

الباب الثالث

المدرس في أثناء العمل

- أهمية ومعنى الخطة وكيفية تحديد أهدافها .
- وسائل تنفيذ الخطة وكيفية السير بها .
- خطوات التسجيل ونقد الدرس .
- الأعمال الجماعية وأسس تنفيذها ؛
- أسس التقويم ووسائله .

أهمية ومعنى الخطة وكيفية تحديد أهدافها

المدرس كمرء

ليست مهنة التدريس بالمهنة اليسيرة التي يمكن القيام بها دون عناء . إنما هي مهنة شاقة تتطلب من صاحبها أن يكون ذا معرفة ودراية بأهداف مادته وفلسفتها وطرق تدريسها وخاصة عند مواجهة التلاميذ في حجات العمل . فأول ما ينبغي للمدرس التربوية الفنية أن يدركه . موقفه كمرء قبل أن يكون مدرس مادة . لأن المادة في حد ذاتها لا قيمة لها وإنما وجدت لتكون وسيلة يتشرب الناشئ عن طريقها الكثير من القيم التي تساعد على أن يحيا حياة سليمة في ظل المجتمع الذي يعيش فيه . بهذا المعنى لا تكون مهمة مدرس التربية الفنية تدريس المادة . بل تربية التلاميذ عن طريقها . فعلى المدرس أن يعي هذا وهو في طريقه لمواجهة التلاميذ . إلى جانب الأغراض التي تهدف إليها مادة التربية الفنية . كذلك الطريقة أو الاتجاه الذي يتبعه عند تحقيق هذه الأغراض .

أما عن الأغراض التي تهدف إليها مادة التربية الفنية . فقد تحدثنا عنها بإسهاب من قبل في الباب الأول . أما عن كيفية تحقيق هذه الأغراض . فليست بالمشكلة اليسيرة . لأن اتباع المدرس لطريقة معينة لا يوصله إلى النجاح . خاصة وأن كل موقف يواجهه المدرس فيه التلاميذ قد يختلف عن الموقف الآخر . وهذا الاختلاف هو السبب الذي يحتم على المدرس أن يتعرف على الأسس أو المبادئ التي يجب اتباعها في العمل . وبناء عليها يتخير الطريقة التي تتفق مع كل موقف يواجهه فيه التلاميذ . ومن هذه الأسس أو المبادئ التي يجب أن يراعيها مدرس التربية الفنية . رسم خطة للعمل الذي يقوم به .

أهمية الخطة للمدرس

لاشك أن الارتجال في أي عمل من الأعمال غالباً ما يؤدي إلى الفشل . وأن الأعمال التي تسبقها الدراسة . أو تصاحبها الخطط المرسومة غالباً ما تنتهي بالنجاح . ولكن ليس معنى هذا أن جميع الأعمال ذات الخطط

المرسومة معصومة من الفشل ، بل أحياناً ما تصاب به . ولكن الفشل في مثل هذه الحالة من النوع الذي يساعدنا على النجاح ، بل قد نذهب إلى أبعد من هذا ، ونرى أن هذا النوع من الفشل من العوامل الضرورية التي عن طريقها نستطيع أن نصل إلى الأهداف التي نصبو إليها . لذلك ينبغي ألا نهاب هذا النوع من الفشل ، بقدر ما نجزع من النوع الثاني الذي يحل بنا نتيجة الارتجال في الأعمال ؛ فهو نوع هدام لا قيمة له ، بل غالباً ما يولد في نفوسنا الشعور بالملل وعدم الاطمئنان . والسبب في ذلك يرجع إلى أننا في حالة الارتجال لانستطيع أن نتبين الفشل الذي يصيبنا ، ولا ندرك أسبابه ووسائل التغلب عليه . أما في الحالة الثانية . فنستطيع أن نتبينه وندرك سره ، وهذا يساعدنا على تحديده والتغلب عليه والاستفادة منه . لهذا ينبغي على مدرس التربية الفنية أن يعمل دائماً على دراسة أعماله ويرسم لها الخطط قبل البدء في التنفيذ .

معنى الخطة

والخطة في معناها عبارة عن سلسلة من الدروس تعالج مشكلة فنية ، وفي التغلب عليها ، يكتسب التلاميذ بعضاً من الأغراض التي تهدف إليها التربية الفنية . فمثلاً ، قد يرى مدرس التربية الفنية أن التلاميذ في حاجة إلى تذوق القيم اللونية ، فيعد سلسلة من الدروس تهدف في مجموعها إلى معالجة هذه الناحية ، وبعد معالجتها ، المفروض أن تنمو حساسية التلاميذ ، ويعرفوا شيئاً عن الألوان ومصادرها ، كذلك تنمو لديهم القدرة على استخدام الفرجون وبعض الأدوات الأخرى . من هذا نفهم ثلاثة أمور :

أولاً : أن الخطة هي سلسلة من الدروس .

ثانياً : أن هذه السلسلة من الدروس يجب أن تقوم على معالجة مشكلة فنية .

ثالثاً : أن معالجة هذه المشكلة الفنية تحقق للتلاميذ بعضاً من أغراض التربية الفنية .

ولكن كيف يسير المدرس في هذه الخطة ؟ البدهي أنه ليس لدى مدرس التربية الفنية من وسيلة لتحقيق أغراضه سوى ممارسة التلاميذ للأعمال الفنية والاستمتاع بها . فالمفروض أن التلميذ إذا ما انخرط في عملية الابتكار ، وترك لنفسه ممارسة العمل الفني ، ساعده هذا على تحقيق بعض القيم المعينة . والمفروض أيضاً أن التلميذ الذي ينجح في الوصول إلى تلك القيم هو الذي ينجح بالتالي في تأدية العمل الفني . أو بعبارة أخرى على قدر استعداد التلميذ لممارسة العمل الفني وتأديته بنجاح ، على قدر استيعابه لبعض القيم المعينة أو فشله فيها . فالعمل الفني هو المقياس الذي يقيس به المدرس نتائج أعماله وأهدافه ، فإذا نجح التلميذ في تأديته ، كان هذا نجاحاً للمدرس وأهدافه ، وإذا فشلوا في ذلك ، كان هذا مظهراً لإخفاق المدرس . ولكن كيف يستطيع المدرس قياس العمل الفني ، أو بعبارة أخرى ما هي الأسس التي يجب توافرها في العمل الفني حتى يكون عملاً ناجحاً ؟

الأسس الموضوعية للعمل الفني

قياس العمل الفني مشكلة من المشكلات التي تشعبت فيها الآراء واختلاف بخصوصها العلماء . فمنهم من يرى أن قياس العمل الفني قياس ذاتي بحث ، نختلف فيه كأفراد . وقد دللوا على صحة هذا الرأي بمظاهر الاختلافات الكثيرة التي تلاحظنا عند تقديرنا للأعمال الفنية ، كما دللوا عليه بمظاهر التطور والتغير المستمر في أذواق الأمم والشعوب في الأزمنة والأمكنة المختلفة . بمعنى أن مقياس العمل الفني مقياس غير ثابت ، أى مقياس متغير يتغير بتغير الأفراد واختلاف أمزجتهم ومشاربهم ، ويتطور بتطور الشعوب وتعاقب الحضارات المختلفة .

ومن العلماء من يرى عكس ذلك ، أو على الأقل يرى أن هناك مقياساً موضوعياً تقاس به الأعمال الفنية إلى جانب المقياس الذاتي . ومن هؤلاء « سيربرت » الذي دلى على صحة هذا الرأي بأن جمع ما يقرب من ٥٠ صورة ، بعضها لمشاهير الفنانين ، والبعض الآخر يتدرج في القيمة إلى أغلفة المحلات المتداولة بين عامة الناس . عرض هذه المجموعة من الصور على عدد كبير من الأفراد ممن لهم دراية بالفن . وطلب من كل واحد منهم أن يقوم بترتيب هذه الصور حسب قيمتها الفنية بالنسبة له إلى أن ينتهي من المجموعة بأكملها .

وكانت دهشة « برت » على أشدها عندما رأى أن معظم تقديرات هؤلاء الأفراد جاءت متشابهة . فاستنتج من فوره أنه لا بد أن هناك مقياساً موضوعياً يمكن أن تقاس به الأعمال الفنية . ولولا وجود مثل هذا المقياس لما جاءت هذه التقديرات متشابهة . فوجود التشابه بين هؤلاء الأفراد دليل قاطع على أن هناك مقياساً موضوعياً استرشدوا به عند تقديرهم لهذه الصورة ، ولكن ما هو هذا المقياس الموضوعي الذي استرشد به هؤلاء عند تقديرهم للصور ؟

لاشك أن موضوع العمل الفني لا دخل له في تقديرنا الفني له . لأننا — بل غالباً — ما نعجب من الصورة دون معرفة الموضوع . كما يحدث هذا عند رؤيتنا لبعض الأعمال الفنية المعاصرة حيث لا نتبين الموضوعات بالمعنى المصطلح عليه ، ولكننا نستمتع بها استمتاعاً كاملاً . أو يحدث عندما يختلط علينا الأمر في موضوعات الأعمال الفنية التي يقوم بها الأطفال . ولكن على الرغم من هذا تحدث لنا الاستجابة التامة لها . فموضوع العمل الفني إذاً ليس له أثر كبير في تقديرنا للعمل نفسه . إنما هو تنظيم العمل الفني وعلاقة أجزائه بالنسبة لبعضها البعض هي مبعث إعجابنا به . فأى شيء — في حد ذاته — ليس جميلاً أو قبيحاً ولكن علاقة هذا الشيء بشيء أو بأشياء أخرى هي سر جماله أو قبحه .

فاللون الأحمر مثلاً . ليس لوناً نسر له أو ننشر منه . ولكن وجود هذا اللون بين الألوان الأخرى هو السر الذي يجعل منه لوناً نسر له أو ننشر منه . واللون الأحمر نفسه . ليس بلون أحمر في حد ذاته . إنما هو كذلك ، لأن هناك ألواناً أخرى قد أسبغت عليه صفة الاحمرار : فصفة الاحمرار هذه ليست في اللون الأحمر إنما هي

في علاقة هذا اللون بالنسبة للألوان الأخرى . وقياساً على هذا يعتبر السر في تقديرنا للعمل الفني ليس مرجعه الموضوع ، ولكنه تنظيم هذا العمل الفني ، أو علاقة أجزائه بالنسبة لبعضها البعض . فإذا كانت الأجزاء غير متناسقة شعرنا بالملل والضيق . أما إذا كانت منسقة ومكاملة لبعضها البعض شعرنا بالارتياح والسرور . إذاً فالقياس الموضوعي الذي نسترشد به عند الحكم على العمل الفني هو أن يجري بين أجزائه نوع من الوحدة المتكاملة .

ولكن هذا المقياس ليس هو المقياس الوحيد الذي نسترشد به عند الحكم على الأعمال الفنية ، إذ أن هناك مقياساً آخر تظهر آثاره عندما نجاس مستمعين مثلاً إلى قطعة موسيقية تسير أنغامها على وتيرة واحدة دون تنوع أو تغير . فعلى الرغم من توافر الوحدة بين أنغام مثل هذه القطعة الموسيقية إلا أن شعورنا بالملل وعدم الارتياح بها يظل قائماً ، أو عندما ننظر إلى صورة ما قد تشابهت فيها الأجزاء والعناصر حتى أصبح نصفها الأول يماثل نصفها الثاني . فمثل هذه الصورة — على الرغم من أن أجزائها تؤلف كلا أو وحدة متكاملة — إلا أن شعورنا نحوها يكون هو الشعور بالملل والضيق . وقد نقول في أنفسنا لو أن مثل هذه الصورة تغيرت بحيث يصبح نصفها الأول يغاير نصفها الثاني . لكأن الصورة أكثر ارتباطاً ، ولكننا أكثر استجابة لها . ولو تمت رغبتنا فعلاً ، فتغيرت العناصر وتنوعت الأجزاء لكأنت الصورة مبعث ارتياح وسرور بالنسبة لنا . والسرفي ذلك . كما يقول البعض ، أن النفس تسأم التشابه والتكرار الآلى ، وكلما كان هناك تنوع في أجزاء العمل كان هذا أقرب إلى راحة النفس وإشعارها بالسرور . وعلى هذا يمكن أن نضيف مقياساً موضوعياً آخر لتقدير العمل الفني ، وهو وجوب التنوع في الأجزاء أو العناصر . فتصبح بذلك المقاييس الموضوعية التي نسترشد بها عند الحكم على العمل الفني :

أولاً : أن تؤلف أجزاء العمل الفني وحدة كاملة .

ثانياً : أن يجري خلال هذه الوحدة تنوع في الأجزاء .

وفي الوقت نفسه تعتبر هي المقاييس الموضوعية التي ينبغي لمدرس التربية الفنية أن يسترشد بها عند الحكم على أعمال التلاميذ ، فإذا نجح التلميذ في إيجاد وحدة ، مع تنوع في أجزاء عمله الفني كان هذا دليلاً على تأديته للعمل الفني بنجاح . ودليلاً على استيعابه لبعض القيم التي تهدف إليها مادة التربية الفنية . فالوحدة مع التنوع في أجزاء العمل الفني هي الهدف الذي يسعى مدرس التربية الفنية لتحقيقه عند مواجهة التلاميذ في حركات العمل .

كيفية تحديد القيم أو الغرض الفني للمدرس

ولكن هذا الهدف هدف نسبي ، أي هدف دائم التحصيل . فهو بهذه الصورة يمثل مظهر النقص أو الضعف المستمر في أعمال التلاميذ . فالتلميذ الواحد قد ينجح في إيجاد وحدة مع تنوع في أجزاء عمله الفني ، إلا أن مثل هذا النجاح ما هو إلا بداية لنجاح آخر وآخر . شأنه في ذلك شأن الفرد الذي ينكب على الإطلاع ،

وإذا ما حصل على قسط من المعرفة كان هذا في الواقع بداية أخرى لتحصيل آخر مستمر . فالوحدة مع التنوع في أجزاء العمل الفني تمثل هدفًا مستمرًا يسعى مدرس التربية الفنية لتحقيقه . وهو في كل مرة يواجه فيها التلاميذ ، يحاول أن يصل بأعمالهم إلى نتائج أفضل وأفضل في هذه التاحية . ولكن ما السبيل العمل لتحقيق هذا الهدف ؟ أو بعبارة أخرى كيف يسير المدرس مع تلاميذه لإيجاد وحدة مع تنوع في أجزاء الأعمال الفنية التي يقومون بها ؟ الواقع أن هناك أكثر من طريقة قد يسلكها المدرس لتحقيق هذا الهدف . وليس في استطاعتنا ولا في استطاعة أى فرد آخر أن يعدد الطرق التي قد يسلكها المدرس . ولكن في استطاعتنا أن نقرر بأن المجال متسع أمام كل مدرس في أن يتخير ويعمل على إيجاد الطريقة التي تتناسب مع تفكيره . وأن الطرق التي قد تكون مألوفة لدينا في هذا الشأن . لانخرج عن كونها محاولات فردية ليس لها قيمة خاصة تتميز بها عن أى طريقة أخرى قد يقوم بها أى من مدرسي التربية الفنية .

ونحن إذ نتعرض الآن لذكر إحدى هذه الطرق . نقرر أنها ليست بالطريقة المثلى ، ولكنها إحدى المحاولات التي يستطيع المدرس عن طريقها أن يسير بهدفة خطوات إلى الأمام . وهذه الطريقة تتمشى مع طبيعة عمل المدرس ووظيفته . فمدرس التربية الفنية كالطبيب في عمله . لا يبدأ درسه إلا بعد الكشف عن أعمال التلاميذ . فإذا ما رأى نقصاً فيها ، كان علاج هذا النقص هو الهدف الذي يسعى لتحقيقه . فالكشف عن أعمال التلاميذ ، وتحديد النقص فيها وعلاجه ، هو الهدف الأول من الدرس . والخطوة الأولى التي يجب أن يخطوها المدرس ، ويبدأ منها عمله .

ولكن هل في استطاعتنا أن نحدد النقص الذي يظهر في أعمال التلاميذ ؟ إن مظاهر النقص التي نلاحظها على أعمال الكبار هي المظاهر نفسها التي نلاحظها على أعمال الصغار . فصورة الفنان البالغ - لكي تكون عملاً فنياً متكاملًا - يجب أن يتوافر فيها حسن العلاقات اللونية ، وعلاقة المساحات بعضها مع بعض (أو علاقة الكتلة أو الأجزاء بعضها مع بعض كما هو الحال في الصورة المجسمة كالتمثال وغيره من الأعمال المجسمة الأخرى) ، والعلاقات الانفعالية للصورة . فإذا خلت الصورة من إحدى هذه الجوانب أو القيم كانت في نظرنا صورة غير متكاملة . كما يحدث عندما ننظر إلى صورة ما . ونقرر أنها صورة جميلة . لو تغيرت فيها بعض الألوان مثل الأحمر والأبيض ، فالنقص في مثل هذه الحالة يتصل بالقيم اللونية . أو تغيرت فيها بعض الأشكال بحيث يصبح هذا الشكل في وضع آخر غير الوضع الذي هو عليه . فالنقص في هذه الحالة يتصل بالقيم التنظيمية أو علاقة الأشكال مع بعضها البعض . أو تغيرت فيها بعض حركات الأشكال بحيث تصبح معبرة عن الحالة الانفعالية لموضوع الصورة . فالنقص في هذه الحالة يتصل بالقيم الانفعالية .

وحدثنا هذا ما هو إلا عملية تحليلية . نحاول عن طريقها أن نتعرف على جوانب النقص في الصورة مسترشدين

فى ذلك بمقومات العمل الفنى أو عناصره ، إذ أن العمل الفنى له مقومات وعناصر كأى عمل آخر . فالعالم الذى يخطئ فى تجربة ما يحاول أن يكشف هذا الخطأ عن طريق ملاحظته لعناصر أو مقومات التجربة التى يقوم بها . ووظيفة الناقد الفنى أو مدرس التربية الفنية لا تخرج عن هذه الوظيفة ، إذ عليه أن يتعرف النقص فى أعمال التلاميذ عن طريق ملاحظته لعناصر أو مقومات العمل الفنى التى هى : القيم اللونية ، والقيم التنظيمية ، والقيم الانفعالية . فإذا رأى نقصا فى أى قيمة من هذه القيم كان تحصيلها أو علاجها هو الهدف الأول الذى يسعى لتحقيقه فى درسه ، أو الغرض الفنى للمدرس . ولكن يجب أن يكون مفهوماً أن المدرس عندما يقوم بعلاج ناحية من نواحي النقص فى أعمال التلاميذ . ليس معناه أنه يقوم بتدريبهم على هذه الناحية دون النواحي الأخرى ، ولكن المقصود هو معالجة العمل الفنى بجميع جوانبه مع الاهتمام بناحية من النواحي . ولا سيما أن العمل الفنى مزيج متداخل من القيم الفنية . يصعب علينا التفرقة بين قيمة وأخرى . والمدرس إذ يفعل هذا ، تخرج أعمال التلاميذ أعمالاً فنية كاملة ، ولكن مرة تغلب عليها القيم اللونية . ومرة ثانية تغلب عليها القيم التنظيمية أو القيم الانفعالية وهكذا

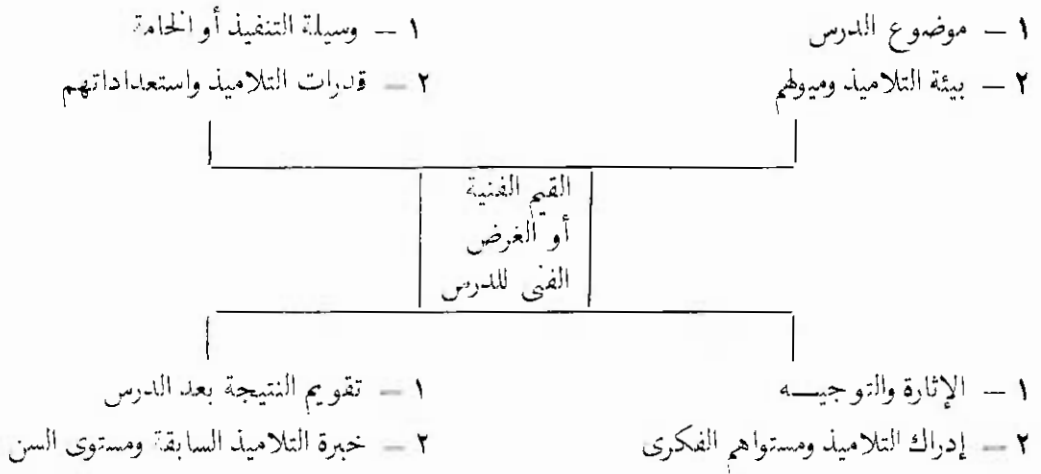
وبتحديد الغرض الفنى للمدرس يتبين للمدرس الخطوط الأساسية التى يجب أن يسير عليها بعد ذلك . إذ عليه أن يراعى الأسس التى يجب مراعاتها عند اختيار الموضوع ، وخامة التنفيذ ، ونوع الإثارة أو التوجيه ، ثم تقويم المدرس بعد الانتهاء منه . ونذكر هذا فى الصفحات القادمة .

وبتحديد الغرض الفنى للمدرس يتبين للمدرس الخطوط الأساسية التى يجب أن يسير عليها بعد ذلك . إذ عليه أن يراعى الأسس التى يجب مراعاتها عند اختيار الموضوع ، وخامة التنفيذ ، ونوع الإثارة أو التوجيه ، ثم تقويم المدرس بعد الانتهاء منه . ونذكر هذا فى الصفحات القادمة .



« معركة Tewkesbury » - القرن ١٥ ميلادي

وسائل تنفيذ الخطة وكيفية السير بها



يوضح لنا هذا الجدول الخطوط الأساسية التى يقوم عليها الدرس . إذ على المدرس :

- أولاً : أن يبدأ تفكيره بتحديد الغرض الفنى للدرس بعد الكشف على أعمال التلاميذ .
- ثانياً : يتخير الموضوع الذى يتناسب مع هذا الغرض . ويتفق كذلك مع بيئة التلاميذ وميولهم .
- ثالثاً : يتخير وسيلة التنفيذ أو الخامة التى تتناسب والغرض الفنى . وتتفق كذلك وقدرات التلاميذ واستعداداتهم الجسمانية .
- رابعاً : يتخير نوع الإثارة أو التوجيه الذى يلائم الغرض الفنى للدرس . ويلأئم كذلك مدارك التلاميذ ومستواهم الفكرى .
- خامساً : يقوم النتيجة بالنسبة للغرض الفنى . وبالنسبة كذلك لخبرات التلاميذ السابقة ومستوى أعمارهم العقلية والزمنية .

أولا : اختيار الموضوع

ارتباط الموضوع بالغرض من الدرس

على المدرس أن يتخير الموضوع الذى يتناسب والغرض الفنى للدرس . فليس كل موضوع يصلح لأن يقدمه المدرس لتلاميذه لأن كل موضوع له طابع خاص يتميز بناحية من النواحي . فموضوع الحديقة مثلا . غنى بالناحية اللونية بالنسبة لموضوع السوق الذى يتميز بالناحية التكوينية أو الانفعالية . فمن الواجب إذاً أن يرتبط الموضوع بالغرض من الدرس . فإذا كان الغرض علاجاً للناحية اللونية مثلا ، فموضوع الحديقة أو بائع الزهور أو مصنع الورق الملون من أنسب الموضوعات لذلك . وإذا كان علاجاً للناحية التكوينية . فموضوع الأفراس الشعبية أو الألعاب الرياضية أو صراع الحيوانات أو الطيور من الموضوعات التى تساعد على تحقيق هذه الناحية .

ارتباط الموضوع ببيئة التلاميذ

ومن الواجب أيضا أن يرتبط الموضوع ببيئة التلاميذ والوسط الذى يعيشون فيه . لأن أصالة التعبير تتوقف إلى حد كبير على معلومات الطفل ولون البيئة التى يعيش فيها . فالتلميذ الذى يعيش فى بيئة ريفية يكون تعبيره بلا شك عن موضوعات الريف أكثر أصالة وصدقاً من تعبيرات التلميذ الذى يعيش فى بيئة تجارية أو صناعية . والعكس كذلك صحيح . فالتلميذ الذى يعيش فى بيئة صناعية يكون تعبيره عن موضوعات الصناعة والحياة فى المدينة أكثر أصالة وصدقاً من تعبيرات التلميذ الذى يعيش فى بيئة ريفية أو ساحلية . والسبب فى ذلك يرجع إلى عاملين :

أولا : اختلاف كل بيئة عن الأخرى . فالحياة فى الوجه البحرى لا شك تختلف إلى حد ما من حيث التقاليد والعادات عن الحياة فى الوجه القبلى . كما أن أساليب الحياة فى حى من الأحياء الشعبية كباب الشعرية مثلا ، يختلف عنه فى حى من الأحياء الأخرى . فلكل بيئة طابعها الخاص الذى تفرده به ويميزها عن غيرها من البيئات .

ثانيا : استعداد الفرد لأن يتأثر بعوامل البيئة التى يعيش فيها . فالطفل الصغير الذى ينشأ فى بيئة ساحلية مثلا . يصبح تفكيره بعد فترة وجيزة من حياته أكثر اتصالاً بحياة الصيد والصيداين ، ويصبح شغفه أكثر التصاقاً بمشاهد البحر وما يجرى فيه . وبما أن لكل بيئة لوناً خاصاً — كما ذكرنا من قبل — وأن الفرد لديه الاستعداد لأن يتأثر بلون البيئة التى درج فيها . فمن البدهى أن التلاميذ يختلفون فى عاداتهم وأفكارهم تبعاً لاون الوسط الذى نشئوا فى أحضانه . لذلك كان الموضوع الذى ينبع فى بيئة التلاميذ أكثر أصالة وصدقاً فى التعبير من الموضوعات البعيدة عن حياتهم .

ارتباط الموضوع بميول التلاميذ

وإلى جانب هذا ينبغي للمدرس ألا يغفل ارتباط الموضوع أيضاً بميول التلاميذ . فالتلاميذ أصحاب البيئة الواحدة يختلفون في ميولهم تبعاً لأعمارهم المختلفة . فما يستهوى طفل السابعة بلا شك لا يستهوى طفل الرابعة أو الخامسة عشرة على الرغم من اتحادهما في لون البيئة التي درجا فيها . فمثلاً نلاحظ أن طفل السابعة في مناسبة كمناسبة المولد النبوي . أكثر اهتماماً بالعرائس والحلوى من طفل الثالثة أو الرابعة عشرة الذي يكون اهتمامه موجهاً نحو بعض المظاهر الأخرى كالرقص على الخيول أو الذكر ونحوهما .

ويحضرني بهذه المناسبة مناقشة دارت حول درس قام به أحد مدرسي المدارس الثانوية . وتتلخص المناقشة في أن المدرس عندما نهض لإلقاء درسه كان يفهم من حديثه أنه يحاول معالجة الناحية اللونية عن طريق موضوع اختاره من بيئة التلاميذ ، وهو « نزهة عائلية في حديقة عامة » وكان شرح المدرس وافياً لا ينقصه شيء الكثير ، ولكن على الرغم من هذا كان الملل بادياً على نفوس التلاميذ . وكانت تخرج من أفواههم بعض الكلمات تم على الاستهتار وعدم الرغبة في الاستماع . وعندما انتهى المدرس من عمله جلس بين زملائه وهو لا يدري سبباً معقولاً يعلل به تدمير التلاميذ وعدم إقبالهم على الشرح والعمل . ولكن أحد زملائه كان أسرع منه فهماً للسبب في ذلك إذ قال له : « إن اختيارك للموضوع لا غبار عليه ، فهو غنى بالناحية اللونية التي هي الهدف الأول للمدرس ، كما أنه على صلة بحياة التلاميذ حيث تقع المدرسة في حيز الحداث العامة . ولكن هل نسيت أن هؤلاء التلاميذ في سن المراهقة . . . والمعروف عن هذه السن التطلع إلى مظاهر الحياة الخارجية المغايرة لجو المنزل والعائلة ؟ » فهل يمكن أن يكون هذا هو السبب في عدم إقبال التلاميذ على العمل . بمعنى أن الموضوع من حيث كونه « نزهة عائلية في حديقة عامة » يذكر التلاميذ بما لا يرغبون فيه ولا يتفق وميولهم كتلاميذ في سن تميل إلى حياة البطولة والإقدام ؟ وهل يمكن أن يكون هذا الموضوع مناسباً لتلاميذ في سن السابعة أو الثامنة يميلون بطبيعتهم إلى جو العائلة والاتصاف بها ؟

ومن البدهي أن حديث المدرس لزميله ليس في حاجة إلى تعليق . فهي إجابة شافية مدعمة بالحقائق ، توضح لنا قيمة ارتباط الموضوع بميول التلاميذ وأعمارهم المختلفة . لذلك كان من الواجب على مدرس التربية الفنية أن يراعى عند اختياره لموضوع الدرس . أن يكون الموضوع :

أولاً : غنياً بالناحية الفنية التي يود المدرس علاجها في أعمال التلاميذ .

ثانياً : أن يكون نابعاً من بيئة التلاميذ وحياتهم .

ثالثاً : أن يكون مناسباً لميولهم وأعمارهم المختلفة .

ثانياً : اختيار وسيلة التنفيذ أو الخامة

ارتباط الخامة بالهدف من الدرس

على المدرس أن يتخير الخامة أو وسيلة التنفيذ التي تتناسب والغرض الفني للدرس . فالمعروف أن لكل خامة إمكانيات معينة تؤهلها لأن تكون وسيلة لتحقيق بعض القيم الفنية الخاصة . فقلم الرصاص أو الحبر مثلاً ، من الخامات التي إذا استعملت تركت لنا أثراً خطية دقيقة نوعاً ما ، فهي بذلك من أنسب الوسائل لتحقيق القيم الخطية في العمل الفني . ويشترك مع قلم الرصاص والحبر في تحقيق هذه القيم الفنية السلك والخيط والحفر الدقيق لما لكل منها من الإمكانيات نفسها . وعلى العكس من هذه الوسائل نجد أن الصلصال أو الجص مثلاً . له إمكانيات أخرى إذ يترك لنا باستعماله أثراً تجميعية . فهو بذلك من أنسب الوسائل لتحقيق القيم التكتلية أو علاقة الأجزاء بعضها ببعض . وما يقال عن هذه الخامات يقال أيضاً عن باقي الخامات الأخرى من خشب وورق وألوان ، فلكل منها إمكانيات وصفات معينة تساعد التلميذ على تحقيق بعض القيم الفنية الخاصة . فمن الواجب أن يراعى المدرس عند اختياره للخامة تلاؤم إمكانياتها مع ما يسود تحقيقه من قيم فنية في أعمال التلاميذ .

توافق الخامة مع قدرات التلاميذ

وإلى جانب هذا يجدر بالمدرس أن يراعى أيضاً أن تتفق الخامة واستعدادات التلاميذ وقدرتهم الجسمية ، فقد تتناسب الخامة والغرض الفني للدرس . ولكنها لا تتناسب وقدرة التلميذ . فيفشل في تحقيق ما يصبو إليه من أهداف . كما يحدث عندما يحاول طفل في السابعة أن يحقق بعض القيم اللونية في عمله عن طريق الألوان المائية فيفشل ، لأن هذه الخامة في حاجة إلى مهارة من نوع معين . وطفل هذه السن خلو منها . أو كما يحدث عندما يحاول طفل في الثامنة أن يصل إلى بعض القيم التكتلية وتقدم له قطعة من الحجر فيعجز عن تحقيق هدفه لأن صلابة الحجر لا تتفق وقدرته العضلية . على حين أن طفلاً آخر في سن الرابعة أو الخامسة عشرة . لو قدمت له الوسيلة نفسها وكان له الهدف نفسه . لكان نصيبه من النجاح أوفر من زميله . لأن صلابة الحجر تتناسب مع استعداداته وقدراته الجسمية .

والسر في هذا ليس ببعيد عن الإدراك . فالمعروف أن الأطفال في كل مرحلة من مراحل نموهم . لهم استعدادات وقدرات عضلية معينة . فإن اتفق الجهد الذي يبذلونه في تشكيل الخامات مع هذه الاستعدادات والقدرات كان هذا حافزاً لهم على الاستمرار في العمل والإقبال عليه . أما إذا لم يحدث هذا التوافق فيكون ذلك

سبباً في شعورهم بالملل وعدم الثقة بأنفسهم . وبالتالي كان عاملاً قوياً على فشلهم في أعمالهم وعدم الاستمرار فيها . فعلى المدرس الذى يرجو لعمله النجاح أن يختار الحاماة أو وسيلة التنفيذ بحيث تكون :
 أولاً : لها الإمكانيات التى تناسب مع القيم التى يود تحقيقها في أعمال التلاميذ .
 ثانياً : أن يتناسب الجهد الذى يبذل في تشكيلها مع استعدادات التلاميذ وقدراتهم العضلية والجسمانية .

ثالثاً : الإثارة والتوجيه

ارتباط الإثارة بالمهدف

على المدرس أن يتخير نوع الإثارة الذى يتفق والغرض الفنى للمدرس . ويتناسب كذلك مع المستوى الفكرى للتلاميذ . فالإثارة في الواقع بمثابة المحرك الأول لانفعالات التلاميذ . فإذا نجح المدرس في تحقيقها كان هذا عاملاً قوياً على اندفاع التلاميذ نحو التعبير دون عناء .
 وليست الإثارة هي الشرح أو الكلمات التى يلقيها المدرس على التلاميذ فحسب . بل هي أيضاً الوسائل الأخرى التى يستعين بها مع هذا الشرح أو الكلمات . فقد تكون جولة يقوم بها مع تلاميذه في المدرسة أو خارجها أو شريطاً مصوراً يعرضه عليهم . أو قطعة موسيقية يسمعونها لهم . أو نماذج طبيعية أو صناعية يوجه نظرهم إليها ، وما إلى ذلك من الوسائل الكثيرة التى يستعين بها المدرس على إثارة التلاميذ نحو التعبير .
 وليست العبرة بكثرة استخدام هذه الوسائل . بل بكيفية اختيار المناسب منها . والمناسب هنا ليس معناه أن هناك بعض وسائل مناسبة يجب على المدرس أن يلجأ إليها . وبعضها آخر غير مناسب يجب عليه أن يقاتل عنه ، بل الذى يميز الإثارة المناسبة من غير المناسبة هو الغرض الفنى للمدرس . فإذا كان هذا الغرض هو اكتساب بعض القيم اللونية مثلاً ، وكانت ألفاظ المدرس والوسائل الأخرى التى يستعين بها تتحدث عن الألوان وعلاقاتها مع بعضها البعض . كان نوع الإثارة في هذه الحالة مناسباً . أما إذا كانت الإثارة في جانب والغرض الفنى من المدرس في جانب آخر : فهى من غير شك تكون إثارة غير مناسبة . لأن الغاية التى يرمى إليها المدرس من درسه هي الوصول إلى الغرض الفنى ، وما يتطلبه المدرس بعد ذلك ما هو إلا وسائل لتحقيق هذه الغاية . وبما أن الإثارة إحدى هذه الوسائل فهى إما مناسبة أو غير مناسبة تبعاً للغرض الفنى للمدرس .

ارتباط الإثارة بالمستوى الفكرى للتلاميذ

على أن الإثارة يجب أيضاً أن تتفق وسن التلاميذ ومستواهم الفكرى . إذ أن كثيراً من مدرسي التربية الفنية يستعمل في أثناء الشرح ألفاظاً ووسائل لا تتفق ومستوى تفكير التلاميذ . كما يحدث عندما يقف المدرس في

المرحلة الابتدائية ويحدث تلاميذه الصغار عن الناحية الخطية مثلاً. مستعملاً عبارات مثل « هذه خطوط انسيابية » أو « خطوط إيقاعية » أو « هذه خطوط موسيقية » فمثل هذه العبارات وغيرها لا يتفق ومدارك الأطفال في هذه السن بينما قد تتفق ومستوى تفكير التلميذ في المرحلة الثانوية. فمن الخطأ إذًا ، أن تكون ألفاظ المدرس أكبر أو أقل من مستوى السن الذي أمامه . بل عليه :

أولاً : أن يتخير نوع الإثارة التي تتفق والغرض الفني للمدرس .
ثانيًا : أن تكون الألفاظ والوسائل الأخرى متناسب ومدارك التلاميذ .

كيفية الإثارة

ولكن قد يتفق نوع الإثارة مع الغرض الفني للمدرس ومع المستوى الفكري للتلاميذ ، إلا أن كيفية تقديم هذه الإثارة قد يجعل منها إثارة فاترة لا حياة فيها . فليس اختيار نوع الألفاظ المناسبة للغرض الفني للمدرس ومستوى السن كافيًا في تحقيق الإثارة المنشودة . بل يجب أن تقدم هذه الألفاظ وغيرها من الوسائل في أسلوب فني في طابعه . فكم من مدرس فشل في عمله لا لأنه فشل في تخيير الشرح الذي له صلة بالغرض الفني ، بل في كيفية تأدية هذا الشرح والوسائل الأخرى له .

وأذكر بهذه المناسبة درسًا قام به أحد مدرسي التربية الفنية ، إذ أعد من وسائل الإثارة ما يمكن أن يعده مدرس حريص على عمله ، ولكن على الرغم من هذا كله . كانت كيفية الإثارة هي السبب الأول في فشله . إذ كان يفهم من حديثه — في أثناء زيارتي له بالفصل — أنه يحاول أن يشرح لتلاميذه كيف يتذوقون العلاقات المختلفة لجمال اللون . وقد انتظرت حتى انتهى من شرحه . وأنا قلق ، أو إن شئت فقل وأنا مشفق على نفسي ، لأن كلمات المدرس وألفاظه كادت تقضى على ما أحسست من جمال لوني في المجموعة التي استعان بها كوسيلة للإيضاح . تركت نفسي لما تعانیه . واتجهت نحو التلاميذ لعلهم يكونون مقياسًا أفضل لشرح المدرس . ولكني وجدت أنهم أشبه بأصنام . يدفعهم المدرس نحو العمل واحدًا بعد الآخر . وهو يكرر اللفظ التقليدي : « أنتم مفهمتموش » ثم يستعين ببعض الألفاظ التي ذكرها من قبل قائلاً : « انظروا . . . هذا لون أحمر وهذا لون أخضر . . . فاهمين !! وهذا لون أبيض . وهذا لون أسود . . . فاهمين . وهذا لون أزرق . وهذا لون أصفر . . . فاهمين !!! » .

من الواضح أن هذا المدرس قد نجح في إعداد درسه ، كما نجح في تخيير نوع الإثارة ، ولكنه فشل في كيفية أدائها . إذ كان حديثه أمام التلاميذ ينصب على الناحية الإخبارية أو الوصفية ، التي إن كان لها قيمة تذكر . فقيمتها لا تخدم مدرس التربية الفنية بقدر ما تخدم مدرس العلوم . لأن مدرس التربية الفنية لا تعنيه الناحية الإخبارية بقدر ما تعنيه الناحية الانفعالية أو الجمالية عند تقديمه للمدرس .

فالناحية الأولى في الإثارة تدفع التلاميذ نحو الاستمتاع اللفظي أو الذهني . كما يحدث عندما يقف المدرس بين تلاميذه معدداً ما نراه في الحديقة مثلاً . فينساب التلاميذ نحو التفكير في أنواع الأشجار والنباتات والأزهار . وتكون النتيجة الحتمية لهذا أن يفضلوا الاسترسال في الشرح بدلاً من التعبير عنه . وإذا ما اضطروا أو أرغموا على التعبير — كما يحدث غالباً في مثل هذه الحالة — جاءت تعبيراتهم جامدة لا حياة فيها . بل تراجع شكليته للألفاظ التي سمعوها من المدرس في أثناء الشرح أو الإثارة .

أما الناحية الثانية فتدفع التلاميذ نحو الاستمتاع الوجداني أو الفني . كما يحدث عندما يقف المدرس بين تلاميذه مصوراً ما في الحديقة من علاقات لونية . أو علاقات شكلية . فينساب التلاميذ نحو تذوق هذه القيم المختلفة . مما يدفعهم إلى التعبير عنها دون عناء أو مجهود . فتخرج أعمالهم في النهاية تعبيرات فنية ملؤها الحياة . والحقيقة أن الفرد منا لا يستطيع في كلمات أو ألفاظ لغوية أن يوضح لنفسه أو لغيره كيف تكون الإثارة فنية لا إخبارية أو وصفية . وقد نحاول في هذا الشأن عدة محاولات . ولكننا في النهاية لا نجد سوى أن المدرس نفسه يجب عليه أولاً وقبل أى شيء أن يكون حساساً — حساساً بما حوله وذواقاً له . ومتى كان كذلك . استطاع أن يخلق الإثارة الفنية أو الوجدانية التي تدفع التلاميذ نحو التعبير دون عناء أو مجهود . ولكن هذا الحل يسوقنا إلى مشكلة أخرى وهي : كيف يكون المدرس حساساً ؟ وهذه مشكلة أقل صعوبة من الأولى . إذ يستطيع المدرس أن يكون حساساً .

إما عن طريق ممارسته للأعمال الفنية والتدرب عليها من وقت إلى آخر — أو عن طريق فترات يقضيها في نقد الأعمال الفنية والاستمتاع بها .

أو عن طريق فترات يقضيها في الفضاء حيث ينظر ويسمع ويلمس وهو في كل هذا ليس له هدف سوى أن يسمح لحواسه أن تنطلق من عقالها . وتؤدي أكثر من وظيفتها المحدودة .

أو عن طريق فترات يقضيها في الفضاء الواسع حيث يفتح نفسه لهذا الفضاء فينشط وجدانه ووعيه الحسي . أو عن طريق هذه الخبرات جميعاً . لعله يكتسب القدرة على أن يكون حساساً وذواقاً لما حوله . ومتى كان كذلك استطاع أن يجعل من إثارته إثارة فنية أو وجدانية .

بهذا المعنى يجب على المدرس عند الشرح والتوجيه أن يراعى :

أولاً : أن يكون أساوبه من النوع الذي يدفع التلاميذ نحو الاستمتاع الفني أو الوجداني لا الاستمتاع اللفظي أو الذهني .

ثانياً : أن تكون ألفاظه والوسائل الأخرى التي يستعين بها من النوع الذي يتناسب والمستوى الفكري للتلاميذ .

رابعاً : تقويم الدرس

ارتباط التقويم بالغرض الفني للدرس

على المدرس التعليق على الدرس بعد الانتهاء منه . بحيث يكون هذا التعليق منصباً على مدى تحقيق التلاميذ للغرض الفني ، ومدى نجاحهم أو فشلهم فيه بالنسبة لمحاولاتهم السابقة .

إن التعليق على الدروس من الخطوات التي يغفلها كثير من مدرسي التربية الفنية على الرغم من خطورتها وأهميتها . فهي بمثابة عملية الجرد التي يقوم بها التاجر في مساء كل يوم . وبما أن عملية الجرد توضح للتاجر مقدار ربحه أو خسارته . وتبين له نوع الحاجيات التي يكثر عليها الإقبال . ونوع الحاجيات التي يسودها الكساد . فخطوة التعليق على الدرس توضح للمدرس أيضاً مدى نجاحه أو فشله . وتبين له مدى إقبال التلاميذ على العمل أو إعراضهم عنه . وكما أن عملية الجرد لا تعصم التاجر من الكساد بقدر ما تعصمه من الفوضى والجهل بأمور تجارته كصفة أساسية للفرق بين التاجر الناجح وغير الناجح . فخطوة التعليق أيضاً . لا تعصم المدرس من الفشل بقدر ما تعصمه من الجهل بتطور أعماله . خاصة وأن المدرس الناجح هو الذي يتفهم دقائق عمله ويتعرف أسباب نجاحه أو فشله . ولن يتوافر هذا للمدرس إلا إذا دأب على فحص أعمال التلاميذ والتعليق عليها ، وأخذ هذه الخطوة مأخذ الجد والعناية .

والتعليق على الدرس لا يخرج عن كونه نوعاً من التقويم . وبما أن كل تقويم هو عملية كشف عن مدى تحقيق الأهداف أو القيم التي يهدف إليها الفرد . فيجب على مدرس التربية الفنية أن يكون تعليقه مرتبطاً بالهدف أو القيم التي وضعها لدرسه من قبل . فإذا كان هدف المدرس هو تحقيق بعض القيم اللونية وجاءت معظم أعمال التلاميذ محملة بهذه الناحية كان درسه عندئذ ناجحاً .

هذا هو الأساس الأول الذي يجب مراعاته عند التعليق على الدرس ، ولا سيما أن كثيراً من مدرسي التربية الفنية تبهرهم أعمال التلاميذ دون مراعاة للأهداف التي وضعوها لأنفسهم قبل البدء في العمل . كما يحدث عندما يود المدرس تحقيق بعض القيم الخطية مثلاً . وفي أثناء العمل يندفع التلاميذ مصادفة نحو استخدام الألوان المختلفة مما يجعل أعمالهم في النهاية محملة ببعض القيم اللونية ، فيسر المدرس لهذه النتيجة . وليس في مثل هذه الحالة ما يدفع المدرس إلى السرور . لأن ما أحرزه التلاميذ من نجاح ما هو إلا نجاح وليد الصدفة . وفضل المدرس فيه فضل ضئيل . وما دامت النتائج التي يصل إليها التلاميذ لا فضل للمدرس فيها ، فلا يمكن اعتبارها مظهراً لنجاحه بقدر ما تكون مظهراً لفشله عند التعليق على الدرس .

القيم التلقائية وكيفية استغلالها

ولكن ليس معنى هذا أن القيم أو النتائج التي تظهر مصادفة في أعمال التلاميذ لا وزن لها . بل إن لها أهميتها ، وعلى المدرس أن يترقبها ويعمل على استخدامها بشكل مقصود في المستقبل ، ولكنها ليست مقياساً لنجاحه أو فشله عند التقويم .

ويخضرنى بهذه المناسبة درس قام به أحد مدرسي التربية الفنية يوضح لنا كيف يكون التعليق على الدرس مرتبطاً بالأهداف التي وضعها المدرس قبل العمل . وكيف يمكن استغلال بعض القيم أو الأساليب التي تظهر مصادفة في أثناء العمل لو كان المدرس واعياً لها . ويتلخص الدرس في أنني لمست من المدرس - في أثناء زيارتي له - أنه يود تحقيق بعض القيم الخطية في أعمال التلاميذ . إذ كانت الإثارة وموضوع الدرس نفسه يهدفان إلى هذه الناحية . ولكن بعد فترة وجيزة من اندفاع التلاميذ نحو التعبير بالقلم الرصاص - رأيت تحولاً مفاجئاً منهم نحو استخدام الألوان . إذ كان هناك بعض من هذه الألوان متبقياً من الدرس السابق . وخطر لي حينئذ أن أقف بجوار أحد هؤلاء التلاميذ أراقب ما قد يحدث له بعد هذا التحول الذي نتج دون وعي من المدرس .

فأول ما لاحظته على هذا التلميذ أنه بدأ يستخدم الألوان ليكمل ما قد بدأه بالقلم الرصاص من قبل . ولكن بعد انتهائه من هذه المحاولة كان يلوح عليه أن النتيجة التي وصل إليها لم ترقه . لذلك بدأ في تلوين الأشكال بدلاً من تحديدها باللون ، واستمر في عملية التلوين حتى انتهى منها . ولكن سرعته في العمل وعدم قدرته على تحديد الألوان ، ساعدت على تداخل الألوان وامتزاج بعضها ببعض . مما دفعه إلى أن يستحسن بعضاً من العلاقات اللونية التي نتجت وينفر من البعض الآخر . وإزاء العلاقات اللونية التي لم ترقه ، تناول منديله وأخذ يجفف الألوان ويمنع تداخلها ، ولكنه عند ما استمر فترة في تجفيف الألوان . اكتشف أن عملية التجفيف نفسها قد تركت أثراً لونياً جميلاً فشجعه هذا على الاستمرار في عملية التجفيف حتى ملأ الصورة ببعض البقع اللونية . ولما كان أثر هذه البقع اللونية في الجزء الذي لم تجف ألوانه يعد أكثر جمالاً من الجزء الذي جفت ألوانه أو قاربت الخفاف ، لاحظت أن التلميذ قد تناول الفرجون وبمؤخرتها الصلبة . أخذ يكشط الألوان الجافة محاولاً إيجاد بعض البقع اللونية . ولكنه لم ينجح في هذه المحاولة بقدر ما نجح في إيجاد بعض الخطوط البيضاء تماثل خطوطه الأولى التي كان قد بدأها بالقلم الرصاص في أول الدرس . فاستمر في هذا التخطيط فترة حتى اكتشف أن أثر الكشط على الألوان التي لم تجف بعد غير مقبول . فاستعاض عن الكشط برسم بعض خطوط سوداء مستعملاً الفرجون واللون إلى أن دق الجرس . حينئذ انصرف التلميذ وترك صورته ! !

من هذا الدرس نستطيع أن نلمس أشياء كثيرة ، ولكن ما يعيننا الآن هوشيان :

أولاً : كيف فشل المدرس في درسه . إذ كان الهدف في بادئ الأمر تحقيق بعض القيم الخطية . ولكن لم

يتحقق هذا الهدف بقدر ما تحل المدرس نفسه إلى محاولات في العلاقات اللونية . وعلى الرغم مما وصل إليه التلاميذ في هذه الناحية من قيم ، إلا أن هذا لا يعتبر مظهرًا لنجاح المدرس بقدر ما يعتبر مظهرًا لفشله عند التعليق .

ثانيًا : مدى ما ظهر - مصادفة - من قيم أو أساليب وعجز المدرس على استغلالها وجعلها خبرة مقصودة . فالتحول الذي حدث للتلميذ - كما حدث لغيره من زملائه من تعبير بالقلم الرصاص إلى استخدام الألوان . ثم اكتشاف بعض العلاقات اللونية عن طريق تداخل الألوان وامتزاج بعضها ببعض . ثم اكتشاف بعض البقع اللونية عن طريق استخدام المنديل . ثم اكتشاف طريقة في التعبير عن طريق استخدام الجزء الصلب من الفرجون على الألوان الجافة . ثم اكتشاف بعض العلاقات عن طريق استخدام الفرجون في رسم بعض خطوط سوداء على ألوان لم يتم جفافها بعد . كل هذا حدث مصادفة أو تلقائيًا . ولكن على الرغم من حدوثه على هذه الصورة . فالتلميذ لا شك قد تعلم منه الكثير . ولكن ما تعلمه ليس له أثر كبير بالنسبة له . لأن ما نتعلمه مصادفة غالبًا ما يزول سريعًا إلا إذا حدث له نوع من الوعي من جانبنا . مما يساعدنا على تأكيده واستغلاله بشكل مقصود في المستقبل . لهذا كان من الواجب على هذا المدرس وعلى أمثاله من مدرسي التربية الفنية أن يتربوا ما ينتج مصادفة في أعمال التلاميذ ويحسنوا استغلاله لأن قيمته تصبح كبيرة إذا ما جعلوا منه خبرة مؤكدة أو مقصودة في المستقبل .

الكشف على مدى تطور أعمال التلاميذ ونموها

نتنقل بعد ذلك إلى الحديث عن الأساس الثالث للتعليق على الدرس وهو معرفة مدى تطور أعمال التلاميذ وتقدمها أو تأخرها من الناحية الفنية . فمن المعروف أن القيم التي نحصل عليها من خبراتنا في الماضي على صلة بالقيم التي نحصل عليها من خبراتنا في الحاضر والفرق بين القيمتين يحدد لنا مدى التقدم أو التأخر الذي نحن عليه . فمثلا إذا كان مستوى خبراتنا في الماضي أكبر قيمة من مستوى خبراتنا في الحاضر كان هذا دليلا على تدهورنا وتأخرنا خطوات إلى الخلف . أما إذا كان مستوى خبراتنا في الماضي أقل قيمة من مستوى خبراتنا في الحاضر ، كان هذا دليلا على تطورنا وتقدمنا خطوات إلى الأمام . لهذا كان تقويم التلاميذ ومعرفة مدى تقدم أعمالهم أو تأخرها يتطلب نوعًا من المقارنة بين أعمالهم في الماضي وأعمالهم في الحاضر .

ولما كان من صميم عمل مدرس التربية الفنية النهوض بأعمال التلاميذ والتقدم بها خطوات إلى الأمام . أصبح من الواجب عليه عند التعليق على الدرس أن يتعرف مدى تقدم هذه الأعمال أو تأخرها . فربما تخرج أعمال التلاميذ في درس ما محققة للغرض الذي وضعه المدرس . ولكن عند موازنة هذه الأعمال بالأعمال السابقة لهم . نجد أن مستواها هو مستوى أعمالهم السابقة أو أقل منها . ففي هذه الحالة يصعب على المدرس أن يقرر أنه

كان ناجحاً في درسه . لأن نجاح المدرس لا يقاس بما تحمله أعمال التلاميذ من قيم . بقدر ما يقاس بمدى التطور الذى حدث في هذه الأعمال والارتقاء بها من قيمة إلى قيمة أعلى وهكذا . وطبيعى أن هذا الاتجاه لن يتوافر للمدرس إلا إذا كان رائده عند التعليق على الدرس أن يتعرف :

أولاً : مدى تحقيق التلاميذ للأهداف التى وضعها لنفسه قبل الدرس لكى يقف على مدى نجاح الدرس أو فشله .

ثانياً : مدى ما يظهر مصادفة من قيم . لكى يعمل على استغلالها بشكل مقصود فى المستقبل .

ثالثاً : مدى تقدم التلاميذ أو تأخرهم عن طريق الموازنة بين أعمالهم الحالية وأعمالهم السابقة ، لكى يعمل دائماً على النهوض بها ورفع مستواها الفنى .

كيفية عرض أعمال التلاميذ وتنظيمها

وإذا خطر للمدرس بعد ذلك أن يعرض بعضاً من هذه الأعمال — كما هو متبع عادة فى المدارس — كان العرض ليس عرضاً لبعض الأعمال الجميلة أو القبيحة . بل عرضاً لتطور بعض الأعمال وانتقالها فى مستويات متدرجة فى النمو والتقدم . بهذه الطريقة يصبح العرض مظهراً لمجهود المدرس وأثره فى رفع مستوى أعمال التلاميذ بدلاً من أن يتجه إلى عرض أعمال يصعب على الناظر إليها أن يتبين أثر المدرس أو مجهوده فيها .

وإذا كان للمدرس التربية الفنية أن يفخر . فله أن يفخر بالمجهود الذى يبذله لرفع مستوى أعمال التلاميذ — يفخر بالتلميذ الضعيف إذا استطاع أن يرفع من مستوى عمله ، ولو قليلاً . ويفخر بالتلميذ الممتاز إذا عاونه على أن يكون أكثر امتيازاً . هذا هو الاتجاه الذى يجب أن يراعيه مدرسو التربية الفنية .

خطوات التسجيل ونقد الدروس

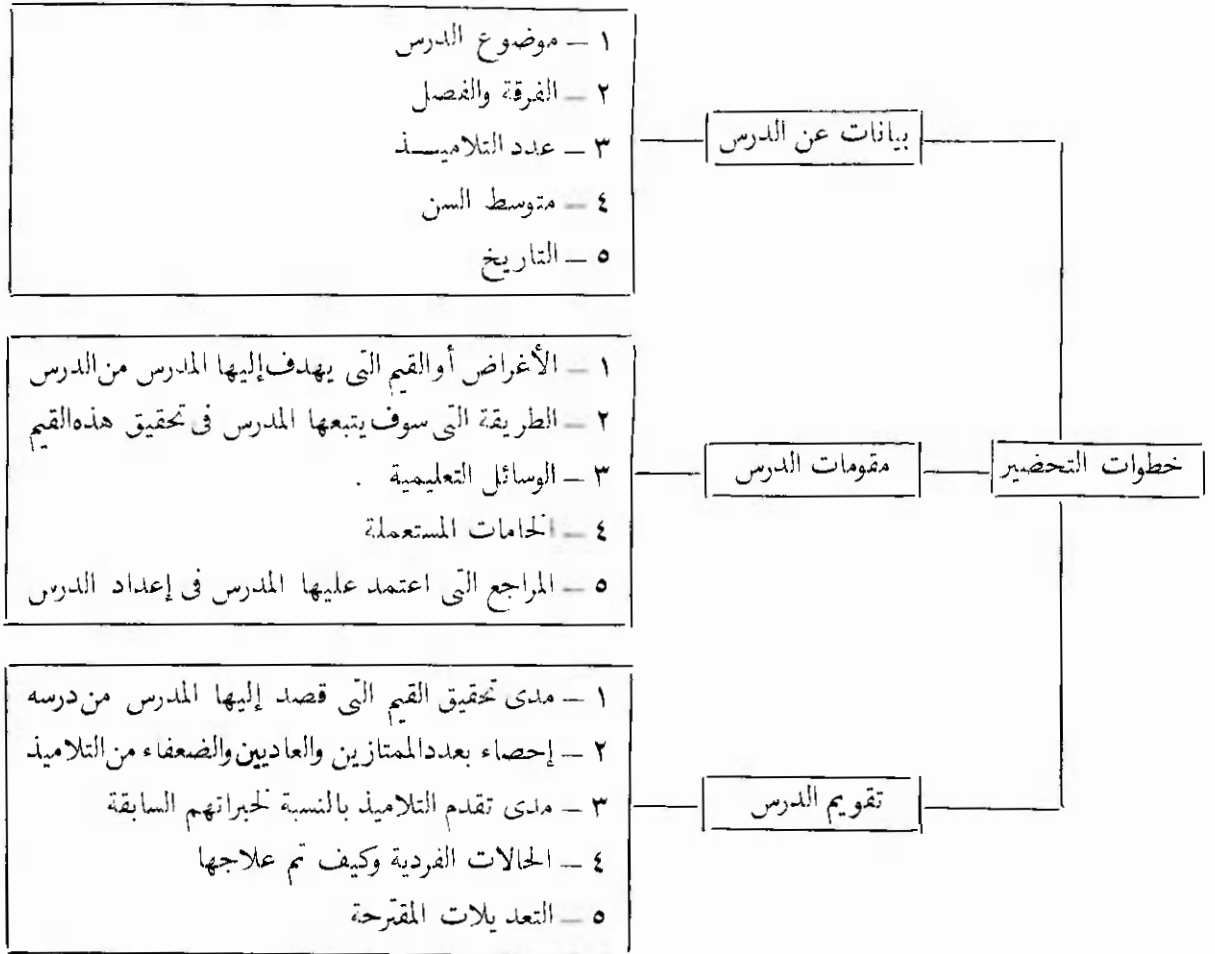
التسجيل وأهميته للمدرس

ذكرنا في الصفحات السابقة أن مدرس التربية الفنية مطالب بعرض تطور أعمال التلاميذ وخطوات نموهم ، ولكن لن يتسنى له هذا إلا إذا كان مواظباً على تسجيل عمله والخطوات التي يقوم بها . فالتسجيل أو كما يسميه البعض التحضير . هو كل ما يدور في ذهن المدرس بخصوص عمله ولكن في قالب كتابي . وكما أننا لا نتصور عملاً ناجحاً دون تفكير سابق له . فكذلك لا نتصور درساً ناجحاً دون تحضير سابق له . فالتحضير في الواقع يعصم المدرس من الفوضى في العمل . ويجنبه عوامل الصدفة التي قد توقع به في مجالات يصعب السيطرة عليها . ولا سيما أن المدرس إذا ما فقد السيطرة على عمله كان دائماً مهدداً بالفشل . فلنحفظ المدرس توازن عمله ويهيئ لنفسه فرصة التعرف على دقائق ما يقوم به من توجيهات مع التلاميذ ، يجب أن يواظب على تحضير دروسه أو تسجيلها .

هذا من جانب ، ومن جانب آخر نرى أن التحضير من حق التلاميذ على المدرس . ومع أنه يقوم به ، فهو في الواقع ملك للتلاميذ وملك للمدرسة . يجب أن نحفظ في مكان يسمح للجميع بالاطلاع عليه ، وخاصة المدرس الجديد على التلاميذ . واطلاع المدرس الجديد على تحضير المدرس السابق يساعده على أن يتعرف على البداية التي يبدأ بها عمله معهم . بهذا نحفظ للتلميذ خطوات تطوره ونموه ، ونجنبه كثيراً من التخبط الذي يحدث نتيجة لتغير المدرسين واختلاف أساليبهم ومشاربهم الخاصة .

خطوات التحضير

وتحضير المدرس — كأى تسجيل لعمل ما — يتطلب خطوات يقوم عليها . ومن أمثلة هذه الخطوات ما نذكره فيما يلي :



خطوات النقد

وبما أن للتحضير بعض الخطوات ، فنقد الدرس له خطوات أخرى ، ومن أمثلتها ما نذكره فيما يلي :



الأعمال الجماعية وأسس تنفيذها

ليس بين العمل الجمعي وطريقتي المشروع والوحدات الدراسية

وقبل أن نترك الحديث عن الخطة وكيفية السير بها ، وعن خطوات التسجيل ونقد الدروس ، يجدر بنا أن ندلى برأى خاص فيما يسميه معظم مدرسي التربية الفنية « بالمشروع » . والحقيقة أن هذه تسمية خاطئة ، إذ أن ما يقوم به مدرس التربية الفنية من أعمال يشترك فيها التلاميذ ، كعمل حديقة ، أو قرية ، أو مدينة مثلاً ، ما هي إلا أعمال جماعية وليست بمشروعات . لأن طريقة المشروع — أساساً — لا تقوم على مجهود مدرس واحد ، بل يشترط في قيامها أن يتعاون جميع مدرسي المدرسة كوحدة في وضع الخطط اللازمة لها . وكذلك لا يكون الهدف الأول منها التعصب لمادة دون الأخرى . بل تدليل مشكلة يشعر بها التلاميذ . وبذلك تتعاون المواد الدراسية جميعها باعتبارها وسائل لتحل هذه المشكلة . وفي الوقت نفسه يصبح مدرسو المدرسة جميعاً مسئولين عن إرشاد التلاميذ إلى الحل السليم .

ولكن في الطريقة التي يتبعها مدرس التربية الفنية فيما يسمونه بالمشروع ، تخدم الأعمال غالباً مادة دون الأخرى . أو عدداً من المواد وتترك العدد الآخر ، كذلك الإرشاد الذي يحظى به التلاميذ يكون موجهاً من مدرس واحد أو عدد معين منهم دون الآخرين . لهذا يصعب علينا ، من الوجهة التربوية الصحيحة ، أن نطلق على هذه الطريقة اسم « طريقة المشروع » . ولا على الأعمال التي تسفر عنها اسم مشروعات .

كما يصعب علينا أيضاً ، أن نطلق عليها اسم طريقة « الوحدات الدراسية » . إذ أن طريقة الوحدات الدراسية تقوم على نوع من الربط بين المواد ذات الطبيعة الواحدة . فبدلاً من أن يشتمل المنهج الدراسي على عدد كبير من المواد المنفصلة كاللغة والحساب والعلوم والصحة والرسم والأعمال اليدوية والتاريخ والجغرافيا ، يشتمل على عدد أقل من ذلك ، على هيئة مجموعات تضم كل مجموعة عنها عدداً معيناً من المواد ذات الصلة أو الطبيعة الواحدة . فمثلاً : نربط بين مادي الرسم والأعمال اليدوية ونكون منهما مجموعة . ومواد التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية ونكون منها مجموعة ثانية ، ومواد العلوم والصحة والمعلومات العامة . ونكون منها مجموعة ثالثة ، وهكذا . . . وكل مجموعة من هذه المجموعات يقوم بتدريسها مدرس واحد . عن طريق بعض مشكلات أو وحدات دراسية تتصل أولاً : بحاجات التلاميذ وميولهم . وثانياً بفروع المجموعة من المواد المختلفة .

هذه هي طريقة الوحدات الدراسية . ومن أسسها يتبين لنا أنها تختلف أيضاً عن الطريقة التي يتبعها مدرسو التربية الفنية فيما يطلقون عليه اسم المشروع . وهي وإن كانت قريبة الشبه بها إلا أنها تختلف عنها . فمدرسي التربية الفنية في الوقت الحاضر . لا يزالون يفصلون بين مادتي الرسم والأعمال اليدوية . وإلى أن نرى مدرساً واحداً يربط بين المادتين . ويقوم بأعمال تجمع بين الرسم والأعمال اليدوية معاً — في هذه الحالة فقط — يسهل علينا أن نطلق على الطريقة التي يتبعها المدرس اسم طريقة الوحدات الدراسية . أما إذا استمر الفصل بين المادتين فيصعب علينا ، من الوجهة التربوية الصحيحة . أن نطلق على الطريقة التي يتبعها كل من مدرسي الرسم ومدرسي الأعمال اليدوية في الأعمال التي يقوم بها التلاميذ مجتمعين . طريقة الوحدات الدراسية . أو طريقة المشروع . ولكنها طريقة خاصة في العمل الجمعي .

العمل الجمعي وكيفية تنفيذه

هذا جانب من الرأي الذي نود أن ندلى به . أما الجانب الثاني فيتصل بالعمل الجمعي نفسه وطريقة تنفيذه . والأعمال الجماعية وطريقة تنفيذها لا تخفى على الكثيرين منا . فهي أعمال يشترك فيها التلاميذ كمجموعة . على أن يكون لكل تلميذ نصيب خاص يقوم به . كما هو الحال في عمل جمعي يعبر عن « حديقة المدرسة » مثلاً . ففي مثل هذه الحالة يقسم التلاميذ إلى مجموعات . وكل مجموعة منها تقوم بالتعبير عن عنصر من عناصر الحديقة . وفي النهاية تجمع هذه العناصر وترتب على هيئة حديقة . فيكون بعد ذلك العمل الجمعي الذي يعبر عن « حديقة المدرسة » . أو كما هو الحال في العمل الجمعي الذي يمثل « معركة حربية » . ففي مثل هذه الحالة ينتخب المدرس عدداً من التلاميذ من لهم رغبة في التعبير عن هذا الموضوع ، ثم يتناول كل منهم جزءاً منه للتعبير عنه ، وفي النهاية تجمع هذه الأجزاء ويخرج العمل الجمعي الذي يعبر عن « المعركة الحربية » .

هذه أمثلة من الأعمال الجماعية السائدة بين مدرسي التربية الفنية في المدارس . وتلك هي طريقة تنفيذها . أو السير بها مع التلاميذ . والحقيقة أنه ليس هناك من يذكر على الأعمال الجماعية قيمتها التربوية . ولا سيما من الناحية الاجتماعية . ففي العمل الجمعي يتدرب التلميذ على التعاون . وإنكار الذات . وتحمل المسؤولية . أما الناحية الفنية فهناك كثير ممن يعارضون العمل الجمعي . ويرون أن اشتراك عدد من التلاميذ في عمل واحد — كالعمل الفني — يضعف من شخصياتهم وفردياتهم . أو يجعل بعضاً من التلاميذ يسيطرون على البعض الآخر ، أو تخرج الأعمال في النهاية مفككة وخالية من الوحدة التي هي أساس كل عمل فني . لهذا نجد من الباحثين من يتعصب للعمل الجمعي وقيمه التربوية والاجتماعية . ومن يعارضه ويخاربه لأنه لا يساعد التلميذ على النمو من الناحية الفنية .

والحقيقة أن كلاً من الفريقين على صواب من وجهة نظره . فلا أحد ينكر على العمل الجمعي قيمته

الاجتماعية والتربوية ، ولا أحد يقرر بأنه وسيلة فعالة ذات قيمة كبيرة من الناحية الفنية . لهذا نقترح ما يلي :

أولاً : على مدرس التربية الفنية أن يتوسط في القيام بالعمل الجمعي ، فلا يكثر منه حتى يعرقل نمو التلاميذ من الناحية الفنية ، ولا يقلل منه حتى يحرمهم من بعض القيم الاجتماعية التي يكتسبونها من مثل هذا العمل .

ثانياً : أن يتخذ من العمل الجمعي وسيلة لعلاج التلاميذ . فإذا تبين له أن بعضاً منهم يميلون إلى العزلة والانطواء ، وعدم التعاون وحب الذات ، فالعمل الجمعي في هذه الحالة أفضل وسيلة لإخراج هؤلاء من عزلتهم ودفعهم إلى التعاون مع الآخرين .

ثالثاً : قد يكون العمل الجمعي أكثر ملاءمة لتلميذ المرحلة الثانوية من تلميذ المرحلة الأولى . وذلك لسهولة التفرقة بين ميول التلاميذ وقدراتهم في المرحلة الثانوية ، ورغبتهم الملحة في التعاون مع غيرهم ، وتحملهم المسؤولية والحرص عليها . وما إلى ذلك من الصفات التي تساعد على نجاح العمل الجمعي .

أما في المرحلة الابتدائية فيستحسن أن تتبع في العمل الجمعي طريقة تتفق :

أولاً : مع ذاتية التلميذ ، وحبه لنفسه ، ورغبته في السيطرة .

ثانياً : مع ما للعمل الجمعي من آثار تساعد التلميذ على أن يشعر بقيمة الآخرين ، وأثرهم في إنجاز بعض الأعمال التي يصعب على الفرد أن ينجزها بمفرده ، وغير ذلك من الصفات التي من شأنها أن تشعر التلميذ بنفسه وبكيانه ، وفي الوقت نفسه بكيان التلاميذ الذين يحيطون به .

وخير وسيلة أو طريقة لتحقيق هذا ، أن يعرض المدرس مع التلاميذ موضوع العمل الجمعي الذي يريدون القيام به ، وليكن هذا الموضوع «سوق القرية» مثلاً ، ثم بعد ذلك يبدأ معهم في تحليل الموضوع إلى عناصره ، ثم يسمح لهم بالتعبير عن كل عنصر على حدة . وفي النهاية ينتخب المدرس مع التلاميذ ما هو مناسب من الأعمال التي تعبر عن كل عنصر ، ثم يبدأون كمجموعة في تنسيق هذه العناصر وتنظيمها بحيث يحصلون في النهاية على عمل جمعي يعبر عن موضوع «السوق» - عمل جمعي حقق لكل منهم فرديته وأساوبه في التعبير ، كما حقق لكل منهم شعوره بقيمة الجماعة وتعاونه مع غيره وما إلى ذلك من الصفات الاجتماعية التي يجنيها التلميذ من اشتراكه في أي عمل جمعي .

بهذه «الطريقة» نكون قد جمعنا بين الرأيين : الرأي الذي يشيد بقيمة العمل الجمعي ، والرأي الآخر الذي يعارضه . إذ أن هذه الطريقة لا تعرقل نمو التلميذ من الناحية الفنية ، ولا تسلبه حقه من القيم الاجتماعية . وإذا كان تنفيذ العمل الجمعي بالطريقة السابقة متفقاً مع طبيعة التلميذ في المرحلة الابتدائية ، فهو إلى جانب هذا ، أسلم كثيراً من الطرق السائدة في المراحل الأخرى ، وعلى مدرس التربية الفنية أن يتبع هذه الطريقة في جميع المراحل ، إذا ما توافرت له الإمكانيات والحوامات اللازمة .

أسس التقويم ووسائله

الأسس السائدة في التقويم^(١)

لا شك أن كل مدرس يود لنفسه التقدم والنجاح يجب أن يأخذ من وقته فترات يسترجع فيها ما مضى من عمله وما استطاع أن يحققه من قيم أو أهداف . فكل عمل دون نوع من التقويم مهدد دائماً بالفشل . وإننا في الحقيقة لا ننكر على كثير من مدرسي التربية الفنية مجهوداتهم في تقويم أعمالهم وأعمال التلاميذ ، بقدر ما ننكر عليهم نوع التقويم الذي يقومون به . فمنهم من يرى أن مدى نجاحه متوقف على كثرة الأعمال التي يقوم بها التلميذ ، فإذا كان الإنتاج كثيراً كان هذا دليلاً على نجاحه وتقدمه . ومنهم من يرى أن جودة الأعمال هي المقياس ، فإذا كانت أعمال التلميذ تحمل بعض الصفات الفنية المعينة كان هذا دليلاً على تقدمه ونجاحه . ومنهم من يرى أن مدى نجاحه متوقف على مدى تنوع الموضوعات التي يطرقها التلميذ في التعبير ، فإذا كانت مختلفة من حيث النوع كان عمل المدرس يسير في الطريق السليم . ومدرس رابع يرى أن المقياس هو تنوع الخامات المستعملة ، فإذا كانت هناك أعمال مصنوعة من الورق ، والخشب ، والجلد ، والسلك واللون ، كان هذا دليلاً على نجاحه وتقدمه . فكل هذه الاتجاهات وغيرها من الاتجاهات المماثلة هي مظاهر أو أسس التقويم السائدة بين معظم مدرسي التربية الفنية .

وإذا كانت هذه الأسس — حقيقة — على جانب من الصواب ، فلن يكون هذا إلا إذا كان الهدف من التربية الفنية هو كثرة الإنتاج ، أو كثرة تنوع الموضوعات ، أو كثرة تنوع الخامات . ففي أي حالة من هذه الحالات فقط يمكن أن تكون هذه هي الأسس التي ينبغي مراعاتها عند تقويم التربية الفنية في المدرسة . ولكن لم يحدث مطلقاً أن كانت التربية الفنية تهدف إلى مثل هذه الأغراض ، وإذا كان هناك بعض الأفراد يرى أن هذا هو الهدف الأول من تدريسها ، فعليه أن يعرف أن التربية الفنية ما وجدت في المدرسة إلا لكي تسهم بنصيب في خلق المواطن المستنير ، الذي يستطيع أن يعي ما حوله ويتكيف معه التكيف السليم . وإذا كانت جميع المواد الدراسية تهدف متضامنة إلى تحقيق هذا الغرض ، وكان نصيب اللغة باعتبارها مادة من المواد الدراسية

(١) انظر معنى التقويم وأسه بالتفصيل في الباب الرابع تحت عنوان تقويم المنهج .

يتمثل في مساعدة التلميذ على التعبير اللغوى السليم ، وكل ما يستظهره من قواعد فى النحو والصرف والبلاغة ما هى إلا وسائل ، وكان نصيب مادة أخرى كالحساب مثلا يتمثل فى مساعدة التلميذ على التعبير الدقيق ، وكل ما يستظهره من قواعد فى الجمع والطرح والضرب ما هى إلا وسائل ، فالتربية الفنية كذلك الوضع نفسه . بمعنى أن ما ينتجه التلميذ فى دروس التربية الفنية من أعمال كثيرة أو قليلة ، جيدة أو رديئة ، دقيقة الصنع أو هزيلة متنوعة الموضوعات أو محدودة الموضوع ، ما هى إلا وسائل لتحقيق الأهداف الآتية :

- ١ - تنمية الناحية العاطفية أو الوجدانية .
- ٢ - تدريب الخواص على الاستخدام غير المحدود .
- ٣ - التدرب على أسلوب الاندماج فى العمل والتعامل .
- ٤ - العمل من أجل العمل .
- ٥ - التنفيس عن بعض الانفعالات والأفكار .
- ٦ - تأكيد الذات والشعور بالفردية .
- ٧ - الترابط الاجتماعى وتوحيد مشاعر الناس .
- ٨ - التدرب على استخدام بعض العدد والأدوات .
- ٩ - معرفة بعض العدد والأدوات والخامات ومصادرها وطرق تسويقها .
- ١٠ - الإلمام بالمصطلحات المهنية والصناعية والقدرة على التحدث بها .
- ١١ - شغل وقت الفراغ بشكل مثمر نافع .
- ١٢ - احترام العمل اليدوى ومن يقومون به .

المظاهر السلوكية لأهداف التربية الفنية

هذه هى أهم الأغراض التى تهدف إليها التربية الفنية ، وذلك هو نصيبها فى خلق المواطن المستنير . وإذا كان من واجب المدرس أن يهيئ الفرصة كى يساعد التلاميذ على ممارسة الأعمال الفنية والاستمتاع بها ، فإن عمله هذا لن يخرج عن كونه وسيلة لتحقيق هذه الأغراض . وإذا ما أراد أن يهيئ لنفسه فرصة التقويم كان سلوك التلاميذ وتعاملهم مع بعضهم البعض هو الأساس ، إذ عليه أن ينظر إلى الجوانب التالية فى سلوك التلميذ :

- أولا : • مدى استجابة التلميذ للانفعالات والأحاسيس المختلفة
- مدى استمتاع التلميذ بالمظاهر الجمالية فى بيئته .
- قدرة التلميذ على تنظيم ملبسه وأدواته بشكل جمالى .

- ١ ثانياً :
- مدى بعد التلميذ عن الأنانية والنزوات الشخصية في العمل والتعامل .
 - مدى اتساع أفق التلميذ بالنسبة للمحيط الذي يعيش فيه .
 - مدى تجاوب التلميذ مع الآخرين في العمل والتعامل .

- ثالثاً :
- مدى بعد التلميذ عن السيطرة في المواقف المختلفة .
 - مدى بعد التلميذ عن الانطواء أو السلبية في المواقف المختلفة .
 - مدى اندماج التلميذ في كل ما يأتيه من عمل أو تعامل مع الآخرين .

- رابعاً :
- مدى تعلق التلميذ بخطوات سير الأعمال دون النظر إلى النتائج .
 - مدى ممارسة التلميذ لعدد وافر من الهوايات والمثابرة على تأديتها .
 - مدى إقبال التلميذ ونشوته في كل ما يأتيه من عمل أو تعامل .

- خامساً :
- مدى استقرار التلميذ وبعده عن القلق النفسي .
 - مدى جرأة التلميذ في العمل والتعامل .
 - مدى تلقائية التلميذ في العمل والتعامل .

- سادساً :
- مدى ثقة التلميذ بنفسه .
 - مدى شعور التلميذ بفردية الآخرين .
 - مدى كراهية التلميذ للآلية في العمل والتعامل وحبّه للابتكار .

- سابعاً :
- مدى ترابط التلميذ وتآلفه مع غيره .
 - مدى التجاوب الوجداني للتلميذ مع غيره .
 - مدى التجاوب الفكري للتلميذ مع غيره .

- ثامناً :
- مدى قدرة التلميذ على التمييز بين العدد والأدوات المختلفة .
 - مدى قدرة التلميذ على استخدام بعض العدد والأدوات بمهارة .
 - مدى قدرة التلميذ على صيانة وحفظ بعض العدد والأدوات .

- تاسعاً : ● مدى إلمام التلميذ ببعض العدد والأدوات والحمامات .
- مدى إلمام التلميذ بمصادر بعض العدد والأدوات وطرق تسويقها .
- مدى إلمام التلميذ بصيانة وحفظ بعض العدد والأدوات .
- عاشراً : ● مدى قدرة التلميذ على التحدث بلغة الصناعة والحرف .
- مدى شعور التلميذ بالآلفة بين رجال الحرف والصناعات .
- مدى قدرة التلميذ على استخدام المصطلحات المهنية في المجالات المناسبة .
- أحد عشر : ● مدى ممارسة التلميذ للأعمال الفنية في أوقات الفراغ .
- مدى تشجيع التلميذ للآخرين على ممارسة الأعمال الفنية في أوقات الفراغ .
- مدى اعتقاد التلميذ بأن وقت الفراغ ليس بوقت ضائع .
- اثنا عشر : ● مدى احترام التلميذ للاستعدادات المختلفة للأفراد .
- مدى ممارسة التلميذ للأعمال الفنية والاعتزاز بها .
- مدى إيمان التلميذ بقيمة الأعمال اليدوية وأثرها في نهضة البلاد .

أنواع الاختبارات :

هذه هي المظاهر السلوكية التي يجب أن يتطلع إليها مدرس التربية الفنية عند قيامه بالتقويم، وكما هو واضح من هذه المظاهر أنها تشمل جوانب عدة من شخصية التلميذ: تشمل جانب المهارات والعادات، وجانب المعلومات والمفاهيم، ثم أخيراً جانب الاتجاهات والميول. ولقياس هذه الجوانب جميعاً يمكن للمدرس أن يستخدم عدة اختبارات، منها الاختبارات العملية لقياس المهارات، واختبارات لقياس العادات، والاختبارات التحصيلية أو التحريرية لقياس المعلومات والمفاهيم واختبارات الملاحظة بأنواعها لقياس الاتجاهات والميول.