جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

السمات الفنية لرسومات الطالبات المراهقات العدوانيات

دراسة على طالبات من مدرسة خنور المشتركة بدولة الإمارات العربية المتحدة (إمارة أبوظبي)

Artistic features of the paintings and drawings of aggressive teenage female students

A Study on female students from Khanoor Joint -School, United Arab Emirates (Abu Dhabi)

رسالة مقدمة لنيل درجة الماجستير في التربية (التربية الفنية)

إعداد الدارسة:

أسماء حسن محمود حسن قاسم

اشراف:

الدكتور: هشام ابراهيم عزالدين محمدعلي – مشرف رئيس

الدكتورة: سلوي عبدالله الحاج - مشرف معاون

2015م/ 1437هـ

udan University of Science & Technology

College of Graduate Studies

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا

كلية الدراسات العليا

صفحة الموافقة

اسم الباحث : أسماء محمد محمد صالح

عنوان البحث : السمات الشخصية لدى سودانيات الطالبات في الجامعات لعينة من طالبات جامعة علوم وتكنولوجيا مدرسة جنوب الوادي بدولة الإمارات العربية المتحدة إمارة أبوظبي

موافق عليه من قبل :

الممتحن الخارجي

الاسم: د/ عبلة الحاج محمد

التوقيع: ..... التاريخ: 29.12.2015

الممتحن الداخلي

الاسم: عبد الحميد أحمد

التوقيع: ..... التاريخ: ٢٠١٥/١٢/٢٩

المشرف

الاسم: د/ [illegible]

التوقيع: ..... التاريخ: 29.12.2015

ص.ب 407 فاكس/ 83 769363 البريد الالكتروني cgs @ sustech edu.

Sudan University of Science and Technology
College of Graduate Studies

Declaration

I, the signing here-under, declare that I'm the sole author of the (M.Sc.) thesis entitled Artistic Features of the Paintings and Drawings of Aggressive Teenage Female Students - A Study on Female Students from Khanoor Joint-School, United Arab Emirates «Abu Dhabi».
which is an original intellectual work. Willingly, I assign the copy-right of this work to the College of Graduate Studies (CGS), Sudan University of Science & Technology (SUST). Accordingly, SUST has all the rights to publish this work for scientific purposes.

Candidate's name: ASMAA HASSAN MAHMOUD HASSAN

Candidate's signature: ..... Date: 16-1-2016

إقرار

أنا الموقع أدناه أقر بأننى المؤلف الوحيد لرسالة الماجستير المعنونة بعنوان الصفات الفنية لرسومات وتصاوير طالبات المرحلة الثانوية المراهقات العدوانيات دراسة على طالبات مدرسة خنور المشتركة بدولة الإمارات العربية المتحدة «أبوظبي».

وهى منتج فكري أصيل . وباختياري أعطى حقوق طبع ونشر هذا العمل لكلية الدراسات العليا - جامعه السودان للعلوم والتكنولوجيا، عليه يحق للجامعه نشر هذا العمل للأغراض العلمية .

اسم الدارس: أسماء حسن محمود حسن محمود

توقيع الدارس: ..... التاريخ: ١٦/١/٢٠١٩م

إستـهـــلال

بسم الله الرحمن الرحيم

رب أوزعني أن أشكر نعمتك التي أنعمت علي وعلى والدي
وأن أعمل صالحا ترضاه وأدخلني برحمتك في عبادك
الصالحين * آيه ١٩ – النمل

==========

وما أوتيتم من العلم إلا قليلا

آيه ٨٥– الإسراء

=====

وقل رب زدني علما

آيه ١١٤ – طه

صدق الله العظيم

إهـــــــداء

إلي والداي الأعزاء الغاليين أطال الله في عمركم وإلي زوجي العزير وأولادي الأحباء وشقيقي وشقيقاتي جميعاً وأسرهم وزميلاتي وصديقاتي وطالباتي لكم جميعا

أهدي هذا العمل المتواضع

أسال الله النفع لي ولكم

الباحثة

الشكر والتقدير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام علي أشرف المرسلين سيدنا محمد النبي الأمي الأمين وعلي ألة وصحبه أجمعين. إن الحمد لله نحمده ونشكره ونستغفره ونتوب إليه، ونعوذ بالله من شرور أنفسنا ومن سيئات أعمالنا.

الحمد لله الذي كرم العلم والعلماء فكانت أول كلمة أنزلها علي نبيه الكريم في كتابه العظيم هي أقرأ،ثم كرم العلماء فقال سبحانه وتعالي:

(يرفع الله الذين أمنوا منكم والذين أوتوا العلم درجات) صدق الله العظيم سورة المجادلة – الآية (11).

وفي الحديث القدسي قال تعالى (عبدي! لن تشكرني مالم تشكر من قدم لك الخير علي يديه) وعملا بهذا الحديث يسعدني أن أتقدم بخالص الشكر وعظيم التقديروالامتنان إلى الدكتور/ هشام ابراهيم عزالدين بكلية الفنون الجميلة والتطبيقية المشرف الرئيس على الدراسة، وعلى ما قدمه لي من علم غزير وما وفره من جهد ووقت كبير وثمين، وإرشاد صائب وتوجيه نافع. فجزاه الله عني خير الجزاء وجعله في ميزان حسناته وان يرزقة الله وافر الصحة والبركة في اولاده.

كما أتقدم بخالص الشكر وعظيم التقدير الي الدكتورة/ سلوي عبدالله الحاج بكلية التربية – جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا، المشرف المعاون علي هذه الدراسة علي ما قدمته لي من معاونة صادقة ومساعدة بناءة وجهد مميز وعلم غزير فلها مني خالص الشكر والتقدير والعرفان بالجميل.

وكذلك أتوجه بالشكر والتقدير والعرفان لكل من قدم لي المساعدة والعون فلهم منى جميعاً جزيل الشكر والأمتنان. كما أتوجه بالشكر والتقدير إلي السادة المحكمين وأساتذتي الأجلاء وزملائي الأوفياء، والشكر كل الشكر لأسرتي العزيزة لصبرهم ومثابرتهم معي في أثناء الإعداد للرسالة، كما أتوجه بالشكر والحب إلي أمي الغالية، وإلي والدى الحبيب الغالي بارك الله فيه وأطال الله في عمره وزوجي العزيز الذي طالما وقف بجانبي ومساعدني لي على إتمام هذا البحث وكذلك ابنائي الغاليين سمر، محمد، رغد. وإلي أخواتي الأعزاء وأسرهم. لهم مني جزيل الشكر.

وختاماً، فاذا كان البحث مكتملا فالفضل أولاً وأخيراً يرجع لله وحده فما توفيقي إلا بالله، وإذا كان به بعض النقصان فهذا أمرا طبيعي، لأن الكمال لله وحده، وفي النهاية أختم كلامي بخير الكلام، بقوله تعالى:

(ربنا لا تؤاخذنا إن نسينا أو أخطأنا، ربنا ولا تحمل علينا إصرا كما حملته علي الذين من قبلنا، ربنا ولا تحملنا ما لا طاقة لنا به واعف عنا واغفر لنا وإرحمنا أنت مولانا فانصرنا على القوم الكافرين) صدق الله العظيم. سورة البقرة الآية (286).

مستخلص الدراسة

هدفت هذه الدراسة الى تحديد السمات الفنية لرسومات الطالبات المراهقات صاحبات السلوك العدواني العالي بالمرحلة الإعدادية في مدرسة خنور المشتركة بدولة الامارات العربية المتحدة واتبعت الدراسة المنهج الوصفي،وقد أُجريت على شقين، الشق الأول تمثل في تحديد الطالبات المراهقات صاحبات السلوك العدواني العالي عن طريق الإستبانة. والشق الثاني من الدراسة قام على تكليف الطالبات المتصفات بالسلوك العدواني العالي وفقاً لنتيجة الإستبانة، بالرسم ليتم وصفه وتحليله لمعرفة سماته الفنية. وقد تمثل المجتمع العام للدراسة في طالبات المرحلة الإعدادية بمدرسة خنور المشتركة بدولة الإمارات العربية المتحدة (إمارة أبوظبي) وعينة الدراسة من طالبات الصفين الثامن والتاسع من المرحلة الإعدادية اللآئي تتراوح أعمارهم من 15:12 سنة، وقد بلغ حجم العينة 40 طالبة (20 طالبة من الصف الثامن) و(20 طالبة من الصف التاسع) وتم اختيار العينة بالاسلوب القصدي، ووفقا لإجراءات الدراسة فقد تتمثلت أهم نتائج الشق الاول في أنه توجد ست طالبات مراهقات بمدرسة خنور المشتركة يتصف سلوكهن بالعدواني العالي. أما أهم نتائج الشق الثاني من الدراسة فتتمثل في أنه من الممكن تحديد السمات الفنية لرسومات الطالبات قيد الدراسة ومن هذه السمات رسم الخط اللين بصورة مستمرة دون تقطع. واستخدام اللون الواقعي بصورة جزئية أحياناً وبصورة شبه كلية واقعية في أحياناً اخرى، ومعالجة خاصية التوازن بدلالة تعتمد على قوة الملاحظة. ولأحياناً يتم اللجوء الى الكتابة ضمناً مع الرسم. وقد أوصت الدراسة بالإهتمام بشريحة الطلاب المراهقين العدوانيين ورعايتهم وتفعيل دور التربية الفنية في تعزيز القيم والأخلاق بين الطلاب.

ABSTRACT

This study aimed to determine the artistic features of paintings and drawings of aggressive teenage female students at Khanoor Elementary Joint -School, United Arab Emirates (Abu Dhabi) The study followed the descriptive approach, and study was conducted on two levels. The first level aimed to identify the female teenage students with high aggressive behavior by a questionnaire. The second level of the study aimed to analyze paintings and drawings of aggressive teenage female students, who were assigned to draw or paint some objects. The targeted general community of the study represents female teenage students at the Elementary Khanoor Joint-school, United Arab Emirates (Abu Dhabi) and a sample survey of students in grades eight and nine of the elementary school who were between the ages of 15:12 years, The sample size was 40 students (20 female students from the eighth grade) and (20 female students from the ninth grade). The sample was selected intentionally. The most important results of the first level of the study is that there were six female teenage students of Elementary Khanoor Joint-school, United Arab Emirates (Abu Dhabi) who werecharacterized by high aggressive behavior. The most important results of the second level of the study is that it is possible to determine the artistic features of the paintings and drawings of the students under the study, and one of these features is drawing the soft lines without any cuts, using the basic color partially in its real color and sometimes completely in realistic color. Treatment of balance in a painting or drawing depended on their observation. Students used sometimes writings in their drawings. The study recommended that the attention of adolescents students slice aggressive and take care of them, and activating the role of art education in the promotion of values and ethics among students.

قائمة المحتويات

م	المحتـــوى	الصفحة
1	الاستهلال	أ
2	الإهداء	ب
3	الشكـر والتقدير	ج
4	مستخلص الدراسة	د
5	ABSTRACT	هـ
6	قائمة المحتويات	و
7	قائمة الملحقات	ي
-	**الفصل الأول: الإطار العام للدراسة والدراسات السابقة**	-
8	المقدمة	1
9	مشكلة الدراسة	2
10	أهداف الدراسة	2
11	أهمية الدراسة	2
12	فروضيات الدراسة	2
13	مختصر وصف اجراءات الدراسة	2
14	حدود الدراسة	3
15	مجتمع الدراسة وعيناتها	3
16	أدوات الدراسة	4
17	مصطلحات الدراسة	5
-	**الفصل الثاني: الإطار النظري**	-
18	**المبحث الاول: التربية والفن والجمال وسيكولوجية الالوان**	6
19	1/1 التربية في المعنى والمفهوم	6
20	1/1/1 التربية لغة	6
21	2/1/1 التربية اصطلاحا	7
22	3/1/1 أهداف التربية	8
23	2/1 معايير مهنة المعلم	8
24	1/2/1 أهمية مهنة التعليم	9
25	2/2/1 تاريخ مهنة التعليم	10
26	3/1 التعامل مع الطلاب	11
27	1/3/1 العوامل المؤثرة في التعلم الصفي	13
28	4/1 تعريف التربية الفنية	15
29	1/4/1 اهداف التربية الفنية	16
30	2/4/1 التربية الفنية بالنسبة للمشاغبين	16
31	3/4/1 معلم التربية الفنية	17
32	4/4/1 تعامل معلمي التربية الفنية مع الطلاب المشاغبين	18
33	5/1 الفن وعلم الجمال	18

34	1/5/1 تعريف الفن	18
35	2/5/1 ما بين الفن والجمال	19
36	3/5/1 الاحساس بالجمال	20
37	6/1 أسس وعناصر التصميم الفني	22
38	7/1 سيكولوجية تفضيل الألوان	30
39	**المبحث الثاني: العدوان والسلوك العدواني، التعريف والمفاهيم**	37
40	1/2 مفهوم العدوان	37
41	2/2 مفهوم السلوك	37
42	3/2 السلوك العدواني، التعريف والمفاهيم	37
43	1/3/2 نظريات السلوك العدواني	39
44	2/3/2 مظاهر السلوك العدواني	41
45	1/2/3/2 أشكال العدوان	42
46	4/2 الأسرة وتدعيم نزعة السلوك العدواني	44
47	5/2 مظاهر السلوك العدواني عند المراهقين	44
48	1/5/2 معالجة سلوك المراهقين العدواني	45
49	6/2 مظاهر السلوك العدواني في المدرسة	46
50	1/6/2 المشكلات السلوكية للطلاب وأنواعها	47
51	1/1/6/2 المشكلات الصفية	47
52	2/1/6/2 أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية الطلابية	50
53	7/2 سيكولوجية رسوم الطلاب المشاغبين والمشاغبات	53
54	**المبحث الثالث: المراهقة والنمو**	54
55	1/3 مفهوم المراهقة	54
56	1/1/3 المراهقة لغويًا	54
57	2/1/3 المراهقة في اصطلاحاً	55
58	2/3 تغيرات المراهقة	55
59	3/3 مراحل المراهقة	56
60	4/3 أنواع المراهقة	57
61	5/3 النمو والمراهقة	58
62	1/5/3 النمو الوجداني – الانفعالي	60
63	2/5/3 النمو الاجتماعي – الاخلاقي	61
64	3/5/3 المرحلة من 9 إلى 12 سنة تقريبا	61
65	4/5/3 المرحلة من 12 إلى 14 سنة تقريبا	62
67	5/5/3 المرحلة من 14 إلى 17 سنة تقريباً	64
68	6/3 الفرق بين مفهوم المراهقة ومفهوم البلوغ	65
69	7/3 الأسرة والتعامل مع المراهق المشاغب	66
70	8/3 الأسرة والتعامل مع المراهق المبدع	68
71	9/3 سيكولوجية رسوم المراهق	69
72	1/9/3 خصائص رسوم المراهقين	70

73	**المبحث الرابع: التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة**	72
74	1/4 نشأة وتطور التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة	72
75	1/1/4 تعليم الكتاتيب أو المطوع	72
76	2/1/4 تعليم الحلقات العلمية	73
77	3/1/4 تعليم تطوري أو شبه نظامي	73
78	4/1/4 التعليم الحديث النظامي	73
79	2/4 تطوير التعليم	74
80	1/2/4 التعليم منذ بداية القرن العشرين وحتى عام 1953م	74
81	2/2/4 التعليم شبه النظامي	75
82	1/2/2/4 انجازات التعليم شبه النظامي 1900م- 1953م	76
83	3/4 التعليم النظامي في الإمارات 1953م – 1971م	77
84	1/3/4 خصائص التعليم النظامي في الإمارات 1953م – 1971م	78
85	4/4 التعليم في ظل الاتحاد 1971م حتى 2014م	79
86	5/4 السياسة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة	82
87	6/4 التعليم الخاص	84
88	1/6/4 نشأة التعليم الخاص	85
89	1/1/6/4 دور التعليم الخاص في دولة الإمارات	87
90	2/1/6/4 المعايير الوطنية لجودة التعليم الخاص وإدارة المدارس الخاصة	87
91	3/1/6/4 مناهج المدارس الخاصة للتدريس بلغات غير العربية	88
92	7/4 مدرسة خنور المشتركة للبنات	88
93	1/7/4 رسالة المدرسة	89
94	2/7/4 البيئة المدرسية (إطار عمل المدرسة)	89
95	الدراسات السابقة	90
-	**الفصل الثالث: منهج وإجراءات الدراسة**	-
86	منهج وإجراءات الدراسة	95
97	منهج الدراسة	95
98	اجراءات الدراسة	97
99	اجراءات الشق الاول (قياس السلوك العدواني)	97
100	اجراءات الشق الثاني (السمات الفنية لرسومات الطالبات العدوانيات)	99
-	**الفصل الرابع: عرض البيانات ومناقشتها**	-
101	مناقشة الفرض الأول	104
102	مناقشة الفرض الثاني	105
-	**الفصل الخامس: خاتمة الدراسة وتوصياتها**	-
103	نتائج الفرض الاول	106
104	نتائج الفرض الثاني	106
105	توصيات الدراسة	107
106	البحوث والدراسات المقترحة	107

107	خاتمة الدراسة	107
108	قائمة المصادر والمراجع	108
109	الملحقات	118

قائمة الملحقات

م	الملحق	الصفحة
1	خطاب تفسيري لأداة القياس	118
2	مقياس السلوك العدواني	119
3	قائمة باسماء المحكمين	120
قائمة الرسومات الفنية قيد الدراسة:		
1	نموذج 1 الاسرة	121
2	نموذج 2 انا وصديقتي في الحديقة	121
3	نموذج 3 مع اسرتي	122
4	نموذج 4 مشهد طبيعي	122
5	نموذج 5 مشهد طبيعي	123
6	نموذج 6 انا وصديقتي في الحديقة	123
7	نموذج 7 مدرستي	124
8	نموذج 8 وطني	124
9	نموذج 9 مع صديقتي	125
10	نموذج 10 عائلتي	125
11	نموذج 11 انا	126
12	نموذج 12 انا	126
13	نموذج 13 صديقتي	127
14	نموذج 14 انا	127
15	نموذج 15 العائلة	128
16	نموذج 16 العائلة	128
17	نموذج 17 ارقص في الحديقة	129
18	نموذج 18 في المدرسة	129
19	نموذج 19 في حصة الرسم	130
20	نموذج 20 اسرتي	130
21	نموذج 21 نغني ونرقص	131
22	نموذج 22 انا	131

23	نموذج 23 كرتون	132
24	نموذج 24 وطني	132
25	المقابلات مع الطالبات وصور الطالبات اثناء تنفيذ بعض الرسومات	133

الفصل الأول: الإطار العام للدراسة

المقدمة:

يعد الفن من أفضل الوسائل التربوية التي يتعلم بها المراهقين عدة وسائل للتعبير عن ما بداخلهم، إذ تعتمد التربية الفنية على الأصوات والألفاظ والخطوط والألوان، وهي وسيلة لتحرر الشخص من الخوف وتكوين الروابط الإنسانية والتي بدورها تعد وسيلة لبناء الشخصية وتكاملها.

إن مفهوم التربية الفنية أصبح متغيراً منذ عشرات السنين ولهذا يجب ربط تدريس التربية الفنية بمشاكل المجتمع وحاجياته وثقافته وأن يكون كل ذلك ضمن ما يفرضه علينا الدين الحنيف من تعاليم في هذا السياق، وبما أنه يجب على معلم التربية الفنية أن يكون ملماً ومتفهماً معنى التكوين والتشكيل كذلك عليه ان يكون ملما بالاسس التربوية والنواحي النفسية للتلاميذ، وعليه أيضاً أن يكون ملماً بسمات المراحل العمرية لنمو الأطفال وسمات كل مرحله من هذه المراحل والعوامل التي تؤثر سلباً أو إيجاباً على سلوك الطلاب.

إن دور معلم التربية الفنية هو العودة بالفن إلى مقوماته الثقافية ليؤدي دوره في بناء فرد مبدع حساس مفكر يسهم بنصيب في تقدم أمته، إنساناً لديه الحوافز للتغير إلى ما هو أفضل كما أنه متسلحاً بكل أركان الثقافة والفكر العلمي.

ولاشك أن التربية الفنية لها دور فعال في بناء شخصية الطالب الذي يعيش وسط التحديات والتحولات الاجتماعية المعاصرة فهي تسهم مساهمة إيجابية في تنمية وصقل شخصية الطالب من النواحي العقلية والوجدانية والحسية والحركية.

أن العدوانية قد تنتج عن طريق إساءة عدد من الاسباب، الا ان لها تأثير ممتد على سلوك الطلاب إلى أن يصبحوا أفراداً فعالين في المجتمع، مما يجعلهم يواجهون مشاكل في علاقاتهم الاجتماعية، وقد يمارسون أشكالاً ومظاهر متعددة من السلوك العدواني على أنفسهم وعلى أقرب الناس لهم، والأنشطة الفنية أحد أبرز أنواع الفنون البصرية التي يمارس من خلالها التعبير الفني، سواء كان ذلك التعبير فكرياً أم التعبير عن الإحساس والمشاعر، ومجالات اخرى عديدة منها فن الرسم، وفن التصوير التشكيلي، وفنون الخزف والصلصال، وفن الكولاج، وفن التصميم وغيرها من المجالات الفنية التي تساهم في بناء الفرد وتكوينه من الناحية الانفعالية والنفسية، وقد اهتم الباحثون النفسيون بمجال فنون الأطفال لما تحويه من حقائق ودلالات نفسية تعكس دوافعهم وصراعاتهم ورغباتهم الدفينة بطريقة لا شعورية ومتسامية، فالأنشطة الفنية لغة رمزية ينقل من خلالها الأطفال أفكارهم للآخرين (اليامي،2001، 20). لهذا؛ فهذه الدراسة تبحث في محاولة تحديد المؤشرات الفنية لرسومات الطالبات المراهقات العدوانيات حتى يمكن استخدامها وتطويرها في الكشف عن السلوك

العدواني للطالبات المراهقات العدوانيات، وذلك من خلال قراءة ووصف وتحليل رسوم الطالبات المراهقات العدوانيات.

مشكلة الدراسة:

نيجة لملاحظات الباحثة أثناء عملها في حقل التربية والتعليم إضافة الى ما أظهرته بعض الدراسات السيكولوجية والتربوية أن السلوك العدواني (اللفظي والجسمي) موجود بين المراهقين ذكوراً وإناثاً، على حد سواء وأن حوالي 10% منهم في عمر (15) سنة لديهم سمة عدوانية، وأن هذا ينشأ نتيجة لإحباطات الحياة اليومية، ولأهمية التربية عامة والتربية الفنية تحديدا في مجال التنشئة السليمة، وتقويم السلوك او كشف السلوك العدواني لدى الطالبات والمراهقات لوضع الخطط والاستراتيجيات اللازمة لعلاجه، تبحث هذه الدراسة في الاجابة على أسئلة تمثل جزئية من العمل في محيط دراسات كشف وعلاج السلوك العدواني لدى الطالبات تصيغه الباحثة في:

1. هل من الممكن تحديد السمات الفنية لرسومات الطالبات المراهقات العدوانيات؟

أهداف الدراسة:

تتطلع الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

1. تحديد السمات الفنية لرسومات الطالبات المراهقات صاحبات السلوك العدواني العالي.
2. التعرف على الطالبات المراهقات صاحبات السلوك العدواني العالي بمدرسة خنور المشتركة بالامارات العربية المتحدة.

أهمية الدراسة:

تتمثل أهمية الدراسة من وجهة نظر الباحثة في أنها:

1. تبين أهمية التربية الفنية في تشخيص الرسومات الفنية لدى الطالبات المراهقات العدوانيات.
2. ستساعد فى إستنباط نوع جديد من الاشارات الدالة على الطالبات المراهقات العدوانيات.
3. ستكشف عن القدرات الفنية والابداعية لدى الطالبات قيد الدراسة.

فرضيات الدراسة:

1. توجد طالبات بمدرسة خنور المشتركة بدولة الإمارات العربية المتحدة (إمارة أبوظبي) لديهن سلوك عدواني عالي.
2. من الممكن تحديد السمات الفنية لرسومات الطالبات المراهقات صاحبات السلوك العدواني العالي.

مختصر وصف إجراءات الدراسة:

ستقوم الباحثة بإجراء هذه الدراسة على شقين، الشق الاول يتمثل في تحديد الطالبات المراهقات صاحبات السلوك العدواني العالي، عن طريق الاستبيان وذلك من خلال اجابة الطالبات على الاستبانة الخاصة بهذا الغرض، ثم تحليلها بالطريقة العلمية. والشق الثاني من الدراسة يقوم على تكليف الطالبات المتصفات بالسلوك العدواني العالي وفقاً لنتيجة الاستبيان، برسم أربع موضوعات فنية، ليتم وصفها وتحليلها من قبل الباحثة لمعرفة السمات الفنية لرسوماتهم.

حدود الدراسة:

أ/ الحدود الموضوعية:

تنحصر حدود الدراسة الموضوعية في: التربية الفنية - الطالبات المراهقات – السلوك العدواني.

ب/ الحدود المكانية:

مدرسة خنور المشتركة بدولة الإمارات العربية المتحدة (إمارة أبوظبي).

ج/ الحدود الزمانية:

العام الدراسي 2014/ 2015م.

مجتمع الدراسة وعيناتها:

المجتمع العام للدراسة:

طالبات المرحلة الإعدادية بمدرسة خنور المشتركة بدولة الإمارات العربية المتحدة (إمارة أبوظبي).

عينة الدراسة:

طالبات الصفين الثامن والتاسع من المرحلة الإعدادية بمدرسة خنور المشتركة بدولة الإمارات العربية المتحدة (إمارة أبوظبي) اللآئي تتراوح أعمارهم من 15:12 سنة.

حجم عينة الدراسة:

40 طالبة، مقسمة كالآتي:

أ/ 20 طالبة من الصف الثامن.

ب/ 20 طالبة من الصف التاسع.

طريقة اختيار عينات الدراسة:

هي عينة غير احتمالية (منتظمة)، تم اختيارها بالإسلوب القصدي. ويمكن تصنيفها عينات غرضية نظراً لأن العينات الغرضية هي التي يقوم الباحث باختيارها طبقاً للهدف الذي يسعى لبلوغه من خلال الدراسة، وعلى أساس توفر صفات محددة في مفردات العينة تكون هي الصفات التي تتصف

بها غالب مفردات المجتمع محل البحث. وتسمى مثل هذه العينة أيضاً بالعينة الغرضية أو الهادفة، أو القصدية أو الحكمية.

أدوات الدراسة:

الأداة عرفها (حسين عبد الحميد رشوان، 2003م، 115) بأنها الوسيلة التي يلجأ إليها الباحث للحصول على الحقائق والمعلومات، والبيانات التي يتطلبها البحث. وقد إعتمدت الباحثة في هذا البحث على الأدوات التالية:

1. الاستبيان، في مرحلة تصنيف الطالبات صاحبات السلوك العدواني.
2. الملاحظة، وذلك في مرحلة وصف وتحليل العينات (رسومات الطالبات).

وبغية تطبيق الشق الاول من الدراسة (تحديد الطالبات المراهقات صاحبات السلوك العدواني العالي) ستتعين الباحثة باداة الدراسة (استبانة) المعدة من قبل الباحثة: منى هاشم، في رسالة لنيل درجة الماجستير من كلية الاداب بجامعة افريقيا العلمية/ السودان، حيث تم اختيار هذه الاداة لملاءمتها لطبيعة الشق الاول من الدراسة، وتم التاكد من ذلك من خلال عرض الدراسات السابقة حيث اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تحديد الاستبانة كاداة تستخدم في مثل هذه الدراسات.

ثبات الاداة:

لحساب معامل الثبات (قيمة تتراوح ما بين الصفر والواحد، وكلما إقتربت من الواحد يعني ثبات المقياس وكلما إقتربت من الصفر يعني عدم ثبات المقياس) ولمعرفة ثبات الدرجة الكلية للسلوك العدواني في صورته النهائية، ستقوم الباحثة بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ على البيانات.

صدق الاداة:

أ/ الصدق الظاهرى:

صدق أداة البحث يعنى التأكد من أنها سوف تقيس ما أعد لقياسه، ويقصد بالصدق شمول الإستمارة لكل العناصر التى يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية اخرى بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات واخرون، 2001م، 179).

وتؤكد (رجاء محمود، 2001م، 98) أن الصدق الظاهري يتضح من الصدق المبدئي لمحتويات الاختبار بواسطة محكمين ومعرفة ما يبدو أنها تقيسه، وتسمى هذه الطريقة في تحديد صدق الاختبارات بطريقة إتفاق المحكمين.

ب/ الصدق الداخلي (الاتساق الداخلي للبنود):

الصدق هو أهم خاصية من خواص القياس، ويشير مفهوم الصدق إلى الاستدلالات الخاصة التي تخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها. وتحقيق صدق الاداة معناه تجميع الأدلة التي تدل على مثل هذه الإستدلالات. ورياضياً يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

طريقة تصحيح الاداة:

سيحوي الاستبيان على الخيارات الخماسية (دائماً-غالباً- أحيأناً- نادراً- لايحدث) وسيصحح كآلاتى: ستعطي العبارات الايجابية (5، 4، 3، 2، 1)، بينما ستعطي العبارات السالبة (1، 2، 3، 4، 5).

المعالجة الإحصائية:

إنطلاقاً من أهمية الإحصاء في ترجمة الدرجات إلى دلالات معينة تفيد في تفسير نتائج البحوث التربوية ستتم معالجة النتائج من خلال استخدام اختبار (ت) (T. Test) لبيانات العينة وذلك للتحقق من الفرضية الخاصة بقياس السلوك العدواني، وسيتم ذلك عبر الحاسوب بعد ادخال البيانات على برنامج (SPSS).

مصطلحات الدراسة:

التربية الفنية:

التربية الفنية لغة تعبيرية وكلمة لغة تعني في هذا المقام أن الرسم يستخدمه الطفل كوسيلة للاتصال بغيره من البشر (البسيوني، 1983م، 211).

المراهقة:

عرفها لين بأنها مرحلة إنتقالية من وضع معروف الطفولة إلى وضع مجهول وبيئة مجهولة معرفياً (الراشدين) لايحسن التعامل معه (قشقوش،1980م، 317).

العدوان:

هو سلوك هجومي منطوي على الإكراه والإيذاء، وأن النزعات العدوانية بمختلف أنواعها صادرة من استعداد فطري في طبيعة الإنسان قد يتجه نشاطها اتجاهاً هداماً أو يتجه اتجاهاً بناء مفيداً للفرد والمجتمع (رضوان، 2002، 41).

السلوك:

ويُنظر إلى السلوك أيضاً على أنه كل ما يفعله الإنسان ظاهراً كان أم غير ظاهر. وينظر إلى البيئة على أنها كل ما يؤثر في السلوك، فالسلوك إذن هو عبارة عن مجموعة من الاستجابات، وإلى البيئة على أنها مجموعة من المثيرات (عربيات، 2007م، 193-195).

الفصل الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

ستتناول الباحثة في هذا الفصل الخلفية التاريخية لمباحث الدراسة، والتي قسمتها لاربع مباحث، المبحث الاولبعنوان: التربية والفن والجمال وسيكولوجية الالوان، وفيه الحديث عن التربية ومعناها ومفاهيمها واهدافها، والمبحث الثاني تحدثت فيه عن السلوك من حيث التعريفات والمفاهيم، وفي المبحث الثالث تناولت الباحثة بالدراسة سيكولوجية المراهقة والنمو، اما المبحث الرابع فعرضت فيه للتعليم في دولة الامارات العربية المتحدة من حيث نشأته وتطوره.

المبحث الاول: التربية والفن والجمال وسيكولوجية الالوان

في هذا المبحث تعرض الدارسة محاور التربية ومعلم التربية الفنية ودوره في العملية التربوية وتعامله مع الطلاب والفن وتعريفاته وعلم الجمال ونظرياته واللون وسيكولوجيته.

1/1 التربية في المعنى والفهوم:

1/1/1 التربية لغةً:

يعود أصل كلمة التربية في اللغة إلى الفعل (رَبَـا) أي زاد ونما، وهو ما يدل عليه قوله تعالى: [وترى الأرض هامدةً فإذا أنزلنا عليها الماء اهتزت وربت وأنبتت من كل زوجٍ بهيج] (سورة الحج: الآية 5).

كما أن كلمة تربية مصدر للفعل (ربَّى) أي نشَّأَ و نَمَّى، وقد ورد هذا المعنى في قوله تعالى: [وقل رب ارحمهما كما ربياني صغيراً] (سورة الإسراء: الآية 24). وفي قوله عز وجل: [ألم نُربك فينا ولیداً ولبثت فينا من عمرك سنين] (سورة الشعراء: الآية 18).

وهذا يعني أن كلمة التربية لا تخرج في معناها اللغوي عن دائرة النمو والزيادة والتنشئة.

ولأن المعاجم اللغوية تُرجع الكلمة إلى حروفها الأصلية لإلقاء الضوء على مفهومها؛ فإن كلمة "تربية" التي تتكون من خمسة حروف تعود في أصلها إلى حرفين أصليين هما الراء والباء (رب)، ولهذين الحرفين عند اجتماعهما العديد من المعاني التي أشار إليها (عرقسوسي، 1419هـ، 18 - 19) بقوله:

"وهكذا نجد أن (الراء والباء) يجتمعان على معنى السمو والإصلاح، وتقوية الجوهر، مع فروق طفيفة في تدرج هذا المعنى حيث يُستعمل للأمور المادية (ربا يربو) تعبيراً عن زيادةٍ ماديةٍ في جسم الأشياء، بينما يُستعمل للإنسان والحيوان (ربَّى يُربي) مثل خَفَّي يُخفي، بمعنى ترعرع في بيئة معينة؛ ويستعمل للأمور المعنوية (ربأ يربأ) لتكريم النفس عن الدنايا، ويُستعمل للرُقي بالجوهر: ربَّ

يَرُبُ على وزن مدَّ يمُدُّ، حتى نصل إلى (الرَّب) وهو خالق كل شيءٍ وراعيه ومصلحه؛ فهو التربية الكاملة".

وانطلاقاً من ذلك فقد كانت تعريفات سلفنا الصالح للتربية متقاربةً ومتشابهةً إلى حدٍ ما لأنها اعتمدت في ذلك على المعنى اللغوي للكلمة؛ فقد عرَّفها (ناصر الدين البيضاوي، د. ت، 3) بقوله:

"الرب في الأصل مصدر بمعنى التربية. وهي تبليغ الشيءإلى كماله شيئاً فشيئاً".

و يُعرَّفها الشيخ الرئيس ابن سينا؛ كما أورد ذلك (مقداد يالجن، 1409هـ، 22) بقوله:

"التربية هيالعادة، وأعني بالعادة فعل الشيء الواحد مراراً كثيرةً، وزماناً طويلاً في أوقاتٍ مُتقاربة ". كما أنه أوردتعريفاً آخر يرى فيه أن التربية "إبلاغ الذات إلى كمالها الذي خُلقت له".

في حين يُعرِّفها (الراغب الأصفهاني، 1412هـ، 336) بقوله:

"الرب فيالأصل التربيَةُ، وهو إنشاءُ الشيءِ حالاً فحالاً إلى حَدِّ التمام، يُقالُ رَبَّهُ، ورَبَّاهُ، ورَبَّبَهُ. وقيل: (لأنْ يَرُبَّنِي رَجُلٌ مِنْ قُرَيْشٍأَحَبُّ إِلَيَّ مِنْ أَنْ يَرُبَّنِي رَجُلٌ مِنْ هَوَازِنَ) ولا يُقالُ الرَّبُّ مُطْلَقاً إلا لله تعالى. وبالإضافة يُقالُ له ولغَيْرِه".

2/1/1 التربية اصطلاحا:

على الرغم من كونه يعتمد كثيراً على المعنى اللغوي؛ إلا أنه يختلف من عصرٍ إلى عصر، ومن مكانٍ إلى آخر، وما ذلك إلا لأن العملية التربويةكثيراً ما تتأثر بالعوامل والتغيرات الزمانية والمكانية والاجتماعية التي تؤثر بصورةٍ مباشرة أو غير مباشرة على شخصية الإنسان في مختلف جوانبها على اعتبار أن كل نشاط، أو مجهود، أو عمل يقوم به الإنسان يؤثر بطبيعة الحال في تكوينه؛ أو طباعه، أو تعامله، أو تكيفه مع البيئة التي يعيش فيها ويتفاعل مع من فيها وما فيها؛ إما سلباً أو إيجاباً. لذلك كله فإن للتربية معاني اصطلاحية كثيرة ومتنوعة يُشير إليها (عبد الرحمن بن حجر الغامدي، 1418هـ، 3) بقوله:

"يرى كثيرٌ من رجال التربية والتعليم أن مصطلح "التربية" لا يخضع لتعريفٍ محدد، بسبب تعقد العملية التربوية من جانب، وتأثرها بالعادات، والتقاليد، والقيم، والأديان، والأعراف، والأهداف من جانبٍ آخر. بالإضافة إلى أنها عملية متطورة متغيرة بتغير الزمان والمكان، ويمكن القول بأن التربية تدخل في عداد المسائل الحية لأنها تتسم بخاصية النمو". وعلى الرغم من ذلك إلا أنه يمكن القول: إن المعنى الاصطلاحي للتربية -عموماً - لا يخرج عن كونها تنمية الجوانب المُختلفة لشخصية الإنسان، عن طريق التعليم، والتدريب، والتثقيف، والتهذيب، والممارسة؛ لغرض إعداد الإنسان الصالح لعمارة الأرض وتحقيق معنى الاستخلاف فيها (صالح بن علي أبو عرَّاد 1426هـ).

وفي العصر الحديث اتسع مفهوم النظرية التربوية لتعني التخطيط المسبق الشامل لما يراد أن يكون عليه إنسان العصر من معلومات، وما يتقنه من مهارات، وما يتصف به من قِيَم وعادات واتجاهات، ولما يراد أن تكون عليه شبكة العلاقات المنظمة لعمل المؤسسات وسلوك الجماعات

المختلفة،مع مراعاة السنن النفسية وقوانين التعلُّم، ومراعاة الفاعلية التي تنتج أكبر كمية من (المُخْرَجات) مقابل أقل كمية من (المدخلات) (ماجد عرسان الكيلاني، 2015م، 4).

والتربية بمعناها الشامل: تغيُّر في السلوك وتنميته إلى الدرجة التي تمكن الإنسان من الإسهام الفعَّال في تحقيق حاجات الحاضر، ومواجهة تحدِّيات المستقبل، وتسخير موارد البيئة وخبرات الماضي عبر رحلة النشأة والحياة والمصير (ماجد عرسان الكيلاني، 2015م، 5).

3/1/1 أهداف التربية:

الأهداف هي العنصر الثاني من عناصر النظرية التربوية، وهي تتولد بشكل مباشر من الفلسفة التربوية، وتقدم تفصيلات أدق وأكثر واقعية لما يرد في هذه الفلسفة من أفكار وتصورات، وفي العادة تقسم الأهداف من حيث مكوناتها إلى: معلومات، ومهارات (عقلية وعملية)، واتجاهات، وعادات، وقِيَم، وشبكة علاقات اجتماعية.

أما من حيث مستوياتها، فتنقسم الأهداف إلى قسمين رئيسين: الأهداف الأغراض أو المقاصد العليا التي تعمل التربية لتحقيقها والأهداف الوسائل؛ أي: التي تشتمل على الوسائل والأدوات الفعالة لتحقيق الأهداف الأغراض، ولذلك يسميها البعض (المعادلات العلمية)؛ أي: الأعمال المعادلة للأفكار (ماجد عرسان الكيلاني، 2015م،11).

2/1 معايير مهنة المعلم:

المعلم ينبغي ان تنطبق عليه معايير المهنة، ومن أهمها:

1. أن لها دوراً حيوياً في المجتمع، يستهدف الخير والمصلحة العامة.
2. أن ممارسة المهنة تتطلب اكتساب مهارات قائمة على معرفة نظرية تتيح معرفة أعمق لفهم وتحليل مشكلات المهنة، وتحديد الحلول المناسبة لها.
3. أن ممارسة المهنة تتطلب تأهيلاً مهنياً وإعداداً منظماً يؤهل الإنسان للممارسة المهنة.
4. أن المهنة تتطور، وتنمو من يوم لآخر، وهذا يستدعي برامج تدريبية لممارسي المهنة ليلحقوا بالتطورات المستجدة.
5. أن لها أخلاقيات خاصة بها، فلكل مهنة قيم خلقية وآداب خاصة تنبع من المهنة ذاتها، وتمثل الأساس القيمي للمهنة يجب أن يلتزم به جميع الممارسين لها.

وكون التعليم "مهنة" لا يلغي الجانب الفطري لدى بعض العاملين في هذه المهنة، فقد يوجد لدى بعض الناس موهبة فطرية في التعليم، فيكفيه أن يتفوق في مادته العلمية ليكون مدرساً ناجحاً،

نتيجة للثراء العلمي المعرفي لديه، وموهبته الفطرية، كما أن المعلم يمُكن أن يظهر - من خلال تدريسه - قدراته الابتكارية وذوقه الجمالي في التفكير والحركة التعبيرية، والتعامل الإنساني والقدرة العالية لإثارة عقول تلاميذه لإنتاج حلول ونظريات، ولكن مثل هذا المعلم الموهوب نادر الوجود (رسلان، 1420هـ).

والحديث عن الموهبة في التعليم يقود إلى الحديث عن الفن في التدريس. فعملية التدريس لا تكفي فيها الموهبة، أو التمكن من المادة العلمية أو الإلمام بالجوانب النظرية للتخصص المراد تدريسه فقط، بل لا بد أن يصطحب ذلك الإعداد التربوي القائم على التدريب والممارسة العملية والمشاهدة النظرية في البيئة الطبيعية والتدريس الفوري بعد الحصول على الشهادة العلمية المتخصصة دون المرور بالإعداد والتدريب التربوي فكرة غير مقبولة، ونتائجها العاجلة والآجلة على التلاميذ والعملية التعليمية غير جيدة. وبالمقابل، فإن مهنة التدريس ليست حرفة لا تحتاج لإعداد ذي شأن ولا لدراسات وتدريبات، وإنما يكتفي فيها بالتقليد، بل لا بد أن يصحب ذلك معرفة متخصصة وإلماماً بالأسس العلمية والنفسية والاجتماعية للتدريس. ومن هذا يتضح أن مهنة التدريس تقوم على العلم والفن في آن واحد، وتكاملهما يزيد من مستوى النجاح في هذه المهنة.

1/2/1 أهمية مهنة التعليم:

إن نظرة تأملية في أسباب قيام الحضارات ونموها، وما تبرزه من إنتاج فكري وحضاري عظيم، تبرز الأهمية المتنامية لمهنة التدريس ووظيفتها لصناعة التقدم الإنساني عبر عصور التاريخ، فالأمم جميعاً لا تستغني عن التعليم والتدريس فهو: ضرورة من ضرورات الاجتماع البشري، وأداة لا بد منها، لتمكين المجتمع من تربية الوليد البشري، وننشئته إنسانياً، ولتمكين المجتمع من الوصول إلى الرفاهية من خلال الخبرات والصنائع التي تناله المجتمعات بالتعليم، فكل الصنائع العملية إنما تكتسب بالتعليم، ولا بد لها من معلم، النجارة والبناء والطب والوراقة والخياطة وتعليم العلم، ولأهمية مهنة التدريس فقد وصفها أحد علماء التربية (شاندلر Chandler) بأنها: "المهنة الأم" وذلك لأنها تسبق جميع المهن الأخرى، ولا غنى لها عنها، فهي الأساس الذي يمدها بالعناصر البشرية المؤهلة علمياً وفنياً واجتماعياً وأخلاقياً. وإذا كانت مهنة التدريس هي المهنة الأم فإن من يقوم بهذه المهنة (وهو المعلم، أو المعلمة) ذو شأن ومكانة ودور كبير في المجتمع. فالدور الذي يقوم به المعلم يفوق الدور الذي يقوم به العاملون في المهن الأخرى،فالطبيب مثلاً يعالج أفراداً معدودين، وتأثيره يكون على أجزاء محدودة من البدن، أم المعلم فتأثيره كبير ليس على أبدان التلاميذ فحسب، بل على عقولهم وقلوبهم وشخصياتهم، ولذلك فإن أثره يدوم وينتشر.

إن دور المعلمين في المجتمعات التي يدرسون فيها عظيم وخطير "فهم يخدمون البشرية جمعاء، ويتركون بصماتهم على حياة المجتمعات التي يعملون فيها، كما أن تأثيرهم على حياة الأفراد ومستقبلهم مستمر مع هؤلاء الأفراد لسنوات قد تمتد معهم ما أمتد بهم العمر. إنهم يتدخلون في تشكيل

حياة كل فرد من باب المدرسة ويشكلون شخصيات رجال المجتمع من سياسيين وعسكريين ومفكرين وعاملين في مجالات الحياة المختلفة رجالاً ونساءً على حد سواء" (مرسي، 1993م، 14).

2/2/1 تاريخ مهنة التعليم:

لقد عرفت الإنسانية مهنة التدريس منذ عصور بعيدة غابرة، وفي كل عصر من هذه العصور تكتسب هذه المهنة أهمية ورسالة أكبر عما كان عليها في العصر الذي مضى، كما يكتسب فيها المعلم أهمية وخبرة ومهارة.

وقد نشأت هذه المهنة مع نشأة المجتمعات البدائية - تلك المجتمعات التي تعيش حياتها على الفطرة أو الطبيعة دون أن ينالها حظ من التمدن أو التحضر - حين كان الأبوان يدربان الأطفال على صناعة الأدوات الضرورية والصيد وحمل السلاح، للحفاظ على الحياة ، ومواجهة الأخطار المحتملة.

ثم تطورت هنة التدريس بعض الشيء حين أخذت اعتباراً دينياً تمثل في قيام الكهان أو البراهمانيين في الحضارة الهندية القديمة على التربية، وفي تدريس التلاميذ والآداب المقدسة في التربية الصينية، ثم في قيام الكهنة في المجتمع المصري القديم على تدريس الأدب والدين والعلوم والرياضيات.

وفي الحضارة اليونانية، اهتم الأثينيون بالتربية واعتبروا أن مكانة التربية هي أسمى مكانة في البلاد.كما بدأت مهنة التدريس تأخذ جانباً من التنظيم والعناية من القائمين عليها، وذلك حين بدأت المدارس تنتشر في أوائل القرن السادس، وقد وضع المشرِّع "صولون" قوانين لضبط التعليم وحفظ كرامة المعلم، ومنها: عدم فتح المدارس قبل الشروق، وضرورة إغلاقها قبل الغروب. وعدم دخول الرجال في مباريات رياضية مع الأولاد، وعدم دخول غرفة الدراسة والأولاد بها إلا كان الداخل ابن المعلم أو شقيقه أو زوج بنته. وكان هناك ثلاثة أنواع من المعلمين: معلم اللغة، ومعلم الموسيقى، ومعلم الألعاب الرياضية.

وفي المجتمع اليوناني انتشرت مجموعة من المعلمين الذين ظهروا بعد تزايد الحقوق السياسية وقوة الطبقات الدنيا في المجتمع الأثيني، وقد عاشوا في القرنين الخامس والرابع قبل الميلاد ويسمون: "السفسطائيون" وكان السفسطائيون من المعلمين الجوالين، ولم يكونوا يعلمون الأثينين في مدارس نظامية بل في الشوارع والساحات الرياضية، وكانوا أحياناً يستأجرون غرفاً فيها طلابهم. وقد علم السفسطائيون الشباب الأثيني كل ما يحتاج إليه من علوم وسياسة ورياضة ومنطق وفلك، ولكن تركيزهم كان بشكل أكبر على فن الخطابة والإلقاء (مرسي، 1993م).

وفي الحضارة الرومانية انتشرت المدارس الأولية والثانوية والعالية، ودرست الفنون السبعة وركز عليها حيث اعتبرت أساسية لتربية الإنسان الحرة، وهي: النحو والخطابة والمنطق والحساب والهندسة والفلك والموسيقى (سليمان، ب ت). كما تميزت بالتركيز على العقل الذي هو أساس الروح كما ذكر شيشرون أحد أشهر فلاسفة الرومان.

وكان الآباء الأغنياء من الرومان يضعون أبنائهم في رعاية عبد (بيداجوج) منذ دخولهم مدارس "اللودس" حتى سن السادسة عشرة، وكان على البيداجوج أن يوجه تعليم الطفل في الدراسة، وكان يعاقبه إذا لزم الأمر، وكان المعلم في مدارس اللودس يسمى (المؤدب). ولم يكن المعلم في تلك المدارس يحظى بإحترام كبير، كما أن مرتبه صغير يعادل تقريباً مرتب المدرس في مدارس النحو، وخمس مرتب المعلم في مدرسة الخطابة (مرسي، 1993م).

3/1 التعامل مع الطلاب:

تمر التربية بأزمات خطيرة وتحديات صعبة، فواقع العصر الذي نعيشه وما طرأ على المجتمع من تغيّرات إجتماعية وإقتصادية وإعلامية وثقافية؛ أثّر سلباً على التربية والتعليم، فساهم في ظهور سلوكيات ممقوتة عند بعض الطلاب خاصة في المرحلتين المتوسطة والثانوية، ومما زاد في ذلك تخلي بعض الأسر عن دورها التربوي.

إن من أهم القضايا التي تشغل بال المعلمين والمعنيين بالتربية إنها: (فن التعامل مع الطلاب) فهي من أهم المهارات التي يجب على المعلم إجادتها وإتقانها. وهي على ثلاث قواعد رئيسة (عبد الرحمن عبد الله الفنتوح، 2002م، 22).

القاعدة الأولى:

يعتقد بعض المعلمين أن التعامل مع الطلاب برفقٍ وشفقةٍ ورحمةٍ وإحسانٍ، وأن النزول إلى مستواهم ضعفٌ في الشخصية. ويرى البعض أن قوة الشخصية ترتبط بالشدة المفرطة والعبوس والتعسف والجور وذلك بجعل الفصل ثكنة عسكرية ويزداد الأمر سوءاً عندما يضع بعض المعلمين حواجز مصطنعة بينهم وبين الطلاب من خلال نظرتهم التشاؤمية. كما أفرط بعض المعلمين في تعاملهم مع الطلاب بترك الحبل على قاربه متنكبين وفارين من المسوؤلية الملقاة على عاتقهم متحججين بذرائع هشة وأوهام خاطئة ولو تساءلنا لماذا يملك هذا المعلم حب الطلاب واحترامهم داخل وخارج المدرسة؟ بينما نجد المعلم الآخر لا يملك إلا بغضهم وكراهيتهم!!إذاً لابد من وجود خلل!!

وفي رسول الله صلى الله عليه وسلم أسوة حسنة فهو المعلم والمربي والقائد، فقد كان يحسن إلى البر والفاجر والمسلم والكافر. قال تعالى مخاطباً نبيه صلى الله عليه وسلم: (فبما رحمة من الله لنت لهم ولو كنت فظاً غليظ القلب لانفضوا من حولك فاعف عنهم واستغفر لهم وشاورهم في الأمر) (آل عمران: ايه 159). ويتجلي ذلك في رفقه عليه الصلاة والسلام بالأعرابي الذي بال في المسجد، وحلمه على الشاب الذي إستأذنه في فعل فاحشة الزنا (عبدالرحمن عبدالله الفنتوح، 2002م، 22) فهما خير دليل على نظرته التربوية الصائبة. ولا غرابة في ذلك، وهو القائل "إن الرفق ما يكون في شيء إلا زانه وما نزع من شيء إلا شانه" رواه مسلم.

القاعدة الثانية:

لكي ينجح المعلم في كسب الطلاب لابد أنيكون مؤهلاً تأهيلاً نفسياً وعلمياً وتربوياً. وأهم هذه المؤهلات "القدوة الحسنة" فعلى المعلم أن يتحلى بالصبر والحلم والأناة والحكمة والشفقة والرحمة والتواضع، وأن يكون على دراية بأحوال الطلاب وخصائص المرحلة التي هم فيها ومتغيرات الزمان وفلسفة التربية وأن يبتعد عن المثالية فطالب اليوم ليس كطالب الأمس. كما أن حسن المظهر وقدرة المعلم العلمية وفنه في إيصال المعلومة من المؤهلات الضرورية التي تساهم بشكل كبير في جذب الطلاب وإحترامهم وحبهم للمعلم وتفاعلهم معه (عبد الرحمن عبد الله الفنتوح، 2002م، 22).

القاعدة الثالثة:

لكسب ثقة الطلاب على المعلم الانتباه لهذه الخطوات العشر، ان يكون:

1. بسمحاً هاشاً باشاً ليناً سهلاً، وأكثر من السلام عليهم تمتلك قلوبهم، قال رسول الله صلى الله عليه وسلم "ألا أدلكم على شيءٍ إذا فعلتموهتحاببتم أفشوا السلام بينكم".
2. مبتعدا عن العبوس وتقطيب الجبين، واترك الشدة المفرطة فإنها لا تأتي بخير، ولا تكثر من الزجر والتأنيب والتهديد والوعيد (رفقٌ من غير ضعف) (وحزمٌ من غير عسف).
3. غير ساخر منهم أو محتقرا لهم، وجرّب النصيحة الفردية معهم.
4. مكثرا من الثواب والثناء عليهم، ومستمرا في تشجيعهم.
5. عادلا بين الطلاب، لا يحابي أحدهم على الآخرين.
6. معف عن المسيء ومعطه الفرصة لإصلاح خطئه، ثم معالج الخطأ باعتدال لا يضع نفسه في مواضع التهم، ولا يستخدم طلابه في أموره الشخصية وقضاء حاجاته.
7. مدخلا للدعابة والفكاهة عليهم ولا يبالغ في ذلك.
8. متحسسا لظروفهم، ومساهما في حل مشكلاتهم، ومتعاونا مع المرشد الطلابي في ذلك، ومشعرهم بأنه كالأب لهم أو الأخ الأكبر يحرص على مصلحتهم ويهمه أمرهم.
9. باذلا كل جهده في إفهامهم المادة وصابرا على ضعيفهم ومراع الفروق الفردية بينهم، ومنوع في طرق تدريسه، ومسهّل الأمر عليهم، ولا يرهقهم بكثرة التكاليف المنزلية.
10. وأخيراً على المعلم ان يتذكر أمانة المهنة وجسامة الدور وأهمية التربية واحتسب الأجر والثواب وأخلص النية، فأنت الأمل بعد الله في إصلاح الجيل، ولاتجعل من المعوقات والمحبطات والحالات الشاذة عذراً للتقاعس وعدم العمل قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:

"كلكم راعٍوكلكم مسئول عن رعيته". وقال الشاعر:إذا كانت النفوس كباراً تعبت في مرادها الأجسام (عبد الرحمن عبد الله الفنتوح، 2002م، 22).

5/ التعامل مع المواقف الصفية:

هناك أربعة أنواع من أساليب التعامل مع الطلاب وهي:

1. الأسلوب الفوضوي.
2. أسلوب التحفيز.
3. الأسلوب العادل.
4. الأسلوب التسلطي (عبد الرحمن عبد الله الفنتوح، 2002م، 70)

أولاً: الأسلوب الفوضوي:

يمنح المعلم خلال هذا الأسلوب الفوضوي السائب عن رغبة ذاتية أو غير ذاتية للطلاب في توجيه شئونهم وتعلمهم والتصرف كما يحلوا لهم دون تدخل يذكر منه، فهم ينتقلون من مكان لأخر في الفصل ويخرجون منه دون إذن في الغالب. وهنا تتميز الحياة الصفية نتيجة لهذا الأسلوب الفوضوي أما المعلم فيتصف بضعف الشخصية والإهمال وعدم القدرة على توجيه الطلاب وجذب إنتباههم.

ثانياً: أسلوب التحفيز:

يدخل كثيراً من المعلمين الغرفة الدراسية ويبدأ بالتدريس دون تمهيد أوتحفيز أو تقديم أو تهيئه نفسية للطلاب وهذا يؤدي إلى عدم انتباههم وضعف الرغبة لديهم في التعلم وظهور عدد من المشكلات السلوكية والصعوبات التربوية وذلك بسبب عدم تحفيز المعلم لهم (عبد الرحمن عبد الله الفنتوح، 2002م، 70).

ثالثا: الأسلوب العادل:

من أهم سمات هذا الأسلوب هو معاملة المعلم للطلاب كأخوة له، وإتخاذ من آراء ورغبات الطلاب معياراً أساسياً عند إختيار أو تطوير أو نشاطه ويراعي الموضوعية في معالجة مشاكل الطلاب ويركز على إنسانية الطالب والإستجابة لحاجتهم الفردية. رباطة الجأش والإتزان في مواجهه الصعاب والتسامح والتواضع وإنفتاح الأسارير خلال معاملاته وأعماله.

رابعا: الأسلوب التسلطي:

يمارس المعلم في هذا الأسلوب سلطة إملائية مباشرة خلال توجيه الطلاب وتعليمهم طالباً منهم التمشي مع أهوائه ورغباته دون معارضة تذكر وهنا يميل المعلم إلى المزاجية وعدم النضج في صناعة القرارات التربوية والشخصية بتعلم الطلاب ومعاملتهم (محمد زياد حمدان، 2001م، 45).

1/3/1 العوامل المؤثرة في التعلم الصفي:

أ/ الدافعية ب/ الإستعداد ج/ التدريب د/ المناخ الصفي

أ/ الدافـعية:

هي تكوين فرض وسيط وتتميز بالاستثارة وبالسلوك الموجه نحو تحقيق هدف معين (سعيد جابر المنوفي، 2003م، 20-22)

وظائف الدافعية:

أ.تحرير الطاقة الإنفعالية في الفرد والتي تثير نشاطاً معيناً لديه.

ب. تجعل الطالب يستجيب لموقف معين ويهمل المواقف الأخرى.

ج. تجعل الطالب يوجه نشاطه وجهة معينه حتى يشبع الحاجة الناشئة عنده ويزيل التوتر الكامن لديه أي حتى يصل لأهدافه (سعيد جابر المنوفي، 2003م، 20-22).

أنواع الدوافع:

1- عقليــة.

2- الحاجة للإثارة.

3- الحاجة للفهم.

4- الإنجاز.

5- الحاجة للعب بالأشياء ومعالجتها وإجراء التغيرات عليها.

6- نفسية واجتماعية

7- الإنتماء.

8- الحاجة للإستقلال.

9- الحاجة للسيطرة.

10- الحاجة للمساعدة.

11- الحاجة للتمجيد.

12- الحاجة للاستعراض.

13- الحاجة للنشاط (سعيد جابر المنوفي، 2003م، 20-22).

ب/ الإستعداد:

هو سمة أو خاصية لدى الفرد يمكن أن تتنبأ بإمكانية النجاح في ظل معالجة معطاة أو تحت معالجة ما، أمثلة الإستعداد التى يمكن تحديدها ويمكن التنبؤ من خلالها بنجاح الفرد مثل:

1- الإستدلال

2- الإبتكار والإبداع

3- التفكير الناقد

ج/ التدريب:

تعتبر الممارسة شرطاً هاماً من شروط التعلم فالتعلم هو تغيير شبه دائم في أداء الكائن الحي تؤدي الممارسة فيه دوراً هاماً لذلك لا يتحقق التعلم دون ممارسة أو تدريب الإستجابات التي تحقق اكتساب المهارة المطلوبة (سعيد جابر المنوفي، 2001م، 23).

د/ المناخ الصفي:

ان عملية ادارة الفصل وضبطه من أهم جوانب عملية التدريس التي تشغل بال المعلمين وتتوقف كفاءة المعلم وفاعليته إلى حد كبير على حسن إدارة الفصل والمحافظة على النظام.

6- **التهيئة للدرس:**

هو كل ما يقوله المعلم أو يفعله بقصد إعداد الطلاب للدرس الجديد بحيث يكونوافي حاله ذهنية أو إنفعالية وجسمية قوامها التلقي والقبول، وأهدافها تركيز إنتباه الطلاب على المادة العلمية الجديدة و وضع إطار مرجعي لتنظيم الأفكار والمعلومات توفير الاستمرارية في العملية التعليمية.

وأنـواعـهـا:

1- تهيئة توجيهية.

2- تهيئة انتقالية.

3- تهيئة تقويمية.

أدوار المعلم المختلفة في إدارة التعليم الصفي:

إذا لم يعد دور المعلم نقل المعارف والمعلومات إلى عقول التلاميذ فقط وإنما أصبحت له أدوار عديدة بحكم التطور الفكر التربوي وإنعكاساته على كافة الممارسات التربوية ومن الأدوار التي يقوم بها المعلم لتطوير الخدمة التربوية المتاحة للتلاميذ ما يلي:

1- تفاعل داخل الفصل وموقف المعلم منه:

يجري بين المعلم وتلاميذه نوعاً من التعلم الفظي وغير اللفظي بينهم وهذا التفاعل يكون من خلال ما يجري من أحاديث وتساؤلات ومناقشات وغير ذلك.

2- المعلم كنموذج يتعلم منه التلاميذ:

من أهم وظائف المدرسة نقل المعارف إلى التلاميذ وإكسابهم القيم التي يتقبلها المجتمع ويرضاه وبذلك يصبح المعلم هو المسؤول الأول عن هذا الأمر.

3- المعلم كمصدر للأسئلة:

يستخدم المعلم أسئلة متنوعة داخل الفصل وبقدر الأسئلة المستخدمة يكون كنوع من التعلم (سعيد جابر المنوفي، 2001م، 23).

4/1 تعريف التربية الفنية:

التربية الفنية لغة تعبيرية وكلمة لغة تعني في هذا المقام أن الرسم يستخدمه الطفل كوسيلة للاتصال بغيره من البشر (البسيوني، 1983م، 211) وتعرف ايضا بأنها المرآة الصادقة التي عكست خبايا الكثير من المشكلات النفسية التي يعاينها الطفل والتي تسبب في عدم تكيفه فتميزت رسومهم بأنها تعبيرات مباشرة وواضحة وتابعة من ذات الطفل ومواقفه لإنفعالاته الخاصة التي تكون عادة مسيطرة عليها وتستثار داخل كيانه الذاتي (الجفري،1992م، 85) وعرفها القحطاني: كل ما يرسمه الطفل ليعكس من خلاله ما يدور في نفسه بحيث لا يطلب منه فوق قدراته مما يجعله عاجزا عن التعبير (القحطاني،2003م،6)

وذكر (بسيوني، 1995م) أن التربية الفنية أداة التمدن والمدخل لربط الإنسان بالطبيعة وبخالقها، ونافاذة من خلالها يتعلم الفرد أن يكون عضواً فعالاً في الجماعة، وقد اعتبر التربية عن طريق الفن بأنها تنمي شخصية الفرد وتساعده على التوافق مع نفسه مع من حوله وإن مادة التربية الفنية هي مادة الذوق والتذوق العام لما هو حولنا وهي مادة التعبير عن الذات والنفس وكل ما يدور بداخلنا بدون حرج أو خوف أو ضغط وهي مادة للتنفيس وهي لغة لترجمة الأحاسيس والمشاعر ومن هنا جاءت أهمية دور التربية الفنية كمؤثر خارجي لكي يكون منفساً للطلاب عما يحوي بداخلهم للتعبير عنه سواء كان فرحاً، حزناً، خوفاً،.... إلخ وهي أيضاً أداة لربط المواد الدراسية بعضها البعض وأداة للتفكير الإبداعي والخيالي للطلاب.

1/4/1 اهداف التربية الفنية:

تتمثل أهم أهداف التربية الفنية الإبداعية فيما يلي:

1. تنمية قدرة الطلاب على رؤية القيم الجمالية في الطبيعة والأعمال الفنية من التراث، وتدريبيهم على تذوق تلك القيم.
2. تنمية القدرات على التعبير الإبداعي من خلال الممارسة الفنية، وتعهد الأسلوب الذاتي، وبما

يكفل النمو الفني والنضوج، وتنمية الخبرات الشخصية والمواهب.

3. استكشاف ذوي المواهب الفنية ورعايتها وإتاحة الفرص لهم بمزيد من الممارسات التشكيلية بشتى الأساليب والطرق الفنية.

4. تنمية الجوانب الإبداعية لدى المتعلم عن طريق الكشف عن زوايا تعبيرية جديدة للعناصر الفنية (فضل 2005م، 50).

إن التربية الفنية تمكن الطلاب الموهوبين من عمل تطبيقات متنوعة لكل ما اكتسبته من مهارات وخبرات تصويرية ومعلومات تراكمية تساعدهم على تنمية مواهبهم وصقلها. وهي لغة تعبيرية وإن الرسم يستخدمه الطفل كوسيلة للإتصال بغيره من البشر. وقد قال (الجفري) - إنها المرآة الصادقة التي عكست خبايا الكثير من المشكلات النفسية التي يعانيها الطفل والتي تسبب في عدم تكيفه فتميزت رسومهم بأنها تعبيرات مباشرة وواضحة ونابعة من ذات الطفل ومواقفه وانفعالاته (الجفري، 1992م، 85).

2/4/1 التربية الفنية بالنسبة للمشاغبين:

إن الدور الأهم للتربية الفنية هو الكشف عن الطلاب المشاغبين وتحديد مشكلاتهم وذلك عن طريق الإسقاط الموجود في رسوماتهم التي لايستطيعون التعبير عنه بلغة الحوار وتستطيع أن تستشفه بلغة الرسم والفن وإن أعمالهم الفنية تجلب لهم الثقة بالنفس والشعور بالسعادة والطمأنينة وتنمي شخصياتهم و تهذب سلوكهم (فضل، 2005). وهي بذلك تدعم استثمار أوقات الفراغ، وممارسة الأعمال الفنية المثمرة التي قد تؤدي إلى تكوين هوايات ذات صلة بالحاضر والمستقبل. وتسهم في تنمية شخصية المتعلم في إطار متكامل، وتربيته عن طريق الفن تربية تتسم بالشمول.

3/4/1 معلم التربية الفنية:

على المعلم في بداية عامه الدراسي أن يعطي إنطباعاً جدياً حازماً أمام طلبته حتى يحافظ على هيبته فهي سلاحه الوحيد في العملية التربوية في وقتنا الحالي، وأن يتحلى بالشخصية القوية الجدية ولو في بداية الأمر لإعطاء انطباع إيجابي يمكنه من فرض سيطرته واحترامه على الجميع، وهذا مما يسهم في ضبط الطلبة المشاغبين بداية الأمر، فالطالب المشاغب يستطيع أن يحدد المعلم الضعيف من المعلم القوي من أول حصة، فإن وجد ردة فعل حازمة هدأ واستكان وإن وجد ردة فعل عادية تزايدت سلوكياته بهدف إثارة المعلم وإخراجه عن طوره، وبذلك يكسب الطالب الشاغب فرصته في فرض سيطرته على زملائه (قشلان،1963م، 17-18).

والمعلم الناجح قبل أن يدخل على أي حصة صفية يجب أن يحدد نقاط قوته في التعامل مع هؤلاء الطلبة والتي تبدأ بهيبته المستندة على دوره كمعلم وكذلك فرق العمر وفرق الخبرة والمعرفة، وإذا استخدم المعلم أدواته بطريقة صحيحة يمكنه ضبط الطالب المشاغب مثال:

إذا دخلت على حصة صفية فحاول أن تهدأ وأن تصمت وأن تنظر بحدة في عيون الطالب المشاغب تشير له بالجلوس، فالهدوء أحياناً أقوى سلاح لأنه يخبئ خلفه شخصية مجهولة يخشاها الطالب، ثم تكلم بنبرة قوية وثقة عالية وعرف بنفسك جيداً، وإبدأ بتوجيه النصائح عن العام الدراسي

الجديد، وتكلم عن المادة بشمولية ، فمقدار معرفتك بمادة هي قوة أمام الطالب، وإذا وجدت حركة سلبية فحاول التغاضي عنها قدر الإمكان حتى لا تظهر جميع أسلحتك في التعامل، وإبدأ الدرس فإن تكرر فعل سلبي فاستخدم أسلوب تغيير المقاعد، واطلب من الطالب المؤدب أن يغير مكانه بالطالب المشاغب حتى تتجنب التعامل معه مباشرة وتعطيه فرصة أخرى، وأكمل الدرس وحاول أن تضبط عملية المشاركة فهي مطلوبة لإثراء الحصة ولكنها ثغرة يمكن أن يستغلها المشاغب في إثارة الازعاج، ولذا ركز على رفع اليد ولا تسمع لمن يتكلم بعشوائية. إن تكرر تصرف من طالب محدد خلال الحصة الصفية فهنالك أسلوب رادع لضبطه، فاطلب منه أن يتقدم نحوك وأسأله عن رقم هاتف والده، ويمكنك أن تتصل بوالده بنفس اللحظة وتطلب منه القدوم بهدف التعرف عليه شخصياً، ولا تخبر ولي الأمر بوجود شكوى ولكن عليك أن تؤكد أنك تسعى للتواصل مع ولي الأمر، هذه المكالمة قد تكون حل جذري للطالب إن كان ولي الأمر يشكل رادعاً قوياً في البيت، وستسهم في ضبط البقية مباشرة، ولكن إذا لم تستطع القيام ذلك فيمكنك أن تنتظر لنهاية الحصة، وتطلب من المشاغب أن يرافقك وأن تجلس مع الطالب المشاغب وتتكلم إليه كرجل يعطيك احتراماً وتقديراً بحيث يخجل أن يؤذيك بحصتك مرة أخرى، فيمكنك أن تجلس معه وتكلمه عن مستقبله وعن طموحه، وحاول أن تحدد دوافعه الشخصية، فقد يكون هذا الطالب قد لاقى عنفا أسرياً في بيته، وقد تكون ظروفه المحيطة سلبية للغاية، فمحاولة التقرب إليه كأخ كبير وإسداء النصح، وبطريقة عملية بدون مثالية في الوعظ والإرشاد، ستجعلك ستبدل سلوكه السلبي لسلوك إيجابي (رضوان، 2002م، 44).

إذا وجدت أن الطالب المشاغب يقوم بالإزعاج فقط لمجرد التسلية ولفت الأنظار فعليك أن تعطيه قدرا من الثقة، وتشعره بالمسؤولية فكأن تقول له (جميع المعلمين أخبروني بأنك قيادي ومميز وأنك مرح جداً ومحبوب من الجميع ولذا فأنا أحب هذه الشخصية، ولكن هنالك بعض التصرفات السلبية التي أريد مناقشتك بها!) هنا فقط يمكنك أن تدخل لقلبه وأن تكسب محبته وأن تكرر اهتمامك به وأن تشغله بالانشطة اللامنهجية الموجودة بالمدرسة أو المقتصرة على المادة . يمكنك ضبط الطالب بمقدار الحب الذي تستطيع أن تزرعه في صدره تجاهك، فلا تبخل بذلك، فالمعلم الناجح هو من يعلم ليغير لا يعلم لينهي المنهاج المدرسي (رضوان، 2002م، 44).

4/4/1 تعامل معلمي التربية الفنية مع الطلاب المشاغبين:

إن المهام الوظيفية التي يجد المعلمين أنفسهم ملزمين للقيام بها لمباشرة مهامهم التدريسية كثيرة منها:

تحضير الدرس، وضع خطة لتنفيذه، استخدام الوسائل التعليمية، تقويم أعمال الطلاب. وهذه المهمات يمكنهم التغلب عليها تدريجياً بعد اكتساب الخبرة إلا أن المهمة التي تسبب لهم انزعاجاً حقيقياً هي كيفية التحكم في سلوك الطالب وضبطه داخل الفصل. إن ضبط سلوك الطالب داخل الفصل من أهم المشكلات التي تواجه المعلمين في أداء مهمتهم بل من أصعب المهمات. فالمعلم في حاجة إلى

إزالة جميع العقبات التي تعرقل قيامه بواجباته التدريسية لأن الفصول الدراسية لا تخلو من مصادر الشغب التي يقوم بها بعض الطلاب سواء عن قصد أو غير قصد. والمعلم الذي لا يتقن أساليب التعامل بفعالية وإيجابية مع هذه المشكلات سيفشل في أداء دوره كمعلم يريد أن ينجح في مهمته التي يتواجد من أجلها داخل الفصل (احمد عطية، 1999م، 60).

5/1 الفن والجمال:

1/5/1 تعريف الفن:

الفن أو الفنون هي لغة أستخدمها الإنسان لترجمة المعايير التي ترد في ذاته الجوهرية وتعبيراً حاجة الإنسان لمتطلبات حياته رغم أن بعض العلماء يعتبرون الفن ضرورة حياتية للإنسان كالماء والطعام. فالفـن هو موهبة إبداع وهبها الخالق لكل إنسان لكن بدرجات تختلف بين الفرد والآخر. لكن لا نستطيع أن نصف كل هؤلاء الناس بفنانين إلا الذين يتميزون عن غيرهم بالقدرة الإبداعية الهائلة (wikipedia.org/wiki). والفن عند اليونان كان يعرف بكل نشـــاط صناعي نافع بصفة عـــامة ولم يقتصر على الشعر والنحت والموسيقى بل شمل الصناعات المهنية كالنجارة والبناء والحدادة، في نفس الوقت كان أرسطو يرى الفن بـــأنه تقليد (محاكاة)، وفي معجم أكسفورد عرف الفن نقلاً عن (جون ستيوارت مل)، بالسعي وراء الكمال في الأداء، أما (ماتيو أرنولد) فعرفها بالصناعة لا تشوبها شائبة (جيرم ستولنتز)صاحب التعريف الأوسع انتشاراً عرف الفن بالمعالجة البارعة الواعية بوسيـــط من أجل تحقيق هـدف ما (www.marefa.org).

من علماء الجمال من يري أن الفن هو القدرة علي توليد الجمال أو المهـارة في استخدام متعة جمالية ومنهم (سانتيانا)، ومن عرّف الفن بأنه متعة فنيـة أو لذة جمالية مثل (مولر فرينغلس) في كتابه المعروف (سيكولوجية الفن) (سناء خضر، 2004م، 38)، وتشتمل أعمال الفن على عناصر حسية وخيالية وعاطفية ورمزية، وهى تفرض وجودها على حواس المتلقي، فتجذب اهتمامه وتحظى بتأمله، والفن نشاط إبداعي هدفه جذب الاهتمام نحو الجمال، بطريقة غير تقليدية. بل ويهدف الى تقوية رغبة المشاهد فى إطالة زمن تأمله، أو في الرغبة في تكرار تجربة التأمل. وينتج عن ممارسة التذوق الشعور بمتعة، مثل مشاهدة ألوان فى كثافتها ونقاوتها، ومنها خضرة الحقول، وزرقة السماء الصافية، بدرجاتها الدافئة فى وقت غروب الشمس، وغالباً يعبر الفنانون عما يشعرون به فى شكل يتميز بنسق تنظيمي وغير تقليدي، وقد نشأ الفن مع التخطيطات والبقع اللونية التى رسمها الانسان الاول على جدران الكهوف، فتحولت الى صور للحيوانات والى علامات مثيرة للإعجاب، بل ومدهشة فى روعتها، لم ترسم عبثاً، أو مصادفة، أو فى لحظة غائبة عن الزمن. فمهما بدت أعمال الفن بسيطة، نعثر فيها على معان عميقة ومركبة (محسن محمد عطية، 2005 م، 11).

2/5/1 ما بين الفن والجمال:

دائماً ما يحصل خلط بين الجمال والفن على الرغم من قربهما من بعضهما، إلا أن الجمال يختلف عن الفن من جهة الأمور الحسية والوجدانية، فالجمال ليس بحسي بل يتعلق أكثر بالأمور الوجدانية والأحاسيس أو المشاعر، أما الفن فهو إمّا خلق أو إعادة خلق مكون مادي محسوس إن كان بشكل لوحة فنية أو تمثال وحتى القصائد الشعرية والأعمال الموسيقية، وعلى الرغم من عدم قدرة المرء على لمس النغمات أو الكلمات الشعرية إلا أنه قادر على لمس الآلة التي صنعت أو خلقت هذا العمل إن كان بيانو أو قلم (www.marefa.org). وعلى الرغم من وجود علاقة قوية بين الفن والجمال الا اننا نجد أن مجال الدراسة لكل منهما مختلف، حيث أن الفن مجال دراسته الفنان وإبداعاته وحياته الفنية بينما علم الجمال مجاله تصنيف الأعمال الفنية جمالياً، وبيان كيفية تحقيقها للقيم الجمالية التى تدل على إحساس صاحب العمل الفنى بالجمال ولعل الإحســاس بالجمال هو الهدف الاصيل من الفلسفة فى العصر الحديث، وهذا ما أكد عليه "جيروم ستولينز" حينما أشار الى أن الدراسة الجمالية تتعلق بالشعور أو الإحساس بالموضوع الجمالى وقيمته الجمالية بعيداً عن أى نقد أو حكم على الموضوع (محمد سعد حسان وأخرون، 2005م، 13- 14).

كانت وظيفة الفن فى عصوره الاولى من الناحية العملية تتمثل فى عمليات تزيين الأدوات والأسلحة، ثم انتقل الى مرحلة تقديم شكل الطقوس العقائدية السحرية، ومثلما لم تكن تقاليد الحرفة فى هذه المجتمعات فردية، بل جماعية، فإن الأعمال الفنية من نفس المنطلق تتخذ صفة اجتماعية. وقد تحول الفن فأصبح أداة يصطنعها المذهب الحيوي، الذى يجعل كل شئ روحاً، للتأثير على الأرواح الخيّرة أو الشريرة مما يحقق مصلحة الجميع،ولا يلبث أن يتجه ذلك تدريجياً الى تمجيد الآلهة الجبارة، ومن ينوبون عنهم على الأرض، عن طريق الترانيم والمدائح، وبواسطة انصاب الآلهة والملوك، ثم اتخذ الفن بعد ذلك قالباً دعائياً صريحاً، أو مستتراً، في خدمة مصالح جماعات ذات صلات وثيقة بين أفرادها (محسن محمد عطية، 1997م، 10- 11).

3/5/1 الاحساس بالجمال:

لعل الإحساس بالجمال هو الهدف الأصيل للفلسفة فى العصر الحديث. أما فى مجال دراسة الفنون التشكيلية، هو الفنان وابداعاته وصياغته لتصميماته ورسوماته ومجمل حياته الفنية (وإن دراسة علم الجمال يضيف إلى الأعمال الفنية جمالياً، وبيان كيفية تحقيقها للقيم الجمالية، والتى تدل على إحساس صاحب العمل الفنى بالجمال) (آمال حليم الصراف، 2007م، 10).

هذا وقد تميزت إبداعات الفن على مر العصور بقيم جمالية وخصائص بدأت كموضوعات للحس والذوق مثلما إنطوت على حقائق ذات علاقة بالحياة الإنسانية.وهكذا نشأت الحاجة دائماً لفهم ماهية القيم التى يلعبها؛ الفن والجمال ودورهما التاريخى والمعاش فى عالمنا المعاصر. وما يحسب على الفن أنه لم يكن فى كل عصوره مجرد متعة جمالية؛ أو لعباً حراً، بل كانت له وظائفه فى الوجود

الحقيقى، الهادفة إلى إبداع القيم الجمالية، وأنه إما أن يعجبنا أو يثير فينا إحساساً بالنفور على عكس الحقائق العلمية التى لا تأثر بالقيم التفصيلية أو الميول الشخصية (القيم الجمالية فى الفنون التشكيلية هى صفات شكلية تجعل الأشكال والألوان والخطوط والحجوم مرغوباً فى تأملها) (محسن عطية، 2005م، 21)

يعتبر تعريف هربرت ريد من أهم التعريفات التى ظهرت فى الجمال والتى تستند على أساس مادي مفاده "أن الجمال هو وحدة العلاقات الشكلية بين الأشياء التى تدركها حواسنا"، هذا ومن جانب آخر أكد ريد أن: (الإحساس بالجمال يتسم بالتغلب عبر الزمان والمكان، حتى صار فى العصر الحديث بعيداً عن الغائية والخوارق والمثاليات ومرتبطاً بتحولات المجتمع والاكتشافات العلمية والتقنيات الحديثة) (محمد سعد حسان، 2005م، 17).

لعل الإحساس بالجمال مركزاً فى الحياة أهم بكثير عما شغلته نظرية الجمال فى الفلسفة حتى الآن، فالفن التشكيلى، والموسيقى، والشعر هى أبرز صورة يظهر فيها اهتمام الإنسان بالجمال فى شتى العصور المتمدنة من الجهد والعبقرية والتكريم. بما لايقل عما تأثر به الإنسان بالجمال. ففى الإنتاج الصناعى الفني مثلاً وعلى مختلف أغراضه وتخصصاته، تلاحظ أن مجرد مظهر التصميم وتشكيله وألوانه تجذب النظر على نحو بالغ، ولهذا كان الجهد مبذول دائماً وأبداً في تحسين المظهر فى الإنتاج المصنوع مهما كان رخص هذا الإنتاج.

كان بنديتو كروشه يقول: (ليس للجمال بل للذات التى نشعر بها، وإذا تعزرت علينا معرفة الفن بمناهج موضوعية، فأين تبلغ الحساسية الجمالية؟ تخصيصاً فى نفسانية المنتج والمستهلك العامل البسيط والمستفيد من العامل، وبعبارة أخرى ينبغى ضرورة أن تدرس عمليات الخلق والإبداع والتأمل والأداء بالصنيع الفنى) (دنى هويسمان، 1983م، 128) علماً بأن تلك الموضوعات الفنية متنوعة من نقش وخزفيات وشعر وموسيقى ونسيج... الخ .

أما المفكر (بومفارتن) فهو أول من فرق بين علم الجمال وبقية المعارف الإنسانية والذى أطلق علي علم الجمال لفظ الاستطيقا AESTHETIQUE (محمد سعد حسان، 2005م، 15). ومجال بحثه عن الأشياء الموصوفة بالجمال وتكوين المعايير التى تساعد على التقدير الجمالى كمفهوم علمى يبحث فى الجمال ومقاييسه ونظرياته وقوانينه. أو العلم الذى يدرس علاقات الإنسان الجمالية بالواقع المعاش.. ويعتبر الفن هو أعلى مستويات هذه العلاقة.. لتميزه كشكل من أشكال الوعى الاجتماعى وكعلم يبحث وباستمرار فى الجمال والذوق، لحاجة الإنسان الحياتية، ومن هنا تتضح الرؤية التاريخية للفن والذى لا ينفصل عن الحياة والواقع الذى انتج فيه، واندماجه الوثيق بالحياة الاجتماعية ومتطلباتها، كيف لا وعلى سبيل المثال لا الحصر، نجد فنون المسرح والتصوير والنحت والموسيقى والنسيج والملبوسات، قد ارتبطت بأهداف اجتماعية، وهذا دليلاً حاسماً على هذا التداخل. بل ويعكس الانفعالات والأفكار المرتبطة بالأنظمة الرئيسة للحياة الاجتماعية. وفى هذا الإطار نجد أن مؤلف جون

ديوي (الفن خبرة) يعد دليلاً على التجربة الاجتماعية المحققة لقيمة الجمالية والنفعية) (جون ديوى، 2012م، 10).

هذا ومع التقدم الحضاري والتى تشهده البشرية والتطور فى الأحوال الصناعية، وفى ظل الإنتاج الضخم، نتيجة للتقدم فى المجالات الصناعية، الذى حقه المجتمع الإنساني فى الحقبة الأخيرة، حيث تغير مفهوم الفن تبعاً للواقع المعاش، حيث أصبح حصيلة لالتقاء الفنان المبدع بالواقع وتفاعله معه (وليست الفنون التطبيقية مجالاً للتجربة الفنية الخالصة، إذ أنها تستهدف غايات نفعية بينما تستهدف التجربة الفنية الخلق الفني فى ذاته) (د. محمد علي أبو ريان، 1989م، 185). وعليه يصبح للجمال منفعة كما للمنفعة جمالها، وهذا مرتبط بالعمل الفنى الناجح تصميماً وتنفيذاً وإنتاجاً ليجمع فى صميم هذا النجاح بين مبدأ الجمال ومبدأ المنفعة، وهذا بلا شك يقود الفنان لضحد ما يردد أن دوره أصبح هامشياً، وتأثيره ضعيفاً فى ظل ميكنة الصناعة.

6/1 أسس وعناصر التصميم الفني:

يمكن أن يعرف التصميم عدة تعريفات وكل منها صائب؛ فقد وردت تعريفات متنوعة للتصميم، ويمكن أن ندرج تعريفاً مبسطاً؛ فالتصميم بأبسط تعبير هو محاولة إظهار منتج معين بشكل جمالي وعملي بنفس الوقت، أو هو تلك العملية الكاملة لتخطيط شكل ما وإنشائه بطريقة مرضية من الناحية الوظيفية، أو النفعية، أو هو تنظيم وتنسيق مجموع من العناصر، أو الأجزاء الداخلية فى كل متماسك للشيء المنتج، أى التناسق الذى يجمع بين الجانب الجمالي والنفعي فى وقت واحد، أو هو تلك العملية الكاملة لتخطيط شكل ما وإنشائه بطريقة مرضية من الناحية الوظيفية أو النفعية، وتجلب السرور والفرحة إلى النفس أيضاً (إسماعيل شوقي، 2001م، 11).

أو هو ترجمة لموضوع معين بأفكار معينة وهادفة ذات صلة بوسيلة التنفيذ، وهذه الأفكار تحمل بمضمونها قيماً جمالية لا حدود لها. أو هو عمل يقوم به شخص مبدع خلاق لعمل مخطط لإنتاج حاجة معينة مناسبة للهدف المراد إنتاجه (أيمن سليمان مزاهرة وآخرون، 2005م، 31).

أو هو ذلك المجال من مجالات الخبرة البشرية والمهارة والمعرفة، التى تهتم بقدرة الإنسان على رؤية التكوين، والنظام، والقيمة، والهدف، والمعنى، فى أشياء أو أدوات أو مجموعات تحيط به، ويدمجها مع بعضها لتلائمه بدرجة أكبر، وبذلك فإن التصميم يشمل أى عمل له علاقة بالشكل، أو التكوين، أو النظام، والإبداع.

كما أن التصميم هو إبتكار لتشكيل وخلق أشياء جميلة ممتعة، وبأنه تلك العملية المتكاملة لتخطيط شكل شى ما، وإنشائه بطريقة مرضية من الناحية الوظيفية، وتجلب السرور أيضاً، مما يشبع حاجة الإنسان نفعياً وجمالياً (أحمد حافظ رشدان، فتح الباب عبد الحليم، 1970م، 8).

ويمكن أن يقسم التصميم على أنه:

1- **علمي:** فهو يعتمد على التجربة، والمحاولة، والخطأ في تصميم الأشياء، أي يتخذ المبدأ العلمي في التصميم مثل تصميم الكرسي السيارة الطائرة... الخ.

2- **فني:** فالتصميم الناجح هو الذي يراعي الجانب الجمالي، ويأخذ بنظر الاعتبار أسس وعناصر التصميم؛ فالآلة الجميلة الجذابة تعطي الإحساس بالجودة، والارتياح لدى الإنسان المتلقي.

1/ أسس التصميم: هنالك أسس يجب توافرها فى العمل الفني:

أولاً: الايقاع: يعتبر الايقاع مجال لتحقيق الحركة، فالايقاع بصوره المتعددة مصطلح يعنى تردد الحركة بصورة منتظمة تجمع بين الوحدة والتغير، لذا فالايقاع يوحى بالقانون الدوري لأوجه الحياة، وإدراك سمات من التوترات الدوارة تعطى الفرد الشعور بضرورة توافر قانون لأي سلسة فكرية منتظمة تكسبها تأكيداً واضحاً، ورصانة واتزاناً، فالحياة والكون بكل مظاهرها يخضعان لعاملين رئيسيين هما الحركة، والتغير اللذين يمثلان السمة الأساسية التى تحكم انتظام، وإطراء العلاقات، والأشكال فى الطبيعة، أو الأعمال الفنية. فالايقاع هو قانون الحياة الذى ينظم حركاتها واستمرارها، فهو القانون الذى يجمع بين السكون، والحركة، والتغير، والثبات، وعندما يحاول الفنان المصمم تحقيق الايقاع يضفى الحيوية، والديناميكية، والتنوع، وجماليات النسبة القائمة على التوازن داخل نظام التصميم (إسماعيل شوقي، 2005م، 149)، فالايقاع هو تنظيم للفواصل الموجودة بين وحدات العمل الفني، وقد تكون هذه الفواصل بين النقط، والخطوط، والمساحات، أو الأشكال، أو الألوان، أو بترتيب درجاتها، أو تنظيم اتجاهات عناصر العمل الفني. فالايقاع يعبر عن الحركة، ويتحقق عن طريق تكرار الأشكال بغير آلية وباستخدام العناصر الفنية مع الايل، ويمكن القول بأن أنواع الإيقاع هي:

- الايقاع الرتيب هو الذى تتشابه فيه كل الوحدات، والمسافات تشابهاً تاماً من جميع الأوجه، وتتكرر فيه الوحدات التى يتشكل فيها الايقاع بشكل منتظم دون أي اختلاف.
- الايقاع المتناقص والمتزايد تتناقص فيه المساحات تدريجياً مع ثبات المسافات بينها، أو تتناقص المسافاتتدريجياً مع ثبات مساحة الوحدات، والمسافات تناقصاً تدريجياً معاً، بينما العكس فى الايقاع المتزايد، ويتوقف ذلك على الجانب الذي ننظر منه إلى الوحدات ونظم تكرارها.
- الايقاع الحرتختلف فيه أشكال الوحدات عن بعضها اختلافاً تاماً؛ كما تختلف المسافات عنبعضها اختلافاً تاماً أيضاً؛ وفيه يخضع الفنان فى ترتيب مفرداته، وعناصره، وصياغتها لنظم خاصة من التى يقوم عليها نسق التكرار، والتى تتوقف على ثبات الوحدة، أو المسافة، أو كليهما، ويكون للفنان الحرية الكاملة فى تناول مفرداته المتكررة دون قوالب تنظيمية.

هناك بعض القيم الفرعية التى تبرز الايقاع بمثابة التنظيمات، والصور التى تحقق عنصري الايقاع المتصلان، وهما المكان والزمان وهذه القيم الفرعية هى:

- الايقاع من خلال التكرار.

- الايقاع من خلال التدرج.
- الايقاع من خلال التنوع.
- الايقاع من خلال الاستمرار (إسماعيل شوقي، 2005م، 152).

الايقاع من خلال التكرار:

يؤكد التكرار اتجاه العناصر، وادراك حركاتها، وغالباً ما يلجأ الفنان إلى التعامل مع مجموعات من العناصر قد تكون خطوطاً، أو أقواساً، أو مثلثات، أو مربعات، أو مجموعات لونية متباينة، أو متدرجة، وفى أي من هذه الحالات يلجأ المصمم إلى التكرار، الذى هو استثمار أكثر من شكل فى بناء صيغ مجردة، أو تمثيلية قائمة على توظيف تلك الأشكال من خلال ترديدات، دون خروج ظاهر عن الأصل أو بمعنى آخر أن يفقد الشكل خصائصه البنائية، والتكرار بهذا المعنى يشير إلى مظاهر الامتداد، والاستمرارية المرتبطة بتحقيق الحركة على سطح التصميم ذى البعدين؛ كما يرتبط مفهوم التكرار بمعنى الجاذبية والتشابه وقيمة الإنتاج فى العمل الفني.

1. تكرار قائم على ثبات الوحدات وثبات المسافات.
2. تكرار قائم على ثبات الوحدات وثبات المسافات مع اختلاف وضع الوحدات.
3. تكرار قائم على ثبات الوحدات واختلاف المسافات.
4. تكرار قائم على اختلاف الوحدات وثبات المسافات.
5. تكرار قائم على اختلاف المسافات.

ثانياً: التكرار من خلال التدرج:

يقوم الايقاع على تنظيم الفواصل من خلال عنصران هامان هما الفترات، والوحدات، أو الأشكال، وتتدرج هذه الفترات فى اتساعها مما يؤدى إلى سرعة، أو بطئ الايقاع. فحينما تتدرج الفترات، والأشكال بمسافات صغيرة يحدث ايقاع سريع، والعكس عند تكرار الأشكال، والفترات بمسافة كبيرة يحدث ايقاع بطيء، أى تقترن الايقاعات السريعة بقصر الفترات بين الأشكال، وتقترن الايقاعات البطيئة بطول المسافات، ويتوقف ذلك على حركة العين بين العناصر على مسطح التصميم؛ فالتدرج الواسع عادة يبعث الإحساس بالراحة، والهدوء، وذلك بعكس التباين أو التدرج السريع الذى ينقل العين سريعاً من حالة إلى أخرى مضاهية لها، وقد استثمر فناني الخداع البصري على سبيل المثال أسلوب التدرج بشكل فعال فى أعمالهم، اعتماداً على أنواع التدرج فى الايقاع المتناقص، أي التناقص التدريجي مع ثبات حجم الوحدات معاً، يقال عنه أنه ايقاع متناقص، ويحقق الايقاع المتزايد

حجم الوحدات تزايداً تدريجياً مع ثبات حجم الوحدات، أو تزايد حجم كلمنها تدريجياً معاً، فعندئذ يقال عن هذا الايقاع بأنه متزايد.

ثالثاً: التكرار من خلال التنوع:

لابد أن يعتمد كل عمل فني على تحقيق التغير، والتنغيم الايقاعي، بحيث لا يفقد العمل وحدته، أي يقوم هذا التنوع على نوع من التنظيم، للحفاظ على الوحدة؛ فكلما جاء التنوع بين عناصر العمل الفني بشرط توفر نظم واضحة لوحدتها؛ كلما عبر هذا العمل عن الديناميكية، والفاعلية.

فالتكرار، والتنوع صفتان متلازمتان فى العمل الفنى المعبر. فلا تطغى وحدته على تنوعه (إسماعيل شوقي، 2005م، 155).

رابعاً: التكرار من خلال الاستمرارية:

التواصل أو الاستمرار هي صفة أساسية تميز الايقاع، وتحقق الترابط القائم على تكرار الأشكال داخل التصميم.

وتعد صفة الاستمرارية قاسم مشترك يكسب الوحدة تنوعها، ويكتسب التدرج انتظامه، ويعطى العمل ككل صفة الترابط بين أجزاءه، فيمكن أن يحقق الفنان التوحيد فى تصميمه المعقد الذى يتضمن عناصر تشغيل درجات متفاوته فى نمو الأشكال، وتنتج عناصر ذات قيم متنوعة، وفراغات ذات قوى مختلفة عن طريق ما يكتشفه، فيما بينها من أنواع من الاستمرار (إسماعيل شوقي، 2005م، 155).

1/ الاتزان:

الاتزان هو الحالة التى تتعادل فيها القوى المتضادة، أي أنه يتضمن العلاقات بين الأوزان، وهو أيضاً ذلك الإحساس الغريزي الذى نشأ فى نفوسنا نتيجة للعلاقات التفاعلية بين الإنسان، والطبيعة، والتى هى كل متوازن لطبيعة الجاذبية الأرضية، فالمصمم عندما يقوم بأي ترتيب لعناصره، وزخارفه، يجب أن ينقل للمشاهد الإحساس بالاستقرار، والاتزان من خلال توازن الأشياء التى نحسها أي التوازن بين العناصر والألون والقيم، فالاتزان أو التوازن هو أحد الخصائص الأساسية التى تلعب دوراً هاماً فى تقييم العمل الفني، وتحقيق نوع من القبول النفسي عند رؤيته؛ كما أنه إحساس بوجود الإنسان فى وضع معتدل قائم رأسياً، ومتوازن على أرضية أفقية، إن مفهوم الاتزان ليس فقط موزانة جسم، أو شكل فى فراغ، إنما موازنة جميع الأجزاء والعناصر فى مساحة تشكيل المصمم، وعلى ذلك فإن هناك ثلاثة أنواع لنظام الاتزان:

1. الاتزان المحوري.
2. الاتزان الاشعاعي.
3. الاتزان الوهمي.

2/ الاتزان المحوري:

ويعني التحكم فى الجاذبيات المتعارضة عن طريق محور مركزي واضح؛ قد يكون أفقي، أو رأسي، أو كلاهما، حيث تتواجد قوى متماثلة فى كلا جانبي الصورة، وهو بذلك يحقق نوعاً من التماثل، أو ما يسمي بالاسمترارية، وهذا يعد من أبسط أنواع الاتزان تحقيقاً فى العمل الفني، وغالباً ما يرتبط بالأعمال ذات الطبيعة الزخرفية البسيطة (إسماعيل شوقي، 2005م، 157 - 158).

3/ الاتزان الاشعاعي:

يعنى التحكم فى الجاذبيات المتعارضة بالدوران حول نقطة مركزية، وهائماً ما يكون الشكل الذي يخضع فى تنظيمه لهذه المركزية ذو حركة دائرية، توحي باهتزازية بصرية، لكنها من النوع الزخرفي الذي يخضع فى جانب منه لأنواع من التماثلات الشكلية.

4/ الاتزان الوهمي:

ويعنى التخمن فى مجمل الجاذبيات البصرية عن طريق الإحساس بتعادل قوى الجذب، والتنافر فى العمل الفني بصورة غير منتظمة، ولا يمكن الاستدلال عليها إلا من خلال توازنها الداخلى الناشئ من علاقتها التبادلية بين مختلف عناصر العمل وقيمته، وهو مختلف عن الاتزان المحوري والاتزان الاشعاعي.

أولاً: عدم الوجود الفعلى للمحاور، أو المركز البؤري، بل يؤكد التناسب بين جميع عناصر التكوين.

ثانياً: أنه يعني تضاد العناصر التى تختلف أكثر مما تتناظر، فيمكننا أن نعادل مساحة حمراء صغيرة ذات اشعاعية بصرية لونية مؤثرة، بأخرى كبرى زرقاء فى مكان آخر من اللوحة.

إن قوانين الاتزان الوهمية ليست قابعة دائماً، بل تعتمد على أحكام حسية للجاذبيات التى يتضمنها البناء التشكيلي، ويتحقق هذا النوع من الاتزان عن طريق تعادل القوى الديناميكية، والتى رغم تعدد اتجاهات العناصر من خطوط، وألوان، ومساحات داخل حدود التكوين فيها إلا أنه يحقق استمرارية الرؤية خلال محاور التكوين.

التوازن من الخصائص الأساسية التى تلعب دوراً هاماً فى جماليات التكوين، أو التصميم حيث يحقق الإحساس بالراحة النفسية حين النظر إليه، ويسعى الفنان أو المصمم نحو تحقيق الاتزان فى تنظيم عناصر عمله الفني، ليس لأنه أساساً فنياً فحسب ولكن لأنه من أسس الحياة. وينبغى على الفنان أن ينقل للمشاهد الإحساس بالاستقرار والاتزان فى عمله الفني، فنحن كثيراً ما نشعر بالراحة عندما ينعدم الاتزان فى تنظيم، أو ترتيب الأشياء من حولنا؛ فالمشاهد دائماً يبحث عن نوع العلاقة المتزنة التى تعطيه الوحدة الجمالية للأشياء، غير أنه لا يمكن أن نصل إلى تحقيق الاتزان فى تنظيم الأشكال، أو الألوان فى التصميم، أو التكوين بمجموعة من القواعد الصارمة، فالفنان أو المصمم يصل إلى تحقيق التوازن بإحساسه العميق، خلال تنظيم علاقات الأجزاء فى العمل الفني من خط، ومساحة، ولون، وملمس، ودرجات الفاتح، والغامق (إسماعيل شوقي، 2005م، 158 - 159).

خامساً: التناسب:

التناسب أو التناغم هما أهم صفات التكوينات الطبيعية، سواء على مستوى الذرة أو مستوى الكون كله، أو أي مكان بينهما؛ فالنسبة موجودة فى أخص خصائص الهيئات الطبيعية، وتظهر واضحة فى الحجة، وعدد الأجزاء، ودرجات الجذوع، والأفرع التى تتكون منها هيئات الأشكال، وهذه النسب تخلق بدورها ايقاعاً مكرراً للأشكال والأحجام والتنغيمات.

التناسب مصطلح يتضمن دلالة استخدام الأعداد الرياضية، والنظم الهندسية فى اكتشاف أو وصف العلاقات بين خواص عدة أشياء من نفس النوع مثل: "الكميات العددية للأجزاء، أبعاد الحجوم، المساحات، الأطوال، الزوايا، ومواقع الأجزاء الرئيسية المكونة للشيء".

أما مصطلح النسبة فهو مرادف للتناسب، ولكن فى حدود تباين العلاقة بين خواص عنصرين فقط؛ كما أن النسبة والتنغم لا يستكملان معناهما إلا عندما يعبران عن ضروريات وظيفية ففي عملية التصميم يجب التفكير فيه من وجهتين:

أ/ الأولى محددة وهى انشائية ووظيفية.

ب/ تعبيرية.

وقد قام العالمان بتحليل الجوانب الكامنة والظاهرة فى أشكال الطبيعة وترجمة نتائج هذا البحوث ترجمة رياضية هندسية وتوصلوا إلى أن:

- لغة التناسب هى لغة تحليلية وواضحة ودقيقة حول قيمة الأجزاء بالنسبة إلى الكل الذي تكونه (إسماعيل شوقي، 2005م، 161) .

سادساً: السيادة:

نلمس الأهمية الكبرى لمبدأ السيادة فى الأشكال، والتصميمات الفنية بالتنغيمات، والخاصة بالتناسب فى القيمة وتكتسب بعض الأشكال صفة السيادة وبعضها الآخر صفة التبعية، ومن السهل أن نري ما فيه من علاقة خاصة بدوائر الحركة، والاتزان، والعلاقات الضرورية بين كل جزء في مشكلة التصميم، والأجزاء الأخرى الداخلة فيه، وتتطلب وحدة الشكل أن تسود خطوط ذات طبيعة خاصة، أو اتجاه معين، أو مساحات ذات شكل خاص، أو ملمس معين، أو حجم معين، وبذلك يكون فى التصميم جزءاً ينال أولوية لفت النظر إليه عما عداه، ومركز السيادة فى العمل الفني مهما كانت طبيعته، هو النواة التى يبنتي حولها العمل (إسماعيل شوقي، 2005م، 169).

وهناك العديد من الوسائل التى يمكن بواسطتها أن تقوى مركز السيادة:

- السيادة عن طريق اختلاف شكل الخطوط، أو شكل عناصر التصميم.

- السيادة عن طريق التباين فى الألوان، أو درجة اللون.

- السيادة عن طريق حدة أحد أجزاء التصميم.
- السيادة عن طريق الانعزال فى أحد أجزاء العمل.
- السيادة عن طريق الحركة، أو السكون.
- السيادة عن طريق توحيد اتجاه النظر.
- السيادة عن طريق القرب والبعد (إسماعيل شوقي، 2005م، 169).

سابعاً: الوحدة والترابط:

هو ترابط أجزاء العمل الفني فيما بينها لتكون كلاً واحداً. والمقصود بالوحدة في العمل الفني أنه يحتوي على نظام خاص من العلاقات، وتترابط أجزاءه حتى يمكن ادراكه من خلال وحدته في نظام متسق متآلف يخضع معه كل التفاصيل لمنهج واحد.

2/ عناصر التصميم:

أولاً: النقطة:

هي أبسط العناصر التصميمية، فقد تدل النقطة على المكان وحده، كما أن النقطة لا أبعاد لها من الناحية الهندسية، أي ليس لها طول وعرض أو عمق، ويميل معظم الناس إلى رؤية النقطة كشكل دائري، كما أن النقطة لا تظهر أي اتجاه إذا استخدمت منفرده، أو هي موضع في حيز، أو فراغ ليس له طول، أو عرض، أو عمق.

ثانياً: الخط:

هو الأثر الناتج من تحريك نقطة في مسار، أو هو تتابع مجموعة من النقاط المتجاورة، والخط له مكان واتجاه، وهو عنصر من عناصر التصميم ذات الدور الرئيسي، والهام في بناء العمل الفني ويوجد في الطبيعة بصور كبيرة ومتنوعة في معظم أشكالها، ومن أشكاله:

1. خطوط بسيطة: (مستقيمة - غير مستقيمة).
2. خطوط مركبة: (أساسها خط مستقيم– أساسها خط غير مستقيم– تجمع بينهما).

وهذه التقسيمات أولية ولها تقسيمات فرعية مثل، خط: (أفقي– رأسي– منحني– مقوس– انسيابي– مائل– منكسر – متوازي- متعامد).

ثالثاً: المساحة (الشكل):

هي بيان لحركة الخط (في اتجاه مخالف لاتجاهه الذاتي)، ويشكل الخط مساحة، والمساحة لها طول، وعرض، وليس لها عمق، وقد تكون مساحة أولية لأشكال هندسية منتظمة كالمربع، أو المثلث المتساوي الأضلاع أو الدائرة (إسماعيل شوقي، 2005م، 40).

والمساحات المتعددة في العمل الفني المصمم تختلف عن بعضها في عدة نواحي هي:

عددها: (أي عدد المساحات التي تدخل في حدود التصميم).

حجمها: (أي أصغر، أو أكبر المساحات بالنسبة لبعضها البعض وبالنسبة للمساحات الكلية للعمل الفني).

موقعها: (أي موقع المساحات بالنسبة لحدود إطار العمل الفني، وموقعها بالنسبة لغيرها).

شكلها: (أي شكل المساحات؛ فالمساحة قد تكون مربعاً، أو مثلثاً، أو أي شكل هندسي آخر مفرد)؛ وقد تكون نتيجة لدمج أكثر من شكل هندسي مع إجراء بعض التجريب، والتعديل والحذف والإضافة لإنتاج مساحة ذات طابع خاص:

- أشكال هندسية.
- أشكال عضوية.
- أشكال طبيعية.
- أشكال مجردة.
- أشكال تمثيلية.
- أشكال غير تمثيلية.
- أشكال موضوعية.
- أشكال غير موضوعية.

رابعاً: الحجم (الكتلة):

هو بيان حركة المستوى (السطح) في اتجاه مخالف لاتجاهه الذاتي، ويشكل حجم التكوين وله طول، وعرض، وعمق، وليس له وزن، ويحدد مقدار الحيز الذي يشغلة الحجم من الفراغ، ويمكن إنتاج هيئات فراغية أولية منه؛ كالمربع من تكرار المثلث المتساوي الأضلاع أربع مرات؛ كما يمكن

الوصول إلى أشكال ثنائية نتيجة لدمج مسطحاً تشكلياً؛ كالمربع والمثلث لإنشاء المخروط (إسماعيل شوقي، 2005م، 40).

وتنقسم الأشكال المجسمة إلى:

- هندسي منتظم.
- هندسي شبه منتظم.
- هندسي غير منتظم.
- هندسي يتسم بالعضوية.

خامساً: اللون:

هو ذلك التأثير الفسيولوجي الناتج عن شبكية العين سواءً كان ناتجاً عن المادة الصباغة الملونة، أو عن الضوء الملون، فهو إذن إحساس، وليس له أي وجود خارج الجهاز العصبي للكائنات الحية.

وله ثلاثة خواص هي:

1. كنه اللون: يقصد به أصل اللون وهو تلك الصفة التي نميز ونفرق بها بين لون وآخر.
2. قيمة اللون: يقصد بها درجة اللون التي يتصف بها اللون أي التي نقصد بها أن هذا اللون فاتح أو غامق.
3. الكروما: يقصد بها الصفة التي تدل على مدى نقاء اللون أي درجة تشبعه، أو مقدار اختلاطه بالألوان المحايدة (أبيض، درجات الرمادي، أسود).

اللون ينقسم إلى ثلاثة أقسام هي:

أ- ألوان أساسية (أولية): الأحمر- الأصفر- الأزرق.

ب- ألوان ثانوية: هي الألوان التي تنتج من خلط أي لونين أساسيين وهي البنفسجي- البرتقالي- الأخضر.

ج- ألوان ثلاثية: هي الألوان التي تنتج من خلط لون أساسي مع لون ثانوي.

د- ألوان محايدة: وهي الأبيض- درجات الرمادي- الأسود.

سادساً: الملمس:

تعبير يدل على المظهر الخارجي المميز لأسطح المواد، أي الصفة المميزة لخصائص أسطح المواد التي تتشكل عن طريق المكونات الداخلية، والخارجية، وعن طريق ترتيب جزئياته ونظم إنشائها في نسق يتضح من خلالها السمات العامة للسطوح. وهي:

- ملامس من حيث الدرجة: (ناعمة– خشنة– منتظمة– غير منتظمة).

- ملامس من حيث النوع: (حقيقية– ايهامية).

الملامس الحقيقية: (هي التي نستطيع أن ندركها من حيث حاسة اللمس، والبصر، نتيجة تباين مظهرها السطحي).

وتنقسم الملامس الحقيقية إلى: ملامس طبيعية: (عناصر نباتية- عناصر حيوانية– جماد)، وملامس صناعية وهي يمكن أن تتحقق عن طريق استخدام تقنية الحفر، ويمكن أن تتحقق عن طريق العجائن اللونية، ويمكن أن تتحقق عن طريق تقنية التوليف، ويمكن أن تتحقق عن طريق تقنية البصمة، والملامس الايهامية وهي التي يمكن إدراكها بحاسة البصر دون أن نستطيع تمييزها عن طريق اللمس، ويعرف هذا النوع بالملمس ذو البعدين.

7/1 سيكولوجية تفضيل الألوان:

تتباين الدلالة الرمزية للألوان وهي أكثر ارتباطاً بالثقافة والعادات والتقاليد والوسط الاجتماعي وإذا اختلف النسق الاجتماعي اختلفت بالضرورة الدلالات المرتبطة باللون، ويجري الحديث عن الألوان مرات عديدة كل يوم، عندما نختار ملابسنا، ونزين منازلنا، وننظر إلى الكون حيث لون الطبيعة أثناء الشروق والغروب، وعندما نستمتع بالنظر إلى زرقة المياه، كما يدلنا الفلكلور وتاريخ الأزياء والأديان على أن الألوان كانت تستخدم دوماً للدلالة على صفات وظروف محددة، وليس هذا فحسب بل تحمل الألوان تفسيرات نفسية متأثرة بعوامل ثقافية وفيزيولوجية (عادل خضر، 2001م، 30 - 31).

الألوان ودلالتها:

ظهرت محاولات عديدة لتفسير أصل الألوان ودلالتها، ومنها تلك المحاولة التي قام بها لاشر Luscher والتي تذهب إلى أن الحياة في بدايتها كانت محكومة بعاملين خارجين عن إرادة الإنسان هما الليل بظلامه، والنهار بنوره، فعندما يقدم الليل تتوقف الأنشطة، ويخلد الإنسان إلى النوم، ويرتبط بذلك اللون الأزرق الداكن للسماء خلال الليل، وفي النهار تكون الحركة والنشاط. ويرتبط بها اللون الأصفر، وكان النشاط لدى الإنسان الأول يأخذ شكل الصيد والهجوم والاستيلاء، وهذه الأفعال يتم

التميل لها كونياً باللون الأحمر، وأما المواقف المرتبطة بالمحافظة على الذات فتتمثل كونياً باللون المُكمِّل للون الأحمر وهو اللون الأخضر (أنور عبد الرحيم، 1985م، 9).

الدلالات الخاصة بتفضيل الألوان:

وحول تفضيل بعض الألوان ورفض البعض الآخر، فلقد لاحظ بولوج Bollough أن الناس إنما يفضلون ألواناً بعينها ويرفضون ألواناً أخرى نتيجة وجود ارتباطات سارة أو مؤلمة كانت قد حدثت لهم في الماضي، وما اللون في هذه الحالة إلا مثير يعمل على استحضار تلك الأحداث وما عاصرها من انفعالات، وأحياناً يفضل الناس الألوان لما تحدثه من تأثير سار في نفوسهم، وقد يرفضونها لما تحدثه من توتر وقلق، وأحياناً يفضل الناس الألوان لأنهم يُنْزِلُونهَا منزلة الأشخاص فيعطونها نفس صفات الأفراد من حيث القوة والشجاعة والكآبة (حامد عبد القادر ومحمد الإبراشي، 1966م، 118 - 119).

قال جورج كومب: «أن الفروق في تفضيل الألوان تعود إلى الطبقة الاجتماعية، والعمر، والنوع، وبين الشرقيين والغربيين. فمثلاً وجد أن المتعلمين من الرجال الإنجليز يفضلون الألوان على النحو التالي: اللون الأخضر فالأزرق فالأبيض فالأصفر فالأسود، أما النساء فيفضلنَّ الألوان على هذا النحو: اللون الأزرق فالأخضر فالأبيض فالأصفر فالأسود، بينما الأطفال الذكور يفضلون اللون الأحمر فالأخضر، وفي الوقت نفسه تبين أن البنات يفضلنَّ اللون الأخضر في مرحلة عمرية تسبق الذكور» وعندما عُرِضَ على طلاب الجامعة من الجنسيين مجموعة من الأدوات الملونة، وطُلِبَ منهم أن يختاروا الألوان التي تعبر عن انفعالاتهم ومشاعرهم، اتضح أن اللونين الأسود والبني قد عبرا عن مشاعر الحزن، وأن اللون الأصفر كان دالاً على البهجة والسرور، كما قام الأطفال ـ الذين هم ـ في عمر أقل من أربع سنوات عندما طُلِبَ منهم في المرة الأولى تلوين صورة لفستان عروس بعد أن سمعوا قصة سارة، وفي المرة الثانية قاموا بتلوين نفس الصورة بعد أن سمعوا قصة مؤلمة، وظهر أن اللون الأصفر كان اختيارهم في المرة الأولى، بينما كان اللونان الأسود والبني اختيارهم في المرة الثانية (حامد عبد القادر ومحمد الابراشي، 1966م، 120).

ولعل ذلك الإتفاق الواضح بين اختيار الأطفال وطلاب الجامعة إنما يؤكد ثبات دلالة الألوان على الحالة الانفعالية، وهذه النتيجة وجد ما يدعمها حيث قررت مجموعتان من الأطفال ـ 82طفلاً من الجنسين ـ، ومن طلاب الجامعة ـ 56طالباً من الجنسين ـ أن الألوان الأصفر والأخضر والبرتقالي والأزرق ألوان سارة، وأن الألوان الأحمر والبني والأسود ألوان حزينة، وارتبط اللون الأسود بدلالته على الليل والظلام والموت، بينما اللون الأصفر دلَّ على الشمس والنور والدفء والعطف، وحينما رتبوا تفضيلهم للألوان حسب درجة السرور كانت الألوان كما يلي: الأصفر فالبرتقالي فالأحمر فالبني فالأزرق فالأسود، ولقد قام بعض البالغين من الدول العربية ممن يتسمون بالانبساط بتفضيل الألوان الدافئة وهي اللونان الأصفر والأحمر، بينما فضل من يتسمون بالانطواء الألوان الباردة وهي اللونان

الأزرق والأخضر، وعندما قام طلاب الجامعة ـ 495 من الجنسين ـ في المجتمع المحلي بتحديد دلالة الألوان تبين أن الألوان الغامقة ـ الأزرق والأخضر والأسود ـ قد دلَّت على الانبساط والتعاطف والثقة، بينما دلَّت الألوان الفاتحة ـ الأحمر والأصفر على الاتزان الانفعالي ونقص كل من الطاقة والالتزام بالمعايير (أنور عبد الرحيم وإبراهيم علي، 1986م) ولما تمَّت مقارنة استجابات الطلاب المصرين الجامعيين ـ 194 من الجنسين ـ بأقرانهم القطريين ـ 85 من الجنسين ـ حول تفضيل الألوان تبين أن الطلاب المصريين يرتبون الألوان على النحو التالي: الأخضر فالأزرق فالأحمر فالرمادي فالبنفسجي فالأسود فالبني فالأصفر، وكان ترتيب الألوان لدى الطلاب القطريين على النحو التالي: الأحمر فالأخضر فالأسود فالأصفر فالأزرق فالبنفسجي فالبني فالرمادي (أنور عبد الرحيم، 1996م) ولعل اختلاف الطبيعة والمناخ له صلة بتلك الفروق في تفضيل الألوان لدى المجموعتين، حيث أن الحياة الصحراوية ـ اللون الأصفر ـ والشروق المبكر للشمس ـ اللون الأحمر ـ والقدوم المبكر لليل ـ اللون الأسود والأزرق ـ وسيطرة اللون الأسود على ملابس النساء ـ العباءة ـ، واللون الأبيض على ملابس الرجال ـ الجلباب ـ، و ندرة الزرع والأشجار ـ اللون الأخضر ـ في قطر قدظهر جلياً في تلك الفروق بين المجموعتين في ترتيب تفضيل الألوان. وذلك يدعونا لاعتبار الطبيعة وألوانها ذات دور مهم في تفضيل الألوان. ولقد لاحظ نورمان وسكوت Norman & Scott أن اللون الأصفر هو اللون المفضل لدى الإناث، بينما اللون الأزرق هو اللون المفضل لدى الذكور، كما ارتبط اللون الأحمر بالصحة والعنف والفرح، واللون الأصفر ارتبط بالخضوع والإذعان، واللون الأسود ارتبط بالحزن والكآبة. (عادل خضر، 2001م، 31).

وتوصلت ألشولر وهاتويك Alschuler & Hattwick إلى أن الأطفال الموجودين برياض الأطفال والمرحلة الابتدائية الذين يتميزون بالسلوك الانفعالي الحر يستخدمون الألوان الدافئة، ومن يتصفون بضبط سلوكهم يستخدمون اللون الأزرق، وأما الذين يفضلون اللون الأسود فإنهم غالباً ما يظهرون مبالغة في السلوك الانفعالي (Lowenfeld & Brittain: 1982, p. 180) كما توصلت ألشولر وهاتويك أيضاً إلى أن الذين يفضلون اللون الأحمر يغلب عليهم سوء التوافق، وقلة الاهتمام بالمعايير الاجتماعية، وذلك حين يغلب استخدام اللون الأحمر مع قلة استخدام بقية الألوان الأخرى. ومن يفضلون اللون الأصفر فإنهم يتميزون بالسلوك الاعتمادي الانفعالي والإقبال على الآخرين، وإقامة علاقات طيبة معهم، وأما الجمع بين اللونين الأصفر الأزرق فيشير إلى وجود صراع بين الطفولية والنمو.وتفضيل اللون الأخضر فيميز الأطفال ذوي النقص في الانفعالات والأكثر تقييداً لذواتهم والأعلى في الاكتفاء الذاتي والثقة بالنفس. أما تفضيل اللون البرتقالي فيشير إلى التواؤم مع البيئة ودفء العلاقات الانفعالية، كما يلفت إلى الخجل أيضا، في حين أن تفضيل اللون الأرجواني يدل على مشاعر الحزن والإحساس بالنبذ (لويس مليكة، 1994م، 204 ـ 206).

وفي البيئة المصرية حدث تتبع لتفضيل الألوان لدى الأطفال في العمر من 6 إلى أقل من 12 عاماً من المقيمين بالريف والحضر، وتبين أن هناك فروقاً في التفضيل اللوني في المراحل العمرية المختلفة بين مراكز التفضيل المختلفة للألوان. فكانت الألوان الأزرق والأخضر والبني والأسود هي الأكثر انتشاراً لدى عينة مرحلة الطفولة الوسطى بالنسبة للألوان المرغوبة؛ وكانت الألوان الأحمر والأصفر والبنفسجي هي الأكثر انتشاراً لدى عينة مرحلة الطفولة المتأخرة. وبالنسبة لأطفال الحضر كانت الألوان الأحمر والبني هي الأكثر انتشاراً، بينما لدى أطفال الريف فكان اللون الأخضر والأصفر والبنفسجي هي الأكثر انتشاراً (سامح إسماعيل، 1992م).

دور الألوان في التقويم النفسي للشخصية:

للألوان دور مهم في القياس النفسي للشخصية من حيث بُعْدَيْهَا الانفعالي والعقلي، ولذلك نجد اللون موجوداً في اختبار بقع الحبر لرورشاخ، وفى اختبار لاشر للألوان (Marzolf & Krichner 1967, p. 487) يلاحظ وجود اختبارات فرعية تعتمد على الألوان في مقياس ستانفورد ـ بينيه الصورة الرابعة (لويس مليكة، 1998م)؛ وكذلك في النسخة الملونة من اختبار المصفوفات المتتابعة لتقويم القدرات العقلية (عبد الفتاح القرشي، 1987م).

أما في النسخة الملونة من بطاقات اختبار تفهم الموضوع (T.A.T) فقد تميزت القصص الناتجة عنها بالايجابية والثراء أكثر من تلك القصص الناتجة عن الصور العادية ـ حيث اللون الأبيض والأسود ـ وذلك يعكس الدور الحيوي الذي يمنحه اللون لعمليات الكشف عن الشخصية ومواجهة المقاومة، ومن ثم يتيسر الوصول إلى فهم عميق لديناميات الشخصية (Yudin & Reznikoff: 1966, P. 479 – 487) .

ولكن دور اللون في اختبارات الرسم لا يقف عند ذلك فقط، بل يمتد إلى الكشف عن الحالة المزاجية مثل الفرح أو الفزع، وأيضاً يعطى الإحساس بالدفء أو البرودة، ولعل هذا هو ما دفع باك Buck، وهامر Hammer لأن يفترضا أهمية مرحلة الرسم بالألوان في الكشف عن مستوى أعمق في الشخصية، ودورها في إمدادنا بمادة جيدة لفهم ديناميات الصراع النفسي وجوانب اللاشعور.

أهمية للألوان:

1. إن مرحلة الرسم بالألوان إنما تستثير الاستجابة للمنبهات الانفعالية وتكشف عن مستوى أعمق من المستوى الذي تمثله دفاعات المفحوص كما في البطاقات الملونة في اختبار بقع الحبر.
2. يتداعى المفحوص للألوان التي تستثير لديه مستويات التوافق النفسي التي كان يتسم بها في الفترات الماضية من حياته.

3. تأتي مرحلة الرسم بالألوان بعد مرحلة الرسم بالقلم الرصاص للوحدات الثلاث ـ المنزل والشجرة والشخص ـ وبهذا تمنح الألوان فرصة للكشف عن الطبقات العميقة في الشخصية. (لويس مليكة، 1994م، 134).

وفي بحث كل من جوزالي وجونسون Gozali & Johnson تبين أن مجموعة مكونة من مرضى الفِصام والاكتئاب قامت برسم الشكل الإنساني مرتين ـ المرة الأولى بالقلم الرصاص والمرة الثانية بالألوان ـ وتبين أن مرحلة الرسم بالألوان كانت أكثر كشفاً عن علامات الصراع النفسي وديناميات الشخصية (Gozali & Johnson: 1970) ويثبت ذلك مارزولف وكريتشنر Marzolf & Krichner حيث وجدا أن استخدام الألوان في اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص، قد كشف لهما عن كل من العمليات اللاشعورية والانفعالات ومستوى القدرة العقلية، وذلك بعد أن تم تحليل ومقارنة المؤشرات الكمية والكيفية لمرحلتي الرسم ـ الرسم بالقلم الرصاص والرسم بالألوان ـ إذ تبين أن مرحلة الرسم بالألوان قد أظهرت الجروح الموجودة في جذع الشجرة، والأغصان المكسورة في رسم جهاز فروع الشجرة، وظهور الأصابع لدى الإناث في رسم الشخص (Marzolf & Krichner: 1957, P. 504) كما وجد لويس مليكة أن مرحلة الرسم بالألوان لدى مرضى الفِصام في اختبار رسم المنزل والشجرة والشخص قد كشفت عن أن بعض العلامات الفِصامية تزداد نسب تواترها في الرسم بالألوان عنها في الرسم بالقلم الرصاص، ومن هذه العلامات التي تزداد نسبة ظهورها في الرسم بالألوان المسقط الهندسي للمنزل، والتجزئة الزائدة، ورسم تفاصيل خطية في رسم الشخص. وأن أكثر الألوان استخداماً هي: اللون الأسود ثم الأزرق ثم الأخضر. وأن أقل الألوان استخداماً هي: اللون القرمزي ثم البرتقالي ثم الأحمر. وكانت أكثر الألوان استخداماً في رسم المنزل هي: اللون الأسود ثم الأصفر ثم الأزرق، وفي رسم الشجرة كان اللون الأخضر ثم الأسود ثم البني، وفي رسم الشخص كان اللون الأسود ثم الأزرق. وأن عدد الألوان المستخدمة في رسم المنزل كانت تتراوح بين 1 ـ 7 ألوان، وفي رسم الشجرة كانت تتراوح بين 1 ـ 7 ألوان، وفي رسم الشخص كانت تتراوح بين 1 ـ 5 ألوان. (لويس مليكة، 1994م، 170 ـ 180).

وتتوصل سامية عبد النبي إلى أن مريضاً ذهانياً استخدم 6 ألوان في 4 اختبارات للرسم، واستخدمت حالة عصابية 6 ألوان في اختبارين، كما استخدمت حالة عصابية 5 ألوان في اختبار واحد (سامية عبد النبي، 1998م).

ويذكر أحمد عامر أن مريضاً بذهان الهوس والاكتئاب الدوري أظهر ـ خلال قيامه بالرسم الحر أثناء جلسات العلاج النفسي بالفن ـ استخداماً ثابتاً للألوان، قد تميز بوجود تكوين لوني ثلاثي ـ متكرر ـ يضم كل من الألوان التالية: الأسود والأزرق والأحمر (أحمد عامر، 1999م).

ويؤكد ذلك ما يذكره هامر أن اضطراب الشخصية يصاحبه تفضيل استخدام الألوان: الأسود والأزرق والبني، والنفور من استخدام الألوان: الأحمر والبرتقالي والأصفر (لويس مليكة، 1994م، ص 180)

ويلاحظ ـ أيضاً ـ أن الأطفال المتوافقين ينغمسون في مرحلة الرسم بالألوان في ثقة تامة، إذ يستخدمون الألوان الدافئة بثبات وابتهاج، مما يعكس اتساع المساحة الانفعالية التي تمثلها تلك الألوان داخل أنفسهم، كما يتضح أن استخدام ثلاثة ألوان من خمسة في رسم المنزل يعدمعدلاً متوسطاً لعدد الألوان، وفي حين أن استخدام لونين من ثلاثة ألوان في رسم الشجرة يكشف عن الأداء المتوسط أيضا، بينما في رسم الشخص يصبح وجود ثلاثة ألوان من خمسة كما في المنزل أمراً طبيعيا، أما أولئك الذين لا يقدرون على إقامة علاقات حميمة مع الآخرين فإنهم يميلون إلى استخدام الألوان كما لو كانت أقلام رصاص ـ أي بدون تلوين للأجزاء المرسومة ـ وظهر بوضوح أن مرضى الفِصام يرفضون الواقعية التقليدية فيرسمون كل نافذة من نوافذ المنزل بلون مختلف تماماً (Hammer: 1960, P. 267) .

كما قام الأطفال والمراهقون الذين يعانون من مشكلات نفسية باستخدام عدد ثمانية ألوان من ستة عشر لوناً في رسم المنزل والشجرة والشخص ـ في مرحلة الرسم بالألوان ـ واتضح أن الألوان الأكثر تكراراً هي: الأسود والبني والأزرق والأرجواني والأخضر والأصفر والبرتقالي والأحمر، وفى الوقت نفسه استخدم اللون في رسم عنصر محدد مثل اللون الأسود في رسم السيجار، والخط الخارجي للشجرة والشعر والشارب والعصا؛ واستخدم اللون الأزرق في رسم السماء، وفستان الإناث ومعطف الذكور، والستائر، والعيون؛ واستخدم اللون الأحمر في رسم المدخنة ضمن المنزل، و في رسم الثمار الموجودة على أغصان الشجرة مثل التفاح والكرز؛ واستخدم اللون البني في رسم الشعر والعيون والملابس في رسم الشخص، وفي رسم أفرع وجذع الشجرة، وفي رسم جدران المنزل؛ واستخدم اللون الأخضر في رسم الملابس للإناث، وأوراق الشجرة والعشب الذي حولها؛ واستخدم اللون الأصفر في رسم معطف الذكور، والشمس والزهور؛ وكان من النادر استخدام اللون النبيتي؛ ولم يُسْتَخْدَم اللون الأبيض مطلقاً، في حين استخدم اللون الأحمر الوردي في رسم الخط الخارجي للشخص، وفي رسم بعض الأجزاء فيه مثل الوجه واليدين، أما المراهقون مرتفعو الذكاء فقد تميزت رسومهم بوجود النمط المجسم للألوان، والأقل ذكاءً تميزت رسومهم بالنمط الخطي للألوان، وكان تفضيلهم للألوان على النحو التالي اللون الأحمر فالأصفر فالأزرق فالأخضر فالبرتقالي فالأسود فالبني (أحمد سليم، 1980م).

وارتبطت الألوان بالقضايا القومية التي تشغل أذهان الأطفال، فقد اتضح أن الأطفال الكويتيين وغيرهم من بعض الدول العربية قاموا برسم الغزو العراقي للكويت عام 1990م، وتبين أن هناك أربعة ألوان كانت في صدارة تكرار الألوان وهي: الأبيض والأحمر والأسود والأخضر، وهي ذاتها

الألوان المميزة لعلم الكويت، مما عكس انفعال الأطفال بما يجري للوطن، وقدرة الألوان على كشف ذلك الانفعال (علي المليجي، 1992م).

الـدلالات الرمـزية العامة للألـوان:

من الشائع أن الدلالة الرمزية للألوان تتباين من مكان لآخر، ومن زمان لآخر، وأنها أكثر ارتباطاً بالثقافة والعادات والتقاليد والوسط الاجتماعي الذي يعيش فيه المرء، وإذا ما اختلف النسق الاجتماعي والثقافي اختلفت بالضرورة الدلالات المرتبطة بالألوان، ففي موزمبيق مثلاً يعبر اللون الأسود عن الفرح، وفي المجتمع المحلي يرمز اللون الأسود إلى الحزن والحداد. ويشير اللون الأحمر إلى القوة، وذلك لوجود علاقة وثيقة بينه وبين الدم، كما يرمز اللون الأحمر لدى الغربيين إلى الشياطين والأرواح الشريرة (عادل خضر، 2001م، 31).

ولقد عرض Schaie للعديد من الدلالات الرمزية الخاصة بالألوان، والتي نتجت عن عدد من البحوث أجريت بين عامي 1935م - 1961م، وأفادت أن اللون الأحمر أشار إلى السعادة والراحة والفوران الداخلي والإثارة والحرارة والانفعال والحب والعدوان والكراهية والتصلب والقوة؛ وأن اللون البرتقالي أشار إلى الإحساس بالسعادة والحرارة والتعاسة والتوتر والدفء والبهجة والسرور والرشاقة، وأن اللون الأصفر أشار إلى الإثارة والغيرة والتعصب والدهشة والسعادة، وأن اللون الأخضر أشار إلى التحكم والانفعال والفتوة والهدوء والسلام والانتعاش والمرض والشباب، وأن اللون الأزرق أشار إلى الوقار والحزن والبرد والرغبة في التحكم والأمن والراحة والقوة والعمق والسرور، أما اللون الأرجواني فأشار إلى الاكتئاب والنشاط والرفض والحزن والعمق والثبات والتعاسة، أما اللون الأسود فقد رمز إلى الحزن والخوف والقلق والرفض والاكتئاب والتمكن والعمق والشيخوخة والغيظ والتعاسة والتعصب، وكان اللون الأبيض يرمز إلى النقاء والفراغ والهدوء والشجاعة والهيبة والسلام والأمن، وأخيراً أشار اللون البني إلى الحزن والرفض والأمن والراحة .(Schaie: 1966. P. 512 – 524) .

ويؤكد هامر على أن اللون الأحمر يتضمن حرارة وإثارة حسية، وقد أطلق البعض عليه اللون الشهوي، ويعد أصعب الألوان بالنسبة للمريض الذي يعاني من اضطرابات في الشخصية، وأن اللون الأسود يبدو أنه أدعى الألوان للاكتئاب، ومشاعر الكبت ويحتمل النكوص كذلك، وأن اللون الأخضر إنما يشعر الفرد بالأمن، ونظراً لانتشاره في الطبيعة فإن استخدامه يكثر في رسم المنزل والشجرة، ولذلك فإن دلالته تكون ضئيلة، وأن اللون الأزرق يتضح أنه يتضمن الاهتمام بالضبط وبالوقاية، وأن اللون البني يستخدم غالباً من قبل الذين يحاولون تجنب استخدام اللون. أما التظليل باللون البني إنما يتضمن دفاعية واستجابة غير ناضجة للمؤثرات الانفعالية، و أن اللون الأصفر يشير إلى العدوانية والإثارة الحسية ولذلك فإنه يكثر لدى الأطفال، ويسهل تعبير الطفل عن العداوة والغضب، وأن اللون القرمزي يستخدمه الذين يتسمون بسمات شبيهة بالبارانويا (لويس مليكة، 1994م، 137 - 138).

إن اللون الأبيض أصبح رمزاً للنظافة والطهارة والطيبة، واللون الأزرق مدعاة لهدوء الأعصاب وإزالة التوتر، ويكون اللون الأحمر سبباً لإثارة العاطفة، واللون الأخضر يوحي بالخير والنعيم والبشر، بينما صار اللون الأصفر دليلاً على الغيرة والعدوانية والدهشة والسعادة، وأما اللون الأسود فهو رمز الحزن والحداد والعزلة.

المبحث الثاني: العدوان والسلوك العدواني، التعريف والمفاهيم

سستتناول الباحثة في هذا المبحث العدوان والسلوك من حيث التعريفات والمفاهيم والانواع والنظريات ومشكلات الطلاب السلوكية وكيفية التعامل معها وسيكولوجية رسوم الطلاب المشاغبين.

1/2 مفهوم العدوان:

هو كل سلوك نشط فعّال يهدف من ورائه إلى سدّ حاجات أساسيّة أو غرائزيّة. وهذا التعريف يظهر أن العدوان يشمل جميع الفعاليات الإنسانيّة المتجهة نحو الخارج، المؤكدة للذات، الساعية وراء سدّ حاجات الشخص الأساسيّة سواء كانت بناء أم تملك، ويعرف ايضاً بأنه سلوك هجومي منطوٍ على الإكراه والإيذاء وهو بهذا يكون اندفاعاً هجومياً يصبح معه ضبط الشخص لنوازعه الداخلية ضعيفاً، وهو اندفاع نحو التخريب والتعطيل.

2/2 مفهوم السلوك:

السلوك هو حالة من التفاعل بين الكائن الحي ومحيطه (بيئته)، وهو في غالبيته سلوك مُتعلّم (مكتسب)، يتم من خلال الملاحظة والتعليم والتدريب، ونحن نتعلم السلوكات البسيطة منها والمعقدة. وكلما أتيح لهذا السلوكنأيكون منضبطاً وظيفيا ومقبولاً، كلما كان هذا التعلُم إيجابياً، وأننا بفعل تكراره المستمر نحيله إلى سلوك مبرمج سرعان ما يتحول إلى "عادة سلوكية " تؤدي غرضها بيسر وسهولة وتلقائية (عربيات، 2007م، 193-195).

ويُنظر إلى السلوك أيضاً على أنه كل ما يفعله الإنسان ظاهراً كان أم غير ظاهر. وينظر إلى البيئة على أنها كل ما يؤثر في السلوك، فالسلوك إذن هو عبارة عن مجموعة من الاستجابات، وإلى البيئة على أنها مجموعة من المثيرات (عربيات، 2007م، 193-195).

3/2 السلوك العدواني، التعريف والمفاهيم:

يعرفه سعيد: بانه السلوك الذي يقصد منه إيذاء أو إقلاق شخص أخر وليس السلوك الذي يكون منه الإيذاء عرضيا بالنسبة لتحقيق هدف من الأهداف (سعيد، 1989م، 18).

ويعرفه العيسوي: بانه استجابة كأي استجابة أخرى وهو سلوك متعلم فالطفل قد يتعلم الإستجابة للمواقف التي تجابه بالعراك فالبيئة السعيدة والمسلمة تخلق طفلاً عنده عادات مسالمة بالناس الآخرين (العيسوي،1999م).

ويعرفه (راتب، 2000م،27): هو فعل يهدف إلى إيذاء الاخرين أو تلاف ممتلكاتهم بشرط توافر النية لإيقاع الأذى.

ويعرفه الخالدي: سلوك يوجه نحو الغير الغرض منه إلحاق الأذى والضرر النفسي والمادي وقد يوجه نحو الذات فيلحق الضرر بها (الخالدي،2001م).

وقد ظهرت عدة تفسيرات للسلوك العدواني حيث يرى البعض أن العدوان يرجع الى الحرمان والظروف البيئية القاسية التي يمر بها الفرد وبعضها يرجع الى نمط التنشئة الاجتماعية السائدة في الأسرة، ويوكد (كاتر) أن دور الأسرة في ظهور تطور إضطرابات الشديد ينتمون الى أسر تتعامل معهم بالقسوة والشدة، بينما يرى سميث وشارب أن الطفل إذا فقد الرعاية الأبوية يؤدي به الى ممارسة السلوك العدواني وبالتالي يؤثر على التوافق النفسي والإجتماعي لدي الفرد (القشقوش، 2006م، 2).

إن العدوان عند المراهقين على وفق دراسات سيكولوجية وتربوية أظهرت أن السلوك العدواني (اللفظي والجسمي) موجود لدى المراهقين الذكور والإناث على حد سواء وأن حوالي 10% منهم في عمر (15) سنة لديهم سمة عدوانية واضح وهناك دراسات حديثة توكد أن هذا السلوك ينشأ نتيجة الإحباطات الحياة اليومية ،فقد توصل (دولارد ووب وميل وسيرز) في دراستهم أن السلوك العدواني هو الإستجابة طبيعية للإحباط إذ كلما ازداد الإحباط وتكرر حدوثه ازدادت شدة العدوان عليه فإن الإحباط يؤدي إلى العدوان و إن الإحباط حسب رأي فيليب هويمان أن السلوك العدواني هو نتيجة حتمية طبيعية للإحباط (القشقوش، 2006م، 2).

ويرى صبح أن السلوك العدواني هو سلوك يصدر عن فرد أو جماعة صوب فرد أو جماعة أخرى، بدافع الإيذاء صوب ذاته أو إيذاء الآخرين، وذلك نتيجة لمواقف الإحباط التي يعاق فيها إشباع دوافع الفرد أو تحقيق رغباته، فتنتابه حالة من عدم الاتزان تجعله يأتي بسلوك عدواني؛ مما يسبب أذى بدنياً أو نفسياً متعمداً له وللآخرين مما قد يشعره بعدها بالراحة والاتزان من جراء تخفيف الشعور بالإحباط والعودة للاتزان الشخصي (نمر صبح، 2013م).

وقد أجرت دراسات متعددة للتعرف على تأثير العوامل الأسرية على مشكلة توافق الإجتماعية والمدرسي للمراهقين من أجل التدخل المبكر للحد منها والتغلب عليها هنا يأتي دور كل من الأسرة والمدرسة بالتعاون المشترك لمواجهة مشكلة توافقه الإجتماعي والمستوى الدراسي للمراهق.

وقد أكد علماء النفس أنه لغرض إنجاح العملية التربوية، لابد من فهم شخصية التلميذ وذلك بدراسة نفسيته وخصاله، بُغية أن تكون عملية التعليم أكثر نفعاً وفائدة للمتعلمين وتحقق الأهداف المتوخاة بسهولة ويسر (سليمان، 1964م، 45)، حيث يولد الإنسان ولديه غريزتين الأولى للحياة والثانية للموت الأولى على الحفاظ على الحياة وديمومتها والثانية تسعى إلى التدمير والتخريب سواء بإتجاه الآخرين أو باتجاه نحو الذات (Eyron,1975,15)

ويرأى أدلر أن العدوان وسيلة للسيطرة والتعويض عن النقص أو التغلب على الصعاب وأما هورني فيرى أن كبت المشاعر العدوانية أو الهجومية أمر مضر من وجهة الصحة النفسية لأن عملية الكبت تؤدي لمشاعر العدوانية من حين لآخر بقصد التنفيس عنها (ميليكان، الدريني،1984م، 389-349).

1/3/2 نظريات السلوك العدواني:

هناك نظريات عديدة لتفسير أسباب العدوان وقد اتفق البعض على أنه توجد غريزة للقتال لدى الجنس البشري والبعض أكد على أن العدوان يكتسب من خلال العادات العدوانية بمشاهدة النماذج العدوانية عند الآخرين مما يعزز العدوانية لديهم، حيث إن السلوك العدواني كأي سلوك آخر له مسبباته قد تكون ذاتية أو بيئية أو اجتماعية، ومن خلال معرفة هذه الأسباب يمكن التنبؤ به وتعديله، ومن هذا المنطلق تباينت تفسيرات العلماء والباحثين حسب المنطلقات النظرية، وهذا عرض موجز لأهم هذه النظريات (الصايغ،2001م، 33):

النظرية البيولوجية:

ترى هذه النظرية أن السلوك العدواني سلوك فطري يولد الإنسان وهو مزود به، حيث أن السلوك العدواني راجع لتكوينه البيولوجي، وأن السبب وراء هذا السلوك راجع لكروموزمات وخاصة هرمونات الجنس، وأنه يوجد علاقة وثيقة بين كروموزمات (xxy) والعدوان عند الرجال، وأنها أعلى (15) مرة عند بعض المجرمين عنه عند الرجال العاديين.

وتؤكد هذه النظرية أن العدوان ينتج عن إيعاز من الفص الجبهي والجهاز الطرفي لدى الإنسان وقد أثبتت التجارب أن في حالة الاستئصال لبعض التوصيلات العصبية في هذه المنطقة عن المخ يؤدي إلى خفض التوتر والغضب والميل إلى العنف (العبيدي، 1999م، 37). وان القوة العضلية عاملاً بيولوجيا آخر يؤدي إلى ظهور الإستجابة العدوانية إذ أنها تساهم في العدوان (عبد القادر، 1996م، 17).

لقد اعتقد بعض العلماء أنه توجد مناطق في مخ الإنسان تسيطر على العدوان تعرف بالنظام اللبماوي، كما يرى "كورنز (Korenz) " بأن السلوك العدواني ذو أساس وراثي، وأن الدراسات التي بحثت في انتشار العدوان بين الأطفال في المدرسة الابتدائيّة كثيرة ومتنوعة وقديمة. وقد دلت دراسات جودانف على أنّ غضب الطفل الصغير قد يتطور إلى وسيلة يسيطر بها على أهله وذويه، ويخضعهم لنزواته وسلطانه فتعوق هذه اللغة الجديدة نمو اللغة اللفظية الصحيحة، ولعل خير وسيلة لرعاية هذه الثورات الانفعاليّة هي تدريب الطفل على قبول المعايير الاجتماعية القائمة وتعويده على النظام ومساعدته على فهم المواقف الانفعالية فهماً صحيحاً، وتهيئته لقبول الوسيلة اللغوية أساساً لتحقيق رغباته حتى لا يلجأ إلى الغضب والصراع والثورة. كما وجد سايموندس في دراسته الواسعة لسيكولوجية العلاقة بين الوالدين والأولاد أنّ الطفل المهمل وغير المرغوب فيه يميل إلى العدوان،

والتهاون والكذب والسرقة أحياناً. إنّ مثل هذا الموقف ما زال منذ مدّة غير قصيرة موضع عناية في أكثر الأبحاث التي تدرس معاملة الوالدين وتأثير ذلك في شخصية الأولاد.

ويعد لورنز من أبرز أصحاب هذه النظرية أن لدى الإنسان إمكانيات بايولوجية لتعلم أنواع متنوعة من السلوك لأهميتها في التكييف ولايمكن تحديد علامات التكيف للسلوك في مواقف المختبرية ومصطنعه وإنما مواقف الحياتية الطبيعية (مليكه، 1989م).

النظرية التحليل النفسي:

ترى نظرية التحليل النفسي أن الإنسان كالحيوان تسيطر عليه بعض الغرائز الفطرية كغريزة العدوان التي تدفع الإنسان إلى الاعتداء والمقاتلة بهدف إشباع غرائزه الفطرية وتصريف الطاقة العدائية لديه، ويقول "فرويد" بأن الإنسان مزود بغريزتين هما: غريزة الموت (Thanatos) ، والتي تسعى لفناء الإنسان، وعندما تتحول إلى خارج الإنسان، فإنها تصبح عدواناً على الآخرين، وأخرى غريزة الحياة (Eros) والتي تعمل على حفظ حياة الإنسان عن طريق دوافع الجنس والحب وما تحتويه من طاقة اللبيدو (Libido)، وأن السلوك العدواني يحدث بسبب تأثير الطاقة النفسية التي تقود العدوان أو بسبب الحرمان والإحباط فإنهما يؤديان إلى ممارسة سلوك العدوان من قبل الفرد إذا تعرض لهما (الصايغ، 2001م، 44).

ويرى فرويد المؤسس لنظرية التحليل النفسي بأن العدوان موجود لدى الإنسان منذ الولادة أصبح السلوك العدواني من المشكلات السلوكية التي نواجهها في وقتنا الحاضر وما يترتب عليه في مجالات التفاعل والنمو الإجتماعي للفرد وتأثيره على مستوى التعليمي لذا لابد من تضافر الجهود المشتركة سواء أكانت على صعيد المؤسسات الحكومية أو مؤسسات المجتمع المدني لمواجهة هذا السلوك والحد منه (القشقوش، 2006م، 2).

النظرية الاثيولوجية:

ارجع أصحاب هذه النظرية أن السلوك العدواني إلى خاصية الموروثة إذ أن العدوان غريزة فطرية بدون أن يكون لديه ميكانيزمات رادعة وموثرة والعدوان بين الإنسان والاخرين نجده ظاهرة يمكن ملاحظتها (Eyron Leanard,1977 ,58).

النظرية الإحباط:

يرى كل من دولار وميللر Doller & Meiller أصحاب هذه النظرية أن الإحباط هو الدافع الأولى وراء العدوان وخصوصاً العدوان الأسرى، فالزوج الذى يتعرض للصراعات فى مجال عمله ويشعر بالضعف فى التحكم فى عمله، فإنه عندما يعود إلى منزله يمارس القوة على زوجة أو أبناءه، إذ إنه يحول تحويل الإحباط إلى قوة داخل أسرته (In Coleman, 1987, 445).

وتقوم هذه النظرية على أساس العدوان ينشأ من حتمية للإحباط حيث أن السلوك العدواني ينشأ من حالة إحباط تتولد عنه شكل من أشكال العدوان إذ تناول أدلر نظرية الإحباط في ضوء نظرية المثير والإستجابة أن العدوان دافع غريزي داخلي ولكن لا يتحرك بواسطة غريزة بل بتحريض من المثيرات الخارجية عليه أشار أدلر أن حدوث السلوك العدواني دائماً يفترض وجود إحباط (الحسين، 1996م، 28).

نظرية التعلم الاجتماعي:

ترى هذه النظرية بأنّ معظم العدوان الإنساني يرجع إلى عناصر التعلم الاجتماعي، كما ترى هذه النظرية بأنّ لسلوك العدوان خصائص إجرائيّة تعمل على استمرار حدوثه إذا كانت النتائج معززة إيجابياً أو ذات فعاليّة في إنهاء الأحداث المزعجة، أي ذات تعزيز سلبي، ويعتقد أصحاب هذه النظرية بأنّ العدوان ينتج عن ثلاثة عوامل هي:

1. المبادرة
2. التعزيز
3. التعليم عن طريق التقليد

ويعد بندور هو المؤسس لهذه النظرية حيث تقوم أسس نظرية التعلم الاجتماعي في العدوان:

1. نشأة العدوان عن طريق التعلم والملاحظة والتقليد.
2. هناك عارض خارجي محرض للعدوان.
3. إعطاء تعزيز للسلوك العدواني .

إذ يرى بندور أن السلوك العدواني يقوم على أساس الملاحظة والتقاليد (فتياني، 2000م، 42) وأحياناً ينشأ ليس فقط من الملاحظة والتقليد وإنما من خلال أسلوب التعزيز للعدوان الذي يحصل عليه الشخص من المحيطين به مما يصبح سلوك ثابت لديه (Kauffmman James, 1981 ,100).

2/3/2 مظاهر السلوك العدواني:

1. يبدأ السلوك العدواني بنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط ويصاحب ذلك مشاعر من الخجل والخوف.
2. تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في البيئة.
3. الاعتداء على الأقران انتقاماً أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس.
4. الاعتداء على ممتلكات الغير والاحتفاظ بها أو إخفائها بمدة من الزمن بغرض الإزعاج.
5. يتسم في حياته اليومية بكثرة الحركة، وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى والإيذاء.

6. عدم القدرة على قبول التصحيح.

7. مشاكسة غيره وعدم الامتثال للتعليمات وعدم التعاون والترقب والحذر أو التهديد اللفظي وغير اللفظي.

8. سرعة الغضب والانفعال وسرعة الضجيج والامتعاض والغضب.

9. توجيه الشتائم والألفاظ النابية.

10. إحداث الفوضى في الصف عن طريق الضحك والكلام واللعب وعدم الانتباه.

11. الاحتكاكات بالمعلمين وعدم احترامهم والتهريج في الصف.

12. استخدام المفرقعات النارية سواء داخل المدرسة أم خارجها.

13. عدم الانتظام في المدرسة ومقاطعة المعلم أثناء الشرح (عدنان، 2006م، 29).

1/2/3/2 أشكال العدوان:

يمكن تصنيف العدوان إلى أشكال مختلفة، وإن كان هناك تداخل بين بعضها البعض أهمها:

عدوان اجتماعي:

ويشمل الأفعال العدوانية التي يظلم بها الإنسان ذاته أو غيره وتؤدي إلى فساد المجتمع، وهي الأفعال التي فيها تعد على الكليات الخمس وهي: النفس والمال والعرض والعقل والدين.

عدوان إلزام:

يشمل الأفعال التي يجب على الشخص القيام بها لرد الظلم والدفاع عن النفس والوطن والدين.

عدوان مباح:

يشمل الأفعال التي يحق للإنسان الإتيان بها قصاصاً، فمن اعتدى عليه في نفسه أو عرضه أو ماله أو دينه أو وطنه (وفيق، 1999م، 52).

العداون وفقاً للأسلوب:

عدوان لفظي:

عندما يبدأ الطفل الكلام، فقد يظهر نزوعه نحو العنف بصورة الصياح أو القول والكلام، أو يرتبط السلوك العنيف مع القول البذيء الذي غالباً ما يشمل السباب أو الشتائم واستخدام كلمات أو جمل التهديد.

عدوان تعبيري إشاري:

يستخدم بعض الأطفال الإشارات مثل إخراج اللسان، أو حركة قبضة اليد على اليد الأخرى المنبسطة، وربما استخدام البصاق وغير ذلك.

عدوان جسدي:

يستفيد بعض الأطفال من قسوة أجسامهم وضخامتها في إلقاء أنفسهم أو صدم أنفسهم ببعض الأطفال ويستخدم البعض يديه كأدوات فاعلة في السلوك العدواني، وقد يكون للأظافر أو الأرجل أو الأسنان أدوار مفيدة للغاية في كسب المعركة، وربما أفادت الرأس في توجيه بعض العقوبات.

المضايقة:

واحدة من صور العدوان التي تؤدي في الغالب إلى شجار وتكون أحياناً عن طريق السخرية والتقليل من الشأن.

البلطجة والتنمر:

ويكون الطفل المهاجم لديه تلذذ بمشاهدة معاناة الضحية، وقد يسبب للضحية بعض الآلام، منها الجسمية، ومنها شد الشعر أو الأذى أو الملابس أو القرص.

العداون وفقاً للوجهة «الاستقبال».

عدوان مباشر:

يقال للعدوان إنه مباشر إذا وجهه الطفل مباشرة إلى الشخص مصدر الإحباط وذلك باستخدام القوة الجسمية أو التعبيرات اللفظية وغيرها.

عدوان غير مباشر:

ربما يفشل الطفل في توجيه العدوان مباشرة إلى مصدره الأصلي خوفاً من العقاب أو نتيجة الإحساس بعدم الندّية، فيحوله إلى شخص آخر أو شيء آخر «صديق ،خادم، ممتلكات» تربطه صلة بالمصدر الأصلي، أي ما يعرف بكبش الفداء.كما أن هذا العدوان قد يكون كامناً، غالباً ما يحدث من قبل الأطفال الأذكياء، حيث يتصفون بحبهم للمعارضة وإيذاء الآخرين سخريتهم منهم، أو تحريض الآخرين للقيام بأعمال غير مرغوبة اجتماعياً.

العداون وفقاً للآخر:

عدوان فردي:

يوجهه الطفل مستهدفاً إيذاء شخص بالذات، طفلاً كان «كصديقه أو أخيه أو غيره» أوكبيراً «كالخادمة وغيرها».

عدوان جمعي:

يوجه الأطفال هذا العدوان ضد شخص أو أكثر من شخص مثل الطفل الغريب الذي يقترب من مجموعة من الأطفال المنهمكين في عمل ما عند رغبتهم في استبعاده، ويكون ذلك دون اتفاق سابق بينهم.وأحياناً يوجه العدوان الجمعي إلى الكبار أو ممتلكاتهم كمقاعدهم أو أدواتهم عقاباً. وحينما تجد مجموعة من الأطفال طفلاً تلمس فيه ضعفاً، فقد تأخذه فريسة لعدوانيته.

عدوان نحو الذات:

إن العدوانية عند بعض الأطفال المضطربين سلوكياً قد توجه نحو الذات، وتهدف إلى إيذاء النفس وإيقاع الأذى بها. وتتخذ صورة إيذاء النفس أشكالاً مختلفة، مثل تمزيق الطفل لملابسه أو كتبه أو كراسته، أو لطم الوجه أو شد شعره أو ضرب الرأس بالحائط أو السرير، أو جرح الجسم بالأظافر، أو عض الأصابع ، أو حرق أجزاء من الجسم أو كيها بالنار أو السجائر.

عدوان عشوائي:

قد يكون السلوك العدواني أهوجاً وطائشاً، ذا دوافع غامضة غير مفهومة وأهدافه مشوشة وغير واضحة، وتصدر من الطفل نتيجة عدم شعوره بالخجل والإحساس بالذنب الذي ينطوي على أعراض سيكوباتية في شخصية الطفل. مثل الطفل الذي يقف أمام بيته مثلاً ويضرب كل من يمر عليه من الأطفال بلا سبب، وربما جرى خلف الطفل المعتدي عليه مسافة ليست قليلة، وقد يمزق ثيابه أو يأخذ ما معه، ويعود فيكرر هذا مع كل طفل يمر أمامه، وربما تحايل عليه الأطفال إما بالكلام أو بالبعد عن المكان الذي يقف فيه هذا الطفل (رأفت، 2000م، 229-230).

4/2 الأسرة وتدعيم نزعة السلوك العدواني:

يكتسب الطفل الميل للعدوان من الأسرة بفعل العوامل التالية:

- شعور الطفل منذ صغره بأنه غير مرغوب فيه من والديه، وانه يعيش في جوز أسري عدائي بالنسبة لمعاملة والديه له.
- الحياة المنزلية التي يسودها شيء دائم بين الأبوين على مرأى ومسمع من الطفل.ويلعب الآباء دوراً كبيراً في اكتساب الأطفال السلوك العدواني من خلال محاكاة أو تقليد الأبناء للاستجابات العدوانية التي تصدر عن الآباء فالطفل الذي يشاهد أباه يحطم الأشياء من حوله عندما ينتابه الغضب يقوم بتقليد هذا السلوك.

ويعتقد بندورا أن الآباء الذين يتسمون بالغلظة والقسوة مع آبائهم يتعلم أبناؤهم السلوك العدواني، كما توصل أيضاً أن الآباء الذين كانوا يشجعون أبنائهم على المشاجرة مع الآخرين وعلى الانتقام ممن يعتدي عليهم وعلى الحصول على مطالبهم بالقوة والعنف كانت درجة العدوانية لديهم أكبر من درجة العدوانية عند الآباء الذين لم يشجعوا أبنائهم على السلوك العدواني بأي شكل من الأشكال.

وتؤكد «ليلى عبد العظيم» أن أسلوب التربية للأطفال الذين يتسم سلوكهم بالعدوانية يتميز بالقسوة والشدة المتناهية والمعارضة لرغباتهم بالمنع والقهر والإجبار وتحميلهم من المسؤوليات أكثر مما يحتملون ومما يطيقون كما أكدت دراسة أخرى أن العدوانية لدى الأطفال ترتبط إيجابياً بشدة القسوة في العقاب والرفض وعدم التقبل وعدم الرضا من جانب الأم عن السلوكيات التي تصدر من الأبناء (وفيق، 1999م، 69-70).

5/2 مظاهر السلوك العدواني عند المراهقين:

1. يبدأ السلوك العدواني بنوبة مصحوبة بالغضب والإحباط، يصاحب ذلك مشاعر من الخجل والخوف.
2. تتزايد نوبات السلوك العدواني نتيجة للضغوط النفسية المتواصلة أو المتكررة في البيئة.
3. الاعتداء على الأقران انتقاماً أو بغرض الإزعاج باستخدام اليدين أو الأظافر أو الرأس.
4. الاعتداء على ممتلكات الغير، والاحتفاظ بها، أو إخفائها لمدة من الزمن بغرض الإزعاج.
5. يتسم في حياته اليومية بكثرة الحركة، وعدم أخذ الحيطة لاحتمالات الأذى والإيذاء.
6. عدم القدرة على قبول التصحيح.
7. مشاكسة غيره وعدم الامتثال للأداء والتعليمات وعدم التعاون والترقّب والحذر أو التهديد اللفظي وغير اللفظي.
8. سرعة الغضب والانفعال وكثرة الضجيج والامتعاض والغضب.
9. تخريب ممتلكات الغير كتمزيق الدفاتر والكتب وكسر الأقلام وإتلاف المقاعد والكتابة على الجدران.
10. توجيه الشتائم والألفاظ النابية (الصايغ ،2001م، 33).

1/5/2 معالجة سلوك المراهقين العدواني:

المدرسة هي المؤسسة الاجتماعية الثانية بعد البيت من حيث التأثير في تربية الطفل ورعايته، وتعود أهميتها لما تقوم به من عملية تربويّة مهمّة وصقل لأذهان الأطفال، حيث أنّ وظيفتها الطبيعيّة أن تستقبل الأطفال في سنّ مبكرة فتكون بذلك المحطّة الأولى للتعامل معهم بعد الأسرة مباشرة، ممّا يضعهافي موقع استراتيجي تربوي و تعليمي، ومراقبة شاملة يمكنها من اكتشاف قدرات الأبناء واكتشاف الميول السلبيّة والإيجابيّة في شخصياتهم. ولعلّ من أكثر جوانب الحياة المدرسيّة سلبيّة وتعقيداً وإشكالاً هو الجانب المتمثل في السلوك العدواني الذي يمارسه بعض الأطفال نحو أقرانهم في المدرسة.

إنّ الجوّ الانفعالي العام الذي يعيشه الطفل في المدرسة أو في البيت له أثر عميق في مدى تحركه وتفاعله وتحصيله، فقد يشعر الطفل بالتعاسة في المدرسة بسبب موقف الأطفال الآخرين كالسخرية منه أو الاعتداء عليه بقسوة أو شعوره بعدم الانتماء أو الشعبيّة.وقد يعتدي الأطفال أحياناً على زميل لهم لاعتقادهم بأنه لا يستطيع أن يردّ الاعتداء أو لشعورهم بضعفه وعدم قدرته على الوقوف أمامهم بنفسه والاعتماد على ذاته. وقد تعود مثل هذه الصفات إلى التركيب البيولوجي للشخصيّة أو إلى طريقة التربية التي يتبعها الآباء وهم يعملون على قتل الرّوح العدوانيّة الطبيعيّة عند طفلهم بشكل قاس وخطير. وقد يكون الطفلخجولاً، هادئاً يواجه رفاقاً له ذوي شخصيات عنيدة عدوانيّة ونتيجة لذلك قد يكره المدرسة وينفر منها. فإذا لم يلق الطفل المعاملة التربوية الحسنة في

المدرسة ويستوعب المناهج المتطورة، فإنّ حياته سيصيبها الفشل والتقاعس نحو التحصيل العلمي، ويحل جو السأم والضيق في نفسه، و يخلق علاقات عدوانيّة سواء مع أقرانه أم مع المدرسين وتنقلب حياة المدرسة بالنسبة لـه صورة قاتمة للحياة البشرية، نظراً لما يصاب به من إحباط متكرر. إنّ نظام الحياة اليومية للأطفال يتغير تغيراً حاسماً عندما يبدأون الحياة المدرسية، كما أنّ عملية التعلم نفسها تزود الطفل بإحساس بالتنافس والاقتدار، وفي ذلك عون على فعالية نوازعه العدوانية، ونشرها على غيره وعلى موجودات المدرسة، ويظل المعلم العنصر الأساسي في اكتشاف التحولات في سلوك الأطفال وفي التعرف على كثير من أشكال الاضطراب التي تؤدي الأطفال داخل الصف، الأمر الذي يلقي على كاهل المعلم عبء التعرف على مثل هؤلاء الأطفال، وتشخيص ما يواجهون من مشكلات ومساعدتهم على التكيّف مع الحياة الاجتماعية للمدرسة، من خلال مساعدهم على النمو الجسمي والعقلي والعاطفي لتحقيق الأهداف التربوية وتنمية جانب الخير في شخصياتهم وتنمية هذا الجانب عن طريق التشجيع والتوجه واستغلال طاقاتهم إلى أبعد مدى ممكن ومساعدتهم على الاحتفاظ باتزانهم العاطفي وتنمية اتجاهاتهم السليمة (الصايغ،2001م، 32).

6/2 مظاهر السلوك العدواني في المدرسة:

أن العدوان عند الأطفال في المدارس يعد إحدى المشكلات الاجتماعية التي تحدث باستمرار بين الأطفال في مواقف الحياة المدرسية المختلفة. لذا فإن إدارات المدارس تواجه الكثير من المشكلات السلوكية ذات الطابع العدائي بين الأطفال في المدارس ولعل أحد الأسباب التي تمهد لهذه المشكلات هو نقص كفاية القدرات المعرفية لبعض الأطفال وعجزهم في إدراك وتفسير المواقف السلوكية لأقرانهم المسببة للاستفزاز بقصد أو غير قصد، ونتيجة لذلك فقد تحصل العديد من المواجهات العدائية التي ينجم عنها أضرار نفسية وبدنية لعدد من الأطفال (حجة، نسرين جميل، 2010م، 9).

ويعتبر السلوك العدواني من المشكلات السلوكية المدرسية ، فكثيرا ما نجد بعض الطلبة يميلون للاعتداء أو المشاجرة والمشاكسة ، ويجدون لذة في ذلك. وكثيرا ما يصاحب هذه الحالة انفعال الغضب والإحباط ، وهذه مشكلات سلوكية تعوق التلاميذ عن التكيف النفسي والاجتماعي ونرى هنا أن السلوك العدواني بين التلاميذ يتخذ أشكالا شتى منها ارتكاب مخالفات والتحريض عليها، والخروج عن طاعة المدرس ورفض تنفيذ أوامره، وكذلك تعطيل الدراسة بالتهريج والمقاطعة، والاعتداء على الآخرين، بالضرب والاهانة وتحطيم أثاث المدرسة، ومن مظاهر السلوك العدواني في المدرسة فيما يلي:

- الإضراب والامتناع عن الدرس.
- الإتلاف والتحطيم.

- العدوان على الرفاق والمدرسين (الصايغ، 2001م، 55- 56).

1/6/2 المشكلات السلوكية للطلاب وأنواعها:

هي سلوك يصدر من الطالب ويكون غير متوافق معما هو متعارف عليه حسب التنظيم المعمول به داخل حجرة الدراسة (السلوك المتعارف عليه: إخراج الأدوات المدرسية، الكتابة، الرسم، الكلام، الإنتباه، التفكير...) إما إذا صدر من الطالب سلوك مخالف لما هوضروري. أن يقوم به فهذا شغب، وإذا لم يتوقف عند هذا الشغب طيلة الحصة وفي الحصة الأخرى، فهذا نسميه "مشكلة سلوكية (احمد عطية 1999م، 50).

أنواع المشكلات السلوكية:

إن المشكلات السلوكية ليست كلها من نوع واحد، وليست كلها في درجة واحدة من الحدة، وعلى هذا الأساس يمكن تقسيمها إلى ثلاث أنواع:

مشكلة بسيطة: مشكلات تافهة مثل عدم الانتباه المؤقت، أو الحديث مع زميل ...إلخ.

مشكلات مستمرة: مشكلات تستمر في الحدوث رغم محاولات إيقافها.

مشكلات رئيسية: مثل سلوك التحدي، الاستعراض والظهور، العدوان، السخرية من المعلم. إن معرفة هذه الأنواع تدفعنا إلى عدم التعامل معها بنفس الأسلوب حتى لا تتعقد الأمور. **النوع الأول:** يمكن التحكم فيه بمراقبة المعلم للفصل حتى يشعر الطلابأنه يعلم بكل ما يدور فيه، أو يتجاهل بعض التصرفات، أو يتدخل بصورة غيرمباشرة حتى لا يعطل سير الدرس، وذلك باستخدام الإشارة بالأصبع أو النظرةالمركزة.

النوع الثاني: يتطلب التدخل المباشر، فيبدأ بإيقاف السلوك فوراً بنداءالطالب بإسمه، أو بالبحث مع الطالب حول مشكلته خاصة إذا كانت غامضة.

النوع الثالث: ينبغي التعامل معه دون إنفعال مع ضرورة الإنفراد بالطالب وإعطائه الاهتمام اللازم مع إشراك الأسرة والاختصاصي الاجتماعي أسباب المشكلات السلوكية، أي علاج للمشكلات السلوكية للطلاب يتطلب معرفة أسبابها، ومن هذه الأسباب.

1/1/6/2 المشكلات الصفية:

أولا: أسباب المشكلة الصفية

الملل والضجر:

شعور الطالب بالرقابة والجمود في الأنشطة الصفية يجعلهم يقعون فريسة لمشاعرالملل والضجر لذلك فإن انشغال الطلاب بما يثير تفكيرهم ويتحداهم بمستوىمقبول يقلل من هذه المشاعر (عبد الرحمن عبد الله الفنتوخ، 2002م، 60).

الإحباط والتوتر:

هناك أسباب تدعو لشعور الطالب بالإحباط في التعليم الصفي لذلك تحوله منطالب منتظم إلى طالب مشاكس ومخل للنظام الصفي ومن هذه الأسباب:

1. طلب المعلم من طلابه أن يسلكوا بشكل طبيعي وهنا لم يحدد للطلاب معاييرالسلوك الطبيعي.
2. زيادة التعلم الفردي الصعب أحياناً وتحل هذه المشكلة ببعض النشاطات التعليمية الجماعية.
3. سرعة سير المعلم في إعطائه للمواد التعليمية دون راحة بين الفترةوالأخرى.
4. رتابة النشاطات التعليمية وقله حيويتها وصعوبتهاو بإدخال الألعاب والرحلات والمناقشات تقلل من صعوبة هذه النشاطات.
5. ميل الطلاب إلى جذب الإنتباه:

إن الطالب الذي يعجز في النجاح في التحصيل الدراسي يسعى نحو جذب إنتباه المعلم والطلاب الآخرين عن طريق سلوكه السيئ والمزعج ويمكن أن تعالج هذه المشكلة بتوزيع الإنتباه العادل بين الطلاب حتى يستطيع المعلم إرضاء طلابه (عبد الرحمن عبد الله الفنتوخ، 2002م، 60).

ثانيا: مصادر المشكلات الصفية:

يمكن إستعراض عدد من المصادر المتسببة للمشكلات الصفية والتي تعيق النظام والتعلم الصفي وهي كالتالي:

مشكلات تنتج عن سلوك المعلم وهي:

1. القيادة المتسلطة جداً .
2. القيادة غير الراشدة أو غير الحكيمة.
3. إنعدام التخطيط الدرسي و عدم وضع الخطط الإسبوعية والشهرية والسنوية .
4. سياسية المعلم الشخصية والفردية.

5. ردود فعل المعلم الزائدة للمحافظة على كرامته.
6. الاطراد في إعطاء الوعود والتهديدات.
7. إستعمال العقاب بشكل خاطئ وغير مجد (روجر بروسيسي، 2001م، 85-86).

مشكلات تنجم عن النشاطات التعليمية الصفية وهي:

1. إقتصار النشاطات الصفية على الجوانب اللفظية.
2. تكرار النشاطات التعليمية ورتابتها.
3. عدم ملائمة النشاطات التعليمية لمستوى الطالب.

مشكلات تنجم عن تركيب الجماعة الصفية وهي:

1. العدوى السلوكية وتقليد الطلاب لزملائهم.
2. الجو العقابي الذي يسود الصف.
3. الجو التنافسي العدواني.
4. الإحباط الدائم والمستمر.
5. غياب الإستعدادات للأنشطة والممارسات الديمقراطية.
6. شيوع جو الدكتاتورية في الصف.
7. غياب الطمأنينة والأمان.

<u>ثالثاً: أساليب معالجة المشكلات الصفية:</u>

أساليب الوقاية:

ن أسهل المشاكل السلوكية التي يتعامل معها هي التي لا تحدث أولاً وهي التي يمكن تجنبها بوضع قواعد للنظام الصفي وصياغة تعليمات صفية وجعل الطلاب مندمجين بأعمال مفيدة واستخدام تقنيات مختلفة. ويمكن تقليل التعب بإعطاءفترة راحة قصيرة تتخلل الأنشطة التعليمية وتفيد النشاطات وتحديد الأوقات المناسبة من اليوم الدراسي لإعطاء التعينيات الصعبة مثل أوقات الصباح حيث يكون الطلاب مستعدين لذلك:

إستخدام التلميحات غير اللفظية:

ذلك بإستخدام النظر إلى الطلاب المنشغلين بالحديث مع بعضهم أو التربيت على الكتف أو التحرك نحو الطالب المخل بالنظام.

مدح السلوك غير المنسجم مع السلوك السيئ:

حيث يمدح الطلاب على السلوكيات المرغوبة لإيقاف السلوك الذي لا ينسجم مع سلوكيات الطالب الجيدة مثل مدح المعلم للطلاب الذين يجلسون في مقاعدهم أثناء الاستجابة لسؤال ما و يجيبون عندما يؤذن لهم (عبد الرحمن عبد الله الفنتوخ، 2002م، 70).

مدح الطلاب الآخرين:

حيث يقوم المعلم بمدح طلاب الصف مجتمعين ثم يقوم بمدح طالب ما لأدائه وممارسته عمل ما.

التذكير اللفظي البسيط:

إذا لم يجد التلميح لدى طالب ما ولم يوقف سلوكه المخل بالنظام فإن إستخدامتذكيرات تلفظيه يمكن أن تعيده للمسار الصحيح والانتظام مع زملائه في إكمالالنشاط، ويبغي أن يركز المعلم على السلوك وليس على الطالب (عبد الرحمن عبد الله الفنتوخ، 2002م، 70).

الإنضباط الذاتي:

ويكون من قبل المعلم على أن يكون المعلم قدوة في كل تصرفاته.

2/1/6/2 أساليب التعامل مع المشكلات السلوكية الطلابية:

1. فهم الطلاب قبل البدء في منع المشكلات، وذلك من حيث مرحلة النمو التي يوجدون فيها والمشكلات التي يتعرضون لها أو قد تعرضوا لها في المدرسة أوالبيت.

2. ضرورة منع المشكلة قبل حدوثها وذلك بـ (التدريس الفعال الذي يشغلالطلابأدائهم لأنشطتهم طيلة الحصة الدراسية – مراقبة الفصل وضبط الحركة فيه من أول وهلة يدخل فيها الطالب والمعلم).

3. تجاهل بعض المشكلات السلوكية البسيطة أو التافهة.

4. الثبات في الأساليب المتخذة لمعالجة المشكلات .

5. تعلم أسماء الطلاب بأسرع ما يمكن ونطقها نطقاً صحيحاً، لأن معرفةأسماء الطلاب وحفظها يساعدان المعلم على بناء علاقات طيبة معهم.

6. تجنب مجابهة الطالب المشاغب أمام زملائه.

7. تجنب السخرية والتقليل من شأن الطلاب.

8. تجنب معاقبة كل الطلاب بسببشغب طالب واحد - ألا يبدأ المعلم الدرس إلا بعد أن يهدأ الطلاب.

9. إبعادالمعلم فكرة أن شغب الطلاب إهانة له.

10. تحكم المعلم في سلوك الطلاب وضبطه طيلة الحصة، يشغل اهتمام معظم المعلمين وليس الجدد منهم فقط، وتعتبر هذه المهمة ذات طابع عالمي وتحدث حتى في المجتمعات المتقدمة. والمعلم في حاجة إلى إزالة جميع العقبات التي تواجهه وتعرقل قيامه بواجباته التدريسية. لأن المعلم الذي لا يتقن أساليب التعامل بفعالية وايجابية مع هذه المشكلات السلوكية سيفشل في أداء دوره كمعلم يريد أن ينجح في مهمته (احمد عطية، 1999م، 52).

معالجة المشكلات الصفية:

تتفاوت المشكلات الصفية بين صف واخر ومن حصة إلى أخرى تبعا لعدةعوامل منها ما: تعود إلى طبيعة الطلبة أنفسهم وإلى خبرة المعلم في تجنب المشكلاتالصفية ومعالجتها عندحدوثها ولحسن الحظ فإن مهارات التعامل مع المشكلات الصفية هي مهارات مكتسبة يمكن للمعلم تطويرها لتحسين أدائه الفعال في المواقف الصفية المختلفة.

أساليب معالجة المشكلات الصفية:

إن اتباع الأساليب التالية يساعد على معالجة المشكلات الصفية ويؤدي إلى الانضباط الصفي من خلال:

1. التشجيع والسكينة اللذان يسيطران علي بالبيئة الصفية.
2. تدريس قوانين السلوك الصفي ونتائجه كما تدرس المباحثالدراسية ومراجعتها بصورة دورية.
3. استجابة المعلم السريعة للسلوك السيئ، وعدم تحيزه لفئةمعينة من الطلبة عند تطبيق القوانين.
4. تبادل المعلم والطلبة لمسؤولية الانضباط الذاتي والانتماء وتحمل المسؤولية.
5. إبقاء الصف في حركة دوؤبة، والانتقال بهدوء من نشاط إلى آخر، والتنويع في الأنشطة.
6. المراقبة والتعليق على سلوك الطلبة، وتعزيز السلوك الجيد بالإشارة والرمز والكلمة وغيرها.

اما أهم الأساليب لمعالجة المشكلات الصفية فيمكن تلخيصها بالأتي:

1/ الوقاية:

وهي تعد قلب العملية التعليمية، إذ يمكن تجنب العديدمن السلوكيات المعيقة للدرس قبل إن تصبح مشكلات جادة، بحيث يحدالمعلم منها ويقللها بالممارسات التنظيمية الجيدة للصف وعلى المعلمإن يراقب سلوكيات الطلبة بشكل دوري ليتحسس المشكلة منذ بدايتها أو حتىقبل وقوعها إذ إن منع حدوث المشكلة يكون أسهل بكثير من معالجتها بعد وقوعها. وللوقاية من المشكلات الصفية لابد من الإنتباه إلى الأمور التالية:

2/ تحديد القوانين الصفية:

غالباً ما يكون في الصف من الطلبة منيرغب بتجربة القوانين الصفية التي يضعها المعلم، (هذه شبيهه بقولك للطفل- إن الموقد حار ومؤذ فلا تلمسه، لكنه يرغب بالتأكد من هذا الأمر فيؤذي نفسه) وحتى يضمن المعلم إبقاء الصف بلا مشكلات يمكنه أن يضع قوانين سهله اللغة وواضحة ومنوعة أو بعيده عن الغموض ويركزعلى القوانين التي تجعل الصف منظما وتسهم في التعلم فمنذ اليوم الأول من الدراسة يستخدم المعلم الفعال الحصص الأولى لتحديد القوانين. وتعريف الطلبة بالسلوك الأمثل.

3/ العدل والثبات:

على المعلم إن تكون استجاباته ذات نمطية واحدة عندخرق القوانين، لأن الطلبة يشعرون بتحيز المعلم فيما لو طبقت القوانين على فئة معينة دون الأخرى ومن هنا قد تنهال على المعلم مشكلات كثيرة كان في غنى عنها.

4/ التحضير الجيد:

حتى يشعر الطلبة بأنه معلم منظم فيثقوا بما يدرسهممن مواضيع، فالإستعداد الجيد للحصة يجعل المعلم يعلم حاجات الطلبة ويهيء السبل لتكون الحصة ممتعة. وليتجنب المعلم الخبير أية مشكلات، فإنه يعلم كيف يجري أية تعديلات على خطته سريعاً حينما يلاحظ إن حماس الطلبة بدأ يتراجع، لذا فهو يعد أنشطة تعليمية تجنبهم الملل وعدم الانضباط الصفي (عبد الرحمن عبد الله الفنتوخ، 2002م، 30).

5/ التيقظ:

وهذا يعني إن يصبح للمعلم عينان في مؤخرة رأسه ليدرك مايدور في الصف. فإن لاحظ مثلا بعض المشكلات السلوكية كالسرحان والتهامس فيمكنه الوقوف قريباً من الطالب المعني، أو الاكتفاء بالنظرإليه لإشعاره بعدم الرضا عن ذلك السلوك، فيحصل المعلم على المطلوب دون الحاجة إلى تشويش بقية الطلبة (عبد الرحمن عبد الله الفنتوخ، 2002م، 30).

6/ التدخل:

يمكن للمعلم إن يتخذ إجراءات عدة بحق الطلبة الذين يسلكون سلوكاً غير مرض، ولكن لنضع في اعتبارنا دائماً إن أية عقوبةمؤذية للطالب سواء كانت بدنية أم عاطفية فهي عقوبة خطرة، وقد تكون لها نتائج عكسية، وتشجع الطالب على إرتكاب السلوك غير المرغوب فيه وبالرغم من إن قدرة ضبط الصف عند حدوث مشكلة يعتمد بشكل كبير على شخصية المعلم إلاأن الأساليب التالية قد تكون مفيدة في معالجة مشكلات كثيرة ومنها:

1. المعالجة الفورية عند مخالفة القوانين، فكلما أهملالمعلم التزام الطلبة بالقوانين يصعب عليه إيجاد الحلول المناسبة.

2. التوقف عن الدرس، عند التوقف عن الشرح يدرك الطلبة إنشيء ما لا يسير على ما يرام، ثم يخبر المعلم الطلبة بالأمر ثميعود إلى الدرس بعد تعديل السلوك .

3. تبديل أماكن جلوس الطلبة، من إحدى الطرق الفاعلة لضبط الطلبة الذين يسلكون سلوكا غير مرغوب فيه هو تبديل أماكن جلوسهم إذ يتم فصل المجموعة المشاغبة عن بعضها، ومن المستحسن جلوس مثل هؤلاء الطلبة في مقدمة الصف، فإن الأمور تصبح أفضل مما لو كانوا بعيدين عن المعلم.

4. الإهمال المخطط له، المعلم الخبير لا يستجيب لبعض السلوكيات من الطلبة مثل الهمهمة أو العطاس لأن الإستجابة لها توقعه في معارك كلامية تضيع الوقت فإهماله لها يجعل الطلبة يحذون حذوه لأنهم يعلمون بوجود حوافز على تعاونهم هذا أما إن كان في إهم البعض السلوكيات غير المرضية تعزيز لها فينصح بالمعالجة الفورية تجنب التكرارها لأن المقصود منها قد يكون جذب إنتباه المعلم أو التحديله.

5. لغة الرمز وهي عندما لا يجدي الإهمال المخطط له يمكن للمعلم استخدام الإشارات فاللسان هنا لا يستخدم لإيقاف سلوك بل يستعاضعنه بلغة الرمز ويستخدم اللسان عندما يريد المعلم البدء بسلوك مادون تهديد أو وعيد وبلهجة هادئة.

6. أسلوب التلميح يمكن للمعلم إن ينهى الطلبة عن سلوك ما بأسلوب التلميح وإبراز أثر السلوك الخطأ ليشعر الطالب إن تعديل السلوك قد نبع من ذاته.فمثلاً بدلاً من قول المعلم للطالب (لاتجلس يا أحمد عند النافذة واجلس في مقعدك) يمكن أن يقول (أنا أتضايق من اللذين يجلسون عند النافذة وانزعج من الصف غير المنظم). هذا يقلل من وقوع الطالب في المهانة والحرج أمام زملائه ومعلمه ويجنب المعلم الوقوع في مشكلات مع الطلبة.

7. التواصل وإنشاء العلاقات وهذا أمر بالغ الأهمية ومن إستراتيجياته روح الدعابة تفيد في بناء جو من الألفة والمودة تزيد من دافعية الطالب ورفع معنوياته تخفف من حدة التوتر لكن على المعلم عدم المبالغة في روح الدعابة لأنه قد يؤدي إلى الوقوع في المشاكل، فقد يقدم بعض المعلمين على لمس أكتاف الطلبة والسخرية منه بقصد تهدئة غضبهم وإحباطهم، وليعلم المعلم إن لمس الأكتاف عند الغضب أو الإحباط يزيد من حدة التوتر لدى الطالب والسخرية منهم تضطرهم للرد بسخرية موجهه إلى المعلم مباشر، الاهتمام بمشكلات الطلبة يشعرهم بالتحسن ويخفف من آلامهم ومعاناتهم على الأقل أثناء الحصة.

8. بناء إهتمامات مشتركة هو مفتاح التواصل الفعال الذي يؤدي إلى التطور الإيجابي ويبني علاقة صداقة بين المعلم والطالب. وهناك طرق عديدة لبناء هذه العلاقة منهاالثناء على الطلبة. النظر

إليهم ببشاشة - مناداتهم بأسمائهم. إشعارهم أنه مهتم بهواياتهم وميولهم ومن ثمرات هذه الإستراتيجية أن يسود التآلف والود في الحصة حتى أن الطلبة يستخدمون هذه النماذج في التواصل فيما بينهم فيتجنب المعلم المشكلات الصفية (أحمد اللقاني، 2000م، 54).

7/2 سيكولوجية رسوم الطلاب المشاغبين والمشاغبات:

يعد الفن من أفضل الوسائل التربوية التي من نعلم الأطفال والمراهقين عدة وسائل للتعبير تعتمد على الأصوات والألفاظ والخطوط والألوان، وهي وسيلة لتحرر الشخص من الخوف وتكوين الروابط الإنسانية والتي بدورها تعد وسيلة لبناء الشخصية وتكاملها.

فالمراهق إذا ما أتيح له التعبير عن طريق الرسم عن موقف آثار انتباهه أو اثر به، أخرج صورة صادقة من أحاسيسه ومشاعره، لذا نستنتج إن العمل الفني ليس تسجيلاً للحقائق الواقعية بقدر ما هو نوع من التعبير عنها (قشلان، 1963م، 14 – 15) .

ويوثر على سلوكهم العام مما وتبرز لديهم السمات العدوانية على أغلب تصرفاتهم وأكدت الدراسات الحديثة على أهمية الرسم في تشخيص الصفات السلبية الموجودة لدى المراهقين وذلك محاولة منهم لعكس انفعالاتهم على الورق. وتكمن أهمية رسوم الطلاب المشاغبين والمشاغبات:

1. تزويد القائمين على العملية التعليمية حول ضرورة إعطاء الاهتمام ببعض المشاكل النفسية والسلوكية التي تظهر لدى المراهقين.
2. سمات العدوانية التي تظهر لدى الافراد العاديين أو فاقدين أحد الوالدين في مرحلة حساسة ومهمة في حياة الفرد وهي مرحلة المراهقة.
3. من أجل توفر الرعاية المناسبة لفئة المراهقين الفاقدين أحد الوالدين بالشكل الذي يوفر لهم الدعم المعنوي المناسب لتكوين الشخصية المثالية التي تتناسب مع طبيعة المجتمع الذي ينتمي إليه المراهق (قشلان، 1963م، 15).

المبحث الثالث: المراهقة والنمو

ستعرض الباحثة في هذا المبحث لموضوعات المراهقة وخصائصها وكيفية تعامل الأسرة مع المراهق، ثم محاور رسوم المراهق وطبيعتها.

1/3 مفهوم المراهقة:

عرفها لين بانها مرحلة إنتقالية من وضع معروف (الطفولة) إلى وضع مجهول وبيئة مجهولة معرفياً (الراشدين) (قشقوش ،1980م، 317).

ويعرفها الكثير من العلماء بأنها المرحلة التي يعرف فيها الفرد نضجا من الناحية الجنسية فقط وذلك بنضج الأعضاء التناسلية التي تنقل الفرد من مرحلة الطفولة إلى الرشد. ويختلف سن البلوغ حيث يتراوح ما بين 12-13 سنة للإناث، بينما يتراوح ما بين 13-14 سنة للذكور وقد يتأخر لدى البعض إلى سن 15-16 سنة تقريباً. تواكب هذه العملية حدوث طفرة نمو وزيادة سريعة تستمر لمدة 3 سنوات.

وعرفها فرويد بأنها فترة تبدأ من البلوغ وتنتهي عند نضوج الأعضاء الجنسية بالمفهوم النفسي (الحافظ،1981م). أما ماديناس فعرفها بانها مرحلة تبدأ بظهور علامات النضج الجنسي في جوانب النمو الجسمي والإجتماعي وتنتهي عندما يقوم الفرد بتولي أدوار الكبار في أغلب الأحوال على أنه شخص بالغ (منصور، 1989م، 452) وقد عرفها الهندي بالفترة الزمنية التي تتوسط مرحلة الطفولة والرشد أو هي المرحلة التي يقترب فيها الطفل غير الناضج من النضج الجسمي والعقلي والإنفعالي والإجتماعي (الهندي، 1999م، 19).

ويمكن تلخيص تعريف المراهقة بأنها مرحلة النمو المتوسط بين الطفولة والرشد الذي يسبب كثيرا من القلق والاضطرابات النفسية، حتى انه كثيرا ما يشار إلى هذه الفترة بأنها فترة أزمات نفسية، كما يتم في هذه الفترة نضج الوظائف البيولوجية والفيزيولوجية والجسمية عموما وتتميز هذه المرحلة بظهور الفروق الفردية بشكل بارز متميز وذلك ما نلحظه كمثال في التحصيل الدراسي (حامد عبد السلام زهران، 1978م، 294).

1/1/3 المراهقة لغويًّا:

ترجع لفظة المراهقة إلى الفعل العربي (راهق) الذي يعني الاقتراب من الشيئ، فراهق الغلام فهو مراهق: أي قارب الاحتلام، ورهقت الشيء رهقاً قربت منه. والمعنى هنا يشير إلى الاقتراب من النضج والرشد (عبد الرحمن العيسوى، 2001م، 33).

2/1/3 المراهقة في اصطلاحاً:

اصطلاح المراهقة في علم النفس يعني: الاقتراب من النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، ولكنه ليس النضج نفسه، لأنه في مرحلة المراهقة يبدأ الفرد في النضج العقلي والجسمي والنفسي والاجتماعي ولكنه لا يصل إلى اكتمال النضج إلا بعد سنوات عديدة قد تصل إلى 9 سنوات. أما الأصل اللاتيني للكلمة فيرجع إلى كلمة ADOLESCERE تعني التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي والعاطفي أو الوجداني أو الانفعالي ويشير ذلك إلى حقيقة مهمة، وهي أن النمو لا ينتقل من مرحلة إلى مرحلة فجأة، ولكنه تدريجي، ومستمر ومتصل، فالمراهق لا يترك عالم الطفولة ويصبح مراهقاً بين عشيةوضحاها، ولكنه ينتقل انتقالاً تدريجياً، ويتخذ هذا الانتقال شكل نمو وتغير في جسمه وعقله ووجدانه، فالمراهقة تعد امتداداً لمرحلة الطفولة، وإن كان هذا لا يمنع من امتيازها بخصائص معينة تميزها من مرحلة الطفولة (عبد الرحمن العيسوى،2001م، 33).

2/3 تغيرات المراهقة:

المراهقة مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرشـ ، وهي مجموعة من التغيرات في نمو الفرد الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، فهي مرحلة الانتقال التي يصبح فيها المراهق رجلاً، والمراهقة امرأة والمراهقـة هي تغيـر سـريع (حامد عبد السلام زهران، 1978م، 291).

هذا الانتقال تغير، والتغير صفة ملازمة للكائن الحي، لكن التغير في الطفولة بطيء، وبعد المراهقـة بطيء كذلك، وفي المراهقـة سـريع جداً، والنمو الجنسي يشكل مركز النمو الجسدي، ومن أهم ذلك تمايز جسد الذكر عن جسد الأنثى والتغير شامل لجميع الجوانب حتى الروحية. وترجع أهمية المراهقة عند علماء النفس إلى أنها مرحلة التغيرات السريعة، التي تخرج الفرد من عالم الطفولة، ولاتدخله عالم الرجولة فوراً، بل يبقى في مرحلة انتقالية بينهما خلال فترة المراهقة (حامد عبد السلام زهران، 1978م، 291).

والمراهقة هي المرحلة التي تشير إلى تلك الفترة التي تبدأ من البلوغ الجنسي PUBERTY حتى الوصول إلى النضج MATURITY وهكذا يعرفها سانفورد فالمراهقة إذن تشير إلى فترة طويلة من الزمن، وليس لمجرد حالة عارضة زائلة في حياة الإنسان فالمراهقة مرحلة انتقال من الطفولة إلى الرجولة، وعلى كل حال يجب فهم هذه المرحلة على أنها مجموعة من التغيرات التي تحدث في نمو الفرد الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي، ومجموعة مختلفة من مظاهر النمو التي لا تصل كلها إلى حالة النضج في وقت واحد وهكذا يعرفها "انجلسن".

فهي مرحلة الانتقال التي يصبح فيها المراهق رجلاً، وتصبح الفتاة المراهقة امرأة، ويحدث فيها كثير من التغيرات التي تطرأ على وظائف الغدد الجنسية والتغيرات العقلية والجسمية ويحدث هذا النمو في أوقات مختلفة في الوظائف المختلفة. ولذلك فإن حدودها لا يمكنإلا أن تكون حدوداً وضعية أو متعارفاً عليها تقليدياً بين علماء النفس، وهذه الحدود هي: من 12 - 21 سنة بالنسبة للولد الذكر، ومن 13 - 22 سنة بالنسبة للفتاة المراهقة.وواضح من هذا أنها تمتد لتشمل أكثر من أحد عشر عاماً من عمر الفرد. ووصول الفرد إلى النضج الجنسي SEXUAL MATURITY لا يعني بالضرورة أن يصل الفرد إلى النضج في الوظائف الأخرى، كالنضج العقلي مثلاً، فعلى الفرد أن يتعلم الكثير حتى يصبحراشداً ناضجاً، ولذلك تعرف المراهقة بأنها: الانتقال من الطفولة إلى الرشد ويفضل بعض العلماء تحديد هذه المرحلة بتحديد واجبات النمو التي ينبغي أن تحدث فيهذه المرحلة ومن هذه الواجبات ما يلي :

1. إقامة نوع جديد من العلاقات الناضجة مع زملاء العمر من الجنسين.
2. اكتساب الدور المؤنث أو المذكر المقبول اجتماعياً لكل جنس من الجنسين.
3. قبول الفرد لجسمه أو جسده، واستخدام الجسم استخداماً صالحاً، لأن هناك بعض البنات اللاتي يشعرن بالخجل من بزوغ صدورهن، أو نمو أردافهن، أو كبر الأنف واليدين، ومن الذكور من يخجل من خشونة صوته (عبد الرحمن العيسوى، 2001م، 38).
4. اكتساب الاستقلال الانفعالي عن الآباء وغيرهم من الكبار، فالمراهق لا ينبغي أن ينتظر حتى تغطيه أمه لكي ينام.
5. الحصول على ضمانات لتحقيق الاستقلال الاقتصادي.
6. اختيار مهنة، والإعداد اللازم لها.
7. الاستعداد للزواج وحياة الأسرة.
8. تنمية المهارات العقلية والمفاهيم الضرورية للكفاءة في الحياة الاجتماعية.
9. اكتساب مجموعة من القيم الخلقية التي تهديه في سلوكه (عبد الرحمن العيسوى، 2001م، 38).

3/3 مراحل المراهقة:

يميل معظم الناس للتفكير في أن المراهقة مرحلة واحدة ينبغي على المهتمين معرفتها، وتوجد في الحقيقة ثلاث مراحل للمراهقة؛ المراهقة المبكرة والوسطى والمتأخرة. تتمايز على المستوى الجسدي والروحي (نوري الحافظ، 1981م، 35).

أ/ المراهقة المبكرة:

تمتد فترة المراهقة المبكرة بين 11 و 14 سنة تقريبا، فالطفل أثناء هذه الفترة يمر بتغيرات كبيرة ومهمة جدا، ففي هذا العمر يتأرجح المراهق بين رغبته في أن يعامل كراشد وبين رغبته في أن يهتم به الأهل، مما يجعل الأمر صعبا ومربكا للآباء. وأثناء هذه الفترة كذلك يشعر المراهق بضعف الثقة فيما يتعلق بمظهره الخارجي والتغيرات التي تطرأ عليه، ويعتقد بأن الجميع ينظر إليه (نوري الحافظ، 1981م،35)

ب/ المراهقة الوسطى:

تمتد مرحلة المراهقة الوسطى بين 15 و17 سنة تقريبا، وأهم سمات هذه المرحلة شعور المراهق بالاستقلال وفرض شخصيته الخاصة، ونزوع إلى إثبات ذاته مما يجعله أكثر تصادما ونزاعا مع الأهل، فيرفض الانصياع لأفكار وقيم وقوانين الأهل. حتى أنه، أحيانا، نجد المراهق يجرب الكثير من الأمور الممنوعة أو غير المحبذة عند الأهل. كالتدخين وشرب الكحول،... الخ. وفي هذه المرحلة كذلك يعتمد على الأصدقاء للحصول على النصيحة والدعم بدل الأهل، ويستقر النمو الفكري لديه وقدرته على التفكير بشكل موضوعي والتخطيط للمستقبل (نوري الحافظ، 1981م، 35).

ج/ المراهقة المتأخرة:

تمتد هذه المرحلة تقريبا بين 18 و 21 سنة وفي مجتمعنا قد تمتد هذه المرحلة فترة أطول، نظرا لاعتماد الأولاد على الأهل في الشؤون المادية والدراسية إلى ما بعد التخرج ومرحلة العمل أيضا. فأثناء هذه المرحلة ينزاح الشباب إلى العمل بطريقة مستقلة بالرغم من اهتمامهم بأمور تتعلق برسم معالم شخصيتهم ويشعرون بثقة أكبر تجاه قراراتهم، ويعود الكثير منهم لطلب النصيحة والإرشاد من الأهل (نوري الحافظ، 1981م، 36).

4/3 أنواع المراهقة:

الواقع أنه ليس هناك نوع واحد من المراهقة فلكل فرد نوع خاص حسب ظروفه الجسمية والاجتماعية والنفسية والمادية، وحسب استعداداته الطبيعية، فالمراهقة تختلف من فرد إلى فرد، ومن بيئة جغرافية إلى أخرى، ومن سلالة إلى سلالة، كذلك تختلف باختلاف الأنماط الحضارية التي يتربى في وسطها المراهق، فهي في المجتمع البدائي تختلف عنها في المجتمع المتحضر، وكذلك تختلف في مجتمع المدينة عنها في المجتمع الريفي، كما تختلف من المجتمع المتزمت الذي يفرض كثيراً من القيود والأغلال على نشاط المراهق، عنها في المجتمع الحر الذي يتيح للمراهق فرص العمل والنشاط، وفرص إشباع الحاجات والدوافع المختلفة كذلك فإن مرحلة المراهقة ليست مستقلة بذاتها استقلالاً تاماً، وإنما هي تتأثر بما مر به الطفل من خبرات في المرحلة السابقة، والنمو عملية مستمرة ومتصلة (عبد الرحمن العيسوى، 2001م، 33).

وجدير بالذكر أن النمو الجنسي الذي يحدث في المراهقة ليس من شأنه أن يؤدي بالضرورة حدوث أزمات للمراهقين، ولكن دلت التجارب على أن النظم الاجتماعية الحديثة التي يعيش فيها المراهق هي المسؤولة عن حدوث أزمة المراهقة، فقد دلت الأبحاث التي أجرتها (مارجريت مد M.MEAD) وهي من علماء الأنثروبولوجيا الاجتماعية في المجتمعات البدائية أن المجتمع هناك يرحب بظهور النضج الجنسي، وبمجرد ظهوره يقام حفل تقليدي ينتقل بعده الطفل من مرحلة الطفولة إلى مرحلة الرجولة مباشرة، ويترك المراهق فوراً السلوك الطفولي ويتسم سلوكه بالرجولة، كما يعهد إليه المجتمع - بكل بساطة- بمسؤوليات الرجال، ويسمح له بالجلوس وسط جماعاتهم، ويشاركهم فيما يقومون به من صيد رعي، وبذلك يحقق استقلالاً اقتصادياً واجتماعياً، وفوق كل هذا يسمح له فوراً بالزواج وتكوين الأسرة، ومن ثم يتمكن من إشباع الدافع الجنسي بطريقة طبيعية. وبذلك تختفي "مرحلة المراهقة" من هذه المجتمعات البدائية، الخالية من الصراعات التي يقاسي امنها المراهق في المجتمعات المتحضرة فالانتقال من الطفولة إلى الرجولة في المجتمعات البدائية انتقال مباشر، أما في المجتمعات المتحضرة قد أسفرت البحوث عن أن المراهقة قد تتخذ أشكالاً مختلفة حسب الظروف الاجتماعية والثقافية التي يعيش في وسطها المراهق (عبد الرحمن العيسوى،2001م،33).

5/3 النمو والمراهقة:

لا بد من القول ان عملية النمو هي عمليه مستمرة ولا تحدد بفتره معينه دون الاخرى فهي متداخله، وشخصية المراهق تتعرض الى عدة تغيرات جذرية وشاملة نتيجة لنموها السريع في هذه الفترة، ومن الجوانب الجسيمة والعقلية والانفعالية والاجتماعية، فضلاً عن العوامل لمؤثرة في النمو الانساني بشكل عام، والتي منها:(العوامل الوراثية، العوامل البيئية، الغدد، التعليم) وعوامل اخرى كثيرة مثل صحة الام الحامل وتعرضها لبعض الامراض الخطيرة، و اعمار الوالدين عند الزواج، اضافة الى الجو وعوامل المناخ او ولادة الطفل قبل اكتمال مدة الحمل وغيرها من العوامل الاخرى. وفيما يأتي استعراض لتلك الجوانب في مرحلة المراهقة.

أ/ النمو الجسمي:

يحدث النمو في فترة المراهقة بسرعة، وهذه السرعة في النمو تسبب مشاكل للفتى او الفتاة، فهو لم يعد طفلاً، كما انه لم يصبح رجلاً او امرأة بعد. وهذه التغيرات تسبب له انزعاج، فهو ينتقل الى ما لا يعرف، مما يؤدي الى القلق والخوف والصراع النفسي. ويبدو عدم الانسجام في النمو والسرعة والتي تنمو بها الذراعان والساقان عن بقية الجسم، فضلاً عن الزيادة في الطول والوزن خلال هذه الفترة،تقع تغيرات جسمية اقل وضوحاً، حيث يظهر عليها ازدياد اكبر من النسيج العضلي، ومن ثم في القوة البدنية، لكن هناك عضواً يظل حجمه ثابتاً تقريباً وهو المخ (فهمي، مصطفى، 1979م).

ان النمو الجسماني للأناث يبدأ مابين (10 -14) سنة، ويستمر حتى سن الثامنة عشر، وعند الذكر مابين (12- 15) نسة ويستمر حتى سن العشرين، ان السن التي تبدأ عندها فترة المراهقة، وطول الفترة التي تستغرقها في النمو تختلف من طفل الى آخر، وهذ المسألة كثيراً ما يغفل عنها المراهقون وآبائهم، وبالتالي يسببون لانفسهم كثير من الهم والقلق الذي لم يكن له مايبرره يرافق هذه التغيرات اضطراب التوافق الحركي وخمول، تصل المراهقة بعدها الى قدر من النضج يؤدي الى التوافق الحركي وازدياد النشاط الحيوي، ولا شك ان التغيرات الجسمانية والفسيولوجية تصاحبها تغيرات اخرى في الجوانب الاجتماعية والانفعالية التي يمر بها المراهقة (جلال محمد سعيد، 1966م).

ب/ النمو العقلي:

تبين الدراسات ان الذكاء يستمر في النمو مع الفرد حتى حوالي سن العشرين. ومن خلال ذلك يتبين بأن النمو العقلي يكون بشكل متموج، فعندما ينشط النمو العقلي يضعف النمو الجسمي، والعكس صحيح ايضاً، وبصورة عامة فأن النمو في الذكاء يكون سريعاً في الست سنوات الاولى من العمر، ثم تقل السرعة في النمو بعد ذلك تدريجياً، ويصل النمو اقصاه فيما بين الثامنه عشرة والعشرين، فيتوقف ويأخذ بعد ذلك في النقص ترديجياً (مسن، بول و اخرون، 1986م).

ان النمو العقلي لا يبين قفزة سريعة في فترة المراهقة كما هو الحال في في النمو الجسماني، وان فترة المراهقة لها اهميتها الشديد بالنسبة للتطور العقلي او المعرفي عند الفتاة الناشئة، ذلك انه في هذه الفترة تصل قدرة الشخص على اكتساب واستخدام المعرفة ذروة الكفاءة، ولو أنه لم يحدث تقدم ملحوظ في القدرة العقلية خلال سنوات التكوين (جلال محمد سعيد، 1966م). وقد أكدت بعض الدراسات تفوق البنات بصفة عامة على البنين في القدرتين اللغوية والكتابية (معوض، خليل ميخائيل، 1983م).

اما القدرات الخاصة، فهي تظهر في عمر14 سنة بوضوح، ولا تتميز تماماً قبل 16 سنة، لذلك كانت الفترة (14- 16) سنة فترة توجيه دراسي ومهني، ويظهر فيها الميول بوضوح، أما الموهوبون فيستمر الذكاء بعد السادسة عشرة إلى الثامنة عشرة بينما المتوسطون يقف نمو ذكائهم قبل ذلك أما المتأخرون فيقف النمو عندهم في سن مبكرة، إن المراهق في هذه المرحلة يكون مستعداً لاكتساب المعلومات التي تمكنه من التعامل مع العالم المعقد الذي يعيش فيه، فهي تمتاز بشغف المراهق بالبحث عن المعرفة، وبما ان كثيراً من الجوانب يتوقف نموها في هذه المرحلة، لكن يحدث تقدم في الجانب المعرفي وزيادة في الفهم والادراك، وقد يكون سبب ذلك يرجع الى الخبرة والتجارب المكتسبة (زهران، 1974م).

ان التطور المعرفي المتزايد الذي يقع في مرحلة المراهقة يمكن ان يجعل من المراهقة مرحلة اللابتكار والحدس والمغامرات العقلية. ففي هذ المرحلة ينمو لديه الخيال نمواً خصباً وينتقل تفكير من

المحسوسات الى المعقولات المجردة نحو وراء الطبيعة، إذ عنده التفكير الفلسفي، ولعله من سوء الحظ اننا لا نعمل على تشجيع هذه الامكانيات وانما نحد منها ونقيدها.

1/5/3 النمو الوجداني – الانفعالي:

ان النمو الوجداني من اهم أنواع النمو في هذه المرحلة، ومن الطبيعي ان لا نستطيع عزل النمو الوجداني عن النمو الجسمي والنمو الاجتماعي والعقلي والخلقي، وهنا تزداد رغبة المراهق في الميل نحو الجنس الآخرهذا الميل قد يكون صريحاً جرئياً، وقد يكون معتدلاً متزناً، وقد يكون مختفياً تحت ستار من الخجل والتردد والحرص على التقاليد، وهذا كله بحسب بيئة المراهق في هذه المرحلة وتربيته الاولى وقد يلاحظ ان الخجل والميول الانطوائية والتمركز حول الذات، سمات قد يتصف بها بعض المراهقين نتيجة للطفرات الجسمية الطارئة والمفاجئة في هذه المرحلة. ويعاني المراهق في هذه المرحلة من الحساسية الانفعالية، وغالباً ما يعجز عن التحكم في المظاهر الخارجية لحالته الانفعالية وذلك لضعف التوافق مع البيئة، إذ يشعر المراهق ان طريقة معاملة الآخرين له لا تتناسب مع ما وصل اليه من نضج وما طرأ عليه من تغيير، وقد يفسر مساعدة الاخرين له على انها تدخل في شؤون وتقليل من شأنه، لذا يجب ان لا يعامل المراهق معاملة خاطئة تخلو من العطف والتفهم لحاجات المراهقين النامية، وربما ترجع الحساسية الانفعالية ايضاً الى عجز المراهق عن اشباع رغباته الجنسية

وهنا يصبح المراهق عرضة للأكتئاب النفسي المكتسب بسبب انحراف تأملاته الخيالية بعيداً عن الواقع الذي يراه مؤلماً، ويبدو أن البنات أكثر عرضة لذلك من البنين في الهروب الى عالم الخيال واحلام اليقضة، فهم يتلمسونها هروباً من انواع الاحباطات والقلق الذي يتعرضون اليه في كثير من المواقف الاجتماعية، فينشدون من هذه الاحلام السلوى والراحة والاشباعات التي افتقدوها في واقع الحياة الاجتماعية. ان المراهق في هذه المرحلة مثالي مرهف الحس شديد الحساسية،ويتأثر تأثيراً بالغاً بنقد الاخرين حتى لو كان هذا النقد هادئاً هادفاً، وتتسم انفعالات بالتهور والتسرع والتقلب وعدم الثبات، ويزداد شعوره بالكآبة والضيق نتيجة لكثير الآمان والاحلام التي لا يستطيع ان يحققها ويشتد التناقض الوجداني لدى المراهق، وقد يصل به الحال الى ان يشعر بالتمزق بين الاعجاب والكراهية، وبين الانجذاب والنفور بالنسبة للشيء نفسه (زهران، 1974م).

2/5/3 النمو الاجتماعي – الاخلاقي:

يتماز النمو الاجتماعي خلال مرحلة المراهقة بخصائص اساسية تجعله مختلفاً تمام الاختلاف عما كان عليه ايام الطفولة وما سيكون عليه في فترة الرشد، فسلوكه الاجتماعي قد يتصف بالتالف، او قد يتميز بالنفور والابتعاد عن الآخرين، ولعل هذه يتوقف على مدى تفاعله الاجتماعي المستند الى تقبله لذاته الذي ينعكس على تقلبه للآخرين، ويمكن ان نجمل بعض العوامل المؤثرة في النمو الاجتماعي للمراهق، وهي الاستعداد واتجاهات الوالدين وتوقعاتهما والاسرة ومستواها

الاجتماعي والاقتصادي والشلة ورأي الرفاق ومفهوم الذات والمدرسة ومطالبها والنضج الجنسي والفسيولوجي والمجتمع والثقافة العامة واتجاهات الاسرة، وتعد الفروق بين الاجيال من اهم المشكلات التي تجابه المراهقين في المجتمع، وذلك ان المجتمع الذي عاش فيه الوالدان، يختلف في مكوناته وأبعاده وظروفه ومتغيراته الى حد ما عن مجتمع اولادهم المراهقين (زهران، 1974م).

وتعد المنافسة من مظاهر العلاقات الاجتماعية في مرحلة المراهقة، ويمكن الاستفادة كمن هذا في توجيه المراهق، فالمراهق تلقائياً يقارن نفسه دائماً برفاقه، ويحاول ان يحلق بهم ليكون مثلهم او يتفوق عليهم، وهذا مايتيح للمراهق فرصة للتفاعل مع افراد شاكلته والحوار معهم، فضلاً عن مساعدة المراهق على الاستقلال عن الوالدين والتحرير من تبعية الاسرة فضلاً عن دور الثقافة الكبير في التنشئة الاجتماعية، وبشكل خاص وسائل الاعلام (الاذاعة والتلفاز والصحافة)، فهي تؤثر في السلوك وتتيح فرصة للترفيه والترويح، اما النمو الاخلاقي ففي مرحلة المراهقة المبكرة يبدئ المراهق رآية في مدى صواب السلوك أو خطئه، فهو يجب ان يتبع معتقداته الاخلاقية التي اكتسبها خلال ما مضى من سنوات عمره وما مر به من خبرات وما تعلمه من معايير السلوك الاخلاقي، وفي بعض الاحيان نجد تباعداً بين السلوك الفعلي للمراهق وبين مايعرفه من معايير اسلوك الاخلاقي المثالي وربما يرجع ذلك الى مناوءته لسلطة الكبار وضيقة بهذه السلطة ومحاولته تحقيق استقلاله، ونقص مستوى نضجه الاجتماعي أو العقلي، وعلى العموم فمع النمو يزداد تطابق سلوك المراهق مع المعايير الاجتماعية السليمة (زهران، 1974م).

3/5/3 المرحلة من 9 إلى 12 سنة تقريباً:

أ/ الصفات العامة:

لا تختلف صفات هذا الطفل عن المرحلة السابقة فكل ما تطرأ عليه الآن هو تأكيد أو استمرار للصفات السابقة، فإذا كان طفل المرحلة السابقة يمتاز بالإتقان والإستقرار الإنفعالي والواقعية ففي هذه المرحلة أكثر إتقاناً وأكثر إستقراراً وأكثر واقعية، زد على هذا ما يمتاز به طفل هذه المرحلة من شعور بالفردية ويترتب على هذا شعور قوي بالفروق الجنسية أي الفروق التي يمتاز بها الولد عن البنت وبالعكس، لهذا نلاحظ فكرة الطائفية عامة بين أطفال هذا السن (احمد عطية، 1999م، 10-11).

ب/ الصفات الفنية:

أما عن الصفات الفنية فهي في مجموعها تكملة للتطور الطبيعي الذي طرأ على حياة الطفل، فمثلا كان يلجأ الطفل في المرحلة السابقة إلى استخدام المدركات الشكلية ويكررها بشكل شبه آلي، أما الآن وقد زاد وعيه للعالم الخارجي وزاد معه شعوره بفرديته ومكانته كفرد صغير يعيش في وسط معين أصبحت وسيلته الأولى في التعبير لا تلائم التطور الجديد، لذلك نلاحظ على طفل هذه المرحلة تحول من المدركات الشكلية واستخدام العلامات أو المظاهر التي تعبر عن فردية الأشخاص أو الأشياء، وهو في ذلك محاولاً الإعتماد على الخبرة البصرية في التعبير، فمثلاً إذا طلب منه التعبير

عن شخص فإنه يلجأ إلى إظهار الميزات الخاصة به من ملابس أو غطاء الرأس أو الشارب أو اللحية. وليس الأمر مقصور على هذا بل يبدأ الطفل في التحول عن بعض الصفات السابقة كخط الأرض ويبدأ في التعبير عن القريب والبعيد من الأشياء محاولاً تغطية بعضها لبعض، كما أنه يبدأ في التحول من المدر اللوني ويستخدم اللون في بعض الأحيان معتمداً على الخبرة البصرية. ولقد تأكدت على أن هذه الصفات والسمات موجودة في نفس العمر الذي يمر به هذا الطفل وأهم هذه الصفات هو أن الطفل في هذه المرحلة يرسم ما يراه لا ما يعرفه وقد تبين لي ظهور صفات جديدة وهى أن كثير من الأطفال قد يتميزوا بالإتجاه البصري أكثر من الإتجاه الذاتي وذلك واضح في رسومات الأطفال في الأشكال (احمد عطية، 1999م، 10-11).

4/5/3 المرحلة من 12 إلى 14 سنة تقريباً:

أ/ الصفات العامة:

نظراً للتغيرات الكثيرة التي تنتاب المراهق وخاصة التغيرات الإنفعالية التي بدورها تؤثر على العمليات العقلية، نلاحظ تعثراً في ذكاء المراهق، وليس معنى هذا أن الذكاء يقف عن النمو عند مرحلة المراهقة بل يتعطل بعض الشيء، ولولا هذا لما لاحظنا الفروق الفردية بين المراهقين في الذكاء والقدرات الخاصة، ولا سيما وأننا نلمس بوضوح في هذه الفترة التلميذ الذكي من التلميذ الضعيف العقل، ومن يتميز بالميل المهني من العلمي أو الفني. إلى جانب هذا فقدرة المراهق على الإنتباه قدرة ملموسة، إذ يشاهد وهو لديه الإستعداد على أن يركز انتباهه في مشكلات معقدة وفي فترات طويلة على العكس من تلميذ المرحلة الإبتدائية الذي يتميز بالقدرة الممدودة الإنتباه نوعاً ما. ومن الطبيعي أن يصاحب القدرة على الإنتباه القدرة على التذكر، فمن المشاهد على تلميذ المرحلة الثانوية أن لديه القدرة على التذكر الذي يعتمد على الفهم والمرتبط بالمنطق غالباً، لذلك فتفكير المراهق يعتمد في أغلب الأحيان على التجريد المبني على الألفاظ المعنوية، وهذا ما يساعده على التفكير المجرد في مواد كالحساب والجبر والهندسة (فالنتينا الصايغ،2001م،7).

ب/ الصفات الانفعالية:

تحتل الناحية الانفعالية في مرحلة المراهقة منزلة كبيرة وذلك رجع إلى سببين:

أولاً:

إلى التغيرات النفسية التي تدور حول الدافع الجنسي، لا سيما وإن هذا الدافع يولد حالة جديدة لم يسبق للمراهق أن مر بها من قبل، ومهما حاولنا تجنب الحديث عن الدافع الجنسي، فإننا لابد أن نسلم بقيمته وأثره في سلوك الفرد خصوصاً وأن العلم الحديث أصبح يتحدث عنه بكل صراحة مبيناً أثر التوجيه السليم في حياة الفرد المستقبلية، ويذكرنا كذلك بأن الدافع الجنسي دافع فطري يشترك فيه الإنسان والحيوان، ويتأخر ظهوره عند الإنسان بالنسبة لباقي الكائنات الحية الأخرى، كما أنه لا يحدث فجأة بل تعتبر المراحل السابقة التي يمر بها الطفل تحضيراً لمرحلة المراهقة كما لو كان الدافع

الجنسي نتيجة للنمو المستمر الذي يحدث منذ الولادة، إلى جانب هذا يجدر بنا أن نعلم أن الدافع الجنسي يختلف في ظهوره تبعا لإختلاف الأفراد، وتبعا لإختلاف بيئاتهم (فالنتينا الصايغ، 2001م، 7).

ثانياً:

إلى التغيرات الجسمانية الظاهرة المصاحبة للدافع الجنسي التي من أمثلتها استطالة القامة ونمو الشعر على الساعدين وعلى الشفة العليا عند الولد وحول الأعضاء التناسلية وتحت الإبط ونمو الثديين عند الفتيات وتضخم الصوت عند البنين ورقته عند البنات، وإلى التغيرات الجسمانية الخفيفة مثل نشاط الغدد كالغدد التناسلية، وإفراز العرق المصاحب برائحة معينة. لهذين السببين نلاحظ أن من أبرز المظاهر الإنفعالية التي تظهر بجلاء هي قلق المراهق فهو لم يعد ذلك الصغير الذي لم يهتم بالجنس الآخر بل اهتمامه بالجنس الآخر على جانب كبير من الأهمية، علاوة على هذا أن لديه عدة أمور وتغيرات داخلية يود أن يصرف عنها الكثير بجانب الدافع الجنسي الذي يود أن يحققه، ولكن المجتمع الخارجي يقف حائلاً دون تحقيق كل هذه الرغبات النفسية فينشأ نتيجة لهذا أنواع من الصراع في نفسية المراهق فتارة نراه يتأرجح بين التهور والجبن وتارة بين المثالية والواقعية وتارة أخرى بين الغيرة والأنانية أو بين الغضب والاستسلام، ومظهر آخر للصراع الذي يؤثر في سلوك المراهق هو الصراع الناتج بين احترامه لنفسه واعتداده بشخصيته وبين خضوعه للمجتمع القوي العنيف الذي لا يعترف بشخصيته ومما يساعد على هذا الصراع تذبذب إنفعالات المراهق وحرقها وعدم توازنها مع قدرته العقلية فالبرغم من أنه قادر على إدراك الحقائق الاجتماعية إلا أن إنفعالاته غالبا ما تغلب على تفكيره. لذلك ينبغي أن ننظر إلى المراهق على أنه شخصية تعاني أزمات نفسية حادة ، فنعطف عليه ونعامله معاملة الكبار فيخلص لنا بدوره فنستطيع أن نعلمه معنى الشرف عن طريق القدوة، ونستعمل معه الحلم إذا ما أخطأ لعله يدرك الصواب بطريقة غير مباشرة فيشعر أن المدرس مرشد أكبر أو رائد يلجأ إليه في حل المشكلات العامة أو الخاصة (الصايغ، 2001م، 8).

ج/ الصفات الفنية:

أما عن الصفات الفنية لتلميذ هذه المرحلة فيمكننا أن نلمسها من الاسم اللفظي للمرحلة نفسها، بمعنى أن تلميذ هذه المرحلة قد بدأ فعلاً يعتمد على الخبرة البصرية في التعبير، حتى إذا ما طلب منه رسم شخص فإنه يهتم بالتفاصيل والنسب المختلفة مبيناً إذا ما كان هذا الشخص قريباً فيرسمه بحجم كبير وإذا ما كان صغيراً فيرسمه بحجم صغير، وإذا ما أراد أن يستخدم اللون فيعتمد أيضاً على الخبرة البصرية أي يتخذ الناحية البصرية مقياساً في تعبيره الفني. وذلك راجع إلى النمو الذي طرأ عليه من ناحية قدرته العقلية وأسلوبه المنطقي في التفكير. ولكن الصفة الجديرة بالذكر في هذه المرحلة تتلخص في أنه يمكننا أن نفرق بوضوح بين أساليب هذا السن في التعبير الفني فمن التلاميذ من يطلق عليه بالنوع البصري، ومنهم من يطلق عليه بالنوع الذاتي ومنهم من يطلق عليه بالنوع الذي يجمع بين البصري والذاتي معاً. والفرق بين هذه الأساليب الثلاثة ينحصر في أن النوع البصري يعتمد على

خبراته البصرية في التعبير، مثله مثل الشخص الذي ينظر إلى الحياة من وراء نافذة حتى إذا ما طلب منه التعبير عن مشهد من المشاهد أهتم بالنسب التي تكون عليها الأشياء متوخياً المقياس أو الخبرة البصرية. أما النوع الذاتي فيعتمد على خبراته ككل في التعبير، مثل الشخص الذي ينظر إلى الحياة من ناحيته الذاتية، حتى إذا ما طلب منه التعبير عن مشهد من المشاهد كانت نسب الأشياء نسباً خاصة والقريب والبعيد ملهتبعاً لما يراه هو كذلك اللون فاستخدامه له استخداماً خاصاً أو ذاتياً. أما النوع الذي يجمع بين البصري والذاتي فيعتمد على خبرته البصرية والذاتية في التعبير، فلا هو بالبصري ولا هو بالذاتي بل هو الاثنين معاً في التعبير الفني. ولكن الحقيقة أن هذه الأنواع من الأساليب لا فرق بينها من حيث القيمة فلكل منهما قيمة فنية، وحيث أن القيم الفنية لا فرق بينها، إذا على المدرس أن يحترم كل نوع من هذه الأساليب ويعمل على تنمية كل منها حسب اتجاهه إلى جانب هذا يجدر بنا أن نعرف أن التجارب قد أثبتت أن نسبة البصري إلى الذاتي هي كنسبة 4: 1 في هذه المرحلة بالذات لاحظت أن الأطفال لا يوجد عندهم ميول نحو ممارسة أي نوع من أنواع النشاط وكذلك لاحظت قلة الإنتاج الفني وربما ذلك يرجع لسبب في أن الأطفال في هذه المرحلة يحاولون أن يرسمون مثل الواقع أما من ناحية الألوان فلاحظت أن الأطفال البصريون يستطيعوا أن يتوصلوا لتدرج اللون الواحد، أما الذاتيين فلا يلتزمون بالون الموجود في الواقع وإنما يضعه وفق إنفعاله وكيفية علاقته بهذا اللون وقد ضمنت البحث مجموعة من الصور التي ربما تدلل على تطابق الصفات مع نفس السمات التي تمر بها هذه المرحلة (الصايغ،2001م، 10).

5/5/3 المرحلة من 14 إلى 17 سنة تقريباً:

أ/ الصفات العامة:

لا تختلف الصفات الفعلية والإنفعالية والإجتماعية لتلميذ هذه المرحلة عن تلميذ المرحلة السابقة، فإذا اعتبرنا أن المرحلة السابقة هي بداية المراهقة، ففي الواقع أن هذه المرحلة هي إستمرار لها ولكن في شيء من التأكيد والوضوح، لذلك نلاحظ على تلميذ هذا السن التذكير المنطقي المجرد والقدرة على الإنتباه ويصاحبها القدرة على التذكر المبني على الفهم، أما عن الصفات الإنفعالية فلا يزال تلميذ هذه المرحلة مذبذباً في إنفعالاته نتيجة للتغيرات التي طرأت عليه من قبل، وشغوفا بالجنس الآخر، يهتم به ويود أن يعرف منه الكثير، أما عن الصفات الإجتماعية فرغبته في أن يعامل معاملة الكبار له ما لهم رغبته أكيدة واضحة، إلى جانب رغبته في الإستطلاع والبحث وحب الذات وحب الإجتماع (اليامي،2001م، 25).

ب/ الصفات الفنية:

أما عن الصفات الفنية فهي نفس الصفات التي نلاحظها على تلميذ المرحلة السابقة أي أننا نلمس بوضوح الفروق المختلفة بين أساليب التلاميذ فالنوع البصري نستطيع أن نميزه من النوع الذاتي والنوع الذي يجمع بين الاثنين، وهاذين النوعين نستطيع أن نفرق بينهما بسهولة أيضاً إلى جانب هذا

نلاحظ ظاهرة جديدة وهي رسم أنصاف أو أجزاء من الأشياء التي يود التلميذ أن يعبر عنها، فمثلاً نشاهد أن هذا السن يرسم رجل أو جزءاً من شجرة أو منزل والسبب في ذلك راجع إلى إعتماده على الخبرات البصرية في التعبير الفني (اليامي،2001م، 25).

6/3 الفرق بين مفهوم المراهقة ومفهوم البلوغ:

يخلط كثير من الناس بين مفهوم المراهقة ومفهوم البلوغ الجنسي، لذلك ينبغي أن نميز بين المراهقة وبين البلوغ الجنس PUBERTY، فالبلوغ يعني بلوغ المراهق القدرة على الإنسال، أي اكتمال الوظائف الجنسية عنده، وذلك بنمو الغدد الجنسية عند الفتى والفتاة، وقدرتها على أداء وظيفتها.

أما المراهقة فتشير إلى التدرج نحو النضج الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي. وعلى ذلك فالبلوغ إن ما هو إلا جانب واحد من جوانب المراهقة، كما أنه من الناحية الزمنية يسبقها، فهو أول دلائل دخول الطفل مرحلة المراهقة (عبد الرحمن العيسوى، 2001م، 38).

ويميل الكتاب إلى اعتبار مرحلة المراهقة ممتدة من سن 9 سنوات إلى 21 سنة، ويقسمون هذه الفترة إلى مرحلة المراهقة المبكرة، والمتوسطة، ثم مرحلة المراهقة المتأخرة، التي ينتقل بعدها مباشرة إلى مرحلة الرشد والكبر. فالنمو والتغيرات التي تطرأ عليه تحدث على مدى زمن طويل. ومن هنا كانت صعوبات تعريف مرحلة المراهقة، فهي التي تلي مرحلة الطفولة المتأخرة، والتي ينتقل الطفل خلالها من مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مرحلة الرشد.ومراحل الانتقال في حياة الفرد دائماً مراحل حرجة في حياة الفرد والجماعة، كما أنها مرحلة تغير سريع ومتلاحق، ودائماً يصاب الإنسان بالتوتر والقلق في الفترات التي يتعرض فيها للتغيير.

وقد تطول أو تقصر فترة المراهقة تبعاً لتعقد النمط الحضاري الذي يعيش فيه المراهق، فالمجتمعات تتطلب من المراهق إعداداً علمياً أو مهنياً طويلاً ونضجاً كاملاً وقوياً حتى يتمكن من مسايرة الأنظمة الاجتماعية والاقتصادية السائدة.

وتزداد أزمة المراهقة كلما طال البعد الزمني الذي يفصل بين البلوغ والاستقلال الاقتصادي، فكلما استطاع المراهق أن يحقق لنفسه الاستقلال الاقتصادي وتكوين الأسرةقلّت فترة تعرضه للأزمات النفسية. لذلك فأزمة المراهقة أخف في الريف منها في المدينة. وذلك لبساطة الحياة، ولقرب إمكان الوصول إلى الاستقلال الاقتصادي في الريف، وإمكان الدخول في مجتمع الرجال، والاشتراك في أنشطتهم، وتحمل مسؤولياتهم، والقيام بالأعمال التي يقومون بها مثل الرعي والصيد (عبد الرحمن العيسوى، 2001م، 40) وتتحدد بداية مرحلة المراهقة ببداية البلوغ الذي يحدث تقريباً في سن الحادية عشرة بالنسبة للفتاة، وفي سن الثالثة عشرة بالنسبة للفتى، حيث يحدث أول قذف للفتى، وتحدث أول

دورات الطمث أو الحيض عند الفتاة.ولكن ينبغي الإشارة إلى أن هناك فروقاً فردية واسعة في السن الذي يصل فيه الطفل إلى مرحلة البلوغ أو النضج الجنسي، وعلى ذلك فيجب أن تؤخذ على سبيل التقريب، فليس من الضروري أن يصل كل طفل إلى هذه المرحلة في سن الثالثة عشرة، ولكنه يصل تبعاً لمعدله الخاص في سرعة النمو الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي (نقول: إن الشرع قد جعل سنّ الخامسة عشرة سن البلوغ لمن لم تظهر عليه العلامات الأخرى) (عبد الرحمن العيسوى، 2001م، 38). من هنا يجب ألا ينزعج الآباء عندما يتأخر نمو أطفالهم عن الوصول إلى مرحلة معينة من مراحل النمو.

7/3 الأسرة والتعامل مع المراهق المشاغب:

يجب علي الأسرة ان تكون علي دراية كبيرة بالمراحل التي يمر بها المراهق والتغيرات التي تطرأ علي المراهق وكيفية التعامل معها وضروة التعامل مع المراهق بأنهفرد له احتياجات؛ لأنَّه في مرحلةٍ حَرِجة جدًّا، وهي مرحلةٌ تتغيَّر فيها هرمونات جسمِه، ويتأثَّر تبعًا لها مزاجه ونفسيته واحتياجاته، وهو في أشدِّ الحاجة للدَعْمِ النفسي والثقة به، حتى وإنْ لم يظهر عليه ذلك فهو يحتاج إليه، ولكن بمجرَّد شُعوره بالبُعد وبالانتقاد تجدُه يهرب ويبتعدُ.

هذه المرحلة تبدأ من سن 13 حتى سن 21، تجدُه فيها مُتقلِّب المزاج، دائم الضَّجر والاكتئاب، كثيرَ الخروج والاعتراض والانطواء والعُزلة، لا يقبل النَّصيحة ولا الانتقاد، يفعَلُ ما يريدُه هو، لا يستجيبُ لأيِّ ضغطٍ أو أوامر، والنمو الاجتماعي والتأثُّر بالشلَّة ومفاهيمهم حتى ولو لم يكن مقتنعًا بأفكارهم.

وهذه بعض النصائحَ للتعامل مع المراهق:

1. ادعُ الله تعالى له بالهداية وصَلاح الحال: فدعاء الوالد لولده مستجابٌ، وثِقْ بمعونة الله لك، وأنَّه ابتلاءٌ سيُفرِّجه الله إن استَعَنتَ به.

2. كوِّن علاقة حبٍّ حقيقيٍّ مع الابن: إنَّ علاقة الوالد مع ابنه المراهق، وكذا علاقة الأم مع ابنتها في الغالب هي علاقةٌ تقليديَّة فقط؛ مثل: عمل الشاي، تقبيل الرأس... وهكذا، أو علاقة توجيهيَّة تشمَلُ أوامرَ ونواهيَ فقط (عبد الرحمن العيسوى، 2001م، 38)، وهذه مشكلةٌ تكمُن في أنَّ هذه العلاقة تُوجِدُ جِدارًا عازلاً يمنعُ الابن أو الابنة من الرُّجوع إلى أبيه أو أمه. والمطلوب وجودُ علاقة حُبٍّ، علاقةٍ شاملة (ود، وحنان، ومحبة، وتوجيه)، وللوصول إلى هذه العلاقة يلزَمُ الأبَ والأم الانفتاحُ مع المراهق أو المراهقة؛ مثل: أنْ يعزم الأب ابنه والأم ابنتها على طعام عشاء لذيذ في سَطح المنزل أو حديقة المنزل على سبيل المثال، أو أخُذ الشاي إلى غُرفة المراهق الخاصَّة، يملأ ذلك المجلس القصص والطرائف، فلا بُدَّ أنْ تكون علاقتنا مع الإيجابيَّات لا مع السلبيَّات فقط.

3. امدَح المراهق: تبدأ الصَّداقة بين الأب والمراهق بامتِداح شَخصه، فيمدَحُ الأب أو الأم تفكيره، وطريقته في التعليق على الموضوعات المثارة، وأسلوبه في فتْح موضوعات معيَّنة للمناقشة، وطريقته في إلقاء النكات، أو استخدام الفُكاهة، كما يمدح سُرعة بديهته، ويمدَحُ شكلَه، وطريقته في الملبس، ومدى الأناقة والجمال في اختياراته كلها، وتُوجَد بعضُ الملاحظات التي لا بُدَّ منها فيما يتعلَّق بمدح المراهق:

أ/ليس ضروريًّا أنْ يكون منلمدحه في المراهق جميلاً جدًّا، أو لافتًا للنظَر؛ بل من الممكن أنْ نمدَح أمورًا عاديَّة حتى نُشجِّعه على الاستمرار في ممارستها (عبد الرحمن العيسوى، 2001م، 38).

ب/ لا يصحُّ أنْ نمدح في المراهق أمرًا مَعِيبًا، أو خطأ بيِّنًا واضحًا؛ حتى لا يشعُر بأنَّنا نقصد أنْ نمدَحَه دُون وجه حقٍّ، وبصرف النظَر عن الصواب والخطأ؛ لأنَّه إذا وصَلَه هذا الشعور فسيفقدُ الثقة في جميع ما نقول.

ج/ يحتاج المراهق إلى الشُّعور بالتقدير والثقة من الآخَرين.

4. أعطِهِ الحريَّة: من خِلال إعطاء فُرصةٍ للحوار، والأمر يُعرَض عليه ولا يُفرَض، والخطأ مقبولٌ وليس خطيئة، ويُحاسَب على الخطأ، ويظل حبُّنا لشَخصِه ولذاته.

5.تجنُّب النَّقد: فغالبًا ما يظهَرُ تحدِّي المراهقين للكبار في أسلوب ونمط ملابسهم وتسريحات شعرهم المبتكرة والغريبة؛ ممَّا يُسبِّب حالة استِفزاز للأبوَيْن.

ويُؤكِّد خُبَراء النَّفس أنَّ حالةَ التمرُّد مظهرٌ من مظاهر المُراهَقة، تعطي المراهقَ الإحساسَ بالاستقلاليَّة والشعور بأنَّه كبر؛ لذا يجبُ تجنُّب نقْد مظهره.

6. دعْه يتحمَّل المسؤوليَّة: يجبُ أنْ يتعلَّم في هذه المرحلة تحمُّل المسؤوليَّة من خِلال أسلوب المحاولة والخطأ والتجربة واتِّخاذ القَرارات بنفسه.

7. كُنْ حياديًّا في التفكيرإذا استَشارك ابنُك في أمرٍ ما، فوضِّح له إيجابيَّاته وسلبيَّاته بإيجاز وموضوعيَّةٍ، وبكلِّ حكمةٍ، وائْهِ الاستشارة بجملةٍ واحدة: افعَلْ ما تعتقدُ أنَّه في صالحك؛ فالمراهق يحتاجُ إلى العديد من الفُرَص ليتعلَّم من أخطائه قبلَ الاحتِكاك بالمجتمع، وقبل أنْ يجدَ نفسه مضطرًّا لحلِّ مشكلاته دُون مُؤازَرة.

8. لا تنسَ الهديَّة: ولها فعلُ السِّحر في نفْس المراهق، والهديَّة من الأب أو الأم تعني الكثير بالنسبة له، تعني الاهتمام الشخصي، وتعني الحب، وتعني أيضًا التقدير، وهي الطريق الأفضل لإيجاد الحبِّ بين الناس بصفةٍ عامَّةٍ، وبين الأهل والمراهق بصفةٍ خاصَّة (عبد الرحمن العيسوى، 2001م، 39).

9. ساعِدْه على التعبير عن الذات: بالسَّماح له بالتعبير عن أفكاره الشخصيَّة، والاستماع لآرائه الناقدة بأذنٍ صاغية، ومُناقَشته فيها، وعدم لَومِه أو الغضب منه بسببها، ومحاولة تصحيح ما يُمكِن تصحيحه منها في حال اقتِناع الوالدين بها.

10.تجنُّب رفْع الصوت إطلاقًا: أي عدَم التفاهُم في البيت بصفةٍ عامَّة بصوتٍ مرتفع، ونظر حادٍّ للآخَرين؛ حتى لا يشيع هذا السُّلوك في البيت، ويعتاده الأبناء.

11. لا تُجرِّب معه أيَّ أسلوبٍ كـ(إدخاله السجن، وطرده من المنزل...) وما أشبَهَ ذلك؛ فهي أساليبُ تزيدُ المشكلة أضعافًا، وتُشعِره بعدَم الأمان تجاهك.

12.لا ترغمه على العودة إلى الدِّراسة أو غيرها، فقط أخبِرْه دومًا أنَّ هذا تحبُّ أنْ يفعَلَه؛ لأنَّه يعودُ نفعُه عليه هو وحدَه، وأنَّك لا تحبُّ أنْ تراه يومًا يندم على ذلك، وتحدَّث معه ولو برسالة حُبٍّ عمَّا سيعودُ عليه بالنَّفع إن التزَمَ أو عاد للدِّراسة، وأنَّك تُفكِّر بهذا لمصلحته فقط ولحبِّك له، وأخبِرْه بأنَّك تثق أنَّه سيَتجاوَز كلَّ ما يمرُّ به من آلامٍ، وسيُفكِّر وسترى منه أفضل نتيجة.

13. من الممكن أنْ تستعين بمرشدٍ نفسي يُساعِدك بخطواتٍ محدَّدة ويُتابِعُك في طريقة التعامُل معه، ويكون نوعًا من التنفيس لك وفهمك لما يحدُث.

8/3 الأسرة والتعامل مع المراهق المبدع:

تعتبر الأسرة البيئة الأساسية التي يمارس فيها الفرد حياته، وتشكل شخصيّته الوجدانية والعلمية، ويستمد منها ملامح شخصيته في المستقبل، من هذا المنطلق تأتي أهمية دور الأسرة في اكتشاف موهبة الطفل وضرورة توفير وسائل الرعاية اللازمة له لتنمية قدراته وإمكاناته، وتهيئة جو إبداعي وحياة متوازنة بين العقل والجسد لاكتمال الموهبة بداخله وتوظيفها لخدمة البشرية، خاصة إذا علمنا أن الموهوب شخص يحتاج إلى رعاية خاصة تكفلها الأسرة والمدرسة ،حتى يتمكن من تفجير طاقاته والوصول لمرحلة الإنجاز والتميز (عبد الرحمن العيسوى، 2001م، 38) وللأسف نجد كثير من الأسر تفتقر للخبرة في التعامل مع الموهوب بسبب قلة التدريب وندرة الهيئات المتخصصة في التربية، والتي تساعد أولياء الأمور على استيعاب موهبة الطفل والقدرة على احتوائه وحسن التصرف تجاه أسئلته غير العادية، كذلك العمل في مساعدته على تخفيف القلق الذي يعد السمة الغالبة عند الطفل الموهوب، نتيجة صعوبة التكيف الاجتماعي في الأسرة والمدرسة، وهذا يتطلب جهداً متواصلاً من طرف الأسرة، لتتمكن من متابعة الحالة النفسية والاجتماعية للطفل الموهوب. وقبل استعراض الأساليب الحديثة المتبعة في دول العالم المتقدمة لرعاية الموهوب من قبل الأسرة يجب التوقف عند أهم المفاهيم الحديثة التي أُطلقت على موهبة الطفل، وحددت الإطار النفسي والتربوي لها، والمتابع للمفاهيم التي قدمت على مدى العشرين سنة الماضية، يجد تفاوتًا كبيرًا في المعنى الاصطلاحي للموهبة، لأنه مصطلح مجرد يحتمل عشرات المفاهيم، فمن الناحية اللغوية تتفق المعاجم العربية والإنجليزية على أن الموهبة هي: (قدرة واستعداد فطري لدى الفرد)، أما من الناحية التربوية والاصطلاحية فهناك صعوبة في تحديد وتعريف بعض المصطلحات المتعلقة بمفهوم الموهبة، والتي تعتبر سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف، وبذلك فالموهوب هو

ذلك الفرد الذي يملك استعداداً فطريا تصقله البيئة، وفي الغالب يكون في مجال محدد مثل الموسيقى، الشعر، الرسم.

وأكد العالم (Terman1952) أن وراثة الموهبة أمر يصعب حسمه لأنه من الصعوبة دراسة الوراثة لسمات الشخصية لدى الأفراد. فالموهبة شأنها شأن جميع الخصائص الجسمية والسيكولوجية ترتبط بالتأثير المتبادل بين الأنموذج الوراثي والوسط البيئي، وأجمعت النظريات التربوية على تأثير البيئة في نمو الموهبة، والعكس صحيح (عبد الرحمن العيسوى، 2001م، 38).

والنتيجة التي وصل إليها العالم "تيرمان" أن صناعة الموهبة تخضع لعاملين هما: (الوراثة والبيئة) فالوراثة توجد الاستعدادات، والبيئة إما أن تفجّر هذه الاستعدادات وتنميها أو تطفئها إذا كانت بيئة جاهلة فقيرة الإمكانيات والخدمات الإرشادية والاجتماعية.

وقدم "أفلاطون" من ألآف السنين، ضمن جمهوريته المثالية، بحثاً اختار فيه الأطفال الموهوبين من الأسر متدنية الدخل المادي (طبقة الفلاحين، والصناع)، وزودهم بالعلوم والمعارف ومنحهم الاهتمام الخاص لاعتقاده بأن الاستعدادات تولد مع الطفل، لكن البيئة إما أن تنميها أو تطفئها (عبد الرحمن العيسوى، 2001م، 39).

9/3 سيكولوجية رسوم المراهق:

لقد كان للفن مكانة مهمة في حياة الانسان فمنذ العصور البدائية وانسان الكهوف حتى العصر الحاضركان الفن يؤدي دوراً مهماً في حياة الفرد والمجتمع بطريقة أو بأخرى، فالفنون لغة عالمية بين البشر منذ ان بدات الحياة. وترى (لانجر) بان الفن هو لغة الشعور السابق للغة المنطق وبوصفها رمزية استدلالية، فليس في مقدور اللغة ان تعبر عن الوجدان والحياة الباطنية، على هذا يكون الفن هو الوسيلة الوحدية للتعبير عما لا يمكن التبعير عنه بوساطة اللغة" (حكيم، راضي، 1986م).

فالفن يعمل على صقل النمو العقلي والجسمي والانفعال والاخلاق فهو يساعد المراهقة على تكوين شخصية سليمة في المستقبل، فعلينا استغلال هذه الحالة لدى المراهقات للتعبير عن افكارهن ومشاهرهن، وذلك باغراق مدارسنا بالفنون والتي تعد اساسية للتربية الجيدة وتكوين شخصية سليمة للفرد، وبذلك توفر توازناً لهم مع البيئة التي ينتمون إليها، وهذا مايكسبهم الصحة النفسية.

ومن ناحية اخرى، يعد الفن مجالاً للتنفيس عما يعانية الانسان من ضغط المجتمع عليه وعدم اعترافه بحاجات وإغفاله لها، وإن ما يتعرض اليه المراهق من إخفاقات وعدم اهتمام يؤثر في ذاته ويشعر بعد الثقة بالنفس، ولعللجانب الفني دوراً في ذلك، اذ ان من العوامل المؤثرة في ذات المراهق ونمو شخصية هو فن الرسم، والمراهقة تمثل مرحلة شعور بالذات او تحقيق الذات عن طريق الفن

ويقول (ريد) يفضل ان تسمي بداية فترة المراهقة باسم (مرحلة الانتعاش الفني)، وذلك لنموا أدراكهم للمفاهيم المجردة (ريد، هربرت، 1970م).

ويرى كثير من علماء النفس ان طريقة الفرد في تنفيذ رسومه، تعد مرآة عاكسة لسلوكه او الطريقة التي يمارسها في حياته، ومن خلال رسومه نستطيع تحليل شخصيته ودراستها ومعرفة مواطن الضعف والقوة في الشخصية، والصفات التي تمتاز بها تلك الشخصية، لهذا اعتمد على الرسم في الكثير من الاختبارات، وكذلك استخدام الرسوم في الطب النفسي لتشخيص حالات مرضية عديدة، إذ يتم ترك الاشخاص يعبرون عن خواطرهم خيالهم ومشاكلهم ومعاناتهم عن طريق الرسم (صالح، قاسم حسن، 1988م).

1/9/3 خصائص رسوم المراهقين:

لقد اصبح الفن من افضل الوسائل التربوية الناجحة في ايدي المربين والمعلمين وان ما نعلمه للاطفال ماهو الا وسائل للتعبير تعتمد على الاصوات والالفاظ والخطوط والالوان وهذه المواد الخام يعتمد عليها الشخص في اتصاله بالعالم الخارجي ويستخدم كل ما لديه من وسائل وجهد ليعبر عن نفسه ومشاعره ورغباته و يستطيع ان ينقل كثيرا من المعاني والانفعالات. لذا فان عنصر تكوين الرسوم لها دلالاتها الخاصة حسب تفسير المحللين فلكل عنصر معنى حسب الحالة النفسية للافراد فمثلا شكل الخط وحجمه واللون والفضاء وحجم وحركة الاشكال داخل الفضاء له دلالاته الخاصة.

فاللون يعد من اكثر العناصر المستخدمة في الرسم قيمة فهو يقدم الادلة الواضحة لطبيعة الحياة الانفعالية فهو يرتبط باحساس الشخص وانفعالاته في رمز الفرد باستخدام الالوان لمشاعر معينة (هوينغ، رينيه، 1978م).

وقد لوحظ انه كلما كان اختيار اللون ابطأ واصعب للفرد زاد احتمال وجود اضطرابات في شخصيته، وان تحقيق الغنى باللون فقد وجد بان الاناث تميزن بخصوبة اللون وذلك باستخدام مزج الالوان لاجل اظهار هذا الغنى فضلا عن جعل جميع اجزاء الصورة ملونة. كما اعتمدت رسوم الفتيات المراهقات على الدقة والتأني في تنفيذ اعمالهن ومنها تلوين الوحدات ومما قد يدفعهن الى تلوين بعض الوحدات بغير الوانها الحقيقية بتصرف ذاتي وذلك لاجل تحقيق الغنى اللوني او للتعبير عن حالة نفسية معينة او لعدم نضجهن من الناحية الفنية وذلك بسبب عدم كفاية الخبرة التحصيلية في المدارس الثانوية فضلا عن تخصيص اغلب دروس التربية الفنية للاناث للاعمال اليدوية كالحياكة والتطريز مما يجعل هذا الدرس مقتصرا على تزويدهن بخبرة في مثل هذه المجالات ماعدا الرسم اما الخطوط فترتبط بشكل عام بالروابط الاخلاقية او الروحية او العاطفية وهي روابط قد تكون محددة ومؤقتة وقد تكون ممتدة ولا نهائية ومن ثم فان الخط يعبر عن القيد وقد يعبر عن الحرية وقد يعبر عن المسار الذي يسلكه انسان خلال حياته وقد يكون هذا المسار مباشرا او غير مباشر مليئا بالارتفاعات والانخفاضات او مستقيما مباشرا، بسيطا وسهلا او محفوفا بالمخاطر ومملوءا بالمتاهات والتداخلات، على ان الخط

في ذاته ليس هو الاساس بل وضع الخط ودوره وعلاقاته بالخطوط والمكونات الاخرى داخل العمل الفني الواحد او داخل اعمال فنية متعددة فالخط يرتبط بالتعبير والتعبير يرتبط بالحالة والحالة ترتبط بالرؤية الكلية للعمل خلال الابداع (عبد الحميد، شاكر، 1987م).

وكما ظهر لعنصري اللون والخط و دلالتهما التعبيرية لدى المراهقات كذلك بالنسبة لاستخدام الاشكال فقد وجد ان المراهقات يستخدمن في رسومهن اشكالا ذات تفاصيل مع استخدام الوحدات الزخرفية والهندسية فضلا عن الاكثار من استخدام الادوات الهندسية مما اسبغ على وحداتهن طابعا هندسيا فبدت اقل واقعية و ذلك لعدم معايشتهن لوحدات الواقع وعدم قيامهن بسفرات بسبب الواقع الاجتماعي للفتيات في مجتمعنا، كذلك ابتعاد المراهقات عن استخدام الكتابة مع الرسوم وقد يكون السبب ان الكتابة على الوحدات في هذه المرحلة من العمر لا تعني سوى زيادة في الايضاح فضلا عن حجم الوحدات فالاشكال التي تشغل اغلب مساحة الورقة تكون ذات حجوم كبيرة وتكون ذات اهمية في الموضوع كذلك فان الفتاة المراهقة تعتمد الى المبالغة بالحجم وقد يكون السبب محاولة الاناث تاكيد ذواتهن للتخفيف من حدة موقف الاسرة الفضاء فقد رسمت الاناث اشخاصا في حالة سكون وذلك لميل الاناث الى الاستقرار والاتزان والمواضيع لا تخلو من الحنان والامومة وذلك يرجع لطابع شخصية المراهقة (المياحي، عاد محمود، 1989م).

المبحث الرابع: التعليم فى دولة الإمارات العربية المتحدة

ستعرض الباحثة في هذا المبحث لتاريخ التعليم في دولة الامارات العربية المتحدة بشقيه الحكومي والخاص، من حيث النشأة والتطور والقوانين، والطموح والخطط التطويرية المستقبلية.

1/4 نشأة وتطور التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة:

يرجع تاريخ التعليم في الإمارات إلى حضارات قديمة تم العثور على آثارها في عدة مواقع تاريخية. وفي تلك الفترة الأولى كان الإنسان يطور نفسه عن طريق التعليم الذاتي، واكتساب المعرفة بالمحاكاة والاحتكاك، وفي فترة لاحقة ظهر التعليم الذي مارسه معلمون توفرت لديهم معرفة في علم من العلوم، وهكذا تطور التعليم في الإمارات من النمط التقليدي البسيط إلى شكل آخر من التعليم القائم على الدروس والمقررات والأنظمة. لذا نستطيع أن نحدد من خلال حديثنا عن التطور التاريخي للتعليم أربعة أنواع من النظم التعليمية التي ظهرت في الإمارات عبر تاريخها الطويل (محمد جمال الدين نوير وآخرون، 1998م،1).

1/1/4 تعليم الكتاتيب أو المطوع:

هذا النوع من التعليم كان سائداً منذ زمن طويل، وقد مارسه عدد كبير من المطوعين والمطوعات. وهم المعلمين القدامى. واعتمد تعليم المطوع على حفظ القرآن الكريم والأحاديث النبوية إلى جانب التدريب على الكتابة والخط والإلمام بأركان الإسلام والوضوء، ويوجد نوع متطور من التعليم في المطوع ظهر نتيجة لاختلاف الدروس التي يؤديها بعض المطوعين وتنوعها في بعض الأحيان نتيجة لتنوع ثقافته وسعة معرفته ودرايته، وهذا بطبيعة الحال أدى إلى ظهور تمايز واضح في الدروس التي يتلقاها الأبناء على يد بعض المعلمين القدامى وقد استمر التعليم في المطوع إلى بداية ظهور التطورية حيث تراجع دوره شيئاً فشيئاً، واختفى من المجتمع بعد ذلك (محمد جمال الدين نوير وآخرون، 1998م، 1).

2/1/4 تعليم الحلقات العلمية:

هذا النوع مارسه عدد قليل من الفقهاء والعلماء والمطلعين الذين توفرت لديهم معرفة واسعة في أصول العقيدة والفقه والتفسير والنحو والإملاء والتاريخ والدروس الدينية المختلفة. حيث تعقد في زاوية أو ركن في أحد المساجد أو يخصص لها مكان أو موضع معروف في بيت الفقيه نفسه أو في بيت أحد التجار أو الأعيان في البلدة وقد ازدهرت الحلقات ودروس الذكر في الإمارات منذ فترة طويلة لكن أشهر الحلقات تلك التي أدارت علماء من نجد تواجدوا في رأس الخيمة أثناء الحملة البريطانية الأخيرة عليها سنة 1819م وشهدت مدن الإمارات العديد من أروقة العلم التي قام بإحيائها علماء كبار زاروا البلاد آنذاك وجلسوا يعلمون الطلبة النابهين، وظلت الحلقات العلمية ودروس الذكر

مصدراً للعلم والفقه وقد تخرج منها الرعيل الأول من رواد الإمارات، ثم تراجعت مع ظهور المدارس التطورية وبداية تطور التعليم ودخول المقررات والدروس الحديثة في المدارس التطورية (محمد جمال الدين نوير وآخرون، 1998م، 1).

3/1/4 تعليم تطوري أو شبه نظامي:

ظهر خلال الفترة ما بين 1907م إلى 1953م. ففي هذه السنوات أدى تأثر تجار اللؤلؤ الكبار (الطواويش) بحركات الإصلاح واليقظة العربية، ثم فتحوا المدارس التنويرية في المدن واستقدموا العلماء لإدارة تلك المدارس والإشراف على تنظيم الدروس وسير التعليم فيها ومن أشهر المدارس التطورية في الشارقة المدرسة التيمية المحمودية سنة 1907م، والإصلاح سنة 1935م. وفي دبي الأحمدية وقد تأسست سنة 1912م والسالمية سنة 1923م، والسعادة سنة 1925م، ومدرسة الفلاح سنة 1926م. وقد شهد التعليم التطوري في إمارة دبي تطوراً ملحوظاً منذ عام 1936م، ففي هذا العام تأسست دائرة المعارف، وهي أول دائرة للمعارف في الإمارات، وقد ترأسها الشيخ مانع بن راشد آل مكتوم رائد حركة الإصلاح في الثلاثينيات.

وفي أبوظبي تأسست مدرسة آل عتيبة سنة 1930م، وظهرت بعد ذلك عدة مدارس نفس النمط في مدن الإمارات الأخرى، وقد استمر التعليم التطوري حتى أواخر الأربعينات حيث أدت العديد من العوامل إلى توقف تلك المدارس خاصة مع انتشار الكساد التجاري وظهور اللؤلؤ الصناعي وتأثيرالحرب العالمية الثانية على التبادلات التجارية في الخليج العربي مما انعكس ذلك بالسلب على تلك المدارس الرائدة التي تخرج منها النخبة المثقفين من رواد الإمارات وكانت مدرسة الإصلاح القاسمية التي تأسست في الشارقة سنة 1935م قد ساعدت من خلال تميز مناهجها في تطور التعليم من النمط شبه النظامي إلى التعليم النظامي. وعلى أنقاض هذه المدرسة ومن خلال تجاربها التعليمية تأسست أول مدرسة نظامية في الإمارات ألا وهي مدرسة القاسمية بالشارقة (محمد جمال الدين نوير وآخرون، 1998م، 3).

4/1/4 التعليم الحديث النظامي:

بدأ مع افتتاح مدرسة القاسمية بالشارقة سنة 1954/1953م وهو أول عام دراسي في سلك التعليم النظامي.ظهر في بداية التعليم الحديث أو الحكومي في الإمارات، وكان تعليماً منظماً في مدارس وفصول ومقررات إلى جانب تقويم الطالب ومنحه شهادة دراسية في نهاية العام الدراسي وتطور التعليم النظامي في الإمارات خلال مرحلتين الأولى كانت تعتمد على الحكومات المحلية ودوائر المعارف التي تأسست خلال الستينيات. أما الانطلاقة الكبرى للتعليم فقد حدثت منذ الثاني من ديسمبر عام 1971م وهو اليوم الذي أعلن فيه عن قيام دولة الإمارات، فتأسست الوزارات الاتحادية ومنها وزارة التربية والتعليم والشباب التي تولت مسؤولية الإشراف على التعليم في مراحله المختلفة

وانتشرت خلال تلك الفترة لمدارس الحكومية المجهزة بأحدث الأجهزة والوسائل وذات الطراز المعماري الراقي، واستقدمت الدولة البعثات التعليمية من مختلف البلدان العربية لتساهم في تطور التعليم الحديث وهكذا شهدت دولة الإمارات خلال تلك الفترة قفزة كبيرة في مجال التعليم أدى إلى زيادة نسبة المتعلمين من بين أفراد الشعب والقضاء على الأمية، ثم حدث تطور كبير في مجالات وأنواع التعليم ومراحله.

2/4 تطوير التعليم:

عند اكتشاف النفط وبداية تلطور، أولت الدولة اهتماماً كبيراً للتعليم، واعتبر الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان، التعليم من أولويات التنمية، إذ قال: **(إن الشباب هم ثروة الأمم الحقيقية)**. لم يبخل على جميع المشاريع التي أخذت تنهض بالتعليم تدريجيا، لينشأ جيل مؤهل قادر على العطاء وخدمة الوطن.

وعند قيام الاتحاد عام 1971م، لم تكن الخدمات التعليمية قد وصلت لكثير من القرى والحواضر، ولم يكن عدد الطلاب في الدولة يتجاوز الـ 28 ألف طالب، وكان على من يرغب في إتمام تعليمه بعد الدراسة الثانوية ابتعث إلى الخارج سواء إلى إحدى الدول الأجنبية أو العربية للحصول على الشهادات العليا على حساب الدولة. في الوقت نفسه عملت القيادة على إيجاد البنية التحتية. ولقد تم تأسيس الهيئات الرسمية، التي تشرف على التعليم، في العام 1970م. كان حينها يشتمل على أربع مراحل تعليمية، هي:

الروضة 4-5 سنوات/ الابتدائية 6-11 سنة/ المتوسطة 12-14سنة/ الثانوية 15-17 سنة.

(محمد جمال الدين نوير وآخرون، 1998م، 3).

1/2/4 التعليم منذ بداية القرن العشرين وحتى عام 1953م:

أ/ تعليم الكتاتيب:

يتحمل مسؤولية التعليم في (الكُتّاب) المطوع الذي كان يعلم الطلاب شيئًا من القراءة والكتابة، وتلاوة القرآن الكريم، وأصول الدين، وبعض مبادئ الحساب. وكان بعض المطاوعة يعرف المسائل الفقهية، وعلوم القرآن، والأحاديث النبوية الشريفة، ويستطيع إمامة الناس في المسجد، وإجراء العقود كعقود الزواج؛ وعندها يسمى: (شيخ علم) ويصبح هذا لقبه الذي يعرف به بين الناس (محمد جمال الدين نوير وآخرون، 1998م، 3).

ب/ التعريف بالمطوع:

يتميز المطوع بالإيمان والتقوى وحسن الخلق، ولمعرفته بعلوم الدين الحنيف، وأخلاقه الحميدة، وصلاحه وتدينه وحرصه على تربية طلابه تربية صالحة؛ وقلاقى احتراماً وتقديراً من قِبَل أسر الطلاب؛ مما أفسح له المجال ليبني علاقات أخوية مع الناس الذين يعيش بينهم، فشاركهم في

مجالسهم وأفراحهم وأتراحهم. لم يقتصر عمل المطاوعة على الرجال وحدهم؛ فالمرأة شريكة الرجل في الغرس الصالح وتعليم الأبناء؛ ولهذا فقد كانت المطوعة تقوم بالمهمة نفسها التي يقوم بها المطوع، وكان الأطفال الصغار ذكوراً وإناثاً يجلسون في حلقة العلم الواحدة. وقد تفرّغ المطوع لهذه المهنة؛ فهو يزاولها صباحًا ومساءً، وليس له دخل محدد، بل تقدم له كل أسرة بقدر استطاعتها، وكان بعض شيوخ العلم ينفقون على طلبتهم من مالهم الخاص (نجاة عبد الله النابه، 1998م،37).

ج/ علاقة المطوع بطلابه:

كانت علاقة المطوع والطالب تمتد إلى خارج الكُتّاب، وكان أولياء أمور الطلبة يبادرون إلى زيارة أطفالهم أثناء فترة التعليم؛ للاطمئنان عليهم؛ حيث يستمعون إلى ملاحظات المطوع الإيجابية والسلبية عن أطفالهم، ومسيرة سلوكهم حيث كان نظام المطاوعة مناسبًا في تلك الفترة التاريخية؛ حيث لم يكن الهدف من التعليم تولي الوظائف المدنية التي لم تكن موجودة آنذاك إلاّ أن التعليم كان يهدف إلى تكوين القيم الدينية والاجتماعية لدى الأفراد في مجتمع الإمارات (نجاة عبد الله النابه، 1998م، 37).

وقد ظلَّ التعليم في الكتاتيب سائدًا في المناطق الغنية بمزارع النخيل، وفي التجمعات السكانية على طول الساحل؛ وذلك بسبب ازدهار الحياة حينذاك؛ حيث كانت تجارة اللؤلؤ شائعة ومربحة؛ مما حدا بالكثير من التجار لبناء المدارس وتمويلها، واستقدام المعلمين من الدول الخليجية، ولمّا بدأت تجارة اللؤلؤ في الانحسار؛ ضعفت أحوال المدارس، وأغلق بعضها (نجاة عبد الله النابه، 1998م، 37).

2/2/4 التعليم شبه النظامي:

الميلاد الأول للمدارس كان في الشارقة، لمدرسة (التيمية المحمودية) التي تُرجح نشأتها بين: (1900- 1905م)، هذه المدرسة لم تكن مجانية فحسب؛ بل كانت تقدم لطلابها المطعم والمشرب والمسكن والكساء، إلى جانب كل ما يلزم الطالب من كتب وأدوات.

وبدأت حبات العقد تنتظم في خيطها التربوي التعليمي؛ فكان أن "أسس الشيخ محمد بن علي المحمود مدرسة (الإصلاح) عام 1930م، وأنشأ الشيخ مبارك بن سيف بالتعاون مع آل العويس (المدرسة التيمية) في الحيرة، وقد تعهد علي العويس بتحمل الجزء الأكبر من تكاليف هذه المدرسة. وفي أبوظبي كانت مدرسة (ابن خلف)، التي أنشأها تاجر اللؤلؤ (خلف بن عتيبة) عام 1903م وكانت أول مدرسة هي مدرسة (الأحمدية) التي أنشأها تاجر اللؤلؤ الشيخ أحمد بن دلموك عام 1910م. (نجاة عبد الله النابه، 1998م، 39)

كان طلبة العلم في المدرسة الأحمدية يتلقون علومًا مختلفة: الفقه والتفسير والأدب والنحو أي علوم شرعية ولغوية، هذه المواد وغيرها تدرس للذين قطعوا شوطًا في التعليم، كالخطباء والأئمة المتعلمون. أما العلماء الذين اضطلعوا بمهمة التعليم في المدرسة الأحمدية فقد كانوا من علماء نجد والإحساء ومدينة الزبير في العراق. تحملت هذه المدرسة - كغيرها من المدارس آنذاك - الأزمة

الاقتصادية الناجمة عن انهيار تجارة اللؤلؤ؛ فكان أن تحمل نفقاتها المغفور له – بإذن الله- الشيخ راشد بن سعيد آل مكتوم، ولكن هذه المدرسة أغلقت بإذن من الحكومة البريطانية عام 1955م، ثم عادت لممارسة دورها التعليميّ عام 1958/1957م (نجاة عبد الله النابه، 1998م، 40-41).

افتتح التاجر سالم بن مصبح آل محمود مدرسة (السالمية) عام 1924م، وافتتح مدرسة (السعادة) عام 1926م كلٌّ من: محمد بن عبيد البدور ويوسف عبد الله السركال.

"أمّا مدرسة (الفلاح) فقد أسسها الشيخ محمد بن علي زينل نحو عام 1921م، وكانت هذه المدرسة ضمن مدارس عدة قام بتأسيسها، كانت المواد التي تدرس في هذه المدرسة تختلف عن المواد التي تدرس في الكتاتيب (نجاة عبد الله النابه، 1998م، 40-41).

وقد تمثلت المواد الدراسية في: القرآن الكريم، ومبادئ الدين، ومبادئ الحساب (جمع وطرح وضرب)، ومادة الخط (تأتي ضمن القراءة والكتابة)، والسيرة النبوية، وتأتي ضمن مادة مبادئ الدين العامة. أما رسومها، فكانت لا تتعدى الروبية أو الروبيتين في الشهر متوحدة بذلك مع رسوم الكتاتيب (المطاوعة) وقد لعبت هذه المدرسة دورًا هامًا في تطور التعليم الحديث في دبي (نجاة عبد الله النابه، 1998م، 40-41).

1/2/2/4 انجازات التعليم شبه النظامي 1900م- 1953م:

1. شكل التعليم في تلك الفترة اللبنة الأولى للتعليم النظامي بما فيه من مناهج دراسية، وأنشطة تربوية.

2. أسهم في تنمية الحركة الثقافية في البلاد؛ حيث كان سببًا في وجود جيل الرواد الأوائل الذين تحملوا عبء تأسيس التعليم النظامي.

3. أبرز وعي الأهل في المجتمع الإماراتي بأهمية التعليم، وحرصهم عليه؛مما جعلهم يدفعون بأبنائهم نحوه.

4. امتدّ التعليم إلى التربية والإرشاد والتوجيه، وترسيخ القيم الاجتماعية التي يؤمن بها المجتمع الإماراتي.

5. حرص على غرس القيم الإسلامية والعادات العربية الأصيلة في نفوس الأبناء؛ مما يسّر وجود كوادر وطنية دينية متمثلة في الأئمة والخطباء والفقهاء.

6. عبّر التعليم بشكل كبير عن القيم الإسلامية التي يؤمن بها المجتمع الإماراتي؛ فقد غلب عليه الطابع الديني.

7. وضّح الدور الكبير الذي لعبه التجار والأثرياء في افتتاح المدارس والإنفاق عليها.

8. أعطى دلالة واضحة على التكافل الاجتماعي والعمل التطوعي الذي كان سائدًا في تلك الفترة.

9. أكد على التعاون بين أبناء الأمة العربية؛ حيث تمت الاستعانة بمعلمين من جدة، ومكة المكرمة، والمدينة المنورة، والعراق.

10. تأثر إيجابًا وسلبًا بالحالة الاقتصاديةوالسياسية للبلاد؛ فقد كانت المدارس تفتح وتغلق طبقًا لذلك.

11. أبرز مكانة المطوع وشيخ العلم في المجتمع؛ حيث كان يحظى بالمحبة والتقدير والاحترام، ودعم الحكام أيضًا.

12. تفاوتت المواد الدراسية التي تعطى للطالب كثرة وقلة؛ وذلك تبعًا لامتلاك المطوع للعلوم والمعارف اللغوية والشرعية.

13. ظهرت ديمقراطية التعليم؛ فقد كان حقًا لجميع الإماراتيين؛ حتى غير القادرين منهم، وجدوا من يدعم مسيرتهم التعليمية.

14. تأسست جميع المدارس بمبادرات فردية أهلية، وشكلت آنذاك نواة المدارس الخاصة في الدولة (نجاة عبد الله النابه، 1998م، 42-41).

3/4 التعليم النظامي في الإمارات 1953م – 1971م:

أ/ امارة الشارقة:

إنَّ عام 1953م كان عامًا مميزًا؛ فقد بدأ فيه التعليم النظامي الحديث في إمارة الشارقة، وكانت الباكورة: (المدرسة القاسمية) التي أنشئت عند وصول أول بعثة تعليمية من دولة الكويت الشقيقة، ولوجود مدرسة للبنات تحمل الاسم نفسه؛ فقد أصبح التغيير لازمًا؛ وسميت مدرسة البنات: (فاطمة الزهراء) ففي هذا العام أصبح التعليم منظمًا؛ لأنه توزع في مدارس وفصول، ومقررات دراسية، وأصبح الطلاب يخضعون لامتحان نهائي، ويمنحون شهادة دراسية في نهاية العام الدراسي.

ويعود الفضل في تطور التعليم النظامي في هذه الفترة لمساعدة الدول الشقيقة لا سيما الكويت؛ فالبعثات التعليمية، والمناهج الدراسية، ومراحل التعليم: (ابتدائي، متوسط، ثانوي)، وامتحانات الثانوية العامة، وغيرها الكثير من المساعدات التي قدمتها دولة الكويت؛ تعبر عن التضامن والتآزر بين أبناء الوطن العربي.

لم تقتصر المدرسة القاسمية في الشارقة على أبناء الشارقة فقط؛ فقد ضمّت طلابًا من دبي وعجمان أيضًا، وكانت المواد التي تدرس فيها:الدين الإسلامي، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، الرياضيات، العلوم، الاجتماعيات، التربية البدنية، التربية الفنية. ساهمت دولة الكويت أيضًا في افتتاح مدرسة أسماء الابتدائيةعام 1962م، وساهمت دولة قطر في افتتاح مدرستي: العروبة وعلي بن أبي طالب في الشارقة. "في عام 1968 أنشأت الكويت (مدرسة عبد الله السالم)، وتعتبر هذه المدرسة آخر ما ساهمت به الكويت في مجال التعليم في الشارقة (فخري رشيد خضروآخرون، 1998م، 53).

ب/ امارة دبي:

في عام 1956م بدأ التعليم النظامي في دبي؛ وذلك حال وصول البعثة الكويتية التي ساهمت في تطوير المناهج في المدرسة الأحمدية؛ فأدخلت الرياضيات والعلوم والجغرافيا إلى المناهج المعتمدة في تلك المدرسة.

افتتحت بعد ذلك العديد من المدارس النظامية، للبنين وللبنات، منها: مدرسة الشعب المتوسطة للبنين، مدرسة المكتوم، ومن المدارس ذات الطابع الديني: مدرسة الماجد، ومدرسة السعادة، ومدرسة الهداية.

ج/ امارة أبو ظبي:

عرف التعليم النظامي في أبو ظبي عام 1958م؛ وذلك عندما افتتحت المدرسة الفلاحية، ثم مدرسة البطين الابتدائية في منطقة أبو ظبي، والنهيانية الابتدائية في منطقة العين وتوالت المدارس؛ فشهد عام 1966م تطورًا ملحوظًا في مسيرة التعليم؛ لأنه العام المبارك الذي تسلم فيه المغفور له -بإذن الله- الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان مقاليد الحكم في أبوظبي، وأنشئت دائرة للمعارف في ذلك الوقت. وكان لبقية الإمارات نصيب من افتتاح المدارس النظامية؛ فلا تخلو إمارة من مدارس للبنين، وأخرى للبنات.

كان عام 1962م بمثابة منعطف مهم في تاريخ التعليم في إمارات الدولة؛ إذ اكتملت المراحل التعليمية الثلاث في ذلك العام. لكن طلاب الصف الثالث الثانوي استمروا في تقديم امتحانات شهادة الثانوية العامة في دولة الكويت حتى عام 1967م حين عقدت الامتحانات على أرض الدولة وذلك لأول مرة (فخري رشيد خضروآخرون، 1998م، 53).

1/3/4 خصائص التعليم النظامي في الإمارات 1953م – 1971م:

قام النظام التعليمي في هذه الفترة على أسس علمية وتربوية، معتمدًا على التخطيط لجميع نواحيه؛ فالمقررات الدراسية أصبحت متنوعة وتساير عصرها، والمراحل الدراسية توزعت بين ثلاث مراحل:

أ/ الابتدائية: 6 سنوات.

ب/ الإعدادية: 3 سنوات.

ج/ الثانوية: 3 سنوات.

ولم تقتصر المناهج على المحتوى الدراسي فحسب، بل تضمّنت أنشطة رياضية وفنية مساندة. وتولى مسؤولية التعليم في هذه الفترة معلمون من أبناء الدول العربية والخليجية: (الكويت، قطر، البحرين، الأردن، فلسطين، مصر)، وكان إلى جانبهم إخوانهم من دولة الإمارات العربية المتحدة. وأصبح التعليم في أبوظبي يخضع لإشراف إدارة التعليم، ومتابعة الحكومات المحلية، ودوائر المعارف التي أنشئت في الدولة، ويخضع في الإمارات الشمالية لإشراف البعثات العربية: (الكويتية، البحرينية، القطرية، المصرية). وقد تركزت معظم المدارس في الإمارات الكبرى الثلاث: أبوظبي ودبي والشارقة؛ وذلك بسبب اكتشاف النفط فيها، هذا إضافة إلى تزايد عدد سكان هذه الإمارات؛ نتيجة تدفق الوافدين إليها للعمل في القطاعات النفطية. وقد اعتبرت هذه المدارس نظامية؛ لأنها كانت خاضعة للإشراف الحكومي، وكان جميع المعلمين تقريبًا ينتمون إلى البعثات العربية الكويتية والقطرية والمصرية، التي توزعت على كافة الإمارات، باستثناء أبوظبي التي كان للأردنيين فيها الحصة الكبرى، وانسحب ذلك طردًا على مناهج التعليم إلا أن المنهج الغالب كان هو المنهج الكويتي (خالد محمد القاسمي، 1999م، 217).

4/4 التعليم في ظل الاتحاد 1971م حتى 2014م:

أ/ التعليم الحكومي:

عاشت دولة الإمارات العربية المتحدة منذ الثاني من ديسمبر عام 1971م مرحلة تعليمية جديدة؛ فقد حدثت قفزة كبيرة في مجال التعليم؛ فتأسست الوزارات الاتحادية، ومنها وزارة التربية والتعليم والشباب- ثم سميت وزارة التربية والتعليم- التي حملت على عاتقها مسؤولية الإشراف على التعليم في مراحله المختلفة، وانتشرت المدارس الحكومية المجهزة بأحدث الأجهزة والوسائل، وشاركت البعثات التعليمية القادمة من مختلف البلدان العربية في نهضتها الناشئة؛ وسارعت لتساهم في تطور التعليم الحديث، مما أدّى إلى زيادة نسبة المتعلمين في الدولة، وتسارعت الخطا للقضاء على الأمية.

وقد شكل قيام الاتحاد عام ألف وتسعمئة وواحد وسبعين منعطفًا بارزًا في مسيرة التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ فقد أولى المغفور له- بإذن الله- الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان التعليم عناية كبيرة؛ فهو حكيم العرب، وهو يؤمن ببصيرته النافذة ورؤيته الثاقبة وسياسته الواعية، أن المستقبل يفتح ذراعيه لمن يمتلك ناصية العلم ويلج إلى بوابة المعرفة؛ فبالعلم يرتقي الإنسان، وبه يعلو البنيان، وبه أيضًا تخضرّ الصحراء، ويزيد النماء بالعلم يطيب العيش لمن أراد النهضة والتقدم والازدهار؛ وقد جاءت الكثير من التشريعات الرائدة التي تجعل العلم حقًا للجميع. وقد قال المغفور له- بإذن الله- الشيخ زايد بن سلطان آل نهيان:

"إن الثروة ليست ثروة المال بل ثروة الرجال؛ فهم القوة الحقيقية التي نعتز بها، وهم الزرع الذي نستفيء بظلاله. والقناعة الراسخة بهذه الحقيقة هي التي مكنتنا من توجيه كل الجهود لبناء الإنسان، وتسخير الثروات التي من الله علينا بها لخدمةأبناء هذاالوطن، حتى ينهضوا بالمسؤوليات التي تقع على عاتقهم، وليكونوا عونًا لنا ولأشقائنا."

"إن العلم هوالثروة الحقيقية التي يجب على الأبناء أن ينهلوا منه؛ لأن المال لايدوم؛ ولأن العلم هو أساس التقدم" (uaepedia.ae/index.php).

ب/ السلم التعليمي في دولة الإمارات:

جاء الاتحاد ليوحد بين الأنظمة التعليمية الحكومية في الدولة؛ حيث كان السلم التعليمي في أبوظبي يختلف عنه في بقية الإمارات الشمالية؛ فالتعليم الحكومي في أبو ظبي كان يشمل أربع مراحل تعليمية:

1. الروضة، ويكون عمرالمتعلم فيها: 4-5 سنوات، ومدتها: سنتان.
2. الابتدائية، ويكون عمرالمتعلم فيها: 6-11 سنة، ومدتها: 6 سنوات
3. الإعدادية، ويكون عمرالمتعلم فيها: 12-14، ومدتها: 3 سنوات
4. الثانوية، ويكون عمرالمتعلم فيها: 15-17 سنة، ومدتها: 3 سنوات

أمّافي الإمارات الشمالية فقد كان التعليم الحكومي يبدأ برياض الأطفال، ثم يتوزع بين ثلاث مراحل تعليمية، كل مرحلة تستغرق أربع سنوات:

1. الابتدائية 4 سنوات.
2. المتوسطة 4 سنوات.
3. الثانوية 4 سنوات.

ثم تغير السلم التعليمي في دولة الإمارات بناء على القرار الوزاري رقم (963) لسنة 2002م، واصبح يتكون من مرحلتين:

المرحلة الأساسية:

وتتألف من:

الحلقة الأولى:

وتتألف من مستويين اثنين:

المستوى الأول: يضم الصفوف (الأول والثاني والثالث)

المستوى الثاني: يضم الصفين (الرابع والخامس)

الحلقة الثانية:

وتتألف من مستويين:

المستوى الثالث: يضم الصفين: (السادس والسابع).

المستوى الرابع: يضم الصفين: (الثامن والتاسع).

وتعتبر هذه المرحلة إلزامية في الحلقتين الأولى والثانية من التعليم الأساسي للصفوف من (1-9).

المرحلة الثانوية:

وهي المستوى الخامس من السلم التعليمي، وتضم الصفوف (العاشر، الحادي عشر، الثاني عشر) (التقرير الوطني، سبتمبر 2007م، 13- 27).

ج/ أنواع التعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة:

أ/ التعليم العام:

يتم تمويله كاملًا من قبل الحكومة الاتحادية بدولة الإمارات العربية المتحدة؛ فهي مسؤولة عن بناء المدارس، وصرف رواتب المعلمين، وإصدار الكتب المدرسية، وتوفير وسائل النقل للطلاب، وغيرها من النفقات الكثيرة التي تدفع بالعملية التعليمية إلى الأمام. وقد أنفقت الدولة 33% من الميزانية الوطنية على التعليم في عام 2007م (alqasimifoundation.com)

والتعليم العام متاح لجميع مواطني دولة الإمارات العربية المتحدة مجانًا. ويعتبر إلزاميًا في التعليم الأساسي حتى الصف التاسع. وتتبنى وزارة التربية والتعليم بعضًا من الخطط التطويرية المستقبلية؛ وذلك في السنوات العشرين القادمة، وهي بهذا تسعى للوصول بالتعليم إلى مستويات عالمية تعتمد العلوم المتقدمة والتكنولوجيا.

ب/ التعليم الخاص:

أتى متممًا لجهودالتعليم العام، وموفرًا التعليم لكثيرمن الطلاب الذين يدرسون في دولة الإمارات،ومهتمًا بتعليم اللغات الأجنبية لكثير منالمواطنين وأبناء الجاليات المختلفة، بالإضافة إلى اعتماده مناهج متنوعة لبعض المواد، مثل العلوم والرياضيات وغيرهم.

(alqasimifoundation.com)

ج/ التعليم الديني:

هو أقدم أنواع التعليم، وقد تأسس أول معهد ديني في إمارة دبي عام 1962م، ثم تأسس معهد آخر في مدينة العين 1967م، وآخر في رأس الخيمة 1967م، أمّا في عجمان فقد تأسس المعهد العلمي الإسلامي عام 1969م، وكانت هذه المدارس الدينية تهدف إلى الجمع بين العلوم الشرعية والمواد العلمية (www.alqasimifoundation.com)

د/ التعليم الفني:

أنشأت أول مدرسة صناعية في الشارقة عام 1958م، وأنشئت مدرسة دبي الصناعية عام 1964م، ثمّ مدرسة رأس الخيمة الصناعية عام 1969م، أمّا مدرسة رأس الخيمة الزراعية فقد أنشئت عام 1960م، وتضم المرحلتين الإعدادية والثانوية فقط (alqasimifoundation.com)

هـ/ تعليم الكبار:

أنشأ أول مركز لتعليم الكبار عام 1956م برعاية دولة الكويت الشقيقة، واهتمت البرامج التعليمية المقررة في تعليم الكبار بمحو الأمية، وتثقيف الكبار، وإعادة تأهيلهم؛ ليستطيعوا مواكبة التطورات الحديثة في مجتمعهم، ثمّ قامت الدولة باعتماد برنامج شامل لمحو الأمية بالتعاون مع جمعية اتحاد المرأة.

5/4 السياسة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة:

تسلمت وزارة التربية والتعليم جميع المنشآت التعليمية من بداية العام الدراسي 1972م-1973م؛ لتبدأ مسيرة الإنسان الإماراتي مع الارتقاء والتقدم واستطاعت دولة الإمارات العربية المتحدة أن ترسخ دعائم المسيرة الاتحادية؛ فهي معنية بالدرجة الأولى بتدعيم قطاع التربية والتعليم، كيف لا وقد "أشارت المادة المئة والعشرون من الدستور المؤقت، على اعتبار التعليم ضمن اختصاص الاتحاد- وليس الإمارات- فيما يتعلق بالتشريع والتنفيذ، وذلك لتوحيد أسس التعليم في الدولة، بما يكفل أن يسهم في ترسيخ الوحدة الوطنية، وتنشئة الأجيال على الولاء لها (سيف كمال نايل، سامح عبدالحميد، 1993م، 72).

أ/ المقومات:

جاءت وثيقة السياسة التعليمية لتركز على المقومات التالية:

الديـن الإسلامــي: حيث تنص المادة (7) من الدستور "إن الإسلام هو الدين الرسمي للاتحاد، والشريعة الإسلامية مصدر رئيس للتشريع فيه، ولغة الاتحاد الرسمية هي اللغة العربية (التربية الوطنية، 2011- 2012م، 99).

ب/ واقع النظام التعليمي:

حقق النظام التعليمي نموًا كميًا ونوعيًا مضطردين؛ تحقيقًا لاحتياجات المجتمع المتجددة، وقد استطاع كذلك أن يتوسع في مختلف مراحل التعليم، وأنواعه، ويطور المناهج الدراسية، ونوعية التعليم المرتكز على إبراز الهوية الوطنية، وعناصر بنائها، والاهتمام بالتربية الإسلامية واللغة العربية؛ لأهميتهما في بناء الشخصية الإماراتية، مع تعميق التآزر الخليجي والعربي والإسلامي في النظام التعليمي، إلى جانب الاهتمام باستراتيجيات التدريس الحديثة؛ لتواكب التطورات العالمية في مجال تقانة التعليم، وتطوير برامج تدريب المعلمين وتأهيلهم للارتقاء بمستوى التعليم، وتحفيز المواطنين للالتحاق بمهنة التعليم (التربية الوطنية، 2011- 2012م، 99).

ج/ التحديات والطموحات المستقبلية:

يعتبر أمر التعليم أمرًا سياسيًا بالدرجة الأولى في دولة الامارات؛ فهو ولا شك يعزز الانتماء الوطني، ويسهم في بناء المعارف والقيم والاتجاهات الإيجابية؛ ويثير وعي المتعلم للإلمام بالتاريخ، والوعي بالحاضر، والتحسب للمستقبل، كما يهتم بتعليم العلوم الحديثة والرياضات واللغات الحية؛ حيث مهمة التعليم أن يعد للمستقبل ويهيئ له، ولهذا فإن السياسة التعليمية تحرص على إكساب المتعلمين القدرة على التعامل الفاعل مع متطلبات المستقبل (التربية الوطنية،2011- 2012م، 99).

د/ مبادئ السياسة التعليمية:

انطلقت مبادئ السياسة التعليمية من توجهات قيادة الدولة، ومن استقراء واقع المجتمع الإماراتي بكل ما يحلم به أبناؤه ويطمحون إليه، ويسعون إلى تحقيقه مستقبلًا:

أولًا:

تربية المواطن وتنشئته تنشئة إسلامية قوية، متضمنًا: تنشئة إنسان دولة الإمارات العربية المتحدة وفق المقومات والقيم التي تتضمنها العقيدة الإسلامية السمحاء، والالتزام بمحتوى التعليم، في جميع مراحله وأنواعه بما يوجه به الإسلام: عقيدة وعبادة وسلوكًا.

ثانيًا:

التعليم من أجل تعزيز الانتماء الوطني، متضمنًا: تعزيز الهوية الوطنية والذاتية الثقافية العربية الإسلامية، والالتزام عند تحديد محتوى التعليم في جميع أنواعه ومراحله بالمقومات الأساسية للهوية الوطنية، وبالأهداف العامة لمجتمعدولة الإمارات العربية المتحدة.

ثالثًا:

التعليم من أجل ترسيخ المسؤولية المجتمعية، متضمنًا: العمل على أن تصل الخدمة التعليمية إلى كل مواطن، بمستوى متماثل من الجودة والنوعية المتميزة، ومراعاة تعريف المتعلمين بحقوقهم ومسؤولياتهم المجتمعية المدنية، وتدريبهم عليها عند تحديد المحتوى التعليمي.

رابعًا:

التعليم من أجل العمل النافع المنتج، متضمنًا: ربط المتعلم بالواقع الاقتصادي في جوانبه وأبعاده المتعددة، وتنويع فرص التعليم وتطويرها، بما يلبي حاجات المجتمعالاقتصادية ومتطلبات التنمية المستمرة الشاملة، وتنظيم التعليم والارتقاء بمستوى كفاءته ونوعيته وملاءمته، بما يحقق استجابة للاحتياجات الإنمائية، وجعل التعليم من أجل الإبداع والابتكار، سمة رئيسة من سمات النظام التعليمي.

خامسًا:

التعليم للإعداد للمستقبل المتغير المتطور، متضمنًا: تعميق دراسة العلوم والرياضيات واللغات، وإكساب المتعلمين المهارات اللازمة والتفاعل الإيجابي للتعامل مع معطيات المستقبل، ومواكبة الجديد والاتجاهات العالمية المستجدة، سواء في نظم التعليم أو أساليب التدريس.

سادسًا:

التعليم من أجل التعليم المستمر، متضمنًا: توسيع إطار التعليم وتعدد مؤسساته؛ بما يحقق استفادة المتعلم من كافة المؤسسات ذوات الأدوار التعليمية، التي تسهم بدور تعليمي تكمل به دور المؤسسة التعليمية النظامية، والتنسيق والتكامل بين جهود التعليم النظامي وغير النظامي، وتوزيع الأدوار بينهما، بما يحقق تقديم فرص تعليمية عديدة ومتنوعة، وتوفير حوافز اجتماعية ومعنوية ومادية، تجعل الاستمرار في التعليم مسألة هامة وحيوية بالنسبة لكل فرد.

(sheikhmohammedbinzayed.net)

و/ الأهداف:

من أهداف السياسة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة التي تسعى وزارة التربية والتعليم جاهدة لكي تحققها:

1. بناء الشخصية الإنسانية المتكاملة، عقيدة وسلوكًا ومهارة وأداء.
2. تدعيم الانتماء الوطني والعربي والإسلامي، وتعزيز الذاتية الثقافية.
3. اعتماد اللغة العربية للتعليم.
4. التواصل مع ثقافات الشعوب الأخرى في ضوء الثقافة العربية الإسلامية.
5. الوفاء باحتياجات المجتمع من الموارد البشرية كمًا وكيفًا.
6. التوسع في الإلزام في التعليم إلى ما يعادل نهاية المرحلة الثانوية (سن 18 سنة).
7. إتاحة الفرص التعليمية المتكافئة لكل المواطنين.
8. تنويع الفرص التعليمية بما يتفق وقدرات واحتياجات المتعلمين.
9. الارتقاء بنوعية التعليم، وكفاءته الداخلية، وفاعليته في تحقيق أهداف المجتمع وملاءمته للاحتياجات الراهنة والمستقبلية.
10. التعليم المتميز للإبداع والابتكار.
11. ارتكاز التعليم على قاعدة تقنية متقدمة.
12. تحقيق المجتمع المعلم المتعلم، متضمنًا التنسيق والتكامل فيما بين مؤسساته: التربية النظامية والتربية غير النظامية، بما يتيح فرص التعلم المستمر طوال الحياة.

(sheikhmohammedbinzayed.net)

6/4 التعليم الخاص:

دولة الإمارات العربية المتحدة تجمع جنسيات عدة، من الشرق والغرب والشمال والجنوب، الجنسيات فيها متعددة وكذلك اللغات، الثقافات فيها متباينة وكذلك المؤسسات؛ ولأن الأولاد فلذات الأكباد، ولأن تعليمهم من أولويات الحياة؛ فقد أصبح وجود المؤسسات التعليمية الخاصة ضرورة لا مندوحة عنها. وتعتبر مدرسة خاصة كل مؤسسة غير حكومية تقوم بصفة أصلية أو فرعية بالتعليم كالمدارس والمعاهد سواء كان ذلك في التعليم العام أو الفني أو المهني قبل مرحلة التعليم العالي، ويشمل ذلك معاهد تعليم اللغات والمراكز المسائية التي يتصل نشاطها بأحد فروع التعليم المشار إليها سابقًا، وكذلك رياض الأطفال غير الحكومية، والتعليم الخاص لا يقتصر فقط على المدارس الصباحية التي تعنى بالتعليم الأكاديمي بل يمتد ليشمل المعاهد والمراكز التعليمية الخاصة ذات الطبيعة المهنية والفنية مثل معاهد تعليم اللغات والحاسوب والموسيقا والطباعة والمراكز والمعاهد الثقافية التي تنشئها الدولة الأجنبية أوالهيئات الدولية في دولة الإمارات العربية المتحدة؛ استنادًا إلى اتفاقيات ثقافية بينها وبين هذه الدول، والمدارس الخاصة التي تقتصر على تعليم أبناء العاملين بإحدى هيئات التمثيل الدبلوماسي والقنصلي الأجنبي لدولة أجنبية، ودور الحضانة غير التابعة أو الملحقة بالمدارس، جميعها لا تعد مؤسسات تعليمية خاصة (sheikhmohammedbinzayed.net)

1/6/4 نشأة التعليم الخاص:

للتعليم الخاص في دولة الإمارات العربية المتحدة جذور تاريخية قديمة؛ فالكثير من المدارس شبه النظامية تأسست بمبادرات فردية من ذوي اليسار من الشيوخ والعلماء والتجار، وقامت المساجد وحلقات العلم بدورها في هذا النوع من التعليم.

وكانت المدارس قليلة؛ حيث" بلغ عددها في العام الدراسي 72 – 1973م تسع مدارس فقط، ضمّت ما مجموعه (1215)طالباً وطالبة، أو ما نسبتة 2% من مجموع الطلاب في الدولة، أما في عام 85/ 1986م، فقد ارتفع عدد المدارس الخاصة إلى 164 مدرسة، ووصل عدد طلابها إلى 70291 طالبًا، أو ما نسبتة 39,05 من مجموع الطلاب في الدولة وكانت مدارس التعليم الخاص تتركز في المدن الكبرى كأبوظبي والعين ودبي والشارقة، وارتفع العدد حتى وصل إلى (234241) في عام 99 – 2000م، أي أن العدد تضاعف نحو (62) مرة خلال (27) سنة بمعدل نمو بلغ في بعض السنوات ما نسبته 41 % (sheikhmohammedbinzayed.net)

أ/ أهداف التعليم الخاص:

1. يعاون التعليم الحكومي والفني؛ انطلاقًا من خطط وزارة التربية والتعليم ومناهجها.
2. يهتم التعليم الخاص بتعليم اللغات الأجنبية، ويتوسع فيها، إلى جانب المناهج الرسمية المقررة.

3. لكل جالية مناهج خاصة لا يضطلع بتعليمها إلا التعليم الخاص.

(sheikhmohammedbinzayed.net)

ب/ مشروع قانون التعليم الخاص:

برز اهتمام وزارة التربية والتعليم بقطاع التعليم الخاص منذ نشأته؛ فقد أفاد معالي حميد محمد عبيد القطامي وزير التربية والتعليم في 10 يونيو 2012م، أن مجلس التنسيق والتكامل اعتمد مشروع قانون التعليم الخاص، تمهيدًا لعرضه على مجلس الوزراء الموقر للاعتماد النهائي. واطلع المجلس خلال اجتماعه في ديوان وزارة التربية والتعليم بدبي مؤخرًا على تقرير مفصل لنتائج مشروع الاعتماد المدرسي، وناقش بالتفصيل مجموعة من أنظمة معادلة الشهادات المتبعة عالميًا.

(sheikhmohammedbinzayed.net)

ج/ التعليم الخاص شريك استراتيجي:

التعليم الخاص يعد شريكا استراتيجيًا للتعليم الحكومي وداعمًا مهمًا لتوجهات وزارة التربية والتعليم واستراتيجيتها التطويرية التي تعمل على تنفيذها في ضوء ما تحظى به مسيرة التعليم من رعاية خاصة من صاحب السمو الشيخ خليفة بن زايد آل نهيان رئيس الدولة -حفظه الله- وأخيه صاحب السمو الشيخ محمد بن راشد آل مكتوم نائب رئيس الدولة رئيس مجلس الوزراء حاكم دبي -رعاه الله- وإخوانهما أصحاب السمو الشيوخ أعضاء المجلس الأعلى للاتحاد حكام الإمارات.

أن دولة الإمارات منحت قطاع التعليم الخاص اهتمامًا بالغًا منذ نشأته، وترجمت هذا الاهتمام في عدد من السياسات والتشريعات التي دفعت بنمو المدارس الخاصة، وانتشارها في ربوع الدولة، انطلاقًا من إيمانها بدوره الرئيس في تخريج الأجيال المؤهلة بالعلم الحديث، والتكنولوجيا المتطورة القادرة على المساهمة بفاعلية في تعزيز مسيرة الرخاء والازدهار التي تشهدها دولتنا في مختلف المجالات وعلى الصعد كافة (sheikhmohammedbinzayed.net)

د/ التعليم الخاص شريك فى التنمية البشرية:

جاء القانون لتعزيز إسهامات المدارس الخاصة في التنمية البشرية، ورفد الجامعات والمجتمع بوجه عام بالخريجين الأكفاء والمتميزين لسد حاجة سوق العمل في جميع التخصصات، كما جاء للتأكيد على الدور الإيجابي الذي تقوم به المدارس الخاصة من أجل توفير خدمات تعليمية ذات جودة عالية، وحتى يكون الطالب هو المحور الرئيس لمبادراتها ومشروعاتها التطويرية. إن القانون استند في مواده وبنوده إلى المبادئ الأساسية لسياسة التعليم في الدولة، وأنه راعى في الوقت نفسه مناخ الاستثمار المميز الذي توفره الإمارات لقطاع التعليم الخاص، والمستوى الذي ينبغي أن تكون عليه المدرسة الخاصة وخدماتها التعليمية من أجل تعزيز القيم الأصيلة في نفوس الطلبة، وتزويدهم بالعلم النافع والمهارات التي تمكنهم من استكمال مراحلهم التعليمية على الوجه المطلوب.

(sheikhmohammedbinzayed.net)

و/ التعليم الخاص مكون من مكونات المجتمع:

يعد التعليم في أي دولة مكونًا أساسيًا من مكونات المجتمع. ولهذا تهتم دولة الإمارات العربية المتحدة بالتعليم بجميع أنواعه، والتعليم الخاص تأثر بالإنجازات الكبيرة التي حققتها الدولة في مسيرتها التعليمية شأنه في ذلك شأن التعليم العام، فهو يسهم في تحقيق الآمال الحالية والمستقبلية لمن ينتمون إلى هذا النظام التعليمي.

إن التعليم يلبي حاجات المتعلم في مجتمع الإمارات؛ وذلك في إطار الأهداف السامية للارتقاء بالإنسان، وكذلك فإن التعليم الخاص يساير - كغيره من أنواع التعليم- في سياساته وخططه وبرامج تطويره الموجهات الأساسية التي يحددها المجتمع لنظامه التعليمي،إن استراتيجية التعليم التي وضعتها وزارة التربية والتعليم لتحرص أشد الحرص على تحقيق الجودة في التعليم الخاص.

(sheikhmohammedbinzayed.net)

1/1/6/4 دور التعليم الخاص في دولة الإمارات:

1. يساهم التعليم الخاص في تخفيف العبء الذي تتحمله الحكومة الاتحادية من نفقات التعليم؛ فهو يستوعب أعدادًا كبيرة من الطلاب، ونسبة الإماراتيين منهم لا يستهان بها.

2. يهتم بتعليم اللغة الإنجليزية والحاسوب، ويركز على استراتيجيات التدريس الحديثة التي تعلم الطالب كيف يتعلم.

3. يهتم بتعليم اللغة العربية لغير العرب؛ وفي ذلك نشر للغة القرآن الكريم وتعزيزها.

4. يتحقق مبدأالمشاركة المجتمعة بشأن التعليم؛ فالحكومة والمؤسسات الخاصة تتحمل مسؤولية التربية والتعليم في الدولة.

5. يعتبر من المشاريع الاستثمارية الهامة في بناء الإنسان.

6. يؤدي إلى استقرار الأسر؛ فهو يقدم التعليم المناسب لأبناء الأسر من غير الإماراتيين؛ مما يجعل المجتمع الإماراتي يسوده العلم والتربية .

7. ينهض بالمستوى التعليمي في الدولة من خلال توفير الخدمات التعليمية لجميع من فيها (التقرير الوطني، سبتمبر 2007م، 14).

2/1/6/4 المعايير الوطنية لجودة التعليم الخاص وإدارة المدارس الخاصة:

جاء في الباب الأول في المادة (2) من قرار مجلس الوزراء رقم (29) لسنة 2008م بشأن اللائحة التنظيمية للتعليم الخاص أن هذه اللائحة تهدف إلى تحقيق المعايير الوطنية لجودة التعليم الخاص، وإدارة المدارس الخاصة بما يضمن ما يأتي:

1. تحقيق أهداف التربية والتعليم في الدولة والمساهمة في تطوير نظمها بما يخدم المجتمع.
2. إتاحة فرص التعليم المناسبة لأبناء الجاليات المقيمة بالدولة.
3. توفير مزيد من فرص الاختيار أمام الطلبة بالنسبة لنوع التعليم المرغوب فيه.
4. تشجيع التنافس بين المدارس الخاصة المختلفة بما يساعد على تجويد التعليم.
5. العمل على ربط التعليم بالمتغيرات المجتمعية والتكنولوجية المتسارعة ذات الانعكاسات الهامة على نظم التعليم.

إن موجهات السياسة التعليمية في دولة الإمارات العربية المتحدة اشتُقت من الدين الإسلامي، وتراث الدولة وتاريخها، ودستورها وتشريعاتها، والواقع الاجتماعي والسكاني والاقتصادي، وواقع النظام التعليمي، والتحديات والطموحات المستقبلية؛ ولهذا فإن المناهج في المدارس الخاصة تخضع لتلك الموجهات، وقد جاء في المادة (11) من قرار مجلس الوزراء رقم (29) لسنة 2008م الخاصة بمناهج المدارس الخاصة مايلي:

1. يجب أن يكون المنهج الدراسي في المدارس الخاصةالعربية متفقًامع المنهج الدراسي في المدارس الحكومية.
2. يجوز للمدارس الخاصة أن تضيف مواد وموضوعات إضافية، بشرط أن تكون قد تضمنتها الخطة الموافق عليها من قبل الوزارة.
3. يجوز للمدارس الخاصة العربية أن تطلب من الوزارة الموافقة على طرح برامج دراسية مختلفة عما يطرح في المدارس الحكومية ما دامت هذه البرامج خاضعةلموافقة الوزارة ومتناغمة مع المعايير التي اعتمدتها الوزارة في هذا الشأن.

وباستقراء ما سبق يتضح أن هذه المدارس تلتزم بالخطة الدرسية المعتمدة من قبل الوزارة لجميع المواد الدراسية ولجميع الصفوف، كما أنها تلتزم بتطبيق لائحة التقويم والامتحانات، وأدوات التقويم المستمر المقررة لكل صف دراسي، وهي تخضع للإشراف التربوي من قبل الموجهين التربويين في المناطق التعليمية المختلفة، علاوة على أن جميع مديري هذه المدارس ومديراتها يحملون جنسية إحدى الدول العربية، ويمكن للطلاب في هذه المدارس أن ينتقلوا إلى التعليم الحكومي طبقًا للقرارات الموضوعة من قبل الوزارة (sheikhmohammedbinzayed.net)

3/1/6/4 مناهج المدارس الخاصة للتدريس بلغات غير العربية:

تلتزم المدارس الخاصة التي تدرس بلغات غير العربية بإدخال مواد التربية الإسلامية واللغة العربية والتربية الوطنية ضمن مناهجها، والقيام بتدريس هذه المواد وفقًا للضوابط التي تصدرها الوزارة في هذا الشأن.

ومن أنواع هذه المدارس:

1. مدارس تدرس المنهاج البريطاني أو الأمريكي.
2. مدارس تدرس المنهاج الباكستاني أو الهندي.
3. مدارس تدرس مناهج أخرى، مثل: المنهاج الفرنسي، البنغالي، الفلبيني، الإيراني.

(sheikhmohammedbinzayed.net)

7/4 مدرسة خنور المشتركة للبنات:

تقع مدرسة خنور المشتركة للبنات في مدينة ليوا الواقعة في إمارة أبوظبي. وقد تم انشاؤها عام 1996م. وهي مدرسة- بنات مشتركة تحوي على مستويات صفوف دراسية مشتركة: (روضة أول – ثاني/ حلقة أولى - حلقة ثانية - حلقة ثالثة) وعدد الطالبات فيها حوالي 175 طالبة، والمواد الدراسة هي: اللغة عربية – اللغة إنجليزية – الرياضيات – العلوم – التربية فنية – الرياضة – الموسيقي، والأنشطة اللاصفية هي: رحلات ومسرح وإذاعة مدرسية ومسابقات، وعدد المعلمات 33 معلمة وعدد العاميلن فيها من غير المعلمين .8

1/7/4 رسالة المدرسة:

تسعى مدرستنا إلى بناء جيل مبدع، واع بمسؤولياته، متمسك بتراثه الأصيل، متمكن من مهارات القرن الحادي والعشرين و قادر على مواجهة التحديات العالمية.

2/7/4 البيئة المدرسية (إطار عمل المدرسة):

تهيئة البيئة المدرسية (الفصول الدراسية، الملاعب، دورات المياه، غرف المعلمات، الممرات، الإدارة) بحيثث تتوفر فيها عنصر الأمن والسلامة، وجاذبة للتعلم كما توفر التكنولوجيا الحديثة التي تدعم عملية التعلم (الانترنت، أجهزة الحاسوب، السبورة الذكية) وتوفير الوسائل التعليمية التي تساعد على تنمية التفكير والتدريب على حل المشكلات، وتثير انتباه الطالبة وتجذبها للبحث والتعلم. ويراعى في المدرسة عنصر السلامة الصحية بتقديم وجبة افطار صحية كاملة القيم الغذائية مع مراعاة الحالات الصحية الموجودة في المدرسة. كما يتم الاهتمام بمخرجات التعلم وتطوير الأداء

من خلال التقويم المستمر. بالاضافة الى التواصل المستمر مع أولياء الأمور ومشاركة المجتمع المحلي في الفعاليات والمسابقات. وتقديم برامج فعالة للتطوير المهني المستمر.

الفصل الثانى: الإطار النظري والدراسات السابقة

ثانياً: الدراسات السابقة

1/ دراسة: ضياء محمد منير (1983م)

هدفت الدراسة الى محاولة الكشف عن بعض العوامل المرتبطة بالسلوك العدوانى لدى الأطفال وتكونت عينة الدراسة من 118 تلميذا من الذكور فى الصف الخامس الابتدائى، وقد استخدمت الدراسة الأدوات الآتية: مقياس السلوك العدوانى، اختبار الذكاء المصور، اختبار الشخصية للأطفال، مقياس اتجاهات الأبناء نحو آبائهم، استمارة جمع البيانات، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات الأطفال حسب ترتيبهم الميلادى، والمستوى التعليمى للوالدين والفروق فى حجم أسرهم ومستوى سلوكهم العدوانى.

2/ دراسة: سوزان بنكز وآخرون، (1993م) Susan banks and others

قامت بدراسة بعنوان تأثير الأنشطة الفنية الموجهة في تعديل السلوك العدواني للأطفال المعاقينوقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 32معاقاً ومعاقةً ممن أعمارهم تزيد عن 5 سنوات، مقسمين إلى مجموعتين المجموعة الأولى استخدمت معها أنشطة فنية موجهة، والمجموعة الثانية استخدمت معها أنشطة فنية غير موجهة، وقد أكدت نتائج الدراسة على أن الأنشطة الفنية غير الموجهة كان لها تأثير كبير جداً في تعديل السلوك العدواني لدى الأطفال .
المعاقين يفوق تأثير الأنشطة الفنية الموجهة.

3/ دراسة: فالنتينا وديع الصايغ (2001م)

قامت الباحثة بدراسة بعنوان فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني لدى 12 عاماً، وقد هدفت الدراسة إلى بحث مدى فاعلية برنامج مقترح للأنشطة الفنية في تعديل السلوك العدواني للأطفال الصم من خلال عينة مكونة من 40 طفلاً وطفلة، مقسمة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، كل مجموعة مكونة من 20 طفلاً وطفلة، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك دلت نتائج الدراسةعلى أهمية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني للأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة.

4/ دراسة ياسين مسلم أبوحطب (2002م)

قام بدراسة بعنوان فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة وقد تكونت عينة الدراسة من 24 طالباً، تتراوح أعمارهم ما بين 15-16 سنة، قسمت إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع 12 طالباً لكل مجموعة، وقد استخدم الباحث الأنشطة الترويحية والفنية ضمن فاعليات برنامجه المقترح، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية، كذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات طلاب نفس المجموعة في المقياسين؛ البعدي والتتبعي بعد أربعة أشهر من انتهاء تطبيق البرنامج.

5/ دراسة: مجاهد حسن محمد بدراسة (2003م)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أشكال السلوك العدوانى لدى طلبة الصف السادس الاساسى فى محافظة نابلس، و قد بلغ عدد مجتمع الدراسة 8372 طالب وطالبة، وقد بلغ عدد عينة الدراسة 717 طالب و طالبة منهم 296 طالبا و307 طالبات فى مدارس حكومية و60 طالبا و54 فى المدارس التابعة لوكالة الغوث وقد استخدمت الدراسة مقياس عين شمس لقياس السلوك العدوانى إعداد (حافظ وقاسم 1993م) وقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا فى أشكال السلوك العدوانى (المادى، اللفظى، السلوك السوى) بينما كانت الفروق واضحة فى مجال العدوان السلبى والدرجة الكلية لأشكال السلوك العدوانى وكانت الفروق لصالح الذكور، أيضا لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أشكال السلوك العدوانى لدى طلبة الصف السادس فى محافظة نابلس والدرجة الكلية لمتغير الترتيب الميلادى.

6/ دراسة: نرمين محمد عبد الهادى (2004م)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تأثير كل من أساليب التنشئة الاجتماعية والسلوك الاجتماعي الاقتصادي للأسرة وكذلك النوع (الذكور والإناث) على ممارسة السلوك العدواني لدى الطلاب، وقد تكونت العينة من 200 طالب وطالبة تراوحت أعمارهم بين 16-17 عام، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين المستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة والعدوان لدى كل من الذكور والإناث، و وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين السلوك العدواني والنوع فى اتجاه الذكور.

7/ دراسة: مى حسن حمدى الغرباوى (2006م):

هدفت الدراسة الى التعرف على الفروق بين الجنسين وكذلك الفروق بين المراحل العمرية المختلفة فى السلوك العدوانى، وأيضا علاقة بين العدوان ونوع الأخوة والمستوى الاجتماعى للأسرة بالسلوك العدوانى عند الأطفال، اشتملت عينة البحث على 1243 تلميذا وتلميذة من طلاب المراحل الدراسية المختلفة الابتدائية والإعدادية والثانوية، واستخدمت الدراسة مجموعة من الأدوات منها استمارة المستوى الاجتماعى الثقافى، مقياس السلوك العدوانى لدى الابناء (إعداد الباحثة)، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تلاميذ المراحل الابتدائي، الاعدادى، الثانوى، فى العدوان اللفظى والعدوان السلبى، والعدوان على الذات، عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين الأبناء من الذكور والإناث ونوع الاخوة فى العدوان (البدنى - اللفظى - على الذات - العدوان السلبى)، و وجود فروق بين الذكور والإناث فى السلوك العدوانى والعدوان (البدنى - اللفظى - العدوان على الذات - العدوان على الممتلكات) لصالح الذكور.

8/ دراسة غزالة مصطفى الطيف (2006م)

قامت بدراسة بعنوان مدى فاعلية استخدام الرسم كبرنامج إرشادي لتخفيض السلوك العدوانيلدى تلاميذالحلقةالأولى من التعليم الأساسي بمدينة مصراتة، وقداستخدمت عينة مكونة من 48 طفلاً وطفلة مقسمين إلى مجموعتين كل مجموعة مكونة من 24 نصفهم من الذكورونصفهم من البنات مع مراعاة التجانس في المستوى الاجتماعي،واستخدمت مقياس السلوكالعدواني إعداد أما لعبدالسميع أباظة، واستمارة ملاحظة السلوك العدواني للأطفال إعداد فتياني أبوالمكارم، وبرنامج إرشادي بالرسم إعداد الباحثة، وقد أسفرت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

9/ دراسة: سو كلارك (2009م) Sue clarke

قام بدراسة حول أثر الأنشطة الفنية واللامنهجية في تدعيم السلوك لدى الأطفال المعاقين، وقد تكونت عينة الدراسة من 28 طفلاً وطفلة، مقسمين إلى مجموعتين المجموعة الأولى من سن 14سنة وعددهم 12 طفلاً وطفلة، والمجموعة الثانية من في سن 10 وعددهم 16 طفلاً وطفلة، وقد دلت نتائج الدراسة على أن الإعاقة في حد ذاته الي ست عائقاًأما ممزاولة أين وعمن النشاطات الفنية ،كما أن المعدلال عام لمشاركة أفراد العينة في استخدام الأنشطة الفنية يقل عن مشاركة الأفراد الأصحاء،إلاأن نتائج الدراسة دلت أن أفرادالمجموعة الأولى أكثر ممارسة للأنشطة الفنية من المجموعة الثانية مما أثر على سلوكهم إيجابياً نحو الآخرين.

10/ دراسة: فين كاليجن وآخرون (2009م) Feencalligan and others

قام بدراسة بعنوان استخدام صنع فن العرائس في علاج العنف والسلوك العدواني لدى المعاقينحركياً،وقدأجريت الدراسةعلى عينة مكونة من 72معاقاً حركياً ممن هم فوق سن 25 سنةمن كلا الجنسين، وقد دلت نتائج الدراسة على أن استخدام فن صنع العرائس له تأثير إيجابي فيعلاج العنف والسلوك العدواني لدى المعاقين، وكذلك في علاج حالات كثير من الحزن.

11/ دراسة ساندرز ليسلي (2010م) Saunders lesley

قام بدراسة بعنوان استخدام الأنشطة الفنية على اختلاف أنواعها في علاج السلوك العدواني لدى الأطفال بعد حرب كوسوفو، وقد أجريت الدراسة على عينة مكونة من 200 طفل من كلا 3 سنوات وقد استخدم الباحث مع أفراد العينة مجموعة الجنسين الأنشطة الفنية الموجهة لمدة 3 أسابيع، وقد دلت نتائج الدراسة بأن استخدام الأنشطة الفنية كان لها أثر إيجابي وملموس في تعديل السلوك العدائي للأطفال بعد حرب كوسوفو.

12/ دراسة: د. نمر صبح القيق (يناير 2013م)

هدفت الدراسة إلى استقصا " فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الفنية في خفض السلوك العدواني لدى الأطفال المعاقين حركيا"، من خلال عينة مكونة من 30 معاقاً ومعاقة حركياً ممن هم في سن 9- 11 سنة، مقسمة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية، كل مجموعة مكونة من 15 معاقاً ومعاقةحركياً، وقد دلت نتائج الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات السلوك العدواني لدى كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة الضابطة، وكذلك وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية في كل من التطبيق القبلي والبعدي لصالح درجاتهم في التطبيق القبلي، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات السلوك العدواني لدى المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والبعدي، وكذلك دلت نتائج الدراسة على أهمية الأنشطة الفنية في تخفيض حدة السلوك العدواني للأطفال المعاقين حركياً في مرحلة الطفولة المتأخرة.

مناقشة الدراسات السابقة:

من خلال استعراض الدراسات السابقة يتضح للباحثة أن غالبها تناول بالدراسة السلوك العدواني على عدة محاور عند الاسر والاطفال والمدارس، وهذا يدلل على اهمية مثل هذه الدراسات الباحثة حول السلوك العدواني على كافة مستوياته،كما اتضح ايضاً ان الدراسات السابقة لم تتناول مشكلة الدراسة الحالية بصورة مباشرة وهذا يعزز من تفردها. وقد وجدت الباحثة قواسم مشتركة بين بعضها وبين الدراسة الحالية وذلك على النحو التالي:

من حيث الموضوع:

توافقت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة حيث تناولت متغير العدوان وعلاقته بالأنشطة الفنية، وقد ركزت على دور الأنشطة الفنية في تخفيف السلوك العدواني لدى الأفراد الأصحاء كدراسة أبوزيد 2000م، ودراسة الأغا 2000م، ودراسة الطيف 2005م، وكذلك لدى الأفراد المعاقين كدراسة الصايغ 2001م، ودراسة بنكز 1993م
ودراسة كلارك 2009م، ودراسة كاليجن 2009، ودراسة ليسلي 2010م

من حيث الهدف:

توافقت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة، حيث جاءت كلها بهدف استراتيجي وهو الكشف عن مظاهر السلوك العدواني وإبراز أخطاره إذا زاد عن حد معين، ولذلك هدفت الدراسات السابقة والدراسة الحالية إلى تخفيف حدة السلوك العدواني إلى أقل درجة ممكنة، وذلك باستخدام برامج الأنشطة الفنية في التخفيف من هذا السلوك.

من حيث العينة:

توافقت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة ماعدا دراسة الأغا 2002م إذ أن أفراد العينة في دراسته كانوا من الذكور والإناث، وكذلك توافقت الدراسة الحالية من حيث سن أفراد العينة مع الدراسات السابقة، حيث كانوا ممن في مرحلة الطفولة، واختلفت مع دراسة كاليجن 2009م، وكذلك توافقت الدراسة الحالية مع كل الدراسات السابقة من حيث تقسيم العينة إلى مجموعتين، إحداها تجريبية، والأخرى ضابطة.

من حيث الأدوات:

توافقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة من حيث ادوات قياس السلوك العدواني.

الفصل الثالث

منهج واجراءات الدراسة

تمهيد:

ستقدم الباحثة في هذا الفصل عرضاً لإجراءات الدراسة والتي تقوم على شقين: الشق الاول يتمثل في اجراءات تحديد الطالبات المتصفات بالسلوك العدواني ويتم ذلك من خلال اجراءات تحليل محتوى الاستبانة، وتوضيح المنهج المستخدم في البحث، ومجتمع البحث، وطريقة إختيار العينة، وخصائص أفراد العينة الذين أجري عليهم البحث، والأدوات التي تم إستخدامها في جمع البيانات، ووصف مفصل للأدوات، ومفتاح التصحيح، والخصائص السايكومترية للمقياس، وطريقة جمع البيانات، ومن ثم المنهج الإحصائي المستخدم لمعالجة ما تم جمعه من بيانات. وفي الشق الثاني تعرض الباحثة اجراءات نقد الرسومات الفنية للطالبات المتصفات بالسلوك العدواني، من خلال الملاحظة وادبيات الدراسة، وذلك لبلوغ اهداف الدراسة.

منهج واجراءات الدراسة:

أ/ منهج الدراسة:

تتبع الباحثة في هذه الدراسةالمنهج الوصفي لأنه يعتبر منهجاً متوافقاً وباعتباره أنسب المناهج لإجراء مثل هذه الدراسة، وذلك لأنة يلائم طبيعة مشكلة الدراسة ويساعد في إلقاء الضوء على جوانبها المختلفة عن طريق الوصف والتحليل، وقد عرفت (رجاء محمود، 2007م، 142) المنهج الوصفي بأنه الذي يستخدم في دراسة الأوضاع الراهنة للظواهر من حيث خصائصها وأشكالها وعلاقاتها والعوامل المؤثرة فيها.

حدود الدراسة:

أ/ الحدود الموضوعية:

تنحصر حدود الدراسة الموضوعية في: التربية الفنية - الطالبات المراهقات – السلوك العدواني .

ب/ الحدود المكانية:

مدرسة خنور المشتركة بدولة الإمارات العربية المتحدة (إمارة أبوظبي).

ج/ الحدود الزمانية:

العام الدراسي 2014/ 2015م.

مجتمع الدراسة وعيناتها:

المجتمع العام للدراسة:

طالبات المرحلة الإعدادية بمدرسة خنور المشتركة بدولة الإمارات العربية المتحدة (إمارة أبوظبي) البالغ عددهن 60 طالبة.

عينة الدراسة:

طالبات الصفين الثامن والتاسع من المرحلة الإعدادية بمدرسة خنور المشتركة بدولة الإمارات العربية المتحدة (إمارة أبوظبي) اللآئي تتراوح أعمارهم من 15:12 سنة.

حجم عينة الدراسة:

40 طالبة، مقسمة كالآتي:

أ/ 20 طالبة من الصف الثامن.

ب/ 20 طالبة من الصف التاسع.

طريقة اختيار عينات الدراسة:

هي عينة غير احتمالية (منتظمة)، تم اختيارها بالإسلوب القصدي. ويمكن تصنيفها عينات غرضية نظراً لأن العينات الغرضية هي التي يقوم الباحث باختيارها طبقاً للهدف الذي يسعى لبلوغه من خلال الدراسة، وعلى أساس توفر صفات محددة في مفردات العينة تكون هي الصفات التي تتصف بها غالب مفردات المجتمع محل البحث.وتسمى مثل هذه العينة أيضاً بالعينة الغرضية أو الهادفة، أو القصدية أو الحكمية.

أدوات الدراسة:

الأداة عرفها (حسين عبد الحميد رشوان، 2003م، 115) بأنها الوسيلة التي يلجأ إليها الباحث للحصول على الحقائق والمعلومات، والبيانات التي يتطلبها البحث. وقد إعتمدت الباحث في هذا البحث على الأدوات التالية:

1. الاستبيان، في مرحلة تصنيف الطالبات صاحبات السلوك العدواني العالي.
2. الملاحظة، وذلك في مرحلة وصف وتحليل العينات (رسومات الطالبات).

وبغية تطبيق الشق الاول من الدراسة (تحديد الطالبات المراهقات صاحبات السلوك العدواني) استعانت الباحثة باداة الدراسة (استبانة) المعدة من قبل الباحثة: منى هاشم، في رسالة لنيل درجة الماجستير من كلية الاداب بجامعة افريقيا العلمية/ السودان، وتمَّ تحكيمها من قبل مختصين (انظر الملحقات)، وتم اختيار هذه الاداة لملاءمتها لطبيعة الشق الاول من الدراسة، وتم التاكد من ذلك من خلال عرض الدراسات السابقة حيث اتفقت هذه الدراسة مع الدراسات السابقة في تحديد الاستبانة كاداة تستخدم في مثل هذه الدراسات.

وصف أداة قياس السلوك العدواني (الاستبانة) وطريقة التصحيح:

إستخدمت الباحثة الاستبيان كأداة لتطبيق الشق الأول من البحث، وهو عبارة عن أداة تتضمن مجموعة من الأسئلة أو الجمل الخبرية، التي يطلب من المفحوص الإجابة عنها بطريقة يحددها الباحث. وبما أن هذه الدراسة تعتمد على القياس النفسى في شقها الأول، كان لابد من اختيار مقاييس وأدوات مناسبة. وخلصت الإستبانة في صورتها النهائية الى من جزأين، الجزء الأول يشمل البيانات الأوليه للمبحوثين والجزء الثاني يشمل عدد من العبارات (اسئلة) وعددها 27 عبارة إعتماداً على المقياس الخماسي (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً، لايحدث). وكانت تصحح كآلاتى: تعطي العبارات الايجابية (5، 4، 3، 2، 1)، بينما تعطي العبارات السالبة (1، 2، 3، 4، 5).

ب/ إجراءات الدراسة:

1/ اجراءات الشق الاول (قياس السلوك العدواني):

طريقة جمع البيانات:

للإجابة عن أسئلة المقياس قامت الباحثة بمساعده الطلاب بالاجابة عن إستفساراتهم حول كيفية الإجابة عن البنود وشرح الغامضة منها. أما فيما يتعلق بعملية التوزيع والإستلام فكانت تقوم به الباحثة بنفسها لضمان إسترجاعها والإجابة عنها بصورة سليمة، حيث قامت الباحث بتوزيع (40) استبانة تم إرجاعها كلها.

ثبات الأداة:

لحساب معامل الثبات (قيمة تتراوح ما بين الصفر والواحد، وكلما إقتربت من الواحد يعني ثبات المقياس وكلما إقتربت من الصفر يعني عدم ثبات المقياس) ولمعرفة ثبات الدرجة الكلية للسلوك العدواني في صورته النهائية، قامت الباحثة بتطبيق معادلة ألفا كرونباخ على بيانات العينة فبيّنت نتائج هذا الإجراء النتائج المعروضة بالجدول التالى:

المقياس	عدد الفقرات	الثبات (ألفا كرونباخ)
السلوك العدواني	27	0.984

ويوضح الجدول اعلاه ان معامل (الفا كرونباخ- الثبات) للسلوك العدواني هو (0.984) وهذا يدلل على ثبات مرتفع جداً لانه يقترب من الواحد الصحيح.

صدق الاداة:

صدق أداة البحث يعنى التأكد من أنها سوف تقيس ما أعد لقياسه، ويقصد بالصدق شمول الإستمارة لكل العناصر التى يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية اخرى بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها (عبيدات واخرون، 2001م، 179).

وتؤكد (رجاء محمود، 2001م، 98) أن الصدق الظاهري يتضح من الصدق المبدئي لمحتويات الاختبار بواسطة محكمين ومعرفة ما يبدو أنها تقيسه، وتسمى هذه الطريقة في تحديد صدق الاختبارات بطريقة إتفاق المحكمين. الصدق هو أهم خاصية من خواص القياس، ويشير مفهوم الصدق إلى الاستدلالات الخاصة التي تخرج بها من درجات المقياس من حيث مناسبتها ومعناها وفائدتها. وتحقق صدق الاداة معناه تجميع الأدلة التي تدل على مثل هذه الإستدلالات. ورياضياً يساوي الجذر التربيعي لمعامل الثبات.

المقياس	عدد الفقرات	الصدق
السلوك العدواني	**27**	**0.991**

وقد اخضعت اداة الدراسة للتحكيم من قبل محكمين مختصين ويوضح الجدول اعلاه صدق الاداة للسلوك العدواني وهو (0.991) وهي قيمة مرتفعة جداً مما يعني أن المقياس مناسب لقياس ما وضع لقياسه.

المعالجة الإحصائية:

إنطلاقاً من أهمية الإحصاء في ترجمة الدرجات إلى دلالات معينة تفيد في تفسير نتائج البحوث التربوية تمت معالجة النتائج من خلال استخدام اختبار (ت) (T. Test) لبيانات العينة وذلك للتحقق من الفرضية الخاصة بقياس السلوك العدواني، وتم ذلك عبر الحاسوب بعد ادخال البيانات على برنامج (SPSS).

جدول رقم (1) يوضح إختبار (ت) لمجتمع واحد لمعرفة المفحوصين اصحاب السلوك العدواني

المفحوصين	حجم العينة	المتوسط المحكي	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	القيمة الاحتمالية	الاستنتـــاج
1	**40**	**81**	**97.8519**	**40.21931**	**2.177**	**39**	**.039**	**لديه سلوك عدواني عالي**
2	**40**	**81**	**103.412**	**34.45316**	**3.379**	**39**	**.002**	**لديه سلوك عدواني عالي**
3	**40**	**81**	59.1111	26.49431	-4.293-	39	.000	ليس لديه سلوك عدواني
4	**40**	**81**	69.8889	24.03736	-2.402-	39	.024	ليس لديه سلوك عدواني
5	**40**	**81**	59.1852	23.47017	-4.830-	39	.000	ليس لديه سلوك عدواني
6	**40**	**81**	71.1111	28.33635	-1.813-	39	.081	ليس لديه سلوك عدواني
7	**40**	**81**	61.3333	24.63269	-4.149-	39	.000	ليس لديه سلوك عدواني
8	**40**	**81**	75.4444	29.13408	-.991-	39	.331	ليس لديه سلوك عدواني
9	**40**	**81**	77.0370	24.35393	-.846-	39	.406	ليس لديه سلوك عدواني
10	**40**	**81**	**102.962**	**34.98404**	**3.262**	**39**	**.003**	**لديه سلوك عدواني عالي**
11	**40**	**81**	67.1481	28.72777	-2.505-	39	.019	ليس لديه سلوك عدواني
12	**40**	**81**	70.7778	28.53653	-1.861-	39	.074	ليس لديه سلوك عدواني
13	**40**	**81**	73.3333	33.63835	-1.184-	39	.247	ليس لديه سلوك عدواني
14	**40**	**81**	57.2222	41.97924	-2.943-	39	.007	ليس لديه سلوك عدواني
15	**40**	**81**	65.2593	41.91070	-1.952-	39	.062	ليس لديه سلوك عدواني
16	**40**	**81**	49.6296	34.29190	-4.753-	39	.000	ليس لديه سلوك عدواني
17	**40**	**81**	58.1111	46.69486	-2.547-	39	.017	ليس لديه سلوك عدواني
18	**40**	**81**	53.5185	33.36669	-4.280-	39	.000	ليس لديه سلوك عدواني
19	**40**	**81**	62.0370	33.60115	-2.932-	39	.007	ليس لديه سلوك عدواني
20	**40**	**81**	50.2593	33.39575	-4.783-	39	.000	ليس لديه سلوك عدواني

ليس لديه سلوك عدواني	.068	39	-1.907-	40.05459	66.2963	**81**	**40**	21
ليس لديه سلوك عدواني	.000	39	-4.762-	32.97940	50.7778	**81**	**40**	22
لديه سلوك عدواني عالي	**.006**	**39**	**3.019**	**44.11536**	**106.632**	**81**	**40**	**23**
ليس لديه سلوك عدواني	.002	39	-3.350-	38.31832	56.2963	**81**	**40**	24
ليس لديه سلوك عدواني	.000	39	-5.704-	31.44271	46.4815	**81**	**40**	25
ليس لديه سلوك عدواني	.000	39	-5.052-	35.23394	46.7407	**81**	**40**	26
ليس لديه سلوك عدواني	.007	39	-2.904-	31.60696	63.3333	**81**	**40**	27
ليس لديه سلوك عدواني	.000	39	-4.359-	38.36268	48.8148	**81**	**40**	28
لديه سلوك عدواني عالى	**.007**	**39**	**2.916**	**35.50290**	**100.932**	**81**	**40**	**29**
ليس لديه سلوك عدواني	.001	39	-3.857-	32.18377	57.1111	**81**	**40**	30
ليس لديه سلوك عدواني	.000	39	-5.061-	29.96413	51.8148	**81**	**40**	31
لديه سلوك عدواني عالي	**.002**	**39**	**3.596**	**34.17813**	**98.262**	**81**	**40**	**32**
ليس لديه سلوك عدواني	.003	39	-3.326-	37.09405	57.2593	**81**	**40**	33
ليس لديه سلوك عدواني	.001	39	-3.610-	31.45535	59.1481	**81**	**40**	34
ليس لديه سلوك عدواني	.000	39	-4.545-	34.76211	50.5926	**81**	**40**	35
ليس لديه سلوك عدواني	.000	39	-6.583-	27.36224	46.3333	**81**	**40**	36
ليس لديه سلوك عدواني	.004	39	-3.134-	39.23401	57.3333	**81**	**40**	37
ليس لديه سلوك عدواني	.010	39	-2.795-	41.23762	58.8148	**81**	**40**	38
ليس لديه سلوك عدواني	.001	39	-3.815-	31.68061	57.7407	**81**	**40**	39
ليس لديه سلوك عدواني	.000	39	-4.563-	38.08324	47.5556	**81**	**40**	40

يوضح الجدول أعلاه أن كل المفحوصين كان متوسط اجاباتهم اقل من القيمة المحكية (81)، عدا المفحوصين بالارقام: (1، 2، 10، 23، 29، 32) إذ كان متوسط اجاباتهم اكبر من القيمة المحكية وهذا يشير الى انهم يتصفون بسلوك يمكن أن يوصف بالسلوك العدواني العالي. وما يؤكد ايضا صحة هذه النتيجة أن قيمة (ت) المحسوبة للطلاب اصحاب السلوك العدواني اعلى من قيمة (ت) الجدولية (1.6839) بمستوى معنوية (0.05) ودرجة حرية (39)، وهذا بخلاف بقية المفحوصين اذ كانت قيمة (ت) المحسوبة لهم اقل من القيمة الجدولية.

2/ اجراءات الشق الثاني (السمات الفنية لرسومات الطالبات العدوانيات):

بعد أكمال الشق الاول من الدراسة، خلصت النتيجة الى أن ست طالبات يمكن أن يوصفن بانهن صاحبات سلوك عدواني عالي، وادناه ستقوم الباحثة باجراء دراسة نقدية لرسومات الطالبات المعنيات وذلك لتحديد السمات الفنية لاعمالهم بعد أن تم تكليف كل طالبة برسم أربع لوحات.

يعتبر الرسم من أكثر موضوعات وأنشطة التربية الفنية التي تسمح للطلاب بالتعبير الحر عن المشاعر والانفعالات، لذلك يعد وسيلة لإظهار الكامن من ما خفي في نفس الطلاب وهذا يؤكده اتجاه كثير من الدراسات (انظر الدراسات السابقة)الى اعتباره محوراً هاماً من محاور العملية التربوية. وفي اجراءات هذه الدراسة التي تنحو في هذا الاتجاه، قامت الباحثة بتصميم برنامج شمل مقابلات تثقيفية وتعريفية للطالبات عن موضوع الدراسة وعن ادوات وخامات الرسم وقد عقدت الباحثة حوالي ثلاث مقابلات مع الطالبات بواقع مقابلة اولية تعريفية عن الموضوع استغرقت حوالي نصف ساعة، ثم

مقابلة ثانية قبل البدء في الرسم وكانت تعريفية عن الخامات والالوان والاوراق، والمقابلة الثالثة كانت لبعض استفسارات الطالبات عن بعض الاستفهامات حول الرسومات استغرقت حوالي ربع ساعة.

قامت الباحثة بتكليف الطالبات برسم الموضوعات اولا بالقلم الرصاص ثم بالألوان ما أمكن ذلك، وقد تم تحديد هذا بناء على اقتراحات من بعض المتخصصين في التربية الفنية، وكذلك أن تترك للطالبات الحرية في اختيار وتناول الموضوعات، وقد استفسرت الطالبات اثناء اللقاءات التنويرية عن موضوعات الرسم وقامت الباحثة باخطارهن بحرية اختيار موضوعات العمل وباقتراح بعض الموضوعات للطالبات اللآئي طلبن تحديد موضوعات لهن، وقد تم تكلفهن برسم اربع لوحات بموضوعات مختلفة وبحرية تامّة؛ والفلسفة من هذا الاسلوب هو حث الطالبات لإظهار مشاعرهن ومشكلاتهن ليفتح هذا المجال امامهن لرسم الموضوعات المحببة لهن بحرية تامة للتنفيس عن مشاعرهن من خلال التعبير بالخامات الفنية المختلفة.

وصف وتحليل النماذج الفنية قيد الدراسة:

قامت الطالبات بالتعبير بالرسم بثلاث خامات مختلفة وهي قلم الرصاص، والألوان الشمعية، والالوان الخشبية، واتضح للباحثة أن بعض مدرسي التربية الفنية حينما يطلبون من الطلبات رسم أي موضوع كانوا يعطونهن رسومات جاهزة منسوخة من مجلة أو كتاب أو من الأنترنت ...الخ وما على الطالبات إلاّ ان ينقلنها بكل تفاصيلها عن طريق الشف (نماذج 17، 18، 10)، ولذا وجدت الباحثة أن هذا أصبح عائقاً عند تطبيق الدراسة لانه لا يعكس ما يجيش بخاطر الطالبات بصورة حقيقية ومباشرة، وبالتالي تحدثت الباحثة للطالبات اثناء المقابلة الاولية حول ضرورة تغيير هذا الاسلوب في الرسم؛ وبعد عدة مقابلات استطاع الطالبات إطلاق العنان لخيالهن في الرسم ولكن بصورة جزئية غير تامة (نماذج 19، 20). وقد ساعد قلم الرصاص الطالبات على رسم وتحديد تفاصيل كثيرة ودقيقة يصعب رسمها من خلال الخامات الأخرى (نموذج 21). وقد لاحظت الباحثة أن الطالبات اللآئي لا يهتمن بالتفاصيل اثناء الرسم كانوا اسرع في التنفيذ وأكثر انتاجاً من غيرهن.

دلالات مكونات الرسومات:

الخط:

ظهرت في بعض رسومات الطالبات خاصية مرونة الخط، وهي خاصية تشير الى القدرة على التمكن من تحريك الخط والسيطرة على الاداة. وقد ظهر الخط اللين بصورة مستمرة دون تقطع وهذا يشير الى تعبير عن الثقة بالنفس كونه يمثلعنصراً من عناصر تحديد الاشكال دون استخدام ادوات هندسية كالمساطر وغيرها (نماذج، 9، 24) لأن الخط الصلب سمة ظاهرة عند المراهقين بصورة عامة تدلل على ضعف في القدرات الفنية (نماذج 1، 22، 23).

اللون:

اما في ما يلي الالوان فيلحظ في رسومات الطالبات ان استخدام اللون الواقعي تم بصورة جزئية في (النموذج 2) وبصورة شبه كلية واقعية في (النموذج 3)، وهذا يشير الى القدرة على محاكاة الواقع بجعل اللون بصورة ناصعة وصريحة، مع ان نوعية الخامة اللونية بها من الشفافية العالية ما اضعف من كثافة اللون على سطح الورقة. وهذا ناتج من محاولة اكتساب خبرة اكبر من الواقع لتعويض الفارق مع كونهم قليلو احتكاك بالحياة ويتعاملون مع المشاهد بصورة عرضية لصغر اعمارهم وضعف تجربتهم في مجال الرسم. ومن خلال هذا اتضح ان الطالبات يتعاملن مع الالوان بصورة جيدة فقط افقرتها طبيعة الخامة اللونية او الورقية (نماذج، 4، 23) وقد اتضح أن لهن القدرة على استخدام الواقعية المتعلقة باللون، مع ان الذاتية في الرسم والتلوين تكون تارة متأتية من الفهم لعناصر الواقع والاسس الموضوعية له، وهذه سمة من سمات الابتكار.

أما خاصية الشفافيه في اللون والتي قد لا ترغب الطالبات في اظهارها احياناً، وهذا قد يعود الى دوافع ذاتية. علما بان خاصية الشفافية يعبر بها غالبا عن عملية التراكب بين الاشياء وظهور هذه الخاصية عند الطالبات قد يدلل على صعوبة تمييز ابعاد وقياسات الاشكال، فاللون له قيمة تحجب ما بعده وكذلك الاشكال فهي تضعف سيادة ما بعدها من اشكال، ان عدم الوعي بهذه الحقائق وغياب ظهورها في نماذج الطالبات قيد الدراسة قد يعود لضعف التجربة في محيط الرسم (نموذج 5).

الظل والضوء:

عند النظر لخاصيتي الظل والضوء في الرسومات قيد الدراسة يلاحظ انهما لم تظهرا فروقاً فردية قويه بين الاعلى موهبة وذكاء والاخريات. ولم يظهر اهتمام في غالب الاعمال بمعالجه الظل والضوء وقد يعود ذلك الى أن الطالبات قيد الدراسة يرسمن كما يعرفون او يعقلون لا كما يشاهدون على ارض الواقع.

الشكل والتوازن في التكوين العام:

في بعض النماذج اتضح الميل الى رسم الاشكال المتوافقة مع الطبيعة ولكن بصورة ساكنة في محاولة من الطالبات لتعزيز الاتصال مع الغير وقد يرد ذلك الى عوامل اخرى منها ما يمكن تفسيره بانه يعود الى الميل الى التوافق مع الطبيعة بصورة حيوية. ويمكن ان يستنتج من هذا ان الطالبات يجدن رسم الموضوعات المطابقة للطبيعة،على الرغم من قلة اتصالهن بالحياة (نموذج 6).

وقد ظهرت سمة رسم الاشكال بصورة موضوعية دون اللجوء الى رسم اشكال محرفة عن الواقع وهذه محاولة من الطالبات للتقيد بالمألوف لذلك رسمن الاشجار ولونها بطريقة واقعية (نماذج 7، 2، 6، 5). ومنهن من لم يملن الى رسم الاشكال بصورة موضوعية لكنهم استطاعوا توظيف الاشكال الموضوعية الى اشكال محرفة في محاولة منهم للخروج عن المالوف (نموذج 4).

عند النظر لخاصية المنظور في الرسم يتضح انه نفذ بطريقة جيدة لحد ما (نموذج 8)؛ مع الوضع في الاعتبار تجربة الطالبات في الحياة وفي مجال الرسم، وقد يكون هذا مؤشراً الى الافصاح عن ما يشاهد وبطرق تعبيرية واقعية فضلاً عن انه من المحتمل أن يقع اضطراب اثناء التعبير عن المواقف وذلك لتعقيد عناصرها فتلجأ الطالبة الى ايضاح المفردات المرئية كيفما تتضح في الواقع. اذ ان معرفة البعد الثالث في الرسم تحتاج الى دراية واطلاع على مشاهدة الحقيقة والاشكال والعلاقات فيما بينها من مبانٍ وسيارات وغيرها من الاشياء في الطريق وهذا يرسخ ويدعم الخبرة في ايجاد بعد ثالث في اثناء عملية الرسم مع ضرورة الانتباه الى الفروق الفردية كالذكاء والانتباه والموهبة الفطرية، لان الفارق بين الطالبات في موضوع رسم الطبيعة يتمثل في الخبرات الحياتية المكتسبة والمواهب الفطرية، وايهن اكثر اكتساباً للمشاهد الحياتية وهذا يعكس فروق بين الطالبات في قدرة التعبير بالرسم.

وتجدر الاشارة الى خاصيه اخرى وهي خاصية القدرة على التعامل مع التكوين وهي تعود الى القدرة على التركيز والتأمل اذ أن ضعف التركيز في رسم المشاهد يعكس عدم فهم التركيب الموجودة في الواقع، تسليماً بان التكوين الفني يعتمد على النضوج والموهبة في القدرة على تركيب العناصر وهي خبرات مكتسبة من الواقع والانغماس في الحياة يؤدي الى نضوج ذهني ينعكس على القدرات الفنية (نموذج 9). اذ ان انخفاض نسبة هذه المفاهيم يؤدي الى بناء تكوين ضعيف (نماذج 2، 7).

ومن المؤكد ان لقدرة اجادة التصميم علاقه بالنضج وكلما زاد التأمل والنضج والتركيز اتجه التكوين نحو الاجادة وان ارتفاع نسبة التأمل والتركيز يعلو بالتوجه لبناء تكوين جيد اما علاقة الاشكال مع الخلفية فيتضح ان هذه الخاصية ظهرت بتناسب عالٍ قد يشير هذا الى خاصية السيطرة وهو يعني كلما زادت الثقة بالنفس ارتفعت قيمة هذه الخاصية (نموذج 10). مع ضرورة التنبيه الى ان تناسب الاشكال مع الخلفية ظهر بعلاقات مختلفة بين النماذج قيد الدراسة. اما تناسب الاشكال مع بعضها البعض من حيث الحجم فقد ظهرت في (النموذج 5) بشكل مخل.

بالنظر لخاصية التوازن يتضح انها ظهرت بدلالة تعتمد على قوة الملاحظة (نموذج 11)، فالتوازن يحتاج الى حس ومعرفة دقيقة للتوفيق بين العلاقات المتناسبة بين الاشكال، وهذا ناتج من القدرة علي الابتكار، وفي بعض النماذج ظهر التوازن بين مكونات العمل بشكل متماثل، بطريقة دقيقة وعالية، وهذا يخضع لعلة واحدة تعتمد على الحدس والمعرفة، فالتوازن ينم عن مهارة ومعرفة للتوفيق بينه وبين الحجوم والاشكال المكونة للعمل الفني، واتضح في نماذج الطالبات ان التوازن في العمل الفني قد تكون له خصوصية ناتجة من التجاوب والانفعال مع الموضوع يتجلى في القدرة على التعامل مع الحجوم والاشكال وفق النسب والخامات والموضوع. مع ضرورة التاكيد على ان هناك تفاوت بين الطالبات قيد الدراسة في التعاطي مع التوازن في الشكل واللون عامةً. إذ أن هذه الخاصية ترتبط بالابتكار، لأن ادراك الشكل بصورة متنوعة يحتاج الى قدرات فكرية وموهبة فطرية.

ان تحويل الخبرة المتراكمة من الحياة عند الطالبات قيد الدراسة وتحويلها الى اشكال محرفة او منتظمة ما هو الا تعبير ذاتي يؤثر في تفسيره طبيعة الاعمال المرسومة إن بعدت عن الواقع او لامسته، وقد اتضح انهن لا يملن الى رسم اشكال محرّفة.

استخدام الكتابة لتاكيد المضمون:

في بعض النماذج ظهر اللجوء الى الكتابة ضمناً مع الرسم (نماذج 12، 13) وهذا من دلائل السعي لتأكيد مضمون الرسم، وهذا ينسحب على قوة القدرة على التعبير بالرسم فقط نتيجة للاعتقاد بان الاشكال المرسومة غير مفهومة لذلك يتم اللجوء الى الكتابة بغية التوضيح. وعلى الرغم من القدرة على المرونة في التعبير بالرسم إلا ان الطالبات يرغبن في التأكيد على افهام الاخرين بوجود الشيء المعين وهذا ناتج عن الرغبة في التعويض عن القدرة على فهم الواقع وهنا تظهر العلاقة العكسية بين الاتصال بالواقع وظهور كتابة ذات دلالة في الرسم بصورة توضيحية تأكيدية.

ملاحظات عامة من برنامج تنفيذ الرسومات:

غلبت على بعض النماذج قيد الدراسة بعض مميزات رسوم الاطفال (نماذج 14، 15، 16) وقد يرد ذلك الى البيئة المدرسية وطبيعة دروس التربية الفنية لذلك لم تكن بعضها بالمستوى المطلوب المناسب للمرحلة العمرية. وقد تكون رغبة بعض الطالبات في الافصاح عن ما يشاهدنه بطرق تعبيرية تختلف عن التعبير المألوف في الحياة اليومية دفعهن الى الوقوع في اللبس اثناء التعبير بالرسم، فعبرن عن الموضوعات المرئية كيفما اتفق، وقد يكون مرد ذلك الى عدم القدرة على التمييز بين ماهو واقعي أو وهمي متخيل، اضافة الى مستوى الذكاء والموهبة والفروق الفردية، اذ ان معرفة الابعاد في عملية الرسم تحتاج الى دقة واطلاع على المشاهد الحقيقة والاشكال والعلاقات فيما بينها.

الفصل الرابع

عرض البيانات ومناقشتها

تمهيد:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة السمات الفنية العامة والخاصة لرسومات الطالبات المراهقات العدوانيات بمدرسة خنور المشتركة بالامارات العربية المتحدة (ابوظبي)، وبعد تحديد الطالبات صاحبات السلوك العدواني في الفصل الثالث، ودراسة ووصف رسوماتهن، ستناقش الباحثة في هذا الفصل النتائج المتحصل عليها وربطها بنتائج الدراسات السابقة.

مناقشة الفرض الاول:

توجد طالبات بمدرسة خنور المشتركة بدولة الإمارات العربية المتحدة (إمارة أبوظبي) لديهن سلوك عدواني عالي.

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة في اجراءات الدراسة بتحليل محتوى الاستبيان وفقا للطريقة العلمية المتبعة في التحليل الاحصائي، وقد خلصت الى أن كل المفحوصات من الطالبات (المجتمع) كن يتصفن بسلوك يمكن أن يوصف بالعدواني. الا ان لطالبات بالارقام: (1، 2، 10، 23، 29، 32) اتضح ان لهن سلوك عدواني اعلى من بقية الطالبات. ومن خلال هذه الدراسة اتضح للباحثة أن السلوك العدواني منتشر بين التلاميذ والطلاب، ويشكل العدوان المادي أكثر أشكال السلوك العدواني ممارسة لدى الطلاب، حيث أن الضرب والتكسير والدفع من أكثر السلوكيات ممارسة بينهم أكثر من بقية الأشكال كونه وسيلة مباشرة لتفريغ الطاقة الزائدة ويبدو أن الطلاب في المدرسة يلجئون إلى السلوك العدوان المادي كالضرب المباشر أو التدافع وتكسير الأثاث أو اللجوء إلى الخنق والتخميش بالأظافر وسحب وتمزيق الملابس أو استخدام الأدوات الحادة لإيذاء الطلاب وتمزيق الكتب وفي أحيان أخرى يلجاء إلى العض كوسيلة عدوانية. إن الضرب والتكسير والدفع وتكسير الشبابيك ورمي الأشياء بالحجارة والطين، أكثر الأشكال العدوانية ممارسة بين الطلاب.

إن أحدث طرق التفكير والتشخيص والعلاج في هذا الموضوع هي النظرة الشمولية له ومن السائد عند مناقشة أي موضوع تربوي، أن يتم التركيز على كل ما يتعلق بالأمور التربوية والتعليمية ويغفل جانباً هاماً بالموضوع وهو الحالة النفسية لجانب الإشكالية. فإذا أردنا معالجة صعوبات التعلم عند الاطفال مثلا فعلينا التركيز على حالتهم النفسية والتي بالتأكيد تؤثر على سلوكهم ودورهم في المجتمع.

ان الاتجاه المنهجي الذي سلكه عدد من الباحثين حول هذا الموضوع (الدراسات السابقة) اوضح للباحثة أن دراسة السلوك العدواني والتربية الفنية، من الموضوعات الحيوية والتي تسهم في الدفع بالعملية التربوية وتطويرها.

مناقشة الفرض الثاني:

من الممكن تحديد السمات الفنية لرسومات الطالبات المراهقات العدوانيات.

إن الاهتمام والعناية بتدريس التربية الفنية ومساعدة الطلاب على كيفية التعبير عن أحاسيسهم بالرسم وتشجيعهم للمضي في هذا الاتجاه يخدم العملية التربوية بصفة عامة ويتيح للطلاب الترويح الايجابي ليصبح من النشاطات المحببة والهوايات التي يمارسها الطلاب لشغل اوقات الفراغ بما ينفع، ذلك ان هذا يدعم النشاط العقلي والجسمي معاً.

ووفقاً للاجراءات التي اتبعتها الباحثة في تحليل الرسومات الفنية للطالبات المراهقات المعنيات بالدراسة، فقد ظهرت صفات في غالب الرسومات تمثلت في القدرة على الرسم بصورة موضوعية تفيد التقيد بالمألوف وهذا ناتج من محاولة اكتساب خبرات اكبر مع ان الطالبات ضعيفو تجربة في محيط الرسم والتلوين لصغر اعمارهم. إذ ان القدرة على استخدام الواقعية في الرسم والتلوين هي من دلالات فهم مشاهد من الواقع والقدرة على ستخزينها واسترجاعها، وهذه من الصفات التي تنم عن الذكاء التطبيقي، وكذلك فان القدرة على توظيف الاشكال الموضوعية وتحويرها الى اشكال محرفة للخروج عن المالوف عن ما يشاهد وبطرق تعبيرية واقعية باعتبار انه من الممكن أن يقع اضطراب اثناء التعبير بالرسم عن المواقف وذلك لتعقد عناصر الطبية من ناحية الرسم، ذلك أن من المؤكد ان القدرة اجادة الرسم له علاقه بالنضج بصفة عامة.

وقد ظهرت في بعض رسومات الطالبات قيد الدراسة خاصية مرونة الخط، والقدرة على التمكن من تحريك الخط والسيطرة عليه. اما في ما يلي الالوان فاتضح ان استخدام اللون الواقعي تم بصورة جزئية في بعض النماذج وبصورة شبه كلية واقعية كثيفة في نماذج اخرى، وبهذا وغيره من ما توصلت اليه الدراسة في شقها الثاني اتضح للباحثة صدق الفرضية الثانية وأنه من الممكن تحديد السمات الفنية لرسومات الطالبات المراهقات العدوانيات.

الفصل الخامس

خاتمة الدراسة وتوصياتها

3. **تمهيد:**

وفقا لما تم من اجراءات في الفصول السابقة، تلخص الباحثة في هذا الفصل اهم النتائج المتصل عليها وفقا لفرضيتي الدراسة، ثم التوصيات والبحوث والدراسات المقترحة والمستقبلية.

4.**1/ اهم النتائج:**

أ/ نتائج الفرض الاول:

توجد طالبات بمدرسة خنور المشتركة بدولة الإمارات العربية المتحدة (إمارة أبوظبي) لديهن سلوك عدواني عالي.

1. وفقا للاجراءات التي اتبعتها الباحثة في الفصل الثالث، خلصت الى انه توجد اربع طالبات مراهقات بمدرسة خنور المشتركة يتصف سلوكهن بالعدواني.
2. من الممكن اعتماد قياس السلوك وفقا للاستبانة كاداة.
3. بالنظر للدراسات السابقة التي تم التطرق اليها، توصلت الدارسة الى انه من الممكن معالجة مشكلات السلوك العدواني بمحور التربية الفنية.

ب/ نتائج الفرض الثاني:

من الممكن تحديد السمات الفنية لرسومات الطالبات المراهقات العدوانيات.

تتميز رسومات الطالبات المراهقات صاحبات السلوك العدواني العالي بمدرسة خنور المشتركة بدولة الامارات العربية المتحدة بـ:

1. رسم الخط اللين بصورة مستمرة دون تقطع.
2. استخدام اللون الواقعي بصورة جزئيةاحياناً، وبصورة شبه كلية واقعية فياحياناً اخرى.
3. القدرة على محاكاة الواقع بالرسم.
4. المعالجة اللونية تتم بصورة جيدة.
5. الميل الى رسم الاشكال المتوافقة مع الطبيعة ولكن بصورة ساكنة.
6. اجادة رسم الموضوعات المطابقة للطبيعة.
7. رسم الاشكال بصورة موضوعية واحياناً اللجوء الى رسم اشكال بعيدة عن الواقع.
8. القدرة على تحوير الاشكال الموضوعية الى اشكال محرفة.
9. القدرة على التعامل مع التكوين.

10. ظهور علاقة الاشكال مع الخلفية بتناسب عالٍ.
11. معالجة خاصية التوازن بدلالة تعتمد على قوة الملاحظة.
12. اللجوء الى الكتابة ضمناً مع الرسم في بعض الاعمال.
13. ظهور بعض مميزات رسوم الاطفال.

2/ توصيات الدراسة:

1. تفعيل دور التربية الفنية لتعزيز القيم والاخلاق الفاضلة.
2. الاهتمام بشريحة الطلاب المراهقين العدوانيين ورعاية الموهوبين منهم.
3. إجراء المزيد من البحوث والدراسات في محيط موضوعات التربية الفنية.
4. عقد الندوات والمحاضرات التوعية في محيط الطلاب والمعلمين.

3/ البحوث والدراسات المقترحة:

بناءً على نتائج الدراسة الحالية، برزت لدي الباحثة عدة اقتراحات يمكن أن تكون دراسات مستقبلية:

1. إقتصرت هذه الدراسة على الطالبات المراهقات، لذا توصي الباحثة بإجراء دراسات على فئات عمرية اخرى من الطلاب.

2. اجراء المزيد من البحوث والدراسات في موضوعات الفنون الاخري (الجميلة/ التطبيقية/ الوسيقية).

3. اجراء دراسات حول مدى فاعلية التربية الفنية في خفض وتحسين السلوك العدواني لدى الطلاب او التلاميذ.

4/ خاتمة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة السمات الفنية العامة والخاصة لرسومات الطالبات المراهقات العدوانيات بمدرسة خنور المشتركة بالامارات العربية المتحدة (ابوظبي)، وقد مثل هذا منطلقاً للباحثة والمعلمات الزميلات بمدرسة خنور المشتركة، للعمل والاجتهاد في تناول المشكلات التربوية بالبحث والدراسة، لايجاد بدائل من داخل البيئة المدرسية يمكن ان تساعد في علاج المشكلات التربوية، خاصة وان للطلاب المراهقين وضعية تتطلب العمل معها بروية وحذر، وهذا ما لمسته الباحثة من خلال التطرق لسيكولوجية المراهقين في الاطار النظري من هذه الدراسة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

1/ ابراهيم قشقوش (1980م)، سيكولوجية المراهقة

القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية ط1

2/ ..... (2006 م)، سيكولوجية المراهقة

القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية ،ط .3

2/ أبو علام، رجاء محمود (2007)، مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية

القاهرة: دار النشر للجامعات

3/ أحمد اللقاني (2000م) التعلم والتعليم الصفي عوده أبو سنينة ط1

4/ أحمد حافظ رشدان وفتح الباب عبد الحليم (1970م)، التصميم فى الفن التشكيلى

القاهرة: دار المعارف

5/ احمد عطية المصرية (1999م)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس

القاهرة: الدار المصرية

6/ اديب الخالدي (2001)، الصحة النفسية

ليبيا: الدار العربية للنشر والتوزيع ط7.

7/ اسامة كامل راتب (2000م)، علم النفس الرياضي والمفاهيم والتطبيقات

القاهرة: دار الفكر العربي ط3

8/ إسماعيل شوقي (2001م)التصميم عناصره وأُسسه في الفن التشكيلي

القاهرة: زهراء الشرق

9/ ..... (2000م)، التصميم عناصره وأسسه في الفن التشكيلي

القاهرة: مطبعة العمرانية، توزيع زهراء الشرق ط1

25/ الراغب الأصفهاني، تحقيق: صفوان عدنان داو ودي (1412هـ/ 1992م)، مفردات ألفاظ القرآن

دمشق: دار القلم

10/ آمال حليم الصراف (2007م)، موجز في تاريخ الفن

عمان: مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع ط1

11/ أنور رياض عبد الرحيم (1985م) اختبار الألوان وقياس الشخصية.

مصر: دار حراء بالمنيا

12/ أيمن سليمان مزاهرة ومحمد على الصمادى وأشرف حمزه العمرى (2005م)

.....: دار البداية، ط 2

13/ البسيوني، محمود البسيوني (1985م) السمات الفنية في رسوم الاطفال القطريين

الدوحة:.....
14/ توفيق، (1985م) أثر برنامج إرشادى في خفض العنف المدرسي لدى الأطفال
الأردن: طباعة مركز ديبونولتعليم التفكير
15/ جلال محمد سعيد (1966م)، المرجع في علم النفس
القاهرة: دار المعارف
16/ الحارثى، إبراهيم الحارثي (2001م) تعليم التفكير
الرياض: مكتبة الشقرى
17/ حامد عبد السلام زهران (1978م) الصحة النفسية والعلاج النفسي
القاهرة:عالم الكتب.
18/ حامد عبد القادر ومحمد عطية الإبراشي (1966م) علم النفس التربوي
القاهرة: الدار القومية للطباعة والنشر ج 2
19/ حسن عايل أحمد يحيى ـ سعيد جابر المنوفي (1419هـ) المدخل إلى التدريس الفعال
الرياض: الدار الصولتية للتربية
20/ حسين عبد الحميد رشوان (2003م) أصول البحث العلمي
القاهرة: الخانجي
21/ حمدان، محمد زيدان (بدون) أساليب التدريس: أنواعها و مكوناتها و كيفيات قياسها.
.....: دار التربية الحديثة
22/ حميدان، سهاد (2011م) الرسوم التوضيحية اليدوية وتقنياتها
الاردن: دار الإعصار العلمي للنشر والتوزيع ط 1
23/ خالد محمد القاسمي (1999م)، التاريخ الحديث والمعاصر لدولة الإمارات العربية
الامارات: المكتب الجامعى الحديث
24/ خليل ميخائيل معوض (1994م)، سيكولوجية النمو الطفولة والمراهقة
الاسكندرية: دار الفكر الجامعي ط3
25/ راضي حكيم (1986م)، فلسفة الفن عند سوزان لانجر
بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة
26/ رضوان، سامر (2002م) الصحة النفسية
الاردن: دار المسيرة
27/ زهران وحامد عبد السلام (1974م)، الصحة النفسية و العلاج النفسي
القاهرة: عالم الكتب، ط 1
28/ سعيد توفيق (1992م) مداخل الي موضوع علم الجمال. بحث عن معني الأستطيقا

القاهرة: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
29/ سليمان، فتحية حسن سليمان (بدون)، التربية في المجتمعين اليوناني والروماني
.....: دار الهنا للطباعة
30/ سيف كمال نايل- سامح عبد الحميد (2 ديسمبر 1993م) التعليم في الإمارات خلال قرن من الزمان.
الامارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم، إدارة العلاقات العامة والإعلام التربوي.
31/ شاكرعبد الحميد شاكر (1987م)، العملية الابداعية في فن التصوير
الكويت: سلسلة عالم المعرفة، مطبعة الرسالة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والاداب
32/ شناق، رأفت محمد (2000م)، سيكولوجية الأطفال
دمشق: دار النفاس.
33/ صالح، قاسم حسن (1988م)، الابداع في الفن
بغداد: جامعة بغداد، مديرية دار الكتب بجامعة الموصل
34/ عبد الرحمن العيسوى (2001 م)، الارشاد النفسي
الاسكندرية: كلية الاداب، دار الفكر
35/ عبد الرحمن بن حجر الغامدي (1418هـ)، مدخل إلى التربية الإسلامية
الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع
36/ عبد الفتاح القرشي (1987م) اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لرافن.
الكويت، دار القلم
37/ عبد الغفار (2003م) سيكولوجية الطفل الغير عادي
القاهرة: دار النهضة العربية
38/ عبدالرحمن العيسوي (1987م): سيكولوجية المراهق المسلم المعاصر
الكويت: دار الوثائق
39/ عبيدات واخرون (2001م) البحث العلمي
الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع ط2
40/ عربيات، بشير (2007م)، إدارة الصفوف وتنظيم بيئة التعلم
عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع ط 1.
41/ عودة، أحمد سليمان؛ ملكاوي، فتحي حسن، (1992م)، أساسيَّاتُ البحث العلميِّ في التربية والعلوم الإنسانيَّة، عناصر البحث ومناهجه والتحليل الإحصائيُّ لبياناته
إربد: مكتبة الكتاني ط 2
42/ عوض اليامي، (2001م) مفهوم العلاج بالفن التشكيلي

الرياض: مركز البحوث بكلية التربية- جامعة الملك سعود

43/ العيسوي،عبد الرحمن العيسوي (1999م)، الارشاد النفسي

مصر: كلية الاداب، جامعة الاسكندرية

44/ فتحية حسن سليمان (1964م)، مذاهب في التربية بحث في المذهب التربوي عند الغزالي

القاهرة: مكتبة النهضة ط 2

45/ فخري رشيد خضر وآخرون (1998م)، التربية في مجتمع الإمارات العربية المتحدة

الامارات: مكتبة العين، ط 2

46/ الفسفوس، عدنان أحمد (2006م)، الدليل الإرشادي لمواجهة السلوك العدواني لدى طلبة المدارس

المكتبة الالكترونية أطفال الخليج ط.1

47/ قاسم، انسي محمد احمد، سهير كامل احمد (1998م)، اطفال بلا اسر

مصر: مركز الاسكندرية للكتاب

48/ القشقوش (2006م)، سيكولوجية المراهقة

القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية ط.3

49/ قشلان، ممدوح (1963م)، الطرق الخاصة في التربية الفنية للصفوف الثاني والثالث والرابع من

دور المعلمين والمعلمات

.....: مطابع فن العرب

50/ قطامي، نايفة، الرفاعي، عالية (1989م)، نمو الطفل ورعايته

عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع

51/ لويس كامل مليكه (1989م)، محاضرات وتمرينات تمهيدية في علم النفس

.....: دار الفكر العربي

52/ لويس كامل مليكه (1994م) دراسة الشخصية عن طريق الرسم.

.....: بدون دار النشر

53/ محسن محمد عطية (2005م)، اكتشاف الجمال في الفن والطبيعة

القاهرة: عالم الكتب

54/ محمد جميل منصور واخرون (1989م)، النمو من الطفولة والمراهقة

جدة: دار تهامة ط1

55/ محمد خير عرقسوسي (1419هـ)، محاضرات في الأصول الإسلامية للتربية المبادئ العليا

بيروت: المكتب الإسلامي

56/ محمد سعد حسان وخلود بدر غيث ومعتصم عزمي الكرابية (2005م) مقدمة في علم الجمال

الأردن: مكتبة المجتمع العربي للنشر ط1.

57/ محمد جمال الدين نوير وآخرون (1989م)، ربع قرن من العطاء والإنجاز
الامارات: مسيرة التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة طبع بإشراف إدارة المناهج والكتب بوزارة التربية
58/ محمد عبد المجيد فضل (2005م)، التربية الفنية مداخلها، تاريخها، وفلسفتها
الرياض: جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات
59/ محمد علي أبو ريان (1989م)، فلسفة الجمال ونشأة الفنون الجميلة
.....: دار المعرفة الجامعية ط 8
60/ محمد منير مرسي (1993م)، تاريخ التربية في الشرق والغرب
القاهرة: عالم الكتب
61/ محمود عطا حسين عقل (1997م)، النمو الانساني الطفولة والمراهقة
الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع
62/ مختار، وفيق صفوت (1999م)، مشكلات الأطفال السلوكية، الأسباب طرق العلاج
القاهرة: دار العلم والثقافة، ط 1
63/ مصطفى فهمي (1979م)، سيكولوجية الطفولة والمراهقة
مصر: دار مصر للمطبوعات
64/ معوض وخليل ميخائيل (1983م)، سيكولوجية النمو
الاسكندرية: دار الفكر الجامعي ط 1
65/ مقداد يالجن (1409هـ)، أهداف التربية الإسلامية وغاياتها
الرياض: دار الهدى للنشر والتوزيع ط 2
66/ منصور حسين، ومحمد مصطفى زيدان (1982م)، الطفل والمراهق
مصر: مكتبة النهضة المصرية
67/ ناصر الدين البيضاوي (1329 هـ)، أنوار التنـزيل وأسرار التأويل المعروف بتفسير البيضاوي
.....: المطبعة العُثمانية
68/ نجاة عبد الله النابه (1998م)، التربية والتعليم في دولة الإمارات العربية المتحدة
الامارات: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع ط 2
69/ نوري الحافظ (1981م)، المراهق، دراسة سيكولوجية
بيروت: المؤسسة العربية للدراسات

الكتب المترجمة:

70/ جون ديوى، ترجمة: ابراهيم زكريا (2012م)، الفن خبرة
.....: المركز القومي للترجمة ط 1.

71/ دني هويسمان، ترجمة: ظافر الحسن (1983م)، علم الجمال
بيروت: منشورات عويدات ط 4
72/ روجر بروسيسي، ترجمة: حسين علي اسماعيل (2001م) فن إدارة الفصل الدراسي
.....: دار المعرفة للتنمية البشرية
73/ مسن، بول و اخرون، ترجمة: احمد عبد العزيزسلامة (1986م)، اسس سيكولوجية الطفولة والمراهقة
الكويت: مكتبة الفلاح ط 1
74/ هربرت ريد، ترجمة: عبد العزيز جاويد (1970م)، التربية عن طريق الفن،
القاهرة: الهيئة العامة للكتب والاجهزة العلمية، مطبعة جامعة القاهرة
75/ هول .ل.ج. لندزي، ترجمة فرج احمد فرج واخرون (1969م)، نظريات الشخصية
.....: دار الفكر العربي
76/ هوينغ، رينيه هوينغ، ترجمة: صلاح برمدا (1978م)، الفن سبله و تاويله
دمشق: منشورات وزارة الثقافة والارشاد القومي ج 2

الرسائل الجامعية:

77/ أبو حطب، ياسين (2002م) فاعلية برنامج مقترح لتخفيف السلوك العدواني لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين.
78/ القحطاني، محمد حسين سفران (2003م) نمو التعبير الفني في مرحلة الطفولة المتأخرة ومقارنتها بما يقابلها من مراحل تقسمي فكيتور ولونفليد وهربرت ريد، رسالة ماجستير، كلية التربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة
79/ حجازي فتياتي (2000م)، مدى فاعلية برنامج ارشادي في تخفيف السلوك العدواني لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس
80/ سامح خميس السيد إسماعيل (1992م) دراسة تتبعية لتفضيل اللون في مرحلة الطفولة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والثقافية، رسالة ماجستير، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان
81/ سامية محمد عبد النبي (1998م) فاعلية استخدام الرسم الإسقاطي في الكشف عن ديناميات الشخصية، رسالة دكتوراة، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق.
82/ ضياء محمد منير (1983م) علاقة السلوك العدواني ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية لدى الأطفال بالمرحلة الابتدائية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
83/ الطيف، غزالة (2006م) مدى فاعلية استخدام الرسم كأسلوب ارشادي لتخفيض السلوك العدواني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، مصراتة، ليبيا.

84/ علي حمد الله مجيد الحسين (1996م)، علاقة السلوك العدواني بانماط الشخصية عند طلبة الدراسة المتوسطة، اطروحة دكتوراة جامعة بغداد، كلية التربية - ابن رشد.

85/ فالنتينا وديع سلامة الصايغ (2001م) فاعلية الأنشطة الفنية في تخفيف حدة السلوك العدواني لدى الأطفال الصم في مرحلة الطفولة المتأخرة، رسالة دكتوراة غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

86/ مجاهد حسن محمد (2003م) أشكال السلوك العدواني لدى طلبة الصف السادس في محافظة نابلس، جامعة النجاح الوطنية، رسالة دكتوراة - فلسطين.

87/ مظهر عبد الكريم العبيدي (1999م)، اثر التعلم بعض المهارات الاجتماعية في خفض السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة المتوسطة، كلية ابن الهيثم، جامعة بغداد.

88/ مي حسن حمدي الغرباوي (2006م) السلوك العدواني دراسة مقارنة بين الذكور والإناث، رسالة دكتوراة، معهد الدراسات التربوية للطفولة، جامعة عين شمس.

89/ المياحي، عاد محمود (1989م)، خصائص رسوم المراهقين وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الفنون الجميلة، جامعة بغداد

90/ نرمين محمد عبد الهادي (2004م) بعض المتغيرات الأسرية والنفسية المرتبطة بالسلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

المجلات والدوريات:

91/ أحمد محمد عامر (1999م)، ذهان الهوس والاكتئاب وأثره في الرسم، دراسة حالة. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، المجلد 21، العدد 4، كلية التربية، جامعة المنيا

92/ أنور رياض عبد الرحيم وإبراهيم علي إبراهيم (1996م) عوامل الشخصية المميزة للأفراد حسب تفضيلهم للألوان. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية والتربية الرياضية، جامعة المنيا

93/ الجفري، فاروق الجفري (1992م)، الرسم مفتاح لدراسة نفسية الطفل وتحليلها، مجلة البحوث والدراسات التربوية، مركز البحث والتطوير التربوي الجمهورية اليمنية، ص ص 84-91

94/ حجة، نسرين جميل عبد اللطيف (2010م)، السلوك العدواني لدى طلاب المرحلة الأساسية في مدارس عتيل من وجهة نظر المعلم، بحث تكميلي لمساق حل المشاكل التربوية، كلية التربية والتكنولوجيا، جامعة فلسطين التقنية.

95/ سعيد،عصمت محمد سعيد (1989م)، دراسة مقارنة للعدوان الرياضي لدى لاعبات الالعاب الجماعية القاهرة: مجلة العلوم والفنون

96/ صالح بن علي أبو عرَّاد (1426هـ)، التربية الإسلامية المصطلح والمفهوم، أستاذ التربية الإسلامية بكلية المُعلمين في أبها ورقة علمية

97/ عادل كمال خضر (2001م) مفهوم الرمزية في التحليل النفسي مفهوم الرمزية وعلاقته ببعض المفاهيم الأخرى. مجلة علم النفس، عدد 59، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب

98/ عادل كمال خضر (2004م) الدلالات النفسية للألوان في رسوم الأطفال. مجلة علم النفس، عدد 73، القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب

99/ عائشة إبراهيم سلطان وعائشة عبيد المهيرى وعبدالله المغني ومريم حماد (2011- 2012م)، كتاب التربية الوطنية للصف التاسع

الامارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم بدولة الأمارات العربية المتجدة ط 6

100/ علي المليجي (1992م) الدلالات الفنية والنفسية في تعبيرات الأطفال، دراسة تحليلية الموضوع القومي مدخلاً للتعبير الفني. حولية كلية التربية، السنة التاسعة، العدد 9، جامعة قطر

101/ ميليكان، ليفون، حسين الدريني (1984م)، بعض مظاهر السلوك العدواني ودراسات في الميول والاتجاهات النفسية . جامعة قطر مركز البحوث التربوية المجلد 7

102/ نمر صبح القيق (2013م) فاعلية برنامج قائم على الانشطة الفنية في خفض السلوك العدواني لدى الاطفال المعاقيم حركياً، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول، ص 469 –ص 502 يناير 2013

مراجع الانترنت:

103/ موقع الشيخ محمد بن زايد

http://sheikhmohammedbinzayed.net/vb/showthread.php?t=4426

104/ موسوعة الإمارات http://uaepedia.ae/index.php

105/ علم الجمال – موقع المعرفة علم - الجمال/www.marefa.org/index.php.

106/ جماليات /ar.wikipedia.org/wiki.

107/ الموقع الرئيسي لمؤسسة الحوار المتمدن - www.ahewar.org

العدد: 1857 - 17 / 3 / 2007 – 7:18

108/ ماجد عرسان الكيلاني (2015م)، النظرية التربوية معناها ومكوناتها www.alukah.net

109/ جريدة الخليج – تاريخ النشر- الاثنين 18 يونيو 2012

.http://www.alkhaleej.ae/portal/0dfbcd93-ed85-4860-ab27d48699dcf717.aspx

110/ اعتماد مشروع قانون التعليم الخاص في الدولة - جريدة

الاتحاد56663=id?details.php?http://www.alittihad.ae/&ixzz1ybiHowX7#=2012y

111/ جريدة الرياض - www.alriyadh.comالعدد: 14365- 10/23/ 2007م

المراجع الاجنبية:

112/ Audit commission (2003): services for disabled children :a review of services for disabled children ,London.

113/ Banks, Susan , and others (1993): " The effect of directed art activities on the behaviour of young children with disabilities , art therapy : Journal of the American Art therapy Association .

114/ Cimbalo, R.S.; Beck, K.L. & Sendziak, D.: Emotionally toned pictures and color selection for children and college students. The journal of genetic psychology. 1978, Vol. (133), PP. (303 – 304).

115/ Coleman, J.W. and Cressey, D.R. (1987): Domestic violence and sexual abuse. University Press

116/ EyronL.D1975 learning of aggression in children (s.l.n)

117/ Gozali, J. & Johnson, L. B: A comparison of the chromatic and achromatic figure drawing of adult psychiatric patients . Journal of projective techniques & personality assessment . 1970, Vol. (34), No. (2), PP. (232 – 233).

118/ Feen –callingan, McIntyre, Babara ,Sands-Goldstein ,Margret. (2009): ' Art Therapy Application of Dolls in grief recovery . Art Therapy Journal of The American Art Therapy association.

119/ Hammer, E.: The House – Tree – Person (H – T – P) Drawing as Projective Technique With Children. In : Projective Technique with Children. Edited By Rabin, A. & Haworth, M.R., Grune & Stratton Inc. New York,1960.

120/ KauffmmanJams‹1981characteristice of childrens behavior

121/ Lowenfeld,V. & Brittain, W.L: Creative And Mental Growth. Seventh Edition. Macmillan Publishing Co., Inc. New York, 1982.

122/ Marzolf, S.S & Kirchner, H.J: Color In House – Tree – Person Drawings By College men And Women. Journal of Clinical Psychology. 1967, Vol. (23), No. (5), P.P. (504 – 508).

123/ Saunders ,Lesley (2010): 'the effect of artistic activities in reducing

violence with disabled children ".Educational Assessment ,Evaluation and accountability. .Journal article. Opinion paper.

124/ Schaie, K.W: On The Relation Of Color And Personality. Journal of Projective Techniques & Personality Assessment. 1966, Vol. (30), No. (6), P.P. (512-521).

125/ Sue Clarke , (2009) " improving the wellbeing of disabled children and young children through positive activities , social policy research unit ,university of york .

- http://d52n.com/vb/showthread.php?t-9486
- http://kenanaonline.com/users/kayanegypt/topics/71387/posts/154011
- http://www.ibtesama.com/vb/showthread-t_146788-3.html-
-http://forum.stop55.com/140459.html

126/ Yudin, L. W. & Reznkoff, M: Color and its relation to personality: The T.A.T. Journal of Projective Techniques & Personality Assessment. 1966, Vol. (30), No. (3), P.P. (479 – 487).

التقارير وأخرى:

127/ التقرير الوطني حول التعليم للجميع في دولة الإمارات العربية المتحدة 2000- 2005م (سبتمبر 2007م)، الامارات العربية المتحدة: وزارة التربية والتعليم.

128/ عبد الرحمن عبد الله الفنتوخ، اشراف: د. محمد ناصر البيشي (2002م) إدارة الصف (حقيبة تدريبية) غير منشور

الملحقات

(ملحق 1) خطاب تفسيري لاداة القياس

بسم الله الرحمن الرحيم

أختي الطالبة:

بين يديك عدد من العبارات اقرأيكل عبارة جيداً ثم ضعي علامة (✓) أمام العبارة التي تختارينها. علماً بأنه لا توجد إجابة صحيحة واخري خاطئة، فالإجابة صحيحة هي التي تعبر عنك بصدق، أرجو شاكرة عدم ترك أي عبارة دون إجابة لأنها تؤثر على المقياس.

هذه الدراسة لأغراض البحث العلمي فقط لذلك **لا داعي لذكر اسمك.**

وفيفقط أرجو ملء البيانات ادناه:

المعلومات الأساسية:

1. النوع: أنثى
2. العمر: .....
3. الصف: .....

وشكراً لكم على حسن تعاونكم

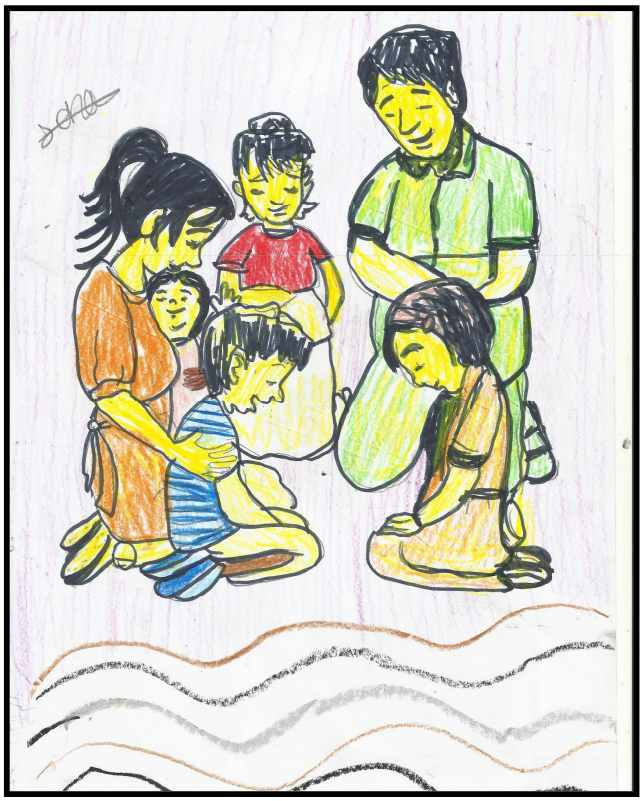
(ملحق 2)
مقياس السلوك العدواني

الرقم	الفقرة	دائما	غالبا	أحيانا	نادرا	لا يحدث
1	أشتم والعن زميلاتي دون مبرر					
2	أخالف زميلاتي في ارائهم بقسوة					
3	أصرخ بصوت مرتفع مع الاخرين					
4	أعطي زميلاتي اوامر بشكل تنمري					
5	أهدد زميلاتي بعدم مشاركتهم في اللعب					
6	أتعمد الاهانة وأكررها					
7	أنعت زميلاتي باسماء مهينة					
8	أذكر زميلى باخطاء ماضية باستمرار					
9	كثيرة الانتقاد					
10	عنيدة لايمكن اقناعى					
11	أتحدث بارتياب وسخرية					
12	أرفض الانصياع لاوامر المدرسة					
13	ادارة المدرسة اعطتنى تنبيه لسوء الفاظى					
14	أكثير من التذمر اذ فشلت في اداء مهمة معينة					
15	أدفع الاشياء وأرميها علي صديقاتي					
16	أكسر الاشياء عند الغضب					
17	أركل زميلاتي داخل حجرة الدراسة					
18	أتحدي وأستعرض القوة					
19	أمزق الدفاتر وممتلكات زميلاتي عند الغضب					
20	أضع دبوس في يدي لاطعن زميلاتي دون علمهن					
21	أجبر زميلاتي علي فعل الاشياء					
22	أضايق الاخرين عند الدخول اوالخروج (من الفصل)					
23	أستعمل الالات الحادة كالمقص والموس لايذاء زميلاتي					
24	أخرب ممتلكات المدرسة لابسط الاسباب					
25	أستولي علي ممتلكات زميلاتي بالقوة					
26	أمزح بعنف مع زميلاتي					
27	أشعر بسعادة عندما أضرب زميلاتي					

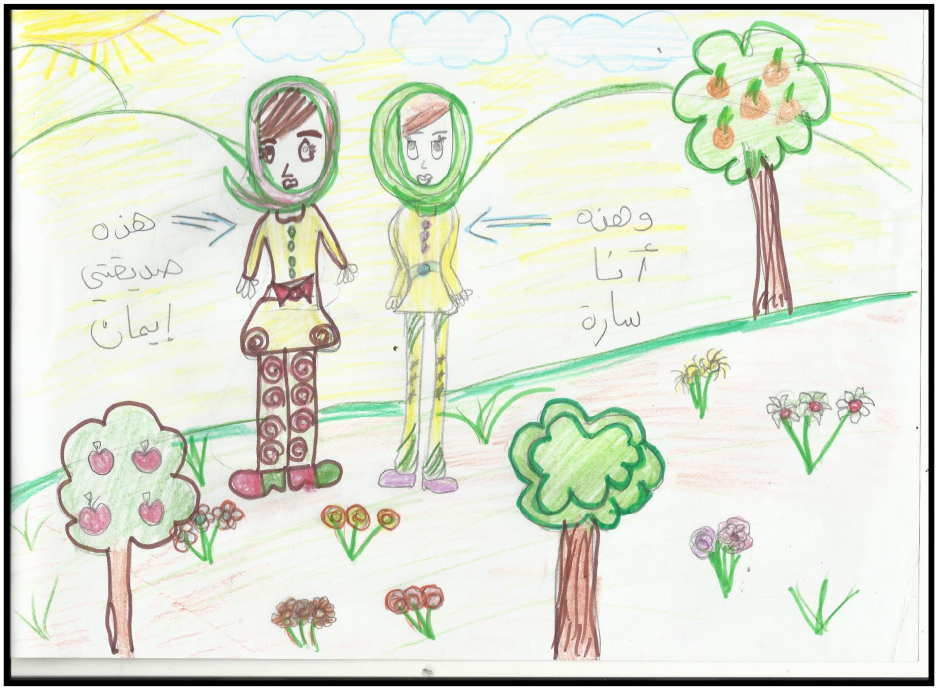
(ملحق 3)
قائمة باسماء المحكمين

م.	الاسم	الجهة	التخصص
1	د. هاجر ادريس احمد	جامعة افريقيا العالمية	كلية الاداب/ قسم علم النفس
2	د. نصر الدين احمد ادريس	جامعة افريقيا العالمية	كلية الاداب/ قسم علم النفس
3	د. ابراهيم عبدالرحيم ابراهيم	جامعة افريقيا العالمية	كلية الاداب/ قسم علم النفس
4	د. عبدالله احمد عبدالله	جامعة افريقيا العالمية	كلية الاداب/ قسم علم النفس
5	د. خليل يوسف	جامعة افريقيا العالمية	كلية الاداب/ قسم علم النفس

الرسومات الفنية قيد الدراسة



(نموذج 1)



(نموذج 2)

(نموذج 3)

(نموذج 4)

(نموذج 5)

(نموذج 6)

(نموذج 7)

(نموذج 8)

(نموذج 9)

(نموذج 10)

(نموذج 11)

(نموذج 12)

(نموذج 13)

(نموذج 14)

(نموذج 15)

(نموذج 16)

(نموذج 17)

(نموذج 18)

(نموذج 19)

(نموذج 20)

(نموذج 21)

(نموذج 22)

(نموذج 23)

(نموذج 24)

المقابلات مع الطالبات وصور الطالبات اثناء تنفيذ بعض الرسومات