١٤١٩٧٩٥

اتجاهـــات تطوير مناهج التربية الفنية إبان حركة إعادة صياغة مـــناهج التعلـــيم العـــام كمدخل لتطوير مناهج التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية

حمزه عبدالرحمن باجوده

أستاذ مساعد بقسم التربية الفنية

كلية التربية

جامعة أم القرى

مكة المكرمة

اتجاهات تطوير مناهج التربية الفنية إبان حركة إعادة صياغة مناهج التعليم العام كمدخل لتطوير مناهج التربية الفنية بالمملكة العربية السعودية.

بـــالفعل مـــن أهـــداف على أرض الواقع، وخير دليل على أهمية وخطورة هذا الدور يتضح بجلاء عندما سارعت الولايـــات المـــتحدة الأمريكية في مراجعة النظام التعليمي بشكل جذري ولا سيما الأسس الفكرية التي تقوم عليها المـــناهج، فقـــد أحدثت صدمة نجاح الاتحاد السوفيتي في إرسال مركبة الفضاء (سبتنكز) إلى الفضاء الخارجي سنة ١٩٥٧م جـــدلاً حـــول فاعلية النظام التعليمي برمته، كما كان للكم الهائل من البضائع اليابانية عالية الجودة وفي مقدمـــتها السيارات، والتي غزت الأسواق الأمريكية، أثرها البالغ على المهتمين بقضايا التربية والتعليم، وذلك لأنهم عزوا التقدم التكنولوجي الذي أحرزته اليابان لنظام تعليمي فعال.

لقـــد كان من أهم الخطوات التي اتخذت لوضع تصور شامل لعملية إعادة النظر في مناهج التعليم العام في تلك الفترة، مؤتمر(وودز هوول)Woods hole الذي عقد في سنة ١٩٥٩م في رحاب جامعة ولاية بنسلفانيا وتمخض عنه تشكيل لجان متعددة عالية الاختصاص لوضع الاقتراحات للحلول الممكن تبنيها.

لقـــد شـــهدت فترة الستينات الميلادية بداية تحول كبير في مسار التربية عن طريق الفن، في الولايات المتحدة الأمريكية، ليس فقط في برامجها وأساليب تدريسها، ولكن في مفهومها والأسس النظرية التي قام عليها ذلك المفهوم.

وقـــد كـــان ذلك التحول نتيجة حتمية لتطور البحث العلمي في مجال التربية الفنية، والمجالات المساندة كعلم الـــنفس المعـــرفيCogbative psychology وعـــلم نفـــس الإبداعCreativity psychologyوعلم الاجتماع Social Science وعلم الإستاطيق Aesthetics بالإضافة إلى تزايد عدد المتخصصين في مجالات التربية الفنية من أساتذة الجامعات وطلاب وطالبات الدراسات العليا.

وقـــد مثلت حركة إعادة صياغة مناهج التعليم (Curriclum Reform Movement) حجر الزاوية في مجمـــل الـــتغيرات الـــتي طـــرأت على مفهوم التربية بشكل عام، والتربية الفنية بشكل خاص في الفترة من نهاية الخمســـينات الميلادية وحتى وقتنا الحاضر، فالتربية الفنية قبل تلك الفترة كانت تعتمد وبشكل كبير على مخرجات نظرية التعبير الذاتي الإبتكاري والتي حددت مفهوم التربية الفنية وقادت تدريسها ردحاً من الزمان.

لقد تنبه علماء التربية الفنية(باركن ١٩٦٢، ايزنروايكر١٩٦٦، دي ١٩٦٩إي بي فلدمن١٩٧١، أر أي سميث ١٩٧١، ماكفي١٩٧١، ايزنر١٩٦٩، ١٩٧٢، لنير١٩٧٤، إفلند،١٩٧٦، هين وكلارك وجرير وسلفرمن ١٩٧٦، شـــلمن١٩٧٨، كلارك وزمرمن١٩٧٨، ١٩٨١) للقصور في تلك النظرية وألقوا باللوم على ما قدمته من فرضيات اثـــبت البحث العلمي عدم صحتها، وكانت مسؤولة عن عقم الأساليب التدريسية وعدم توفر مناهج معدة إعداداً صحيحاً.

كـــما أثـــرت أفكار(برونر) التي طرحها في مؤتمر وودزهوول على مسار التربية الفنية بشكل جدي، ولا سيما فـــيما يتعلق بالتفكير في قضايا ومشاكل المنهج، وعلى الرغم من أنه تطرق إلى العلوم والإنسانيات بشكل خاص في

في ثـلاث محاور : الأول يتعلق بالهدف من تدريس الفن ! هل هو إعداد الشخص ليكون فناناً، أو ليكون شخصية متكاملة؟ والثاني تتعلق بالبحث عن أداة لفهم الفن والحكم عليه، والثالث يتعلق بالبحث في شرعية أي برنامج يقوم عـلى فرضـية كفاية التعبير الذاتي الإبداعي من خلال إتقان التعامل مع الخامات والأدوات الفنية كهدف رئيسي لـتدريس الفن ص١٢. أما في مقالته الثانية بعنوان هل يوجد علم في التربية الفنية (Education is There Adiscipline in Art) فإنـه قد اشترك مع كتاب آخرين في تمهيد الطريق لاتجاه جديد في التربية الفنية، يقوم على التأكيد على المعرفة في الفن وبناء الشخصية المتكاملة للفرد كهدف أساسي للتربية الفنية.

وبهذا يكون (باركن) أول من أزاح الستار عن مدخل جديد لأهداف المنهج ومحتواه وطريقة تسلسله.

ممـا تقدم يتضح أن مناهج التربية الفنية مرت بتغيرات جذرية في الأسس النظرية التي قامت عليها في الولايات المتحدة وأوربا، وأن التغيرات كانت تدريجية ومرحلية، وأنها أدت إلى القيام بمحاولات لتقديم برامج جديدة تتناسب و الأطـر الفلسفية الممثلة لمرحلة الحداثة وما بعدها، والمشكلة تكمن في أن تلك التجارب والأبحاث ظلت بعيدة عن متـناول الكثير من الباحثين وطلاب ومدرسي التربية الفنية في معظم البلدان العربية التي كثيراً ما عانت من وجود مـناهج تعلـيمية لا تتناسب وطموحات أبنائها ولا تتلاءم مع التغيرات الجذرية في كافة المجالات والأنشطة العلمية والـثقافية، ومـع التطورات التكنولوجية التي غيرت تماماً من أساليب المعالجات التشكيلية في الفن والتربية الفنية مما جعل معظم المناهج الراهنة التي لا تتسع آلياتها لآفاق التغيير المستقبلية، كما أدت إلى تأخر الاستفادة من الكم المعرفي الهائل للتراث الإنساني في مجال الفنون، وتاريخ تطورها وطريقة فهمها وتذوقها.

لقـد وجد الباحث أن هناك ضرورة لدراسة وتحليل اتجاهات وتطوير مناهج التربية الفنية المعاصرة والتي بدأت مـع حـركة إعادة صياغة مناهج التعليم العام للنهوض بمناهج التربية الفنية في المملكة العربية السعودية على أسس علمية وموضوعية بعد مرحلة من التعثر، كما أن هذه الدراسة تعد توجيهاً صحيحاً للجهود الكبيرة التي تبذلها وزارة المعارف والمسئولين والمهتمين بتطوير مناهج التعليم في المملكة، وخاصة مناهج التربية الفنية.

أولاً: مشكلة الدراسة Problem of the study :

إن الاعـتماد عـلى الجهود والخبرات الشخصية والتوجهات الفردية في تطوير مناهج التربية الفنية قد أدى إلى افـتقار عملية تطوير المناهج بالمملكة العربية السعودية إلى الأسس العلمية والموضوعية التي يراعى فيها كافة جوانب الـتطوير وأيضاً إلى الافتقار إلى النظرة الشمولية الحديثة لمناهج التربية الفنية والتي ترى أن تدريس التربية الفنية يتبع أسلوباً منظماً داخل عملية التعليم له أبعاده الاجتماعية والسيكولوجية والعلمية.

بالإضافة إلى أن قصور حركة الترجمة في مجال التربية الفنية حرم المهتمين بعمليات تطوير مناهج التربية الفنية من الإطلاع على أحدث الدراسات والبحوث الأوربية والأمريكية في مجال تطوير مناهج التربية الفنية وما يستحدث من

- دراســة وتحــليل بعــض مناهج التربية الفنية المعاصرة للتعرف على مراحل بناء البرنامج بما في ذلك الدراسات التحضيرية وانتقاء المحتوى وعمليات التطبيق وحل المشكلات .

ثالثاً : أهمية البحث :

- إلقاء الضوء على حركة إعادة صياغة مناهج التعليم العام كواحدة من أهم اتجاهات تطوير مناهج التربية الفنية .
- التعرف على مراحل بناء البرامج في مجال التربية الفنية.
- إثراء حركة الترجمة للدراسات والبحوث الحديثة في مجال التربية الفنية وخاصة مجال تطوير المناهج.

رابعاً : فرض البحث :

إن دراســة وتحــليل محــتوى مناهج التربية الفنية المعاصرة إبان حركة إعادة صياغة مناهج التعليم العام تفيد كمدخل لتطوير مناهج التربية الفنية في المملكة العربية السعودية.

خامساً : حدود البحث :

- تقتصــر دراســة اتجاهات تطوير مناهج التربية الفنية على حركة إعادة صياغة مناهج التعليم بالولايات المتحدة الأمريكية .
- كما تقتصر دراسة برامج تطوير التربية الفنية على أربع برامج فقط:

- برنامج (سمارل) Cemrel
- برنامج (جي هير وميري روز)
- برنامج (كيترنج)Kettering
- برنامج (سوارل) Swrl

سادساً : منهجية البحث :

يتــبع هــذا البحث المنهج الوصفي التحليلي حيث يعتمد على استعراض وتحليل لأهم اتجاهات تطوير مناهج التربية الفنية المعاصرة إبان حركة إعادة صياغة مناهج التعليم العام مع تحليل لمختارات من برامج تطوير مناهج التربية الفنية.

سابعاً : الإطار النظري Thearetical Framwork :

أهم النظريات التي أثرت على مناهج تدريس التربية الفنية:

يعــرض الــباحث لأهم النظريات التي لعبت دوراً حيوياً في بناء مناهج التربية الفنية وفي أساليب التدريس وما اســتندت عليه من نظريات في علم النفس لتأكيد مصداقيتها، وقد حددها (إفلند ١٩٧٨) في أربعة نظريات رئيسية هيمنت على تدريس الفنون عبر تاريخها الطويل هي :

النظرية الواقعية..... Mimatic Theory الفن عبارة عن تقليد الطبيعة

الـــنظرية الشـــكلية ..... Objective Theory الفـــن عبارة عن وحدة ذاتية التكامل يمكن للمشاهد إدراكها بطريقة مباشرة.

وقـــد أكـــد (إفلند) أن كل نظرية من هذه النظريات سعت إلى تقديم البراهين على أحقيتها في تقديم الإجابة الشـــافية لمشكلة مفهوم الفن والطريقة المثلى التي يجب أن يدرس بها، وقد ربط تلك النظريات بنظريات علم النفس التربوي لتبيين أهميتها في صياغة الطرق التربوية الأمثل في معالجة مشكلة تدريس الفنون البصرية على النحو التالي:

– الـــنظرية الواقعية ويقابلها نظرية علم نفس السلوك والتي ترى أن التعلم يحدث بمحاكاة سلوك الآخرين، وفي مجال الفـــن يتعـــلم التلاميذ بطريقة النسخ من نماذج مسبقة من الرسومات والأشكال، ويتعزز السلوك التعليمي بمحاكاة النموذج المقلد.

– النظرية الفعلية : ويقابلها نظرية علم النفس المعرفي وتقوم على أن السلوك الإنساني يتأثر بالخبرات السابقة للفرد، وأن هـــذه الخبرات تؤثر في طريقة إدراكه وفهمه للأحداث، ولذلك فإن الأطفال يبرزون ما يعرفونه في رسوماتهم لا مايرونه، ولذلك فإن التعلم عبارة عن إعادة صياغة لتلك الخبرات بواسطة البناء الرمزي، والتعليم يتم بواسطة تقديم مشاكل لإعطاء الخبرة شكل حيوي.

– الـــنظرية التعـــبيرية : ويقابلها نظرية علم النفس التحليلي وتقوم على أساس أن كل أنواع السلوك هي في الأصل عبارة عن تعبير عن النفس، وتبنى تلك التعبيرات على دوافع داخلية في اللاشعور ، وتتحول هذه الرغبات إلى قنوات للتعـــبير المقبول اجتماعياً، وهنا يصبح الطفل محكوماً ليس بما يستطيع أن يحاكيه ولكن بما يشعر به ويستطيع التعبير عنه، وفي هذه الحالة لا يعتبر التحريف الذي يقوم به الأطفال في رسومهم خطأ ولكن عنصر مهم في التعبير.

– الـــنظرية الشـــكلية : ويقابلها نظرية الشكل وتقوم على أن تعلم الفن يحدث من خلال اكتشاف بنائية المعلومة، اخـــتلافها واتحادهـــا معاً ، وعليه فإن عملية تدريس الفنون يفترض فيها أن تقدم تدريباً إدراكياً مع الإشارة لما هو موجود ويحتاج للاكتشاف.

أ- النظرية التعبيرية Expressive Theory :

وبعد التعرف على كل نظرية وما تحمله من فرضيات، تختص بالأسلوب أو الطريقة الأمثل لتدرس الفن سوف ينحصـــر الـــبحث الحالي على دراسة النظريتين الأخيرتين، وبالتحديد النظرية التعبيرية والنظرية الشكلية، لارتباطها المباشـــر بـــأهم التغيرات التي حصلت في فترة الأربعينات الميلادية وما بعدها، حيث هيمنت النظرية التعبيرية على أشـــكال التعبير الفني منذ العقد الثاني والعشرين، وقد كان لها أثر واضح في تدريس الفنون وإنتاجها، فأعمال فنانين أمـــثال(ادورد مونـــخ، وباك مان، وفرنسيسكو بيكون وغيرهم) تحمل تلك الشحنات التعبيرية النابعة من تعبيرات الـــنفس الداخلية ، وقد استمر هذا التقليد إلى ما بعد الحرب العالمية حيث عاود الظهور في أعمال (وليم ديكوننج،

ان يكون القدرة التعبيرية والإبداعية المتأصلة في كل طفل" كلارك دي وجرير ١٩٨٧ص١٣٣، وقد اتضحت معالم هذه النظرية في كتابي (لونفيلد) المشهورين طبيعة النشاط الإبداعي (The nature of creative activity ١٩٣٩) النمو الإبداعي والعقلي (Creative and Mental Growth١٩٤٧) والمقالات المتعددة التي تشرها في المجلات العلمية المتخصصة عن الإبداع، كما كان للمفكر الإنجليزي المعروف (هربرت ريد) موقف مشابه من النظرية التعبيرية اتضحت في كتابه التربية من خلال الفن Edrcation Through Art والذي نشر في سنة ١٩٤٧وأعيد نشره في ١٩٥٨ والذي وضح فيه استخدام الفن لتحقيق أهداف اجتماعية منفصلة (كلارك دي وجرير ١٩٨٧ص١٣٨).

ويتبين للباحث المطلع أن هذه النظرية قد قادت التطبيق ردحاً من الزمن ، والواقع أن الممارسة الفعلية للتربية الفنية في التعليم العام بالإضافة إلى برامج إعداد المعلمين تعد انعكاساً مباشراً لما عرف فيما بعد بنظرية التعبير الذاتي الإبداعي، قامت هذه النظرية على مجموعة من الافتراضات وكانت نتيجة حتمية لتقدم البحث العلمي في مجال علم نفس النمو وعلم النفس التحليلي، وتأكدت ملامح هذه الفرضيات في خلال التطبيق الفعلي في فترة الأربعينات والخمسينات الميلادية.

أهم فرضيات نظرية التعبير الذاتي الإبداعي:

– أن الطفل مبدع بفطرته في مجال التعبير البصري، أي ما ينتجه من رسوم عرفت فيما بعد بفنون الأطفال، وعليه فإن من أهم أهداف التربية الفنية تعزيز وتنمية هذا السلوك الإبداعي وذلك بإتاحة الفرصة للتعبير الذاتي ، والذي اعتقد أنه يؤدي في نهاية المطاف إلى تكامل شخصية الطفل، على أن يتم ذلك من خلال جعل الطفل مرتكز أساسي للعملية التعليمية، بحيث يصبح تنمية السلوك الإبداعي من خلال ممارسة الفن"الإنتاج الفني" والتعرف على طرق الإنتاج والأدوات والخامات المستخدمة هدف رئيساً للعملية التربوية.

– أن المنهج يمكن أن يعد بواسطة مدرس المادة وبصفة مستقلة، بمعنى أن لكل فصل دراسي خططه المنفصلة عن بقية الفصول، وعن بقية المدارس في المنطقة التعليمية.

– أن تعريض الأطفال لرسوم وأعمال الكبار يحبط النمو الطبيعي لقدراتهم الإبداعية.

ونظراً لتطبيق هذه الفرضيات لسنوات عديدة فقد برزت سلبياتها وتفاقمت أيضاً وخضعت النظرية للنقد البناء لأهم مفرداتها في محاولة لتعديل بعض المفاهيم التي اعتبرت من قبل صحيحة وغير قابلة للمناقشة، ويمكن حصر سلبيات نظرية التعبير في النقاط التالية:

– أن اقتصار تنمية السلوك الإبداعي على الإنتاج الفني واعتبار التعرف على الإنتاج والأدوات والخامات المستخدمة هدف رئيسي للعملية التعليمية قد انحدر بآفاق العملية التعليمية إلى أضيق الحدود.

التعليم في تخبط وخاصة فيما يرتبط بالنظر إلى الحاصل التعليمي الكلي .

– إن مجموع السلبيات التي تراكمت من جراء تطبيق نظرية التعبير الذاتي في مناهج التربية الفنية كان ضمن الأسباب التي أدت إلى تولد حركة تبحث في إعادة صياغة المناهج وطرق تعليم الفنون البصرية، لقد عقدت عدة حلقات بحث كان أولها عام ١٩٦٥ وتبنته جامعة نيويورك تحت عنوان التعليم في الفنون البصرية (وقد قام بالتحضير له كونانت) وكما يتضح من العنوان فإنه يركز على موضوع حيوي للغاية، وهو ما يمكن أن يتعلمه التلاميذ في التعليم الابتدائي والثانوي من تدريس الفنون، وذلك يدل على أن مجرد إتاحة الفرصة للتلاميذ للتعبير عن أنفسهم لم يعد كافياً، وقد تبع ذلك حلقة بحث أخرى في عام ١٩٦٦ تحت رعاية جامعة ولاية بنسلفانيا وتحت إشراف (إي ، إل ماتيل) وتبنت حلقة البحث هذه قضايا تطوير أساليب البحث في مجال منهج التربية الفنية وطرق تطويره، كما أن عدد من المقالات والبحوث العلمية أكدت في مجملها على أن من الضروري ابتعاد التخصص عن نظرية التعبير الذاتي الإبداعي، إذا ما أريد له تقدم كماً معرفياً وثقافياً .

ب- النظرية الشكلية Objective Theory في ضوء النظرية المعرفية Cognative Theory :

لقد استعانت التربية الفنية واستفادت من نتائج البحوث العلمية في كل من علم النفس والفلسفة وتبنت فرضيات بعض النظريات المتعلقة بالمعرفة والتعلم، فقد استندت إلى الافتراضات التي طرحتها مخرجات أبحاث علم النفس المعرفي وسيكولوجية الشكل (الجشتالت) وتأثير ذلك على مفهوم المعرفة(Epistemoiogy) والإدراك وكيفية حدوث عملية التعلم، واسترجاع المعلومات المتعلمة واستخدامها في المواقف الحياتية المختلفة، لقد أصبحت التربية الفنية علم قائم بذاته وفق المعطيات التي حددها (كلارك،دي، جرير ١٩٨٧) وهي" مجموعة من العلماء المعترف بهم، أو الممارسين للمهنة، والقائم على بناء فكري معلوماتي ومنهج بحث معترف به" ص١٣١، فبالإشارة على ما ذكره (إفلند١٩٧٨) فإن النظرية الفعلية Pragnatic المتوافقة مع الاتجاه المعرفي Cognative تقوم على الافتراض أن الفن أداة تحدث تأثير معين في المشاهد، وعليه فإن التعلم يتم عن طريق تنظيم الخبرات على شكل بناء ذو دلالة رمزية، والتعليم يزود التلاميذ بمشاكل يطلب منهم حلها، وذلك لمساعدتهم على إعطاء بناء للخبرة التي مروا بها، وبالنظر إلى نظرية الشكل(Gestalt) فإن التعلم يتم عن طريق الاكتشاف لبنائية المعلومة والتضاد والتوافق بينها، كما يتم التعليم بتعزيز عملية التدريب الادراكي والإشارة لما هو موجود ويحتاج للإكتشاف، بالإستفادة من معطيات البحث في مجال الفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع، فإن تخصص التربية الفنية في أمريكا بالذات بات مهيئاً لنشأة اتجاهات جديدة تساهم في دفع عجلة التخصص إلى الأمام، لم تكن تلك الأبحاث مرتبطة ارتباط مباشر بالتربية الفنية بشكل خاص، ولكنها عالجت في مجملها قضايا تهم الفن وفلسفته، وعلاقته بالعقل والادراك وعلاقته بالمجتمع، وقد استطاع سميث ١٩٨٧أن يلخص أهم الأبحاث التي خدمت التربية الفنية، فبدءً بعلم

التحليلية، وهي النوع الثاني ، وتعني بدراسة مواضيع جمالية دقيقة مثل مفهوم الشكل، والتعبير والتمثيل والطراز والخبرة الجمالية والمجاز أو الاستعارة أو ما يطلق عليه في لغة الأدب بالتناص، والتقويم الناقد للفن، والغرض من التحليل الفكري بطبيعة الحال تعزيز وتحسين فهمنا للمفاهيم الجمالية بحيث يسهل علينا الاستفادة منها واستخدامها.

وقد ظهرت مثل هذه الدراسات في أعمال كل من (جون هوسبر ١٩٨٢) في كتابه فهم الفني و(برداسلي ١٩٨١) في كتابه علم الاستاطيق، مشاكل في فلسفة النقد، و(جورج ديكي ١٩٧١) في كتابه مدخل لعلم الاستاطيق.

أما الاستاطيقة العلمية فإنها بشكل كبير ذات خصائص علم نفسية، ففي مجالها العلم نفسي تحاول الاستاطيقة العلمية اكتشاف حقائق ديناميكية الإبداع والتذوق للأعمال الفنية، وفي مجالها الاجتماعي والأنثروبولوجي فإن الاستطاقية العلمية تحاول فهم العلاقة الحاصلة بين الفن من جهة وبين قطاعات المجتمع المختلفة من جهة أخرى.

ففي مجال علم النفس تبرز أعمال(ردلوف إرنهايم في مولفاته نحو سيكولوجية للفن ١٩٦٦) والفن والإدراك البصري ١٩٦٧ والتفكير البصري ١٩٦٩، ويعتبر بحث (هورد جاردنر الفنون والنمو الإنساني ١٩٧٣) وهي دراسة سيكولوجية من أهم الدراسات في مجال علم النفس الفن، أما كتاب (تومس منرو) بعنوان نحو علم الاستاطيق والذي نشر في عام ١٩٥٢ فهو واحد من الكتب التي مهدت للتأصيل لعلم الاستاطيق العلمية.

وفي الجانب الاجتماعي نجد أن كتاب (جين ماكفي) الإعداد للفن ١٩٧١، ومقالة (تشلمرز١٩٧٤) قاعدة ثقافية للفن في التربية يوضحان الاهتمام الواضح بالقضايا الاجتماعية والأنثرولولوجية في علم الاستاطيق، وعلى الرغم من هذه الأبحاث مهدت الطريق إلى تعزيز مكانة البحث العلمي في مجال الفن والتربية الفنية، إلا أن أثرها أكثر وضوحاً في أعمال المفكرين من داخل التخصص، فمقالة (مانويل باركن) التحول في التربية الفنية١٩٦٢ كانت تؤكد أن تخصص التربية الفنية يمر بمرحلة تحول تنبأ بنشأة مفهوم جديد يكون فيه لعلم الاستاطيق مجال أكبر تأثيراً، أما (اليوت إيزنر) فإن مقالته نحو عهد جديد في التربية الفنية ١٩٦٥ التي عبر فيها عن تصوره لحقبة جديدة في التربية الفنية، توظف فيها التربية الجمالية لتربية الإنسان في ومن خلال الفن، وذلك بالتعويل على تاريخ الفن، فقد اعتبرت واحدة من أهم الدراسات أكثرها جدية في التنظير للحقبة القادمة في تدريس الفنون البصرية.

ثامناً : اتجاهات مرحلة إعادة صياغة المنهج: The Trends of Curriculum Reform Movement :

لقد كان لنشوء قاعدة للجدل فحواها "أن التقدم العلمي والاقتصادي حتمية لنظام تربوي فعال" أكبر الأثر في المناداة بدراسة مشكلة المناهج في التعليم العام.

وفيما يلي يعرض البحث لأهم الاتجاهات

التعلـــيم في الســـتينات الميلادية كثيرة، حيث تتشابه بعض البرامج في بعض جوانبها، الأمر الذي استوجب نوع من الاختـــيار للبرامج التي تنتمي إلى تيار رئيسي، وعليه فقد وقع الاختيار على البرامج التي سوف تدور حولها الدراسة والتحليل وهي برنامج (سمارل) برنامج(هيرد و روز) برنامج(الكيترنج) وأخيراً برنامج (سوارل) .

١- برنامج (سمارل)CEMREL :

تعد كلمة (سمارل) اختصار بالأحرف الأولى من البرنامج الذي تبنى الإنفاق عليه المعمل التربوي لمنطقة الوسط الغـــربي Central Midwestern regional Educational laboratory وقد ذكر (إفلند ١٩٨٧) أن فكـــرة الـــبرنامج كـــانت قـــد انبعثت من النقاش الذي دار في نهاية المؤتمر التربوي الذي عقد في جامعة ولاية بنسلفانيا، حيث أسندت إلى (مانويل باركن) مهمة إعداد خطة مشروع لبحث معني بتطوير برنامج لتدريس الفن.

أ_ خطـــوات إعـــداد البرنامج: بدأت الخطوة الأولى مع خريف عام ١٩٦٧، وقد استعانت اللجنة الأساسية التي يرأســـها(باركن) وعضوية كل من (لورا تشانمن وايفان كيرن) بخبراء في المجالات التالية: الفنون البصرية، الموسيقى، الـــرقص، المسرح والأدب، على شكل لجان فرعية مكونة من خمسة خبراء في كل لجنة، كما استدعت اللجنة بعض الخبراء في مجالات علم النفس، وعلم الاجتماع والاختبارات والمقاييس وعلم الجمال للاستئناس بآرائهم.

وقـــد كـــانت المهمـــة الأولى إعداد ببلوغرافية لأدبيات التخصص، وعمل ملخصات لأهم وأقرب الدراسات للـــبرنامج، وممـــا أن البرنامج كان شاملاً لخمسة أنواع من التخصصات الفنية، فقد أخذ مكانة جيدة في المؤتمرات الـــتربوية وسلطت عليه الأضواء وكان محور للنقاش، حيث استفاد المعدون مما كان يطرح من آراء ومقترحات، في عام ١٩٧٠ نشر دليل البرنامج، أو الخطوط العريضة منه في ٦١٧صفحة كانت خاصة بالدليل، أما البقية فقد كانت عـــبارة عن سلسلة من الملاحق للأفكار التي يدور عليها البرنامج والمفردات اللغوية الخاصة بالاستعمالات المختلفة في تخطيط المناهج.

ب – تصـــميم وإنـــتاج المنهج: المرحلة الثانية من البرنامج احتوت على إنتاج وحدات تدريسية واختبارها وإجراء الـــتعديلات عليها لمعرفة مناسبتها للطلاب، ومن ثم توزيع المنهج بجميع وحداته في صورته النهائية للمدارس، ونظراً لمرض (باركن) ثم وفاته في عام ١٩٧٠، وانتقال (لورا تشانمن) من جامعة ولاية (اهايو)، فقد أسندت مهمة المرحلة الثانية (لستانلي ماديه).

لقـــد اســـتقر الـــرأي على ضرورة تنظيم المنهج إلى شكل وحدات بحيث يضمن تقديم الدروس بقدر كبير من الفردية، ويسمح بمزيد من المرونة في استخدام الوحدات.

لقد صمم المنهج للاستخدام بواسطة المدرس المتخصص في مجال التربية الفنية، وكان الإنتاج الأول لمنهج التربية الجمالية (سمارل) على شكل ستة أجزاء، تحتوي على وحدات تدريسية من الصف الأول للصف السادس الابتدائي،

كـــان من المفروض أن تنتج عدد من الوحدات لكل مركز من مراكز الاهتمام، ولو سارت الأمور كما خطط لهـــا لأنـــتج أربعة وأربعين وحدة تدريسية، ولكن انتج اثنتي عشرة وحدة فقط، وعلى الرغم من أن وحدات أخرى طورت واختبرت إلا أن قطع المعونة المادية لم يساعد على إكمالها.

محتوى المنهج ووسائله التعليمية المساعدة:

احتوى المنهج على أفكار رئيسية متعلقة بالفنون الحركية والبصرية، وللمساعدة على تحقيق تدريس ذي كفاءة عاليـــة فقـــد ضم البرنامج وسائل تعليمية وصور ومستنسخات ونصوص مكتوبة وألعاب فنية على شكل شبكيات ومـــربعات وألغـــاز وأحـــاجي، وتكونـــت كل وحدة مما يعادل عشر ساعات تدريسية حددت أفكار كل وحدة وأهدافها بوضوح ووجهت الخبرات لتحقيق نتائج معينة.

جـــ – **دراسة تحليلية لمنهج سمارل:** مزايا منهج سمارل : لقد احتوى منهج سمارل على العديد من النقاط الهامة التي مثلت تطوراً يضاف إلى مناهج التربية الفنية ومن أهمها:

– أن عملية بناء المنهج مثلت اتجاهاً جديداً لم يكن مألوفاً من قبل حيث شارك في المنهج بجانب المتخصصين في الفنون البصرية خبراء من الاجتماع وعلم النفس وعلم الجمال، وهو اتجاه يؤكد على ارتقاء المادة وشموليتها وتأثيرها وتأثرها بمناشط الحياة المختلفة.

– لقـــد أخـــذ المنهج وقته الكافي من الدراسة والتمحيص بما في ذلك إجراء التطبيقات التجريبية والتعديلات الملائمة.

– إن وحـــدات المـــنهج تسمح بمرونة التطبيق وتضمن تقديم دروسها على قدر كبير من الفردية كما جاءت الدروس ملائمة لمراحل النمو وقدرات الطلاب.

– تأكيد المنهج على الدور الهام للوسائل التعليمية وتنوعها بما يثري العملية التعليمية.

د – **ســـلبيات مـــنهج سمارل :** على الرغم من الجهد الذي بذل في إعداد برنامج (سمارل) إلا أن (جيرت كلارك ١٩٨٤) أبدى بعض الملاحظات أهمها:

أن اللجنة الأولى التي كان على رأسها (مانويل باركن ولورا تشابن وايفان كيرن) قامت بإعداد الجزء الأول ، والذي يمثل الدليل العام للبرنامج بما فيه نقاط الارتكاز والأفكار والمناشط المختلفة، ولكن بمرض (باركن) ثم وفاته في عام ١٩٧٠ أسندت المرحلة الثانية (لستانلي ماديا) الذي لم يكن أصلاً ضمن اللجنة الأولى، وعليه فإن كثير من الأفكـــار الأوليـــة، على الرغم من شموليتها لم يأخذ بها واستبدلت بأفكار أخرى اقرب لما هو متداول حينئذ، مثل الـــتركيز عـــلى العناصر الفنية وأسس التصميم، لقد قام (إفلند) بعمل مقارنة بين نقاط الارتكاز بين اللجنة الأولى والثانية على النحو التالي:

– القيم الحسية للأشكال الفنية	– الجمال والثقافة
– الأشخاص المهتمين بالمجتمع الفني	– الجمال والبيئة

كما أوضح (إفلند ١٩٨٧) إن (جليرت كلارك) في مقالة له نشرت عام ١٩٨٢، خلص إلى أن المستوى المعقد للأفكار المكونة لوحدات منهج (سمارل) جعلها صعبة الاستعمال، كما أن فك وتركيب الوحدات والوسائل المساعدة وإعادة تركيبها، وصعوبة الحصول على البديل في حالة فقدانها جعل الكثير من المدرسين يعزفون عن استعمالها.

٢– منهج (جي هبرد و ميري روز) Hubbard and Rouse is Art: Meaning, Method, and Meeia

بدء كلاً من (جي هبرد و ميري روز) العمل في منهجهما المقترح قبل مؤتمر بنسلفانيا الشهير بحوالي سنة، ولكنهما بنيا كثير من أفكارهم التي ظهرت في منهجهما المقترح لاحقاً، على الأفكار التي طرحت في المؤتمر، لا غرو كانا من المشاركين فيه، حيث قدم (هبرد) ورقة عمل بعنوان بحث في أهداف التربية عن طريق الفن، بينما قدمت(روز) ورقة عمل بعنوان خطة لتأسيس مركز معلومات لأبحاث التربية الفنية، بعد ذلك كثفا من جهودهما لإنتاج منهج من الدروس المنظمة مخصص للاستعمال بواسطة مدرسي المرحلة الابتدائية في عام ١٩٦٨ وأثناء انعقاد ندوة الفنون والإنسانيات في رحاب جامعة ولاية واهايو، والتي كانت مخصصة لمناقشة قضايا مدرسي وموجهي التربية الفنية ، قدم (هبرد) مجموعة من الرسوم البيانية التي حددت التتابع في تنظيم الأهداف التعليمية لسلسلة الدروس التي أقترحها، وفي تلك الأثناء كان (هبرد و روز) نشطين في عدد من المؤسسات التعليمية التي كانت تقدم المساعدة لمشاريع إعداد مناهج منظمة لتدريس الفنون.

أ– تنظيم واختيار المنهج: نظم (هبرد و روز) المنهج على شكل دروس متسلسلة بحسب درجة صعوبتها، واصبح ذلك هو المقياس لإسناد ما يمكن تدريسه لكل فصل دراسي، وأما المحتوى فقد رتبت وحداته بناء على تحليل السلوك الفني الذي استنتج من الأبحاث في مجال الإدراك، والنمو المعرفي والحكم الجمالي والنمو الحركي، لقد حصل مطورو المنهج على الدعم المالي من جهتين أولهما مؤسسة(جي، دي، روكفلر الثالث) الخيرية، وثانيهما من المناطق التعليمية لكل من ولاية (ميزوري وإنديانا) ، وعليه فقد شرعا في وضع برنامج زمني من خمسة سنوات لاختبار المادة العلمية في أرض الواقع، وتفادي القصور في المنهج قبل اعتماده وتوزيعه من جهة، ولتقدير الأنشطة المناسبة للمستويات التعليمية، ونتيجة لتلك الجهود فقد مر البرنامج بتعديلات كثيرة ومهمة، وقد حصلا (هبرد و روز) في تلك الأثناء على مساعدة أحد ناشري الكتب الدراسية الذي تكفل بطباعة المنهج، وظهرت الطبعة الأولى من المنهج في ١٩٧٢، وكانت مخصصة للصفوف الدراسية من الأول إلى السادس الابتدائي.

التتابع التسلسلي للدروس بالاعتماد على الحكم (البيداجوجي) المبني على المراقبة (الامبريقية) لأداء التلاميذ في المناشط المختلفة، وذلك في الفترة التي خضع فيها البرنامج للاختبارات الأولية، استخدم في المنهج الأشكال الفنية ذات البعدين والثلاث أبعاد، كما تنوع التركيز على التعليم ابتدأ من التعليم المفاهيمي (إدراك المفاهيم والأفكار العامة عن الفن) إلى التعليم الأدائي (المهارة معرفة التعامل مع الأدوات والخامات والتقنيات الفنية) إلى التعليم الشعوري الوجداني، نظمت الدروس تحت ستة محاور لأهداف تعليمية تحتوي على مواضيع ممكن أن تستخدم كعناوين للدروس، بعض المواضيع لم تزد عن كونها وصف للنشاط الفني (العملي) مثل أعمال الكولاج (القص واللزق) من الخامات المستهلكة، أو مثل مواضيع تحت عنوان سحر الطباعة، وفي كل مجموعة من الدروس هناك توجيهات للإشارة على بعض الأعمال الفنية المحددة المستنسخة والمطبوعة في الكتاب، كأمثلة تحتوي على بعض الأسس الفنية، ولمراقبة طرق تنفيذها.

وللتعرف على معنى المفردات الفنية الجديدة فإن التلاميذ يوجهون إلى فهرس معاني الكلمات في نهاية الكتاب.

ومع ذلك فإن السمة المسيطرة على البرنامج، ولا سيما الخاصة بالصفوف الدنيا هي التأكيد على الإنتاج الفني (النشاط العملي) والذي كان يوضح باستخدام بعض النماذج من الأعمال الفنية من حقب تاريخية مختلفة. إلا أن التركيز على أهمية الحقب التاريخية الفنية كان واضح المعالم في الصفوف العليا سلسلة (هبرد و روز) الآن في طبعتها الثالثة وهي تقدم تحت عنوان الفن والحركة، وقد تبنت هذا البرنامج حوالي عشرون ولاية، وحصل على اعتراف كبير من قبل رجال التعليم، أكثر من معظم البرامج التي أنتجت في ذلك الوقت، ولعل العامل المهم في قبوله لدى كثير من المختصين هو أنه نظم على شكل كتاب مدرسي، بما سهل على قبوله في صيغته النهائية وعليه وهو يزود التلاميذ بتعليمات مطبوعة بالإضافة إلى ذلك فإن كتاب المعلم المصاحب يساعد المدرس المتخصص ومدرس الفصل، الذي لا يحمل خبرات في كامنة في تدريس الفن، على القيام بالمهام التدريسية بدون الحاجة إلى تدريب إضافي.(إفلند ١٩٨٧).

جـ – مزايا منهج (هبرد و روز) : احتوى المنهج على مجموعة من المزايا نلخصها فيما يلي :

– اعتمد على مقياس للتعلم أساسه التدرج من السهل إلى الصعب تتوالى من خلاله الخبرات والمعلومات.

– استند على مرجعيات علمية في بناء المنهج تعتمد على أبحاث في مجال الإدراك والنمو المعرفي والحكم الجمالي والنمو الحركي ...الخ.

– جمع المنهج بين التعليم المفاهيمي والتعليم الأدائي والتعليم الوجداني.

– بالإضافة إلى الكتاب المدرسي للمنهج احتوى المنهج على وسائل بصرية ورسوم توضيحية للطلاب وكتاب المعلم المصاحب لمعاونة المعلم في تطبيق المنهج.

٣ – برنامج (كيترنج) Kettering في التربية الفنية :

قام (أيزنر) بمبادرة لتطوير مشروع منهج في عام ١٩٦٧ بالتعاون وبتمويل خاص من مؤسسة (شارال كيترنج) وقد ذكر (أيزنر) بكل وضوح الهدف الرئيسي من ذلك المنهج على أنه " منهج يمكن أن يستخدم بشكل فعال ومؤثر لتقديم محتوى فني مهم للأطفال الصغار بواسطة معلم المرحلة الابتدائية " (أيزنر ١٩٦٩ص١). وتركيز هذا المنهج كما أورد (إفلند ١٩٨٧) كان على تطوير مواد تعليمية يمكن أن تستخدم بواسطة معلمي المرحلة الابتدائية الذين لم يتلقوا إعداد في الفن أو التربية الفنية، وقد قام مشروع (الكيترنج) على مجموعة من الفرضيات ذكرها (إيزنر) ولخصها (إفلند) على النحو التالي:

– أن أهم مساهمة يمكن للفنون البصرية أن تقدمها لتربية الناشئة هي تلك القيم المتأصلة فيها والتي لا يمكن لغير الفنون البصرية تقديمها.

– أن تعليم الفن ليس بالأمر السهل ولا يأتي كنتيجة للنمو والنضج، ولذلك فإنه يمكن الاستفادة من التعليم المنظم.

– أن المنهج الذي يقدم للأطفال لابد أن يتخطى التركيز على فن الاستديو ليتضمن دراسات نقدية وتاريخية.

– إن منهج التربية الفنية الجيد لن يكون كافياً للاستمرار في التعليم العام ما لم يكن مصحوباً بالمواد التدريسية لتوضيح المفاهيم والقيم الجمالية.

– أنه إذا لم يكن كل التعليم الفني قابلاً للتقويم، فإن بعض مظاهره لابد أن تكون قابلة للتقويم.

– إن مدرسي الفصول يمكن أن يعززوا فعاليتهم كمدرسين إذا استخدموا منهج منظم ومتسلسل مصحوباً بوسائل تعليمية مصممة بعناية.

– قسام(إيزنر) وبعض طلابه من طلبة الدراسات العليا بوضع الخطوط العريضة التي حددت ثلاث محاور أساسية للتعليم الفني ، وهي الإنتاج الفني، النقد الفني والتاريخ الفني، ثم قام الفريق في الخطوة التالية بتحديد المفاهيم والأفكار وأسلوب التنفيذ، فاللون والتكوين والخط تعتبر أمثلة على الأفكار بينما يمكن توضيح أسلوب توظيف هذه الأفكار باستخدام أسلوب من أساليب التنفيذ، فمثلاً في مجال التصوير حددت الخامات التالية: ألوان التمبرا، الألوان المائية، الأحبار المختلفة.

– وقد وصف (ايزنر١٩٦٩) تنظيم الدروس لتسهيل عملية انتقال المعلومات واستخدامها في المواقف الجديدة على النحو التالي:

لوجود شواهد تدل على أن انتقال المعلومات يكون أيسر عندما تكون هذه المعلومات مرتبطة بالأفكار الأساسية والأسس الرئيسية المناسبة للموضوع المطروح، فقد نظمنا دروسنا حول مثل تلك المفاهيم والأسس،فعلى سبيل المثال الدرس الخاص بالألوان يمكن أن نبدأ بالفكرة بسيطة هي أن ألوان قليلة كانت أو كثيرة يمكن أن

وقـد أشارت الدراسات والأبحاث أن تحول المعلومات يسهل عندما يكون المتعلم قد أعطى الفرصة لتطبيق ما تحصـل عـليه من مفاهيم وأفكار لموقف مماثل، وبناء عليه فإن الدارس يدرب للبحث عن أمثلة من هذه المفاهيم في مواقـف مختلفة أو جديدة، ثم يتم إعطائه الفرصة للتمرن على المهارات والقدرات في تلك الحالات التي حصل فيها عـلى مهـارات وقدرات مسبقة، ولهذا السبب فإن طريقة تنظيم دروسنا وتدرجها، صممت بحيث يسمح للطفل بالتدرب على الأفكار والمهارات المكتسبة حديثاً .ص٢٧.

أ – تطويـر بـرنامج (الكيـترنج): لـتطوير منهج الكيترنج اتبع إيزنر وطلابه من طلبة الدراسات العليا بجامعة (سـتنافورد) الخطوات التالية: صممت الدروس وجرى إختبارها في أرض الواقع قبل توزيعها- بين كل درس على الذي سبقه لتنمية الفهم والمهارات بطريقة أكثر جدية في الفن وقدكان تطوير الدروس منوطاً بالمجموعة التي قادها (إيزنر) من طلاب وطالبات الدراسات العليا، وقد انتج من البرنامج جزئياً الأول خصص للنقد وتاريخ الفن والثاني خصـص لفـن الاستديو، اختار المشروع وانتج أكثر من ١٥٠٠ قطعة تدريسية وذلك يشمل مستنسخات كبيرة وصـغيرة الحجم لأعمال فنية ، وقطع بلاستيكية مركبة، وشرائح فنية، وشفافيات (للفانوس السحري) وقد نظمت هذه الوسائل للتمشي مع الدروس وأطلق عليه المنظمون (صناديق كيترنج) حيث صممت لتنقل من فصل لآخر.

ب – بـرنامج (الكيترنج) وتقديم التعليم الفني : لقد أكد معدو منهج (الكيترنج) على عملية تقويم عملية التعليم واعتـبروها أساسـية وقد انقسمت عملية التقويم على النحو التالي: تقويم قصير المدى وتقويم طويل المدى، صمم التقويم القصير المدى ووضع ضمن الدروس بحيث يستطيع مدرس المادة أن يقرر فعالية المادة العلمية في الدرس، وأما بالنسبة للتقييم طويل المدى فإنه يعني بالمخرجات التعليمية أو الناتج التعليمي للسنة الدراسية، ويتحقق ذلك بواسطة سلسـلة من الاختبارات لقياس التحصيل صممت خصيصاً لهذا الغرض، وقد استخدمت منبهات بصرية ولفظية في هـذه الاختـبارات وتتطلب هذه المنبهات استجابات بصرية ولفظية، على أن تقدم هذه الاختبارات في نهاية العام الدراسي.

جـ – استخدام منهج (الكيترنج): استخدم منهج (الكيترنج) في عدد من مدارس (سان فرنسيسكو) وعلى الـرغم مـن أن إيزنـر لم ينتجه بطريقة تجارية إلا أن ولاية (هاواي) وعلى مدى عشرة سنوات في فترة الثمانينات نشرت منهج (الكيترنج) ومواده التعليمية المصاحبة سواءً المكتوبة أو البصرية، وقد دعمت المشروع بأعداد مشرفين لمراقـبة تطـبيقه ومساعدة المدرسين الذين يحتاجون إلى مساعدة، ولعل هذه هي الحالة الوحيدة التي تتبنى فيها جهة رسمية منهجاً وتفرضه على كامل الولاية وتدعمه بالكوادر الفنية المدربة لمساعدة المدرسين على المستوى المحلي (إفلند ١٩٨٧).

د – مزايا منهج (الكيترنج) : يمكن تلخيص مزايا المنهج في النقاط التالية :

هـ – سلبيات منهج (الكيترنج) :

إن المـأخذ الوحيد على البرنامج كما أورد ذلك (كلارك ١٩٨٤) هو أن صناديق المواد التعليمية كبيرة وغريبة وشـديدة التعقيد في عملية النقل والتوزيع على الطلاب، وإن كانت هذه المشكلة قد تمكن إلى حد كبير في التغلب عليها بواسطة التدريب والمساعدة من قبل مشرفي التربية الفنية.

٤ – منهج (سوارل) Swrl :

في عـام ١٩٦٥ تم الـتعاقد بين المعهد الوطني للتربية NIE National Institute of Education وبـين المعمـل التربوي لمنطقة الجنوب الغربي Southwest Regional Educational Laboratory ويرمـز له بالأحـرف الأولى (SWRL) على تطوير منهج جديد للتربية الفنية، ومن هنا اكتسب اسمه الذي يعد اختصـاراً للأحـرف الأولى مـن اسم الجهة المنظمة، ويرى (إفلند ١٩٨٧) أن العمل في المنهج قد بدأ منذ بداية الستينات، وفي عام ١٩٧٢، استقر الرأي بعد الإطلاع على الخطوط العريضة والخطوات الرئيسة لتطوير منهج منظم ومـتدرج ومتسلسل لتدريس الفن، حيث كانت النتيجة منهج وصفه معدوه بأنه" منهج بني بعناية واتخذ من البحث العـلمي أساسـاً له وذلـك لـتقديم قاعدة صلبة للنمو المستمر في الفنون البصرية مع تشجيع البحث المستقل في الفن"(سوارل ١٩٧٤ص٣).

وقد ذكر (إفلند ١٩٨٧) أن هذا المنهج بني على سبعة فرضيات لخصها (كلارك ١٩٨٤) كما يلي:

- أن كل الطلبة يمكنهم إنتاج الفن في الفصل الدراسي.
- أن عـلى الطلـبة الدارسين للفن أن يتخذوا من أعمال الفنانين الكبار نماذج يقتدون بها وكذلك كتابات النقاد والمؤرخين الفنيين.
- أن كل مدرسي الفصول بإمكانهم تدريس الفن.
- أن كل الأعمال الفنية يمكن أن تقيم .
- أن دروس الفن تحتاج إلى مراجع بصرية ووسائل تعليمية جيدة .
- أن تدريس الفن يجب أن يكون منظم ومتدرج.
- أن على مدرسي الفن تقديم مهارات وتقنيات وأنشطة مباشرة للطلاب .

أ – خطـوات تطوير منهج (سوارل) : الخطوة الأولى التي قام بها معدو برنامج (سوارل) هي إعداد مخطط دقيق لمحـتوى المنهج المقترح، وقد لحقت بهذه الخطوة خطوة أخرى لتحليل محتوى ما توفر من أبحاث وكتابات عن الفن، والـتي تشمل المناهج القائمة فعلاً، وقد نتج عن ذلك قائمة بالمفاهيم والأفكار والخامات والتقنيات والأهداف التي يمكـن أن يقـال عنها بأنها تشكل المواد الأولية الضرورية لتطوير المنهج، وقد حدد معدو برنامج(سوارل) ما أسموه

البصري (ب) الطراز التشبيهي (ج) الخامات والتقنيات (د) المشاكل الكيفية (هـ) الإطار التاريخي .

لقـد قسم منهج (سوارل) المحتوى إلى ثلاثة خطوط عريضة الأولى سميت طريقة التعبير الفني وقد حددت أربع مجالات للتعبير الفني على النحو التالي:

١- الرسم. ٢- التصوير . ٣- التعبير ثنائي الأبعاد . ٤- التعبير ثلاثي الأبعاد.

الثانية تتعلق بالطرز الفنية وصنفت إلى أربع طرز رئيسة هي :

١- الطراز التشبيهي. ٢- الطراز الزخرفي . ٣- الطراز الخيالي . ٤-الطراز الغير موضوعي .

الثالثة أطلق عليها الموضوع (أي موضوع العمل الفني) وقد قسم أيضاً غلى أربع أقسام هي:

١- الناس . ٢- الأشكال غير الطبيعية . ٣- الحيوانات. ٤- النباتات والمناظر الطبيعية .

وعليه فقد بني حول هذه الاتجاهات التعبيرية الأربعة والطرز والمواضيع وحدات تدريسية ومناشط مختلفة نظمت بطريقة تدريجية من السهل إلى الصعب وعلى شكل (بلوكات) بحيث يتعرض التلاميذ وبطريقة تتابعية إلى محتوى يمثل أحـد طـرق التعبير وواحد من أصناف المواضيع الأربعة وإحدى الطرز الأربعة التي ذكرت مسبقاً، مع ملاحظة أن كـل إعادة لأحد تلك المواضيع سوف يصاحبه زيادة في المهارات المكتسبة، والتقنيات المقدمة، والخبرة التي تعكس المحـاور الأربعـة (الإنتاج الفني ، النقد ، الإطار الثقافي والتاريخي، والقيم التعبيرية) . كان هو عبارة عن أول بناء أساسـي قـدم لتنظيم برنامج(سوارل) للتربية عن طريق الفن، وفي السنوات التي تلت أدخل عليه بعض التعديلات لزيادة توضيح هذا التنظيم التربوي.(إفلند ١٩٨٧).

ب – وصـف برنامج (سوارل): بالرجوع إلى مقالة (جرير ، كويلملز، الين ، دوفي ويلكيز ١٩٧٢) التي حللوا فيها برنامج (سوارل) نجد أن البرنامج اتبع الطريقة التنظيمية على شكل بلوكات، ووحدات وأنشطة، يحتوي البلوك عـلى أربعـة وحدات تدريسية تغطي أربعة خامات مختلفة، وكل خامة اتبعت أحد الموضوعات الأربع (الإنسان، والحيوان، والأشكال الغير طبيعية، النبات والمناظر الطبيعية) على أن يتبع الطالب إحدى الطرز التعبيرية(التشخيص، الخيالي، الزخرفي، الموضوعي) الوحدة تحتوي على اثنين إلى ستة أنشطة الغرض منها تنمية موضوع معين، وقد يأخذ كـل نشاط من ٣٠ إلى ٦٠ دقيقة، " المنشط الأول في الوحدة التدريسية يقدم عادةً تقنية وأفكار جديدة يمكن أن تمارس في المناشط الملاحقة، والمنشط الثاني يتضمن في الغالب المحاكاة أو التطبيق، بينما يتضمن الثالث التنوع وتطوير التقـنيات والأفكار المكتسبة سابقاً، ويعتبر المنشط الأخير منشط توفيقياً للمناشط السابقة، كل وحدة تشمل دراسة وتطـبيقات عـن مفاهـيم ابتدائية وتقنيات من علم الجمال والنقد الفني " (إفلند ١٩٨٧ص٨١) لقد نظم برنامج (سـوارل) بطـريقة تسـمح لمدرس المادة بالاستفادة من مساعدات التدريس المقدمة، والتي تعتبر ضرورية لتحقيق الـتلاميذ أهـداف الـبرنامج بطريقة مرضية، وتتضمن مساعدات التدريس هذه الأنشطة المختلفة ودليل الخامات

وقـــد احتوى البرنامج على سلسلة من الأفلام الشفافة المصاحبة للدروس والمناشط المختلفة، وتمثل هذه النواحي التالية: (١) الموضوع للتحليل البصري . (٢) التقنية خطوة بخطوة لكل درس . (٣) مقالات مصورة للأعمال الفنية وذلـــك بغـــرض التحليل الفني، وهذا النشاط قصد به إثراء معلومات معلم المادة، وفوق هذا كله فقد أعدت أفلام شـــفافة للتحليل البصري والتحليل النقدي وذلك لتنوير التلاميذ أثناء دروس النقد، تلك الأفلام احتوت على صور للأعمال الفنية والبيئة الطبيعية وربطت بالأنشطة التي يقوم بها التلاميذ في الفصول.

جـــ – مزايا منهج (سوارل) :

يعد منهج (سوارل) من أكثر المناهج تنظيماً ومعالجة للعديد من مشكلات المناهج السابقة وله عدة مميزات من أهمها:

– التخطيط الدقيق للمنهج والتحليل الدقيق لمحتوى المنهج.

– الاستعانة بكافة خبرات ونتائج المناهج القائمة بالفعل.

– البناء المتدرج لمحتوى مواد المنهج.

– احـــتواء المـــنهج لـــلمحاور الأربعة الهامة في تعليم الفنون وهي – الإنتاج الفني – النقد الفني – الإطار الثقافي والتاريخي – القيم التعبيرية

– الدراسة بالمنهج تغطي معظم مجالات التعبير وطرز التعبير وموضوعاته مما يجعل خبرة الطالب الفنية متكاملة.

– اتفق المنهج مع المناهج السابقة في إبراز أهمية الوسائل التعليمية وعمليات التقويم.

الخاتمة :

ناقشـــنا في ما تقدم معنا أربع برامج مثلت حركة إعادة صياغة مناهج التربية الفنية في التعليم العام في الولايات المـــتحدة ، وهـــذه المـــناهج الأربعة إنما هي نماذج مختارة من عدد كبير من المناهج الجيدة التي كانت نتيجة حتمية لـــتوجهات حـــركة إعادة صياغة المناهج في الستينيات الميلادية. وقد يلاحظ القارئ أن منهجي (سمارل و سوارل) ينـــتهجان تقريـــباً نفس الأسلوب والأسس في تنظيم المحتوى وتسلسله وكذا تنظيم المواد المساعدة للتدريس، فهما مـــنهجان مكـــتوبان عـــلى شكل مواد علمية يستطيع مدرس المقرر المتخصص أو مدرس الفصل الاستناد إليها أو الرجوع إلى مفرداتها عند تحضير دروسه، بمعنى أنه تسمح بقدر من المرونة والتكيف تبعاً للحالة أو الموقف التعليمي، والأهـــداف المـــراد تحقيقها من عملية التدريس، ولا يقدم هذين المنهجين كتاب مدرسي للطالب، في مجال التربية الفنية، ولا يقدم أيضاً دليلاً إرشادياً للمعلم، أما منهجي (هبرد و روز) و (الكيترنج) فإنهما وإن كانا يسعيان لنفس الهدف إلا أنهما يختلفان في عملية تنظيم المنهج، فهما يمثلان تياراً ينادي بضرورة أن يمثل أفكار المنهج كتاب مدرسي لكل فصل دراسي تتدرج فيه المعلومات من السهل إلى الصعب، مزود بالصور الملونة من مستنسخات الفن العالمي،

تعليمها.

تاسعاً : أهم الفوائد المستخلصة من تجربة إعادة صياغة مناهج التربية الفنية:

١- إن فكرة تطوير برامج فعالة في التربية الفنية لم تكن لتأخذ طريقها إلى حيز الوجود، لولا التغير الذي حصل في مفهوم التربية عن طريق الفن، ومن ثم إدراك أهميتها في تنشئة جيل مثقف بصرياً، VISUALLY LITRATE INDIVIDUALS مدرك لأهمية الفن كتراث إنساني يجب فهمه واستيعابه ومعايشته، وقد ساهم التنبه للقصور الحاصل في طرق تدريس الفن بالطرق التقليدية ولا سيما باتباع نظرية التعبير الذاتي الإبداعي — ذلك التنسبه المبني على البحث العلمي عن طريق المراقبة والملاحظة والدراسات المسحية — إلى إيجاد التربة الصالحة والمناخ الملائم لإيجاد قاعدة للجدل حول ضرورة العمل على تطوير مناهج ترتكز على البناء المعرفي في الفن.

٢- أن مشاريع تطوير برامج التربية الفنية مسألة معقدة، أخذت على محمل الجد، وسخر لها من الكفاءات العلمية المتخصصة في مجال التربية الفنية والمجالات المساعدة أفضل العقول، وأنفق على تمويلها الأموال الطائلة، ولنا أن نعرف أن برنامج (سمارل) أخذ من الوقت في تطويره ومراجعته واختبار محتوياته أكثر من ثلاث سنوات، وكذلك الحال بالنسبة إلى باقي البرامج التي طورت في تلك الفترة، ناهيك عن عرضها في المحافل العلمية كالمؤتمرات العلمية والندوات المتخصصة لتأخذ نصيبها من المراجعة والمناقشة والتدقيق والتمحيص، ثم التعديل ومن ثم تكون جاهزة للتوزيع.

٣- أن تعدد البرامج والمناهج التي طورت في الستينات والسبعينات الميلادية في مجال التربية الفنية أُعتبر ظاهرة صحية، حيث أوجد قاعدة للاختيار والمقارنة بين البرامج المطورة وأيضاً التنافس الشريف في تطوير أفضل البرامج وأكثرها مناسبة للبيئة والثقافة المحلية، مما جعلها نماذج ذات تجارب مميزة يمكن الاستفادة منها في وضع قواعد علمية لتطوير مناهج التربية الفنية في التعليم العام في المملكة.

٤ — إن الوسائل التعليمية والتي تميزت بها المناهج التي تمت دراستها في ما تقدم، (من مستنسخات ، وشرائح ملونة، وأفلام،وألعاب فنية) من أهم العناصر المشوقة في المنهج الحديث والمثيرة لخيال التلاميذ، والمساعدة في الوقت نفسه على دراسة نماذج من الفنون في الحضارات المختلفة، وهذا بدوره يساعد المعلم على تدريس الفن بشكل جيد وفعال.

عاشراً : نتائج البحث :

من خلال دراسة حركة صياغة المناهج يمكن استخلاص النتائج التالية:

أولاً: أن التربية الفنية الحديثة قد تخطت الطرق التقليدية في تدريس الفنون مستندة على البحث العلمي ومعتمدة على خبرات الكفاءات المتخصصة من داخل التخصص ومن خارجه في تخطيط وتطوير وتطبيق مناهج التربية الفنية التي تعتمد على المحتوى المعرفي كأساس للتدريس.

والثقافة التي ينتمي إليها.

رابعـــاً : أن تعدد الجهود وتنوع التجارب في تطوير مناهج التربية الفنية من شأنه إثراء التخصص وتقديم نماذج يمكن المفاضلة بينها واختيار الأنسب منها.

خامساً : بروز دور المؤتمرات العلمية والندوات وحلقات البحث في مناقشة مشاريع إعداد المناهج وتقديم المقترحات الكفيلة بتقويمها ومن ثم إدخال التعديلات عليها.

إحدى عشر : توصيات البحث:

من خلال دراستنا لحركة إعادة صياغة المناهج وما تمخضت عنه من برامج متميزة في مجال التربية ناقشنا وحللنا عدد من البرامج ، يمكن تقديم بعض التوصيات، كما يلي :

يوصـــي الباحث بضرورة العمل على ترجمة الأبحاث المهمة في مجال التربية الفنية المعاصرة، وخصوصاً تلك التي تعـــالج قضية مفهوم التربية عن طريق الفن ضمن إطار النظرية المعرفية وبالاعتماد على آخر ما توصل إليه البحث في مجال علم النفس وعلم الجمال والنقد والتذوق وأساليبه وطرقه وتاريخ الفن.

١- يوصـــي الباحث صناع القرار في وزارتي المعارف والتعليم العالي بالاستفادة من الخبرات والكفاءات العلمية في الجامعـــات الســـعودية، ولا سيما أعضاء هيئة التدريس المتخصصون في مجال التربية الفنية، والمجالات الأخرى ذات الارتـــباط في المشاركة في إعادة صياغة مناهج التربية الفنية بما يتمشى مع الاتجاهات المعاصرة، وتقديم الدعم المادي والمعنوي لهم.

٢ – يوصـــي الـــباحث بـــالعمل على ترجمة عدد من المناهج التي طورت إبان حركة إعادة صياغة المناهج في فترة الســـتينات والســـبعينات الميلاديـــة إلى اللغة العربية، لتكون نماذج يستفيد منها الباحثين وطلبة الدراسات العليا في الجامعات السعودية.

٣ – يوصـــي الباحث أقسام التربية الفنية في الجامعات وكليات إعداد المعلمين بتحسين برامج إعداد معلمي التربية الفنية والأخذ بالطرق والأساليب الحديثة في مجال التربية الفنية.

٤ – يوصي الباحث الجامعات التي تضم أقسام للتربية الفنية بإقامة المؤتمرات والندوات العلمية لمناقشة قضايا التربية الفنية ، ومشكلات مناهج التربية الفنية وتطويرها.

Arnheim, R. (1967). Art and visual perception: A psychology of the creative eye. (2nd ed.). Berkeley: University of California Press. (First published 1954).

Arnheim, R. (1969). Visual Thinking.Berkeley University of California Press.

Barkan ,M. (1962) Transition in art education:Changing conceptions of curriculum and theory. Art Education, 15(7),12-18 .

Barkan ,M. (1963). Is there a discipline of art education?. Studies in Art Education. 4(2). 4-9.

Beardsley, M. C. (1981). Aesthetics: Problems in the philosophy of criticism (2nd ed.). Indianapolis: Haclkett.(First published1958. New York: Harcourt, Brace & World).

Bruner, J .S. (1960). The process of education . New York Random House.

Chalmers, G. (1974). A cultural foundation for education in the arts. Art Education, 27(1), 21-25.

Chapman, L , H. (1978). Approaches to art in education. New York: Harcurt Barce Jovanovich.

Clark, G. (1984).Beyond the Pann State Seminar: A critique of curricula. Studies in Art Education , 25(4). 226-231.

Clark, G. Day, M. & Greer, W. (1987). Discipline-based Art Education: Becoming Students of Art. Journal of Aesthetic Education.21 (2).130-193.

Clark, G., & Zimmerman, E. (1978). A walk in the right direction: A model for visual arts education. Studies in Art Education, 19(2), 34-39.

Clark, G., & Zimmerman, E. (1981). Toward a discipline of art education. Phi Delta Kappan. 63(1),53-55.

Conant, H. (Ed). (1965). Seminar on elementary and secondary school: Education in the visual arts. New York: New York University.

Day, M . (1969). The compatibility of art history and studio art activity in junior high school art program: A comparison of teaching art history. Studies in Art Education, 10(2), 57-65.

Dewey, J.(1934). Art as experience. New York : Capricorn.

Dickey, G. (1971). Aesthetics: An introduction. Indianapolis: Bobbs-Merrill.

Eisner, E , W., & Ecker, D.(Eds). (1966). Readings in art education. Waltham, MA: Blaisdell.

Efland, A. (1978).Conception of teaching in the arts. In G.L. Knieter & J. Stallings (Eds), The teaching process and arts and aesthetics (pp. 152-186). St . Louis: CEMREL.

Efland, A.(1987). Curriculum Antecedents of Discipline-based Art Education.journal of Aesthetics Education, 21, (2).57-94.

Eisner, E. W.(1965). Toward a new era in art education. Studies in Art Education, 6(2), 54-62.

Eisner, E. W.(1969).Teaching art to the young: A curriculum development project in art education. Stanford, CA: Standford University Schoolof Education.

Hine. F., Clark, G., Greer, W. D., & Silverman, R.(1976). The Aesthetic Eye project: Final report. Los Angeles: Offce of the Los Angeles County Superintendent of School.

Hospers, J. (1982). Understanding the arts. Englewood cliff, NJ: Prentice-Hall .

Kaufman, I . (1963). Art education: A discipline? Studies in Art Education. 4(2). 15-23.

Langer, S. K. (1967). Mind: An essay on human feeling, vol.1. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Lanier, V. (1974). A plague on all your houses: The tragedy of art education. Art Education, 27 (3), 12-15.

Logan, F. M. (1963). Is there a discipline of art education?. Studies in Art Education . 4(2). 10-14.

Lowenfeld, V. (1952). The nature of creative activity> London: Kegan Paul, Trench, and Turner.

Lowenfeld, V. (1957). Creative and mental growth. New York: Macmillan.

Mattil, E. L. (Ed.). (1966). A seminar in art education for research and curriculum development. University Park: Pennsylvania State University.

Mcfee, J. (1971). Preparation for art(2nd ed). Belmont, CA: wadsworth. (First published 1961).

Munro, T. (1956b). Toward science in aesthetics. New York: Liberal Arts Press.

Smith, A. R. (1971). Aesthetics and the problem of education. Urbana- Champaign: University of Illinois Press.

Smith, A. R.(1987). The Changing Image of Art Education: Theoretical Antecedents of Discipline-based Art Education. Journal of Aesthetics Education, 21, (2). 3-34.

The contemporary Trends of art education during the curriculum reform movement

This research paper deals with the major changes of the theory and practice of art education during the curriculum reform movement of the sixties and seventies. It explores the political, social, conceptual and economical factors that brought about new attitude toward reforming the curriculum in education in general and art education in particular. It also reviews the major literature in the field that related to the subject of this paper.

The paper will sheds some light on the impact of the conceptual changes that resulted in a number of curriculum development projects, and a selected projects was described and analyzed. Finally, a conclusion was drowned and some recommendations on haw could the local art education benefit from the experience of curriculum reform movement.