الفصل الثاني

الإطار النظري للدراسة

- مقدمة .

1- القيم وأهمية دراستها :

- تعريف القيم .
- خصائص القيم .
- تصنيف القيم .
- مصادر القيم .

2- قيم الوسطية وكيفية تكوينها :

- تعريف قيم الوسطية.
- مكونات قيم الوسطية.
- استراتيجيات تعليم قيم الوسطية.
- طرق تكوين قيم الوسطية وتنميتها .

3- تنمية القيم من خلال أنشطة التربية الفنية :

- الفن وعلاقته بقيم الوسطية.
- التربية الفنية وعلاقتها بقيم الوسطية.
- الأهداف العامة للتربية الفنية وعلاقتها بقيم الوسطية.
- محتوى مقرر التربية الفنية في المرحلة الابتدائية وعلاقته بقيم الوسطية.
- معلم التربية الفنية وعلاقته بقيم الوسطية.
- العوامل المساهمة في تحقيق قيم الوسطية من خلال تدريس التربية الفنية .

obeikandl.com

4- اتجاهات المعرفة المنظمة في التربية الفنية DBAE :

- ميادين التربية الفنية من منظور DBAE .
- الخصائص والسمات العامة لـ DBAE .

5- طبيعة تلميذ مرحلة الطفولة المتأخرة :

- خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة .
- مظاهر النمو في التعبير الفني لدى التلاميذ بهذه المرحلة.
- الخامات الملائمة لتلميذ هذه المرحلة.
- الأدوات الملائمة لتلميذ هذه المرحلة .

obeikandl.com

الإطار النظري للدراسة

مُقَدِّمَة :

البيئة هي قضية اليوم ؛ إذ أنها تؤثر على الإنسان أينما كان ، وهي قضية الغد لأنها تؤثر على الموارد الطبيعية التي هي ملك لنا وللأجيال التي تجيء من بعدنا.

وعادة ما تنجم مشاكل البيئة عن طبيعة علاقات الناس بعضها بالبعض الآخر. لذا أولت الدول اهتمامًا كبيرًا بهذه العلاقة واعتبرتها قضية غير قابلة للجدال بين المناصرين للبيئة والمناصرين للإنسان ، وأنها علاقة ينبغي أن يُنظر إليها في إطار توازن البيئة والحفاظ عليها ، واحترام معطياتها الحيوية من اجل وجود الإنسان ورفاهيته .

والتربية البيئية هي العملية المنظمة لتنمية الوعي وتكوين الاتجاهات والمهارات وإرساء القيم اللازمة لفهم العلاقات المعقدة التي تربط الإنسان وحضارته بالبيئة ، وتعمل على أن يتخذ الأفراد القرارات المتصلة بنوعية البيئة وحل المشكلات القائمة والعمل على منع ظهور مشكلات بيئية جديدة.

وعلى الرغم من أن مجال التربية البيئية يعتمد – إلى درجة كبيرة – على محور علمي إلا أنه من الضروري أن تساهم فيه كل المواد الدراسية ، والنشاطات التي تشرف عليها المدرسة.

والتربية الفنية بميادينها الأربعة المتمثلة في : الإنتاج الفني، النقد الفني، تاريخ الفن ، والتذوق الفني والجمالي من منظور DBAE قد تكون أكثر قدرة من الاتجاهات والمداخل على تنمية قيم الوسطية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

obeikandl.com

وفى هذا الفصل تم عرض الدراسات والبحوث السابقة من خلال دراسة وتحليل مجموعة من المحاور العلمية التالية التي تستند عليها الدراسة، وهى :

1- القيم وأهمية دراستها .

2- قيم الوسطية ومما تتكون .

3- استراتيجيات تعليم قيم الوسطية.

4- طرق تكوين قيم الوسطية وتنميتها وتعديلها وتغيرها.

5- تنمية قيم الوسطية من خلال أنشطة التربية الفنية .

6- تنمية قيم الوسطية من خلال اتجاهات المعرفة المنظمة في التربية الفنية DBAE.

7- طبيعة تلميذ مرحلة الطفولة المتأخرة (تلميذ الصف الخامس الابتدائي) .

(1) القيم وأهمية دراستها :

خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان وميزه عن الكائنات الأخرى ، وهذا التميز ليس من الوجهة التشريحية والنفسية فقط ولكن بإدراكه لأسماء الأشياء وقيمها أيضا ، فإدراك الإنسان للقيم يضعه في مكانة سامية لا يرقى إليها أي كائن آخر.

إن الناس في العالم الإنساني يختلفون فيما بينهم بحسب إدراكهم للقيم ، على الرغم من التسليم بأنهم جميعا متساوون في القيمة المعنوية – وان كانت المساواة قيمة مثالية – إلا أن القيم وكيفية إدراكها تختلف وتتنوع وفقا لتباين قدرات الناس واختلاف ظروفهم الاجتماعية والطبيعية[1].

وذهب سقراط إلى أن الحكيم هو الذي يملك عقلية متفتحة لا تغلق عينيها عن أي قيمة. والقيم هي همزة الوصل بين التاريخ الطبيعي والتاريخ البشرى ، والأخلاق أو الأنظمة الخلقية هي المظهر الحضاري الحقيقي لحركة التصاعد التي يفرضها الموجود البشرى على الطبيعة[2].

---

(1) محمد أحمد بيومي (1994) :علم اجتماع القيم،الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية ص26.

(2)حمدي محمود أحمد وآخرون (1998) : القيم الجمالية بين الفلسفة الإسلامية والفلسفات المعاصرة – بحث=

كان موضوع القيم ولا يزال مجالا خصبا للدراسات الفلسفية التي تقوم على التأمل والتجريد وأثناء مسيرة هذه الدراسات خلال النصف الثاني من القرن التاسع عشر بدأ علماء الانثربولوجيا الحضارية وعلماء الاجتماع يضمون جهودهم إلى جهود الفلاسفة ومع بزوغ القرن العشرين بدأت التباشير المبكرة لقيام علم النفس الاجتماعي الذي يختلف عن الدراسات الاجتماعية في أنه يركز الجهد على همزة الوصل بين الفرد والمجتمع . ومع انتهاء الحرب العالمية الأولى تفجرت طاقة الإبداع عند مستكشفي هذا العلم الجديد من أمثال فلويد أولبورت Floued Allbort في الولايات المتحدة الأمريكية ويخترف وديلينج Yaktliv Wedleing في الاتحاد السوفيتي . ومع انتهاء العقد الثالث من القرن وابتداء العقد الرابع كان هذا العلم الجديد يقف على قدميه ويبدأ خطواته الطموح نحو دراسة موضوعات بالغة التعقيد جاء في مقدمتها موضوع القيم . ومنذ ذلك الحين والدراسات النفسية الاجتماعية تتقدم وتتفرع وتتشابك حول القيم كجانب بالغ الأهمية في سلوك البشر[1].

ولفظة " قيمة " كمصطلح من المصطلحات السوسيولوجية لم يستخدم إلا حديثا فقط ، ويقول محمد أحمد بيومي (1994)[2] : أن توماس Tomas و زنانيكى Znanecki في كتابهما الفلاح البولندي في أوروبا وأمريكا[3] هما أول من استخدم لفظة " قيم " ، ولكن هذا لا يعنى أن ما يشير إليه هذا المصطلح لم يكن موجودا من قبل، فقد كان ما تشير إليه هذه الكلمة موجودا ولكنه لم يكن " قيمة " وسمى بهذا الاسم استعارة من علم الاقتصاد.

- **تعريف القيم :**

لقد تعددت تعريفات القيم واختلفت، ومرجع ذلك تباين وجهات نظر الذين

=مقدم للدبلومة الخاصة – قسم أصول تربية – كلية التربية بسوهاج – جامعة جنوب الوادي . ص9 .

(1) مصطفى سويف(1992) : تقديم كتاب ارتقاء القيم لعبد اللطيف محمد –عالم المعرفة(160) – الكويت ، ص9 .

(2) محمد أحمد بيومي (1994) : مرجع سابق . ص 146.

(3) Tomas& Zananecki,F(1958): The Polish Peasant in Europe and America, (N.Y.: Dover Publication, Inc).

تناولوها في مجالات مختلفة كالتربية والفن والدين والفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع والاقتصاد والسياسة واللغة .

وفيما يلي عرض وتحليل لتعريفات القيمة في المجالات ذات الصلة بالدراسة، بهدف الوصول لتعريف أكثر وضوحا وتحديدا للكلمة :

فقد عرفها المجمع اللغوي في مصر[1] بأن القيمة :" قيمة الشيء" قدره ، و" قيمة المتاع" ثمنه ، و" القيوم" من أسماء الله الحسنى، و" القيم " من يقوم بالأمر ويسوسه، و" كتاب قيم" ذو قيمة، " القيمة " الأمة ،" القيمة " المستقيمة المعتدلة . وفى القرآن الكريم : ﴿ وَذَٰلِكَ دِينُ الْقَيِّمَةِ ﴾[2] .وورد في المصباح المنير[3] " قام المتاع بكذا" أي تعدلت قيمته به ، و " القيمة " الثمن الذي يقاوم به المتاع أي يقوم مقامه ، والجمع " القيم " مثل سدرة وسدر . وقومت المتاع جعلت له قيمة معلومة .

وورد في القاموس المحيط[4] : و" القيمة " بالكسر واحدة " القيم"، وما له " قيمة " إذا لم يدم على شيء ، و" قومت السلعة " و" استقمته " ثمنته ، و" استقام " اعتدل ، و" قومته " عدلته فهو قويم ومستقيم .

وجاء في لسان العرب[5] : " القيمة " واحدة " القيم"، والقيمة ثمن الشيء والتي تقوم مقامه .

وورد في مختار الصحاح[6] : قوم السلعة " تقويما " وأهل مكة يقولون " استقام " السلعة، وهما بمعنى واحد، و" الاستقامة " الاعتدال ، وقوم الشيء " تقويما " فهو قويم أي مستقيم .

---

(1) إبراهيم مدكور وآخرون (1990) : المعجم الوجيز – القاهرة : مجمع اللغة العربية ص30.

(2) القرآن الكريم : سورة البينة . آية 5 .

(3) أحمد بن محمد بن على المقري الفيومي (بدون) : المصباح المنير . القاهرة : دار المعارف . ص 520.

(4) الفيروز آبادى (بدون) : القاموس المحيط – ج4 – القاهرة : دار الحديث . ص168.

(5) ابن منظور (1996) : لسان العرب – المجلد الثاني عشر – بيروت: دار صادر وبيروت للطباعة والنشر ص500.

(6) محمد أبى بكر الرازى (بدون) : مختار الصحاح – ترتيب محمود خاطر – القاهرة : دار الحديث . ص557.

وتأتى كلمة " قيم " مفردة بمعنى الاستقامة. وفى التنزيل: ﴿ قُلْ إِنَّنِي هَدَانِي رَبِّي إِلَى صِرَاطٍ مُّسْتَقِيمٍ دِينًا قِيَمًا مِّلَّةَ إِبْرَاهِيمَ حَنِيفًا وَمَا كَانَ مِنَ الْمُشْرِكِينَ ﴾[1] وهى أصلها المادي ثمن الشيء ثم نقلت إلى معنى القدر والمنزلة[2] .

مما سبق يلاحظ أن القيم في معناها اللغوي تعنى الاستقامة والاعتدال والتوجه إلى الغاية دون انحراف، كما تعنى تقدير الشيء وتقييمه .

والقيم في الديانات السماوية على اختلافها تدعو إلى التمسك بالقيم الفاضلة وترغب فيها ، وتحث الناس على إلزام أنفسهم بها، يقول الدكتور علي عبد المنعم عبد الحميد : ومعلوم بما لا يقبل الجدال ، أن مصدر القيم الأصيل ، هو وحي الله تبارك وتعالى، إلى رسله موسى وعيسى ومحمد عليهم جميعا أفضل الصلاة والسلام[3] .

قال تعالى : ﴿ وَكَذَلِكَ جَعَلْنَاكُمْ أُمَّةً وَسَطًا ﴾[4] ، فالإسلام دين وسط ؛ بين الإلحاد وتعدد الآلهة ، وأيضا بين من يسرفون في المادية ، ومن يؤمنون بالقيم الروحية وحدها ، كما أنه دين وسط بين الديانتين اليهودية والمسيحية؛ فقد جاءت الديانة المسيحية فأبرزت ما للتعاليم والوحي السماوي من شأن في الحكم على قيم الأشياء والأعمال ، فتكبر بشعور ما يترتب عليها من ثواب . وقد أكثر الإسلام من هذا وأبرزه في صورة واضحة ، وبين ما يربط الحياة الدنيا بالحياة الأخرى ، ولهذا الارتباط شأن في تقويم الأشياء والأعمال والحكم عليها، وخطاب الله هو الفيصل في الحكم على الحسن والقبيح ، وعلى المباح والمحرم ؛ والحسن ما وافق الشرع واستوجب الثواب ، والقبيح ما خالف الشرع ويترتب عليه العقاب في الآخرة ، فأعمال الدنيا مقومة حسب نتيجتها في الآخرة ، وقيمة الأشياء

---

(1) القرآن الكريم : سورة الأنعام . آية 161.

(2) المجلس القومي للتعليم والبحث العلمي والتكنولوجي (1993) : تأصيل القيم الدينية في نفوس الطلاب "دراسات تربوية" ، المجلد الثامن ، الجزء الخامس والخمسون . القاهرة : رابطة التربية الحديثة . ص217.

(3) على عبد المنعم عبد الحميد (1978) : الإيمان كما يصوره الكتاب والسنة ط1– الكويت: دار البحوث العلمية ص8.

(4) القرآن الكريم : سورة البقرة . آية 143.

تقدر بما تعكسه على الإنسان ويظهر في حسن أقواله أو أفعاله أو قبحها[1].

وأول من استخدم كلمة قيمة هم علماء الاقتصاد[2] ، وللكلمة في لغة الاقتصاد معنيان :

أولهما : صلاحية الشيء لإشباع حاجة ما ، ويتمثل في قيمة المنفعة .

وثانيهما : ما يساويه متاع حين يستبدل بقيمة في السوق ، وهذا ما يعبر عنه بمصطلح قيمة المبادلة .

وعلى هذا فإن قيمة المنفعة مفهوم فردي اعتباري ، وقيمة المبادلة مفهوم جماعي موضوعي[3] .

ويرى علماء الاقتصاد أنه سواء قلنا القيمة أو قلنا الثمن فان قولنا يبقى مجرد تعبير عن علاقة بين أشياء مطروحة في السوق للمبادلة ولا يمكن بأية حال أن يكون تعبيرا عن معايير كمية تقبل الجمع والطرح بحيث يستطاع القول مثلا أن بلدا قد زاد ما ينتجه من قيم بمعنى زادت رفاهية أهله، ذلك لأن أية زيادة كزيادة رغيف الخبز مثلا هي من أثر زيادة تكلفته ، وان رفعت من مقدار القيم المنتجة لأنها لا يمكن بحال أن تعتبر رفعا في مستوى الرفاهية . وقد استخدم مفهوم القيمة بمعان مختلفة في المذاهب الاقتصادية المختلفة[4].

ومن البديهي أن لكل نظام اقتصادي في المجتمع خلفية أخلاقية . فالنظريات الاقتصادية ليست مجرد نظريات تقوم على مبادئ أو تصورات عن علاقة الإنسان ببيئته أو بوسائل الإنتاج ، بل أنها تولد قيما معينة كما أنها تستند إلى قيم معينة[5] . أي أن لكل نظام

---

(1) عبد اللطيف محمد خليفة (1992) : ارتقاء القيم (دراسة نفسية)- سلسلة عالم المعرفة- العدد 160 الصادر في رمضان 1412/ ابريل 1992. الكويت : المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب . ص 39 .

(2) محمد أحمد بيومي (1994) : علم اجتماع القيم – الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية . ص 74 .

(3) نخبة من الأساتذة المصريين والعرب المتخصصين (1975) : معجم العلوم الاجتماعية . القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب . ص 474.

(4) حسين عمر (1986) : نظرية القيمة – ط 3 – (بون بيانات أخرى) . .

(5) محمد الهادي عفيفي (1980) : في أصول التربية (الأصول الفلسفية للتربية) – القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ص 285 .

اقتصادي مجموعة من الأخلاق الاقتصادية والقيم التي ينبغي أن يلتزم بها أفراد المجتمع ، وذلك وفقا للنظام الأخلاقي داخل المجتمع .

وفى مجال الفلسفة كان مفهوم القيمة وما زال محور خلاف أساسي بين المدارس والمذاهب الفلسفية المختلفة ، يقول جون ديوي : " أن الآراء حول موضوع القيم تتفاوت من ناحية بأن ما يسمى قيما ليس في الواقع سوى إشارات أو تعبيرات صوتية ، وبين الاعتقاد بأن المعايير القبلية العقلية ضرورية ويقوم على أساسها كل من الفن والعلم والأخلاق ، والحقيقة أن القيم تتغلغل في حياة الأفراد والجماعات وترتبط عندهم بمعنى الحياة ذلك لأن القيم ترتبط بدوافع السلوك والآمال والأهداف "[1] .

وقد انقسم الفلاسفة بوجه عام إلى قسمين حول هذا الموضوع :

الأول : ويتمثل في اتجاه الفلسفات المثالية أو العقلية ؛ حيث يرى أفلاطون أن الناس لا يعون مصادر الإلزام في حياتهم ، ومع ذلك فهم يدركون مثلا عليا ، ويتحدثون عن الحق والجمال ، ويرى أنه لا بد أن يكون هناك مصدر استقى منه الناس هذه المعتقدات التي تؤدي بهم إلى هذا اللون من التفكير أو الحديث أو السلوك ، ويستبعد أن تكون حياة الحس بما تحويه من خطط واضطراب مصدرا لمثل هذه الأحاسيس والأفكار السامية ؛ أفكار الحق والجمال والالتزام الخلقي . ويخرج أفلاطون من هذه المشكلة بالقول بأنه لا بد أن يكون مصدر هذه الاحساسات والأفكار السامية عالما آخر غير هذا العالم الذي نعيش فيه ، عالم توجد فيه الأشياء كاملة كما يجب أن تكون ؛ وهو عالم الحق والخير والجمال .

الثاني : لم يلجأ إلى العالم الخارجي كما فعل أفلاطون ، فقد اهتدى " كانط " إلى حل وان كان عقليا إلا أنه داخلي ، وهو العقل . فقد أكد أن العلم والجمال والأخلاق مصدرها العقل ؛ فليس للأشياء الحسية شكل خاص تفرضه على العقل دائما والعكس هو الصحيح . فتركيب العقل هو الذي يعطي للخبرات الحسية شكلها الخاص الذي ندركه .

---

(1) عطية محمد عطية وآخرون (1988) : مفاهيم أساسية في التربية الإسلامية والاجتماعية. القاهرة : دار الفكر للنشر والتوزيع. ص 7.

وبوجه عام فالفلسفات المثالية تقول باستقلال القيم وانعزالها عن الخبرة الإنسانية . أما الاتجاه الثاني فيتمثل في الفلسفات الطبيعية ، والتي تعتبر القيم جزءا لا يتجزأ من الواقع الموضوعي للحياة والخبرة الإنسانية ، فالأشياء لا ترتبط بقيم سامية لسر كامن فيها ، ودائما قيم لأشياء هي نتاج اتصالنا بها ، وتفاعلنا معها ، وسعينا إليها ، وتكوين رغباتنا واتجاهاتنا نحوها. فالقيم هي من نسج الخبرة الإنسانية وجزء لا يتجزأ من كيانها ، فالأشياء ليست في ذاتها خيرة أو شريرة، صحيحة أو خاطئة، قبيحة أو جميلة، وإنما هذه الأحكام نصدرها من واقع تأثيرنا في هذه الأشياء وتأثرنا بها[1] .

وفى مجال السياسة كان الانشغال بالقيمة والجانب المعياري للفعل الاجتماعي والسياسي ، ولا شك أن تأثير القيم الفلسفية واضحا في الأشكال التقليدية للعلوم السياسية[2] .

وقد أدى الاهتمام بالقيم الإنسانية التي تحرك العمليات السياسية ، أن أعطت العلوم السياسية اهتماما خاصا بقيم القادة وتأثيرها الفعال على التحديث والتنمية الاجتماعية . وقد يكون إيضاح الدور الذي تلعبه القيم الأيدلوجية في الحركات الثورية وحركات الإصلاح وتحقيق التغيير الاجتماعي وتحديث أنساق القيم التقليدية هو أهم إسهام للعلوم السياسية في دراسة القيم .

وفى مجال الدراسات الأنثروبولوجية نجد أنه باستعراض تاريخ الفكر الأنثروبولوجي يظهر لنا أن هناك ثلاث اتجاهات قد أثرت في دراسة القيم هي :

1- الدراسات الأنثروبولوجية في القيمة لها جذورها في النظريات التطورية الثقافية Cultural evolution فالأفكار الخاصة بالتقدم والتفوق والانحطاط والأعلى والأولى والأدنى .. إلى آخره قد استخدم لفهم نسق القيم الثقافي أو ما أسموه النمو التطوري للثقافات . ولهذا نجد تأكيدا من الدراسات المقارنة للثقافة حتى نتمكن من اكتشاف المراحل السيكولوجية (النفسية) أو القواعد التي تشكل التاريخ الثقافي للإنسانية

(1)عبد اللطيف محمد خليفة (1998) : ارتقاء القيم ـ مرجع سابق . ص 38.

(2) In Anthropalogy.. To Day, op. cit.,p.p. 668-681".values cultural "F.S.C. Northrop.

وانتقالها من الوحشية إلى الحضارية وبكلمات أخرى فان دراسة القيمة قد تأثرت بافتراض الأنثروبولوجيين القائل بأن هناك مراحل ضرورية ومحددة للتطور الثقافي من البسيط أو غير العقلي إلى المركب والعقلي .

2- وكاتجاه مضاد للافتراض التطوري أخذ بعض الأنثروبولوجيين اتجاها آخر يعرف باسم النسبية الثقافية Cultural relativism فلكي نفهم عمل أنساق القيم – بالنسبة لهذه المدرسة يجب أن نتقبل الفكرة[1] القائلة بأن كل الثقافات والقيم الخاصة بها أنماط صادقة ومتساوية ، وبكلمات أخرى ، القيم نسبية بالنسبة للثقافة التي تنتمي إليها ، ولهذا تعلم أبنائها أنها ثقافة مطلقة وأن طريقتهم في الحياة أفضل من أي طريقة أخرى . وعلى هذا فإنه بالنسبة لهذه المدرسة فانه ليس هناك إلا قيم أو معايير نسبية يتشكل محتواها حسب التجربة الثقافية والتغير الاجتماعي .

3- أدى للارتباط الوجودي بين الجوانب البيولوجية والاجتماعية للسلوك ببعض الأنثروبولوجيين إلى تكوين نظرية عضوية للمجتمع والثقافة التي عرفت باسم الوظيفية Functionalism ومدلول هذا المدخل يفترض أنه لكي نفهم أي نسق قيمي فلا بد أن نشير إلى الوظائف الاجتماعية في الحفاظ على استمرار وجود وتضامن المجتمع. فالقيمة تعد جيدة إذا ما كانت تعمل على الاستمرار أو البقاء الانساني. ولهذا فإن القيمة المطلقة بالنسبة لمالينوفسكي Malinows ورادكليف براون Radcliffe Brown هي قيمة استمرار المجتمع وأن كل القيم الأخرى يجب أن تفهم على أنها وسيلة لتحقيق هذا الهدف .

إن أهم مساهمة للأنثروبولوجيا تتمثل في رفضها للإدعاء السيكولوجي القائل بأن الثقافة والسلوك الإنساني محكومين بالحاجة الكلية للمجتمع وبدلا من ذلك فقد أكدت الأنثروبولوجيا على أن أنساق القيمة " تتبع وتعبر عن القيم الأساسية للمجتمع ".

---

(1) B. Siegel (1948) : Currents of Anthropogical Theory and Value Concept, South-Western Journal of Anthropology , Vol. 4, No. 2,P. 203

ويرى علماء الاجتماع أن عملية التقييم تقوم على أساس وجود مقياس ومضاهاته في ضوء مصالح الشخص من جانب، وفى ضوء ما يتيحه له المجتمع من وسائل وإمكانات لتحقيق هذه المصالح من جانب آخر . فالقيم كما يعرفها العديد من علماء الاجتماع : مستوى أو معيار للانتقاء من بين بدائل أو ممكنات اجتماعية متاحة أمام الشخص الاجتماعي في الموقف الاجتماعي . وهو ما ورد في العديد من الدراسات، ومنها : دراسات كل من أحمد حسين(1991) [1] وكوهلبرج Kohl berg (1993)[2] وسعودي عبد الظاهر (1999)[3].

وقد قدم كلوكهون Kluckhohn تصنيفا للقيم في ضوء درجة انتشارها في المجتمع إلى فئتين رئيسيتين الأولى : قيم عامة في المجتمع والثانية : قيم خاصة بجماعات اجتماعية معينة[4].

ومما سبق يتبين أن علماء الاجتماع يتعاملون مع القيم الجماعية Group Values ، أما علماء النفس فيتركز اهتمامهم على دراسة قيم الفرد Values Individual ، ومحدداتها سواء أكانت نفسية أم اجتماعية أم جسمية إلى آخره، فعلى حين تمثل الجماعة بؤرة اهتمام علم الاجتماع – يمثل الفرد بؤرة ومركز الاهتمام لدى علماء النفس .

وقد تنوعت تعريفات القيم في مجال علم النفس فيما بين الربط بين القيمة والحاجة، والقيمة والدافع، والقيمة والاهتمام ،والقيمة والسمة، والقيمة والمعتقد، والقيمة والاتجاه، والقيمة والسلوك. وسيحاول الباحث فيما يلي توضيح مفهوم القيمة من خلال التمييز بينه وبين المفاهيم السابقة التي عادة ما يختلط بها :

---

(1) أحمد حسين الصغير (1991) : القيم التربوية المتضمنة فى بعض الحكايات الشعبية بمحافظة سوهاج – رسالة ماجستير (غير منشورة) – كلية التربية – جامعة أسيوط . .

(2) Kohl berg L., (1993): Moral Development and Identification, Chicago, National Society for The Study of Education.

(3) سعودي عبدالظاهر سيد (1999) : دور المدرسة الثانوية في تنمية القيم الجمالية لدى طلابها – مجلة البحث في التربية وعلم النفس – المجلد 12 العدد 4 – ابريل – ربع سنوية تصدر عن كلية التربية – جامعة المنيا – ص 175.

(4)Kluyckhohn .c. (1959) : value and value Drientation in the theory of Action , in : parsons , F.A. shills (Eds.) , Toward A General Theory of Action , Cambridge : Harvard univ . press. P .428

1- القيمة والحاجة (value – need) :

فالحاجة هي إحساس الكائن الحي بافتقاد شيء ما ، وقد تكون داخلية أو خارجية ، وينشأ عنها بواعث Drives معينة ترتبط بموضوع الهدف (الحافز) Incentive . وتؤدى الاستجابة لموضوع الهدف إلى خفض الحافز وتأخذ هذه الأهداف والحاجات كما يرى " كريتش وكرتشفيلد " Krech & Crutchfield شكل مدرج ، مرتب حسب الأهمية بالنسبة للفرد[1] .

ويرى بعض العلماء أمثال " ماسلو " A.H.Maslow و" روكيش " Rokeach أن مفهوم القيمة مكافئ لمفهوم الحاجة[2] . كما تصور بعضهم الآخر القيمة على لها أساسا بيولوجيا ، فهي تقوم على الحاجات الأساسية Basic needs ، فلا يمكن أن توجد قيمة لدى الفرد إلا إذا كانت لديه حاجات معينة ، يسعى إلى تحقيقها أو إشباعها . فالحاجات الأساسية هي التي تؤسس الكائن بيولوجيا ، وتحدد له نسق اختياراته System of choices فهي بمثابة قيم بيولوجيةBiological values أولية،تتحول فيما بعد ومع نمو الفرد إلى قيم اجتماعية Social values[3] . ويتسق هذا مع تقسيم بعض الباحثين للقيم إلى نوعين رئيسيين : قيم أولية Primmaryvalues تتعلق بالحاجات البيولوجية ، وقيم ثانوية Secondary values تختص بالجانب الأخلاقي والاجتماعي .

وهذا ما أشار إليه كلوكهون Kluchohn[4] من أن القيم تنشا مع وجود حاجات معينة ، كما يتولد عنها حاجات أخرى . ويتفق هذا المنظور الذي يكافئ بين مفهوم القيمة ومفهوم الحاجة مع ما أوضحه بعض أحد العاملين في الميدان، من أن الحاجات المعرفية Congnitive needs التي ضمنها " ماسلو وموراى" Maslow & Murray في قائمة حاجات

---

(1) Krech &Crutchfield, R.c. (1948) : Theory and Problems of social Psychology , New York: Mc Graw – Hill Book . co., Inc

(2) M. Rokeach(1973) The Nature of Human values (New York : the free prese) pp. 19: 20

(3) محمود عبد الحميد محمد عبد الله (1992) : القيم البيئية لدى شباب الجامعات ، رسالة ماجستير- غير منشورة - معهد الدراسات والبحوث البيئية – جامعة عين شمس. ص27.

(4) Kluyckhohn .c. (1959) Ibd.. P .428.

الفرد تكافئ أو تساوى ما أسماه " ألبورت " Albort بالنمط النظري Theoretical type من الناس الذي يهتم بالبحث عن الحقيقة ويتبنون القيمة النظرية[1] .

وفى مقابل ذلك نجد بعض العلماء أمثال بيلتون روكيش Rokeach الذي يرى أن هناك اختلافا بين المفهومين : فالقيم من وجهة نظره ، عبارة عن تمثيلات معرفية Cognitive representation لحاجات الفرد أو المجتمع ، وأن الإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكنه عمل مثل هذه التمثيلات . وفى ضوء ذلك يميز بينهما على أساس أن الحاجات توجد لدى جميع الكائنات، الإنسان والحيوان في حين أن القيم يقتصر وجودها على الإنسان[2] .

2- القيمة والدافع (value, Motive) :

الدافع هو حالة شعورية تدفع الكائن الحي نحو هدف معين ، وهو أحد المحددات الأساسية للسلوك[3] . ويختلف الدافع عن القيمة في أن الدافع هو حالة توتر أو استعداد داخلي يسهم في توجيه السلوك نحو غاية أو هدف معين . إلا أن هناك خلطا شائعا لدى بعض الباحثين في استخدام هذين المفهومين ، والنظر إلى القيم على أنها ما هي إلا أحد الجوانب لمفهوم أشمل هو الدافعية Motivation وقد تستخدم القيم بالتبادل مع الدافعية[4] . فمثلا أعتبر الدافع للإنجاز Achievement – motive بمثابة قيمة لدى "

(1) Lane. R. E. (1972) : needs served by Ideas : An Interpreted Apprisal In : H . Brown , R. stexens (Eds.) , social Behavior and Experience , Hodder , stoughron : The open univ. press pp . 371 . 385.

(2) Rokeach , M, (1976) : The natural of Human valuesand value system , In E.P Hollader R.G . Hunt (Eds.) current Pres pective in social psychology , New York : univ Press, 4 thed P. 356.

(3) محمود عبد الحميد محمد (1992) : مرجع سابق ص 28 .

(4) Sibulkin , A.E. (1983): What's to them ? The value of considerateness to children . In : D.L. Bridge man (Ed.) , the Natural of prosaically Development : Inter disciplinary Theories and strategies , New York: Academic Press . pp . 139 – 162

ماكليلاند "Mcelelland [1] ويؤيد ذلك " ولسون " Wilson من خلال نتائج دراساته ، التي أوضحت أن هناك ارتباطا مرتفعا بين الدافع للأمن Safety – motive وقيمة الأمن القومى National sec urity (على مقياس روكيش)[2] .

3- القيمة والاهتمام (value , Interest) :

الاهتمام عبارة عن الميل نحو أشياء يشعر نحوها الفرد بجاذبية خاصة[3] . وهناك من العلماء من ينظر إلى القيم على أنها اهتمام، مثل بيرى Perry الذي يرى أنه إذا كان أي شيء (أيا كان هذا الشيء) موضع اهتمام من الفرد ، فانه حتما يكتسب قيمة ، وهو بذلك يعرف القيمة على أنها " الطابع الذي يكتسبه الشيء عندما يصبح موضوعا للاهتمام ، وكذلك رأى ثورنديك Thorndike القيم على أنها تفضيلات Preterences تكمن في اللذة أو الألم أو الارتياح أو عدم الارتياح الذي يشعر به الإنسان، كما تتوقف أيضا على تفضيلا ته للأشياء[4] .

ونظر آخرين إلى القيم على أنها ميول ورغبات Desires مثل جون ديوى J . Dewey الذي يعرف القيمة بأنها ما نرغبه ونميل إليه مما ينتج عنه النشاط الموجه بذكاء[5] .

كما يفرق بعضهم بين الاهتمام والقيمة ، على أساس أن الاهتمام هو أحد المظاهر العديدة للقيمة ، ويساعد في توجيه الفعل وتحقيق الذات ، وأن مفهوم الاهتمام أضيق من القيمة ، فهو لا يتضمن ضربا من ضروب السلوك المثالية أو غاية من الغايات ، كما أنه من

---

(1) McClelland , D . (1961) : The Achieving society . New York : free press.

(2) Wilson , G.D. (1981) : personality and social Behaviour .In : H.J.Eysenck 9Ed.)A Model for Personality . New York : Spring – verlay . PP. 210-0 254

(3) أميرة محمود شاهين (1973) : الاختلاف في القيم بين التلاميذ وآبائهم وعلاقته بالتحصيل الدراسي ، رسالة ماجستير - غير منشورة – القاهرة : كلية البنات – جامعة عين شمس . ص25 ..

(4) فوزية دياب (1980) : القيم والعادات الاجتماعية ، الطبعة الثانية ، القاهرة : دار النهضة العربية ص22 .

(5) هند على فهمي : (1987) : دور التربية الدينية في تدعيم قيمة العمل لدى تلاميذ وتلميذات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، رسالة ماجستير- غير منشورة - القاهرة – كلية البنات – جامعة عين شمس . ص73.

الصعب القول بأن الاهتمام معيار Standard له صفة الوجود التي تتميز بها القيم[1] .

وتتميز القيم عن غيرها من مظاهر الشخصية مثل الميول ، فنجد أن القيم تهتم بالأهداف البعيدة العامة ، كما أنها تترتب فيما بينها ترتيبا هرميا أى أن بعض القيم يسيطر على غيرها أو يخضع لها ، فالفرد يحاول أن ، يحقق قيمه جميعا ، ولكن إذا حدث تعارض بينها فانه يخضع بعضها للبعض الآخر وفقا لترتيب خاص به.

4- القيمة والسمة (value , trait) :

السمة هي تجمع سلوكي يستدل عليه من سلوك الفرد وتنتظم فيه فئة ضخمة من الاستجابات التي تشترك فيما بينها في علاقة واضحة تثبت إحصائيا عن طريق استخدام أسلوب التحليل العاملى[2] . ويصنف جيلفورد Guilford بناء الشخصية إلى سبع فئات من السمات هي: الاتجاهات، والميول، والمزاج، والحاجات، والاستعدادات، وبناء الجسم Morphology، ووظائف الجسم[3] .

إذن القيمة تختلف عن السمة في أنها أكثر تحديدا ونوعية ، وتشتمل عادة على جانب ايجابي وآخر سلبي – بينما السمات ليست كذلك ، كما تتسم القيم بإمكانية تغييرها.

5- القيمة والمعتقد (value , Belief) :

تنقسم المعتقدات إلى ثلاثة أنواع : وصفية Descriptive وهى التي توصف بالصحة أو الزيف ، وتقييمية Evaluative ؛ أى التي يوصف على أساسها موضوع الاعتقاد بالحسن والقبح ، وآمره وناهية ؛ Prescriptive Proscriptive ؛ حيث يحكم الفرد بمقتضاها على بعض الوسائل أو الغايات بجدارة الرغبة أو عدم جدارة الرغبة[4] . ويرى

---

(1) Rokeach, M . (1973) The Nature of Human values (New York : the free prese. Beliefs, Attitudes and Values: A Theory Of organization and change , San Francesco, Jossey , Basic Pub

(2) أحمد زكي صالح (1972) : الاسس النفسية للتعليم الثانوي – القاهرة : مكتبة النهضة العربية 0 ص 383.

(3) محمد أحمد بيومي (1994) : علم اجتماع القيم – مرجع سابق – ص 87.

(4) أحمد حسين الصغير (1991) : القيم التربوية المتضمنة فى بعض الحكايات الشعبية بمحافظة سوهاج - رسالة ماجستير (غير منشورة) – كلية التربية – جامعة أسيوط.

" روكيش " Rokeach أن القيمة معتقد من النوع الثالث : الأمر أو الناهي ، ويعرفها بأنها : معتقد ثابت نسبيا، ويحمل في فحواه تفضيلا شخصيا أو اجتماعيا لغاية من غايات الوجود، أو لشكل من أشكال السلوك الموصلة إلى هذه الغاية، فالقيم من منظوره تحتوى على ثلاث عناصر مثلها مثل المعتقدات فهي معرفية : من حيث الوعي بما هو جدير بالرغبة، ووجدانية : من حيث شعور الفرد حيالها ايجابيا كان أم سلبيا ، وهى سلوكية : من حيث وقوفها كمتغير وسيط أو كمعيار أو مرشد للسلوك أو الفعل.

ويفرق بعض العلماء بين القيم والمعتقدات على أساس أن القيم تشير إلى الحسن مقابل السيئ Good – bad.

أما المعتقدات فتشير إلى الحقيقة مقابل الزيف True j False . فالمعارف في القيم تتميز عن باقى المعارف الأخرى بالخاصية التقييمية ، حيث يختار الشخص في ضوء تقييمه ما هو مفضل أو غير مفضل بالنسبة له ، كما أنها ليست مرادفة للمعتقدات أو الأهداف ولكنها تدور حول المعتقدات أو الأهداف التى يتبناها الفرد ويمكنم تصورها في ضوء متصل "المقبول والمرفوض" Approval disapproval continuum [1].

6- القيمة والاتجاه (value , Attitude) :

الاتجاه هو حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا ديناميا على استجابة الفرد تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرفض أو الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات[2] .

والفرق بين القيم والاتجاهات هو الفرق بين العام والخاص ، حيث تقف القيم محددات لاتجاهات الفرد ، فهي عبارة عن تجريدات وتعميمات تتضح من خلال تعبير الأفراد عن اتجاهاتهم حيال موضوعات محددة[3].

---

(1) Kohl berg L., (1993): Moral Development and Identification, Chicago, National Society for The Study of Education.

(2) سعودي عبد الظاهر (1999) : مرجع سابق.. ص 165- 202.

(3) مجدي أحمد محمود (1982) : القيم واختلاف الأجيال ، دراسة مقارنة للقيم الإجتماعية لطالبات الجامعة وأمهاتهن – رسالة ماجستير (غير منشورة) القاهرة – كلية الآداب – جامعة عين شمس .

وفي مجال البيئة، يرى كل من عدلي كامل (1988)[1] وسعيد السعيد (1991)[2] أن القيم البيئية : هي معتقدات الأفراد ووجهات نظرهم ومشاعرهم نحو البيئة التي يعتزون بها ويختارونها بعد تفكير ومفاضلة بينها وبين بدائل أخرى، ويتمسك الأفراد بتلك القيم إذا تعرضت للهجوم ، وهذه القيم تعد محركات أو موجهات لسلوك هؤلاء الأفراد فهي معايير لسلوكهم نحو البيئة ، يختارونها ويلتزمون بها في إطار أهداف المجتمع الذي يعيشون فيه .

وعرف صبري الدمرداش(1988)[3] القيم البيئية بأنها : مجموعة الاتجاهات التي تتكون لدى التلاميذ إزاء البيئة التي يعيشون فيها، والتي تتضح من خلال مواقفهم – سواء بالقبول أو الرفض – تجاه البيئة ومشكلاتها.

وعرف محمد بيومي (2000)[4] القيم البيئية بأنها : الأنماط المعرفية الوجدانية العقائدية المتعلقة بموضوعات البيئة ومكوناتها والتي تبدو في التصرفات الإيجابية التي يبديها الفرد تجاه بيئته تعبيرا عن تقديس واحترام وصون وحفظ وأعمار للبيئة نابع من حس بيئي سليم .

والقيم البيئية كما عرفها أحمد رأفت(2005) هي : المعايير والمحددات لسلوك وتصرفات التلميذ المادية، والمعنوية، والجمالية نحو البيئة ؛ والمقصود بالجمال هو كل ما يسر العين و يسرى في النفس الإحساس بالراحة و المتعة ، سواء أكان ذلك في المظهر أو الجوهر أوالسلوك أو الأصوات . وهى دالة لما تمثله الفرد من معايير المجتمع . و تتكون

---

(1) عدلي كامل فرج (1988) : القيم البيئية، مفهومها، خصائصها، استراتيجياتها– الحلقة التدريبية الوطنية في التربية البيئية للدعاة ومعلمي المعاهد الدينية الإسلامية، معهد الدراسات والبحوث البيئية، جامعة عين شمس. ص10 .

(2) سعيد محمد محمد السعيد (1991) : القيم البيئية المتضمنة في مناهج العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي – مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس – العدد 12 الصادر في شهر أكتوبر عن الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس – كلية التربية – جامعة عين شمس . ص ص 27 – 39 .

(3) صبري الدمرداش (1988) : التربية البيئية ، النموذج والتحقيق والتقويم – القاهرة : دار المعارف . ص367 .

(4) محمد محمد بيومي خليل (2000) : مرجع سابق . ص 42 .

من ثلاث مكونات أساسية : معرفية ؛ من حيث الوعي بما هو جدير بالاهتمام . ووجدانية ؛ من حيث الشعور حيالها إيجابيا أو سلبيا. وسلوكية؛ من حيث وقوفها كمتغير وسيط أو كمعيار أو مرشد للسلوك أو الفعل[1].

وفى مجال التربية تعرف القيم (2006) بأنها : المثل الأخلاقية العليا التي تؤدى بالتعليم إلى السلوكيات الإيجابية في المواقف المختلفة التي يتفاعل فيها مع المجتمع في ضوء معيار معين ارتضته الجماعة لتنشئة أبنائها وهو الدين والعرف وفلسفة المجتمع وتصبح هذه القيمة تربوية كلما أدت إلى مزيد من النمو السوي لسلوك الفرد وكلما اكتسب بفضل تدعيمها في ذاته مزيدا من القدرة على التميز بين الصواب والخطأ ، وبين الخير والشر .

والقيمة عند نبيه أبو اليزيد (1992)[2] هي حكم يصدره الإنسان على شيء ما مهتديا بمجموعة من المبادئ والمعايير التي ارتضاها محددا المرغوب فيه والمرغوب عنه من السلوك .

وتعرف فيفي أحمد(2000)[3] القيمة بأنها: مقياس أو مستوى أو معيار يستهدف تقييم السلوك من حيث أنه مرغوب فيه أو مرغوب عنه.

وقدم اللقانى والجمل(1996) تعريفا للقيمة جاء فيه[4] : أنها المبدأ أو المستوى أو الخاصية التي تعتبر ثمينة أو مرغوبا فيها التي تساعدنا على تحديد ما إذا كانت بعض الموضوعات جيدة أم رديئة ، حسنة أم سيئة ، صحيحة أم خاطئة ، مفيدة أم عديمة الفائدة ،

---

(1) أحمد رأفت (2005): فعالية برنامج لتنمية القيم البيئية لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية من خلال اتجاهات المعرفة المنظمة في التربية الفنية – رسالة دكتوراه (غير منشورة) – معهد الدراسات والبحوث البيئية – جامعة عين شمس .ص ص 41-42.

(2) نبيه أبو اليزيد متولي (1992): القيم التربوية المتضمنة مبدأ الشورى في الإسلام – رسالة دكتوراه (غير منشورة) – كلية التربية – جامعة طنطا . ص 6 .

(3) فيفي أحمد توفيق (2000): بعض القيم السائدة لدى طلاب المدارس الفنية الصناعية المتقدمة في مصر في ضوء أهدافها وبعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية المعاصرة – رسالة دكتوراه (غير منشورة) – كلية التربية بسوهاج – جامعة جنوب الوادي .ص 2.

(4) أحمد حسين القاني وعلى الجمل (1996): معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس – الطبعة الأولى – القاهرة : عالم الكتب . ص 143 .

وتلك الموضوعات قد تكون أفكارا أو قرارات أو أشخاصا أو أفعالا أو أشياء والفعل "يقيم" يعنى تحديد فائدة شيء ما ، فعندما يقول شخص ما أن أقيم صداقتك أي أنى أدرك ما يعود على من ، فوائدها ، ويعد السبب الذي يجعل المرء مرغوبا في صداقته قيمه التي يؤمن بها ، فنحن عندما نتحدث عن قيم شخص ما فإننا نشير بالضرورة إلى تقييم أفكاره المجردة والمبادئ والمقاييس التي يستشهد بها في سلوكه.

وفى مجال الفن ، يعرف عبد الغنى النبوي الشال(1984) القيم الجمالية esthetic Values بأنها قيمة ونماذج تقاس بها الأعمال الفنية – المستنبطة من البيئة بكل ما تحمل الكلمة من معاني – مثل العلاقات بين الأشكال والانسجامات اللونية واتزان التكوين[1]. ويعرف القيمة الفنية Artistic Quality بقوله : أن هذا المصطلح يشير للقيمة التي تكمن في العمل الفني – المستنبط من البيئة بكل ما تحمل الكلمة من معاني – سواء في مضمونه أو شكله ، وهى التي يتوقف عليها قيمة العمل الفني ومستواه[2].

وعرف سعودي عبد الظاهر(1999) القيم الجمالية بأنها مجموعة القواعد والمعايير التي تدعو إلى التحلي بالسلوك الجمالي للإنسان[3] .

في ضوء ما سبق يمكن تعريف القيم بأنها :

المعايير والمحددات لسلوك وتصرفات التلميذ المادية والمعنوية، وهى دالة لما تمثله التلميذ من معايير المجتمع ، وتتكون من ثلاث مكونات أساسية هي : معرفية ؛ من حيث الوعي بما هو جدير بالاهتمام . ووجدانية ؛ من حيث الشعور حيالها إيجابيا أو سلبيا . وسلوكية ؛ من حيث وقوفها كمتغير وسيط أو كمعيار أو مرشد للسلوك أو الفعل .

والقيم يمكن تعلمها وتعليمها وتنميتها وتغييرها ، كما يمكن الاستدلال عليها من خلال القول والفعل .

---

(1) عبد الغنى النبوي الشال (1984) : مصطلحات في الفن والتربية الفنية – الرياض : عمادة شئون المكتبات – جامعة الملك سعود . ص 14.

(2) المرجع السابق : ص 19.

(3) سعودي عبد الظاهر (1999) : مرجع سابق . ص 169 .

- **خصائص القيم :**

مما سبق يتضح أن للقيم عددا من الخصائص التى تميزها عن غيرها من المفاهيم، وهى :

- إنسانية ترتبط بالفرد الإنسان .
- ذاتية يحس بها كل فرد بطريقته الخاصة .
- تتأثر بمعلومات الفرد وخبراته واتجاهاته وتؤثر فيها .
- نسبية ؛ أي تختلف من شخص لآخر ، ومن زمن إلى زمن ، ومن مكان إلى مكان ، ومن ثقافة إلى ثقافة .
- تعد موجهات لسلوك الفرد وتصرفاته إزاء أي أمر– كالبيئة على سبيل المثال– .
- تتضمن نوعا من الرأي أو الحكم على شخص أو شئ أو معنى معين .
- تتضمن الوعي بالمظاهر الادراكية والوجدانية .– تجربة؛ فوجودها لا يكون إلا لشخص يجربها في فعل أصيل هو فعل التقدير، ولكل نوع من القيم تقديره الخاص.

- **تصنيف القيم :**

من العسير تصنيف القيم تصنيفا شاملا يصلح لمختلف البحوث ، يقول رشدي طعيمة (1987) : من المستحيل أن تكون هناك قاعدة يمكن على أساسها تحديد كل أنواع القيم . لذا نجد كثيرا من أبحاث العلماء تتجنب كلية أي محاولة لتصنيف القيم أو تميز بعضها عن بعض[1] . فقد تعددت تقسيمات القيم تعددا كبيرا حتى تعذر وجود تصنيف واحد لها. فقد جرت عادة الباحثين في تصنيفهم للقيم على استخدام التصنيف الذي يتناسب مع طبيعة بحثهم والأهداف التى يريدون تحقيقها. فالقيم تتنوع وتعدد طبقا للأسس التي يقوم عليها تصنيفها.

وقد اتفق عدد من العلماء منهم : ألبورت فيرنون Vernon & .Allport,G.W

(1) رشدي طعيمة (1987) : تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية – مفهومه ، أسسه ، استخداماته. القاهرة : دار الفكر العربي . ص ص 125 – 127 .

(1963)[1] ، وحامد زهران (1984) [2]، فيفي أحمد (2000) [3] ، ومرزوق بن حنيتان (2003)[4] ، على تصنيف القيم على عدة أسس هي :

أولا : على أساس المحتوى :

1- القيم النظرية :

ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى اكتشاف الحقيقة ، فيتخذ اتجاها معرفيا من العالم المحيط به ، ويسعى وراء القوانين التي تحكم هذه الأشياء بقصد معرفتها. ويتميز هؤلاء الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بنظرة موضوعية ، معرفية ، تنظيمية ، ويكونون عادة من الفلاسفة والعلماء.

2- القيم الجمالية :

ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو جميل من ناحية الشكل أو التوافق والتنسيق. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالابتكار والإبداع الفني وتذوق الجمال.

3- القيم الاقتصادية :

ويعبر عبها اهتمام الفرد وميله إلى ما هو نافع ، ويتخذ من العالم المحيط وسيلة للحصول على الثروة وزيادتها عن طريق الإنتاج والتسويق والاستهلاك واستثمار الأموال. ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بنظرة عملية ، ويكونون عادة من رجال المال والأعمال.

---

(1) Allport,G.W. & Vernon (1963): Values and our youth, In Grinder, R.E. (Ed.) Studies In Adolescence. New York: Mac.

(2) حامد زهران (1984): علم النفس الاجتماعي – ط5– القاهرة: عالم الكتب. ص ص73-92.

(3) فيفي أحمد توفيق (2000) : مرجع سابق . ص ص 98- 99 .

(4) مرزوق بن حنيتان بن تنباك وخمسون ومائة أستاذا جامعيا آخرون (2003) : موسوعة القيم ومكارم الأخلاق العربية والإسلامية . الرياض : تمويل الأمير مشعل بن عبد العزيز آل سعود . .

4- القيم الاجتماعية :

ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى غيره من الناس ، فهو يحبهم ويميل إلى مساعدتهم ويجد في ذلك إشباعا له ، ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالعطف والحنان وخدمة الغير .

5- القيم السياسية :

ويعبر عنها اهتمام الفرد بالنشاط السياسي والعمل السياسي وحل مشكلات الجماهير . ويتميز الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم بالقيادة في نواحي الحياة المختلفة ، ويتصفون بقدرتهم على توجيه غيرهم .

6- القيم الدينية :

ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى معرفة ما وراء العالم الظاهري فهو يرغب في معرفة أصل الإنسان ومصيره ويرى أن هناك قوة تسيطر على العالم الذي يعيش فيه وهو يحاول أن يصل نفسه بهذه القوة . ويتميز معظم الأشخاص الذين تسود عندهم هذه القيم باتباع تعاليم الدين في كل النواحي ، ويتميز بعضهم بإشباع هذه القيم في طلب الرزق والسعي وراء الحياة الدنيا على اعتبار أن ذلك عمل ديني .

7- القيم البيئية :

ويعبر عنها اهتمام الفرد وميله إلى صيانة البيئة والحفاظ عليها وإيجاد حلول لمشكلاتها الجمالية والمادية ، وتوحد نظرته للأمور المختلفة مع الآخرين مما يسهم في أحداث تناسق في السلوك العام وبالتالي تماسك المجتمع. وهذه القيم بالنسبة للذين تسود عندهم هي بمثابة موجهات لسلوكهم ، وموازين ومعايير تحدد ما هو مرغوب فيه ، وما هو مرغوب عنه.

ثانيا : على أساس المقصد :

1- قيم وسائلية Instrumental : أي التي تعتبر وسائل أو أدوات أو أساليب لغايات أبعد . وتشتمل القيم الو سائلية على فئتين : القيم الأخلاقية Moral Values مثل قيمة الأمانة ، وقيم الاقتدار أو الكفاءة Competence Value مثل قيمة المنطقية.

2- قيم غائية Terminal: أي التي تعتبر غاية في حد ذاتها . وتحتوى على فئتين فرعيين ، هما :

- قيم خاصة بالشخص وتدور حول الذاتSelf - Centered ، مثل قيمة تقدير الذات .
- وقيم خاصة بالعلاقات بين الأشخاص أو المجتمع Society-centered ، مثل قيمة السلام العالمي .

ثالثا : على أساس الشدة :

تتفاوت القيم من ناحية شدتها تفاوتا كبيرا وتقدر شدة القيم بدرجة الإلزام التي تفرضها ، بمعنى أن شدة القيم تتناسب طرديا مع درجة الإلزام ونوع الجزاء الذي يرتبط بها ، ويمكن تميز ثلاث مستويات لشدة القيم وإلزامها ، وهى :

1- **ما ينبغي أن يكون** : وهى القيم الملزمة أو الآمرة الناهية مثل : القيم الخاصة بتنظيم العلاقة بين الجنسين .

2- **ما يفضل أن يكون** : وهى القيم التفضيلية التي يشجع فيها المجتمع أفراده على الاقتداء بها والسير تبعا لها ، لكنها لا تحتل مكانة الإلزام والقدسية ، وقد يكون أثرها على السلوك عميقا . مثل : إكرام الضيف ، صلة الرحم .

3- **ما يرجى أن يكون** : وهى القيم المثالية التي يحس المجتمع بأفراده وفئاته المختلفة باستحالة تحقيقها بصورة كاملة إلا أنها تؤثر تأثيرا بالغا في بعض الأحيان في ترجمة سلوك الأفراد مثل: مقابلة الإساءة بالإحسان ، الكمال في أمور الدين والدنيا ، أن يعمل لدنياه كأنه يعيش أبدا وأن يعمل لأخراه كأنه يموت غدا .

رابعا : على أساس العمومية :

حيث تنقسم القيم من حيث شيوعها وانتشارها إلى قسمين ، هما :

1- **قيم عامة** : وهى القيم التي يعم انتشارها في المجتمع كله بغض النظر عن طبقاته وفئاته ، ويتوقف انتشارها في مجتمع ما على التجانس في الأحوال الاقتصادية وظروف المعيشة ، وأمثلة هذه القيم : التمسك بالدين ، الزواج ، النظام .

2- **قيم خاصة** : وهى قيم متعلقة بمواقف أو مناسبات أو بمناطق معينة أو بجماعات خاصة، وأمثلة ذلك الأخذ بالثأر، العقيقة، السبوع .

خامسا : على أساس الوضوح :

تنقسم القيم من ناحية وضوحها إلى قسمين (مع ملاحظة أنه ليست هناك حدود فاصلة بينهما) :

1- **قيم ظاهرة** : وهى القيم التي يصرح بها ويعبر عنها بالكلام ، مثل : القيم المتعلقة بالخدمة الاجتماعية والمصلحة العامة . والقيم الدينية لرجل الدين ، والقيم الاقتصادية للتاجر .

2- **قيم ضمنية** : وهى القيم التي تستخلص ويستدل على وجودها من ملاحظة الاختيارات والاتجاهات التي تتكرر في سلوك الأفراد بشكل نمطي Patterned لا بصفة عشوائية Random مثل القيم المرتبطة بالسلوك الجنسي .

سادسًا : على أساس الدوام :

وتنقسم من ناحية دوامها إلى قسمين هما :

1- **قيم دائمة (نسبية)** : وهى التي تبقى زمنا طويلا وتنتقل من جيل لآخر، مثل القيم المرتبطة بالعرف والتقاليد.

2- **قيم عابرة** : أي وقتية عارضة ، قصيرة الدوام ، سريعة الزوال ، مثل القيم المرتبطة بالموضات والتقليعات .

وجملة القول أن التصنيفات السابقة للقيم لا تعنى أن الأفراد يتوزعون تبعا لها ولكنها تعنى أن قيمة ما تهيمن على فرد ما وتكون في مركز الصدارة في حياته ، فبعض الأفراد تسيطر عليهم القيم الدينية والبعض الآخر تسيطر عليهم القيم الاقتصادية أو السياسية ... وهكذا . ويتضح أيضا أن كل تصنيف يخضع لوجهة نظر صاحبه.

وسيلتزم الباحث (مؤلف الكتاب) في هذه الدراسة بتصنيف القيم حسب مجال اهتمامها أو موضوعها لأنه يتناسب مع طبيعة الدراسة والغرض منها ، وسيقوم الباحث

بإعداد قائمة لقيم الوسطية ، كما سيقدم تعريفا إجرائيا لكل قيمة من هذه القيم يتناسب مع الغرض من الدراسة ؛ وهو تنمية قيم الوسطية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من اتجاهات المعرفة المنظمة في التربية الفنية .

- **مصادر القيم :**

كما أن الآراء تباينت في تحديد مفهوم القيم لأسباب منها أن كل متخصص ينظر لها من زاوية تختلف عن الآخرين من ذوى التخصصات الأخرى بما يخدم تخصصه العلمي، كذلك تعددت وتنوعت مصادر القيم في نظر المفكرين والفلاسفة إلى خمسة أراء : فالبعض ومنهم أحمد عبد المطلب (1990)[1] يرى أن الدين هو مصدر القيم.

و يرى كل من محمد الهادي عفيفى (1978)[2] فيفي أحمد (2000)[3] أن الأديان السماوية هي مصدر القيم بالإضافة إلى الإنسان صاحب الفكر المفتوح لكل التجارب الإنسانية ، والمجتمع بعمقه التاريخي المرتبط بماضيه وماضي الإنسانية .

ويرى كل من إبراهيم عصمت مطاوع (1979)[4] أن الأديان السماوية هي مصدر القيم بالإضافة إلى الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام من صحافة وإذاعة وتلفاز ومسرح وسينما وإنترنت ...

ويرى كل من لطفي بركات (1983) [5] أن مصدر القيم هو شخصية المواطن بخصائصها وملامحها ومكوناتها و صيغها ومحدداتها وأساليبه وأهدافها ، وطبيعة المجتمع وأهدافه ، بلا إضافة إلى طبيعة العصر ومطالبه .

---

(1) أحمد محمود محمد عبد المطلب (1990) : بعض قضايا التربية فى السنة النبوية- سوهاج : دار محسن للطباعة . ص 230 .

(2) محمد الهادى عفيفى (1978) : فى أصول التربية- القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ص 308.

(3) فيفي أحمد توفيق (2000) : مرجع سابق . ص ص 88 – 93 .

(4) إبراهيم عصمت مطاوع (1979) : أصول التربية – الطبعة الأولى – القاهرة : دار المعارف . ص 105 .

(5) لطفي بركات أحمد (1983) : القيم والتربية – الرياض : كلية التربية بأبها – جامعة الملك سعود . دار المريخ للنشر . ص ص42- 61.

ويذهب إميل دوركايم إلى أن لكل مجتمع من المجتمعات البشرية نظاما أخلاقيا يمثل حقيقة اجتماعية ، وأن القاعدة الأخلاقية لا تنبثق عن الفرد ولكن المجتمع هو أساس القيم، ومصدر القيم العليا، ويعتمد النظام الأخلاقي على البناء الاجتماعي للمجتمع الذى يوجد فى اطاره ، وليس هناك نظام أخلاقي واحد لكل المجتمعات[1]، ويتفق مع هذا الرأي عدد من العلماء منهم كمال التابعي[2] ومحمد أحمد بيومي[3] ؛ إذ يرون أن مصدر القيم ليس الفرد ، وليس نموذج متوسط يمثل أغلبية من الأفراد ، ولكنه المجتمع ، فالمجتمع هو الذي يضفي على الشيء قيمته . فالذات هنا "ذات جمعية" لا "ذات فردية" ، وهذا الاتجاه يحقق تقديرا موضوعيا لأن التقدير أصبح تقديرا جمعيا .

(2) قيم الوسطية ومكوناتها :

- **تعريف قيم الوسطية :**

لم تقم دراسة واحدة بالعربية أو غيرها من اللغات – على حد علم الباحث–بوضع تعريف واضح ومحدد لقيم الوسطية . لذا وفى ضوء كل ما سبق من دراسة للقيم في مجالات اللغة والدين والتربية والفن والاجتماع والبيئة...

يمكن تعريف قيم الوسطية كما يستخدم في الدراسة الحالية على النحو التالي :

قيم الوسطية : هي المعايير والمحددات لسلوك وتصرفات الفرد المادية، والمعنوية، والجمالية نحو البيئة ؛ والمقصود بالجمال هو كل ما يسر العين و يسرى في النفس الإحساس بالراحة والمتعة ، سواء أكان ذلك في المظهر أو الجوهر أو السلوك أو الأصوات . وهى دالة لما تمثله الفرد من معايير الإسلام . وتتكون من ثلاث مكونات أساسية : معرفية؛ من حيث الوعي بما هو جدير بالاهتمام . ووجدانية ؛ من حيث الشعور حيالها إيجابيا أو سلبيا. وسلوكية ؛ من حيث وقوفها كمتغير وسيط أو كمعيار أو مرشد للسلوك أو الفعل .

---

(1) كمال التابعي (1985): الاتجاهات المعاصرة في دراسة القيم والتنمية – القاهرة : دار المعارف.ص 23

(2) السابق نفسه. ص 23 .

(3) محمد أحمد بيومي (1994) : مرجع سابق. ص 36.

وقيم الوسطية يمكن تعلمها وتعليمها وتنميتها ، كما يمكن الاستدلال عليها من خلال القول والعمل . ويستدل عليها في هذه الدراسة من خلال ملاحظة الأداء والسلوك البيئي المستمد من قيم الوسطية باستخدام البطاقة المعدة لذلك وأيضا باستخدام اختبار قيم الوسطية المصورة المعد لهذا الغرض.

- **مكونات قيم الوسطية :**

القيم ليست تصورات صماء بل إنها تتكون من عناصر تأتى إليها من المصدر وتتآلف فيما بينها لتكون القيم التي تكون بدورها نظام القيم وذلك من أجل استمرار البناء الاجتماعي واستقراره وتماسكه .

ويرى بارسونز Barsonez وغيره من علماء الاجتماع والأنثربولوجيا أن القيمة تتكون من مكونات ثلاث هي :

1- المكون العقلي – المعرفي (التعرف ، الاختيار) :

(أ) التعرف أو اكتشاف البدائل الممكنة .

(ب) النظر في عواقب كل بديل . (جـ) الاختيار الحر .

2- المكون الوجداني : النفسي (تقدير القيم والاعتزاز بها) :

(أ) الشعور بالسعادة لاختيار القيم .

(ب) إعلان التمسك بالقيم على الملأ.

3- المكون السلوكي – الإرشادي الخلقي (الفعل أو ممارسة القيمة أو لسلوك):

(أ) ترجمة القيمة إلى ممارسة .

(ب) بناء نظام قيمي .

وتسهم هذه المكونات الثلاثة في تحديد القيمة وتحديد وظيفتها ومعناها، ويتضمن المكون الثالث العمليات التي تساعد الشخص الفاعل على تخصيص طاقاته وشحذها وتوجيهها بين مظاهر الفعل المختلفة، وهو الأساس في تكوين نظام القيم Value system.

وتؤكد المدرسة الاجتماعية المعاصرة أن هذه المكونات الثلاثة متداخلة ومتفاعلة فيما بينها بتأثير المجتمع والتفاعل الاجتماعي ، وتعكس ثقافته وتعبر عن طبيعة العلاقات الاجتماعية السائدة في[1].

والقيم قابلة للتعلم والاكتساب ويجرى تعلمها واكتسابها بصورة نظامية منظمة وتحت رعاية ووصاية المؤسسات التربوية النظامية وغير النظامية. ويعد من الضروري والهام أن تنسجم القيم المتعلمة والمكتسبة مع ثقافة الجماعة وقيمهم .

ومما تجدر الإشارة إليه أن القيم قابلة للتعبير عنها بعبارات واضحة ومحددة يستطيع الإنسان أن يجهر بها ، بعبارات تعكس الثقافة والعقائد المجتمعية السائدة كما تشير إليه الآيات الكريمة التالية : ﴿ يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا لِمَ تَقُولُونَ مَا لا تَفْعَلُونَ كَبُرَ مَقْتًا عِندَ اللهِ أَن تَقُولُوا مَا لا تَفْعَلُونَ ﴾[2]. وأيضا في قوله سبحانه وتعالى : ﴿ وَقُلِ اعْمَلُوا فَسَيَرَى اللهُ عَمَلَكُمْ وَرَسُولُهُ وَالْمُؤْمِنُونَ وَسَتُرَدُّونَ إِلَى عَالِمِ الْغَيْبِ وَالشَّهَادَةِ فَيُنَبِّئُكُم بِمَا كُنتُمْ تَعْمَلُونَ ﴾[3].

والسلف يقولون : الرسول وقفنا على معاني الإيمان وبينه لنا ، وعلمنا مراده منه بالاضطرار، علما ضروريا : أن من قيل أنه صدق ولم يتكلم بلسانه بالإيمان ، مع قدرته على ذلك ، ولا صلى ولا صام ، ولا أحب الله ورسوله ، ولا خاف الله ، بل كان مبغضا للرسول، معاديا له يقاتله، أن هذا ليس مؤمن[4].

- **استراتيجيات تعليم قيم الوسطية :**

يحتاج معلم قيم الوسطية إلى أساليب غير تقليدية ، وقد اتخذ الباحثون استراتيجيات مختلفة في تعليمها وذلك نتيجة اختلافهم في الأسس الفلسفية للتربية التي يؤمنون بها.

---

(1) عبد المجيد نشواتي وآخرون (1990) : علم النفس التربوي – سلطنة عمان : وزارة التربية والتعليم والشباب. ص ص 257– 258 .

(2) القرآن الكريم : الآيتين 2 و 3 من سورة الصف 61 .

(3) القرآن الكريم: الآية 105 من سورة التوبة 9 .ى .

(4) على عبد المنعم عبد الحميد (1978): الإيمان كما يصوره الكتاب والسنة– الطبعة الأولى- الكويت: دار البحوث العلمية. ص 8 .

وقد تبنى بعض الباحثون ومنهم ميشيل ج. كاديتو Michael J .Caudate (1985)[1]، ثمانية استراتيجيات لتعليم القيم البيئية ، ويرى الباحث (مؤلف الكتاب) أنها تصلح لتعليم قيم الوسطية ؛ ذلك أن قيم الوسطية المختارة لهذه الدراسة هي قيم بيئية في ذات الوقت .

وسيتم تناولها استراتيجيات تعليم قيم الوسطية فيما يلي من خلال ثلاثة أبعاد هي :

البعد الأول : الأساس الذي قامت عليه فكرة الاستراتيجية.

البعد الثاني : وصف كلي للاستراتيجية.

البعد الثالث : كيفية استخدام الاستراتيجية في تنمية قيم الوسطية.

والاستراتيجيات التعليمية لقيم الوسطية هي :

1- استراتيجية حرية الأداء Laissez Faire Strategy :

تقوم هذه الاستراتيجية على مبدأ "عدم التدخل" بدافع حماية الموضوعية، وتنطلق من الاعتقاد بأن تزايد المعارف الدينية التي يتعلمها الفرد سوف تؤدى وضعا قويا لتعلم قيم الوسطية من خلال وجود منهج مستتر ناتج عن التفاعل الداخلي بين المعلم والمتعلم ومع إدراك المعلم بكيفية تعليم القيم ضمنيا من خلال ما يلي :

أ- سلوك المعلم وعلاقته مع التلاميذ .

ب- طرق التحكم داخل الفصل .

ج- اختيار المواد الدراسية .

د- اختيار الطلاب أثناء المناقشة .

هـ- التأكيد على نقل الحقائق والمعارف الصحيحة .

و- جعل وظيفة المدرس نموذجية .

ز- اختيار طرق التوجيه و اهتمامه نحو الشخصية وخصائصها .

ى- طبيعة العلاقات داخل المؤسسات التربوية .

---

(1) Michael J. Caudate (1985): A Guide on Environmental Values Education, UNESCO/ UNEEP/ IEEP.Environmental Education Series (23). P19

obeikandl.com

2- استراتيجية التلقين Inculcation Strategy :

تقوم هذه الاستراتيجية على أساس اختيار بعض قيم الوسطية المرغوبة وتلقينها للتلاميذ تدريجيا أو تعديل قيم المتعلمين ودفعها نحو الأفضل، وذلك عن طريق ما يلي :

- المدرسة ، التي يجب عليها نقل هذه القيم على نحو مباشر كموضوعات تعليمية تحث – مثلا – على العدل والنظام واحترام الآخرين .
- تضمين المناهج والنظم المدرسية القيم على نحو غير مباشر ؛ مثل : الانضباط ، الالتزام بالقواعد ، الصدق ، التعاون .

وتلقين القيم أو تعديلها أو تنميتها يكون عن طريق القدوة الحسنة، والاقتناع، والثواب والعقاب، كذلك استخدام أسلوب التأثير الخلقي النابع من القيم التي يتبعها المجتمع ، كذلك يمكن للمعلم أن يقدم نماذج من الأحداث الراهنة أو التاريخ .

وهذه الاستراتيجية ضرورية لاستمرار بعض القيم المعيارية في المجتمع والثقافة والدين وذلك لضمان استمرارية الثقافة لدى الأفراد.

3- إستراتيجية النمو الأخلاقي Morel Development Strategy :

تقوم هذه الاستراتيجية على نظريتي بياجيه وكولبرج في التربية الأخلاقية حيث ترى أن النمو الأخلاقي للفرد يحدث على مراحل متدرجة ، وأنه على المتعلمين ألا يكون موقفهم سلبيا أثناء عملية النمو الأخلاقي .

ويرى بياجيه وكولبرج وآخرون أن التقدم من مرحلة أخلاقية أدنى إلى مرحلة أخلاقية أعلى لا يمثل معرفة أكبر بالقيم الثقافية السائدة بل يمثل تحويلا في بنية أو استراتيجية الأحكام الأخلاقية الأكثر تبكيرا ؛ لأن النمو الأخلاقي يبتدى عبر عملية النمو ذاتها ، فهو ليس مسألة تعليم مباشر أو غير مباشر كما يدعى أصحاب الاتجاه التلقيني ، بل هو عملية إعادة تنظيم للبنى المعرفية الناجمة عن تفاعل الفرد مع بيئته ، ويعتقد كولبرج بإمكانية إعاقة النمو الأخلاقي في أي مرحلة من مراحل النمو ، لذلك يرى أن مهمة التربية الأولى هي تسهيل النمو الأخلاقي عبر مراحله المختلفة للوصول بالفرد إلى المستوى الأعلى ، حيث يتسم سلوك الفرد بالقيم العالمية والإنسانية المطلقة.

وينزع كل من بياجيه وكولبرج إلى التركيز على طبيعة الأحكام الأخلاقية عند الأطفال أكثر من التركيز على سلوكهم ، وذلك للوقوف على مبررات هذا السلوك ، وعلى الاستراتيجيات التي يستخدمها هؤلاء الأطفال في اتخاذ القرارات في أحكامهم الأخلاقية ، والتي تسمح لهم بممارسة السلوك أو الامتناع عنه.

وعلى الرغم من اعتراف كولبرج بأهمية التدخل الصفي في تعليم بعض القيم وتسهيل النمو الأخلاقي، إلا أنه يؤكد أن تعليم القيم الأخلاقية للأطفال على نحو مباشر، أمر غير مفيد، ويرى أنه يجب على المعلمين القيام بتزويد التلاميذ بالشروط التي تمكنهم من تعميم وتوسيع بناهم المعرفية الأخلاقية المتوفرة لديهم وتساعدهم على تطوير بنى جديدة ، تمكنهم من بحث الوقائع التي يواجهونها لدى تفاعلهم مع بيئاتهم ، وقد قام كولبرج بتخطيط وتنفيذ عدد من برامج التربية الأخلاقية التي تتضمن استثارة التفكير الأخلاقي للأطفال ، بإجراء محاورات معهم ، توقعهم في أحكام أخلاقية متناقضة وتتناول هذه المحاورات الشروط الرئيسة التالية :

أ- تعريض التلاميذ لمشكلات تتجاوز في طبيعتها مستوى نموهم الأخلاقي الراهن .

ب- إظهار جوانب التناقض في الأحكام الأخلاقية التي يطلقها هؤلاء التلاميذ بسبب تلك المشكلات ، لتوفير فرص الشعور بعدم القناعة بمستوى النمو الأخلاقي المتوفر لديهم.

ج- إيجاد مناخ حواري متسامح يتيح للتلميذ مقارنة وجهات النظر الأخلاقية المتناقضة واختيار البديل الأفضل الذي يتجاوز مستوى نموه الأخلاقي ويمكنه من تعديل بناه المعرفية الأخلاقية ويكمن الأثر الأساسي لهذه التقنيات في قدرتها على استثارة حالة اللاتوازن عند التلاميذ وإتاحة فرص تعديل البُنى المعرفية الراهنة أو تكوين بنى معرفية جديدة ، لذا يستحسن تكليف التلاميذ بأدوار اجتماعية مختلفة تمكنهم من رؤية وجهات النظر المتناقضة واستثارة حالات اللاتوازن في أحكامهم الأخلاقية[1] .

(1) عبد المجيد نشواتي وآخرون (1990) : مرجع سابق. ص ص 263- 264. .

4- استراتيجية تحليل القيم Values Analysis Strategy :

تقوم هذه الاستراتيجية بتطبيق أسلوب التفكير العلمي المنطقي على دراسة القيم ، وهى تهدف إلى حث التلاميذ على تطبيق هذا الأسلوب عند اتخاذ القرارات بوجه عام .

ويوجد طريقتين لاستخدام استراتيجية تحليل القيم ، هما :

أ- تقييم حادثة أو مشكلة أخلاقية تستدعى سؤال القيمة.

ب- دور المعلم في تقييم قيم التلاميذ في تمارين تحليل القيم .

وتمارين تحليل القيم يمكن أن تتم من خلال عدة خطوات هي :

1- تحديد المسائل المتعلقة بالقيمة وتوضيحها عن طريق تعريف المفاهيم الخاصة بها.

2- تجميع الوقائع ذات الصلة بموضوع التحليل وتنظيمها.

3- التحقق من صحة هذه الوقائع.

4- إيضاح العلاقة بين هذه الوقائع والقيمة المعنية.

5- التوصل لقرار أولى في موضوع هذه القيمة.

6- التأكد مما إذا كان هذا القرار مفيد أم لا .

والهدف من تحليل القيم هو التركيز على إيجاد حل للجوانب موضع التساؤل والجدل . وللمسائل الاجتماعية ذات العلاقة بالعلم والمنطق ، وتعتبر الخبرة المكتسبة في هذا المجال ذات قيمة كبيرة لدى المجتمعات التي ترتكز على الموضوعية في اتخاذ القرار.

غير أن أسلوب تحليل القيم قد يجر إلى خطأ التركيز على الخبرة المعتمدة على الوقائع فحسب ، ذلك أن القيم ليست وقائع علمية ، فالأسلوب العلمي المنطقي غير كاف لتكوين قيم فهي بحكم طبيعتها مشبعة بالجانب الوجداني .

5- استراتيجية توضيح القيم Values Clarification Strategy :

هذه الاستراتيجية هي الأكثر استخداما حيث يمكن تمثيلها بسهولة خلال أنشطة الفصل ؛ حيث تتضمن أدوار كالعب، والمحاكاة لمواقف حياتية، وممارسة الأنشطة خارج الفصل ، والمناقشة ضمن مجموعات صغيرة.

ويرى مؤيدو هذه الاستراتيجية أن تعليم القيم يجب أن يقوم على استثارة وعي التلاميذ بالقيم ، مفترضين أن عملية تطوير الوعي الذاتي بالقيم المختلفة هو الهدف ، وأن المعلم الذي يأخذ بهذا الاتجاه لا يفرض وجهة نظر معينة ، ولو كان يؤمن بها ، حيال القيم والمسائل البيئية المتنوعة ، بل يتقبل وجهات النظر جميعها ، ويتجنب إصدار أحكام تفضيلية أو تقييمه على استجابات التلاميذ أو أحكامهم ويعمل على معالجة وجهة نظر كل تلميذ بالاحترام ذاته ، متيحا فرصة حرية اختيار القيمة.

وعملية توضيح القيم تتكون من ثلاث خطوات ، هي :

1- الاختيار، ويشترط :

أ- الحرية. ب- الاختيار بين بدائل .

ج- التفكير بعد كل بديل .

2- التقدير، ويشترط :

أ- الشعور بالسعادة نتيجة الاختيار .

ب- إقرار الاختيار علانية . ج- التلقائية في الاختيار .

3- التطبيق، ويشترط :

أ- أن يقوم التلميذ بتنفيذ وعمل ما اختاره.

ب- أن يكرر اختياره في مواقف أخرى من حياته.

ولا تتطلب استراتيجية توضيح القيم معلومات جاهزة وشاملة للمعلمين، بل تتضمن أسئلة لإتاحة الفرصة للمناقشة بغية وصول التلاميذ إلى الأحكام بأنفسهم .

ويساعد أسلوب توضيح القيم التلاميذ على الوعي بنظام القيم لديهم ولدى الآخرين . والتحدث بحرية وصدق عن قيمهم مع الآخرين . ويرى التربويون أن هذا الأسلوب من أكثر الأساليب ملائمة لمساعدة التلاميذ لإرساء دعائم شخصياتهم ، والوعي لمجموعة القيم المتكونة لديهم . بالإضافة إلى القدرة على اتخاذ القرارات المؤسسة على هذه القيم .

ويرى كل من صبري الدمرداش (1985)[1] أن أهمية توضيح القيم واستجلائها تساعد التلاميذ على اسكتشاف معتقداتهم واتجاهاتهم وقيمهم ، ومن ثم سلوكهم الذي يبدونه إزاء بيئتهم سواء داخل المدرسة أم خارجها. كما تساعدهم على دراسة الحلول البديلة لكل مشكلة بيئية وناتج كل بديل ، والدور الدقيق الذي ينبغي أن يقوم به المعلم في هذا الخصوص هو مساعدة تلاميذه على التعرف إلى أي مدى تتفق معتقداتهم واتجاهاتهم وقيمهم مع سلوكهم الفعلي .

كما يؤكد وليم لامب William Lamb (1975)[2] على أن توضيح القيم يساعد التلاميذ على تكوين نظام قيمي سليم Environmental Sound Value System مما يؤدى إلى حياة أفضل تجاه حل الأزمات البيئية ، كما أنه يوضح المعايير الحقيقية للسلوك البيئي الإيجابي والسلوك البيئي السلبي .

كما أن هناك خطوات تساعد وتيسر تمارين توضيح القيم ، منها :

1- اختيار موضوع القيمة.
2- دراسة موضوع القيمة.
3- تحديد القيمة المدرجة بالموضوع .
4- اختيار النشاط المناسب .
5- ملائمة النشاط للوقت المستفاد.
6- متابعة النشاط مع المناقشات .
7- تقييم النشاط لتوضيح اتجاهات التلاميذ .

وهناك من يعارضون استراتيجية توضيح القيم عبد المجيد نشواتى وآخرون (1990)[3] فهم يرون أن هناك بعض الخلط بين التقييم والقيم بحد ذاتها . فالتركز على

---

(1) صبري الدمرداش (1985) : توضيح القيم البيئية لدى الطلاب فى التعليم العام. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية. ص 6

(2) Lamb ,William(1975):Classroom Environmental Value Clarification ,Journal of E.E. 6(4): 17

(3) مرجع سابق. ص 265 .

الخطوات اللازمة لتطبيق القيم لا يعنى القيام بالتعلم حول ماهية القيم مما يؤدى إلى عدم وضوح الرؤية لدى التلاميذ والاعتقاد بأن القيم هي مسألة شخصية لا علاقة لها بالمجتمع ، كما قد لا تسمح بممارسة حرية اختيار القيمة على النحو الذي ينشده أصحاب هذه الاستراتيجية.

6- استراتيجية العمل (Service Learning Strategy (Action Learning Strategy :

تقوم هذه الاستراتيجية على النظريات النفسية الاجتماعية، حيث ذهبت إلي ما وراء التفكير والإحساس بالعمل ، إذ ترتكز على العمل في إطار الجماعة، وتشجع المتعلمين على المشاركة في خبرات الحياة الحقيقية، حيث تشكل الخبرات المكتسبة إنجازات وتحديات هامة على الصعيدين الشخصي والاجتماعي. كما تتضمن هذه الاستراتيجية لقاءات حية واقعية من شأنها المساعدة على تعليم قيم الوسطية خصوصا إذا صاحبها تحليل للقيم أو توضيح لها.

وهناك خطوات أساسية يجب أن توضع في الاعتبار عند التخطيط لاستراتيجية العمل ، هي :

أ- مساهمة الجماعات المحلية (المؤسسة التعليمية في حالة التلاميذ).

ب- الوعي بالموضوع أو المشكلة وفهم أبعادها.

ج- تقييم الاحتياجات.

ح- تحديد الغايات ووضع الأهداف .

خ- تخطيط خطوات التنفيذ ومراحل العمل .

د- تنفيذ الخطط والقيام بالأعمال اللازمة تباعا .

ذ- تقييم الأعمال التي تم تنفيذها ، والنظر في الخطوات التالية.

وتشكل استراتيجية العمل في تعليم قيم الوسطية جزءا هاما من أي برنامج شامل للتربية البيئية. فهي تتضمن أسلوب حل المشكلات مع أخذ الأوضاع البيئية بعين الاعتبار .

7- استراتيجية التربية الاندماجية Confluent Education Strategy :

تقوم هذه الاستراتيجية على أساس الدمج بين المعرفة والتربية وذلك من خلال تتبع الخطوات التالية :

أ- وضع مناخ يشمل إدراك المعلم لقيمه خاصة.

ب- شعور كل من المعلم والمتعلم بأهميته بالنسبة لعملية التعلم .

ت- اختيار الموضوع بحيث يرتبط بالحاجات الشخصية للتلاميذ .

ث- تنمية الخبرة المرتبطة بموضوع القيمة.

ج- الانتباه إلى ضرورة التكامل بين كل من المعرفة والانفعال والسلوك من أجل تكوين القيم البيئية.

ح- التشجيع المتبادل بين كل من المعلم والتلاميذ .

خ- استخدام التغذية الرجعية (المرتدة) للتكرار ونمو التعلم .

د- التشجيع على حرية التفكير وتنمية التفكير التخيلي .

وتشمل هذه الاستراتيجية تمارين ربط أفكار التلاميذ ، إحساساتهم ، قيمهم . بيد أنه يؤخذ على هذه الاستراتيجية أنها تتوقف إلى حد بعيد على كفاءة المعلم ومدى قدرته على ربط المعلومات التي يدرسها التلاميذ بإحساساتهم وقيمهم مع الواقع الذي يعيشون فيه.

8- استراتيجية تعديل السلوك Behavior Modification Strategy :

قامت هذه الاستراتيجية بناء على ما قامت به نظرية ب. ف. سكينر B. V .. Skinner في تعديل السلوك باستخدام التعزيز الخارجي ؛ سواء باستخدام الثواب الإيجابي أو العقاب السلبي، وتقوم هذه النظرية بناء على مفهوم يرى أنه يمكن تغير القيم بواسطة تغيير السلوك بالتحكم من الخارج ، كما يمكن تعديل السلوك بالتتابع خلال المواقف التعليمية.

ويرى ميشيل جربر Michael J.[1] أن الاستراتيجيات الأخرى يمكن أن تنمى القيم لدى الفرد أو تحافظ عليها . لكن هذه الاستراتيجية تستخدم في تغيير بعض القيم

(1) Michael J. (1985): Ibid.P.19.

من خلال التعزيز الإيجابي أو السلبي على السلوك وإعطاء الناس الفرصة المناسبة لخبرات جديدة .

وقد اكتفى بعض الباحثين بذكر عدد أقل من الاستراتيجيات السابق ذكرها حيث رأوا أنها أكثر انتشارا ، رغم أنها قد تكون ضرورية في بعض المواقف التربوية ، فعلى سبيل المثال اكتفى عدلي كامل فرج (1988)[1] في دراسته بذكر خمس استراتيجيات لتعليم القيم ، هي :

1- استراتيجية التشرب (حرية الأداء) .
2- استراتيجية التلقين.
3- استراتيجية تحليل القيم .
4- استراتيجية توضيح القيم .
5- استراتيجية العمل .

وفى عدة دراسات أخرى منها دراسة عبد المجيد نشواتى وآخرون (1990)[2] اكتفوا بذكر ثلاث استراتيجيات لتعليم القيم البيئية، هي :

1- الاتجاه التلقيني .
2- الاتجاه المعرفي .
3- الاتجاه التوضيحي .

ويتفق الباحث في الرأي مع أراء غالبية الباحثين في هذا المجال ، أنه بالرغم من أن تلك الاستراتيجيات درست فرادى إلا أنه يمكن استخدامها متزامنة حتى تتلاءم مع بعضها ومع عملية تنمية القيم البيئية حيث أن لكل استراتيجية مميزاتها وبعض القصور الموجود فيها والتي سبق الإشارة إليها ، لذا يكون من المستحسن استخدام أكثر من استراتيجية لتحقيق الأهداف المرجوة . المهم هو التخطيط الجيد والتنفيذ الهادف بخطوات محددة ، مدروسة، موضوعة بأحكام .

---

(1) مرجع سابق ص 27.
(2) مرجع سابق. ص 265 .

obeikandl.com

- **طرق تكوين قيم الوسطية وتنميتها :**

تنتمي القيم إلى العوامل المكتسبة في السلوك الإنساني ، فالفرد منا لا يولد مزودا بأي قيمة إزاء أي موضوع خارجي ، وإنما تتكون هذه القيم نتيجة احتكاك الفرد بمواقف خارجية متباينة تؤثر عليه بطريقة ما.

ويرى بعض الباحثين ومنهم أحمد صالح (1959)[1] وصبري الدمرداش (1988)[2] أن هناك طرق لتكوين القيم من أهمها :

1- إشباع الحوافز الفسيولوجية الأولى: فطالما أن الطعام يشبع دافع الجوع ، فان الطفل يكتسب قيم مختلفة إزاء الطعام بعضها إيجابي وبعضها سلبي ويختلف كل منها في قوته وضعفه تبعا للمواقف التي تتكون فيها.

2- التعرض للخبرات الانفعالية المختلفة: فإذا كانت الخبرة الانفعالية الناتجة عن موقف معين طيبة كانت القيمة الناتجة إزائها موجبة والعكس صحيح .

3- ما تغرسه في الفرد سلطات أعلى منه: فنحن قد نتعلم قيم عن طريق احترام سلطة عليا أو الخوف منها، رغما عن عدم وجود ثواب أو عقاب مباشرين .أما فرويد في نظريته الذات العليا فيعتبر أن القيم طبيعة ثابتة للإنسان ، ونظام للخطأ والصواب يتأثر به حتى الثانية عشرة من عمره ، وهى السن الذي لا يستطيع أي عمل أخلاقي أن يحل محلها أو يضعفها أو يعيد تشكيلها حيث ترسخ القيم ويدعم النمط الإنساني للأخلاق ، ويعد أسلوب الثواب والعقاب من الأساليب الهامة لتكوين القيم في مرحلة الطفولة المبكرة وقبل سن الثانية عشرة[3] .

أما بياجية Piaget (1980)[4] فيرى أن عملية تكوين القيم لدى التلاميذ تتم في

---

(1) أحمد زكى صالح(1959) : الأسس النفسية للتعليم الثانوي- مكتبة النهضة المصرية.ص393.

(2) صبري الدمرداش(1988) : مرجع سابق . ص 368 .

(3) المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية (1985) : تصدر عن مجلة اليونسكو ومركز مطبوعات اليونسكو عدد ديسمبر رقم 61 . ص 3

(4) Lazier Alexander (1980): Values, Curriculum, And The Elementary School,Honuhion Mitllin, Co. Boston, P. 8

ثلاث مراحل من السلوك هي :

1- مرحلة السلوك الآلي (أقل من خمس سنوات) : وفيها يعمل الطفل حسب رغباته وحاجاته بطريقة عشوائية ، دون الاهتمام والعمل بالقواعد الموضوعة.

2- مرحلة السلوك الفردي (من سن6- 8 سنوات) : وفيها يقلد التلميذ الآخرين من الكبار ، وهو يدرك القواعد المتفق عليها ، ولكنه في نفس الوقت لا يحترمها ولا يطبقها في تعامله مع الآخرين.

3- مرحلة السلوك التعاوني (من سن 9- 12 سنة) : وفيها يفهم التلميذ القواعد ويحترمها ويطبقها ، كما يدرك أن هذه القواعد للسلوك يمكن تغييرها أو تعديلها ولكن بالاتفاق المشترك والمتبادل مع الآخرين .

وهكذا فان بياجية يعتقد أن نمو القيم يسير في خط مواز للنمو العقلي ، وأن تفكير الطفل في المرحلة الأولى من حياته تجعل القيم قادرة على النمو والتطور، كما يؤكد بياجيه على أن الاستقلال العقلي للطفل يعتبر تطورا في التوافق الداخلي له وسيطرة على الفكر مما يؤدى إلى الاستقلال الأخلاقي أو الحكم الذاتي للقيم الذي يستبدل معايير السلطة بالعلاقات المشتركة الجيدة مع الآخرين[1] .

وطرق تكوين القيم هي :

1- إتباع المثل الصالح " القدوة " :

ويتم هذا أما بطريقة مباشرة كأن يسلك الصغار مثلما يسلك الكبار على اعتبار أن سلوك الكبار مثالي . وأما بطريق غير مباشر عن طريق سماع الصغار لقصص من الماضي أو الحاضر عن منجزات رائعة تستحق أن تحتذي .

2- الاقتناع :

وذلك بعرض الحجج والأسانيد التي لا يستطيع المستمع لها إلا أن يتقبلها راضيا عما

(1) Caduto Michael J. (1985): A Guide On Environnemental Values Ed. Env. Ed. Senses No. 13, Unesco-Unep, Paris, P.10

يقال له أو يقرأه ، وغالبا ما تحاول تلك الحجج والأسانيد أن تحطم فكرة أو رأى مضاد.

3- تحديد نواحي الاختيار :

بأن نعطى التلاميذ – مثلا – بدائل محددة تعبر عن قيم نحن نؤمن بها، أو تعرض عليهم مجالات اختيار لا يقبلونها مع النواحي التي نريد لهم أن يتبنوها.

4- الخضوع لقوانين وقواعد تحتم على الفرد سلوكا معينا :

وبصورة مستمرة وتحت المراقبة حتى يتصرف الفرد تلقائيا بالصورة المرجوة، كأن يسلك خوفا من عقاب أو طمعا في ثواب.

5- الأفكار المنبثقة من الأصول الثقافية أو الدينية :

هذه الأفكار سريعة المفعول ، ويكفى أن تقول لفرد أن الدين يقول كذا، وهو يخاف ربه ويتبع أصول دينه ، حتى يخضع ويتقبل ما تقوله أو تشير إلى أن المجتمع يتطلب كذا وكذا ، وهو عضو في هذا المجتمع ولا يرضى أن يكون ناشزا .

6- اللجوء إلى ضمير الفرد :

على افتراض أن لدى كل فرد في قلبه صوتا يمنعه من الاثم والخطيئة، قوة داخلية تحاول أن تنقى سريرته وتبيض أعماله وأقواله ..

ويرى سعد مرسى أحمد (1977)[1] وآخرون أن تلك الطرق قد لا تكون صالحة لتكوين قيم إلا إذا كانت تلك الطرق الست في انسجام بناء وتكوين متداخل ومترابط ومتعاون ، وعلى ألا تسود أحد الطرق الست على غيرها والا سوف تتكون قيمة مؤقتة لا تلبث أن تزول .

وقد أورد الباحث (مؤلف الكتاب) هذا الرأي لاتفاقه التام معه ، وأنه سيلتزم به عند تطبيق البرنامج المقترح لتنمية القيم البيئية لدى التلاميذ.

---

(1) سعد مرسى أحمد (1977) : التربية والتقدم – الطبعة الثانية . القاهرة : عالم الكتب. ص ص 227 – 228.

(3) تنمية قيم الوسطية من خلال مادة التربية الفنية :

- **الفن وعلاقته بقيم الوسطية :**

ما من شك في أن الفن كان من أول الوسائل التي أفصح بها الإنسان عن نفسه، وهو حين أرسى قواعد مدنيته كان الفن من بين تلك القواعد التي قامت عليها حضارته الأولى . فقد نشأ الفن مع الإنسان منذ نشأته الأولى ، وكان له بمنزلة الظل منه لا يفارقه ، لذا مضى الفن مع مضى الإنسان يتشكل بتشكله ، كما تتشكل قيمه وعاداته مع اختلاف المكان وتباين الأزمان .

ويستطيع الإنسان أن يحمل الفن ما لا يستطيع أن يفصح عنه بلسانه؛ فالفن تسجيل لما يجيش في خواطر الناس من حوله وما تعج به البيئة التي تضمه ، وهو بعد هذا وذاك وسيلته للتنفيس عن مشاعره وأحاسيسه.

والفن بما يجمع من قوة في فرض نفسه ، وبما يضم من أحاسيس وأصداء ، يحملنا على شيئين : فهو يحملنا بالأولى على إطلاق العنان لفكرنا والتحليق بخيالنا ، ويردنا بالثانية إلى نوع من الطمأنينة والتخفف من هواجسنا. وهو بهذه وتلك يزكي العواطف ، وينمي الخيال ، وينعش الرغبات، فإذا الناس قد شاركوا الفنان في غمرا ته تلك كلها . وقديما عرف الحكام للفنون هذه القوى الكامنة فأفادوا منها في ضبط نفوس الرعايا على قيم الحب والطاعة والنظام .

هكذا وجدنا – كمثال – حكام مصر الفرعونية ، وشارلمان، ولويس الرابع عشر، ونابليون بونابرت .. وغالبية المعاصرين، قد حرصوا جميعا على الرغم مما بينهم من تباين في الطباع واختلاف في شئون الحياة على إرساء قواعد الفن كي ترقى النفس فيلين قيادها .

فللفن سطوته على النفوس ، نجد فيه ما يشكل عواطفها ، ويحرك أفكارها ، كما نجد فيه ما يخفف ما تعانيه وتضيق به. والفن لا يقف عند إبداع الجمال وتحقيق أسمى متعة للإنسان ، بل انه كذلك ينفذ إلى أعماقه ليوائم بين أمزجته فيحفظ له اتساق كيانه الداخلي .

والفن عمل ينقل به الفنان إلى " المادة " من الكون المحيط به، ومن أعماق نفسه، فهو

انعكاس للعالم الخارجي أو العالم الداخلي ، أو لهما معا ، كما يحدث في الأغلب الأعم .

وكم أصاب " فلاديمير فلاديبه " حين قال : إن ثمة تشابها بين أشكال الفن وأشكال الحياة؛ فكل عمل فني يتكون من نسيج تحكى لحمته لحمة النسيج الحي في الكائنات العضوية والمتمثل في الخلايا وهيولى البروتوبلازما[1] .

وأن الفنون التشكيلية لأدلة تؤكد وجود هذا النسيج في كل عمل فني . ثم إن اتصال الأعمال الفنية وبقاءها على مر العصور مما يؤكد مشاركة العمل الفني للكائن الحي في ظاهرة التجدد ، وكما يحل نسيج حي محل غيره في كائن حي ، كذلك الحال في العمل الفني ، فثمة قوة خفية تعوضه ما يفد من مضامين أخرى جديدة ، وهذا ما يؤكد له الاتصال والتجدد . إن فن عصر من العصور هو تعبير عن مظهره الاجتماعي والاقتصادي ، كما هو تعبير عن فلسفته وأدب وعلمه وقيمه ، وقد نخطئ إذا ظننا أن الفن أثر لهذه العوامل وليس هو هذه العوامل ، ثم لا ننسى أنه إلى هذا كله يحمل صورة من الإنسان المعاصر على هذه الحال من الدقة .

إن الفن دقيق عميق ، وعلى من يرغب أن يتذوقه أن يكون دقيقا عميقا، ينعم النظر في كل صغيرة وكبيرة ويغوص وراء كل جليلة وضئيلة ، وان يحيط بالظروف والأحوال والبواعث والحوافز ، والسير الملهمة والأخبار الخالقة ، عندها سوف يستمتع بالفن متعة رخية واعية.

وفى الحق أن قيمة الإحساس بالجمال في البيئة ليس وحده مصدر المتعة بل إن هذه المتعة سوف تزداد إذا ما اجتمعت معها ألوان من الدراسات تزيد من علم الإنسان بما حوله. ولا شك أن كل دراسة تزيد من إرهاف حسه وتنمية ذوقه كقيمة وسطية مرغوب فيها، وهذه الدراسات وان بدت أولا غريبة عن الفن سرعان ما تلتقي في غايتها معه وتكون في حكم الدليل عليه والسبب الذي يقود إليه. إذ أن الفنون هي التعبير الصادق عن المجتمع بما يضم ، فمن يدرس الفلسفة فسوف ينتهي إلي متعة خاصة فيما ينشد من

(1) ثروت عكاشة (1990) : الفن المصري – الجزء الأول – الطبعة الثانية – القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب. ص 38.

معرفة للحقيقة ، ومن يدرس الديانات فسوف ينتهي هو الآخر إلى متعة خاصة فيما ينشد من إيمان ، ومن يدرس العلوم فسوف يبلغ كذلك متعة خاصة فيما ينشد من إدراك لقوانين الطبيعة. وهؤلاء كلهم يضيفون آخر الأمر إلى متعهم الخاصة متعة أعم وأسمى ، هي متعة الإحساس بالفن الجميل التي بها استطاع الإنسان منذ تذوقها أن يسمو بحياته كلما سمى الفن به .

وليس أدل على ذلك من حرصه في كل ما يصدر عنه من أعمال على أن تصدر مجودة أنيقة ، ولو أنه لم يرزق هذا الذوق الفني لامتلأت الحياة من حوله بكل ما هو شاذ وموحش .

وما كان الفن في حياته الطويلة ملهاة أو إشباع رغبة طارئة، كما لم يكن سبيلا لبلوغ الجمال وحده الذي ينتهي إلى إرهاف الحس، بل تجاوز هذا أو ذاك إلى المشاركة في الحياة العملية، فشارك في البيت الذي يخلد فيه الإنسان إلى نفسه، وفى المسجد الذي يخلو فيه الإنسان إلى ربه، وفيما يستخدم الناس من أدوات يفيدون منها فيما يأخذون فيه بنفوس راضية.

والفنون بشكل عام تبلور تيارات الأمة ، واتجاهاتها الفكرية، وانفعالاتها، والبيئة بمعناها الشامل التي تحتويها وذلك فيما تنتجه من ألحان وقصائد وأعمال فنية مبتكرة. " والشعوب التي ليست لها فنون، وليس لها تاريخ فني، لا تعتبر في الواقع شعوبا. لأن القدر المشترك من الانفعالات والآمال والمطامح لم يتبلور أو يأخذ شكلا فنيا يعكس احساسات هذه الشعوب واستجاباتها البيئية"[1] .

الفن نشاط اجتماعي في نشأته وغايته وماهيته، اجتماعي في نشأته لأن الانفعال بالجمال هو بمثابة توسيع للحياة الفردية في سعيها نحو الامتزاج بالحياة الشاملة الكلية، وهو اجتماعي في غايته لأن من شأنه – مثله في ذلك مثل الأخلاق – أن ينتزع الفرد من صميم ذاته ويوحد بينه وبين الآخرين .

(1) ثروت عكاشة (1990) : السابق نفسه. ص 38 .

من أجل هذا كانت دراسة الفنون دراسة للمجتمع بمقوماته الإنسانية التي تتمثل في تلك التعبيرات الفنية على صور شتى وأساليب مختلفة حسية أو معنوية.

ومن أجل ما سبق وغيره تضمنت المواد الدراسية المقررة في مراحل التعليم الثلاث الابتدائية والإعدادية والثانوية في دول العالم المتقدم والنامي مادة التربية الفنية.

- **التربية الفنية وعلاقتها بقيم الوسطية :**

والتربية الفنية دعامة من دعامات التربية الحديثة، وركن أساسي من أركانها ، لأنها عاونت منذ البداية في كشف شخصيات التلاميذ ومعرفة استعداداتهم ، وميولهم ، والقيم التي يحتاجونها، وبالتالي ربطت نشاطها بميولهم واتجاهاتهم والقيم الإيجابية بمجتمعاتهم .

والهدف الرئيس للتربية الفنية هو بناء شخصية فنية معاصرة متميزة بالتذوق والابتكار، فهي تعمل على إعادة ترجمة الماضي الفني البيئي وتفسيره، وتبسيطه بما يتلاءم مع مراحل التعليم لإيجاد مجالات / محاور جديدة لتنمية الأذواق ، والقدرات الابتكارية ، التي تتفق مع التطورات الفردية التي ترسى قواعدها في المجتمع ، وبما يتمشى مع قيمه.

والتربية الفنية العصرية ليست خصوصية ، وليس من أهدافها التقوقع على ذاتها، وإنما يتعين إدراك علاقاتها بما حولها عن طريق المدرسة والبيئة والمجتمع والتطور الذي يسود العالم في مختلف نشاطاته الفنية والتنمية الاجتماعية والاقتصادية على أساس كل طرف من هذه الأطراف يعاون ويتأثر بالتطور العالمي وما أدخله الإنسان المعاصر من خبرات وتجارب وتعديلات على مسار الفن ونظمه وتخطيطه ومحتوى مناهجه ، والهدف هو الاستنارة بما حققته مختلف بلاد العالم من ابتكارات ورؤى في ميدانها مع الحرص التام على مناخنا الخاص وتراثنا وقيمنا وظروف حياتنا.

إن التربية الفنية المعاصرة تسعى إلى تأكيد الثقافة من خلال دراسة الفن ، وتعنى الثقافة في هذا المجال شمول الخبرة بحيث أن المعرفة ، والمهارات والقيم والاتجاهات والمفاهيم تتكامل كلها مع بعضها البعض، وتنساق في وحدة تؤثر في سلوك الفرد وتجعل له خبرة خاصة وطابعا فريدا.

إن الأعمال الفنية التي تمارس في مجالات التربية الفنية المختلفة إنما تفتح عيون التلاميذ على ما يميز بيئتهم التي يعيشون فيها. وحينما يتفحصونها، ويعبرون عنها فنيا، فانهم في الحقيقة يحسون تدريجيا بالانتماء إليها ، وهذا الانتماء يعنى أنها ملك لهم، تعكس انفعالاتهم وتصبح رمزا لهذه الانفعالات فتوحدها، وتذكرهم بها. والتربية الفنية تساهم في تحقيق قيمة الانتماء ليس فقط بما تتيحه من موضوعات تعبيرية مستمدة من واقع الحياة التي يعيشها التلميذ وأيضا من واقع الخامات والأصول الصناعية التي يعالج بها هذا الإنتاج .

وعلى ذلك فمن خلال الموضوعات والخامات وطرق الأداء يبدأ التلميذ في تكوين عاطفة نحو البيئة التي يعبر منها وبها ولها عن كيانه.

ومن الأسس الهامة في اتجاهات التربية الفنية المعاصرة : تطبيق الجانب المعرفي أو العلمي المكتسب الذي من شأنه أن يكشف للتلميذ الحقائق والقوانين التي تحكم ظواهر الأشكال ومضامينها. تطبيق ذلك في تقنية تصل بالتلميذ إلى قدر تربوي مناسب من المهارات والقدرة على استخدام العدد والأدوات[1].

ويرى أحد المهتمين بالتربية " أن لو وجهت التربية الفنية أو الحرف اليدوية نحو هدف نمو التلميذ فإنها ستزوده بإمكانية فهم نفسه وتراثه الثقافي وعلاقته بالبيئة الاجتماعية بوضوح"[2].

وإذا كان التعليم في الماضي ظاهرة حضارية ووسيلة تطور وتقدم فانه اليوم أصبح أمنا قوميا وضرورة للبقاء. والتربية الفنية عامل مهم وهى مفتاح وزارة التربية والتعليم لتنمية الذوق والتذوق لدى التلاميذ وانتماء المواطن لبلده وما فيها من حضارة. والتربية الفنية نوع من التطعيم الإيجابي ضد القبح والتطرف والتخلف والتعصب والجهالة. وهي

(1) محمود البسيونى (1975) : أصول التربية الفنية – تاريخها، أهدافها، مناهجها، خططها، دروسها، معارضها، وأساليب تقويمها، الطبعة الثانية، القاهرة : دار المعارف. ص 98.

(2) عبد المنعم محمود الهجان (1988) : أثر الفنون الحرفية على الفرد – بحث تم عرضه ونشره في المؤتمر العلمي الثقافي الرابع الذي أقيم تحت عنوان : الفنون التشكيلية وأثرها على الحياة اليومية من 20 – 23 فبراير. كلية الفنون الجميلة – جامعة المنيا ص 955.

جزء أساسي في تنشئة المواطن السوي المتكامل الشخصية وأنها بتنميتها للإحساس بالجمال تنمى لدى التلميذ والمواطن الرغبة في الحفاظ على المجتمع وقيمه كنواحي الجمال فيه ليصبح مدافعا جيدا عن هذا المجتمع، والذي يتذوق الجمال في شيء يحرص عليه ولا يمكن ليد تبدع لوحة أو مجسم جمالي أو أي عمل فني أن تمسك بمدفع أو خنجر لتطعن من الخلف لأن هذه اليد لا يمكن أن تقدم على هذا العمل، فالتربية الفنية لها دور حضاري وتربوي وسياسي واجتماعي .

فالتربية الفنية بداية بالأهداف وانتهاءً بدور المعلم في تحقيق هذه الأهداف ترتبط ارتباطا وثيقا بقيم الوسطية، ويتضح ذلك بشكل أكثر تفصيلا فيما يلي :

- **الأهداف العامة للتربية الفنية وعلاقتها بقيم الوسطية :**

الأهداف تمثل حجر الزاوية في أي عمل نقوم به ، وهي أساسية في العملية التربوية لأن جميع العناصر المشتركة فيها تتضافر جهودها في سبيل تحقيق هذه الأهداف ، والأهداف العامة للتربية الفنية في مصر لا تختلف كثيرا عنها في سائر الدول العربية والإسلامية، بل وفي غالبية دول أوروبا وأمريكا، وهذه الأهداف تصب في غالبيتها في خانة تكوين قيم الوسطية وتنميتها ؛ ومنها :

1- المشاركة في بناء الشخصية :

حيث يتعلم التلميذ عن طريق الرؤية والتذوق والممارسة والتجريب والخبرة نتيجة تفاعله مع البيئة بما تحويه من حي وجماد ، وهذا يرتبط بقيم الوسطية مثل : الإحساس بعظمة الخالق ، والإحساس بالجمال في كل ما هو من خلق الله أو من صنع البشر باختلاف ألوانهم ومشاربهم .

2- التنمية الإبداعية :

أي التعرف على أساليب مختلفة للتعبير عن النفس والقدرة على ترجمة الأفكار إلى أعمال ذات قيمة جمالية ونفعية وهذا لا يتم إلا بالتعرف على عناصر وأسس التصميم والقدرة على استخدام الخامات المختلفة وتقنيات تشكيلها كوسائط للتعبير الفني . وهو

مما وهذا يرتبط بقيم وسطية مثل : اعتبار الذات، والتواصل مع الآخرين، والتأمل للعناصر المحيطة المختلفة الأشكال والألوان وما تدل عليه من معني .

3- اكتساب المهارات الوظيفية :

مساعدة التلاميذ على اكتساب المهارات الوظيفية التي تؤدي إلى الأداء المتقن والاقتصاد في الوقت والجهد والنفقات مما لدى التلميذ بقيم الوسطية مثل : الدقة والإتقان والاقتصاد.

4- تذوق القيم الجمالية :

تنمية قدرات التلاميذ على تذوق القيم الجمالية لكل ما يقع تحت حواسهم في البيئة بشقيها الطبيعي والاصطناعي سواء أكانت بيئة محلية أو خارج النطاق المحلي .

5- اكتساب الأسلوب العلمي :

مساعدة التلاميذ على اكتساب الأسلوب العلمي في البحث والتجريب والمطابقة والتميز وتقصي الحقائق وما يتصل بمعايير التذوق الجمالي والتعبير الفني والعمل اليدوي .. وهي قيم الوسطية .

6- تنمية روح الجماعة :

تنمية روح الجماعة لدى التلاميذ عن طريق إسهامهم في الأعمال الجماعية التي يتطلبها الموقف التعليمي وما ينبثق عنه من أنشطة فنية. وهو هدف يسعى بشكل مباشر لتحقيق قيمة من قيم الوسطية .

7- شغل أوقات الفراغ :

شغل أوقات الفراغ بممارسة الأعمال الفنية المثمرة التي تؤدي إلى تكوين هوايات ذات اتصال بحياة التلاميذ الحاضرة والمستقبلة ، وهذا يرتبط بقيم الوسطية مثل : الإحساس بقيمة الوقت، وقيمة اكتساب المهارات.

8- استثمار الخامات :

استثمار الخامات البيئية والمحلية الطبيعية والمصنعة والمستهلكة في إنتاج أعمال فنية ونفعية، وذلك يرتبط بقيم الوسطية مثل : قيمة الحفاظ على الموارد الطبيعية، والشعور

بالمسئولية تجاه البيئة.

- **مجالات التربية الفنية للمرحلة الابتدائية وعلاقتها بقيم الوسطية :**

يدور محتوى مادة التربية الفنية في المرحلة الابتدائية حول خمس محاور، جميعها على علاقة وثيقة بقيم الوسطية ، ويتضح ذلك فيما يلي :

المحور الأول : الرؤية الفنية :

وتعمل على تنمية الإدراك الفني لدى التلميذ لعناصر الجمال في البيئة وذلك بتأمل ما يقع عليه بصره بشكل كلى ثم الانتقال إلى التفاصيل وذلك في الثمرة والحشرة والزهرة والصخرة وملامح الناس والغيوم في السماء وانعكاس الأشكال على سطح الماء وواجهات المنازل والمحال التجارية وأنواع المركبات ... وكل ما يشاهده أثناء انتقاله يوميا من منزله إلى المدرسة، فالرؤية الفنية تربيتهم على التعمق في رؤية كل ما هو جميل فيما حولهم ، وذلك بما يتناسب مع مستويات نموهم . كما تعمل على تكوين أفكار تناسب التعبير الفني مما يساعد التلميذ على ترجمة أفكاره وأحاسيسه فلا يضطر إلى اللجوء للنقل من زملائه، أو ما يعرضه المعلم من رسومات وغيرها أثناء شرحه للموضوع ، أو من الكتب والمجلات .. وهذا يرتبط بالعديد من قيم الوسطية مثل : الشعور بالثقة في النفس ، والإحساس بالجمال، والاعتزاز بالبيئة المحلية.

المحور الثاني : التعبير الفني :

التعبير الفني بالخامات والأدوات يغطي جميع أنحاء عقل التلميذ ابتداء من التفكير المنطقي إلى الخيال[1]، ويسعى بالدرجة الأولى إلى تنمية الابتكار، والابتكار والتطور يسيران جنبا إلى جنب فالابتكار يعني اكتشاف صيغ جديدة.

ومن خلال التعبير الفني تتم ترقية أساليب التلاميذ التعبيرية والمهارات اليدوية ، وتوالد الأفكار، وطرق جديدة للأداء، وحلول المشكلات الفنية والتبصير بقضايا المجتمع

(1) سيونايد ميري روبرتسون (1998) : الأشغال الفنية والثقافة المعاصرة – ترجمة محمد خليفة بركات – القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب . ص 75 .

والإحساس بها، والتعبير عنها باستخدام الخامة المتاحة، من خلال التركيز على المفاهيم التالية : الصحة والطفل ، والمرور والتربية السياسية والقانونية والتربية العالمية من أجل السلام والكثافة السكانية والأمن القومي والانتماء ومحاربة الإرهاب والمحافظة على الممتلكات العامة والخاصة وحقوق الطفل والتنمية البيئية. وهي مفاهيم تشير إلى قيم الوسطية التي تتناولها .

المحور الثالث : التصميم الابتكارى :

يعتمد التصميم على قيم فنية منها النقطة والخط واللون وملامس السطوح وغالبا ما يكون مقيدا بمساحة وأشكال وعبارات محددة لا يمكن تجاوزها. ومع ذلك يكون حيز الإبداع والابتكار واسع وبشكل لا نهاية له ذلك أن التغير والتبديل في قيمه الفنية تعطي حلولا لحصر لها، والتدرب على التصميم ومواصلة إنتاجه يُكسب التلاميذ خبرات ومعلومات ومهارات ورؤية العلاقات بين الأفكار، والأشياء، والأحداث.. وتنمو عندهم صفات مستحبة مثل الطلاقة والمرونة.. وهذا يرتبط بالعديد من قيم الوسطية مثل : التواصل مع الآخرين، والحفاظ على البيئة التي يستمد منها عناصر تصميماته، والاعتزاز بالنفس والشعور بالتميز .

المحور الرابع : التشكيل الفني :

العمل على تنمية ميل التلاميذ نحو التشكيل الفني وإتاحة الفرصة للتلاميذ الموهوبين لصقل مواهبهم وإشباعها مع الأخذ بيد المتخلفين وإتاحة الفرصة لهم بالاحتكاك بقيم ومشاهد جديدة تحرك استعداداتهم . ويكون التشكيل الفني باستخدام الخامات البيئية الطبيعية والمصنعة والمستهلكة وهو ما يرتبط بالعديد من قيم الوسطية مثل : الحفاظ على الموارد الطبيعية، والتنفيس عن المشاعر والأحاسيس، واحترام العمل اليدوي ومن يقومون به . كما يعرفهم التشكيل الفني بأهمية العدد والأدوات والأجهزة وضرورة الحفاظ عليها وصيانتها ...

المحور الخامس : التذوق الفني والجمالي :

أن يشجع المعلمون تلاميذهم على التثقيف الفني بالقراءة ومشاهدة الأفلام الفنية وزارة المعارض والمتاحف والأماكن الأثرية والطبيعية والمصانع .. إلي آخر ذلك . مما يرتبط بالعديد من قيم الوسطية مثل : الإحساس بعظمة الخالق، وبالجمال في كل ما خلق ، والاعتزاز بالوطن ذو الحضارة العريقة والتاريخ المشرف ، واحترام الآخر ...

- **معلم التربية الفنية وعلاقته بالقيم البيئية :**

معلم التربية الفنية بتناوله موضوعات مستمدة من البيئة بجوانبها الطبيعية والاجتماعية والثقافية .. يربط التلميذ بقيم مجتمعه المتمثلة فيما ينتج وما يستهلك فهو من خلال الموضوع الذي يطرحه وما يثيره من جوانب الإبداع والابتكار عند التلاميذ وكونه يعمل على أن لا يعرضهم للتوقف أو التقليد أو النقل فهو بذلك يؤكد على شخصية التلميذ واعتزازه بذاته من خلال التأكيد على أسلوبه النابع منه .

كما يختار المعلم وسائل التنفيذ التي تعين على إثبات النمط الفني ولا تعوق ظهوره وتألقه. كما يعمل المعلم على توفير الراحة النفسية للتلميذ ويشعره بالأمن والاطمئنان بما يطلق من قدراته ويحفز من جهوده .

ويعمل معلم التربية الفنية على إكساب تلاميذه صفات التعاون والإيثار والصدق والصبر والقدرة على المرونة والتكيف في مواجهة المشكلات المتعلقة بالخامة والأداة وأساليب التنفيذ .. والتصدي لها ومحاولة إيجاد الحلول لها.

كما يربي في التلاميذ تقدير الجمال وإدراك وتميز عناصره وأشكاله وتذوق ما تحويه من قيم فنية والوقوف على ما تحويه من قيم الوسطية مثل : الوحدة والنظام والاتزان . وأيضا تنمية المهارات الفردية في وصف وتحليل وتفسير الأعمال الفنية والحكم عليها ، وذلك من خلال تعليمهم معانى العناصر التي يدركونها وكيف يصف ويحلل ويفسر المتخصصون الأعمال الفنية وكيف يفسر المجتمع الأشكال البصرية كخبرات اجتماعية وكيف يحكم عليها كل هؤلاء مع بيان مبررات أحكامهم .

ويعمل معلم التربية الفنية على ربط مادته بالمواد الدراسية الأخرى كاللغة العربية والتربية الإسلامية المقررة على التلميذ مما يساهم في تنمية قيم الوسطية التي تعمل هذه المواد على غرسها وتكوينها.

وقبل وبعد كل ما سبق فمعلم التربية الفنية من خلال مظهره العام وعلاقاته برؤسائه وبزملائه ومعاملاته معهم . ومن خلال طريقة عرضه للمعلومات ، وتعامله مع تلاميذه داخل الفصل وخارجه؛ في فترات الراحة وأثناء الرحلات المدرسية وغيرها من الأنشطة ، يبث قيم الوسطية في نفوس تلاميذه باعتباره قدوة لهم ومثلا يحتذي به.

- **العوامل المساهمة في تحقيق قيم الوسطية من خلال تدريس التربية الفنية :**

تربط الفنون دائما بالحق والخير والجمال وخدمة التقدم وتقديس المثل الرفيعة ورعاية الواجبات الإنسانية ، وعندما تتجرد الفنون من هذه العناصر فإنها تغدو شرا وويالا ونقمة على أصحابها وعلى المجتمع . وعلى هذا تصبح مظاهر الفن عند كل شعب مقياسا لأخلاقه وحماساته وتطلعاته ومطامحه وعنوانا لإيمانه بقيمه. وتربية الذوق هي بدورها تربية للخلق ودعما لقيم الوسطية .

وموضوعات التربية الفنية دائما ما تكون مرتبطة بالمشكلات الفعلية للمجتمع والناس والأحداث الجارية وبالمواقف الوطنية والقومية والعالمية البارزة حتى يتفاعل كل تلميذ بها ، وحتى يشترك الجميع في حل المشكلات القائمة عن طريق الأداء الفني الموجه.

والعمل الجماعي من العوامل المساهمة في تحقيق التربية الجمالية وتنمية قيم الوسطية ، ويتم بطرق مختلفة في تنظيم التلاميذ ، فمثلا إذا كان يرسم ويلون على الورق فسيكون عدد مجموعات التلاميذ محدودا بثلاثة إلى ستة يعملون معا ، وإذا كانت اللوحة حائطية فيمكن أن يشترك في تنفيذها أفراد الفصل جميعا . وهذا النوع من الإنتاج الفني يعطي التلميذ خبرة في تنظيم الأفكار ، ورؤية العلاقات وتعميم الأفكار الهامة والكشف عن الرموز لتبادل الأفكار مع الآخرين .. فهي تسهم في تعليمهم العمل معا .. وتستخدم الأعمال الجماعية في مساعدة التلميذ المنعزل في الاندماج مع المجموع وإظهار مهاراته

وقدراته الخاصة التي قد تميزه. وتكون الأعمال الجماعية أيضا في البحوث في مجالات التربية الفنية التي يمكن إن توجه لخدمة البيئة المدرسية والبيئة المحيطة بالمدرسة .

ومما يميز التربية الفنية عن بقية المواد الدراسية إقامة المعارض الفنية ومنها معرض قاعة التربية الفنية الذي ينال اهتماما بالغا وأهمية عظمى ودقة متناهية في تنظيمه وإعداده كما انه يجدد باستمرار ، ومعرض الفصل الدراسي الذي يُعرض فيه مختارات من إنتاج التلاميذ المتميز ، والعرض في ردهات المدرسة ومكاتب المدير والإداريين والمدرسين ومكتبة المدرسة .. ، وهناك العرض العام للمدرسة الذي يقام مرة كل سنة دراسية ، ومعرض الإدارة التعليمية ومعرض المديرية على مستوى المحافظة والمعرض العام على مستوى الدولة، ومعارض المسابقات الفنية المحلية والدولية ، ومعارض موجهي المادة والمعلمين الفنانين . وتعمل هذه المعارض على بناء شخصيات التلاميذ وإكسابهم مزيد من الثقة بأنفسهم في أعمالهم التي شاركت في المعرض وتدفع غيرهم للمثابرة والاهتمام وبذل الجهد . كما تنمي الميل إلى التعاون والعمل الجماعي لما تتطلبه من جهود مشتركة في الإعداد والتنظيم والتنسيق .. والمعارض تدعم العلاقة بين المدرسة والمجتمع بما تعكسه من أعمال إنتاجية وتعبيرية تساعد في توجيهه أو سد حاجاته وتستمد موضوعاتها وخاماتها من ظروفه ، وتساعد في الارتقاء بالذوق والتثقيف الفني في المدرسة والبيئة ، وهي تقدم خدمات اجتماعية وروحية وثقافية وحرفية فيما تعرضه من لوحات تعبيرية وإعلانات مصورة وأعمال يدوية تتصل بهذه الجوانب . وتقدم أمثلة عملية في التنظيم والتنسيق بطرق مبتكرة وأساليب جديدة بما يفيد الزائرين وينعكس أثره على المنازل والمحال التجارية .. كما أنها تتيح الفرصة للتعريف بالقيم البيئية الصالحة بوسائل مختلفة وأساليب قد تكون متباينة تستفيد منها المدارس من بعضها البعض وكذلك قاطني البيئات المختلفة .

وزيارة المعارض الفنية للفنانين التشكيليين المحليين والأجانب من الأنشطة المدرسية للتربية الفنية وفيها يقف التلميذ على آخر التطورات الفنية في أساليب العرض الفني لنوعيات الأعمال والمنتجات الفنية على اختلاف أنواعها ، وهذه المعارض تدفع التلميذ للتفكير وتأمل التجارب الفنية لاستغلال الخامات استغلالا ابتكاريا ، كما يتخذ منها مادة

للتحليل والمناقشة والحوار وإزالة الحواجز ، وبذلك تتعمق الفكرة وتتأصل النظرة الفنية .

وأيضا زيارة المتاحف التاريخية والفنية التي تعتبر حصون التراث والحضارة ومدرسة ثانية يتعرف فيها التلميذ على الرواد والقادة ويقف على اتجاه كل فنان دون ضغط عليه ، ورؤية الأثر الفني مرة بعد مرة تعطي للتلميذ الواحد تصورات جديدة ومدركات مختلفة واتجاهات فكرية عالية توصله إلى المدى المستهدف وتقوده إلى التنمية الذاتية.

وعلى هذا فالتربية الفنية أحد وسائل الجماعة في المحافظة على قيم الوسطية وتنميتها .

(4) اتجاهات المعرفة المنظمة في التربية الفنية DBAE:

وهناك اتجاهات عديدة في التربية الفنية ساهمت بفاعلية في ربط الفن بالبيئة ، وقد يمكننا من خلالها تنمية القيم البيئية، ومن هذه الاتجاهات الأكثر شيوعا في مصر والعالم التعبير الذاتي لابتكاري، واتجاهات المعرفة المنظمة:

- **التعبير الذاتي الابتكارى Creative Self-expression :**

توصل كل من ولاس وريبيسكا و روسكويل(1998) في دراسة لهم بعنوان : تأثير التربية الفنية على المعرفة الوجدانية[1] ، إلى أن التربية الفنية وسيلة إيجابية من وسائل احترام الذات، والتعبير عن الذات، والثقة، وتقبل الذات، وقبول الآخرين .

وتنص توجيهات التربية الفنية على أنه يجب على المعلم والموجه احترام رغبة التلميذ الذاتية ودوافعه الكامنة وهذا أمر حتمي حتى تتاح الفرصة للتلاميذ للتعبير الفني عن ميولهم ومشاعرهم وأفكارهم ومشاهداتهم وما تزخر به البيئة لمحيطة من مشاهد طبيعية وصناعية وما بها من خامات تستخدم في التعبير الفني والتشكيل الابتكار[2] .

ويرى رالف أ. سميث Ralph A. Smith (2000) أنه لكي تسهل عملية المقارنة بين التعبير الذاتي الابتكاري وغيره من الاتجاهات يمكننا عرضه بالشكل التالي :

---

(1) Wallace & Others (1998) : Ibid . P. 20

(2) توجيه التربية الفنية (2005- 2006) : توجيهات التربية الفنية للحلقة الابتدائية من التعليم الأساسي – القاهرة : وزارة التربية والتعليم – إدارة المناهج والكتب . ص 1 .

- **أهدافه :**
  - تنمية الابتكار.
  - تكامل الشخصية.
  - التركيز على التلميذ .
- **المحتوى والمضمون :**
  - العمل الفني باعتباره التعبير عن الذات.
  - مختلف الطرق والأساليب والخامات والمواد الفنية.
- **المنهج الدراسي :**

بواسطة المدرسين، وهو منهج غير متتابع لا يشتمل على تطبيقات لفظية.

- **مفهوم وتصور المتعلم :**
  - موهوب بالفطرة وله قدرة ابتكاريه فطرية .
  - يحتاج إلى الرعاية أكثر من التدريس .
- **المعلم :**

عليه إثارة وتحفيز الدوافع والميول والاهتمامات عن طريق توجيه السلوك ، ويقدم الدعم ولا يفرض على التلاميذ صور بمثيلات ذهنية ، ولا يكبح التعبير الذاتي عند التلاميذ .

- **الابتكار والإبداع :**

من السمات الفطرية في التلاميذ وتتطور طبيعيا وتحتاج في تطورها إلى التشجيع ووجود الفرص، وقلة أو نقص تطورها يرجع إلى عوائق من الكبار .

- **التطبيق :**

يمكن أن يتم في فصل دراسي وليس من الضروري أن يكون هناك تعاون بين المدرسة والمعلمين في التطبيق .

obeikandl.com

- **الأعمال الفنية :**

لا يتم دراسة أعمال البالغين والتصورات الذهنية والعقلية لدى الكبار حتى لا يكون لها تأثيراتها السلبية على التعبير الذاتي للتلميذ .

- **التقويم :**

يعتمد على نمو التلميذ والعمل الفني ، وعادة ما لا يكون اهتماما بتقييم إنجازات التلاميذ[1].

- **اتجاهات المعرفة المنظمة في التربية Discipline-Based Art Education :**

وعرفت ب DBAE وهو اختصار حروفها الأولى المكون لاسمها ، وقد نبعت من مركز جيتي لتعليم الفن Gety Center بلوس أنجلوس Lose Angeles بولاية كاليفورنيا California state بأمريكا الذي تم إنشائه سنة 1982 خصيصا لمادة التربية الفنية دون غيرها من المواد الدراسية .

وفى سنة 1985 أنشأ لهذا الاتجاه الذي يعمل على بناء نظرية لتنظيم مناهج التربية الفنية كأحد ميادين المعرفة المنظمة مؤسسة خاصة سميت ما بعد الابتكار BEYOND ، وقام ثلاثة من كبار الخبراء في تدريس التربية الفنية وهم جليبرت كلارك Clark Gilbert وما يكل د. داى Michael D. Day و دواين جرير W. Dwaine Greer بتجميع البحوث والدراسات وحصر الأهداف والنظريات المرتبطة بإعداد مناهج التربية الفنية، وبناء منطق أكاديمي لهذا الاتجاه، والإعلام عنه.

وDBAE فلسفة محددة وليست منهجا بمعنى أنها تتصف بالإطار النظري غير المنهجي والذي يتميز بالترابط العام ، لذا فان ملامحها الأساسية لا تتغير بتغير المناهج المصممة في إطارها، و التي تقوم على أربعة محاور أساسية هي : الإنتاج الفني ، وتاريخ الفن ، والنقد الفني ، والتذوق الفني .

(1) Ralph A Smith (2000): Readings in Discipline Based Art Education, Alliterates of Educational Reform, National Art Education Association, Reston, Virginia P 30

ولكي تسهل عملية المقارنة بين DBAE وغيرها من الاتجاهات يمكن عرضها بالشكل التالي[1] :

- **أهدافها :**
  - تطوير وتنمية فهم الفن.
  - التركيز على الفن باعتباره مادة دراسية.
- **المحتوى والمضمون :**
  - النقد الفني .
  - التذوق الفني .
  - تاريخ الفن .
  - الإنتاج الفني ، عبر مختلف ثقافات العالم ، ومن خلال مختلف الفترات التاريخية في أنحاء مختلفة من العالم .
- **المنهج الدراسي :**

مناهج دراسية مكتوبة بتتابع تراكمي وتحتوى على تطبيقات متنوعة .

- **مفهوم وتصور المتعلم :**

هم طلاب الفن الذين يحتاجون إلى التدريس لتطوير قدراتهم على فهم الفن .

- **المعلم :**

عليه تحفيز وإثارة الميول والاهتمامات ، ومساعدة التلميذ على فهم واستيعاب المفاهيم والتصورات الذهنية ، ومساعدة وتشجيع التلميذ على التعبير الذاتي .

- **الابتكار والإبداع :**

يعتبر الإبداع والابتكار مثل السلوك الغير تقليدي ويظهر نتيجة للاستيعاب والفهم أي أنه محصلتهما.

---

(1) السابق نفسه .

obeikandl.com

- **التطبيق :**

يستلزم وجود التعاون والمشاركة .

- **الأعمال الفنية :**

الأعمال الفنية التي يبتكرها الكبار هي الأعمال الأساسية التي يتم دراستها ، والتخيلات والصور الذهنية للكبار تؤدى دورا هاما لتوضيح كيفية تناول الموضوعات الفنية .

- **التقويم :**

يعتمد على الأهداف التربوية ويتم التركيز على المعرفة اللازمة والضرورية لتدعيم تقدم التلاميذ والتي تؤكد على كفاية وفعالية البرنامج .

من كل ما سبق يتضح أن DBAE أكثر قدرة على تنمية قيم الوسطية لدى التلاميذ مقارنة بغيرها من الاتجاهات الشائعة في التربية الفنية. ويرى ذلك أيضا عدد من الباحثين المتخصصين ، أمثال : ستيفن مارك دوبس S. M. Dobbs (1998)[1] ، وماري أريكسون M. Erickcon و الدون كاتير Eldon Katter و آي. ل. لانكفورد Lankford ونانسي رويكر Nancy Roucker و ماريلين استيورت Marilgn Stewart (1999)[2] ، ورالف أ. سميث Ralph A.Smith (2000) الذي يضيف قائلا: ربما تكون أكثر تأثيرات الفن هي تلك التأثيرات على تعلم القيم ، فبدرجة كبيرة تعتبر Value Experience مزيجا من الأفكار والعاطفة . فالأمانة ، العدالة ، التضحية ، وغيرها من القيم ، هي صفات للحالة العاطفية لوصف بعض الأفعال التي تستحق مثل هذه الصفات . وربما تكون هناك أمثلة أكثر توضيحا لدور التصورات الذهنية في تعلم القيم وهى تلك الأمثلة التي نجدها خارج المدرسة أو خارج الحياة المدرسية . فتلك القيم هي التي تجعلنا نتذوق الأشياء التي يجب أن تكون في العالم من حولنا، على سبيل المثال : ما يجب توفره في الشارع من ممرات

(1) Stephen Mark Dobbs(1998) : Learning in and Through Art To Discipline-Based Art Education , The Geety Education Institute For The Arts. P.P. 119- 120.

(2) Scope and Sequence: A guide for Learning and Teaching in Art to Chilton @ Getty. Edu. (C) 1999J.Paul Getty Trust.
http: // www. getty. edu/ arts ed net/ resources/ Scope/ Credits.

obeikandi.com

تسمح بالانتقال من مكان لآخر، وتوافر مكان للسيارات أسفل المبنى أو بداخله حتى لا تزحم الشارع وتعوق الحركة[1].

كان المجتمع يهتم بسائر العلوم مثل الكيمياء والرياضيات، وكان الآباء يتوقعون من التعليم المدرسي رفع مستوى وكفاءة اللغة عند أطفالهم وتنمية قدراتهم على الحساب باعتبار أن اللغة والحساب من المهارات الأساسية لبناء العقل. ولم تكن التربية الفنية تحظى بمثل هذا الاهتمام لأسباب يرونها وجيهة ؛ مثل أن مجال الفن مجال وجداني وأن مجال العلم مجال معرفي . وترتب على مثل هذه الأفكار أن ظلت التربية الفنية خارج اهتمامات المناهج الدراسية ولم تكن هناك أية أنشطة أكاديمية خاصة بالفن وكانت النظرة إلى حصص التربية الفنية باعتبارها الفرصة التي تتيح للطالب الاسترخاء وعدم استخدام عقله.

وفى الربع الأخير من القرن العشرين ظهرت عدة محاولات تنادى بضرورة تطوير مناهج التربية الفنية ، والنظر إليها من منطلق أنها أحد فروع المعرفة الأساسية اللازمة للبنية الثقافية للتلميذ ، كذلك ضرورة النظر إليها كعلم له أكاديميه وفلسفته وأصوله وأبجدياته الخاصة به ، لذا كان حتما وضعها على خريطة التخطيط العام للمناهج في التعليم العام لتحتل مكانة أساسية مثلها مثل بقية المواد الأخرى . ومن أهم هذه المحاولات ظهور اتجاه جديد لبناء نظرية لتنظيم مناهج التربية الفنية كأحد ميادين المعرفة المنظمة Discipline - Based Art Education .

وقد عمد هذا الاتجاه إلى تقسيم المنهج إلى أربع محاور أساسية وهى :

الإنتاج الفني، تاريخ الفن، النقد الفني، التذوق الجمالي. وجدير بالذكر أن أساتذة الفنون كانوا لا يظهرون اهتماما كافيا بعملية الدمج بين ممارسة الإنتاج الفني والتعرف على تاريخ الفن وتذوقه ونقده، وإنما كان الاهتمام بإعداد فنان محترف منتج للفن حيث كان أساتذة الفن يزودون تلاميذهم ببعض الإرشادات الفنية والتاريخية والجمالية بهدف تعلم كيفية إنتاج الفن .

(1) Ralph A. Smith (2000): Ibid PP23: 24.

وقد انعكس هذا على مناهج التربية الفنية ومحتوياتها وأساليب المعلمين والموجهين في تناولهم للمناهج ، حيث ركزت على ممارسة الإنتاج الفني ولم تنص على محتوى محدد للمعلومات، إذ كانت الغاية من المناهج في تلك الفترة هي تلقين بعض القواعد واكتساب عدد من المهارات التي استمدت من تحليل بعض الأعمال الفنية[1] .

وفى عام 1985 أنشئ لهذا الاتجاه الجديد الذي يعمل على بناء نظرية لتنظيم مناهج التربية الفنية كأحد ميادين المعرفة المنظمة مؤسسة خاصة سميت BEYOND وقام ثلاثة من كبار الخبراء في تدريس التربية الفنية وهم جلبرت كلارك Gilberta Clark ومايكل د. داى Michael D. Day وداوين جرير W. Dwaine Greer بتجميع البحوث والدراسات وحصر الأهداف والنظريات المرتبطة بإعداد مناهج التربية الفنية، وبناء منطق أكاديمي لهذا الاتجاه ، والإعلام عنه[2] .

- **ميادين التربية الفنية من منظور DBAE :**

يرتكز اتجاه DBAE على الفن كنظام، والفن بهذا المعنى يؤكد على أربعة ميادين أساسية، وهى :

1- الإنتاج الفني :

وهو نوع من التعبير الخلاق، وفيه يتناول التلميذ الأساليب الفنية المختلفة، والتقنيات والخامات والأدوات المتنوعة، وتتمركز أهمية الإنتاج الفني في تنمية القدرات الابتكارية والتخيلية لدى التلاميذ.

2- التاريخ والثقافة :

من خلالها يتعلم التلميذ أن الفن جزء لا يتجزأ من الثقافة. وكل الثقافات تفسح مجالها للفنون وأحيانا ما تقدم الفنون تعزيزات ومكافآت للفنان مقابل إبداعه، وأحيانا أخرى قد لا تتقبل الثقافة بعض الأعمال الفنية وتنأى بها بعيدا.

---

(1) محمود البسيونى (1988) : طرق تعليم الفنون – ط13- القاهرة : دار المعارف. ص208.

(2) Ibid. 35-4.

ويساعد الفن على فهم واستيعاب مختلف الثقافات؛ فلكي نفهم الثقافة علينا أن نفهم الأشكال المختلفة المعبرة عن مضمونها. فكثيرا ما تعبر الأعمال الفنية عن معتقدات الفنان ورؤيته للحياة فعلى سبيل المثال الكرسي الهزاز shaker chair قد يكون معبرا عن معتقدات طائفة الهزازين وهي طائفة أمريكية اشتراكية، وتعتبر حركات الجسد عند هذه الطائفة جزءا من العبادة.

وهناك علاقة متبادلة بين الفن والثقافة في كل مكان وزمان، وكل منهما له تأثير على الآخر؛ فكما أن الفن يعبر عن الثقافة ويحدد شكلها وملامحها كذلك فان الثقافة تشكل الفن وتضفي بأفكارها ومعتقداتها على الأعمال الفنية.

إن الصور الذهنية التي في عقولنا تؤثر على تذوقنا للعالم الخارجي، ومن الأهداف الرئيسة لهذا النظام مساعدة التلاميذ على فهم واستيعاب العلاقات بين الثقافة والفن والإلمام بالتفاعل بينهما عبر أزمنة مختلفة.

3- التذوق الفني والتذوق الجمالي :

كل الناس على اختلاف مستوياتهم ينظرون إلى الفن ويصدرون أحكاما عليه، وتكون هذه الأحكام في صورة عبارات توضح ما يفضله هؤلاء الناس وعبارات إطراء أو عبارات وصفية لما يحبه أو يكرهه هؤلاء .

وهناك بالطبع خلافات كبيرة بين الأحكام على العمل الفني من وجهة نظر محدودة وفقا ما نحبه وما نكرهه وبين الحكم الفني المستند إلى قواعد أسس جمالية.

ولعله من خلال دراسة علم الجمال – الاستطيقا – نتعرف على ماهية القواعد والأسس التي يجب أن يستند عليها الحكم على الأعمال الفنية، ونعرف المعايير المحددة التي لا بد من توافرها في العمل الفني، بالإضافة لذلك سيصبح التلميذ ملما بخصائص العالم المرئي من حوله. وعلم الجمال يهتم بالإجابة على كثير من الأسئلة المعقدة حول طبيعة الفن والخصائص الجمالية للعمل الفني . وكان علم الجمال في البداية جزءا من الفلسفة ثم تطور وانفصل عنها وأصبح له ميدانه الخاص .

4- النقد الفني :

يعطى الفرصة للتلميذ لتعلم كيفية النظر للعالم المرئي ووصفه بمنظوره الخاص. فتذوقنا للعالم الخارجي له طابع تقليدي اصطلاحي، فعادة ما ننظر للعالم الخارجي بهدف التعرف عليه أو لإعادة التعرف عليه ولا يكون هدفنا اكتشافه. لذلك يهدف هذا النظام إلى توسيع إدراك التلاميذ، وتوسيع آفاق تذوقه والتعرف على الرؤية الصحيحة لهذا العالم، كما يهدف أيضا إلى صقل الميول والاتجاهات عند التلميذ وتنمية وتطوير قدراته حتى يصبح قادر على فهم وتحليل وتفسير خصائص الشكل المرئي في عالم الفن وفى البيئة على وجه العموم ثم الحكم عليه. أي إلمام التلميذ بمهارات اكتشاف الشكل المرئي ووصفه وتحليله وتفسيره وتقييمه سواء في عالم الأعمال الفنية أو في البيئة من حولنا.

يقول رالف أ. سميث Ralph A. Smith (2000)[1] : قد يولد الطفل مماثلا لكل الناس، وقد يولد مثل بعض الناس، وقد يولد غير كل الناس. وأن هناك اختلافات في الميول والاستعدادات بين الأطفال فقد يوجد لدى الطفل ميولا مماثلة أو مغايرة لميول واستعدادات الغير. ونحن لا ندخل العالم كصفحة بيضاء خالية فلدينا الميول والاستعدادات. ومهمة التعليم إعداد الطفل وتزويده بالخصائص والمتطلبات التي تساعده على تشكيل وتحديد مساره بعد تركه المدرسة. وفى DBAE لا ننتظر حتى يتعلم الطفل بواسطة تزويده بالخامات الفنية التي يعالجها يدويا، بل نحرص على تدعيم الطفل وتشجيعه بالتعليم والتدريس وتزويده بالمعرفة التي توجهه، أي أننا نهتم بضرورة وجود التوجيه المدعم والمشجع للطفل ولا نعتمد على توفير الخامات الفنية فقط . عن طريق DBAE يتعلم التلميذ كيف يرى ويفهم ويحكم على الأشياء وكيف يبدع ويبتكر. ويتولى المعلم مسئولية مساعدة التلميذ لاكتساب نوع الخبرة الأزمة التي تشكل جزءا هاما من حياته العقلية. وعلى وجه الإجمال نقول :

1- إننا في هذا البرنامج لا نعتمد على المقولة بأن العوامل الوراثية هي التي تحدد

(1) Ralph A Smith (2000): Readings in Discipline Based Art Education, Alliterates of Educational Reform, National Art Education Association, Reston, Virginia.

استعدادات التلميذ وميوله، فهذه الميول والاستعدادات تتطور وفقا للفرص التي تتاح للفرد، وان المدرسة والمنهج المدرسي يعدان من الفرص التي تهيئ للطفل إمكانية تعلم واكتساب القدرة على الابتكار والإبداع، وأن عملية التدريس هي الموجه والمرشد لذلك.

2- هناك افتراض نرتكز عليه في هذا النظام يتمثل في أن اكتساب المهارات الفنية لصنع العمل الفني وتذوق الفن مهارات صعبة، وأن المهارات الصعبة والتي تتطلب الحذاقة والبراعة لا يمكن اكتسابها إلا بتوفر الوقت المتاح، والمطلوب التكرار والاكتشاف والتدريب المتواصل والمجهود المتواصل .

3- ويجب التركيز على تعليم التلميذ كيفية إدراك الأشياء، والابتكار، وفهم واستيعاب متطلبات العمل الفني والمهارات الفنية اللازمة.

4- عدم التسرع في الانتقال من عمل إلى آخر ومن مادة فنية إلى مادة أخرى .

مع مراعاة تطبيق القواعد والفروض التالية عند تخطيط وتدريس المنهج الدراسي :

التطور البشرى :

من الافتراضات التي يرتكز عليها هذا الاتجاه أنه بالإضافة لما سبق، أن التعلم في مجال الفن يرتبط بتطور الإنسان، وهذا معناه أن صور وملامح النمو هي التي تحدد القدرات التي ينبغي أن يضعها في الاعتبار مخططوا المناهج الدراسية والمعلمون. وأن نراعى سن التلميذ عندما نريد تعليمه. أي إن تكون المبادئ والأسس التي نعلمها للتلميذ ملائمة لعمره. وكذلك تكون الأنشطة الفنية التي ينخرط فيها.

المعنى والمادة والمضمون :

يجب أن يشتمل المنهج على الأنشطة التي تعود بالنفع على التلاميذ ويجب أن يستفيد التلميذ استفادة كاملة منها، وعدم الانتقال من نشاط إلى آخر حتى يلم به التلميذ ويصل إلى درجة الإشباع من النشاط، وهذه الأنشطة يجب أن تكون قابلة للتطبيق خارج الفصل بحث يمكن للتلميذ تنفيذها في العالم الخارجي. ويجب أن يعلم المعلم تلاميذه كيفية

تنفيذها خارج الفصل، ويجب التركيز على ما هو جوهري وأساسي ، والمهارات الأساسية.

- **الخصائص والسمات العامة لـ DBAE :**

- روعي تصميمه لتزويد الدارسين باتجاهات وخبرات فنية، ويحتوى على الموضوعات التعليمية الأربعة الرئيسة: الإنتاج الفني، النقد الفني، تاريخ الفن، التذوق الفني والجمالي، ومن خلالها يتعرف الدارس على :
- الابتكار والإبداع الفني ، وفهم واستيعاب وتذوق الفن والعمليات الفنية ، ودور ووظيفة الفن في الثقافات والمجتمعات الإنسانية ، والقواعد والأسس التي يجب الاعتماد عليها في النقد الفني .
- وكل موضوع من الموضوعات يهتم بإلقاء الضوء على الخطوط العريضة والأسس اللازمة لرؤية القيم الفنية في الأعمال الفنية ، والتعرف على أعمال الفنانين في مختلف أنحاء العالم .
- وضع الخطوط العريضة لفهم العالم الذي تبتكر فيه الموضوعات الفنية، والاهتمام بالخبرات الفنية. واستخدام كلمة Discipline للتأكيد على الموضوعات والأهداف وبيان أنها ضرورية وهامة وجوهرية :
  - وأن هذه الموضوعات لها مضمونها ومحتواها المعبر عن حقيقتها المعرفية والفنية.
  - أن كل من هذه النظم تهدف إلى تكوين المتخصصين في مجال الفن وإبداعه وتذوقه.
  - الاهتمام بطرق الدراسة المشجعة على الاستكشاف وتنمية الإبداع والابتكار.

وهذه الـ Discipline تعد مصدرا للمعرفة والخبرات في مجال الفن وفقا للنقاط الثلاث سالفة الذكر، وجميعها لها نفس درجة الاهتمام والتركيز في المضمون والمحتوى .

ويضيف رالف Ralph قائلا : أنه يود الإشارة إلى أن ما يسمى Discipline Art وفقا للمصطلح الذي استخدمه هنا لا تكفى وحدها لتدعيم المحتوى والمضمون الشامل ل DBAE فهناك العديد من المجالات والميادين الإضافية الأخرى التي تعد بمثابة مصادر مرتبطة بالمضمون والمحتوى، يذكر منها : علم الأجناس، وسائل الاتصال، الدراسات

الثقافية، اللغويات، الفلسفة، علم الاجتماع . فهذه المجالات طرأت عليها تطورات هامة بالشكل الذي يساعدنا على فهم التربية الفنية.

- يهتم بتوظيف مختلف الاستراتيجيات النوعية المحددة لتوصيل المضمون والمحتوى بأمثل الصور والطرق إلى الطلاب في الفصول الدراسية.
- الاهتمام بتنمية الوعي الفني من خلال الموضوعات والأنشطة الفنية المتصلة بها.
- التربية الفنية لكل الطلاب وليست مقصورة فقط على الموهوبين أو المتميزين .
- كل الأنشطة المترابطة مع المجالات التي تم التركيز عليها.
- الفن من الممكن أن يكون متكاملا متداخلا مع المناهج الدراسية العامة وذلك عن طريق تطبيق القواعد والتصورات الفنية المكتسبة من مجالات الدراسة.
- التربية الفنية من حق التلاميذ أصحاب الاحتياجات الخاصة أيضا.
- أن DBAE لا تسعى أن يكون أي مجال من المجالات التي ترتكز عليها تحظى باهتمام وتركيز على حساب مجالات أخرى وجميع المجالات تحظى بنفس الاهتمام والعناية.
- أن DBAE ليس نظاما منيلثيا Monolithic system ؛ ليس له تصور أحادى أو مفهوما أحاديا للفن فهو نظاما متطورا ناميا ذو خصائص وسمات تجعله متوافقا مع كل الاحتياجات والأهداف التربوية، يفي باحتياجات المناهج الدراسية.
- يتسم بالمرونة ؛ إذ به المرونة الكافية ليصبح متوافقا مع مختلف اتجاهات وأهداف السياسات التربوية والتعليمية، وصالح للتطبيق وفقا للهدف التربوي الذي يهدف لإثراء تدريس وتعليم الفن، وانه يفي باحتياجات جميع الدارسين على اختلاف أعمارهم .

ومن الجوانب التي تم التأكيد عليها في DBAE :

- أن الفن يدعم أهداف التعليم العام، وأن له دور هام فهو يشارك في تحقيق الأهداف الخاصة بتطوير الإدراك المعرفي أو التطور المعرفي عند التلاميذ وذلك من خلال :

أن الفن يعطى الفرصة للتلميذ أن يعبر عن أفكاره ومشاعره الخاصة ويبتكر منها

رسوما وأعمالا فنية، وأن التلميذ يدرس أعمالا فنية مختلفة ويتعرف على الاتجاهات الفنية عند مختلف الفنانين بهدف أن يعرف ويفهم ويستوعب حتى يكون قادرا على الابتكار والاختراع الفني .

- والفن يساعد على تنمية الخبرات عند التلاميذ ويرفع مستوى إدراكهم وتذوقهم وتفاعلهم مع العالم المحسوس من حولهم، ويصقل في التلميذ قدرات البحث والسعي إلى الاستكشاف والتجريب، ولا شك أن ذلك يطور ويرفع مستوى الإدراك والمعرفة عند التلميذ وهذا يؤكد أيضا أن الفن يدعم الأهداف التربوية العامة.
- والفن أداة فعالة لتنمية وصقل قدرات حل المشكلات ورفع مستوى القدرات العقلية، ورفع إمكانية القدرة على التفكير المنطقي المنظم، ووسيلة فعالة لاكتساب وتحصيل القدرة على صقل التذوق والإدراك الحسي، وتحصيل واكتساب اللغة.
- ووظائف الفن مترابطة مع ما يتوقعه الكثيرين من فوائد التدريس والدراسة ومن الأهداف العامة في التعليم العام؛ تعليم التلميذ كيفية التفكير، وكيف يكون قادرا على حل المشكلات، وتنمية وصقل عقل التلميذ.
- والفن ينمي في التلميذ احترام الذات والمثابرة والقدرة على التحليل والتفسير والتأويل، ومهارات الملاحظة، والقدرة على الاكتشاف، والقدرة على حل المشكلات الفنية التي تجابهه أثناء الممارسة.
- ودروس الفن مترابطة أو بمعنى أدق : لكي تحقق دروس الفن كل أهدافها فإنها بحاجة إلى الترابط والتعاون مع الخبرات التربوية الأخرى في البداية ربما تكون هناك تعبيرات لغوية لا نعتبرها أشكالا لغوية سهلة مثل Boiling و The mouth of river و Teeth of RIceughs .

خلاصة القول أن دور اتجاهات المعرفة المنظمة في التربية الفنية DBAE في تعليم قيم الوسطية دورا هاما يمكن تلخيصه فيما يلي :

(أ) الإنتاج الفني وعلاقته قيم الوسطية :

من خلال التعبير الفني يتعلم التلميذ استخدام الخامة المناسبة في المكان المناسب بالقدر المناسب وباستعمال الأدوات المناسبة بالشكل الصحيح كل ذلك يكسبه بعضا من قيم الوسطية مثل : الثقة بالنفس ، والتعاون ، وتحمل المسئولية تجاه البيئة والاقتصاد والمحافظة على الممتلكات العامة، والخاصة ، وعلى نظافته الشخصية ، ونظافة فصله وما يحويه من أثاث ، ونظافة البيئة المدرسية .

(ب) التاريخ والثقافة وعلاقتهما بقيم الوسطية :

يساعد الفن على فهم واستيعاب مختلف الثقافات كما أن دراسة تاريخ الفن المحلي الفرعوني والقبطي والإسلامي والحديث ، وكذلك فنون عصر النهضة في أوروبا وما تلاه من عصور حتى العصر الحديث ، يساهم في تعليم بعضا من قيم الوسطية مثل : الإحساس بالجمال في أي البيئات كان ، وتذوقه ، والاستمتاع به وكذلك قيم الولاء للوطن والانتماء للأمة ، وقبول الآخر .

(ج) التذوق الفني وعلاقته بقيم الوسطية :

التذوق الفني هو تربية المشاعر من خلال الفنون ، وهو تعزيز دلالة رؤية الجمال الطبيعي وتقديره وتقدير التفسير الفني له ، ويعمل على إيقاظ إحساس التلميذ ليصبح واعيا بالجانب الجمالي للبيئة ولينمي قدراته الابتكارية وليكشف أثر الفن وقيمة التراث الثقافي . ومن عناصر الجمال ومقوماته النظافة والنظام والاتزان .. إلى آخره وكلها من قيم الوسطية يساهم التذوق الفني في تعليمها .

(د) النقد الفني وعلاقته بقيم الوسطية :

النقد الفني يعني الوصف والتحليل والتفسير والتقييم للعمل الفني ولكل الأشكال المرئية في بيئة التلميذ داخل نطاق المدرسة وخارجها ، وهو بذلك يعطى الفرصة للتلميذ لتعلم كيفية النظر للعالم المرئي من حوله والتعرف على القيم الجمالية وقيم الوسطية فيه .

(5) طبيعة تلميذ مرحلة الطفولة المتأخرة

اختلف الباحثون في تقسيم أو تسمية الفترة التي تنحصر بين دخول الطفل المدرسة الابتدائية في حوالي سن السادسة إلى انتهائه من دراسته الابتدائية في حوالي سن الثانية عشرة، وفيما يلي بعض تلك الآراء :

فقد رأى مصطفى فهمي[1] أن الفترة من سن السادسة إلى سن الثانية عشرة هي مرحلة الطفولة المتأخرة ، بينما يطلق عليها عبد المنعم المليجي (1951)[2] مرحلة الطفولة الهادئة.

أما عبد العزيز القوصى (1969) [3] وأحمد زكى صالح (1992)[4] فيرون أن مرحلة الطفولة المتأخرة تبدأ في الثامنة وتنتهي في سن الثانية عشرة.

ويذهب ويلرد أولسن Willard Olson (1962) [5] وكمال دسوقي(2001)[6] إلى أن مرحلة الطفولة المتأخرة تقع في الفترة من العاشرة وحتى الثالثة عشرة.

ويطلق وليم كيلي William Kelly (1956)[7] على الفترة من التاسعة أو العاشرة إلى الثانية عشرة مسمى مرحلة ما قبل المراهقة .

ومن المعروف أن عملية النمو عملية كلية متصلة أو متداخلة مما يصعب معه تميز بداية كل مرحلة عن المرحلة السابقة لها ، لذا فان كل التقسيمات تصبح تقريبية أساسها تخصص الباحث والإفادة المرجوة من بحثه ، وعلى ذلك :

---

(1) مصطفى فهمى (بدون تاريخ) : في علم النفس – القاهرة : دار الثقافة. ص 83 .

(2) عبد المنعم الخليجي (1951) : النمو النفسي – القاهرة : مكتبة مصر ومطبعتها. ص13.

(3) عبد العزيز القوصى (1969) : أسس الصحة النفسية – مكتبة النهضة المصرية. ص149.

(4) أحمد زكى صالح (1992) : علم النفس التربوي - ط14- دار النهضة المصرية. ص122. .

(5) ويلر أولسن (1962) : تطور نمو الأطفال – ترجمة عبدا لعزيز القوصى وآخرون – القاهرة : علم الكتب . ص 38.

(6) كمال دسوقى (2001) : النمو التربوى للطفل والمراهق – القاهرة: دار النهضة العربية. ص 60

(7) Kelly, William A. (1956): Ed. Psychol., 4th ed., Bruce Pub. Co. Milwaukee.P. 186.

يأخذ الباحث (مؤلف الكتاب) بالرأي القائل أن مرحلة الطفولة المتأخرة هي المرحلة التي تقع في السن من التاسعة إلى الثانية عشرة .

وهو ما اتفق عليه كل من محمد مصطفى زيدان ومحمد السيد الشربينى(1966)[1] ، وحامد زهران (1990) [2] ومصطفى محمد عبد العزيز (1994)[3] وصلاح مخيمر[4] وطلعت حسن[5] وغيرهم .

- **خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة :**

خصائص النمو الجسمي :

تتعدل النسب الجسمية وتصبح قريبة الشبه بها عند الراشد ، وتزداد المهارات الجسمية وتعتبر أساسا ضروريا لعضوية الجماعة والنشاط الاجتماعي، ويتحمل التلميذ التعب ويكون أكثر مثابرة[6] ويمتلئ طاقة هائلة ونشاط[7].

خصائص النمو الحركي :

- يطرد النمو الحركي ويصل إلى ذروته[8]، ويلاحظ أن الطفل لا يكل ولكنه يمل[9].

---

(1) محمد مصطفى زيدان ومحمد السيد الشربينى (1966) : سيكولوجية النمو – مكتبة النهضة المصرية . ص 5 و ص61.

(2) حامد زهران (1990) : علم نفس النمو – ط 5 – القاهرة : عالم الكتب. ص264.

(3) مصطفى محمد عبدالعزيز (1994) : سيكلوجيه التعبير الفني عند الأطفال . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية . ص 14.

(4) صلاح مخيمر وآخرون(بدون تاريخ): مدخل إلى سيكولوجية التعلم.القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

(5) طلعت حسن (بدون تاريخ) : الأسس النفسية للنمو الإنساني- الكويت: دار القلم . ص 215.

(6) حامد زهران (1990) : مرجع سابق . ص 265 .

(7) محمد الحمامصى وأمين الخولي (1990) : أسس بناء برامج التربية الرياضية – القاهرة : دار الفكر العربي .ص ص 137 – 138 .

(8) ليلى عبد العزيز زهران (2000) : الأصول العلمية والفنية لبناء مناهج التربية الرياضية – القاهرة : دار زهران . ص 178 .

(9) حامد زهران (1990) : مرجع سابق . ص 267 .

- ينمو التوافق الحركي وتزداد الكفاءة والمهارة اليدوية ؛ إذا يسمح ما بلغته العضلات الدقيقة من نضج للطفل بالقيام بنشاط يتطلب استعمال هذه العضلات[1] . وهو ما يعنى في مجال التربية الفنية استخدام الخامات والأدوات والعدد الخاصة بها بكفاءة.

خصائص النمو الحسي :

- تتحسن الحاسة العضلية باطراد حتى سن الثانية عشرة ، وهذا عامل هام من عوامل المهارة اليدوية.
- تعتبر الحواس بمثابة المراصد الخارجية للجهاز العصبي . وكلما تعددت وتركزت حول مثير واحد كان إدراكه أكثر وضوحا ، فرؤية مثير مثل تفاحة وشم رائحته وتذوق طعمه ، وأيضا رؤية مثير وسماع صوته ولمسه مثل القط يعطى صورة أوضح وأدق من مجرد الرؤية وحدها[2].

خصائص النمو العقلي :

- تنمو مهارة القراءة ويستطيع الطفل قراءة الجرائد ذات الخط الصغير ويستطيع أن يقرأ لنفسه ما يجذب انتباهه، ويستثيره البحث عن الحقيقة والحاجة لفهم الظاهرة الطبيعية .
- وتتضح تدريجيا القدرة على الابتكار ، وهو التفكير والعمل المبدع الجديد غير العادي الذي تتقبله الجماعة وتستفيد منه.
- ومن الصفات التي يتصف بها المبتكرون الذكاء والأصالة والخيال وحب الاستطلاع والحماس والاندفاع والتسلطية ونقص الاتزان الانفعالي ، ويلاحظ أن الأطفال المبتكرين لا يكونون مع وفاق كبير مع معلميهم ؛ فهم لا يقتنعون بالنماذج السلوكية التي تتوافر في معلميهم ولا يتوافقون مع هذه النماذج ، ويساعد النمو اللغوي بعض الأطفال في الرسم والنحت والتمثيل .

---

(1) حربي بخيت محمود (2002) : برنامج مقترح لتأهيل معلمي التربية الرياضية– رسالة دكتوراه (غير منشورة) – كلية التربية الرياضية – جامعة أسيوط . ص 17 .

(2) حامد زهران (1990) : مرجع سابق . ص 269 .

- ويستمر التفكير المجرد في النمو ويقوم على استخدام المفاهيم والمدركات الكلية ويستطيع التفسير بدرجة أكبر عن ذي قبل ، كذلك يستطيع التقييم وملاحظة الفروق الفردية .
- يزداد مدى الانتباه ومدته وحدته ، وحبذا لو كانت موضوعات الانتباه منظمة تنظيما خاصا ، والعلاقة بينها بسيطة ، وتزداد القدرة على التركيز بانتظام ، وتنمو الذاكرة نموا مطردا ، ويكون التذكر عن طريق الفهم. ويتضح التخيل الإبداعي .
- وتزداد القدرة على تعلم المفاهيم ويزداد تعقدها وتمايزها وموضوعيتها وتجريدها وعموميتها وثباتها ، ويتعلم المعايير والقيم الخلقية والخير والشر بغض النظر عن المواقف والظروف التي تحدث فيها ، وتقرب هذه المعايير وتلك القيم من معايير وقيم الكبار.
- يزداد استعداد الطفل لدراسة المناهج الأكثر تقدما وتعقيدا ،ويزداد اهتمامه بأوجه النشاط الخارجة عن المنهج .
- يتحمس الطفل لمعرفة الكثير عن البيئة المباشرة وعن بلده وعن البلاد الأخرى وعن العالم من حوله.
- يزداد لديه حب الاستطلاع وقد لوحظ أن الأطفال الذين لديهم حب استطلاع أعلى يكون مفهوم الذات لديهم أكثر إيجابية وتكون اتجاهاتهم الاجتماعية وتفاعلهم الاجتماعي أفضل إذا قورنوا بزملائهم الذين لديهم حب استطلاع أقل.
- يلاحظ النقد الموجه للكبار والنقد الذاتي فالطفل وان كان يهتم بآراء وأفكار الآخرين إلا أنه بين الحين والآخر يتحدى هذه الآراء وتلك الأفكار في أسلوب جدلي[1] .

خصائص النمو اللغوي :

- يتضح تقدم النمو اللغوي في هذه المرحلة في كلام الطفل وقراءته وكتابته ؛ وتزداد المفردات ويزداد فهمها ، ويدرك الطفل التباين والاختلاف القائم بين الكلمات

(1) طلعت حسن (بدون تاريخ) : مرجع سابق . ص 216.

ويدرك التماثل والتشابه اللغوي ، ويزيد إتقان المهارات والخبرات اللغوية ، ويتضح إدراك معاني المجردات مثل قيم الصدق، الكذب، الأمانة، العدل، الحرية، الحياة ، الموت. ويلاحظ طلاقة التعبير والجدل المنطقي . ويظهر الفهم والاستمتاع الفني والتذوق الأدبي لما يقرأ[1].

خصائص النمو الانفعالي :

- يحاول الطفل التخلص من الطفولة والشعور أنه أكبر.
- وهذه تعتبر مرحلة الاستقرار والثبات الانفعالي Emotional Stability ولذلك يطلق بعض الباحثين على هذه المرحلة اسم الطفولة الهادئة – الذي سبق الإشارة إليه.
- ويلاحظ ضبط الانفعالات وعدم انفلاتها والسيطرة على النفس ، ويتضح الميل للمرح ويفهم النكتة ويطرب لها ، وتنمو الاتجاهات الوجدانية ، وتقل مظاهر الثورة الخارجية ويتعلم الطفل كيف يتنازل عن حاجاته العاجلة التي تغضب والديه ، ويكون التعبير عن الغضب بالمقاومة السلبية والتمتمة ببعض الألفاظ وظهور تعبيرات الوجه ، ويكون التعبير عن الغيرة بالوشاية والإيقاع بالشخص الذي يغار منه، ويحاط الطفل ببعض مصادر القلق والصراع، ويستغرق في أحلام اليقظة وتقل مخاوف الأطفال وان كان يخاف من الظلام والأشباح واللصوص[2] .
- تظهر أهمية إشباع الحاجات النفسية مثل الحاجة إلى الحب والشعور بالأمن والتقدير والنجاح والانتماء إلى الجماعة ، وأيضا الميل نحو العمل وإتاحة الفرص له لقدح ميوله حتى يمكن توجيهها توجيها صحيحا ، وأيضا أهمية الهوايات وتنميتها[3].

خصائص النمو الاجتماعي :

- يزداد احتكاك الطفل بجماعات الكبار . واكتسابه معاييرهم واتجاهاتهم وقيمهم. فالذكر يتابع بشغف ما يجرى وسط الشباب والرجال ، والأنثى تتابع في لهفة ما يدور

(1) حامد زهران (1990) : مرجع سابق . ص ص270- 274.

(2) مصطفى محمد عبد العزيز (1994) : مرجع سابق . ص ص 22-23 .

(3) حامد زهران (1990) : مرجع سابق . ص ص275- 276.

وسط الفتيات والنساء. ونجد الطفل يحب صحبة والديه ويفخر بوالده ويكون وديعا وسط الضيوف والغرباء. إلا أنه يلاحظ زيادة نقد الطفل لتصرفات الكبار حتى يقال أنه ينقد كل شيء وكل فرد.

- يزداد تأثير جماعة الرفاق ويكون التفاعل الاجتماعي على أشده، يشوبه التعاون والولاء والتنافس والتماسك. ويستغرق العمل الجماعي والنشاط الاجتماعي معظم وقت الطفل. ويفتخر الطفل بعضويته في جماعة الرفاق. ويسود اللعب الجماعي والمباريات. ولكي يحصل على رضى الجماعة وقبولها له نجده يساير معاييرها ويطيع قائدها. ويرافق زيادة تأثير الجماعة تناقص تأثير الوالدين[1].
- يبدأ تأثير النمط الثقافي العام. وتنمو فردية الطفل وشعوره بفردية غيره من الناس. ويزداد الشعور بالمسئولية والقدرة على الضبط الذاتي للسلوك. ويعتبر نمو المسئولية الاجتماعية أساسا محددا للسلوك المعبر عن الإيثار والكرم ومساعدة الآخرين عند الأطفال.
- وتتغير الميول وأوجه نشاط الطفولة إلى الاستقلال وحب الخصوصية، وتميل الميول إلى التخصص أكثر، وتصبح أكثر موضوعية، وتبزغ الميول المهنية ولا يهتم الطفل بعمل إلا إذا كان يميل إليه[2].

- **مظاهر النمو في التعبير الفني لدى التلاميذ بمرحلة الطفولة المتأخرة :**

خصائص النمو السابق ذكرها تعبر عن نفسها في مجال التعبير الفني:

- فنمو العضلات الدقيقة يرتبط بنمو مهارات لها صلة بطبيعة العمل الفني، فالتلاميذ في هذه المرحلة يرسمون رسوما صغيرة ويعنون بالتفاصيل الكثيرة وبخاصة الدقيقة منها.
- وسيطرة التلاميذ على عضلاتهم تنعكس في تعبيراتهم التي تتميز بمهارة أكبر في استخدام الأدوات والخامات.

---

(1) المرجع السابق . ص ص 276 – 281 .

(2) طلعت حسن (بدون تاريخ) : مرجع سابق. ص ص 219 – 221 .

- كما تنعكس هذه التغيرات في تعبيرات التلاميذ الفنية، فالوعي بالفروق الجنسية ينعكس في اختيار عناصر الموضوعات المعبر عنها. فالتلاميذ من 6 – 9 سنوات يندر أن يوضحوا – على سبيل المثال – معالم الملابس في حين أن التلاميذ من 9 – 12 سنة شديدو الوعي بالفروق بين ملابس الفتيان والفتيات.
- ومع النضج الجسمي، والتحول الاجتماعي، يظهر اتجاه تحليلي متزايد. وهذا الاتجاه يؤكد النضج الفكري في هذه المرحلة. ولذلك تظهر تحولات كثيرة في رسوم التلاميذ، وهذه التحولات ترتبط بمعايير البالغ وباتجاهه النقدي نحو التعبير الذاتي . ومن مميزات التعبير الذاتي في هذه المرحلة ازدياد المظهر الطبيعي، وإبراز النسب الطبيعية ويستخدم اللون بحرية أقل – بمعنى محاولة تلوين الأشياء بنفس الألوان الموجودة عليها في الطبيعة – . وتظهر بوادر الاهتمام بالمنظور، ويبدأ خط الأرض في التلاشي تدريجيا ويظهر بدلا منه أرضية وتظهر الأشكال فوق الأرضية. كما أن العناصر تخفى بعضها البعض، أما السماء فتصل إلى أسفل العناصر في خلفية الصورة، وتقابل الأرض مكونة خطا للأفق.
- العملية الابتكارية تكون أكثر تقيدا من مرحلة النمو السابقة فالتلاميذ في هذه المرحلة يفكرون حول الأشياء التي يريدون تصويرها، أو رسمها ويشغل أذهانهم وضع الشيء بالنسبة للطبيعة وفى كثير من الأحيان يحسون بخيبة أمل حينما يجدون أن صورهم وتعبيراتهم لا تحقق أفكارهم ، أو لا تصل إلى تحقيق أملهم عما ينبغي أن تبدوا عليه الصورة . ونتيجة لذلك فان التعبير الفني المقنع يتضمن صعوبات أكثر تعقيدا لكل من التلميذ والمعلم الذي يحاول مساعدته.

- **الخامات الملائمة لتلميذ هذه المرحلة :**

كل الخامات التي يستخدمها الفنانون تصلح للاستخدام في هذه السن، مثل : القلم الرصاص B وحتى B6 وقلم الفحم والألوان الخشبية والفلوماستر والألوان المائية وألوان الجواش والباستيل والألوان الزيتية وألوان الزيت الجاف " الشمع " وألوان الرسم على الزجاج والمعادن وألوان الطباعة على القماش ... إلى آخره.

- **الأدوات الملائمة لتلميذ هذه المرحلة :**

هي أيضا كل الأدوات التي يستخدمها الفنانون من فرش بأنواعها المختلفة – مائية وزيتية – وأشكالها المتباينة – مستديرة الأطراف أو مدببة أو مبططة ـ ناعمة الملمس أو خشنة وبمقاساتها المختلفة، والباليتات بأنواعها وسكاكين الرسم وأدوات القص والقطع ... إلى آخره.

obeikandl.com