



مجلة الطفولة العربية مجلة فصلية تصدرها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

موقع المجلة الإلكتروني

<http://www.jac-kw.org>

تقوم شبكة المعلومات العربية التربوية "شمعة"
بنشر المعلومات البيبلوغرافية والملخصات عن أعداد مجلة الطفولة العربية
والمقالات والدراسات المنشورة فيها على موقعها التالي على شبكة الإنترنت:

<http://www.shamaa.org>

تتوفر نصوص البحوث كاملة لدى

EBSCO Publishing

Arab World Research Source

www.ebscohost.com/academic/arab-world-research-source

كما تتوفر ملخصات البحوث لدى

Edu. Search

قاعدة المعلومات التربوية - دار المنظومة

www.mandumah.com

تصدر بدعم مالي من



قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية تقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرضاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث ومقالات وقرارات عامة يستفيد منها المختصون والمهتمون وتقبل للنشر باللغتين العربية والإنجليزية المواد الآتية:

1. الأبحاث الميدانية والتجريبية.*
2. الأبحاث والدراسات العلمية النظرية.
3. عرض أو مراجعة الكتب الجديدة.
4. التقارير العلمية عن المؤتمرات المعنية بدراسات الطفولة.
5. المقالات العامة المتخصصة.

قواعد عامة:

- يشترط فيما يقدم للنشر في المجلة من دراسات ميدانية أو نظرية أو تقارير ما يلي:
1. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي، والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
2. التعهد من الكاتب، أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
3. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا يزيد عدد صفحاته على 40 صفحة حجم A4.
4. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليمين في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
5. إرسال نسخة واحدة من البحث مع الديسك وملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية، بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرساله البحث لأول مرة.
6. يمكن إرسال نسخ المساهمات عن طريق الإنترنت الخاص بمجلة الطفولة العربية:

info@jac-kw.org

قواعد خاصة:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

1. كتابة عنوان البحث واسم الباحث ولقبه العلمي والجهة التي يعمل لديها على الصفحة الأولى.
2. استيفاء البحث لمتطلبات البحوث الميدانية والتجريبية بما يتضمنه من مقدمة والإطار النظري والدراسات السابقة ومشكلة البحث وأهدافه وفروضه وتعريف مصطلحاته.
3. يراعي الباحث توضيح أسلوب اختيار العينة، وأدوات الدراسة وخصائصها السيكمترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجدول الإحصائية أو الرسومات البيانية متى كانت هناك حاجة لذلك.

* تقدم المجلة مكافأة مالية رمزية (500 دولار أمريكي) تشجيعاً للأبحاث الميدانية والتجريبية.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

1. عند الإشارة إلى المراجع في المتن يذكر الاسم الأخير (فقط) للمؤلف أو الباحث وسنة النشر بين قوسين مثل (القوصي، 1985) أو (Gardner, 1981)، وإذا كان عدد الباحثين (من اثنين إلى خمسة) تذكر أسماء الباحثين جميعهم للمرة الأولى مثل (أبو علام، العمر، الصراف، الشيخ، 1999)، وإذا تكررت الاستعانة بنفس المرجع يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (الدمرداش، وآخرون، 1999) أو (Skinner, et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو علام، 1990: 43).
2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:
 - أ. عندما يكون المرجع كتاباً:

اسم المؤلف (سنة النشر) عنوان الكتاب (الطبعة أو المجلد) اسم البلد: اسم الناشر، مثال: مراد، صلاح أحمد (2001). الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة: الأنجلو المصرية.
 - ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، اسم المجلة، المجلد، الصفحات: مثل: قطامي، نايفة (2002). تعليم التفكير للطفل الخليجي، مجلة الطفولة العربية، 12، 87 - 114.
 - ج. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان الباحث، اسم معد الكتاب، عنوان الكتاب، اسم البلد: الناشر، الصفحات التي يشغلها البحث.
3. الإشارة إلى الهوامش بأرقام متسلسلة في متن البحث ووضعها مرقمة على حسب التسلسل في أسفل الصفحة التي وردت بها مع مراعاة اختصار الهوامش إلى أقصى قدر ممكن، وتذكر المعلومات الخاصة بمصدر الهوامش في نهاية البحث قبل الجزء الخاص بالمصادر والمراجع.
4. وضع الملاحق في نهاية البحث بعد قائمة المراجع.

ثانياً. الدراسات والمقالات العلمية النظرية:

تجيز هيئة التحرير الدراسات والمقالات النظرية للنشر إذا لمست من المراجعة الأولية أن الدراسة أو المقالة تعالج قضية من قضايا الطفولة بمنهج فكري واضح يتضمن المقدمة وأهداف الدراسة ومناقشة القضية ورؤية الكاتب فيها، هذا بالإضافة إلى التزامه بالأصول العلمية في الكتابة وتوثيق المراجع وكتابة الهوامش التي وردت في قواعد التوثيق.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

ثالثاً - عرض الكتب الجديدة ومراجعتها:

تنشر المجلة مراجعات الباحثين للكتب الجديدة ونقدها إذا توافرت الشروط الآتية:

1. الكتاب حديث النشر، ويعالج قضية تخص أحد مجالات الطفولة.
2. استعراض المراجع لمحتويات الكتاب وأهم الأفكار التي يطرحها وإيجابياته وسلبياته.
3. تحتوي الصفحة الأولى من تقرير المراجعة على اسم المؤلف وعنوان الكتاب والبلد التي نشر فيها واسم الناشر، وسنة النشر، وعدد صفحات الكتاب، ويكتب في أسفل الصفحة اسم المراجع ودرجته العلمية والجهة التي يعمل لديها.
4. كتاب تقرير المراجعة بأسلوب جيد ولا يزيد على ثمان صفحات من حجم A4.

رابعاً - التقارير العلمية عن الندوات والمؤتمرات المعنية بقضايا الطفولة:

تنشر المجلة التقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات الدراسية في مجال الطفولة وقضاياها التي تعقد في الكويت أو البلاد العربية أو غير العربية بشرط أن يغطي التقرير بشكل كامل ومنظم أخبار المؤتمر أو الندوة أو الحلقة الدراسية وتصنيف الأبحاث المقدمة ونتائجها وأهم القرارات والتوصيات.

كما تنشر المجلة محاضر الحوار في الندوات التي تعقدها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

الرئيس	د. سعاد الصباح
نائب الرئيس	د. حسن الإبراهيم
	أ. د. فايزة الخرافي
	أ. د. محمد الرميحي
	د. فهد محمد الراشد
	د. عبد اللطيف الحمد
	السيد / سعد علي الناهض
	د. أنور عبد الله النوري***
	السيد / محمد علي النقي
	د. عادل عيسى اليوسفي
	السيد / قتيبة يوسف الغانم

الهيئة الاستشارية

كلية التربية - جامعة عين شمس	أ. د. حامد عمار***
	أ. د. أسامة الخولي*
معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة	أ. د. رجاء أبو علام
كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس	أ. د. الغالي أحرشواو
كلية الآداب - جامعة الكويت	د. عبد الله عمر العمر
مركز البحرين للدراسات والبحوث	د. عبد الرحمن مصيقر
عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين	د. بهية الجشي
وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - الكويت	الأستاذة سعاد الرفاعي

هيئة التحرير

رئيس هيئة التحرير	د. حسن الإبراهيم
مدير التحرير	أ. د. علي عاشور الجعفر
نائب مدير التحرير	أ. د. قاسم الصراف
	أ. د. بدر عمر العمر
	أ. د. محمد جواد رضا**
	أ. د. محمد الرميحي
	د. عدنان شهاب الدين
	د. أنور النوري***

* انتقل إلى رحمة الله تعالى عام 2001.

** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 8 / 5 / 2012.

*** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 2 / 8 / 2013.

**** انتقل إلى رحمة الله تعالى في يوم 9 / 12 / 2014.

محتويات العدد الواحد والسبعون

الصفحة

- 7 * افتتاحية العدد
- 9 * البحوث والدراسات:
- ثقافة الصورة والثقافة المرئية لدى الأطفال (قضايا تربوية - نفسية حديثة)
أ. د. محمد قاسم عبد الله
 - 37 - فاعلية تطبيق برنامج «الرياضيات الكبرى للأطفال الصغار» Big Math for Little Kids® (BMLK) في تنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال ما قبل المدرسة
د. ساما فؤاد خميس
 - 55 - أثر برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة باستخدام الألعاب الإلكترونية لدى المتفوقات عقلياً
أ. سارة محمود الموسوي
د. هدى سعود الهندال
أ. د. عماد عبد الرحيم الزغول
- * كتاب العدد:
- 71 أدب الأطفال: دراسة في قصص الأطفال لسهيل عيساوي
تأليف: أ. محمد داني
الناشر: مطبعة الدار الحديثة، القدس، 2015
عرض ومراجعة: أ. سعيد بوعيطه
- * المقالات:
- 81 - دور الصور التلفزيونية في تفعيل الإدراك الذاتي والمعرفي عند الأطفال
د. حسين تروش
 - 95 - رؤية أولية لمضامين قصصية موجهة إلى أطفال الحروب في سن الطفولة المتأخرة
أ. ندى عبد الدائم الهتاري
 - 109 * أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

افتتاحية العدد

إن ثقافة الصورة الذهنية لدى الأطفال تعتبر من القضايا الرئيسية التي تناولها علم النفس الحديث ضمن العمليات المعرفية التي تحدث داخل العقل الإنساني وتتضمن كافة أنواع النشاط العقلي التي تعالج المدركات عن طريق الرموز التي تمثل تجربة ذهنية في التعامل مع المواقف والأحداث المتنوعة وإعطائها معاني مختلفة. ومن طبيعة الصور الذهنية أنها تتكون من وسائل إدخال المعلومات عن طريق الحواس وتخزينها وإعطائها معاني معينة، وهي تختلف من حيث الكم والكيف حسب مراحل النمو، وتتأثر بالخصائص والسمات النفسية للطفل، وبنموه اللغوي ونضجه الاجتماعي وخبرته العقلية والمعرفية.

ويعتبر موضوع ثقافة الصورة الذهنية من المواضيع المهمة في بيئاتنا التربوية التي يجب أن تعطى اهتماماً خاصاً من الباحثين والتربويين لعلاقتها الوثيقة بنمو الطفل المعرفي وبوسائل تقنيات التعليم والتواصل الاجتماعي.

في إطار هذا التوجه قامت مجلة الطفولة العربية في عددها الواحد والسبعين بتخصيص ملف خاص عن موضوع الصور الذهنية والمرئية لدى الأطفال وفتحت المجال للباحثين والمهتمين بالبحث في هذا الموضوع الحيوي الذي يحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة، فجاءت مساهمات الباحثين من زوايا شتى لمعالجة الموضوع، فكانت الدراسة الأولى عن ثقافة الصورة والثقافة المرئية وما يتعلق بهما من أدبيات المعرفة والاستجابة الجمالية لألوان الصورة وآثارها النفسية على الطفل وتكوين قناعاته، والمضامين التربوية التي يمكن استخلاصها لتطوير تقنيات التعليم ووسائل التواصل الاجتماعي.

وأنت الدراسة الثانية لتستوضح ثقافة الصورة الذهنية في برنامج فاعلية تطبيق الرياضيات الكبرى للأطفال الصغار من أجل تنمية مواهبهم في اكتساب المفاهيم الرياضية عبر الزمن حسب التوجهات المطروحة.

كما ركزت الدراسة الثالثة على تبيان دور الثقافة المرئية في تنمية الذاكرة العاملة باستخدام الألعاب الإلكترونية في التفوق العقلي من خلال قياس سرعة الذاكرة في حفظ الأرقام الحسابية وسعة الذاكرة في التعرف على الأشكال الهندسية.

كما أشارت مقالة العدد إلى دور الصور التلفزيونية في تفعيل الإدراك الذاتي والمعرفي عند الأطفال كأحد مستلزمات وسائل التعليم من خلال استغلال دور الإعلام في نشر ثقافة الصورة.

وكلنا أمل في أن نكون قد وفقنا في تقديم ما ينفع القراء والباحثين من زاد المعرفة في إطار هذه الرؤية الواسعة لثقافة الصورة والثقافة المرئية.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

ثقافة الصورة والثقافة المرئية لدى الأطفال (قضايا تربوية - نفسية حديثة)

د. محمد قاسم عبد الله

mk.abdalah@yahoo.com

أستاذ علم النفس والصحة النفسية في كلية التربية
جامعة حلب، سورية

الملخص:

تعتبر ثقافة الصورة واحدة من القضايا المهمة في عالمنا المعاصر، وقد لاقى اهتماماً كبيراً في البحوث الأجنبية، ولكنها لم تلاق هذه الأهمية في عالمنا العربي. وهناك العديد من القضايا والموضوعات المتعلقة بظاهرة ثقافة الصورة والثقافة المرئية في مرحلة الطفولة، والتي تحتاج إلى مزيد من البحث والدراسة. لقد هدفت هذه الدراسة إلى إلقاء الضوء على مفهوم ثقافة الصورة من حيث التعريف، والخصائص، والآثار الإيجابية والسلبية، وعلاقتها بقضايا مثل إدراك الطفل للصورة، ودورها في النمو المعرفي للطفل وفي شخصيته عموماً. كما ناقشت الدراسة قضية الثقافة والكتب المصورة لدى الأطفال، وكذلك الاستجابة الجمالية، والآثار النفسية لألوان الصورة على الطفل وتكوين قناعاته. وقد توصلت إلى أن ثقافة الصورة توازي الثقافة ذاتها، لذلك تعتبر وسيلة أساسية ومهيمنة من وسائل تقنيات التعليم والإعلام، والتواصل الاجتماعي.

Image and Visual Culture of Children (New Educational- Psychological Issues)

Mohammad Q. Abdullah

Professor of Psychology and Mental Health
Department of Psychology, Faculty of Education
University of Aleppo, Syria

Abstract

Image culture is one of the most important issues in current age that has received research interests in foreign countries, but not in Arab World. There are many issues related to image culture and visual picture in childhood that need further research and study. Accordingly, this study aimed to shed lights on image and visual culture in terms of definition, characteristics, positive and negative effects, and related issues such as child perception of image and its role in cognitive development and personality. The study also shed some light on the issue of culture and image books, relationship to child's, Aesthetic response and the psychological effects of color's images on children and their power of persuasion. The study concluded that the image culture is parallel to culture itself, and therefore, it is regarded as an essential instrument in educational technology, media and social communication.

مقدمة:

تتصل الصورة بتاريخ الحضارات القديمة، وكانت أول صيغ التعبير الإنساني، وقبل أن تنشأ الحروف. إن الأنساق التعبيرية كثيرة، ويبقى لنسق الصورة التعبيري النسق الوحيد الذي ألغى الفروقات في الفهم عند الناس، كما قلص دور «اللغات: الشفاهي - الكتابي»، فلم يعد للغة تلك الأهمية لمعرفة ما يجري حولنا، وهذا ما أدى بالمقابل إلى تباين التفسير والتحليل، لذلك أطلق البعض على عصرنا اسم «عصر الصورة» سواء الصورة بمفهومها المادي (الشكل والألوان والهيئة) أم بمفهومها المعنوي في الدلالة (الصفة والجوهر)، حين نقول صورة الأمر هي كذا وكذا، أي صفته وحقيقته، والتي تعكس ثقافة الصورة عند الشخص نفسه.

وقد ارتبطت الصورة بالمقدسات، مثلما كانت مرتبطة بالإبداع والفن، وذلك في مختلف الثقافات الإنسانية عبر التاريخ، أما في عصرنا الحديث «عصر الصورة والرؤية» Visual and Image age فيظهر أن الصورة حاضرة حضوراً مركزياً في مختلف المجالات الثقافية: النظرية والتطبيقية، السياسية، والاجتماعية، والعسكرية، والأدبية، والفنية وغيرها من المجالات، مما انعكس على الخطاب التربوي والثقافي والأدبي، وترددت مصطلحات متعددة منها: المشهدية، والرؤية، والصورة الناطقة، والصورة الصامتة، والصورة المتحركة والثابتة، والصورة الجزئية والكلية، والصورة الملونة وغير الملونة، والصورة المكبرة والمصغرة (صادق، 2008).

تحتل الصورة مكانة متميزة في النمو المعرفي للطفل، وفي تكوين أفكاره وتصوراته، وثقافته عامة. ويلعب النمو المعرفي وخاصة الخيال الذي تشكله الصورة والألوان دوراً مهماً في النمو الحسي، والإجرائي، ومن ثم النمو المعرفي عامة. وبسبب هذه الأهمية التي تحتلها الصورة في عصرنا الحالي، ومع تطور وسائل الاتصال ونقل المعرفة، نشأ مصطلح ثقافة الصورة والثقافة البصرية وأصبحت جزءاً لا يتجزأ من أدوات الاتصال، ليس على مستوى التواصل الاجتماعي ووسائل الإعلام، بل على المستوى التعليمي داخل المؤسسات التربوية والاجتماعية.

فالصورة في المجال التربوي والثقافي هي مرآة النص، كما تعطي الصورة النص كاملاً من خلال تصوير الشخصية في سلوكها ومزاجها، وقد لاحظ فودمان عام 1992 الطبيعة ذات التأثير المتبادل للصورة والنص، كما أشار إلى المساهمات الفريدة والمميزة لكل وسيط فيها، لأن الصورة قادرة على تغطية جميع مظاهر القصة أو الموضوع، بفعالية تفوق النص ذاته، فالمشاهد في النص يمكن أن تصف الشخصيات، والوضعيات التي يتضمنها النص أو الرسالة بشكل مركب بما لا يتيح للنص بمفرده أن يحققه، ولكن يبقى للنص (واللغة) من جهة أخرى تأثيراً في التعبير عن أدوار، وتأثيرات انفعالية متنوعة بما يساعد في تكوين صور ذهنية تشكل البنية المعرفية للطفل. وتعود هذه الأهمية للصورة إلى عاملين: الأول هو الصور في المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والإعلامية، والثاني هو التطور الكبير للتكنولوجيا البصرية أو المرئية، مما طرح تساؤلات كثيرة بدرجة تفوق الإجابات، فالمختصين بالتكنولوجيات البصرية بدءاً من المصورين مروراً بالسينما والتلفزيون ووسائل التواصل الاجتماعي تعمل على فبركة الواقع Fabric of reality، مما جعل الصورة جزءاً لا يتجزأ من حياة الإنسان المعاصرة بما تتضمنه من توافق، وتحليل للأعراق، والطبقات الاجتماعية، والنوع الاجتماعي، والجنسية. والعودة إلى الصورة هو نتيجة متلازمة للثقافة باعتبارها استجابة لحاجات الإنسان في تنظيمه للواقع البشري. إضافة إلى ما تلقاه الصورة عامة والصورة التعليمية خاصة من مكانة متميزة في مناهج التعليم في مرحلة الطفولة (Manovich, 2001).

مشكلة الدراسة:

لم تلق ثقافة الصورة عند الأطفال في مجتمعنا تلك الأهمية التي تلقتها في المجتمعات الغربية، خاصة مع التطور التكنولوجي المتسارع لوسائل الاتصال والتكنولوجيا التعليمية. فثقافة الصورة؟ والصورة المرئية يكتنفها الغموض، والتداخل مع مفاهيم ومصطلحات أخرى تحتاج إلى مزيد من الإيضاح والدراسة مثل الصورة التعليمية. وتطرح مسألة ثقافة الصورة عند الأطفال الكثير من القضايا الملحة والتساؤلات التي تتطلب الإجابة، بما يساعد في توظيفها في العملية التربوية والتعليمية عامة، وفي نمو شخصية الطفل ووضع برامج التوجيه والإرشاد النفسي بشكل خاص. ومن هذه التساؤلات: ما ثقافة الصورة أو الثقافة المرئية؟ ما هي آلية الإدراك البصري عند الطفل؟ ما خصائص الصورة البصرية؟ وما دورها في النمو المعرفي للطفل؟ ما هي الفروق بين الصورة والكلمة؟ وكيف تشكل الصورة ثقافة الطفل؟ كيف يستثير النص الأدبي الصورة المرئية والحسية للطفل؟ وكيف تعمل الصورة على تشكيل الاستجابة الجمالية للطفل سواء من حيث الألوان، والشكل، أو من حيث المحتوى والدلالة والإقناع؟ ما التأثيرات النفسية للصورة على الطفل، وما علاقتها بسماته الشخصية؟

أهداف الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- تعرف ثقافة الصورة والثقافة البصرية.
- تقصي آلية الإدراك البصري.
- تعرف دور الصورة في النمو المعرفي للطفل.
- خصائص الصورة البصرية.
- الثقافة والكتب المصورة، وأدب الأطفال.
- إثارة الصورة الفوتوغرافية للمشاهد المرئية الحسية عند الطفل.
- الصورة والاستجابة الجمالية.
- آلية تأثير الألوان في الصورة على الطفل.
- التأثيرات النفسية لألوان الصورة على الطفل.
- دور اللون في عملية الاقتناع، وعلاقتها بسمات الشخصية لدى الطفل.

أهمية الدراسة:

تلقي هذه الدراسة الضوء على ظاهرة قديمة وحديثة في الوقت عينه هي الصورة والثقافة المرئية، في عصر نعيشه وتهيمن عليه ثقافة الصورة، خاصة أنه لا توجد دراسات عربية تناولت هذه الظاهرة بالدراسة التحليلية والمنهجية العلمية لدى الأطفال. من جهة ثانية تمثل هذه الدراسة نقطة انطلاق لدراسات أخرى تتبع مناهج بحث مختلفة: وصفية وتجريبية وسريرية في مرحلة الطفولة. كما أنها توفر إطاراً نظرياً مهماً لمثل هذه الدراسات، من جهة ثالثة فإن القضايا التي عالجتها هذه الدراسة بالتحليل والمعالجة تنطوي على نتائج في غاية الأهمية، وتقدم إجابات عن الكثير من التساؤلات التي تهم العاملين في المجالات التربوية، والثقافية، والإعلامية، والأدبية، التي تخص مرحلة الطفولة، ويمكن الاعتماد عليها في تصميم البرامج والمناهج الموجهة للأطفال خاصة وفي تربيتهم بشكل عام.

ثقافة الصورة والثقافة البصرية:

الثقافة:

من أكثر المفاهيم تعقيداً، نظراً لشموليته وتكثيفه لمعاني ودلالات عديدة، ولارتباط المفهوم بأنماط السلوك الإنساني المختلفة، وقد رصد بعض الباحثين أكثر من 150 تعريفاً لمفهوم الثقافة، ومن بين التعريفات المبكرة للثقافة - كما ذكر علي (2011) - تعريف تايلور في كتابه "الثقافة البدائية"، حيث، عرفها بأنها "ذلك المركب الكلي الذي يشتمل على المعرفة والمعتقد والفن والأدب والأخلاق والقانون والعرف والقدرات والعادات الأخرى التي يكتسبها الإنسان بصفته عضواً في المجتمع". وتنطوي الثقافة على بعدين أحدهما سكنوي والثاني ديناميكي، كما ترتبط بالعامل الاجتماعي لها. وقد عرفها (علي) على أنها «نسق معرفي يشمل جميع الخبرات والمعارف والعلوم والقيم وطرائق التفكير والتنظيم الاجتماعي لجماعة إنسانية معينة، ينظمون على أساسه سلوكهم وعلاقاتهم الاجتماعية، ويضعون لأنفسهم سلم أفضليات في الوصول إلى المعرفة ووسائل الكسب والعيش لإشباع حاجاتهم المادية والروحية المختلفة (علي، 2011).

الصورة:

المدلول اللغوي للمصطلح:

إذا بحثنا في القرآن الكريم عن مادة (ص، و، ر) نجدها وردت ست مرات، مرتين بصيغة الفعل الماضي وهما «صوركم»، (سورة غافر: 64)، و«صورناكم»، (سورة الأعراف: 11)، ومرة بصيغة المضارع «يصوركم»، (سورة آل عمران: 6)، ومرة بصيغة فاعل «المصور»، (سورة الحشر: 24)، وبصيغة الجمع مرة «صوركم»، (سورة غافر: 64)، ومرة بصيغة المفرد «صورة»، (سورة الانفطار: 8). أدى هذا التعدد في الصيغ إلى إيجاد متنفس دلالي، فترسخت تراكيبيها، وتطورت معانيها، فاستوت دلالة مخصوصة لها جذور في معجم اللغة العربية. مثلاً قول الحق سبحانه وتعالى: «والله الذي جعل لكم الأرض قراراً والسماء بناءً، وصوركم فأحسن صوركم»، (سورة غافر: 64)، كما أن مادة (ص، و، ر) في كتاب الله لا تقتصر على ما يتعلق بالإنسان، وإنما جاءت على صيغ أخرى، لتدل على قدرة الباري سبحانه وتعالى، «ومثلت حقلاً رعد المعجم العربي بمدلول يتسع في طبيعته ووسيلته وموضوعه وغايته كل اتساع، من هنا وجدنا الصورة في الدراسات النقدية، واللغوية، والفكرية والتربوية تمثل نبعاً لمفهوم الصورة، ونتج عنه تأصيل، وتفرع، ليمثل الهيئة والصفات والأمور»، (البصير، 1987).

ورد في معجم اللغة العربية المعاصرة: الصورة المائية: (فن) رسم أو لوحة استخدمت فيها الألوان المائية. صورة متحركة: رسوم يدوية تحرك بسرعة لتبدو حركات شخصياتها طبيعية، وتسمى الصور المتحركة. وتعرف الصورة بأنها "الهيئة، أو تركيب الأشياء، وليست صورة العمل الفني بأكثر من هيئته وترتيب أجزائه أو جانبه المرئي. فإننا سنجد شيئاً ما دامت هناك هيئة. وتتكون الصور في جوهرها من أجزاء أو أقسام من الخبرة البصرية التي تجري معالجتها، ويتكون التنسيق بينها من خلال عملية إدراكية سماها وولتر ليبيرمان الصور الموجودة في رؤوسنا. وتمتد كلمة صورة Image بجذورها إلى الكلمة اليونانية القديمة icon التي تشير إلى التشابه والمحاكاة، والتي ترجمت إلى Imago في اللاتينية، وImage في الإنكليزية»، (آجلين، 1425هـ). وللصور أنواع كثيرة منها الصورة البصرية، والصورة الذهنية، وصور الأحلام، وصور التخيل والخيال، والصور اللاحقة التي تحدث عند حاسة الإبصار بعد انتهاء المنبه الحسي، وصور الذاكرة، والصور الفوتوغرافية، والصور الرقمية «المولدة من جهاز الكمبيوتر، أو معززة بالكمبيوتر» وهناك صور الواقع الافتراضي، والصور المتحركة كالتي نراها على شاشات التلفزيون، أو في السينما.

المدلول العلمي للمصطلح:

يعتبر عز الدين إسماعيل (1981) الصورة «تركيبية عقلية في جوهرها تنتمي إلى عالم الفكر أكثر من انتمائها إلى عالم الواقع». أما العفيفي (2001) فيعتبرها «تجسيماً للأفكار والخواطر النفسية والمشاهد الطبيعية حسية كانت أم خيالية على أساس التأزر الجزئي، والتكامل في بنائها، والتناسق في تشكيلها والوحدة في ترابطها وإيحاء في تعبيرها».

أما الصورة التعليمية Educational Image فهي الصورة التي تستخدم للتعبير عن مضمون حالة معينة لغرض إيصال المعلومة إلى الطلبة بأقل وقت وجهد ممكنين، وهي «تسجيل دقيق للظواهر والأشكال التي يصعب الاتصال بها: مثل الشلالات، والسدود، والبراكين، والزلازل، وبعض المعادن النادرة، ويلجأ إليها المعلم عندما لا توجد الظاهرة موضوع الدرس في البيئة، أو يصعب الوصول إليها»، (المناصفي، 2014). كما تدخل الصور ضمن الوسائل والمواد التعليمية التي تشمل الأفلام والأسطوانات والخرائط والصور والنماذج، وتكون على شكل صور ثابتة Still Pictures التي تشمل: الصور الفوتوغرافية، والصور الشفافة - الشرائح Slides والصور المجسمة Stereph، الأفلام الثابتة، والشرائح المجهرية المعروضة Microprojection. ومن الصور الثابتة في التعليم ما يستخدم دون أجهزة عرض، ومنها ما يحتاج إلى أجهزة عرض خاصة مثل جهاز عرض الأفلام الثابتة Filmstps Projector (الفضلي، 2010).

ثقافة الصورة:

توازي ثقافة الصورة Image or picture culture أو الثقافة المرئية visual culture مفهوم الثقافة ذاته، فيشير مصطلح ثقافة الصورة إلى المكونات المحددة للثقافة عامة باعتبارها مجموعة من الممارسات والخبرات المرئية أو البصرية التي أصبحت مجال تخصص علمي حديث العهد. فإذا كانت الثقافة هي نسق معرفي يشمل جميع الخبرات والمعارف، والعلوم، والقيم، وطرائق التفكير، والتنظيم الاجتماعي لجماعة إنسانية معينة، ينظمون على أساسه سلوكهم وعلاقاتهم الاجتماعية، ويضعون لأنفسهم سلم أفضليات في الوصول إلى المعرفة ووسائل الكسب والعيش لإشباع حاجاتهم المادية والروحية المختلفة من جهة أولى، وأن الصورة هي تجسيد للأفكار والخواطر النفسية والمشاهد الطبيعية حسية كانت أم خيالية على أساس التأزر الجزئي، والتكامل في بنائها والتناسق في تشكيلها والوحدة في ترابطها وإيحاء في تعبيرها من جهة ثانية، فإن ثقافة الصورة هي ذلك التجسيد والتجسيم التصويري المركب للنسق المعرفي الذي يشمل الخبرات والمعارف، والقيم، والنظم الاجتماعية التي تتمثل في سلوك الناس وعلاقاتهم الاجتماعية، ووسائل معيشتهم ونمطها التي تشبع حاجاتهم المادية والمعنوية. من هنا فإن ثقافة الصورة توازي مفهوم الثقافة ذاته (Jonathan, 2005).

لمحة تاريخية عن المفهوم:

ويعتبر جيمس الكينز James Elkins من رواد هذا المجال، حيث استخدم المصطلح للمرة الأولى عام 1972 حين أشار إلى أن هذا المفهوم قد استعمل في كتاب ميشيل باكساندال Michael Baxanall المعنون «الرسم والخبرة في إيطاليا القرن الثامن عشر» وأن الاستعمال الأحدث للمفهوم هو «الثقافة المرئية» الذي يحتل مكانة باعتباره مؤشراً على التحول التاريخي لأهمية الرؤية أو الصورة بذاتها في عملية التعرف والتمييز البصري وما يسمى «المنطق الآخر». وقد أوضح الكينز Elkins أن أصل مفهوم «الثقافة المرئية البصرية أو ثقافة الصورة» قد نشأ ضمن ميدان أكاديمي هو «الدراسات الثقافية حول الحركة» التي بدأت في إنكلترا في خمسينيات القرن الماضي، وأنه انتشر في أمريكا من

خلال الدراسات التي ركزت على «البصر والصورة» وذلك حتى عام 1990، (Cartwright, 1995) فروية الصورة: كيف تظهر؟ وكيف تؤثر في كل مظهر من مظاهر حياتنا وسلوكنا الاجتماعي؟ هو أحد الميادين العلمية الجديدة في وقتنا الحالي فلا يمكن تصور حياتنا الراهنة بدون صور، فالصورة حاضرة في الأسواق وفي وسائل الإعلام والفنون المرئية، وعلى شاشات الكمبيوتر والموبايل. وقد حذر البعض من سيطرة الصورة على ثقافة الإنسان، والتي تحل محل ثقافة الكلمة. فإذا كانت الثقافة - كما عرفها إدوار هريو - بأنها «ما يبقى للإنسان عندما ينسى كل شيء» فإن الصورة تتصف بقدرة عالية على الدخول إلى ذاكرة الفرد والاستقرار فيها «الذاكرة البصرية والذاكرة طويلة المدى» (Jonathan, 2005).

يتضمن مفهوم ثقافة الصورة عدداً من الإشكالات التي تستدعي إجابات في اللحظة الراهنة (ونهاية القرن العشرين)؛ لأنه يتعلق بعمليات معرفية ونفسية مثل: الفهم الجديد لدور الرؤية والصورة في الإدراك العقلي، والتقنيات البصرية، التي أصبحت مادة ملحة للدراسة لدى الباحثين. فعصر المعلومات، ومجتمع الإعلام Media Society، ومجتمع ما بعد الصناعة Postindustrial، وما بعد الحداثة Postmodernism، والعولمة Globalization تتضمن جميعها درجة من الفضاء الاجتماعي من خلال التقنيات البصرية التي تفرض تحول في الوظيفة الاجتماعية والمغزى الاجتماعي، إننا نعيش بالفعل في عصر الصورة. فللصورة خصائص تجعلها ذات أهمية خاصة، لأنها قادرة على التأثير أكثر من الكلمة، وما يستخدم في مجال الدعاية، وفي الحرب النفسية، والإعلام والاتصال الجماهيري أمثلة على ذلك (مصطفى، 2006).

الإدراك البصري للصورة عند الطفل: «عملية معرفية متعددة الجوانب»:

يشمل الإدراك perception أنشطة معرفية متعددة، أولها وأهمها الانتباه Attention، حيث يقرر الفرد ما ينتبه إليه، فحين يقرأ الطفل كتاباً مدرسياً، فإنه يلقي نظرة سريعة على الرموز السوداء دون أن يكون لها معنى، أو يركز على كلمات أو حروف معينة. وحين يكون في فصل دراسي يمكنه التركيز على الضجيج أو على همسات الطلاب في الصف الخلفي. وحين يركز انتباهه، يكون له القدرة على إيجاد معنى للمعلومات التي جمعها وربطها بخبراته السابقة، فالخبرة Experience لها دور في عملية الإدراك. كما يؤثر الوعي Consciousness في الإدراك، فاللوحة التي يراها قد تستدعي لديه حالة من السعادة أو الحزن. من جهة رابعة تدخل الذاكرة Memory في عملية الإدراك من عدة نواح، فالحواس لها القدرة على اختزان المعلومات التي تصلها لفترة مؤقتة، وبفك رموز المعاني يقارن بين المرئيات، والأصوات، وغيرها من الأحاسيس بخبرات مماثلة في الذاكرة. كما أن تجهيز المعلومات أو معالجتها Information Processing أثناء الإدراك يعطي المثيرات التي ينتبه إليها معنى بحيث يقارن الخبرات الماضية بالحاضرة ليصل إلى تفسيرات وتقويمات، كما أن اللغة Language تؤثر في المعرفة وفي صياغة الإدراك بطريق غير مباشر، وحينها يعبر عما يدركه بطريقة لفظية. وحيث إن هذه العمليات المعرفية (الانتباه، والخبرة، والوعي، والذاكرة، ومعالجة المعلومات، واللغة) متشابكة بدرجة كبيرة فإن الفرد يبدأ بالإدراك لأن الإدراك يعتبر نقطة التقاء المعرفة بالواقع، كما أنه «أكثر الأنشطة المعرفية محورية وأساسية، ومنه تنبثق الأنشطة الأخرى» (منصور، 2005).

فالإدراك عملية معقدة، وأجسامنا مزودة بأجهزة الحسية Sensory Systems أو أنظمة متخصصة لجمع المعلومات نسميها الحواس senses، هذه الأجهزة الحسية هي التي تمكن الفرد من التخطيط والتحكم في سلوكنا. وقد ذكر علماء النفس الفيزيولوجي خمس حواس هي البصر، والسمع، واللمس، والشم، والتذوق، واعتبروا اللمس عدة أنشطة حس جسمية Somatosensory مختلفة تضم: التلامس Physical Contact وشدة الضغط Deep Pressure، والدفء Warmth، والبرودة Cold، والألم Pain. ويعتبر الجهاز

البصري من الأجهزة المهمة جداً، حيث يتم تجهيز المعلومات البصرية الكثيرة والواردة من البيئة المحيطة، ويعتبر الإدراك البصري هو المهيمن، لأن الإنسان غالباً ما يصدق ما يراه حين تتعارض المعلومات الحسية، فهو أساس التثبث والبرهان. وتلعب الخلايا العصبية في القشرة المخية دوراً مهماً حيث تخصص في معالجة الأنواع المختلفة من المعلومات البصرية (Crary, 1999).

علاوة على ذلك يتم إدراك المثيرات وفقاً لآلية الشكل والخلفية، كما يتم تجميعها وفقاً لمبادئ التشابه Similarity والتقارب Proximity، والتماثل Summity، والاستمرار Continuity، والإغلاق Closure. وتقوم الشبكية بتسجيل الصور في بعدين من اليسار إلى اليمين، ومن أعلى إلى أسفل، ونستخدم المنبهات الفيزيولوجية والمرتبطة بالحركة والمنبهات المصورة لنرى العمق والمسافة (إبراهيم، 2003).

ويذكر علماء النفس المنبهات المصورة أو المرتبطة بالصورة، والتي يعتمد عليها الإنسان دون وعي بذلك، حيث توجد ست فئات من المنبهات المنفردة المتصلة بالعمق وهي: الحجم المألوف، والضوء والظل، ومجال التركيب، والمنظور الخطي، والمنظور الجوي، والتداخل. ويستخدم الإنسان آلية التكيف للتشويه البصري التي تتيح له التعود على النظرة الجديدة للأشياء، ومن ثم استخدام المعلومات آلياً. وتجدر الإشارة إلى أن للبيئة تأثيراً كبيراً على الإدراك، على الرغم من أن الوراثة هي التي تحدد تشكل الأجهزة الحسية والعصبية التي تؤثر في الإدراك، ولكن هذه الأجهزة لا تكون كاملة عند الميلاد، حيث يلزمها بعض الوقت حتى تنضج وتكتسب الدقة في التعامل مع كميات هائلة من المعلومات والمثيرات، وللعوامل البيئية تأثير هام على عملية الإدراك من خلال: الخبرات الحسية الحركية التي لا يمكن تفاديها في مرحلة الطفولة، وفترات الحرمان الحسي القصيرة في الطفولة، والحالات العقلية، والبيئة الثقافية. فالضوء هام جداً لنمو المهارات البصرية، لأن التأثيرات الناتجة عن الحرمان من الضوء متنوعة على الصحة الجسمية والنفسية، مع الأخذ بالاعتبار نوع وتوقيت الحرمان. والتي تؤدي إلى تدمير الخلايا التي تعود إلى عدم الاستعمال، من جهة أخرى فإن الحركة النشطة ضرورية لنمو المهارات الحركية البصرية عند الطفل، من هنا تلعب هذه العوامل مجتمعة دوراً مهماً في تكوين ثقافة الصورة والثقافة المرئية عند الطفل. وبالمقابل تؤثر الخبرات في ثقافة معينة على طريقة التعامل مع المعلومات، وكما ذكر دافيدوف، فالصور مثلاً أقزام البامبوتي BaMbuti Pygmies الذين يعيشون في الغابات الاستوائية الكثيفة في الكونغو حيث يندر وجود المناظر البعيدة (100 قدم) من أعلى شجرة على الأرض، ولكن أحد هؤلاء الأقزام ويدعى كنج Kenge قام برحلة مع أحد علماء الأنثروبولوجيا (كولن تيرنبول Colin Turnbull) إلى سهل منبسّط حيث رأى لأول مرة في حاسته مسافة تمتد أميالاً، وذكر كولن ما حدث «نظر كنج إلى مكان يوجد فيه قطيع من الثيران على بعد ميل، فسألني ما هذه الحشرات، فأخبرته بأنها ثيران، وهي ضعف حجم ثيران الغابة المعروفة لديه. فضحك بصوت عال وأخبرني ألا أحكي هذه الحكايات السخيفة، وسألني مرة عن نوع من الحشرات، ثم تحدث إلى نفسه، وكأنه يبحث عن رفيق أكثر ذكاء وحاول أن يجد رابطة بين الثيران وأنواع الخنافس والنمل المألوفة لديه..»، (دافيدوف، 1983). وقد درس علماء النفس الخداعات البصرية على مجموعة من البشر في مدن أمريكية وأوروبية وأفريقية، فتبين أن الأمريكيين حساسون للخداعات ذات الزوايا المنفرجة والحادة، وكانت استجاباتهم عادية للخداعات ذات الخطوط الرأسية والأفقية، أما الأفارقة فأنظروا استجابة عكسية. وتفسر هذه الاختلافات الفروق في الخبرات الثقافية، لأن الأمريكيين يعيشون في عالم من المستطيلات، وبذلك يفسرون - وبدون وعي - الأشكال ذات الزوايا الحادة والمنفرجة على أنها أجزاء من أشكال مستطيلة ثلاثية الأبعاد. وكما تؤثر الخبرات الثقافية في الإدراك البصري للأشكال والزوايا، فإنها تؤثر في منبهات العمق والحجم والمسافة في الصورة (Crary, 1999).

الصورة من الناحية المعرفية:

من سمات عصرنا الراهن أنه «عصر الصورة»، مما يعني هيمنة الصورة باعتبارها إحدى أهم أدوات علمنا المعرفية والثقافية والاقتصادية والإعلامية، وعلى الرغم من أنها قديمة عبر التاريخ، إلا أنها تحولت من الهامش (الثانوي) إلى المركز (الأولي)، ومن الحضور الجزئي إلى موقع السيادة على غيرها من العناصر الثقافية والمعرفية.

الصورة تعبير عن التمثيل العقلي للخبرة الحسية، حيث يتشكل الوعي بالصورة والصورة الذهنية Mental Image ليست مماثلة أو مطابقة للصورة الحسية Sensational Image. فالصورة بوصفها قيمة ثقافية تقع في مرحلة تالية بعد عدد من المراحل التي عاشتها البشرية عبر تاريخها الطويل، بداية بالشفاهة ثم التدوين والكتابة، ثم تلت الصورة بوصفها علامة ثقافية ومصدر استقبال وتأويل واستجابة. وقد أتت الصورة لتردم الفجوة والحاجز الثقافي والتمييز الطبقي بين الفئات، حيث وسعت من دوائر الاستقبال لتشمل جميع البشر، وتوسعت القاعدة الشعبية للثقافة، وأصبح الجميع متشابهين في التعرف على العالم واكتساب معارف جديدة والتواصل مع الوقائع والثقافات. فيمكن لأي إنسان أن يعرف ويفهم ما يجري عن طريق الصور التي تتدفق بسرعة خاصة عبر وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي، هذه الصور التي تبقى في الذاكرة (البصرية)، والتي يسهل استرجاعها لما لها من تأثير في الشخصية. والصورة بوصفها قيمة ثقافية تقع في مرحلة تالية بعد عدد من المراحل عاشتها البشرية عبر تاريخها الطويل، بداية بالشفاهة، ثم التدوين والكتابة، باعتبارها تمثل مع هذه المراحل أشكال التعبير في الثقافة البشرية، ومن ثم تجلت الصورة بوصفها علامة ثقافية ومصدر استقبال وتأويل.

تلعب الصورة البصرية دوراً مهماً في سد الفجوة الثقافية بين الطبقات والفئات الاجتماعية المختلفة، لأنها وسعت من دائرة الاستقبال لتشمل جميع البشر، كما وسعت القاعدة الشعبية للثقافة، ومن ثم اكتساب الجميع لمعارف جديدة، وزيادة التواصل بين الثقافات.

إن معرفة ما يجري عن طريق التدفق المستمر للصورة البصرية وحضورها الدائم في الحياة اليومية جعلنا داخل سطوة إعلامية، لا تتيح للفرد مجالاً للتأمل، ويبقى انطباعها في الذاكرة (وفق نظرية الأثر)، وبفعل الثورة التكنولوجية فإننا نعيش عصر الصورة، حيث يعتبر التصوير الرقمي مميزاً لحقبة ما بعد الحداثة، وقد قال بورديان: «إن العالم مجرد صورة نقلا عن صورة، وأصبحنا في عالم تهيمن عليه الصورة، والواقع في خلفيتها، فلم تعد هناك صورة وأصل، بل صور ذات أصول متعددة، إنه عالم أزرار إلكترونية تجعل المرء يشعر ويحس بإحساسات واقعية» (Jonathan, 2005).

وما تقدمه وسائل الإعلام ولاسيما الإلكترونية كالتلفزيون ومواقع التواصل الاجتماعي، قد أدت إلى تحولات عميقة في حياة الإنسان، فهذه الوسائل لا تعرض لنا العالم، أو تعكسه، بل تحده، وتعيد تعريف ماهية العالم، لأن الوقائع التي تنقلها للأفراد في جميع أنحاء العالم بمختلف تفصيلاتها ستؤكد لنا أنها تنقل ما يسمى «عالم الواقع المفرط» والواقع الحقيقي غير موجود بالفعل فاستعيض عنه بما نشاهده من صور.

بواسطة الصورة بات بالإمكان استعمال الحواس الخمس، فهي تسجيل للحظة مرئية في مكان ما، وحين تكون منتجاً غريباً بسبب تقنياتها، فإنها تدخل حيز التنميط Typing والنمذجة Modeling في أبعادها الإعلامية والثقافية والترفيهية. وقد تدخل المنظومات الفكرية للفرد، وتشكلها بما يتفق مع مصدرها ومنتجها وما يحملونه من فكر وثقافة. إن مصدر قوة الصورة يكمن في أنها نص مرئي مفتوح على اللغات كافة

وأنها ثرية، فاحتلال الصورة للطاقة البصرية مهدت لاختراق المتخيل العام، ومن ثم الانشغال الذهني، وصولاً إلى هيمنة الدوافع اللاشعورية على الوعي، وعبور الرسالة المنقولة في الصورة إلى البناء العميق للشخصية، مما يجعل للصورة مهمة مخفية (Latent) (غير معلنة) تتجاوز البصر إلى مضخة معرفية تحمل الكثير من الدلالات والإيحاءات والتعبيرات، مما يجعلها أداة ذات تأثير عاطفي وانفعالي ومعرفي عالي المستوى. من جهة ثانية فإنها الصورة بتشكيلها للوعي الفردي تتجاوز الخطابات والدلالات حين تقدم مادتها بطريقة جمالية أو فنية على درجة من الجاذبية، مما يصعب مقاومته. ومن هنا فإن في ثنائياتها رسائل ثقافية وفكرية تؤدي وظيفتها بشكل فعال في تطوير المشاهد المستهلك لها (Creary, Couch & Caropreso, 2016).

تنطوي الصورة دائماً على تأويل معناها سواء كانت صورة ثابتة أم متحركة أم ناطقة، حيث تنطوي على قدر من التعبير عن موضوعاتها، ومع الثورة الرقمية أصبح للصورة دلالات ومعطيات لا تعتمد على قياساتها التقنية وأبعادها الضوئية، بل تنبع أيضاً من المشاهد الدرامية التي تعبر عن أحداثها. فالصورة قد تكون رقمية متحركة، وتسمى المقطعية (الصور السينمائية والتلفزيونية وصور الفيديو) وهناك الصور الثابتة (الصور الجمالية الفنية) كاللوحات، وهناك الصور الوثائقية، والإشهارية، والصور الإخبارية، والصور ثلاثية الأبعاد. وتختلف جميعها عن بعضها البعض في كيفية بث المعنى وإيصال الرسالة Message إلى المشاهد. أما الصور الذهنية أو الصور العقلية Mental Images فهي جزء مهم من العمليات العقلية للفرد، فهي في خيال الشاعر أو الرسام، فالتخيل كعملية عقلية معرفية له القدرة على تكوين صور ذهنية لأشياء وأحداث قد غابت عن متناول الحس، وعندما تتعدد المعاني التي تعطيها الصورة. وتعتبر هذه العملية العقلية مصدر خصب للإبداع Creativity.

وقد انتقد عدد من المثقفين في القرن الماضي - مثل الفيلسوف الفرنسي ميشيل فوكو - الإفراط في استنزاف حاسة البصر بفعل ما أنتجته هذه الحاسة في العالم الحديث خاصة من حيث الآثار التي تركتها على العقل، وأن الصورة أضعفت سلطة المثقف بوصفه حارساً تقليدياً على المعرفة، وأداة تغيير المجتمع، وبذلك فإن الإعلام الجماهيري، قد أنزل دوره إلى دور المتلقي والمراقب، وهو ما سماه «مجتمع المراقبة».

إن الأنساق التعبيرية كثيرة، ولكن يبقى نسق الصورة التعبيري الوحيد الذي ألغى الفروق عند بني البشر، وتجاوز اللغات، حيث لم تعد اللغة مهمة في معرفة ما يجري حولنا، فنسق الصورة التعبيري أدى إلى تباين التفسير والتحليل، ويقول عبد الله إبراهيم العسكر: «لعل الأشد وطأة على المتابع هو شيوع المعادلة التالية مصاحباً لثقافة الصورة، والتي يمكن قراءتها كالتالي: مكتوب - شفاهي - شفاهي مصور. حيث كان يعتقد بأن الناس ينتقلون في أنساقهم الثقافية من الشفاهي إلى المكتوب، طالما أن الكتابة هي التطور الأخير في سلم المعرفة التعبيرية، والاعتقاد شيء، وقوله عند البعض شيء آخر» (Bishop, 1992).

خصائص الصورة البصرية: للصورة العديد من الخصائص أو الصفات المهمة:

التشويق والجاذبية: الصفة الأولى التي تتميز بها المادة الثقافية الإعلامية الجديدة (الصورة)، أنها تقدم نفسها بشكل مشوق وجذاب ليصل تأثيرها إلى حد السحر والإيحاء الذي يستسلم المتلقي له. ويكون ذلك بسبب الجاذبية التي تلامس الوجدان من جهة، وخفض عملية النقد لدى المتلقي من جهة ثانية، وهذا ما يتيح له استقبال خطاب الصورة دون فرز Scanning وتنقية Faltering ونقد.

اللغة الخاصة: الصفة الثانية التي تتمتع بها الصورة أنها تلغي اللغة، وتصنع لها لغة خاصة بها. وعلى الرغم من مصاحبة اللغة للصورة أحياناً كما في النشرات، وبرامج

الأطفال، والبرامج الغنائية، فإن قوة الذي يعرض في الصورة تفوق قوة ما ينقل في اللغة (الكلمة)، بما يساعد في حدوث تطابق بين محتوى الصورة ومحتوى ذهن المتلقي.

الإقناع: الصفة الثالثة أن الصورة تحتل مكانة إقناعية Persuasion، وحين ترتبط بالكلمة أو الصوت تصبح مصدر تواصل ومعلومات مكتمل العناصر فيما تحمله من مفاهيم Concepts وقيم Values وعناصر ثقافية مادية وغير مادية، من هنا يحتل عصر الإعلام السمعي - البصري دوراً مهماً في الاختراق الثقافي الاجتماعي، وإحلال الثقافة المجتمعية لتحل محلها ثقافة الصورة التي تعمل على نشر ثقافة العولمة بما يصيغ العالم، وتشكيله بشكل نمطي يتجاوز حدود الزمان والمكان. فالصورة أداة إعادة تشكيل الوعي.

التفرد والتميز Unique: إن محتوى المعنى التي يتم تشربها عبر وسائل الإعلام Media، تصبح حدثاً منفرداً ووحيداً فيما تحمله من مفاهيم. فمنذ ستينات القرن الماضي كانت الصورة تروج للاستهلاك أو تجسده، وكانت النزعة الاستهلاكية والاتصالات الجماعية تدفع الأفراد للقيام بأدوار قد حددها الغير Roles، وهو ما يمثل من الناحية السيكلوجية نوعاً من الاستحواذ Obsession على الثقافة الجماهيرية.

الفضاء الثقافي والعلمي: تستغرق الصورة الفضاء الثقافي، كما تسجل حضورها في مختلف الحقول العلمية والمعرفية والاتصالية، لأنها في السينما، والتلفزيون، ومواقع التواصل الاجتماعي، وفي الكتب المدرسية، وعلى الجدران، واللوحات الإعلانية التي أصبحت جزءاً من المشهد اليومي. وفي مجال النقد الأدبي، يلاحظ التحول الثقافي والأدبي حيث انتقل الجمهور من ثقافة الأدب إلى الثقافة العامة أي ثقافة الصورة وثقافة الدراما وغيرها. وأن الصورة لم تعد لحظة زمنية جامدة، ولا حالة ثقافية محايدة كما يقول دوبريه: «فالمكتوب نقدي أما الصورة فمرجسية»، وبسبب ذلك أصبح الإنسان أمام كم هائل من التأويلات، بما يفتح آفاق التأمل والتفسير على وقع الإشعاعات الثقافية المنبثقة من الصورة لا بوصفها ذاتاً محنطة أو تسجيلاً محايداً للحظة زمنية، بل بكونها «حافضة لمعان مضغوطة» تنبث لحظة بلوغها نقطة المشاهدة. فالناقد البصير يستطيع أن يستعمل أدواته النقدية لفحص النص المكتوب، لكنه قد يقف عاجزاً أمام صورة التقطت بعناية ومهارة فنية (الغزالي، 2011).

أما عن تأثير الصورة جماهيرياً، فيمكن القول بأن البصر أهم حواس الإنسان، وأكثر استخداماً في اكتساب المعلومات، وقد استندت نظرية جون لوك المعرفية إلى دور الخبرات الحسية في تشكيل الوعي والشخصية، وأن الخبرات الحسية البصرية تحتل المكانة الأولى والأهم بين الحواس في اكتساب المعرفة. ويشدد علماء النفس على دور الحواس الخمس في تكوين المدركات والتصورات والأفكار التي تشكل الشخصية، وأن حاسة البصر هي أولى هذه الحواس، لأن قوة الإبصار تنطلق من مفهوم التصديق والتكذيب، على اعتبار أن الرؤية البصرية هي أساس التصديق، فمن «سمع ليس كمن رأى» فالصورة تخاطب جميع البشر، المتعلم والأمي، الصغير والكبير خلال مراحل النمو، كما تكسر حواجز اللغات.

الصورة والكلمة:

علاوة على ذلك فإن الصورة تختلف عن الكلمة المنطوقة أو المكتوبة لأنها ترتبط باللمس والمحسوس والمحدد، أما الكلمة فهي تجريد Abstraction «غير ملموس»، كما تتصف «بالتعميم» Generalization. علاوة على ذلك فالصورة تختلف عن الكلمة المكتوبة في سهولة التلقي، لأن القراءة تتطلب درجة عالية من أعمال الفكر والتأمل، بينما الصورة لا تتطلب هذا الجهد العقلي في تلقيها. كما تختلف الصورة عن النص المكتوب الذي يتطلب تفكيك العلاقات القائمة بين الكلمات بجهد وتركيز عقليين وببطء،

عكس الصورة التي تقدم الرسالة دفعة واحدة. من هنا يقال « الصورة تساوي ألف كلمة». وبسبب هذا الاختلاف بينهما تحدث البعض عما نسميه: « ثقافة الصورة Image Culture»، و«ثقافة الكلمة Word Culture».

الصورة الثابتة والصورة المتحركة:

يجب التمييز بين الصورة الثابتة والصورة المتحركة. فالصورة التلفزيونية مثلاً، أخذت بعداً جديداً يزيد على الصورة الثابتة، فهي صورة حية تتكلم وتتحرك، مما أعطاهما فعلاً تأثيراً إضافياً، ويزداد تأثير الصورة المتحركة، بسبب تكوينها التقني وبلاغتها التكنولوجية، وإشباعها بالألوان، والأصوات والمؤثرات، بحيث تستثير أحاسيس المشاهد وتستحوذ عليه. من هنا تفوق التلفزيون على جميع وسائل الاتصال والإعلام بسبب سطوة الصور المتحركة، هذه الصورة التي توجد في بيت كل واحد منا، وفي غرفة النوم، وجهاز الكمبيوتر، والهاتف المحمول في جيبك. وقد أجرت الجمعية الألمانية للطب النفسي دراسة مبكرة عام (1971) للإجابة عن سؤال مفاده «هل نستطيع نحن الذين عشنا في عصر التلفزيون الاستغناء عنه»، وهل يمكننا العيش بدونه»، وذلك للتأكد من أننا مدمنون مشاهدة Addiction. وقد طلبت من الناس أن يتقدموا إليها لتجرب تجربة عليهم لمدة عام كامل، بشرط أن يمتنع المشتركون عن مشاهدة التلفزيون، وحتى يرغب هؤلاء بالمهمة قررت الجمعية منح مكافأة مالية في حال المشاركة، وقد اتفق على إجراء التجربة 184 مشتركاً من المواظبين على مشاهدة التلفزيون. فبعد ثلاثة أسابيع فقط بلغ أحد المشاهدين الجمعية بأنه لا يستطيع الاستمرار في الامتناع عن المشاهدة، وتتابع المنسحبون الواحد تلو الآخر، وبعد خمسة أشهر كان جميع المشتركين قد عدلوا عن الاستمرار بالاختبار. وقد كان الباحثون في الجمعية يتابعون كل مشترك خلال فترة انقطاعه عن متابعة البرامج التلفزيونية، حيث ثبت زيادة النشاط الاجتماعي لهؤلاء المشتركين، وكل رجل وامرأة خلال فترة إغلاق التلفزيون زادت مرات ذهابهما لزيارات الأهل، والأصدقاء، وزيادة أنشطة القراءة، والرياضة، والألعاب. وهكذا يتم الانتقال من الشفوي إلى الرؤيوي، والتي أدت إلى الاستلاب بخليط من الصور المتكاثفة التي فتحت شراهة لرغبات معرفية، ويفسر علماء النفس الديناميكي أن هذه المرحلة تشبه شفوية الطفل الرضيع الذي تغذيه أمه، ويلتهم بشراهة ما يقدم له من صور دون مجهود، وهو التهام لا واع وتحديد ما ناكل، وما نلبس، وكيف نتصرف، حتى نتلبس الحالة الجديدة التي يتم عرضها ونراها بصرياً (طربية، 1999)، وقد توصلت إحدى الدراسات إلى أن التلفزيون والمحطات الفضائية من بين الأسباب الرئيسية لعزوف الشباب عن القراءة، مما يدل على هيمنة الرؤيوي على الشفاهي (علي 2011).

الثقافة والكتب المصورة عند الطفل:

لقد وصف سكواركز (1990) Schwarzc الصورة في الكتاب بالوسيط الذي لا يقاوم Irresistible Medium، حيث تلعب الصورة والنص دوراً متفاعلاً لإيصال الرسالة إلى الطفل. فالصورة ليست مجرد شكل، بل مادة تحتوي الكثير من الخطابات والرسائل والدلالات، وحين تستوفي الشروط الفنية (وخاصة اللون، والتناسق الجمالي) فستكون على درجة كبيرة من الجاذبية والإغراء والإقناع، مما يصعب مقاومته. وفي تضاعيف هذا الشكل الجذاب، تكمن رسائل ثقافية تؤدي دورها في تطويع الطفل وتعليمه، إنها احتلت مقام الكلمة في الخطاب التقليدي، مع فارق يكمن في قدرتها على تعميم مضمونها مما لا تستطيع الكلمة بلوغه.

إن الصفة الأولى التي تتميز بها هذه المادة الثقافية الجديدة (الصورة) أنها تقدم نفسها بطريقة مشوقة، وقد يصل تأثيرها إلى السحر في الطفل. من هنا تحتل مكانة مهمة في تكوين الاستجابة الجمالية، والصفة الثانية للصورة أنها تلغي اللغة، وتصنع

لنفسها لغتها الخاصة، وقد يكون لهذا مخاطره. صحيح أن هناك مادة لغوية مصاحبة للصورة في الكتاب أو برامج الأطفال... إلا أن قوة ما يعرض ليس في الكلمة بل في المصور وما يشاهد بصرياً. فإذا كان للصورة هذه القوة الإقناعية خاصة حين ترتبط بالصوت أيضاً (لأننا نعيش عصر الصوت والصورة) مما يحدث اختراقاً ثقافياً، لتصبح من آليات العولمة. من هنا فإن وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي مستجيبة ليس للتنشئة الاجتماعية بل لظهور وتمثل الاجتماعي لدى المتلقين والأطفال حيث يتم تمثيل الدلالات والمعاني للرموز، ويتم امتصاصها دينامياً في شخصية الطفل (دويري، 1997).

هل لثقافة الصورة حدود ومخاطر، لقد انتقد عدد من المفكرين أمثال « ميشيل فوكو » الإفراط في استنزاف حاسة البصر بفعل ما تنتجه هذه الحاسة في العالم الحديث، لأنه يؤدي إلى إلحاق الضرر بالعقل. فقد خفضت الصورة من سلطة المثقف والمعلم ودورهما بوصفهما حراساً تقليديين على المعرفة وأداة تغيير الواقع. ويرى فوكو أن المجتمع المعاصر ليس مجتمع المشاهد، لكنه مجتمع المراقبة، فنحن لسنا في قاعة المسرح ولا على خشبته، لكننا موجودون داخل منظومة الرؤية الكلية للمراقبة. فالصورة تستغرق الفضاء الثقافي، وتسجل حضورها في الحقول العلمية والتربوية والمعرفية والتواصلية. لأنها في السينما والتلفزيون، وفي الصحف والمجلات، وفي مواقع التواصل الاجتماعي والإنترنت، وعلى الجدران والإعلانات التجارية التي أصبحت جميعها جزءاً من المشهد اليومي (Creany, Couch, & Caropresco, 2016).

أما في المجال التربوي فتحل الصورة مكانة متميزة في تحصيل الطفل ونموه العقلي، حيث إن تفسير الطفل لمضمون الصورة يعتمد على ملاحظة الأشياء المتضمنة فيها، وخصائصها المرئية، وألوانها، والعلاقات المكانية لمحتواها، ويعتمد ذلك كله على قدرة التلميذ على التمييز الإدراكي (مصطفى، 2006). فالمتعلمون البصريون يعتمدون بالدرجة الأولى على حاسة البصر في المدخلات الحسية، ومن ضمنها المادة المكتوبة، وتمثل هذه الفئة 60% تقريباً من مجموع الأطفال المتعلمين. ويتعلم هؤلاء بسهولة من خلالها، ويسهل التذكر واستدعاء التفاصيل. فالطفل المتعلم يراقب ويرى ما يفعله الآخرون، وهو يحب التطبيقات العملية، ويميز الكلمات بالنظر، ويحب الصور والأشكال، ويتميز بالتصورات الحية، ويتخيل ويفكر بصورة ملونة، كما يلاحظ الألوان والحركة، ويتذكر الوجوه أكثر من الأسماء. وتعد الرسوم والصور وسيطاً مهماً في التعليم والتثقيف في مرحلة الروضة، حيث إن إهمال التنشيط العقلي المرتبط بالصور يؤدي إلى مشكلات لغوية نسبتها تتراوح بين 40-60% في سن ما قبل المدرسة. من هنا يفضل علماء التربية تصنيف الأفلام التعليمية حسب موضوعاتها: علمية، تربوية، تاريخية، جغرافية، زراعية، صحية، علوم منزلية، فنية، أفلام التربية البدنية، أفلام اللغة، وأفلام القصص والأدب (بدوي وعبد الرحمن، 2012).

علاوة على ذلك فإن الصورة الهادفة لأغراض التقويم والتشخيص النفسي، حيث تستخدم بشكل فعال في مجال قياس القدرات العقلية للطفل كما في مصفوفات ريفن المتدرجة (عبد الخالق، 2006)، وفي التشخيص النفسي للاضطرابات النفسية ومعالجتها، وفي كشف البناء العميق للشخصية (كما في الاختبارات الإسقاطية مثل: اختبار تفهم الموضوع TAT)، وفي التقويم النفسي العصبي (Hogan, 2003؛ عبد الله، 2014).

الصورة في أدب الطفل:

أول من استعمل مصطلح «الصورة» في الأدب هو الجاحظ، حيث اعتبر الشعر «صناعة وضرباً من النسج وجنساً من التصوير» (الجاحظ، 1938)، أما الجرجاني فقال: «نعلم أن المشاهدة تؤثر في النفوس مع العلم بصدق الخبر» (الجرجاني، 1954)، ويذهب القرطاجني (في: الغزالي 2013) إلى القول بأن «التخيل أن تتمثل للسامع

من لفظ الشاعر المتخيل أو معانيه أو أسلوبه ونظامه، وتقوم في خياله صورة أو صور ينفعل لتخليها وتصورها، أو تصور شيئاً آخر بها انفعال من غير رؤية إلى جهة الانبساط والانقباض»، وفي النقد العربي الحديث يركز الأدباء على تحديد طبيعة الواقع، وكيفية تمثله في صور الشاعر، واتفقوا على أن المؤثرات النفسية هي أحداث الحياة والتجربة الشخصية للشاعر، وانعكاس هذه المؤثرات في النفس وطبيعة انفعالها، وقد تتبع علماء النفس والنقاد أثر شخصية المبدع في العمل الفني، والصورة هي أداة التعبير عن الخبرة الشعرية. والصور الأدبية أنواع: الصورة التشبيهية، صورة المدركات (التشخيص والتجسيد)، الصور الرمزية (والرمز المقنع).

لقد قيل إن الشعر رسم ناطق، وأن الرسم شعر صامت، فالمؤثرات في أعصاب شبكة العين تكون بلا معنى، ما لم يتم تفسيرها عن طريق العقل (الدماغ)، والفن هو الإحساس والقدرة وتفسيرهما، ويعبر الفن أصدق تعبير عن الأصل والواقع، ونحكم على فن الرسم والصورة واللون من خلال التعبير عن الفكرة. والطفل في مراحله الأولى من النضج لا يقدر الفن، ولكنه يعجب بالصور التي توضح له مراحل القصة، وبمجرد إعجابه بالصور الجيدة يبدأ بملاحظة الألوان، لذلك يجب أن نزيد من خبرة إطلاع الطفل على الصور، وتقليد هذه الصور، بحيث تشكل لديه خبرة ودافعية للتعبير عن الأفكار والمشاعر من خلال الرسم وتكوين الصورة. ويمكن تنمية ذلك عن طريق تقدير قيمة الأصل للصورة التي سينقل عنها التلميذ مع العناية بهذا النقل، وتعزيز استجابة الطفل من خلال عمله المنجز، وبث روح الإرادة والصبر على العمل للوصول إلى النتائج المطلوبة (العفيفي، 2011).

ويعتبر التصوير وخاصة التصوير الضوئي من أكثر النشاطات انتشاراً لارتباطه بنشاطات أخرى مثل: الرحلات، والسفر، والمخيمات، والتنزه، والصيد. وقد غدت عملية التصوير أكثر سهولة نتيجة تطور تقنيات التصوير الحديثة من خلال الجوال (المحمول)، وخاصة لضبط المسافة، كما يسرت اقتناء الصور وإنتاجها. وتعتبر هواية التصوير من الهوايات المحببة للأطفال بما يتيح اقتناء الصور التي تشكل تاريخاً خاصاً وعاماً، وتدفع بالعديد منهم إلى الاشتراك بمعارض الصور والسعي للحصول على الجوائز (الجبالي، 2006).

بسبب هذا التأثير للصورة في المشهد الفكري والثقافي والتعليمي، ظهرت تحولات تهدد تراثنا الثقافي والأدبي، وهذا ما استدعى تحولاً في النقد الأدبي تبعاً للتحول الثقافي من ثقافة الأدب إلى ثقافة العولمة، ومن ثم تغيير الأدوات النقدية. من هنا تحتل الكتب التعليمية المصورة دوراً مهماً في آلية التأثير في الطفل من خلال محتوياتها، والاستجابات التي تستدعيها في ذهن الطفل وخياله من جهة. وفي الاستجابات الجمالية التي يكتسبها من جهة ثانية.

إثارة الصورة الفوتوغرافية للمشاهد (المواقف) المرئية الحسية عند الطفل:

يقصد بـ «الصورة الفوتوغرافية» الصورة الحية التي تبتث المشاهد بواقعية مرئية مرسومة بدقة من دون إغراق في التخيل، والتشظي المشهدي؛ إذ تأتي الصور مرسومة بدقة متناهية من حيث الإشارة المشهدية المباشرة من غير صدمات تصويرية تبعثر الصور، وتنحو بها إلى حيز التحديد. ويظهر هذا العمل الإبداعي الثقافي في مجال «أدب الأطفال»، ففي المثال التالي لجأ الشاعر إلى هذا النوع من الصور، بغية تركيز مدلولها، وبث الصورة بواقعيته المرئية، لتتمثل للمتلقي بصداها الواقعي، وبعدها المشهدي التصويري، وكأنها مرسومة بأبعاد ومقاييس خاصة، ومحددة بدقة كما في قوله: "كلما حطت على أجفاني التعبى عصافير النعاس/ رحت أعدو في دروب الثلج... أعدو جامعاً وجهك عن صمت المقاعد/ عن أزهار الكستناء/ مثلما أجمع لغزاً/ مثلما

أجمع عطراً ذائِباً في مسامات الهواء/ باحثاً عن بيتك الدافئ/ والبيت يعاند...» (زين الدين، 2003). «أتلوى صارخاً: أعرف هذا الحي، أشجاراً وأحجاراً/ صغاراً وكباراً/ كيف ذاب البيت؟ أين اختفت الأبواب؟/ لم لا يخرج الناس إلى الشارع كالعادة؟». (زين الدين، 2003).

يؤسس الشاعر شعريّة هذه القصيدة على إيقاع الصورة المبتكرة الإبداعية، التي تحمل بعداً واقعياً على الرغم من نحتها التصويري الجمالي الأخاذ، الذي يبت معالها الحسية بروى تجريدية مثيرة، كما في قوله: «كلما حطت على أجفاني التعبى عصفير النعاس/ رحت أعدو في دروب الثلج.. أعدو جامعاً وجهك عن صمت المقاعد/ عن أزهار الكستناء». فالشعر يقوم بنقل الصور إلى حيز المرئي باستخدام ألفاظ ومدلولات من الطبيعة المرئية أو المشاهدة، وذلك بأبعاد ومقاييس محددة، كما في الدوال التالية: (خمارة الحارة، البيت، الأبواب، الشاعر، أحجار، أشجار، حجرة الهاتف، الحي، بيتك الدافئ)، وكأنه يرسم بعدسة فوتوغرافية دقيقة أبعاد المكان، ومقاييسه، ولكنه سرعان ما ينقلنا فجأة إلى حيز مثير من النحت التصويري الشعري الجميل كما في قوله: «أصحو، في فمي بضعة أرقام ودهر من يباس».

وقد يؤسس الشاعر شاعريته على الصورة الموقفية (ذات الموقف الشعري المجسد)، أو الصورة المشهدية ذات المشهد الحسي المرئي (الواقعي)، كما في قول الشاعر: «تمتم المقعد لما أغلق الحارس أبواب الحديقة: لست أخشى الليل والوحدة. عندي من حصاد اليوم ما يغني: صغاراً رفرقوا حولي.. فتاة خضبت جسمي بكحل دافئ/ لست أخشى الليل... عندي جعبة ملاء/ وأحلام طليقة». وبهذه القصيدة يؤسس الشاعر على تقنية التركيز المدلولي والمشهدي، المرئي الحسي، الذي يرسم أبعاده رسماً تصويرياً يعتمد حيز التجسيد المكاني، ويجمع عدة صور متفرقة مرئية في مشهد واحد، هو مشهد الحديقة ومثيراتها البصرية، بما يتلاءم وطبيعة الموقف الشعري من جهة، والصورة اللقطة أو الصورة المشهد من جهة أخرى (شريح، 2011).

يلجأ الكثير من الأدباء والشعراء إلى أيقاع المزاوجة بين الصورة الحسية والمجردة في عملهم الإبداعي، والتي أخذت تشق طريقها في حقول الإبداع التي تتفرد بأسلوب جمالي جديد، حيث تدخل القصيدة في فضاءات حداثيّة من بوابة التقصي العاطفي، والترسيم المشهدي الحسي للأحداث واللقطات أو المشاهد والوقائع الشعريّة الحسية المباشرة، والتي تظهر في كتب أدب الأطفال (بدوي، وعبد الرحمن، 2012).

الصورة والاستجابة الجمالية عند الطفل:

ترى معظم الأدبيات أن الجمال هو مثير يولد لدى المتلقي جملة تغيرات جسمانية ونفسية، ويستثير انتباهه وملاحظته، ويجعله يندفع إلى الاستجابة له. وقد عرف برلين (Crary, 1999) الاستجابة الجمالية Aesthetic Response التي تتشكل بالصورة بأنها: سلوك، يمتد في معظم استجاباتنا، وينعكس في إحساس الاستمتاع بالجمال يؤدي إلى درجة ما من تقبل أو رفض الموضوع الذي أشار فينا الإحساس بالجمال. ويثير فينا أحاسيس عديدة مثل الإحساس بالسرور، والنشوة، والمتعة... إلخ، أو حتى رغبة المتلقي في رؤية المثير الجمالي مرات عديدة.

المفهوم النفسي للاستجابة الجمالية عند الطفل:

وجه علماء النفس الاهتمام إلى دراسة العلاقة بين المنبه (الموضوع الجمالي في الصورة)، والمتلقي الذي يستجيب لهذا المنبه، وتختلف استجابات المتلقين وخاصة الأطفال، فقد تكون فسيولوجية (كتسارع ضربات القلب) أو استجابة عقلية، أو استجابة عصبية كأحاسيس التوتر التي تنشأ مصاحبة للانفعال الذي تولده الاستجابة الجمالية،

وقد تكون الاستجابة لفظية أو حركية.

ولمعرفة كيف تتم عملية الاستجابة ينبغي دراسة تأثير المنبه والعمليات التي يتضمنها التنبيه هي:

1- الشعور: الشعور هو أحد وظائف المخ، وهو مرتبط بطرفين هما الطفل والموضوع الجمالي، وله ثلاثة جوانب متداخلة هي:

(أ) الجانب الإدراكي (المعرفي).

(ب) الجانب الوجداني (الانفعالات والعواطف).

(ج) الجانب النزوعي (العمل التنفيذي).

2- الانتباه: هو تركيز الشعور في شيء، وتهيئة وتوجيه الحواس نحو استقبال مثيرات المحيط الخارجية.

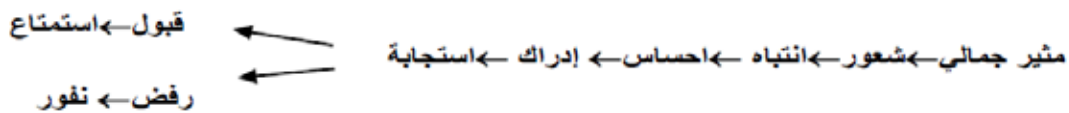
3- الإحساس: هو الأثر النفسي الذي ينشأ مباشرة من تنبيه عضو حاس وتأثر مراكز الحس في الدماغ، بعد توافر مثيرات مناسبة للحاسة المعنية وشدة كافية.

4- الإدراك: وهو (عملية نفسية قوامها وعي الأشياء الخارجية وصفاتها وعلاقتها بما له صلة مباشرة بالعمليات الحسية). والإدراك هو العملية التي يفسر المتلقي عن طريقها المثيرات الحسية، فالإحساس يسجل المثيرات البيئية ويفسرها الإدراك، ويصوغها في صور يمكن أن يفهمها الطفل (إبراهيم، 2003).

وهنا يمكن القول إن الإدراك هو نوع من الاستجابة للأشكال والأشياء الخارجية في الصورة، وتهدف الاستجابة إلى القيام بنوع معين من السلوك، ويتوقف ذلك على طبيعة المنبه الخارجي والحالة الشعورية والوجدانية للطفل المتلقي ونموه المعرفي إزاء مثيرات سابقة. ويعد الإدراك نشاطاً (نفسياً - حسياً - عقلياً)، فهو يعتمد على فاعلية النظام الحسي في الصورة ومدخلاته، إذ أن عملية الإدراك تبدأ عادة بوجود منبهات أو مثيرات من حولنا يستقبلها المتلقي عبر الحواس لتتقل بعد ذلك إلى الدماغ الذي يقوم بدوره بتنظيمها وإعطائها معنى مناسباً، مع ربطها بالخبرة السابقة للمتلقي. ويتأثر الإدراك بمجموعتين من المؤثرات هي:

(أ) المؤثرات الخارجية: التي تتعلق بخصائص الموضوع المدرك في الصورة.

(ب) المؤثرات الداخلية: التي تتعلق بذات المتلقي. لذلك فهي سلوك يختلف من موقف جمالي لآخر، ومن متلق لآخر. وهي معطى اتصالي يقوم على جوانب الشعور الثلاثة (الإدراك، الوجدان، النزوع) فالطفل المتلقي يدرك أولاً الموضوع الجمالي إدراكاً قد يكون إدراكاً حسياً، أو عقلياً، ثم تثار لديه حالة وجدانية (انفعال أو عاطفة)، ثم يتخذ موقفاً تجاه هذا العمل، فهي سلوك يتم وفقاً للآلية الآتية:



ومع ذلك فإن هناك جهات نظر متعددة يمكن تلخيصها بما يأتي:

1- النظرة الموضوعية Objective: أنصار المذهب الموضوعي يرون الجمال قائماً بذاته وموجود خارج النفس الشاعرة به (محتوى الصورة)، فالجمال ظاهرة موضوعية لها وجودها الخارجي وكيانها المستقل، مؤكدين تحرر مفهوم الجمال من التأثر بالمزاج

الشخصي، فالشكل يبدو جميلاً إذا توافرت فيه صفات معينة.

2- النظرية الذاتية Subjective: نشأ هذا المذهب كرد فعل على التطرف الشديد في تصوير الجمال وتقويمه، فقد عد أصحاب هذا المذهب معنى الجمال ليس صفة في الشيء الجميل تقوم بمعزل عن إدراك المتلقي، فقد عدوا الجمال ظاهرة نفسية وخبرة ذاتية، فالجمال يوجد في ذات المتلقي. ويحتل الخيال دوراً مهماً في استجابة الطفل (الفضلي، 2010).

تأثير ألوان الصورة على الطفل (التأثير السيكولوجي للألوان):

اللون: هو شكل من أشكال قدرتنا المرئية، لأنه الأكثر تأثيراً علينا، وهو الذي يجعل الأشياء محددة ودقيقة، وهو ببساطة ضوء ذو أطوال موجية مختلفة، فنحن محاطون بموجات طاقة كهرومغناطيسية، واللون هو جزء صغير منها. وتقع في منتصف جهاز الطيف ألوان الطيف السبعة مرتبة وفقاً لتردداتها، فاللون البنفسجي يقع في قمة الهرم على الرغم من أنه أقصر طول موجي وأعلى تردد، والأحمر في القاعدة على الرغم من أنه أعلى طول موجي وأقل تردد، ويمكن مشاهدة هذه الألوان عن طريق تمرير الضوء الأبيض من خلال الموشور، وتسمى الألوان الثلاثة في أعلى الهرم (البنفسجي، الأزرق، النيلي) الألوان الباردة، أو الإلكترونية، وهي هادئة بشكل عام، أما الألوان الثلاثة السفلية (الأصفر، البرتقالي، الأحمر) فتسمى الألوان الدافئة أو المغناطيسية وهي دافئة ومنشطة، ويعد اللون الأخضر هو اللون الموازن بين الأشعة الدافئة والباردة (شاهين، 2013).

وكلمة اللون تدل على الكثير من المعاني، فهي تشمل:

1- الإحساس البصري على اختلاف أطوال الموجات الضوئية في الأشعة المنظورة، وهو الإحساس الذي يترتب عليه إحساس العين بألوان مختلفة بداية من الأحمر، وهو أطول الموجات الضوئية، ومنتهاياً بالبنفسجي، وهو أقصر الموجات الضوئية، وهذا ما يسمى كنه اللون.

2- يدخل في معنى كلمة اللون ما يعبر عنه باسم تشبع اللون (Saturation)، أي: مدى اختلاط أصل اللون بأي من الدرجات المحايدة (الأبيض والأسود، الرمادي) وهي الخاصية التي تجعلنا نقول عن اللون في اللغة الدارجة أنه مركز أو غير مركز (مدى نقاء اللون).

3- تدل كلمة اللون على ما يعبر عنه باسم قيمة اللون (Value)، أو ما يطلق عليه كلمة (Tone)، وهو ما يستخدم للتعبير عن المناطق الفاتحة أو الفاتحة (Dark and Light) كما تعبر عن التدرج اللوني (Tonal Graduation)، وهو ما يستخدم للتعبير عن التباين (Contrast)، وهو ما نطلق عليه في لغتنا الدارجة: لون ساطع أو لون قاتم.

والمواصفات الثلاث السابقة تسمى طريقة (منسل لتحديد مواصفات اللون) التي تعتمد على وصف الألوان وفق خصائص ثلاث هي: أصل اللون (كنه اللون) - قيمة اللون - تشبع اللون.

ويمكن تحديد وظيفة اللون في النقاط الآتية:

1- جذب الانتباه (Attention).

2- توصيل المعلومات (Communication).

3- التخيل (Imagination).

4- إشارة المشاعر.

ولتأثير اللون في الصورة لابد من فهم القواعد الآتية:

القاعدة الأولى: قاعدة التنسيق المبنية على لون واحد، وذلك باستخدام أحد الألوان التي لها دلالة محددة مرغوبة لدينا مثل الأحمر الذي هو لون الطاقة والمشاعر الفياضة، والذي يعمل على رفع الروح المعنوية. أو الأصفر الذي يدعو للبهجة والتفاؤل، وهو لون نابض بالحياة والدفع أو الأخضر المعروف بالطبيعة الهادئة، ويخفف من الغضب، ويجلب الهدوء للنفس، ويتم التلاعب بدرجاته وكثافته وتوزيعه. من الألوان التي يعتبر استخدامها بهذا الأسلوب، ومضمون النتيجة هو الأصفر والأحمر، ومن الأهمية إدخال الألوان المحايدة في هذا النوع من التنسيق مثل الأبيض والبيج.

القاعدة الثانية: قاعدة التنسيق المبنية على الألوان الأساسية، وهي معروفة بالقوة والصفاء وعند استخدامها في درجاتها الأولية يجب استخدامها بمقاييس متساوية قدر الإمكان بحيث لا يطغى لون على لون آخر، ومن المهم استخدام لون محايد للأرضية مثل الأبيض.

القاعدة الثالثة: قاعدة التنسيق المبنية على استخدام ألوان مترافقة على الدائرة اللونية، وهي أبسط الطرق لخلق الألوان انسجاماً وتناغماً مع بعضها البعض حتى ولو كنت لا تملك التدرج اللوني نفسه، وطريقة استخدامه يتم بمقاييس مختلفة مما يعطي مساحة حرية أكبر في التصميم.

القاعدة الرابعة: هي عبارة عن مزج لونين من الألوان الأساسية (الأحمر والأصفر والأزرق) فإننا نحصل على ثالث ثانوي هو مكمل للون الذي لم يدخل في المزج بمعنى الأحمر + الأصفر = برتقالي، وهو اللون المكمل للأزرق الأحمر + الأزرق = الليموني، وهو مكمل للون الأخضر الأزرق + الأصفر = الأخضر، وهو اللون المكمل للأحمر.

القاعدة الخامسة: المزج بين أي لون مكمل أو ثانوي وأحد الألوان التي تدخل في تركيب هذا المكمل نفسه بمعنى آخر المزج بين البرتقالي والأحمر أو الأصفر، وبين الليموني والأحمر أو الأزرق، وبين الأخضر والأزرق أو الأصفر.

القاعدة السادسة: قاعدة التنسيق المبنية على استخدام الألوان المتناقضة: المزج بين لونين متناقضين من الوسائل الشائعة في مجال التصميم الداخلي والديكور، وهي من الوسائل المضمونة النتائج مثل المزج بين الأبيض والأسود أو الأسود والأصفر أو الأبيض والليموني (شيخاني، 2005، عزت، 1988).

آلية التأثير السيكولوجي لألوان الصورة على الطفل:

إن التأثير الفسيولوجي الخاص بوظائف أعضاء الجسم الناتج على شبكية العين سواء كان ناتجاً عن المادة الملونة أو الضوء الملون، ولون الإشعاعات التي تنعكس من أي سطح تمثل لونه. فاللون يرى كألواناً بالإضافة لأن له قدرة كبيرة على استثارة أكبر قدر من الاستجابات الحسية والعاطفية على الرغم من كونه ليس شرطاً أساسياً في إبداع الأعمال الفنية، إلا أنه يوحى بالإحساس العام وعمق العمل الفني على نحو يصعب تحقيقه من خلال غيره من العناصر. وتؤثر الألوان على النفس فتحدث أحاسيس ينتج عنها اهتزازات بعضها يحمل سمات الراحة والطمأنينة، والآخر يحمل صفات الإرهاق والاضطراب...، لذا نرى أن تأثير الألوان قد ينتج عنه حالة من الفرح والمرح أو الحزن والكآبة. وتنقسم هذه التأثيرات إلى:

1- تأثيرات مباشرة كالفرح والحزن.

2- تأثيرات غير مباشرة تتغير حسب الفرد.

وقد يحمل اللون الواحد تأثيراً مختلفاً من شخص إلى آخر كالأخضر مثلاً، فقد يوهم البعض بالقلق والاضطراب، ويوحي لآخرين بالخضرة والطبيعة.

وقد حاول الباحثون تحديد الخصائص السيكولوجية للألوان من وجهة نظر فردية، ولكنها تتغير تبعاً لعوامل عديدة. ففوة تأثير الألوان تظهر كما يأتي:

1. الأحمر Red: النار - الدم - الحرارة - الثورة - الحيوية - الحركة.
2. البرتقالي Orange: التوهج - الاشتعال - الدفء - الاحتراق - الإثارة.
3. الأصفر Yellow: الشمس - الشرور - علاج الأمراض العصبية.
4. الأخضر Green: الطبيعة - الانتعاش - الهدوء - الراحة.
5. الأزرق Blue: السماء - الماء - الشفافية - الهدوء - الراحة.
6. الأبيض Wight: الطهارة - النقاء - الصفاء.

ولقد ذكر (مارتن لانج Martin Lang) في كتابه (تحليل الشخصية عن طريق اللون Personality Analysis by Colors) أن البحث في سيكولوجية اللون مجال جديد يمكن الإضافة إليه كلما تقدمت بحوث علم النفس حيث الأثر السيكولوجي للون يرتبط بالمعرفة الدقيقة لنفسية الإنسان (شيخاني، 2005). أمثلة على التأثير الفسيولوجي للون:

* استخدام اللون الأحمر والأصفر في مطعم وجبات سريعة أدى إلى حث زوار المطعم أن يأكلوا بسرعة وينصرفوا، تاركين الأماكن لغيرهم من الزوار.

* استخدام اللون الأخضر بدلاً من الأحمر في أحد المصانع التي كثر فيها الشجار بين العمال، أدى ذلك إلى الوئام والمحبة بين العمال.

* استخدام اللون الأصفر والأحمر في أحد الواجهات العامة بإحدى المدن أدى ذلك إلى حدوث مشاحنات واضطرابات شديدة من القريبين من تلك الواجهة، لأنه سبب لهم صدمة نفسية.

وفيما يلي فكرة مبسطة عن التأثير النفسي والبدني للألوان على الطفل:

اللون الأحمر: مثير ويدعو للغضب، ويساهم في التوتر العضلي وزيادة ضغط الدم. لذا اللون الأحمر: يسبب الإحساس بالدفء، ويزيد من الانفعال الحركي والنفسي يزيد من سرعة الحركة والنشاط.

اللون البرتقالي: باعث للحركة، ويعطي إحساساً بالراحة، ويساهم في زيادة حالة المرح، إلى جانب عملية الهضم. لذا اللون البرتقالي: يعطي الإحساس بالدفء، ويساهم في زيادة النشاط والحيوية، وقد يسبب التوتر للبعض.

اللون الأصفر: منشط لخلايا الدماغ في حالات العجز الذهني أو المعاقين والتوحيدين، قد يكون في بعض الأحيان مهدئاً بصفة عامة. لذا اللون الأصفر: يعمل على تعديل المزاج mood، ويدخل البهجة والسرور على النفس، وهو محفز للنشاط والحيوية.

اللون الأزرق: يعتبر مسكناً لكثير من حالات الألم، وقد يسبب حالة من الشعور بالتعب. لذا اللون الأزرق الفاتح: يعطي الإحساس بالخفة ويعمل على تهدئة النفس، ويساعد على التعبير عما في داخلها من دوافع وصراعات Conflicts.

اللون البنفسجي: يعمل على تهدئة النفس من الاضطراب والاسترخاء Relaxation، له تأثير حسن على الأوعية الدموية، يزيد مقاومة أنسجة الجسم. لذا اللون البنفسجي: قد يوحي بالحزن والكآبة Depression وخاصة إذا كان غامقاً.

اللون الأخضر: له تأثيره الفعال لحالات الغضب والتعب أو الأرق، يعطي الشعور بالراحة، ويسهم في تخفيف ضغط الدم. لذا اللون الأخضر: يسهم في الانتعاش Euphoria، ويعطي شعوراً بالراحة وبالانضباط الحركي.

اللون البنّي: يعطي الإحساس بالصلابة والقوة Power، ويسهم في ضبط التوترات العضلية.

اللون الأسود: باعث قوي للغموض، يقلل النشاط والحيوية، ويبعث الشعور بالكسل والخمول (شاهين، 2013).

وعليه فإن تحليل العمل الفني للطفل من خلال الدلالات اللونية والقيم اللونية وبناء التكوينات وفهم توزيع العناصر تحتاج إلى متخصصين في دراسة سيكولوجية فن الطفل، وإن قراءة هذا العمل تحتاج إلى قدرات وكفايات ثقافية وفنية وتخصصية لا تتوافر إلا لدى القادرين على فهم لغة التعبير (عبد الحميد، 2005).

وقد أثبتت التجارب أن للألوان في الصورة تأثيراً قوياً على العواطف والأحاسيس والانفعالات، وخاصة عند الأطفال، مما دعا علماء النفس لاستخدام الألوان في معالجة الاضطرابات العقلية والمشكلات السلوكية لديهم Emotional and Behavioral Problems. ويرون أنه كلما كان اللون فاتحاً كان بارداً ساكناً معطياً إحساساً بالهدوء أما الألوان الناصعة فهي رمز الحركة والمرح والبهجة، وقد أجرى علماء نفس الطفل تجارب باستخدام الإضاءة الملونة، وتوصلوا إلى أن الوقت يبدو أطول في الضوء الأحمر، كما أن الأشياء تبدو أكثر ثقلاً في الوزن، في حين أن الوقت يبدو أقصر في الضوء الأخضر والأزرق، وتبدو الأشياء أصغر وأخف وزناً، ويجب أن تؤخذ هذه المعايير في إخراج الصورة في برامج تعليم الأطفال ومناهجهم التربوية (عبد الله، 2013).

الألوان المتقدمة والمتأخرة وتسويق الصورة:

أثبتت التجارب السيكلوجية أن هناك ألواناً تبدو بعيدة أو متأخرة، ومن ذلك نستخلص أن الألوان تلعب دوراً في الإحساس بالعمق الفراغي أي أن لها دلالة على الإحساس بالبعد الثالث، فالألوان كالأحمر والأصفر والبرتقالية في فصيلة الألوان المتقدمة، بينما تبدو الألوان الزرقاء والخضراء متأخرة، والألوان الأقل تشبعاً التي اختلطت بالأبيض تبدو أكثر تقدماً من الألوان القاتمة.

ويعتبر اللون منبهاً قوياً ومؤثراً، وهو عنصر جذب فعال إذا ما تم توظيفه بشكل صحيح لجذب انتباه الطفل المتلقي، ويمكن تعريف الانتباه Attention أنه: تركيز العملية العقلية شعورياً تجاه منبه معين وترك المنبهات الأخرى جانباً بحيث لا تصل إلى الشعور في نفس الوقت التي يتم فيها هذا التركيز. والانتباه نوعان:

(1) انتباه إرادي. (2) انتباه لا إرادي.

(1) **في الانتباه الإرادي:** يلاحظ الطفل المتلقي الإعلان بإرادته ووعيه، بحيث يكون المنبه أو المثير داخل الفرد نفسه، وعلى سبيل المثال إذا أراد الطفل شراء لعبة مثلاً فإنه سيوجه انتباهه مباشرة لإعلانات الألعاب، ونوع الألعاب.

(2) **انتباه لا إرادي:** وهو الذي لا يتطلب من المستقبل أي مجهود، حيث تأتي المنبهات من خارجه، أي: من بيئته المحيطة، وقد يلعب اللون هنا مثيراً قوياً إذا ما تم توظيفه بشكل صحيح.

وبعد نجاح عملية الانتباه يأتي دور عملية الإدراك Perception، ويمكن تعريف الإدراك أنه: (عملية تنظيم وتفسير لها الزيادة في وعينا بما يحيط بنا). وهناك ما

يسمى بالإدراك الاختياري، أي: أن المتلقي يختار ما يراه طبقاً لحاجاته الفردية وحالته المزاجية والعاطفية، أو المصمم الواعي يجب أن يدرك جوهر عملية الإدراك اللوني لدى الفرد المستهدف، وما من شأنه أن يدعم ويقوي اتجاهاته، وما يناسب نطاق إدراكه (دافيدوف، 1983).

فالإدراك اللوني هو أحد أشكال الإدراك البصري، فنحن لا نتعرف فقط على الألوان، بل نحس بها أيضاً، كذلك فإن دلالات ورموز الألوان تؤثر بشكل مباشر في عملية الإدراك.

والمرحلة الحسية والوجدانية في الإدراك ترتبط بالتأثيرات السيكولوجية للون، والتي تشمل التأثير المباشر الخاص بالإحساس القوي باللون، والتأثير غير المباشر الذي يتغير تبعاً للمتلقى نفسه سواء بالنسبة لتفضيلاته اللونية أو اتجاهاته نحو اللون، بالإضافة للجانب الدلالي للون الذي يرتبط بشكل دقيق مع ثقافة المجتمع الذي يعيش فيه الفرد. وقد تؤدي المبالغة في استخدام اللون كعنصر منبه إلى اختلال توازن انتباه الفرد، وفي هذه الحالة يتحول اللون لعنصر تشويش، ويحدث ما يسمى بـ: تذبذب الانتباه (شاهين، 2013).

واستخدام الخروج عن المألوف في اللون في التعبير عن الفكرة يعتبر أحد العناصر الهامة في عملية جذب الانتباه، بشرط ألا يتعدى هذا الخروج نطاق الغرابة النسبية، أو تبعد بالطفل المتلقي عن فهم محتوى الصورة، ومن ثمن تتم عملية الانتباه بدرجة أكثر تركيزاً، قد يلجأ مصممو المناهج أو البرامج لاستخدام اللون لتحقيق أهداف محددة منها:

- 1- زيادة جذب الانتباه عن طريق استخدام عنصر التباين اللوني.
- 2- زيادة جذب الانتباه عن طريق استخدام ألوان غير مألوفة مع الموضوع التعليمي، وذلك بطريقة محسوبة بصرياً.
- 3- استخدام ألوان تعتمد على البيئة المحيطة، وعلى طبيعة محتوى الرسالة في الصورة نفسها.
- 4- التأكيد على الصورة الذهنية للطفل بتكرار اللون الأساسي في سلسلة صور متتالية.

ويمكن استخدامات اللون في المنهاج والكتاب المدرسي لتسهيل:

1- توصيل الفكرة إلى ذهن الطفل:

هناك عدة عوامل تؤثر في إدراك المعنى، ومن أهم هذه العوامل الصياغة الشكلية للون فتقديم اللون الأحمر من خلال أشكال لورود أو قلوب يعبر عن الرومانسية، ومن خلال مساحات الخطوط الحادة، يعبر عن العنف أو الانطلاق.

2 - الترميز:

(أ) فعلى سبيل المثال يستطيع اللون إضافة صفة الأنوثة أو الرجولة أو الشباب أو الطفولة أو الهرم، وبعض المؤسسات تلجأ إلى استخدام اللون الذهبي للمنتجات المقدمة للإناث والفضي للمنتجات المقدمة للذكور (مثل منتجات العطور)، وفي بعض الأحيان يكون المنتج ذا طبيعة شبابية فيستخدم اللون البنفسجي للنساء والأخضر للرجال، كما أن اللون الفضي مثلاً بمقارنته بالذهبي هو أكثر قوة، وأقل تألقاً، ويميل للأسود والرمادي الذي يلائم للرجال، في حين يتميز الذهبي بالإشراق والدفء، ويميل للأصفر فهو مناسب للنساء.

(ب) الاعتماد على الدلالات المباشرة للألوان كاستخدام الأخضر للتعبير عن الطازجة على عبوات الأطعمة المحفوظة، أو استخدام الأخضر أيضاً على عبوات المنظفات للتعبير على أنها صديقة للبيئة.

(ج) الترميز اللوني للماركات المنتجة للعصائر أو الحلوى، حيث يرتبط اللون بطعم الفاكهة، وهذه الألوان التي تعبر عن الطعم أو الرائحة أو النكهة تسمى طعم الألوان، وهو يعني ما يثيره اللون من مشاعر ترتبط ببعض الأطعمة فيتم تذكر الطعم والرائحة بمجرد رؤية عبوة الغذاء (الأحمر لمنتجات مصنوعة من الفراولة أو الكرز، والأصفر لمنتجات مصنوعة من الموز أو الليمون أو الأناناس، والبني للشوكولاتة، والأخضر للنعناع أو التفاح).

3 - تدعيم الاتجاهات العاطفية والوجدانية:

فاللون يثير المشاعر والاستجابات الحسية والعاطفية، وترتبط الاتجاهات والمشاعر والانفعالات المتولدة عن اللون بشكل عام بالأبعاد الثقافية للدلالات اللونية (الجوانب الدينية، التراثية، التاريخية)، فالتأثير النفسي للون يختلف من مجتمع لآخر، ويختلف من فرد لآخر تبعاً لثقافة الفرد وتفضيلاته اللونية. فمن المعروف أن تأثير الإناث باللون يفوق تأثير الذكور، وكذلك فإنهن أكثر ميلاً تجاه التفضيلات اللونية.

4 - الاستخدام التشكيلي للون (كيفية توزيع اللون): يتم الاستخدام التشكيلي للون عن طريق:

(أ) التركيز على العناصر المهمة، واستبعاد العناصر الأخرى، وتهدف عملية التركيز إلى جذب انتباه الطفل إلى العناصر الأهم، أو ذات الأولوية في الهوية البصرية، وتتم عملية التركيز ليس فقط باستخدام اللون الأساسي للهوية باعتباره الأقدر على جذب الانتباه، ولكن يتم ذلك من خلال التكوين اللوني بشكل عام، فافضل وسيلة لتركيز ذهن الطفل يتم عن طريق التباين، فالتباين يضمن توجيه عين الطفل المتلقي إلى عناصر أكثر من غيرها تبعاً لنوع التباين والدرجات اللونية المستخدمة.

(ب) الترتيب بمعنى استخدام اللون في أحداث ما يسمى بالترتيب البصري الأهم فالمهم.

(ج) التبسيط (تبسيط وصول المعلومة عن طريق استخدام لون وحيد بدرجاته أو لونين) بهدف المساهمة في تبسيط المعلومة البصرية المقدمة.

5 - الاستخدام الجمالي للون:

الاستمتاع بالألوان قدرة عالمية يشترك فيها البشر باختلاف ثقافتهم، ويعتمد هذا الاستمتاع على ما يحدثه اللون من انفعالات، وعملية الاستمتاع باللون تعتمد على التفضيلات اللونية لكل طفل، وما يستدعيه من مشاعر وذكريات وإشارة المشاعر من خلال اللون، وذلك من خلال الاعتماد على إظهار القيم الجمالية للون خاصة بالنسبة للفتيات لأنهن يتأثرن باللون وما يرتبط به من موضة.

الاستراتيجيات اللونية:

1 - إستراتيجية التمييز: ويقصد بالتمييز الاختلاف الذي يؤدي إلى عملية التعرف بشكل سهل وسريع، وبمجرد رؤية الأشكال والألوان الخاصة بالهوية، هذا التعرف الذي يخلو من الشك أو الحيرة، وتتم غالباً عملية التمييز من خلال الاختلاف.

إن الاعتماد على اللون في تحقيق عملية التمييز والاختلاف، تتم من خلال اختيار المخطط اللوني الذي يستطيع التعبير عن الماركة دون غيرها، ويتم ذلك من خلال الدراية الكاملة بالمخططات اللونية للماركات المنافسة، سواء من حيث الدرجات اللونية أو القيم

الظليلة، أو الصياغات البصرية التي تعتمد عليها في تقديم هذا المخطط

لقد نجحت كوكاكولا في أن تصبح واحدة من أهم وأشهر الماركات العالمية على مدى يقترب من 100 عام، اعتمدت فيها على اللون الأحمر، (الأحمر الأقرب للون الكولا البني)، وقد اتخذت هذا اللون الذي ضمن لها قدرة عالية من التميز، إلى جانب قدرته على إثارة مشاعر المرح والانطلاق التي كانت القيمة الأساسية التي تسعى لتوصيلها من خلال الجمل الإعلانية على مر الأعوام (Debrary, 1996).

2- إستراتيجية الرؤية: وتعني وضع إستراتيجية تستفيد من اللون لزيادة القدرة المرئية للهوية البصرية، ويمثل لفت الانتباه الجوهر الأساسي لتحقيق ونجاح إستراتيجية الرؤية، لأن جذب الانتباه هي الخطوط الأساسية لعملية التواصل بين الماركة والخلفية بشكل عام. ولا يشترط اختيار أكثر الألوان تشبهاً أو أكثرها إضاءة. ولكن الأهم هو قياس قدرة هذا اللون على أن يكون مرئياً وسط الكم الهائل من الصور. مثلاً نلاحظ خاصية في مناطق المطاعم في الأسواق التجارية تشابه الألوان بين الماركات المختلفة، واعتماد الكثير منها على اللون الأحمر، والذي يؤثر على الرؤية، وقد أصبح من الضروري النظر إليه بشكل أكثر شمولية.

3- إستراتيجية الاستمرارية: تلجأ الكثير من المؤسسات إلى وضع خطط زمنية لتقديم هويتها البصرية تمر بمراحل التعرف والانتشار، ثم المراحل الانتقالية بين الهوية السابقة والصورة الجديدة لها. ولكن عملية التطوير الناجحة يجب أن تتم من خلال خطط مدروسة تضمن الحفاظ على الصورة المؤسسية المبنية في ذهن الجمهور لتلافي عمليات التشويش والحيرة من الهوية الجديدة (الجبالي، 2006).

التأثيرات النفسية المختلفة لألوان الصورة:

عوامل التأثير النفسي: هي مجموعة العناصر والعوامل التي يعتمد عليها المصمم في نقل مضمون الرسالة، من خلال الصور والرسوم والأشكال والكتابات والألوان، والمؤثرات الخاصة وغيرها. حيث يختلف توظيف عوامل التأثير النفسي من وسيلة إعلانية أو كتاب أو برنامج إلى آخر، وبما أن التأثير في اتجاهات المستجيبين المرتقبين وإقناعهم، هو الهدف الأساسي للرسالة المعلنة والتعليمية، كان لابد من دراسة عوامل التأثير النفسي التي تصاغ من خلالها الرسائل، بالشكل والطريقة التي تضمن لها إحداث الأثر المرغوب.

وباعتبار اللون أحد عوامل التأثير النفسي الهامة، فإن مصمم الصورة ومخرج الكتاب أو الإعلان يستطيع خلق انطباع قوي وسريع بالنسبة لمادته المرسله، من خلال التوظيف اللوني الصحيح، ليصل بالصورة إلى الحد الأقصى من الرؤية وإثارة الاهتمام بمضمون الرسالة التثقيفية والتربوية والإعلانية، مما يضيف ميزة الواقعية عليها، إضافة لعنصري التشويق والإبهار، ويكون تأثير اللون إما بشكل مباشر أو غير مباشر.

1- التأثير المباشر:

ويتحقق هذا التأثير بأن يصل إلى الطفل مباشرة الإحساس الذي يحمله اللون بالفرح أو الحزن أو الثقل أو الخفة أو البرودة أو السخونة من خلال اللون (تأثير مباشر).

2- التأثير غير المباشر:

يتغير التأثير غير المباشر تبعاً للأشخاص والأطفال، ويرجع مصدره للانطباعات الموضوعية المتولدة تلقائياً من تأثير اللون، فعلى سبيل المثال اللون البرتقالي يحدث

تأثيراً بالحرارة والدفع، وهو يمثل موضوعاً النار والشمس، والأزرق يحدث تأثيراً بالبرودة، ويمثل موضوعاً البحر والشمس.

دور اللون في عملية الاقتناع وتكوين معتقدات الطفل وشخصيته:

يهدف عرض الصورة إلى التأثير في الأفراد والجماعات باختلاف الثقافات والحاجات والدوافع، ووفقاً للظروف الاجتماعية والاقتصادية والتربوية.

ويُعد تحقيق الاقتناع الهدف الأساسي من الصورة، وهو يعني أن تكون لدى الجمهور المستهدف من الأطفال الاتجاهات والآراء المؤيدة للصورة أو الفكرة، مع الأخذ في الاعتبار الرغبات والدوافع الخاصة بالطفل المستهدف.

والاقتناع: هو عملية تغيير أو تعزيز المواقف أو المعتقدات أو السلوك، فعملية الاتصال لا تتم فقط بتحقيق الإدراك أو الانتباه فقط، حيث لابد أن يقوم الاتصال بإقناع الطفل بمحتوى الصورة.

ويمكن تقسيم الاقتناع إلى:

اقتناع فكري: يقوم الطفل بالتفكير في الرسالة، وتحليل الأسباب والدلائل المقدمة في الصورة.

اقتناع لا فكري: لا يتخذ الطفل سوى القليل من الوقت في محتوى الرسالة، ثم يقوم باتخاذ قرار مفاجئ (قد يكون بسبب تأثره عاطفياً). ويبدأ الاقتناع بالمصادقية، وهنا يظهر دور المربي المرسل في محاولة زيادة واقعية الرسالة في الصورة (عبد الحميد، 2005).

أما عن العلاقة بين السمات الشخصية للطفل ومدى استعداده للاقتناع، فقد تبين أن هناك مجموعة من السمات الشخصية تجعل الطفل أكثر تقبلاً أو مقاومة للاقتناع، وهذه السمات هي:

الأولى: تشمل مجموعة الدوافع المرتبطة بالاستعداد المرتفع للاقتناع، مثل: انخفاض تقدير الطفل لذاته، والإحساس المستمر بالقلق، والتردد، والتفتح الذهني.

الثانية: تشمل مجموعة الدوافع المرتبطة بالاستعداد المنخفض للاقتناع مثل: الميل للعزلة الاجتماعية، والتعصب الشديد (Creany, Couch, & Caropresco, 2016).

الخلاصة والنتائج:

- إن الأنساق التعبيرية كثيرة، ويبقى لنسق الصورة التعبيري أهميته، لأنه ألغى الفروقات في الفهم عند الناس، كما ألغى « اللغات: الشفاهي - الكتابي»، وقد أطلق البعض على عصرنا اسم «عصر الصورة».
- وقد ارتبطت الصورة تاريخياً بالمقدسات، مثلما كانت مرتبطة بالإبداع والفن، وذلك في مختلف الثقافات الإنسانية عبر التاريخ، أما في عصرنا الحديث «عصر الصورة والرؤية» Visual and Image age فيظهر أن الصورة حاضرة حضوراً مركزياً في مختلف المجالات الثقافية: النظرية والتطبيقية، السياسية والاجتماعية، والعسكرية، والأدبية، والفنية وغيرها من المجالات.
- تحتل الصورة مكانة متميزة في النمو المعرفي للطفل، وفي تكوين أفكاره وتصورات، وثقافته عامة. فالصورة في المجال التربوي والثقافي هي مرآة النص، كما تعطي الصورة النص كاملاً من خلال تصوير الشخصية في سلوكها ومزاجها.

- توازي ثقافة الصورة أو الثقافة المرئية مفهوم الثقافة ذاته، فيشير مصطلح ثقافة الصورة إلى المكونات المحددة للثقافة عامة باعتبارها مجموعة من الممارسات والخبرات والقيم والمعارف والسلوكيات المرئية أو البصرية التي أصبحت مجال تخصص علمي حديث العهد.
- يعتبر جيمس الكينز James Elkins من رواد هذا المجال، حيث استخدم المصطلح للمرة الأولى عام 1972. أما في العصر الحديث، فقد حذر البعض من هيمنة الصورة على ثقافة الإنسان، والتي تحل محل ثقافة الكلمة. فإذا كانت الثقافة - كما عرفها إدوار هريو - بأنها: «ما يبقى للإنسان عندما ينسى كل شيء» فإن الصورة تتصف بقدرة عالية على الدخول إلى ذاكرة الفرد والاستقرار فيها «الذاكرة البصرية والذاكرة طويلة المدى».
- الإدراك البصري للصورة عند الطفل عملية عقلية متعددة الجوانب، لأنها مرتبطة بكل من الانتباه، والخبرة، والوعي، والذاكرة، ومعالجة المعلومات وتفسيرها، كما ترتبط بكل من اللغة والحواس.
- تلعب الصورة البصرية دوراً مهماً في سد الفجوة الثقافية بين الطبقات والفئات الاجتماعية المختلفة، لأنها وسعت من دائرة الاستقبال لتشمل جميع البشر، كما وسعت القاعدة الشعبية للثقافة، ومن ثم اكتسب جميع لمعارف جديدة، وزيادة التواصل بين الثقافات. وما تقدمه وسائل الإعلام ولاسيما الإلكترونية كالتلفزيون ومواقع التواصل الاجتماعي، قد أدت إلى تحولات عميقة في حياة الإنسان.
- بواسطة الصورة بات بالإمكان استعمال الحواس الخمس، فهي تسجيل للحظة مرئية في مكان ما، تتصف بالتشويق والجاذبية، إنها تلغي اللغة وتساعد في الإقناع، كما تتصف بالتميز وبالفضاء الثقافي والعلمي، وينطبق ذلك على الصور الثابتة والمتحركة.
- الصورة في كتب الأطفال ومناهجهم هي الوسيط الذي لا يقاوم، لذلك تستخدم في الوسائل التعليمية وفي الأدب، والاجتماعيات والعلوم المختلفة. ولكن الصور الفوتوغرافية تجسد المواقف الحسية بواقعية وبدقة. ولذلك تم توظيفها في الشعر والأدب لتنمية خيال الأطفال وتفكيرهم الإبداعي، وخاصة من خلال الصور التشبيهية، كما تجسد الحالة النفسية والانفعالية للشاعر.
- تستدعي ثقافة الصورة الاستجابة الجمالية لدى الطفل سواء من خلال المثيرات الخارجية (الصورة والألوان) أو من خلال المثيرات الداخلية للطفل نفسه. واللون: هو شكل من أشكال قدرتنا المرئية لأنه الأكثر تأثيراً علينا، ويمكن تحديد وظيفة اللون في جذب الانتباه، وتوصيل المعلومات والتخيل وإثارة المشاعر.
- إن تحليل العمل الفني للطفل من خلال الدلالات اللونية والقيم اللونية وبناء التكوينات، وفهم توزيع العناصر تحتاج إلى متخصصين في دراسة سيكولوجية فن الطفل، وإن قراءة هذا العمل تحتاج إلى قدرات وكفايات ثقافية وفنية وتخصصية لا تتوافر إلا لدى القادرين على فهم لغة التعبير (عبد الحميد، 2005).
- يمكن استخدامات اللون في المنهاج والكتاب المدرسي لتسهيل: توصيل الفكرة إلى ذهن الطفل، والترميز، وتدعيم الاتجاهات العاطفية والوجدانية. وتعمل الألوان في الصورة على إحداث التأثير النفسي المطلوب سواء بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، بما يساعد في تكوين الاقتناع، والتأثير في سلوكيات الطفل ومواقفه.
- إذا كان لثقافة الصورة حدود ومخاطر كما قال «ميشيل فوكو» لأنها تستنزف

حاسة البصر، وتؤدي إلى إلحاق الضرر بالعقل، كما أنها تقلص من سلطة المثقف والمعلم ودورهما بوصفهما حراساً تقليديين على المعرفة. وأصبحنا مجتمع مشاهدة لأن الصورة تستغرق الفضاء الثقافي، وتسجل حضورها في الحقول العلمية والتربوية والمعرفية والتواصلية، لأنها في السينما والتلفزيون، وفي الصحف والمجلات، وفي مواقع التواصل الاجتماعي والإنترنت، وعلى الجدران والإعلانات التجارية التي أصبحت جميعها جزءاً من المشهد اليومي، إلا أن تنوع الصورة من النواحي التقنية والشكلية (لأن هناك: المشهدية، والرؤية، والصورة الناطقة، والصورة الصامتة، والصورة المتحركة، والصورة الجزئية، والصورة الكلية، والصورة الملونة وغير الملونة، والصورة المكبرة والمصغرة، والصورة البصرية، والصورة الذهنية، وصور الأحلام، وصور التخيل والخيال، والصور اللاحقة، وصور الذاكرة، والصور الفوتوغرافية، والصور الرقمية، وصور الواقع الافتراضي، والصور المتحركة التي نراها على شاشات التلفزيون، ودور هذه الصورة في تكوين شخصية الطفل من النواحي المعرفية، والانفعالية، والجمالية، والسلوكية والأخلاقية، نقول: إن هذا قد دفع ببعض الباحثين إلى اعتبارها موازية للثقافة ذاتها، ومن ثم خففت من دور اللغة (الشفاهي والكتابي) وقربت بين الثقافات في ظل العولمة. من هنا يجب توظيف الصورة بطريقة تربوية موجهة للحفاظ على الخصوصية الثقافية للمجتمع، ويتطلب هذا تعاوناً بين مختلف المؤسسات الاجتماعية، والتربوية والإعلامية، والثقافية، والتقنية.

المراجع

المراجع العربية:

- القرآن الكريم.
إبراهيم، عبد الستار (2003). *علم النفس: أسسه ومعالجته*. الرياض: دار العلوم للطباعة والنشر.
أجلين، جاري (1425هـ). *تكنولوجيا التعليم: الماضي والحاضر والمستقبل*. ترجمة: الدباسي، صالح بن مبارك. الرياض: النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود.
إسماعيل، عز الدين (1981). *التفسير النفسي للأدب*. بيروت: دار العودة.
بدوي، عبد الهادي، وعبد الرحمن، عبد الحفيظ محمد (2012). دراسة مقارنة لمهارات استخدام الصور والرسوم التوضيحية في الدراسات الاجتماعية والعلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية*، 2، 109-78.
البصير، كامل حسن (1987). *بناء الصورة الفنية في البيان العربي*. العراق: المجمع العلمي.
الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر (1938). *الحيوان*. تحقيق: عبد السلام هارون. القاهرة: مطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده.
الجبالي، حمزة (2006). *الوسائل التعليمية*. الأردن: دار المشرق الثقافي.
الرجباني، عبد القاهر بن عبد الرحمن بن محمد (1954). *أسرار البلاغة*. تحقيق: هـ. ريتز، إسطنبول، تركيا: مطبعة وزارة المعارف.
دافيدوف، لندا (1983). *مدخل إلى علم النفس*. ترجمة: سيد الطواب، ومحمود العمر، ونجيب خزام، (ط 4)، القاهرة: منشورات مكتبة التحرير.
دويري، مروان (1997). *الشخصية: الثقافة والمجتمع العربي*. القدس: مطبعة النور.
زين الدين، ثائر (2003). *هزيم الرياح*. دمشق: منشورات وزارة الثقافة.
عبد الله، محمد قاسم (2013). *العلاج النفسي*. حلب: مديرية الكتب والمطبوعات الجامعية، جامعة حلب.
عبد الله، محمد قاسم (2014). *علم نفس الشوان*. عمان: دار الإعصار العلمي.
عبد الحميد، شاكر (2005). *عصر الصورة: السلبيات والإيجابيات*. الكويت: المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب. عالم المعرفة، العدد (311).
عبد الخالق، أحمد (2006). *تقنين مصفوفات ريفن المتدرجة القياسية على عينات كويتية من 15 سنة*. *مجلة الطفولة العربية*، 27، 16-8. الكويت.
عزت، حسن دري (1988). *صحتك النفسية والألوان*. مجلة العربي، 353، 154-147. الكويت.

- علي، سمير الشيخ (2011). القراءة وثقافة الشباب السوري: دراسة ميدانية لعينة من طلاب جامعة دمشق، *مجلة جامعة دمشق لآداب والعلوم الإنسانية*. (27) (2-1)، 489-457.
- العفيفي، محمد الصادق (2011). *الاتجاهات الوطنية في الشعر الليبي الحديث*. ط2. القاهرة: دار الكشاف.
- الغزالي، خالد (2011). أنماط الصورة والدلالة النفسية في الشعر العربي الحديث في اليمن. *مجلة جامعة دمشق لآداب والعلوم الإنسانية*. 27، (2-1)، 287-263.
- شاهين، صفاء (2013). التداوي بالألوان: ثورة في عالم الطب البديل. *مجلة المعلم العربي*. 448، 145-138، دمشق: وزارة التربية.
- شترج، عصام (2011). *إيقاع المزاوجة بين الصورة الحسية والمجردة عند نائريزي الدين*. دار رند للطباعة. 109-101، دمشق: وزارة التربية.
- شيخاني، سمير (2005). *علم النفس في حياتنا اليومية*. بيروت: دار الآفاق الجديدة.
- صادق، علاء (2008). عصر الثراء البصري وتطبيقاته التكنولوجية. *مجلة التطوير التربوي*. 44، 129-122، عمان.
- طربية، مأمون (1999). دخول التلفزيون: من الشفوي إلى الرؤيوي. *مجلة الفكر العربي*. 79، 196-177، بيروت.
- الفضلي، سعاد (2010). *ثقافة الصورة ودورها في إثراء التنوع الفني لدى المتلقي*. المملكة العربية السعودية: جامعة أم القرى، كلية التربية.
- مصطفى، فهميم مصطفى محمد (2006). التعليم عن بعد وتنمية التفكير العلمي لدى الأطفال. *مجلة الطفولة العربية*. (7) 27، 65 - 82، الكويت.
- المناصفي، قمر (2014). الصورة ودورها في التربية والتعليم. *مجلة المعلم العربي*. 455، 50-59، سورية: وزارة التربية.
- منصور، علي (2005). *علم النفس التربوي*. دمشق: جامعة دمشق: مديرية الكتب والمطبوعات.

المراجع الأجنبية:

- Bishop, R. S. (1992). Multicultural literature for children. In Harris Gordan (Ed). *Teaching multicultural literature in grades K-8*, (37-54). New York: Christopher Gordon Publishers.
- Cartwright, L. (1995). *Screening the body: Tracing medicine's visual culture*. Minneapolis: University of Minnesota press.
- Crary, J. (1999). *Suspensions of perception: Attention and modern culture*. Cambridge, Mass: MIT Press.
- Creany, A., Couch, R. & Caropresco, E. (2016). *Representation of culture in children's picture books*. ERIC. ED 370 570.
- Debrary, R. (1996). *Media manifestos: On the technological transmission of cultural forms*: Eric Rauth, London. Verso.
- Jonathan, B. (2005). Visual Culture. Retrieved from: <http://WWW.enceclpedia.com/doc/102>.
- Hogan, T. P. (2003). *Psychological testing: A practical introduction*. New York: Wiley.
- Manovich, L. (2001). *The language of new media*. Cambridge, Mass: MIT Press.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

تسترعي الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عناية الباحثين العرب إلى أن مجلة الطفولة العربية انتهجت خطة إصدار جديدة اعتباراً من العدد (33) -ديسمبر 2007 وفقاً للمحاور الآتية، والتي ستصبح بمثابة الملفات الخاصة لأعداد المجلة، وسيكون كل محور منها عنواناً بارزاً لأغلفتها:

- 1 - الأطفال والديمقراطية.
- 2 - الأطفال وثقافة التسامح.
- 3 - الأطفال والعلوم.
- 4 - الأطفال وثقافة الصورة.
- 5 - الأطفال وفضاء اللعب.
- 6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.
- 7 - الأطفال والعدالة التربوية.
- 8 - مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى - التآثيث - اللعب - وسائل الإيضاح - الخبرات ... إلخ).

لذا، فإنه يسعد الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية دعوة الباحثين العرب أينما وجدوا للمساهمة في مجلة الطفولة العربية ببحث يعدونه خصيصاً لأي من المحاور المذكورة، هذا وستقوم الجمعية بتقديم مكافأة مالية رمزية* تشجيعاً للأبحاث والدراسات المقدمة، على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

آملين استجابتكم الكريمة، مع موافاتنا بعنوان الدراسة التي ترغبون في إعدادها وفقاً للمحاور الثمانية المذكورة، ومن ثم تزويدنا بدراساتكم حال الانتهاء منها.

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص. ب: 23928 - الصفاة: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

* (500 دولار أمريكي) للأبحاث الميدانية والتجريبية، و(150 دولاراً أمريكياً) للأبحاث والدراسات النظرية.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في المرحلة الثالثة من مشروع مبارك العبد الله المبارك الصباح للدراستات العلمية الموسمية

تسترعى الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية انتباه الباحثين العرب بأنها سوف تبدأ باستقبال وتمويل الخطط البحثية للمشاركة في مشروع الدراسات العلمية الموسمية، والذي يهدف لتشجيع الباحثين القيام بالدراسات والبحوث المتعلقة بالطفولة العربية واحتياجاتها وفقاً للقواعد التالية:

- يجب أن يعالج موضوع الدراسة مشكلة متعلقة بالطفولة العربية، وتعطى أولوية للدراسات ذات الامتدادات الإقليمية.
- يجب أن تكون الدراسة أمبريقية، مع التقيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور / حسن علي الابراهيم

رئيس مجلس الإدارة

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

ص.ب: 23928 الصفاة

الرمز البريدي: 13100 - دولة الكويت

تلفون: 24748250 / 24748479

فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: haa49@ksaac.org.kw

فاعلية تطبيق برنامج «الرياضيات الكبرى للأطفال الصغار» Big Math for Little Kids® (BMLK) في تنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال ما قبل المدرسة

د. ساما فؤاد خميس

skhoma@sau.edu.sa

أستاذ مساعد بقسم دراسات الطفولة - جامعة الملك عبد العزيز - جدة
المملكة العربية السعودية

الملخص:

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية تطبيق برنامج «الرياضيات الكبرى للأطفال الصغار» Big Math for Little Kids® (BMLK) في تنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال ما قبل المدرسة، كجزء من مشروع لدراسة ملائمة البرنامج للتطبيق في البيئة السعودية. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال القياس القبلي والبعدي، وتكونت العينة من (84) طفلاً وطفلة من مرحلتين روضة ثاني وتمهيدي بمدينة جدة. تم استخدام اختبار القدرة الرياضية المبكرة - 2 (TEMA-2) لقياس تطور المفاهيم الرياضية خلال العام من خلال ثلاثة اختبارات، وهي الاختبار القبلي بداية العام الدراسي، والاختبار الأوسط نهاية الفصل الأول، والاختبار البعدي نهاية الفصل الثاني. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبارات الثلاثة أثناء تطبيق البرنامج، لصالح الاختبار الأوسط ثم البعدي، كما أظهر التحليل الإحصائي تأثير البرنامج القوي على تطور المفاهيم الرياضية لدى الأطفال عبر الزمن. ولم يظهر تحليل البيانات أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإناث أو بين الأطفال في المدرستين اللتين طبق بهما البرنامج. وأوصت الباحثة بضرورة تضافر الجهود لتحقيق التميز في العناية بتنمية وتطوير المفاهيم الرياضية لدى الأطفال في مراحل مبكرة، وجعلها الأساس للمراحل التعليمية اللاحقة، ولتنمية مهارات وعمليات التفكير، لما لذلك من أهمية كبيرة كما ظهر من استعراض الدراسات والتوجهات المطروحة.

The Effectiveness of Implementing Big Math for Little Kids® (BMLK) in Developing Mathematical Concepts of Preschool Children

Sama Fouad Khomais

Assistant Professor - Childhood Studies Department - King Abdulaziz University (KAU)
Jeddah – Saudi Arabia

Abstract

The study aimed to examine the effectiveness of implementing Big Math for Little Kids® (BMLK) on the development of preschool children's mathematical knowledge, as part of a project to investigate its suitability for Saudi practice. The quasi-experimental method was utilized through pre- and post-testing. The sample consisted of (84) children from KG2 and KG3, in Jeddah city. Children were tested using (TEMA-2) three times during the year; pre-test, mid-test by the end of the first semester, and post-test by the end of the year. Results showed statistical significant differences between the three tests in favor of the mid- and the post-tests consecutively. The statistical analysis also showed the strong effect of the program on the development of mathematical knowledge through time. No significant differences were shown between male and female children, or between children in the two schools. The study emphasized the importance of collaboration to reach the required improvement in research in the field of early mathematics learning, and thinking skills, since they constitute a base for upcoming levels of education, as discussed in the review.

مقدمة:

كان علم الرياضيات، وما يزال ركيزة من ركائز التقدم التكنولوجي في العالم، وقد كان لتنافس دول العالم المختلفة على الريادة في العلوم التي تعد أساساً للتطور الصناعي أثر كبير في العناية بالرياضيات كأحد أهم هذه العلوم. لذا انصب كثير من اهتمام الدول على تعلمه وتعليمه في المراحل المختلفة، ووضعت له المعايير والأهداف التي تحدد ما ينبغي تعلمه في كل مرحلة تعليمية، ليتسنى للمتعلمين بناء معرفتهم به بطريقة هيكلية منظمة تؤدي بهم إلى التمكن منه، بل والتفوق فيه. وقد نالت مرحلة ما قبل المدرسة نصيبها من هذا الاهتمام، وظهرت العديد من الدراسات التي تؤكد أهمية البدء بتعلم وتعليم الرياضيات بهذه المرحلة المبكرة، لما لذلك من أثر كبير على الإنجاز والنجاح بها في المراحل اللاحقة.

وقد كانت الولايات المتحدة الأمريكية من أوائل الدول التي اهتمت بوضع معايير تعلم الرياضيات بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة، حيث أصدر المجلس الوطني لمعلمي الرياضيات (National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) معايير تعلم الرياضيات متضمنة مرحلة ما قبل المدرسة، ولم تقتصر في ذلك على معايير المحتوى الرياضي Content Standards الذي يتوجب تعليمه بل تعدتها إلى معايير العمليات Processes Standards، للتأكيد على أنه لا يتم التعلم بطرائق الحفظ والتلقين، وإنما لابد من التدريب على ممارسة عمليات التفكير المنطقي وحل المشكلات، مع أهمية ربط الرياضيات بالحياة اليومية كعلم حياتي يمكننا من ممارسة حياتنا، وحل مشكلاتنا والتعبير عنها وعما نحتاجه لتسهيلها (NCTM, 2000). وقد كان لوثيقة الحكومة الفيدرالية «عدم ترك أي طفل» (No Child Left Behind (NCLB) التي عمل بها ابتداءً من عام (2002) أثر في التأكيد على الاهتمام بالرياضيات المدرسية، حيث عدت أحد العلوم الأساسية، إلى جانب العلوم، واللغة، والعلوم الاجتماعية، التي ينبغي الاعتناء بتحقيق مخرجات التعلم الخاصة بها للحصول على الدعم الحكومي. ثم جدد هذا القانون بوثيقة «السباق نحو القمة» (Race to the Top (RTTT، تبعتها وثيقة «كل طالب ينجح» (Every Student Succeed Act (ESSA، والتي عمل بها ابتداءً من عام (2016) (Wiles & Bondi, 2015).

ولم تتوان الدول الأخرى عن الاهتمام بالرياضيات، فعلى سبيل المثال، أصدرت المملكة المتحدة «الإستراتيجية الوطنية للرياضيات» (The National Numeracy Strategy (DfES, 1999) والتي تضمنت معايير وأهداف تعلم الرياضيات المدرسية بدءاً من مرحلة ما قبل المدرسة حتى الصف السادس، تبعها "الإستراتيجية الوطنية الابتدائية" (Primary National Strategy (DfES, 2003) والتي تم تطويرها وإصدار عدد من الطبعات الجديدة لها على مدى السنوات الآتية: (2011، 2014، 2016) مصحوبة بعدد من التقارير والدراسات (انظر على سبيل المثال Curriculum and Assessment Policy Unit, 2015; (DfES, 2011; Ofsted, 2002). وكل تلك القوانين والوثائق الحكومية هي للتأكيد على أهمية هذه العلوم، متضمنة الرياضيات، لتحقيق الريادة والتميز في العالم.

وفي المملكة العربية السعودية، صدرت معايير التعلم المبكر النمائية للأطفال 3-6 سنوات، في سبعة مجالات نمائية، من ضمنها مجال العمليات المعرفية والمعلومات العامة، الذي يتضمن معايير تعلم الرياضيات، وتشمل: (1) مفاهيم الأعداد والعمليات الرياضية، (2) الأنماط والدوال والجبر، (3) القياس، (4) الهندسة والحس المكاني، (5) تحليل البيانات والاحتمالات (وزارة التعليم، شركة تطوير للخدمات التعليمية، والجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار، 2015). وذلك يؤكد اهتمام وزارة التعليم بالرياضيات بدءاً من هذه المرحلة التي يبدأ فيها الطفل علاقه بنظام التعليم المدرسي المنظم، ويندمج فيها في العمل مع مجموعات أكبر وأكثر تنوعاً مما اعتاد عليه في محيط

أسرته، كالمعلمات ومجموعات الأقران، ليعتاد على جو المدرسة تمهيداً لانخراطه في نظام التعليم العام.

وعليه، فإن الاهتمام بتعليم وتعلم الرياضيات في مرحلة ما قبل المدرسة بات ضرورة ملحة في عصر تزايد الاهتمام بها إلى درجة وضع المعايير والقوانين والوثائق التي تخصها على مستوى وزارات الدول المتقدمة، وتأتي الدراسة الحالية مساهمة عربية في هذا المجال، نرمي من خلالها إلى تسليط الضوء على أهمية موضوع الرياضيات بمرحلة ما قبل المدرسة، وللتأكيد على فاعلية تقديمها وجدوى الجهد المبذول من أجل ذلك، ولربطها بالمعايير المنشود تحقيقها في هذه المرحلة الهامة من عمر الأطفال، ولدراسة وسيلة نأمل أن تكون ملائمة لتقديمها لهم.

1. الدراسات السابقة:

لا شك أن هذا الاهتمام المتزايد بتعليم وتعلم الرياضيات في هذه المرحلة المبكرة حول العالم ما هو إلا نتاج ما أظهرته الأبحاث من أهمية بدء الطفل بالاتصال بالرياضيات وتعلمها مبكراً. فقد أظهرت الدراسات أن برامج المفاهيم الرياضية بمرحلة ما قبل المدرسة هي وسيلة فعالة لتنمية مفاهيم ومهارات الأطفال الرياضية على اختلاف خلفياتهم وقدراتهم (Chard, et al., 2008; Griffin, 2004; Moss & Case, 1999; Sophian, 2004; Starkey, Klein & Wakeley, 2004; Van De Rijdt, et al., 2003; Wright, 1994; Young-Loveridge, 2004)، بل شجعت على أن يقدم للأطفال مفاهيم أكثر تقدماً وتعقيداً مما هو معتاد لهذه المرحلة لأنهم قادرون على تعلمها، ويستمتعون بالتحدي الذي تقدمه مما يدفعهم لتعلم أفضل وأكثر عمقاً (Ginsburg, Inoue, & Seo, 1999; Ginsburg & Amit, 2008; Seo & Ginsburg, 2004).

وفي دراسات أخرى تبين أن الأثر التراكمي لتعلم الرياضيات يبدأ من مرحلة ما قبل المدرسة (Aunola, Leskinen, Lerkkanen, & Nurmi., 2004; Aunola, Leskinen, & Nurmi, 2006; Ginsburg, Klein, & Starkey, 1998)، مما يجعل هذا التعلم المبكر متنبئاً بالإنجاز في المراحل اللاحقة، فقد أظهرت دراسة Duncan وآخرين (2007) على سبيل المثال أن أقوى متنبئ بالإنجاز في المرحلة الابتدائية هو القدرات الرياضية وقت دخول المدرسة تليها قدرات القراءة متبوعة بمهارات التركيز والانتباه. ووجد Jordan وآخرون (2007) (Jordan, Kaplan, Locuniak, & Ramineni, 2007) أيضاً أن الحس العددي هو عامل قوي يمكن الاستناد عليه للتنبؤ بالإنجاز في الرياضيات في نهاية السنة الأولى من المرحلة الابتدائية. بل أبعد من ذلك، فقد وجد (Jordan & Levine, 2009) أن كفاءة الأطفال في الرياضيات بمرحلة ما قبل المدرسة تتنبأ بقدراتهم بها حتى الصف الثالث الابتدائي، كما وجدت دراسات أخرى أن درجات الأطفال في اختبار الإنجاز في الرياضيات عند دخولهم الروضة تتنبأ بشكل قوي بدرجاتهم في سنوات المدرسة الابتدائية وتؤثر في مسار تطور فهمهم للرياضيات (Bodovski & Farkas, 2007; Byrnes & Wasik, 2009; Duncan & Magnuson, 2011; Duncan, et al., 2007).

ومن ثمَّ، فإن القصور في تطور مهارات الرياضيات يكون سبباً في ظهور المشكلات، ففي استعراض لمجموعة من الدراسات، توصل (Jordan & Levine, 2009) إلى أن الأطفال الذين يعانون من قصور في مهاراتهم الرياضية لديهم قصور في المعرفة الرمزية بالأعداد، والتي تتأثر إلى حد كبير بالمعرفة الرياضية المبكرة، والتي تظهر عادة في ضعف في عمليات العد، وبطء في استرجاع حقائق الأعداد، وأخطاء في العمليات على الأعداد (Geary, Hamson, & Hoard, 2000; Geary, Hoard, Byrd-Craven, Nugent, & Numtee, 2007; Gersten, Jordan, & Flojo, 2005; Jordan, Hanich & Kaplan, 2003; Landerl, Bevan & Butterworth, 2004). كما بينت الدراسات أنه يصعب على الأطفال التمكن من

حقائق الأعداد دون فهم علاقات الأعداد على خط الأعداد (Booth & Siegle, 2008). وعليه، فإن القصور في أي من أجزاء المعرفة العددية المبكرة بما في ذلك العد وعلاقات الأعداد والمقارنات والعمليات على الأعداد يمكن أن يكون سبباً للتعثّر في المراحل الدراسية اللاحقة، إذا لم يتم تداركه بشكل مناسب، من خلال البرامج المتخصصة التي تقدم المفاهيم الرياضية بالطرق الملائمة نمائياً للأطفال.

ومن هنا نشأت العديد من المحاولات لإنتاج وتجريب واختبار فاعلية البرامج المختلفة لتنمية المفاهيم الرياضية، حيث أثبتت فاعليتها بدرجات متفاوتة حسب المحتوى والطريقة ونوعية الخبرات المقدمة، بالإضافة إلى أنها جعلت الرياضيات نشاطاً محبوباً ومرغوباً للأطفال نتيجة للملاءمة البرامج لخصائص المرحلة. أما المعلمات فقد اكتسبن خبرات إضافية من هذه البرامج كونها تقدم اقتراحات عديدة من الأنشطة وإستراتيجيات التدريس والأدوات وطرق التفاعل مع الأطفال (Griffin, 2004; Sophian, 2004; Starkey, Klein & Wakeley, 2004). ومن البرامج ما أثبتت فاعليته من خلال تقديم المفاهيم الرياضية للأطفال في مراكز التعلم، مع تدريب المعلمات على طرق التفاعل لدفع عمليات تعلم الأطفال في هذه المراكز المعدة لتنمية مفاهيم العدد، والعمليات على الأعداد، والقياس، والحس المكاني (Brendefur, Strother, Thiede, Lane, & Surges-Prokop, 2013). ومنها ما قدم المفاهيم الرياضية من خلال برنامج كمبيوتر متخصص، وحقق نجاحات باهرة عبر السنوات الماضية، وهو برنامج Building Blocks (انظر على سبيل المثال Clements & Sarama, 2004, 2007, 2011; Clements, Sarama, Spitler, Lange, & Wolfe, 2011).

أما عن البرنامج الذي يهتم البحث الحالي بدراسته، وهو «الرياضيات الكبرى للأطفال الصغار» Big Math for Little Kids (Ginsburg, Greenes & Balfanz, 2003)، فقد تم تناوله في عدد من الدراسات السابقة، ونال اهتمام الباحثين في أكثر من دولة غير دولته الأم، وقد أظهرت نتائج الدراسات التي اهتمت بفاعليته في تنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال تقدماً واضحاً فيها (Çelik & Kandir, 2013; DeLoach, 2012; Greenes, Ginsburg & Balfanz, 2004; Opel, Zaman, Khanom, & Aboud, 2012; Presser, Clements, Ginsburg, & Ertle., 2015).

ومن ضمن المحاولات لاختبار فاعلية البرامج المختلفة لتنمية المفاهيم الرياضية أيضاً، استخدام الألعاب والفصوص، ففي دراستين عن فاعلية ألعاب الطاولة في تحسين قدرات أطفال ما قبل المدرسة من البيئات الفقيرة والمتوسطة، تبين أنها حققت تعلماً أفضل مقارنة مع أنشطة رياضيات أخرى، في مفاهيم خط الأعداد، ومقارنة وتقدير حجم العدد، وقراءة الأعداد، والعمليات البسيطة، للمجموعتين من الأطفال، ولذلك يقترح الباحثون استخدام إستراتيجية التدخل باستخدام هذه النوعية من الألعاب في تحسين قدرات الأطفال (Ramani & Siegler, 2011; Siegler, Fazio & Pyke, 2011). وفي استخدام الكتب والألعاب معاً لتنمية مفاهيم العدد، وجدت (Young-Loveridge, 2004) أنها حققت تعلماً أفضل لدى الأطفال في المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعات الضابطة، ولكنها أشارت إلى أن هذا الأثر يبقى لأكثر من سنة بعد توقف البرنامج ثم يبدأ في الاضمحلال، مما يشير إلى أهمية الاستمرارية في تقديم هذا النوع من الإستراتيجيات، مع سهولة ذلك كونها من الأنشطة الجذابة والمتوفرة لاستخدام الأطفال بشكل دائم في بيئة الروضة. لذلك فقد وصفتها Casey, Kersh & Young (2004) بالبرامج الإثرائية المساعدة والفعالة في تنمية المفاهيم الرياضية المختلفة كمفاهيم العدد والجبر والقياس والتمثيل البياني باستخدام حل المشكلات.

ومما يميز هذه البرامج، أنها قدمت أسساً لطرق التفاعل والتدريس للمفاهيم الرياضية بشكل خاص، ولغيرها من المحتوى بشكل عام للأطفال في هذه المرحلة،

وهذه الأسس ما هي إلا نتاج الأبحاث والنظريات، ومن ثم فهي تقدم فهماً تطبيقياً لها، مما يساهم في الاستفادة منها في الواقع، ومن خلال قناعة المعلمات بفاعليتها بعد تجربتها. ومن هذه الأسس، أهمية البناء على معارف الأطفال الحالية، مراعاة تدرج المعرفة ومراعاة المحتوى التراكمي عند اختيار المفاهيم المقدمة، تكرار الخبرات وإتاحة العديد من الفرص للتفاعل المباشر مع الأدوات والمواد، طرح الخبرات بأسلوب حل المشكلات، وإتاحة الفرصة للنقاش والتفكير، وترك الاعتماد على التلقين والعرض، إتاحة الفرصة للتواصل والتفاعل مع الآخرين ويشمل ذلك المعلمات والأقران لما للتفاعل والنقاش من أهمية في بناء المعرفة وتنظيمها وتطويرها، مراعاة خصائص المرحلة مع عدم التقليل من قدرات الأطفال في التعلم واختيار المحتوى الذي يتحدى هذه القدرات ويدفعهم للتفكير والبحث والاستنتاج (Fuson, 2009; Ginsburg & Amit, 2008; Griffin, 2004; Hofer, Farran & Cummings, 2013).

أما عن الاهتمام بالمفاهيم الرياضية بمرحلة ما قبل المدرسة في العالم العربي، فقد ظهرت عدد من الدراسات في هذا المجال، من ضمنها دراسة صالح (2004) التي أظهرت أن أطفال عينتها غير متمكنين من المعارف والأبعاد المرتبطة بالرياضيات القرن الحادي والعشرين، مما حدا إلى الاستنتاج بأن البرامج التي يتعرض لها الأطفال في هذه المرحلة لا تراعي التطورات العلمية والتكنولوجية، وكذلك التغيرات المصاحبة لهذه التطورات، فهي إما أنها لا تشمل هذه المفاهيم الهامة من الأساس، أو أنها تقدم بعضاً منها بطرق تقليدية لا تحقق الأهداف المرجوة منها، مما يسترعي الانتباه إلى أهمية التفات الباحثين والمتخصصين لهذه المشكلة الجوهرية.

وقد ظهر عدد من الدراسات التي اهتمت بتنمية المفاهيم الرياضية للأطفال ما قبل المدرسة بطرق غير تقليدية، منها على سبيل المثال ما اهتم بتنميتها من خلال برنامج تربوية حركية، أو من خلال تصميم أنشطة لغوية تتأسس على الاستبصار والاستماع والتحدث بهدف إكساب الأطفال المفاهيم الرياضية، أو من خلال الممارسات اليومية والمعالجات اليدوية. ومن المفاهيم التي سعت هذه البرامج والأنشطة لتنميتها التصنيف، التناظر الأحادي، الترتيب، العد، العمليات على الأعداد، الأطوال والأحجام، العلاقات المكانية، والأشكال الهندسية الأساسية الثنائية والثلاثية الأبعاد. وقد حققت هذه المحاولات تأثيراً إيجابياً دالاً في إكساب أطفال ما قبل المدرسة المفاهيم الرياضية المطلوبة (البلاونة وعلي، 2009، سليم ومسافر، 2011، صالح وحافظ، 2005، صالح، 2009). ومن ذلك أيضاً دراسة تنمية مفاهيم الأشكال الثنائية والثلاثية الأبعاد من خلال برنامج رسوم متحركة بالتزامن مع توظيف التفاعل المباشر وفقاً لنظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية، والذي حقق نتائج إيجابية دالة ظهرت في الفروق بين القياس القبلي والبعدي (الهذلي، 2014).

وفي اتجاه آخر للدراسات، لاحظ نصر (2000) أن الوسائط التعليمية لا توظف بشكل صحيح ضمن خطة برنامج الروضة لتعليم المفاهيم، مما حدا إلى التخطيط لتوظيفها بشكل مقصود من خلال أنشطة تعليمية هادفة لتنمية المهارات المنطقية الرياضية، وقد أثبتت هذه الوسائط فاعليتها في ذلك. وقد أدرك الباحثون أهمية المفاهيم الرياضية في تنمية المهارات العقلية، ففي دراسة لصالح (2003)، سعت الباحثة إلى تنمية مهارات التفكير لدى طفل ما قبل المدرسة من خلال تقديم برنامج رياضيات مقترح، وقد حقق البرنامج تطوراً ملحوظاً في تلك المهارات ظهرت في فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

في ضوء ما سبق يتضح أهمية تقديم المفاهيم الرياضية وخطورة التقصير بتفويت فرص التعلم الملائمة للأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة. أيضاً يوضح الاستعراض السابق الفروق الواضحة بين ما توصلت إليه الدراسات الأجنبية وواقع الحال في الدراسات

العربية، وعلى الرغم من أهمية هذه الدراسات وتميزها، فإنها لا تؤتي ثمارها، لأنها ما هي إلا جهود فردية متفرقة، علماً بأن أغلبها قد أشار إلى قصور في قدرات الأطفال في المفاهيم والمهارات الرياضية نتيجة لضعف البرامج أو انعدامها، مما بلور مشكلة الدراسة الحالية.

2. مشكلة الدراسة:

من خلال الاستعراض السابق للدراسات والأبحاث في موضوع الدراسة الحالية يتبين لنا البون الشاسع في درجة الاهتمام بالمفاهيم الرياضية بمرحلة ما قبل المدرسة، وعمق ونوعية الموضوعات البحثية حولها، بين ما هو موجود في العالم العربي من جهود متفرقة، وما يحدث حول العالم بشأنها. إضافة إلى ذلك، أشارت الدراسات العربية إلى ضعف برامج المفاهيم الرياضية أو حتى انعدامها، مما يلقي الضوء على الحاجة الماسة لوجود برامج مبنية على ما توصلت إليه الدراسات وما دعت إليه النظريات، تقدم المفاهيم الرياضية بطرق ملائمة نمائياً، تشجع الأطفال على التعلم، وتحفز وتحث قدراتهم، لتحقيق المعايير العالمية المنشودة.

وعليه، فقد توجهت الباحثة للبحث في التجارب والخبرات السابقة، وفي الفرص المتاحة وتقويمها، وخلال ذلك تم الاطلاع على البرنامج المعني في هذه الدراسة، وهو برنامج "الرياضيات الكبرى للأطفال الصغار" (BMLK) Big Math for Little Kids® (Ginsburg, Greenes & Balfanz, 2003)، وتبين أنه من البرامج الجيدة التي حققت نجاحات سابقة في بلده الأم، وهي الولايات المتحدة الأمريكية وفي دول أخرى كتركيا وبنغلاديش، كما ذكر آنفاً. وبعد دراسة البرنامج دراسة مستفيضة بجميع أجزائه، سعت الباحثة للحصول على موافقة من الناشر للترجمة والتطبيق للأغراض البحثية لعله أن يكون ملائماً للتطبيق في البيئة العربية. وبذلك تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الآتي:

- ما نسبة فاعلية تطبيق برنامج «الرياضيات الكبرى للأطفال الصغار» Big Math for Little Kids® (BMLK) في تنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال ما قبل المدرسة؟ ويتفرع منه التساؤلات الآتية:
- ما الاختلاف بين الأطفال الذكور والإناث في درجة تطور المفاهيم الرياضية بعد التعرض للبرنامج؟
- ما تأثير تطبيق البرنامج في مدرستين مختلفتين على درجة تطور المفاهيم الرياضية لدى الأطفال؟

وعليه تمت صياغة الفروض الآتية:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في اختبار TEMA-2 في الاختبارات الثلاثة، الاختبار القبلي، والاختبار الأوسط، والاختبار البعدي، عند مستوى دلالة 0.05.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في اختبار TEMA-2 في الاختبارات الثلاثة، الاختبار القبلي، والاختبار الأوسط، والاختبار البعدي، عند مستوى دلالة 0.05.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في المدرستين في اختبار TEMA-2 في الاختبارات الثلاثة، الاختبار القبلي، والاختبار الأوسط، والاختبار البعدي، عند مستوى دلالة 0.05.

تجدر الإشارة إلى أن هذه الدراسة هي جزء من مشروع لقياس فاعلية تطبيق

البرنامج المترجم في تنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال، ومدى ملائحته للتطبيق في البيئة السعودية، وقد بدأ المشروع بدراسة قدرة المعلمات على تقبله واستيعابه وتنفيذه، بالإضافة إلى فاعلية تطبيقه في دراسة سابقة (Khomais, 2014)، وتأتي هذه الدراسة كجزء تالٍ له.

3. منهج الدراسة:

هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية تطبيق برنامج للمفاهيم الرياضية على الأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة. اتبعت الدراسة المنهج شبه التجريبي من خلال القياس القبلي والبعدي. وقد تم تطبيق الاختبار من قبل أخصائية متدربة ثلاث مرات خلال السنة الدراسية، وذلك في الاختبار القبلي بداية العام الدراسي، ثم الاختبار الأوسط في نهاية الفصل الدراسي الأول، ثم البعدي في نهاية الفصل الدراسي الثاني.

تم تقديم البرنامج خلال العام الدراسي 2013-2014 لمدة عام كامل، بعد تدريب المعلمات، في روضتين من رياض الأطفال الخاصة بمدينة جدة بالملكة العربية السعودية، من منطقتين مختلفتين من المدينة (الشمال والجنوب)، وذلك بهدف قياس فاعلية البرنامج مع اختلاف بيئة المدرسة. وقد تم اختيار المدارس الخاصة للتطبيق لطول اليوم الدراسي مقارنة بالمدارس الحكومية، مما يمكن من اقتراح وإدماج برامج وأنشطة إضافية مختلفة، بالإضافة إلى مرونة العمل بها وتقبل التنوع. وقد تم اختيار المدرستين بناءً على استعداد إدارتهن لتقبل التغيير في برامجهم ورغبتهم في التطوير واستمرارية تطبيق البرنامج كأحد برامجهم الرسمية.

3.1. عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (84) طفلاً وطفلة من مرحلتين روضة ثاني KG2 بمتوسط عمر (51) شهراً، وتمهيدي KG3 بمتوسط عمر (62.4) شهراً. ويوضح الجدول رقم (1) مواصفات العينة:

جدول (1) مواصفات العينة

المدرسة	الجنس	روضة ثاني	متوسط العمر بالشهور	الجنس	تمهيدي	متوسط العمر بالشهور
مدرسة "أ"	ذكور	7	49.6	ذكور	5	59.8
	إناث	15	49.4	إناث	16	61.5
مدرسة "ب"	ذكور	15	52.6	ذكور	10	63.6
	إناث	11	52.5	إناث	5	65.8
	المجموع	48		المجموع	36	

3.2. أدوات الدراسة: تكونت أدوات الدراسة من:

3.2.1. اختبار القدرة الرياضية المبكرة-2 (TEMA-2) Test of Early Mathematics Ability-2:

تم قياس قدرات الأطفال في الرياضيات على مدار العام من خلال اختبار القدرة الرياضية المبكرة-2 (TEMA-2) Test of Early Mathematics Ability-2، وهو اختبار مقنن تم إعداده من قبل Ginsburg & Baroody (1990) ويتميز هذا الاختبار بأنه يحتوي على بنود لقياس القدرات الرياضية لدى الأطفال ابتداءً من ثلاث سنوات وما فوق. وقد استخدم هذا الاختبار في أكثر من ثقافة آسيوية (Huntsinger, Jose, Liaw, & Ching, 1997; Song & Ginsburg, 1987)، مما يدل على أنه صالح للاستخدام في ثقافات متعددة، وربما يعود ذلك لسهولة بنائه ووضوح عباراته، بالإضافة إلى سهولة توفير أدواته. وقد تم ترجمته للعربية من قبل الباحثة في دراسة سابقة (Khomais, 2007)،

وتم قياس الثبات في النسخة العربية من خلال التطبيق وإعادة التطبيق بعد فترة أسبوعين، وقد كان معامل الارتباط بيرسون بين درجات الاختبارين عالياً، حيث بلغ (0.927) عند مستوى دلالة 0.01.

وصف الاختبار:

تم بناء اختبار القدرة الرياضية المبكرة -2 (2-Test of Early Mathematics Ability-2) (TEMA)، في الأصل عام 1983 ليكون ملائماً لقياس القدرات الرياضية لدى أطفال السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ثم تم تطويره في نسخته الثانية ليشمل بنوداً ملائمة للأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة (3-4 سنوات وما فوق). صممت بنود الاختبار بحيث تعكس شيئاً من المواقف التي يمر بها الطفل في أنشطة الحياة اليومية وخلال وجوده في المدرسة، وتتدرج من السهل للصعب، ومن المحسوس للمجرد، وتتضمن جميع المفاهيم والمهارات الرياضية التي يفترض أن يتقنها الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة والسنوات الأولى من المرحلة الابتدائية، ابتداءً من العد التسلسلي الصم، والعدد الكمي للأعداد الصغيرة، وحتى الطرح العقلي في آخر بنوده. والأدوات المستخدمة في تطبيق البنود هي من الأشياء المألوفة بالنسبة للطفل في المنزل والمدرسة كبعض الألعاب الصغيرة والعدادات والأوراق المطبوعة بصور ملائمة لمرحلة الطفولة المبكرة. ويتكون الاختبار من 65 بنداً، موزعاً بها مستوى كل مجموعة من البنود للمرحلة العمرية، حيث تبدأ بنود السنة الثالثة من العمر من بند 1، والسنة الرابعة من العمر من بند 7، والسنة الخامسة من العمر من بند 15، والسنة السادسة من العمر من بند 22، والسنة السابعة من العمر من بند 32، والسنة الثامنة من العمر من بند 43. وكل بند من بنود الاختبار يحتوي على عنوان البند، الذي يوضح نوع المفهوم الرياضي، ثم الأدوات اللازمة، التي تتضمن مواداً حسية أو بعض المواد المطبوعة أو دون أدوات حسب نوع المفهوم الرياضي المقاس ومستواه، ثم إجراءات تطبيق البند، التي تتضمن سؤالاً تدريبياً، ثم سؤال أو أسئلة البند، ثم طريقة حساب الدرجة.

يطبق هذا الاختبار بشكل فردي في مكان هادئ ومألوف بالنسبة للطفل، ويستغرق ما بين 15-20 دقيقة، ويعتمد تطبيق البنود على القواعد الأساسية المعروفة في تطبيق الاختبارات والمقابلات مع الأطفال من حيث تكوين علاقة طيبة مع الطفل وإشعاره بالراحة وترغيبه في الاستمرار مع احترام رغباته للحصول على أفضل أداء ممكن، لذلك فإن تشجيعه أثناء التطبيق يعد عنصراً أساسياً لاستكمالته. يبدأ الفاحص بتطبيق الاختبار من البند المقابل لعمر الطفل، وإذا تمكن من الإجابة عن خمسة بنود متتالية، يتابع الفاحص للبنود التي تليها حتى الوصول لخمس بنود لا يتمكن الطفل من الإجابة عنها، فينهي الفاحص الاختبار بشكره وتشجيعه. أما إذا لم يتمكن الطفل من الإجابة عن خمسة بنود متتالية من بداية البند المقابل لعمره، فإن الفاحص يعود للبنود التي تسبقها، حتى يتمكن الطفل من الإجابة عن خمسة بنود متتالية، أو الإجابة عن البند الأول من الاختبار.

3.2.2. برنامج الرياضيات: الرياضيات الكبرى للأطفال الصغار Big Math for Little Kids® (BMLK)

وهو برنامج مخصص لتقديم المفاهيم الرياضية لأطفال الأربع والخمس سنوات (Pre-kindergarten & Kindergarten)، وهو ما يقابل مرحلتين الروضة ثاني والتمهيدي (KG2, KG3)، من إعداد Ginsburg, Greenes & Balfanz (2003). وقد قامت الباحثة بترجمة البرنامج بعد الحصول على موافقة من الناشر لترجمته واستخدامه للأغراض البحثية. وأثناء الترجمة، تم المحافظة على المحتوى الرياضي كما هو، مع تغيير ما له علاقة باللغة والثقافة كأسماء الشخصيات والأناشيد، مع الاحتفاظ بالإخراج والرسوم

الأصلية كما هي في البرنامج الأصلي.

وصف البرنامج:

بعد تحليل محتوى برنامج الرياضيات الكبرى للأطفال الصغار، والاطلاع على الدراسات التي تناولته، تبين أنه يقوم على النظريات ونتائج الدراسات من حيث اختيار وتنظيم المفاهيم الرياضية ومن حيث اختيار الإستراتيجيات لتنميتها لدى الأطفال، بمعنى أن البرنامج يراعي المعرفة الخاصة بالمحتوى Content Knowledge، والمعرفة الخاصة بطرق التدريس الملائمة لهذا المحتوى Pedagogical Content Knowledge، وبذلك فهو يتسم بعدد من الميزات من حيث المحتوى والتنظيم والعرض وطرق التنفيذ.

فمن حيث المحتوى نجد أن البرنامج يغطي مدى واسعاً من المفاهيم الرياضية الملائمة للأطفال الأربع والخمس سنوات (Pre-kindergarten & Kindergarten)، ويتكون من ست وحدات لكل مرحلة، تتألف موضوعاتها من: ما هي الأعداد (What Are Numbers?)، أشكال الأشياء (The Shape of Things)، الأنماط (Patterns Plus)، القياس (Measure Up!)، العمل مع الأعداد (Working With Numbers)، الحركة والاتجاهات (Getting Around)، بالإضافة إلى قصة ملحقة لكل وحدة، تتناسب مع موضوعها الرياضي. وقد قدم المحتوى في كل وحدة بشكل متسلسل منطقياً ومتدرج في الصعوبة، مع إتاحة الفرصة لتكرار المفاهيم باستخدام إستراتيجيات متنوعة تدفع الملل، وتحفز الطفل للتقدم وفقاً لسرعته، بل تتحدى قدراته بدرجات متفاوتة، بحيث ينتقل الطفل من مفهوم لآخر، ومن مهارة لأخرى تدريجياً في جو من المتعة والاندماج والشعور بالإنجاز.

أما من حيث التنظيم والعرض وطرق التنفيذ المقترحة، فتتميز طبيعة الأنشطة في البرنامج بأنها تفاعلية نشطة يمكن تطبيقها خلال فترة مستقلة، بالإضافة إلى فترات أخرى كاللعب في الخارج، وفترة اللعب في الأركان، واللقاء الأخير. يتميز البرنامج أيضاً باهتمامه بتوظيف الجانب اللغوي في تعلم الرياضيات ويشمل ذلك القصص والأنشيد وألعاب الأصابع، كما يهتم بالتنوع بين الأنشطة الفردية والجماعية، وبذلك يعزز كلا من جانب الفردية والاجتماعية في نمو الأطفال، ويتمثل الجانب الحسي الحركي في أنشطة البرنامج بشكل واضح، حيث يستخدم الأدوات الحسية، وتميل العديد من أنشطته إلى الحركة والنشاط وبذلك يعزز البرنامج جميع مجالات النمو ويطورها بشكل ملحوظ، ويتميز البرنامج أيضاً بالمرونة، حيث يقدم العديد من الخيارات في طريقة تطبيق الأنشطة، وفي اختيار الأدوات وطرق العمل وتوزيع الأطفال، حيث يتنوع بين العمل مع مجموعة الفصل الكاملة والمجموعات الصغيرة والثنائية والفردية. كما يشير البرنامج في مقدمته إلى أن الأنشطة المطروحة هي مقترحات يمكن الإضافة والتغيير والتعديل والتطوير فيها بعد اكتساب المعلمات للخبرة اللازمة لذلك، وقد ظهر ذلك جلياً من خلال تطبيق البرنامج في الدراسة السابقة (Khomais, 2014).

3.3. إجراءات الدراسة:

في العام السابق لتطبيق البرنامج، قامت الباحثة بزيارة المدارس بعد الاتفاق مع إدارتها، لعرض البرنامج على المعلمات وتوضيح ميزاته ومتطلباته، والإجراءات اللازمة للبدء بتطبيقه كالاطلاع الكامل على جميع محتواه، والتخطيط لتوزيع الوحدات على العام الدراسي، وإعداد الأدوات اللازمة بالتنسيق مع الإدارة. وقد تم تزويدهم بنسخة كاملة من البرنامج المترجم. بعد ذلك، تمت المتابعة مع المعلمات لوضع البرنامج الزمني للتطبيق خلال العام الدراسي، وذلك للاستفادة من خبرتهن بالتعامل مع الأطفال، وزيادة فاعليتهن بالبرنامج حين يَكُن جزءاً من التخطيط لا التنفيذ فقط، وقد قمن بالفعل بوضع جدول التنفيذ المبدئي، وتمت مراجعته من قبل الباحثة بإبداء الملاحظات والتعديل حتى تم الاتفاق على الصورة النهائية. كما تم الاتفاق معهن على المتابعة مع

الباحثة بالتعليق على أنشطة البرنامج أسبوعياً على نموذج معد لذلك وإرساله بالبريد الإلكتروني، وسيتم استعراض مخرجات التعليق والمتابعة في دراسة لاحقة إن شاء الله.

تم التنسيق أيضاً مع إدارة المدرستين بأوقات تقييم قدرات الأطفال الرياضية، حيث تم الاتفاق على تحديد أوقات حضور الأخصائية المدربة لتطبيق الاختبار على الأطفال بعد مرور أسبوعين من بداية العام الدراسي حتى يكون الأطفال قد اعتادوا نظام وجو المدرسة، ثم في نهاية الفصل الدراسي الأول، ثم نهاية الفصل الدراسي الثاني، وتم تحديد ذلك بالتواريخ على جدول زمني لكل مدرسة يحدد أوقات زيارة الباحثة شهرياً خلال سنة التطبيق للمتابعة والمناقشة حول البرنامج وللبحث في الحلول في حال وجود مشكلات. كما تم الاتفاق على وسائل التواصل مع الباحثة من خلال البريد الإلكتروني في حال وجود حاجة لذلك.

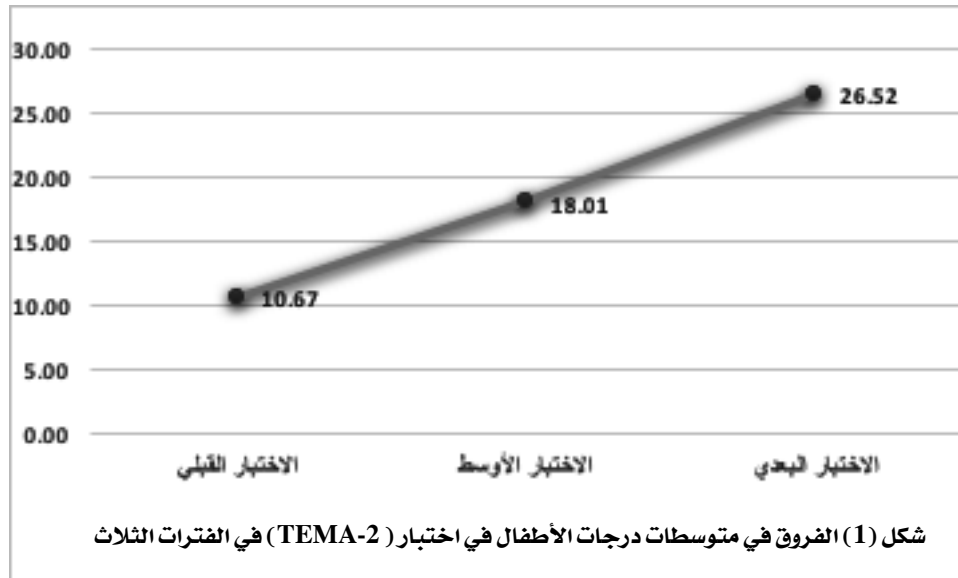
بالفعل بدأ تطبيق البرنامج بالمدرستين بعد القياس الأولي لقدرات الأطفال الرياضية من قبل الأخصائية المدربة باستخدام اختبار القدرة الرياضية المبكرة-2 (TEMA-2)، وقد كان تطبيق برنامج التدخل "الرياضيات الكبرى للأطفال الصغار" (BMLK) بالتوازي مع برنامج الروضة، حيث تم دمج الأنشطة في فترات مختلفة من البرنامج اليومي بالإضافة إلى فترة يومية مستقلة مدتها 45 دقيقة حسب ما كان مخططاً له، واستمرت متابعات الباحثة مع الإدارة والمعلمات حتى نهاية العام الدراسي، بالإضافة إلى استكمال قياس قدرات الأطفال في المفاهيم الرياضية في نهاية الفصل الدراسي الأول، ونهاية الفصل الدراسي الثاني كما كان مخططاً له.

4. نتائج الدراسة:

لقياس تأثير البرنامج على تعلم الأطفال المفاهيم الرياضية خلال العام الدراسي، تم مقارنة متوسطات درجات اختبار القدرة الرياضية المبكرة-2 (TEMA-2) لأطفال العينة في ثلاث فترات: وهي الاختبار القبلي بداية العام الدراسي قبل تطبيق برنامج التدخل «الرياضيات الكبرى للأطفال الصغار» (BMLK)، والاختبار الأوسط في نهاية الفصل الدراسي الأول بعد مرور فصل دراسي من تطبيق البرنامج، والاختبار البعدي في نهاية الفصل الدراسي الثاني، بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج كاملاً. تم مقارنة المتوسطات الثلاثة باختبار التباين المتكرر One Way Repeated Measure ANOVA. الجدول رقم (2) يوضح المتوسطات والانحراف المعياري لدرجات الأطفال في الاختبارات الثلاثة. وقد أظهر التحليل وجود فروق ذات دلالة لتطبيق البرنامج عبر الزمن، Wilks' Lambda=.13، $F(2, 82)=273.35$ ، $p < .0005$ ، Multivariate partial eta squared=.87. هذه القيمة تظهر علاقة قوية بين متوسطات الاختبارات الثلاثة، حيث تشير قيمة (0.87) إلى تأثير البرنامج القوي على تطور المفاهيم الرياضية لدى الأطفال عبر الزمن. وبذلك يتم رفض الفرض الصفري، حيث أثبت التحليل الإحصائي وجود فروق ذات دلالة إحصائية لتطبيق البرنامج على متوسطات درجات الأطفال في اختبار TEMA-2 خلال الفترات الثلاث. كما يوضح شكل (1) هذا التطور.

جدول (2) البيانات الوصفية لدرجات الأطفال في اختبار TEMA-2 في الفترات الثلاث

وقت الاختبار	عدد الأطفال N	المتوسط M	الانحراف المعياري SD
الاختبار القبلي بداية الفصل الدراسي الأول	84	10.67	6.01
الاختبار الأوسط نهاية الفصل الدراسي الأول	84	18.01	7.51
الاختبار البعدي نهاية الفصل الدراسي الثاني	84	26.52	8.53



وللتأكد من فاعلية البرنامج، قامت الباحثة بتطبيق معادلة بليك Blake لحساب نسبة الكسب المعدل (Modified Gain Ratio)، وذلك لمقارنة متوسطات الاختبار القبلي المطبق بداية العام الدراسي قبل تنفيذ البرنامج، والاختبار البعدي المطبق نهاية العام الدراسي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج كاملاً، وقد تم اعتماد الدرجة 31 كدرجة قصوى للاختبار الملائم للأطفال بمرحلة ما قبل المدرسة، حيث تبدأ بنود السنة السابعة من العمر من بند 32. ويوضح الجدول رقم (3) المتوسطات ونسبة الكسب المعدل، التي تبين فاعلية البرنامج في تنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال، حيث بلغت نسبة الفاعلية 0.78 وهي أقرب للواحد الصحيح، كما تتضح فاعلية البرنامج كذلك من خلال قيمة الكسب المعدل للأطفال في التطبيق البعدي، حيث بلغت 1.29 وتلك القيمة أكبر من 1.2 وهي ضمن المدى الذي حدده بليك لفاعلية البرامج:

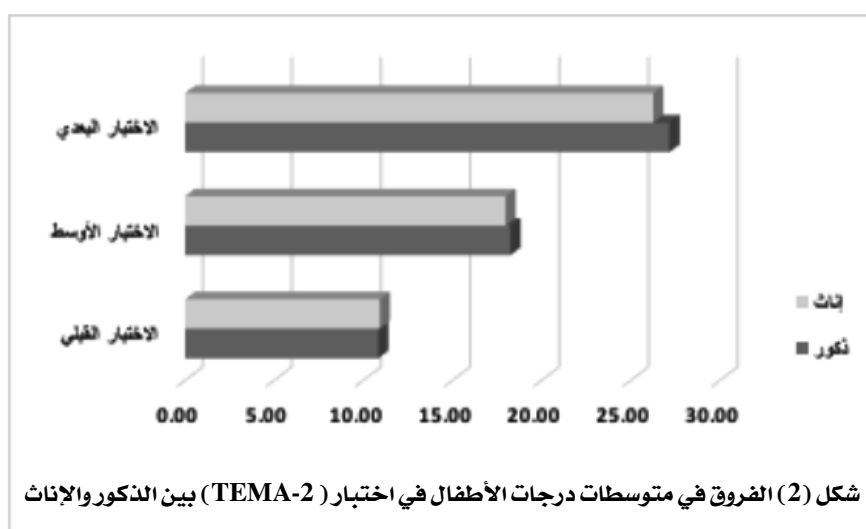
جدول (3) فاعلية البرنامج في تنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال العينة بحساب نسبة الكسب المعدل لبليك

متوسط درجات الأطفال في الاختبار القبلي	متوسط درجات الأطفال في الاختبار البعدي	الفاعلية	نسبة الكسب المعدل
بداية الفصل الدراسي الأول	نهاية الفصل الدراسي الثاني		
10.67	26.52	0.78	1.29

ولمقارنة الفروق في متوسطات درجات اختبار (TEMA-2) بين الذكور والإناث تم تطبيق اختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent - sample T-test) ولم يظهر تحليل الاختبار التائي أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في أي من متوسطات درجات الاختبارات الثلاثة، القبلي والأوسط والبعدي، وبذلك يتم قبول الفرض الصفري، والذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في اختبار TEMA-2 في الاختبارات الثلاثة، عند مستوى دلالة 0.05. ويوضح الجدول رقم (4) متوسطات درجات الأطفال من الجنسين والانحراف المعياري وقيمة «ت». كما يوضح شكل (2) الفروق في متوسطات درجات الأطفال بين الجنسين.

جدول (4) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق في متوسطات درجات الأطفال في اختبار (TEMA-2) بين الذكور والإناث

الاختبار	الجنس	العدد N	المتوسط M	الانحراف المعياري SD	t	df	p
القبلي	ذكور	37	10.84	5.86	-.052	82	.959
	إناث	47	10.91	7.34	-.054	81.97	.957
الأوسط	ذكور	37	18.24	6.86	.153	82	.879
	إناث	47	17.98	8.58	.157	81.97	.876
البعدي	ذكور	36	27.17	8.33	.477	81	.635
	إناث	47	26.26	8.85	.481	77.56	.632

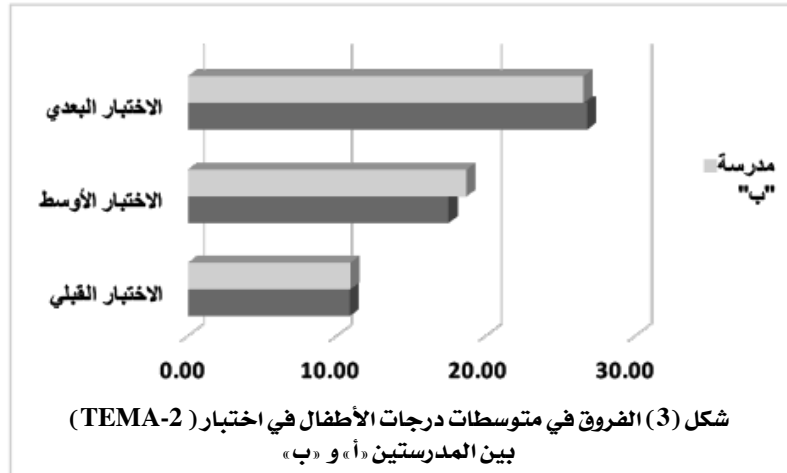


ولعرفة ما إذا كان هناك فروق بين المدرستين «أ» و«ب» في متوسطات درجات اختبار (TEMA-2)، تم تطبيق اختبار التائي لعينتين مستقلتين (Independent-sample T-test)، ولم يظهر تحليل الاختبار التائي أي فروق ذات دلالة إحصائية بين المدرستين في أي من متوسطات درجات الاختبارات الثلاثة، القبلي والأوسط والبعدي، وبذلك يتم قبول الفرض الصفري، والذي ينص على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال في المدرستين في اختبار TEMA-2 في الاختبارات الثلاثة، عند مستوى دلالة 0.05. ويوضح الجدول رقم (5) متوسطات درجات الأطفال من الجنسين، والانحراف المعياري وقيمة «ت». كما يوضح شكل (3) الفروق في متوسطات درجات الأطفال بين المدرستين.

جدول (5) الاختبار التائي لعينتين مستقلتين لإيجاد الفروق في متوسطات درجات الأطفال في اختبار (TEMA-2) بين المدرستين «أ» و«ب»

الاختبار	المدرسة	العدد N	المتوسط M	الانحراف المعياري SD	t	df	p
القبلي	مدرسة «أ»	37	10.86	8.79	-.029	82	.977
	مدرسة «ب»	47	10.90	3.42	-.029	54.934	.977

الأوسط	مدرسة "أ"،	37	17.51	9.86	-698	82	.487
	مدرسة "ب"،	47	18.71	4.92	-708	62.306	.481
البعدي	مدرسة "أ"،	36	26.77	9.76	.128	81	.899
	مدرسة "ب"،	47	26.53	7.23	.129	77.211	.898



5. مناقشة نتائج الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى قياس فاعلية تطبيق برنامج «الرياضيات الكبرى للأطفال الصغار» (BMLK) في تنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة. وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الاختبارات الثلاثة أثناء تطبيق البرنامج، لصالح الاختبار الأوسط ثم البعدي، حيث أظهر التحليل الإحصائي تأثير البرنامج القوي على تطور المفاهيم الرياضية لدى الأطفال عبر الزمن، كما ظهرت فاعلية البرنامج في تنمية المفاهيم الرياضية لدى أطفال العينة. ولم يظهر تحليل البيانات أي فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال الذكور والإناث، أو بين الأطفال في المدرستين اللتين طبق بهما البرنامج في أي من متوسطات درجات الاختبارات الثلاثة، القبلي والأوسط والبعدي.

وبذلك فإن هذه الدراسة تؤيد ما توصلت إليه الدراسات السابقة المذكورة آنفاً من فاعلية البرامج المتخصصة في تنمية المفاهيم الرياضية، خاصة إذا كانت ملائمة للمرحلة وتراعي احتياجات واهتمامات الأطفال (Brendefur, Strother, Thiede, Lane, C., 2004; Griffin, 2004; Sophian, 2004; Starkey, Klein & Wakeley, 2004; Surges, 2004)، وتؤكد أيضاً فاعلية برنامج الرياضيات الكبرى للأطفال الصغار BMLK موضوع الدراسة الحالية كما أكدته الدراسات التي اهتمت بتطبيقه سابقاً (Çelik & Kandir, 2013; DeLoach, 2012; Greenes, Ginsburg & Balfanz, 2004; Opel, Zaman, Khanom, 2015; Presser, Clements, Ginsburg, Ertle., 2012; Aboud, 2012).

وفيما يتعلق بنتيجة عدم وجود فروق ذات دلالة بين الذكور والإناث من الأطفال، فقد أشار عدد من الدراسات السابقة إلى وجود فروق بينهم لصالح الإناث (Demie, 2001; Gorard, Rees, & Salisbury, 2001)، وقد وضحت دراسة Strand (1999) تفوق الإناث على الذكور في الأداء، في حين أثبت الذكور تقدماً أسرع في تعلم المفاهيم. كما توصلت دراسات أخرى أن الأطفال من الجنسين يستخدمون إستراتيجيات مختلفة في

العمليات على الأعداد وفي حل المشكلات، ولكنهم لا يختلفون في مستوى الأداء، ويحققون نفس النتائج ونفس مستوى الإنجاز (Carr & Jessup, 1997; Carr & Davis, 2001). وبذلك يتضح أن مسألة وجود أو عدم وجود فروق بين الجنسين في المفاهيم الرياضية لم يحسم بعد في الأبحاث السابقة، وما زال الجدل قائماً حولها، وربما تتدخل بعض العوامل الأخرى كحجم العينة ونوعية الأنشطة وغيرها. أما نتيجة عدم وجود فروق في أداء الأطفال بين المدرستين اللتين طبق بهما البرنامج، فتلك تعد نقطة إيجابية كون البرنامج قادراً على تحقيق نتائج جيدة على الرغم من اختلاف البيئات والمعلمات.

6. الخلاصة:

بشكل عام، فإن نتائج هذه الدراسة تؤكد فاعلية التدخل بالبرامج الملائمة لتنمية المفاهيم الرياضية لدى الأطفال في هذه المرحلة المبكرة، وتؤيد ما توصلت إليه الدراسات السابقة العديدة التي تم استعراضها آنفاً من قدرة الأطفال على التعلم إذا ما تمت إتاحة الفرص لهم بممارسة أنشطة ملائمة نمائياً، سواء كان البرنامج المطبق بهذه الدراسة أو غيره. ولكن يظل ذلك جهداً فردياً كغيره من الجهود السابقة، مع أننا بحاجة إلى تضافر الجهود لتحقيق قفزات للحاق بركب التميز في العناية بتنمية وتطوير المفاهيم الرياضية لدى الأطفال في مراحل مبكرة، وجعلها الأساس للمراحل التعليمية اللاحقة، ولتنمية مهارات وعمليات التفكير. ومع ذلك فهذا الجهد هو خطوة على الطريق، لأن الباحثين والمتخصصين العرب في هذا المجال أمام خيارين لا ثالث لهما، فإما أن يستفيدوا من خبرات من سبقوهم بأخذ برامجهم وتكييفها للبيئة العربية من خلال البحث العلمي الرصين الذي يأخذ بالميزات، ويكيف غير المناسب للبيئة والثقافة، أو أن يبدؤوا بمشاريع بناء برامج تلائم البيئة والثقافة، وتتماشى مع النظريات التربوية ومخرجات الدراسات السابقة. ولا يخفي على ذي لب ما لهذا النوع من المشاريع من حاجة إلى تعاون وتضافر الجهود، ودعم كبير من قبل كل الأطراف المعنية لتحقيق النتائج المنشودة. ويظل أبنائنا أمانة في أعناقنا، ويقع على عاتقنا جميعاً نحن التربويين مسؤولية رعايتهم وتنمية واستغلال طاقاتهم وإمكاناتهم إلى أقصى حدودها، فهم أمل المستقبل وروافد الغد.

المراجع

المراجع العربية:

- البلاونة، فهمي، وعلي، سعيد (2009). فاعلية برنامج قائم على الأنشطة الرياضية في تنمية الحس العددي والمكاني لطفل الروضة. *المؤتمر العلمي الحادي والعشرون: تطوير المناهج الدراسية بين الأصالة والمعاصرة*، دار الضيافة، جامعة عين شمس.
- سليم، إبراهيم عبد الرزاق، ومسافر، علي عبد الله (2011). تأثير برنامج تربوية حركية على تنمية مفاهيم الرياضيات لأطفال ما قبل المدرسة. *مجلة جامعة المنوفية للتربية البدنية والرياضية*، 1 (35)، 1-36، المنوفية: مصر.
- صالح، ماجدة محمود محمد (2003). برنامج رياضيات مقترح لتنمية مهارات التفكير لدى طفل ما قبل المدرسة. *دراسات في المناهج وطرق التدريس*، 85، 132-158، مصر.
- صالح، ماجدة محمود محمد (2004). رياضيات طفل ما قبل المدرسة في مصر في ضوء متطلبات القرن الحادي والعشرين. *مجلة القراءة والمعرفة*، 31، 15-41، مصر.
- صالح، ماجدة محمود محمد وحافظ، ماجدة مصطفى (2005). *المفاهيم اللغوية كمدخل لتحسين تعلم المفاهيم الرياضية لأطفال ما قبل المدرسة*. التربية المعاصرة، 22 (71)، 133-164، مصر.
- صالح، محمد أحمد محمد (2009). فاعلية استخدام الممارسات اليومية والمعالجات اليدوية لأطفال ما قبل المدرسة في إكسابهم بعض المفاهيم الرياضية وتنمية التفكير الرياضي لديهم. *مجلة كلية التربية بالإسكندرية*، 13، 75-108، مصر.
- نصر، محمود أحمد محمود (2000). فاعلية استخدام الوسائط التعليمية في تنمية المهارات المنطقية الرياضية لطفل المستوى الثاني برياض الأطفال. *مجلة تربويات الرياضيات*، 3، 96-127، مصر.
- الهذلي، إسراء عاطي محمد (2014). فاعلية الرسوم المتحركة والتفاعل المباشر في تنمية مفاهيم الأشكال الهندسية وفق نظرية فيجوتسكي الثقافية الاجتماعية لدى طفل ما قبل المدرسة.

مجلة الطفولة العربية، 63، 67-33، الكويت: الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية. وزارة التعليم، شركة تطوير للخدمات التعليمية، والجمعية الوطنية لتعليم الأطفال الصغار (2015). معايير التعلم المبكر النمائية في المملكة العربية السعودية أطفال عمر 3-6 سنوات. المملكة العربية السعودية.

المراجع الأجنبية:

Aunola, K., Leskinen, E., & Nurmi, J.E. (2006). Developmental dynamics between mathematical performance, task motivation, and teachers' goals during the transition to primary school. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 21-40.

Aunola, K., Leskinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Nurmi, J.E. (2004). Developmental dynamics of math performance from preschool to grade 2. *Journal of Educational Psychology*, 96 (4), 699-713.

Bodovski, K., & Farkas, G. (2007). Mathematics growth in early elementary school: The roles of beginning knowledge, student engagement, and instruction. *The Elementary School Journal*, 108(2), 115-130.

Booth, J.L., & Siegler, R.S. (2008). Numerical magnitude representations influence arithmetic learning. *Child Development*, 79, 1016-1031.

Brendefur, J. Strother, S. Thiede, K. Lane, C. & Surges-Prokop, M.J. (2013). A professional development program to improve math skills among preschool children in Head Start. *Early Childhood Education Journal*, 41, 87-195.

Byrnes, J., & Wasik, B.A. (2009). Factors predictive of mathematics achievement in kindergarten, first and second grades: An opportunity propensity analysis. *Contemporary Educational Psychology*, 34, 167-183.

Carr, M., & Davis, H. (2001). Gender differences in arithmetic strategy use: A function of skill and preference. *Contemporary Educational Psychology*, 26(3), 330-347.

Carr, M., & Jessup, D. (1997). Gender differences in first grade mathematics strategy use: Social and metacognitive influences. *Journal of Educational Psychology* 89(2), 318-328.

Casey, B. Kersh, J.E. & Young, J.M. (2004). Storytelling sagas: an effective medium for teaching early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 167-172.

Çelik, M. & Kandir, A. (2013). The Effect of "Big Math for Little Kids" curriculum on mathematical development of 61-72 month-old children. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6 (4), 551-567.

Chard, D., Baker, S., Clarke, B., Jungjohann, K., Davis, D., & Smolkowski, K. (2008). Preventing early mathematics difficulties: The feasibility of rigorous kindergarten mathematics curriculum. *Learning Disability Quarterly*, 31, 11-20.

Clements, D. Sarama, J. Spitler, M.E. Lange, A.A. & Wolfe, C.B. (2011). Mathematics learned by young children in an intervention based on learning trajectories: A large-scale cluster randomized trial. *Journal for Research in Mathematics Education*, 42(2), 127-166.

Clements, D., & Sarama, J. (2004). Building Blocks for early childhood mathematics. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 181-189.

Clements, D., & Sarama, J. (2007). Effects of a preschool mathematics curriculum: summative research on the Building Blocks Project. *Journal for Research in Mathematics Education*, 38(2), 136-163.

Clements, D., & Sarama, J. (2011). Early childhood mathematics intervention. *Science*, 333(6045), 968-970.

Curriculum and Assessment Policy Unit (2015). *Literacy and numeracy for learning and life: The national strategy to improve literacy and numeracy among children and young people 2011-2020, summary update on implementation of action in the strategy in 2014*. UK.

DeLoach, D. (2012). *Effects of a prekindergarten mathematics intervention on mathematical abilities of preschoolers with low socioeconomic status*. Unpublished PhD Thesis, Walden University, USA.

Demie, F. (2001). Ethnic and gender differences in educational achievement and implications for school improvement strategies. *Educational Research* 43(1), 91-106.

DfEE: Department for Education and Employment (1999). *The National Numeracy Strategy: Framework for Teaching Mathematics for Reception to Year 6*. Raising Standards: Standards and Effectiveness Unit, UK.

DfES: Department for Education and Skills (2003). *Primary National Strategy: Primary*

Framework for Literacy and Mathematics. Sure Start, UK.

DfES: Department for Education (2011). *The National Strategies 1997–201: A brief summary of the impact and effectiveness of the National Strategies*. The National Strategies, UK.

Duncan, G.J., & Magnuson, K. (2011). The nature and impact of early achievement skills, attention skills, and behavior problems. In G. J. Duncan & R. M. Murnane (Eds.), *Whither Opportunity?: Rising Inequality, Schools, and Children's Life Chances*, 47-69. NY: Russell Sage Foundation.

Duncan, G.J., Dowsett, C.J., Claessens, A., Magnuson, K., Huston, A.C., & Klebanov, P. (2007). School readiness and later achievement. *Developmental Psychology*, 43, 1428–1446.

Fuson, K.C. (2009). Avoiding misinterpretations of Piaget and Vygotsky: Mathematical teaching without learning, learning without teaching, or helpful learning-path teaching? *Cognitive Development*, 24, 343–361.

Geary, D.C., Hamson C.O., & Hoard M.K. (2000). Numerical and arithmetical cognition: a longitudinal study of process and concept deficits in children with learning disability. *Journal of Experimental Child Psychology* 77(3), 236–263.

Geary, D.C., Hoard, M.K., Byrd-Craven, J., Nugent, L., & Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child Development*, 78(4), 1343–1359.

Gersten, R., Jordan, N.C., & Flojo, J.R. (2005). Early identification and interventions for students with mathematics difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 38(4), 293–304.

Ginsburg, H. & Amit, M. (2008). What is teaching mathematics to young children? A theoretical perspective and case study. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 29, 274–285.

Ginsburg, H., & Baroody, A. (1990). *Test of early mathematics ability* (2nd ed.). Austin, TX: Pro-ed.

Ginsburg, H., Greenes, C. & Balfanz, R. (2003). *Big Math for Little Kids®*. Parsippany, NJ: Pearson Education Inc., Dale Seymour Publication.

Ginsburg, H., Inoue, N., & Seo, K.H. (1999). Young children doing mathematics: Observations of everyday activities. In J. Copley (Ed.), *Mathematics in the early years*, 88-99. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics (NCTM).

Ginsburg, H., Klein, A., & Starkey, P. (1998). The development of children's mathematical thinking: Connecting research with practice. In I. E. Sigel & K.A. Renninger (Eds.), *Handbook of child psychology: Child psychology in practice*. 4, 401-476. NY: Wiley.

Gorard, S., Rees, G. & Salisbury, J. (2001). Investigating the patterns of differential attainment of boys and girls at school. *British Educational Research Journal* 27(2), 125–139.

Greenes, C. Ginsburg, H. & Balfanz, R. (2004). Big Math for Little Kids. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 159–166.

Griffin, S. (2004). Number Worlds: A research-based mathematics programme for young children. In D. Clements, J. Sarama & A.-M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. 325-342. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Hofer, K.G. Farran, D.C. & Cummings, T.P. (2013). Preschool children's math-related behaviors mediate curriculum effects on math achievement gains. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 487–495.

Huntsinger, C., Jose, P., Liaw, F.R., & Ching, W.D. (1997). Cultural differences in early mathematics learning: A comparison of Euro-American, Chinese-American, and Taiwan-Chinese families. *International Journal of Behavioral Development*, 21(2), 371-388.

Jordan, N.C., Hanich L.B., & Kaplan, D. (2003). Arithmetic fact mastery in young children: a longitudinal investigation. *Journal of Experimental Child Psychology*, 85(2), 103–119.

Jordan, N.C. & Levine, S.C. (2009). Socioeconomic variation, number competence, and mathematics learning difficulties in young children. *Developmental Disabilities Research Reviews*, 15, 60-68.

Jordan, N.C., Kaplan, D., Locuniak, M., & Ramineni, C. (2007). Predicting first-grade math achievement from developmental number sense trajectories. *Learning Disabilities Research & Practice*, 22(1), 36-46.

Khomais, S.F. (2007). *Children's Early Understanding of Number in Home and Preschool Contexts in Saudi Arabia*. Published PhD Thesis, University of Exeter, Exeter, UK.

Khomais, S.F. (2014) Enhancing preschool children's number knowledge: the suitability of an intervention programme for Saudi practice, *Early Child Development and Care*, 184, 1, 32-49.

Landerl, K., Bevan, A., & Butterworth, B. (2004). Developmental dyscalculia and basic numerical capacities: A study of 89-year-old students. *Cognition*, 93, 99–125.

- Moss, J. & Case, R. (1999). Developing children's understanding of the rational numbers: A new model and an experimental curriculum. *Journal for Research in Mathematics Education*, 30(2), 122-147.
- National Council of Teachers of Mathematics, (NCTM) (2000). *Principles and Standards for School Mathematics*. Retrieved September 7, 2016, from: <http://www.nctm.org/flipbooks/standards/pssm/index.html>
- Ofsted: Office for Standards in Education (2002). *The National Numeracy Strategy: The first Three Years 1999-2002*. Ofsted Publications Centre, UK.
- Opel, A., Zaman, S.S. Khanom, F. & Aboud, F.E. (2012). Evaluation of a mathematics program for preprimary children in rural Bangladesh. *International Journal of Educational Development*, 32, 104-110.
- Presser, A.L. Clements, M. Ginsburg, H. & Ertle, B. (2015). Big Math for Little Kids: The effectiveness of a preschool and kindergarten mathematics curriculum. *Early Education and Development*, 0, 1-28. DOI: 10.1080/10409289.2015.994451
- Ramani, G.B. & Siegler, R.S. (2011). Reducing the gap in numerical knowledge between low- and middle-income pre-schoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32, 146-159.
- Seo, K.H., & Ginsburg, H. (2004). What is developmentally appropriate in early childhood mathematics education? Lessons from new research. In D. Clements, J. Sarama & A.-M. DiBiase (Eds.), *Engaging young children in mathematics: Standards for early childhood mathematics education*. 91-104. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Siegler, R.S. Fazio, L.K. & Pyke, A. (2011). There is nothing so practical as a good Theory. *Psychology of Learning and Motivation*, 55, 171-197.
- Sophian, C. (2004). Mathematics for the future: developing a Head Start curriculum to support mathematics learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 59-81.
- Song, M.J., & Ginsburg, H. (1987). The development of informal and formal mathematical thinking in Korean and U.S. children. *Child Development*, 58, 1286-1296.
- Starkey, P., Klein, A. & Wakeley, A. (2004). Enhancing young children's mathematical knowledge through a pre-kindergarten mathematics intervention. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 99-120.
- Strand, S. (1999). Ethnic group, sex, and economic disadvantage: Associations with pupils' educational progress from baseline to the end of Key Stage 1. *British Educational Research Journal* 25(2), 179-202.
- Van De Rijdt, B., Godfrey, R., Aubrey, C., Van De Luit, J., Ghesquiere, P., Torbeyns, J. (2003). The development of early numeracy in Europe. *Journal of Early Childhood Research*, 1(2), 155-180.
- Wiles, J.W. & Bondi, J.C. (2015). *Curriculum Development: A Guide to Practice* (9th Edition). NJ: Pearson.
- Wright, R. (1994). A study of the numerical development of 5-year-olds and 6-year-olds. *Educational Studies in Mathematics*, 26(1), 25-44.
- Young-Loveridge, J. (2004). Effects on early numeracy of a program using number books and games. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 82-98.

صدر عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



ضمن الجهود التي تقوم بها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في عرض الأسلوب التربوي المعروف باسم: "ريجيو إيميليا" قامت الجمعية بترجمة كتاب: (حتى يصبح التعلم مرثياً وملموساً: الأطفال - في مواقف التعلم - فرادي وجماعات). وهذا الكتاب هو عبارة عن تجربة بحثية قام بإجرائها مشروع "الصفر" بكلية التربية للدراسات العليا بجامعة هارفارد، ومؤسسة أطفال ريجيو بمدينة "ريجيو إيميليا الإيطالية".

ولعل الموضوع الأبرز الذي يتناوله مشروع الكتاب هو التوثيق، باعتباره العملية التي تجعل من التعليم مرثياً وملموساً، فنجد من ضمن فصول

الكتاب المهمة عرضاً للحياة اليومية للمدرسة، وكيفية رؤية غير العادي في العادي من الأشياء، وأهمية وفهم التوثيق، وغيرها من الموضوعات والمشروعات التي قام بها أطفال بلدية "ريجيو إيميليا الإيطالية"، والتي قام بعرضها وتوثيقها معلمات تلك المدارس.

وهذا الكتاب هو سلسلة من الكتب التي قامت الجمعية بترجمتها، فكان كتاب: "الأطفال ولغاتهم المثة: مدخل ريجيو إيميليا - تأملات متطورة" هو الباكورة، الذي صدر في عام 2010، وكتاب: "المؤشرات" الذي صدر مؤخراً عن الجمعية بالتعاون مع "مؤسسة أطفال ريجيو". والكتاب الحالي هو الثالث الذي يطرح الجانب النظري والتطبيقي في آن واحد.

طبع هذا الكتاب بدعم مالي
من وقفية الأستاذ / عبد الباقي عبد الله النوري

أثر برنامج تدريبي لتنمية الذاكرة العاملة باستخدام الألعاب الإلكترونية لدى المتفوقات عقلياً*

أ.د. عماد عبد الرحيم الزغول

emadara@agu.edu.bh

قسم تربية الموهوبين - جامعة الخليج العربي

مملكة البحرين

د. هدى سعود الهندال

hudasah@agu.edu.bh

أ. سارة محمود الموسوي

saraalmousawi@gmail.com

معلمة دراسات اجتماعية - وزارة التربية

دولة الكويت

الملخص:

هدفت الدراسة إلى التحقق من فعالية استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة لدى المتفوقين عقلياً. شملت عينة الدراسة (27) طالبة من مرحلة المتوسطة، مقسمين لمجموعتين (13) طالبة مجموعة تجريبية و(14) طالبة مجموعة ضابطة. وقد تم استخدام المنهج شبه التجريبي. تكونت أدوات الدراسة من اختبار مصفوفات رافن للكشف عن الفائقين، واختباري الأرقام والأشكال الهندسية للذاكرة العاملة كتطبيق قبلي وبعدي، وبعد المعالجة الإحصائية باستخدام (الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار التباين الأحادي للعينات المترابطة)، جاءت النتائج لتبين فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية، وكانت الفروق واضحة في اختبار سعة الذاكرة العاملة (الأشكال الهندسية) ولم يكن هناك فروق في نتائج اختبار سرعة الذاكرة العاملة (حفظ الأرقام). مما يشير لأثر استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة لدى المتفوقات عقلياً في الصف السابع بدولة الكويت.

The Effect of a Training Program for the Development of Working Memory Using Electronic Games Among Female Gifted students

Sara S. Al-Mousawi

Ministry of Education

State of Kuwait

Huda Al-Hindal

Arabian Gulf University

Kingdome of Bahrain

Emad Al-Zeghoul

Abstract

The present study aimed to verify the effectiveness of the use of electronic games on the working memory development in gifted students. The sample included (27) students from the intermediate stage, divided into two groups (13) students as an experimental group, (14) students as a control group. The semi-empirical method was used. The study's consisted of tools Raven (IQ Test) for the detection of the study sample of gifted children: and used two tests to test the working memory for pre and post test. (Mean, standard deviations, and test the variance of the samples correlated) were used. The results showed statistically significant differences in favor of the experimental group, and were clear differences in the test of working memory capacity (Geometric Shapes). There were no significant differences in working memory speed test results (Remember numbers), which indicates the impact of the use of electronic games on memory development of the mentally gifted students in the seventh grade in Kuwait.

* جزء من رسالة ماجستير الباحثة الأولى التي حصلت عليها من جامعة الخليج العربي في عام 2016.

مقدمة:

يؤدي اللعب دوراً كبيراً في نمو النشاط العقلي المعرفي، وفي نمو الوظائف العقلية العليا كالإدراك والتفكير والذاكرة والكلام لدى الطفل، فهو يساعد الطفل على أن يدرك العالم الذي يعيش فيه، وأن يتحكم فيه، فمن خلال اللعب يتعرف الطفل على الأسماء والأشكال والألوان والأحجام، ويميز الأشياء المحيطة به، ويتعرف على خصائصها، وما يجمع بينهما من علاقات، وبذلك تنمو لديه قدرة التمييز بين موضوعات وأشياء العالم المحيط به، كما يعزز اللعب نمو الذاكرة ومهارات التفكير وحل المشكلات، ولاسيما تلك الألعاب التي تعتمد على الملاحظة والمتابعة والاكتشاف (العامري، 2007؛ Cohen, 1993).

يؤكد كاي (Kay, 2000) أن اللعب علاقة وطيدة بالتفكير كأسلوب حياة ومصدر رئيسي للتعلم. وعند تناول هذه العلاقة يبرز الجانب الآخر للعب، والمتمثل في علاقة الألعاب الإلكترونية بكل من التفكير بحلول المشكلات، وتكوين العلاقات الاجتماعية، ودوره في مدى اتساع حلقة المعرفة الاجتماعية أو درجة الانطواء الاجتماعي، وتضييق العلاقات الاجتماعية والانغماس في الألعاب لساعات طويلة، (ورد في: دويدي، 2004).

تنمي الألعاب القدرات الذهنية والنمو المعرفي لدى الأفراد خلال المراحل النمائية المتعددة التي تتميز كل منها بخصائص معينة، وكل مرحلة تستوعب المرحلة التي تسبقها، وتتهيء للمرحلة التي تليها، علماً أن كل فرد ينتقل من مرحلة إلى أخرى حسب قدراته الخاصة، والألعاب التي تنمي هذا الجانب هي تلك التي تساعد على التجميع والتركيب والبناء والتصنيف والتذكر والانتباه، فمن الملاحظ أن اللعب بالورقة والقلم يساعدنا على تدريب مهارات الرسم والتشكيل، بينما تحريك قطع التركيب يعلمنا شيئاً حول الميكانيكا، واللعب بالأغراض المتنوعة تعلم الطفل ابتداء طرق جديدة في التصرف (حطيط، 2006).

هناك علاقة وطيدة ما بين اللعب والنمو المعرفي تظهر لمن يراقب الأطفال، فكلما ازدادت قدراتهم المعرفية تغير نوع اللعب لديهم، وكلما تعقد لعبهم دل ذلك على نمو معرفي أرقى، وتظهر هذه العلاقة واضحة في شرح النظريات المهمة باللعب والنمو المعرفي (الزغول والزغول، 2009).

شهد العالم تطور تكنولوجي سريع، وبرزت أشكال عديدة من الألعاب لم تكن معروفة من قبل على شاشة التلفاز (ألعاب الفيديو)، أو على شاشة الحاسوب (ألعاب الحاسوب)، وبسبب الإبداعات التكنولوجية المتعددة، أصبحت الألعاب الإلكترونية متوافرة في الحياة اليومية (الشحروري، 2008).

ونتيجة للتغير السريع الذي شهده العالم شهد مفهوم اللعب عند الأطفال تغيراً ملحوظاً، بعد أن كان اللعب مرتبطاً بالحركة والألعاب الجماعية في منطقة مكشوفة غالباً ما تكون حديقة المنزل، أصبح اهتمام الصغار يتجه إلى الألعاب الإلكترونية وألعاب الفيديو التي بدأت تجذبهم من كلا الجنسين (الشافعي، 2005).

وعلى الرغم من تركيز العلماء على الآثار السلبية للألعاب الإلكترونية المتمثلة في العنف والعزلة الاجتماعية والإدمان ومضيعة الوقت، حيث قد تكون هذه الألعاب غير مناسبة لعمر الطفل، وقد تلحق الضرر الحسي والمعنوي بالطفل، إلا أن هناك باحثين ركزوا جهودهم في البحث عن الآثار الإيجابية لتلك الألعاب على العمليات المعرفية والتفكير المنطقي، والابتكاري، والذاكرة والخيال (الشحروري، 2008).

فالألعاب الإلكترونية لم تعد فقط للتسلية أو للأطفال فقط، حيث تم استخدامها في الفصول الدراسية كأدوات تعليمية، كما استخدمت في المستشفيات للعلاج السريري وإعادة التأهيل، كما تم استخدامها في الجيش للتدريب على مهارات مختلفة، والهدف

من استخدامها هو تغيير سلوك اللاعب بالتدريب مثل تدريب تجريبي لتحسين الدقة في تحديد الهدف أو التدريب على التحكم في ردة الفعل.

أظهرت بعض الدراسات السابقة (Feng, et al., 2007; Green & Bavelier, 2003) أن ألعاب FPS الإلكترونية يمكن أن تنتج تغييرات مفيدة في الإدراك والانتباه والإدراك المكاني، لذلك علينا التوجه نحو تطوير الألعاب الإلكترونية التي تهدف إلى تحسين الوظائف المعرفية، ورد في: (Feng & Spence, 2008).

تشكل الذاكرة أساساً لأنشطة الإنسان والحياة اليومية، فنحن نستخدم ذاكرتنا عندما نتلقى أي معلومات مثل أسماء الأصدقاء، وأرقام الهاتف والعنوان والمحاضرات الهامة، وقوائم التسوق، وكذلك المعلومات المستفادة من البيئة المحيطة بنا، سواء كانت عامة أو أكاديمية، كما أن التعلم هو مصدر المعرفة ويعتمد على الذاكرة، حيث إنها عملية عقلية أساسية، والذاكرة مهمة للإنسان من ولادته وحتى الممات.

وقد أشار الكثير من العلماء في مجال علم النفس المعرفي إلى أن هناك ثلاثة أنواع من الذاكرة: الذاكرة قصيرة المدى، والذاكرة العاملة، والذاكرة طويلة المدى، وتتم عملية التذكر خلال مراحل، وهي: الاكتساب والتميز، ثم التخزين، وأخيراً الاسترجاع (Hindal, 2014).

وتوجد علاقة قوية بين الذاكرة العاملة والذكاء العام، كما أن هناك علاقة قوية بين سعة الذاكرة العاملة ودرجة الذكاء، حيث إن سعة الذاكرة العاملة مرتبطة ارتباطاً وثيقاً بالذكاء العام للفرد، لذلك نستطيع أن نقول إن سعة الذاكرة العاملة والذكاء مرتبطان ببعضهما البعض، وبالإمكان زيادة قدرات الذاكرة العاملة عن طريق تقديم جلسات تدريبية تدعم فكرة تنمية الذاكرة العاملة، فمن خلال ممارسة درجة عالية من المهام التدريبية يمكن أن يتحسن الأداء (Feng & Spence, 2008; Hindal, 2014).

الدراسات السابقة:

تنقسم الدراسات المتصلة بالموضوع إلى محورين:

المحور الأول: دراسات تناولت الذاكرة العاملة وعلاقتها بمتغيرات مختلفة:

هدفت دراسة العدل (2000) إلى التعرف على تأثير كل من إستراتيجية التجهيز والأسلوب المعرفي، وطريقة قياس الذاكرة وكذلك التفاعلات الثنائية والتفاعل الثلاثي بينهم درجات طلاب المرحلة الثانوية في كل من الاستدعاء والتعرف من الذاكرة في إطار وظيفتي التخزين والتجهيز.

تم تطبيق اختبار ذكاء على مجموعة كبيرة من طلاب الصف الأول الثانوي بمحافضة الإسماعيلية، وبعد التصحيح واستخدام المعايير تم استبعاد الحالات المتطرفة، ثم تم تطبيق اختبار الأشكال المتضمنة وبعدها تم توزيع الطلاب إلى مجموعتين، إحداهما معتمدة على المجال الإدراكي، والثانية مستقلة عنه، وأخيراً طبق اختبار الذاكرة العاملة.

واتضحت النتائج إيجابية لكل من تأثير إستراتيجيات تجهيز المعلومات وطريقة عرضها على الطلاب.

وقد هدفت دراسة سليمان (2009) إلى استكشاف مدى أهمية الأداء في عدد من مهام الذاكرة العاملة في التنبؤ بالتحصيل الدراسي، واستكشاف الفروق بين الجنسين في الأداء في مهام الذاكرة العاملة، وكذلك استكشاف العلاقة بين الأداء في مهام الذاكرة العاملة والعمر والتحصيل الدراسي.

واستخدم الباحث تطبيق بطارية تتضمن ست مهام لقياس الأداء في الذاكرة العاملة مقارنة بمتوسط تحصيل التلاميذ في ثلاث مواد دراسية خلال فصل دراسي كامل، على عينة قوامها 286 تلميذ وتلميذة.

أوضحت النتائج أن الأداء في مهام الذاكرة العاملة يزداد بوصفه دالة للعمر، وأن أداء الإناث أفضل من الذكور، كما كشفت النتائج عن أن هناك ارتباطاً إيجابياً بين أداء مهام الذاكرة العاملة والتحصيل الدراسي.

قام عامر (2009) بدراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أداء مهام الذاكرة العاملة ومستويات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، والكشف عن الفروق في أداء مهام الذاكرة العاملة باختلاف إستراتيجية التدريب على الفهم القرائي، وكذلك الكشف عن الفروق في أداء مهام الذاكرة العاملة باختلاف طريقة عرض الإستراتيجية، والكشف عن تأثير التفاعل بين طريقة عرض الإستراتيجية والإستراتيجية المستخدمة على أداء مهام الذاكرة العاملة.

وتضمنت عينة البحث مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وعددهم (45) من الذكور بمدينة كفر الشيخ، وتتراوح أعمارهم ما بين (13-14) سنة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين المجموعة الاستطلاعية والمجموعة التجريبية.

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج التجريبي في فترة لم تتجاوز الشهرين المتتاليين، وتم الاستعانة بالعديد من أدوات البحث المرتبطة بالموضوع، وأسفرت نتائج البحث عن وجود علاقة بين أداء مهام الذاكرة العاملة ومستويات الفهم القرائي، واختلاف أداء مهام الذاكرة العاملة باختلاف إستراتيجية التدريب على الفهم القرائي، وكذلك اختلاف أداء مهام الذاكرة العاملة باختلاف طريقة عرض الإستراتيجية، وأنه لا يوجد تفاعل بين طريقة عرض الإستراتيجية والإستراتيجية المستخدمة على أداء مهام الذاكرة العاملة.

قدم كل من محمد، الشايب، وصباح (2009) دراسة هدفت إلى التعرف على أثر التفاعل بين الذكاء والتحصيل في الرياضيات على سرعة ودقة الأداء في مهام مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

كانت عينة البحث تتكون من 44 تلميذاً وتلميذة من الصف الرابع الابتدائي، طبقت عليهم مجموعة من الأدوات مثل: اختبار تحصيلي في الرياضيات، واختبار الذكاء المصور، ومهام حاسوبية لقياس مكونات الذاكرة العاملة.

أسفرت النتائج عن وجود تفاعل دال إحصائياً بين مستوى التحصيل والذكاء في درجة تأثيرهما المشترك في دقة الأداء على مهمة اللوحة البصرية المكانية، كما اتضح وجود تفاعل دال إحصائياً بين مستوى التحصيل والذكاء في درجة تأثيرهما المشترك على سرعة الأداء على مهمة الضبط التنفيذي المركزي، وكان للمجموعة (ج) الأثر الأكبر على التفاعل.

قدم الحساني (2011) دراسة هدفت إلى قياس أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في مستوى الاستيعاب القرائي لدى طلبة من ذوي مشكلات القراءة، تم اختيار 60 طالباً ثم تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية والأخرى ضابطة من الصفين الثالث والسادس الابتدائي في محافظة جدة.

ولقد تم اختيار العينة بعد تطبيق مقياس الاستيعاب القرائي لاختيار الطلبة الذين لديهم تدن في مستوى الاستيعاب، واعتبر اختباراً قليلاً، وللتأكد من وجود قصور في مهارات الذاكرة العاملة طبق عليهم مقياس الذاكرة العاملة، ثم بعد ذلك تم تدريب الطلبة

من خلال برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة، ومن ثم طبق مقياس الاستيعاب القرائي كاختبار بعدي.

وجاءت النتائج بوجود فروق بين العينتين على الأبعاد المختلفة للاختبار البعدي لصالح العينة التجريبية من الصف الثالث، كما تبين الفروق بين العينتين على الاختبار البعدي في بُعد قراءة النص وتسلسل الجمل لصالح طلبة الصف الثالث أيضاً، كذلك اتضح وجود الفروق في الاختبار البعدي على درجات الاختبار الكلي لصالح العينة التجريبية في كلا الصفين.

قدم الأنصاري وسليمان (2012) دراسة هدفت إلى استكشاف البنية العاملية للنموذج الثلاثي لمكونات الذاكرة العاملة، كما هدفت إلى استكشاف التغيرات التي تطرأ على البنية العاملية الثلاثية العوامل للذاكرة العاملة عبر سنوات الطفولة من عمر 4 إلى 12 سنة.

وأجريت هذه الدراسة على عينة كبيرة من الأطفال الكويتيين بلغ عددهم 891 طفلاً وطفلة يمثلون محافظات الكويت الست، من خلال استخدام بطارية مهام الذاكرة العاملة بعد تقنينها على البيئة الكويتية، عن طريق انتهاج المنهج الوصفي للبحث.

وأشارت النتائج إلى أن النموذج ثلاثي المكونات الذي يتضمن وحدة معالجة مركزية ووحدة معالجة وتخزين لفظية ووحدة معالجة وتخزين بصرية له وجود إحصائي حقيقي لدى الأطفال من أعمار مبكرة (4 إلى 12 سنة) وحتى قبل المراهقة.

المحور الثاني: دراسات تناولت الذاكرة العاملة والتدريب والألعاب الإلكترونية:

قام دويدي (2004) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التحصيل ونمو التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مقرر القراءة والكتابة بالمدينة المنورة.

وقد استخدم الباحث المنهج التجريبي لدراسة هذا الأثر، وتمثلت عينة البحث العشوائية في 59 تلميذاً تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات، وتم استخدام ألعاب الحاسب الآلي التعليمية مع المجموعة التجريبية الأولى، واستخدم برنامج حاسب آلي تعليمي إضافة لألعاب الحاسب الآلي للمجموعة التجريبية الثانية، بينما درست المجموعة الثالثة بالطريقة المعتادة كمجموعة ضابطة.

ولقياس أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التحصيل تم استخدام أدوات تمثلت في اختبار تحصيلي لمقرر القراءة والكتابة والأنشيد، مع اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الأشكال ب) لتحديد أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية.

وأُسفرت النتائج عن ظهور فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في نمو كل قدرة من قدرات التفكير الإبداعي على حدة (الطلاقة، والمرونة، والأصالة، والتفاصيل)، وكذلك في تنمية قدرة التفكير الإبداعي ككل لصالح المجموعة التجريبية الأولى، والتي استخدمت ألعاب الحاسب الآلي التعليمية.

قام كل من بولين وكلينغبرغ وثوريل وليندقست ونوتلي (Bohlin, Klingberg, Thorell, Lindqvist, & Nutley, 2008) بإجراء دراسة هدفت إلى تحسين أداء الذاكرة العاملة من خلال التدريب، على عينة من أطفال قبل سن المدرسة الذين تلقوا تدريب محوسب لمدة 5 أسابيع، وأظهرت النتيجة أن العمل على تدريب الذاكرة يمكن أن يكون له آثار كبيرة وإيجابية.

كما قام كل من الشحوروي وعودة (2011) بدراسة هدفت إلى استقصاء أثر ممارسة الألعاب الإلكترونية على عمليات التذكر وحل المشكلات، واتخاذ القرار لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن.

فقد طبقت الدراسة على طلبة الصف الخامس الابتدائي ذكوراً وإناثاً، حيث بلغ عدد أفراد الدراسة (75) طالباً وطالبة، قسموا إلى مجموعة تجريبية، ثم قسمت إلى مجموعتين فرعيتين: مجموعة تلعب ألعاباً موجهة، ومجموعة تلعب ألعاباً غير موجهة، كما كان هناك مجموعة ضابطة.

تم إعداد بطاريتي ألعاب إلكترونية، البطارية الأولى تضمنت ألعاباً موجهة والبطارية الثانية اشتملت على ألعاب غير موجهة، ومارست المجموعة التجريبية هذه الألعاب.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن للألعاب الإلكترونية أثراً على عمليات التذكر وحل المشكلات، واتخاذ القرار لدى أفراد المجموعة غير الموجهة مقارنة بالمجموعتين الموجهة والضابطة، كما أظهرت أن للألعاب الإلكترونية أثراً على عملية اتخاذ القرار لدى العينة من الذكور في المجموعة غير الموجهة.

وهدف دراسة الفار (2012) إلى التحقق من فاعلية التدريب على مهام الذاكرة العاملة المبرمجة حاسوبياً، على تحسين أو رفع كفاءة مكونات الذاكرة العاملة، لدى عينة قوامها (40) طفلاً وطفلة، في عمر الثامنة، وتم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة.

وأشارت النتائج إلى أن التدريب الحاسوبي للذاكرة العاملة يرفع كفاءة المكونات الأربعة للذاكرة العاملة، وأن الأداء يظل بالكفاءة ذاتها حتى بعد مرور شهر على التدريب، ولكن هذا التحسن يقتصر على المكونين اللفظي والبصري - المكاني فقط.

كما قام الهدلق (2013) بدراسة كان هدفها التعرف على إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية، ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العام بمدينة الرياض، على عينة تألفت من 359 طالباً، ولهذا الغرض تم إعداد استبانة مكونة من 71 فقرة موزعة على محاور الدراسة الثلاثة. هذا وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها وجود عدد من العوامل التي تدفع طلاب التعليم العام لممارسة الألعاب الإلكترونية مثل السعي للفرز، المنافسة، التحدي، حب الاستطلاع، التخيل والتصور وغيرها من عناصر الجذب والتشويق والإثارة.

كما يرى طلاب التعليم العام أن لممارسة الألعاب الإلكترونية أثراً إيجابياً، وأخرى سلبية، فمن الآثار الإيجابية أن الألعاب الإلكترونية التي تمارس عبر الإنترنت Online games أنها تساهم في تحسين بعض المهارات الاجتماعية والأكاديمية لدى اللاعبين مثل: مهارة البحث عن المعلومات، مهارة الطباعة، مهارة الكتابة، مهارة اكتساب اللغات الأجنبية، مهارات التفكير الناقد، ومهارات حل المشكلات.

أما فيما يتعلق بالآثار السلبية المترتبة على ممارسة الألعاب الإلكترونية فهي عديدة وتم تصنيفها إلى ست فئات: أضرار دينية، أضرار سلوكية وأمنية، أضرار صحية، أضرار اجتماعية، وأضرار أكاديمية، وأضرار عامة، ويندرج تحت كل فئة عدد من الآثار السلبية.

ونظراً لما تتركه الألعاب الإلكترونية من أثر على ممارسيها، فإن هذا البحث يسعى لتوضيح تأثير ممارسة الألعاب الإلكترونية على الذاكرة العاملة، لدى المتفوقين عقلياً من طلبة الصف السابع في دولة الكويت.

مشكلة الدراسة:

مع انتشار الألعاب الإلكترونية بشكل واسع، وزيادة عدد الساعات التي يقضيها الأطفال في اللعب بها أصبحت ممارستها ظاهرة تلفت الانتباه وتستحق البحث، حيث إنها ما زالت حديثة، ولم يتصد لها أحد بالبحث والدراسة الواسعة حسب علم الباحثين.

بعد توجه الكثير من الطلبة نحو استخدام التكنولوجيا، وتوافر الألعاب الإلكترونية بكثرة بين أيديهم تبرز أمامنا مشكلة البحث الحالي التي تتطلب منا تركيز الجهود على دراسة أثر الألعاب الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة لدى المتفوقين عقلياً منهم من أجل الاستفادة من النتائج التي يتم التوصل إليها في البرامج والإستراتيجيات التي تستخدم مع المتفوقين عقلياً في الدراسات المستقبلية.

أسئلة الدراسة:

السؤال الأول: هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى سعة الذاكرة العاملة المتمثلة في اختبار الأشكال الهندسية بين المجموعتين التجريبية والضابطة؟

السؤال الثاني: هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى سرعة الذاكرة العاملة المتمثلة في اختبار الأرقام بين المجموعتين التجريبية والضابطة؟

أهداف الدراسة:

هدفت الدراسة إلى:

- الوقوف على فعالية استخدام الألعاب الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة.
- تدريب الطالبات على تطبيقات تطور أداء الذاكرة العاملة
- توظيف الألعاب الإلكترونية في تنمية سعة وسرعة الذاكرة العاملة.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة في جودة الموضوع الذي يتناوله البحث، حيث إنه يتوجه نحو الاهتمام بالألعاب الإلكترونية ومدى تأثيرها على المتعلمين.
- تصميم مادة تدريبية قائمة على برامج مكونة من الألعاب الإلكترونية بهدف تنمية الذاكرة العاملة.

مصطلحات الدراسة:

تضمنت الدراسة عدداً من المصطلحات، على النحو الآتي:

الألعاب الإلكترونية: جميع أنواع الألعاب المتوافرة على هواتف إلكترونية، وتشمل ألعاب الحاسب، وألعاب الإنترنت، وألعاب الفيديو، وألعاب الهواتف النقالة، وألعاب اللوحات الرقمية (الهدلق، 2013).

كما تُعرف على أنها نوع من الألعاب التي تعرض على شاشة التلفاز (ألعاب الفيديو)، أو على شاشة الحاسوب (ألعاب الحاسوب)، والتي تزود الفرد بالمتعة من خلال تحدي استخدام اليد مع العين (التأزر البصري/ الحركي)، أو تحدي للإمكانات العقلية، وهذا من خلال تطوير البرامج الإلكترونية (الشحروري، 2008).

الذاكرة العاملة: هي الذاكرة المسؤولة عن عمليتي التجهيز والتخزين المؤقت للمعلومات (الشريدة، الوطبان، 2012).

وهي الذاكرة التي تقع بين الذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى، ولها مدى للتخزين يُعرف ضمناً من خلال مخزن الذاكرة القصيرة والطويلة، إلا أن كلاً من (كنتور وانجل وهملتون) Cantor, Engle & Hamitton أشاروا بأن الذاكرة العاملة أكثر مرونة وسعتها غالباً ما تحتوي على السلوك المركب، مثل سلوك الاستدلال وحل المشكلة والذكاء العام (محمد، 1995)، وكما يعرفها عبد المجيد نشواتي (2005) بأنها الذاكرة التي تقوم باستقبال المعلومات الصادرة عن الذاكرة طويلة المدى فتجمعها وتسد الفجوات بينها، وتنظمها من أجل إنشاء استجابة ذاكرية منطقية معقولة.

التفوق العقلي: قدرة تساعد الفرد على القيام بإنجاز معقد ومركز في مجال أو أكثر من مجالات العمل الإنساني، وذلك بشكل سهل وسريع نسبياً، إذا ما قورن ذلك الإنجاز مع أفراد آخرين من العمر نفسه (الزعبي، 2008).

البرنامج التدريبي: هو مجموعة من الأساليب والأنشطة المدونة والمبرمجة على الحاسوب، والهادفة إلى إكساب الطلبة مهارات محددة في محتوى البرنامج (مطر، والعايد، 2009).

حدود البحث:

- أ. الحدود الزمانية: تطبيق البحث في العام الدراسي 2015/2016.
- ب. الحدود المكانية: مدارس المرحلة المتوسطة من المدارس الحكومية في دولة الكويت.
- ج. الحدود البشرية: طالبات الصف السابع الفائق عقلياً في مدارس دولة الكويت.
- د. الحدود الموضوعية: يقتصر البحث على أثر برنامج تدريبي باستخدام الألعاب الإلكترونية لتنمية الذاكرة العاملة لدى المتفوقين عقلياً من طلاب الصف السابع في دولة الكويت.

منهج الدراسة:

تعتمد هذه الدراسة على المنهج شبه التجريبي، وذلك باستهداف مجموعتين، المجموعة التجريبية، والمجموعة الضابطة المتكافئتين من حيث المستوى الدراسي (الصف)، ونسبة الذكاء التي يحددها الاختبار المستخدم، ونسبة التحصيل الدراسي، حيث يتناسب هذا التصميم مع هدف الدراسة في التحقق من فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الألعاب الإلكترونية لتنمية الذاكرة العاملة لدى المتفوقين عقلياً، واعتمدت المقارنة بين المجموعتين من خلال القياسين القبلي والبعدي.

مجتمع الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة من مدرستين ضمن مدارس منطقة مبارك الكبير التعليمية التابعة لوزارة التربية في دولة الكويت في العام الدراسي 2015/2016، والذين بلغ عددهم 176 طالبة.

عينة الدراسة:

عينة الدراسة تكونت من (27) طالبة من المرحلة المتوسطة في دولة الكويت مقسمان إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، (14) طالبة من مدرسة القبلية المتوسطة كعينة ضابطة، و(13) طالبة من مدرسة هيلة بوطيبيان المتوسطة كعينة تجريبية، تم اختيارهن عن طريق الكشف عن قدراتهم العقلية باستخدام اختبار مصفوفات رافن.

أدوات الدراسة:

أولاً. اختبار رافن للمصفوفات المتتابعة:

إصدار عام 1999، تم تقنيته على البيئة الكويتية من قبل فتحية عوض، وهو من أشهر اختبارات الذكاء المتحررة من أثر الثقافة، لأنه لا يعتمد على النواحي اللفظية في قياس الذكاء بل على الأداء العملي، وقد أعده رافن عام 1938.

ويتكون الاختبار من 60 مصفوفة مقسمة إلى خمس مجموعات، كل مجموعة تحتوي على 12 مصفوفة متدرجة في الصعوبة من دقة الملاحظة حتى الوصول إلى قياس إدراك العلاقات العامة التي تتصل بالجوانب العقلية المجردة.

يطبق الاختبار بصورة فردية أو جماعية، ثم يتم تصحيحه بسرعة ودقة، باستخدام مفتاح التصحيح بحيث تحسب للمفحوص درجة واحدة عن كل إجابة صحيحة والدرجة الخام للفرد هي مجموعة عدد إجاباته الصحيحة من بنود الاختبار.

ثانياً. اختبار سرعة الذاكرة العاملة من خلال الأشكال الهندسية:

اختبار وضعه سيراليون عام 1970، تم استخدامه على نطاق واسع في العديد من الدراسات المقدمة في جامعة جلاسكو، وهو عبارة عن اختبار كتابي سهل التطبيق قائم على الأشكال الهندسية، ويتكون الاختبار من 36 بنداً، وكل بند يتكون من شكلين إلى ثمانية أشكال موزعة بين مجموعتين، مجموعة تضم أشكالاً هندسية متداخلة يقوم المفحوص بتحديد المساحة المشتركة بين جميع الأشكال المبينة في المجموعة الأخرى المتفرقة، يطلب من المفحوصين تحديد نقطة الاتحاد بينهم، ومن يستطيع تحديد نقطة الاتحاد وفقاً لتصحيح المقياس يكون قد أظهر سرعة الذاكرة العاملة، حيث يتم وضع علامة الاختبار من خلال متابعة الإجابات وإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة (Hindal, 2007, 2014).

ثالثاً. اختبار سرعة الذاكرة العاملة من خلال حفظ الأرقام:

تتمثل إحدى طرق قياس سرعة وسعة الذاكرة العاملة في عدد الأرقام التي يمكن الاحتفاظ بها في الذاكرة العاملة، حيث إن متوسط سرعة الأرقام الممكن الاحتفاظ بها هو سبعة أرقام (ليفي، 2009).

يتكون هذا الاختبار من قسمين، وكل منهما يتكون من 14 بنداً، حيث يتكون البند الواحد من رقمين إلى تسعة أرقام، يتم ذكرها على مسمع المفحوص، ومن ثم عليه تسجيلها بالترتيب المطلوب منه، ثم ينتقل إلى القسم الثاني من الاختبار وبعد سماع الأرقام عليه أن يسجل تسلسل الأرقام بطريقة عكسية (ليفي، 2009؛ Alenezi, 2008).

رابعاً. الألعاب الإلكترونية المتضمنة للبرنامج التدريبي:

تكون البرنامج التدريبي من مجموعة جلسات متتابعة من أجل قياس أثر الألعاب الإلكترونية المختارة والمحكمة من قبل المتخصصين، وفقاً لمعايير محددة على طالبات الصف السابع ضمن المرحلة المتوسطة، وهو برنامج تربوي موجه لتنمية قدرات الذاكرة العاملة لديهن.

فلسفة البرنامج:

تتمحور الفلسفة حول أهمية الألعاب الإلكترونية في تنمية الذاكرة العاملة لدى الطالبات الفائقات عقلياً، حيث إن المتفوقين عقلياً يتميزون بقوة وسرعة الذاكرة العاملة،

حيث إنها تعتبر نظام لتجهيز المعلومات يمكن أن يعمل عبر مدى واسع من المهام تتفاوت من البسيط إلى المعقد، وتتطلب عمليات معرفية مختلفة مثل الفهم والتفكير وحل المشكلات، كما تعتبر حلقة وصل بين الذاكرة الحسية والذاكرة طويلة المدى من حيث إنها تستقبل المعلومات من الذاكرة الحسية، وتعمل على استرجاع الخبرات المرتبطة بها من الذاكرة طويلة المدى لتعمل على ترميزها واستخلاص المعاني منها، كما أنها تحدد الإجراءات السلوكية المناسبة حيال المثيرات والمواقف الخارجية، وبتطويرها يمكن رفع كفاءتهم، وذلك من خلال ممارسة الألعاب الإلكترونية والاستفادة من تطبيق إستراتيجيات تطوير الذاكرة، لما لها من أهمية في حياة الفرد بشكل عام.

مراحل التحقق من البرنامج قبل تطبيقه:

1. استخلاص المعايير لاختيار الألعاب الإلكترونية والموازنة بينهما، واستخلاص المتفق عليها وفقاً للمجتمعات العربية وتنسيقها في قائمة لتحكيم اختيار الألعاب الإلكترونية.
2. عرض قائمة المعايير على (6) محكمين في المجال التربوي لتحكيم مجموعة من الألعاب الإلكترونية المختارة ومدى مناسبتها للبرنامج، ووفقاً لآراء المحكمين تم اعتماد الألعاب الإلكترونية.
3. استخدام الألعاب الإلكترونية على عينة استطلاعية لقياس مدى تقبل الطالبات للألعاب واستحسانها ومدى اندماجهن بها.
4. تم إعداد البرنامج بصورته النهائية وأنشطته التكوينية وتقديمه لعدد من المحكمين، وبناءً على رأيهم تم تطوير بعض الأنشطة الاستهلاكية وإجراء بعض التعديلات من الناحية الفنية، وتنسيق بعض الجداول، وترميز أوراق الأنشطة.

إجراءات البحث:

أتبع عدد من الإجراءات لتنفيذ البرنامج ملخصة في النقاط الآتية:

- أ. تطبيق اختبار للكشف عن الفئات عقلياً.
- ب. تطبيق الاختبارات القبلية على العينة الضابطة والعينة التجريبية، في مدرستين من المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.
- ج. تطبيق البرنامج على العينة التجريبية.
- د. تطبيق الاختبارات البعدية لقياس أثر البرنامج على العينتين: التجريبية والضابطة؟

نتائج الدراسة:

للإجابة عن أسئلة الدراسة جاءت النتائج كالآتي:

للإجابة عن السؤال الأول: هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى سعة الذاكرة العاملة المتمثلة في اختبار الأشكال الهندسية بين المجموعتين: التجريبية والضابطة؟

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير مستوى سعة الذاكرة العاملة بعد تطبيق البرنامج، وللتحقق من دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه.

جدول (1) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى سعة الذاكرة العاملة

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المجموعة	المتغير
6.3447 6.612	19.61 13.785	التجريبية الضابطة	اختبار سعة الذاكرة العاملة (الأشكال الهندسية) البعدي

ولفحص دلالة الفروق الملاحظة في الجدول رقم (1) تم استخدام تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه، إذ تم حساب مجموع مربع الانحرافات الكلي المعدل ومجموع مربع الانحرافات المعالجة (البرنامج) المعدل ومجموع مربع انحرافات داخل المجموعات (الخطأ) المعدل، إذ حذف مجموع مربع انحرافات التباين للمتغير المصاحب (القياس القبلي)، والجدول رقم (2) يبين ذلك:

جدول (2) نتائج تحليل التباين المصاحب على سعة الذاكرة العاملة (الأشكال الهندسية)

مصدر التباين	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	SG
المتغير المصاحب للقياس	794.511	1	794.511	74.202	0.0
المجموعة التجريبية	283.055	1	283.055	26.441	0.0
الخطأ	256.923	24	10.705		
المجموع الكلي	1280.519	26			

يتضح من الجدول رقم (2) المتعلق بتحليل التباين المصاحب أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين القياس القبلي (المتغير المصاحب) ومتغير القياس البعدي لسعة الذاكرة العاملة (اختبار الأشكال الهندسية)، إذ كانت قيمة الدلالة أقل من (0.05)، بالإضافة إلى أن النتائج أشارت إلى أن هناك تأثيراً ذا دلالة إحصائية للبرنامج في تنمية سعة الذاكرة العاملة (اختبار الأشكال الهندسية) لصالح المجموعة التجريبية، إذ جاءت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من (0.05).

للإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فروق دالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى سرعة الذاكرة العاملة المتمثلة في اختبار الأرقام بين المجموعتين التجريبية والضابطة؟

تم حساب الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمتغير مستوى سرعة الذاكرة العاملة بعد تطبيق البرنامج، وللتحقق من دلالة الفروق تم استخدام تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه.

جدول (3) الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى سرعة الذاكرة العاملة

الانحراف المعياري	الوسط الحسابي	المجموعة	المتغير
4.59 5.885	18.5385 20.2143	التجريبية الضابطة	اختبار سرعة الذاكرة العاملة (حفظ الأرقام) البعدي

ولفحص دلالة الفروق الملاحظة في الجدول رقم (3) تم استخدام تحليل التباين المصاحب أحادي الاتجاه، إذ تم حساب مجموع مربع الانحرافات الكلي المعدل ومجموع مربع الانحرافات المعالجة (البرنامج) المعدل، ومجموع مربع انحرافات داخل المجموعات (الخطأ) المعدل، إذ حذف مجموع مربع انحرافات التباين للمتغير المصاحب (القياس البعدي)، والجدول رقم (4) يبين ذلك:

جدول (4) نتائج تحليل التباين المصاحب على سرعة الذاكرة العاملة (اختبار حفظ الأرقام)

مصدر التباين	مجموع المربعات	DF	متوسط المربعات	F	SG
المتغير المصاحب للقياس القبلي	218.311	1	218.311	10.797	0.003
المجموعة التجريبية	40.636	1	40.636	2.010	0.169
الخطأ	485.277	24	20.220		
المجموع الكلي	722.519	26			

يتضح من الجدول رقم (4) المتعلق بتحليل التباين المصاحب أن هناك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين القياس القبلي والمتغير المصاحب ومتغير القياس البعدي لسرعة الذاكرة العاملة (اختبار حفظ الأرقام)، إذ كانت قيمة الدلالة أقل من (0.05) بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط المجموعتين: التجريبية والضابطة على القياس البعدي مما يشير إلى عدم وجود تأثير للبرنامج على سرعة الذاكرة العاملة (حفظ الأرقام).

مناقشة النتائج:

مناقشة نتائج السؤال الأول: تبين لنا أن هناك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين القياس القبلي (المتغير المصاحب) ومتغير القياس البعدي لسعة الذاكرة العاملة (اختبار الأشكال الهندسية)، إذ كانت قيمة الدلالة أقل من (0.05) بالإضافة إلى أن النتائج أشارت إلى أن هناك تأثيراً ذا دلالة إحصائية للبرنامج في تنمية سعة الذاكرة العاملة (اختبار الأشكال الهندسية) لصالح المجموعة التجريبية، إذ جاءت قيمة الدلالة الإحصائية أقل من (0.05).

وذلك يوضح أثر استخدام الألعاب الإلكترونية المختارة بدقة متى ما وضعت ضمن برامج موجهة لتنمية قدرات الذاكرة العاملة، وذلك يتفق مع ما ورد في الدراسات التي تناولت محور الذاكرة العاملة والتدريب والألعاب الإلكترونية (الشحروني وعودة، 2011، الفار، 2012).

فالألعاب الإلكترونية في الدراسة قامت بتنمية سعة الذاكرة العاملة لدى المتفوقات عقلياً من طالبات الصف السابع في المرحلة المتوسطة اتفاقاً مع ما ورد في الإطار النظري عن إيجابيات الألعاب الإلكترونية (الشحروني، 2008)، فالأدبيات والدراسات والبحوث التي تناولت أثر استخدام الألعاب الإلكترونية على العمليات المعرفية أوصت بضرورة اختيار الألعاب المستخدمة لتحقيق النتائج الإيجابية بأفضل شكل ممكن.

هذه الدراسة قامت بإثبات ذلك بطريقة عملية من خلال نتائجها النهائية في الاختبارات البعدية لصالح الاختبار البعدي عند المجموعة التجريبية، ومن ثم نجد أن الألعاب الإلكترونية التي تم استخدامها بالبرنامج التدريبي لها أثر في تنمية سعة الذاكرة العاملة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني: تبين أن هناك ارتباطاً ذا دلالة إحصائية بين القياس القبلي والمتغير المصاحب ومتغير القياس البعدي لسرعة الذاكرة العاملة (اختبار حفظ الأرقام) إذ كانت قيمة الدلالة أقل من (0.05) بالإضافة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط المجموعتين التجريبية والضابطة على القياس البعدي مما يشير إلى عدم وجود تأثير للبرنامج على سرعة الذاكرة العاملة (حفظ الأرقام).

وربما يكون ذلك بسبب ما ذكرته المصادر المستخدمة في الإطار النظري من هذه الدراسة، حيث ذكر أن فاعلية الذاكرة العاملة تعتمد على العديد من العوامل مثل: زمن النطق للأرقام أو الكلمات، وتأثر بسرعة التحدث إن كان اختبار الذاكرة العاملة يعتمد على السمع كما هو الحال في اختبار الأرقام، كذلك للقلق والتوتر أثر كبير على الطالب المختبر (الزيات، 1998).

التوصيات:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، والتي أثبتت من خلالها أثر الألعاب الإلكترونية على تنمية قدرات الذاكرة العاملة لدى طالبات الصف السابع، ومن خلال الرجوع إلى الإطار النظري والدراسات السابقة، يمكن اقتراح التوصيات الموضوعية الآتية:

- أ. توظيف الألعاب الإلكترونية في المناهج الدراسية بطريقة مدروسة.
- ب. ضرورة توعية أولياء أمور المتفوقين عقلياً بأهمية الألعاب الإلكترونية في تنمية القدرات المعرفية للطفل، واختيار المناسب منها.
- ج. تعاون التربويين مع مصممي الألعاب الإلكترونية لوضع رؤية هادفة أثناء تصميم مراحل الألعاب.
- د. توجه التربويين لإنتاج ألعاب إلكترونية موجهة لتنمية القدرات المعرفية لطلاب المدارس بالتعاون مع كوادرات إنتاجية متخصصة.

المراجع

المراجع العربية:

- أديس، منى، اليعقوب، علي (2009). دور الألعاب الإلكترونية المنزلية في تنمية العنف لدى طفل المدرسة الابتدائية. *مجلة مستقبل التربية العربية*، (26)، 220-251.
- الأنصاري، بدر، سليمان، عبدربه. (2012). النمذجة البنائية لمكونات الذاكرة العاملة لدى الأطفال الكويتيين من 4 وحتى 12 سنة. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، (14).
- الحساني، سامر (2011). أثر برنامج تدريبي لمهارات الذاكرة العاملة في تطوير مستوى الاستيعاب القرائي لدى الطلبة ذوي مشكلات القراءة. *مجلة كلية التربية بالزقازيق*، (71)، 191-256.
- دويدي، علي بن محمد جميل (2004). *أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التحصيل ونمو التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مقرر القراءة والكتابة بالمدينة المنورة*. رسالة الخليج العربي-السعودية، 25، (92) 85-118.
- الزعبي، أحمد محمد (2008). سيكولوجية الفروق الفردية وتطبيقاتها التربوية. عمان: دار زهران.
- الزغول، رافع، الزغول، عماد (2009). *علم النفس المعرفي*. عمان: دار الشروق. ط2.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998). *الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحي مصطفى (1998). *صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- سليمان، عبد ربه (2010). دور الذاكرة العاملة اللفظية والبصرية - المكتبية في التحصيل الدراسي لدى تلاميذ التعليم الأساسي. *مجلة العلوم الاجتماعية*، الكويت: جامعة الكويت. (38) 43-71.
- الشافعي، سنية (2005). *مدى تأثير الألعاب على تنمية الخيال العلمي لدى الأطفال* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة قناة السويس، القاهرة.
- الشحروري، مها (2008). *الألعاب الإلكترونية في عصر العولمة*. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الشحروري، مها، الريمراوي، محمد عودة (2011). أثر الألعاب الإلكترونية على عمليات التذكر وحل المشكلات واتخاذ القرار لدى أطفال مرحلة الطفولة المتوسطة في الأردن. *دراسات العلوم التربوية - الأردن*. 38، 637-649.
- الشريدة، أمل صالح، الوطيان، محمد بن سليمان (2012). دور سعة الذاكرة العاملة (مرتفع - منخفض) ومستوى تجهيز المعلومات (سطحي-عميق) في الفهم القرائي لدى تلاميذ وتلميذات الصف الخامس الابتدائي في منطقة القصيم. *مجلة كلية التربية*، جامعة بنها. مصر، 23، (92) 395-438.

- العامري، فؤاد عبده (2007). *فعالية استخدام برنامج في اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز، جامعة صنعاء*.
- العدل، عادل (2000). *أثر الأسلوب المعرفي وإستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة العاملة. مجلة كلية التربية وعلم النفس، جامعة عين شمس. (24) 3، 253-331*.
- الفار، رانيا محمد (2012). *فاعلية التدريب الحاسوبي لمهارات الذاكرة العاملة على أداء مكوناتها الأربعة لدى عينة من الأطفال: دراسة تجريبية. دراسات نفسية - مصر، 22، (3)، 331-369*.
- الفردان، زينب (2013). *إدمان الألعاب الإلكترونية وعلاقته بالمهارات الاجتماعية والتفكير الناقد لدى الموهوبات وغير الموهوبات من طالبات الصف التاسع بدولة الكويت. رسالة ماجستير في جامعة الخليج العربي*.
- ليفي، جول (2009). *كيف تدرب وتنشط عقلك، التدريب الذهني المتكامل للتمتع بعقل يتسم بالكفاءة والذكاء، ترجمة: قسم الترجمة بدار الفاروق. القاهرة: دار الفاروق للاستثمارات الثقافية. محمد، أحمد (1995). أثر مدى الذاكرة العاملة وتنشيطها على الفهم. مجلة علم النفس، 9(33)، 128-139. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب*.
- محمد، محمد، الشايب، سليم، صباح، رحاب (2009). *تأثير تفاعل الذكاء والتحصيل في الرياضيات على سرعة ودقة الأداء في مهام مكونات الذاكرة العاملة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة كلية التربية، الزقازيق (65)، 1، 225-255*.
- مطر، عبد الفتاح، العايد، واصف (2009). *فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية الوعي الفونولوجي وأثره على الذاكرة العاملة والمهارات اللغوية لدى ذوي صعوبات تعلم القراءة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس - السعودية، (3) 1، 167-213*.
- نشواتي، عبد المجيد (2005). *علم النفس التربوي. ط 10. بيروت: مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر والتوزيع*.
- الهدلق، عبد الله بن عبد العزيز (2013). *إيجابيات وسلبيات الألعاب الإلكترونية ودوافع ممارستها من وجهة نظر طلاب التعليم العام بمدينة الرياض. مجلة القراءة والمعرفة - مصر، (138)، 155-212*.

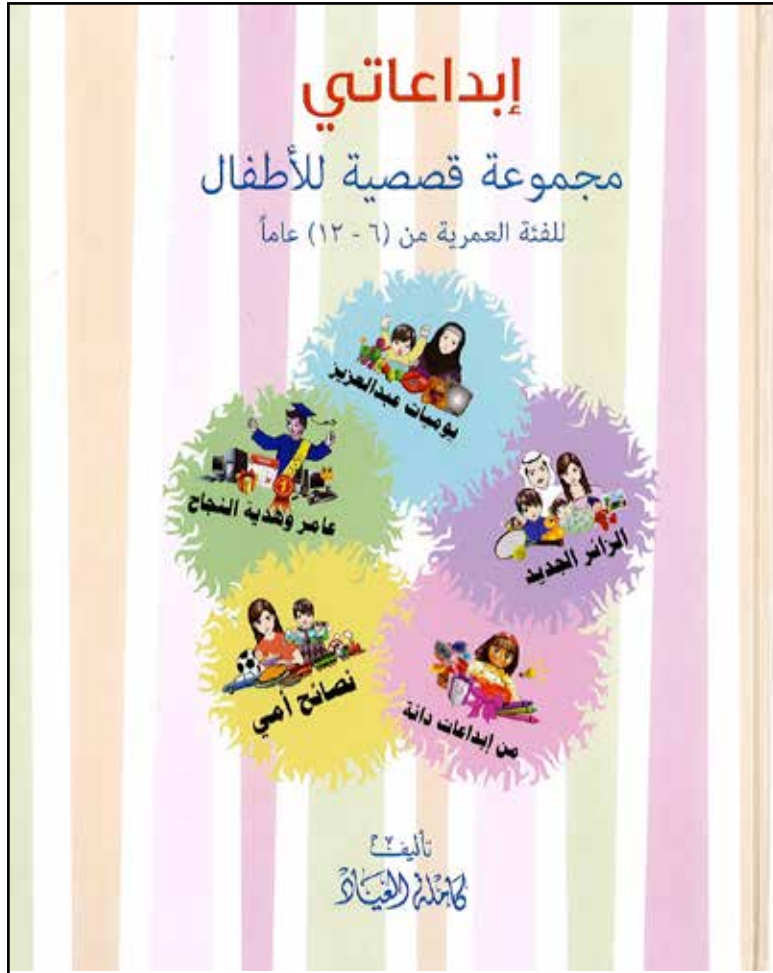
المراجع الأجنبية:

- Alenezi, D. (2008). *A study of Learning Mathematics Related to some Cognitive Factors and to Attitudes*. A thesis submitted for the degree Doctor of Philosophy (Ph. D). Centre for Science Education, Faculty of Education. University of Glasgow.
- Cohen, D. (1993). *The development of play*. London and New York: Routledge.
- Feng, J. & Spence, I. (2008). *How Video Games Benefit Your Brain*. University of Toronto.
- Hindal, Huda. (2007) *Cognitive characteristics of students in middle schools in State of Kuwait, with emphasis on high achievement*. PHD thesis. University of Glasgow, Scotland: U.K.
- Hindal, H. (2014). *Cognitive characteristics of high Achievers*. Germany: lap lambert academic publishing.

المواقع الإلكترونية:

- حطيط، فاديا (2006). *الكتاب الإلكتروني: اللعب في الطفولة المبكرة. تاريخ تحديث الاستفادة 2016/5/5 من الموقع الإلكتروني: http://www.laes.org/_chapters.php?lang=ar&chapter_id=244*

كتاب جديد

إبداعاتي
مجموعة قصصية للأطفال
للفئة العمرية من (6-12) عاماًتأليف: كاملة سالم العياد
الكويت، 2014

صدر مؤخراً للأستاذة/ كاملة سالم العياد - عضو الهيئة العالمية لكتب الأطفال (KUBBY) - فرع الكويت بالجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب: "إبداعاتي: مجموعة قصصية للأطفال للفئة العمرية (6-12) عاماً".

وتناقش هذه المجموعة القصصية موضوعات مهمة في حياة الأطفال، تستدعي أفكارهم ورؤاهم لجعل الحياة أجمل بها، فحين يتحلى الطفل بالثقة المتبادلة التي تخلق الحوار المتبادل، يكتشف الأسرار ويفك رموزها ويحاول حلها. إنها مهارة تجعل عالمهم أجمل فهل نعينهم على ذلك!

أدب الأطفال دراسة في قصص الأطفال لسهيل عيساوي

تأليف: أ. محمد داني

الناشر: مطبعة الدار الحديثة، القدس، 2015

(174) صفحة، من القطع المتوسط

عرض وتحليل: أ. سعيد بوعبيطة (المغرب)

أستاذ التعليم الثانوي، عضو اتحاد كتاب المغرب

باحث في المجال التربوي وتحليل الخطاب

bouaita10@gmail.com

هذا الكتاب:



شغل أدب الأطفال ولا يزال حيزاً أساسياً ضمن الجوانب المرتبطة بالطفل: الثقافية والاجتماعية والصحية والتربوية والترفيهية، وبهذا أصبح حقيقة تربوية، كما احتل مكانة في البيت والمدرسة وفي المؤسسات الاجتماعية التي تهتم بالطفولة، لكن على الرغم من التراكم الذي حققه أدب الأطفال في عالمنا العربي، فإنه لا يزال يعرف مجموعة من القضايا والإشكالات التي تختلف من قطر عربي لآخر. منها

ما يتعلق بشروط تحقق هذا الأدب، ومنها ما يتعلق بالكاتب نفسه. نذكر من بين هذه الإشكالات على سبيل المثال لا الحصر: ما مدى مراعاة خصوصية الطفل من قبل الكاتب، ماهية أدب الطفل العربي (التي تختلف من كاتب ومن باحث لآخر)، صيغ كتابة هذا الأدب، الأسس التقنية والفنية التي يشترطها هذا الأدب، هل ما كتب في عالمنا العربي كاف للحديث عن أدب الطفل، شكلت هذه الأسئلة المحورية وغيرها المنطلق الأساسي الذي بنى عليه الباحث محمد داني كتابه: أدب الأطفال: دراسة في قصص الأطفال لسهيل عيساوي.

تأتي أهمية الكتاب حسب تصورنا من مسألتين أساسيتين. ترتبط الأولى بالباحث محمد داني باعتباره إطاراً تربوياً متخصصاً في ميدان التربية والتعليم (مفتش تربوي للتعليم، تخصص اللغة العربية). له أعمال عدة في هذا المجال. نذكر منها: التعليم الأولي، النص الأدبي في المدرسة الابتدائية، النحو العربي: دراسة في الأخطاء (أطروحة جامعية). بالإضافة إلى مجموعة من الأعمال الخاصة بنقد الشعر ونقد الرواية. أما المسألة الثانية فتكمن في كون الباحث قد قسم الكتاب إلى شقين: شق نظري يتناول قضايا ترتبط بالطفل والأدب الموجه إليه. وشق تطبيقي، حاول من خلاله الاستدلال على الجانب النظري. وذلك بتحليله لسبع نصوص قصصية للكاتب الفلسطيني سهيل

عيساوي.

محتويات الكتاب:

ينقسم الكتاب إلى تقديم عام، وفصل أول تحت عنوان - أدب الأطفال مميزاته وخصائصه، وفصل ثانٍ تحت عنوان: سهيل عيساوي وأدب الأطفال.

1 - التقديم:

عمل الباحث محمد داني في هذا التقديم العام على طرح مجموعة من القضايا والإشكالات المرتبطة بأدب الأطفال، وقد انطلق في ذلك من مجموعة من الأسئلة الجوهرية أهمها:

- أ - ما مرجعية هذا الإنتاج المرتبط بالطفل؟
- ب - ما المسار الذي قطعه هذا الأدب حتى وصلنا بشكله الكامل؟
- ج - هل فعلاً عندنا أدب لطفل في عالمنا العربي؟
- د - هل كان أدبنا العربي القديم أدب الرجل، وللرجل الراشد فقط؟

شكلت هذه الأسئلة وغيرها الأساس الذي بني عليه الباحث محمد داني هذا الكتاب. وقبل الانتقال إلى الفصل الأول عمل الباحث على تبيان مدى حضور الطفل في الأدب العربي القديم. وقد أثبت ذلك من خلال مجموعة من الشواهد الشعرية. فرأى أن الطفل كان له وجود في الأدب العربي القديم، واتخذ منه المبدعون العرب موقفاً تنوعت اتجاهاته. فبعضهم رأى في الطفل غبناً وجودياً واقتصادياً، ومسؤولية اجتماعية كما عند مالك بن طرفة (الصفحة 3). أما البعض الآخر، فقد اتخذ الطفل أداة لإشارة الشفقة والرحمة وكذا العطف. ومثل لذلك بقصة الشاعر الحطيئة مع الخليفة عمر بن الخطاب. وإذا كان الأدب العربي القديم (خاصة الشعر) قد اهتم بالطفل، فقد عني كذلك بجانب تنشئة الأطفال على منظومة القيم والخصال الحميدة: الوفاء، المروءة، الفتوة، الكرم، الشجاعة... إلخ، وهي منظومة القيم التي عرفت بها الثقافة العربية القديمة عامة والشعر العربي على وجه الخصوص. كما اهتم الفلاسفة والمفكرون العرب بهذا الشأن. يشير ابن سينا إلى ذلك بقوله: (ينبغي أن يروي الصبي الرجز ثم القصيدة. فإن رواية الرجز أسهل وحفظه أمكن. لأن بيوته أقصر ووزنه أخف). ومما يشي كذلك بهذا الاهتمام حسب الباحث، بعض ما ورد في فن المقامة وبعض فصول ألف ليلة وليلة، وكليهما ودمنة. بعد هذا التأكيد على اهتمام التراث العربي بالطفل، انتقل الباحث محمد داني إلى الفصل الأول من الكتاب.

2 - أدب الأطفال: مميزاته وخصائصه (الفصل الأول):

تناول الباحث في هذا الفصل النظري مجموعة من المفاهيم والتصورات المرتبطة بأدب الطفل. يمكن حصرها في مجموعة من الأسئلة: من هو الطفل؟ ماذا نعني بأدب الأطفال؟ ما هي أسس أدب الأطفال وأهدافه؟ ما هي أشكال ومجالات التعبير الأدبي في أدب الأطفال؟ ما علاقة أدب الأطفال بالقيم؟ أهمية أدب الأطفال عالمياً وعربياً؟ ما هي المنشورات الموجهة للأطفال؟ ما هي شروط كتاب الطفل؟ وإذا تأملنا هذه الأسئلة التي شكلت محور الفصل الأول، نجدها تتميز بنوع من التصور المنطقي الذي يعرف نوعاً من التدرج في التحليل والمقاربة. فالباحث قد انطلق من العنصر المحوري في هذا الأدب وهو الطفل، ومن القضايا التي تناولها الباحث في هذا الفصل:

أ - الطفل ومراحل تطوره:

قصد إضاءة هذا السؤال، حاول الباحث محمد داني الانطلاق من مجموعة من

التصورات التي حددها علم النفس. فرأى أن الطفل هو القطاع الممتد من مرحلة الميلاد إلى مرحلة المراهقة (الصفحة 16). بعدها تناول الباحث أهم مراحل النمو التي يمر منها الطفل. فحددها فيما يلي: مرحلة الولادة والرضاعة والطعام (تمتد من الميلاد إلى حدود السنة الثانية)، مرحلة الطفولة المبكرة (تمتد من السنة الثالثة إلى السنة الخامسة)، وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الخيال الإيهامي. حيث تفسح هذه المرحلة للطفل مجال النمو العقلي. ويستخدم حواسه للتعرف على محيطه وبيئته، مرحلة الطفولة المتوسطة (تمتد من السنة السادسة إلى السنة الثامنة). وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الخيال الحر. يكون الطفل خلالها قد اكتسب بعض الخبرات المرتبطة ببيئته المحدودة. ويحاول تجاوز ذلك بواسطة خياله من أجل اكتشاف عوالم جديدة. مرحلة الطفولة المتأخرة (تمتد من السنة التاسعة إلى السنة الثانية عشرة). وتسمى مرحلة المغامرة والبطولة. يتميز الطفل في هذه المرحلة بمحاولة السيطرة والقيادة والمنافسة والمغامرة. أما المرحلة الأخيرة، فتتمتد من السنة الثالثة عشرة إلى السنة الثامنة عشرة. وهي المرحلة المصاحبة لمرحلة المراهقة. هذه المراحل التطورية التي يمر منها الطفل، تعطيه مجموعة من الخصائص الفسيولوجية. التي يستوجب التعرف عليها. لكونها تمكن من معرفة أبعاد نمو الطفل بعناصره المختلفة: النمو الجسدي، النمو العقلي، النمو الاجتماعي. كما تشكل ضرورة حيوية في التعرف على اتجاهات القراءة عند الأطفال من ناحية، وتوجيه هذه القراءات من ناحية ثانية، لأن كل مرحلة من المراحل، ترتبط لدى الأطفال باهتمامات معينة بما في ذلك نوع القراءة. وقد اعتبر الباحث محمد داني أن المرحلة الممتدة من السنة الثانية إلى السنة السابعة والمرحلة الممتدة من السنة السابعة إلى السنة الحادية عشرة أهم المراحل التي يمر منها الطفل. لأن مرحلة ما بين السنة الثانية وسبع سنوات، يكون فيها الطفل متمركزاً على ذاته. ويعتمد فيها على المفاهيم والخبرات المباشرة. لكون طفل السابعة، يصطبغ بالصبغة الكلية. كما تظهر في هذه المرحلة، القدرة على ربط الأشياء بعضها ببعض. وذلك عن طريق النظر والوصف والمقارنة بين الموضوعات من أجل استخلاص أوجه العلاقات البسيطة بين الأشياء. ويذهب الباحث إلى أن الأطفال في هذه المرحلة العمرية يميلون إلى الإيقاع والسجع، والأشعار البسيطة. كما يميلون إلى القصص البسيطة التي تمكنهم من التوحد مع أبطالها. لكونها تعكس أموراً ملموسة وقريبة من واقعهم. أما المرحلة الممتدة من السنة السابعة إلى السنة الحادية عشرة، فتتميز بالتفكير الحسي. كما يميلون لقراءة القصص الخيالي. يكتسب الطفل قواعد السلوك السوي. ومن ثم تعمل القراءة على تعريف الطفل بهذا النوع من السلوك. مما يستلزم تقديم نماذج تقتدي ويتماهاى بها.

ب - أسس أدب الأطفال وأهدافه:

بعد تناول الباحث للطفل والمراحل المهمة التي يمر بها، فصل القول في أسس أدب الأطفال وأهدافه. ولتحديد هذه الأسس، ركز الباحث على مجموعة من الأسس التي ينبني عليها أدب الأطفال: المساهمة في إعداد الطفل إعداداً إيجابياً في المجتمع، تقوية الطفل للالتزام بنظام المجتمع وسلوكياته، خلق روح التضامن والتعاون بين الأطفال، إيقاظ المواهب والطموحات، المساعدة على القراءة وحب الكتاب. وذلك من أجل تحقيق ثلاثة أهداف مركزية وهي: الأهداف التربوية، الأهداف القيمية والاجتماعية والأهداف المعرفية والوجدانية. أما عن أشكال ومجالات التعبير الأدبي في أدب الأطفال، فحددها الباحث في مجموعة من الأشكال: الشكل القصصي بكل أنواعه ومضامينه (حكايات الجن والسحر، حكايات الحيوان، القصة التاريخية، القصة الدينية، القصة البوليسية، القصة الشعبية الفلكلورية... إلخ)، والشكل الشعري بكل أشكاله ومميزاته كذلك. كما أشار الباحث كذلك إلى الأناشيد الخاصة بالأطفال، وكذا مسرح الطفل. وقد ركز فيما يخص هذا الأخير على المسرح المدرسي. ويشير الباحث إلى كون هذه الأشكال المختلفة، لها مقوماتها الفنية وخصائصها المميزة لها. وذلك من أجل بناء منظومة من القيم التي ستسهم في بناء

شخصية الطفل. هذه القيم التي أورد الباحث البعض منها ومناقشتها: القيم النظرية، القيم الاقتصادية، القيم الجمالية، القيم الاجتماعية، القيم الدينية، القيم السياسية.

ج - في تاريخ أدب الأطفال:

في إطار تناوله لأدب الأطفال عالمياً وعربياً، قدم الباحث محمد داني لمحة تاريخية مهمة عن مجموعة من الدول التي اهتمت بشكل بارز بأدب الأطفال. سواء على المستوى العالمي أو العربي. فتناول بنوع من التفصيل مجموعة من الدول الغربية التي رأى أنها قد اهتمت بهذا النوع من الأدب منذ أمد بعيد، ومنها: إنجلترا، ألمانيا، الدانمارك، روسيا، أمريكا، إيطاليا، اليابان، فرنسا، وكذا الشأن في البلدان الإفريقية. أما في عالمنا العربي، فقد اهتمت جل الدول العربية بأدب الأطفال، على الرغم من كون هذا الاهتمام قد تباين من بلد عربي لآخر. فوقف الباحث عند مجموعة من الدول العربية: الكويت، العراق، مملكة البحرين، الإمارات العربية المتحدة، الأردن، ليبيا، تونس، الجزائر، المغرب، فلسطين... إلخ. وفي إطار تناوله لكل بلد عربي، اعتبر الباحث محمد داني دولة الكويت، من الدول الرائدة في هذا الإطار. يقول في (الصفحة 53): (تعتبر الكويت رائدة بين دول الخليج في أدب الأطفال. لما تنتجه سنوياً من إصدارات ومجلات وصحف موجهة للأطفال). كما أكد أن هذا اللون الأدبي، عرف طريقه إلى الكويت عن طريق المسرح. حيث قدم أول عمل مسرحي عام 1978. تحت عنوان: السندباد البحري، تحت إشراف مؤسسة البدر للإنتاج الفني.

د - كتاب الطفل:

بعد هذه الرؤية التاريخية التي قدمها الباحث عن اهتمامات الدول العربية بأدب الأطفال، انتقل إلى مسألة أكثر أهمية والتي تتجلى في: كتاب الطفل. وقد فصل القول في ذلك من خلال مجموعة من الأسئلة: ما هو الكتاب الخاص بالطفل؟ ما هو الكتاب الذي يفضلته الطفل؟ ما الشروط الضرورية التي يستجوبها كتاب الطفل؟ من خلال هذه الأسئلة وغيرها، يرى الباحث محمد داني، أن الكثير مما كتب في هذا المجال، لا تتوافر فيه شروط أدب الطفل (الصفحة 77). وقد استقى الباحث هذا الحكم من خلال اطلاعه على ما كتب في هذا المجال. فذكر أن ثمة عدة شروط يجب أن تتوافر في أدب الأطفال. لكنه ركز على أهمها كالآتي:

(1) الانقراضية: تتجلى في قابلية مادة معينة للقراءة. سواء على مستوى اللغة، أو الأسلوب، أو غيرهما.

(2) المضمون: يرتبط بمادة كتاب الطفل. سواء ما تعلق بالصور (الرسوم) أو الموضوع مع تطابقهما.

(3) الإخراج: يتعلق الأمر هنا بغلاف الكتاب وجمالياته. وكذا نوعية الورق. إنها مسائل فنية للطباعة.

3 - سهيل عيساوي وأدب الأطفال (الفصل الثاني):

بعد الفصل النظري الذي خصصه الباحث محمد داني لمجموعة من القضايا النظرية المرتبطة بأدب الأطفال، انتقل في الفصل الثاني (سهيل عيساوي وأدب الأطفال) من الكتاب إلى الجانب التطبيقي. اشتغل الباحث من خلاله على مجموعة من الأعمال للباحث والكاتب الفلسطيني سهيل عيساوي. هذا الأخير الذي حقق بدوره نوعاً من التراكم في هذا المجال. سواء فيما يتعلق بالدراسات التربوية أو الإبداع في أدب الطفل. لكون سهيل عيساوي يشغل بميدان التربية والتعليم كذلك. يتكون المتن الذي اشتغل عليه الباحث في الجانب التطبيقي من سبعة أعمال قصصية من أدب الأطفال وهي:

- 1 - يارا ترسم حلمًا، ط1، 2013.
- 2 - طاهر يتعثر بالشبكة العنكبوتية، ط1، مركز الكتاب والمكتبات، إسرائيل، 2013.
- 3 - احذر يا جدي، ط1، 2013.
- 4 - الصياد والفانوس السحري، ط1، دار الهدى، 2014.
- 5 - الأميرة ميار وحببات الخوخ، ط1، دار الهدى، 2014.
- 6 - بجانب أبي، ط1، دار الهدى، 2014.
- 7 - ثابت والريح العاتية، ط1 - دار الهدى، 2014.

حين انتقل الباحث إلى الجانب التطبيقي، لم يعلن عن المنهج الذي سيتبعه في تناول هذا المتن القصصي. بقدر ما اكتفى بتناول مجموعة من القضايا العامة التي ميزت هذه الأعمال. لكون المنهج من أهم عناصر البحث العلمي. وقد تناول الباحث المستويات الآتية:

أ - خصائص ومميزات هذا المتن القصصي:

بدأ الباحث محمد داني بتقسيم هذه الأعمال السبع (حسب موضوعاتها) إلى قصص وحكايات، حددها كالآتي:

القصص	الحكايات
- يارا ترسم حلمًا - طاهر يتعثر بالشبكة العنكبوتية - احذر يا جدي - بجانب أبي	- الصياد والفانوس السحري - ثابت والريح العاتية - الأميرة ميار وحببات الخوخ

يرى الباحث محمد داني أن أعمال سهيل عيساوي الموجهة للأطفال تتميز بنوع من الترابط الخاص بين العنوان ومضمون الكتاب، فجل عناوين أعمال سهيل عيساوي لها ارتباط بمحتوى النص القصصي أو الحكائي. كما أنها تنبئ عن شخصية القصة. فشكلت هذه العناوين عتبة النص ومدخلًا له. وأحياناً تلخصه. ومن أجل الاقتراب من مضامين هذه الأعمال ينطلق الباحث من سؤال محوري: ماذا تقول القصص السبع، استعرض من خلالها مضمون كل قصة من هذه القصص، وحين تناول القاسم المشترك بين هذه القصص أكد أنها تشترك في أشياء عدة أجملها في ثلاث مراحل: ما قبل التغيير، أثناء التغيير، بعد التغيير. وبعد هذا التصور العام لهذه الأعمال، تناول الباحث محمد داني تلك الصور والرسومات التي وظفها سهيل عيساوي في أعماله. فرأى أن هذه القصص السبع تعتمد في تقديم مضمونها للطفل على الصور أو اللوحة. وهي على نوعين: تتجلى الأولى في الصور والرسومات الفارغة. بمعنى التي لا يصاحبها نص معين. أما الثانية، فيرافقها نص قصير جداً. والطفل في هذه المرحلة يهتم بالصورة وينشد إليها. فقد أصبحت اليوم حسب الباحث خطاباً مفتوحاً ومتعدد القراءات. كما شكلت محور اهتمامات الدراسات السيميائية وغيرها. وفي إطار حديثه عن أهمية الصورة في كتاب الطفل، أشار الباحث إلى أهمية الرسم ودوره المهم في كتب الأطفال. لكون هذه الرسوم والصور تلعب دوراً مهماً في كتب الأطفال. وذلك من خلال ميل الأطفال والإقبال عليها. خاصة إذا كان صغير السن وأقل معرفة بالقراءة، ومن ثم يصبح الرسم هو لغة المراحل الأولى. كما تكمن أيضاً أهمية الصورة في كونها عنصر تشويق وجاذبية وجمال،

وتساعد على التمثيل والتصوير. كما تصبح وسيلة من وسائل الإيضاح والتعليم. إن الصورة والرسومات، لغة مرئية ولغة مقروءة بالذهن المشبع بالخيال الحر. ووسيلة لخلق الجمال، وفي كثير من الأحيان تضمن الصورة للقصة النجاح.

ب - التيمات الموظفة في القصص السبع:

أشار الباحث إلى أن الكاتب سهيل عيساوي، قد عمل على توظيف مجموعة من التيمات المختلفة، مما أعطى لأعماله ذلك البعد التوجيهي والقيمي والتربوي والتعليمي. وقد حدد الباحث هذه التيمات كالآتي: استغلال ثقة الوالدين وطيبتهم ومحبتهم، الكذب ومغيبته، إفشاء أسرار البيت، احترام الطفل وطفولته، التهور والثقة في العدو، الغرور وحب النفس والذات، الصبر والقناعة والتواضع، العفو عند المقدرة. وأكد الباحث أن هذا غيظ من فيض من التيمات التي تزخر بها قصص الأطفال عند سهيل عيساوي، مما جعل هذه القصص لا تخلو من هدفية ومن جمالية ومن قيمة تربوية عالية.

ج - الزمن في الكتابة القصصية لسهيل عيساوي:

أشار الباحث إلى أن الزمن في قصص سهيل عيساوي، زمن مطلق وغير محدد. وذلك راجع إلى أن الكاتب يعرف أنه يكتب للطفل وللطفولة خصوصياتها. فإن إدراك الزمن ومدلوله ما زال لم يصل نضجه الكامل عند الطفل. لكن على الرغم من ذلك، فإنها لا تخلو من إشارات زمنية. تتمثل في مجموعة من الألفاظ الزمنية. وأكد الباحث من خلال مجموعة من المعطيات الإحصائية أن الراوي في هذه القصص قد اعتمد على الفعل الماضي بشكل بارز. وهو فعل السرد بدون منازع. كما أن الحكاية الشفاهية تعتمد على الفعل الماضي. أما تلك الأفعال المضارعة الموجودة (دلالتها على الزمن الحاضر)، فقد تطلبها سياق السرد. فهي تتحدث عن زمن ماضٍ، أو عن حدث تم في زمن ماضٍ. فهي مؤطرة هذا الزمن، لأن السياق الدلالي المهيمن على النص يدل على الماضيوية، خاصة وأن أغلب الأفعال المضارعة في النص القصصي، جاءت مسبوقة بفعل ناسخ/ ناقص ماضٍ هو - كان - وبهذا فإن هذا الزمن النصي قد ارتبط في مجمله بالفعل الماضي/ le passe، وفروعه الثلاثة: الماضي البسيط، الماضي البعيد والماضي القريب. أما الزمن الحاضر فلا يكاد يكون له أي معنى. إنه (حسب الباحث) كالمندم أو كالمغني. وإنما المدار على الزمن الماضي الذي هو المقصود بالسرد (الصفحة 116).

د - الفضاء المكاني:

شكل الفضاء المكاني في قصص سهيل عيساوي وحكاياته (حسب الباحث) ذلك الإطار المسيج للشخصيات وما يرتبط بها. لأن الفضاء في النص السردي هو حاضنة الشخص والشخصيات، والأفعال والأشياء. بل هو هوية من هويات النص التي لا يمكن اختزالها (الصفحة 117). وقد انطلق الباحث من عملية إحصائية، فحدد الفضاءات المهيمنة على هذه الأعمال فيما يلي: القرية، الغابة، الحقول، الحظيرة، الزريبة، البيت. وقد اعتمد سهيل عيساوي في تعبيره عن الفضاء في خطابه الحكائي الموجه للطفل تقنية تتكون من خمس وسائل. حددها الباحث في الآتي: الظروف المكانية مثل (نحو، حول، تحت، أسفل)، الجمل الدالة على الوجهة أو الجهة المكانية (تدفق الناس إلى ساحات القصر من كل أرجاء المملكة)، أسماء الإشارة الدالة على المكان (هناك، ذلك المكان)، كلمات تدل على المكان بعينه (قرية، شاطئ، بستان)، استعمال اسم المكان (موقع، مضجع، مكتب، مغارة، ملعب، مدخل). وبهذا يؤكد الباحث محمد داني أن من أهم خاصيات قصص سهيل عيساوي، التنوع في الفضاءات.

الشخصيات:

حدد الباحث شخصيات القصص الموجهة للأطفال في نوعين: شخصيات بشرية/عادية، وشخصيات خارقة/غير عادية. بالنسبة للأولى (العادية)، عبارة عن شخصيات حية. تلعب دورها في حياة الطفل. فهذا الأخير (خاصة في هذه المرحلة) غالباً ما يلجأ إلى التقليد. فتراه يقلد الشخصيات في سلوكها وفي تصرفاتها، وتتميز شخصيات قصص سهيل عيساوي (حسب الباحث)، ببعدها الإنساني. خاصة في قصة: بجانب أبي، وقصة: يارا ترسم حلماء. في حين نجد نوعاً آخر من الشخصيات. خاصة في قصص: ثابت والريح العاتية، الصياد والفانوس السحري. لكن وبشكل عام يتعذر توصيف شخصيات هذه القصص السبع. فتبقى باهتة الملامح. لكن الصور المرفقة للنص، تنوب عن الكاتب في إعطاء الطفل/ المتلقي صورة واضحة عن هذه الشخصيات. كما ربط الباحث شخصيات هذه الأعمال القصصية، بعنصر الحوار، لأن هذا الأخير حسب الباحث، يكشف للمتلقي/ الطفل عن مستوى الشخصيات الإدراكي والثقافي. كما أن الحوار أداة تعبير عن الحدث. بحيث يقوم بمجموعة من الوظائف التي تتمظهر داخل النص القصصي أو ما وراءه (الصفحة 133).

هـ - صيغة الخطاب:

تناول الباحث في هذا المستوى مجموعة من التقنيات المرتبطة ببناء النص السردي. وكذا الصيغة التي يقدم لنا السارد من خلالها عالمه الحكائي. وقد اعتمد الباحث محمد داني على مجموعة من المفاهيم النقدية سواء التي ارتبطت بالحقل اللساني أو السيميائي. ومن أهم هذه المفاهيم: الخطاب المسرود (الصفحة 135)، الخطاب الواصف (الصفحة 136)، الخطاب المعروض (الصفحة 137)، الخطاب المنقول (الصفحة 138)، الخلاصة (الصفحة 13)، الاستراحة (الصفحة 140)، القطع (الصفحة 140)، المشهد (الصفحة 141)، المونولوج الداخلي (الصفحة 141). إلا أن هذه المفاهيم والتصورات (حسب تصورنا)، تكون ناجعة في دراسة السرد الروائي أكثر من هذا النوع من القصص.

و - اللغة وزاوية النظر:

يؤكد الباحث على كون اللغة من العناصر المهمة في القصة الموجهة للأطفال، لكونها بمثابة (ذلك القالب الذي يصب فيه القاص أفكاره. ويجسد رؤيته في صورة مادية محسوسة. ينقل من خلالها رؤيته للناس والأشياء من حوله) (الصفحة 143). لقد اعتمدت قصص سهيل عيساوي (حسب الباحث)، لغة عربية فصيحة ذات أصوات متعددة (صوت الراوي، صوت الشخصيات). وهذا ما جعلها قصصاً بوليفونية. بحيث تمثل هذه الأهداف اللغوية أهم أهداف أدب الأطفال، وذلك لأن الطفل في المرحلة التعليمية الأولى في حاجة إلى التمكن من مهارات اللغة: قراءة، وكتابة، واستماعاً، وحديثاً. كما أن اللغة وسيلته لاكتساب المعارف الأخرى. وبهذا يستطيع أدب الأطفال أن ينمي مهارة التعبير كذلك بتدريب الأطفال على التعبير عن مشاعرهم واستدعاء أفكارهم بسلاسة وطلاقة، وذلك عن طريق مطالبهم بسرد القصة التي سمعوها أو وضع نهاية لها أو بداية لها، وكذلك إعطاؤهم أدواراً لتمثيل تلك القصة، أو حواراً في مسرحية، أو إلقاء نشيد في فرقة المدرسة.

خاتمة:

عمل الباحث في خاتمة كتابه، على تبيان أهمية قصص الكاتب سهيل عيساوي. هذا الأخير الذي نقل هذه القصص من شفاهيتها إلى كتابيتها. وقد اعتمد الزيادة والحذف والنقصان، وأحياناً التغيير في بنية القصة وأحداثها. ومن ثم أعطى عملاً مقبولاً. يتقبله الطفل بكل طواعية، فأدب الأطفال عامة جاء نتيجة تفعيل مجموعة من الثقافات العامة والأدب بصورة خاصة. واقترانها بمجموعة من التطورات. لعل من

أبرزها اكتشاف العديد من الظواهر التي رصدتها كتب الأطفال.

تعقيب وملاحظات:

تميز كتاب: أدب الأطفال: دراسة في قصص الأطفال لسهيل عيسوي في مجمله بإيجابيات عدة. خاصة فيما يتعلق بالتصور العام أو الرؤية التي تناول من خلالها الباحث محمد داني موضوع أدب الأطفال. فقد دعا الباحث محمد داني إلى إعادة فهم وتصحيح مجموعة من المفاهيم والتصورات المرتبطة بأدب الأطفال. وهي دعوة إيجابية. دأب عليها المفكرون والباحثون. فقد سبق للفيلسوف هيجل وبعده الفيلسوف المادي الشهير كوهن تشابمان إلى الدعوة إلى تصحيح بعض المفاهيم الفلسفية، ووضعها في نصابها الصحيح، واختيار مصطلحاتها. بحيث لم ينطلق من الأفكار الجاهزة (كما نجد في أغلب الأعمال)، بقدر ما انطلق من مجموعة من الأسئلة. ليحللها من أجل البحث عن أجوبتها، وبرز ذلك بشكل جلي في (الصفحات: 3، 14، 72، 80، 83... إلخ)، كما عرف الشق النظري من الكتاب نوعاً من التدرج في تناول قضايا الكتاب. ففي (الصفحة 16) مثلاً من الكتاب، تناول مسألة مهمة، وهي: ما الطفل؟ الذي يشكل المحور الأساسي. يذكرنا في هذا الإطار بما أشار إليه أليكسيس كاريل / Alexis Carrel في كتابه: L'homme cet inconnu (الإنسان هذا المجهول). الذي يرى أن الباحثين طوروا جميع العلوم الإنسانية ومناهجها، لكن لا يزالون يجهلون الإنسان نفسه. لكونه محور كل شيء. ولعل هذه هي الفكرة المحورية التي انطلق منها الباحث محمد داني. كما دعا إلى إعادة النظر في مفهوم أدب الأطفال، وذلك من خلال سؤال في الفصل الأول: ماذا نعني بأدب الأطفال، (الصفحة 8). والأمر نفسه حين تناول مراحل نمو الطفل، (الصفحة 16)، وكذا خصائص الطفولة، (الصفحة 18)، لأن البحث في مثل هذه الأسئلة هو الذي سيؤهل كاتب قصص الأطفال ويمنحه وعياً شاملاً بسميزات الطفل وخصائصه. الشيء الذي سيجعل كتاباته القصصية للطفل إيجابية ومثمرة. كما أن المزاوجة بين الجانب النظري والجانب التطبيقي الذي ميز هذا الكتاب، جعله في متناول الجميع طلبة وباحثين على السواء. كما اعتمد الباحث في هذا الكتاب على مصادر ومراجع مهمة زادت من أهميته.

وعلى الرغم من الأهمية المعرفية لهذا الكتاب، فإنه لا يخلو من ثغرات معرفية ومنهجية. وإذا كان الشق النظري (الفصل الأول)، يبدو متماسكاً من ناحية التصور النظري والجانب المصطلحي، فإن الجانب التاريخي (المتعلق باهتمام الدول بأدب الأطفال) الممتد من (الصفحة 49) إلى (الصفحة 72) شكل نوعاً من الحشو في هذا الفصل، وحبذا لو أفرد له الباحث فصلاً خاصاً. أما الشق التطبيقي من الكتاب (الفصل الثاني)، فلا يخلو بدوره من فجوات منهجية. فحين تناول الباحث القصص السبع (متن الدراسة)، فإنه لم يشير إلى منهج معين لمقاربة هذه النصوص القصصية سواء بشكل صريح أو ضمني. فتارة نجده يعتمد المنهج الإحصائي (الصفحات: 88، 91، 108) وتارة أخرى المنهج الوصفي. لكون المنهج من أهم أسس الدراسة العلمية التطبيقية. أما جانب المصطلح الذي يرتبط بدوره بالمنهج، فقد اعتمد الباحث ما تحقق في علم السرد من مفاهيم وأدوات إجرائية. نذكر منها: مستوى الزمن (الصفحة 114)، صيغة الخطاب (الصفحة 135)، الرؤيا السردية (الصفحة 143). لكن هذه المفاهيم تكون ناجعة بشكل أكثر في النص السرد الروائي، لأن هذا النص هو الذي اعتمده أغلب منظري هذه المفاهيم. وعلى رأسهم تزفيتان تودر وف ورولان بارت وغيرهما. كما أن المساحة النصية للرواية تسمح بتوظيفها بشكل إيجابي. كما عرف الكتاب نوعاً من الخلط في بعض المفاهيم والمصطلحات (القصة، الحكاية، الصيغة، السارد، الراوي... إلخ). يعد تحديد مصطلحات بشكل دقيق من أهم خطوات البحث العلمي والتربوي، والتي يجب على الباحثين القيام بها بمجرد اختيار الفكرة والاستقرار عليها. كما تكمن أهمية تلك المصطلحات وتحديدها في أن الباحث سوف يسير على هديها على مدار رحلة بحثه. في

حين يلجأ إلى تعريف بعض المصطلحات التي يمكن الإساءة في فهمها أو فهمها على نحو مغاير لما أراده الباحث مع الإشارة إلى المراجع التي استقى منها هذه التعاريف. ودعم وجهة نظره حول تبني معنى محدد لمصطلح معين. بهذا يستوجب على الباحث أن يتجنب المصطلحات التي هي محل خلاف، أو التي تحمل أكثر من معنى. إن هذا ما جعل الشق التطبيقي من الكتاب، يكون أقل أهمية من الشق النظري. نظراً للخلل المعرفي الذي يعتري أدواته الإجرائية: المنهج المصطلح.

لكن على الرغم من هذه الملاحظات التي أوردناها، فإن هذا الكتاب النقدي سيغني المكتبة النقدية العربية من جهة، كما سيشكل إضافة نوعية لهذا النوع من الأدب (أدب الأطفال) الذي لا يزال يحتاج للمزيد من الدراسة والاهتمام.

المجلة العربية للعلوم الإنسانية

فضيلة علمية محكمة تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

ajh بحوث باللغة العربية
ajh بحوث باللغة الإنجليزية
ajh مناقشات وندوات
ajh عروض الكتب الجديدة

مجلس
النشر
العلمي



رئيسة التحرير

أ.د. نسيمه باشد الغيث



ص.ب. 26585 الصفاة 13126 الكويت - هاتف: (965) 24817689 - (965) 24815453 فاكس: (965) 24812514

P.O. Box 26585 Safat, 13126 Kuwait - Tel.: (965) 24817689 - (965) 24815453 - Fax: (965) 24812514

Email: ajh@ku.edu.kw - <http://www.pubcouncil.kuniv.edu.kw/ajh>

المقالات

دور الصور التلفزيونية في تفعيل الإدراك الذاتي والمعرفي عند الأطفال

د. حسين تروش

terrouchehocine@yahoo.fr

أستاذ محاضر (ب)

كلية الآداب واللغات - جامعة محمد الأمين - دباغين - سطيف (2)

الجزائر

مقدمة:

الصورة مكافئ للواقع توضع أمام المتلقي في شكل افتراضي، فتجعل العالم مرئياً يمكن استحضاره والإمساك به، وهي في عصرنا هذا تحيط بالإنسان من كل جانب، وقد أصبحت علامة من علامات التقدم العلمي والمعرفي.

والصورة - كذلك - هي البديل المعاصر للكتاب وللكتابة المقروءة، وهي البديل لطرائق التعليم الإلقائية، أسهمت وتسهم في التواصل بين البشر.

والصورة التلفزيونية تحديداً تمثل أكثر أنواع الصور انتشاراً وتأثيراً في حياة الإنسان لوجودها في كل بيت، ولتأثيرها الكبير على الكبير والصغير على حد سواء. ولدورها الفاعل في نقل الخبرات، وتوجيه الرأي العام.

ولعل أكثر فئات المجتمع تأثراً بالصورة التلفزيونية هم الأطفال بسبب عدد الساعات الكبير الذي يقضونه أمام شاشات التلفزيون، ولسهولة تأثر هذه الفئة بما تشاهد سواء على المستوى العاطفي أو المعرفي.

والصور التلفزيونية باتفاق أغلب الدارسين النفسانيين، لها تأثيراتها السلبية الكثيرة على الأطفال، ولكن هذا لا يمنع من أن لها إيجابيات كثيرة كذلك. فالصور التلفزيونية يمكن أن تكون وسيلة لاخترق الإدراك الذاتي عند الطفل من خلال إدراكه لذاته في مقابل الآخر والأشياء والعالم، كما يمكن أن تخترق الوعي المعرفي للطفل من خلال إدراكه لقدراته المعرفية من خيال وابتكار وإبداع وغيرها.

وبما أن الصورة التلفزيونية هي أداة غير لغوية وجب التعامل معها وفق المنهج السيميائي، لأنه الأصلح لفهم جوانب الصورة المتعددة، وكيفية إدراك الطفل لها. وانطلاقاً من هذا الطرح فقد تم تقسيم الدراسة إلى ثلاثة عناصر أساسية:

- 1- مفهوم الصورة التلفزيونية وجمالياتها.
- 2- المعاني الإيحائية في الصورة وكيفية إدراكها.
- 3- الطفولة من تكوين الإدراك الذاتي إلى النمو المعرفي.
- 4- الصورة التلفزيونية وأشكال تفعيل الإدراك الذاتي والمعرفي عند الأطفال.

أولاً - مفهوم الصورة التلفزيونية وجمالياتها:

أ- مفهوم الصورة التلفزيونية:

الصورة جمعها صور، ومعناها الشكل، وهي كل ما يُصوّر، ويقال صوّرت شيئاً

أي: صنعته صورة العقل، أما اصطلاحاً فالصورة: (Image) كلمة لاتينية مشتقة من (Imago) أي: تمثيل مصوّر تكون ثنائية الأبعاد «الرسم» و«التصوير» أو ثلاثية الأبعاد مثل: «النقوشات البارزة والتماثيل». أما في أصولها الإغريقية واللاتينية فهي تترادف أيضاً كلمة «أيقون» أي المشابهة والمماثلة (Borderie, 1972: 13).

أما التعريف الاصطلاحي في المعاجم السيميائية المتخصصة فيحدثها بأنها رسالة متكونة من علامات أيقونية، تطوّرت بتطوّر الإعلام والتكنولوجيا الرقمية لتصبح أنواع كثيرة، حيث قام (بول ماسي) بوضع خطة تصنيفية للصور، فجاءت في صنفين: الصنف الأول يمثل الصور المتحركة، أما الصنف الثاني فيمثل الصور الثابتة.

ومصطلح الصورة مرادف لمصطلح (الأيقون)، وهو يشمل العلامات التي تكون فيها العلاقة بين الدال والمرجع قائمة على المشابهة والتماثل، وهي عبارة عن رسالة متكونة من علامات أيقونية، لهذا فسيولوجيا الصورة تجعل من نظرية التواصل مرجعها (Burzlaff, 1990: 127).

والصورة بانتقالها من مجال الحس (الحدس) إلى إطار التعبير (اللغة). تكون قد حققت تجاوزاً في مجال التعبير والتواصل وخصوصاً لمفهوم الكتابة/ النص بسرعة غير مسبوقة في مجال اختراع الأدوات في إطار التجربة الحضارية للإنسان، وفي إطار الفكر العالمي وأدواته. ومن ثم فقد أسهمت في نقل البشرية إلى مسارات جديدة مبتكرة في مجال التواصل البشري يمكن أن تؤسس لنمط من المعرفة قائم على مفاهيم جديدة تتماهى مع آلية التسارع التي يفرضها تطور التكنولوجيا المعاصر.

أما التلفزيون فيمثل وسيلة اتصال جماهيرية قوية نظراً لارتفاع عدد الجمهور الذي يشاهد برامجه، وكذلك ساعات البث الطويلة التي تستغرقها هذه البرامج، كما تتجلى قوة هذه الآلة أيضاً في غنى سننها الثقافية، فهي وسيلة اتصال تركيبية تبرز بين العناصر البصرية والصوتية والحركية في إرسالية واحدة.

وهو - بلا شك - أداة تستميل رغبة المستهلك، وتنعش غرائزه، وتبعث فيه الإحساس بالتماهي مع كل ما يظهر على الشاشة من انتظام في الحياة ويسر في الحصول على كل متطلبات العيش، ولعل من أهم ما يقدمه التلفزيون هو إظهاره للأسرة النموذجية، كما يوضح ذلك جون بودريار: "نحن نحاول أن نخلق تطابقاً بين حياة بيوتنا وصبغة الأسر السعيدة التي يقدمها لنا التلفزيون، والحال أن هذه الأسر ليست إلا مختصراً مسلياً لكل أسرنا" (Baudrillard, 1970: 314).

ب - جمالية الصورة التلفزيونية:

تكمن جمالية الصورة في أنها تظهر الشيء من وجهة نظر خاصة، وجمالياتها تبرز من خلال عرض الكل أو الجزء جعل الأشياء صغيرة أو كبيرة إبراز أجزاء معينة من الجسم زيادة أو نقصان الحجم. الجمالية الأخرى التي تصاحب الصورة هي الحركة، فالحركة المتقطعة في الكاميرا وفي جهاز العرض لهما تأثير على الإيقاع الجمالي للصورة، وتكون بفعل العوامل التالية، والإحساس بجمال الصورة الذي يطغى على فكر المتلقي/ المتفرج ناتج عن مجموعة من العوامل التي أسهمت في خلق هذا الجمال منها:

1 - جمالية الأشياء والأشكال:

تظهر جمالية الأشياء في ترتيبها في حيز الشاشة، وخلق الإحساس بثلاثية البعد، وهذه الأشياء يحركها عقل المتلقي وإدراكه وإحساسه، فيضيف لهذه الأمكنة معنى وتعبيراً جميلاً، فيرتبط البعد الجمالي للأشياء بالأشكال من خطوط مستقيمة ودوائر ومستطحات، (Joly, 1993: 112)، فالجمال في الأشياء المحسوسة المنظورة يوجد حيث

يوجد التناسب بين الأجزاء، فلا يوجد جمال في الشيء البسيط بل في المركب ذي التناسب والمقياس، ولا يوجد في الجزء، بل في الكل، فالأجزاء لا تكون جميلة إلا بقدر مساهمتها في بعث الجمال في الكل، غير أنه يترتب على هذا أن تكون أجزاء الشيء جميلة، إذ لا يمكن أن يكون الكل جميلاً مركباً من أجزاء قبيحة.

2 - جمالية الشخصيات:

ترتبط جمالية الشخصيات ارتباطاً وثيقاً بكل ما يمت بصلة إليها، فجمالية الشخصيات تنبع من طريقة استعمال اللغة، وطريقة استخدام الوجه والملامح وطريقة الجلوس جمالية اللباس خاصة اللباس ذو الأبعاد الثقافية، فهي الصور التي نرغمنا على تذكر ماضيها الأكثر بعداً، وكلما كانت أكثر بساطة جذبت المشاهد (بوطيب، 2003: 320).

3 - جمالية الألوان والإضاءة:

تعتبر الألوان ذات أهمية بالغة في تشكيل الصورة، حيث تسهم بكيفية فعالة في إبلاغ الرسالة بشاعرية لجذب انتباه المشاهد. وخلق جو وجداني وانفعالي، وتكمن جمالية الألوان في حسن استخدامها، فيمكن خلق الجمالية عن طريق تباين الألوان وهو التضاد، فالأبيض هو نقيض الأسود، ويلعب التباين دوراً كبيراً في تغيير مساحة أو حجم الأشكال وإبرازها، وأيضاً شاعرية التوافق بين الألوان، حيث هو عبارة عن اتحاد موفق للألوان ينشأ عن طريق خاصية المصاهرة والتقارب الموجود بين الألوان واتحاداتها البصرية (بوطيب، 2003: 320).

أما الإضاءة فهي التي تجسم الأشياء لخلق الإحساس بها، حيث إن أي جسم مهما بلغ حجمه أو شكله لا يمكن أن يكون له إحساس بصري ما لم تكن هناك إضاءة مسلطة عليه، وهذه الإضاءة ليست بالضرورة أن تكون اصطناعية، فالإضاءة لها دور مهم في خلق الجو العام، أي: الحالة المزاجية الذي يجب أن تخلقه الصورة عند المشاهد من جمالية ويحرك خيال المشاهدين والممثلين، فينحت أشكال الأشياء، ويحركها ويزيد من فائض ثرائها الدلالي، ويحول الأشياء إلى رموز.

ثانياً. المعاني الإيحائية في الصورة وكيفية إدراكها:

تختلف اللغة الطبيعية من حيث خصائصها وتوظيفاتها عن اللغة البصرية، وهذا ما أدى بالدارسين إلى أن يجدوا حلاً لهذا الإشكال الجوهري والدقيق لمشروعية وجود اللغة الصورية، إذ نجد كيستيان ميتز أحد أكبر المشتغلين على السيميائيات البصرية، يقول في إحدى مقالاته: «إن اللغات البصرية تقيم مع باقي اللغات علاقات نسقية متعددة ومعقدة، ولا أهمية لإقامة تعارض ما بين الخطابين اللغوي والبصري كقطبين كبيرين يحظى كل واحد منهما بالتجانس والتماسك في غياب أي رابط بينهما» (Metz, 1970: 06).

فالرسالة اللسانية تقبل التفكيك إلى عناصر يقوم المتلقي بإعادة تركيبها ليحصل المعنى، في حين الرسالة البصرية تركيبية لا تقبل التقطيع إلى عناصر صغرى مستقلة، لأنها ترابطية تختزن في بنائها دلالات لا تتجزأ، والرسالة اللسانية تقوم على الخاصية الاعتباطية، أما الرسالة البصرية فهي قائمة على المماثلة والمباشرة.

وانطلاقاً من عدم قابليتها للتقطيع فالمعنى في الصورة لا يكون ثابتاً، ولا يمكن الإمساك به بسهولة، فالصورة - على حد تعبير بيغل (Bignell) - «ساحة في فضاء من المعنى تنتظر ذاتاً تضيف إليها المعنى الذي تريده» (إسماعيل، 2008: 43). وهذا الفضاء من المعاني جعلها متعددة لا تحدها حدود مثل النص الإبداعي المكتوب، فهو مفتوح على الدلالات والمعاني ما تعددت القراءات، يقول بول فورش: «وعلى ذلك فإن

الصورة أصبحت متعددة المعاني، فمعناها لا يمكن أن يكون ثابتاً أو قابلاً للتفسير من خلال الرجوع إلى تركيبها الداخلي» (إسماعيل، 2008: 75).

وسندرس كيفية إنتاج المعاني الصورية، وكيفية إدراكها عند علميين من أعلام هذا المجال، وهما رولان بارت وأمبيرتو إيكو:

أ - عناصر إنتاج المعاني الإيحائية في الصورة عند بارت:

تساءل رولان بارت: كيف نتواصل بصرياً، وكيف نقرأ رسالة بصرية، وحاول الإجابة عنها في بحثه عن عناصر السيميولوجيا التي طبق بعضاً منها على الصورة، ويتضح ذلك في مقاله (الرسالة المصورة) (Message Photographique) الذي نشر في كتابه الشهير: (Image-Musique-Texte)، وقد وصل إلى أن هناك مجموعة من العناصر الأساسية التي تؤثر في إنتاج وتعميق المعاني الإيحائية في الصورة (Barthes, 1987: 98) وهي:

1- التأثيرات الخادعة (Les Effets D'illusion):

يمكن استخدام التقنية القديمة مثل المونتاج اليدوي أو التركيب الرقمي في عمليات مزج أكثر من صورة في صورة واحدة، ومن ثم معنى مخالف عن عرضها لوحدها.

2 - وضعية الصورة (Pose):

ويتعلق الأمر بدراسة الطريقة الخاصة المعتمدة في عرض الموضوعات، وتوزيعها داخل مجال الصورة لتحديد أبعادها التعبيرية، وما تضره من تسينات، فوضعية الشخصيات مثلاً في علاقاتهم ببعض البعض يمكن تأويلها انطلاقاً من معطيات اجتماعية (عائلية - حميمية - عدائية ...) (بوطيب، 2003: 321).

3 - الموضوع (Object):

الصورة هي الوجه الظاهر للموضوع الذي يقبع في الخلفية، والذي ينتظر الخروج إلى النور، «وفيه يتم التركيز على الموضوع أو الموضوعات المصورة في وصف دقيق لجزئياتها الحاضرة والمغيبة، وما تحمله من أبعاد تعبيرية محددة في سياق معين» (بوطيب، 2003: 321).

4 - الجمالية (L'esthétiques):

هي قاعدة فنية، وليست قاعدة تقنية مثل القواعد السابقة، تركز على عنصر أو عناصر ذات أبعاد جمالية تساعد على صنع الإيحائية في الصورة. يمكن للصورة على الرغم مما قيل أن تؤدي وظيفة تنميقية، فهي تدخل في بعض الحالات على الصفحة مسحة جمالية، فتقطع المساحات السوداء في الصفحة، وتقطع الرتابة، وفي هذه الصورة ينبغي أن يتوافر عندئذ البعد الجمالي (أبو علي، 2012: 258).

5 - التركيب (Syntaxe):

الصورة كما نعلم تقوم على اجتماع عدد كبير من النقاط في حيز مكاني معين، وباجتماعها معاً تتكون الصورة، إذ فالصورة تتأسس على نقطة واحدة، وهي في الحقيقة تقوم على مبدأ التركيب، وهو مبدأ مهم في أثناء التشكيل الصوري، وهو بالأهمية نفسها في أثناء التحليل.

والدراسة الحديثة للصورة حسب بارت تقوم على «إنتاج خطاب إيحائي مسنن

انطلاقاً من خطاب بدون سنن، وقراءتها تتعدد بتعدد القراء لها، لأن دلالتها غير ثابتة على الرغم من ارتباطها بمعارف لغوية» (لحمر، 2010: 120).

ب - النموذج الإدراكي للصورة عند أمبيرتو إيكو:

ينطلق أمبيرتو إيكو من مسلمة مفادها أن «معنى الصورة سيكون حقلاً من الاحتمالات» (إسماعيل، 2008: 43)، والنموذج الإدراكي هو «الذي يشكل المعرفة الأولية التي تساعد الذات المدركة على فك رموز مجمل الصور البصرية وربطها بالتجربة الواقعية التي تشير إليها» (Metz, 1970: 4).

فنحن في واقع الأمر، لا ندرك أي شيء بشكل مباشر. فالإدراك والتذكر يقتضيان استحضار «خطاطة سابقة» (النموذج الإدراكي) أو (سنن التعرف) تثوي داخلها مجموع النسخ التي تلتقطها العين ضمن عالم يعج بالأشكال والصور والألوان. وهذا له ما يبرره في أوليات الإدراك ذاتها، فعالم الأشياء لا يلج إلى الذاكرة على شكل «أشياء» معزولة لا رابط بينها، بل يتسلل إليها عبر النماذج المنظمة لهذه الأشياء في أقسام متباينة.

استناداً إلى هذا التصور الخاص بالإدراك، يمكن القول إن التسنين الذي يحكم عالم العلامات الأيقونية هو نفس التسنين الذي يحكم التجربة الإنسانية ككل، فكل محاولة لإدراك وتحديد كنه ومضمون علامة أيقونية ما تقتضي إماماً بمعرفة سابقة مفتوحة على عوالم متعددة. ويعود هذا الأمر لسببين:

1 - إن ما تدركه العين هو علامات لا موضوعات معزولة، والعالم تسكنه العلامات، وليس خزاناً للأشياء.

2 - إن العلامة الأيقونية لا تدل من تلقاء ذاتها، فالمعنى داخلها يستدعي استحضار التجربة الثقافية كشرط أولي للإمساك بممكنات التدليل.

وبناءً عليه، فإن إدراك «الواقع» عبر العلامة الأيقونية لا يتم انطلاقاً مما تشتمل عليه هذه العلامة من عناصر قادرة على إحالتنا على «تجربة واقعية»، بل يتم عبر المعرفة السابقة التي تتوافر عليها الذات المدركة.

لا يمكن الحديث عن إدراك، ضمن عالم العلامات الأيقونية أو غيرها، إلا استناداً إلى معرفة سابقة تمكننا من تأويل هذا العنصر أو ذاك وفق انتمائه إلى الدائرة الثقافية. فمهمة السنن الأيقونية السابق على الإدراك المخصوص تتلخص في «إقامة علاقة دلالية بين الصورة المشاهدة وبين المدلول الإدراكي المسبق» (إسماعيل، 2008: 43).

3 - الطفولة من تكون الإدراك الذاتي إلى النمو المعرفي:

أ - الطفولة ومراحل الإدراك الذاتي:

يعرف لالاند (Lalande) الإدراك في معجمه الفلسفي بأنه «الفعل الذي ينظم به الفرد إحساساته الحاضرة مباشرة، ويفسرهما، ويكملها بصور وذكريات، ومبعداً عنها بقدر الإمكان طابعها الانفعالي أو الحركي مقابلاً نفسه بشيء يحكم عليه تلقائياً بأنه متميز عنه وواقعي ومعروف لديه» (لالاند، 2001: 213).

والفرق بين الإحساس والإدراك أن الأول يحدث نتيجة تنبيه الخلايا الحسية، أما الإدراك فهو الوظيفة العقلية التي تعطي لهذه الإحساسات صورتها المتميزة ومعناها الخاص، وتشارك في الإدراك مختلف الوظائف العقلية الأخرى كالذاكرة والتخيل والإرادة وغيرها، ولذلك فالإدراك عملية عقلية بالغة التعقيد.

والإنسان لا يدرك ذاته ووجوده في هذه الحياة دفعة واحدة، بل يمر بعدة مراحل تتطور تبعاً لنموه الجسمي والعقلي والتخيلي، وتبعاً لعلاقاته الاجتماعية والإنسانية مع أقرانه من بني البشر، وهذا الإدراك لا يتساوى بالشكل نفسه عند جميع البشر، فالإنسان العادي لا يمكن أن يدرك ذاته بالشكل الذي يتأتي للمفكرين والعلماء والأدباء، فهؤلاء ملكوا تجربة في الحياة تفوق ما لغيرهم، ومن ثم ففهمهم لمواقعهم في الحياة ودورهم في الوجود هو أعمق من غيرهم، وعملية إدراك الذات عملية معقدة تبدأ منذ الطفولة المبكرة وتتطور مع نمو الإنسان، وتمر بمراحل ثلاث هي:

1 - مرحلة اللاتمايز: وهي المرحلة التي تلي الولادة والأشهر الأولى من حياة الشخص، ويكون إدراك الرضيع لذاته في هذه المرحلة محصوراً بين الإحساسات السطحية التي لا ترقى إلى مستوى الأنا الذي يدرك مصدر وحقيقة هذه الإحساسات، ويسمى بباجيه (Piaget) هذه المرحلة بـ: «مرحلة عدم التمييز المطلق بين الأنا والمحيط» (Fraise et al., 1967: 133).

2 - مرحلة الأنا الجسماني: الملاحظ أن تبلور إدراك الأنا الجسماني يخضع لمدى نضج المراكز العصبية بحيث يصبح الإنسان قادراً على الربط بين مختلف الإحساسات، وعلى توجيه حركاته الإرادية التي كان عاجزاً عن ضبطها من قبل.

3 - مرحلة الشعور بالذات: وهي مرحلة متطورة من الوعي والإدراك بوجود الذات، حيث يدرك الإنسان أنه إضافة إلى حياته الخارجية، فهو يمتلك حياة داخلية أغنى بكثير، بل هي عالم من الإدراكات المتنوعة للذات الواحدة، وفيها يعتمد على الخيال والذاكرة والأحلام وغيرها.

ب - الطفولة والنمو المعرفي:

تشهد مرحلة الطفولة تطوراً كبيراً في جميع المظاهر الجسمية والحركية والعقلية واللغوية والاجتماعية والانفعالية، وهذه الحركية هي ما يصطلح عليه بالنمو، وهذا النمو يصاحبه انتقال للمعرفة إلى ذهن الطفل من محيطه الخارجي.

والنمو المعرفي عند الطفل يمر بعدة مراحل، وكل واحدة من هذه المراحل تسهم في نمو جانب مهم من الجوانب المعرفية للطفل بالعالم المحيط، حتى يصل في النهاية إلى تكوين معرفة أساسية تكون قاعدة للتحصيل العلمي في المراحل اللاحقة في حياته.

وقد توصل برونر إلى إيجاد عدة مراحل متسلسلة لعمليات التمثيل (التصور) الداخلي للعالم الخارجي أي: العمليات العقلية التي يستعملها الطفل لتطوير نسق معالجة المعلومات أهمها (الزغلول، 2003: 122):

1 - مرحلة التصور العملي: هي مرحلة المعرفة الحسية الحركية، ويتم النمو المعرفي من خلال العمل والفعل كاللمس والمعالجة اليدوية، وهناك ينعدم التصور والتخيل.

2 - مرحلة التصور الأيقوني: يتم النمو المعرفي بواسطة التصورات البصرية، حيث يمثل الطفل عالمه الواقعي عن طريق عملية الضوء، أو تخيل المدركات الحسية المختلفة فتحل الأيقونة (Icône) محل الشيء الفعلي، وعلى الرغم من النمو الذي يحرزه الطفل معرفياً فإنه يبقى حبيس عالمه الإدراكي القائم على مبادئ تنظيم الإدراك.

ويميز بباجيه في بحثه في الصورة بين نوعين منها: صور منتجة (Images Productrices) وصور توقعية (Images Anticipatrices)، فالصور المنتجة هي الصور التي يستحضر العضو بوساطتها أشياء وأحداث معروفة سلفاً، وسبق له أن أدركها، أما الصور التوقعية فهي تلك الصور التي لا تستند إلى ما سبق، بل إلى الخيال عن

طريق توقع أحداث ووقائع لم يسبق للفرد رؤيتها وإدراكها من قبل (الزغول، 2003: 134).

في واقع الأمر، إن المعرفة الإنسانية عموماً منسوجة من كتلة تصورات متفاوتة في تعبيراتها ودلالاتها، وإن مسيرة المعرفة كانت مترافقة على الدوام مع زيادة الثراء التخيلي والتراث البصري على طول التاريخ. نتذكر هنا مقولة أرسطو: «أن التفكير مستحيل من دون صور»، فالصورة كانت دائماً عنصراً تحريضياً في الانشغالات الفلسفية، ومدخلاً جبرياً للإجابة عن سؤال الماهية، التي تعني هيئة الشيء، حيث يتجلى بقاء الأشياء في استمرارها وبقائها، وما يبقى منها يتم الكشف عنه في الصورة، حيث يتجلى ما هو كل شيء من نوع جنس ما (هايدجر، 1998: 34).

3 - الصورة التلفزيونية واختراق الإدراك الذاتي والمعرفي للطفل:

أصبحت الصورة، في مجتمعاتنا الحديثة مصدراً لصناعة وإنتاج القيم والرموز، وتشكيل الوعي والوجدان والسلوك وإدارة الأزمات المتعددة (بوعللي، 1990: 75).

يرى بودريار أن «التلفزيون وسيلة فوق واقعية، أي: أنها واقعية أكثر من الواقع، أو عبارة أخرى نحن نستمع وعينا بالواقع من التلفزيون، فأي شيء لا يذاع في التلفزيون هو أقل واقعية» (إسماعيل، 2008: 82).

والتلفزيون يملك من الوسائل التي تمكنه من اختراق وعي المشاهد من احتفاء بالصور على حساب الكلمة، وإحلال الإشباع العاطفي محل العقل، والولع بالانطباع بدل الإقناع (إسماعيل، 2008: 82).

والأسباب التي تدعو الأطفال إلى مشاهدة التلفاز هي أنه وسيلة من وسائل التسلية والترويح التي لا تحتاج إلى بذل أي مجهود بدني، وحتى ذهني في بعض الأحيان، وفي الوقت نفسه فهو متعة من السهل الحصول عليها ويمكن إيجادها في أي وقت، ولكن لا يمكن أن نغفل حقيقة أن الطفل وسط هذه التسلية فهو يحلل هذه الصور، ويحاول فهم دلالاتها وإعطائها تأويلات تناسب سنه. وهو أكثر من ذلك يتعلم من هذه الصور التلفزيونية ويتفاعل ويشارك ويقارن وفق مستويات سيميائية واضحة هي:

أ - مستوى المقارنة:

الطفل في المستوى الأول يربط علاقة بين نظام من الرموز الملموسة (كالألوان، الأصوات مثلاً)، إذ يقوم بمقارنة كل ما يتلقاه في العالم الرمزي (وسائل الإعلام) مع ما هو موجود في العالم المادي (الحقيقي)، علماً أن المحيط الرمزي ما هو إلا محيط تابع للعالم الثاني (المادي)، فهنا المتلقي يستقبل مختلف الأفعال الخاصة عن طريق إدراكه ومراقبته لبيئته، ومن تمظهرات مستوى المقارنة عند الطفل (الذات والآخر والذات والعالم):

1 - الذات والآخر:

الذات هي الشعور والوعي بكيونة الفرد، وتنمو الذات وتنفصل تدريجياً عن المجال الإدراكي، وتتكون بنية الذات كنتيجة للتفاعل بين الأنا وبين المحيط الخارجي، فيتكون عند الطفل ما يسمى بـ (الأنا الوجودي) والذي «يتضمن الإحساس بالكيونة والصيرورة في الوقت نفسه» (الشاوي، 2000: 88)، بمعنى أنه المعبر عن القيم الذاتية المتعلقة بالذات ككائن وجودي له خصوصيته الفردية المتعلقة بآزمته وأمكنة وأحداث معينة تتحول وفق صيرورة الحياة من شكل إلى شكل آخر.

والصور التلفزيونية الإيجابية تحقق ذلك - في اعتقادي - لأن وجود الصورة المتحركة الحية نفسها هو دليل على وجود الطفل، والشخصيات الحية خلف هذه الشاشة هي شخصيات حقيقية موجودة، وهي تقف نداً لهذا الطفل الذي يعتقد بوجوده من خلال

ترسخ الاعتقاد بوجود هذه الصور.

وهذا ما يؤدي إلى ظهور الذات/ الفردانية، وهو أمر له أهميته إذا ما علمنا «أن امتلاك ضمير الأنا المتكلم للتعبير عن الوجود الفردي ليس صيغة نحوية للدلالة على الحضور وقت النطق فقط، كما لا يمكن النظر إليه كمقولة تقوم بوظيفة التواصل على مستوى التلفظ حصراً، بل هو كذلك وعي بالتشكل المعنوي الذي يضيف على الذات صفات خاصة ليست لغيرها وإحساساً بالتميز لا يشاكلة التباس، وهوية مستقلة تتأسس على الفردية المصطفاة بين الجواهر الفردية الأخرى» (الشاوي، 2000: 88)، فالعلاقة بين الذات والصورة التلفزيونية التي تمثل الآخر أسهمت في خلق (الأنا) في مقابلتها بـ: (الآخر).

2 - الأشياء والعالم:

يري أندريه لالاند أن للشيء معنيين، معنى عام، وهو المعنى الكلي الحقيقي، وهو ذلك الشيء الظاهر للعيان الذي يمكننا من تفحصه ودراسة أجزائه. ومعنى آخر جزئي يتمثل في كل تفكير فيه، وما نقوم به من سلوكيات وتصرفات وغير ذلك مما هو مرتبط أصلاً بالناحية الصورية للعالم (لالاند، 2001: 169).

وهناك مصطلحان أساسيان للشيء: الشيء في ذاته (Objet en soi) والشيء لذاته، أو من أجلنا أو الظاهرة (La Phénomène)، وهما مصطلحان فلسفيان «يدل الأول منهما على الأشياء كما توجد بنفسها واستقلال عنّا، وعن معرفتنا. ويدل الثاني على الأشياء- كما تكشف عن نفسها للإنسان في عملية المعرفة (لجنة من العلماء والأكاديميين السوفييتيين، 1981: 270).

وانطلاقاً من وعي الطفل بوجود الأشياء في ذاتها، فهو وعي بوجوده هو، والأشياء التي يلاحظها تصبح موجودات خارجة عن ذاته يستطيع الطفل أن يحركها كما يشاء من خلال فكره هو، ومن ثم يصل من خلال الصور التلفزيونية إلى تحديد ثلاثة أقطاب رئيسية: (الذات - الشيء الموجود - الشيء المتخيل).

والعالم من حولنا مجموعة من الأشياء الموضوعية وفق نسق معين، والطفل يتدخل عن طريق فكره الذي يقوم بنقل الأشياء من وجودها الثابت في الطبيعة إلى عالم تدخل فيه ضمن شبكة من العلاقات التي تندرج من خلالها في بنية وجودية جديدة، تصبح فيها علاقتها بالذات حميمية، وتلغى فيها الحدود الفاصلة التي تقوم عادة بينها وبين الذات.

ولعل الكلام عن علاقة الطفل بالعالم تجرّنا إلى الحديث عن أسس مرحلة تصل إليها المعرفة الإنسانية، والتي من خلالها يستطيع الطفل أن يأخذ استقلاله النسبي عن العالم، وتدعى هذه المرحلة بمرحلة الإدراك، ويبدأ ظهور الإدراك كحركة يمارسها الإنسان تجاه العالم، حينما تتشكل صورة هذا الأخير (العالم) في فكره (الطفل).

فالصور التلفزيونية تختزل هذا العالم الكبير في صورة مشاهدة من قبل الطفل الذي يتواصل مع العالم ومع الآخر من خلال هذه الصور، والوعي بوجود هذا العالم الفسيح، وبأن الذات هي جزء يسير منه هو هدف كبير يصل إليه فكر الطفل.

ب - مستوى التفاعل:

يتم في هذا المستوى إحداث نوع من التفاعل مع الرسالة التي يتلقاها المتلقي، وهذا ما يتعلق بتركيز انتباهه لما يستقبله عن طريق فهمه لسلوك الشخصيات وإيماءات وجوهرهم، ومختلف المناظر الموجودة في الرسالة الإعلامية، ويقوم الطفل بإصدار رد فعل يتعلق بالضحك، أو الخوف أو حدوث نوع من المفاجأة.

ويظهر هذا التفاعل في تقمص شخصيات معينة عن طريق الحديث مثلها، أو عن

طريق اللباس أو الاسم، وللتفاعل المعرفي بين الطفل والصورة التلفزيونية شكلان بارزان:

1 - الفعل:

تلقي الطفل للصورة يعني القيام بفعل يعني التلقي في هذا المقام تسلسل الأعمال المنجزة، فالطفل عندما يواجه مباشرة عملاً ما (شريط فيلم خلفية)، فهنا لا توجد معاني، ولا أثر للمعاني، لكن هناك أشكال، أصوات، يعمل إدراك الطفل في هذه اللحظة على تقديم دلالات لأنه قد قام بتخزين الرموز التي تلقاها، ومن ثم فإن تعاقب الأفعال تكون معاني الأشكال والصور التي واجهها في الأول، فالطفل هنا يشكل نشاطاً أساسياً لتكوين المعنى نتيجة لاستقبال أشكال مختلفة، كما يلعب الانتباه دوراً مهماً في هذه المرحلة، حيث يقوم باختيار وإقصاء الأفكار، وذلك من أجل الفهم، وهذا يرتبط بالدرجة الأولى بنوعية الموضوعات التي يستقبلها الطفل، ويقوم بملء ما لم يصرح عنه النص عن طريق تجربته الشخصية، لأن النصوص ليست دائماً كاملة، وإنما المتلقي هو الذي يملأ الفجوات التي تحملها (شعبان، 2010): <http://forum.biskra7.com/b128/t7584>.

2 - التعبير:

تلقي الطفل للصورة يعني التعبير كيفما كان شكل الاتصال (فيلم، إشهار، ملصقة)، فإن موضوع الصورة يختلف باختلاف الدلالات التي يكونها الطفل نتيجة لتجربته المتراكمة، وهنا يتم التعبير عن كل ما استقبله عن طريق حدوث الانفعالات، وإصدار الأحكام، ويتم ذلك من خلال عدة مراحل (شعبان، 2010): <http://forum.biskra7.com/b128/t7584>.

- شكل الموضوع الذي يستقبله والمعرفة التي يكسبها.
- فضول الطفل لفهم الصورة، يساعده على اكتساب نوع من الفائدة التي من خلالها يستطيع أن يقوم ويحكم على ما تمت مشاهدته.
- المواقف التي يتخذها الطفل من جراء تلقيه للرسالة التلفزيونية، هي الأخرى تدل على المغزى الذي فهمه من هذه الصور.

ج - المستوى المعرفي:

المعرفة هي «عملية انعكاس الواقع، وعرضه في الفكر الإنساني، وهي مشروطة بقوانين التطور الاجتماعي، وترتبط ارتباطاً لا ينفصم بالممارسة. وهدف المعرفة بلوغ الحقيقة الموضوعية. ويكتسب الإنسان في عملية المعرفة المعارف والمفاهيم الخاصة بالظواهر الواقعية، فينجلي له العالم المحيط به، وينكشف غموضه. وتستخدم المعرفة في جانبها العملي من أجل تغيير العالم، وإخضاع الطبيعة له» (لجنة من العلماء والأكاديميين السوفييتيين، 1981: 138).

وفي إطار اجتياح الصورة وهيمنتها على كل المجالات، فإنها تحتل جزءاً أساسياً في مجال التربية والتعليم، فهي ذات فوائد كبيرة في عمليات تنشيط الانتباه والإدراك والتذكر والتخيل والإبداع والرمزية، إذا ما قدمت بالطريقة المناسبة، ذلك أن الصورة بألف كلمة على حد تعبير المثل الصيني، وهذا ما يؤكده جيروم برونر (Bruner) قوله: إن الفرد يتذكر 10% فقط مما يسمعه و30% مما يقرأه، و80% مما يراه أو يقوم به (حسن، 2007: 256).

الصورة تجعل الطفل أكثر استعداداً لتقبل المادة المعرفية، حيث تساعد على إشباع الرغبة والزيادة في تقوية وتحسين خبراته، وتدفع الصورة الطفل إلى إشراك جميع الحواس (الحس المشترك) في الاستيعاب، وتشحذ ذهنه نحو التفكير والتأويل والتحليل، وهذا ما يجعله قادراً على تدقيق الملاحظة، واتباع المنهجية العلمية في التعلم، والحكم،

والتقويم في الوصول إلى حل المشكلات بمختلف أنواعها، ويتمظهر المستوى المعرفي في شكلين اثنين هما:

1 - الجمال والخيال:

وتُعد المعرفة الجمالية أسمى المعارف البشرية من حيث أنّ الإنسان يخرج من خلالها من المعرفة/ الحاجة إلى المعرفة/ المتعة، إذ تضيفي الذات على ما أدركته من الأشياء سمة جمالية، تحررها من طابعها الحسي الجاف، لتنقلها إلى عالم آخر أكثر حيوية هو عالم النشوة والانبهار. ومن ثم يمكن القول أنّ «كل تواصل جمالي، تذوق هو ضرب من المعرفة والفهم، هو إصغاء وسماع، هو استيعاب، هو اتّسعاع، هو حلول، هو توحد في الهوية مع المستوعب. إنّ الجمال المعرفة، المعرفة المندمجة والمشاركة لا المتفرجة. إنّها المعرفة الحركية» (جرداق، 1973/1972: 158).

ويشير فيلهم فور نجر (Worringer) إلى أنّ الخبرة الجمالية هي نوع من الاستمتاع الجمالي يحدث بين الذات والموضوع الحسي، «وهذا الاستمتاع الجمالي يعني أنني استمتع بنفسني موجوداً في، أو من خلال موضوع حسي، يختلف عن ذاتي، من أجل أن أتجسد أنا فيه أو أتقمّصه. وما أتقمّصه أو أتوحد معه هو، بشكل عام، تلك الحياة الموجودة في هذا الموضوع الجمالي، والحياة هي الطاقة أو النشاط الداخلي، وهي السعي والإنجاز والنشاط الخاص بالإرادة والصورة المكتملة لها، على نحو خاص» (شاكر، 2001: 49).

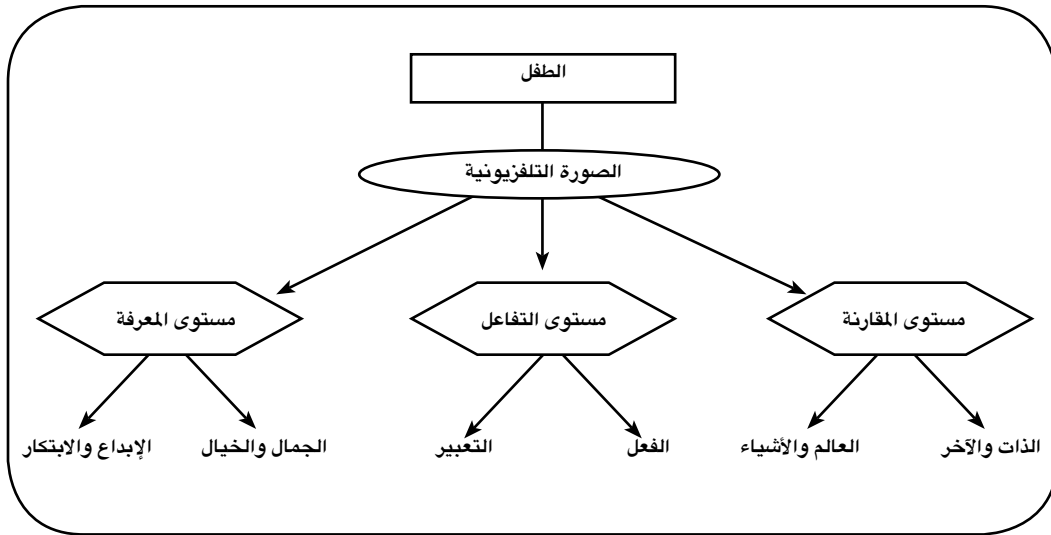
والصورة التلفزيونية الإيجابية تحمل من الأشياء الجميلة ما يمكن الطفل من التمييز بين الجميل وغير الجميل، والتخيل «هو في جوهره عبارة عن عملية إعادة تركيب الخبرات السابقة في أنماط جديدة من التصورات أو الصور الذهنية التي لدينا عن الموضوعات والأحداث» (السيد د. ت: 12)، ويتم ذلك وفق عمليات متعددة تتعلق بإصدار عواطف مختلفة، كالفرح، الحزن، الحماس، التعاطف، وهذه العملية (تشكيل صور) تتداخل فيها تجربة وخبرة الطفل السابقة. ولفهم كل ما يتلقاه لابدء فيه من بذل مجهود يتعلق بإدراكه لمختلف الأحداث ووضع خاتمة لكل ما يستقبله.

وهذه العمليات تشكّل الحلقة الأولى لتشكيل السلسلة الصورية، كما يشكّل الدافع الذي يؤدي بالطفل إلى استقبال العمل أهمية تساعد على تشكيل صور مختلفة للنص الذي يتلقاه، ويمثّل هذا الدافع الحلقة الثانية التي تؤدي إلى تشكيل صور مختلفة، إذ يساعد الطفل على تشكيل دلالات عن طريق ترجمته للصورة التي تظهر في شكل رجوع صدى الذي يمثّل في حد ذاته الحلقة الثالثة في سلسلة تشكيل الصور، وعادة ما تكون هناك أنواع مختلفة من رجوع الصدى نوجزها في الآتي:

- الانفعالات الناتجة من جراء استقبال الصور.
- معيشة الصور، وذلك عن طريق إدراكه بطريقة مناسبة، مما يؤدي إلى تشكيل آراء مختلفة.

2 - الإبداع والابتكار:

يرى عبد الحليم مسعود السيد أنّ جوهر الإبداع يتمثل في «نشاط الإنسان الذي يتصف بالابتكار والتجديد» (السيد، د. ت: 7)، بمعنى أنّ عملية الإبداع هي عملية خلاقة مرتبطة بخلق الجديد. أما الإبداع في اللغة فهو «إحداث شيء جديد على غير مثال سابق» (السيد، د. ت: 7)، وهذا هو الهدف الأسمى من المعرفة والتعلم إنها القدرة على الابتكار. والطفل في علاقته بالصور التلفزيونية الإيجابية يتعلم أموراً ثلاثة: إدراك المشكلة، ثم التقويم وصولاً إلى الحل (عكاشة، 2001: 43)، والمخطط الآتي يوضح دور الصور التلفزيونية في تفعيل الإدراك الذاتي والمعرفي عند الطفل:



الختامة:

الصورة التلفزيونية سلاح ذو حدين، حد سلبي أفاض الدارسون النفسانيون واللغويون والمهتمون بالتعليم والتعلم في الحديث عنه، ودراسته، وإظهار الأخطار الناجمة عن الصور التلفزيونية على المشاهد عامة، وعلى الطفل بشكل خاص، وهذا النوع يمكن أن نصلح عليه بـ (الصور السلبية).

وحدّ إيجابي لم ينل حظه من الدراسة، خاصة إذا علمنا أن العلاقة بين الطفل والتلفزيون كبيرة، وأن معظم الأطفال، إن لم نقل كلهم، يعتبرون التلفزيون صديقهم المقرب.

والمقصود بالصور التلفزيونية الإيجابية هي تلك الصور التي تحمل قيماً ثقافية واجتماعية ودينية مقبولة، وتخضع لمراقبة واختيار الوالدين.

وهذا الجانب الإيجابي للتلفزيون يمكن الإفادة منه في إظهار الجوانب الخفية لدى الطفل، سواء على مستوى الذات، أو على مستوى التحصيل المعرفي؟

والسؤال الذي حاولت هذه المقالة الإجابة عنه هو هل يمكن الإفادة من الصور التلفزيونية الإيجابية في تنمية ذوات الأطفال نحو الأحسن، وفي نقل المعارف إليهم من خلال اختراقها لإدراكهم الذاتي والمعرفي؟

والذي توصلت إليه هذه المداخلة أن هذه الصور الخاضعة للاختيار الواعي والمراقبة المستمرة يمكن أن تفيد الأطفال في جوانب كثيرة منها:

1. يمكن للطفل أن يكتشف من خلال الصور التلفزيونية الإيجابية ذاته، ويعلم أنها منفصلة عن المحيط الذي تعيش فيه.
2. يقارن الطفل بين ذاته المستقلة وبين الآخر، ومن يعلم أن لكل منهم خصوصياته مثل الشخصيات التلفزيونية.
3. تساعد الصور التلفزيونية الإيجابية الطفل على التواصل بشكل أحسن مع محيطه.
4. يرى الطفل العالم والأشياء من خلال الصور التلفزيونية، فيعرف قيمته في هذا العالم.
5. تشير الصور التلفزيونية الإيجابية خيال الطفل، وتحرك فيه مشاعر وعواطف جديدة.

6. ينمي الطفل معارفه العلمية والثقافية من خلال الصور التلفزيونية الإيجابية.

7. تجعل الصور التلفزيونية الإيجابية من الطفل ميالاً إلى الإبداع والابتكار.

وبما أن الصورة التلفزيونية هي واقع اجتماعي لا يمكن الاستغناء عنه، فالأحسن إذاً أن نستفيد منه في تربية جيل أفضل.

المراجع

المراجع العربية:

- عكاشة، أحمد (2001). آفاق في الإبداع الفني: رؤية نفسية، مصر: دار الشروق، 267.
- لالاند، أندريه (2001). موسوعة لالاند / الفلسفة، تعريب: خليل أحمد خليل، منشورات عويدات، بيروت - باريس، ط 2، 1678.
- جرداق، حليم (1973/1972). هل الجمال في الطبيعة أم في الفن، مجلة مواقف، 24(25)، 154-162.
- شعبان، حنان (2010). تطور دراسات جهود وسائل الإعلام من دراسات التأثير إلى دراسة التلقي: <http://forum.biskra7.com/b128/t7584>
- لجنة من العلماء والأكاديميين السوفييتيين. (1981). الموسوعة الفلسفية. إشراف: م. روزنتال، ب. يودين، ترجمة: سمير كرم، مراجعة: صادق جلال العظم وجورج الطرايشي، دار الطليعة للطباعة والنشر، ط 3، 622.
- شاكر، عبد الحميد (2001). التفضيل الجمالي: دراسة في سيكولوجية التذوق الفني، سلسلة عالم المعرفة، العدد 267، الكويت.
- السيد، عبد الحليم محمود (د.ت). الإبداع، تقديم: مصطفى سوييف، دار المعارف، منشورات سلسلة جماعة علم النفس التكاملية، 422.
- بوطيب، عبد العالي (2003). آليات الخطاب الإشهاري، مجلة علامات، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، مكناس، 18، 117-128.
- الشاوي، عبد القادر (2000). الكتابة والوجود (السيرة الذاتية في المغرب). المغرب: أفريقيا الشرق، 196.
- الزغول، عماد (2003). نظريات التعلم، دار الشروق، عمان: الأردن.
- لحمر، فيصل (2010). معجم السيميائيات، منشورات اختلاف الدار العربية للعلوم ناشرون، 360.
- هايدجر، مارتن (1998). الفلسفة في مواجهة العلم والتقنية، ترجمة: فاطمة الجيوشي، دمشق.
- إسماعيل، محمد حسام الدين (2008). الصورة والجسد، دراسات نقدية في الإعلام المعاصر، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت.
- حسن، محمد (2007). سيميائية الصورة (استراتيجية مقترحة في تنمية تجليات إبداعية وفضاءات دلالية)، مؤتمر جامعة فيلادلفيا الثاني عشر (ثقافة الصورة).
- أبو علي، نصير (2012). الصورة كنوع صحفي وعلاقتها بالآزمات، مؤتمر الإعلام والآزمات: الرهانات والتحديات، الشارقة: منشورات كلية الدراسات العليا والبحث العلمي - جامعة الشارقة، دولة الإمارات العربية المتحدة، 103-118.

المراجع الأجنبية:

- Barthes, R. (1987). Image Music Text; Essays selected and translated. by: Stephen Heath; London: Fontana press, 226.
- Metz, C. (1970). Au-delà de l'analyse de l'image, in communication. N°15. (15), Numéro 1, 1-10
- Baudrillard, J. (1970). La Société de Consommation, ses mythes, ses structure, Paris: Editions Denoël, 252-373.
- Joly, M. (1993). Introduction à l'analyse de l'image, éd Université Nathan; Paris, 84-122
- Fraise, P. et Piaget, J. (1967). Traite de psychologie expérimentale VI la réception, PUF, 5, (2^{ed}).
- Borderie, R. (1972). Les images dans la société éducation Ed. Casterman, paris. Revue française de pédagogie. (23) Numéro 1, 73-75
- Burzlaff, W. (1990). La lettre et l'image, les relations iconiques chez Peirce, insigne/ texte/ image, éd. césura Lyon.

المجلة التربوية



مجلة فصلية، تخصصية، محكمة
تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت
رئيس التحرير: أ. د. عبدالله محمد الشيخ



نُشَر:

- البحوث التربوية المحكمة
- مراجعات الكتب التربوية الحديثة
- محاضر الحوار التربوي
- التقارير عن المؤتمرات التربوية
- وملخصات الرسائل الجامعية

تقبل البحوث باللغتين العربية والإنجليزية.
تنشر لأساتذة التربية والمختصين بها من مختلف الأقطار العربية والدول الأجنبية.

الاشتراكات:

في الكويت: ثلاثة دنائير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول العربية: أربعة دنائير للأفراد، وخمسة عشر ديناراً للمؤسسات.
في الدول الأجنبية: خمسة عشر دولاراً للأفراد، وستون دولاراً للمؤسسات.

توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير المجلة التربوية - مجلس النشر العلمي ص.ب. ١٣٤١١ كيفان - الرمز البريدي 71955
الكويت هاتف: ٣٤٨٤٦٨٤٣ (داخلي ٤٤٠٣ - ٤٤٠٩) - مباشر: ٣٤٨٤٧٩٦١ - فاكس: ٣٤٨٣٧٧٩٤

E-mail: joe@ku.edu.kw

رؤية أولية لمضامين قصصية موجهة إلى أطفال الحروب في سن الطفولة المتأخرة

أ. ندى عبد الدايم الهتاري

nada.htr@hotmail.com

باحثة متخصصة في الأدب والنقد

محاضرة بجامعة عفت بجدة

مقدمة:

تُعد قصص الأطفال أداة للمتعة والتسلية، وأداة لتثقيف الطفل وزيادة الوعي لديه، لأنها تتيح له الاطلاع على مشكلات الحياة وصعوباتها التي يواجهها الآخرون، وتختصر عليه عيش تجارب الآخرين وخبراتهم، ومن هنا جاءت أهمية هذه الدراسة التي تسعى إلى إعادة النظر في المضامين القصصية العربية الموجهة إلى الأطفال في سن الطفولة المتأخرة، لتكون هذه القصص أكثر مواكبة مع الواقع العربي المعاصر، خاصة ذلك الواقع المرتبط بالحروب، وما فيه من متغيرات وتحديات ومشكلات تواجه الطفل العربي، وذلك من أجل بناء شخصيته، وإشباع بعض احتياجاته، والإجابة عن تساؤلاته، وتصحيح ما تسبب به الواقع المعاصر من آثار عملت على خلخلة التوازن النفسي لديه.

تهدف هذه الدراسة إلى التوصل لرؤية أولية لمضامين قصصية موجهة إلى أطفال الحروب في سن الطفولة المتأخرة، تساهم في إعادة التوازن النفسي لدى الطفل في ظل هذا الواقع الجديد، ولتحقيق هذا الهدف تناولت الدراسة خصائص النمو لدى الأطفال في سن الطفولة المتأخرة واحتياجاتهم النفسية والجسدية والعقلية والاجتماعية، وتناولت ما قد يعترض هذه الاحتياجات من انتكاسات ناجمة عن تأثر الأطفال بالحروب بصورة مباشرة أو غير مباشرة، وبناءً على ذلك توصلت الدراسة إلى مجموعة من المقترحات لمضامين قصصية تتلاءم وواقع الحروب، وما فيه من تحديات يواجهها الطفل.

ومشكلة هذه الدراسة جاءت بعد الاطلاع على قصص الأطفال المنشورة في السنوات الأخيرة ما بين عامي 2013 و2015، الموجودة في معرض الكتاب المقام بجدة في نهاية عام 2015، حيث تمت ملاحظة قصور الكثير من قصص الأطفال المتوافرة عن مواكبة واقع الطفل المعاصر، ومن هذا الجانب جاءت فكرة طرح هذه الإشكالية على شكل دراسة أولية.

وتحتوي الدراسة على خصائص نمو الطفولة المتأخرة، واحتياجاتها النفسية وعلاقة ذلك بالكتابة القصصية، كما يتناول ما يطرأ على هذه الخصائص والاحتياجات من انتكاسات نفسية تواجه أطفال الحروب المتأثرين بها، وبناءً على ذلك ستقترح الدراسة بعض المضامين الفكرية الموجهة إلى أطفال الحروب.

حاجات النمو والكتابة القصصية:

تساعد دراسة تطورات النمو لدى الأطفال على الفهم العميق لاحتياجات الطفل المختلفة، وهذا أمر يُساهم في عملية الكتابة القصصية المناسبة للأطفال وفقاً للمرحلة العمرية وتطوراتها المختلفة التي يمرون بها، فتكون القصة بناءً على ذلك مثيراً متعة للطفل، كما تساهم في النمو النفسي السليم له (عبد الوهاب، 2006).

وقد قُسم أدب الأطفال بناءً على مراحل الطفولة التي تختلف من مرحلة إلى مرحلة أخرى كالآتي: مرحلة الطفولة الباكرة الأولى (حتى 3 سنوات)، ومرحلة الطفولة الثانية (3-6 سنوات)، ومرحلة الطفولة المتوسطة (6-9 سنوات)، ومرحلة الطفولة المتأخرة (9-13 سنة) (خضر وبابكر، 2007). وفي هذه الدراسة سيتم التركيز على خصائص مرحلة الطفولة المتأخرة وما يتعلق بها من أدب خاص، لأن هذه المرحلة هي التي يكتسب فيها الطفل القدرة على القراءة الحقيقية (الملحم، 1979).

ولهذه المرحلة العمرية خصائص وسمات تميزها عن المراحل الأخرى، وهي خصائص تختص بالنمو الجسمي والحسي، والنمو العقلي، والنمو الانفعالي، والنمو الاجتماعي، كما يتضح ذلك في الآتي:

النمو الجسمي والحسي:

في مرحلة الطفولة المتأخرة يلاحظ النمو الجسمي والفيسيولوجي البطيء المستمر، على عكس النمو العقلي والإدراكي والاجتماعي للطفل، كما تزداد مهارة الطفل الحركية في التعامل مع الأشياء، وتزداد أهمية مهاراته الجسمية التي تؤثر على مكانته وعلاقته بين الأقران، فتسهم في تكوين مفهوم إيجابي للذات، وفي النمو الحسي تتضح القدرة على الإدراك الحسي من خلال بعض العمليات الحسية، حيث يتجه التوافق البصري والسمعي واللمسي والشمي والتذوقي نحو الاكتمال بالتدريب في نهاية المرحلة (عبد الوهاب، 2006).

النمو العقلي:

يتميز النمو العقلي في مرحلة الطفولة المتأخرة بالسرعة من حيث القدرة على التعلم أو التذكر أو التفكير أو التخيل، بالإضافة إلى نمو الذكاء ونمو المفاهيم، ويتأثر هذا النمو العقلي بالظروف الاجتماعية والثقافية والاقتصادية التي ينشأ فيها الطفل (عبد الوهاب، 2006).

ويرى بياجيه أن الطفل في هذا العمر يتناقص تركزه حول الذات، ويكون قادراً على إدراك العلاقات البسيطة والعلاقات المركبة في تعامله مع الأشياء، وقادراً على تطبيق المبادئ والقوانين المنطقية في عمليات التفكير العينية (عويس، 2003).

ويستطيع طفل هذه المرحلة أن يفكر تفكيراً مجرداً، كما يستطيع إدراك بعض المفاهيم والقيم الخلقية بصورة مجردة غير مرتبطة بمواقف خاصة أو بملابس معينة، والتخيل في هذه المرحلة يختلف عن المراحل العمرية السابقة من النمو، فإذا كان التخيل في مرحلة الطفولة المبكرة لا يتقيد بقوانين الطبيعة وإمكانات البشر، فإن التخيل في هذه المرحلة مرتبط بالواقع ومقيد بقوانين الطبيعة (كفاي، 1998)، لذلك يقابل هذه المرحلة في الأدب ما يسمى بطور البطولة والمغامرة حيث «يميل الناشئ عن الأمور الخيالية والوجدانية إلى حد ما، ويُعنى بالحقيقة الواقعية، فيميل إلى قصص المغامرات والشجاعة والعنف، والقصص البوليسية كقصص الرحالة والمكتشفين» (علي، 2013: 10).

ويتميز النمو العقلي لطفل هذه المرحلة بـ «حب الاستطلاع، وكثرة الأسئلة، والإصرار على الحصول على إجابات الأسئلة، ويؤدي ذلك إلى حصوله على معلومات متنوعة وعديدة، كما أن الطفل في هذه المرحلة قادر على التفكير المنطقي وربط الأسباب بالنتائج» (أحمد، 2002: 112)، وطفل هذه المرحلة قادر على التفكير الاستدلالي أو القياسي الذي يعتمد على استنباط أو استخلاص قضية من القضايا، كما يمتاز أطفال هذه المرحلة بالتفكير النقدي، حيث يستطيعون تبين نقاط الصحة ونقاط الخطأ أو الضعف في التفكير، فالطفل في نهاية المرحلة يستطيع أن يكتشف بعض المغالطات أو التناقضات في قصة تحكى له (كفاي، 1998).

النمو الانفعالي:

تتجه الحياة الانفعالية لدى طفل مرحلة الطفولة المتأخرة إلى مزيد من الاستقرار والهدوء النسبي بعد بروز شخصيته، وازدياد قدرته على الضبط، وهذا الهدوء الانفعالي يكون بسبب اتساع دائرة اتصال الطفل بالعالم الخارجي، ولأن تفكير الطفل اتجه إلى المحيط المدرسي، فبدأ يدرك أن بعض التصرفات الانفعالية المرافقة للغضب أو الغيرة هي مظهر من مظاهر طفولة المنزل التي لا تليق بطفل المدرسة، بالإضافة إلى ازدياد قواه الجسمية والعقلية ونمو لغته التي يستغني بها عن كثير من التعبيرات الانفعالية الأولى، ورغبته في التشبه بالكبار وحاجته للاجتماع بالآخرين (عويس، 2003)، كما يتعلم الأطفال في هذه المرحلة كيف يعملون على إشباع حاجاتهم بطريقة بناءة أكثر من ذي قبل (عبد الوهاب، 2006).

النمو الاجتماعي:

يتجه النمو الاجتماعي في طفل مرحلة الطفولة المتأخرة نحو الاستقلالية، وتتسع دائرة ميوله واتجاهاته، ويزيد الوعي الاجتماعي لديه، كما يميل نحو القيام بالمهام والمسؤوليات الاجتماعية (عبد الوهاب، 2006)، وتزداد مظاهر النمو الاجتماعي لدى هذه المرحلة، فيتابع الطفل ما يجري في وسط الكبار من جنسه، كما يظهر تقدماً في لعبه فبعد أن كان لعبه انعزالياً فردياً في طفولته المبكرة، يصبح لعبه جماعياً يعمل على تحقيق هدف مشترك (كفاي، 1998).

ويرى أريكسون أن الطفل الذي يمتد من السادسة وحتى سن البلوغ يريد أن يحقق ذاته داخل الجماعة التي يعيش وسطها، فيبدأ في إنجاز بعض الأعمال الحقيقية، مع الهدوء الانفعالي من أجل أن يحقق الطفل في هذه المرحلة مكانة اجتماعية، لذلك يجب أن تتاح للطفل فرصة الإنجاز الحقيقية في الأسرة والمدرسة مع الابتعاد عن التوجيهات اللائمة أو الساخرة (هليل، 2005).

ولأن الطفل في هذه المرحلة يكون قد استقل عن الاستعانة بالكبار في الحصول على حاجاته من جانب، وقد تضخم الإحساس بنوعه وبذاته من جانب آخر، فإن السمة المميزة له في هذه المرحلة هي الميل إلى التمرد والتفرد، وبذلك تكون البطولة هي الحلم الذي يعتنقه ويتمنى أن يحققه في نفسه ويزن به الأشخاص، ويتعلق على أساسه بمن يتخذهم قدوة له (عبد الله، 2001)، وبهذا يكون الطفل في هذه المرحلة «على استعداد كبير للتأثر بما يسمعه من الآخرين خاصة ممن يكبرونه سناً أو يشغلون أدواراً أو مراكز مهمة بالنسبة له، ... ويكون الطفل شديد التأثر بمن يشغل هذا الدور بحيث إنه يمكن أن يغير من آرائه واتجاهاته حسب رغبات واتجاهات هذا الآخر. وواضح أن الطفل في هذا الوقت يقوم بعملية توحيد مع نموذج معين، والنموذج هو الشخص الذي يتأثر به الطفل» (كفاي، 1998: 36-39)، وهذا التوحد مع النموذج لا يكون قاصراً على الأفراد فقط، وإنما قد يتوحد الطفل مع الجماعات والمؤسسات، فمثلاً قد يشعر الطفل بالفخر لأن مدرسته فازت في المباراة حتى ولو لم يكن لاعباً في الفريق (سمارة والنمر والحسن، 1989).

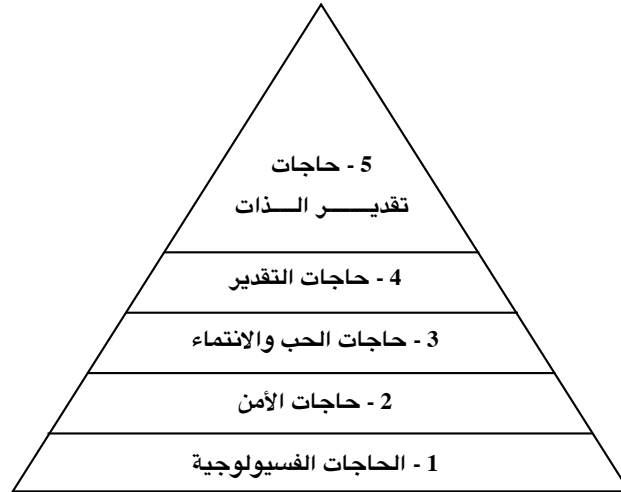
وهذه التغيرات النمائية التي يمر بها طفل هذه المرحلة تحكمها مجموعة من الظروف الداخلية والخارجية المحيطة بالطفل، والمقصود بالظروف الداخلية هي العوامل الفطرية التي يزود بها الإنسان منذ الولادة، وأما الظروف الخارجية فهي العوامل التي تتعلق بالبيئة الطبيعية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والتربوية وغيرها التي يتفاعل معها الطفل تأثيراً وتأثراً (عويس، 2003).

وبهذا فإن سمات النمو السابق ذكرها في مرحلة الطفولة المتأخرة تؤثر بشكل كبير على شخصية الطفل، وبناءه النفسي، فمتى ما نما الطفل في ظروف جسمية وحسية

وعقلية وانفعالية واجتماعية صحية، كبر الطفل بشخصية متوازنة نفسياً، ومتى ما تعرض الطفل لظروف تعيق من هذا النمو، تشكل لدى الطفل آثاراً سلبية قد تؤرق نموه النفسي، لذلك لابد من مراعاة الاحتياجات الخاصة للطفل لكي ينمو بصحة نفسية جيدة، يتمكن من خلالها أن يكون عضواً فعالاً في المجتمع.

ومن أجل فهم هذه الاحتياجات الخاصة لمرحلة الطفولة المتأخرة والأدب الخاص به، يمكن الرجوع إلى نظريات علماء النفس التي لها مدلولات قد تساعد على توجيه ثقافة الطفل وأدابه، ومن أبرز هؤلاء العلماء ماسلو الذي اهتم بتحقيق الذات كدافع للنمو والتطور بالنسبة للفرد، وأريكسون الذي ركز على تطوير الذات من خلال التفاعل مع المجتمع، وبياجيه الذي كتب عن تطور الإدراك المعرفي عند الأطفال وربطه بالتطور النفسي، وكوهلبيرج الذي اهتم بالنمو الخلقي أو القيمي، بالإضافة إلى بندورا الذي وجه اهتمامه نحو تأثير النماذج الاجتماعية على سلوك الأفراد وتعلمهم (عويس، 1994).

وفيما يلي سيتم التركيز على أبرز الاحتياجات النفسية للطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة عن طريق الاستعانة بما جاء به ماسلو من حاجات للإنسان رتبها على شكل هرمي، قاعدته الحاجات الفسيولوجية والأساسية، ورأسه الحاجة إلى تحقيق الذات كما يوضحه الشكل الهرمي الآتي:



حاول ماسلو من خلال نظريته أن يفسر طبيعة الدوافع أو الحاجات التي تحرك السلوك الإنساني وتشكله، ففي هذه النظرية «يفترض ماسلو أن الحاجات أو الدوافع الإنسانية تنتظم في تدرج أو نظام متصاعد من حيث الأولوية أو شدة التأثير، فعندما تشبع الحاجات الأكثر أولوية أو الأعظم قوة وإحاحاً فإن الحاجات التالية في التدرج الهرمي تبرز وتطلب الإشباع هي الأخرى، وعندما تشبع نكون قد صعدنا درجة أعلى على سلم الدوافع. وهكذا حتى نصل إلى قمته» (عرفة، 1984: 47-48). ويرى ماسلو أن قائمته التي تأخذ شكل الترتيب الهرمي لابد أن يكون إشباع الحاجات فيها مبنياً على بعضها البعض، فلا بد من إشباع الحاجة الأولى بشكل معقول حتى يتم إشباع الحاجة التي تليها (طعيمة، 2001).

ومن خلال هذه الحاجات النفسية التي جاء بها ماسلو استخلص علماء التربية أهم الاحتياجات النفسية للأطفال، أولها: الحاجة إلى السعادة والرفاهية الطبيعية (الجسمية) من خلال ما يحصل عليه الطفل من والديه من الغذاء والراحة، علماً بأن إشباع هذه الرغبات يعطي إحساساً بالأمن لدى الصغار، وثانيها: الحاجة إلى الحب المتبادل، وهذه الحاجة غاية في الإلحاح لدرجة أنه إذا تعثر إشباعها في ناحية بحثت

عن اتجاه آخر للإشباع مثل حب الحيوانات والنباتات والأشياء. وثالثها: الحاجة إلى الانتماء التي تنشأ بعد إشباع الحاجة إلى الطمأنينة والحب، فكل كائن بشري يسعى لأن يكون عضواً في جماعة، والأطفال غالباً ينطلقون من الانتماء العائلي إلى الانتماء إلى الأصدقاء والمدرسة أو الجماعة في المدينة التي يسكنها أو إلى جماعة في مدينة أخرى. ورابعها: الحاجة إلى بلوغ الكفاءة فتفاعل الطفل مع البيئة بكفاءة قوة فطرية دافعة إلى السلوك، وكلما نما الطفل تنمو معه النشاطات البدنية أو الفكرية المعقدة، وهو يسعى في كل ذلك إلى الكفاءة، وكما تؤدي الكفاءة إلى الارتياح فإن الإعاقة أو الفشل يؤدي إلى عدم الارتياح. وخامسها: حاجة الأطفال إلى المعرفة التي تظهر من خلال كثرة توجيه الأسئلة، ويحتاج الطفل إلى أن يكتسب عادة التنقيب بنفسه عن المعلومات ليشتعر بالطمأنينة الفكرية، فحب الاستطلاع عند الطفل يجعله يتعلم، ويكتسب هذه المهارة ببسر وسهولة (عويس، 2003).

وبناءً على ما سبق، فإن طفل هذه المرحلة بحاجة إلى مجموعة من الاحتياجات المختلفة التي يتزامن وجودها مع خصائص وسمات هذه المرحلة العمرية من أجل تعزيز نمو الطفل الصحي والنفسي، وفي حالة وجود خلل ما في الاحتياجات النفسية بسبب ظروف داخلية أو خارجية فإن ميزان النمو النفسي لدى الطفل يكون أكثر عرضة للخلل كما سيتضح ذلك حينما نعرض واقع الطفل العربي المعاصر وما فيه من ظروف وسيئات مختلفة أثرت على خصائص النمو لدى الطفل.

الطفولة وواقع الحرب:

من أبرز القضايا التي تواجه الطفل العربي منذ السنوات الأخيرة، وتود هذه الدراسة التركيز عليها هي ثورات الربيع العربي التي ابتدأت منذ عام 2010، في تونس وامتدت إلى معظم البلدان العربية وقد نجم عنها آثار وتحديات ومشكلات جديدة تواجه الطفل العربي المعاصر، خاصة حينما تطورت أحداثها، وكبرت نتائجها في عدد من البلدان العربية، فباتت الطفولة في العالم العربي تعاني الكثير من الأزمات في ظل ما تشاهده من حروب قاسية، وأحداث سياسية متلاحقة، ونزاعات مسلحة، بسبب تعصبات عربية وطائفية، وقبلية، وثقافية، وسياسية، وعقائدية، كان ضحيتها في الدرجة الأولى هم الأطفال. وبهذا، فإن نسبة كبيرة من الأطفال في العالم العربي يعيشون فترة تكوينهم النفسي والعقلي في ظل مفاهيم تبجح القتل والتدمير، ولا ترى السلام طريقة عيش ومنهج حياة.

في ظل هذا الواقع العربي الذي يعيشه الطفل العربي، والصراع الجديد الذي يمثلته طرفي السلطة والشعب، يلاحظ أن معظم أطفال البلدان العربية ينقسمون إلى قسمين: قسم منهم تعرض لهذه الفوضى السياسية بصورة مباشرة، وقسم منهم تعرض لها بصورة غير مباشرة عن طريق ما تعرضه وسائل الإعلام والأجهزة الذكية ووسائل التواصل الاجتماعي، فأصبح بذلك معظم أطفال العالم العربي عرضة للتأثيرات الناجمة عن هذه الصراعات، وكلا القسمين لهم ظروفهم وخصوصيتهم النفسية¹ وفيما يلي تفصيل لذلك:

أولاً. الطفل والتأثير المباشر:

تعيش نسبة من أطفال العالم العربي وسط ظروف حربية تخوضها شعوبهم مع السلطة، فيكونون بذلك عرضة مباشرة لآثارها، ويمكن أن يكون أول ما يواجهه الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة هي تلك العلاقة الجديدة المتوترة التي باتت تربط السلطة بالشعب، وتطورت حتى وصلت إلى نزاعات مسلحة بين الطرفين، في حين أنها كانت

1- وذلك لا يعني أن جميع أطفال العالم العربي ينتمون إلى هذين القسمين، بل هنالك بعض الأطفال البعيدين تماماً عن مشاهدة هذا الواقع.

علاقة مقدسة تتضح من خلال المناهج الدراسية، والأغاني الوطنية التي يرددونها، وبهذا، أصبح الطفل العربي أمام منعطف خطير يؤثر على نفسيته.

وقد أشار بحث: (الحرب واضطراب السلوك عند الأطفال) إلى عدد من الدراسات التي تناولت الآثار المدمرة للحروب وما ينجم عنها من تأثير سلبي على النمو النفسي والاجتماعي للأطفال، وعلى نظرتهم العامة للحياة، كما أشارت هذه الدراسات إلى تأثير الحرب على معتقدات الطفل ونموه الأخلاقي، وما تتسبب به من اضطرابات على شخصية الطفل وأنماط سلوكه مثل الانعزال وممارسات العنف والسلوك العدواني، واضطرابات النوم والأحلام المزعجة وعادة قضم الأظافر، والعصبية والذعر عند سماع الأصوات العالية المشابهة للطلقات النارية، واضطراب سلوكهم وازدياد العناد واللامبالاة (نذر، 2000).

وفي وسط هذا الواقع الجديد الذي يعيشه الطفل العربي في هذه المرحلة العمرية فإن خصائص نمو الطفل التي ذكرناها سابقاً تكون عرضة للتأثر خاصة أن هؤلاء الأطفال يقاسون ألم الحروب بصورة مباشرة فيسمعون أصوات الانفجارات، وبعضهم تتدمر منازلهم، ومنهم من يفقد بعض أعضائه، وآخرون يفقدون ذويهم، ومنهم من يشاهد صنف التعذيب والقتال.

ومن أبرز الخصائص التي يتأثر فيها نمو الطفل في مرحلة الطفولة المتأخرة هو الخلل الذي سيحدث في الجانب الحركي والجسمي والحسي لديه، فالطفل في هذه المرحلة يمتاز بالحركة والنشاط، ولكن ظروف الحرب تؤدي إلى إعاقة حركته إما عن طريق مكوثه في المنزل وعدم قدرته على ممارسة نشاطاته بصورة طبيعية، أو عن طريق ما يحدث له من إعاقات جسدية بسبب الانفجارات والحروب التي تؤدي إلى فقدان بعض الأعضاء، وبترها، أو فقدان بعض الحواس، وتشوه الجزء الآخر منها، وفي الجانب الحسي يرى العالم النفسي النرويجي (رون ستوفلاند) أن «من شأن الذكريات الحسية الحادة أن تترك عقابيلها البدنية الواضحة، وتجعل الصدمة التي يتعرض لها يتذكر الحدث بأدق تفاصيله، حيث تتكرر مشاهدته أمام عينيه كالصور السينمائية تماماً، فيسمع أصوات الانفجارات، والصراخ، ويشم الروائح التي كانت منتشرة خلال الحدث» (الدنيا، 1994: 201).

ويتأثر كذلك النمو العقلي لدى الطفل في وسط الحروب، حيث يتأخر تعليمهم بسبب ما يتبع الحروب من إغلاق للمدارس وتفش للجهل، كما يتأثر التذكر لدى الطفل، فيصبح تذكره منصباً على الأحداث المؤلمة، بالإضافة إلى الخيالات المرعبة التي تجتاحه، وفي سياق ذلك يرى (ستوفلاند) أن من أبرز الأعراض الخارجية للصدمات الداخلية إزاء الحروب هو فقدان التركيز الناجم عن قوة التذكر الذي يجعل الطفل يفقد كل اتصال له بالواقع المعاش، فيؤدي ذلك إلى الأرق والكوابيس المستمرة، بالإضافة إلى شعوره بالذنب إزاء ما حدث لأنه لم يستطع إيقافه، أو لأنه نجا، كما يرى أنه إذا كانت صورة المرأة التي عاشها أو يعيشها الطفل قوية، فإنه يبدو وكأنه مشدود على الدوام نحو الخلف، نحو الماضي، مما يعيقه عن الالتفات نحو المستقبل (الدنيا، 1994).

ويتأثر النمو الانفعالي لدى طفل الحروب في مرحلة الطفولة المتأخرة، فبعد أن كانت انفعالات الطفل تمتاز بالثبات والهدوء فإن الواقع العربي المعاصر المفروض عليه يؤدي إلى اضطراب مشاعره الانفعالية، فتزداد لديه مشاعر الخوف، والحزن، و....، أما نموه الاجتماعي فسيتميز كذلك من خلال مجتمعه الجديد الذي سينتمي إليه وهو مجتمع الحرب، وما فيه من أفكار، فإن أراد أن يحقق وجوده داخل الجماعة فعليه أن يبحث عن شيء جديد ينجزه ليثبت ذاته، وفرص الإنجاز وسط الحرب محدودة، وفي منتهى الصعوبة لقلة الموارد. وبذلك من الصعوبة أن يتميز طفل هذه المرحلة بالتمرد والتفرد، كما ستختلف موازين اختياره للقوة آنذاك، فهو يحتاج إلى البحث عن قائد حقيقي

يتوحد معه قادر على تخليصه مما هو فيه، وهذا ما يبرر انضمام صغار السن إلى منظمات جهادية لسهولة التأثير عليهم.

ونتيجة للتأثير السيء الذي تمر به خصائص الطفولة بسبب واقع الطفل المعاصر فإن سلم احتياجات الطفل الذي جاء به ماسلو سوف يتدهور نحو الأسوأ، فمثلاً يصعب إشباع حاجات الطفل الفسيولوجية والجسدية في ظل الحروب كحاجته إلى الطعام والشراب والسكن والحاجة إلى النوم، حيث تهدم المنازل وتنتشر المجاعات، كما يصبح الأمن متعزراً لدى أطفال الحروب، فينتشر بينهم الخوف والفرع وترقب الموت، والطفل في هذه الحالة يكون بأمس الحاجة إلى الحب من أسرته ومحيطه ومجتمعه، وهذه الحاجة قد تتعذر كذلك إذا فقد الطفل العائل الوحيد له، كما تتأثر حاجة الانتماء لدى الطفل وتحديد الانتماء لوطنه، فيصبح الطفل أكثر غربة عن غيره خاصة إذا كان من الأطفال اللاجئين ومرفوضاً من بعض الدول، كما تبدأ انتماءاته تتغير بفعل آثار الحروب، فهو يبحث عن الجماعة الأقوى التي تشعره بالإنجاز والكفاءة، وتحقيق ذاته في ظل هذه الأوضاع، خاصة أن الحصول على التقدير وتأكيد الذات في ظل ظروف الحرب يكون محدوداً جداً، وللمحظوظين فقط.

ثانياً. الطفل والتأثير غير المباشر:

يتعرض الطفل العربي للاضطرابات السياسية والنزاعات المسلحة بصورة غير مباشرة عن طريق ما تبثه وسائل الإعلام من حروب وقتل ودمار وعنف تتعرض له بعض المجتمعات في البلدان الأخرى، وهذه الأجواء التي تعرضها وسائل الإعلام تكون أجواء مثقلة بالعنف والدمار، وهذا أمر يؤثر على نفسية الطفل وسلوكه، إذ «ليس من الضروري أن يكون الطفل ضحية مباشرة للعنف ليتأثر به، فمراقبته للعنف ذات تأثير فعال عليه، يشابه تأثير العنف المباشر» (الهييتي، 2003: 136).

إن مشاهدة الأطفال للمشاهد المروعة والحروب قد تدمر وجودهم الداخلي، وقد يفقدون الإحساس بالأمن والثقة بالنفس والاطمئنان إلى الحياة برمتها، كما أن لهذه المشاهد التي يرونها تصيب الآخرين تؤثر على طبع سلوك الأطفال بالعدوانية والميل إلى ممارسة العنف كوسيلة للدفاع عن الذات (أرمينيان، 1986)، خاصة تلك المشاهد التي تتعلق برويتهم لأطفال لهم لاجئين مع ذويهم، أو آخرين افتقدوا الأهل والأرض، أو آخرين قتلوا لهم، أو بترت أعضاؤهم بسبب المذوفات، أو أطفالاً قد تعرضوا لظروف قاسية ومعاملة سيئة، وأطفالاً قد أنهك الفقر والجوع أجسادهم، فهذه المشاهد كلها تزيد القلق في نفوس الأطفال، وتزيد من مخاوفهم، وتؤثر على مشاعرهم وتفكيرهم وسلوكهم، وتجعلهم «يميلون إلى التحيز والتعصب في فترة مبكرة من العمر، وهذا أمر يقود إلى تبلور بذور لاتخاذ أحكام قطعية، أو الميل إلى المغالاة والتطرف إزاء الأشياء، أو الأشخاص، أو بعض الموضوعات» (الهييتي، 2003: 136-137).

وترى الدكتورة (داليا الشيمي) أن مشاهدة الأطفال للحروب في وسائل الإعلام تؤدي إلى نوبات من الخوف والفرع، واختلاط المفاهيم بين الصواب والخطأ والحرب والسلام، وفقدان السلام النفسي، والانزواء وعدم الرغبة في التواصل، والالتصاق بالوالدين، وضعف التركيز وتشتت الانتباه، واضطراب علاقة الطفل بالسلطة وممثليها من الأسرة والمعلمين، وفقدان الثقة في الذات، وتقهر ما اكتسبه الطفل بفعل النمو كالرجوع إلى التبول الإرادي، ومص الأصابع، والتلعثم (الشيمي، 2009).

ومشاهدة الأطفال لمظاهر العنف تجعل الأطفال يميلون إلى اللامبالاة العاطفية من خلال تكرار مشاهد النزاعات المسلحة وما ينتج عنها، فمع مرور الوقت يقل اكتراث الأطفال بما يحصل من أحداث واقعية في الحياة اليومية، فتكون ردود أفعالهم عابرة لبعض الأحداث المؤلمة، وهذه اللامبالاة العاطفية قد تقود إلى قدر من التبلد العاطفي وإضعاف مستوى النمو الانفعالي للطفل، فلا يتوحد مع بعض المواقف التي تتطلب ذلك،

مما يعد خروجاً عما تسعى إليه التربية العاطفية، ومن بين التأثيرات كذلك دخول الأطفال إلى عالم الكبار قبل الأوان، وهو عالم غريب في ثقافته عن عالم الأطفال (مرسي، 2004).

وبناءً على ما سبق فإن الواقع الجديد الذي يمر به الطفل العربي يفرض عليه تساؤلات جديدة، خاصة أن طفل مرحلة الطفولة المتأخرة يمتاز بحب الاستطلاع وكثرة الأسئلة، فهو يتساءل عن مستقبله ومستقبل الأطفال الآخرين، عن مصيرهم، عن أسباب اضطهادهم، عن العلاقة المتوترة بين الشعب والسلطة، عن القيم الأخلاقية، ويحاول أن يربط بين أسباب ما يحدث بالنتائج.

قصص أطفال الحروب: الرؤية والمقترحات:

في البدء لابد من الإشارة إلى مفهوم كل من القصة والمضامين التي تعنيهما هذه الدراسة، فيقصد بالقصة: «كل ما يكتب للأطفال نثرياً بقصد الإمتاع أو التسلية أو التثقيف، وتروي أحداثاً وقعت لشخصيات معينة سواء أكانت هذه الشخصيات واقعية أم خيالية، وسواء أكانت تنتمي لعالم الكائنات الحية أم الجان» (طعيمة، 2001: 53)، أما المضمون فهو «كل ما يقدمه الكتاب للطفل من فكر وعلم ومعرفة وخيال وقيم وانطباعات واتجاهات ونماذج للتصرف وأنماط السلوك» (نجيب، 1979: 33). وبهذا فإن هذه الدراسة ستركز على المضامين الفكرية التي لابد أن تحتوي عليها القصص، وما يحيط بها من سياقات مختلفة.

هذه المضامين الفكرية لابد أن تتلاءم مع واقع طفل الحرب وما يعانيه من أزمات وانفعالات نفسية تقدم ذكرها سابقاً، وذلك من خلال التركيز على المضامين التي تسهم في إعادة التوازن النفسي عن طريق توظيف بعض النظريات النفسية، التي يمكن أن تساعد المختصين بأدب الأطفال من صياغة قصص تتلاءم مع هذا الواقع المفروض على الطفل العربي، فتكون تلك المضامين لبنة أولى لتأسيس أدب خاص يعنى بأطفال الحروب.

لهذا، تحاول هذه المضامين أن تحقق أهدافاً معينة، فالقصة وإن كانت وسيلة من وسائل المتعة للطفل فهي كذلك وسيلة تعليمية وتثقيفية وعلاجية، فمنها يستمد الطفل القيم والأخلاقيات، وتنمي في نفسه العزيمة وتغرس فيه حب الانتماء، كما تزوده بالمعلومات، وهي وسيلة لتنمية التفكير لما تتطلبه من الفهم والتركيز والتطبيق والتحليل (زهران، 2014)، كما وتؤثر القصة بشكل كبير في تنمية شخصيات الأطفال، لأنها تساعدهم في أن يعيشوا خبرات الآخرين، ومن ثم تتسع خبراتهم الشخصية وتعمق، وتتيح القصة للأطفال معرفة المشكلات التي يتعرض لها الأطفال الآخرين، فيتشاركون بتعاطف شديد مع مشكلاتهم وصعوبات الحياة التي يمرون بها، ويعرفون كيف يواجهونها وهذا أمر يزيد من ثقتهم بأنفسهم، كما توسع القصة آفاق الأطفال، وتجعل منهم شخصيات تتقبل الآخر المغاير عنهم، وعن ثقافتهم، وتعمل على احترامهم (طعيمة، 2001).

وبالنظر إلى مجموعة من النماذج القصصية الصادرة من عام 2013 إلى عام 2015، والتي كانت متوافرة في معرض الكتاب المقام بجدة في نهاية عام 2015 - يلاحظ أنها لم تنطرق إلى مضامين مخصصة لأطفال الحروب، ولكنها في المقابل كانت تحوي قيماً مختلفة من الصدق والعدالة والتعاون والمحبة والانتماء والسلام والتسامح، كالمجموعات

القصصية التي كتبتها عبير أنور²، وبعض القصص كانت تكشف عن شخصيات بطولية وإنجازاتها، كالمجموعة القصصية التي تحمل عنوان (اختراعات وراءها قصص) لمحمد صبري (2014)³، وقصص أخرى كانت تتعرض لمخاوف الطفل وبعض تساؤلاته، كما تساعده على التخلص من المشاعر السلبية كقصة إيمان الخطيب (2014) المعنونة بـ: (أنا أحس أنا إنسان)⁴، وهذه المضامين بصورة مجملية تعد مضاميناً أساسية يحتاج إليها أطفال الحروب، ولكن الإشكالية الحقيقية في مثل هذه المضامين أنها تغفل عن السياقات المحيطة بطفل الحرب، فمثلاً الدعوة إلى القيم الأخلاقية لطفل يعيش في وضع آمن يختلف عن تعزيزها في طفل يعيش ظروفاً حربية، ومخاوف الطفل الآمن تختلف عن مخاوف الأطفال المتأثرين بالحروب، لذلك قصص أطفال الحروب بحاجة إلى مضامين قصصية مخصصة تتناسب مع السياق ذاته الذي يعيش فيه الطفل المعاصر المتأثر بالحروب.

وقبل البدء في اقتراح مضامين قصصية موجهة إلى الأطفال المتأثرين بالحروب في سن الطفولة المتأخرة لابد من التركيز على نقطتين مهمتين، الأولى على مستوى الشخصية القصصية، والثانية على مستوى الحدث القصصي:

أولاً. الشخصية القصصية:

إن من خصائص هذه المرحلة توحيد الطفل، وتقصصه للشخصيات التي تماثله، لذلك لابد من اختيار الشخصيات المناسبة لأطفال الحرب التي من الممكن أن يتوحد معها الطفل فيتقمصها، و«يسقط مشاعره وأفكاره عليها» (رفاعي، 2013: 56)، فمن خلال هذه الشخصية «يستطيع الطفل أن يرى التماثلات والتشابهات بين مشكلته هو شخصياً، ومشكلات الآخرين، كما تساعد الطفل على أن يتقبل مشكلته، وأن يبحث لها عن حلول جديدة. وأن يبتكر أساليب عديدة للتعامل معها تمهيداً للتغلب عليها» (إبراهيم، الدخيل، إبراهيم، 1978: 26).

وعند اختيار الشخصيات التي يتوحد معها الطفل لابد من اختيار شخصيات واضحة وصريحة وبسيطة ومطابقة لنموذج من غير تعقيدات أو تفردات، وتكون قادرة على إنشاء علاقات ناجحة مع العالم المحيط به، لأن الطفل سيتخيل أنه سيجتاز من خلالها كل صراعاته الداخلية والخارجية مع العالم الذي يشاركه محنه، وينتصر بانتصارها، وهكذا تتطور شخصيته خلال مسيرة من التوحدات الإيجابية (سالم، 1984).

ولابد كذلك من اختيار الشخصيات المنطقية والواقعية التي تخطئ وتصيب، وتنجح وتفشل «لأن استخدام الشخصية المثالية التي لا تعرف الفشل في القصة يمكن أن يصيب الطفل مستقبلاً بخيبة الأمل، حيث يتبين له أن هذا النموذج الذي أعجب به لا وجود له

2 - تتناول قصص الكاتبة عبير أنور العديد من القيم الأخلاقية التي يحتاج إليها الطفل، فهي تعمق إحساس الأطفال بمسؤولياتهم الأخلاقية اتجاه أفراد الأسرة، والجيران، والآخرين، وتعمل على تعديل سلوكياتهم وإشباع بعض رغباتهم، من هذه المجموعات القصصية مجموعة (أريد جداً) التي ناقشت قضية الفقر وقضية الاغتراب، وقضية التعايش مع الأديان، وأكثر ما كان يميز مجموعتها أن أبطالها من الأطفال في سن الطفولة المتأخرة، وهم الذين يبادرون بإيجاد الحلول المناسبة لمشكلاتهم ومشكلات الغير، ثم بعد ذلك يجدون الدعم والتشجيع من الكبار إزاء تصرفاتهم السلوكية الحسنة، وعلى الرغم من أن هذه المجموعة لم تكن موجهة بصورة مباشرة إلى أطفال الحروب لكن بالإمكان الاستفادة من بعض معطياتها وتوظيفها بصورة حسنة في سياق جديد يتناسب وواقع طفل الحرب، كما للكاتبة ذاتها مجموعة قصصية بعنوان (قط أسود في الظلام) التي تحتوي على الكثير من المخاوف التي قد تعترض الأطفال وكيفية التصرف حيالها للتخلص منها، وعلى الرغم من تعدد هذه المخاوف فإنها لم تتناول المخاوف التي قد تعترض أطفال الحروب.

3 - وهي مجموعة قصصية تعرف الأطفال في سن الطفولة المتأخرة على مجموعة من المخترعات وأصحابها، وهذه القصص على الرغم من أنها من معلومات علمية عديدة فإنها تقتصر إلى عرضها بصورة مشوقة، بل جاء التركيز فيها على الآلات ومهامها وأسباب اختراعها بصورة تلقينية.

4 - وهي قصة تعرف الطفل عن ماهية المشاعر، وما هي الطريقة الصحيحة للتخلص منها، ومن المشاعر التي ذكرتها هي مشاعر الحزن، ومشاعر الغضب، وقد عرضتها بصورة إيجابية خاصة حينما حاولت تحويل هذه المشاعر إلى إنجازات ملموسة تساعد أطرافاً آخرين، ونأمل إتمام مثل هذه السلسلة لتتسع وتشمل المشاعر التي تعترض أطفال الحروب، وكيف يمكن التخلص منها بصورة إيجابية.

في الحقيقة» (رفاعي، 2013: 58). فالحياة الواقعية فيها الخير والشر، ولدى كل إنسان نزعات خيرة وشريرة، وهذه الازدواجية يشعر فيها الطفل في أعماق نفسه فهو يشعر أنه ليس صالحاً دائماً، ويرغب أحياناً أن يكون سيئاً، فحينما نقدم له شخصية مشرقة يشعر في قرارة نفسه بأنه وحش صغير، لذلك لابد أن تمثل الشخصيات التي يعكسها الأديب في قصصه نوازع الخير والشر حتى يتمثل الطفل القارئ مواقفها واتجاهاتها التي تدفع بشخصيته نحو النضج، وتساعد في الوقت نفسه على إقامة علاقات مرضية مع محيطه (سالم، 1984).

وبهذا، يفضل أن يبتعد الكاتب في القصص الموجهة إلى أطفال الحروب عن الشخصيات المثالية في كل حركاتها وسكناتها، وعليه أن يختار شخصيات تتشابه مع واقع الحروب، تشعر بالخوف والحزن والأسى، ويصيبها الجوع والفقر والموت، وبعض الانتكاسات الصحية الجسدية والنفسية

ثانياً. الأحداث القصصية:

إن الطفل في هذه المرحلة العمرية يهتم بالمغامرات والبطولات، وقصص المخاطرة والشجاعة (يونس، 2007)، لذلك لابد أن تتضمن أحداث القصص مغامرات لأطفال «يتسمون بالبطولة، ويتصرفون بكل كفاءة دونما أية مساعدة حقيقية أو إشراف من قبل الكبار» (تاكر، 1990: 160)، فالطفل الذي يعاني من تأثير الحروب في هذه المرحلة يحتاج إلى شخصية قصصية تتقارب مع عمره، وتؤدي أدواراً بطولية تفاجئ الكبار، وتجد دعماً وتعزيزاً وتشجيعاً منهم، حتى يستطيع من خلال ذلك أن يحقق ذاته ويشعر بالإنجاز والاستقلال، لذلك من الضروري أن تبتعد القصص المقدمة إلى الأطفال في هذا العمر عن الوعظ المباشر الذي يتلقونه من الكبار، فما الذي يمنع أن تعكس الأدوار في القصص بين الكبار والصغار، فيكون الطفل في القصة هو القائد الذي يحتكم إليه الكبار، ويستشيرونه في شؤونهم، ويكون قادراً على الإدلاء برؤية فكرية أو خطة تنموية، أو إنجاز يأخذ به الكبار!

والطفل في هذه المرحلة يميل إلى الأحداث الواقعية، ويهتم بالحقائق (طعيمة، 2001)، لذلك لابد من أن تنتزع القصص من الواقع الحسي للطفل، وأن تعكس المضامين القصصية واقع الطفل بدون تزييف للحقائق أو تشويه، وهذا ما تدعو إليه الكاتبة القصصية (ليندجرين) حينما قالت: «يجب أن يعرف الأطفال أن الحياة تعج بالحزن والشر، وأنها الحياة ليست حكايات سعيدة فقط، وعندما ينشأ الأطفال وهم يدركون رعب الموت، وندم الحرمان، سيكون باستطاعتهم الوصول إلى الضفة الأخرى أقوى» (حجازي، 2003: 18).

ويفضل كذلك توظيف الأحداث والحوارات التي تسهم في عملية الإرشاد والتوجيه النفسي للطفل القارئ، كما فعلت ذلك الكاتبة أماني العشماوي في قصتها (طيري يا طيارة) الفائزة بجائزة اتصالات كتاب الطفل، حيث استطاع طفل أن يوجه طفلة إلى طريقة تساعدها في التخلص من أزمته النفسية من جراء فقدانها لوالديها على الرغم من أنه مر بأزمة نفسية أعنف منها، ولكنه لم يسمح لأحزانه أن تفقده متعة الحياة وسعادتها، بل كان يساعد الآخرين على تخطي أزماتهم النفسية (العشماوي، 2012).

وبناءً على ما سبق يمكن اقتراح بعض المضامين الفكرية التي قد تساعد الأدباء والكتاب في إنتاج مجموعات قصصية تتلاءم وواقع الطفل العربي المعاصر، من تلك المضامين ما يعنى بتغطية ما قد يعترى خصائص نمو مرحلة الطفولة المتأخرة من فجوات، خاصة للأطفال المتأثرين بالحرب بصورة مباشرة، لأن طفل الحرب معرض إلى ما يعيق نموه الحركي والجسدي والحسي، ونموه العقلي والانفعالي والاجتماعي، «فالطفل في حاجة إلى أن يتعلم الكثير حتى يستطيع أن يتفهم مشاكله ويتغلب على الصعوبات التي تواجهه خلال عملية التوفيق بين متطلباته الداخلية النامية وبين مقتضيات الواقع الخارجي» (زלט، 2005: 17).

ففي الجانب الحركي والجسدي والحسي، قد يتعرض الطفل إلى بعض الإعاقات الجسدية التي تحد من حركته، فلا بد من توجيه مضامين قصصية تساعد الطفل على التكيف مع وضعه الصحي الجديد، ويمكن الاستفادة في ذلك من معطيات قصة (الخروج إلى العالم) تأليف: هاي أون شين (2011) التي تتحدث عن طفل معاق استطاع أن يتخطى العراقيل، ويحقق أحلامه، ويمكن الاستفادة كذلك من قصتي (أرى بقلبي) لهديل عمر (2006)، و(كيف نرى الأشياء) هواينج وفرانس وجوزيف (2005)، اللتان تتحدثان عن فاقد البصر، وكيفية تعايشهم مع الآخرين والواقع.

ويفضل التركيز في أثناء بناء القصص الخاصة بهذه المرحلة بالمهارات الحركية التي يمكن أن يؤديها طفل هذه المرحلة، وهذا يعني أن يكثر القاص من الأفعال والأحداث السردية المتلاحقة، دون الإيغال في الوصف الذي يؤدي إلى بطء الحركة.

وفي الجانب الانفعالي لا بد من معالجة جانب تذكر الأحداث المؤلمة لدى الطفل عن طريق المضامين القصصية التي تساعد الأطفال المتأثرين بالحروب على كيفية السيطرة الفعالة والإيجابية على المشاعر الانفعالية، ويمكن اتباع الأساليب العلاجية التي تعتمد على احتواء القصص على بعض الأدوار التمثيلية التي تساعد الطفل على التخلص من بعض مشاعره السلبية كالخوف مثلاً، كما يمكن اتباع وسيلة ملاحظة النماذج، فالطفل يتعلم من خلال ملاحظته لشخصيات القصة كيف يتخلص من المواقف المخيفة، مع ضرورة اختيار شخصيات عادية حتى لا يرى الأطفال النموذج وكأنه يتمتع بصفات خاصة تجعله قادراً على أن يكون شجاعاً (القول، 2006)، ويمكن الاستفادة من معطيات قصة (ابتسامة سما المفقودة) التي تحاول فيها الجارة كوثر أن تعلم الطفلة سماء كيف تفرغ مشاعر الحزن بسبب فقدان أبيها، وكيف تتعايش مع واقعها الجديد، ومن الضروري حين تأليف مثل هذه القصص مراعاة سياق البيئة المشابهة لبيئة طفل الحرب، لإكساب الطفل خبرات جديدة مع خبرته السابقة التي شاهدها في الحرب، ليتكيف مع الخبرات الجديدة عن طريق تعديل الأنشطة استجابة لظروف البيئة الجديدة، «فالقاعدة العامة هي تنمية أساليب جريئة وفعالة لدى الطفل في تعامله مع البيئة» (القول، 2006: 19).

وفي هذه المرحلة يمكن تحفيز الجانب العقلي لدى الطفل عن طريق القصص التي تثير فيه التفكير، وكيفية التصرف بذكاء إزاء المواقف العصيبة التي يمر بها في سياق الحرب، تلك المواقف لا بد أن تتمثل في العقدة القصصية التي يحتاج حلها إلى ذكاء، كما يمكن التركيز على قصص المغامرات والاكتشافات مع التركيز على السياقات الحربية.

أما في الجانب الاجتماعي فلا بد للمضامين القصصية أن تنمي الوعي الاجتماعي لدى الطفل، فيدرك أنه عضو في جماعة له ما لها، وعليه ما عليها، بحيث تتناول القصص الأطفال الذين يُسهمون مع مجتمعهم في التخلص من الاضطهاد أو الظلم أو الاعتداء عليهم، كما يفضل التركيز في قصص هذه الفترة على القيام بالأنشطة الجماعية لتحقيق هدف مشترك، هدف الخلاص وهدف النجاة. وهدف نشر السلام والمحبة، ويمكن الاستعانة بالقصص الموجهة إلى أطفال فلسطين التي «تبعث الأمل لدى الأطفال بأن هناك إمكانية في الانتصار، وأن التعاون والتكاتف والتعاضد ضروري لتحقيق النصر، ومن ذلك قصة كرمة آخر العنقود، حيث داهمت قوات الاحتلال بيت كرمة، وخربت كل شيء فيه، وكسرت التلفاز الذي كانت تحبه، لكن أطفال الحارة قاموا بتحويل صندوق التلفاز إلى مسرح دمي» (مصلح، 2013: 478).

ومن المفيد أن تحتوي قصص الأطفال المتأثرين بالحروب على مضامين تسد احتياجات الطفل النفسية التي وردت في سلم (ماسلو)، كالتركيز على المضامين التي تسد حاجة الأمن لدى الأطفال، فأكثر ما يمكن أن يهدد توازن الطفل النفسي في هذه الظروف هو الخوف، والخوف بوجه عام يسبب الألم ويشل الفعالية، لذلك يجب أن تأخذ القصص بأيدي الأطفال إلى السلوك السليم، عن طريق عرض قصص تتناول أبطالاً حرموا في فترة من فترات حياتهم من الأمن النفسي أو الأمن المادي الناتج

عن الحروب، ثم كافحوا ونجحوا حتى استطاعوا تحقيق حاجتهم إلى الأمن، ويمكن الاستعانة بشخصيات تاريخية لها ظروف تتشابه مع ظروف طفل الحرب كشخصية قطر، أو استحضار شخصيات عظيمة عاشت يتيمة كالزبير بن العوام، والإمام الشافعي، فمثل هذه القصص تبعث الأمل في نفوس الأطفال لمواجهة مشاكلهم والسبل إلى ذلك، لأن القصة تستثير رغبات الطفل، وتمكنه من التعامل مع المشاكل والخبرات المؤلمة انفعالياً، فتكون القصة متنفساً لما يشعر به من رغبات مكبوتة، كما أنها تعد من الطرق الجيدة في علاج الأطفال الذين يعانون مشاكل نفسية، فعن طريق ما تثيره القصة من خيال يمكن السيطرة على القلق والإحباط الذي يتعرض له الأطفال (رفاعي، 2013)، وذلك لأن الطفل حينما يندمج مع القصة «تتجسد نزاعاته ودفاعاته الجسمية فتقترب من شعوره ومجال وعيه ليتخفف اللاشعور من ضغوطه عندما يجد الطفل أن هناك طرقاً وأساليب مقبولة في القصص يمكن من خلالها أن يرى ويعيش ما يخشى التعبير عنه، ذلك لأن القصص تساعد على أن يحول تخيالاته اللاشعورية إلى تصورات، فيستطيع أن يتعامل معها، ويشبعها في مستوى الخيال دون أن يتعرض لعقاب الأنا الأعلى أو الواقع، خصوصاً عندما يصبح قادراً على أن يدرك أن هذه المشاعر والرغبات ليست إلا مجرد تصورات وتأملات فكرية لا تستلزم بالضرورة الاصطدام المباشر بالواقع، ولأنها وهي في هذا المستوى لا تخرج عن مطالب الأنا والأنا الأعلى» (السيد، 1994: 7).

والطفل المتأثر بالحروب يحتاج إلى جرعات من الحب والحنان والشعور بالانتماء أكثر من الطفل الذي يمر بظروف عادية، فأكثر ما يؤلم الطفل في هذه الظروف أنه منبوذ من قبل النظام السياسي أو الدول الأخرى ومجتمعاتها، لذلك لابد من التركيز على المضامين القصصية التي تتناول علاقات المحبة بين أفراد الأسرة والمجتمع، وبين السلطة والشعب لأنها تشعره بالسعادة، وتغرس في نفسه الاتجاهات الطيبة نحوهم. ولابد كذلك من تعزيز حاجة الانتماء إلى أطفال الحروب سواء نحو وطنه أو والديه أو أقربائه أو أصدقائه ليعتز بهم، ويتقبل مبادئهم، ويدافع عنها، فالقصة تستطيع أن تشبع الطفل وحركته داخل هذه الدوائر كلها.

وظف الحرب يحتاج إلى التقدير، وإلى تحقيق الذات، خاصة أنه يتعرض إلى ظروف تشعره بالضعف أو النقص، كفقدانه العائل الوحيد، أو فقدانه أحد أعضائه أو حواسه، الأمر الذي يؤدي بعض الأحيان إلى السلوك العدواني، لذلك لابد من تناول القصص التي تعزز في الطفل الاستقلال وتوجهه إلى بدائل يمكن من خلالها إنجاز بعض المهام في نفس ظروف الحرب دون الاتكال على الآخرين، حتى يشعر بالتقدير ومن ثم تحقيق ذاته، كتناول شخصيات قصصية لها أدوار إيجابية في الظروف الحربية، لأن الطفل الذي لا يستطيع أن يحقق ذاته في واقع الحياة قد يجد لها من خلال أبطال القصص التي يقرأها، وخاصة إذا كانت لهذه الشخصية ظروف مشابهة لطفل الحرب، لأنها تبعث في نفس الطفل إحساساً بالأمن بأن هذه الظروف لن تكون عائقاً أمامه.

أما القصص التي توجه للأطفال المتأثرين بالحروب بصورة غير مباشرة فلا بد أن تجيب عن تساؤلاتهم الخاصة بأطفال الحروب، كيف يعيش هؤلاء الأطفال، ما هو مستقبلهم، كيف يدرسون، كيف يحصلون على الطعام والشراب، كيف يتعايشون مع أصوات الانفجارات، كيف يمكن تقديم المساعدة إليهم، لذلك لابد أن تتضمن القصص الأحداث والشخصيات التي تجعل هؤلاء الأطفال يتعاطفون مع سيئي الحظ والمكوبين والاشقياء في حياتهم، وتجعلهم يرثون لأشكال العجز التي تصيب بعضهم، فيقدمون لهم المساعدة والعون التي من خلالها يعبرون عن حبهم لهم، وتجدر الإشارة إلى أن الكاتبة (لينا الكيلاني) قد تعرضت في إحدى قصص مجموعتها (في عيون الليل: أطفال في خطر) عن مخاوف الأطفال الذين يشاهدون الحروب، تحت عنوان (الحروب - وتهديد الغروب)، وكان الليل آنذاك يراقب ويصغي لحماس الأطفال في أثناء مشاهدة أطفال آخرين يعيشون ظروفًا حربية، ويشاهدون كيفية تجنيدهم، فاضطر إلى فصل التيار الكهربائي عنهم بعدما شاهد الخوف والرعب في عيونهم، ثم انتقل الليل إلى منطقة

الحرب نفسها، وتلمس ظروف الأطفال هناك، وبدأ في الإجابة عن بعض تساؤلات الأطفال الذين يشاهدون مآسي الحروب (الكيلاني، 2009).

كما تجدر الإشارة إلى قصة (سمكة حلمت بها) لغيدا اليمن، وهي من القصص المتميزة التي ناقشت إحدى التساؤلات الأساسية التي تطرأ على الأطفال بصورة عامة، وهي تساؤلات الموت، فهذه القصة تناقش قضية الموت ولماذا يموت الناس، وأين يذهب الناس بعد الموت، بأسلوب قصصي مشوق وجذاب، وهي من التساؤلات التي تعترى الأطفال، ويحتاجون إلى إجابات مقنعة لها. ومثل هذه التساؤلات لا بد أن تضمن في القصص الموجهة إلى أطفال الحروب (اليمن، 2015).

ويمكن توظيف بعض الأساليب العلاجية النفسية في القصص الموجهة إلى الأطفال المتأثرين بالحروب، والتي من أبرزها (السيكودراما)، ومن فنياتها مناجاة النفس، حيث تشجع القصة الطفل على أن يفكر بصوت مرتفع ليعبر عن مشاعره المكبوتة والمولدة لصراعاته، وبذلك تساعد على عملية التفريغ النفسي ليتمكن من تعديل سلوكياته (رفاعي، 2013)، كما يمكن الاستفادة من نظرية باندورا في فن التعلم الاجتماعي أو التعلم بالقوة والملاحظة أو التعلم بالأنموذج، فالطفل كما ذكرنا في هذه المرحلة يهتم بالتوحد مع شخصية يظنها القدوة، لذلك لا بد من اختيار شخصيات تمثل القدوة لهذا الطفل ليتوحد معها، فإذا كانت القدوة (أو الأنموذج) قوية ناجحة طبقاً للمعايير السائدة سهل تعلم السلوكيات التي تصدر عنها، فغالباً يقتدي الأطفال بتصرفات الأشخاص الناجحين أكثر من الأشخاص الفاشلين، والتعلم بالنموذج يفيد غالباً في علاج حالات القلق والعدوان وبعض المخاوف المرضية، كما يساعد الطفل على اكتساب مهارات اجتماعية (رفاعي، 2013).

وفي الختام قد يطرأ تساؤل حول كيفية إيصال مثل هذه القصص لمن يعاني من آثار الحروب بصورة مباشرة، خاصة أن الأطفال الذين يعانون من آثارها هم بحاجة إلى إشباع حاجاتهم الفسيولوجية من طعام وشراب ومسكن أكثر من احتياجهم إلى القصص، ولكن لو تأملنا أن العلاج النفسي لطفل الحروب لا يقل أهمية عن الحاجات الفسيولوجية سيجعل اللجان المسؤولة أو الجمعيات الخيرية تولي اهتمامها لمشاريع تختص بهذا الجانب، فيتم بذلك ملء وبناء الطفل من كافة جوانبه، وسد كافة الثغرات الفسيولوجية والنفسية التي يعاني منها. لذلك تدعو هذه الدراسة إلى إنشاء لجان خاصة بأدب أطفال الحروب تعنى بالتأليف والنشر والتوزيع.

المراجع

- إبراهيم، عبد الستار، والدخيل، عبد العزيز، وإبراهيم، رضوان (1978). العلاج السلوكي للطفل، الكويت: مجلة عالم المعرفة.
- أحمد، سهير (2002). سيكولوجية نمو الطفل: دراسات نظرية وتطبيقات عملية، مصر: مركز الاسكندرية للكتاب.
- أرمينيان، هاروت (1986). الحرب والأطفال في العالم العربي، الكويت: الجمعية الكويتية لتقديم الطفولة العربية، الكتاب السنوي الثالث.
- أنور، عبير محمد (2014). أريد جداً وقصص أخرى، لبنان: الدار النموذجية للطباعة والنشر، المجلد (1)، عدد الصفحات: 28.
- أنور، عبير محمد (2014). قط أسود في الظلام وقصص أخرى، لبنان: الدار النموذجية للطباعة والنشر، عدد الصفحات: 28.
- تاكر، نيكولاس (1990). الطفل والكتاب: دراسة أدبية ونفسية، ترجمة: مها حسن، سوريا: منشورات وزارة الثقافة والإرشاد القومي.
- حجازي، فؤاد (2003). الجمال في قصص الأطفال، القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة، 123.
- خضر، فوزي محمود، وبابكر، لطفي أحمد (1428هـ/2007م). المدخل إلى أدب الأطفال، جدة: السعودية، خوارزم العلمية للنشر والتوزيع.

- الخطيب، إيمان فؤاد (2014). *أنا أحس أنا إنسان*، لبنان: دار المؤلف للطباعة والنشر، 48.
- الدنيا، محمد مصطفى (1994). *أطفال الحرب، مجلة شؤون اجتماعية*، ع 44، 197-202.
- رفاعي، ناريمان (2013). *الإرشاد والعلاج النفسي في بعض قصص الأطفال، مجلة الإرشاد النفسي*، 35، 39-73.
- زلط، أحمد (2005). *في أدب الطفل المعاصر: قضايا واتجاهاته ونقده*، مصر: هبة النيل العربية.
- زهران، أيمن (2014). *محمود ناصر، فاعلية أسلوب القصة في رفع معدلات الصلابة النفسية لدى عينة من التلاميذ اليتامى من ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 54، 137-157.
- سالم، ليلي (1984). *أدب الأطفال بين الوعي والخيال، مجلة الموقف الأدبي*، 159، (160)، 114-121.
- سمارة، عزيز، والنمر، عصام، والحسن، هشام (1989). *سيكولوجية الطفولة*، الأردن: دار الفكر.
- السيد، صالح (1994). *القصص الشائعة عند الأطفال وعلاقتها بأزمات النمو النفسي، مجلة علم النفس*، 29، 6-25.
- الشمي، داليا (2009). *يوميات أخصائية نفسية. تأثير إعلام الحروب على الأطفال*، متاح على: <http://3ain3alabokra.com/article-216.html> تاريخ الدخول: 2015/8/1.
- شين، هاي أون (2011). *الخروج إلى العالم*، ترجمة: غسان شبارو، لبنان: الدار العربية للعلوم (ناشرون).
- صبري، محمد (2014). *اختراعات وراءها قصص*، لبنان: الدار النموذجية للطباعة والنشر.
- طعيمة، رشدي (2001). *أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية*، الأردن: دار الفكر.
- الغوال، محمد (2006). *مقاومة الخوف والسلوك الفردي عند الأطفال*، مؤتمر فيلادلفيا الدولي الحادي عشر: ثقافة الخوف.
- عبد الله، محمد (2001). *قصص الأطفال ومسرحهم*، مصر: دار قباء.
- عبد الوهاب، سمير (2006). *أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية*، عمان: دار المسيرة.
- عرفة، مجدي (1984). *من مدارس ونظريات علم النفس المعاصر: أبراهام ماسلو، مجلة الإنسان والتطور*، 17.
- العشماوي، أماني (2012). *طيري يا طيارة*، مصر: دار نهضة مصر.
- علي، حبيب الله (2013). *أدب الأطفال دراسة نقدية في السمات العامة، مجلة دراسات وأبحاث*، 10، 164-176.
- عمر، هديل (2006). *أرى بقلبي*، ط2، لبنان: دار العلم للملايين.
- عويس، عفاف (1994). *ثقافة الطفل بين الواقع والطموحات*، مصر: مكتبة الزهراء.
- عويس، عفاف (2003). *النمو النفسي للطفل*، الأردن: دار الفكر.
- كفاقي، علاء (1998). *رعاية نمو الطفل*، مصر: دار قباء.
- الكيلاي، لينا (2009). *في عيون الليل: أطفال في خطر*، القاهرة: الدار العربية للكتاب.
- مرسي، محمد (2004). *تأثير النزاعات المسلحة على الأطفال عبر الفضائيات، مجلة التربية*، 148، 300-311.
- مصلح، روز (2013). *الاحتلال وأدب الأطفال الفلسطيني، مجلة شؤون فلسطينية*، 253، 254، 376-383.
- الملحم، إسماعيل (1979). *الأطفال والأدب منطلقات سيكولوجية وتربوية، مجلة الموقف الأدبي*، 103، 47-54.
- نجيب، أحمد (1979). *اتجاهات معاصرة في كتب الأطفال*، مصر: المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.
- نذر، فاطمة (2000). *الحروب واضطراب السلوك عند الأطفال وكيفية التعامل مع الأزمات، المجلة التربوية*، 54، 142-168.
- هليل، محمد (2005). *علم نفس النمو*، مصر: مكتبة دار العلم.
- هواينج، فرانس، وجوزيف (2005). *كيف نرى الأشياء*، ترجمة: هالة شريف، مصر: دار البستاني.
- الهيثي، هادي (2003). *النزاعات المسلحة: من تأثيراتها المباشرة في الأطفال إلى تأثيرات الفضائيات فيهم، مجلة الطفولة والتنمية*، 9(3)، 131-141.
- اليمن، غيدا (2015). *سمكة حلمت بها*، لبنان: أكاديميا إنترناشيونال.
- يونس، فتحي (2007). *أدب الأطفال*، المؤتمر العلمي السابع: صعوبات تعلم القراءة بين الوقاية والتشخيص والعلاج، 2.

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



* كرم سمو الأمير الشيخ صباح الأحمد الجابر الصباح - أمير البلاد - وبمناسبة ذكرى اليوبيل الذهبي لجامعة الكويت بحضور وزير التربية وزير التعليم العالي، ومدير الجامعة جيل الرواد الأوائل ممن تركوا بصمات مضيئة وواضحة في تشييد وإرساء دعامة التعليم العالي في دولة الكويت، ومن بين هؤلاء الرواد المكرمين الدكتور حسن إبراهيم - مدير جامعة الكويت في الفترة من 1976 وحتى 1980. وكان ذلك ضمن الاحتفال الذي أقامته

جامعة الكويت في السادس من شهر مارس 2017 على مسرح الشيخ عبد الله الجابر في الحرم الجامعي بالشويخ، بحضور سمو ولي العهد ورئيس مجلس الأمة، وسمو رئيس مجلس الوزراء وحشد كبير من الشخصيات الرسمية والجامعية.

* شاركت الدكتورة/ زهرة علي حسين - الأستاذة بقسم اللغة الإنجليزية وآدابها في كلية الآداب بجامعة الكويت - ممثلة عن (الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية) في حضور ملتقى شراكة 2017 تحت شعار «خلق شراكات لمجتمع أفضل» الذي نظّمته شركة مشاريع الكويت (القابضة) خلال الفترة من 19-23 مارس 2017.

* حضر الدكتور حسن إبراهيم - رئيس مجلس الأمناء - الاجتماع (الأول) لعام 2017 لشبكة المعلومات العربية التربوية «شمعة» في مكتب اليونسكو الإقليمي بالعاصمة اللبنانية بيروت يوم السبت الموافق 22 إبريل/ نيسان 2017. وكان الاجتماع على جلستين، الأولى: بدأت بكلمة لرئيس مجلس الأمناء الدكتور حسن إبراهيم، ثم إقرار جدول الأعمال، فالمصادقة على محضر الاجتماع السابق (الثاني) لعام 2016، ثم متابعة توصيات الاجتماع السابق، فالتقريرين الوصفي، والمالي عن العام 2016 ثم تقديم عمل «شمعة» خلال الفصل الأول من العام 2017. وفي الجلسة الثانية: مناقشة انتخاب رئيس مجلس الأمناء الجديد لانتهاؤ ولاية الدكتور حسن إبراهيم (حسب المادة ٧ من النظام الداخلي)، وقد تم ترشيح الدكتور حسن إبراهيم لولاية جديدة؛ والدعم المالي 2017-2018؛ استقطاب أعضاء جدد؛ ثم تقرر الاحتفال بالذكرى العاشرة لإنشاء «شمعة» (2007-2017) في الكويت على هامش انعقاد مجلس الأمناء الثاني للعام 2017 والذي تحدد موعده المبدئي في 12 نوفمبر 2017؛ وأمور أخرى.

* تلبية لدعوة مؤسسة الكويت للتقدم العلمي، شارك الأستاذ الدكتور/ علي عاشور الجعفر - ممثلاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية في ورشة العمل التي أقامتها المؤسسة بمقرها في يوم الاثنين الموافق 2017/5/15 تحت عنوان: شركاء برنامج نشر المعرفة العلمية والتكنولوجية (باللغة الانجليزية).

مجلة العلوم الاجتماعية

فصلية - أكاديمية - محكمة

تصدر عن مجلس النشر العلمي - جامعة الكويت

تتمنى بنشر الأبحاث والدراسات في تخصصات السياسة والاقتصاد والاجتماع والخدمة الاجتماعية وعلم النفس والأنثروبولوجيا الاجتماعية والجغرافيا وعلوم المكتبات والمعلومات



رئيس التحرير: هادي مختار أشكناني



توجه جميع المراسلات إلى:

رئيس تحرير مجلة العلوم الاجتماعية

جامعة الكويت

ص.ب. 27780 الصفاة، 13055 - الكويت

تليفون: 00965-4810436

فاكس 4836026

E-mail: JSS@kuc01.kuniv.edu.kw

تفتح أبوابها أمام

أوسع مشاركة للباحثين العرب في مجال

العلوم الاجتماعية لنشر البحوث الأصلية

والاسهام في معالجة قضايا مجتمعاتهم

التفاعل الحي مع القارئ المثقف والمهتم

بالقضايا المطروحة.

المقابلات والمناقشات الجادة

ومراجعات الكتب والتقارير.

تؤكد المجلة التزامها بالوفاء والانتظام بوصولها في

مواعيدها المحددة إلى جميع قرائها ومشاركيها.

الاشتراكات

الدول الأجنبية

الكويت والدول العربية

15 دولاراً

أفراد

3 دنائير سنوياً ويضاف إليها
دينار واحد في الدول العربية

أفراد

60 دولاراً في السنة

110 دولارات لسنتين

مؤسسات

15 ديناراً في السنة

25 ديناراً لمدة سنتين

مؤسسات

تدفع اشتراكات الأفراد مقدماً نقداً أو بشيك باسم المجلة مسجوباً على أحد المصارف الكويتية ويرسل على عنوان المجلة، أو بتحويل مصرفي لحساب مجلة العلوم الاجتماعية رقم 07101685 لدى بنك الخليج في الكويت (فرع العدلية).

Visit our web site: <http://pubecouncil.kuniv.edu.kw/jss>



الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

قسمة اشتراك

الدول الأخرى

دول مجلس التعاون

داخل الكويت

البيان

2 دولار أمريكي	1 د.ك	1 د.ك	ثمن العدد للفرد
15 دولار أمريكي	4 د.ك	3 د.ك	الاشتراك السنوي للفرد
60 دولار أمريكي	15 د.ك	15 د.ك	الاشتراك السنوي للمؤسسات

☐

تجديد اشتراك

☐

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك

الاسم:

العنوان:

التاريخ:

التوقيع:

يتم تحويل الاشتراكات على حساب
الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

Kuwait Society for Advancement of Arab Children

البنك التجاري الكويتي - الرئيسي

Commercial Bank of Kuwait - Main Office

الحساب بالدينار الكويتي

A/C No.: 0396922100414012 Swift Code: COMBKWKW

IBAN: KW27 COMB 0000 0103 9692 2100 4140 12

الحساب بالدولار الأمريكي

A/C No.: 0396922100840013 Swift Code: COMBKWKW

IBAN: KW66 COMB 0000 0103 9692 2100 8400 13

