تحليل الخطاب الفني على وفق الاتجاهات الحديثة في التفكير فن الرسم أنموذجا

أ.م.د وسام أحمد شهاب المطيري
كلية الفقه / جامعة الكوفة

م. د. زينب عبد الامير احمد
كلية الفنون الجميلة / جامعة بغداد

الملخص :

تؤكد الاتجاهات الحديثة في التفكير على ضرورة إكساب المتلقي مهارات تمكنه من تحليل العمل الفني بإنتاج صور ذهنية يستطيع من خلالها الاشتباك مع الخطاب الفني الابداعي (اللوحة)، التي من شأنها أن تقلل من تعقد البنية المعرفية للعمل نفسه وخاصة نحن نعيش عصر الانفتاح المعرفي، الأمر الذي يتطلب من المتلقي أن يركز على استراتيجيات خاصة من شأنها أن تجعله منفتحاً على آليات التفكير، خاصة في كيفية معالجة المعلومات التي يستقبلها، ومن بين تلك استراتيجيات التفكير فوق المعرفي وانطلاقا من أهمية المشهد المعرفي تعرض البحث الحالي إلى دراسة استراتيجيات التفكير تلك، إذ أن تطبيق مثل هذه الأساليب العملية في التفكير يطرح مشكلة مفادها (**كيف يتم فهم البنى الفكرية في الخطاب الفني للوحة على وفق الاتجاهات الحديثة في التفكير؟**).

لمعالجة هذه المشكلة، قام الباحثان بدراستهما الموسومة (تحليل الخطاب الفني على وفق الاتجاهات الحديثة في التفكير (فن الرسم أنموذجا)).

لأجل التصدي لمشكلة البحث المبينة، تكونت مفاصل البحث من اربعة فصول، اشتمل الأول منها على الإطار المنهجي للبحث وتحديد هدفه الذي تمثل في تعرّف (تحليل بنية الخطاب الفني (اللوحة) على وفق الاتجاهات الحديثة في التفكير)، اما حدوده فقد اقتصرت على لوحة (تكوين بالأحمر والازرق والاصفر) للفنان (بيت موندريان) أنموذجا للدراسة الحالية، إضافة الى تحديد استراتيجية التفكير فوق المعرفي كونه من الاتجاهات الحديثة في التفكير لتحليل عينة البحث.

اما الفصل الثاني (الاطار النظري) فقد تضمن مبحثين الاول منها (مفهوم التفكير فوق المعرفي) والثاني اختص بدراسة (آليات التفكير فوق المعرفي في دراسة الفن)، وقد جهد الباحثان على شمول متعلقات ومحاور البحث النظرية بالمراجع والمصادر العربية، كما شمل الفصل ما اسفر عنه الاطار النظري من مؤشرات.

اما الفصل الثالث فقد تناول اجراءات البحث التي شملت مجتمع البحث وعينته المتمثلة بلوحة الفنان (موندريان) (تكوين بالأحمر والازرق والاصفر) لتمثل انموذج البحث وشمل ايضاً اداة البحث التي تمثلت باستراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تحليل العينة، وشمل كذلك منهج البحث (المنهج الوصفي)، وتحليل العينة.

اما الفصل الرابع فقد شمل على ما توصل اليه الباحثان من نتائج واستنتاجات واهم التوصيات والمقترحات وقائمة بثبت المصادر والمراجع العربية.

الفصل الاول:

أولاً: مشكلة البحث

ان الكم الهائل من المشكلات التي بدأت تفرض هيمنتها نتيجة التسارع المعرفي ، جعلت من التفكير والتمتع بمهاراته ضرورة حتمية للتمكن من تلك المشكلات التي باتت أحدى ملامح الألفية الثالثة، لذا فإنه من الواجب اعادة النظر في أساليب التحليل، وطريقة تفكير المتلقي، وان من المهم حقا هو أن يتعلم كيف يفكّر في الطرق الفعّالة التي ينبغي عليه التفكير من خلالها بقصد تنمية وأطلاق طاقات الابداع لديه، والخروج به من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات وتحويلها إلى معرفة تتمثل في اكتشاف العلاقات في العمل الفني بما يمكّنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة مافوق المعرفة (melacognition) والمتمثلة في التأمل في المعرفة، وفهمها وتفسيرها واستكشاف أبعادها من خلال استراتيجيات من البحث والتقصي.

يرى الباحثان ان عملية تغيير وتطوير قدرات المتلقي تعد معادلة ذات طرفين أساسيين أحدهما التفكير، والاخر آليات التحليل ويساعدها وعي المتلقي بتفكيره ومشاركته في التقدم العلمي والفني، والذي يمثل الهدف الاسمى لعملية التحليل والنقد الفني، كي يكون قادرا على التوصل إلى المعرفة بنفسه، من خلال العمليات العقلية أو النشاطات الذهنية التي يمارسها لتكوين تصورات تطابق المتخيل في البدايات الأولى والتي تمثل ما يريد استظهاره المتلقي في أثناء الاسترسال بين الدلالة أو التصور والتركيب الذي يتمثل في تصرف المتصور(المتلقي) في ذلك المنوال العرفاني المؤمثل في الموقف الإبداعي ذو المعنى المقصود لينتج كل مرة تركيبا بنوع مخصوص. ان الاعم الاغلب من المتلقين في مؤسساتنا الفنية لا تتوفر لديهم هذه المهارة بسبب أن التعليم فيها موجه نحو التلقين السلبي والاداة الاهم فيها هو الاختبارات التي يجتازها المتلقي دون وضع استراتيجيات للتفكير والتأمل.

ومن ذلك تتلخص مشكلة البحث في التساؤل الآتي

(كيف يتم فهم البنى الفكرية في الخطاب الفني للوحة على وفق الاتجاهات الحديثة في التفكير).

أهمية البحث:

يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية الموضوع الذي يتناوله، والذي يعد ذا أهمية خاصة يتسم بإكساب المتلقين اساليب استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في قراءة وتحليل الخطاب الفني (الرسم)، وهي أحدى الأساليب المعرفية الهامة التي تسهم بشكل فاعل في تنمية المساحة المعرفية التأملية لدى المتلقي والتي من شأنها ان تنظم المدركات والخبرات وتكوين وتناول المعلومات، أي انها طريقة مميزة أو عادة يمارسها المتلقين في تكوين وتناول المعلومة، وأن تعلّم مثل هذه الاستراتيجيات من شأنها أن تستقر في حافظة المتلقي المعرفية وتتسع مما يجعل لها جذوراً عميقة في بنية الشخصية من جوانبها المختلفة، وبذلك تحوّل الجهود التي تبذل لتدريس المواد الأكاديمية من حالة الإحباط والتلقي السلبي الى نجاح واتساع متوقف إلى حد كبير على كفاءة المتلقي نفسه وقدرته على مراقبة تعلّمه على أساس التخطيط والاستيعاب والتقويم ودمج تلك الاستراتيجيات في آليات التحليل والنقد الفني وتطبيقها على الخطاب الفني (الرسم) الذي يرتقي لمستوى ابداعي يستدعي مهارات عقلية فوق معرفية، وان الدراسة الحالية توفر الاستفادة من الممارسة التطبيقية لاستراتيجيات التفكير فوق المعرفي وعلاقتها باكتساب مهارات عقلية تمكّن المتلقي من تكوين تصورات ذهنية.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي الى تعرف:

تحليل بنية الخطاب الفني (اللوحة) على وفق الاتجاهات الحديثة في التفكير.

حدود البحث :

يتحدد البحث الحالي:

اولاً: بالاطار المكاني المفتوح والاطار الزماني المحتد للخطاب الفني الابداعي عالمياً في فنون الحداثة، لوحة (تكوين بالأحمر والازرق والاصفر) للفنان (بيت موندريان) أنموذجاً.

ثانياً: موضوعياً باستراتيجيات التفكير فوق المعرفي كونها من الاتجاهات الحديثة في التفكير ولها آليات محددة يمكن تحليل الخطاب الفني (الرسم) على وفقها.

تحديد المصطلحات:

الخطاب الفني:

عرّفه (سعيد/1984) بأنه: هو توليد لمستويات التأويل الى مالا نهاية. (سعيد، 1984، ص49)

كما عرّفه(سعيد/ 1988) بأنه: إنتاج عملية ابداعية تشتغل فيه البنى، سواء اكانت صغيرة ام كبيرة، مفتوحة أم مغلقة. (سعيد، 1988، ص22)

ويعرّفه (سمير/2002) بأنه: تعبير يشمل كل اشارة ظاهرة وكل ملمح أكان واضح او غير واضح، وكل اجراء تتحول به الافكار والمفاهيم والمشاعر الى عمل فني كاللوحة التشكيلية. (سمير، 2002، ص16)

التعريف الاجرائي:

هو لغة بصرية تشكيلية (رسم) تحمل نظاماً شكلياً إبداعياً مفتوحاً يضم أشكالاً ومساحات لونية تتميز بالانزياح لعوالم غامضة من الدلالات العائمة والافكار الضمنية التي تختفي وراء متاريس ايحائية، والذي يراد تحليله وفقاً لاستراتيجيات التفكير فوق المعرفي.

الفصل الثاني :

المبحث الأول (مفهوم التفكير فوق المعرفي)

تحتل عملية التفكير في البيئة الفنية مكانه هامة، كونها تمكّن المتلقي من إيجاد حلول مناسبة لمشكلات متنوعة في بيئته الخارجية أو الفنية على وجه الخصوص، وكونها أحد أركان العملية الفنية فأن تلك المواقف تتكرر لديه باستمرار إذ تشكل مجمل تجربته الدراسية، مما يؤسس بالضرورة إلى منظومة عقلية أساسها التجريب والتركيب، لذا يعد التفكير عنصرا أساسيا في البناء العقلي والمعرفي، ويتسنم التفكير مكانة سامية بين سائر العمليات العقلية ويتصف بالرقي وشدة التعقيد، ويحمل معاولاً معرفية يستطيع من خلالها المرور إلى باطن وخفايا الأشياء والمواقف والحفر بها بما يمكنه من إتيان المعالجات واعادة إنتاج المعارف والمعلومات الجديدة ووسمها بالموضوعية والدقة والشمول.

ان توالد الافكار على شكل صور ذهنية في عقل المتلقي تمكّنه من بناء موضوع التخصص وحقل بحثه على أساس فهم المنهجية الاجرائية التي يقوم بها في (عقله)، ويشترط الوقوف على العلاقات التي تربط الأشياء ببعضها والوصول إلى الحقائق، لذا يعد التفكير نشاطاً ذهنياً يتمثل في اسلوب حل المشكلة، وهذه القدرة تنمو وتتطور على نحو ارتقائي وتدريجي يحكمه التأسيس المعرفي لهذه المقدرة والذي ينطلق من ضبط لمفهوم القدرة العقلية.

ان التفكير لا ينمو تلقائياً لأنه عملية لا تكتسب بشكل عفوي أو نتيجة عرضية من خلال محاولات إنجاز أغراض معرفية أخرى، بل هو عمل يتطلب اداءً تجريبياً مستمراً (تراكمياً)، وبُغْيَة اخضاعه للنمو أكدت الدراسات على وجوب الاهتمام بالحوار الداخلي للمتلقي مع ذاته أو التعرض لتساؤلات عن مواقف معينة، يحاول من خلالها إيجاد إجابات هادئة ولا يأتي من خلال حفظ المعلومات واسترجاعها فقط، بل يتطلب تعليما منظما هادفا وتدريب مستمر لتنمية مهارة التفكير، وقد تعددت أنواع التفكير لتنوع الخطاب المعرفي الذي ينطلق من وجهة نظر تركيبية ينظر له من

خلالها، اذ عكست تطور البيئة المحيطة للإنسان مما أنتج مشاكل لابد من الوقوف عليها ومن هنا يمكن القول ان التفكير العلمي هو.(*)

1- عملية ذهنية.

2- يتخذ من العلم ونتائجه مادة له ومحتوى.

3- يعتمد على العقل والبرهان المقنع بالتجربة.

يتعامل التفكير بالإدراك، ويمثل الادراك التنظيم الذاتي للمتلقي والنظام الشامل للمعلومات المتغيرة ذات التصورات الشكلية المتمركزة في (المخ) باعتباره وحدة جمع المعلومات والذي يقوم بمقارنة المعارف المدركة بالحجم التركيبي للمشكلة، فالملفوظ الناتج عن عملية التفكير، يشكل سلوك في سياق الموقف اذا توافر لديه سياق يوضع فيه، أي نموذج مسبق قام (المخ) بإدراجه ضمن مجموعة نماذج.

تتعدد لغة التفكير، مما ينتج تنوعاً في خيارات التعامل معها ويمكن حصر لغات التفكير على النحو الاتي:

1- اللغة البصرية: ويتم فيها استخدام الصور والرسومات والمخططات والمجسمات والمنظر ثنائي الابعاد.

2- اللغة اللفظية: ويتم التعاطي مع الكلمات، الوصف، الكتابة، الكلام، التعميمات.

3- لغة العدد : يستخدم فيها الاعداد، وعمليات الضرب والمعادلات.

4- اللغة المنطقية: تتميز باستخدام التحليل، والدليل، والاختيار، والاستقراء.

5- اللغة العاطفية: يستخدم فيها الاحاسيس والمشاعر والوجدان والآراء، والجانب الإنساني.

6- اللغة الفكرية: ويتم استخدام النظريات الفلسفية والتحليلية، والاستعارات المجازية والرموز.

ان هذه اللغات المتعددة للتفكير، أنما تؤسس مدركات ذات صلة بغرض معين، يمكن استخدامها بحسب مهارة الفرد في التفكير، إذ تنقسم مهارات التفكير عند الأفراد إلى نوعين أولهما مهارات التفكير الأساسية وهي غير موضوعة البحث الحالي، اما القسم الثاني فهي مهارات التفكير العليا والتي تتطلب الاستخدام الواسع والمعقد للعمليات العقلية، وعلى هذا فهو يرتبط بمقاصد ذلك الاستعمال والمقامات التي يجري فيها، وتدخل في تكوينه عدة مكونات هي التفسير والتحليل التام للمعلومات ومعالجتها بالخزين المعرفي السابق المدرك ومقارنته بالمدرك اللاحق قيد الأرسال ثم حل المشكلة أي اصدار الحكم أو اعطاء الآراء، ويتم الوصول الى النتائج من خلال حزمة من المقاصد تكون بمثابة معايير ومحكّات، ودراسة المستويات المتعلقة باختيارات الفرد ويشمل هذا النوع من المهارة مهارة التفكير ما فوق المعرفي، "ويلعب المثير دوراً هاماً في نوعية الاستجابة اذ أن المثير

(*) ينظر: سعاد جبر سعيد. سيكولوجية التفكير والوعي بالذات. دار جدار الكتاب العالمي، عمان، 2008، ص ص32-40.

يحدد صفات نوعية التفكير ومقدار المعالجة العقلية التي تُحدث الفاصل وتجد الترابط بين المثير من جهة وبين الاستجابة من جهة أخرى".(مهند، 2011، ص196)

ظهر مفهوم التفكير فوق المعرفي في بداية السبعينات ليضيف بعداً جديداً في مجال علم النفس المعرفي ويفتح آفاقاً واسعة للدراسات التجريبية والمناقشات النظرية في موضوعات الذكاء والتفكير والذاكرة والاستيعاب ومهارات التعلّم، وقد تطور الاهتمام بهذا المفهوم في عقد الثمانينات ولا يزال يلقى الكثير من الاهتمام نظرا لارتباطه بنظريات الذكاء والتعليم واستراتيجيات حل المشكلة واتخاذ القرار واجريت دراسات كثيرة لمقارنة مستويات مهارات التفكير فوق المعرفي لدى العاديين والموهوبين والافراد الذين يعانون من قصور عقلي واظهرت نتائج الدراسات ان الاطفال والافراد الذين يعانون من قصور عقلي يتصرفون بصورة متكررة وكأنهم غير واعين لما ينبغي عمله أو اتباعه من استراتيجيات أو اساليب لحل المشكلة كما ان ادارتهم لسلوكهم الذاتي في مواجهة متطلبات حل المشكلة ليست فعّالة كما هو الحال لدى العاديين والموهوبين.

التفكير ما وراء المعرفة :

يعد التفكير ما وراء المعرفي من أكثر موضوعات علم النفس حداثة رغم الإرث التاريخي والذي مر البحث الحالي على بعض محطاته، ولكن الاتساع الهائل في شتى مجالات التكنولوجيا كان له الأثر البالغ في بلورة هذا المفهوم، وهذا ما أكده (ستبزبيرج) وأعزى سبب ظهوره الى حاجة المجتمع لمعالجة المعلومات عبر بناء منظومة التحكم بالمعرفة ذاتها وفق خطوات علمية هادفة لحل المشكلات وهذا النوع من التفكير ينتمي الى التفكير عالي الرتب اذ يتضمن مراقبة تتسم بالنشاط لعملية المعرفة تتمثل بالتخطيط والمراقبة والتقويم.

ان مهمة التفكير فوق المعرفي تتمثل بوعي الفرد وبإمكانياته وقدراته على ملاحظة تنظيم الخزين المعرفي المتمثل بالمعرفة القبلية، لذا تنوعت التعريفات التي تناولت التفكير الـ(ما وراء المعرفي)، والتي تشير الى " قدرة الناس على الفهم والتحكم بعمليات التفكير الخاصة بهم، إذ يظهر في سياق عملية معالجة المعلومات بهدف بناء نموذج لعمليات التحكم بالمعرفة، ويمثل أيضا وعي الفرد وإدراكه لعمليات المعرفة وقدرته على تنظيم وتقييم ومراقبة تفكيره ".(العتوم، 2011، ص207)

في هذا الصدد يشير (flavall) إلى وجوب التميز بين انواع التفكير المختلفة وبين التفكير فوق المعرفي، اذ لابد إلى الالتفات إلى نبع المعرفة الماورائية والتي تستند الى حقائق دفينة في دواخل الأشياء ذاتها، أي مراقبة تمثّلات الأشياء في ذات الفرد يتابعها تحقيق وحكم فيما إذا كان الفرد يستطيع أنجاز شيء بمثابه أو لا يستطيع وبذلك يحدد انجاز المهمة أو عدم أنجازها، ويرى (فلافل) ان معرفة ما وراء المعرفة لابد وأن تمر في ثلاث مراحل تحدد الأولى معرفة الشخصية

والثانية معرفة المهمة أما الثالثة فتحدد بمعرفة الكميات الهائلة من المعلومات التي يمكن الوقوف عليها، ويتفق الدارسون رغم تعدد التصنيفات لمكونات التفكير، على ثلاثة مهارات اساسية (*) هي:

التخطيط Planning: ويتمثل في أن يكون للمتلقي هدفاً ما موجهاً ذاتياً، أو يتم تحديده له، وأن يكون لديه خطة لتحقيق الهدف وتتضمن ان يطرح المتلقي اسئلة مثل: ما طبيعة المهمة؟ وما هو الهدف؟ وكيف يعي المتلقي بعض العبارات الدالة على التخطيط مثل حاولت أن أفهم العمل قبل ان أحاول حله.

المراقبة Monitoring: ويحتاج فيها المتلقي الى آلية اختبار الذات لمراقبة تحقيق الهدف وتتضمن ان يطرح المتلقي اسئلة معينة مثل: هل لدي فهم واضح لما أفعله؟ وهل للمهمة معنى؟ وهل أبلغ اهدافي؟ وهل يتعين علي إجراء تغييرات؟

التقويم Evaluation: ويتمثل بتقييم المعرفة الراهنة، ووضع الاهداف واختيار المصادر، ويتضمن ان يطرح المتلقي أسئلة معينة مثل: هل بلغت هدفي؟ وما الذي نجح لدي؟ وما الذي لم ينجح؟ وهل أقوم بعملي بشكل مختلف في المرة القادمة؟

ان الاتسام بصفة التفكير فوق المعرفي له المكانة الرفيعة في نفوس المتلقين إذ يتصف الموصوف بذي التفكير فوق المعرفي بميزات أهمها أنه يستطيع تطوير خطته العملية الخاصة، أذ أنه يستطيع إبقاء هذه الخطة فاعلة حتى وقت طويل في ذهنه، بل الايفاد بتقييمها حال اكتمالها ولا يعمد إلى تطبيق ما تصوره في ذهنه حال حدوث التصور، أذ يعمد إلى استحضار آلية للتطبيق تساعده في تنفيذ ما فكر فيه وتصوره بشكل تصورات ذهنية، ولا يفوت الباحثان أن يذكرا أن هذا المتلقي تكون حالة استعداده لاستعادة التجربة أكثر من المتلقي الذي لا يتسم بهذه الصفة، اذ تكون رغبته للاستمرار والقيام بنشاط عقلي جديد ابهى من قرينه الذي يعتمد على طرق التفكير الاعتيادية، ومن هنا جاءت أهمية الحديث عن نظرية التوليد عند سقراط، اذ يتصف الفرد الماورائي بسقراطية توليد الأسئلة لذاته أثناء عملية البحث من هنا تتوالد لديه الدوال على شكل صور ذهنية تتنامى لتكوّن خرائط مفاهيمية تمثل خط الشروع لتنفيذ المهمة، إذ ان عملية التنفيذ مقيدة بشرط التصحيح ان لزم الأمر لذلك، فهي عملية يحكمها الوعي وتخضع للمحاكمات العقلية لإيفاء الدليل والابقاء عن الشك وعدم اليقينية، فيحقق بذلك شرط التقييم الذاتي والتي يمكن ادراجها ضمن العمليات العقلية، فيما تمنحه هذه الصفة السلاح المعرفي الواجب اق†تناءه للتغلب على المشاكل وحلها في المستقبل وينمي الادراك لدى المتلقي عن طريق التأمل في التجارب المعرفية التي مر بها وما ينبغي القيام به في المواقف المماثلة (*).

(*) ينظر: محمد بكر نوفل، محمد قاسم .دمج مهارات التفكير في المستوى الدراسي . دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص ص 266-270.

(*) ينظر: مهند محمد عبد الستار. علم النفس المعرفي. دار غيداء، عمان، 2011، ص ص118-150.

إن من المفيد ذكره أن عملية التخطيط، تشمل التخطيط لعملية إعادة التفكير بهذا النوع مرة أخرى وفي مواقف جديدة، فعملية التفكير فوق المعرفي اساسها الأدراك بشقيه: أدراك نوعية التفكير الملائمة للمشكلة، وادراك الموقف والمشكلة كلاهما معاً، وللإدراك أهمية بالغة أذ يقف مفتاح الإجابات على أدراك الأسئلة، ولابد من المرور بوصف كامل للمشكلة في عقل المتلقي وشمعته (المخ)، أي استحضار الاستراتيجيات الواجب أتباعها في هذا النوع من التفكير مع مراجعة الذات عن كوامن المعرفة المحيطة بهذه المشكلة أو القريب منها مع ملاحظة خصوصية المشكلة وتحليل معطياتها وفك شفرات علاقاتها المختلفة، من هنا تبدأ عملية التعرّف على الأسئلة وتهيئة الأدوات والمفاهيم ضمن بنية استنتاجية اساسها الوصف الكمي والنوعي المبدوء باستفهام هل التفكير فاعل أم لا ؟ أن الاستفهام يولد إجابة ذات صفة يقينية تنعدم فيها صفة الفوضوية، لان الحكم سيولد بالتأكيد موقف والموقف يكمن في المحفظة المعرفية لدى المتلقي، لذا فإن من أخطر الاشارات هي التي تمتلك أطاراً أحمر والتقويم احدى تلك الإشارات التي يتوجب الوقوف عندها وتأملها لأطلاق الحكم المبني على رصانة الاستقراء والاستدلال المستند على الموائمة المعرفية، إذ أن التخطيط يعتمد على بنية المواقف المدركة سابقاً والمثبت صحتها بالتجربة أي تفصيل ثوب كلي لكيان كلي، اذ يمكن جعل من العابر والمتغير قانونا اساسيا يمكن الاستفادة منه ويكون الاساس في الطروحات النظرية في حقل تجديد المعاني، وبذلك يشعر المتلقي بالفخر في محاولة تصحيح مساره وانتخاء الدقة في نتاجه العقلي، ولابد من الاشارة الى أهمية عمليتان عقليتان ضمن هذا السياق وهما: عملية استنتاج العلاقات (Deduction of Relation)، وعملية استنتاج الترابطات (Deduction of corrdates)، أما العملية الأولى فيتم من خلالها تبيان نوع الترابط بين أي زوج من السمات أو الميزات للمادة المحفوظة والوقوف على تمفصلات المتتالية في الجزء العميق من المادة ونستدرج هذه المحاورة الاستفهامية في أطار تكوين الصور الذهنية التي يكون مقامها الأول ضمن اطار العملية الأولى ومن جهة أخرى يؤدي الاختلاف والتناظر اللفظي مهمة هامة في تقرير معنى الحاجة الى تلك التصورات بعد استدعاء المعاني من خزين الذاكرة .

يشترك بذلك التكوين التصوري في ذهن المتلقي الناتج عن عملية استنتاج العلاقات في اظهار العملية الثانية في إنتاج الصفات مع علاقاتها مما يساعد في التعرف على عنوان ووظيفة المنتج الجديد، ونشير هنا الى أن هذه المتتالية العقلية تندرج أيضاً ضمن عملية الاستدلال، أذ يحكمها الاستنتاج والاستبصار ولها الدور الوافي في عملية التفكير وحل المشكلات، والنظر الى هذا النص كاملاً يدعونا الى الاستنتاج بأن الفعالية العقلية هي جوهر التفكير فوق المعرفي، حيث يبدأ المتلقي بالتشكيل ثم المعالجة والتي تنتج على شكل تصورات ذهنية يقوم السلوك بترجمتها فيما بعد عن طريق الجهاز العقلي الى سلوك معين ان كان لفظياً أو حركياً، ولابد من الاشارة الى أن الاستدلال

يضم في طياته عددا من العمليات العقلية منها المقارنة والتصنيف والاستقراء وكلها تتم ضمن متتالية عقلية يستفيد منها المتلقي في تكوين علله الصورية، إذ أن هذا الاختبار الأسلوبي لنوعية الصور المنتجة، والذي تنتمي اليه المحددات لتُظهر الأفكار الموافقة على الموقف، ولأسبابه ضمن حوارية تكتمل فيها أنماط السرد وتكتسي حلّة جديدة تكون بمثابة الحل الأني للمشكلة(محمد، 2011، ص 232)، وبذلك تصبح لديه خطط مستقبلية لصنع قرارات مشابهة أو استنتاج قرارات في مواقف ومشاكل أخرى لأنه سيتّبع حتماً نفس المتتالية التي اعتمد عليها فيما سبق، لذا فعندما ننظر في هذه الاختبارات لمشهد أنتاج التصورات فان صلاحيتها في نظرنا تأتي من كونها في اغلب المواقف مشاهدة مناسبة للواقع المشكل الذي تحاكيه، فاستعمال العلامات النصية أو الصورية الدالة على الاختبار والإفهام والمقامات والنوادر، كلها تأتي عن قصد في استعمالها من قبل المتلقي، وهي تدل في جانب أخر على الاختبار الأسلوبي للتفكير الذي يجسد قصد التموقع في التفكير ما فوق المعرفي على قصد يبتغيه في نوع الإجابة الناتجة.

المبحث الثاني: آليات التفكير فوق المعرفي في دراسة الفن

ان نقل هذا المفهوم الى مجال (الفن) يقود الى التداخل مع كثير من المفاهيم التي درسناها ومنها علم النفس المعرفي والعلوم التربوية وغيرها من التخصصات ليس من شأن البحث الولوج فيه، الاّ أنه من المفيد الابقاء على المعنى الذي يصفه علم النفس المعرفي وهو الذي اشترط وجود هدف معين، ومقام تردد، وغاية للبت في الطروحات المعرفية والتي سنمّر عليها في غياهب دراستنا هذه، وعليه فإن مصطلح (استراتيجية) لا يكون مبرراً الا اذا كانت النشاطات العقلية مبسوطة لتحقيق اهدافها الخاصة والتي تأخذ أهمية في مقامات معينة، وعكس النشاطات العقلية لتصب في بودقة التفكير المتسّم بالتخطيط والمراقبة والتقويم، وبما أن قوانين التفكير هي مجموعة من القواعد والمسلمات التي بنيت دراستها على ملاحظة ظواهرية التحاور الإنساني مع المحيط، فإن الاستراتيجية المستعملة فيها لا يمكن كشفها الا في ظل معرفة القواعد، لذلك يرى الباحثان ضرورة النظر في خصائص المحاورات الإنسانية المعرفية قبل الشروع في بحث الاستراتيجيات الخاصة بالتفكير فوق المعرفي والتي هي قيد الفحص، لنكشف أهداف ومقاصد استعمال هذا النوع من التفكير عوضا عن أنواع التفكير الأخرى كي نبين غايات البحث، وعلى هذا تكون هذه الاستراتيجية مؤدية للغايتين الأساسيتين في ظواهرية التحاور الإنساني اللتين أشرنا إليهما سابقاً في سياق المبحث هذا.

ان تنفيذ التخطيط الاستراتيجي بطريقة عملية [*]سليمة ضمن رؤية مبتكرة تعكس ذهنية المتلقين كونهم يتمتعون بوعي حذق يتخذ من التأمل والتحليل والمراقبة مادة له، وينتج صور ذهنية قابلة

للتحقيق، وعليه يجب ان تتصف هذه الاستراتيجية بمواصفات تضمن نجاحها في جميع المواقف والمشكلات، إذ يجب أن تكون شمولية بحيث تتضمن جميع المواقف والاحتمالات المتوقع حدوثها في الموقف التعليمي، وأن تكون مرنه قابلة للتطوير بحيث توفر أمكانية تطبيقها على عينات متعددة ومختلفة في نفس الوقت أو أوقات مختلفة، ومن الامور الهامة التي يجب توافرها منها ارتباطها بالهدف الفني للخطاب الفني المقرر التفكير فيه وفق استراتيجية التفكير فوق المعرفي، كذلك تراعى فيها طريقة التدريب ونمطية أي عمل فردي أو جماعي، ولابد من مراقبة الإمكانيات المتاحة داخل بيئة التعلم، كي يكون مبدأ تحقيق هذه الاستراتيجية متاح للتطبيق في جميع الأوقات.

من المعروف أن المتلقين يتفاوتون في الفروق الفردية فيما بينهم في استقبال المعلومات وفي تنفيذ الأنشطة، إذ يجب مراعاة الأنشطة التطبيقية التي تعطى في الحصة لتنفيذها من قبلهم والفروق بينهم في تحديد الاستراتيجية، والتي من شأنها أن تأخذ وقتاً يختلف باختلاف نوع المتلقين، فبعضهم ينتهي من تنفيذ النشاط بوقت أقل والبعض الأخر لا ينتهي من النشاط لأسباب كثيرة منها عدم فهم الخطوات أو لوجود اعاقات تتعلق بالبيئة الفنية ذاتها، لذلك على واضع هذه الاستراتيجيات ان يضع في الحسبان تصميم بعض الأنشطة الإثرائية والعلاجية في خطته.

لذا يستطيع منظم هذه الاستراتيجية تضمين خطّته بعض الانشطة الاثرائية التي يتم تنفيذها من قبل المتلقين خارج الوقت المقرر للتّمرن على التفكير فوق المعرفي، وتكون هذه الأنشطة مكّملة ومرتبطة باللوحة الفنية، فمفهوم الأشكال الهندسية في مادة المنظور يمكن دراستها خارج

الصف وعلى آلة الحاسوب، إذ يمكن للمتلقي دراسة تكوين الأشكال والاعمال التطبيقية للتعبير عن مواضيع مختلفة وإكسابه المهارات والخبرات الفنية التي تمكنه من الابداع الفني، وابراز العلاقات الشكلية والكتل والمسطحات، وهذا بدوره يساعد على إغناء البرنامج ويسرّع من تحقيق هدفه المتعلق بتنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لديه، إذ أنه يدرك كيف نشأ الشكل، ومن خلال ذلك يستطيع أن يميز المتلقي بين الأشكال الهندسية في تشكيل وبناء الشكل الفني ونوعية هذا الشكل وأهميته في بناء المنجز الفني ونوعية الخطوط وطولها وأين تقع نقطة التلاشي، إذ إن استخدام هذه التقنيات المساندة يسهم في إيصال علاقة الاجسام الهندسية مع المحيط داخل البناء الفني وماهية آلية بناءها وعلاقاتها المتبادلة، مع مراعاة عرض بعض اللوحات المشابهة حتى

(*) وجد الباحثان ان الخوض في غمار استراتيجيات التفكير فوق المعرفي واشتباكها مع الخطاب الفني (الرسم)، ينتج عنه نوعاً من السلوك المعرفي الذي لا يمكن ضبطه الاّ من خلال التجريب ذلك ان التفكير بشكل عام هو سلوك ولا يمكن ملاحظته الاّ بالتجريب، الاّ ان البحث الحالي لا يحتمل التجريب الاّ بعد الوقوف على الاثر المعرفي للخطاب الفني (اللوحة)من خلال ما يرسله من صور ذهنية تحاكي الصور الذهنية السابقة لدى المتلقي ولا يتحقق ذلك الاّ عبر التحليل الوصفي للخطاب من خلال اقتناص العلامات وتدارس الدلالات الضمنية له.

يتمكن المتلقي من تكوين تصوره الابتدائي حول الموضوع، وتتمثل مجموعة الاستراتيجيات التي يمكن توظيفها في تعليم وتعلم مهارات التفكير فوق المعرفي فيما يلي:(*)

استراتيجيات الوعي بالذات	Self- Awareness
استراتيجيات تنظيم الذات	Self- Regulation
استراتيجيات مراقبة الذات	Self- Monitoring
استراتيجيات التقييم الذاتي	Self- Assessment

تصف الاستراتيجية الأولى قابلية المتلقي لإدراك المواقف الفنية المتنوعة، وهل أنه مدرك لتفكيره أي أنه يصف ما يدور في ذهنه عندما يبدأ بعملية التفكير، ومعالجة المعلومات للإفادة منها في حل المشكلات، بينما تعالج الاستراتيجية الثانية تنظيم تلك المعارف بحسب طبيعتها وتسابقها الزمني للمتلقي وأهميتها، فيكون المتلقي منظماً ذهنياً، أي عدم حفظ المعلومات بشكل عشوائي، لأن ذلك بالنتيجة سيولّد استرجاع تلك الافكار والمعلومات عشوائياً، أذ تعد هذه الاستراتيجية من الأهمية بمكان في عملية التفكير فوق المعرفي، لذا يركز الدارسون والباحثون في هذا النوع من التفكير على اعتياد المتلقي عملية التنظيم لذاته، أي تنظيم رفد حافظته المعرفية وترتيبها بالشكل الذي يجعل استدعاء تلك المعارف وتعريضها للمحاكمات العقلية والتجريبية سلساً هيناً عليه، مع شرط وجود المراقبة الدقيقة لذات المتلقي حرصاً من انزلاقه في يم التعند_والدغماتية، فالمراقبة تعني توليف صيغ المضامين متجهة من الجزيئات الى الكليات غايته التحليل واستنباط المعنى وهو نشاط بنائي تركيبي استقرائي، حيث أن التفكير سلوك هادف لا يحدث في فراغ، وإنما يحدث في مواقف معينة لتحقيق الخطوة الأخيرة من عملية بناء التفكير فوق المعرفي وهي تقييم المنجز الدلالي والحكم عليه بالاستفهام هل أنجزت المهمة أم لا؟

ان إنجاز المهمة والتغلب على المشكلة معناه أن المتلقي كان واعيا ومنظماً ومراقباً لذاته، ولكن إذا كانت الإجابة موصوفة بالسلبية، فإن ذلك يشير الى حدوث خلل ما في إحدى تلك الاستراتيجيات مما يستدعي اعادة المحاولة والتدريب لإكساب المتلقين الدربة المحقة في استخدام الموصوفة السابقة الفوق معرفية، ولعلنا نستطيع ان نستجلي كيفية اتقان الدربة على التفكير فوق المعرفي عن طريق التأمل والتساؤل الذاتي والتفكير في التفكير، ولان المتلقي يمثل متلقي هام جدا في المؤسسات التعليمية التي تعنى بتدريس الفن وتحليل الاعمال الفنية، لذا بات من الأهمية بمكان تدريب المتلقين على اكساب مهارات التفكير فوق المعرفي، ومن أمثلة الاستراتيجيات المستخدمة في اكتساب تلك المهارة هي: (*)

(*) ينظر: محمد السيد علي. موسوعة المصطلحات التربوية. المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، ص232.
(*) ينظر: وليم عبيد. استراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق شفافية الجودة. ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011، ص 222.

1- التدريس التبادلي:

ان العملية الفنية عملية تفاعلية، تتم عن طريق التفاعل المتبادل في قاعة الصف، بين المعلم والمتلقي من جهة وبين المتلقين من جهة ثانية، وتتم هذه الخطوة عن طريق طرح مشكلة معينة يقوم المعلم بحلّها، بعدما يوضح آلية التفكير الذي أوصلته إلى حل تلك المشكلة، ويقوم بتبادل الأدوار مع المتلقي فيطلب منه تدريس مفهوم معين أو أن يحل مشكلة معينة، فيعبّر المتلقي بالكيفية التي يفكر بها ويثار نقاش وتحاور وطرح عدة أسئلة من أهمها (كيف يفكر؟ ولماذا سار بهذا الاتجاه؟)، ولعل من أهم الأمور التي تنمي الثقة بالنفس لدى المتلقي هي المحاورة الدائمة بينه وبين المعلم أو بينه وبين المتلقين، إذ أن الدربة على المحاورة تمنح صاحب الخطاب الذي يلفظ بالنص المعرفي سري كان أم صوري أو أي هوية معرفية يملكها، يمثل أولى الخطوات الأمامية للبحث في أنماط تلفظه ويفصح عن ملامح هذه الذاتية ومحاولة ربطها دائما بموضوع التمرين أو المادة المعرفية التي شُكِّل البرنامج بأهدافها، على أن ما يهمنا أكثر في هذا المفهوم هو ارتباطه الوثيق بسلوك المعلم وما سيكتسبه من سلوك بمحاولة اعادة أنتاج سلوكه (المعلم) متأثراً بالنموذج وفق نظرية (النمذجة) ، إذ أن الإنسان" يتمثل بأنه أكثر الكائنات الحية محاكاة ومن خلال المحاكاة يتعلم أول دروسه"(جورج وآخرون، 1986، ص149).

لا يفوتنا ذكر أهمية الانتباه في التدريس التبادلي، ومحاولة ابقاء المتلقين ضمن دائرة الانتباه، وذلك من خلال اختيار أمثل لأدوات المعلم الساندة في عملية التدريب، إذ أن لأدوات المعلم من الأهمية بمكان في جذب المتلقي لها كونها تكون شامله تساعد المعلم على الوصول الى الهدف المرجو تحقيقه من البرنامج بأقل جهد ووقت ، وأن لا تكون هذه الأداة وسيلة لتشتيت انتباه المتلقي إذ تسبب في حيود الانتباه عن الموضوع الأصلي وأن كان الموضوع يتسم بالشائقة، إذ ترى المتلقين شاردي الذهن، فضلاً عن الابتعاد عن الاستطراد وضرب الأمثلة الكثيرة، إذ (غالباً ما تكون مراعاة إلى حيود الانتباه عن موضوعه الأصلي، حتى وأن كان وسيلة من وسائل الايضاح الا انه يشغل السامعين عن الموضوع الرئيسي، فاذا بهم قد خرجوا من الدرس وهم يتذكرون الأمثلة الإيضاحية ولا يذكرون شيئاً عن النواحي والنقط التي كان الاستطراد يرمي إلى إيضاحها)(أحمد، 1970، ص184)مع مراعاة ان الانتباه يتأثر بسلسلة من المؤثرات الخارجية والداخلية للحصول على دائرة انتباه تمكن المتلقي من اكتساب الدربة الحقيقية دون الوقوع في دائرة التشتت، ولا يخفى علينا أن الانتباه يتدرج من السلب إلى الإيجاب وكما أكده أبو عبير، أذ بيّن أن الانتباه يبدأ من " الانتباه السلبي الذي يتأثر فيه الفرد بالعوامل الخارجية فقط وينتهي عند الطرف المضاد من السلسلة، الذي يكون انتباه الفرد منه ايجابيا ويتأثر بالعوامل الداخلية فقط "(محمد، 1978، ص79).

ان الطبيعة الأدمية في التعليم تفرض مبدأ التعزيز، وهو خير ما يوظف في التدريس التبادلي، على أن إشارة الباحثان إليه في سياق العملية الفنية وأهميته في مقام السلوك الخاص بالمتلقي ومقام توليد استراتيجيته الخاصة التي تدخل في تكوينها عدة أجزاء ومكونات، لتبيان هذا المفهوم بوضوح أكثر فيما يتعلق بالنظريات الاشتراطية التي تولي اهتماما لتوالي المثير الشرطي بالمثير الطبيعي، إذ لابد من وجود " مثيراً شرطياً يرتبط بالمثير الطبيعي فيكون ارتباطه شرطاً لاكتسابه خواص المثير الأخير من حيث اثارته للاستجابة الطبيعية "(انتصار، 1978، ص249)، ويتبلور المثير الشرطي بحجم العلاقة المعطاة أو الموقف أو الالفاظ التي تصاحب إنتاج سلوك المتلقي ومن بين تلك الالفاظ قد نوجز بعضها مثل (أحسنت، ممتاز، رائع، وفقك الله) الى غير ذلك من الالفاظ التي تحقق التعزيز لديه، مما يؤثر بالشكل الإيجابي حتما في نوعية السلوك المنتج والذي يساعد في انشاء مفكرته التصويرية واللفظية عن طريق (الاتصال التعليمي) بينه وبين البيئة الفنية المحيطة به، ولعل هذه الاستراتيجية الأولى من استراتيجيات تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي تشترك مع الاستراتيجية التالية وهي [*] :

2- نمذجة المتلقي:

ان دور المعلم لا يقف عند حد تعليم المتلقي تقليد أليات معلّمه لحل المشكلة فقط، الا ان هناك وجهاً أخر يحتاج إلى المناقشة والوقوف عنده حتى تتبلور فكرة تكوين استراتيجية خاصة لتنمية تلك المهارة، ونعني بذلك علاقة المتلقي بالمشكلة ذاتها وعلاقته بالسلوك المنتج، ولكي نضمن حدود التفاعل، فعلى المعلم أن يثير عدة تساؤلات منها(كيف يتعلم المتلقي؟ كيف يحل المشكلة، وفي هذا الصدد يشير المعرفيون الى أن المعرفة تتألف من شبكات معقدة من المعلومات وتصنف المعلومات بدورها الى فئتين، الأولى منها صريحة تتعلق بالحقائق والمفاهيم والمبادئ، والثانية معلومات اجرائية لابد للمتلقي من تجريب ذاته للوصول لها مثل الاستنتاجات والتعميمات، لذا توجب على المعلم أن يلم بكيفية وصول المتلقين لتلك الاستنتاجات بنفسهم حتى يتمكنوا من ملاحظة المواقف المشابهة وتكرار العملية من قبلهم، إذ لا تقتصر المشاكل الفنية على نوع واحد، وهو ما تدربوا عليه أثناء عملية (النمذجة) التي تربوا عليها في الاستراتيجية الأولى، الحديث هنا يشير بشكل أخص إلى طريقة الاستكشاف الموجّه وعلاقته بتكوين التصورات في عقل المتلقي، وقد بين (زغلول) ان النظرية المعرفية تؤكد دور الأنشطة العقلية والتي يقوم بها المتلقي وما يترتب عليها من نتائج تعليمية، اذ أن مخرجات التعلم المستندة إلى محاولة الاستكشاف تعد أكثر عناصر

(*) ينظر: وليد عبيد. استراتيجيات التعليم والتعلّم في سياق ثقافة الجودة. مصدر سابق، ص 130.

عملية التعلم أهمية، ولا سيما أن هذه المعرفة هي التي توجّه المتلقي إلى ما لديه من معلومات بإمكانه استثمارها في التغلب على المشاكل الفنية القادمة(*).

للاستكشاف ثلاثة أنواع هي:

أ- **الاستكشاف الموجّه:** Caided Discovery

يعد هذا النوع أسلوباً مفضلا في بعض المواقف الفنية ومنها تعليم مهارات التفكير فوق المعرفي، إذ تقدّم أسئلة مثيرة لاهتمام المتلقين وإثارة مشكلات تستدعي الحل بدلاً من كيفية شرح حلها، وجعل المتلقي يمارس حلّها بنفسه تحت مراقبة المعلم والوقوف على أهم مفصلة (**)

ب-**الاستكشاف شبه الموجّه:** Semi Caded Discovery

تقدم في هذا النوع مشكلة محددة للمتلقيين وتعطى معها بعض التوجيهات والإرشادات، وتمنح فرصة التفكير للمتلقي في التعامل مع هذه المشكلة، ولابد من إخفاء النتائج المسبقة لهذه المشكلة أو طريقة حلها، ويفضل أن تكون هذه الطريقة بالتطبيق بعد النوع الأول، حتى يتمكن المتلقي من ربط المعطيات بين المشكلة في النوع الأول وبين النوع الثاني، لتكون لديه دربة حقيقية بربط المشاكل والوقوف على مسبباتها وبالتالي محاولة حلها بشكل كامل في مواقف مشابهة يمر بها المتلقي في حياته المعرفية اللاحقة، وهذا أساس تدريبه على مهارة التفكير فوق المعرفي.(***)

ت-**الاستكشاف الحر** : Unguided Discovery

يعد الاستكشاف الحر اضافية بين اضافيات أخر، تنمي عند المتلقي استكشاف ذاته وإمكانيتها في استخدام الوسائل البحثية المتاحة، والذي يضع مقترحه في البحث من خلالها على آليات علم البحث التجريبي وفقهه الخاص عن أشكال الحلول المناسبة لمشكلته التي لم يزوده المعلم بأي نوع من التوجيهات، أو أي نمط ملفوظي من شأنه تقريب شكل الحل للمتلقي، فيبقى المعلم يراقب شدة حراك الردود السريعة والحوار المعرفي لدى المتلقي وتنوعها، معتبرا إياها أليات عمل تقادمية توصل المتلقي إلى الحلول المناسبة، لذا فهي طريقة يستحق أن يؤسس عليها إعتلالية تكوين المعارف التي غايتها اقامة التحويلات والتوليفات اللامتناهية في الانماط المعرفية للمتلقي ذاته، وعرضاً وحلاً لمجمل العقد الخاضعة للتحقيق والمبدأ البنيوي المتمثل في تحديد الكل للأجزاء وتحديد الأجزاء للكل، وينبغي أن لا تهمل مسألة الاستقلال النسبي للأجزاء ذاتها أي قواعد المطابقة مع مشاكل تمثل معرفة قبلية للمتلقي ذاته(عبد السلام،2013، ص 205)، أما الاستراتيجية الثالثة في اكتساب مهارة التفكير فوق المعرفي هي: (*)

(*) ينظر: عماد عبد الرحيم زغلول. مبادئ علم النفس التربوي. دار الكتاب الجامعي، العين، 2004، ص130.
(**) ينظر: وليد خضر. التصاميم الفنية- الجذور النظرية- نماذج وتطبيقات عملية. الرياض، 2004، ص218.
(***) ينظر: عبد السلام مصطفى
(*) ينظر: وليم عبيد. استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق شفافية الجودة. مصدر سابق، ص222.

3- تكوين خرائط ذهنية:

من المهم ملاحظة ان أغلب مدركاتنا عن المعارف والتي بقيت محفوظة في حافظتنا المعرفية (المخ)، يعود الى تلك المتمثلات البصرية للمعرفة، اذ لا يخفى على أحد أن ما نراه يمكن الاحتفاظ به أكثر مما نقرأه، اذ يبدو اسقاط الذهن نحو اشياء متخيلة وتكوين خريطة لها كأنه توجيه المادة عبر أنبوب للخروج بها من جهة معينة، أي توجيه التفكير ذاته نحو جادة معينة بالقياس إلى نوعية التوجيه الطرازي للأشياء، بمعنى أن أي نوع من الخطاطات الذهنية يجب استدعائها لتحل لنا المشكلة أعلاه، وهذا ضرب أخر من الأسقاط العقلي نهتم به، وعلى المعلم الاهتمام به واهتمامه هذا يتمثل في العمل الشامل لمد تلك الخطاطات مداً استعاريا انطلاقا مما هو مادي (في قاعة الدرس) نحو ما هو غير مادي (في ذهن المتلقي)، ففي مثل هذه الحالات تتطور الخطاطة الأساسية في ذهن المتلقي وتحدد مجازياً، بشكل يسمح لها بان تقوم مقام كيانات لم تعد مادية أو فضائية بالمعنى المجازي للكلمتين، ويمكن انتاج تلك الخطاطات أو التصورات الذهنية نتيجة اعادة خلق المتمثلات الداخلية لدى المتلقي والتي هي نتيجة المعارف القبلية والتي مر بها خلال تعرضه للاستراتيجيات السابقة ويمكن تبيان خلق تلك الخطاطات الذهنية وفقاً لما يأتي:

ان خطاطات الصورة الذهنية المنتجة هي في الاصل بنى للتجربة تتوثق في الحافظة المعرفية نتيجة التجريب المتكرر، إذ تُوحد هذه النماذج لدينا بشكل ما قبل لساني، ومن ثم يمكن ان تتبلور وتتطور بشكل معتبر بوصفها نتاج لاكتساب نظام مفاهيمي تجعل من لغة الصورة ممكنة، هذه البنى جزء من الحل، وهي لا تشكل فقط خلفية ينبثق المعنى تجاهها، بل بالأحرى هي نفسها بنى معنوية يمكن تكثيفها بالمران والدربة لتكون في النقطة المركزية وباستخدام ألفاظ محدده مثل (يمكن لك ، تستطيع أن تحدد) ورغم إنها ألفاظ موغلة في التجريد لكنها تنظر في البنى الاساسية للتجربة المعرفية، وبناء انماط سلوكية تتجسد فيها البنى التخطيطية للمعنى عن طريق جملة من المواقف والصور والمقارنات، ومقارنة هذه الانماط مع المشكلة المسلطة على الفرد .

4- تصميم خرائط للمفاهيم:

إن ما هو أكثر مناسبة لاهتماماتنا في البنى التخطيطية للتصورات الذهنية، هو استخلاص المفاهيم اللفظية المختلفة، إذ ترتبط ببنى استعارية يصبح فيها المادي استعارة لغير المادي (الذهني، العقلي)، أي التعاطي بين رسم الصورة وادخال اللفظ للإنتاج حقل معرفي يرعى (الخرائط) وتمثل تلك الاستراتيجية الرابعة لاكتساب مهارة التفكير فوق المعرفي، لذا توجب على المعلم إلزام تحريك المتلقي نحو مشكلة ما تمتد فيها صورة الذهن مع المعطى اللفظي للعقل، أي اعطاء الصورة التخطيطية بدقة للذهن لإلزام العقل في تكوين خريطة مفاهيمية متكاملة، ولعل بعض المشاكل المعرفية يُصعب حلها على الخرائط المفهومية فقط دون الولوج في تصورات الذهن، أي نحو

تشكيل كتلة " العلاقات بين المفاهيم وترتيبها وترابط بعضها في صورة مبادئ أو قوانين أو نظريات والمتطلبات الاجرائية لذلك"(وليم، 2011، ص222).

5- تهيئة بيئة تعلم مناسبة:

تمثل الاستراتيجية الخامسة استراتيجية مكملة لما سبقها، فهي تركيب يأخذ من العمق والدلالة الكثير شأنه شأن أي تركيب مصدري يسهم في اعطاء الحجة، وإن كان واحد من مجموع اربعة تنوعت خططها وآليات عملها والقصدية من ورائها، يبقى هذا المُسند أساسياً، ولا غرابة في ما يعلل به القائلون، أن توفر بيئة مناسبة للتعلم هي نصف التعليم، ولعل مثل هذا الاسناد تناقضه الوقائع وهذا أمر خارج عن نقطة البحث الحالي، عله من المهم توفير بيئة نقية صفّية تتجاور فيها (التقنيات الفنية) مع (كفايات المعلم) الناتجة عن خبره ومهارة، ويتناول القيد الأول (تقنيات التعليم) كل الوسائل التكنو تعليمية التي من شأنها تحسين مستوى المتلقي ومثال ذلك (التعليم بمساعدة الحاسوب)، " أي يتم استعمال الحاسوب كآلة يحتوي على ماكنة للتعليم الذاتي حيث يقدم دروساً بشكل ضمني وذلك لتحقيق أهداف تعليمية معينة "(وليد وآخرون، 2009، ص275) والمتبصر في دور التكنولوجيا يجد انها عيون العلم وقد لا نغالي أن قلنا هي حواسه التي تمكنه من ارتياد مجالات عديدة بما يضيف للمعرفة وبالتالي يساهم في تحسين الناتج المعرفي للمتلقي، لذا يعد الحاسب الآلي – وهو وجه رئيسي من أوجه التكنولوجيا – عنصراً هاما واجب توفره في الفصل الدراسي، وقد يتنوع هذا الجهاز ما بين (العارض الألي)، وما بين(عارض الأفلام المتحركة والثابتة) وما إلى ذلك (السبورة الذكية) أو (الريشة الرقمية) وكلها أجهزة ترتبط بالحاسوب تستخدم لغة محسوبة تساعد على تعلّم خواص الاشكال، وتعرّف مجالات لا يستطيع المعلم سبر أغوارها ذلك ان ضبط تلك التقنيات بما يوائم تكنولوجيا التعليم يحول دون ذلك، ولا يخفى علينا الفرق بين (تقنيات التعليم) و(تكنولوجيا التعليم)، إذ أن تكنولوجيا التعليم أشمل من الأولى"(السعود، 2011، ص297)، إذ أنها طريقة نظامية منهجية تأخذ بعين الاعتبار جميع المصادر البشرية وغير البشرية واحتياجات المتلقين ومستوياتهم والأهداف التربوية.

ما أسفر عنه الإطار النظري من مؤشرات :

1- ان التفكير ضرورة حيوية للإيمان واكتشاف فن الرسم.
2- التفكير فوق المعرفي لا ينمو تلقائيا، انما يتطلب تعليماً منظماً ومراناً مستمراً.
3- التفكير فوق المعرفي قوة متجددة لبقاء المتلقي يقضاً، فالفن المتمركز حول المتلقي هو التلقي النوعي الذي يوفر فرصا للتفاعل والمشاركة ويتيح له فرصة التفكير.
4- ان تعلم التفكير فوق المعرفي يرفع من درجة الاثارة والجذب للخبرات الفنية ويجعل دور المتلقي ايجابياً وفعالاً.

5- ان تعلم التفكير فوق المعرفي حاجة اكيدة للنجاح في مواجهة تحديات العصر الذي يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها.

6- يمكن للمتلقي في مادة التحليل والنقد الفني تقديم مشاريع تحتوي خططا ذهنية ناتجة عن استخدام استراتيجيات التفكير فوق المعرفي.

7- اهمية تنوع طرائق التدريس لضمان تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى المتلقي وتشجيع التفكير في التفكير وزيادة الوعي بعمليات التنظيم الذاتية للمعلومات.

8- يتبنى التفكير فوق المعرفي منحى (بياجيه) في التطور المعرفي والذي يهدف الى تزويد المتلقين بالخبرات والتدريبات التي تنقلهم من مرحلة العمليات المادية الى مرحلة العمليات المجردة، وترتكز على الاستكشاف ومهارات التفكير.

9- ان اعتماد استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تحليل الاعمال الفنية يساعد على فهم المنجز الفني وادراكه جيداً واكتساب المتلقي فرصة للخروج من أسلبة التعليم التقليدي.

الفصل الثالث (إجراءات البحث)

أولا: مجتمع البحث

ضم مجتمع البحث أعمال الفن الحديث (الرسم) .

ثانيا: عينة البحث

اعتمد الباحثان الطريقة القصدية في تحديد عينة البحث والتي تحددت بـ (لوحة تكوين بالأحمر والازرق والاصفر) وفقا للمسوغات الآتية:

1- بوصفها إنموذجاً للخطاب الفني الابداعي الذي تتخطى تكويناته الشكلية واللونية الواقع الملموس الى المجرد المحسوس.

2- تم اختيار هذا العمل الفني لملائمته لاستراتيجيات التفكير فوق المعرفي، فليس كل خطاب فني يمكن تحليله وفقاً لهذه الاستراتيجيات.

ثالثاً: أداة البحث

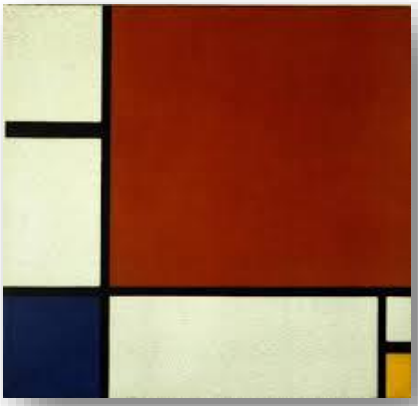
تم اعتماد استراتيجيات التفكير فوق معرفي كمعايير لتحليل الخطاب الفني(اللوحة)، اضافة الى اراء المختصين(*).

رابعاً: منهج البحث

اتبع الباحث المنهج التحليلي الوصفي.

(*) المختصين :
أ.د. هاني محي الدين / قسم التربية الفنية /كلية الفنون الجميلة / جامعة بغداد/ اختصاص رسم .
ا.د. حازم سلطان / قسم التربية الفنية / كلية التربية / جامعة الكوفة/ اختصاص منظور.
ا.م.د محمد علي علوان / قسم الفنون التشكيلية/ كلية الفنون الجميلة/ جامعة بابل / نقد حديث .

خامساً: تحليل عينة البحث



اسم العمل :تكوين بالأحمر والازرق والاصفر
(Composition with Red and Blue and Yellow)
اسم الفنان : بيت موندريان
الخامة والمادة : زيت على كانفاس
القياس : 20×20 انج
تاريخ الانتاج : 1930م
العائدية : مجموعة السيد والسيدة ارماند، ب، بارتوس، نيويورك.

مثلت هذه اللوحة شكلين هندسيين ، هما المربع المتسيد في اللوحة والمستطيل، إذ اعلن من خلالهما (موندريان) مجافاة الواقع المادي المحسوس، على اساس النفاذ نحو عالم المثل عبر علاقات لونية حملتها الاشكال الهندسية، التي مثلت الوانها صفائح مخملية حملت الروح لعالم المثل دون ادنى اعاقة مادية، مستوحاة من التناغم اللوني ايقاعا روحيا يشكل ايقاع الحياة بأعمدة متقاطعة شكلتها الاشكال الهندسية، وكأن (موندريان) اراد طقساً يتحد مع الروح لتطهيرها وتغذيتها بالسعادة.

سعى الفنان لتقديم الكون على اساس نظرية التناغم، كرؤية حقيقية لجمال الطبيعة، وكبنية اساسية للكون عبر استبطان الاشكال الجمالية بإنجازات روحية، حاول عبرها توصيف الجمال بصوفية الألوان والتي يمكن لعين البصيرة من خلالها تحقيق اقصى حالات التطهير الروحي، وهو ما يتطلب تصعيد استراتيجيات التفكير فوق المعرفي وتفعيل حلقات روحانية تأصل الجمال بمفهوم الاشكال الهندسية التي تمثل نوعا من الرياضيات التشكيلية.

ان الصفة السائدة على العمل الفني هي التجريد الهندسي وبذلك يبتعد عن الاشكال الصريحة المرئية ويجعل الذات وعياً يفوق التصور الانساني بالفرح او الحزن، فضلا عن خلق الجمال المطلق من الروح المتسامية المائلة نحو البساطة والزهد التي عبّر عنها (موندريان) عبر الخطوط العمودية البسيطة والالوان الزاهية التي أحاطها بنظام شامل، موظفاً التعامد في الخطوط العمودية والافقية بوصفه قوة تحرك العالم نحو التجريب والابتعاد عن الحسي الزائل، وللغرض نفسه تختزل الالوان لتقتصر على الالوان الاساسية مع الاسود والابيض او الاشتغال على السطوح النقية بما يوحي بمزيد من الزهد للوصول الى تلك الدلالات الذهنية العميقة والعمل على السمو بالأشكال الخالصة بعيداً عن إلزامات المكان والزمان والفضاء والملمس الحسي .

يتبن من ذلك مدى الارتكاز الى قوة التفكير فوق المعرفي بمستواه الخالص وتحقيقه لتطبيقات الصورة وتوالد علاقات شكلية فريدة ترتقي بذات الفنان لصياغة نموذجه المثالي عبر توليف هندسي

خالص. وطبقا لسمات التفكير الخالص الذي يضطلع بجمله قوى منشطة فأن العقل بنفاذية تصوراته الرحبة والمتشربة من علاقاته الحسية المحضة، قد عزز النظام التجريدي الصارم، وان اضفاء العمق الروحي وتوطيد الصلة بالمطلق يتطلب قوى فوق عقلية تمتزج بمديات تخيلية تعين العقل على تجاوز صلاته الموضوعية والمادية وحمل الصورة لبث فكرتها الجوهرية بشمول، وابداعها في الشكل الخالص الذي يحقق اكتفاءه بذاته عبر إيهاماته واسراره الخاصة المتسللة لما وراء الشكل، والسماح للذات الصوفية العارفة لتقصي المطلق، وهذا ما نلمسه في اعتماد الرمز التجريدي المتمثل بالسطوح والخطوط والتكوينات القابلة للامتداد اللامتناهي، بما يُفقد الفضاء خاصيته الوهمية بتآزره مع الاشكال ، كما تدّخر الخطوط المتقاطعة رمزاً للخلاص والفناء بالتقاطع الحاد بين الحياة والموت والالتقاء الروحي بالمطلق، وهذا ما يذكّر بالبنائية الهندسية للزخرفة الاسلامية وتوسّمها بآلية تطبيقية يتمكن المتلقي عبر التفكير الفوق معرفي فناء ذاته في المطلق .

ان (موندريان) يحقق بجلاء توصيفات التفكير فوق المعرفي الخالص وتموضعاته في اشكال مثالية افلاطونية وكانتية تتجاوز الحس المتغير والمادي الطارئ وكل ما في الوعي واللاوعي من صلة بالغرائزي او الوجداني العابر، بمنحى عقلي تخيلي يزدان بالوقار الشكلي الخالص.

الفصل الرابع

اولاً: النتائج :

1- يشكل التفكير فوق المعرفي البنية المعرفية الأساسية التي ينطلق منها الرسم الحديث، على مختلف توجهاته الفكرية والفنية والأسلوبية وهذا ما دعا الفنان إلى خرق الرؤية التقليدية وإعادة تشكيل اللوحة على أساس من العلاقات الكلية المجردة.

2- تتساوى استراتيجيات التفكير فوق المعرفي ومستوياته مع مختلف اتجاهات الرسم الحديث وتحولاته.

3- لم يمتثل الفنان الحديث لمعطيات العمل الفني المتمثل بالإدراك المباشر للمحسوس والمحدد بالصيغ الزمانية والمكانية، بل استعاض عن الرؤية الحسية المباشرة برؤية حدسية تقوم على أساس ادراك مفاهيم وصور كلية ذات أبعاد روحية ووجدانية وهذا ما ترتب عليه ابتعاده عن الموضوعات الواقعية.

4- يستحصل التفكير فوق المعرفي مباشرة من قوى عدة، والمعرفة الحسية واحدة من هذه القوى، وفي الرسم الحديث لم تعرض المعرفة الحسية نفسها بصيغة إدراك حسي محض، بل تظهر بفعل التفكير فوق المعرفي متضامنة مع قوى عقلية وتخيلية ووجدانية.

5- تعد المخيلة القوة المعرفية السائدة على المعرفيات الاخرى التي تتشكل منها بنية التفكير في الرسم الحديث.

6- شكلت القوى العقلية والتصورات الناتجة عنها، إحدى القوى الفاعلة في بنية العمل في الرسم الحديث، وانعكاسها على بنية التشكيل وقيادة بنائية الاشكال وعلاقاتها المجردة وصولا الى صورة المثال العقلي المجرد، وتجلي تصورات العقل عبر الشكل الحسي

ثانياً: الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل اليها البحث. يستنتج الباحثان جملة استنتاجات، وهي كما يأتي:

1- على الرغم من افادة الرسّام الحديث من الطروحات الفلسفية والجمالية، الى ان افكاره بقيت مستقلة وحرة في التعبير عن ذات الفنان، وهذا يعني اصالة التفكير فوق معرفي بوصفه تكشفاً ذاتياً صميمياً وفريداً غير قابل للتطابق او التكرار.

2- تنوعت المرتكزات المفهومية التي غذت الرؤية التصويرية، والتي تلاءمت مع اهتمامات الفنان الحديث بتلك المرتكزات. كالتأثر بالكشوفات العلمية للضوء عند الانطباعيين، او الافادة من مظاهر التطور التكنولوجي لدى بعض التكعيبيين، او اتباع النزعة الروحية لدى التجريديين، او تبني طروحات التحليل النفسي لدى السرياليين... هذا التنوع لا يتناقض مع التعبير عن تلك الرؤية التي خرج بها التفكير فوق معرفي، ومحاولة خلق معادل صوري لتلك الاهتمامات غير خاضع للمعايير الحسية والموضوعية.

3- اتاحت معرفية التفكير فوق المعرفي لدى المتلقي فرصة إطلاق معرفته بالأشياء وبخفايا الذات وتمكينه من السيطرة على اهتماماته الواعية واللاوعية والتعبير عن ذلك بصورة نقية وفريدة.

ثالثاً: التوصيات

1- توسيع دائرة البحث في استراتيجيات التفكير فوق المعرفي، ليشمل العمل التشكيلي الحر غير المقيد بالسياقات الاكاديمية.

2- الافادة من البحث الحالي في اغناء الدروس النظرية في كليات التربية- أقسام التربية الفنية ولاسيما مادة علم الجمال ومادة التحليل والنقد – كطروحات جمالية قابلة للتطبيق

3- الإفادة من البحث الحالي من قبل طلبة الدراسات العليا المتخصصين بالجماليات والفنون.

المقترحات:

يقترح الباحثان ما يلي:

1- دراسة آليات التحليل على وفق استراتيجيات التفكير الناقد.

2- دراسة آليات التحليل على وفق استراتيجيات التفكير الإبداعي.

3- دراسة آليات التحليل على وفق استراتيجيات التفكير ألابتكاري.

ثبت المصادر :

1- أحمد عزت راجح. اصول علم النفس. ط8، دار المكتب المصري الحديث، الأسكندرية، 1970.
2- انتصار يونس. السلوك الإنساني. دار المعارف، د.ب، 1978.
3- جورج ام غازدا وريموندجي، كورسيني ومشاركة مجموعة من الكتاب الآخرين. نظريات التعلم دراسة مقارنة. تر: علي حسين حجاج، مراجعة عطية محمود،ج2، دار مطابع الرسالة، الكويت، 1986،
4- سعاد جبر سعيد. سيكولوجية التفكير والوعي بالذات. دار جدار الكتاب العالي، عمان، 2008.
5- سعيد علوش. معجم المصطلحات الادبية المعاصرة. منشورات المكتبة الجامعية، الدار البيضاء، 1984.
6- سعيد يقطين. انفتاح النص الروائي. المركز الثقافي العربي، بيروت، 1988.
7- سمير شريف استيتية. اللغة وسيكولوجية الخطاب. المؤسسة العربية للدراسات والنشر، ط1، الاردن، 2002.
8- السعود، خالد محمد. تطبيقات مبتكرة في تعليم التفكير. دار جليس الزمان، عمان، 2011.
9- عبد السلام مصطفى. نموذج شوارتز وتعليم التفكير. دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2013.
10- العتوم، عدنان يوسف. علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق، ط2، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الاردن، 2011.
11- عماد عبد الرحيم زغلول: مبادئ علم النفس التربوي. دار الكتاب الجامعي، العين، 2004.
12- محمد السيد علي. موسوعة المصطلحات التربوية، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011.
13- محمد بكر نوفل، محمد القاسم: دمج مهارات التفكير في المستوى الدراسي، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، 2011 .
14- محمد حسين أبو عبير. الشخصية بين النظرية والتطبيق التربوي. دار المعارف بالإسكندرية، مصر، 1978.
15- مهند محمد عبد الستار. علم النفس المعرفي. دار غيداء، عمان، 2011.
16- وليد أحمد جابر وأخرون: طرق التدريس العامة تخطيطها وتطبيقاتها التربوية، ط3،(عمان دار الفكر، 2009).

17- وليد خضر: التصاميم الفنية- الجذور النظرية – نماذج وتطبيقات عملية، بلا مطبعة، الرياض، 2004.
18- وليم عبيد: استراتيجيات التعليم والتعلم في سباق شفافة الجودة. ط2، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان،2011.