دور التربية الفنية في تنمية الإبداع وخفض مستوى العنف لدى المعلم والطالب

إعداد

د/ فاطمة علي محمد اشكناني

أستاذ مساعد

عضو هيئة تدريس

كلية التربية الأساسية - الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

مجلة بحوث التربية النوعية - جامعة المنصورة

عدد (٧٩) - يناير ٢٠٢٤

دور التربية الفنية في تنمية الإبداع وخفض مستوى العنف لدى المعلم والطالب

إعداد

د/ فاطمة علي محمد اشكناني*

مقدمة :

"لا يعد الفن أحد أساليب رقي السلوك الإنساني فقط بل إنه يستخدم كأحد الأساليب العلاجية للاضطرابات النفسية والانفعالية " **(Loura R. Burleigh & Larry E. Beutler P.P.317- 381)** . والعنف كأحد مظاهر الاضطرابات النفسية والانفعالية يعد من الظواهر التي يتميز بها عصرنا الحالي(القرن الحادي والعشرين) في شتى جوانب الحياة، وبصرف النظر عن العوامل التي تكمن وراء تنامي هذه الظاهرة؛ فالمجتمع الخارجي تغير تماماً في السنوات الأخيرة، ، وأصبح العنف هو أداة القوى للسيطرة والتحكم، وانعكس على ممارسات الدول الكبرى على باقي الشعوب؛ ليولد عنفاً مضاداً، فأصبحت نشرات الأخبار لا تتحدث إلا عن العنف، ما جعله قاسماً مشتركاً في المعاملات على جميع المستويات.

ولما كان العلم يتجدد، والمعرفة تتنوع، ومصادر العلم تزداد، فبقدر ما تقوم به الأسرة ومؤسسات التعليم المختلفة من اختيار سليم لانتقاء ثقافة الطالب بقدر ما تكون فرص الطالب في نمو التفكير الإبداعي لديهم أرحب وأوسع. وأصبح من المتفق عليه إلى حد كبير الآن بين المفكرين أن الفروق بين الأمم المتقدمة والأمم المتخلفة، أو النامية هي فروق في مدى امتلاك هذه الأمم، أو عدم امتلاكها للعقول المبدعة، فقد أصبح الإبداع هو المحك الحاسم في الإسراع بتقدم شعب من الشعوب، أو تخلف شعب آخر ووقوفه عند هاوية التخلف والجهل.

ولما كانت وظيفة الفنون الأساسية هي تنمية الإبداع والابتكار والتذوق والتنوير والحفز على العمل وتحسين الإفهام والرؤية، فإن التربية الفنية لها دور مؤثر في تنمية الإبداع لدى الطالب .

والعمل الفني هو جهد منظم لتحقيق هدف جمالي معين من خلال مجموعة من الاجراءات التشكيلية يتم فيها تجميع عناصر هذا العمل ليعطي عملاً فنياً تظهر فيه ملامح وخصائص محددة للشخص المنتج للعمل والتي من خلال هذه الاجراءات يمكن تعديلها. وإذا سلمنا بأن أي عمل فني يحتاج إلى خطة هادفة تؤدي إلى نتاجاً معيناً من خلال خطوات مدروسة وقواعد محددة ومراحل منظمة فلا أحد ينكر أنه يمكن تضمين هذه الخطة بعض الإجراءات التي تساعد في تعديل بعض السلوك غير المرغوب الذي يظهره الطالب .

وحيث أن مرحلة الانتقال من الطفولة إلي الرشد تمتد من سن الثالثة عشر إلي التاسعة عشر تقريبا، ومن أهم مميزاتها النمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر وجوانب

* كلية التربية الأساسية . الهيئة العامة للتعليم التطبيقي والتدريب

الشخصية، وللمراهقة أشكال وصور متعددة تتباين بتباين الثقافات وتختلف باختلاف الظروف والعادات الاجتماعية والأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الطلبة في مجتمعهم .

ومما تتصف به انفعالات الطالب في مرحلة الطالبة المتأخرة بالسيولة الانفعالية والتذبذب والتناقض الانفعالي والسعي إلي الاستقلال الانفعالي وتوسيع الأفق والنشاط الاجتماعي ، مما يؤثر في السلوك الاجتماعي للطالب باستعدادات واتجاهات الوالدين ورأي الرفاق ومفهوم الذات والنضج الجسمي والفسيولوجي واتجاهات المجتمع والثقافة العامة .

ويتوقف تأثير دور كل من التربية الفنية والعمل الفني على الطالب وتنشئته لخفض مستوى القلق والعدوان لدى الطالب ومواجهة العنف وتهذيب القيم وتنمية التفكير الإبداعي لديه بمدى ما يكون من تناغم وانسجام، وتفاهم لكلا الدورين دور الفنان المعلم، ودور العمل الفني، لذلك ظهرت الحاجة إلى ضرورة انتقاء ما يقدم للطالب من وسائط فنية متعددة سواء في المنزل أو المدرسة أو الكلية والجامعة أو المعرض لتلائم ليس فقط قيم، وأخلاق، وأفكار، ومعتقدات المجتمع الذي يعيش فيه الطالب، ولكن أيضاً حاجات نمو الطالب في المراحل العمرية المختلفة لأهمية تلك المراحل العمرية التي يمر بها الطالب، بصفتها مرحلة انتقالية من الطالبة إلى الرشد، يرافقها كثير من التغييرات الجسدية والنفسية والتي تترك بصماتها العميقة في شخصية الطالب، وتكيفه مع المجتمع والبيئة المحيطة به.

فالأمل معقود على التربية الفنية والفنانين، ومؤسساتنا الإعلامية في خفض مستوى القلق والعدوان لدى الطالب ومواجهة العنف، ودعم وتنمية القيم كأساس لتوليد الأفكار وتنمية الإبداع لدى الطالب؛ لمواجهة هذه التحديات التي تحوَّل العالم فيها من مجتمع صناعي إلى مجتمع معلوماتي مما جعل المهمة لا تحتمل مزيداً من التأخير فالمسؤولية مشتركة لرسم البرامج التطويرية، لتنمية التفكير الإبداعي لدى الطالب فهي عملية تربوية لا تخلُو منها مناهجنا الفنية والتعليمية.

<u>وفي ضوء العرض السابق يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيسي التالي:</u>

كيف يمكن الإفادة من التربية الفنية في تنمية الابداع وخفض مستوى العدوان والعنف لدى المعلم والطالب ؟

ويتفرع من هذا السؤال التساؤلات التالية:

- هل هناك فروق في مستوى العنف والعدوان لدى المعلم والطالب ؟
- كيف يمكن الإفادة من التربية الفنية في تنمية الإبداع لدى الطالب؟
- كيف يمكن الإفادة من دراسة التربية الفنية في مواجهة العنف ؟
- ما العوامل المؤثرة في تنمية الإبداع لدى الطالب؟
- ما العوامل المؤدية إلى العنف في تعاملات الطالب مع العمل الفني؟

أهداف الدراسة:

تتحدد أهداف الدراسة الحالية فيما يلي:.

- تحليل الأطر النظرية لمفهومي الإبداع والتفكير الإبداعي لدى المعلم والطالب.
- تحليل الأطر النظرية لمفهوم العنف والأساليب المؤدية إليه ووسائل مواجهتها لدى المعلم والطالب.
- قياس الفروق في مستوى العدوان والعنف للتحقق من صحة انعكاس الاستبيان ايجابيا على سلوك المعلم و الطالب.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في النقاط التالية:.

- تسهم الدراسة الحالية في وضع خطة لتنمية الإبداع لدى المعلم و الطالب من خلال أعمال التربية الفنية يمكن الاسترشاد بها في المجالات العلمية الأخرى.
- تعطي الدراسة رؤية للقائمين على تعليم الطلاب لاستغلال فرص الاستغراق في أعمال الفن في تشكيل شخصية الطالب ومعالجة ما قد يتعرضون له من اضطرابات نفسية أو اجتماعية قد تؤدي إلى السلوك العدواني والعنف.
- تساعد الدراسة الحالية إلى تبصير الآباء ومعلمين التربية الفنية نحو أهمية دور التربية الفنية كأحد فروع الفن في تنمية التفكير الإبداعي الذي يمكن أن يكون بالتدريج سمة للطالب في حياته بعد ذلك.
- قلة الدراسات السابقة التي تناولت هذا الموضوع بالرغم من أهميته في فاعلية دراسة دور التربية الفنية في تعزيز الإبداع من خلال عمليات العلم والعمليات العقلية التي يمارسها الطالب للوصول إلى العمل الفني من جهة وما يسهم به في تهذيب الأخلاقيات والقيم لديه من جهة أخرى.

فروض الدراسة:

تفترض الباحثة الفروض التالية:.

- توجد فروق في مستوى السلوك العدواني والعنف لدى المعلم والطالب ؟
- يمكن الإفادة من التربية الفنية في تنمية الإبداع لدى عنصري العملية التعليمية (المعلم والطالب)؟
- هناك عوامل مؤثرة في تنمية الإبداع لدى عنصري العملية التعليمية (المعلم والطالب)؟
- توجد عوامل مؤدية إلى العنف في تعاملات المعلم والطالب تجاه المجتمع والعمل الفني؟

منهج الدراسة:

- اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي باعتباره أنسب المناهج التي تتفق وطبيعة هذه الدراسة، بهدف دراسة وتحليل واقع المشكلة بأهم أبعادها.
- كما اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي لإجراء تجربة الدراسة والتحقق من فروض الدراسة.

أدوات الدراسة:

- مقياس السلوك العدواني والعنف

عينة الدراسة:

- قامت الباحثة باختيار مجموعة من الطلاب بقسم التربية الفنية بكلية التربية الاساسية

الإطار النظري للدراسة:

أولاً : الطالب في مرحلة المراهقة :

هي مرحلة الانتقال من الطفولة إلى مرحلة الرشد ، وتمتد من سن الثالثة عشر إلى التاسعة عشر تقريبا . و من أهم مميزات مرحلة الطالبة النمو الواضح المستمر نحو النضج في كافة مظاهر و جوانب الشخصية . و للمراهقة أشكال وصور متعددة تتباين بتباين الثقافات وتختلف باختلاف الظروف والعادات الاجتماعية والأدوار الاجتماعية التي يقوم بها الطلبة في مجتمعهم . وتتصف انفعالات الطالبة بالسيولة الانفعالية والتذبذب والتناقض الانفعالي و السعي إلى الاستقلال الانفعالي وتوسيع الأفق و النشاط الاجتماعي ، ويتأثر السلوك الاجتماعي للطالب باستعدادات واتجاهات الوالدين ورأى الرفاق ومفهوم الذات والنضج الجسمي والفسيولوجي واتجاهات المجتمع والثقافة العامة .

تكمن أهمية التربية الفنية والفن بالنسبة للطالب في التعبير عن الذات وتحقيق الانطلاقة الابتكارية من خلال التجريب و التدريب بأدوات الفن بالإضافة إلى تنمية التذوق الجمالي وتحقيق المتعة البصرية وزيادة الإدراك المعرفي للأشكال الفنية مما يسهم في الاتزان النفسي والوجداني لهم داخل الأسرة والمجتمع (**هند فؤاد إسحاق د.ت ٣٦**) إن الفن محاولة لتحقيق الاتصال الاجتماعي للطفل من خلال فهم الآخرين للمشاعر التي تم التعبير عنها خلال عملية ممارسة الفن والتي بدورها تساعد على التخفيف من القلق و المشكلات التي يصعب عليه الإفصاح عنها إلا من خلال الفن ، إن الفن يسهم في تحقيق الصحة النفسية و الإجتماعية وتربية الطفل في مناخ طبيعي ، فالكثير من المفاهيم يمكن التعبير عنها بأدوات الفن وليس هناك حد أقصى للقدرة التعبيرية للطفل . (**judith P233**)

ثانيا: مفهوم الإبداع والتفكير الإبداعي.

- **الإبداع:**

إن مفهوم الإبداع هو مفهوم واسع شامل عميق. إنه يمتد من الاختراعات والاكتشافات العلمية عبر الابتكارات والإبداعات الفنية إلى التجديدات الأصيلة على مستوى السلوك والعلاقات

الإنسانية. والإبداع في أساسه عملية، أو نشاط إنساني يتسم بالوعي، والتوجه في مجال معين ، نحو هدف معين يتم تجاوزه إلى أهداف أخرى أكثر عمقا وفائدة وأصالة.

ورد بالمعجم الفلسفي أن الإبداع (creativeness)"هو القدرة على ابتكار حلول جديدة لمشكلة ما" (**مراد وهبه ١١**).

وعن مفهوم الإبداع من منظور علماء النفس اتفقوا على أن "الإبداع حالة متميزة من النشاط الإنساني يترتب عليها إنتاج جديد يتميز بالجدة والأصالة والطرافة والمناسبة التكيفية، كما أن الجماعة التي يوجه إليها هذا الإنتاج تميل إلى قبوله على أنه مقنع ومفيد" (**مصطفى سويف ٢٩١**).

على حين يرى (جيلفوردGuilford) أن " الإبداع يمثل تفكيرا في نسق مفتوح يتميز فيه الإنتاج بخاصية فريدة هي تنوع الحلول، ويرى أن الإبداع يتمثل في صورة القدرة على إيجاد حلول جديدة للمشكلات أو إيجاد استعمالات جديدة لأشياء مألوفة، بصورة يخرج فيها تفكير الفرد عن النمط السائد المعروف إلى نمط جديد لم يتوصل الفرد إليه من قبل**(Hubbard (, P 164**

وذكر (جيلفورد Guilford) في كتابه (القدرات الإبداعية في الفنون) أن " المهارة الفنية الإبداعية ليست شيئا مفردا موحدا، ولكنها مجموعة كبيرة من العوامل والقدرات العقلية الأولية، تختلف لدى العلماء. ونلاحظ في تصور (جيلفوردGuilford) أنه عين موقع الإبداع الفني في موقعه (الإنتاج متعدد الجوانب) ".(**مختار العطار، ٧٠**) .

- **التفكير الإبداعي**

هو عملية النشاط العقلي الذي يقوم به الفرد بغرض الحصول على حلول مؤقتة أو دائمة لمشكلة ما وهو عملية مستمرة في الذهن لا تتوقف أو تنتهي بيقظة الإنسان، وهو أرقى العمليات النفسية والعقلية التي تميز الفرد عن سائر المخلوقات بدرجة راقية ومتطورة .(**فهيم مصطفى ، ٢٧**) .

والتفكير الإبداعي نمط من أنماط التفكير يساعد المتعلم على أن يكون أكثر حساسية للمشكلات والنقائص ويساعده أيضاً على تحديد مواطن الصعوبة والبحث عن الحلول، كما يعمل على تحسين التعلم والنمو وتشجيعهما عن طريق النشاط الابتكاري الأصيل القائم على التعبير الذاتي .

يُعرّف التفكير الإبداعي بأنه الاستعداد والقدرة على إنتاج شيء جديد. أو أنه عمليّة نحقق إنتاج من خلالها . أو أنه حلّ جديد لمشكلة ما، أو أنه تحقيق إنتاج جديد وذي قيمة من أجل المجتمع. (**الكسندر روشكا، ١٩**).

ويعّرف كذلك بأنه التفكير الذي يؤدي إلى التغيير نحو الأفضل ، وينفي الأفكار الوضعيّة المقبولة مسبقاً. وبأنه يتضمنّ الدافعية والمثابرة والاستمرارية في العمل، والقدرة العالية على تحقيق أمر ما. وهو الذي يعمل على تكوين مشكلة ما تكويناً جديداً .

أما (جيلفورد Guilford) ، فهو يعرف " التفكير الإبداعي بأنه تفكير في نسق مفتوح، يتميز الإنتاج فيه بخاصية فريدة تتمثل في تنوّع المخرجات المنتجة، التي لا تحدّدها االمدخلات المعطاة " (**Guilford ،P39**) .

وتري الباحثة أن التفكير الإبداعي عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها، بهدف استيعاب عناصر الموقف من أجل الوصول إلى فهم جديد أو إنتاج جديد، يحقّق حلاً أصيلاً لمشكلته ، أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة له أو للمجتمع الذي يعيش فيه.

ثالثاً: **التذوق النقدي وأهميته في الفن والتعليم** T. Anderson ١٩٩٠:

قام Tom Anderson **(Tom Anderson.PP. 132 • 140)** ببحث نقدي، عرض فيه وجهة النظر القائلة بأن تطوير طرق التذوق النقدي العامة. تعد من بين أعلى الأهداف التعليمية، كما أنها تمثل واحدة من أقوى المبررات المؤدية لإدخال الفن في إطار المنهج العام، ثم اقترح بناء معين لتحقيق تكامل الإنتاج الفني، والنقد الفني، وتاريخ الفن، وعلم الجمال، في إطار نموذج يدعم التقدير النقدي العام

لقد ذكر المدافعين عن إدخال الفن بشكل منتظم بالمدارس، أن تدريس الفن يدعم عمق الحساسية ensibility لدى الطلبة الذين يتم إعدادهم بصورة أفضل للتعامل مع الحياة، وتبعاً لتقرير تم توزيعه Toward Civilizatior **(Toward Civilizatior P.112)**على نطاق واسع، فإن تدريس الفن يؤدي إلى:

- منح الطلاب الإحساس بالحضارة.
- تطوير قدرات الطلاب الإبداعية.
- تطوير مهارات الاتصالات الفعالة.
- منح الطلبة الأدوات اللازمة للقيام بالاختبارات والتقييمات النقدية.

والطرق الأربعة أو المساهمات السابقة يساهم من خلالها الفن في تطوير الحساسية، إلا أن Tom Anderson **(Tom Anderson.PP. 132)** يؤكد أكثر على المساهمة الرابعة وهي تطوير قدرات الطالب للقيام بالاختيارات النقدية، ويقرر بأن التذوق الفني يعتبر بمثابة المفهوم الشامل، كما أنه يمثل أيضاً الهدف النهائي. وعندما حدد Peterson و Swain " **(Peterson, G.W. & Critical Appreciation, P.P 293:301)** الكفاءة في إطار التعليم العام، حدداها على أساس أنها تحتوي على المكونات الضرورية للتذوق النقدي"، وعند عرض قضية التذوق النقدي وأهميته في الفن وفي التعليم أكد Tom Anderson أنه من الضروري أن تتم الموضوعات الثلاثة التالية:

- **الموضوع الأول**: أسباب اعتبار المقدرة على التوصل إلى الاختيارات النقدية مسألة أساسية في التعليم.

- **الموضوع الثاني**: المساهمات المحتملة للفن في التأمل النقدي وذلك على ضوء المحتوى الفني الفريد ومداخل المعرفة.
- **الموضوع الثالث**: بناء مقترح يتم من خلاله تحقيق التكامل بين فن الأستوديو، وتاريخ الفن، والنقد الفني، وعلم الجمال داخل النموذج التعليمي، وهو الهدف الذي يسعى إليه التذوق الفني.

رابعا: التربية الفنية:

تتيح التربية الفنية فرصاً للتعبير يقبل فيها كل ما هو شاذ أو سيئ أو سلبي أو إيجابي وكل ما يصعب التعبير عنه من تخيلات و أفكار بأمان حيث أنه يحترم حرية التعبير عن النفس

وكذلك حرية اكتشاف الطريقة والخامات الملائمة للتعبير، كما أن الانهماك في العمل الفني يحقق الابتهاج و السعادة . (Judith، 25 P)

إن للتربية الفنية والفن قيمة لها معنى في تسهيل عملية الاتصال للطالب تهمل فيها اللغة ويصبح وسيطا للأفكار والمشاعر التي يصعب التعبير عنها بالكلام ، وقد يستخدم كمحفز لاستخراج مشاعر واتجاهات المعوق نحو نفسه و نحو الآخرين، بالإضافة إلى كونه محفز للخيال و مقياس لتقدير المحتوى المعرفي والانفعالي له .(Silver-Rawley P 20).

إن التربية الفنية تقبل الطالب كما هو وليس كما نحب نحن أو كما نريد أن نراه يعمل فيمكنه العمل ببطء أو بضعف أو بغرابة كما يشاء ، فهو يزيل الصعوبات والمعوقات ويشجع الطالب على الاستقلالية والعمل ، فيمكنه استخدام الوقت كما يشاء إذا تطلب العمل ذلك ؛ ومن خلال ممارسته للفن التشكيلي يمكنه أن يحقق خبرات ناجحة ويتغلب تدريجياً على المهمات الصعبة بتحليلها إلى خطوات ، كما أنه يسهم في النمو الإيجابي له ومساعدته على تقبل ذاته وإحساسه الجيد نحوها ورؤية نفسه كوحدة فريدة لها أهمية بشكل ملحوظ . (Robert،P 88) إن الاحتياج الخاص للفن بالنسبة للطلاب يشكل بديلاً للكلام ، حيث أنهم في حاجة إلى أكثر من فرصة لتنظيم أفكارهم والتعبير والتواؤم مع قوة مشاعرهم من خلال التعبير بالفن ، وقد أتاحت برامج التربية الفنية للطلاب فرصا للنمو المعرفي والابتكارية والتفاعل النفسي مع أدوات الفن تمكنهم من التعامل مع التوتر وتعكس مشاعرهم بشكل فردي أو جماعي ، كما أنها تسهم في تعديل السلوك العدواني العنيف لديهم خاصة في فترة الطالبة حيث يمكن للطالب أن ينطلق أو يتراجع بأمان خاصةً عند القلق فمن خلال المواد المسكوبة والكور والتجويفات التي يشكلها يمكنه أن يتخلص من قيوده الجسدية ويعبر عن المشاعر القوية بالخوف أو الغضب التي يصعب عليه التعبير عنها بشكل مباشر خاصة عندما يشعر بالعدوان أو الاعتمادية على الآخرين فالمشاعر متاحة ومنطلقة من خلال الاتصال في معامل الفن .

فمن خلال الفن يمكن للطالب التعبير عن مشاعر عدة بأمان وارتياح من الضغوط الداخلية بينما يبدع أشكالا جمالية . (Judith، 3)

إن الطالب يعاني من مشكلات نتيجة عجزه عن الاتصال : ومن ثم فاستخدام العمل الفني كعمل حسى يبدع فيه الطالب أعمالا فنية ويسهل عملية الاتصال وينقله إلى عالم من المتعة والمعاني الجديدة . (De. Wet Karin، P 30)

بالإضافة إلى أن استخدام التعبير الفني في حل المشكلات الانفعالية للطالب يمكن أيضا استخدامه لحل مشكلات التعليم، فيمكن تعليمه التعبير بالكتابة من خلال الفن بطريقة أسهل تمكنه من تحويل لغة الاتصال خطوة بخطوة في اتجاه التعزيز البصري كضرورة و يخطط بعناية الأنشطة الفنية التي تتيح له فرص التفكير والفهم للمهمات الأكاديمية بطرق غير متوقعة تحقق له الارتياح وتمثل له ولمعلميه تحدياً . (Frances – Anderson P، 33)

خامسا : القلق :

إن القلق هو المصدر الرئيسي لكثير من الأمراض ، وهو حالة من الشعور بعدم الارتياح والاضطراب والهم المتعلق بحوادث المستقبل، وتتضمن حالة القلق شعورا بالضيق و انشغال الفكر و ترقب الشر و عدم الارتياح حيال ألم أو مشكلة متوقعة أو على وشك الوقوع ، ويظهر الاطفال شعوراً بالقلق تجاه الاذى الجسمي أو فقدان حب الوالدين أو الاختلاف عن الآخرين أو العجز عن التعامل مع الحوادث ، وتتضمن أعراض القلق التهيج والبكاء والصراخ وسرعة الحركة والتفكير الوسواسي والأرق والأحلام المرعبة وفقدان الشهية والغثيان وصعوبات التنفس و التقلصات اللاإرادية، وفى فترة الطالبة تؤدى مشكلات الهوية إلى كثير من القلق التي تكون معظم أعراضه مراهقة متأخرة مثل العصبية والصداع وفقدان الشهية واضطراب النوم . (شارلز شيفر، هوارد،١١)

كما يشير محمد عبد السميع الشيخ إلى أنه حالة انفعالية شديدة نسبياً يكون لها انعكاسات جسمية وعقلية تتضح في مشاعر الخوف والتردد والشك وعدم السعادة و مظاهرها الجسمية تتضح في الإحساس بالصداع و أمراض المعدة والشعور بالإرهاق و زيادة العرق دون جهد بالإضافة إلى صعوبة التركيز و النسيان . (محمد الشيخ ، ٢١)

سادسا: العدوان :

يعرف العدوان بأنه السلوك الذى يؤدى إلى إلحاق الأذى الشخصي بالغير ، وقد يكون الأذى نفسياً (على شكل الإهانة أو خفض القيمة) أو جسمياً وهي الحالة التي يحاول فيها الطفل السيطرة على أقرانه عن طريق الإيذاء الجسمي (الضرب أو اللكم أو الركل أو رمى الأشياء أو الدفع أو البصق والهجوم اللفظي (إطلاق الأسماء ، الإغاظة ، الشتم ، التسلط ، ملاحظات التحقير ، التشاجر، التهديد بالإيذاء) . (شارلز شيفر ، هوارد ، ١١)

سابعا: العنف

العنف، بصفة عامة، عرفه الإنسان منذ بدء الخليقة(قتل قابيل لهابيل). كما أنه أحد القوى التي تعمل على الهدم أكثر من البناء في تكوين الشخصية الإنسانية ونموها، وهو انفعال تثيره

مواقف عديدة، ويؤدي بالفرد إلى ارتكاب أفعال مؤذية في حق ذاته أحيانا وفي حق الآخرين وممتلكاتهم أحياناً أخرى.

والعنف " سلوك يستهدف إلحاق الأذى بالآخرين أو ممتلكاتهم" (**هدى حسن** ، ٦٢) . وترى الباحثة أن العنف على القيم في الفن يتجلى في تشويه الأعمال الفنية والأثرية بالمتاحف والأماكن العامة بالكتابة أو بالحفر عليها أو بتمزيقها، أي أن العنف سلوك يهدف منه الفرد الإيذاء أو إلحاق الضرر بالأعمال الفنية والأثرية أو السخرية منها بأية وسيلة ممكنة دون وجود مبرر منطقي لهذا السلوك.

ثامنا: **المشكلات المرتبطة بتقديم الجماليات في التعليم** Ronald Moore ١٩٩٤:

في دراسة Ronald Moore (**Ronald Moore P.P5-18**) ذكر أن هناك (٣) مصادر للشكوك حول تقديم الجماليات للصغار، وهذا بالرغم من دعوته إلى أن نكون مهيأين للموافقة على أنه من خلال التدريب والجهود فإن المدرسين اعتباراً من الحضانة وحتى الصف الثاني عشر قادرين على إدخال الجماليات في مناهجهم الفنية، وتنحصر الشكوك في:

- إن هناك بعض الأفراد المقتنعين أن المناسب توجيه الجماليات إلى البالغين، أما إذا تم توجيه الجماليات إلى التعليم الابتدائي فإنه سوف يأخذ شكل التعليم المزيف، حيث يتم فيه تدريب بعض الجوانب غير المفهومة، مثل تدريس بعض أبيات الشعر اللاتيني لأطفال الحضانة.
- إن هناك الكثيرين المقتنعين بأنه لا يوجد أشياء يمكن القول على وجه التحديد أنها خاصة بالكبار في مجال الجماليات.
- هناك البعض الذي يعتبر الجماليات بالغة الصعوبة بالنسبة للصغار، مع أهميتها لهم، وذلك بسبب عدم وجود أي وسائل معينة يتم عن طريقها توصيل الجماليات إلى الطلاب في المراحل قبل التعليم الجامعي. وفيما يلي دراسة لكل من الشكوك السابقة:

هل الجماليات عمل خاص بالكبار؟: يذكر Ronald Moore أنه تم عرض جانبين من الحجج لدعم الادعاء القائل بأن الجماليات بطبيعتها تعتبر جهداً معيناً يجب أن يخصص للكبار، ومن ثم فإنها غير مناسبة للأطفال الصغار.

الجانب الأول من هذه الحجج تاريخي ويهدف إلى الإشارة بأن الموقف كان على هذا الحال من قبل، أو تقريباً كان كذلك.

أما الجانب الثاني من هذه الحجج فيتعلق بالجانب المفاهيمي للحُجة، ويهدف إلى إظهار الأمر بحيث لا يمكن أن يكون على خلاف ذلك. ويكتفي هنا تبعاً لرأي Ronald Moore أن نفكر في الجانب التاريخي للحجة، فإذا تم استعراض الكتابات الحالية والتاريخية التي كتبها الجماليون والموجهة أساساً للبالغين خاصة الجماليين منهم، نلاحظ أنها موجهة إلى خبرات البالغين وحساسيتهم وأسئلتهم، ولكن على الرغم من ذلك كما يؤكد Ronald Moore أن الأفكار التي توجد في مثل هذه الكتابات متوافرة، ويمكن تطبيقها على الأطفال الصغار. ومن السهل الافتراض أن

الجوانب الجدية الخاصة بالبالغين وحدهم يمكنهم فهمها بشكل كامل، ولكن السؤال **هو كيف يمكن للشخص البالغ أن يفهمها دون أن يتصارع مع الأسئلة الصعبة بواسطة خبرته؟، وكيف يتحول الفرد إلى بالغ جمالي؟ إلا من خلال إعداده لذلك وفي مرحلة الطفولة؟**. ويشير Ronald Moore إلى أنه في واقع الأمر نجد أن تاريخ الفلسفة الغربية حافل بالشهادات الدالة على أهمية تعرف الصغار على مزيد من الأفكار الفنية، والأدبية، والفلسفية، وذلك خلال إعدادهم لمرحلة البلوغ المستنيرة، فمن الضروري أن يتأمل الأطفال المبادئ الأساسية للفنون. فعلى سبيل المثال آراء أفلاطون التي وضعها في كتاب الجمهورية رقم (١٠) وكتبه أرقام (٢، ٣، ٧)، والتي تشير إلى أن تعليم أنواع عديدة من الفنون ضروري في مراحل التعليم الأولي للقادة **(Especially Republic P. 531)** ووفقاً لتصوره الخاص بالفنون أنها تتصف بكونها تقيد عقول الصغار من الولع الغريزي بالأشياء المادية ليتم إفساح الطريق نحو توجيه الاهتمام إلى الأفكار والأشكال ذاتها، وهو لا ينظر إلى الفنون باعتبارها جانباً تمهيدياً للعقل المسيطر فحسب، بل باعتبارها ضرورية في إطار الفن ذاته عن طرق استقلال الصلة بين الشكل الممتاز وجودة الطبيعة، وحيث يلاحظ أن صفاتها مثل الفضيلة والعدالة، تتضمن مفهوماً جمالياً، مثلما الحال في المفهوم الأخلاقي. وقد قام أتباع أفلاطون في المراحل التالية بتطوير البرنامج الذي سبق أن اقترحه أفلاطون عن طريق الدمج ما بين كل من الجهد الفلسفي والفني، وقد توصل إلى ذروة تصاعده في أكاديمية فلورنسا، التي أسسها Ficino لقد كان عصر النهضة الإيطالية بصورة عامة تجربة عظيمة للتأكد من مدى صحة آراء أفلاطون. وعلى أي الأحوال فإن الكثير من المفكرين المستنيرين قد تمردوا على الحكمة التقليدية التي ترتكز على المبادئ الأفلاطونية، وفي الكثير من الأحيان، توقفوا عن التعامل بنظرية "التربية الجمالية" التي ترتكز على المبادئ الأفلاطونية حيث كان ينظر إلى الفنون في هذه المرحلة باعتبارها محررة وملهمة، والأهم من ذلك كله أنها موصلة إلى غرس المبادئ الفلسفية في الصغار، وتظهر وجهة النظر السابقة بوضوح في الكتابات الإرشادية التربوية التقليدية".

وعلى الرغم من أن "روسو" في (رواية إميل) مثل أفلاطون لم يترك شيئاً إلا وقد استخدمه في الهجوم على الفنون، وقد أشار إلى الشرور الاجتماعية التي تدعمها الفنون، إلا أنه. رغم ذلك. احتفظ لها بمكان ثابت في تنشئة المواهب الطبيعية للأطفال، وقد صور "روسو" "إميل" الصغير وهو يتعلم الفنون بهدف تكملة وزيادة مجال تعلمه في العلوم، والمنطق، ويتم ذلك من خلال الجمع بين الحب الذي تغرسه الفنون، والاهتمام الذي تلهمه باقي فروع المعرفة الأخرى، وقد أشار "روسو" أنه بالإمكان توجيه الصغار لكي يستخدموا كامل قدراتهم العاطفية والإدراكية في الحقائق التي تمثل الحاجز الواقعي في مواجهة التأثيرات الفاسدة للحضارة بحيث تؤدي إلى أن تصبح الحياة أكثر صحة وشمولاً.

وقد بدأت الجماليات المنظمة بالفعل عن طريق Kant **(The Notion P. 234.)** . فقد قرأ رواية "إميل" لـ "روسو"، وقد تأثر بها بقوة **(The Traditional Story P. 17)**. ولكن لا يمكننا أن نرى في أعماله أي اهتمامات تتعلق بدور الفلسفة والفنون في التعليم المبكر، وفي الواقع أن Kant كان مهتماً بالدرجة الأولى بالظروف التي يجب توافرها حتى يصبح الفرد بالغاً عقلانياً، وقد

اعتاد تعليم الناشئين والتحدث معهم وكتابة الموضوعات التي تدور حولهم، ولكن كما يقول Michael Parsons أحد أصحاب نظريات التطور في مجال التربية الفنية أن Kant لم يتعرض في يوم من الأيام للسؤال الهام وهو: **كيف يتحول الفرد إلى بالغ متفهم للجوانب الجمالية**. ويلاحظ أن التطور الإنساني، وتطور العديد من أشكال الخبرة، كانت تمثل الموضوعات التي اهتم بها العديد من علماء الجمال في القرن العشرين، وقد كان أهمهم John Dewey الذي رتب على عمله الدمج ما بين "التربية والجماليات" بشكل غير مسبوق، ولم يطرأ في ذهن "ديوي" أن الجماليات يمكن أن تشكل جهداً خاصاً بالبالغين، لأنه كان ينظر إلى الفن والخبرات الجمالية على أساس أنها مظهراً واضحاً للنمو الطبيعي والمستمر للحياة بأكملها، ففي مرحلة الطفولة لم يلاحظ وجود فروق حاسمة بين العمل واللعب، وفي الحالات التي يندمج فيها الاثنان معاً فإن المحصلة التي يتم التوصل إليها تعرف باسم الفن (**John Dewey P.P. 6-205**). وفي مرحلة البلوغ المكملة تؤثر على الأشياء بشكل عام، ويتضمن هذا تطوير النماذج الكاملة للخبرات، وتحويل الطفولة والشباب، والبلوغ إلى كيان شامل وذكي. وعلى هذا الأساس فليس هناك ما يدعو إلى الدهشة لأن الجهد الذي بذله "ديوي" في كتاباته، لم يكن مجرد مناقشة صريحة للمنظور الخاص بإدخال الجماليات كموضوع معين للدراسة بالمدارس في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، حيث تمكن "ديوي" من رؤية المكانة التي تحتلها الجماليات بالفعل كبعد في حياتنا والتي تجعل حتى الأطفال أساتذة في "التقاليد الجمالية" . (**Dewey ContrastsP.P34- 328**)

ويظهر من خلال هذه المراجعة التاريخية الموجزة، أن الكثير من الفلاسفة والتربويون الذين ينادون اليوم بإدخال الجماليات في مناهج التربية الفنية لا يمكن اتهامهم بالراديكالية Radical، (**Ronald Moore P. 9**) عندما أشاروا إلى أن الموضوع مناسب للعقول الصغيرة، حيث أنهم في واقع الأمر يقومون بتوسيع نطاق التقاليد الفلسفية التي تلقى الاحترام والتقدير، كما أن القديم اكتسب صوتاً وطرازاً حديثاً، وفي الواقع أن الأدلة التاريخية لم تظهر بأي حال من الأحوال أن الجماليات تمثل جهداً قاصراً على الكبار وحدهم.

تاسعاً: مكانة الجماليات بالنسبة للتربية الفنية:

يلاحظ أن المجموعة الثانية من الشكوك تشير إلى أن فلسفة الفن، تختلف عن باقي فروع المعرفة الفنية المرتبط بها في مجال التربية الفنية، والجهود الرامية إلى احتلالها موضوعاً ملائماً في وسط الفروع الأخرى لابد أن ينتهي بها الأمر إلى الإخفاق والتأثيرات المضادة، وهم يصرون على أن التعليم المبكر للفن يتصف بوجود محور أساسي من الدراسات المساعدة المحيطة به، وكذلك مجالات أخرى محيطة يمكن أن تشمل الموسيقى والرقص والدراما بل والتأليف الأدبي، هذا بالإضافة إلى أن الرسم والتصوير والنحت والتصوير الفوتوغرافي وما شابه ذلك يوجد في محور هذا الجهد، نظراً لأن الطفل في حاجة إلى خبرة مباشرة من خلال الممارسات الفنية، حتى يتفهم مختلفة الجوانب التي تتعلق بالفن، وهناك إجماع على أن تاريخ الفن، والنقد الفني، والتقنية الفنية، وعلم النفس الإبداعي وغير ذلك، تعد من فروع المعرفة التي تحتل مكانة قريبة من المشار إليه.

إلا أن المتشككين يرون أن الجماليات إلى جانب بعض فروع المعرفة مثل علم المتاحف، والنقد التأملي، وعلم اجتماع الدعاية الفنية، وعلم الترميم، والقانون الفني، تؤدي إلى أن تصبح الجماليات في هذه الحالة جهداً ضائعاً فليس هناك ما يدعو لتخصيص بعض الوقت إلى الفصل الدراسي لتدريسها في مرحلة ما قبل التعليم الجامعي، وهم يتوقعون ألا يقوم معلم التربية الفنية بتدريس كل شيء اعتباراً من المحور الرئيسي وامتداداً إلى الجوانب المحيطة به، وأن محاولة بذل جهود في هذا الصدد سوف يترتب عليها حدوث توسع سوف يكون على حساب اهتمامات الموضوع المركزية.

ولا شك أن جانباً كبيراً من هذا الموقف كما يذكر Ronald Moore (**Ronald Moore P. 10**) يرجع إلى مسألة عدم الثقة التي تتعلق بتدريس الجماليات في المدارس بصرف النظر عن الجوانب التي ترتكز عليها، وهذا مع العلم بأن عدم الثقة شمل المعلمين وأولياء الأمور وطلاب المدارس، ولا يقل عن ذلك صعوبة محاولة إقناع بعض معلمي التربية الفنية أن تلاميذهم الذين يعتبرون فنانين صغار في مرحلة التدريب في حاجة إلى التعرف على عناصر الجماليات، ويذكر Ronald Moore أن هذه الصعوبة لا تقل عن الصعوبة التي تحيط بمحاولة إقناع صانع الساعات، أنه في حاجة إلى التعرف على بعض الأمور عن فلسفة الوقت.

ثم يضيف Ronald Moore أنه على أي الأحوال، فإن هذا المجال يشير إلى أنه توجد العديد من الأدلة المعارضة والمقنعة في مواجهة الإدعاءات السابقة فمنذ عدة سنوات وحتى اليوم توجد محاولات في أنحاء مختلفة من أمريكا تهدف إلى إدخال الفلسفة في مناهج التعليم اعتباراً من الحضانة وحتى الصف الثاني عشر، فقد تحقق قدراً من النجاح، بحيث فاق الكثير من التوقعات الأولية، والقوة المؤثرة وراء هذا الجهد هو معهد التقدم الفلسفي للأطفال "The Advancement of Philosophy for Children" في جامعة "مونت كلير" وقد أسس Matthew Lipman هذا المعهد عام ١٩٦٩، وقد تولى إدارته منذ ذلك الحين، وأجرى هذا المعهد سلسلة من الأبحاث التجريبية تسير جنباً إلى جنب مع النتائج النظرية التي تشير إلى إمكانية تدريس الفلسفة للأطفال، بل والأهم من ذلك أن المعلمين الذين تلقوا تدريبهم في هذا المعهد قد أشاروا إلى تحقيق نجاح كبير ظهر خلال التقبل البالغ للأطفال للأفكار الفلسفية، بالإضافة إلى مزايا أخرى ترتبت على إدخال الأفكار الفلسفية. وقد ركز Matthew Lipman ومعاونيه بشكل مستمر على أن هدفهم الرئيسي من إدخال الفلسفة في برنامج الأطفال، هو مساعدة الصغار على أن يعلموا أنفسهم بعناية، ويتأمل، وبأسلوب نقدي، بصرف النظر عن الموضوع **(In an Early Work,P11)**. ويذكر Ronald Moore(**Ronald Moore P.11**) أنه رغم ذلك، فإن القول بأن الأطفال يمكن أن يحققوا بعض المزايا من خلال إدخال الفلسفة في الفصول الدراسية، لا يعتبر دليلاً على أن الفلسفة يمكن أن تحقق الفوائد عند إدخالها كجزء من التربية الفنية. هذا مع العلم أن معهد Lipman لم يعتبر أن الجماليات تمثل التركيز الرئيسي في برنامج أصول التربية **(It Should not be PP. 55-67.)**.

وهناك أدلة مهمة تشير إلى إمكانية أن تحقق الجماليات النجاح في الفصول الدراسية، وإلى إمكان تحقيق تكاملها بشكل فعال مع العناصر المركزية للتربية الجمالية، وقد نشأ مؤخراً عدداً من المصادر لهذه المهمة، وكان أكثر هذه المصادر سيادة هو مشروع التربية الفنية المرتكز على فروع المعرفة The Discipline-Based Art Education Project "DBAE"والذي يشرف عليه مركز "جيتي" لتعليم الفنونThe Getty Center for Education in the Arts (**The Objectives and Results P.P.51-62**) والذي أسسه Haward Gardner في جامعة Harvard، كما أن البعض الآخر يدخل مشروع Kettering في جامعة Stanford ومشروع Aesthetic Education في المعامل التعليمية الإقليمية المركزية في Midwesterm، ومشروع California Arts، بالإضافة إلى العديد من الجهود الإقليمية والمحلية، ويلاحظ أن القاسم المشترك في هذه المشروعات المختلفة هو التصور السائد أن الجماليات تمكنت من إثبات فاعليتها من خلال استكشاف معنى وقيم المكونات والعلاقات، وليس من خلال التنافس مع باقي فروع المعرفة الأخرى. وحتى في حالة إقصار الاستعانة بالجماليات في الجانب المخصص لها فروع المعرفة إلا أنه رغم ذلك يمكن الإحساس بتأثيرها الهام في مختلف أجزاء نظام التربية الفنية، حيث أنه من خلال الجماليات يتم طرح بعض الأسئلة وإثارة بعض أوجه النقاش، وتقييم القيم الفنية المختلفة التي ترفع مستوى العمل الفني من منطلق الإنتاج والاستمتاع، وذلك إلى المستوى الذي يصبح منه قوة مؤثرة وتبعث على التفكير، وبحيث تؤثر على باقي مجالات الحياة وتتأثر بها أيضاً.

وتستند الآراء التي تشير إلى أن التربية الجمالية تعتبر جزء لا ينفصل من منهج الفنون، على الحقيقة البسيطة وهي أن الكثير من الموضوعات الأكثر أهمية الموجودة في فروع المعرفة الأخرى هي بالأساس فلسفية، وعندما يجري الفنان الشاب بعض التجارب على المواد الجديدة والأشكال الفنية الجديدة، فسوف يواجه بالسؤال الذي يدور حول الجوانب التي يحتويها أحد الأشياء، والتي تؤدي إلى تحوله إلى فن في نهاية الأمر، ويمثل ذلك الجانب الأساسي في الجماليات، هذا مع العلم بأن الأعمال المقلدة والمزورة تجذب اهتمام الأطفال، وتؤدي إلى رفع مستوى التكهنات التي تدور حول الأصالة، والصحة. كما أن الأعمال الفنية من المجتمعات الأخرى تثير التساؤلات حول مدى اعتمادنا على معلوماتنا السابقة بهدف فهم ما نتصوره. كما أن الأعمال الفنية المثيرة للمتاعب والجدال تعمل على توسيع نطاق تفكير الصغار وامتداده إلى ما وراء الحدود الفاصلة بين فروع المعرفة المختلفة لمواجهة العلاقات ذات الصلة بالجماليات، وبعض القيم الأخرى السياسية والدينية، والأخلاقية، وغير ذلك. هذا مع العلم أن إدخال تاريخ الفن في أحد البرامج الفنية. دون أن يشمل ذلك التعرض للجوانب الفلسفية في تاريخ الفن. سيصبح جهداً بلا معنى، فعلى سبيل المثال يجب أن تقطع الأدلة الفنية التاريخية شوطاً طويلاً لإظهار ما إذا كان "بورتريه" معين يتضمن نوعاً من الثناء على موضوعه، أو نوعاً من الإهانة له، كذلك يجب طرح الموضوع الأساسي في الجماليات (الجانب الخاص بالمظهر)، وذلك عندما يثير أحد الطلاب تضمين البورتريه لكلا الاتجاهين في آن واحد، بالإضافة إلى أن الأدلة التاريخية الفنية يمكن أن تشير إلى أنه قبل فترة معينة كان ينظر إلى الجبال مثلاً من خلال طريقة معينة، ثم بعد مرور هذا التاريخ كان ينظر إليها بصورة مختلفة، وهذا يرتبط بكيفية

نظر الطلاب إلى الأعمال الفنية كما يرتبط بشكل محكم بالسؤال الجمالي عن كون الملامح موضع التساؤلات لم تكن تعتبر جميلة قبل تاريخ معين أو عقب هذا التاريخ، على الرغم من وجود احتمال بعدم ملاحظة الجمال على اعتبار أن الجمال يعتبر صفة شخصية توجد في عين المشاهد، ولم تكن موجودة قبل أن يختبر هذا الشخص تلك الجوانب، وكل ذلك يلقي بعبء كبير على كاهل الطلاب خلال المقرر الفني الذي يتضمن تاريخ الفن.

أما في حالة إدخال النقد الفني في التربية الفنية فسوف يكون الاهتمام بفلسفة النقد، فعندما ينظر أحد النقاد إلى أحد الأعمال الفنية باعتبارها مبهرجة، أو كئيبة أو متسامية، أو شهوانية، أو عظيمة.. فإن ذلك يعني أن الجانب الجمالي يثير بعض التساؤلات حول موضوع: **ما المقصود بأن الأعمال الفنية تحتوي على أي تلك الجوانب؟** وفي الوقت الذي يهتم فيه النقاد ببعض الجوانب المعينة، خلال عملهم الجاد المتضمن قدراً كبيراً من التحدي خلال التعامل مع الأعمال الفنية، فإنه من الضروري خلال ذلك التفكير في بعض النظريات، أو وضع بعضها بهدف التعرف على المعنى الفني، والقيمة، والمغزي... الذي تتكون منه الأعمال الفنية، وعند إدخال الجماليات في منهج النقد الفني، فإن المعلم لا يقوم بما هو أكثر من إثارة التوقعات الواضحة التي تتعلق بالجوانب الضمنية في الموضوع.

وبصورة عامة فإن فلسفة الفن لا يجب أن تستورد من الخارج، كذلك فإنه من الصعب استبعادها، هذا مع العلم بأن الأسئلة التي يمكن أن يطرحها الشباب حول الأعمال الفنية، يمكن أن تؤدي إلى طرح التساؤلات التي تم تصميم النظرية الجمالية أساساً، للإجابة عليها، **وهي نظرية المؤسسات التي تتخذ موقفاً جريئاً وهو أن الفارق المألوف بين الفن وفلسفة الفن قد ضاع في عصرنا هذا** (Arthur Danto has Been the Foremost P.P. 254 Advocate)، وهذا يؤكد وجهة النظر القائلة بأن الجماليات متشابكة مع باقي العناصر في مجال التربية الفنية. ولا يجب أن نتجاهل أن فلسفة الفن من الممكن أن تربط بين الفن وبين مجالات أخرى في المنهج الدراسي، ويعني ذلك طرح الموضوعات الجمالية بالكيفية التي تربط بين الفن والتعليم العام في مجال التفكير النقدي والتكوين وعلوم الإدراك والمعرفة، وجميع مجالات التعليم التي تتعامل مع القيم المتنافسة.

ويعتبر Nelson Goodman من الشخصيات الرئيسية التي ساهمت في وضع التصورات الخاصة بالبرنامج Zero، واختبارات الفن، والعديد من المشروعات والبرامج التي يلاحظ فيها أن الفلسفة تحتل موقعاً هاماً، تهدف إلى تحسين المنطق العام، وقد سبق أن أشارت Marcia Eaton **(Nelson Goodman P.39)** إلى وجود صلة وثيقة بين القيم الجمالية والقيم الأخلاقية أكثر مما سبق إدراكه من الناحية التقليدية من قبل، وتشير الاعتبارات **Edmund Burke (Marcia Eaton P.48) (Feldman P. P. 100- 136)** الأخيرة حول الحقوق المفترضة للأعمال الفنية ومستقبل المحددات الاجتماعية على الأعمال الفنية العامة، قد ترتبت عليه مشاركة العديد من الطلبة الشباب في الموضوعات الفلسفية التي تتناول الجوانب التالية: **القانونية، والاجتماعية، والسياسية، من منظور ارتباطها بالفن.**

وربما كانت أفضل الأدلة التي تشير إلى تكامل الجوانب الجمالية مع مختلف العناصر الأخرى في التربية الفنية هي التي توجد في عينات Curriculum Sampler الذي أعده Getty مركز لتعليم الفنون بهدف دعم مشروع DBAE، (**Kay Alexander and Michael Day P. P234-248**) ويحتوي هذا المجلد على ثمانية موضوعات أو وحدات منهج منظمة، كتبها المعلمون في مستويات التعليم الابتدائي والمتوسط والثانوي، ويلاحظ أن كل وحدة تضم موضوعات دروس من جميع فروع المعرفة الأولية وفقاً لتصور Getty لها، وهي: **الإنتاج الفني، تاريخ الفن، النقد الفني، الجماليات**. ويلاحظ من ذلك أن العديد من فروع المعرفة متداخلة مع بعضها بأسلوب طبيعي غير مقحم، وقد ظهرت هذه الحقيقة بشكل واضح في الاختبارات الميدانية، التي تعرض لها المنهج، ويبدو أن المواد الجمالية على وجه الخصوص قد تم اختيارها بشكل جيد بالنسبة لمجموعات العمر المختلفة، كما أنها تكمل بعضها بشكل فعال، وأن أفضل برهان يثبت أنه بالإمكان تحقيق تكامل بين علم الجمال والتربية الفنية هو الجانب العملي في الدراسة.

عاشرا: علاقة العمل الفني المعاصر بالإبداع والعنف

يرتكز كل من الإبداع والحس الجمالي على الخيال، فتذوق الجمال يتطلب التحرر من قيود التفكير المنطقي الواقعي، ويحتاج الإبداع إلى المرونة العقلية التي تحرر تفكير الفرد من التصلب والجمود، فيغير الفرد طرائق تفكيره استجابة للمواقف، وحيث أن العمل الفني يعد من الملامح الواضحة للثقافات الإنسانية، كما أنه من المفترض أن له جذورا عميقة في الخصائص الأساسية للجهاز العصبي للإنسان كفرع من فروع المعرفة. ومن المؤكد أنه لو لم تكن الأعمال الفنية تشبع بعض الحاجات الإنسانية لما وجدت هذه الأعمال على الإطلاق فهي بهذا الشكل تكون مؤثرة في خفض القلق والعدوان ومواجهة العنف وتربية وجدان الطالب إبداعياً وجمالياً.

واستجابات الطالب لكل ما هو جميل أمر فطري، فذلك يولد مع الإنسان ويعيش معه، فالأشياء الجميلة تعطي الإنسان فرصة للاستغراق والاندماج معها فترة من الزمن، بل وتتيح له أيضا فرصة تذكرها لاحقا بدرجة أسهل من تذكر الأشياء غير الجميلة، والنظر إلى الحياة بنظرة تفاؤل وسعادة ترفض العدوان والعنف وتلفظ عوامله.

وترجع أهمية دراسة علاقة العمل الفني المعاصر بتعزيز الإبداع من منطلق اعتباره "أحد أنشطة الفن الكاملة الذي يسمو على كل الفنون كما أشار إلى ذلك (جوجان Guigan)" (P.144، **Davinci**). وكذلك باعتبار أن العمل الفني تسجيلاً مرئيا لنمو الروح الإنسانية كما حاول (مايرز، وريد، وليجيه) وغيرهم أن يثبتوا. (P.25 ، Myers).

والجمال يرتبط بالشخصية الإبداعية بدرجة كبيرة، وأن الحس الجمالي يقع بمنزلة الميسر للعملية الإبداعية، كما أن العملية الإبداعية ميسرة لإنتاج الجميل.

لا يقتصر الترابط بين الإبداع في العمل الفني والحس الجمالي على المرونة فقط، وإنما يتعداه إلى جميع عناصر العملية الإبداعية ، فمبدعوا الجماليات التشكيلية للعمل الفني يمتازون بطلاقة الأفكار التي تؤدي إلى تعدد البدائل التي تساعد الطالب على اختيار البديل الأمثل فيما بعد

في كل مواقف حياتهم العامة ونبذ البدائل السيئة التي منها العدوان والعنف، كما يؤدي إلى تعدد الحلول الجمالية للتشكيل الفني وتعدد الأشكال وتنوع علاقاتها، ويمتازون الطلبة بالأصالة أي الخبرة النوعية والتفرد والتميز، لأن المألوف في (العمل الفني) لا يشكل إثارة جمالية، كما تضفي التفاصيل جماليات إضافية على الموقف الإبداعي الجميل.

إن الصياغات التشكيلية للعمل الفني من أهم الوسائل للاستغراق الانفعالي الوجداني والجمالي، "ومن أهم الأساليب للتعبير الشخصي، وهي مصدر مهم للمتعة الوجدانية والاستثارة البصرية للطالب، هنا يمكن توجيه السلوك إلى الأنماط الإيجابية وترك الأنماط السلبية التي منها خفض مستوى القلق والعدوان والعنف. ومن ثم فهي وسيلة هامة لتحقيق الذات وتحديد ملامح الشخصية وتنمية الإبداع "(**Roth ،P44**) ، كما أن عمليات التصور العقلي والخيال لدى الطالب أقرب إلى الحدس منها للمنطق الصارم، وأن هذه العمليات تشكل الأرضية الأساسية لتنمية الإبداع لديهم وخفض مستوى القلق ومواجهة العدوان والعنف في بعضهم، ويرجع ذلك بسبب الحرية والمرونة وإمكانية الانطلاق التي توفرها عمليات الحدس مقارنة مع المنطق الآلي، وفي اللحظة التي يلتقي فيها الحدس الخيالي مع الواقع تولد الفكرة وتحدث العملية الإبداعية لدى الطالب، وتلهب الخبرة الجمالية المختلفة دورها الكبير في تنشيط عمليات الحدس والخيال تلك، وبالتالي فإن الخبرات الجمالية المختلفة التي يمكن اكتسابها بالوسائل الفنية تعمل على توفير البيئة العقلية المناسبة للإبداع.

يتميز العمل الفني بوصفه موضوعاً جمالياً بأن له وحدة جمالية وهذه الوحدة نتيجة تآلف عناصر ثلاثية هي :

أ . القيمة الجمالية

ب . القيم الاجتماعية السائدة

ج . القيم النفسية للفنان.

"أبرزت الدراسات النظرية القيمة في الفن أن ثمة مقومات جمالية وأخرى عناصر غير جمالية، تتحد في الأنظمة الاجتماعية والدينية، والأخلاقية والسياسية التي تعبر عن الالتزام في الفن وموقف الفنان من ذاته ومن المجتمع وثقافته"(محمد عزيز نظمى سالم ، ٣٠٠)

وفي دراسة أجراها (سيد صبحي) تبين له وجود علاقة ايجابية بين الابتكار في الفنون التشكيلية وبين الاتجاهات السوية لدى الوالدين ومستواهما الثقافي، فكلما زادت الاتجاهات السوية لدى الوالدين وارتفع مستواهما الثقافي كلما ساعد ذلك على تحقيق المناخ النفسي الملائم لإبداع الأبناء وتفتح ونمو إمكاناتهم (سيد صبحي، ١٨٥) .

والطالب لا يستطيع أن يبدع فناً يتصف بالقيمة الجمالية إذا ألزم بأن ينهج نهجاً معيناً أو إذا رسم له طريق وقالب لا يتجاوزه، لأن الفنان بطبيعته ينفر من السدود والقيود، وفكرة الفن الأساسية هي الحرية التي ينبغي أن يتمتع بها الفنان فى التعبير عن عواطفه، ووصف آماله وآلامه

وتجاربه الذاتية، ظلت هذه الفكرة سائدة في تاريخ التفكير الجمالي وكان أنصارها يعلنون أن حرية الفنان حق طبيعي في أن يعبر عن ما يشاء من تجارب عاناها من غير قيد أو إلزام. "وهناك جانب نفعي هام فى الفن أنه لا يربى الذوق السليم وتقدير الجمال فقط، ولكنه عامل هام في تنظيم الوجدانات، ومن ثم في تكوين الأخلاق.

فالطالب محب للاستطلاع ومتشوق إلى الخبرة والجدة، وذلك لعوامل عديدة، لعل أبسطها الرغبة في الحفاظ على العقل في درجة معينة من الانشغال، ونجد الطلبة مندفعين إلى الاستثارة العقلية والحسية، " لذلك يقومون بحركات لمس خفيفة وسريعة بأصابعهم، وحركات بالفرشاة وتشكيلات بالصلصال في حالة وجود درجات متدنية من الاستثارة في الموقف التأملي. فالكثير من مظاهر سلوك البشر والطالب على وجه الخصوص، معينة أساسا بتعديل حالة الاستثارة الدماغية وصولا بها إلى المستوى المثالي، وهذا ما يجعل الطلبة مندفعين للنحت بالصلصال والرسم بالألوان" (جلين ويلسون، ٢٣٢) .

والتربية الفنية أصبحت مجالاً خصباً لعرض خلاصة الثقافة والتجريب والممارسة وتنمية الإبداع، واتسمت ملامحها بالعلمية الفائقة وتعدت حدود المألوف، وبعيداً عن العشوائية تحمل بين جنباتها التحرر من التقاليد الأكاديمية، فكان الفكر هو مفهومها والنظام هو بناؤها والبحث في أصول الأشياء أساساً للتعبير الجمالي عنها.

وقد شغل مفهوم الجمال المفكرين والفلاسفة والعلماء منذ قرون بعيدة، فأثار حيرتهم ودهشتهم وبالتالي تعددت تفسيراتهم وتباينت آراؤهم حوله، فاعتبر (فيثاغورس) الجمال نمطاً يتسم بالنظام والتماثل والانسجام، وأخضعه (ديمقراطيس) للأخلاق وربطه بالاعتدال، وربطه سقراط بالخير والكمال، وجعله أفلاطون جزءاً من عالم المثل، ونظر إليه (كانط) على أنه نوع من لعب حر لخيال عبقري، لكن علماء الجمال**Aesthetics** أو ما يعرف بالاستطيقا ظهر خلال القرن الثامن عشر على يد الفيلسوف (بومارتن)، واهتم علماء النفس بدراسته منذ بدايات ظهور علم النفس أواخر القرن التاسع عشر (مصري عبد الحميد حنورة ، ٢٠) .

والإحساس الجمالي ذو طبيعة سارة وممتعة، وقد يكون ذا مصدر بصري أو سمعي أو شمي أو لمسي، ثم يمتد أثره ليشمل كامل جسد الفرد ومشاعره وتفكيره، ليكون ذا تأثير شامل على جميع مكونات الإنسان، ويؤثر في نظرته للحياة وخبراتها ومواقفها، فالعلاقة بين الفرد والموقف الجمالي علاقة تفاعلية، يشعر فيها الفرد بأنه يشارك وجدانيا ومعرفيا وحسيا بالخبرة الجميلة (مصطفى سويف ،٣٢) .

فالجمال هو الذي يضمن للعمل الفني قدرته على التأثير، فلكي يتأثر الإنسان بجمال قطعة نحتية لابد أن تتمتع تلك المنحوتة بخصائص مميزة قادرة على الوصول إلى مشاعره عن طريق الحواس وقادرة أيضاً على أن تخلق في نفسه تأثير، وليس مجرد اقتناع أو رفض أو عدم اهتمام .

ولا شك أن التجاوب مع الصفات الجمالية في الأعمال التشكيلية موهبة خاصة، وتكن حيثما كانت حواس الفرد تؤدى وظيفتها دون فرض وراثي أو مكتسب، أمكن تربيتها وإرهافها، وما

التربية الجمالية إلا تربية الحواس ويقصد هنا حاسة البصر لتستجيب للمؤثرات، ويتعلم الفرد أو يعلمه غيره تقويم استجاباته، ليكافح الأمية البصرية بمعاني الأشكال. "ويتبلور الحس ذاته ابتداءً من التشكيل الحسي القائم حوله. فالحس يتكون بفعل المحسوس وكما توجد إحالة متبادلة بين الأشياء وبين الوعي البشرى تحدث إحالة متبادلة أيضاً بين أذهان الأشخاص الذين يتأملون هذا الشيء." (عبد الفتاح الديدى، ٧١).

ولما كان التفكير الإبداعي مطلباً أساسياً في تقدّم الطلبة وتطور الفنون، كان لا بدّ من مواكبته لكل عصر من العصور. وما نطمح إليه في عصرنا الحاضر، أن نجعل من التفكير الإبداعي للارتقاء بالطالب وخفض القلق والعدوان ومواجهة العنف على القيم مطلباً عامّاً لا خاصاً. بحيث يشارك فيه جميع الأفراد في مختلف المجالات، لا أفراد بعدد الأصابع فقط، ليتحوّل العالم كله إلى خلية نحل نشطة، وسيمفونية خالدة، يشارك فيها كلّ حسب دوره وقدراته الإبداعية.

احدى عشر: تعزيز الإبداع وعلاقته بالتربية الفنية

الصورة المرئية التي يبدعها الفنان بالرغم من استقلالها لحد ما عن العلم والتكنولوجيا تتجاوب مع سيكولوجية البشر عموماً، وتنقل إحساس الفنان إلى مشاعر الناس بصفة عامة، فإدراك الفنان لوجوده، هو حجر الأساس لكل المبتكرات البشرية. وتتضمن التربية الفنية جانباً نفسياً لدى الطالب وهو عملية الشعور التي تشكل دوراً من قبول أو رفض العمل والحكم عليه، والشعور والإحساس بالجمال في العمل الفني لم يعد يقتصر على عنصر الارتياح الناتج من التنظيمات الجمالية القائمة على الانسجام ووحدة عناصر الشكل في بنائه التقليدي. فالفنان يبلغ أرقى مراحل التكامل الاجتماعي فهو يعمل على تشخيص الجمال وربطه بمواقف الإنسان الاجتماعية.

ورغم اختلاف العلماء حول تعريفهم للإبداع والتفكير الإبداعي**Creative thinking** فإن غالبيتهم اتفقوا على أن التفكير الإبداعي هو القدرة على اكتشاف علاقات جديدة و حلول أصيلة تتسم بالجدة و المرونة وهو القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الأصيلة غير العادية و درجة عالية من المرونة في الاستجابة و تطوير الأفكار و الأنشطة و الابتكار لدى النشء بدرجات متفاوتة أي أن التفكير الإبداعي في النحت كفرع من فروع الفنون هو تفكير ذو نتائج خلاقة و ليست روتينية أو نمطية فإن غالبيتهم يتفقون على اشتمال الإبداع لست عمليات أساسية كما ذكرها (جيلفورد) وهي:

١. الطلاقة **fluency** :

" تتضمن عملية الطلاقة الإبداعية القدرة على إنتاج اكبر عدد من الأفكار الإبداعية " (شاكر عبد الحميد ، ٨٥). وتقاس بحساب كمية الأفكار الفنية التي يقدمها الفنان في أشكال فنية معينة في وحدة زمنية ثابتة بالمقارنة مع أداء الآخرين ، بينما في التربية الفنية قد يكون الأمر الحاسم هو طلاقة الأشكال، تجددها ، ظهورها الدائم، تغيرها، مراودتها الدائمة لخيال المبدع، غيبتها المؤقتة ثم عودتها في علاقة جديدة.

٢. المرونة **flexibility**

إن المرونة شرط أساسي للإبداع في التربية الفنية، ويقصد بها قدرة الفنان على تغيير وجهته الذهنية(أي قدرته على التحرر والأفكار النمطية وإيجاد أفكار متنوعة) لأنها تعني القدرة على التحكم والتغيير والمواجهة وتعديل الموقف وإعادة التنظيم وكلها شروط ضرورية للإبداع في التربية الفنية.

٣. الأصالة **Originality** :

"تعني القيام باستجابات غير معتادة أو غير مألوفة، أو القيام بتداعيات بعيدة لأفكار أو موضوعات معينة " (منير حسين جمال خليل، ٦٠) .(أي القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار الغريبة والجديدة وغير المتعارف عليها . الجدة وعدم الشيوع .).

فنحن يمكننا الحكم على العمل الفني بالأصالة في ضوء عدم خضوعه للأفكار الشائعة وخروجه على التقليد وتميزه، والفنان صاحب التفكير الأصيل هو الفنان الذي ينفر من تكرار أفكار الآخرين، وحلولهم التقليدية للأشكال. ومن ثم فالفنان المبدع ككل فنان مبدع عادة ما يكون فنانا أصيلا يبحث عن الجديد والمفيد، ويهرب من الأفكار الشائعة والتعبيرات التي صارت في متناول كل يد. إنه يبحث عن طريقه الخاص، طريق الأصالة الذي هو طريق الإبداع.

٤. الحساسية للمشكلات **Sensitivity to problems**

هي القدرة على إدراك مظاهر الضعف أو النقص في الموقف المثير. إن الفنان المبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات في الموقف الواحد لأنه يعي الأخطاء ونواحي النقص ويحس بالمشكلات إحساساً مرهفاً لنظرته للمشكلة من زاوية أخرى غير مألوفة بدرجة لا يدركها الأفراد الذين يتعايشون معها يومياً وتصبح هذه النظرة جزءاً من سلوكهم العادي تجاه أي مشكلة . وبذلك يكون الفنان المبدع أكثر حساسية لبيئته . ويكون لدى الفنان المبدع القدرة على تقديم أعمال فنية تمثل حلوله، أو وجهات نظره التي يراها مناسبة لإكمال النقص والتغلب على القصور، وتقوية الضعف وسد الثغرات.

٥. النفاذ **Penetration**

هي قدرة الفنان على اختراق فكره الفني لكل حواجز الزمان والمكان ورؤية ما يكمن خلفهما، والامتداد بشكل إبداعي من المعلوم إلى المجهول، ومن الظاهر إلى الكامن، ومن الحاضر إلى الغائب بشكل يتجاوز الحواجز والقيود.

٦. مواصلة الاتجاه **Maintenance of direction**

إن هذا العامل يعني قدرة المبدع على مواصلة إنتاجه للفن لزمن طويل، هذا يتفق وملاحظة (مايرmeier) ومؤداها أن " من بين السمات الهامة التي تمتاز بها عادات العمل عند الطالب، والتي تمتاز بها كذلك طريقتهم في إطلاق طاقاتهم، التركيز على العمل الذي هم بصدده لفترات لا حد لها " (حسن محمد حسن ، ٢٠٠). ويتفق ذلك مع إنجازات بعض الفنانين أمثال (سيزان. كلود مونيه

. رودان ـ بابلو بيكاسو) وغيرهم من الفنانين الذين تركوا بصماتهم الواضحة على مسار الفن الحديث .

شكل (١) لا تزال الحياة مع وعاء الفاكهة للفنان (بول سيزان) . زيت على توال.

شكل (٢) النزهة للفنان (كلود مونيه) . زيت على توال.

شكل (٣) من أعمال الفنان (رودان)، برونز

شكل (٤) عازف الجيتار من أعمال الفنان (بيكاسو)، زيت على توال

توجد بالإضافة إلى ما سبق عوامل خاصة بقدرات أخرى ضرورية مثل قدرة المبدع على القيام بعمليات التحليل والتركيب، وكذلك تمكنه من الحركة الذهنية من البسيط إلى المركب،

ومن المألوف إلى غير المألوف، ومن المحسوس إلى المجرد، ومن الماضي إلى الحاضر مستعينا بقدرات الخيال، وكذلك قدرات التقويم **Evaluation** والتفصيل **Elaboration**، أو القدرة على القيام بتكوينات كبيرة من فكرة أو أفكار قليلة متاحة، وغير ذلك من القدرات الضرورية للإبداع.

اثنى عشر: دور التربية الفنية في تنمية الإبداع لدى المعلم والطالب

"إن الهدف الأساسي من تنمية الإبداع الفني لدى الطالب هو خلق جيل قادر على صنع أشياء جديدة، ولا يقومون فقط بتكرار ما صنعته الأجيال السابقة، رجال مبدعين، مبتكرين، ومكتشفين" (**P.69**، **Arnheim**)، رافضين العدوان والعنف بكافة صوره وأشكاله. والإبداع في التربية الفنية يرتبط بمحتوى الأشكال أو المدركات الحسية البصرية كالخطوط والأشكال والألوان والكتل والفراغات وقيم السطوح.

وتدعم التربية الفنية بقوة تربية الطلبة التربية الفنية الصحيحة، التي تدعم بدورها بناء شخصية الطالب السوي، الذي يتسم بالصفات التي تنمي الإبداع.

وبيئة الطالب قد تكون بيئة مساندة تعمل على الكشف عن طاقاته الفنية الإبداعية ورعايتها، وقد تكون بيئة غير مساندة، تعمل على تجاهل هذه الطاقات وتدميرها أيضاً. وما نقصده هنا بالبيئة الأسرة والمؤسسات التعليمية المختلفة بشكل خاص. ومهما كانت قدرات الطلبة الإبداعية الكامنة، فإنها لن تؤتي أكلها ما لم تكن محاطة ببيئة مساندة دافئة خالية من العنف، تكشف عن هذه القدرات وتوجهها وتساعدها على النمو والتطور. فكل الأطفال يولدون ولديهم قدرات إبداعية، ولكن الأمر يعود إلينا لتوفير البيئة المساندة لجهود الطفل الإبداعية.

ويقول (جاردنر**Gardner**) "إن الناس يحتاجون إلى شرطين إذا أرادوا أن يقوموا بعمل مبدع: الأمن النفسي، والحرية النفسية. وإحساس الطالب بالأمن النفسي ينتج من ثلاث عمليات مترابطة:

١. تقبل الطلبة كأفراد ذو قيمة غير مشروطة، والإيمان بالطالب بصرف النظر عن وضعهم الحالي.

٢. تجنب التقييم الخارجي، ودعم تقييم الذات.

٣. التعاطف مع الطالب، ومحاولة رؤية العالم من وجهة نظره، وتفهمه وتقبله" (**P.88**، **Gardner**)

إن التربية الفنية تعيد الطالب للحياة الجمالية في عالم الغد، بمتغيراته وتكنولوجياته المتقدمة. والتربية الفنية بأشكالها المختلفة، تقدم هنا لخدمة الحياة في مناخ المستقبل: المادة التشكيلية والمهارات الفنية والقيم الجمالية، ما يعين الطالب على التكيف مع المستقبل، والتحلي بالمرونة، والتفكير العلمي، والقدرات الإبداعية اللازمة لمواجهة المتغيرات الجديدة ومنها خفض القلق والسلوك العدواني والعنف.

كما تقوم التربية الفنية بدور مهم في إثراء الثقافة الفنية للناشئين، والثقافة الفنية وثيقة الصلة بالتفكير. وتقوم التشكيلات النحتية المختلفة ، وغيرها من ألوان الإنتاج الفني، بدعم القيم والصفات اللازمة لعمليات التفكير الإبداعي، مثل: دقة الملاحظة، والصبر والمثابرة، والتفكير الجاد المستمر، وتنمية الخيال، والتفكير الناقد ... الخ. وتنوع الثقافة الفنية المقدمة للطلاب تصل إلى دعم هذه الصفات والقيم الإيجابية بوسائل شديدة الفعالية، مثل: التقليد والقدوة، والاستهواء (وهو تقبل آراء الآخرين ممن يعجب بهم الطالب ويقدرهم من غير نقد أو مناقشة)، والانطباعات، والاندماج ، والتعاطف الدرامي، والتقمص، وغيرها من مضادات السلوك العدواني والعنف.

والتربية الفنية أحد المجالات التي تسعى التربية الإبداعية إلى توجيه الطالب نحوه إذا ما لوحظ وجود ميول فنية لديه مثل: التشكيل بالأشياء جاهزة الصنع. التشكيل باستخدام العجائن التشكيل بالخامات البيئية وغيرهما. وللتربية الفنية تأثير كبير على الفكر الفني للطلاب وتفكيرهم وسماتهم النفسية والشخصية.

ومن الأهمية أن يتعرض الطالب منذ الطفولة المبكرة للأعمال الفنية المختلفة، لكي يتشكل لديه الحس والذوق الفني والجمالي. ففي البداية يبصر الطالب الطبيعة ومكوناتها ، وبعد أن يتكون لديه المخزون البصري للطبيعة، يعبر بنفسه عن ما يختار من مشاهد وانطباعات مستوحاة من الطبيعة.

وتقدم التربية الفنية للناشئ أعمال الفنانين، وأهل الإبداع، ليتخذ الطالب من حياتهم وسيرهم وتصرفاتهم نماذج وأمثلة تحتذي. كما تقدم التربية الفنية للطلاب أنماطاً للتفكير المستهدف، ونماذج للتصرف الجمالي السليم في مختلف المواقف، ومن خلال تصرفات الفنانين الذين يعجب بهم الطالب ويقدرهم، فيقلد تصرفاتهم ويتبنى أساليبهم من غير تردد، على أن يكون هذا مما يخدم أساليب التفكير العلمي، والتفكير الإبداعي. التربية الفنية، تتيح مواقف تستدعي من الطلبة: دقة الملاحظة والتأمل، والربط ، والاستنتاج، وحسن إدراك الأمور، وتشجع الرغبة في تفسير الطبيعة ومشاهد الحياة اليومية مما يساعد في تنمية الإبداع لدى الطالب.

وتلعب بيئة الطالب دوراً مهماً في الكشف عن طاقات الطالب الإبداعية، وتشكيلها، وتنميتها، ويمكننا أن نقول في هذا السياق أن الإبداع من أنواع السلوك التي يمكن أن تخفض القلق وتواجه السلوك العدواني والعنف.

وتقوم التربية الفنية بدور مهم في تنمية التفكير الإبداعي عند الطالب بوسائل مختلفة وهي :

١. إتاحة الفرص أمام الطالب للإسهام في حل مشكلات التشكيل الجمالي في الخامات المختلفة، وتقييم هذه الحلول التشكيلية بطريقة موضوعية، ما ينمي التفكير الإبداعي عند الطالب.
٢. تنمية خيال الطالب بطريقة سليمة، والطالب لديه استعداد قوي لهذا، والخيال الإنساني مسؤول عن كل الأعمال الفنية الإبداعية في حياة البشر.

٣. إتاحة الفرص أمام الطالب للتجريب واكتشاف الجماليات التشكيلية واستطلاع البيئة المحيطة بهم، والكشف عن خواص الأشياء وتجريبها، وممارسة التشكيل بطريقة البناء والتركيب، والحذف والإضافة والتكوين.

٤. العمل على تنمية استعدادات الطالب وقدراته الفنية إلى أقصى حدودها وإمكانياتها.

٥. إثارة اهتمام الطالب بالمشكلات المختلفة للتشكيل الفني وصوره الجمالية، والإحساس بها، وإثارة حماستهم للنظر في هذه المشكلات، والتماس الحلول التشكيلية الجمالية المبتكرة المناسبة لها.

٦. الاهتمام بممارسة الأنشطة الإبداعية الأخرى وتذوقها، مثل الرسم، والتصوير، والأشغال الفنية، والهوايات، والابتكارات التقنية، والتصميم، وكتابة الشعر والقصة ... الخ. وهنا يجد الطالب نفسه مبتكراً، يبدأ إنتاجه الفني بمعارفه السابقة، ثم يضيف إليها من ذاته وأحاسيسه وعواطفه وأفكاره، فيخرج إبداعاته الأولى التي تمهد لإعداده ليكون فرداً مبدعاً.

٧. تنمية قدرة الطالب على الملاحظة الدقيقة، والتقاط الظواهر ذات القيمة، التي تبدو جمالها في الطبيعة.

٨. تدريب الطالب على الصبر والمثابرة وبذل الجهد المتصل من خلال صياغة العمل الفني صياغة جيدة، فالمبدعون يتميزون دائماً بالقدرة الفائقة على تحمل العناء.

٩. تدريب الطالب على التفكير الناقد الذي يحسن الرؤية البصرية للأشياء في الطبيعة، وتقييم الأمور بطريقة موضوعية .

ثلاثة عشر: القلق والسلوك العدواني والعنف وعلاقتها بتعزيز الإبداع في التربية الفنية

لقد أثبتت الدراسات الحديثة بأن الطالب الذي يتعرض للعنف إبان فترة طفولته يكون أكثر ميلاً نحو استخدام العنف من ذلك الطالب الذي لم يتعرض للعنف فترة طفولته.

صورة (٥) تمثال بوذا أحد الأعمال التي مورس ضدها العنف

صورة (٦) لوحة زهور الخشخاش أحد الأعمال التي مورس ضدها العنف

والدوافع الذاتية التي تكونت في نفس الإنسان نتيجة ظروف خارجية من قبل الإهمال وسوء المعاملة والعنف الذي تعرض له الإنسان منذ طفولته إلى غيرها من الظروف التي ترافق الإنسان والتي أكدت إلى تراكم نوازع نفسية مختلفة، وتمخضت بعقد نفسية قادت في النهاية إلى التعويض باللجوء إلى العنف داخل المجتمع على الأعمال الفنية. فتنمية "الشعور بالمسؤولية إذن، عملية تربوية يحتاج إليها كل مربٍّ، ليجعل من عقل الطالب آلة قادرة على توليد الأفكار وبالتالي الإتقان والإبداع المنشود" (Amablie، P.92).

إن من أهم عناصر الإبداع في التربية الفنية القدرة على توليد أفكار كثيرة وجديدة لم يعتدها المتذوق. إذن فاقد الشعور بالمسؤولية والشعور بالعنف هو فاقد للشعور بالأمان! فكيف يمكن لمن يكون من بيئة لا ترى للتميز وزناً أن يقف أمام فكرة جديدة لعمل فني؟ وهل سيكون آمناً مطمئناً على نتاج فكرته الفنية؟ وهل تتولد الأفكار الإبداعية في ظل هذه الهيئة؟ وحتى نربي وننمي السلوك الإبداعي لدى الطالب منذ نعومة أظفارهم لابد من تهيئة بيئة تحترم عقل الطالب كما تحترم رأيه ، بيئة تحترم تساؤلات الطالب وحيرتهم ، بيئة تفتح للطالب آفاق النقاش والحوار وتشجع على ممارسة الفن وتستميله للتفكير .

وعندما يشعر الطالب بالمسؤولية تجاه الحفاظ على الأعمال الفنية بالأماكن العامة في جو يسوده الود والاحترام سيسعى جاهداً ببذل قصار جهده نحو الحفاظ على الأعمال الفنية بالأماكن العامة بل الإبداع في ذلك الفن نتيجة الرغبة والدافعية الداخلية لأن يكون العمل المعروض بالأماكن العامة لغرض التجميل عمله هو.

"أما إذا استمرت تربية الطالب نحو التبعية وتقليص فرص المشاركة في اتخاذ القرار ، وتوزيع المهمات فذلك يؤدي إلى قتل الإبداع لديهم وزيادة الخوف من الوقوع في الخطأ " (Amablie، P.92). واللجوء للعنف تجاه كل شيء جميل في البيئة المحيطة.

وفي مؤسساتنا التعليمية لابد لنا من : إتاحة الفرصة للطالب، ليمارسوا فيها أية عمل فني ويواجهونه بالتحليل الدقيق والنظر إلى جوانبه التشكيلية والجمالية المتعددة ومن ثم الانتهاء إلى رأي جمالي ولابد من الخروج من إطار النماذج الفنية المقيدة التي لا تحتمل أكثر من فكرة ولا تتيح للعقل البشري أن يظهر تميزه واستقلاليته . ولابد لنا من فهم أوسع لمفهوم النظام والانضباط فهو ليس مفهوماً يضعه فرد واحد يدعي أنه الأعلم ، أو الأكبر ، أو الأحق بالتشريع، ليتحمل هو وحده فيما بعد مسؤولية الحفاظ عليه . فذلك الفهم الواسع الذي نعد به الطالب للحياة بتوليد الأفكار لديه دون تبعية لأحد، وبصنع الهمة العالية فيه ليتحمل المسؤولية فيشعر بمسؤوليته تجاه مواجهة العنف على القيم الجمالية بالبيئة المحيط وكذلك الأعمال الفنية.

فاحتواء الفنانين والأسر للطالب وإعدادهم إبداعيا لمواجهة العنف على الأعمال الفنية والأثرية بشكل عام وكل ما هو متعلق بالقيم شعور يُبْنى في قرارة النفوس يشعر به الطالب من خلال مجموع تعبيرات الجسم المنطوق منها والمشاهد فيها فإذا خالف المنطوق المشاهد كان هناك اضطراب في فهم الرسالة الموجهة مما يؤدي إلى رفضها (Torrance،P.189)

ولا نستطيع أن نثبت للطالب أن ما نقوله حول مواجهة العنف على الأعمال الفنية واحترام الفن وتقدير الأعمال الفنية بكافة صورها أمر مهم وجاد ما لم نعيشه واقعاً كفنانين مبدعين، فلابد أن يشاهدوا هذا السلوك متمثلاً في سلوكنا معهم ومع غيرهم في البيت، والمدرسة ، ودور العبادة ، والمتحف، والمعرض، والشارع، وأثناء حديثنا مع الآخرين وعن الآخرين، لا بد أن نعلم ونتعلم أن أعمالنا أصواتها أعلى من أقوالنا عندما نضع القوانين، وعندما نتحدث عما يجب أن يكون، ثم نخالف ذلك كله أو بعضه فإن ذلك رسالة واضحة وصريحة أن هذه الأمور كلها ليست مهمة بالدرجة الكافية مما يحجب توليد الأفكار، وبالتالي الإبداع ويساعد على تواجد العنف.

الإطار التجريبي للدراسة

لإجراء تجربة الدراسة قامت الباحثة بما يلي:

١ . إعداد مقياس السلوك العدواني والعنف والتحقق من الضبط العلمي لهما.

٢ . تم تطبيق المقياس على مجموعة الدراسة ثم تحليل نتائج مقياس السلوك العدواني والعنف.

خطوات تقيم التجربة البحثية:

قامت الباحثة بإجراء تقييم على التجربة البحثية، وذلك من خلال تصميم بطاقة مقياس السلوك العدواني والعنف والتحقق من الضبط العلمي لهما. وقامت بعرضها على محكمين لاستطلاع رأيهم وعددهم (١٤) أربعة عشر من المحكمين ، وفقاً للمداخل الواردة بالاستبيان وهي كالتالي :

م	العبارة	نعم	إلى حد ما	لا
أولا: بالنسبة لعضو هيئة التدريس				
١	عدم احترام الطالب والتقليل من قدره			
٢	عدم اطلاع الطالب على حقوقه وواجباته			
٣	غياب البعد الانساني في المعاملة مع الطالب			
٤	عدم الاهتمام باتباع اللوائح والقوانين والقرارات المنظمة بالكلية			
٥	وجود حاجز نفسي دائم بينه وبين الطالب يصعب معه احساسه بالمشكلات التي يعاني منها الطالب			
٦	عدم اعطاء الطالب فرصة للتعبير عن رأيه في المواقف التعليمية المختلفة			
٧	عدم مراعاة الوضع الاقتصادي للطالب أثناء تكليفه بالأعباء الدراسية التي يؤديها الطالب			
٨	عدم تبني عضو هيئة التدريس استراتيجية تعلم تحقق معايير الجودة وتلبي احتياجات سوق العمل			
٩	الاهمال في حل المشكلات التعليمية برؤية مبتكرة تستند في جوهرها على الابداع من قبل عضو هيئة التدريس			
١٠	ضررة وجود معايير لاختياره، ووجود جانب رقابي أو تشريع يسهم في ضبطه ويحد من انحراف سلوكه الوظيفي حال تغيره عن المستهدف			
١١	منح صلاحيات متعدده له بما يتفق مع قدرارته، تسهم في الارتقاء ببيئة العمل وتحقق الرضا المعنوي لدى الطالب			
١٢	عدم التحفيز على تنمية ذاته علميا وفنيا ومهاريا في الجوانب التربوية المرتبطة بعمله			
١٣	عدم وجود دراسات كافية عن قياس مخرجات التعلم وتناسبها مع احتياجات سوق العمل			
١٤	افتقار الخلفية الثقافية التربوية والفنية بالقدر الذي يجعله مؤهلا لأداء رسالته التعليمية			

ثانيا: بالنسبة للطالب					
١٥	أدفع الاشياء بعيد عنى إذا إنتابنى الغضب				
١٦	أسامح من يتعدى على بالضغط أو بالفعل				
١٧	أحب الألعاب التي تظهر قوتى البدنية				
١٨	أشعر بالغضب إذا عاقبني أحد المعلمين				
١٩	أكره أن يرفض زملائي اللعب معى				
٢٠	أخذ حقى ممن يسئ إلى بالوشاية عليه				
٢١	أقلد حركات معلمي عند خروجه من الفصل				
٢٢	أستهزئ ممن لا يعجبني شكله أو مظهره من زملائي				
٢٣	أكتب بعض الكلمات والجمل على مقعدي بالكلية				
٢٤	أرسم بعض الإشارات الساخرة على حائط حجرة الدراسة				
٢٥	أجيد الإشارات التى تحمل معانى لاذعة وساخرة				
٢٦	أعطف على أى حيوان او طائر جائع				
٢٧	أزور زملائي عند مرضهم				
٢٨	أتألم عندما أشاهد فيلما به ظلم				
٢٩	أحزن عندما يتفوق على زملائي				
٣٠	أشير ببعض الإشارات المستفزة عند مشاهدة مباراة رياضية				
٣١	أتألم إذا أصيب أحد زملائي بجرح				
٣٢	عندما أتضايق من زملائي أقوم ببعض الإشارات التى توجه الإساءة لهم				
ثالثا: بالنسبة للبيئة التعليمية والاجتماعية					
٣٣	عدم تبني القسم العلمي استراتيجية تعلم تحقق معايير الجودة وتلبي احتياجات سوق العمل				
٣٤	اغفال المؤسسة عن حل المشكلات التعليمية برؤية مبتكرة تستند في جوهرها على الابداع وتكون بعيدة عن الحلول التقليدية من قبل المؤسسة التعليمية				
٣٥	غياب الجانب الرقابي الذي يسهم في ضبط سير العملية التعليمية ويحد من انحراف سلوك عضو هيئة التدريس والطالب حال تغير سلوكهما عن المستهدف				
٣٦	اعداد دراسات كافية ومستمرة عن تلبية احتياجات سوق العمل				
٣٧	تحفيز هيئة التدريس المبدعين في عملهم وكذلك الطلاب				
٣٨	تبني استراجيات تعليمية يكون هدفها الارتقاء بمستوى الطلاب				
٣٩	مشاركة المجتمع من خلال تبني أفراده للبحوث والدراسات العلمية القابلة للتطبيق لدعم الصناعة والارتقاء بالجانب الجمالي				

تحليل النتائج إحصائياً:

تقيم التجربة البحثية

قامت الباحثة بالاطلاع علي الدراسات السابقة و الأطر النظرية لتقييم التجربة البحثية التي قامت بوضع بنودها في الاستبيان للوقوف علي العوامل المسببة للعنف وخفضه بين الطالب والمعلم في التربية الفنية.

وللتحقق من ذلك تم عمل استبانه لتقييم الأعمال الفنية تتناول مدخلين

- المدخل الأول : ويتعلق بعضو هيئة التدريس من (١٤) عبارة.

- المدخل الثاني: يتعلق بالطالب ويتكون من (١٨) عبارة
- المدخل الثالث : يتعلق بالبيئة التعليمية والاجتماعية ويتكون من (٧) عبارات

وبذلك تتكون استبانه التقييم من(٣٩) عبارة بعد عرضها علي عدد(١٤) من المحكمين ويتم الإجابة علي كل عبارة : بنعم وتأخذ (درجتان) ، إلي حد ما وتأخذ (درجة) ، لا وتأخذ (صفر).

وقد قامت الباحثة بتقنين الاستبانه لمعرفة صدقها وثباتها.

صدق استبانه تقيم التجربة الذاتية :

لمعرفة صدق هذه الاستبانه استخدمت الباحثة صدق المحتوي وذلك بعرضها علي عدد (١٤) من المحكمين وكانت قيمة معامل الاتفاق ٠,٨٩٥ وهو دال عند مستوي ٠١, .

ثبات استبانه تقييم التجربة الذاتية :

لمعرفة ثبات الاستبانه استخدمت الباحثة معامل (الفا كرونباخ) وكانت قيمته ٠,٨٧٣ وهو معامل دال عند مستوي ٠١, .

وبذلك تكون الاستبانه متميزة بالصدق والثبات مما تمكنها من تقييم التجربة الذاتية بمداخلها الثلاثة.

وقد تم تقييم بنود الاستبانة التي قامت الباحثة بوضعها في تجربتها البحثية من خلال الثلاث مداخل كما توضحها الجداول التالية :

جدول (١) يمثل النسب المئوية للمدخل الأول المتعلق بعضو هيئة التدريس

مداخل التجربة البحثية	عدد المحكمين	عدد الدرجات							
		نعم	النسبة المئوية	إلي حد ما	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	الدرجة الكلية للمدخل الأول	النسبة المئوية
المدخل الأول	١٤	٣٧٤	٨٥٪	٣٣	٤١٪	-	-	٤٠٧	٧٨,٢٦٩٪

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية التي حصل عليها المدخل الأول في العبارات التي تم الإجابة عليها بنعم وصلت إلي ٨٥٪ ، ونسبه إلي حد ما ٤١٪ والنسبة الكلية للمدخل الأول هي ٧٨,٢٦٩٪ .مما يدل علي أن المدخل الأول التي تناولتها الأعمال الفنية يعتبر مصدراً للعنف وانماء السلوك العدواني وعدم مراعاة الجانب النفسي والاتصال الفعال بين عضو هيئة التدريس كمعلم والطالب. ويجب التخلص من السلوكيات الواردة بالاستبانة كي يسهم أداء المعلم في خفض السلوك العدواني والعنف لدى ذاته والطالب.

جدول (٢) يمثل النسب المئوية للمدخل الثاني المتعلق بالطالب

مداخل التجربة البحثية	عدد المحكمين	عدد الدرجات							
		نعم	النسبة المئوية	إلي حد ما	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	الدرجة الكلية للمدخل الأول	النسبة المئوية
المدخل الثاني	١٤	٣٠٤	٩٢,٢١٢ ٪	١٣	٪٢٩,٥٤٥	-	-	٣١٧	%٨١,٢٨٢

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية التي حصل عليها المدخل الثاني من إجابات العبارات التي تم اختيار (نعم) وصلت إلي ٩٢,٢١٢٪ ، والنسبة المئوية التي حصلت عليها إجابات العبارات التي تم الإجابة عليها (إلي حد ما) ٢٩,٤٥٤٪ ، والنسبة المئوية للدرجة الكلية للمدخل الثاني التي تشمل إجابات العبارات بنعم والي حد ما كانت ٧٨,٢٦٩٪ ، وهذا يدل علي أن المدخل الثاني قد تحقق من خلال بنود الاستبانة الوارد ذكرها والتي تلخص العوامل المؤدية للسلوك العدواني والعنف لدى الطالب مما يسهم في تأكيد التخلص من تلك الأسباب التي من شأنها أن تخفض السلوك العدواني والعنف لدى الطالب وعدم قدرته على الابداع في التربية الفنية .

جدول(٣) النسب المئوية للمدخل الثالث المتعلق بالبيئة التعليمية والاجتماعية

مدخل التجربة البحثية	عدد المحكمين	عدد الدرجات							
		نعم	النسبة المئوية	إلي حد ما	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	الدرجة الكلية للمدخل الأول	النسبة المئوية
المدخل الثالث	١١	٣٨٠	٪٨٦,٣٦٣	٣٠	٪٣٧,٥	-	-	٤١٠	٧٨,٨٤٦ ٪

يتضح من الجدول السابق أن النسبة المئوية التي حصل عليها المدخل الثالث في إجابات العبارات التي تم اختيار (بنعم) وصلت إلي ٨٦,٣٦٣٪ ، والنسبة المئوية التي حصلت عليها إجابات العبارات (إلي حد ما) وصلت إلي ٣٧,٥٪ ، والنسبة المئوية للدرجة الكلية للمدخل الثالث والتي تشمل إجابات العبارات بنعم والي حد ما كانت ٧٨,٨٤٦٪ ، وهذا يدل علي أن المدخل الثالث قد تحقق من البيئة التعليمية والاجتماعية لارتباطها ارتباطا كليا بالطالب وعضو هيئة التدريس ، وأن توافر مناخ تعليمي واجتماعي جيد يسهم بشكل أساسي في تنمية القدرة على الابداع في التربية الفنية سواء لعضو هيئة التدريس أو الطالب .

جدول(٤) النسب المئوية للدرجة الكلية للمداخل الثلاثة

مداخل التجربة البحثية	عدد المحكمين	عدد الدرجات							
		نعم	النسبة المئوية	إلي حد ما	النسبة المئوية	لا	النسبة المئوية	الدرجة الكلية للمدخل الأول	النسبة المئوية
المداخل الثلاثة	١٤	١٠٥٨	٨٧,٤٣٨٪	٧٦	٣٤,٥٤٥٪	-	-	١١٣٤	٧٩,٣٠٪

تشير نتائج الجدول السابق للدرجة الكلية للمداخل الثلاثة للتجربة البحثية وتتلخص في :ان العوامل المؤدية للعنف من قبل عضو هيئة التدريس تسبب في انخفاض درجة الابداع وترفع من درجة العنف. الأمر الذي يحتم على المعلم الأخذ بوسائل الاتصال الفعال (النفسي والاجتماعي والتربوي وقبلهما العلمي) في بناء البنية الابداعية لدى الطالب مما لا يدع فرصة لدى عنصري العملية التعليمية مجالا لاهدار الوقت في سلوكيات قد تحد من تنمية الابداع وتهيئة بيئة تعليمية صالحة للابداع تخدم نتائجها المجتمع.

التوصيات المقترحة:

١. ضرورة تبني عضو هيئة التدريس التربية الفنية استراتيجية تعلم تحقق معايير الجودة وتلبي احتياجات سوق العمل.

٢. ضرورة توافر بيئة مناسبة ومحفزة للمعلم والطالب لتحقيق الابداع في عملهم.

٣. وضع معايير مناسبة لاختيار الكفاءات وليس الكفايات من أعضاء هيئة التدريس لتعليم طلاب التربية الفنية.

٤. اجراء المزيد من البحوث في التربية الفنية في كافة التخصصات للارتقاء بدورها العلمي والفني والجمالي في خدمة المجتمع وتنمية البيئة.

المراجع

١. **الكسندرو روشكا**: الإبداع العام والخاص. ترجمة: غسان عبد الحي أبو فخر. عالم المعرفة. الكويت. ١٩٨٩.

٢. **جلين ويلسون:** سيكولوجية فنون الأداء. ترجمة: شاكر عبد الحميد. سلسلة عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والآداب. الكويت. ٢٠٠٠.

٣. **حسن محمد حسن**: الأسس التاريخية للفن التشكيلي المعاصر. دار الفكر العربي. القاهرة. ١٩٧٤ .

٤. **سيد صبحي :** دراسات وبحوث في الابتكار. عالم الكتب. القاهرة. ١٩٧٦.

٥. **شاكر عبد الحميد**: العملية الإبداعية في التصوير. عالم المعرفة. المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . الكويت. ١٩٨٧.

٦. **فهيم مصطفى:** مهارات التفكير في مراحل التفكير العام. الطبعة الأولى. دار الفكر العربي. القاهرة. ٢٠٠٢.

٧. **عبد الفتاح الديدى**: علم الجمال– الأنجلو المصرية – القاهرة –١٩٨١.

٨. **محسن عطية :** تذوق الفن. دار المعارف. مصر. ١٩٩٥ .

٩. **مختار العطار:** الفنون الجميلة. الهيئة المصرية العامة للكتاب. القاهرة. ٢٠٠٢.

١٠. **مصري حنورة:** سيكلوجية التذوق الفني. دار المعارف. القاهرة. ١٩٨٥.

١١. **مصطفى سويف:** الأسس النفسية للإبداع الفني. دار المعارف. القاهرة. ١٩٧٠.

١٢. **مصطفى سويف:** دراسات نفسية في الفن. مطبوعات القاهرة. مصر. ١٩٨٣.

١٣. **مراد وهبه:** المعجم الفلسفي. الطبعة الأولى. دار قباء الحديثة. القاهرة. ٢٠٠٧.

١٤. **منير حسين جمال خليل:** دراسة مقارنة السمات الشخصية لدى الفنانين المبدعين في مجال الفن التشكيلي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة عين شمس. ١٩٧٩.

١٥. **محمد عزيز نظمى سالم:** القيم الجمالية – دار المعارف – القاهرة – ١٩٨٤.

١٦. **محمود بقشيش :** النحت المصري الحديث - الهيئة المصرية العامة للكتاب – القاهرة – ١٩٩٢

١٧. هربرت ريد : النحت الحديث. ترجمة : فخري خليل. المؤسسة العربية للدراسات والنشر لبنان. ١٩٩٤

١٨. **هدى حسن:** العوامل النفسية والسمات الشخصية. مجلة العلوم الاجتماعية. جامعة الكويت، مجلد ٣٤ العدد١١. الكويت. ٢٠٠٦.

19. - Amablie,T: Growing up Creative - Nurturing alifetime of - crown Publishers ,Inc - New York – 1989
20. - Arnheim : Art And Visual Perception, Psychology of Creative Eye – University of California -U.S.A.1974
21. - Davinci : The Notebook of Leonardo Davinci – ed. by I Richter Oxford university press – 1980 .
22. - Gardner : Multiple Intelligences, The theory in practice – Basic Book – U.S.A. – 1993 .
23. - Guilford: traits of reactivity in P.E. Vernon. Creativity - 4thed . penguin Books - London -1979 .
24. - Hubbard: Humanitarian Education - Los Angeles - L. Ron Hubbard library, 1996 .
25. - J. Dewey: Art as Experience – Minton,balch – U.S.A – 1934
26. - Loura R. Burleigh & Larry E. Beutler : a Critical Analysis of Tow Creative Arts Therapies - The arts in Psychotherapy1977 - Vol. 23 - NO.5 - P.P.317-381
27. - Loura R. Burleigh & Larry E. Beutler : a Critical Analysis of Tow Creative Arts Therapies - The arts in Psychotherapy1977 - Vol. 23 - NO.5 - P.P.317- 38
28. - Myers: 50 Great Artists – banton book leger, - New York -1967.
29. - Roth: The Arts and Personal Growth – Pergamon Press – U.SA - 1985.
30. Arthur Danto has Been the Foremost Advocate of the View that Art the Philosophy of Art Coolapse into each other in the Present Art World, See Danto's the Transfiguration of the Commonplace (Cambridge, Mass: Harvard University, Press, 1981).

31. Dewey Contrasts the Social, Instrumental, Participatory Learnlng of Baseball and Marbles with the Detached and Comparatively lifeless Regimen of Standard Art Instruction in " Individuality and Experience," in Art and Education, ed. Albert Barnes, 3 ed.(Merion, Pa.: Barnes Foundation Press, 1954),P.34.328)
32. Edmund Burke Feldman, Beaming Human Through Art: Aesthetic Experience in the School, Englewood Cliffs, N.J.: Prentice - Hall, 1970, PP.100-136.
33. Especially Republic, 11376-79,111 392 C.403:VII530 C.531.
34. His Position is Developed at Greater Length in Languages of Art, Indianapolis:. Hackett, 1976.
35. In an Early Work, Members of the Institute Set Out their Overall Objectives: " Eleven Though There is a Vast Body of Learning which goes by the Name of Philosophy, the Point of Philosophy for Children is not to Drum that Body of Knowledge into Children's Heads, But to Keep them from abandoning their Natural Bent in the Direction of the Thought Fullness and Speculation. The Aim is not to Get Children to Learn Philosophy, But to Encourage them to Think Philosophically". Matthew Lipman, Ann Sarp, and Frederick Oscanyan, Philosophy in the Classroom (West Caldwell, N.J.: Universal Diversified Services, 1977), P. 30 Additional Information on Philosophy for Children can be Obtained from the American Philosophical Association's Committee on Pre-College Instruction in Philosophy (Neward, Del: APA, University of Delaware, 1976).
36. It Should not be Thought that the Institute for the Advancement of Philosophy for Children has Ignored Aesthetics Altogether. Some Results of Their Research in this Area are Presented in William Hamrick, "Philosophy for Children and Aesthetic Education", Journal of Aesthetic Education, 23, No. 2, (1989), PP. * 55-67.
37. John Dewey: Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education (New York: Macmillan, 1916, PP. 205-6.
38. Kay Alexander and Michael Day, eds. Discipline-Based Art Education: A Curriculum Sampler, Los Angeles: Getty Center for Education in the Arts,1991.
39. Marcia Eaton, Aesthetics and the God Life (Toronto: Associated University Presses, 1989).
40. Nelson Goodman," Notes from the Underground" Art Education 36, No.2, (1983).
41. Peterson, G.W. & Critical Appreciation: An Essential Element in Educating for Competence, Liberal Education, 1978, 64, PP. 293-301.

42. Ronald Moore: Aesthetics for Young People: Problems and Prospects. Journal Aesthetic Educaiton. Vol.28. No.3, Published Quarterly by the University of Illinois, Press. Fall, 1994, PP.5 -18.
43. The Notion That There Mignt be a Scholarly Discipline Called" Aesthetics" Orogonated with lexander Baumgarten in 1744; But Immanuel Kant's Critique of Judgment (1790) is Clearly the Fust Major Work that Provides a Caomprehensive Theory of Art and Aesthetic Judgment Within the Framework of A Clearly Philosophic System.
44. The Objectives and Results of this Project have been well Chronicled in Getty Publications and Amply Reviewed in the Pages of JAE. Useful Overviews are Provided 9 in Stephen Mark Dobbs, The DBAE Handboo (Santa Monica, Calif: The J. Paul Getty Trust, 1992); Education In Art Future Building (Proceedings of a National Invitational Conference) (Santa Monica, The J. Paul Getty Trust, 1992), Also See the Special Number of Journal of Aesthetic Education Devoted to DBAE, Vol.21, No.2, (Summer, 1986), and More Recently, Ronald Moore, "A Successful Model of Teaching Aesthetics in the K-12 Art Curriculum :The DBAE Program, " Journal of Aesthetic Education" 27, No.3, (Fall 1993)51-62.
45. The Traditional Story is that he was so Absorbed by the Work that he Missed his Rigidly Maintained Constitutional Walk for Several Days, to the Consternation of his Fellow Koenigsbergers, Who Set Their Watches by Hispassage.
46. Tom Anderson -. Attaining Critical Appreciation Through Art. Studies in Art Education.
A Journal of Issues and Research. 1990. 31(3), PP. 132 • 140.
47. Tom Anderson : Tom Anderson -. Attaining Critical Appreciation Through Art. Studies in Art Education.
A Journal of Issues and Research. 1990. 31(3), ,, p. 132.
48. -Torrance: Teaching for Creativity in s.g Isakseu ed frontiers of limited . – N.W. -1987 .
49. Toward Civilization: A Report on Arts Education, Washington, D.C., : National EndowMent for the Arts, 1988.