التفكير العلمي والتشكيل:

"التربية، الفن والثقافة"

الباحثة سمية بويهات
كلية علوم التربية – الرباط
المغرب

تمهيد:

يعتبر تدريس التشكيل من المواد المهمة لبناء شخصية المتعلم المتكاملة من جميع الجوانب، سواءً الوجدانية أو النفسية أو العقلية أو الجمالية أو الذوقية... كما أن من مهام الدرس الفني أن يبني قيما ومفاهيم تشكيلية لدى الناشئة، التي تعمل على توسيع خبرات الفرد وتجاربه، وتفتح له آفاقا في الفن، سواءً في مجال الإبداع أو النقد أو التحليل.

فالدرس التشكيلي المبني على المنطق العلمي والإبداعي يخلق لنا متعلما قادرا على أن يعبر من خلال رسوماته وإبداعاته عن محيطه، وما يعانيه، بلغة شكلية تتسم بالجمال وبرموز تحاكي مكنوناته وأحاسيسه، ويستطيع قراءة الرسائل الفنية التي تطرح عليه تساؤلات تخاطب فكره وذوقه وثقافته؛ ولذلك فعلى المدرسة المغربية أن تعيد النظر في مبادئ وطرائق الدرس التشكيلي المبني على المنطق العلمي كركيزة لبناء تعلمات المتعلم؛ فمادة التشكيل مازالت تقدم كمادة جافة يغلب عليها طابع الصنعة على القيم الفنية، كما أن مناهجها تتخبط بما ليس له علاقة بالفن ولا بمبادئه وطرائقه الجمالية والعلمية الهادفة.

فكلما استبعدنا التفكير العلمي في بناء التعلمات، تركنا الفرصة لدخول أفكار، وآراء لا تبث لتشكيل بصلة، وهذا ما ينعكس في تقديم المدرس للدرس وهو غير واعٍ لأهدافه ولا لأهداف العمليات العقلية والإبداعية والابتكارية التي ينهجها المتعلم، فكم من موهبة اندثرت في غياب النهج الصحيح. أما المدرس الذي يبني التعلمات على المنطق العلمي، فإنه يسعى إلى تحقيق أهداف الدرس، وإذا حدث تعثر لدى أحد المتعلمين، استطاع أن يستدركه ويعدله كلما سمحت له الفرصة، ليحقق غاية الدرس التشكيلي في بناء فنان مبدع ومبتكر في ميدانه.

فعلى الرغم من سياسة التجديد التي انتهجتها وزارة التربية والتعليم للتحسين من جودة التعليم، إلا أن مادة التشكيل لازالت تعاني من قصور في استراتيجيات التدريس؛ فإذا كنا نؤمن بأن شخصية المتعلم المتكاملة والسوية القادرة على مواجهة تحديات الحياة ومشاكلها، لا يمكن أن تبنى في غياب أحد المواد، أو بالأحرى الدرس الفني المبني على المنطق العلمي، فالإشكالية المطروحة: إلى أي مدى ساهمت هذه المناهج في بناء الحس الفني لدى المتعلم، وإلى أي حد يسهم المنطق العلمي والإبداعي في نجاح الدرس التشكيلي، وما مدى تأثيره في بناء شخصية المتعلم؟

1. التفكير العلمي والتشكيل – المفاهيم والطرائق –

أ. المفاهيم الإجرائية

- **التفكير :**

لغة:

"كما جاء في مادة (ف.ك.ر) تعني التدبر والإمعان العميق والبعيد فيما يحدث ويقع، والتفكير تفعيل أي الزيادة في التركيز لما يجري". [1]

"**فكر**: الفكر، اسم التفكر، فكر في أمره، وتفكر، ورجل فكير، كثير التفكير، والفكرة والفكر واحد"[2].

اصطلاحا:

"حظي التفكير باهتمام العديد من الباحثين والمربين، حتى بات من أكثر الموضوعات دراسة وبحثا في مجال علم النفس التربوي، وقد عُنيت المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية بتنمية الفكر والتفكير؛ كي يصبح الفرد أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض سبيله في شتى مناحي الحياة، سواءً أكانت اجتماعية، أم اقتصادية، أم تربوية، أم فكرية، أم غيرها"[3].

وقد عرّف "جون ديوي" التفكير بأنه "يشير إلى وجود مشكلة أو أزمة، لذلك ينظم طريقة منهجية لحلها، لهذا ارتبط التفكير العلمي بالطريقة المنهجية التي يستخدمها الإنسان في التصدي لهذه المشكلات أو التغلب عليها وتبسيطها"[4].

ويقدم "قطامي" تعريفا للتفكير، حيث يقول: إن التفكير "عملية ذهنية يتطور فيها المتعلم من خلال عمليات التفاعل الذهني بين الفرد وما يكتسبه من خبرات، بهدف تطوير الأبنية المعرفية، والوصول إلى افتراضات وتوقعات جديدة"[5].

فمن خلال هذه التعاريف نرى أن التفكير : هو عملية ذهنية، تطلق على دور العقل في اكتشاف موضوعه، فهو يضم جميع العمليات العقلية من التصورات والتذكر والتخيل والتحليل والنقد والتفسير ،إلى غيرها من العمليات.

- **التفكير العلمي:**

إن تسمية هذا النوع من التفكير "بالتفكير العلمي آتية من كون العلماء أكثر البشر التزاما في استقصاءاتهم العلمية، وهم يسعون لفهم الظواهر الطبيعية وتفسيرها والتنبؤ بها، ومع اختلاف مناهجهم العلمية في البحث

والاستقصاء، إلا أن سلوكهم الفكري يتميز بأعلى درجة من الموضوعية والضبط والتسلسل المنطقي المنظم القائم على الدليل والبرهان، فالتفكير العلمي ليس تفكيرا متخصصا بموضوع معين، بل يمكن أن يوجه في معالجة جميع الموضوعات والقضايا التي تواجهنا"[6].

وكما عرّف بأنه هو "ذلك النوع من التفكير المنظم، الذي يمكن أن يستخدمه الفرد في حياته اليومية أو في النشاط الذي يبدله، أو في علاقته مع العالم المحيط به"[7].

فالتفكير العلمي كما يراه التربويون هو [سلوك هادف، موجه بطريقة موضوعية نحو دراسة الإشكالية (قيد البحث) بكل حقائقها وأبعادها بهدف الوصول إلى تغييرات تتضح فيها العلاقات التي يمكن أن تتضمنها الإشكالية، ثم إعطاء أحكام (تقويم) تتعلق بالإشكالية أو بالظاهرة (المبحوثة). والتفكير العلمي يتصف بخصائص معينة تتمثل في أنه يبدأ بالاعتقاد بأن لكل شيء سببه (أو أسبابه)، وأنه عملية متكاملة وهادفة يرتبط بالإنسان، وباختصار يصبح التفكير العلمي نشاطا عقليا يستعمله الإنسان في معالجة المشكلات التي تواجهه في حياته اليومية، وفي بحث المشكلات وتقصيها بمنهجية (طريقة) علمية منظمة والوصول إلى حلولها][8].

من هذه التعاريف نستخلص أن التفكير العلمي: هو تفكير منظم قائم على مجموعة من الخطوات الأساسية المبنية على التجربة والبرهان العقلي للوصول إلى حل للإشكالية، ويخلق لنا فردا قادرا على مواجهة المشاكل التي تواجهه.

- **التفكير الإبداعي:**

التفكير الإبداعي لدى "جروان" هو "نشاط عقلي مركب، وهادف تواجهه رغبة قوية في البحث عن حلول أو توصل إلى نتائج أصيلة لموقف معين، أو مشكلة مطروحة"[9].

كما عرّفه "تورانس" بأنه، "الحساسية نحو المشكلات والصعوبات والثغرات المعرفية، والعناصر المفقودة، والبحث عن حلول جديدة ووضع التخمينات والفرضيات، والبحث عن طرق جديدة"[10].

ومن هذه التعاريف نخلص إلى أن التفكير الإبداعي: بمثابة نشاط عقلي تتداخل فيه العديد من النشاطات العقلية الأخرى؛ لتحقيق عملية التفكير بهدف وصول الفرد المبدع إلى حلول، أو إنتاج عمل فني أصيل، وتتمثل هذه النشاطات في: الخيال والذكاء والإدراك والتحليل والتفسير والاستنتاج ... إلخ.

- **التشكيل (الفنون التشكيلية):**

كتوصيف عام نجد أن الفنون التشكيلية هي "تلك التشكيلات التي ينقل بها الفنان أشكال المرئيات ويجسمها فيتمتع الإنسان برؤيتها كالمباني، والتماثيل، والصور والزخارف وتشمل هذه الفنون: العمارة والنحت والتصوير والفنون الزخرفية وتسمى بالفنون التطبيقية"[11].

مقدم مثلا "تعتبر الفنون التشكيلية وسيلة تعبير عن الواقع الإنساني الذي يعكس حاجات الإنسان وهمومه وطموحاته، كالرسم والنحت والتصوير والنقوش والتطريز وفن البناء والحرف اليدوية والصناعات المنزلية، وجميع ما يستعمله الإنسان التقليدي في حياته اليومية"[12].

وانطلاقا من هذه التعاريف يمكننا القول أن:

الفنون التشكيلية أو التشكيل يعد أداة تعبيرية، يعبر من خلالها الفرد عن أشكال فنية تتسم بالجمال ويستمتع المتلقي بمشاهدتها، وتتجلى في المعمار، والنقوش، والنحت، والرسم، والزخارف، والمنمنمات، والخط، ...

ب. طريقة الاستسلام لدى المدرس والمتعلم

توفر هذه الطريقة على الفرد بذل مجهود في تبني أو تقبل أو رفض أي فكرة أو وجهة رأي، بمعنى أنه يختار الطريق السهل والبسيط لكيلا يبذل أي جهد في التفكير؛ لأن الأجيال التي سبقته قامت بهذه المهمة وما عليه سوى التبني؛ فهؤلاء الأشخاص جل قراراتهم تكون مبنية على ما تركته هذه الأجيال وتصير ضمن قيم العائلة ولا يجب معارضتها أو تحليلها؛ وبطريقة غير مباشرة نكون قد غرسنا في الفرد مبدأ الاستسلام.

"وهذه الطريقة منتشرة بين الذين تنقصهم الثقافة وبين من يعيشون عيشة بدائية ينقصها التفكير المنطقي المنظم. والعقل المستسلم للأوهام غالبا ما يكون مسلوبا حرية الإرادة ولا يستطيع أن يحل مشاكله إلا على أساس من العادات البيئية المنتشرة ... وقد تجد طالبا اتخذ من هذه الطريقة أساسا لإيمانه فهو لا يستذكر دروسه عند دخوله الاختبار وإنما يدخله دون استعداد على رغم أن هنالك قوة الحظ التي لها الغلبة النهائية، والتي بها ينجح أو يرسب، وما عليه إلا الاعتماد عليها في نجاحه. وهذا الطالب غالبا ما يرسب دون أن يهتدي إلى العلة الحقيقية في المسلك الذي اتخذه أساسا لإيمانه"[13].

[فالعديد من الأشخاص تستثيرهم عادات لازالت راسخة في مخيلتهم وصارت مبدأ في حياتهم؛ فإذا رأوا في محنتهم "قطة سوداء" تستبشرهم، وهنالك "السحر" و"الودع" و"قراءة الكف" والتنويم المغناطيسي" لمعرفة المستقبل أو التكهن به ... كلها أمور شائعة في محيط الشخص، وهي تمثل الطريقة الاستسلامية في حل المشكلات وتفسيرها لا أساس لها من الوجود بل مجرد تخاريف ظلت متصلة بمعتقداتنا][14].

ومع ثبوت هذه الأساليب "صار الصغار يتعلمونها من الكبار عن طريق التقليد أو العرف وبواسطة المحاكاة imitation وتحت تأثير الضبط والسلطة، وكانت الطرق الشعبية، في زمن مضى، الحلول لكل المشكلات، واحتياجات البشر، وهي تتسم بالاتساق والتجانس والشمولية في الجماعات الواحدة، ومع مرور الزمن تصبح هذه الطرق أكثر استبدادية وأمرية وإيجابية في نظر جماعتها، فعندما تسأل عن سبب القيام بفعل ما في بعض المناسبات الدينية، يكون الجواب أنّ الذين سبقونا فعلوا الشيء ذاته بالأسلوب ذاته، ومن هنا تكتسب هذه الطرق الشعبية قيمتها الاجتماعية والثقافية"[15].

[فالعديد من الطرق الشعبية سبب امتدادها وعيشها معنا في هذا العصر، أننا لم نستطع في يوم من الأيام أن ننظر إليها نظرة نقدية أو تحليلية، وهذا راجع لخوفنا من عدم مشاركة الجماعة نفس المعتقدات، فإحساسنا بأن الأغلبية التي تحيط بنا لديها نفس المبادئ يجعلنا نتبناها ونؤمن بها تلقائيا، وهذا راجع لكوننا لا يمكن أن نشكك في مبادئ الجماعة إلا إذا تلقينا ثقافة أعلى من ثقافتها، التي ستتيح لنا الفرصة لكي نعطي نظرة نقدية ونميز من خلالها المنطقي من غير المنطقي. فالطريقة الاستسلامية تقدم لنا حكما متسرعًا لا يخضع للمبدأ العقلاني للأشياء، ودون أي تحليل للأسباب التي جعلتنا نؤمن بها][16].

حيث يرى في هذا الصدد الباحث مالينوفسكي "أن الحاجات الأساسية للفرد وإشباعها ترتبط باشتقاق حاجات ثقافية جديدة، فممارسة العادات والتقاليد يكفل للأفراد تلبية حاجياتهم، مثلا كالحاجة لتحقيق الانتماء إلى جماعة ما، فنقول إن العادات والتقاليد تشبع حاجات الفرد التي تتمثل في (الحاجة للانتماء فممارسة نوع من الأنشطة يكفل للفرد الاستمرارية في التفاعل مع بيئته وجماعته)"[17].

ويمكننا ملاحظة أثر هذه الطريقة في "تدريس الفنون أو غيرها من موضوعات الدراسة بسهولة. فالمدرس المستسلم يدرس تبعا "للروتين" دون أن يتبصر فيما يدرسه. والتلميذ المستسلم يتقبل بشكل سلبي كل ما يُلقى عليه دون أن يناقش أو يعلل الأسباب. فأسلوب التلميذ في هذه الحالة ما هو إلا انعكاس لأسلوب المدرّس. والمدرّس الذي لا يفكر، لا ننتظر منه أن ينجح في استثارة التفكير عند تلاميذه. وكثيرا ما يلاحظ مدرس الفنون وهو يقول: املأ الفراغ، استخدم اللون الأزرق، اجعل هذا الجسم قاتما، دقق في استخدام الخطوط ... إلخ فكلها ملاحظات وانتقادات قد تكون مفيدة، وقد تكون ضارة – هي مفيدة إذا فهم التلميذ أسبابها ونتائجها، وضارة إذا اتخذها التلميذ قواعد نهائية، فذلك يجعلها تغلق عليه كل جوانب التفكير وتصيره كالآلة ينفذ دون وعي، لا لسبب فني أو علمي، إلا لأن المدرس قد طلب منه ذلك، أي أن هذه الطريقة تقتل فيه الابتكار "[18]. والتي تجعل من المتعلم في هذه الحالة يمارس الفن بطريقة آلية ويصير مبدأ الاستسلام أساسا لتعلماته، كونه اعتاد في رسوماته العشوائية والتلقائية غير الخاضعة للحس الذوقي أو استثارة لمخيلته، بل تعد مجموعة من الخطوط والأشكال المبعثرة والمفككة لا تتسم بالتفكير

الإبداعي ولا الإتقان، لأن الطفل يمارسها بطريقة آلية غير مبنية على عنصر التحفيز الذي يدفع به إلى التفكير والتحليل والابتكار، بل هي انعكاس لنفسيته التي تحن إلى الماضي.

التشكيل صار خاضعا للتلقين التقليدي، بحيث "يقلد التلميذ نموذج معلمه لأجل اكتساب المهارة فقط. فكان كل فنان يحرص على تلقين تلميذه أصول حرفته. كما كان كل فنان ناشئ يكد ويجتهد، لإتقان تقليد أسلوب الأستاذ واكتساب سر المهنة. غير أن أهمية التربية الفنية بصفة عامة باتت تتضاعف مرحلة بعد أخرى، كلما اكتشفنا أن أهميتها لا تقتصر على تطوير المهارات اليدوية والذهنية فقط، وإنما لها أبعاد أخرى تتمثل في إذكاء روح الخلق والإبداع، وتوسيع المدارك العقلية والوجدانية لدى المتلقي التلميذ والفنان على السواء"[19].

للأسف مناهج التربية التشكيلية/الفنية في معظم الدول العربية، وفي جل المستويات الدراسية بدءا من المستوى الابتدائي وصولا إلى المستوى الجامعي، "لا تفعل أكثر من حثه على التقليد والمحاكاة. مقيدة المتعلم والأستاذ معا، بمناهج متجاوزة، تتدرج نحو المحاكاة. وهي منهجية ليس من شأنها تخريج الفنان المبدع، بل تكتفي فقط بترويض جمود المواهب العربية؛ بإخضاعها في أطوار تصب في اتجاه أساليب كلاسيكية متجاوزة، لتجعل الفنان العربي مجردا، مرددا لمعلومات وأساليب قديمة ...؛ والتي تخرج الفنان المقلد، وتقتل موهبته، وتلغي شخصيته ليصبح مجرد ظل لشخصية أخرى"[20]. وهذا ما يؤثر على منجزنا التشكيلي؛ لأنه محاكاة لأعمال فنانين آخرين، ولا تتسم بشخصية الفنان المبدع وحسه الفني وصدقه في التعبير عن مخيلته ومكنوناته. فهذه المناهج تجعل الجيل الناشئ في نمطية الشخصية يرتدي نفس القالب المبني على الاستسلام لأنماط مبتذلة وجافة مبنية على التقليد والمحاكاة المستهلكة؛ عوضا عن خلق فنانين مبدعين يعبرون عن ثقافتهم وهويتهم وترجمة محيطهم، وما يعانيه، من خلال رموز وعلامات تستثير تفكير المتلقي؛ لتحليلها وتذوقها وترجمة معانيها.

كما أن هنالك مظاهر أخرى لها تأثير على الطفل في نواحي رسوماته تتجلى في الوالدين، "فكثيرا ما يرسم الطفل رسوما رمزية يستخرجها بعد مجهود شاق، وتأمل فيما حوله من مظاهر البيئة، ولكنه يصادف أمه وأباه أو إخوته وأقاربه الذين ينظرون إلى رسمه فيستخفون به؛ لأنه لا يشابه الطبيعة، وعلى أساس عقيدتهم غير الفنية، وبما لهم من سلطة وعاطفة نحو طفلهم، نجدهم يبذرون بذور الاستسلام في إملاء عقيدتهم غير الفنية على أبنائهم، وتكون النتيجة بعد ذلك أننا نحصل في النهاية على جيل غير مبتكر تنقصه الحساسية الفنية والذوق السليم"[21].

[وإذا أعدنا النظر في النتائج المترتبةعلى انتشار هذه الطريقة الاستسلامية، وجدنا أن الشعوب التي تتبناها تظل خاملة وفي سبات. فالشعب المستسلم شعب لا يفكر ولا يوجد شيئا يستثير أفكاره ومخيلته، وبالتالي ترك الأولية للشعوب المتطورة والمفكرة لقيادته على أهوائها ورغباتها. بحيث صار المستعمر يتخذ هذه الطريقة سلاحا له؛ لأنها أكثر بثرا من الأسلحة الفتاكة، فإذا تمكنوا من استعمار الشعوب الضعيفة عن طريق إغلاق منافذ التفكير على

أفرادها. فالتاريخ يحدثنا عن أثرها من خلال إقفال المدارس، وتضييق نطاق التعلم، وتشجيع المراجع الرجعية المتأصلة في العادات والبيئة، ومصادرة الصحف، وسجن كل من استطاع أن يلمح النور وسط الظلمات][22].

فالطريقة الاستسلامية إذا صارت مبدأ للتعلمات لدى المدرسين والمتعلمين، صرنا ننتج أفرادا لا تعرف مبدأ التفكير العلمي أو الإبداعي، وغير قادرة على الابتكار في أي مجال، بل مقلدة للشعوب الأخرى وطامسة لهويتها وشخصيتها، ومحاربة للمفكرين والعلماء، ومرآة للجهل وكل المبادئ التي لا تتسم بالتفكير، ومستسلمة لواقعها السيئ، وخاضعة لأوامر الشعوب القائدة لها.

ت. طريقة التفكير العلمي لدى المدرس والمتعلم

موضوع التفكير العلمي في السنوات الأخيرة صار موضوع الساعة، وحظي بالعديد من الاهتمامات، وهذا راجع لما له من انعكاس إيجابي في حياة الفرد، الذي يتجلى في تلك المجتمعات التي تحرز تقدما في جل المجالات سواءً العلمية أو التكنولوجية أو الاقتصادية أو التربوية... فالتفكير يعمل على تنمية شخصية المدرس والمتعلم، وتحريرهما من المعتقدات التقليدية، وتبنيهم مبادئ جديدة أساسها حل المشكلات التي صارت مبدأ التعلمات، فالتوجيهات التربوية الحديثة أصبحت تهتم بالتفكير العلمي، الذي أصبح جزءا لا يتجزأ من مناهجها التربوية.

فهذه الطرق الخاضعة للمنطق العلمي والإبداعي، من المبادئ الناجعة في حياة الفرد؛ لأنها موضوعية، وغير خاضعة لأية رغبات شخصية أو عادات وتقاليد آلية، وأساسها التفكير والتحليل والابتكار، فهي "مؤسسة على دعائم تجريبية منها صحيحة. ويمكننا أن نعيد اختيار هذه التعميمات على أساس تلك الدعائم متقيدين بنفس الظروف الأولى التي حصلنا منها على هذه التعميمات أو ظروف أخرى متعادلة فنزداد تأكدا من صحتها، فالتفكير العلمي يتضمن ملاحظة الحقائق الجزئية لنستخرج منها هذه التعميمات (Généralisations) ... وتبدو طريقة التفكير العلمي يسيرة، إلا أن الإنسانية توصلت إليها بعد مجهود كبير، وما زلنا نلاحظ أن كثيرا من العلماء المتضلعين في علومهم والذين يطبقون التفكير العلمي في أبحاثهم، غير قادرين على تطبيقها إلا في المجالات الضيقة التي تخصصوا فيها ... ظهرت طريقة البحث العلمي كما نفهمها في العصر الحديث بشكلها المكتمل بظهور جاليليو (1964 – 1642)، وبشكل أقل مع معاصره كلير (1571 – 1630) ... وقد أصبح الإنسان الحديث حقيقة يعيش في مدنية علمية، ويحتاج أن يتعلم الكثير لكي يفهم بعض المعلومات الأولية عن كل الأجهزة التي يستخدمها في منزله وفي حياته اليومية. ولم يقتصر الذكاء الإنساني استخدام التفكير العلمي في ميدان الصناعة فحسب، بل تعداه إلى الفن (الفن المعاصر أحسن مثل على تطبيق التفكير العلمي) كما تعداه أيضا إلى ميادين الزراعة، والاقتصاد، ... لكن بالرغم من هذا فإننا نكاد لا نلحظ تقدما واحدا في الحياة البشرية أو الحضارة الإنسانية عامة إلا وجدنا للعلم دخلا فيه أو على الأقل يكون قد مهد له السبيل"[23].

طريقة التفكير العلمي هي [عملية كشف الحقائق، وعندما يحدث الكشف تنتهي العملية مؤقتا إلى أن تدخل كجزء في عملية أكبر؛ أما الابتكار فهو كشف صيغة فنية تحمل معنى فنيا، وما أن يصل الفنان إلى هذه الصيغة، حتى تنتهي عملية الابتكار، وكل من ينقل هذه الحقائق العلمية أو ينقل نتاج العملية الابتكارية، لا يعد فردا مفكرا أو مبتكرا، بل مقلدا وله شخصية غير فعالة مادام تقليده حرفيا. فالمتعلم الذي ينقل عملا فنيا بكل حوافره، ولا يضع لمسته الخاصة وحسه الابتكاري، فإنه مقلد ولا يعتمد على التفكير العلمي فهو بمثابة صانع يكرر إنتاجاته بطريقة آلية وليس فنانا][24].

عوض أن نخلق فنانا مبدعا يحاور تاريخه وتراثه من زاوية نقدية وتحليلية، تجعله متفردا ومتميزا وينتج أعمالا جديدة تعكس قيمته الشخصية تجاه ما يحيط به، وتعبر عن أسلوبه الخاص؛ بدل نسخ أعمال في منوال مبتذل، لن ننشئ سوى فنانين مقلدين لإبداعات قديمة، عوض مبدعين جدد، لديهم مواضيعهم الخاصة المواكبة لعصرهم ومحيطهم، تتسم بالحس الابتكاري والنقدي بشكل متين، وهذا ما يميز الأعمال الفنية عن الصنعة والتي تبنى على قيم فنية وشخصية. حيث يقال: "فالأسلوب إذن هو العامل الحيوي في الفن، ويمكن أن نشبه الأسلوب بالنفس، وأصول الصنعة الجامدة، بالجسم: النفس مصدر الحياة والحركة والانفعال، والجسم مجرد حامل لهذا النشاط الحيوي ومنفذ له"[25].

"إن اعتماد التجربة العلمية في التدريس هو ما أدى إلى نجاح كثير من الدول المتقدمة، ويرجع ذلك للأسلوب العلمي الذي تبنى عليه هذه الطريقة في استخدام المشكلات أو التساؤلات التي تدور حول ظاهرة علمية، ويحاول الطالب التوصل إلى أدلة أو شواهد علمية من خلال التجربة وهذا ما يميز هذه الطريقة لأن الأنشطة العلمية أو أسلوب التجريب يسهم بشكل كبير في تحقيق الكثير من المهام"[26].

فالمناهج الفنية المبنية على المنطق العلمي لا تتوقف عند تعليم المتعلم المهارات الفنية، بل تسعى إلى خلق فنان مبدع يسير في مواكبة التطور الحضاري لأمته، ليخلق آفاقا جديدة تتسم بأسلوبه الشخصي، فالفن كالفكر، دائما متغير ومتجدد حسب التطورات الحاصلة، وعلى المبدع أن يكون مواكبا لكل هذه التغيرات ويبحث باستمرار لاكتشاف أعمال متفردة، وهذا الذي يجعل التشكيل يعيش التطور والتجديد الذي استمر عليه منذ القدم.

"وتعتبر إمكانية تطبيق مهارات التفكير العلمي في العملية التعليمية أمرا مهما، وذلك من خلال تهيئة الظروف المناسبة التي تجعل المعلم قادرا على مساعدة المتعلم وتحفيزه على الإبداع، ونقله من أنماط التفكير التقليدية إلى أنماط تفكير جديدة تجعله قادرا على استثمار قدراته على نحو أفضل"[27].

[ومن الإرشادات التي تساعد المعلم على تنمية الحس الإبداعي لدى التلاميذ، تشجيع المتعلمين على تعلم أشياء جديدة خاضعة للتفكير العلمي أكثر من الاستظهار والتلقين، وأن يوظف الصورة أكثر من الكلمة، وأن يعود التلاميذ على أن يروا الصورة الكلية للموقف حتى يتيه في التفاصيل، وينمي لدى المتعلم الحساسية الزائدة تجاه

المشكلات، وأن يجعل الاختيار أداة لتطوير منهجه وأسلوبه وليس قيدا، واحترام الخيارات التي تصدر عنه، وشعوره بأن أفكاره قيمة، وجعل الأطفال يستخدمون أفكارهم ومواضيعهم بطرق علمية تساعدهم على تنمية الابتكار وتحقيق أفضل نمو بقدراتهم الابتكارية، وعدم إجبار المتعلم على اعتماد أسلوب محدد لحل المشكلات التي تواجهه، وخلق مواقف وفرص فنية تشكيلية تستثير الابتكار عند المتعلمين، وتشجعهم على تطبيق ما توصلوا إليه من أفكار أو فرضيات، وتجربتها كلما أمكن ذلك، لتنمية ذات إيجابية لدى المتعلمين قادرة على التحقق من نجاعة أفكارها الابتكارية واستخلاص الحل][28].

فطريقة التفكير العلمي أصبحت ضرورية ولا يمكن الاستغناء عنها في جميع المجالات وبالأخص في مجال التربية؛ لأنه أساس بناء أي مجتمع أراد ألا يعيش في ظل سائر المجتمعات، ويواكب التطور الحاصل ويتخلص من التفكير الآلي والتقليدي، ويكف عن الزهو بالماضي العلمي المجيد، بل يتمم ما بدأته الحضارة الإسلامية ويتوقف عن مقاومة التفكير العلمي أشد مقاومة.

2. طريقة حل المشكلات في درس التشكيل – الرؤى والإستراتيجيات –

التفكير العلمي منهج يضع المتعلم أمام مشكلة تستدعي منه الحل، وتأخذه إلى إتباع خطوات معينة، قد تطول أو تقصر، إما تزداد تعقدا أو بساطة، حسب نوع المشكلة والخبرة التي يكتسبها المتعلم؛ وهذه الخطوات هي:

أ. الإحساس بالمشكلة

"المشكلة هي صعوبة تقف أمامنا ونحس جديا بضرورة حلها، أو هي عقبة تعترض سبيلنا وتلزمنا بضرورة التفكير للتغلب عليه ... فالإنسان بطبيعته لا يفكر إلا إذا اعترضت طريقه عقبة تزلزل كيانه وتتحداه، وتلح في ضرورة التذليل وإلا خسر شيئا كبيرا"[29].

وفي مجال التربية نجد المتعلم [أثناء مراحله الدراسية المتنوعة يمر بعدة مشاكل، ويحصل على شهادات تثبت أنه مر بهذه المراحل، ومع ذلك قلما نجد أنه أحس بمشكلات، أو عالج علومه علاج الباحث المفكر المنقب. وينتهي تعلمه الحقيقي بعد تركه مراحل التعليم وشق الحياة الحقيقية معتمدا على نفسه، ومواجها مشاكلها كلما اعترضت طريقه، وهذا السبب الذي تحاول المناهج الدراسية الحديثة مواجهته والتبرؤ منه، إلا أن التلميذ في أغلب مراحله العمرية يوضع في محل اتكالي، يعتمد في أبسط الأشياء كطعامه، وملبسه ... على والديه؛ وداخل الفصل الدراسي على مدرسه في إحضار العلم، وما عليه سوى أن يتلقفه بذاكرته دون أن يتفاعل مع كيانه، أو يكون له نصيب من اهتمامه، وهذا ما يجعله يتحول من فرد فعال إلى فرد آلي مستسلم لكل ما يقدم إليه، ما عليه سوى أن يحفظ ما تلقاه ويسترجعه أثناء الاختبار بشكل آلي، لينساه بعد فترة؛ فهذا الشخص لا يفكر ولا يشعر بالمشكل][30].

فالمدرس في تقديمه لدرس مادة علمية في شكل معادلة جبرية بعيدة عن البحوث والدراسات التي عاشها العالم أثناء وصوله إلى تلك النتيجة، هنا نضع المتعلم أمام معادلة بعيد عن الظروف التي أحاطت بهذا الاكتشاف، ولم نجعله يعيد معايشة هذه المشكلة وكيف تم التغلب عليها؛ ف"كلما نهجنا تدريس المعارف هذا النهج، وهو تلخيصها من كل ما يحيط بها من ظروف ووضعناها في ملخصات ... انتهينا آخر الأمر إلى مجموعة من الرموز، فقيرة المعنى، لا تستند إلى خبرة كبيرة، وتتلاشى تدريجيا لعدم حيويتها"[31]. فعندما نجعل المتعلم يحس بالمشكلة ويعايشها، نكون قد أصبنا الهدف.

ب. تحديد المشكلة

بعد ظهور المشكلة يجب على المتعلم أن يحددها لكيلا يجد نفسه في متاهة يتخبط بين العديد من المشاكل، ويصير تفكيره بعيد الهدف؛ فعندما يحدد المشكلة لا يضيع الوقت في اتجاهات أخرى، ويكون قد حدد طريق العمل، وكذا توفير الوقت والجهد للمراحل الآتية، وتصير خطوات الاشتغال محددة المعالم وواضحة الهدف.

"إن مكون فهم المشكلة يساعد في بناء نقطة مركزية، أو اتجاه لجهودك في حل المشكلة... وهذا ما سوف يساعد في اجتياز الفجوة وتحقيق الهدف"[32].

فإذا قلنا مثلا: {واقع الفن وأثره على المتلقي} فهل المقصود من هذا: كل أنواع الفنون؟ أو فن التشكيل؟ أو فن المسرح؟ أو فن الموسيقى؟ أو فن الأدب؟ أو الفن المغربي؟ أو الفن الغربي؟ هل القصد مثلا: المتلقي المثقف في مجال الفن؟ أو المتعلمين؟ أو الطلبة؟ أو الشعب بصفة عامة؟

"فتكون النتيجة أن كلًّا من الطرفين يذهب بخياله مذهبا غير الذي يذهب إليه الآخر، وتنتهي دراسة هذا التعميم إلى خلاف غير مدعم بالأسس الأولى في المنطق. فوفقا لأوجه الخلاف غير المرتبطة بالموضوع، وتوفيرا للوقت والجهد، يجدر بنا أن نحدد المشكلة ونتفق على هذا قبل الخوض فيه منعا للالتباس"[33].

"صياغة المشكلة ليست أفكارا للحل وإنما هي صياغات توجه سلوكك وتفكيرك نحو الطريق الذي يؤدي بك إلى الحل، والسبب وراء صياغة المشكلة هو إعدادك وتهيئتك نحو توليد الأفكار التي تساعدك ... لا يوجد سبب قوي لتحديد المشكلة إذا كنت لا تنوي توليد الأفكار من أجل التوصل لحل"[34]؛ تحديد الإشكالية تجعل المتعلم يعرف الطريق الذي سيسلكه للحل وهذا ما يقتصر عليه الوقت والجهد، فلا يجد نفسه تائه في مجموعة من المشاكل ويصير مشتت التركيز والفهم لما يحيط به، فهنا يأتي دور المدرس لكي يرشد المتعلمين إذا أحس بعجزهم ويبقى دائما على يقظة حتى يتمكن المتعلم من تحديد إشكاليته ويسلك طريق العمل للوصول إلى الحل.

ت. تحديد الفرضيات

مرحلة يضع فيها المتعلم مجموعة من الاحتمالات المؤقتة لحل الإشكالية التي بين يديه، وما عليه سوى التحقق من احتمالية صوابها وخطئها، فهي تخمين ذكي مبني على الخبرة والملاحظة، ويجب أن تكون صياغتها دقيقة وواضحة ومحددة، وقابلة للاختبار والتحقق من صحتها.

الفرضية ما هي "إلا احتمال من بين الاحتمالات التي نتوقع أن تحل لنا الإشكالية – هي فكرة يفكر فيها الإنسان على ضوء ما تحت يديه من حقائق وهذه الفكرة يرى أنها قد توصله لتذليل العقبة"[35].

ث. اختيار أحد الفروض وتجربته

يختار المتعلم فرضية؛ للتحقق من صحتها، ويستبعد الفرضيات المقترحة، وسبب اختيار هذه الفرضية راجع؛ لكون الحقائق تميل إلى صحتها وما على المتعلم سوى التأكد من تحققها، أما إذا كان هذا الاحتمال خاطئا، فما عليه سوى التحقق من فرضية أخرى حسب التسلسل الذي وضع، ونسبة نجاح كل فرضية ليصل إلى حل المشكلة.

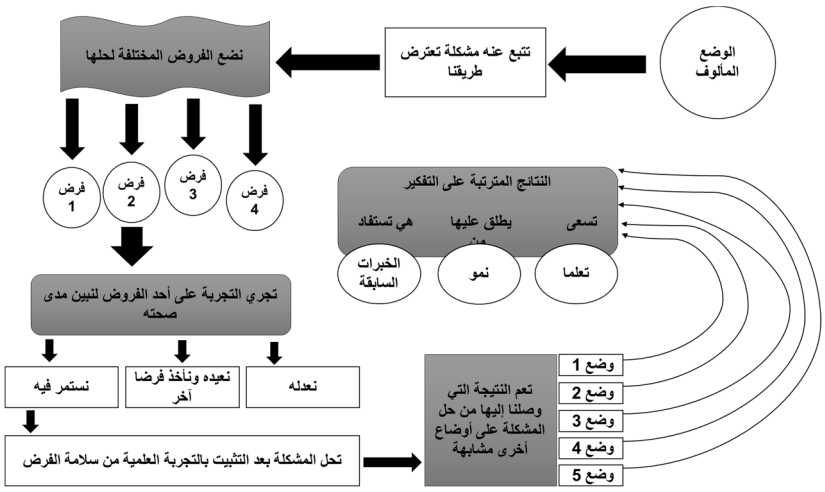
بمعنى "نتخير فرضا واحدا نرى بعملية تأمل بسيطة أنه قد يكون هو أصح الفروض، ونستبعد الفروض الأخرى مؤقتا، أو نطرحها جانبا حتى نتبين مدى صحة الفرض المختار، والسبب في اختيارنا لهذا الفرض بالذات يرجع ... أننا نكون في الحقيقة قد أجرينا التجربة للتحقق من صحة هذا الفرض ذهنيا ورأينا أنه أكثر الفروض احتمالا لحل المشكلة، والحقائق التي بين أيدينا غالبا ما توحي بالفرض المناسب ... وخط السير في هذه الخطوة متوقف على نوع المشكلة، وعلى مقدار خبرتنا السابقة المتعلقة بها ... ويلاحظ أن اختيارنا لفرض معين ومحاولة تجربته لا يعني مطلقا أن هذا الفرض صحيح. فقد نتبين عند تجربته عدم صحته ... وفي كل مرة وجدنا أن الفرض لا يحقق غايتنا، تركناه وفكرنا في اختيار فرض آخر. وقد تبينا أن الفرض الذي ثبتت صحته نبع في بعض الحالات في أثناء المحاولة المللية لحل المشكلة بفروض أخرى، ولم يخطر على بالنا في البداية"[36].

ج. إثبات الفرض وحل المشكلة

[بعد تحقق المتعلم من صحة الفرضية عمليا والوصول إلى الحل، ما عليه سوى تعميمه على وضعيات نابعة من نفس المشكل؛ وذلك للتحقق من نسبة نجاحه وقيمته. أما إذا كان الوضع يتطلب موقفا آخر، ما على المتعلم سوى أن يكيف ما لديه من خبرة سابقة بما يتناسب مع الوضع الجديد. وهذا لا ينفي ما اكتسبه من خبرة في التجارب السابقة، بل على العكس، كل خبرة يمر بها تترك له أثرا يدخل في تكييف موقف في الأوضاع الجديدة. فهذه الخطوة الأخيرة هي مرحلة نتأكد فيها من صحة الفرضية بالتجربة تأكدا عمليا][37].

يقول جون ديوي: "فما "التعلم بالخبرة" إلا إيجاد علاقة سابقة ولاحقة بين ما نحدثه للأشياء وما نتمتع به أو نعانيه من الأشياء من وراء ذلك. وفي مثل هذه الأحوال يصبح الفعل محاولة أو تجربة نجربها على العالم في سبيل معرفة كنفه، كما يصبح التعرض للنتائج تعلما – أي استكشاف العلاقات"[38].

فتعلم التلميذ بالخبرة، وإعطاؤه مساحة للتجريب والتحقق من الفرضية التي وضعها، بمعنى أنه يجري تجربة على العالم المحيط به، طريق التفكير العلمي الذي اكتسب خطواته ومراحله من المدرس المبدع الذي استثار إحساسه ومخيلته، ليصل في الأخير إلى نتيجة تصير جزءا منه وتضاف إلى خبراته السابقة.



شكل 1: يبين رسم تخطيطي لخطوات التفكير ونتائجها[39]

فتدريس التشكيل يتطلب من المدرس مجموعة من الطرق الإبداعية، وذلك باعتباره ميدانا من ميادين المعرفة، ومن هذه الطرق "حل المشكلات، والاكتشاف، والمناقشة، ... وطرق الاستدلال، وتقديم البيان العلمي واستخدام الوسائل التعليمية، وجميعها طرق تدريس تضم وسائل يستطيع مدرس التربية الفنية من خلالها تحقيق الأهداف المنشودة التي تتناسب مع المواقف التعليمية المختلفة"[40].

والتفكير العلمي ما هو إلا "كشف للارتباط بين السبب والنتيجة، وبين العمل وعاقبته. هو الذي يضفي علينا الاطمئنان بعد الحيرة، ويهبنا اليقين بعد الشك، ويجعلنا نسلك من تصرفاتنا طرقا مستقيمة، واضحة الأهداف، محققة النتائج"[41].

يجب على المتعلم أن يمارس هذه العمليات بنفسه؛ لكي يتمكن من هذه الخطوات لحل مشكلات التشكيل أو أي مشكل صادفه في حياته الدراسية أو الشخصية، وكذلك لكي يتجنب الخلط بين عملية الابتكار في التشكيل وبين عملية الإنتاج، ويعتبر النتيجة هي العملية. و"يترتب على هذا أن يحفظوا نتائج الفنانين وطرزهم، ويرددونها في رسوماتهم أو إنتاجاتهم، دون أن يتمثلوها بقلوبهم أو أفئدتهم، فتخرج مشوهة، مصنوعة لا مطبوعة، فيها الزيف وعدم

الأصالة. فالخلط في التفكير العلمي كالخلط في الابتكار، يجعلنا نغلب النتائج على العمليات، ونأخذ الشكليات العارضة دون الجوهر"[42].

فمن خلال التربية التشكيلية الحديثة، ومناهج تربوية سليمة وقيمة، بإمكاننا أن نبني وننمي لدى المتعلم شخصية تنظر إلى تراث أمتها نظرة إيجابية "ونفتح بصره وبصيرته على ما تكتنزه الفنون والحرف النابعة من التراث، من إمكانات ورموز، وعلامات، وقيم، وجمل فنية يمكنها أن تشكل مجالا خصبا لبحثه كفنان معاصر، يستقرئها ويحاورها، يستقي ويستوحي منها، ويطور ما يتلاءم وشخصيته ... حين يتحفنا بأعمال فنية لها طابعها العربي الأصيل، ولها حياتها المعاصرة"[43].

ويقول أحد الكتاب: "إن استعارتك لطراز غير طرازك هو اعتراف بالفقر الروحي، لأن طراز الشخص في أي وسيلة من الوسائل هو جزء لا يتجزأ من الشخص نفسه"[44]. فالهدف من التفكير العلمي أنه يكسب كل متعلم طابعه الخاص الذي ينعكس في إبداعاته، فعلى المدرس أن يجد في كل عمل فني أسلوبا خاصا، يميز كل عمل فني عن الآخر ويضفي عليه صبغته وأسلوبه الفريد.

ويسعى درس التشكيل من خلال التفكير العلمي إلى تنمية شخصية المتعلم عن طريق الفن، وللوصول إلى هذا الهدف ما على المدرس إلا أن يوفر "بيئة فنية تمكنه من أن يفكر، ويحس، ويعين وينشط، وينمو بعملياته العقلية والجسمية خلال المشكلات الفنية التي يعالجها. وطريقة المشكلات في الفن أو طريقة المشكلة وحلها (Problem Solving) هي إحدى الطرق التي تحقق ذلك. وتظهر المشكلة إذا كان الطريق نحو هدف معين غامضا وإذا كانت الوسائل المتبعة لتحقيق هذا الهدف غير واضحة كما ينبغي. وتحل المشكلة إذا عرفت هذه الطرق والوسائل. إن عملية حل المشكلة هي في صميمها عملية بحث وإيجاد (Seeking and Finding) ... حل لمشكلته"[45].

طريقة حل المشكلات من الطرق التي تضع المتعلم أمام إشكالية تستثير تفكيره ويلجأ إلى حلها من خلال التجربة، وهذا ما يعطيه خبرة تعمل على تنمية شخصيته، وتضاف إلى خبراته؛ لخلق جيل قادر على مواجهة مشاكله والخروج بنتائج جديدة تعطي لأسلوبه الفني سمته الخاصة، وتجعله متميزا عن باقي الأعمال الفنية وبعيدا عن الأعمال المبتذلة.

3. أثر التفكير العلمي والتشكيل على شخصية المتعلم

لم يعد ينظر لمناهج التشكيل كما كان ينظر إليها؛ لأنها لا تهتم بحشو المتعلم بالمعلومات أو المهارات أو تنشيط مختلف جوانبه الوجدانية والاجتماعية والعقلية لشخصيته، أو أنها مادة للترفيه والترف والتسلية، وملء أوقات الفراغ، بل صارت "تهدف إلى إعداد المواطن الصالح، المتكامل الشخصية، الواسع الخيال، القادر على التعبير واتخاذ القرار، بالتفكير العلمي، والتخطيط المتزن المبني على إبداع التصورات وابتكار الحلول لمختلف المشاكل في معترك الحياة

والفن على السواء، إنسان متكيف مع بيئته، معتز بانتمائه الحضاري. فأصبحت الحرك الأساسي لتنشئة الأفراد تنشئة سليمة ومتوازنة بإعدادهم لخوض غمار الحياة بكفاءة واقتدار، مع تشبع نفوسهم وعقولهم بقيم الجمال، وارتقاء أحاسيسهم الفنية، وتطور وعيهم البصري، وتصعيد قدراتهم على الابتكار وإنتاج الأفكار، واتخاذ القرار"[46].

فالتشكيل يمثل المقومات الأساسية في بناء شخصية المتعلم وصقلها وتبنيها البناء السليم، لما يتوفر عليه من تفكير علمي وإبداعي وتحليلي وتذوقي وحسي وابتكار أعمال فنية، وكذا النظرة النقدية، فالتربية الفنية تتيح للمتعلم الحرية والأدوات الضرورية التي تجعله يفهم ويحلل ويعبر عن أفكاره بصورة إبداعية، وبلغة الأشكال، تعمل على تنمية إدراكه الشعوري والبصري ما يتيح له النظر برؤية تحليلية لمحيطه وبيئته وبكثير من الاحترام لتراث الأمة وثقافتها ومعتقداتها، ويتفاعل مع الحياة بإيجابية وذوق راق، يساعده على الإبداع والابتكار .

"بالإضافة إلى ما أكدته عديد من الدراسات على أهمية مساعدة المعلمين، في أن يكونوا أكثر فاعلية وكفاءة في حل المشكلات بصورة إبداعية، واستخدام إمكاناتهم الإبداعية، وتوظيفها عن طريق برامج التدريب التي تسعى لتنمية التفكير الإبداعي وحل المشكلات"[47].

[كما تعد مهارات التفكير العلمي والإبداعي أمرا حيويا في العصر الحالي، لكيلا يتبع الأفراد تيار العولمة بشكل تقليدي وآلي، بل يصيروا متمكنين من أخذ قراراتهم بشكل مستقل، ويعد التفكير العلمي مبدأً أساسيا في حياة المتعلمين؛ لأن بإمكانه أن يوجههم للعثور على مفاهيم أو أفكار مختلفة ومبتكرة لحل المشكلات، ولها أيضا دور مهم في النمو العقلي للمتعلمين وتغيير طريقة التفكير، بحيث تنجح عملية التعلم][48].

فدروس التشكيل التي تتخذ التفكير العلمي منهجها، تسعى إلى أهم من اكتساب الخبرات والمهارات الفنية، بل القدرة على اكتساب المتعلم الأسلوب الفني المتميز والعاكس لشخصيته عند التعبير فنيا، عن أي أفكار أو مواضيع؛ لأن الإبداع والابتكار يعد الغاية الأسمى للفن ولتفكير العلمي. فالتربية التشكيلية تروم إلى "تربية النشء على قيم الجمال، وتفتح روحه وعقله وبصيرته على سبل الإبداع والابتكار، وتزويده بمجموعة من الخبرات والمعارف التي تقوي شخصيته، وتبرز جوانبه الإيجابية، لتنشئته كفرد مبدع صالح للمجتمع ذي سلوك إيجابي سوي يخدم نفسه ووطنه"[49].

التفكير العلمي أو الإبداعي في مجال التشكيل يرتبط هذا الأخير بالصورة، وهو ما عرفه أرنهايم قائلا: "محاولة لفهم العالم من خلال لغة الشكل والصورة، والتفكير بالصورة يرتبط بالخيال والخيال يرتبط بالإبداع والإبداع يرتبط بالمستقبل والمستقبل ضروري لنمو الأمم والجماعات والأفراد، ضروري لخروجهم من أسر الواقع الإدراكي الضيق المحدود، لكنه المهم، إلى آفاق المستقبل الرحبة الأكثر حرية والأكثر إنسانية"[50].

يعد التشكيل أرض خصبة لتنمية الإبداع والتفكير العلمي لدى المتعلمين، فهي المادة الدراسية التي تتيح للطفل التعبير بكل حرية وبعيدا عن التقليد عن أفكاره وأحاسيسه، كما أن مدرس التشكيل بمثابة مرشد تربوي يسعى إلى

غرس القيم الإبداعية والفنية، وكذا تنمية جانب التفكير العلمي والحس النقدي لدى المتعلم. وهذا ما أكدته "جايد" على حد قولها: إن "مناهج الفنون ليست فقط عبارة عن تعلمات لنشر المعرفة وإنما بنية المنهج ومحتواه ... تتضمن أيضا إنتاج المعرفة"[51].

[ويسعى التشكيل إلى بناء شخصية المتعلم بشكل متكامل، ويتخذ المنطق العلمي مبدأ في حياته لتحليل ونقد المعلومات والمفاهيم والمعارف المرتبطة بالثقافة الفنية اللازمة في حياة أي فرد، كما تنمي لدى المتعلم الإحساس بالاعتزاز والولاء للبلد؛ فطبيعة العمل في مجال التشكيل تتيح للمتعلمين العمل على شكل فردي أو جماعي، ويصير لديهم القدرة على التفاعل الإيجابي المستمر بين أفراد المجموعة، وكذا احترام اختلاف الآراء ومناقشتها والتحقق من صحة نجاحها][52].

ويعتبر مجال التشكيل من المجالات التي تسهم في بناء الحس الجمالي والتفكير العلمي والإبداعي لدى المتعلمين، من خلال ممارسة وتعلم التطبيقات الفنية التي لها الدور الكبير في تطوير مهارة التحليل ومهارة حل المشكلات، فالدرس التشكيلي يعمل على "تطوير مهارات التفكير عند الأفراد، وتطوير مهارات التفكير الإبداعي، وبالتالي الوصول إلى أعلى مهارات التفكير"[53].

وتهدف التربية التشكيلية بشقيها الفني والتربوي، إلى تنمية القدرات الذاتية للمتعلم لكي ينمو بشكل متكامل قادر على مواجهة مشاكله، وتصير لديه خبرة معرفية وعلمية وفنية، أساسها التفكير العلمي والإبداعي، وهذا من شأنه أن يشبع ميول المتعلمين ويفتح لهم المجال للتعبير عن أحاسيسهم من خلال المجالات والأنشطة المتنوعة للدرس التشكيلي، بهدف تحقيق القدرات الإبداعية والابتكارية، وتنمية الحس النقدي لدى المتعلم.

كما نجد أن تدريس التربية التشكيلية الخاضعة للتفكير العلمي والإبداعي "خصوصية معينة تميزها عن أساليب تدريس المواد الدراسية الأخرى، تعتمد ... على شحن الطفل بانفعالات، وعواطف نحو الموضوع المراد التعبير عنه، وكل خطة دراسية يضعها معلم التربية الفنية لابد لها من أسلوب، أو استراتيجية تتناسب معها، إذ إن أساليب تدريس التربية الفنية واستراتيجياتها تعتمد مبدأ التطوير، والتجديد، والابتكار، وعدم الآلية والتكرار"[54].

يرى "إيزنر"، "أن الفنون هي التي تحرك مشاعر الفرد، وتعمل على توظيف اليد في الأداء والتعبير عن تلك المشاعر، إذ إن ذلك لا يتم بمعزل عن النشاط العقلي الذي يقوم بدوره في إعطاء الأوامر للتنفيذ، فالفنون تترابط من خلال تطوير العقل لها"[55].

فالكون يقوم بالأساس على الأسس الفنية، والفرد إذا قام بممارسة مجموعة من الخبرات من خلال الدرس التشكيلي أو المبدأ الفني، تصبح هذه الأسس تطبع سماته وحياته، ويصير ذا حس فني جمالي يطبع تصرفاته، ولا

يمكن تحقيق هذا الهدف إلا عن طريق الفن، وما أحوجنا لهذه التربية في عالم صار يأخذ التفكير الآلي والتقليدي أساسا لحياته.

4. علاقة التفكير العلمي بالتشكيل ودورهما في بناء التعلمات

نظرا لأهمية التفكير العلمي في درس التشكيل، ومواكبته للاتجاهات التربوية الحديثة، صار من الضروري على المؤسسات التعليمية أن تفتح المجال لاكتشاف المتعلم المبدع، من خلال تبني منهجية التفكير العلمي والإبداعي؛ لأن السمة الكبرى وراء عملية التعلم هي بناء التعلمات لدى المتعلمين وتزويدهم بالخبرات التي تسهم في تشكيل شخصيتهم على قواعد معلوماتية وبيانية، يستثمرونها في نموهم المعرفي والفني، وتطوير مستوى تفكيرهم، من أجل خلق متعلم مفكر ومبدع في ميدانه.

ومن هذا المنظور فمفهوم التربية التشكيلية لا يقتصر على المناهج المعتمدة لتنمية الحس الجمالي لدى الفرد "بل أكثر من هذا، يمكن أن يكون أساسا لبناء شخصية أمة، بكل ما تحمله هذه الكلمة من القدرة على مواجهة المشكلات بمختلف تحدياتها، وذلك من خلال مجتمع يستطيع أفراده مزاولة حياتهم إبداعا وسلوكا طبيعيا، وبصورة متوازنة"[56].

فتدريس التشكيل من خلال منطلق التفكير العلمي غايته نمو التذوق، والتذوق ينمو بنمو الإحساس والتفكير معا، إن "التفكير فيما نحسه يقدمنا إلى خبرات تذوقية من نوع أعمق، والإحساس بما نفكر فيه يمكننا من التذوق نفسه، كما يستثير فينا خبرات تفكيرية أخرى ... أحيانا يحتاج الطالب لوضع لون لخلفية صورته ... ويستخدم اللون الأزرق الاترمالي (Ultramarine) مباشرة دون أن يكيف هذا اللون بما يتفق مع العلاقات اللونية المختلفة للصورة. معنى هذا أنه لا يحس بأن هذا اللون مشكلة تستحق منه البحث والتفكير. وموقف المدرس في هذه الحالة أن يجعله يحس بأن وضع هذا اللون غير متناسب. ويستطيع المدرس تحقيق هذه الغاية بعدة طرق: فقد يعرض عليه مثلا صورا من إنتاج فنانين تتعادل طروزهم مع طرازه، ويجعله يقابل بين اختياره اللون الأزرق لخلفية صورته، والألوان التي اختارها هؤلاء الفنانون كخلفيات لصورهم"[57]. هنا نضع المتعلم أمام مقارنة موضوعية نقدية، من خلالها يستخلص مدى النقص في اللون الذي وضعه، وهذا الشعور الذي شعر به يجعله يحدد إشكاليته، ويكون الحافز لكي يبدع في اختيار اللون المناسب الذي يتماشى مع الصورة في شكل نسقي متوازن. فالاختيار الأول كان بشكل آلي، أما الاختيار الثاني فمبني على أساس بحث وتفكير وتجربة.

ومن خلال هذا يجب على المتعلم [أن يتدرب على أن يركب الألوان بمفرده ليصل إلى تكوين اللون الذي يريده، فإذا تمكن من كشف العلاقة اللونية الجميلة، هنا نخلص إلى أنه صار يفكر تفكيرا فنيا تذوقيا. فهنالك العديد من المدرسين للأسف يغلقون منافذ هذا النوع من التفكير، ويقومون بتحضير الألوان المناسبة لخلفية الصورة، ويضعه

المتعلمون كالآلة؛ فالمدرس الذي يقدم الحلول لجميع المسائل غالبا ما يوقف التفكير لدى تلاميذه، لأنه يقدم لهم الحلول عوض أن يرشدهم في مواجهة المشكلات، وكشف الحلول المناسبة لها بأنفسهم][58].

كما "برهنت البيداغوجيا الحديثة عن نجاعة الطريقة التي يكون فيها الطفل هو المحور في العملية التربوية، منه تنطلق وإليه تعود، فاحترام ميولاته وطموحاته والارتكاز على مكتسباته وطاقاته الفكرية والحسية الفطرية ضروري في إعداد وضبط كل نشاط تربوي ... فالزاد الذي يستهلك منه المعلم مؤونته، هو المحيط والتراث والحضارة والحياة اليومية والاجتماعية ... فكل ما يكشفه الطفل في هذا المجال يجب أن يدعم من طرف المعلم، ويوجه وينقح بنظرة، وتفكير وخيال وحس طفولي، بحيث عليه أن ينزل إلى مكانة الطفل، فينظر بعينيه ... ولا يفرض عليه أو حتى يقترح عليه أفكارا وتصورات وحلولا شخصية"[59].

فوظيفة المدرس وضع واختيار سلسلة من الدروس مبنية على التفكير العلمي التي تهدف إلى تنمية الحس الفني والذوقي لدى المتعلم بشكل متدرج، لكي يكتسب رؤية نقدية للمحيط الذي ينتمي إليه ويحلل رموزه وأشكاله، ويستثمرها في إبداعاته، وهذا ما يجعل الفن يرقى من خلال تحليل الفرد لموروثه واستثماره في إبداعاته.

"فالمهارات الفنية بأنواعها وفروعها لها مكانة عظيمة في هذا المجتمع، وذلك باعتبارها مظهرا من مظاهر القيم الجمالية والحضارية، وعاملا فعالا في تنمية الحس، واكتساب الخبرة والدقة عند الفرد"[60].

"إن مجرد اهتزاز مشاعر شخص إزاء المحيط الخارجي اهتزازا فنيا مصحوبا بنشوة هو ما يطلق عليه عملية التذوق الفني. فالتذوق الفني له جذوره في بيئة الفرد وفي تفاعله مع هذه البيئة. وكلما استطعنا أن نرقى جانبا هاما من جوانب شخصية الفرد، هو الجانب الذي يعطي لهذا الفرد إنسانيته، ويميزه عن سائر الكائنات الحية. ومعنى التذوق أيضا هو تكوين عادة نقدية في الرؤية، نستطيع أن نميز بها الجميل من القبيح، والفني من غير الفني. نكشف النظام من الفوضى، والشيء الذي يقبله الذوق، ويحبه، ويقبل عليه، من الشيء الذي يلفظه، ويستهجنه"[61].

تأتي تنمية الذوق لدى المتعلم من خلال الممارسة، سواءً داخل الفصل أو خارجه، فبذور التذوق التي نجدها في المدرسة نجني ثمارها في المجتمع؛ فمن خلال استثارة الحس الذوقي والفني والإبداعي لدى المتعلم ضمنا أن تفكيره نحو الأشياء سيكون فنيا وذوقيا وحسيا. كما يرى الفيلسوف برتراند راسل Bratrand Russel، "أن التربية الجمالية لا تشتمل فقط كل ما نعلمه لأنفسنا، أو ما يعلمه الآخرون لنا بقدر تنشئتنا وتقريبنا من درجة الكمال بقدر المستطاع، ولكنها فوق ذلك تشتمل الآثار غير المباشرة التي تؤثر في أخلاقنا، طباعنا ومواهبنا الإنسانية، وكل ما يساعد على صقل الشخصية الإنسانية ويخرجها بالشكل الذي ينسجم والقيم الجمالية"[62].

الدرس التشكيلي يجعل من المتعلم الموهوب فنان الغد، لديه أسلوبه الخاص، ورؤية ناقدة للمستقبل، فنان لديه رسالة تعكس بيئته، وتتمظهر في إبداعاته التشكيلية التي تتسم بالحس الجمالي، وتتضمن أفكارا ورسائل نابعة من

تراثه وهويته، كل هذه القيم لا تتم إلا عبر نهج التفكير العلمي والإبداعي في نفسية المتعلم، وابتعاده عن التلقين والحشو والتقليد الآلي؛ فغاية التشكيل تتمثل في "نقد وتحليل الصورة ... أهم العمليات المحققة للثقافة الفنية من خلال تعليم وتدريب الطلبة على التعرف على البيئة الفنية، وفهم خصائصها البصرية المحيطة بها، وربطها بالسلوك البشري بما يدفعهم للتعامل مع المتغيرات الطبيعية، إضافة تؤثر في الشخصية الفنية، إضافة إلى المكونات الأخرى للثقافة الفنية، ومن هنا تبرز أهمية نقد وتحليل الصورة الفنية"[63].

فمدرّس التشكيل يفشل في استثارة تفكير المتعلمين إذا اقتصر في تقديمه وشرحه للدرس التشكيلي على الألفاظ دون الأشكال؛ ومنه "فاللغة اللفظية لا تستدعي حتما صورا محسوسة من النوع الذي يستثير خيال التلميذ فنيا. والمشاهد أنه مهما أوتي من جهد في شرح كل الموضوع لفظيا دون أن يقدم للتلميذ خبرة شكلية (Formal) نشاهد أن تأليف التلميذ للموضوع سيسير على النهج (الروتيني) الذي ألفه التلميذ في كل درس من دروسه الماضية. وسيخرج بنتيجة مفتقرة للعناصر، والعلاقات الفنية المختلفة"[64].

[إذا قام مدرس التشكيل بوضع نموذج الطبيعة الصامتة أمام التلاميذ ليقوموا برسمها بالألوان. وأخذ طوال الوقت يشرح مختلف الأشكال والأجسام والألوان، مع أن النموذج الذي أمام التلاميذ يمثل شكلين رئيسين: الشكل الدائري الذي نجده في البرتقال، والطماطم، وشكل الزهرية التي كانت عبارة عن جسم بيضاوي قريب جدا إلى الشكل الأول، فكأنه لا يشرح شرحا واقعيا، والأمثلة التي قام بعرضها عليهم لا تستثير التفكير الفني التذوقي سواءً في الأحجام أو الألوان؛ لأن أشكالها محدودة. كان عليه أن ينتقي أشكالا متباينة الأحجام وأن يبرز هذه الأشكال من خلال وضع ثوب يحمل لونا يبرز بوضوح هذه الأشكال، ويستعرض بعض الصور الفنية التي يشرح بها العلاقات اللونية، وعلاقات الأحجام، لكي يستثير بذلك خيال التلاميذ وتفكيرهم نحو هذه المشكلة. فيستطيعون بدورهم أن يروا الطبيعة بالرؤية الفنية، كما يستطيعون أن يفكروا في ترجمتها تفكيرا لونيا، فيه البحث عن علاقات الأشكال ويحكمون في رؤيتها معيار التذوق][65].

فعلاقة التشكيل بالتفكير العلمي علاقة تكاملية تجعل المتعلم هو أساس العملية التعليمية التعلمية، من خلال وضعه أمام إشكالية تستثير تفكيره الحسي، وتجعله يضع مجموعة من الفرضيات التي يتحقق من صحتها؛ لكي يصل إلى الحل الذي يكسبه خبرة تنمي شخصيته، وتخلق لنا فردا قادرا على مواجهة أي مشكل يواجهه، من خلال الخبرات التي تتراكم لديه، وفنان مبدع في ميدانه سواءً الفني أو غيره، فهذا الحس الفني التذوقي ينعكس على محيطه ومجتمعه.

وعلى المؤسسات التعليمية المغربية أن تعيد النظر في مناهج التشكيل للتحسين من جودة التعليم، وتخريج فنانين مبدعين في جل الميادين، وكذا خلق ناشئة متذوقة للفن والجمال، وناقدة للأعمال الفنية المبنية على التفكير العلمي

والإبداعي؛ للتطوير من جودته وابتكار الجديد الذي يتسم بالهوية المغربية، التي نحن في أمس الحاجة إليها؛ لفرض أعمالنا بطابع نابع من الثقافة المغربية والعربية.

الهوامش تت

[1] – ابن منظور، (1999)، **لسان العرب**، دار إحياء التراث، الطبعة 3، بيروت، لبنان، ص: 10.

[2] – الخليل ابن أحمد الفراهيدي، (2003)، **معجم العين**، دار الكتب العلمية، الطبعة 1، بيروت، لبنان.

[3] – علي سامي الحلاق، (2007)، **اللغة والتفكير الناقد**، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة 1، الأردن، ص: 27.

[4] – حسن مؤيد دناوي، **تطوير مهارات التفكير الإبداعي**، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ص: 23.

[5] – عدنان يوسف عتوم، (2015)، **علم النفس المعرفي بين النظرية والتطبيق**، دار المسيرة، ص: 198.

[6] – نادية حسين العفون ومنتهى مطشر عبد الصاحب، (2012)، **التفكير وأنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه**، دار صفاء، الطبعة 1، عمان، ص: 44.

[7] – وليد رفيق العياصرة، (2011)، **التفكير السابر والإبداعي**، دار أسامة، الطبعة 1، عمان، الأردن، ص: 23.

[8] – بتصرف، عايش محمود زيتون، (1994)، **أساليب تدريس العلوم**، دار الشروق، الطبعة 1، عمان، ص: 94.

[9] – فتحي جروان، (2002)، **الإبداع، مفهومه، معياره، نظرياته، وقياسه، تدريبه ومراحل العملية الإبداعية**، دار الفكر، عمان، الأردن، ص: 82.

[10] – أشوت هوت، **الإبداع**، ترجمة: خير سليمان شواهين، دار الكتب الحديثة، الأردن، ص: 19.

[11] – الطايش علي أحمد، (2000)، **الفنون الزخرفية الإسلامية المبكرة "في العصرين الأموي والعباسي"**، مكتبة زهراء الشرق، الطبعة 1، القاهرة، مصر، ص: 3.

[12] – آل نهيان شما بنت محمد بن خالد، (2013)، **التنمية الثقافية وتعزيز الثقافة الهوية الوطنية**، دار الفن للنشر، الطبعة 1، القاهرة، مصر، ص: 60.

[13] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، دار المعرف، مصر، ص: 13 – 14.

[14] – بتصرف، محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 15.

[15] – محمد بوراكي، (2003)، **القيم الثقافية وإشكالية الهوية الوطنية في الجزائر بعد الاستقلال: دراسة أنثروبولوجية لبحث نمط الهوية في مخيال تراث الأدب الشعبي**، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، ص: 106 – 107.

[16] – بتصرف، محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 15 – 16.

[17] – محمد بوراكي، (2003)، **القيم الثقافية وإشكالية الهوية الوطنية في الجزائر بعد الاستقلال: دراسة أنثروبولوجية لبحث نمط الهوية في مخيال تراث الأدب الشعبي**، المرجع نفسه، ص: 107.

[18] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 16 – 17.

[19] – محمد الزبيري، (2014)، **بحث في مناهج التربية الفنية وشخصية التشكيل العربي**، مطبعة دار المناهل، المغرب، ص: 31.

[20] – محمد الزبيري، (2014)، **بحث في مناهج التربية الفنية وشخصية التشكيل العربي**، المرجع نفسه، ص: 119.

[21] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 18.

[22] – بتصرف، محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 18 – 19.

[23] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 20 – 23 – 24.

[24] – بتصرف، محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 66.

[25] – قاسم حسن صالح، (1976)، **الإبداع في الفن وعلاقته بالشخصية**، مجلة آفاق عربية، العدد 10، ص: 117 – 118.

[26] – لطفي محمد زكي، (1999)، **أهداف الفن في التعليم**، المكتب الجامعي، الإسكندرية، مصر.

[27] - Weeping, H. S. and Philip, A. (2002). A Scientific Creativity test for Secondary School. International Journal of Science Education. 24, (4): 389 – 403.

[28] – حجازي، (1999)، **تنمية الإبداع ورعاية الموهبة لدى الأطفال**، دار المسيرة للنشر والطباعة، مصر.

[29] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 37.

[30] – بتصرف، محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 37.

[31] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 38 – 39.

[32] – صفاء الأعسر، (2000)، **الإبداع في حل المشكلات**، دار قباء للطباعة والتوزيع، مصر، ص: 136 -137.

[33] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 40 – 41.

[34] – صفاء الأعسر، (2000)، **الإبداع في حل المشكلات**، المرجع نفسه، ص: 175.

[35] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع السابق، ص: 41.

[36] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 42 – 43.

[37] – بتصرف، محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 44 – 45.

[38] – جون ديوي، ترجمة منى عفراوي، زكريا ميخائيل، (2022)، **الديمقراطية والتربية**، مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، مصر، ص: 146.

[39] – محمود البسوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، ص: 47.

[40] – ليلى حسني ومحمود ياسر، (2004)، **مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بين النظرية والتطبيق**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، مصر.

[41] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 46.

[42] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 64 – 65.

[43] – محمد الزبيري، (2014)، **بحث في مناهج التربية الفنية وشخصية التشكيل**، المرجع نفسه، ص: 133.

[44] - Ralph M. Pearson, (1941), The New Art Education, New York Harper and Brothers, p : 38.

[45] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 74 – 75.

[46] – محمد الزبيري، (2014)، **بحث في مناهج التربية الفنية وشخصية التشكيل العربي**، المرجع نفسه، ص: 32.

[47] – محمود فتحي عكاشة، سعيد عبد الغني سرور، رشا عبد السلام المدبولي، (2011)، **تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات لدى معلمي العلوم وآثاره على أداء تلاميذهم**، المجلة العربية لتطوير التفوق، ص: 20.

[48] - Neolaka, F., & Corebima, A. D. (2018). Comparison between Correlation of Correlation of Creative Thinking Skills and Learning Results, and Correlation of Creative Thinking Skills and Retention in the Implementation of Predict Observe Explain (POE) Learning Model in Senior High Schools in Malang, Indonesia. Educational Process : International Journal, 7 (4), 237.

[49] – محمد الزبيري، (2014)، **بحث في مناهج التربية الفنية وشخصية التشكيل العربي**، المرجع نفسه، ص: 133.

[50] – عبد الحميد شاكر، (2005)، **عصر الصورة**، سلسلة كتب عالم المعرفة، الكويت، ص: 8.

[51] - Gude, O., Rubric for a Quality Curriculum. (Online resource) available from : **http://www.uic.edu/classes/ad/ad382/sites/AEA/AEA_index.html[4/10/2014]**

[52] – يوسف خليفة غراب، (1996)، **الفنون التربوية**، الهيئة العامة لدار الكتب والوثائق القومية، القاهرة، ص: 144.

[53] - Greene, M (1995). **Relasing the imagination** : **Essays on education, the arts, and social change**. San Francisco : Jossey-Bass.

[54] – محمد محمود الحيلة، (2008)، **التربية الفنية وأساليب تدريسها**، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان، ص: 161.

[55] – Eisner, E. (2005), **Opening a Shuttered Window : An Introduction to a Special Section on the Arts and the Intellect**, Phi Delta Kappan, 87 (1), 8 – 9.

[56] – محمود شاهين، (2014 / 1 / 12)، **التربية الجمالية**، تم استرجاعه بتاريخ: 10 / 8 / 2014 من: http://arabic.tebyan.net/index.aspx?pid=268090

[57] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 82 – 84.

[58] – بتصرف، محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 86.

[59] – الجمهورية التونسية وزارة التربية والعلوم المعهد القومي لعلوم التربية، (1991)، **التربية التشكيلية والتربية الموسيقية بالتعليم الأساسي (السنوات الثلاث الأولى)**، سلسلة منهجية تدريس المواد بالتعليم الأساسي، تونس، ص: 24 – 25.

[60] – حمدي خميس، (2004)، **تذوق الفن ودور الفنان والمستمع**، دار المعارف، القاهرة، مصر، ص: 50.

[61] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 97.

[62] – وري جابر جيد، (2010)، **الخبرة الجمالية وأبعادها التربوية في فلسفة جون ديوي**، مجلة جامعة دمشق، المجلد 26 – العدد الثالث، ص: 115.

[63] – الغامدي أحمد بن عبد الرحمن آل أحمد (26 – 24 أبريل 2007)، **ثقافة الصورة الفنية وأثرها الاجتماعي والتربوي**، بحث مقدم لمؤتمر جامعة فيلاديلفيا الدولي الثاني عشر (ثقافة الصورة) عمان، الأردن، ص: 8 – 9.

[64] – محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 88.

[65] – بتصرف، محمود البسيوني، (1954)، **أسس التربية الفنية**، المرجع نفسه، ص: 89 – 90.