



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



مؤسسة الكويت للتقدم العلمي
Kuwait Foundation for the Advancement of Sciences

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

إن مجلة الطفولة العربية مجلة علمية محكمة في أبحاثها الميدانية، وتعتمد في تحكيم بحوثها على محكمين اثنين من الأساتذة المختصين على نحو سري، وفي حال تباين آراء المحكمين يحال البحث إلى محكم ثالث، وتقدم للقارئ المهتم بمجال الطفولة غرضاً معرفياً لكل ما يخص الطفولة من دراسات وبحوث وقراءات 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:
6. الجودة في الفكرة والأسلوب والمنهج، والتوثيق العلمي. والخلو من الأخطاء اللغوية والنحوية.
 7. التعهد من الكاتب أن بحثه لم يسبق له أن نشر وأنه لن ينشره في أية مجلة أو كتاب قبل أن يبلغ برد المجلة وحكمها.
 8. أن تكون الإسهامات مطبوعة بمعالج الكلمات Winword على ألا تزيد عدد صفحاتها عن (32) صفحة حجم A4 (8000 كلمة).
 9. تنظيم طباعة البحث على أساس كتابة العناوين الرئيسية وسط السطر والعناوين الفرعية في الجانب اليميني في سطر مستقل (بنط غامق) والعناوين الثانوية في بداية الفقرة.
 10. إرسال البحث إلكترونياً وملخصين له أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية بالإضافة إلى السيرة الذاتية المختصرة للباحث عند إرسال البحث لأول مرة على البريد الإلكتروني:

info@jac-kw.org

قواعد خاصة :

- تلتزم المجلة بتقصي تمتع المخطوطة بالنزاهة، عن طريق اعتماد إجراءات واضحة.
- تعلن المجلة ما إذا كانت تنشر على أساس اكتساب حقوق النشر من المؤلفين، أو تعتمد سياسة الوصول الحر وتعلن عن نوعية الوصول وشروطه.
- تلتزم هيئة التحرير بتطبيق جميع القواعد المعلنة للقراء والكتاب حول حقوق النشر، وللمجلة حق الملكية الفكرية في المواد المنشورة، ولا مانع من نشرها بعد أخذ موافقة خطية من المجلة.

أولاً - المنهجية:

- تكون الأسئلة البحثية أسئلة أكاديمية فكرية تشتق منطقياً من الإطار النظري ومراجعة الأدبيات، ومصوبة نحو نقاط غامضة تحتاج إلى جلاء.
- تكون طريقة البحث مناسبة للموضوع المبحوث.
- تتمتع طريقة البحث بالشروط العامة للدقة.
- تتضمن المخطوطة معلومات وأفكاراً تشكل إضافة في ميدانها، أو في مقارنة المشكلة المطروحة.

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

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أجوبة أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصنوعة وممثلة والأداة المستخدمة صادقة وثابتة، وطريقة عرض البيانات مضبوطة.
- يتسق الموضوع المبحوث كما هو مطروح في العنوان وفي مراجعة الأدبيات، مع جمع معلومات وتحليلها، ويتجنب الانزلاق من الموضوع إلى "وجهة نظر الجمهور فيه".

(ب) في البحوث النوعية:

- تتمتع "المادة" المدروسة (وثائق، نصوص، مشاهدات، أقوال الأشخاص الذين تجرى معهم مقابلات) بالمصداقية والدلالة، ويكون اختيارها مسوغاً.
- تكون المقاربة واضحة التحديد، أكانت تقوم على جمع البيانات (أثنوجرافية، تحليل محتوى، دراسة حالة، مشاهدة... إلخ). أو تقوم على التأسيس النظري (بما في ذلك النظرية المجذرة (grounded theory).
- يحدد الباحث خلفيته واتجاهاته بما يساعد على فهم اختياره للموضوع وطريقة البحث وتفسيره للنتائج.
- تتمتع المعالجة بالمنطق وقوة الاستدلال.

(ج) في البحوث المختلطة:

- تتمتع المخطوطة بالشروط المطلوبة في النوعين الكمي والكمي.

ثانياً - 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.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

قواعد التوثيق:

أولاً - الأبحاث الميدانية والتجريبية:

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 وآخرون مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرون 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 أجنبياً (باللغة الإنجليزية)، فإنه يفضل أن يشير الباحث إلى D.O.I الخاص بالبحث، وذلك بالرجوع إلى الموقع التالي: www.doi.org، وأن تكون صورة البحث بعد التوثيق علي نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through word-less picture books. *Advances in Language and Literacy Studies*, 9(1), 48-52. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.9n.1p.48>

ح. عندما يكون المرجع بحثاً في كتاب:

اسم الباحث (سنة النشر) عنوان البحث، 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.

قواعد النشر في مجلة الطفولة العربية

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.

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.
5. تمنح المجلة مقابلاً مادياً لعرض الكتب، الذي يتم بتكليف من المجلة فقط.

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 تعقدتها أو تشارك فيها الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية لمناقشة قضايا الطفولة الملحة.

مجلس أمناء مجلة الطفولة العربية

- د. سعاد الصباح
 د. حسن الإبراهيم
 أ.د. فايزة الخرافي
 أ.د. محمد الرميحي
 د. فهد محمد الراشد
 د. عبداللطيف الحمد
 السيد/ سعد علي الناهض
 السيد/ محمد علي النقي
 د. عادل عيسى اليوسفي
 السيد/ قتيبة يوسف الغانم

الهيئة الاستشارية

- أ.د. رجاء أبوعلام
 أ.د. الغالي أحرشوا
 د. عبدالله عمر العمر
 د. عبدالرحمن مصيقر
 د. بهية الجشي
 الأستاذة سعاد الرفاعي
 معهد الدراسات والبحوث التربوية - جامعة القاهرة
 كلية الآداب والعلوم الإنسانية - فاس
 كلية الآداب - جامعة الكويت
 مركز البحرين للدراسات والبحوث
 عضو بمجلس الشورى - مملكة البحرين
 وكيل مساعد وزارة التربية (سابقاً) - الكويت

هيئة التحرير

- د. حسن الإبراهيم
 أ.د. علي عاشور الجعفر
 أ.د. قاسم الصراف
 أ.د. بدر عمر العمر
 أ.د. محمد الرميحي
 د. عدنان شهاب الدين
 أ.د. فوزية عباس هادي
 د. بدر عثمان مال الله
 رئيس هيئة التحرير
 مدير التحرير
 نائب مدير التحرير

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

- د. أنور عبدالله النوري
 أ.د. حامد عمار
 أ.د. أسامة الخولي
 أ.د. محمد جواد رضا

محتويات العدد الثمانين

الصفحة

- 9 * افتتاحية العدد
- 11 * البحوث والدراسات:
- 11 - ملامح أدب الطفل في سلطنة عُمان: النشأة والتاريخ والبيبلوغرافيا
أ. أمامه مصطفى اللواتي
- 43 - فاعلية القصة في تنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر (9-11) سنة في مرحلة الأساس.
د. زيتو سواري عزيز
- 69 - تحليل القصص الإلكترونية المستخدمة في رياض الأطفال في محافظة القدس في ضوء معايير أدب الأطفال ومعايير جودة القصص الإلكترونية.
د. بعاد الخالص
- * كتاب العدد:
- 91 - تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة
عرض ومراجعة أ.د. أكرم عادل البشير
- * المقالات:
- 95 - نظريات اكتساب معني الكلمة
ناجح عبد الرحيم
- 109 - كلمة البروفيسور الغالي أحرشاو في حفل تكريمه تحت شعار "السيكولوجيا في خدمة الإنسان والمجتمع"
- 113 * أنشطة وأخبار الجمعية:

افتتاحية العدد

الاهتمام بأدب الأطفال ضرورة من ضرورات التنمية التي تؤهل المجتمع نحو التقدم والنهضة والسير في طريق الحضارة والازدهار، ويقصد بأدب الطفل كل ما يقدم للأطفال من كتب ومجلات وقصص وتمثيلات ومواد علمية. وفي وقتنا الحاضر أصبحت هذه الوسائل وسائط أساسية للمعرفة والتربية والتعليم واثقيف الطفل.

وقد حرصت مجلة الطفولة العربية على تولي هذا الموضوع واعطائه اهتماماً خاصاً كمطلب تربوي هام في عالمنا المعاصر، وما يتمتع به من تفجر معرفي. فإستيعاب المعرفة في عصرنا الحاضر أصبح مشكلة لا تستطيع معها وسائل التعليم التقليدية الوفاء بها، ولا بد من تنمية الميول والمهارات المتعلقة بالقراءة والتعلم الذاتي من خلال الكتب المصورة والقصص التي يقرأها الكبار للطفل.

ويكشف لنا هذا العدد مجموعة من الأبحاث والدراسات والموضوعات التي تسلط الضوء على ملامح أدب الأطفال. ففي البحث الأول نرى نشأة أدب الطفل في سلطنة عمان ورسم ملامحه العامة وحصر إصداراته المطبوعة من أجل تأسيس قاعدة من البيانات بهدف مضاعفة الاهتمام كما وكيفاً بثقافة الطفل مستقبلاً.

وتناول البحث الثاني موضوع فاعلية القصة في تنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال في مرحلة التعليم الأساس، حيث تعتبر القصة أكثر فنون أدب الأطفال شيوعاً لعلاقتها بتنمية الوعي الانفعالي الذي يبدأ منذ سن مبكرة من عمر الطفل، وتعتبر القصة في مرحلة التعليم الأساس مرآة لثقافة المجتمع حيث تعكس تراثه ومنجزاته الحضارية.

أما البحث الثالث فتدور وقائعه حول تحليل القصص الإلكترونية ومعايير جودتها في رياض الأطفال وفق معايير أدب الأطفال وإدراك أهميتها في تربية الصغار وتنشئتهم نفسياً واجتماعياً وعقلياً ودينياً.

ولا زال الميدان متعطشاً لمثل هذه الدراسات في مجال أدب الأطفال، ولذلك نرجو من باحثينا الكرام إيلاء مزيد من الاهتمام إلى هذه القضية التي تهتم عالمنا العربي وأنظمتنا التعليمية من أجل الاسترشاد بها لبناء ثقافة واسعة لأجيالنا القادمة.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

ملاحح أدب الطفل في سلطنة عُمان: النشأة والتاريخ والبيبلوغرافيا

Doi: 10.29343/1-80-1

أمامة مصطفى اللواتي

كاتبة في أدب الطفل

مُحاضرة سابقة في قسم الإعلام

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان

الملخص

نال أدب الطفل في سلطنة عُمان اهتماماً أوسع في السنوات العشر الأخيرة، مع تزايد الاهتمام بهذا المجال أدبياً وفنياً وأكاديمياً، تشير إليه زيادة الإصدارات المتخصصة في أدب الطفل وزيادة في عدد المنتقيات الحوارية والأكاديمية والأنشطة الثقافية ذات العلاقة بالطفل. إلا أن الدراسات والمقالات النقدية التي توثق أشكال ومضامين هذا الحراك ما زالت قليلة، مع ندرة الكتب المتخصصة في المكتبة العمانية، والتي تتطرق للتجربة العمانية في أدب الطفل، سواء في الجانب التاريخي والتوثيقي أو في مجال الدراسات النقدية.

وتهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن محور أساسي وهو: ما هي أبرز ملاحح أدب الطفل في عُمان؟ وتسعى الورقة إلى الإجابة عن هذا السؤال عبر توثيق مجموعة من البيانات في عدة محاور. وهذه المحاور هي: توثيق ما يتعلق بنشأة أدب الطفل في عُمان، ورسم الملاحح العامة لهذا المجال وإطاره الزمني منذ النشأة وحتى الفترة المعاصرة، والفنون الأدبية الشائعة في الكتابة للطفل، والكتاب حسب الجنس (أنثى، ذكر)، ونبذة مختصرة عن مجموعة من كتاب أدب الطفل في سلطنة عُمان. وبالإضافة إلى المحاور السابقة ستوفر الدراسة ببيبلوغرافيا متنوعة في أربعة ملاحح: الملحق الأول ببيبلوغرافيا بكتاب أدب الطفل في عُمان وأهم إصداراتهم، وهي أول ببيبلوغرافيا نوعية تهتم بحصر الإصدارات المطبوعة لمؤلفين عمانيين في مجال أدب الطفل. وستشتمل هذه الببليوغرافيا على أسماء المؤلفين وسنة النشر، والدار الناشرة، واسم الرسام، والفئة التي يتوجه إليها الكتاب. الملحق الثاني ببيبلوغرافيا بالمجلات والملاحح الصحفية الموجهة للطفل، والملحق الثالث ببيبلوغرافيا بالمؤتمرات والندوات المتعلقة بثقافة الطفل، والملحق الرابع ببيبلوغرافيا بالدراسات التي أنجزت حول أدب الطفل العماني.

وتكمن أهمية البيانات التي ستوفرها هذه الدراسة في أنها ستدفع بظهور دراسات أخرى مستقبلاً، والعمل لاحقاً وبتضافر جهود الباحثين في عُمان على تأسيس قاعدة من البيانات التي يمكن تحديث بياناتها وتطوير مضامينها بملاحح أخرى بشكل مستمر، مع توقعات متفائلة بتضاعف نسبة الاهتمام كماً وكيفاً بثقافة الطفل في السنوات القادمة.

الكلمات المفتاحية: أدب الطفل، سلطنة عُمان، القصة.

Children's Literature in Sultanate of Oman: formation, history and bibliography

Omama Mustafa Al-Lawati

Officer for Quality Assurance and Accreditation Unit,
Former lecturer at Mass Communication Department.
College of Arts& Social Sciences
Sultan Qaboos University, Oman

Abstract

Children's Literature received a lot of attention in the last 10 years in all aspects whether academically, artistically in literary. This is shown by the increase in the releases specialized in Children's Literature and the increase in interactive and academic forums as well as the increase in cultural activities related to the children. However, the studies and reviews which document this type of increase are still very few and that is because it's rare to find specialized books in the Omani library which talk about the Omani experience in Children's literature whether in the history or documentation factor or in the critical studies.

This study aimed to answer one primary point which is: What are the major features of Children's literature in Oman? by documenting certain data in a number of factors. These factors are: documenting whatever is related to Children's literature in Oman, creating the major characteristics in this field and its timeline since its formation till today, documenting the literary arts in writing for children and the authors by gender (Male, Female) as well as a summary of children's literature authors in Sultanate of Oman.

In addition, the study would provide a diverse bibliography in four annexes: first annex is a bibliography of children's literature authors in Oman and their main publications. This is the first bibliography that shows interest in accounting for the printed publications of Omani authors in children's literature. This bibliography will include the names of the authors, year of publication, publisher, the names of the artists, and the group that the book is written for. The second annex is a bibliography of the magazines and press releases addressed to children. The third annex is a bibliography of the conferences and the seminars related to the children's education and the fourth annexure is a bibliography of the studies conducted regarding Omani children's literature.

The importance of the data that will be provided by this study is that it will encourage other studies to be conducted in the future and will encourage the researchers in Oman to establish a database which can be improved and developed continuously, therefore, the interest in children's education is expected to double in the upcoming years.

Keywords: Children's Literature, Sultanate of Oman, Story

1- مقدمة:

يُعد الاهتمام بمجال أدب الطفل من المجالات الإبداعية الناشئة والواعدة في سلطنة عُمان، فقد نال أدب الطفل اهتماماً أوسع في السنوات العشر الأخيرة، مع تزايد عدد المهتمين به أدبياً وفنياً، وزيادة عدد الكُتّاب العمانيين الذي يتوجهون للكتابة أو الرسم بشكل متخصص في هذا المجال. وتتجلى مظاهر الاهتمام بثقافة الطفل في عُمان في ازدياد عدد الإصدارات الموجهة للطفل من قبل الكُتّاب العمانيين، وتحقيق بعضهم لجوائز على مستوى عربي أو محلي. رافق هذا الاهتمام ظهور بعض المكتبات الإلكترونية التي قامت بتوفير الكتب المتخصصة للأطفال، خاصة مع غياب المكتبات العامة والمكتبات الربحية حتى وقت قليل، واعتماد المهتمين من الكتاب والآباء والتربويين على معارض الكتاب السنوية كمصدر رئيس لاقتناء الكتب بشكل عام، وليس فقط في مجال أدب الطفل. ترافق ذلك مع زيادة المبادرات الفردية والمؤسسية التي تهدف لتشجيع القراءة والتأليف، وذلك عبر مسابقات القراءة والتأليف القصصي وورش كتابة القصة، والأنشطة المصاحبة لها، والتي تبنتها عدد من المدارس والجهات الثقافية.

وتجلى هذا الاهتمام أيضاً عبر تخصيص الجمعية العمانية للكتاب والأدباء ولأول مرة عام 2016 محوراً خاصاً بالإصدارات الموجهة للطفل ضمن مسابقتها السنوية لأفضل إصدار ثقافي محلي، وفي نفس العام خصصت جائزة السلطان قابوس للثقافة والفنون والآداب وهي مسابقة على المستوى المحلي والإقليمي في دورتها 14، فرعاً في أدب الطفل. وشهد عام 2017 افتتاح أول مكتبة عامة مخصصة للطفل في العاصمة مسقط، وأيضاً تأسيس أول دار نشر لكاتبة عمانية مخصصة لكتب الأطفال وهي دار مياسين، مع قلة دور النشر التي تركز على النشر في مجال أدب الطفل. وخلال السنوات الماضية عقدت الجهات الثقافية الرسمية والخاصة مؤتمرات وملتقيات لمناقشة القضايا المتعلقة بأدب الطفل، ولكن القليل منها فقط ركز على توثيق ما يتعلق بأدب الطفل في سلطنة عُمان تحديداً.

2- موضوع وأهداف البحث:

يُعد أدب الطفل في عُمان أدباً ناشئاً وواعداً كما أسلفنا فإن الدراسات والمقالات النقدية التي توثق حركته وتتناول مضامينه ما زالت بدورها قليلة، كما تخلو المكتبة العمانية من كتب متخصصة تتطرق للتجربة العمانية في أدب الطفل، سواء في الجانب التاريخي والتوثيقي أو في مجال الدراسات النقدية. تهدف هذه الدراسة إلى الإجابة عن محور أساسي وهو: ما هي أبرز ملامح أدب الطفل في عُمان؟ وتسعى الورقة إلى الإجابة عن هذا السؤال عبر توثيق مجموعة من البيانات في عدة محاور. فبالإضافة إلى الجانب التاريخي واستعراض نشأة أدب الطفل في عُمان، ستوفر الدراسة ببليوغرافيا بكتّاب أدب الطفل في عُمان وأهم إصداراتهم، وهي أول ببليوغرافيا نوعية تهتم بحصر الإصدارات المطبوعة لمؤلفين عمانيين في مجال أدب الطفل. تشتمل على أسماء المؤلفين وبيانات النشر كسنة النشر والدار الناشرة واسم الرسام والفئة التي يتوجه إليها الكتاب (ملحق 2)، إلى جانب ببليوغرافيا بالمجلات والملاحق الموجهة للطفل (ملحق 1)، وببليوغرافيا بالمؤتمرات والندوات المتعلقة بثقافة الطفل (ملحق 3)، وببليوغرافيا بالدراسات التي أنجزت حول أدب الطفل العماني (ملحق 4). ستعمل هذه الدراسة على توثيق ما يتعلق بنشأة أدب الطفل في عُمان، ورسم الملامح العامة لهذا المجال في الفترة المعاصرة، ومن هذه الملامح مثلاً الإطار الزمني والفنون الأدبية الشائعة في الكتابة للطفل، والكتاب حسب الجنس (أنثى، ذكر). وتعد البيانات التي ستوفرها هذه الدراسة نقطة انطلاق لدراسات أخرى مستقبلاً، والعمل لاحقاً وبتضافر جهود الباحثين في عُمان على تحديث هذه البيانات وتطويرها بشكل مستمر مع توقعات متفائلة بتضاعف نسبة الاهتمام بهذا المجال في السنوات القادمة.

3- حدود البحث:

يتضمن أي بحث جملة من المحاور والأبعاد الرئيسية والمتفرعة التي يصعب الإحاطة بجميع جوانبها في دراسة واحدة. ولهذا فإن حدود هذا البحث مرتبطة بالعامل الزمني الذي يمكن فيه تحقيق أهداف محددة، وجمع البيانات الموثقة في هذه الورقة حتى وقت إصدارها. أما الأبعاد الأخرى فهي مرتبطة بمجال أدب الطفل في سلطنة عُمان والذي لا يزال مجالاً خصباً للدراسة والبحث وبحاجة إلى بحث أوسع ومحاور أشمل خاصة من ناحية إجراء المقابلات وجمع البيانات.

وفي هذه الورقة قمت باتخاذ الإجراءات التالية:

1. تم استبعاد كتب التلوين والأنشطة والرسم من هذه الدراسة في الجانب التوثيقي حيث تمثل هذه الكتب أنشطة إثرائية تختلف في أهدافها عن تلك التي يشير إليها الباحثون عند مناقشتهم لأدب الطفل وخصائصه وأهدافه.
2. تم استبعاد القصص الصادرة عن الوزارات والهيئات الحكومية، وسيتم مناقشة ذلك في عناصر البحث القادمة.

4- أدب الأطفال وأهم محاوره:

ركزت أدبيات الكتابة عن أدب الطفل في الكتب العربية على التعريف بأدب الطفل ونشأته عالمياً وعربياً ومحلياً حسب تجربة كل دولة، وتاريخ بداياته وظروفه. وتطرقت هذه الأدبيات إلى خصائص وسمات هذا الأدب وفنونه وأشكاله ولغته حسب المراحل العمرية والخصائص النفسية. وعالجت بعض الدراسات عدداً من المعوقات التي تواجه أدب الطفل، وتناول بعضها نماذج من هذه المؤلفات وقراءات نقدية حول ما كتب للأطفال وأهم رواده ومؤسسيه. وسأقتصر في هذه الورقة على التطرق لثلاثة محاور من هذه الأدبيات، لعلاقة هذه المحاور بجوانب من هذا البحث. وهذه المحاور هي كالتالي:

المحور الأول: ما الذي نقصده بأدب الطفل؟

يرى الكعبي (2012) أن هناك ثلاثة اتجاهات من الأدب الذي تدور كتابته في فلك الطفولة، الاتجاه الأول: هو الأدب الذي يكتبه الأطفال، والاتجاه الثاني: هو أدب يُكتب عن الأطفال، والاتجاه الثالث: هو أدب يكتب للأطفال.

ويرى الكاتب أن الاتجاه الأول والثاني لا يمكن أن نطلق عليه أدب للأطفال، لأنه هو الأدب الذي يخاطب الأطفال للتأثير فيهم وجذبهم بوصفه أدباً موجه إليهم، وله أهدافه ووظائفه، ويعمل على إغناء وتوجيه قدرات الطفل وحاجاته النفسية والانفعالية والذهنية والعقلية والإدراكية. وهو الأدب الذي يهدف إلى إمتاع الطفل، وتنشيط مخيلته ودفعه للإبداع، وبالتالي يرى الكعبي أن أدب الأطفال ليس الذي يكتبه الأطفال ولا هو الذي يُكتب عن الأطفال.

ومن ناحية أخرى فإن هذا الأدب يتبلور في بنية فنية وأسلوبية مدروسة، والتفريق بين أدب موجه للكبار، وآخر موجه للصغار لا ينبع من تفاوت في المستوى الفني، ولكن من تفاوت في المستويين اللغوي والأسلوبي للقضايا المعبر عنها، وبما يتوافق مع المستويات اللغوية للطفل. إذ أدب الطفل هو مجموعة الإنتاجات الأدبية المقدمة للأطفال على اعتبار أن الطفل هو المتلقي وليس المنتج له (الكعبي، 2012).

وكون الباحثة هنا تتبنى وجهة النظر أعلاه فقد تم استبعاد القصص التي يكتبها الأطفال في هذه الدراسة، وأيضاً تلك التي تُكتب عن الأطفال، واستقر التركيز على ذلك الأدب الذي يُكتب للأطفال تحديداً. ومن خلال متابعة الإنتاج الأدبي فهناك عدد من الإصدارات التي يتم طباعتها

بعد انتهاء ورش عمل كتابة النصوص القصصية أو الشعرية أو المسرحية والمنتجة من قبل أطفال وذلك لتشجيع الطفل على الكتابة والإبداع. أيضاً من خلال المؤتمرات والندوات والدراسات المتخصصة فهناك العديد من الدراسات التي تركز على الجوانب القانونية والتربوية والنفسية والصحية والاجتماعية والفنية المتعلقة بالطفل وقد يشتمل بعضها على دور القراءة أو الكتابة الإبداعية في معالجة بعض هذه المشكلات، أو في التوعية أو التشجيع على مهارات محددة كمهارة التفكير الإبداعي، ولكنها بشكل أساسي لا تستهدف ذلك الأدب الذي يخاطب الطفل بمراحله العمرية المختلفة.

المحور الثاني: أنواع وأشكال أدب الطفل:

يشير الباحثان (مارون 2011، الكعبي 2012) إلى أنه يمكن تقسيم أدب الطفل من ناحية الفنون الكتابية إلى الفن القصصي الذي يشمل الحكاية والقصة القصيرة والقصة الطويلة والرواية والتمثيلية والمسرحية، والفن الشعري: ويندرج تحته الحكاية الشعرية والقصيدة الغنائية والأغنية الشعبية أو الأهازيج والفصيحة والمغناة والأوبرا والأنشودة. أما من حيث الوسائل أو الوسائط التي يتخذها المهتمون لإيصال هذه الفنون فنلاحظ أنها تتنوع وتتطور حسب المتغيرات التكنولوجية، كما أنها أصبحت تتداخل وتتعدد، فالقصة المطبوعة مثلاً يمكن أن تحمّل إلكترونياً ويقراها الطفل اليوم عبر تطبيق إلكتروني على جهازه اللوحي. وإذا شئنا أن نصنفها فنسجد أنها تشتمل على الوسائط المقروءة أو البصرية، وهي المواد الورقية المطبوعة، وهناك الوسائط السمعية بصرية مثل التلفاز والإذاعة والمسرحية.

ومن حيث مضامين هذا الأدب بشكل عام يشير الباحثان (الكعبي، 2012، نجيب، 2000) إلى القصص الخيالية وقصص الساحرات وقصص الحيوانات والقصص الواقعية والتاريخية والدينية والعلمية والشعبية والفكاهية. أما القيم التي تشتمل عليها القصص فهي القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية والذاتية والوطنية والاقتصادية والمعرفية والجمالية. وتؤطر الدراسة الحالية لأدب الطفل المطبوع، وبالتالي لا تتطرق إلى أدب الطفل في الوسائط السمعية بصرية مثل التلفاز والإذاعة والمسرح.

المحور الثالث: بين أدب الطفل وثقافة الطفل:

ثقافة الأطفال مفهوم شامل وواسع يستوعب مفهوم أدب الطفل، الذي هو اتجاه محدد ضمن اتجاهات كثيرة تضمها وتحتويها دلالة ثقافة الأطفال. ويرى الكعبي (2011) أن سمات ثقافة الأطفال هي سمات مهمة قد تنعكس في معطيات أدب الأطفال، ولكنها مختلفة من حيث التفسير والتصور والدلالة. ويعرّف خلف ثقافة الطفل بأنها "مجموعة من العلوم والفنون والآداب والمهارات، والقيم السلوكية، والعقائدية التي يستطيع الطفل استيعابها وتمثلها في كل مرحلة من مراحل عمره، ويتمكن بواسطتها من توجيه سلوكه داخل المجتمع توجيهاً سليماً" (خلف، 2006). وقد تتعدد المجالات الثقافية فتشمل الأدب والفنون مثل الرسم والمسرح والموسيقى، والعلوم والمهارات المتنوعة والجوانب التكنولوجية وقد تشمل أيضاً البحث في الجوانب التربوية والسلوكية ذات العلاقة بالطفل والتنشئة. ومن بعض مظاهر الاهتمام بثقافة الطفل في سلطنة عُمان التركيز على تنمية هذه المهارات عن طريق المبادرات الثقافية المؤسسية والفردية والتي تستهدف بعضها التشجيع على القراءة أو تنمية المهارات العلمية أو الاجتماعية أو الاتصالية. وتركز الدراسة الحالية على جوانب من أدب الطفل الذي هو اتجاه محدد ضمن إطار أوسع وهو ثقافة الطفل.

5 - نشأة أدب الطفل في عُمان:

يشير نجيب (2000) إلى أن أول كتاب للأطفال في منطقة الخليج صدر عام 1977 عن إدارة الثقافة في دبي للكاتب عبدالقادر عقييل، ثم صدرت مجموعة كتب عام 1979 في قطر. أما أول كتاب في البحرين فقد صدر عام 1983، حيث صدرت في نفس العام مجموعة من كتب الأطفال لعدد من كتاب الطفل، في حين شهدت السعودية أنشط حركة نشر لكتب الأطفال في دول الخليج، فيما تميزت الكويت بأنشط حركة في مجال مسرح الطفل (نجيب، 2000). ولا تتطرق الكتب التي تتناول حركة أدب الطفل في الدول العربية للتجربة العمانية الناشئة ولا إلى بداياتها الأولى، وقد يكون السبب في ذلك قلة المعلومات المتوافرة، وتأخر جهود أدب الطفل في عُمان حتى العام 1989، أي بعد 19 سنة من تأسيس أول مدرسة حكومية في سلطنة عُمان وذلك عام 1970.

ويرى العيسري (2018) أن أدب الأطفال في عُمان شأنه في ذلك شأن أدب الأطفال في معظم الأقطار العربية والخليجية، نشأ أولاً في أحضان أدب الكبار وامتزج به، وبدأ أول ما بدأ شفويًا يعتمد على الرواية للأدب والقصص الشعبية على أسننة الأجداد والجدات، أو في صورة أشعار تتوارثها الأجيال، مثل حكايات الغواصين ومغامرات الهجرة والسفر وحكايات الشجاعة والبطولة وكذلك الألغاز والألعاب الشعبية التي كان لها دور في إثراء الأدب وتدوقه لدى الأطفال وتنشئتهم وبناء شخصيتهم.

وتذكر الدكتورة طاهرة اللواتي (تواصل شخصي مع الكاتبة، 11 سبتمبر 2018) إلى أن بدايات الاهتمام الرسمي بأدب الطفل قد بدأ عام 1989 حين نظم النادي الثقافي في مسقط برنامجاً تدريبياً في الكتابة للطفل واستمر هذا البرنامج الذي كان يعقد في الفترة المسائية لمدة شهر شارك فيه ما يقارب 15 مشاركاً ودرب فيه المشاركون، عدد من رواد أدب الطفل من الكويت والبحرين ومصر. وتذكر منهم اللواتي، الكاتبة أمينة حمدان التي كانت تدير مجلة إصدارات شعبية في البحرين، والتي ركزت على تقنيات استخدام القصة التراثية الشعبية لصياغة نصوص موجهة للطفل، وعرضت فيها نماذج من التراث الشفهي.

تشير طاهرة اللواتي إلى أنه صدر في نفس الفترة الزمنية ملحق خاص بالأطفال في جريدة عُمان بإشراف الكاتب محمد الرحبي، حيث نشر الملحق نصوصاً للكاتبة الدكتورة طاهرة اللواتي والكاتبة الدكتورة فاطمة أنور اللواتي، إلى جانب صفحة الطفل في مجلة العمانية التي كانت مخصصة لشؤون الأسرة والطفل. من الكتابات أيضاً في تلك الفترة الإعلامية رحمة الصالح التي كانت تكتب الحكايات الشفهية الموجهة للأطفال بشكل إذاعي كما كانت تشرف أيضاً على صفحة الطفل في مجلة العمانية.

تُعد البدايات الأولى في أدب الطفل في عُمان حديثة جداً إذا ما قورنت بتجارب دول المنطقة. وقد تزامن عدد من الإصدارات في ظهورها الأول، فقد أصدرت الدكتورة سعيدة خاطر في عام 1991 ديوانها الشعري للأطفال تحت عنوان (أغنيات للطفولة والخضرة)، وصدر ديوان شعري آخر في نفس العام للراحل على شنين الكحالي تحت عنوان (أنشد معي). وتشير الدكتورة طاهرة اللواتي إلى أن لجنة الطفولة العمانية في وزارة الشؤون الاجتماعية -وزارة التنمية حالياً- قد بادرت في عام 1992 إلى طباعة إصدار قصصي لها بعنوان (الشمس صابر) وإصدار قصصي آخر للدكتورة فاطمة أنور بعنوان (مريم في الطوي)، وتلك كانت أولى الإصدارات الموجهة والمطبوعة للطفل. وقامت بالمساهمة في رسمهما الكاتبة مريم الحسني.

تزايد التفكير في هذه المرحلة نحو إنشاء مجلة للطفل، وتشير طاهرة اللواتي إلى المحاولات الدائمة لإعادة إحياء مشروع مجلة للأطفال، ولكن ارتفاع الميزانيات التي كان يحددها القائمون كانت تؤدي إلى رفض الجهة المسؤولة في نهاية الأمر. وهو ما تكرر بعد إصدار عديدين من مجلة قناديل التي صدرت عام 2006 بمناسبة اختيار مدينة نزوى العمانية كعاصمة للثقافة الإسلامية،

وأشرفت فيها طاهرة اللواتي على إدارة التحرير فيها. صدرت مجلة قناديل بنظام المكافآت سواء لهيئة التحرير أو الكتاب أو الرسامين والمصممين. وكان يمكن لها أن تستمر بهذه الطريقة لولا أن فرصة استمرارها أهدرت مرة أخرى للميزانية المرتفعة التي تم وضعها.

وتشير الدكتورة فاطمة أنور إلى أن أدب الطفل في سلطنة عُمان لاقى اهتماماً بالغاً في بداياته، إلا أن هذا الاهتمام لم يتخذ منحى تصاعدياً ممنهجاً، وإنما اعتمد بشكل كبير على جهد الكاتب وقدرته، وتزايد العراقيل سواء الإدارية منها أو التنظيمية وعدم تجاوب المسؤولين في الاهتمام بأدب الطفل أو عدم وجود مساندة في عملية النشر، كلها أسهمت بشكل أو بآخر في تقلص عطاء جميع الأقلام التي كان لها الدور الأساسي في بروز هذا الأدب في السلطنة على المواصلة (فاطمة أنور اللواتي، مدونة الكاتبة بعنوان انطلاقة).

من الوزارات الأخرى التي اهتمت بالأطفال وأدبهم في السلطنة وزارة الإعلام التي قدمت برامج للأطفال في الإذاعة والتلفزيون، والصحف المحلية التي خصصت صفحات وملاحق أسبوعية لأدب الأطفال. كما اهتمت وزارة التراث القومي والثقافة بطباعة القصص والأشعار وكتب الأمثال التراثية، أما وزارة التربية والتعليم فاهتمت بمناهج الأطفال من خلال اختيار الأدب المناسب لهم وتشجيع المعلمين للكتابة للأطفال في مسابقة المعلمين السنوية (عامر العيسري، 2018).

6- الدراسات النقدية في أدب الطفل في عُمان:

يُعد مجال الدراسات النقدية مجالاً ناشئاً في عُمان وقد يعود ذلك لعدة أسباب منها حداثة التجربة العمانية نسبياً في أدب الطفل، وقلة اهتمام النقاد بمجال أدب الطفل العماني كمجال للنقد والدراسة خاصة على مستوى الدراسات المنهجية ودراسات الماجستير والدكتوراه مقابل الاهتمام بالدراسات النقدية التي تتناول أدب الكبار من مسرح وشعر وقصة ورواية وحكاية شعبية، وهي مجالات نالت اهتماماً أكثر، ويدل على ذلك ندرة رسائل الماجستير مثلاً المنجزة في الجامعات العمانية حول أدب الطفل وعدم ظهور كتب متخصصة حتى الآن تركز على الإنتاج الأدبي العماني في مجال أدب الطفل، باستثناء عدد من الدراسات في مجال مسرح الطفل. ويمكن رصد أول دراسة نقدية لقصة عُمانية إلى ما بعد عام 1992، حيث قام أحد الأساتذة المغريين بإجراء دراسة حول قصة (الشمار صابر) للدكتورة طاهرة اللواتي كما تنقل الكاتبة عن الباحث. وللأسف الشديد لا تتوافر المعلومات الكاملة عن اسم الباحث أو عنوان الدراسة حيث لم تتمكن الكاتبة من تذكرها (اللواتي، تواصل شخصي، 11 سبتمبر 2018).

أما أول دراسة تصدر في كتاب عن أدب الطفل بشكل عام فقد تكون دراسة الباحثة نوران زهران الهنائي التي صدرت عام 2011 تحت عنوان (أدب الأطفال ومسيرة تطوره في سلطنة عُمان). تطرقت فيه الباحثة لأدب الطفل والتعريف به بشكل عام ثم تطرقت لنشأة أدب الطفل في عُمان وأهم كتاب أدب الطفل، ووثقت فيها الباحثة عدداً من المقابلات التي أجريت مع بعض الكتاب والتي سبق أن نشرتها الصحف المحلية. تطرقت الباحثة أيضاً لصحافة الأطفال في عُمان وبعض المجلات والملاحق التي تم إصدارها. لكن هذه الدراسة التي يُحسب للباحثة ريادتها في إنجازها قبل ما يقارب 8 سنوات، والتي فازت بها بالمركز الثاني في مجال الدراسات والبحوث بمسابقة المنتدى، اقتصر على تجميع ما أمكن من هذه الجهود ورصدت فيه الكاتبة لعدد محدود من كتاب أدب الطفل، وإن كانت تطرقت لجوانب أخرى من ثقافة الطفل في عُمان، وخلال العشر سنوات الماضية سنلاحظ كما سيأتي من البيانات لاحقاً ازدهار أدب الطفل في عُمان بشكل ملفت على كل الأصعدة وهو ما يستلزم بحثاً أوسع وأحدث من حيث المحتوى والإطار الزمني.

ومن الدراسات النقدية الأخرى نذكر دراسة الدكتور عامر العيسري عن «المجلات والملاحق الخاصة بالأطفال في صحافتنا المحلية»، والمقدمة عام 2008 في مؤتمر «ثقافة الطفل العماني:

الإصدارات الصحفية ودورها في تنمية ثقافة الطفل»، ودراسة الدكتور أحمد الحنشي عن قصة (عش العصافير) للكاتبة جوخة الحارثي، وصدرت الدراسة عن المؤتمر الدولي حول نشأة وتطور أدب الأطفال في اللغة العربية المنعقد في كيرلا عام 2016، وعدد من الدراسات في مسرح الطفل للدكتورة كاملة الهنائي، ودراسة حول كتاب (حكايات جدتي) عام 2018 لسامي يوسف. وهناك العديد من القراءات المتفرقة والمقالات الموثقة في هذه الدراسة ضمن قائمة المراجع.

7 - الواقع الحالي لثقافة الطفل في عُمان:

تجدر الإشارة إلى أن الجهود الموجهة لثقافة الطفل في عُمان يمكن تقسيمها إلى نوعين: جهود عامة وجهود متخصصة. تتمثل الجهود المتخصصة في أدب الطفل في صحافة الطفل وهي المجلات والملاحق الصحفية التي تخاطب الطفل، والإصدارات المطبوعة من قبل كتاب أدب الطفل سواء طبعت هذه الإصدارات داخل عُمان أو خارجها، والبحوث والدراسات التي تستهدف أدب الطفل، وتضم رسائل الماجستير والمقالات والأوراق البحثية والدراسات النقدية. والمبادرات والمسابقات التي تستهدف أدب الطفل بمختلف أشكاله كالقصة والشعر والمسرح. إلى جانب المؤتمرات والندوات التي تتوجه إلى ثقافة الطفل. أما الجهود العامة فتشمل المسابقات المخصصة لثقافة الطفل كالمبادرات والمسابقات القرائية التي تسعى إلى تشجيع القراءة والتي تنطلق من قبل مجموعات تطوعية أو مؤسسية. وحديثاً دخلت المؤسسات التجارية في هذا الجانب فأصبحت تساهم في مثل هذه النشاطات كجزء من مساهمتها في خدمة المجتمع. وإذا ما استثنينا البرامج التلفازية والإذاعية والعروض المسرحية فإن التركيز في هذه الورقة ينصب على تلك الجهود المتعلقة بالإنتاج القصصي الورقي والمطبوع. ويمكن تقسيم الإنتاج المطبوع الموجه للطفل في عُمان إلى ثلاثة أنواع:

أولاً: النصوص القصصية والشعرية والمسرحية الموجهة للطفل.

ثانياً: القصص التوعوية التي تصدرها المؤسسات والجهات الحكومية الرسمية.

ثالثاً: القصص التي يكتبها الأطفال وتنشر أحياناً في شكل كتاب بعد انتهاء الورشة، حيث يضم الكتاب قصصاً لهؤلاء المشاركين. وستتطرق الورقة بشيء من الشرح إلى الأنواع السابقة.

أولاً: النصوص القصصية والشعرية والمسرحية الموجهة للطفل.

تنتج النصوص السابقة عبر المجلات أو القصص المطبوعة. ومن حيث الفنون الأدبية المستخدمة في أدب الطفل، نجد أن النصوص القصصية هي المسيطرة على الفنون الأدبية الأخرى من قبل كتاب أدب الطفل في عُمان. وقد أشارت الهنائي (2013) في دراستها إلى أن القصة تُعد من أبرز الأجناس الأدبية التي نالت اهتماماً من قبل كتاب أدب الطفل في عُمان، وترجع الأسباب كما ترى الباحثة إلى ميل الطفل لقراءة القصة مقارنة بالأشكال الأدبية الأخرى، وإدراك الكاتب لتأثير القصة على الطفل وإكسابه القيم والمبادئ المختلفة.

ويمكن هنا التمييز بين نوعين من القصص، الأولى هي تلك التي تنتج في صحافة الأطفال والثانية هي تلك النصوص الورقية المطبوعة، والتي تقوم بإصدارها دور النشر العربية والمحلية. وبالنسبة لصحافة الطفل فهي المجلات المطبوعة سواء تلك التي تصدر عن المؤسسات الرسمية أو الخاصة على شكل صفحات أو ملاحق أو تلك التي تصدر عن المؤسسات الخاصة. ويتضمن الملحق رقم (1) جدولاً بالملاحق والمجلات الموجهة للطفل. ويمكن ملاحظة أن عدداً منها قد توقف إما بصفة دائمة أو بصفة مؤقتة، وقد صدرت جميعها عن المؤسسات الرسمية في الدولة، عدا مجلات مركز العيسري الثلاث ومجلة مرشد. تواجه مشاريع المجلات تعثراً مستمراً في السلطنة لأسباب مالية بالدرجة الأولى. وقد تطرق كل من عامر العيسري في ورقته عن «المجلات والملاحق

الخاصة بالأطفال في صحافتنا المحلية»⁽¹⁾، والباحثة نوران الهنائي (2013) لأهم هذه المجالات والملاحق (مع ملاحظة أن هناك مجلات قد صدرت بعد تاريخ هاتين الدراستين). قام الباحثان في دراستهما بالتعريف بهذه المجالات والملاحق وأهم المواضيع التي تطرحها وجوانب القصور فيها.

ثانياً: القصص التوعوية التي تصدرها المؤسسات والجهات الحكومية الرسمية. وذلك للتوعية في مجال المرور والبيئة واستخدام التكنولوجيا.

تقوم الوزارات والهيئات الحكومية والرسمية في عُمان بإصدار كتب -توزع مجاناً- موجهة للأطفال بهدف التوعية أو الإرشاد، وكجزء من سياستها في مخاطبة شرائح المجتمع المختلفة، وقد تقوم بعض المؤسسات الخاصة بإنتاج هذه الإصدارات بدافع المسؤولية الاجتماعية. إلا أن هذه المطبوعات تُدار وتنفذ من قبل جهات غير متخصصة في أدب الطفل -رغم امتلاك بعضهم الرغبة والاهتمام- ولذلك نجدها تشكو من مشاكل عدة تتعلق بالنص أو بالإخراج والإنتاج الفني أو بالطباعة أو الرسومات. تقوم بعض هذه القصص على جهود متطوعين سواء من داخل المؤسسة نفسها أو من خارجها، وقد تُهمل القصص المطبوعة معلومات الكتاب بعضها أو كلها مثل (اسم الكاتب، اسم الرسام، سنة الطباعة، مكان الطباعة) والشيء الوحيد الذي يظهر هو شعار المؤسسة أو الوزارة التي قامت بإصدار العمل. ولذلك تسقط بهذه الطريقة حقوق الكاتب والرسام الفكرية وربما المالية.

وفي محاولة لتصنيف هذا النوع من الإصدارات تواصلت مع الكاتب والناقد في ثقافة وأدب الطفل فاضل الكعبي، وتوجهت إليه بالسؤال التالي: كيف يمكن تصنيف هذا النوع من إصدارات الهيئات والمؤسسات الرسمية التي تهدف أساساً إلى توعية الطفل في بعض القضايا مثل البيئة والممارسات الصحية والسلوك إلخ وبذلك أسلوبها مباشر في الغالب. كيف يمكن تطبيق معايير أدب الطفل على هذه النوعية من الإصدارات؟ هل تُعد ضمن إصدارات ما نسميه في الإعلام إصدارات علاقات عامة ولكنها موجهة لجمهور الأطفال؟ أم أنها تُعد إصدارات في أدب الطفل باعتبار أنها تخاطب فئة الأطفال؟ وتحاول أن تخاطبهم رغم قصورها بلغة تناسب مستويات عمرية عدة؟

وأُنقل هنا رأي الكاتب فاضل الكعبي (تواصل شخصي مع الكعبي، 17 سبتمبر 2018) كاملاً "أن هذه المؤسسات - بإصدارها لكتب معينة من أدب الأطفال، ليست معنيّة بترسيخ النوع المميّز والحقيقي لأدب الأطفال، وما يهملها بالدرجة الأولى من إصداراتها هو بث أفكارها وإيصال ما تريد من رسائل إلى الطفل فتتوسّل لذلك وسيلة أدب الأطفال، وتتخذها في تحقيق غايتها، وهي غاية إعلامية، إرشادية، توجيهية، دعائية في أغلب محدداتها وليست أدبية وفنية بالمعنى الدقيق لفنية أدب الأطفال العلمية والجمالية، ولهذا يأتي منتج هذه المؤسسات، في الغالب منه، لا يتوافق ويتناسق مع دقة المفهوم، ولا من الحقيقة الموضوعية والفنية والجمالية لأدب الأطفال، ويعاب عليه في العديد من المسائل، خاصة في النظر إليه وتلقيه من لدن المتخصصين الحقيقيين بأدب الأطفال، وقد وقفت على عديد من النماذج الصادرة بهذا الاتجاه، وقد وجدت الكم منها يشوبه الكثير من الأخطاء العلمية والفنية والموضوعية، والبعض الآخر من هذه الإصدارات يسعى بالوصول إلى حدود أدب الأطفال، ولكنه يقصّر في ذلك، والسبب في ذلك يعود إلى غياب الرؤية الحقيقية لماهية أدب الأطفال، والقصور في فهمه فهماً حقيقياً من قبل القائمين على هذه المؤسسات، والأكثر اشكالية في هذا الأمر هو استجابة الكاتب والرسام لرغبة هذه المؤسسات والانصياع لشروطها المحددة والخاصة لا للشروط الحقيقية التي يتطلب أن يأتي منها وينطلق الأدب الحقيقي والمؤثر للأطفال، وهذه الإصدارات يصحّ أن نسميها، كما أطلقت عليها إصدارات علاقات عامة".

1- ورقة مقدمة في مؤتمر "ثقافة الطفل العماني": الإصدارات الصحفية ودورها في تنمية ثقافة الطفل» في الفترة من 13-15 أكتوبر 2008، وزارة التربية والتعليم، وجامعة السلطان قابوس، مسقط.

ثالثاً: القصص التي يكتبها الأطفال.

تنشر هذه القصص في شكل كتاب بعد انتهاء ورش كتابة القصة التي تُقام في المؤسسات الثقافية حيث تتبنى الجهة المنفذة دعم هذا الإصدار وتشجيعاً للكتاب الصغار. وقد سبقت الإشارة إلى هذا النوع الأدبي كما سبق أعلاه.

9 - نبذة عن بعض كتاب أدب الطفل في عُمان:

سأقتصر في هذه التراجم المختصرة لكتاب أدب الطفل في عُمان، على الكتاب المعاصرين والذين ما زال إنتاجهم القصصي مستمراً حتى وقت كتابة هذه الورقة.

1. بسمة الخاطري:

تُعد بسمة الخاطري من أغرز الكاتبات انتاجاً في سلطنة عُمان، نشرت مع العديد من دور النشر العربية وركزت في إصداراتها على إنتاج السلاسل القصصية التربوية والتعليمية بشكل خاص، مع وجود الإصدارات المفردة أيضاً. وهي معلمة وكاتبة أطفال وعضو في مشروع وقاية الشباب من الأمراض المنقولة جنسياً والإيدز، التابع للاتحاد العالمي للجمعيات الطبية الإسلامية (الأردن) وعضو في مشروع الكتاب الملموس، التابع لجمعية مزايا للمكفوفين (مصر). بدأت بسمة الكتابة منذ أن كانت على مقاعد الدراسة، وفازت بمراكز متقدمة في مسابقات سلاسل القصص التي كانت تنظمها وزارة التربية والتعليم في عُمان، وقد صدرت أول سلسلة لها عام 2007. من إصداراتها « سلسلة لبيب وليبية والأسرة السعيدة »، وهي سلسلة قصص تثقيفية من 4 أجزاء تصدر عن الاتحاد العالمي الإسلامي، وتوزع مجاناً في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، وقد ترجمت إلى عدة لغات. تولت بسمة أمانة تحرير مجلتي أيوب وحكايات الصادرتين عن مركز العيسري، ثم تم اختيارها لتكون مديرة تحرير مجلة بيئتي التي تصدر من دولة الكويت (الخطري، تواصل شخصي مع الكاتبة، 27 سبتمبر 2018). ويضم الملحق 2/ قائمة بإصدارات الكاتبة التي تتجاوز 100 إصدار.

2. عائشة الحارثي:

رسامة ومصورة، شاركت في العديد من المعارض ولها معرض شخصي. نشرت لها مجموعة من الكتب مع دور نشر عربية متميزة. عائشة من المؤيدين لوجود أدب خاص جديد للطفل، أدب يخطو مع الطفل ويتعايش مع واقع يواجهه الأطفال كل يوم، لأن أطفال اليوم مختلفون جداً عن أطفال الأمس، وهذا ما تسعى الكاتبة لإيضاحه في كتاباتها (الحارثي، تواصل شخصي، 14 سبتمبر 2018). ويضم الملحق 2/ ج قائمة بإصدارات الكاتبة، والتي بلغت 12 كتاباً، كما أن للكاتبة عدداً من الإصدارات تحت الطباعة. فاز كتاب الحارثي (الحنين) بجائزة كتاب العام في مسابقة اتصالات للعام 2018.

3. وفاء الشامسي:

تخصصت وفاء الشامسي الحاصلة على ماجستير ودكتوراه في تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية في كتابة وإخراج مسرحيات للأطفال والناشئة، وتدريب الأطفال على الأداء المسرحي والدرامي، لكنها كتبت نصوصاً قصصية وأخرى شعرية موجهة للأطفال. من المسرحيات التي قدمتها لمسرح الطفل مسرحية (الألوان) التي فازت بمراكز متقدمة على مستوى المسرح المدرسي في عُمان، ومسرحية (كنكون)، وقدمت لمسرح الناشئة مسرحية (رحلة البحث عن الكنز)، ومسرحية (الانتظار)، ونص (قمر وصحراء) في مهرجان المسرح العماني السادس (الخليج، 2016).

للشامسي إصدارات مطبوعة في مجال الشعر والمسرح، ونُشرت لها عدداً من النصوص القصصية الموجهة للأطفال. قامت في عام 2010 بتأسيس صالون مساءات ثقافية الذي يُعنى بالأنشطة الثقافية بشكل عام في محافظة البريمي. ويضم الملحق 2/ ذ قائمة بإصدارات الكاتبة.

4. عبدالله العيسري:

أسس عبد الله العيسري مجموعة العيسري، وهي «مجموعة تجارية تعتنى بالطفل من لحظة الميلاد إلى سن الثانية عشرة، وهي مجموعة قابضة تضم عدة شركات في مجالات التعليم والتدريب ومصادر التعلم والتغذية والترفيه والملابس والتطبيقات والتقنيات الحديثة. وتركز كل خدمات المجموعة على تلبية احتياجات الطفل والمربين» (الرؤية، 2015). أسس العيسري ما يقارب 27 فرعاً لمركزه الذي يضم دور حضانة بمناهج تعليمية خاصة من وضع المركز نفسه. ثم أطلق مجموعة من المجلات التي تخاطب الطفل بمراحله المختلفة، ومجموعة من الإصدارات التي تهدف إلى تقوية الحصيلة اللغوية والدينية لدى الطفل. وتستند أهدافه ومنهجه التعليمي ومنتجاته الترفيهية على خماسية يسميها العيسري بخماسية السكينة، وهي العبادة والعلم والعمل واللعب والنوم. ويضم الملحق 2/ ح قائمة بإصدارات الكاتب.

5. فاطمة أنور اللواتي:

حصلت الكاتبة على دكتوراه في مجال تعليم الموهوبين وأسست عام 2017 دار مياسين لنشر قصص الأطفال، صدر للكاتبة عام 1992 قصة (مريم في الطوي) وهي من أولى الإصدارات الموجهة للطفل في عُمان، ونشرت الكاتبة عدداً من القصص الموجهة للأطفال في أولى الملاحق التي صدرت في الصحف والمجلات العمانية قبل أن تتوقف تلك الملاحق. وعرضت لها مسرحيتان بعنوان «يوم المحبة والتعاون» في مهرجان الطفولة الثاني عام 1991، من إخراج عبدالكريم جواد وأغاني حسين اليافعي، ومسرحية أخرى بعنوان (من اصطاد الفأرين) عرضت باسم آخر ومن إخراج خالد الزدجالي.

أسست الكاتبة مركزاً للاستشارات التربوية وقدمت من خلاله عدداً من الورش التدريبية لكتابة قصص الأطفال للكبار والصغار. وفي الورشة التي أقيمت عام 2015 تحت عنوان «أكتب قصصاً للأطفال»، كان نتاجها طباعة ثلاث قصص على نفقة الورشة، وتم توزيع نسخ مجانية من القصص في المدارس والمكتبات العامة. أسست الكاتبة عام 2017 دار نشر مياسين، وأطلقت معها مشروع «سلام» الذي يستهدف إيصال إصدارات الدار إلى الأطفال المتضررين من الحروب في مناطق مثل العراق وسوريا ولبنان. وتشير الكاتبة إلى أنه من خلال تجربتها الذاتية فإن اهتماماتها بأدب الطفل حالياً تعتمد بشكل أساسي على حنين داخلي يدفعها بين الحين والآخر نحو الكتابة، مع الإيمان بأن عملية الاستمرار في الكتابة للطفل حتى على المستوى الذاتي ينبغي أن تنبني على حاجة الطفل إلى أدب متميز. (مدونة الكاتبة انطلاقة). ويضم الملحق 2/ خ قائمة بإصدارات الكاتبة التي بلغت 23 كتاباً.

6. فهد السعيد:

يُعد الناشر والمترجم فهد عامر السعيد من القلائل الذين يعملون على ترجمة روايات من الأدب العالمي إلى اللغة العربية عبر دار النشر التي قام بتأسيسها وهي مكتبة البطريق. بدأ رحلة الترجمة في مجال تقنية المعلومات عام ٢٠٠٧م، حيث أسس وادي التقنية المتخصص في تقنية المعلومات، وقد ترجم فهد ونشر مئات المقالات حول المصادر المفتوحة باللغة العربية. في عام ٢٠١٣م أطلق مبادرة لترجمة الأدب الطفل، تكللت بإنشاء مكتبة البطريق المتخصصة في ترجمة أدب الطفل العالمي، قام فهد السعيد بترجمة 21 عنواناً من أشهر عناوين كتب الأطفال الكلاسيكية حتى الآن. وقد تتشابه مكتبة البطريق العمانية مع دار بنجون العالمية في توفير

الكتب الكلاسيكية بأسعار مناسبة، وحول سبب تشابه اسم الدار مع اسم نشر عالمية هي بينجون، يقول الكاتب: إن البطريق شعار نظام تشغيل لينكس الذي أحبه الكاتب وأنجز عليه أعماله، وهدف نظام لينكس هو توفير التقنية للجميع وهدف مكتبة البطريق كما يشير الكاتب إلى توفير أدب الطفل عالي الجودة للجميع (تواصل شخصي مع السعيد، 10 سبتمبر 2018).

وحول تسمية دار النشر بمكتبة البطريق، يشير الكاتب إلى أنه وفقاً للإجراءات المتبعة في وزارة الإعلام، وهي الجهة المخولة بإصدار تصاريح دور النشر، فإن الحصول على ترخيص دار نشر يتطلب رأس مال يتجاوز مقدرة الكاتب المالية، لذا كان خيار "المكتبة" هو الأكثر إتاحة له. وتُعد الجوانب المالية في مجال النشر والإنتاج من الصعوبات التي تواجه المهتمين بأدب الطفل في عُمان. ويشير الكاتب إلى مجموعة من الصعوبات أيضاً أهمها هي نقص المراجعات والنقد البناء للأعمال، مما يجعل من مهمة تطوير مهاراته صعبة، فأدب مراجعات الكتب والترجمات يعتبر نسبياً ضعيف معنا في السلطنة، وأظن أن الأمر ينطبق على عموم البلدان العربية.

أما كصاحب مكتبة صغيرة متخصصة في الترجمة فإن الصعوبة الكبرى هي في التعامل مع حقوق الطبع والتوزيع للكتاب الأصلي، حيث إن دور النشر الأجنبية تتعنت كثيراً في شروط الترجمة، وتطلب إتاوات عالية مما ينعكس سلباً على سعر الكتاب المترجم.

يعتمد اختيار القصص التي تترجم في الوقت الحالي على أساسين: «الأول أن تكون القصة من ضمن أشهر القصص الكلاسيكية العالمية، وهذا يضمن الابتكار في القصة والمحتوى الشائق، والمعاني السامية التي تحملها القصة، والأساس الثاني أن يكون ضمن الملكية العامة بحيث لا توجد صعوبات قانونية لترجمة القصة وإعادة إنتاجها في قالب فني جديد» (تواصل شخصي مع السعيد، 10 سبتمبر 2018).

وحول أسباب ترجمة قصص عالمية ربما تكون ترجماتها متوافرة سابقاً يجيب السعيد أنه لا يدعي أن ترجمات مكتبة البطريق هي الأفضل، إلا أن هناك محاولة قدر المستطاع في جعل القصة المترجمة مقبولة أكثر للمجتمع، ومتطلبات القبول كثيرة، فمتطلبات التربويين والمعلمين تختلف عن متطلبات الأسرة، فالتربويون عادة يهتمهم الحجم الكبير، ووضوح الخط وسهولة النص، وعلاوة على هذه المتطلبات تهتم الأسرة بالسعر المناسب للقصص وجودة طباعة القصة. لذا يسعى الكاتب إلى تلبية كل هذه المتطلبات قدر الإمكان (تواصل شخصي مع السعيد، 10 سبتمبر 2018). ويضم الملحق رقم 2/د قائمة بإصدارات الكاتب في ترجمة أدب الطفل العالمي.

10 - مناقشة عامة لنتائج البيلوغرافيا:

تشير البيلوغرافيا المرفقة إلى مجموعة من النتائج المهمة والملفتة. أشير إلى هذه النتائج كالآتي:

1. تؤكد البيلوغرافيا الأولية لهذه الدراسة على سيطرة فن القصة على كتاب أدب الطفل، ومن قراءة الملحق (2) سنلاحظ أن هناك 47 كاتباً عمانياً قاموا بإصدار كتب موجهة للأطفال حتى بداية العام 2019، إذا ما استثنينا كتابين أحدهما يُعد قصصاً مترجمة لمجموعة من طلاب تخصص الترجمة بالجامعة، والمجموعة الأخرى هو كتابٌ مشترك لعدد من الكتاب. ويشير الجدول رقم (1) إلى البيانات الأولية المستخرجة من الملحق (2) حول الفنون الأدبية المستخدمة في أدب الطفل في عُمان وعدد الإصدارات في كل مجال منها. ولا يمكن إغفال تفوق فن القصة بشكل طاغ على بقية الفنون الأخرى بنسبة تتجاوز 93%.

جدول(1): الفنون الأدبية في أدب الطفل في عُمان

م	الفن الأدبي	عدد الإصدارات
1	النصوص القصصية	278
2	الرواية	3
3	الحكاية الشعبية	3
4	النصوص الشعرية	11
5	النصوص المسرحية	1
6	المقال	1
	المجموع	297

2. نلاحظ توجه الكاتب العماني إلى النشر في دور نشر عربية، وذلك يعود لأسباب عدة منها الرغبة في الانتشار والاستفادة من التوزيع وخبرات الدور العربية في مجال النشر للأطفال. إلى جانب عدم وجود دور نشر عُمانية متخصصة في إنتاج أدب الطفل. إلا أنه نلاحظ تزايد الإصدارات العمانية المطبوعة في عُمان مع ظهور دور نشر عُمانية، ودعم بعض المؤسسات الثقافية للإصدارات في أدب الطفل.

فمركز العيسري لصاحبها عبد الله العيسري الذي تأسس عام 2008 لتنمية المهارات الذهنية للأطفال عبر البرامج التعليمية والأنشطة المختلفة قد ساهم مساهمة واضحة في صحافة الطفل عبر إصدار مجلات الطفل وعدد وافر من الإصدارات لأغراض تعليمية وترفيهية ومعرفية مختلفة. أما دار الغشام العمانية التي يديرها الكاتب والصحفي محمد الرحبي فقد أنشئت عام 2012 لدعم الإصدارات العمانية في مجالات الطباعة والنشر والتوزيع فقد زادت إصداراتها الموجهة للأطفال في السنوات الأخيرة بعد أن كانت الدار تركز على مجالات فنية وثقافية وأدبية أخرى. وتأسست مكتبة البطريق المتخصصة في أدب الطفل المترجم عام 2013 لصاحبها فهد السعدي، ومكتبة الرشيد التي أسستها وضى الجهوري عام 2015 وهي مكتبة ذات إصدارات محدودة، أما دار الوراق التي تأسست من قبل زينب الغريبي والدكتور سيف المعمرى عام 2016 لدعم المواهب والاهتمام بطباعة الرسائل الجامعية كما تذكر الدار فقد صدر عنها مؤلفات موجهة للطفل لكتاب عمانيين وغير عمانيين. وتأسست دار مياسين المتخصصة في أدب الطفل عام 2017 لصاحبته الدكتورة فاطمة أنور، ورغم أن الدار حاصلة على هذا الترخيص من الولايات المتحدة إلا أنها تطبع إصداراتها في السلطنة.

ونلاحظ أن دار الوراق ودار مياسين ومكتبة الرشيد ومكتبة البطريق ومركز العيسري، قد انطلقت بشكل أساسي لخدمة مؤلفات المؤسس وهو هنا المؤلف أيضاً، كما تشكل مؤلفات مؤسسها القسم الأكبر من الإصدارات الموجهة للطفل. أما المؤسسات الثقافية التي اهتمت بدعم الإصدارات الموجهة للطفل مثل مؤسسة بيت الزبير فقد صدر عنها حتى الآن كتاب واحد للطفل مع توجهها لإصدار مجموعة أخرى لعدد من الكتاب العمانيين الناشئين، ومتحف المكان والناس (متحف غالية سابقاً) والذي دشّن إصدارين في مجال أدب الطفل. أيضاً تواجه محاولات تأسيس دور نشر بعض المصاعب في عُمان وهي صعوبات مالية وإدارية بالدرجة الأولى ولذلك يتوجه أصحابها إما إلى الحصول على ترخيص بتأسيس الدار من خارج السلطنة، أو إنشائها تحت اسم مكتبة حيث تكون الاشتراطات المالية أقل تكلفة.

3. يحتكر العنصر النسائي مشهد أدب الطفل في سلطنة عمان. ويشير الملحق (2) إلى وجود ما يقارب 47 كاتباً لأدب الطفل في عُمان، أصدر بعضهم كتاباً واحداً في حين أصدر البعض ما يزيد عن العشرين كتاباً. ومن خلال الجدول رقم (2) أدناه نلاحظ أن المرأة الكاتبة تمثل ما نسبته

72% من كتاب الطفل في عُمان، والرجل الكاتب بنسبة 28%. ويمكن تفسير ذلك بدور الأمومة والتربية التي تقوم بها الأم أولاً، واشتغال العديد من كاتبات القصة في السلطنة في المجالات التربوية. وعلى الرغم من أن تأكيد ذلك أي التوجه التربوي لأغلب كاتبات القصة في عُمان بحسب التخصص يحتاج إلى الإحاطة بالسير الذاتية لهؤلاء الكاتبات، ولكن حسب معرفتي لعدد جيد من المشتغلات في أدب القصة فإن عدداً كبيراً من المهتمين يأتون من المجالات التربوية.

جدول (2): عدد الكتاب حسب الجنس

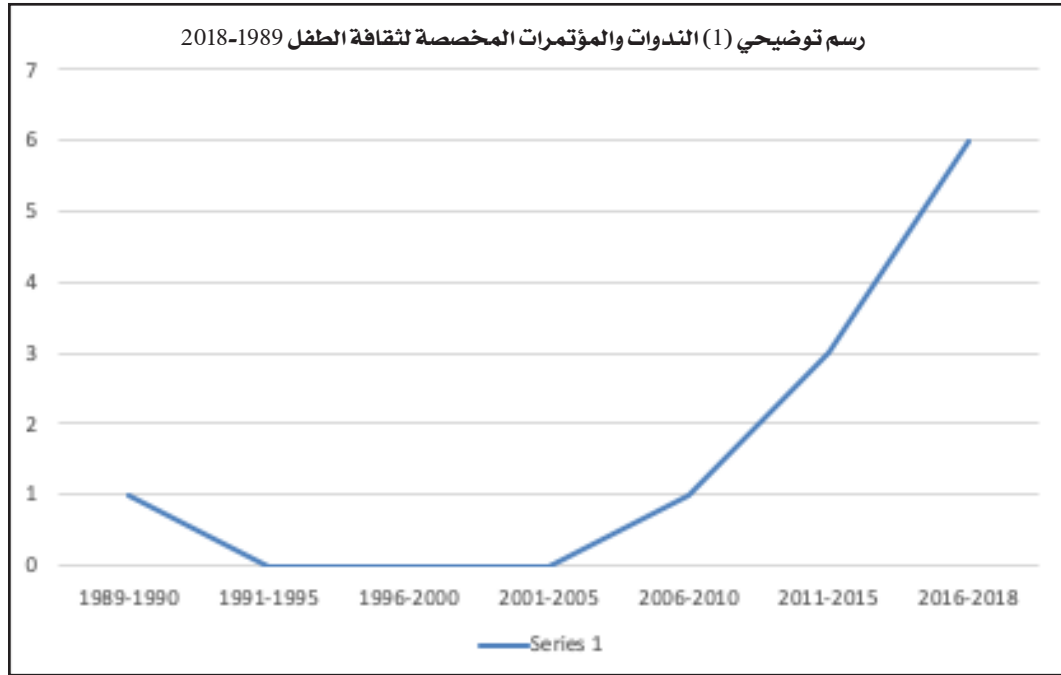
47	العدد الإجمالي لكتاب أدب الطفل في عُمان
34	عدد الكتاب من الإناث
13	عدد الكتاب من الذكور

4. من الملاحظ في الملحق رقم (3) اهتمام الوسط الثقافي العماني بالتأصيل النظري والأكاديمي عبر المؤتمرات والندوات والملتقيات التي نظمتها جهات ثقافية عدة كالنادي الثقافي والجمعية العمانية للكتاب والأدباء وجامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى إلى جانب مساهمة بعض الجهات التطوعية في تفعيل هذا النشاط. ولم يكن محور هذه الملتقيات مقتصرًا على ثقافة الطفل في عُمان، بل إن الاهتمام بثقافة الطفل ومناقشة قضاياها قد شكلت ما نسبته 69% من مجموع الأوراق المقدمة، في حين بلغت نسبة الأوراق التي ناقشت ما يتصل بثقافة الطفل العماني ما نسبته 31%. وهي نسبة وإن كانت منخفضة لكنها تبشر بالتصاعد في المستقبل مع تزايد عدد المهتمين بأدب الطفل في عُمان، ومع تزايد الاهتمام بما يتعلق بتطوير وتفعيل هذا المجال.

تشير كل من الكاتبتين طاهرة عبد الخالق وفاطمة أنور إلى أن عام 1989 كان بمثابة عام تأسيسي وبداية أولى في مجال أدب الطفل على مستوى اهتمام المؤسسات الثقافية. حيث أقام النادي الثقافي في عام 1989 أول ندوة وورش تدريبية لعدد من الكتاب والمهتمين في مجال أدب الطفل. إلا أن الأعوام اللاحقة وحتى العام 2007 قد شهدت انقطاعاً تاماً على مستوى الندوات والمؤتمرات لتعود بشكل متقطع عامي 2008 و عام 2011، ولتصبح منذ بداية العام 2014 منتظمة، ومنذ بداية عام 2015 وحتى العام الحالي 2018، عقدت ندوتين أو مؤتمراتين متخصصين في ثقافة الطفل بشكل سنوي.

جدول (3): عدد الندوات والمؤتمرات المتخصصة في ثقافة الطفل في سلطنة عُمان

السنة	عدد الندوات والمؤتمرات
1	1989
-	2007-1990
1	2008
1	2011
1	2014
2	2015
2	2016
2	2017
2	2018



5 - توزيع الإصدارات حسب السنوات:

يمكن تقسيم المدة الزمنية التي صدرت فيها إصدارات في أدب الطفل في عُمان إلى مدتين زمنيتين: الأولى تمتد من عام 1991، وحتى العام 2012. والمدة الثانية تمتد من العام 2013 وحتى الآن. وإذا أَرخنا للبداية الفعلية للإصدارات الموجهة للطفل بأنها من العام 1991-1992، فإننا نجد أن هذه الإصدارات قد تناقصت واختفت تماماً في السنوات اللاحقة، وهي فترة طويلة تقارب العشرين عاماً، ويمكن اعتبار عام 2013 البداية الفعلية لانطلاقة متواصلة وبشكل متصاعد في عدد الإصدارات الموجهة للطفل. حيث صدر في المدة الزمنية الأولى وهي من عام 1991-2012 عدد (19) إصداراً فقط. في حين صدر في الفترة الثانية وهي الممتدة من عام 2013 وحتى العام الحالي ما يقارب 161 إصداراً. والملفت أن هذه الإصدارات قد تصاعدت بشكل ملحوظ من 5 إصدارات لعام 2013 وحتى 49 إصداراً حتى الآن في عام 2018⁽¹⁾.

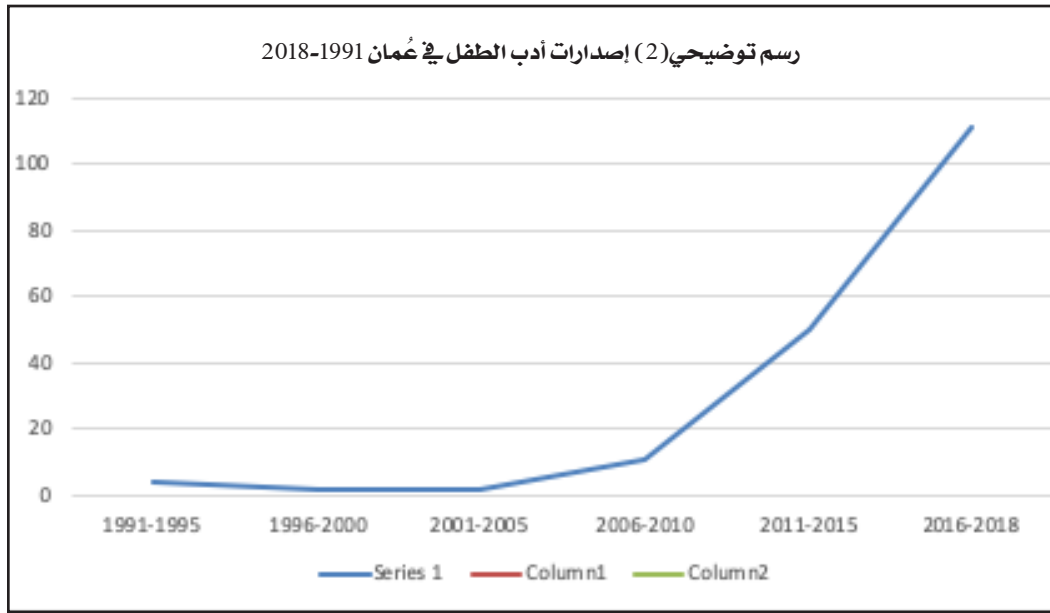
جدول (4): إصدارات أدب الطفل في عُمان حسب السنوات

السنة	عدد الإصدارات
1991	2
1992	2
1993-1995	-
1996	1
1997-1999	-
2000	1
2001	-
2002	1
2003	1
2004	-
2005	-

(1) تشمل هذه القائمة على بيانات بالسنوات التي تمكن البحث من تحديد الإصدارات فيها رغم المحاولات المبذولة للتواصل مع الكتاب في تحديد سنة الطباعة. تشمل القائمة أيضاً على الإصدارات التي تم حتى الآن طباعتها في 2019، وهي قابلة للزيادة.

2006	1
2007	3
2008	5
2009	-
2010	2
2011	-
2012	-
2013	5
2014	15
2015	30
2016	20
2017	42
2018	49
2019	12

إصدارات أدب الطفل في عُمان 1991 - 2018



6. النتائج والخاتمة:

من خلال التطرق إلى الجانب التاريخي لبدایات أدب الطفل في سلطنة عُمان، والبيانات التي تم جمعها في أربع أنواع من الببيلوغرافيا، وهي ببيلوغرافيا بالمجلات والملاحق الموجهة للطفل (ملحق 1)، وببيلوغرافيا بكتّاب أدب الطفل في عُمان، وأهم إصداراتهم (ملحق 2)، وببيلوغرافيا بالمؤتمرات والندوات المتعلقة بثقافة الطفل (ملحق 3)، وببيلوغرافيا بالدراسات التي أنجزت حول أدب الطفل العماني (ملحق 4)، يمكن تحديد إطار زمني لحركة أدب الطفل في عُمان، ومن خلال هذا الإطار الزمني سيتم تحديد أهم ملامح وسمات أدب الطفل في سلطنة عُمان. فبناءً على المعطيات السابقة يمكن تقسيم حركة أدب الطفل في عُمان إلى فترتين رئيسيتين. تمتد الفترة الأولى من العام 1991-2012، في حين تمتد الفترة الثانية من العام 2012 وحتى وقت إنجاز هذه الدراسة في عام 2018. ويمكن تحديد ملامح الفترة الأولى كالتالي:

أهم ملاح الفترة الأولى 1991-2012:

1. لم يتجاوز ما أنتج في هذه الفترة من إصدارات عدد 14 إصداراً وبشكل متقطع، بل وتوقفت الإصدارات تماماً في بعض السنوات.
2. قلة الندوات والمؤتمرات المختصة لثقافة الطفل حيث لم تتجاوز الثلاث ندوات منذ عام 1989-2014.
3. تميزت هذه الفترة بالاهتمام بصحافة الطفل أكثر من غيرها، حيث خصصت الصحف المحلية والمجلات صفحات لثقافة الطفل، تضمنت على نصوصاً قصصية للكتاب العمانيين.
4. جهود مستمرة لتأسيس مجلات عمانية تأثراً بنموذج مجلة ماجد، شهدت هذه المرحلة الزمنية وفرة في المجلات المتخصصة للطفل، والتي كانت تصدر من مصر ودول الخليج وبلاد الشام كمجلات ماجد وأحمد وسمير. وبسبب التأثير الذي تركته هذه المجلات خاصة مع الأجيال السابقة فقد كانت هناك رغبة طموحة وجهود مستمرة لتأسيس مجلة عمانية، ولكن لم يكتب لمعظم هذه الجهود النجاح، في حين صدرت أعداد محدودة من بعضها لتتوقف بعد ذلك.
5. استمر النشاط قائماً في كتابة وإنتاج نصوص مسرحية للطفل، ويُعد مسرح المدرسة من العوامل التي كانت تحفز الاستمرار في مسرح الطفل خارج إطار المدرسة أيضاً. إلى جانب إنتاج البرامج الإذاعية والتلفازية المتخصصة للطفل، مما يستدعي القيام بدراسة أخرى لتتبع هذه الجهود وتأثيرها في مشهد ثقافة الطفل في عُمان.

أهم ملاح الفترة الثانية 2013-2018:

1. تزايد الإصدارات سنوياً ودون انقطاع حيث صدر ما يزيد عن 200 إصدار في خلال ست سنوات.
2. تزايد اهتمام الوسط الثقافي بثقافة الطفل من ناحية التأصيل النظري والأكاديمي عبر المؤتمرات والندوات والملتقيات التي تتميز باستمراريتها بشكل سنوي ثابت بمعدل مؤتمرين أو ندوتين سنوياً.
3. أدى تأسيس مجموعة من دور النشر العمانية، وهي دار الغشام للنشر والتوزيع عام 2012، ودار الوراق عام 2016، ومكتبة البطريق المتخصصة في أدب الطفل المترجم عام 2013، ودار مياسين المتخصصة في أدب الطفل عام 2017 إلى تزايد حركة الطباعة المحلية بشكل عام، وتزايدت أيضاً معها الإصدارات الموجهة للطفل، مع وجود توجه متزايد إلى طباعة الإصدارات في دور نشر عربية.
4. اختلفت الصفحات الموجهة للطفل من الصحف والمجلات العمانية.
5. استمرار الجهود الخاصة والحكومية في إصدار مجلات الأطفال رغم العقبات التي تواجهها. وظهور عدد من المجلات التي ما زالت مستمرة مثل مجلة مرشد، في حين توقفت مجلة قناديل، والتي صدر منها عدنان بشكل نهائي، وصدور مجلتي حكايات وأيوب وتوقفهما حالياً بشكل مؤقت.
6. تناقص الاهتمام ببرامج الطفل في التلفزيون العماني، مع ظهور عدد من البرامج الإذاعية مثل المسلسلات التمثيلية وبرامج المسابقات أو ذات الأهداف المعرفية مثل التشجيع على القراءة.

7. تزايد المبادرات والمسابقات القرائية سواء من قبل المؤسسات الرسمية أو المبادرات التطوعية بشكل تصاعدي ملموس.
8. افتتاح أول مكتبة عامة للطفل عام 2017 بدعم من مؤسسة بهوان الخاصة، وتزايد المكتبات الخاصة بمبادرات فردية في عدد من المحافظات العمانية. في حين تم في عام 2018 افتتاح مكتبة عامة أخرى بجهود تطوعية أيضاً في أحد المراكز التجارية في محافظة مسقط.
9. بقاء الاهتمام بمسرح الطفل، من خلال جهود الفرق الأهلية والحكومية، حيث يتم تخصيص عروض للطفل واستضافة الفرق المسرحية العربية.
10. تخصيص جوائز على المستوى الوطني في مجال أدب الطفل، مثل محور أدب الطفل ضمن جوائز الجمعية العمانية للكتاب والأدباء عام 2016، وجائزة السلطان قابوس للثقافة عام 2016.

ويمكن الوصول إلى أن الواقع الثقافي المتصل بأدب الطفل في عُمان يدعو للتفاؤل، ويشير إلى تنامي الاهتمام بهذا المجال، وإلى وجود رغبة ملحّة لدى الكاتب العماني في إثبات وجوده ورغبته في تطوير هذا الأدب الناشئ بملاحح تعكس السياق الثقافي والاجتماعي العماني عبر تجارب تستهدف إشراك المترجم والكاتب والرسام العماني في الاهتمام بثقافة الطفل. ويمكن الإشارة هنا إلى تجربة مكتبة البطريق من خلال المترجمين والرسامين العمانيين في إعادة إنتاج الأدب العالمي الموجه للطفل، وفي الإصدارات والمجلات التي أصدرها عبد الله العيسري كمجلة أيوب، وتجربة مجلة مرشد التي أسسها حمود الطوقي، والتي حرصت على توظيف البيئة والثقافة والشخصيات والأسماء العمانية. وحرصت جهود مختبر الطفل في بيت الزبير على أن يصدر أول كتاب موجه للطفل من قبل المؤسسة حاملاً لحكايات شعبية عمانية أنجزت رسوماتها فنانات عمانيات وأظهرت لوحات الكتاب تفاصيل البيئة والأزياء والزينة إلخ. وفي دراسة الماجستير التي أنجزتها الفنانة والكاتبة ابتهاج الحارثي، والتي فازت بجائزة اتصالات كان الكتاب المنتج يعكس تراثاً عمانياً بكل تفاصيله من حيث اللغة والمفردات والرسم.

ومن المهم في هذه المرحلة الاستثمار الثقافي من قبل المؤسسات الحكومية والخاصة في مجال أدب الطفل، وعلى مدى زمني طويل، بوضع الخطط والبرامج التي تستهدف صناعة وإنتاج السلطنة للمكتب المتخصصة وذات الجودة الموجهة للأطفال مساوية لتلك الجهود المبذولة في الدول العربية الأخرى. ومن الضرورة الاستفادة منها والتعاون مع المؤسسات والتجارب العربية والعالمية المتقدمة والمميزة لتأهيل القائمين على ثقافة الطفل وخلق صناعة كتاب الطفل في سلطنة عُمان بإقامة ورش تدريبية متخصصة يتم فيها استضافة الكتاب والمتحدثين والمتخصصين في صناعة ونشر كتاب الطفل عربياً وعالمياً، واستهداف الفئات المهتمة بمجالات البحث العلمي والكتابة والنشر والرسم والتصميم والعمليات المرتبطة بصناعة كتاب الطفل من أبناء البلد وتدريبهم بشكل احترافي في المجالات السابقة (اللواتي، 2017).

من الطموحات التي تراود عدداً من كتاب أدب الطفل في عُمان إنشاء رابطة الطفل العماني وتتكون من المهتمين والفاعلين والناشطين في مجال ثقافة الطفل، يكون من أهم أهدافها ترسيخ مبدأ القراءة وتأهيل العاملين بهذه المجالات والتعاون مع المؤسسات العربية والعالمية ذات الخبرة والقدرات في تنفيذ مشاريع ثقافية قوية وتأهيل المهتمين بثقافة الطفل كتابة وقراءة وبحثاً ورسمًا ونشرًا، وفي كل الفنون والمجالات الأدبية (اللواتي، 2017) إلا أن القوانين العديدة التي تحكم نظام إنشاء الروابط والتجمعات الثقافية لا يزال يلقي بظلاله الثقيلة على الحركة الثقافية في السلطنة بشكل عام.

قائمة الجداول والرسوم التوضيحية

جدول 1	الفنون الأدبية في أدب الطفل في سلطنة عُمان.
جدول 2	عدد الكتاب العمانيين حسب الجنس.
جدول 3	عدد الندوات والمؤتمرات المخصصة لثقافة الطفل 1989-2018.
جدول 4	إصدارات أدب الطفل في عُمان حسب السنوات.
رسم توضيحي 1	الندوات والمؤتمرات المخصصة لثقافة الطفل 1989-2018
رسم توضيحي 2	إصدارات أدب الطفل في عُمان 1991-2018

قائمة الملاحق

ملحق 1	المجلات والملاحق الموجهة للطفل في سلطنة عُمان.
ملحق 2	كتاب أدب الطفل في سلطنة عُمان بالترتيب الأبجدي وبيانات الإصدارات في الفترة من 1991-2019
ملحق 3	أهم الندوات والمؤتمرات المتخصصة في ثقافة الطفل في سلطنة عُمان في الفترة من 1989-2018
ملحق 4	الدراسات والمقالات المنشورة وغير المنشورة في أدب الطفل في سلطنة عُمان.

المراجع

- الحارثي، عائشة. (2018). مخيف وطيف. رسوم: عزة أبو ربيعة. لبنان: دار أصالة.
- الخطاري، بسمة. (2017). زرقص الشمس. رسوم: فادي سلامة. لبنان: دار الرقي.
- الخطاري، بسمة. (2018) البريد الإلكتروني (2018/9/24).
- الرؤية. (2015). «مركز العيسري يستعرض تجربته في مؤتمر أدب الطفل». <https://goo.gl/hjA7Hu>.
- السعيد، فهد (2018) البريد الإلكتروني (2018/9/10).
- العيسري، عامر. (2018). صحافة الأطفال إلى أين؟ (1-2). جريدة الرؤية. متوفر على <https://bit.ly/2Bi0oDA>
- العيسري، عامر. (2018). «أدب الطفل: وظيفته ووسائل تشجيعه 2-2». جريدة الرؤية. <https://goo.gl/mNhKK8>
- العيسري، عبدالله. (2017). مغامرات فرحة. رسوم: إيمي. سلطنة عُمان: مركز العيسري.
- العيسري، عبد الله (2018). البريد الإلكتروني (2018/9/29).
- الكعبي، فاضل. (2011). كيف نقرأ أدب الأطفال. الأردن: دار الوراق للنشر والتوزيع.
- الكعبي، فاضل (2018). إصدارات الطفل. البريد الإلكتروني (2018/9/17).
- اللواتي، أمامة. (2017). «المبادرات الثقافية الموجهة للطفل في سلطنة عمان». ورقة مقدمة لمؤتمر (ثقافة الطفل العربي بين الواقع وتحديات المستقبل)، مدرسة الشموخ العالمية، مسقط.
- اللواتي، طاهرة (2018). قابلتها: أمامة اللواتي (2018/9/11).
- اللواتي، فاطمة. (2018). «لمحة سريعة عن أدب الأطفال في السلطنة»، جريدة الوطن. سلطنة عمان.
- <http://www.alwatan.com/graphics/201310/OCT/17.10/dailyhtml/ashreea.html>
- الهنائي، كاملة. (2012). «مسرح الطفل بين الواقع والطموح: حلقة نقاشية ضمن أنشطة مهرجان صيفي ثقافي 7». جريدة الجريدة. <http://www.aljarida.com/ext/articles/print/1462163974422606300>
- الهنائي، نوران. (2013). أدب الأطفال ومسيرة تطوره في سلطنة عُمان، الواقع والمأمول. سلطنة عُمان: المنتدى الأدبي.
- خلف، بشر. (2006) «ثقافة الطفل ليست هي التعليم». <http://www.diwanalarab.com/spip.php?article6464>
- نجيب، أحمد. (2000). القصة في أدب الأطفال. لبنان: دار الحدائق.

[https://alroya.om/post/204416/%D8%B5%D8%AD%D8%A7%D9%81%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84-%D8%A5%D9%84%D9%89-%D8%A3%D9%8A%D9%86%D8%9F-\(1-2\)](https://alroya.om/post/204416/%D8%B5%D8%AD%D8%A7%D9%81%D8%A9-%D8%A7%D9%84%D8%A3%D8%B7%D9%81%D8%A7%D9%84-%D8%A5%D9%84%D9%89-%D8%A3%D9%8A%D9%86%D8%9F-(1-2))

الجدول من إعداد أمانة اللواتي 2018

ملحق 1

المجلات والملاحق الصادرة في أدب الطفل في سلطنة عُمان

م	عنوان المجلة/ الملحق	جهة الإصدار	عدد الأعداد الصادرة	سنة الإصدار	دورية الإصدار	ملاحظات
1	مجلة فنائيل	وزارة التراث والثقافة	2	2006	-	توقف
2	مجلة أيوب	مركز العيسري	10 أعداد	2013	كل 3 أشهر	متوقفة حالياً
3	مجلة حكايات	مركز العيسري	2			أول مجلة مخصصة للحكايات في الوطن العربي
4	مجلة فتاة الإسلام	مؤسسة الضامري للنشر والتوزيع	-	-	-	توقفت
5	مجلة مرشد	مركز تكنولوجيا الصحافة والنشر	شهرياً من 2016- حتى الآن	2016	شهرية	-
6	Youth Observer					
7	ملحق (أولاد وبنات)	جريدة الشبيبة	-	-	أسبوعي	صدر في الثمانينات تحت عنوان (أشبال الشبيبة)
8	ملحق (دنيا الطفل)	جريدة عُمان	-	صدر لأربع سنوات	-	-
9	ملحق (البراعم)	-	-	-	-	-
10	ملحق (رحمة)	-	-	-	-	يصدر مع مجلة المعالم
11	مجلة الشرطي الصغير	إدارة العلاقات العامة، شرطة عمان السلطانية		2004- مستمر	شهري	يصدر مع مجلة العين الساهرة
12	ملحق (الشرع الصغير)	جريدة الوطن				صدر في السبعينات تحت عنوان (أبناء عمان).
13	ملحق (أحباب البيئة)	وزارة البيئة والشؤون المناخية	صدر حتى الآن عدد 42	1991- مستمر	كل 3 أشهر	يصدر مع مجلة الوزارة (الانسان والبيئة)

ملحق 2

كُتاب أَدب الطفل فف سلطنة عُمان بالترتفب الأبجدي وبلانات الإصارات فف الففرة من 1991-2019

م	اسم الكاتبة	عناوفا المؤلفات	الجنس الأدبف	الناشر	سنة النشر	رسوم	الفئة العمرفة
1	ابتهاج الحارثف	أنا وماه	قصة	بلومزبرف، قطر	2015	ابتهاج الحارثف	-
2	أزهار الحارثف	انظر الجدول رقم 2 / أ					
3	أسماء عف عفدروس	الشجرة لبان والرفح العاتفة المفنة العجبفة	قصة قصة	- الغشام، عُمان	2017 2018	رحمة الرحبف	-
4	إشراق النهدف	السّر حدفث الأوائف	قصة قصة	الجمعة العمانية للسرطان، عُمان الجمعة العمانية للسرطان، عُمان	2017 2017	عائشة السرفحة عائشة السرفحة	-
5	أنفس رضا قمر سلطان	جاسر النمل المثابر وبلت النمل الأول	قصة	-	2008	أنا دشنكو	-
6	أمامة اللوائف	انظر الجدول رقم 2 / ب					
7	أمفرة الفارسف	زهرة الرمان	قصة	الغشام	2018	أمفرة الفارسف	
8	إفمان اللوائف	مع من فلبع هادف؟	قصة	مفاسفن	2016	إفمان حكمت	3-6 سنوات
9	إفمان فضل	أحمد ففصع الحلوف	قصة	المنفدى الأدبف، عمان	2015	دلال السوفف	-
10	إفمان العلوف	أفن ألوان مرفم؟	قصة	مفاسفن	2018	نجلأ الافة	3-6 سنوات
11	بسمة الخاطرف	انظر الجدول رقم 2 / ت					
12	جوخة الحارثف	السحابفة ففمنف عش للصفافر	قصة قصة	النحلة الصغفرة، البحرفن الناطف الثقافف، عُمان	2015 2010	هالة الرفامف عماد أبو صالح	- -
13	حسن أحمد اللوائف	أوراق من جفد فم والفففة الكفس الأصفر	قصة قصة قصة	دار الإرشاد للنشر مفحف غالفة للفنون -	- 2011	الناشئة أمفر الكساندروف -	6-8 سنوات
14	خففة علوف الذهب	حكافاف جدفف (من التراث السعبف)	حكافاف سعبفة	الانفشار العربف	2007	فاطمة علوف مقفبل	-
15	خولة العفسرف	حكافاف عفلاء	قصة مصورة	مركز العفسرف، عُمان	2017	نهف العقفف	4-10 سنوات
16	رقفة البافف	سر القلافة	قصة	الغشام	2018	ماجدة الجفدف	الناشئة
17	زاهر النوفكف	مغامرات بلاد اوز العجبفة (ترجمة)	قصة	البطرفق، عُمان	2015	الناشئة	
18	زهرة العربف	صدفقف المّفنّف سارة مرفضة عف السرفر	قصة قصة	الغشام، عُمان الغشام، عُمان	2018 2018	عافدة الخفارف فاطمة الحرافف	- -
19	زوفنة آل فوفة	حكافاف سعبفة	حكافاف سعبفة	شركة محمد البروائف القابضة	2019	كوثر الجابرف	4-8 سنوات
20	زفنب الفرفبف	انظر الجدول رقم 2 / ث					
21	سالم نجفم البافف	الأطفال الأرففة والصففع حكافاف الغراب والثعلب	قصة قصة	الغشام، عُمان الغشام، عُمان	2018 2018	ماجدة الجفدف ماجدة الجفدف	
22	سالم آل فوفة	الحفدفة (من التراث السعبف)	قصة	أبوظبف	2003	-	الناشئة
23	سمرفة الخروفف	رسائل صغفرة دولاب محمد	شعر قصة	الغشام، عُمان الغشام، عُمان	2017 2015	منفرة الهطالف سارة العلوف	-
24	سعبفة خاطر الفارسف	أغنفاف للطفولة والخضرة أنشوفف بهم نفقفف	شعر شعر شعر	المطابع العالفة، سلطنة عُمان شركة الحفبف، عُمان	1991 2015 2015	- رعد عبوالاحلافم -	6-10 سنوات 8-15 سنة
25	طاهرة عبوالخالق	الشمار صابر (من التراث السعبف)	قصة	وزارة الفنمفة الاجفمافة	1992	-	-
26	عائشة البلوشف	بنف السّماف (من التراث السعبف)	قصة	مكفبة الضامرف، عُمان	2000	عائشة البلوشف	الناشئة

27	عائشة الحارثي	انظر الجدول رقم 2 / ج				
28	عبير الكلباني	نور تهرب من القصة	قصة	دارالأصابع الذكية، سوريا	2015	جلنار حاجو 7+
		الفتى المحبوس في طوله	قصة	دارالأصابع الذكية، سوريا	2018	جلنار حاجو
29	عبدالرزاق الربيعي	حلاق الأشجار	مسرح	دار الغشام، عُمان	2017	-
30	عفراء النعيمي	أناشيد بنكهة السكر	شعر	بيت الغشام	2016	سحر عبدالله
		جدتي وطائر الحسون	قصة	بيت الغشام، عُمان	2017	إيفان حكمت
		قطتي تقول مياو	شعر	دارأصالة، لبنان	2018	زينة بغدادي
		أناشيد بألوان الطبيعة	شعر	دار الغشام، عُمان	2018	ماجدة الجديدي
31	علي شنين الكحالي	أنشد معي	شعر	-	1991 ط 1 2015 ط 2	-
				الجمعية العمانية للكتاب والأدباء		
32	غالية سالم آل سعيد	كتابي صديقي	قصة	الأجيال للنشر والتسويق	2002	لمياء عبدالصاحب
33	غدير صالح الهاشمي	الفليفلات الملونة والمزارع الطيب	قصة	الغشام، عُمان	2015	سارة العلوي
		صياح الديكة	قصة	دار سما، الإمارات	2018	أمينة العمراني
34	عبدالله العيسري	انظر الجدول رقم 2 / ح				
35	فاطمة أنور اللواتي	انظر الجدول رقم 2 / خ				
36	فرح الرشدي	في اليوم الجميل	قصة	الغشام، عُمان		
37	فهد السعيد	انظر الجدول رقم 2 / د				
38	كاملة الكلباني	دوروثي والحكيم في بلاد أوز (ترجمة)	قصة	البطريق، عُمان	2016	- الناشئة
39	فيصل السعيد	صخرة وسط الملعب	قصة	مياسين، الولايات المتحدة	2016	حسين الرباعي 3-6 سنوات
40	مالك علي الغافري	مذكرات صيفية	قصة	الغشام، عُمان	2015	-
41	محمود خلفان الحمامي	أحرف لغتي	شعر	المنتدى الأدبي، عُمان	2014	7-4 سنوات
42	مريم القمشوعي	حكاياتي القديمة	قصة	الغشام، عُمان	2016	مريم القمشوعي
43	نورة البادي	أبجد هوز قواعد موسيقية	شعر	الغشام، عُمان	2018	-
44	هند النهاني	اليمان وشجرة البستان	قصة	الغشام، عُمان	2017	حسين الرباعي
45	وفاء الشامسي	انظر الجدول رقم 2 / ذ				
46	وضى الجهوري	مريم تساعد أمها	قصة	مكتبة الرشيد، عُمان	2015	أنيسة العامري ودلال السوطي 6-8 سنوات
		حكايتي مع كرة القدم، فكرة: فهد الجهوري	قصة	مكتبة الرشيد، عُمان	2015	عزة البكري
47	بدر الحمداني	مملكة القروء	رواية	دار الانتشار العربي	2015	- الناشئة
48	جماعة اللغة الإنجليزية والترجمة بجامعة السلطان قابوس	حكايات الشعوب	قصص	بدون اسم المطبعة، عُمان	2013	عدد من الرسامات الناشئة
49	عدد من الكاتبات	عندما تورق الكلمات وأقاصيص أخرى للأطفال	قصص	بورصة الكتب، القاهرة	2018	- الناشئة
	إجمالي عدد الكتاب*	47				
	إجمالي عدد الإصدارات	54				

*لم يتم احتساب المؤلفين في آخر إصدارين ضمن المجموع النهائي لعدد الكُتاب في سلطنة عُمان.
**تم احتساب الإصدارات في الجدول السابق فقط وسيتم حساب العدد النهائي بإضافة الإصدارات المفردة من الجداول أدناه.

ملحق 2/أ

أزهار أحمد الحارثي

م	عناوين المؤلفات	الجنس الأدبي	الناشر	سنة النشر	رسوم	الفئة العمرية
1	هروب القطرات الكبير	قصة	وزارة البلديات الإقليمية والبيئة، عُمان	-	ابتهاج الحارثي	-
2	مراجيح ملونة	مقالات	الغشام، عُمان	2014	عائشة الحارثي	-
3	الحصان الذي فقد ذاكرته	قصة	-	2007	ابتهاج الحارثي	الناشئة
4	أنا ويوكي	قصة	-	2007	ابتهاج الحارثي	الناشئة
5	الصبي والبحر	قصة	الغشام، عُمان	2014	ابتهاج الحارثي	الناشئة
5						المجموع

ملحق 2/ب

أمامة مصطفى اللواتي

م	عناوين المؤلفات	الجنس الأدبي	الناشر	سنة النشر	رسوم	الفئة العمرية
1	الساندويشة	قصة	دار الهادي، لبنان	2008	-	6+
2	القطعة والبحر	قصة	دار الهادي، لبنان	2008	-	6+
3	حوض الأسماك	قصة	دار الهادي، لبنان	2008	-	7+
4	أريد أن أشتري جبلا	قصة	دار الغشام، عُمان	2015	صبا بشناق	8+
5	البيت العجيب الغريب	قصة	دار أصالة، لبنان	2015	نبيلة شيشكلي	7+
6	الفيل والمهندس نعمان	قصة	دار أصالة، لبنان	2018	ليلى حمزة	6+
7	عطسة حمزة	قصة	دار العالم العربي، الإمارات	2016	لطيفة أهلي	6+
8	لماذا لا تسقط النجوم	قصة	دار البنان، لبنان	2017	إسراء حيدري	4+
9	سر الأسئلة الغريبة	حكايات شعبية	بيت الزبير، عُمان	2018	مجموعة من الرسامات	8+
10	العجائب السبع في بيت خيال	قصة	اوثر هاوس، الولايات المتحدة	2014	نوف السماعيل	8+
11	رجلٌ من بلاد الصين (من التراث العربي)	قصة	متحف غالية وبيت الغشام، عُمان	2018	صبا بشناق	+8
12	حكايات من المثنوي (من التراث العربي)	قصة	مجلة الحسيني الصغير، العراق	2019	كنانة محمد	8+
12						المجموع

ملحق 2/ت

بسمة الخاطري

م	عناوين المؤلفات	الجنس الأدبي	الناشر	سنة النشر	رسوم	الفئة العمرية
1	لغز الأشكال	قصة	النحلة الصغيرة ودار مسعى، دبي والبحرين	-	ضحى الخطيب	-
2	زر قرص الشمس	قصة	دار الرقي	-	فادي سلامة	-
3	طه والدجاجة جوجي	قصة	دار الرقي	-	-	-
4	مدينة الأحلام	قصة	دار أفكار	-	نجلاء الداية	-
5	ماما تغني لي	قصة	دار النحلة الصغيرة ومسعى، دبي والبحرين	-	صباح كلاً	-
6	صاحب النقود الضائعة	قصة	دار سما، الامارات	-	سهير خربوطلي	-
7	ابتسامة ميرة	قصة	دار سما، الامارات	-	ميرا الميرا	-

8	مهرجان السلام	قصة	دار سيبار، لبنان	2015	نجلاء الداية	-
9	البالون التدين	قصة	دار سيبار، لبنان			-
10	المحفظة الخضراء	قصة	دار سيبار، لبنان			-
11	مدينة الأحلام	قصة	دار أفكار	2016	نجلاء الداية	-
12	من تكون؟	قصة	دار الربيع، سوريا	2016	رغداء شبانة	-
13	الكرسي العجيب	قصة	دار الربيع، سوريا			-
14	غابة المحبة	قصة				-
15	يذوب أو لا يذوب	قصة	دار أصالة، لبنان	2017	أنجليد بوربيليان	-
16	جود النشيطة	قصة	دار آمنة، الأردن	2016		-
17	الرجل المضيء	قصة	دار آمنة، الأردن	2016		-
18	أنا التفاحة	قصة	دار البحيرة، فلسطين			-
19	مدورة ملونة	قصة	دار البحيرة، فلسطين			-
20	أنا آلة حاسبة	قصة	دار الحسام، مصر			-
21	وطني في قلبي	قصة			ريما كوسا	-
22	اصابعي تنتظرني	قصة	دار الرفادين، لبنان	2017		-
23	بائع الكلمات	قصة	دار الرفادين، لبنان	2017		-
24	قرية السعادة	قصة	دار آمنة، الأردن	2016	عائشة ظاظا	-
25	أرنوب وخط الأعداد	قصة	دار الرفادين، لبنان	2017		-
26	أحلام الطفولة	قصة	مشروع كتاب الطفولة الأولى، مصر	-	-	-
27	رحلة أحمد في أسبوع (6 أجزاء)	قصة	-	-	-	-
28	عجائب الحواس (5 أجزاء)	قصة	-	-	-	-
29	كيف أصبح متفوقاً (12 جزء)	قصة	-	-	-	-
30	عالم الأدوات العجيب	قصة	دار ناشري للنشر الإلكتروني، الكويت	2013	أماني الحثيرشي	-
31	رحلة صيد	قصة	دار أصالة	2014	هشام سليمان	المرحلة الخامسة، متوسط
32	إلى مزرعة جدي	قصة	دار أصالة	2014		-
33	أغل هدية	قصة	دار أصالة		هند شماس	-
34	وطني في قلبي	قصة	دار براعم المكتبي، سوريا- الامارات			-
35	كل شيء من حولنا في نعمة	قصة	دار براعم المكتبي، سوريا- الامارات		سحر عبدالله	-
36	سلسلة قصصية بعنوان: لبيب ولبيبة والأسرة السعيدة (4 أجزاء)	قصة	مشروع وقاية الشباب من الأمراض المنقولة جنسيا والأيدز. التابع للإتحاد العالمي للجمعيات الطبية الإسلامية.			-
37	نحن نتنفس الأكسجين (سلسلة أقرأ وتعلم)	قصة	أكاديمية	2015	ليل حمزة	-
38	خفيف وثقيل (سلسلة أقرأ وتعلم)	قصة	أكاديمية	2015	ليل حمزة	-
39	حالات الأشياء (سلسلة أقرأ وتعلم)	قصة	أكاديمية	2015		-
40	من يعتني بها؟ (سلسلة أقرأ وتعلم)	قصة	أكاديمية	2016	ليل حمزة	-

41	كائنات وأشياء (سلسلة أقرأ وتعلم)	قصة	أكاديميا	2016	ليل حمزة	-
42	بذرة وشجرة (سلسلة أقرأ وتعلم)	قصة	أكاديميا	2016	ليل حمزة	-
43	سُبَات عميق (سلسلة أقرأ وتعلم)	قصة	أكاديميا	2016	ليل حمزة	-
44	سلسلة قصصية بعنوان (خير صديق) 15 جزء	قصة	أكاديميا	-	-	-
45	سلسلة فقه وأداب (10 أجزاء)	قصة	دار الحسام	2013	-	-
46	سلسلة تعالوا نحيا (6 أجزاء)	قصة	دار الحسام	2013	-	-
47	مذكرات فراشة	قصة	أكاديميا	-	-	-
48	طريق الألوان	قصة	أكاديميا	-	-	-
49	الحيوانات الذكية	قصة	أكاديميا	-	-	-
50	إتحاد الأجزاء	قصة	أكاديميا	-	-	-
51	حجر عجيب وتحدي جديد	قصة	أكاديميا	-	-	-
52	قاطف النجوم	قصة	دار أصالة، لبنان	قيد الصدور	-	-
53	الكتاب العجيب	قصة	دار بلاتينيوم، الكويت	قيد الصدور	-	-
54	نشيد الأرقام	قصة	دار كشمش، الكويت	قيد الصدور	-	-
105						المجموع

* لا تتوفر جميع عناوين السلاسل القصصية، ولكن تم احتساب عددها في المجموع النهائي.

ملحق 2 / ث

زينب الغريبي

م	عناوين المؤلفات	الجنس الأدبي	الناشر	سنة النشر	رسم	الفئة العمرية
سلسلة تعلموا مع صديقتكم						
1	حديقتي... الجميلة	قصة	-	2014	عايدة المعولية	-
2	اللهم احفظني.... على الطريق	قصة	-	2014	عايدة المعولية	-
3	كلنا أخوة	قصة	-	2014	عايدة المعولية	-
4	أحب أن أعمل	قصة	-	2014	عايدة المعولية	-
5	شيخة...والسلحفاة	قصة	-	2014	عايدة المعولية	-
6	أحب....عُمان	قصة	-	2014	عايدة المعولية	-
7	قطرة ماء...ونقطة كهرباء	قصة	-	2014	عايدة المعولية	-
سلسلة أبي قابوس						
8	فرحة وطن	قصة	دار الوراق	2015	نورة البلوشي	-
9	أبي قابوس النور	قصة	دار الوراق	2015	فاطمة الشنفرى	-
10	أبشري قابوس جاء	قصة	دار الوراق	2015	فاطمة الشنفرى	-
11	العيد	قصة	دار الوراق	2015	نورة البلوشي	-
سلسلة نحن هنا						
12	مفكرتي	قصة	دار الوراق	2018	نورة البلوشي وطفول الشنفرى	-

13	مشروع الصغیر	قصة	دار الوراق	2018	نورة البلوشي وطفول الشنفری	-
14	شكرا لك معلمي	قصة	دار الوراق	2018	نورة البلوشي وطفول الشنفری	-
15	تضامنا مع أطفال التوحد	قصة	دار الوراق	2018	نورة البلوشي وطفول الشنفری	-
16	برلمان حقوقي	قصة	دار الوراق	2018	نورة البلوشي وطفول الشنفری	-
المجموع						16

ملحق 2/ ج

عائشة الحارثي

م	عناوين المؤلفات	الجنس الأدبي	الناشر	سنة النشر	رسوم	الفئة العمرية
1	نجمة	قصة	دار النديم	2017	إيلينا شري	
2	أحلام سمسة	قصة	النحلة الصغيرة للنشر والتوزيع	2015	ضحى الخطيب	-
3	لدي حلم	قصة	دار كلمات، الإمارات	2017	غادي فضل	المستوى (ي) المتوسط أوسط، الصف 3
4	الأيادي الملونة	قصة	الغشام، عُمان	2014	عائشة الحارثي	
5	بو	قصة	أصالة، بيروت	2016	رود	-
6	عالمى المضيء يضيء	قصة	أصالة، بيروت	2018	راما بلال	-
7	في قلبي حديقة	قصة	أصالة، بيروت	2018	بنان حمص	-
8	مخيف ولطيف	قصة	أصالة، بيروت	2018	عزة أبو ربيّة	ط
9	التنين الذي صار شجرة	قصة	الحدائق، لبنان	2018	مارتينا بيلوسو	
10	وحش البازلاء	قصة	البنان، لبنان	2017	هشام سليمان	
11	وحوش سامي	قصة	دار الأصابع الذكية، الإمارات	2018	ميديا الصفدي	
12	الحنين	قصة	دار العالم العربي	2018	حسان مناصرة	
13	بائع المصابيح	قصة	دار البنان	2019	محسن ميرزائي	
المجموع						13

ملحق 2/ ح

عبدالله العيسري

م	عناوين المؤلفات	الجنس الأدبي	الناشر	سنة النشر	رسوم	الفئة العمرية
1	قصص أيوب	قصة مصورة	مركز العيسري، عُمان	2017	ايمي	4-10 سنوات
2	مغامرات راعي فرحة	قصة مصورة	مركز العيسري، عُمان	2017	ايمي	4-10 سنوات
3	المارد ومحي الدين وقصص أخرى	قصة مصورة	مركز العيسري، عُمان	2017	ايمي	4-10 سنوات
4	مغامرات محمود	قصة	مركز العيسري، عُمان	2006	-	
5	المهد	قصة	مركز العيسري، عُمان	-	-	من الميلاد حتى الشهر السادس
6	المعصم	قصة	مركز العيسري، عُمان	-	-	6+ شهور
7	السباحة	قصة	مركز العيسري، عُمان	-	-	6+ شهور

من سنوات الرضاعة			مركز العيسري، عُمان	قصة	انا منظم	8
الروضة			مركز العيسري، عُمان	قصة	التفاحة الخضراء	9
الروضة			مركز العيسري، عُمان	قصة	قمامة في السوق	10
الروضة			مركز العيسري، عُمان	قصة	ناصر وفردة الحذاء	11
الروضة			مركز العيسري، عُمان	قصة	خولة نسيت شطيرتها	12
12					المجموع	

ملحق 2/ خ

فاطمة أنور

م	عناوين المؤلفات	الجنس الأدبي	الناشر	سنة النشر	رسوم	الفئة العمرية
1	مريم في الطوي	قصة	اللجنة الوطنية لرعاية الطفولة، وزارة التنمية الاجتماعية، عمان	1992 ط1 2015 ط2	مريم الحسني	-
2	حروف ملونة	قصة	-	-	-	-
3	زهراء تخاف الليل	قصة	مياسين	2017	لوتشيا بوجوتو	3-6 سنوات
4	لماذا طار العصفور بعيدا	قصة	دار الهادي، لبنان	2008	ضحى الخطيب	3-6 سنوات
5	متى ستسافر النجوم	قصة	دار الهادي، لبنان	2008	-	3-6 سنوات
6	أبيض أحمر أخضر	قصة	-	1996 ط1 2014 ط2	حنان الشحي	-
7	أسنان ماجد	قصة	مزون للطباعة والنشر، عُمان	2013	صبا ساهر بشناق	3-6 سنوات
8	الأبيض يحو الأسود	قصة	أكاديمية، لبنان	2015	نادين صيداني	متوسط أوسط (2) ثالث ابتدائي
9	عُلا تسأل	قصة	مياسين	2016	آتنا شمس	7-10 سنوات
10	هل ما زال القمر يلعب مع الصغار	قصة	مياسين	2017	لينا نذاف	5-8 سنوات
11	ماجد على شاطئ البحر	قصة	مياسين	2017	حسين الرباعي	3-6 سنوات
12	مغامرة الأصابع العشر	قصة	مياسين	2017	إنصاف ياسين	5-8 سنوات
13	أخي التوأم لا يشبهني (التأتأة)	قصة	مياسين	2017	سندس الشابيبي	5-9
14	أخي التوأم لا يشبهني (مرض السكري)	قصة	مياسين	2017	حسين آسيوند	5-9
15	الزاوية المنفرجة	رواية	مياسين	2016	-	الناشئة
16	أنا ريم	قصة	دار البراق، العراق	2018	طيبة توسلي	-
17	الفقاعة الطائرة	قصة	مياسين	2017	نورالتوبة	5-9 سنوات
18	الجنية وشجرة الأسنان	قصة	مياسين	2018	عاطفة ملكي حو	-
19	حلمت مريم وصار الحلم حقيقة	قصة	مياسين	2018	غزالة بيكدلو	-
20	هم زرعوا ماء	قصة	مياسين	2018	آمال سمير	5-9 سنوات
21	زرعت ليان مدرسة	قصة	مياسين	2018	نورخاطر	5-8 سنوات
22	هدف خارج الشباك	قصة	مياسين	2018	ندين عيسى	12+
23	ماجد لا يجب أن ينتظر	قصة	مياسين	2018	لينا نذاف	3-6 سنوات
24	قصة عن التأتأة (لم يتوفر العنوان بعد)	قصة	دار أصالة	2018		

سلسلة سعيد وسعيدة

25	سعد في حفلة الدراجات	قصة	مياسين	2018	بسمة حسام
26	سعد أطول وسعيد أكبر	قصة	مياسين	2018	بسمة حسام
27	عيد ميلاد سعيد	قصة	مياسين	2018	بسمة حسام
28	سعد في صف سعيد	قصة	مياسين	2018	بسمة حسام
29	سعد يلبس نظارة	قصة	مياسين	2018	بسمة حسام
30	علامات سعد وسعيد	قصة	مياسين	2018	بسمة حسام
30					المجموع

ملحق 2/ د

فهد عامر السعيد (قصص مترجمة وإعادة حكاية)

م	عناوين المؤلفات	الجنس الأدبي	الناشر	سنة النشر	رسوم	الفئة العمرية
1	السيدة نظيمة	قصة	البطريق، عُمان	2018	نجلاء المنذري	الناشئة
2	خياط مدينة الملك	قصة	البطريق، عُمان	2018	نجلاء المنذري	الناشئة
3	الفطيرة وقالب الفطيرة	قصة	البطريق، عُمان	2018	نجلاء المنذري	الناشئة
4	الفأر فلغل ذي الشوارب	قصة	البطريق، عُمان	2018	نجلاء المنذري وهاجر البدوي	الناشئة
5	.. أسرة دانة	قصة	البطريق، عُمان	2018	نجلاء المنذري	الناشئة
6	البطة جميلة	قصة	البطريق، عُمان	2018	نجلاء المنذري	الناشئة
7	أرانب أسرة دانة	قصة	البطريق، عُمان	2018	نجلاء المنذري	الناشئة
8	ساحر أوز العجيب	رواية	البطريق، عُمان	2013	ندى المسعودي	الناشئة
9	نسومات الرياح على أشجار الصفصاف	قصة	البطريق، عُمان	2018	حذام الحارثي	الناشئة
10	الطبيب ابن قصير	قصة	البطريق، عُمان	2018	عهدو المحاربي وحكيمة الحسيني	الناشئة
11	حكيم أوز العجيب	قصة	البطريق، عُمان	2018	نجلاء المنذري	الناشئة
12	الأرنب الشرير	قصة	البطريق، عُمان	2017	نجلاء المنذري	الناشئة
13	القطة مشمشة	قصة	البطريق، عُمان	2017	نجلاء المنذري	الناشئة
14	فأر المدينة سمس	قصة	البطريق، عُمان	2017	نجلاء المنذري	الناشئة
15	نمران وبنديق	قصة	البطريق، عُمان	2017	نجلاء المنذري	الناشئة
16	توم القط المشاغب	قصة	البطريق، عُمان	2017	نجلاء المنذري	الناشئة
17	الأرنب مربيع	قصة	البطريق، عُمان	2015	نجلاء المنذري	الناشئة
18	السنجاب فهيم	قصة	البطريق، عُمان	2015	نجلاء المنذري	الناشئة
19	الأرنب ضاحي	قصة	البطريق، عُمان	2015	نجلاء المنذري	الناشئة
20	الفأران المشاغبان	قصة	البطريق، عُمان	2015	نجلاء المنذري	الناشئة
21	ضفاد الصياد	قصة	البطريق، عُمان	2015	نجلاء المنذري	الناشئة
22	الثعلب بلعيس	قصة	البطريق، عُمان	2019	حذام الحارثي	الناشئة
23	السنجاب قرنفل الحريص	قصة	البطريق، عُمان	2019	حذام الحارثي	الناشئة
24	القنفذة شويكة	قصة	البطريق، عُمان	2019	حذام الحارثي	الناشئة
25	الحمل وديع	قصة	البطريق، عُمان	2019	حذام الحارثي	الناشئة
26	الحمل الصغير ميمون	قصة	البطريق، عُمان	2019	حذام الحارثي	الناشئة
26					المجموع	

ملحق 2 / ذ

وفاء الشامسي

م	عناوين المؤلفات	الجنس الأدبي	الناشر	سنة النشر	رسوم	الفئة العمرية
1	تجاربى الفاشلة	قصة	دار عصافير	2017	ميرفة دوز	-
2	نجمة البحر تصعد إلى السماء	قصة	دار عصافير	2017	جاي غوبال	-
3	جود وكعكة البرتقال	قصة	دار عصافير	2017	بيمال	-
4	جدي لا يتذكرني	قصة	دار الحافظ	2017	-	-
5	جدتي من يفعل ذلك	قصة	دار الحافظ	2017	-	-
6	عزوز يفقد ماما	قصة	دار البنان	2017	-	-
7	زجاجة	قصة	دار ربيع، الإمارات	2018	-	-
8	هل ستخبر الآخرين	قصة	دار ربيع، الإمارات	2018	-	-
9	المتلث أجمال الأشكال	قصة	مكتب التربية العربي	2016	-	-
10	فارس يبحث عن فرس	قصة	دار البراق	2019	عاطفة عبدالله	-
11	أتمنى لو كنت «سناب»!	قصة	دار أصالة	2018	براء العاوور	-
12	أسنان جديدة	قصة	دار فنون	2018	-	-
13	أزاهير الطفولة	شعر	الغشام، عُمان	2010	-	-
سلسلة جدي وجدتي (مكونة من 6 قصص)						
14	جدي كثير الصراخ	قصص	دار الحافظ	2017		
15	جدتي من يفعل ذلك					
16	جدي يشعر بالبرد					
17	جدي لا يتذكرني					
18	جدتي لديها مشكلة					
سلسلة الأميرات الصغير (مكونة من 8 قصص)						
19	الأميرة والغراب	قصص	دار الحافظ	2017		
20	أميرة المطر					
21	أميرة الألوان					
22	أميرة السعادة					
23	لولو تصيح غيمة					
24	الأميرة علا وصديقتها مسرور					
24						المجموع

ملحق 3

أهم الندوات والمؤتمرات المتخصصة في ثقافة الطفل في سلطنة عُمان في الفترة من العام 1989-2018

م	عنوان الفعالية وتفاصيلها	عدد الأوراق الإجمالية	الأوراق المتعلقة بثقافة الطفل في عُمان
1	ندوة «ثقافة الطفل»، 11-13 مارس 1989، النادي الثقافي، مسقط. تحت شعار من أجل غد ثقافي أفضل للطفل العماني.		-
2	ندوة «ثقافة الطفل العماني»: الإصدارات الصحفية ودورها في تنمية ثقافة الطفل. 3-15 أكتوبر 2008، مسقط، وزارة التربية والتعليم وجامعة السلطان قابوس.	19	7
3	ندوة «ثقافة الطفل العماني»، جامعة السلطان قابوس، 16-18 أكتوبر 2011، مسقط.	35	6

3	10	ندوة «الثقافة الشعبية في عُمان»، 4 مايو 2014، النادي الثقافي وجامعة السلطان قابوس، مسقط. وتضمنت الندوة محورا في أدب الطفل.	4
4	5	ندوة «أدب الطفل واقع وطموح»، 29 أبريل 2015، النادي الثقافي. مسقط. ناقشت الندوة واقع أدب الطفل في عمان وأهم التحديات التي تواجه المشتغلين في حقل الكتابة للأطفال، وكيفية وضع حلول مناسبة للمعوقات التي تقف في طريقهم.	5
4	18	ندوة «أدب الطفل من التراث إلى الحداثة» 19-20 أكتوبر 2015، النادي الثقافي. مسقط	6
5	5	ندوة «ثقافة الطفل»، 4 مايو 2015، جامعة نزوى، نزوى.	7
-	6	ندوة «أدب الطفل رؤى وتطلعات»، 20 ديسمبر 2016، النادي الثقافي. مسقط وتضمن محاور في أدب الطفل بين النظرية والتطبيق وأدب الطفل والترغيب في مطالعته.	8
		ندوة «أدب الطفل بين النظرية والتطبيق». ديسمبر 2016، النادي الثقافي، مسقط، احتفالاً باليوم العالمي للغة العربية	9
4	4	ندوة «ملتقى أدب الناشئة»، 25-26 سبتمبر 2017، النادي الثقافي. مسقط.	10
5	23	مؤتمر «ثقافة الطفل العربي بين الواقع وتحديات المستقبل» 14-16 نوفمبر 2017، مدرسة الشموخ العالمية، فندق الشيراتون، مسقط.	11
1	3	ندوة «بين الرواية وأدب الطفل: تجارب ونماذج». 20 سبتمبر 2018، صالون فاطمة العلياني وجمعية المرأة العمانية، البريمي.	12
4	8	ندوة: إستراتيجيات تربية لأدب الطفل». 21 سبتمبر 2018، مجالس الأثير بالتعاون مع النادي الثقافي، ظفار.	13
43	136	المجموع	

ملحق 4

الدراسات والمقالات المنشورة وغير المنشورة في أدب الطفل في سلطنة عُمان

م	بيانات الدراسة
1	أحمد، أزهار. (2015). تجربة ذاتية في مجال الكتابة السردية للطفل ومصادرنا الأولى. النادي الثقافي. سلطنة عُمان.
2	الحارثي، ابتهاج. (2015). «أنا وماه: نموذجاً للرسم القصصي». ورقة مقدمة في ندوة (أدب الطفل من التراث إلى الحداثة). النادي الثقافي. سلطنة عُمان.
3	الحارثي، جوخة. (2016). «الطفل في الحكاية الشعبية»، ورقة مقدمة في الملتقى العربي لأدب الطفل. الأردن.
4	الحنفي، أحمد. (2016). «بين تاريخ الأدب وفتيات الكتابة للأطفال» في نشأة وتطور أدب الأطفال في اللغة العربية، قسم اللغة العربية، جامعة كيرالا، الهند.
5	السعيد، فهد. (2015). تجربة ذاتية حول دار نشر البطريق. النادي الثقافي. سلطنة عُمان.
6	الشامسي، وفاء. (2018). «أدب الطفل في مناهج اللغة العربية للصفوف 1-4». ورقة مقدمة في ندوة (إستراتيجيات تربوية لأدب الطفل)، صلالة، عُمان.
7	العلوي، علي صالح. (2014). توظيف مسرح العرائس في المسرح المدرسي بسلطنة عُمان (في الفترة من 1980-2010). دار الغشام للنشر والترجمة. سلطنة عُمان.
8	العيسري، عامر. (2017). مضامين ثقافة الطفل في سلطنة عُمان. ورقة مقدمة لمؤتمر ثقافة الطفل العربي بين الواقع وتحديات المستقبل. سلطنة عُمان.
9	العيسري، عبدالله. (2015). «دور مركز العيسري». ورقة مقدمة في ندوة (أدب الطفل من التراث إلى الحداثة). النادي الثقافي. سلطنة عُمان.
10	الغيلاني، فايزة. (2015). «منظومة القيم في أغاني الأطفال الشعبية في مدينة صور». ورقة مقدمة لندوة أدب الطفل من التراث إلى الحداثة. النادي الثقافي. سلطنة عُمان.
11	الطائي، عزيزة. (2015). «اكتب للطفل لكن: حول تجربة أزهار أحمد في الكتابة للطفل، مراجيح ملونة أنموذجاً»، ورقة مقدمة في ندوة (أدب الطفل واقع وطموح). النادي الثقافي. سلطنة عُمان.
12	الطوقي، حمد. (2017). «رؤية إعلامية حول أدب الناشئة: مجلة مرشد نموذجاً». ورقة مقدمة في ندوة (ملتقى أدب الناشئة). النادي الثقافي. سلطنة عُمان.
13	الفارسي، سعيدة خاطر. (2015). تجربة ذاتية لديوان أغنيات للطفولة والخضرة». ورقة مقدمة في ندوة (أدب الطفل واقع وطموح). النادي الثقافي. سلطنة عُمان.
14	القاسمي، محمد شمساد عالم. (2018). «القيم التربوية في قصص الأطفال لعبدالله العيسري: سلسلة مغامرات محمود نموذجاً». مجلة الداعي. دار العلوم، (1-2) 43.
15	اللواتي، أمامة. (2017). «المدلولات الثقافية في القصص الموجهة للأطفال». قدمت في مؤتمر رعاية الطفولة الأول، قسم رعاية وتنمية الطفولة، العتبة الحسينية المقدسة، العراق.
16	اللواتي، فاطمة أنور. (2014). «قراءة في أدب الطفل العماني: سلسلة أحب وطني». انطلاقة. مدونة الكاتبة.
17	اللواتي، فاطمة أنور. (2017). «الموت في أدب الأطفال». انطلاقة. مدونة الكاتبة. http://fatma-anwar.blogspot.com
18	الهنائي، كاملة. (2015). «الظواهر المسرحية التي سبقت ظهور مسرح الطفل في سلطنة عمان». ورقة مقدمة في ندوة (أدب الطفل من التراث إلى الحداثة). النادي الثقافي. سلطنة عُمان.
19	الكحالي، عبدالله. (2017). «عن تجربة الشاعر المرحوم علي بن شنين الكحالي». ورقة مقدمة في ندوة (ملتقى أدب الناشئة). النادي الثقافي. سلطنة عُمان.
20	يوسف، سامي. (2018). «قراءة في كتاب حكايات جدتي للكاتبة خديجة الذهب». ورقة مقدمة في ندوة (إستراتيجيات تربوية لأدب الطفل)، صلالة، عُمان.

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 - التآييث - 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 بدراسنكم 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.

فاعلية القصة في تنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر (9 - 11) سنة في مرحلة الأساس

Doi: 10.29343/1-80-2

د. زيتو سوارى عزيز

وزارة التربية بإقليم كردستان العراق / إعدادية كاروخ للبنين

الملخص

استهدف البحث التعرف على فاعلية القصة في تنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر (9-11) سنة في مرحلة الأساس في مدينة أربيل للعام الدراسي (2017-2018)، ولتحقيق هدف البحث قام الباحث باستخدام المنهج التجريبي، وقد اشتملت عينة البحث على (36) تلميذا وتلميذة، منهم (18) يمثلون العينة التجريبية، و(18) يمثلون العينة الضابطة، وتم استخدام مقياس الوعي الانفعالي المعد من قبل (Rieffe et. Al) والقصة كبرنامج تدريبي، ودلت النتائج أن هناك فروقا دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية، وعدم وجود فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعاً لمتغير النوع (الذكور- الإناث).

الكلمات المفتاحية: القصة، الوعي الانفعالي، أطفال مرحلة الأساس.

The effectiveness of the story in the development of emotional awareness among children aged (9-11) years at the Primary stage

Zaito Swari Aziz

Ministry of Education / Karukh Preparatory School for Boys

Abstract

The research aimed to identify the effectiveness of the story in the development of emotional awareness among children aged (9-11) years at the primary stage in the city of Erbil for the academic year (2017/2018). To achieve the objective, the researcher used the experimental method. The sample included (36) students: (18) representing the experimental group, and (18) representing the control group. The emotional awareness scale from (Rieffe et al. and the story were used as a training program. The results showed that there were significant differences between the mean grades of the emotional awareness and its fields for the experimental and control groups in the post-test, for the the experimental group, There were no significant differences between the mean grade of emotional awareness and its fields for the experimental group in the post-test according to gender (male, female).

Keywords: story, emotional awareness, children of the primary stage.

مقدمة:

كان مقياس النجاح في الماضي (الذكاء المعرفي)، أما الآن فقد ظهرت بعض النظريات الحديثة وهي نظرية الذكاء المتعدد لجاردنر (Gardner)، ونظريات الذكاء لملاير وسالوفي (Salovey & Mayer) وجولمان (Goleman)، والتي ترى أن النجاح يعتمد على الذكاء المتعدد، وعلى ضبط الانفعالات، وأن الذكاء المعرفي لم يعد بمفرده مقياساً للنجاح، بل تبين أن النجاح الدراسي يعتمد على مدى كبير من الخصائص الانفعالية، وهي الأساس لكل أشكال التعلم. (راضي، 2001، ص 173-176).

ويمثل الوعي الانفعالي جانباً مهماً من قدرة الطفل على تقويم الانفعالات، وتمييزها، واستنتاجها لدى الآخرين (Phillips et.al، 2002، p.627)، فالطفل الذي يتمتع بمستوى منخفض من الوعي الانفعالي ستكون قدرته متدنية على الوعي بمشاعره، والتعاطف مع الآخرين والإحساس بمشاكلهم، وقراءة مشاعر الآخرين وأفكارهم في الإيماءات وتعابير الوجه، مما يؤثر سلباً على مهارات التواصل وتنظيم الانفعالات وإدارتها (Angie et. al، 2008، p. 3-21). فضلاً عن ذلك فإن قصور الوعي الانفعالي لدى الأطفال يشعرهم بعدم الأمان، وضعف الثقة في استكشاف العالم، ويشعرهم أنهم في بيئة اجتماعية غير مستقرة، لأنهم لن يفهموا الآخرين، وأن سوء الفهم سينتج عنه ارتباط عاطفي غير آمن ومتوتر؛ لذا نجدهم يظهرون مجموعة من السلوكيات والانفعالات غير المريحة، والانفعالات السلبية التي تخل بتوازنهم النفسي. (سليمان، 2005، ص 130).

وبذلك نجد أن الوعي الانفعالي من المهارات الأساسية التي تعكس وعي التلميذ بتجاربه الحياتية المختلفة، ومعرفته بالمشاعر التي يواجهها ويدركها من حيث كونها مثيرات إيجابية أم سلبية على الحياة النفسية، (Bajar et. al، 2005، p.337) حيث أكد (Lane et.al، 1996) أن الفرد الذي يكون لديه مستوى عال من الوعي الانفعالي يتمتع بالقدرة على تصنيف المثيرات الانفعالية، كما يكون أكثر تسامحاً واعتدالاً في مشاعره من ذوي الوعي الانفعالي الواطئ، حيث وجد (لين و زملاؤه) أن الأفراد من ذوي الوعي الانفعالي الواطئ غالباً ما يكونون متطرفين، وسريعي الاندفاع، ومتهورين في أحكامهم (Lane et.al، 1996، p.213).

ويرى جاردنر أن لدى كل فرد القدرة على تنمية الذكاءات السبعة لديه والارتقاء بها إلى مستوى أعلى من الأداء إذا ما توافرت الظروف المناسبة، ومن بين هذه الذكاءات الذكاء الانفعالي. (عبد الحميد، 2003، ص 21).

ويطور الأطفال في سن (9-11) سنة قدرات جديدة، تتمثل هذه القدرات في قراءة انفعالات الآخرين والوعي بها عبر قصص تعرض عليهم، وتمثل مواقف معينة. (Liddle & Nettle، 2006، p. 234) وهذه القدرة تعطي الأطفال المعرفة بانفعالات الآخرين والوعي بها، وتزودهم بأساليب فعالة في مواجهة المثيرات الانفعالية العالية، والسيطرة عليها، والتمثيل العقلي السليم لها في المدرسة والبيت والشارع، (Lane et.al، 1990، p.124)، لذا تظهر أهمية الوعي بالانفعالات بوصفها مهارة لدى الأطفال من تلاميذ مدارس الأساس، كونها تساعدهم على فهم الانفعالات بدقة عالية، وتجعلهم يتواصلون بشكل فعال مع معلمهم وزملائهم من خلال التعرف على مشاعرهم وتعابيرهم الجسدية للانفعال في أي موقف تفاعلي كان. (Lane et. al، 1990، p.). (126).

وللقصة أهمية كبيرة في التربية الانفعالية للطفل لما لها من تأثير عميق في نضج شخصية الطفل، فهي تعد عملاً فنياً رائعاً يسمو بوجودان الطفل، فهي تجعله يرى انفعالاته، ويفهم ذاته، ويدرك مشاعره، ومشاعر الآخرين، والتنسيق بينها، فنجدته يتقمص إحدى شخصياتها،

ويفكر بطريقتها، مما يساعد على استثارة عواطفه ومشاركته الوجدانية لإحدى شخصياتها، هذا فضلاً عن أن الأسلوب القصصي يعد من أهم الوسائل لإثارة دافع التعلم، وذلك لما يثيره من التشويق لدى المستمعين، ولما يستتبعه من الانتباه في تتبع الأحداث التي تروى في القصة. (توفيق وخلف، 2007، ص 38، 39).

اعتماداً على ما سبق يرى الباحث أن الوعي الانفعالي يمكن تعلمه وتدريب الأطفال عليه، وأن القصة تعتبر من الوسائل المناسبة التي يمكنها أن تسهم في تنميته، لأن الأطفال يميلون إلى الاستماع إليها والاستمتاع بها، والتأثر بشخصياتها، والتقمص لأحداثها.

مشكلة البحث:

إن مرحلة تعليم الأساس هي مرحلة إعداد وتنشئة وتوجيه؛ لذا فإن فقدان الأطفال للوعي الانفعالي سبب لهم في الكثير من الصعوبات والمشكلات التي يواجهونها، كما يترتب عليه مشكلات كثيرة وخطيرة، قد يواجهونها في تعاملهم وممارساتهم السلوكية اليومية، سواء مع والديهم، أو إخوانهم، أو معلمهم، وهذا قد يحبطهم ويعزلهم عن أقرانهم الباقين ضمن محيط تفاعلهم.

ومن واقع التعامل الفعلي مع الأطفال برزت أمام الباحث العديد من الاضطرابات السلوكية والانفعالية، فقد شغلت تلك الاضطرابات السلوكية والانفعالية اهتمام الباحث، كونها تعكس سلوكيات الأطفال مع المعلمين وزملائهم داخل المدرسة وخارجها، وكل ذلك دفع الباحث إلى الاهتمام بتنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال في مرحلة الأساس، حيث سيستخدم الباحث القصص كوسيلة ومدخل يحبه الأطفال، ويستمتعون بها، وينفعلون معها، ويتقمصون شخصياتها في تنمية الوعي الانفعالي بطريقة غير مباشرة، ومشوقة، ومثيرة للاهتمام، ودافعة للتعلم، وبالتالي تتحدد مشكلة البحث الحالي في الإجابة عن التساؤل الآتي:

ما مدى فاعلية القصة في تنمية الوعي الانفعالي، وأبعاده لدى الأطفال من عمر (9 - 11) سنة في مرحلة الأساس؟

وينبثق من التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

1. ما مدى الفروق في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي ولصالح القياس البعدي؟
2. ما مدى الفروق في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية؟
3. ما مدى الفروق في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعاً لمتغير النوع (الذكور، الإناث)؟
4. ما مدى الفروق في متوسط درجات الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية في القياسات المتعددة (القبلي، البعدي، التبعي)؟

فرضيات البحث:

من خلال مشكلة البحث وتساؤلاته يمكن صياغة الفرضيات الآتية:

1. توجد فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياسين القبلي، ولصالح القياس البعدي.

2. توجد فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي، ولصالح المجموعة التجريبية.
3. لا توجد فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي، تبعاً لمتغير النوع (الذكور، الإناث).
4. توجد فروق دالة في متوسط درجات الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية في القياسات المتعددة (القبلي، البعدي، التتبعي).

أهداف البحث:

- يهدف البحث الحالي إلى التعرف على فاعلية القصة في تنمية الوعي الانفعالي وأبعاده لدى الأطفال من عمر (9 - 11) سنة في مرحلة الأساس، وذلك من خلال التعرف على:
1. دلالة الفروق في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي.
 2. دلالة الفروق في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي.
 3. دلالة الفروق في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعاً لمتغير النوع (الذكور، الإناث).
 4. دلالة الفروق في متوسط درجات الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية في القياسات المتعددة (القبلي، البعدي، التتبعي).

أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث الحالي نظرياً فيما يأتي:

1. يعد هذا البحث إضافة جديدة ، نظراً لندرة البحوث التجريبية (على حد علم الباحث) التي تناولت الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر (9 - 11) سنة في مرحلة الأساس بإقليم كردستان العراق.
2. يسهم هذا البحث في تقديم برنامج إرشادي قائم على القصص يعمل على تنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال في المرحلة الأساس.
3. على الرغم مما جاء به الباحثون من دراسات، فإننا نجد أن أكثر المراحل التي أجريت عليها الدراسات كانت مرحلة ما قبل المدرسة (رياض الأطفال) ومرحلة الطفولة المتوسطة، في حين أهملت مرحلة طفولة المتأخرة (Goldstein et. al، 2010، p. 117)؛ لذا نجد أن هناك فجوة واضحة، في إهمال قدرات الأطفال الأكبر سناً والأكثر تعقيداً وتبايناً في نموهم المعرفي والانفعالي، (Apperly et .al، 2009، p. 193) فإذا كان هذا هو الحال في المجتمع الغربي، فكيف يكون الحال في المجتمع العربي الذي يفتقر إلى عدد من الدراسات العلمية الحديثة و المتطورة عن نمو الطفل العربي عبر مراحل التطورية المختلفة.

أما الأهمية التطبيقية: فهي تتضح من خلال الفائدة المتوقعة لها للجهات الآتية:

1. تقديم برنامج إجرائي واضح لتنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر (9 - 11) سنة

في مرحلة الأساس قد يفيد المعلمين والمرشدين، كما يمكن الاعتماد عليه في الدراسات الأخرى.

2. قد يكون هذا البحث دافعاً لباحثين آخرين لإجراء بحوث تجريبية أخرى تتعلق بالوعي الانفعالي.

حدود البحث:

يقتصر البحث الحالي على الأطفال المتواجدين في المدارس الأساس الصباحية، وعلى تلاميذ الصف الرابع، والخامس، والسادس وبأعمار (9، 10، 11) سنة. لكلا الجنسين، في مركز مدينة أربيل بإقليم كردستان العراق.

تحديد المصطلحات

فاعلية: يعرفها الباحث بأنها الأثر الإيجابي لاستخدام القصة في تنمية الوعي الانفعالي لدى الأطفال من عمر (9 - 11) سنة في مرحلة الأساس.

القصة: يعرفها الباحث بأنها عمل فني تمنح الطفل الشعور بالمتعة والبهجة، ويمكن من خلالها نقل المعارف، والتأثير في المشاعر والانفعالات، مما يساعد الطفل على تنمية مجموعة من المهارات الانفعالية والسلوكية والاجتماعية.

التعريف الإجرائي للقصة: يعرفها الباحث إجرائياً بأنها: مجموعة منتقاة من القصص والمواقف المصورة المناسبة للأطفال من عمر (9 - 11) سنة في مرحلة الأساس من حيث استعدادهم ونموهم وقدراتهم، والتي قد تؤثر في مستوى النمو الانفعالي.

الوعي الانفعالي: تبنى الباحث تعريف (Rieffe et. al) (وهو: قدرة الفرد على تعرف انفعالاته، وانفعالات الآخرين الذين يتفاعلون معه). (Rieff et . al ، 2007 ، p.97).

وعرف (Rieffe et. al) أبعاد الوعي الانفعالي كالتالي:

- تمييز الانفعالات: تتمثل في قدرة الطفل على تحديد ووصف انفعالاته، تحت أي نوع من الانفعالات يشعر.
- المشاركة اللفظية للانفعالات: تتمثل في قدرة الطفل على التعبير عن انفعالاته، أو ما يشعر به من انفعال تجاه الآخرين.
- عدم إخفاء الانفعالات: تتمثل في رغبة الطفل في إظهار انفعالاته للآخرين من أجل التعاطف معهم، أو الشكوى إليهم، أو إظهار انزعاجه منهم.
- الوعي الجسدي: يتمثل في وعي الطفل للأعراض الجسدية المرتبطة مع الحالات الانفعالية التي تستدعي ذلك.
- العناية بمشاعر الآخرين: تتمثل في رغبة الطفل في معرفة انفعالات الآخرين ومشاركتهم هذه الانفعالات على التوالي.
- تحليل الانفعالات: تتمثل في قدرة الطفل على معرفة الأسباب التي تسببت في الشعور بانفعالاته. (Rieffe et.al، 2008، p. 758).

والتعريف الإجرائي للوعي الانفعالي وأبعاده: هو الدرجة الكلية التي يحصل عليها الأطفال سن (9 - 11) سنة في الصف الرابع، والخامس والسادس في ضوء إجاباتهم ل فقرات

مقياس الوعي الانفعالي بأبعاده، والمستخدم في البحث الحالي.

متغيرات الدراسة:

المتغير المستقل: القصة.

المتغير التابع: الوعي الانفعالي وأبعاده.

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

الوعي الانفعالي Emotional awareness

مفهوم الوعي الانفعالي:

يتضمن الوعي الانفعالي معرفة الفرد بانفعالاته وانفعالات الآخرين؛ إذ من خلال هذه القدرة يكون لدى الفرد قدر من العمق واتساع المعرفة في فهم حالاته الداخلية الانفعالية، والتعبير عنها كالغضب والخوف والسعادة. (Barchard، et. al، 2010، p. 13) وإن تطورت هذه القدرة سيكون الفرد قادراً على فتح قناة اتصال مع ذاته والآخرين، وأداء دور مهم في التفاعل الاجتماعي. (Neyem، et. al، 2007، p. 231) والوعي الانفعالي يساعد الطفل على إيصال وفهم الرسائل الانفعالية الصادرة عن الآخرين، وتفسير مشاعرهم وأفكارهم، ومعرفة حاجاتهم، ويتضمن أيضاً معالجة وفك رموز الرسائل الانفعالية الصادرة عنهم، من خلال تعابير الوجه، ونبرات الصوت، وهيئة الجسد، (Salovey، et. al، 1990، p. 69) فضلاً عن ذلك فإن الوعي بانفعالات الذات والآخرين، يجعل الطفل قادراً على تمييز الانفعالات بعضها من بعض، وإدراك التجارب الانفعالية ووصفها وإدراك محتوى الخبرة الانفعالية الكامنة وراء الأحداث، من خلال تصفية ومعالجة المعلومات الانفعالية الداخلية (ما أشعر به أنا) والخارجية (ما يشعر به الآخرون) (Bajgar et.al، 2005، p. 570).

وفي السياق نفسه فإن الوعي الانفعالي يساعد الأطفال على معرفة مشكلاتهم وحالتهم الصحية والانفعالية، فالأطفال الذين يعانون من شكاوى جسدية، ومزاجية سلبية، كالقلق والاكتئاب، قد يتمكنون من تحديد انفعالاتهم وتمييزها وفهم أسبابها. (Rieffe، et. al، 2007، p. 1636). كذلك فإن الأطفال الذين يتمتعون بمستوى عال من الوعي الانفعالي يكونون أكثر نجاحاً وتقدماً في دراستهم وعلاقاتهم الاجتماعية، وأكثر رضاً وسعادة، فهؤلاء يتميزون بالهدوء والقدرة على ضبط النفس وعدم إظهار الغضب والانفعالات السيئة الأخرى. (Bajgar، 2005، P. 573).

نظريات الوعي الانفعالي:

نظرية هوفمان (Theory of Hoffman 1979):

قدّم مارتن هوفمان نظريته التطورية في التعاطف، وهي متأثرة بالنمو المعرفي؛ إذ تؤكد هذه النظرية على تزايد قدرة الطفل خلال تطوره على تمييز ذاته عن الآخرين، فضلاً عن الأخذ بوجهات النظر الأخرى؛ لذا فإن التعاطف لدى هوفمان يتضمن تفاعلاً بين الوعي المعرفي بالآخرين والمشاعر التعاطفية، ويتطور هذا الوعي بالآخرين بتقدم العمر، وذلك عبر مراحل تطورية (Hoffman، 1979، p. 957) وهي:

المرحلة الأولى: تظهر لدى الطفل الرضيع حديث الولادة، وتكون فيها الاستجابة الانفعالية شاملة، وعامة، ولا إرادية، وتتميز باستعمال أقل قدر ممكن من العمليات المعرفية العليا، وتظهر الاستجابة الانفعالية بناءً على الاستجابات الموروثة المقلدة والمشروطة (Hoffman، 1981، p.123)

المرحلة الثانية: تظهر هذه المرحلة في السنة الثانية من العمر، عندما يكون الطفل قادراً على التمييز بين ذاته والآخرين، وعلى الرغم من أن هذا الوعي غير واضح بدرجة كبيرة، إلا أن التطور الرئيس في هذه المرحلة هو إظهار التعاطف، فعند سماع الطفل بكاء طفل آخر، فإنه يقوم بمساعدته عبر مواساته، مثل عرض لعبته الخاصة والمفضلة لديه، إلا أنه غير قادر على فهم السبب الحقيقي لمعاناة الآخرين. (Hoffman، 1990، p.154).

المرحلة الثالثة: تظهر هذه المرحلة في السنة الثالثة من العمر، وفيها يدرك الطفل أن للآخرين حاجات داخلية، ووجهات نظر أخرى تختلف عن حاجته ووجهة نظره، إذ إن الطفل في هذه المرحلة يستطيع ولأول مرة أن يتخيل نفسه مكان الآخرين؛ إذ يبدأ التمرکز حول الذات، ويتوجه الطفل نحو الآخرين، ويعرض المساعدة عليهم بما قد يحتاجونه (Hoffman، 1981، p. 124).

نظرية هارتر وبدين 1987 (التطور المعرفي الانفعالي) :

ترى هذه النظرية أن الوعي بالمعرفة، والانفعالات، والعلاقات الاجتماعية ليست منفصلة في عقول الأطفال، ونتيجة لذلك يجب أن تدرس سوياً، (Sonia، 2008، p.113).

وقدم (Harter & Buddin، 1987) خمس مستويات متسلسلة من النمو الانفعالي تبدأ من مستوى الصفر، وتنتهي بمستوى الرابع، هذه المستويات تكمل بعضها البعض. (Cicchetti & Choen، 2006، p. 247).

المستوى الصفر: متوسط العمر في هذا المستوى (خمس سنوات وشهران)، يرفض الأطفال في هذا العمر ببساطة أن يوجد انفعالات معاً، أو يتصلان، ويندمجان بوقت واحد، أو تتناسق تمثيلاتها التي تشير إلى الانفعالات المختلفة. ومهما كانت الانفعالات متشابهة لا يمكن للأطفال أن يربطوا السعادة مع السرور، (Harter & Buddin، 1987، p. 388).

المستوى الأول: متوسط العمر في هذا المستوى (سبع سنوات وثلاثة أشهر)، في هذا العمر يبدأ الأطفال بتطوير مجموعة تمثيلات بالنسبة للمشاعر المتشابهة التكافؤ فقط، وبناء أصناف انفعالية منفصلة، إحداهما إيجابية، وأخرى سلبية داخل كل تصنيف من الانفعالات، على سبيل المثال صنف (الغضب مقابل العيب) داخل المجموعة السلبية، والانفعالات في كل مجموعة مصنفة لم تتمايز إلى الآن بما فيها الكفاية، لتسمح للأطفال أن يوجهوا انفعالاتهم نحو الأهداف المختلفة بوقت واحد، والمثال الآتي يوضح ذلك: إذا ضربني أخي سأكون غاضباً (الهدف الأول)، وإذا لم يعاقبه أبي سأكون عابساً (الهدف الثاني). (Harter & Buddin، 1987، p. 388 - 389) وأن أول تقييد معرفي في هذا المستوى، أن الأطفال لا يستطيعون إلى الآن السيطرة في وقت واحد على الاختلافات داخل المجموعة الانفعالية المعينة بتوجيه الانفعالات نحو أكثر من هدف في وقت واحد، وربط هذه الاختلافات بعضها مع بعض، التقييد الثاني، أن الأطفال لا يستطيعون دمج مجموعة الانفعالات السلبية مع الإيجابية إلى الآن في صنف واحد مثلاً: أنا سأكون سعيداً إذا اعتذر لي أخي، وسأكون غاضباً إذا لم يشجعه أفراد أسرتي على الاعتذار، ونتيجة لذلك، فإن الانفعالات المتعارضة التكافؤ لا يمكن أن تختبر في وقت واحد (Harter، 1999، p. 95).

المستوى الثاني: متوسط عمر الأطفال في هذا المستوى (ثمان سنوات وسبعة أشهر)، يمكن للأطفال في هذا العمر أن يقدموا شعورين متشابهي التكافؤ للأهداف المختلفة في آن واحد (أنا سأكون غاضباً إذا كسرت أختي لعبتي، وعابسة إن ذهبت أُمي للسوق) (أنا سأكون سعيداً

إذا ذهبت إلى حديقة الحيوانات، ومسورة لرؤية جدي)، ويرفض الأطفال في هذا المستوى وجود وتزامن المشاعر المتعارضة التكافؤ (أنا لا أستطيع أن أشعر بالسعادة وخائف في الوقت نفسه). الأطفال في هذا المستوى يتغلبون على التقيّد المعرفي الأول في المستوى السابق- توجيه الانفعالات لأكثر من هدف- عبر تطوير الخرائط التمثيلية، وهي عمليات معرفية تصورية تسمح للأطفال بالسيطرة على تمثيل الانفعالات وربط تنوعاتها داخل المشاعر المتشابهة التكافؤ بتوجيهها نحو الأهداف المختلفة، (Harter & Buddin, 1987, p.389)، نتيجة لذلك، يتمكن الطفل أن يربط إحدى الانفعالات بهدف واحد (أنا غاضب لأنها كسرت لعبتي)، ويفرق ثانية، الانفعال متشابه التكافؤ بهدف مختلف (أنا عابس لأنها تريد الذهاب للتسوق)، ولم يتغلب الأطفال إلى الآن على التقييد المعرفي الثاني للمستوى السابق- مثل عدم القدرة على دمج مجموعة الانفعالات المتعارضة التكافؤ (السلبية والإيجابية)؛ إذ إنهم مازالوا لا يتمكنون دمج مجموعة الانفعالات الإيجابية، وأن هذا التقييد يعيق معرفة الانفعالات الإيجابية والسلبية في وقت واحد. (Sonia, 2008, p.116).

المستوى الثالث: متوسط عمر الأطفال في هذا المستوى (عشر سنوات وشهر) يظهر الأطفال في هذا العمر تقدماً تطورياً رئيسياً، وهو القدرة على الوعي وبصورة كاملة بتزامن المشاعر المتعارضة التكافؤ، وتوجيهها نحو الأهداف المختلفة، نتيجة لذلك تتوجه الانفعالات السلبية نحو الحدث السلبي (أنا كنت غاضباً لأن المعلم طردني من الصف)، والانفعالات الإيجابية تتوجه نحو المظاهر الإيجابية من الموقف (لكن في الوقت نفسه، أنا سعيد لأنني تخلصت من درس ممل)، وفي مواقف أخرى قد يكون الهدفان منفصلين وليس متعلقين بالحدث نفسه، على سبيل المثال: (كنت في المدرسة، وشعرت بالقلق حول جميع مسؤولياتي المدرسية الجديدة، لكنني سعيد لأنني سأخرج في رحلة مع والدي (Harter, 1999, p. 97)).

في المستوى الثالث، يرتقي الأطفال إلى الأنظمة التمثيلية، ويمكنهم دمج مجموعة الانفعالات الإيجابية والسلبية والوعي بهما في الوقت نفسه، على أية حال، لا يتمكن الأطفال من تقديم شعورين متعارضين التكافؤ إلى الآن نحو هدف واحد، من الممكن أن يبعث على مشاعر متعددة، وبالأحرى أنهم يقومون بتحويل انتباههم، ويوجهون المشاعر الإيجابية نحو الهدف أو الحدث الإيجابي، ومن ثم يحولون انتباههم المعرفي للمشاعر السلبية نحو الأحداث السلبية، ولكن توجيه المشاعر المتعارضة نحو هدف واحد، أي أن يكون لها جوانب سلبية، وإيجابية في الوقت نفسه، لم يتطور معرفياً إلى الآن.

المستوى الرابع: متوسط عمر الأطفال في هذا المستوى (إحدى عشرة سنة وثلاثة أشهر) يصبح لدى الأطفال في هذا العمر القدرة على وصف كيف أن مشاعرهم متعارضة التكافؤ، يمكن أن تثار من الهدف نفسه. على سبيل المثال (أنا كنت سعيداً لأنني حصلت على هدية، لكنني غاضب لأن الهدية لم تكن الشيء الذي أريده بالضبط). (Harter & Buddin, 1987, p. 389)، وفي المستوى الرابع يتغلب الأطفال على مقيدات المستوى السابق، ويمكن أن يعترفوا بأن الهدف نفسه قد يثير الانفعالات السلبية والإيجابية، كما في مثال الحصول على الهدية؛ من هنا يتضح لنا التقدم المعرفي بأن الأطفال بلغوا قدرة جديدة لتمييز إحدى جوانب الأهداف الإيجابية وهي الشعور بالسعادة لحصول الطفل على الهدية، والجانب السلبي الشعور بالغضب لأنها لم تكن الهدية التي يرغب فيها الطفل، ومن ثم التنسيق بين هذه الجوانب بمطابقة المشاعر الإيجابية والسلبية معاً في وقت واحد لتقويم مشاعره الحالية. (Sonia, 2008, p.116).

نظرية الوعي الانفعالي (لين وشوارتز 1987):

ظهرت هذه النظرية عام 1987 على يد Lane & Schwartz، وهي تستهدف تفسير (كيفية وعي الفرد بانفعالاته وانفعالات الآخرين)؛ إذ يشير الوعي الانفعالي إلى قدرة الفرد على تحديد

ووصف انفعالاته في نفسه والآخرين من حوله، هذه القدرة هي نوع من المعالجة المعرفية، وتتطور عبر خمسة مستويات. (Lane et . al ، 1990 ، p. 124).

تفترض هذه النظرية أن الوعي الانفعالي يتطور لدى الأطفال نتيجة لتطور نموهم المعرفي، إذ إن هذا النمو (المعرفي) ينعكس على مستوى إدراكهم وتفكيرهم بأنفسهم وانفعالاتهم، والبيئة المحيطة بهم. وبما أن التفكير أو مستوى النمو المعرفي يمر عبر مراحل تطويرية، فإن الوعي الانفعالي يتطور عبر مراحل متسلسلة، وثابته، وهرمية بمرور الوقت، فضلاً عن أن كل مرحلة يصل إليها الطفل، تظهر فيها قدرات جديدة. (Lane، et، al، 1995، p. 523) وهذه القدرات الجديدة كما يرى (لين وشوارتز) عبارة عن مخططات في بناء عقلي معين تتطور، وتكون جزءاً لمستوى لاحق قد يصل إليه الفرد، إذ إن بداية الوعي الانفعالي عبارة عن مخططات لأنماط سلوكية معينة تتطور، وتتعدّل نتيجة لنمو البناء العقلي للفرد، وتزايد خبراته في البيئة، وكلما تطور الفرد ووصل إلى مستوى أعلى تطورت القدرات المعرفية، وتطور معها وعي الفرد بنفسه، ووعيه بحالاته الانفعالية. تبعاً لذلك فإن وصول الفرد لمستوى معين من الوعي الانفعالي، هو درجة من التكامل والتميز لمستويات تفكيره، ويتأثر الوعي الانفعالي بمستوى نضج الفرد، وخبراته البيئية؛ لأن تضافر هذين العاملين يساعدان الفرد للوصول بهدوء واستقرار لمستوى معين من الوعي الانفعالي من دون أي صعوبات أو معوقات؛ لذا إن اجتياز الطفل سلسلة التحولات البنائية، تُطور من قدراته، وتُحول من بنية تفكيره، وخبرته الانفعالية في آن واحد من مستوى تطوري أدنى إلى مستوى تطوري أعلى (Lane & Schwartz ، 1987 ، p. 135). هذا المنظور التطوري في الوعي الانفعالي، يوضحه - لين وشوارتز - بتأثير العمليات المعرفية في إدراك الفرد للعالم الخارجي، وبالطريقة نفسها يحصل تأثير هذه العمليات على العالم الداخلي للانفعالات. (Lane et. al، 1990، p. 124).

مناقشة نظريات الوعي الانفعالي:

على الرغم من وجود بعض الاختلافات إلا أن هناك مجموعة من أوجه الشبه تميز بها النظريات السابقة، وهي:

1. أن جميع هذه النظريات تطويرية؛ إذ ترى أن الوعي الانفعالي يتطور عبر مراحل أو مستويات هرمية، من مستوى أدنى إلى مستوى أعلى منه عبر عملية التمايز والتكامل.
2. أكدت جميع النظريات على تفاعل عامل النضج مع البيئة الاجتماعية.
3. تناولت جميع النظريات قدرة الطفل على محاكاة الآخرين معرفياً وانفعالياً، من خلال تحيّل نفسه مكان الآخرين، ثم استنتاج حالتهم الانفعالية.
4. تتفق أغلب النظريات على أن الوعي بانفعالات الآخرين يظهر بصورة كاملة ومنظمة في مرحلة الطفولة المتأخرة.

ثانياً: الدراسات السابقة:

يعرض الباحث عدداً من البحوث والدراسات التي تناولت الوعي الانفعالي منها:
دراسة حسونة (2001):

برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني.

تهدف هذه الدراسة إلى اكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني (التعاطف، التعرف على انفعالات الذات وانفعالات الآخرين)، وتألّفت العينة من (140) طفلاً وطفلة في

مرحلة ما قبل المدرسة (6/4) سنوات، وقسمت العينة إلى مجموعتين: تجريبية، وضابطة، وتم استخدام مقياس الذكاء الوجداني، وبرنامج تنمية أبعاده، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة بين المجموعة التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية، وكذلك دلت النتائج على وجود فروق دالة بين الذكور والإناث في التأثير بالبرنامج، ولصالح الإناث.

دراسة كايوزوكو (Kuzucu, 2006):

أثر برنامج نفسي تعليمي في تحسين الوعي الانفعالي والتعبير عن الانفعالات، والميل نحو التعبير عن الانفعالات والرفاهية النفسية الانفعالية.

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر برنامج نفسي تعليمي في تحسين الوعي الانفعالي والتعبير عن الانفعالات، تألفت العينة من (34) طالباً وطالبة في جامعة أنقرة، ممن حصلوا على درجات أقل من المتوسط في مقياس الوعي الانفعالي، والتعبير الانفعالي، والرفاهية، وتم تطبيق مقاييس الدراسة على المجموعتين قبل وبعد تطبيق البرنامج، ودلت النتائج على تحسن مستوى الوعي الانفعالي والرفاهية لدى المجموعة التجريبية.

دراسة توفيق وخلف (2008):

فاعلية القصة كمدخل لأنماء الذكاء العاطفي لطفل الروضة.

هدف البحث إلى تنمية الذكاء العاطفي لدى أطفال الروضة من خلال القصة، ومعرفة تأثير الجنس على معدل الاستجابة للبرنامج المقترح لتنمية الذكاء العاطفي بأبعاده (الوعي بالذات، فهم الانفعالات والتعبير عنها... الخ) وتألفت عينة الدراسة من (60) طفلاً (الذكور/ الإناث)، تتراوح أعمارهم من (6، 7) سنوات، ملحقين برياض الأطفال التابعة لوزارة التربية بمحافظة القاهرة، وانتهت الدراسة بتفوق المجموعة التجريبية على الضابطة، بعد تطبيق البرنامج المستخدم برواية القصة، ودلت النتائج كذلك على عدم وجود فروق دالة في الاستجابة للبرنامج تبعاً لمتغير الجنس.

دراسة ريف وآخرين (Rieffe. et. al, 2008)

أعراض الوعي الانفعالي لدى الأطفال والمراهقين، مراجعة استبانة الوعي الانفعالي، اختلافات شخصية وفردية.

استهدفت الدراسة التعرف على تطور الوعي الانفعالي لدى الأطفال والمراهقين الذين تراوحت أعمارهم بين (10-14) سنة، حيث تكونت عينة البحث من (665) طفلاً في مدارس المدن الرئيسية في هولندا، وخرجت الدراسة بتعزيز نتائج دراستهم السابقة والتي أجريت في (2007)، وتم تحديد مجالات الوعي الانفعالي بما يأتي:

- تمييز الانفعالات: تتمثل في قدرة الطفل على تحديد ووصف انفعالاته، تحت أي نوع من الانفعالات يشعر؟ مثل: «أنا أعرف بالضبط ما الانفعال الذي أشعر به، فأنا الآن غاضب».
- المشاركة اللفظية للانفعالات: تتمثل في قدرة الطفل على التعبير عن انفعالاته أو ما يشعر به من انفعال تجاه الآخرين، مثل: أمّاه إني أخاف من الظلام.
- عدم إخفاء الانفعالات: تتمثل في رغبة الطفل في إظهار انفعالاته للآخرين من أجل التعاطف معهم، أو الشكوى إليهم، أو إظهار انزعاجه منهم، مثل: «أحب أن أظهر مشاعري عندما أتحدث إلى الأطفال الآخرين».

- الوعي الجسدي: يتمثل في وعي الطفل للأعراض (للاستجابات) الجسدية المرتبطة مع الحالات الانفعالية التي تستدعي ذلك، مثل: «عندما أخاف أحس بألم في بطني «أو» عندما أغضب يبدو جسدي مختلفاً».
- العناية بمشاعر الآخرين: تتمثل في رغبة الطفل في معرفة انفعالات الآخرين، ومشاركتهم في هذه الانفعالات، مثل: «من المهم أن أعرف كيف يشعر أصدقائي، أو أنا أعرف دائماً كيف يشعر أصدقائي».
- تحليل الانفعالات: تتمثل في قدرة الطفل على معرفة الأسباب التي سببت الشعور بانفعالاته ، على سبيل المثال: «عندما أغضب أو أكون قلقاً ، أحاول أن أعرف لماذا أنا كذلك «أو» من المهم أن أفهم كيف أشعر». (Rieffe et .al ، 2008 ، p. 758)

دراسة محمد (2011):

أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسياً في المرحلة العمرية (12 : 15) في ضوء نموذج دانيال جولمان.

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات والآخرين، إدارة الانفعالات) لدى عينة من المتفوقين دراسياً في المرحلة العمرية (12: 15) في ضوء نموذج دانيال جولمان. وتم اختيار (120) تلميذاً، وتقسيمهم إلى مجموعتين ضابطة وعددها (60) تلميذاً، وتجريبية وعددها (60) تلميذاً من كلا الجنسين، وأظهرت النتائج حدوث تأثير واضح على المجموعة التجريبية في مهارات الوعي بالذات، وإدارة الانفعالات، وأثبتت النتائج استمرارية تأثير البرنامج على أفراد المجموعة التجريبية، وعدم الفروق في الاستجابة للبرنامج تبعاً لمتغير الجنس.

دراسة قطامي وصدر (2015):

فاعلية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية الثقافية ، لتشكيل الهوية في تطوير الوعي الذاتي والمفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس ، في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن.

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فعالية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الاجتماعية الثقافية لتشكيل الهوية، وأثر ذلك في تنمية الوعي الذاتي (الوعي الانفعالي كأحد أبعاده) والمفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس ، في مدارس وكالة الغوث الدولية، وتكونت العينة من (67) طالبة وزعن إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي الذاتي وأبعاده ، ولصالح المجموعة التجريبية.

دراسة عثمان والشرييني (2015):

فاعلية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي لدى طلاب التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية المتدربين بالفصول الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الطائف.

هدف البحث إلى فحص العلاقة بين التجهيز الانفعالي، وكل من الوعي الانفعالي والذاكرة الانفعالية، وبحث فعالية التدريب في تحسين التجهيز الانفعالي، والتحقق من استمرارية البرنامج المستخدم خلال فترة المتابعة، وتكونت العينة من (18) طالباً من منخفضي التجهيز الانفعالي، والوعي الانفعالي، والذاكرة الانفعالية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، التجريبية والضابطة، ومن نتائج البحث وجود علاقات ارتباطية موجبة دالة بين التجهيز الانفعالي ، وكل

من الوعي الانفعالي (الوعي الانفعالي بالذات والوعي الانفعالي بالآخرين) والذاكرة الانفعالية، ووجدت فروق دالة بين رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس التجهيز الانفعالي ولصالح المجموعة التجريبية.

تعقيب عام على الدراسات السابقة:

1. تقارب عدد من الدراسات في أهدافها مع هذه الدراسة في تنمية الوعي الانفعالي أو بعض أبعاده، كدراسة قطامي وصدر (2015)، ودراسة عثمان والشربيني (2015)، ودراسة محمد (2011)، ودراسة توفيق وخلف (2008)، ودراسة كايوزوكو (Kuzucu، 2006)، ودراسة حسونة (2001).
2. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في الأساليب الإحصائية المستخدمة مثل: (معامل ارتباط بيرسون، مان وتني واختبار ويلكسون).
3. اتفقت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كلها في استخدام المنهج التجريبي، والقياس القبلي والبعدي.

بينما تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بعدد من المميزات أهمها:

1. تعتبر هذه الدراسة الأولى (على حد علم الباحث) التي تناولت القصة للتدريب على الوعي الانفعالي بأبعاده (تمييز الانفعالات، والمشاركة اللفظية للانفعالات، عدم إخفاء الانفعالات، والوعي الجسدي، والعناية بمشاعر الآخرين، وتحليل الانفعالات) لدى التلاميذ في مرحلة الطفولة المتأخرة.
2. تمتاز الدراسة الحالية عن غيرها من الدراسات السابقة بأهميتها على المستوى المحلي، وبالأدوات التي أعدها الباحث (كتصميم برنامج تجريبي متكامل لتنمية الوعي الانفعالي بأبعاده، وإعداد مقياس الوعي الانفعالي).

مدى إفادة الباحث من الدراسات السابقة:

إن الهدف من عرض الدراسات السابقة هو الحصول على معرفة واسعة ذات علاقة بالمشكلة موضوع البحث، ثم التعرف على ما أنجزه الآخرون كي يتسنى للباحث تطوير مشروع بحثه، وقد أفاد الباحث من الدراسات السابقة، على النحو التالي:

1. اختيار مقياس ريف وآخرين (Rieffe، et. al.، 2008) للوعي الانفعالي.
2. صياغة فرض الدراسة وأهدافها، من خلال الاطلاع على البرامج الإرشادية التي تم تطبيقها على هذه الفئة.
3. تحديد حجم العينة للدراسة الحالية من خلال الاطلاع على العينات في الدراسات السابقة.
4. الاطلاع على الأساليب الإحصائية التي استخدمتها الدراسات السابقة، والإفادة منها في هذه الدراسة.
5. الاستفادة من نتائج الدراسات السابقة، ومقارنتها بنتائج الدراسة الحالية.
6. تزويد الباحث بأهم المراجع والمصادر في الدراسة الحالية.

الطريقة والإجراءات

منهج البحث:

استخدم الباحث في البحث الحالي المنهج شبه التجريبي، القائم على وجود مجموعتين إحداهما ضابطة، والأخرى تجريبية، للتعرف على مدى التحسن في مستوى الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية، بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القصة) عليهم.

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من الأطفال (ذكور، وإناث) الموجودين في مدارس الأساس وبأعمار (9، 10، 11) سنة في مدينة أربيل بإقليم كردستان العراق، للعام الدراسي (2017-2018)، والبالغ عددهم (46327) تلميذاً وتلميذة.

عينة البحث:

أ. عينة المدرسة: قام الباحث باختيار مدرسة أسودة الأساس المختلطة التابعة لتربية مركز مدينة أربيل وذلك للأسباب التالية:

1. قريب من مكان عمل الباحث.
 2. توفير مكان مناسب لتطبيق البرنامج، وذلك بسبب وجود القاعة في المدرسة.
 3. وجود ضعف في الوعي الانفعالي لدى عدد من التلاميذ.
- ب - عينة التلاميذ: تم تحديد تلاميذ الصف الرابع، والخامس والسادس في المدرسة لإجراء التجربة، وذلك للأسباب التالية:

1. يمكن استثمار وجود بعض الدروس غير الأساسية مثل التربية الرياضية والفنية.
2. طبيعة المرحلة العمرية (مرحلة الطفولة المتأخرة) والذين تتراوح أعمارهم بين (9-11) عاماً.

اختيار العينة:

قام الباحث باتباع الخطوات الآتية لاختيار عينة البحث:

1. تطبيق مقياس الوعي الانفعالي على (255) تلميذاً وتلميذة، من الصف الرابع، والخامس والسادس.
2. اختيار (36) تلميذاً، وتلميذة، ممن حصلوا على درجات أقل من الوسط الفرضي على مقياس الوعي الانفعالي.
3. قام الباحث بتوزيع التلاميذ بشكل عشوائي إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة، وأخرى تجريبية، بواقع (18) تلميذاً، وتلميذة، مناصفة بين الذكور، والإناث لكل مجموعة.

تجانس بين المجموعتين.

حرص الباحث على تحقيق التجانس بين المجموعة الضابطة، والتجريبية، من حيث مستوى الوعي الانفعالي لدى تلاميذ الصف الرابع، والخامس، والسادس، وباستخدام اختبار مان وتني (u) (Mann Whitney) والجدول (1) يوضح النتائج.

جدول (1)

يبين مستوى الوعي الانفعالي وأبعاده لدى تلاميذ من عمر (9-11) سنة

المتغيرات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار (u)	مستوى الدلالة
تمييز الانفعالات	التجريبية	18	16.50	297.00	-1.581-	.114
	الضابطة	18	20.50	369.00		
المشاركة اللفظية للانفعالات	التجريبية	18	19.44	350.00	-.986-	.324
	الضابطة	18	17.56	316.00		
عدم إخفاء الانفعالات	التجريبية	18	17.39	313.00	-.811-	.417
	الضابطة	18	19.61	353.00		
الوعي الجسدي	التجريبية	18	18.94	341.00	-.312-	.755
	الضابطة	18	18.06	325.00		
العناية بمشاعر الآخرين	التجريبية	18	18.89	340.00	-.294-	.769
	الضابطة	18	18.11	326.00		
تحليل الانفعالات	التجريبية	18	20.00	360.00	-1.026-	.305
	الضابطة	18	17.00	306.00		
الوعي الانفعالي	التجريبية	18	18.61	335.00	-.067-	.947
	الضابطة	18	18.39	331.00		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق البرنامج، وهذا يساعد على اعتبار أي تغيير في الوعي الانفعالي يعزى إلى البرنامج الإرشادي.

ثالثاً: أداة البحث:

مقياس الوعي الانفعالي:

لغرض قياس الوعي الانفعالي لدى تلاميذ عمر (9، 10، 11) سنة، قام الباحث بالاطلاع على الدراسات السابقة، والأدبيات التي تناولت مفهوم الوعي الانفعالي، وإن الباحث قد تبني الأداة المعدة من قبل ريف (Rieffe et al, 2008) في البحث الحالي، لأسباب عدة، منها:

1. أن المقياس ملائم لعمر 9 - 11 سنة.
2. إنه المقياس الوحيد الذي عثر عليه الباحث، في الدراسات العربية والأجنبية.
3. يعد المقياس من المقاييس الحديثة.

وصف المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس الوعي الانفعالي من عمر 9 - 14 سنة، ويتكون المقياس من ستة مجالات متنوعة، هي: تمييز الانفعالات Differentiating Emotions، المشاركة اللفظية للانفعالات Verbal Sharing of Emotions، عدم إخفاء الانفعالات Not Hiding Emotions، الوعي الجسدي Bodily Awareness، العناية بمشاعر الآخرين Attending to Others Emotion، وتحليل الانفعالات Analyses of Emotions.

تصحيح المقياس:

مقياس الوعي الانفعالي يتضمن مجموعة من الفقرات الإيجابية ، تستهدف قياس الوعي الانفعالي العالي، ومجموعة من الفقرات السلبية تقيس الوعي الانفعالي الواطئ، كما يتضمن المقياس بديلين، هما (نعم، لا) فبعد قراءة الفقرة للطفل، يطلب منه الإجابة عنها، على وفق ما يراه هو، فإذا كانت إجابته على الفقرة الإيجابية بـ(نعم) تعطى له (درجة واحدة)، وإذا أجاب التلميذ بـ(لا) يعطى له درجة (صفر)، في حين أن تصحيح الفقرات السلبية يكون عكس ذلك.

وبذلك تكون الدرجة النهائية للمقياس، (28) كدرجة أعلى للمقياس، و(صفر) أدنى درجة له، وأن المتوسط الفرضي للمقياس (14) درجة.

ولغرض تقنينه على تلاميذ مرحلة الأساس في البيئة العراقية، اتبع الباحث الخطوات الآتية:

صدق الترجمة:

قام الباحث بترجمة مقياس الوعي الانفعالي المعد من قبل ريف (Rieffe et .al ، 2008) إلى اللغة الكردية، ولغرض التأكد من صدق الترجمة، تمت إعادة ترجمة المقياس من اللغة الكردية إلى اللغة الإنجليزية، ومن ثم عرض النصين ، أحدهما يمثل النص الأصلي للمقياس، والآخر يمثل النص المترجم من الكردية إلى الإنجليزية على متخصص باللغة الإنجليزية ، للموازنة بينهما، وبعد المقارنة بين ترجمة مضمون النصين الإنجليزيين للمقياس وجد عدم تعارض فقرات النصين للمقياس من حيث المعنى، وبعد ذلك تم عرض المقياسين بصورتها المترجمة على متخصص في علم النفس للتأكد من صلاحية الفقرات من الناحية النفسية. وبذلك تم التحقق من صدق الترجمة للمقياس.

الصدق Validity:**أ - الصدق الظاهري Face Validity:**

وللتحقق من الصدق الظاهري للمقياس قام الباحث بعرض فقرات المقياس بصيغته الأولية، والمكون من (30) فقرة على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين في العلوم النفسية والتربوية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم على فقرات المقياس. وبلغ عدد المحكمين (6)، واعتمد الباحث نسبة (80%) فما فوق من آراء المحكمين معياراً للدلالة على الصدق الظاهري للمقياس، فإذا وافق (5) محكمين من مجموع (6) محكمين تعتبر الفقرة مقبولة، حيث أشار (بلوم) إلى أن نسبة اتفاق الخبراء عندما تكون (75%) فأكثر فإنه يمكن اعتبار المقياس بأنه قد تحققت فيه شروط الصدق الظاهري. (السبعوي، 2005، ص244). وقد تراوحت النسبة المئوية للخبراء الموافقين على فقرات المقياس بين (83.3%-100%)، وتبعاً لذلك تم استبعاد فقرة واحدة من مجال تمييز الانفعالات)، وبناءً على ملاحظاتهم تم تعديل بعض الفقرات، وبذلك أصبح المقياس بصورته الأولية يتكون من (29) فقرة. وبذلك تحقق الباحث من الصدق الظاهري للمقياس.

ب - صدق الاتساق الداخلي (Internal Consistency Validity):

لحساب ذلك تم استخدام (معامل ارتباط بيرسون) على عينة التحليل البالغ عددها (255) تلميذاً وتلميذة، وأظهرت النتائج أن جميع الفقرات دالة، وذات ارتباط عال، باستثناء فقرة واحدة من مجال تمييز الانفعالات، والجدول (2) يوضح ذلك.

جدول (2)

يبين قيم معاملات ارتباط درجة الفقرة بالدرجة الكلية لمقياس الوعي الانفعالي

الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة	الارتباط	الفقرة
.520	25	.466	19	.624	13	.678	7	.453	1
.420	26	.401	20	.511	14	.478	8	.675	2
.567	27	.513	21	.528	15	.578	9	.682	3
.400	28	.467	22	.745	16	.496	10	.465	4
.012	29	.563	23	.435	17	.486	11	.624	5
		.387	24	.670	18	.501	12	.467	6

1. علاقة درجة الجانب بالدرجة الكلية للمقياس: ويعتمد صدق البناء على الارتباط بين درجات الجوانب كلاً على حدة ، والدرجة الكلية للمقياس، إذ إنها تعبر عن درجة من الاتساق الداخلي للمقياس، (أبو حطب، 1976، ص 112)، ولتحقيق ذلك تم استخدام (معامل بيرسون) على عينة التحليل، والجدول (3) يبين دلالة الجوانب.
2. علاقة درجة الجانب بدرجة الجانب الآخر: يُعد حساب صدق العلاقة بين جوانب، وجانب آخر لمعرفة قوة الارتباطات الداخلية بين الجوانب في المقياس، وبنفس الطريقة السابقة، واعتماداً على العينة نفسها، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون لحساب معاملات الارتباط بين جانب وجانب آخر، إذ كانت جميع الارتباطات دالة، كما في جدول رقم (3).

جدول (3)

مصفوفة الارتباطات الداخلية لمقياس الوعي الانفعالي

العناية بمشاعر الآخرين	الوعي الجسدي	عدم إخفاء الانفعالات	المشاركة اللفظية للانفعالات	تمييز الانفعالات	الوعي الانفعالي	المقياس ومجالاته
-	-	-	-	1	.896	تمييز الانفعالات
-	-	-	1	.773	.920	المشاركة اللفظية للانفعالات
-	-	1	.723	.650	.809	عدم إخفاء الانفعالات
-	1	.808	.600	.702	.934	الوعي الجسدي
1	.846	.890	.809	.640	.876	العناية بمشاعر الآخرين
..755	.731	.911	.799	.910	.786	تحليل الانفعالات

ثبات المقياس: تم حساب ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بالطرق التالية:

1. طريقة الاختبار، وإعادة الاختبار (Test-Re-test Method): قام الباحث باستخراج ثبات المقياس بطريقة (إعادة الاختبار) ولغرض حساب الثبات بهذه الطريقة طبق المقياس على عينة عشوائية مكونة من (30) طفلاً وطفلة، بواقع (5) أطفال من الذكور والإناث لكل فئة عمرية، ثم أعيد التطبيق للمقياس على العينة نفسها بعد مرور (15) يوماً من التطبيق الأول، وحسب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين الأول والثاني فبلغ (0,81)، وهو معامل ثبات جيد مما يشير إلى أن المقياس له استقرار ثابت عبر الزمن.

1. معادلة كودر وريتشاردسون Kuder – Richardson: تهدف طريقة كودر وريتشاردسون للتوصل إلى قيمة تقديرية لمعامل ثبات الاختبارات، والتي تكون درجات مفرداتها ثنائية أي إما واحد صحيح، أو صفر (أبو علام، 2000، ص 160). لذلك قام الباحث بحساب

الثبات بهذه الطريقة، حيث استخدم عينة التحليل الإحصائي البالغ عددها (255) تلميذاً وتلميذة، وتم إيجاد معامل الثبات لها، إذ بلغت قيمة معامل الثبات وفق هذه الطريقة (0.936) مما يعطي مؤشراً آخر على ثبات مقياس الوعي الانفعالي.

وصف مقياس الوعي الانفعالي بصورته النهائية:

يتكون المقياس بصورته النهائية من (28) فقرة موزعة على ستة مجالات وهي (تمييز الانفعالات 5 فقرات، والمشاركة اللفظية للانفعالات 3 فقرات، عدم إخفاء الانفعالات 5 فقرات، والوعي الجسدي 5 فقرات، والعناية بمشاعر الآخرين 5 فقرات، وتحليل الانفعالات 5 فقرات) وقد تم الاعتماد على المدرج الثنائي للتقدير إزاء كل فقرة (نعم، لا) وقد بلغ عدد الفقرات الإيجابية (16) فقرة تمثلها الفقرات (1، 3، 5، 7، 9، 10، 11، 15، 18، 19، 20، 21، 24، 26، 27، 28) أما الفقرات السلبية فبلغ عددها (12) فقرة، تمثلها الفقرات (2، 4، 6، 8، 12، 13، 14، 16، 17، 22، 23، 25)، وهذا يعني أن الفقرات الإيجابية تأخذ ترتيب أوزان البدائل (2، صفر)، أما الفقرات السلبية فقد أخذت الترتيب المعاكس.

الإطار العام للبرنامج:

البرنامج التدريبي القائم على القصة:

يحتوي البرنامج التدريبي على مجموعة من المواقف التي يمر بها الطفل في المدرسة والأسرة والحياة الاجتماعية بشكل عام، ويقدم للطفل نماذج للسلوك الاجتماعي المقبول، والتي تشكل مجموعها قصصاً متسلسلة في أحداثها، وفي نهاية كل قصة يتم تقديم السلوك النموذجي السليم بحيث يطلب منه محاكاة السلوك المطلوب الذي طرحه في القصة.

وقد تم إعداد هذه القصص تبعاً لنموذج (جري وجاران Gray & Garand) بحيث تحتوي كل قصة على أربعة أنواع من الجمل هي: الجمل الوصفية، الإدراكية، التوجيهية، وجمل التحكم، بحيث تبدأ القصة بجملته وصفية، ويتم مراعاة ما يأتي:

ألا تكون القصة ذات معان مجردة، أو ذات أحداث كثيرة، مع ضرورة تحديد الهدف من استخدام القصة ونواحي القصور المستهدف التغلب عليها، واشترك عدة حواس أثناء عملية توصيل القصة. (Gray & Garand، 1993، p. 1- 10).

ومن أجل ضمان منهجية كتابة القصص، اتبع الباحث القائمة المنظمة الخاصة بكتابة القصة التي حددها كروزر وسيليو ذات الخطوات الست التي تتلخص في: (تحديد السلوك المستهدف، تطبيق التقويم الوظيفي، وضع خطة لتضمين القصص التربوية، كتابة القصة التربوية، استخدام القصة وجمع المزيد من البيانات). (Crozier & Sileo، 2005، p. 26 - 27).

ومن أجل التحقق من صدق هذه القصص وتحقيقها لأهداف الدراسة، فقد تم عرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء المختصين في العلوم النفسية والتربوية لإبداء آرائهم ومقترحاتهم، وكذلك للتأكد من أن الموضوعات المطروحة في القصص تلبي بالفعل احتياجاتهم. وقد تم تطبيق القصص في صيغتها الأولية بشكل تجريبي لمدة أسبوعين، ومن ثم حصل الباحث على التغذية الراجعة، والتي تم الاستفادة منها في تطوير هذه القصص، وتحديث الرسومات والصور، بما ينسجم مع قدرات الطلبة واحتياجاتهم.

وقد اشتمل البرنامج في صورته النهائية على (خمس عشرة) قصة تمثل المهارات الاجتماعية والسلوكية التالية: (تمييز الانفعالات، والمشاركة اللفظية للانفعالات، عدم إخفاء الانفعالات، والوعي الجسدي، والعناية بمشاعر الآخرين، وتحليل الانفعالات)، وأخيراً فقد قام الباحث بقراءة

هذه القصص باللغة الكردية على الأطفال بشكل جماعي، ثم شرح الصور الموجودة في القصة بشكل مبسط. وقد اشتملت إجراءات الدراسة أيضاً على إعادة القصة على الأطفال مرات عديدة، إلى أن يتم محاكاتها من قبلهم، والتحقق من توصيل الأهداف المطلوبة منها.

عناصر بناء البرنامج:

يقوم بناء البرنامج على ثلاثة جوانب أساسية، هي:

الجانب المعرفي: يتضح من خلال المعلومات المقدمة للأطفال عن طريق القصص.

الجانب المهاري: يتضح من خلال التدريب على بعض المهارات المختلفة اللازمة مثل: (تمييز الانفعالات، والمشاركة اللفظية للانفعالات، عدم إخفاء الانفعالات، والوعي الجسدي، والعناية بمشاعر الآخرين، وتحليل الانفعالات).

الجانب الوجداني: يتضح من خلال تدعيم الاتجاهات الإيجابية نحو الوعي الانفعالي.

خطوات تصميم البرنامج:

- الاطلاع على التراث السيكولوجي المتعلق بالقصص، وتم الاستعانة بالقصص التراثية الكردية.
- اختيار مدرسة قريبة من مكان عمل الباحث.
- تم إعداد الجلسات التدريبية في ضوء ما سبق من الإجراءات.
- تم عرض البرنامج الإرشادي على عدد من المختصين من علم النفس في جامعة صلاح الدين، للتأكد من ملاءمة البرنامج.

خطوات رواية القصة:

1. اختيار قصة مناسبة قبل روايتها.
2. قراءتها أكثر من مرة، وفهم تسلسل حوادثها، وطبيعة شخصياتها.
3. تخيل واختيار أساليب تعبير كل شخصية وحدث من انفعال لفظي (تغيير نبرات الصوت) إحياءات الرأس واليدين، والجزع، والوجه.
4. توظيف مجريات القصة للتوجيه والإرشاد.

محتوى البرنامج:

يتضمن محتوى البرنامج مجموعة منتقاة من القصص والمواقف المصورة المناسبة للأطفال من عمر (9 - 11) سنة في مرحلة الأساس من حيث استعدادهم ونموهم وقدراتهم. والزمن المحدد للبرنامج عشرة أسابيع بواقع ثلاث مرات في الأسبوع، ولمدة ساعة واحدة في اليوم، وذلك من خلال ممارسة مجموعة من الأنشطة القصصية مع الأطفال.

طرق رواية القصة

وقد تم استخدام طرق متنوعة لرواية القصص المقدمة للأطفال منها:

1. رسم شخصيات القصة وعرضها، وقد روعي أن تكون الصور واضحة وملونة ومعبرة عن أحداث القصة.

2. استخدام العجائن الملونة في تصميم وجوه تعبر عن مشاعر وانفعالات مختلفة.
3. استخدام فيديو يروي القصة.
4. رواية القصة من دون وسيلة.
5. إجراء الحوار والمناقشة مع الأطفال عن كيفية توظيف شخصيات القصة لانفعالاتها، وكذلك وصف المشاعر والانفعالات التي عبرت عنها كل شخصية، وتوظيفها للتوجيه والإرشاد.
6. وضع الأطفال في مواقف معينة مثل شخصيات القصة، ونسأل: ماذا لو حدث لك هذا؟ ما الذي ستشعر به؟
7. ترك الحرية للأطفال للتعبير عن أحداث القصص.

الاستراتيجيات المستخدمة في البرنامج:

استخدم الباحث عدداً من الأساليب لتنمية مهارة الوعي الانفعالي أثناء تطبيق البرنامج وهي: إعادة البناء المعرفي، تنفيذ الأفكار، النمذجة، الاسترخاء، التعزيز، لعب الأدوار، التغذية الراجعة، وفيما يلي عرض لبعض الأساليب:

1. إعادة البناء المعرفي: النتائج ليست وليدة الاحداث المنشطة، وإنما هي وليدة نسق التفكير والمعتقدات، وعن طريق مساعدة المسترشد على تنفيذ أفكاره وتكوين أفكار منطقية أفضل، يكون المرشد بذلك قد حقق الأثر المعرفي.
2. تنفيذ أفكار المسترشد: حث العميل على التخلي عن الأفكار الجنونية، واستبدالها بأفكار أكثر جدوى. (زهران، 2004، ص 714).
3. التعزيز: التعزيز يعتبر من أهم المفاهيم السلوكية التي قدمها (سكنر)، التعزيز هو أي سلوك أو فعل يؤدي إلى زيادة حدوث سلوك معين أو تكرار حدوثه، أو منع حدوث أشياء غير مرغوبة. (عبدالهادي والعزة، 2005، ص 119).
4. النمذجة: التعلم بالنمذجة يعتبر من أهم الأساليب الإرشادية التي تعمل على تدريب الأفراد على العديد من المهارات، منها الوعي الانفعالي، والتي من الممكن أن تكسب الفرد السلوك من خلال التعلم الاجتماعي، عن طريق التعرف على النماذج السوية. (الروسان، 2000، ص 155).
5. أساليب الاسترخاء: يفيد مع المسترشدين الذين يعانون من اضطرابات انفعالية، فمن خلاله يتعلم المسترشد كيف يقلل الشعور بالخوف والضيق والقلق، وكيف يسترخي ويمارس التنفس العميق. (زهران، 2004، ص 715).
6. لعب الدور: هو أحد الأساليب التي يتم من خلالها التدريب على مهارة تدريسية عن طريق تنظيم موقف تدريبي يحاكي موقفاً تدريسياً فعلياً يحدث في الصف الدراسي الحقيقي.
7. التغذية الراجعة: هي تعبير لفظي مباشر تمنح أفراد المجموعة بعد إتمام عمل أو قول معين، وهي على نوعين: الإيجابية، والتصحيحية، فالتغذية الراجعة الإيجابية تهدف إلى تصحيح الاستجابة الصحيحة، أما التغذية التصحيحية فهي تهدف إلى تعديل الاستجابة. (زهران، 2004، ص 86، 84).

الأساليب الإحصائية:

لأجل معالجة البيانات الواردة في البحث استعان الباحث ببرنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) حيث تم تحويل المعلومات إلى أرقام، وتمت المعالجة باستخدام الوسائل الإحصائية الآتية (معامل ارتباط بيرسون، اختبار مان وتني، اختبار ويلكوكسون، معادلة كودر وريتشاردسون، تحليل التباين للقياسات المتعددة).

عرض النتائج ومناقشتها

الفرض الأول: توجد فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، ولصالح القياس البعدي.

للتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار Wilcoxon (Z) للمجموعات المرتبطة، والجدول (4) يوضح النتائج.

جدول (4)

يبين متوسط ومجموع الرتب واختبار Wilcoxon (Z) للمجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج

المهارات	المجموعة	القياس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار (Z)	مستوى الدلالة
تمييز الانفعالات	التجريبية	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.661-	.000
		الرتب الموجبة	17	9.00	153.00		
		التعادل	1				
المشاركة اللفظية للانفعالات	التجريبية	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.704-	.000
		الرتب الموجبة	16	8.50	136.00		
		التعادل	2				
عدم إخفاء الانفعالات	التجريبية	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.661-	.000
		الرتب الموجبة	17	9.00	153.00		
		التعادل	1				
الوعي الجسدي	التجريبية	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.704-	.000
		الرتب الموجبة	16	8.50	136.00		
		التعادل	2				
العناية بمشاعر الآخرين	التجريبية	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.704-	.000
		الرتب الموجبة	16	8.50	136.00		
		التعادل	2				
تحليل الانفعالات	التجريبية	الرتب السالبة	2	4.50	9.00	-2.443-	.015
		الرتب الموجبة	10	6.90	69.00		
		التعادل	6				
الوعي الانفعالي	التجريبية	الرتب السالبة	0	.00	.00	-3.737-	.000
		الرتب الموجبة	18	9.50	171.00		
		التعادل	0				

من خلال ملاحظة الجدول (4) يتضح لنا أن هناك فروقاً دالة في متوسط الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، ولصالح الاختبار البعدي. وهذا يعني أن متوسط القياس القبلي للمجموعة التجريبية أقل من متوسط القياس البعدي، مما يدل على تحسن درجات المجموعة التجريبية التي تلقت التدريب على الوعي الانفعالي.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء نظرية (لين وشوارتز 1987) التي ترى أن الوعي

الانفعالي يتأثر بمستوى نضج الفرد، وخبراته البيئية، لأن تظافر هذين العاملين يساعد الفرد على الوصول بهدوء واستقرار لمستوى معين من الوعي الانفعالي من دون أي صعوبات أو عوائق؛ لذا فإن اجتياز الطفل سلسلة التحولات البنائية، تُطور من قدراته، وتُحول من بنية تفكيره، وبنية الخبرة الانفعالية في آن واحد من مستوى تطوري أدنى إلى مستوى تطوري أعلى.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قطامي وصدر (2015)، ودراسة عثمان والشربيني (2015)، ودراسة توفيق وخلف (2008)، ودراسة كايوزوكو (Kuzucu، 2006).

الفرض الثاني: توجد فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي ولصالح المجموعة التجريبية.

للتحقق من صحة الفرض استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann – Whitney Test) للمجموعة التجريبية والضابطة، والجدول (5) يوضح النتائج.

جدول (5)

يبين متوسط ومجموع الرتب وقيمة اختبار (U) للمجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الوعي الانفعالي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار (u)	مستوى الدلالة
تمييز الانفعالات	التجريبية	18	24.75	445.50	-3.770	.000
	الضابطة	18	12.25	220.50		
المشاركة اللفظية للانفعالات	التجريبية	18	23.25	418.50	-3.193	.001
	الضابطة	18	13.75	247.50		
عدم إخفاء الانفعالات	التجريبية	18	26.44	476.00	-4.812	.000
	الضابطة	18	10.56	190.00		
الوعي الجسدي	التجريبية	18	24.69	444.50	-3.795	.000
	الضابطة	18	12.31	221.50		
العناية بمشاعر الآخرين	التجريبية	18	22.47	404.50	-2.521	.012
	الضابطة	18	14.53	261.50		
تحليل الانفعالات	التجريبية	18	22.03	396.50	-2.278	.023
	الضابطة	18	14.97	269.50		
الوعي الانفعالي	التجريبية	18	26.53	477.50	-4.612	.000
	الضابطة	18	10.47	188.50		

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أفراد المجموعة التجريبية والضابطة ولصالح التجريبية، ويعزو الباحث ذلك إلى عدم تلقي المجموعة الضابطة أي برنامج وأنشطة تساعد على تنمية الوعي الانفعالي.

الفرض الثالث: لا توجد فروق دالة في متوسط رتب الوعي الانفعالي وأبعاده لدى المجموعة التجريبية في القياس البعدي تبعاً لمتغير النوع (الذكور، الإناث).

لأجل التحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بتحليل البيانات الإحصائية لدرجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي البالغة (18) تلميذاً وتلميذة، موزعين على وفق متغير النوع، إذ استخدم الباحث اختبار مان وتني (Mann – Whitney Test) لعينتين مستقلتين لاختبار الدلالة الإحصائية للفروق في الوعي الانفعالي، والجدول (6) يوضح النتائج:

جدول (6)

يبين دلالة الفروق في الوعي الانفعالي تبعاً لمتغير النوع للمجموعة التجريبية في القياس البعدي على مقياس الوعي الانفعالي

المهارات	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة اختبار (u)	مستوى الدلالة
تمييز الانفعالات	الذكور	9	9.61	86.50	-.094-	.925
	الإناث	9	9.39	84.50		
المشاركة اللفظية للانفعالات	الذكور	9	9.56	86.00	-.061-	.951
	الإناث	9	9.44	85.00		
عدم إخفاء الانفعالات	الذكور	9	8.83	79.50	-.617-	.537
	الإناث	9	10.17	91.50		
الوعي الجسدي	الذكور	9	7.78	70.00	-1.562-	.118
	الإناث	9	11.22	101.00		
العناية بمشاعر الآخرين	الذكور	9	10.22	92.00	-.653-	.514
	الإناث	9	8.78	79.00		
تحليل الانفعالات	الذكور	9	8.72	78.50	-.689-	.491
	الإناث	9	10.28	92.50		
الوعي الانفعالي	الذكور	9	8.67	78.00	-.675-	.500
	الإناث	9	10.33	93.00		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة في الوعي الانفعالي وأبعاده تبعاً لمتغير الجنس في المجموعة التجريبية، مما يؤكد صحة الفرض، ويرى الباحث أن هذه النتيجة تعتبر منطوقية ومنتسقة مع التكوين الانفعالي في مرحلة الطفولة المتأخرة، فضلاً عن ذلك فإن الأطفال في المجموعة التجريبية ذكوراً وإناثاً تلقوا نفس البرنامج، كما أن العينة كانت متجانسة من حيث مستوى الوعي الانفعالي، والعمر والمرحلة.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2011)، ودراسة توفيق وخلف (2008)، بينما اختلفت مع دراسة حسونة (2001)، التي أشارت إلى وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس الذكاء الوجداني في التطبيق البعدي.

الفرض الرابع: توجد فروق دالة في متوسط درجات الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية في القياسات المتعددة (القبلي، البعدي، التتبعي).

للتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بإجراء تحليل التباين للقياسات المتعددة فجاءت النتائج على النحو الآتي: والجدول (7) يوضح النتائج.

جدول (7)

يوضح نتائج شرط الكروية للقياسات المتعددة

مستوى الدلالة	درجة الحرية	مربع كاي	قيمة ماوكلي
0.730	2	0.630	0.961

بناءً على ما ورد في جدول (7) يتضح أن مستوى دلالة معامل الكروية (sphericity) قد بلغ (0.730) الأمر الذي يشير إلى تحقق شرط الكروية، وعليه فإن الباحث سيعتمد خيار (Sphericity Assumed) عند اختيار الفروق في القياسات المتعددة، والجدول (8) يبين النتائج:

جدول (8)

يبين مربع إيتا الجزئي الذي يشير إلى التباين المفسر من متغير التابع (الوعي الانفعالي)

مربع معامل إيتا الجزئي	مستوى الدلالة	القيمة الفائية	مجموع المربعات	الانحراف	المتوسط	القياس
0.690	0.000	37.838	170.889	1.81497	11.6667	القياس القبلي
				2.11128	17.1111	القياس البعدي
				2.78418	16.8889	القياس التتبعي

من خلال ملاحظة الجدول (8) يتضح أن مربع إيتا الجزئي الذي يشير إلى التباين المفسر من متغير التابع (الوعي الانفعالي) قد بلغ (0.690) الأمر الذي يدل على قوة وفاعلية البرنامج، وتشير القيمة الفائية إلى فروق دالة في القياسات المتعددة، حيث بلغت (37.838)، وعليه قام الباحث بإجراء حساب المقارنات البعدية، فجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (9)

يوضح الفروق بين القياسات المتعددة

مستوى دلالة	الخطأ المعياري	متوسط الفروق	القياسات
0.000	0.701	5.444	القبلي - البعدي
0.000	0.769	5.222	القبلي - التتبعي
0.736	0.650	0.222	البعدي - التتبعي

من خلال ملاحظة الجدول (9) يتضح أن هناك فروقاً دالة في القياس القبلي والبعدي والقياس القبلي والتتبعي، ودلت نتائج القياس التتبعي لمستوى الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية أنه انخفض انخفاضاً طفيفاً، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي، وهذا يدل على بقاء أثر البرنامج، وفاعليته في تنمية الوعي الانفعالي للأطفال، واحتفاظهم بالمكاسب التي تم تعلمها من خلال البرنامج، كما يرجع استمرار فاعلية البرنامج الحالي إلى فاعلية الفنيات المستخدمة في تنفيذ البرنامج، والتي كانت بمثابة حلقات متكاملة لدعم التدريب على الوعي الانفعالي.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد (2011)، والتي أظهرت فاعلية البرنامج مع استمرارية فترة المتابعة.

الاستنتاجات:

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي يمكن استنتاج ما يلي:

1. إن الوعي الانفعالي متعلم، وإن التلاميذ الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي قد ارتفع مستوى الوعي الانفعالي لديهم بشكل ملحوظ مقارنة بالتلاميذ الذين لم يتعرضوا للبرنامج التدريبي.
2. تؤكد هذه النتيجة أن مهارات الوعي الانفعالي يمكن تنميتها وتطورها عبر مراحل الحياة المختلفة من خلال المشاركة في برنامج وأنشطة مدرسية غير منهجية.
3. استقرار نتائج البحث بعد مرور (47) يوماً على تطبيقه، هذا دليل على أن هذه المدة لم تمنح أثر البرنامج، بمعنى أنه حافظ على قوة أثره في المجموعة التجريبية، يعتقد الباحث أن أسلوب القصة المتبع في البرنامج، والأنشطة المختلفة التي تضمنها البرنامج ساهمت في تغيير حقيقي في مستوى الوعي الانفعالي لدى المجموعة التجريبية التي تلقت البرنامج.

التوصيات:

- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بما يأتي:
1. تضمين المناهج الدراسية لمرحلة الأساس لقصص الأطفال، لأنها تساهم في تنمية الوعي الإنفعالي.
 2. توعية المعلمين والمعلمات بمدارس الأساس بأهمية الجانب الإنفعالي في بناء الشخصية.
 3. الإهتمام بإعداد المعلمين والمعلمات وتدريبهم على التخطيط للبرنامج والأنشطة التي تساعد على النمو.
 4. تثقيف الآباء من خلال برامج التلفاز نحو الإهتمام بمهارات أبنائهم الفكرية والإنفعالية، والتجاوب معهم، وفهم حاجاتهم، وانفعالاتهم.
 5. يعد البرنامج المطبق في البحث الحالي إجراءً مناسباً في تعديل السلوك لدى الأطفال من عمر (9 - 11) سنة.

المقترحات:

- على وفق نتائج البحث الحالي وبغية توسيع أطر الدراسات في هذا المجال يقترح الباحث إجراء مجموعة من الدراسات في هذا المجال مستقبلاً، وكالاتي:
1. بناء برنامج ارشادي المتمركز على القصة لتنمية الوعي الإنفعالي مع فئات عمرية مختلفة بغرض التأكد من فعاليتها.
 2. دراسة مماثلة يستخدم فيها برنامج إرشادي ديني في تنمية الوعي الإنفعالي.
 3. إجراء دراسة للتعرف على أثر القصة في تنمية متغيرات أخرى مثل (الهوية الاجتماعية، التجهيز الإنفعالي).

المراجع

المراجع العربية:

- أبو حطب (1976). القدرات العقلية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو علام، رجاء (2000). القياس والتقويم التربوي والنفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- توفيق، أسماء فتحي وخلف، ام السيد (2007). فاعلية القصة كمدخل لإنماء الذكاء العاطفي لطفل الروضة، مجلة الطفولة العربية، (37)، 8-35.
- جابر، عبد الحميد (2003). الذكاءات المتعددة والفهم. القاهرة: دار الفكر العربي.
- حسونة، أمل سعيد (2001). برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض أبعاد الذكاء الوجداني، مجلة دراسات الطفولة، معهد الدراسات العليا للطفولة، (23)، 114-142.
- راضي، فوقية محمد (2001). الذكاء الإنفعالي وعلاقته بالتحصيل الدراسي والقدرة على التفكير الإبتكاري لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، (45)، 73-103.
- الروسان، فاروق (2001). سيكولوجية الأطفال غير العاديين مقدمة في التربية. عمان: دار الفكر.
- زهران، حامد (2004). ارشاد الصحة النفسية لتصحيح مشاعر ومعتقدات الإغتراب. القاهرة: عالم الكتب.
- السباعوي، فضيلة عرفات (2005). الخجل الإجتماعي وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية وبعض السمات الشخصية لدى طلبة جامعة الموصل، أطروحة دكتوراه، جامعة الموصل.
- سليمان، محمد (2005). السلوك الإنساني في البيئة الإجتماعية. بيروت: دار المجد.
- عبد الهادي، جودت والعزة، سعيد (2005). تعديل السلوك الإنساني. عمان: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- عثمان، أحمد عبد الرحمن والشربيني، كامل السيد (2015). فعالية التدريب في تحسين التجهيز الإنفعالي لدى طلاب التربية الخاصة (مسار الإعاقة العقلية) بكلية التربية المتدربين بالفصول الملحقة بالمدارس العادية بمدينة الطائف، مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، (17)، 75-106.
- قطامي، يوسف محمود وصدر، منال محمد (2015). فعالية برنامج تدريبي مستند للنظرية المعرفية الإجتماعية الثقافية لتشكيل الهوية في تطوير الوعي الذاتي والمفاهيم السياسية لدى طالبات الصف الخامس في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة الطفولة العربية، (64)، 65-96.
- محمد، احمد علي بديوي (2011). أثر برنامج إثرائي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى عينة من المتفوقين دراسياً في المرحلة العمرية (12 : 15) في ضوء نموذج دانيال جولمان، دراسات تربوية وإجتماعية - مصر، (2)، 17، 482 - 433.

المراجع الأجنبية:

- Angi, D & Laurie A. (2008). Group work with preschool children: Effect on Emotional Awareness and behavior. *Journal for Specialists in Group work*, 33, (1), 3–21.
- Apperly, I. A., Samson, D., & Humphreys, G. W. (2009). Studies of adults can inform account of theory of mind development. *Developmental Psychology*, 45, (1), 190-201.
- Bajgar, J, Ciarrochi, J, Lane, R, & Deane, F (2005): Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C) *British Journal of Developmental Psychology*, 23, (2), 569–586.
- Barchard, K.A., Lane, R.D. & Watson, B.D. (2010). Emotional awareness: Computer and hand scoring of an open-ended test. *Report presented at the American Psychological Association convention*, San Diego, CA.
- Cicchetti, D. & Cohen, D. (2006): *Developmental Psychology* (2thEd) New Jersey: John Will & Sons, Inc.
- Crozier, S. & Sileo N. (2005). Encouraging positive behavior. *Council for Exceptional Children*.. 37, (6), 26-31.
- Goldstein, T.R., Wu, K. & Winner, E. (2010). Actors are experts in theory of mind, *Journal of Imagination, Cognition, and Personality*, 29, (1), 115–133.
- Gray, C. & Garand J. (1993). Social stories: Improving responses of students with autism with accurate social information. *Focus on Autistic Behavior* 8, (1), 1-10.
- Harter, S & Buddin, B. J. (1987). Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence, *Developmental Psychology*, 23, (3), 388-399.
- Harter, S. & Buddin, B. J. (1999). *The construction of self: A development perspective*, New York: Guilford Press.
- Hoffman, M. L. (1979). Development of moral thought. *Feeling, and behavior American psychologist*, 34, (10), 958-966.
- Hoffman, M. L. (1981). Is altruism part of human nature? *Journal of Personality & Social Psychology*, 67, (3), 121-137.
- Hoffman, M. L. (1990). Empathy and justice motivation. *Journal of motivation & emotion*, 14, (2), 151–172.
- Kuzucu, Y. (2006). *The effect of a psycho learning program of emotional awareness. Emotional expression and tendency of emotional expression on emotional psychological well being*. Doctorate thesis, education faculty. Nkara University.
- Lane, R. D., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kasniak, A. W., & Schwartz, D. E. (1996) Impaired verbal and nonverbal emotion recognition in alexithymia. *Psychosomatic Medicine*, 58, (3), 203-210.
- Lane, R. D., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kasniak, A. W., & Schwartz, D. E., Quinlan, D. M., Schwartz, G. E., & Walker, P. A. (1990). The levels of emotional awareness scale: A cognitive-developmental measure of emotion. *Journal of Personality Assessment*, 55, (1–2), 124-134.
- Lane, R. D., Sechrest, L., Reidel, R., Weldon, V., Kasniak, A. W., & Schwartz, D. E., Kivley, L. S., Du Bois, M. A., Shamasundara, P., & Schwartz, G. E. (1995). Levels of emotional awareness and the degree of right hemispheric dominance in the perception of facial emotion. *Neuropsychologia*, 33, (5), 525-538.
- Little, B & Nettle, D. (2006). Higher-order the theory of mind and social competence in school age children. *Journal of Cultural and Evolutionary Psychology*, 4, (3 – 4), 231–246.
- Neyem, A, Aracena C, Collazos C, A. & Alarcón, R (2007). Designing emotion awareness devices, *UNO VE ES LO QUE UNO SIENTE Received*, (8), 227–235.
- Phillips, L. H., MacLean, R. D. J., & Allen, R. (2002). Age and the understanding of emotions: Neuropsychological and sociocognitive approaches. *Psychological Sciences and Social Sciences*, 57, (6), 626 – 630.
- Rieffe, C, Meerum, T, & Meerum Terwogt, M., Bosch, J. D., Kneepkens, C. M. F., Douwes, A. C., & Jellesma, F. C. (2007). Interaction between emotions and somatic complaints in children that did or did not seek medical care. *Cognition and Emotion*, 21, (8), 85–102.
- Rieffe, C, Meerum, T, & Meerum Terwogt, M., Bosch, J. D., Kneepkens, C. M. F., Douwes, A. C., & Jellesma, F. C., Oosterveld, P., Miers, A. C., Terwogt, M., & Verena, L. (2008). Emotion awareness and internalising symptoms in children and adolescents: The emotion awareness questionnaire revised. *Personality and Individual Differences*, 45, (8), 756–770.
- Salovey, P. & Mayer, J. (1990). Emotional intelligence. *Imagination cognition and personality*. (9), 185-211.
- Sonia, G. A., (2008). *Development theories through the life: (2thEd)*. New York. Columbia University Press.

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 أمبيريقية، 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 المستقلة 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 الأبراهيم

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

تحليل القصص الإلكترونية المستخدمة في رياض الأطفال في محافظة القدس في ضوء معايير أدب الأطفال ومعايير جودة القصص الإلكترونية

Doi: 10.29343/1-80-3

د. بعداد الخالص

أستاذ مشارك - جامعة القدس- دائرة تعليم المرحلة الأساسية ورياض الأطفال

مديرة معهد الطفل-جامعة القدس - دولة فلسطين

bkhales@staff.alquds.edu

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل القصص الإلكترونية المقدمة للأطفال في رياض الأطفال في محافظة القدس وفق معايير أدب الأطفال ومعايير جودة القصص الإلكترونية، والتعرف إلى أسس اختيار القصص الإلكترونية، وكيفية توظيفها، والصعوبات التي تواجه مديرات ومعلمات رياض الأطفال في اختيار القصص الإلكترونية، وسبل التغلب على الصعوبات. ووظفت في الدراسة جملة من الأدوات تمثلت في مقياس تحليل القصص الإلكترونية وفق معايير جودة القصص الإلكترونية، ومقياس تحليل القصص الإلكترونية وفق معايير أدب الأطفال، والمقابلة شبه المقتنة مع معلمات رياض الأطفال والمديرات. وتألقت عينة الدراسة من (20) روضة أطفال، و(20) مديرة و(40) معلمة وتحليل (50) قصة الكترونية، بينت النتائج أنّ المتوسط الحسابي لمعايير القصص الإلكترونية من حيث جودة العمل الإلكتروني بلغ (1.94) أي بدرجة متوسطة. وبينت النتائج أنّ (30) قصة تظهر العلاقة الإيجابية بين الأطفال، و(20) قصة تثير خيال الطفل، وأنّ (18) قصة تظهر العلاقة الإيجابية بين الطفل والراشد، و(17) قصة تشجع الأطفال على التساؤل و(15) قصة تحاكي بيئة الطفل. ولم تظهر أي قصة الطفل البطل، أو التي تعرف الطفل على تراثه وتراث الشعوب الأخرى، أو التي تعزز استقلالية الطفل. وعبرت المعلمات عن آرائهن حول أهمية توظيف القصص الإلكترونية، وسبل توظيفها، وبواعث توظيفها، والمعوقات التي تواجه المعلمات عند توظيف القصص الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: معيار، القصص الإلكترونية، معايير أدب الأطفال، رياض الأطفال.

Analysis electronic stories that presented to children in kindergartens in the governorate of Jerusalem according to children's literature standards and electronic stories standards

Buad Khaled

Associate Professor in Department of Primary Education and Kindergarten
Head of Child Institute – AlQuds University.

Abstract

This study aimed to analyze the electronic stories that presented to children in kindergartens in the governorate of Jerusalem according to children's literature standards and electronic stories standards. The study also tried to identify how teachers used electronic stories, and the difficulties faced by kindergarten principals in selecting electronic stories, . The study used a number of instruments, such as electronic stories analysis measurement, children's literature standards, and semi structure interviews with kindergarten teachers and principals. The sample consisted of (20) kindergarten, (20) principals and (40) teachers and analysis of (50) electronic stories. The results showed that the average of the electronic stories standards in terms of quality of electronics reached (1.94). The results showed that 30 stories had the positive relationship between the children, (20) stories raised the child's imagination, (18) stories showed the positive relationship between the child and the adult, (17) stories encouraged the children to pose questions, and (15) depicted the children's environment. There was no story showing the child hero, or the child's knowledge of the heritage of other peoples, or that which promote the independence of the child. The teachers expressed their views on the importance of employing electronic stories, how to employ them, reasons of their employment, and obstacles faced by teachers when employing electronic stories.

Keywords: Standard, Electronic Stories, Children's Literature Standards, Kindergartens.

مقدمة:

يمر الإنسان خلال حياته بمراحل عديدة، تترك كل مرحلة منها أثرها في شخصيته وفكره وممارساته، وتعد مرحلة الطفولة أولى مراحل حياة الإنسان حيث تؤثر السنوات الأولى من حياة الإنسان، وتشكل عاداته واتجاهاته، وتنمي ميوله وتؤثر في مجالات النمو المختلفة الجسمية، والعاطفية، والاجتماعية، والمعرفية. مما يجعل تربية الطفل وتعليمه في هذه المرحلة أمراً يستحق العناية والاهتمام (Khaless, 2015; Yoshikawa & Kabay, 2015)

وتتخلل مرحلة الطفولة مرحلة تسمى مرحلة ما قبل المدرسة، يلتحق فيها الطفل برياض الأطفال والتي تعد من أصعب المراحل التربوية والتعليمية (رفيقة، 2014).

ويعتبر التعليم في مرحلة الطفولة المبكرة حقاً إنسانياً لجميع الأطفال بوصفه أساساً للتنمية الشاملة بجميع أبعادها؛ وفي السياق الفلسطيني يسهم التعليم في رسم الهوية الوطنية الفلسطينية، كما يحقق أهداف رياض الأطفال، والمتمثلة في تنشئة طفل فلسطيني قادر على التفكير، والتحليل والتقويم والابداع (MOEHE, 2017).

وأرست وزارة التربية والتعليم الفلسطينية عبر الخطة الإستراتيجية دعائم الاهتمام في الطفولة المبكرة والتعليم في رياض الأطفال، ودعت إلى توفير خبرات تربوية؛ لغوية ومعرفية، وعاطفية، واجتماعية، وأخلاقية، غنية للأطفال وتسهم في تطورهم ونمائهم. ويتعرض الأطفال في رياض الأطفال إلى خبرات أدب الأطفال (الخطة الإستراتيجية للطفولة، 2017).

وقد شهد العصر الحالي اهتماماً متزايداً بأدب الأطفال، وتشجيع كتابة هذا الأدب نتيجة لتزايد الاهتمام بالطفولة المبكرة ورياض الأطفال. ويقصد بأدب الأطفال فن لغوي تنتظمه أنواع أدبية حصيلة النتاج الأدبي والأعمال الأدبية التي تدفع إلى المتعة، ويعد الاهتمام بأدب الأطفال مؤشراً لتقدم الدول ورفيها، (أحمد، 2006).

وتتنوع مجالات أدب الأطفال من الشعر والنثر، والمسرحية، والقصة، وتعد القصة أبرز نوع من أنواع أدب الأطفال. وتعنى القصة بالتجسيد الفني من خلال الشخصيات والأحداث، والمعاني والأفكار (أحمد، 2006).

وتؤدي القصة دوراً جلياً في حياة الطفل من حيث تنمية تفكيره وقدراته وخياله والتأثير في معتقداته، وتدفعه إلى طرح الأسئلة والتقصي، وتنمية مقدرته على التذكر والتخيل والتحليل والتصنيف والتقويم وحل المشكلات والإتيان بأفكار جديدة. كما تؤدي القصة إلى إثارة المشاعر والعواطف، وفهم الطفل لذاته، وتلبية حاجته إلى الحب والتقدير والاستقلالية والتقدير وتحمل المسؤولية، وتكوين شخصيته، كما تسهم القصص في تنمية لغة الطفل من حيث اكتسابه للمصطلحات والمعاني والمرادفات والعبارات، وتنمي لديه الذوق الأدبي (Davis, 2004; Justice 2005).

وتعددت أنواع القصص فمنها القصص الخيالية، والتي تثير الخيال والقصص الشعبية التي ينسجها الخيال الشعبي، وقصص الحيوان التي تجسد شخصياتها حيوانات البيئة المألوفة وغير المألوفة للطفل، والقصص التاريخية والتي تدور أحداثها حول الأبطال الذين أثاروا في التاريخ وصنعوا مستقبه. وقصص المغامرات التي تثير فضول الأطفال وشغفهم وتدفعهم إلى البحث والتقصي وفهم كنه الأشياء، والقصص الفكاهية التي تدخل المرح والسرور إلى قلب الأطفال وتروح عنهم، والقصص الواقعية المستمدة من واقع الطفل المعاش وحياته، وأخيراً القصص الإلكترونية (Justice, 2005; أحمد، 2006).

ويقصد بالقصص الإلكترونية شكل مبدع من رواية تدور حول حدث أو مكان، وقد تكون

حقيقية أو خيالية، ويوظف فيها المؤثرات الصوتية والرسوم والفيديو، والصور، والنصوص، والحركة، والخيال والموسيقا (شحاته، 2014).

وتعد القصص الإلكترونية من التقنيات الحديثة التي تنتج وتعرض عبر الحاسوب، مدعمة بالوسائط المتعددة والرسومات المتحركة، والأحداث والأصوات، والإيقاع، والنصوص، والسرد (نوبي، النفيسي وعامر، 2013؛ قسيس، والخالص، 2018).

ويعتبر كن بيرنز، «Ken Burns» من مؤسسي القصص الإلكترونية التي تناولت موضوع الحرب الأهلية في العام 1961م، حيث استخدم صوته وصوراً مؤرشفة ولقطات سينمائية وموسيقا بغية تجسيد الحدث المأساوي في الولايات المتحدة (عبد الباسط، 2014).

وقد تستوحى القصص الإلكترونية من قصص عالمية أو محلية أو مترجمة أو معروفة مسبقاً لدى الأطفال. (Garrety, 2008) وتستخدم في القصص الإلكترونية الوسائط المتعددة التي تعتمد على الصوت والإيقاع والحركة، وطريقة السرد، والنصوص، وقد تستخدم نصوص قصص محلية أو عالمية أو قصص تم إنتاجها لتحقيق أهداف معينة. ويشير عبد القادر (2014) إلى أن القصص الإلكترونية تتضمن الحركة والصوت والمواقف المثيرة التي تحاكي مشاعر الأطفال، كالتفاؤل وتحقق المتعة لهم وتقضي على الملل، والشروء، وتسمح للأطفال بالتعبير عن مشاعرهم. كما تعبر القصص الإلكترونية عن ثقافة المجتمع وتراثه وحياته.

وأشار ديفس (Davis, 2004) إلى أن القصة الرقمية بمثابة رواية قصيرة تعرض على شاشة الكمبيوتر أو التلفاز أو السبورة التفاعلية. ويرى ستاندي وسندر وفازيل (Standley, 2003؛ Frael, 201؛ Snider, 2008)، أن القصص الإلكترونية واحدة من الأساليب المحببة للأطفال لاحتوائها على المؤثرات الصوتية والمرئية والكلمات المنطوقة. وتزود القصص الإلكترونية الأطفال بالمعارف والمعلومات المشوقة والهادفة.

وتسهم القصص الإلكترونية بشكل كبير في خلق فرص للتأمل، وإيجاد روابط قوية بينها وبين الموضوع التعليمي، كما أنها تشبع فضول الأطفال وتنمي لغتهم باكتسابهم مفردات جديدة وتراكيب لغوية مختلفة. عدا ذلك تتيح القصص الإلكترونية الفرص للأطفال للتعبير عن أنفسهم من خلال استخدام التمثيل وتجسيد الأدوار بأصواتهم، مما يؤدي إلى إنتاج أفكار إبداعية (عبدالباسط، 2016؛ نوبي، والنفيسي، وعامر، 2013).

كما تحقق مشاهدة القصص الإلكترونية فوائد جمة؛ حيث تزود الطفل بمعلومات ثقافية أو علمية أو دينية متنوعة. وتلبي القصص الإلكترونية احتياجات الأطفال النفسية وتشبع غرائزهم مثل حب الاستطلاع والاكتشاف، وتنمي خيالهم وتفكيرهم، فهي تنقلهم إلى عوالم لم تكن تخطر على بالهم. وتشجع القصص الإلكترونية الأطفال على ربط التعلم مدى الحياة، كما تزيد القصص الإلكترونية من تطور الأطفال الاجتماعي من خلال تعرفهم على الثقافات المختلفة، وعادات المجتمع وتقاليده. وتسهم القصص الإلكترونية أيضاً في تنمية حب الوطن وتعزز الانتماء إلى الوطن من خلال عرض قصص تحاكي التراث والمواطنة وتشكل الهوية الوطنية (عبد الباسط، 2016؛ نوبي، والنفيسي وعامر، 2013).

وتهدف القصص الإلكترونية أيضاً إلى إثارة مشاعر الأطفال وعواطفهم، وخيالهم وتنمي لديهم مهارات الاستماع والاستماع الناقد، والتحليل والربط والاستنتاج والتأمل. ويؤدي عرض القصص الإلكترونية على الأطفال ومن ثم محاورتهم بأحداثها إلى الكشف عن طرق تفكيرهم ورغباتهم ودعم قدراتهم اللفظية وغير اللفظية. (الجابري، 2015؛ Garrety, 2008).

وبين ديفس (Davis, 2004) وجاري (Garrety, 2008) أن القصص الإلكترونية تسهم في

تطوير مهارات الأطفال في القراءة من خلال مساعدتهم على الربط بين نصوص القصة، وتحليل الصورة، والتأمل في مضامين القصة، وتنمية التعبير الشفوي، كما تدريبهم على الاستماع الجيد والنطق الجيد، وتتجلى أهمية القصص الإلكترونية أيضاً في كونها غير مكلفة مادياً عند نسخ العديد منها.

وترى الباحثة أنّ القصص الإلكترونية تسهم في إثراء الأطفال فكرياً ولغوياً، وتزويدهم بالمعارف والخبرات بصورة مشوقة ومحبة لهم، إذ إنّ القصص تنفذ إلى قلوب الأطفال وعقولهم.

ولكي تحقق القصص الإلكترونية الأهداف المرجوة منها ينبغي اختيارها بعناية بحيث تحتوي على مضامين هادفة وملائمة لخصائص الأطفال ومرحلتهم العمرية، وكذلك اختيار القصة التي تتسم بوضوح اللغة والصوت، وذات جودة فنية عالية (شاش، 2013).

ويشير العرينان (2015) إلى معايير القصص الإلكترونية التي تعرض للأطفال في رياض الأطفال، من حيث مقدرتها على تشويق الأطفال وجلب المتعة لهم من خلال الحركات والرسومات والأصوات والحوار، وأن تتضمن القصة مواقف وأفكار تشد انتباه الأطفال، وأن تكون كلماتها سهلة حتى يتمكن الطفل من فهمها، وأن تكون قصيرة للابتعاد عن الملل وللاستمرار بمشاهدتها، والأهم من ذلك أن تكون مريحة ومزجة، وأن تزود الأطفال بالمعارف والخبرات الجديدة، وأن تكون نهايتها سعيدة، وأن تكون سهلة التشغيل والاستخدام من قبل المعلمة.

كذلك ينبغي توفير جملة من الشروط والمعايير في القصص الإلكترونية تتمثل في جودة الصوت، واتساق الصوت مع النصوص، ونوعية الموسيقى ودرجة تأثيرها، والرسومات المتحركة في القصة، وجودة نصوص القصة، وصوت الراوي نفسه ومدى إتقانه لسرد القصة، لذا يقع على كاهل المعلمين مراجعة القصص وتحليلها قبل عرضها على الأطفال (Toki & Pelayo, 2013; Şeker, 2016; Behmer, Schmidt, & Schmidt, 2006).

الدراسات السابقة:

الدراسات التي تناولت القصص الإلكترونية:

أجرت الشناوي (2018) دراسة هدفت التعرف إلى توظيف القصص الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة، وقد تكونت عينة الدراسة من (40) طفلاً وطفلة من مرحلة رياض الأطفال المستوى التمهيدي الثالث بمدينة المزاحمية بالمملكة العربية السعودية، وقد تمثلت أداة الدراسة في اختبار المفاهيم الصحية المصورة لطفل الروضة. وقد أظهرت النتائج الأثر الإيجابي من توظيف القصص الرقمية في تنمية المفاهيم الصحية لدى طفل ما قبل المدرسة.

وقصدت دراسة قسيس، والخالص (2017) تقصي فاعلية توظيف القصص الإلكترونية في تنمية مهارة الاستماع، والذكاء العاطفي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدرسة الإنجليزية في بيت ساحور. وتكونت عينة الدراسة من ثلاثين طالباً وطالبة من الصف الثاني الأساسي في المدرسة الإنجليزية في بيت ساحور. ووظفت في الدراسة جملة من الأدوات وهي: اختبار الاستماع، ومقياس الذكاء العاطفي، ومقابلة الأطفال، والملاحظة الصفية، والكتابة التأملية للمعلمة. واستخدمت هذه الدراسة المنهج (المختلط) الكمي والنوعي للمجموعة الواحدة باختبار قبلي وبعدي وتطبيق المقياس القبلي والبعدي للمجموعة الواحدة، وبحساب المتوسطات الحسابية و paired t test. وتم تطبيق برنامج القصص الإلكترونية لدروس اللغة العربية للصف الثاني. وأظهرت النتائج تطوراً في مهارة الاستماع لدى الطلبة، وتطوراً في الذكاء العاطفي، وبينت نتائج ملاحظة الطلبة تفاعلهم مع القصص الإلكترونية والانتباه والتركيز في الحصص التي تعرض فيها القصص الإلكترونية لدروس اللغة العربية. وأوصت الدراسة بإجراء مزيد من الدراسات

حول توظيف القصص الإلكترونية في التعليم، وعقد ورش عمل للمعلمين حول توظيف القصص الإلكترونية.

هدفت دراسة الراشد (2017) التعرف إلى فعالية برنامج مقترح باستخدام القصص والأناشيد الإلكترونية في تنمية بعض القيم الأخلاقية والدينية لدى طفل الروضة، وتكونت عينة الدراسة من (104) من الأطفال من المرحلة العمرية من (4-6) سنوات، والذين لم يحققوا المستوى المطلوب للأداء على مقياس القيم الأخلاقية. ووظفت في الدراسة أداة اختبار تقدير الذكاء، واستمارة المستوى الاجتماعي والاقتصادي والثقافي للأسرة، ومقياس القيم الأخلاقية والبيئية، ومجموعة من القصص والأشعار والأناشيد الإلكترونية. وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج، لصالح التطبيق البعدي، كذلك وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج لصالح المجموعة التجريبية. كما أشارت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في اكتساب القيم الأخلاقية.

أجرى (Şeker, 2016) دراسة سعت إلى تقويم القصص الرقمية لدروس التربية الاجتماعية، لطلبة الصف الأساسي وتكونت عينة الدراسة من (35) طالباً يدرسون في المرحلة الابتدائية من جامعة الكسبر، واستخدم في هذه الدراسة منهج دراسة الحالة والتحليل النوعي، وتحليل القصص الإلكترونية والمقابلات وبينت نتائج الدراسة مواطن الضعف في القصص الإلكترونية والصعوبات التي واجهها الطلبة في إنشاء القصص الإلكترونية، والمتمثلة في ضعف الصوت، وعدم القدرة على إنشاء نصوص ملائمة، وصعوبة العثور على صورة مناسبة للنصوص، وفصل الصوت أثناء انتقال الصورة، وصعوبات في العثور على موسيقا ملائمة، وصعوبات في تشغيل القصص.

تنطلق دراسة عبد الحميد، ومحمد ويوسف (2016) من إشكالية وضع مجموعة من معايير التصميم والإنتاج للقصص الرقمية التفاعلية لطلبة المرحلة الابتدائية، وذلك من خلال نموذج مقترح لمعايير تصميم وإنتاج القصص الرقمية التي تراعي خصائص الطلبة واحتياجاتهم وميولهم. واتبعت الدراسة منهج تحليل الوثائق وتحليل البرامج، كما تم إعداد استبانة كأداة لجمع المعلومات. واقتصر البحث على طلبة المرحلة الابتدائية. توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أبرزها: موافقة المحكمين على المؤشرات التي تعكس معايير تصميم القصص الرقمية التفاعلية وإنتاجها، واستخلاص مجموعة من المعايير التربوية والفنية.

بحثت دراسة المنجومي (2016) في تحليل محتوى تطبيقات القصص الرقمية المقدمة للأطفال عبر المتاجر الإلكترونية للهواتف الذكية والحواسيب اللوحية والكفية في مرحلة الطفولة المتوسطة للتعرف على درجة تحقق العناصر المكونة لها في كلا المحورين: الكتابي، والرقمي، وأظهرت النتائج ضعف المحتوى القصصي، وعدم توظيف الإمكانيات الرقمية بشكل صحيح وعدم الاتساق بين الصوت والصورة والأداء، وعليه تم وضع تصور مقترح لإعداد التطبيقات القصصية الرقمية المقدمة للأطفال، وأسس الكتابة لها.

سعت دراسة عمر (2016) إلى تبصّر أثر اختلاف نمط عرض القصة الرقمية على تعديل بعض السلوكيات البيئية الخاطئة لدى أطفال ما قبل المدرسة، من خلال التعرف إلى أهم الأبعاد البيئية واللازم تنميتها لدى طفل ما قبل المدرسة. والتعرف إلى أهم السلوكيات البيئية الخاطئة الأكثر شيوعاً لدى طفل ما قبل المدرسة، ومراحل تصميم وإنتاج القصة الرقمية، وتحديد أنسب الطرق لعرض القصة الرقمية لتعديل بعض السلوكيات البيئية الخاطئة لدى أطفال ما قبل المدرسة. تشكلت عينة الدراسة من مرحلة رياض الأطفال من (5-6) سنوات بمدرسة المستقبل الخاصة، ومدرسة حسام الدين الخاصة بمحافظة الجيزة. تم استخدام المنهج الوصفي،

وكذلك المنهج شبه التجريبي. ووظفت في الدراسة قائمة بالأبعاد البيئية، وبطاقة تقدير سلوك، ومقياس السلوك المصور. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق بين متوسطات درجات بطاقة تقدير السلوك نتيجة الاختلاف في أسلوب عرض القصة الرقمية.

سعت دراسة (Papadimitriou, et al, 2013) إلى تبصّر دور القصص الإلكترونية في تنمية مهارات الأطفال، وشارك في الدراسة (19) طفلاً (13) منهم في الحضانة و(6) في الروضة، واستخدم في الدراسة البحث النوعي وملاحظة الأطفال، وبينت نتائج الدراسة تنمية مهارة الأطفال من حيث تسمية أنواع القصة، وإعادة سرد القصص، كما أدى توظيف القصص الإلكترونية إلى إعطاء الفرص للأطفال لابتكار قصص خاصة بهم، ومن تأليفهم، مما ساعدهم في التعبير عن أنفسهم بأفضل صورة.

هدفت دراسة موسى (2015) إلى قياس فاعلية القصص التفاعلية الإلكترونية في تنمية حب الاستطلاع وبعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة، وذلك من خلال تبصر المهارات الاجتماعية المناسبة لأطفال الروضة، ومعايير اختيار القصص التفاعلية الإلكترونية لأطفال الروضة، وفاعلية بعض القصص التفاعلية الإلكترونية في تنمية حب الاستطلاع وبعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة. تكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية من أطفال الروضة يبلغ عددها (90) طفلاً وطفلة، تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات تجريبية، كل مجموعة 30 طفلاً، عرضت عليهم مجموعة من القصص؛ تم تعليمها للمجموعة التجريبية الأولى بطريقة تقليدية (ورقياً)، وتعليمها للمجموعة التجريبية الثانية من خلال الحاسوب دون تفاعل، وتعليمها للمجموعة التجريبية الثالثة كقصص تفاعلية من خلال برنامج الكورس لاب (Course Lab) وتم تنفيذ التجربة وفقاً للجدول الزمني الموضوع مسبقاً (بواقع يوم واحد في الأسبوع- قصة في اليوم الواحد)، وقد استغرق تطبيق التجربة بشكل كامل ستة أسابيع. وبعد الانتهاء من تنفيذ تجربة البحث تم تطبيق بطاقة ملاحظة المهارات الاجتماعية، واستبانة تقدير حب الاستطلاع، ومقياس حب الاستطلاع المصور على أطفال المجموعات التجريبية الثلاث (عينة البحث)، واستخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، وقد استخدم الباحث اختبار (ف)، وقياس حجم التأثير للمتغير المستقل للكشف عن وجود فروق تعزى للقصص التفاعلية الإلكترونية المستخدمة. أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية في مستوى حب الاستطلاع، والمهارات الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية الثالثة، مما يشير إلى فاعلية القصص التفاعلية الإلكترونية في تنمية حب الاستطلاع وبعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة.

سعت دراسة موسى وسلامة (2004) إلى تقويم الواقع الفعلي لقصص الأطفال الإلكترونية في مرحلة ما قبل المدرسة، وتعرف جوانب القوة والضعف فيها، وتقديم المقترحات في هذا المجال. وتم اختيار عينة الدراسة من خمسروضات في مدينة العين، وبلغ عدد الأطفال الذين تمت ملاحظتهم (230) طفلاً. واستخدم الباحثان المنهج الوصفي المسحي، واستخدما بطاقة الملاحظة والمقابلة. وأظهرت نتائج الدراسة أنّ البرنامج اليومي للروضة يتضمن وقتاً محدداً للقصة، ويشير ذلك إلى الاهتمام بقصص الأطفال في هذه المرحلة وإدراك دورها وأهميتها بالنسبة للطفل. وكشفت النتائج أيضاً أنّ مضمون القصة واضح بنسبة (71%)

التعقيب على الدراسات السابقة:

تباينت الدراسات من حيث هدفها فمنها من استخدم القصص الإلكترونية بغية تعلم وتطور مهاراتهم وقدراتهم مثل دراسة قسيس والخالص (2017) حول تطوير مهارة الاستماع والذكاء العاطفي، ودراسة Papadimitriou, et al, 2013 التي سعت إلى تطوير مهارات الأطفال؛ والراشد (2017) التي قصدت تطوير المفاهيم الصحية، والشناوي (2018) التي سعت إلى تطوير القيم الأخلاقية لدى الأطفال عبر القصص الإلكترونية .

وهناك دراسات تناولت تحليل القصص الإلكترونية وتبصر جودتها ومدى مناسبتها للأطفال وجودة العمل الإلكتروني مثل عبد الحميد، ومحمد ويوسف (2016)؛ (Şeker, 2016)؛ موسى وسلامة (2004).

واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث هدفها في أن الدراسة الحالية توجهت إلى تحليل القصص الإلكترونية من حيث جودتها إلكترونياً ووفقاً لمعايير أدب الأطفال، وحسب علم الباحثة لم يعثر على دراسات حللت قصص الأطفال الإلكترونية وفقاً لمعايير أدب الأطفال وجودة العمل الإلكتروني في آن واحد.

وتباينت منهجية الدراسات السابقة من حيث المنهج التجريبي وشبه التجريبي والمنهج الوصفي ودراسة الحالة، واختلفت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة من حيث استخداما تحليل المضمون للقصص الإلكترونية، وكذلك التحليل النوعي الثيماتي للمقابلات.

واستخدمت في هذه الدراسة عدة أدوات مثل مقاييس التحليل والمقابلات والملاحظات، كما انفردت هذه الدراسة بأخذ عينة الروضة من المعلمات والأطفال والمديرات.

هدف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل القصص الإلكترونية المستخدمة في رياض الأطفال في محافظة القدس في ضوء معايير أدب الأطفال.

أهمية الدراسة:

تستقي هذه الدراسة أهميتها من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو تحليل القصص الإلكترونية المستخدمة في رياض الأطفال، والذي يؤمل أن تقدم هذه الدراسة تحليلاً للقصص لتعين معلمات رياض الأطفال والعاملين في الطفولة على اختيار قصص ملائمة للأطفال وتسهم في تطويرهم. كما قد تفيد هذه الدراسة بفتح الأفق أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث حول نوعية ما يقدم للأطفال من أعمال أدبية في مرحلة الطفولة المبكرة .

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تعتبر القصص بوابة الطفل نحو عالمه والعوامل الأخرى، وسبباً للمتعة، كما تؤثر القصص في طريقة تفكير الأطفال واتجاهاتهم. وتستحوذ التكنولوجيا على اهتمامات الأطفال وبخاصة القصص الإلكترونية، وتؤثر في نموهم في جميع المجالات النمائية العاطفية والمعرفية والاجتماعية والأخلاقية، واللغوية والجسمية. من أجل ذلك كله ينبغي اختيار القصص الملائمة للأطفال وفق معايير أدب الأطفال وجودة القصص الإلكترونية. وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1. ما القصص الإلكترونية المستخدمة في رياض الأطفال في محافظة القدس؟
2. كيف توظف معلمات رياض الأطفال القصص الإلكترونية؟

3. ما هي معايير جودة القصص الإلكترونية؟
4. ما هي معايير القصص الإلكترونية من حيث المضمون؟
5. ما آراء معلمات رياض الأطفال حول توظيف القصص الإلكترونية في رياض الأطفال؟

مصطلحات الدراسة:

القصة الإلكترونية:

هي القصة التي تمت برمجتها على أقراص مدمجة (CD) من خلال استخدام بعض التقنيات الحديثة المتعلقة بالصوت والصورة والرسوم الكرتونية المتحركة، بحيث تلائم الطفل في مرحلة رياض الأطفال، وتناسب ميوله واتجاهاته وتساعد على تنمية مهاراته اللغوية. (الريان، 2015،

رياض الأطفال:

مؤسسات خاصة بتربية الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة والسادسة، وهي تعني بالأطفال من جميع جوانبهم مقدماً لهم العديد من الأنشطة التي تكسبهم المعلومات التي تتلاءم مع حاجاتهم إلى جانب إكسابهم السلوكيات المرغوب فيها ليكونوا مقبولين في مجتمعهم.

معايير أدب الأطفال:

الجملة التي يُسْتَنْدُ إليها في الحكم على جودة القصص في ضوء ما تتضمنه العبارة من وصف للقصص الإلكترونية. وهي بمثابة محكات يقاس في ضوءها جودة قصص الأطفال الإلكترونية من حيث الشكل والإخراج والمضمون.

حدود الدراسة:

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة الحالية على مديرات ومعلمات رياض الأطفال في محافظة القدس.

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على رياض الأطفال في محافظة القدس.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2017-2018.

الحدود الموضوعية: تحددت هذه الدراسة بالمفاهيم والمصطلحات الواردة فيها.

طريقة الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدمت الباحثة تحليل المضمون الذي يعتبر أحد أساليب المنهج المسحي التحليلي، إذ يعد طريقة علمية تهدف إلى تحليل المادة المكتوبة بطريقة موضوعية وفق منهج علمي (أبو علام، 2013). وهو منهجية علمية تستخدم في تحليل العبارات والكلمات والصور والأصوات تحليلاً دقيقاً.

واستخدمت النسب المئوية والتكرارات لتحليل القصص وفق المضمون، واستخدمت المتوسطات الحسابية لمعايير جودة القصص الإلكترونية وكذلك التحليل النوعي الثيماتي للمقابلات.

أدوات الدراسة: استخدمت في الدراسة الأدوات الآتية:

أدوات تحليل القصص:

الأداة الأولى: قائمة تقدير لمعايير القصص الإلكترونية .

أعدت الباحثة قائمة تقدير لمعايير جودة القصص الإلكترونية بعد رجوع الباحثة إلى الأدب التربوي (Digital Storytelling Rubric, 2014 DeNatale, 2008) وتتضمن قائمة التقدير (Şeker, 2016, Storytelling Evaluation Rubric, 2002)

وتتضمن قائمة التقدير عشرة معايير وهي (الصورة، والصوت والحركة، والصوت، والموسيقا، والموسيقا التصويرية، والانتقال في أحداث القصة التصويرية، والاتساق السمعي البصري، ومدة القصة، وعرض القصة، ومظهر الطفل في القصة). وتتضمن قائمة التقدير ثلاثة مستويات (ممتاز، متوسط، وبحاجة إلى تطوير) مع توصيف لفظي لكل مستوى في كل معيار من المعايير العشرة. وأعطيت ثلاث علامات للممتاز، وعلامتين للمتوسط، وعلامة واحدة بحاجة إلى تطوير ويوجد توصيف لكل معيار في المستويات الثلاثة (ملحق 1).

الأداة الثانية: مقياس معايير أدب الأطفال

أعدت الباحثة قائمة بمعايير أدب الأطفال من حيث المضمون والمحتوى، وتتضمن القائمة (28) معياراً استقته الباحثة من الأدب التربوي (الخالص، 2015؛ الخالص ونيروخ، 2005؛ احشيش وخضوري، 2009؛ 2004؛ Pantaleo، 2003؛ Al-Barakat، 2012؛ ŞAHBAZ،)، وكذلك من خبرتها في مجال أدب الأطفال وتحليل القصص. وقامت الباحثة بعرض الأداة على المحكمين وعددهم (7) ممن يحملون درجة الدكتوراه في التربية والمنهج والطفولة، وبعد إجراء التعديلات تم وضع الأداة في صورتها المناسبة، ومن ثم تحليل القصص الإلكترونية في ضوء معايير أدب الأطفال.

ضوابط تحليل المضمون:

تم تحليل المضمون للقصص الإلكترونية المستخدمة في رياض الأطفال عينة الدراسة وعددها (50) قصة وفقاً للضوابط الآتية:

- تحديد هدف عملية التحليل وهو معايير أدب الأطفال.
- اتخاذ الكلمة والجملة وحدة للتحليل نظراً لملاءمتها لطبيعة الدراسة.
- اعتماد ما ورد في الأدب التربوي فيما يتعلق بمعايير أدب الأطفال أساساً للتحليل.
- شمولية التحليل لكل القصص الإلكترونية.
- مشاهدة القصص مشاهدة متعمقة وتحليله.

صدق التحليل:

عرضت الباحثة البيانات التي تم تحليلها فيما يتعلق بتحليل قصص الأطفال الإلكترونية على أربعة محكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه في المنهج والطفولة وأساليب التدريس والاستئناس بأرائهم واقتراحاتهم فيما يتعلق بالتحليل.

ثبات التحليل:

من أجل الكشف عن ثبات تحليل البيانات اتبعت الباحثة ما يأتي:

حللت الباحثة القصص الإلكترونية في شهر آب، 2018 ثم أعادت التحليل مرة أخرى في نهاية شهر أيلول (2018) ويسمى هذا النوع من التحليل الثبات عبر الزمن وفقاً للجدول (1):

جدول (1) التحليل عبر الزمن

معامل الثبات	نقاط الاختلاف	نقاط الاتفاق	التحليل الثاني	التحليل الأول	الدليل
0.95%	6	74	76	78	

المقابلات الفردية شبه المقننة لمعلمات رياض الأطفال:

بهدف التوصل إلى فهم أعمق لوجهات نظر المعلمات، تم إجراء سلسلة من المقابلات الفردية، شبه المقننة، تراوحت مدة المقابلات بشكل عام بين نصف ساعة إلى ساعة، باستثناء (5) من المقابلات استغرقت أقل من نصف ساعة، وطلبت (10) معلمات إرسال الأسئلة إليهن إلكترونياً لتعبئتها.

الصدق النوعي في المقابلات:

تم استخدام أجهزة تسجيل صوتي للباحثة وزميلتها التي استعانت بها على حدة، وكذلك تم تفريغ استجابات المعلمات والمديرات من قبل الباحثة وزميلتها بشكل منفصل، ثم تمت المقاربة والمقارنة بين نتائج تحليل الباحثة وزميلتها. كما قامت الباحثة بإعادة قراءة الأدب التربوي والدراسات السابقة بتعمق، وتم تحليل نتائج الدراسة الحالية في ضوء ما عبرت عنه المعلمات والمديرات من استجابات للأسئلة.

وعن تحليل القصص حللت الباحثة القصص واستعانت بزميلة لها لتحليل القصص.

عينة الدراسة:

تألفت عينة الدراسة من عشرين (20) روضة أطفال في محافظة القدس حيث توجهت الباحثة إلى رياض الأطفال، ووافقت (20) مديرة على المشاركة في الدراسة.

كما تألفت عينة الدراسة من عشرين (20) مديرة روضة من رياض الأطفال المشاركة في الدراسة، وأربعين (40) معلمة أطفال حيث تم اختيار معلمتين من كل روضة بطريقة عشوائية، وتحليل عينة من القصص الإلكترونية المقدمة في رياض الأطفال وعددها (50) قصة.

أخلاقيات الدراسة:

اقتضت أخلاقيات البحث العلمي عدم ذكر أسماء رياض الأطفال والمعلمات والاكتفاء بإعطائهم رموزاً، وذلك حفاظاً على سرية المعلومات ومهنية البحث.

إجراءات الدراسة:

طبقت الباحثة الدراسة من خلال الخطوات الآتية:

- توجهت الباحثة إلى رياض الأطفال، واجتمعت مع مديرات رياض الأطفال، وطلبت إليهن المشاركة في الدراسة.

- اختيار رياض الأطفال التي وافقت مديراتها على المشاركة في الدراسة.
- إجراء مقابلات مع مديرات رياض الأطفال.
- إجراء مقابلات مع معلمات رياض الأطفال.
- تجميع القصص الإلكترونية المستخدمة في رياض الأطفال.
- بناء مقاييس التحليل للقصص الإلكترونية.
- عرض الأدوات على المحكمين
- حضور القصص الإلكترونية وتحليلها وفقاً لمعايير أدب الأطفال.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج السؤال الأول: ما القصص الإلكترونية المستخدمة في رياض الأطفال في محافظة القدس؟

للإجابة عن أسئلة الدراسة حللت الباحثة المقابلات التي أجريت مع معلمات رياض الأطفال ومديراتها حول القصص الإلكترونية المستخدمة في رياض الأطفال- عينة الدراسة - وبينت النتائج أن جميع معلمات رياض الأطفال- عينة الدراسة- وعددن (40) معلمة يوظفن القصص الإلكترونية، وبلغ عدد القصص التي ذكرتها المعلمات (50) قصة، كما يظهر في الجدول (1)

جدول (1) قائمة بالقصص الإلكترونية المستخدمة في رياض الأطفال

عدد المعلمات	أسماء القصص	أنواع القصص
10 30 20 32 15 29	الأمانة الحمار الكسول سارة مع قصة الكذب نمل سليمان الصدق الرجل الصالح والكلب	القصص الدينية والأخلاقية
40 40 30 30 28	سندريلا ليلي والذئب الذئب والجدي أن السبعة الدجاجة الصغيرة وحببات القمح الأميرة النائمة	قصص الليدي بيرد
10 16 11 5 13 10 8 19 28 37 33 30 33 15	سارة البنديق الفيل والنملة الصندوق الطائر سلطان العجوز الأسد والفأر الديك الذكي يحيى والفواكه البيضة الذهبية الأدغال بائعة الكبريت ملكة الثلج البطة القبيحة الكعكة الهاربة كفي يا طارق	قصص أطفال قبل النوم

21 7 9 15 11	إنني أستطيع ليلي تغادر البيت كوني صديقتي شادي والعصفور النزهة المميزة	قصص عمته آية
30 19 4 17 16 8	الفصول الأربعة رحلة في الكون قصة سفروت وشجرة التوت البطيخ زيد والعلوم سر ملوحة البحار	قصص علمية
19	أنا لست شقياً	قصص محلية
30 28	قصة الولد الشقي كاستر يصلح كل شيء	قصص واقعية
16	الطفل الذي لا يعرف الخوف	حكايات عالمية
38 33 37 35 32	الحروف تخرج من البيت اختفت الحروف منازل الأعداد حديقة الأرقام الأرقام العربية	قصص تعليمية
7 5 3 10 10	موقف الاحتياجات الخاصة قصة لذوي الاحتياجات الخاصة ، انتصار أحمد الغريق كرتون دانية 1 كرتون دانية 2	قصص للأطفال ذوي الإعاقة
1045	المجموع	

يظهر من الجدول (2) أن أكثر القصص المستخدمة في رياض الأطفال وفقاً للمجموعات هي المجموعة القصصية حكايات قبل النوم، والتي تضمنت (14) قصة يليها القصص الدينية والأخلاقية، وتضمنت (6) قصص، والقصص العلمية (6) وقصص للأطفال ذوي الإعاقة (5) قصص القصص التعليمية، (5) وقصص عمته آية (5) وقصص الليدي بيرد (5) وأقل مجموعة قصصية هي الحكايات العالمية، والقصص المحلية. وأن أكثر قصة توظف في الروضة هي قصة الحروف تخرج من البيت (38) أما قصة أحمد الغريق فهي أقل قصة مستخدمة.

نتائج سؤال الدراسة الثاني: كيف توظف معلمات رياض الأطفال القصص الإلكترونية؟

بينت نتائج تحليل المقابلات مع معلمات رياض الأطفال عينة الدراسة أن (30) معلمة (75%) يستخدم القصص الإلكترونية في الروضة في وقت نشاط القصة، وقبل نهاية الدوام، وأن عرض القصص الإلكترونية يتم وفقاً للبرنامج اليومي للروضة، بحيث يتناسب مع البرنامج اليومي للروضة ومع البرنامج اليومي للروضة في الوقت التي تراه المعلمة مناسباً.

بينت (25) معلمة أي ما نسبته (62%) أن عرض القصص الإلكترونية يتم في بداية الدوام أو في نهايته.

اقتباسات من آراء المعلمات في المقابلات:

المعلمة (25): ويكون العرض إما في بداية الدوام الصباحي مثلاً لعرض مفهوم جديد، أو يكون في الحلقة الختامية

المعلمة (10): يتم اختيار وقت عرض القصص بما يتوافق مع البرنامج اليومي للروضة.

المعلمة (17): ليس سهلاً اختيار وقت عرض القصة فنختار القصص حسب شاشة العرض وإمكانية استخدامها في الروضة.

نتائج سؤال الدراسة الثالث: ما هي معايير القصص الإلكترونية من حيث جودة القصص الإلكترونية؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الثالث حللت الباحثة القصص الإلكترونية، واستخرجت المتوسطات الحسابية لكل معيار على حدة، وحتى يتم تحديد درجة متوسطات معايير جودة القصص الإلكترونية تم اعتماد الدرجات الآتية كما في الجدول (3)

جدول (3) درجة متوسطات معايير القصص الإلكترونية

الدرجة	مدى متوسطها الحسابي
منخفضة	1 - 1:66
متوسطة	1:66 - 2:33
عالية	2:34 - 3

وتم تحليل القصص الإلكترونية واستخرجت المتوسطات الحسابية لكل معيار على حدة كما يظهر في الجدول (4)

جدول (4) معايير القصص الإلكترونية من معايير جودة القصص الإلكترونية

م	المعايير	المتوسط الحسابي
1	الصورة	2.18
2	الصوت والحركة	1.6
3	الصوت	2
4	الموسيقا التصويرية	1.8
5	الموسيقا	2
6	الانتقال في أحداث القصة التصويرية	1.9
7	سمعي وبصري	1.84
8	مدة القصة	2.2
9	عرض القصة	2.2
10	مظهر الطفل	1.7
11	مجموع المتوسطات	1.94

يظهر من الجدول (4) أنّ مجموع المتوسطات الحسابية لمعايير القصص الإلكترونية من حيث معايير جودة القصص الإلكترونية بلغ (1.94) أي بدرجة متوسطة مما يعني أنّ القصص الإلكترونية متوسطة من حيث معايير جودة القصص الإلكترونية، وبلغ المتوسط الحسابي للصورة (2.18) بدرجة مقبولة. وبلغ المتوسط الحسابي للصوت والحركة (1.6) أي بدرجة ضعيف وبحاجة إلى تطوير ففي معظم القصص يظهر الصوت ضعيفاً، ولا يتناغم مع أحداث القصة، ومن حيث وضوح الصوت بلغ المتوسط الحسابي (2) وهي درجة متوسطة، وبلغ المتوسط الحسابي للموسيقا التصويرية (1.8) وهي درجة متوسطة حيث تثير الموسيقا استجابة عاطفية غنية تتطابق إلى حد ما مع القصة، وبلغ المتوسط الحسابي لجودة الموسيقا (2) أي

بدرجة متوسطة إذ إنَّ الموسيقى كافية، ولا تشتت الانتباه، ولكنها لا تضيف الكثير إلى القصة وبلغ المتوسط الحسابي للانتقال في أحداث القصة التصويرية (1.9)، وهي درجة متوسطة حيث إنَّ بعض المقاطع من القصة وأحداثها يتم الانتقال فيها بسهولة ويسر وتناسق. ومن حيث التناسق السمعي البصري، فقد بلغ المتوسط الحسابي لها (1.84) وهي درجة متوسطة يوجد تناسق بين الصوت والصور في بعض أحداث القصص. وعلى صعيد مدة القصة فقد بلغ المتوسط الحسابي (2.2) وهي درجة متوسطة، عرض القصة فقد بلغ المتوسط الحسابي 2.2 وهي درجة متوسطة، وأما مظهر الطفل فقد بلغ المتوسط الحسابي له (1.7)، وهي درجة متوسطة أي المظهر الخارجي لبعض الشخصيات في القصة متوسط ولا يتناسب مع أعمار الشخصيات وأدوارها.

وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنَّ معظم القصص الإلكترونية المستخدمة في رياض الأطفال هي قصص ورقية تم تحويلها إلكترونياً، ولكنها غير تفاعلية. وهذا بدوره يؤثر على نوعية اختيار القصص الإلكترونية وجودتها، وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة المنجومي (2016) التي بينت أنَّ القصص الإلكترونية لا تدعم فكرة التفاعلية بأشكالها المختلفة، وأنَّ القصص التي يتم عرضها تقتصر على رسومات وصور متحركة وأصوات.

وهو ما دعا إليه (Behmer, Schmidt, & Schmidt, 2006؛ Şeker, 2016؛ Pelayo, 2013) بأهمية توفير جملة من الشروط والمعايير في القصص الإلكترونية تتمثل في جودة الصوت، واتساق الصوت مع النصوص، ونوعية الموسيقى ودرجة تأثيرها، والرسومات المتحركة في القصة، وجودة نصوص القصة، وصوت الراوي نفسه ومدى إتقانه لسرد القصة.

نتائج سؤال الدراسة الرابع: ما هي معايير القصص الإلكترونية من حيث المضمون؟

للإجابة عن سؤال الدراسة الرابع حللت الباحثة القصص الإلكترونية من حيث المضمون، واستخرجت التكرارات والنسب المئوية لكل معيار من المعايير على حدة كما يظهر في الجدول (5)

جدول (5) معايير القصص الإلكترونية من حيث المضمون

م	العبارة	التكرارات
1	تشجع القصة على احترام الأطفال ذوي الإعاقة	3
2	تشجع القصة الطفل على التساؤل	17
3	تظهر القصة العلاقة الإيجابية بين الأطفال	30
4	تظهر القصة العلاقة الإيجابية بين الطفل والراشد	18
5	تظهر القصة الطفل الباحث	10
6	تظهر القصة الطفل المخترع	5
7	تظهر القصة الطفل المتعاطف مع الآخرين	6
8	تظهر القصة الطفل الودود	5
9	تحاكي القصة بيئة الطفل	15
10	تقدم القصة صورة إيجابية عن الأطفال	10
11	تتناسب القصة مع خصائص أطفال الروضة (3-6)	8
12	تظهر القصة الطفل البطل	-
13	تدعو القصة الطفل للتأمل والتفكير	8
14	تثير القصة خيال الطفل	20
15	تنمي القصة القيم عند الأطفال	14
16	تزود القصة الأطفال بالمعارف	18
17	تدعو القصة الطفل إلى احترام الآخر	6
18	تنمي القصة الوعي البيئي والمحافظة على البيئة	2
19	تحتوي القصة على أنشطة علمية تعليمية	3
20	تعزز القصة استقلالية الطفل	-

21	تنمي القصة حب العمل والمثابرة لدى الأطفال	4
22	تشجع القصة الطفل على حب وطنه	2
23	تصور القصة العلاقات الأسرية بصوره إيجابية	4
24	تعرف القصة الطفل على تراثه	-
25	تعرف القصة الطفل على تراث الشعوب	-
26	تعزز القصة الانتماء الديني	6
27	تظهر القصة الأطفال ذوي الإعاقة بصورة إيجابية	4
28	تشجع القصة الطفل في التعبير عن ذاته	2
	المجموع	220

يظهر من الجدول (5) أنّ (30) قصة تُظهر العلاقة الإيجابية بين الأطفال، و(20) قصة تثير خيال الطفل، وأنّ (18) قصة تظهر العلاقة الإيجابية بين الطفل والراشد، و(17) قصة تشجع الأطفال على التساؤل و(15) قصة تحاكي بيئة الطفل. ولم يظهر أي قصة تظهر الطفل البطل، أو التي تعرف الطفل على تراثه وتراث الشعوب الأخرى، أو التي تعزز استقلالية الطفل. وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى أنّ القصص الإلكترونية المستخدمة من ذي قبل لم تحلل وفق معايير أدب الأطفال، ولم تُراعَ في اختيار القصص من قبل رياض الأطفال معايير أدب الأطفال سألقة الذكر.

وقد دعا (الجابري، 2015) وجري (Garrety, 2008) إلى مراجعة القصص وتحليلها قبل تقديمها للأطفال، لأنها تؤثر فيهم وتؤثر على تقبلهم للقصص، كما بينا أهمية اختيار القصص التي تثير مشاعر الأطفال وعواطفهم، وخيالهم وتنمي لديهم مهارات الاستماع والاستماع الناقد، والتحليل والربط والاستنتاج والتأمل. وهذا ما لم يظهر في الكثير من القصص الإلكترونية.

نتائج سؤال الدراسة الخامس: ما آراء معلمات رياض الأطفال حول توظيف القصص الإلكترونية في رياض الأطفال؟

حللت الباحثة المقابلات تحليلاً ثيماتياً؛ وذلك بتفريغ ما ذكرته المعلمات على الورق كلاً على حدة، والقراءة الفاحصة لكل كلمة وجملة وعبرة ذكرتها معلمات رياض الأطفال، واعتماد الترميز للاستجابات، وضع الأفكار المتشابهة، أو المتقاربة في مجالات، وموضوعات رئيسة (Main Themes)، وعليه استنبطت الباحثة المجالات الرئيسية لآراء المعلمات كما يأتي:

الأسس التي يتم اختيار القصص الإلكترونية في ضوءها من وجهة نظر المعلمات:

بينت (31) معلمة -أي ما نسبته (77%) - ضرورة وأهمية اختيار قصص ملائمة لعمر الأطفال وخصائصهم، واحتياجاتهم. وأن تنمي جوانبهم المختلفة.

كما أشارت (29) معلمة -أي ما نسبته (72%) - إلى أهمية اختيار القصص الهادفة والتعليمية، والتي تركز على الجانب الأخلاقي.

وأشارت (17) معلمة (43%) إلى أهمية اختيار القصص الملائمة للموضوعات التدريسية في الروضة، وأن تتناسب مع برنامج الروضة، ويكون لها هدف واضح.

وأظهرت (9) معلمات (23%) أهمية اختيار القصص الإلكترونية وفقاً لثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده. ولم تظهر أي معلمة اختيار قصص ذات جودة عالية في الصوت والأداء كي ينجذب الأطفال إليها.

اقتباسات من آراء المعلمات في المقابلات:

المعلمة (17): أفضل اختيار القصص المناسبة لعمر الأطفال.

المعلمة (34): أنّ تكون مناسبة للموضوع التعليمي.

المعلمة (9): الأصل اختيار القصص التي تنمي جوانب النمو المختلفة العقلية والإدراكية والحسية والحركية.

المعلمة (15) ينبغي البحث عن قصص ملائمة للوحدة التعليمية.

بواعث توظيف القصص الإلكترونية من وجهة نظر المعلمات:

عبرت (25) معلمة ونسبتهن (63%) أنّ سبب اختيارهن للقصص هو حب الأطفال لها وشغفهم في القصص التي يظهر فيها الصوت والحركة. بينما أشارت (17) معلمة (42%) إلى أنّ سبب اختيار القصص الإلكترونية هو أنّ عرض القصة بالطريقة الاعتيادية على شكل كتاب أصبح مملاً، ولا يثير انتباه الأطفال واهتمامهم، وبخاصة لما للقصص الإلكترونية من استثارة أكثر من حاسة لدى الطفل، ورغبة الطفل في تقليد الأصوات والحركات. حتى إنّ (9) معلمات (23%) أطلقن وصف استخدام القصة على شكل كتاب بالطريقة التقليدية ومرد ذلك اعتقادهن بأنّ القصص الإلكترونية والتكنولوجيا من الطرق الحديثة في التعليم.

بينت (18) معلمة (33%) أنّ التكنولوجيا زادت من حب الأطفال للاكتشاف، وتعرف كل شيء جديد. وبخاصة بعد دخول التكنولوجيا إلى حياة الطفل وزيادة إقباله عليها، كما بينت (23) معلمة (58%) أنّ القصص الإلكترونية مهمة في إيجاد علاقة إيجابية بينه وبين معلمته من جهة، وبينه وبين أطفال صفه.

اقتباسات من أقوال المعلمات:

المعلمة (9): تعمل القصص على إثارة انتباه الطفل والترفيه واسعادهم.

المعلمة (1): تنمي القصص الإلكترونية الانتباه عند الأطفال.

المعلمة (35): تشكل القصة حلقة وصل مهمة وجيدة بين المعلمة والطفل.

المعلمة (19): جميل استخدام أسلوب القصص الإلكتروني، ولكن ليس بكثرة لأنّ ذلك يؤثر على نمو عقل الطفل ونظرة وقلة الاستماع للكبار.

المعلمة (40): أصبحت الطريقة التقليدية لدى الأطفال مملة، وأكثر تكلفة، لهذا ينبغي توفير قصص إلكترونية.

معوقات توظيف القصص الإلكترونية:

أشارت (33) معلمة إلى الصعوبات التي تواجههن عند توظيف القصص الإلكترونية، والتي تتمثل في: صعوبات مادية من حيث توفر جهاز العرض (البروجكتر)، والحاسوب، ومكبرات الصوت، وخاصة للواتي يعملن في المناطق النائية.

وأشارت (14) معلمة إلى أنّهن يواجهن صعوبة في اختيار قصة ملائمة للأطفال، وبنفس الوقت تسهم في تحقيق الأهداف التربوية. وبينت (20) معلمة أنّ أكثر الصعوبات التي يواجهنها هي عدد الأطفال الكبير في الصف، والذي يحول دون عرض القصص بصورة فاعلة. كما بينت نتائج الدراسة حاجة المعلمات إلى تدريب على استخدام البرامج الإلكترونية.

اقتباسات من أقوال المعلمات:

المعلمة (18): أواجه صعوبات في كيفية عرض القصة ومكانها، لكنني حللت المشكلة بتركيب جهاز تلفاز خاص للصف، ونضع القصص على فلاشه حتى يتم مشاهدته.

المعلمة (29): نواجه مشكلة، وهي عدم توافق مواعيد عرض القصة مع برامج الروضة بسبب وجود شاشة واحدة.

المعلمة (37): أواجه مشكلة تتمثل في عدم توفر الوسائل الإلكترونية بشكل كافٍ.

المعلمة (5): أعتقد أننا بحاجة إلى تدريب على كيفية استخدام القصص المناسبة للأطفال.

المعلمة (22): أواجه مشكلة عدم انتباه بعض الأطفال أثناء عرض القصص الإلكترونية، وعدم توفر المتطلبات اللازمة لعرض القصة.

اقتراحات لتوظيف القصص الإلكترونية في رياض الأطفال:

قدمت جميع معلمات رياض الأطفال -عينة الدراسة - بنسبة (100%) اقتراحات لتوظيف القصص الإلكترونية في رياض الأطفال تتمثل فيما يلي:

- دراسة محتوى البرامج قبل عرضها حتى يتم اختيار المناسب منها.
- تحديد الأهداف من عرض القصة الإلكترونية.
- مشاهدة القصة قبل عرضها على الأطفال.
- تعلم توظيف التكنولوجيا، وتشغيل الأجهزة قبل استخدام القصص الإلكترونية.

المعلمة (39): أشجع المعلمات على استخدام القصص الإلكترونية

المعلمة (26): أفضل اختيار القصة المناسبة التي تحقق الهدف اختيار قصص قصيرة من (خمسة إلى عشرة) دقيقة حتى لا يشعر بالملل مناقشة أحداث القصة بعد مشاهدته.

أخيراً أفضى تحليل القصص الإلكترونية المستخدمة في رياض الأطفال في محافظة القدس، وتحليل المقابلات إلى التعرف على جودة القصص الإلكترونية من حيث: الصورة، والصوت، ونوعية الأداء، ومدة العرض وغيره. إذ إنَّ هنالك قصصاً شخصياتها ثابتة وغير متحركة مثل كاستر يصلح كل شيء، والحمار الكسول. وأما القصص التي تتحرك فيها الشخصيات فهي قصص قبل النوم، زيد في العلوم، وقصص الحروف.

هنالك قصص تفتقر إلى وضوح الصوت حتى إنَّ راوية قصة سر ملوحة البحار يوجد لديها مشكلة في لفظ بعض الحروف وهذا بدوره يعكس إشكالية في عرض القصص الإلكترونية وبخاصة في مرحلة الطفولة التي تعتبر مهمة لاكتساب الطفل اللغة من خلال استماعه للمفردات والعبارات والنصوص.

ركزت بعض القصص على العبرة والعقاب، والاستماع إلى كلام الأم أكثر من التركيز على تفهم احتياجات الطفل وخصائصه في المرحلة النمائية مما يعكس الحاجة إلى اختيار القصص التي تلائم خصائص الأطفال واحتياجاتهم. وبخاصة قصة سر ملوحة البحار التي تدعو إلى البغضاء والانتقام بصورة خفية. وهنالك قصص تبث رسائل خفية مثل عدم الاكتراث بالآخرين ومشاعرهم، والعناد.

نمت بعض القصص تفكير الطفل وخياله، إلا أنَّ عددها قليل جداً، مثل زيد والعلوم التي أثار تفكير الأطفال وحثتهم على طرح الأسئلة. بيد أنَّ هذا غير كافٍ، ولا يرقى إلى أهمية توظيف القصص التي تسهم في تنمية الطفل وتطوره.

توجه عددٌ قليل من القصص إلى الأطفال ذوي الإعاقة، بيد أنَّ هذا غير كافٍ ليؤسس إلى

حضور الأطفال بكافة أطيافهم، وظروفهم، وقدراتهم، وإمكاناتهم، بصرف النظر عن لونهم وبيئتهم التي ينحدرون منها، وهذا ما لم تستطع القصص الالتفات إليه. وعن قصة أحمد الغريق كتب أنها موجهة للأطفال ذوي الإعاقة إلا أن هذه القصة لا تحتوي في مضمونها أي شيء له علاقة بالأطفال ذوي الإعاقة.

ركزت القصص التعليمية على تعليم الحروف، والأعداد بقالب تقليدي لا يلائم خصائص الأطفال واحتياجاتهم إلى الاكتشاف والتجريب.

التوصيات:

بناء على نتائج الدراسة توصي الباحثة بما يأتي:

- عقد ورش عمل وبرامج تدريبية لمعلمات ومديرات، رياض الأطفال حول معايير أدب الأطفال، وأسس اختيار القصص للأطفال.
- اختيار قصص الأطفال التي تحقق معايير أدب الأطفال وتحويلها إلكترونياً.
- إنتاج قصص إلكترونية تفاعلية تشجع الأطفال على التفاعل معها.

المراجع

المراجع العربية:

- أحمد، سمير (2006). *أدب الأطفال قراءات نظرية ونماذج تطبيقية*. الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- إحشيش، وليد والخضوري، صادق (2009). *صورة الطفل في بعض كتب أدب الأطفال المحلية والعالمية*. فلسطين: مؤسسة تامر للتعليم المجتمعي.
- الخالص، عباد (2016). *صورة الطفل في منهاج اللغة العربية الفلسطيني للمرحلة الأساسية الدنيا (1-4)*. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات النفسية والتربوية، 4 (14)، 227-300.
- الخالص، عباد ونبروخ، سميرة (2005). *دليل أدب الأطفال لرياض الأطفال*. فلسطين: وزارة الثقافة الفلسطينية.
- الراشد، مضاوي (2017). *مدى فاعلية برنامج مقترح باستخدام القصص والأناشيد الإلكترونية في تنمية القيم الأخلاقية لطفل الروضة: دراسة ميدانية*. مجلة الطفولة والتربية، 30 (9)، 149-253.
- رفيقة، يخلف (2014). *دور رياض الأطفال في النمو الاجتماعي للطفل*. الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والانسانية، 11-15.
- وزارة التربية والتعليم الفلسطينية. (2017). *الإستراتيجية الوطنية لرعاية وتنمية الطفولة المبكرة 2017-2022*. فلسطين: وزارة التربية والتعليم الفلسطينية.
- شاش، محمد حسن (2013). *تقنيات التعليم في رياض الأطفال*. دمشق: جامعة دمشق.
- شحاتة، نشوى (2014). *القصص الرقمية*. استرجعت من http://el-gradu.blogspot.com/2014/blog-post_10.html/01/com/2014
- الشناوي، مروة (2018). *توظيف القصص الرقمية في تنمية بعض المفاهيم الصحية لدى طفل الروضة*. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 26 (3)، 296-326.
- عبد الباسط، حسين (2016). *مواقف عملية لاستخدام حكي القصص الرقمية في التعليم*. استرجعت بتاريخ 10-8-2018 من <http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=431>
- عبد الحميد، محمد، ومحمد محمد، ويوسف، محمد (2016). *معايير التصميم والإنتاج للقصص الرقمية التفاعلية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. تكنولوجيا التربية: دراسات وبحوث*، 29 (2)، 231-251.
- عبد القادر، محمود (2013). *برنامج مقترح قائم على القصص الإلكترونية في تنمية مهارات الاستماع النشط وأثره في الدافعية للتعلم لدى الطلبة منخفضي التحصيل بالمرحلة الابتدائية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس السعودية*، 41 (2)، 14-56.
- العرينان، هديل (2015). *فاعلية استخدام القصة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة*. (رسالة ماجستير) من جامعة أم القرى - المملكة العربية السعودية.
- عمر، ايمان (2016). *أثر اختلاف نمط عرض القصة الرقمية على تعديل بعض السلوكيات البيئية الخاطئة لدى أطفال*

- ما قبل المدرسة. *تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث*, 27, 145-188.
- قسييس، حنان والخالص، بعاد (2017). فاعلية توظيف القصص الإلكترونية في تنمية مهارة الاستماع، والذكاء العاطفي لدى طلبة الصف الثاني الأساسي في المدرسة الإنجليزية في بيت ساحور. *مؤتمر التعلم الرقمي، جامعة النجاح، فلسطين*.
- المنجومي، وفاء (2016). تحليل محتوى تطبيقات القصص الرقمية المقدمة للأطفال عبر المتاجر الإلكترونية للهواتف الذكية والحواشيب اللوحية والكفية. *مجلة الطفولة العربية*, 17, (68), 47-73.
- موسى. سعيد (2015). فاعلية القصص التفاعلية الإلكترونية في تنمية حب الاستطلاع وبعض المهارات الاجتماعية لدى أطفال الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*, 21 (7), 117-208.
- موسى، محمد، وسلامة، وفاء (2004). القصص الإلكترونية المقدمة لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة (دراسة تقويمية). *المؤتمر الإقليمي الأول: الطفل العربي في ظل المتغيرات المعاصرة، مجلة كلية البنات، جامعة عين شمس من 24-2*.
- نوبي، أحمد، والنفيس خالد، وعامر، أيمن (2013). *أثر أبعاد الصور في القصة الإلكترونية على تنمية الذكاء المكاني لتلميذات الصف الأول الابتدائي ورضا أولياء الأمور*. استرجعت بتاريخ 6-حزيران 2016- من http://eli.elc.edu.sa/2013/sites/default/files/abstract/rp252_0.pdf

المراجع الأجنبية:

- Al-Barakat, A. (2003). The effectiveness of instructional pictures in the development of young children's linguistic skills from Jordanian teachers' perspectives. *Dirasat, educational Science (Journal of the University of Jordan)*, 30 (1), 213-226.
- Behmer, S., Schmidt, D., & Schmidt, J. (2006). Everyone has a story to tell: Examining digital storytelling in the classroom. In C. Crawford et al. (Eds.), *Proceedings of society for information technology and teacher education international conference*. 2006, (pp. 655-662). Chesapeake, VA: AACE.
- Garrety, C. (2008). *Digital storytelling: An emerging tool for student and teacher learning*. A dissertation submitted to the graduate faculty in partial fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy
- Davis, B. (2000) *Digital storytelling* [Electronic version]. Razorfish Reports. Retrieved December 25, 2009, from http://www.digitaleverything.com/rr024_film.pdf
- DeNatale, G. (2008) Digital storytelling tips and resources [Electronic Version]. *Educause*. Retrieved February 18, 2010, from <http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI08167B.pdf>.
- Smeda, N., Dakich, E., & Sharda, N. (2014). The effectiveness of digital storytelling in the classrooms: A comprehensive study. *Smart Learning Environments*, 1(6), 1-21.
- Pelayo, M. G. (2013). The making of digital storytelling as a tool for promoting the learning process in the classroom. *European Scientific Journal*, 8(2), 463-466.
- Şeker, B. (2016). An evaluation of digital stories created for social studies teaching. *Journal of Education and Practice*, 7 (29), 18- 29.
- Justice, Meier. (2005). Learning new words from storybooks: An efficacy study with at-risk kindergartners language. *Speech and Hearing Services in the School*. 36 (1), 17-32.
- Pantaleo, S. (2004). Young children and radical change characteristics in picture books. *The Reading Teacher*, 58, (2), 178-187.
- Ruttkey, Z., et al. (2014). Evaluation of interactive children book design. *Methodologies and Intelligent Systems for Technology Enhanced Learning*, 292, 109-117.
- Şahbaz, N. (2012). Children image in the reading passages of primary Turkish course books of 6th, 7th and 8th classes. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7 (2), 979-995.
- Frazel, M. (2010). *Digital storytelling: Guide for educators*. Washington, DC: International society for Technology in Education
- Snider, M. (2008). Using storytelling to hone language skills. *Techniques*, 83(8), 40-43.
- Standley, M. (2003). Digital storytelling: Using new technology & the power of stories to help our students learn & teach. *Cable in the Classroom*, June, 16-18. Retrieved June 10, 2011 from http://mstandley.com/digital_storytelling.pdf
- Phillips, L. (2000). Storytelling: The Seeds of Children's Creativity. *Australian Journal of Early Childhood*, 25(3), 1-5.
- Ya-Ting C., & Wan-Chi, I. (2012). Digital storytelling for enhancing student academic achievement, critical thinking and learning motivation: A year-long experimental study computer. *Education*, 59, (2) 339-352.
- Khales, B. (2015). Reflection through story: Strengthening Palestinian early childhood education.

In L.R. Kroll, & D. R. Meier (Eds.), *Educational change in international early childhood contexts: Crossing borders of reflection*. New York: Routledge.

Yoshikawa, H., & Kabay, S. (2015). *The evidence base on early childhood care and education in global contexts*. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232456e.pdf>

MOEHE. (2017). *National strategy for early childhood development and interventions: 2017-2022*. Ramallah, Palestine: Ministry of Education and Higher Education.

Papadimitriou, E., Kapaniarhs, A., Zisiadis, D., Kalogirou, E. (2013). Digital storytelling in kindergarten: An alternative tool in children's way of expression. *Mediterranean Journal of Social Sciences* 4(11):389-396

Toki, E., & Pelayo, J. (2013). ICT use in early childhood education. *Storytelling Conference: International scientific conference for academics and practitioners* "Quality of education and training in the context of regional and global challenges" At: Klaipeda Lithuania.

الملحق (1) معايير جودة القصص الإلكترونية

م	المعايير	ممتاز	متوسط	بحاجة إلى تطوير
1	الصورة	تخلق الصورة أجواء مريحة ونغمات متميزة تتطابق مع كل القصة	تخلق الصورة أجواء مريحة ونغمات متميزة تتطابق مع بعض أجزاء القصة	محاولة ضئيلة لإيجاد أجواء مريحة في القصة
2	الصوت والحركة	تتناسب وتتناغم سرعة الصوت والإيقاع مع أحداث القصة	من حين لآخر الكلام سريع جداً أو بطيء	الصوت ضعيف ولا يتناغم مع أحداث القصة
3	الصوت	الصوت واضح ويجذب الأطفال للاستماع للقصة ويوجد تنوع في نبرات الصوت	الصوت واضح ويجذب الأطفال للاستماع للقصة ولا يوجد تنوع في نبرات الصوت	الصوت غير واضح ولا يوجد تنوع في نبرات الصوت
4	الموسيقا التصويرية	تثير الموسيقا عواطف الأطفال وتتطابق بشكل كبير مع القصة	تثير الموسيقا استجابة عاطفية غنية تتطابق إلى حد ما مع القصة	لا تثير الموسيقا عواطف الأطفال ومشاعرهم
5	الموسيقا	كافية، ولا تشتت ال أن تباه وتضيف أجواء إلى القصة	الموسيقى كافية، ولا تشتت الانتباه، ولكنها لا تضيف الكثير إلى القصة	الموسيقا مشتتة وغير مناسبة
6	الانتقال في احداث القصة التصويرية	يتم الانتقال في مقاطع القصة وأحداثها بسهولة ويسر وتتناسق	بعض المقاطع من القصة وأحداثها يتم الانتقال فيها بسهولة ويسر وتتناسق	لا يوجد تناسق في الانتقال بين مقاطع القصة وأحداثها
7	سمعي وبصري	يوجد اتساق بين الصور والصوت في كل القصة	يوجد تناسق بين الصوت والصور في بعض أحداث القصة	لا يوجد تناسق بين الصوت والصور
8	مدة القصة	طول القصة ملائم ليست طويلة ولا قصيرة لا تتعدى (20) دقيقة ويتناسب مع خصائص الأطفال وتركيزهم	مدة القصة ما بين (20 دقيقة إلى 40) دقيقة	طول القصة غير ملائم للأطفال ولخصائصهم فإما أقل من (10) دقائق أو أكثر من 40 دقيقة
9	عرض القصة	تعرض القصة بطريقة جذابة وممتعة للأطفال وتشجع الأطفال على استمرار المشاهدة	تعرض القصة بطريقة جذابة وممتعة ولكنها لا تشجع الأطفال على استمرار المشاهدة	تعرض القصة بطريقة مملة
10	مظهر الطفل	المظهر الخارجي لجميع الشخصيات في القصة مقبول ويتناسب مع أعمار الشخصيات وأدوارها	المظهر الخارجي لجميع الشخصيات في القصة مقبول ولا يتناسب مع أعمار الشخصيات وأدوارها	المظهر الخارجي لشخصيات القصة غير مقبول مقبول

مراجعة كتاب: تنمية القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة

المؤلف: الدكتور / فتحي محمود احمدية

الناشر: دار الفكر - ناشرون وموزعون

سنة النشر: 2013

عدد الصفات: 206

عرض ومراجعة: الأستاذ الدكتور / أكرم عادل البشير

أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس-كلية التربية -جامعة الكويت



يركّز هذا الكتاب على تنمية مهارات القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة، بوصفها المرحلة الأهم من مراحل النمو اللغوي للطفل، لما تلعبه من دور في بناء كفاءته اللغوية، وتكوين مهاراته واستعداداته لتعلم اللغة قراءة وكتابة وتحديثاً واستماعاً في سنوات عمره اللاحقة. واقتصر الكتاب على تنمية مهارتي القراءة والكتابة، برّره المؤلف في مقدمة كتابه، بوصفهما مهارتين بنائيتين متكاملتين تتطوران معاً، وتعتمد كل مهارة منهما على الأخرى في تعلّمها واكتسابها.

وإذا كانت المؤلفات العربية التي تناولت تعليم المهارات اللغوية الأربع مجتمعة، أو منفردة بوحدة أو أكثر من هذه المهارات، تعجّ بها المكتبات العربية لكثرتها، وتنوعها ما بين غثّ وسمين، تبعاً لجودة التأليف وخبرة المؤلف ومكانته؛ إلا أننا نجد ندرة في المؤلفات العربية -عكس الأجنبية- التي

تناولت تنمية مهارات القراءة والكتابة للطفل في سني عمره الأولى قبل التحاقه بالروضة ودخول المدرسة. فمعظم المؤلفات العربية ركزت على تقديم الإستراتيجيات والطرق والأساليب التي تعين معلم اللغة العربية على تعليم مهارات اللغة العربية للطلبة على مقاعد الدراسة في المراحل التعليمية الثلاثة: الابتدائية والمتوسطة والثانوية، دونما إغارة أدنى اهتمام بتنمية مهارات اللغة في مرحلة الطفولة المبكرة. لذا جاء هذا الكتاب لمؤلفه الباحث الدكتور فتحي احمدية، ليقدم إضافة نوعية في هذا المجال، بما تضمنه من معرفة علمية قيّمة في كيفية تنمية مهارات القراءة والكتابة من السنة الأولى من عمر الطفل، إلى المرحلة التي يكون فيها قادراً على تعلّم هاتين مهارتين بانتظام على مقاعد الدراسة في الروضة.

وهنا يمكن القول إن المعرفة العلمية التي يقدمها الكتاب ليست معرفة نظرية خالصة في مجال تنمية مهارات القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة وحسب، بل هي معرفة مضاف إليها مجموعة من الخبرات والممارسات والأنشطة الإجرائية المبنية على خبرة المؤلف البحثية والميدانية المشهود له بها في هذا المجال، لكونه المتخصص في مجال الطفولة المبكرة، والخبير في إعداد المناهج والكتب التعليمية للعديد من المؤسسات التي تعنى بهذه المرحلة المهمة من حياة الطفل.

والكتاب في فصوله السبعة، يعدّ مرجعاً لأهم المعارف العلمية التي يحتاجها كل من المعلم والمختص بمجال تنمية مهارتي القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة. وذلك بتقديمه شكلاً جديداً ومنتظراً لتنمية هاتين المهارتين الأساسيتين، مبنياً على نتائج أحدث الدراسات التربوية الحديثة في ميدان تعلّمهما من السنوات الأولى في حياة الطفل إلى التحاقه بمرحلة رياض الأطفال أو المدرسة لاحقاً.

وتناول الفصل الأول من هذا الكتاب القيم، مرحلة بزوغ القراءة والكتابة في الطفولة المبكرة، بوصفها مرحلة مهمة في تنمية هاتين المهارتين لدى طفل ما قبل المدرسة والروضة. ويلقي الفصل مزيداً من الضوء على هذه المرحلة، مظهراً التطور التاريخي لمفهوم بزوغ القراءة والكتابة، وحركة الاستعداد له منذ عشرينيات القرن الماضي. واعتمد المؤلف في عرضه لهذا الفصل على الدراسات الأولية التي مهدت لظهور حركة « بزوغ القراءة والكتابة لدى الأطفال الصغار» التي ظهرت مع التأثير الكبير لأفكار آرنولد جيسل (Arnold Gesell) ودراسة مابل موفيت (Mabel Morphet) وكارلتون واشبيرن (Carleton Washburn) في رواج أهمية النضج العصبي والعقلي لتنمية هاتين المهارتين، وشيوع البرامج التعليمية التي اهتمت بهذا الأمر لاحقاً. وقد تبع ذلك عرض لأهم النظريات التربوية (المعرفية والسلوكية) ورؤيتيهما لتعلّم هاتين المهارتين، ومستوى النضج العقلي والعمرى للطفل، وما ترتب عليه من الاهتمام المتزايد ببرامج الاستعداد للقراءة واختباراته المقننة، والأنشطة الكتابية المرافقة لها.

وتناول الفصل الثاني تنمية اللغة الشفوية لدى الأطفال، ومراحل التطور اللغوي لديهم، وكيفية اكتسابهم لها، في ضوء النظريات التربوية: السلوكية والفطرية والبنائية، ونظرية هاليداي في التطور اللغوي. فضلاً عن الحديث عن تنمية مهارتي الاستماع والكلام وعلاقتها بتنمية القراءة والكتابة، وأهم الأنشطة التربوية التي تساعد الطفل على تنمية المهارات اللغوية الشفوية، واكتسابهم لها.

ويعدّ الفصل الثالث أهم فصول الكتاب وأجودها، لما اشتمل عليه من ركائز نظرية تعنى بتعلّم القراءة والكتابة لدى الأطفال، اعتمد فيها الباحث على التأسيس النظري القائم على نتائج البحوث والدراسات العربية والأجنبية المنشورة حديثاً، والتي تناولت الركائز المهمة في تنمية مهارتي القراءة والكتابة، مثل: الوعي بالمواد المطبوعة، والقراءة بصوت مسموع للأطفال، والوعي الصوتي وال fonولوجي، ومعرفة الحروف والكلمات، وحبّ قراءة الكتب والقصص والاستمتاع بها، وتنمية الكتابة المبكرة. كما قدّم هذا الفصل تفصيلاً للأدوار التي يجب أن يمكن لمعلمة رياض الأطفال القيام به في كل ركيزة من هذه الركائز المهمة، وتقديمها بشكل إجرائي، يسهل تطبيقها واعتمادها من قبل المعلمات لتطوير أدائهن مستقبلاً؛ فضلاً عن أفراد مساحة من هذا الفصل، للحديث عن حجم التحديات التي تواجه معلمات الطفولة المبكرة في تعليم حروف اللغة العربية، وطريقة نطقها ولفظها حسب مخرجها الصحيحة، والقدرة على قراءة الكلمات البسيطة من خلال الصور والقصص المصورة والمسموعة، والدور المطلوب منهن في تجاوز هذه العقبات والتحديات؛ فضلاً عن دور المعلمات في تطوير مهارة الكتابة، وأهميتها في تطوّر سلوكياتها المبكرة، ومراحل ظهورها لدى الأطفال الصغار قبل التحاقهم بالمدرسة لاحقاً.

وتضمن الفصل الرابع بيئة تعلّم مهارتي القراءة والكتابة بشكل تفصيلي، وذلك بتقسيمها إلى بيئتين رئيسيتين للإثراء اللغوي: البيئة التعليمية الداخلية الغنية بالمواد المطبوعة داخل الصفوف، والبيئة التعليمية الخارجية في ساحة الروضة أو حديقته. كما يعرض هذا الفصل أهمية البيئة الغنية بالمواد المطبوعة، والأركان التعليمية داخل الصفوف بتفصيلاتها مثل ركن القراءة والكتابة، وركن المكتبة، وركن اللعب التمثيلي، وركن البحث والاكتشاف، وركن الحاسوب، وركن التعبير الفني، ودور المعلمات في كل ركن من هذه الأركان. كما تناول الفصل الرابع الدور الذي يمكن أن تقوم به معلمة الروضة في دعم تعلم القراءة والكتابة في البيئة الخارجية.

وأفرد الكتاب الفصل الخامس للحديث عن دور الأهل (الأبء والأمهات خاصة) في تعلم مهارتي القراءة والكتابة لأبنائهم، لكونهم شركاء حقيقيين في تنميتهم، وحجم الدعم الذي يقدمونه لهم بهذا المجال. وقد ركز هذا الفصل على أهمية مشاركة الأهل في دعم تنمية القراءة والكتابة لدى أطفالهم، وعوائد هذه المشاركة، والمجالات التي تحدد هذه المشاركة في دعم تنمية القراءة والكتابة لأطفالهم في الروضة والبيت. كما ركز هذا الفصل على أساليب تواصل معلمات الروضة مع أهالي الأطفال الشفوي والكتابي في دعم تنمية القراءة والكتابة، من خلال الاجتماعات وورش العمل المشتركة وحلقات النقاش والمكالمات الهاتفية والاتصالات الإلكترونية والزيارات المنزلية، بشكل يحدد الكيفية التي يمكن أن يتم فيها دمج الأهل في برنامج القراءة والكتابة في الروضة.

وتناول الفصل السادس من الكتاب الإستراتيجيات التي يمكن للمعلمات الرياض أن يوظفنها في دعم تنمية مهارتي القراءة والكتابة بشكل منفصل لكل مهارة منهما. فبدأ هذا الفصل بتحديد مفهوم القراءة ومراحل تطورها لدى الطفل من الميلاد إلى خمس سنوات، وتحديد مهارات التهيئة للقراءة وطرائق تعليمها وتعلمها بدءاً من الطريقة الصوتية، التي تمثل عماد الطريقة الجزئية (التركيبية)، مروراً بطريقة الكلمة التي تمثل أساس الطريقة الكلية (التحليلية)، وصولاً إلى الطريقة التوفيقية في تعليم القراءة والكتابة التي تجمع مزايا الطريقتين الجزئية والكلمية. أما ما يخص إستراتيجيات دعم تنمية مهارة الكتابة، فعرض هذا الفصل مراحل تطور الكتابة لدى الطفل من الميلاد إلى الروضة، ومهارات التهيئة الخاصة بمهارة الكتابة، وطرائق تعلمها.

أما الفصل السابع والأخير من هذا الكتاب القيم، فيشتمل على أنموذج خاص لتنمية مهارتي القراءة والكتابة، يتصف بالعصرية والحداثة، تم بناؤه اعتماداً على نتائج الأبحاث والدراسات العالمية، وأحدث التطورات في مجال تنمية القراءة والكتابة لدى الأطفال. وفي هذا الأنموذج يُعرض الأطفال من خلاله لخبرات لغوية غنية ومتنوعة، يمكنه من الاستماع للغة والتحدث بها، ومحاولة قراءتها، وكتابتها، مما يؤهل لديهم وعياً بأن اللغة بأشكالها كافة مسموعة ومحكية ومقروءة ومكتوبة ما هي إلا وسيلة تواصل رئيسة بين الأفراد. وقد جاء هذا النموذج الذي تم تحديد الأسس النفسية واللغوية التي يقوم عليها، بشكل تطبيقي غني بالأمثلة الحية والواقعية من خلال تحديد مسارين مكملين لبعضهما البعض، يسير فيهما هذا النموذج، هما: مسار التهيئة للقراءة والكتابة، ودوره تهيئة الطفل لعمليتي القراءة والكتابة من خلال أنشطة ترتبط بمهارات ما قبل القراءة والكتابة، تُمارس في بيئة غنية بالمتنيرات والخبرات والتجارب. ومسار تعلم القراءة والكتابة الذي يهدف إلى تعليم الأطفال مهارات القراءة والكتابة الخاصة بمرحلة الروضة، التي تشمل المهارات الرئيسية الخاصة بكل مهارة على حدة، وطرائق تعلمها بخطوات تفصيلية، متبوعة بالصور والأشكال والرسومات التي تساعد المعلمات على تطبيق هذا النموذج بشكل عملي.

وقد اعتمد مؤلف الكتاب على قائمة من المراجع الغنية باللغتين العربية والإنجليزية، تجاوز عددها (82) مرجعاً، منها (25) مرجعاً عربياً، تراوحت ما بين دراسات علمية وأبحاث محكمة منشورة في مجلات علمية، تصدر عن عدد من الجامعات العربية أو مراكز بحوث متخصصة، وكتب مؤلفة حديثاً، أو مترجمة، وتقارير صادرة عن مؤسسات تُعنى بالطفولة المبكرة، يمكن عدّها مراجع أساسية في مجال الطفولة المبكرة. و (57) مرجعاً أجنبياً، معظمها دراسات علمية منشورة في مجلات علمية متخصصة، وذات سمعة عالمية لباحثين ومختصين بمجال تعليم اللغة ومهاراتها في مرحلة الطفولة المبكرة.

وامتاز الكتاب في فصوله السبعة بلغته الواضحة والبسيطة، دونما تكلف أو تعقيد في بناء الجمل والأفكار وتسلسلها؛ إذ يكاد يخلو الكتاب من الأخطاء النحوية والإملائية، إلا ما ندر، والذي يمكن عدّها أخطاء مطبعية، يمكن تجاوزها بسهولة، إذا ما تقرر إعادة طبعة جديدة للكتاب.

وعلى الرغم من حسن تنسيق الغلاف الخارجي للكتاب وإخراجه الفني الملفت لانتباه القراء، إلا أنه قد افتقر إلى جانب الألوان للصور المرافقة للأنشطة التدريبية والكلمات والمفاهيم الأساسية في المتن، مما أفقده جانباً مهماً في زيادة توضيح الأفكار والخطوات الإجرائية لتنفيذ الأنشطة الواردة في الكتاب، التي تتطلب وجود كلمات أو حروف مميزة بلون مختلف عن باقي كلمات الكتاب.

وأخيراً، يمكن القول إن هذا الكتاب هو محصلة خبرة المؤلف القيمة، وخلاصة ما توصلت إليه الدراسات الميدانية الحديثة في مجال تنمية مهارتي القراءة والكتابة في مرحلة الطفولة المبكرة، والتي يمكن الاستفادة منها، من قبل المهتمين والمختصين بمجال الطفولة المبكرة من معلمات وباحثين.

نظريات اكتساب معنى الكلمة

ناجح عبد الرحيم

كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالجديدة المغرب- المملكة المغربية

najihabderrahim111975@gmail.com

مقدمة:

يشكل اكتساب معنى الكلمة اليوم أحد أهم الرهانات التي ينبغي أن يضطلع بها البحث التربوي والديداكتيكي. وتجدر الإشارة إلى أن الأعمال المعرفية حققت أبحاثاً متقدمة في مجال اكتساب معنى الكلمة، ينبغي أن تشكل منطلقات نظرية لتقديم بدائل من أجل تدقيق النظر في تعلم اللغات وتعليمها. ويقتضي التطرق إلى اكتساب معنى الكلمة طرح السؤالين: ماذا يكتسب المتعلم عندما يكتسب الكلمة؟ وكيف يتم ذلك؟ يتصل السؤال الأول بمحتوى معجم الفرد، بينما يرتبط السؤال الثاني بالسيرورات التي يتم بها اكتساب المداخل المعجمية للكلمة أو تعديلها.

تتجلى أهمية نظريات اكتساب معنى الكلمة في تسليط الضوء على اكتساب اللغة، وفي إمكانية استثمارها في صناعة قواميس الأطفال، وفي توظيفها في اختيار نصوص الكتاب المدرسي. وفي إعادة قراءة مختلف الظواهر اللغوية (الترادف، الاشتراك اللفظي، الاستعارة، المجاز،...) من منظور جديد؛ لأن العودة إلى الطفل هي عودة إلى الجذور الأولى لفهم تطور القضايا اللغوية الدلالية والذريعية والصواتية والصرفية والتركيبية.

لقد شكل رصد اكتساب معنى الكلمات الجديدة من قبل الطفل محط اهتمام العديد من الباحثين. ويتعلق الأمر بثلاث نظريات: نظرية التعلم التي تفترض أن تعلم معنى الكلمة لا يختلف عن تعلم الأشياء الأخرى. وتقرن تعلم معنى الكلمة من خلال ربطه. وتفترض النظرية الثانية أن تعلم معنى الكلمة يختلف عن تعلم الأشياء الأخرى. وترى أن تعلم معنى الكلمة متصل بقيود ومبادئ. وتعتبر النظرية الثالثة أن تعلم معنى الكلمة مقرون بعوامل ذريعية واجتماعية أكثر من ارتباطه بالقيود والمبادئ.

الفقرة منظمة كالتالي: نتناول في البداية نظرية التعلم. ونسلط الضوء على نظرية القيود من خلال رصد مقومات الفرضيات التالية: الفرضية التقابلية وفرضية السمات الدلالية، وفرضية بناء النواة الوظيفية والفرضية الاصطلاحية، وفرضية الشيء الكلي وفرضية التصنيف، وفرضية المستوى القاعدي وفرضية الإقصاء المتبادل. ثم نرصد النظرية الذريعية الاجتماعية في علاقتها باكتساب معنى الكلمة، من خلال تناول مقومات نظرية الذهن، وإبراز حدودها.

1- نظرية التعلم.

تفترض سميث (Smith, 2000) أن تعلم معنى الكلمة قائم على ربط الأصوات بالمظاهر البارزة للتجربة الإدراكية. وقد بينت أن الطفل يفترض أن معنى الكلمة الجديدة هو المظهر «البارز» (Salient) للسياق غير اللساني. في هذا الصدد، قامت سميث بالتجربة التالية: قدمت ثلاثة أشياء إلى مجموعة من الأطفال يبلغون من العمر سنتين. ثم وضعت شيئاً رابعاً بعيداً عن الأشياء الثلاثة الأولى. وطفقت تلعب مع الأطفال تارة بالأشياء الثلاثة، وتارة بالشيء الرابع. ثم قالت: هناك «غازر» (Gazzer) (كلمة تم اختلاقها لغرض تجريبي). ولاحظت أن جل الأطفال

انتبهوا إلى الشيء الرابع باعتباره «الشيء البارز» في التجربة الإدراكية، وتم ربط كلمة «غازر» به. ومع ذلك، يمكن أن نفترض أن الطفل انتبه إلى الشيء البارز بفعل العوامل الذريعية والاجتماعية، أي من خلال قراءة ما يجول في ذهن المختبر كما سنرى في الفقرة الأخيرة. ولا يمكن قبول التأويل المقدم إلا إذا تم الإقصاء الفعلي لقراءة الأطفال لما يجول في ذهن المختبر، أو اتجاه ملاحظته وغيرها من السياقات التي تسعف الطفل في ربط المعنى بالكلمة الجديدة. لذلك، نعتبر أن ربط الكلمة بالمظاهر البارزة للتجربة الإدراكية كما اقترح من قبل سميث يفتقر إلى التدقيق.

2. نظرية المبادئ والقيود:

1.2. الفرضية التقابلية:

تنطلق الفرضية التقابلية من الملاحظة التالية: كل كلمة في القاموس يختلف معناها بالضرورة عن معاني الكلمات الأخرى. وتقوم على الافتراض الذي مؤداه أن الكلمات تختلف في المعنى، وأن الطفل يفترض أن كل كلمتين في معجمه الذهني لهما معنيان مختلفان، وأن معنى الكلمة التي يكتسبها يختلف عن معاني الكلمات الموجودة لديه مسبقاً. «إن اكتساب المعجم وتطوره يشبه تقريباً بناء القاموس. فما ينضاف إليه باستمرار هي معان اصطلاحية تختلف عن المعاني المتاحة مسبقاً» (كلارك، 1983:67). وعليه، «فإذا كان مبدأ التقابل ملازماً لطبيعة اللغة، فإن الأطفال يمكنهم أن يفترضوه في أول اكتساب» (كلارك، 1987:10).

وقد استندت كلارك على الفرضية التقابلية للتأكيد على ثلاثة أمور: أولاً: لا وجود للترادف في اللغات الطبيعية؛ ثانياً: الكلمات الجديدة تملأ الثغرات المعجمية الموجودة. ومن ثم، لا يمكن أن تكون بديلاً للكلمات الموجودة سابقاً؛ وثالثاً: تعبر الكلمات الجديدة عن معان في المقام الأول.

وتفيد الفرضية التقابلية أن الطفل يربط الاسم غير المؤلف بالشيء غير المؤلف. وللتدليل على ذلك نفترض التجربة التالية: نقدم للطفل أشياء يعرفها وشيئاً واحداً لا يعرفه. ثم نقدم له أسماء يعرفها واسماً واحداً لا يعرفه. ونطلب منه أن يربط الاسماء بالأشياء. نتوقع أن يربط الأشياء المألوفة بالاسماء المألوفة لديه، والشيء غير المؤلف بالاسم غير المؤلف.

لذا، يُتوقع أن يتبع الطفل السيرورة التالية:

1. تحدث الناطق عن مجال 'س'.
2. واستعمل كلمة غير مألوفة 'ي'.
3. وفي الحالة التي يتضمن فيها المجال 'س' عنصراً غير مألوف.
4. وبما أن الناطق لم يستعمل 'م' أو 'ن' أو 'د'، وجميع الكلمات التي أعرفها في المجال 'س'.
5. فإن الناطق يقصد شيئاً آخر غير الأشياء التي يمكن التعبير عنها ب'م' أو 'ن' أو 'د' أو غيرها.
6. وبالتالي فإنه يجب على الناطق أن ينتقي الكلمة 'ي' للتعبير عن شيء غير معروف ينتمي إلى 'س'، والتي لا أتوفر على كلمة تخصها.
7. وعليه، فإن 'ي' تختلف عن 'م' و'ن' و'د' كل الكلمات المتصلة بالمجال 'س'.

2.2. فرضية السمات الدلالية:

تؤكد كلارك أن اكتساب الكلمة مرتبط باكتساب السمات الدلالية. وقد اقترحت هذه

الفرضية لتفسير الإفراط في التوسيع (overextension). وأكدت كلارك أن الطفل يبدأ في اكتساب معنى الكلمة من خلال اكتساب سمة أو سمتين فقط. الشيء الذي يمكننا من تفسير استعمال الطفل لاسم واحد في عنونة شيئين أو أكثر. وتعتبر كلارك أن السمات الأولى التي يكتسبها الطفل هي السمات المحسوسة. وينطلق الطفل من اكتساب السمات المحسوسة إلى السمات المجردة، ومن السمات العامة إلى السمات الخاصة. وتقترح أن السمات الدلالية يمكن تقسيمها إلى سمات إيجابية وأخرى سلبية. وتفترض أن اكتساب السمات الإيجابية يتم قبل السمات السلبية. في هذا الإطار، لاحظت أن كلاً من «قبل» و«بعد» تشتركان في السمة [+زمن]، وبالتالي يعتبر الطفل الكلمتين تدلان على نفس المعنى في المرحلة الأولى. وفي مرحلة لاحقة يكتسب السمة [-تزامن]؛ أي أن الكلمتين تدلان على مرحلتين زمنيتين مختلفتين، دون أن يعرف أن أحدهما يدل على مرحلة سابقة على الأخرى. وفي المرحلة الأخيرة يعرف أن «قبل» تمتلك السمة [+قبلي]، في حين تتوفر «بعد» على السمة [-قبلي].

وإذا صح أن فرضية اكتساب السمات الدلالية تفسر كيفية اكتساب معنى الكلمات من قبل الطفل، فإن اكتساب السمات لا يقف عند حدود سن معين، بل يمتد إلى سن متقدم.

وتفترض كلارك أن الطفل يكتسب السمات أولاً؛ ف«كيكي» (قطة) لدى الطفل شيء له أربعة أرجل. لذا، يصح أن يطلق الطفل «كيكي» على كل شيء له أربعة أرجل. ويظهر الإفراط في التوسيع أيضاً عند استعمال زوج من قبيل (أقل/أكثر) أو (سأل/قال)، حيث يفترض الطفل أن هناك تشابهاً في المعنى. وإذا كانت كلارك قد حاولت أن تجد تفسيراً لظاهرة الإفراط في التوسيع الذي يلجأ إليه الطفل عند بداية اكتساب الكلمات، فإنه من الناحية المنطقية، يتعين أن ننظر في جميع العلاقات التي تربط معنى الكلمة التي يستعملها الطفل في علاقتها بمعنى الكلمة التي يستعملها الراشد. بعبارة أخرى، يفترض لتفسير عملية اكتساب الطفل للكلمات أن نرصد جميع العلاقات التي تربط معنى الكلمة عند الطفل ومعنى الكلمة عند الراشد؛ أي: الإفراط في التوسيع والتطابق وعدم التطابق والتفريط في التوسيع والتداخل.

3.2. فرضية السمات العامة قبل السمات الخاصة:

تؤكد كلارك أن سيرورة إضافة السمة يتأثر بكل من التطور الإدراكي / المعرفي للطفل والدخل اللساني. ويؤثر التطور الإدراكي / المعرفي على السمات الدلالية الجديدة الأكثر تعقيداً ويجعلها متاحة وقابلة للإضافة إلى مفاهيم جديدة. ويزود الدخل اللساني الطفل بمعلومات حول صحة المفاهيم الجديدة.

ويفترض الطفل ما يلي: إذا كانت هناك كلمة جديدة يمكن ربطها بأشياء تتوافر على كلماتها الخاصة، فإنه ينبغي وضع سمة تقابلية تمكنه من التمييز بين المفاهيم الجديدة والقديمة.

وقد لاحظت كلارك أن مراجع الكلمة مفردة المفهوم (overextended) تشترك فقط في سمات الشكل والحركة. الشيء الذي يتيح التأكيد على أن المفاهيم الأولية للكلمات تتضمن فقط السمات المشتقة مباشرة من إدراك الطفل. ويتطور المفهوم من خلال إضافة السمات العامة قبل السمات الخاصة. فالطفل يتعلم أن كلاً من «قبل» و«بعد» مرتبطتان بالزمن. ثم يتعلم أن كلاً منهما مرتبط بمقطع زمني مختلف عن الآخر. وبعد ذلك، يتعلم أن ترتيب «قبل» قبل «بعد» زمنياً.

ويترتب عن فرضية السمات الخاصة قبل السمات العامة أن الطفل يتعامل مع الكلمات التي تشترك في بعض السمات على أنها مترادفات قبل إضافة السمات التي تميز أحداها عن الأخرى.

4.2. فرضية بناء النواة الوظيفية:

يقترح نيلسون (Nelson, 1974) فرضية بناء النواة الوظيفية (Functional-Core-Construction-hypothesis) التي تؤكد أن الطفل لا يكون في المراحل الأولى من عمره مفهوماً لشيء لا وظيفة بارزة له. ويتوافر الشيء على وظيفة بارزة إذا كان شيئاً متاحاً في المجال الحسركي للطفل. وبالتالي، فإن الأسماء الأولى التي يكتسبها الطفل هي الأسماء التي تطلق على الأشياء التي يتوافر الطفل على مفاهيم لها. ويقترح نيلسون أن تكوين التصورات من قبل الأطفال البالغين من العمر 12 شهراً يستدعي ربط تمثيلات الأشياء التي تشترك في نفس العلاقات الوظيفية، أو ربط تمثيلات العديد من العلاقات الوظيفية للشيء الواحد.

فرضية النواة الوظيفية:

يمكن أن نصوغ فرضية بناء النواة الوظيفية كما يلي: يلاحظ الطفل الشيء، ويقوم بتجريد جميع الوظائف. ويميز بين الوظائف التي تشترك فيها أشياء أخرى، والوظائف التي لا تشترك فيها. ثم يربط العنونة بالوظيفة النواة.

لذا، يمكن أن يعتبر الطفل أن السمتين الأساسيتين اللتين تميزان مفهوم «الكرة»، هما: «الاستدارة» و «القابلية للدرجة». ويمكن أن يعتبر خاصية «الاستدارة» أفضل من خاصية «القابلية للدرجة». وبالتالي، فإنه عندما يرى شيئاً مستديراً غير قابل للدرجة، فإنه يعتبره «كرة»، وأن أي شيء قابل للدرجة، وغير مستدير لا يمثل كرة.

5.2. الفرضية الاصطلاحية:

تقترح كلارك إلى جانب الفرضية التقابلية الفرضية الاصطلاحية التي تؤكد أن معاني الكلمات اصطلاحية سواء عند الطفل أو الراشد. ويقصد بالاصطلاحية هنا، اتفاق شخصين أو أكثر حول كيفية فعل شيء ما. ويمكن صياغة الفرضية كما يلي: ف "بالنسبة لبعض المعاني هناك صيغ اصطلاحية يتوقع الناطقون توظيفها من قبل الجماعة اللغوية" (كلارك، 1987: 2). يفترض الطفل، تبعاً للفرضية الاصطلاحية، أن الكلمة التي ينبغي توظيفها لتسمية شيء ما، يتعين أن تكون مستعملة من قبل الجماعة اللغوية، حتى وإن كان قادراً على إعطاء تسمية خاصة به. لذا، يتفادى الطفل توليد كلمات جديدة يعلم أنها موجودة مسبقاً في المعجم. وعندما يقوم بتوليد كلمات جديدة، فإنه يفترض أنها مختلفة عن الكلمات الموجودة في معجم الجماعة اللغوية.

وتقوم فائدة مبدأ الاصطلاحية عند الطفل على الافتراض الذي مؤداه أنه ينبغي ضمان التواصل بين أفراد الجماعة اللغوية، وضمان ثبات نفس الكلمة بالنسبة لنفس الشيء. ف «الكرسي» له نفس المعنى عند الجماعة اللغوية. وتحافظ الجماعة على نفس الاسم في كل الاستعمالات المستقبلية. ويساعد الراشد على ذلك من خلال السؤال الذي يتردد تكراره على مسامع الطفل " ما هذا؟" حيث يفترض الطفل أن المطلوب هو إعطاء اسم متوفر لدى الجماعة اللغوية.

وتفسر كلارك اكتساب الطفل لمعنى الكلمة اعتماداً على مبدئي الاصطلاحية ومبدأ التقابلية؛ لأنهما المبدآن اللذان بإمكانهما تفسير كيف أن الطفل يسمع كلمات قد تدل على حدث أو شيء أو علاقة أو حالة أو أي جزء منها، ثم ينتقي الربط المناسب بناء على إلغاء الإمكانات المحتملة.

6.2. فرضية الشيء-الكلي:

اقترحت ما ركمان (Markman, 1989) فرضية الشيء-الكلي التي تسعى إلى الإجابة عن السؤال التالي: كيف يقوم الطفل بتوسيع معنى الكلمة لتشمل أشياء أخرى؟ ولماذا؟

فعندما يشير الراشد إلى شيء ما ثم يسميه، فإن الاسم يمكن أن يدل على الشيء بأكمله. وقد يدل على بعض أجزائه، أو إلى مادته أو خاصياته. ويتعلم الطفل في البداية أسماء الأشياء والأنشطة والأحداث. ويربطها بالشيء كله. فوفقاً لفرضية الشيء-الكلي (object whole)، يسمي الطفل الشيء كله في البداية حتى وإن كان مكوناً من أجزاء، أو يتوافر على مادة، أو له عدة خاصيات. فإذا قدمنا للطفل مجموعة أشياء يعرفها، وشيئاً واحداً لا يعرفه مكون من عدة أجزاء، ومجموعة من الأسماء يعرفها، واسم واحد لا يعرفه، فإننا نتوقع أن يربط الاسم الذي لا يعرفه بالشيء غير المعروف كله، حتى وإن كان الاسم يرتبط بجزء واحد فقط، أو خاصية واحدة.

وعندما يطلق الطفل الاسم على الشيء بأكمله، فإنه يفكر في الكيفية التي بمقتضاها يمكن أن يوسع الاسم ليشمل أشياء أخرى. وبالتالي يمكن أن يشمل الأشياء التي تنتمي إلى نفس المقولة. ولا يمكن أن تنسحب على الأشياء التي ترتبطها العلاقات المحورية (thematic relations)؛ أي أنه يتحول من التنظيم المحوري (يطارد القط الفأر، يأكل الولد الموز،...) إلى التنظيم الصنافي (taxonomic organisation) (حصان، بغل، حمار،...) (ماركمان، 1989). في هذا الإطار، يمكن أن نفترض تقديم مجموعة من الأشياء لأطفال (3-4) سنوات. ونطلب منهم أن يعينوا شيئاً اسمه (س). ثم نطلب منهم أن يعينوا شيئاً آخر اسمه (س). نتوقع أن يلجأ الأطفال إلى التنظيم الصنافي لإيجاد شيء آخر، واستبعاد التنظيم المحوري. ويرتد هذا الأمر في نظرنا إلى أن الأشياء التي تنتمي إلى نفس المقولة الصنافية تشترك في سمات دلالية أكثر من الأشياء التي تربطها علاقات محورية، وأنه لا تكون أية علاقة محورية بارزة عند تسمية الشيء لأول مرة.

7.2. فرضية التصنيف:

تقوم فرضية التصنيف على عمل بالدوين وماركمان (Baldwin et Markman, 1989) وماركمان وهوتشينسون (Markman et Hutchinson, 1984) فيما يمكن أن يكون افتراضاً تمهيدياً لفرضية الصنافة من خلال الجواب عن السؤال التالي: هل ينتبه الطفل إلى الأشياء إذا تمت تسميتها أكثر من الأشياء التي لم تتم تسميتها؟.

لاختبار هذه المسألة تم إجراء دراستين. تمحورت الدراسة الأولى حول مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 10 و14 شهراً. قدمت لهم مجموعة من اللعب غير مألوفة. ثم تمت تسميتها. و قدمت لهم مجموعة من اللعب غير مألوفة، ولم تتم تسميتها. وخلصت الدراسة إلى أن انتباه الأطفال للعب التي تمت تسميتها مقارنة باللعب التي لم تتم تسميتها. وبالتالي، فإن التسمية أو العنونة ترفع من انتباه الأطفال.

وقد بينت التجربة التي قام بها ماركمان وهوتشينسون حيث قدمت ثلاث صور (بقرة، خنزير، حليب)، لأطفال يبلغون من العمر أربع سنوات. بحيث توجد علاقة صنافية بين 'البقرة' و'الخنزير'، وعلاقة محورية بين 'البقرة' و'الحليب'. وأُشترط في التجربة عدم معرفة الأطفال لأسماء هذه الصور. قدمت لهم كلمة لا معنى لها (dax). وطلب منهم أن يجدوا (dax) آخر ضمن الصور المقدمة إليهم (بقرة، خنزير، حليب). وخلصت التجربة إلى أن الأطفال أعربوا عن ميل واضح إلى العلاقة الصنافية. لذا، افترض الباحثان أن هناك قيماً يهتم تطور المعاني لدى الطفل؛ أي أن الطفل يفترض ضمناً أن المعاني تنتظم في إطار علاقات صنافية.

ويُفترض حسب فرضية الصنافة أن الطفل يوسع معنى الكلمة ليشمل نفس الأنواع المنضوية تحت نفس المقولة. ولا يمكن أن يقوم بتوسيع معنى الكلمة ليشمل أنواعاً تنضوي تحت مقولة مختلفة. لذا، يمكن أن يوسع الطفل معنى 'عمي' ليشمل فئة من الرجال لهم مواصفات معينة (سن، شكل،...). ولا يمكن أن نتوقع أن يوسع المعنى ليشمل فئة الحيوانات أو غيرها.

وعليه، تقوم فرضية الصنافة على الفكرة التي مؤداها أن الطفل يؤول العنونة الجديدة

بوصفها عنونة الأشياء التي تنضوي تحت نفس النوع، ولا يمكن أن تكون عنونة لأشياء مرتبطة محورياً.

ويقصد بالعلاقة المحورية اشتراك شيئين في محور أو حدث. واشتراك شيئين في علاقة محورية لا يعني أنهما ينتميان إلى نفس النوع. وتقوم العلاقة المقولية على الاشتراك في السمات الضرورية والكافية التي تمثل النوع. ويمكن أن تكون هناك علاقة محورية بين عناصر نفس المقولة، لكن العلاقات المحورية لا تنتظم العلاقات المقولية القائمة بين العناصر.

ويفضل الطفل التصنيف المقولي على التصنيف المحوري. فإذا وضعنا صور ثلاثة أشياء على الأقل (كلب، خنزير، عظم)، اثنان منهما تجسرها علاقة مقولية (كلب، خنزير)؛ ينتميان إلى نفس المقولة، والشئ الثالث يختلف عنهما، وتربطه علاقة محورية مع أحدهما (كلب، عظم). وطلبنا من الطفل أن يصنف حسب ما يراه. نتوقع أن يجمع الأشياء التي تنتظم في إطار العلاقات المقولية.

8.2. فرضية المستوى القاعدي:

نطرح السؤال التالي: هل هناك علاقة بين اكتساب المقولة واكتساب المعجم؟ فإذا كان بالإمكان أن نسمي الشئ بأسماء مختلفة (كلب، جيري، ثدي، حيوان....) فما الاسم الذي يميل الطفل إلى اكتسابه أولاً؟ ولماذا؟.

طبقاً لفرضية المستوى القاعدي (basic-level hypothesis)، يقوم الطفل باكتساب كلمات أو مقولات المستويات القاعدية قبل المستويات الأخرى. وأن الآباء يخاطبون الأطفال الصغار بكلمات المستويات القاعدية. لاحظ أنه عندما يخاطب الآباء أطفالهم بكلمات لا تنتمي إلى المستويات القاعدية يلجأون إلى قرائن لسانية سواء تعلق الأمر بالجزء (هذه أذن الكلب)، أو بالمستوى التابع (جيري نوع من الكلاب)، أو المستوى الفوقي (هذه حيوانات: الكلب والقط حيوانان). بلوم (Bloom, 2000).

وهذا يعني أن الطفل عندما يسمع كلمة / عنونة ما فإن ذهنه ينصرف إلى المستوى القاعدي قبل انصرافه إلى المستويات غير القاعدية. وإذا افترضنا أن الطفل سمع لأول مرة كلمة 'جيري' (اسم كلب)، فإن ذهنه ينصرف إلى معنى (كلب) بوصفه مستوى قاعدياً، قبل أن ينصرف إلى نوع من الكلاب.

نفترض أن الطفل يطلق الاسم الذي يقوله الشيء بأفضل الطرق. في هذا الإطار، ميزت روش وآخرون (Rosh, et al., 1976) مستويات المقولة إلى: المستوى القاعدي (basic level)، والمستوى التابع (subordinate level)، والمستوى الفوقي (superordinate level).

ويقصد بالمستوى القاعدي المستوى الذي يسمح بمقولة الأشياء طبيعياً ضمن مقولات. وبالتالي، يعتبر المستوى الذي يعكس التشابه بين الأشياء أكثر من المستويات الأخرى؛ أي إنه المستوى الذي يجمع أكبر عدد من السمات المتشابهة. لذا، اعتبرته روش المستوى الذي يتضمن صلاحية القرينة. ويقصد بصلاحية القرينة مجموع السمات الدلالية التي تسمح بمقولة الشئ. فتصور «الكلب» مثلاً يتضمن مجموعة من السمات الدلالية نحو (ينبح، يتنفس، ثدي، حيوان، حي، يمشي، طوق أحمر...). ويعتبر «النباح» قرينة صالحة لمقولة «س» ضمن مقولة «الكلاب»؛ لأنها متضمنة في المستوى القاعدي «الكلب» والمستوى التابع «جيري»، وغير متضمنة في المستوى الفوقي «الحيوان»؛ لأن هناك حيوانات لا تنبح، ولا يعتبر «المشي» قرينة صالحة لمقولة «س» ضمن مقولة الكلاب؛ لأنها متضمنة في المستوى الفوقي «الحيوان»، وفي المستوى التابع «جيري». ويعتبر الطوق الأحمر قرينة صالحة فقط لمقولة «جيري» ضمن مقولة «الكلاب»، ولا تصلح لمقولة أي «كلب».

ويعتبر المستوى التابع أكثر تخصيصاً من المستوى القاعدي، ويتضمن الأشياء المتشابهة. ويعتبر «الكرسي المتحرك» نموذجاً للمستوى التابع. ويتضمن جميع أنواع الكراسي المتحركة. ويسعى المستوى القاعدي إلى التقريب بين هدفين مختلفين للمقولة. ويتعلق الأمر أولاً: بالرفع من درجة التشابه بين عناصر نفس المقولة. وثانياً: التقليل من التشابه مع عناصر مقولات أخرى. (ماركمان، 1989).

يبدو أن المستوى القاعدي هو المستوى الطبيعي لتسمية الأشياء. فإذا قدمنا مجموعة من الأشياء للأفراد، وطلبنا منهم أن يقدموا أسماء لها، فإن معظمهم سيلجأ إلى المستوى القاعدي. إن الأفراد يميلون إلى تسمية شيء «كلب» عوض تسميته بـ«جيري» أو «حيوان» أو «ثدي». وثانياً: يبدو أن المستوى القاعدي هو أعلى مستوى يكوّن فيه الأفراد صوراً ملموسة عن الشيء. وثالثاً: سرعة الأفراد التي تسم اتخاذ القرار بشأن انتماء الشيء إلى المستوى القاعدي أكثر من المستويات الأخرى، حيث نقرر بشأن انتماء «الكرسي المتحرك» إلى مقولة الكراسي بسرعة مقارنة من انتمائه إلى فئة التجهيزات المنزلية. ويرتد هذا الأمر إلى أن أشياء المستوى القاعدي تشترك في العديد من الأشياء. لاحظ أن المستوى الفوقي «الفواكه» مثلاً، يتضمن العديد من الأنواع نحو «رمان» و«برتقال» و«موز» و«تفاح» ونحوها. ولا تتوافر هذه الأشياء على قواسم مشتركة، بخلاف المستوى القاعدي «البرتقال» الذي يتضمن جميع أنواع البرتقال، حيث تجمعها قواسم مشتركة عديدة، وتقوم بينها فروقات. كما أن المستوى التابع، وليكن نوع من أنواع البرتقال، لا يتضمن فروقات.

يبدو أن الطفل يكتسب المستوى القاعدي قبل المستويين الآخرين، وذلك لأن المستوى القاعدي هو المستوى الذي يتضمن صلاحية القرينة (Cue validity) باعتبارها الخاصية التي يمكن من خلالها توقع انتماء العنصر للمقولة أولاً. فالخاصية «طار» تمكن من توقع انتماء «س» إلى مقولة الطيور، وذلك بخلاف «الحيوان» التي لا يمكن من خلالها التنبؤ بانتماء «س» إلى فئة الطيور.

وقد فسر بارسالو (Barsalou, 1983) صعوبة اكتساب المقولة الفوقية من خلال اقتراح نوعين من المقولات التي تنضوي تحتها. ويتعلق الأمر بالمقولة العارضة (ad-hoc) والمقولة المشتق-الهدف (goal-derived). ويقصد بمقولة المشتق-الهدف المقولة التي يستعملها الأفراد لتحقيق ما. فالأشياء من قبيل «مظلة» و«حقيبة» و«نظارات شمسية» و«ثلاجة صغيرة» و«مرهم مضاد لأشعة الشمس» تنضوي تحت نفس مقولة المشتق-الهدف؛ لأنها تسهم مجتمعة في تحقيق هدف الاصطيف. أما بالنسبة للمقولة العارضة، فإنها المقولات التي يتم خلقها لتحقيق أهداف عارضة. وترتد صعوبة تعلم المقولات الفوقية إلى كونها مقولات لا تحضر الذاكرة إلا في مناسبات معينة. فالكرسي مثلاً ينتمي إلى مقولة عارضة تتضمن «المصباح»؛ لأننا قد نحتاج الكرسي لاستبدال المصباح، وبالتالي فإن هذه المقولة لا تحضر إلى الذاكرة إلا في مناسبة محددة، بخلاف «الكرسي» و«الكنبة» و«الوثاب» وغيرها التي تحضر إلى الذاكرة بصرف النظر عن المناسبة. لذا، يصعب تعلم المقولات الفوقية؛ لأنها مقولات عارضة كما أنها تحرق مبدأ الإقصاء المتبادل، لأن المقولات الفوقية تتيح إطلاق اسمين على نفس الشيء. فتسمية «س» بـ«س» و«ب» بـ«د» بوصفها المقولة التابعة و«ج» باعتبارها المقولة الفوقية يخرق مبدأ الإقصاء المتبادل من جهة، ويخلق لدى الطفل ارتباكاً وخطأ على مستوى العنونة.

9.2. فرضية الإقصاء المتبادل:

تعتبر فرضية الإقصاء المتبادل من الوسائل المهمة التي تسعف في تمييز المقولات عن بعضها البعض، خاصة مقولات المستوى القاعدي. وبالتالي لا يمكن مقولة الشيء ضمن مقولتين مختلفتين في الآن ذاته تنتميان إلى المستوى القاعدي. فالشيء لا يمكن أن يكون «برتقالة»

و«تفاحة» في نفس الوقت. وبالتالي، فكون الشيء «تفاحة» يقضي بالضرورة كونه «برتقالة».

إن ارتباط فرضية الإقصاء المتبادل بمقولات المستوى القاعدي يفسر ميل الطفل إلى اكتساب الكلمات التي تعنون مقولات المستوى القاعدي «كلب» قبل مقولات المستوى الفوقي «حيوان»، ومقولات المستوى التابع «جيري». ويرتد هذا الأمر إلى أن مقولات المستوى الفوقي والتابع تخرقان مبدأ الإقصاء المتبادل؛ لأن الشيء عندما يعنون بـ «فاكهة»، فإنه يمكن أن يكون «تفاحة» أو برتقالة» أو نحوهما.

يستفاد من هذا أن النواة الأولية التي تشكل المعجم قائمة على عنونات المقولات القاعدية. وإذا كانت فرضية الشيء-الكلّي تُقَدِّر الطفل على معاملة الاسم الجديد باعتباره عنواناً للشيء بأكمله، وليس عنواناً لأحد أجزائه أو خاصياته أو مادته، فإن الطفل يحتاج إلى الكيفية التي بمقتضاها يمكن عنونة الأجزاء أو الخاصيات ونحوهما. وقد تم اقتراح فرضية الإقصاء المتبادل (Mutual exclusivity assumption) بوصفها آلية تمكن الطفل من اكتساب عنونات أخرى غير عنونة الشيء بأكمله.

وترتبط فرضية الإقصاء المتبادل بالتعلم عموماً وتعلم اللغة على وجه الخصوص. ويفترض المتعلم مثل الراشد أن الشيء له هوية واحدة ووحيدة. ويتفادى الطفل، طبقاً لهذه الفرضية، عنونتين لنفس الشيء؛ أي أن الطفل إذا كان يتوافر على عنونة لشيء ما فإن عنونة، أو عنونات أخرى يتم إقصاؤها ألياً.

وتستند فرضية الإقصاء المتبادل إلى مجموعة من الحجج. تقوم الحجة الأولى على أن الطفل يتعلم علاقة الكل - الجزء (Part-whole) في السنوات الأولى، ويجد صعوبة في تعلم علاقات تضمن الطبقات (class-inclusion)؛ لأن علاقة الكل-الجزء لا تخرق قيد الإقصاء المتبادل بخلاف علاقات تضمن-الطبقات؛ لأن توافر الطفل على لفظة «كلب» و«جيري» اسم كلب الأسرة يخرق قيد الإقصاء المتبادل. في هذا الإطار، طُلب من 14 أماً أن تجمع مائة كلمة الأولى التي أنتجها أطفالهن. وخلصت الدراسة عدم وجود كلمات تنتمي إلى مقولات تابعة، وأن تسعة منها أجزاء الجسد (عين، أذن، فم، شعر، يد، أنف، أسنان، ركة أصبع القدم)، وأن بعضها يعود إلى أشياء بأكملها (غلام، أب). وهناك أشياء أخرى يمكن اعتبارها أجزاء المنزل أو أشياء أخرى (باب، زر، بوابة، ...) والأشياء الكلية الموافقة لها (منزل، معطف، ...)، ولا توجد أسماء مقولات تابعة كأن يتوافر الطفل على كلمة «كلب»، وكلمة «جيري» ماركمان وواشتل (Markman et wachtel, 1988).

وتستند فرضية الإقصاء المتبادل إلى التجربة التي قام بها كلارك، حيث بين أن الأطفال ثنائيي اللغة بالرغم من تعرضهم للغتين في نفس الوقت، فإن الكلمات الأولى (50-100) تتوافر على عنونة واحدة رغم وجود عنونة خاصة بكل لغة.

وفي إطار اختبار العلاقة بين الشيء والعنونة، قدم غولينكوف وآخرون (Golinkoff et al., 1992) في الجزء الأول ثلاثة أشياء مألوفة (فرشاة، شوكة، قلم) وآخر غير مألوف. وطرح السؤالين: «أين الشوكة؟» و«أين الداكس (dax) كلمة غير حقيقية؟». وفي الجزء الثاني، تم تقديم شيئين مألوفين «كرة» و«وردة»، وشيئين غير مألوفين «مكنسة» و«لعبة الحيوان الأنبوب» (animal tube). وطلب من الأطفال أن يحددوا «الكرة» و«الداكس». وقد بلغت نسبة الأطفال الذين ربطوا الشيء الأول غير المألوف بالكلمة غير المألوفة «الداكس» 78% في الجزء الأول من التجربة. في حين بلغت نسبة الأطفال الذين ربطوا الكلمة غير المألوفة «الداكس» بـ «المكنسة» 69% فقط. ويرتد ربط الأطفال «الداكس» بالمكنسة في التجربة الثانية إلى التشابه الموجود بين «الشوكة» في الجزء الأول و«المكنسة» في الجزء الثاني من التجربة. وقد أسعفت نتائج هذه التجربة غولينكوف وزملاءه في اقتراح فرضية مقولة مجهول الاسم الجديد "(N3C)" (novel-name-namless-category).

التي تشبه فرضية الإقصاء المتبادل في كون الطفل يربط العنونة غير المألوفة بالشيء غير المألوف. وتختلف عنها في كونها تفترض أن العنونة غير المألوفة لا ترتبط فقط بشيء واحد غير مألوف.

وتمكن فرضية الإقصاء المتبادل من تقليص أثر الإفراط في توسيع المعنى، ومن تجاوز فرضية الشيء الكلي. وتسعفهم من اكتساب الكلمات المتصلة بالأجزاء والمادة والخاصيات.

لنفترض التجربة التالية: لدينا شكلان هندسيان مربع ودائرة. نطلب من الطفل أن يرفع الدائرة عندما نرفع الورقة الحمراء. ماذا نتوقع عندما نرفع الورقة الزرقاء؟

يقتضي الجواب تتبع السيرورة الذهنية التي يقوم بها الطفل. ويمكن ترجمتها بالمرحل التالية:

1. أعرف أن رفع الورقة الحمراء يقتضي رفع الدائرة.
2. وإذا أشير إليّ أن أرفع الدائرة، فإنني أتوقع رفع الورقة الحمراء.
3. ولكنه لم يفعل، وتم رفع الورقة الزرقاء.
4. وإذن يفترض أن أرفع شيئاً آخر غير الدائرة.
5. وبما أن المرشح الأكبر الذي يمكن أن يعنيه رفع الورقة الزرقاء هو رفع المربع،
6. فإن رفع الورقة الزرقاء تعني رفع المربع.

3. النظرية الذريعية الاجتماعية:

تعتبر النظرية الذريعية الاجتماعية أن التعلم القائم على ربط الكلمة بمعناها غير كاف لتفسير تعلم الرموز اللسانية من قبل الطفل؛ لأن سيرورة الاكتساب ينبغي أن تكون خاضعة لقيود. وتعتبر أن القيود المعرفية بدورها غير كافية لتعلم معنى الكلمة، طالما أنها يمكن أن تؤدي إلى تعلم معان خاطئة منذ البداية. وبدل ذلك، تركز على جانبين يقيدان تعلم معاني الكلمات: أولاً، العالم المحيط بالطفل. وثانياً، القدرات المعرفية التي تعمل على ضبط المشاركة في هذا المحيط. توماسيللو (Tomaseillo, 2003).

وتعتبر النظرية الذريعية الاجتماعية أن الطفل يكتسب الرموز اللسانية من خلال التفاعلات الاجتماعية. نطرح السؤال التالي: كيف يكتسب الطفل معاني الكلمات من خلال تفاعلاته مع محيطه الاجتماعي؟

للإجابة عن هذا السؤال نقوم باستجلاء مقومات نظرية الذهن بوصفها النظرية التي تحاول تفسير الكيفية التي يفهم بها الطفل ما يجول في ذهن الراشد عند تلفظه بكلمة لا يألف الطفل معناها.

3.1. تعلم الكلمة ونظرية الذهن:

يعتبر تعلم معنى الكلمة فعلاً اجتماعياً. فعندما يتعلم الطفل أن «الأرنب تأكل العشب»، فإنه يتعلم شيئاً موجوداً في العالم الخارجي. لكنه عندما يتعلم «أرنب»، فإنه يتعلم شيئاً اصطلاحياً اعتبارياً تشترك فيه الجماعة اللغوية. ومن ثم، فإن الطفل عندما يتعلم معنى الكلمة يتعلم شيئاً حول أفكار الآخرين.

وبما أن العلاقة بين الكلمة ومعناها اصطلاحية اعتبارية، فإن تعلم معنى الكلمة قائمة على قدرة اجتماعية؛ لأن تعلمه متصل بفهم أفكار الآخرين.

وإذا كانت فرضية «غافغاي» كوين (Quine, 1960) تبين الصعوبات التي يطرحها تعلم معنى الكلمة من خلال تعداد كل الاحتمالات الممكنة، وترجيح أقواها، فإن الطفل يبدو مختلفاً عما هو عليه الراشد؛ لأن الطفل لا يتعلم من الكلمات إلا التي لها صلة بما هو موجود في ذهنه؛ لأن تعلم معنى الكلمة لا يقتضي فقط ربط الكلمة بمرجعها بدليل وجود كلمات لا تشير إلى أي شيء في الواقع الخارجي، نحو «من» و«إن» وغيرهما، ووجود كلمات لا تشير إلى أشياء شأن «صبر» و«فرح»، لذا؛ يبدو من الصعب الاقتصار على فرضية «غافغاي» لتفسير تعلم معنى الكلمة.

لقد شكلت الارتباطية اتجاهاً حاول تفسير الميكانيزم الذي يفسر تعلم معنى الكلمة. واقترحت ما يصطلح عليه بالحساسية للبديل المتناظر (sensitivity to covariation) بوصفه مبدأ يفسر التعلم بشكل عام. ويفيد أن أي شيئين وردا في نفس الوقت يصبحان مرتبطين، وبيعت أحدهما على الآخر. لذا؛ فإن الطفل يتعلم معنى «أرنب»؛ لأن الكلمة تم استعمالها عند مشاهدة «الأرنب» أو التفكير فيها. بذلك يتعلم الطفل أن الكلمة «أرنب» مرتبطة بالمعنى «أرنب».

ويؤكد جون لوك (Lock, 1964) أن الطريقة التي يتعلم بها الأطفال اللغة تستند إلى تدخل الراشد عندما يكرر الإشارة إلى الأشياء ويقوم بتسميتها. وهو نفس الأمر الذي استند إليه سكينر عندما اعتبر أن تعلم معنى الكلمة قائم على الربط بين المثير والاستجابة

وتستند الارتباطية على حجج قوية. من بينها أن الطفل يتعلم أولاً الكلمات التي تعنون الأشياء الموجودة في محيطه، والأشياء الموجودة في مجال رؤيته ولمسه. كما أنك إذا أردت أن تعلم راشداً معنى كلمة «كلب»، فإنه يكفي أن تشير إلى «الكلب»، وتقول: «هذا كلب». وإذا لم يكن هناك «كلب» في محيطك، وخاطبت أحداً «كلب»، فإن الشخص لا يمكنه أن يتعلم معنى «كلب».

ومع ذلك، يمكن إرجاع تعلم معنى الكلمة استناداً إلى ربط الكلمة بمعناها في نفس الوقت وتعزيز الربط من خلال التكرار؛ لأن الارتباطية تقصر التعلم على المحيط الخارجي، ولا تولى أية أهمية للعوامل الداخلية. والسؤال المطروح: هل يمكن أن يتعلم «الجرذ» معنى «الحلوى» انطلاقاً من ربطه بتجربة قاسية؟ ينضاف إلى ذلك، أننا لا نتوافر على تفسير معقول للكيفية التي يتم من خلالها ربط الكلمة بمعناها، ما عدا أننا نكتفي بقولنا إن الطفل عندما يشاهد «الشيء» يسميه.

زد على ذلك، أننا نبالغ عندما نعتقد طبقاً لمبدأ الحساسية للبديل المتناظر أنه يتم استعمال الكلمة في نفس الوقت الذي نشير فيه إلى الشيء أو نفكر فيه؛ لأن الآباء يمكنهم أن يعنونوا أشياء أمام أطفالهم دون أن يتوقع الطفل رؤيتها. لاحظ أن الآباء يسمون أشياء غير موجودة البتة، نحو «الغول» و«الأعداد» و«الأشكال الهندسية»، وغيرها من الكلمات التي تفتقر إلى المرجع الواقعي في المراحل الأولى من عمر الطفل، ومع ذلك يربط الطفل الكلمة بالمعنى.

إضافة إلى هذا أن الارتباطية تستند إلى عنونة الأشياء من قبل المحيط (الآباء) للطفل (المتعلم). وتعتبر هذه المسألة غير كونية؛ لأن هذا النوع من العنونة المظهرية (ostensive labeling) غير واردا في بعض الثقافات. ومع ذلك، يتعلم الأطفال عنونة الأشياء (بلوم، 2000)

وأوضحت التجربة التي قام بها (نيلسون، 1974) حيث رصدوا الكلمات المستعملة من قبل الأطفال البالغين من العمر ما بين 20 و45 شهراً. ووجدوا أن نصف عدد الكلمات المستعملة فقط تعود إلى المستوى القاعدي؛ أي الأشياء نحو (كلب، كأس...)، وأن الباقي يعود إلى مقولات تصويرية، نحو المكان (شاطئ، مطبخ) وأدوار اجتماعية (طبيب، أب)، أو ظواهر طبيعية (سما، مطر)، أو الزمن (صباح، اليوم).

ينضاف إلى هذا أن الأطفال المصابين بالعمى يتعلمون معنى الكلمات بنفس الإيقاع، رغم الاعتقاد السائد الذي يؤكد أن معجم الأطفال المبصرين متطور على معجم الأطفال غير المبصرين. لاندو وغلتمان (Landou et Gleitman, 1985).

استناداً إلى ما سلف، يقترح بلوم أن تعلم معنى الكلمة متصل اتصالاً وثيقاً بنظرية الذهن أكثر من اتصالها بالارتباطية؛ أي أن تعلم معنى الكلمة يرتبط بالعوامل الداخلية، ولا يرتبط بالعوامل الخارجية.

وعليه، يمتلك الطفل قدرة تمكنه من اتخاذ القرار بشأن معنى الكلمة، حيث يتوافر على ملكة داخلية يستطيع بموجبها الحكم أن معنى الكلمة هو «س» وليس «د» عندما يوظفها الراشد في سياق من السياقات.

في هذا الإطار، بينت الدراسات أن الطفل البالغ من العمر 9 أشهر يراقب نظرات أمه. ويلاحظ ردة فعل أبويه إزاء وضعية خطيرة، ويستجيب بردة فعل خاصة به (بكاء،...). وبإمكانه أيضاً عندما يكون متردداً، أن يتحقق من ذلك من خلال مراقبة نظرات أمه أو محيطه. فعندما يلاحظ الطفل حشرة مثلاً، فإن احتمال الاقتراب منها يضعف إذا أبدت الأم خوفاً منها (بلوم، 2000).

والسؤال المطروح: ما ذا يحصل في ذهن الطفل عندما يتتبع ملاحظة (gaze) الراشد؟

يستفاد من هذه التجارب أن الطفل يمتلك فرضية ذهنية. ويستعملها ليستنتج ما يقصده الراشد عندما يوظف كلمة ما. لذا؛ يمكن أن نعتبر أن تعلم معنى الكلمة نوع من الاستنتاج القصدي. وتعتمد الفرضية الذهنية للطفل على تتبع الملاحظة (gaze following)؛ أي أن الطفل يمتلك فرضية ضمنية حول ما ينوي الراشد القيام به أو يفكر فيه أو ردة فعله إزاء موضوع ما، والتي يمكن اعتبارها منتجاً لإجراء موجه أي يفترض أن يكون فطرياً أو مكتسباً. وتتم استنارتها من قبل بعض المثيرات من قبيل العين والوجه. والسؤال المطروح: ما نوع المثيرات التي تثير تتبع الملاحظة لدى الطفل؟

ويستفاد من التجربة التي قام بها جونسون (Johnson, et al., 1998) وآخرون أن الطفل يتتبع الإشارات التي توحى بالقصدية، وترجم التفاعل بين الراشد والطفل، حيث تم عرض إنسان آلي (robot) لا وجه له على أطفال يبلغون من العمر 12 شهراً. وتفاعل معهم من خلال صفيح أو إشارات ضوئية. ولوحظ أنهم يتتبعون «ملاحظاته» (اتجاه الأمام، الجزء النشط من الرجل الآلي)، ويتعاملون معه بوصفه شخص. ثم انصرفوا عنه عندما لم يبد أي تفاعل له معنى معهم. يستنتج من هذا أن تطبيق «تتبع الملاحظة» يتم على الكيانات التي تعطي إشارات تمتلك قصدية بصرف النظر عن مظهرها.

إذن، لا يعتبر الطفل ملاحظاً سلبياً، بل يقوم بتتبع ملاحظة الراشد ليخمن ما هو بصدده فعله. ولا تعنيه إلا الإشارات التي تسعفه في قراءة قصدية الراشد. فالطفل يتنبأ بنية الراشد. وعندما يفشل في ذلك، نجده تارة يلاحظ الشيء، والراشد تارة أخرى حتى ينجح في فهم نية الراشد.

يتبين من خلال ما سبق أن الطفل يوظف هذه القدرة لتخمين ما يقصده الراشد عندما يستعمل كلمة ما. وتعتبر قراءة قصدية الراشد مدخلاً لفهم ما يعنيه بالكلمة. والدليل على ذلك يتمثل فيما خلصت إليه التجارب التالية:

تم عرض شيئين على مجموعة من الأطفال. وضع لهم الأول ليلعبوا به، والثاني تم وضعه في سطل. عندما يقوم الطفل بملاحظة الشيء الموجود أمامه، ينظر المختبر إلى الشيء الموجود في السطل، ثم يقول كلمة جديدة « هذا مودي (!It's a modi)». يقوم الأطفال بمراقبة ملاحظة

المختبر، ويوجهون ملاحظتهم للشيء الذي يراقبه. بعد ذلك يتم إخراج الشيء الموجود بالسطل ويضعه جانب الشيء الذي كان الطفل يلعب به، ثم يردد «هذا مودي!». ينظر الطفل إلى الشيء الذي كان بالسطل.

وفي تجربة مماثلة قام بالدوفين بإخفاء شيئين داخل علبتين. فتح المختبر العلبتين الأولى. نظر ثم قال: «هذا مودي!». وفتح العلبتين الثانية. وأخذ منها لعبة ناولها للطفل لينظر إليها ويلعب بها. وبعد مرور 10 ثوان، تم إخراج ما بالعلبة الأولى، وقدمها للطفل. تبين أن الطفل ربط الكلمة بالشيء الأول رغم مرور 10 ثوان، ورغم توفر الطفل على شيء (الشيء الثاني) (بلوم، 2000).

وفي تجربة أخرى، تم وضع مجموعة من الأطفال يبلغون من العمر ما بين 15 و20 شهراً بمفردهم داخل غرفة. وتم وضع شيء غير مألوف بجانبهم. وأصدر شخص مختبئ صوتاً: «داونو!» (Dawnoo). وبينت التجربة أن الأطفال لم يتعلموا معنى الكلمة رغم وجود ربط بين السمع والشيء؛ لأن الأطفال لا يتعلمون معنى الكلمة إلا إذا اعتقدوا أن الأمر يتعلق بتسمية شيء ما، وأن الناطق ينبغي أن يكون حاضراً.

وبينت تجربة أخرى قام بها توماشيللو ومرفيس (Tomasello et Mervis, 1994) أن الأطفال الأكبر سناً (24 شهراً) بدورهم يعربون عن ميل للقرائن القصديّة؛ حيث نظر المختبر إلى الأطفال، وقال: «دعنا نجد توما!». ثم وضع خمس علب، ووضع بها خمسة أشياء. أخذ الشيء من العلبتين الأولى، نظر إليه، وقال: «أه!». ثم ناوله لطفل. بعد ذلك، أخرج الشيء الثاني من العلبتين الثانية، ووضعها جانباً. ثم أخرج ما هو موجود بالعلبة الثالثة، رفعه إلى الأعلى، قلبه بين يديه ثم قال: «أه!». وناوله لطفل. ثم أخرج ما في العلبتين المتبقيتين قائلاً: «دعنا ننظر إلى ما هو موجود بالعلبتين». بعد ذلك، تم عرض جميع الأشياء. وطلب من الأطفال أن يعينوا «توما». وتبين أن جميع الأطفال توجهوا إلى الشيء الذي أعرب حياله المختبر فرحة مقارنة مع الأشياء الأخرى.

تبين التجارب السابقة أن الطفل لم يربط الاسم بالشيء الذي كان في متناوله، بل بالشيء الذي كان يقصده الراشد. وهذا يتعارض مع التسمية المظهرية التي تفترض أن الطفل يعتمد على الإدراك الحسي لتسمية الأشياء، لذا؛ يفترض أن الطفل يتعلم معنى الكلمات من خلال محاولته فهم قصد الراشد بواسطة تجميع القرائن التي تتيحها السياقات.

1.1.3. حدود نظرية الذهن:

هل يمكن أن نعزو تعلم معنى الكلمات لنظرية الذهن فقط؟ وهل يصح تقليص تعلمه إلى فهم قصد الراشد؟

صحيح أن تعلم معنى الكلمة متصل اتصالاً وثيقاً بفهم ما يجول في ذهن الراشد. ومع ذلك، لا يمكن أن يتعلم الطفل كلمات لا يمتلك مفهومها بعد. لنفترض وجود أطفال يبلغون من العمر سنتين لهم نفس نظرية الذهن؛ أي لهم نفس القدرة على قراءة قصديّة الراشد. لا يمكن أن يتعلموا معنى كلمات من قبيل «بورصة» أو «عملة» أو نحوهما ولو كان سهلاً الإشارة إليها؛ لأن الطفل لا يعرف مقولات هذه الأشياء بعد؛ لذا، فإن نظرية الذهن التي تسعف المتعلم في تعلم معنى الكلمات من خلال ربط الكلمة بالمفهوم، تستدعي وجود المفهوم بالضرورة.

لنفترض التجربة التالية: نضع شيئاً ما أمام الطفل «أرنب» مثلاً. ونشترط أن الطفل يعرف أن الأمر يتعلق بـ «أرنب». ونتلفظ بكلمة لم يسبق للمتعلم أن سمعها «سومي». ونجعل جميع العوامل القصديّة تسير باتجاه «الأرنب». ونطرح السؤال: ما ردة فعل الطفل إزاء هذه الوضعية؟

تناولنا في هذه الورقة نظرية تعلم الكلمة بوصفها اللبنة الأولى في تعلم اللغة. وسلطنا الضوء على نظرية التعلم ونظرية القيود من خلال رصد مقومات الفرضيات التالية: الفرضية التقابلية،

وفرضية السمات الدلالية، وفرضية بناء النواة الوظيفية والفرضية الاصطلاحية، وفرضية الشيء الكلي وفرضية التصنيف، وفرضية المستوى القاعدي وفرضية الإقصاء المتبادل. وأبرزنا أن تعلم معنى الكلمة يرتبط إلى مجموعة من السيرورات الذهنية التي ينبغي أن تشكل مدار اهتمام كل المهتمين بحقل اكتساب اللغات. وختمنا بالنظرية الذريعية الاجتماعية من خلال تسليط الضوء على مبادئ نظرية الذهن وحدودها.

المراجع

- Baldwin, A. & Markman, E. (1989). Establishing word-object relations: A first step, *Child Development*, 60, (2), 381-398.
- Barsalou, L. W. (1983). Ad hoc categories. *Memory & Cognition*, 11, 211-227.
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Clark, E. V. (1983). Meanings and concepts. In P. H. Mussen (ed), *Handbook of child psychology*, (Vol 3)Cognitive development. New York: John Wiley & Sons.
- Clark, E. V. (1987). The principle of contrast: A constraint on acquisition, in B. MacWhinney (Ed.), *Mechanisms of language acquisition: The 20th annual Carnegie symposium on cognition*. Hillsdale, NJ, Erlbaum.
- Clark, E. V. (2000). Coining new words: Old and new forms for new meanings. In L. Menn & N. Bernstein-Ratner (Eds.), *Methods for studying language production*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum. 53-67.
- Golinkoff, R. (1992). Children and adults use lexical principles to learn new nouns. *Developmental Psychology*, 1,(28), 99-108.
- Johnson, S., Slaughter, V., & Carey, S. (1998). Whose gaze will infants follow? The elicitation of-gaze following in twelve-month-olds. *Developmental Science*, 1,(2), 233-238.
- Landau, B., & Gleitman, L. R. (1985). *Language and experience: Evidence from the blind child*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Locke, J. (1690/1964). *An essay concerning human understanding*. Cleveland: Meridian Books.
- Markman, E. M. (1989). *Categorization and naming in children: Problems of induction*. Cambridge: MIT.
- Markman, E. & Hutchinson, J. (1984). Children's sensitivity to constraints on word meaning: Taxonomic versus thematic relations. *Cognitive Psychology*, 16, 1-27.
- Markman, E. M., & Wachtel, G. F. (1988). Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words. *Cognitive Psychology*, 20, 121-157.
- Markman, E & al. (2003). Use of the mutual exclusivity assumption by young word learners. *Cognitive Psychology*, 47, 241-275.
- Nelson, K. (1974). Concept, Word, and Sentence: Interrelations in Acquisition and Development, *Psychological Review*, 81, 267-285.
- Quine, W.V.O. (1960). *Word and object*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Rosh, A. & al. (1976). Basic object in natural categories, *Cognitive Psychology*, 8, 382-439.
- Smith, L. B. (2000). Learning how to learn words: An associative crane. In R. M. Golinkoff and K. Hirsh-Pasek, eds., *Becoming a word learner*. Oxford: Oxford University Press.
- Tomasello, M. & Mervis, C.B. (1994). The instrument is great, but measuring comprehension is still a problem. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 59 (2), 242, 174-179.
- Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

كلمة البروفيسور الغالي أحرشواو في حفل تكريمه

بالتنسيق مع مجلس مقاطعة أكدال
نظمت الشبكة الوطنية للقراءة والثقافة
المكتب التنفيذي بفاس
حفل تكريم
البروفيسور الغالي أحرشواو
تحت شعار

« السيكولوجيا في خدمة الإنسان والمجتمع »

السبت 29 يونيو 2019 على الساعة الثالثة

بمدرج مولاي سليمان التابع للمركز الجهوي للتكوينات والملتقيات بفاس



نظمت الشبكة الوطنية للقراءة والثقافة بشراكة مع كل من الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين بجهة فاس - مكناس، والجمعية المغربية لعلم النفس، وبتنسيق مع كل من مجلس مقاطعة أكدال، ومختبر الدراسات النفسية والاجتماعية ومجلته دفاتر، ومختبر العلوم المعرفية ومجلته أبحاث معرفية، ثم مجلات بصائر نفسانية لشبكة العلوم النفسية العربية، حفل تكريم الغالي أحرشواو، الأستاذ الباحث بجامعة سيدي محمد بن عبد الله. وقد جرت أشغال ومراسيم هذا الحفل الذي حمل شعار « السيكولوجيا في خدمة الإنسان والمجتمع » بمدرج مولاي سليمان التابع للمركز الجهوي للتكوينات والملتقيات.

تضمن برنامج هذا الحفل التكريمي ثلاث جلسات، فضلاً عن مراسيم تسليم الشهادات للأستاذة المشاركون، ثم درع الشبكة والهدايا للمحتفى به البروفيسور الغالي أحرشواو الذي تفضل بإلقاء كلمة اختتام أشغال هذا الحدث العلمي الإنساني الاستثنائي.

خلال الجلسة الأولى الافتتاحية: تم إلقاء كلمات الجهات المنظمة بمختلف صفاتها ومواقعها ومسؤولياتها. وقد شملت الجلسة الثانية العلمية، التي ترأسها الأستاذ الحسن حجيج في موضوع « السيكولوجيا بالمغرب: مشاكل، رهانات وتحديات»، أربع مداخلات: أولها: تناول فيها الأستاذ بنعيسى زغبوش موضوع السيكولوجيا بالمغرب بين الإشكاليات الحديثة وانتظارات المجتمع. وثانيها: عرض فيها الأستاذ محمد المير واقع وآفاق علم النفس

في المغرب. وثالثتها: عالج فيها الأستاذ عدنان التزاني تجربة البحث والتطبيق السيكولوجيين في المغرب واقع واستثمار محدود لعلم واسع الإمكانيات. أما الورقة الأخيرة. فقد بسط فيها الأستاذ الغالي أحرشاو واقع السيكولوجيا بالمغرب في ظل أربعة عقود من الممارسة والبحث.

وقد شملت الجلسة الثالثة برئاسة الأستاذ عبدالرحمن النوايتي شهادات وكلمات في حق المحتفى به ساهم بها الأساتذة: الخمار العلمي، جمال بوطيب (الغائب الحاضر)، أحمد الزاهير، عبد الله الإدريسي ومحمد ناصيري. هذا فضلاً عن الأستاذ مصطفى الشكدي الذي مكّنته رئاسة الجلسة الثانية استثناء، بعد إلحاحه على ذلك، من إلقاء كلمة/ شهادة مقتضبة في الموضوع.

ومباشرة بعد أشغال هذه الجلسات الثلاث التي كانت حافلة بالكلمات المضيفة ترحيباً، والأوراق المفيدة علمياً، والشهادات المؤثرة أحاسيس وإنسيّة، تفضّل كل من الأستاذة فتحة عبدالله رئيس المكتب التنفيذي للشبكة الوطنية للقراءة والثقافة، والأستاذ محمد بولحية الرئيس الشرفي للشبكة ثم شخصيات وازنة أخرى بتتويج الأساتذة المساهمين في هذا الحفل بشهادة المشاركة مع تسليم درع الشبكة والهدايا للمحتفى به البروفيسور الغالي أحرشاو.

كما تجدر الإشارة إلى أن هذا الحدث العلمي/الإنساني، حظي منذ أواسط شهر ماي 2019م، تاريخ الإعلان الأول عن تنظيمه، باهتمام علمي وإعلامي كبيرين، حيث اتخذته عديد من المراكز والمجلات والشبكات العلمية والثقافية، وكثير من المنابر الإعلامية، الإذاعية والصحافية والإلكترونية، مادة خصبة للتعريف بهذا الحفل التكريمي وتغطية أشغاله من طرف (38) منبر إعلامي داخل المغرب وخارجه حتى الآن، وهي كالاتي:

- إذاعة فاس الجهوية - Map fes.ma - Radio Médina FM - شبكة هسبريس m.hespress.com - شبكة العلوم النفسية العربية - شبكة القراءة المغرب - شبكة مؤسسة مقاربات - شبكة طنجة الأدبية - المجلة العربية لعلم النفس - مجلة دفاتر - مجلة أبحاث معرفية - مجلة فنون fonontv.ma tv - موقع Sous 24.ma - موقع alwatanvoice.com - موقع ar-ar.facebook.com - موقع bilakoyoud.com - موقع arabpsyfound - موقع acharmilapress.com - موقع achamilapress.com - موقع kadapress.com - موقع culturedumaroc.com - موقع 6060news.com - موقع ahdath.inf - صحيفة رأي اليوم - جريدة استثمار - جريدة عبّر - جريدة طنجة الورقية والإلكترونية - جريدة صباح طنجة - جريدة وجدة سيتي - جريدة العرب TV - جريدة الوطن 24 - جريدة موطني نيوز - جريدة بيان اليوم - جريدة اليوم - جريدة العلم.

ومثلما سبق التلميح إلى ذلك، فقد جاء ختام هذا الحفل التكريمي البهيج مسكاً، حيث تفضّل المحتفى به البروفيسور الغالي أحرشاو بإلقاء على مسامح -الحضور المكثف عدداً والمميز نوعاً-، كلمة وازنة ومعبرة نقدم فيما يلي نصها الكامل:

السيدات والسادة الأفاضل، الضيوف الأعزاء، الزملاء الأساتذة، الطلبة الباحثون، الحضور الكريم.

إنه لمن دواعي الفخر والاعتزاز أن أتحدث إليكم في هذه الأمسية المنورة بحضوركم المتميز والمميز، بمناسبة هذا التكريم الذي أتمنّه؛ لأنه آت من أعماق فاس: مدينة التاريخ والحضارة، العلم والثقافة، المقاومة والوطنية. فلن أفشي سراً إن أكدت بأن هذه الحاضرة قد احتضنتني بدفئتها وإنسيّتها عام 1972م وأنا قادم إليها من وجدة الشرقية لأتعلم حكمة الفلسفة، وإذا بي أقع في حب السيكولوجيا؛ لأتخصص فيها وأحصل على الإجازة واستكمال الدروس في 1977م، والتحق مباشرة بهيئة تدريس شعبة الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس؛ ليستمر مشواري الأكاديمي إلى الآن والذي غدّته دكتوراه الدراسات العليا (1981م) ودكتوراه الدولة (1991م)،

وأغنته تجربة خصبة من العمل الجاد والعطاء السخي في التدريس والتأطير والبحث والإنتاج والممارسة.

كم هو جميل أن يُكْرَمَ الإنسان في مدينته ... وهذا ليس شعراً أو مدحاً... فقد سعدت به؛ لأنه تكريم واعتراف نابع من أعماق فاس العالمة المثقفة... فطعمه مغاير ومذاقه مميز ودلالته مختلفة... فنعم البادرة ونعم الاحتفاء... فمثلما قلتها في مناسبات مماثلة، فالأخلاق الطيبة والعمل الجاد والعلم النافع والتواضع العالم، كلها خصال ومفاتيح التفوق والنجاح... فمتى تشبع الإنسان بها نبتة طيبة في أرض خصبة، إلا وأثمرت غللاً وافرة لذيدة الطعم والمذاق... فهنيئاً لنا بهذا التكريم الذي نعتبره تكريماً لعلم النفس وعلماء النفس بالمغرب بأكمله... وشكري جزيل للجنة المنظمة لهذا النشاط وبالخصوص الأستاذة الفاضلة فتيحة عبد الله رئيس المكتب التنفيذي للشبكة الوطنية للقراءة والثقافة، والطالب عبد القادر اعمر الذي أحياه من هذا المنبر؛ لأنه هو من شكّل صلة الوصل بيني وبين الشبكة؛ لتهيئ هذا الاحتفاء وتأثيره بالشكل المطلوب. فالشكر موصول لجميع أعضاء الشبكة الذين ارتأوا من خلال بادرتهم الطيبة، تتويجي بهذا التقدير الاستثنائي الذي سيبقى تاجاً فوق رأسي، أستنير به منارة وضياءً لمتابعة المشوار ومواصلة الرسالة.

قبل العودة إلى السيكولوجيا التي شكلت محور هذا التكريم، أود الإشارة إلى أن اهتمامي بالقراءة والثقافة من داخل علم النفس، لا يقل أهمية عن شغفي بالظواهر السيكولوجية في أبعادها المختلفة. وكأني بهذه الإشارة أريد القول: إن مركزية موضوع القراءة والثقافة في شبكتكم ليس غريباً عني، بل يمكنه أن يشكل محور مناسبة لاحقة إن رغبتم في ذلك. وهذه عناوين منشوراتي التي تجسّد بعض جوانب مساهمتي من داخل السيكولوجيا في الاتجاه الذي يخدم وضع القراءة والثقافة ببلادنا والعالم العربي عامة. فواقع ثقافة الطفل العربي وآفاق تنميتها (1994م)، ومظاهر الثقافة العربية وشروط تحديثها (1994م)، والتربية الوالدية في العالم الإسلامي (2000م)، وصراع القيم الثقافية ومشكل التوافق الدراسي (2001م)، والأنثروبولوجيا المعرفية والبحث عن الثوابت الثقافية (2003م)، والعلم والثقافة والتربية (2005م)، والسيكولوجيا اللسانية وتعلم القراءة في العربية (2008م)، والتربية والثقافة: أية علاقة (2009م)، والوعي الفونولوجي وتعلم القراءة بالأمازيغية (2010م)، وبناء مقياس لتقويم الأداء في القراءة باللغة العربية عند الطفل (2014م)، ثم خصوصيات اللغة العربية وإكراهات تدريسها وتعلم القراءة (2015م)، كلها نماذج من أعمالي التي تؤسّر على انخراطي الفعلي في مشوار خدمة قضية القراءة والثقافة من داخل تجربتي السيكولوجية.

بعد هذه الإشارة التي ابتغيت منها إثارة الانتباه إلى أن تخصصي السيكولوجي يشكل النواة الصلبة لاهتمامي الواسع بكل ما يهم الإنسان، فعلاً وسلوكاً، تعلماً وعلماً، قراءة وثقافة، أود أن أفترض بأن السؤال الذي قد يطرحه كثير منكم تبعاً لما دار في هذه الأمسية من نقاش ومناظرة حول السيكولوجيا، هو: هل السيكولوجيا عندنا في المغرب بخير أم لا؟ قد نجيب بالإيجاب إذا ما احتكمنا بوضعها إلى ما توجد عليه في العالم العربي. لكن بالنفي إذا ما توجهنا بالمقارنة إلى ما توجد عليه في كثير من الدول الغربية. وهذه مسألة نوضحها بمؤشرين اثنين:

الأول: قوامه أن مقارنة وضع السيكولوجيا عندنا بوضعها في بلد كفرنسا مثلاً، تكشف بأن الفرق كبير وكبير جداً. فالسيكولوجيا التي تتجلى على الصعيد الوطني بأكمله في شعبتين و4 مختبرات و110 أستاذ و170 أطروحة و960 منشور (كتب ومقالات)، لا تستقيم حالة مقارنتها بما هو قائم في فرنسا، إذ إن شُعْبَهَا ومختبراتها تُعَدُّ بالمئات وأساتذتها وأطروحاتها ومنشوراتها تُعَدُّ بالآلاف. ولتقريب المقصود بهذا الفرق، نشير إلى أن وضع السيكولوجيا بجامعة Toulouse Jean Jaurès لوحدها يتجاوز ما راكمته السيكولوجيا عندنا من إمكانات مادية وبشرية وبحثية وإنتاجية لما يقارب 5 عقود من الزمن، إذ يصل عدد شعبها إلى (5) وتخصصاتها للماستر إلى

(21) وأساتذتها إلى (136)، ومختبراتها إلى (4)، وأطروحاتها إلى الآلاف، ومنشوراتها إلى عشرات الآلاف.

الثاني: مفاده أن البؤن أكبر وأعمق على صعيد الممارسة، بحيث إن مهنة عالم النفس التي ما تزال غير محمية بقانون ينظمها عندنا، أصبحت منذ أواسط القرن الماضي مهنة منظمة بقوانين وجمعيات تدافع عنها في كثير من البلدان الغربية. وهي جمعيات يُعَدُّ منحطوها بعشرات الآلاف في فرنسا وبمئات الآلاف في الولايات المتحدة الأمريكية. فالجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA) على سبيل المثال، التي تأسست في يوليو 1892م بجامعة Pennsylvania يصل عدد أعضائها في 2019م إلى 120 ألف عضو، تشكل في شخص رئيسها الطرف الذي تستشير به الجهات العليا في الدولة وعلى رأسها الرئيس الأمريكي، في القرارات الإستراتيجية المرتبطة بالأمن القومي الداخلي والخارجي. أما الخبرة والاستشارة في التخطيط لتنمية الإنسان الأمريكي، صحة وتعليمًا وعملاً وترفيهاً... فهي أولوية لا يمكن القفز عنها؛ لأن السيكولوجيا هي أولاً وأخيراً علم يجب توظيفه لخدمة الإنسان.

إذن فأين نحن من كل ذلك؟؛ لذا قلت: إن السيكولوجيا، وإن كانت في الطريق السليم إذا ما احتكمنا بوضعها إلى ما يوجد عليه الأمر في محيطنا العربي بالخصوص، فهي ليست على ما يرام مقارنة بما هو عليه الأمر في كثير من الدول الغربية....

بالنظر إلى ما تقدم، ليس من السهل أبداً أن تكون أستاذاً باحثاً ناجحاً في حقل معرفي هام كحقل علم النفس. لهذا السبب أود أن أحيي جميع زملائي وأصدقائي أساتذة علم النفس في المغرب والعالم العربي عامة، وكل طلبتي للإجازة والماجستير والدكتوراه المغاربة وغير المغاربة الذين أحاطوني جميعاً بالدعم والسند في مساري العلمي، ومشواري الأكاديمي وطموحي في البحث والإنتاج. فأنا مدين لهم بقسط كبير من إنجازاتي المهنية الأكاديمية والعلمية المعرفية، رغم صعوبة الظروف وضخامة الرهانات وتعاضم التحديات.

بطبيعة الحال، لا يمكن ختم هذه الكلمة دون أن أشكر بحرارة عائلتي، وبالخصوص زوجتي الفاضلة السيدة لطيفة، وهي اسم على مسمى، التي ضحت بعملها؛ لتتحمل وزر تربية أبنائنا البررة: شريف، عثمان، مهدي وحمزة ثم حفيدتي وأحفادي، الذين كانوا وما زالوا يتحملون انشغالي عنهم حتى في بعض الأوقات الحرجة ويمنحونني بحبهم الدعم والطاقة؛ لمواصلة مشوار العمل الجاد والعلم الهادف والعطاء السخي. فكل أملي في أن تشكل أعمال هذا اللقاء العلمي / التكريمي إحدى بشائر الخير على مستقبل السيكولوجيا بالمغرب... واستسمحكم الحضور الكريم في أن أتقاسم معكم في نهاية هذه الكلمة التي أردتها مقالاً موزوناً وازناً يليق بمقام الحدث، شهادتين لطيفتين تنضافان إلى الكلمات / الشهادات المعبرة التي شرفني بها الزملاء الأعزاء الأساتذة (العلمي الخمار، أحمد الزاهير، جمال بوطيب، عبد الله الإدريسي، محمد ناصيري) لاثنتين من أبنائي، مهدي وحمزة، لم تسمح ظروف عملهما بمشاركتنا هذا الحفل العلمي البهيج الذي سعدت به كثيراً.

والله ولي التوفيق

البروفيسور الغالي أحرشاو

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

حفل تكريم أ.د. الغالي أحرشاو



تم تكريم سعادة أ.د. الغالي أحرشاو -عضو الهيئة الاستشارية بمجلة الطفولة العربية بدولة الكويت -، والأستاذ بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بفاس بالمملكة المغربية - من قبل المديرية الإقليمية بفاس بالأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين - جهة فاس مكناس - وبالتنسيق مع مجلس مقاطعة أكدال نظمت حفلاً، تحت شعار «السيكولوجيا في خدمة الإنسان والمجتمع»؛ وبمشاركة نخبة من العلماء والأساتذة المختصين، وذلك في يوم السبت الموافق 29 يونيو 2019، الساعة الثالثة بمدرج مولاي سليمان - فاس، وذلك تقديراً لمسيرته العلمية المميزة، والجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية وهي إذ تهنئه وتبارك له، وتتمنى له مزيداً من النجاح والتقدم.



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

الرجاء وضع علامة ✓ في حالة رغبتكم في: اشتراك تجديد 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

