مقارنة مرجعية لبرامج إعداد معلم التربية الفنية بالسعودية والولايات المتحدة الأمريكية

د. نزار بن صالح عبد الحفيظ
قسم التربية الفنية – كلية التربية
جامعة طيبة

د. قماش بن علي حسين آل قماش
قسم الفنون البصرية – كلية التربية
جامعة أم القرى

مقارنة مرجعية لبرامج إعداد معلم التربية الفنية بالسعودية والولايات المتحدة الأمريكية

د. نزار بن صالح عبد الحفيظ
قسم التربية الفنية – كلية التربية
جامعة طيبة

د. قماش بن علي حسين آل قماش
قسم الفنون البصرية – كلية التصاميم والفنون

تاريخ تقديم البحث: ١٧/ ١/ ١٤٤٢ هـ تاريخ قبول البحث: ١٢/ ٧/ ١٤٤٢ هـ

ملخص الدراسة:

يأتي هذا البحث لتطوير برامج إعداد التربيَّة الفنيَّة من خلال تشخيص الوضع الراهن لتسع برامج تقدمها الجامعات السعودية ومقارنتها بخمس برامج مناظرة لها بجامعات أمريكية متبعين منهج تحليل المحتوى. وأظهرت النتائج وجود فجوة كبيرة بين برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة في الجامعات السعودية ومثيلاتها بأمريكا في مقررات الإعداد التربوي ومقررات بعض مجالات التخصص كمجال تبرير الفن وتفسيره، والإنتاج الفن، ومهنة التعليم. كما أظهرت النتائج أنه على الرغم من تقارب متوسط عدد ساعات بقية مجالات الإعداد التخصصي بين الجامعات السعودية والأمريكية في كل من مقررات علوم التربية الفنية، وتاريخ الفن، إلاَّ أنها تظل أقل من مثيلاتها في الجامعات الأمريكية بسبب استحواذ مقررات الإنتاج الفني في البرامج السعودية على النصيب الأكبر من مجمل عدد الساعات المتعلقة بالإعداد التخصصي. وأوصى البحث بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة في ضوء معايير الجودة والاعتماد البرامجي والاستفادة من البرامج المناظرة في الدول ذات التعليم الجيد كالولايات المتحدة الأمريكية.

الكلمات المفتاحية: (الفنون البصرية، تصميم برامج المعلم، دراسة مقارنة، معلم الفنون، المعلم قبل الخدمة، تحليل المحتوى).

Art Teacher Preparation Programs in Saudi Arabia and the United States of America - A Benchmarking Study

Dr. Nezar Saleh Abdulhafeez
Art Education Department
College of Education
Taibah University

Dr. Gammash Ali H. Al-Gammash
Visual Arts Department
College of Design and Arts
Umm Al-Qura University

Abstract:

This study aims to develop the pre-service art education preparation programs in Saudi Arabia by examining the content of the nine programs offered by Saudi universities and compare them with a sample of five peer programs in America. The content analysis approach was followed and an analysis tool was used to analyze the content of those programs. The results showed a large gap between the Saudi pre-service art education preparation programs and their counterparts in America in the areas of educational preparation, art production, and art interpretation courses. Although the average number of hours of art courses between Saudi and American programs is close, it is still less than its counterparts in American universities. The study recommended to review the current Saudi pre-service art teacher preparation programs in light of quality standards, programs accreditation, and the corresponding programs in countries with good education, such as the United States of America.

key words: (Visual Arts, Teacher program design, A comparative study, Art teacher, Pre-service teacher, Content analysis).

مقدمة

يعتبر التعليم إحدى الركائز الأساسية لمنظومة التطوير والتنمية المستدامة في كثير من دول العالم النامي والمتقدم. وما كان نجاح الاتحاد السوفيتي في الستينات من القرن الماضي في إطلاق قمر صناعي للفضاء إلاَّ نتيجة الاهتمام بالتعليم، وهي الخطوة التي أدركت الولايات المتحدة الأمريكية أهميتها ودفعتها إلى إعادة النظر في العملية التعليمية لجميع المراحل الدراسية (الزهراني، ١٩٩٧).

كما تعتمد العملية التعليمية على عدة ركائز هي: الطالب، والمعلم، والمنهج الدراسي. إلَّا أن المعلم يعتبر جزء أساسي في النظام التعليمي، وفي الوقت ذاته يُعتبر متغيرًا واحدًا من بَيْن مجموعة متغيرات في عملية التعليم، إلاَّ أنَّه متغير له أثر فعال في تحقيق أهداف السياسة التربوية وفي تفكير المتعلمين وسلوكهم (البوصافي، ٢٠١٥م، ص١). وفي هذا الصدد يذكر موقع (جامعة الملك عبد العزيز، ٢٠١٩م، ص٥) أن هناك دورًا هامًا يلعبه المعلم في العملية التعليمية يجب عدم إغفاله، ولذا من المهم العناية بإعداده بشكل جيد مما ينعكس على قدراته العلمية ومهاراته العملية مع متطلبات مهنته المستقبلية، حيث يبدأ التركيز على معطيات ومخرجات التعليم العالي، وحاجة الميدان التربوي للتعليم العام، بالإضافة إلى التركيز على مستوى الوعي لدى المعلم، وتنمية المسؤولية المهنية لديه كونها أمانة يحملها تجاه أجيال المجتمع لبناء الغد.

ولهذا، تولي مؤسسات التعليم العام والجامعي في دول العالم ذات التعليم الجيد أهمية بالغة في تطوير برامج إعداد المعلم. ونظرًا لأن المملكة العربية

السعودية هي جزء من هذا العالم، كان لزامًا عليها مواكبة التطور الحاصل في جميع المجالات، ومنها مجال التعليم. ولذلك، جاء الحرص على تطوير مستقبل التعليم وإصلاحه إما بعمل مؤسساتي أو بدعوات فردية أو بفرق بحثية لشحذ الهمم نحو تحقيق التطوير. فمجال التربية الفنية كغيره من مجالات التعلم انطلقت منه دعوات بحثية إصلاحيه نادى بها المتخصصون فِي التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية لإعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة كان من أبرزها دراسات (أبو الخير، ١٩٩٢؛ الزهراني ١٩٩٦م، المنتشري، ١٩٩٩م؛ آل قمّاش، ٢٠٠٥م؛ خليل، ٢٠٠٩م؛ الحميد، ٢٠١٢م؛ برزنجي، ٢٠١٣م؛ آل قمّاش، ٢٠١٦م؛ الحربي وآل قمَّاش ٢٠١٨م، آل قمَّاش والحربي، ٢٠١٨م؛ آل قمّاش، ٢٠١٩م).

وتحولت هذه المطالب إلى إنجاز في ميدان إعداد معلم التربية الفنية، حيث كان هذا الإنجاز ينبع يقين وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية بأهمية التطوير وفق تطلعات التحول الوطني ٢٠٢٠م ورؤية المملكة ٢٠٣٠، تمثلت هذه المساعي في مبادرة وزارة التعليم في "مشروع تطوير كليات التربية"[١].

(١) صدر قرار وزير التعليم (العيسى) رقم ٣٥٦١٨ بتاريخ ١٤٣٨/٢/٩هـ بتكوين لجنة تطوير برامج إعداد المعلم في كليات التربية، وعليه أصدر وكيل الوزارة للشؤون التعليمية قرار رقم ١٠٦٧٥٩ بتاريخ ١٤٣٨/٤/٢٥هـ باختيار عضوية الفريق العام، وهم رؤساء المسارات، ثم صدر قرار وكيل الوزارة للبنين رقم ٥٢٥٥٨ بتاريخ ١٤٣٨/٦/٢٣هـ بتكوين فرق العمل، وكان فريق عمل مسار إعداد معلم التربية الفنية برئاسة د. قمّاش بن علي آل قماش، وعضوية كلاً من د. سهيل بن سالم الحربي، د. عبدالله دخيل الله الثقفي، د. نادية بنت حميد الحميد، د. نزار بن صالح عبدالحفيظ، أ. زياد السدحان.

وكان جزء من هذا المشروع تطوير مسار برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة من خلال إعادة النظر فيها بشكل دوري باتباع عددٍ من الآليات المختلفة، منها مقارنة الوضع الراهن للبرامج بمقارنات مرجعية لبرامج مثيلة في الدول ذات التعليم الجيد، حيث يُعد اسلوب المقارنة المرجعية كما أشار حسن (٢٠١٥م)، واحدًا من أهم الأساليب الذي تعتمد عليه عديد من المنظمات في تقويم أداء انشطتها وعملياتها المختلفة من ناحية، والتعرف على أهمية تقويم الأداء الخاص ودوره في الارتقاء بمستوى الخدمات التي تقوم بتقديمها إلى المستفيدين من ناحية اخرى. والبحث الحالي يسعى في هذا المضمار.

مشكلة البحث

تلوح في الأفق اليوم الحاجة الماسة إلى إيجاد برامج ذات مستوى عالي لإعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة الذي يمتلك الكفاءة في الأداء التشكيلي الفني أو ما يعرف بالإنتاج الفني، وكذلك الثقافة الفنية العالية في مجال الفن عمومًا ومجال التربية الفنية على وجه الخصوص، بالإضافة إلى امتلاك القدرة على أداء مهنة التعليم بشكل يركز على الممارسات والتطبيقات الصفية. حيث تؤكد عديد من الدراسات في مجال التربية الفنية كدراسة (Nolte-Yupari, ٢٠١٧; Vaughan et al, ٢٠١٧; Evans-Palmer, ٢٠١٦; Travis & Hood, ٢٠١٦, Kuster Bain; Young, ٢٠١٥; Russell-Bowie, ٢٠١٢; Garvis, Twigg, Pendergast, ٢٠١١; Hudson & Hudson, ٢٠٠٧)، ودراسة (شرف، ٢٠١٧؛ آل قمّاش، ٢٠١٦م؛ حسن، ٢٠١٥؛ وبرزنجي، ٢٠١٣، وخليل ٢٠٠٩، والحميد ٢٠١٠) إلى وجود ضرورة ملحة

لإعادة النظر في برامج إعداد وتطوير معلمي التربية الفنية قبل الخدمة وتقويمها وتحسينها. إلاَّ أن هذا التوجه لا يزال يواجه بعض التحديات المختلفة لعل من أهمها مشكلات إعداد معلمي التربية الفنية قبل الخدمة، مما حدا ببعض الدول المتقدمة في مجال التربية الفنية إلى إعداد برامج مهنية موجهه لإعداد معلمي التربيَّة الفنيَّة قبل الخدمة في التعليم الأساسي.

والجدير بالذكر أن المملكة العربية السعودية، ومن منطلق حرصها على اللحاق بركب التطور، وضعت معايير وطنية من أجل قياس أداء معلمي التربية الفنية، ليس ذلك فحسب، بل وعمدت إلى تطوير مناهج التربية الفنية بالتعليم العام. ولكن من الملاحظ أن تلك الجهود النيرة لم تصاحبها خطوات من قبل أقسام التربية الفنية بالجامعات السعودية لتطوير وتحسين برامجها لإعداد معلمي التربية الفنية قبل الخدمة. وقد ظلت كثير من البرامج الحالية- التي مضى عليها عشرات السنين-جامدة بلا حراك، الأمر الذي ربما قد أحدث فجوة عميقة لمخرجاتها بين ما درسه الخريجون وبين التطور الحاصل في مناهج التربية الفنية، ناهيكم عن قيام معلمين غير مختصين في مجال التربية الفنية، بتدريس هذا المقرر في مراحل التعليم العام، الأمر الذي دعا الباحثين للقيام بالدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن الاستفادة من برامج المقارنات المرجعية للدول ذات التعليم الجيد (الولايات المتحدة الأمريكية أنموذجًا) لتطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

س١: ما الواقع الراهن لمحتوى برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية من حيث وزنها العام كمقررات نظرية ومقررات عملية ومقررات مهنة التعليم؟

س٢: ما محتوى برامج المقارنة المرجعية في الولايات المتحدة الأمريكية لبرامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة من حيث وزنها العام كمقررات نظرية ومقررات عملية ومقررات مهنة التعليم؟

س٣: ما أبرز نقاط الضعف والقوة في برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية مقارنة بمثيلاتها في الولايات المتحدة الأمريكية؟

أهداف البحث

١. تحليل الواقع الراهن لمحتوى برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية من حيث وزنها العام كمقررات نظرية ومقررات عملية ومقررات مهنة التعليم.

٢. تحليل المقارنة المرجعية لمحتوى برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالولايات المتحدة الأمريكية من حيث وزنها العام كمقررات نظرية ومقررات عملية ومقررات مهنة التعليم.

٣. الكشف عن أبرز نقاط الضعف والقوة لبرامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية من خلال مقارنتها بمثيلاتها في الولايات المتحدة الأمريكية.

أهمية البحث

١. الجانب التشخيصي: اتباع منهجية علمية الكشف عن واقع برامج إعداد معلم التربية الفنية للوضع الراهن بالمملكة ومقارنة بالدول ذات التعليم الجيد (الولايات المتحدة الأمريكية إنموذجًا).

٢. الجانب التنفِيذي: تحليل الواقع الراهن/والمقارنة المرجعية لمحتوى برامج إعداد معلم التربية الفنية من حيث وزنها العام كمقررات نظرية ومقررات عملية ومقررات مهنة التعليم.

٣. الجانب العلاجي: تقديم بعض الحلول والمقترحات لأصحاب القرار؛ والتي تسهم في عمل خطة واضحة للجهات المعنية بتجويد إعداد معلم التربية الفنية والتي تسهم في تحقيق رؤية وزارة التعليم حول تطوير كليات التربية بشكل عام وإعداد معلم التربية الفنية بشكل خاص.

٤. الجانب التطويري: التركيز في برامج اعداد معلم للتربية الفنية على الكشف عن أبرز نقاط الضعف والقوة لبرامج إعداد معلم التربية الفنية في السعودية بمقارنتها بمثيلاتها في الولايات المتحدة الأمريكية.

***

مصطلحات البحث

برامج التربية الفنية: يقصد بها إجرائيًا برامج إعداد معلم التربية الفنية المقدمة في مرحلة البكالوريوس وما تشمله من خطة عامة، وتوصيف للمقررات، وعدد الساعات، ومتطلبات التخرج.

معلم التربية الفنية قبل الخدمة: يقصد به إجرائيًا الطالب الذي يتم إعداده في مرحلة البكالوريوس في أحد البرامج التي تعد دارسيها للالتحاق بمهنة التعليم في مجال التربية الفنية بعد تخرجه.

المقارنات المرجعية: يقصد بها إجرائيًا برامج إعداد معلم التربية الفنية التي تم اختيارها كمحكات رئيسة في اختيار الممارسات والتطبيقات الموجودة في البرامج.

الدول ذات التعليم الجيد: ويقصد بها إجرائيًا الدول المتميزة في إعداد برامج إعداد معلم التربية الفنية والتي حققت تقدمًا ملحوظًا في التصنيفات العالمية.

المقررات النظرية: يقصد بها إجرائيًا المقررات ذات الطبيعة النظرية والفلسفية سواء كانت مرتبطة بالمفاهيم النظرية الأساسية للتعريف بالتربية الفنية وأصولها ونظرياتها، وفنون الأطفال والبالغين والفئات الخاصة، والتراث؛ أو مقررات ذات طبيعة نظرية مرتبطة بالفن كمقررات تفسير الفن، وعلم الجمال، والنقد والتذوق الفني، وتاريخ الفن.

المقررات العملية: المقصود بها إجرائيًا المقررات الدراسية التي يغلب عليها الطابع العملي أو التطبيقي وتهتم بتطوير مهارات الطلاب الأدائية وتستخدم

مختلف الأدوات، والخامات، والعدد، لإنتاج أعمالًا فنية، كمقررات الرسم والتصوير، وأشغال الخشب والمعادن والخزف، وطباعة المنسوجات، وغيرها، أو تلك التي تعتمد على الحاسوب لإنتاج أعمالًا فنية رقمية كالتصميم الجرافيكي مثلا.

مقررات مهنة التعليم: يقصد بها إجرائيًا، المقررات ذات العلاقة بمهارات مهنة التعليم، وتحديدًا معلم التربية الفنية قبل الخدمة كمقررات المناهج وطرق تدريس التربية الفنية والتربية العملية أو ما يسمى بالتطبيق الميداني.

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: تحليل الوضع الراهن لبعض ببرامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالجامعات الحكومية بالمملكة العربية السعودية، ومقارنتها مرجعيًا ببعض برامج التربية الفنية المختارة لإعداد في الولايات المتحدة الأمريكية.

الحدود الجغرافية: المملكة العربية السعودية، والولايات المتحدة الأمريكية.

الحدود الزمنية: طبقت أداة هذه الدراسة نهاية الفصل الصيفي من عام ١٤٤١هـ-٢٠٢٠م، حسب الجدول الزمني للتعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية.

***

الإطار النظري والدراسات السابقة

التطور التاريخي لإعداد معلم التربية الفنية عالميًا

مر تاريخ التربيَّة الفنيَّة بالعالم، كما بينه (فضل، ٢٠٠٧م)، بعدة مراحل ابتداءً من العصور القديمة المتمثلة في الحرف والفنون، ثم أسلوب التتلمذ في عصر النهضة ورسامي بلاط الكلاسيكيات وتحديدًا في دولة إيطاليا في أواسط القرن الرابع عشر الميلادي حيث لم يكن تعلم الفنون يتم على أيدي معلمين للتربية الفنية، بل كانوا يتتلمذون على أيدي كبار الفنانين في ذلك الوقت حيث كان الفن يعتبر حرفة لابد من إتقان مهاراتها، وكان يتم التركيز على تعلم مجالًا محددًا من مجالات الفن كالنحت مثلًا أو العمارة أو غير ذلك، وبعد أن يتقن التلميذ ذلك الفن أو الحرفة يحصل على شهادة مجازة من الفنان الذي تتلمذ على يده.

وأضاف (الزهراني، ١٩٩٧م)، بأنه لم يكن هناك منهجًا متبعًا في تدريس الفنون، بل كان الأمر متروكًا للفنان (المعلم) ولم تكن هناك شروطًا لقبول التلاميذ، أو مدة زمنية لدراسة فن بعينه... واستمر الحال على ما هو عليه إلى أن دعا ليوناردوا ديفينشي إلى ضرورة تدريس الفنون بطريقة أكاديمية، ودعمه في ذلك مايكل أنجلوا فظهرت أول أكاديمية لتعليم الفنون في فلورنسا في عام ١٥٦٣م ثم توالى إنشاء الأكاديميات ببقية المدن الإيطالية ومنها انتشرت إلى دول الجوار الأوروبي، وكانت تلك الأكاديميات لا تعد معلمًا لتدريس التربية الفنية بل كانت تهدف إلى تخريج فنانين احترافيين في مجالات الفن المختلفة. ولم تظهر كليات تعليم الفن إلاَّ في القرن التاسع عشر الميلادي

حين انتشرت الصناعة وظهرت المدارس النظامية، وكان لنتيجة سباق التسلح بين الولايات المتحدة الأمريكية والاتحاد السوفيتي ونجاح الأخيرة في إطلاق قمر صناعي إلى الفضاء، الدافع الأكبر للولايات المتحدة الأمريكية لإعادة النظر في مناهجها التعليمية، ومن بينها منهج التربية الفنية، من أجل الاهتمام بالتصميم والرسم الصناعي وتخريج معلمين لتدريس ذلك المجال تحديدًا، ثم انتقل هذا المفهوم إلى بعض الدول العربية حيث اهتمت بالتصميم الصناعي وبدأ إعداد معلمين لتدريس التربية الفنية التي مرت بعدة كان من آخرها دمج المهن مع التربية الفنية، ثم الاعتماد على التربية الفنية التنظيمية (Discipline Based Art Education) واختصارها (DBAE)، ثم التربية الفنية المعتمدة على المعايير والتي لا تزال في أطوارها الأولى اليوم.

***

المقارنات المرجعية

لقد أضحت المقارنة المرجعية أسلوبًا ناجعًا لقياس وتقويم أداء المؤسسات التعليمية المختلفة. فمن خلال مقارنتها بأفضل المؤسسات الأخرى ممارسةً وتعليمًا سواء المحلية منها أو العالمية، يمكن تحديد الفجوة ومعرفة جوانب القوة لتعزيزها ونواح القصور ومعالجتها. من جانب آخر أكد (حلمي، ٢٠١٧م، ص١٥٩) أنه شاع استخدام المقارنة المرجعية في العديد من الدول المتقدمة كالولايات المتحدة الأمريكية والمملكة المتحدة واليابان، وتتميز المقارنة المرجعية بالكشف عن أداء مؤسسة تعليمية محددة بمثيلاتها من المؤسسات المنافسة وخاصة التي تتميز بوضع جيد من الناحية التعليمية والاستراتيجية والتنافسية، بغية معرفة الأداء الأفضل؟ وكيف يمكن أن يكون أفضل؟

أما دراسة (جمال الدين، المنوري، الطوخي، ٢٠١٦م، ص ١٣٦) فقد عرفتها على أنها أسلوب أو تقنية تنفذ مع الوحدات الرائدة أو الأكثر نجاحًا في القطاع بصورة مستمرة بقصد تحسين الأداء داخل المؤسسة. وللمقارنة المرجعية عدة فوائد منها ما ذكره على سبيل المثال لا الحصر (العياشي وكريمة، ٢٠١٤م؛ وجمال الدين وآخرون، ٢٠١٦م؛ وحلمي، ٢٠١٧م، ص ١٠)، في أن المقارنة المرجعية تساعد المنظمة أو المؤسسة في:

(١) معرفة الفجوة بشكل سهل ودقيق بين أداءها وأداء المؤسسات الرائدة الأخرى.

(٢) اختيار أفضل الممارسات والسبل المناسبة لمعالجة القصور لديها.

(٣) تطوير أداءها وتحسينه جنبًا إلى جنب مع معالجة الخلل والقصور.

(٤) العمل على تحسين مدخلاتها ومخرجاتها.

(٥) جعلها قادرة على الصمود والمنافسة في محليًا وعالميًا.

(٦) تحسن مناخها الوظيفي.

(٧) زيادة المهارات والقدرات الابداعية لمنسوبي المؤسسة أو المنظمة.

(٨) وضع استراتيجيات قصيرة وبعيدة المدى لخططها التطويرية.

كما أن للمقارنة المرجعية أنواع عدة، ذكرت منها على سبيل المثال دراسة (إسماعيل، ٢٠١٦م، ص ٩) ما يلي:

(١) المقارنة المرجعية الداخلية: وتتم عادة بين الأقسام والفروع داخل المؤسسات الكبيرة الحجم.

(٢) المقارنة المرجعية الخارجية: وتعنى بمقارنة المؤسسات والمنظمات مع ما ينافسها في النشاط سواء داخل أو خارج الدولة والتي تنقسم بدورها إلى:

(٢-١) المقارنة المرجعية التنافسية، ويتم فيها القيام بعمل مقارنة مباشرة مع الرواد من المنافسين في نفس المجال لتحقيق أداء أفضل وتكون المقارنة في وظائف عدة داخل النشاط، ولذلك تسمى أحيانًا المقارنة المرجعية في الأداء.

(٢-٢) المقارنة المرجعية الوظيفية، وتقتصر على مقارنة وظيفة معينة كالتدريب، أو التسويق، أو الموارد البشرية أو غير ذلك بمثيلتها في المؤسسات الأخرى المنافسة لها في النشاط.

طبيعة برامج إعداد معلم التربيَّة الفنيَّة

لا يخرج إعداد معلم التربية الفنية عند العودة إلى التجارب العالمية، عن ثلاثة أجزاء: مقررات لمتطلبات الجامعة، ومقررات لمتطلبات تربوية، ومقررات تخصص. فبالنسبة لمقررات التخصص النظرية، أشار آدز (Eads, ١٩٨٠) إلى أن برامج إعداد معلم الفن مثلها مثل برامج إعداد المعلمين الأخرى تشكل قاعدة المعارف الجزء الأساسي للموافقة على البرنامج في هيئة الاعتماد المهنية الأمريكية لإعداد المعلمين (NCATE). ولذلك، تعتبر المقررات النظرية التخصصية بشكل عام جزءً أساسيًا لإعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة حيث أن معظم الاختبارات المهنية تعتمد عليها بشكل كبير كما هو الحال في اختبار كفايات لمعلمي التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية. ومن المهم أن توجد استدامة في العلاقة بين المعرفة من جهة، والفنون من جهة أخرى من أجل خلق معارف تراكمية، ويمكن تحقيق ذلك عن طريق إعداد وتصميم بيئات تعليمية ذات خلفيات ثقافية متنوعة سواء في المدارس أو المعارض والمتاحف الفنية أو المنازل أو غير ذلك (Efland, ١٩٩٠; & Gregory, ١٩٨٩).

أما بالنسبة لمقررات التخصص العملية، فمن الصعوبة بمكان تدريس الجوانب المعرفية دون ربطها بممارسات وتطبيقات عملية، فالجانب المعرفي في مجال الفنون لابد أن يقابله جانب عملي تطبيقي (Eisner, ١٩٨٨; Wilson, ١٩٩٧; Clark, & Zimmerman, ١٩٨١; Gregory, ١٩٨٩). ومن أجل ذلك أكدت نظريات التربية الفنية الحديثة إلى ضرورة ربط النظريات بالممارسة

العملية وتحقيق التكامل بينهما كنظرية التربية الفنية التنظيمية (DBAE). ويوضح (جدول:١) وزن الساعات التخصصية في برامج الفن والتصميم كما اقترحتها الرابطة الوطنية لمدارس الفن والتصميم بالولايات المتحدة الأمريكية (ناساد) (NASAD, ٢٠١٨, p. ٩٠).

(جدول: ١): وزن الساعات في الفن والتصميم كما اقترحتها الرابطة الوطنية لمدارس الفن والتصميم بالولايات المتحدة الأمريكية

المجال	عدد الساعات التخصص من إجمالي البرنامج
مقررات التخصص	٢٥-٣٠٪
مقررات داعمة في التصميم والتقنيات ذات الصلة والفنون البصرية	٢٠-٣٠٪
تاريخ الفن/التصميم	١٠-١٥٪
إجمالي التخصص	٥٥-٧٥٪
مقررات عامة	٢٥-٣٥٪

وأما بالنسبة لمقررات مهنة التعليم، فقد أشارت دراسات عدة كدراسة (Nolte-Yupari, ٢٠١٧; ٢٠١٦; Travis & Hood, ٢٠١٦, Kuster Bain; Russell-Bowie, ٢٠١٢; Hudson & Hudson, ٢٠٠٧) إلى أهميتها القصوى في إنجاح مهام المعلمين قبل الخدمة لمستقبلهم المهني. كما أكدت دراسات أخرى كدراسة (Gregory, ١٩٨٩; & Russell-Bowie ٢٠١٢) على مدى التأثير الذي تحدثه الخبرات السابقة للمعلمين قبل الخدمة سواء السلبية أو الايجابية، وثقتهم في أنفسهم في تدريسهم للفن أثناء تطبيقهم للتربية العملية أو التطبيق الميداني في المدارس.

وفي هذا الصدد، أكدت دراسة رسل-باوي (Russell-Bowie ٢٠١٢) على أن تخفيض مقررات الإنتاج الفني العملية وكذلك التدريب العملي بشكلٍ مستمر يؤدي إلى انعدام الثقة لدى المعلم الطالب؛ فنجده في التربية

العملية يتوقع القلق عند تقديمه دروس الفنون البصرية؛ ونتيجة لذلك يشعر إلى أنه غير مستعد بشكل كافٍ لتدريس الإنتاج الفني والحرف اليدوية.

ويرى الباحثان أنه قد يستفاد من هذه الدراسات في صياغة قائمة لتحليل المحتوى بشكل يلائم رؤية المملكة العربية السعودية في تطوير برامج كليات التربية عامة وتطوير برنامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بشكل خاص. وهو ما تتفق معه الدراسة الحالية والدراسات السابقة والمرتبطة. كما أن الدراسة الحالية تختلف عن مجمل الدراسات السابقة في كونها أكثر شمولية، حيث وضعت في الحسبان ما أشارت إليه تلك الدراسات بغية تطوير وتحسين مستقبل إعداد معلم التربية الفنية، خصوصًا أن التوجه لدى وزارة التعليم هو تجويد إعداد المعلم المختص للتدريس في التعليم العام، وهذا ما يجعل هذا التوجه مفصلي في مستقبل التعليم وتاريخه بالمملكة العربية السعودية، وهو ما تحاول الدراسة الحالية إضافته إلى الدراسات السابقة.

***

منهج البحث وخطواته الإجرائية

منهج البحث:

نظرًا لطبيعة الدراسة وأهدافها المحددة سلفًا، تم استخدام المنهج الوصفي بأسلوب تحليل المحتوى.

مجتمع البحث وعينته:

المجتمع العام للبحث هو برامج أقسام التربية الفنية، أما المجتمع الخاص فهو على نوعين:

أ- برامج الوضع الراهن بالمملكة العربية السعودية: تم أخذ جميع مجتمع الدراسة والبالغ إحدى عشر برنامجًا تعد معلي/معلمات التربية الفنية قبل الخدمة، كما ورد في (دليل التخصصات المهنية في مؤسسات التعليم العالي، ١٤٣٥/ ١٤٣٦هـ)، وذلك وفقًا لـ (جدول:٢) أدناه:

(جدول: ٢): حصر أقسام التربية الفنية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية

م	الجامعة University	الكلية College	القسم Department	وضع القسم	الصفحة page
١	جامعة أم القرى	التربية	التربية الفنية	قائم	٣٦
٢	جامعة الملك سعود	التربية	التربية الفنية	قائم	٥٩
٣	جامعة الملك عبد العزيز	الاقتصاد المنزلي	الفنون الإسلامية والتربوية	ملغى	٧٩
٤	جامعة الملك فيصل	التربية	التربية الفنية	قائم	٩٩
٥	جامعة القصيم	التصاميم والاقتصاد المنزلي ببريدة	التربية الفنية	قائم	١٢٠
٦	جامعة القصيم	العلوم والآداب بالبكيرية	الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية	تصفيه الخريجين	١٢٧
٧	جامعة طيبة	التربية	التربية الفنية	قائم	١٣٣
٨	جامعة جازان	التربية	التربية الفنية	قائم	١٣٣
٩	جامعة حائل	التربية	التربية الفنية	قائم	١٦١
١٠	جامعة الجوف	التربية	التربية الفنية	ملغى	١٦٩
١١	جامعه الباحة	التربية	التربية الفنية	قائم	١٧٧

وقد تبين بعد النزول للميدان والتواصل مع الأقسام المعنية والحصول عل برامجها؛ أن هناك قسمين ملغيين في كل من: جامعة الملك عبد العزيز وجامعة الجوف، وبذلك يكون مجموع مجتمع الدراسة تسعة برامج تمثل الوضع الراهن بالمملكة العربية السعودية.

ب–برامج المقارنة المرجعية في الولايات المتحدة الأمريكية: تم اختيار الولايات المتحدة الأمريكية كمقارنة مرجعية لسبب رئيسي وهو أن طبيعة وفلسفة إعداد معلم التربية الفنية في المملكة العربية السعودية تتبع نفس المدرسة الفكرية الأمريكية لإعداد معلم الفنون البصرية تحديدًا، وقد لا ينطبق هذا على معظم الدول ذات التعليم الجيد في أنحاء متفرقة من العالم. أما فيما يتعلق بعينة الدراسة فقد تم اختيار عينة مقصودة لخمسة برامج لمرحلة البكالوريوس من بين ٣١ برنامجًا من جامعات بالولايات المتحدة الأمريكية تم مسحها، وهي: جامعة ولاية أوهايو (Ohio State University)، جامعة ولاية بنسلفانيا (Penn State University)، جامعة ولاية إلينوي (Illinois State University)، جامعة ولاية جورجيا (Georgia State University)، وجامعة ويسكانسن–ماديسن (University of Wisconsin-Madison). وترجع أسباب اختيار برامج تلك الجامعات تحديدًا لعدد من الأسباب أهمها:

١. احتلال تلك الجامعات مراكز متقدمة في التصنيفات العالمية (انظر–جدول: ٣) مثل:

(١–١) ٢٠١٦ (ARWU)-Academic Ranking of World Universities.

(٢-١) (QS) World University Rankings, By subject: Art & Design.

(٣-١) (QS) World University Rankings, By subject: Art & Humanities.

(٤-١) (١٠٠٠) CWUR ٢٠١٦-World University Rankings top.

(٥-١) Times Higher Education (THE), By subject: Art & Humanities.

(٦-١) US News by graduate subject (Fine Art)-(خاص بالجامعات الأمريكية).

٢. اعتماد برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة المقدمة في تلك الجامعات من هيئات أمريكية متخصصة في اعتماد برامج إعداد المعلمين (انظر جدول ٣) مثل:

١) الهيئة الوطنية لاعتماد تعليم المعلمين: The National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE).

٢) هيئة اعتماد إعداد المعلمين: Council for the Accreditation of Educator (CAEP) Preparation.

٣) الهيئة الوطنية للتربية الفنية National Art Education Association.

٣. اعتماد برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة المقدمة في تلك الجامعات من هيئات أمريكية متخصصة في اعتماد برامج الفنون مثل الرابطة الوطنية لمدارس الفن والتصميم (انظر-جدول: ٣) The National Association of Schools of Art and Design (NASAD, ٢٠١٨)

٤. مراعاة بعض المعايير الفنية الأخرى في اختيار البرامج من الدول ذات التعليم الجيد، كتوفر ووضوح البيانات في الخطط الدراسية للبرامج، بما فيها من توصيف تفصيلي للمقررات.

(جدول: ٣): مراكز الجامعات الأمريكية المختارة في التصنيفات العالمية والهيئات المعتمدة لبرامجها

Ranking # By			Accredited By			
QS: World University Ranking by subject (Art & Design)	US News by graduate subject (Fine Art)	CWUR ٢٠١٦-World University Rankings top (١٠٠)	Council for the Accreditation of Educator Preparation (CAEP)	National Council for the Accreditation of Teacher Education (NCATE)	the National Association of Schools of Art and Design (NASAD)	اسم الجامعة
-	٦٩	٥٢	نعم	نعم	نعم	**The Pennsylvania State University** **جامعة ولاية بنسلفانيا**
١٨	٣٣	٤٦	نعم	نعم	نعم	**The Ohio State University** **جامعة ولاية أوهايو**
-	١٣١	٤٨٧	نعم	نعم	نعم	**Georgia State University** **جامعة ولاية جورجيا**
٥	١٥	٢٥	في الطريق	نعم	نعم	**University of Wisconsin–Madison** **جامعة ويسكانسن ماديسون**
٥١ in Education	٦٩	٢٥٦	نعم	نعم	نعم	**Florida State University** **جامعة ولاية فلوريدا**

أداة البحث:

استخدم الباحثان قائمة تحليل محتوى تضمنت أربعة محاور لتحليل محتوى برامج إعداد التربية الفنية قبل الخدمة ومقرراتها سواء في الوضع الراهن بالمملكة العربية السعودية أو في البرامج المناظرة لها في الولايات المتحدة الأمريكية. ولإعداد وتصميم الأداة، تم الرجوع إلى المعايير العالمية لإعداد معلم التربيَّة الفنيَّة من خلال الدراسات والابحاث السابقة التالية (Arnold, ١٩٧٨;

Eads, ١٩٨٠؛ أبو الخير، ١٩٩٢م، أمين، ١٩٩٧م، الزهراني، ١٩٩٧م؛ NAEA, ١٩٩٩؛ المنتشري، ١٩٩٩؛ الزهراني، ٢٠٠١م؛ آل قمّاش، ٢٠٠٥م؛ كاظم، ٢٠٠٥م؛ القباني، ٢٠٠٨م؛ خليل، ٢٠٠٩م؛ الحربي، ٢٠٠٧م، الكيلاني، ٢٠٠٧م؛ الحميد، ٢٠١٠م؛ برزنجي، ٢٠١٣م؛ الزايدي، ٢٠١٣م؛ آل قماش، ٢٠١٦م؛ الحربي وآل قماش ٢٠١٨م؛ آل قمّاش والحربي، ٢٠١٨م). وتم تقسيم الأداة إلى أربعة محاور على النحو التالي:

١. **المقررات النظرية**: وهي على ثلاثة مجالات:

أ) علوم التربيَّة الفنيَّة: وهي المقررات المرتبطة بالتربية الفنية بشكل مباشر كمدخل للتربية الفنية وتاريخها، ونظرياتها، وفلسفتها؛ والفئات الخاصة، ورسوم الأطفال، والمتاحف والمعارض.

ب) تبرير الفن وتفسيره: وتشمل المقررات المرتبطة بفلسفة الفن كالتذوق والنقد الفني، وعلم الجمال، والفن والمجتمع).

ج) تاريخ الفن: ويشمل المقررات المرتبطة بمجال تاريخ الفن على مختلف مراحله منذ فجر التاريخ وحتى اليوم.

٢. **المقررات العملية**: وهي على نوعين:

أ) مقررات الإنتاج الفني التقليدي: وتتضمن المقررات المرتبطة بإنتاج الفن من خلال الأدوات والخامات التقليدية، كالرسم، والتلوين، والخزف، والنحت، والنسيج، والتصميم، والمعادن، وغيرها.

ب) مقررات الإنتاج الفني الحاسوبي: وهي المقررات المرتبطة بإنتاج الفن من خلال الوسائط الرقمية والاعلام، كالرسم بواسطة الحاسب، والتصميم الجرافيك، والتصوير الفوتوغرافي، وغيرها.

٣. **مقررات مهنة التعليم:** وهي مقررات ترتبط بمهارات مهنة معلم التربيَّة الفنيَّة، وإذا وجدت هذه المقررات ضمن مقررات الإعداد التربوي، يتم احتسابها من ضمن وزن التخصص. وهي على نوعين:

أ) مناهج/ طرق تدريس التربية الفنية: وهي مقررات تعنى بتدريس التربية الفنية والتخطيط لها ووسائلها وأساليب التقويم وطرق التدريس وتقنيات التعليم الخاصة بالتربية الفنية.

ب) التربية العملية: وهو مقرر التربيَّة الميدانية أو التطبيق الميداني.

٤. **المقررات المشتركة:** ويقصد بها المقررات التخصصية التي لم تحدد في البرامج بشكل خاص ويمكن أن تكون ضمن أحد المحاور مثل المقررات الاختيارية التخصصية التي لم يرد اسمها.

***

صدق الأداة وثباتها:

لاختبار صدق الأداة، تم عرضها على أحد عشر عضوًا هيئة تدريس برتبة أستاذ من داخل وخارج المملكة العربية السعودية في تخصصات: التربية الفنية، وتكنولوجيا تعليم التربية الفنية، ومناهج وطرق تدريس التربية الفنية كما يظهر في (جدول: ٤)، ثم تم تعديل الأداة وفق المقترحات العلمية الموصى بها من قبلهم.

(جدول: ٤): أعضاء هيئة التدريس المحكمين للأداة

م	اسم المحكم Name	التخصص Specialization	الكلية College	الجامعة University
١	أ.د. أحمد حاتم سعيد	تكنولوجيا تعليم التربية الفنية	التربية الفنية	جامعة حلوان
٢	أ.د. أحمد رفعت سليمان محمد	التربية الفنية	التربية الفنية	جامعة حلوان
٣	أ.د. أحمد محمد علي عبد الكريم	التربية الفنية	التربية الفنية	جامعة حلوان
٤	أ.د. أميره عبد الرحمن منير الدين	مناهج وطرق تدريس التربية الفنية	التربية	جامعة أم القرى
٥	أ.د. بلال احمد ابراهيم مقلد	التربية الفنية	التربية الفنية	جامعة حلوان
٦	أ.د. سامية احمد مصطفى الشيخ	التربية الفنية	التربية الفنية	جامعة حلوان
٧	أ. د. سهيل بن سالم الصبحي الحربي	مناهج وطرق تدريس التربية الفنية	التربية	جامعة أم القرى
٨	أ.د. عبد الله ظافر الشهري	مناهج وطرق تدريس التربية الفنية	التربية	جامعة الملك سعود
٩	أ.د. عبد العزيز بن راشد بن محمد النجادى	مناهج وطرق تدريس التربية الفنية	التربية	جامعة الملك سعود
١٠	أ.د. عبد الله بن عبده محمد فتيني	التربية الفنية	التربية	جامعة أم القرى
١١	أ.د. محمد بن حسين بن عبد الله الضويحي	التربية الفنية	التربية	جامعة الملك سعود

ولاختبار ثبات الأداة، تم استخدام طريقة إعادة التحليل، حيث قام الباحثان-بشكل مستقل وبمعزل كلًا منهما عن الآخر-باستخدام الأداة لتحليل كافة مقررات برنامج إحدى الجامعات السعودية-جامعة أم القرى تحديدًا-ثم تم بعد ذلك حساب معامل الاتفاق بطريقة هولستى (Holsti)، فكان المتوسط الحسابي لحاصل جمع معامل الثبات للأربعة محاور في أداة

الدراسة يساوي ٠,٨٨ تقريبًا، وبهذا كان معامل الثَّبات مرتفعًا في الأداة، ولله الحمد.

الأساليب الإحصائية:

يعتمد البحث فِي أساليبه الاحصائية على المتوسطات الحسابية والنسب المئوية كوصف كمّي بالإضافة إلى القراءة الكيفية للكميات من خلال التعليق النقدي الموضوعي القائم على التحليل ضمن ثلاثة مراحل، تشخيص الوضع الراهن، ثم تشخيص المقارنات المرجعية، ثم المقارنة بينهما.

***

تحليل البيانات وتفسير النتائج

نتائج تحليل الوضع الراهن لبرامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية

تم تحليل كل برنامج على حدة بالرجوع إلى هيكل البرنامج العام وتوصيف كل المقررات داخل كل برنامج بشكل منفصل وفق أداة تحليل المحتوى. وبالنظر إلى (جدول: ٥)، نجد أن برامج أقسام التربية الفنية قد تباينت في الخطط والتوصيف، واشتركت في أجزاء رئيسة تشكل أسس التربية الفنية. فمن الملاحظ أنه تم تقسيم ساعات التخصص إلى: (١) مقررات نظرية وتتكون من ثلاثة أجزاء (أ) علوم التربية الفنية، (ب) تبرير الفن وتفسيره، (ج) تاريخ الفن؛ (٢) مقررات عملية تتكون من (أ) إنتاج الفن اليدوي أو التقليدي، و(ب) الإنتاج الفن المحوسب أو الرقمي؛ (٣) مقررات مهنية لمهنة التعليم وتتكون من (أ) مناهج التربية الفنية وطرق تدريسها، (ب) والتربية العملية.

(جدول ٥): الوضع الراهن لبرامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة الحالية في جامعات المملكة العربية السعودية

تحليل إحصائي للبرنامج	الملك سعود		أم القرى		الملك فيصل		طيبة		حائل		الباحة		جازان		بريدة		البكيرية		المتوسط	%
عدد (ع) الساعات	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	المجموع	%
المجموع الكلي	١٣٤	١٠٠	١٣٤	١٠٠	١٢٦	١٠٠	١٣٣	١٠٠	١٢٩	٪١٠٠	١٣٠	١٠٠	١٢٥	١٠٠	١٣٦	١٠٠	١٦٦	١٠٠	١٣٤	٪١٠٠
١-العام (الجامعة)	٣٨	٢٨,٤	٢٣	١٧,١٦	١٥	١١,٩	٢٤	١٨,٠٥	١٥	٪١٨	٢٨	٢١,٥٤	٢٣	١٨,٤	٢٢	١٦,١٨	٢٣	١٣,٨٥	٢٣	٪١٨
٢-التربوي (الكلية)	٢٠	١٤,٩	٢٥	٢٢,٩٧	٣٧	٢٩,٣٧	٢٢	١٦,٥٤	١٩	٪٢٠	٢٤	١٨,٤٦	٣٦	٢٨,٨	٣٦	٢٦,٤٧	٣٦	٢١,٦٩	٢٨	٪٢٠
٣-التخصص	٧٦	٥٦,٧	٨٦	٦٤,١٨	٧٤	٥٨,٧٣	٨٧	٦٥,٤١	٩٥	٪٦٢	٧٨	٦٠	٦٦	٥٢,٨	٧٨	٥٧,٣٥	١٠٧	٦٤,٤٦	٨٣	٪٦٢
تفصيل الإعداد التخصصي																				
٣-١ المقررات النظرية	٢٠	٢٦,٣١	٢٠	٢٣,٢٦	١٩	٢٥,٦٧	١٣	١٤,٩٤	٢١	٢٢,١١	١٩	٢٤,٣٦	١٥	٢٢,٧٣	١٠	١٢,٨٢	١٠	٩,٣٥	١٦	٪٢١
١-أ علوم التربيّة الفنيّة	١٢	١٥,٧٩	١٠	١١,٦٣	١١	١٤,٨٦	٧	٨,٠٥	١٣	١٣,٦٨	١٥	١٩,٢٣	٦	٩,٠٩	٢	٢,٥٦	٢	١,٨٧	٩	٪١١
١-ب تبرير الفن وتفسيره	٢	٢,٦٣	٤	٤,٦٥	٢	٢,٧٠	٢	٢,٣٠	٢	٢,١١	٠	–	٣	٤,٥٥	٢	٢,٥٦	٢	١,٨٧	٢	٪٣
١-تاريخ الفن	٦	٧,٨٩	٦	٦,٩٨	٦	٨,١١	٤	٤,٥٩	٦	٦,٣٢	٤	٥,١٣	٦	٩,٠٩	٦	٧,٧٠	٦	٥,٦١	٦	٪٧
٣-٢ المقررات العملية	٤٢	٥٥,٢٧	٥٨	٦٧,٤٤	٣٦	٤٨,٦٥	٦٠	٦٨,٩٧	٥٨	٦١,٠٥	٤٩	٦٢,٨٢	٣٦	٥٤,٥٤	٥٩	٧٥,٦٤	٨٨	٨٢,٢٤	٥٤	٪٦٤
٢-أ إنتاج فني تقليدي	٣٨	٥٠	٥٦	٦٥,١١	٣٠	٤٠,٥٤	٥٣	٦٠,٩٢	٥٤	٥٦,٨٤	٤٦	٥٨,٩٧	٣٠	٤٥,٤٥	٥٧	٧٣,٠٨	٨٥	٧٩,٤٤	٥٠	٪٥٩
٢-ب إنتاج فني حاسب/إعلام	٦	٧,٨٩	٢	٢,٣٣	٦	٨,١١	٧	٨,٠٥	٤	٤,٢١	٣	٣,٨٥	٦	٩,٠٩	٢	٢,٥٦	٣	٢,٨٠	٤	٪٥
٣-٣ مقررات مهنة التعليم	١٤	١٨,٤٢	٨	٩,٣٠	١٦	٢١,٦٢	١٤	١٦,٠٩	١٦	١٦,٨٤	١٠	١٢,٨٢	١٥	٢٢,٧٣	٩	١١,٥٤	٩	٨,٤١	١٢	٪١٥
٣-أ مناهج/طرق تدريس تربية فنية	٢	٢,٦٣	٤	٤,٦٥	٨	١٠,٨١	٤	٤,٦٠	٤	٤,٢١	٤	٥,١٣	٧	١٠,٦١	٥	٦,٤١	٥	٤,٦٧	٥	٪٦
٣-ب التربية العملية	١٢	١٥,٧٩	٤	٤,٦٥	٨	١٠,٨١	١٠	١١,٤٩	١٢	١٢,٦٣	٦	٧,٦٩	٨	١٢,١٢	٤	٥,١٣	٤	٣,٧٤	٧	٪٩
٣-٤ المقررات المشتركة	–	–	–	–	٣	٤,٠٦	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

كما يظهر في (جدول: ٥) أعلاه، يُعد قسم الاقتصاد المنزلي والتربية الفنية بكلية العلوم والآداب بالبكيرية بجامعة القصيم، أعلى قسم في عدد الساعات الإجمالية بين أقسام التربية الفنية بالمملكة، بعدد (١٦٦) ساعة، يليه قسم التربية الفنية في كلية التصاميم والاقتصاد المنزلي ببريدة بجامعة

القصيم بعدد (١٣٦) ساعة، ثم يليهما قسمي التربية الفنية بكلية التربية بجامعتي أم القرى والملك سعود بعدد (١٣٤) ساعة، وجامعة طيبة بعدد (١٣٣) ساعة. كما يلاحظ تفاوت نسبة الجانب التخصصي بين أقسام التربية الفنية، حيث كانت أعلى نسبة في جامعة حائل (٧٣,٦٪) من إجمالي البرنامج، وأقلها في قسم التربية الفنية بجامعة جازان بنسبة بلغت (٥٢,٨٪).

ويظهر (الرسم البياني: ١) متوسط عدد ساعات كل جزء من الأجزاء المكونة لبرامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية ونسبها المئوية. وقد احتل الجزء الخاص بإنتاج الفن النصيب الأكبر من إجمالي عدد ساعات البرامج بمتوسط بلغ ٥٤ ساعة وبنسبة تجاوزت النصف (٦٤٪). يلي ذلك في الترتيب مقررات علوم التربية الفنية بمتوسط بلغ تسع ساعات ونسبة مئوية (١١٪)؛ ثم مقررات تاريخ الفن بمتوسط بلغ ست ساعات ونسبة مئوية بلغت (٧٪). في حين بلغ أقل جزء في الإعداد التخصصي للبرامج من نصيب تبرير الفن وتفسيره بمتوسط عدد ساعات بلغ ساعتان ونسبة بلغت (٣٪). أما بالنسبة لمقررات مهنة التعليم فبلغ المتوسط ١٢ ساعة ونسبة مئوية بلغت (١٥٪).

***

نتائج تحليل برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالولايات المتحدة الأمريكية (المقارنة المرجعية)

بالرجوع إلى (جدول: ٦)، نجد أنه من بين الخمس جامعات الأمريكية، بلغ متوسط عدد الوحدات الإجمالية لبرنامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة (١٣٣) وحدة، أعلاها (١٤٧ وحدة) لصالح جامعة ويسكانسن ماديسون، وأقلها كان من نصيب جامعة ولاية أوهايو بعدد (١٢٤) وحدة. أما من حيث عدد وحدات البرنامج في التخصص فبلغ المتوسط (٨٤) وحدة، وبنسبة مئوية بلغت (٦٣٪)، حيث استحوذت جامعة ولاية بنسلفانيا على المرتبة الأولى في أعلى وحدات بالتخصص وقدرها (٩٦) وحدة متخصصة، وأدناها كان من نصيب جامعة ولاية إلينوي بمقدار (٦٩) وحدة.

كما يُلاحظ أن عدد وحدات المقررات النظرية في التخصص تفوق عدد وحدات المقررات العملية في التخصص حيث خصصت جامعة ولاية بنسلفانيا (٤٧,٩١٪) من برنامجها لصالح المقررات التخصصية النظرية في مجالات علوم التربية الفنية بنسبة بلغت (٢٩,١٦٪)، وتفسير الفن وتبريره بنسبة (١٢,٥٪)، وتاريخ الفن بنسبة (٦,٢٥٪) على التوالي؛ بينما خصصت الجامعة (٢٧,٠٧٪) للمقررات التخصصية العملية بنسبة بلغت (١٧,٧٠٪) لصالح الإنتاج الفني التقليدي، و(٩,٣٧٪) لصالح الإنتاج الفني من خلال الحاسب. وفي المقابل، احتلت جامعة ولاية جورجيا المرتبة الأدنى من حيث نسبة الوحدات المخصصة لمقررات التخصص النظرية بنسبة بلغت

(٢١,٣٣٪) موزعة بنسبة (٥,٣٣٪) لمقررات علوم التربية الفنية، و(١٦٪) لمقررات تاريخ الفن، دون تقديم أي مقررات في مجال تفسير الفن وتبريره، إلاَّ أن الانتاج الفني بها احتل الصدارة بنسبة (٥٠,٦٧٪)، كما لا يوجد أي مقرر في هذا البرنامج للإنتاج الفني الرقمي وهو الحال أيضًا في برنامج جامعة ألنيوي. في حين أن برنامج جامعة بنسلفانيا أحتل الصدارة في مقررات الإنتاج الرقمي بنسبة (٩,٣٧٪). بينما احتلت جامعة ويسكانسن ماديسون المرتبة الثانية في الصدارة بتخصصيها ما نسبته (٤٢,١١٪) من برنامجها لصالح مقررات التخصص العملية أعلاها كان لصالح مقررات الإنتاج الفني التقليدي بنسبة بلغت (٣٨,٥٤٪) مقابل (٣,١٢٪) فقط لمقررات الإنتاج الفني الحاسوبي، كما في (جدول: ٦) أدناه:

(جدول: ٦): يبين متوسط عدد الساعات والنسب المئوية التفصيلية لبرامج إعداد معلم التربية الفنية الحالية قبل الخدمة بالولايات المتحدة الأمريكية (المقارنة المرجعية)

تحليل إحصائي للبرنامج	OHIO State		Penn State		Illinois State		Georgia State		Wisconsin-Madison		المتوسط	
عدد (ع) الساعات	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%	وحدة	%
المجموع الكلي	١٢٤	١٠٠	١٣٤	١٠٠	١٣٣	١٠٠	١٣٠	١٠٠	١٤٧	١٠٠	١٣٣	١٠٠
١-العام (الجامعة)	٢٥	٢٠,١٦	١٥	١١,١٩	٣٣	٢٤,٨١	٣٧	٢٨,٤٦	٤٠	٢٧,٢١	٣٠	٢٣٪
٢-التربوي (الكلية)	١٢	٩,٦٨	٢٤	١٧,٩١	٣١	٢٣,٣١	١٨	١٣,٨٥	١٢	٨,١٦	١٩	١٤٪
٣-التخصص	٨٧	٧٠,١٦	٩٦	٧١,٦٤	٦٩	٥١,٨٨	٧٥	٥٧,٦٩	٩٥	٦٤,٦٢	٨٤	٦٣٪
تفصيل الإعداد التخصصي												
٣-١ المقررات النظرية	٢٧	٣١,٠٤	٤٦	٤٧,٩١	٢٧	٣٩,١٣	١٦	٢١,٣٣	٣١	٣٢,٦٣	٢٩	٣٤٪
١-أ علوم التربيَّة الفنيَّة	١٥	١٧,٢٤	٢٨	٢٩,١٦	٩	١٣,٠٤	٤	٥,٣٣	١١	١١,٥٨	١٣	١٥٪
١-ب تفسير الفن وتبريره	٦	٦,٩٠	١٢	١٢,٥	٣	٤,٣٥	٠	٠	١٢	١٢,٦٣	٧	٧٪
١-ج تاريخ الفن	٦	٦,٩٠	٦	٦,٢٥	١٥	٢١,٧٤	١٢	١٦	٨	٨,٤٢	٩	١٢٪
٣-٢ المقررات العملية	٣٩	٤٤,٨٢	٢٦	٢٧,٠٧	٢٧	٣٩,١٣	٣٨	٥٠,٦٧	٤٠	٤٢,١١	٣٤	٤١٪

٢-أ إنتاج فني تقليدي	٣٣	٣٧,٩٣	١٧	١٧,٧٠	٢٧	٣٩,١٣	٣٨	٥٠,٦٧	٣٧	٣٨,٥٤	٣٠	٣٧٪
٢-ب إنتاج فني حاسب/إعلام	٦	٦,٩٠	٩	٩,٣٧	–	–	٠	٠	٣	٣,١٢	٤	٤٪
٣-٣ مقررات مهنة التعليم	٢١	٢٤,١٤	٢٤	٢٤,٩٩	١٥	٢١,٧٤	٢١	٢٨	٢٤	٢٥,٢٦	٢١	٢٥٪
٣-أمناهج/طرق تدريس تربية فنية	٩	١٠,٣٥	٩	٩,٣٧	٣	٤,٣٥	٩	١٢	١٨	١٨,٩٤	١٠	١٢٪
٣-ب التربية العملية	١٢	١٣,٧٩	١٥	١٥,٦٢	١٢	١٧,٣٩	١٢	١٦	٦	٦,٣٢	١١	١٣٪
٣-٤ المقررات المشتركة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–

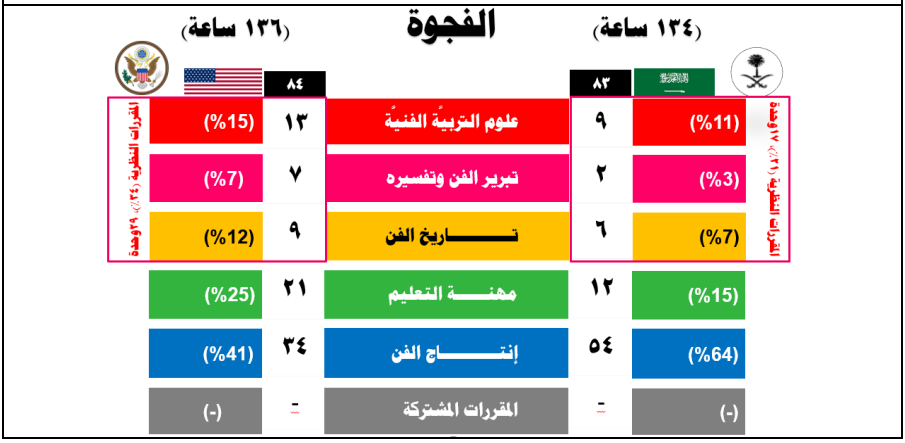
أما بالنسبة لمقررات مهنة التعليم، فقد كان نصيبها الأقل من البرنامج ككل بنسبة بلغت أعلاها (٢٤,٩٩٪) في جامعتي: ولاية بنسلفانيا وويسكانسن ماديسون، وأقلها كان في جامعة ولاية إلينوي بنسبة بلغت (٢١,٧٤٪). ويلاحظ أيضًا أن أغلب الجامعات قد منحت التربية العملية (التطبيق الميداني) النصيب الأعلى من مقررات مهنة التعليم بنسب تفاوتت بين (١٣,٧٩٪) و(١٧,٣٩٪)، باستثناء جامعة جامعة ويسكانسن ماديسون التي أعطت النسبة الأعلى من مقررات مهنة التعليم لمجال مناهج وطرق تدريس التربية الفنية وتخصيص نسبة قليلة بلغت (٦,٣٢٪) لصالح التربية العملية. أما جامعة ولاية إلينوي، فلم تخصص سوى ثلاث وحدات لمجال مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بنسبة بلغت (٤,٢٥٪) فقط. وإجمالًا، يوضح لنا (جدول: ٦) أعلاه بأن مقررات التخصص العملية احتلت المرتبة الأولى من إجمالي برنامج إعداد معلم التربية الفنية في الجامعات الأمريكية بمتوسط نسبة بلغت (٤١٪)، يلي ذلك في المرتبة الثانية مقررات التخصص النظرية بمتوسط نسبته (٣٤٪)، وأخيرًا مقررات مهنة التعليم بمتوسط نسبته (٢٥٪).

نتائج مقارنة برامج إعداد معلم التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية بمثيلاتها بالولايات المتحدة الأمريكية

من خلال الرجوع إلى (الجداول: ٥ و٦)، وكذلك (الرسم البياني: ١)، يتضح أن متوسط عدد الساعات الإجمالي لبرامج المملكة العربية السعودية متقارب مع نظيره بالولايات المتحدة الأمريكية بعدد ساعات بلغ (١٣٤ ساعة)، و(١٣٦ساعة) على التوالي. فبالنسبة لمقررات الإعداد العام (متطلبات الجامعة)، يعتبر الوضع في برامج المملكة العربية السعودية جيدا، حيث وجد أن عدد ساعات هذا المحور في الوضع الراهن بلغ ٢٣ ساعة كمتوسط وبنسبة مئوية تبلغ (١٨٪) من مجمل برنامج إعداد معلم التربيَّة الفنيَّة. في حين أن الساعات تزيد في المقارنة المرجعية إلى ٣٤ ساعة كمتوسط، وبنسبة تصل إلى (٢٥٪). ويعد هذا نقطة إيجابية بحيث يمكن الاستفادة من هذه الساعات حيث يصبح لدينا (١١) ساعة ونسبة (١٣٪) في تخصص لمعالجة الوضع الراهن لصالح الإعداد التخصصي، حيث أن الرسم البياني (١) يوضح وجود فجوة كبيرة بين برامج إعداد معلم التربية الفنية الحالية قبل الخدمة (الوضع الراهن) ومثيلاتها (المقارنة المرجعية) بالولايات المتحدة الأمريكية في مقررات الإعداد التربوي وكذلك مقررات بعض مجالات التخصص كمجال تبرير الفن وتفسيره، ومقررات الإنتاج الفن، ومقررات مهنة التعليم (كمقررات مناهج وطرق تدريس التربية الفنية والتربية العملية) التي صنفها الباحثان ضمن مقررات التخصص، وهو ما أيده كلًا من السادة المحكمين وأيضًا دراسات مثل (برزنجي، ٢٠١٣م؛ الحميد، ٢٠١٠م؛ خليل

٢٠٠٩م)، التي أجمعت على وجود نقاط ضعف في برامج إعداد معلم التربية الفنية موصية بضرورة إعادة صياغة تلك البرامج في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

(رسم بياني: ١): حدد الفجوة بين برامج كلًا من الوضع الراهن بالمملكة العربية السعودية والمقارنة المرجعية بالولايات المتحدة الأمريكية



وبالرجوع إلى مقررات الإعداد التربوي (متطلبات الكلية)، تمثل هذه المقررات مشكلة حقيقية لدينا في برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية حيث يصل متوسط عدد ساعاتها ٢٨ ساعة ونسبة مئوية (٢٠٪)، في حين أن متوسط الساعات يقل في المقارنة المرجعية إلى ١٨ ساعة فقط، وبنسبة تصل إلى (١٣٪). ولاحظ الباحثان أيضًا وجود فجوة كبيرة فيما يتعلق بمقررات مهنة التعليم كمقررات مناهج وطرق تدريس التربية الفنية والتربية العملية أو ما يسمى بالتطبيق الميداني. حيث بلغ متوسط عدد ساعات هذه المقررات ١٢ ساعة بنسبة بلغت (١٥٪) من مجمل عدد ساعات الإعداد التخصصي للبرامج السعودية وهي غير كافية لإعداد معلمي

التربية الفنية قبل الخدمة للنزول للميدان وتدريس الفنون، مما يؤيد نتائج دراسة (حسن، ٢٠١٥م، ص ١٠) التي أكدت على أن برامج إعداد وتدريب المعلمين في كليات التربية وكذلك معاهد المعلمين لا توفر فرصًا مناسبة للتدريب العملي أو الميداني تتوائم مع أهمية هذا التدريب وانعكاساته على المستقبل الوظيفي للمعلم والدور الذي سيضطلع به. وكذلك دراسة (العامري، ٢٠١٦م) أيدت ذلك. ولكن في المقابل، قفز متوسط ساعات مقررات مهنة التعليم في المقارنة المرجعية إلى ٢١ ساعة بنسبة مئوية بلغت (٢٥٪). وهذا يدل على أن الجامعات الأمريكية-عينة الدراسة-تولي اهتمامًا كبيرًا بالجانب التطبيقي الميداني لمعلمي التربية الفنية قبل الخدمة وإعدادهم جيدًا من خلال تكثيف مقررات مناهج وطرق تدريس التربية الفنية قبل نزولهم للميدان من أجل بناء ثقتهم في أنفسهم وحصولهم على خبرات سابقة إيجابية في تدريس الفنون بالميدان قبل تخرجهم ومواجهتهم للواقع، وهو ما أيدته دراسات (Russell-Bowie ٢٠١٢، والكيلاني ٢٠١٠).

وبالنظر إلى (الرسم البياني: ١) يتضح جليًا أن هناك فجوة كبيرة في بعض مجالات التخصص. يتضح ذلك عندما يبلغ متوسط عدد ساعات مقررات تبرير الفن وتفسيره ساعتان بنسبة بلغت (٣٪) في برامج الوضع الراهن، في حين تجاوز المتوسط الضعف في برامج المقارنة المرجعية بمقدار ٧ ساعات بنسبة بلغت (٧٪). ولكن عندما يتعلق الأمر بمقررات الإنتاج الفني، نجد الحال معكوسًا. ففي برامج الجامعات السعودية تم تخصيص حزمة كبيرة من مقررات الإعداد التخصصي لإنتاج الفن بمتوسط بلغ ٥٤ ساعة ونسبته

بلغت أكثر من النصف (٦٤٪)، مقابل متوسط بلغ ٣٤ ساعة ونسبة بلغت (٤١٪) خصصتها الجامعات الأمريكية لإنتاج الفن، وقد يرجع سبب تركيز الجامعات السعودية على الإنتاج الفني إلى وجود فجوة كبيرة مدتها ثلاث سنوات تمثل الدراسة في المرحلة الثانوية حيث أن التربية الفنية كمقرر قد تم إلغاؤها من التدريس في هذه المرحلة من عشرات السنين ولا تدرس حتى الآن. بالتالي، ينقطع الطلاب عن ممارسة الفن وإنتاجه خلال دراستهم في المرحلة الثانوية حيث كان آخر عهدهم به في الصف الثالث متوسط. ونتيجة لذلك الانقطاع، يبدأ الطلاب مشوارهم الفني عند قبولهم للدراسة في المرحلة الجامعية بمهارات فنية تكاد تكون ضعيفة إلاَّ فئة قليلة منهم ممن مارسوا الفن بصفة شخصية. ولهذا السبب تحاول الجامعات السعودية تعويض تلك الفجوة وإعادة صقل مهارات الطلاب الفنية من خلال زيادة الجرعة المخصصة للإنتاج الفني في برامجها لإعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة. وفي المقابل، لا تحتاج الجامعات الأمريكية للتركيز أكثر على مقررات الإنتاج الفني في برامجها الجامعية نظرًا لاستمرار طلابهم بممارسة الفن طيلة المراحل الدراسية السابقة للمرحلة الجامعية. ربما هناك سبب آخر جدير بالبحث وهو طريقة احتساب عدد الساعات العملية بين ما هو معتمد وماهو مطبق بين النظامين التعليميين (السعودي والأمريكي)، وهو موضوع دراسة يستحق البحث والتمحيص في دراسة مستقلة لقراءة نتائج هذا الجزء بشكل أفضل.

وعلى الرغم من تقارب متوسط عدد ساعات بقية مجالات الإعداد التخصصي بين الجامعات السعودية والأمريكية في كل من مقررات علوم

التربية الفنية (٩ ساعات بنسبة ١٣٪)، و(١٣ ساعة بنسبة ١٥٪)؛ وتاريخ الفن (٦ ساعات بنسبة ٧٪)، و(٩ ساعات بنسبة ١٢٪) على التوالي، إلاَّ أنها تظل أقل من مثيلاتها في الجامعات الأمريكية بسبب استحواذ مقررات الإنتاج الفني في البرامج السعودية على النصيب الأكبر من مجمل عدد الساعات المتعلقة بالإعداد التخصصي، وقد يرجع ذلك إلى السبب المذكور أعلاه. إجمالًا، وربما نستطيع القول إنه بعد بالرجوع إلى (جدول: ١)، نلاحظ أن توزيعه ساعات برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالجامعات الأمريكية قد جاءت متوافقة كثيرًا مع وزن الساعات في برامج التربيَّة الفنيَّة كما اقترحتها الجمعية الوطنية الأمريكية للتربية الفنية (NAEA, ١٩٩٩)، خلافًا لبرامج الجامعات السعودية التي جاءت غير متوافقة.

***

نتائج البحث

وجد الباحثان فجوة كبيرة بين برامج إعداد معلم التربية الفنية الحالية قبل الخدمة في الجامعات السعودية ومثيلاتها بالولايات المتحدة الأمريكية في مقررات الإعداد التربوي وكذلك مقررات بعض مجالات التخصص كمجال تبرير الفن وتفسيره، ومقررات الإنتاج الفن، ومقررات مهنة التعليم كمقررات مناهج وطرق تدريس التربية الفنية والتربية العملية. كما أظهرت النتائج أنه على الرغم من تقارب متوسط عدد ساعات بقية مجالات الإعداد التخصصي بين الجامعات السعودية والأمريكية في كل من مقررات علوم التربية الفنية، وتاريخ الفن، إلاَّ أنها تظل أقل من نظرياتها في الجامعات الأمريكية بسبب استحواذ مقررات الإنتاج الفني في البرامج السعودية على النصيب الأكبر من مجمل عدد الساعات المتعلقة بالإعداد التخصصي. كما يُلحظ سطوة مقدار الإعداد التربوي على حساب الساعات والإعداد التخصصي.

***

التوصيات

١. ضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الفنية قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة والاعتماد البرامجي والاستفادة من البرامج المناظرة في الدول ذات التعليم الجيد كالولايات المتحدة الأمريكية.

٢. ضرورة تفهم كليات التربية لطبيعة إعداد معلم التربية الفنية، وحذف المقررات التربوية المزدوجة التي تعد عبئًا على برامج الجامعات السعودية مثل: (مقرر في النظام التعليمي ومقرر في تاريخ التربية الفنية، ومقرر في التربية الخاصة ومقرر في التربية الفنية الخاصة) فالأولى لصالح التخصص وليس العكس.

٣. الحاجة لتطوير البحث العلمي في مجال إعداد معلم التربية الفنية، بحيث تعتمد مؤسسات إعداد وتدريب المعلم على نتائج البحوث والمقارنات المرجعية لتجارب الدول ذات التعليم الجيد كأساس لتطوير وتحسين برامجها.

٤. إيجاد آلية فعالة وإجراءات واضحة تكفل التواصل الفعال بين أقسام التربية الفنية والتطبيق في المدارس والجهات ذات الاهتمام المشترك عند تنفيذ الخبرة العملية.

٥. إدراج مادة التربية الفنية كمادة إجبارية في المرحلة الثانوية الأمر الذي من شأنه تكوين اتجاه إيجابي نحو الفنون مما يزيد عدد الراغبين من البنين في الالتحاق بكليات الفنون وبرامج التربية الفنية.

المقترحات

١) إجراء دراسة مقارنة بين النظام التعليمي السعودي مع برامج المقارنات المرجعية في الدول ذات التعليم الجيد في احتساب المقررات العملية في مجال الفنون والتصميم ومعاملها وآلياتها لتجويد تقديم تلك المقررات.

٢) إجراء مزيد من الدراسات التفصيلية في كل مجال من مجالات النظرية والعملية والممارسات المهنية الجيدة لتطوير برامجنا المحلية والعربية بالاستفادة من تجارب الدول ذات التعليم الجيد عبر دراسات المقارنات المرجعية.

***

أولا: المراجع العربية

أبو الخير، جمال عبد الرزاق (١٩٩٢م). إعداد معلم التربيَّة الفنيَّة بين الواقع والمأمول والتطلع: دراسة تقويمية لبرنامج الإعداد بكليات المعلمين. اللقاء السنوي الرابع (التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بين الواقع والتطلعات): محور تقويم البرامج: الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية، ص١-٢٣.

إسماعيل، مجبل داوي (٢٠١٦م). المقارنة المرجعية كأداة لتخفيض التكاليف وتقويم الأداء :دراسة مقارنة بين المعهد التقني البصرة والمعهد التقني العمارة. مجلة دراسات إدارية – العراق مج٩، ع١، ص١٥٠-١٨١.

أمين، طلال محمد قاسم (١٩٩٧م). الاحتياجات المهنية ودورها في تحسين أداء معلم التَّربية الفنَّية في التعليم المتوسط بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة.

برزنجي، وَليد بن سامي (٢٠١٣م). تقويم برنامج إعداد الطالب/ المعلم بقسم التربيَّة الفنيّة بجامعة طيبة فِي ضوء بعض معايير الاعتماد الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربيَّة الفنيّة، كليَّة التربيَّة، جامعة طيبة، المدينة المنورة، السعوديَّة.

البوصافي، ماجد (٢٠١٥م). إعداد المعلم وتطوير التعليم: التعليم في سلطنة عمان. مجلة شرق غرب، مسقط، سلطنة عمان، ع٧، ش سبتمبر، الإنترنت: http://sharqgharb.net/ieadad-almal-em-wttdwer-altalem

جامعة الملك عبد العزيز (٢٠١٩م). الركائز الأساسية للعملية التعليمية. تم الاطلاع عليه بتاريخ ١٤٤٠/٨/٣٠هـ من الموقع الالكتروني: https://www.kau.edu.sa/Files/

جمال الدين، نادية يوسف؛ المنوري، زليخا ساعد؛ الطوخي، هيثم محمد (٢٠١٦م- اكتوبر). المقارنة المرجعية كمدخل لتحسين الأداء. العلوم التربوية. مصر. مج ٢٤، ع٤، ص١٣١-١٥٨

الحربي، سهيل بن سالم الصبحي؛ وآل قمّاش، قمّاش بن علي حسين؛ (٢٠١٨م): تقويم مقررات إعداد معلم التربية الفنية في المملكة العربية السعودية من وجهة نظرهم. مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ع٤، ص٢٠٩-٢٢٨. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/٩٣٤٨١٨

الحربي، سهيل سالم الصبحي (٢٠٠٧م). فاعلية أنموذج للتدريب الإلكتروني لإكساب معلمي ومعلمات التربيَّة الفنيَّة الكفايات اللازمة فِي ضوء الاتجاه التنظيمي D.B.A.E. رسالة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربيَّة، جامعة أم القرى.

حسن، عبد المطلب محمد الهاشمي، وفاء أحمد أبو زيد، ونادية يوسف جمال الدين. (٢٠١٥م). تطوير إعداد معلم المعاهد الفنية المتوسطة في ليبيا في ضوء خبرات بعض الدول. مجلة القراءة والمعرفة: الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس كلية التربية، ع١٦٠، ص١١٣-١٣٤. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/٧٢١٠٧٧

حلمي، فؤاد أحمد (٢٠١٧م). المقارنة المرجعية. المؤتمر العلمي السنوي الرابع والعشرين: قيادة التعليم وإدارته في الوطن العربي: الواقع والرؤى المستقبلية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مصر: القاهرة. ش يناير، ص١٥٧-١٧١.

الحميد، جميل بن موسى (٢٠١٠م). تقويم برنامج إعداد معلم التربية الفنية بجامعة الجوف فِي ضوء المعايير العالمية من وجهة نظر الخريجين. مجلة القراءة والمعرفة، مصر، ع ١٠٨، ص١٤٦ – ١٨٢.

خليل، سحر فايق شاكر (٢٠٠٩م). دراسة مقارنة لتقويم تحقيق الجودة والاعتماد الأكاديمي فِي برامج التربية الفنية بجامعات مصر والسعودية قياسًا إلى المعايير الدولية-(جامعة حلوان-جامعة الملك سعود). مؤتمر الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي فِي مصر والعالم العربي-الواقع والمأمول، المؤتمر العلمي العربي الرابع-الدولي الأول، مج١، كلية التربية النوعية، مصر، ص٥٥٨-٥٧٠.

الزايدي، ماجد إبراهيم أحمد (٢٠١٣م). مستويات تطبيق الاتجاه التنظيمي DBAE لدى معلمي التربية الفنية بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف من وجهة الطائف من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربيَّة الفنيَّة، كلية التربيَّة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

الزهراني، علي بن يحي (١٩٩٧م). في تاريخ التَّربية الفنَّية ونظرياتها. دار المسافر للنشر والتوزيع، جدة، السعودية.

الزهراني، علي بن يحي (٢٠٠١م). تقييم تحصيل الطالب فِي التربيَّة الفنيَّة: رؤية إلى الاتجاه المعرفي كمرادف للعملية الابتكارية. دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان، مصر مج٧، ع٤، ص١٥٥-١٨١.

شرف، نوال سمير أحمد. (٢٠١٧م). تصور مقترح لتطوير برامج إعداد معلم التربية الفنية بكليات التربية النوعية في ضوء مهارات القرن الواحد والعشرين. المؤتمر الدولي الثالث: مستقبل إعداد المعلم وتنميته بالوطن العربي: كلية التربية جامعة ٦ أكتوبر بالتعاون مع رابطة التربويين العرب والأكاديمية المهنية للمعلمين. كلية التربية. جامعة ٦ أكتوبر. الجيزة. مصر. مج٦، ص. ١٤٣٥-١٤٥٧ .مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/٨٤١٢٢١

العامري، محمد بن حمود. (٢٠١٦). تجربة جامعة السلطان قابوس في إعداد معلم التربية الفنية في ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي. مجلة أمسيا الدولية. مجلد ٥، عدد ٦. ص ٥٠٥-٥٤٤.

العياشي، زرزار؛ وغياد، كريمة. (٢٠١٧م). الإطار المفاهيمي لتطبيق المقارنة المرجعية وأهميتها للمنظمات الحديثة. مجلة الدراسات المالية والمحاسبية والإدارية – مخبر المالية والمحاسبة والجباية والتأمين. جامعة أم البواقي. الجزائر. ع٧. ٢٠٩-٢٢٥

فضل، محمد عبد المجيد (٢٠٠٧م). التربيَّة الفنيَّة مداخلها وتاريخها وفلسفتها. النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

القباني، أريج بنت عبد الله فهد (٢٠٠٨م). مُقرَّرات الحَاسِب الآلي فِي برنامج التربيَّة الفنيّة بين الواقع وَالمأمول. مشروع تخرج ماجستير غير منشور، قسم التربيَّة الفنيّة، كليَّة التربيَّة، جامعة الملك سعود، الرياض.

آل قمّاش، قمّاش بن علي حسين (٢٠٠٥م). تحليل برنامج التَّربية الفنَّية بكليات المعلمين فِي ضوء الاتجاه التنظيمي فِي التربية الفنية DBAE، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم التربيَّة الفنيَّة، كلية التربيَّة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

آل قمّاش، قمّاش بن علي حسين (٢٠١٦م): مدى ملاءمة برامج بكالوريوس التربيَّة الفنيَّة بالمملكة مع منهج التعليم العام الحالي وفق اتجاه (DBAE): المؤتمر التربوي الدولي الأول بكلية التربيَّة، في جامعة الملك خالد، بعنوان. المعلم وعصر المعرفة: الفرص والتحديات، تحت شعار معلم متجدد لعالم متغير، والمنعقد من ٢٩-٢٠١٦/١١/٣٠م، ص١٩٠٥-١٩٧٨.

آل قمّاش، قمّاش بن علي حسين (٢٠١٩م): رغبة الالتحاق بمهنة تدريس التربية الفنية في المملكة بين الواقع والمأمول: مجلة العلوم التربوية والنفسية، بجامعة أم القرى، م١٠، ع٢، ج٢، ش رجب/إبريل، ص٣١٢-٣٣٧.

آل قمّاش، قمّاش بن علي حسين؛ والحربي، سهيل بن سالم الصبحي (٢٠١٨م): تقويم برامج إعداد معلم التربية الفنية بالسعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة بيشة للعلوم الإنسانية والتربوية، ع٢، ش ذو الحجة/سبتمبر، ص٩٧-١٣١.

كاظم، علي مهدي وجبر، صبيح كلش (٢٠٠٥م). تقويم برنامج التربية الفنية وفقًا لبعض المعايير العالمية من وجهة نظر الخريجين. بحث قدم إلى المؤتمر السادس لكلية التربية/ جامعة اليرموك: العلوم التربوية والنفسية تحديدات وتطبيقات مستقبلية، ٢٢-٢٤ نوفمبر ٢٠٠٥م، إربد، الأردن.

الكيلاني، خالدة (٢٠٠٧م). تطوير أنموذج لبرنامج إعداد معلمي التربية الفنية في الجامعات الأردنية استنادًا إلى نماذج عالمية معاصرة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.

الكيلاني، خالدة (٢٠١٠م). توافق محتوى برامج إعداد مُعلِّمي التَرْبِيّةِ الفَنِيَّةِ في الجامِعة الهاشمية ومعايير برامج إعداد معلم التربية الفنية للرابطة الوطنية الأمريكية للتربية الفنية. المؤتمر الدولي حول التميز والإبداع، ٧٠٩ أيار، عمان، الأردن.

المنتشري، عبد الرحمن دخيل الله سلوان (١٩٩٩م). أثر إعداد معلم التَّربية الفنَّية على أدائه التربوي في التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعه أم القرى، مكة المكرمة، السعودية.

***

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Arnold, R. (١٩٧٨). The State of teacher education. Art Education, vol.٢٤, issue ٢,٢٧-٢٩.

Clark, G.A. & Zimmerman, E. (١٩٨١). Toward a discipline in art education. Phi Delta Kappan. ٦٣, ٨٢-٨٥.

Eads, H.A. (١٩٨٠). Art education preparation programs in the United States. Un-Published Ph.D. Dissertation, Illinois State University.

Efland, Arthur (١٩٩٠). Curricular Fictions and the Discipline Orientation in Art Education: Journal of Aesthetic Education, Vol. ٢٤, No. ٣ (Autumn, ١٩٩٠), pp. ٦٧-٨١, University of Illinois Press, Illinois, USA.

Eisner, Elliot W. (١٩٨٨). Discipline-Based Art Education: Its Criticisms and Its Critics: Art Education, Vol. ٤١, No. ٦ (Nov., ١٩٨٨), pp. ٧-١٣, National Art Education Association, USA.

Evans-Palmer, Teri. (٢٠١٦). Building Dispositions and Self-Efficacy in Preservice Art Teachers, Studies in Art Education; Reston Vol. ٥٧, Iss. ٣. pp.٢٦٥-٢٧٨.

Garvis, Susanne ; Twigg, Danielle; Pendergast, Donna (٢٠١١). Breaking the negative cycle: The formation of self-efficacy beliefs in the arts. A focus on professional experience in pre-service teacher education: Australasian Journal of Early Childhood, Vol. ٣٦: Iss. ٢, June, Australasian.

Gregory, Diane C. (١٩٨٩). Review of Elementary and Junior High School DBAE Instructional Resources: Art Education, Vol. ٤٢, No. ٣ (May, ١٩٨٩), pp. ١٤-٢١, National Art Education Association, USA.

Hudson, Citation P., & Hudson, S. (٢٠٠٧). Examining preservice teachers' preparedness for teaching art: International Journal of Education & the Arts, ٨(٥). Retrieved. USA.

Kuster, Deborah; Bain, Christina; Young, Jeffry R. (٢٠١٥). Take Five-Fifth-Year Art Teachers' Maturing Understanding of Curriculum, Studies in Art Education; Reston Vol. ٥٦, Iss. ٤, (Summer ٢٠١٥)-٣٦٩-٣٨١.

NAEA, NATIONAL ART EDUCATION ASSOCIATION. (١٩٩٩). Standards for Art Teacher Preparation. Reston, VA: National Art Education Association.

NASAD, (٢٠١٨). NATIONAL ASSOCIATION OF SCHOOLS OF ART AND DESIGN. NASAD, HANDBOO ٢٠١٨–١٩. United States of America, Retrieved ٢٢ Dec ٢٠١٨ from: (NASAD). https://nasad.arts-accredit.org/wp-content/uploads/sites/٣/٢٠١٨/١٢/AD-٢٠١٨-١٩-Handbook-٠٧-١٢-٢٠١٩.pdf

Nolte-Yupari, Samantha T. (٢٠١٧). Everything Into One Place-Beginning Teachers and the K-١٢ Art Room Taskscape. Studies in Art Education; Reston Vol. ٥٨, Iss. ٣. pp. ٢٢٢-٢٣٣.

Russell-Bowie, Deirdre E. (٢٠١٢): Cross-national Comparisons of Background and Confidence in Visual Arts and Music Education of Pre-Service Primary Teachers: Australian Journal of Teacher Education, Vol. ٣٥: Iss. ٤, July, Australasian.

Smith, Ralph A. (٢٠٠٢). The New Pluralism and Discipline-Based Art Education: Arts Education Policy Review, September/October ٢٠٠٢, Vol. ١٠٤ Issue ١, p١١-١٦, USA.

Vaughan, Kathleen; Lévesque, Michel; Szabad-Smyth, Linda; Garnet, Dustin; Fitch, Sebastien; et al. (٢٠١٧). A History of Community Art Education at Concordia University-Educating the Artist-Teacher Through Practice and Collaboration, Studies in Art Education; Reston Vol. ٥٨, Iss. ١, pp. ٢٨-٣٨.

Wilson, Brent & Rubin, Blanche (١٩٩٧). DBAE and Educational Change: Visual Arts Research, Vol. ٢٣, No. ٢(٤٦) (Fall ١٩٩٧), pp. ٨٩-٩٧, University of Illinois Press, USA.

***