نظرية التربية الفنية المعتمدة على المجالات المعرفية (DBAE) كمدخل شامل لإعداد معلم الفن بجامعة السلطان قابوس

إعــداد

د/ محمد حمود العامري

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية المشارك- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.

نظرية التربية الفنية المعتمدة على المجالات المعرفية (DBAE) كمدخل شامل لإعداد معلم الفن بجامعة السلطان قابوس

د/ محمد حمود العامري *

مقدمة:

تعتبر نظرية Discipline-Based Art Education والمعروفة باختصار بـ (DBAE) نظرية شاملة تم إنشاؤها للتعليم والتعلم في الفن ومن خلاله في الولايات المتحدة الأمريكية، وتم تطويرها لتناسب صفوف ما قبل التعليم الجامعي. وبعد ذلك تم تشكيلها لتشمل تدريس الكبار والتعلم المستمر، ومتاحف الفنون. وقد صممت هذه النظرية من أجل التعامل، والخبرة، واكتساب المحتوى من مجالات معرفية عديدة ولكن على وجه الخصوص في أربعة مجالات أساسية في الفنون وهي: (أ) الإنتاج الفني، (ب) النقد الفني، (ج) تاريخ الفن، (د) وعلم الجمال. ويشير دوبس (Dobbs, 1998) أن التربية في هذه المجالات الأربعة تسهم في الخلق الفني، والفهم، وفي تقدير الفن، والعمليات الفنية، وأدوار الفن في الثقافات والمجتمعات. وهذه المجالات تقدم خطًا ومنظورًا مختلفًا للرؤية والفهم وتثمين العمل الفني كمكون ثقافي في المكان الذي أنتج فيها.

يوضح النجادي (١٩٩٤، ص٢٠٧) أن نظرية (DBAE) تعنى بالجوانب المعرفية والمهارية معا التي تمكن المتعلم من اكتساب المعارف والتجارب الفنية التي تنمي الحس الفني والخبرة الجمالية والثقافة الفنية البصرية لديه بهدف بناء شخصيته وتنمية قدراته وتفكيره الإبداعي وإثراء وعيه الجمالي بصورة شاملة متكاملة. ويشير إلى هذه النظرية بقوله "تعتبر نظرية المصدر المعرفي (التربوي والفني) كأساس للتربية الفنية من أكثر النظريات شمولاً، فهي تضفي على منهج التربية الفنية صفة الأكاديمية والمنهجية، وتجعل له من القوة الأكاديمية مثل ما لأي مادة أخرى، فالتربية الفنية في هذه النظرية ليست فقط مادة رسم وأشغال. ويمكننا أن نخلص إلى أن تبني هذا المنهج يساعد التلاميذ على التحدث والقراءة والنظر والكتابة عن الفن والتربية الفنية بطريقة جديدة".

* **د/ محمد حمود العامري:** أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الفنية المشارك- كلية التربية- جامعة السلطان قابوس- سلطنة عُمان.

كما يوصي خضر (٢٠٠٤) بإعادة النظر في البرامج التدريبية لمعلمي التربية الفنية، بحيث تتيح الفرصة للتدريب على المستحدثات في مجالات التربية الفنية ونظريات تدريسها ومفهومها الشامل والجديد والمعروف بالاختصار إلى (DBAE).

وتؤكد دراسة العمودي (٢٠٠٣) أن التربية الفنية من خلال هذه النظرية استطاعت كمادة دراسية أن تأخذ مكانها الصحيح بين التخصصات التربوية الهامة في المدرسة الحديثة، وكان ذلك نتيجة لحركة إصلاح المناهج التي بدأت في فترة الستينيات والذي خلق قناعات لدى الكثير من العلماء بأن تعليم الفنون لا يقل في أهميته عن أي من المواد الأكاديمية الأخرى.

وتشير نتائج دراسة باجوده (٢٠٠٨) أن نظرية (DBAE) قائمة على فكرة التثقيف الفني الشامل، وإنها مرتبطة بتنمية الطاقة الإبداعية لدى الدارسين.

وتشير دراسة العمودي (٢٠٠٣، ص ص ٢٩٧-٣٣٤) أن هناك خصائص تميز هذا الاتجاه وتحدد ماهيته بشكل واضح تتمثل في النقاط التالية:

- يمثل اتجاها تدريسيا شاملا للفنون التشكيلية والأدائية في كافة مراحل وأشكال التعليم.
- يهدف إلى تنمية مفهوم الطلاب عن الفن من خلال خطط التدريس المنظمة منهجيا في مجال الفنون.
- يقوم على تدريس مواد فنية أساسية هي: علم الجمال، والإنتاج الفني، وتاريخ الفن، والنقد الفني بأسلوب منهجي منظم لطلبة المدارس، وذلك في إطار التربية الجمالية.
- يسعى إلى تأكيد دور ووظيفة الفن في الثقافة والمجتمع من خلال التربية الفنية القائمة على إنتاج الفنون وفهمها وتذوقها وتقديرها.
- يهتم بالتعبيرات والمفاهيم في فنون الأطفال.

إن صفة الشمول لهذه النظرية تتضمن عددا من المعاني التي تؤكد على التنمية الشاملة لدى المتعلم. فعلى سبيل المثال الشمول في المحتوى المعرفي والذي يستمد من عدد كبير من المجالات المعرفية، مثل: تاريخ الفن، والنقد الفني، وعلم الجمال والإنتاج الفني. كما يمكن أن يشمل الفنون الشعبية الفولكلورية، والتطبيقية، والجميلة. كما أن شمول المحتوى قد يكون من الثقافات الغربية وغير الغربية، ويمكن أن يشمل أيضا الفنون البدائية والحديثة والمعاصرة، ويُستمد أيضا

من الوسائط البصرية الحديثة مثل: التصوير الفوتوغرافي، والأفلام، والفيديو، والكمبيوتر.

كما أن صفة الشمول تنسحب على الأنشطة التعليمية التي تؤكد عليها هذه النظرية، فهي لا تقتصر على الإنتاج الفني والمهارات فقط؛ بل تشمل التحدث والمناقشة، والقراءة والكتابة، والنظر والتأمل، والفهم والحكم. كما يمكن تنفيذ تلك الأنشطة داخل المدرسة أو خارجها مثل زيارة المعارض الفنية والمتاحف وصالات العرض.

بشكل عام يتطرق الشمول إلى عمليات التطور من الداخل إلى الخارج، ويشمل أيضا التطور من الخارج إلى الداخل لدى المتعلمين.كما يشمل الأنشطة التي تعتمد على التطورات الفسيولوجية للمتعلم تلك الأنشطة التي تشمل المعارف الخارجية والتي تكون مصدر إلهام وثراء للمتعلم بحيث يكتمل الشمول من الداخل إلى الخارج ومن الخارج إلى الداخل. من هنا جاء هذه الدراسة للبحث في إمكانية تطبيق نظرية التربية الفنية المعتمدة على المجالات المعرفية (DBAE) كمدخل شامل لإعداد معلم الفن بشكل عام وفي جامعة السلطان قابوس.

مشكلة البحث:

ظلت نظريات التربية الفنية بشكل عام ونظرية (DBAE) على وجه الخصوص تدرس في جامعة السلطان قابوس بمعزل عن واقع تدريس المادة ولم تتعد كونها معلومات نظرية لا ترقى إلى مستوى الواقع الميداني التطبيقي إلا القليل منها. فمعظم البحوث التي أجريت على المجتمع العُماني والتي تناولت نفس موضوع البحث الحالي لم تتعد كونها بحوث تنظيرية تحاول الاستفادة من الاتجاهات الحديثة وتقيس مدى اتجاهات المعلمين والطلبة نحو هذه النظرية، مثل دراسة خضر (٢٠٠٣) (٢٠٠٤)، والأشقر (٢٠٠٤) (٢٠٠٦)؛ وقد أشارت تلك الدراسات إلى نظرية (DBAE) كاتجاه حديث في تدريس التربية الفنية المعاصرة، كما أشارت أيضا إلى أدوار معلم الفن في ضوء التعددية الثقافية، وتعتبر دراسات تنظيرية تقيس اتجاهات معلمي ما قبل وأثناء الخدمة؛ ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي لتقريب الفجوة بين النظرية والتطبيق للبحث في إمكانية تطبيق نظرية (DBAE) كمدخل شامل لإعداد معلم الفنون التشكيلية بجامعة السلطان قابوس وفي التدريب الميداني.

أسئلة البحث:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما الإطار الفلسفي والمفاهيمي لنظرية (DBAE) بصفتها مدخلا شاملا لتدريس وتعليم الفنون في برامج إعداد معلم الفن؟
٢. ما إمكانية تطبيق نظرية (DBAE) بصفتها مدخلا شاملا في برنامج إعداد معلم الفن؟
٣. ما إمكانية تطبيق نظرية (DBAE) في تخطيط وحدات تدريسية يمكن استخدامها في التدريب الميداني بجامعة السلطان قابوس؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

١. تعرف الإطار الفلسفي والمفاهيمي لنظرية (DBAE) بصفتها مدخلا شاملا لإعداد معلم الفن.
٢. رصد أهم الدراسات الأجنبية التي تناولت تطبيقات نظرية (DBAE) في برامج إعداد معلم الفنون التشكيلية.
٣. الوقوف على إمكانية تطبيق نظرية (DBAE) بصفتها مدخلا شاملا في برنامج إعداد معلم الفن بجامعة السلطان قابوس من الناحية النظرية.
٤. تقديم تصور مقترح لكيفية تطبيق نظرية (DBAE) في تخطيط وحدات تدريسية يمكن استخدامها في التدريب الميداني بجامعة السلطان قابوس

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على التحليل الوصفي لنظرية (DBAE) والبحث في مدى إمكانية تطبيقها في برامج إعداد معلم الفن بجامعة السلطان قابوس؛ بهدف تقديم صورة متكاملة وشاملة عن هذه النظرية. وتقديم تصورات تطبيقية لكيفية تصميم وحدات تدريسية في ضوء المجالات الأربعة الأساسية لهذه النظرية والتي يمكن استخدامها في تدريس وتعليم الفنون.

إجراءات البحث وخطواته:

تم إتباع الخطوات والإجراءات التالية:

١. دراسة الأدبيات والبحوث والدراسات المرتبطة بنظرية (DBAE) بشكل عام، والدراسات المتعلقة بهذه النظرية في برامج إعداد معلم الفن بشكل خاص.
٢. تدريس الطلبة المعلمين الجانب النظري الخاص بنظرية (DBAE) في مقررات طرق تدريس التربية الفنية (١) و (٢) بجامعة السلطان قابوس.

٣. إتاحة الفرصة للطلبة المعلمين لممارسة تطبيقات نظرية (DBAE) في معامل التدريس المصغر بكلية التربية جامعة السلطان قابوس.
٤. استعراض النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات المرتبطة بموضوع البحث.

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسة الإطار الفلسفي والمفاهيمي لنظرية (DBAE)، والمنهج شبه التجريبي لتقديم تصورات لإمكانية تطبيق نظرية (DBAE) في برنامج إعداد معلم الفن بجامعة السلطان قابوس.

مصطلحات البحث:

نظرية (DBAE): هي اختصار لـ (Discipline-Based Art Education) وهي نظرية ظهرت بشكل رسمي في الولايات المتحدة الأمريكية في بداية الثمانينيات من القرن الماضي وتعتمد على دمج أربعة مجالات رئيسية في تدريس الفنون وهي تاريخ الفن، والنقد الفني، وعلم الجمال، والإنتاج الفني، بالإضافة إلى المجالات الفنية الأخرى ذات العلاقة بالفنون مثل المتاحف، والتعددية الثقافية، والثقافة البصرية، والتكنولوجيا الحديثة. وتم ترجمتها إلى العربية بمسميات مختلفة مثل التربية الفنية النظامية، والاتجاه التنظيمي في التربية الفنية، والاتجاه المعرفي المنظم، والتربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية، والتربية الفنية كأحد ميادين المعرفة المنظمة، والتربية الفنية المبنية على المعرفة، والتربية الفنية المتمركزة حول المحتوى، وسوف يتم الإشارة إلى هذه النظرية بالاختصار التالي (DBAE) تفاديا للبس ولوضوح مسمى النظرية عند الكثير من المتخصصين بهذا الاسم.

المدخل الشامل:

يقصد به إعداد معلم ما قبل الخدمة بصورة شاملة للجوانب النظرية والتطبيقية وهو مصطلح يعنى بالبناء الأول للمعلم بهدف امتهان التعليم والذي تقوم به أقسام التربية الفنية بكليات التربية وتعنى ببرامج إعداد معلم الفن بشكل شمولي يتضمن الجانب النظري والعملي ويتخذ تدريس الفنون مسار شامل كامل يتضمن تاريخ الفن والنقد الفني، وعلم الجمال والإنتاج الفني بكل مجالاته المختلفة.

معلم الفن:

يقصد به في هذا البحث معلم ما قبل الخدمة والذي يعد في كليات التربية أو أقسام التربية الفنية في تخصص الفن التشكيلي بمجالاته المختلفة من رسم

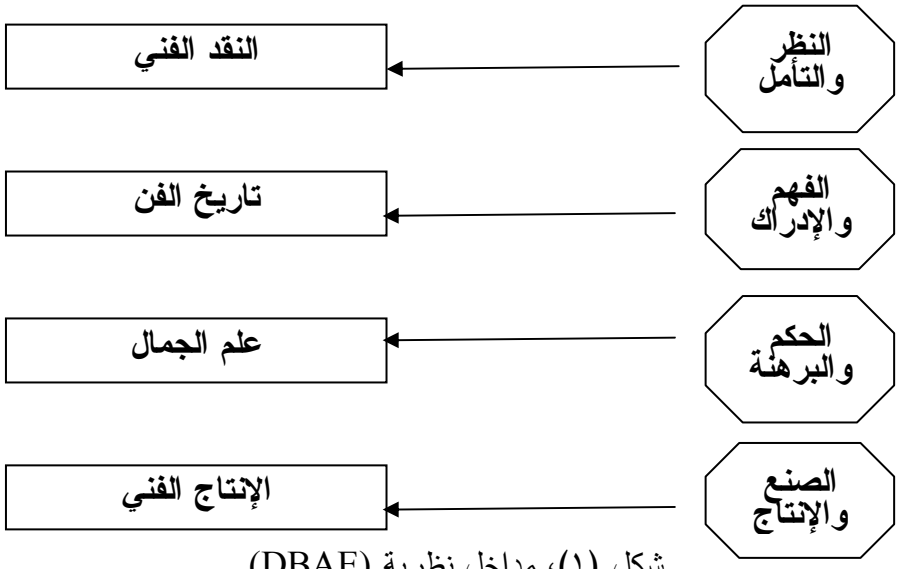
وتصوير، ونحت، وخزف، وتصميم، وطباعة وغيرها من المجالات العملية، وهو نفسه معلم التربية الفنية أو الفنون التشكيلية أو ما يسمى بالتربية التشكيلية.

المبحث الأول: الإطار الفلسفي والمفاهيمي لنظرية DBAE بصفتها مدخلا شاملا لإعداد معلم الفن.

الفنون بالولايات المتحدة الأمريكية (USA) ، حيث تم بناء مناهج الفنون التشكيلية في ضوء هذه النظرية التي تستمد محتواها من عملية دمج أربعة مجالات أو قواعد رئيسية ذات علاقة وثيقة فيما بينها هي: علم الجمال، النقد الفني، تاريخ الفن، والإنتاج الفني.

وتهدف نظرية (DBAE) إلى أكثر من مجرد فهم أعمال الفنانين؛ فهي تهدف إلى تطوير مستوى الفهم وتحسين جودته، وبالتالي فإن الطلبة من دارسي الفنون سوف يكونون أكثر قدرة على الملاحظة، وأكثر وعيا، وأكثر شعورا أو أحساسا بالفنون؛ كل هذه الأهداف تنبثق من هدف عام لهذه النظرية وهو تحسين الفهم. حيث يناقش كل من (جيلبرت، وداي، وجيرير) Gibert, Day and Greer, (1989:138) هذا الهدف العام بقولهم "إن تطوير الفهم بالنسبة للفنون البصرية هو هدف عام لجميع الطلبة" وبهذا يؤكدون على أن هذا الفهم الصحيح للفنون هو مشابه للفهم الذي يتوقعه التربويون من الدراسة المنهجية المنتظمة لمقررات مثل الرياضيات والعلوم، إذا فإن هذا الهدف يرمي إلى تطوير قدرة الطلبة لتقدير أكبر للفن.

وفي الوقت نفسه حاول (أيزنر) (Eisner, 2000, 1988) أن يجيب عن سؤال بسيط في لفظه، عميق في معناه، حيث يعكس هذا السؤال فلسفة نظرية (DBAE)ومرجعيتها، هذا السؤال هو: ماذا يفعل الناس عادة بالفن؟! وللإجابة عن هذا السؤال أظهر (أيزنر) (Eisner) أن هناك أربعة أشياء، أساسية يفعلها الناس بالفن، أنهم يصنعون الفن، وينظرون إليه، ويفهمون موقعه في الثقافة الإنسانية على مر العصور، ويصدرون حكما على جودته. ووفقا لما ذكره (أيزنر) فإن هناك أربعة مداخل هي الأساس لفهم الفلسفة التي تقف وراء هذه النظرية والتي تعكس بدورها مجالات الفنون الكبرى المكونة للنموذج وهي كالتالي: النظر أو التأمل الذي يعد بدايات النقد الفني، والفهم الذي هو أساس لدراسة تاريخ الفن، والحكم الذي يأتي نتيجة البرهنة الجمالية، والصنعة التي هي أساس للإنتاج الفني كما هو موضح في الشكل(١).



شكل (١)، مداخل نظرية (DBAE)

كما هو واضح من شكل (١)، أن هذه المداخل تسهل عملية الفهم للمجالات الأربعة وتعكس فلسفة هذه النظرية، ويجب التأكيد على أن العلاقة بين تلك المجالات لا يمكن فصلها؛ بل هي علاقة تكامل وارتباط وثيق؛ لأنها تتناول في كل الأحوال موضوع واحد وهو الفن الذي يعتبر القاسم المشترك ما بين تلك المجالات. يؤكد (سميث) (Smith, 1989:ixvii) ذلك بقوله "إن نموذج (DBAE)، لا يهدف إلى تدريس المجالات الأربعة منفصلة. بل يسعى إلى تدريس الفن من خلالها. إن هذا النموذج مهم لتدريس الفنون من أجل التطوير والتحسين عن طريق دمج التعليم من خلال المجالات الأربعة والسماح لكل مجال لكي يكمل الآخر، أنه يستخدم أنشطة تعليم الفن في علاقات ارتباطيه مع الطلبة".

وتشير نور (١٩٩٤) أن تلك المجالات أو الميادين تعرض معلومات ومعارف وأفكار ومهارات من خلال مجموعة من الاستفسارات والإجراءات التي تعتبر مناسبة للطالب، على أن يتم عرض هذه الأنشطة في تسلسل يؤدي إلى فهم منظور الفن.

كما تؤكد (أبو زيد، ٢٠١٣) أن اتجاه (DBAE) هو اتجاه جديد لمناهج التربية الفنية المعاصرة يهدف إلى تدريس الفن باعتباره أسلوباً منظماً داخل عملية التعلم رغم ظهوره منذ فترة.

وتؤكد الدراسات الحديثة في التربية الفنية أن نظرية (DBAE) تُعد من أهم المداخل الشاملة التي تهدف إلى تحسين طريقة فهم التربية الفنية لدى الطلاب وإبداعاتها. ويذكر الأشقر (٢٠٠٤) بعض الأدوار الفعالة لنظرية DBAE يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- أن برامج الفنون الشاملة لـ DBAE أثبتت أنها يمكن أن تقدم أساسا قوياُ لهذا النوع من التربية الذي يعد أبنائنا لغداً مشرق جديد.
- أن التربية الفنية بمفهومها الجديد DBAE تعلم الأبناء:

١. أن الأفكار والمشاعر والعواطف تنمو من خلال خلق صورهم وأعمالهم الفنية الخاصة بهم.

٢. أن يفسروا ويفهموا الرسائل التاريخية والثقافية المتضمنة في الأعمال الفنية.

٣. أن يحللوا أو ينقدوا بهدف استخلاص المعاني الحقيقية؛ مما يرونه ويسمعونه منعكسا على إدراكهم وخبراتهم.

- أن الإطار الواسع لـ DBAE لدراسة الفن، يمثل مجالاً خصباً، يؤدي إلى الإبداع وينمي التفكير الناقد لدى الطلبة.
- أن برامج التطوير لـ DBAE أثبتت أن التغيير الكبير والشامل لمنظومة تعليم التربية الفنية لا يمكن أن يحدث من خلال الجهود الفردية، وإنما يتطلب جهوداً جماعية على كل المستويات داخل مجتمع متغير.
- أن أهم ما يميز DBAE أنه مبني على أساس أن الفن يمكن أن يدرس بطريقة أكثر فاعلية من خلال محتواه المكون من أربعة نظم مختلفة للعمل الفني هي: تاريخ الفن، والنقد الفني، والتذوق الجمالي (فلسفة الفن) وينصب ذلك كله في تجربة تعليمية شاملة.
- قدرة DBAE على محو الأمية الفنية؛ وذلك لقدرته على فتح أبواب لفهم الموضوعات؛ وذلك بسبب مهارات التفكير التي ينميها.
- أن DBAE هو الإطار الفكري لعملية الإصلاح للتدريس والتعليم في التربية الفنية.
- أن DBAE يمثل مدخلاً ثرياً لتكامل التربية الفنية مع المواد، وذلك من خلال ما يقدمه من فرص لربط الفن بالمواد الدراسية الأخرى، بالإضافة إلى تنمية عدد كبير من القدرات الشخصية والاهتمامات الفردية لكل متعلم.

- قدرة DBAE على استيعاب المهارات المطلوبة لاستخدام (الملتى ميديا) الوسائط المتعددة؛ من أجل مساعدة الطلاب على الفهم العميق للفن، وفتح أبواب ترشد الطلاب إلى مناطق معرفية جديدة لفهم التقاليد وثقافات الآخرين. (الأشقر، ٢٠٠٤، ص ٢٦٥-٢٦٦)

وفقا لما ذكره دوبس (Dobbs, 1998) أن التعليم من خلال تلك المجالات الأربعة يسهم في عملية الإبداع أو ما يسمى بالخلق الفني، والفهم الواسع، والتذوق الفني، والعمليات الفنية، كما يسهم أيضا في فهم دور الفنون في الثقافات والمجتمعات المختلفة. بحيث إن كل مجال من تلك المجالات يقدم منظوراً مختلفاً من خلالها يمكن رؤية الأعمال الفنية وفهمها وتقديرها من خلال الثقافات التي تم إنتاج العمل الفني فيها. فيما يلي نبذة مختصرة عن كل مجال من المجالات الأربعة الأساسية لهذه النظرية:

أولا- الإنتاج الفني:

يعتبر الإنتاج الفني أحد المجالات أو الدعامات الأربع لنظرية (DBAE) حيث يعمل كمساعد أولي لعملية فهم الفن. ويرى الباحث أن للإنتاج الفني في هذه النظرية معنيين، الأول يتمثل في إنتاج أو أعمال الفنانين والذي يستخدم كمصدر من المصادر العديدة الأخرى لتدريس الفنون. أما المعنى الثاني فيعكس عملية الإنتاج الفني الخاص بالطلبة من خلال العملية التعليمة التعلمية، فالإنتاج يأخذ مستويين الأول على مستوى الفنان والآخر على مستوى الطالب. فمن خلال الإنتاج الفني يصبح الطلاب في ألفة مع مدى واسع من تخصصات الفنون المختلفة وخاماتها والأدوات والأساليب والتقنيات المستخدمة في تلك الفنون، وفي الوقت ذاته يتعلم الطلاب عن الفنون التقليدية والمعاصرة ، كما أنهم يتعلمون أيضا كيفية التعبير عن الأفكار والمشاعر في أشكال بصرية (Dodds: 1998)، ويرى الباحث أن من مهام معلم الفن هنا هو إثارة بعض الأسئلة ذات العلاقة بالفنانين وأعمالهم عندما يمارس الطلاب مهارات الإنتاج الفني أو عند ابتكار أو خلق فن خاص بهم.

كما يشير دوبس (Dodds:1998:4) أيضا إلى وصف دور الفنان وعمله في مجال الإنتاج الفني في عملية تدريس الفن بقوله "في حالة الفنان وعن طريق إظهار البيان العملي، والحديث عن العملية الفنية الإنتاجية، فإنه يمكن للفنان أن يساعد الطلاب في تقدير التخطيط الذي يهدف إلى إنتاج أعمال جديدة ... الفنان يمكن أن يظهر كيفية استخدام التقنيات لابتكار أشكال بصرية متنوعة وكيفية

توسيع إمكانيات بعض الخامات والأدوات في صناعة الفن"، ويرى الباحث أن هناك عددًا من الأسئلة التي تساعدنا في معرفة مدى تضمين الإنتاج الفني بشكل فعال في الموقف التعليمي مثل: هل يتم طرح معلومات عن خصائص المجال الفني للوحدة التدريسية الخاصة بالدرس؟ هل يتم طرح معلومات ومعارف عن كيفية الإنتاج الفني للأعمال الفنية؟ وإلى أي مدى يتم طرح معلومات عن الفنانين وكيفية أنتاجهم الفني للأعمال الفنية؟ هل يتم التعلم عن كيفية حل المشكلات بصريا من خلال إنتاج الأعمال الفنية؟

والإنتاج الفنى كمرادف للإبداع هو ميدان يمارس فيه المتعلم عديد من العمليات مثل التفكير والإحساس والإدراك والخيال والعمل والتعبير اللفظى وغير اللفظى، وممارسة الإنتاج الفنى يؤدى إلى إزالة الفروق بين الفن والحرفة من خلال التناول الذكى للخامة والأداة وكيفية المزج بين الخيال وحساسية استخدام الأداة والأسلوب الفنى المتبع. (أبو زيد، ٢٠١٣، ص ١٤٨)

ويشكل الإنتاج الفني أهمية خاصة بالنسبة للتربية الفنية حيث يشير إبراهيم وفوزي (٢٠٠٨) أنه من خلال ممارسة الإنتاج الفني يستطيع الطالب أن يصبح على علاقة قوية بالتركيب الفني المعقد الذي يوحي به إنتاج الفن، كما أن الطالب تنمو لديه علمية الإفراغ الانفعالي وينمي لديه القدرة على الاستجابة للمواقف والتذوق الجمالي. (ص ١٢٠-١٢١)

وقد أكدت تشابمان على أن الممارسة الفنية تهدف أساسا إلى فهم دور الفن، كما أنها تعني استثمار القدرة الخلاقة على تحويل واستخدام الخامات والأدوات إلى وسائط للتعبير الفني حتى يتمكن من خلالها المتعلم من ممارسة أنشطة معينة يتخذ خلالها العمل الفني شكله المادي.

وتضيف أن الإنتاج الفني الابتكاري كمجال للعمليات الإنسانية يتضمن التفكير والإحساس والإدراك والخيال والتعبير من خلال المزاوجة ما بين اللغة اللفظية واللغة البصرية والتدريب على ممارسة تلك العمليات يسهم في تنميتها وتطويرها ويؤدي إلى تكوين رأي خاص وحساسية نقدية لدى المتعلم يستطيع استخدامها عند التعامل مع المثيرات المرئية المعقدة والوسائل المتعددة في التشكيل ومن خلال الممارسة يكتسب المتعلم اللغة البصرية وأبجديات العمل التي تساعده في تشكيل إنتاجه وصياغته واكتسابه القدرة على الابتكار (صدقى، ١٩٩٦).

ويجب التذكير أن تدريس الإنتاج الفني كما تم الإشارة إليه سابقاً لا يمكن أن يتم بمعزل عن المجالات والميادين الثلاثة الأخرى، حيث إن اكتساب المهارات الفنية لا بد أن يتم من خلال دراسة أعمال الفنانين وذلك من خلال تحليل أعمالهم الفنية من النواحي التكنيكية واختيارهم لخامات يعينها وأثر ذلك على بناء التكوين بشكل عام.

ثانيا- تاريخ الفن:

يعتبر تاريخ الفن تسجيلاً لكل الحركات الفنية والاتجاهات والأساليب التي مارسها الفنان عبر العصور المختلفة والثقافات. فهي محاولة تجميع تلك الحركات وعرضها بشكل متسلسل بهدف تسهيل دراسة المدارس وأعمال الفنانين. ويصف أرمسترونج أن تاريخ الفن لذلك وكما قال (Armstrong, 1994:21) "يركز على المعلومات والبيانات المتضمنة في الأعمال الفنية عبر حقبات زمنية وثقافات متعددة، فتاريخ الفن يحاول الإجابة عن: من أنتج تلك الأعمال ولماذا وفي أي ظروف أو تحت أي تأثير. وكنتيجة لذلك، فإن هذه المعلومات التاريخية تساعد الطلبة على إقامة علاقات جغرافية ذات تأثير سياسي واقتصادي واجتماعي وفلسفي والتي يمكن أن تكون عوامل مشتركة لتطوير ونشوء جميع الثقافات".

وبكلمات أخرى يصف دوبس (Dobbs, 1998:38) تاريخ الفن كدعامة للمعرفة بقوله "أن تاريخ الفن يتطلب إثارة الأسئلة التاريخية والاجتماعية والثقافية ذات المضمون المرتبط بموضوع الفن والتي تركز على مظاهر الوقت والتقاليد والأساليب المتعلقة بالأعمال الفنية بهدف زيادة الفهم وتقدير الأعمال الفنية وتوضيح دور الفن في المجتمع".

ومحور تاريخ الفن ودراسة الحضارات الفنية يرتبط بتعرف مساهمات الفنانين وإنتاجهم الفنى فى مختلف الثقافات والمجتمعات، وفهم الدور الذى يقوم به الفن فى التاريخ والثقافة، وتعرف التطور التاريخى للفنون، وما يصاحب هذا التطور من إنتاج فنى، كذلك تعرف حياة الفنانين وأسلوبهم الفنى وأهم إنتاجهم وتأثيرهم بالعصر الذى يعيشون فيه، وانعكاس هذا التأثير على أساليب الممارسة الفنية وتاريخ الفن يساعد على تكوين البنية الثقافية لدى المتعلم وفى بناء اللغة الفنية وتشكيلها وإثراء الرؤية من خلال المقارنة والتحليل للأعمال الفنية، كذلك فإنها تمده بتعددية الرؤية للحلول المختلفة للمشكلة الواحدة على اختلاف العصور وتعرفه بالتقنيات التى تتناولها مدرسة فنية واحدة مما تنمى لديه القدرة على رؤية

الأعمال الفنية وفهمها وتذوقها، حيث يؤكد تاريخ الفن على التفاعل بين المتعلم و التراث. (أبو زيد، ٢٠١٣، ص ١٤٦-١٤٧)

لذا فإن الهدف الأساسي لتاريخ الفن هو إنشاء وتأكيد النظام المتتابع والمتسلسل في الثقافات وتقاليد الفن عبر الحركات والمدارس والاتجاهات الفنية. ويرى الباحث أن هناك أسئلة تساعد على فهم مدى تضمين تاريخ الفن في الموقف التعليم مثل: هل تم تقديم أو طرح معلومات عن الفنانين؟ هل تم تقديم وعرض أعمال فنية من مصادر واسعة وثقافات متعددة؟ هل يتم تقديم تحليل تاريخي لمضمون الأعمال الفنية أم يتم الاكتفاء فقط بالمعلومات التاريخية عن التقنيات؟ إن هذه الأسئلة وغيرها تقّيم الموقف التعليمي الخاص بمدى ما تم تدريسه في محتوى الفن والمتعلق بتاريخ الفن كدعامة من دعامات هذه النظرية.

ثالثا- النقد الفني:

يستلزم النقد الفني الوصف، والتحليل، والتفسير، والتقويم أو الحكم والتنظير للأعمال الفنية بهدف زيادة الفهم وتقدير دور الفن في المجتمع. كما إن هناك هدف آخر في مجال النقد الفني وهو استخدام اللغة (لغة الفن)، والكتابة الإبداعية المفكرة، فعن طريق الحديث عن الفن يمكن أن يتحقق فهم أفضل وتقدير أكبر للفنون المختلفة، وللفنانين ومتذوقى الفن (الجمهور المتلقي)، وللدور الذي يلعبه الفن في الثقافة والمجتمع.

إن نقاد الفن ينظرون إلى الأعمال الفنية، ويحاولون الإجابة عليها، أنهم يصفون، ويحللون، ويفسرون، ويصدرون أحكاما وينظّرون لتلك الأعمال الفنية، لذلك فالكلمات واللغة هما الوسيط الذي يستخدم من قبل نقاد الفن؛ فهم يسألون أسئلة أولية عن: ماذا يوجد في اللوحة أو العمل الفني بشكل عام (الإحساس والوصف)؟ وماذا يعني (التحليل والتفسير)؟ وما القيمة من العمل الفني (حكم)؟ أنهم أيضا يناقشون طبيعة الفن (نظريا) وهل هو جدير بالاهتمام أو ذا قيمة؟ (Dodds: 1998).

"فالنقد الفنى ينمى التفكير الناقد لدى المتعلم من خلال مهارة البحث والاستقصاء والقدرة على إصدار أحكام حول قيمة العمل الفنى واكتشاف وتقييم خصائصه مع تدعيم وجهة نظره بالأدلة والأسباب المنطقية والمعتمدة على المعرفة والإدراك والاستجابة وتأمل الأعمال ومناقشتها فى إطار من التعلم

الديناميكى الحيوى والعمل التعاونى داخل الفصل والمدرسة وبالتالى تدعيم المرونة الفكرية وتنميه الوعي الاجتماعى".(Greer,1986, 62-64)

إن نقاد ومربي الفن يعرضون نظريات أو رؤى متنوعة وواسعة عن النقد كعامل من عوامل التربية، على سبيل المثال يرى الفيلسوف التربوي جون ديوي أن النقد هو إعادة تربية الإحساس بالأعمال الفنية. وكنتيجة لأهمية النقد الفني يرى الباحث أن معلم الفن يمكنه تقّيم الموقف التعليمي من خلال إثارة الأسئلة التالية: هل يتم مشاهدة أعمال فنية من إنتاج الطلاب أو الفنانين المشهورين بشكل متعمق وذا صلة بالنقد الفني؟ هل يتم عقد مقارنات لأوجه الشبه والاختلاف بين الأعمال الفنية المعروضة في الموقف التعليمي؟ هل يتم طرح أسئلة مكتوبة أو شفهية خاصة بتنمية القدرة النقدية لدى الطلاب؟ وأخير هل يتم إتاحة الفرصة لممارسة وتطبيق مراحل النقد الفني من وصف وتحليل بشقيه -التحليل الداخلي والخارجي للعمل الفني- وتفسير، وحكم؟

رابعا- علم الجمال:

يعتبر علم الجمال أحد فروع الفلسفة، الذي يعنى بفلسفة الفن والجمال معا. كذلك هو علم نقد النقد الفني بمعنى آخر هو نقد فني ثاني يأتي بعد النقد الأول والمعروف بالنقد الفني السالف الذكر. فعلم الجمال يناقش أسئلة الجمال ويحاول اختبارها. ويبحث علم الجمال في العلاقة بين الطبيعة، والمعاني، والقيم في الفن، إلى جانب الأشياء الأخرى من منظور جمالي (Dobbs,1998). وعند دراسة علم الجمال من هذا المنظور فإنه يساعد الطلبة على فهم ما يميز الفن عن غيره من الظواهر الأخرى، أن قضايا مثل هذه تعطي نوع من توسيع الذهن إلى حد يمكن لشخص ما أن يبرهن عن الحكم الجمالي الذي يصل إليه عن موضوع الفن أو العمل الفني.

فعلم الجمال يعنى بجماليات وغايات الفنون وأهدافها التي يمكن أن تصدر نتيجة للرؤية الفنية والتي تسهل عملية البرهنة. فعند البرهنة نقترب تدريجيا من مفهوم الجمال. كما أن علم الجمال يساعد الطلبة ليتعلموا ويختبروا الفنانين، ونقاد ومؤرخي الفن إلى جانب بعض المجالات الأخرى، ويمكن لمعلم الفن أن يقيس مدى تضمين هذا المجال المعرفي في العلمية التدريسية من خلال طرح تساؤلات حول طبيعة ومعنى وقيمة الفن في الموقف التعليمي، مثل: هل تم تميز شكل الفن في المجالات التي يطرحها مناهج الفنون التشكيلية عن باقي المظاهر الأخرى؟ وهل يتم طرح نظريات الجمال (كالشكلية والواقعية أو البنائية ...

وغيرها من النظريات علم الجمال) في الموقف التعليمي في تدريس الفنون؟ مثل هذه التساؤلات تساعد كثيرا في تقييمنا لمدى تضمين هذا المجال في مناهجنا بشكل عام وفي المواقف التعليمية المختلفة خلال العام الدراسي بشكل خاص (العامري، ٢٠٠٥).

والتذوق الفنى والجمالى هو الانعكاس النقدى للفن حيث من الصعب أن يقوم الفرد بعملية النقد دون أن ينغمس فى التذوق الجمالى، فالتذوق الفنى والجمالى يؤكدان على تذوق القيم الجمالية فى الطبيعة والتراث الفنى، واللذان ينميان نظرة المتعلم الفلسفية حول الفنون بصفة عامة، وحول الطبيعة والبيئة بصفة خاصة، كما يهدف إلى تنمية المهارات النقدية وتربية حواس الفرد وإكسابه سلوكاً جمالياً، كما يهدف إلى تشجيع الطلاب على المحادثات المستمرة حول طبيعة الفن وأثره فى الحياة، ومناقشة القيم الجمالية والحكم على الخصائص البصرية للبيئة المحيطة به، وملاحظتها وتحليل قيمها والتوصل إلى تكوين عاطفة تجاهها. (أبو زيد، ٢٠١٣، ص ١٤٧)

المبحث الثاني: نظرية (DBAE) وبرامج إعداد معلم الفن:

يؤكد كل من ألسون وهسيمان (Alison and Hausman, 1998) أن الاتجاهات الحديثة في تدريس الإنتاج الفني- بمؤسسات التعليم العالي في جميع أنحاء العالم- تركز على عملية تطوير قدرات الطلبة ليس فقط في المهارات الفنية والإنتاج الفني ولكن أيضا من خلال تطوير قدراتهم المرتبطة بالاتصال البصري، والحساسية الجمالية، والاستقبال الحسي، والعاطفي والتطور العقلي والأحكام النقدية نحو الموضوعات المختلفة من منظور ثقافات عديدة. ومع ذلك فإن تدريس الفن يجب أن يحافظ على عنصر التوازن في الفنون ومن خلالها. ويشير كل من سالمون وجريتزئر (Salmon & Gritzer, 1990) إلى إشكالية مفادها أن مربي الفن في برامج الإعداد غالبا ما يركزون على المواد العقلية في مجالات تدريب معلمي الفنون، مثلهم في ذلك مثل تركيزهم على الفنانين في مستوى الكليات والجامعات، غير أنه من الملاحظ أن طلبة الفنون يظهرون اهتمامًا قليلاً لتلك المقررات العقلية مركزين طاقاتهم على مراسم الفنون. وكنتيجة لهذا فإن عدم اهتمام الطلبة بهذه المقررات سوف يؤثر سلبا على أدوارهم كمعلمين للفن التشكيلي.

ومن وجهة نظر الباحث، فإن الإنتاج الفني يعتبر أحد المجالات الأربعة لنظرية (DBAE) والذي يسهم بشكل أساسي في فهم الفنون، كما يساعد أيضا في تطوير هذا الفهم في المستقبل؛ غير أن معظم معلمي الفنون في جميع المستويات والمراحل التعليمية يركزون على مهارات الإنتاج الفني مع اهتمام محدود، وأحيانا معدوم للمجالات الأخرى المذكورة أعلاه (تاريخ الفن، النقد الفني، علم الجمال). ويناقش كاندلر (Kindler, 1992:345) هذه القضية بقولة "إنه من البديهي أن معظم معلمي الفنون يُعدون بطريقة مناسبة لتدريس المجالات الفنية (استوديوهات الفنون)، ويكون التركيز في الخبرة المباشرة، بهدف الإسراع من إبداعات الأطفال من خلال تقديم الفرص لممارسة التصوير والرسم والنحت والتي تعتبر ممارسات مشتركة لعدة قرون، ويعتبر هذا الاتجاه منعكس في برامج تدريب المعلمين وإعدادهم".

ووفقا لما ذكره كاندلر (Kindler, 1992) فإن برامج إعداد معلم الفن يجب أن تركز على دمج المجالات الأربعة الرئيسة لنظرية (DBAE) وأن هذا المدخل الشامل لإعداد المعلم يتطلب مداخل واسعة من مجرد تعليمات للإنتاج الفني. إن هذا المدخل يتطلب التركيز على مجالات أخرى للاستقصاء الجمالي مثل تاريخ الفن والتذوق والنقد الفني. بالإضافة إلى ذلك، فإن نتائج دراسة داي (Day, 1987: 235) تشير إلى "أن الطلبة يتعلمون المحتوى التاريخي والنقدي بشكل أفضل عندما يتم دمجها في أنشطة الإنتاج الفني (استوديوهات الفن) مقارنة بالطريقة التقليدية للتدريس من خلال استخدام المحاضرة وتقنية عرض الشرائح".

ومن هنا فإن العلماء المؤيدين لهذا المدخل الشامل يميلون إلى تركيز عملية الدمج من خلال المجالات الأربعة الرئيسية (تاريخ الفن، النقد الفني، علم الجمال، الإنتاج الفني) عند تخطيط وتطبيق برامج التربية الفنية في الكليات والجامعات، ومن هذا المنطلق يعتبر هذا من أهم الأهداف التي سعى إليها عدد من التربويين ومخططي البرامج حتى أصبح هدفا رئيسيا في مجال التربية الفنية. وعليه فإن نظرية (DBAE) تعتبر أحد المداخل الهامة والمحتملة لتطبيق البرامج القوية في التربية الفنية خصوصا في برامج إعداد معلم الفن.

وكنتيجة لذلك، فإن العقدين الأخيرين من القرن العشرين حظيا باهتمام كبير في الولايات المتحدة الأمريكية بهذه النظرية من أجل إيجاد المداخل التطبيقية في المدارس الإعدادية والثانوية، مقابل اهتمام قليل للتطبيقات في مؤسسات التعليم العالي. ويؤكد ماكجيرور (MacGregor,1985: 24) من خلال الرجوع إلى داك

(Duke, 1984) الذي حدد أهمية "الحاجة لمراجعة كليات تدريب المعلمين من أجل تحديد قدر التماسك بين مجالات الإنتاج الفني، وتاريخ الفن والنقد الفني وعلم الجمال التي يمكن إنجازها" في برامج إعداد المعلم. وفي دراسة لوفونو-كارر (Lovano-Kerr, 1985) التي حملت عنوان "تطبيقات نظرية DBAE لإعداد المعلم الجامعي"، تناقش ضرورة التغيير في برامج إعداد معلم الفنون، وتؤكد على أهمية الحاجة إلى التوازن بين عدد مقررات استوديوهات الفن من جهة وبين مقررات تاريخ الفن، والنقد الفني، وعلم الجمال في برامج إعداد المعلم من جهة أخرى، وتؤكد أن تطبيق نظرية (DBAE) في مؤسسات التعليم العالي يتطلب تغييرات جذرية.

ويرى الباحث أن هذه القضية أكبر من مجرد إضافة مقررات جديدة فيما يخص المجالات الأربعة في خطط الدراسة، حيث إن بعض البرامج لا تحتمل إضافة ساعات تدريسية عليها ومن هنا فإنها تحتاج إلى إصلاحات ذات جودة عالية في طرق تدريس الفنون وكيفية دمجها مع تلك المجالات الرئيسة في المراحل الجامعية بالتعليم العالي.

كما توصي بعض الدراسات والأدبيات بتطبيق نظرية (DBAE) في برامج إعداد المعلم وأن هذا التطبيق لا ينبغي أن يكون في المستوى النظري فقط، بل يجب أيضا تغطيتها في طرق التدريس من خلال الجانب النظري والعمليات الإنتاجية الإبداعية. وتشير نتائج دراسة بنزير (Benzer, 2000) أن من أهم فوائد نظرية (DBAE) أنها تطلب من الطالب أن ينجز أكثر من مجرد النجاح في مقررات استوديوهات الفن، كما أن تحليل نتائج هذه الدراسة تشير أن تدريس الفن باستخدام هذه النظرية ينبغي أن يُبحث في المستقبل في عدد من المدارس المختلفة بهدف اختبار مدى تحقق النظرية وصدقها والتطبيق والتأكد من مدى ملائمة التطبيق لها.

وتؤيد كوهين (Cohen, 1988:85) فكرة دمج تلك المجالات المعرفية مع استوديوهات الفن حيث تعلن أنه "يجب علينا ألا نُدرس مكون أستوديو الفن فقط لمعلمي المستقبل، بل يجب تدريسهم أيضا تاريخ الفن، والنقد الفني، وعلم الجمال، وبدلا من تدريسهم التقاليد الغربية، يجب علينا أيضا في الوقت الراهن التعامل مع الفن من خلال ثقافة العالم بأسره"، ونظرا لمحدودية إضافة عدد من المقررات في برامج إعداد معلمي الفنون بالتعليم العالي؛ فإن كوهين (Cohen, 1988) تقترح

على مربي الفن تقديم برامج مدموجة لإعداد معلم الفن وهذا ما يؤكده المدخل الشامل في إعداد معلم الفن.

وفي النهج نفسه يضيف مايتلند-جولسون (Maitland-Gholson, 1986:27) "أنه من أجل إعداد المعلم يجب التحرك بعيدا عن عملية التركيز المكثف على استوديوهات الفن بحيث تتجه نحو المناهج الواسعة في إعداد المعلم " كما يؤيد هذه النظرة جرايئر (Grauer, 1998:350) بقوله "إعداد معلم التربية في الفن ينبغي أن يكون أكثر من مجرد التدريب على بعض المعارف والمهارات الفنية الخاصة".

وتشير بعض الأدبيات والدراسات أن المعلمين غالبا ما ينجحون في تكملة متطلبات المقررات العملية مع ضعف في فهم المواد والمصادر الخاصة بتلك المقررات، فقد أشارت كوهين (Cohen, 1988) أن تدريس الفن للمعلمين المتدربين يتطلب تدريبًا مكثفًا من أجل إعداد معلم المستقبل بشكل مناسب. وبالتالي فإن معلمي الفنون الجيدون يجب عليهم فهم تخصصاتهم التي يقومون بتدريسها بشكل معمق. ويشير جرايئر (Grauer, 1998: 350) إلى قضية المعرفة الخاصة بمعلمي الفنون، ويرى أن "المعرفة عن الفن لدى المعلمين- على سبيل المثال- لا تبدو قوية بحيث تشير أو تؤكد مدى استعدادهم لتعليم التربية الفنية". ومن هنا يرى الباحث أنه من الضروري امتلاك معلمي المستقبل المعرفة البنائية بالفن وعن الفن في مجالات الفنون التشكيلية المختلفة وعلومها التنظيرية والفلسفية.

ومن أجل إصلاح تدريس المقررات العملية (أستوديو الفن) فإن البحث عن المداخل البديلة يصبح أمرا ضروريا، وتعتبر نظرية (DBAE) من النظريات التي تقدم الفُرص لجعل برامج التربية الفنية أكثر موضوعية وأكثر فاعلية، وتؤيد عدد من الدراسات استخدام نظرية (DBAE) بصفتها مدخلا شموليا لإعداد معلم المستقبل في الفن، ومن هذه الدراسات دراسة كل من: (Day, 1997), (Zimmerman, 1997), (Galbraith, 1997), (DiBlasio, 1997), (Goodwin, 1997), (Champlin, 1997), (Hutchens, 1997) وذلك من أجل مواجهة التحديات الحالية في إعداد المعلم، ويعتبر داي (Day, 1997) نظرية (DBAE) أو كما يطلق عليها "المدخل المتمركز حول المحتوى" من المداخل البديلة للإصلاح التربوي في إعداد المعلم وتدريس الفنون.

كما يتطرق هاتشينس (Hutchens, 1997:139) في دراسته إلى قضية التأثير الفعال للجامعات مؤكدا أن مربي الفن يجب عليهم أولاً إدراك احتياجات التغيير،

ومن ثم تحديد التحسينات الضرورية للبرامج، ويشير بقوله "نحن في التعليم العالي يجب علينا البدء الآن في اختبار طرقنا في أداء الأشياء، وأن التغيرات التي نقوم بها لبرامج إعداد معلم الفن يجب أن يتم التركيز فيها من خلال مضامين الإصلاح"، ووفقا لما ذكره هاتشينس (Hutchens, 1997) فإنه من أجل أن تعمل التربية الفنية في القرن الحادي والعشرين، فإنه يجب أن يكون هناك تعاون وتحالف بين إدارة الجامعة والهيئة التدريسية، وأنه يجب أن تختار موضوعات البحوث وفق احتياجات المجال بدلا من اهتمامات الباحثين، ويضمن هاتشينس نظرية (DBAE) و المجلس الوطني للمعايير المهنية للمعلمين (National Board for Professional Teaching Standards (NBPTS), 1994) باعتبارهما محركين أساسيين في عملية التغيير في إعداد معلم الفن. ويشير هاتشينس إلى قضية تركيز العمل على أستوديو الفن بشكل أكبر وأن المجالات المعرفية الأخرى أخذت تركيز أقل، مؤكدا في الوقت نفسه على أن معايير الفنون البصرية في (NBPTS) عبارة عن امتداد لنظرية (DBAE) حيث تم بناء تلك المعايير وفق تلك النظرية.

وتحاول دراسة جودواين (Goodwin, 1997) تقييم إعداد معلم الفن من خلال الأسئلة التالية: ما الذي ينبغي أن يعرفه الطلبة وأن يكونوا قادرين على أدائه من أجل التعامل بفاعلية في القرن الحادي والعشرين؟ وما الذي ينبغي أن يعرفه المعلمون ويكونوا قادرين على أدائه من أجل إعداد الطلاب للتعامل بفاعلية في القرن الحادي والعشرين؟ وماذا ينبغي على طلاب الفنون البصرية [الفنون التشكيلية] معرفته وأن يكونوا قادرين على أدائه؟ وأهم ما توصل إليه جودواين (Goodwin, 1997:106) في دراسته أن هناك كفايات ضرورية خاصة بالمهارات والمعرفة ينبغي لكليات وبرامج الفنون مراعاتها مثل:

- أعمال وتدريبات مكثفة في مجال أو تخصص واحد على الأقل، لذلك فإن الطالب يحتاج إلى وقت كاف وتعليمات معمقة لكي يركز في مفاهيم خاصة ودقيقة، والتركيز أيضاً على طرق وأساليب التفكير الخاصة بأشكال الفن.
- هناك ثلاثة أنوع من القدرات أو الكفايات المعرفية ينبغي امتلاكها للحصول على نمو ذى مغزى في الفنون التشكيلية مثل:
  - معرفة بكيفية الإنتاج الفني، وعرض الأعمال الفنية.
  - معرفة خاصة بالأساليب وكيفية تفسير الأعمال الفنية وتقييمها.

- معرفة بالأعمال الفنية من فترات وثقافات مختلفة.

وفي نهاية دراسة جودواين (Goodwin, 1997:106) يتبنى نظرية (DBAE) بصفتها مدخلاً شاملاً لتدريس وإعداد معلم الفن، ويؤكد "أن المحتوى والمهارات التي ينبغي أن يعرفها الطلاب ويكونوا قادرين على أدائها تعتمد على البناء النظري لنظرية (DBAE) متضمنا المعرفة عن الفن، وفهم كيفية إنتاجه وتقديره وتذوقه جمالياً على حد سواء مع الموضوعات الأخرى والأحداث".

ومن خلال استعراض تلك الدراسات السابقة نخلص إلى أهمية نظرية (DBAE) في إعداد معلم الفن بشكل عام وفي تدريس الفنون بشكل خاص، وفي ما يلي استعراض لكيفية تضمين هذه النظرية في برامج إعداد معلم الفن مع مناقشة بعض القضايا المتعلقة بهذا الموضوع.

ويمكن القول أن تدريس الفن في مؤسسات التعليم العالي في ضوء نظرية (DBAE) يعتبر شيء هام إذا ما كان هدف التربية الفنية تطوير وتحسين قدرات الطلبة المعلمين ومعارفهم حول تاريخ الفن والنقد الفني وعلم الجمال إلى جانب مجال أستوديو الفن. ومع هذه الأهمية فإن هناك بعض القضايا التي يجب مناقشتها في عملية تطبيق هذه النظرية في برامج التربية الفنية العليا. أول هذه القضايا تتعلق بالوزن النسبي لكل مجال من مجالات النظرية في برامج إعداد المعلم (المساواة-التعادل).

إن الفكرة الأساسية التي تعتمد عليها هذه النظرية قائمة أساساً على إيجاد "التوازن" و"التآلف" فيما بين تلك المجالات المعرفية من أجل التدريس الفعال من خلال هذا المدخل الشامل. ويؤيد سميث (Smith, 1989:ixvii) فكرة الدمج لمجالات هذه النظرية بقوله "إن نموذج (DBAE) لا يهدف إلى تدريس أربع مجالات منفصلة عوضا عن دراسته لموضوع الفن، أنه مهم لتدريس الفنون من أجل التطوير والتحسين عن طريق دمج التعليم من خلال الأربعة مجالات والسماح لكل مجال لكي يكمل الآخر، أنه يستخدم أنشطة تعليم الفن في علاقات ارتباطيه مع الطلاب".

ويرى العامري (٢٠٠٨) أنه من الضروري فهم طبيعة العلاقة بين هذه المجالات الأربعة التي لا يمكن فصل بعضها عن بعض؛ لذلك فإن ماهية تلك العلاقة هي علاقة قريبة جداً ومندمجة في نفس الوقت، ومن هنا يجب التأكيد على إن التوازن بين تلك المجالات شيء مطلوب وهام، وأن هذا التوازن لا يعني بالضرورة التساوي، بمعنى أن ندَرس اليوم علم الجمال وغدا النقد الفني وبعد غد

تاريخ الفن وهكذا دواليك ، كذلك لا يعني أن يتم تقسيم عملية التدريس بنسب مئوية ثابتة على سبيل المثال توزيع نسبة ٢٥% لكل مجال من المجالات المندمجة في عملية التربية من خلال الفن، ويؤكد العامري (٢٠٠٨) أن هذا المدخل سوف يضمن لنا الحد الأدنى من المعرفة النظرية بكل مجال من مجالات الفنون الجميلة إلى جانب المعرفة بالإنتاج الفني لتلك المجالات.

كما بحث كل من دليكرز ودنن (Delacruz and Dunn, 1996:75-76) قضية التوازن في نظرية (DBAE) ويقترحان أن "التوازن" لا يعني بالضرورة التساوي في الوقت، وأن الإنتاج الفني والإبداع يمكن أن يسودا لتحقيق البرامج المعتمدة على (DBAE) ما دام المحتوى من باقي المجالات يعطى المعالجة المناسبة من خلال أنشطة الإنتاج الفني"، كذلك يشير أيزنر (Eisner, 1988:191) إلى درجة الحدود بين المجالات الأربعة والتي يمكن التعامل معها بطريقة مدمجة أو بطريقة فردية، حيث يؤكد أن "الإنتاج الفني يمكن أن يدرس مع قليل من الاهتمام أو معدوم لمجال تاريخ الفن، وكذلك النقد الفني يمكن أن يدرس مع قليل من الاهتمام أو معدوم لمجال الإنتاج الفني. إن المجالات الأربعة المكونة لنظرية (DBAE) يمكن استعراضها بشكل مستقل، أو متوازي، أو كمكونات مندمجة للوحدة الرئيسية، أو من خلال الأنشطة التي تصمم لتحديد العلاقة بين المفاهيم والمهارات والتعميمات في المجالات الأربعة".

ووفقا لما ذكره أيزنر، فإن الهيكل البنائي لحصص الفن المعتمدة على نظرية (DBAE) لا يعني بالضرورة أن ندرس جميع المجالات إذا لم يكن هناك رابط أو علاقة فيما بينها، ومن هنا يمكن القول أنه لكي نتعلم كيف يمكن بناء المجالات المعرفية في نظرية (DBAE) يجب أن نتعلم كيف يمكن إيجاد علاقة مع كل مجال من مجالات النظرية مع جعل الأعمال الفنية نقطة البداية. وبهذا يمكن التعامل مع هذه المجالات بطريقة "الدمج" أو بطريقة "العزل" للعناصر المكونة في عملية التدريس (العامري، ٢٠٠٨).

ويرى الباحث أنه من أجل دمج المجالات المعرفية ذات العلاقة في مقررات أستوديو الفن، فإن هناك حاجة للتركيز على طبيعة الطلبة وطبيعة المجالات المعرفية، وثقافة المجتمع من أجل إثراء العملية التعليمية التعلمية، وإن فهم عملية الدمج وتطوير هذه المفاهيم الثلاثة يؤدي إلى مخرجات مرغوبة شاملة بواسطة عملية التربية من خلال الفن. وعلاوة على ذلك، فإنه ينبغي على مربي الفن

التشكيلي وأساتذته تضمين الحد الأدنى من المعرفة في المجالات الثلاثة في مقررات الفنون التشكيلية من أجل تحسين المعرفة لدى طلابهم.

ويشير برايز (Price, 1988: ix) أن "معلمي الفنون، والمتخصصين يملكون القوة لتشكيل قدرات طلابهم من أجل فهم الفن وتقديره، فمعلمي الفنون يحتاجون من أجل تحقيق ذلك خلفية قوية في أستوديو الفن إذا ما أرادوا تقديم تعليمات متزنة تحتضن القدرات؛ والتالي فإنهم يحتاجون إلى مقررات عمل تأسيسية في المجالات الثلاثة المساهمة في نظرية (DBAE): تاريخ الفن، والنقد الفني، وعلم الجمال. كما إن المعلمين يحتاجون أيضا إلى مهارات تدريسية مناسبة من أجل ترجمة محتوى الفن من هذه المجالات الأربع وتحويلها إلى تعليمات يمكن التدريس من خلالها. هذا المدخل المتعدد الأوجه لتدريس محتوى الفن تم تأييده من خلال كثير من الفئات بهدف جودة التربية الفنية".

كما أجرى فيلدمان (Feldman, 1988) دراسة تتعلق بتطبيق نظرية (DBAE) في برامج معلمي ما قبل الخدمة للتربية الفنية، حاول من خلال دراسته هذه الإجابة عن أربعة أسئلة: سؤالان ذا علاقة بالبحث الحالي وهما: (١) هل ينبغي إضافة مقررات في برامج إعداد معلم التربية الفنية؟ (٢) هل هناك تسلسل مرغوب للدراسة وفق نظرية (DBAE)؟، وكانت إجابة فيلدمان مباشرة عن السؤال الأول حيث كانت إجابته بالإيجاب. ويشعر فليدمان بأن من أهم المقررات التي يمكن إضافتها في برامج الإعداد مقرر يحمل اسم "فلسفة الفن" ويعرف (Feldman, 1988:91) هذا المقرر بأنه "التعليمات الخاصة بالعوامل والمخططات والقيم الخاصة بالفن في المجتمعات الإنسانية"، وفي الوقت ذاته يميز بين فلسفة الفن وعلم الجمال من حيث كونهما مقرران مختلفان ويحملان معاني وتعريفات مختلفة. أما فيما يتعلق بالسؤال الثاني والمرتبط بالتسلسل. فإن فليدمان (Feldman, 1988) يشير بأن عملية التدريس خارج المقرارات العملية (أستوديو الفن) ينبغي أن تتحرك بدءاً من النقد الفني إلى تاريخ الفن، إلى علم الجمال، ومن ثم إلى فلسفة الفن، وأنه قبل دراسة هذه المقررات يجب على الطالب المعلم دراسة مقررات أستوديو الفن بخبرات مكثفة ومعمقة. ومن أجل تحقيق هذا التسلسل يرى فليدمان أنه يجب دراسة الأعمال الفنية البصرية بشكل مستقل من خلال النقد الفني وتاريخ الفن.

ويرى الباحث أن التسلسل الوارد من قبل فليدمان ليس منطقي حيث يقترح أن التسلسل يبدأ من دراسة مكثفة وبخبرات عملية في أستوديو الفن ولا توجد

مشكلة في ذلك، غير قوله إن التسلسل يبدأ من النقد الفني إلى تاريخ الفن ومن ثم علم الجمال يجب إعادة النظر فيه؛ ويعلل الباحث هذا النقد منطلقا من مسلمة مفادها أن الطالب يجب أولا أن يفهم ويطور قدرات الفهم لديه من خلال دراسة تاريخ الفن والممارسة العملية للإنتاج الفني؛ من أجل أن يكون قادرا على النقد الحسن ومن ثم يتحرك لدراسة النقد الفني، ومن ثم ينبغي التحرك إلى دراسة نقد النقد ونعني به علم الجمال الذي يتطلب فهم أكبر وعمق أوسع في المعرفة والإحساس بجماليات وغايات وأهداف الفن في الحياة والطبيعة ومن ثم إلى فلسفة الفن كما جاء على لسان فليدمان.

الجيل الثاني من نظرية (DBAE):

تحتفظ نظرية (DBAE) بمسلماتها ومبادئها في عملية تعليم الفنون غير أن حركة الإصلاح للتربية الفنية والمتعلقة بنظرية (DBAE) وتطبيقاتها جاءت كردة فعل للنقد الموجه والتطورات الحاصلة لهذه النظرية مقارنة بالشكل الأصلي للنظرية حينما بدأت إرهاصاتها بشكل شبه رسمي في بدايات الثمانينات.

ويرى العامري (Al-Amri, 1999) إن نظرية (DBAE) لا يمكن أن تتطور من خلال التركيز فقط على الأربع مجالات دون النظر إلى طبيعة المتعلم الذي هو حجر الزاوية في العملية التعليمة التعلمية. فمن غير النظر لطبيعة المتعلم لا يوجد تدريب في مجالات الفن؛ ومن غير مجالات الفن لا يوجد (DBAE) في مدارسنا؛ ومن غير تنظيم أهمية هذا النموذج مع الاحتياجات الحالية للمتعلم فإنه لا يوجد متعلم للفن. (Al-Amri, 1999) كما أن هناك مجالات عديدة ذات صلة بعملية تدريس الفنون أهمها الثقافة البصرية والتعددية الثقافية والتقنيات الحديثة وغيرها من المجالات التي تسهم بشكل مباشر في نجاح العملية التعليمة في مجال الفنون التشكيلية.

ويؤكد جرير (Greer, 1997:25) "إن هذه النظرية أضافت كثير من الإصلاحات للتربية الفنية مما جعلها تتحرك من الدور الهامشي في المنهج لمكان رئيسي في التربية الأساسية". إن أحد التطورات التي تم إضافتها على هذه النظرية جعلها مدخلا شاملا واسع المدى فإلى جانب المجالات الأربعة الرئيسية للنظرية تم إدراج مجالات معرفية أخرى ينبغي لمربي الفن أن يعيرها اهتمامه من أجل تدريس فاعل في الفن وإعداد معلمي الفنون مثل: التعددية الثقافية، والثقافة البصرية، والتقنيات الحديثة، والمتاحف التربوية والفنية. وكنتيجة لهذه الإضافات تم الإعلان عن الجيل الثاني من نظرية (DBAE) استجابة لتلك الاتجاهات الحديثة من أجل تطوير جودة تدريس الفنون بهدف الوصول للمدخل الشامل في التدريس

كما أطلق عليه دوبس (Dobbs, 1998) "المدخل المتعدد الأوجه" وهذا يتناسب مع التنمية الشاملة للفرد والمجتمع والعالم بأسره.

ويشير أيزنر (Eisner, 2002:41) في كتابه الموسوم بـ (الفنون وإبداعات العقل) أن نظرية (DBAE) هي أحد المداخل لتعليم وتدريس الفنون، فإلى جانب هذه النظرية يوجد مدخل الثقافة البصرية، الإبداع المعتمد على أسلوب حل المشكلات، ومدخل الإبداع المعتمد على التعبير الذاتي، والتربية الفنية لمدخل لبناء العالم، والفن لتنمية الإدراك المعرفي، ومدخل استخدام الفنون في علاقة تكاملة مع العلوم الأخرى والذي من خلاله يرقي ويحسن الأداء الأكاديمي. ومن هنا يشير أيزنر "أن تلك المداخل يتم استخدامها مع مداخل أخرى لتعزيز الوظائف الفاعلة للتربية الفنية والتي تعتبر أسباب مباشرة لتضمين الفنون في المدارس وهذه المداخل تهدف إلى أبعد من مجرد تدريس الطلبة مهارات خاصة، وتطبيقات، وأطر معرفية.

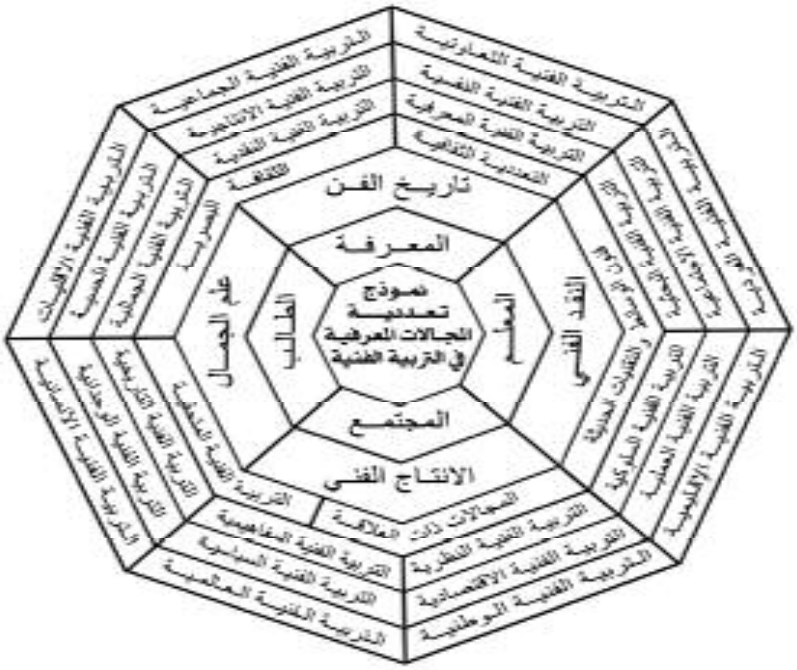
وتشير أبو زيد (٢٠١٣) نقلا عن (سريه صدقي ومشيرة مطاوع، ٢٠٠٩) أن البيداجوجيا النقدية لفلسفة ما بعد الحداثة في التربية الفنية ارتكزت على فكرة رئيسية هي " ثورة على الأفكار" التي بنيت عليها نظرية التربية الفنية كأحد ميادين المعرفة المنظمة (DBAE)، حيث يوضح "إيزنر"(Eisner, 2002) أن نظرية التربية الفنية كأحد ميادين المعرفة المنظمة رغم اعتبارها من أكثر النظريات شيوعاً ورغم أننا لا نستطيع أن ندعي أن أهدافها لم تبني علي أسس علمية سليمة، إلا أن الأساليب المستخدمة لتحقيق هذه الأهداف لا تأخذ في الاعتبار الصورة الكلية للمجتمع حيث تركز علي أربعة أهداف أساسية للتربية الفنية تنحصر في: استخدام مجموعة من المهارات الفنية المكتسبة، وتقدير وتذوق الفن، وربط الفن بالمكان وبالثقافة، وإصدار الأحكام حول طبيعة الفن (أهميته ومميزاته).

ويؤكد (Eisner, 2002) على أنه بالإضافة إلي تلك الأهداف يحتاج الطلاب للمهارات العقلية للفنان وإلى تنمية الخيال اللازم للأداء الفني عالي الجودة. ويعتمد هذا المدخل أساسا على تنمية القدرات التقنية والمهارية والتي تركز على الإبداع والتحليل والتفكير بالفن وفي الفن. ورغم أن جميع هذه الأهداف مهمة في العملية التعليمية في مجال الممارسة الفنية، إلا أن نظرية التربية الفنية كأحد ميادين المعرفة المنظمة تقدم فلسفة ووجهة نظر ضيقة لوظائف الفن في المجتمع المعاصر. (سرية عبد الرزاق صدقى – ٢٠١٢ – ص ١٧)

ووفقا للإصلاحات التربوية في التربية الفنية المعاصرة والتي لا يمكن حصرها في هذا البحث غير أننا يمكن الإشارة إليها بشكل عام والمتمثلة في

التربية الفنية ومجتمع المعرفة، والتربية الفنية وبحوث العقل، التربية الفنية وحركة المعايير، والتربية الفنية والتنمية المستدامة، خارطة الطريق لتعليم الفنون، التربية الفنية ومهارات القرن الحادي والعشرين وغيرها من الاتجاهات المعاصرة التي شكلت وجه التعددية في التربية الفنية والتي انطلقت من الأثر التراكمي والتاريخي لتطوير مفهوم التربية الفنية والذي أكدت عليه نظرية (DBAE) من خلال فتح باب التكامل بين مجالات الفنون من جهة وبين الفنون والعلوم الأخرى المتنوعة من جهة أخرى.

وفي هذا الصدد نقترح الرجوع إلى دراسات(العامري، ٢٠١٠) و (Al-Amri, 2011) والذي قدم فيهما إرهاصات نموذج لنظرية تعددية المجالات المعرفية في التربية الفنية اعتمادًا على الدور الشامل للتربية من خلال الفن والتي يمكن أن تتضمن أدوار كثيرة للتربية الفنية المعاصرة. ويؤكد العامري (٢٠١٠) أنه صمم هذا النموذج للتربية الفنية الشاملة معتمدا بشكل أساسي على الجيل الأول والثاني من نظرية (DBAE) من جهة، وعلى الاتجاهات الحديثة والمعاصرة في التربية الفنية من جهة أخرى كما هو موضع في شكل (٢).



شكل (٢) تصور مقترح للتربية الفنية الشاملة
أو نموذج تعددية المجالات المعرفية في التربية الفنية

ويشير العامري (Al-Amri, 2011) أن هذا النموذج المقترح يؤكد على الأدوار الشاملة للتربية الفنية المعاصرة التي تتعدى الحدود والفواصل بين المجالات المعرفية وتتخذه من الفن أساسا للمعرفة.

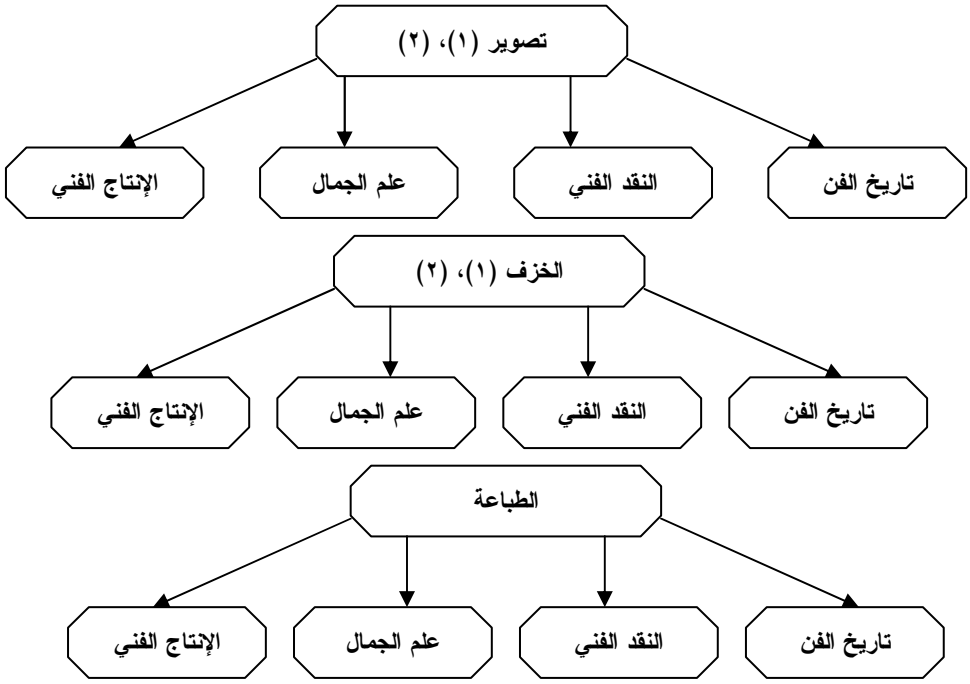
ويؤكد العامري في نموذج تعددية المجالات المعرفية في التربية الفنية "أن كل اتجاه في هذا النموذج ينبغي تدريسه كمكون أساسي من مكونات التربية الفنية المعاصرة، وكأساس في جميع المناهج، ومن هذا المنطلق فإن كل مجال يعتبر مركز سيادة في كل برنامج لتعليم الفنون. وقد يتسأل البعض لماذا هذه المجالات تحديدا في التربية الفنية. وذلك انطلاقا من أن هذه المجالات تعكس الاتجاهات الحديثة الحالية في مجال تعليم الفنون وتعكس التطبيقات والممارسات المعاصرة في التربية الفنية المعاصرة. ولن يتم الحديث التفصيلي عن هذا النموذج في هذا البحث ويمكن للمهتمين الرجوع لدراسة (Al-Amri, 2011) لمعرفة المزيد وسوف يكتفي الباحث هنا بعرض النموذج مع الإشارة إلى فكرته الأساسية بصفته نموذج محتمل لتدريس الجودة والتنوع في التربية الفنية المعاصرة.

فمن خلال شكل (٢) يمكن ملاحظة أن النموذج المقترح يعتمد على المجالات المعرفية في الجيل الأول والجيل الثاني من نظرية (DBAE) اعتمادًا جوهريا. كما أنه يعتمد أيضا على أسس بناء المناهج والمعتمدة على المعرفة والمجتمع والطالب بالإضافة إلى المعلم كعنصر أساسي من أسس بناء المناهج في التربية الفنية. إن هذا النموذج المقترح يعتبر نموذج في طور الإنشاء وقابلية وجود أنوع أخرى من المجالات المعرفية قائمة ومحتملة وهي متعددة مثل: التربية الفنية البحثية، التربية الفنية الاستقصائية، التربية الفنية الاستكشافية، التربية الفنية التفكيكية، التربية الفنية التجميعية، التربية الفنية المنتظمة، التربية الفنية التطورية، والتربية الفنية المعيارية، وقد اكتفى الباحث في هذا البحث بالإشارة إلى بعض تلك الأنواع كمثال على المرور الشامل والمتعدد للتربية الفنية بهدف توضيح تلك الاتجاهات في تدريس التربية الفنية المعاصرة. مثل **التربية الفنية الحسية:** هي أحد أنوع التربية من خلال الفن تعتمد على الحواس الخمس للإنسان: البصر، والسمع، والشم، والذوق، واللمس في عملية الإحساس بالفن وتدريسه وأدائه، وتمثل تلك الحواس مداخل لفهم وإدراك المثيرات الفنية من خلال الرسائل الصادرة عن تلك الحواس عما تلتقطه من العالم الخارجي والداخلي للأفراد. ويمكن استثمار تلك الحواس وخاصة لدى طفل ما قبل المدرسة وغيرها من السنوات المبكرة والتي تعتبر مدخلا أساسيا لتدريس الفنون والعلوم الأخرى.

كما أن **التربية الفنية العالمية** على سبيل المثال يقصد بها تلك التربية التي تتخذ من قضايا العالم مدخلاً للتدريس ويكون الفن التشكيلي الأساس في ترجمة المشاعر والأحاسيس والفكر بلغة عالمية مفهومة، يظهر في هذا النوع من التربية الفنية مفاهيم جديدة مثل: المواطنة العالمية، المشاركة العالمية، ...إلخ ويهدف إلى إكساب الطالب القدرات والمهارات التي تمكنه من أن يكن موطناً عالميًا إلى جانب كونه موطناً محليًا في بلد ما. وكما هو معروف فإن المواطنة العالمية تعرف بأنها (المواطنة عديدة الأبعاد): وهي البوتقة التي تضمن انصهار جميع الانتماءات لصالح الوطن بناء على معطيات الفكر العالمي اليوم... وينظر إليه من أربعة أبعاد (الهوية– الانتماء– قبول الآخر– الحرية والمشاركة السياسية).

إمكانية تطبيق نظرية (DBAE) في برنامج إعداد معلم الفن بجامعة السلطان قابوس:

وفقا لما ذكره العامري في دراساته (Al-Amri, 2005, 2010)، فإن برنامج التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس يعاني من نقص في الخبرات النظرية المتعلقة بتاريخ الفن، والنقد الفني، وعلم الجمال، بالإضافة إلى تدني الخبرات والمهارات الفنية في مجالات الإنتاج الفني. كما أن تلك الدراسات تشير إلى نقص حاد في تضمين تلك المجالات المعرفية في المقررات العملية المرتبطة بأستوديو الفن. وتؤكد الدراسات التي تم ذكرها في البحث أنه يمكن تبني نظرية (DBAE) في برامج إعداد المعلم من أجل تحسين جودة الخريجين ورفع مستواهم، وعليه يوصي العامري (Al-Amri, 2005, 2010) قسم التربية الفنية في هذه الجامعة بتبني فلسفة واضحة للتدريس والتعليم من خلال الفنون وأن مجالات تاريخ الفن والنقد الفني وعلم الجمال والمجالات المعرفية الأخرى يجب أن تتضمن في محتوى هذا البرنامج. كما أن رسالة القسم ورؤيته يجب أن تتضمن فلسفة التدريس من خلال هذه المجالات سواء بصورة منفصلة أو مندمجة في المقررات العملية. وفيما يلي تصور مبدئي لكيفية دمج مجالات نظرية (DBAE) في برنامج إعداد معلم الفن بجامعة السلطان قابوس وذلك وفق خطة الدراسة للعام الأكاديمي ٢٠٠٩–٢٠١٠. (أنظر شكل٣).



شكل (٣) كيفية دمج المجالات الأساسية لنظرية (DBAE)

ومن خلال التأمل في خطة إعداد معلم التربية الفنية بجامعة السلطان قابوس وتحديدا في المقررات العملية تلك يمكن تصور دمج مجالات تاريخ الفن والنقد الفني وعلم الجمال والإنتاج الفني في مقررات الخطة التدريسية بالجامعة لجميع المقررات الإجبارية التخصصية والاختيارية والنظرية التخصصية، حيث إن جميع تلك الأشكال تعتمد على فلسفة واحدة في عملية دمج المحتوى العلمي والمنبثق من مجالات تاريخ الفن والنقد الفني وعلم الجمال بالإضافة إلى الإنتاج الفني الذي يشكل خصوصية لكل مقرر من تلك المقررات، فعلى سبيل المثال في مقرر التصوير (١) ينبغي أن يتضمن جانباً لتاريخ التصوير وقراءات للنقد الفني في التصوير المرتبط بمحتوى المقرر، كما ينبغي أن يشتمل على قراءات علماء الجمال لأعمال تصويرية تركز على فلسفة الفن ومعناه والرموز الجمالية التي ينبغي أن تتضمنها تلك الأعمال، بالإضافة إلى المهارات الفنية والتقنيات والعمليات المرتبطة بالتصوير. وهذا ينطبق على جميع المقررات النظرية والمقررات العملية في خطة إعداد معلم الفن.

المبحث الثالث: إمكانية تطبيق نظرية (DBAE) في تخطيط وحدات تدريسية يمكن استخدامها في التربية العملية بجامعة السلطان قابوس:

إن عملية تخطيط الدروس والوحدات التدريسية في ضوء نظرية (DBAE) تتطلب عدداً من النقاط الأساسية والتي تعد جوهر التخطيط الجيد وضماناً لنجاح العملية التعليمية وفق هذا المدخل الشمولي. وقبل عرض النتائج التجريبية لطلبة ولطالبات جامعة السلطان قابوس في تصميم الدروس والوحدات التعليمية، سوف يتم الإشارة إلى بعض النقاط التي تعد أساساً لكيفية التخطيط وفق هذه النظرية. حيث يشير (العامري، ٢٠٠٥:٤) "أن أهداف التدريس المعروفة في عملية تخطيط الدروس والوحدات التدريسية والتي تركز على الأهداف المعرفية والمهارية والوجدانية (والمعروفة بأهداف بلوم) أصبحت اليوم متضمنة بشكل ضمني في ضوء هذه النظرية. فمناهج الفنون وفقا لتلك النظرية تركز على أهداف خاصة بتاريخ الفن، وأهداف خاصة بالنقد الفني، وأهداف أخرى خاصة بعلم الجمال والإنتاج الفني؛ وعليه فإن كيفية التخطيط وإعداد الدروس في تدريس مادة الفنون التشكيلية أصبح اليوم يشكل نقلة نوعية وذلك من أجل تحسين العملية التربوية من خلال الفن، وهذا يتطلب معرفة معمقة وثقافة عالية في ميادين مختلفة خاصة الميادين الأربعة التي بني عليه هذا النموذج مما يجعلنا نراجع ونقيم مدى مستوى معلمينا في تلك المجالات الإبداعية".

ومن المهم لمعلم الفن أن يدرك في البداية الخلفية المعرفية لكل مجال من المجالات الأربعة: تاريخ الفن، النقد الفني، علم الجمال، والإنتاج الفني. تلك المعرفة تشمل المفهوم والأهداف الخاصة بكل مجال من تلك المجالات، وطرق ومداخل التدريس المقترحة، والصعوبات التي يمكن أن تواجه المعلم أثناء دمج تلك المجالات المعرفية.

أولا- الأهداف/ المخرجات التعليمية:

على المعلم تحديد نوع المخرجات من تصميمه للوحدة التعليمية بشكل عام والمخرجات الخاصة بكل درس من الدروس بشكل خاص. إن تصميم الدروس في ضوء نظرية (DBAE) لا يعتمد بشكل مباشر على أهداف بلوم المعروفة بل متضمنة وتتخذ شكلاً جديداً في عملية التخطيط، فعلى سبيل المثال، على المعلم أن يحدد الأهداف أو المخرجات الخاصة بكل مجال من مجالات النظرية وفق نوعية الدرس وطبيعة الطلاب والوقت المحدد لعملية التدريس. وبهذا يكون للمعلم حرية التخطيط وفق طريقة الدمج للأهداف أو الإفراد. ففي طريقة التدريس بالأفراد يتم

إدراج مجموعة من الأهداف تحت كل مجال من تلك المجالات بحيث يكون هناك أهداف خاصة بتاريخ الفن، وأهداف خاصة بالنقد الفني، وأهداف خاصة بعلم الجمال، وأخيرا أهداف خاصة بالإنتاج الفني، وبهذه الطريقة يكون أكثر تحديد بالنسبة للمخرجات المرغوبة لكل مجال من تلك المجالات المعرفية. كما هو موضح في الجدول (١).

من خلال استعراض الجدول (١)، نلاحظ أن الأهداف أخذت بعدًا تخصصيًا مرتبطة ارتباطًا وثيقًا بمجالات نظرية (DBAE)، ففي أهداف تاريخ الفن نجد أن هناك تحديدًا لبعض الأعمال الفنية التي يجب عرضها في أثناء الدرس وترتبط بحقبة زمنية وبفنان معين، وأسلوب فني معروف والانتقادات التي تم توجيهها لهذا النوع من الأعمال. كما أن أهداف النقد الفني تعكس مراحلها من وصف وتحليل وتفسير وغيرها من المراحل، كذلك فإن أهداف علم الجمال تؤكد على النواحي الجمالية والقيم الفنية مع التأكيد على ممارسة بعض المفاهيم التفضيل والحكم الجمالي أثناء التدريس. بينما أهداف الإنتاج الفني تركز على التقنيات والمعالجات اللونية المستخدمة في عمل الفنان ويتحدد المطلوب تنفيذه من الدرس في الجوانب العملية للإنتاج الفني.

جدول (١)

يوضح كيفية صياغة الأهداف في ضوء نظرية (DBAE) بطريقة الإفراد

أهداف تاريخ الفن	أهداف النقد الفني	أهداف علم الجمال	أهداف الإنتاج الفني
- يسرد الحوادث التاريخية حول لوحة "الموناليزا" للفنان العالمي ليوناردوا دافنشي. - يحدد نوعية الأسلوب والمدرسة الفني التي ينتمي إليها عمل "الموناليزا" للفنان ليوناردوا دافنشي. - يعدد الانتقادات التي وجهة لهذا العمل من خلال القراءة في تاريخ الفن للحركة الدادية.	- يصف العناصر الفنية من خط ومساحة ولون في عمل الفنان ليوناردوا دافنشي الموسوم بـ ""لموناليزا" وعلاقتها بخلفية اللوحة. - يحلل المحاور الأفقية والرأسية لوجه المرأة في لوحة "لموناليزا" للوصول إلى التعبيرات الفنية وسر الابتسامة الغامضة في هذا العمل. - يكتب بلغته الخاصة فقرة نقدية عن هذا العمل الفني بالرجوع إلى كتابات مؤرخي ونقاد الفن مؤكدا على رؤيته الخاص في نقد هذا العمل الفني.	- يكتشف سر جمال لوحة "الموناليزا" للفنان ليوناردوا دافنشي من خلال تحليل الوجه بالمحاور الأفقية والرأسية. - يمارس مفاهيم "التفضيل الجمالي" و "الحكم الجمالي عند رؤيته لهذا العمل الفني من خلال دراسته لموضوع الدرس. - يقييم القيم التعبيرية والجمالية والرمزية في هذا العمل الفني - يدرك محتوى ومعنى ومضمون هذا العمل من خلال دراسة الأبعاد الجمالية والتعبيرية للوحة "لموناليزا"	- يشاهد التقنيات والمعالجات اللونية في عمل "لموناليزا" للفنان ليوناردوا دافنشي. - يفسر أسباب معالجة الفنان للخلفية اللوحة بالطريقة التي قام بها الفنان مقارنا ذلك بالأساليب السايدة في تلك الفترة. - يكون تكوينا جيدا للوحة تصويرية مستخدم الشكل الأساسي "للموناليزا" ومحورا فيه بأسلوب المدرسة التكعيبية مستفيدا من النقد الموجه لهذا العمل الفني.

أما بالنسبة لطريقة الدمج (جدول ٢) فيمكن للمعلم صياغة عدداً من الأهداف قد تكون مركبة في الهدف الواحد بحيث تعنى بأكثر من مجال من مجالات النظرية وهذا ما تدعوا إليه النظرية في صورتها الأصلية، ناهية عبارة الهدف بالرموز التعريفية الدالة حسب العلاقة الناتجة من عملية الدمج بين تلك المجالات الأربعة (AH, AC, AE, AP) وهي حروف باللغة الانجليزية ترموز لمجالات النظرية الأربعة، على سبيل المثال:

أن يحلل الطالب لوحة الفنان بيكاسو الموسومة بـ"الجورنيكا" بعد قراءة فقرة موجزة عن هذا العمل الفني. (AH & AC)

عند التحقق من محتوى هذا الهدف نجده هدفاً مركبا فهو يجمع ما بين أكثر من مجال من مجالات النظرية، فكلمة "يحلل" ترتبط بأحد مراحل النقد الفني وهي مرحلة "التحليل" وهنا يقوم الطالب بممارسة عملية التحليل الداخلي والخارجي لهذا العمل غير أن الشرط الموجود في الجزء الثاني من عبارة الهدف تحتم على الطالب القراءة في تاريخ الفن حول موضوع هذا العمل الفني وبالتالي فإن "الجورنيكا" تمثل تاريخ وحدث ورموز سوف يصل إليها الطالب من خلال القراءة وتحليل بنية هذا العمل الفني.

جدول (٢)
يوضح كيفية صياغة الأهداف/ مخرجات التعلم
في ضوء نظرية (DBAE) بطريقة الدمج.

طريقة الدمج في مخرجات التعلم في ضوء نظرية (DBAE)
▪ أن يحلل الطالب لوحة الفنان بيكاسو الموسومة بـ"الجورنيكا" بعد قراءة فقرة موجزة عن هذا العمل الفني (AH & AC).
▪ يصدر حكماً جمالياً على مدى تحقق القيم الفنية والرمزية والتعبيرية في عمل (الجورنيكا) بعد تطبيق مراحل النقد الفني من وصف وتحليل وتفسير على هذا العمل الفني (AC & AE)
▪ يشاهد التقنيات والمعالجات الفنية في الطالب لوحة الفنان بيكاسو الموسومة بـ"الجورنيكا"ويحاول تقليدها في تخطيط مبدئي (سكتش) خاص به. (AP & AH)
▪ أن يصور تصويرا رمزيا جيداً لقضية سياسية عن معانات الشعب الفلسطيني مراعيا جماليات الرمز ودلالاته التعبيرية (AP & AE)

إن مقدار الأهداف في كل درس أو وحدة تدريسية يرجع إلى مدى الحاجة إلى كل هداف وأهميته في تشكيل الأنشطة المقترحة في العملية التعليمية، وبالتالي

لا يمكن تحديد وزن نسبي للأهداف فهذا يرجع لطبيعة الدروس والوحدات التعليمية المقترحة وطبيعة الفئة المستهدفة من العلمية التعليمية.

المحتوى التعليمي للوحدات التدريسية في ضوء نظرية DBAE:

إن طبيعة الهيكل البنائي لهذه النظرية مستمد من مصادر كثيرة إلى جانب المجالات الأربعة السالفة الذكر، فهناك مصادر هامة وذات علاقة بالتربية الفنية حيث ذكرت الباحثة لندستروم (Lindstrom, 1994:196) "أن محتوى (DBAE) مستمد من مدى واسع من الفنون البصرية المتضمنة للفلوكلور، والفنون التطبيقية، والفنون الجميلة، ومن الثقافات الغربية وغير الغربية، ومن الفنون البدائية وحتى المعاصرة. ومستمد أيضا من الوسائط البصرية الحديثة مثل: التصوير الفوتوغرافي، والأفلام، والفيديو، والكمبيوتر. كذلك من الصفات الشخصية في مختلف المجالات الفنية والتي يمكنها أن تكون مصدرا لنموذج (DBAE)، وهذه الصفات قد تكون فردية أو حركة جماعية في تاريخ الفن". كما أشار دوديس (Dodds, 1992:38) أيضا " أن الفنانين، والنقاد، ومؤرخي الفن، ومصممي المتاحف يعتبرون مصادر مشتركة لبرنامج (DBAE)".

ويشير (باجوده، ٢٠٠٨) أن الوحدات التدريسية وفق هذه النظرية تتمحور حول الأعمال الفنية بحيث تشكل جزءاً محورياً في العملية التعليمية، وتتمركز حول موضوع أو قضية إنسانية أو بيئية أو جمالية، بما يتناسب مع الفئة العمرية المستهدفة، وتشتمل أنشطة كل وحدة على أنشطة تعليمية، ومصادر تعلم مختلفة، وفيها يتم تحديد نوعية الخامات والأدوات التي يتطلبها كل درس من دروس الوحدات التدريسية مع تحديد أساليب واستراتيجيات التقويم.

وتقدم دراسة (باجوده، ٢٠٠٨) تحليلاً بنائياً للعناصر التي ينبغي أن تحتويها دروس الوحدات وفق نظرية (DBAE) مثل: (١) عنوان الدرس والذي يشير إلى اتجاه الدرس ومناسبته للفئة العمرية المستهدفة، و(٢) الأهداف التي ينبغي ألا تقل عن أربعة أهداف لكل درس والتي تمثل المجالات الرئيسية للنظرية ويتم تحديد نوعية محتوى كل هدف من حيث كونه ينتمي إلى مجال تاريخ الفن أو النقد الفني، أوعلم الجمال أو الإنتاج الفني، ويمكن أن يشتمل الهدف الواحد على أكثر من مجال، (٣) يتم تحديد الزمن اللازم للدرس،(٤) تحديد الخامات والأدوات، (٥) تحديد الوسائل التعليمية ومصادر التعلم والتي يجب أن ترتبط بأعمال الفنانين وأن تكون ذات صلة بأهداف الدرس وفكرته، (٦) تحديد المصطلحات، (٧) التخطيط والإعداد للدرس، (٨) الإثارة، (٩) وتحديد استراتيجيات الدرس، (١٠) تحديد الأداء العملي وفيه يتم تحديد الوقت المخصص للإنتاج الفني حسب طبيعة الموضوع والخامات، (١١) تحديد استراتيجيات التقويم، وأخيرا (١٢) يتم تحديد

الأنشطة الإضافية المرتبطة بالدرس. كما ذكر باجوده (٢٠٠٨) عنصر آخر يتعلق بالمعلومات البيجرافية يقدم المعلم من خلالها المعلومات الإضافية الخاصة بالفنانين الذين ستعرض أعمالهم في دروس الوحدة.

في ضوء الدراسة الحالية تم تقديم الإطار النظري والمعرفي المتعلق بنظرية (DBAE) في مقررات طرق تدريس التربية الفنية (١) وطرق تدريس التربية الفنية (٢) وتم تطبيق الإطار العملي في معامل التدريس المصغر الخاصة بهذه المقررات.

خاتمة البحث:

تشير نتائج البحث الحالي إلى أن نظرية (DBAE) يمكنها أن تسهم في تحسين جودة مستوى الفهم، وإنها تنمي لدى الطلاب من دارسي الفنون القدرة على الملاحظة والوعي والشعور والإحساس الأكثر بالفنون. كما أن برامج إعداد معلم الفن يجب أن تركز على علمية تطوير قدرات الطلبة ليس فقط في المهارات الفنية والإنتاج الفني ولكن أيضا من خلال تطوير قدراتهم المرتبطة بالاتصال البصري، والحساسية الجمالية، والاستقبال الحسي، والعاطفي والتطوير العقلي وإصدار الأحكام النقدية على الموضوعات المختلفة من منظور ثقافات متعددة. كما أظهرت نتائج البحث على المستوى النظري إمكانية تطبيق نظرية (DBAE) بصفتها مدخلا شاملا في برنامج إعداد معلم الفن بجامعة السلطان قابوس، وقدم الباحث أمثلة تطبيقية من تصميم الطلبة لوحدات تدريسية في ضوء هذه النظرية.

توصيات ومقترحات البحث:

ختاماً خرجت الدراسة الحالية بعدد من التوصيات يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- ضرورة تبني هذه النظرية في برامج إعداد معلم الفن وجعلها هيكلاً بنائياً في رؤى أقسام التربية الفنية بالجامعات العربية ورسالاتها.
- ضرورة تدريب الطلاب والمعلمين أثناء الخدمة على كيفية تصميم التدريس وفق هذه النظرية وإكسابهم المعرفة النظرية والعملية بالمجالات الأربعة الرئيسة علاوة على المجالات المعرفية المتضمنة في الجيل الثاني من هذه النظرية.
- ضرورة تجريب تلك الوحدات المقترحة في الحقل التربوي للحكم على مدى إمكانية تطبيق نظرية (DBAE) من الناحية العملية ورصد المشكلات والعقبات التي يمكن أن تواجه المعلمين.

المراجع:

أولا- المراجع العربية:

إبراهيم، ليلى وفوزي، ياسر (٢٠٠٨): **مناهج وطرق تدريس التربية الفنية: بين النظرية والتطبيق** . القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو زيد، ثناء منصور(٢٠١٣): **نموذج مقترح لبناء معايير الجودة الأكاديمية المرجعية لإعداد الطالب المعلم بكليات التربية النوعية فى ضوء مهارات القرن الحادى والعشرين.** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية الفنية جامعة حلوان.

الأشقر، محمد حسني (٢٠٠٤): أدوار معلم التربية الفنية ومهام التعلم في ضوء الثقافات المتعددة وعلاقة وعي المعلمين بهما (قبل الخدمة وأثناءها)، **مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون**، كلية التربية الفنية، المجلد الخامس، العدد الخامس، ص ص (٢٥٠-٣٣٣).

الأشقر، محمد حسني (٢٠٠٦): فاعلية برنامج للأنشطة الفنية في تنمية التذوق الفني والجمالي والاتجاهات نحو ممارسة الفن لدى طلبة وطالبات التعليم العام بسلطنة عُمان، بحث منشور **بالمؤتمر التاسع لكلية التربية الفنية** بجامعة حلوان، في مارس ٢٠٠٦م.

باجوده، حمزة بن عبدالرحمن (٢٠٠٨): تطبيقات على الاتجاه التنظيمي في التربية الفنية، **مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون**، كلية التربية الفنية، المجلد الخامس، العدد الخامس، ص ص ص (٩٩-١٢٦).

خضر، صلاح الدين (٢٠٠٣): بناء استراتيجية مقترحة؛ لتطوير نظرية تدريس التربية الفنية في ضوء: مفهوم التربية الفنية البحثية، وقياس مدى تقدير المعلمين وتوافقهم نحو مدخلها الفلسفي، واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس بسلطنة عمان، **مجلة بحوث في التربية الفنية والفنون**، كلية التربية الفنية، المجلد الخامس، العدد الخامس (١٠٩-١٦٤)

خضر، صلاح الدين (٢٠٠٤): التقدير والتوافق للمفهوم الشامل للتربية الفنية (DBAE) وارتباطه بالاتجاهات نحو مهنة التدريس لدى معلمي التربية الفنية بسلطنة عُمان. ورقة بحثية منشورة في **المؤتمر الدولي نحو إعداد أفضل لمعلم المستقبل**، كلية التربية جامعة السلطان قابوس. في الفترة من ١-٣ مارس ٢٠٠٤، ص ١٥٨-٢٠٣.

صدقي، سرية (١٩٩٦): محاضرات غير منشورة في المناهج وطرق تدريس التربية الفنية، كلية التربية الفنية جامعة حلوان.

العامري، محمد (٢٠٠٥): أفكار ومقترحات لتطوير مناهج الفنون التشكيلية (التربية الفنية) في ضوء المستجدات الراهنة، ورقة عمل مقدمة **لندوة: رؤى مستقبلة لتطوير مناهج الفنون التشكيلية بسلطنة عمان**، في الفترة من ٢٤-٢٠٠٥/١٢/٢٦، مسقط سلطنة عُمان.

العامري، محمد (٢٠٠٨): مداخل تحديث مناهج وطرق تعليم الفنون الجميلة في ضوء الاتجاهات المعاصرة، بحث مقدم **للمؤتمر العلمي الدولي لمئوية الفنون الجميلة**، المنعقد في القاهرة، في الفترة بين ١٩ - ٢٢ من شهر أكتوبر ٢٠٠٨، في دار الأوبرا المصرية.

العامري، محمد (٢٠١٠): الإعداد الشامل لمعلم الفنون التشكيلية في ضوء نظرية (DBAE) وتطبيقاتها بجامعة السلطان قابوس. بحث مقدم **للندوة الدولية الأولى لقسم التربية الفنية: التربية الفنية والتنمية الشاملة**. كلية التربية جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان، في الفترة من ١١-١٣ إبريل ٢٠١٠.

العمودي، يوسف بن إبراهيم (٢٠٠٣): "تطور اتجاه "التربية الفنية المبنية على الفن بوصفه مادة دراسية DBAE" وأثره في حقل التربية الفنية، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية**، جامعة الملك سعود، المجلد الخامس عشر، ص ص: ٢٩٧-٣٣٤.

النجادي، عبدالعزيز راشد (١٩٩٤): رؤية جديدة في تطوير مناهج التربية الفنية في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية** (١)، جامعة الملك سعود، ص ص ١٨٩-٢١٠

نور، مى عبد المنعم (١٩٩٤): **تصميم منهج للتربية الفنية للمرحلة الثانوية في ضوء اتجاهات معاصرة للتربية الفنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الفنية جامعة حلوان.

ثانيا- المراجع الأجنبية:

Al-Amri, M. H. (2005): An Evaluation of the Art Teacher Preparation Programme within Art Studio Courses at Sultan Qaboos University, Oman. Unpublished PhD Thesis. The University of Manchester.

Al-Amri, M. (2010): Evaluating art studio courses at Sultan Qaboos University in light of the discipline based art education theory. Journal of Instructional Pedagogies (USA) 2, 103-123.

Al-Amri, M. (2011). Multidiscipline-Based Art Education Model: A possible way for improving the quality of teaching Art. The International Journal of the Arts in Society (USA). 6 (4), 77-92

Allison, B. & Hausman, J. (1998). The limits of Theory in Art Education. *Journal of Art & Design Education*, 17 (2), pp.121-127.

Benzer, F. (2000) Three Art: Teachers' Understanding and Implementation of Discipline-Based Art Education. *Unpublished EdD dissertation*. Arizona State University.

Champlin, K. (1997) Effects of School Culture on Art Teaching Practices: Implications for Teacher Preparation. In Day, M (ed) Preparing Teachers of Art. Reston, Virginia: The National Art Education Association (NAEA), pp.117-137

Cohen, K. (1988) Implication of Discipline-Based Education for Preservice Art Education. In: *Preservice Challenge: Discipline-Based Art Education and Resent Resports on Higher Education.* Seminar Proceedings August 8-15, 1987. Snowbird, Utah: The Getty Center for Education in the Arts.

Day, M. (1987) Discipline-Based Art Education in Secondary Classrooms. *the studies in Art Education: A Journal of issues and research*, Vol.28, No.4.

Delacruz, E. and Dunn, P. (1996) The Evolution of Discipline-Based Art Education, *Journal of Aesthetic Education*. 30 (3), pp.67-82.

DiBlasio, M. (1997) Certification and Licensure Requirements for Art Education: Comparison of State Systems. In: Day, M (ed.) *Preparing Teachers of Art*. Reston, Virginia: National Art Education Association (NAEA), pp.73-100

Dobbs, M. (1998). *Learning in and through Art: a Guide to Discipline-Based Art Education*. Los Angeles: The Getty education Institute of the Arts.

Duke, L. (1984) The Getty Center for Education in the Arts. *Phi Delta Kappan*, 65 (9), pp.612-614.

Eisner, E. (1988). Structure and Magic in Discipline-based Art Education. *Journal of Art and Design Education.*7 (2), pp.185-196.

Eisner, E. (2000). What is Discipline-based Art Education? In: Smith, R. (ed.) *Reading in Discipline-Based Art Education: A Literature of Educational Reform*. Reston, Virginia: The National Art Education Association (NAEA), pp.35-45

Feldman, E. (1988) Implication of Discipline-Based Education for Preservice Art Education. In Seminar Proceedings. The Preservice Challenge: Discipline-Based Art Education and Recent Reports on Higher Education. August 8-15, 1987, Snowbird, Utah: The Getty Center for Education in the Arts, pp.85-93.

Galbraith, L. (1997) What Are Teachers Taught? An Analysis of Curriculum Components for Art Teacher Preparation Programs. In: Day, M (ed.) *Preparing Teachers of Art*. Reston, Virginia: The National Art Education Association (NAEA), pp.45-72.

Gibbert, A., Day, M. & Greer, W. (1989). Discipline-Based Art Education: Becoming Students of Art. In: Smith, R. (ed.) *Discipline-Based Art Education: origins, Meaning and Development.* Chicago: University of Illinois Press. pp.129-193

Goodwin, M. (1997). The National Board for Professional Teaching Standards: Implication for Art Teacher Preparation. In: Day, M (ed.) *Preparing Teachers of Art.* Reston, Virginia: National Art Education Association (NAEA), pp.101-116.

Grauer, K. (1998) Beliefs of Preservice Teachers Toward Art Education. *Studies in Art Education.* 39 (4), 350-370.

Greer, W. (1997) DBAE and Art Education Reform. *Visual Arts Research*. 23 (3), pp.25-33.

Hutchens, J. (1997) Accomplishing Change in the University: strategies for Improving Art Teacher Preparation. In: Day,

M (ed.) *Preparing Teachers of Art*. Reston, Virginia: National Art Education Association (NAEA), pp.139-154.

Kindler, A. (1992) Discipline Based Art Education in Secondary School: a possible Approach, Journal *of Art and Design Education*, Vol.11, No.3. pp.60-71

Lindstrom, L. (1994) Art Education for Understanding: Goodman, Arts PROPEL, and DBAE. *Journal of Art and Design Education*. 13 (2), pp.189-201.

Lovano-Kerr, J. (1985) Implication of DBAE for University Education of Teachers. *Studies in Art Education: A Journal of issues and research*, 26 (1), pp.216-22.

MacGregor, R. (1985), An Outside View of Discipline-Based Art Education. *Studies in Art Education.* 26 (4), pp.241-246.

Maitland-Gholson, J. (1986). Theory, Practice, Teacher Preparation, and Discipline-Base Art Education. Visual Arts Research. P26-33.

Price, M. (1988) *Preservice Challenge: Discipline-Based Art Education and Resent Resports on Higher Education*. The Getty Center for Education in the Arts.

Salmon, M. and Gritzer, G. (1990) Liberal Arts in the Studio Classroom: A Survey of Art Faculty. *Visual Arts Research*, 16 (2), Issue 32. pp.59-87.

Smith, R. (ed.) (1989) *Discipline-Based Art Education: Origins, Meaning, and Development*, Chicago: University of Illinois Press.

Zimmerman, E. (1997) Whence Come? What are We? Whither Go We? Demographic Analysis of Art Teacher Preparation Programs in the United States. In: Day, M (ed.) *Preparing Teachers of Art*. Reston, Virginia: National Art Education Association (NAEA), pp.27-44.