فاعلية دليل إرشادي مقترح قائم على استراتيجية الأسئلة في تحسين الكتابة النقدية لدى دارسي النقد والتذوق الفني للأزياء

د. ميراهان فرج عرابي
أستاذ مساعد بقسم الملابس والنسيج
كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة حلوان

المقدمة ومشكلة البحث:

لقد استقرت أدبيات التربية الفنية منذ أواسط القرن العشرين على أهمية تدريس النقد والتذوق الفني لطلاب المدارس في مراحل التعليم المختلفة لما لذلك من أثر إيجابي على تنمية مهارات التفكير العليا لدى الطلاب بشكل عام وليس فقط في مجال دراسة الفنون (Hamblen, 1993). وبالرغم من تعرض أدبيات التربية الفنية منذ ستينيات وسبعينيات القرن العشرين إلى خطورة تركيز مناهج التربية الفنية على تعليم الطلاب المهارات النفسحركية الخاصة بانتاج الأعمال الفنية فقط وإهمال الجانب الثقافي والفلسفي والنقدي في تدريس الفنون، وما لذلك من أثر سلبي على تشكيل الوعي الفني عند الطلاب (Barkan, 1966)، إلا أننا لا نزال نرى نفس الممارسات مستمرة إلى يومنا هذا على الأقل في بلادنا العربية، وخاصة في الكليات التي تدرس تخصصات تصميم الأزياء والموضة. فأغلب كليات ومعاهد الموضة في الوطن العربي (على قلتها) لا تهتم بتدريس الطلاب تاريخ الفنون والحضارات ولا النقد والتذوق الفني. وإن كانت بعض الكليات والمعاهد تدرس هذه المقررات فإنها لا تربطها ربطا واضحا بالأزياء ولا يتمكن الطلاب من رؤية الخيط الذي يربط جميع الفنون ببعضها البعض وبالثقافة والحضارة وعادات وتقاليد الشعوب والأمم والأحداث عبر التاريخ.

ونظرا لانعدام تدريس مقررات النقد والتذوق الفني تقريبا في أنظمتنا التعليمية قبل الجامعية، فإن الغالبية العظمى من الطلاب يصلون إلى مرحلة التعليم الجامعي بأمية فنية مرتفعة للغاية، حتى بالنسبة لأولئك الذين يلتحقون بكليات الفنون. وينعكس ذلك على قدراتهم اللغوية والتعبيرية، فيترجم إلى فقر شديد في الحصيلة اللغوية لدى الطلاب وفي القدرة على التعبير عن أفكارهم، مما يؤدي إلى صعوبة بالغة بالنسبة لهم في دراسة مقررات النقد الفني في كليات الفنون بعد ذلك. ومما يزيد الطين بلة بالنسبة إلى الكثير من كليات الفنون وخاصة الكليات والمعاهد التي تدرس تصميم الأزياء هو أن عددا منها لا يدرس مقررات النقد والتذوق الفني، وإن درستها فإنها لا تربطها بوضوح بتاريخ الفن ولا الثقافة ولا الأحداث الاجتماعية أو السياسية. لذلك يظل خريجو تلك الكليات مفتقرون إلى العديد من مهارات التفكير العليا كالتحليل والنقد، بما ينعكس مباشرة على أعمالهم الفنية التي تفتقر إلى العمق ولا تمثل مرآة للمجتمع الذي يعيشون فيه كما يجب أن يكون الفن.

وفي شعبة الملابس والنسيج بكلية الاقتصاد المنزلي بجامعة حلوان يدرس الطلاب مقرر النقد والتذوق الفني في السنة الأخيرة من مرحلة البكالوريوس، ولا يتعرضون على مدار سنوات دراستهم التخصصية لأية مقررات تتطلب التعبير عن أفكار الطلاب بالكتابة خاصة وأن تلك الأفكار يجب أن تكون نتاج مهارات التفكير العليا من تحليل ونقد. لذا فمن خلال خبرة الباحثة في تدريس مقررات النقد والتذوق الفني للأزياء رصدت الباحثة صعوبة بالغة لدى الطلاب في التعبير اللفظي سواءا المنطوق أو المكتوب عن أفكارهم بأسلوب تحليلي ناقد. وإن كان التعبير المنطوق أكثر سهولة بالنسبة لهم فالكتابة هي أسلوب القياس الأساسي المعتمد الذي يتم تقييم الطلاب بناءا عليه، مما يجعل دراسة مقرر النقد والتذوق الفني بالنسبة للطلاب يمثل عقبة جسيمة لا يستطيع الكثير منهم اجتيازها.

وتؤيد الدراسات ما توصلت إليه الباحثة بالملاحظة، حيث يرى (White, 2011) أن الطلاب في العموم لا يميلون إلى نقد الأعمال الفنية عن طريق الكتابة وإنما عن طريق الحديث، كما رصد المميزات والعقبات بالنسبة للطلاب في كل نوع من أنواع الكتابة النقدية في دراسة أخرى (White, 2014). وقد أكدت العديد من الدراسات نفس النتيجة مثل دراسة (Lau & Tam, 2017) التي نادت بإلغاء اختبارات النقد القائمة على الكتابة واستبدالها باختبارات شفهية نظرا لأن طبيعة النقد (من وجهة نظر الدراسة) تعتمد على التعبير اللفظي المنطوق أكثر من المكتوب، وأن الطلاب يستمتعون بالنقد الفني عندما يتحدثون عنه شفاهة لا كتابة، وهو ما تتفق معه الباحثة تماما حيث رصدت الباحثة على مدار سنوات طويلة من تدريس مقرر النقد والتذوق الفني للأزياء صعوبة بالغة لدى الأغلبية العظمى من الطلاب في الكتابة النقدية بالرغم من سهولة نسبية في النقد الفني شفاهة بالمقارنة بالكتابة. إلا أن الباحثة لا تتفق مع ضرورة إلغاء الاختبارات المكتوبة، إذ أن تدريب الطلاب على كتابة النقد الفني تقوي من مهارات الكتابة والمهارات اللغوية لديهم، وهو ما أكدت عليه أيضا دراسة (Lau & Tam, 2017) التي أوضحت أن الكتابة النقدية تقوي مهارات الكتابة والمهارات اللغوية لدى الطلاب ولا تقوي بالضرورة مهارات النقد الفني. ولتخطي هذه العقبة عند الطلاب وتشجيعهم على الكتابة النقدية جاءت فكرة وضع الدليل الإرشادي القائم على استراتيجية الأسئلة حيث أن الطالب بمجرد إجابة السؤال سيكون بالفعل قد كتب فقرة نقدية عن العمل الفني محل النقد. وقد ذهب (White, 2011) إلى أن الكتابة النقدية هي عمل إبداعي يرقى إلى مستوى البحث العلمي في مجال علم الجمال وفلسفة الفن.

وبالرغم من حرص الباحثة على التطوير المستمر عاما بعد عام لنموذج النقد الفني للأزياء الذي تم تقديمه في كل من دراسة (ميراهان فرج عرابي، 2008) و(كفاية سليمان احمد وميراهان فرج عرابي، 2009)، إلا أن الصعوبة التي يواجهها الطلاب في الكتابة النقدية قد تجاوزت كل محاولات التطوير، مما دفع الباحثة إلى التفكير في طريقة تسهل على الطلاب استخدام نموذج النقد الفني للأزياء دون الإخلال بالغرض الرئيس من دراسة النقد الفني، ألا وهو تنمية مهارات التفكير الناقد لديهم. ومن هنا جاءت فكرة عمل دليل إرشادي للطلاب قائم على استراتيجية الأسئلة، بحيث تتدرج الأسئلة من مستوى التذكر إلى مستوى النقد وفقا لـ"تصنيف بلوم لمستويات التفكير والتعلم Bloom's Taxonomy" (شكل رقم 1) والذي يرتقي بمهارات وفكر الطالب إلى أن يصل به إلى الابتكار في مجاله.[1] لذا فقد رأت الباحثة أن وضع الدليل الإرشادي لنقد الأعمال الفنية في مجال الأزياء بناءا على النموذج المقترح في البحث الحالي وباستخدام استراتيجية الأسئلة يساعد الطلاب على تطبيق مهارات البحث والتقصي في محاولتهم للإجابة عن أسئلة الدليل الإرشادي بما يتفق مع وجهة نظر (White, 2011).

ومن ثم فقد ظهرت مشكلة البحث الحالي التي تتمحور حول عدم وجود أدلة إرشادية مماثلة وبالتالي عدم وجود دراسات تقيس فاعليتها. ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية:

[1] لقد واجهت الباحثة صعوبة كبيرة في الحصول على دراسات سابقة تتناول تعليم النقد الفني عموما، خاصة تلك التي تربط تدريس النقد الفني بمستويات التفكير والتعلم بشكل واضح اللهم إلا دراسة (Hamblen, 1984)، وبعض الدراسات القليلة جدا التي بنت على هذه الدراسة. كما واجهت الباحثة ندرة شديدة في الدراسات باللغة الانجليزية التي تبحث في تطوير تدريس النقد الفني عموما وربطه بمخرجات التعليم، ولم تجد ما يتجاوز عدده أصابع اليد من البحوث ذاتها في اللغة العربية. كما أن أغلب الدراسات الجادة التي تناولت تعليم النقد الفني كانت ما بين سبعينيات وتسعينيات القرن العشرين. ولم تجد الباحثة دراسات حديثة تتناول هذه النقطة البحثية بنفس العمق. وبوجه عام فقد واجهت الباحثة صعوبة بالغة في الحصول على دراسات وافية في موضوع البحث الحالي سواء باللغة العربية أو الانجليزية.

1. كيف تم تطوير النموذج النقدي للأزياء الذي بني الدليل الإرشادي على أساسه؟
2. ما التصور المقترح للدليل الإرشادي؟
3. ما فاعلية الدليل الارشادي المقترح في تحسين الكتابة النقدية لدى دارسي النقد والتذوق الفني للأزياء؟
4. ما آراء واتجاهات الدارسين نحو استخدام الدليل الارشادي المقترح؟

فروض البحث:

1. توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات دارسي النقد والتذوق الفني للأزياء في مستوى الكتابة النقدية قبل وبعد استخدام الدليل الارشادي لصالح التطبيق البعدي.
2. آراء الدارسين إيجابية نحو استخدام الدليل الارشادي في الكتابة النقدية عن الأزياء.

منهج البحث:

يتبع هذا البحث المنهج شبه التجريبي القائم على اختيار عينة عمدية من طلاب الفرقة الرابعة بشعبة الملابس والنسيج بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان كمجموعة تجريبية بتطبيق الاختبار القبلي–البعدي عليهم لقياس فاعلية استخدام الدليل الإرشادي في تحسين مستوى الكتابة النقدية لديهم في مجال نقد تصميم الأزياء. كما يتبع البحث المنهج الوصفي في تحليل محتوى آراء الطلاب وقياس اتجاهاتهم نحو استخدام الدليل الإرشادي المقترح.

حدود البحث:

يقتصر تطبيق هذا البحث على طلاب الفرقة الرابعة بشعبة الملابس والنسيج بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان في مقرر النقد والتذوق الفني.

مجتمع البحث:

كل من يدرس تصميم الأزياء، ويرغب في دراسة النقد والتذوق الفني للأزياء.

عينة البحث:

عينة غير احتمالية non–probable من النوع العرضي الملائم أو المتوافر Accidental Convenient مكونة من مجموعتين تجريبيتين من الطلاب قوام أحدهما 25 طالبا وطالبة، بينما قوام الأخرى 30 من طلاب وطالبات شعبة الملابس والنسيج بكلية الاقتصاد المنزلي على مدار العامين الأكاديميين 2016–2017، و2017–2018.

أدوات البحث:

- اختبار قبلي–بعدي لقياس مدى التحسن في مستوى الكتابة النقدية لدى الطلاب.
- مقياس اتجاه لاستطلاع آراء الطلاب في استخدام الدليل الإرشادي.

أهمية البحث:

- يفتح المجال لدراسات إضافية لقياس مدى تأثير استخدام الادلة الارشادية على **دافعية الدارسين** نحو القيام ببعض العمليات الذهنية العليا في مجال تصميم ونقد الأزياء.
- يفتح المجال لدراسات إضافية لقياس مدى تأثير استخدام الادلة الارشادية على **تحسين تعلم** بعض المهارات الذهنية العليا في مجال تصميم ونقد الأزياء.
- يساهم في إثراء أدبيات النقد والتذوق الفني للأزياء وهي شديدة الندرة سواء باللغة العربية أم اللغات الأجنبية.
- يسلط الضوء على أهمية وأثر استخدام الأساليب التوجيهية والارشادية في مجال نقد الفنون عموما ونقد فن تصميم الأزياء على وجه الخصوص.
- يسلط الضوء على مدى استجابة الدارسين لاستخدام أساليب منهجية مهيكلة لنقد التصميمات الملبسية وآرائهم نحو استخدام تلك الأساليب وبالتالي يفيد القائمين على التدريس في مجال النقد والتذوق الفني للأزياء في.

الاطار النظري:

ماهية النقد الفني:

يعرف (Anderson, 1993) النقد الفني بأنه "الحديث أو الكتابة عن الفن." بينما يقول عنه (Geahigan, 2000) أنه نوع من النقاش المدروس القائم على طرح الأسئلة حول الأعمال الفنية. أما الفيلسوف الشهير (بيتر أوسبورن Peter Osborn) فيعرف النقد الفني في (Haffter & Osborne, 2017) بأنه المكمل للعمل الفني، حيث يعمل النقد الفني على إكمال بناء ما وجد العمل الفني للتعبير عنه، والنقد الفني بذلك يسعى إلى إظهار حقيقة العمل الفني، وكأنما يسعى الناقد دائما إلى إحياء العمل الفني وبعثه من جديد بما يجعل النقد يغير من العمل الفني بشكل أو بآخر في كل مرة يتحدث فيها الناقد عن العمل.

ويقول (Anderson, 1993) أن جميع النظريات النقدية لا بد وأن تتناول العمل الفني من خلال الاجابة على ثلاثة أسئلة أساسية على الأقل هي: أ) ما هذا، وب) ماذا يعني؟ وج) ما أهميته أو ما الذي يميزه؟ ومن ثم فإن الإجابة عن تلك الأسئلة هي التي تشكل العملية النقدية بمراحلها الأساسية ألا وهي: أ) مرحلة الوصف، وب) مرحلة التحليل والتفسير، وج) مرحلة التقييم. وقد أكدت الدراسات أن غياب أي من المراحل الثلاث الأساسية تلك ينتج عنه عمل نقدي ناقص من الناحية الأكاديمية على الأقل. فالوصول إلى الحكم (أي تقييم العمل الفني) لا يكون إلا من خلال المرور بالمرحلتين أ وب.

وإصدار الأحكام النقدية هو لب العملية النقدية إذا أنه متضمن في جميع جوانبها حيث نصدر الأحكام على العمل الفني بمجرد أن ننظر إليه سواء وعينا ذلك أم لم نعه وفقا لنظرية (إيمانويل كانط Immanuel Kant) في النقد الفني (Tuna, 2016a). وبمجرد إتمامنا لعملية الوصف والتفسير نجد أنفسنا نصدر الأحكام. بل ان العديد من النقاد يبدأ بإصدار الحكم ثم يسعى إلى إيجاد المبررات لذلك الحكم من خلال عمليات الوصف والتحليل والتفسير (Tuna, 2016b). وقد يتغير الحكم بعد إتمام عملية التفسير (خاصة بالنسبة للمبتدئين والطلاب)[2] ولكنه غالبا ما لا يتغير بالنسبة للناقد المحترف الذي لا يعلن عن مروره بتلك المراحل النقدية صراحة ولكن ما يكتبه أو يقوله يؤكد مروره بها. وقد يصدر ناقدان حكمين مختلفين كل الاختلاف عن أحدهما الآخر في الشكل والمضمون لأن كل منهما ينظر إلى العمل الفني من منطلق نظرية نقدية معينة يتبعها أو من خلال مقدمات منطقية أو منظومة قيمية نقدية يتبناها. لذا فإن الكثير من النظريات في فلسفة الفن لا تعتبر الحكم على العمل بمثابة حقيقة عن ذلك العمل، ولكنها تعتبره بمثابة جدلية يثبت فيها الناقد وجهة نظره عن العمل الفني. لذا فإن أكثر نظريات الفن والتربية الفنية لا تهتم بالحكم النقدي في حد ذاته بقدر ما تهتم بالعملية التي أوصلت إلى إصدار ذلك الحكم. [3]

أهمية تدريس النقد الفني:

تهتم أدبيات التربية الفنية بتعليم النقد والتذوق الفني لعدة أسباب أهمها أنه يساعد على التغلب على الأمية البصرية للطلاب ويساعدهم على تنظيم العناصر البصرية في أعمالهم، وأنه يوسع مدارك الطلاب والقاعدة الثقافية والمعرفية لديهم، ويحفز مهارات التفكير العليا، كما يعول عليه زيادة وعي الطلاب عن طريق إمدادهم بطريقة منظمة للتعبير عن أفكارهم ومشاعرهم عن منتجات الإبداع الإنساني (Lankford, 1984). وفي دراسة شيقة، تتجاوز (Hamblen, 1993) تعليم النقد الفني للطلاب إلى شرح النظريات التي تؤصل لتدريس الفنون عامة لا من أجل زيادة المهارات الفنية لدى الطلاب في المقام الأول بل إيمانا بالدور الذي تلعبه دراسة الفنون في صقل شخصية الطالب وعقليته وقدرته على التعبير عن نفسه وعن مجتمعه بوضوح ووعيه العميق بذاته في علاقتها بالمحيط الأكبر سواء كان المجتمع الذي يعيش فيه الإنسان أو العالم أجمع.

ومنذ نشر مقالة (م. باركان M. Barkan) بعنوان "التحول في التربية الفنية" عام 1962 وما تلا ذلك من تعديلات أدخلها على تلك الأطروحة في السنوات التالية حول ضرورة تعليم الفنون على اعتبارها موضوعات تصلح للتناول الفكري والثقافي وتهتم بسياق العمل الفني حدث تحول كبير في التربية الفنية بالفعل بعيدا عن الاهتمام بإنتاج الأعمال الفنية وحسب إلى الاهتمام بما وراء تلك الأعمال من ثقافة وتاريخ كما في دراسته الشهيرة (Barkan, 1966) بعنوان "مشكلات في مناهج التربية الفنية"، فقد ذهب رواد التربية الفنية منذ ذلك الوقت إلى ضرورة إكساب الطلاب معارف تاريخ الفن ومهارات النقد الفني بالاضافة إلى المهارات النفسحركية والعملية الخاصة بإنتاج الأعمال الفنية.[4] وفي الثمانينيات من القرن العشرين انبرى عدد من الباحثين للتعمق في أطروحة (Barkan) ودراستها من عدة أوجه، وصدرت العديد من الدراسات التي تدعم ضرورة تدريس النقد الفني جنبا إلى جنب مع تدريس ما أطلق عليه "مهارات الاستوديو Studio Skills" الخاصة بإنتاج الأعمال الفنية، والأضرار التي يمكن أن تلحق بالمجتمع من جراء الاقتصار على تدريس المهارات النفسحركية فحسب في الفنون. ومن بين أولئك

[2] ملحوظة للباحثة من خلال خبرتها التدريسية.
[3] انظر (Anderson, 1993) ص: 199- 204.
[4] انظر (Johansen, 1982) في (Karen A. Hamblen, 1984, p. 42) ص. 42.

الباحثين انفردت (كارين أ. هامبلين Karen A. Hamblen) بالعديد من الدراسات الهامة والجادة التي تدعم هذه الأطروحة كدراسة (Hamblen, 1983a)، و(Hamblen, 1983b)، و(Hamblen, 1985a)، و(Hamblen, 1985b)، و(Hamblen, 1986)، وغيرها من الدراسات العديدة التي خصصتها Hamblen للتركيز على أهمية تدريس النقد الفني في المدارس والجامعات مع عدم إغفال الجانب التاريخي والثقافي للأعمال الفنية، وهو ما تم على أساسه بناء وتطوير نموذج النقد الفني للأزياء والدليل الإرشادي المقترح في البحث الحالي.

أهمية استخدام نماذج النقد الفني:

بالرغم من اقتناع الكثير من مدرسي الفنون بضرورة تعليم الطلاب الثقافة الفنية والنقد الفني، فقد وجدوا أن تدريس هذه الموضوعات صعب للغاية للطلاب لا سيما إذا كان المقصود من ذلك تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلاب كالنقد والتحليل والإبداع والتعبير اللفظي، حيث لاحظ مدرسو الفنون أن الطلاب دائما ما يحتاجون إلى طريقة ممنهجة للتفكير والتعبير فيما يتعلق بتعلم النقد والتذوق الفني (Hamblen, 1984). وتتفق الباحثة من خلال خبرتها التدريسية لمقررات النقد والتذوق الفني للأزياء مع ما يجده معلمو الفنون من صعوبات في الوصول بالطلاب إلى المهارات العقلية المطلوبة، وخاصة في ظل أنظمة تعليمية قائمة في الأصل على الحفظ والتلقين بدلا من التفكير الإبداعي الناقد. لذا فقد سعى متخصصو التربية الفنية وعلى رأسهم (ايدموند بيرك فيلدمان Edmund Burke Feldman) منذ ستينيات وسبعينيات القرن العشرين إلى إيجاد طريقة تساعد الطلاب على تنظيم تفكيرهم أثناء قيامهم بعملية نقد الاعمال الفنية.[5]

وترى (Hamblen, 1984) أنه لكي يتم تطوير نموذج للنقد الفني لا يرتبط بممارسة وإتقان الطالب للمهارات النفسحركية المتعلقة بإنتاج الأعمال الفنية، وبحيث يساعد النموذج الطلاب على تنمية مهارات التفكير العليا لديهم، فإن ذلك النموذج يجب أن يقوم على أمرين: أ) تكوين إطار للتعبير الناقد يتضمن ممارسة جميع مراحل التفكير بشكل تفصيلي ومتسلسل، وب) تطوير طريقة تدريس تعتمد على ذلك الإطار بحيث تركز على مشاركة الطلاب بشكل فعال في عملية النقد وتضمن عدم اعتمادهم على الحفظ واستدعاء الحقائق والمعلومات وإنما على توظيف وتفعيل مهارات التفكير العليا لديهم. وقد اقترحت (Hamblen, 1984) طريقة لتعليم النقد الفني قائمة على استراتيجية الأسئلة في إطار تصنيف بلوم لمراحل التعلم والتفكير Bloom's Taxonomy وقارنت بين تصنيف بلوم وعدد من التصنيفات الأخرى الشهيرة في العلوم التربوية. وتعد دراسة (Hamblen, 1984) من أهم البحوث التي تناولت علاقة تعليم النقد الفني بتصنيف بلوم والتصنيفات المشابهة لمراحل التفكير والتعلم نظرا لأن تلك الدراسة استنتجت أن تعلم النقد الفني يساعد على تنمية مهارات التفكير العليا عند الطلاب وهو ما تسعى إليه أنظمة التعليم الغربية منذ سنوات طويلة التي لا تركز على ما يتعلمه الطلاب بقدر ما تركز على كيفية تعلمهم له. [6]

[5] انظر (Edmund B. Feldman, 1973) و(Edmund Burke Feldman, 1992).

[6] لقد وجدت الباحثة العلاقة بين مراحل نموذج النقد الفني الذي اقترحته في رسالة الدكتوراه الخاصة بها وبين تصنيف بلوم لمراحل التفكير والتعلم قبل قراءة دراسة (Karen A. Hamblen, 1984)، وهذا ما دعاها للبحث عن دراسات تناولت العلاقة بين نماذج النقد الفني وتصنيف بلوم، حتى عثرت على بحث (Karen A. Hamblen, 1984) وهو أقرب الدراسات إلى موضوع البحث الحالي. وتعد دراسة (Karen A. Hamblen, 1984) من أقوى الدراسات التي تم الاعتماد عليها في تطوير العديد من نماذج النقد الفني بناءا على تصنيف بلوم أو استراتيجية الأسئلة. وقد قدمت Karen Hamblen العديد من الدراسات والبحوث القيمة في الاتجاه ذاته.

وقد أصبح من المستقر الآن ومن المتعارف عليه في أدبيات استراتيجيات التعليم والتعلم أن استراتيجية الأسئلة من أفضل الاستراتيجيات التي تحفز مهارات التفكير العليا عند الطلاب، فقد صاغها قديما (Atwood and Steven, 1976) حين قال: "إن طرح أسئلة فوق مستوى التذكر لهو طريقة فعالة لتحفيز الطلاب على استدعاء مهاراتهم الإدراكية التي تعلو مستوى التذكر" (Atwood & Stevens, 1976).[7] وقد طورت العديد من الدراسات الحديثة مفهوم وطرق استخدام استراتيجية الأسئلة في التعليم والتعلم المتمركز حول الطالب، حيث تم التوصل إلى تطوير استراتيجية المناقشة القائمة على طرح الأسئلة والتي تضمنت ما أسماه (Lemov et. al., 2016) بزيادة "معدل التفكير thinking ration" و"معدل المشاركة participation ratio" للطلاب، وهو ما يؤكد التراكم المعرفي لما تم التوصل إليه في السبعينات من أهمية طرح الأسئلة المحفزة للتفكير حتى يتمكن الطلاب من الخروج من مرحلة التذكر والمعرفة إلى مراحل إدراكية أعلى.

وتتفق (Rakowicz, 2015) مع ما سبق حيث ذكرت أن نتائج العديد من الأبحاث مثل (Lampert 2013, 2006)، و(Burchenal and Grohe 2008)، و(Housen 2002) تؤكد أن مهارات التفكير العليا كالتحليل والنقد لدى الطلاب قد تحسنت بعد قيامهم بنقد أعمالهم الفنية أو أعمال زملائهم أو أعمال فنية منتقاة بعناية لتغطية جوانب نقدية معينة، وهو ما يدل على أهمية دراسة النقد والتذوق الفني للطلاب في مختلف التخصصات وخاصة في التخصصات الفنية لصقل مهارات التفكير التي أصبحت من أهم مخرجات التعليم بجميع مراحله في القرن الحادي والعشرين بجميع الأنظمة التعليمية وفي كافة الدول التي تطبق معايير ضمان جودة التعليم. كما توجد العديد من الدراسات التي أكدت أن مهارات الطلاب النفسحركية المتعلقة بانتاج أعمالهم الفنية، أو ما استقر على تسميته في أدبيات التربية الفنية بـ"مهارات الاستوديو "Studio Skills" تتطور لدى الطلاب أيضا بفضل دراسة النقد الفني بطريقة منهجية منظمة تساعدهم على ترتيب أفكارهم كما في دراسة (Subramaniam, et.al 2016) حيث استخدم نموذج (فيلدمان) للنقد الفني مع 30 من طلاب السنة الأولى في تخصص التصميم الجرافيكي، وقد توصلت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية بين تدريس الطلاب النقد الفني لأعمالهم وأعمال غيرهم الفنية، وبين تحسن القدرات النقدية ومهارات الاستوديو لديهم.

وقد طبقت (Ursyn, 2015) تجربة لتقييم مدى تحسن المهارات النقدية لدى طلاب ومعلموا فنون الميديا الحديثة بعد تعليمهم النقد باستخدام نموذج اقترحته الباحثة (Ursyn, 2015) في مشروع بحثي بعنوان "التقييم التفاعلي للإلكترونيات المرئية Interactive evaluation of visual electronics". وقد توصلت Ursyn إلى أن الطلاب كانوا يميلون في البداية قبل تعلم النقد باستخدام النموذج الذي اقترحته إلى نقد الأعمال الفنية بناءا على خبراتهم السابقة وتفضيلاتهم الشخصية دون الاستناد إلى معايير موضوعية. إلا أنهم بعد تعلمهم للنقد بالنموذج المقترح سجلت الباحثة تغيرا في أسلوب نقدهم للأعمال الفنية والمعايير التي يحكمون بها على الأعمال، وهو ما تتفق معه نتائج البحث الحالي.

وتؤكد (Ursyn, 2015) أننا – في سياق المنتجات التي تخضع لفن التصميم – نقيم المنتج باعتباره عملا فنيا، وننظر ما إذا كان قد حقق تصميمه الجوانب الوظيفية والأرجنومية والجمالية، ومتطلبات الخامة والفراغ، إلى جانب مدى تحقيق المنتج لمعايير الراحة أو البساطة أو سهولة الاستخدام أو غيرها من المعايير التي يعبر عنها المستخدم بالسعادة التي يشعر بها عند

[7] انظر (Atwood & Stevens, 1976, p. 253) في (Karen A. Hamblen, 1984, p. 45). وانظر أيضا: (Armstrong & Armstrong, 1977)، و(Arnold, Rogers, & Atwood, 1973)، و(Eisner, 1965)، و(Lucking, 1975).

استخدام المنتج نتيجة المنفعة التي يحققها المنتج للمستخدم من الناحية الجمالية والوظيفية. وهو ما تتفق معه الباحثة في البحث الحالي حيث أن معايير تقييم المنتجات التي لها استخدامات نفعية كالأزياء تختلف بعض الشيء عن معايير تقييم الأعمال التي لا تسعى إلا إلى التأمل الجمالي فقط من جانب المتذوق، وهذا ما تمت مراعاته عند تطوير نموذج النقد الفني للأزياء في البحث الحالي.

مميزات وعيوب نماذج النقد الفني:

بدأ (فيلدمان) بتقديم نموذجه الشهير للنقد الفني Art Criticism Model في نهاية الستينيات، وبعدما لاقى النموذج قبولا ونجاحا كبيرين في مجال التربية الفنية وتعليم النقد الفني بدأ بتطويره عبر سبيعينيات القرن العشرين. وقد بنيت الكثير من النماذج التالية بنفس المنطق والأسلوب الذي اتبعه (فيلدمان) في بناء نموذجه، حيث قسم (فيلدمان) نموذجه إلى أربعة مراحل رئيسية هي: أ) مرحلة الوصف، وب) مرحلة التحليل، وج) مرحلة التفسير، ود) مرحلة الحكم. وقد كان (فيلدمان) ينتمي إلى المذهب الشكلي في الفنون Formalism وفي النقد الفني لذا فقد ركز نموذجه على نقد مظهر العمل الفني باعتباره المظهر الوحيد الموضوعي الذي لا خلاف عليه. وبالرغم من أن الطريقة الشكلية Formalists Approach التي تبناها (فيلدمان) في النقد الفني هي الأكثر انتشارا وسيادة لما لها من مميزات عديدة في العملية التعليمية أهمها وضوحها الشديد واعتمادها على سمات وخصائص ظاهرة للعيان لا يمكن أن تخطئها عيون الطلاب، وكذلك سهولة استخدامها بالنسبة لهم، إلا أن الكثير من الدراسات قد ظهرت لاحقا لنقد نموذج (فيلدمان) باعتباره قاصرا عن الاحاطة بجميع جوانب العمل الفني.

ويتفق (Prater, 2002) مع هذا الرأي حيث يرى أيضا أن العديد من الدراسات تؤيد سهولة استخدام نموذج (فيلدمان) مع الطلاب وأنها بالنسبة لمعلمي الفنون والنقد الفني كالمطرقة بالنسبة للنجار، إلا أنه يؤكد أن المطرقة ليست دائما الأداة المناسبة للعمل بالنسبة للنجار، وبالمثل فنموذج (فيلدمان) ليس دائما النموذج المناسب لنقد جميع الأعمال الفنية. فالنموذج يعتمد على الطريقة الشكلية في النقد مما يعني أنه يستند إلى مجموعة من القواعد والمعايير التي يجب مقارنة جميع الأعمال الفنية بها، وهو ما يجعله غير مجدٍ لفهم ونقد بعض الأعمال التي لا تخضع لتلك المعايير. وهذا ما جعل (Prater, 2002) يقترح بعض التعديلات على نموذج (فيلدمان) جعلت المرحلة الأخيرة في نموذج (فيلدمان) وهي مرحلة "الحكم" تتحول إلى مرحلة لفهم العمل الفني بدلا من تقييمه وذلك من خلال احتواء العديد من النظريات التي تناولت مداخل النقد الفني حتى يشمل النموذج المقترح وجهات نظر ومداخل متعددة لرؤية العمل الفني. وقد توصلت أيضا دراسة (Diliberto, 2010) إلى أن تعليم الطلاب النظر إلى الأعمال الفنية ونقدها بعدة أساليب وباستخدام مذاهب وطرق مختلفة للنقد يمكن الطلاب من رؤية العمل الفني من زوايا متعددة مما يزيد من متعة الطالب أثناء عملية النقد الفني، ويرفع قدرتهم على التوصل إلى فهم أعمق للأعمال الفنية وحكم أكثر موضوعية عليها.

وعلى سبيل المثال تأتي دراسة (Taylor & Carpenter, 2007) لتوضح أن "الغرض الرئيس من النقد الفني هو إنشاء علاقة ذات معنى مع العمل الفني تدفعنا إلى الرغبة في معرفة المزيد عن ذلك العمل، وتدفعنا بعيدا عن مجرد الاستجابة السطحية للخصائص الشكلية للعمل الفني إلى محاولة إيجاد تفسيرات مستنيرة لذلك العمل." ويتفق (Anderson, 1993) مع ذلك الرأي حيث يرى أننا نقوم بعملية النقد الفني من أجل أن نفهم العمل الفني ومن ثم نقدره حق قدره. وفهمنا للعمل الفني

يعني أن نجد معنى ذلك العمل ومضمونه. ومعنى أننا نبحث عن معنى العمل فإن ذلك يعني أمرين: الأول أننا نفترض مسبقا أن لكل عمل فني معنى متضمن فيه، والثاني أن المعنى غالبا ما لا يكون واضحا جليا. أما معنى تقديرنا للعمل الفني فهو أن نلصق به قيمة معينة، أي أن نقيمه. إذن فنحن نسعى إلى فهم العمل الفني من أجل تقييمه الذي سبق وأن قلنا عنه أنه لب العملية النقدية. ففهم العمل الفني يسلط الضوء على الكثير من الظروف الإنسانية التي أحاطت بالفنان ومجتمعه، والثقافة التي أفرزت ذلك العمل، مما يجعل الطلاب قادرين على تكوين نظرة ثقافية عميقة للعمل الفني تمكنهم من فهم الكثير من الأمور المتعلقة بالثقافات والمجتمعات الإنسانية المختلفة عبر التاريخ وربطها بالسمات الظاهرة في العمل الفني، مما يصقل مهاراتهم النقدية والتحليلية أكثر فأكثر. ليس هذا فحسب، بل أنه أيضا يجعل طلاب الفنون ينتجون أعمالا فنية واعية وعميقة قادرة بالفعل على التعبير عن مجتمعاتهم وأفكارهم. [8]

وتتفق الباحثة تماما مع الآراء السابقة، حيث وجدت بالممارسة مع الطلاب أن الطريقة الشكلية في النقد الفني تفتقر إلى الإلمام بالعديد من الجوانب الأخرى في فلسفة الفن وثقافته، وتحرم الطلاب من رؤية العمل الفني من زوايا أخرى لا تقل أهمية عن جانب الشكل. لذا فقد عملت الباحثة عاما بعد عام على تطوير نموذج النقد الفني للأزياء الذي تم تقديمه في كل من دراسة (ميراهان فرج عرابي، 2008) ودراسة (كفاية سليمان احمد وميراهان فرج عرابي، 2009) إلى أن توصلت إلى النموذج بشكله في البحث الحالي.

وبينما تتفق أكثر الدراسات على أن وضع نموذج مهيكل للنقد الفني يساعد الطلاب على نقد الأعمال الفنية بطريقة منهجية صحيحة، يرى (Geahigan, 2000) أن نموذج (فيلدمان) وما يشابهه من النماذج المهيكلة تشوه صورة النقد الفني المثالية وتدعو الطلاب إلى التفكير بشكل نمطي خطي Linear thinking يدعم أنظمة التعليم القائمة على التلقين والحفظ، بما يعطل مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. ويقترح (Geahigan, 2000) بدلا من ذلك الاعتماد على طرح الأسئلة التي تدعو إلى التفكير والتأمل وتحفيز مهارات النقد لدى الطلاب بدلا من دفعهم إلى أن يفكروا جميعا بنفس الطريقة وبنفس الخطوات. وتتفق الباحثة مع رأي (Geahigan, 2000) في أن نموذج (فيلدمان) وغيره من النماذج المهيكلة تدفع الطلاب إلى التفكير بشكل خطي، ولكنها تختلف معه في أن ذلك يعطل مهارات التفكير العليا لدى الطلاب. فالطلاب فيما دون مراحل الدراسات العليا دائما ما يحتاجون إلى توجيه كبير يضمن لهم تحصيل أعلى الدرجات في المقررات المختلفة خاصة في ظل الأنظمة التعليمية التي لا تؤسس الطلاب منذ نعومة أظفارهم على التفكير المستقل الناقد. ولكن ذلك لا يعني أن تعلمهم النقد بهذا الأسلوب سيعطل مهارات التفكير العليا لديهم. بل على العكس من ذلك، فالطلاب عادة ما يعبرون صراحة عن تغير نمط تفكيرهم ورؤيتهم للعديد من الأمور بعد دراسة مقرر النقد والتذوق الفني للأزياء، حيث عادة ما تكون التوصية المقترحة منهم أن يكون تدريس ذلك المقرر في السنوات الأولى من التخصص في مجال الملابس بدلا من السنة الأخيرة وذلك حتى يساعدهم المقرر في بلورة نظرتهم لفن الأزياء والتفكير في أعمالهم وفي تصميم الأزياء بطريقة أفضل وأكثر عمقا. إلا أن الباحثة تتفق مع (Geahigan, 2000) في أن طرح الأسئلة التي تدعو إلى التأمل وتحفيز مهارات التفكير العليا تعزز تلك الملكات لدى الطالب، وهو ما دعاها إلى وضع دليل إرشادي قائم على استراتيجية الأسئلة لتسهيل استخدام نموذج النقد الفني للأزياء.

[8] انظر (Anderson, 1993) ص. 204.

ويرى (Elkins, 2003) أن الدور الرئيسي للنقد الفني هو إيجاد مكانة العمل الفني بين الأعمال الفنية الأخرى التي تنتمي إلى نفس الفترة الزمنية ونفس المجتمع. وبذلك يكون النقد الفني قائم بالأساس على المقارنة مما يتطلب ممن يقوم به خلفية معرفية كبيرة بالكثير من المعايير والأوجه التي ستتم على أساسها المقارنة. وعلى ذلك فإنه يصعب على الطلاب في مرحلة البكالوريوس القيام بمثل تلك المقارنة، وهو ما تؤكده وتؤيده الباحثة تماما. لذلك فقد تم تطوير نموذج النقد الفني وكذلك الدليل الإرشادي المقترح لتسهيل عملية استخدام النموذج لنقد الأزياء كما يلي.

إجراءات البحث:

من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة ووضع الإطار النظري للبحث، وبعد تحديد منهج البحث وحدوده وأدواته، تم اتخاذ الاجراءات التالية:

1. تطوير نموذج النقد الفني للأزياء:

بدأت الباحثة استخدام نموذج النقد الفني للأزياء الذي تم تقديمه في (ميراهان فرج عرابي، 2008)، ثم مراجعته وإعادة تقديمه في (كفاية سليمان أحمد وميراهان فرج عرابي، 2009) منذ عام 2010 في تدريس مادة النقد والتذوق الفني المقررة على الفرقة الرابعة بشعبة الملابس والنسيج بكلية الاقتصاد المنزلي جامعة حلوان. ونموذج النقد الفني للأزياء المذكور في (ميراهان فرج عرابي، 2008) مطور في الأساس عن نموذج النقد الفني للأزياء الوارد بدراسة (ميراهان فرج عرابي، 2002) والذي اتخذ من نموذج (فيلدمان) للنقد الفني المصدر الرئيسي لوضع نموذج النقد الفني للأزياء حيث تبنى المراحل الأربعة عند (فيلدمان) وهي مراحل الوصف والتحليل والتفسير والحكم. ثم تم تطوير هذا النموذج في (ميراهان فرج عرابي، 2008) ليصبح أكثر شمولا لجوانب العملية النقدية المتعددة بما يتيح لمستخدمه رؤية العمل الفني من زوايا مختلفة، وليس من منظور الشكل فحسب كما في النموذج الأول المأخوذ عن (فيلدمان). فقد راعت (ميراهان فرج عرابي، 2008) أن يكون نموذج النقد الفني للأزياء معبرا عن المذاهب الأكثر شيوعا واستخداما في عالم النقد الفني بحيث يدخل مستخدم النموذج إلى العمل الفني بمداخل مختلفة كالمدخل السياقي والأيديولوجي والشكلي والانطباعي والقصدي والاستكشافي والموضوعي، وبنهاية عملية النقد باستخدام النموذج يكون الناقد قد تناول التصميم محل النقد فنيا وجماليا من عدة مداخل ورآه من زوايا مختلفة، فلم يترك جانبا من جوانب العمل الفني إلا ووقف عليه. وعلى ذلك تم تقديم نموذج النقد الفني للأزياء في (ميراهان فرج عرابي، 2008) مكونا من ثمانية مراحل هي:

1. تحديد الفترة الزمنية التي ينتمي إليها المنتج الملبسي المراد نقده.
2. وصف السياق الثقافي والسياسي والاجتماعي الذي ظهر فيه المنتج.
3. وصف المنتج شكليا.
4. تحليل القيم الشكلية في المنتج.
5. وصف انطباع الناقد عن المنتج.
6. تقييم المنتج في ضوء فلسفة المصمم.

7. تقييم مدى ملاءمة المنتج لمعايير المنفعة والاستخدام.
8. استخلاص المعايير الثقافية والشكلية والنفعية وغيرها من المعايير لبناء حكم نهائي على المنتج.

إلا أن الباحثة منذ بدء تدريسها لمقرر النقد والتذوق الفني للطلاب لاحظت صعوبة بالغة لديهم في تحصيل المعارف والمهارات المتطلبة لاجتياز هذا المقرر بنجاح برغم التركيز على استخدام نموذج النقد الفني للأزياء بمراحله الثمانية. وقد عملت الباحثة على تبسيط النموذج وتيسير استخدامه عاما بعد عام، إلا أنها لاحظت أن الطلاب دائما ما يحتاجون إلى إرشاد مستمر ودقيق فيما يتعلق بكل ما يجب عليهم كتابته في نقد التصميم الذي عليهم نقده. وفي كل عام كان الطلاب يعبرون دائما عن اختلاف طبيعة هذا المقرر عن طبيعة المقررات الأخرى التي درسوها جميعا حيث أن مقرر النقد والتذوق الفني يحتاج منهم إلى التفكير الذي لم يعتادوا عليه (على حد تعبيرهم)، حيث اعتادوا على وجود مادة علمية معينة بين أيديهم يدرسونها ويؤدون فيها اختبارا نظريا في نهاية الفصل الدراسي دون أن يكون مطلوبا منهم أن يفكروا ويحللوا ويكون لهم رؤيتهم ورأيهم الخاص الذي يعبرون عنه ويبررونه والذي يجب أن يكون مختلفا من طالب إلى آخر كما في مقرر النقد والتذوق الفني.

وقد لاحظت الباحثة أن الطلاب بحاجة إلى أن تكون خطوات نموذج النقد الفني للأزياء أكثر تفصيلا وتحديدا بحيث يوضح لهم النموذج ما الذي يجب عليهم التحدث عنه وكتابته بالتحديد. ومن هنا جاءت فكرة الدليل الإرشادي القائم على الأسئلة، حيث يتم تجزئة كل مرحلة من مراحل النموذج إلى مجموعة من الأسئلة التي تغطي ما يجب تناوله في هذه المرحلة، وبالإجابة على تلك الأسئلة يكون الطالب قد كتب بالفعل مقالا نقديا عن التصميم محل النقد.

وقد أفضت فكرة استخدام استراتيجية الأسئلة إلى مقارنة مستويات الأسئلة بمستويات التفكير والتعلم عند بلوم، حيث لاحظت الباحثة أن نموذج النقد الفني للأزياء يتدرج من مستوى استدعاء المعارف والتذكر إلى مستوى النقد كما في هرم بلوم للتفكير والتعلم، وهو ما يدعم وصول الطالب إلى مرحلة الابتكار في مجاله الفني. وهذا ما دعى الباحثة إلى محاولة تطوير نموذج النقد الفني للأزياء بحيث توازي مراحله مراحل التفكير عند بلوم بحيث يمكنها الاستفادة من نوعية الأسئلة التي تطرح في كل مستوى من مستويات التفكير والتعلم عند بلوم لعمل الدليل الإرشادي المقترح. وقد أصبح نموذج النقد الفني للأزياء يشمل المراحل التالية (والتي يمكن تطبيقها على أي عمل فني):

1. جمع المعلومات عن العمل محل النقد وتحديد السياق contextualizing
2. الوصف والتحليل الشكلي للعمل محل النقد
3. تفسير العمل محل النقد
4. التركيب وتأسيس الانطباعات عن العمل محل النقد
5. تقييم العمل محل النقد

وفيما يلي من البحث الحالي سيتم تسمية نموذج النقد الفني المقدم في (ميراهان فرج عرابي، 2008) و(كفاية سليمان أحمد وميراهان فرج عرابي، 2009) بـ"نموذج النقد الفني للأزياء قبل التعديل"، بينما سيطلق على النموذج المقترح في البحث الحالي "نموذج النقد الفني للأزياء بعد التعديل". وفيما يلي مقارنة بين مستويات التفكير والتعلم عند بلوم ومراحل نموذج النقد الفني للأزياء:

شكل رقم 1: مستويات التفكير عند بلوم

شكل رقم 2: مراحل نموذج النقد الفني للأزياء بعد تطويرها

وقد لاحظت الباحثة أن كل مرحلة من مراحل نموذج النقد الفني للأزياء بعد تطويره تشبه في خصائصها المرحلة المقابلة لها في هرم بلوم. وهذا ما سهل استخدام مستويات الأسئلة الخاصة بكل مرحلة من مراحل التفكير والتعلم عند بلوم لبناء الدليل الإرشادي المقترح. كما تمت الاستعانة بدراسة (Hamblen, 1984) بشكل كبير نظرا لتقاربها الشديد مع فكرة ربط نموذج النقد الفني للأزياء بمستويات التفكير والتعلم عند بلوم، حيث كانت هذه الدراسة هي أقرب الدراسات لفكرة البحث الحالي. وبالرغم من أن دراسة (Hamblen, 1984) تعد قديمة إلا أنها والدراسات الأخرى لنفس الباحثة تعد من أعمق وأفضل الدراسات في مجال تعليم النقد الفني، كما أن تلك الدراسة تعد من الدراسات النادرة للغاية التي ربطت مراحل النقد الفني بمستويات التفكير والتعلم عند بلوم باستخدام استراتيجية الأسئلة (انظر هامش رقم 1 في البحث الحالي). وبهذا تكون قد تمت إجابة التساؤل الأول من تساؤلات البحث الحالي ألا وهو: "**كيف تم تطوير النموذج النقدي للأزياء الذي بني الدليل الإرشادي على أساسه؟**".

2. تصميم الدليل الإرشادي المقترح:

للإجابة على التساؤل الثاني من تساؤلات البحث الحالي، ألا وهو: "ما التصور المقترح للدليل الإرشادي؟"، فقد تم تأسيس الدليل الإرشادي (كما سبق توضيحه) بناءا على نموذج النقد الفني للأزياء بعد التعديل. وتشمل النقاط الأساسية التي يجب تغطيتها في كل مرحلة من مراحل نموذج النقد الفني للأزياء بعد التعديل ما يلي:

المرحلة الأولى: جمع المعلومات عن العمل محل النقد وتحديد السياق contextualizing: (تقابل هذه المرحلة المرحلتين 1 و2 في نموذج النقد الفني للأزياء قبل التعديل)

1. ما اسم المنتج الملبسي ونوعه؟
2. ما اسم المنتج/مصمم الأزياء؟
3. ما الفترة او العصر أو الطراز الذي ظهر فيه هذا التصميم؟
4. ما سمات المناخ الثقافي والاجتماعي والأخلاقي والظروف السياسية والاقتصادية التي عمل في ظلها المصمم في تلك الفترة
5. ما أهم الاتجاهات الفلسفية السائدة في تلك الفترة؟

6. ما أهم الاتجاهات والأساليب الفنية السائدة في تلك الفترة من حيث الشكل والمضمون؟
7. ما أثر الفكر الفلسفي السائد على الفنون في تلك الفترة؟
8. ما أثر كل ما سبق على الأزياء التي ظهرت في تلك الفترة؟

المرحلة الثانية: الوصف والتحليل الشكلي للعمل محل النقد (تقابل هذه المرحلة المرحلتين 3 و4 في نموذج النقد الفني للأزياء قبل التعديل):

9. صف التصميم البنائي.
10. صف التصميم الزخرفي.
11. صف وحلل العناصر التشكيلية في التصميم.
12. حلل القيم الشكلية (أسس التصميم).

المرحلة الثالثة: مرحلة تفسير العمل محل النقد (تقابل هذه المرحلة المرحلتين 5 و6 في نموذج النقد الفني للأزياء قبل التعديل):

13. ما القيم الجمالية في التصميم الذي تراه؟
14. ما المعنى والمضمون في التصميم الذي تراه؟
15. ما فلسفة المصمم في التصميم الذي تراه؟

المرحلة الرابعة: التركيب وتأسيس الانطباعات عن العمل محل النقد (تقابل هذه المرحلة المرحلة رقم 7 في نموذج النقد الفني للأزياء قبل التعديل):

16. ما الذي يربط خصائص الشكل في المنتج الملبسي محل النقد بخصائص الشكل في الأعمال الفنية الأخرى في نفس الفترة الزمنية أو العصر أو الطراز؟
17. ما الذي يربط خصائص المضمون في العمل محل النقد بخصائص الشكل في الأعمال الفنية الأخرى في نفس الفترة الزمنية أو العصر أو الطرازظ
18. ما الذي يربط فلسفة المصمم في العمل محل النقد بفلسفة الفن والفنانين في الأعمال الفنية الأخرى في نفس الفترة الزمنية أو العصر أو الطراز؟

المرحلة الخامسة: مرحلة تقييم العمل محل النقد (تقابل هذه المرحلة المرحلة رقم 8 في نموذج النقد الفني للأزياء قبل التعديل):

19. ما تقييمك الفني للتصميم الذي تراه؟
20. ما تقييمك الجمالي للتصميم الذي تراه؟
21. ما حكمك النهائي على التصميم الذي تراه؟

وللإجابة على كل سؤال من الأسئلة السابقة يتم طرح المزيد من الأسئلة التي تمثل الإجابة عليها كتابة تغطية شاملة لجميع جوانب العمل الفني فيما يتعلق بكل سؤال رئيس. ولم يتم الاكتفاء بطرح الأسئلة في الدليل الإرشادي، بل تم أيضا إعطاء أمثلة للإجابة المتوقعة من الطالب وذلك تسهيلا للطلاب. وقد تم تجزئة كل سؤال إلى مجموعة كبيرة من الأسئلة الفرعية التي تمثل دخولا في التفاصيل الدقيقة التي يجب تغطيتها في نقد العمل الفني، والتي كان الطلاب عادة ما يغفلون عنها قبل استخدام الدليل الإرشادي المقترح معهم.

ويمكن استخدام هذا الدليل الارشادي في نقد جميع أنواع الفنون البصرية كافة نظرا لأنه من ناحية مبني على نظريات ونماذج نقد الفنون البصرية، ومن ناحية أخرى لأن فن تصميم الأزياء برغم خصوصيته باعتباره فنا نفعيا له استخدامات في الحياة اليومية ولصيق بالإنسان إلى حد بعيد، إلا أنه فن تشكيلي يستقي جمالياته من الفنون البصرية المحيطة به في كل عصر وزمن. لذلك فإنه يمكن استخدام نموذج النقد الفني بعد التعديل وكذلك الدليل الإرشادي المقترح لنقد أي عمل فني تشكيلي.

وبالرغم من أن استخدام الدليل الإرشادي قد أدى إلى تحسن ملحوظ في مستوى الكتابة النقدية لدى الطلاب والذي ترجم إلى ارتفاع مستوى تحصيلهم في الاختبار البعدي الثاني، إلا أن آراءهم تجاه استخدام الدليل قد تفاوتت من مرحلة إلى أخرى من مراحل نموذج النقد الفني كما سيتضح لاحقا. وفيما يلي توضح اجراءات الدراسة التطبيقية ما تم تنفيذه للتحقق من فروض البحث وقياس فاعلية الدليل الإرشادي في تحسين مستوى الكتابة النقدية لدى دارسي النقد والتذوق الفني للأزياء وكذلك اتجاهاتهم نحوه.

3. تصميم أدوات البحث:

أ. ***الاختبار القبلي-البعدي:*** لقد تم تصميم الاختبار القبلي-البعدي على هيئة سؤال واحد يطلب فيه من الدارس نقد أحد التصميمات الملبسية. وقد روعي أن يكون سؤال الاختبار القبلي-البعدي هو ذاته نفس السؤال الذي كان يطرح على الطلاب في اختبار مقرر النقد والتذوق الفني للأزياء على مدار السنوات الخمس السابقة على تطبيق تجربة البحث الحالي، وذلك للأسباب التي سيلي شرحها في التحقق من صدق الاختبار.

وبما أن الهدف الأساسي من البحث هو قياس فاعلية استخدام الدليل الإرشادي المقترح في تحسين مستوى الكتابة النقدية لدى دارسي النقد والتذوق الفني للأزياء، وهو ما يتم من خلال اختبار قبلي-بعدي لقياس الفرق بين مستوى الكتابة النقدية لدى الطالب قبل وبعد استخدام الدليل الإرشادي، فإن تحقيق هدف البحث يتم إما من خلال قياس الفروق في مستوى أداء الطلاب بين مجموعتين ضابطة وتجريبية، وإما من خلال قياس الفروق في مستوى أداء ما لا يقل عن مجموعتين متكافئتين من الطلاب قبل وبعد استخدام الدليل الإرشادي مع كلا المجموعتين وذلك للتأكد من صدق الاختبار وبالتالي صدق النتائج. وبناءا عليه فقد تم اختيار الطريقة الثانية (تطبيق الاختبار على مجموعتين متكافئتين من الطلاب – راجع عينة البحث) حيث تم تطبيق الاختبار القبلي على عينة البحث في المجموعتين، ثم تم تطبيق نفس الاختبار بعد تدريس مقرر النقد والتذوق الفني وقبل إعطاء الطلاب الدليل الإرشادي وتدريبهم عليه (وتم تسمية تطبيق الاختبار في هذه المرحلة بالتطبيق البعدي الأول). وبعد شرح الدليل الارشادي للطلاب وتدريبهم على كيفية استخدامه، تم تطبيق الاختبار البعدي للمرة الثانية (وتم تسمية تطبيق الاختبار في هذه المرحلة بالتطبيق البعدي الثاني). حيث تم قياس الفرق بين درجات الطلاب بعد تطبيق الاختبار البعدي

عليهم للمرة الأولى وللمرة الثانية للتأكد من أن الدرجات التي حصل عليها الطلاب في المرة الثانية هي نتيجة تحسن مستوى كتابتهم النقدية بعد استخدامهم للدليل الإرشادي. وللتأكد من صدق وثبات الاختبار القبلي–البعدي ومن أن الدرجات التي حصل عليها الطلاب في التطبيق البعدي الثاني ليست نتيجة ألفتهم بالاختبار أو نتيجة زيادة تمرسهم في النقد الفني، فقد تم اتخاذ الإجراءات التالية:

أولا: صدق الاختبار (الصدق الداخلي والخارجي): تم التأكد من الصدق الداخلي والخارجي للاختبار القبلي–البعدي بأكثر من طريقة. فالاختبار البعدي برغم أنه هو ذاته الاختبار القبلي إلا أنه في الأصل ليس من النوع الذي يعتمد على أسئلة يمكن أن يكون للطالب ألفة بها. فسؤال الاختبار هو ذات السؤال لا يتغير في كل اختبار من اختبارات مقرر النقد والتذوق الفني للأزياء على مدار سنوات عديدة مع تغيير التصميم الذي يتم نقده فقط. وفي كل مرة يطبق فيها هذا الاختبار لسنوات عديدة كانت النتائج دائما ما تأتي متشابهة مع نتائج الاختبار البعدي الأول الذي تم تطبيقه في تجربة البحث الحالي، حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الطلاب في السؤال الخاص بنقد أحد التصميمات الملبسية على مدار السنوات الخمس السابقة على تطبيق تجربة البحث الحالي، وهو ما يدل على أن نتيجة إجابة السؤال لا تتأثر بألفة الطالب به، وبالتالي يمكن القول بأن أي فروق بين متوسطات درجات الطلاب في إجابة السؤال الخاص بنقد أحد التصميمات الملبسية لصالح التطبيق البعدي الثاني هو ناتج حتما عن التدخل الخاص بتجربة البحث الحالي ألا وهو تزويد الطلاب بالدليل الإرشادي المقترح وتدريبهم على استخدامه وليس ناتج عن أية عوامل خارجية.

ولضمان درجة عالية من صدق الاختبار فقد تم اختيار أفراد العينة من طلاب وطالبات الفرقة الرابعة بشعبة الملابس والنسيج بكلية الاقتصاد المنزلي بدون تحيز (تم تطبيق التجربة على كل من تقدم للاختبار دون استبعاد لأحد)، مع استبعاد النتائج غير المكتملة. ولمزيد من ضبط صدق الاختبار فقد تم تطبيق الاختبار القبلي–البعدي والتجربة برمتها على مدار فصلين دراسيين في عامين أكاديميين متتاليين، وذلك للتأكد من تحييد العديد من العوامل التي قد تؤثر في المتغير التابع (درجات الاختبار)، كأن تكون إحدى المجموعتين قادرة على التفاعل مع المتغير المستقل أكثر من الأخرى حيث يمكن أن تكون إحدى المجموعتين على سبيل المثال متفوقة أو العكس، أو أن تكون نتيجة ارتفاع الدرجات بعد التطبيق الثاني ناتجة عن شرح أفضل لخطوات استخدام الدليل الارشادي من جانب المعلم (الباحثة) لإحدى المجموعتين، أو أن تكون اتجاهات الطلاب نحو الدليل الإرشادي في إحدى المجموعتين قد أثرت على استخدامهم له وبالتالي على نتائج الاختبار، أو أن تكون خصائص أفراد العينة غير ملائمة أو غير متجانسة في إحدى المجموعتين، أو أن تكون الباحثة قد تحيزت لإحدى المجموعتين، أو غيرها من الأسباب التي تؤثر على الصدق الداخلي والخارجي للاختبار والتي تزول بتطبيق التجربة على أكثر من مجموعة متكافئة.

وقد جاءت نتائج تطبيق الاختبار البعدي على المجموعتين توضح عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات الطلاب في المجموعتين سواء في التطبيق البعدي الأول أو الثاني. والجدولين التاليين يوضحان قيمة (ت) في التطبيقين الأول والثاني للاختبار البعدي حيث عدد أفراد العينة في المجموعة الاولى (ن)= 25، وعدد أفراد العينة في المجموعة الثانية (ن)= 30 ودرجة الحرية د.ح=53:

جدول رقم (1): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي الأول للاختبار

رقم مجموعة الطالب	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	الدلالة	الدلالة في الاتجاهين
المجموعة الأولى	25	36.24	10.179	−0.302	0.591	0.764
المجموعة الثانية	30	37.13	11.524			

ويبين الجدول رقم (1) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي الأول للاختبار، حيث كانت قيمة (ت= −0.302) ومستوى الدلالة أكبر من 0.05 وهو ما يؤكد أن نتائج الاختبار البعدي الأول جاءت متشابهة في المجموعتين.

جدول رقم (2): دلالة الفروق بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي الثاني للاختبار

رقم مجموعة الطالب	عدد أفراد العينة	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	الدلالة	الدلالة في الاتجاهين
المجموعة الأولى	25	68.24	17.479	−0.027	0.991	0.979
المجموعة الثانية	30	68.37	17.147			

ويبين الجدول رقم (2) عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي الأول للاختبار، حيث كانت قيمة (ت= −0.027) ومستوى الدلالة أكبر من 0.05 وهو ما يؤكد أن نتائج الاختبار البعدي الثاني جاءت متشابهة في المجموعتين. ويتضح مما سبق تكافؤ المجموعتين التجريبيتين في النتائج وهو ما يدعم صدق الاختبار إلى جانب ما سبق ذكره من أساليب التحقق من صدق الاختبار.

ثانيا: ثبات الاختبار: تم التأكد من ثبات الاختبار القبلي–البعدي باستخدام (معامل ألفا، التجزئة النصفية)، والجدول التالي يوضح قيم الثبات بالطرق المختلفة وجميعها دال عند مستوى 0.01 (حيث ن = 55)

جدول رقم (3): قيم الثبات بطريقة ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية

نوع الثبات	معامل الارتباط	الدلالة
معامل ألفا	0.855	0.01
التجزئة النصفية	0.804–0.813	0.01

والجدول رقم (3) يوضح ارتفاع قيم الثبات باستخدام اختباري ألفا والتجزئة النصفية والقيم جميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على ثبات الاختبار وإمكانية الاعتماد عليه لقياس ما هو معد لقياسه.

ب. ***استمارة استطلاع رأي الدارسين:*** وهي عبارة عن مقياس لاتجاهات الدارسين نحو استخدام الدليل الإرشادي المقترح في الكتابة النقدية. وقد تكون المقياس من 21 سؤالا مقسمة على محورين رئيسيين هما:

- وضوح لغة الدليل الإرشادي وسهولة استخدامه
- قدرة الدليل الإرشادي على تنظيم عملية التفكير والتعبير والوصول بهما إلى المراحل العليا

وقد كان لكل عبارة من عبارات المقياس ثلاث استجابات رئيسية حيث كان يمثل الاتجاه السلبي اختيار الدارس للإجابة بـ "لا أوافق"، ويمثل الاتجاه الإيجابي إلى حد ما اختيار الدارس للإجابة بـ "أوافق إلى حد ما"، أما الاتجاه الإيجابي فيمثله اختيار الدارس للإجابة بـ"أوافق". وللتحقق من صدق وثبات استمارة استطلاع الرأي (مقياس الاتجاه) تم الآتي:

– صدق المقياس (الصدق الداخلي والخارجي): تم التحقق من صدق المقياس بنفس الطريقة التي تم بها التحقق من صدق الاختبار.

– ثبات المقياس: تم التأكد من ثبات مقياس الاتجاه باستخدام (معامل ألفا، التجزئة النصفية)، والجدول التالي يوضح قيم الثبات بالطرق المختلفة وجميعها دال عند مستوى 0.01 (حيث ن = 55):

جدول رقم (4): قيم الثبات بطريقة ألفا كرومباخ والتجزئة النصفية

نوع الثبات	معامل الارتباط	الدلالة
معامل ألفا	0.909	0.01
التجزئة النصفية	0.830–0.858	0.01

والجدول رقم **(4)** يوضح ارتفاع قيم الثبات باستخدام اختباري ألفا والتجزئة النصفية والقيم جميعها دالة عند مستوى (0.01) مما يدل على ثبات مقياس الاتجاه وإمكانية الاعتماد عليه لقياس ما هو معد لقياسه.

4. تطبيق الاختبار القبلي على المجموعتين التجريبيتين.
5. شرح محاضرات النقد والتذوق الفني للأزياء بالتسلسل المعتاد لها لكلا المجموعتين التجريبيتين.
6. تطبيق الاختبار البعدي الأول (التطبيق الأول) على كلا المجموعتين التجريبيتين.
7. توزيع الدليل الإرشادي المقترح على الطلاب وشرحه كيفية استخدامه لهم، وتدريبهم عليه.
8. توزيع استطلاع الرأي على الطلاب وجمعه وتفريغ محتوى الاستبانات لكلا المجموعتين التجريبيتين.
9. تطبيق الاختبار البعدي الثاني (التطبيق الثاني) على كلا المجموعتين التجريبيتين.
10. اجراء التحليلات الاحصائية باستخدام برنامج SPSS Version 23 وذلك من خلال إجراء الاختبارات الإحصائية لمقارنة نتائج الاختبار القبلي بنتائج الاختبار البعدي الأول، ثم إجراء الاختبارات الإحصائية مرة أخرى لمقارنة نتائج الاختبار البعدي الأول بنتائج الاختبار البعدي الثاني، وكذلك إجراء الاختبارات والتحليلات الإحصائية على البيانات المجمعة من مقياس الاتجاه وذلك للتحقق من صحة الفروض.
11. مناقشة النتائج والوصول إلى استنتاجات البحث وتوصياته.

نتائج البحث:

فيما يلي سيتم عرض ما توصل إليه البحث من خلال تطبيق الاختبارات والتحليلات الاحصائية، وسيلي مناقشة النتائج ومدلولاتها في الفقرة التالية من البحث:

الفرض الأول: "توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات دارسي النقد والتذوق الفني للأزياء في مستوى الكتابة النقدية قبل وبعد استخدام الدليل الارشادي لصالح التطبيق البعدي."

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم تطبيق اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الاختبار القبلي–البعدي. وقد تم أولا تطبيق الاختبار القبلي على أفراد العينة (المجموعتين التجريبيتين) قبل تدريس مقرر النقد والتذوق الفني للأزياء لضمان عدم قدرتهم على القيام بعملية نقد فني منهجية صحيحة. ثم تم تطبيق نفس الاختبار مرة أخرى بعد تدريسهم النقد والتذوق الفني للأزياء كتابة. والجدول رقم (5) يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في الاختبار القبلي–البعدي بعد التطبيق الأول للاختبار البعدي، حيث عدد أفراد العينة (ن)= 55، ودرجة الحرية (د.ح)= 54:

جدول رقم (5): دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في تطبيق الاختبار القبلي–البعدي

التطبيق القبلي – البعدي للاختبار	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	الدلالة في الاتجاهين
التطبيق القبلي	3.44	4.894	5.207	0.000
التطبيق البعدي الأول	36.73	10.843	25.120	

ويبين الجدول رقم (5) وجود فروقاً دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق القبلي والبعدي للاختبار لصالح التطبيق البعدي الأول، حيث كانت قيمة (ت= 25.120) وهي قيمة ذات دلالة إحصائيا عِند مستوى 0.05. وقد تم تطبيق الاختبار البعدي للمرة الثانية بعد شرح الدليل الإرشادي المقترح للطلاب وتدريبهم على استخدامه، والجدول رقم (6) يوضح الفرق بين متوساطات درجات الطلاب في الاختبار البعدي الأول والاختبار البعدي الثاني (التطبيقين البعديين الأول والثاني) حيث عدد أفراد العينة (ن)= 55، ودرجة الحرية (د.ح)= 54:

جدول رقم (6): دلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيقين البعديين الأول والثاني للاختبار

التطبيق البعدي للاختبار	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة (ت)	الدلالة في الاتجاهين
التطبيق الأول (قبل استخدام الدليل الإرشادي)	36.73	10.843	25.120	0.000
التطبيق الثاني (بعد استخدام الدليل الإرشادي)	68.31	17.138	29.560	

ويبين الجدول رقم (6) وجود فروقاً دالة إحصائيا بين متوسطات درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني للاختبار البعدي (أي قبل وبعد استخدام الدليل الإرشادي المقترح) لصالح التطبيق البعدي الثاني، حيث كانت قيمة (ت= 29.560) وهي قيمة ذات دلالة إحصائيا عَند مستوى 0.05. وهو ما يؤكد تحقق الفرض الأول.

1. **الفرض الثاني: "آراء الدارسين واتجاهاتهم إيجابية نحو استخدام الدليل الإرشادي المقترح في الكتابة النقدية عن الأزياء."**

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب النسب والتكرارات لاستجابات الطلاب. وقد تم إعطاء قيمة =2 للإجابة بـ"أوافق" والتي تمثل استجابة إيجابية للعبارة، وقيمة =1 للإجابة بـ"أوافق إلى حد ما والتي تمثل استجابة إيجابية إلى حد ما، وقيمة =صفر للإجابة بـ"لا أوافق" والتي تمثل استجابة سلبية للعبارة. والجدول رقم (7) يوضح مجموع استجابات الطلاب لمحوري المقياس حيث إجمالي عدد العينة ن= 55.

جدول رقم (7): يوضح الإتجاه العام للطلاب نحو استخدام الدليل الإرشادي المقترح لنقد التصميمات الملبسية

	الاتجاه	التكرار	النسبة	النسبة المحققة	النسبة التراكمية	الوسيط	المنوال	الانحراف المعيار
المحور الأول	الاتجاه السلبي	4	7.3	7.3	7.3	2	2	0.494
	الاتجاه الايجابي إلى حد ما	23	41.8	41.8	49.1			
	الاتجاه الايجابي	28	50.9	50.9	100.0			
	الاجمالي	55	100.0	100.0				
المحور الثاني	الاتجاه الايجابي إلى حد ما	22	40.0	40.0	40.0	2	2	0.631
	الاتجاه الايجابي	33	60.0	60.0	100.0			
	الاجمالي	55	100.0	100.0				

ويتضح من الجدول رقم (7) أن حوالي نصف الطلاب كان لديهم اتجاه إيجابي فيما يتعلق بوضوح لغة الدليل الإرشادي وسهولة استخدامه، بينما كان اتجاه 41.8% من الطلاب نحو لغة الدليل وسهولة استخدامه إيجابية إلى حد ما، في حين مثل الاتجاه السلبي لدى الطلاب 7.3% فقط وهي نسبة منخفضة. أما فيما يتعلق بالمحور الثاني وهو قدرة الدليل الإرشادي على تنظيم عملية التفكير والتعبير والوصول بهما إلى المراحل العليا فلم يكن لدى الطلاب أي اتجاه سلبي نحو الدليل في هذا الشأن، حيث كان لدى الطلاب اتجاه إيجابي فيما يتعلق بقدرة الدليل الإرشادي على تحسين مستوى التفكير والكتابة النقدية لديهم بنسبة 60% في حين كان لديهم اتجاه إيجابي إلى حد ما بنسبة 40% كما تؤكد نتائج الوسيط والمنوال أن أكثر القيم تكررا هي القيمة 2 والتي تساوي "أوافق". وهو ما يدعم تحقق الفرض الثاني.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

فيما يلي سيتم مناقشة وتفسير النتائج التي توصل إليها البحث الحالي وذلك لشرح دلالة تلك النتائج وارتباطها بنتائج الدراسات السابقة وبالتالي الإجابة على تساؤلات البحث.

الفرض الأول:

" توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات دارسي النقد والتذوق الفني للأزياء في مستوى الكتابة النقدية قبل وبعد استخدام الدليل الارشادي لصالح التطبيق البعدي."

يتضح من النتائج ثبات صحة الفرض الأول وهو ما يعني أن استخدام الدليل الإرشادي المقترح قد أثر بالفعل على أداء الدارسين في التطبيق البعدي الثاني للاختبار حيث يؤكد ذلك تحسن مستوى الكتابة النقدية لدى دارسي النقد والتذوق الفني للأزياء، وذلك إذا ما اعتمدنا الاختبار كأداة قياس لمدى تحسن مستوى الكتابة النقدية لديهم. ويتضح من النتائج الواردة بالجدول رقم (5) أن الطلاب لم يكن لديهم مهارات النقد الفني للأزياء قبل دراسة المقرر، وأنهم قد اكتسبوا المعارف والمهارات التي تمكنهم من نقد الأزياء بشكل علمي صحيح بعد دراسة مقرر النقد والتذوق الفني للأزياء بالطريقة المعتادة. إلا أن النتائج الواردة بالجدول رقم (6) توضح ارتفاع درجات الطلاب في التطبيق البعدي الثاني للاختبار بعد استخدامهم للدليل الإرشادي، وهو ما يدل على أن التحسن في درجات الطلاب والتي تعكس تحسنا في مستوى الكتابة النقدية لديهم ناتج عن فاعلية الدليل الإرشادي في رفع مهارات الكتابة النقدية لدى لطلاب. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من (Hamblen, 1983a)، و(Hamblen, 1983b)، و(Lankford, 1984) ، و(Hamblen, 1985a)، و(Hamblen, 1985b)، و(Hamblen, 1986)، و(Hamblen, 1993)، و(Housen 2002)، و(Lampert 2013, 2006)، و(Burchenal and Grohe 2008)، و(Rakowicz, 2015)، و(Ursyn, 2015)، و(Subramaniam et al., 2016).

ويقدم ذلك **اجابة للتساؤل الثالث من تساؤلات البحث ألا وهو: "ما فاعلية الدليل الإرشادي المقترح في تحسين الكتابة النقدية لدى دارسي النقد والتذوق الفني للأزياء؟"**، حيث يتضح من نتائج البحث الحالي فاعلية الدليل الإرشادي المقترح في تحسين مستوى الكتابة النقدية لدى دارسي النقد والتذوق الفني للأزياء بمعدل كبير في الاختبار البعدي الثاني حيث أن جميع أفراد العينة (باستثناء فرد واحد فقط) قد ارتفعت درجاتهم من الاختبار البعدي الأول إلى الاختبار البعدي الثاني مما يعني أن جميع الدارسين تقريبا قد استفادوا بالفعل من استخدام الدليل الإرشادي المقترح، وأن الدارسين الذين كان أداؤهم في الاختبار القبلي منخفضا (أقل من 50%) والذين شكلوا 83.61% من أفراد العينة قد استفادوا بشكل خاص من استخدام الدليل الإرشادي حيث ارتفع معدل أدائهم في الاختبار البعدي حيث كان أداء 83.61% منهم في الاختبار البعدي جيدا (أعلى من أو يساوي 50%)، وهو ما يعني أن استخدام الدليل الإرشادي ليس قادرا فقط على تحسين مستوى الكتابة النقدية عموما، ولكنه هام على وجه الخصوص للدراسين الذين لديهم صعوبات في الكتابة المنهجية الصحيحة للنقد الفني.

الفرض الثاني:

" آراء الدراسين واتجاهاتهم إيجابية نحو استخدام الدليل الإرشادي المقترح في الكتابة النقدية عن الأزياء."

يتضح من نتائج البحث صحة الفرض الثاني، مما يؤكد أن دارسي النقد والتذوق الفني للأزياء يفضلون استخدام الدليل الإرشادي المقترح لتنظيم أفكارهم ومساعدتهم على الكتابة المنهجية الصحيحة للنقد الفني للأزياء. ويتضح من نتائج الجدول رقم(7) أن أفراد العينة وجدوا بعض الصعوبة في استخدام الدليل في حين أنهم اتفقوا على أنه ساعدهم على تنظيم أفكارهم وتحسين قدرتهم على التعبير والتفكير. وتدل قيم المنوال والوسيط على أن الدارسين برغم وجود بعض التحفظات لديهم على استخدام الدليل الإرشادي إلا أنهم إجمالا لديهم اتجاه إيجابي نحوه، حيث كانت أكثر القيم تكرارا هي 2 والتي تساوي "أوافق". وهذه النتيجة تتفق مع نتائج الدراسات السابق ذكرها أعلاه في مناقشة نتائج الفرض الأول.

وتقدم هذه النتائج إجابة **للتساؤل الرابع من تساؤلات البحث الحالي، ألا وهو: "ما آراء واتجاهات الدارسين نحو استخدام الدليل الارشادي المقترح؟"**، حيث يتضح من النتائج أن آراء واتجاهات الدارسين إيجابية نحو استخدام الدليل الإرشادي المقترح عموما في الكتابة النقدية للأزياء، وأنهم برغم ظهور بعض الاتجاه السلبي لديهم نحو استخدام الدليل الإرشادي إلا أنهم يفضلون استخدامه إجمالا نظرا لما وجدوه من تحسن درجاتهم في الاختبار البعدي الثاني.

وربما يرجع الاتجاه السلبي نوعا ما الذي ظهر في استجابات أفراد العينة إلى أن الخطوات التفصيلية للدليل الإرشادي كانت طويلة للغاية مما أشعرهم في البداية أن الأمر صعب وأن استخدامهم للدليل سوف يستغرق وقتا طويلا. وربما يرجع الأمر أيضا إلى أن كثرة الخطوات والأسئلة التفصيلية في الدليل الإرشادي تسببت للبعض منهم في الملل أو الشعور بالتعقيد بعض الشيء. إلا أن أفراد العينة بشكل عام رأوا أن استخدام الدليل الإرشادي يمكنهم من كتابة نقدية أفضل كما يساعدهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها بشكل أفضل، ويمثل تحديا لقدراتهم العقلية مما يساعدهم على الوصول إلى مراحل التفكير العليا.

استنتاجات البحث:

لقد سعى البحث الحالي إلى تسليط الضوء على أهمية تدريس النقد والتذوق الفني للأزياء بالنسبة لدارسي تصميم الأزياء، وكذلك أهمية استخدام نماذج النقد الفني في تعليم مهارات النقد الفني. وقد توصل البحث إلى أن لاستخدام الدليل الإرشادي المقترح في البحث الحالي فاعلية كبيرة في تحسين مستوى الكتابة النقدية للأزياء لدى دارسي النقد والتذوق الفني للأزياء، وأن اتجاهات الدارسين إيجابية نحو استخدامه حيث شعروا بتحسن قدرتهم على تنظيم أفكارهم والتعبير عنها والوصول إلى مستويات التفكير العليا بعد استخدام الدليل الإرشادي المقترح برغم الصعوبة النسبية التي واجهوها في استخدامه نظرا لطول وكثرة الخطوات والأسئلة والتفاصيل فيه. وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج الدراسات السابقة التي أكدت أن الطلاب بحاجة دائما إلى طريقة ممنهجة تساعدهم على الوصول إلى مراحل التفكير العليا وتساعدهم على الكتابة النقدية، خاصة في ظل نظام تعليمي اعتاد فيه الطالب على التلقي السلبي والاعتماد على الأنشطة والاختبارات التي تحفز وتقيس مستويات التفكير والتعلم الدنيا ولا تساعدهم على التعبير عن أفكارهم.

توصيات البحث:

1. استخدام الدليل الإرشادي المقترح في البحث الحالي في نقد الفنون البصرية عامة.
2. عمل دراسات إضافية لقياس مدى تأثير استخدام الادلة الارشادية على **دافعية الدارسين** نحو القيام ببعض العمليات الذهنية العليا في مجال تصميم ونقد الأزياء.
3. عمل دراسات إضافية لقياس مدى تأثير استخدام الادلة الارشادية على **تحسين تعلم** بعض المهارات الذهنية العليا في مجال تصميم ونقد الأزياء.
4. ضرورة تفعيل كل ما من شأنه الوصول بالطلاب إلى مراحل التفكير العليا في جميع المقررات الدراسية.

المراجع:

أولا: المراجع العربية:

1. كفاية سليمان أحمد وميراهان فرج عرابي. (2009). *فلسفة الأزياء من منظور النقد الفني* (الطبعة الأولى). القاهرة: عالم الكتب.
2. ميراهان فرج عرابي. (2002). *فاعلية برنامج مقترح لتعلم النقد الفني لتصميم لأزياء* (رسالة ماجستير غير منشورة). حلوان، القاهرة.
3. ميراهان فرج عرابي. (2008). *فلسفة الأزياء ومعايير النقد الفني لها* (رسالة دكتوراه منشورة). حلوان، القاهرة.

ثانيا: المراجع الأجنبية

4. Anderson, T. (1993). Defining and Structuring Art Criticism for Education. *Studies in Art Education*, *34*(4), 199–208.
5. Armstrong, C. L., & Armstrong, N. (1977). Art teacher questioning strategy. Studies in Art Education, *18*(3), 53–64.
6. Arnold, D. S., Atwood, Rogers, V. M., & Atwood, R. K. (1973). An investigation of relationships among question level, response level and lapse time. *School Science and Mathematics,* (73), 591–594.
7. Atwood, R. K., & Stevens, J. T. (1976). Relation- ships among question level, response level and lapse time: Secondary science. *School Science and Mathematics*, (76), 249–254.
8. Barkan, M. (1966). Curriculum problems in art education. In *A seminar in art education for research and curriculum development* (pp. 240–255). The Pennsylvania State University University Park.
9. Diliberto, H. (2010). *Improving Student Ability to Deconstruct and Interpret the Elements of Realistic Artwork into its Simplest, Abstract Components using the Methods of Art Criticism and Aesthetics* (Master). Caldwell College.
10. Eisner, E. W. (1965). Critical thinking: Some cognitive components. *Teachers College Record*, (66), 624.
11. Elkins, J. (2003). *Elkins, J. (2003). What happened to art criticism? Chicago*. Chicago: IL: Prickly Par.

12. Feldman, Edmund B. (1973). The Teacher as Model Critic. *Journal of Aesthetic Education*.
13. Feldman, Edmund Burke. (1992). *Varieties of visual experience* (4th ed). Englewood Cliffs, N.J Prentice Hall.
14. Geahigan, G. (2000). Critical Discourse and Art Criticism Instruction. *Journal of Art & Design Education*, *19*(1), 64–71.
15. Haffter, C., & Osborne, P. (2017). Towards a criticism of generic art: Peter Osborne in conversation with Christoph Haffter. *Dissonance.* 3–6.
16. Hamblen, K. A. (1986). An analysis of the foundations of art criticism instruction: Consequences of theoretical and research deficits. *Arts and Learning Research*, *4*, 85–94.
17. Hamblen, Karen A. (1983a). An update on aesthetic education: Implications for teacher education. *California Journal of Teacher Education*, 52–71.
18. Hamblen, Karen A. (1983b). Tissue paper economics and other hidden dimensions of the studio model of art instruction. *Studies in Art Education*, *25*(1), 32–38.
19. Hamblen, Karen A. (1984). An Art Criticism Questioning Strategy within the Framework of Bloom's Taxonomy. *Studies in Art Education*, *26*(1), 41–50.
20. Hamblen, Karen A. (1985a). *A Descriptive and Analytical Study of Art Criticism Formats with Implications for Context-Specific Implementation*.
21. Hamblen, Karen A. (1985b). Artistic development as a process of universal-relative selection possibilities. *Visual Arts Research*, 69–83.
22. Hamblen, Karen A. (1993). Theories and research that support art instruction for instrumental outcomes. *Theory into Practice*, *32*(4), 191–198.
23. Johansen, P. (1982). Teaching Aesthetic Discerning through Dialogue. *Studies in Art Education*, *23*(2), 6–13.
24. Lankford, E. L. (1984). A Phenomenological Methodology for Art Criticism. *Studies in Art Education*, *25*(3), 151–158.
25. Lau, C., & Tam, C. (2017). The Perfect Marriage?–Language and Art Criticism in the Hong Kong Public Examination Context. *International Journal of Art & Design Education*, *36*(1), 61–70.
26. Lucking, R. A. (1975). *Comprehension and a Model for Questioning*.

27. Prater, M. (2002). Art Criticism Modifying the Formalist Approach. *Art Education*, *55*(5), 12–17.
28. Rakowicz, J. C. (2015). *ALIGNING VISUAL ART CURRICULUM WITH COMMON CORE STATE STANDARDS THROUGH THE METHODOLOGY OF VISUAL THINKING STRATEGIES* (Master). The University of the Arts, USA.
29. Subramaniam, M., Hanafi, J., & Putih, A. T. (2016). Teaching for Art Criticism: Incorporating Feldman's Critical Analysis Learning Model in Students' Studio Practice. *Malaysian Online Journal of Educational Technology*, *4*(1), 57–67.
30. Taylor, P. G., & Carpenter, B. S. (2007). Hypermediated Art Criticism. *The Journal of Aesthetic Education, 41*(3), 1–24.
31. Tuna, E. H. (2016a). A Kantian Hybrid Theory of Art Criticism: A Particularist Appeal to the Generalists. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, *74*(4), 397–411.
32. Tuna, E. H. (2016b). *A Kantian Theory of Art Criticism*. University of Alberta.
33. Ursyn, A. (2015). Criticism and Assessment Applied to New Media Art. *Teaching Artist Journal*, *13*(4), 204–217.
34. White, B. (2011). Embodied Aesthetics, Evocative Art Criticism: Aesthetically Based Research. *Studies in Art Education*, *52*(2), 142–154.
35. White, B. (2014). Student Generated Art Criticism. *Canadian Review of Art Education: Research & Issues*, *41*(1).