم كالمناقشات الصفية والحوارية وهناك طرق تدريسية اخرى وهي المعتمدة على الذات وتسمى بالطرق الفردية كالتعليم المبرمج، الحاسوب التعليمي، الانترنت، وهناك ما تعرف بالطرق التدريسية التجريبية، المعتمدة على المختبرات، او التي تحدث في المواقف المسرحية(١١٧، ص٦٨).

وعلى هذا الاساس تجد الباحثة ان البرنامج التعليمي يقوم على محاور اسيسية تتحدد بالعلم والمعرفة والانشطة وانماط سلوكية وبالتالي لا يمكن ان يطبق ما لم يكن هناك، طريقة مثلى لتطبيق وتنفيذ البرنامج، اذن البرنامج الجيد اذا لم يدرس بطريقة تدريس صحيحة لا يساوي شيئا على الاطلاق.

* تم معالجة المادة لغويا من قبل السيد سعد ابراهيم الرحيم مدرس اللغة العربية في اعدادية الجهاد في بابل.

** علماء بان كل طالب من طلبة المجموعة التجريبية قد تم تسليمه نسخة من البرنامج التعليمي الخاص بمادة تاريخ المسرح .

اما بخصوص البرنامج الحالي فقد تم اعتماد طريقة المناقشة كطريقة تدريسية في البرنامج وذلك للأسباب الآتية:-

- وضوح الهدف والغاية
- تزويد المتعلم بتغذية راجعة تتعامل مع محتوى تعليمي محدود يدعو للمناقشة وطرح المعلومات ونقدتها في ان واحد.
- ان نجاح طريقة المناقشة يقوم على اساس من توافر بمواصفات الآتية فيها:-
- ان يكون مخططاً لها ومدرسة وواضحة الهدف.
- تنوع الاساليب والانشطة التربوية فهي تسعى الى تحقيق الهدف والغاية التي وضعت من اجلها.
- تحفز الطلبة على التفكير من خلال اثار الاسئلة.
- ان تتعامل مع محتوى تعليمي محدود ومتوفر بين ايدي الطلبة.
- ان تستوعب الاساليب التقويمية فيها، مراعية بذلك الفروق الفردية ما بين الطلبة (١١٧، ص ٧٠).
- وفي ضوء ذلك يتضح ان طريقة التدريس عموماً والمناقشة خاصة لها اهمية فائقة في البرنامج التعليمي اذ ان فعالية ما يدرس يتوقف على الطريقة او الكيفية التي يدرس بها ذلك البرنامج، فضلاً عن اعداد المتعلم وفي عملية توصيل الفعاليات المنهجية في البرنامج التعليمي من معرفة ومعلومات وانشطة بهدف احداث تغييرات محددة في سلوك الفرد المتعلم وتقدمه نحو بلوغ الاهداف المنشودة، وقد اعتمدت الباحثة ذلك من خلال استخدام طريقة المناقشة المحسنة عن طريق اثار الاسئلة غير التقليدية والتي يمكن ان تثير التفكير الناقد بما يتفق مع الاهداف السلوكية بكل درس من دروس البرنامج.

خامساً/ تحديد الأنشطة والتقنيات التربوية في البرنامج

تعرف (دروزة) الأنشطة التعليمية في (مجلة اتحاد الجامعات العربية) على انها، كل ما يقوم به المتعلم من عمليات عقلية وممارسات تطبيقية في العملية التعليمية ومن اجل الوصول الى تحقيق الاهداف المرجوة (١١٧، ص ٦٠). وقد اكد هذا الراي عالم النفس (سكنر ، ١٩٧١) (Skinner, ١٩٧١) اذ يؤكد ان التفكير الناقد انما يتطلب خططاً وبرامج وبالتالي يعد نتاجاً للعمليات العقلية وعمليات النمو العامة، مما يساعد الطلبة في تحقيق الهدف المراد الوصول اليه (١٨٠، p. ١٤٢).

اذ من المتعارف عليه ان الأنشطة التعليمية تسهم في عملية خلق الدافع لدى المتعلم مما تساعد في زيادة عملية التعلم وبالتالي زيادة فعالية مواقف الاتصال التعليمية مهيئة فرصاً للاختيار والتي تحدث داخل حجرة الدراسة وخارجها.

وعليه تكمن اهمية الأنشطة التعليمية من خلال:-

- المساهمة الفعالة في تطبيق محتوى البرنامج.
- تنمية القدرة على التحليل والنقد والتفكير.
- تنمية روح التعاون والاخاء ما بين الطلبة.

■ الكشف عن مهارات الطلبة الابداعية (١١٧، ص ٦١).
من هنا ترى الباحثة اهمية الدور الذي تلعبه الانشطة التعليمية في العملية التعليمية فقد كان وما زال يمثل دورا مهما وفاعلا في بث وترسيخ الافكار والمفاهيم في ذهن الدارس عن طريق اثاره النشاط الذاتي واثراء الخبرة التعليمية.

وقد قامت الباحثة بتطبيق هذه الانشطة في دروس البرنامج متمثلة بما ياتي:-

النشاط(أ): استضافة عدد من السادة التدريسيين من قسم التربية المسرحية والقاء عدد من المحاضرات يكون محورها الاساس موضوعات وثيقة الصلة باهداف ومفردات البرنامج فضلا عن المناقشة التي تتم عن طريق افراد المجموعة التجريبية من المتعلمين والمدرس المحاضر على ان تكون المحاضرة على علاقة بمفردة البرنامج، وبما يسهم بتنمية روح المناقشة والتفكير الناقد في مادة تاريخ المسرح.

النشاط(ب): تقوم الباحثة بطرح عدد من التقارير والدراسات ذات العلاقة بتنمية التفكير الناقد ولها علاقة بمفردات المحتوى التعليمي على افراد المجموعة التجريبية ومن ثم مناقشتها فضلا عن علاقتها باهداف البرنامج.

النشاط(ج): في نهاية كل درس من دروس البرنامج تقوم الباحثة باعداد واجبات بيتية وفي نهاية النشاط اذ يقوم الطلبة بالاجابة عن الواجبات المعطاة للدرس السابق، والتي تتضمن عددا من الاسئلة التي تسهم بتنمية التفكير الناقد بمادة تاريخ المسرح.

النشاط(د): تعرف الافكار المستخلصة من الطلبة ومناقشتهم فيها في كل درس او موضوع من البرنامج التعليمي وبما له علاقة بتنمية العوامل الخاصة بقدرات التفكير الناقد بما يؤثر ذلك ايجابيا مستقبلا من خلال حلولهم لتمارين الاختبار الخاص بالتفكير الناقد.

النشاط(و): الاستعانة بمصادر محتوى البرنامج والبحث عن مراجع اخرى لتكون مادة اثرائية للمجموعة التجريبية شأنها شأن البرامج التعليمية الاخرى التي تتضمن ادلة ومرجعيات ومصادر يستعين بها المتعلم عند الحاجة لذلك او لزيادة ثقافته الاثرائية في مادة ما من المواد التاريخية الخاصة بتاريخ المسرح بما يسهم بتنميته ثقافيا ونقديا وذوقيا.

في حين يعرف (Briggs ، ١٩٧٧) التقنيات التربوية "الوسائل المادية لتوصيل المحتوى التعليمي مثل الكتب، الافلام، الشرائح، بما في ذلك صوت المدرس وسلوكه غير اللفظي" (p. XXIII, ١٢٩).

ويرى (الطوبجي، ١٩٨١) بانها المواد والمواقف التعليمية المستخدمة من قبل المدرس لتوضيح فكرة معينة او تفسير غامض يثير التفكير الناقد او شرح احد الموضوعات لبلوغ الهدف المنشود (٣٣، ص ٤١).

وتكمن اهمية التقنيات التربوية فيما ياتي :-

■ اثاره دافع المتعلم نحو التعلم.

- ترسيخ المعلومات في ذهن المتعلم.
 - زيادة المحصول اللغوي بدلالاته الوصفية لدى المتعلم.
 - توضيح المصطلحات الغامضة والمفاهيم في البرنامج التعليمي (٥٤، ص ٨٥).
- يتضح ان للتقنيات التربوية اثرها الواضح في اكتساب المتعلم البيانات والحقائق موضحة ما جاء بالبرنامج التعليمي من معلومات من اجل تحقيق الاهداف التعليمية المرغوبة والمخطط لها مسبقا ، فهي تشكل عنصرا اساسيا ورئيسا في العملية التعليمية.

وبخصوص اعتماد التقنيات التربوية ومساهمتها في البرنامج التعليمي فان الباحثة قامت بالاتي:-

١. القيام بزيارات ميدانية ومشاهدات لعدد من المسارح والمسرحيات في كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل.
٢. زيادة عملية الوصف في اثناء عرض المادة.
٣. عرض الصور والنماذج المجسمة من الازياء والاقنعة.
٤. تسميع المتعلمين من افراد المجموعة التجريبية لمقاطع نصية من التقارير والدراسات ذات العلاقة بمواد تاريخ المسرح.

سادسا/ الوسائل التقييمية

لكي يتم تطبيق البرنامج وتنفيذه بصورة صحيحة لا بد ان يخضع لعملية التقييم اذ ان لهذه العملية اهميتها في البرامج التعليمية فالتقويم يعد جميع العمليات التربوية التي يستخدمها المتخصصون في قياس الاداء ومن ثم معرفة تقدم الطالب من خلال تحصيله الدراسي وبالتالي تكوين حكم علمي مستنير عن قيمة المخرجات التعليمية (٢٣، ص ١٤٧) ويمكن الاستعانة في عملية تقويم اداء المتعلم بواسطة اختبارات الاداء المكتوبة وغير المكتوبة وتتمثل الاولى بالمناقشات الصفية والامتحانات الشفوية، اما الثانية فتتمثل بالاختبارات التحريرية (٥، ص ١٦).

ومن الوسائل التقييمية المعتمدة في البرنامج الحالي والمناسبة لاهدافه وعناصره بالاتي:-

- التعرف على تقدم الطالب ومستواه الدراسي عن طريق التقويم المستمر للواجبات البيتية المعطاة في نهاية كل موضوع من موضوعات البرنامج التعليمي نحو تحقيق الاهداف التعليمية.
- قياس تحصيل المتعلمين عن طريق التغذية الراجعة حول الاسئلة والتوجيهات والغموض احيانا في دروس البرنامج التعليمي ومناقشة الواجبات البيتية.
- التقويم الناتج عن استخدام وتطبيق وتنفيذ الاختبار القبلي للتفكير الناقد.
- تقويم التعلم ذاتيا عن طريق التغذية الراجعة لحل التمارين، لكل درس من دروس محتوى البرنامج التعليمي.
- تقويم الاختبارات التحصيلية التحريرية.

- مؤشرات المدرس حول المناقشات الصفية والانشطة التعليمية في البرنامج.
- التقويم النهائي للاختبار البعدي للتفكير الناقد والذي يمدنا بمدى فاعلية البرنامج في تنمية التفكير الناقد في مادة تاريخ المسرح.

سابعا/ مدة البرنامج

تم تطبيق البرنامج بتاريخ ١٠ / ١٢ / ٢٠٠٥، وانتهى بتاريخ ١ / ٦ / ٢٠٠٦ أي خلال مدة (ستة) اشهر متتابعة شملت الفصل الاول للسنة الدراسية (٢٠٠٥-٢٠٠٦)، حيث يتم تدريس اربعة دروس لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة بمعنى ثمانية دروس للشهر الواحد لكل من المجموعتين وبهذا قد بلغ مجموع الدروس (٢٠) درسا اما بالنسبة الى الزمن فقد بلغ زمن كل درس (ساعتين) ويتم ترتيب الدروس* كالآتي:-

الدرس الاول: الملامح الدرامية في الحضارة القديمة العراقية – المصرية.

الدرس الثاني: تاريخ الحضارة الاغريقية.

الدرس الثالث: التراجميديا الاغريقية - النشأة - الخصائص الفنية.

الدرس الرابع: (اسخيلوس) - حياته - الخصائص الفنية لمسرحياته - اهم مسرحياته.

الدرس الخامس: (سوفوكليس) - حياته - الخصائص الفنية لمسرحياته - اهم مسرحياته.

الدرس السادس: (يوريبيديس) - حياته - الخصائص الفنية لمسرحياته - اهم مسرحياته.

الدرس السابع: محاضرة حول الكوميديا الاغريقية – التسمية – الخصائص الفنية.

الدرس الثامن: نشاط قرائي (اثرائي).

الدرس التاسع : (اريسطوفانيس) - حياته - الخصائص الفنية لمسرحياته - اهم مسرحياته.

الدرس العاشر: تاريخ الحضارة الرومانية.

الدرس الحادي عشر: الدراما الرومانية - النشأة – الخصائص الفنية.

الدرس الثاني عشر: مشاهدة مسرحية مع افراد المجموعة التجريبية.

* ارتأت الباحثة بأخذ نموذج تحليل واحد للاعمال المسرحية في الملحق (٦) والخاص بالمحتوى النظري لمادة تاريخ المسرح وذلك لسعة حجم الاطروحة.

الدرس الثالث عشر: محاضرة** حول مفهوم التفكير والتفكير الناقد والنقد الفني والجمالي.

الدرس الرابع عشر: (بلاوتس) - حياته - الخصائص الفنية لمسرحياته-اهم مسرحياته.

الدرس الخامس عشر: (تيرانس) - حياته - الخصائص الفنية لمسرحياته - اهم مسرحياته.

الدرس السادس عشر: (سينيكا) - حياته - الخصائص الفنية لمسرحياته - اهم مسرحياته.

الدرس السابع عشر: كتابة تقارير دراسية حول الدراما الرومانية.

الدرس الثامن عشر: الدراما في العصور الوسطى- النهضة - الخصائص الفنية.

الدرس التاسع عشر: كتابة دراسة يتلخص فيها تاريخ المسرح العربي والعالمي.

الدرس العشرون: محاضرة حول، تقييم عام لتاريخ المسرح من الحضارة العربية الى حضارة العصور الوسطى.

اما بالنسبة الى الدروس، تطبيق اختبار التفكير الناقد، وتطبيق اختبار رافن، وتعريف افراد المجموعة التجريبية باهداف ومكونات البرنامج، وتطبيق الاختبار النهائي للتفكير الناقد.

فقد تتم خارج حدود دروس البرنامج التعليمي واستغلال تلك الدروس في أنشطة أخرى من البرنامج.فضلا عن ذلك قامت الباحثة بتعديل عدد من مفردات المادة الدراسية بما يتناسب ويتلاءم مع محتوى البرنامج التعليمي.

ثامنا/ مكان البرنامج

تم تطبيق البرنامج في القاعات الدراسية لقسم الفنون المسرحية ، كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل للعام الدراسي (٢٠٠٥ – ٢٠٠٦).

تاسعا/ ضبط البرنامج

** علما ان المحاضرات التي تقدم بحدود مفردات المحتوى التعليمي مع الجانب الاثرائي الذي يقدم من قبل السيد المحاضر حول المادة الدراسية ، الأنشطة الاثرائية مضافة الى المحاضرة.

لكي يطبق البرنامج بصورة صحيحة ودقيقة كان لا بد للباحثة ان تقوم بعرضه على عدد من الخبراء من السادة التدريسين وممن لهم خبرة ودراية ومن ذوي الاختصاص والعلاقة في مجالات البرامج التعليمية، المناهج الدراسية، الاختبارات والمقاييس لا بداء أرائهم حوله.

مؤشرات عامة ذات علاقة باهداف ومكونات البرنامج التعليمي.

- تعريف الطلبة باهداف البرنامج اذ يتم تعريف افراد المجموعة التجريبية باهداف البرنامج حيث يرى (Merrill ، ١٩٩٦) يجب على الطالب المتعلم ان يوجه انتباهه الى أنشطة التعلم الملائمة فضلا عن التغذية الراجعة ودورها المتميز في عملية التعلم ومراقبة الاداء وقيادة المجاميع التجريبية نحو التعلم الفعال كل ذلك وصولا الى الهدف وتمكين الطالب من اكتساب المعارف والمهارات المطلوبة (P. ٧, ١٤٠).
- معرفة المتعلم بنتائج ادائه، اذ يؤيد الكثير من علماء النفس ان معرفة المتعلم بنتائج سلوكه يعزز من اجاباته الصحيحة ويقلل من الاجابات الخاطئة و عليه فالتقويم يساعد الطالب على تكرار الاداء الصحيح متجنباً الاخطاء في المواقف التعليمية مما يمهد الطريق في اكساب المتعلم للمعارف والمعلومات بصورة اكثر فاعلية وكفاءة (P. ٧, ١٤٠).
- تجنب الانفعال والتوترات العاطفية الحادة في اثناء الاختبارات وسير البرنامج اذ يؤكد العديد من العلماء مدى تأثير الانفعال والتوتر على التفكير الناقد وبالتالي تأثيره سلبيا على الاجابة فالمثيرات الموجودة في بيئة المتعلم لها دورها الفعال في تنشيط المستقبلات ومنها الحواس المستقبلية لهذه المثيرات ومن ثم ارسالها الى الجهاز العصبي المركزي وتأثيره على انماط التفكير المختلفة (P. ٢, ١٣٣) ، في حدود ذلك يتضح ان التفكير الناقد الناجح يتم في جو عام يسوده الهدوء والسكينة وبالتالي ينتج نقداً بناءً اذ يكتسب ويحسن باستمرار عن طريق اعضاء الاستجابة و عليه فالتقويم السليم ما تم طوال فترة البرنامج وصولا الى تفكير ناقد ايجابي مما يمهد الطريق لعملية تعليم محسنة.
- ضرورة توفر حرية الراي والتعبير حيث يعد اهم عامل من عوامل تنمية التفكير الناقد حيث يشير (Gagne ، ١٩٦٥) ان التفكير الناقد السليم الذي يكون مصحوباً بحرية الراي له تأثيره المباشر الفعال في عملية التعلم (P. ٤, ١٣٢).

بناء اختبار لقياس التفكير الناقد

من اجل الوصول الى تحقيق اهداف الدراسة الحالية ، كان لا بد من مستلزمات لبناء اختبار للتفكير الناقد* ، والتعرف على طبيعة الاختبارات الخاصة به والممثلة بالاتي:-

١. اختبار (w-g) للتفكير الناقد :-

لقد تم وضع هذا الاختبار من قبل (واطسون وجلاس) في الولايات المتحدة الامريكية وذلك عام (١٩٥٢)، لقياس خمس قدرات تمثلت بالاستنتاج ، الاستنباط ، الافتراضات (المسلمات) ، التفسير ، تقويم الحجج ، ناتجا بذلك (٩٩) فقرة، وقد قام كل من جابر وهندام وذلك عام (١٩٧٢) بتعريب الاختبار وتقنيته على البيئة المصرية (١٢، ص ٧٠١).

٢. اختبار الجنابي للتفكير الناقد :-

قام الباحث (الجنابي) ، باعداد اختبار عام ١٩٩٢ ، وذلك لقياس خمس قدرات للتفكير الناقد ، وهي الاستنتاج ، الافتراضات ، الاستنباط ، تقويم الحجج ، التفسير ، وفي ضوء اختبار (w-g)، وقد يكون هذا الاختبار من (١٠٢) فقرة ، اما ثبات الاختبار فقد تم حسابه ، باستخدام معامل ارتباط (بيرسون)، حيث بلغ (٠.٩٠) وبطريقة التجزئة النصفية بلغ (٠.٨٧) (١٠٥ ، ص ١٦٩-١٨٣).

٣. اختبار السامرائي للتفكير الناقد :-

اعد (السامرائي) هذا الاختبار عام ١٩٩٤ ، لقياس خمس قدرات للتفكير الناقد وهي، (الاستنتاج ، الاستنباط ، الافتراضات (المسلمات) ، التفسير، تقويم الحجج) ، وللسنة الثانية في معهد اعداد المعلمات (تكريت)، وفي ضوء القدرات التي يقيسها اختبار (w-g) ، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨١) مستخدما معادلة (الفكرونباخ) (cronbachalpha) ، وقد تالف الاختبار من (٩٩) فقرة من اصل (٣٣) موقف اختباري ، بواقع (٣) فقرة لكل موقف (١٠٨، ص ١٦٧-١٨٢).

٤. اختبار وادي للتفكير الناقد:-

قام الباحث (وادي) ، باعداد اختبار للتفكير الناقد في عام ١٩٩٧ ، وذلك لقياس خمس قدرات ممثلة بـ(الاستنتاج ، تقويم الحجج ، الافتراضات –المسلمات ، الاستنباط ، التفسير) وفي ضوء اختبار (g-w) متضمنا ، (٨١) فقرة وقد استخدم الباحث معادلة ارتباط (بيرسون) لثبات الاختبار حيث بلغ (٠.٨١) (١١٢ ، ص ٨٦-٨٨).

٥. اختبار الكعبي للتفكير الناقد:-

قام باعداد هذا الاختبار (الكعبي) عام ٢٠٠٢ ، وذلك في ضوء اختبار (w-g) للتفكير الناقد ، ضمن دراسته للماجستير ، وقد تالف الاختبار من خمس قدرات ، ممثلة بـ(الاستنتاج ، الاستنباط ،

* ان الاختبار ليس ملزما بأن يحدد بالافق الضيق للمادة التعليمية.

الافتراضات –المسلمات ، التفسير ، تقويم الحجج) ، مع العلم ان مجموع فقرات الاختبار قد بلغت (٩٩) فقرة وقد بلغ معامل الثبات للاختبار عامة (٠.٧٩) (١١١ ، ص ٧٠-٧٧).

وعلى هذا الاساس لم تجد الباحثة في الاختبارات الخمس للتفكير الناقد المذكورة سابقا، ما يلائم الدراسة الحالية وذلك للأسباب الآتية:-

- ان اختبار (w-g)، (١٩٥٢)، اعد للمجتمع الامريكي وعليه فهو مشبع بالثقافة الامريكية الملائمة وطبيعة ذلك المجتمع وبالتالي فان فقراته لا تتناسب مع البيئة العراقية وطبيعة المجتمع العراقي.
- اما اختبار (الجنابي ، ١٩٩٢) ، فهو معد لطلبة الجامعة عموما وبالتالي يمتاز بالعمومية متضمنا مواقف بعيدة عن المناهج الدراسية ومن ثم يختلف مع خصائص البحث الحالي.
- واختبار (السامرائي ، ١٩٩٤)، فقد اعد لطلبة السنة الثانية في معهد اعداد المعلمات في تدريس مادة التاريخ وان غالبية فقراته عامة واجتماعية لا تلائم توجهات البحث الحالي.
- اما اختبار (وادي ، ١٩٩٧) فهو، معد لطلبة السنة الثانية / كلية التربية الفنية / جامعة بابل ، وان غالبية فقراته لا علاقة لها بمادة تاريخ المسرح وبذلك فهو لا يلائم خصائص مادة تاريخ المسرح للسنة الاولى الدراسة المسائية / كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل.
- اما بالنسبة الى اختبار (الكعبي، ٢٠٠٢) ، فقد اعد لطالبات الصف الرابع العام الاعدادي في مادة الجغرافية ، وبالتالي لا يناسب خصائص مادة تاريخ المسرح للسنة الاولى /كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل.

في حين ان الدراسة الحالية تضمنت مواقف ومشكلات ومعلومات فنية ونقدية ذات العلاقة بمادة تاريخ المسرح بصورة عامة وبمفردات المنهج المقرر لطلبة السنة الاولى في كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل ، واستنادا الى تلك الاسباب المذكورة سابقا فقد قامت الباحثة باعداد اختبار للتفكير الناقد ووفقا للخطوات الآتية:-

اولا: تحديد قدرات الاختبار :-

في ضوء ما تم ذكره في التعريف النظري الذي وضعته الباحثة للتفكير الناقد والدراسات السابقة والاختبارات التي اطلعت عليها والتي تم وضعها في ضوء اختبار (w-g) لاسيما اختبار (الجنابي، ١٩٩٢) ، و(السامرائي ، ١٩٩٤) و(وادي ، ١٩٩٧) و(الكعبي ، ٢٠٠٢) ، فقد تم اعتماده وذلك بوصفه مقياس جاهز ولكونه اكثر صدقا وثباتا فضلا عن سهولة استخدامه (p. ١٥٦ ، ١٣٧).

وبعد اطلاع الباحثة على طبيعة اختبارات التفكير الناقد ومن ثم كيفية اعدادها وتحقيق الصدق والثبات فيها تم وضع واعداد اختبار للدراسة الحالية وفي ضوء اختبار (w-g) وذلك لتوافقه مع اهداف البحث الحالي المتمثلة باعتماد القدرات نفسها وهي ، الاستنتاج ، الاستنباط، الافتراضات – المسلمات،

التفسير ، تقويم الحجج ، ولا امتياز هذا النوع من القدرات بعدة مميزات من اهمها وضع الطالب امام عدد من المشكلات والقضايا المحفزة للتفكير فضلا عن قيام الطالب بالبحث والتقصي.

ثانيا: اعداد الصيغة الاولى للاختبار :-

في ضوء مفهوم التفكير الناقد في الدراسات والادبيات والمصادر تم اعداد (٣١) موقف اختباري يضم (٩٣) فقرة بواقع (٣) فقرات لكل موقف وهي مواقف ذات علاقة بمادة تاريخ المسرح والموضوعات التي تحفز الطالب على التفكير الناقد ذي التخصصات الفنية والتي لها صلة بتاريخ المسرح فضلا عن اثارة القدرات العقلية النقدية وفي ما تم ذكره من مفردات المقرر الدراسي لمادة تاريخ المسرح لطلبة السنة الاولى في كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل وقيام الباحثة باعداد عدد من الامثلة التوضيحية والتعليمات اللازمة بكل اختبار فرعي خاص بكل قدرة من القدرات الخمس الخاصة بالتفكير الناقد.

٣. صدق الاختبار :-

من اجل التاكيد من ان الاختبار بصيغته الاولى يصلح للقياس ، اعتمدت الباحثة على الصدق الظاهري (face validity) لفقراته ، اذ يعد الصدق من اهم العوامل التي من الواجب مراعاتها في اعداد وصياغة الاختبار (٥ ، ص ١٢٥).

ولهذا تم عرضه على مجموعة من الخبراء* المختصين في البرامج التعليمية ، المناهج الدراسية ، الاختبارات والمقاييس ، لا بداء ارائهم حوله لايجاد الصدق الظاهري لمواقف الاختبار من خلال اعطاء الحكم على ما ياتي:-

- مدى وضوح الامثلة والتعليمات اللازمة لكل اختبار خاص بكل قدرة من قدرات التفكير الناقد.
 - مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار وقياسها لقدرات التفكير الناقد.
 - مدى مناسبة الحلول المقترحة المعتمدة بوصفه مفتاح لتصحيح فقرات الاختبار .
- علما بان الباحثة قد اجرت عدداً من اللقاءات الفردية مع عدد من الاساتذة الخبراء لمناقشة المواقف الخاصة بكل فقرة من فقرات الاختبار ومدى صلاحية وطبيعة التعليمات المعطاة وملاءمتها في الاختبار.

وفي ضوء ما تم ذكره من ملاحظات وتوجهات من قبل السادة المحكمين ، قامت الباحثة بتصحيح عدد من الفقرات واعادة صياغتها مرة اخرى.

اما الفقرات والمواقف التي تم تصحيحها واعادة صياغتها فتتمثل بالاتي:-

- تعديل كل من الفقرات (٥، ٧، ٩، ١٠، ٣٣، ٣٥، ٤٤، ٨٣، ٩٠).
- تعديل كل من المواقف بعد الفقرات (٢٤، ٢٥، ٣١، ٣٣).

* انظر ملحق (٤)

■ تغيير كل من الفقرات (٢، ٢٠، ٢٣، ٤٠، ٥٥، ٦٠، ٧٥، ٨٥، ٨٧). مع الاخذ بنظر الاعتبار ان الباحثة استخدمت مربع (كاي) (k^2) ليكون بذلك معيارا لمدى صلاحية كل فقرة وملاءمتها للقدرات العقلية بالنسبة للطالب ، علما بان الفقرة التي حصلت على مستوى دلالة لا يقل عن (٠.٠٥) أي بنسبة (٨٣.٣٣) تكون صلاحية للقياس وعند تطبيق هذا المعيار تم حذف (٣) فقرات من فقرات الاختبار وبالتالي فالاختبار قد تالف من (٩٠) فقرة موزعة على (٣٠) موقف اختباري وبهذا الاجراء يمكن القول ان الصدق الظاهري قد تحقق كما يوضح ذلك الجدول الاتي:-

الجدول (٨)

قيم مربع كاي المحسوبة لاراء الخبراء الموافقين حول مدى صلاحية فقرات الاختبار

فقرات الاختبار	مجموع الفقرات	عدد الخبراء الموافقين	الخبراء غير الموافقين	النسبة المئوية	قيمة كاي ^٢ المحسوبة	كاي ^٢ الجدولية بدرجة حرية ١	الدالة الاحصائية
١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٧، ٤٠، ٤٣، ٤٦، ٤٩، ٥٢، ٥٥، ٥٨، ٦١، ٦٤، ٦٧، ٧٠، ٧٣، ٧٦، ٨٢، ٨٥، ٨٨، ٩١، ٩٧	٣٠	٢٠	٢	%٩٠	١٦.٢	٣.٨٤	دالة عند مستوى ٠.٠٥

دالة عند مستوى ٠.٠٥	٣.٨٤	١٣.٤٧	٨٤.٢١	٣	١٩	٣٠	١٤، ١١، ٨، ٥، ٢، ٢٩، ٢٦، ٢٣، ٢٠، ٤١، ٣٨، ٣٥، ٢٣، ٥٣، ٥٠، ٤٧، ٤٤، ٦٥، ٦٢، ٥٩، ٥٦، ٧٧، ٧٤، ٧١، ٦٨، ٨٩، ٨٦، ٨٣، ٨٠، ٩٢
دالة عند مستوى ٠.٠٥	٣.٨٣	١٩.٠٤	٩٥.٢٣	١	٢١	٣٠	١٥، ١٢، ٩، ٦، ٣، ٣٠، ٢٧، ٢٤، ٢١، ٤٢، ٣٩، ٣٦، ٣٣، ٥٧، ٥٤، ٥١، ٤٨، ٦٩، ٦٦، ٦٣، ٦٠، ٨١، ٧٨، ٧٥، ٧٢، ٩٣، ٩٠، ٨٧، ٨٤
						٩٠	المجموع

اجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار:-

قامت الباحثة باجراء تجربة استطلاعية لاختبار التفكير الناقد من خلال تطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٢٠) طالباً وطالبة من طلبة السنة الاولى/الدراسة المسائية في قسم الفنون المسرحية في كلية الفنون الجميلة /جامعة بابل ، ومن اجل سلامة نتائج البحث والوصول الى اكبر قدر ممكن من وضوح التعليمات والفقرات الخاصة بكل موقف من مواقف الاختبار والتعرف ايضا على مقدار زمن الاجابة عن فقرات الاختبار حيث استغرقت الاجابة بين (٥٠-٦٠) دقيقة ومن ثم اصبح الاختبار جاهزا للتطبيق على العينة النهائية بعد اجراء التجربة الاستطلاعية.

تمييز الفقرات:-

ان استخراج معامل تمييز لكل فقرة من فقرات الاختبار يعد مؤشرا على مدى قدرة الفقرة على التمييز للصفة المقاسة للاختبار (٥ ، ص ١١٤).

فضلا عن معرفة مدى قدرة الفقرات على التمييز بين الطلبة ومراعاة الفروق الفردية فيما بينهم ، وخاصة لقدرات التفكير الناقد.

طبقت الباحثة الاختبار على عينة مؤلفة من (٥٠) طالباً وطالبة من طلبة السنة الاولى في قسم الفنون المسرحية في كلية الفنون الجميلة / جامعة بابل ، الدراسة المسائية للعام الدراسي (٢٠٠٥ - ٢٠٠٦) ومن ثم قامت الباحثة بترتيب الاجابات على اختبار التفكير الناقد وبصورة تنازلية وحسب الدرجة النهائية للاختبار حيث تم سحب عينة بنسبة (٢٧%) للطلبة الذين حصلوا على اعلى الدرجات ، و(٢٧%) من الطلبة الذين حصلوا على الدرجات الدنيا.

ولقد تم حساب معامل التمييز للفقرات باستخدام تمييز الفقرات (٥ ، ص ١١٥) ، حيث اظهرت نتائج التحليل ان (اربع) فقرات ، استبعدت وذلك لان معامل تمييزها اقل من (٠.٢٠) بينما تراوحت معامل التمييز في الفقرات الاخرى بين اكثر من (٠.٢٠-٠.٦٠) لان معامل التمييز اذا حصل على قيمة (٠.٢٠) فاقل يجب اهمالها او يعاد صياغتها مرة اخرى (٥ ، ص ١١٧).

والجدول يوضح معامل التمييز للفقرات وبالصيغة النهائية.

صعوبة الفقرات:-

من اجل التحقق من مدى صعوبة فقرات الاختبار قامت الباحثة بتطبيق المعادلة الخاصة بصعوبة الفقرة ، اذ تم حذف الفقرات التي تقل صعوبتها عن (٠.٢٠) واكثر من (٠.٨٠)، حيث ان معامل الصعوبة المقبول يقع بين (٠.٨٠-٠.٢٠) ، (٥ ، ص ١١٣).

وعلى هذا الاساس يقع الاختبار في ضوء (٨٣) فقرة من الفقرات الاساسية لاختبار التفكير الناقد بالصورة النهائية موزعة على خمس اختبارات فرعية مستبعدة بذلك (٩) فقرات لوقوعها خارج معيار الصعوبة.

الجدول (٩)

معامل التمييز ومعامل الصعوبة لفقرات اختبار التفكير الناقد بالصيغة النهائية.

ت	معامل الصعوبة	معامل التمييز	ت	معامل الصعوبة	معامل التمييز	ت	معامل الصعوبة	معامل التمييز	ت	معامل الصعوبة	معامل التمييز
١	٠.٣٦	٠.٥٤	٢٦	٠.٥٤	٠.٤١	٥١	٠.٤٦	٠.٤١	٧٦	٠.٤٧	٠.٥٣
٢	٠.٣٣	٠.٥٨	٢٧	٠.٤٤	٠.٥١	٥٢	٠.٤٩	٠.٦٠	٧٧	٠.٤٧	٠.٣٤
٣	٠.٤٢	٠.٥١	٢٨	٠.٣٣	٠.٥٩	٥٣	٠.٥٦	٠.٣٣	٧٨	٠.٢١	٠.٥٦
٤	٠.٣٠	٠.٣٥	٢٩	٠.٣٤	٠.٥٨	٥٤	٠.٥٦	٠.٣٤	٧٩	٠.٤٤	٠.٥١
٥	٠.٣٣	٠.٥٨	٣٠	٠.٣٥	٠.٥٤	٥٥	٠.٣٧	٠.٤٠	٨٠	٠.٤٢	٠.٣٨
٦	٠.٣٦	٠.٤٨	٣١	٠.٣٦	٠.٦٠	٥٦	٠.٤٨	٠.٥٨	٨١	٠.٥٦	٠.٣٣
٧	٠.٣٤	٠.٥٨	٣٢	٠.٣٧	٠.٤٠	٥٧	٠.٥٤	٠.٤٢	٨٢	٠.٢٤	٠.٥٥
٨	٠.٢٤	٠.٥٥	٣٣	٠.٣٨	٠.٣٩	٥٨	٠.٢٧	٠.٣٨	٨٣	٠.٣١	٠.٥٩
٩	٠.٤٢	٠.٣١	٣٤	٠.٣٣	٠.٥٩	٥٩	٠.٣٩	٠.٥٥	٨٤	٠.٤٦	٠.٤٢

٠.٤١	٠.٥٤	٨٥	٠.٥٤	٠.٢٣	٦٠	٠.٥٩	×٠.٣١	٣٥	٠.٣٧	٠.٥٤	١٠
٠.٥٣	٠.٢٣	٨٦	٠.٥٥	٠.٢٢	٦١	٠.٥٨	٠.٤٨	٣٦	٠.٥٧	٠.٣٣	١١
			٠.٥٦	٠.٢٢	٦٢	٠.٥٣	٠.٤٨	٣٧	٠.٣٧	٠.٥٤	١٢
			٠.٥٧	٠.٤٧	٦٣	٠.٥٦	٠.٢١	٣٨	٠.٣٨	٠.٤١	١٣
			٠.٦٠	٠.٤٨	٦٤	٠.٣٦	٠.٥٣	٣٩	٠.٣٧	٠.٥٢	١٤
			٠.٥٨	٠.٤٨	٦٥	٠.٤٠	٠.٤٤	٤٠	٠.٣٦	٠.٥٣	١٥
			٠.٥٦	٠.٣٣	٦٦	٠.٣٧	٠.٥٢	٤١	٠.٥٤	٠.٢٣	١٦
			٠.٥٧	٠.٤٩	٦٧	٠.٣٩	٠.٤٥	٤٢	٠.٤١	٠.٤٥	١٧
			٠.٣٨	٠.٤٢	٦٨	٠.٥٠	٠.٤٤	٤٣	٠.٥٤	٠.٣٥	١٨
			٠.٥١	٠.٤٣	٦٩	٠.٣٧	٠.٤٢	٤٤	٠.٥٥	٠.٢٣	١٩
			٠.٥٥	٠.٢٢	٧٠	٠.٣٦	٠.٥٣	٤٥	٠.٥٤	٠.٣٤	٢٠
			٠.٤٩	٠.٥٢	٧١	٠.٣٨	٠.٤١	٤٦	٠.٣٦	٠.٤٥	٢١
			٠.٥٤	٠.٥٣	٧٢	٠.٥٥	٠.٣٤	٤٧	٠.٣٨	٠.٤٢	٢٢
			٠.٤١	٥٤	٧٣	٠.٢٩	٠.٣٩	٤٨	٠.٥٧	٠.٤٣	٢٣
			٠.٤٣	٠.٣٧	٧٤	٠.٢٢	٠.٣٧	٤٩	٠.٥٨	٠.٤٨	٢٤
			٠.٤١	٠.٤٦	٧٥	٠.٤٢	٠.٤٥	٥٠	٠.٥٩	٠.٤٩	٢٥

ثبات الاختبار:-

حتى يتم التحقق من ثبات الاختبار قامت الباحثة باستخدام طريقة اعادة الاختبار (test-Retest) على عينة مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة وقد اختيرت العينة عشوائيا من طلبة السنة الاولى في كلية الفنون الجميلة /جامعة بابل وكانت المدة بين التطبيق الاول والثاني (١٤) يوم ، حيث تشير المصادر ان المدة الزمنية بين التطبيقين يجب ان لا تتجاوز مدة الاسبوعين علما ان العينة المعتمدة في ثبات الاختبار لم تدخل ضمن عينة البحث الاساسية (٥، ص).

وبمعامل ارتباط (بيرسون) توصلت الباحثة الى ان ثبات الاختبار للتفكير الناقد (٠.٨٣) اما بالنسبة الى مجالات القدرات الخمس فكانت كالآتي:

الاستنتاج (٠.٨٣) ، تقويم الحجج (٠.٨٧) ، معرفة الافتراضات (٠.٧٩) ، الاستنباط (٠.٨٦) ، التفسير (٠.٨٠).

اختبار التفكير الناقد بالصيغة النهائية :-

بعد انتهاء الباحثة من كافة الاجراءات اللازمة في مجال اختبار التفكير الناقد فقد تكونت فقرات الاختبار بالصيغة النهائية* من خمس مجالات لقياس قدرات التفكير الناقد، ممثلة بـ (الاستنتاج ، الاستنباط ، الافتراضات، التفسير ، تقويم الحجج).

وقد تألفت عدد المواقف من (٢٨) موقف تضم (٨٤) فقرة ، كل موقف يتكون من (٣) فقرة والجدول يوضح ذلك.

الجدول (١٠)

عدد المواقف والفقرات الموزعة حسب القدرات

ت	القدرات	عدد المواقف	الفقرات	
			العدد	التسلسل
١	الاستنتاج	٦	١٨	١٨-١
٢	الاستنباط	٣	٩	٢٧-١٩
٣	التفسير	٥	١٥	٤٢-٢٨
٤	معرفة الافتراضات	٥	١٥	٥٧-٤٣
٥	تقويم الحجج	٩	٢٧	٨٤-٥٨
	المجموع	٢٨	٨٤	

الوسائل الاحصائية:-

استخدمت الباحثة الوسائل الاحصائية الآتية:-

- مربع (كاي) (k^2) لقياس الفروق عند الصدق الظاهري ومعرفة مدى صلاحية كل فقرة من فقرات الاختبار، $كا^2 =$ ، (٣٩، ص ٢٥).
- معامل صعوبة الفقرة (Item Difficulty) ، لغرض تحقيق مدى صعوبة فقرات الاختبار، (٥، ص ١١٢).
نسبة الاجابات الصحيحة في المجموعة العليا + نسبة الاجابات الصحيحة
- معادلة تمييز الفقرة (Item Discrimination) لايجاد معامل التمييز بين فقرات الاختبار، (٥، ص ١١٥).
$$\frac{\text{مجم ص ع} - \text{مجم ص د}}{\text{مجم ص د} + \text{مجم ص ع}}$$
- معامل ارتباط (بيرسون) (Pearson) لحساب معامل الثبات بطريقة (Test Retest) اعادة الاختبار،

$$r = \frac{\frac{\text{مجم ص ص}}{n} - \left(\frac{\text{مجم ص د}}{n} \right) \left(\frac{\text{مجم ص ع}}{n} \right)}{\sqrt{\left(\frac{\text{مجم ص ص}}{n} - \left(\frac{\text{مجم ص د}}{n} \right) \left(\frac{\text{مجم ص ع}}{n} \right) \right) \times \left(\frac{\text{مجم ص ص}}{n} - \left(\frac{\text{مجم ص د}}{n} \right) \left(\frac{\text{مجم ص ع}}{n} \right) \right)}$$

* انظر ملحق (٣).

- تحليل التباين الاحادي (Anova) لقياس دلالة الفرق بين المجموعات لمعرفة مدى التكافؤ فيما بينها في متغيرات البحث الحالي (٣٩ ، ص ٣٤١).
- الاختبار التائي (t-test) لحساب الفرضية الصفرية للبحث الحالي،
ت = $\frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{\sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right) \frac{s^2(1 - n_1) + s^2(1 - n_2)}{2 - n_1 + n_2}}}$ (٣٩، ص ٢٢٨).

$$\sqrt{\left(\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2}\right) \frac{s^2(1 - n_1) + s^2(1 - n_2)}{2 - n_1 + n_2}}$$

النتائج

- تم التوصل في هذا الفصل الى عدد من النتائج والتي تم تحليلها وفقا لاهداف البحث الحالي:-
 - بناء برنامج تعليمي في مادة تاريخ المسرح لدى طلبة السنة الاولى في كلية الفنون الجميلة /جامعة بابل.
 - تعرف اثر البرنامج التعليمي على تنمية التفكير الناقد لدى طلبة افراد المجموعة التجريبية التي تدرس مادة تاريخ المسرح من خلال البرنامج التعليمي والمجموعة الضابطة التي تدرس مادة تاريخ المسرح بالطريقة الاعتيادية.
- الهدف الاول:-**

تم تحقيق هذا الهدف ببناء برنامج تعليمي بالاعتماد على عدد من الطروحات لعدد من علماء النفس والتربويين وفقا لسمات التفكير الناقد وعلى النظرية العملية للعالم الامريكي (Guilford) وعلى طبيعة مادة تاريخ المسرح فضلا عن اطلاع الباحثة على عدد من الدراسات السابقة والمصادر والادبيات ذات العلاقة ببناء وتصميم البرامج التعليمية والافادة منها في ضوء معطيات التفكير الناقد وكذلك الاسس والاتجاهات الحديثة المعتمدة في بناء البرامج التعليمية المتبعة في اجراءات البحث (راجع الفصل الثالث ، ص ١١٣) مع الاخذ بنظر الاعتبار ان البرنامج التعليمي يتكون من جزئين ، الاول بوصفه الجزء النظري للمحتوى لافراد المجموعة التجريبية ملحق (٥) ، اما الجزء الثاني ، فقد تمثل بالجزء التطبيقي لاجراءات البحث وبالتالي متمثلا بالدروس التعليمية التي تم تدريسها لافراد المجموعة التجريبية ملحق (٤).

الهدف الثاني:-

بما ان الهدف الثاني قد تضمن الفرضية الصفرية ومفادها:-

- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠٥) في جانب تنمية التفكير الناقد في مادة تاريخ المسرح بين افراد المجموعة التجريبية والتي تدرس مادة تاريخ المسرح من خلال البرنامج التعليمي اما المجموعة الضابطة فقد تم تدريسها مادة تاريخ المسرح بالطريقة الاعتيادية (التقليدية).

ومن هذا المنطلق تم التحقق من هذه الفرضية عن طريق ايجاد المتوسط الحسابي والتباين وقيمة (ت) المحسوبة بين متوسطات الدرجات للمجموعتين التجريبية والضابطة وباستخدام الاختبار التائي (-t) (test) للينة المستقلة كما يوضح ذلك الجدول (١٢).

الجدول (١١)

المتوسط الحسابي والتباين وقيمة (ت) المحسوبة لطلبة المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد

المجموعة	المتوسط	التباين	قيمة (ت) المحسوبة	الجدولية عند مستوى ٠.٠٥	درجة الحرية
التجريبية	٦١.٥٢	٧٥.٨٦	٣.٠٤٣	٢.٠٠٠	٨٩
الضابطة	٥٢.٨١	٩٥.٧٨			

حيث يتضح من الجدول ان قيمة (ت) المحسوبة تساوي (٣.٠٤٣) أي اكبر من قيمتها الجدولية وعند مستوى (٠.٠٥) وبدرجة حرية (٨٩) ، وعليه فهناك فرق بين متوسطات درجات الطلبة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للتفكير الناقد ولصالح المجموعة التجريبية وبالتالي فقد رفضت الفرضية الصفرية والتي تنص على وجود فروق ذات دلالة احصائية بين المجموعتين ، وهذا يعني ان افراد المجموعة التجريبية والتي درست مادة تاريخ المسرح قد تفوقت على افراد المجموعة الضابطة والتي درست مادة تاريخ المسرح بالطريقة الاعتيادية.

وتأسيسا على ما سبق يتضح ان هناك تفوق من قبل المجموعة التجريبية على افراد المجموعة الضابطة وهذا ما استنتجته الوسائل الاحصائية حيث اظهرت نتائج الدراسات السابقة نتيجة مشابهة سواء المعتمدة على البرامج التعليمية او على اساليب تعليمية اخرى وهذا ما اوضحته دراسة (البياتي، ١٩٩٦) ، ودراسة ، (ذرب، ١٩٩٨) و (الربيعي ، ٢٠٠٠) ، كما ان نتائج البحث الحالي تتفق مع نتائج الدراسات السابقة المعتمدة على اساليب تدريسية معينة في تنمية التفكير الناقد كما هو الحال مع دراسة (السامرائي، ١٩٩٤) و(وادي ، ١٩٩٧) و(الكعبي، ٢٠٠٢) ، وايضا مع نتائج الدراسات الاجنبية ، دراسة (Glasser, ١٩٤١) ودراسة (Armstrong, ١٩٧٠) .

في ضوء ذلك يمكن التوصل الى نتيجة البحث الحالي والتي تشير الى احراز تقدم افراد المجموعة التجريبية الذين درسوا مادة تاريخ المسرح من خلال البرنامج التعليمي على افراد المجموعة

الضابطة الذين درسوا مادة تاريخ المسرح بالطريقة الاعتيادية وهذا يدل على فاعلية البرنامج التعليمي في تنمية التفكير الناقد في مادة تاريخ المسرح... وبالتالي يمكن القول ان اهداف البرنامج التعليمي والمحتوى النظري الخاص بالبرنامج وطريقة التدريس المتبعة في البرنامج وكافة الانشطة التعليمية فضلا عن استخدام التقويم والتغذية الراجعة ومدى ملاءمتها هذه العناصر مع طبيعة مادة تاريخ المسرح وموضوعة التفكير الناقد كان له الاثر الواضح في تنمية القدرات العقلية النقدية لدى الطلبة.

الاستنتاجات

- قدرة البرنامج التعليمي وفاعليته في تنمية القدرات العقلية النقدية لدى الطلبة ومستواهم الدراسي اذا قيس بالاساليب والطرق التقليدية الاعتيادية وهذا يدل على دور وأهمية البرامج التعليمية في العملية التعليمية.
- ان هناك دور فاعل لنظريات التعليم في بناء البرامج التعليمية.
- اهمية عنصرى التصميم والتنظيم في مخرجات البرامج التعليمية.
- هناك علاقة وثيقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي وامكانية توظيف البرامج التعليمية على هذين المحورين.
- ان البرامج التعليمية لا توظف بحدود البيئة التعليمية المدرسية.. بل امكانية توظيف ظروف وفعاليات اخرى فيها خارج حدود بيئة المدرسة.

التوصيات

في ضوء ما اسفرت عنه نتائج البحث توصي الباحثة بما يأتي:-

- ضرورة اعتماد البرنامج التعليمي الحالي في تدريس مادة تاريخ المسرح لدى طلبة السنة الاولى في كلية الفنون الجميلة /جامعة بابل من خلال فاعلية البرنامج في تنمية القدرة على التفكير الناقد وانعكاسات ذلك على قدراتهم العقلية النقدية ومستواهم الدراسي في المادة.
- تأكيد الافادة من اختبار التفكير الناقد في الدراسة الحالية وتوظيفه في دراسات اخرى فنية ونقدية.
- ايلاء موضوع البرنامج التعليمي اهتماما كبيرا وخاصة في تدريس مادة تاريخ المسرح في كليات الفنون الجميلة الاخرى.
- امكانية الافادة من البرنامج التعليمي في تدريس مادة تاريخ المسرح في المرحلة الجامعية.

المقترحات

تقترح الباحثة في ضوء النتائج التي تمخض عنها البحث الحالي القيام بالدراسات الآتية:-

- إجراء بحوث مماثلة على صفوف جامعية أخرى لمعرفة أثر البرنامج التعليمي في تنمية القدرة على التفكير الناقد لدى الطلبة في مادة تاريخ المسرح.
- إجراء بحوث أخرى لمعرفة الأساليب والطرق التدريسية والتي تسهم في تنمية التفكير الناقد مثل العصف الذهني، الاستكشاف الموجه في مواد دراسية أخرى في كلية الفنون الجميلة.
- دراسات لمعرفة العوامل المساهمة في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة كليات الفنون الجميلة في مواد دراسية أخرى.
- إجراء دراسات لمعرفة أثر البرنامج التعليمي في مواد دراسية فنية ونقدية أخرى غير مادة تاريخ المسرح وفي متغيرات أخرى غير التفكير الناقد.
- دراسات وبرامج لبيان أهميتها في معرفة أثر استخدام طرائق تدريسية أخرى وتوضيح أثرها في مادة تاريخ المسرح.

- القيام بدراسات تبين العلاقة بين التفكير الناقد وأنماط أخرى من التفكير وبيان اثر ذلك لدى طلبة كليات ومعاهد فنون جميلة في مواد دراسية فنية ونقدية.

أولاً: المصادر العربية

أ. الكتب

١. ابو حطب، فؤاد عبد اللطيف، القدرات العقلية، ط٤، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٨٣.
٢. أبو هيف، عبد الله، المسرح العربي المعاصر – قضايا ورؤى وتجارب، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العربي، ٢٠٠٢.
٣. الازيرجاوي، فاضل محسن، اسس علم النفس التربوي، جامعة الموصل: مطبعة جامعة الموصل، دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٩١.
٤. آل ياسين، جعفر، فلاسفة يونانيون من طاليس إلى سقراط، ط ٣، بغداد: مكتبة الفكر العربي للنشر والتوزيع، الدار العراقية للتوزيع، ١٩٨٥.
٥. الامام، مصطفى وآخرون، التقويم والقياس، بغداد: دار الحكمة، ١٩٩١.
٦. البستاني، محمود، النظرية النقدية، وزارة الإعلام، مديرية الثقافة العامة، كتاب الجماهير، ١٩٧١.
٧. بلبل، فرحان، النص المسرحي – الكلمة والفعل – دراسة، دمشق: منشورات اتحاد الكتاب العرب، مكتبة الأسد الوطنية، ٢٠٠٣.
٨. بوثلت، لورن وكاترين مان برين، قدراتك العقلية، ت: محمد خليفة بركات، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية، د.ت.
٩. بياجيه، جان، النمو المعرفي عند الاطفال- النمو والتعلم، ١٩٨٢.
١٠. البياتي، عبد الجبار توفيق، زكريا اثناسيوس، الاحصاء الوصفي والاستدلالي في التربية وعلم النفس، مؤسسة بغداد: مؤسسة الثقافة العمالية، ١٩٧٧.
١١. ترانس، روبيردو، وآخرون، التربية والتعليم، نقلة إلى العربية هشام نشابة، وآخرون، بيروت: مطبعة ادوار انجلو، مكتبة لبنان، باشراف الجنة والوطنية اللبنانية لليونسكو، ١٩٧١.
١٢. جابر، جابر عبد الحميد وهندام يحيى هندام، اختبار التفكير الناقد، كراسة التعليمات، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٧٢.
١٣. جرادات، عزت، وآخرون، تدريس الفعال، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع، المكتبة التربوية المعاصرة، د.ت.
١٤. جروان، فتحي، تعليم التفكير – مفاهيم وتطبيقات، ط ١، دولة الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي، ١٩٩٩.

١٥. حسين ، طه ، من الأدب التمثيل اليوناني سو فو كليس ، ط ٢ ، بيروت : دار العلم للملايين ، ١٩٧٨ .
١٦. حمدان، محمد زياد، وسائل وتكنولوجيا التعليم - مبادئها وتطبيقاتها في التعليم والتدريس، ط٢، عمان: دار التربية الحديثة، ١٩٨٦ .
١٧. الحيلة، محمود محمد، التصميم التعليمي - نظرية وممارسة، ط١، تقديم محمد ذبيان الغزاوي، دقق اللغة عبد الفتاح حسن البجة، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ١٩٩٩ .
١٨. خليل ، ياسين ، مقدمة في علم المنطق ، بغداد : مطبعة جامعة بغداد ، منشورات جامعة بغداد ، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي ، ١٩٧٩ .
١٩. خوري، توما جورج، المناهج التربوية- متركزاتها- تطويرها- تطبيقاتها، ط١، بيروت، لبنان: مؤسسة الجامعية للدراسات والتوزيع، ١٩٨١ .
٢٠. ديوي ، جون، تجديد في الفلسفة ، ت : أمين مرسي قنديل ،مراجعة :زكي نجيب محمود القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية ، مع مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، دت.
٢١. رمضان، مصطفى ، قضايا المسرح الاحتفالي ، ط ١ ، دمشق : مطبعة اتحاد الكتاب العرب ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ، ١٩٩٣ .
٢٢. روشكا ،الكسندر،الابداع العام والخاص،ت:عبد الحي ابو فخر ،عالم المعرفة (١٤٤) سلسلة كتب ثقافية يصدرها المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٩ .
٢٣. سرحان، الدمرداش ومنير كامل، المناهج، ط٣، القاهرة: بدون مطبعة، ١٩٧٢ .
٢٤. السرور ،ناديا هائل ،اول برنامج عربي في تعليم التفكير الناقد ، ط ١ ، دراسات ابحاث ، ادارة المركز: دار ديبونو ، ٢٠٠٥ .
٢٥. السرور ،ناديا هائل ،تعليم التفكير في المنهج المدرسي ،ط١، عمان: دار وائل للنشر، ٢٠٠٥ .
- ٢٦.سكر ، ابراهيم ، الدراما الإغريقية ، القاهرة : دار الكاتب العربي للطباعة والنشر، وزارة الثقافة ، المؤسسة المصرية العامة للتأليف والنشر ، دت .
٢٧. الشكرجي جعفر ، الفن والأخلاق في فلسفه الجمال ، السلسلة الفلسفية ، ط ١ ، دار حوران للطباعة والنشر والتوزيع ، سوريه ، ٢٠٠٢ .
٢٨. الصانع، محمد عبد الله وآخرون، تقويم البرامج التربوية في الوطن العربي، الكويت: المركز العربي للبحوث التربوي لدول الخليج، ١٩٨١ .
٢٩. الصراف ، عباس ، آفاق النقد التشكيلي ، بغداد : دار الحرية للطباعة ، ١٩٧٩ .
٣٠. صدقي، عبد الرحمن، المسرح في العصور الوسطى الديني والهزلي، القاهرة: دار الكتاب العربي، الهيئة العامة للتأليف والنشر، ١٩٦٩ .
٣١. طالس ، أرسطو ، في الشعر ، نقل أبي بشر متي ابن يونس القناني من السرياني إلى العربي ، ت : شكر محمد عياد ، القاهرة : دار الكاتب العربي للطباعة والنشر ، ١٩٦٧ .
٣٢. طالس ، أرسطو ، فن الشعر مع الترجمة العربية القديمة وشروح الفارابي وابن رشد ، ت : عبد الرحمن بدوي ، بيروت ، لبنان : دار الثقافة، ١٩٧٣ .
٣٣. الطوبجي ، حسين حمدي، وسائل الاتصال والتكنولوجيا في التعليم ، ط٤، ١٩٨١ .
٣٤. عامر، عطية، النقد المسرحي عند اليونان، بيروت: المطبعة الكاثوليكية، ١٩٦٤ .

٣٥. عبد الدائم، عبد الله، التربية في البلاد العربية- حاضرها ومشكلاتها ومستقبلها، ط٢، بيروت: دار العلم للملايين، ١٩٧٦.
٣٦. عبد الرزاق، ظاهر وعبد الرحمن حسن ابراهيم، استراتيجيات تخطيط المناهج وتطويرها في البلاد العربية، القاهرة: دار النهضة العربية، ١٩٨٠.
٣٧. عبد العزيز، صالح، التربية الحديثة - مبادئها - مبادئها - تطبيقاتها العملية (التربية وطرق التدريس)، ج٣، ط٦، مصر: دار المعارف، ١٩٧٥.
٣٨. عبد الموجود، محمد عزت، وآخرون، اساسيات المنهج وتنظيماته، القاهرة: دار الثقافة للطباعة ونشر، ١٩٨١.
٣٩. عودة، احمد سلمان و خليل يوسف الخليلي، الاحصاء للباحث في التربية والعلوم الانسانية، ط١، عمان: دار الفكر، ١٩٨٩.
٤٠. الغريب، رمزية، التعلم - دراسة نفسية - تفسيرية - توجيهية، ط٦، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٨.
٤١. فيتوباندولفي، تاريخ المسرح، ت: الاب الياس زحلاوي، دمشق: وزارة الثقافة والارشاد القومي، ١٩٧٩.
٤٢. كامل، فؤاد، وآخرون، الموسوعة الفلسفية المختصرة، بغداد: مكتبة النهضة، د.ت.
٤٣. كاو، جون، الابداع في المشروعات ودور الارتجال الحر، ت: اسعد حليم، ط١، القاهرة: مركز الاهرام للترجمة والنشر، مطابع الاهرام التجارية مؤسسة الاهرام، ٢٠٠١.
٤٤. كرم، يوسف، تاريخ الفلسفة اليونانية، بيروت، لبنان: دار القلم، د.ت.
٤٥. لندفل، س.م، اساليب الاختبار والتقويم في التربية والتعليم، ت: عبد الملك الناشف وسعيد التل، بيروت: نيويورك، المؤسسة الوطنية للطباعة والنشر، مؤسسة فرانكين للطباعة والنشر، ١٩٨٦.
٤٦. لويس، جون، مدخل إلى الفلسفة، ت: أنور عبد الملك، القاهرة: الدار المصرية للكتب، مطابع دار الكتاب العربي، المؤسسة المصرية للطباعة الحديثه، ١٩٥٧.
٤٧. متولي، مصطفى، الاشراف الفني- دراسة مقارنة، الكلية المتوسطة، وزارة المطبوعات الجديدة، ١٩٨٣.
٤٨. محمد، داوود ماهر، التعليم المستمر، كلية التربية، جامعة الموصل، وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، قسم العلوم التربوية والنفسية، دار الكتب للطباعة والنشر، ١٩٨٨.
٤٩. محمود، ابراهيم وجيه، القدرات العقلية - خصائصها - كيانها، ط١، مصر: مكتبة الانجلو المصرية، طباعة الشركة المتحدة للنشر والتوزيع، ١٩٧٧.
٥٠. محمود، أمان احمد، دراسة العلاقة بين ألقدره على التفكير ومستوى التطلع ومفهوم الذات لدى طلاب الدراسات العليا بالجامعة، دراسات تربويه، ج ١٥، المجلد الرابع، ١٩٨٨.
٥١. مدانات، اوجيني، برزة كمال، الاشراف التربوي والتعليمي، عمان: دار مجدلاوي للنشر، مديرية المكتبات والوثائق الوطنية، ١٩٨٧.

٥٢. مرعي، توفيق احمد، الحيلة، محمد محمود، تفريد التعليم، ط١، دقق لغويا، عبد الفتاح حسن البجة، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ١٩٩٨.
٥٣. مرعي، توفيق، الكفايات التعليمية في ضوء النظم، ط١، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع، ١٩٨٣.
٥٤. مطاوع، ابراهيم، الوسائل التعليمية، مصر: مكتبة النهضة المصرية، ١٩٧٤.
٥٥. مطر، أميرة، فلسفة الجمال نشأتها وتطورها، القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع، ١٩٧٣.
٥٦. المعروف، صبحي عبد الطيف، البرامج والخدمات الارشادية وتدريب المرشد التربوي اثناء الخدمة في المدارس والجامعات، الجامعة المستنصرية، كلية التربية، بغداد: مطبعة الجاحظ، دراسات في الارشاد، ١٩٨٨.
٥٧. مليكة، لويس، الهندسة والديكور والمسرحي، القاهرة: دار المصرية للتأليف والترجمة، مؤسسة المصرية العامة للتأليف والانباء والنشر، ١٩٧٥.
٥٨. المهدي، هشام نبيه، تطوير اساليب التدريس باستخدام شبكة الانترنت، ط١، القاهرة: بدون مطبعة، ٢٠٠٤.
٥٩. موسى، سعدي لفته، تكنولوجيا التعليم، بغداد: مكتب ابي عماد للطباعة، معهد التدريب والتطوير التربوي، ١٩٨٠.
٦٠. الناشف، هدى محمود، تصميم البرامج التعليمية لاطفال ما قبل المدرسة، ط١، القاهرة: دار الكتاب الحديث، ٢٠٠٣.
٦١. نسيم، نصر، فلسفة التربية، لبنان: المطبعة التعاونية اللبنانية، منشورات عويدات، ١٩٧٥.
٦٢. هبئر، زيجمونت، جماليات فن الاخراج، ت: هناء عبد الفتاح، تقديم: سعد اردش، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٣.
٦٣. هندي، صالح ذياب واخرون، تخطيط المنهج وتطويره، ط١، الاردن: دار الفكر للنشر والتوزيع، ١٩٨٩.
٦٤. ولنكتن، جارلس بورلي، ولنكتن جين ولت، تربية العقل الناقد، ت: طه الحاج الياس، راجعه وقدم له، علي الشويكي، بغداد - نيويورك: مطبعة اسعد، المكتبة الاهلية، مؤسسة فرانكلين للطباعة والنشر، ١٩٦٥.
٦٥. وليمز، ريموند، المسرحية من ابسن إلى اليوت، ت: فايز اسكندر، مراجعة: سعيد محمد خطاب، القاهرة، وزارة الثقافة والإرشاد القومي، المؤسسة المصرية العامة والنشر، ١٩٦٣.
٦٦. وهبه، مراد، المذهب عند كانت، القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية، ١٩٧٤.
٦٧. انتاج واستخدام التقنيات التربوية بطريقة التعليم الذاتي- كتاب التطبيقات العملية، ترجمه وتحرير: مصباح الحاج عيسى واخرون، كلية التربية، مكتبة الفلاح، الكويت، ط١، راجعه لغويا عبد الرؤف حطيني، ساعد بالاخراج، عصام عرفة، ١٩٨٣.

ب. الانترنت

٦٨. ابو شرخ ، عبدالله ،التفكير الناقد ،مجلة أسبوعية تربوية ثقافية جامعة ،الرياض ،٢٠٠٤ .
٦٩ . استراتيجيات للمذاكرة، المذاكرة التفكير النقدي ،الارشادات الدراسية العربية ،جامعة سانت توماس ،د.ت.

<http://www.sulami.net/vb/showthread.php?t=٦٤>

٧٠ . بيدس، مهند، المضامين النوعية في التعليم مبادرة الغوث الدولية لتعزيز النوعية، وزارة التربية والتعليم العالي، فلسطين، الادارة العامة للعلاقات الدولية، ٢٠٠٥.

<http://www.mohe.gov.ps/eFa/unrwa.html>

٧١ . حبش ،زينب، التفكير الابداعي ،فلسطين ،وزارة التربية والتعليم العالي ،امين سر لجنة اتربية والتعليم، ٢٠٠٥.

<http://www.zeinb-habash-ws/education/book/creativethiiking.htm>

٧٢. حسن، محمد حسن عمران، التقويم وانواعه، مجلة تربوية ثقافية جامعة، السعودية، الرياض، ٢٠٠٣.

٧٣. حسونة، سامي عيسى، تعليم مهارات التفكير، مقال في: مجلة المعلم، مجلة تربوية – ثقافية جامعة، منتديات السبورة التربوية، العالم العربي، ٢٠٠٥.

<http://www.almualem.net/maga/a1082-hm>

٧٤. الحسيني، عبد الحسن، تطوير البرامج التعليمية ودور البحث العلمي- الية تطوير البرامج التعليمية، لمحة تاريخية، بيروت، الجامعة اللبنانية، الجلسة الثانية، ٢٠٠٤.

<http://www.higher-edu.gov.lb/Dr-Huseini.htm>

٧٥. خضور، علي، وآخرون، التعريفات المشتركة –التفكير الناقد – التعلم الجماعي، ٢٠٠٥.

<http://www.ifad.org/eva/uation/guid-a/٨/٨.htm>

٧٦. خليل، سعادة، الحوار المتمدن – انسنة التعليم في اطار اصلاح انظمة التعليم في الوطن العربي، في مجلة العدد ١١٥٩، ٢٠٠٥.

<http://www.falasteen.com/imprimersans.php3?id-article=٤٨٤٨>

٧٧. الدبيخي، عبد الله، دمج تقنية المعلومات والاتصالات بالتعليم، في: عن المجلة، العدد ٩، ٢٠٠٤.

<http://www.etesal.com/etesal/section/ful-story.cfm?>

٧٨. الدراسات الاجتماعية ومواجهة قضايا البيئة- طرق التدريس واهميتها في تدريس التاريخ، طرق تدريس المواد الاجتماعية، ٢٠٠٣.

<http://www.>

٧٩. الديجاني، دعاء جبر، مجموعة من المشاركين في مساق تفكير مغاير، تقرير مصور عن مسار المساق في التفكير الناقد، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي- وصف لمساق رعاية تعليم التفكير، نابلس: ٢٠٠٥.

<http://www.>

٨٠. الدين، احمد سعد، المناهج واساليب التدريس ودورها في تنمية التفوق والابداع، منتديات العز الثقافية- الموهوبون والتميزون، ٢٠٠٤.

<http://www.>

٨١. الرشيد , محمد الأحمد , كيف تكتب أنشطة منمية للتفكير الناقد , مجلة المعلم مجلة تربويه ثقافيه , جامعة , مركز التطوير التربوي , غزة , ٢٠٠٤ .

<http://www.almualem.net/afkeerl.html>

٨٢. الريماوي، مالك، مقترح اولي لمساق القصة وتعليم اللغة السرد والهوية والكتابة، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، تقرير مصور عن مساق السرد، فلسطين، نابلس، ٢٠٠٥.

<http://www.>

٨٣. الزعبي ، رياض، التفكير الناقد ، موقع مدرسة الامير حمزة بن الحسين الثانوية الشاملة للبنين ، ٢٠٠٤.

<http://www.moe.gov.jo/school/hamza/tfiphath.htm>

٨٤. زياد، مسعد محمد، مهارات التفكير والتفكير الناقد، ج ٣ ،منتديات الحصن النفسي، مراكز التدريب التربوي، شبكة الحصن للعلوم النفسية والانسانية، ٢٠٠٣.

<http://bafree.net>

٨٥. سلامة، رمزي، معايير لضمان جودة البرامج التعليمية في التعليم العالي، بيروت، مكتب اليونسكو الاقليمي للتربية في الدول العربية في الجلسة الاولى للمحور الرابع، ٢٠٠٤، ورشة العمل التي تنظمها وزارة التربية والتعليم العالي حول اعادة تنظيم التعليم العالي الخاص.

<http://www.higher-edu.gov.lb/w٥٤-pl.htm>

٨٦. سلامه، عادل، تقنية الحاسب الالى والانترنت في المؤسسات التعليمية، في:
عن المجلة، العدد (٦) ، ٢٠٠٢.

<http://www.manhl.net/modules.php?name=news&file=article&sid=٥٩٣>

٨٧. شرف، سلوى، المعلم- المربي وتحديات الدور، مجلة تربوية ثقافية جامعة،
دليل المعلم، السبورة التربوية، غرفة الحوار، ٢٠٠٥.

<http://www.almualem.net/movabit.html>.

٨٨. شقور، علي زهدي، المعلم- المبرمج والبرامج التعليمية، مجلة المعلم التربوية
الثقافية، جامعة، العالم العربي، منتديات الصبورة التربوية، ٢٠٠٣.

<http://www.almualem.net/maga/a١٠٣٢.html>

٨٩. طبيب ، عماد ، علاقة التفكير الإبداعي بعدد من المفاهيم ، في : مجله المعلم ، مجله تربويه
ثقافيه جامعه ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠٠ .

<http://emedtabib.freesevers.com/re/ation.htm>

٩٠. طعمة ،امل، واخرون، التعريفات المشتركة –التفكير الناقد، ٢٠٠٥.

<http://www.ifed.org/evaluation/guid-a/٨/٨.htm>

٩١. العبيد، ابراهيم، الاهداف السلوكية، ٢٠٠٣.

٩٢. العتيبي، هناء تعريف النشاط المدرسي، ٢٠٠٣.

٩٣. عسيري، علي ابن سعيد ميرزان، تقرير عن مؤتمر المنظمة العالمية للقياس
والتقويم التربوي، تصميم البحوث، جامعة ام القرى، ٢٠٠١.

<http://www.uqu.edu.sa/majalat/humanities/vol٤١>

٩٤. الغنام، ابراهيم، مهارات التفكير ،بوابة التنمية المجتمعة،مستشار تطوير
المشروعات ، ٢٠٠٤.

<http://www.kenanaonline.com>

٩٥. قسم النشاط الطلابي، الأنشطة التعليمية، ٢٠٠٣.

٩٦. كشك، وائل، وليانا جابر، الثقافة الرياضية في تعليم وتعلم الرياضيات، مركز القطان للبحث والتطوير التربوي، المساقات الصيفية، رام الله، نابلس، مؤسسة ظافر المصري، ٢٠٠٥.

٩٧. ماضي، جمال، المعلم الداعية- كشكول- المعلم: مزارع يغرز الهوية، اسلام اون لاين نت، ملفات خاصة، افكار التكنولوجيا المعالومات، سجل الزائرين، ٢٠٠٥.
<http://www.islamonline.nrt/Arabic/in-Depth/TeacherDeaiah/articleps>

٩٨. مركز البحوث والدراسات ، مهارات التفكير العليا، الاعلام والتعليم والعلاقات العامة
٢٠٠٤،

<http://www.alshamsi.net/friends/b٧٠٠th/medialekteshaf-tesh.htm>

٩٩. مركز التطوير التربوي، معايير مشرف تقنيات التعليم- تطبيق نظريات التصميم التعليمي ومفاهيمه ومبادئه واساليبه الاجرائية في تصميم البرامج والمواد التعليمية، فلسطين الادارة العامة للقياس والتقويم، المعايير التربوية، وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٤.

١٠٠. مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، مصطلحات تربوية- اساليب التدريس، ٢٠٠٣.

<http://www.moe.gov.ae/cdc/index.htm>

١٠١. المعيلي، عبد الله ابن عبد العزيز، الأنشطة الطلابية- البرامج والتنوع، السعودية، الرياض، ٢٠٠٣.

<http://www.ksu.edu.sa/kfs-website/source/٢٩.htm>

١٠٢. واحة المهن، مساعدو تدريس، البرامج التعليمية المقترحة، التربية العامة،
٢٠٠٣.

<http://www.kfupm.edu.sa/tec/oasis/co360.htm>

ج. الرسائل والاطاريح الجامعية

١٠٣. ابراهيم، لطفي عبد الباسط، العلاقة بين التفكير الناقد وسمة الانبساط والانطواء، اطروحة دكتوراء غير منشورة، جامعة القاهرة، كلية التربية، ١٩٨٥.
١٠٤. البياتي، نجم عبد الله عسكر، تصميم برنامج تعليمي لمادة الانشاء التصويري ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد ،كلية الفنون الجميلة ، ١٩٩٦.
١٠٥. الجنابي،فاضل زامل صالح،التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة بغداد وعلاقته باساليبهم المعرفية ،اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد ،كلية التربية الاولى ، ١٩٩٢.
١٠٦. درب،كاظم مرشد،تصميم برنامج تعليمي في التربية الفنية لتنمية التفكير الابتكاري لدى طلبة الدراسة الاعدادية ، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، ١٩٩٨.
١٠٧. الربيعي، هدى هاشم محمد، توظيف الدراما في المناهج الدراسية للمرحلة الثانوية (نماذج تعليمية مقترحة)، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة ، ٢٠٠٠.
١٠٨. السامرائي، قصي محمد لطيف، اثر استخدام طريقتي المناقشة والالقاءية مع الاحداث الجارية في تنمية التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طالبات الصف الثاني في معاهد اعداد المعلمات، اطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة بغداد، كلية التربية/ ابن رشد ، ١٩٧٤.
١٠٩. الشباري، يحيى محسن، اثر وحدات تعليمية نمطية- تقنيا وفنيا في تحصيل طلبة كلية التربية- جامعة صنعاء في مقرر الوسائل التعليمية- اطروحة دكتوراه غير منشورة،، جامعة بغداد، كلية الفنون الجميلة، ٢٠٠١.

١١٠. عبد الرزاق , صلاح عبد السميع , تطوير منهج التاريخ بالمرحلة الثانوية على ضوء متطلبات الثقافة التاريخية , اطروحة دكتوراه غير منشور , جامعة الزقازيق , كلية التربية , قسم المناهج وطرق التدريس , ٢٠٠٠ .
١١١. الكعبي , بلاسم كحيط حسن , اثر استخدام التقارير القصيرة في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الرابع العام في مادة الجغرافية , رسالة ماجستير غير منشورة , جامعة بغداد , كلية التربية \ ابن رشد , ٢٠٠٢ .
١١٢. وادي , علي شناوة , بناء برنامج تعليمي في مادة علم الجمال واثره في تنمية التفكير الناقد , اطروحة دكتوراه غير منشورة , جامعة بغداد , كلية الفنون الجميلة , ١٩٩٧ .

د. الدوريات

١١٣. أبو حطب , فؤاد عبد الطيف , "العلاقة بين تفكير الناقد والتفكير الأبتكاري"؛ في: مجله كليه التربية , العدد (١), ١٩٧٥ .
١١٤. الحديثي، منير فخري، "تصميم برنامج تدريبي لتوظيف خامات البيئة (الجوت) لاتقان اداء مهارات الاشغال اليدوية"؛ في : مجلة كلية المعلمين، مجلة علمية محكمة تعنى بنشر الابحاث العلمية والانسانية والدراسات التربوية والنفسية، العدد(٣٨)، الجامعة المستنصرية، كلية المعلمين، بغداد، ٢٠٠٣.
١١٥. الحديثي، منير فخري، "قياس فعالية اداء مهمات مسئولى الوحدات التعليمية لهيئة التعليم التقني مجال تصميم البرامج التدريبية"؛ في: مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد (٥٤)، ٢٠٠٥.
١١٦. الخطيب، احمد، "منهجية النظم في تحديد الاحتياجات التدريسية ونماذجها"؛ في: مجلة التربية القطرية، العدد (٨٩)، اللجنة الوطنية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٨٩.
١١٧. دروزة، افنان ، نظير ، "معايير لتقييم المناهج وتطورها"؛ في: مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (٣٦). الناشر. الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، المملكة الاردنية الهاشمية، ١٩٩٩.
١١٨. الرويس ، عبد العزيز ، "الطالب وتحديات المستقبل انموذج عملي"؛ في: مجلة المعرفة / مجلة شهرية العدد(١٢)، هيئة التحرير ، ادارة تطوير المناهج ، وزارة التربية والتعليم ، السعودية ، الرياض، ٢٠٠٣.
١١٩. الشتوي، محمود، "حول المسرح التربوي"؛ في: مجلة عالم الفكر، مجلد (١٤)، عدد (٤)، ١٩٨٨.
١٢٠. عبد الحميد، الهام ، "الحوار وتنمية التفكير الناقد هما الحل"؛ في: مجلة الإنسان والتطور، السنة التاسعة عشر، العدد (٦٢)، تصدرها جميعه الطب النفسي التطوري والعمل الجماعي، شبكة العلوم النفسية العربية، ١٩٩٨.

١٢١. عثمان ، فاروق ، السيد، "قائمة سمات الشخصية الناقدة"؛ في: مجلة علم النفس ، السنة السادسة، العدد(٢٢)، مجلة فصلية تصدر عن الهيئة المصرية العامة للكتاب ، شبكة العلوم النفسية العربية، ١٩٩٢.
١٢٢. "المدرسة ساحة لاكتساب المواهب والقدرات -المهارات الحياتية - تؤهل الطلبة ليصبحوا اعضاء فاعلين في مجتمعهم"؛ في: صحفية الوطن ، السنة الخامسة، العدد(١٢) ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م.
١٢٣. المعموري، عصام عبد العزيز، "حقائق عن التعلم يجب ان يعرفها كل معلم"؛ في: جريدة الصباح، العدد (٧٧٥)، ١٤٢٧هـ ، ٢٠٠٦.
١٢٤. ياسين، السيد، "اوراق ثقافية - البحث عن العقل النقدي"؛ في: مجلة الكتاب السنة (١٢٣) العدد (٤١١٠٠)، ١٩٩٩.

ثانيا : المصادر الاجنبية

١٢٥. All about the theatre , Derek bowskill, ١٩٧١.
١٢٦. Armstrong , A. The effects of two instructional ingniry strategies on oritical thinking and a chierementin eighth grate socials student diss-vol-٣١, ١٩٧٠, p.١٦١١.
١٢٧. Ausubel, D. P. The USE of Advance Organiziers In The Learing And Retention Of Meaning For Verbal Learning Material. Journal of Educational Psychology, ١٩٦٠.
١٢٨. Bloom, B. S. Taxanomies of Educational Objectives. Hand book. Cognitive Domain, ١٩٥٦.
١٢٩. Brggs, Lestie. J. Insitutiona. Design Principles and Applications. Engiewood Cliffs, Newjersey Educational Technciogy Publiucations, ١٩٧٧.

١٣٠. Darwaazeh, A.N. Examining conditions that Embedded versus Generative cognitive strategy Activators are Effective under cross cultural comparisons , Bethlehem, west. Bank: bethlehem university journal , vol. ١٥, ١٩٩٦.
١٣١. Davis, Robert H., Learning System Design: An Approach to the Improvement of Instruction Michigan state University : McGraw – Hill Book company , ١٩٧٤ .
١٣٢. Gagne, Robert. M. The Conditions of Learning. New York: Holt, Rinehart and Winston, ١٩٦٥.
١٣٣. Gagne, Robert M. (and others). Principles of Instructional Design. ٣rd ed. New York: Holt Rinehart and Winston, ١٩٨٨.
١٣٤. Gerlach, S.Vernon and Ely, Donald p., Teaching and media: A systematic Approach , Englewood Cliffs, New Jersey : Prentice-Hall, INC., ١٩٧١.
١٣٥. Glasser, E.M. An Experiment in Development of critical thinking. TC.No. ١٨٣.
١٣٦. Hale , Steve , ACBTE program for teacher Education , journal of Education. Vol. XXX , No. ٣ , ١٩٧٥.
١٣٧. Helmsadater, G, J . Watson – Glasser Critical Thinking Appraisal . Journal of Education meas . Vol. ١١, ١٩٦٥.
١٣٨. Kemp, Jeroid. E. The Instructional Design Process, New York: Harper, ١٩٨٥.
١٣٩. Merrill, M. D. The component display theory. Reigeluth, Instructional design Theories and Models- an Overview of Their Current status. Lawrence Elbaum Associates, ١٩٨٣.
١٤٠. Merrill, M. David (and others). Reclaiming Instructional Design. Educational Technology, September October, ١٩٩٦.
١٤١. Posner George J. and Rudnitsky Alan N., Course Design A Guide to Curriculum Development for teachers , New York : Longman INC., ١٩٧٨.
١٤٢. Skinner, B. The myth of Teaching for critical thinking in educational and Psychology. Ohio Abell and Howell, ١٩٧١.

درجات المجموعة الضابطة في كل من، العمر بالاشهر واختبار المعلومات في مادة تاريخ المسرح
واختبار رافن، والاختبار القبلي لتفكير الناقد، والاختبار البعدي لتفكير الناقد

الاختبار البعدي لتفكير الناقد	الاختبار القبلي لتفكير الناقد	اختبار رافن	اختبار المعلومات في مادة تاريخ المسرح	العمر بالاشهر	ت
٥٤	٥٦	٥١	٣٩	٢٦٣	١
٥٨	٥٧	٥٥	٣٩	٢٨١	٢
٥٣	٥٠	٥٠	٣٥	٢٥١	٣
٥٢	٥١	٤٩	٣٥	٣٦٨	٤
٥٤	٤٥	٥١	٣١	٢٦٧	٥
٥٤	٤٨	٥١	٣٣	٢٥٤	٦
٥٦	٤٩	٥٢	٣٤	٢٤٨	٧
٥٨	٤٧	٥٥	٣٢	٣٤٠	٨
٤٨	٣٩	٤٥	٢٧	٢٦٩	٩
٤٧	٤٥	٤٤	٣١	٢٤٤	١٠
٥٣	٤٨	٥٠	٣٣	٢٨٢	١١
٤٩	٤١	٤٦	٢٨	٢٣٨	١٢
٦٠	٥٨	٥٧	٤٤	٢٩٠	١٣
٥٤	٥١	٥١	٣٥	٢٥٨	١٤
٥٣	٥٦	٥٠	٣٩	٢٦٤	١٥
٤٨	٤١	٤٥	٢٨	٢٨٠	١٦
٥٦	٦٠	٥٢	٤٦	٢٣٤	١٧
٥٣	٤٥	٥٠	٣١	٢٦٠	١٨
٦٣	٥٩	٦٠	٤١	٤١٠	١٩
٥٥	٤١	٥٢	٢٨	٢٨٠	٢٠
٥٢	٤٥	٤٩	٣١	٢٧٨	٢١
٥٩	٤٧	٥٦	٣٢	٢٦٦	٢٢
٥٢	٥٤	٤٩	٣٧	٣٢٠	٢٣
٥٣	٤٨	٥٠	٣٣	٣٥٢	٢٤
٥٨	٥٧	٥٥	٣٩	٣١٤	٢٥
٤٨	٤٢	٤٥	٢٩	٣٦٦	٢٦
٤٦	٤٥	٤٦	٣١	٣٨٠	٢٧
٤٩	٥٠	٤٩	٣٥	٣٧٢	٢٨
٥٠	٤٢	٥٠	٢٩	٣٥٨	٢٩
٦٤	٦٠	٦٠	٥٠	٣٤٦	٣٠
٥١	٤٥	٤٨	٣١	٣١٨	٣١

٦١	٤٨	٥٤	٣٣	٤٠٢	٣٢
٦٠	٥٠	٥٣	٣٥	٢٦٦	٣٣
٥٦	٥٣	٥٢	٣٧	٢٤٣	٣٤
٥٨	٥٩	٥٥	٤٣	٣٨٤	٣٥
٥٢	٥٦	٤٩	٣٩	٣١٦	٣٦
٤٩	٤١	٤٦	٢٨	٢٨٨	٣٧
٥٢	٥٦	٤٩	٣٩	٢٩٠	٣٨
٤٢	٣٨	٣٩	٢٦	٣١٥	٣٩
٥٤	٥٦	٥١	٣٩	٣١٠	٤٠
٤٩	٤٤	٤٦	٣٠	٣١٨	٤١
٤٤	٣٨	٤٢	٢٦	٣٢٤	٤٢
٤٦	٤٢	٤٣	٢٩	٣٢٢	٤٣
٥٣	٤٧	٥٠	٣٢	٣١٨	٤٤
٥٢	٥٠	٤٩	٣٥	٣٢٦	٤٥
٤٨	٤٥	٤٥	٣١	٢٩٠	٤٦
٥٤	٤٨	٥١	٣٣	٣٢٤	٤٧
٥٣	٤٨	٥٠	٣٣	٣١٨	٤٨
٤٥	٣٩	٥١	٢٧	٣١٦	٤٩
٢٥٨٨	٢٣٨٠	٢٤٥٦	١٦٦١	١٤٩٢١	المجموع
٥٢.٨١	٤٨.٥٧	٥٠.١٢	٣٩.٥٤	٣٠.٤٠	المعدل

ملحق (٢)

درجات المجموعة التجريبية في كل من، العمر بالاشهر واختبار المعلومات في مادة تاريخ المسرح واختبار رافن، والاختبار القبلي لتفكير الناقد، والاختبار البعدي لتفكير الناقد

الاختبار البعدي لتفكير الناقد	الاختبار القبلي لتفكير الناقد	اختبار رافن	اختبار المعلومات في مادة تاريخ المسرح	العمر بالاشهر	ت
٥٨	٥٣	٥٥	٤٠	٢٦٤	١
٥٧	٥١	٥٣	٣٩	٣٦٢	٢
٥٩	٥٣	٥٤	٣٩	٢٤٠	٣
٦١	٥٤	٥٠	٣٧	٢٥٢	٤
٦٦	٦٣	٦٠	٥٠	٣٧٠	٥
٦١	٥١	٥١	٣٧	٢٦٦	٦
٦٦	٥٣	٥٦	٤١	٢٤١	٧
٦٤	٦٣	٥٩	٥٣	٢٢٩	٨
٦٣	٥٢	٥٣	٣٩	٣٥٠	٩

٦٣	٥٥	٥٩	٤٣	٢٥٣	١٠
٥٦	٤٦	٤٤	٣٢	٢٣٣	١١
٦٤	٥٣	٥٧	٤٢	٢٧٥	١٢
٦٣	٤٧	٥٠	٣٧	٢٢٨	١٣
٥٤	٤١	٤٣	٣١	٣٨٤	١٤
٦٥	٥٢	٦٠	٤٤	٢٤٢	١٥
٦١	٤٧	٤٩	٣٧	٢٣٢	١٦
٦٣	٥٥	٦٠	٤٨	٣٩٦	١٧
٦٤	٥٩	٦٢	٥١	٢٢٩	١٨
٦٢	٦٥	٥٦	٥٢	٢٥٤	١٩
٦٠	٤٧	٤٨	٣٥	٣٩٠	٢٠
٥٣	٤٢	٤٢	٤١	٢٩٠	٢١
٦٧	٥٥	٥٤	٤٢	٢٢٨	٢٢
٦٦	٥٦	٥٧	٤٢	٢٥٥	٢٣
٥٣	٤٣	٤٤	٣٢	٢٤٤	٢٤
٥٩	٤٥	٤٨	٣٥	٢٢٩	٢٥
٦٤	٤٩	٥١	٤٣	٢٥٦	٢٦
٦٣	٥١	٥٦	٤٢	٢٤٥	٢٧
٦٤	٥٢	٥٥	٤٣	٤٠٨	٢٨
٦١	٥٣	٥٤	٤٣	٣٦٠	٢٩
٦٣	٥٣	٥٦	٤٤	٢٤٦	٣٠
٦٢	٥١	٥٤	٣٩	٢٥٧	٣١
٦٥	٥٤	٥٦	٤٤	٢٢٩	٣٢
٦٣	٥٥	٥٤	٤٥	٣٠٠	٣٣
٥٩	٤٩	٤٩	٣٧	٢٣٣	٣٤
٥٨	٤٦	٤٨	٣٥	٢٦٠	٣٥
٥٦	٤٤	٤٤	٣٤	٢٢٨	٣٦
٥٩	٤٦	٤٩	٣٧	٣١٠	٣٧
٦٣	٦١	٥٤	٥٠	٢٤٧	٣٨
٦٦	٦٣	٦٢	٥٣	٢٣٤	٣٩
٦٣	٥٦	٥٨	٤٣	٢٢٩	٤٠
٦٤	٥٧	٥٤	٤٤	٣١٥	٤١
٦٣	٥٦	٥٦	٤٣	٣٢٤	٤٢
٢٥٨٤	٢١٩٧	٢٢٣٥	١٧٢٧	١١٦١٧	المجموع
٦١.٥٢	٥٢.٣	٥٣.٢١	٤١.١١	٢٧٦.٥٩	المعدل

ملحق رقم (٣)

اختبار التفكير الناقد بالصيغة النهائية

جامعة بابل

كلية الفنون الجميلة

قسم التربية المسرحية

الدكتوراه

عزيزي الطالب - عزيزتي الطالبة

بين يديك هذا الاختبار الذي يضم بعض المواقف والعبارات والتي من خلالها يتم الكشف عن مدى قدرتك وقابليتك العقلية والفكرية عن طريق طرح عدد من الاسئلة والمحاوِر والآراء اذ تثير تفكيرك الناقد في التحليل والنقد والمنطق والتقويم، موزعة على خمسة مجالات كل مجال يضم مجموعة من تلك الاسئلة يجب الاجابة عليها بكل موضوعية وسرعة بديهية ودقة علمية وصولا الى الهدف المطلوب من هذا البحث وبذلك يتم التعرف على المستوى العلمي في هذا الجانب المهم من التفكير خصوصا في عملية التعلم والتعليم.

التعليمات

١. قراءة التوجيهات اللازمة والخاصة بكل مجال من المجالات مع الاخذ بنظر الاعتبار الامثلة التوضيحية الخاصة بها.
٢. لا بد من ان تضع الاجابة في بداية الامر على ورقة خارجية وذلك منعا للخطأ وفي حالة رغبتك في تغيير الاجابة.
٣. تأكد من الاجابة جيدا واكثر من مرة وقبل قلب الصفحة حتى يطلب منك ذلك.

الاختبار الاول - الاستنتاج

ونعني به قدرة الفرد على استخلاص حالة معينة او نتيجة معينة من معلومات مقدمة او حقائق واردة فمثلا يستنتج ، زيادة الثقافة المسرحية اذا قامت الدولة بانشاء المسارح ودور العرض.

ان هذا الاختبار يتكون من عدة مقدمات وبالتالي فالمقدمات تتضمن عدداً من العبارات والمعلومات، والمطلوب اعتبار كل ما موجود في المواقف صحيح ومن ثم مناقشة الاستنتاجات ثم تحديد صحة كل قول او خطأه على ورقة خارجية وبالشكل الاتي:

١. ضع علامة (×) تحت الحقل (صحيح) اذا كان الاستنتاج الصحيح في حالة اتفاق كل من الاستنتاج وما ورد في العبارة.

٢. ضع علامة (×) تحت الحقل (بيانات ناقصة) في حالة وجود معلومات ناقصة لاتفي بالغرض المطلوب، بمعنى ما ورد في العبارة من بيانات لا تكفي للحكم عليها سواء اذا كان الاستنتاج صحيح ام لا.

٣. ضع علامة (×) تحت الحقل (خطأ) أي ان الاستنتاج خاطئ يناقض ما ورد في العبارة من معلومات.
ملاحظة:-

أ. قد تتوارد الاستنتاجات الصحيحة وغير الصحيحة اكثر من مرة وعليه يجب الحكم على هذه الاستنتاجات كل واحدة منها على حده.

ب. يجب النظر الى الامور بموضوعية دون تدخل عوامل دخيلة، بمعنى يجب ان يكون كل ما موجود في العبارة صحيح بغض النظر عن المعلومات المتوفرة لديك او رأيك الشخصي، واليك مثال يوضح ذلك.

مثال:-

- تعد حضارة وادي النيل من اولى الحضارات في الشرق الاوسط اذ بلغت مرحلة من التطور والابداع في عالم الفنون والرياضيات والعمارة والاجتماع واولى الاديان.

ت	الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
١	عرف المصريون المسرح وذلك في اسطورة (اوزيريس) اذ تعد هذه الاسطورة البداية الفعلية لظهور الفن المسرحي، وبذلك اقتصر التطور والازدهار على الجانب المسرحي فقط (البيانات الواردة في الفقرة ناقصة لصحة الاستنتاج وخطأه).		×	
٢	شمل التقدم العلمي جميع نواحي الحياة اليومية للشعب المصري وفي كافة المجالات (الاستنتاج صحيح) لانه يتفق تماما عما ورد في العبارة من معلومات، والتي تشير الى الازدهار الحاصل في مصر في كافة الميادين.	×		
٣	بقدر ما كانت الحضارة المصرية متقدمة انذاك فهي تعاني من التخلف ونمطية الابداع. (الاستنتاج خاطئ) لانه يتعارض عما ورد في العبارة.			×

الموقف (١):-

- يجري في العراق نهري دجلة والفرات وبالتالي فالزراعة تعد من اهم الحرف الاقتصادية للسكان،فالطبيعة تمثل عنصرا مهما في بناء أي حضارة ومن ثم تفاعل الانسان مع تلك الطبيعة.

ت	الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
١	قيام اولى الحضارات البشرية في بلاد وادي الرافدين لما تمثل من حضارة متنوعة تسهم بالعملية الابداعية وبذلك امتلكت حضارة غنية ومبدعة.			
٢	تمثلت حضارة وادي الرافدين بالتطور المنفرد والتميز وما تشكله الطبيعة من اهمية في نشأتها.			
٣	تشكل الطبيعة اكثر من ٥٠% من نشوء وبناء حضارة وادي النهرين.			

الموقف (٢):-

- تمثل الاسطورة منهجا خياليا فهي قائمة على اساس وصف الطبيعة مع تخيلات الفنان، لينتج بذلك عالما يتلاقح فيه الواقع والخيال المحض.

ت	الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
١	وصف الفنان للطبيعة مع تصوراته تنتج عن عالم يقوم بين الحياة والخيال المطلق ممثلة بذلك بالاسطورة.			
٢	تتمخض مهمة الفنان في ابهار الناس من الخوارق والخرافات، متحاشيا منطق الواقع ناتجا الاسطورة.			

٣	تتكون الاسطورة من عالمي الصور الخيالية والمعجزات.		
---	---	--	--

الموقف (٣):-

- تمثل ملحمة (كلكامش) اشهر اثر في حضارة وادي الرافدين القديمة ، لما تتمثل فيها من سعة موضوعاتها واحداثها التاريخية واسلوبها الروائي اذ تغطي مفاهيم الانسانية عليها فكانت بحق قطعة متميزة من الادب البابلي.

ت	الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
١	حققت ملحمة (كلكامش) شهرة عالمية واسعة النطاق، اذ اعدت في المرتبة الاولى من بين قمم الادب العالمي.			
٢	تعد ملحمة (كلكامش) ابرز نتاج ادبي تاريخي فجاءت تعبيراً صادقاً لما مثلته من ذلك العصر من ناحية اهميتها الانسانية ووقعها الدراماتيكي.			
٣	اهتمت ملحمة (كلكامش) بمنطق القوة والضعف أي ان الانتصار للقوي اما الخسارة فتكون من نصيب الانسان الضعيف.			

الموقف (٤):-

- عرف وادي الرافدين نوعاً من التمثيل الديني كالمقام في بعض الاعياد الدينية البابلية والتي تكون عبارة عن طقوس دينية وحفلات ذات صبغة تمثيلية ومسحة درامية.

ت	الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
١	شهدت الحضارة العراقية نوعاً من الفن المسرحي ممثلاً ببعض المشاهد الدرامية فكان نوعاً من التمثيل الديني الطقسي.			

٢	يمكن القول ان وجود المسرح في وادي الرافدين اقتصر على المشاهد الدينية.		
٣	ينفي احد الكتاب صفة المسرح لدى العراقيين القدامى.		

الموقف (٥):-

- لعبت الطبيعة دورا مهما وفاعلا في حياة الفرد الاغريقي فشغف الاغارقة بالمناظر الخلابة الساحرة وتنوعها، مع خصوبة الخيال وتميز العقل ورصانة الراي كل هذه العوامل ساهمت في بناء ادب اغريقي ظل خالدا ومميزا على مر العصور.

ت	الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
١	مثلت الطبيعة الدور الريادي في عالم الفن والفكر والادب مع تمتع الفرد الاغريقي برجاحة المنطق وبلاغة الاسلوب مما ساعد في خلق نتاج ادبي رائع.			
٢	ظلت الطبيعة جزءا لا يتجزء من حياة الاغارقة.			
٣	اقتصر دور الطبيعة في خلق الادب الاغريقي.			

الموقف (٦):-

- تميز الفن الاغريقي بالوضوح معتمدا على الفكر والمعرفة في البحث عن دلائل الامور كاشفا بذلك عن صورة او مسرحية او وعاء فتكون انيته وسرره نافعة وجميلة.

ت	الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
١	كان الفن عند الاغريق ذا نزعة نفعية بحتة تميل به عن الجمال الذي لانفع فيه.			

٢	يعد الفن الاغريقي فنا فكريا بسيطا وبالتالي كاشفا عن مضمون مسرحية ما.		
٣	ارتبط الفن الاغريقي بالفكر والجمال والمنفعة على السواء، مبتعدا عن الغموض فجمال الصورة تظهر القوة الروحية لدى الاغريق.		

الاختبار الثاني: الاستنباط

ويقصد به قدرة الفرد على التفكير استنباطيا، اذ يتكون كل موقف من مواقف هذا الاختبار من فقرتين (مقدمتين) بينهما عدة نتائج مقدمة (استنتاجات)، وهنا عليك ان تعد كلا من العبارتين صحيحة دون شك على الاطلاق حتى وان كان رايك مخالف لتلك العبارتين، والمطلوب منك ان تقرر ما يلي:-

١. اقرأ الاستدلال الاول الذي يلي العبارتين واذا كنت تعتقد انها تترتب بالضرورة ضع علامة (x) في المكان المناسب من ورقة الاجابة أي تحت (النتيجة مرتبة).
 ٢. واذا كنت تعتقد ان النتيجة لا تترتب على العبارتين ، فضع علامة (x) في المكان المناسب من ورقة الاجابة تحت النتيجة (غير مرتبة).
- ملاحظة:-**

- أ. في حدود ذلك عليك ان لا تتأثر برأيك الشخصي حتى وان كان لديك وفرة معلومات في هذا الجانب ، واحكم على كل نتيجة (مترتبة) بالضرورة على (المقدمتين).
 - ب. علما ان النتائج قد تكون صحيحة او بعضها مرتبة أو غير مرتبة، واليك مثال يوضح ذلك.
- مثال:-**

- ليس خافيا ان المؤرخين والنقاد قد منحوا الادب الاغريقي مرتبة رفيعة اذ شكل الادب الاغريقي ارثا حضاريا ، ظل يحمل شكلا جديدا من الافكار الجمالية والادبية، وعلى هذا:

ت	الفقرات	النتيجة مرتبة	النتيجة غير مرتبة
---	---------	---------------	-------------------

١	الادب الاغريقي يمتلك مقومات ابداعية اصيلة تمنحه هذا الشكل الجديد من الافكار. (هذه النتيجة تترتب مع المقدمتين فالعبارة الثانية اشارة الى كل ادب اغريقي يحمل شكلا جديدا وان مضمون العبارة الاولى يشير الى ان الادب الاغريقي يمثل ارث حضاري).	×	
---	--	---	--

ت	الفقرات	النتيجة مرتبة	النتيجة غير مرتبة
٢	يمثل الادب العالمي ارث حضاري، لما يمثله من مضامين فكرية وجمالية. (هذه النتيجة لا تترتب على المقدمتين لان المقدمة الاولى تؤكد ان الادب الاغريقي يعد ارث حضاري حاملا لافكار جديدة وليس كل الادب العالمي يمثل ارث حضاري.		×
٣	اقتصر الادب الاغريقي على حمل اتجاهات جمالية وفكرية. (هذه النتيجة لا تترتب على المقدمتين لانها تتعارض ومضمون المقدمة الاولى التي اكدت على ان الادب الاغريقي ارث حضاري).		×

الموقف (١):-

- قال الفيلسوف نيتشه ان اسخيلوس يعد المسرحي الاول للتراجيديا اذ قدمها بطريقة مجدتها ولم تنزل عن قيمتها بعكس الشعراء الاخرين. ،وعلى هذا

ت	الفقرات	النتيجة مرتبة	النتيجة غير مرتبة
١	يمكن اعتبار التراجيديا من ابداع اسخيلوس.		
٢	كل الشعراء قدموا التراجيديا بطريقة ناضجة لا تقل شانا عن اسخيلوس.		
٣	بعض الشعراء قدموا التراجيديا بطريقة مجدتها على مر العصور.		

الموقف (٢):-

- اشار اصحاب الدراسات الادبية على علو شأن اللغة اليونانية اذ امتازت اللغة اليونانية بالكلمات الرنانة ، الوصفية، كاشفة عن عبقرية كتابها، وعليه فان:

ت	الفقرات	النتيجة مرتبة	النتيجة غير مرتبة
١	الكثير من الكتاب الاغارقة الذين كتبوا موضوعات مسرحياتهم قدموا نتائج فنية رائعة.		
٢	تعد اللغة اليونانية عنصر ابداع والهام لاغلب الكتاب المسرحيين ومن الضروري ان يكتبوا من هذه اللغة بشكل دقيق وامين.		

٣	النتاج الفني المسرحي الذي يمتلك مقومات البطل الدرامي الطاغية على مفاهيمه الانسانية يبقى جيد طالما ابتعد عن اللغة اليونانية.	
---	---	--

الموقف (٣):-

- يعد (سوفوكليس) ثاني كتاب التراجم الاوائل في الفن الاغريقي عامة والمسرح منه خاصة، لتمتعته بثقافة ودراسة عالية بعمله المسرحي مع هذا لم ياتي على نفس مستوى (اسخيلوس) و(شكسبير)، وبذلك:

ت	الفقرات	النتيجة مرتبة	النتيجة غير مرتبة
١	لثقافة المسرحية دور كبير في تحديد مدى قيمة واصالة العمل المسرحي فضلا عن الخبرة في مجال هذا التخصص .		
٢	امتلك (سوفوكليس) يقينا بالعمل المسرحي وبذلك كان على نفس مستوى (اسخيلوس) و(شكسبير).		
٣	تشكل الثقافة المسرحية عاملا مهما وبارزا في تحديد اهمية الكتاب المسرحيين.		

الاختبار الثالث: التفسير

ويقصد به، الدقة في فحص الحوادث والوقائع اذ ان هذا الاختبار يتميز بالقدرة على فحص ما موجود منه، من فقرات ففي كل موقف والذي يكون بدوره بمثابة تفسيرات مقترحة، وعليه يتكون هذا الاختبار من عدة مواقف وكل موقف يتكون من فقرة تتبعها عدة تفسيرات مقترحة ولتحقيق الغاية المرجوة من هذا الاختبار، افترض ان كل ما موجود في الفقرة صحيح والمطلوب الاجابة على تفسير مقترح في حالة كون المعلومات الواردة في تلك الفقرة مترتبة.

عليك ان تضع اجابتك في ورقة الاجابة كما ياتي:-

١. اذا كنت تعتقد في حالة كون التفسير المقترح يترتب على كمية المعلومات المتوفرة في العبارة بدرجة معقولة من اليقين، ضع علامة (×) في البند الذي عنوانه (تفسير صحيح).
٢. اما في حالة كون البيانات الواردة في العبارة لا تترتب على التفسير المقترح ، ضع علامة (×) في البند (التفسير غير صحيح).
- ملاحظة:-**

يجب ان تتذكر دائما ان الحوادث والمعلومات الواردة في كل عبارة (صحيحة وصادقة) اذن هناك اكثر من تفسير صحيح يترتب لنفس العبارة، وفي بعض الاحيان قد تكون جميع التفسيرات المقترحة اما صحيحة او خاطئة.

مثال:-

- يرى (ارسطو) ان البطل التراجيدي يثير في نفس المشاهد عاطفتي الخوف والشفقة،من خلال اشارة الانفعالات والمشاعر محدثة بذلك التطهير.

التفسيرات المقترحة:

ت	الفقرات	صحيح	غير صحيح
١	يجد (ارسطو) ان للانفعالات اهمية في	×	

		حالة تكييفها مع البيئة وصولاً إلى أحداث عملية التطهير في نفس المشاهد. (هذا التفسير ترتب منطقياً مع مضمون الفقرة فـ (أرسطو) يرى الانفعال مثيراً للعاطفة ومن ثم محدثاً التطهير في حالة التأقلم مع المحيط أو الظرف الاجتماعي).	
×		يُطرح عدد من الفلاسفة ملاحظات قيمة حول مقومات البطل التراجيدي وبالمذاهب الفنية وبأماكنهم جعل المشاهد يتذوق النتائج المسرحية عن طريق إثارة عاطفتي الشفقة والخوف. (هذا التفسير غير مرتب منطقياً ، فلا يوجد ما يثبت أن هناك عدد من الفلاسفة قاموا بإعطاء ملاحظات قيمة).	٢
	×	وصف الفيلسوف (أرسطو) الانفعال بأنه إثارة الخوف والشفقة، محققاً بذلك تنقية لشوائب العاطفة لدى الإنسان لأن ذلك جزء من طروحاته الفلسفية. (هذا التفسير ترتب منطقياً مع مضمون العبارة، فـ(أرسطو) عول على الانفعال في إثارة العاطفتين محققاً الوحدة والاندماج في ذات المتلقي.	٣

الموقف (١):-

- يشير (أرسطو) إلى نشأة الكوميديا الإغريقية إلى الاحتفال الطقسي في الأعياد الريفية المقامة إبان موسم الحصاد المرتبط بعبادة الآلهة (ديونيس) إله الخمر.

ت	الفقرات	صحيح	غير صحيح
---	---------	------	----------

١	يطرح عدد من المحدثين الباحثين اراء حول نشأة الكوميديا، ومنها مشتقة من كلمة (كوموس) وتعني النشيد الماجن.	
٢	يقول احد النقاد ان نشأة الكوميديا يعود الى مجموعة من الراقصين تتوافر فيها عنصري الضحك والمرح.	
٣	ان نشأة الكوميديا من الشعائر الدينية مشتركة فيها طبقات المجتمع فهي جزء من الحياة العامة.	

الموقف (٢):-

- تناولت الكوميديا الاغريقية القديمة موضوعات من الاساطير وبذلك فقد اتسع المجال امامها معالجة احداث العصر بدل الرمز.

ت	الفقرات	صحيح	غير صحيح
١	تضمنت فن الكوميديا الاغريقية القديمة احداث العصر مما عكس اتجاهات المجتمع ومدى استعداده لتقبل مثل هذا النوع من المسرحيات.		
٢	لم تعد الكوميديا الاغريقية القديمة فن المسرحية الحديثة فنا يعكس احداث الحياة اليومية وانما تضمنت قيما وهمية تسهم في تكوين موضوعات جمالية.		
٣	يسهم عالم الخيال والوهم في الكوميديا الاغريقية القديمة في تعميق الرؤية الفنية للموضوعات المسرحية الجمالية.		

الموقف (٣):-

- لعبت الجوقة دورا فعالا في الكوميديا الاغريقية القديمة وارتبطت بها من خلال الاقنعة الغريبة والتعليقات البعيدة التي تقنع النظارة بغياب العقل والارادة.

ت	الفقرات	صحيح	غير صحيح
١	تعد الجوقة عصب الكوميديا الاغريقية وتطورها مرتبط بتطور المسرح الاغريقي اذ تسهم بتوصيل الحدث للجمهور.		
٢	مثلت الجوقة اهمية في مخاطبة الجمهور وقد يصل ذروة التفاعل فيما بينهما.		
٣	ارتبطت الجوقة بالمسرح الاغريقي ارتباطا مباشرا عن طريق الحورات التي تلقى على النظارة.		

الموقف (٤):-

- جاءت مسرحيات (اريستوفانيس) مزيجا من صورتين الاولى الخيال المصطنع الهادف، والثانية الصورة العفوية البسيطة التلقائية، فجاءت انعكاسا للظروف الاجتماعية السياسية السائدة انذاك.

ت	الفقرات	صحيح	غير صحيح
١	امتازت الحياة الاثنية بمزج حالتان احدهما من الخيال والاخرى من التلقائية فجاءت مسرحيات (اريستوفانيس) مركبا من هاتين الحالتين.		
٢	يمكن ان يطلق على مسرحيات (اريستوفانيس) بالصورة الاريستوفانية للحياة الاثنية.		
٣	يمكن ان يقال على مسرحيات (اريستوفانيس) بالصورة العاكسة للمجتمع الاثيني.		

الموقف (٥):-

- يشير (بتري) الى ان الادب الروماني تميز بترجمة واقتباس الادب الاغريقي لكن هذا لا يعني نفي دور الرومان في مجال الادب والفن والفكر.

ت	الفقرات	صحيح	غير صحيح
١	على الرغم من تاثير الادب الروماني الا انه يمتلك مواصفات وشروط جمالية .		
٢	ان الادب الروماني لا يقل شأنًا عن الادب الاغريقي على الرغم من اقتباساته الكثيرة من الادب الاغريقي .		
٣	يملك النقاد الكبار ثقافة عالية للفن الروماني ويمكنهم من جعل المشاهد اكثر فهما لذلك النتاج الفني.		

الاختبار الرابع: معرفة الافتراضات او المسلمات

الافتراض

ونعني به فكرة معينة، وان تكون على يقين تام بصحة هذه الفكرة باعتبارها المرتكز الاساس الذي يركز عليه الفرد اثناء مناقشة مشكلة معينة او قضية ومن ثم وضع الحل لتلك المشكلة ، فمثلا (عندما يقول مخرج ما انه سوف يقوم بعرض مسرحية في فترة محددة ففي هذه الحالة يفترض انه يمتلك الامكانيات المعدة لهذا الغرض من نص، ممثل، ديكور مسرحي، اضاءة مسرحية ، ازياء، مكياج) اذن هذا الافتراض يكون مقبول حسب نظرية المخرج.

وعليه هناك عدة عبارات يليها عدة افتراضات مقترحة ومصممة لهذا الغرض ، والمطلوب منك ان تقرأ الاتي:-

١. اذا وجدت ان الافتراض وارد في ضوء ما ورد في العبارة عليك ان تضع علامة (x) تحت الحقل (وارد) في المكان المناسب من ورقة الاجابة.
٢. اما اذا وجدت الافتراض غير وارد في ضوء فحوى العبارة فضع علامة (x) تحت الحقل غير (وارد) في المكان المناسب لها.

ملاحظة:-

قد تجد في بعض الاحيان اكثر من افتراض (وارد) وفي احيان اخرى قد لا يكون أي من الافتراضات (وارد).

مثال:-

- تمتاز التراجيديا الرومانية بالصبغة الرومانية متأثرة بالاعراف والعادات الرومانية، وما يتلائم وينسجم مع النظام القائم في تلك الافكار السياسية الواردة في التراجيديا.

ت	الفقرات	وارد	غير وارد
١	اوحى التراجيديا الرومانية بحرية التعبير عن الراي. (هذا الافتراض غير وارد فالتراجيديا الرومانية تتناسب مع افكار السلطة الحاكمة مما يجعلنا لانسلم بهذا الافتراض).		×
٢	تنسجم التراجيديا الرومانية بالتقاليد الرومانية وملاءمة افكارها للسلطة. (هذا الافتراض وارد لان مضمون العبارة يؤكد ان التراجيديا الرومانية كانت تتأثر بالعادات الرومانية حسب اعراف السلطة الحاكمة).	×	
٣	تمتلك الدراما الرومانية الخصوصية والاصالة العميقة. (هذا الافتراض وارد بان التراجيديا الرومانية تخاطب الطبقة العليا من المجتمع ،اذ انها تتفق مع محتوى العبارة).	×	

الموقف (١):-

- يقول احد الكتاب في احد اعماله المسرحية "لا يجوز ان تبكي من الحظ ان عاكسك ولكن لك ان تشكو، فالشكوى للرجل اما البكاء فمن طبيعة النساء".

ت	الفقرات	وارد	غير وارد
١	العاطفة عنصر لا بد منه في كل عمل مسرحي.		
٢	ينتج الكاتب المسرحي اعمالا مسرحية تعتمد على العاطفة فتؤثر في المشاهد تآثر وجداني.		
٣	كلما امتلك العمل المسرحي عاطفة اكبر كلما كان اكثر رواجاً ونجاحاً بين الجمهور.		

الموقف (٢):-

- كان هدف الكوميديا الرومانية اثارة عاملي الفكاهة والضحك، موضحا حركة انحطاط في المجتمع عامة ومنه المسرح خاصة.

ت	الفقرات	وارد	غير وارد
١	١.يوصف موضوع الكوميديا الرومانية كونه موضوعا مثير للضحك، وتارة اخرى يكون موضوعا يبين حالة المجتمع الروماني.		
٢	يمكن ان يكون هدف الكوميديا الرومانية مقتصر على التلميحات والدعايات دون اضحاك الجمهور.		
٣	تعد الكوميديا الرومانية موضوعا فنيا وفكاهيا، لكنه يمكن ان يكون هدفا لاثارة الفكاهة والضحك ايضا.		

الموقف (٣):-

- كان لـ (بلاوتس) الفضل الاول في المحافظة على التراث الاغريقي من الضياع، هذا التراث العظيم وما اتصف به من جمال الشكل وروعة المضمون.

ت	الفقرات	وارد	غير وارد
١	لم يكن التراث الاغريقي بالمستوى الفني الجيد.		
٢	يكاد يكون التراث الاغريقي تراثا مستنساخا لعصور اخرى.		
٣	يمتاز التراث الاغريقي باقتباس الفنون من الشعوب الاخرى.		

الموقف (٤):-

- اتصفت لغة (بلاوتس) بالطابع الشعبي في مسرحياته ،فالشاعر من عامة الناس متقنا لعدد من اللغات.

ت	الفقرات	وارد	غير وارد
١	تعد موضوعات مسرحيات (بلاوتس) فنية وجمالية، لكنه يمكن ان تكون الفاظه محببة للطبقات العامة من الشعب.		
٢	يمتلك (بلاوتس) لغة قريبة من لغة الشارع، فجاءت مسرحياته متداولة بين الناس.		
٣	يمتاز (بلاوتس) باقتباس الفن الاغريقي اما بالترجمة او		

		الحرفية.	
--	--	----------	--

الموقف (٥):-

- تشابه (تيرانس) مع الاغريق في اظهار حبكته وشخصياته،بعيدة عن الالفاظ السوقية والكلمات البديئة.

ت	الفقرات	وارد	غير وارد
١	اتصال الفنان الروماني بالاغريق جعل الرومان يتاثرون ويقتبسون الفن الاغريقي.		
٢	اقتبس (تيرانس) اللغة السليمة والمنمقة من الشعوب الاخرى.		
٣	طالما العمل الفني ينشد ارضاء جمهور المتعلمين والمتقنين كلما كان اكثر نجاحا من الناحية الفنية.		

الاختبار الخامس: تقويم الحجج

في هذا الاختبار قد تظهر عدد من الحالات وعدد من المناقشات وبدورها قد تكون مثيرة للجدل، وبالتالي لا بد لك ان تتمتع بالقدرة والقابلية العالية في التميز ما بين الحجة القوية او الضعيفة التي لها علاقة بالمشكلة او القضية المطروحة. اما في حالة الكشف عن اهمية هذه الحجة سواءا كانت قوية او

ضعيفة يعود الى سببين اساسيين اولهما، اتصال الحجة بالقضية المطروحة، والثاني اهمية هذه الحجة، وعليه سوف تظهر لديك حجج قوية وتكون في هذه الحالة على اتصال مباشر بالقضية او المشكلة قيد البحث، او ان تكون هناك حجج ضعيفة فقد لا تتصل بصورة مباشرة بالقضية المطروحة على الرغم من اهميتها، او قد تكون الحجة ضعيفة الاهمية لاتصالها بمحاور وجوانب ثانوية من تلك القضية.

وعليه عليك ان تحدد ما يلي:-

١. هناك عدة مواقف ويأتي بعد كل موقف ثلاث حجج والسؤال المطروح، تحديدا فيما اذا كانت الحجة قوية او ضعيفة، اما بالنسبة لطريقة الاجابة فتكون بوضع علامة (x) في المكان المحدد من الورقة أي تحت الحقل (قوية) في حالة ايجادك الحجة قوية.
٢. اما في حالة ايجادك الحجة ضعيفة ضع علامة (x) تحت الحقل ضعيفة.

ملاحظة:-

- أ. عند وضع الاجابة في المكان المناسب احكم على الحجة دون تدخل اية عناصر غريبة كرايك الشخصي مثلا.
- ب. قد تكون جميع الحجج قوية او بالعكس قد تكون جميعها ضعيفة او ما بين بين أي هناك حجة قوية واخرى ضعيفة وهكذا، واليك مثال يوضح ذلك.

مثال:-

- اشار عدد من الكتاب ان مسرحيات (سينيكا) كان لها تاثيرها المباشر والقوي على كتاب عصر النهضة، هل تعتقد ذلك؟

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة

١	نعم: تراجيديات (سينيكا) لها اهميتها في عالم المسرح اذ اعدت نموذج يحتذى به وخاصة للكتاب الذين جاءوا بعده. (هذه الحجة قوية حيث توضح قيمة واهمية مسرحيات سينيكا وتتصل مع السؤال المطروح).	×	
٢	كلا: مسرحيات (سينيكا) لم تشكل اساسا مهما في التجارب المسرحية. (هذه الحجة ضعيفة حيث تقلل من اهمية تراجيديات سينيكا ولا تتفق مع الراي المطروح).	×	
٣	نعم: مسرحيات (سينيكا) تعد احد المصادر الاساسية في عالم الفن عامة والمسرح منه خاصة (هذه الحجة قوية حيث تؤكد قيمة مسرحيات سينيكا من تقسيم المسرحية الى خمسة فصول وادخال عنصر الدم والاشباح وتأثير ذلك على النضارة وبما يتفق مع الراي المطروح).	×	

الموقف (١):-

- هناك راي يقول ان مسرحيات (سينيكا) كتبت لتقرأ او تلقى على مسامع العامة لا لكي تمثل على خشبة المسرح، هل تعتقد برأي كهذا؟

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	كلا: تعد جميع مسرحيات (سينيكا) اعمالا تمثل على خشبة المسرح، فالمسرحية ليست فنا للقراءة وانما فنا للمشاهدة.		
٢	كلا: ان اعمال (سينيكا) تعد فن ادائي من ضمن المرتبة الاولى للتمثيل.		
٣	كلا: ان اعمال (سينيكا) تحتوي على موضوعات فنية مسرحية ممثلة يمكن ان يتذوقها المشاهد من حيث الكثير من الموضوعات الفنية الاخرى التي قد تفتقر الى مثل هذا النوع من المسرحيات.		

الموقف (٢):-

- يشير احد النقاد الى ان الكنيسة اتخذت موقفا عدائيا من المسرح، ما رأيك بذلك؟

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	نعم: فالمسرح يبعد الفرد عن اداء فروضه للرب.		
٢	نعم: المسرح يؤدي الى انصراف ذات الانسان عن اداء الشعائر الدينية والعقائد.		
٣	نعم: رفض الكنيسة للحياة وبالتالي رفض فن التمثيل.		

الموقف (٣):-

- يقول احدهم ان الكنيسة كانت السبب الاول ايضا في عودة المسرح الى الحياة، ما رايك بذلك؟

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	نعم: ظهرت الحاجة الى مسرحية بعض الاحداث المختارة من تعاليم الكنيسة.		
٢	نعم: يعد المسرح واحدا من اهم المؤسسات الخدمية في المجتمع.		
٣	نعم: لامتلاكه عنصر الترفيه والتسلية وكذلك دوره الفعال في عملية التعلم والتعليم .		

الموقف (٤):-

- هناك راي يقول ان مسرحيات (الاسرار) تعد من اروع ما كتب في دراما العصور الوسطى، هل تؤمن بهذا الراي ؟

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	نعم: لتصوير احداثها على شكل رمز معبرة بذلك عن هدفها.		
٢	نعم: لاستخدامها الخيال الخصب واهميتها في اصفاء روح المتعة والترفيه.		
٣	نعم: لاحتوائها على العنصر الغنائي الذي ظل يشكل حيزا		

	واسعا ومهما في العقائد الدينية.	
--	---------------------------------	--

الموقف (٥):-

- ذكرت بعض الدراسات التاريخية ان مسرحيات (المعجزات) جاءت كمرحلة منفصلة عن حلقات (الاسرار) ولم تكن اطلاقا تطويرا لها، ما هو رأيك بذلك؟

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	كلا: تزامنت مسرحيات (المعجزات) مع حلقات (الاسرار) فكانت المعجزات جنباً الى جنب مع (الاسرار) الدينية.		
٢	نعم: فقد كانت مسرحيات (المعجزات) كل مسرحية منفردة على حده بل كل موضوع قائم بحد ذاته وبذلك لا تشبه مسرحيات (الاسرار).		
٣	كلا: كانت مسرحيات (المعجزات) تطويراً لحلقات (الاسرار) وبهذا جاءت لتكمل ما جاءت به حلقات (الاسرار).		

الموقف (٦):-

- يرى احد النقاد ان المسرحيات الاخلاقية غير مواكبة لعملية تطور البناء الدرامي في الفن عامة والمسرح منه خاصة، هل تعتقد ذلك؟

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	نعم: اصبحت الشخصية في مثل هذا النوع مضمحلة وغالبا ما تبدو سمة او ميزة على حساب عناصر المسرحية الاخرى.		
٢	نعم: جاءت موضوعاتها مرحلة فالضحك شكل جزءا كبيرا منها.		
٣	نعم: جاء الفن مصورا للعقائد الدينية ولو كانت ضاحكة كتمثيل الله بلحية بيضاء.		

الموقف (٧):-

- هناك نوع آخر من انواع الدراما ما يعرف بـ (مسرحيات) الفواصل فاقتصرت وظيفة المسرح في هذا النوع من المسرحيات على عنصر التسلية والمتعة، ما هي وجهة نظرك؟

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	نعم: يعود نشأة المسرح في تلك الفترة الى ايام المسرحيات الاخلاقية وبالتالي عودة المسرح مرة ثانية الى عالمه الدنيوي.		
٢	كلا: فقد اتخذ المسرح فكرة معينة يريد ايصالها الى الجمهور مثل مسرحية (السيد بيير).		
٣	كلا: صور المسرح قيما ومثل ومبادئ كان لها دورها الريادي في عالم المسرح مثل مسرحية (الرجل المتماوت).		

الموقف (٨):-

- هل تجد في مسرح (يوريبيدس) نوعا من المضامين والبراهين ووجهات النظر واختلافها؟

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	نعم: فمسرح (يوريبيدس) اراد اخبار المتفرج دون وصف الاحداث.		
٢	نعم: فقد توازن الحوار ما بين الشخصيات وبذلك تحول مسرحه الى اشبه بمنصة قضائية.		
٣	نعم: تآثر يوريبيدس بالفلسفة القائمة انذاك وبالتالي تآثر افكاره وكتابات المسرحية.		

الموقف (٩):-

- هل تعتقد ان مسرح (يوريبيدس) قد انزل الدراما من عالمها القدسي السماوي الى ارض الواقع؟

ت	الفقرات	قوية	ضعيفة
١	نعم: فقد تعامل مع الشخصية تعامل يختلف مع اسلافه ففي مسرحه تستأثر بالانتباه وجذب المشاهد.		
٢	نعم: عرض الشخصية بكل ما فيها من ابعاد اجتماعية واقتصادية ونفسية.		
٣	نعم: المسرحية عنده لا تقوم على عرض بعض الاحوال بل على العكس تقوم على خلق الشخصية وبذلك فقد حقق انجازا لم يصل اليه سابقيه من الشعراء.		

مفتاح اجابات المواقف

الاختبار الاول – الاستنتاج

الموقف (١) :-

الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
الفقرة الاولى			
الفقرة الثانية			
الفقرة الثالثة			

الموقف (٢) :-

الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
الفقرة الاولى			
الفقرة الثانية			
الفقرة الثالثة			

الموقف (٣) :-

الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
الفقرة الاولى			
الفقرة الثانية			
الفقرة الثالثة			

الموقف (٤) :-

الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
الفقرة الاولى			
الفقرة الثانية			
الفقرة الثالثة			

الموقف (٥) :-

الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
الفقرة الاولى			
الفقرة الثانية			
الفقرة الثالثة			

الموقف (٦) :-

الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
الفقرة الاولى			
الفقرة الثانية			
الفقرة الثالثة			

الاختبار الثاني – الاستنباط

الموقف (١) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٢) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		

		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٣) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الاختبار الثالث – التفسير

الموقف (١) :-

الفقرات	صحيح	غير صحيح
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٢) :-

الفقرات	صحيح	غير صحيح
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٣) :-

الفقرات	صحيح	غير صحيح
---------	------	----------

		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٤) :-

غير صحيح	صحيح	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٥) :-

غير صحيح	صحيح	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الاختبار الرابع – معرفة الافتراضات او المسلمات

الموقف (١) :-

غير وارد	وارد	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٢) :-

غير وارد	وارد	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٣) :-

غير وارد	وارد	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٤) :-

غير وارد	وارد	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٥) :-

غير وارد	وارد	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الاختبار الخامس – تقويم الحجج

الموقف (١) :-

ضعيفة	قوية	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٢) :-

نتيجة غير مرتبة	نتيجة مرتبة	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٣) :-

نتيجة غير مرتبة	نتيجة مرتبة	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٤) :-

نتيجة غير مرتبة	نتيجة مرتبة	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٥) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٦) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٧) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٨) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٩) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

ملحق (٤)

تسلسل اسماء السادة الخبراء حسب الالقاب العلمية لكل من/ بناء البرنامج/ بناء اختبار التفكير الناقد/

المحتوى النظري الخاص بمادة تاريخ المسرح

ت	الاسم	الاختبار	البرنامج	المحتوى
١	أ.د. علي شناوة وادي/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم التربية الفنية	×	×	×
٢	أ.د. سمير شاكر البان/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم الفنون المسرحية	×	×	×
٣	أ.د. فاهم الطريحي/ جامعة بابل/ كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية	×	×	
٤	أ.د. حسين ربيع/ جامعة بابل/ كلية التربية/ قسم العلوم التربوية والنفسية	×	×	
٥	أ.د. عارف وحيد ابراهيم/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم التربية الفنية	×	×	
٦	أ.د. عقيل مهدي يوسف/ جامعة بغداد/ كلية الفنون الجميلة/ قسم الفنون المسرحية	×	×	×
٧	الاستاذ المساعد د. يوسف رشيد/ جامعة بغداد/ كلية الفنون الجميلة/ قسم الفنون المسرحية	×		×
٨	الاستاذ المساعد د. حامد عباس مخيف/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم التربية الفنية	×	×	
٩	الاستاذ المساعد د. خضير مهدي عمران/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم الفنون المسرحية	×	×	
١٠	الاستاذ المساعد د. جلال جميل/ جامعة الموصل/ كلية الفنون الجميلة	×		×
١١	الاستاذ المساعد د. عباس نوري الفتلاوي/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم التربية الفنية	×	×	

ت	الاسم	الاختبار	البرنامج	المحتوى
١٢	الاستاذ المساعد د. عباس محمد ابراهيم/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم الفنون المسرحية	×	×	×
١٣	الاستاذ المساعد د. هدى هاشم الربيعي/ جامعة بابل/ كلية	×	×	×

			الفنون الجميلة/ قسم الفنون والتربية المنزلية	
×		×	الاستاذ المساعد د. احمد سلمان/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم الفنون المسرحية	١٤
	×	×	الاستاذ المساعد د. علي مهدي ماجد/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم الفنون والتربية المنزلية	١٥
	×	×	الاستاذ المساعد د. باسم العسماوي/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم التربية الفنية	١٦
×		×	الاستاذ المساعد د. باسم عبد الامير الاعسم/ جامعة القادسية/ كلية الاداب	١٧
	×	×	الاستاذ المساعد د. ثائر سامي/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم التربية الفنية	١٨
×		×	الاستاذ المساعد د. محمد حسين حبيب/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم الفنون المسرحية	١٩
×		×	المدرس د. علي هادي الربيعي/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم الفنون المسرحية	٢٠
×		×	المدرس د. حيدر جواد العميدي/ جامعة بابل/ كلية الفنون الجميلة/ قسم الفنون المسرحية	٢١
	×	×	المدرس المساعد حنان العبيدي/ جامعة بغداد/ كلية الفنون الجميلة/ قسم التربية الفنية	٢٢

المقدمة

عزيزي المدرس.. عزيزي الطالب.

ان الهدف من اجراء هذا البرنامج لبلورة انساق وبدائل تعليمية تتيح الفرصة امام المتعلم ليعمق من اساليب تفكيره النقدي بطرق منهجية تتسم بالقصدية والتخطيط ، وقد اعد هذا البرنامج ليناسبك وما دورك سوى ان تعرف مدى اهمية اسهاماتك في فعاليات هذا البرنامج، بغية تحقيق الاهداف العامة والخاصة في مادة تاريخ المسرح.

وبذلك فقد يعد الطالب الركيزة الاساسية في عملية بناء البرامج التعليمية وهنا يتضح الدور البارز للأساليب والطرق التدريسية والانشطة التعليمية التعليمية التي تسير هذه العمليات.

وبخلاف ذلك يظل البرنامج التعليمي ناقص ومشوش ولا تتحقق الاهداف التربوية المنشودة.

وبما ان الانشطة والاساليب الاعتيادية والتقليدية في المؤسسات التربوية لا تواكب عالم ما بعد الصناعة وما رافقته من ازاحات كبيرة خاصة على مستوى التقدم العلمي والتقني ويمكن ان يعزى ذلك الى عدة اسباب منها ، تعقد وظيفة عملية التعلم والتعليم عموما والى اتساع المواد التعليمية، الانفصال بين المواد الدراسية فضلا عن اختلاف اهداف المؤسسات التربوية في المجتمع (١٠٣، ص ٧٤، ٧٧).

وعليه فان هذه الانشطة التعليمية والاساليب الاعتيادية لا تشكل منعطفا مهما في تنمية سلوك المتعلم من معلومات وحقائق ومبادئ وقيم بوصفها خبرات مباشرة ينخرط فيها الفرد المتعلم ويتفاعل معها، من هنا جاء التفكير في بناء وتصميم البرامج التعليمية من اجل تنشئة واعداد جيل المستقبل قادرا على تحمل المسؤولية ومواجهة التحديات ومن ثم النهوض بالانسان والمجتمع الى درجة عالية من درجات التقدم والرقي محققا بذلك الاهداف التربوية المنشودة.

وعلى هذا الاساس يمكن القول ان أي موقف تعليمي لا يعد ناجحا ما لم يكن على علاقة وثيقة بالنظام الكلي الموجود داخل المؤسسة التربوية وعليه ، فالمدرس قد يعدل وينظم المحتوى والانشطة وخاصة بعد ان تنبعت الكثير من دول العالم الى خطورة العملية التربوية اذ اخذت بتعديل سياساتها التربوية من حيث (المنهج ، طرائق التدريس ، حاجات الطالب) فدخلت التقنيات الحديثة، كالحاسوب ، الى جانب الخبرات المفيدة لتكوين اطار متكامل للبرنامج التعليمي (٥٩، ص ٧).

وتشير الابحاث العلمية ان للبيئة التعليمية اثر واضح في توجيه عملية التعليم حيث يتم التفاعل ما بين المتعلم والمثيرات الموجودة داخل البيئة التعليمية والقضاء على الملل ففقدرة المتعلم تتضاءل بعد

مرور (١٠ - ١٥) من زمن الدرس مما يؤدي الى انخفاض في كمية اكتساب المعلومات والاحتفاظ بها لذا كان من الضروري التوقف لمدة (٣ - ٥) دقائق عن طريق تكليف المتعلم الواحد او الجماعة بتقديم ملخص قصير لما يتم تدريسه خلال الربع الاول من الدرس وتكون المنافسة بينهم على افضل ملخص وبما يسهم في تعديل السلوك (١٢٣، ص٧).

وبحدود ذلك يتضح ان تصميم البيئة التعليمية تعد عنصرا اساسيا في العملية التعليمية اذ يتم عن طريقها ترسيخ المعلومات والافكار في ذهن المتعلم وتوضيحها بشكل افضل في تحسن عملية التعليم والتعلم بصورة عامة.

وان التربية الحديثة تركز على دور المتعلم بوصفه الاساس في العملية التربوية لذا تعمل على خلق الجو المناسب في بيئة المتعلم ليكون في بيئة مناسبة لنمو طبيعي تؤثر بالتالي على طريقته في التفكير واحساسه وانفعالاته متمكنا من اكتشاف ذاته (١١٩، ص١٥٨).

وعند تصميم أي برنامج لابد ان يكون هناك عدد من الخطوات اللازمة ويشمل تخطيط البرنامج ما يأتي:-

- اختيار الانشطة التربوية والوسائل التعليمية والخبرات المتنوعة المناسبة لتحقيق الاهداف.
 - اختيار الوسائل والادوات المناسبة لتقويم عملية التعليم.
- ان أي نظام تعليمي او موقف تعليمي قد يعتمد على المدرس او المصمم التعليمي او واضع المنهاج او قد يعتمد على المتعلم فضلا عن الانشطة والخبرات الانسانية الهادفة الى تعديل سلوك او اكتساب سلوك مرغوب فيه لدى الفرد المتعلم (٨٠ - ٧٧، p. ١٣٠)

وان أي برنامج تعليمي يتكون من العناصر الاتية:-

- الاهداف.
 - المحتوى التعليمي.
 - الانشطة التربوية والوسائل التعليمية.
 - اساليب تقويم نتائج المتعلمين والتغذية الراجعة اثناء الدرس وبعد انتهائه.
 - طريقة التدريس.
- ونتيجة لاطلاع الباحثة على الدراسات التي تعنى ببناء البرامج التعليمية فقد تضمن كل درس ما يأتي:

١. موضوع الدرس.

٢. الاهداف التعليمية السلوكية.

٣. المحتوى التعليمي.

٤. مناقشة الواجب البيتي.

٥. الوسائل التعليمية.

٦. فعاليات المدرس.

٧. فعاليات الطالب.

٨. التمارين.

٩. التقويم الذاتي.

١٠. التغذية الراجعة.

١١. الاجابات الصحيحة.

١٢. اختبار الواجب البيتي (١٧ ، ص ٨٥-٨٧).

التوجيهات

عزيزي الطالب

١. ان ترتيب الافكار عادة ترتيبيا منسقا وبشكل تدريجي من السهل الى المعقد ومن البسيط الى الصعب في كل موضوع من مواضيع البرنامج التعليمي فهذا سيساعدك على المناقشة والممارسة مع أنشطة البرنامج.
٢. ان اتسامك الهدوء سوف يؤثر على مدى اجابتك على أنشطة البرنامج وابتعد عن الانفعالات لانها سوف تكون لها اثر سلبي على الاجابة ، اذ ان الانفعالات تؤثر سلبا على التفكير الناقد.
٣. الافادة من المصادر الموجودة في نهاية كل موضوع من البرنامج التعليمي حتى وان كانت مصادر اخرى لبرنامج اخر لا يضر في شيء وانما على العكس فسوف تزيد من الخبرة وتستفيد منها في الاجابة.
٤. تعد المشاركة الفعالة في الصف مهمة جدا وطرح رأيك ومناقشته مع الاخرين لها فعلها الايجابي في التفكير الناقد.
٥. ان السير بخطوات البرنامج يسهم بالفائدة عليك من خلال طرح استنتاجاتك وتنمية تفكيرك وقدراتك العقلية /النقدية في مادة تاريخ المسرح مما ينمي الحس الوجداني وتزويده بالمعلومات الضرورية في موضوع يعد احد مستلزمات الثقافة المسرحية العامة ، فالبرنامج التعليمي يوفر فكرة علمية واضحة مبسطة عن تاريخ المسرح.
٦. عن طريق البرنامج يتم خلق علاقات اجتماعية ما بين الطلبة وبذلك تتوثق اواصر المحبة من خلال المناقشات الصفية فيما بينهم.

التعليمات

عزيزي المدرس..عزيزي الطالب ...

هناك عدد من التعليمات الواجب معرفتها لكي يتم الاجابة عنها بكل سهولة ويسر في البرنامج التعليمي.

اولا: التمارين الخاصة باختبار الاستنتاج

ونقصد بالاستنتاج قدرة الفرد على استخلاص نتيجة من عدة بيانات او مقدمات في مادة تاريخ المسرح.

ان كل تمرين ..يعد بمثابة موقف تعليمي اذ يشمل مجموعة مقدمات او بيانات وما عليك الا ان تعد ان كل ما موجود في العبارة صحيح والذي يرجى منك قراءة العبارة بصورة دقيقة وتفصيلية ثم مناقشة العبارات او المعلومات التي تليها وبالتالي تحدد صحة او خطأ كل استنتاج ومن ثم تسجله على ورقة خارجية كالاتي:

١. ضع حرف(ص) امام الاستنتاج الصحيح أي انه ترتب مع ما ورد في العبارة من بيانات وحقائق.
٢. ضع حرف (خ) امام الاستنتاج الخاطئء في حالة وجودك البيانات الواردة في العبارة تتناقض مع ما ورد في العبارة أي ان الاستنتاج لا يتفق تماما مع ما ورد.

٣. ضع الحرفين (ب ن) في حالة وجودك المعلومات الواردة في العبارة ناقصة ،لايمكن الحكم من خلالها على صحة الاستنتاج او خطأه.
ملاحظة:

قد تتوارد الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة اكثر من مرة وعليه يجب الحكم على هذه الاستنتاجات كل واحدة منها على حده.

ثانيا: التمارين الخاصة باختبار الاستنباط

يعني بالاستنباط، القدرة على التفكير استنباطيا اذ ان هناك مقدمتين تليها عدة نتائج وما عليك سوى ان تعد هاتين المقدمتين صحيحة حتى وان كانت مخالفة لرايك الشخصي وعليه اقرأ النتيجة الاولى التي تلي المقدمتين فاذا كنت تعتقد انها تترتب بالضرورة فاكتب امامها (مرتبة) اما في حالة اعتقادك ان النتيجة لا تترتب على المقدمتين فاكتب امامها (غير مرتبة) وفي حدود ذلك عليك ان تعرف ان النتائج قد تكون جميعها او بعض منها مرتبة او غير مرتبة.

ثالثا: التمارين الخاصة باختبار التفسير

ويعني بالتفسير قدرة الفرد على فحص الحوادث والوقائع وما موجود منها من فقرات تتبعها عدة تفسيرات مقترحة ،ومن اجل الوصول الى هدف وغاية الاختبار، عليك بافتراض ان كل ما موجود في الفقرة صحيح وعليك الاجابة على كل تفسير مقترح فيما اذا كان يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة، فاذا كنت تعتقد ان المعلومات الواردة في الفقرة يتوفر فيها درجة من الصحة فاكتب امامها (تفسير صحيح)، اما اذا كان العكس من ذلك وكان التفسير المقترح لا يترتب على المعلومات الواردة في الفقرة ، فاكتب (التفسير غير صحيح) لكن هناك ملاحظة لابد من ملاحظتها تتركز في ان هناك اكثر من تفسير صحيح وفي بعض الحالات هناك اكثر من تفسير غير صحيح.

رابعا: التمارين الخاصة باختبار الافتراضات او المسلمات

ويعرف الافتراض، بانه فكرة او شيء نفرض او نفترض صحته ونسلم به كاساس في حل مشكلة تصادفنا او تعارضنا ويتبع العبارة عدة افتراضات مقترحة وعليك ان تسجل ان الافتراض (وارد) في حالة كون الافتراض مناسب باعتقادك لما ورد في العبارة ،اما اذا كان الاعتقاد (غير وارد) في ضوء ما ورد في العبارة فعليك ان تسجل ذلك في ورقة الاجابة.

خامسا : التمارين الخاصة باختبار تقويم الحجج

يتضح ان هذا الاختبار قد تظهر فيه عدد من الحالات والمناقشات المثيرة للجدل في مجالات تاريخ المسرح و عليك ان تكون متمتعاً بالقدرة على التمييز ما بين الحجج القوية والحجج الضعيفة التي لها علاقة بموضوع النقاش او القضية المطروحة فضلاً عن ان الحجج القوية تكون متصلة بالسؤال المطروح بينما الحجة الضعيفة غير متصلة بالسؤال ويمكن ان تكون الحجة لها اتصال بالجوانب الثانوية من السؤال المطروح وهناك ثلاث حجج تلي كل موقف فاذا كان اعتقادك ان الحجة قوية فضع امامها (قوية) ،اما في حالة ايجادك ان الحجة ضعيفة ف سجل امامها (ضعيفة) في ضوء ما تقدم من معلومات، وكذلك يمكن ان يكون هناك عدد من الاسئلة (قوية) ، او قد تكون جميعها (ضعيفة) او ما بين بين أي هناك الضعيفة وهناك القوية وهكذا...

يهدف البرنامج التعليمي الى الاتي

١. معرفة الطلبة معلومات ضرورية لمادة تاريخ المسرح وفقاً لانشطة تعليمية – تعليمية وطرق تدريس جيدة تساعد الطالب على زيادة خبراته الفنية المتنوعة وبمعرفته للمسرح من اجل النهوض الى مستوى ارقى.
٢. تنمية التذوق الفني عن طريق الفن المسرحي بصورة عامة وتاريخ المسرح بصورة خاصة وبما يسهم في تكامل الطلبة واعدادهم فهو وسيلة اتصال لما له من قدرة على ايصال المعلومات والمفاهيم الى ذهنهم فضلاً عن اكسابهم القيم التربوية في تكوين صفاتهم الاخلاقية والاجتماعية واستكمالاً للجوانب الانسانية وما يخلقه ايضاً من جو الالفة والاتفاق لينمي روح التعاون والاخاء.
٣. يساعد الطلبة في تنمية قدرتهم على التحليل والنقد وفهم الدروس بشكل افضل واصدار الاحكام لاتصاله المباشر بالتراث الانساني وفق القدرات والمهارات الخاصة بهم وحسب القدرات والمستويات العلمية والعقلية.
٤. تعرفهم على اساليب المناقشة .. وفحص الافكار .. والابتعاد عن الانفعالات واكتساب المعلومات المنظمة والمنهجية وفق سياقات البرنامج.

دروس البرنامج التعليمي

الدرس الاول

الموضوع :

مقدمة عن الملامح الدرامية في الحضارة القديمة –العراقية –المصرية.

الاهداف:

- ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الاهداف المعرفية*:

- ان يميز بين حضارة وادي الرافدين ووادي النيل.
- ان يفرق بين الاسطورة والملحمة .
- ان يفرق بين الاسطورة والمسرحية.
- ان يستنتج معنى الاسطورة.
- ان يقدم برهانا الى وجود مسرح في الشرق ام لا.
- ان يحدد انواع الملاحم التي ظهرت.
- ان يستكشف متى ظهر الادب الدرامي عند وادي الرافدين.
- ان يستكشف انواع الادب وقصص الملاحم والبطولة.
- ان يستكشف المصادر الاخرى التي استسقى منها ادب حضارة وادي الرافدين.
- ان يستكشف اثر الديانة في فكر الكاتب المسرحي.
- ان يصدر احكاما على الادب الدرامي لدى حضارة وادي الرافدين ووادي النيل.
- ان يحدد اولى الحضارات التي ظهرت في الشرق الاوسط.
- ان يقدم برهانا على اولى الحضارات التي ظهرت في الشرق الاوسط.
- ان يحدد متى بلغت مصر مرحلة من التطور والابداع.
- ان يحدد العهد الذي لقي مزيدا من الرعاية والاهتمام في حضارة وادي النيل وخاصة في مجال الفن.

الاهداف الوجدانية :

- ان يعبر الطالب عن ارائه ويدعمها بالحجج والمواقف.
- المحتوى: ارجع الى موضوع (حضارة وادي الرافدين ووادي النيل ،ص١٢،١٠)* في محتوى البرنامج التعليمي.

الوسيلة التعليمية :

- عرض عدد من الصور ذات العلاقة بموضوع البرنامج التعليمي (٥٧، ص١٠، ص١٣، (٤١، ص١١، ١٤، ١٦، ١٧).
- توضيح مفهوم الحضارة من خلال الطبيعة والانسان وعلاقتها بالمسرح.

فعاليات المدرس:

- ادارة المناقشة التي تتم ما بين الطلبة والاشراف عليها.
- التهيئة الجيدة اثناء عرض المادة.

* يجري تحقيق الاهداف تحت اشراف وتوجيه المدرس

* هناك محتوى خاص لكل طالب من الطلبة

فعاليات الطالب:

- الانجاز الدقيق للتمارين والانشطة .
- المشاركة الفعالة خلال الدرس.

التمارين :

تمرين (١) ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين(١).

- تميزت حضارة وادي الرافدين بالتطور المنفرد والتميز ،وما تشكله الحضارة من تفاعل محورين الاول يدور حول الطبيعة والثاني تفاعل الانسان مع تلك الطبيعة.
- ١. تعد الطبيعة محورا اساسيا في الحضارة لامتلاكها عنصر التفرد والتميز،وما الحضارة الا عملية جمع ما بين الطبيعة والانسان؟
- ٢. ارتبط تقدم الحضارة في العراق بالطبيعة فكانت الزراعة من اهم الحرف الاقتصادية لسكانها .
- ٣. قيام اولى الحضارات البشرية في بلاد وادي الرافدين ،فالحضارة لا بد من ان تدخل الطبيعة في حسيانها.

تمرين(٢) ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين(٢).

- لم تتبلور الملامح الدرامية على شكل مسرحية بل نشأت عبر الزمن على مراحل فكان الاثر الفني الاول فيها يتمثل بالاسطورة وعلى هذا:
 - ١. تمثل المسرحية الملامح الدرامية الاولى عبر الزمن.
 - ٢. يمكن اعتبار الاسطورة النشأة الاولى للملامح الدرامية.
 - ٣. الشكل الجديد للملامح الدرامية كان وما يزال على شكل مسرحية.
- تمرين(٣) ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين (٤).

- ازدهرت مصر في المرحلة الاولى منها في جميع مرافىء الحياة من تجارة، علوم، فن، ادب، لاسيما في عهد الملك (زوسر).
- ١. تصدرت مصر المرحلة الاولى من مراحل التطور العلمي في جميع امور الحياة وفي كافة العهود.
- ٢. شهدت مصر نوعا من انواع الازدهار وفي عموم مراحلها التاريخية.
- ٣. تحتل مصر مكانة مهمة من دول العالم من ناحية التطور والتقدم في كافة الميادين وعلى جميع الاصعدة لاسيما في عهد الملك (زوسر).

التقويم الذاتي:

- تاشير الطلبة لاجاباتهم حول حلولهم لتمرينهم وعلى ورقة خارجية.
- ان يقوم الطلبة بعضهم الاخر.

التغذية الراجعة:

وتتم بمراجعة الطلبة لاجاباتهم حول التمارين مع استخدام الطباشير والسبورة لعرض مخطط حول الاجابات الصحيحة من قبل المدرس.

الاجابات الصحيحة :

تمرين(١)/	١.ص	٢.خ	٣.ب ن
تمرين(٢)/	١.غير مرتبة	٢.مرتبة	٣.غير مرتبة
تمرين(٣)/	١.غير وارد	٢.غير وارد	٣.وارد

اختبار الواجب البيتي:

- يمكنك الاستعانة بمصادر خارجية.
- اكتب تقريراً عن المفاهيم الآتية:
- ابرز الأساطير والملاحم في حضارة وادي الرافدين ووادي النيل.
- هل هناك فرق ما بين الأسطورة والمسرحية.

انتهى الدرس

الدرس الثاني

الموضوع:

تاريخ الحضارة الإغريقية.

الأهداف:

- ان يكون الطالب بعد الدرس قادراً على ان :

الأهداف المعرفية:

- ان يستنتج معنى الفن الإغريقي.
- ان يحلل فلسفة (ارسطو) حول مفهوم الفن.
- ان يحلل فلسفة (افلاطون) حول مفهوم الفن.
- ان يميز بين الفلسفتين (ارسطو) و (افلاطون).
- ان يفرق الاختلاف الجوهرى بين الفيلسوفين حول مفهوم الفن.

- ان يقدم برهانا على اثر البيئة في فكر الكاتب المسرحي وبالتالي على نتاجه الفني.
 - ان يقوم ابرز كتاب المسرح الاغريقي.
 - ان يستكشف دور الديمقراطية في ازدهار الفن والفنانين.
 - ان يستكشف دور التحالف الاثيني في حياة الاثينيين.
 - ان يستكشف دور التعليم واهميته في اثينا.
 - ان يعلل التطورات التي شهدتها اثينا.
 - ان يقدم برهانا على وجود علاقة بين الفن والفكر.
 - ان يستكشف اراء الفلاسفة لدى بعض شعراء الاغريق.
 - ان يستكشف اسس الفلسفة الاغريقية وماهيتها المادية والسفسطائية.
 - ان يقارن بين اراء الفلاسفة حول اسس الفلسفة الاغريقية.
 - ان يقدم برهانا على بلوغ الفن مرحلة مضيئة في تاريخ الحضارة الاغريقية.
- الاهداف الوجدانية:**

- يتحسس متأملا القيم الفنية والجمالية بعد مشاهدة مسرحية من خلال اثارة الجانب الوجداني من قبل المدرس.

المحتوى:

- ارجع الى موضوع (تاريخ الحضارة الاغريقية، ص ١٣، ٣٣) في محتوى البرنامج التعليمي.

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

- بعد ان يتم مناقشة ما بين الطلبة حول الاجابات المتميزة في الاختبار السابق الخاص بموضوع الملامح الدرامية في الحضارة القديمة العراقية - المصرية.
- الوسيلة التعليمية:**

- عرض عدد من الصور والرسومات المسرحية ذات العلاقة بموضوع البرنامج التعليمي (٤١، ص ٢١)، (٥٧، ص ١٦، ١٨، ١٤).

فعاليات المدرس:

- اعطاء فرصة اكبر للطلبة للتعبير عن ارائهم اثناء المناقشة .
- الربط الجيد بين الموضوعات الدراسية في البرنامج التعليمي.

فعاليات الطالب:

- استجابة الطلبة حول عرض الامثلة وبشكل واضح وفعال.
- انجاز الواجب البيتي بشكل دقيق وتفصيلي.

التمارين:

- تمرين (١) ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين (٣).

- الفن لدى (ارسطو) تقليد للواقع وتسامى عليه في ان واحد أي يجمع بين الذاتي والموضوعي من جانب وبين الموضوعي والمطلق من جانب آخر.
- ١. يطرح (ارسطو) مفهومه حول الفن بان له وظيفة مزدوجة مقلدا الطبيعة من جهة ثم يتسامى عليها من جهة أخرى.
- ٢. يذكر (ارسطو) ان الفن محاكاة الواقع كما عند (افلاطون).
- ٣. ان الفن لدى (ارسطو) يعني محاكاة ما بين الذات والموضوع والمطلق.
- تمرين (٣) ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين (٢).

- تمتعت الاغريق بجمال الطبيعة والسهول والانهار ، لذا كان لها الدور الفعال في تنمية الاحساس المرهف والخيال.
- ١. شكل جمال الطبيعة مقوما اساسيا في تنمية عنصرى العاطفة والخيال.
- ٢. كل الدول التي تتمتع بجمال الطبيعة تخلق عنصرى الاحساس والخيال.
- ٣. امتلكت الاغريق مقومات ابداعية ممثلة بجمال الطبيعة وخلق عنصرى الاحساس والخيال.
- التقويم الذاتي:

- ان يقوم الطلبة مواقف تعليمية معينة.

التغذية الراجعة:

- قيام المدرس بعرض مخطط سبوري يتناول فيه الاجابات الصحيحة.
- مراجعة الاجابات نفسها حول تمارين البرنامج التعليمي.
- الاجابات الصحيحة:

تمرين (١)/	١. صحيح	٢. صحيح	٣. صحيح.
تمرين (٢)/	١. قوية	٢. قوية	٣. قوية.
تمرين (٣)/	١. غير مرتبة	٢. غير مرتبة	٣. مرتبة.

اختبار الواجب البيتي:

- اكتب تقريرا تتناول فيه كل من أطروحات (افلاطون) و (ارسطو) عن الفن ،وما هو الفرق بين الفيلسوفين؟ وهل كان للبيئة اثر على فكر الكاتب الاغريقي ام لا؟

انتهى الدرس

الدرس الثالث

الموضوع :

التراجيديا ، النشأة ، الخصائص الفنية.

الاهداف:

- ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان :

الاهداف المعرفية:

- ان يحلل الطالب مفهوم نشأة التراجيديا الاغريقية من خلال اطروحات (ارسطو).
- ان يميز الطالب بين اراء (افلاطون) و (ارسطو) حول مفهوم الفن.
- ان يعلل سبب تسمية التراجيديا.
- ان يحدد الخصائص الابتكارية التي قام بها ثسيبيس.
- ان يستكشف الاضافات التي قام بها الشعراء بعد ثسيبيس على المسرحية عموما.
- ان يميز بين اراء الباحثين حول نشأة الديثورامبوس.
- ان يقدم برهانا حول اصل كلمة الديثورامبوس.
- ان يميز بين انواع المسرحية.
- ان يحدد مفهوم التراجيديا حسب وجهة نظر (ارسطو).
- ان يقارن بين اهمية الجوقة لدى الشعراء الثلاثة.
- ان يحدد ابرز الشعراء في العصر الاغريقي.
- ان يميز الطالب انواع المحاكاة في فلسفة (ارسطو).
- ان يطبق امثلة على مسرحيات.
- ان يفرق الطالب بين الكاتب القصصي والكاتب الدرامي.
- ان يصدر الطالب حكما على مفهوم التراجيديا لدى (ارسطو).

الاهداف الوجدانية:

- يعبر الطالب عن ارائه معززة بالحجج الاكثر رجحانا.
- يتحسس مسرحيات ترتبط بموضوعاتها بالتراجيديا من خلال طبيعة المواقف فيها.

المحتوى:

- ارجع الى موضوع (التراجيديا ، النشأة ، الخصائص الفنية، ص ٣٧ ، ٤٩) في محتوى البرنامج التعليمي.

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

- قبل مقدمة الدرس ،يقوم المدرس باجراء مناقشة سريعة بين الطلبة حول اجاباتهم في اختبار الواجب البيتي السابق (مقدمة تاريخ الحضارة الاغريقية).
- الوسيلة التعليمية :

- عرض عدد من الصور ذات العلاقة بموضوع البرنامج التعليمي (٤١، ص ٢٤، ٢٧، ٢٩، ٤١، ٤٣)، (١٣، p. ١٢٥).

فعاليات المدرس:

- التهيئة المسبقة للزيارة الميدانية لمشاهدة مسرحية في كلية الفنون الجميلة /جامعة بابل.
- توزيع الادوار بين الطلبة اثناء المناقشات او ممارسة الانشطة.

فعاليات الطالب:

- يقوم الطلبة باستخلاص الافكار الاساسية بعد ان ينظموا ذلك بشكل جيد في موضوع درس البرنامج التعليمي.
- البحث عن مصادر تخص ما يكلف به من أنشطة.

التمارين:

تمرين (١) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (١).

- بقيت المأساة وليدة الاحتفالات والطقوس الدينية في مناسبات يغلب عليها طابع الحزن، فجمعت بين الارث والابداع من خلال ما صنعه شعراء المأسى عليها.
 - ١. نشأت المأساة من الشعائر الدينية والطقوس المأسوية فهي ارث وابتكار في ان واحد.
 - ٢. عرفت المأساة على انها ارث وابتكار في مادة تاريخ المسرح.
 - ٣. تعد المأساة اقرب الى الطابع الحزين من الطابع السعيد.
- تمرين (٢) ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين (٥).

- يرى معظم النقاد ان (ارسطو) اول باحث تناول المأساة اليونانية بالبحث والتحليل ، ما هو رأيك بذلك؟
- ١. نعم/ فقد صور (ارسطو) الفن بالادب ومثله بشعر الملاحم (الادب القصصي) وبشعر التراجيديا كما في الكوميديا.
- ٢. نعم/ فالفن لدى (ارسطو) تقليد للواقع وتسامى عليه في ان واحد.
- ٣. نعم/ فالعملية الفنية لدى (ارسطو) عملية انسانية من خلال تدخل الفعل والارادة الانسانية للفنان.

تمرين (٣) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (٣).

- لم يصر اليونانيون القدامى على النهاية غير السعيدة للتراجيديا ، لكن (ارسطو) فضل النهاية غير السعيدة بالذات لاكتسابها جمالية اكثر وحيوية اقوى.
 - ١. لم تعد النهاية غير السعيدة سمة مميزة للتراجيديا.
 - ٢. تضمنت التراجيديا نهاية سعيدة على الرغم من تفضيل (ارسطو) للتك النهاية.
 - ٣. تسهم النهاية غير السعيدة للتراجيديا في تعميق الرؤية الفنية للمسرحية حسب مفهوم (ارسطو).
- التقويم الذاتي:

- تاشير الطلبة لاجابات تمارينهم على ورقة خارجية.
 - ان يقوم الطلبة بعضهم الاخر من خلال طرح الاسئلة من قبل التدريسي.
- التغذية الراجعة :**

عرض مخطط سبوري تتركز فيه اجابات الطلبة الصحيحة حول التمارين من قبل المدرس.

الاجابات الصحيحة:

تمرين(١) / ١.ص ٢.ب ن ٣.خ.

تمرين(٢) / ١.قوية ٢.قوية ٣.قوية.

تمرين(٣) / ١.صحيح ٢.غير صحيح ٣.صحيح.

اختبار الواجب البيتي:

- اكتب تقريراً عن مفهوم التراجميديا لدى (ارسطو)، ويمكنك الاستعانة بمصادر خارجية.

انتهى الدرس

الدرس الرابع

الموضوع :

اسخيلوس، حياته، الخصائص الفنية لمسرحياته، اهم مسرحياته.

الاهداف:

ان يكون الطالب بعد الدرس قادراً على ان :

الاهداف المعرفية :

- ان يميز الطالب بين اشهر كتاب الاغريق.
- ان يحلل الطالب العوامل التي اثرت على فكر الكاتب ونتاجه المسرحي.

- ان يحلل الطالب بعض اعمال اسخيلوس.
 - ان يقارن بين اسلوب اسخيلوس واهم انجازاته الدرامية.
 - ان ينقد الطالب مسرحيات اسخيلوس.
 - ان يقيم الخصائص الفنية لمسرحيات اسخيلوس.
 - ان يصدر احكاما على الاعمال المسرحية لاسخيلوس.
 - ان يستنتج كيفية تناول الشاعر الاسطورة في مسرحياته.
 - ان يقارن بين مسرحيات الشاعر.
 - ان يحلل اثر الوضع العائلي في بناء وتكوين شخصية الشاعر.
 - ان يستكشف اثر الطقوس والعبادات الدينية في مسرحيات الشاعر.
- الاهداف الوجدانية:**

- ان يتأمل متحسسا الصور المسرحية ذات العلاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي.
- المحتوى:**

- ارجع الى موضوع (اسخيلوس، الخصائص الفنية لمسرحياته، اهم مسرحياته، ص ٥٢، ٥٨) في محتوى البرنامج التعليمي.
- مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:**
- بعد ان تجري مناقشة سريعة حول اجابات الواجب البيتي السابق (التراجيديا، النشأة، الخصائص الفنية)، قبل مقدمة الدرس.

الوسيلة التعليمية:

- عرض عدد من الصور المسرحية لبعض اعماله توضح فيها اسلوب (اسخيلوس)، الخصائص الفنية لمسرحياته مع توضيح الاراء التي لها علاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي (١٢٥، ١٦ p)، (٤١، ص، ١٠١، ١١٢، ١١٥، ١٣١).
- فعاليات المدرس:**

- تهيئة الوسائل التعليمية بصورة دقيقة وواضحة.
 - الربط الجيد بين ما تم ذكره في الدرس السابق وما تم طرحه من حيثيات في الدرس الحالي.
- فعاليات الطالب:**

- الانجاز الدقيق للتمارين والانشطة.
 - المشاركة بين الطلبة خلال الدرس.
- التمارين:**

تمرين (١) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (٥).

- تميز اسلوب (اسخيلوس) بالعظمة والغموض غير مهتم ولا مبال بالتفاصيل الدقيقة ولا يولي بالدوافع وتصرفات الشخصية ، هل تعتقد ذلك ؟
- ١. نعم / اتخذ (اسخيلوس) موضوع موحد في الثلاثية فكل حلقة تمثل مرحلة من مراحل الموضوع.
- ٢. نعم/ فالحبكة بسيطة ، الحدث ثابت، اما الكورس، فيحتل مكانة مرموقة في جميع اعماله.
- ٣. نعم/ فشخصيات (اسخيلوس) تميزت بالفخامة والجلال ، فمصيرهم المحتوم نتيجة الى خطأ يرتكب.

تمرين (٢) ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين (٤).

- لم يعد (اسخيلوس) كاتباً مسرحياً ومحارباً اثنيا فحسب بل فقد تسامى فوق المدى فاستخدم القناع كلا حسب ادواره.
- ١. يمتاز (اسخيلوس) باستخدام كل دور قناع خاص به ، وهو بهذا قد فتح الطريق لرسم الشخصية وتأكيده نمو الصراع المباشر.
- ٢. لم يكن (اسخيلوس) شاعراً ومقاتلاً فقط بل استخدم القناع لقلة عدد الممثلين.
- ٣. يكاد (اسخيلوس) ان يستخدم القناع وبهذا لم يعوض القناع عن ملامح الشخصية الفردية.

تمرين (٣) ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين (٣).

- يتضح ان التربية الاسرية وعلاقات الوسط الذي يحيط بـ(اسخيلوس) كان لها الدافع الرئيس والاثري البالغ على فكره.
 - ١. كان لاسهامات عائلته في المعارك التي شهدتها اثينا ضد الفرس اثرها في كتابة مسرحياته لاحقاً.
 - ٢. ان نشأة (اسخيلوس) في ظل هذه التأثيرات كان لابد ان يظهر اثرها على فكر الشاعر.
 - ٣. استطاع (اسخيلوس) ان يربط بين عالميين الاول فكرته عن العالم والمحيط الذي يعيش به والثاني ما يتمتع به من فكر وروح كاشفاً بذلك عن شخصيته.
- التقويم الذاتي :**

- يقوم الطلبة اجاباتهم خلال المناقشة اذ يتم تأكيد الاجابات الصحيحة من قبلهم .
- التغذية الراجعة:**

- قيام المدرس بعرض مخطط سبورى حول الاجابات الصحيحة ومراجعة الطلبة لاجاباتهم حول التمارين .
 - تعلم الطلبة تقنية طرح الاسئلة والفائدة والغاية منها.
- الاجابات الصحيحة:**

تمرين (١)	١. قوية	٢. قوية	٣. قوية.
تمرين (٢)	١. وارد	٢. وارد	٣. غير وارد.

٣. صحيح.

٢. صحيح

١. صحيح

تمرين (٣)

اختبار الواجب البيتي:

الاجابة عن الاسئلة المتوافرة في الملزمة في موضوع الدرس القادم.

انتهى الدرس

الدرس الخامس

الموضوع :

سوفوكليس، حياته، الخصائص الفنية لمسرحياته، اهم مسرحياته.

الاهداف:

ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الاهداف المعرفية:

- ان يقدم برهانا علميا (سوفوكليس) ثاني كتاب المأساة الاغريقية.
- ان يحلل مسرحية لـ(سوفوكليس).
- ان يميز الفن الدرامي عند سوفوكليس عامة واهم مميزات البنية الدرامية السوفوكليسية خاصة.
- ان يقارن بين (اسخيلوس) و(سوفوكليس).
- ان يستنتج التغيرات والتجديدات التي قام بها (سوفوكليس).
- ان يؤول اثر احداث العصر الاغريقي على النتاج المسرحي لدى (سوفوكليس).
- ان يعلل اهم السمات الفكرية والاخلاقية لدى (سوفوكليس).
- ان يفسر الطابع الذي اتسمت به مسرحيات (سوفوكليس).
- ان يصدر حكما على مسرحيات (سوفوكليس) مقارنة بمسرحيات (اسخيلوس).

الاهداف الوجدانية:

- ان يؤكد التعبير الفني بعد عرض عدد من الصور المسرحية ذات دلالات تعبيرية مؤثرة
- يعبر عن مواقفه ورائه بثقة.

المحتوى:

- ارجع الى موضوع (سوفوكليس، حياته، الخصائص الفنية لمسرحياته ، اهم مسرحياته، ص ٥٩، ٦٥) في محتوى البرنامج التعليمي.
- مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

- بعد ان يتم اجراء مناقشة سريعة حول اجابات المتميزة الخاصة بالطلبة في الواجب السابق الخاص بموضوع الدرس قبل مقدمة الدرس الحالي.
- الوسيلة التعليمية :

- عرض عدد من الصور المسرحية ذات العلاقة بموضوع الدرس (١٨ p. ١٢٥، ٤١، ص ١٥٠، ١٥٣).
- فعاليات المدرس:

- الاشراف على سير المناقشة التي تتم بين الطلبة.
- تنفيذ مستلزمات الخطة الدراسية بدقة.

فعاليات الطالب:

- مطالبة الطالب بالاستجابة الفعالة للسئلة التي تطرح اثناء الدرس.
- التعاون مع بقية زملائه من الطلبة خلال الانشطة التي يكلفون بها.

التمارين:

تمرين (١) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (ثانيا).

- اكد سوفوكليس دائما على وجهات نظر دينية ،ذات مغزى اخلاقي باعتبار الكلمة النهائية للالهة.
- ١. قدم سوفوكليس في مسرحياته فرض الطاعة للالهة واحترامها امر لا بد منه.
- ٢. يمكن اعتبار سوفوكليس من الكتاب الذين اهتموا بالدين.
- ٣. ملامح الشخصية في مسرحيات سوفوكليس تتسم بالحكمة الخاضعة الى ارادة الالهة وتعلمها التواضع والتزام الحدود.

تمرين (٢) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (خامسا).

- تبدأ أعمال سوفوكليس بالتقديم وعن طريق المشهد التمثيلي يكشف عن الصراع ،اذ يضع المشاهد في قلب الحدث مستعرضا طبيعة ذلك الصراع وتلك الشخصيات ،هل تؤمن بهذا الرأي؟
- ١. نعم /اقترب بالشخصية من وحدة التناقضات فصورها متنوعة طبعا وتطبيعا ،متجاوزا بذلك ثبات الطباع.

- ٢. نعم/جعل الشخصية تبدل في حظها من الشقاء الى السعادة او بالعكس محققة بذلك ذاتها.
- ٣. نعم/جعل المسرحية في تناقض وبشكل مأساوي بين الدولة والالهة من ناحية ومن ناحية اخرى الذات والطموح الانساني واهتمامه بالتفاصيل الدقيقة ومطابقة المسرحية للواقع.

تمرين (٣) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (اولا).

- ان الفعل لدى سوفوكليس عبارة عن سلسلة متلازمة من الاحداث تتجه بخط مستقيم تصاعدي الى غايتها في زمن يوازي فيه الفعل الماضي والحاضر وكلاهما يكمل الاخر وصولا الى الخاتمة.
- ١. سير الفعل لدى سوفوكليس يظهر على شكل اتهام -شك -يقين- تطهير، وبالتالي فالتطهير يلزم الحدث مثيرا الشفقة والخوف.
- ٢. يتمركز الفعل لدى سوفوكليس بوحدة الحدث موازيا الفعل الماضي والحاضر وصولا الى نهاية المسرحية.
- ٣. يسير الفعل لدى سوفوكليس على شكل سلسلة من الاحداث المترابطة مع بعضها البعض وبصورة تصاعدية وصولا الى الخاتمة.

التقويم الذاتي:

- ان يقوم الطالب مواقف تعليمية معينة.
- ان يصدر حكما تقويميا.

التغذية الراجعة:

- يقوم المدرس بعرض مخطط سبوري يعرض فيه اجابات الطلبة الصحيحة.
- مراجعة الطلبة انفسهم لتلك الاجابات.

الاجابات الصحيحة:

تمرين (١) /	١. مرتبة	٢. مرتبة	٣. مرتبة.
تمرين (٢) /	١. قوية	٢. قوية	٣. قوية.
تمرين (٣) /	١. ص	٢. خ	٣. ب ن.

اختبار الواجب البيتي:

- اكتب تقريرا توضح فيه مدى التشابه والاختلاف بين مسرحيات سوفوكليس واسخيلوس، وما هي مميزات الشخصية السوفوكليسية، وهل هناك تشابه بينها وبين الشخصية الاسخيلية ؟
- اذكر التغييرات والتجديدات التي اجراها سوفوكليس على المسرح، ويمكنك الاستعانة بمصادر خارجية.

انتهى الدرس

الدرس السادس

الموضوع :

(يوربيدس) ، حياته، الخصائص الفنية لمسرحياته، اهم مسرحياته.

الاهداف:

ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان :

الاهداف المعرفية:

- ان يحلل الطالب الخصائص الفنية السائدة في مسرحيات (يوربيدس).
- ان يحلل الطالب احدى مسرحيات (يوربيدس).
- ان يفسر انجازات (يوربيدس) على صعيد الدراما.
- ان يحدد كيفية تعامل (يوربيدس) مع الاسطورة.
- ان يقارن بين (يوربيدس) وسابقيه (اسخيلوس) و(سوفوكليس) في تصوير الشخصية في المسرح الاغريقي.
- ان يطبق امثلة مسرحية عند (يوربيدس).
- ان ينتج موضوعا انشائيا حول بعض الحقائق المهمة في الفن من خلال الربط بين (ارسطو) و(يوربيدس).
- ان يقارن بين (ارسطو) و(يوربيدس) بخصوص الاسطورة.

الاهداف الوجدانية:

- زيادة حماسة الطالب بالمادة الدراسية عن طريق لغة المدرس مع استخدام بعض الحركات والاشارات من خلال احياءات الجسد.
- يعبر عن ردود فعله الفني تجاه اعمال مسرحية معينة.

المحتوى:

- ارجع الى موضوع (يوربيدس) ، حياته، الخصائص الفنية لمسرحياته، اهم مسرحياته، ص ٦٦، ٧٣) في محتوى البرنامج التعليمي.
- مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:
- تجري مناقشة سريعة لاجابات الطلبة في الواجب السابق الخاص بموضوع الدرس قبل مقدمة الدرس الحالي.

الوسيلة التعليمية :

- عرض عدد من الصور لبعض الاعمال المسرحية لـ(يوربيدس)، (٤١، ص ١٦٦، ١٦٨، ١٧٠، ١٧٣)، مع توضيح ردود افعال الطلبة حول مشاهدة الصور كمتلقين، ومشاهدين لذلك العمل الفني ومدى علاقة ذلك بموضوع درس البرنامج التعليمي.

فعاليات المدرس:

- تقويم الانشطة والتمارين التي يقوم بها الطلبة .
- التهيئة الجيدة لعرض الامثلة والصور المسرحية الخاصة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي.

فعاليات الطالب:

- المشاركة الفعالة من خلال المناقشة والتي تتم فيما بينهم اثناء عرض المادة .
- استجابة الطلبة للمادة اثناء عرضها وعرض الامثلة والتطبيقات.

التمارين:

تمرين (١) ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين (٣).

- لقد تعددت الشخصيات في مسرح (يوربيدس) دون ان ينبلج نورها الساطع بحيث نحس معها ان امرها قد انتهى واوشك ان يقضي الكاتب على موضوعها.
- ١. يقول احدهم، ان (يوربيدس) يؤكد على الاتجاه البشري التراجمي مقدما العناصر التي تصنع الشخصية في مكانها المناسب بالنسبة للمسرحية.
- ٢. فـ(يوربيدس) لم يستطيع ان يخلق شخصية مثل (اورستيس) وان كان قد الم به ،(وانتيغون) تبدو ممسوخة في مسرحه بعد الصورة الساطعة في مسرح (سوفوكليس).
- ٣. ويشير اخر، ان (يوربيدس) قد تعددت الشخصيات في مسرحه لتحل محل الحقائق المتعددة وهكذا تبطل الحقيقة المطلقة.

تمرين (٢) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (٤).

- تآثر (يوربيدس) بالفلسفة القائمة انذاك وبالتالي تآثر افكاره واتجاهاته ومن ثم تآثر كتاباته المسرحية بتلك الآراء.
- ١. نجد في مسرح (يوربيدس) نوعا من المضامين والبراهين ووجهات النظر واختلافها، رأي مع رأي، تقديم حجة مع حجة، قضية مع اخرى.
- ٢. يتضح ان البنية الدرامية المفككة لدى (يوربيدس) كانت الوسيلة الانسب لنقل افكاره.
- ٣. لم تكن افكار الشاعر منسجمة تمام الانسجام مع احداث العصر.

التقويم الذاتي:

- ان يقوم الطلبة بعضهم الاخر من خلال طرح الاسئلة من قبل التدريسي.
- التغذية الراجعة:

- يقوم المدرس بعرض مخطط سبوري بالاجابات الصحيحة.
- مراجعة الطلبة انفسهم للتك الاجابات.

الاجابات الصحيحة:

تمرين (١) / ١. صحيح ٢. صحيح ٣. صحيح.

تمرين (٢) / ١. وارد ٢. وارد ٣. وارد.

اختبار الواجب البيتي:

- قوّم كل من الشعراء الثلاثة (اسخيلوس، سوفوكليس، يوربيدس) على صعيد الدراما من وجهة نظرك الخاصة من خلال تناولهم للاسطورة والشخصية وتوير طبائعها على المسرح الاغريقي، ولو خيرت ان تتعاطف برأيك الى من هؤلاء تقف، وما مبررات ذلك؟

انتهى الدرس

الدرس السابع

الموضوع:

الكوميديا الاغريقية ، التسمية ، الخصائص الفنية.

الاهداف:

- ان يكون الطالب قادرا على ان :

الاهداف المعرفية :

- ان يعلل نشأة الكوميديا الاغريقية وتسميتها.
- ان يشكل الخصائص الفنية للكوميديا الاغريقية.
- ان يصنف انواع الكوميديا الاغريقية وعصورها.
- ان يصنف اجزاء الكوميديا الاغريقية.
- ان يميز بين التراجيديا والكوميديا الاغريقية.
- ان يطبق امثلة على اعمال مسرحية وفقا وعناوين موضوع الدرس في محتوى البرنامج التعليمي.
- ان يصدر حكما على موضوع الكوميديا الاغريقية.
- ان يقارن من خلال تقييماته الخاصة على الاراء والحجج الكوميدية.

الاهداف الوجدانية:

- يندفع الطالب نحو الصور المسرحية من خلال عرضها والتي تجسد موضوع الدرس في البرنامج التعليمي.

المحتوى:

- ارجع الى موضوع (الكوميديا الاغريقية، التسمية ، الخصائص الفنية، ص ٧٤ ، ٨٩).

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

- تجري مناقشة مختصرة وسريعة للاجابات المتميزة في الاختبار السابق بموضوع (يوربيديس)، الخصائص الفنية لمسرحياته، اهم مسرحياته) قبل مقدمة الدرس.

الوسيلة التعليمية:

- مشاهدة صور مسرحية لبعض الاعمال تؤكد موضوعاتها ومضامينها على موضوع درس البرنامج التعليمي (٤١، ص ١٩٩ ، ٢٢١).

فعاليات المدرس:

- التهيئة الجيدة للدرس من خلال الصور المسرحية وعلاقتها بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي.
- يمنح الطلبة فرصا للتعبير عن آراءهم من خلال الانشطة والفعاليات.

فعاليات الطالب:

- انجاز الواجب البيتي وبشكل جيد.
- الاستجابة الفعالة اثناء عرض الصور وطرح الامثلة.

التمارين:

تمرين (١) ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين(خامسا).

- تمثل الكوميديا الاشخاص الاقل مرتبة فهي لا تهتم بالفرد بل بالجماعة لان نظرتها نظرة شمولية تهتم بالمشاكل الاجتماعية وتستشرف ما يحل بالمجتمع من مشاكل واخطاء.
- ١. نعم/فالكوميديا تهدف الى التغير ،فالانسان هو الاساس وترى صلاح الجماعة في صلاح الفرد.
- ٢. نعم/فالكوميديا ترقب الجانب المضحك من الحياة فالضحك اقوى من البكاء.
- ٣. نعم/ باعتبار ان الفرد جزء لايتجزأ من المجتمع ،ويبقى الانسان حيويًا في عالمه الانساني وان اختلفت المضامين والافكار.

تمرين (٢) ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين(ثالثا).

- جاءت الكوميديا القديمة مركزة على مواضيع العصر لذا فكانت اجتماعية، معالجة بذلك المشاكل الحالية.
- أ- ومن الجدير بالذكر ان الكوميديا القديمة لا تستمد موضوعاتها من الاساطير ،وباتساع المجال امامها معالجة بذلك الاحداث المعاصرة.
- ب- حاول شعراء الكوميديا القديمة معالجة بعض الامراض الاجتماعية كشغف الاثنيين باقامة الدعاوى القضائية امام المحاكم.
- ج- حقا كانت الكوميديا القديمة وباسلوبها الساخر والناقد تعالج الاتجاهات الفكرية المعاصرة وصولا الى حل يرضي جميع الاطراف.

تمرين (٣) ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين(خامسا).

- تعد الكوميديا فن درامي مثله مثل التراجيديا الا انها تختلف في المضمون والمعالجة والهدف وبذلك يرى (ارسطو) ان الاختلاف الاساسي بينهما، فالاولى تهدف الى محاكاة اشخاص اسمى من علية القوم اما الثانية تهدف الى محاكاة اشخاص ادنى مما هم عليه في الواقع.
- ١. نعم/لان الاساس الدرامي بينهما قائم على اساس المحاكاة لكن الفرق يتم في نوعية السلوك والتصرف.
- ٢. نعم/فالتراجيديا تمثلها من علية القوم اما الكوميديا فتمثلها الاشخاص من الاقل مرتبة.
- ٣. نعم/فالتراجيديا تهدف الى التطهير في حين تهدف الكوميديا الى التغير فعظمة الانسان هي الاساس في التراجيديا اما الكوميديا فالانسان هو الاساس.

التقويم الذاتي:

- ان يقوم الطالب مواقف تعليمية معينة.

التغذية الراجعة:

- يقوم المدرس بعرض مخطط سيوري بالاجابات الصحيحة.
- مراجعة الطلبة انفسهم لاجاباتهم حول تمارين البرنامج التعليمي.

الاجابات الصحيحة:

تمرين (١) / ١.قوية ٢.قوية ٣.قوية.

تمرين (٢) / ١.صحيح ٢.صحيح ٣.صحيح.

تمرين (٣) / ١.قوية ٢.قوية ٣.قوية.

اختبار الواجب البيتي:

- يمكنك الاستعانة بمصادر خارجية ،اكتب تقريراً توضح فيه اوجه الاختلاف او التشابه بين الكوميديا والتراجيديا ،وما هو رأيك الشخصي من ناحية حرية التعبير عن الرأي انذاك وهل كان هناك فعلا حرية ام لا؟ اكتب بعض هذه المصادر ذات العلاقة بالموضوع رجاءا.

انتهى الدرس

الدرس الثامن

الموضوع:

نشاط قرائي (اثرائي).

قامت الباحثة بقراءة محاور واستخلاصها بشكل افكار اساسية في هذا النشاط القرائي الاثرائي للموضوعات الاتية:

- الدور الريادي للاغريق في عالم المسرح ، واثر ذلك على الشعوب الاخرى.
 - البنية الفكرية في الحضارة الاغريقية.
 - دور الفلسفة في الحضارة الاغريقية.
- وقد تم طرح هذه المحاور بطريقة مختصرة وواضحة ومن ثم ادارة مناقشة نقدية بين الباحثة والطلبة حول هذه الموضوعات.

انتهى الدرس

الدرس التاسع

الموضوع :

اريستوفانيس، حياته ، الخصائص الفنية لمسرحياته ، اهم مسرحياته.

الاهداف:

■ ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان :
الاهداف المعرفية:

- ان يعدد الخصائص الفنية لمسرحيات اريستوفانيس.
- ان يحدد اهم مسرحيات اريستوفانيس.
- ان يقارن بين انواع الكوميديا والى أي قسم منها ينتمي اريستوفانيس.
- ان يعدد اجزاء المسرحية الكوميدية عند اريستوفانيس.
- ان يحلل تصوير الشخصية الاريستوفانية وطبائعها على المسرح.
- ان يستكشف مكونات الخط الدرامي لمسرحيات اريستوفانيس.

الاهداف الوجدانية:

- زيادة مشاعر الطالب بالمادة الدراسية من خلال لغة المدرس واداءه لعرض المادة مستخدما بعض الايحاءات والاشارات عن طريق الجسد.

المحتوى :

ارجع الى موضوع (اريسٲوفانيس، الخصائص الفنية لمسرحياته، اهم مسرحياته،ص ٩٠، ٩٨) في محتوى البرنامج التعليمي.

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

■ مناقشة سريعة بين الطلبة والمدرس حول الواجب السابق واجاباتهم المتميزة الخاص بموضوع (الكوميديا الاغريقية، التسمية، الخصائص الفنية) قبل مقدمة الدرس.
الوسيلة التعليمية:

■ عرض عدد من الصور المسرحية ذات العلاقة بموضوع الدرس(٤١، ص ١٩٩).
فعاليات المدرس:

- الاشراف على سير المناقشة بين الطلبة.
- متابعة الطلبة لاجاباتهم للواجبات البيتية.

فعاليات الطالب:

- ممارسة التقويم الذاتي من قبل الطلبة انفسهم .
- ايجاد الحلول للمشكلات التي تعترضهم بخصوص المادة الدراسية.

التمارين:

تمرين (١) : ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (ثانيا).

■ كانت مسرحيات (اريسٲوفانيس) دائما ما تحمل في طياتها اراء هامة عن فن الكوميديا ناقدا تلك التقنيات البعيدة عن الفن الكوميدي الراقي.

١. يفهم بعض كتاب الكوميديا في عصر اريسٲوفانيس، ان الكوميديا مجرد قفشات مضحكة.

٢. تهدف مسرحيات اريسٲوفانيس الى ان يكون هذا الفن مليئا بالافكار المبتكرة مصورا شخصية الكاتب نفسه وليس مسحا او تقليدا لفن الاخرين.

٣. ارادت دائما مسرحيات اريسٲوفانيس اضحاك الجمهور فقط دون الاهتمام للكلمة.

تمرين (٢): ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين(اولا).

■ تعد الشخصية (الاريسٲوفانية) شخصية واقعية بكل مشاكلها وانماط سلوكها وملامح شخصياتها فهي تعيش وسط احداث تجمع بين الواقع والخيال.

١. تشير المصادر على ان الشخصية الاريسٲوفانية شخصية جامعة، تعد مزيجا بين الواقعية المحسوسة واللاواقعية المسرفة في الوهم والخيال،في الحقيقة وال ضد.

٢. دائما كانت الشخصية الاريسٲوفانية تخرج في صورة واحدة متجانسة في الشكل والمضمون.

٣. تعد الشخصية الاريسٲوفانية،شخصية تثير الاشمنزاز والعاطفة وخرجت عن اطار اثارة مشروع للفكاهة.

تمرين (٣) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (ثالثا).

- وصف (ديورانت) اسلوب (اريستوفانيس) بالحوار الممتع الحياتي، بل هو الحياة نفسها، وهو يشبه اسلوب عددا من شعراء عصر النهضة.
- ١. يشير احدهم الى ان اسلوب اريسثوفانيس يشبه اسلوب شعراء عصر النهضة متميزا اسلوبهم بالفصاحة والبلاغة.
- ٢. كان نتاج اريسثوفانيس نتاج ادبي عالي المستوى مفرزا قيما وسمات جمالية مصورا شخصياته اصدق تصوير ممثلا بـ(شكسبير) و(دكنز) اصدق تصوير لذلك العصر.
- ٣. يقول احدهم كان اريسثوفانيس كثيرا ما يهدف الى ان يكون الفن الكوميدي مليئا بالافكار المبتكرة، لا يقل شأنها عن شأن شعراء عصر النهضة.

التقويم الذاتي:

- ان يصدر حكما تقويميا على مواقف تعليمية معينة.
- التغذية الراجعة:

- يقوم الطلبة بمراجعة اجاباتهم بانفسهم.
 - عرض مخطط سبوري بالاجابات الصحيحة من قبل المدرس نفسه.
- الاجابات الصحيحة:

تمرين (١) /	١. مرتبة	٢. مرتبة	٣. غير مرتبة.
تمرين (٢) /	١. ص	٢. ب ن	٣. خ.
تمرين (٣) /	١. صحيح	٢. صحيح	٣. صحيح.

اختبار الواجب البيتي:

- ما هو رأيك الشخصي في مسرحيات اريسثوفانيس.
- ما هو تقييمك الشخصي للشعراء (اسخيلوس، سوفوكليس، يوربيدس)، والشاعر الكوميدي (اريسثوفانيس)، من الناحية الفنية والجمالية؟ على ان تكون اجابتك معززة بوجهات نظر مستقاة من مصادر ذات علاقة بهذا الموضوع.

انتهى الدرس

الدرس العاشر

الموضوع :

تاريخ الحضارة الرومانية.

الاهداف:

■ ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الاهداف المعرفية:

- ان يصدر حكما على الادب الروماني.
- ان يقارن بين الادب الروماني والاغريقي.
- ان يحدد العصور التي مر بها تاريخ الادب الروماني.
- ان يستكشف الفن الروماني ودوره من الفن الاغريقي.
- ان يميز بين الثقافة الرومانية والاغريقية.
- ان يستنتج طبيعة النشاطات والممارسات الفنية في تاريخ الحضارة الرومانية.

الاهداف الوجدانية

- تحسّس الطلبة لعرض عدد من الصور المسرحية وعن طريق لغة المدرس عبر تأكيد الوصف والمنحى العاطفي.
- المحتوى:**

- ارجع الى موضوع (تاريخ الحضارة الرومانية، ص ١١٢، ٩٩) في محتوى البرنامج التعليمي.
- مناقشة اختبار الواجب البيتي:**
- مناقشة سريعة حول الاجابات المتميزة للواجب السابق الخاص بموضوع (اريسستوفانيس ، حياته ، الخصائص الفنية لمسرحياته ، اهم مسرحياته) قبل مقدمة الدرس.
- الوسيلة التعليمية:**
- عرض عدد من الرسومات والصور المسرحية ذات العلاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي (٣٠، ص ٥، ٧، ٩، ١١، ١٢، ١٧، ١٩)، (٥٧، ص ٢٣).
- فعاليات المدرس:**
- اعداد الوسائل التعليمية والمناقشة والتعليق عليها بشكل جيد.

فعاليات الطالب:

- المشاركة الفعالة اثناء عرض الوسيلة التعليمية.
 - التعاون بين الطلبة اثناء ممارسة أنشطة البرنامج التعليمي.
- التمارين:**
- تمرين (١) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (ثالثا).
- تآثر الرومان وبشكل كبير وواضح بحياة المتعة والتسلية وذلك نتيجة للمناطق التي استحوذوا عليها فنقلوا كل مل موجود في تلك المناطق اليهم فاصبحت حياة الرذيلة تقشي في صفوفهم.
 - ١. مرور الرومان بمساحات واسعة من المناطق المستعمرة مما كان مدعاة لظاهرة المتعة والتسلية.
 - ٢. الامتداد الواسع للرومان ادى الى تزايد عدد الملاهي.
 - ٣. وقوع مساحات واسعة من المناطق ضمن الاستعمار الروماني مما ساعد الى تفشي حياة المتعة والتسلية.
- تمرين (٢) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (رابعا).
- لم يركز الشعراء الرومان دورهم على استنساخ وتقليد ما جاء به الاغريق بل تركز ايضا باضفاء لمسة رومانية مصورة لحياتهم مضيئة لهم شيء من الابداع والاصالة.
 - ١. يمكن ان يطلق على هذا العصر في تاريخ روما ، بعصر الاقتباس وترجمة النماذج الاغريقية.
 - ٢. تآثر الادب للآتينيني باليوناني وبشكل واضح فقد ظهر تآثير اللغة اليونانية باللاتينية في القواعد والمفردات.

٣. يمكنك القول ان الادب اللاتيني قد بدأ منذ عام (٢٤٠) ق.م هذا العام الذي بدأ فيه الكاتب الروماني (اندروينكوس) بالترجمة والاقتباس من اليونان الى الرومان.

التقويم الذاتي:

ان يصدر حكما تقويميا على مواقف تعليمية معينة.

التغذية الراجعة:

- مراجعة الطلبة لاجاباتهم حول تمارينهم بعد عرض مخطط سبوري.
- عرض الاجابات الصحيحة من قبل المدرس.

الاجابات الصحيحة:

تمرين (١) / ١. صحيح ٢. صحيح ٣. صحيح.

تمرين (٢) / ١. غير وارد ٢. غير وارد ٣. غير وارد.

اختبار الواجب البيتي:

ما هو رأيك الشخصي ووجهة نظرك حول الادب الروماني ومدى علاقته بالادب الاغريقي مدعما ذلك بالحجج والبراهين؟

ما هو تقييمك للحضارة الرومانية؟ يمكنك الاستعانة بالمصادر الخارجية.

انتهى الدرس

الدرس الحادي عشر

الموضوع:

الدراما الرومانية، النشأة ، الخصائص الفنية.

الاهداف:

- ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان :
- الاهداف المعرفية:

- ان يحلل الدراما الرومانية.
 - ان يفسر نشأة الدراما الرومانية.
 - ان يعلل الخصائص الفنية للدراما الرومانية.
 - ان يقدم برهانا لاعمال مسرحية رومانية.
 - ان يقوم اشهر كتاب الرومان.
 - ان يصدر احكاما على الدراما الرومانية.
- الاهداف الوجدانية:

يزداد ثقة بنفسه نحو موضوعات فنية مصورة تتجسد فيها مشاهد مسرحية تمثيلية ذات العلاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي.

المحتوى:

ارجع الى موضوع (الدراما الرومانية ، النشأة ، الخصائص الفنية ، ص ١١٣ ، ١٢٤) في محتوى البرنامج التعليمي.

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

تجري مناقشة سريعة من قبل المدرس والطلبة حول الاجابات المتميزة بالاختبار الواجب السابق الخاص بموضوع (تاريخ الحضارة الرومانية) قبل مقدمة الدرس.

الوسيلة التعليمية:

عرض عدد من الصور المسرحية ذات العلاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي تتجسد فيها الدراما الرومانية.

فعاليات المدرس:

يقوم المدرس بتنفيذ خطة الدرس وبشكل جيد وواضح.

متابعة نشاطات الطلبة.

فعاليات الطالب:

البحث والاستقصاء لمصادر جديدة ذات العلاقة بموضوع الدرس.

انجاز التمارين المطلوبة منه.

التمارين:

تمرين (١) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (خامسا).

انهار المسرح الروماني انهيارا تاما وشاملا في جميع مرافق الحياة ، سواء اذا في التأليف المسرحي ، او التمثيل ، او المكانة الاجتماعية.

١. كلا: فقد ترك الرومان بصمة واضحة في التاريخ الروماني اذا ما قورنت بالمسرح الاغريقي.
 ٢. كلا: فقد امتاز الرومان بميزة قد تكون خاصة بهم ، فهم يقتبسون ما يرونه مفيدا ثم يصبغون عليه الصبغة الرومانية فيخرج بالتالي مادة مسرحية رومانية خالصة.
 ٣. نعم: فالرومان كانوا على استعداد تام لقبولهم الفن اليوناني الدرامي منذ تاريخ (اندرونيكوس).
- تمرين (٢): ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (اولا).

تعد التراجيديا الرومانية ذات اصل يوناني فهي مصبوغة بصبغة رومانية متأثرة بالعادات والتقاليد الرومانية.

١. ان الدراما الرومانية ما هي الا دراما يونانية كتبت باللغة اللاتينية.
 ٢. ان من الظلم وضيق الافق ان يقال عدم وجود دراما رومانية على الاطلاق.
 ٣. ان الدراما الرومانية موجودة اساسا فهي مقتبسة من اليونانية مصبوغة بالصبغة الرومانية متأثرة بالتقاليد الرومانية.
- تمرين (٣): ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (خامسا).

يعد (اينوس) واحدا بارزا من شعراء روما في عالم الادب الروماني ، فقد تمتع بالعبقريّة والذكاء في التراجيديا اقرب منه الى الكوميديا ، هل تعتقد ذلك؟

١. نعم/لاقترب الشاعر من الاوساط المثقفة والمتعلمين في المجتمع الروماني ، اذ بدأ اسمه يتلأ في سماء الفن عامة والمسرح منه خاصة.
٢. نعم/ لمتع الشاعر بميزة تجعله يخلق جوا نفسيا عاما من الواقعية فضلا عن الاجزاء الغنائية وهدفها امتاع الجمهور.

٣. نعم/ يلاحظ ذلك وبصورة اعمق ي التراجيديا الرومانية عندما اضى على الجوقة شيئا من الواقعية فاصبحت تذهب وتجيء بالعكس الجوقة اليونانية.

التقويم الذاتي:

■ ان يقوم الطلبة بعضهم الاخر من خلال طرح الاسئلة من قبل التدريسي.
التغذية الراجعة:

■ يقوم المدرس بعرض الاجابات الصحيحة من خلال مخطط سبوري.
الاجابات الصحيحة:

تمرين (١)/ ١. ضعيفة ٢. ضعيفة ٣. قوية.

تمرين (٢)/ ١. خ ٢. ب ن ٣. ص.

تمرين (٣)/ ١. قوية ٢. قوية ٣. قوية.

اختبار الواجب البيتي:

- ما هي وجهة نظرك عن الدراما الرومانية؟
- يبدو ان بعض شعراء روما قد تأثروا بالكاتب الروماني (هوراس)، اكتب تقريراً تصل فيه الى استنتاجاتك الخاصة حول هذا الموضوع.

انتهى الدرس

الدرس الثاني عشر

مشاهدة مسرحية مع افراد المجموعة التجريبية ، يعقبها جلسة نقدية مع الاستاذ المساعد الدكتور محمد ابو خضير والاستاذ المساعد الدكتور محمد حسين حبيب على قاعة المسرح الكبير في كلية الفنون الجميلة /جامعة بابل، ضمن مهرجان اليوبيل الفضي للكلية ، وعرض عدد من المسرحيات من تأليف واخراج عدد من الاساتذة ومن المسرحيات التي عرضت مسرحية (سامي في الغربية) من تأليف الاستاذ قاسم البياتي واخراج الفنان سامي الحصناوي ومسرحية (الفتى حمدان.. وحكيم الزمان) من تأليف ناهض فليح الخياط واخراج التدريسي فارس شرهان ومسرحية (فتاوى للايجار) من اخراج الاستاذ المساعد الدكتور عباس محمد ابراهيم ، وغير ذلك من المسرحيات، والتي كانت من تمثيل مجموعة من طلبة قسم الفنون المسرحية وبتاريخ ٢٠٠٦/٥/٧ ولغاية ٢٠٠٦/٥/١٠ وفي الساعة الحادية عشرة صباحا وقد عرضت مرة اخرى في الساعة الثانية ظهرا للدراسة المسائية ليشارك اكبر عدد ممكن من الطلبة هذه المسرحيات.

اما بخصوص محاور الجلسة النقدية فقد تلخصت بالاتي:-

- نقد النص المسرحي.
- نقد الحوارات.
- نقد تعاقب احداث المشاهد المسرحية.
- فكرة المسرحية وما احتوته من مضامين ومحاور فلسفية ونقدية.
- ربط موضوع وفكرة المسرحية بالوضع الراهن الذي يشهده البلد حالياً.
- تمثيل الطلبة ومستوى ادائهم المهاري – الحركي النفسي في المسرحية.
- الاضاءة ومقدار مناسبتها للجو النفسي العام للمسرحية.
- الازياء ومكياج وممثلي المسرحية ومدى مؤامتها للمسرحية عامة.
- الديكور والمنظر المسرحي ومدى مناسبته لفكرة ومضمون العمل المسرحي.
- الايقاع المسرحي عامة والموسيقى التصويرية منه خاصة وملائمته لاحداث المسرحية ام لا.

انتهى الدرس

الدرس الثالث عشر

- محاضرة حول (مفهوم التفكير والتفكير الناقد والنقد الفني) *.
- يعقب المحاضرة مناقشة تمت بين الطلبة والسيد المحاضر حيث تم فيها طرح عدد من المناقشات والافكار الاساسية وعددا من الاسئلة والاجوبة المرتبطة بها ومن ثم كتابة تقرير مفصل حول هذه المحاضرة.
- وقد تلخصت محاور المحاضرة بالاتي:-

- تعريف التفكير ومستوياته من قبل عدد من الباحثين وعلماء النفس.
- انواع التفكير ومعرفة كل نوع بالتحديد ومن ثم تعريفه وصولا إلى معرفة التفكير الناقد.
- دور العقل في مهارات التفكير واهميته في تنشيط قدرات وقابليات المتعلمين.
- المراحل التي تمر بها عملية التفكير وبالتالي كيفية تكوين الفكرة الجديدة لدى بعض من علماء النفس والتربية.
- يعد التفكير الناقد احدى العمليات العقلية التي بدورها تتولد افكار ومضامين جديدة.
- انماط التفكير ومنها التفكير الناقد عند قسم من علماء النفس.
- مجموعة تعاريف التفكير الناقد كما في تصنيف (بلوم) للافاداف و(سكنر) و(برونر).
- اهمية التربية النقدية ودورها في تكوين العقل ومن ثم اصدار حكم.
- مجموعة العناصر الاساسية التي يتضمنها التفكير الناقد.
- رؤية التربويون لمهارات التفكير الناقد وتحديد لها لدى المتعلم.
- مميزات التفكير الناقد.
- اهمية التفكير الناقد في العصر الحديث وخاصة عند (ديوي).
- القدرات اللازمة للتفكير الناقد ودور عدد من العوامل في تنميته.
- الاسس أو المعايير التي يقوم عليها التفكير الناقد.
- مكونات التفكير الناقد وعلاقته بعملية التفكير عموما.
- تصنيف مهارات التفكير الناقد إلى ثلاثة اوجه.

* محاضرة القيت على طلبة قسم الفنون المسرحية – الدراسات المسائية ، السنة الاولى في كلية الفنون الجميلة – جامعة بابل ، من

قبل الاستاذ الدكتور على شناوة وادي على قاعة حامد خضر بتاريخ ٢٠٠٦/٣/١.

- خصائص المفكر الناقد واهمية التفكير الناقد في تعليم الطلبة.
- كيفية استخدام اسلوب طرح الاسئلة وذلك باشراك الطلبة بكل فاعلية.
- المواصفات الواجب توفرها لدى المدرس كنموذج للتفكير الناقد.
- نشاطات التعليمية والتي تساهم في تنمية التفكير الناقد.
- المرجعيات والتاسيسات الفلسفية للتفكير الناقد وعلاقته بالنقد الفني واشتغالاته مسرحيا.
- تعريف النقد وعلاقته بالتفكير الناقد عامة ومنه المسرح خاصة.
- العلاقة بين تاريخ المسرح والنقد عامة والتفكير الناقد منه خاصة.

انتهى الدرس

الدرس الرابع عشر

الموضوع:

بلاوتس ، حياته ، الخصائص الفنية لمسرحياته ، اهم مسرحياته.

الاهداف:

- ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان :

الاهداف المعرفية:

- ان يستكشف حياة بلاوتس.
- ان يحلل الخصائص الفنية لمسرحيات بلاوتس.
- ان يعلل اسلوب بلاوتس.
- ان يميز بين اهم مسرحياته.
- ان يقارن بين سيد الكوميديا الاغريقية (ارستوفانيس وبلاوتس).
- ان يؤول مسرحيات بلاوتس.
- ان يقوم تصوير الشخصية وطبائعها في مسرحيات بلاوتس.
- ان يصدر احكاما على مسرحيات بلاوتس.
- ان يستكشف الهدف من مسرحيات بلاوتس.

الاهداف الوجدانية:

- اثارة مشاعر الطلبة نحو موضوع الدرس في البرنامج التعليمي.
- يعبر عن ارائه بثقة.

المحتوى:

- ارجع الى موضوع (بلاوتس ، حياته ، مسرحياته ، الخصائص الفنية لمسرحياته ، ص ١٢٥ ، ١٣٢) في محتوى البرنامج التعليمي.

مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

- تتم مناقشة بين الطلبة والمدرس حول الاجابات المتميزة في الواجب السابق الخاص بموضوع (الدراما الرومانية ، النشأة ، الخصائص الفنية) قبل مقدمة الدرس.
الوسيلة التعليمية:

- يشاهد عددا من الصور المسرحية ذات العلاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي (٥٧ ، ص ٢١ ، ٢٤).

فعاليات المدرس:

- تهيئة مستلزمات الخطة الدراسية.
- الاشراف على سير المناقشات التي تتم بين الطلبة انفسهم او بين المدرس والطلبة.

فعاليات الطالب:

- استخلاص الافكار الاساسية عند تحضير الدرس.
- المشاركة الفعالة في داخل القاعة الدراسية ، وفي الانشطة والفعاليات.

التمارين:

تمرين (١) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين(اولا).

- يعد بلاوتس علما من اعلام الكوميديا عند الرومان ، اذ يذكر بعض النقاد انه (اريسطوفان الرومان) دون جدال او نقاش.

١. يشير بعض النقاد ان بلاوتس يمكن ان يعد (اريسطوفان الرومان).

- ٢. يمتلك بلاوتس لغة قريبة من لغة اريسطوفانيس فجاءت مسرحياته قريبة من مسرحيات اريسطوفانيس لذلك سمي باريسطوفانيس الرومان.

- ٣. شهدت مسرحيات بلاوتس احسن شهادة ، فهو ذلك الغريب القادم من خارج الحدود فاقتبس المسرحية اليونانية ثم شيدها باللغة اللاتينية.

تمرين (٢): ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين(خامسا).

- وضع بلاوتس في مسرحياته مقدمة ، والهدف منها معرفة الموضوع من قبل النظارة والتي تعد بدورها الحلقة التي توضح الامور او بعض منها ، ما رأيك بذلك؟

- ١. نعم/ وهذا شيء ليس بالغريب فكان متداول ايضا عند اليونان وخاصة عند الشاعر الاغريقي (يوريبيدس).

٢. نعم / اذ تشكل المقدمة اهمية خاصة لما لها من شأن مهم ومستهل عند دخول الجوقة.

- ٣. كلا / فهناك قصص لا توجد لها مقدمات على الرغم من ان المقدمة كانت البداية الفعلية لكل مسرحية.

تمرين (٣) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين(رابعا).

-كتب (بلاوتس) مسرحيات من جميع الاصناف ،الاخلاقية ، اذ حلل فيها صفة او رذيلة ، وكتب في الاساطير ، او قد تكون حول ابداء النصح والرأي.

١. تعد موضوعات مسرحيات (بلاوتس) اخلاقية ، فنية ، جمالية، وقد تأتي في احيان اخرى حول اسداء النصح والارشادات والمواعظ.

٢. اتصفت مسرحيات (بلاوتس) بالتنوع والاختلاف فيما بينهما ، فهي مأخوذة من الحياة المعاصرة فضلا عن اهتمامه بالجانب الاخلاقي.

٣. يبدو ان جميع قصص الكوميديا الرومانية ، ذات حبكة وقصة متشابهة فتختلط فيها الشخصيات ويكثر فيها عامل الخداع.

التقويم الذاتي:

■ ان يقوم الطلبة مواقف تعليمية معينة.

التغذية الراجعة:

■ مراجعة الطلبة لاجاباتهم عن طريق طرح الاسئلة من قبل التدريسي.

الاجابات الصحيحة:

تمرين (١) / ١.ب ن ٢.ص ٣.خ.

تمرين (٢) / ١.قوية ٢.قوية ٣.ضعيفة.

تمرين (٣) / ١.وارد ٢.وارد ٣.غير وارد.

اختبار الواجب البيتي :

■ اكتب تقريراً توضح فيه رأيك الشخصي عن كوميديا (بلاوتس).

■ وهل هناك فرق بين كوميديا الاغريقية (اريستوفان) وكوميديا (بلاوتس) داعماً رأيك بالحجج والمواقف؟

انتهى الدرس

الدرس الخامس عشر

الموضوع:

تيرانس ، حياته ، الخصائص الفنية لمسرحياته ، اهم مسرحياته .

الاهداف:

ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان:

الاهداف المعرفية:

- ان يعلل حياة (تيرانس).
- ان يقترح الخصائص الفنية لمسرحيات (تيرانس).
- ان يقارن بين (تيرانس) و(بلاوتس).
- ان يميز بين مسرحيات (تيرانس).
- ان يشكل اسلوب (تيرانس).

الاهداف الوجدانية:

- تأمل عددا من الصور المسرحية ذات العلاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي.
- الثقة بالنفس عندما يعبر عن ارائه.

المحتوى :

- ارجع الى موضوع (تيرانس ، حياته ، الخصائص الفنية لمسرحياته ، اهم مسرحياته، ص ١٣٣ ، ١٣٦) في محتوى البرنامج التعليمي.
- مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

- تجري مناقشة حول الاجابات المتميزة للطلبة في واجبه البيتي السابق الخاص بموضوع (بلاوتس ، حياته ، الخصائص الفنية لمسرحياته ، اهم مسرحياته) قبل مقدمة الدرس.
- الوسيلة التعليمية:

- مشاهدة صور مسرحية تجسد فيها عروض مسرحية ذات العلاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي (٣٠ ، ص ١٤).
- فعاليات المدرس:

- يقوم المدرس بتقويم الانشطة والتمارين التي يشرع بها الطلبة.
- ادارة المناقشة التي تتم بين الطلبة انفسهم او بين المدرس والطلبة وعدم الابتعاد عن الموضوع الاساس في الدرس.
- فعاليات الطالب:

- يقوم الطالب باستخلاص الافكار الاساسية عند تحضير الدرس.
- البحث والتقصي عن المصادر الاساسية ذات العلاقة بالدرس.
- التمارين:

تمرين (١) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (خامسا).

- حاول تيرانس تقليد الاغريق باظهار اللغة السليمة والجميلة والمنمقة مع وضوح الفكرة ومهارته في قول الحكمة.
- ١. نعم/ف(تيرانس) لم يرد الا ان ينشد جمهور المتعلمين فجاءت حبكتة بعيدة عن البذائ.
- ٢. نعم/فقد حاول ان يصمم صورة للانسان الروماني مع طرح القيم الانسانية والاخلاقية.
- ٣. نعم/اذ ان (تيرانس) ادرك ان الانسياق وراء منهج (بلاوتس) يعني السقوط في الاسفاف والفكاهة البهلوانية الصاخبة.
- تمرين (٢) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (اولا).

- يتضح ان (تيرانس) تمتع باسلوب قوي وبلغ مخاطبا بذلك جمهور المثقفين ، متسما بالفاظ وكلمات رنانة فتشابه مع الاغريق فجاءت مسرحياته صورة عاكسة للظروف التي مر بها.
- ١. يشير اchem ان (تيرانس) يكتب بخفة ورشاقة تكاد تكون اغريقية عاكسا في اسلوبه ظروف الحياة.
- ٢. تشابه تيرانس مع الاغريق في استعمال اللغة راسما ملامح شخصياته بعيدة عن الالفاظ السوقية.
- ٣. يعد (تيرانس) من اهم كتاب الكوميديا الرومانية فقد استسقى من الكوميديا اليونانية.

تمرين (٣) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (رابعا).

- بقيت مسرحيات (تيرانس) مع مسرحيات (بلاوتس) تشكل اهمية كبيرة في تاريخ الكوميديا الرومانية ، فاصبح (تيرانس) يمثل انموذجا يحتذى به من قبل كتاب عصر النهضة.
- ١. اختلف وتشابه (تيرانس) مع سابقيه (بلاوتس) في نواحي ادبية علما ان الاثنان استسقا من ذات المصدر الواحد الا وهو الكوميديا اليونانية.
- ٢. يشكل (تيرانس) مع (بلاوتس) مرحلة مهمة في التاريخ الروماني فاصبح الاول خير معلم للكتاب الذين جاءوا بعده.
- ٣. اصبح (تيرانس) نموذجا لطرح القيم الاخلاقية مبينا التسامح والتفاهم والعطف فكان اكثر نجاحا من غيره.

التقويم الذاتي:

- يقوم الطلبة بتأشير اجاباتهم على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة :

- يقوم المدرس بطرح عدد من الاسئلة.

الاجابات الصحيحة :

تمرين (١) /	١.قوية	٢.قوية	٣.قوية.
تمرين (٢) /	١.ص	٢.ص	٣.ب.ن.
تمرين (٣) /	١.غير وارد	٢.وارد	٣.وارد.

اختبار الواجب البيتي:

- ما هو حكمك الشخصي لمسرحيتين احدهما لـ(تيرانس) والاخرى لـ(بلاوتس).
- ما هم تقييمك لمسرحيات (تيرانس) ، وهل كان فعلا انموذجا يحتذى به من قبل الكتاب الذين جاءوا بعده ؟

انتهى الدرس

الدرس السادس عشر

الموضوع:

(سينيكا) ، حياته ، الخصائص الفنية لمسرحياته ، اهم مسرحياته.

الاهداف:

■ ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان :
الاهداف المعرفية:

- ان يحلل فلسفة (سينيكا).
 - ان يفسر تراجيديات (سينيكا).
 - ان يؤول اهم مميزات اعمال (سينيكا).
 - ان يميز بين مسرحيات (سينيكا) وغيرها من المسرحيات.
 - ان يعلل صعوبة كتابة بعض تراجيديات (سينيكا).
 - ان يعلل لماذا اعدت تراجيديات (سينيكا) مجرد تدريبات.
 - ان يقارن بين (سينيكا) و (ارسطو) في العناصر الاساسية للتراجيديا.
 - ان يقارن بين (سينيكا) والكتاب الاغارقة.
 - ان يقترح اهم التطورات والتغيرات التي قام بها (سينيكا).
 - ان يصدر حكما على مسرحيات (سينيكا).
- الاهداف الوجدانية:

- زيادة تعزيز الطالب لاجابته بالمادة الدراسية عن طريق استخدام بعض الحركات والاشارات من خلال احياءت الجسد.
- التعبير عن ارائه بالحجج والبراهين.

المحتوى:

- ارجع الى موضوع (سينيكا ، حياته ، الخصائص الفنية لمسرحياته ، اهم مسرحياته ، ص ١٣٧ ، ١٤٢) في محتوى البرنامج التعليمي.
- مناقشة اختبار الواجب البيتي السابق:

-تجري مناقشة مختصرة وسريعة للاجابات الصحيحة في الاختبار السابق بموضع (تيرانس ، حياته ، الخصائص الفنية لمسرحياته ، اهم مسرحياته) قبل مقدمة الدرس.

الوسيلة التعليمية:

- عرض عدد من الرسومات المسرحية ذات العلاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي(ملike ص ٢١ ، ٢٤).
- الاشارة الى الموضوعات المفيدة داخل الدرس.

فعاليات المدرس:

- تنفيذ مستلزمات خطة الدرس بشكل تفصيلي ودقيق .
- توزيع الادوار التي تتم بين الطلبة اثناء المناقشة او في ممارسة الانشطة.

فعاليات الطالب:

- المشاركة الفعالة خلال المناقشة التي تتم بين الطلبة داخل قاعة الدرس.
- البحث والتقصي عن مصادر خارجية.

التمارين:

تمرين (١) ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين(خامسا).

- نبذ (سينيكا) الترف والمال والسلطة وملذات الحياة وفضل الحياة الآخرة على الحياة الدنيا موضحا ذلك في المذهب الذي اعتنقه الا وهو (الفلسفة الرواقية).
- ١. نعم/ وقد اوضح ذلك في اشهر رسائله وهي الرسائل الاخلاقية، فالانسان في حقيقة الامر ما هو الا قطع متبعثرة في العالم الخارجي.
- ٢. نعم/ فالله هو سر الحياة ولم تكن توجد حياة اصلا لولا وجود الله ، فالله قوة التدبير وسر الوجود والبحث بما وراء ذلك الوجود بما هو موجود.
- ٣. نعم/ (سينيكا) فضل الحياة الابدية على الحياة الاولى وقد يكون هذا سببا لاعتناقه (الفلسفة الرواقية) ، فالله هو المدبر لكل شيء وهو خالق كل شيء.

تمرين (٢) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (ثالثا).

■ اتخذ (سينيكا) من (يويديس) أنموذجا يحتذى به لكن يبدو ان (سينيكا) نسي ما كان للكاتب المسرحي اليوناني من سحر اللمسة وخفة الروح وحل مكانها تحريك العواطف والميلودراما والخطب المملة الطويلة.

١. مما لاشك فيه ان التراجيديا الرومانية قد نهلت من ذاك الرافد والمنبع الاغريقي لكن لم تصل الى ما وصلت اليه التراجيديا الاغريقية ومع هذا لا يمكن القول اطلاقا ان اعمال (سينيكا) لم تظهر للعيان بأسلوب مؤثر في نفس المشاهد.

٢. يقول احدهم ان تراجيديات (سينيكا) اقرب الى تدريبات في الخطابة والفلسفة الرواقية من ان تكون شعرا دراميا خياليا مع ادوار الشخصيات الطويلة التي تبلغ حد الاسراف في بعض الاحيان.

٣. برهنت مسرحيات (سينيكا) على اسلوب ذي زخرف اجوف كما انها اتصفت بالقتامة الرهيبة.

تمرين (٣) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (اولا).

■ من الظلم وضيق الافق ان تعد هذه المرحلة المهمة في حياة (سينيكا) وفي كتابة مسرحياته والتي شهد لها العديد من المنظرين والنقاد في عالم المسرح واعدادها انموذج يحتذى به من قبل الكتاب الذين جاءوا بعده ، مجرد تدريبات ممثلة يقوم بها عدد من الشخصيات قد تصل دورها الى حد الاسراف.

١. يقول احدهم ان (سينيكا) مؤثر قوي بكتاب عصر النهضة ، ويعد الكاتب النموذجي التراجيدي بالنسبة اليهم.

٢. يشير احدهم ، ان تراجيديات (سينيكا) اشبه ما يكون الى تدريبات في الخطابة والفلسفة الرواقية مع دور الشخصية التي تبلغ في طولها حد الاسراف.

٣. بقدر ما كانت تراجيديات (سينيكا) متقدمة في ذلك الوقت فهي ظلت غير مؤثرة على كتاب عصر النهضة امثال (شكسبير).

التقويم الذاتي:

■ قيام الطلبة بتأشير اجاباتهم حول تمارينهم على ورقة خارجية.

التغذية الراجعة:

■ قيام المدرس بطرح عدد من الاسئلة ذات العلاقة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي.

الاجابات الصحيحة:

تمرين (١) / ١. قوية ٢. قوية ٣. قوية.

تمرين (٢) / ١. صحيح ٢. صحيح ٣. غير صحيح. تمرين (٣) /

١. ص ٢. ص ٣. خ.

اختبار الواجب البيتي:

■ من الاستعانة بمصادر خارجية ، هل يمكنك ان تكتب تقريراً توضح فيه استنتاجاتك الخاصة عن مميزات اعمال (سينيكا) ؟

انتهى الدرس

الدرس السابع عشر

كتابة تقارير دراسية حول الدراما الرومانية، وتتلخص بالاتي:-

- بدايات الرومان بكتابة الدراما وبشكل ادبي.
- مدى اصالة نشأة الدراما الرومانية.
- الابتكارات الرومانية الجديدة من صور الفن في مجال المسرح.
- حول ظهور عدد من اعلام الرومان في التراجيديا الرومانية.
- حول تأثر شعراء الرومان بالاغريق.
- مدى اتباع شعراء الرومان لطريقة المزج والخلط وبهذا لم يتقيدوا بالاوزان المسرحية اليونانية.
- دور الشاعر (هوراس) على فكر عدد من شعراء الرومان فأخذوا يطلقوا لخيالهم العنان في كتابة مسرحياتهم.
- مكانة (اكيوس) في التراجيديا الرومانية تاركا بصمة واضحة في تاريخ الادب الروماني.
- حول ظهور نوع اخر من الكوميديا الرومانية يدعى (كوميديا بالياتا).
- دور (نايفيوس) في تناوله لمواضيع مسرحياته.
- حول ظهور المسرحية التاريخية الرومانية ودور (نايفيوس) في ذلك.

انتهى الدرس

الدرس الثامن عشر

الموضوع:

الدراما في العصور الوسطى ، النشأة ، الخصائص الفنية.

الاهداف:

- ان يكون الطالب بعد الدرس قادرا على ان :
الاهداف المعرفية:
- ان يحلل الطالب الخصائص الفنية لدراما العصور الوسطى.
- ان يفسر دور الكنيسة واثرها على المسرح.
- ان يميز بين انواع المسرحيات التي ظهرت في العصر الوسيط.
- ان يقارن بين نشأة المسرح في العصر الوسيط وبين نشأة المسرح الاغريقي والروماني.
- ان يستكشف اهم التطورات التي شهدتها المسرح في العصر الوسيط.
- ان يحدد الاراء الداعية الى وجود دراما في العصر الوسيط ام لا.
- ان يستكشف هدف مسرحيات الاسرار.
- ان يعلل انتشار مسرحيات الاسرار.
- ان يميز بين جمهور العصور الوسطى وجمهور العصر الاغريقي.
- ان يقارن بين كتابة المسرحيات في العصر الوسيط وكتابة المسرحيات في العصر الاغريقي.
- ان يستكشف دور الحرية في كتابة المسرحية انذاك.
- ان يفرق بين مسرحيات الاسرار والمعجزات.
- ان يميز بين خاتمة مسرحيات المعجزات وبين خاتمة المسرحية التراجيدية الاغريقية.
- ان يعلل استخدام اللغة العامية في مسرحيات المعجزات.
- ان يستكشف نشأة مسرحيات الفواصل الهزلية.
- ان يميز بين نشأتها ونشأة المسرحية الاغريقية والرومانية.
- ان يحدد دور المسرح ووظيفته في العصر الوسيط.
- ان يعلل سبب جعل المسرحيات الاخلاقية غير مواكبة لتطور البناء الدرامي.
- ان يستكشف الطابع الذي ظهرت فيه المسرحيات الاخلاقية.

- ان يقوم العنصر الغنائي في المسرحيات الاخلاقية .
 - ان يميز بين الغناء في المسرحيات الاخلاقية وبين الغناء في مسرحيات الاسرار.
- الاهداف الوجدانية:**

- يندفع نحو المادة من خلال لغة المدرس واداءه التمثيلي في الدرس.
- المحتوى:**

- ارجع الى موضوع (الدراما في العصور الوسطى ، النشأة ، الخصائص الفنية ، ص ١٤٣ ، ١٥٠) في محتوى البرنامج التعليمي.
- مناقشة الواجب البيتي السابق:
- تجرى مناقشة سريعة للاجابات الطلبة في واجبه السابق بموضوع (سينيكا) ، حياته ، الخصائص الفنية لمسرحياته ، اهم مسرحياته) قبل مقدمة الدرس.
- الوسيلة التعليمية:
- مشاهدة عدد من الرسومات المسرحية الخاصة بموضوع الدرس في البرنامج التعليمي (٥٧، ص ٢٦، ٣٠) (٦٢، ص ملحق كتاب جماليات فن الاخراج).

فعاليات المدرس:

- توجيه الطلبة الى التعليمات الخاصة بالتمارين والانشطة.
 - ربط الافكار المجردة بالموضوعات المفيدة ذات العلاقة بدرس البرنامج التعليمي.
- فعاليات الطالب:**

- يلخص افكار موضوع الدرس وتنظيمها بشكل دقيق وواضح.
 - ينجز التمارين المطلوبة منه.
- التمارين:**

تمرين (١) ارجع الى التعليمات الخاصة بالتمارين (ثانيا).

- شهد المسرح عودة مرة اخرى الى الحياة العامة والى الوجود فقد ظلت الكنيسة ملاذا للمتعبين وعزاء للمنكوبين وايضا وسيلة متعة وعلى هذا:
 - ١. ليس خافيا ان الكنيسة منحت المسرح شكلا جديدا من افكار الادبية والفنية فجاءت وسيلة وملاذا لعدد من الناس.
 - ٢. مثلت الكنيسة ارث حضاري لما تمتلكه من مضامين فكرية وجمالية ووسيلة راحة لكثيرين من الناس .
 - ٣. كانت الكنيسة السبب الاول والمباشر في اختفاء المسرح والى الابد .
- تمرين (٢): ارجع الى التعليمات الخاصة بتمارين (خامسا).

يعد المسرح واحدا من اهم المؤسسات الخدمية في المجتمع ودوره المتميز والفعال في الحياة العامة فضلا عن وظيفته في ابراز عنصر الامتاع والتسلية.

١. نعم/ فالمسرح ومفاهيمه كان الاثر البالغ في اذهان السامعين والمتفرجين ودوره في عملية اتعلم والتعليم.
 ٢. نعم/ اذ يمكن عن طريق المسرح ممسرحة بعض الاحداث وايصالها الى المتلقي باكثر يسر وسهولة.
 ٣. نعم/ فالمسرح يمتلك مقومات ابداعية كعنصر الترفية والتسلية.
- تمرين (٣): ارجع الى اتعليمات الخاصة بالتمارين (اولا).

- يقول احدهم ان المسيحية تفوق غيرها من الديانات في انها تعنى اكثر من غيرها بابرار دراما العلم والضمير البشري فاستولت الطقوس الدينية على هذه المادة الدرامية.
 - ١. جعلت الكنيسة من هذه الحفلات الدينية مشاهد درامية مثيرة للمشاعر من شأنها تعليم الشعب.
 - ٢. شهدت الطقوس الدينية بعض من التطورات الدرامية فمن الكتاب المقدس تعرض قصص على نحو مرئي.
 - ٣. ظلت الكنيسة السبب الاول والاخير في اختفاء المسرح.
- التقويم الذاتي:

ان يصدر احكاما على مواقف تعليمية معينة.

التغذية الراجعة:

قيام المدرس بعرض مخطط سبوري بالاجابات الصحيحة.

الاجابات الصحيحة:

- | | | | |
|-------------|---------|---------|--------------|
| تمرين (١) / | ١. وارد | ٢. وارد | ٣. غير وارد. |
| تمرين (٢) / | ١. قوية | ٢. قوية | ٣. قوية. |
| تمرين (٣) / | ١. ص | ٢. ص | ٣. خ. |

اختبار الواجب البيتي:

ما هو موقفك من مشاهدة مسرحية ذات علاقة بدراما العصور الوسطى ؟

ما هو تقييمك للكنيسة ودورها في دراما العصور الوسطى ؟

انتهى الدرس

الدرس التاسع عشر

- كتابة تقارير يتلخص فيها تاريخ المسرح العراقي ، المصري ، الاغريقي ، الروماني.
- اجراء مناقشات سريعة لملاحظات الطلبة واصدار احكام تقويمية ونقدية من قبلهم .

انتهى الدرس

الدرس العشرون

محاضرة حول (تقييم عام لتاريخ المسرح من الحضارة العراقية -المصرية - الى حضارة عصر النهضة) *.

- يتم فيها تلخيص الافكار المطروحة والقضايا ذات العلاقة بموضوع المحاضرة حيث تمت طرح عدد من الاسئلة تتبعها الاجوبة المرتبطة بها ومن ثم كتابة تقرير مختصر حول ما تم عرضه في المحاضرة من قبل الطلبة.

* تم القاء المحاضرة من قبل السيد المحاضر الاستاذ الدكتور سمير شاكر عبدالله اللبان ، حول (تقييم عام لتاريخ المسرح من الحضارة العراقية -المصرية الى حضارة عصر النهضة) بتاريخ ٢٨ / ٥ / ٢٠٠٦ على قاعة الطابق الثاني في الساعة الثالثة ظهرا.

انتهى الدرس

ملحق (٥)

جامعة بابل
كلية الفنون الجميلة
قسم الفنون المسرحية
الدكتوراه

البرنامج التعليمي الخاص بمادة تاريخ المسرح

اعداد الباحثة

رند علي حسين

٢٠٠٦-٢٠٠٥

مفتاح اجابات المواقف

الاختبار الاول – الاستنتاج

الموقف (١) :-

الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
الفقرة الاولى			
الفقرة الثانية			
الفقرة الثالثة			

الموقف (٢) :-

الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
الفقرة الاولى			
الفقرة الثانية			
الفقرة الثالثة			

الموقف (٣) :-

الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
الفقرة الاولى			
الفقرة الثانية			
الفقرة الثالثة			

الموقف (٤) :-

الفقرات	صحيح	بيانات ناقصة	غير صحيح
الفقرة الاولى			

			الفقرة الثانية
			الفقرة الثالثة

الموقف (٥) :-

غير صحيح	بيانات ناقصة	صحيح	الفقرات
			الفقرة الاولى
			الفقرة الثانية
			الفقرة الثالثة

الموقف (٦) :-

غير صحيح	بيانات ناقصة	صحيح	الفقرات
			الفقرة الاولى
			الفقرة الثانية
			الفقرة الثالثة

الاختبار الثاني – الاستنباط

الموقف (١) :-

نتيجة غير مرتبة	نتيجة مرتبة	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٢) :-

نتيجة غير مرتبة	نتيجة مرتبة	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٣) :-

نتيجة مرتبة	نتيجة مرتبة	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الاختبار الثالث – التفسير

الموقف (١) :-

غير صحيح	صحيح	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٢) :-

غير صحيح	صحيح	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٣) :-

غير صحيح	صحيح	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٤) :-

غير صحيح	صحيح	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٥) :-

غير صحيح	صحيح	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الاختبار الرابع – معرفة الافتراضات او المسلمات

الموقف (١) :-

غير وارد	وارد	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٢) :-

غير وارد	وارد	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٣) :-

غير وارد	وارد	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٤) :-

غير وارد	وارد	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الموقف (٥) :-

غير وارد	وارد	الفقرات
		الفقرة الاولى
		الفقرة الثانية
		الفقرة الثالثة

الاختبار الخامس – تقويم الحجج

الموقف (١) :-

الفقرات	قوية	ضعيفة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٢) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٣) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٤) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٥) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٦) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٧) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		

		الفقرة الثالثة
--	--	----------------

الموقف (٨) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

الموقف (٩) :-

الفقرات	نتيجة مرتبة	نتيجة غير مرتبة
الفقرة الاولى		
الفقرة الثانية		
الفقرة الثالثة		

