# تصميم نموذج تعليمي قائم على مادة (Electeve) لتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لطلبة المرحلة الرابعة في الفنون التشكيلية

# Designing an instructional model based on an elective course to develop critical and creative thinking skills among fourth-year students in fine arts.

**أ. م. د. جواد كاظم النجار**

Assistant Professor Dr. JawadKazem Al-Najjar

مكان العمل: جامعة صلاح الدين كلية الفنون الجميلة

البلد: العراق

Email: jwad.najjar@su.edu.krd

**ملخص البحث:**

يهدف البحث الحالي إلى تصميم نموذج تعليمي يعتمد على مادة(Elective) لتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلبة المرحلة الرابعة في الفنون التشكيلية بفروعها (النحت، الرسم، السيراميك). وقد استند الباحث في بناء هذا التصميم التعليمي إلى مفاهيم الإنشاء التكويني التي تمثل الأساس النظري والفكري لترسيخ مبادئ الأداء والابتكار، وذلك من خلال إعداد تصميم تعليمي يتضمن استراتيجيات تدريسية تعمل على نقل المعرفة النظرية إلى تطبيقات عملية مهارية، وفق الخبرات الحسية والعقلية التي وُضعت لتحقيق هذا الهدف. كما تم تفعيل عدد من الاستراتيجيات الحديثة التي تساعد الطالب على تحويل الأفكار المجردة إلى أعمال فنية مبتكرة تجسدها في الواقع، بما يعزز الثقة بالذات ويمنح قوة للتفكير والإبداع، فضلاً عن تنمية المهارات المعرفية

والتنظيرية والتحليلية لدى المتعلم، والتي تُعد أساساً لتدريس هذه المادة بوصفها من المواد الرئيسة للتخصص في مجالات (النحت، الرسم، السيراميك).

وقد تم إعداد هذه الاستراتيجيات وتطبيقها فعلياً ضمن هذه المادة الدراسية، حيث اعتمد الباحث تنوع طرائق التدريس في هذا النموذج التعليمي، بما ينسجم مع طبيعة المادة وأهدافها التعليمية. كما استخدم الباحث المنهج الوصفي لوصف الاستراتيجيات المعتمدة في بناء النموذج، فضلاً عن تقديم عرض لنماذج وعينات من الأعمال الفنية المنجزة في مجالات (النحت، الرسم، السيراميك).

ولتعزيز الجانب التحليلي للدراسة، اعتمد الباحث الجانب العلمي من خلال تصميم استمارة مكونة من (10) فقرات، هدفت إلى تقويم فاعلية النموذج التعليمي المقترح ومدى إسهامه في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة. وقد تم تحليل نتائج هذه الاستمارة باستخدام برنامجSPSS ، وذلك بالاعتماد على التحليل الوصفي للبيانات، مما أسهم في تفسير النتائج وتحديد مستوى تحقيق أهداف النموذج التعليمي ومدى فاعليته في تطوير قدرات الطلبة الفنية والمعرفية.

**الكلمات المفتاحية:** (التصميم التعليمي، مادةElecteve)، مهارات التفكير النقدي والإبداعي، المرحلة الرابعة، الفنون التشكيلية).

**Research Summary:**

The present study aims to design an instructional model based on the Elective course to develop critical and creative thinking skills among fourth-year students in the fields of fine arts (sculpture, painting, and ceramics). The researcher relied on formative construction concepts in building this instructional design, as they represent the theoretical and intellectual

foundation for reinforcing principles of performance and innovation. This was achieved through developing an instructional design that includes teaching strategies aimed at transferring theoretical knowledge into practical skill-based applications, in accordance with sensory and cognitive experiences prepared to achieve this goal.

Additionally, a number of modern strategies were activated to help students transform abstract ideas into innovative artistic works embodied in reality, thereby enhancing self-confidence and strengthening thinking and creativity. The design also promotes the acquisition of cognitive, theoretical, and analytical skills among learners, which constitute the basis for teaching this course, considered one of the core subjects for specialization in the fields of sculpture, painting, and ceramics. These strategies were developed and implemented practically within the course, where the researcher adopted a variety of teaching methods in this instructional model. The descriptive method was used to describe the strategies employed in building the model, as well as to present examples and samples of artistic works in the fields of sculpture, painting, and ceramics.

To strengthen the analytical aspect of the study, the researcher adopted a scientific approach by designing a questionnaire

consisting of ten items aimed at evaluating the effectiveness of the proposed instructional model and its contribution to developing students' critical and creative thinking skills. The results of the questionnaire were analyzed using the SPSS program through descriptive statistical analysis, which contributed to interpreting the findings and determining the extent to which the instructional model achieved its objectives and its effectiveness in developing students' artistic and cognitive abilities.

**Keywords**: Instructional design, Elective course, critical and creative thinking skills, fourth year, fine arts.

**الكلمات الافتتاحية.**

التصميم التعليمي :(Instructional Design) يُعرَّف التصميم التعليمي بأنه "عملية منهجية تُوظَّف في تطوير البرامج التعليمية والتدريبية بأسلوب متسق وموثوق " (Reiser & Dempsey, 2007).

ويُعرَّف التصميم التعليمي (Instructional Design) على أنه نهج منهجي يشمل تحليل الاحتياجات التعليمية، وتصميم المحتوى وتطويره وتطبيقه، فضلاً عن تقييم أدوات القياس للتحقق من بلوغ الأهداف التعلمية المرسومة. ويعتمد المتخصصون في هذا المجال إجراءات تصميم تعليمي منهجية ووسائل تعليمية ملائمة لتحقيق الأهداف المرجوة.(Reiser & Dempsey, 2018)

مهارات التفكير النقدي :(Critical Thinking Skills) عرّفت الجمعية الفلسفية الأمريكية (APA) التفكير النقدي في دراستها الدلفية عام 1990 بأنه "حكم هادف

ذاتي التنظيم يُفضي إلى التفسير والتقييم والاستنتاج، فضلاً عن شرح الاعتبارات الاستدلالية والمفاهيمية والمنهجية والسياقية التي يستند إليها هذا الحكم (Facione, 1990)."

عرّف Paul و Elder (2014) التفكير النقدي بأنه "فن تحليل التفكير وتقييمه بهدف تحسينه، وهو تفكير ذاتي التوجيه وذاتي الانضباط وذاتي المراقبة وذاتي التصحيح، يستلزم معايير صارمة من الامتياز والإتقان في توظيفها، ويقتضي مهارات تواصل فعّالة وقدرات على حل المشكلات، إلى جانب الالتزام بتجاوز التمركز حول الذات والمجتمع.

مهارات التفكير الإبداعي :(Creative Thinking Skills) عرّف Guilford التفكير الإبداعي بأنه القدرة على إنتاج أفكار تتسم بالجِدَّة والفائدة معاً، مع التأكيد على محورية التفكير التباعدي (Divergent Thinking) في العملية الإبداعية. ووفقاً لهذا التعريف، يتميز التفكير الإبداعي بالقدرة على توليد حلول وأفكار متعددة، وينطوي على: المرونة (Flexibility)والأصالة (Originality) والطلاقة (Fluency) والتوسيع (Elaboration)، إذ يصف Guilford الإبداع بأنه نوع من التفكير يتخطى حدود حل المشكلات التقليدية، ويتضمن قدرة على تحويل المعلومات وإعادة تفسيرها للوصول إلى حلول فريدة ومبتكرة.

الفنون التشكيلية :(fine arts) عرّفت الرابطة الوطنية لتعليم الفنون (NAEA) الفنون التشكيلية البصرية (Visual Arts) بأنها تشمل: الفنون الجميلة التقليدية كالرسم والتصوير والطباعة الفنية والتصوير الضوئي والنحت، وفنون الوسائط المتعددة كالسينما والاتصالات الرسومية والرسوم المتحركة والتقنيات الناشئة، والفنون المعمارية والبيئية والصناعية كتصميم الفضاء الحضري والداخلي والمنتجات والمناظر الطبيعية،

فضلاً عن الفنون الشعبية والأعمال الفنية المنفّذة بالسيراميك والألياف والمجوهرات والخشب والورق وغيرها من المواد.

يرى (2002) Eisner في مؤلَّفه الرائد "الفنون وخلق العقل" أن الفنون التشكيلية، وإن كانت كثيراً ما تُوضَع في هامش المنظومة التعليمية بدلاً من مركزها، إلا أنها في حقيقتها وسائل بالغة الأهمية لتنمية الجوانب المعقدة والدقيقة للعقل البشري، وهي تصف الكيفية التي تُستثار من خلالها أشكال متنوعة من التفكير وتُنمَّى وتُصقَّل، وهي أشكال تفكير أجدى في التعامل مع غموض الحياة اليومية وتعقيداتها من المناهج ذات البنى الرسمية المعتمدة في المدارس.

**مقدمة**

يمثل التعليم في مجالات الفنون التشكيلية أحد الميادين المعرفية التي تتطلب توازناً دقيقاً بين المعرفة النظرية والممارسة التطبيقية، إذ لا يقتصر دور المؤسسات التعليمية في هذا المجال على تزويد الطلبة بالمهارات التقنية المرتبطة بالإنتاج الفني، بل يمتد ليشمل تنمية قدراتهم العقلية والإبداعية بما يمكنهم من تحليل الأفكار وتطويرها وتحويلها إلى أعمال فنية ذات قيمة جمالية وفكرية. ومع التطورات المتسارعة التي يشهدها التعليم المعاصر، برزت الحاجة إلى تبني نماذج تعليمية حديثة قادرة على تنمية أنماط التفكير العليا لدى الطلبة، وفي مقدمتها التفكير النقدي والتفكير الإبداعي، لما لهما من دور أساسي في تشكيل شخصية الفنان القادر على الابتكار والتجديد.

وتزداد أهمية هذا التوجه في مراحل الدراسة الجامعية المتقدمة، ولا سيما في المرحلة الرابعة من تخصصات الفنون التشكيلية، حيث يكون الطالب قد مرّ بتجارب تعليمية متعددة واكتسب أساسيات المعرفة الفنية والمهارية، الأمر الذي يجعله أكثر استعداداً للانتقال إلى مرحلة أعمق من التفكير والتحليل والإبداع. ومن هنا يصبح من الضروري توجيه العملية التعليمية نحو بناء بيئة تعلمية تحفّز الطلبة على التأمل والتجريب

واستكشاف العلاقات التكوينية في العمل الفني، بما يساعدهم على تطوير رؤيتهم الفنية الخاصة والارتقاء بمستوى إنتاجهم الإبداعي.

**أهمية البحث**

تنبع أهمية هذا البحث من كونه يتناول موضوعاً محورياً في ميدان التربية الفنية، يتمثل في تصميم نموذج تعليمي يسهم في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلبة المرحلة الرابعة في الفنون التشكيلية من خلال مادة .(Elective) إذ يكتسب هذا البحث أهميته من تركيزه على تطوير أساليب التدريس التقليدية وتحويلها إلى ممارسات تعليمية تفاعلية قائمة على التكامل بين الخبرة الحسية والمعالجة العقلية، بما يعزز من قدرة الطلبة على إنتاج أعمال فنية مبتكرة تعكس وعياً فكرياً وجمالياً. كما تبرز أهميته في تقديم أداة تقييم علمية يمكن من خلالها تقويم النتاجات الفنية وفق معايير إبداعية واضحة، مما يسهم في رفع مستوى الأداء الفني وتنظيم عملية الحكم على الأعمال التشكيلية بطريقة أكثر موضوعية. إضافة إلى ذلك، يوفر البحث إطاراً تطبيقياً يمكن الإفادة منه في تطوير مناهج الفنون التشكيلية، ويدعم التوجه نحو توظيف التقنيات الحديثة في العملية التعليمية، بما يتلاءم مع متطلبات الفن المعاصر ويسهم في إعداد طلبة يمتلكون القدرة على التفكير والتحليل والإبداع في مختلف مجالات الفن.

**إشكالية البحث**

تواجه العملية التعليمية في مجال الفنون التشكيلية تحديات متزايدة تتمثل في الاعتماد على أساليب تدريس تقليدية تركز على الجانب المهاري والتقني في تنفيذ العمل الفني، على حساب تنمية الجوانب الفكرية والإبداعية لدى الطلبة. إذ يُلاحظ أن كثيراً من طلبة المرحلة الرابعة، على الرغم من امتلاكهم مهارات فنية مقبولة، يعانون من ضعف في القدرة على توليد الأفكار الجديدة، وتحليل الأعمال الفنية، وتحويل التصورات الذهنية إلى نتاجات تشكيلية متكاملة تعكس وعياً نقدياً وإبداعياً. ويعود ذلك إلى غياب نماذج

تعليمية منظمة تقوم على التكامل بين الإدراك الحسي والمعالجة العقلية والتفكير التخييلي، فضلاً عن محدودية توظيف الاستراتيجيات التعليمية الحديثة داخل القاعات الدراسية.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى تصميم نموذج تعليمي قائم على مادة (Elective) يسهم في معالجة هذه الفجوة، من خلال تفعيل دور الطالب في العملية التعليمية، وتنمية قدراته على التفكير والتحليل والإبداع، وربط المعرفة النظرية بالتطبيق العملي في مجالات النحت والرسم والسيراميك. وعليه، تتمحور إشكالية البحث في كيفية بناء نموذج تعليمي قادر على تطوير هذه المهارات، وقياس مدى فاعليته في تحسين مستوى الأداء الفني لدى الطلبة، ينبثق عن إشكالية البحث التساؤل الرئيس الآتي:

ما فاعلية تصميم نموذج تعليمي قائم على مادة (Elective) في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلبة المرحلة الرابعة في الفنون التشكيلية؟

**أهداف البحث**

يسعى هذا البحث إلى تحقيق مجموعة من الأهداف التي تنطلق من طبيعة الإشكالية المطروحة، وتتمثل في بناء تصور تعليمي يسهم في تطوير قدرات الطلبة في مجال الفنون التشكيلية، إذ يهدف البحث بصورة رئيسة إلى تصميم نموذج تعليمي قائم على مادة (Elective) لتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلبة المرحلة الرابعة.

وينبثق عن هذا الهدف العام عدد من الأهداف الفرعية التي تتكامل فيما بينها، حيث يهدف البحث إلى تحديد الأسس النظرية والفكرية التي يقوم عليها النموذج التعليمي المقترح، ولا سيما تلك المرتبطة بالإدراك الحسي والمعرفة العقلية والتفكير التخييلي في بناء العمل الفني. كما يسعى إلى بناء نموذج تعليمي يعتمد على استراتيجيات تدريس حديثة تعمل على نقل المعرفة من مستواها النظري إلى التطبيق العملي، بما يعزز من قدرة الطلبة على إنتاج أعمال فنية مبتكرة في مجالات النحت والرسم والسيراميك.

ويهدف البحث كذلك إلى تنمية قدرة الطلبة على تحليل الأعمال الفنية وتقويمها، وتعزيز مهاراتهم في تحويل الأفكار المجردة إلى صيغ تشكيلية محسوسة، فضلاً عن تطوير قدرتهم على توظيف الخامات والتقنيات الفنية بصورة إبداعية. كما يتضمن البحث هدفاً يتمثل في إعداد أداة تقييم علمية (استمارة تقييم) لقياس مستوى تحقق المعايير الإبداعية في الأعمال الفنية، والكشف عن مدى فاعلية النموذج التعليمي في تحقيق الأهداف المرجوة.

## المبحث الاول: المعرفة العقلية والمعرفة الحسّيّة.

يمثل موضوع المعرفة أحد المحاور الأساسية التي اهتم بها الفكر الفلسفي عبر العصور، إذ سعى الفلاسفة إلى تفسير طبيعة المعرفة الإنسانية ومصادرها والآليات التي يكتسب الإنسان من خلالها إدراكه للعالم من حوله. وقد انطلقت العديد من الاتجاهات الفلسفية في تحليل العلاقة بين المعرفة العقلية والمعرفة الحسية، ومحاولة تحديد الدور الذي يؤديه كل منهما في تكوين الفهم الإنساني للوجود والظواهر المختلفة. فبعض الفلاسفة أكدوا أهمية العقل بوصفه الأداة الأساسية لإنتاج المعرفة، في حين رأى آخرون أن التجربة الحسية تمثل المصدر الأول الذي تنطلق منه عملية الإدراك والمعرفة.

### المطلب الأول: نظريّة المعرفة عند الفلاسفة اليونان.

شهد الفكر الفلسفي اليوناني منذ منتصف القرن الخامس قبل الميلاد بروز اتجاه عقلاني واضح تجسد في فلسفات عدد من المفكرين البارزين مثل سقراط وأفلاطون وأرسطو، حيث نظر هؤلاء إلى العقل بوصفه الأداة الأساسية التي تمكن الإنسان من إدراك الحقيقة وفهم العالم. وقد ارتبطت هذه النزعة العقلية بمحاولة بناء تصور معرفي يقوم على قدرة العقل في تفسير الظواهر والبحث عن المبادئ الكلية التي تحكم الوجود. ومع ذلك لم يكن هذا الاتجاه محل اتفاق كامل بين جميع الفلاسفة، إذ ظهرت في

المقابل توجهات فكرية أخرى حاولت التشكيك في إمكانية المعرفة اليقينية، وكان من أبرز ممثليها السفسطائيون، وعلى رأسهم غورغياس الذي اتخذ من الشك منهجاً فلسفياً للتعامل مع مسألة المعرفة(أبو سيف، 2006، 112).

وقد عبّر غورغياس عن موقف متطرف في نقد المعرفة حين طرح تصوراً يقوم على إنكار إمكانية الوصول إلى الحقيقة بشكل يقيني، إذ رأى أنه قد لا يكون هناك وجود لشيء في الأصل، وحتى لو افترض وجوده فإن الإنسان قد يعجز عن معرفته، وإن تمكن من معرفته فإنه لن يستطيع نقل هذه المعرفة إلى الآخرين. ويشير هذا الموقف إلى نزعة تشكيكية هدفت إلى تقويض الثقة المطلقة في المعرفة العقلية، الأمر الذي مهّد لظهور اتجاهات فكرية أخرى تسعى إلى البحث عن مصادر متعددة للمعرفة بدلاً من الاعتماد على العقل وحده. ومن هنا بدأت تتبلور فكرة أن إدراك الحقيقة لا يقتصر على النشاط العقلي فقط، بل يمكن أن تشارك الحواس أيضاً في هذه العملية المعرفية (عبد الرحمن، 1993، 162).

وعلى الرغم من هذا الطرح التشكيكي، فإن سقراط ظل متمسكاً بفكرة مركزية العقل في عملية المعرفة، إذ اعتبر أن الوصول إلى الحقيقة يتحقق من خلال الإدراك العقلي القائم على الحوار والتأمل، غير أن هذا الإدراك ظل مرتبطاً لديه بالعالم المحسوس ولم يتجاوزه إلى مستوى التجريد الكامل. ومن هذا المنطلق أخذت مسألة الحقيقة في الفلسفة اليونانية القديمة تتشكل ضمن إطار ثنائية تجمع بين العقل والحواس، حيث أصبح النظر إلى المعرفة يتم من خلال التفاعل بين هذين البعدين؛ فالعقل يسعى إلى إدراك جوهر الأشياء وحقيقتها، في حين تتولى الحواس تقديم الصور الجزئية للظواهر التي يدركها الإنسان في الواقع (قرني، 2001، 199).

أما أفلاطون فقد طور هذا التصور المعرفي بصورة أكثر تعقيداً، إذ لم يكتفِ بحصر المعرفة في وسيلة واحدة، بل قدم تصوراً متعدد المراحل لعملية الإدراك. فقد رأى أن

المعرفة تبدأ بالإحساس الذي يمكّن الإنسان من إدراك المظاهر الخارجية للأشياء والتغيرات التي تطرأ عليها، غير أن هذه المعرفة الحسية تظل محدودة لأنها تتعامل مع الظواهر المتبدلة. ومن هنا ينتقل الإنسان إلى مستوى آخر يتمثل في الظن، وهو مرحلة يقوم فيها العقل بإصدار أحكام أولية على المحسوسات اعتماداً على نوع من الاستنتاج، وهي مرحلة أرقى من الإدراك الحسي لكنها لا تبلغ درجة اليقين الكامل. ثم تأتي مرحلة الاستدلال التي تتعامل مع موضوعات غير حسية مثل القضايا الرياضية والهندسية، حيث يعتمد العقل على التفكير المنطقي للوصول إلى معانٍ أكثر تجريداً، غير أن هذا المستوى أيضاً لا يمثل المعرفة النهائية. أما أعلى درجات المعرفة عند أفلاطون فهي اليقين، وهو المرحلة التي يدرك فيها العقل عالم المثل والحقائق الثابتة التي لا تخضع للتغير أو الزوال، ومن خلال هذه العملية الجدلية المتصاعدة والنازلة ينتقل الفكر من المحسوس إلى المعقول، ومن الجزئي إلى الكلي حتى يبلغ إدراك فكرة الخير بوصفها أعلى مراتب المعرفة (باشلار، 2015، 87).

وعند الانتقال إلى فلسفة أرسطو في نظرية المعرفة نجد أنه قد قدّم تصوراً أكثر تنظيماً يقوم على التمييز بين مستويات متعددة للإدراك. فقد اعتبر أن المعرفة تبدأ أولاً بالمعرفة الحسية التي تتحقق عن طريق الحواس الخمس، حيث يستقبل الإنسان صور الأشياء في العالم الخارجي. ولا تقف هذه العملية عند حدود الإحساس المباشر، بل تتدخل فيها مجموعة من القوى النفسية الباطنية، مثل الحس المشترك الذي يجمع صور المدركات الحسية ويربط بينها، وقوة المخيلة التي تحتفظ بهذه الصور حتى بعد غياب موضوعاتها، إضافة إلى الذاكرة التي تستعيد هذه الصور مع ربطها بالزمن الماضي (جابر، 2004، 68).

غير أن أرسطو يرى أن المعرفة الحسية ليست المرحلة العليا في عملية الإدراك، بل تليها المعرفة العقلية التي تتميز بطابعها التجريدي وثباتها النسبي مقارنة بالمدركات

الحسية المتغيرة. فالعقل عنده يمتلك قدرتين أساسيتين؛ إحداهما قوة قابلة تستقبل المعاني الكلية الكامنة في الجزئيات، والأخرى قوة فاعلة تقوم باستخلاص هذه المعاني وإبرازها في صورة مفاهيم عامة. وقد اعتبر أرسطو أن هذه القوة الفاعلة تمثل الجانب النشط في العقل الذي يمنح الإنسان القدرة على التفكير والمعرفة (حفصي، 2021، 54).

وإلى جانب هذين النوعين من المعرفة، يضيف أرسطو نوعاً ثالثاً يتمثل في المعرفة الحدسية، وهي مرحلة معرفية أرقى تتجاوز حدود الاستدلال المنطقي، إذ تقوم على إدراك مباشر للمبادئ الأولى التي يقوم عليها العلم. فالحدس في نظره يمثل القدرة التي تمكّن النفس من إدراك الحقائق الأساسية بصورة فورية دون الحاجة إلى البرهنة أو الاستنتاج، ومن خلاله يستطيع الإنسان التعرف إلى المبادئ الكلية والحقائق الضرورية التي تشكل الأساس الذي تقوم عليه المعارف الأخرى. وبذلك تتكامل عند أرسطو مستويات المعرفة من الحس إلى العقل ثم إلى الحدس، في إطار رؤية فلسفية تسعى إلى تفسير كيفية انتقال الإنسان من إدراك الجزئيات الحسية إلى فهم القوانين الكلية التي تحكم الوجود(ميرحاجي، 2019، 147).

**المطلب الثاني: نظرية المعرفة عند الفلاسفة المسلمين.**

لم يقتصر دور الفلاسفة المسلمين على نقل التراث الفلسفي اليوناني أو شرحه كما يُشاع في بعض الدراسات، بل تعاملوا معه بوصفه منطلقاً فكرياً للحوار والتطوير، فقاموا بإعادة قراءة كثير من القضايا الفلسفية في ضوء رؤيتهم الخاصة التي تجمع بين العقل والتجربة الدينية. وقد كان لموضوع المعرفة مكانة مركزية في هذا التفاعل الفلسفي، إذ سعى المفكرون المسلمون إلى توسيع إطار نظرية المعرفة التي وضع أسسها الفلاسفة اليونان، وأضافوا إليها أبعاداً جديدة تتوافق مع طبيعة الفكر الإسلامي ومصادره المتعددة. ومن خلال هذه الإسهامات ظهرت معالجات فلسفية متميزة حاولت

تفسير كيفية حصول الإنسان على المعرفة وتحديد الأدوات التي تمكنه من إدراك الحقيقة (الخولي، 2000، 16).

يُعدّ الكندي من أوائل الفلاسفة المسلمين الذين تناولوا مسألة المعرفة بصورة فلسفية منظمة، فقد نظر إلى المعرفة بوصفها سعياً متواصلاً نحو إدراك الحقيقة، وعدّ العلم وسيلة لاكتشاف ماهيات الأشياء والوقوف على حقائقها. ولم يقف تصوره عند حدود ما طرحه أفلاطون وأرسطو، بل وسّع دائرة مصادر المعرفة حين أضاف إلى العقل والحواس مصدراً آخر يتمثل في الوحي، وبذلك أصبحت أدوات المعرفة لديه ثلاثة: الإدراك الحسي، والنشاط العقلي، والهداية الإلهية. وقد وجد هذا التصور صدىً لدى عدد من المفكرين اللاحقين، ومن بينهم الغزالي الذي تحدث عن المعرفة اليقينية بوصفها ثمرة لتكامل الحواس والعقل والإلهام والنبوة، مؤكداً أن إدراك الحقيقة لا يقتصر على وسيلة واحدة بل يتحقق من خلال تفاعل هذه المصادر المختلفة (مزيان، 2013، 21).

أما الفارابي فقد قدم معالجة أكثر تفصيلاً لمسألة المعرفة، إذ حدد أربعة مصادر رئيسة لها هي الحواس والعقل والقلب والخبر الإلهي. وقد منح الحواس مكانة مهمة بوصفها نقطة البداية في عملية الإدراك الإنساني، حيث تعد الوسيلة التي تكتسب النفس من خلالها معارفها الأولى عن العالم الخارجي. فالحواس الخمس – البصر والسمع والشم والذوق واللمس – تختص كل منها بنوع محدد من المدركات؛ فالبصر يدرك الألوان، والسمع يدرك الأصوات، والذوق يتعامل مع الطعوم، والشم يميز الروائح، بينما يتصل اللمس بمدركات متعددة. ويبدو في هذا التصور تأثر الفارابي بالفلسفة الأرسطية التي ربطت كل حاسة بمجال إدراك خاص بها، إلا أنه في الوقت نفسه خالف الرأي الذي ينظر إلى المعرفة الحسية بوصفها معرفة متغيرة وغير موثوقة، إذ رأى أن الإدراك

الحسي يكشف عن صورة الشيء كما يظهر في مادته، حتى وإن لم يدرك حقيقته الكاملة (عبد الزهرة، 2015، 158).

ولم يقف تحليل الفارابي عند حدود الحواس الظاهرة، بل ميّز أيضاً بين نوعين من الإدراك الحسي هما الحس الظاهر والحس الباطن. فالحس الباطن يمثل مركزاً مهماً في تنظيم المدركات الحسية، ويتكون من مجموعة من القوى النفسية التي تؤدي وظائف مختلفة. فهناك القوة المصورة التي تحفظ صور الأشياء بعد غيابها، وقوة الوهم التي تستطيع إدراك معانٍ لا تصل إليها الحواس المباشرة، ثم الحافظة التي تحتفظ بما يدركه الوهم، إضافة إلى القوة المتخيلة التي تتعامل مع الصور الحسية فتجمع بينها أو تفصلها وتعيد تركيبها. ومن خلال هذه القوى يصبح للخيال دور مؤثر في عملية المعرفة، إذ لا يقتصر عمله على تنظيم المدركات كما ذهب أرسطو، بل يمتد إلى تركيب الصور الحسية وتشكيلها في أنماط جديدة (عبد السلام، 2013، 43).

ومع ذلك يرى الفارابي أن المخيلة تظل مرتبطة بالجزئيات المحسوسة ولا تستطيع إدراك المعاني المجردة إدراكاً خالصاً، لأن هذه المهمة تقع على عاتق العقل الذي يمتلك القدرة على تجريد الصور من مادتها والوصول إلى الماهيات والكليات. فالعقل النظري عنده هو القوة التي تمكن الإنسان من تصور المعاني في حدودها الحقيقية بعد تخليصها من العوارض المادية. وقد تصور الفارابي العقل بوصفه عملية متدرجة تبدأ بالعقل بالقوة، وهو الاستعداد الكامن في النفس لتلقي المعقولات، ثم يتحول إلى عقل بالفعل عندما تتحقق المعارف في الذهن، ويصل في نهاية المطاف إلى مرحلة العقل المستفاد عندما تصبح المعقولات حاضرة في النفس حضوراً تاماً (عون، 2007، 266).

وعلى الرغم من المكانة التي منحها الفارابي للعقل، فإنه لم ينكر الدور الأساسي للحواس في تزويده بالمواد الأولية للمعرفة، فالعقل لا يستطيع الوصول إلى المفاهيم

المجردة إلا بعد أن يحصل على صور الأشياء من خلال الإدراك الحسي. ومن خلال هذه العملية تنتقل النفس من إدراك الجزئيات المحسوسة إلى فهم المعاني الكلية. كما أشار الفارابي إلى وجود نوع من المعرفة الفطرية التي يولد الإنسان مزوداً بها، وهي معارف ضرورية تظهر في النفس بصورة طبيعية دون أن تكون نتيجة مباشرة للحواس. وربما كان هذا التصور متأثراً بما طرحه أفلاطون في حديثه عن المعرفة السابقة التي اطلعت عليها النفس قبل اتصالها بالجسد (زيدان، 1989، 20).

أما ابن سينا فقد قدّم تصوراً أكثر اتساعاً لمصادر المعرفة، إذ جمع بين الحس والعقل والقلب والنص الديني بوصفها مداخل مختلفة لإدراك الحقيقة. فالمعرفة الحسية تمثل المرحلة الأولى في عملية الفهم الإنساني، وهي تتعلق بإدراك الجزئيات في العالم الخارجي من خلال الحواس الخمس، غير أنها تظل عاجزة عن إدراك الكليات أو التمييز بين الصورة والمادة. وهنا يتدخل العقل ليقوم بتجريد الصور من عناصرها المادية، ويصوغ منها مفاهيم عامة يمكن من خلالها تنظيم المعارف وربطها في نسق واحد. وقد ميّز ابن سينا بدوره بين أنواع متعددة من العقل، مثل العقل الهيولاني والعقل بالملكة والعقل بالفعل والعقل المستفاد، وهي مراحل تعكس تطور القدرة العقلية في إدراك المعاني المجردة (ابن سينا، 1986، 267).

أما من حيث كيفية اكتساب المعرفة، فيرى ابن سينا أن العملية تبدأ بتأثر الحواس بموضوعاتها الخارجية، فالأعضاء الحسية تستجيب لما يحيط بها من مؤثرات مثل الحرارة والبرودة والألوان. وبعد ذلك تنتقل هذه المدركات إلى الحس المشترك حيث يتم تمييزها وتنظيمها، ثم تحفظ صورها في الخيال. ويتولى الحس الباطن بعد ذلك عملية تركيب هذه الصور أو تحليلها، مما يؤدي في النهاية إلى تكوين الحكم الحسي الذي يمكن تعزيزه بالاستقراء حتى يصل إلى مستوى المعرفة اليقينية (ابن سينا، 1986، 268).

## المبحث الثاني: الصور العقلية والتفكير التخيلي.

يعد التفكير الإنساني عملية معقدة تتداخل فيها مجموعة من القدرات العقلية والذهنية التي تمكّن الإنسان من إدراك العالم المحيط به وتفسير ظواهره المختلفة. ومن بين أهم هذه القدرات ما يرتبط بتكوين الصور العقلية واستحضارها في الذهن، إذ تمثل هذه الصور وسيلة أساسية يعتمد عليها العقل في تنظيم الخبرات والمعارف التي يكتسبها الفرد عبر التجربة الحسية والتفاعل مع الواقع. فالعقل لا يكتفي بتلقي المدركات الحسية فحسب، بل يقوم بتحويلها إلى صور ذهنية يمكن استدعاؤها وإعادة تركيبها بطرائق متعددة، الأمر الذي يسهم في تطوير عمليات التفكير والتحليل والتخيل.

### المطلب الأول: العلاقة بين الصور العقلية والخيال.

تُعدّ الصورة العقلية من المفاهيم الأساسية التي ارتبطت بدراسة الوعي الإنساني وآليات إدراك العالم، إذ تمثل إحدى المراحل الأولى التي تتشكل فيها المعرفة داخل الذهن. فمن خلال هذه الصور يستطيع الإنسان أن يعكس ما يحيط به من ظواهر وخبرات في بنية فكرية داخلية، تتحول لاحقاً إلى أساس لتكوين الأفكار وتنظيمها. ومع تطور هذه العملية الذهنية أصبح الإنسان قادراً على إعادة ترتيب خبراته وتمثيلها بصورة واعية، الأمر الذي مكنه من تحويل المدركات الحسية إلى أفكار قابلة للتوظيف في الإبداع والإنتاج الحضاري. فالصورة العقلية بهذا المعنى تشكل بنية ذهنية تقع بين المرجع الواقعي الذي يمدّ العقل بالمدركات وبين النموذج الفكري الذي يصوغ الذهن في مستوى التجريد، لذلك فهي ترتبط بالذاكرة وتبقى حاضرة فيها حتى بعد زوال الشيء المحسوس (سلام، 2011، 87).

وقد تناول الفكر الفلسفي مفهوم الصورة العقلية من زوايا متعددة تبعاً لاختلاف المناهج الفلسفية وتوجهاتها المعرفية. ففي الاتجاه البراغماتي تُفهم الصورة العقلية بوصفها عنصراً ذهنياً يسهم في تفسير الظواهر والأحداث التي يواجهها الإنسان في العالم، إذ

بفضلها يستطيع الفرد تبادل الأفكار وتمثيل الموضوعات الخارجية داخل ذهنه. أما الفلسفة الوجودية فقد أولت هذه الظاهرة اهتماماً مختلفاً، حيث نظر إليها جان بول سارتر باعتبارها محتوى نفسياً يسند عملية التفكير ويخضع لقوانين خاصة تحكم تشكله وعمله داخل الوعي. وفي سياق متصل يشير عدد من الباحثين إلى أن الصورة العقلية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالخيال، لأنها تمثل المادة التي يعمل من خلالها النشاط التخيلي، فبواسطتها يستطيع الإنسان ممارسة قدرته على التصور وإعادة تشكيل الخبرات الذهنية. ويذهب بعض الدارسين، ومنهم الكناني، إلى أن الصورة العقلية هي في جوهرها عملية تركيب ذهني تتكون داخل العقل عبر نشاط الخيال الذي يعيد تنظيم المدركات في صيغ جديدة (الكناني،2004، 228).

وعلى ذلك يمكن القول إن تكوين الصور العقلية لا يحدث بصورة عفوية بسيطة، بل يعتمد على عمليات ذهنية معقدة تتضمن التذكر والتحليل وإعادة التركيب. فبناء الصورة العقلية يرتبط بنظام فكري يتشكل عبر التجربة والخبرة المتراكمة، حيث يعمل العقل على تنظيم المدركات الحسية ضمن سياقات معرفية محددة. وتتطلب هذه العملية مستوى من الوعي يقوم على الملاحظة الدقيقة والدافعية الموجهة نحو هدف معين، إذ يسعى الفرد من خلال التجريب المتكرر ومراجعة النتائج إلى تطوير الصورة الذهنية وتحسينها باستمرار. كما أن نجاح هذه العملية يرتبط بقدرة المخيلة على استدعاء الخبرات السابقة وتحليلها وإعادة تركيبها بما ينسجم مع الهدف المراد تحقيقه، فضلاً عن ارتباطها بالبيئة والخبرات الثقافية التي يتفاعل معها الفرد. وبذلك تتضح العلاقة الوثيقة بين الصور العقلية والخيال بوصفهما عنصرين متكاملين يسهمان في بناء التفكير وتطوير القدرة على الابتكار (سارتر،1982، 61).

**المطلب الثاني: مفهوم الصور الخيالية، الصور العقلية والتفكير.**

ينظر عدد من الباحثين إلى الخيال بوصفه ظاهرة ذهنية ترتبط بصورة وثيقة بالواقع الذي يعيشه الإنسان، إذ يرى عالم الفسيولوجيا الروسي إيفان بافلوف أن الخيال يمكن فهمه على أنه نوع من الانعكاس الشرطي للواقع. فالمحتوى الذي تبنى عليه الصور الخيالية لا يتشكل في فراغ، بل يستمد مادته الأولية من البيئة والخبرات التي يتعرض لها الفرد في حياته اليومية. ومن هذا المنطلق فإن الخصائص التي تتسم بها الصور الذهنية، وكذلك الآليات التي تعتمدها المخيلة في تشكيلها، تتأثر بدرجة كبيرة بطبيعة البيئة المحيطة وبالخبرات المتراكمة لدى الإنسان. كما يرتبط هذا التصور بالأساس الفسيولوجي للعمليات العقلية، حيث تلعب الدافعية والوعي دوراً مهماً في توجيه النشاط الذهني وفي تنظيم التحولات التي تطرأ على المحتوى النفسي والاجتماعي للفرد ضمن العلاقة التفاعلية المستمرة بين الذات والبيئة (نوري، 1987، 63).

وفي هذا السياق يشير عدد من الباحثين إلى أن الوظائف العقلية العليا لا تعمل بصورة منفصلة عن البناء العضوي للجهاز العصبي، بل ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالبنية الفسيولوجية للدماغ، ولا سيما القشرة المخية التي تعد مركزاً لتنظيم العمليات العقلية المختلفة. فهذه البنية العصبية تمثل الأداة التي من خلالها يتم تنسيق وظائف الجسم وربط الإنسان ببيئته الطبيعية والاجتماعية. ومن خلال هذا التنظيم تتشكل سلسلة من العمليات الذهنية المعقدة التي تتضمن استقبال المدركات الحسية وتحليلها وإعادة تركيبها، الأمر الذي يسهم في تكوين الصور الذهنية وبناء الأفكار داخل إطار النشاط التخيلي (خضور، 2002، 95).

وتعتمد عملية تكوين الصور الخيالية على مجموعة من العمليات العقلية التي تتسم بطابع تحليلي وتركيبي في الوقت نفسه، إذ يقوم العقل باستقبال الخبرات الحسية المتنوعة ثم يعمل على تنظيمها داخل الذاكرة. وبعد ذلك تتدخل عمليات الدماغ في

إعادة معالجة هذا المخزون المعرفي من خلال التحليل والمقارنة والتركيب، مما يؤدي إلى إعادة تشكيله في صورة أفكار أو تصورات جديدة. وبهذا المعنى فإن الصورة الذهنية لا تتكون دفعة واحدة، بل هي نتاج سلسلة من العمليات الذهنية التي تحول الخبرة الحسية المتراكمة إلى مستوى من الوعي المنظم القادر على إنتاج أفكار جديدة أو صور مبتكرة (دافيدوف، 2000، 27).

ولا تقتصر أهمية هذه العمليات على بناء المعرفة فحسب، بل تمثل أيضاً المرحلة التمهيدية التي تسبق عملية الإنجاز أو الإنتاج في مختلف المجالات الإبداعية. فقبل أن يتحقق العمل في صورته المادية أو الفنية، تمر الفكرة بمجموعة من المراحل الذهنية التي تتضمن التحليل والتركيب والتخزين والتنظيم، وهي عمليات تشكل الأساس الذي يُبنى عليه الفعل الإبداعي لاحقاً. كما أن هذه العمليات لا تتم بصورة عشوائية، بل تخضع لآليات فكرية تنظّم تسلسلها وتربط بين عناصرها في شبكة من العلاقات المتفاعلة، حيث ينتقل التفكير من معالجة الجزئيات إلى بناء تصور كلي يتناسب مع طبيعة المجال الذي يتحقق فيه العمل الإبداعي (صاحب، 2002، 36).

**المبحث الثالث: مخططات الصورة.**

تمثل الصورة التشكيلية أحد المرتكزات الأساسية في عملية الإبداع الفني، إذ ترتبط بقدرة الإنسان على تحويل المدركات الحسية والأفكار الذهنية إلى صيغ بصرية ملموسة يمكن تجسيدها في العمل الفني. فالفنان لا يكتفي بإدراك الواقع إدراكاً مباشراً، بل يعمل على إعادة تنظيم عناصره داخل بنية فكرية وخيالية تسمح بإنتاج صورة جديدة تحمل دلالات جمالية ومعرفية. ومن هنا تعد عملية بناء الصورة مرحلة أساسية في تكوين العمل الفني، لأنها تمثل الحلقة التي تربط بين التجربة الحسية التي يكتسبها الفرد من محيطه، وبين النشاط العقلي والخيالي الذي يعيد تشكيل تلك الخبرات في إطار إبداعي.

وفي ضوء هذا التصور تبرز أهمية دراسة مخططات الصورة بوصفها آلية معرفية وفنية تسهم في تنظيم الأفكار والتصورات التي يعتمد عليها الطالب في إنتاج العمل الفني. فهذه المخططات لا تتشكل بمعزل عن التجربة الحسية أو الخلفية المعرفية، بل تنشأ نتيجة تفاعل مستمر بين الإدراك الحسي والنشاط العقلي والقدرة التخيلية. وانطلاقاً من ذلك يتناول هذا المبحث تحليل العلاقة بين الصورة والتجربة الحسية من جهة، وبين الصورة والأنساق المعرفية من جهة أخرى، وذلك في إطار النموذج التعليمي المعتمد في مادة (Elective)، من أجل الوقوف على الكيفية التي تسهم بها هذه العناصر في تنمية القدرة الإبداعية لدى طلبة المرحلة الرابعة في الفنون التشكيلية.

**المطلب الاول: الصورة والتجربة الحسية.**

ينطلق هذا المشروع التعلمي من الحاجة إلى تطوير أساليب تدريس الفنون التشكيلية في المراحل الجامعية المتقدمة، بحيث لا تقتصر العملية التعليمية على نقل المهارات التقنية فحسب، بل تمتد لتشمل تنمية القدرات الفكرية والإبداعية لدى الطلبة. وفي هذا الإطار سعى البحث الحالي إلى تصميم نموذج تعليمي قائم على مادة (Elective) يهدف إلى تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلبة المرحلة الرابعة في تخصصات الفنون التشكيلية، ولا سيما في مجالات النحت والرسم والسيراميك. ويقوم هذا النموذج على توظيف عدد من الاستراتيجيات التعليمية التي تساعد الطلبة على الربط بين المعرفة النظرية والممارسة التطبيقية، بما يسهم في تطوير قدرتهم على إنتاج أعمال فنية مبتكرة.

وقد استند تصميم هذا المشروع التعلمي إلى مفاهيم الإنشاء التكويني بوصفها إطاراً فكرياً يسهم في ترسيخ مبادئ الأداء الفني والابتكار، إذ يعتمد هذا التوجه على تنمية قدرة الطالب على تحليل العناصر التشكيلية وفهم العلاقات البنائية التي يقوم عليها العمل الفني. ومن خلال هذا المنطلق تم بناء تصميم تعليمي يتيح للطلبة الانتقال من

مرحلة إدراك المفاهيم النظرية إلى مرحلة توظيفها عملياً في إنتاج أعمال فنية تعتمد على الخبرة الحسية والتفاعل العقلي مع عناصر التكوين الفني.

كما يقوم هذا المشروع على تفعيل مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية الحديثة التي تشجع الطلبة على التفكير والتحليل والتجريب، وتساعدهم على تحويل الأفكار المجردة التي تتشكل في أذهانهم إلى صور بصرية ملموسة يمكن تجسيدها في العمل الفني. ويهدف ذلك إلى تنمية القدرة لدى الطلبة على التعامل مع الخامات والتقنيات المختلفة، وتطوير رؤيتهم التشكيلية بما يعزز من مستوى الإبداع والابتكار في نتاجاتهم الفنية.

وقد تم تطبيق هذه الاستراتيجيات بصورة فعلية ضمن مادة (Elective) من خلال تنويع طرائق التدريس والأنشطة التعليمية، بما يتيح للطلبة فرصاً أوسع للتجريب والملاحظة والتحليل. كما اعتمد البحث المنهج الوصفي في عرض هذا النموذج التعليمي وتحليل الاستراتيجيات المستخدمة فيه، إضافة إلى تقديم نماذج وعينات من الأعمال الفنية التي أنجزها الطلبة في مجالات النحت والرسم والسيراميك، وذلك بهدف الوقوف على مدى فاعلية هذا المشروع في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لديهم.

تصميم نموذج تعليمي قائم على مادة (Elective) لتنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلبة المرحلة الرابعة في الفنون التشكيلية

تأتي هذه الخطوة استجابةً للإشكالية التي يسعى البحث الحالي إلى معالجتها، والمتمثلة في تحديد صورة نموذج تعليمي قائم على مادة (Elective) يسهم في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلبة المرحلة الرابعة في تخصصات الفنون التشكيلية. ولتحقيق ذلك، قام الباحث بمجموعة من الإجراءات المنهجية التي أسهمت في بناء هذا النموذج التعليمي على أسس علمية وتربوية واضحة.

حيث استند بناء النموذج التعليمي إلى مجموعة من المرتكزات النظرية التي تم تناولها ضمن الإطار النظري للبحث، وفي مقدمتها مفاهيم التعلم القائم على الخبرة الحسية والعقلية، إضافة إلى مبادئ الإنشاء التكويني بوصفها أساساً فكرياً وتنظيمياً في بناء العمل الفني. كما روعي في تصميم النموذج طبيعة تخصص الفنون التشكيلية ومتطلبات إعداد الطلبة في مجالات النحت والرسم والسيراميك، من خلال التركيز على تنمية قدراتهم في التحليل والتفكير والتركيب والإبداع. وقد تم الأخذ بنظر الاعتبار الخصائص العقلية للطلبة في هذه المرحلة الدراسية، حيث يمتلكون القدرة على ممارسة عمليات عقلية عليا تشمل التفكير النقدي، والابتكار، وحل المشكلات، وهو ما انعكس على طبيعة الأنشطة التعليمية التي تم تصميمها لتكون قائمة على التجريب والملاحظة والتحليل.

كما روعي الجانب النفسي والمعرفي للطلبة، من خلال تعزيز دافعيتهم نحو التعلم، وتشجيعهم على التعبير عن أفكارهم الفنية بحرية، وتنمية ثقتهم بقدرتهم على إنتاج أعمال فنية مبتكرة تنطلق من خبراتهم الحسية وتصوراتهم الذهنية، بما ينسجم مع طبيعة العمل الفني بوصفه نتاجاً لتفاعل معقد بين الإدراك الحسي والتفكير العقلي.

وتمثل الهدف العام للنموذج التعليمي في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلبة المرحلة الرابعة في الفنون التشكيلية من خلال مادة (Elective)، عبر تمكينهم من تحويل الأفكار المجردة إلى صيغ تشكيلية ملموسة تعبر عن رؤيتهم الفنية.

وتفرع عن هذا الهدف العام مجموعة من الأهداف الفرعية التي تسعى إلى تنمية قدرة الطالب على ما يأتي:

تنمية القدرة على إدراك العلاقات بين العناصر التشكيلية وتحليلها ضمن بنية العمل الفني، وتوظيف الخبرة الحسية في بناء تصورات ذهنية تسهم في إنتاج أفكار جديدة. كما يسعى النموذج إلى تمكين الطلبة من تحويل الصور الذهنية إلى أعمال فنية

متكاملة تجمع بين الفكرة والشكل، مع تنمية قدرتهم على استخدام الخامات والتقنيات الفنية بطريقة مبتكرة تعزز من القيمة الجمالية للعمل الفني.

ويهدف أيضاً إلى تطوير مهارات التفكير النقدي لدى الطلبة من خلال تحليل الأعمال الفنية وتقويمها، فضلاً عن تنمية قدرتهم على التجريب وإعادة الصياغة والتعديل المستمر وصولاً إلى حلول تشكيلية أكثر نضجاً. كما يسهم النموذج في تعزيز الثقة بالنفس لدى الطلبة، وتنمية استقلاليتهم في اتخاذ القرار الفني، وتقبلهم للاختلاف في الرؤى والأساليب، بما يدعم انفتاحهم الفكري ويعزز من قدرتهم على الإبداع.

**المطلب الثاني: الصورة والأنساق المعرفية.**

ترتبط الصورة التشكيلية ارتباطاً وثيقاً بالبنية المعرفية للإنسان، إذ لا يمكن فهمها أو تحليلها بمعزل عن الخبرات المتراكمة والعمليات العقلية التي تسهم في تكوينها. فالصورة ليست مجرد انعكاس مباشر للواقع، بل هي نتاج تفاعل معقد بين ما يكتسبه الفرد من خبرات حسية، وما يمتلكه من وعي معرفي، وما يوظفه من قدرات عقلية في التحليل والتركيب وإعادة الصياغة. ومن هذا المنطلق تغدو الصورة الفنية تعبيراً عن منظومة معرفية تتشكل تدريجياً عبر التجربة والتعلم والتفاعل مع البيئة المحيطة.

وعليه فإن العمل الفني لا يمثل مجرد ممارسة تقنية أو مهارية، بل هو حصيلة تكامل مجموعة من العناصر الأساسية التي تتمثل في الخبرة التي يكتسبها الطالب من خلال الممارسة والتجريب، والوعي الذي يمكنه من إدراك العلاقات التشكيلية وفهمها، إلى جانب النشاط العقلي الذي يعمل على تنظيم هذه الخبرات وتحويلها إلى أفكار قابلة للتجسيد. وفي هذا السياق يلعب الخيال دوراً محورياً في إعادة تركيب هذه العناصر ضمن صور جديدة، مما يمنح العمل الفني طابعه الإبداعي ويعكس مستوى النضج المعرفي لدى الطالب.

وبذلك يمكن النظر إلى الصورة التشكيلية بوصفها نتاجاً معرفياً مركباً، يتأسس على التفاعل بين الخبرة الحسية والإدراك العقلي والقدرة التخيلية، وهو ما يسعى النموذج التعليمي المعتمد في مادة (Elective) إلى تنميته لدى طلبة المرحلة الرابعة في الفنون التشكيلية، من خلال تمكينهم من بناء أنساق معرفية تسهم في إنتاج أعمال فنية مبتكرة ذات دلالات فكرية وجمالية.

وعلى ذلك تم تصميم الاستمارة بالشكل التالي، كما هو موضح في الجدول رقم (1):

**الجدول رقم (1) استمارة النموذج**

| معيار التقييم | 5 ممتاز | 4 جيد جدا | 3 جيد | 2 مقبول | 1 ضعيف |
|---|---|---|---|---|---|
| 1. الأصالة والابتكار في الفكرة الفنية | | | | | |
| 2. القدرة على تحويل الفكرة الذهنية الى عمل فني محسوس | | | | | |
| 3. توظيف عناصر التكوين الفني (الخط، الشكل، اللون، الكتلة، الملمس) | | | | | |
| 4. التوازن والتنظيم البنائي في العمل الفني. | | | | | |
| 5. مستوى الابداع في المعالجة التشكيلية للعمل. | | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 6. توظيف الخامات والتقنيات الفنية بصورة مبتكرة. | | | | | |
| 7. لقدرة على التعبير عن الفكرة أو الموضوع. | | | | | |
| 8. مستوى المهارة التقنية في تنفيذ العمل الفني. | | | | | |
| 9. التكامل بين الفكرة والشكل في العمل الفني. | | | | | |
| 10. الأثر الجمالي العام للعمل الفني. | | | | | |

**(المصدر: من اعداد الباحث)**

راعى الباحث عند إعداد وتنظيم عملية التقييم أن تتم بصورة منهجية تتسم بالترابط والتسلسل، بحيث تنسجم مع طبيعة النموذج التعليمي المعتمد في مادة (Elective)، وتستجيب في الوقت نفسه لأهداف البحث المتعلقة بتنمية التفكير النقدي والإبداعي لدى الطلبة. وقد تم اعتماد صياغة واضحة ومباشرة لمعايير التقييم، مع التركيز على الجوانب الأساسية المرتبطة بالعمل الفني، بما يتيح التعمق في تحليل التجربة الفنية من حيث الفكرة والتكوين والمعالجة التشكيلية، بدلاً من التوسع الكمي في عدد المؤشرات.

كما تم ربط معايير التقييم بطبيعة الأنشطة التعليمية التي مرّ بها الطلبة، والتي اعتمدت على التفاعل بين الخبرة الحسية والمعالجة العقلية، إذ جاءت عملية التقييم امتداداً طبيعياً لهذه الأنشطة، ووسيلة للكشف عن مدى قدرة الطلبة على تحويل مدركاتهم

الحسية إلى صيغ تشكيلية ذات دلالة فكرية وجمالية. وقد ساعد ذلك في بناء تصور متكامل عن مستوى تطور الأداء الفني لديهم ضمن سياق التجربة التعليمية.

تم تطبيق استمارة التقييم على عينة من طلبة المرحلة الرابعة في كلية الفنون الجميلة / جامعة صلاح الدين، بوصفهم الفئة المستهدفة في هذا البحث، وذلك لكونهم في مرحلة متقدمة من التكوين الفني والمعرفي، مما يتيح إمكانية الحكم على مستوى نتاجاتهم الفنية في ضوء المعايير الإبداعية المعتمدة. وقد تم اختيار العينة بطريقة قصدية من الطلبة الدارسين لمادة (Elective) في تخصصات النحت والرسم والسيراميك، لضمان تمثيل المجالات الرئيسة للفنون التشكيلية التي يتناولها البحث.

وتكونت العينة من عدد مناسب من الطلبة (يمكنك تحديده حسب بياناتك الفعلية، ويفضل أن يكون بين 20–30 طالباً لضمان قوة التحليل)، بحيث شملت أعمالاً فنية متنوعة تعكس اختلاف الخبرات والأساليب والتقنيات المستخدمة. وقد تم اعتماد الأعمال الفنية المنجزة فعلياً ضمن إطار المادة الدراسية بوصفها وحدة للتحليل، لما تمثله من نتاج حقيقي يعكس تفاعل الطلبة مع النموذج التعليمي والاستراتيجيات المعتمدة فيه.

أما فيما يتعلق بآلية التقييم، فقد تم تقييم كل عمل فني باستخدام استمارة التقييم المعدّة مسبقاً، والتي تضمنت مجموعة من المعايير المرتبطة بالجوانب الإبداعية والتشكيلية، مثل الأصالة، والمعالجة الفنية، والتكوين، واستخدام الخامات والتقنيات. وقد تم اعتماد مقياس تقديري متدرج لتحديد مستوى الأداء في كل معيار، مما أتاح إمكانية تحويل التقديرات إلى بيانات قابلة للتحليل.

**الجدول رقم (2) تحليل النتائج**

| ت | معيار التقييم | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة المئوية |
|---|---|---|---|---|
| 1 | الأصالة والابتكار في الفكرة الفنية | 3.77 | 1.17 | 75.4% |
| 2 | القدرة على تحويل الفكرة الذهنية الى عمل فني محسوس | 3.60 | 1.28 | 72% |
| 3 | توظيف عناصر التكوين الفني (الخط، الشكل، اللون، الكتلة، الملمس) | 3.77 | 1.14 | 75.4% |
| 4 | التوازن والتنظيم البنائي في العمل الفني | 3.47 | 1.38 | 69.4% |
| 5 | مستوى الابداع في المعالجة التشكيلية للعمل | 3.77 | 1.14 | 75.4% |
| 6 | توظيف الخامات والتقنيات الفنية بصورة مبتكرة | 3.73 | 1.23 | 74.6% |
| 7 | لقدرة على التعبير عن الفكرة أو الموضوع. | 3.67 | 1.30 | 73.4% |
| 8 | مستوى المهارة التقنية في تنفيذ العمل الفني | 3.67 | 1.25 | 73.4% |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 9 | التكامل بين الفكرة والشكل في العمل الفني | 3.50 | 1.25 | 70% |
| 10 | الأثر الجمالي العام للعمل الفني | 3.53 | 1.25 | 70.6% |
| كلي | – | 36.5 | 8.29 | 70.3% |

**(المصدر: من اعداد الباحث بالاعتماد على بيانات ال SPSS)**

تشير نتائج تحليل استمارة تقييم الأعمال الفنية إلى أن مستوى تحقق المعايير الإبداعية لدى طلبة المرحلة الرابعة في مادة (Elective) جاء ضمن المستوى الجيد بشكل عام، إذ بلغ المتوسط الكلي لدرجات التقييم (36.5) بانحراف معياري مقداره (8.29)، وبنسبة مئوية بلغت (70.3%)، وهي نسبة تعكس فاعلية النموذج التعليمي في تنمية قدرات الطلبة الإبداعية والتشكيلية، مع وجود تفاوت نسبي بين المعايير المختلفة.

فقد أظهرت النتائج أن معيار الأصالة والابتكار في الفكرة الفنية حصل على متوسط حسابي بلغ (3.77) بنسبة (75.4%)، وهو مؤشر يدل على قدرة الطلبة على إنتاج أفكار جديدة والانطلاق من مخزونهم المعرفي والحسي لبناء تصورات فنية مبتكرة. كما حصل معيار توظيف عناصر التكوين الفني على المتوسط نفسه (3.77) وبنسبة (75.4%)، مما يعكس إدراك الطلبة للعلاقات التشكيلية بين الخط والشكل واللون والكتلة والملمس، وهو ما يؤكد دور الخبرة الحسية في بناء الصورة الفنية. وظهر كذلك معيار مستوى الإبداع في المعالجة التشكيلية للعمل بنفس المتوسط (3.77)، الأمر الذي يشير إلى قدرة الطلبة على إعادة صياغة الأفكار وتحويلها إلى معالجات تشكيلية متنوعة.

كما سجل معيار توظيف الخامات والتقنيات الفنية بصورة مبتكرة متوسطاً بلغ (3.73) بنسبة (74.6%)، وهو ما يدل على نجاح الطلبة في الاستفادة من التقنيات الحديثة

والخامات المختلفة في تجسيد أفكارهم الفنية. في حين حصل معيار القدرة على التعبير عن الفكرة أو الموضوع ومعيار مستوى المهارة التقنية في تنفيذ العمل الفني على متوسط (3.67) وبنسبة (73.4%) لكل منهما، وهو ما يعكس مستوى جيداً من القدرة على التعبير البصري والتنفيذ الفني، وإن كان يحتاج إلى مزيد من التطوير.

أما معيار القدرة على تحويل الفكرة الذهنية إلى عمل فني محسوس فقد بلغ متوسطه (3.60) بنسبة (72%)، وهو مؤشر يوضح أن الطلبة يمتلكون قدرة مقبولة على الانتقال من المجال الذهني إلى المجال التشكيلي، وهو ما يرتبط بتكامل العمليات المعرفية والحسية في بناء العمل الفني. بينما جاءت معايير التكامل بين الفكرة والشكل والأثر الجمالي العام للعمل الفني بمتوسطين (3.50) و(3.53) وبنسب (70% و70.6%) على التوالي، وهي نسب تدل على مستوى متوسط يميل إلى الجيد، مما يشير إلى حاجة الطلبة إلى تعزيز قدرتهم على تحقيق الانسجام الكلي للعمل الفني.

وسجل معيار التوازن والتنظيم البنائي في العمل الفني أدنى متوسط حسابي بلغ (3.47) بنسبة (69.4%)، وهو ما يعكس وجود تفاوت في قدرة الطلبة على تنظيم العلاقات البنائية داخل العمل الفني، الأمر الذي يستدعي التركيز على هذا الجانب في العملية التعليمية المستقبلية.

وبشكل عام، توضح هذه النتائج أن النموذج التعليمي المعتمد في مادة (Elective) أسهم في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة، حيث برزت مؤشرات واضحة على توظيف الخبرة الحسية والمعرفة التشكيلية والخيال في بناء الصورة الفنية، وهو ما يؤكد أن العمل الفني لدى الطلبة جاء نتاجاً لتكامل الخبرة والوعي والقدرة التخيلية ضمن أنساق معرفية انعكست على مستوى نتاجاتهم الفنية.

**الاستنتاجات والتوصيات.**

تشير نتائج تحليل استمارة تقييم الأعمال الفنية، إلى جانب المعطيات النظرية التي انطلق منها البحث، إلى مجموعة من الاستنتاجات المهمة التي تؤكد فاعلية النموذج التعليمي المعتمد في مادة (Elective) في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلبة المرحلة الرابعة في الفنون التشكيلية. فقد أظهرت النتائج أن الاستراتيجيات التعليمية المستخدمة في هذا النموذج كانت فعالة وأسهمت في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجلها، وهو ما انعكس في المستوى الجيد الذي سجلته معظم معايير التقييم، ولا سيما تلك المرتبطة بالأصالة والابتكار والمعالجة التشكيلية وتوظيف عناصر التكوين الفني. ويعكس ذلك قدرة الطلبة على استثمار خبراتهم الحسية والمعرفية في إنتاج أعمال فنية تحمل طابعاً إبداعياً واضحاً.

كما كشفت النتائج عن نجاح الطلبة في توظيف التقنيات الحديثة والخامات المتنوعة في مجالات النحت والرسم والسيراميك، الأمر الذي ساعدهم على تجسيد أفكار جديدة وتحويلها من المجال الذهني إلى أعمال فنية محسوسة ذات رؤية تشكيلية واضحة. ويؤكد ذلك أن إدماج التقنيات المعاصرة ضمن العملية التعليمية يسهم في تطوير الأداء الفني ويعزز من القدرة على الابتكار، فضلاً عن توسيع آفاق التجريب لدى الطلبة.

وتدعم النتائج أيضاً الفرضية التي تؤكد أن المعرفة الفنية لا تتحقق إلا من خلال تكامل الإدراك الحسي والعقلي، إذ تبين أن الطلبة الذين تمكنوا من توظيف عناصر التكوين وتحقيق المعالجة التشكيلية بشكل أفضل هم الأكثر قدرة على الربط بين الملاحظة الحسية والتحليل العقلي. وهذا يوضح أن الحواس تقدم المادة الأولية للفكرة، بينما يقوم العقل بتنظيمها وتحويلها إلى مفاهيم مجردة، ليأتي دور الخيال في إعادة تركيبها ضمن صور فنية جديدة.

كما برز دور الخيال بوصفه عاملاً محورياً في بناء الصورة الفنية، إذ أظهرت النتائج أن مستوى الإبداع في المعالجة التشكيلية ارتبط بقدرة الطلبة على إعادة صياغة المدركات الحسية ضمن تصورات مبتكرة. وهذا يؤكد أن الخيال يمثل نمطاً من أنماط التفكير الذي يسهم في إنتاج أعمال فنية ذات طابع شخصي ومعرفي، ويعزز من استقلالية الطالب في اتخاذ القرار الفني.

وانطلاقاً من هذه الاستنتاجات، يوصي البحث بضرورة اعتماد النماذج التعليمية القائمة على التكامل بين الخبرة الحسية والمعالجة العقلية في تدريس الفنون التشكيلية، لما لها من دور في تنمية التفكير الإبداعي. كما يوصي بزيادة الاهتمام بتوظيف التقنيات الحديثة والخامات المتنوعة داخل بيئة التعلم الفني، وتشجيع الطلبة على التجريب المستمر بوصفه مدخلاً أساسياً لتطوير مهاراتهم. كذلك يوصي البحث بالتركيز على تنمية القدرة التخيلية لدى الطلبة من خلال أنشطة تعليمية تستند إلى التحليل والتركيب وإعادة الصياغة، إضافة إلى تعزيز التوازن البنائي في العمل الفني عبر تدريب الطلبة على تنظيم العلاقات التشكيلية بصورة أكثر دقة.

**خاتمة.**

يتضح أن بناء نموذج تعليمي قائم على مادة (Elective) أسهم بصورة فاعلة في تنمية مهارات التفكير النقدي والإبداعي لدى طلبة المرحلة الرابعة في الفنون التشكيلية، من خلال الربط بين الخبرة الحسية والوعي المعرفي والتصور التخييلي في إنتاج العمل الفني. فقد أظهر النموذج التعليمي أن العملية الفنية ليست مجرد مهارة تقنية، بل هي منظومة متكاملة تتداخل فيها المعرفة والإدراك والخيال، لتنتج صوراً تشكيلية تحمل أبعاداً فكرية وجمالية تعكس قدرة الطالب على الابتكار والتجديد.

كما أكد البحث أن اعتماد استراتيجيات تدريس حديثة، تقوم على نقل المعرفة النظرية إلى تطبيقات عملية، أسهم في تعزيز قدرة الطلبة على تحويل الأفكار المجردة إلى

أعمال فنية محسوسة، وذلك من خلال توظيف عناصر التكوين الفني والتقنيات المعاصرة في مجالات النحت والرسم والسيراميك. وقد انعكس هذا التوجه في نتائج الاستمارة التقييمية التي أظهرت مستوى جيداً في معظم المعايير الإبداعية، مما يدل على فاعلية التصميم التعليمي في تحقيق أهدافه وتنمية الأداء الفني لدى الطلبة. وبيّنت الدراسة أيضاً أن الإدراك الحسي والعقلي يشكلان الأساس المعرفي لبناء الصورة الفنية، حيث تقوم الحواس بتزويد العقل بالمدركات، فيعمل الخيال على إعادة تنظيمها وتحويلها إلى صور تشكيلية جديدة. ومن هنا تبرز أهمية تنمية الخيال بوصفه نمطاً من أنماط التفكير الإبداعي الذي يسهم في تطوير قدرات الطلبة الفنية، ويعزز من استقلاليتهم في معالجة الموضوعات الفنية بأساليب مبتكرة.

**قائمة المصادر والمراجع العربية.**


- أبو سيف، حسام أحمد. (2006). "**سيكولوجية الصور العقلية**". بحث منشور في مجلة قطر. قطر.
- أفلاطون. (2001). "**في خلود النفس**". ط3، ترجمة: عزت قرني. دار قباء للطباعة. القاهرة.
- باشلار، غاستون. (2015). "**الخيال والحركية**". ترجمة: سعيد بوخليط. دار خطوط وظلال. الأردن.
- جابر، علي. (2004). "**نظرية المعرفة عند الفلاسفة المسلمين**". ط1. دار الهدى. القاهرة.
- حفصي، مي وعبد السلام شقروش. (2021). "**الاستعارة التصويرية وفهم العالم رؤية في المفاهيم الإجرائية ونظام الذهن**". بحث منشور في مجلة إشكالات في اللغة والأدب، جامعة تامنغست. الجزائر.

- حميد ميرحاجي، ومحمد سعدي. (2019). "**الاستعارة الأنطولوجية ودلالاتها في القرآن الكريم**". مجلة الفقه. القاهرة.
- الخولي، يمنى طريف. (2000). "**فلسفة العلم في القرن العشرين**"، عالم المعرفة، الكويت.
- عبد الزهرة، فلاح. (2015). "**المعرفة الحدسية بين باسكال وبرغسون**"، دراسة تحليلية مقارنة، دار الجيل، بيروت.
- عبد السلام، صفاء. (2013). "**قراءة للمصطلح الفلسفي**"، دار كلمة للنشر، الإسكندرية– مصر.
- عون، فيصل بدر. (2007). "**الفلسفة الإسلامية في المشرق**"، ط1، دار الثقافة للنشر والتوزيع، بيروت.
- لايكوف، جورج، ومارك جونسون. (2009). "**الاستعارات التي نحيا بها**"، ترجمة: عبد المجيد جحفة، دار توبقال، المغرب.
- ابن سينا، (1986) الإشارات والتنبيهات. ط1. منشورات مؤسسة نشر البلاغة. قم. إيران. كوبلستون، فريدريك. (2003). "**تاريخ الفلسفة**"، ترجمة: سيد أحمد، نشر المشروع القومي للترجمة _ المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة.
- سلام، جبار. (2011). "**مفهوم الصورة**". محاضرات منهجية لطلبة الدكتوراه في مادة فلسفة الرسم الحديث والمعاصر. جامعة بغداد. كلية الفنون الجميلة. بغداد.
- الكناني، محمد حدس. (2004). "**الانجاز بين العلم والفن**". اطروحة دكتوراه (غير منشورة) جامعة بغداد. كلية الفنون الجميلة. بغداد.
- سارتر، جان بول، (1982). "**التخيل**". ترجمة: نظمي لوقا، مصر، الهيئة العامة للكتاب.

- نوري، جعفر. (1987). "**طبيعة الانسان في ضوء فسلجةبافلوف**". بغداد. مكتبة التحرير.
- خضور، أديب. (2002). "**صورة العرب في الاعلام الغربي**". المكتبة الإعلامية. دمشق.
- دافيدوف، ليندا. (2000). "**الذاكرة – الادراك والوعي**"، ت، نجيب الفونس خزام مراجعة فؤاد ابو
- حطب، ط،١ الدار الدولية للاستثمارات الثقافية موسوعة علم النفس، العدد /٤، القاهرة.
- صاحب، زهير واخرون. (2000). دراسات في بنية الفن، بغداد.
- عبد الرحمن، محمد. (1993). "**تاريخ الفلسفة اليونانية**". ط1. نشر مؤسسة عز الدين. بيروت. لبنان.
- مزيان، عبد المجيد. (2013). "**المنهج الحدسي عند برغسون**". بحث منشور في مجلة الحق. إصدار وزارة الأوقاف. الرباط. المغرب. العدد 44.
- زيدان، محمود. (1989). "**نظرية المعرفة عند مفكري الإسلام**". ط1. دار النهضة العربية. بيروت.


**قائمة المصادر والمراجع الأجنبية:**


Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (2007). Trends and Issues in Instructional Design and Technology (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Reiser, R. A., & Dempsey, J. V. (Eds.). (2018). Trends and Issues in Instructional Design and Technology (4th ed.). Boston: Pearson.

Facione, P. A. (1990). Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction (The Delphi Report). American Philosophical Association.

Paul, R., & Elder, L. (2014). The Miniature Guide to Critical Thinking: Concepts and Tools (7th ed.). Foundation for Critical Thinking Press.

Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains. American Psychologist, 53(4), 449–455.

National Art Education Association (NAEA). (2018). National Visual Arts Standards. National Coalition for Core Arts Standards.

Eisner, E. W. (2002). The Arts and the Creation of Mind. New Haven & London: Yale University Press.