سلسلة العراقية

التربية الفنية المعرفية

الاستاذ الدكتور
صالح احمد الفهداوي

الدكتورة
الهام علي العنوز

الاشراف العام
محمد عبد الجبار الشبوط
شبكة الاعلام العراقي
IRAQI MEDIA NET

الاشراف الفني
نوفل عبد دهش

2013

محتويات الكتاب

الفصل الاول :**مفهوم الخبرة**

١ -مقدمة
٢ -انواع الخبرة المباشرة وغير المباشرة
٣ -خصائص الخبرة
٤ -المعايير الصحيحة للخبرة
٥ -القواعد العامة لاختيار الخبرات التعليمية
٦ -نظريات الخبرة
٧ -النظرية الاساسية او الجوهرية
٨ -النظرية التوسعية
٩ -النظرية العملية البراجماتية
١٠ -النظرية التطبيقية

الفصل الثاني : المهارات

١ -تصنيف المهارات
٢ -انواع المهارات
٣ -المهارات العقلية المعرفية
٤ -المهارات الادائية النفسحركية
٥ -اكتساب المهارة
٦ -وسائل اكتساب وتطوير المهارة الفنية
٧ -قياس الاداء المهاري

الفصل الثالث : التربية الفنية

١ -مراحل تطور التربية الفنية
٢ -تطور اهداف التربية الفنية
٣ -اليات اكتساب الخبرة الفنية
٤ -التربية الفنية في الفكر التربوي المعاصر

الفصل الرابع :الاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية

١ -الادبيات التي مهدت لظهور الاتجاهات المعاصرة
٢ -التنظيمات التطويرية لمناهج الخبرة في التربية الفنية
أ-منهج ولسون
ب- منهج ارنون
ج- منهج ديتمرز
٣ -مشروعات المناهج الرئيسية المقدمة لمؤتمر ولاية بنسلفانيا

٤ -مشروع جوي هيبارد وماري روز
٥ -مشروع التعلم بالتلفزيون –صور واشياء
٦ -مشروع كيترنج ستانفورد
٧ -مشروع لورا تشابمان
٨ -مشروع سمرل
٩ -مشروع مختبر سورل
١٠ مشروع العين الجمالية
١١ مشروع التربية الفنية المعرفية

الفصل الخامس : التربية الفنية المعرفية

١ -الاصول الفلسفية للتربية الفنية المعرفية (فلسفة الحداثة ،فلسفة مابعد الحداثة)
٢ -خصائص منهج التربية الفنية المعرفية

اولا:الهدف الاساس
ثانيا:خصائص تخطيط المناهج
ثالثا:الانجازات

٣ -المجالات التي يرتكز عليها مشروع التربية الفنية المعرفية
- تاريخ الفن
- النقد الفني
- علم الجمال
- الانتاج الفني

الفصل السادس :البناء التنظيمي للخبرة المعرفية في منهج التربية الفنية المعرفية

اولا: المدخلات : محتوى التربية الفنية المعرفية

١ -علم الجمال :طرق تناول علم الجمال
أ-علم الجمال التاريخي الفلسفي
ب – طريق الخبرة والادراك الحسي الجمالي
ج- طريقة البحث الجمالي
د- طريقة علم الجمال للوعي الاجتماعي النقدي
٢ -النقد الفني
أ - احتياجات النقد الفني ومتطلباته
ب-الطرق المستحدثة للنقد
ج -مراحل النقد الفني في التربية الفنية المعرفية .
٣ -تاريخ الفن
أ - طرائق تدريس تاريخ الفن

ب -الطريقة الجوهرية

ج- الطريقة العرضية

د- طريقة البحث عن المعلومات في سياق ظروفها الحقيقية

٤ -الانتاج الفني

١ -سمات الاستجابة الجمالية للعمل الفني

٢ -العوامل التي تعرقل تنمية التذوق الفني

٣ -اهمية التذوق الفني للمتعلمين

ثانيا : العمليات

١ -المعرفة والعمليات المعرفية

٢ -معرفة طبيعية

٣ -معرفة فوق طبيعية

٤ -مستويات المعرفة

٥ -انواع المعرفة

٦ -حدود المعرفة

٧ -عمليات اكتساب المعرفة

٨ -الوعي بالعمليات المعرفية (ماوراء المعرفة)

المراجع

الفصل الاول
مفهوم الخبرة

مقدمة:

المقصود بالخبرة ذلك التفاعل الحيوي الذي يتم بين الكائن الحي وبيئته (سواء أكانت هذه البيئة مادية أم اجتماعية) ، ولا سبيل لنا لفهم الخبرة الفنية في أسمى صورها إلا بدراسة وتحليل الخبرة العادية من حيث تعرف أسباب الاتصال بين الخبرة الفنية من جهة وعمليات الحياة السوية من جهة أخرى ، اي أن نفهم الفن وان نقف على وظيفته في صميم الحضارة ، وإذا عدنا إلى الخبرة العادية ، لوجدنا إن الحياة تجري دائما في بيئة ، وان تفاعل الكائن الحي مع هذه البيئة يضطره دائما إلى محاولة التكيف معها حتى يضمن لنفسه البقاء ، ومعنى هذا إن مصير الكائن الحي ومستقبله مرتبطان بضروب التبادل التي تتم بينه وبين بيئته ،ولكن لا بطريقة خارجية سطحية بل بطريقة باطنية أعمق ، وما الحياة سوى سلسلة من المراحل المتعاقبة التي يعجز الكائن الحي أثناءها من ملاحقة سير الأشياء المحيطة به، لكي لايلبث أن يسترد تناغمه معها،سواء بفعل الجهد المبذول ،أم عن طريق الصدفة المواتية.

وعندما تكون الهوة التي تفصل الكائن الحي عن بيئته واسعة إلى أقصى حد ،فان المخلوق لابد أن يفنى ، ولا تنمو الحياة إلا من خلال الصراع مع ما يلقاه في بيئته الخارجية من نظام ، بحيث تكون استجابته لهذا النظام هي الشعور بالتوافق أو الانسجام ،وحين تجيء مشاركة الكائن الحي في تلك العلاقات المنظمة التي يلتقي بها في بيئته على أعقاب مرحلة من الصراع ، وتبعا لذلك فان الإيقاع الناشئ عن فقدان التكامل مع البيئة ، ثم استرجاع الاتحاد بها ،إنما هو المظهر البدائي لكل خبرة فنية .

اننا نلاحظ في الممارسة الفنية ضربات إيقاعية من الحاجة والإشباع أو نبضات متعاقبة من الأداء والإعاقة عن الأداء ،وهذا التقابل القائم بين الاضطراب والتكيف او بين الصراع والكسب أو بين الحاجة والإشباع إنما هو الذي يكون تلك الدراما الحية التي يتحد فيها الفعل والوعي والمعنى لكي تتألف منها جميعا خبرة حيوية سوية .

والمعروف في عمليات الحياة إن بلوغ مرحلة التوازن يكون في نفس الوقت فاتحة لإقامة علاقة جديدة مع البيئة ، وهذه العلاقة بدورها تجلب معها قدرة خاصة على تحقيق ضروب جديدة من التكيف . من هذا نجد إن الخبرة لا تعني مجرد الخروج من دائرة الأحاسيس

الشخصية والانفعالات الفردية ، من اجل الامتداد نحو عالم الأشياء والموضوعات والأحداث الخارجية ، بل هي تعني أيضا تحقق ضرب من (التوازن) بين طاقات الإنسان من جهة والظروف الحيوية التي تحيط به من جهة أخرى بحيث ينشا عن هذا التوازن إشباع يكفل لصاحبه ضربا من الشعور بالرضا.

فالخبرة حين تفضى إلى خفض التوتر نتيجة للإشباع إنما تنطوي على ضرب من الإيقاع وبالتالي فإنها تؤدي في نهاية المطاف إلى تزويدنا بإحساس فني هو الشعور بالرضا أو الاستمتاع وهكذا نرى(الخبرة) إنما تعني ذلك (التحقيق) الذي يضطلع به الكائن الحي في صراعه مع عالم الأشياء من اجل العمل على الظفر ببعض المكاسب ، والخبرة بهذا المعنى تمثل الفن نفسه في بذوره الأولى بحيث إننا حتى لو نظرنا إلى أشكالها البدائية لوجدنا إنها تنطوي على تباشير ذلك الإدراك الحسي السار الذي نطلق عليه اسم الخبرة الفنية.

ولو حاولنا أن نحلل العملية التي يتم عن طريقها تحصيلنا لخبراتنا العادية لما وجدنا صعوبة في الكشف عن بذور الخبرة الفنية في صميم تلك الخبرات .

الخبرة هي: ثمرة التفاعل الذي يحدث بين الإنسان والبيئة والخبرة هي التجربة الحية التي يعيشها الإنسان في مواقف حياته المتعددة أو هي عملية تأثير بين الفرد والبيئة حيث يربط بين ما تقوم به من عمل وما يحصل عليه من نتائج فيستفيد من ذلك في تعديل سلوكه أي يتعلم والفلسفة التي تقوم عليها الخبرة هي أن الإنسان لا يتعلم إلا نتيجة للتفاعل المستمر مع البيئة واتخاذ الخبرة أساساً للتعلم لذلك أن التربية الحقيقية تتحقق عن طريق الخبرة.

فالخبرة هي الأساس اللازم لفهم الدراسة النظرية وهذا يعنى أن وحدة بناء مفردات المادة الدراسية لم تعد درساً نظرياً في مادة من المواد الدراسية كما هو الأمر في التربية التقليدية، بل إن وحدة بناءها هي خبرة حقيقية يعيشها المتعلم في موقف من مواقف الحياة ويكتسب من خلالها ثقافته ومعارفه وقيمته.

أما الخبرة التعليمية فتشير إلى تفاعل بين النظم وبين الظروف البيئة الخارجية التي يعمل فيها المتعلم ومن خلال السلوك النشط في البيئة الخارجية للمتعلم في هذه الظروف يحدث التعلم، أي أنه يتعلم ما يعمله المدرس ،فقد يوجد متعلمين معاً في فصل واحد ومعلم واحد

ويحصل كل منهما على خبرة تعليمية تختلف عن الأخر.

ويمكن تحديد مفهوم الخبرة بأنها عملية تفاعل بين الفرد والبيئة المحيطة سواء كانت بيئة طبيعية أو بيئة اجتماعية فالخبرة هي أيضاً عملية تفاعل بين الفرد وبيئته أو بينه وبين ما يوجهه من مواقف أو ظروف أو مشكلات أو أشخاص ليحدث انسجام وبين ما يوجهه من مواقف أو تحدث موائمة بين سلوكه ونموه.

أنواع الخبرة:

وحيث أن الخبرة تعنى عملية التفاعل بين الفرد وبين الظروف الخارجية في البيئة التي يستطيع أن تستجيب لها فهي تشمل كل أنواع النشاط المتضمنة في جهود الشخص ليتكيف بنجاح الموقف جديد. فالخبرة بهذا المعنى تشتمل على نوعين:

١. الخبرة المباشرة:

هي تفاعل بين الفرد والبيئة عن طريق النشاط والاحتكاك المباشر بالبيئة والممارسة الفعلية والخبرة المباشرة بهذا المعنى تكتسي أهمية رئيسية في التعليم، لذلك تهتم المناهج التربوية الحديثة اهتماماً كبير بأن يمر المتعلمين في كل ما يستطيعون المرور فيه من خبرات مباشرة تناسبهم كأساس لتوجيههم وتعليمهم ونموهم المتكامل.والخبرة المباشرة تقوم على الإدراك الحسي باستخدام حواس البصر والسمع واللمس والذوق والشم ولكي تكون الخبرة المباشرة هادفة يجب أن تتوفر فيها الآتي:

- أن تكون ذات أهداف تابعة من المتعلم ويسعى لتحقيقها.
- أن ينشط المتعلم ويقوم بدور إيجابي في تحقيقها.
- أن تكون الخبرة واقعية حقيقية كما هي في مواقف الحياة.
- أن يتحمل المتعلم مسئولية النتائج التي تترتب على عمله.

وعلى الرغم من أهمية الخبرة المباشرة إلا أنه في حالات كثيرة يصعب توفرها نظراً لعدة أسباب قد يكون من أهمها:

١. البعد الزماني.

٢. البعد المكاني.

٣. كثرة النفقات.

٤. خطورة التواجد في مكان الواقع.

٥. سرعة وقوع الظاهرة المطلوب دراستها.
٦. سرعة الواقع المباشر.
٧. صغر الواقع عن الحد المعقول.
٨. كبر الواقع عن الحد المعقول.

كما أن الاقتصار على الخبرة المباشرة في المنهج التعليمي بأية مرحلة من مراحل التعليم يجعل الحياة العقلية عند المتعلم ضيقة ومحدودة وقد يجعلها ساذجة ولا يؤدى إلى تعديل سلوكه تعديلاً يتيح له الموائمة السليمة مع الواقع الاجتماعي الذي يعيش فيه.

وهذا يعنى أن الخبرة المباشرة وإن كانت وسيلة هامة وضرورية في التعلم السليم فأنها لا تكفى وحدها فالخبرة الغير مباشرة هامة وضرورية هي الأخرى كذلك.

٢. الخبرة غير المباشرة:

هي التي يكتسبها الفرد عن طريق الاستماع أو القراءة لخبرات يتضمنها الكتاب أو هي التي يتلقاها المتعلم عن طريق التلقين والمدرسة توفر كلا النوعين للتلاميذ.

وإن الخبرات الغير مباشرة تساعد المتعلم في الاستفادة من خبرات غير كما تساعد المتعلم على تدريب قدرات التذكر والتخيل وإدراك العلاقات حيث أننا لا نستفيد من الخبرات الغير مباشرة إلا على أساس الخبرات المباشرة.

ويستعين المعلم بالوسائل التعليمية حينما يتعذر تهيئة المجال أمام المتعلمين للتعلم عن طريق الخبرة المباشرة بسبب البعد المكاني أو ألزماني ومن أهم الوسائل التعليمية التي تقرب إلى الأذهان الخبرات غير المباشرة الخرائط والرسوم التوضيحية والبيانية والتسجيلات وغيرها.

من أهم مميزات الخبرة غير المباشرة:

١. أنها تمكننا من الاستفادة من خبرات الآخرين فى جميع مجالات الحالات مهما طالت المسافة أو بعد الزمن بيننا وبينهم وهكذا توفر لنا الجهد والوقت والمال فإذا استطاع الآخرون.

٢. أنها تعتبر البديل الوحيد إذا ثبت استحالة أو خطورة أو صعوبة اللجوء إلى الخبرة المباشرة وقد بينا ذلك.

٣. أن الخبرة غير مباشرة أساسية في كثير من الأحيان للمرور بالخبرة المباشرة فعند قيام الفرد بإحدى التجارب أو بأحد البحوث فإنه يستعين بها لديه من معلومات وخبرات سابقة في بناء خبراته الجديدة.

٤. سهولة الحصول عليها وغالباً ما يتم ذلك في صورة:

أ. كتب دراسية تحتوى على جزء من التراث الثقافي الذي يمثل بدورة خبرات الآخرين.

ب. مجموعة من الوسائل التعليمية مثل الأفلام، الصور، المجسمات والنماذج وغيرها من وسائل التكنولوجيا الحديثة.

وحتى يمكن الاستفادة من الخبرات غير المباشرة بطريقة أكثر فعالية فى مجال التعليم ينبغي مراعاة ما يلي:

١. تطوير الكتب الدراسية تطويراً جذرياً يتضمن التأليف والمحتوى والإخراج بحيث تعزى التلاميذ وتجذبهم لقراءتها بدلاً من النفور منها.

٢. إصدار مجموعة كبيرة من الكتيبات المصاحبة وهى كتيبات صغيرة الحجم.

٣.إتباع الأسلوب العلمي في إعداد الوسائل التعليمية التي سبق ذكرها مثل الأفلام والنماذج والصور والمجسمات.

٤.تدريب التلاميذ على القراءة الصحيحة وهذا يتضمن تنمية القدرة على الفهم والتحليل والتعليق وإبداء الرأي.

٥.تنمية قدرة التلاميذ على التعلم الذاتي والتعلم المستمر بحيث يقبلون على القراءة والتحصيل.

خصائص الخبرة

١. **تقوم الخبرة على أساس التفاعل:** الخبرة حصيلة التفاعل بين الفرد وبيئته، وهى تقوم على نشاط وإيجابية المتعلم والنشاط هنا هدف وغرض والمناهج الجيدة تقوم على أساس دراسة علمية لحاجات المتعلمين ومتطلبات نموهم وأغراضهم ونشاطهم وتفاعلاتهم والمدرسة الحديثة تقوم الدراسة بها على أساس النشاط، الذي يعتبر جزءاً من المنهج الدراسي.

٢. **توصف الخبرة بالشمول:** لا تقتصر الخبرة على الجانب المعرفي، ولكنها تتضمن الجانب الوجداني والجانب الأدائي حتى تنمي التفكير البناء وتكون الاتجاهات والميول

والمهارات المناسبة واللازمة للنجاح في الحياة، والتربية الحديثة تجعل كل هذه الجوانب أهدافاً تسعى إلى تحقيقها.

٣. **توصف الخبرة بالاستمرارية والتكامل:** الخبرة التي تكتسبها من موقف ما تقوم على ما قبلها وتمهد لما بعدها لأنها بناء متماسك مع غيرها لذلك فإن عند تهيئة مواقف الخبرة الجديدة أمام المتعلمين ينبغي أن يكون لدينا تصور واضح عن خبراتهم السابقة، حيث نعمل على تصحيحها وتوجيهها، ولذلك نراعى تماسك المناهج وتدربها وترابطها وتكاملها من درس إلى درس، ومن مادة إلى مادة ومن صف دارسي إلى صف دراسي أخر، ومن مرحلة إلى مرحلة، وكذلك ينبغي ربط خبرات المدرسة بخبرات الحياة التي يعيشها المتعلم.

٤. **الاتجاهات الإيجابي والسلبي للخبرة:** الاتجاه الإيجابي للخبرة هو ما يحقق نمو الفرد وتقدم المجتمع، أما الاتجاه السلبي فهو الذي يعوق تقدم الفرد والمجتمع، ومن هنا وجب توجيهه الخبرة توجيهاً اجتماعياً لتحقق للفرد إمكاناته وللمجتمع تقدمه ورفاهيته من خلال تكوين القيم والمثل العليا، وأن يكون المعلم هو المثل الأعلى للمتعلمين وهنا لابد من تعاون المنزل والمدرسة معاً حتى تتناغم الاتجاهات.

المعايير الصحيحة للخبرة :

١. تتيح الخبرة الفرص أمام المتعلمين لممارسة السلوك المناسب لاستعدادهم وظروف المجتمع الذي يعيشون فيه.

٢. تعمل على استمرار نمو الفرد عن طريق خبرات أعمق وأشمل من الخبرة التي يكتسبها.

٣. تكتسب الفرد الاهتمامات المناسبة والعادات التي تساعده على التفاعل الإيجابي مع مجتمعه.

٤. تشبع حاجات المتعلم حيث تقدم له هؤلاء لمشكلاته، وتفسر له ظواهر يعجز عن تفسيرها.

٥. يكون المتعلم عنصراً إيجابياً في تنفيذ الخبرة، ومعرفته لهدفها يحقق فاعليته ونشاطه الأمر الذي يدعونا إلى تخطيط طرق التدريس لتحقيق هذا الهدف.

٦. تحقيق الغرضية في التعليم وتجعله ذا معنى للمتعلم فيصبح مشاركاً إيجابياً كما تنمو لديه قدرات الابتكار والتعلم الذاتي.

٧. تساعد في ربط المنهج بحياة المتعلم خارج المدرسة، كما أنها توفر خبرات متنوعة تناسب مستويات المتعلمين.
٨. يتعلم المتعلم عدة أشياء في وقت واحد وفى موقف واحد، كما أن الآثار الانفعالية الناتجة عن تعلم موضوع ما تكوّن خبرات مصاحبة.
٩. يساعد مستوى المتعلمين العقلي والجسمي والنفسي في اختيار الخبرات المناسبة..

القواعد العامة لاختيار الخبرات التعليمية:

رغم أن الخبرات التعليمية الخاصة والمناسبة تحقق أهدافاً تربوية معينة تتنوع لتنوع تلك الأهداف إلا أن هناك قواعد عامة أو مبادئ تطبق الاختيار تلك الخبرات لأي هدف مهما كان:

١. يجب أن تتيح الخبرة الفرصة للمتعلمين لممارسة نوع السلوك المتضمن في الهدف التربوي فإذا كان للهدف مثلاً تنمية مهارة أو أسلوب حل المشكلة فإن ذلك الهدف لا يتحقق مالم تتيح الخبرات التعليمية الفرص العديدة للمتعلم لمزاولة هذا الأسلوب وتنمية تلك المهارة.
٢. أن تكون الخبرات التعليمية من النوع الذي يجعل المتعلم يحصل على الإشباع والرضا في مزاولة السلوك المطلوب.
٣. أن يكون الفعل والسلوك المطلوب من خلال الخبرة التعليمية في مدى إمكانية المتعلمين بمعنى أن تكون الخبرات ملائمة لهم ولمحاضرهم ولاستعدادهم وإمكانيتهم.
٤. إن هناك الكثير من الخبرات التعليمية الممكن استخدامها لتحقيق نفس الأهداف فكل خبرة تعليمية يمكن أن تكون خبرة صالحة طالما تخضع لمعيار فاعلية التعلم.
٥. إن استخدام نفس الخبرة التعليمية قد تؤدى إلى نتائج متعددة فقد ينهمك التلميذ فى حل مشكلة صحة وفى نفس الوقت فإنه يحصل على معلومات صحية أخرى مفيدة.

نظريات الخبرة

هناك اربع نظريات رئيسة تحكم معظم الممارسات التربوية في اكتساب الخبرة :-

١ **النظرية الاساسية او الجوهرية**

تؤكد هذه النظرية على الاهتمام بالمعرفة بشكل عام ، وتستند في مبادئها على فلسفات مختلفة كالفلسفة المثالية ،والواقعيةالطبيعية،والعقلية الانسانية ،الا ان هنالك اتفاقا حول بعض المبادئ الاساسية لهذه النظرية،ومن مسلمات هذه النظرية :

-هناك اشياء اساسية او جوهرية يجب الابقاء عليها وان يعرفها كل الناس اذا ماعدوا متعلمين.

-المحافظة على نقل المعتقدات من الجيل القديم الى الجيل الجديد وتؤدي هذه النظرية دورا في حماية الثقافة من الاعتداءات المصاحبة للتقدمية .

- ان عمل المؤسسة التعليمية هو تزويد المتعلمين بالخبرات العقلية والفكرية والاهتمام بالمشكلات الشخصية من خلال الاهتمام بالنمو الفكري.

- تؤكد اهمية النظام العقلي وتفضيله على مصلحة المتعلمين .

- تنظيم المنهج وفق هذه النظرية مبني على عدد قليل من المواد الدراسية والتاكيد على التدريب العملي الذي يؤدي الى حياة نافعة.

خلاصة ما تقدم فان هذه النظرية ترى ان وظيفة المؤسسة التربوية بصفتها وكيلة عن المجتمع في تربية الابناء، هي نقل التراث الثقافي اليهم والحصول على المعرفة ، كما تركز على عقل المتعلم فتعده اناءا تصب فيه اساسيات المواد الدراسية ، فكلما حصل المتعلم على اكبر كمية من المعارف زادت فضاؤله ،يتفق التربويون مع هذه النظرية من ناحية الاهتمام بالنمو الفكري وتزويد المتعلمين بالخبرات العقلية والفكرية .

٢ النظرية التوسعية

وتعرف ايضا بنظرية دوائر المعارف،وفلسفتها تؤكد ان كل انسان يجب ان يتعلم تعلما كاملا وان يبنى بناءا سليما من جميع الوجوه لكي تكتمل طبيعته وتهدف الى:

-تدريب العقل لتنمية قوى الفهم .

-اعطاء المتعلمين اكثر مايمكن من المعارف من خلال الكتب المدرسية.

-استعمال طرائق التدريس التي تعتمد المحاضرات والتلقين و قليل من المناقشة والانشطة.

-اعداد المعلم اكاديميا اكثر من اعداده مهنيا اي ان المعلم مدرب على المواد التي يدرسها اكثر من تدريبه على كيفية تدريسها.

-الاهتمام بوحدة المعرفة وان ندرك وحدة كل الاشياء لاتراكم الحقائق .

-التاكيد على اهمية اللغات الحديثة والعلم والموضوعات العلمية والادبيات وافضليتها على اللغات القديمة.

-بناء المجتمع الديمقراطي .

ان هذه النظرية تؤكد على تعلم الفرد تعلما كاملا من خلال البناء السليم له ونستطيع القول في هذا الجانب بضرورة تكامل التعلم لدى المتعلم والمامه بالمعرفة بالجانبين العملي والنظري من خلال التربية الفنية المعرفية.

٣ النظرية العملية البراجماتية

هي نظرية فكرية استطاعت ان تتطور على يد الفلاسفة (وليم جيمس و تشارلز بيرس وجون ديوي) وتحقق موقعها كتصنيف فكري منفرد ومنهج خاص في التحليل والتركيب ، تضع هذه النظرية (العمل منطلقا لكل اشكال الوعي) وتؤكد على التجربة والتجريب وتجعل بناء الخبرة جزءا من تقنيات العمل وتطوره وهنا تتاكد لنا فكرة ونظرية الخبرة ،اذ تعدها المؤسس الحقيقي للعلوم والمعارف المختلفة ومنها الفنون .

تعطي هذه النظرية اهتماما كبيرا للتدريب المهني والاعداد العلمي وهي تعارض الاسلوب التسلطي في اكتساب المعرفة وتؤكد على التجريب والتجربة والخبرة التي تحدد محتوى المنهج . وربطت بين العلم والديمقراطية ، فهي ترى ان العلم حرر الانسان من الخرافات وان الديمقراطية حررت الانسان من ظلم وتسلط الطبقات الحاكمة . وخلاصة هذه النظرية :

-أن الحقيقة هي الشيء الوظيفي ، والمعرفة تعني التفاعل بين الفرد والبيئة ،فكل ماهو ضروري لحل مشاكل الانسان يصبح معرفة حيث ان المعرفة عملية مستمرة.

-تنظر الى العقل على انه شيء نشيط بدلا من كونه مجرد مستقبل .

-ان التغير في التربية وليس الاستمرار هو جوهر الحقيقة .

-تعتبر المؤسسة التعليمية مؤسسة اجتماعية يجب ان تدار بطريقة ديمقراطية وتعطي منهجا نشيطا يتعلق بالاهتمامات العقلية للمتعلمين.

-تنظر الى المتعلم على انه فرد بخبرات ويفكر ويستكشف .

-لاتركز على المعرفة المطلقة،ولذلك يجب على المدرس ان ينصح ويوجه المتعلم فقط.

-ان المنهج يجب ان ينظم تبعا للمشكلات القريبة والبعيدة للمتعلمين والتي يواجهونها حاليا او مستقبلا .

-تركز على الطريقة العلمية وتنمية التفكير بدلا من الحفظ فالتعليم من خلال حل المشكلات يحل محل التلقين.

وترى هذه النظرية ان المعرفة هي عملية تعاون بين الانسان وبيئته والانسان لايقتصر على استقبال المعرفة بل يصنعها . ويعتقد اصحاب هذه النظرية ان منهج النشاط هو الطريق الامثل في اكتساب المعرفة ، لذا اسهم البراجماتيون في تاييدهم لطريقة المشروع التي تمثل النشاط الهادف الذي يحدث في بيئة اجتماعية.

٤ النظرية البوليتكنيكية(التطبيقية)

تركز هذه النظرية على المجتمع بشكل عام ومن ثم المعرفة والمتعلم وهي تهدف الى التعلم الذي يقوم على اصول الانتاج الذي يتميز عن التدريب الحرفي والمهني الذي يهتم بالتدريب على مهارات معينة .ومن سمات هذه النظرية الاهتمام بالعمل من اجل المجتمع ، مع ربط التعليم بواقع العمل والانتاج والتدريب ،وليس ثمة ثنائية بين الجسم والعقل والعلاقة بين العمل والمعرفة علاقة ديناميكية.

ان محور هذه النظرية هو كسر الحواجز وازالة الازدواجية بين التعليم العام والتدريب المهني ، ومن اهم مميزاتها:-

-تمد المتعلمين بالمعرفة في الفروع الرئيسة في الانتاج والميادين العلمية التي تعتمد عليها.

-تعودهم على استعمال آلات العمل العامة.

-تساعدهم على تطوير القدرات الخلاقة،وتخلق حب واحترام العمل اليدوي

-تسمح بالفرص لاختيار العمل والتنويع فيه.

-تجعل الفرد قادرا على ان يؤدي دورا نشيطا في التقدم التكنولوجي .

-ترفض الانقسام الثقافي من الكلاسيكي بين المعرفة البحتة والتطبيقية وذلك بربط التعلم بالعمل الانتاجي بسبب التغيرات الاساسية من وسائل الانتاج وتطور العمل.

-تهتم بالربط بين النظرية والتطبيق او بين التعلم والعمل الانتاجي.

-تسهم في تعويد الشباب على العمل وهي اساس التدريب المهني .

-تنظيم المنهج بطريقة تمكن المتعلمين من التعود على المبادئ النظرية والعملية الاساسية للانتاج والمشاركة في العمل الاجتماعي ، وبذلك لايتعلمون المعرفة من الكتاب فقط ولكن يتعلمون الانتاج الصناعي واعمال المزارع وغيرها من الاعمال المرتبطة بتقدم المجتمع وانتاجيته.

من المميزات الاساسية لهذه النظرية ، تطوير القدرات الخلاقة التي تجعل المتعلم قادرا على ان يؤدي دورا نشيطا في التقدم التكنولوجي ،فضلا عن الاهتمام بالربط بين النظرية والتطبيق.

الفصل الثاني
المهارات

يكتسب الانسان مهارات متنوعة نتيجة لتفاعله مع البيئة ومحاولاته المستمرة للسيطرة عليها وتطويعها ,لذلك فهي تعد احد اهم شروط الحياة الإنسانية وقد مارس الإنسان القديم المهارات الفنية في صناعة ادواته المتنوعة .كما مارس الرسم على جدران الكهوف .كما مورست المهارات في ميادين مختلف ولم تقتصر على ميدان واحد فأخذت تتوسع لتشمل المهارات في الميدان الزراعي وفي الميدان الصناعي ,فأصبح الشخص الجدير في احد ميادين العمل التي تعكس فاعلية أداء معين نحو تحقيق هدف ما يعد شخصا ماهرا .

تصنيف المهارات

على الرغم من كثرة المهارات وتنوعها واختلافها، فانه يمكن تنظيمها وتوحيدها في فئات وأصناف، حسب المعايير والحركات التالية:-

١ . درجة تعقيد المعلومات, أو القرارات المتخذة .

٢ .عدد الحركات الموجودة في المهارة وتكاملها.

٣ .عدد الأعمال العضلية المستخدمة سواء بالعضلات الكبيرة أو الدقيقة.

٤ .الإشارات التي تتطلب القيام بحركات نوعية خاصة

أنواع المهارات : يصنف المختصون المهارات بصورة عامة الى نوعين هما :

١- **المهارات العقلية** (**المعرفية**) : وهي المهارات التي تتصل بالناحية العقلية ، ومن أمثلتها التفكير و مهارات جمع المعلومات و التذكر و تنظيم المعلومات و تحليل الإنتاج والتلخيص و مهارات التقويم وغيرها ..وقد ظهرت العديد من التصنيفات في هذا المجال ومنها :-

أولا :- تصنيف بلوم : الذي صنف المهارات المعرفية العقلية الى ستة مستويات هي:

اولا": التذكر - المعرفة Knowledge:

وهي المهارة التي تتعامل مع معرفة و تذكر المادة التي سبق تعلمها وتضم تذكر مدى من المادة يتراوح من حقائق معينة إلى نظريات كاملة .. ويمثل تذكر المعلومات أقل مستويات نواتج التعلم في المجال المعرفي وقد وضع "بلوم" تحت هذا المستوى ثلاثة مستويات و فئات فرعية يبلغ عددها تسع فئات وذلك كما يلي:-

أ- معرفة المصطلحات والحقائق المعينة : وهي تتطلب استرجاع عناصر بسيطة تشمل الفئات الفرعية الاتية-:

*معرفة المصطلحات : وهي مهارات تتصل باسترجاع بعض المصطلحات الفنية والرموز.

* معرفة حقائق معينة : وهي مهارات تتصل باسترجاع التواريخ والأشخاص والأماكن.

ب- معرفة طرق ووسائل ومعالجة الأشياء المعينة: يشمل الفئات الفرعية التالية :

* معرفة التقاليد والأعراف : وهي مهارات تتصل باسترجاع الاستخدامات والأساليب والممارسات .

* معرفة الاتجاهات والمتتابعات : وهي مهارات تتصل باسترجاع عمليات واتجاهات وحركات الظواهر فيما يتصل بالزمن.

* معرفة التصنيفات والفئات : وهي مهارات تتصل باسترجاع الفئات والمجموعات والتقسيمات والترتيبات الأساسية لمادة دراسية معينة

* معرفة المحكات "المعايير" : وهي مهارات تتصل باسترجاع طريقة الاستقصاء وأسلوب الإجراءات المستخدمة في ميدان معين وكذلك تلك التي تستخدم في بحث مشكلات معينة وظواهر بعينها.

* معرفة طرق البحث : وهي مهارات تتصل باسترجاع مراحل البحوث مثل خطوات الأسلوب العلمي في التفكير أو خطوات البحوث المسحية

ج- معرفة العموميات والتجديدات في ميدان معين :و يشمل الفئات الفرعية التالية :

* معرفة المبادئ والتعميمات : وهي مهارات تتصل باسترجاع تجديد معين تلخص

ملاحظات للظواهر مثل قوانين الحركة.

* معرفة النظريات والبنيات الأساسية : وهي أهداف تتصل باسترجاع المبادئ والتعميمات التي يتصل بعضها ببعض لتؤلف نظرية معينة

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى التذكرمثل :يحدد . يصف . يذكر . يسمي . يختار . ينسب .

ثانياً : الفهمComprehension :

القدرة على إدراك معنى المادة التي يدرسها المتعلم ويمكن أن يظهر هذا عن طريق ترجمة المادة من صورة إلى أخرى مثل تحويل الكلمات إلى أرقام، وتفسير المادة عن طريق الشرح أو التلخيص .. وهذه النواتج التعليمية تمثل قدرة الطالب على تفسير ما تعلمه أو صياغته للمعارف والمعلومات في أشكال و يندرج تحت هذا المستوى الفئات الثانوية التالية :

أ- الترجمة : وتعني تحويل المعلومات "المادة" من شكل إلى شكل آخر ومن لغة إلى لغة أخرى مثل تحويل الأرقام إلى أشكال ورسوم بيانية وتحويل العمل المكتوب أو غيره من صورة إلى صورة أخرى.

ب- التفسير : ويعني شرح المادة بما تشمله من أفكار أو مفاهيم أو تلخيصها والتعرف على العلاقات وإدراكها والتعرف على الأفكار الرئيسية والتمييز بينها وبين الأفكار الثانوية.

ج -التأويل : ومعناه الاستنتاج من معطيات معينة أو الوصول إلى توقعات تعتمد على فهم الاتجاهات وغيرها .

د- التعليل : ويعني بالقدرة على الربط بين الأسباب والنتائج.

هـ- المقارنة والموازنة : وذلك بتتبع الصفات المشتركة أو المختلفة بين شيئين أو أكثر من ناحية الشكل أو اللون أو العلاقات أو المواصفات أو الجودة أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى "الفهم "-يشرح . يلخص . يعبر . يحول . يفسر . يميز . يرتب . يستدل . يترجم – يحسب . يعيد صياغة . يؤيد . يعمم . يستنتج . يعلل . يعطي أمثلة.

ثالثاً : التطبيق Application :

يعني قدرة المتعلم على استخدام ما تعلمه من مفاهيم وحقائق ومبادئ وقوانين وكل ما سبق دراسته في مواقف جديدة، وحل المشكلات المألوفة وغير المألوفة ويتطلب هذا المستوى الفرعي تفكيراً أعلى من مستوى المعرفة والفهم و هناك ثلاث فئات تندرج تحت مستوى "التطبيق" هي :

أ- حل المشكلات:

* مشكلات آلية : وهي حل المشكلات عن طريق التطبيق المباشر للمعرفة.

*حل مبتكر : وهذا يتطلب تطبيق مهارات معينة وقد تتداخل هذه الفئة مع مستويات أعلى مثل التحليل أو التقويم للعمل الفني.

ب -التواصل :

* تواصل آلي : وهو روتيني ويتم عن طريق التطبيق المباشر للمعرفة.

*تواصل مبتكر : ويتضمن تطبيق مهارات معينة وقد يتطلب هذا النوع من التواصل الدخول في مستويات أعلى مثل مستوى التقويم.

ج تحقيق الذات :

* تحقيق آلي : وهو يتضمن حل المشكلات تتصل بالذات عن طريق التطبيق المباشر للمعرفة

* تحقيق مبتكر : وهو يتضمن تطبيق مهارات معينة لحل المشكلات المتصلة بالذات وقد يكون بعض هذه المهارات ذات مستوى أعلى مثل مستوى التقويم.أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى "التطبيق: "

يطبق . ينتج . يعد . يربط . يحل . يرتب . يجهز . ينشئ . يغير . يخطط . يستخدم . يحسب . يوضح . يكتشف . يتناول . يعدل . يشغل . يبين . يبرهن.

رابعاً : التحليل Analysis :

قدرة المتعلم على تحليل مادة التعلم إلى مكوناتها الجزئية بما يساعد على فهم تنظيمها البنائي ومعرفة الترتيب الهرمي للأفكار والمعنى أو العلاقات بين هذه الأفكار بتتبع طريقة تنظيمها . وهناك ثلاث فئات تتدرج تحت هذا المستوى تتمثل فيما يلي :

أ- تحليل العناصر : وهي المهارات التي تتصل بتحليل العناصر المناسبة التي نحتاجها لأداء موقف عملي تطبيقي، وهذه الفئة تتطلب القدرة على استنتاج مسلمات غير موجودة، وتمييز العناصر العامة، والتمييز بين صياغة الحقائق والقيم.

ب- تحليل العلاقات : وهي المهارات التي تتصل بتحديد العلاقات المناسبة التي نحتاجها لأداء عملي تطبيقي.

ج- تحليل المبادئ التنظيمية : وهي المهارات التي تتصل بتحليل الأنماط البنائية التي نحتاجها للأداء في موقف عملي تطبيقي وهذا يتطلب القدرة على تحليل أو استنباط التنظيم الكامن في موضوعات معينة مثل تحديد فلسفة الشخص من آراؤه.أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في "مستوى التحليل "

يجزئ . يفرق . يميز . يتعرف على . يوضح . يستنتج . يربط . يختار . يفصل . يقسم . يحدد العناصر . يحلل . يقارن . يوازن . يصنف .

خامساً : التركيب constriction :

وهو وضع العناصر والأجزاء مع بعضها لتكوين بناء جديد ويقوم التركيب على التعامل مع العناصر والأجزاء وربطها معاً بطريقة تجعلها نمطاً معيناً وبنية لم تكن موجودة في السابق، كما يعني التركيب تنظيم مميز للأفكار والحقائق والقدرة على إعادتها وتشكيلها في بنية جديدة .

وهناك ثلاث فئات تندرج تحت هذا المستوى وذلك على النحو الآتي :

أ- إنتاج تواصل وتفاهم فردي : وهذه الفئة تتمثل في قدرة الطالب على توصيل أفكاره الكثيرة عن طريق الكتابة أو الحديث، أو التأليف بشتى أنواعه .

ب -اقتراح خطة أو مجموعة من الإجراءات أو العمليات : وتتمثل مهارات هذه الفئة بوضع خطة أو مقترح لأي عمل "ما" مثل وضع خطة لحل إحدى المشكلات أو إجراء تجربة معينة.

ج -اشتقاق مجموعة من العلاقات المجردة : وتتمثل مهارات هذه الفئة في ربط عناصر مجردة أو التوصل إلى استنتاجات وصياغة غرض جديد على أساسها.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى "التركيب : "

يصنف . يؤلف . يجمع . يبتكر . يصمم . يشرح . يعدل . ينظم . يعيد الترتيب أو التنظيم . يعيد البناء . يربط بين . يراجع . يعيد الكتابة . يلخص . يحكي . يكتب موضوعاً . يقترح.

سادساً : التقويم Evaluation :

هو قدرة المتعلم على الحكم على قيمة المادة أو الشيء بحيث تقوم أحكامه على معايير محددة قد تكون معايير داخلية خاصة بالتنظيم أو خارجية خاصة بالغرض أو الهدف، وعلى المتعلم أن يحدد نوع المعيار المستخدم. أن هذا المستوى يندرج تحته فئتين تتمثل فيما يلي :

أ- أحكام على أساس الشواهد أو الأدلة الداخلية : وتتمثل مهارات هذه الفئة في أن تكون لدى الطالب القدرة على أن يقدر النتائج في ضوء الشواهد أو الأدلة معتمداً على الموضوعية وبعيداً كل البعد عن الذاتية.

ب- أحكام على أساس المحكات أو المعايير الخارجية : وتتمثل هذه الفئة في التقويم وتقدير النتائج، أي القدرة على إصدار الأحكام في ضوء معايير محددة.

أمثلة لبعض الأفعال التي يمكن استخدامها في مستوى "التقويم :

ينقد . يقيم . يبدي رأيه . يحكم . يقرر . يثمن . يستخلص . يقوم . يدعم . يقدر . يبرر . يفسر

٢- المهارات الأدائية (النفسحركية):-

وهي المهارات التي تتصل بالنواحي العملية ، التي يقوم بها الطالب باستخدام عضلاته في مختلف ألوان النشاط ، مثل المهارات التي يستخدم فيها الجسم كاملا كالتمثيل مثلا وهناك مهارات دقيقة تستخدم أصابع اليد كالعزف ,والرسم والنحت والأعمال او الأشغال الفنية اليدوية وهذه المهارات تتطلب تآزراً نفسحركياًو تنسيقاً عصبياً عضلياً ومن التصنيفات التي ظهرت في هذا المجال :-

تصنيف بلوم : صنفها بلوم على وفق درجة تعقيدها إلى ثلاث فئات هي:

اولا":- مهارات بسيطة :-تتضمن حركة واحدة فقط :كالاستعانة بإصبع واحد ،لانجاز أجزاء من تكوين فني معين .

ثانيا" :- مهارات معقدة :- تتضمن أكثر من حركة واحدة، كاستعانة المتدرب بأكثر من طرف في انجاز عمل فني.

ثالثا":- مهارات تناول :-وفيها يتعامل الفرد الذي يؤدي المهارة مع جسم مستقل عنه كالتعامل مع الأدوات والأجهزة والمواد.فالمهارات المعقدة في فن الرسم يمكن توصيفها كنوع من مهارات التناول وضمن المستوى المعقد ،لأنها تتطلب أكثر من حركة .

تصنيف سمبسون : أن هذا المجال يشمل المستويات الأتية : -

١. الإدراك الحسي "الملاحظة : "

وهو الشعور باستقبال الظاهرة وملاحظتها والحديث عنها و أهم الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى :. يكشف . يعزل . يقيم . يختار

٢. الميل "التهيوء : "

وهو مايتعلق بالاستعداد النفسي والعضلي لأداء نشاط أو سلوك بعينه والأفعال التي تستخدم في هذا المستوى : يظهر . يبدي . يشرح . يتطوع . يخطو.

٣. الإستجابة الموجهة "الممارسة : "

ويبدأ هذا المستوى بتعلم المهارة بواسطة التقليد أو المحاولة أو الخطأ ,مثل رسم الخرائط أ وعمل الرسوم البيانية وغيرها وهذا ما يطلق عليه بـ" الممارسة." فهو يحاكي أداء ما

٤. الآلية أو الميكانيكية :

ويرتبط هذا المستوى بأداء المهارة أو الأداء الحركي بطريقة نمطية آلية، وذلك عندما تؤدي هذه الأعمال والمهارات والحركات بثقة وجرأة حيث أصبحت المهارة أو الحركة معتادة ومألوفة ومن الأفعال التي تستخدم في هذا المستوى:. يتعود . يرسم . يبرهن . يقود.

٥. الإتقان والحذق والسرعة في الأداء أو الإستجابة الظاهرية المعقدة :

ويتمثل هذا في أداء المهارات المتنوعة بأقصى سرعة وأكثر إتقاناً ، وهذا يتمثل في رسم الخرائط والأشكال بكفاءة عالية من الإتقان والسرعة أي يهتم هذا المستوى بالأداء الماهر للحركات ويتم التخلص فيه من الخوف أو الشك في أداء المهارة كما يتم التخلص أيضاً

من الأداء الآلي للمهارة ومن الأفعال المستخدمة في ذلك : يثبت . ينسق . ينظم . ينفذ.
٦. التكيف : ويشمل هذا تنوع المهارات باختلاف المواقف فتحتاج إلى تغييرها وتعديلها بما يتلاءم والمواقف الجديدة ومن الأفعال المستخدمة هنا : يكيف . يبدل . يغير . يضبط . ينقح . يهذب . ينوع.
٧. الإبداع والأصالة : يمثل الإبداع أعلى مستويات هذا المجال حيث يدعو إلى ابتكار حركات ومهارات لم تكن موجودة فعلاً بناءً على المواقف الجديدة ومن الأفعال التي يمكن استخدامها في هذا المجال : يرسم . يصمم . ينتج بسرعة . يلون . يعمل بثقة . يتمكن من . يشيد . يجيد . يبرز.

اكتساب المهارة: أن اكتساب المهارات هو النتيجة المتوقعة للجهد المبذول من قبل المتعلم , فالمهارات تحتاج إلى التعليم والتدريب لاكتسابها، و تحتاج إلى ممارستها والاصطبار عليها لجعلها جزءا من الذخيرة السلوكية، فإنها تحتاج أيضا إلى تطويرها باستمرار لمواكبة الجديد وتحسين الأداء. والتطوير في هذه الحالة قد يشير إلى عملية التعلم المستمرة بعد عملية الاكتساب، و قد يشير أيضا إلى كل نمو للمهارات يعقب كل عملية تعلم .

وسائل اكتساب وتطوير المهارات الفنية:-

١. المخططات : انها الفعل البسيط الذي يطوره الفرد خلال عملية نموه الى بناء عقلي معقد ويشير بياجيه الى أن المخططات العقلية تشكل حجر الأساس للتفكير وهي أنظمة مشتقة من الأفعال والأفكار التي تسمح للفرد بتمثل الأشياء والأحداث من حوله ذهنيا لتصبح جزءا من مكوناته. وتعد المخططات أكثر من سلوك ظاهري فهي البنى التي ينبع منها السلوك وكل مخطط يضم تجمعا كليا لسلسلة من أفعال متميزة ومتناسقة مع جميع المخططات الاخرى.

٢- التمثل: هو العملية التي بواسطتها تتوحد عناصر البيئة مع البناء المعرفي للفرد ويعني تطويع البيئة لتتناسب مع وجهات نظر الفرد في الحياة ، ويعني أيضا تقبل معلومات جديدة تدمج ببنائه المعرفي الموجود في الدماغ. أما كيفية حدوث التمثل فهو

يحدث عندما يستخدم الناس المخططات الموجودة لديهم لفهم الأحداث والمثيرات المحيطة بهم

٣- **المواءمة** :عملية تعني الإجراءات التي يقوم فيها الدماغ بمزج المعلومات الجديدة بالقديمة أي إعادة تنظيم التراكيب المعرفية الموجودة مسبقا لتناسب المثيرات والخبرات البيئية الجديدة كما أنه يصعب الفصل بين عمليتي التمثل والمواءمة عن بعضها لأنهما تحدثان معا في آن واحد لدى معالجة الأفكار وتشكلان عملية الاحتفاظ والتوازن بين الفرد والبيئة فيكونا تكيف. ٤- **التوازن أو التعادل** : عملية تعادل بين التمثل والمواءمة والتنظيم التي توصف بالتصرفات المعقدة التي تهدف لتحقيق التوازن والتي يعزى اليها التغيرات الحقيقية في التفكير

ان العقل البشري منظومة كبرى مكونة من بناءات يخلقها الإنسان ثم يدرك البيئة من خلالها . وهذه البناءات ذات طبيعة مرنة ولذلك فهي قابلة للتعديل والتغيير مع عوامل النضج وعوامل الخبرة المتجددة. وبالتالي فان تعلم المهارة يتم بشكل أفضل عندما تكون المهارة ذات أهمية للمتعلم ولديه الرغبة في تعلمها ،وتعلمها يتم بشكل أفضل عندما يحاول النشاط التعليمي التركيز على تنمية المهارة نفسها في حالة كونها جزءا من النشاط التعليمي وليس بشكل منفصل وبما أن للمهارة مكونا معرفيا تستند عليه في عملية اكتسابها وتنميتها لذلك يجب أن يزود المتعلم بالمعرفة اللازمة وألا فان المتعلم سيهدر وقتا وجهدا كبيرين, ولأجل الحصول على هذه المعرفة فانه يجب أن يمر المتعلم بثلاث مستويات:

١-**المستوى المعرفي**: تزويدالمتعلم بالمعلومات قبل الأداء المتصف بالمهارة كتعريفه بمعايير الأداء الجيد والمقبول وإعطاء فكرة عامة عنها وتقديم نموذج من الأداء أي قيام المدرس بأدائها أمام الطلبة أو الاستعانة بالوسيلة المستخدمة.

٢- **مستوى التدريب والممارسة** :أعطاء المتعلم التوجيهات وقت تعلم المهارة التي تضمن سلامته وتجنبه الخطأ وتصحيح مسار طريقة التعلم ويراعى في ذلك عدم الإطالة والشرح

الطويل لكي لا يشعر بالملل,لان كثرة التوجيهات قد تربكه وتعرقل اداء المهارة المراد تعلمها .

٣. **مستوى التغذية الراجعة :** تزويد المتعلم بمعرفة تعطى بعد التدريب والأداء مثل التلميحات الهادفة التي تساعده أيضا على تصحيح مساره وتوجهه ألوجهه الصحيحة (تغذية راجعة)والتي من خلالها يمكن للمدرب أتباع أسلوب يمكنه من مراقبة الأداء المنشود بشكل تدرجي مع استمرار المدرب بإعطاء التعزيز للمتعلم وتشجيعه إلى أن يصل إلى المستوى المطلوب

قياس الاداء المهاري : يمكن قياس الاداء المهاري في الفن بتقدير قيمة الناتج من اعمال الطلبة .كما يمكن ملاحظة الطالب اثناء قيامه بالأداء العملي للموقف الاختباري ,وذلك من خلال أستخدام قوائم التدقيق ومقاييس التقديرولبناء هذه القوائم يتبع الاتي :

*تحديد المهارة المطلوبة بدقة .
*تحليل المهارة الى أجزائها الاولية البسيطة والمهارات الفرعية.
*كتابة الجزئيات بالترتيب النموذجي لادائها.
*تحديد مدى اداء الطالب لكل جزئية.
*تحديد درجة مستويات الاداء المختلفة بالنسبة لكل مهارة فرعية.

الفصل الثالث
التربية الفنية

مراحل تطور التربية الفنية

تعد التربية الفنية من العلوم السلوكية لانها تهتم بالبشر حين يرون ويتذوقون ويشكلون الخامات ،لذا تؤكد على اهمية تكامل الخبرات وشموليتها فنلاحظ ان التربية الفنية تيسر للمتعلمين الخبرات المتكاملة التي يرتبط فيها التفكير والإحساس والكشف والابتكار والمعرفة والتذوق بصورة متميزة واعية .

ونادت (لانجر) الى أن المجتمع الذى يهمل التربية الفنية لن يكون قادرا على تنظيم جانب مهم من جوانب حياة افراده ويتماشى هذا مع قول (ريد) لما كان النشاط الفني في تصميمه عملية تركيب للخبره الادراكية على صورة انماط ذات معان أو أشكال ذات دلالات فليس بدعا أن يكون لمثل هذا النشاط قيمته الكبرى في بناء الشخصية وتحقيق التكامل النفسي . لقد مرت التربية الفنية بعدة مراحل وتغيرات ،فكانت البدايات الاولى للتربية الفنية متمثلة بالتصميم الصناعي ManuFactoring Design الذي كان أول البرامج الدراسية التي ادخلت في المدارس ، فقد كافح الفنان الانجليزي (بنيامين هايدون Benjamin Haydon) واخرون معه بمجهودات متصلة ولمدة اثنى عشر عاماً قضاها في اقناع المسؤولين بضرورة تبني ادخال التصميم في المنهج الدراسي. ونتيجة لجهوده اختيرت لجنة من الخبراء العاملين لتبحث في افضل السبل لنشر المعرفة بالفن وبأسس التصميم بين الناس في المجال الانتاجي.

ونتيجه لدراسات هذه اللجنة فقد انشئت المدرسة النظامية للتصميم Normal School عام ١٨٣٧ وكانت مهمة المدرسة النظامية هي تدريب معلمي الرسم المهني ، والتي تركز على الرسم الهندسي الخطي والزخرفة المسطحة البسيطة وزاد عدد المدارس على العشرين مدرسة كانت منتشرة في مدن انكلترا.ثم تحرك الدارسون في هذه المدارس للمطالبة بنوع

من الحرية وعدم التقيد بالرسوم المحددة ، ونتج عن ذلك انشاء شعبة الفنون العملية عام ١٨٥٢ (Department of Practical art) وقدم المشرف على هذه الشعبة تقريراً ذكر فيه ان المدارس لم تحرز تقدماً سريعاً لان المتعلمين لم تكن عندهم خلفية كافية لمبادىء الرسم ولايمكن التحدث معهم عن اسس التصميم لانهم لايجيدون رسم الاشكال بشكل صحيح فضلاً من ذلك لابد من تثقيف عامة الناس لانه لافائدة من تدريب مصمم ينتج اعمالاً ممتازة دون ان يكون الجمهور مثمناهذا العمل الفني الممتاز فهذه النقطة الاخيرة اصبحت ضرورة ادخال الفنون في المدارس واعداد برنامج ابتدائي في الرسم يكون عاماً ليستفيد منه الجميع . كانت مدة الدراسة في المدارس التصميم اربع سنوات مقسمه الى ثلاث وعشرين مرحلة موزعة على النحو الاتي :

عشر ساعات للرسم , سبع ساعات للتصوير التشكيلي , اربع ساعات لتشكيل المجسم , ساعتان للتصميم .

اما في الولايات المتحده الامريكية فقد بدأت التربية الفنية في مدارس معدودة وبطريقة فردية فلم تكن هناك سياسة موحدة أو منهج محدد للتربية الفنية وقد اعتمد كل مدرس على طريقته الخاصة واتبع مارآه مناسبا لمتعلميه وكان الفن في نظرهم هو الرسم وبنجاح الخطة الانكليزية في التربية الفنية فقد دعى المسؤولون لوضع برنامج للتربية الفنية ووقع الاختيار على (Walter Smith) في عام ١٨٧١ ولم يقتصر دور (Walter Smith)على وضع برنامج للتربية الفنية بل تعددت مسؤولياته وشملت ادارة الفن وانشاء فصول مسائية واعداد برامجها الدراسية وتدريب المعلمين وبهذا انتشر النظام الانكليزى في الولايات الشرقية وانتقل بعد ذلك الى سائر الولايات وللامكانات الهائلة المادية والبشرية التي تتمتع بها الولايات المتحدة فقد انطلقت بسرعه فائقة في تطوير التربية الفنية وزاد الاهتمام بها وفتحت الكليات المتخصصة واعدت البرامج الدراسية المتطورة وشكلت لجان لملاحظة تطورها وتطويرها ومراجعتها .

تطور اهداف التربية الفنية : يمكن تقسيم تطور اهداف التربية الفنية الى سبعة مراحل هي :-

التربية الفنية في خدمة الصناعة :الهدف الاول للتربية الفنية في مراحلها الاولى بالمدارس الانكليزية هو امداد المصانع بالمصممين المبتكرين وكان التركيز على الرسم وعلى التصميم وكان المسوغ لتدريس الفن هو خدمة الصناعة باعداد المصممين المؤهلين ومساعدة في اعداد الفرد للعمل خاصة في مجال الصناعة ومساهمة في رفع الدخل القومي . وكان هناك بعض المدارس الخاصة تدرس الفن لاهداف اخرى وهي كليات البنات التي كانت تعد سيدات المستقبل المتحضرات فكان يدرس الفن للدلالة على الثقافة والرقي والتحضر ولاكتساب بعض المهارات اليدوية اللائقة بالسيدات مثل التلوين على الزجاج والتطريز الفني.

التربية الفنية لمعرفة الاطفال : بدأ الاهتمام بدراسة الاطفال عند علماء النفس بقيادة(ستانلي هول Stanely Holl) وكان هدف هذه الحركة النفسية التربوية هو دراسة الطفل ومعرفة تطوره العقلي والجسمي وتكوين تصور جديد ومفهوم معاصر للطفل مبني على افكار (بستالوزى Pestalozi) و(هربرت ريد Herbart وفروبيل Froebel) ،هذا المفهوم اوضح أن الطفل فرد له احتياجات خاصة وفريدة ، بهذا تغيرت طريقة تدريس التربية الفنية لتشمل تصوير المناظر الطبيعية باستخدام الخامات المختلفة كالوان الشمع , والوان الماء .

التربية الفنية للتذوق الفني :ادت دراسة الطفل الى نوع من الحرية في التربية الفنية واتجه المعلمون الى المتعلمين للنقل من الطبيعة وظهرت المرحلة التي تسمى في الغرب بمرحلة دراسة الصورة التي كانت تهدف الى جعل المتعلم قادرا على تذوق الاعمال الفنية الراقية وغرس للقيم الجمالية ، وفي هذا الدور لم تقتصر دراسة التذوق الفني على الفن فقط بل شملت ما تعكسه تلك اللوحات من معان اخلاقية بجانب قيمها الجمالية .

التربية الفنية للانتاج الفني تعد هذه المرحلة تطورا طبيعيا للمرحلة السابقة (التذوق الفني) التي ظهرت فيها حركة الانتاج الفني، فقد عمل البروفسور (Wesley Dow) بجامعة كولومبيا على تحليل الاعمال الفنية ودراسة الأسس الجمالية للاعمال الجيدة منها والذي اكد على ان التكوين وضرورة توافر ثلاثة عناصر فيه هي (الخط والقيمة واللون) ولتحقيق الانسجام والجمال لا بد من توافر خمسة عناصر (التضاد , الانتقال , الترابط ,

التتابع , التكرار , التماثل) ويمثل هذا النوع من التحليل اساسا لفهم سر جمال الاعمال الفنية وتدريسه للمتعلمين لينتجوا اعمالا فنية جيدة .

التربية الفنية للتطور الابداعي: كان لافكار الفليلسوف الامريكي (جون ديوى) الاثر المباشر على التربية الفنية فظهرت رابطة المعلمين التقدميين التي دعت الى :

١- ضرورة التعبير عن الذات ٢- عدم تدخل المدرس .

التربية الفنية لتكوين المفاهيم :ادى الاهتمام بالابداع الى الاهتمام بعلاقة الفنون بالمواد الاخرى التي يحويها المنهج الدراسي , ولاهتمام (التقدميين) بالحرية والتجديد فقد حاولوا بناء برامجهم التربوية على هيئة مشروعات او مشكلات وهذه الطريقة سميت بطريقة المشروع التي اسس لها (وليم كلباتريك) فأصبح الفن متداخلا مع كل المواد الدراسية الاخرى وصار للتربية الفنية دور المساعدة على تكوين المفاهيم والافكار.

التربية الفنية للصحة العقلية :وجد بعض علماء التربية علاقة بين الفن وبين الحاجات والرغبات اللاشعورية التي تؤثر في سلوك المتعلم وتوجهه ويرى كثير من العلماء التربويين أن المتعلم الذى يعاني من الضغوط في نموه المستمر المتغير يمكن أن يجد راحة نفسية في التربية الفنية , يمكن للفن اذا استخدم بطريقة ذكية أن يسهم في الصحة العقلية للمتعلم بأن يزيح عنه الضغوط وعلى هذا فأن الفن يمكن أن يكون له دور علاجي بالمدارس فهو يسهم في الراحة النفسية للمتعلم.

اليات اكتساب الخبرة الفنية

المرحله الاولى :المحاكاة أو الرسوم الهندسية (١٨١٥ – ١٩٠٠)

وهي المرحلة التي كان هدف المدرس فيها يهتم بتدريب المتعلم على كيفية رسم بعض الأشكال الهندسية وتدريبه على بعض الفنون من اجل المحاكاة أو الاداء أو النقل الحرفي للاشكال المرسومة ، أي تدريبهم على بعض المهارات المعينة ومطالبتهم بها عند التقويم ومن سلبيات هذه المرحلة عرقلة نمو المتعلم واغفال التربية جوانب كثيرة من شخصيته إذ

أن التربية السليمة لا تقتصر على تزويد المتعلمين ببعض المهارات المعنية بل تشمل جوانب اخرى أكثر وأعم.

ومن ايجابيات هذه المرحلة التدرج في اعطاء المعلومات من السهل الى الصعب، الارشاد والتوجيه , تدريب المتعلمين على بعض المهارات الصعبة تنشيط الملاحظة , الدقه في العمل .

المرحلة الثانية : الرسم من الطبيعة والنماذج المصنوعة (١٩٠٠ – ١٩٣٦)

في هذه المرحلة أصبح على المدرس أن يعرض شيئا حيا لا جامدا من الطبيعة يتفق مع مرح الطفولة وتلقائيتها في العمل مثل بعض الفاكهة أو الاواني واللعب وغيرها لتساعد المتعلمين على كيفية رسم النماذج ومحاكاتها وفقا للحقيقة المرئية . فكان المدرس يبذل جهدا شاقا في شرحه لقواعد المنظور من مسقط أفقي أو رأسي أو جانبي أو غير ذلك ومن الواضح أن هدف تلك المناهج لا يختلف عن هدفها في المرحلة الاولى وهو تدريب المتعلمين على النقل الالي أو الحرفي الذى كان سببا في عرقلتهم وحرمانهم من نمو شامل متكامل . ومن ايجابيات هذه المرحلة تعليم المنظور في سن مبكرة , تنمية الخبرات البصرية . ومن سلبياتها عدم مراعاة الفروق الفردية.

المرحلة الثالثة : التعبير الحر المطلق (١٩٣٦ – ١٩٥٢)

جاءت تلك المرحلة بعد اعتراف التربية الحديثة بالفرد والتي عدت الطفل هو الاساس في العملية التعليمية وأن المادة الدراسية ما هي الإ وسيله لتنميته فقد سميت هذه المرحلة بمرحلة التعبير الحر المطلق إذ بدأ المدرس يقلع عن تقديم النماذج الطبيعية والمصنوعة بقصد التدريب على محاكاتها ويقدم للمتعلمين بدلا منها بعضا من القصص أو الاساطير التاريخية للتعبير عنها دون ارشاد أو توجيه من جانبه لان دوره يقتصر فقط على اثارة المتعلمين وتشجيعهم على العمل . أنها مرحلة السلبية بالنسبة للمدرس والايجابية بالنسبة للمتعلم وعدم التوازن بين دور المتعلم والمعلم . ومن ايجابيات هذه المرحلة هي احترام

ميول المتعلم , التعبير عن الذات , الحرية في التعبير , اعطاء اهمية للعب من خلال الفن .

المرحلة الرابعة : توجيه فن الطفل جماليا وعقليا ونفسيا ١٩٥٢ – ١٩٥٦

في هذه المرحلة يسمح للمتعلم بحرية التعبير على أن يحاول المدرس من جانبه مساعدة المتعلم في اكتساب الخبرات التي تمكنه من النضج والوصول الى التكوين الشامل المستمر فتستخدم كلمة ديناميكية في تلك المرحلة لتأكيد تفاعل العوامل المؤثرة على التوجيه كالحالة النفسية للمتعلم وتكوينه العقلي وخبراته الماضية ونوعية المادة المعطاة والبيئة الخاصة بالمتعلم وهذا التوجيه يتضمن نشاط المتعلم وانتاجه داخل غرفة التربية الفنية وخارجها في الجوانب الجمالية والعقلية والنفسية فهذه المرحلة لها ملامح تختلف عن المراحل السابقة وهذه الملامح هي التي شكلت تلك المرحلة وأبرزت مميزاتها التي يمكن تلخيصها في النقاط الاتية :-

*الاهتمام بتفاعل العوامل التي تؤثر في النشاط الفني .

* الاهتمام بالتعبير الادراكي في الفن.

*محاولات قياس عملية الابداع الفني والتذوق.

*الاهتمام بالتوجيه الفردي للمتعلمين.

*الاهتمام بدور التربية الفنية خارج المدرسة .

المرحلة الخامسة : التربية من خلال الفن (١٩٥٦ – ١٩٦٠)

أعتمدت هذه المرحلة على آراء (جون ديوى) واتجاهاته في فلسفة التربية عامة والتربية الفنية خاصة ،ينظر الى التربية الفنية على انها وسيلة لتربية الانسان للحياة عن طريق الفن وهي تتكامل مع غيرها من العلوم التربوية وأن التربية الفنية لا تعن قدرة المتعلم لكي يمارس الفن بشكل أو بأخر وإنما تعنى بالجوانب التذوقية والثقافية والجمالية والاخلاقية

والابداعية وأن يكون الطالب قادرا على التعبير عن افكاره وأحاسيسه وانفعالاته من خلال لغة اتصال عالمية وهي لغة الفن .

المرحلة السادسة : التجريب والاغتراب في التربية الفنية (١٩٦٠ – ١٩٧٧)

لم يحدث ثمة تقدم في الاهداف او اضافة الجديد عما جاء في المراحل السابقة سوى الاتجاه نحو البيئة وقضاياها .

المرحلة السابعة : الفن والحرية الموجهة (١٩٧٧ – حتى وقتنا الحاضر)

جاءت هذه المرحلة نتيجة للكشف عن القصور في المراحل السابقة وكان الهدف منها العناية بالفروق الفردية بين المتعلمين وتاكيد دور التربية الفنية في مجالات التربية القومية وخدمة البيئة والمجتمع وخدمة المدرسة والمواد الدراسية .

والذى يمكن الخروج به من عرض هذه المراحل التي مرت بها التربية الفنية في المدارس أنها جميعا تهدف الى تنمية التذوق الجمالي عند المتعلمين وإذكاء الفكر بالاعمال الفنية والابداعية واشباع الهوايات واطلاق القدرات لتكون ذات نفع للفرد والمجتمع معا .غير ان ذلك لايمكن ان يتم دون الارتكاز الى بنية وهيكلية معرفية .وهذا ما انتبه اليه الكثير من مفكري التربية عامة والتربية الفنية خاصة وعلى رأسهم (Barkan) الذى طالب بالتركيز على ادخال مفاهيم تأريخ الفن , النقد الفني , الانتاج الفني ضمن منهج التربية الفنية وغيره من الذين كانوا يدعمون فكرة ان مناهج التربية الفنية يجب ان تعنى بهذه المفاهيم على حد سواء.

فالنظر الى التربية الفنية من الوجهة الخلاقة يجعلها مادة "قيمية" وليست "كمية" أي أنها تعنى بالقيم الأصيلة ذات الطابع الفريد غير المتكرر او النمطي ، وتسمو فوق تيارات انتاج الكثير بلا قيمة ضابطة ، وانها مجال من النشاط يتيح للقدرات الخلاقة ان تتحقق ، وهي توجيه لسلوك التعلم نحو الافضل في مجال الإبداع.

فالمتعلم بحاجة الى تأمل الطبيعة ودراسة نظامها ومعرفة أشكالها من أجل إعادة التنظيم والكشف عن إيقاعات جديدة والاهتداء إلى علاقات لم تكن في الحسبان ، فأصبحت فلسفة الجمال " التربية " تبحث في الفن مقابل الطبيعة على اعتبار أن الإنسان إنما يحاول عن طريق الفن أن يستخدم الطبيعة ويضطرها إلى التلاؤم مع حاجته ويلزمها بالتكييف مع أغراضه.

لذلك فالمعرفة الفعالة تقاس بمدى الاستفادة منها ، وبالنتائج التي يحصل عليها ، لابمقدار كمية المعلومات التي يكتسبها الفرد . واول خطوة فعالة للمعرفة عند المتعلم هي تلك التي ينجح فيها المتعلم في التعبير عن نفسه بمادة محسوسة فيحس المتعلم بالرضى عما قام بعمله ،وعدا عن الفائدة المتزايدة التي تتأتى نتيجة للمعرفة فان مرور المتعلم بعملية الإبداع الفني تكسب تطوره الشعوري ، واللاشعوري ميزات قوة الإرادة والرغبة في الاكتفاء الذاتي ، والمقدرة على اتخاذ الخطوة الأولى للأقدام على عمل ما ، وهي أمور من شأنها أن تثمر.

التربية الفنية في الفكر التربوي المعاصر

تشير الدراسات والبحوث العلمية التي تناولت مفهوم التربية المعاصرة الى ان التربية هي مجموعة من العمليات التي يقوم بها المجتمع لنقل معارفه واهدافه بشكل متجدد ومستمر ،فهي تعني اكتساب الفرد للسلوك او تعديله بشكل ايجابي ومستمر مدى الحياة ،اما الفن فهو تشكيل للخامات المختلفة والحصول على اعمال جديدة ، اما لغرض جمالي اوتطبيقي فالتربية الفنية هي تعديل ايجابي في سلوك الافراد عن طريق تشكيلهم للخامات المختلفه والحصول منها على اعمال جيدة متقنة ، ولايزال الكثير من الناس يخلط بين مصطلحي الفن والتربية الفنية ،فدارس الفن يختلف عن دارس التربية الفنية، اذ ان الاول يدرس فرعا من فروع الفن ويتخصص فيه، وهذا التخصص يشمل الرسم والخزف و النحت و التصميم.... الخ.

اما دارس التربية الفنية فلا ينحصر مجال تخصصه في ميدان واحد ، اذ لابد من تعرفه على جميع الانشطة الفنية وفروعها واصولها وتاريخها اضافة الى المامه بعلم النفس

التربوي وطرائق التدريس والمناهج وطرق البحث العلمي وفلسفة التربية وفلسفة الفن ومبادئ فروع المعرفة الاخرى. لقد اكدت الاتجاهات الحديثة التي تناولت مجالات التربية والتعليم على جعل المتعلم محورا للعملية التعليمية والتربوية واعتبار المؤسسات التعليمية بيئات ثرية بخبرات متنوعة وفرص تعلم متعددة تعمل على تنمية حواس المتعلم واستثارة ذهنه ووجدانه والتفاعل مع ماتوفره هذه البيئة فيثمر عن ذلك حصيلة من المدركات الحسية للاشياء المحيطة به وعملية استيعاب للمعلومات وحفظها ومن ثم استرجاعها على وفق متطلبات الموقف التعليمي وهذا يعني تنمية التفكير لديه وما يصاحبه من ابداع وابتكار .وهذا يعني ان العملية التعليمية لايمكنها الاستقامة والتطور الا بوجود المتعلم الذي هو اساس العملية التربوية ومحورها الاساس ولابد من توافر عدة صفات او مميزات للشخص المراد تعليمه بحيث يجب ان يكون مؤهلا ولدية الاستعداد للتعليم ويتم ذلك من خلال التدريب والتهذيب للسلوك وتقديم الخبرات والمعلومات والمهارات التي يحتاجها للتكيف مع المجتمع الذي يعيش فيه .

وهنا ياتي دور التربية الفنية في تشكيل اذواق الافراد وتعالج ركنا مهما في تكوينهم كي يستجيبوا للمؤثرات الخارجية ، فهي تعد وسيلة من وسائل الارتقاء بسلوك المتعلمين وتسهم في التكامل الاجتماعي وترقى بالوجدان وتنمي المهارات ،فالهدف من تدريس التربية الفنية ليس فقط تدريب المتعلمين على انتاج الاعمال الفنية وممارسة الاعمال الفنية ليست غاية في حد ذاتها انما هي وسيلة يكتسب من خلالها المتعلمين بعض القيم المعينة.

فيظهر دور التربية الفنية اجتماعيا من خلال مساعدتها على تنمية المفاهيم والقيم الاجتماعية والايجابية وتعمل على مراعاة حاجات المتعلم ضمن الاطار الاجتماعي ،وتساعد على حفظ التراث وحاجات المجتمع فضلا عن انها تمكن الفرد من تحويل خبراته المكتسبة الى طاقات ابتكارية تنعكس على حياته المهنية والمعيشية ، فيرتفع مستوى انتاجه تبعا لذلك.

اما الدور الثقافي للتربية الفنية فيرتبط بمفهوم التذوق الذي اساسه الحس المرهف والذي تقع مسؤوليته على معلم الفن الذي يعتبر اهم شخص في ميدان الثقافة الفنية، فهو المورد

الاساسي الذي يزود المتعلمين باساسياتها ومبادئها لذا اقتضت الضرورة اعداد معلم الفن اعدادا رصينا ليتولى تقديم الثقافة الفنية للمتعلم على افضل وجه.

وقد جاء في الادبيات مايساعد في الوصول الى حقيقة ان التربية الفنية تربية ثقافية تستطيع ربما اكثر من غيرها من المواد ان تعمق نظرة النشئ الفنية بدراسة التقاليد وان الشخصية الفنية المعاصرة المتميزة بالتذوق الفني والابتكار تعتبر املا يتوقف تحققه على تجربة التربية الفنية للوصول الى ذلك فالماضي الفني يجب اعادة ترجمته وتفسيره وتبسيطه بما يتلائم مع حاجات التعليم وتتفق مع التطورات الفردية التي ترسي قواعدها في المجتمع المعاصر.

اما مايخص الجانب التربوي الذي تقدمه التربية الفنية فانه يتمثل باحترام ذواتنا وذوات الاخرين فهي تساعد النشئ والشباب على فهم لغة الفن ووظيفة المجتمع ومعرفة مدى اثر الفن في البيئة التي صنعها الانسان ، فأي مادة ضمن مناهج ومقررات التربية الفنية عندما تراعى في اعدادها الاهداف التربوية ، وطبيعة العملية التعليمية التي سيواجهها المتعلم بعد تخرجه لا تكون مادة بحتة او اهدافها من اجل ذاتها ،وانما من اجل تربية النشئ ووجدانه وقدراته الابداعية ، ومستوى تذوقه للجمال في بيئته المحيطة ، فعندما يدرس المتعلمون مادة التربية الفنية فهذا يعني انهم يتعلمون كثيرا من ثقافة مجتمعهم ، فيتفاعلون معها وتتحقق غاية التربية الفنية في تكوين الفرد تكوينا شاملا في مختلف الجوانب الاجتماعية والخلقية والجسمية والعملية والثقافية والوجدانية .وهذا مادعى القائمين على التربية الفنية من اجراء الدراسات والتجارب العلمية وادراج النظريات الحديثة التي تقود الى تحقيق غايات سلوكية اجتماعية اكثر تقدما بما يتناسب مع التقدم العلمي والتكنولوجي في العصر الحديث، وذلك لان التربية الفنية المعاصرة هي عملية تربوية اجتماعية ثقافية جمالية تساهم في تطوير مهارات المتعلم وميوله الفنية والعلمية.

وقد لخص (ريد) مفهوم التربية الفنية المعاصر في انها تهدف الى رعاية ونمو ماهو فردي في كل كائن بشري على حدة ، والعمل في الحين نفسه على ايجاد التناغم

والانسجام بين الفردية التي يحصل عليها بتلك الطريقة وبين الوحدة العنصرية للمجموعة الاجتماعية التي ينتسب اليها الفرد.

وهناك من يرى ان التربية الفنية وسيلة لصقل السلوك جماليا ،وانه محاولة لبناء شخصية الكائن البشري بشكل متكامل من خلال قوام معرفي مختلف في اهدافه وهو اثراء الرؤية الفنية والجمالية للمتعلم ولتفكيره البصري ،واكتساب قيم ومفاهيم متحضرة،وتخضع لطبيعة المجتمع دينيا واجتماعيا واقتصاديا وثقافيا.واضافة الى ان هذه النظرة التكاملية للشخصية تتميز عن بقية العلوم والمواد الدراسية في كونها تسعى لتلبية الحاجات الجمالية وذلك بتنمية الحس الجمالي وتذوقه ،وتنمية القدرات التعبيرية والابداعية بلغة الفن التشكيلي، اضافة الى تنمية الوعي بالتراث الفني والمحلي والعالمي .

مما تقدم يرى بان المعرفة في مجال التربية الفنية معرفة تطبيقية،وانها تحقق نواتج سلوكية، ومخرجات تعليمية تتصف بالايجابية والفاعلية.

ويمكن النظر الى اهداف التربية الفنية المعاصرة،من خلال التصور الذي يتضمن :

١. تكوين ثقافة فنية متجددة بين الاصالة والمعاصرة.
٢. بناء القدرات الابتكارية.
٣. بناء نظام من المعرفة العقلية والوجدانية من خلال الفنون.

ان الهدف الثالث يمكن ان يكون حلا لمواجهة السطحية واقتصار مفهوم التربية الفنية على جانبها العملي فقط ،ويشير هذا الهدف الى اهمية المعرفة في تنظيم مناهج التربية ،واهمية تنوعها، بحيث لاتنحصر على معرفة قواعد واسس التصميم ، بل وتشمل علم الجمال،والنقد الفني ،وتاريخ الفن،والانتاج الفني.

وقد اشاد العديد من المهتمين بهذا التنظيم المنهجي باهمية تنظيم مناهج التربية الفنية على قوام معرفي منظم ،ويقوم بتدريسها معلمون متخصصون ،وضرورة توفير القاعات المجهزة ووسائل الاتصال ،وتكنولوجيا التعليم المعاصرة لامكانية تحقيق اهداف العملية التربوية والتعليمية لهذا المنهج.

وهذا يؤكد بان المفهوم المعاصر للتربية الفنية ليس مجرد مادة لشغل وقت الفراغ ولتفريغ انفعالات التعب من عبء المواد الدراسية وتنحصر نواتجها على انتاج اعمال فنية،بل اصبح مفهومها اكثر تكاملا وشمولا في اكتساب الخبرات التربوية والتعليمية والفنية

،والارتقاء بمستوى الادراك الجمالي،ونمو لغة الفن ،والصيغ البصرية من مختلف الثقافات المحلية والعالمية ،والقدرة على اصدار الاحكام والقرارات اتجاه مايشاهد من اعمال وقيم فنية.

الفصل الرابع

الاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية

الادبيات التي مهدت لظهور الاتجاهات المعاصرة

من ابرز الذين اتجهوا التى تطوير التربية الفنية شكلا ومضمونا كان (مانويل باركانManuel Barkan) ففي عام ١٩٥٥ نشر(باركان) كتابه الذي سماه (اسس التربية الفنية)فكان الكتاب بمثابة رد مباشر على طروحات (لونفيد) وكان من بين ابرز المحاولات للتطوير والتحديث في مجال تعليم الفن، حيث وضح فيه الدور الحقيقي للتربية الفنية مستشهدا بارآء (جون ديوي) الذي اكد تنمية كافة جوانب المتعلم بما في ذلك الجانب المعرفي واكد ايضا على عملية انتاج الفن ومايتصل به من مهارات يفترض في المعلم ان يزود المتعلمين بها، فأكد التعليم المباشر ودور المعلم في توجيه المتعلم.

لقد تأثر (باركان) بالفلسفة الحديثة من خلال اطلاعه على مؤلفات جون ديوي خاصة" الفن خبرة" الذي يرى فيه ان دور الفنون البصرية يتجلى في اسهامها الايجابي في تنمية المشاعر وبناء الخبرة القيمة المتكاملة لدى الفرد. وقد اكد (باركان) ضرورة ايجاد صلة بين الخبرة الفنية وبين انماط التعلم ذات المعاني القيمة، فتعلم الفن بالنسبة له جزء هام من ثقافة الفرد، مما يؤدي الى فهم اكبر لمختلف جوانب الحياة.

ويقول: ان سلوك الفرد مرهون بالقيم التي يتستر بها ، فمن خلال الرؤية المباشرة والتحليل لما يشاهده فانه يكتسب البصيرة التي تساعده على اعادة تنظيم هذه القيم ،ويؤكد ان الفن ليس تعبيرا ذاتيا، بل خبرة اساسها الشكل المرئي ومايرتبط به من قيم .ومعنى ذلك ان الفن لايمكن ان يكون من داخل الفرد دونما تأثير خارجي

ان اهم الخطوات التي اخذت اعادة النظر في مناهج التربية الفنية مؤتمر(وودز هول woods hole) الذي عقد عام ١٩٥٩ في جامعة بنسلفانيا ، كما كان لافكار (Bruner) التي طرحها في هذا المؤتمر اثر كبيرفي التفكير في قضايا ومشكلات المناهج التربوية وقد اصبح للتربويين في مجال الفن ردود فعل اثر جدلية (Bruner) وكان منهم(Barkan)الذي كان له سبق التنظير للعهد الجديد للتربية الفنية.

فقد عبر (Barkan) عن أرائه في مقالتين الاولى بعنوان: التحول في مجال التربية الفنيةعام ١٩٦٢ حيث تمحورت في ثلاث نقاط:

- هل الهدف من التربية الفنية اعداد شخص ليكون فنانا ام ليكون شخصية متكاملة؟
- البحث عن اداة لفهم الفن والحكم علية.
- البحث عن برنامج يقوم على النظرية التعبيرية الذاتية الابداعية من خلال اتقان التعامل مع الخامات والادوات الفنية كهدف رئيسي لتدريس الفن.

والمقال الثاني بعنوان: هل يوجد علم في التربية الفنية.؟

وذلك عام ١٩٦٣ بالاشتراك في كتاب مع اخرين لتمهيد الطريق لاتجاه جديد للتربية الفنية يقوم على تأكيد المعرفة في الفن والتأكيد على بناء الشخصية المتكاملة للمتعلم ، وعليه في عام ١٩٦٦ قسم (Barkan) التربية الفنية الى مجالات موسعة تشمل على تاريخ الفن والنقد والتذوق الفني الى جانب الممارسات التشكيلية وهي تمثل الفنان الذي يتبع الفن والناقد الذي يتذوق الفن ويتحدث عنه بصيغة تخصصية، والمؤرخ الفني الذي يستطيع فهم وتقييم الابعاد التاريخية والاجتماعية للفن.

وفي عام ١٩٦٥ اتجه(باركان) الى دراسة واقع التربية الفنية في الولايات المتحدة الامريكية ، وعرض كثير من الافكارالتي شكلت في نظر المتخصصين انذاك منظورا قيما للتربية الفنية ، فقد اتت افكاره بمثابة رد فعل لما لاحظه في الميدان من قصور واضح نتيجة التعليمات التي ادت اليها نظرية (لونفليد lowenfeld)منذ عام ١٩٤٧ ، وذلك بتدريس التربية الفنية من خلال التعبير االذاتي الذي يتطلب من المتعلمين الاعتماد على الذاكرة بدلا من الخبرات البصرية المباشرة . وقد لاحظ (Barkan) ان المتعلمين لايمتلكون الكفايات الحقيقية التي يفترض في التربية الفنية ان تزودهم بها،ونتيجة لذلك اتجه الى التطوير والتحديث، فوجد ان الفلسفة الحديثة هي النهج الامثل للتطوير ، ونادى بضرورة تفعيل المادة لمزيد من الخبرة الجمالية.

وفي السنة نفسها نشر (Barkan) بحثا بعنوان " المنهج وتدريس الفن" (Curriculum and the teaching of art) اكد فيه ضرورة اعتماد الخبرة الجمالية هدفا اساسيا للتربية الفنية، وهو مايشير بوضوح الى اهتمامه بالشكل نتيجة تاثره بفلسفة الحداثة، ثم اكد تدريس التربية الفنية يتطلب فهم لحقيقة البناء في العمل الفني وتحليله

شكلا ومضمونا بحيث يؤدي ذلك الى وعي المتعلم بقصد الفنان وعيه بذاته عندما ينتج اعمالا فنية.

وقد اشار في بحثه المذكور الى ان المتعلم اثناء دراسته للعمل الفني يصبح قادراعلى اكتشاف المعنى ضمن الرموز المرئية لمجمل بناء العمل الفني، اذ ان ذلك يشكل الاساس للخبرة الجمالية ،وتبعا لما توصل اليه (Barkan) في فلسفته الحديثة يقول: ان قراءة العمل الفني تتطلب الانتباه الى جميع تفاصيله ، والتنبيه الى المعاني التي تكمن في اشكاله وماتتطلبه الاشكال من تعليمات وشروح حيث ان التعلم من خلال الفن يضيف للفرد انماطا مختلفة لخبرته مما يؤدي بالتالي الى تراكم الخبرات لديه، ومن ثم تعزيز الابعاد الجمالية للخبرة البصرية

وقد قام ايضا كل من (دايفيد ايكر David Ecker) و(ايوجين كالين Eugone Kaelin) في عام ١٩٥٨ بتفسير الكيفية التي يتم من خلالها تطوير المنهج وكيفية تعزيزه بالخبرة الجمالية

وهناك محاولات اخرى كتلك التي قام بها(فليدمانFeldman) عام ١٩٦٥ حيث نشر بحثا بعنوان "طبيعة الخبرة الجمالية" ركز من خلاله على اهميتها في تعليم الفن بدلا من " التعبير الذاتي " حيث يرى الخبرة الجمالية تأتي دائما مرافقة للعمل الفني لانها متراكبة الاجزاء خاضعة لتفكير مسبق مقصود وتظهر مهارة فائقة، باسلوب بديع يتميز بالايجاز والشمولية يستحدث فيها الاستجابة الجمالية.

يشير (فيلدمان)هنا بوضوح الى تاريخ الفن والنقد الفني باعتبارهما ميدانيين اساسيين للتربية من خلال الفن .

وقد طرح (رالف سمثRalph Smith) عدة مقالات تحدث فيها بوضوح اكثر من سابقه حيث ركز على الجماليات والنقد الفني بشكل مباشر ومن ثم اشتملت مقالاته على تاريخ الفن ،واعتبرهذين الميدانين اساسا لنمو الخبرة الجمالية ، فقد اكد ان التعليم يكون اكثر فاعلية عندما يشجع المتعلمين على ان يقوموا بانفسهم باكتشاف الافكار الرئيسية وبنى المواضيع على غرار نهج العلماء المتخصصين في حقول المعرفة.

ان (رالف سمث) يتفق في طروحاته النظرية مع (فيلدمان وباركان) ونستطيع القول هنا بدأت الخطوات الاولى التي ادت الى احدث الاتجاهات واكثرها معاصرة وهي التربية الفنية المعرفية ،وبذلك فان (رالف سمث) قد اعطى بديلا لمنهج التربية الفنية بدل التعبير الذاتي حيث اكد على تكامل الخبرات لدى المتعلم من خلال نهج علمي اكثر عمقا وشمولية.

ويرى(فضل) أن مكونات التربية الفنية تنحصر في اربع محاور .

١- تأريخ الفن History of Art ٢- علم الجمال Aesthetics ٣- النقد الفني Art Criticism

٤- الانتاج الفني . Art production(studio) . وأن هذه المحاور متداخلة ومتكاملة مع بعضها بعضا فلا يمكن أن يكون هناك نقد دون أن يكون هناك انتاج , ولا يمكن أن يصبح هذا النقد دون المام بالتأريخ وعلم الجمال وهكذا.

لذلك فانه لا يمكن تحقيق هذه المحاور إلا عن طريق التخطيط العلمي السليم لمنهج التربية الفنية في ضوء الاتجاهات المعاصرة في بناء المناهج ومعرفة الدعامات التي تتركز عليها تلك المناهج ومحاولة الاستفادة من تلك الدعامات في بناء منهج التربية الفنية وتطبيعها بطباع المجتمع الذى يعيش فيه .

وهكذا توالت الدراسات والابحاث في مجال التربية والفن لايجاد طريق او افكار او اساليب لجعل تعليم الفن والتربية الفنية اكثر تفاعلا.

ففي عام ١٩٦٥ نشرت الجمعية الوطنية لدراسة التربية(National Socity for The Study of Education) الكتاب السنوي الرابع والستين ، من الفصول البارزه في هذا الكتاب ماقدمه (اليوت ايزنر Elliot Eisner) عن احتياجات المستقبل لحقل التربية الفنية من حيث المنهج والتقويم ، كما تنبأ بان الاتجاهات المستقبلية لحقل التربية الفنية ستتجه نحو الاهتمام بالتذوق الفني على اسس حديثة وبالفعل شهد حقل التربية الفنية اهتماما كبيرا بمجال التذوق الفني ويعود هذا الاهتمام الى الرغبة في الانطلاق من حدود النشاطات المرتبطة بانتاج العمل الفني الى افاق ارحب تتصل بمعرفة وتكشف العمل الفني ، ومن ابرز الجهود العلمية في هذا الاتجاه مشروع تحسين تدريس التذوق الفني . وهو عبارة عن عمل بحثي لفريق علماء ضم العديد من المهتمين في هذا المجال ، وعقدت حلقاته في جامعة ولاية (اوهايو) بمدينة (كولومبس) عام ١٩٦٦ وكان(كينيث

مارانتز Kenneth Marants) احد المشاركين في هذا المشروع ويرى ان مجال التذوق الفني : يهتم بالمعرفة والحكم والتمييز اضافة للوعي الوجداني والتغذي بالفن.

وقد نشر (Elliot Eisner) بحثا بعنوان (نحو حقيقة جديدة في التربية الفنية) اشار فيه الى ان التربية الفنية تربية جمالية وانها تربية الانسان للانسان حيث يشير الى ان العمل الفني الذي ينتجه الفنان يمكن ان يؤدي الى تربية المتعلم جماليا من خلال توجيه المعلم لانه لاينمو بالاعتماد على الذاكرة محورا للتعبير الذاتي الذي لايستند الى منطق او دليل ملموس.

وفي الفترة ما بين ١٩٦٤-١٩٦٦ قامت حكومة الرئيس (كندي) بتمويل ١٧ مؤتمرا حول الفنون من خلال برنامج الفنون والعلوم الانسانية (The art and Humanities Program) وكان من ابرز هذه المؤتمرات مؤتمر ولايه (بنسلفانيا) The Pennstate Seminar الذي عقد في عام ١٩٦٥

هذا المؤتمر عقد لدفع الحركة التصحيحية لمناهج التربية الفنية وكان موضوع المؤتمر الرئيسي (الفن هو نظام) وان الفن والتربية الفنية مصدر معرفي في حد ذاته وله خصوصيتة المستقلة وله اهدافه التي يتوجب تحديدها لتتسنى مساعدة المتعلمين في الاعتماد على ذواتهم في القيام باجراء البحوث المنظمة في مجال الفن بحيث يمكن ان تصاغ الاهداف لتعطي المتعلمين الحرية في التعامل مع المعرفة في الفن.

ان هذه الافكار سبق وان تداولتها دراسات من قبل جهود عالمين بارزين تم التطرق اليهم وهما (مانويل باركان واليوت ايزنر) سبقت انعقاد المؤتمر ويؤكد "Sevigny" ان الفضل يعود لهما في بناء الاساس المفاهيمي للجوانب التاريخية والنقدية والجمالية بوصفه محتوى حديث لدراسة الفن.

ويرى (Sevigny) ان مؤتمر ولاية بنسلفانيا فتح الباب امام علماء التربية الفنية في اظهار طروحاتهم العلمية فاكد (Sevign) ان مؤتمر(بنسلفانيا) يعد نقطة تحول في التربية الفنية المعرفية ويعزو هذه الاهمية للعدد الكبير من المهتمين في التربية الفنية والنقاد والمؤلفين وخبراء البحث التربوي الذين شاركوا في هذا المؤتمر اضافة للتوزيع الواسع للبحوث المشاركة.

التنظيمات التطويرية لمناهج الخبرة في التربية الفنية

مع تطور المفاهيم التربوية للتربية الفنية ومناهجها برزت على الساحة العديد من التنظيمات التطويرية لمناهج التربية الفنية واعادة بنائها في ضوء مااستحدث من نظريات وفلسفات في الفن والتربية وعلم النفس ، وعليه تورد الباحثة ابرز هذه التنظيمات التي كان لها الاثر الكبير في ظهور الاتجاه المعرفي ،كاساس لبناء مناهج التربية الفنية المعاصرة وهي كالاتي:

١ منهج ويلسون

قام(Wilson) بجمع اهداف التربية الفنية وحصرها في ستة مجالات توضح منهج التربية الفنية وعدها اهدافاً قاصرة للتربية الفنية وهي :-

-أهداف ترتبط بالعلاقات : أي بمعرفة التنظيم البصري للاشكال ووضعها المكاني والوانها والقيمة الجمالية لكل شكل ، واستخدام الخامات لتحقيق قيم خاصة من العلاقات البصرية .

-أهداف ترتبط بالرسالة التي يحتويها العمل الفني : وهي قيم عاطفية ورمزية ومعاني أخرى تكون نتيجة التنظيمات البصرية في العمل الفني .

-أهداف ترتبط بالاكتشافات من خلال العمل والملاحظة : وهي استخدام عناصر الطبيعة كمصادر للاثارة ، خواص الخامات والأدوات كدافع للانتاج الفني .

-أهداف مرتبطة بالقيم الجمالية للعمل الفني : من خلال معرفة التشابهات والاختلافات داخل الاعمال الفنية .

-أهداف مرتبطة بالقيم الجمالية للخبرة البصرية : وهي تعرف دور الفنان والصانع والمصمم والمعماري والمصور ودورهم في تنظيم المجتمع .

-أهداف مرتبطة بمهارات التشكيل : عناصر طبيعة الخامات والادوات والقدرة على التعبير الفني بها والعمليات التي تساعد على الاكتشاف وإعادة التشكيل وتحسين الانتاج الفني والعمليات التي تساعد على الملاحظة والتحليل .

عمل(Wilson) مصفوفة تضم بعدين أساسيين في التربية الفنية هما اولاً: محتوى المنهج وثانياً: السلوكيات المرتبطه بهذا المحتوى ، وصنف المحتوى الى مكوناته الرئيسة

وهي : (أ) محتوى الفن . (ب) البناء التشكيلي . (ج) الموضوع .
(د) مجال الفن .(هـ) المضمون الثقافي . (و) النظرية والتذوق الفني التقويم

كما ترجم الاهداف الى سلوكيات وصنفها الى مجموعات بحيث يمكن ان ترتبط كل منها بكل جزء من أجزاء محتوى المنهج ، وهذه السلوكيات هي :-

(أ) الإدراك الحسي . (ب) المعرفة اللفظية (المعلومات) (ج) الفهم.
(د) التحليل.(هـ) التقويم .(و) التذوق .(ي) الانتاج .

اما ما يضم كل مكون من مكونات المحتوى والسلوكيات فهي كالاتي :-

اولا – محتوى المنهج :- قام "Wilson" بتقسيم محتوى المنهج الى ست فئات رئيسة أشتمل كل منها على مجموعة من الفئات الفرعية وهي :-

أ - محتوى الفن : ويتضمن الخامة , الاداة , المعالجات الفنية , اسلوب التنفيذ.

ب -البناء التشكيلي : ويتضمن القيم الحسية , التكوين , النمط الفردى.

ج- الموضوع : ويتضمن العناصر والاحداث الطبيعية , الرموز والاستعارات , المضمون التعبيرى الباطني للموضوع .

د- مجال الفن :- ويتضمن التصوير , التصميم , الخزف , الرسم , الطباعة , النسيج والخط ... الخ .هذا المجال يقدم للمتعلمين تحت بندين هما :- الشكل الفني , تأريخ الفنون و التذوق الفني.

هـ – المضمون الثقافي :- ويشتمل على :-

-الفنان الذى انتج العمل الفني.

-تأريخ انتاج العمل الفني .

-الحقبة التأريخية للعمل الفني.

-المكان الذى انتج فيه العمل الفني.

-الثقافة والفلسفة العامة وهي تمثل الاسلوب والمذهب الفني والاسم الذى اطلق على العمل .

و- النظرية والتذوق الفني "التقويم" :- وتضم

- النظرية الفنية التي تهتم بتعريف طبيعة الفن.

- المستويات العامه للاحكام الفنية التي يتم بواسطتها تقويم الاعمال العامة.

ثانيا – السلوكيات في التربيه الفنية :- قام "Wilson" بتقسيم السلوكيات الى سبع فئات رئيسة أشتمل كل منها على مجموعة من الفئات الفرعية وهي :-

أ - الادراك الحسي :- ويضم علاقات داخل عمل فني واحد أو بين عملين أو علاقات بين مدارس ومجموعات من الاعمال الفنية .

ب -المعرفة اللفظية (المعلومات) وفيها ست فئات فرعية هي :-

-معرفة المصطلحات الفنية : مثل كثافة اللون .. الاغلاق

-معرفة الحقائق : من تواريخ وأسماء ومصادر فنية .

-معلومات عن التقاليد:وتحتوي على معاني الرموز مثل السمكة كرمز للخصوبة وبعض التقاليد مع القيم السماوية.

-معلومات عن الاتجاهات الشائعة وتسلسلها في الفن اي معرفة العلاقة والتشابه بين الحركات الفنية عبر التاريخ.

-معرفة التصنيفات والفئات المختلفة في الفن:تعرف على الاساليب والمجالات الخاصة بالفنون التشكيلية والصفات التي تميز كل منها.

-معرفة النظريات المختلفة في الفن وتحتوي على فلسفة الفن التي وجهت الفنانين لانتاج اعمالهم الفنية .

ج-الفهم :- ويتضمن هذا المستوى فئتين هي:-

-الترجمة :للمجازات الموجودة في العمل الفني.

-التفسير: التعامل مع العمل الفني كشكل يعبر عن معنى كل واحد.

د- التحليل:- ويستخدم كوسيلة لتنمية قدرة الفرد على التذوق الجمالي .او كاساس لتقويم العمل الفني .وفيه ثلاث فئات:-

-تحليل عناصر العمل الفني.

-تحليل العلاقة بين الاجزاء.

-تحليل علاقة الاجزاء بالكل .

هـ – التقويم :- ويتضمن فئتين هي :-

-التقويم المرحلي : وفق معايير للحكم على العمل الفني من حيث مدى ملائمة الشيء للوظيفة التي صنع من اجلها .

-التقويم النهائي : وفيه اربعة معايير أو مواصفات للحكم على العمل الفني هي :

- درجة التوافق أو الانسجام بين عناصر العمل الفني .
- درجة اندماج الاجزاء ووضوح الخبرة داخل العمل الفني .
- درجة استخدام الادوات وابراز خصائص الخامات المستعملة .
- درجة التعبير عن الخبرة الجمالية من قيم مثل المتعة , الالم , الحزن , الفرح

و- التذوق : يعد "Wilson" التذوق نوع من التمكن والاستمتاع والتقدير وفيه ثلاث فئات فرعيه هي :-

- التقدير : وهو الاعتزاز بالعمل الفني.
- التقمص : وهو التفاهم والتعاطف مع الذين يعملون في مجال الفنون.
- الإحساس : وهو الارتقاء بمستوى حساسية الفرد لإثراء خبراته الجمالية .

ي - الإنتاج :- ويشتمل على :

- المهارة : وهي الوصول الى الاتقان والتحكم في الخامة والاداة .
- الابتكار : إن انتاج العمل الفني لا بد أن يحتوى على البعد الابتكارى وله اربعة مستويات هي :

١- اتساع الحدود ويعني تقديم موضوعات وأشكال فنية جديدة غير المألوف من خلال التركيبات والاضافات الجديدة .

٢- الاختراع ويعني خلق موضوع أو شكل جديد .

٣-التنظيم الجمالي : ويعني أن تكون عناصر العمل الفني متناغمة ومتزنة .

٤-تحطيم الحدود : أى خلق موضوع بأطر غير مألوفة.

ثانيا :منهج (أرنون Arnone) لوظائف العمليات العقلية في التربية الفنية، فقد صنفهما في ضوء اساليب الاداء مؤكدا على كل التفضيل والتذوق , اما التفضيل فقد وضعه تحت تصنيف المفاهيم التي تحتوى على خمس وظائف للعمليات العقلية هي : القيمة , والاجراء , والافتراض والتقييم وذلك بالاضافة الى المفاهيم .

وعند تصنيف المفاهيم كوظيفة للعمليات العقلية. اوضح (ارنون) انها تحتوى على ثلاثة ابعاد وهي : التعرف , والفهم , والتفضيل بالنسبة للاداء في المحتوى الفني فالعمل الفني يحتاج الى استجابة ذاتية اما بالنسبة للتفضيل فيحتاج الى استجابة وجدانية وقد بين (آرنون) المطلوب من المتعلم في ضوء اساليب الاداء ما يلي :-

- أن يتعرف المتعلم على موقف نفسي معين.
- أن يتعرف المتعلم على العلاقة بينه وبين حدث أو مكان أو شكل.
- أن يعبر المتعلم عن رغبته .
- أن يذكر المتعلم احتمالات مختلفة لما يفضله أو يكرهه .
- أن يصف المتعلم المواقف السلبية أو الايجابية .

كما بين (آرنون) المطلوب من المتعلم في ضوء جوانب النمو كما يلي :

- أن يوضح المتعلم (سبب) التفضيل.
- أن يبني المتعلم استجابته العاطفية على تحليل منطقي.
- أن يتعرف المتعلم على علاقة تفضيلية لعنصر معين .
- أن يختار المتعلم الصفات التي تجعل العمل مبني على القيمة .

ثالثا:منهج ديتمرزDetmers

قام (ديتمرز Detmers) بعمل نموذج لتطوير منهج التربية الفنية مستخدما مصفوفة تتكون من محورين اساسيين :-

الاول : محتوى الفن، والثاني : لنوع السلوك المراد اكتسابه من خلال تدريس الفن ,

مشروعات المناهج الرئيسة المقدمة لمؤتمر ولاية بنسلفانيا

قدمت لمؤتمرولاية بنسلفانيا عدة مشروعات تناقش التربية الفنية، كالاتي:

١ -مشروع جوي هيبارد وماري روز (Guy Hubbard and Mary Rouse)

٢ -مشروع التعلم بالتلفزيون – صور واشياء (Television Instruction Images)

٣ -مشروع كيترنج ستانفورد(Kettering project –Stanford)

٤ -مشروع لوراتشابمان.

٥ -مشروع سمرلCemrel

Central Midwestern Regional Education Laboratory

٦ -مشروع مختبر سورل(Swrl)

South West Reaional Laboratory For Education Researchand

٧– مشروع العين الجمالية The Aesthetic Eye Project

٨– مشروع التربية الفنية المعرفية DBAE (Discipline Based Art Education)

وفيما ياتي عرض موجز لكل من المشروعات

١–مشرع جوي هيبارد وماري روز (Guy Hubbard and Mary Rouse)

بدأ طبع سلسة مناهج التربية الفنية عام ١٩٧٢ تحت عنوان " الفن اداء Art in Action". وهي اوسع المناهج انتشارا ونجاحا حيث تستخدم في قرابة عشرين ولاية امريكية. ففي اوائل ١٩٦٣ بدأ "هيوبارد وروز" في تطوير كتب منهجية مقننة متتابعة منظمة لجميع المستويات، وتعتمد على المحتوى الاكاديمي الفني والتربوي وقد لقيت هذه الفكرة الدعم الكبير في مؤتمر بنسلفانيا ففي عام ١٩٧٣ خرجت اول سلسلة من كتب التربية الفنية المنهجية تحت عنوان(المعنى والطريقة للصفوف الابتدائية من الاول الى السادس)1-6 Meaining and Method Grades وهذه السلسة من الكتب كان لها الاثر الفعال في مساعدة المتعلم والمعلم في الموقف التعليمي.

٢–مشروع التعليم بالتلفزيون– صوروأشياء.

في عام ١٩٦٧ قام " Barkan and Chapman" بتطوير خطوات تعليم الفن من خلال استخدام التلفزيون ويتم في هذه الخطوات شرح لطبيعة المحتوى المراد تدريسه بحيث يتناسب مع اعمار المتعلمين وقام الباحثان بعمل سلسلة تتضمن نشاطات مختلفة في

التربية الفنية يتيح للمتعلمين المشاهدة والاستشارة لاكتساب خبرة في مجال الفن وتشجيع العمل مع تقنيات التعليم الحديثة.

وقد تم تنظيم منهجية البرنامج في خمس اسس وضحت من خلالها طبيعة المحتوى المراد تدريسه وهذه الأسس هي :

- ايجاد العلاقات بين الاهداف والمحتوى وموارد الخامات.
- توضيح الموضوعات المختارة في مجال معين والمراد تطويرها عن طريق البرامج التلفزيونية.
- توضيح طرق تسلسل وتتابع وتوزيع الدروس.
- وضع ارشادات حول طرق تدريس البرنامج.
- تحديد كيفيات اعداد البرامج والوسائل التلفزيونية لكل من المعلمين والمتعلمين.

وهناك هدفان رئيسان لهذا البرنامج تتمثل في:

١ تعلم الفن.

٢ تعلم رؤية الفن.

يندرج تحت هذين الهدفين اثنا عشر هدفا فرعيا تم تحديد محتواها وموادها التطبيقية بالاضافة الى الانشطة المتعلقة بها وطرق تطبيق هذه الانشطة.وقد تم تنظيم المنهج وفق نظام تايلور للمناهج وتم انتاج سلسلة من البرامج التلفزيونية من ثلاثين حلقة، تعرض هذه الحلقات مجموعة من الصور والاشياء التمثيلية قام باعدادها (Schwartz) من جامعة ولاية بنسلفانيا ،"وجونكلناد" بكلية (ماساشوتس) للفنون.

كما اشار سمث(Smith 1989) انه في عام ١٩٧٢ صمم "جيري توليفسون" المشرف الفني لادارة التعليم بولاية اوهايو نموذجا يعتبر مصدرا تعليميا، وهذا النموذج عبارة عن سلسة من الاعمال الفنية المؤلفة من ١٨٠شريحة ، وقد استخدمت هذه الشرائح مع البرامج التلفزيونية احيانا، واحيانا اخرى مستقلة بذاتها.

٣ مشروع كيترنج ستا نفورد

قدم "Eisner ١٩٦٧" تصورا لمشروع منهج مطور مدعوم ماليا من مؤسسة (كيترنج) والهدف الرئيسي من هذا المشروع هو تطوير منهج للتربية الفنية وذلك لاستخدامه بفعالية لتدريس محتوى فني جديد للمتعلمين في المرحلة الابتدائية.

هذا المشروع يمثل برنامجا محددا لتدريس الفن في تتابع منتظم وقد تم استخدامه في "سان فرانسيسكو وجزر هاواي".

ومشروع كيترنج يقوم على افتراضات ستة وهي :

١ ان الفنون البصرية تسهم في الكشف عن الاستعداد الفطري للفن لدى المتعلم.

٢ الانتاج الفني للمتعلم هو حصيلة استعداد معقد ومكثف لديه، وليس نضج تلقائي فقط.

٣ يجب ان يتعدى نشاط المنهج المقدم في التعليم العام الى خارج المدرسة.

٤ يفترض ان يكون بجانب المنهج والاستعداد الجيد ، امكانيات مدعومة بوسائل تعليمية لتسليط الضوء على الافكار والفنون البصرية.

٥ ليس من الممكن قياس وتقويم جميع الفنون.

٦ يمكن رفع كفاءات المدرس غير المتخصصين عن طريق مناهج ووسائل متخصصة في مجال الفنون.

ويعتبر "Eisner" ان المبدأ الرئيسي في تعليم الفنون هو تتابع المنهج على شكل دروس مخصصة لكل صف دراسي حسب ترتيبها، موضحا ان هذه الدروس صممت لرفع مستوى التعليم لدى المتعلمين وذلك لوجود محتوى بالاضافة الى المهارات التي تنمي القدرات الفكرية والمهارية للمتعلمين، وذلك لجميع المستويات الدراسة عن طريق ثلاثة جوانب هي :

- النقد الفني
- تاريخ الفن
- الانتاج الفني.

مؤكدا على وجوب اختيار المدرس ميدانيا قبل شروعه في تدريس الطلاب.

وقد حدد "Eisner" طريقتين لتنظيم الدروس ونقل المعرفة للمتعلمين وهي:-

١ وجود دليل يوضح الافكار والمعارف والمفاهيم الاساسية والمبادئ الرئيسية المتعلقه بموضوع الدرس.

٢ امكانية تطبيق تلك المعارف والافكار والمفاهيم المكتسبة في مواقف جديدة .

وقد تم اخراج مشروع (ستانفورد كترنج) في كتابين او مقررين للمعلم :

الاول :يحتوي على دروس في التذوق وتاريخ الفن.

الثاني: يحتوي على دروس في الانتاج الفني ، تعتمد على الطريقتين السابقتين.

واكد المشروع على اهمية تقويم المناهج وطرائق التدريس وحدد اربعة ادوار للتقويم هي : (التقويم المباشر ، التقويم غير مباشر ، التقويم القصير المدى ، التقويم البعيد المدى) ان "Eisner" استخدم التقويم الغير مباشر والتقويم قصير المدى لتحديد فعالية المادة ومحتواها وذلك من خلال الدروس الصفية ، بينما استخدم التقييم المباشر والتقييم بعيد المدى مع وجود آلية لذلك لتقييم العملية التعليمية في نهاية العام الدراسي.

٤-مشروع لورا تشابمان: قامت بعمل مصفوفة اشتملت على بعدين أساسيين هما :-

١-محتوى الفن : الذى صنف بدوره الى خمس فئات رئيسة وهي :-

أ - تكوين الآفكار.

ب -بلورة وتطويع الافكار في مجال التعبير الفني .

ت -التنفيذ والممارسة بمختلف الخامات.

ث -التذوق الفني والنقد .

ج - التقويم.

٢- الركائز :- واعتمد على ثلاث ركائز علمية أساسية هي :-

أ- المتعلم .

ب _ الفنان وعمله ومجال الفن من خلال المدارس الفنية

ج – دور الفن في المجتمع

فقد أشار "سمث ١٩٨٩" أن لورا تشابمان قدمت في المؤتمر السنوى لهيئة جامعة اوهايو لتعليم الفن ورقة عمل بعنوان " التخطيط المنهجي في تعليم الفن" وأن هدف تشابمان من عمل هذه المصفوفة لمنهج التربية الفنية هو تحقيق التكامل الذاتي من خلال ممارسة الفن والاهتمام بالثقافة البصرية والربط بين المتعلم والفنان بالاضافة الى توضيح دور الفن في المجتمع ووضع حلول للمشكلات التي تواجه المعلمين وتوضيح كيفية تناول الفنانين والتراث لها.

وعند تتبع تصنيف تشابمان نجد أن كل هدف من الاهداف العامة للتربية الفنية اندرجت تحت ست اهداف فرعية محددة بافكار رئيسة بحيث بين مضمونها على تحليل السلوكيات الفنية المستمدة من مادة التصوير والتطور المعرفي والحركي والحكم الجمالي ومن خلال ما سبق كونت لورا تشابمان مصفوفتها لتخطيط منهج التربية الفنية كما هو في الجدول الاتي .

٥-مشروع سمرل Cemerl (Central Midwestern Regional Educotion Laboratry Cemerl)

ان كلمة CEMERL اختصار للاحرف الاولى من البرنامج الذي تم الاتفاق عليه في(المختبر التربوي المركزي الاقليمي للوسط الغربي) ويوضح (Efland 1987) ان فكرة البرنامج قد انبعث من النقاش الذي دار في نهاية المؤتمر التربوي الذي انعقد في جامعة ولاية بنسلفانيا حيث اسندت مهمة اعداد مشروع بحث يعنى بتطوير تدريس الفن.

تم اعداد البرنامج (مشروع سمرل) في مرحلتين:

الاولى: التمحور حول المشكلة حيث تمت دراسةالمشكلة القائمة في تعليم الفن واقتراح الحلول والبدائل لما هو قائم في المناهج وتم اعداد خطوات البرنامج في عام ١٩٦٧ وتم تشكيل لجنة برئاسة "Barkan " وعضوية كل من "Chapman و Karen"بالاضافة الى خبراء في خمسة مجالات من الفنون (فنون بصرية ،الرقص ، الموسيقى، المسرح ، الادب) وتعد هذه المجالات بمثابة لجان فرعية تحوي كل منها خمسة خبراء بالاضافة الى خبراء في مجال علم النفس ، وعلم الاجتماع الاختبارات والمقاييس، علم الجمال للاستئناس بأرائهم.

وتولى هذه المرحلة "Barkan " فوضع تصوراته التي تمحورت حول المجالات المعرفية باعتبارها حلا ناجحا لمرحلة " التعبير الذاتي " التي اقتصرت الى البعد المعرفي باعتبار ان النقد وتاريخ الفن واعمال الفنانين هي الاساس في تعلم الفن وتعليمه، واشتملت هذه المرحلة على مخططات مصممة لمناهج التربية الفنية من اجل تجريبها.

الثانية:مرحلة تجريب نماذج المنهاج الذي وضعه "Barkan" في هذه المرحلة تم انتاج وحدات دراسية واختيارها واجراء بعض التعديلات عليها لمعرفة مدى مناسبتها

للمتعلمين ، تم توزيع المنهج بجميع وحداته في صورته النهائية للمدارس ، قد اسندت هذه المرحلة (ليستانلي ماديه) بسبب وفاة Barkan وقد استقر الرأي الى انتاج المنهج على شكل وحدات تدريسية انطلقت تلك الوحدات من نقاط ارتكاز محددة تم تحديدها مسبقا، لكي تكون بمثابة تحديد مفاتيح علم الجمال والفن ، وتلك المحددات لأهداف برامج سمرل هي:

١ دراسة تاريخ الفن لتكوين المعرفة لدى المتعلمين لتنمية قدراتهم على تحليل ونقد موضوعات الفن.

٢ تنمية لغة الفن لدى المتعلمين عن طريق استخدام المصطلحات الفنية اثناء وصف وتحليل العمل الفني.

٣ توعية المتعلمين بدور الفن بالمجتمع من خلال دراسة تاريخ الفن.

ومحاور برنامج سمرل المتمثلة في:

١ الفنان وعمله.

٢ لغة الفن .

٣ دور الفن والمجتمع.

٤ العمليات الفنية والانتاجية.

استمر هذا المشروع حتى عام ١٩٨٠ ثم توقف تماما ولم يكتب له الانتشارضمن المناهج الامريكية ، بل ظل ضمن مختبر (سمرل).

ان هذا المشروع الذي وضعه "Barkan" وزملائه ركز تركيزا ملحوظا على الجوانب العملية على الرغم انهم اظهروا اهتمام بالجانب النظري لكن هنا اعتبرالشكل المرئي محورا اساسيا للعملية التعليمية ضمن البرنامج واستبعد الذاكرة والتعبيرالذاتي على اعتبار ان الفن خبرة بصرية يكتسبها المتعلم جراء امعانه في الشكل المرئي . ومايؤكد ذلك توجه "Barkan" الى استثناء تاريخ الفن والنقد من مشروعه وهذا تجسيد واضح لفلسفة الحداثة الذي اكد عليها "Barkan" في حين ان النقد وتاريخ الفن يشكلان محور الجماليات التي تهتم بها فلسفة مابعد الحداثة.

ان القائمين على المشروع قد اكدوا ان تاريخ الفن والنقد الفني هما ابرز محاور المنهج الا ان المرحلة الثانية من المشروع اقتصرت الى الخلفية النظرية لان "Barkan" استثناها من مشروعه واقتصر على الجوانب العملية.

٦- مشروع مختبر سورل(Swrl)

South West Regional Laboratory For Educational Research and Development

يقع هذا المختبر في جنوب غرب الولايات الامريكية وله فروع متعددة ويسمى(مختبر تطوير الابحاث التربوية ببحوث غرب الاقليم) ففي عام ١٩٦٧ شرع "Dwaine Greer" في تطوير مناهج التربية الفنية وانه قد عمل في باكورة حياته العملية في التطوير التربوي لمناهج المرحلة الابتدائية في مجال تعليم الفن ، بتمويل من مختبر سورل (Swrl) وهو منهج لازال قائما في العديد من المدارس الامريكية . حيث صمم هذا البرنامج بشكل تتابعي ، وتم تدريب المعلمين الذي يتمتعون ببعض الثقافة الفنية بالاضافة الى الذين لاتتوفر لديهم تلك الثقافة وذلك بهدف اعدادهم لتدريس المبادئ الاساسية في المرحلة الابتدائية.

وقد وضح (Clark 1984) ان هناك سبع فرضيات اساسية ساعدت على تطوير هذا المنهج هي :

-يستطيع كل متعلم ابتكار عمل فني في الاستوديو.

- يجب تدريس اعمال النخبة من الفنانين ونقاد ومؤرخي الفن.

- يستطيع تعليم الفن المعلمين غير المتخصصين.

- يمكن تقييم كل الاعمال الفنية .

- تدريس الفن يحتاج الى وسائل فنية وبصرية تستخدم كمرجع.

- ينبغي ان يكون تعليم الفن وفق نظام وتسلسل معين.

- وجوب توفر الامكانيات التربوية والمهارات الفنية لدى معلمي الفن لتوجيه انشطة المتعلمين.

وذكر "Greer" واخرون ان مشروع (سورل) اعتمد على اربعة جوانب لمحتوى المنهج وهي: انتاج الفن ، نقد فني ، خلفية تاريخية وثقافية، الكفاءة التعبيرية.

ويتضح من خلال المادة التي وضعها "Greer" ان منهج التربية الفنية يؤدي الى تطوير قدرات المتعلمين للتحليل النقدي وقد تركز برنامج "Greer" حول ثلاث صيغ رئيسية:

١. صيغة العرض (presentation Mode)

تتمثل في مايدور داخل الاستوديو من طرق العرض والانتاج لاربعة مجالات وهي الرسم والطلاء والتصميم والتركيب . وما يتعلق بها من خامات وادوات وتقنيات.

٢. صيغة تحديد الاسلوب (Stylistic Mode)

ويتم ذلك من خلال تصنيف الاساليب والمدارس الفنية , فيقوم المتعلم بتأمل عمل فني ما . ويطلب منه وصفه ثم تصنيفه الى الاسلوب الذي يمكنه من تمييزه , كالاسلوب الزخرفي او السريالي او التجريدي... مما يمكن المتعلم من الحديث عن العمل الفني بطريقة علمية وموضوعية . وهناك اربعة انماط واساليب للتعلم هي :

أ – التمثيلي ب – الخيالي ج – الزخرفي د – اللاموضوعي

٣. صيغة تحديد الموضوع (Subject Matter Mode)

الموضوع يشكل الوسيط الذي يحمل المعنى , فهو يشمل العناصر المرئية التي تشكل مادة الاتصال بين الفنان والمشاهد . ويمكن تصنيف الموضوع الى اربعة محاور هي: أ – الانسانيات ب – الحيوانات ج – النباتات د – الاشياء

ان المشروع يؤكد على تثقيف المتعلم في مجال الفنون البصرية لفهم اسس وعناصر العمل الفني . بالاضافة الى القدرة على تحليل وتفسير العمل الفني والتعبير عنه . وقد تم اعداد هذا المشروع ليتمكن المعلمين الدراسين من اكتساب ومعرفة الخطوات التالية:

١–**التحليل البصري (Visual Analysis)**: من خلال مشاهدة شريط فيلم متحرك او شريط فيلم ثابت , ومناقشة الاعمال الفنية , وتحليلها من ناحية البناء الفني والقيم التعبيرية.

٢-**الانتـاج(Production)** : وقد صـمم لكـي يـتمكن الملتحقون بالبرنـامج مـن ممارسـة مجـالات الرسم ,والتصـوير والتصـميم ثنـائي الابعـاد, والتشكيل والتجسـيم(ثلاثـي الابعـاد), كالنحت والخزف وبعض الحرف اليدوية.

٣-**التحليـل النقـدي (Critical Analysis)** : ومـن خـلالـه يـتم تـدريب المتعلمين علـى اصدار الاحكام المبنية على معرفة مسبقة لمكونات العمل الفني سواء المرئية او الكامنة . ومـا تعكسـه هذه الاعمـال مـن اسلوب (زخرفـي ,تعبيري,تـأثيري ,تكعيبـي...) وقد اشـتملت المعروضـات علـى اعمـال فنيـة عالميـة مـن السـبعينيات ومـا قبلهـا وتضـمنت وحـدات اهم المفـاهيم والتقنيـات ضـمن الاعمـال الفنيـة المعروضـة وكيفيـة تطبيقهـا مـن خـلال ثـلاث مجالات هي الانتاج والنقد وتاريخ الفن ويلاحظ من خلال التدريب استبعاد عملية الرسم من الذاكرة. وعند النظر الى برنامج (Greer) نجد انه اسسه على المجالات المعرفية التي تهدف الى تعرف المتعلم بـ:

- الاسس الجمالية سواء في الطبيعة او في اعمال الفن.
- مادة تاريخ الفن وما تطرحه من اعمال مشاهير الفنانين .
- الثقافة الاجتماعية الساندة.
- تطوير قدرات المتعلم لنقد وتحليل اعمال الفن.

فضلا عن تزويد المتعلم بالمهارات والاساليب لانتاج الاعمال الفنية.

وقد تم اعداد المنهج على نظام وحدات تعلمية , بحيث يشمل كل منهج دراسي على اربع وحدات تعليمية تحتوي كل وحدة على وسيلة للتعبير الفني وموضوع من الاربعة مواضيع السابقة فضلا عن اسلوب تعليمي من الاساليب الاربعة السابقة, كما تضمنت الوحدة الدراسية من (٢-٦) انشطة يستغرق كل نشاط من (ثلاثين الى ستين) دقيقة . ويصاحب المشروع انشطة صفية تتمثل في سلسلة من الشرائح التعليمية المصورة توضح مواضيع التحليل النقدي والبصري , والوسائل الفنية وخطوات العمل , بالاضافة الى تقارير ومقالات مصورة في شرائح انشطة التحليل النقدي.

ان الفرق اصبح واضحا بين النظرية والتطبيق في مشروع (سورل) ففي الوقت الذي نادى فية المشروع بتبني المجالات المعرفية انفة الذكر ,نلاحظ انه انصب على

كيفية انتاج اعمال الفن وما يرتبط به من تقنيات , منها نجد ان مشروع (سورل) يدعي انه يعزز المجالات المعرفية الا ان تركيزه منصبا على الوسائط التي يستخدمها الفنان في انتاج العمل الفني , وليس على العمل الفني بعد اكتماله مغفلا بذلك المعاني الثقافية الاكثر عمقا وشمولا للعمل الفني .

ان مشروع سورل لم يختلف عن مشروع (سمريل) كثيرا فقد كان استمرارا لنهجه حيث اظهر المشروفون عليه اهتماما بالجوانب النظرية التي تحلل وتفسر معاني الفن الا انهم سرعان ما اتجهوا الى الجوانب العملية وركزوا على انتاج الفن أو الاهتمام بالشكل وما يرتبط به من عناصر واسس.

اذا كان الاهتمام بالكيان المادي وطريقة تنظيمه لدى المشرفين على المشروع هو المحور الاساسي نظرا لاعتقادهم أن التربية الجمالية لا تتحقق الا من خلال وعي الاشكال البصرية اولا ومن ثم تتكون لدى الفرد ثقافة تؤهله لتفسير الفن دونما اعتماد على الخيال او تركيز على المعنى وهو ما يؤكد أن مشروع (سمريل) قد نهج طريق الحداثة من حيث الاهتمام بالشكل .

٧- مشروع العين الجمالية Aesthetic Eye Project (AEP)

يقال أن لكتاب "Harry Broudy " بعنوان التذوق المستنير Enlightened cherishing الذى الف عام ١٩٧٢ اثر كبير في توطيد العلاقة بين التربية الجمالية وتعلم الفن باعتبار أن التربية الجمالية الوجه الحقيقي للتربية الفنية موكدا على اهمية التربية الجمالية متممة للتربية العامة . فيقول Broudy : أن التربية الجمالية عبارة عن تدريب الادراك التخيلي لدى المتعلم ليتيح له فهم المكونات الحسية التي تتجسد في الصورة معبرة عن نمط معين من المشاعر واستيعابها .

من هذا المنطلق استنتج كل من (Francis Hine) و (Ronald Silverman) و (Greer) و (Gelbert Clark) في عام ١٩٧٦ أن هناك تداخلا بين التربية الفنية والتربية الجمالية وقدمو من خلال ذلك مشروع العين الجمالية.

يشارك في هذا المشروع عدة معاهد متخصصة في مجال الفنون والتربية ويهدف المشروع الى انشاء بنية اجرائية وسلوكية لتدريس التربية الجمالية على اعتبار مهمة

تطـوير منـاهج الفـن مـن مسؤولية معلـم الفـن والقـائمون علـى تطـوير المشـروع يرشـدون المهتمين من خـلال التصـور والحكم الجمـالي وزيـادة ثقافتهم فـي كيفيـة تطبيق ذلك عمليا للحكـم علـى أى عمـل فنـي وكـذلك المسـاعدة علـى اعـداد المـنهج وادواتـة المسـتخدمة فـي التدريس ووضـع الخطـط لتنفيذ هذا المنهج لمساعدة المتعلمين على فهـم التصـور والحـكم الجمالــي (التربيه الجمالية).

وتم تمويل هذا المشروع من قبل الجمعية الوطنية للاتسانيات وهي جمعية تآزرت مع مجموعة من مدارس (لوس انجلوس) وجامعة كاليفورنيا الحكومية في لوس انجلوس مع مركز (سورل) . وتولت هذه الجمعية إدارة المشروع لمدة (١٨) شهرا وتلقى المشاركين البـالغ عـددهم (٥٠) شخصـا دورات تدريبيـة فـي وقـت الصـيف خصصـت لدراسـة منـاهج الرؤيـة الفنيـة الجماليـة التطبيقيـة فـي امـاكن مختلفـة ثـم دورات تدريبيـة اخـرى خـلال العـام الدراسـي الـذى تـلا فصـل الصـيف عـام ١٩٧٥ وكـان الهـدف مـن تـدريب هؤلاء الخمسين مسـاعدة المعلمـين فـي تطبيـق خططهـم فـي ضـوء الاسـاليب التدريسـية الفرديـة لـديهم , بالاضــافة الــى التعــرف علــى ملاحظــاتهم حــول مــنهج الرؤيــة الفنيــة الجماليــة وذلــك عام١٩٧٦.

وبما أن المشروع ارتكز على التربية الجمالية فقد ساعد على دعم مجال التذوق الفني احد روافد الفلسفة الجديدة للتربية الفنية وقد بين "Smith " انه في القرون الثلاثة الماضية كان الاعتقاد بأن الفن كمادة يمكن تدريسها في المدارس مع اهداف ومحتوى وطريقة تدريس فريدة من نوعها يشغل بال العديد من الباحثين ومفكرى التربيه الفنية . وكانت محصلة هذا الاعتقاد هي التأكيد على اهمية المحتوى الفني في تدريس الفنون. ,

ان مشروع العين الجمالية ارتكز على رؤية "Broudy" للتربية الجمالية والتي تضم :

-ادراك الفهم الجمالي : ويضم اربعة مستويات .

-النقد الجمالي او السياق الجمالي ويضم ثلاث مستويات تناولها بالتفصيل .

اولا : مستويات إدراك الفهم الجمالي :

المستوى الاول (إدراك الخصائص الحسية) :

ويشمل (خصائص مرئية : مثل الشكل واللون والنسب وغيرها – خصائص سمعية : مثل درجة الصوت ، سرعة المقطع وغيرها خصائص حركية)

المستوى الثاني (الاستجابة والتعرف على العناصر المرئية والاسس الشكلية والتعبيرية ، بالاضافة الى الخصائص التقنية لاعمال الفن) وتشمل الآتي :

-الوحدة العضوية : أهمية العنصر .

-الفكرة :المميزات الظاهرة والسائدة .

-التباين الفكري : في تكرار المميزات والخصائص .

-التوازن : ويقصد به توازن المتضادات أو توازن الخصائص والمميزات .

-التطور : أي تطور الوحدة من خلال العلاقات بواسطة الانتقال من جزء الى آخر.

-السيادة: أي سيطرة العنصر على غيره من العناصر .

المستوى الثالث (الاستجابة الى قيمة المضمون) :

وتتم الاستجابة عن طريق وضوح الخصائص التعبيرية للعناصر المرئية والأسس الشكلية لها والأشياء التي تتصف بالجمال ، ترجمة خصائصها الحسية المرئية إلى خصائص تعبيرية مثل :

أ - الحالات الشعورية : وتتمثل في أشكال تثير جوهر الإحساس لدى الشخص كالرزانة والخطورة .

ب -الحالات الديناميكية :

وتتمثل في أشكال المظاهر التي تعبر عن الإحساس ، كالتوتر ، الصراع ، الاسترخاء

ج- الحالات المثالية :

وتتمثل في الإشكال والمظاهر التي تعبر عن المثالية في الإنسان كالنبل والمكانة المرموقة والشجاعة والحكمة ..

المستوى الرابع (التعرف على أهمية الأشكال والمضامين عن طريق التنبيه الى كيفية ابتكارها وتوضيح خصائصها الفنية) .

ثانيا: مستويات النقد الجمالي:

١ -النقد التاريخي : ويتم عن طريق التعرف على المضامين المرئية والكامنة للعمل الفني ، من خلال تتبع السياق التاريخي لهذه الإعمال من حيث (الأسلوب – المدرسة – الفترة – الثقافة) .

٢ -التخيل والاستيعاب : عن طريق استيعاب وتخيل مقاصد العمل الفني من خلال ما عبر عنه الفنان في عمله الفني .

٣ -النقد القضائي : ويتم عن طريق تقدير القيمة الحقيقية للعمل الفني مقارنة بأعمال أخرى ، ولحساب ذلك نستعمل ثلاثة معايير هي :

أ- درجة الامتياز الشكلي . ب- الحقيقة جـ- الأهمية .

وقد تم تخطيط دروس ومواضيع هذا المشروع بحيث تكون أسساً منظمة للأنشطة التعليمية لجميع المراحل التعليمية ، ابتداءً من المرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية وحتى الكليات. وهدفها الرئيس من ذلك تكوين ثقافات عالمية في مجال التصوير والحكم الجمالي ، وفي كيفية تطبيق ذلك عملياً للحكم على أي عمل فني .

ومن خلال تتبع مشروع العين الجمالية (AEP) نجد أنه مر بثلاث مراحل :

المرحلة الأولى : مرحلة التخطيط لعقد الدورات الصيفية للمشاركين ، وشملت مراجعة الأهداف ،والمضمون ، والاستراتيجيات والجداول الزمنية للدورة الصيفية .

المرحلة الثانية : مرحلة الدورة الصيفية التي عقدت في (١٩٧٥) ، وتم توزيع هيئة التدريب الى أربعة تخصصات هي (التربية الجمالية – التصوير وفنون العرض – تطوير المنهج – تقويم المنهج) .

المرحلة الثالثة : التطبيق العلمي في قاعة الدراسة .وقد أعد كل المشاركين في الدورات التدريبية والمشرفين على تلك الدورات خطة منهج العين الجمالية المفصلة حسب مجالات التعليم في الفن . والمتتبع لمشروع العين الجمالية يجد فيها الجذور الحقيقية لمشروع (التربية الفنية المعرفية).

٨- مشروع التربية الفنية المعرفيةDiscipline Based Art Education

ان التربية الفنية المعرفية(DBAE) من اكثر الاتجاهات المعاصرة انتشارا في تعليم الفن والتربية الفنية ولاسيما في الولايات المتحده الامريكية ويعتبرها كثير من

المتخصصين من علماء التربية الفنية اكثر الاتجاهات تطورا وفاعلية حيث تجمع بين فلسفتين شأنها شأن الحركات المعاصرة في ميدان الادب والفنون الاخرى .

الفصل الخامس

التربية الفنية المعرفية

الاصول الفلسفية لمشروع التربية الفنية المعرفية

فلسفة الحداثة (Modernist Philosofy)

كان ظهور هذا الاتجاه متزامنا مع ظهور التيارات الفنية الحديثة في منتصف القرن التاسع عشر وركزت الفلسفة انذاك على نظريات فلسفة الجمال ، وتطوير فكرة الاتجاه الجمالي ،مدعمين آراءهم بأن الموضوع – سواء كان طبيعي او مصنوع – يمكن أن يصبح جماليا عندما ينظر اليه من مدخل جمالي. كما كان لفلاسفة القرن الثامن عشر أمثال ايمانول كانت(Emanuel Kant) أثر في مجرى الفلسفة الى نظرية " الحكم الجمالي اوحكم الذوق، حيث ركزت فلسفات الجمال فيما بعد على الخبرة الفردية متأثرين بفلسفة القرن العشرين أمثال (جون ديوي ١٩٣٤) و(مونروبيردسلي١٩٥٨) بفلسفة القرن التاسع عشر. حيث أثرا في توجيه تعلم الفن ومناهج التربية الفنية الدراسية من خلال كتاباتهم حول(الخبرة الجمالية) مؤكدا أن الشكل المدرك في فلسفتهما هو الاساس في تذوق العمل الفني واكتساب الخبرة الجمالية .مما حدا بالنقاد والمهتمين الى وصفها النظرية الشكلية(Formalism).

فلسفة مابعد الحداثة(Postmodernist Philosofy)

ركزت فلسفة مابعد الحداثة على أهمية مضمون العمل الفني على اعتبارأنه محور العمل الفني متجاوزة بذلك الشكل المرئي . و اراء فلاسفة الاتجاه يفسرونه على عدة أوجه فمنهم من يرى أن الفن مفهوم يتجاوز ألاشكال المرئية، فليس هناك مسوغ لحصر التفكير في الادراك البصري لأشياء أسلوبا ومنهجا أمثال جورج ديكي(George Deky) وموريس ويتز(Morris Weitz) .

بينما يرى ارثر دانتو(Arther Danto) أن هناك علاقة بين الشكل الفني وتفسيره لغويا، موضحا أن العمل الفني بدون تفسير يعطي كيانه الفني لا يعتبر عملا فنيا، كما ان لاعمال الفن مرجعية ذاتية دقيقة ينبغي فهمها كي يظل العمل الفني ذا قيمة ، حيث تعتبر فلسفة ما بعد الحداثة ردود فعل على فلسفة الحداثة وفلسفة التعبير الذاتي الابداعي

، ويذكر(Weitz) ان النظريات السابقة تعكس مفهوم خاطئ للفن ، حيث لايقف فهم الفن على ادراك الشكل المرئي فقط .وهو بذلك يشير الى اهمية المعاني التي تشكل محور الفنان والمشاهد في العمل الفني.

وفي ظل هذا الاختلاف بين اصحاب الشكل واتجاه اهل المضمون في فلسفة الحداثة ومابعد الحداثة فمن الطبيعي ان يلتقي المذهبان في اتجاه توفيقي بين الشكل والمضمون حيث اسهما في ايجاد بعد جديد للتربية الفنية المعاصرة وهو مشروع (التربية الفنية المعرفية)التي تجمع بين الشكل والمضمون في نتاجها. وبهذا تقول "آن ولكت Anne Wolcoti": خضع حقل التربية الفنية لتغيرات ضمن مادته النظرية كانت نتاجا لتأثر العديد من الكتاب في هذا الميدان بالافكار الفلسفية لنظريات الحداثة ومابعد الحداثة التي فسرت الفن والجمال بقصد ايضاح مفاهيم التربية الفنية المعاصرة وتحديدها.

اما نشاة هذا الاتجاه وتطوره فقد اشير الى ان المشاريع التي سبقت هذا الاتجاه (DBAE) كان لها الاثر الكبير في تكوين مفهومها، وتعتبر بمثابة وثائق في ادبيات مشروع(DBAE) ، كما ان لمشروع العين الجمالية اثر في دعم مجال التذوق الفني وتاريخ الفن وتشكل (DBAE) خلاصة للجهود التي بذلت عبر عصور سبقتها فهي حصيلة فلسفات وتجارب سابقة فلم تظهر لتوها في الميدان ويقول رساتي (Risati) لقد تطلب عالم الفن المعاصر من المهتمين بتعلم الفن الاستفسار عن تقاليد المحدثين ومايصنعونه من اشكال ومايرتبط بها من قيم جمالية، والاهتمام بالمعنى في العديد من اعمال الفن والمعاني المستقلة في فلسفة مابعد الحداثة التي اعتبرت بناء المعنى هو القضية الاساسية للفن اليوم ، ومن جانب اخر فان مجموعة الافكار التي طرحها "برونر" عن التربية والمناهج اثره واضح في تغيير العديد من المفاهيم حول التطوير التربوي للمناهج الدراسية ، فضلا عن ذلك ماقدم في مؤتمر ولاية بنسلفانيا من مشروعات عديده ناقش الكثير من الموضوعات التي تهم التربية الفنية وكان من اهمها كيفية الوصول الى افضل طرق لكتابة محتوى مناهج التربية الفنية.

وفي عام ١٩٨٧ تم تحديد الخطوط العريضة لمشروع التربية الفنية المعرفية من قبل العلماء (Gilbert Clark، Michel Day ،وDwaine Greer وElliot Eisner) فكان ابرز ما ركزوا عليه هو اعمال الفن التي اعتبروها اساسا لمنهج التربية الفنية اضافة

الى المجالات الاربعة التي ركزت عليها (DBAE): النقد الفني ، والجماليات، وتاريخ الفن، وانتاج الفن.فالصورة الفنية في فلسفتهم تشكل محور الاهتمام : لانها نقطة التامل التي من خلالها تنمو الخبرات الجمالية ، والفن الذي يقصده هؤلاء هو نتاج الفنان الذي يعكس اشكالا ومعاني، فالصورة عندهم ليس مجرد شكل معزول ، بل هي كيان مدرك يشتمل على المعاني .أن الفن يؤدي الى اثراء المعرفة وكذلك الى التأمل الذي يؤدي الى الاستمتاع، يصفه" Elliot Eisner" بقولة: هو احد أهم الاشكال التمثيلية التي يتقاسم الناس من خلالها المعتقدات الافكار والمشاعر.

ويركز" Eisner " على الملاحظة البصرية ضمن برنامج(DBAE) فيرى ان الملاحظة وسيط هام في طبيعتها ، وأن النظر الى العمل الفني يؤدي الى التعرف بالمدرك وكذلك الى تصنيفه" والفنون بالنسبة له هي شكل من اشكال التفكير وطريقة للمعرفة ويستبعد المقولة التي ترى أن الفن نتاج الوجدان ، فيرى انه (نتاج العقل) وان التدريس من خلال (DBAE) يؤدي الى التعلم على كيفية المشاهدة الصحيحة؛ لأن المشاهدة ترتكز على اربع خطوات:

أ -الادراك البصري (Visual Perception)

ب -الاستجابة للقيم المرئية(Response to visual qualities)

ج- فهم تاريخ الفن (The Understanding of Art History)

د-اصدار احكام تربوية واعية على أعمال الفن.

ويؤكد "Eisner" أن التربية الفنية المعرفية تؤدي الى تنمية قدرات المتعلمين للتفكير بصريا ، ليدركوا العلاقات بين الجزء والكل ، وليدركوا الامكانات التعبيرية للشكل . وهو في هذا يجمع بين الشكل والمعنى حيث يجسد الفلسفة المعاصرة في ربطها بين الشكل والمضمون ، ويؤكد كذلك أهمية تعريف المتعلم بمعنى العمل الفني ، وذلك من خلال فهمه لمحيط العمل الفني وظروفه.

ويرى "Eisner" أن الفن ينمي العقل لانه يتطلب نشاطا ذهنيا، فالمهارة التي يكتسبها الفرد جراء تأمله في العمل الفني تساعده على الرؤية والاستمتاع بالبيئة ، ايا كانت اشكالها ، ويؤكد ان الانسان بحاجة لاكتشاف القيم الجمالية للشكل ، حيث يتمكن من خلال ذلك من الوصول الى تبصرة ورؤى لايمكنه الوصول اليها من غير الفن .

وقد اكد"Greer" في مقالته التي نشرها عام ١٩٨٤ بعنوان "التربية الفنية المعرفية المبنية على اسس معرفية : طريق الفن كموضوع للدراسة" في مقالته هذه اقترح ان يكون للفن كيان معرفي ومجالات للتدريس من خلال منهج رسمي تتابعي مستمر ووضح "Greer" ابرز اهداف (DBAE) :

١ اعداد المتعلمين المثقفين فنيا ممن لهم خبرة سابقة بالفن اعدادا يؤهلهم لتدريس الفن ، خاصة اولئك الذين يستجيبون للقيم الجمالية الدقيقة في العمل الفني .

٢ ان ترتكز دراسة الجماليات على المفهوم نفسه الذي يهتم به علم الجمال .

٣ التركيزعلى الاسئلة التي تحرك وتثير وجداننا ، مثل اسئلة الادراك والفهم وتقدير الاعمال الفنية.

٤ ينظر الفرد للفن من منظار الفيلسوف لا المنتج بقصد فهم معنى الفن وتفسيره وتذوقه والاستمتاع به ككل متكامل ، لان النظرة الكلية تؤدي الى استيعاب العمل الفني اكثر من تفتيته الى اجزاء.

٥ تهيئة الظروف الملائمة التي تؤدي الى نمو الخبرة الجمالية.

٦ تشجيع المتعلمين على ادراك القيم التعبيرية في اعمال الفن ، لان ذلك مهم وهو بمثابة التأسيس لخبراتهم الجمالية.

ويقول (Gerry Smoke) : عندما تتحدث عن الفن فاننا نقوم عادة بالوصف والمدح او النقد لعمل ما، وفي الحقيقة فاننا نحاول ان نثبت اولا اذا ماكان ذلك العمل فنا ويحدث هذا الشرح اللفظي في الرسم اثناء عمل المتعلمين في انجاز مشاريعهم الفنية ، كما يحدث في مواقف اكثر رسمية كما في حالة اشتراك المتعلم في تاريخ الفن او في النقد ، ومهما كان الامر فان الحديث عن الفن ينصب في مجالات التاريخ والنقد والجانب النظري (الفلسفي) فهذه المجالات وماتقتضيه طرائقها تؤثر في الانتاج الفني للمتعلمين ، وفي مستوى ادائهم الفني ، والنقدي والنظري.

ويقول (Gilbert and Zimmerman) في بحثهما المشترك عن(DBAE) نحاول ان نثبت في هذا البحث ضرورة دمج ادوار وانشطة الفنان المتخصص والناقد الفني ، والمؤرخ ،وعالم الجمال في انتاج نماذج تحسين الناتج المتوقع من برامج تدريس الفنون التشكيلية ورغم تسليم الكثيرين بضرورة تدريب المتعلم بوصفه فنانا فانهم لم يقدموا طريقة

منظمه لتحقيق ذلك، وتدريب المتعلم بطريقة متسلسلة لينتقل من عدم معرفته بهذه الميادين الى مرحلة الفهم العميق واضافة الى ذلك ماتم تقديمه في علم الجمال ضئيل جدا.

مما تقدم يتضح ان هذه النظرة الحديثة ماهي الا امتداد ونتيجة لما طور من مشروعات في الستينات ، وهذه الافكار تؤكد ان التربية الفنية تمد المتعلمين برؤية فنية تربوية فاحصة ، وبما ان الفن نتاج حضاري في شكله ومستواه فانه يتأثر بالمحيط والحضارة التي وجد فيها فعلى المتعلم ان يفهم ان الفن على وجه العموم يتأثر بالثقافة والحضارة في كل زمان ومكان ويؤثر فيها وهذا مما يساعد على تعميق فهم المتعلمين لدور الفن في الحياة وانه انعكاس لحضارات وثقافات سابقة.

خصائص منهج التربية الفنيةالمعرفية

اولا–الهدف الاساسي.

١–الهدف من التربية الفنية المعرفية ان يكون ألاداء مبنيا على أسس منهجية قائمة على أساس علمي منظم، ويشمل ذلك تطوير قدرات المتعلمين حتى يؤهلهم ذلك لفهم وادراك الفن وتقديره، ولايتم الا عن طريق معرفة النظريات الفنية ، كذلك المهارات والقدرات التي تساعد على معرفة هذه النظريات الفنية بالاضافة الى الابتكار الفني.

٢– يجب تدريس الفن على أساس انه مادة أساسية من مواد التعلم ومادة أساسية للتخصص في الفن.

٣– المحتوى الخاص بتعليم الفن يعتمد على اربعة منظومات هي الرؤية الجمالية، والنقد الفني ، وتاريخ الفن، والانتاج الفني وهذه الانظمه تتعامل مع : مدركات الفن – القواعد الخاصة بتقييم الفن والحكم عليه– الاتجاهات التي نشأ فيها الفن – الطرق والوسائل التي تسهل عملية الابداع الفني.

٤–المحتوى الخاص بدراسة الفن مشتق من مجال واسع وعريض من الفنون المرئية المختلفة التي تشمل على الفن التطبيقي، والفنون الجميلة من الثقافات المختلفة على مدى تاريخ الفن.

ثانيا– خصائص تخطيط المناهج.

٥–يكتب محتوى المناهج بترتيب منظم ومترابط بحيث يكون مناسبا للمرحلة الدراسية . وبذلك يكون المنهج منظم تنظيما منطقيا وسيكولوجيا.

٦-يجب ان يعكس المنهج الاهتمام بالجوانب الاربعة لمادة التربية الفنية.

٧- يجب ان ترتب المناهج بطريقة تساعد على زيادة معرفة ووعي المتعلم ؛ ولتحقيق ذلك معرفة كل مرحلة من مراحل النمو العقلي للمتعلم.

٨-العمل الفني يجب ان يكون هو المركز الذي توضع على اسسه مناهج التربية الفنية وان يكون محتواه مشتقا من انظمة التربية الفنية.

ثالثا- الانجازات:

٩-يتم التكامل الفني او الانجاز بتعاون كلا من مدرسي التربية الفنية والمختصين في البرنامج او المسؤلين التربويين مع توافر المصادر الفنية المختلفة.

١٠- يجب العمل على تشجيع انتاج الطالب ،وصلاحية المنهج عن طريق وضع المقياس المناسب للتقييم

انه ومن خلال تطبيق المجالات الاربعة للتربية الفنية المعرفية (علم الجمال ، الانتاج الفني، تاريخ الفن، نقد فني) يكون باستطاعة المتعلمين ادراك وتقدير مالديهم من خبرات من خلال مشاركتهم في اي ميدان من ميادين التقييم ، وان دور (التربية الفنية المعرفية) واضح في تشجيع المتعلمين للتعرف على التغيرات الفنية المختلفة ، وهذا يتطلب ان يكون المتعلمين على دراية ووعي كامل بظروف العمل من الجوانب التاريخية والثقافية وان يكونوا قادرين على التعبير عن انفعالاتهم وذلك من خلال اكتشاف قيم فنية جديدة.

لقد تم تصميم نشاط الفن في المشروع(DBAE) حيث يظهر ماكان يعتقد به انه نمو طبيعي وعقلي للمتعلم ، ومن جانب اخر فان مشروع التربية الفنية المعرفية يرتكز اساسا على المحتوى الذي هو عبارة عن المناهج التي صممت حول مفاهيم ومهارات منظمة مشتقه من تاريخ الفن والنقد الفني وعلم الجمال وكذلك الانتاج الفني.

وتبعا لمفهوم (DBAE) فانه لايجوز النظر الى الفن على اعتباره مادة تعمل على تخفيف عبء المواد الاخرى على المتعلمين انما يجب اعتباره مادة اساسية تدرس كباقي المواد في المدارس وترتكز (DBAE) على ثلاث امور منطقية هي:

-وضع المنهج بطريقة متسلسلة ومنظمة لتعليم افضل.

-تصميم البرامج بحيث تناسب جميع المتعلمين.

-تقـديم التربيــة الفنيــة بصــورة مفهومــه للجميــع ســواء المتخصصــين او غيــر المتخصصين في التربية الفنية.

ان تطـوير تفكيـر المـتعلم يكـون عـن طريـق القـدرة علـى تقـديم كميـات متنوعـه مـن المعلومات باشكال مرئية بسيطة...وتبعا لذلك يجب العمل على تعريف جميع المتعلمين بالمعلومات الثقافية والفنية(التربية الفنية المعرفية) بمجالاتها الاربعة هي افضل الطرق لامداد المتعلمين بهذه المعلومات .

المجالات التي يرتكز عليها مشروع التربية الفنية المعرفية :

١-تاريخ الفن Art history

٢- النقد الفني Art Criticism

٣- علم الجمال Aesthetics

٤- الانتاج الفني Art Production

تتضمن اهداف تلك المجالات ما ياتي:

أولا : تاريخ الفن

-يساعد المتعلم على معرفة الفنان وما ينتجه من اعمال فنية.

-تعريف المعلم بوظيفة العمل الفني.

-تعريف المتعلم بمضمون العمل الفني الكامن ،المتمثل بثقافة المجتمع السائدة.

-تعريف المتعلم بالاسباب التي ادت الى التغيرات في الاساليب والاتجاهات الفنية، في الماضي والحاضر.

-ضرورة ادراك المتعلم الاليات التي جعلت الفن وسيلة للاتصال بين الثقافات.

-استدلال المتعلم على العلاقة بين الماضي والحاضر من خلال الفن .

ثانيا :النقد الفني

-تنبه المتعلم لانواع الجمال في الاعمال الفنية وغيرها.

-ملاحظة القيم الجمالية في الاشكال الفنية.

-يصف المتعلم مايشاهده بلغة فنية ناقدة تعتمد على المعرفة.

-يحلل المتعلم الاعمال الفنية وفق اسس منهجية وموضوعية.

-يفسر الاعمال الفنية ، ويصدر الحكم على اساس من الوعي .

-المقارنة بين انتاجه الفني ، وبين الاعمال التي يشاهدها .

-يكون المتعلم لنفسه مفهوم عن الفن والفنانين .

ثالثا :علم الجمال

-تزويد المتعلم بمجموعة من الاستفسارات المنطقية حول طبيعة ونوع العمل الفني .

-تعريف المتعلم بالاسباب التي تجعل الشكل مدركا جماليا يتطلب الاستجابة

-يتعلم المتعلم كيف يفهم الفن ويقيمه.

-يستفسر المتعلم عن الاسباب التي جعلت الشكل كيانا فنيا.

-يتذوق المتعلم الجمال في الاعمال الفنية والبيئة المحيطة به.

رابعا : الانتاج الفني

-يتمكن المتعلم من اختيار ادواته وخاماته وعناصره الفنية التي يتم توظيفها.

- يكتسب المهارات اليدوية والبصرية الاساسية.

- يكتشف تقنيات خاصة من خلال الممارسة.

- يتعرف على طبيعة الخامات والادوات وامكانياتها ومصادرها.

- يكتشف قيما جمالية متنوعة من خلال البيئة المحيطة.

- يستخدم العدد والادوات في مواقف مختلفة.

- يجرب تقنيات مختلفة ضمن مجالات علمية متعددة.

- يحدد لنفسه نهجا في التعبير والتشكيل.

- يعبر عن افكاره ومشاعره بخامات مختلفة ضمن مجالات متعددة.

- يكتسب مهارات فنية متنوعة وكاملة.

الفصل السادس

البناء التنظيمي للخبرة المعرفية في منهج التربية الفنية المعرفية

اولا : المدخلات: محتوى التربية الفنية المعرفية

علم الجمال Aesthetics:

رغم قدم الدراسات التي اهتمت بالبحث والتنظيربموضوع الجمال ، فانه ظل مدار اختلاف وتباين في الفهم بين الدارسين على مستوى ادراكه وتقديره ، ويرجع السبب الى اخضاعه لشبكة معقدة من العلاقات يتداخل فيها الذاتي والموضوعي، المادي والمعنوي ، الحسي والمجرد.

وقد اختلف المفكرون حول موضوع الجمال وانقسموا الى اتجاهين:

١-الاتجاه الذاتي ومن ابرز رواد هذا الاتجاه (كانت) (هيغل)

٢-الاتجاه الموضوعي قائم خارج الذات المدركة .

فأما الذين قالوا ان الجمال ظاهرة موضوعية يستقبلها الذهن ويعمل على ابرازها فقد نظروا اليه كوجود مستقل ، قائم خارج الوعي الانساني ويحمل مظاهره وسماته التي يتميز بها واما الذين ربطوا الجمال بالادراك ، فقد ركزوا على عملية التلقي ، باعتبار لها دور في تفسيره واعطائه معنى ، حيث لاوجود للجمال ولا حقيقة له في غياب الادراك وهو رأي الفيلسوف(كانت) حين رأى ان لاحقيقة موضوعية للجمال مادام معياره الذوق.

وقد اكد(جان كوهن) المعنى نفسه ، حيث اعتبر الجمال ليس معطى موضوعيا مستقلا عن الذات المدركة ولكنه يكمن في الشعور او في قدرته على ايقاظ الشعور بالجمال ، ذلك انه لاقيمة عنده لاي شكل الافي الاحساس به

٣- الاتجاه الذي يزاوج بين الجمال كموضوع مستقل وبين الذات المدركة ، فالجمال ليس مجرد خاصية تتبطنها الاشياء ، بل يتضمن احالة على الذهن البشري الذي يدركه.

وهذه الشروط بعضها موضوعي قائم في ذات الموضوع ، ويدركه المتلقي اعتمادا على آليات الادراك الحسية او العقلية ، وبعضها ذاتي يرتبط بالتاثير الذي يتركه الجمال في الانسان. ان الاختلاف الذي حصل حول مفهوم الجمال يرجع الى عاملين اساسيين

احدهما يتعلق بالاسس النظرية والتوجيهات الفكرية المختلفة التي يستند اليها الباحثون والدارسون في الجمال ، والثاني مرتبط بالادراك ومايتحكم فيه من آليات.

فتاريخ علم الجمال يؤكد قيام صراع قديم بين النظريتين المادية والمثالية حول الجمال، حيث ان الماديين يعتبرون الظواهر الجمالية ذات اساس موضوعي كامن في الطبيعة وفي حياة الانسان ، في حين كان المثاليون ينظرون الى الظواهر الجمالية على انها ذات منشأ روحي ،وفي هذين الاتجاهين تفرعت عدة توجهات في دراسة الجمال ،حيث ادركوه الى جانب الحق والخير كقيم شاملة تنسب الى الحقيقة المطلقة ورزكزت المسيحية في العصور الوسطى على الجانب الروحي منه.

فكان مفهوم الجمال ايضا مطلقا مستقلا عن وجود الانسان باعتباره حقيقة موضوعية لها وجودها في الخارج فالاغريق " تحدثوا عن الجمال والجميل المطلقين والنسبين فقد كان من الواضح في حديثهم طابع النظرة الميتافيزقية.

وحقيقة جمال كهذا ، يتاثر من خلال اقترابه او ابتعاده في محاكاته لعالم المثل، فالجمال في المثال جمال مطلق ، اما في الاشياء فهو نسبي.

اما "ارسطو" فيرى الجمال في النظام والحجم والذي ارجعه الى الواقع المحيط بنا، فقد كان بخلاف افلاطون لايرى الجمال وراء المدركات الحسية، بل كان يعتبر ان الجميل والرائع صفة موجودة واقعيا . أنها صفة الموضوعات نفسها وصفة الاشياء.

كما حدد (افلوطين) الجمال بالعدد والصور الخالصة والنظام هو يرى ان الحياة والاجسام الجميلة هي صورة وظلال للجمال العلوي والذي تستوعبه الروح، من خلال تخلصها من الاشياء والاهتمامات الدنيوية . لقد خلط(افلوطين) الجمال باللاهوت ، وطبقا لنظرية (الفيض) لديه يكون الجمال المتحد بالله هو اكمل واسمى جمال ، بينما تتناقص درجات الكمال والسمو كلما ابتعدنا عن الجمال الالهي.

فيما يراه (اوغسطين) الذي تأثر بصوفية افلوطين ، ان الله حقيقة كل جمال بل هو اعظمه فهو الجمال بطبيعته المطلقة، غير المحسوس ، اما الجمال المحسوس فهو رمز لوحدة ماوراء الطبيعة والتقسيم الايقاعي للاشياء ومعناها. الجمال لايحمل معنى في ذاته وانما يحمل ذلك المعنى المستجد فيه. اما(توما الاكويني) احد فلاسفة العصور الوسطى

ومن الذين تاثروا بافلاطون وفكره الصوفي يرى ان اعلى درجات الجمال موجودة في الاله الذي يعبر عن اصل الجمال في الفن والطبيعة.

ومن الفلاسفة العرب ، الفيلسوف (الغزالي) الذي جعل الجمال على نوعين جمال ظاهر وهو شان الحواس وجمال باطن وهو من شأن البصيرة ، وجعل الجمال المدرك بالبصيرة أحسن من ذلك المدرك بالحواس. فيما حدد(ابو حيان التوحيدي) خمسة عناصر تشترك في تكوين الجميل "فالجميل قد يكون جميلا بحكم تكوينه الطبيعي ، وقد يكون جميلا لان الناس في المجتمع اعتادوا ان يروا فيه جمالا وهم يطلقون عليه هذا الوصف ، وقد يكون جميلا لان الدين دعا او لفت اليه ، وقد يكون جميلا لان البصيرة والعقل ادركا مثل هذا الوصف ، وقد يكون جميلا كذلك لانه ينشد الرغبة الشهوانية في الانسان.

من ذلك نرى تباين تعريفات الفلاسفة للجمال وتفسيراتهم له تبعا لتباين منهجهم في المعرفة ومواقفهم الميتافيزيقية من الوجود والانسان.

بذلك تأثر مفهوم الجمال باراء المفكرين والفلاسفة وروح الحضارة والعصر والمجتمع والمذهب الفكري والفلسفي للعصر ، وحتى القرن الثامن عشر حينما اصبح علما فلسفيا معياريا في البحث عن مشاكل الجمال والظاهرة الجمالية، عندما اطلق عليه المفكر الالماني (باومجارتن) (١٧١٤-١٧٦٢) لفظة الاستيطيقيا عام ١٧٣٥، والذي يمكن الاستدلال عليه بطرق مناهج البحث العلمي والبحث التجريبي فهو يمثل نظرية المعرفة الوصفية والشعورية او علم المعرفة الشعورية التي ترتكز على الافكار الغامضة التي يمكن تسميتها بأراء الذوق او الاراء العاطفية، فيما يجعل الافكار الواضحة هي من حصة اراء العقل او الاراء المنطقية فكان هذا التعريف يمثل نظرية المعرفة لديه ان الاستيطيقيا...هي علم المعرفة الحسية وغاية الاستيطيقيا هي كمال هذه المعرفة الحسية وهذا هو الجمال ...ونقص المعرفة الحسية هو القبح.

من ذلك اخذ هذا العلم يبحث في الاحكام المتعلقة بالاشياء الجميلة ومن ثم فانه يكون علما معياريا يمثل موضوعه مجموعة القيم والمعايير التي يؤسس عليها هذا النوع من الاحكام المتعلقة بكل ماهو جميل ،فيما عرف (كانت) الجمال بانه مايجلب اللذة بوجه كلي ، وبغير تصور فهناك نوعان من الجمال (جمال حر) و(جمال تابع) ان الاول ينعدم فيه الغرض فيما يشير الجمال التابع الى غرض خاص فالجمال هو ذلك الذي

يكون ممتعا بالضرورة وهذه المتعة تبعث من نفوسنا ونحن ندرك هذا الجمال ينبغي ان تكون صلته مقطوعة تماما باية فائدة مهما كانت.

فيما يتجاوز (هيغل) الرؤية المثالية للجمال لدى(كانت) الى نوع من المثالية المطلقة التي تبحث عن الفكرة أو (المثال) فمفهوم الاستيطيقيا لدى هيغل لايتناول الجمال الطبيعي وانما يتعلق بالجمال الفني ، لان الجمال في الفن ارفع مكانة من جمال الطبيعة لأنه من ابداع الروح وخلق الوعي ونتاج الحرية وماهو من انتاج الروح يحمل طابعها ويكون اسمى من الطبيعة. .وبذلك يكون الجمال هو المظهر الحسي للفكرة.

فيما ذهبت الاتجاهات النظرية الحديثة والمذاهب المعاصرة في تفسير مفهوم الاستيطيقيا من خلال فهمهم العام لطبيعة الوجود البشري ولصلة الخبرة الجمالية بما عداها من خبرات بشرية اخرى. ونجد (كروتشه) يعرف الجمال بقدر من التوصيف المثالي باعتباره التعبير الناجح او بعبارة اخرى التعبير ولاشيء اكثر ، لان التعبير الذي لايكون ناجحا فانه لايكون تعبيرا ويتبع ذلك، ان يكون القبيح هو التعبير غير الناجح.

فالجمال بالنسبة اليه يمثل مظهر للنشاط النظري للروح والذي يتبدى في المعرفة الحدسية والتي اداتها المخيلة وغايتها الجمال .

فيما ينظر(برجسون) الى الجمال بمثابة رؤية، وتأمل حدسي صوفي خالص ، منفصل عن الوجود الواقعي .فيما يعرفه(سانتيانا) بأنه تلك اللذة المتجسمة في صميم الموضوع. باعتبار ان اللذة هي عنصر مهم من عناصر الظاهرة الجمالية فهو لديه قيمة ايجابية خالصة، وهو بمثابة شعور يتجسد في موضوع.

من ذلك نرى ان مفهوم الجمال لايحدد بعناصر او سمات معينة لكنه يبقى مؤثرا في كل التعريفات التي وردت حيث تشير الى غناه وتنوعه المتعدد.

وهناك صلة وثيقة بين الفن والجمال ، لان الفن واحد من المجالات التي يسيطر عليها الجمال وليس الجمال هو الفن لانه قد يوجد العمل الفني ولايوجد الجمال فيه وذلك لطبيعة العمل اما ان يكون تصويرا لقيم او انه لم يراع فيه الجمال عند التنفيذ . وقد حاول (جون ديوي) ان يوضح الصلة بينهما فقال اذا بحثنا عن الصلة بين الفن والجمال وجدنا ان الفن يشير الى العمل الانتاجي وان الجمال يشير الى الادراك والاستمتاع الا انه في بعض

الاحيان يشار الى فصل الظاهرة الفنية من حيث هي ابداع وابتكار عن الظاهرة الجمالية من حيث تذوق واستمتاع لكي لا يكون الفن شئ مفروضا على المادة الجمالية.

وقد كتب عدد من العلماء التربية الفنية ابحاثا مستفيضة في مجال علم الجمال وطرق تقديمه وكيفية تدريسه ومن ابرزهم (كارين هامبلين)(Karen Hamblen)كتبت بحثا بعنوان (طرق لتناول علم الجمال في التربية الفنية) تعرضت في بحثها هذا الى الجانب التاريخي لادخال هذه المادة في المناهج ، واوضحت ان (باركان) قد ذكر ادخال المادة في المناهج غير انه لم يتم تحديد مايمكن تدريسه وكتب اخرون في جوانب شتى لخصتها (Karen Hamblen) بالاتي :

١-تتبع الطريقة التقليدية لعلم الجمال بدراسة وتقديم الشخصيات المشهورة في هذا المجال للمتعلمين

٢-محاولة تجميع الافكار الجمالية الى بعضها وتقديمها في شكل اتجاهات محددة او مدارس فلسفية.

٣-محاولة ابتداع طرق مستحدثة لتطبيق علم الجمال ، وذلك بتدريسه ضمن مناهج محددة.

٤-تبسيط علم الجمال وتقديمه في كل المراحل الدراسية، ابتداء من الطفولة مع ضرورة التاكد من تخليصه من كل ما قد يكون صعب الفهم على الصغار.

٥-عرض استجابات مشاهدي الفنون، والاهتمام بتفسيراتهم وفهمهم للأعمال الفنية.

٦-عرض نماذج من اختلافات الافراد واختلافات الثقافات المتباينة ، واثرها في فهم المعاني التي تستخلص من الاعمال الفنية.

٧-شرح الخبرة الفنية وتوضح ابعادها الثقافية والاجتماعية.

٨-دور القيم الجمالية في تكوين الضمير والوعي.

٩-دور الفروق الطبقية في الاختبارات الجمالية.

١٠-دراسة البيئة والقوانين واثرها على الانتاج الفني

وقد اوردت (كارين هامبلين) اربع طرق لتناول علم الجمال هي :

الطريقة الاولى: علم الجمال التاريخي الفلسفي

هذه الطريقة هي نفسها المتبعة في الجامعات والمعاهد ، وتعتمد هذه الطريقة على دراسة اقوال كبار علماء الجماليات وتجمع الافكار الجمالية الرئيسية في مدارس فلسفية وتتبع تطور علم الجمال عبر الزمن. ويمكن اعتبار هذه الطريقة مباشرة ومناسبة لعلم الجمال في التربية الفنية. وهي متفقة الى حد كبير مع اشكال المناهج ، وطرق التدريس في التعليم العام وهي تربوية فلسفية تنسجم مع العقلية الاكادمية ، حيث يدرس المتعلم الافكار الرئيسة والامثلة والنماذج التي حددها المتخصصون.

الطريقة الثانية: طريقثة الخبرة والادراك الحسي الجمالي

اعتاد كثير من المعلمين على تدريس الجماليات عن طريق الخبرة والادراك الحسي وهذه الطريقة تحاول تقديم علم الجمال الى المتعلمين بتحويل ذلك العلم الى نشاط ينسجم فيه المتعلمين وتعارض تدريس علم الجمال نظريا فقط ، وتشجع أ ن يعيش الدارسون التجربة الجمالية في الفن. فالفن يمكن ان يمدهم بخبرات فريدة وعميقة ترتكز على الادراك الحسي للقيم المرئية والملموسة للشئ المشاهد. والدراسة الجمالية تشمل في هذه الطريقة تطور المهارات التي تعزز مقدرة الشخص على التجاوب جماليا مع سياقات مختلفة . وترفع درجة التجاوب مع الاعمال الفنية.

الطريقة الثالثة: طريقة البحث الجمالي

تتلخص هذه الطريقة في انها تقول: ان الدراسة الجمالية ينبغي ان تتكون من فحص ودراسة ماقيل عن الفنون . فالبحث الجمالي يتكون في الاصل من دراسة طبيعة الفن.

ووصفت طريقة البحث الجمالي هذه بانها تشمل الحديث عن (الحديث عن الفن) فهي تعالج الابعاد المتعددة للفن ،بطريقة تتسم بالعقلية البحتة بعيدا عن الاعتبارات الاجتماعيةوالسياسية . كما انها تبحث دور الجماليات في تشكيل الوعي، وتناقش مواضيع معاصرة ذات صبغة جماعية، اواراء جماعية عن الفن.

وعند تطبيق هذه النظرية في التدريس يمكن ان يدرس المتعلمون علم الجمال في الثقافات المختلفة، وان يدرسوا امكانات وصف الظواهر الجمالية وتصنيفها ومناقشة كل التفسيرات والتاويلات الممكنة للعمل الفني . فيمكن على سبيل المثال ان يناقشوا اي عمل

دون معرفة الفنان الذي ابتدعه او البيئة التي صنع فيها، ويستغلون الغموض والاراء المتقاربة في الفن بجعلها قوة حافزة.

الطريقة الرابعة: علم الجمال للوعي الاجتماعي النقدي

تعتمد هذه الطريقة على بحث الابعاد المختلفة التي تشكل الوعي الاجتماعي والسياسي.

ويمكن تلخيص ماتشمله طريقة الوعي الاجتماعي النقدي في ثلاث نقاط:

أ)هي الطرق التي يمكن ان تتم بها تعريف موضوع شديد التعقيد مثل موضوع الفن.

ب)هي محاولة تحديد الشخص الذي يمكن ان توكل الية مهمة تعريف الفن، هل هو الفنان نفسه الذي يبتدع العمل الفني، ام هو الفيلسوف ، ام هو المتلقي(الجمهور) واذا كانت الاجابة ان ايا من هؤلاء هو المسؤول عن تعريف الفن، فما الشروط التي ينبغي أن تتوافر فيه؟او تتوافر فيهم جميعا؟)فتحاول تحديد الحقائق يبنى عليها تعريف الفن،والاشياء التي يجب ان تبعد عند تعريف الناس للفن .

ويقترح اصحاب طريقة علم الجمال للوعي الاجتماعي النقدي أن تشتمل دراسة الفن على الجوانب التاريخية للفن، كما تشمل التطورات التي حدثت في مجال الفن وسمات كل طور من الاطوار، وتشمل البحث في اصل الفن في البيئات والحضارات والثقافات المختلفة، والبحث في الطريقة التي يعبر بها المتعلمون عن الفن في دنيا الخبرات الظاهرية. ويدعو اصحاب هذه النظرية الى دراسة التكاثر الذي نلحظه ففي الاساليب الفنية في عصرنا الحالي بوصفه ناتجا من نتائج التحديث الذي يعطي قيمة خاصة للتعبير الفردي. ويثيرون اسئلة مثل:

١-ما اثر هذه التعبيرات في الاساليب (بين المدارس) على العادات والتقاليد الفنية الموروثة؟

٢-ما اثار التحديث في المحافظة على الماضي. ؟

٣-ما مدى التزام الفرد بقيم المجتمع الذي يعيش فيه. ؟

٤-ماموقف الشخص الأمي من الفن التشكيلي الحديث .؟

٥-ما القيم المستمدة من التغيرات السريعة في اساليب الفن الحديث ؟.

النقد الفنيِ Art Criticism

يعد النقد الفني محاولة للافصاح عما يتضمنه العمل الفني من خبرة جمالية لاتستطيع العين ادراكها،فالنقد الفني في الحقيقة نوع من قراءة الاعمال الفنية وترتكز وظيفته على تدريب الافراد على هذه القراءة ليستمتعوا بهذه الاعمال الفنية .وهنا ياتي دور الناقد ليكون واسطة بين الفنان والجمهور المستمتع ، لانه يحاول ان يفسر الوظيفة الجمالية التي اتخذتها هذه داخل المجال الفني الجديد وحينئذ ندرك ان الاعمال الفنية دون نقد ستظل مبهمة غير مفسرة ،غامضة ،بل ربما يضفي عليها عقائد ،وافكار ،وعادات ،لاتنتمي الى الفن بسبب فلابد من ان ترى الرؤية الفنية السليمة.

ويمثل النقد الفني في ابسط صوره نوعا من الحديث عن الفن ،او هو نشاط فني يشترط وجود العمل الفني والجمهور ،ويحتاج الناقد الى اللغة التي يمكن ان تجعل عملية النقد فعالة ومؤثرة. وفي الثقافة الاغريقية كان المصطلح Criticism يعني "مقياس الحكم" وقد وردت كلمة "kritikos" في اليونانية ،منذ القرن الرابع قبل الميلاد بمعنى الذي يصدر حكما على الفن اوالادب وبعد ذلك ظهرت كلمة "Critica " في الايطالية منذ عام ١٥٩٥،وانتشرت في فرنسا في اوائل القرن السابع عشر .ومع تعاظم الاهتمام بالمسائل المتعلقة بالمشاعر والاحاسيس في مجال الفن انتشرت الروح النقدية .

ويعد القرن الثامن عشر هو القرن الذي ظهرت فيه روح النقد بشكل واضح ،وكان "كانت" هو الذي طور المنهج النقدي وحسنه وتعمق فيه اكثر من غيره ،فكان يفترض شيئا ما ويناقشه ويحلله ويصوغه بشكل جديد ،فهو يناقش الغرض ونقيضه في الوقت نفسه ومتناقضاته وكان ينقد اراء وافكار الفلاسفة الاخرين وياتي بافكار جديدة بديلا لها.

واتسع مفهوم النقد في القرن الثامن عشر ،فافسح المجال له من اجل ان يعمل بالتعاون مع علم النفس واصبحت كلمة "نقد" تشير الى أي تعقيب Commentary على اداء شيء ما على نحو جيد او رديء .وفي الحقيقة ان الفن يتضمن ما يجعله ملائما لتشكيل اهداف تستدعى التقويم Evaluation ،اذ انه يوفر الاشباع الجمالي ،ويكشف عن قيمته الاساسية من خلال عملية التذوق ،وغالبا ما يبحث المتذوق عن السبب الذي يجعل العمل الفني جديرا بالمشاهدة او بالاستمتاع ،او يبحث عن ذلك الشئ المتميز في العمل الفني الذي يتطلب الأمر تعيينه ،ذلك الشئ الذي قد نجح الفنان في تحقيقه أوفشل.

والنقد الفني عملية تقويم تضع العمل الفني في مكانه الحقيقي ،هذا العمل لابد ان يكون قد حقق قيما ،وهناك اساس آخر لعملية النقد الفني ،وهو مدى استجابة الجمهور لهذا العمل والى أي حد يؤثر هذا العمل في الجمهور ،ومن هنا يظهر اهمية النقد الفني في ثقافة المجتمع ،فيكتسب النقد الفني أهميته من خلال الأدوار التي يقوم بها، ويؤثر بواسطتها في الفنون ، التي تعتبر جزءاً من ثقافة المجتمع.

ففي الفنون يتخذ النقد الفني من وسائل الإعلام العامة مثل الصحافة والقنوات التلفزيونية، أداة للوصول إلى هدف معين ألا وهو الرقي بالذوق العام في المجتمع من خلال شرح وتفسير القيم الفنية في العمل الفني. ويقدم النقد الفني النصائح للفنانين حول الكيفية التي يجب أن ينتج بها العمل الفني، متأثراً بوجهة نظر المجتمع تجاه االعمل الفني المعاصر. وكذلك يقف النقد الفني في مواجهة التيارات الفكرية المتعارضة مع قيم المجتمع الخاصة، سواء أكان ذلك في الإعلام أو في التربية الفنيه .

وفي النقد لاينبغي الخلط بين السيرة الذاتية حول الفنان وبين الحديث عن الفنان كمبدع للعمل الفني ،وليس النقد الفني الا مناقشة لأعمال الفن ذاتها وتقويمها غير انه من الصعب الفصل التام بين النقد الفني وتاريخ الفن والنظريات الجمالية ،ويتعذر فهم أي تصنيف يعتبر الاتجاهات الشكلية الجمالية في النقد تتعارض مع الاهتمامات الجوهرية بمضمون العمل الفني .اما النقاد الذين يضعون المشاهدة والتفحص في مقدمة الاهداف النقدية ،انما يضعون اعمال الفن ضمن اطار اوسع ،هو اطار الحياة الانسانية ،على عكس الذين يحصرون هذه الاعمال الفنية في حدود اللحظة التاريخية المحددة.

ويرى (البسيوني) أن الأصل في النقد الفني أن يكون مدخلاً للتذوق والاستجابة للقيم الجمالية في العمل الفني، وهو أيضاً أداة الحكم التي نعرف من خلالها فيما إذا كان الفنان قد أجاد، وكوّن شخصيته الفريدة وأصبح له عطاء، أم أنه مازال ينقل من هذا وذاك ولم يبلور شخصيته بعد. ويؤكد أن من يتصدى للنقد يفترض أن يكون على درجة عالية من التذوق وقادر على التنقيب عن الاتجاهات الأصيلة في الفن وكشفها وتشجيعها وخدمة الحركة الفنية والعمل على تطويرها .

ويتطلب النقد الفني دراسة وثقافة وتفحص الكنوز التي تزخر بها المتاحف والتدرب على رؤية الماضي ،فالنقد الفني ليس عملية آلية او وصف للوحة او لاي عمل فني

أنتجه الفنان ،بل هو عمل ابتكاري لان التعامل مع الفن كالفن ذاته يبدا بدراسة التراث الفني ولاينتهي مادام هناك نتاج وعطاء وانماط وطرز متجددة للفنانين فليست الصنعة في الفن شيئا متقنا كما يخرج انتاج الماكنة من بين آلاتها وميكانيكية أدواتها بل هو أكثر من كونه أشكالا وألوانا ونسبا وأبعادا وظلا ونورا ،تتحرك بأكملها في إطار اللوحة بل هو رؤى وأحاسيس وانفعالات ومواقف يسجلها الفنان في كل خفقة او لمسة من يده يضعها على اللوحة .

ان النقد يوفر الامكانات اللازمة للحديث عن الفن والادب فضلا عن توفير تلك التعددية من الاراء ووجهات النظر التي تؤلف الحديث ذاته كما انه يساعد على تدريب وارشاد واستشارة الافراد المبدعين الذين يقدر لهم ان يقدموا اضافات جديدة يكون اساسا لاستمرار الحديث النقدي او الحوار بين الرسالة ومتلقيها .... مرسل الرسالة ومتلقيها.... فمعظم الفنانين يتعطشون لردود الفعل ..ففي اي حقل من حقول النشاط الفني ،فالنقد يعبر عن ردود الفعل هذه ، انه ينتج للفنان التعرف على مدى النجاح الذي حققه في ايصال انتاجه الى الاخرين .

ان النقد هو بحث منظم للاعمال الفنية ضمن اربع خطوات هي وصف وتحليل وتفسير وتقويم .....وتبعا لذلك فان الصلة وثيقة بين الجماليات والنقد ، نظرا لان كلاهما يشتمل على الاستجابات الحسية للاعمال الفنية وان تشجيع المتعلم على تحليل النوعيات في الاشكال البصرية المعبرة انما تشجع على التعامل مع النوعيات الجمالية.

احتياجات النقد ومتطلباته

النقد يعني اصدار الاحكام الجمالية بالقبول او الرفض فهو يحتاج الى:

أ -ارضية ثقافية عميقة.

ب-الالمام بفنون الماضي للبشرية وخبرات السلف .

ت-معرفة المدارس الفنية والطرز الفردية.

فالنقد انما هو قدرة جمالية على اقرار الاحكام ، والمحكم(الناقد) لابد ان يكون ذا ذوق رفيع ونظرة تقدمية لاجادة اصدار الحكم الذي يكون مرنا فالناقد لابد ان يكون ذا بصيرة متفتحة يرى فيها دلائل الامكانات غير العادية التي قد يحتمل ان تجئ بقيم جديدة مستقبلية. كذلك فانه لايمكن للنقد ان يكون سليما مالم يكن مبنيا على اسس واضحة وله

معايير محددة ولايمكن للناقد ان ينتقد عملا فنيا مالم يفهمه الفهم التام . ولنقد اي عمل فني لابد من النظر اليه من جانبين وهما:

١ ـ الشكل form

٢ ـ المضمونcontent

فالشكل في العمل الفني يكمل المضمون وطبيعي انه قد تكون هناك اعمال فنية ذات اشكال جيدة ومضامين ضعيفة وقد تتسم بقوة المضمون وضعف الشكل .

والنقد الفني عملية انسانية إبداعية يقوم بها الانسان الواعي المثقف بهدف استجلاء لبعض المعايير التي يستند اليها عمل معين ويبنى على اسس منطقية علمية او فلسفية ويخضع لاساليب متنوعة كمداخل للوقوف على الابعاد الكامنة داخل الاشياء او الابعاد الظاهرية ويعتبر النقد بمثابة حكم موضوعي ينتج من خلاله عملية تقويم المدركات شكلا وموضوعا.

ولوعدنا الى الاصل اللاتيني لكلمة نقد(Criticism) تعني الحكم ،وهذا يوضح لنا ان مهام النقد هي الحكم او التقدير ، غير ان للنقد وظيفة اخرى هي التفسير او التوضيح (الوظيفة التفسيرية) فهو يحاول ان يفسر او يوضح العمل الفني ، ومن المؤكد ان ايضاح معنى العمل وبنائه من اهم الاغراض وان بعض النقاد يرونه اهم من التقدير اي الوظيفة التفسيرية للنقد هي اهم من التقدير (الحكم) وان العلاقة بين التفسير والتقدير ليس على هذا القدر من البساطة فهاتان الوظيفتان النقديتان تمتزجان تؤثر كل في الاخرى.

من الواضح انهما مختلفان فاحدهما يفسر العمل الفني والاخر يحكم عليه.

فالتقدير evaluation يقوم العمل الفني من حيث جودته او ردائته وهو يحكم ، ويستخدم معايير او مقاييس للحكم.

اما النقد يبحث في عملية التقدير اي تحليل الجودة الجمالية للموضوع والحكم عليه فان (الحكم والنقد ليسا عملين مماثلين للعمل الفني فالنقد يعالج منهجية مشكلات الحكم).

والنقد في مجال التربية يستلزم دراسة ومطالعة الحلول التي وصل اليها السلف، فذلك مايؤدي الى امكانات الاختيار منها بما يتلائم مع معالجة المشكلة فالتحسين لايتم

بالالفاظ والعبارات المنسقة ..... انما يتم عن طريق النقد الايجابي الذي تدعمه تصورات ومقارنات بين الاعمال الفنية بعضها ببعض وبين الطبيعة واعمال المتعلمين مما يضمن الحصول على افضل النتائج .

والتربية الفنية باعتبارها جانبا مهما من جوانب التربية التي يمكن عن طريقها اعداد عقليات الافراد لتساير الامال المعقودة على التربية بشكل عام ..خاصة وانها مادة قريبة من نفوس المتعلمين وتتمشى مع طباعهم. فلدى التربية الفنية قدرة على تحريك احاسيس وانفعالات المتعلمين وبناء اذواقهم وقيمهم في الحياة.

لذا يعتبر النقد اهم سمه ييسرها المعلم للمتعلمين ولاسيما نقد الذات ،حينما يطالبهم بتقويم ونقد اعمالهم وابداء الراي فيها ومن خلال هذا التفاعل والتفكير يكون للمتعلمين رايهم بوضوح ،ويتحملون مسؤولية ومايترتب عليه من تبعات.

ويصف (اندرسون) النقد الفني بانه مواجهة مباشرة بين الفرد والعمل الفني ،وينتج من هذه المواجهة تفسير للعمل الفني وتحليل للتعابير الفنية المختلفة وهذا التحليل او النقد لايزيد عن كونه رأيا مبنيا على المشاهدة التي تنبع من بيئة ثقافية معينة ، وتاتي طبيعة النقد الفني عن طريق الحاجة الى معرفة العمل الفني.

ويرى(Eisner) ان النقد الفني وسيلة لتطوير الاحساس البصري من خلال الرؤية والوصف وتحليل ، وتقييم صفات العمل الفني ، فعن طريق تعليم المتعلمين يمكن تطوير خبراتهم من خلال اظهار انطباعاتهم ومهاراتهم في وصف وشرح التعبيرات الفنية المختلفة.

وفي مشروع التربية الفنية المعرفية يعتبر النقد الفني الاساس الثاني الذي يقوم علية المشروع وقد وصف(Essner) اهمية النقد الفني بالمدارس فقال: لايمكنني ان افكر في خطة بحث مستقبلية في مجال التربية الفنية غير الدراسة الدقيقة والوصف والتفسير والتقويم .

ان النقد الفني يتطلب معرفة الناقد بمجالات عديدة اهمها تاريخ الفن وفلسفته مع قدرة الناقد على الاجابة عن الاسئلة الحيوية الاتية في عملية توضيح العمل الفني:

١-ماهو؟ اي العمل الفني او موضوع العمل الفني وماقدمه الفنان من خلال هذا الموضوع.

٢–مـن؟ اي الحـديث عـن الفنـان الـذي انـتج العمـل الفنـي وابداعـه ويتضـمن ذلـك شخصيته وحياته الاجتماعية وحالته النفسية وكل مايتعلق به.

٣– متى؟ وتعني تحديد التاريخ والفترة التي تم فيها انتاج العمل الفني ومايحيط بها من احداث واتجاهات فكرية وسياسية واجتماعية وثقافية.

٤– اين؟ اي التعريف بالمكان الذي قام الفنان بانتاج عمله الفني فيه، او انتمائه الحضاري، سواءاكان الى بلد او مدينة اوحضارة شعب او قبيلة ما.

٥– كيف؟ وتعني وصف الكيفيات الادائية للفنانين والممارسات بالانتاج الفني وما يتعلق بها من خامات وادوات وتقنيات.

٦– لماذا؟ وهي عملية اكتشاف وتفسير الاسباب التي ادت الى الحكم على جودة العمل الفني سواءالعقلية او العاطفية عند الفنان في عمله الفني وعند المتلقي في التذوق ،مع مناقشة فلسفة العمل الفني ونظرية الفن.

الطرق المستحدثة للنقد

وضع بعض علماء التربية الفنية طرقا مستحدثة للنقد بالمدارس ولعل اهم هذه الطرق طريقة(فيلدمان) التي تشمل اربعة مراحل وهي :

١–**مرحلة الوصف** Description ويتم في هذه المرحلة وصف العمل الفني والتعريف به ويتم تناول الفنان، والعمل الفني الذي ابدعه ، كما يتم تحديد الوقت او العصر الذي عاش فيه الفنان، والاساليب السائده في عصره وهذه المرحلة تساعد الفرد على ان يواجه التفاصيل الغامضة للعمل الفني وحل الغازه وان وصف العمل يختلف تبعا لطبيعة الاسلوب

٢–مرحلة التحليل Analysis اما في هذه المرحلة فيتم تحليل الاشكال ، ووصف العلاقات المختلفة التي يحتويها العمل الفني ، مثل علاقات الالوان ببعضها:أهي علاقات انسجام ام تضاد ، ومامدى توفر التوازن في العمل الفني، ومامدى نجاح الفنان في ايجاد علاقات تفاعلية بين الموضوع الذي يود التعبير عنه، وبين العناصر والقيم الفنية.وبمعنى اخر يشير الى اهمية كل عنصر وشكل في العمل الفني فالشكل والوظيفه في مرحلة التحليل هما محور اهتمام المتلقي لانهما يشكلان الموضوع الاساسي الذي يرتكز عليه الفنان.

٣ – مرحلة الشرح والتفسير Interpretation في هذه المرحلة يتم الوصول الى تفسير العمل الفني ، واضفاء المعاني عليه، وتكون هذه المرحلة تالية للمرحلتين السابقتين وناتجة عنهما وهو البحث هن المعاني الكامنه ضمن اشكال الفن وموضوعاته وهو يختلف عن الوصف كونه يشتمل على احساسات المشاهد لمضمون العمل الفني، واذا كان الوصف ملاحظة الاشكال المرئية من اسس وعناصر ،فان التفسير هو ايضاح للمضمون.

٤ – مرحلة التقييم Evaluation وهي المرحلة الأخيرة التي يكتمل فيها النقد وذلك باصدار حكم على العمل الفني وعلى مستواه ويتم التوصل الى هذه المرحلة عبر النقاط الثلاث السابقةويشكل الحكم اصعب مرحلة النقد فان اسباب الحكم على جودة او رداءة العمل الفني تتطلب من الفرد الناقد ان يستند الى (فلسفة) لاعلى مرجعية فرد ما، وعليه فلدينا مختارات من فلسفات عديدة للفن لاصدار الاحكام النقدية.

ويرى (Feldman) ان هناك انماطا فنية توجه الناقد للحكم على قيمة عمل فني ما من خلال تصنيفات حددها على النحو التالي:

١ الشكلية Formalism

٢ التعبيرية Expressionism

٣ النهج الغائي . Instrumentalism

والنمط الشكلي معناه الحكم على العمل الفني من منظار جمال الشكل وقيمية المرئية كما في الفلسفة القديمة ، واما التعبيرية فهوحكم الناقد على العمل الفني بمقدار مايحمله من افكار للمشاهد ومايؤدي اليه من انفعالات في ذاته ، اما الغائي فهو الحكم على العمل الفني بمقدار مايحققه من اهداف نفعية كتلك الاعمال التي تستخدمها الجماعات السياسية او الدينية او التجارية او غيره

وهناك من حدد خطوات النقد على النحو الاتي:

١– الادراك perception : وهي لحظة مشاهدة العمل الفني واستيعابه بصريا ومعرفة واستيضاح كافة جوانبه المرئية ، وهي لحظة يتحول فيها الغريب الى مالوف.

٢- التنظيم Organization : عندما يتعرف الفرد على مكونات اللغة البصرية فانه ينتقل الى خطوات ينظم فيها الاشكال من خلال تجديد علاقة الجزء بالشكل ، والاشكال واحدها بالاخر ، فهي مرحلة استقراء ناشئ عن فهم مواقع الاشكال.

٣- الترميز Symbolization: ففي هذه المرحلة يبدأ المشاهد في حصر الاشكال ضمن رموز او تسميات معينه انه يستخلص مفهوماما، ليكون فكرة حول المدرك.

٤- التعبير Expression وهي مرحلة يصلها المشاهد بعد ان يتوصل الى معرفة كاملة بالعمل الفني باجزائه وكلياته وعلاقة ذلك بالمعنى والمضمون عندما يعبر عن انطباعاته من خلال ماجمعه من حقائق ومفاهيم يستطيع ان يفسر ويحكم على جودة العمل الفني او خلاف ذلك.

مراحل النقد الفني في التربية الفنية المعرفية

هناك طريقة ثانية للنقد الفني ،يمكن ان تطبق في المؤسسات التعليمية من خلال التربية الفنية المعرفية تتضمن سبع مراحل وهي:

١-التفاعل:

ويرى ان هذه المرحلة هي مرحلة الانطباعات الاولية التي تحدث نتيجة لردود الافعال تجاه الاعمال الفنية . ويقترح ان يفعل المعلم هذه الطريقة باثارة اسئلة حول الخصائص البصرية للعمل الفني المراد نقده.

٢-التمثيل:

يناقش المتعلمين في هذه المرحلة(مع معلمهم) المحتوى الذي يمكن ان يعبر عنه العمل الفني . كما يناقش الجوانب الفنية للعمل الفني . ويقودهم المعلم نحو رؤية العمل ومحاولة التعبير عن الفكرة الاساسية فيه. وذلك بالتمعن في كل جوانب العمل الفني.

٣-التفسير:

وهي مرحلة التفكير في العمل الفني ومحاولة التعبير عن الافكار التي اثارها العمل في المتعلمين او المعاني التي استدعاها العمل في اذهانهم. ويقترح اندرسون أن يثير المعلم في هذه المرحلة أسئلة تتعلق بالطريقة التي نفذ بها الفنان عمله الفني، ومحاولة ايجاد تفسير لسبب اختياره لذلك الاسلوب فالاسئلة التي يقترحها هي:

لماذا اختار الفنان هذه الطريقة التي نفذ بها عمله الفني؟

ماالاسلوب الفني الذي اختاره الفنان؟
ما النقاط التي تثير المشاهد في العمل؟"

٤ صفات ومميزات الاشكال:

وفي هذه المرحلة يتعرف المتعلمون على الجوانب الفنية ومدى تميزها والتعرف على صفاتها المختلفة.

٥ الشرح والتفسير الشخصي:

يشجع معلم الفن المتعلمين في هذه المرحلة ان يفسروا العمل الفني كل حسب مايراه ويحثهم على ان يبدي كل واحد منهم تفسيره الخاص به واستنتاجاته الشخصية دون التاثر باراء الاخرين.

٦ اختبار الاراء:

في هذه المرحلة يقود المعلم المتعلمين الى مناقشة ارائهم التي توصلوا اليها ويجعلهم يتنافسون حول مدى منطقية الاراء التي توصلوا اليها.

٧ المكونات:

وفي هذه المرحلة يحاول مع المتعلمين الوصول الى راي نهائي يكون مستخلصا من النقاط السابقة كلها مبنيا عليها. وهذه المرحلةهي مرحلة جمع يسترجع المتعلمين من خلالها كل ماتوصلوا اليه من معلومات خول العمل الفني، ويناقشون الخبرة التي اكتسبوها من خلال نقدهم لذلك العمل.

يتضح مما سبق الفوائد الكثيرة التي يجنيها المتعلمين من نقدهم للاعمال الفنية من خلال دراستهم للفن حسب مشروع التربية الفنية المعرفية .

ومهما قيل عن النقد الفني فهو موضوع متسع يشكل على جوانب عديدة، ويمكن معالجته اكثر من مدخل ، فيعتبر النقد الفني عملية تحليلية لتمكين الشخص المتذوق من ان يرى العمل الفني الرؤية الفنية الصحيحة ، وهو الافصاح عن مايتضمنه العمل الفني من خبرة جمالية لاتستطيع العين العادية ادراكها فاذا ماوضح الناقد كيان هذه الخبرة ووصفها تمكن للرائي ادراكها والحصول عليها كرصيد يضمه لخبراته.

فالنقد هونوع من قراءة الاعمال الفنية وهو السبيل للرؤية الفنية السليمة التي ترتكز الى العلم والى الفهم السليم والدراسة.

تاريخ الفن Art History

ان حضارة الشعوب منبثقة من التطور العام للتاريخ بمعتقداته وتصوراته للحياة والانسان، والحضارة في مفهومها العام هي سلوك ونظام وقيم ومعادن واسس ومبادئ ومنظومات وطبيعة حياة ، يزخر بها المجتمع ، وتسيطر على مجريات الاحداث فيه، ويحافظ على بقائها عمل متصل ، وفعالية عالية مرتفعة.....فيتطور الفكر ويتفاعل ، وتبرز المخترعات وتتطور الاكتشافات لتنتج ادوات تلك الحضارة ومنجزاتها.

وحضارة اي امة عبارة عن علومها وادابها وفنونها الجميلة وصنائعها وبدائعها واطوارها للحياة المدينة والاجتماعية واسلوبها للحياة السياسية وكل هذه الامور عبارة عن نتائج الحضارة اومظاهره.

فتاريخ الفن له دور رئيسي في تصوير الحياة بكل ابعادها فهو المعبر عن المقتنيات والعادات والتقاليد والحرية واساليب الحياة المختلفة وافكار الناس ومشاعرهم واحاسيسهم فهو يعني دراسة المجتمعات المختلفة والبيئات المتباينه، والتعرف على جميع انشطتها التي مارستها والتعرف على مدى اسهاماتها الفكرية والحضارية وكل ماقدمته للانسانية.

ان الفنون في كل عصر ومكان تؤثر في بعضها فتفيد وتستفيد من غيرها....وهذا هدف رئيسي لنظرية التربية الفنية المعرفية كي يساعد المتعلمين على التحليل والبحث في التفاعل بين الفن والحضارة على مر العصور

ان تدريس تاريخ الفن يعلم المتعلمين تحري المعلومات الصحيحة والتحقيق من الاعمال الفنية الجيدة من الزائفة وكيفية ارتباطها بالبيئة التاريخية والحضارية..... ويؤكد ان الاستفادة من الحضارات الاخرى وفنونها امر مطلوب ، وعليه اخذ ماياسب منها للمنهج ولايتعارض مع العقيدة الاسلامية ....وترك ماينافي الاخلاق والدين.

ان تاريخ الفن يعلمنا البحث والتعرف عن كثب على مؤلفات الفن ، ويتيح لنا التعرف على الصلات الوثيقة التي قد ربطت تلك الاعمال الفنية بالمفاهيم الثقافية والتاريخية التي نبحث عنها.

وعلى هذا فان دراسة تاريخ الفن هي في الحقيقة دراسة لتاريخ الانسانية ومعروف ان الفن كان هو اللغة الاولى التي استعملها الانسان وهو اللغة التي قرأ بها الناس تاريخ

العصور الغابرة ورأوا كل ماقام بها الاجداد منذ العصر الحجري وحتى العصر الحديث فمن خلال تاريخ الفن يتمكن المتعلمين التعرف على طرق الحياة لدى السابقين في العصر الحجري وفي العصور اللاحقة وتعرفوا على مظاهر الحضارة ، ومامارسه الناس من انشطة من خلال قطع النحت والجداريات الحجرية والمصنوعات المعدنية واللوحات الفنية ومارسم على اسطح الخزف، واشغال المعادن وجدران القصور والمعابد والمداخن وغيرها ، فتاريخ الفن هو دراسة كل تلك الاعمال الفنية ودراسة تلك الاعمال الفنية في غاية الاهمية ولايمكن باي حال من الاحوال ان نقلل من اهمية ادخالها ضمن المناهج الدراسية بالمؤسسات التعليمية والا فان تلك المناهج ستكون ناقصة وتفتقر الى عنصر رئيسي غاية في الاهمية.

ان التربية الفنية اصبحت تركز على تدريس تاريخ الفن والهدف من تقديمه للمتعلم ليس مقتصرا على تعميق فهم للفن فقط، بل انه يعمق فهمهم للتاريخ الانساني ، ويجعلهم يحسون به، وبابعاده المختلفة، وذلك من خلال دراستهم للفن ، لا من خلال دراستهم لمادة التاريخ العام . فدراسة التاريخ العام تتعرض لجوانب عدة، وقد تركز على الجوانب السياسية والاجتماعية والحضارية الاخرى، وتتناول الفن بوصف جزء صغير من تلك الاجزاء .وعليه فلاينبغي ان تختصر دراسة المتعلمين للفنون، وتاريخها– على مايدرسون في التاريخ العام . ولهذا فقد سعى علماء التربية الفنية على تعريف المتعلمين بتاريخ الفن في العصور المختلفة .وظهرت مقررات في مناهج التربية الفنية المصاغة حسب نظرية التربية الفنية المعرفية ومن هذه المقررات:

١ فنون العصر الحجري.

٢ فنون الحضارالت القديمة والتي تشمل:

(أ)فنون بابل واشور واكد والعبيدوسبأ

(ب) فنون حضارة الفراعنة.

(ج) فنون الحضارة الاغريقية.

(د) فنون الحضارة الرومانية.

(هـ)الفنون الاسلامية.

(و)الفنون الافريقية.

(ز)فنون جزر المحيطات .

٣-فنون عصر النهضة .

٤-الفنون الحديثة(حتى عام ١٩٤٥)

٥-الفنون المعاصرة(بعد عام ١٩٤٥) وحتى اليوم

وتقدم كل هذه الفنون للمتعلمين خلال التعليم اسهاما عظيما في توسيع مدركات المتعلمين وتعريفهم بتاريخهم وتاريخ البشرية كلها،ويعرفهم بالحضارات الانسانية والثقافات المختلفة. ان تاريخ الفن بطبيعته مادة تدريسية يجب ان يضم الى منهج التربية الفنية ، ويعزو ذلك الى امرين مهمين:

١)ان تاريخ الفن نفسه مصدر غني بالمادة التدريسة فهو تطبيق للمجالات الاخرى (كا لانتاج الفني ، النقد الفني، التذوق الفني) ومكمل لها.

٢) تاريخ الفن هو مفهوم للمعرفة(الثقافة) البصرية لان عالمنا اليوم ملئ بالصور البصرية وفي جميع نواحي الحياة ، فالمعرفة البصرية تساعدنا على استكشاف البيئة من حولنا ودراستها وهذا يتطلب منا عملا وملاحظة وادراكا(فهما) واستماعا واصغاء(انصاتا) وقراءة قبل التحدث والكتابة عن تلك الفنون.

ان تاريخ الفن له دور مهم في ادراك وتقدير المتعلمين للأعمال الابداعية الاولى للانسان فهو يعرف المتعلم كيف يتمكن الانسان من التعبير عن نفسه .....وكيف تمكن الانسان من الابداع والانتاج من خلال استخدامه لما يمتلك من مصادر وحاجات ....يتعلم المتعلم كيف يمكنه استخدام صور الحياة اليومية في خلق افكار جديدة وينمي قدراتهم على انتاج الجديد من الفن ويعطيهم الانطباع الذي من خلاله يتمكنون من تفهم محاولاتهم الفنية من خلال مقارنتها بمحاولات الفنانين السابقين.

ويذكر ان هناك عدة طرق لتقديم تاريخ الفن للمتعلمين في ضوء الاتجاه المعاصر (مشروع التربية الفنية المعرفية) فمن هذه الطرق:

- الطريقة الجوهرية:

التي تعتمد على تركيز المعلومات الكامنة (المتضمنات الداخلية) في العمل الفني مثل: الموضوع او المحتوى وتنظيم عناصر واسس العمل الفني وخواصه وموقعه بالاضافة

الى التركيز على الرموز والاساليب والخامات المستعملة وموثوقية الفنان وحياته وتاريخ العمل الفني وكل مايمكن رؤيته او مشاهدته في العمل الفني.

- الطريقة العرضية:

تبدأ هذه الطريقة بوصف العمل الفني وتحليله ثم تناول الموضوعات الخارجية المتصلة بالعمل الفني (المؤثرات الخارجية ذات العلاقة) ،والتي تشمل خلفية الفنان والجهة التي دفعته لهذا العمل، والعوامل الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والدينية والفلسفية التي قد يكون لها اثر على الفنان وعمله. وهذا النوع من الدراسة في تاريخ الفن موجه نحو العوامل التي تحيط بانتاج العمل الفني.

-طريقة البحث عن المعلومات في سياق ظروفها الحقيقية

– وتدرس هذه الطريقة الفنان وأسلوبه المستعمل سواء كان اسلوبه هزليا او جادا . كما تدرس العمل الفني وصفاته من تكوين ومميزات، وتتعرض لقصة انتاج العمل وموقف الناس منه من حيث تقديرهم او معارضتهم وحبهم او كراهيتهم للعمل الفني ، وتدرس ظروف انتاجه هل هو بسبب فكرة خاصة من الفنان ام انتجه بناء على طلب جهة معينة. وتعتبر هذه الطريقة اكثر الطرق فاعلية في تدريس الفن، حيث يتعرض المتعلمون في هذه الطريقة الى:

-وصف العمل.

-ايجاد اسئلة للبحث.

-المصادر التي تجيب عن الاسئلة التي تثار عن الفنان وعمله.

-تحليل المعلومات التي لم يتم الحصول عليها.

- تقديم الحقائق عن الفنان وظروف انتاج عمل موضوع الدراسة.

الانتاج الفني (العمل الفني) وتذوقه

المجال الرابع من مجالات (التربية الفنية المعرفية) هو الانتاج الفني او العمل الفني .فماهو العمل الفني؟ هناك اجابات متعدده حاولت ارجاع العمل الفني الى اصل مفترض.ان العمل الفني نتاج عوامل عديدة وظروف واسباب متداخلة بعضها لها صلة بالفنان المبدع والاخر بالمجتمع وكذلك بطبيعة المناخ الفكري والثقافي والسياسي والاجتماعي ، والبعض الاخر له دور مهم ومؤثر في تكوين الفن والعمل الفني وكذلك

العلاقة بين العالم المادي والروحي كل هذا يؤدي الى اختلاف وجهات النظر عن طبيعة العمل الفني.

فنجد(ريد) يصف العمل الفني بأنه تصميم محمل بقدر من الحساسية فهو يرى ان العنصر الشخصي في العمل الفني عنصر ضروري ومطلوب في آن واحد من الفنان ، العنصر الشخصي هو النظرة الموحدة الى العالم وعندما نتوقع من الانسان ان يكشف لنا شيء اصيل هذا التوقع يؤدي الى سوء فهم للفن لانه يمنع الانسان من رؤية كل الاعتبارات الاخرى لانه يؤكد على المضمون لصورة معينة ومدلولهاوبالتالي تفقد الحساسية وظيفتها باعتبار ان الاشياء الوضوعية المنعكسة على حساسية الانسان تمنع بوجودها الموضوعي الخاص وعندما تنتقل من الحساسية الى السخط الاخلاقي ، او مختلف الحالات الشعورية المتضخمة من اي نوع حينئذ يصبح العمل الفني على هذا المدى فاقدا للشفافية والوضوح وهذا يعني من العدل والاقتناع ان نصف العمل الفني بانه يحمل قدر من الحساسية.

ان ادراك معنى العمل ليس عملية الية تلقائية ، بل لابد بذل الجهد والسعي من قبل الفنان لانتاج عمله مقابل ذلك من الضروري توفر استعداد لدى المتلقي الذي يتوقع ان يكون ايجابيا وان مسؤولية الفنان تنتهي بعد اكمال العمل وتلقي المسؤولية على المتلقي من خلال تفحص المضامين التي احتواها العمل وتقويمها.

ان العمل الفني يستبعد ماهو عرضي،ويبقي ماهو جوهري ، ويتخذ العمل الفني طابعا فرديا عينيا ملموسا ،ان العمل الفني غير محدد بمجموعة العوامل الخارجية مثل عقلية الجماعة ، العادات في محيط الفنان الذي نشأ فيه ، لان الفردية عامل مهم في انتاج الفنان حتى كان الطابع الغالب عليه جماعي، لكنه يتميز باصالته الفردية والذاتية وتميزه عن بقية الناس، الفنان يصور واقعه ، بيئته بصورة فنية مطبوعة بطابع فردي ذاتي.

ان هدف العمل الفني المبكر والاصيل يقتضي وجود حلقة اتصال بين الفنان والمتلقي وبدون تواجد هذه العلاقة التي تركز على هدف العمل الفني من جانب وقمة الاحساس بالمشاعر الانسانية من جانب، يعني ادخال البعد الشخصي الفردي ضروري ، لكن من الضروري ايصاله الى الاخرين بكل شفافية ووضوح ، يعني جدل العلاقة بين

الفنان المبدع والانسان المتلقي من خلال حوار مفتوح تواصلي هذا من جانب، ومن جانب اخر ان الحقيقة الفنية لاتعني ان الفن يزودنا بحقائق بل يكون وسيلة لاناس كثيرين في تعلم الحياة والعالم والانسان من خلال اعمال فنية كشف لهم حقائق لم يكونوا منتبهين اليها. ان العمل الفني لكي يكون ناجحا لابد من المشاعر التي اثارت الفنان ، حينئذ لابد ان نسلم بان الحقيقة الفنية ذاتية وموضوعية فهي ذاتية لان الذات هي التي تمثل مشاعر الفنان ، ووجدانه واحاسيسه وفكرة ، وفلسفته ونبضه وفي ظل هذا الفيض من المشاعر ، يتم ترجمة الموضوع ، فهو موضوع يرى من خلال وجدان الفنان وكذلك يخرج محملا بوجهة نظر الفنان ومشاعره المميزه،ويعني ذلك التأكيد على الجانب الذاتي واهمال الجانب الموضوعي يؤدي احيانا كثيرة الى كلام لامعنى له وغير مفهوم من جانب المتلقي

اما اصحاب التحليل النفسي فينظروا الى العمل الفني انعكاس اللاشعور في عمل فني ، فالفنان يعبر بقصد ودون قصد عن عوائق نفسية مكبوته لديه فالعمل الفني يمثل لدى المبدع والمتأمل تخليصا من الطاقه المشاعرية العليلة التي كانت قد تراكمت لاقصى الحدود لديها على اتجاهات معينة نتيجة لكبتها ولاستحالة التخلص منها.

بهذا المعنى فالتحليل النفسي يؤكد ان مصدر العمل الفني هو الغرائز والدوافع المكبوته ويبدو للباحثة قصر العمل الفني على جانب واحد هو اللاشعور ومكبوتاته معناه اهمال جوانب جدا ضرورية في العمل الفني ، فالعمل الفني مطلوبا منه السمو فوق مستوى الحياة الشخصية .

ان تكوين العمل الفني يستند الى روابط عقلية ادراكية ، اي يمثل تأثير الجانب الحسي بالعقلي ، وكذلك الجانب العقلي بالحسي في صياغة وبناء عناصر التكوين، فالعملية الادراكية في الفن لاتقوم بمعزل عن اليات المعرفة المتمثلة بالادراك والتأمل والتذكر والخيال .

والعمل الفني انما هو بمثابة ابداع مليء بالاحاسيس..... التي خلقت معه...وعمل الفنان يتألف من عناصر مختلفة سواء كانت واقعية اوغير واقعية ، فاذا ماوضعت محتويات العمل الفني تجاه بعضها البعض فسوف نحصل على اختلافات في العناصر التي قد يكون بها توازن ونظام اوقد لايكون، انما النتيجة سوف يكون عملا فنيا متكاملا والفن ليس مقيدا بوقت او مكان في حياة الفنان .... فالعمل الناجح انما يجمع بين

المشاعر والخبرات الكثيرة ....وجود اعمال فنية تعبر عن احساس الفنان وانتمائه الى بيئة معينة انما ذلك يعتبر من الامور المهمة في الفن.

والعمل الفني يساهم في تطوير الناحية التعبيرية لدى المتعلمين ومن خلال ممارسة الفن يكتسب المتعلم المهارات والمفاهيم التي تساعد على الانتاج الفني ، فالمتعلم يستطيع تنمية مهارته الادراكية بواسطة استعمال الادوات والخامات المناسبة للتعبيرعن شعوره الخاص ، ولابد ان يكون لدى المتعلم المهارة الكافية لاستخدام المواد الفنية التي تساعده على الانتاج الفني.

اما تذوق العمل الفني فهو الاستجابة الوجدانية للمؤثرات الخارجية فهو احتراز الشعور في المواقف التي تكون فيها العلاقات الجمالية على مستوى رفيع فيتحرك لها وجدان الفرد(المتلقي) بالمتعة وعليه فتذوق العمل الفني تتم فيه ثلاثة مواقف هي:-

١ -الادراك الفوري بالموضوع الفني .

٢ - فعل الجهاز العاطفي او الوجداني هو شكل الموضوع المدرك.

٣ - فعل عقل المشاهد(المتلقي) لطبيعة المفهوم الفكري للموضوع الفني (اي مضمون العمل الفني لجميع مايثيره من تداعيات ثانوية).

وعليه يمكن تحديد مفهوم تذوق العمل الفني بانه الاستجابة الانفعالية بما يدركه الانسان من علاقات وقيم جمالية وفنية للاعمال الفنية المختلفة والاستمتاع بها وتقدير قيمتها ،ولكي تحقق او تصل الى ادراك جمال العمل الفني وتذوقه فهناك ست سمات للاستجابة الجمالية للعمل الفني تظهر لنا فيها علاقة الذات المتذوقة بالعمل الفني وهي:

اولا: التوقف: حدوث حالة الشد والانتباه للمشاهد يتمثل في استجابة الذات للموضوع الجمالي بايقاف مجرى تفكيرها العادي وتكشف عن نشاطها الارادي حيث تتهيأ للاستغراق والتامل في الموضوع

ثانيا: العزلة او الوحدة: يصبح الموضوع الجمالي قدرة افتراضية تجعل المتذوق يستبعد من مجال ادراكه كل شئ عدا الموضوع الجمالي حيث ينعزل المتذوق والموضوع للتامل في عالم جمالي قائم بذاته.

اما عملية تذوق العمل الفني فتعني محاولة التعرف الى العمل الفني ومهمة الكشف عن القيم الجمالية والفنية والتعبيرية في اثنائه والاستمتاع بها وتقديرها ، وهو من اهم اهداف التربية الفنية ويعني القدرة على ادراك واستيعاب ماتحويه الاعمال الفنية من صفات في اشكالها والوانها وتكوينها واساليب تنفيذها وخاماتها وموضوعها وهضم هذه الحصيلة من المعرفة ليكون عونا لبلوغ درجة اسمى من الحساسية الفنية والخبرة او التثقيف او الادراك الفني.

لذلك فان التذوق الفني هو اهم اهداف الفنون الجميلة ، فالخبرات الفنية الابداعية التي يكتسبها المتعلمون تنمي لديهم القدرة على تذوق تعبيرات الانسان الابداعية التي جسدها من خلال عمل فني معين (ان عملية التذوق تعد عملية اتصال تتم بين ثلاثة عناصر ينبغي ان تتفاعل مع بعضها البعض وهي الفنان المبدع (المرسل وهو اما ان يكون رساما او نحاتا او ممثلا او مصمما اوموسيقيا.....) والفرد المتذوق (المستقبل او المتلقي) ثم العمل الفني (الرسالة) ووسيلة الاتصال(قناة الاتصال ويقصد بها اما ان تكون لوحة فنية او عمل فني نحتي اومسرحي او موسيقي اواستخدام جهاز التلفاز.....) وعليه من اجل فهم تذوق العمل الفني لابد من دراسة ثلاثة عناصر يتكون منها (الموقف الجمالي، والشخص الذي يبدعه ،والشخص الذي ادركه) هذه العناصر تتفاعل فيما بينها في عملية الاتصال التي تقوم على مبدأ (المثير– الاستجابة) وهنا تدخل عمليات الانتباه والادراك الحسي والوعي والتأمل والتفكير.

ثالثا: الاحساس:الاحساس باننا ماثلون امام ظواهر لا حقائق فادراكنا الجمالي للعمل الفني تشعر بالظواهر التي ندركها في وعيناعن ذلك العمل وليس كما هو عليه ذلك العمل في الحقيقة والظواهر هنا ظواهر فعلية وهي بمثابة معطيات للاحساس والخيال.

رابعا: الموقف الحدسي :ان الرائد في السلوك الجمالي ليس هو الاستدلال اوالبرهنة او البحث العقلي انما الرائد هو الحدس والادراك المفاجئ فينجذب الى الموضوع او نعز منه نتيجة لاحساس مبهم يتمكننا منذ البداية والحدس يعني (قدرة الذات على معرفة الموضوع معرفة عقلية مباشرة دون ان يكون للتجربة وللحواس اثر في ذلك اي انه تلك الوظيفة المعرفية التي تقوم بها الذات مباشرة دون اللجوء الى الادوات الموضوعية).

خامسا: الطابع العاطفي او الوجداني :يرتبط هنا الموقف الجمالي باستجابة شخصية مطبوعة بالطابع الوجداني العاطفي مرتبطا بالشعور مبتعدا عن اي تصور عقلي.

والوجدان هو حدس ومعرفة منعكسه وهو تسمية تطلق على الحالات الانفعالية المطبوعة بطابع عاطفي حيث يبرز الانسان بوصفه موجودا ضمن شبكات علائقية مع الاخرين من الاشخاص والموجودات الاخرى.

سادسا: التفحص الوجداني او التعاطف الرمزي :هي المرحلة التي يضع فيها المتذوق امام العمل الفني نفسه موضع الاثر الفني فيحقق بينه وبين العمل الفني مشاركة وجدانية محاكاة باطنية ، فيبدا الحكم عليه حكما جماليا .

ولكي تتم عملية تذوق العمل الفني بصورة سليمة لابد من توافر عناصر ومقومات تترابط وتتداخل فيما بينها بحيث ترتكز عليها عملية التذوق الفني وهي:-

١ -الادراك والفهم:ويقصد به معرفة الشيء المراد تذوقه وفهمه والكشف عن القيم الجمالية والتعبيرية والابداعية فيه.

٢ -الاندماج والاستمتاع :وهي معايشة العمل الفني ومحاولة اعادة الخبرة الجمالية التي مر بها الفنان اثناء انجازه العمل الفني اي الاستمتاع بكل تفاصيل ومكونات العمل الفني .

٣ -التقدير والحكم: ويعني ادراك الشيء المراد تذوقه واصدار الحكم عليه وهي تعد اساسا مهما في عملية التذوق فمن دون ادراك لقيمة العمل الفني والحكم عليه لايمكن ان يتم التذوق بشكل كامل.

اما العوامل التي تعرقل تنمية التذوق الفني لدى المتعلم وتؤثر فيه فهي:

-عدم المام المتذوق بعناصر واسس الفن والتقنيات الفنية ذات العلاقة بالموضوع الفني ،مما يؤدي الى حدوث مشكلة عدم فهم هذا العمل او ادراك محتوياته لذلك يجب ان يكون المتذوق على علم ودراية باسس وعناصر الفن.

-النظرة الجزئية الضيقة والقاصرة للعمل الفني ، بمعنى رؤيته وتذوقه من جانب واحد فقط او تركيز على جزئياته او تفاصيل معينة تظهر في العمل ،وهذا يعني الفصل بين الشكل والمضمون وهو مايتعارض مع ماكدته نظرية الجشطالت .

ان اهمية التذوق الفني للمتعلمين ترجع الى :

١ -اكساب المتعلم الخبرات الجمالية وتكوين المدركات الجمالية لديه .
٢ -اكساب المتعلم المهارات الفلسفية .
٣ -تنمية الحساسية الجمالية لدى المتعلم.
٤ -تشجيع المتعلم وتنمية اتجاهاته نحو ممارسة الفن.
٥ -يساعد المتعلم على ادراك الناحية التعبيرية في عمل فني معين.
٦ -يكسب المتعلم القدرة على الادراك والتذوق والمعرفة لمفاهيم الفن.
٧ -يدفع المتعلمين نحو الفحص الجمالي والوصول الى مفهوم عام وشامل للفن.

وهنا يتضح دور (التربية الفنية المعرفية) في تنمية المعرفة الفنية وتعميق الرؤية لدى المتعلم وتربية حواسه على رؤية الجمال واكسابه سلوكا جماليا يساعده على اصدار الحكم واكساب المهارات الفلسفية من خلال التحدث عن الفن.

ثانيا:العمليات :

١ - المعرفة والعمليات المعرفية(Cognition)

ينظر الى المعرفة بمعنى (Cognition) على انها: العملية التي يدرك بمقتضاها الفرد بواسطة العقل خصائص ومميزات موضوع ما ويفسره ويوضحه ...ويتضمن الادراك او العملية الادراكية جميع العمليات التي يحصل بمقتضاها الفرد على المعرفة بما في ذلك (التفكير والتذكر والتخيل والتعميم والحكم) .

اما المعرفة بمعنى(Knowledge) فتعني مجموعة المعاني والمعتقدات والاحكام والمفاهيم والتصورات الفكرية التي تتكون لدى الانسان نتيجة لمحاولات متكررة لفهم الظواهر والاشياء المحيطة بها، وهذه المعرفة على انواع وهي : المعرفة الاستدراكية والمعرفة التجريبية والمعرفة الحسية والمعرفة التقنية والمعرفة الفنية والمعرفة السياسية والمعرفة العلمية والمعرفة الفلسفية...الخ ،وتشير المعرفة عموما الى الخبرة المكتسبة ومعدل المعلومات والفهم الذي يمتلكه الفرد(المتعلم) نظريا وعمليا ، وهي الاطار المعلن الذي يشتغل من خلال العمليات الحسية العقلية ، وتتجسد بشكل ميادين واقعية

كالرياضيات واللغة ونظريات الموسيقى والتاريخ ويمكن قياسها وتستخدم لمساعدة المتعلمين على تحقيق الاهداف بشكل ملموس .

والمعرفة بطبيعتها: موضوعية اي معرفة موضوع المدرك. وذاتية- اي معرفة الذات المدرك. وتكون طبيعة المعرفة الموضوعية والذاتية متصلة ومنفصلة كما يتعرف الانسان على العالم الموضوعي عن طريق المعرفة التي يحصل عليها من تفاعله المستمر مع موجودات البيئة المادية ، وغير المادية وتقسم المعرفة الانسانية الى قسمين:

الاول : معرفة طبيعية ، والثاني :معرفة فوق طبيعية.

المعرفة الطبيعية هي حصيلة اجتهاد الانسان وتفاعله مع الطبيعة ومايمكن ان يحس به ويشاهده ويقيم عليه البرهان والدليل، والمعرفة فوق الطبيعية هي المعرفة التي تتناول الموضوعات التي هي خارج اطار العالم الطبيعي ، ويحصل عليها الانسان عن طريق عن طريق الالهام او عن طريق التأمل.

وللمعرفة ثلاثة مستويات:

الاول: المستوى الحسي العادي . اي مستوى الادراك الحسي.

الثاني: المستوى العلمي . اي المستوى المبني على الاسس العلمية عن طريق العقل والبناء العقلي (الاستدلال) .

الثالث: المستوى الفلسفي . اي المستوى الذي توضع فيه المعرفة في مستوى التساؤل ... كيف تفسر حركة العقل للوصول الى المعرفة؟ وهل المعرفة حسية او عقلية ام تاملية ام حدسية؟ .

انواع المعرفة:

تتكون المعرفة من انواع مختلفة وعلى الرغم من تنوعها فانها تشكل وحدة متكاملة لخدمة الانسان ، وعلى الرغم من التقارب بينها الا ان لكل نوع من المعرفة نظام خاص به يشكل بنيتها ومنهجيتها وسبل دراستها وتحصيلها من قبل الانسان وانواع المعرفة هي:-

١ -المعرفة التصريحية وتنظم طبقا الى بنائها اللفظي المتسلسل وهذه المعرفة تتضمن المفاهيم والحقائق المعرفية.

٢-المعرفة الشرطية وتشير الى معرفة (متى) و(اين) و(لماذا) لتكون استراتيجيات مؤثرة اي بمعنى انها تتضمن اسباب وشروط الوصول الى الاهداف وتقدير الستراتيجية المتبعة من بين عدة ستراتيجيات.

٣-المعرفة الاجرائية وتضم الاحوال والافعال والنتائج لكل المتغيرات المرتبطة بالفعل (اي معرفة باستراتيجيات الاداء والتحركات اثناء المهمات عمليات تنفيذية ،تخطيطية ، مراقبة، توجيه،تحكم،تقويم).

لقد نال موضوع المعرفة اهتمام المفكرين في كل العلوم ولاسيما الفلسفة حيث تناول الفلاسفة البحث في نظرية المعرفة من خلال دراسة مبادئ المعرفة الانسانية وطبيعتها ومصادرها وحدودها المختلفة.

فذهب بعض الفلاسفة الى انكار قدرة الانسان على اكتساب المعرفة وقد ظهر الشك اولا عند السفسطائيين الذين كان يتزعمهم (بروتاغوراس وجورجياس)وبقي الشك في صورته الفلسفية القديمة الى ان جاء (بيرون) الذي نادى بالشك المطلق في كل شئ.

ونرى المعرفة عند (سقراط) متمثلة بالصور المطلقة (المثل المطلقة) فالمعرفة الحقيقية تتحقق من خلال الاقتراب الاشياء المحسوسة الى الصور.

فيرى(افلاطون) ان غاية المعرفة ادراك الماهيات في عالم المثل(عالم الحقائق الابدية) فالمثل حقائق مطلقة ابدية،محتفظة بذاتيتها لها عالمها المميز ، لذا كانت الماهية اسبق من الوجود ولايمكن ادراك المعقولات الااذا وجهنا الوعي نحو ادراكها فالمعرفة من وجهة نظر افلاطون انما هي تذكر يتنبه فيه الوعي للمعاني الكلية التي انطبعت فيه من عالم المثل وذلك عن طريق الجدل الذي هو منهج تتدرج فيه المعرفة بين عالمي الحس والعقل. وقد حصر (افلاطون) المعرفة في اربعة انواع: المعرفه الحسية وموضوعها الاجسام الطبيعية وهي (متغيرة) متبدلة، والمعرفة الظنية اي معرفه(تخمينية) تتعلق بالمحسوسات ، ومعرفه استدلالية موضوعها الخصائص الرياضية وهي معرفة تتحقق في المحسوسات ، ومعرفه عقلية ويعتبرها افلاطون هي المعرفة الاكيدة كونها تكون الحقيقة في العقل لا في العالم الخارجي.

واول مبادئ المعرفة لدى(أرسطو) إننا ندرك الشئ كاساس مادي قبل ادراك ماهيته او قبل ان نعي مفهومه اي ادراك المادة قبل ادراك مفهومها او تعبيراتها.
وهذا يخالف قول (افلاطون) (بادراك الماهية قبل ادراك الشئ) فارسطو يعتقد ان المحسوسات موجودات في الذهن والحقيقة المادية في ان واحد ، واكد ان العقل عبارة عن شمعة يبنى عليها الاحداث والخبرات عن طريق الحواس التي نستقي منها المعلومات الصادقه.

نجد (ارسطو) هنا يكون اقرب الى الواقعية منه الى المثالية ، لان الحواس لديه هي ابواب المعرفة، فقد اقام منهجه في المعرفة على الصور بوصفها اشارة اصطلاحية الى الاشياء التي هي بنظره مكونة من مادة وصورة ،وهذه الصورة هي مصدر الوجود والفكر فـ(أرسطو) لاينكر المعرفة الحسية ، فبالاحساس تتلاقى الذات المدركة مع الموضوع بوجوده المشخص.

اما فلاسفة الفلسفة الاسلامية فيرون ان المعرفة تصل الى الانسان عن طريق الملاحظه والتجريب او التفكير والتامل والبحث وما هو واقعي وملموس في هذا الكون الواسع الفسيح.

و(الفارابي) يرى ان المعرفة تحصل في النفس بطريقة الحواس وهنا يلتقي مع ارسطو فيرى ان ادراك الحواس انما يكون في الجزئيات ومن الجزئيات يحصل على الكليات، والكليات هي التجارب على الحقيقة ومجموع هذه التجارب تكون المعارف والاشياء المادية تدرك بعد ان تتحول الى معقولات في العقل.

ويقسم (**الفارابي**) المعرفة الى معرفة حسية المحددة بالحواس الظاهرة وهي الحواس الخمسة وحواس باطنة وهي الحس المشترك والمتخيل والوهم والذاكرة ، ومعرفة عقلية ويذكر فيها عدة مراتب للعقل مثل: العقل المنفعل(او القوة) وهو العقل قبل اي ادراك، والعقل بالفعل (وهو عقل بالقوة) ويقوم بادراك المعقولات منتزعة من المادة، والعقل المستفاد وهو العقل الذي تكون الصورة المعقولة جاهزة فيه ويعقلها بالفعل ، والعقل الفعال هو الذي يجرد الموضوعات الحسية والمادية تجريدا كاملا وهو سبب الاشراق والنور والتي يعتبرها معرفة حقيقية.

اما (ابن سينا) فيقسم المعرفة الى ثلاثة من ادناه الى اعلاه:

١ معرفة بالفطرة وهي معرفة المبادئ كقولنا(الكل اعظم من الجزء) .
٢ معرفة بالفكرة: وهي تكون بادراك المجردات المعقدة والكليات العامة والتعايش بها، وهنا يحتاج اجراء مجهود اكبر من النوع الاول لايدرك الا من وصل الى مرتبة العقل المستفاد (التحليل، الاستدلال ، الاستنتاج).
٣ -معرفة الحدس ويقصد به (العقل المبدع ،المبتكر، الروح القدسية)فتراه وكانه يعرف كل شي حدسا بلا مدارس ولا معلم وكان فية روحا قدسية.

ترى الباحثة ان (ابن سينا) لا يكاد رأية يختلف عن (الفارابي) فهو مثله يذهب الى مصدر المعرفة الانسانية هي(فيض العقل الفعال) فالمعرفة بالفطرة هي العقل الابتدائي (العملي) والمعرفة بالفطرة العقل المستفاد وهي مكتسبة وتحتاج الى مجهود اكبر من الادراك ومعرفة الحدس (العقل القدسي)الاشراق .

اما(**كانت**) فيرى ان العقل يفرض نظاما ومعنى على الحواس وهذا النظام يسمية كانت بالمقولات وهي: المكان والزمان والسببية وان العقل لايستطيع ان يدرك العالم بدون هذه المقولات وليس في وسع العقل ان يعرف الا اذا حكم على الموضوعات الحسية في اطار هذه المقولات .

وقد افترض (كانت) شرطين للمعارف هما (الشكل والمادة) فيرى ان المادة (حقائق موجودة في ذاتها وان يكون وجودها بالنسبة لنا هو بفعل عملية ادراكنا لها وعلية اعترف (كانت) بوجود (المواد) خارج الذات الانسانية اما (الاشكال) فهي (الحقائق البسيطة، فيرى عملية ادراك الشكل ثم المادة هي بداية المعرفة ثم تتطور هذه المعارف بفعل الامكانات العقلية التركيبية للعقل الانساني فالذهن هو المرحلة الاولى في بناء المعارف (تجميع الاحاسيس – الذاكرة) ، والعقل هو المرحلة الثانية (المنظورة– مرحلة الفكرة(التخيل) وهو ملكة الصور).

ان نظرة (كانت) النقدية تنطلق من كون المعرفة انما تقوم على الادراك الحسي ،وماتقدمه الحواس من معطيات لها وجود يتحقق في الخارج تترجمه الاشكال الفطرية للمعرفة التي تتحول بفعل (المقولات) الى حكم او فكرة وهنا تاتي احكام العقل العملي التي هي انما اوامر ترشدنا لتركيب عناصر التجربة ولاتخاذ القرارات وهو بهذا انما يؤكد على ضرورة الوصل بين العقلين النظري والعملي، اما التجربة فهي حصيلة العقل المؤثر

ايجابيا في سير عمل الاحساس وليس كل مايمكن تصوره عقليا او الوقوف على صحته منطقيا قابلا لان يكون واقعيا وان يصبح تجريبيا .

في حين يرى **(هيغل)** انه لايمكن ان تكون هناك معرفة لما لايمكن معرفته ، او ان كل مايقع خارج التجربة نجهله تماما ولايمكن معرفته ، ان المعرفة عند " هيغل" تقوم على حقيقة اساسية هي تناقض الفكر وبفعل هذا التناقض يموج الفكر بالحركة.

فالمعرفة عنده تمثل نسقا متعاليا يقوم على سلب ونفي في عملية تتسم بالتعارض والتضاد بين المادي والروحي ،الظاهر والباطن المجرد والمشخص فلولا التناقض داخل الاشياء لما ارتقى الوعي في حركة انبثاقه ليتحسس فاعليته ككل ، والسعي للارتقاء من دائرة المعطي الحسي نحو مبدا يتجاوز الذات العارضة ، نحو مبدا مجوهر يدرك الحقيقة المطلقة التي تنسجم فيها الاضداد وتتألف الاضداد في الاشياء والروح انما يعرف بـ(الديالكتيك)وتقوم هذه الجدلية على فكرة مجردة اساسها لحظات ثلاث تبدا بفكرة مجردة يضعها العقل تحوي في ذاتها على نقيضها الخاص فتسعى الى تخطي وجودها المباشر بان تعارض ذاتها بوضوح مناقض لها، لان الفكرة بتطورها انما تحمل في ثناياها جانبيها السلبي والايجابي وبمناقضة نفسها بنفسها انما تسعى لتجد الوحدة في لحظة ثالثة ، تجمع بين الاثنين في تركيب اعلى . ويتحقق الالتحام بين الواقع والفكر بممارسة الجدل.

اما **(برجسون)** فقد وضع المعرفة على الحدس في مستوى فوقي بصفة ميتافيزيقية واوعز لها بالابتكار والابداع لكنه لم يغفل عمليات التحليل والتركيب في المعرفة العقلية رغم كونها مرتبطة بمستوى ابتدائي ومحكومة بحسابات المكان والزمان وهي خاضعة لمتطلبات الحس ومعطياته المادية ،وهي في رايه عمليات تعتمد على مستوى الذكاءالمحكوم بالتطور وذكاء قوة تصنيع الاشياء من خلال التفكيك والتركيب.

فالعقل عنده يسير خلال مستويات الشعور لينفذ الى باطن الموضوع ماضيا فيه من المجرد الى العياني بناء على مانفعله به، وهو بذلك ليس عملا مجرد من المنفعة فيقول (برجسون) لاتهدف الى المعرفة من اجل المعرفة ، وانما نهدف الى المعرفة لنتخذ موقفا او نجني فائدة ،اونحقق منفعة.

لذلك صنف(برجسون) المعرفة الى نوعين معرفة خارجية نسبية تدور حول الموضوع يصفها (بالمعرفة الرمزية) وهي الحاصلة من مجردات فكرية سابقة اي المنطلقة من

الجامد الى المتحرك. والاخرى معرفة سبيلها النفاذ الى باطن الموضوع للوصول الى الحقيقة المطلقة فهي الميتافيزيقيا التي تدرك فيها الاشياء ادراكا مستقلا عن اي تعبير او ترجمة لانها تتيح ان تحدس الواقع حدسا. فالمعرفة الحقة عند برجسون انما هي حدس يتبنى الحياة في الاشياء فيتخذ صورة قبلية تفرض وجودها بالخارج فتستقر في الاشياء ذاتها لتبلغ الحقيقة المطلقة.

اما(**كروتشه**) فيرى المعرفة هي وعي الفكر لذاته او ادراكه لذاته ،وتقسم المعرفه عنده الى قسمين:

١ المعرفة الحدسية : هي التي تدرك الصور الجزئية الفردية بواسطة المخيلة وتقدم للعقل الية التحليل والتركيب.

٢ المعرفة المفهومية(المنطقية)هي ادراك العلاقات الكلية وعملية الادراك هذه يسميها (كروتشه)(المنطق) فهي المجموع المتراكم للصور الجزئية اومجموع الحدوس المكون للمفاهيم الكلية او المنطق.

وارتبطت المعرفةعند (ديوي) بنزعتة التجريبية ودعوته المتواصلة الى الربط بين الفكر والواقع والنظرية والتطبيق والعقل والخبرة فالمعرفة عنده هي (المتراكم التجريبي الحياتي بفعل خلق المتوازن الذي ينحو عليه الانسان بينه وبين بيئته، فدعى الى ربط المعرفة بالعمل اي اكد على دور العمل في حياة الانسان)،فالفيلسوف البرجماتي (ديوي) يؤمن ان صدق المعرفة لايتحدد بتطابقها على الحقيقة الخارجية بل ان المعرفة عملية تعامل بين الانسان وبين بيئته وان الحقيقة مستقلة عن الافكار التي يقترح الانسان تفسيرها ، وهكذا يجب ان تكون المعرفة نتاج الخبرة.

اما المعرفة عند (**ديكارت**) فقد اعتبر العقل مسؤولا عن الاحساس والذاكرة وامن بالغرائز كمحرك لافكار الانسان ونشاطه العقلي حيث اعتبرالفطرة مركزا اومصدرا للمعلومات والافكار ،مما مهد الطريق لاصحاب نظرية الغرائز امثال (فرويد ومكدوجل.....وغيرهم) لتطوير نظريتهم واتجاهاتهم الحديثة في فهم السلوك الانساني.

فعقلانية (ديكارت) تنسب الى العقل ملكة خاصة في استنباط المعارف الكلية من الروابط التجريبية ، فهناك مايعرف بالتجربة الداخلية وهي ضرب اعلى من الحس يقوم

عليها المنهج العلمي الصحيح ، وهو بهذا لايشكك باحكام الحس بل في الصورة التي يكونها العقل عن الاكتشافات التي يحملها اليه الحس

اما (جون لوك) فقد خالف" ديكارت" وايد ارسطو عندما اكد ان المعرفة مصدرها الخبرة وليس الفطرة لان عقل الانسان يولد كصفحة بيضاء تضاف اليه المعلومات من خلال الخبرة والتفاعل مع البيئة. و(جون لوك) برايه هذا يتفق ايضا مع (جون ديوي) بتاكيد الخبرة في حصول المعرفة.

ويجد **(بياجيه)** ان المعرفة هي عملية تتشكل بناءا على التأثير والقائم بين الذات والموضوع على اساس ان الكائن البشري كائن متفاعل مع بيئته مستوعبا للعالم الخارجي، ومشكلا في الوقت نفسه مجالا لفاعلياته، اذ ينتزع الانسان تجربته من محتواها في العالم فيغدو كائنا متفاعلا اجتماعيا بدلا من ذلك المشاهد المنفعل.

ينظر (بياجيه) الى المعرفة بكونها حصيلة تفاعل يصدر عن ذات واعية وموضوعات خارجية تفرض نفسها على الذات وتفترض هذه العلاقة جملة تداخلات بين العقل والشئ تتيح وضع التفسير الصحيح لبنياتها .

وعلى هذا الاساس صنف(بياجيه) المعرفة نوعين : معرفة شكلية تهتم بوصف الاشياء والمثيرات ومعرفة اجرائية تنبع من المحاكمة العقلية وهي المعرفة التي تنطوي على التوصل الى الاستدلال في اي مستوى من المستويات.

مما تقدم يمكن القول ومن خلال اراء الفلاسفة حول المعرفة ان الفلاسفة ينقسمون في حدود المعرفة الى اربعة مذاهب:

اولا: المذهب الحسي وهذا المذهب حدد المعرفة بحدودالحواس ويمثله جون لوك .

ثانيا: المذهب العقلي ويمثلة ديكارت وافلاطون وارسطو وهذا المذهب حدد العقل وحده سبيلا الى المعرفة وهنا ينقسم اصحاب هذا المذهب الى مجموعتين في تقدير دور العقل في تحقيق المعرفة.

المجموعة الاولى: (المعتدلون) يرون ان العقل الانساني قدره محدود في المعرفة الحقيقية.

والمجموعة الثانية: المتطرفون فهم يرون ان العقل الانساني قدرة اكيدة للوصول الى المعرفة ومستقلة من التجارب الانسانية .

ثالثا- يقينيون حسيون عقليون ويمثلهم كانت فقد جمع كانت في فلسفته النقدية الحس والعقل معا، فالمعرفة الانسانية عنده تقوم على اساسين(اساس حسي،واساس عقلي) فالمعرفة تتحدد بحدود العقل والحواس. وتتفق الباحثة مع هذا المذهب بان المعرفة تقوم على اساسين (الحسي والعقلي).

رابعا: الحدسيون:ويمثلهم "برجسون" فيذهب الى ان المعرفة حدسية التي تعتمد على الحدس او الوجدان فالمعرفة عنده ممكنة لكن بحدود الحدس فقط.

تبعا لما سبق فأن الباحثة ترى ان المعرفة هي محور النشاط العقلي وانها قابلة للتطور والاشتقاق والتوليد كما هي قابلة للمعالجة والتخزين والاحتفاظ. وانها تتطلب عمليات عديدة حتى تصبح على شكل بنى معرفية جاهزة للاستخدام مثل عمليات الاحساس والانتباه والادراك والتعرف والترميز والتحليل والتفكير.....وغيرها.

وعليه لابد من ايضاح العمليات المعرفية(عملية اكتساب المعرفة)بشقيها الاجرائي المرتبط بالمعرفة والاشتراط الضاغط والمتحكم بحصول المعرفة

١-عمليات اكتساب المعرفة

يشار الى عمليات اكتساب المعرفة على انها مجموعة العمليات التي تعالج من خلالها المعلومات المعرفية وتترجم بشكل استجابات وسلوك تتحدد في ضوئه شخصية المتعلم وهي:

-**العمليات الحسية** : تتضمن الانتباه (الذي يتحدد بفعل الحواس وأليات استقبال الخبرة).

-**العمليات العقلية:** تتضمن التفكير والادراك والتذكر والفهم.

فالانتباه هو اول عملية معرفية نمارسها عند التعامل مع مثيرات البيئة الحسية- قبل الادراك- حيث يصبح اول هدف هو التعرف على طبيعة المثيرات المتوفرة في النظام الحسي للفرد لتقرير اي المثيرات سيتم الاهتمام بها ومعالجتها وادراكها. والفرد يتعرض الى الاف المثيرات الحسية من خلال الحواس الخمسة ولاتسمح له طاقاته الجسمية والعقلية ان يتعامل مع كل هذه المثيرات ، كأن يسمع لشخصين اويدرك صورتين متباعدتين في الوقت نفسه، وبالتالي فالانتباه يساعد الفرد على ان ينتقي المثيرات التي يريدها ويعزل

المثيرات الاخرى . وبذلك فان تحديد عدد المثيرات التي يسمح لها بدخول نظام المعالجة لديه تجعل من عملية الادراك ممكنة وفعالة.

وهنا لابد ان نميز بين ثلاثة مفاهيم مترابطة ومتسلسلة في معالجة المعلومات وهي عملية الانتباه وعلاقتها بالاحساس والادراك .

الاحساس والادراك والانتباه : الاحساس (تسلم المعلومات) يحدث عندما يستقبل اي جزء من اعضاء الحس مثيرا منبها مشيرا الى حدوث شيء ما في البيئة الخارجية المحيطة بالفرد ينشأ من تنبيه حاسة او عضو حاس وتأثر مراكز الحس في الدماغ .

ويوصف الاحساس بانه كلي ، فنحن لانشاهد اجزاء الشيء امامنا منفصلة ، بل نشاهده كل موحد (كما لانسمع موجات صوتية ، بل اصوات كلية وهكذا جميع الاحساسات المتسلمة تبدأ من الكل الى الجزء حيث تتسلم حاسة البصر اشكال اللوحات الفنية بصورة كلية ، فلا نحس بلون منفصل عن اخر في اللوحة وانما نشاهد الوان واشكال كلها دفعة واحدة).

اما الانتباه (اختيار المثيرات"المعلومات") فيبدأ دوره عند وصول المثيرات الى الدماغ ليقرر الفرد اي المثيرات يهتم بها وايهما يهملها ولايتعامل معها ، فالانتباه عملية معرفية تنطوي على تركيز الادراك،على مثير معين من بين عدة مثيرات ، وهو القدرة على التعامل مع كميات محدودة من المعلومات منتقاة من كم هائل من المعلومات التي تزودنا بها الحواس او الذاكرة.

فالانتباه يسبق الادراك، فيحصل نتيجة تنبه اعضاء الحس فالمنبهات هي القوة التي تثير اعضاء الحواس فاذا ضعفت قوة المنبه اصبح من الصعوبة تحقق الادراك، اي بما معناه" ان لكل حاسة قدرة معينة وحدودا خاصة لادراك مايثار من منبهات ،فاذا قلت قوة المنبه، ضعف الادراك ، او لايحصل ، ولكن هذا لا يعني ان اي ضعف في المنبه يؤدي الى تعطيل الادراك، فهناك درجة معينة اذا وصل المنبه يتعذر الادراك تسمى بالعتبة المطلقة".

والادراك (تنظيم المعلومات "المثيرات") هي العملية الثالثة التي يبدا عملها بعد الانتباه ليقوم الفرد بتحليل المثيرات القادمة وترميزها وتفسيرها في ذاكرة الفرد حتى تظهر الاستجابة فهذه العمليات الثلاثة مترابطة ومتسلسلة وتعتمد احداها على عمل الاخرى.

والشكل الاتي يوضح العلاقة بين الاحساس والانتباه والادراك

وعليه (فالاحساس) يحدث حينما يقوم أي عضو من اعضاء الحس(العين او الاذن اواللسان او اليد)باستقبال مثير ما معين من البيئة الداخلية او الخارجية وتوصيله الى المخ عن طريق الاعصاب الحسية.

و(الانتباه) يتضمن تركيز اعضاء الحس على بعض الاحساسات (المثيرات) الوافدة عليها واهمال ما عداها فيما يعد (الادراك) هو العملية التي بواسطتها تفسير وتأويل المحسوسات(المثيرات) التي تصل على شكل رموز عن طريق المخ . فاذا اقتصرت هذه العملية على الاحساسات (المثيرات) ودون قيام المخ بعملية التفسير فاننا لانجد امامنا سوى خليط مشوش متداخل من المثيرات الغامضة. لذلك يحدث الادراك كونه عملية عقلية واعية وذكية تتضمن تفسير وتحديد للمثيرات التي تؤثر على الاعضاء الحسية، وتعد واعية لان الفرد يصبح فيها واعيا لما حوله من تنبهات مؤثرة تحيط به اما الحواس فتعد وسيلة الفرد للانتباه الى تلك التنبهات (المثيرات) التي تقع في البيئة المحيطة بنا ، لانها ادوات الادراك التي يتم من خلالها جمع المعلومات من البيئة وارسالها الى الجهاز العصبي الذي يحولها الى نبضات كهربائية وكيميائية في المخ الذي يقوم بدوره في تفسير ما يستقبله من معلومات ثم يرسل الرد والايعاز الى اعضاء الحس لتنفيذ او الغاء تلك المعلومات وبذلك يحدث الادراك.

فبعد تسلم المعلومات (الاحساس بالمثيرات) واختيار عدد منها (الانتباه) تأتي مرحلة تنظيم المعلومات المستلمة (الادراك) ضمن عمليات عقلية تتم في الدماغ وتعني معالجة المعلومة الواردة عبر عملية الترميز Encoding فالمعلومات التي يستقبلها الفرد لاول مرة لابد من ترميزها وخزنها بالدماغ الامر الذي يسهل ادراكها مرة اخرى مستقبلا في حالة تعرض الفرد لنفس المعلومات .

وتتم عملية المقارنة بين المعلومات الواردة عبر الحواس مع المعلومات المخزونة اذ تنتقل الى عملية تالية وهي فهم المعلومات ولاسيما اذا كانت المعلومات الواردة الى الدماغ جديدة فيترتب تسجيلها في الذاكرة الحسية فتعد عملية اجراء المقارنة عملية تأهيلية لفهمها ، فبعد تلخيصها بلغة الفرد الخاصة ، حيث تزيد عملية الفهم من خلال الربط بين المعلومات المتشابهة وتمييزها عن المختلفة ، ثم تفسير المعلومات الذي يرتكز على

فهمها، فمرحلة تفسير المعلومات هي المرحلة الاخيرة من مراحل الادراك ويقصد بها تأويل المعلومات في ضوء خبرة الفرد وذكائه وثقافته الفنية ومعتقداته ووجهة نظره اي يتوقف على شخصيته بأسرها. وتتفاوت درجة ادراك الشيء من شخص الى اخر حسب الخبرات السابقة ،وقوة الحواس،والبيئة، والظروف التي تحدث فيها عملية الادراك،اضافة الى ان الشخص الواحد يتفاوت ادراكه لشيء معين من طرف اخر حسب الموضوع الفيزيقي للشيء المدرك.

كما يتاثر الادراك بطبيعة الاستعدادات العقلية قوة وضعفا، اي انه لكي يحدث الادراك لابد من توافر الحواس السليمة المثيرة الغنية بالانتباه والحوادث ، ويزداد الادراك لدى الفرد بمقدار الانتباه الذي يعطيه المعلم ، فمن العوامل التي تثير الانتباه جاذبية المثير والالوان الجذابة ، وتنوع نغمة الصوت وغير ذلك .وتظهر قيمة الادراك في التعلم من قدرته على نقل المعنى الدقيق للموضوع المقروء او المسموع اوالمشاهد والصور والوسائل والرسومات التي تتخلل الكتب الا لتدعيم العبارات المكتوبة ،بالوسائل الحسية التي يمكن من الادراك بشكل اسهل فالخبرة الحسية هي الاساس لجميع معارف الانسان وبدونها لايستطيع ان يعي ويدرك وبشكل جيد مايدور حوله.

فالادراك عملية تفكيرية عليا مرتبطة بالبنى المعرفية لدى الفرد ومتاثرة بميوله وقدراته . والبنى المعرفية هي خلاصة خبرات الفرد الناتجة عن تفاعله مع العوامل البيئية والوراثية والبيولوجية (الدماغ) ومن خلال نمو وتكيفه في مراحل عمره المختلفة وهي تشكل احد الاسس الهامة التي تقوم عليها نواتج تمثيل المعرفة.

وعليه فكل عمليات الادراك انما تتاثر بنشاط الانسان واهم خاصية للعقل انما هي(معرفة الادراك) وتلك المعرفة تعتمد على الذاكرة والخبرات السابقة، اما علاقة الادراك بالتعلم فلاشك ان دراسة العملية الادراكية تفيد المعلم في ضبط الشروط الاساسية للموقف التعليمي حتما ، فييسر لطلابه احسن واوسع وادق أدراك ممكن من النجاح . وهذا لاشك يساعد المتعلمين على التفاعل مع الموقف التعليمي للوصول الى اكبر مدى ممكن من النجاح.

ويستطيع المعلم ان يوفر العوامل المساعدة على الادراك ومنها:

١ ان يعمل المعلم على توفيرالمناخ الصفي المريح نفسيا والمشجع لعملية التعلم.

٢-ان يعمل على تلبية حاجات المتعلمين ومتطلباتهم واهتماماتهم ولهذا عليه ان يعمل على توفير الوسائل والمواد التي تخاطب حواسهم وحاجاتهم وتمكنهم من ان يوظفوها في حياتهم.

٣-ان يعمل على تطوير الاتجاهات الايجابية لديهم نحو المادة الدراسية التي يقوم بتعليمها لطلبته ، فكلما كانت اتجاهات المتعلم نحو الشئ المراد تعلمه ايجابية كانت فرصة افضل في ادراكها وفهمها وان يراعي المعلم عند تصميمه للوسيلة ان يكون هناك فرق بين الشكل والارضية، لان هذا من شأنه أن يسهل عملية الادراك، وان يكون هناك فرق بين اللون والحجم او الشكل او السرعة ، لان من شأن ذلك ان يساعد في الادراك.

وتؤكد الدراسات والبحوث والتجارب انه كلما ازدادت الحواس المشتركة في عمليات الادراك ازدادت امكانات التعلم وكانت اكثر وضوحا ودقة وكما تزداد امكانية تذكره لما يدركه. واستنادا الى خارطة الدماغ الانساني ومناطقه الادراكية فقد اكد بعض التربويون ان المعلم الذي يعتمد في تدريسه على اسلوب المحاضرة فقط ستصل فيه المنبهات السمعية فقط الى دماغ المتعلم، واذا استخدم المعلم وسائل تعليمية اخرى كالافلام المتحركة ستصل فيه منبهات عديدة الى دماغ المتعلم ، مما يعزز التعلم ويجعله اقوى اثرا.وكلما كانت الوسائل التعليمية تجسد واقع الحياة وخبراتها كانت اكثر فائدة في التعلم وعلى هذا الاساس فالزيارات الميدانية والمعارض والمتاحف افضل من مشاهدة الافلام وافضل من مشاهدة الصور الثابتة وعرض الصور الثابتة افضل من استخدام الرسوم التوضيحية. وهذا يؤكد اهمية استخدام وسائل وتقنيات التعلم واستراتيجيات حديثة في تحقيق الادراك وتعزيز التعلم لدى المتعلم .

٢ -**الوعي بالعمليات المعرفية**(**ماوراء المعرفة**)Meta Cognition

يرتبط مفهوم ماوراء المعرفة بمفهوم الوعي والاعتقاد وانعكاسهما في النشاطات والفعاليات والمعرفة والذي نادى بها (جون ديوي) عام ١٩٣٣ ، الا ان الرؤية الواضحة للمفهوم وأطره العامة يمكن ارجاعها بشكل جلي الى عالم النفس (Flavell) الذي وصف المفهوم في عام ١٩٦٣ بالاتي: ان مايتم انجازه فعلا في العمر (٧-١٢سنة) هو المعرفة المنظمه للاشياء الملموسة والاحداث (ووضعها في مجموعات متصلة) ، (فالمتعلم) يؤدي هذه العمليات زيادة على اشياء اخرى ، فهو ياخذ نتاجات هذه العمليات الملموسة ويجعلها تتناسب مع بعضها البعض (معتمدا على مايمتلكه من تفكير ناقد) ثم يرجح اكثرها ويعمل عليه بنوع من الترابط المنطقي بينها.

ويشير مفهوم الوعي بالعمليات المعرفية تحديدا الى قدرة الفرد على التفكير في عملياته المعرفية الخاصة والمعرفة بها. ويتضمن مجموعة من المنظومات المتداخلة التي تحكم عملية التعامل مع المعرفة بصورة عامة ومع حل المشكلات المختلفة باعتبارها مكونا اجرائيا تتمثل فيه المعرفة والخبرات المتصلة بها ، فضلا عن الافعال والستراتيجيات المساعدة في الحل وبعبارة اخرى فالوعي المعرفي (اختصارا) يمثل انعكاسا لاعتقادات الفرد ومعرفته عن ذاته بوصفه كائنا معالجا ودرايته بعمليات ادارة المعرفة والستراتيجيات المطلوبة في الادارة وبالتالي فهو وعي يمكن الفرد من الدراية بنفسه كمفكر ومؤد ويمكنه من الدراية بعمليات تفكيره واجراءاتها النوعية، فالوعي المعرفي يعني (اللغة الداخلية) للفرد او تفكيره الباطن وقدرته على التاثير في معرفته.

وان(ماوراء المعرفة) تعني المعرفة والادراك في الظواهر المعرفية فقد وصف (Flavell) الافكار ماوراء المعرفة بانها قصدية ومخططه وعمدية وموجهة نحو هدف فضلا عن انها سلوكيات لتحقيق مهمات معرفية فما وراء المعرفة هي وعي الفرد بذاته بوصفه فاعلا في بيئته ، اي الشعور بالانا بوصفه خازنا للمعلومات ومسترجعا لها في الوقت ذاته.

يشير (Flavell) الى المعرفة المخزونة في عالم الفرد، حيث يقول ينبغي ان تعمل مع الناس بوصفهم مخلوقات معرفية واهدافهم وادائهم وخبراتهم المعرفية. وتتالف ماوراء المعرفة من معرفة الفرد او اعتقاداته في ثلاثة عوامل هي :

١ طبيعته او طبيعة الفرد الاخر بوصفه معالجا معرفيا ، وتشمل المعتقدات حول الفروق في داخل الفرد نفسه مثل : اعتقادك بان تستطيع ان تتعلم اشياء بالاستماع اكثر منها بالقراءة .

٢ المهمة ومتطلباتها والكيفية التي يمكن بواسطتها الايفاء بهذه المتطلبات في الظروف المختلفة:

فالفرد يتوصل الى معرفة مهمات معرفية معينة فيها اهداف وصعوبات اكثر من مهمات اخرى حتى باعطاء المعلومات المتوافرة نفسها مثال : من السهولة تذكر قصة معينة اكثر من كلمات تلك القصة بالضبط .

٣-استراتيجيات تحقيق المهمة، اي الاستراتيجيات المعرفية المستعملة للتقدم نحو الاهداف فضلا عن الاستراتيجيات ماوراء المعرفية المستعملة لمراقبة تقدمها.

وان الشئ الاساس في مفهوم ماوراء المعرفة هو فكرة تفكير الفرد بافكاره، وهذه الافكار يمكن ان تكون عما يعرفه الفرد(اي المعرفة ماوراء المعرفية Meta cognitive Knowledge) او مايفعله الفرد حاليا(اي المهارة ماوراء المعرفة Meta cognitive Skill) او عن حالة الفرد المعرفية او الانفعالية السائده(اي الخبرات ماوراء المعرفية Meta cognitive Experiences).

فالتخطيط لكيفية حل المشكلة ، ومراقبة الحل والتحكم فيه ، وتقويم مايحرز من تقدم عند حل المشكلة يمثل في طبيعته عمليات ماوراء معرفية ، وبذلك تؤدي المعرفة ماوراء المعرفية دورا حاسما في حل المشكلات بشكل خاص وفي التعلم بشكل عام.

وراى(Flavell) عام ١٩٧٧ ان استراتيجيات ماوراء المعرفة متنوعة، فمنها مايتعلق بالوعي بالمعرفة(Meta cognition) وتعني الوعي بالعمليات المعرفية التي يقوم بها المتعلم والتحكم بها وضبطها، ومنها مايتعلق بوعي الذاكرة(Meta memory) وتعني الوعي باستراتيجيات التذكر والمواقف التي يتذكرها المتعلم والتحكم بها وضبطها، وكذلك وعي الاستيعاب (Meta comprehension)ووعي الانتباه(Meta attention) ،فضلا عن وعي التفكير(Meta hinking) .

ان المعرفة قد تختلف عن ماوراء المعرفة.

لذا فان التفريق بينهما يكون في كيفية استعمال المعلومات (بمعنى الادراك) تستعمل لمساعة الفرد على تحقيق هدف معين (مثل: حل مشكلة ما) في حين تستعمل معرفة ماوراء المعرفة(التفكير بالمعرفة) لضمان الوصول الى ذلك الهدف وتحقيقه، كتقويم الفرد لنفسه في حل مشكلة ما.

ان معرفة ماوراء المعرفة بالنسبة للشخص المفكر هو (عملية التفكير بالتفكير)،اي ادارة تفكيره ويمكن تشبيه ذلك بعمل الاداري التنفيذي لادارة منظمة معينة،فالشخص المفكر مسؤول عن سلوكه وهو يحدد الوقت الذي متى يكون فيه من الضروري استعمال الاستراتيجيات ماوراء المعرفية وتحديد الوقت المشكل والتوصل للحلول.

وعليه فقد نادى علماء النفس بضرورة وعي الانسان ويقظته لما يوظفه من استراتيجيات والتحكم بها وتوجيهها الوجهة الصحيحة ، وهذه العمليات من الوعي والضبط والتوجيهه عرفت باسم مهارات (افعال) (الاداءات) ما وراء المعرفة، من هنا حددت (Brown,et) al ١٩٨١ ستراتيجيات(التخطيط Planning) و (المراقبةMonitoring) و (المراجعة Revising)بوصفها ستراتيجيات ماوراء المعرفة.

ان ستراتيجيات الوعي بالعمليات المعرفية تتضمن الآتي:

١ التخطيط:Planning

يعد التخطيط شرطا حاكما للوعي يبدا من ادراك الفرد واستشعاره بان هناك مشكلة تتطلب الحل وان هناك هدفا يجب تحقيقه ويتاسس هذا الاستشعار على تقييم لاهمية المعرفة . فالتخطيط يعني رسم صورة مسبقة للمهمة التي سيؤديها المتعلم حول المعرفة وتشمل ستراتيجية التخطيط المهارات الفرعية الاتية : تحديد هدف او الاحساس بوجود مشكلة، ترتيب تسلسل العمليات او الخطوات ، تحديد العقبات والاخطاء المختلفة، اساليب مواجهة الصعوبات ، التنبوءبالنتائج المتوقعة.

٢ التنظيم Organization

يتضمن: الالتزام باداء المهمة، توزيع الامكانات على المهمة ، تحديد نظام تتابع خطوات تبادل المهمة، تحديد كثافة الجهد وسرعة انجاز المهمة ومراجعة مدى التقدم نحو انجاز الهدف.

٣ -المراقبة والتحكم Monitoring & Controlling

-الابقاء على الهدف في بؤرة الاهتمام.

-الحفاظ على تسلسل العمليات او الخطوات

-معرفة متى يتحقق هدف فرعي.

-معرفة متى ينبغي الانتقال الى العملية التالية.

-اختيار العملية الملائمة التي تتبع في السياق.

-اكتشاف العقبات والاخطاء.

-معرفة كيفية التغلب على العقبات والتخلص من الاخطاء.

٤ -التقدير Assessment

-تقدير متى تحقيق الهدف

-الحكم على مدى دقة النتائج وكفايتها.

-تقدير مدى ملائمة الاساليب التي استعملت.

-تقدير كيفية تناول العقبات والاخطاء.

-تقدير فاعلية الخطة وتنفيذها.

٥ -النموذج العقلي

رسم مخطط نهائي لاداء المهمة ولغرض الخزن في الذاكرة.

مما تقدم يمكن القول ان ماوراء المعرفة لدى المتعلم تعني ادارة الذات والذي يتضمن (الحديث الذاتي) ووعيه لما يوظفه من ستراتيجيات لتوجيهها الوجهة الصحيحه فالتفكير شئ والتفكير في التفكير شئ اخر .

وفي ضوء المعطيات السابقة نرى ان المهمة المعرفية للتربية الفنية تعتمد على نوع المدخلات للمحتوى المعرفي ومايتضمنه من مفاهيم ومهارات للمجالات الاربعة (لمشروع التربية الفنية المعرفية)وهي:الانتاج الفني ،علم الجمال،تاريخ الفن،نقد فني ،والتي يكتسبها المتعلم من خلال العمليات المعرفية والوعي بالعمليات المعرفية ،للتوصل الى مخرجات المهمة المعرفية في المنهج والتي تنعكس في سلوك المتعلم ليصبح (متعلما منتجا ومتذوقا ومدركا لتاريخ الفن وناقدا) كما تم توضيحه سابقا .

المراجع :

١ -جان بياجية . البنيوية ، ت : عارف مشيمة وبشير اوبري ، ط ٢، منشورات عويدات ، بيروت ، ١٩٨٠.

٢ جان بياجية .علم نفس الولد ، ت : خليل الجر ، ط٢ ، المنشورات العربية ، بيروت ، ١٩٨٣.

٣ جيروم ستولينتز. النقد الفني دراسة جمالية وفلسفية . ط٢ ، ت: فؤاد زكريا ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، ١٩٨١ .

٤ حكمت محمد احمد بركات. تذوق ونقد الفنون من خلال نظرية التربية الفنية كأحد ميادين المعرفة المنظمة ،مجلة البحوث في التربية الفنية والفنون، م٧،ع٧، كلية التربية، جامعة حلوان ، مصر ،٢٠٠٣ .

٥ حمزه عبد الرحمن باجوده. اتجاهات تطوير مناهج التربية الفنية ابان حركة اعادة صياغة مناهج التعليم العام كمدخل لتطوير مناهج التربية الفنية بالمملكة .مجلة بحوث وفنون , م٤ ،عدد ٤ ، كلية التربية ،جامعة حلوان ، مصر،٢٠٠١.

٦ حمزه عبد الرحمن باجوده. المعرفة كأساس للتربية الفنية ، مجلة التربية الفنية ، كولمبس ،اوهايو ، الولايات المتحدة الاميركية ،الجمعية العربية السعودية للتربية الفنية ،ع١ ،١٩٨٨ .

٧ راوية عبد المنعم عباس. القيم الجمالية . دراسات في الفن والجمال . دار المعرفة الجامعية ، كلية الاداب ،جامعة الاسكندرية ،١٩٨٧ .

٨ زكريا ابراهيم. فلسفة الفن في الفكر المعاصر. دار مصر للطباعة ، القاهرة، ١٩٦٦.

٩ شذى جواد كاظم الهنداوي. اثر تدريس ستراتيجيات ماوراء المعرفة قي التنظيم الذاتي للتعلم بحسب الذكاء والجنس عند طلبة معاهد اعداد المعلمين . كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ،٢٠٠٣

١٠ – صالح احمد الفهداوي. كفايات الوعي بالعمليات المعرفية لدى طلبة قسم الفنون الموسيقية . مجلة كلية التربية الاساسية ، الجامعة المستنصرية ، بغداد ، العدد (٥٣) ،٢٠٠٨ .

١١ – عبد الله ظافر الشهري. الاتجاه المعرفي المنظم (DBAE) في تدريس التربية الفنية. جامعة الملك سعود ،كلية التربية ،قسم التربية الفنية، السعودية ،٢٠٠٨.رسالة ماجستير منشورة

١٢ – عبد العزيز راشد النجادي . رؤية جديدة في تطوير مناهج التربية الفنية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية . ، المجلد ٦، العدد ١ ، مجلة العلوم التربوية والاسلامية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٩٩٤.

١٣ – عدنان يوسف العتوم . علم النفس المعرفي (النظرية والتطبيق) .ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع ،عمان ، ٢٠٠٤ .

١٤ – عوض مبارك اليامي ، الانتاج الفني في نظرية الفن بوصفه مادة دراسية في التربيةالفنية(DBAE) : دليل المعرض السنوي العام الثامن عشر ، لطلاب وطالبات قسم التربية الفنية ، مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض ،١٩٩٥ .

١٥ – فتحي الزيات . الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات . سلسلة علم النفس المعرفي ، دار الوفاء ، المنصورة ، مصر ، ١٩٩٥ .

١٦ –فتحي يونس واخرون. المناهج ، الاسس ، المكونات ، التنظيمات ، التطوير. ط١ ،دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان ، الاردن ،٢٠٠٤

١٧ –فوزي طه إبراهيم، رجب أحمد الكلزة المناهج المعاصرة – منشأة المعارف بالإسكندرية– ٢٠٠٢.

١٨ –قماش علي حسين ال قماش. تحليل برنامج التربية الفنية يكليات المعلمين في ضوء الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية(DBAE) .جامعة ام القرى ، كلية التربية ، قسم التربية الفنية ، السعودية ، ٢٠٠٥ .رسالة ماجستيرمنشورة

١٩ كايد عمرو . خطوات ومرتكزات النقد كمقدمة للخبرة الجمالية في التربية الفنية ، مجلة كلية التربية ، جامعة الامارات ، السنة (١٣) ، العدد ١٥ ،١٩٩٨ .

٢٠ –كايد عمرو. الاتجاهات المعاصرة في التربية الفنية(دراسة تحليلية) . مجلة دراسات ، م٢٩،ع١، جامعة اليرموك عمادة البحث العلمي والدراسات العليا، الاردن،٢٠٠٢ . بحث علمي منشور.

٢١ –مجيد علي لطيف استبرق . المعرفة ماوراء الادراكية لستراتيجيات حل المشكلة لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالجنس والتخصص ونوع المشكلة . كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد ، رسالة ماجستير غير منشورة ،٢٠٠٣ .

٢٢ محسن محمد عطية. نقد الفنون (من الكلاسيكية الى عصر مابعد الحداثة) . قسم النقد والتذوق الفني ، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، ٢٠٠١ .

٢٣ مريم بنت حسن الياس فلمبان . تطوير منهج التربية الفنية للمرحلة الثانوية للطالبات في ضوء الاتجاه القائم على الفاهيم المعرفية . جامعة ام القرى ، كلية التربية ، قسم التربية الفنية ، السعودية ،٢٠٠٢ ، رسالة ماجستير غير منشورة .

٢٤ محمد الرصيص .النقد الفني في نظرية الفن بوصفه مادة دراسيةفي التربية الفنية (DBAE) . دليل المعرض السنوي العام الثامن عشر لطلاب وطالبات قسم التربية الفنية ، مطابع جامعة الملك سعود ، الرياض ، ١٩٩٤.

٢٥ –محمد محمود الحيلة. اثر الانشطة الفنية في التفكير الابتكاري لدى طالبات المرحلة التأسيسية . مجلة البحوث التربوية ،مطبعة دار الشرق عدد١٩، السنة العاشرة، جامعة قطر،٢٠٠١ .

٢٦ محمد النملة . المفهوم المعاصر لمنهج مادة التربية ، واشنطن ، الولايات المتحدة الاميركية ، الجمعية العربية السعودية ،ع٥ ،و ٤ ،١٩٩٣ .

٢٧ –محمد بن حسين بن عبد الله الضويحي. نظرية التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية وامكانات تطبيقها في مدارس المملكة العربية السعودية .بحث علمي منشور (م ١٦ ، العلوم التربوية والدراسات الاسلامية ، مجلةجامعة الملك سعود ،٢٠٠٣ .

٢٨ –محمد هاشم فالوقي – المناهج التعليمية مفهومها، أسسها، تنظيمها: – طرابلس ١٩٩٧م.

٢٩ ناثان نوبلر. حوار الرؤية مدخل الى تذوق الفن والتجربة الجمالية . ت : فخري خليل ، م: جبرا ابراهيم جبرا ، دار المأمون ، بغداد، ١٩٨٧ .

٣٠ هيلا عبد الشهيد مصطفى النداوي. معطيات التداخل الفكري بين فلسفة العلم والبرجماتية في تربية التذوق الفني ، اطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة بغداد ، كلية الفنون الجميلة ، قسم التربية الفنية ، ٢٠٠٥ .

٣١ يوسف بن ابراهيم العمود. تطور اتجاه التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية DBAE واثره في حقل التربية الفنية . مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد ١٥ ، مجلةالعلوم التربوية والدراسات الاسلامية ، جامعة الملك سعود ، الرياض ، ٢٠٠٢.

٣٢ –يوسف بن ابراهيم العمود .التربية الفنية مداخلها ، تاريخها ،فلسفتها .مطابع جامعة الملك سعود،الرياض،١٩٩٥ .

33.Anderson, Tom .Astructure for Educational art Criticisims, Studies in Art Education, 30 , (1) , Reston uirginia,1988.

٣٤._____. Attaning critical Apprecation Through Art, Studies in Art Education ,31 , 3, Reston. Cinginia, 1990 .

35. Blakey ,E. & Spenee, S. Developing Meta cognition .Eric Digest (Ed327218), ; http//errieps . ed, uiue . edu/npin/respar/texts /home/ Metacog . html .1990 .
36. Dunnahoo , Content Analysis of elementary art teacher on text books: Astudy of The status of (DBAE) in art teacher preparation text books . ED. Dissertation University of Geogra . U.S.A.1992 .
37. Dobbs, Stephen, M. : The (DBAE) Hard book education , On over view of (DBAE) ,1992 .
38 . Development of Cognitive research and theory , New yourk Mac Millan ,1979 .
39. Greer, w . Dwaine :(DBAE) Approaching art as subject of Study , Studies in art Education , 1984. (25),(4)
40 ـ., Astructure of Discipline concepts for (DBAE) studies in Art education , 28, (4) , Reston,Virgina,1987.
41 ـ. Art as a serious subject of Study. In Dobbs ,Stephen Mark ,(ed)Research readings for (DBAE):A Journey beyond creating ,A publication of the National Art education Association, Reston,Virginia, 1988 .
42. Klein bauer,W.E. ,Art History in (DBAE) .Journal of Aesthetic Education , 21(2), 1987 .
43. Lovano- Kerr.J.Implications of (DBAE) for university education of Teachers , Jurnal of studies in Art Education ,26,4,1985 .
44. Risatte, H. Art criticism in (DBAE) .The journal of Aesthetic Education ,21,2,1987 .
45. Sevigny, MauriceJ.(DBAE)and teacher Education"In(DBAE) Origins, Meaning and development. Ralph Smith Urbana and Chicago,Il: ,University of Illinois press,1988.
46. Smith, Ralph , changing Image of Art education : The Critical Antecedents of (DBAE) ,Journal of Aesthetic education m21, no2, 1987.