جمعية أمسيا مصر (التربية عن طريق الفن)
المشهرة برقم (٥٣٢٠) سنة ٢٠١٤
مديرية الشئون الإجتماعية بالجيزة

الخيال والتفكير البصرى كأساس لبناء تعلم بصرى قائم على الجمع بين الواقع والصورة الممثلة له

إعـــــداد

أ.م.د/ أحمد حاتم سعيد عبد المنعم
استاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
كلية التربية الفنية – جامعة حلوان

أ.م.د/ ياسر محمود فوزى
استاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
كلية التربية الفنية – جامعة حلوان

يعتمد التعلم البصرى على البحث فى المرئيات وتصميمها من اجل تكوين مفاهيم مرتبطة بتلك المرئيات ، ويمثل التعلم البصرى تحدياً فى مواقف التعليم فى ميدان التربية لفنية باعتباره اساسا لعمليات تكوين المفاهيم المرتبطة بالفن ، فعملية تكوين المفاهيم من خلال التعلم بصريا من الواقع يختلف عن تكوينها من خلال التعلم بصريا بمساعدة الصورة الممثلة لهذا الواقع ، كما يرتبط التعلم البصرى بما يمارسه الطالب من عمليات التفكير البصرى التى تعتمد على الحصيلة البصرية التى سبق وان كونها الطالب من خلال خبراته الفنية والبصـــرية معـــاً .

وعلى اعتبار ان العمل الفنى يسبق انتاجه عمليات ابداعية وعقلية وتخيليه يمر بها الفنان قبل واثناء انتاجه لهذا العمل ، الامر الذى يميز العمل الفنى كواقع يشاهده الطالب عن باقى الصور الممثلة لهذا الواقع او حتى الواقع نفسه الذى استلهم منه الفنان ، حيث يحتوى العمل الفنى على تخيلات الفنان ولكن فى سياق من الخيال المنظم كصياغة لاحد الموضوعات ، لذلك فإن التعلم من خلال الصورة الممثلة للعمل الفنى تختلف عن التعلم من خلال واقع العمل الفنى . فالتعلم البصرى من خلال الواقع يعتمد على التصور العقلى الذى يتم تكوينه عن طريق الخصائص المشتركة لمجموعة من الحقائق او المواقف النابعة والمرتبطة بالواقع المرئى ، اما التعلم البصرى من خلال الصورة الممثلة للواقع فتعتمد على مجموعة اخرى من العلاقات التى قد يصعب رؤيتها فى الواقع والتى تؤدى الى تكوين نوع من التكامل او التوسيع للمفهوم الذى سبق ان كونه الطالب اثناء مشاهدته للواقع ، فالتعلم من خلال الصورة الممثلة للعمل الفنى ترتبط بمدى قدرة المعلم على معاونة الطلاب على فك الرموز المرتبطة بالنظام الذى وضعه الفنان فى انتاجه الخيالى الذى جاء فى صورة علاقات فنية ، ليُعَبر الطالب منطقة خيال الفنان المتمثلة فى العمل الفنى ليصل الى تخيلاته الخاصة المستوحاة من ذلك العمل ، الامر الذى ينعكس بدوره على ثراء الخبرة الفنية للطالب وتنمية قدراته الابتكارية والابداعية ، وهو ماتركز عليه الاتجاهات المعاصرة للتعليم فى القرن الحادى والعشرين .

ومن ثم تتوقف عمليات التعلم البصرى بشكلها المعاصر على النسق المرتبط بأساليب وادوات المعلم والتى تسمح بشحذ تخيلات المتعلمين والانطلاق نحو تنظيم انماط من الخيال المؤدى الى الابتكار والاختراع .

مشكلة البحث :

ان انماط الاتصال المقترنة بمدى قدرة معلم الفن على توجيه عمليات التعلم البصرى وتدريب طلابه للقيام بعمليات التفكير البصرى المقترن بالتخيل قد تصطدم بأساليب تدريسية ذاتيه للمعلم تقاوم عمليات التخيل والابداع التى يمارسها الطالب للوصول الى بناء انماط من الخيال الخاص به .

وعلى ذلك يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية فى التساؤل الآتى :

ماالتصور المقترح لنموذج فى التعلم البصرى يساعد على تنمية الخيال والتفكير البصرى لدى المتعلمين ؟

هدف البحث :

بناء نموذج فى التعلم البصرى يساعد على تنمية عمليات الخيال والتفكير البصرى لدى المتعلمين قائم على الجمع بين الواقع والصورة الممثلة له.

فرض البحث :

يمكن بناء نموذج فى التعلم البصرى يساعد على تنمية عمليات الخيال والتفكير البصرى لدى المتعلمين قائم على الجمع بين الواقع والصورة الممثلة له.

اهمية البحث :

-تكوين اتجاه ايجابى نحو مايمارسه الطالب من عمليات تفكير بصرى وخيال تثرى من قدراته على التحليل والنقد والابداع .

- الاتجاع نحو التدريس المعتمد على الخيال فى ميدان التربية الفنية .

حدود البحث :

- يقتصر توجيه النموذج المقترح للطلاب فى مرحلة التعليم قبل الجامعى (الاعداى ، والثانوى)
- يقتصر النموذج المقترح على الاعمال الفنية ذات البعدين

- تقتصر الدراسة على استخدام الصور الفوتوغرافية الرقمية
- يقتصر النموذج المقترح على وضع وتصميم الاطر التالية :
  - مستويات الاتصال البصرى
  - المعايير المرتبطة بمستويات الاتصال البصرى فى مواقف التعلم فى التربية الفنية
  - أدوار واساليب المعلم
  - مخرجات التعلم
  - مؤشرات أداء التلميذ .

منهجية البحث :

تتبع الدراسة الحالية اجراءات المنهج الوصفى التحليلى عند دراسة وتحليل النقاط المرتبطة بالأطار النظرى للدراسة

خطوات البحث :

- درسة تحليلية للنقاط التالية :

١- الخيال والتخيل كتفكير بصري

٢- الخيال والتخيل

٣- الواقع والصورة

٤- الخير الانتقالي للتعلم

٥- محددات الحيز الانتقالي للتعلم

أ/أساليب المعلم

ب/بيئة التعلم

٦- الخيال بين الواقع والصورة الممثلة له في تدريس الفن

٧- اساليب الاتصال المرتبطة بعمليات التفكير البصرى

اما فى الاجراءات التطبيقية ، فقد اتجهت الدراسة الى وضع تصور للنموذج المقترح يتم من خلاله تصميم الاطر التالية :

- مستويات الاتصال البصرى
- المعايير المرتبطة بمستويات الاتصال البصرى فى مواقف التعلم فى التربية الفنية
- أدوار واساليب المعلم
- مخرجات التعلم
- مؤشرات أداء التلميذ .

مصطلحات البحث :

الخيال فى بناء التعلم البصرى : يقصد الباحثان بالخيال فى الدراسة الحالية انه ذلك النسق الذى يتم تنظيمه على اساس قاعدة من التخيلات البصرية المتضمنة بمراحل التفكير والتعلم البصرى ، حيث يكتمل ذلك النسق بوصول المتعلم الى المرحلة التى يقدم فيها ابداعه فى صورة عمل فنى له شكل وهيئة محددة .

الواقع والصورة الممثلة له :

يقصد بالواقع الشئ نفسه ، وفى الدراسة الحالية يشير الواقع الى العمل الفنى ذاته والبيئة ذاتها بما تشتمل عليه من عناصر متعددة ، اما الصورة الممثلة فيقصد بها فى الدراسة الحالية الصور الفوتوغرافية الرقمية والتى انتجت بغرض تعليمى للعمل الفنى او تفاصيل منه او معالجات تتم عليه ، كما تشير ايضا الى صور من البيئة الطبيعية بغرض تعليمى من زوايا معينة وباضاءات متنوعة تحاكى زوايا فى العمل الفنى .

الخيال والتخيل كتفكير بصري:

تقع منطقة الخيال والتفكير البصري في العقل بين مرحلة الإدراك عند الفرد وذاكرته البصرية ، فعملية التفكير البصري قائمة وبشكل أساسي على ما يدركه الفرد ويحوله إلى صور عقلية ، فقد يدرك أشياء بصرياً من خلال العين – وهي أكثر الحواس تعاملاً مع المرئيات – أو قد يدرك شيء عن طريق حاسة اللمس فهو أيضاً يكون لهذا الشيء صورة عقلية ، إذاً فالتفكير البصري يتعامل مع العديد من الصور العقلية أو التي يدركها الفرد في بيئته ، وهذه العملية – التفكير البصري – تظل في حركة بندولية بين المدركات وما سبق أن تكون لدى الفرد من صور عقلية في ذاكرته ، وهي ما يطلق عليها الذاكرة البصرية ، فالذاكرة البصرية دائماً ما تغذي هذه العملية التي تتم داخل العقل بمخزون كبير من الصور التي سبق وأن أضيفت إليها وتراكبت مع مثيلاتها أو في علاقات يقبلها الفرد سواء كانت في الذاكرة طويلة الأمد أو قصيرة

الأمد ، ويصاحب عمليات التفكير البصري ما يتم استدعائه من الذاكرة من صور عقلية أو ما يدركه الفرد من بيئة عملية التخيل. ويعرف الخيال بأنه طريقة للاستكشاف والتجوال العقلي على نحو إرادي مرن واحتمالي ولاعب بالبدائل خلال العوالم الخاصة بالصور ، والخيال في جوهرة تحويل للصور وعلى عكس الحال في الاعتقاد الذي يكون إما صحيحاً وإما خاطئاً فإن الخيال ليس كذلك ، إنه أكثر حرية وأقل التزاماً بأمور الصدق والكذب والصواب والخطأ. [١]

وقد أشارت بعض الدراسات الحديثة إلى أن مكونات عملية الإبصار هي على النحو التالي:

العشر فقط منها يتعلق بالجانب الفيزيقي أو المادي ، أما التسعة أعشار من مكونات هذه العملية ذات طابع عقلي ووجداني داخلي ، فخلال الإدراك البصري تستقبل العين المدخلات الحسية على هيئة أنماط ذات معنى محدد. وتعتمد عمليات التفسير للصور والأشكال على الحالة العقلية السابقة للفرد وكذلك على مستوى ذكائه وحالته الجسمية والانفعالية وخبراته السابقة وعمره واتجاهاته وسمات شخصيته وغير ذلك.[٢]

وقد أظهرت البحوث أيضاً انه لا يوجد فروق حادة بين ما نراه في البيئة الخارجية أو المادية وبين الصور العقلية الداخلية التي تشتمل على الأحلام والذكريات، فالصورة التي تأتينا من الخارج أو من الداخل هي صورة حقيقية ، كما ان المخ يستخدم عمليات متماثلة خاصة بالتصور البصري "Visualization" كي يكون على وعي بهذين العالمين الخارجى والداخلى ، فعملية التصور البصرى هى التى تشتمل على جانبا كبيراً من الخيال ، وهي المصدر الأساسي للإبداع ، فالخيال هو عملية نشطة لتكوين الصور وتحويلها ودمجها في عقل الفنان وذلك من خلال الوسائط التي يستخدمها في فنه سواء كانت هذه الوسائط هي الأشكال أو حتى الكلمات، حيث لا تختلف الفنون الأدبية كثيراً عن الفنون البصرية في استخدامها للكلمات كوسيط لتكوين صورة في عقل المتلقي ، هذه الصورة قادرة على أن تنقل الحالة والرؤى الخاصة التي يريد المبدع أن ينقلها للمتلقي. [٣]

الخيال والتخيل:

---

[١]- شاكر عبد الحميد: ٢٠٠٩ ، الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي ، عالم المعرفة ، الكويت.

[٢]- شاكر عبد الحميد: ٢٠٠٨ ، الفنون البصرية وعبقرية الادراك ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة.

[٣]- شاكر عبد الحميد: بتصرف ، المرجع السابق ، صـــ٤٢ ، ٤٣ .

يشير معنى الخيال في اللغة إلى معاني كثيرة ، مثل الظن ، اوالظل ، والخيال قد يعني الصورة الدالة على صاحبها ، فالخيال إما إعادة لصورة الشيء ذاتها ، وإما إعادة لصورة أخرى شبيهة أو قريبة الشبه بالشيء الأصلي ، وبهذا المعنى فالخيال يتعلق بالتشابه والتشبيه والمحاكاة، وأحياناً ما يتم التمييز بين الخيال والتوهم إذ قد يرتبط التوهم بالإدراك لشيء موجود وتم إدراكه على غير حقيقته ، أو لشيء غير موجود يتوقع وجودة أو ظهوره ، أما الخيال فهو نوع من الإدراك العقلي لصور الأشياء الغائبة ونوع من التحكم فيها.

يسبق الخيال العديد من العمليات التي تتم بين الصور العقلية لدى الفرد ، وهو عملية التخيل الذي يمثل النشاط الحر أو يشبه أحلام اليقظة التي تنتقل من موضوع إلى آخر على نحو حر تماماً من دون التزام بروابط أو نظام أو قوانين ، فهو كسر للحدود المنطقية أو المعروفة وخروج عن المألوف ، أما الخيال هو أيضاً نشاط حر ولكنه موجه على نحو غير مباشر في الوقت نفسه نحو موضوع معين يكون بؤرة للنشاط الخاص بالتفكير البصري ، تتجمع حولها كل ما يؤكدها ويدعمها ويعمقها من الصور والذكريات والانطباعات والانفعالات ، فهو شكل من الذاكرة التي تحررت من روابطها.[١]

ولقد أشار "أرسطو" انه ليس هناك تفكير من دون صور أو تخيل ، فالخيال هو الذي يحرك الصور العقلية ويحولها ، كما وصف الخيال باسم العقل العابر للحدود ، لكونه متسماً بالحرية في الحركة من دون رقابة الوعي الصارم ، أنه يحيط بالصور ويقترب من ابسط المعاني الرمزية لها ، وتكون هذه المعاني الممتزجة بالصور والرموز هي البداية الحقيقية للإبداع وحل المشكلات ، فعندما تتلاقى الصورة التخيلية بالصورة الخيالية في تآلف جديد بين أشتات سابقة ، تولد الفكرة وتحدث الومضة الإبداعية التي يمكن أن ينفذ من خلالها عمل إبداعي جديد.[٢]

أما الجانب الآخر لشقى الخيال والتخيل هو عملية التفكير البصري الذي يمثل مرحلة التفاعل الداخلي والتي تتضمن المزيد من التعامل مع التصور العقلي ، ويصف "آرنهيم" التفكير البصري بأنه تفكير تمثيلي يسبق الوعي ، وبأنه وحدة واحدة من الإدراك والتصور الذي يتطلب

---

[١] شاكر عبد الحميد: الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي ، مرجع سابق ، ص ٥١ .

[٢] شاكر عبد الحميد: المرجع السابق ، ص ٥٢ .

القدرة على رؤية الأشكال البصرية على أنها صور ، وقد فرق "آرنهايم" بين نوعين من المعرفة هما:

المعرفة الحدسية "intuitive cognition" والمعرفة الذهنية أو الفكرية " intellectual cognition".

فالمعرفة الحدسية في رأي آرنهيم تحدث في المجال الإدراكي الذي تتفاعل فيه القوى بشكل يتسم بالحرية ، فعندما يحاول شخص فهم احد الأشكال البصرية ، يدرك المكونات المختلفة من أشياء وألوان ، هذه المكونات تؤثر على بعضها البعض بطريقة تجعل المتلقي يستقبل الشكل الكلي باعتباره نتيجة للتفاعل بين مكونات هذا الشكل ، يحدث هذا التفاعل بطريقة كلية داخل عقل المتلقي ، ويؤكد آرنهيم أن هذا التفاعل شديد التركيب ، وأن جانباً كبيراً منه يحدث تحت مستوى الشعور ، وأن الناتج النهائي لهذا التفاعل يصبح مشعوراً به أو مدركاً عند وصولنا إلى تكوين مدرك كلي لما نشاهده ، ويشير ارنهيم أيضاً إلى أن جانباً كبيراً من تفكيرنا يسير من خلال ما يشبه المعرفة الحدسية.

أما المعرفة الفكرية فبدلاً من أن يستقبل الفرد ما يشاهده بشكل كلي فإنه يقوم بتحديد المكونات والعلاقات المختلفة ، ويعد قوائم خاصة بهذه المكونات والأشكال ، ثم يفحص هذه الأشكال والعلاقات بينها.

ثم يحاول دمج وتركيب هذه العناصر والأشكال ، وتتم تلك العمليات من المعرفة الحدسية والعقلية بشكل متناغم وغير متعارض ، لذلك فالمعرفة الحدسية ، والمعرفة العقلية ضروريتان بشكل خاص خلال عمليات التفكير البصري .[١]

لذلك فعمليتى التخيل والتفكير البصري وما يتبعهما من مراحل داخل العقل تكون خلاقة وفي حرية كاملة ، ويظل الفرد في هذا النوع من المعاناة بين استدعاء صور عقلية ومزجها مع غيرها – ليصل إلى تصورات جديدة شديدة التعقيد قد تمثل تلك العملية مرحلة الإعداد لرسالة غامضة قد لا يدركها المبدع وهي أيضاً قد تستغرق وقت قصير أو طويل من الصعب توقعه وإنما عند اكتمال تصوراً ما لدى المبدع فهو بذلك يكون قد وضع هذه التخيلات التي قد تكون

---

[١] شاكر عبد الحميد: الفنون البصرية وعبقرية الادراك ، مرجع سابق ، ص ٢٧٤ .

بدأت في هيئة خيالات أو لا منطق – في نظام يصيغه حتى يمكن لأي فرد آخر أن يستقبل هذه التخيلات والتي يطلق عليها خيال المبدع.

الأمر بطبيعة الحال يكون أكثر تركيباً عندما يتحول النقاش حول الخيال والتخيل والتفكير البصري في الفنون التشكيلية ، فالفنان يمر بتلك المراحل من تخيلات وصور ذهنية يستدعيها من حصيلته البصرية والتي تتداخل فيها شخصيته واهتماماته بالإضافة لنظرته الفنية للأشياء ، واختياره بينها ، ثم يضع هذه التخيلات بعد العديد من العمليات العقلية في عمل فني والذي يمثل خيال الفنان ، والذي قام بصياغة تخيلاته في نظام محكم قابل للتلقي ، ويأتي بعد ذلك دور المتلقي ، ولا ينتهي دور المتلقي على استقبال خيال الفنان – العمل الفني – وإنما يتخطى ذلك النظام الذي صاغ من خلاله الفنان خياله ، ليصل المتلقى إلى تجربه الفنان وتخيلاته قبل إنتاجه للعمل ، وهو الأمر الذي قد يصعب على المتلقي العادي أو قليل الخبرة ، ولكن عندما يصل المتلقي إلى تخيلات الفنان فإن تجربته الفنية تزداد ثراء ومتعة ، بل إن ذلك قد يؤدي بالمتلقي إلى نمو تخيلاته وإن كانت غير مشابهة لتخيلات الفنان ولكنها في نهاية الأمر هي خبرات فنية ممتعة وهي بالضرورة تؤدي إلى نمو مستويات الإبداع عند المتلقي كنتيجة لتجربته مع تخيلات الفنان واندماجها بتخيلات المتلقي من خلال العمل الفني الذي يمثل خيال الفنان.

"نحن نرسم ما لا نعرفه"، هكذا قال الفنان "مصطفى الرزاز" في أحد مقابلاته في مرسمه ، وواقع ما شاهدته أثناء رسمه لأعماله الفنية أن كل حركة قلم أو فرشاة أو حتى سكين هي في الحقيقة تعرف بالتحديد ما تضيفه للعمل – وان كان ذلك يبدو في المراحل الأولى أو كما يبدو لي – لكن الفنان يظل يضيف ألوانه وخطوطه وأشكاله ليلغي أشكال سابقة أو يخلق أشكالاً لم تكن موجودة ربما تظهر من خلال احد الخلفيات في العمل ، ومصطفى الرزاز ربما يستطيع أن يتكلم أو يصف بعضاً من أفكاره حول أعماله ، على العكس من الفنان "فرغلي عبد الحفيظ" الذي يرسم في صمت تام وكأنه يقيم حواراً خاصاً به بينه وبين ألوانه وأشكاله التي يرسمها ، ولكن قد يتفق الاثنان في حركة أدواتهم وألوانهم على سطح العمل حيث يبدو أيضاً من الوهلة الأولى أن كل حركة فرشاة تعرف مكانها في العمل وقد يبدو لمن يتابع ذلك أنها مناسبة جداً لما حولها من ألوان أو خطوط ولكنه أيضاً يظل يضيف طبقات من اللون فوق ما سبقها لتظهر أشكال أخرى قد يبدو أثناء ملاحظة ذلك أن هذه الأشكال لم تكن في حسابات الفنان.

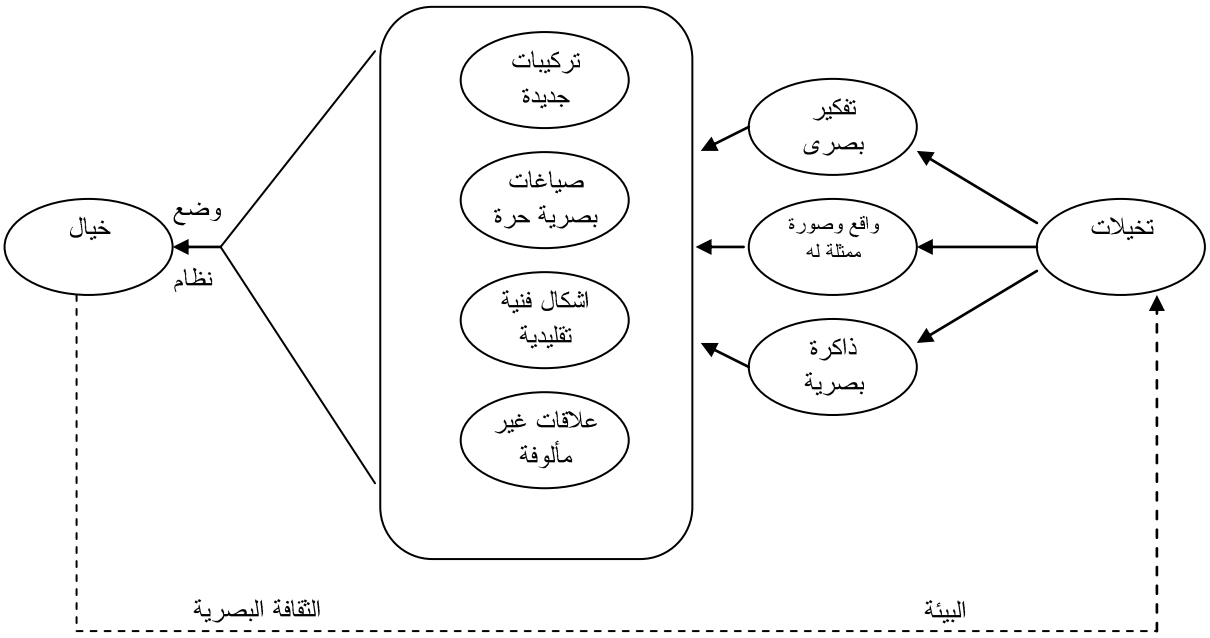
وعندما نتعرض للعناصر التي يشتمل عليها العمل عند الفنان "الرزاز" نجدها متنوعة في كل عمل – هذا من حيث هيئتها وصياغتها وتعبيرها – فالحصان مثلاً قد نجده قوي وعنيف أحياناً ليعبر عن قوة كامنة في الأسطورة التي تحكيها اللوحة ، وتارة أخرى نجده حزيناً يشارك أبطال العمل مشاعر مرتبطة بقصة تدور احداثها على سطح اللوحة ، ونجده ايضا يشارك ابطال العمل احد الحكايات التي يتبادلها الأصدقاء في احد الليالي الصافية ، هذا الحصان قد يجمع في بعض الأحيان صفات الذكورة أو الأنوثة ولكنه منصهر في الأسطورة التي يحكيها العمل لنا.

أما عند الفنان فرغلي عبد الحفيظ فقد نجد الدراجة التي يركبها احد أشخاصه أو يقف بجانبها هى أحد رموزه ، والدراجة أو فكرتها قد تعبر عند الفنان عن التكنولوجيا بما تحمله من مخاطر ضد الإنسان ، ولكن لا يزال أبطال الرواية التي يحكيها العمل متفاعله على المسطح الذي نشاهده ، فأحياناً تكون هذه الدراجة باردة بألوانها وحركتها وأحياناً تكون ساكنة وأحياناً تكون مندفعة ، وفي هذا الإطار فإننا نطل على صورة يخلقها الفنان من خلال حوار شاعري وخيالي بين العناصر والألوان والمساحات والخطوط.

وقد دونت "فرانسوا جيلو" – زوجة بيكاسو – ما قاله بيكاسو عندما قام برسم صورة شخصية لها ، فقد ذكرت انه بعد فترة من عمله في هذه اللوحة توقف وقال: "لا ليس هذا ما يناسبك ، ليس هناك صورة شخصية يمكن أن تمثلك" ، وقد كانت "جيلو" جالسة وهو يرسمها ، لكنه قال: "أنا لا أراك جالسة ، لا يمكن أن توجدي أبداً في مثل هذا الوضع السلبي ، أنا أراك فقط واقفة". ثم إنه تذكر "ماتيس" عندما اراد أن يرسمها بوجه أخضر ، وقال "ليس ماتيس هو الشخص الوحيد الذي يمكن أن يرسمك بشعر أخضر".

ومنذ تلك اللحظة تطور شعرع "جيلو" في اللوحة ليأخذ شكلاً شبيهاً بلحاء الشجر ، ثم تطور الشكل كله على هيئة نبات مزهر ومثمر تهيمن عليه المنحنيات والدوائر والأقواس ، لكن الوجه ظل واقعياً إلى حد كبير ، وهنا قال بيكاسو : "لا ، مع أن وجهك بيضاوي وطويل بدرجة واضحة ، فإن ما أريد أن ارسمه هو أن أبين الضوء والتعبير المميزين له ، وكذلك سأجعله بيضاوياً أكثر اتساعاً مما هو عليه في الواقع". ثم أكمل اللوحة من خلال عمليات أخرى كثيرة تالية لتمثيل كل جزء من أجزائها ، ثم قال: "والآن ، هذه هي صورتك الشخصية"[١].

[١]– شاكر عبد الحميد ٢٠٠٩: الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي ، مرجع سابق ص٣٢٧ – ٣٢٨ .



شكل يوضح تطور عمليات التخيل وصولا الى نظام خيالى

يوضح الشكل السابق العمليات التي يقوم بها العقل وذلك عند بداية عمليات التخيل حيث يكون الواقع والذاكرة البصرية والتفكير البصري في عملية تفاعل وتراكب أثناء مرحلة التخيل والنتيجة التالية لذلك هي تراكيب وصياغات بصرية وعلاقات حرة وطريقة وربما تظل هذه المرحلة في تفاعل حتى تصل إلى نظام يصيغ هذه التخيلات والصياغات على هيئة خيال للفنان والتي يليها إنتاج الفنان أو العمل الإبداعي.

فما قاله بيكاسو عند رسمه لزوجته يصف فيها تخيلاته حول ما يراها من وجهة نظره ، وما ينسجه مصطفى الرزاز مستخدماً الحصان في هيئات كثيرة تتفاعل مع باقي العناصر للتعبير عن قصة أو موضوع ، وأيضاً ما يقوله فرغلي عبد الحفيظ في وضعيات الدراجة ودلالاتها في أعماله ، كل ذلك قد يبدو في اللوحة النهائية قصة محكمة يسهل إدراكها ، ولكن الجانب الصعب فى فهم هذه الأعمال هو فك النظام الذي وضعه الفنان في صياغاته لتخيلاته ليصل إلى هذا الشكل المحكم.

الواقع والصورة

يعرف "جودنف" الثقافة بأنها صور الأشياء في عقول البشر وأنماطهم في إدراك هذه الأشياء وعلاقتها وتأويلهم لها.

التصقت الصورة بالإنسان التصاقاً وجدانياً وروحياً وثقافياً منذ آلاف السنين وتحديداً عندما رسم الإنسان الأول على جدران الكهوف رسومات ربما قصد بها تسهيل مهمات الصيد والقنص وهي ربما كانت ما يعتقدون فيه ، وإذا نظرنا في الحضارات القديمة نجد أن الصورة شكلت هي الأخرى جانب عقائدي في اغلبها لتمجيد الحاكم كما في حضارة مصر القديمة وآلهة اليونان ، وعند انتشار المسيحية في أوروبا لم يجد رجال الدين غير الصور المرسومة على جدار الكنائس وسقوفها لتشرح للجماهير أهمية هذا الدين وقصصه[١].

لقد كانت بدايات التصوير الفوتوغرافي وجذوره موجودة كفكرة وتطبيق أولي في علوم البصريات لدى "الحسن بن الهيثم" خلال القرن الحادي عشر الميلادي ، وقد رسمها "ليوناردو" على نحو تخطيط ، وأطلق عليها "جون كيلر" اسمها المعروف بالغرفة المعتمة [٢].

وقد تطورت آلات التصوير في العصر الحالي لتحول الصورة من مظهر لرفاهية أو حفظ الذكريات وتسجيلها ، إلى أداة ذات قوة من الصعب تفاديها إلا للمثقفين القادرين على قراءتها وفك رموزها ، وبظهور التصوير الرقمي وانتشاره السريع من خلال شبكة الانترنت ، أصبح يمكن لأي شخص سواء كان هاوٍ أو محترف أن ينشر صورة ، بل وأصبحت الحكومات والسياسيين يعتمدون على الصورة كأحد أدواتهم في نشر أفكارهم وسياستهم ، ذلك نظراً لرخص تكلفتها ورخص أدوات نشرها ، فالصورة في الإعلانات والسينما والصحف والانترنت والمجلات وغيرها أصبحت أداة ذات خطورة وأهمية في نفس الوقت ، إذ تؤثر سلباً أو إيجاباً بدون أن ندرك أثرها في حال ما لم نفطن لما يشاهده أبنائنا من صور.

هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى فالصورة فن ولها فنانوها في كل مجالاتها ولها أدواتها في التعبير ، ويشير "ميرلو بونتي – Merleau Ponty" بأن التعبير الفني لا يمكن إن يكون خاضعاً لذلك النثر الحر الذي تقدمه لنا لغة الحواس ، بل هو يأخذ طابع الشعر المنظوم ، الذي يوقظ فينا القدرة على التعبير ويجعلنا أقدر على الامتداد بابصارنا إلى ما وراء الأشياء المقولة أو المرئية من ذي قبل ، كما يرى "ميرلو" إن التصوير لغة لأنه ثمة معناً حسياً يظل أسيراً للمظاهر المرئية ، إلى أن يجيء المصور فيفصح عنه من خلال عملياته التعبيرية[٣] ويشير "ميرلو" هنا إلى أن التصوير لا يمكن أن يقتصر على عملية النقل عن الطبيعة. فزاوية

---

[١]– سعيد شيمي ٢٠٠٩: سحر الألوان من اللوحة إلى الشاشة ، الهيئة العامة لقصور الثقافة ، القاهرة ، صـــ٢.

[٢]– شاكر عبد الحميد ٢٠٠٨: الفنون البصرية وعبقرية الإدراك ، مرجع سابق ، صـــ٥٦٧.

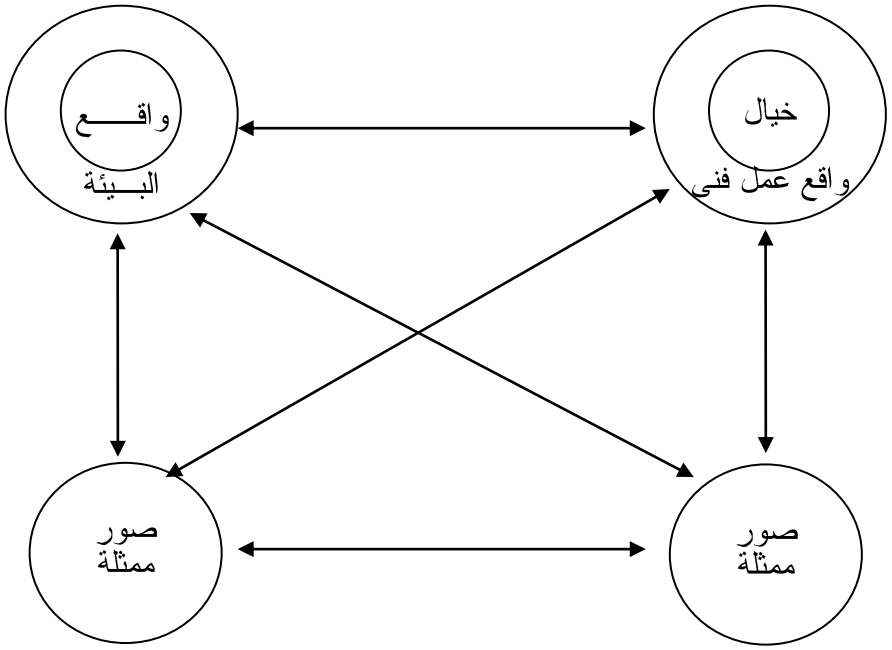
[٣]– زكريا ابراهيم ، ١٩٦٦ : فلسفة الفن في الفكر المعاصر ، مكتبة مصر ، القاهرة.

التصوير والإضاءة واختيار مركز الصورة كل هذه بدائل يصيغ بها المصور المعنى أو التعبير الذي يقصده.

فعند رؤيتنا للواقع إننا نتعامل معه كيفما هو ، بمعنى أننا قد نركز أبصارنا على شيء ومن الزاوية التي نقف فيها ونحن ندرك أو نكمل باقي التفاصيل ، والدراسة الحالية ليست في مجال المقارنة بين رؤية العين البشرية ورؤية الكاميرا الميكانيكية – فإذا تخيلنا شخص يقف في منتصف غرفة ومعه كاميرا ليلتقط صورة ويتحرك بزاوية يميناً ليأخذ لقطة أخرى وهكذا حتى يكمل دورانه كاملاً ٣٦٠° ، هذه الصور قد لا تشكل معنى أكثر من تسجيل المكان ولكنها لا تحمل تعبير معين ، في حين أن زاوية أخرى لنفس هذه الحجرة ومع تعديلات في الإضاءة قد يضفي على اللقطة معاني أخرى للمشاهد.

والواقع من وجهة نظر الدراسة الحالية هو كل ما تراه العين من دون نقل بآلات التسجيل والتصوير فالبيئة واقع والتراث واقع والأعمال الفنية أيضاً واقع ، وعند التعرض للبيئة المحيطة أو الطبيعة فهي أحد أهم المصادر التي تكتسب منها خبرات بصرية ، ولكن دائماً هناك اختلافات في إدراك الأفراد لنفس الشيء المدرك في الواقع ، فعلى سبيل المثال قد يشاهد احد الأفراد الشجرة لتذكره بالظل أو الثمار التي يأكلها منها ، أما مفهوم الشجرة فقد اختلف عند موندريان ، وعند بيكاسو عندما رسم زوجته وصبغها بسمات شجرية ، إذاً فإن كم ما ندركه ونركبه في علاقات لتكوين مفاهيم يختلف من شخص إلى آخر ، لذلك تهتم الدراسة الحالية بالواقع وأساليب مشاهدته وفهمه أو بمعنى أدق عملية إدراك الواقع ، هذا عندما تكون الطبيعة هي المقصودة ، أما في حالة العمل الفني كواقع ، فالأمر يختلف لأن العمل الفني كما سبق الإشارة هو خيال الفنان وذلك بعد مروره بعمليات من التخيل والتفكير البصري لما يشاهده الفنان عموماً ، فهو واقع ربما يكون أكثر تعقيداً لما يشتمل عليه من معاني وتعبير وخبرات فنية صاغها الفنان في هذه الهيئة.

إن عملية مشاهدة الواقع سواء كان الطبيعة والبيئة أو العمل الفني هو عملية تحتاج إلى نظرة فاحصة ومحللة لتفهم المعاني أو الدلالات أو ما وراء الأشياء ، لذلك تعتبر الدراسة الحالية إن الواقع دائماً ما يحتاج إلى صورة ممثله له بل وشارحة ، لتفصح عن المعاني والدلالات التي يشتمل عليها هذا الواقع مع ملاحظة إن واقع العمل الفني غالباً ما يكون أكثر تعقيداً.



شكل يوضح العلاقة بين الواقع المرتبط بالعمل الفنى والبيئة والصور الممثلة لهما

فالتخيلات التي سبق أن مر بها الفنان ربما تمثل عملية إعداد للرسالة التي ينوي الفنان إرسالها للمتلقي ومشاركته إياها ، وإن كانت لا تأخذ هذا القالب بشكل مباشر من حيث كونها عملية إعداد رسالة ، فعملية التخيل تتأرجح بين علاقات قد تكون غير منطقية وربما بين تركيبات غير معتادة ، وقد تكون فى صيغة غير طبيعية بل وربما لا تتحقق ، هذه الحركة البندولية التي تتم في عقل المبدع بين تخيلاته وما يحمله من حصيلة بصرية يستحضرها من ذاكرته البصرية تتم في إطار تفكير بصري متراكب ومتشعب ، وتظل هذه الحركة بين التخيلات والذاكرة البصرية ، وقد يكون المثير صور من الواقع أو البيئة المحيطة ، أو ربما يكون المثير هو صور ممثلة لواقع ما ، تظل هذه التخيلات حرة وطليقة لا يوقفها شيء حتى تصل إلى تلك التراكيب الجديدة لما هو مدرك مختلطاً بما هو في الذاكرة البصرية ، أو لتصل إلى صياغات حرة غير منطقية ربما ، أو إلى علاقات غير مألوفة ، تظل هذه العملية تشغل عقل الفنان إلى إن يضعها في نظام خاص به ، هذا النظام من شأنه إن ينسق بين ما سبق كله ليصيغ هذه التخيلات في شكل خيالي جديد قابل للتلقي.

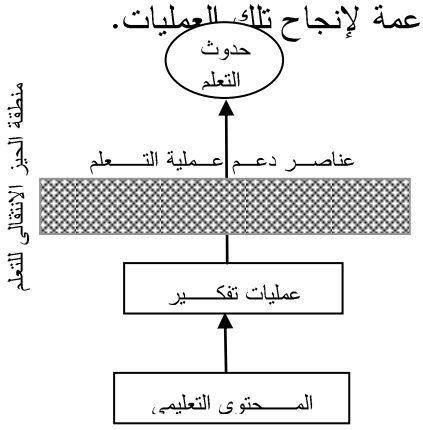
لذلك فإن رؤية الواقع في حالتيه – البيئة أو العمل الفني – تحتاج في كثير من الأحيان إلى صور ممثلة لها وذلك لمحاولة فك ذلك النظام الذي وضع من خلاله الفنان تخيلاته على هيئة

خيال في العمل ، ومحاولة الوصول من تلك الصور الممثلة إلى مثيرات للتخيل ومعايشة تلك التجربة التي مر بها الفنان ، فالصورة الممثلة للواقع تساعد عند اختيار اللقطة على فهم علاقات ، وعند الجمع بين عنصرين تشرح علاقات أخرى قد لا تظهر في اللقطة الأولى وهكذا.

الخير الانتقالي للتعلم:

يعتبر الحيز الانتقالي للتعلم المرحلة الوسيطة بين منطقتي المحتوى التعليمي وما يرتبط بها من عمليات تفكير. وبين ما يحدث بالفعل من تعلم .. إذ أن التعلم يعتبر عملية مرحليـــة لا تـــتم بخطوة منفردة .. بل هو مجموعة من المراحل التي يصل بنهايتها المتعلم إلى تعلم حقيقي.

فالعلاقة بين المحتوى التعليمي وبين التعلم التام تتوقف على محكات مرتبطة بذلك الخيـــر الانتقالي للتعلم والذي يقدم ما يمكن أن نطلق عليه الدعم اللوجستي لعمليات التعلم وما يتضـــمنه من أساليب وطرق داعمة لإنجاح تلك العمليات.



شكل يوضح منطقة الحيز الانتقالى للتعلم والتى تقع بين المحتوى التعليمى وحدوث التعلم

وترتبط عملية دعم التعلم بمنطقة الحيز الانتقالي للتعلم بعدة عناصر أهمها المعلم وما يرتبط به من أساليب وأداءات واتجاهات في التدريس، فضلا عن بيئة التعلم التي تمثل الحدث الذي يتم فيه التعلم.

فالمعلم يتجه نحو التدريس من خلال آليات داعمة ترتبط بعمليات التخطيط التي تبـــدأ قبـــل وأثناء وبعد التدريس، موجهاً بيئة التعلم على النحو الذي يدفع المتعلمين إلـــى التفكيـــر الناقـــد والخلاق.

محددات الحيز الانتقالي للتعلم:

١- أساليب المعلم:

أشارت ليندا هـ. Linda H. ٢٠٠٤ [١] إلى تزايد العلاقة فيما بين جودة إعداد المعلمين وتحصيل الطلاب أثناء عملية التعلم بما تحمله معايير جودة أداء المعلم من ضمان وتدريب حقيقي لقيام المعلم بالتفكير في ممارسته وتغييره لطرق أدائه واستمرارية نموه المهني، وأكدت على أن الهدف من استخدام المعايير والمخرجات ليس مرتبطاً بتكوين معلم ثابت من خلال معرفة ثابتة محددة، بل يتعدى الهدف ذلك إلى إيجاد المعلم المحاور والميسر لتعلم تلاميذه والقادر على مساعدتهم في بناء رؤيتهم للعالم من حولهم.

وعليه فإن من أهم الأدوار الجديدة للمعلم في ظل حركة المعايير دوره في تغيير المتعلمين من متمسكين بمجموعة من الثوابت غير القابلة للتغيير إلى استخدام مفهوم المرونة الذهنية التي يستمتع كل الطلاب من خلالها بمتعة إعادة التفكير وإعادة التنظيم وإعادة البناء من خلال انطلاق الخيال كعملية وراء معرفية meta cognitive " تذهب إلى ما وراء الممكن والمتاح والواقعي لتستكشف المستحيل والغائب لتحول اللامرئي إلى مرئي من خلال عملية الإبداع الفني والجمالي والإنساني عامة"[٢].

إن المعرفة التي يقدمها المعلم لم تعد هدفاً في حد ذاتها، بل الأهم من تحصيلها هو القدرة على كيفية تحصيلها والوصول إلى مصادرها الأصلية وتوظيفها في حل المشكلات، فقد أصبحت القدرة على طرح التساؤلات المثيرة لتخيلات المتعلمين في هذا العالم المتغير الزاخر بالاحتمالات والبدائل تفوق أهمية القدرة على الإجابة عنها. فالمعلم لم يعد ناقلاً للمعرفة والمصدر الوحيد لها، بل أصبح الموجه والمشارك لطلابه في رحلة تعلمهم واكتشافهم المستمر ممهداً لهم الطريق أمام التفكير وإعادة التفكير المقترن ببناء نظام خيالي يسمح بالإبداع والابتكار.

*** التدريس القائم على تنظيم الخيال:**

لما كانت عملية التدريس يقصد بها "كافة الظروف والإمكانات التي يوفرها المعلم في موقف تدريسي معين، وكذلك الإجراءات التي يتخذها في سبيل مساعدة تلاميذه على تحقيق الأهداف

([1]) Linda Hammod: 2004, Teacher Quality and standard Achivement, A Review of state Policy Evidence, National Commission on Teaching and American future.

([٢]) شاكر عبد الحميد: الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي، مرجع سبق ذكره، ص ٤٧٨.

المحددة لذلك الموقف[١]، فإن مثل هذه الإجراءات تمثل الطريقة التي يتبعها المعلم لمساعدة طلابه على تحقيق أهداف التعلم، ومع الأخذ بمسلمات الشروط الواجب توافرها في طريقة التدريس الجيدة وما يرتبط بها من مدى ملائمتها للهدف المحدد وللمحتوى ولمستوى المتعلمين ومدى مشاركتهم في الموقف التعليمي .. فإن ذلك يتوقف برمته على كيفية إعداد المعلم في ظل معايير تنطلق بأدواره نحو "استثارة ودعم دافعية الطلاب نحو التعلم"[٢].

إن عملية التدريس التي يقودها المعلم كعنصر داعم ورئيسي في منطقة الحيز الانتقالي للتعلم تحمل في طياتها العديد من الجوانب المتوقعة لمخرجات التعلم، فقد تشكل عملية التدريس في هذه المنطقة عائقاً أمام دفع المتعلمين نحو التخيل والاستكشاف والتجوال العقلي بالحرية التي تسمح بتنظيم سياق من الخيال المرتبط بمحتوى التعلم، وهذا الأمر يرتبط بطبيعة الحال بالأساليب الذاتية التي يتبعها المعلم في الموقف التدريسي والتي تتسم أحياناً بالاستبدادية والاستحواذ بتوجيه تعلم الطلاب على منحى يشكل نظام المعلم ذاته في التفكير لإنهاء الموقف التعليمي والوصول بمخرجات التعلم على النحو الذي يراه من منظوره الخاص.

وعلى الجانب الآخر فإن عملية التدريس في منطقة الحيز الانتقالي للتعلم التي سبق الإشارة إليها عندما يتم تحفيزها وإقامة دعائمها على إثراء الخيال وتنشيطه .. فهنا تتحول مخرجات التعلم من الإطار الفيزيقي إلى إطار ميتافيزيقي يحمل بين طياته كماً لا حصر له من الأنماط الإبداعية الغير متوقعة من جانب المتعلمين.

إن عملية التدريس القائمة على شحذ الخيال تتميز في أنها تقوم على طرق تقابل مختلف أوجه النشاط التي يتوقع من المتعلم القيام بها، "فضلاً عن إحداثها تغييرات أساسية في العمليات المعرفية والنفسية لدى المتعلم وفي اتجاهاته وقيمه الخاصة ودوافعه نحو التعلم، فعملية التدريس على هذا النحو تؤكد على تنمية إحساس المتعلم وقدرته على الخلق والابتكار"[٣]. وبذلك تصبح عملية التدريس هنا أقرب لأن تكون برامج مخططه للتدريس على الإبداع القائم على شحذ الخيال .. أكثر منها عملية ترتبط بتنمية مهارات توليد الأفكار أو حل المشكلات بشكل محدد.

---

(١) أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق ، عالم المعرفة .

(٢) محمد علي نصر: ٢٠٠٧، رؤية مستقبلية مقترحة نحو إعداد المعلم .

(٣) زين العابدين درويش: ١٩٨٣، تنمية الإبداع – منهج وتطبيقه، دار المعارف، القاهرة، ص ٤٣.

ففي هذا الصدد أشارت "سرية صدقي"[١] ٢٠٠٩ إلى أن الإطار العام لمهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين قد نظمت إطاراً لجوانب التفكير وحل المشكلات ليتضمن:

- مهارات التفكير الناقد والتفكير المنظومي.
- مهارات التعرف على المشكلات وتكوينها وحلها.
- مهارات الإبداع وحب الاستطلاع العقلي (التأملي).

ذلك النوع الأخير من المهارات هو النوع الذي ينمو من خلال مواقف التعلم التي تسمح بتدفق تخيلات المتعلمين وبناء سياقات من الخيال.

"إن الإبداع بطبيعته في حاجة إلى الذاكرة، إلا أن الإبداع لا يستطيع أن يكتفي بالذاكرة ويتجاهل الخيال، فالخيال جوهر الإبداع، فمثلما يبدأ الخيال العلمي في الأدب والسينما بالعلم، فكذلك يمكن للمعلم في المواقف التدريسية أن يبدأ بالخيال، وتنظيم المحتوى – وخاصة في ميدان الفن – على نحو يشحذ الخيال ويسمح بإدخال الشكل السردي والبصري والمزج بينهما من أجل تنشيط الخيال وإثارته أولاً – وذلك قبل الدخول المباشر في مضمون المحتوى الخاص بالموضوع المراد تدريسه"[٢].

وهكذا فإن الخيال قد يعمل على التمكين الأفضل من المعرفة الموضوعية الخاصة بالمواد الدراسية من خلال طرق تدريس تعمل على إثارة التفكير في المحتوى التعليمي.

ولما كان التفكير يعتمد بالأساس على مجموعة من العمليات العقلية المرتبطة بالإدراك والذاكرة، فإن سمة التفكير الإبداعي تقوم بالأساس هي الأخرى على مبدأ الخيال. فمع تبلور مهارات القرن الحادي والعشرين اتخذ التفكير الإبداعي هيئة محددة كتفكير قائم على إعادة النظر والتأمل وإعمال العقل.

فقد أكد شون Shcon[٣] على مفهوم الممارسة الفكرية حين رأى أن المعرفة التي يتم تقديمها بمعزل عن التفكير القائم على التخيل والخيال تتصف بكونها معرفة افتراضية ومحددة

---

(١) سرية صدقي، دنيا عادل: ٢٠٠٩ ، دور مهارات القرن الحادى والعشرين كاستراتيجية فعالة فى خلق فرص العمل ، المؤتمر العلمى لكلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة ، ص ٨ .

(٢) شاكر عبد الحميد: الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي ، مرجع سابق ص ٤٧٢ – ٤٧٣ .

(3) Shcon, D.A.: 1993, The Reflective Practitioner, How professional think in Action, New York, Basic Book.

وغير مرتبطة بالواقع والحياة، أما المعرفة من منظور مهارات القرن الحادي والعشرين فتتميز عمليات التفكير خلالها بالديناميكية والتلقائية.

وقد تعددت البرامج التي تعتمد على اعتماد الخيال كأساس في مواقف التعلم ومنها "برنامج التدريب على الخيال الخلاق" .Thinking Creative: A training Creative imagination guide to[1]

وهو برنامج أعد أساساً لمحاولة الجمع بين المكونات العقلية الأساسية للإبداع مما كشفت عنه الدراسات المختلفة "لجيلوفورد" وغيره من الباحثين، وبين الاتجاهات الإبداعية والأساليب المختلفة التي تنمي الإنتاج الواعي والمنظم للأفكار الخلاقة – في صورة برنامج متكامل يجمع بين التشويق والإفادة بالمعلومات ويحاول زيادة وعي الطلاب وحسن تقديرهم للأفكار الجديدة، وتعليمهم أساليب إنتاج الأفكار، والتوفيق بينها لخلق تكوينات فكرية جديدة منها، وذلك من خلال ما يقدم في البرنامج من تدريب للقدرات الإبداعية، وتوفير مناخ يشجع على التلقائية وانطلاق الخيال.

ويقدم مضمون هذا البرنامج في شكل حوار مصور يدور بين أربع شخصيات رئيسية في قصة خيالية، إحداها شخصية عالم مخترع يحاول أن يُعلم الشخصيات الثلاث الأخرى الاتجاهات الإبداعية والأساليب المختلفة لحل المشكلات، وهو غالباً مشغول بالتفكير في شئ ما .. اختراع جهاز أو حل مشكلة ما ..، والشخصية الثانية فيمثلها متعلم يتمتع بروح الدعابة والمرح وهو شغوف بالتحدي العقلي، وبتقدير الأفكار. أما الشخصية الثالثة فيمثلها دور الصديق الذي يحتاج إلى المساعدة في خلق الأفكار الجديدة، أما الشخصية الرابعة والأخيرة فيقوم بها ما يعتبر "بمهرج البرنامج" الذي نادراً ما يفهم أي شئ بوضوح وكثيراً ما يبدي أفكاراً تتسم بالسطحية مما يتيح للآخرين الفرصة لتكرار توضيح الاتجاهات الإبداعية الملائمة (والتي يدخل فيها التسامح إزاء الأفكار السطحية وتقبلها برضى بل وبسعادة أحياناً)، وطوال البرنامج يواجه الأصدقاء الأربعة مشكلات عديدة، قد تكون سهلة أو صعبة، وتقوم الشخصية الأولى (العالم المخترع) بدور الشخص الموضح لإجراءات حل المشكلة حلاً مبدعاً، والشارح للاتجاهات الملائمة والمعينة على معالجة جوانبها، حيث يقوم الآخرون بتطبيقها والإفادة منها.

والواقع أن البرنامج يقوم على عدة مسلمات منها:-

---

(1) زين العابدين دروش: تنمية الإبداع، مرجع سبق ذكره، ص ٤٧.

– أن العديد من المتعلمين في مراحل عمرية معينة لا يعنيهم وليس لديهم اهتمام خاص بالإبداع أو الاختراع ولا بقيمة الأفكار الجديدة، لذلك فإن مثل ذلك البرنامج يمكن أن يعينهم على اكتشاف قدرتهم على التفكير الخلاق وتحديد اتجاهاتهم المهنية في المستقبل.

– أنه يمكن أن ينمي الطاقة الإبداعية لدى الطالب إذا تيسر له فهم طبيعة وأساليب التفكير المبدع المستخدمة بواسطة الآخرين، والتي تعينهم على تكوين الأفكار، ويتحقق ذلك في البرنامج من خلال شخصية العالم المخترع الذي يعلم الشخصيات الأخرى الأساليب التي تعينهم على توليد الأفكار وحل المشكلات، والتي يدخل فيها أسلوب "البدائل الممكنة" و "التحليل المورفولوجي" و "التآلف بين الأشياء".

– أن السمة الغالبة في التعلم خلال أي برنامج هو تعرض المتعلمين عادة لضغوط مختلفة من شأنها أن تكف انطلاق الخيال، ولذلك يحاول البرنامج تجنب مثل هذه الضغوط المعوقة للتدفق الحر للأفكار، فعمد إلى توفير مناخ يعين على التلقائية، وتوفير التقبل السمح للأفكار مهما كانت سطحيتها، وقد تحقق ذلك عن طريق إدخال بعض الحيل التي تتميز بروح الدعابة والمرح في الموقف التعليمي.

لقد أكد البرنامج السابق عرضه على أن المتعلم في مراحل عمرية معينة قد تكون لديه الدوافع الباعثة على الإبداع إذا ما توفرت لديه الفرص التي تعينه على ذلك، تلك الفرص تتمحور حول أسلوب التدريس الذي يؤكد على أدوار المتعلمين في البرنامج والميكانيزمات التي تتم خلال تفاعلهم النشط سوياً الأمر الذي يستحث القدرة الإبداعية الكامنة لديهم، من خلال إطلاق العنان لهم للتخيل وبناء السياق الخيالي المعني في الدراسة الحالية. حيث يمكن الاستفادة من مثل هذه البرامج وتطويرها لبناء برامج نوعية يرتبط محتواها بميدان التربية الفنية وتحديد محاور رئيسية للمحتوى المراد تعلمه ومن ثم تخطيط أساليب التدريس بها لتسمح بتدفق وتنظيم تخيلات المتعلمين حول ذلك المحتوى.

٢– بيئة التعلم:

تمثل بيئة التعلم العنصر الثاني الأكثر أهمية بمنطقة الحيز الانتقالي للتعلم، فالمعلم الخلاق هو ذلك المعلم القادر على إعداد وتنظيم بيئة تعليمية حافزة للإبداع، ومن ثم توظيف مقومات تلك البيئة بما يثري العملية التعليمية في ميدان الفن.

ويمتد تأثير بيئة التعلم على مستويات تعلم الطلاب في الفن من داخل قاعة التدريس وحتى خارج إطارها المكاني بل والزماني.

فمعلم الفن الكفء يعمد إلى إعداد وتنظيم بيئة تعلم إيجابية ليوفر بذلك للطلاب قدراً واسعاً من الإبداع. بدءاً من إعداد المكان بما يناسب اتجاهات الرؤية المتزنة، وعرض النماذج، ومراعاة شروط الإضاءة، والاستعداد بالبدائل، وتهيئة المناخ التعاوني والتواصل مع الطلاب لتبادل الآراء والأفكار المتعددة ...

وفي ذلك المضمار أشارت "سرية صدقي"[١] إلى أهمية "انشغال المعلم والطالب بغرس سياق العالم الحقيقي خلال الموقف التعليمي بما يعطي للمعلم معلومات حقيقية ودائمة ليستخدمها لمساعدة طلابه".

وفي إطار مهارات القرن الحادي والعشرين اتخذ مفهوم بيئة التعلم في ميدان الفن بُعداً ميتافيزيقياً جعل من عمليات التعليم والتعلم في الميدان تتجه نحو الارتباط بالخبرة المقابلة لها أياً كان تخصص هذه الخبرة أو مكان تواجدها، ففي هذا الصدد أشارت "سرية صدقي"[٢] إلى أن "محتوى التربية الفنية في ظل مهارات القرن الحادي والعشرين قد تخطى الحدود الإقليمية إلى الحدود الكونية، وأن المتعلم وفق هذا المنظور يتعلم في ميدان الفن من خلال أي مكان تتواجد فيه تلك الخبرات المساهمة والداعمة للتعلم في ميدان الفن، فيرى المتعلم نفسه– من خلال مواقف التعلم في الفن – كجزء لا يتجزأ من هذا الكوكب في ظل نظام كوني متكامل ومتفاعل، وهنا يتفاعل محتوى الفن الذي يتم تدريسه مع البُعد البيئي لذلك المحتوى، فمن خلال تعلم أحد المفاهيم التي تتسع حدودها بين مجتمعات وبيئات متمايزة .. تأخذ البيئة التي يحدث فيها التعلم شكلاً ميتافيزيقياً يعبر بالطلاب حدود الحيز البيئي الذى يتم فيه التعلم مدعماً في ذلك طاقات الطلاب الإبداعية وما يرتبط بها من تخيلات تؤسس لبناء نظام من الخيال المرتبط بالموضوع المطروح.

ووفق ذلك المنظور أصبح معلم الفن معلماً لديه من المواصفات ما تؤهله للتعامل مع معطيات مستحدثة اتجهت ببيئة التعلم نحو أبعاد ترتبط ببناء سياقات من الخيال تفوق الواقع والحدث .. الزمان والمكان في الموقف التعليمي.

<u>الخيال في تدريس الفن:</u>

أكدت اتجاهات التعلم في القرن الجديد على أدوار مستحدثة للمعلم اعتماداً على مبدأ أن المعلم يعمل في إطار دينامي يتسم بالتغيير المستمر، فقد استشعرت العديد من الدراسات التي

---

(١) سرية صدقي، دنيا عادل: مرجع سبق ذكره، ص ٤.

(٢) سرية صدقي: ٢٠٠٨، التربية الفنية ومهارات القرن الحادي والعشرين، مذكرات غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

ارتبطت بمجالات ومعايير إعداد المعلم بمدى أهمية وخطورة الأدوار والأعباء الملقاة على عاتق المعلم في العصر الكوني الجديد وما يرتبط به من أبعاد اجتماعية واقتصادية ومفاهيمية ..، وظهرت مسميات مستحدثة للمعلم منها المعلم الراعي، والمعلم القائد..، ووضعت العديد من المواصفات المرتبطة بهم والتي أكدت على محورية دوره في ترسيخ مبدأ "تعلم كيف تتعلم" مع طلابه[1].

وعند فحص ذلك المبدأ – تعلم كيف تتعلم – نجد أن قدرة المعلم على تأسيس ذلك المبدأ مع طلابه ترتبط بالأساس بمدى قدرته على توفير مناخ الحرية والانطلاق نحو التفكير المقترن بتدفق التخيلات وبناء أنماط من الخيال المرتبط بموضوعات التعلم، تأسيساً على قاعدة توفير المناخ الديناميكي للتفكير بعيداً عن أي قيود تعوق التخيل الذي يمهد للمتعلم الطريق نحو الابتكار والإبداع.

إن عمليات التدريس في ميدان الفن تنبع من قاعدة خصبة مرتبطة بالميدان بما يملكه من معطيات وخصائص تميزه عن ميادين المعرفة الأخرى، فعلى سبيل المثال تعتبر مهارات التفكير الإبداعي ومهارات الاتصال الفعال من المهارات الأصيلة في ممارسات تعلم الفنون والتي تتوافر خلالها المرونة التي تسمح بانطلاق عمليات التخيل وبناء سياقات خيالية حول موضوعات الفن.

ومع تحول "مفهوم الفنون التشكيلية والذي كان بديلاً عن مفهوم الفنون الجميلة ليصبح الفنون البصرية" [1]، وهو المفهوم الذي استوعب في بوتقة الفن العديد من وسائط التعبير البصري (تصوير رقمي – فيديو – وسائط اتصال .....) اتخذت عمليات "التفكير البصري" في الفن منحى يؤكد على مدى قدرة المتعلم على تحقيق العلاقات الشكلية التي يكشف عنها بذاته وذلك من خلال ما يمارسه من تصورات وتخيلات يظل المتعلم في حالة من الحراك خلالها لينسج سياقاً خيالياً منظماً يسهم في الوصول لحالة من التعلم البصري ذو الطابع الإبداعي. وعليه يصبح الخيال مرحلة وسيطة تقع بين عمليات التفكير البصري ..، وما ينتج عنه من تعلم بصري، وهي المرحلة التي تتدفق فيها صور الخيال النابعة من مدى قدرة العقل على تكوين

([1]) Directorate for Education, Employment, Labor and social

[1]Affairs: 2001, "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Life long Learning", Delas/Ed, Paris.

الصور والتصورات الجديدة مثل عمليات الدمج والتركيب وإعادة التركيب بين مكونات الذاكرة الخاصة بالخبرات الماضية والخيال الإبداعي والبنائي.

ومن ثم يمكن أن تُؤسس عمليات تدريس الفن القائمة على محور الخيال في ضوء تحديد وتوجيه مدخلات وعمليات منظومة التدريس بما يعمل على تدعيم ذلك المحور، وصولاً بمخرجات تعلم ذات طابع إبداعي.

ويوضح الشكل التالي وجهة النظر المرتبطة بموقع عمليات التفكير البصري وما يرتبط بها من تداعي للتخيلات حول الموضوع المطروح، وكذلك التعلم البصري وما يرتبط به من بناء للنسق الخيالي الداعم للإبداع، حيث ارتبطت مرحلة المدخلات بكل من المعلم وأساليبه، بيئة التعلم، الأهداف والمحتوى المختار. ثم تم اعتبار مرحلة العمليات كبداية لمنطقة الحيز الانتقالي للتعلم والذي سبق الإشارة إليه والتي ارتبطت بتفعيل آليات التفكير البصري الذي يسمح بتداعي التخيلات المرتبطة بالموضوع المطروح، وصولاً لمرحلة المخرجات والتي يتمثل خلالها حدوث التعلم البصري والذي تكمن دلالاته في وصول الطالب إلى بناء النسق الخيالي الداعم للإبداع والذي يتشكل من خلال أداء الطالب في ممارسات الفن والتحدث عنه وتقديره وتذوقه على النحو الذي يسمح بإعادة التركيب والبناء الخلاق.

<u>الخيال بين الواقع والصورة الممثلة له في تدريس الفن:</u>

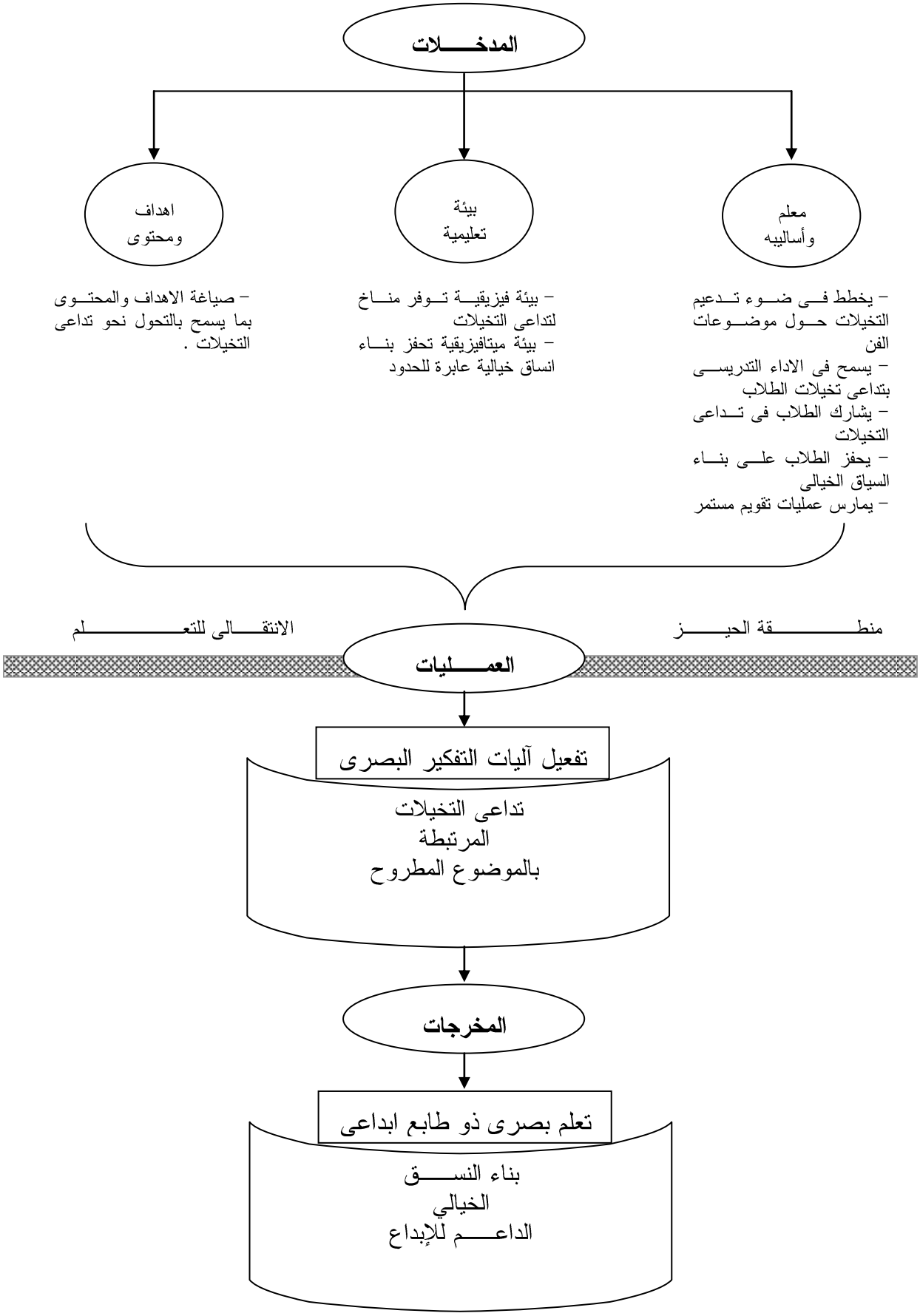
يمثل كلاً من الأهداف والمحتوى المنطلق الرئيسي الأول لمعلم الفن كمدخلات في منظومة التدريس. وإذا تحدثنا في هذا المضمار بعيداً عن المنحى التربوي الأكاديمي .. فإن معلم الفن يمثل ذلك الشخص الذي يتمتع باتجاهات إبداعية وسياق ثقافي يمكنه من بناء تصورات حول المحتوى الذي يطرحه للتعلم واعتباره مجالاً لنسج أنساق من الخيال حول كيفية تدريسية وتقديمه للمتعلمين.

إن معلم الفن النمطي كثيراً ما يعتبر المحتوى قالباً من النصوص والمعلومات والأداءات والمهارات التي يتوقع دائماً وغالباً نتائجها، فنراه يصيغ أهدافه التدريسية بما يؤكد على ذلك المنحى النمطي لمخرجات التعلم بعيداً عن نوعية الأهداف الإبتكارية التي يتوقع تحقيقها لدى

المتعلمين والتي يتسع نطاقها لتشتمل على مساعدة المتعلم في تنظيم النسق الخيالي لديه. وهنا يتحدد موقف المعلم من الواقع والصورة الممثلة له كمدخلات خاصة بالمحتوى المراد تعلمه، فالواقع الذي تدركه العين في الطبيعة والبيئة المحيطة بكل ما تشتمل عليه من عناصر .. حينما يدخل في نطاق التعلم يحتاج العديد والعديد من الصور التي تعين على الإدراك والفهم والتحليل، حيث تتمثل هنا الفوارق بين الشخص العادي الذى يطالع هذا الواقع ويدركه بصرياً، وبين المتعلم الذي يدرك مثل ذلك الواقع الذي يطوعه المعلم ويكيفه على النحو الذي يؤكد على مضامين ومفاهيم ذات مغزى وعلاقة مباشرة بمحتوى التعلم المراد اكتسابه.

إن معلم الفن هو أول من يناط له بالأفق الخيالي المتسع الحدود في رؤيته للواقع المرئي من حوله ليتسنى له تكييف مدخلات التعلم المقصودة على نحو يسمح أيضاً بانغماس المتعلمين في بناء السياق الخيالي الذي يكشف عن الجوانب الإبداعية لديهم، وعليه فهو بذلك – أي معلم الفن – يستخدم كلاً من الواقع المرئي المباشر وإثراءه بالصور الممثلة له والتي تحمل المغزى التعليمي في مضمونها.

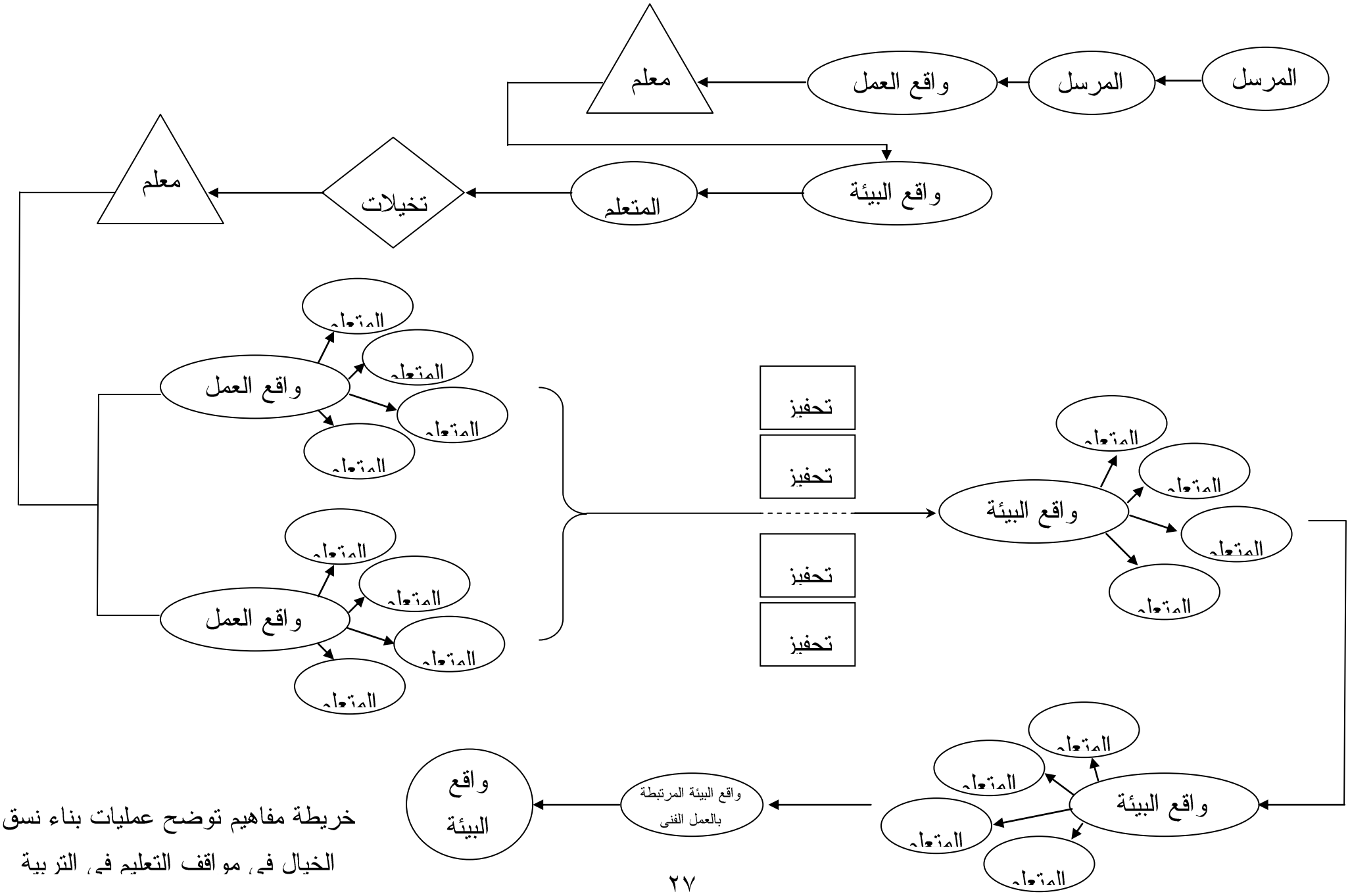
ولعل العمل الفني كأحد العناصر التي يتضمنها ذلك الواقع المرئي هو أحد أكثر تلك العناصر الواقعية التي تحتاج إلى التعزيز بالصور التعليمية التي تعين المتعلم الدارس والمتذوق للفن على الفهم والتحليل المرتبط بمكونات ذلك العمل الفني.



شكل يوضح موقع عمليات التفكير والتعلم البصري وما يرتبط بهما من تداعى التخيلات وبناء أنساق الخيال خلال مكونات منظومة التدريس

وتوضح خريطة المفاهيم التالية عمليات بناء نسق الخيال فى مواقف التعليم فى التربية الفنية ، حيث تبدأ العملية منذ اكتمال رسالة الفنان والممثلة للعمل الفنى (واقع العمل الفنى) والذى يقابله اطروحة الدراسة الحالية واقع البيئة المرتبطة بالعمل الفنى ، حيث تمثل تلك المنطقة المستوى الاول لعملية الاتصال البصرى ، حيث يتناول المعلم واقع العمل وما يترتب عن مشاهدته من عمليات وترتيبات يعد تلاميذه لها ، وفى نفس الجانب يتناول ايضا اعداد تلاميذه لمشاهدة البيئة المرتبطة بالعمل الفنى ، ومن المهم الاشارة فى هذه المنطقة الى ان رؤية الفنان هى رؤية خاصة للبيئة وقت تواجده وتأثره بها ، وهذا ما يجب ان يراعيه المعلم اثناء اعداد تلاميذه ، حيث انهم ربما يجدون بعض التطورات قد حدثت فى هذه البيئة ، إلا ان المعلم يوجه التلاميذ دائما الى ما قد شاهدوه من قبل فى العمل الفنى ، ويطلق لهم العنان فى عمليات التخيل وذلك من خلال استجابات التلاميذ بعد مشاهدة الواقعين – واقع البيئة وواقع العمل الفنى– حيث تكون مرحلة التخيلات هنا قد تشبعت بالعديد من الصور اولها العمل الفنى نفسه بما يحتويه من علاقات بصرية معقدة ومركبة تحمل فكرة الفنان ، وايضا ما شاهدوه فى البيئة المرتبطة بهذا العمل .

ثم يلى ذلك ادوار المعلم فى اعداد المستوى الثانى لعملية الاتصال البصرى والتى تشتمل على صور ممثلة لواقع العمل الفنى من ناحية ، وصور ممثلة للبيئة المرتبطة بالعمل الفنى من ناحية اخرى ، لينتقل بتخيلات تلاميذه الى مرحلة الدعم والتحفيز والتقبل والتوجيه ، وتلك هى اساليب المعلم التى يتبعها لتحويل تخيلات التلاميذ الى هيئة قابلة للتعبير والتى ان تشبعت بالعديد من الصور التى وفرها المعلم فى تلك المرحلة لكى تصل الى خيال ابداعى سبق وان مر بعمليات استرجاع لتلك الصور وانشاء علاقات بينها اثناء عمليات التفكير البصرى لكى يصل الى بناء له نسق ينتج عنه اكتشاف علاقات بصرية جديدة ورؤى ذاتيه خاصة بالتلاميذ ، الامر الذى يؤدى الى مستوى من التعلم البصرى الابداعى ، وبالتالى يساعد على انتاج التلاميذ اعمال جديدة تتميز بعلاقات وتركيبات متعددة ومتنوعة .



خريطة مفاهيم توضح عمليات بناء نسق الخيال فى مواقف التعليم فى التربية

يتضح من الشكل السابق أن المتعلم حينما يتعرض للعمل الفني كواقع وصور ممثلة لـــه، فـــإن العمليات العقلية من تذكر وتفكير تتداعى لفهم وتحليـــل التركيبـــات والصـــياغات والأشـــكال والعلاقات الغير مألوفة والمرتبطة بنفس العمل الفني، وهنا تتداعى تخيلات المتعلم فيبـــدأ فـــي وضع نظام بمعاونة أساليب المعلم المبدع والتي تتعدد في :

التحفيز : وذلك من خلال الاساليب اللفظية والاشارات الحركية من ايماءات وتوجيه النظر بتركيز مع المتعلم ، حيث تمثل تلك العبارات اللفظية والاشارات الحركية التعزيز الحافز على الاستمرار فى التخيل والتأويل حول الصور الشارحة لأحد الاعمال الفنية .

الدعم : وهنا تبدأ عمليات التأكيد على ثبات الاتجاه فى النسق الخيالى للمتعلم على نحو يدعم الاتجاه الايجابى نحو المزيد من التفسيرات والتأويلات بشفرات خاصة بالمتعلم ، الامر الذى يدعم مبدأ "انتقال اثر التعلم" فى مواقف تعليمية اخرى وتحليل اعمال فنية اخرى اثناء دراسة صورتها الواقعية والعديد من الصور الشارحة الممثلة لها .

التقبل : وهو اسلوب يواجه به المعلم ما بين تلاميذه من فروق فى مستوى التداعى للافكار والتأويل والتفسير ، فقد يظهر احد التلاميذ تميزا اثناء مرحلة فك شفرة العمل الفنى بما يصدره من تعليقات وتفسيرات يطلق فيها العنان لخياله لبناء نسق ذاتى فى تحليل العمل من خلال ما يتعرض له من مجموعات متنوعة من الصور الممثلة لواقع العمل الفنى المدروس ، وقد لا يمتلك تلميذ آخر نفس المستوى من الطلاقة فى تداعى التخيلات التى توجهه نحو اصدار تفسيرات وتأويلات متمايزة حول واقع وصورة العمل الفنى المدروس ، وهنا ينبغى على المعلم الذى يمتاز بخاصية التقبل ان يستوعب جميع تلاميذه متقبلا اى كم من الطلاقة المرتبطة بتداعى تخيلاتهم حول الموضوع المطروح .

التوجيه : وهنا تتبلور اساليب التحفيز والدعم والتقبل التى يواجه بها المعلم استجابات المتعلمين ، حيث يمثل اسلوب التوجيه ذلك النسق النظامى الذى يشارك فيه المعلم فى وضع الهدف وتحديد الزمن اللازم لتحقيقه والتخطيط للوصول الى نتائج ملموسة تمكنه من وضع النسق الخيالى لكل تلميذ موضع التنفيذ بعيدا عن الشرود الذهنى الذى قد يأخذ بعض التلاميذ نحو انساق من التخيلات الغير مرتبطة بالقضية المطروحة . فميزان اسلوب "التوجيه" يتطلب ان يكون المعلم على درجة عالية من الحساسية لاستجابات التلميذ ، وان يتقبل تلك الاستجابات بموضوعية شديدة بعيدا عن اى معايير ذاتية تتحكم فى نفاذ تلك الاستجابات .

إن تضمين الخيال في تدريس الفن يتحدد من خلال بناء منظومة التدريس التي تشتمل على مدخلات وعمليات يتضافر فيها الواقع والصور الممثلة له وتنظيمها تعليمياً لتأتي مخرجات التعلم وكأنها بمثابة إعادة إنتاج لهذا الواقع" ولكن بانطباعات ومؤثرات مرتبطة بالنسق الخيالي للمتعلم على نحو يؤكد ذاتيته ويستحث طاقاته الإبداعية الكامنة التي تنطلق من أسس منطقية مرتبطة بواقع العمل الفني والصور الممثلة له.

إن تخيلات المتعلم والتي تنسج أنساقه الخيالية تتمثل أثناء عملية التعلم سواء من واقع العمل الفني او من الصور الممثلة والشارحة له ، فلكل من الواقع والصورة نواتج من التخيلات كشفرة ذاتية خاصة بالمتعلم تتجه به نحو بناء النسق الخيالي المرتبط بكل منهما ، فمثل تلك الشفرة يعتاد المتعلم على فكها كلما تعرض لواقع العمل الفني وكلما تعددت الصور الشارحة له ، وهنا يتجلى الدور الحيوي لمعلم الفن الذي يعمد – ومن خلال مهاراته التدريسية – إلى تعريض المتعلم لأكبر قدر ممكن من الصور الشارحة لواقع العمل الفني من خلال مهارات العرض والتقديم التي يفاجأ بها المعلم طلابه كإشارات وتلميحات متتابعة تسمح بنمو قدرة المتعلمين في فك شفرات واقع العمل الفني وصولا لمرحلة "الاستمتاع الفني" والتي من أهم مظاهرها العودة لنفس العمل الفني ومداومة اكتشاف القيم الجمالية الجديدة التي لم يكن يدركها المتعلم في مرات سابقة"[١].

ولقد أشار مصطفى يحيى[٢] الى رأى "جوويت جرين" حينما فرقت بين نوعين من الخيال أثناء التعلم من واقع العمل الفني ، أولهما "الخيال الاسترجاعي" retrospective imagination وهو يعني بحضور الصور الذهنية التي تتشابه وظواهر العالم الطبيعي وإن لم تعبر عن شيء حقيقي موجود ، وثانيهما هو "الخيال الإبداعي" creative imagination والذي يتجلى في قدرة الفرد على إنشاء بناء جديد لصور تركيبية مستمدة من أصل الواقع .. إلا أن هذه الصور تكون محملة بالعديد من الرموز والأيقونات المرتبطة بالأسلوب المبدع الصادر من عالمه الإبداعي الخاص.

أن هدف التعلم من واقع العمل الفني والصور الممثلة له يتشكل أثناء بناء هذين النوعين من الخيال ، حيث يمكن اعتبار أن ذلك "الخيال الاسترجاعي" هو بمثابة الطريق الذي يمهد لبناء

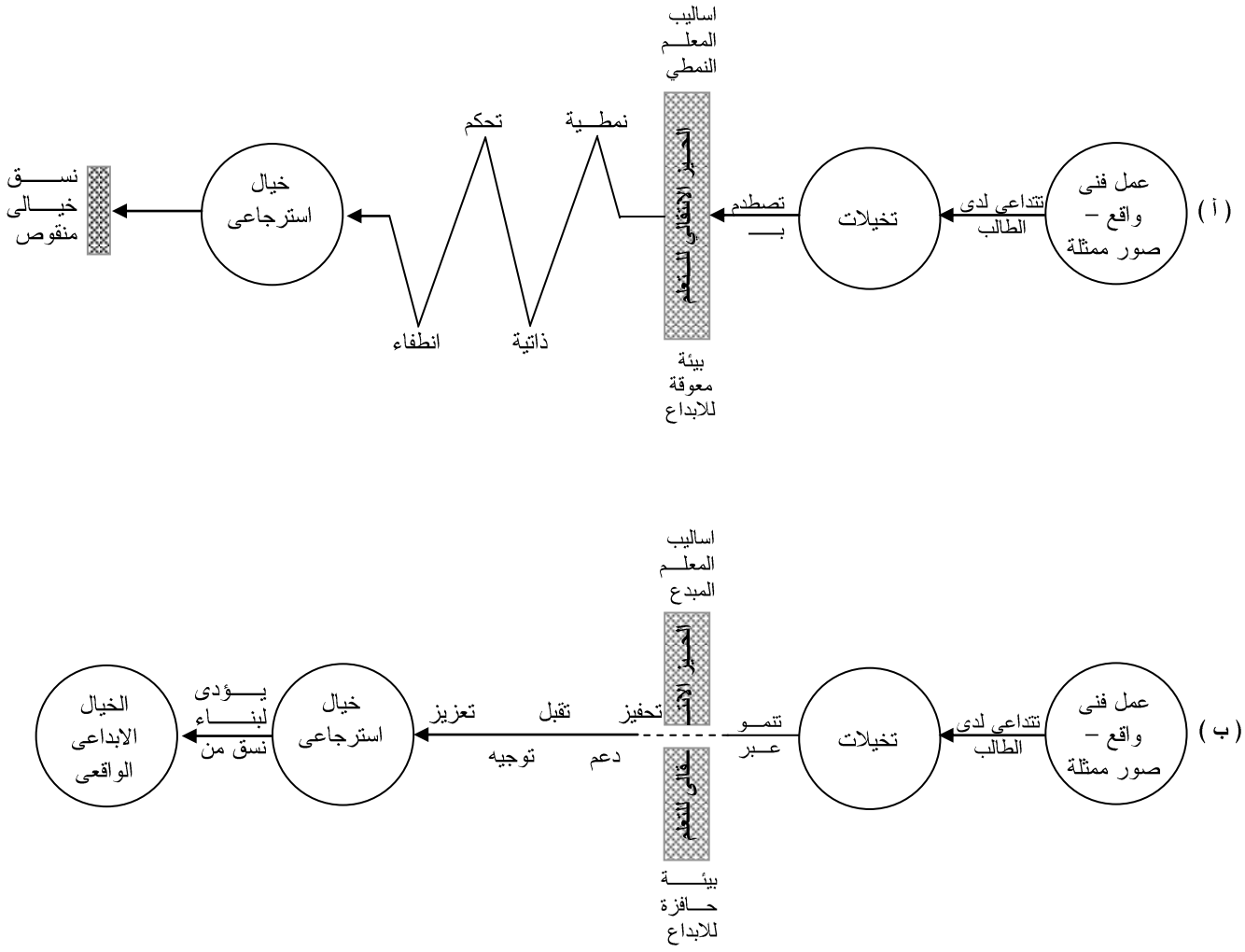
---

[١]– مصطفى محمود يحيى ٢٠٠٥: المرئي واللامرئي في الفن التشكيلي ، "تحولات النص البصري" الندوة الدولية المصاحبة لملتقى الفنون البصرية الثاني ، الدوحة ، ص٢٦٤.

[٢]– مصطفى محمود يحيى: نفس المرجع السابق ، ص٢٦٤.

نسق "الخيال الإبداعي" لدى المتعلم ، فإذا ما تمكن المعلم من تنظيم مدخلاته على النحو الذي يسمح للطلاب بفهم مقومات كلا نوعي الخيال .. -الاسترجاعي والإبداعي- أثناء دراسة واقع العمل الفني .. فإن نتائج التعلم هنا غالباً ما ستصطبغ بخاصية "انتقال اثر التعلم" فنرى المتعلم يعيد تجربة الفنان ليمر بتلك المراحل خلال عمليات الإدراك والتفكير البصري وصولاً لبناء النسق الخيالي الإبداعي الخاص به أثناء محاولته في إعادة إنتاج هذا الواقع ولكن بأسلوب وشفرات ذاتية نابعة من عالمه الخاص.

ولعل الشكل التالي يوضح مدى أهمية دور المعلم وأساليبه في نمو التخيلات الصادرة من المتعلم واتجاهها نحو بناء النسق الخيالي الإبداعي.



شكل أ ، ب يوضح دور أساليب المعلم فى توجيه تخيلات المتعلمين أثناء التعلم من واقع العمل الفنى والصور الممثلة له .

ففي الشكل (أ) نرى كيف تصطدم تخيلات المتعلمين بحاجز الحيز الانتقالي للتعلم ، والذي سبق الإشارة إليه – من خلال أساليب المعلم النمطي والتي تتمثل في فرض أسلوبه الذاتي أثناء التدريس وعدم التفاعل مع اتجاهات المتعلمين وتحكمه في الموقف التعليمي مما يؤدي إلى انطفاء الرغبة في التعلم ليقف النسق الخيالي لدى المتعلم عند مرحلة الخيال الاسترجاعي المحدد ببناء صور ذهنية لأشكال مشفرة لا وجود لها في الواقع.

أما في الشكل (ب) فنرى كيف تنمو تخيلات المتعلمين عبر الحيز الانتقالي للتعلم من خلال أساليب المعلم المبدع من تحفيز وتقبل ودعم وتوجيه وتعزيز ليبدأ المتعلم بمرحلة نسج الخيال الاسترجاعي مستكملاً الطريق نحو بناء النسق الخيالي الإبداعي .. والواقعي أيضاً من خلال إنتاجه الفني الجديد .

<u>اساليب الاتصال المرتبطة بعمليات التفكير البصرى :</u>

من خلال الاستعراض السابق للتفكير البصرى وعلاقته بالخيال والتخيل والعمليات التى يمر بها التفكير البصرى ، وايضا مراحل الصورة وعلاقتها بالواقع الممثلة له ، وايضا اطروحة الحيز الانتقالى للتعلم التى عرضتها الدراسة الحالية ، والدور الذى يلعبه المعلم كميسر لاجتياز هذا الحيز ، والذى يعتبر من وجهة نظر الدراسة الحالية المنطقة التى قد تلغى او تنمى عملية التخيل والتفكير البصرى المبدع ، لذلك من الضرورى ان تكون اساليب الاتصال ايضا متفقة مع طبيعة عملية التدريس لتنمية التخيل واثراء عمليات التفكير البصرى .

تمثل اساليب الاتصال العامل الرئيسى فى التدريس وبخاصة اذا تم التخطيط لها من قِبل المعلم تبعا للموضوعات التى يقدمها لطلابه ، واساليب الاتصال تبدأ من اسلوب المعلم فى الحوار مع طلابه لتصل الى استخدام الاجهزة المعقدة لعرض الصور والافلام وغيرها ، فعمليات ترتيب الصور على سبيل المثال تمثل امرا هاما يجب ان يقوم به المعلم قبل التدريس ، فقد تُرتب مجموعة من الصور ترتيبا زمنيا من القديم الى الحديث لتعبر عن فكرة تطور شكل الازياء ، او قد يُعاد ترتيب نفس الصور ترتيبا آخر لتشرح تعبير الاشخاص حول موضوع معين (لغة الجسد) ، هذا من حيث الترتيب وهو ابسط الامور إذ يسبق هذا – الترتيب – عملية

اختيار هذه الصور ، وهذه العمليات بطبيعة الحال تنطبق على باقى المواد التى يخطط المعلم لاستخدامها اثناء التدريس .

ومن خلال طبيعة الدراسة الحالية فإن اساليب الاتصال التى ينبغى ان يخطط لها المعلم تشتمل على مراحل قد تكون دقيقة جدا فى الاختيار والترتيب والعلاقات التى يمكن ان تنشأ بين أداة واخرى .

وذلك لأن الامر يشتمل على عمليات استدعاء صور من الذاكرة وعمليات تركيب وتفاعل بين هذه الصور وصولا لاستحداث صور اخرى لم تكن من قبل ، وهو ماتطلق عليه الدراسة الحالية (التعلم البصرى ذو الطابع الابداعى) . فمرحلة التخيلات التى تتحرك داخل العقل بين الذاكرة البصرية والصور الممثلة للواقع او حتى الواقع نفسه هى مرحلة يجب ان يضع المعلم كل جهده لانتقاء المواد البصرية التى يستعين بها ، هذه المواد البصرية هى فى الواقع المحفز الاول لعمليات التفكير البصرى والتى تهدف الى وصول الطالب الى تراكيب بصرية جديدية وصياغات حرة وعلاقات غير مألوفة ، لذا فإن ترتيب واختيار صور من البيئة الواقعية مع اعتبار ما يراه الطالب من ناحية والصور الممثلة للعلمل الفنى والعمل الفنى ذاته من ناحية اخرى هى اربع مستويات مركبة يجب تنظيمها ، وعلى ذلك يمكن تحديد اربع مستويات كأساليب اتصال ترتبط بعمليات التفكير البصرى على النحو التالى :

- مستوى رؤية العمل الفنى نفسه .
- مستوى رؤية الصورة الممثلة للعمل الفنى .
- مستوى رؤية الواقع نفسه .
- مستوى رؤية الصورة الممثلة للواقع نفسه .

فعند الاعتماد على **العمل الفنى نفسه** كأحد اساليب الاتصال التى يعتمد عليها المعلم ، فالأمر يرتبط بمشاهدة هذا العمل فى احد قاعات العرض او المتاحف ، وبعيدا عن مكان تواجد العمل والبيئة المحيطة به فى العرض ، فعملية الاتصال والحوار الذى يرتب له المعلم لمشاهدة هذا العمل هو امر ليس ببسيط لما يشتمل عليه العمل الفنى من مستويات تعقيد ومعان ودلالات مرتبطة بالاشكال والالوان والعلاقات والمفاهيم – اكواد وشفرات العمل – التى يضمنها الفنان فى عمله ، لذلك فمن المهم ان ينظم المعلم فكره حول اى الموضوعات التى سوف يقدمها لطلابه من تلك المفاهيم والعلاقات ، مع الوضع فى الاعتبار العديد من العوامل التى قد تؤثر على قبول

الطالب لما يفسره المعلم فىالعمل الفنى ، فمنها على سبيل المثال مستويات تفضيل الطالب للعمل ، وايضا الاساليب التى درسها من قبل او تدرب عليها ، ومستوى الطالب الثقافى فنيا ، بالاضافة الى جوانب الاستمتاع التى يمر بها الطالب اثناء مشاركته لتجربة الفنان بعيدا عن عمليات الشرح والتفسير للعمل .

امام **الصورة الممثلة للعمل الفنى** فقد تكون اقل تعقيدا من العمل نفسه إذ يستطبع المعلم ان يركز على أحد زوايا العمل الفنى دون غيرها ، فمن خلال معالجات الكمبيوتر يمكن مثلا حذف احد الالوان فى نسخة بالتبادل مع نسخة اخرى بها لون آخر وذلك بغرض المقارنة (ماذا لو استخدم الفنان اللون كذا.. بدلا من اللون كذا ..) ، او حذف احد العناصر او الاشكال من العمل بغرض معرفة اهمية هذا العنصر ودوره فى العمل ، والغرض من ذلك هو التحرك بحرية داخل مكونات العمل وما يشتمل عليه من عناصر وعلاقات فنية للوقوف على المفاهيم والاكواد التى يتضمنها العمل الفنى ، هذه العمليات هى على العكس تماما من الوقوف امام العمل ، فالطالب يستطيع ان يخلق صورة حول العمل ليفسر مدى فهمه لهذا العمل ، لذلك فالصورة الممثلة للعمل قد تكون صورة ينتجها المعلم للشرح او صورة ينتجها الطالب لتفسير مدى فهمه للعمل الفنى .

اما **الواقع ذاته ، والصورة الممثلة له** قد تشبه الجزء السابق فى كم التفاصيل التى تشاهد فى الواقع وفى المقابل اختزال تلك التفاصيل فى الصورة الممثلة او المعالجات التى يمكن اجرائها على الصورة للتركيز على تلك العلاقات ، ولكن بكل الاحوال فإن مشاهدة الواقع نفسه – البيئة – والتواجد فى المجال المحيط والتفسير الذى يقدمه المعلم لا يغنى عن مشاهدة الصورة الممثلة لهذا الواقع ، حيث ان تلك الصورة تضيف ابعاد اخرى قد يصعب التركيز عليها فى الواقع ذاته بالاضافة الى الاحتفاظ بتلك الصور للاطلاع عليها كلما تطلب الامر ذلك .

الاجراءات التطبيقية :

قام الباحثان بتصميم نموذج فى التعلم البصرى يعمل على تنمية عمليات الخيال والتفكير البصرى لدى المتعلمين قائم على الجمع بين الواقع والصورة الممثلة له ، حيث تضمن النموذج عدة محاور جاءت على النحو التالى :

مستويات الاتصال البصرى : حيث تم تصنيفها فى اربعة مستويات وهى :

- واقع العمل الفنى
- واقع البيئة المرتبطة بالعمل الفنى
- صور ممثلة للعمل الفنى
- صور ممثلة للبيئة المرتبطة بالعمل الفنى

المعايير المرتبطة بمستويات الاتصال البصرى فى مواقف التعلم فى التربية الفنية : حيث انبثق من كل مستوى من مستويات الاتصال السابق عرضها مجموعة من المعايير المرتبطة بالاتصال البصرى عند كل مستوى والتى تحدد طبيعة الاتصال فى كل مستوى على حده .

أدوار وأساليب المعلم : تم تحديد ادوار واساليب المعلم لتقابل المعايير المرتبطة بمستويات الاتصال البصرى على نحو يحدد طبيعة تلك الادوار بشكل اجرائى .

مخرجات التعلم : فى ضوء الادوار واساليب المعلم المرتبطة بكل معيار منبثق من أحد مستويات الاتصال تم تحديد هيئة لمخرجات التعلم المستهدفة وفقاً لطبيعة المعيار .

مؤشرات أداء التلميذ : تم تحديد مجموعة من مؤشرات أداء التلميذ بشكل محدد يمكن قياسه .

و فيما يلى يقدم الباحثان النموذج المقترح بالدراسة الحالية :

نموذج فى التعلم البصرى قائم على تنمية عمليات الخيال والتفكير البصرى لدى المتعلمين يعتمد على الجمع بين الواقع والصورة الممثلة له

مستويات الاتصال البصرى	المعايير المرتبطة بمستويات الاتصال البصرى فى مواقف التعليم فى التربية الفنية	أدوار وأساليب المعلم	مخرجات التعلم	مؤشرات أداء (التلميذ)
واقع العمل الفنى	**– تحديد الاعمال الفنية التى ترتبط بأهداف ومجالات المنهج**	**صياغة اهداف تدريسية تؤكد على :** – علاقة الاعمال الفنية المختارة بالمجال الفنى الذى يتم تدريسه – تدريب التلاميذ على عمليات الرؤية وفهم العلاقات **تحديد المحتوى التعليمى المتضمن بالاعمال الفنية المختارة من حيث :** –نبذة عن الفنان الذى ابدع العمل – الحقائق العلمية المرتبطة بالعمل الفنى(تاريخه– ابعاده–الخامه) –تحديد المفاهيم الفنية المرتبطة بالعمل الفنى –تحفيز التلاميذ على التقاط صور لواقع العمل الفنى او تفاصيله	* رؤية واضحة للعلاقات بين المجال الفنى الذى يتم تدريسه وبين مجموعة الاعمال الفنية المختارة * صياغة علمية واضحة للافكار والعلاقات والمفاهيم المتضمنة بالاعمال الفنية	* كتابة تقرير (فيما لا يزيد عن صفحة واحدة) عن العمل الفنى المختار (موثق من مواقع على شبكة الانترنت) * صور ذات جودة مناسبة توضح تفاصيل العمل الفنى المختار من قبل كل تلميذ (متوسط ٣ صور)
	– انتقاء الاعمال	**عرض موضوعات مقترحة لتقديم الاعمال الفنية**	* ادراك الارتباط بين	* حلقة مناقشة موثقة

	الاقرب الى البيئة المحيطة بالطالب	**المنتقاه من خلال :** -تحليل الاعمال فى ضوء الموضوعات المقترحة كموضوعات مرتبطة ببيئة الطالب (القرية -حى شعبى- المدينة) - مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ اثناء اقتراح موضوعات تقديم الاعمال. - مناقشة التلاميذ فى رأيهم الشخصى عن العمل الفنى	الموضوع المطروح وبين الاعمال الفنية المنتقاه * استخلاص الافكار الاساسية والثانوية المتضمنة فى الاعمال الفنية المطروحة * التدريب على شرح وتفسير وجهة النظر المرتبطة بآراء التلاميذ حول العمل الفنى .	لعرض الافكار الاساسية والثانوية المتضمنة فى الاعمال الفنية المطروحة . * حلقة مناقشة موثقة يشرح ويفسر فيها كل تلميذ وجهة نظره عن العمل الفنى
تابع واقع العمل الفنى	**- ترتيب تتابع مشاهدة الاعمال عند ارتباط اكثر من عمل بفكرة محددة يقوم عليها البحث (الموضوع الفنى – الاتجاه الفنى – اساليب معالجة**	**مراعاة معايير تنظيم متابعة محتوى الاعمال الفنية اثناء الجولة من خلال :** - المجال(النطاق) :تحديد نطاق الرؤية المباشرة للاعمال الفنية فى ضوء ماتم تحديده من اعمال	* تكوين رؤية كلية عن العلاقات التى تربط مجموعات من الاعمال الفنية (علاقات تربط الاعمال باتجاهات الفنانين- الموضوع المطروح-	* تقرير عن مجموعة اعمال(٤ : ٥ اعمال) يوضح العلاقة الرابطة بينهم (موثقة من المراجع) * جلسة عصف ذهنى لمقترحات عن طبيعة

	الخامات – اساليب الاداء ..)	وموضوعات ذات ارتباط باهداف المنهج – الاستمرارية: تصميم سيناريو للجولة لتحديد الاعمال التى سيتم رؤيتها فى ضوء الموضوع المقترح (كتنظيم رأسى) – التتابع : تصميم سيناريو للجولة لتحديد الموضوعات التى سيتم مناقشتها فى ضوء عمل او عملين (كتنظيم افقى) – التكامل : تحديد نقاط التلاقى بين الاعمال التى يطالعها المتعلمون اثناء الجولة وبين معطيات المجال الفنى الذى سيتم تدريسه(تصوير – نحت– اشغال فنية...)	الخامات–اساليب الاداء) *طرح اقتراحات بين مايتم رؤيته من اعمال وبين الممارسات التى ستتم فى الموقف التدريسى .	الممارسات التى ستتم بعد الجولة (يوثقها احد التلاميذ) .

		– تقبل وتعزيز استجابات التلاميذ اثناء الجوله(لفظيا وحسيا) واستيعاب اى تعليقات تصدر منهم (فى اطار الموضوع المطروح)		
تابع واقع العمل الفنى	**– ترتيب مقابلة للتلاميذ مع الفنان كلما أمكن**	**– تحديد وصياغة مجموعة من الاسئلة التى سيتم توجيهها للفنان تتناول :** – متى ابدعت هذا العمل ؟ –كيف تبدأ لديك فكرة العمل؟ – ماعلاقة هذا العمل بأسلوبك المميز فى التعبير؟ –كيف اكتشف ان لدى اسلوب مميز فى التعبير –كيف تعالج هذه الخامه وتقدمها فى العمل على هذا النحو؟	* اكتشاف اسلوب الفنان فى ابداع العمل الفنى من خلال محاولات لمعايشة تجربة الفنان من خلال الحوار . * صياغة افكار حول اسلوب الفنان.	* ١ : ٢ سؤال موجه من كل تلميذ للفنان . * تسجيل صوتى لحوار الفنان عن اعماله يعرض فيما بعد اثناء ممارسات التلاميذ . * بحث مصغر (لايزيد عن ٣ صفحة) عن اسلوب الفنان مدعم بصور ذات جودة مناسبة لنماذج من اعماله

		– كم من الوقت استغرق تنفيذ العمل ؟ – ماهو تعليقك ونقدك الشخصى عن العمل؟		* اختبار تحصيلى مرحلى عن العمل الفنى لتحديد استجابات التلاميذ فى صورة تحليلات مبسطة للعمل .
واقع البيئة المرتبطة بالعمل الفنى	**– الاختيار من بين مكونات البيئة ماهو مرتبط بخيال الفنان**	– توجيه التلاميذ نحو تحديد العلاقات القائمة بين عناصر ومفردات البيئة وبين ماتم مشاهدته فى مواقع العمل الفنى – مناقشة التلاميذ فى الفروق بين شكل المفردات والعناصر فى البيئة وبين اسلوب الفنان فى صياغتها فى العمل الفنى **– عمل جلسات عصف ذهنى بين التلاميذ لاطلاق تخيلات حول:**	* اساليب محددة لاكتشاف العلاقات بين عناصر البيئة وعناصر العمل الفنى (طبيعة الاشكال – طبيعة اللون – عنصر الزمن – ايديولوجية العمل الفنى والبيئة)	* بورتفليو مصغر لجمع صور من عناصر الطبيعة ذات علاقة بعناصر الفنان (متوسط ٥ صفحات) * تقارير مكتوبة توضح تفسيرات كل تلميذ على حده للدلالة الرمزية المرتبطة بالعناصر فى العمل الفنى (فيما لايزيد عن ٥ اسطر)

		* الدلالات الرمزية للعناصر والمفردات التى يتم رؤيتها فى البيئة * كيفية تعبير الفنان عنها (المعالجات اللونية–الرمزية–..) * ماهى التداعيات التى تستحضرها مشاهدة تلك العناصر ، لاحداث ومواقف عايشها التلميذ؟ – تحفيز التلاميذ على التقاط صور لعناصر البيئة المرتبطة بواقع العمل الفنى		
تابع	**– تحديد افضل الاوقات المناسبة لزيارة البيئة المرتبطة بالعمل الفنى.**	**– مناقشة التلاميذ فى الدلالات الزمانية المرتبطة بصياغة العمل الفنى(اثناء رؤية واقع البيئة المناظرة للعمل) من حيث :** * لماذا اختار الفنان ذلك التوقيت	* مهارات ذهنية ترتبط باستنتاج دور عنصر الزمن فى تأكيد فكرة ومضمون العمل الفنى	* حلقة مناقشة لعرض استجابات محددة عن علاقة الزمان والمكان بفكرة وموضوع العمل الفنى المطروح للمناقشة .

واقع البيئة المرتبطة بالعمل الفنى		للتعبير عن موضوع العمل؟ * كيف عبر الفنان عن الظواهر الزمانية فى سياق العمل الفنى؟ (اختيار المجموعة اللونية–طبيعة الحركة فى العناصر– التراكم والتدافع فى بعض العناصر...) * بماذا يذكرك ذلك التوقيت بالتحديد وانت فى هذا المكان؟		
	– مراعاة توافر جميع العوامل الاخرى المؤثرة من اصوات ، عادات ، تقاليد أثناء الزيارة	– مناقشة التلاميذ فى : *العوامل المحيطة ببيئة العمل الفنى من حيث العادات والتقاليد المرتبطة بالمكان *هل سبق وأن زرت هذا المكان؟ *ماالذى اختلف من وجهة نظرك فى المكان عن الصورة التى كونتها عند	* التوصل الى فهم الاساليب التى يتبعها الفنان فى التعبير عن العوامل المحيطة ببيئة العمل الفنى مثل (اساليب معالجة الخامات–المبالغة والتحوير فى العناصر– مظاهر انفعالية تميز	* كتابة تقرير يصف البيئة التى تم زيارتها (فيما لايزيد عن نصف صفحة)

		رؤية العمل الفنى ؟ *ماالقيمة التى اضافها الفنان فى تعبيره عن هذا المكان؟ *هل ترى انه يمكنك ان تعبر عن هذا المكان فى لوحه باستخدام خامات متعددة ؟	العناصر)	
تابع واقع البيئة المرتبطة بالعمل الفنى	**– تحديد افضل مراكز للمشاهدة بما يناسب طبيعة البيئة**	**– مناقشة التلاميذ فى الآتى:** *هل هذه الزاوية افضل لرؤية المكان بالنسبة لك؟ وهل تفضل زاوية اخرى للرؤية؟ *لماذا اخترت زاوية اخرى لرؤية المكان ؟وما الذى جذب انتباهك فى زاوية الرؤية الجديدة ؟ *كيف ترى طبيعة الالوان من خلال زاوية الرؤية؟ وماذا يحدث لو	* التوصل الى تحديد قواعد تنظم اختيار زاوية الرؤية لتسجيل حالة العنصر البيئى المدروس ترتبط بـــ.: – مدى اتساع مجال الصورة – الاضاءة و نوعها – شدتها – التفاصيل المميزة للعنصر	* صور ذات مستوى جودة مناسب لزوايا محددة تسجل العناصر والمفردات (متوسط ٥ صور)

		ارتديت نظارة سوداء ؟ *هل وانت تشاهد المكان تركز بصرك على تفاصيل محددة ؟ ام انك تشاهد برؤية كلية للمكان؟	-علاقة العنصر المدروس بما حوله - انتقاء افضل الزوايا للتعبير عن المضمون المراد تسجيله .	
صور ممثلة للعمل الفنى	**- مستوى جودة مناسب للصورة (مراعاة أسس وقواعد التصوير)**	**- صياغة اهداف تدريسية ترتبط بالدلالات التعليمية للصور الشارحة لواقع العمل الفنى من حيث الحقائق المرتبطة بالعمل الفنى .**	* تحليل واستنتاج العلاقات المكونة للعمل الفنى	* رسوم خطية لتحليل مكونات العمل الفنى (متوسط ٣ محاولات) . * عرض تقديمى للحقائق المرتبطة بصورة العمل (حجم-مساحة-خامات - تاريخ-مكان عرض..)
	- اختيار صور للعمل الفنى تفسر المعلومات الاولية مثل الحجم - المساحة - خامة العمل			
	- تتابع وتسلسل منطقى للصور الشارحة للعمل الفنى ومناسبتها للتلاميذ	**- تنظيم عرض الصور الشارحة للعمل الفنى وتقبل استجابات التلاميذ حول :**	* بناء نظام فى فهم تتابع كيفية ادراك التحليلات المتسلسلة وفق قواعد	* حلقة مناقشة لتسجيل التفسيرات المرتبطة بأبعاد اللوحة المعروضة

تابع صور ممثلة للعمل الفنى		* تحليل العمل الفنى (محاور انشائية – الوان – نظم توزيع العناصر..) *علاقة الصورة المعروضة بالصورة اللاحقة والتالية *فتح النقاش حول الابعاد التى تتضمنها الصورة *تركيز العين على نقاط محددة فى الصورة *عرض واخفاء الصورة، والتدريب على تذكر المضمون المرتبط بها	موضوعية .(وصف–تحليل)	والعلاقات المتتالية .
	– صور ممثلة لعناصر الفنان والعلاقات القائمة بينها	**– تنظيم عرض الصور الممثلة لعناصر الفنان من خلال :** *البدأبعرض عناصر العمل الفنى فرادى (كوصف بصرى)	* بناء نظام منطقى فى تتابع تحليل العناصر المكونة للعمل الفنى يبدأ من البسيط الى المركب .	* مستوى مرتفع نسبيا من الطلاقة فى تحديد مسميات العناصر ، والعنصر البطولى ، واساليب تضمين

		*تحفيز التلاميذ على اطلاق مسميات لعناصر العمل الفنى *تحفيز التلاميذ على تحديد العناصر التى تمثل دور البطولة فى العمل * مناقشة التلاميذ فى اسباب جمع تلك العناصر فى عمل فنى واحد *استيعاب آراء التلاميذ وتقبلهم ونقدهم لطبيعة تعبير الفنان عن تلك العناصر - تصميم عرض يحدد العلاقات القائمة بين عناصر العمل الفنى من حيث : *موقع كل عنصر فى اللوحة *العلاقات بين الاحجام *العلاقات فى اللون-الملمس-		الفنان لتلك العناصر ، ومدى علاقتها بفكرة العمل. * تقرير مكتوب عن نموذج لعمل فنى يحدد فيه الخصائص المرتبطة بعناصر العمل (متوسط ٥ : ١٠ اسطر) .

		الخطوط *العلاقات الناشئة والدالة على مفاهيم رمزية		
تابع صور ممثلة للعمل الفنى	**– صور ممثلة لأساليب ومعالجات الفنان فى العمل .**	– تصميم عرض لاساليب ومعالجات الفنان فى العمل تركز على بؤرة الرؤية والتقنية واساليب معالجة الخامة **– عقد جلسات عصف ذهنى اثناء العرض لتحفيز التلاميذ حول اصدار تفسيرات مرتبطة باسلوب معالجة الفنان للعناصر وبين اسلوب فنان آخر لتوضيح:** *طبيعة معالجة الخامة ؟ *طبيعة ارتباط كل فنان باتجاه فنى *مدى وضوح سمات اسلوب الفنان	* استنتاج المضامين المرتبطة بطريقة معالجةالفنان للعناصر والخامات فى ضوء فكرة وموضوع العمل .	* ممارسات تجريبية فى الخامة على مساحات مصغرة لتسجيل اكبر عدد ممكن من الحلول المرتبطة بمعالجة الخامة (حد ادنى ٣ محاولات) * كتابة تقرير عن كل نموذج تجريبى للخامة يطلق عليه التلميذ عنوانا (فى حدود ٢ : ٥ اسطر) .

		فى اعماله – مناقشة التلاميذ فى مدى ارتباط اساليب المعالجة بطبيعة الموضوع المطروح فى العمل من خلال التعبير عن الشخصيات والبيئات والاحداث .		
	– صور تفسر المفاهيم المتضمنة بالعمل	**– تصميم خريطة مفاهيم للعمل الفنى وتوزيع الصور الشارحة عليها توضح :** *طبيعة المفاهيم الفنية المتضمنه بالعمل *طبيعة الفكرة المتضمنة بالعمل (الاسطورة–القوة–الصراع..) – تقبل استجابات التلاميذ حول طبيعة المفاهيم المتضمنه بالعمل – مراعاة الفروق الفردية بين	* آليات محددة لتكوين استجابات مرتبطة بالقدرة على التحدث عن المفاهيم المتضمنة بالعمل الفنى (دور خرائط المفاهيم فى تحليل العمل الفنى)	* تقرير مكتوب عن المفاهيم المتضمنة فى عمل الفنان (حد ادنى ٣ اسطر) * جلسة عصف ذهنى حول دور كل من : عناصر العمل الفنى – اساليب معالجة الخامة ، فى تأكيد المفاهيم المتضمنة بالعمل (يوثقها احد التلاميذ) .

		استجابات التلاميذ فى تفسير المفاهيم المتضمنه بالعمل **– توجيه التلاميذ نحو نقاط القوة المتضمنه بالعمل من خلال :** *نجاح الفنان فى التعبير عن المفاهيم المتضمنه بالعمل الفنى *ارتباط مستوى التعبير عن المفاهيم المتضمنه بالعمل بالموضوع والخاماته واساليب المعالجة		
صور ممثلة للبيئة المرتبطة بالعمل	**– مستوى جودة مناسب للصورة (مراعاة أسس وقواعد التصوير)** **– صور لعناصر من البيئة تمثل عناصر**	– صياغة اهداف تدريسيه ترتبط بالدلالات التعليمية للصور الشارحة الممثلة للبيئة المرتبطة بالعمل الفنى **– تنظيم عرض تقديمى لعناصر**	* تكوين رؤية وعين فاحصة تستنبط الجانب الابداعى المرتبط بأسلوب الفنان فى معالجة وتوظيف	* اسكتشات لعناصر من الطبيعة واجراء معالجات وحلول من حذف ،اضافة ،تحوير ..(حد ادنى ٢

الفنى	**الفنان**	**البيئة المماثلة لعناصر العمل الفنى من خلال :** *ترتيب عرض صور عناصر البيئة وفقا لاهميتها للعناصر المناظرة لها فى العمل الفنى (صدارة العنصر فى العمل–تهميش العنصر فى العمل..) *تنظيم عرض صور عناصر البيئة بحيث يتم عرض صورة العنصر فى لوحة الفنان يعقبه العنصر المماثل له فى الطبيعة *طرح اكثر من بديل لعنصر الطبيعة المماثل للعنصر الموجود بالعمل الفنى .	العنصر المستمد من الطبيعة فى العمل .	اسكتش) * تسجيل تعليقات على كل اسكتش يذكر فيها التلميذ المعانى التعبيرية لمعالجة العنصر .
	– صور لعناصر من البيئة فى علاقات	**– تنظيم عرض مجموعات من**	* اتساع الرؤية الادراكية	* اسكتشات تظهر معالجات

تابع صور ممثلة للبيئة المرتبطة	متعددة ومتنوعة	**الصور التى يتضح خلالها :** *العلاقات المباشرة المرتبطة بين العنصر فى الطبيعة وطريقة تناوله فى لوحة الفنان *مجموعات متنوعة من الصور توضح ابعاد اخرى لنفس العنصر فى الطبيعة (مثال:الفنان تناول التعبير عن الحصان فى وضع محدد – الصور تعرض اشكال مختلفة للحصان فى حركات مختلفة وفى بيئات متنوعة ..)	لنفس العنصر الذى يتم دراسته لدعم الخبرة البصرية التى توجه نحو ابتكار حلول ومعالجات جديدة .	متنوعة لعنصر واحد فى الطبيعة (له علاقة بعنصر من عناصر الفنان) من خلال عمليات الفك والتركيب واعادة الصياغة والتكرار ..(حد ادنى ٢ اسكتش)
	– مجموعات من الصور للعناصر(لقطات مقربة – بعيدة – متوسطة)	**– تركيز الرؤية حول اللقطات المقربة والبعيدة لعناصر البيئة بهدف:**	* ممارسة عمليات تفكير بصرى مرتبط بادراك التفاصيل والتدريب على	* اسكتشات تسجل اجزاء محددة لتفاصيل العنصر المدروس * مناقشة حول سبب اختيار احد الاجزاء لتوضيح تقاصيله * اسكتشات تسجل الاسلوب الذاتى

بالعمل الفنى		*تحفيز التلاميذ على اكتشاف التفاصيل الدقيقة للعناصر البيئية *دعم استجابات التلاميذ حول مقارنة تلك التفاصيل بتفاصيل معالجة الفنان لنفس العنصر	الرؤية الفاحصة لها * تكوين وجهة نظر شخصية ، متعددة الابعاد فى التعليقات المصاحبة لرؤية الاعمال .	للتلميذ فى التعبير عن تفاصيل العنصر بعيدا عن الدراسة الاكاديمية لتلك التفاصيل * جلسة مناقشة لعرض وجهات نظر كل تلميذ فى تعبيره عن تفاصيل العنصر من حيث : سبب اختيار هذا الجزء – دلالات ومعانى الخطوط والالوان .. * التركيز على اللغة اللفظية كمحك اساسى فى تقييم المناقشة ، وقوة المبررات التى يطلقها التلميذ بعيدا عن الاساليب التقنية والمهارية فى معالجة التفاصيل .
	– اختيار زوايا تصوير مناسبة تترجم الواقع **– اختيار بعض زوايا التصوير للعناصر مشابهه لزوايا الفنان**	**– تنظيم عرض زوايا الصور لعناصر البيئة واجراء مناقشات حول :** *هل اختار الفنان فى عمله زاوية رؤية ناجحة للتعبير عن موضوع العمل ؟ *ماهى مميزات زاية الرؤية فى تلك	* استنتاج العلاقة بين زاوية الرؤية ومدى نجاح توظيفها من خلال العناصر لتأكيذ الافكار والمفاهيم .	* بورتفليو مصغر يسجل زوايا رؤية مختلفة لعنصرين على الاقل من خلال التصوير الرقمى ، الرسوم الخطية . * صياغة تعليق (لايزيد عن ٢ سطر) عن كل

تابع صور ممثلة للبيئة المرتبطة بالعمل الفنى		الصورة او الاخرى؟ *لو انك ستقوم بالتعبير عن هذا الموضوع فى عمل فنى . اى زاوية ستختار ؟ ولماذا ؟		زاوية يوضح فيه التلميذ رأية الشخصى حول العلاقات الجمالية لتلك الزاوية او الاخرى .
	– تسجيل لقطات متحركة للعناصر وسط البيئة المحيطة (فى حالة حركة العناصر)	**– يعرض المعلم اللقطات المتحركة للعناصر المشابهه للوحة الفنان بهدف :** *اكتشاف طبيعة الحركة للعنصر *اكتشاف تأثير العوامل البيئية والمناخية على العنصر المدروس فى بيئته الطبيعية * تحفيز التلاميذ على اصدار التعليقات حول طبيعة حركة العنصر	* ادراك العلاقة بين الثبات والحركة ودور كل منهما فى تأكيد الفكرة او المفهوم الذى يعبر عنها .	* كتابة تقرير (لايزيد عن ٥ : ٧ سطور) حول نموذج لعمل فنى يحدد فيه : – رأيه الشخصى فى الحركة الكامنة التى اختارها الفنان للعنصر – نجاح الفنان فى التعبير عن طبيعة الحركة – اضافة تصوره الشخصى

		*تقبل استجابات التلاميذ التى تأتى فى هيئة تفسيرات وتأويلات ترتبط بمدى نجاح الفنان فى التعبير عن تأثيرات البيئة على العنصر الذى تناوله فى عمله الفنى		عند تغيير اوضاع وحركة العناصر فى العمل الفنى .
	– مراعاة ان تقدم الصور معلومات واضحة وغير مغلوطة خاصة عند حالات التكبير والتصغير .	– ينتقى المعلم من الصور مايحاكى مضمونها كما هو فى الواقع من حيث الحجم والابعاد والنسب والطبيعة اللونية .. وذلك لتجنب تفسيرات مغلوطة من جانب التلاميذ – تعزيز محاولات التلميذ فى التجريب فى الخامات وصياغتها فى موضوعات مماثلة للموضوعات المطروحة فى الاعمال الفنية المنتقاه .	* ادراك بصرى للابعاد والنسب الحقيقية للعناصر . * تكوين سياق خيالى يرتبط بابداع اعمال فنية تعبر عن رؤية ذاتية لعناصر ومفردات الطبيعة .	* سيمنار لعرض الانتاج الفنى لكل تلميذ يحدد فية : – ما هى فكرة او موضوع العمل؟ – لماذا اختار هذة الفكرة بالتحديد؟ – فيما كان يفكر اثناء ممارسة لهذا العمل ؟ – ما سبب اختيارة لعناصر العمل؟

تابع صور ممثلة للبيئة المرتبطة بالعمل الفنى				– ما الدلالة الرمزية لكل عنصر؟ – كيف يصف العلاقات المكونة بين عناصر العمل؟ – ما هى رؤيتة للفروق بين العناصر التى استخدمها فى العمل (على هيئتها فى الطبيعة) و بين طريقة معالجتة لها فى العمل ؟ كيف سيصف سبب اختيارة لهذة المعلجات؟ (يؤكد المعلم هنا على تجنب الحوار عن المهارات التقنية المرتبطة بقواعد الرسم) – ما هو الاسم الذى

				سيطلقة على العمل * تسجيل تعليقات كل تلميذ على لوحتة (فيما لا يذيد عن صفحة) * ارفاق التعليق بلوحة التلميذ * تنظيم معرض فنى لعرض اعمال التلاميذ مرفقا بها التعليقات المسجلة كرؤية خاصة لكل تلميذ عن عملة * تنظيم ندوة يشارك فيها فنان ليعلق على المعرض و رؤى التلاميذ .

النتائج والتوصيات:

قام الباحثان بعرض النموذج المقترح على لجنة من المتخصصين فى ميدان التربية الفنية (*) و ذلك بهدف التحقق من صدق و صلاحية المحاور المتضمنة بالنموذج ، حيث قامت اللجنة باجراء بعض التعديلات فى الصياغات المرتبطة ببعض العبارات المتضمنة بمحاور النموذج ، حيث اشتملت تلك التعديلات على اجراء اعادة ترتيب على بعض البنود المسلسلة بشكل راسى و المتضمنة ببعض محاور النموذج ، كما تم اضافة بعض التفسيرات لتوضح التتابع المنطقى لمحاور النموذج و ذلك بشكل افقى و رأسى ، ليأتى النموذج فى صورته النهائية . و علية فقد توصل الباحثان الى النتائج التالية :

١- ان تفعيل استخدام هذا النموذج فى مواقف التعلم فى التربية الفنية يمكن ان يثرى من عمليات تدريس مناهج التربية الفنية المقررة فى مراحل التعليم قبل الجامعى ، من خلال ما يوفرة النموذج من اجراءات تعمل على تنمية عمليات التعلم البصرى القائم على شحذ جوانب التفكير المتشعب حول الموضوعات المطروحة فى الموقف التعليمى فى التربية الفنية .

٢- من خلال اراء المحكمين فى التتابع الرأسى للعمليات المتضمنة بالنموذج – و فى ضوء الاتساق الافقى لمحاور النموذج – تبين امكانية اسهام الفاعليات المتضمنة بالنموذج فى وضع مداخل تؤدى الى بناء انساق تعتمد على الخيال فى الممارسات التى يقوم بها المتعلم فى التربية الفنية .

٣- ان العلاقات الافقية فى النموذج و التى ظهرت جراء الارتباط المتتابع لكل من مستويات الاتصال البصرى و ما انبثق عنها من معايير مرتبطة بها ، و ما تم تحديدة من ادوار و اساليب للمعلم يتناول من خلالها تلك المعايير بشكل اجرائى .. ادى ذلك الى تحديد مجموعة من مخرجات التعلم المستهدفة فى ضوء الهدف الذى يسعى النموذج الى تحقيقة . و من ثم تم تحديد مؤشرات اداء التلميذ المرتبطة بتلك المخرجات و التى جاءت فى صورة اجرائية يمكن

(*) لجنة التحقق من صلاحية النموذج المقترح :

– ا.د/ سريه عبد الرزاق صدقى	استاذ المناهج و طرق التدريس المتفرغ – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان
– ا.د/ اسماعيل شوقى اسماعيل	استاذ التصميمات الزخرفة – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان
– أ.د/ محمد اسحق	استاذ النحت – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان
– ا.د/ منال عبد الفتاح الهنيدى	استاذ المناهج و طرق التدريس – كلية البنات – جامعة عين شمس
– ا.م.د/ مى عبد المنعم نور	استاذ المناهج و طرق التدريس المساعد – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان
– أ.م.د/ عماد عبد النبى ابو زيد	استاذ النقد والتذوق الفنى المساعد – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان
– ا.م.د/ خالد ابو المجد احمد	استاذ اشغال المعادن المساعد – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان
– ا.م.د/ هدى على علوان	استاذ اصول التربية الفنية المساعد – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان
– م.د/ محمد عبد العاطى رمضان	مدرس المناهج و طرق التدريس – كلية التربية الفنية – جامعة حلوان

من خلالها قياس مدى التتابع الرأسى فى بناء النسق الخيالى القائم على عمليات الفكير و التعلم البصرى فى التربية الفنية

و فى ضوء ما تقدم يوصى الباحثان بما يلى :

- الاعتماد على اثراء عمليات التفكير البصرى من خلال نسق متتابع و متكامل من المواد البصرية .
- دعم الاتجاهات التى تؤكد على تفعيل الاساليب و الادوار الداعمة لعمليات التفكير البصرى و التى يمارسها معلم التربية الفنية فى مواقف التعلم
- تفعيل الاساليب التى تعتمد على شحذ تخيلات المتعلمين حول الموضوعات المطروحة بهدف بناء النسق الخيالى الخاص بكل متعلم فى المواقف التدريسية فى التربية الفنية .

المراجـــــــــع

المراجع العربية :

(١) أحمد حسين اللقاني: المناهج بين النظرية والتطبيق ، عالم المعرفة ، القاهرة .

(٢) زكريا ابراهيم ، ١٩٦٦ : فلسفة الفن في الفكر المعاصر ، مكتبة مصر ، القاهرة.

(٣) زين العابدين درويش: ١٩٨٣، تنمية الإبداع – منهج وتطبيقه، دار المعارف، القاهرة.

(٤) سرية صدقي، دنيا عادل: ٢٠٠٩ ، دور مهارات القرن الحادى والعشرين كاسترتيجية فعالة فى خلق فرص العمل ، المؤتمر العلمى لكلية التربية النوعية ، جامعة المنصورة .

(٥) سرية صدقي: ٢٠٠٨، التربية الفنية ومهارات القرن الحادي والعشرين، مـــذكرات غيـــر منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

(٦) سعيد شيمي ٢٠٠٩: سحر الألوان من اللوحة إلى الشاشة ، الهيئة العامة لقصور الثقافة ، القاهرة.

(٧) شاكر عبد الحميد: ٢٠٠٩ ، الخيال من الكهف إلى الواقع الافتراضي ، عالم المعرفة ، الكويت.

(٨) شاكر عبد الحميد: ٢٠٠٨ ، الفنون البصرية وعبقرية الادراك ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة.

(٩) محمد علي نصر: ٢٠٠٧، رؤية مستقبلية مقترحة نحو إعداد المعلم . المؤتمر العلمى لكلية التربية .

(١٠) مصطفى محمود يحيى ٢٠٠٥: المرئي واللامرئي في الفن التشكيلي ، "تحولات النص البصري" الندوة الدولية المصاحبة لملتقى الفنون البصرية الثاني ، الدوحة .

المراجع الاجنبية :

(1) Affairs: 2001, "Teacher Education and the Teaching Career in an Era of Life long Learning", Delas/Ed, Paris.

(2) Directorate for Education, Employment, Labor and social

(3) Linda Hammod: 2004, Teacher Quality and standard Achivement, A Review of state Policy Evidence, National Commission on Teaching and American future.

(4) Shcon, D.A.: 1993, The Reflective Practitioner, How professional think in Action, New York, Basic Book.