

مجلة الطفولة العربية



مجلة علمية بحثية - المجلد الثالث والعشرون - العدد التسعون، مارس 2022

ملف العدد:

الطفولة والتنشئة الأدبية



أثر الحكى في التنشئة الأدبية
للطفل: قصة «حي بن يقظان»
كنموذج



أثر استخدام القصة في تنمية بعض مهارات التعلم
اللازمة لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين

تحليل محتوى القصص البيئية لطلبة الصف الرابع
الأساسي بسلطنة عمان المشاركين في برنامج التميز
البيئي

حقوق الطبع والنشر محفوظة
للجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية
أبرق خيطان - ق(5) - ش(49)
تليفون: 24748479 - 24748387 - 24748250
فاكس: 24749381 - ص.ب: 23928 الصفاة 13100 الكويت
www.ksaac.org
info@ksaac.org
info@jac-kw.org

الرقم الدولي الموحد للمجلة
ISSN 1606 - 1918 (النسخة الورقية)
ISSN 2414 - 4320 (النسخة الإلكترونية)

الموزع المعتمد: المجموعة الإعلامية العالمية
دولة الكويت

(00965) 24826820/1/2

جميع الآراء التي تتضمنها هذه المجلة تعبر عن وجهة نظر كاتبها
ولا تعبر عن رأي المجلة وبالتالي فهي ليست مسؤولة عنها



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 عرفاً 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.

(أ) في البحوث الكمية:

- تكون الفرضيات بصورة أجوبة أولية على الأسئلة المطروحة، تشتق منطقياً من مراجعة الأدبيات ومعطيات السياق.
- تكون العينات مصوغة 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 السيكمومترية وخطوات إجراء الدراسة.
4. يقوم الباحث بعرض النتائج بوضوح مستعيناً بالجداول 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 وآخرين مثل (أبو علام، وآخرون، 1999) أو (Gardner et al., 1981) وإذا كان عدد الباحثين ستة فأكثر يذكر الاسم الأخير للباحث الأول وآخرين مثل (الدمرداش، وآخرون، 1999) أو (Skinner, et al., 1965)، وعند الاقتباس يوضع النص المقتبس بين «قوسين صغيرين»، وتذكر أرقام الصفحات المقتبس منها مثل: (أبو علام، 1990: 43).

2. وجود قائمة المراجع في نهاية البحث يذكر فيها جميع المراجع التي أشير إليها في متن البحث وترتب ترتيباً أبجدياً - دون ترقيم مسلسل - حسب الاسم الأخير للمؤلف أو الباحث وتأتي المراجع العربية أولاً ثم المراجع الأجنبية بعدها وتذكر بيانات كل مرجع على النحو الآتي:

أ. عندما يكون المرجع كتاباً:

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

ب. عندما يكون المرجع بحثاً في مجلة:

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

ج. عندما يكون المرجع بحثاً 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 على نحو المثال التالي:

Lubis, R. (2018). The progress of student reading comprehension through wordless 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

الرئيس	د. سعاد الصباح
نائب الرئيس	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 الإستشارية

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

هيئة التحرير

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

أعضاء مؤسسون انتقلوا إلى رحمة الله تعالى وهم:

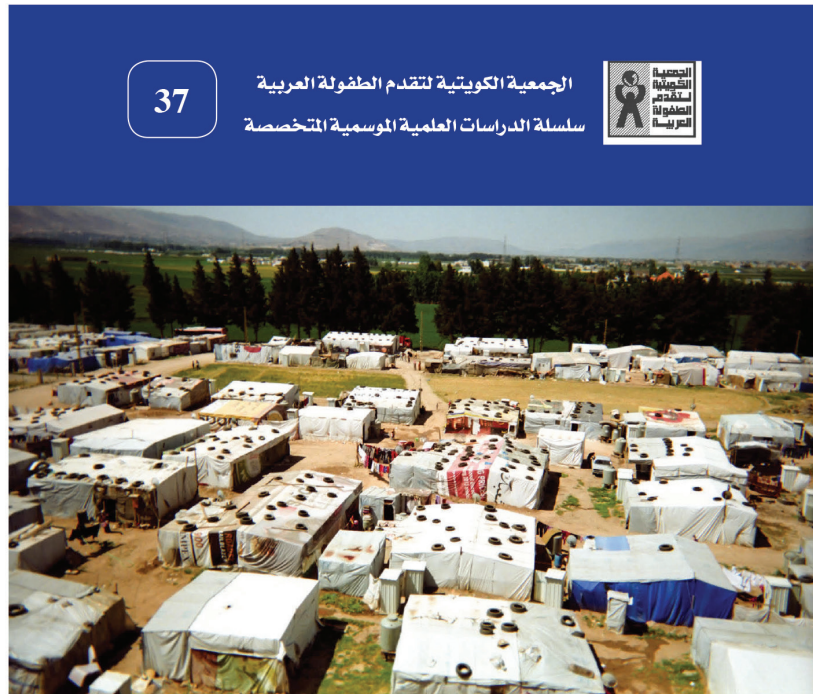
د. أنور عبدالله النوري
أ.د. حامد عمار
أ.د. أسامة الخولي
أ.د. محمد جواد رضا
أ.د. رجاء أبو علام

محتويات العدد التسعين

الصفحة	
9	❖ افتتاحية العدد
	❖ البحوث والدراسات:
11	- أثر الحكى فى التنشئة الأدبية للطفل: قصة «حي بن يقظان» كنموذج د. نادية لطفي ناصر
29	- أثر استخدام القصة فى تنمية بعض مهارات التعلم اللازمة لأطفال الروضة فى القرن الحادى والعشرين د. هدى إبراهيم على
55	- تحليل محتوى القصص البيئية لطلبة الصف الرابع الأساسى بسلطنة عُمان المشاركين فى برنامج التميز البيئى أ. د. عبدالله بن خميس أمبوسعيدى أ. عبير بنت محمد البوسعيدية أ. مروة بنت راشد الفليطية
	❖ كتاب العدد:
73	- البعد عن المثالية الطريقة الأفضل فى تربية الأطفال، قراءة فى كتاب «فيما يفكر صغيري» أ. عزة السيد حسن سلطان
	❖ المقالات:
81	- فاعلية المسرح فى تنمية القدرات المعرفية والمهارات التواصلية لدى الأطفال فى مراحل التعليم ما قبل الجامعى أ. بدر الدحاني
89	- مسرح الطفل العُماني «حلاق الأشجار» للربيعي نموذجاً د. محمود محمد كحيله
93	❖ أنشطة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

إصدارٌ جديد

صدر حديثاً عن الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية كتاب:
 «اللعب والتكيف النفسي والاجتماعي حالة الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان»
 ضمن سلسلة الدراسات العلمية الموسمية المتخصصة
 لمشروع مبارك العبدالله المبارك الصباح



اللعب والتكيف النفسي والاجتماعي

حالة الأطفال اللاجئين السوريين في لبنان

فادية حطيظ

أستاذة في كلية التربية-الجامعة اللبنانية

يوليو 2021

افتتاحية العدد

يفتح العدد التسعون من مجلة الطفولة العربية، ومع قدوم العام الجديد، ملف التنشئة الأدبية للطفل وهو موضوع في غاية الأهمية للإسترشاد به إلى تنمية تربية أوسع لأطفالنا في مجتماعتنا العربية، حيث إن التنشئة الأدبية للطفل ينبثق من كون الطفل عضواً في جماعة إنسانية يتأثر بها منذ ولادته حتى نهاية حياته.

وتشير التنشئة الأدبية إلى عملية التفاعل بين الطفل وبيئته الثقافية من جميع جوانبها، وهو جهد مؤسس على تراث يتجذر في العمق التاريخي والبعد القومي، ونحن على يقين في أن مثل هذه التجربة يجب أن تنال الاهتمام و الرعاية من المهتمين بعناية وثقافة الطفل في المجتمع العربي الحديث.

وكان موضوع التنشئة الأدبية للطفل ساحة لكتابة بحوث ودراسات شتى لدى الباحثين لإبراز دور القصة في تنمية بعض مهارات التعلم اللازمة لأطفال الرياض، وأثر الحكايات في التنشئة الاجتماعية، وفاعلية المسرح المدرسي في تنمية القدرات المعرفية والمهارات التواصلية لدى الأطفال وغيرها من الدراسات المتعلقة بالموضوع.

والتنشئة الأدبية للطفل مثل كل أنواع التنشئة هي خبرات متعلمة يتقاسمها الأطفال مع من يختلط بهم ويعيش بينهم ليستخدمها في اكتشاف عالمه وتكوين هويته. وتأتي الأسرة على رأس العوامل المؤثرة في تربية الطفل، وفيها يمارس الطفل أولى علاقاته الإنسانية، وتتشكل شخصيته ومعامله الإنسانية الأساسية، وتتكون مهارته ومدركاته العقلية ومفاهيمه عن الأشياء من خلال القصص التي يسمعها والأشكال والألوان التي يتأثر بها.

والطفل يتأثر بما يتلقاه من الوسائل الأدبية من أفراد الأسرة أو بيئته التعليمية من خلال القراءة والمشاهدة والاطلاع وتستطيع الأسرة والمدرسة أن تستغل الأدب كمؤثر في بناء وصقل شخصية الطفل عن طريق القصص والحكايات التي يرويها أفراد الأسرة في البيت أو المعلمة في المدرسة وخصوصاً في مرحلة الرياض حيث تتشرب عقلية الطفل بالقصص ذات المضامين الجيدة التي تنمي المعرفة وتساهم في تعديل السلوك والأخلاق وتهذيب النفس.

ومن هنا تأتي أهمية التنشئة الأدبية للطفل التي تلعب دوراً إيجابياً في تربية الطفل، بما تقدم للطفل من معلومات وخبرات متعددة، وبما تهيء له من بيئة غنية بالمتنثرات التربوية من خلال قصص وحكايات وأناشيد وقصائد وأغاني ومسرحيات ونشاط فني وموسيقي، وكلها أدوات تساهم في تنمية ذوق الطفل وتهذيب مشاعره وأحاسيسه، وتستهدف إلى تعريف الأطفال وتزويدهم بتراثهم الأدبي.

والله ولي التوفيق،

هيئة التحرير

البحوث والدراسات

أثر الحكى في التنشئة الأدبية للطفل: قصة «حي بن يقظان» كنموذج

Doi:10.29343/1-90-1

د. نادية لطفي ناصر

أستاذ مساعد بقسم اللغة العربية - كلية الآداب - جامعة الملك فيصل - المملكة العربية السعودية

الملخص:

إن أهمية هذا الموضوع تكمن في مدى تأثر الأطفال بالحكي في كامل المراحل العمرية والفكرية والوجدانية، وتكمن في مدى تأثرهم بأدب الطفل بصفة عامة وبالقصة بصفة خاصة. ويظهر نهم وشغف الطفل للمعرفة وتطلعه للمزيد من المعلومات. ومن أدوات نظرية التلقي، المؤلف الضمني وهو الذي وضع نسيج البناء القصصي، والمعلومات الفيزيائية، والمقولات الفلسفية الإيمانية والأداة الأخرى: القارئ الضمني وهو «الطفل النموذجي» الذي يفهم الرسالة الموجهة، ويتأثر عاطفياً بها وتنمو قدراته من خلال تأثره ووعيه. كما يعي التقنيات السردية من راوي ومروي عليه والبنية الفنية من حدث وأسلوب، وزمان ومكان، ويدرك المضمون إدراكاً جيداً. هذه الصورة للطفل النموذجي يتبناها المؤلف الضمني.

والأداة التالية من أدوات نظرية التلقي: القارئ الواقعي أو «الطفل الحقيقي» في عصرنا الآن، عصر الحوسبة الرقمية، والمعلوماتية، والتكنولوجيا الطاغية قد يتطابق بشكل كبير مع القارئ الضمني المثال، الذي تخيله المؤلف الضمني حيث الثقافات المتعددة، وبالفعل يعي الطفل الحقيقي ويدرك هذه المعلومات وليس كما هو متعارف عليه أنه «طفل محدود الفهم».

- وبناء على ما سبق فإن «قصة حي بن يقظان» متمشية مع إيقاع العصر بلا غموض ولا تعالٍ. والمضمون الإسلامي الذي يحتاجه كل طفل هو ما يميز هذه القصة.

The impact of story on the literary development of the child

«Hai Bin Yazan's» Story as a Model.

Nadia Lotfy Nasser

Assistant professor at King Faisal University

Abstract:

The importance of this topic lies on the extent to which children are affected by the story at all ages, intellectual and emotional levels, and are affected by children's literature in general and the story in particular.

The author implicitly placed the fabric of his narrative structure, his physical information, and his philosophical statements into the implicit (the typical child) reader who is understood, influenced and developed as the implicit author imagines. the implicit reader (the typical child) is aware of the narratives of the narrator and The Narrate. He is aware of the technical structure of the event, style, time and place, and understands the content well.

The Actual reader in our age, the age of digital computing, tyranny information technology and may be superposes the same as the implied reader, the implicit imaginative author of multicultural. The real child realizes this information, not as a child with limited understanding.

Based on the above, the story "Hai bin Yazan" consistent - with the rhythm of the era without ambiguity and bumptious. The islamic content that every child needs is what distinguishes this story.

تم استلام البحث في يناير 2019، وأجيز للنشر في مايو 2019.

المقدمة:

إن الحكى قديم قدم الإنسان والطفولة، يتلازم وفطرة الأمومة والأبوة. لذا يمكن القول بأن هذا الموضوع كان وما يزال يحظى بأهمية بالغة، قوامها مدى تأثر الأطفال أولاً بالحكى في كل المراحل العمرية والفكرية والوجدانية، وثانياً بأدب الطفل عامة وبالجنس القصصي خاصة. وإذا كان نهم وشغف الطفل للمعرفة وتطلعه للمزيد من المعلومات يؤشر على أهمية هذه الدراسة، فإن أبرز مقومات هذه الأهمية تتلخص في كونها تؤكد أولاً على أهمية نظرية التلقي في السرد حيث تلقي الضوء على أطراف معادلة الاتصال من المرسل - الرسالة أو النص - والمرسل إليه. وتوضح ثانياً خطأ الاعتقاد بحدود عقلية الطفل وبساطتها من خلال التنصيص على ارتفاع سقف خياله ومعارفه في عصر التطور التكنولوجي والعالم الافتراضي. وتتحدد الفرضية الناظمة لغايات وأهداف هذا البحث في محاولة التثبت من دور أسلوب الحكى القصصي في التنشئة الأدبية للطفل ومدى قدرة هذا الأخير على استقبال واستيعاب المعارف العلمية والمقولات الأدبية التي سيتجلى أثرها في كفاءته المعرفية وممارساته السلوكية.

وبخصوص منهج الدراسة، فقد عمدنا إلى فحص وتشريح قصة حي بن يقظان لصاحبها كامل كيلاني، بالاعتماد على مقومات وإجراءات نظرية التلقي التي تتمظهر في الأبعاد التالية:

المؤلف الواقعي: هو الشخص الحقيقي الذي كتب اسمه على القصة، وهو المسؤول عن خلق كل الأصوات الأخرى.

المؤلف الضمني: يمثل الأفكار والقيم الجمالية والمعتقدات.

الراوي: شخص يروي العمل داخل النص، ويظهر من خلال الضمائر وغير ذلك.

المروي عليه: شخصية ورقية يحكى له الراوي القصة، ويظهر مشخصاً أو من خلال الضمائر.

القارئ الضمني: فهو من يكتب له المؤلف الضمني، ويفهم كل ما يقصده. إنه من خيال المؤلف يحمل ثقافته وعلمه ومشاعره وأيديولوجياته.

القارئ الواقعي: شخص حقيقي وليس نصياً، ويتعدد إلى أشخاص مختلفي الثقافة والبيئة ويقوم بحل شفرات النص.

وقصد إنجاز خطوات هذه الدراسة وتحقيق أهدافها، فقد عملنا على تبويبها إلى مقدمة وثلاثة مباحث وخاتمة. تناولنا في المقدمة تعريف نظرية التلقي وأدب الأطفال. وخصصنا المبحث الأول لتقنيات السرد في قصة «حي بن يقظان» لـ «كامل كيلاني»، حيث ركزنا في محوره الأول على الراوي وزاوية الرؤيا السردية له، وفي محوره الثاني على المروي عليه في القصة المدروسة. وقد أفردنا المبحث الثاني للمؤلف والتنشئة الأدبية، إذ عملنا في محوره الأول على استخراج معطيات المؤلف الضمني في القصة موضع الدراسة، وركزنا في محوره الثاني على كل ما يتعلق بالمؤلف الواقعي. أما المبحث الثالث الذي يتمحور حول القارئ وأثر الحكى، فقد خصصنا محوره الأول لسماة القارئ الضمني، ومحوره الثاني لبعض ملامح القارئ الواقعي.

مشكلة الدراسة:

يحاول البحث الحالي الإجابة عن مجموعة من الأسئلة التي فضلنا إجمالها في السؤالين الجوهرين التاليين:

هل يتفاعل الطفل مع قصة «حي بن يقظان» ويتأثر بمكوناتها الأدبية والقيمية والثقافية، رغم مقولاتها الفلسفية ومعلوماتها العلمية؟

بناء على تطبيق نظرية التلقي على قصة «حي بن يقظان»، هل تقاطعت دائرة القارئ الضمني الذي تخيله المؤلف الضمني مع القارئ الواقعي أو مع الطفل الحقيقي في هذا العصر؟

قبل التفصيل في نظرية التلقي وأدب الطفل كحقلين مفاهيميين يؤثتان ما تبقى من الحيز المخصص لهذه المقدمة عن مقومات الدراسة الراهنة، نرى ضرورة الإشارة إلى استفادتنا الوازنة من بعض الدراسات السابقة بهذا الخصوص. وقد تمثلت بشكل أساسي في دراستين أكاديميتين غير منشورتين لحد الآن:

ومن الدراسات السابقة: على عفيفي، رسالة ماجستير، المروي عليه في روايات عبدالحكيم قاسم، قسم اللغة العربية، كلية الآداب، جامعة القاهرة.

تناولت الدراسة نظرية القراءة بالشرح والتنظير لأدواتها من الراوي والمروي عليه والقارئ الضمني والقارئ الواقعي والمؤلف الضمني والمؤلف الواقعي ثم طبقت إجراءات النظرية على النص السردي وهو مدونة الدراسة.

وكان من نتائج هذه الدراسة أن المؤلف الواقعي ينتمي إلى العالم الواقعي بوصفه مخلوقاً من لحم ودم، وعلى الجانب الآخر: ينتمي كل من المؤلف الضمني والراوي إلى عالم النص الورقي، وهما بذلك صوتان لا وجود لهما خارج النص فعندما يكتب المؤلف الواقعي، فإنه لا يخلق عالمه الروائي بشخصه وأحداثه ودلالاته فحسب، وإنما يخلق نصاً ضمنياً عن نفسه ذلك النص الذي يختلف عن نصوص مؤلفين آخرين، وبها العديد من النتائج التي أفاد منها البحث.

مفهوم نظرية التلقي:

المعنى اللغوي: يُقصد بنظرية التلقي «Reception Theory» في الإنجليزية استقبال أو تلقى Reception. ويقال Receptionist أي متلقيه تستقبل الوافدين في مكتب أو مؤسسة أو فندق، Receptive أي متلقٍ أو مستقبل (المورد: 764).

وقد ظهرت نظرية التلقي في ألمانيا، أما نقد استجابة القارئ فقد عرف انطلاقتها بأمريكا. إن نظرية التلقي ونقد استجابة القارئ يفضيان إلى هيئة تصور النصوص والقراء وكأنهما يتفاعلان معاً. فالقراءة والكتابة يتبادلان الموقع وكأنهما في نهاية الأمر اسمان للفاعلية نفسها (توم بكنز، 1999: 18). فكلتا النظريتين تهتمان بالقارئ ودوره في العمل الأدبي كما تلتقيان في تمجيد القراءة والقارئ.

المعنى الاصطلاحي: بالاحتكام إلى النظرية الأدبية، نجد روبرت هولب Robert Holub، وهو أستاذ مساعد بالقسم الألماني بجامعة كاليفورنيا في بركلي، يقصد بالتلقي العملية المقابلة لإبداعه أو إنشائه أو كتابته وذلك كما تراه النظرية الألمانية في أصولها ونشأتها. وعندئذ قد يختلط مفهوم التلقي ومفهوم الفاعلية التي يحدثها العمل، وإن كان الفرق بينهما كبيراً، حيث يرتبط التلقي بالقارئ والفاعلية بالعمل نفسه. ومن هنا يختلف تاريخ التلقي عن تاريخ الفاعلية وكما تختلف جماليات التلقي عن جماليات التأثير. وإجمالاً فإن نظرية التلقي تشير إلى ذلك التحول في الاهتمام إلى النص والقارئ (روبرت هولب، 7).

ومن تعريفيات بعض النقاد العرب للتلقي: القراءة فعل لتلقي النص المكتوب كأثر للمعنى. وهي فعل تال لكتابة النص وبث رسالته وتداولها. وهي فعل قارئ ينحو في اتجاه التفرد وسط عدة قراء محتملين (الحمداوي: 7). ويقوم الاتصال في السرد على وجود طرفين أساسيين مشكلين لعملية الاتصال:

– نظام إرسال تتألف مقولاته التصويرية أو فروضه من المؤلف الواقعي، والمؤلف الضمني، الراوي.

– نظام استقبال تتألف مقولاته التصويرية أو فروضه من: المروي عليه والقارئ الضمني والقارئ الواقعي.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن لطالما جرى الخلط بين أطراف نظام الاتصال الأول طوال تاريخ الدراسات السردية؛ إذا لم يتم التمييز بين هذه المقولات التصويرية الثلاث وما يكتنفها من فروق واختلافات إلا مع تشكل

السرديات الحديثة في القرن العشرين. وتبعاً لما حققته النظرية النقدية عموماً من تطور، يمكن الفصل بين هذه الأطراف بتحديد طبيعة الوسط الفيزيائي الذي ينتمي إليه كل صوت من هذه الأصوات. فالمؤلف الواقعي ينتمي إلى العالم الواقعي بوصفه مخلوقاً من لحم ودم، وعلى الجانب الآخر ينتمي كل من المؤلف الضمني والراوي إلى عالم النص الورقي، وهما بذلك صوتان لوجود لهما خارج النص (عفيفي: 19).

وتشير ترسيمة سيمور ستمان (seymour stamen) التالية إلى مقولات النظرية: المؤلف الواقعي - المؤلف الضمني - (الراوي) - (المروي عليه) - القارئ الضمني - القارئ الواقعي (عفيفي، السنة: 32؛ الجمرى، 1993: 147).

أما ما تميز به نقد استجابة القارئ فقوامه أن هذا المصطلح قد ارتبط أساساً بأعمال النقاد الذين يستخدمون كلمات من قبيل: القارئ Reader، وعملية القراءة Reading Process، الاستجابة Response، ليميزوا حقلاً من حقول المعرفة.

وتقف حركة استجابة القارئ، في سياق النقد الأنجلو - أمريكي، وعلى نحو مباشر، Beardsley وبيردسلي Wimsatt بوجه مقولة النقد الجديد التي نادى بها ومزات التي تعبر عن الخلط Affective Fallacy في مقالتهما المغالطة العاطفية بين القصيدة ونتائجها. فهي تبدأ بمحاولة اشتقاق معيار للنقد من التأثيرات النفسية لقصيدة ما، لتنتهي بالانطباعية والنسبية. فتأثيراتها نفسية كانت أم غير ذلك هي جوهر أي وصف دقيق لمعناها، مادام المعنى ليس له وجود حقيقي غير مرتبط بإدراك القارئ» (توم بكنز، 1999: 17).

أما فيما يخص تعريفات إجراءات نظرية التلقي فنجد المؤلف الواقعي وهو الشخص الحقيقي الذي كتب اسمه على الكتاب أو القصة، والمسؤول عن خلق كل الأصوات في النص، والمؤلف الضمني ينتج الأفكار والقيم الجمالية والمعتقدات.

أما الراوي فهو شخص يروي العمل داخل النص، ويظهر من خلال الضمائر وغيرها. أما المروي عليه فهو جمهور الراوي داخل العمل، ويظهر مشخفاً أو من خلال الضمائر.

القارئ الضمني: حينما نتحدث عن المؤلف الضمني فإننا نقصد شفرات النص لا مع ظاهره، «فعندما يكتب المؤلف الواقعي فإنه لا يخلق عالمه الروائي بشخصه وأحداثه ودلالاته فحسب، وإنما يخلق نصاً ضمناً عن نفسه ذلك النص الذي يختلف عن نصوص مؤلفين آخرين» (عفيفي، 22).

فالنص الأدبي لا يقدم شهادة لمؤلفه، ولا تعد سيرة كاتبه ومعرفة انتماءاته ونواياه عنصراً جوهرياً لتفسير وفهم العمل الأدبي، وإنما يظل داخل العمل جزءاً من ذات الكاتب أو كما يطلق عليه جيرالد برنس (Gerald prince) «ذات الكاتب الثانية The author second». بمعنى تلك التي تمثل قناعاً، أو شخصاً يمكن إعادة بنائه من خلال النص، ذلك الشخص الذي يقف خلف المشاهد ليكون مسؤولاً عن تصميمها، ومسؤولاً عن القيم والمعايير الثقافية المدرجة ضمن العمل الأدبي (Prince, 9). إنه من يكتب له الشاعر الضمني، ويفهم كل ما يقصده، ويحتوي ثقافته وعلمه ومشاعره، ويكون في ذهن الشاعر الضمني حين كتابة القصيدة. في حين أن القارئ الواقعي هو شخص حقيقي غير نصي، ويتعدد إلى أشخاص مختلفي الثقافة والبيئات، وهومن يقوم بحل شفرات النص.

وكثيراً ما ذهب بعض النقاد العرب إلى الخلط بين هذه المفاهيم أو المصطلحات (ناصر، 2007: 10-14)، مما أدى تعقيد وغموض معاني ودلالات نصوصهم بدل تبسيطها ووضوحها.

أدب الأطفال:

هو فرع جديد من فروع الأدب، يمتلك خصائص مميزة عن أدب الكبار، رغم أن كلاهما يمثل آراء فنية يتحد فيها الشكل والمضمون. (الهييتي: 17). فهو عبارة عن جنس أدبي واسع المجال، متعدد الجوانب، ومتغير الأبعاد طبقاً لاعتبارات كثيرة مثل: نوع الأدب نفسه، والسن الموجه إليه هذا الأدب... إن كل ما يكتب للأطفال،

سواء أكان قصصاً، مادة علمية، تمثيلات، كتب أم مجلات... كلها مواد تشكل أدب الأطفال. (عبدالفتاح، 2000: 18).

وقد وجد أدب الأطفال منذ وجد الطفل... حيث كانت هناك حكايات تروى وتكتب للصغار، وكتب وضعت في الأصل للكبار ثم أعيدت كتابتها أو عدلت بما يناسب جمهور الصغار... إن الطفل يتكون من خلال الحكايات التي يدرسها (ليرر، 2010: 7). لكن متى كان المقصود به يتحدد في ذلك اللون الفني الجديد الذي يلتزم فيه أدب الطفل بضوابط فنية ونفسية، واجتماعية وتربوية، ويستعين بوسائل الثقافة الحديثة في الوصول إلى الأطفال، فإنه سيعتبر في الحالة من أحدث الفنون (الهييتي: 71).

ولا شك أن لأدب الطفل وما يتمتع به من تجسيد دور هام في غرس كثير من قيم الدين ومبادئه، التي تدعم شخصية الطفل، وتعزز ولاءه لأمتة وأهدافها والحفاظ عليها، كما تدعم قوة انتمائه إليها (أبو الرضا، 1993: 24). ففي اتصال الأطفال بهذا الأدب تشكل لوجدانهم وصقل لمشاعرهم، وتنشئتهم نشأة سوية صالحة، إذ يألفون الحق والخير والجمال. وذلك أفضل أساس لحياتهم، ولاسيما إذا استمر اتصالهم السوي به، وارتباطهم بقيم الدين ومبادئه بعيداً عن زيف الخرافات... وهكذا يتسم أسلوبهم بالطابع الإسلامي (أبو الرضا: 25).

تشكل مرحلة الطفولة المتأخرة الفترة النمائية التي تستهدفها قصة «حي بن يقظان». فهي مرحلة المغامرة والاستكشاف والبطولة، وتمتد تقريباً من التاسعة إلى الثانية عشرة من العمر. ففي هذه المرحلة ينتقل الأطفال من وضعية الخيال والخرافة إلى وضعية القصص التي هي أقرب إلى الواقع. وهذا الانتقال عادة ما يتناسب مع تقدمهم في السن، وزيادة إدراكهم للأمور الواقعية. (نجيب، 1991: 4).

ومن القصص التي تناسب هذه المرحلة قصص الأبطال الحقيقيين كصلاح الدين الأيوبي وخالد بن الوليد وطارق بن زياد... والرحالة والمكتشفين... وقصص الكشوف الجغرافية... (نجيب، 1991: 42-43).

وفي النهاية يتمظهر مصطلح أدب الأطفال في التعبير الجميل الذي يخضع مضمونه العقلي والوجداني لمزج الخيال أو الواقع الذي يحق لنا فيه استخدام العبارة التي تصور المعاني، وتوحي بالفكرة، وتثير الخيال وتنعش العاطفة وتحرك الإرادة. (الجويني، 17: 17). فموضوع أدب الطفل لابد أن يكون موضوعاً راقياً حتى يرقى الإحساس «لأن الموضوع العظيم يعلي من شأن القصة، ويزود الطفل بخبرات ومعارف وأفكار تهينه لأداء دوره المستقبلي، بإحياء أنبل العواطف، وغرس أرقى المشاعر وبث روح الجد والمثابرة والبحث والتخيل في نفسه» (أبو الرضا: 132).

المبحث 1: تقنيات السرد في قصة حي بن يقظان لكامل كيلاني:

المحور 1: الراوي The Narrator

إن الراوي عبارة عن ناطق بلسان المؤلف الضمني، وبأيدولوجية المؤلف الضمني. إنه يدعى القدرة على رؤية مجرى العالم (أدورنو، 1993: 92).

فوجوده يبدأ مع النص؛ إذ يكتسب هذا الوجود بظهور النص المكتوب. وعندما يبدأ هذا الراوي في أداء وظيفته الأولى بحكي هذا النص، وكأنه كان هناك شاهد أو شخصية شاركت في الأحداث، أو مستمعاً للحكاية قرر أن يأخذ على عاتقه مسؤولية الحكى. فأهم الوظائف التي يؤديها تتجسد بالخصوص في وظيفة العرض، وبالتالي لا يمكن لسرد أن يبدأ دون حضور راو له. فالراوي إذن حاضر في النص أياً ما كان الضمير الذي يختفي وراءه: المخاطب أو الغائب. فهو ليس إلا شخصية نصية توجد بوجود النص، ولا تتواجد أبداً خارجه (عفيفي: 26).

ويشكل المروي عليه في العادة جمهور الراوي داخل النص. فهو شخصية ورقية شأنه شأن الراوي والمؤلف الضمني والقارئ الضمني، ولا وجود له خارج الورق، ولا يتطابق مع القارئ الواقعي أو القارئ الضمني إلا في حالات استثنائية.

أما الراوي في قصة «حي بن يقظان»، فنجدته يسرد الحكاية وينظمها من خلال تخصيصها بمقدمة

وتمهيد وعناوين محددة تكشف عن الحدث التالي لها، وستة فصول وخاتمة على غرار الكتب العلمية، مما يوحي للمتلقى بواقعية وموضوعية الموضوع.

إن الراوي يتحدث ويناقش المروي عليه ويناديه بـ«الصبي الصغير» في المقدمة - مقدمة المجموعة القصصية - حيث يوضح له سبب تسميته للمجموعة القصصية ويوضح له غرضه من هذه القصص حيث قال: «ولقد أخذت نفسي بتهذيبك، وإبعادك عن هذا السيل العمي الجارف، حتى إذا كبرت سنك صارت اللغة العربية سليقة لك وطبعاً، وأصبح البيان العربي عادة فيك وملكة، وبرئت من تلك العجمة المتفشية في هذا العصر، بين شباب الجيل وفتياته. ومتى تم لك ذلك، أصبحت جديراً بتأميلنا فيك، ولم تقصر - في قابل أيامك - عن تمهيد طريق الثقافة والعلم لأبناء جيلك القادم» (كيلاني،: 4).

إن الراوي تحدث للطفل الصغير في مقدمة مجموعته القصصية كثيراً وناقش معه عدة قضايا منها مضمون القصص، وأهمية اللغة العربية والتراث العربي وغير ذلك.

أما في تمهيد القصة فقد تدخل الراوي وسرد حكاية عن جزيرة الوقواق وأحاديث الأسلاف الأقدمين، ثم حكى عن رأي الباحثين ورفضهم التصديق لرواية القدماء،

وكأن الراوي يوثق حكايته على أنها مكان عجيب وما سوف يحيكه قابل للتصديق.

أما عن زاوية الرؤية السردية للراوي في قصة «حي بن يقظان» فقد بدا فيها سلطوياً، من خلال تظاهره بكونه أكبر من الشخصية الحكائية. وكانت الرؤية من الخلف، حيث يعرف الراوي كل شيء، بما في ذلك ما يفكر فيه البطل ويشعر به؛ إذ يقول: «فلما اشتد الجوع بذلك الطفل بكى واستغاث، وعالج الحركة (حاولها) فوقع صوته في أذن ظبية فقدت ولدأ لها، وكان قد خرج من كناسة بيته الذي يستره فرأته، وطارته به من فورها (والعقاب طائر مفترس، قوي المخالب، ملتوي المنقار) فجرت الظبية تبحث عن ولدها، فلما سمعت صراخ الطفل ظنته ولدها المفقود (كيلاني: 1). فالواضح أن الراوي يعلم هنا ما تشعر به الشخصية من غير إفصاحها عنه كما يعلم سبب إقبال الظبية على الصندوق وسبب لهفتها.

إن راوي القصة في أدب الطفل عبارة عن حكواتي «كلي المعرفة بسبب خصوصية المتلقي / الطفل إذ يحتاج إلى شرح وتفسير وتعليق، لأنه لا يدرك المقصود إلا من خلال تدخل الراوي في كثير من الأحيان لذلك فمن الأنسب للراوي أن يكون بسيطاً في تعامله معه، وفي أساليب سرده (مقداوي، 2012 : 80). وقد يلجأ الراوي إلى أساليب ترغب المتلقي في قصته، ومنها بداية القصة حيث بدأها بتمهيد مشوق وذلك بحديثه عن أشجار في جزيرة الوقواق وأق تنبت رجالاً وأخرى تنبت نساء.

إن مظهر الراوي العليم يبدو أيضاً في قوله «وكان في ذلك كله ينظر إلى جميع الحيوانات فيراها كاسية بالأوبار (مكسوة بالصوف)، والأشعار وأنواع الريش على اختلاف ألوانها، وتباين أجناسها، وتنوع أشكالها. وكان يرى ما لها من سرعة العدو (الجري)، وقوة البطش والفتك، وما لها من الأسلحة المعدة للدفاع من ينازعتها، مثل الأنياب.. ثم يرجع إلى نفسه، فيرى ما به من العري ... فكان يفكر في ذلك، ولا يدري ما سببه؟ (كيلاني: 21). إنه يعلق ويشرح ما يشعر به الطفل من هم ويأس بعد ملاحظاته ومقارناته بينه وبين الحيوان القوي. وكما مر بنا من شواهد من القصة تلاحظ شرح الراوي للمفردات التي يتوقع أنها صعبة على الطفل، كما يتدخل أيضاً بالشرح والتفسير والتعليل للمعلومات الفيزيائية والكيميائية، ويوضح مدى استيعاب ووعي البطل لهذه المعلومات العلمية يقول...». ثم كان يرجع إلى أنواع النبات على اختلافها، فيرى تلك الأنواع بعضها يشبه البعض في الأغصان والورق والزهر والثمر وما إلى ذلك. فكان يقيسها بالحيوان ويعلم أن لها شيئاً واحداً اشتركت فيه وهو لها بمنزلة الروح للحيوان، وأنها بذلك الشيء واحد. كما كان يجمع في نفسه جنس الحيوان وجنس النبات، فيراها جميعاً متفقة في الاغتذاء والنمو والانتقال ... ثم ينظر ابن يقظان إلى الأجسام التي لا تحس ولا تتغذى ولا تنمو ويظلم تأمله في تلك الأجسام مثل الحجارة والتراب والماء والهواء والذهب فيرى أنها أجسام مقدور لها طول وعرض وعمق وأنها لا تختلف إلا أن بعضها ذو لون وبعضها لا لون وبعضها حار

وبعضها بارد ... ثم إنه تأمل جميع الأجسام حياها وجمادها ، فرأى أن كل واحد منها لا يخلو من أحد أمرين : إما أن يتحرك جهة العلو ، مثل الدخان واللهب ومثل الهواء إذا حصل تحت الماء ، وإما يتحرك إلى الجهة المضادة تلك هي جهة الأسفل مثل الماء وأجزاء الأرض وأجزاء الحيوان والنبات (كيلاني: 53-54).

الراوي هنا هو المتكلم والسارد للقصة، القائم بالشرح المطول وإيضاح المعلومات العلمية بشكل مبسط تدريجي حتى يصل إلى عقل المتلقي / الطفل. إنه يطرح المسائل العلمية ويشرحها ويتحدث هو لا البطل لأن البطل (شخصية حي بن يقظان) لا يتكلم. لذا فهو يعبر عما يدور بعقله ويعلق على تجاربه العلمية وملاحظاته ثم علمه الذي توصل إليه، حتى وصل بتجاربه وملاحظاته إلى الإيمان بالله.

المحور 2: المروي عليه The Narrate

يقول جيرالد برنس (Gerald prince): «المروي عليه شخص ما يوجه إليه الراوي خطابه...» (برنس، 1993: 76). إن المروي عليه يتجلى في جمهور الراوي داخل النص. فهو عبارة عن شخصية ورقية شأنه شأن الراوي والمؤلف الضمني والقارئ الضمني، ولا وجود له خارج النص، ولا يتطابق مع القارئ الواقعي أو القارئ الضمني إلا في حالات استثنائية. لذا لا يجب خلطه مع أي شخصية أخرى داخل النص أو خارجه.

يقول الراوي في النص «أيها الصبي العزيز: حديثي إليك حديث طويل» (الكيلاني، 3). إن الراوي شخصية ورقية تحدد من تتكلم معه، وتجسد المروي عليه في أيها الصبي. إنه يوجه حديثه للطفل الصبي؛ بحيث نجده يعرّف بصفاته في المقدمة ويحدد الخطة التي وضعها له من أجل الارتقاء به ثقافياً ولغوياً وأخلاقياً، يسميه من خلال مناداته بـ «أيها القارئ الصغير». كما يجسده في حديثه بكاف الخطاب «وإني لقاصها عليك في الفصول التالية». فهو يتوجه للمروي عليه بالسؤال «هل عرفت جزائر الواق واق؟» (الكيلاني: 13-14). ويعرفه بمعاني الألفاظ ويخاطبه معلماً وموجهاً «أتعرف الربرب أيها القارئ الصغير؟ ما أظنك تعرفه، لأن هذه الكلمة فيما أعلم جديدة لم يألّفها سمعك. فلتعلم أن الربرب هو: جماعة من بقر الوحش» (الكيلاني: 20). إنه يشرح ويفسر له معاني الكلمات التي يدرك جيداً بأنه يفهمها ويعقلها لأنه - أي الراوي - يحس بمستوى وعيه وطبيعة قدراته اللفظية. إن الراوي على علم واسع بقدرات المروي عليه وفهمه وثقافته. وقد تبين ذلك في مقدمة مجموعته القصصية ووضع خطة لتعليمه ولرقيه. فقد خصص مقدمة طويلة كلها للحديث مع المروي عليه ، ليؤكد أنه قادر على فهم هذه القصة العميقة الفكر فيقول: قدمت أدلة وبراهين على صلاحيتك لفهم هذه الدقائق ، بعد أن أثبتت جدارتك وكفايتك في استيعاب «قصص شكسبير والقصص العلمية والقصص الجغرافية وما إليها» (الكيلاني: 8-9).

إذن فالمقدمة تقوم على الحوار بين الراوي والمروي عليه؛ بحيث أن الجمل الاعتراضية للأول توضح معلومة لهذا الأخير بالقول «فلما طال همهم في ذلك كله - وقد قارب سبعة أعوام -». كما نجده أيضاً عارفاً وملماً بقدرات المروي عليه العقلية من خلال اقتناعه بقدرته على الفهم، مهما كان العمق الفكري والفلسفي للقصة، وهو عمق يحتاج إلى إعمال العقل؛ لذا فهو لا يبخل عليه بتفسير الكلمات وتقسيم القصة وجعلها مثل الكتب العلمية التي يعتادها المروي عليه في مرحلة الطفولة المتأخرة أو في سن (الصبي) كما يحلو للراوي أن يسميه. فقد قسم القصة إلى مقدمة وتمهيد وستة فصول وخاتمة، هادفاً من ذلك إلى تنظيم العمل وجعله ميسراً في الاستيعاب لدى المروي عليه. كما نلاحظه في المقدمة التي أفردتها لقصته يتدرج من المعلومة السهلة المعروفة لدى المروي عليه إلى المتوسطة إلى الصعبة، وذلك بغرض جعله يعي أفكاره ويستوعب ألفاظه بسهولة ويُسّر.

المبحث 2: المؤلف والتنشئة الأدبية:

المحول 1: المؤلف الضمني:

إن المؤلف الضمني هو المسؤول عن بنية القصة الفنية والمحدد للمضمون والأيدولوجيا التي يوجهها للقارئ الضمني. إنه يعي أهمية وقع الأدب في شخصية الأطفال وتأثيره الوازن في تنمية قدراتهم الخيالية وكفاءاتهم الذهنية. «إن تعطشهم إلى المعرفة واكتشاف العالم تدفعهم إلى أن يطلبوا معرفة كل شيء» (الهييتي: 88).

وقد تميزت قصص كيلاني بأن أحداثها تدور حول مبدأ أخلاقي تهاديبي ... وفي بعض الأحيان تنتهي الأحداث إلى عبرة أخلاقية، وحل الثنائيات المتضادة حلاً أخلاقياً، ثم توجيه الطفل إلى الإيمان بالله ... (الشاروني، 1986: 16-17). وقد تنتهي القصة بعبرة تصاغ في عبارات مباشرة «إن كامل كيلاني كان يعتبر القصة وسيلة من وسائل التربية، فأبرز هذا الجانب بوضوح في قصصه، حتى لو تعارض هذا مع ضرورات الصياغة الفنية، عبّر عن القيم السلوكية كما يتصورها هو، أو كما يتصورها مجتمع الثلاثينات وليس طبقاً لما تقتضيه أسس التربية الحديثة للأطفال لكنه نجح ... في إبراز وتأكيد القيم الخلقية والإنسانية العامة» (الشاروني، 1986: 21). وهو يقول في مقدمة قصصه: ولقد أخذت نفسي بتهذيبك وتثقيفك ... ومتى تم لك ذلك، أصبحت جديراً بتأميلنا فيك، ولم تقصر - في قابل أيامك - عن تمهيد طريق الثقافة والعلم لأبناء جيلك القادم (كيلاني: 4). إنه يربي الطفل المتلقي على الإيمان بالله والتأمل والملاحظة والتجربة وإعمال العقل بشكل دائم. يبت فيه معنى التوكل على الله، وأن الله لا يترك عبده. كما رباه على الصبر وتعلم العلم الشرعي والنصيحة للآخر مهما كانت ردة فعله، ويعلمه معنى التصوف وضرورة ملازمته وتقويته وتهذيبه بالعلم الشرعي.

إن المؤلف الضمني المسؤول عن خلق كل الأصوات الأخرى في النص مثل الراوي والمروي عليه والقارئ الضمني، إنه مسؤول أيضاً عن البنية الفنية للقصة. فهو من بنى هندستها بمختلف مكوناتها ومن بينها مكون الحدث، حيث كان التطور هو بؤرة الحدث في القصة وكذلك شخصية حي بن يقظان شخصية متطورة نامية. وهنا يلتقي تكوين الكاتب الخاص بطبيعة مشروعه الفني في إكساب الصورة صفة الواقعية برغم أنها في المنطق تبدو غير قابلة للتصديق، بعيدة عن الواقع (إنسان ينشأ منعزلاً في جزيرة خالية من البشر) (عاشور، 1985: 213). وإن كانت القصة مركزة فكرياً وحملها المؤلف الضمني بعض المقولات الفلسفية، إلا أن بثها في القصة قد تم بشكل متسلسل ومتدرج من السهل إلى الصعب، كما جاء الحدث فيها موحداً. فالموضوع هو الإيمان بالله عز وجل وكيفية الوصول إليه بالفطرة السليمة. لذا صار الحدث متطوراً يحمل عنصر التشويق الذي يوازي الحدث الواقعي الدقيق، إنه (لفظ غامض) مبعوث في السرد وفي تطور الحدث، بحيث يشترك الطفل في معرفة الشيء الذي سيصل إليه حي بن يقظان بعقله فقط، ويستمتع بالنتيجة التي ينتهي إليها. فلدى الطفل خلفية مرجعية لهذه العلوم خلال المرحلة الأولى الحسية من القصة، وبعد هذا الاستمتاع يضيف له المؤلف الضمني المقولات الفلسفية والروحية وينتقل بخفة إلى التصوف والمعرفة فيصل إلى قلب وعقل المتلقي. وبهذا يتدرج الحدث بشكل متطور من المحسوس المادي إلى الروحي المعنوي، ومن التجربة إلى الملاحظة إلى العلم إلى التصوف، كما تجسده الخطاطة التالية:



شكل(1): تدرج الفكر للوصول للحقيقة

يلاحظ من هذا الشكل التدرج في تلقي المعرفة وفي الوصول لإدراك الحقيقة كاملة.

فقد بدأ بالتجربة ثم ارتقى تصاعدياً إلى الملاحظة ومنها إلى العلم ليبلغ في النهاية إلى الحقيقة التي تجسد الإيمان بالله.

لقد بسط المؤلف الضمني المقولات الفلسفية والمصطلحات، حيث عوّضها بألفاظ قريبة من الطفل في مرحلته العمرية المتأخرة، وحاك القصة بحبكة فنية محكمة، وبطريقة منطقية مقنعة؛ مما أدى بأحداثها وشخصياتها إلى أن تتميز في بعدها المفهومي بترابط منطقي يجعل من مجموعها وحدة متماسكة الأجزاء ذات دلالة محددة ... وهى تتطلب نوعاً من الغموض الذي تتضح أسرارها في وقتها المناسب (نجيب 1411هـ - 1991: 77).

عموماً هناك صورتان رئيسيتان لبناء حبكة القصة: صورة البناء والصورة العضوية. فقصة «حي بن يقظان» تنطبق عليها الحبكة ذات صورة البناء؛ بحيث تنتفي فيها العلاقة الكبيرة الضرورية أو المنتظمة بين الوقائع، لتترك المكان للمراهنة في تحقيق وحدة السرد على شخصية البطل الذي تدور حوله أحداث القصة ووقائعها، ليمثل بذلك العمود الفقري الذي يربط بين مكونات وأجزاء هذه الأخيرة ... ويكفي الكاتب في هذه الحالة أن يتصور ذهنياً المعالم العامة للطريق الذي ستسلكه القصة (نجيب 1411هـ - 1991: 78).

والحقيقة أن قصة «حي بن يقظان» التي أخذها المؤلف جاهزة من القصة الأصلية عند ابن طفيل، قد أعاد صياغتها واقتبس منها ما يناسب عقلية الطفل البالغ مع نزوعه نحو تفضيل أسلوب الشرح والتحليل. وهكذا تراه في فحصه لقلب الحيوان يقول: «عمد إلى بعض الوحوش، وأوثق فيه كتافاً (أوثقه في كتاف، وشده في حبل والكتاف حبل تشد به اليدان إلى خلف الكتفين). ولما تم له ذلك، شقه على الصفة التي شق بها صدر الطيبة، حتى وصل إلى القلب فقصد أولاً إلى الجهة اليسرى منه، وشقها فرأى ذلك الفراغ مملوء بهواء بخاري يشبه الضباب الأبيض فأدخل أصبعه فوجد فيه من الحرارة بحيث يكاد يحرقه. ومات ذلك الحيوان على الفور» (كيلاني، 41-42).

تجد المؤلف الضمني يصف التجربة ويذكر على الفور الملاحظة، أو المقدمات ثم النتائج المترتبة عليها فيقول «فتبين أن كل شخص من أشخاص الحيوان، وإن كان كثيراً بأعضائه، وتفنن حواسه وحركاته، واحد بذلك الروح الذي يتماثل في كل كائن حي ورأى أن مبدأ هذا الروح في قرار واحد، وأن انقسامه في سائر أعضاء الجسم منبعت منه، وأن جميع الأعضاء على اختلاف أعمالها ... إنما هي خادمة لهذه الروح» (الكيلاني: 42).

الواقع أن هذه القصة في مجملها تقوم على المقدمات ثم النتائج المترتبة عليها بشكل منطقي متدرج من المعلوم والبيهي إلى المجهول والغامض، مما يجعلها ذات حبكة محكمة مبدعة وهذا من صنع المؤلف الضمني. فهو الذي حاك أيضاً مكان القصة وأتقن اختيار هذا المكان لـ «يجعل من أحداثها بالنسبة للقارئ شيئاً محتمل الوقوع، بمعنى يوهم بواقعتها» (لحمداني: 65، 63). إن الحديث عن مكان محدد في الرواية يفترض دائماً توقفاً زمنياً لسيرة الحدث. لهذا يلتقي وصف المكان مع الانقطاع الزمني، في حين أن الفضاء يفترض دائماً تصور الحركة بداخله، بمعنى أنه يستلزم الاستمرارية الزمنية (لحمداني: 63).

وقد جاء تحديد المكان ووصفه في بداية القصة، حيث وصف جزائر الواق واق فقال: «تقع تحت خط الاستواء وإن فيها جزيرة يولد بها الإنسان من غير أم ولا أب ... إن إحدى جزائر «الوق واق» تنبت شجراً عجبياً لا يثمر الفواكه وما إليها من ضروب الثمر. بل يثمر النساء. وجزيرة أخرى من هذه الجزائر تنبت أشجارها النساء!» (كيلاني: 13). ففي أثناء وصف المكان فإن مسرح أحداث ذلك المكان العجيب يتوقف. لذا فقد وصفه المؤلف الضمني في التمهيد على غرار الكتب العلمية. إن المكان في القصة واحد هو جزيرة من جزر الواق واق، والجزيرة التي يدعو فيها الناس للإيمان الحق. إذن فالمكان تقريباً ثابت وهو مسرح الأحداث ووصف المؤلف الضمني له يعد صورة فنية عجيبة تضيف صفة الخيال على القصة.

أما الزمان الذي حاكه المؤلف الضمني فهو يشبه الحدث، حيث إنه متطور وينمو مع نمو الشخصية. فقد صور البطل منذ كان وليداً إلى أن أصبح طفلاً يبلغ السنتين ثم سبع سنوات، حتى صار راشداً صاحب الخمسين سنة فما فوق. وكان هذا التقدم الزمني سبباً في تطور الحدث، بحيث نجده يخبّرنا في كل مرحلة من هذه المراحل عن تجربة جديدة أو عن علم جديد حتى وصل إلى منزلة المتصوفة ثم منزلة الكشف والتجلي كما تمت الإشارة إلى ذلك في الخطاطة السابقة. إن صعود المنحنى يعتمد على المجال الزمني، فكلما تقدم في الزمن كلما قويت إرادته وزاد علمه ووضع المؤلف الضمني المقولات الفلسفية الملائمة لسنة. وحسب الشاروني فـ «الأحداث في قصص كامل كيلاني تتقدم في تسلسل طبيعي، وتلتزم التعاقب الزمني للأحداث، وهو أمر ساعد كثيراً على استيعاب الأطفال لما يقدم إليهم من قصص، فلا توجد عودة إلى الماضي ولا أحداث جانبية تشغل القارئ عن الخط الرئيسي للقصة» (الشاروني، 1986: 25).

الحقيقة أن المؤلف الضمني هو الذي اختار ذلك الأسلوب الذي خط به أو أعاد به هذه القصة. وهذه مسألة يوضحها عطا بالقول: «ونظراً لأن الكلمة، والجملة، والعبارة قوالب للمعاني فإن هذه القوالب لا بد من أن تصاغ في أسلوب يعلم الطفل الأخذ والعطاء ويمني الفهم والإفهام، ويساعده على استخلاص الأفكار، وتجميعها، وتصنيفها وربطها ببعضها البعض والبعد عن التعميم والسلبية، والكلمات التي قد تؤذي شرائح من الأطفال» (عطا، 1994: 80).

وقد استخدم «كامل كيلاني» أسلوباً يناسب المرحلة العمرية المستهدفة مع تنفيذ خطته في تنمية وتطوير المستوى اللغوي للطفل حتى عندما يكبر يستطيع قراءة عيون الأدب العربي بسهولة ويسر. ومن أبرز القواعد التي يجب على الكاتب الإلتزام بها في الكتابة للطفل:

- أن يتفق الأسلوب مع مستوى الطفل ودرجة نموه من النواحي النفسية واللغوية.
- اختيار الألفاظ السهلة الواضحة والعبارات التي تؤدي المعنى دون تعقيد.
- اعتماد التشويق كعامل مهم، لجذب انتباه الطفل.
- أن تكتب الفكرة الواحدة بأساليب مختلفة وفق مستوى من سيقرونها.
- أن نبتعد في كتاباتنا عن أسلوب الوعظ والإرشاد والنصح المباشر ... ولكن بأسلوب غير مباشر، حتى يتقبل الطفل أفكار البطل (نجيب، 1411هـ - 1991: 59-60).

- وكما ذكر الراوي في المقدمة أنه سوف يرتقي بمستوى الطفل الثقافي واللغوي فتخير قصة «حي بن يقظان» ذات المضمون الثري والألفاظ التراثية التي تحتاج إلى شرح. وهذا ما قام به المؤلف الضمني، حيث اختار الأسلوب القوي الذي يلائم المضمون ولكنه يناسب المستوى الثقافي واللغوي لطفل المرحلة المتأخرة، مع وجود الشرح والتوضيح لبعض المصطلحات الغامضة لطفل المرحلة المستهدفة. ومن منظور الشاروني «إن كيلاني يمثل في أدب الطفل مدرسة تؤمن بأنه يجب أن تحتوي كل قصة على مجموعة من الكلمات التي لم يقرأها الطفل من قبل وذلك ليخرج الطفل من قراءة القصة بفائدة لغوية بجوار الفائدة التربوية» (الشاروني، 1986: 15).

- إن المؤلف الضمني يتخير من الأسلوب ما يلائم طفل المرحلة المتأخرة من شرح وتوضيح ألفاظ واستشهاد بآيات قرآنية يعرفها الطفل، وكذلك التناسق مع قصص القرآن الكريم في مشهد الأم التي وضعت طفلها في صندوق. هنا تناسق مع الآية الكريمة: ﴿ وَأَوْحَيْنَا إِلَىٰ أُمِّ مُوسَىٰ أَنْ أَرْضِعِيهِ ۖ إِذَا فَخَّرَتْ عَلَيْهِ فَكَأَلَيْهِ فِي آلِ كَاهِنٍ وَلَا تَخَافِي وَلَا تَحْزَنِي ۗ إِنَّا رَادُّوهُ إِلَيْكِ وَجَاعِلُوهُ مِنَ الْمُرْسَلِينَ ﴿٧﴾ (القصص). وكذلك حينما حاول دفن الظبية التي ربهته رأى غراباً يدفن آخر فتعلم منه وهنا تناسق مع الآية القرآنية ﴿ فَبَعَثَ اللَّهُ غُرَابًا يَبْحَثُ فِي الْأَرْضِ لِيُرِيَهُ كَيْفَ يُورِي سَوَاءَ أَخِيهِ قَالَ يُوتِلَقُ أَخْبَرْتُ أَنْ أَكُونَ مِثْلَ هَذَا الْغُرَابِ فَأُوْرِي سَوَاءَ أَخِي فَأَصْبَحَ مِنَ النَّادِمِينَ ﴿١٣١﴾ (المائدة).

وهذا التناص يثري العمل الأدبي ويجعله مشوقاً للطفل ويوهم بتصديقه. ومن أسلوب المؤلف الضمني تكرار التركيب حيث يقول: «فإذا عمل بألة العين كان فعله إِبصاراً. وإذا عمل بألة الأذن كان فعله سمعاً. وإذا عمل بألة الأنف كان فعله شمأ... وإذا عمل بألة الجلد واللحم كان فعله لمساً. وإذا عمل بأحد الأعضاء كان فعله حركة» (كيلاني:44). إنه يكرر التركيب نفسه فيكون مشوقاً للطفل يجذب انتباهه ويثري عقله.

المحور 2: المؤلف الواقعي: The Actual Author

إن المؤلف الواقعي يكون هو «المسؤول الأول عن خلق كل الأصوات النصية كالراوي والشخصيات والمؤلف الضمني والمرئى عليه والقارئ الضمني. وباعتباره المبدع الحقيقي للعمل الأدبي فهو يمثل المرسل الذي يوجه رسالة أدبية إلى القارئ الواقعي بوصفه المرسل إليه / المتلقي. فالمؤلف الواقعي والقارئ الواقعي شخصان حقيقيان لا ينتميان بهذه الصفة إلى العمل الأدبي، بل إلى العالم الموجود بالفعل حيث يعيشان بمعزل عن النص عيشة مستقلة. والواقع أنه لا يتم اتصال مباشر بين المؤلف الواقعي والقارئ الواقعي؛ إذ في اللحظة التي يمسك فيها قارئ بالكتاب لا يكون المؤلف الواقعي هناك، ولكن سيكون اسمة مدوناً على غلاف الكتاب الخارجي. وعندما تبدأ عملية القراءة يتجاوز القارئ عنوان الرواية واسم المؤلف إلى النص بكل ما يشتمل عليه من أصوات، وبمجرد أن ينتهي المؤلف الواقعي من كتابة روايته ويضع توقيعه ينتهي دوره بوصفه مبدعاً لعالم النص» (عفيفي: 20-21).

وحسب الجندي فإن كامل كيلاني الذي يمثل المؤلف الواقعي قد ولد في عام 1897 وتوفي عام 1959 فضلاً عن كونه كان طالباً مجداً، فقد ألف قصة للأطفال وأكثر من عشرين مؤلفاً في فنون مختلفة من الأدب والترجمة والنقد والتاريخ وتحقيق ورسالة الغفران، وديواني ابن الرومي وابن زيدون. والحق أنه قضى حياة عريضة عزل فيها نفسه عن الناس وعكف على أوراقه وأخباره يعمل جاداً. وعلى الفكرة التي آمن بها والتي امتلكت عليه نفسه في السنوات الأخيرة، فانصرف من أجلها عن الكتابة الأدبية واكتفى بها وحدها.. وهي فكرة مكتبة الأطفال التي بدأها منذ عام 1929. ومازال يعمل حتى اكتمل له منها ألف قصة (الجندي، 1959: 95-98).

وقد تحدث كيلاني عن كتبه للأطفال قائلاً: «أمضيت في تأليف أجزاءها عدة أعوام، وجعلت منها عدة مجموعات، يقرأها الطفل على مراحل مرسومة، كل مرحلة تناسب سناً معلومة، دفعا للحرص وتمشياً مع سنة التطور من درج إلى درج... وقد عمدت إلى مفردات الأدب العربي الحديث الجديرة بالبقاء، فجمعتها من بطون الكتب النفيسة، ثم ضمنيتها بالتدرج مائة وخمسين قصة ترافق الولد العربي منذ طفولته في رياض الأطفال إلى شبابه في صفوف البكالوريا فإذا ما انتهى... أقبل على أمهات كتب الأدب العربي، لم يشعر بأي انتقال» (الشاروني، 1986: 9).

كما يقال عن كامل كيلاني إنه الأب الشرعي لأدب الأطفال لأنه أخرج أول قصة للأطفال باسم السندباد البحري في عام 1928. (الشاروني، 1986: 10).

ذلك هو المؤلف الواقعي الخارج نطاق النص الورقي وكتب اسمه على القصة.

المبحث 3: القارئ وأثر الحكى

المحور 1: القارئ الضمني The Implied Reader

يقول رمان سلدن (Raman slden) إن القارئ الضمني عبارة عن الصورة الذهنية التي لدى المؤلف حول القارئ المفترض عندما يطور القصص والقارئ المثالي والقارئ البصير تماماً الذي يفهم كل حركة من حركات الكاتب (سيلدن، 1995: 204). لقد استعار إيزر (Wiser) مفهوم القارئ الضمني من (بلاغة الفن القصصي) لوين س. بوث (يجب كتابة هذا الاسم باللغة الأصلية كذلك) الناقد الأمريكي الذي أعطى مكانة مهمة لما أسماه بالكاتب الضمني Implied Author. وهذا الكاتب الضمني هو الذي ذهب فرانك شويرويجن

(Frank schwireen) إلى تجسيده في صورة الكاتب المختلفة عن السارد الذي يقوم القارئ ببناؤه انطلاقاً من النص. فهو يؤكد على أن: إيزر بلور ما يمكن أن يشكل إضافة منطقية لهذا المفهوم، واعتبر تبعاً لياوس (Yaois) أن القارئ هو النظام المرجعي للنص وحاول إيزر (Wiser) أن يبحث عنه داخل العمل الأدبي من خلال ما أسماه بـ«البنية النصية المحايثة للمتلقى» التي تمثل شروط التلقي التي يمنحها النص الأدبي لمجموع قرائه المحتملين. فالقارئ الضمني بالنسبة للكاتب هو الذي يجيد الفهم، ويستحسن كل الاستحسان أقل الكلمات شأناً، وأكثر المفاهيم مراوغة. وبالنسبة للناقد فهو ذلك القادر على تأويل النص تأويلاً لا يحصر له ويمكن وجوده في نص بعينه حسب نقاد دون غيرهم (برنس: 78).

وفي مقالته عن القارئ الضمني، يرى والكرجيسون Walker Gipson أنه ليس قارئاً حقيقياً بأي معنى على الإطلاق... ولكنه الخطوة الأولى في سلسلة تتهدم تدريجياً خلال الحدود التي تفصل النص عن منتجه ومستهلكيه، ويعيد تشكيله بوصفه نسيجاً ليس لخيوطه بداية ولا نهاية. لقد قدم جبسون مفهوم القارئ الصوري كمقابل للقارئ الحقيقي - في نظرية نقد استجابة القارئ - من خلال التناظر مع التمييز بين «الشخصية المتخيلة Persona والمؤلف الحقيقي» (تومبكنز: ص19).

إن المؤلف الضمني عادة ما يستهدف بنسج بناؤه القصصي القارئ الضمني الذي يفهم مقولاته الفلسفية ويصل معه بالتجربة والملاحظة إلى النظرية والعلم، ثم يتعالى معه حتى يدرك المعرفة الروحانية التي بثها من خلال شخصية البطل «حي بن يقظان». إنه قد نجح في تخيل القارئ الضمني على درجة عالية من النهم العلمي والمعرفة والإيمان واللباقة، حيث وجه له المفردات اللغوية التراثية القوية ووضح معانيها. والواقع أن القارئ الضمني لم يشكل فقط العنصر الذي توجه إليه المؤلف الضمني بمفرداته اللغوية ومقولاته الفلسفية والتربوية، بل العنصر الذي شكّل شخصيته أيضاً وعلمه بالفعل وأثر فيه. إن القراء الضمنيين يمثلون الأشخاص التخيليين الذين تحقق فيهم هدف المؤلف الضمني وبالخصوص على مستوى «تعوديهم على مطالعة البلاغة العربية السليمة، التي تؤدي بهم في مستقبل أيامهم إلى مطالعة كنوز الأدب العربي» (الشاروني، 1986: 22). فالقارئ الضمني هو الذي يستهدفه المؤلف الضمني بالبناء العام لقصته وكل ما تنبني عليه من مكونات الأسلوب والتناص والفكر أو الأيديولوجيا والتقنيات السردية من راوٍ ومروي عليه ولغة ومضمون وتشويق وحدث وغير ذلك.

المحور 2: القارئ الواقعي Real Reader

إذا كان هدفنا في هذا المحور يتحدد في عدم الخلط بين القراء النصيين والقراء خارج النصوص، فإن جير الد برنس يرى: أن القارئ الحقيقي هو: من يحل شفرات النص أو من يقوم بتأويله وفي الوقت الذي يمكن أن يكون هناك مروى عليه واحد في النص، أو قارئ ضمني واحد، يمكن بل الأرجح أن يتعدد القراء الحقيقيون (عفيفي: 33).

إن نظرية التلقي تسهم في النقد الذي يركز على القارئ بلفتها الانتباه إلى الطرائق التي تنتج بها القصص ما يخصها من «قراء» أو «مستمعين» قد لا يتطابقون مع القراء الفعليين (سلدن، 1995: 204 - 205)، أو قد يتطابقون معهم. فالقارئ الواقعي لقصة «حي بن يقظان» قد يكون طفلاً صغيراً، في المراحل الأولى ولا يعي إلا الأفكار البسيطة ولكنه يستمتع بالخيال والعجائب المدهشة في بداية القصة ولا يفهم أيديولوجياً المؤلف الضمني. كما قد يكون القارئ الواقعي في مرحلة الطفولة المتأخرة أو مرحلة البطولة. فهو يفهم ويستمتع ويعي وتندرج مراحل الفكرية وفق الأشواط التالية:

1 - مرحلة الواقعية والخيال المحدود (3-5).

2 - مرحلة الخيال المنطلق (6-8).

3 - مرحلة البطولة (8-9).

4 - المرحلة المثالية (12-15) (الهييتي: 18).

فقد يكون القارئ الواقعي طفلاً في أي من هذه المراحل يفهم ويعي على حسب قدراته، أو شاباً في الثانوية أو في الجامعة يفهم المضمون والبناء الفني والسردى، أو مدرساً أو طبيباً أو عاملاً أو ناقداً أدبياً. فمن نقاد مؤلف القصة من وصفوه بصعوبة ألفاظه ومضمونه على عقل القارئ الصغير المستهدف. ومنهم من وصفه بالأب الروحي لأدب الطفل ورائده الأول مثل أنور الجندي الذي يقول: «إن كل أثر من آثار كامل كيلاني في مستهل حياته الأدبية يعطينا خيطاً من خيوط شخصيته القصصية كما جاءت من بعد قوية خلاصة عندما أبدعت هذا اللون الجديد من الأدب العربي» (الجندي، 96). وقال عنه الشاعر أحمد شوقي «الكيلاني كعقرب التواني قصير، ولكنه سريع الخطى، منتج يأتي بدقائق الأمور» (الجندي: 96).

ومن القراء الواقعيين لأعمال كامل كيلاني، يعقوب الشاروني الذي قال عنه «كان ابن عصره عندما اهتم باللغة والسلوك .. وواحد من أعظم رواد ذلك العصر، وأضفى الشرعية على أدب الأطفال العربي .. ومهد الطريق أمام كل من كتبوا بعده للأطفال العرب» (الشاروني، 1985: 27). وكما يعتبر شوقي الخالدي من القراء الواقعيين لأعمال كيلاني؛ إذ يؤكد في رسالته للماجستير على أن الصيغ التعبيرية في أسلوب هذا الأخير قد كانت من الكثرة، بحيث حرص على توظيف الكثير من التعبيرات المجازية والصور البيانية، مما جعل أسلوبه يرقى إلى مرتبة أعلى من مرتبة الأطفال ... كما رأى أن أسلوبه مباشر في الوعظ والإرشاد (الخالدي، 1997: 190). لكنني لا أوافق الباحث في هذا الرأي لأن لدى طفل المرحلة المتأخرة المستهدفة من قصة «حي بن يقظان» شغف ونهم شديدين. إنه دائماً يبحث عن المغامرة والجديد ويستطيع هضم واستيعاب المضمون والأسلوب.

إن أسلوب المؤلف الضمني لا يتسم بالغموض بل بالوضوح والشرح والتدرج من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول. فقد تميز بالحبكة المحكمة حتى وصل بالتسلسل المنطقي إلى المضمون المقصود من القصة. إن بعض هذه المعلومات المطروحة في القصة يعرفها الطفل أو قد خبر خلفيتها المرجعية في مواده الدراسية التي هي على درجة عالية من الدسامة والتعمق. أما الألفاظ فإن الراوي في القصة يشرحها مما لا يجعل مجالاً للتعقيد أو الغموض. وكما تُعدُّ تجارب «حي بن يقظان» في القصة كتجسيد للفكرة المجردة، بحيث يجذب هذا التجسيد انتباه وتركيز الطفل ويجعله يتفاعل مع الفكرة ويتقبلها بسهولة ويسر.

إن «حي بن يقظان» يمثل الفطرة السليمة، فلما اصطدم بالناس في الجزيرة مع «أبسال» ظهر التضاد بين الفطرة السليمة والتشوه القلبي الذي وصل إليه الناس. ومن هنا تجد التوافق بين فطرة «حي بن يقظان»، وفطرة الطفل، الأمر الذي يعني أن اختيار هذه القصة الثلاثية وإعادة صياغتها للطفل كان موفقاً ومبدعاً. فالطفل يستجيب ويتفاعل مع فكرة الإيمان بالله والتصوف الروحي وهذه قراءة واقعية جديدة.

وبذلك يتطابق القارئ الواقعي الجديد مع القارئ الضمني الذي تخيله المؤلف الضمني في النص إلى درجة كبيرة رغم عدم بلوغ هذا التطابق نهايته القصوى، لأن نقد الطفل انطباعي وليس منهجي. فالطفل الجديد أو المعاصر كائن مثقف بامتياز لأن العصر الذي يعيشه مليء بالمعلومات التكنولوجية التي من مميزاتها أنها جعلته ذا ثقافة واسعة في كل المجالات حتى صارت قصة «حي بن يقظان» مفهومة و متمشية مع إيقاع عصر المعرفة والإعلام وتحمل المضمون الذي يحتاجه كل طفل عربي مسلم.

خاتمة:

كثيرة هي النتائج التي يمكن استخلاصها من مضمون هذه الدراسة نوجز أهمها في سرد الراوي الحكاية ونظمها، جاعلاً للقصة مقدمة وتمهيداً وستة فصول وخاتمة وذلك على غرار الكتب العلمية. كما عمل على شرح وتبسيط المفردات لكي تتناسب والمرحلة العمرية للطفل المستهدف بالقصة، وبالتالي تمكن هذا الأخير بوصفه متمدرساً، من فهم مضمونها وتلقّي نصّها والتفاعل مع تأثيرها الجمالي. وهكذا فقد استهل الراوي مقدمة قصته بتقديم بعض التوضيحات للمروي عليه مخاطباً إياه بـ«القارئ العزيز» أو «القارئ الصغير»

لكي يستميل قربه ويجلب انتباهه ويوجه اهتمامه نحو حكاية القصة وأحداثها بأسلوب واضح وبألفاظ محددة ومفهومة.

أما عن زاوية الرؤية للراوي، فقد كان سلطوياً، أكبر من الشخصية حيث «الرؤية من الخلف»، أي أن الراوي يعرف كل شيء عن الشخصية / البطل: يعرف ما يشعر به، وما يفكر فيه، يعرف كيف يكون تلقي المعلومة، وكيف ينتقل من مستوى فكرى لآخر كي يتناسب مع شخصية المتلقي الطفل.

ويتميز الراوي في «حي بن يقظان» بشمولية المعرفة وبصفة «الراوي العليم»، وذلك بفعل خصوصية المتلقي / الطفل، الذي يحتاج إلى شرح وتفسير وتعليل المفردات الصعبة والتجارب الفيزيائية، بحيث أن الراوي هو الذي يحدد القدرات العقلية للمروي عليه، ولما ينبغي أن تكون عليه.

يوضح الراوي في المقدمة خطته الأدبية للنهوض بعقل المروي عليه، وهنا تتداخل بعض سمات هذا الأخير مع القارئ الضمني الذي يتخيله المؤلف الضمني. إن المؤلف الضمني يعي جيداً أثر الحكى على النمو العقلي للطفل وصحته النفسية. لذا نجده يجذب انتباه القارئ الواقعي أو المتلقي ببداية مشوقة وعجيبة من شجر ينبت الرجال وآخر ينبت النساء، مع تقديم المعلومات العلمية التي أنتهت بمضمون القصة الأساس، وهو الإيمان بالله، والإخلاص في العبادة. إن طريقة تلقي الفكرة كانت من خلال الخيال الجامح المثير للطفل والمحبب له، ولما كانت الرسالة قوية، كانت طريقة عرضها قوية، استخدم أقصى طاقة للخيال، وأراه موفقاً في عرض الصورة الفنية وفي طريقة طرح الرسالة الفكرية والتي على غرارها كان التلقي من قبل الطفل موفقاً.

يلاحظ في قصة «حي بن يقظان» أن المؤلف الضمني يربي القارئ الضمني على التأمل والملاحظة والتجربة وإعمال العقل، ويرشده إلى معنى التوكل على الله والإيمان بالله. فالمؤلف الضمني هو المسؤول عن البنية الفنية للقصة ومنها الحدث، الحكمة، المكان والزمان. فالتطور هو بؤرة الحدث في القصة، وكما تتميز شخصية البطل بالتطور والنمو. حتى وإن كانت القصة مركزة فكرياً وحملها المؤلف الضمني بعض المقولات الفلسفية، إلا أنه عمل على بثها في القصة بشكل متسلسل ومتدرج من السهل إلى الصعب، كما كان الحدث فيها موحداً، والموضوع هو كيفية وصول العقل إلى الإيمان بالله دون الاستعانة بالعلم النقل.

وبخصوص الحدث فيتميز في القصة بالتطور وبعنصر التشويق، حيث جاء موازياً للحدث ومبثوثاً في السرد. لقد عرض المؤلف الضمني المقولات الفلسفية والمنطقية بما يتناسب ومرحلة الطفولة المتأخرة (ما بين 9 و 12 سنة)، وذلك عن طريق التسلسل المنطقي من التجربة العلمية إلى الملاحظة واستنباط المعلومة العلمية ثم بلورة الفكرة والعظة من العلم.

الواقع أن قصة «حي بن يقظان» تعتمد على عرض المقدمات ثم النتائج المترتبة عليها، بشكل منطقي متدرج من المعلوم إلى المجهول، مما جعل القصة ذات حبكة محكمة. فالمكان في القصة يوهم بواقعية الحدث لكونه مكان ثابت بالتقريب يتحدد في جزيرة عجيبة تقع بها الأحداث الرئيسية للقصة. فهو يمثل الوطن عند البطل، فإذا ما انتقل إلى جزيرة أخرى ليدعو الناس إلى الإيمان، رجع بشوق جارف لوطنه جزيرة «الوق واق» التي تشكل الفضاء الجغرافي في القصة. وهنا يطرح الراوي فكرة حب الوطن وينمي الوطنية في قلب الطفل. وهذا خير دليل على التنشئة الصحيحة للطفل، إذ على كل أدب يُوجّه لهذا الأخير، أن يتحلّى بالمثل والأخلاق وحب الدين والوطن واللغة كثوابت. وإذا كان المؤلف الضمني قد أبدع في تصويره في التمهيد، حيث أضفى عليه من العجائبي فكان بداية مشوقة وجاذبة للطفل، كما كان صورة فنية مبدعة، فإن الزمان يوازي الحدث حيث يتطور وينمو فينمو معه الحدث، وبه تطور طبيعي مما يساعد كثيراً على استيعاب الأطفال لما يقدم إليهم من مضمون.

فالمؤلف الواقعي هو «كامل كيلاني» المكتوب اسمه على القصة، ذلك الرجل الذي أطلق عليه الأب الشرعي لأدب الطفل. أما القارئ الضمني فهو القارئ النموذجي، والمثال المتخيل لدى المؤلف الضمني وهو الذي يوجه

إليه الرسالة. وقد قدم المؤلف الضمني نسيج بنائه القصصي، ومعلوماته الفيزيائية، ومقولاته الفلسفية الإيمانية إلى القارئ الضمني المميز والمثال الذي يفهم ويتأثر ويتطور كما يتخيله. فالقارئ الضمني حسب المؤلف الضمني يعي التقنيات السردية من راوي ومروي عليه كما يعي البنية الفنية من حدث وأسلوب، وزمان ومكان، ويدرك المضمون إدراكاً جيداً. أما القارئ الواقعي فقد يكون:

- طفلاً في مرحلة الخيال المحدود.
- أو في مرحلة الخيال المنطلق (6-8).
- أو في مرحلة البطولة أو الطفولة المتأخرة (9-12).
- شاباً في الجامعة.
- أو مدرساً أو طبيباً أو عاملاً.
- ناقداً أدبياً.

وأبما كان القارئ الواقعي فإن النص يسدل عليه الأثر الجمالي الذي يراه القارئ، وكل له قراءته الصحيحة التي سكب عليها ثقافته وروحه وبصمة نفسه. وقد ناقشت آراء بعض النقاد أو القراء الواقعيين وأردفت بقراءتي ومنها: القارئ الواقعي في عصرنا الآن عصر الحوسبة الرقمية والمعلوماتية والتكنولوجيا الطاغية قد يتطابق بشكل كبير مع القارئ الضمني المثال الذي تخيله المؤلف الضمني حيث الثقافات المتعددة.

بناءً على ما سبق يمكن الإقرار بأن «قصة حي بن يقظان» تتماشى مع إيقاع العصر بلا غموض. ويشكل المضمون الإسلامي الذي يحتاجه كل طفل العنصر المميز لهذه القصة. وقد كانت القصة في أصلها لابن طفيل الفيلسوف المسلم، الذي عرض القصة بطريقة فلسفية حتى يقنع المتلقي الكبير بمقولاته الفلسفية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أدو رنو، تيودور (1993). وضعية السارد في الرواية المعاصرة: ترجمة: محمد برادة. (السنة). فصول: *دراسة الرواية*: مجلد 12 العدد 2. ص: 92.
- برنس، جيرالد (1993). مقدمة لدراسة المروي عليه. ترجمة: علي عفيفي. فصول. مجلد 12. العدد 42. ص: 78.
- توم بكنز، جين (1999). *نقد استجابة القارئ من الشكلانية إلى ما بعد البنيوية*. ترجمة: حسن ناظم، على حاكم، مصر: المجلس العلى للثقافة.
- الجندي، أنور (1959). كامل كيلاني. *مجلة: المجلة*. السنة 3. العدد 3. مصر: الهيئة المصرية العامة للتأليف والنشر. ص 96 - 98.
- الجويني، مصطفى الصاوي (د.ت). *حول أدب الأطفال*. الإسكندرية: منشأة المعارف.
- لحمداني، حميد (1991). *بنية النص السردى من منظور النقد الأدبي*. بيروت، لبنان.
- الحمداوي، الطائع (د.ت). *في معنى القراءة: قراءات في تلقي النصوص*. المغرب. الدار البيضاء: دار الثقافة، ص 7 - 26.
- الخالدي، شوقي توفيق محمد (1997). *قصة الطفل عند كامل كيلاني: دراسة فنية*. رسالة ماجستير. جامعة أم درمان الإسلامية. كلية اللغة العربية. السودان.

- أبو الرضا، سعد (1993) *النص الأدبي للأطفال: أهدافه ومصادره وسماته. رؤية إسلامية*. عمان، الأردن: دار البشير.
- سلدن، رامن (1995). *النظرية الأدبية المعاصرة*. ترجمة: جابر عصفور. الطبعة الثانية. القاهرة: الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- الشاروني، يعقوب (1985). *فن كتابة قصة الأطفال عند كامل كيلاني*. مجلة *الثقافة الطفل*. العدد 3. مصر.
- شويروجن، فرانك (2003). *نظريات التلقي: مقال من كتاب نظريات التلقي*. ترجمة: عبد الرحمن بوعلي. سوريا: دار الحوار.
- عاشور، رضوى (1985) يوليو. *حي بن يقظان*. مجلة *فصول*. مجلد 5. العدد 4. مصر. يوليو. ص: 213.
- عبد الفتاح، إسماعيل (2000). *أدب الأطفال في العالم المعاصر: رؤية نقدية تحليلية*. القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.
- عبد الفتاح الجمري (1993). *الساو في رواية الوجوه البيضاء*. مجلة *فصول: دراسة الرواية*. مجلد 12. العدد 2. ص: 18 - 147.
- عطا، إبراهيم محمد (1994). *عوامل التشويق في القصة القصيرة لطفل المدرسة الابتدائية*. مصر: مكتبة النهضة.
- عفيفي، علي (2000). *ماجستير المروي عليه في روايات عبد الحكيم قاسم*. كلية الآداب جامعة القاهرة. كيلاني، كامل (1991). *قصص عربية للأطفال*. مصر: مطبعة المعارف.
- لير، سيث (2010). *أدب الأطفال من إيسوب إلى هاري بوتر*. ترجمة: ملكة أبيض. دمشق. سوريا: منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب.
- مقدادي، موفق رياض (2012). *البنى الحكائية في أدب الأطفال العربي الحديث*. الكويت: عالم المعرفة.
- ناصر، نادية لطفي (2007). *قراءة النص عناصر الإبداع الفني عند محمد عفيفي*. مطر. رسالة دكتوراه، جامعة الإسكندرية. كلية الآداب. قسم اللغة العربية.
- نجيب، أحمد (1411هـ - 1991). *أدب الأطفال علم وفن*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- هولب، روبرت (1996). *نظريات التلقي*. ترجمة: عز الدين إسماعيل. السعودية: جدة: النادي الثقافي الأدبي.
- الهييتي، هادي نعمان (د.ت). *أدب الأطفال: فلسفته وفنونه وسائطه*. القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب. دار الشؤون الثقافية العامة.
- يقطين، سعيد (1985). *القراءة والتجربة. حول التجريب في الخطاب الروائي الجديد بالمغرب*. المغرب. الدار البيضاء: دار الثقافة.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Prince, G. (1989). *Dictionary of Narratology*. Lincoln: University of Nebraska press.

دعوة إلى الباحثين العرب للمشاركة في مجلة الطفولة العربية بثوبها الجديد

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

- 1 - الأطفال والديمقراطية.
- 2 - الأطفال وثقافة التسامح.
- 3 - الأطفال والعلوم.
- 4 - الأطفال وثقافة الصورة.
- 5 - الأطفال وقضاء اللعب.
- 6 - الأطفال والثقافة الإلكترونية.
- 7 - الأطفال والعدالة التربوية.
- 8 - مدارس المستقبل لأطفال ما قبل المدرسة والرياض (المبنى -التأنيث -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. على أن تكون تلك الأبحاث وفقاً لقواعد وشروط النشر في المجلة التي يجدونها على موقع الجمعية الآتي: www.ksaac.org

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

ترسل جميع المكاتبات على العنوان الآتي:

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

مجلة الطفولة العربية

ص.ب: 23928 -الصفاء: 13100

دولة الكويت

هاتف: 24748250، 24748479، فاكس: 24749381

البريد الإلكتروني: info@jac-kw.org

أثر استخدام القصة في تنمية بعض مهارات التعلم اللازمة لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين

Doi:10.29343/1-90-2

د. هدى إبراهيم على

مدرس مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال - قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية - جامعة حلوان - جمهورية مصر العربية

المخلص:

هدف هذا البحث إلى قياس أثر استخدام أنماط القصة (الخيالي والواقعي) على تنمية مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة بالقرن الحادي والعشرين، تكونت عينة البحث من (64) طفلاً من أطفال المستوى الثانى رياض الأطفال، تم توزيعهم عشوائياً إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، وتم استخدام بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال في المهارات الفرعية لمهارات التعلم اللازمة للقرن الحادي والعشرين، وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين (إعداد الباحثة) لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدى لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين (إعداد الباحثة) لصالح التطبيق البعدى.

الكلمات المفتاحية: القصة، أطفال الروضة، مهارات التعلم، مهارات القرن الحادي والعشرين.

The effect of using the story on developing some of the learning skills necessary for kindergarten children in the 21st century

Hoda Ebrahim Ali Ali

Lecturer of curricula and teaching methods of kindergarten - Department of Curricula and Teaching
Methods - Faculty of Education - Helwan University - Egypt

Abstract:

The present study aimed at measuring the effect of varying story types on developing learning skills required for kindergarteners in the 21st century. The study's sample consisted of (64) children from KG2. The sample was divided into two groups: experimental and control groups. The research used Observation sheet of the sub learning skills of the 21st century required for kindergarteners. The results of the study showed that there was statistically significant difference between the mean score of the control group and the experimental group on the post- application of Observation sheet of the sub learning skills of the 21st century required for kindergarteners in favour of the experimental group. There was statistically significant difference between the mean score of the experimental group on the pre- and post- application of Observation sheet of the sub learning skills of the 21st century required for kindergarteners in favor of the post-testing scores.

Key words: story, kindergarten children, learning skills, 21st century skills.

المقدمة:

لقد استهل القرن الحادي والعشرون إطلالته بمتغيرات جذرية طرحت العديد من التحديات على النظم التربوية، فكيف الوصول إلى التوازن بين حق الطفل في الاستمتاع بطفولته، وواجب التربية في تعليمه، ومحاولة تحقيق التوافق بين الخبرات الحياتية الأساسية والكم المعرفي اللازم لبداية حياة الطفل، وبين الأنشطة التربوية لترسيخ هذه المعلومات وتحويلها إلى مهارات وقدرات، وكيف يمكن أن نجمع بين المهارات الأساسية ومتطلبات عصر جديد .

ومن هنا كان على التربويين والمهتمين بشؤون التعليم أن يفكروا في أساليب جديدة ومهارات للتعلم والتعليم تتناسب مع هذه التحديات كأساس لتطوير التعليم في جميع مراحلها، لذا أصبح هناك ضرورة حتمية أن يتحول التعليم من مجرد الحفظ والتلقين إلى تعلم إيجابي يتعلم فيه الطفل كيف يتعلم وكيف يفكر، وذلك لترسيخ وتدعيم المهارات الأساسية في إنسان المستقبل .

فلم تعد النظرة إلى الأطفال على أنهم مستقبلون للمعلومات بل أصبح الأطفال ناشطين في تنظيم وبناء واكتساب المعارف وربطها بالمعارف السابقة لديهم وذلك من أجل بناء معارف أكثر استقراراً واستمراراً، ومن هنا أصبح تنمية مهارات التعلم من أهم الموضوعات في مجال التعليم الأكاديمي (رشوان، 2010).

فكل طفل يحتاج إلى مهارات تعلم عديدة لكن النجاح في القرن الحادي والعشرين يحتاج لمهارات تعلم مختلفة، لذا فقد حدد الإتحاد الأوروبي مجموعة مهارات أساسية ضرورية للطفل، واعتمد اليونسكو مهارات التعلم بدل التعليم لضرورة بناء المعرفة والمهارات اللازمة لها (الجزائري، 2009).

وتعد مهارات التعلم اللازمة للقرن الحادي والعشرين من أهم الاتجاهات المعاصرة التي تقدم نوعية متميزة من التعلم وقد أشار (Megan, 2008) إلى أن تنمية مهارات التعلم تكسب الأطفال مجموعة أساسية من المهارات التي لها تأثير على النجاح في الحياة وتؤدي أفضل النتائج حين تبدأ في سن مبكرة وتمتد لفترة طويلة بحيث تصبح تلك المهارات جزءاً أساسياً من سلوك الأطفال، ومن ثم تصبح عادة التعلم تستخدم بصورة تلقائية في مواقف التعلم المختلفة. (Megan, R., 2008).

وقد أشارت دراسة (Karen, 2008) إلى أن الروضات ينبغي أن تسعى إلى التأكيد على تنمية مهارات التعلم اللازمة للقرن الحادي والعشرين وذلك من خلال معلم كفاء قادر على إمداد الأطفال بمحتوى مرتبط بهذه المهارات، وأن يمنحهم فرصاً تعليمية تتضمن اتخاذ قرارات، حل مشكلات، إبداع وابتكار وتخيل وحب استطلاع (Karen, A., 2008).

وانطلاقاً مما سبق تكمن أهمية تنمية مهارات التعلم لدى أطفال الروضة في دفعهم لمعالجة القضايا وتوجيه قدرتهم نحو التفكير والنقد والاستنتاج والتأمل والحوار وتحويل الطفل من مجرد مشاهد للأحداث إلى الاندماج فيها، وزيادة حيوية الطفل وجعله فاعلاً ومخططاً ومغيراً ومشاركاً لتحقيق النجاح في القرن الحادي والعشرين .

وتتعدد أساليب تنمية مهارات التعلم عبر المناهج، وذلك من خلال تشجيع المناقشات والحوارات، وتقديم القصص ومناقشتها، واستخدام المشروعات، وتأييد العمل في فريق، وتقديمه في صورة شيقة تجذب الانتباه وتثير الدافعية للتعلم (Beyer, 2003).

وتعد القصة هي الوسيلة الأولى للتعلم منذ القدم، والتحدي العقلي الأول الذي يقابل طفل الروضة، فمن خلال القصة يبدأ الطفل في فهم ما يدور حوله في العالم، ومع القصة يمر الطفل بالخبرة غير المباشرة التي تتجاوز حدود الزمان والمكان .

ويؤكد (بوكيت) على أن القصة هي أفضل الأساليب لتنمية مهارات التعلم ويرجع ذلك إلى أن القصص

ذات شبكات متداخلة ومتشعبة من الأفكار المتصلة ببعضها من خلال تركيب قوي، فهي النموذج البديل لعملية التعليم والتعلم (بوكيت، 2008).

وتتعدد أنماط القصة ويصعب الاعتماد على معيار واحد في تحديدها؛ ويرجع ذلك إلى الاختلاف في الأسس التي يقيمها الباحثون تصنيفاتهم عليها، وحيث إن الأطفال لا يتعلمون بطريقة واحدة، وبينهم اختلافات متعددة، لذا يعد التنوع في أنماط قصص الأطفال أفضل وسيلة يصل من خلالها الأطفال إلى المعلومات والمهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين.

الإحساس بالمشكلة:

هناك عدة دواع ومبررات أسهمت في الإحساس بالمشكلة البحث وهي :

أولاً: نتائج البحوث والدراسات السابقة :

1 - في مجال مهارات التعلم اللازمة للقرن الحادي والعشرين :

أكدت العديد من البحوث والدراسات على أهمية إعداد الأطفال للتعلم مدى الحياة عن طريق إمدادهم بمجموعة من مهارات التعلم تؤهلهم للنجاح في المستقبل مثل دراسة (Karen, 2009) ودراسة (Anderw & Daniei, A, 2009) كما أشارت دراسة (Uchida, 1996) إلى أهمية مهارات العمل الجماعي واتخاذ القرار وتنمية المهارات الإبداعية، ومهارات التفكير الناقد، وأوصت بأنه يجب تضمين هذه المهارات في البرامج التعليمية وقد حددت دراسة (Lemke, 2003) أربع مجموعات من المهارات للنجاح في القرن الحادي والعشرين، وهي التفكير الإبداعي والتواصل الفعال ومهارات العصر الرقمي.

2 - في مجال قصص الأطفال:

أكدت العديد من الدراسات على أهمية تضمين القصص في مناهج رياض الأطفال، حيث تسهم بشكل فعال في تحقيق أهداف التعلم، وتنمية مهارات التعلم اللازمة للقرن الحادي والعشرين مثل دراسة (سعيد، 2007)، والتي أكدت على دور القصة في تنمية التفكير الابتكاري، ودراسة (العربي، 2000) التي أكدت على أهمية الحكايات الشعبية في تنمية الانتماء لدى الأطفال وأوصت بضرورة تجميع الحكايات الشعبية المنقحة في كتاب وتوظيفها وتقديمها للأطفال، وأشارت دراسة (محمد، 2009) إلى فعالية دراما الطفل في تنمية مهارات التواصل لدى أطفال الروضة.

ثانياً: الاطلاع على توصيات المؤتمرات والمشروعات العالمية :

تم عقد العديد من المؤتمرات والتجارب العالمية في مجال تطوير المنهج وقد أوصت بأهمية التركيز على تنمية مهارات التعلم اللازمة للقرن الحادي والعشرين، ومنها: المؤتمر الدولي في سوريا (2010). «مهارات القرن الحادي والعشرين وبناء الحاضر قبل المستقبل» والذي أكد على ضرورة تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين بهدف مواجهة التغيير، والتكيف مع الجديد وامتلاك مهارات التفكير العليا، مؤتمر «مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين (2006)» في شيكاغو والذي أوصى بضرورة إكساب الأطفال المهارات التي تمكنهم من التكيف مع المتغيرات المجتمعية والتكنولوجية، حاضراً ومستقبلاً.

ثالثاً: واقع الخبرة الميدانية للباحثة :

من خلال اشتراك الباحثة في الاشراف على التربية الميدانية لتخصص رياض الأطفال، وإجراء مقابلات مع معلمات المرحلة تبين ما يلي :

- قلة المساحة الزمنية المخصصة للقصة في البرنامج اليومي لأطفال الروضة .

- قصور في تنوع أنماط القصة، وضعف التركيز على مضمون القصة والعائد منها .
- قلة الاهتمام بإكساب الطفل مهارات التعلم للقرن الحادي والعشرين.

مشكلة البحث :

على الرغم من اهتمام المناهج والبرامج التربوية الخاصة بطفل الروضة بتقديم العديد من المفاهيم والمهارات والخبرات المتنوعة، إلا أنها تهتم بالجانب الأكاديمي في المرتبة الأولى، ويلاحظ ضعف الاهتمام بتنمية مهارات التعلم التي تكسبهم القدرة على التكيف مع التغيير ومواجهة مواقف الحياة التي يتعهدون لها، ومن جانب آخر ضعف الاهتمام بالقصة في البرنامج اليومي وقلة المساحة الزمنية المخصصة لها، مع قلة الاستفادة من الهدف التربوي والقيم والمهارات المتضمنة بالقصة؛ لذا دعت الحاجة إلى استخدام القصة لتكون أسلوباً فعالاً في تنمية مهارات التعلم اللازمة لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين.

أسئلة البحث:

- 1 - ما مهارات التعلم اللازمة لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين؟
 - 2 - ما أثر استخدام القصة (الخيالية والواقعية) على تنمية مهارات التعلم اللازمة لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين؟
- فروض البحث :

- 1 - يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين (إعداد الباحثة) لصالح المجموعة التجريبية.
- 2 - يوجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين (إعداد الباحثة) لصالح التطبيق البعدي.

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى :

- 1 - استخلاص قائمة بمهارات التعلم الأساسية والفرعية اللازمة لأطفال الروضة .
 - 2 - قياس أثر استخدام القصة (الخيالية والواقعية) على تنمية مهارات التعلم اللازمة لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين.
- أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث بأنه قد يسهم في :

- 1 - توجيه أنظار معلمات رياض الأطفال إلى أهمية الأنشطة القصصية والتنوع في أنماطها بما يتناسب مع الاختلافات بين الأطفال .
- 2 - توجيه أنظار القائمين على مناهج رياض الأطفال إلى أهمية تنمية مهارات التعلم اللازمة للقرن الحادي والعشرين من خلال المناهج.

3 - تحديد معايير اختيار القصص التي تسعى إلى تنمية مهارات التعلم لدى أطفال الروضة .

أداتا البحث:

- بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال في المهارات الفرعية لمهارات التعلم اللازمة للقرن الحادي والعشرين.
- قائمة معايير اختيار قصص الأطفال لمرحلة الروضة.

حدود البحث:

- الحدود البشرية: اقتصر تجريب هذا البحث على عينة من أطفال الروضة قوامها 64 طفلاً وطفلة من أطفال المستوى الثانى تمثل مجموعتى البحث التجريبية والضابطة .
- الحدود الموضوعية: اقتصر البحث الحالى على استخدام نمطين للقصة وهما (الخيالية - الواقعية).
- الحدود المكانية: تم التطبيق الميدانى في إحدى الروضات التابعة لوزارة التعليم بمحافظة الخرج .
- الحدود الزمانية: تم التطبيق الميدانى خلال الفصل الدراسى الثانى للعام الدراسى 1439-1440هـ لمدة ثلاثة أشهر.

التصميم التجريبي للبحث:

1 - متغيرات البحث:

(أ) المتغير المستقل: أنماط القصة .

(ب) المتغير التابع: مهارات التعلم اللازمة لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين.

2 - نوع التصميم التجريبي:

استخدمت الباحثة في هذا البحث التصميم شبه التجريبي ذي المجموعتين التجريبية والضابطة .

إجراءات البحث :

تسير إجراءات البحث على النحو التالي :

أولاً : إعداد الإطار النظري للبحث: وذلك من خلال الإطلاع على البحوث والدراسات والأدبيات التربوية التي تناولت: القصص في رياض الأطفال، ومهارات التعلم اللازمة للقرن الحادي والعشرين .

ثانياً: اختيار أنماط متنوعة من القصص وهي: (قصص الخيال - القصص الواقعية).

ثالثاً: إعداد أداتي البحث :

- بطاقة ملاحظة سلوكيات الأطفال في المهارات الفرعية لمهارات التعلم اللازمة للقرن الحادي والعشرين لأطفال الروضة وعرضها على مجموعة من المحكمين وضبطها وحساب الصدق والثبات .

- إعداد قائمة معايير اختيار القصة المناسبة لطفل الروضة وعرضها على مجموعة من المحكمين وضبطها وحساب الصدق والثبات.

رابعاً: التجريب الميداني للبحث ويشمل :

- اختيار عينة البحث من أطفال الرياض من المستوى الثاني، بإحدى الروضات التابعة لوزارة التعليم بمحافظة الخرج .
- تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين تجريبية وضابطة .
- التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة على العينة المختارة (المجموعتين التجريبية والضابطة).
- تنفيذ تطبيق القصص المختارة على أطفال المجموعة التجريبية عينة البحث .
- التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة على العينة المختارة (المجموعتين التجريبية والضابطة).
- المعالجة الإحصائية للبيانات والتوصل إلى النتائج وتفسيرها .

مصطلحات البحث :**مهارات التعلم اللازمة للقرن الحادي والعشرين Learning skills needed for 21st century**

«هي تلك المهارات التي يحتاج المتعلمون إلى إتقانها وتنميتها لتحقيق النجاح والتواصل في مجتمع القرن الحادي والعشرين، وتشمل مهارات التفكير الإبداعي، والتفكير الناقد، المنطق التجريبي، حل المشكلات، مهارات الاتصال، مهارات الوعي العالمي، التوجيه الذاتي، العمل الجماعي، اتخاذ القرار، مهارات ما وراء المعرفة وحب الاستطلاع» (Lemke, C., 2003:26).

وتعرف إجرائياً على أنها تلك المهارات التي ينبغي أن يمتلكها أطفال الروضة لمواجهة الحياة المتزايدة الصعوبة في القرن الحادي والعشرين، والتي تساعدهم على تحقيق النجاح في عالم يتمتع بالتنوع والتعقيد من خلال أن يصبحوا أكثر مرونة محبين للاستطلاع، وقدرة على الاتصال الفعال واتخاذ القرار .

القصة: story: «هي فن من فنون الأدب له خصائصه وعناصر بنائه التي من خلالها يتعلم الطفل فن الحياة» (قناوي، 2003:140).

وتعرف القصة إجرائياً في هذا البحث على أنها فن من فنون الأدب تعمل على متعة وتسلية الأطفال وإمدادهم بخبرات وفنون الحياة بهدف تنمية مهارات حب الاستطلاع واتخاذ القرار ومهارات الاتصال.

الإطار النظري:**مهارات القرن الحادي والعشرين المختارة للدراسة:****أولاً: حب الاستطلاع :**

يعد حب الاستطلاع من الخصائص المرغوب فيها حيث يساعد على التعلم الذاتي واستمرار التعلم مدى الحياة ويسعى إلى مساعدة الطفل في التعرف على المزيد من الخبرات في البيئة المحيطة بقصد الوصول إلى مستوى أرقى من المعرفة والتكيف مع ما يستجد من متغيرات في حياة الطفل .

ويعرف بأنه «مطلب دافعي يدفع لدى الفرد لاكتشاف المثيرات الجديدة والمعقدة لديه والمفاجئة وغير المألوفة ومدى هذه الدافعية المتولدة لديه والتي بدورها تحفزه على الاستكشاف» (عبد العال، 2005:23).

ويعرف إجرائياً في هذا البحث بأنه حماس الطفل ورغبته للبحث عن الأشياء الجديدة واستكشافها وإبداء رغبته في البحث والتساؤل عنها، للحصول على المعرفة لإشباع حالة عدم الاتزان المعرفي لديه، وذلك من خلال الرضا الذي يحصل عليه من معرفته.

وبناء على التعريفات السابقة ومن خلال الاطلاع على بعض الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة (الشربيني ومحمود 2002 وأبو الخير 1992 وبرلاين 1993 وعبدالرحمن 2003 وقطامي وثابت 2009) حددت الباحثة أربعة أبعاد لحب الاستطلاع المعرفي وهى :

1 - **الجدة Novelity**: يقصد بها المثيرات التى تتضمن عناصر جديدة بالنسبة للطفل في ضوء خبراته السابقة، وغالباً ما تتضمن هذه المثيرات عناصر مألوفة يتم جمعها في صورة عناصر جديدة، وعندما تعرض هذه المثيرات على الطفل يكون شغوفاً بها، ويحاول استكشافها والتعرف عليها، ويشبع حب الاستطلاع لديه بأستكشاف تلك المثيرات.

2 - **الدهشة surprising**: يقصد بها ظهور مثير على نحو غير متوقع ويتعارض مع خبرات الطفل السابقة ولا يتفق مع الموقف الذى يمر به، وعندما يحدث ذلك فإن المثيرات الناتجة تكون غير معروفة للطفل وتتطلب استجابة منه في صورة تساؤلات عديدة وهذه المثيرات تؤدى غالباً إلى التعجب والحيرة.

3 - **التعقيد complexity**: يقصد به زيادة وتنوع وتعدد وتمايز العناصر المكونة للمثير التى تكون مندمجة برغم عدم احتمالات التشابه بينهما، وهذا يدفع الطفل إلى توجيه تساؤلات أو تناول يدوى لمحاولة التعرف على هذا المثير مما يؤدى إلى زيادة حب الاستطلاع المعرفي لديه، ويقبل التعقيد كلما أمكن تجميع عناصر المثير معاً لتشكيل تكوين يستدعى استجابة مشتركة.

4 - **المثابرة persistence**: يقصد بها مطلب دافعى يدفع الطفل إلى الإصرار ومداومة فحص واستكشاف المثيرات من خلال التساؤل أو التناول اليدوى من أجل المعرفة عن هذه المثيرات.

خصائص الطفل المحب للاستطلاع :

يتصف الطفل الذى لديه حب الاستطلاع بتفاعله بشكل إيجابى مع عناصر البيئة الجديدة والغامضة، عن طريق تركيز انتباهه عليها، والحركة تجاهها ومعالجتها والبحث عن المعلومات المرتبطة بها، ومواظبته على عمليات الفحص وكشف المثيرات للتعرف عليها (كرم، 2010).

ومما سبق ترى الباحثة أن الطفل المحب للاستطلاع ينبغى أن يتصف بمجموعة من الخصائص السلوكية منها ما يلى :

1 - يطرح العديد من الأسئلة التى تشبع رغبته في الحصول على المزيد من المعلومات عن البيئة من حوله ونفسه.

2 - يثابر في استكشاف كل ما هو جديد للحصول على المزيد من المعرفة.

3 - يبحث عن الأسباب الحقيقية للأشياء والظواهر.

4 - يثير المحادثات بأفكار جديدة.

5 - ذوى درجات عالية من الذكاء.

6 - يميل للتحدى والمخاطرة.

7 - نشط ومغامر وفضولى ومتحمس.

وترى الباحثة أنه يمكن إكساب مهارة حب الاستطلاع لدى الأطفال إذا ما استطاعت المعلمة إستغلال كل فرصة متاحة لترتبط بين ما تقدمه للأطفال بحاجاتهم إيجابياً وأنه ليس من المهم التعرف على إذا ما كان الطفل محباً للاستطلاع أو غير محب، ولكن الأهم هو كيف يمكن تنمية حب الاستطلاع لديه لذلك سوف

تعرض الباحثة بعض الدراسات التي تناولت حب الاستطلاع لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية ومن هذه الدراسات:

دراسة ديوفال (Duvall, 2001) التي استهدفت البحث عن كيفية غرس حب الاستطلاع لدى أطفال المرحلة الابتدائية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن استخدام القصص الواقعية التي تحكى عن مشكلات تتحدى التفكير، تؤدي إلى تنمية حب الاستطلاع.

ودراسة فليروكاهل (Fleer & Cahill, 2001) التي استهدفت تعرف فاعلية الأسئلة العلمية ودور قصص الخيال في تنمية حب الاستطلاع وأسفرت نتائج الدراسة عن فاعلية الأسئلة وقصص الخيال في تنمية حب الاستطلاع لدى الأطفال.

أما دراسة (ثابت، 2008) فقد استهدفت استقصاء فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع والذكاء الاجتماعي لدى عينة من أطفال الروضة، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق لصالح أفراد المجموعة التجريبية في مستوى حب الاستطلاع والذكاء الاجتماعي.

مما سبق ترى الباحثة أنه يمكن أن يتعلم الأطفال بصورة أفضل عندما تتاح لهم فرص تنمية حب الاستطلاع عن طريق إتاحة فرص متزايدة للبحث والاستكشاف وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في اختيار أفضل الأساليب لتنمية حب الاستطلاع لأطفال الروضة.

ثانياً: مهارات الاتصال:

يقصد بها «القدرة على المشاركة وتبادل الأفكار مع الآخرين، بالإضافة إلى القدرة على الصمت والتأمل والاتصال مع الذات، وكذلك القدرة على استخدام وسائل الاتصال المتاحة والمعاصرة، ومهارة التفكير الناقد للرسائل التي تبثها الوسائل التكنولوجية» (عبيد، 2003: 4).

وتتعلق مهارات الاتصال بكيفية استخدام الألفاظ وغيرها لإنجاز بعض الأهداف، وتتميز بأنواع مختلفة من السلوك التي تكتسب بالتدريب وتحسن بالممارسة، وتتضمن عملية الاتصال مجموعة من العناصر هي المرسل، والمستقبل، الرسالة، الوسيلة، التغذية الراجعة وأخيراً تأثير الرسالة على المستقبل سواء بالإيجاب أو السلب.

تبدأ مهارات الاتصال مع الطفل منذ الشهور الأولى فهو يستخدم البكاء والمناغاة للاتصال بمن حوله، ومع نمو اللغة تنمو قدرته على الاتصال فيكون لديه القدرة على التعبير عن أفكاره ومشاعره (Taylor, 2006). ولكن في بعض المواقف الاجتماعية لا يتم الاتصال بين الأطفال والكبار حيث إن كثيراً من الجمل اللغوية التي يتلفظ بها الأطفال تكون غير مفهومة بالنسبة للبالغين، ويلجأ الأطفال إلى استخدام الإيماءات والإشارات مع الكلمات ليحصلوا على قدرة أفضل على الاتصال.

كما حدد روبن وآخرون أربع مهارات للاتصال هي مهارات التحدث، ومهارات الاستماع، مهارات الاتصال غير اللفظي، مهارات التفاعلات الإنسانية، وطفل الروضة في أشد الحاجة إلى تنمية هذه المهارات لكي ينجح في الاتصال بالعالم من حوله نظراً لتمرّكه حول ذاته، وغالباً ما يواجه تحديات واقعية أثناء عملية الاتصال ولا يستطيع مقابلة هذه التحديات بنجاح (أوتشيلدا وآخران: 2005).

ومن الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات الاتصال لدى طفل الروضة دراسة (دافيد، 2008) الذي أعد دليل مرشد للمعلمة يساعدها لتعريف الأطفال أهمية الاتصال وكيفية القيام بمناقشات تتعلق بأنواع الاتصال بالإضافة إلى بعض النماذج لبرامج موجزة عن مهارات الاتصال (David, T., 2008)، لذا يمكن تنمية مهارات الاتصال ضمن مناهج رياض الأطفال من خلال الأنشطة المتنوعة التي تجعل الأطفال يتصلون مع بعضهم ويدركون معنى الاتصال.

ثالثاً: مهارات اتخاذ القرار:

إن عملية اتخاذ القرار لها دور مهم في حياة الفرد بصفة خاصة، وحياة الأمم بصفة عامة، فبرى البعض أن القرار «عملية المفضلة بين الحلول البديلة والمتاحة واختيار أكثر هذه الحلول صلاحية لتحقيق الهدف» (الشوكي 51:2004-52).

وأكد مشعان على أن اتخاذ القرار هو «عملية إصدار حكم عما يجب أن يفعله الفرد في موقف معين وذلك بعد الفحص الدقيق للبدائل أو الاختيارات المختلفة ووزنها في ضوء محكات محددة» (مشعان، 198:2009).

إن عملية اتخاذ القرار ليست صعبة ولكنها تحتاج لتفكير، لأنها عملية الانتقاء من بين الاختيارات، والتدريب على الانتقاء يؤدي إلى القدرة على استخدام مهارات اتخاذ القرار، وهناك مجموعة من الخطوات التي يتبعها الفرد لتحديد اختياره سواء في القرارات المؤقتة أو الدائمة، وهذه الخطوات هي :

1 - تحديد المشكلة أو الهدف الذي يجب تحقيقه .

2 - عمل قائمة البدائل / الحلول.

3 - تقييم البدائل / الحلول .

4 - اختيار البديل / تحديد الحل.

5 - تنفيذ القرار.

6 - تقييم القرار .

أما بالنسبة لطفل الروضة فقد حددت الباحثة مجموعة من المهارات الفرعية لاتخاذ القرار وهي: الاستقلال، التفكير التحليلي، الاعتماد على النفس، تحمل المسؤولية، مواجهة المواقف المفاجئة، المرونة، القدرة على الانتقاء، اتخاذ القرارات السليمة، التخطيط، تنفيذ القرار، تقييم القرار.

وأطفال الروضة عادة ما يشعرون بحمل زائد لما يتعرضون له من تحديات قبل الوصول للقرار، مما يؤثر على اختيارهم من بين البدائل لذا فإن تشجيع الأطفال على تعلم اتخاذ القرار وتحمل مسؤوليته ونتائج يعتبر تدريب لهم لمواجهة التحديات وكيفية التحكم وإدارة حياتهم في المستقبل، والتدريب على اتخاذ القرارات السهلة يساعد الأطفال على اتخاذ القرارات الأكثر صعوبة، وتشعرهم بالرضا عن أنفسهم وعن قراراتهم.

وبالنظر إلى المهارات الثلاثة المختارة في الدراسة الحالية وجد أن بينها علاقة ترابط وتكامل لبناء شخصية الطفل، فكل مهارة تؤثر وتتأثر بالمهارتين الأخرين حيث إن مهارات حب الاستطلاع تحدد وتوجه اتصال الطفل بمن حوله كما أنها تؤثر في عملية اتخاذ القرار، ومهارات الاتصال تنمي حب الاستطلاع، ومهارات اتخاذ القرارات تسهم في الاتصال الجيد الفعال .

القصة:

إن خيال الطفل في مختلف مراحل نموه خصب يسهل عليه التصور والتخيل لذا يسهل على الطفل إن يحيا في جو الخبرات الخيالية التي توحى بها القصة، وتستطيع المعلمة أن تستعمل القصة كوسيلة لتعليم طفلها العديد من المهارات اللازمة في القرن الحادي والعشرين.

وتعمل القصة على إمتاع الطفل وإسعاده وتساعد على قضاء وقته في شيء مفيد، فعند سماع الطفل للقصة يلعب ويتحرك ويصدر أصواتاً ويفهم كلمات جديدة وتشبع الكثير من حاجاته النفسية، وبهذا تسعده وتمتعه (عبد الفتاح، 2002).

فالقصة عالم متكامل من المعلومات والقيم الأخلاقية والمفاهيم تطير بالطفل بأجواء يحبها وتحلق به في الفضاء الفسيح كما يمكن للقصة أن تكون طريقة فعالة لتعليم الطفل القضايا الأخلاقية والدين والتاريخ والجغرافيا والحقائق العلمية والرياضية فهي مصدر جيد للمعلومات، كما أن لها دور هام في اكتساب الطفل لمهارات التعلم الأساسية ومن ثم يصبح قادراً على اكتساب مهارات القراءة والكتابة ومهارة الاستماع والتحدث، ومهارة العمليات الحسابية.

وتعرف القصة بأنها: «عمل فني يمنح الطفل الشعور بالمتعة والبهجة، كما يتميز بالقدرة على جذب الانتباه والتشويق وإثارة خيال الطفل وقد يتضمن غرضاً أخلاقياً أو علمياً أو لغوياً أو ترويحياً» (خلف، 2006: 34).

أنماط القصة:

تتعدد أنماط القصص التي تقدم للطفل إلى درجة يصعب حصرها، وبالتالي تم بتصنيف القصة بناءً على مضمونها إلى:

- 1 - القصص الدينية.
- 2 - القصص العلمية.
- 3 - القصص الفكاهية.
- 4 - القصص التاريخية.
- 5 - القصص الاجتماعية.
- 6 - القصص الخيالية.
- 7 - القصص الواقعية.

فبالنسبة للبحث الحالي تم اختيار نمطين للقصة وهما الخيالية والواقعية، فالقصة الخيالية تقوم على إفتراض شخصيات وأعمال خارقة لا وجود لها في الواقع، وغالباً ما يأتي أبطالها بالمعجزات، ومن الثابت أن قصص الخيال تنمي عند الأطفال المعرفة بالكون والكائنات الطبيعية ومفرداتها، ومن ثم يتحول الأطفال بالتدريج إلى الاقتراب من الحقيقة، من خلال الانغماس بين صراع الخير والشر، كما أنها تجعل الأطفال أكثر وعياً بالعالم.

أما القصص الواقعية فهي تناسب الأطفال في نهاية مرحلة ما قبل المدرسة، لأن الأطفال يبدؤون في التحرر من خيالهم نتيجة لزيادة وكثرة اتصالهم بالمجتمع، فيميلون إلى معرفة حقيقة الحياة المحيطة بهم والطبيعة والحيوانات والرحلات والعلوم المختلفة، ويجب أن تقدم هذه القصص بشيء بسيط من الخيال لتتناسب مع قدرتهم على التفكير والاستيعاب في هذه المرحلة العمرية.

أهمية القصة للطفل في القرن الحادي والعشرين:

للقصة أهمية كبرى في حياة الطفل لما تحمله من قدرة على شد انتباه الطفل وجذبه، وتقود إلى إثارة العواطف والانفعالات لدى الطفل، إضافةً إلى إثارتها للعمليات العقلية المعرفية كالإدراك والتخيل والتمييز، فأهمية القصة ليست ثقافية فحسب بل تشتمل كل حياة الطفل بجميع جوانبها.

وتكمن أهمية القصة في:

- 1 - إعطاء الطفل فرصة لتحويل الكلام المنقول إلى صور ذهنية خيالية، أي أنها تنمي خيال الطفل.
- 2 - أنها خبرة مباشرة يتعلم الطفل من خلالها ما في الحياة من خير وشر وتمييز بين الصواب والخطأ.
- 3 - تساعد في تقريب المفاهيم المجردة إلى ذهن الطفل من خلال الصور.
- 4 - مصدر عام لتعلم القيم والعادات السليمة في عالم سريع التغير.
- 5 - تنمي عند الطفل التذوق الفني وحب القراءة لديه وتزيد من الثروة اللغوية.
- 6 - تساعد الطفل على النمو الاجتماعي.
- 7 - لها دور ثقافي كبير في حياة الطفل.
- 8 - الطفل يتفاعل مع القصة ويتوحد مع شخصياتها فمن خلال تفاعله يكتسب العديد من الخبرات والقيم والاتجاهات.

معايير اختيار القصة لطفل الروضة :

من الأمور الواجب مراعاتها عند اختيار قصص الأطفال أن تكون ملائمة من حيث الشكل والمضمون، فمن حيث الشكل فيجب أن تراعي فيها ما يلي:

- 1 - أن يكون حجم القصة مناسباً لأعمار الأطفال، من حيث عدد صفحاتها وترتيبها وتنسيقها مع الاهتمام بإخراج القصة بالصور المناسبة للأطفال.
- 2 - أن تكون حروف الطباعة واضحة، وحجم القصة مناسب، مع توضيح الألوان وانسجامها سواء في العناوين الرئيسية والجانبية، وكذلك تنسيق الفقرات مع مراعاة المسافات وعلامات التشكيل والترقيم والتنقيط وكذلك طول السطر.
- 3 - ملائمة التصميم الفني للغلاف وموضوع الكتاب، وأن يلفت هذا التصميم انتباه الأطفال على أن يتضمن الغلاف، عنوان الكتاب، أسماء المؤلفين، الطبعة وتاريخها، والجهة التي أصدرته، وأن لا يتمزق الغلاف بسرعة .
- 4 - اختيار ورق القصة من النوع الجيد مع الاهتمام بالتجليد والتلوين.

أما القصة من حيث المحتوى، فيجب أن يكون ملائم لعمر الطفل من حيث:

- 1 - أن تكون القصة بسيطة.
- 2 - أن تلائم واقع الطفل وخبرته.
- 3 - أن تكون ألفاظها سهلة ليستطيع الطفل فهمها بسهولة.
- 4 - أن تتناسب مع الجو الاجتماعي للطفل.
- 5 - تتوافق مع التعاليم الدينية والأخلاقية.
- 6 - أن تكون متسلسلة الأحداث.
- 7 - ألا تتضمن المواقف المزعجة والمخيفة.
- 8 - أن يكون الموضوع ضمن دائرة اهتمام الطفل.

إجراءات البحث:

1 - إعداد قائمة مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين:

وذلك من خلال الإطلاع على البحوث والدراسات والأدبيات التربوية التي تناولت مهارات التعلم اللازمة للقرن الحادي والعشرين، وتحديد المهارات ووضعها في قائمة تضمنت مهارات القرن الحادي والعشرين بصفة عامة، ثم اختيار ثلاث مهارات وهي: مهارة حب الاستطلاع، ومهارات الاتصال، ومهارة اتخاذ القرار، ووضعها في قائمة مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين، وترجع الباحثة مبراتها في اختيار هذه المهارات إلى أنها تتناسب مع طبيعة طفل الروضة، وخصائصه واحتياجاته، كما ترى الباحثة أن المهارات الثلاثة المختارة لطفل الروضة توجد بينهم علاقة ترابط، وتكامل لبناء شخصية الطفل، فكل مهارة تؤثر في الأخرى، وتتأثر بالمهارتين الأخرين.

2 - إعداد بطاقة ملاحظة مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة:

تعتبر الملاحظة وسيلة من وسائل التقويم المناسبة للطفل في مرحلة رياض الأطفال، فهي تسجل سلوك الطفل ومدى إقباله على الأنشطة القصصية، ومساهمتها في إكسابه مهارات التعلم اللازمة في القرن الحادي والعشرين، وتفاعل الطفل مع زملائه ومعلمته، ومدى اكتسابه للمهارات.

أ - القائم بالملاحظة:

تقوم معلمات المجموعتين التجريبية والضابطة بملاحظة سلوك الأطفال (عينة البحث) قبل وبعد تنفيذ القصص المقترحة؛ وذلك نظراً لطول فترة تعاملهن مع الأطفال، وتكوينهما لفكرة محددة عن سلوك كل طفل باستخدام بطاقة الملاحظة.

ب - الهدف من بطاقة الملاحظة:

الهدف من هذه البطاقة هو استخدامها كأداة قياس قبل وبعد تنفيذ الأنشطة القصصية المختارة، وذلك لتحديد مدى فاعلية الأنشطة القصصية، التي تم اختيارها بنمطها الخيالي والواقعي في تنمية مهارات حب الاستطلاع، والاتصال، واتخاذ القرار للأطفال عينة البحث.

ج - بناء بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية:

روعي عند صياغة بنود بطاقة الملاحظة ما يلي:

- أن تكون العبارات قصيرة وواضحة ومحددة.

- أن تصف كل عبارة أداء واحد فقط.

- أن تبدأ كل عبارة بفعل سلوكي في زمن المضارع.

- أن تصاغ إجرائياً ليسهل ملاحظتها وقياسها.

- أن ترتبط العبارات بالسلوك المراد ملاحظته.

وقد تضمنت بطاقة الملاحظة ثلاث مهارات رئيسية وهي: حب الاستطلاع، واتخاذ القرار، ومهارات الاتصال، بحيث تشمل كل مهارة رئيسية مجموعة من السلوكيات التي ترتبط بها ويمكن قياسها.

وقد وضع أمام كل بند مقياس ثلاثي وفقاً لمقياس «ليكرت» يدل على مستوى تحقق السلوك الذي تحتويه العبارة (يفعل دائماً - يفعل أحياناً - نادراً). بحيث توضع علامة (P) في الخانة التي تدل على درجة

ممارسة الطفل للسلوك، وبذلك اشتملت بطاقة الملاحظة على مجموعة محددة من المهارات يمكن ملاحظتها والحكم عليها، وأصبحت معدة في صورتها الأولية.

التقدير الكمي لبطاقة الملاحظة:

تم تحديد التقدير الكمي لبنود بطاقة الملاحظة على النحو التالي:

جدول (1) التقدير الكمي لبنود البطاقة

مستوى تحقق	دائماً	أحياناً	نادراً
الدرجة	3	2	1

ضبط بطاقة الملاحظة:

- صدق البطاقة:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق بطاقة الملاحظة؛ بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس وتربية الطفل، وذلك بهدف التأكد من صلاحيتها للتطبيق؛ حيث أبدى المحكمون آراءهم حول تعديل صياغة بعض بنود البطاقة وكذلك حذف بعض البنود، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة لتصبح البطاقة في صورتها النهائية.

- ثبات البطاقة:

تم حساب ثبات البطاقة من خلال استخدام الباحثة طريقة اتفاق الملاحظين وذلك بوجود أكثر من ملاحظ لملاحظة الأداء، وقد تم تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من الأطفال قوامها (10) أطفال بمرحلة رياض الأطفال، وتم حساب نسبة الاتفاق باستخدام معادلة كوبر (Cooper) (المفتى: 1993) لحساب مرات الاتفاق والاختلاف وهي كما يلي:

عدد مرات الاتفاق

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

وبعد الانتهاء من حساب نسبة الاتفاق، كانت نسبة الاتفاق 86% وهي نسبة دالة لمعامل الثبات، مما يدل على صلاحية البطاقة للتطبيق، والجدول التالي يوضح نسب اتفاق الملاحظين على بطاقة ملاحظة مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين.

جدول (2) يوضح نسب اتفاق الملاحظين

الأطفال	الأول	الثاني	الثالث	الرابع	الخامس	السادس	السابع	الثامن	التاسع	العاشر	المتوسط
نسبة اتفاق الملاحظين	85%	70%	100%	95%	70%	80%	95%	95%	80%	90%	86%

3 - اختيار الأنشطة القصصية وضبطها:

اشتملت إجراءات اختيار الأنشطة القصصية وضبطها على ما يلي:

أسس اختيار الأنشطة القصصية:

1 - تأكيد أن الطفل هو محور وجوهر عملية التعلم، إلى جانب مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال والذي يظهر في ميولهم وهواياتهم، واختلاف أنماط تعلمهم؛ لذا تعمل الأنشطة القصصية المقترحة على تنمية مهارات الأطفال في المهارات الفرعية للمهارات اللازمة للقرن الحادي والعشرين لأطفال الروضة من خلال نمطي القصص الخيالي والواقعي.

2 - تأكيد إيجابية وفاعلية وديناميكية الطفل أثناء اكتسابه المهارات والمعارف المرتبطة بمحتوى الأنشطة القصصية؛ حيث يظهر ذلك أثناء تعبيره عن آرائه وأفكاره بحرية أثناء ممارسة الأنشطة المختلفة المتضمنة في الأنشطة، ومن خلال الاندماج النشط أثناء الألعاب والأنشطة والمناقشات داخل مجموعات العمل الصغيرة.

3 - أن يكون للأنشطة القصصية مصادر تقويم مناسبة ومرحلية؛ حيث قامت الباحثة عقب كل قصة بإجراء تقييم مرحلي، بهدف تقييم ومعرفة مدى تأثير أنشطة القصة على الأطفال ومراعاة الاستجابات التي أبدتها الأطفال، كما اشتمل البحث على مجموعة من أساليب التقييم منها القياس (القبلي-البعدي) لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة من خلال ملاحظة المعلمة لسلوكيات الأطفال، وتتبع التغيرات التي حدثت للأطفال قبل وبعد تطبيق الأنشطة القصصية المختارة.

قائمة معايير اختيار قصص أطفال الروضة:

الهدف من القائمة :

هدفت القائمة إلى وضع مجموعة من المعايير المتعلقة بالعناصر الفنية الأدبية لقصص الأطفال من سن 4 - 6 سنوات؛ حيث انتماء عينة البحث لتلك الفئة العمرية، وذلك لاختيار القصص في ضوءها .

مصادر اشتقاق معايير اختيار القصص:

اعتمدت الباحثة في وضع معايير اختيار قصص الأطفال من 4-6 سنوات على دراسة العناصر الفنية للقصص بصفة عامة ولقصص الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة، ودراسة المعايير التي تتعلق بكل عنصر والمؤشرات المتعلقة بتلك المعايير، كما اعتمدت على دراسة مجموعة من الأدبيات والجهود السابقة ومنها (خلف، 2006)، (حسين، 2007)، (عبد الفتاح، 2007)، (عبد الوهاب، 2013)، التي أوضحت العناصر البنائية الفنية لقصص الأطفال. كما اعتمدت الباحثة على مجموعة من الدراسات السابقة منها (عبد الفتاح، 2004)، (سعيد، 2007)، (العربي، 2000)، (المشرقي، 2005)، التي توصلت إلى العناصر الفنية لقصص الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة، والمعايير الفنية المتعلقة بكل عنصر.

قامت الباحثة في ضوء دراستها لمجموعة الدراسات والبحوث التي تمت الإشارة إليها سلفاً، بإعداد قائمة مبدئية بمعايير اختيار قصص أطفال الروضة شملت العناصر الفنية لقصص الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة بصفة خاصة، والمعايير الفنية المتعلقة بكل عنصر في تلك المرحلة العمرية.

وقد قامت الباحثة بإعداد قائمة معايير اختيار القصة والتي تضمنت عناصر القصة من حيث الشكل، المضمون، الأحداث، الشخصيات، الأسلوب، اللغة، الزمان والمكان والوظيفة التربوية، بحيث تضمن كل عنصر من عناصر القصة مجموعة من المعايير يتم اختيار القصة في ضوءها.

التأكد من صدق قائمة معايير اختيار قصص أطفال الروضة

قامت الباحثة بالتأكد من صدق معايير اختيار قصص أطفال الروضة، وذلك بعرضها على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس وتربية الطفل، وقامت الباحثة بإجراء التعديلات المقترحة لتصبح القائمة في صورتها النهائية.

الصورة الأولية للأنشطة القصصية:

قامت الباحثة باختيار ستة عشر قصة بواقع ثمانى قصة من نمط قصص الخيال (الدببة الثلاثة، الأمنيات الثلاث، الكلب الوفي، ورقة النبات العجيبة، ذات الرداء الأحمر، حياة حشرة، مغامرة سمكة، الطيور تدخل الانتخابات) وثمانى قصص من النمط الواقعي (رحلة داخل الكون، طفل الغابة، صغيرة أم كبيرة، روبنسون كروزو، هيلين كيلر، التوأمان، الغزال الذهبي، سندباد البحار) وللتأكد من صلاحية القصص التي تم اختيارها للتطبيق، وفعاليتها في تحقيق الأهداف التي وضعت من أجل تحقيقها؛ عرضت الباحثة الأنشطة القصصية في صورتها المبدئية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في المناهج وطرق التدريس وعلم النفس وتربية الطفل وذلك بهدف تعرف آرائهم حول:

- مدى ارتباط أهداف الأنشطة القصصية بالهدف العام وهو تنمية المهارات المختارة لطفل الروضة (حب الاستطلاع، الاتصال، اتخاذ القرار).

- مدى ملاءمة القصص لتحقيق الأهداف الموضوعية لها.

- مدى ملاءمة محتوى القصص وأسلوب عرضها على الأطفال عينة البحث.

وقد تم تحليل آراء المحكمين وإجراء التعديلات المقترحة، وتم الاقتصار على عشر قصص تعبر عن قصص عالمية، والتي تنطبق عليها هذه المعايير، وتحقق أهداف مهارات القرن الحادي والعشرين بواقع خمس قصص من النمط الخيالي، وخمس قصص من النمط الواقعي، لتصبح الأنشطة القصصية في صورتها النهائية.

إجراءات التطبيق الميداني:

بعد التأكد من صدق وثبات أدوات البحث قامت الباحثة بالتجريب في إحدى الروضات التابعة لإدارة الخرج التعليمية وذلك في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2018-2019م لمدة ثلاثة أشهر.

تعليق الباحثة على تطبيق الأنشطة القصصية:

- اعتمدت الباحثة على مجموعة من الحكايات العالمية، والتي تتضمن بعض المهارات المختارة، وقد لاحظت الباحثة تعلق الأطفال بشخصيات القصص دائماً، وإلتزام الأطفال بما تعلموه من القصة؛ حيث إنه بعد الانتهاء من كل قصة كانت تتم المناقشة معهم حول الاستفادة من هذه القصة.

- لاحظت الباحثة أن الأطفال بإمكانهم أن يربطوا بين المعلومات والخبرات المقدمة لهم في القصص (موضوع البحث)، فقد كانوا يستشهدون بالقصص الجديدة المقدمة لهم، وهذا يدعم ويدل على ارتباط تقديم مهارات التعلم اللازمة في القرن الحادي والعشرين.

- ومما يدل أيضاً على تحقيق القصص لأهدافها العامة، رغبة كل طفل في التحدث والمشاركة في الحوار والمناقشة واتخاذ القرار، والاندماج مع زملائه في أداء المهام المختلفة بعد الانتهاء من القصة، حتى الأطفال الخجولين أصبحوا أكثر إيجابية وثقة بالنفس ورغبة في الاشتراك؛ بل وقد أظهروا تفوقاً على زملائهم في بعض المهارات.

- لاحظت الباحثة عند تطبيق جميع القصص مدى شغف الأطفال بالقصة، ونمو حب الاستطلاع لديهم، وظهر ذلك في كثرة تساؤلات الأطفال أثناء القصة؛ وتخمين الأطفال لنهايات جديدة وإصدار أحكام على شخصيات القصة وإبداء آرائهم حول القصة.

- لاحظت الباحثة أن الأطفال بعد الانتهاء من القصة يوافقون على آراء بعضهم دون تفكير، فعندما يقترح طفل نهاية جديدة للقصة، يقر باقي الأطفال هذا الحل دون إبداء آرائهم، ولكي تتغلب الباحثة على الظاهرة، كانت تشجع الأطفال بأن تقول: « لقد ذكر صديقك نهاية ولكننا نريد نهاية أخرى جديدة مناسبة أيضاً » ، وهكذا كانت تشجع الأطفال على ابتكار نهايات جديدة، ومن ثم يتم اختيار أفضلها وأيضاً تشجيعهم على اتخاذ القرار.

- أظهر الأطفال قابلية كبيرة نحو الأنشطة الفنية المصاحبة للقصة، وذلك من خلال رسوماتهم المتميزة التي أوضحت مدى فهم واستيعاب القصص.

والجدول التالي يوضح القصص التي تم تطبيقها مع الأطفال مع عرض نماذج لمضمون احدي القصص الواقعية والخيالية لتوضيح مدى ارتباط المضمون بالأهداف والمهارات المختارة:

جدول (3) عناوين القصص التي تم تطبيقها مع أطفال المجموعة التجريبية

المهارات المختارة	أهداف القصة المرتبطة بالمهارات المختارة	مضمون القصة	عنوان القصة	نمط القصة	المجموعة التجريبية
المهارات المختارة	أهداف القصة المرتبطة بالمهارات المختارة	مضمون القصة	عنوان القصة	نمط القصة	المجموعة التجريبية
حب الاستطلاع	- يبدي الطفل إهتمامه بالقصة. - يقارن بين التوأمين من حيث القدرة على اتخاذ القرار واختيار البدائل . - يستمع الطفل بايجاد حلول للمشكلات بنفسه . - يؤدي الطفل دوره بنجاح في العمل مع زملائه .	(التوأمين) تدور أحداث القصة حول الطفلين التوأمين اللذين عاشا مع والدهما في ظروف قاسية وفي يوم من الأيام ذهبا مع والدهما إلى الغابة لجمع الأخشاب وفي اليوم التالي مرض الوالد وكان عليهما الذهاب لجمع الخشب وحدهما ولكنهما لم يعرفا الطريق جيداً فقرر الأخ أن يضع علامات من فئات الخبز أثناء سيره في الطريق حتى يعودا للمنزل في نفس الطريق ولكن عندما انتهيا من جمع الأخشاب لم يجدا فئات الخبز فقد أكلته الطيور وتاه التوأمين في الغابة ثم ظهرت سيدة عجوز شريرة تريد التخلص منهما فقرر الأخ أن يضع خطة للتخلص من هذه المشكلة وبالفعل نجحت الخطة وعادا إلى المنزل وفرح بهما والدهما.	التوأمين. الغزال الذهبي. هلين كليز. روبسون كروزو رحلة داخل الكون	واقعي	ثلاث أيام من كل اسبوع خلال الفصل الدراسي الثاني (الثلاثاء) (الأربعاء) (الخميس)
اتخاذ القرار	-يبدي إهتمامه بالقصة . -يعبر عن رأيه في تصرفات الدببة الثلاثة . - يقارن بين تصرفات الدب الأكبر والأصغر . -يصدر حكماً على الدب الأصغر. -يتقبل الرأي الآخر والنقد الموجه إليه . -يوضح وسائل الاتصال بين شخصيات القصة .	(الدببة الثلاثة) يحكى أنه في قديم الزمان كان هناك ثلاثة من الحيوانات تعيش مع والدتها ، ويذهبا للعب معاً دائماً وكان الآخر الأكثر دائماً يخبئ نفسه حتى لا يؤدي ما تطلبه الأم منه فهو يحب النوم دائماً والأوسط يحب الأزهار. وفي يوم من الأيام اجتمعت الأم معهم وطلبت منهم أن يبني كل منهم منزلاً له . فالأخ الأكبر بني بيته من القش بسرعة والأوسط بني بيته من الخشب والأصغر بني بيتاً قوياً من الطوب وبعد جرس وصول الذئب، اختبأ كل واحد داخل بيته فطرق الذئب بيت الدب الأكبر والأوسط ثم إلى بيت الدب الأصغر الذي اختفي فيه الأخوان الأكبر والأوسط مع الأصغر لكنه بيت قوي ولم يستطيع الذئب القضاء عليه.	الدببة الثلاثة. الأمنيات الثلاثة . الكلب الوفي. مغامرة سمكة . ذات الرداء الأحمر.	خيالي	
الاتصال					

نتائج البحث وتفسيرها:

أولاً: نتائج البحث المرتبطة بالإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث:

كان السؤال الأول في هذا البحث هو: ما مهارات التعلم اللازمة لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين؟ وللإجابة عن السؤال السابق قامت الباحثة بالتالي:

-إعداد قائمة تتضمن مهارات التعلم اللازم تنميتها لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين والتي تم استخلاصها من مصادر مختلفة ومنها مراجعة الإطار النظري والدراسات التي تناولت مهارات القرن الحادي والعشرين، وكذلك تحليل قوائم مهارات التعلم في القرن الحادي والعشرين التي تم وضعها من قبل العلماء والباحثين، لتحديد أنسب المهارات لطبيعة وخصائص وحاجات طفل الروضة.

- التصميم الشكلي لقائمة مهارات التعلم المختارة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين، وقد اشتملت القائمة على ثلاث مهارات لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين (حب الاستطلاع - مهارات الاتصال - مهارات اتخاذ القرار)، ويندرج تحت كل مهارة عدد من السلوكيات التي تعبر عنه. وبذلك تكون الباحثة قد أجابت عن السؤال الأول من أسئلة البحث.

ثانياً: نتائج البحث المرتبطة بالإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث:

كان السؤال الثاني في هذا البحث هو ما أثر استخدام القصة (الخيالية والواقعية) على تنمية مهارات التعلم اللازمة لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين؟ وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث صيغ فرضان كما يلي:

الفرض الأول: يوجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين (إعداد الباحثة) لصالح المجموعة التجريبية.

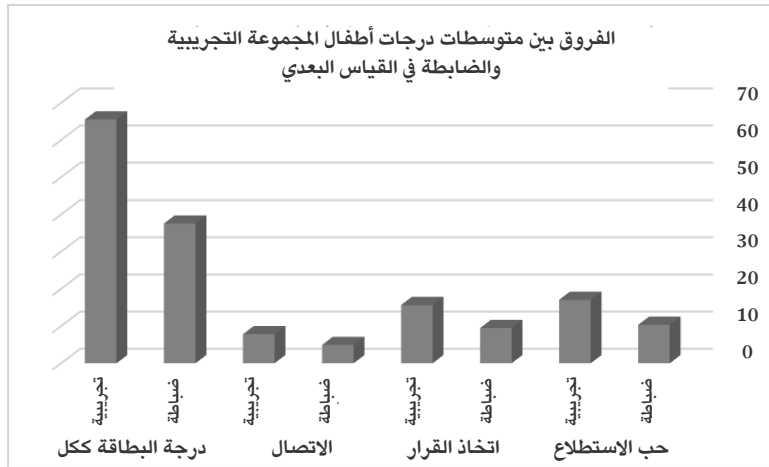
وللتحقق من صحة الفرض الأول تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين، ثم استخدام اختبار «ت» لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وهذا ما يوضحه جدول (4):

جدول (4) يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين

مستوي الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	«ت»		الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة	البيانات
		الجدولية	المحسوبة				
دال عند 0.01	62	2.39	12.14	2.25 2.18	10.31 17.03	ضابطة تجريبية	حب الاستطلاع
	62	2.39	9.18	2.17 2.28	9.44 15.63	ضابطة تجريبية	اتخاذ القرار
	62	2.39	7.82	1.35 1.58	4.91 7.78	ضابطة تجريبية	الاتصال
	62	2.39	14.16	7.76 8.04	37.53 65.50	ضابطة تجريبية	درجة البطاقة ككل

شكل (1) يوضح مدى نمو مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين للمجموعة التجريبية



يتضح من جدول (4) والشكل البياني (1) أن قيمة «ت» دالة عند مستوى (01). وهذا يدل على الفرق بين أداء المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية، ويرجع ذلك إلى تطبيق القصص المقترحة بنمطها الخيالي والواقعي والتي ساعدت على نمو مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين لأطفال المجموعة التجريبية.

يتضح كذلك ارتفاع متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية عن متوسطات درجات المجموعة الضابطة.

وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين، لصالح المجموعة التجريبية. أى أنه قد حدث تحسن واضح ودال في مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين لدى أطفال المجموعة التجريبية وذلك نتيجة تجريب القصص المقترحة.

وتتفق هذه النتيجة بدورها مع ما أسفرت عنه نتائج الدراسات التالية:

دراسة (Norhayati, Siew, 2004)، والتي أكدت أن استخدام القصص في التدريس له أثر إيجابي في تنمية المهارات والقيم، وتعزيز السلوكيات الإيجابية، ودراسة (علي، 2011) التي أكدت أن استخدام القصص يسهم بشكل كبير في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة، وتتفق هذه النتيجة بدورها مع دراسة كُـل من (العربي، 2000)، (عادل، 2008)، (Moody، 2007)، (سعيد، 2007)، (محمد، 2009)، ودراسة كرو (Crow، 2008) على أهمية القصص بأنماطها المختلفة في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والناقد، ومهارات التواصل، ومفاهيم الانتماء، ومهارات القراءة والكتابة للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث.

الفرض الثاني: يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم لأطفال الروضة في القرن الحادي والعشرين (إعداد الباحثة) لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال

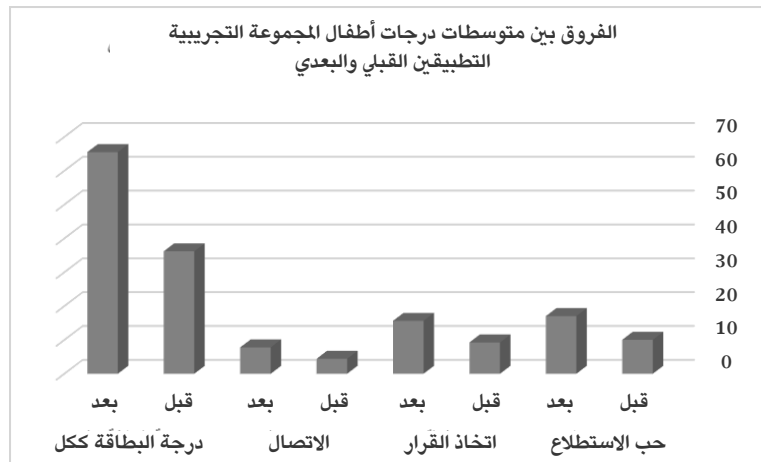
المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين، ثم استخدام اختبار «ت» لحساب دلالة الفروق بين التطبيقين، وهذا ما يوضحه جدول (5):

جدول (5) يوضح دلالة الفروق بين درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين

القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين

مستوي الدلالة الإحصائية	درجات الحرية	«ت»		الانحراف المعياري للفروق	متوسط الفرق بين التطبيقين	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	المجموعة التجريبية	البيانات
		الجدولية	المحسوبة						
دال عند 0.01	31	2.46	17.77	2.23	7	2.09 2.18	10.03 17.03	قبل بعد	حب استطلاع
	31	2.46	14.59	2.47	6.38	1.98 2.28	9.25 15.63	قبل بعد	اتخاذ القرار
	31	2.46	11.78	1.62	3.38	1.27 1.58	4.41 7.78	قبل بعد	الاتصال
	31	2.46	26.19	6.33	29.31	6.61 8.04	36.19 65.50	قبل بعد	درجة البطاقة ككل

شكل (2) يوضح مستوى نمو مهارات التعلم اللازمة للطفل في القرن الحادي والعشرين بالنسبة للمجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق القصص المقترحة



يتضح من جدول (5) والشكل البياني (2) ما يلي:

بالنسبة للدرجة الكلية للبطاقة ومهارات حب الاستطلاع واتخاذ القرار والاتصال يلاحظ ارتفاع متوسط درجات الأطفال عينة المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عن متوسط درجاتهم في التطبيق القبلي،

كذلك يتضح وجود فروق دالة إحصائياً بين درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة للدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة ومهارات حب الاستطلاع واتخاذ القرار والاتصال لصالح التطبيق البعدي ويتضح ذلك من مقارنة قيم «ت» المحسوبة بقيمة «ت» الجدولية عند درجة حرية (31) حيث اتضح أن جميعها تعتبر قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01).

وكل ماسبق يشير إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى أنه قد حدث تحسن واضح ودال في مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين لدى أطفال المجموعة التجريبية وذلك نتيجة تجريب القصص المقترحة.

وبذلك تم التحقق من صحة الفرض الثانى من فروض البحث.

قياس حجم تأثير القصص المقترحة في تنمية مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين لأطفال الروضة:

إن مفهوم الدلالة الإحصائية تعبر عن الثقة التي توليها لنتائج الفروق أو العلاقات بصرف النظر عن حجم الفرق أو حجم الارتباط، بينما يركز مفهوم حجم التأثير على الفرق أو حجم الارتباط بصرف النظر عن مدى الثقة التي نضعها في النتائج، فحجم التأثير هنا يعبر عن الدلالة العملية للقصص المقترحة، ويرمز له بالرمز (η^2)، وعندما يزيد مربع إيتا (η^2) عن 0,15 فإن حجم التأثير للمتغير المستقل على التابع يكون كبيراً (منصور، 1997).

ولهذا قامت الباحثة بحساب حجم التأثير بالاعتماد على قيم «ت» الناتجة عن المقارنة بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة ، وذلك باستخدام معادلة مربع إيتا (η^2) .

وقد تم التوصل إلى مجموعة من القيم يوضحها الجدول التالي:

جدول (6) يبين حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع

البيانات	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة (η^2)	قيمة (d)	مقدار حجم التأثير
الدرجة الكلية	31	26.19	0.96	4.89	كبير

يتضح من جدول (6) أن قيمة مربع إيتا (η^2) الكلية = 0,96 ، وهذا يعني أن 0,96 من التباين الكلي في مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين يرجع إلى أثر القصص المقترحة، كما أن قيمة (d) الكلية = (4.89)، وهى تعبر عن حجم تأثير كبير للمتغير المستقل .

ويشير هذا إلى فاعلية (القصص المقترحة) في تنمية مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين لدى عينة من أطفال مرحلة الروضة (المجموعة التجريبية).

قياس حجم تأثير القصص المقترحة في تنمية مهارات حب الاستطلاع واتخاذ القرار والاتصال:

قامت الباحثة بحساب حجم التأثير بالاعتماد على قيم «ت» الناتجة عن المقارنة بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين بالنسبة لمهارات حب الاستطلاع واتخاذ القرار والاتصال، وذلك باستخدام معادلة

مربع إيتا (η^2)، وقد تم التوصل إلى مجموعة من القيم يوضحها جدول (7) :

جدول (7) يبين حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع بالنسبة لمهارات حب الاستطلاع واتخاذ القرار والاتصال

مقدار حجم التأثير	قيمة (d)	قيمة (η^2)	«ت» المحسوبة	درجة الحرية	البيانات بنود البطاقة
كبير	3.18	0.91	17.77	31	حب استطلاع
	2.59	0.87	14.59	31	اتخاذ القرار
	2.13	0.82	11.78	31	الاتصال

يتضح من جدول (7) فاعلية (القصص المقترحة) في تنمية مهارة حب الاستطلاع واتخاذ القرار والاتصال لدى عينة من أطفال مرحلة الروضة.

وبهذا تكون الباحثة قد أجابت على السؤال الثاني من أسئلة البحث والتحقق من صحة الفرض الأول والثاني للبحث.

من خلال العرض السابق لنتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها، اتضح أن استخدام الأنشطة القصصية بنمطها (الخيالي والواقعي)، تتصف بالفاعلية في تنمية مهارات التعلم اللازمة لطفل الروضة في القرن الحادي والعشرين.

توصيات البحث:

في ضوء ما تم في هذا البحث من إجراءات وما أسفرت عنه النتائج توصي الباحثة بما يلي:

- 1 - الاهتمام بمهارات الاتصال واتخاذ القرار وحب الاستطلاع عند تخطيط برامج الروضة وتضمينها.
- 2 - عمل دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال، وكذلك الأمهات والآباء بإشراف متخصصين في كليات التربية للتدريب على كيفية تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لأطفال الروضة.
- 3 - ضرورة تضمين مناهج وبرامج رياض الأطفال للأنشطة القصصية؛ التي تسهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى أطفال الروضة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أبو الخير، هانم (2003). دراسة تجريبية لتنمية حب الاستطلاع لدى تلاميذ الحلقة الثانية التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.

أبو الخير، هانم (2007). القصص وحكايات الطفولة (دراسة علمية وتحليلية ونقدية). الإسكندرية: مركز الإسكندرية للكتاب.

- الجزائري، خلود (2010). *مهارات التعلم للقرن الحادي والعشرين، بناء الحاضر مثل المستقبل - المؤتمر الدولي الأول للتنمية في سورية*.
- الشربيني، زكريا، محمود، أمال (2002). *دافع حب الاستطلاع في تخفيف صعوبات الفهم لدى الأطفال، مجلة كلية التربية، كفر الشيخ، جامعة طنطا، 545-550*.
- الشوكي، أبو زيد (2004). *مدى فاعلية نموذج بروتيفيك لتعلم سلوك التنبؤ في إتخاذ القرار على ضوء بعض المتغيرات المعرفية واللامعرفية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا*.
- العربي، ألفت (2000). *تصميم برنامج قائم على الحكايات الشعبية وقياس فاعليته في تنمية الانتماء لدى أطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان*.
- الأغا، محمد (2016). *دور القصة في نمو سلوك الطفل. القاهرة، دار المعارف*.
- المفتي، محمد أمين (1996). *سلوك التدريس. القاهرة: مركز الكتاب للنشر*.
- أوتشليدا، دونا وآخران (2005). *إعداد الطلاب للقرن الحادي والعشرين. ترجمة السيد محمد دعور وإبراهيم رزق، القاهرة، عالم الكتب*.
- برلين (1993). *علم النفس المعرفي الصراع - الاثارة - حب الاستطلاع. ترجمة كريمان بدير، القاهرة: عالم الكتب*.
- بوكيت، ستيفن (2008). *أكثر من 100 فكرة لتدريس مهارات التفكير. ترجمة عمرو القاضي، تقديم حامد عمار، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية*.
- توفيق، سامية (2011). *تصميم حافظة وثائقية في التربية الفنية لتنمية التأمل لدى معلمة رياض الأطفال في إطار مهارات القرن الحادي والعشرين. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان*.
- ثابت، فدوى (2006). *فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة. جامعة عمان، الأردن*.
- ربيع، هادي مشعان (2009). *معلم القرن الحادي والعشرين. عمان: مكتبة المجتمع العربي*.
- حلاوة، محمد السيد (2009). *أدب الأطفال مدخل التربية الإبداعية. الإسكندرية: حورس الدولية للنشر والتوزيع*.
- خلف، أمل (2006). *قصص الأطفال وفن روايتها. القاهرة: عالم الكتب*.
- رشوان، ربيع (2010). *التعليم المنظم ناتياً - نماذج ودراسات معاصرة. القاهرة: عالم الكتب*.
- سعيد، العنود (2007). *فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية*.
- سعيد، قدريّة (2009). *استخدام قصص الخيال العلمي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طفل الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة*.
- شوقي، عماد (2011). *التعليم والتعلم من النمطية إلى المعلوماتية، رؤية عصرية في أساليب التدريس. القاهرة: عالم الكتب*.

- فرج، عبد اللطيف حسين (2012). طرق التدريس في القرن الحادي والعشرين. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد العال، زينب (2005). حب الاستطلاع وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- عادل، ميسون (2008). برنامج كمبيوتر قائم على محاكاة القصة لتنمية بعض القيم الأخلاقية للأطفال ما قبل المدرسة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عبد الوهاب، سمير (2007). قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية. ط4. عمان: دار المسيرة.
- عبد الوهاب، سمير (2013). أدب الأطفال. عمان، دار المسيرة.
- عبيد، وليم (2003). المهارات الأساسية من منظور كوني للظاهرة التربوية. المؤتمر السنوي عن الاتجاهات الحديثة في التربية بين النظرية والتطبيق، مركز طيبة للدراسات التربوية.
- كرم الدين، ليلى (2006). إعداد أطفالنا للمستقبل. مؤتمر التربية المبكرة للطفل في عالم متغير.
- محمد، رشا (2009). فعالية مدخل دراما الطفل في تنمية بعض المهارات الاجتماعية للأطفال الروضة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- منصور، رشدي فام (يونيو - 1997). حجم التأثير: الوجه المكمل للدلالة الإحصائية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 7 العدد (16)، 59.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Andrew, J. ,& Daniel,W. (2009) .Teaching for 21't century skills. *educational leadership*, 67 (1): p16 - 21.
- Beyer, B. (2003) . *Teachine thinking skills: A resource book for teaching thinkings*. alexandria, VA: association for supervision and curriculum development.
- Duvall, R. (2011). Inquiry in science , from curiosity to understanding – primary voices k-6. (10) (1): p 3 - 9.
- Thornbrurg. D. (2008) .Digital storytelling in the classroom. New York: Corwin press.
- Fleer, M, & cahill , A. (2001). I want to know...? Learning about science. *Aeca research in practice series*, (8)-1: p25-48.
- Karene, a & Wrobbel,R, (2008) . 21st century skills for 21st century educators. trinity international university, i . I, U, S, A. Action in teacher education, 32 (2):p 65 - 72

Lemke, C. (2003). Standard for a modern world preparing students for the future, *learning and leading with technology*: 31 (1): p6-9.

Megan, H. (2008). *21st century learning skills, global learning in an Urban middle school*, Department of Curriculum and instruction, Wichita state university.

Moore, K. & Cheri, Q. (2002). *Secondary instructional method*. Madison: brown and bench mark.

Plolink, R. (2000). *Introduction to psycholgy*. London, brooks cole publishing company.

Partnership for 21st century skills (2010) . 21St century learning skill1. [http://www.21 Stcenturyskill.Org](http://www.21Stcenturyskill.Org).

Quicke, J. (2005). *A curriculum of life . School for a democratic learning society*, buckinghan, open uni 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 أمبريقية، مع التأكيد بأن يكون الحد الأعلى لصفحات الدراسة خمسين صفحة فقط.
- مدة الدراسة ثمانية أشهر من تاريخ الموافقة عليها.
- يقدم الباحث خطة تفصيلية للدراسة، وتخضع هذه الخطة للتحكيم وفق شروط الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.
- يلتزم الباحث التزاماً كاملاً بما جاء في خطة الدراسة التي تمت الموافقة عليها.
- يلتزم الباحث بتقديم تقارير مرحلية عن كيفية سير الدراسة.
- لا تقبل الدراسات والبحوث المستلة من رسائل الماجستير أو الدكتوراه أو بحوث سبق نشرها.
- لا تلتزم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية بإعادة المشروعات التي لا تحظى بالموافقة.
- يتقدم الباحث للجمعية بميزانية مالية لتكاليف البحث من كل وجوهه.
- تقوم الجمعية بدراسة خطة البحث والتكاليف المالية، وعند إقرارها توقع مع الباحث عقداً ينظم عملية التنفيذ وتغطية التكاليف المالية الخاصة بها.
- تكون حقوق النشر الناجمة عن البحث العلمي محفوظة للجمعية على أن يوضع اسم الباحث على الدراسة التي يقوم بتنفيذها.
- ترسل جميع المكاتبات تحت اسم الدراسات الموسمية إلى رئيس المشروع على العنوان التالي:

الدكتور/ حسن علي الإبراهيم

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 محتوى القصص البيئية لطلبة الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان المشاركين في برنامج التميز البيئي

Doi:10.29343/1-90-3

أ.د عبد الله بن خميس أمبوسعيدي أ. عبير بنت محمد البوسعيدية أ. مروة بنت راشد الفليتية
 أستاذ بقسم المناهج وطرق التدريس - كلية التربية معلمة بوزارة التربية والتعليم / سلطنة عُمان مشرف تطوير برامج تواصل مجتمعية بشركة
 حالياً وكيل وزارة التربية والتعليم للتعليم عالية / الشركة العُمانية القابضة لخدمة البيئة -
 سلطنة عُمان سلطنة عُمان

الملخص:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحليل القصص المتعلقة بإدارة النفايات، والتي تمت كتابتها من قبل مجموعة من طلبة الصف الرابع الأساسي المشاركين في برنامج التميز البيئي. ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. كما تم تصميم أداة الدراسة وهي عبارة عن بطاقة تحليل محتوى، اشتملت على عشرة معايير، وتم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال أدب الطفل وكتابة القصص، والتربية البيئية. وقد تم التأكد من ثباتها عن طريق حساب معامل ثبات هولوستي، والذي بلغت قيمته (0.93)؛ مما يعد مناسباً لغرض التحليل. تكونت عينة الدراسة من 20 قصة كتبها مجموعة طلبة من الصف الرابع الأساسي في سلطنة عمان المنضمين للبرنامج. أشارت نتائج الدراسة إلى قلة وجود حلول مبتكرة للقضايا البيئية التي تناقشها القصص، حيث بلغت نسبة معيار «تحتوي القصة على حلول مبتكرة للقضية البيئية التي تناقشها» 15%. كما بينت النتائج مدى وعي وإدراك الطلبة بأن النفايات مشكلة بيئية، فقد تكررت قضية تراكم النفايات في القصص بنسبة بلغت 85%، بالإضافة إلى ذلك، أظهرت النتائج أن رمي النفايات في الأماكن المخصصة لها كانت من أكثر الحلول تكراراً في قصص الطلبة بنسبة 75%. وفي ضوء هذه النتائج خلصت الدراسة إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات. الكلمات الدالة: تحليل محتوى، القصص البيئية، برنامج التميز البيئي.

Analyzing the content of environmental stories for fourth-grade students in the Sultanate of Oman participating in the Environmental Excellence Program

Abdullah Ambusaidi
Undersecretary for Education
Ministry of Education

Abir Al-Busaidi
Biology Teacher
Ministry of Education

Marwa Al - Flaiti
Social Outreach & Community
Engagement Lead Be,ah
Company

Abstract

The current study aimed at analyzing stories related to waste management, which were written by a group of fourth-grade students participating in the Environmental Excellence Program in the Sultanate of Oman. To achieve the aim of the study, the descriptive and analytical approach was used. Moreover, the study tool was designed, to analyze the stories' content included ten criteria. The validity of the tool was verified by presenting it to a group of referees specialized in the field of child literature, writing stories, and environmental education. Its reliability was assessed by calculating the Holosti coefficient (0.93), which is suitable for the purpose of analysis. The study's sample consisted of 20 stories written by a group of students from the fourth grade in the Sultanate of Oman who joined the program.

The results indicated the lack of innovative solutions to the environmental issues discussed in the stories, as the percentage of the criterion "The story contains innovative solutions to the environmental issue discussed" was 15%. The results also showed the students had an awareness that waste is an environmental problem. The issue of "waste accumulation" in the stories was repeated, by almost 85%. In addition, the results showed that throwing waste in the designated areas was one of the most frequent solutions in the students' stories, by 75%. In light of these results, the study concluded with a set of recommendations and suggestions.

Keywords: Content Analysis, Environmental Stories, Environmental Excellence Program.

تم استلام البحث في يناير 2021، وأجيز للنشر في فبراير 2021.

المقدمة:

لقد أصبحت حماية البيئة والمحافظة عليها من أهم القضايا التي شغلت البشرية في عصرنا الحالي، حيث أصبح العالم يواجه الكثير من المشكلات البيئية مثل التلوث، وتدهور الموارد الطبيعية، وتغير المناخ، وتراكم النفايات، وانتشار الأمراض المعدية. وتعد الأنشطة البشرية المختلفة كالأنشطة الزراعية، والبناء، والتعدين، وحرق الوقود الأحفوري من أهم الأسباب التي أدت إلى تفاقم القضايا البيئية، لذا أصبح الوعي البيئي ضرورة ملحة لا غنى عنها لحماية البيئة من المخاطر والتحديات التي تواجهها.

وقد حظي موضوع حماية البيئة والوعي البيئي اهتماماً عالمياً واسع النطاق من الدول والمنظمات الدولية والمختصين والرأي العام العالمي (Hollstein & Smith, 2020)، وزاد انعقاد الندوات والمؤتمرات للحديث عن القضايا البيئية والنتائج المترتبة عليها والطرق الملائمة للتصدي لها (Al-Refai & Al-Omari, 2020)، حيث جاء في المؤتمر الدولي للبيئة الذي عقد في ستوكهولم، السويد، في عام 1972م أن التربية البيئية هي أداة فعالة لمعالجة المشاكل البيئية (Saglam, 2016)، وفي عام 1982م عقد مؤتمر نيروبي الذي اهتم بمعالجة مشكلة التصحر والجفاف، والتأكيد على وجوب التعاون بين الدول من أجل حماية البيئة (Pinto & Totti, 2020)، كما تم تطوير القانون الدولي للبيئة في مؤتمر الأمم المتحدة للبيئة والتنمية الذي عقد في عام 1992م، وفي عام 2002م عقد مؤتمر القمة العالمي للتنمية المستدامة، وتم من خلاله اعتماد خطة لتحقيق التنمية المستدامة، بالإضافة إلى مؤتمر الأمم المتحدة للتنمية المستدامة والذي عقد في عام 2012م، وتم فيه مناقشة إستراتيجيات للحد من المشكلات التي تواجه البيئة وطرق حمايتها (طوسون، 2020).

وتعد سلطنة عمان من دول العالم التي أولت اهتماماً كبيراً في الحفاظ على البيئة، حيث تجلى ذلك من خلال إنشاء الوزارات والهيئات المتخصصة، والتي تتولى مسؤولية وضع الإستراتيجيات والخطط التي من شأنها حماية البيئة والحفاظ على مواردها الطبيعية، كما قامت السلطنة بإصدار الإستراتيجية الوطنية لحماية البيئة العمانية والتي تم تدشينها في عام 1986م (أمبوسعيدي وآخرون، 2010)، بالإضافة إلى إصدار العديد من القوانين والقرارات المتعلقة بحماية البيئة مثل: قانون حماية البيئة ومكافحة التلوث، وقانون حماية مصادر مياه الشرب من التلوث، وقانون المحميات وصون الأحياء الفطرية.

كما وقعت السلطنة على العديد من الاتفاقيات الدولية لدعم الجهود المبذولة في مجال حماية البيئة كاتفاقية ستوكهولم بشأن الملوثات العضوية الثابتة، واتفاقية الأمم المتحدة بشأن التغير المناخي، وبروتوكول كيوتو، واتفاقية فيينا لحماية طبقة الأوزون، وغيرها الكثير من الاتفاقيات على المستوى الإقليمي والدولي (وزارة البيئة والشؤون المناخية، 2018)، بالإضافة إلى ذلك، تم تدشين جائزة السلطان قابوس لحماية البيئة في عام 1989م لتكون أول جائزة عربية في المجال البيئي، وفي نوفمبر 2018م تم تدشين جائزة السلطان قابوس للتنمية المستدامة في البيئة المدرسية، والتي تهدف إلى تنمية وعي الطلبة بالبيئة وتعزيز مهاراتهم لابتكار حلول تخدم القضايا البيئية (العلوي والمعمري، 2020).

لقد ازداد الاهتمام بالتعليم في السنوات الأخيرة، وقدرته في التخفيف من آثار المشكلات البيئية (Ardoin, 2017; Bowers & Gaillard, 2020; Lawson et al., 2019; Swim, Geiger, Fraser & Pletcher, 2017)، حيث بذلت الكثير من المنظمات الدولية مثل منظمة اليونسكو جهوداً كبيرة لجعل التعليم حلاً أساسياً للكثير من القضايا البيئية (Sevim, 2020). ولقد أشارت أوجالا (Ojala, 2015) إلى أن التعليم يؤثر على الوعي البيئي لدى الطلبة، ويساعدهم في تطوير مهاراتهم للحصول على حلول مبتكرة وفعالة للحد من المشكلات البيئية التي تواجه مجتمعاتهم. كما كشفت نتائج العديد من الدراسات (Babalola & Akpomuje, 2020; Calis & Yildirim, 2020; Hamalosmanoglu, Kizilay & Kirmiziglu, 2020) أن الوعي البيئي يعزز فهم الأفراد في أسباب حدوث المشكلة البيئية، والنتائج المترتبة عليها، وبالتالي يمكنهم من معالجتها، وتفعيل قدرتهم على التكيف مع آثارها.

وحرصت وزارة التربية والتعليم بالسلطنة على تثقيف الطلبة وزيادة وعيهم البيئي من خلال دمج المفاهيم البيئية في المناهج الدراسية المختلفة، وتشجيع المدارس على الاحتفال بالمناسبات البيئية مثل يوم الشجرة، ويوم البيئة العالمي، وغيرها من المناسبات. كما أبرمت الوزارة مذكرات تعاونية في مجال الوعي البيئي مع عدد من الشركات الحكومية والخاصة، وشدت المبادرات والجوائز البيئية من أجل نشر الوعي البيئي بين طلبة المدارس في السلطنة، ومن ضمن ذلك توقيع الوزارة شراكة مع شركة «بيئة» لتعزيز الوعي بقضية إدارة النفايات بين طلبة المدارس.

وقد سعت شركة «بيئة» المسؤولة عن إدارة النفايات في سلطنة عمان إلى توسيع دائرة التواصل المجتمعي مع مختلف شرائح المجتمع وبالأخص مع النشء على اعتبارهم ثمرة المستقبل (المنذري، 2020)، علاوة على ذلك سعت الشركة إلى مد جسور التعاون مع وزارة التربية والتعليم؛ سعياً لنشر الوعي بين طلبة مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان عن كيفية التعامل الآمن مع النفايات، وصون الموارد البيئية من خلال عدّة مبادرات وبرامج منها برنامج «التميز البيئي».

يستهدف برنامج التميز البيئي خريجي الجامعات والكليات المختلفة، حيث يخضعون لبرنامج تدريبي مكثف في مجالات التواصل المجتمعي والتعليم البيئي، ويهدف البرنامج إلى تنمية رأس المال البشري، ورفع السوق بكوادر مؤهلة قادرة على إيصال رسالة صون البيئة، وإرساء المبادئ الأساسية للتخلص من النفايات بطرائق صحيحة وآمنة إلى جانب القيم البيئية المختلفة. ويمتد البرنامج لمدة تسعة أشهر، ويشمل زيارات للمدارس والمؤسسات التعليمية الأخرى، وعمل أنشطة وفعاليات توعوية للمجتمع، وترتكز أهداف البرنامج على الآتي (الفليتي، 2019):

- رفع السوق العُماني بكوادر مؤهلة في المجالات الإنسانية (الاتصال، التوعية، التعليم البيئي، التواصل المجتمعي، والتواصل الحديث عبر منصات التواصل الاجتماعي).
- تأهيل وتدريب المنتسبين وتطوير قدراتهم لمدة تسعة أشهر في مختلف المجالات.
- صقل المواهب الشبابية للخريجين الجدد من الكليات والجامعات وتوظيفها في برامج التوعية.
- تنفيذ فعاليات توعوية متنوعة في مختلف محافظات السلطنة لمختلف الفئات.
- نشر المفاهيم الخاصة بإدارة النفايات لطلبة المدارس والجامعات بمختلف المراحل التعليمية.
- تعزيز دور الطالب بأهمية الحفاظ على البيئة العمانية وصونها للأجيال القادمة.
- خلق شراكة مجتمعية مع مختلف شرائح المجتمع.
- توجيه سلوك المجتمع لطرق التقليل من إنتاج الفرد للنفايات من 1.2 كجم/الفرد/اليوم إلى 1.0 كجم/الفرد/اليوم، وإعادة استخدامها وإعادة تدويرها.
- المساهمة في تحقيق رؤية عُمان 2040 من خلال تعزيز مسؤولية الفرد والمجتمع في حفظ الموارد الطبيعية وصون البيئة العمانية.
- دعم اقتصاد السلطنة من خلال اعتماد الممارسات الصحيحة في التعامل مع النفايات.

ومن ضمن إجراءات البرنامج داخل المدارس هو تفعيل مجموعة من البرامج التوعوية التي كان من ضمنها إجراء «مراثون الكتابة» والذي يُعنى بكتابة قصص قصيرة، حيث تم تصميم هذا الإجراء للسماح للطلبة بالتفكير خارج الصندوق، عن طريق تدريب الطلبة ونشر الوعي لديهم بشكل خلاق من خلال كتابة قصة تختص بالمفاهيم البيئية، والمتعلقة بإدارة النفايات والموارد المختلفة، إذ يقوم الطلبة ببناء القصة خطوة

بخطوة من خلال المدرب أو سفير «بيئة» الذي تم تدريبه لهذا الهدف، كما يتم أحياناً الاستفادة بخبير مختص في كتابة القصص من أجل مساعدة سفير «بيئة» على كيفية توجيه الطلبة لكتابة القصة. وفي هذه الدراسة تم تحليل عينة من القصص التي تمت كتابتها من قبل الطلبة والتي تدور في موضوعاتها عن إدارة النفايات بشكل خاص والبيئة بشكل عام.

وهذا التوجه بدمج وإشراك الأطفال والنشء في البرامج البيئية المختلفة ناتج عن تأكيد الإحصاءات حول الوضع السكاني في السلطنة لعام 2020م بأن الأطفال (0-17) سنة شكلوا أكثر من خمسي العمانيين، لذا أولت الحكومة اهتماماً كبيراً بهذه الفئة، مما جعل مؤشرات الطفولة في السلطنة تتحسن بشكل كبير (المنذري، 2020)، علاوة على أن لدى الشركة منطلق بضرورة الاهتمام بالوعي البيئي في المراحل الأساسية الأولى من التعليم؛ من أجل إعداد جيل قادر على التعامل مع البيئة بكل مسؤولية، حيث أكدت بعض الدراسات (القاسمية، 2018؛ الغامدي، وفلمبان، 2019) على ضرورة توجيه الطلبة في سن مبكرة، وغرس القيم والاتجاهات البيئية لديهم والتي من شأنها أن تساعد في تحسين البيئة والحفاظ على مواردها. كما أشارت بعض الدراسات (So & Chow, 2019; Yesilyurt, Balakoglu & Erol, 2020) إلى أهمية مشاركة الطلبة في مراحلهم التعليمية الأولى في الأنشطة والمشاريع والحملات البيئية داخل المدرسة وخارجها، مما لها من دور فعال في إكسابهم مختلف المعارف المتعلقة بالبيئة، وتدريبهم على إيجاد حلول مبتكرة لمختلف القضايا البيئية.

وبالرجوع إلى الأدب التربوي؛ فقد أكدت أغلب الدراسات على أهمية تنمية الوعي البيئي لدى طلبة المراحل الأساسية الأولى، حيث سعت دراسة يسيليورت وآخرون (Yesilyurt et al., 2020) إلى استقصاء أثر أنشطة التعليم البيئي على الوعي البيئي لدى طلبة المرحلة الابتدائية، وشملت الدراسة على عينة مكونة من 38 طالباً من الصف الثاني الابتدائي في إحدى المدارس الابتدائية بمدينة إسطنبول التركية. وتم استخدام الملاحظات الميدانية ورسومات الطلبة والمقابلات لجمع بيانات الدراسة، وتم تقديم أنشطة بيئية متنوعة للطلبة مثل: التعلم بالرسم، وزراعة الشتلات، والرحلات الميدانية إلى حدائق الحيوان، والمتاحف والحدائق العامة، ورحلات التوعية بمضار التلوث البيئي وغيرها. وأظهرت الدراسة أن الطلبة الذين تلقوا تعليماً بيئياً قد عكسوا وعيهم البيئي في رسوماتهم وسلوكياتهم، ويأتي ذلك نتيجة انخراطهم في الأنشطة البيئية المختلفة التي قُدمت لهم.

كما هدفت دراسة دوزنلي وآخرون (Duzenli et al., 2019) إلى الكشف عن تصورات الأطفال حول القضايا البيئية وتحديد وجهات نظرهم حول المشكلات البيئية باستخدام رسوماتهم، وتكونت عينة الدراسة من 126 طالباً من الصفين الثاني والثالث الابتدائي من مدرستين في طرابزون بتركيا. وأظهرت الدراسة بعد تحليل رسومات الطلبة إلى أن معظم الرسومات ركزت على 9 مشاكل بيئية مرتبطة بالتلوث، كما أنهم أظهروا معرفة جيدة بالآثار السلبية لهذه المشاكل على الكائنات الحية.

وعمدت دراسة محاسنه وآخرون (Mahasneh et al., 2017) إلى الكشف عن أثر قراءة القصص المجتمعية الخاصة بالمجتمع الأردني على القيم والسلوكيات البيئية لدى الأطفال، حيث تم تطوير كتب تحتوي على 12 قصة مرتبطة بالمشكلات البيئية الموجودة في المجتمع الأردني، كما تضمنت الكتب أوراق عمل وأنشطة مقترحة تتعلق بالبيئة يمكن أن يؤديها الطفل في المنزل أو المجتمع، وتمت الاستعانة بمائة متطوع بالغ لقراءة القصص على الأطفال من سن 4 إلى 12 سنة في مائة مكتبة، ويتم تشجيع الأطفال على تنفيذ الأنشطة ومراقبة وتسجيل سلوكياتهم الخاصة نهاية كل أسبوع، ومن الأمثلة على هذه الأنشطة: إطفاء الأنوار في المنزل بانتظام، ووضع القمامة في حاويات خاصة في الأماكن العامة، وإيقاف ماء الصنبور أثناء تنظيف الأسنان. ولقد كشفت نتائج هذه الدراسة عن فاعلية هذا التدخل التعليمي غير الرسمي الذي أظهر زيادة كبيرة في معرفة الأطفال بالقضايا البيئية وتغيير إيجابي في سلوكياتهم نحو البيئة.

وسعت دراسة سجلام (Saglam, 2016) إلى استكشاف حلول الأطفال من الصف الخامس الابتدائي وخططهم المستقبلية حول التلوث البيئي من خلال رسوماتهم، وتم اختيار عينة مكونة من 40 طالباً من طلبة الصف الخامس (25 طالبة و15 طالباً) تتراوح أعمارهم ما بين 10-11 سنة) من مدرسة ابتدائية في مدينة

أزمير بتركيا. أظهرت الدراسة أن معظم الطلبة كانت لديهم معرفة بالتلوث البيئي خصوصاً التلوث الناتج عن النفايات، لذلك كانت أكثر الحلول تكراراً في رسومات الطلبة هي جمع القمامة، ووضع القمامة في حاويات خاصة، وإعادة تدوير النفايات.

كما كشفت دراسة أجيتوني وجيدومسي (Ajitoni & Gbadomosi, 2015) أثر استخدام التعلم الخدمي والرحلات التعليمية على المعرفة البيئية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث تم استخدام المنهج شبه التجريبي، واختبار المعرفة البيئية للحصول على استجابات 264 طالباً من 12 مدرسة ابتدائية، وكشفت الدراسة أن هناك تأثيراً إيجابياً على المعرفة البيئية لدى التلاميذ عند استخدام إستراتيجيات التعلم الخدمي والرحلات التعليمية مقارنة بالتعليم التقليدي.

وهدفت دراسة نعيسة (2015) إلى التعرف على دور المسرح في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال رياض الأطفال، وتكونت عينة الدراسة من 20 طفلاً وطفلة تراوحت أعمارهم بين 4 إلى 5 سنوات، واستخدمت الباحثة أداتين للدراسة هما: برنامج المسرح التعليمي، واختبار الوعي البيئي، كما اتبعت منهجاً شبه تجريبي لتحقيق أهداف الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في الاختبار البعدي للوعي البيئي لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

وأجرى لبينته وشينوزاكي (Labintah & Shinozaki, 2014) دراسة سعت إلى تحليل رسومات طلبة المرحلة الابتدائية حول تجاربهم التعليمية البيئية عند قضائهم يوماً واحداً في برنامج التعليم البيئي في منتزه تانجونجيباي الوطني في جوهور بماليزيا، وتم اختيار 26 طالباً من المدارس الابتدائية الملتحقة ببرنامج التعليم البيئي. كشفت الدراسة عن وجود علاقة إيجابية بين التعلم البيئي في الهواء الطلق والمعرفة البيئية التي حصل عليها الطلبة المشاركون في البرنامج.

كما سعت دراسة أنوود (Inwood, 2013) إلى الكشف عن طرق دمج التربية الفنية بالتعليم البيئي في صفوف المرحلة الابتدائية، وركزت الدراسة للإجابة عن الأسئلة الآتية: (1). كيف يربط المعلمون تعلم الفنون بالمفاهيم والقضايا البيئية؟ (2). ما التحديات التي يواجهها المعلمون في تنفيذ تعليم الفن البيئي مع طلبتهم؟ تم اختيار 4 معلمين من أربع مدارس مختلفة في مدينة تورونتو بكندا، وتم استخدام الاستبانة والملاحظات الميدانية والتقاط الصور للأعمال الفنية كأدوات لجمع بيانات الدراسة. أشارت نتائج الدراسة بعد تحليل البيانات إلى ضرورة دمج الفنون في مجال التربية البيئية، وأهميته في زيادة وعي الطلبة بالقضايا البيئية، كما أسفرت الدراسة عن إنشاء قاعدة بيانات لدروس الفن البيئي للمرحلة الابتدائية.

وأجرى سيمسكلي (Simsekli, 2010) دراسة هدفت إلى البحث عن أثر الأنشطة البيئية المقدمة لطلبة الصف الخامس الابتدائي في إحدى مدارس مدينة بورصة التركية على تنمية الوعي البيئي لديهم. وتم إعداد برنامج دراسي لمدة ستة أسابيع، بحيث يتم تقديم موضوع بيئي واحد في كل أسبوع. وقد تم تقديم بعض الأنشطة البيئية للطلبة مثل: فحص المياه من موارد بيئية قريبة، ودراسة أنواع التربة المختلفة الموجودة في البيئة المحيطة، والقيام ببعض الأنشطة حول تلوث التربة والمياه، بالإضافة إلى مشاهدة أفلام تعليمية عن استهلاك الكهرباء والمياه وإعادة التدوير، والقيام برحلات ميدانية لرؤية مرافق إعادة التدوير الموجودة في بلدية مدينة بورصة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التعليم البيئي المقدم على أساس عملي ملموس يوفر التعلم الفعال والممتع لدى الطلبة، كما أكدت النتائج فاعلية الأنشطة البيئية المقدمة لطلبة الصف الخامس الابتدائي في زيادة الوعي البيئي والمعرفة البيئية لديهم.

تنوعت الدراسات السابقة من حيث الهدف والمنهج المتبع وأدوات الدراسة، واختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة من حيث هدفها في أن الدراسة الحالية توجهت إلى تحليل القصص التي تمت كتابتها من قبل مجموعة من طلبة الصف الرابع الأساسي في إدارة النفايات كجزء من برنامج التميز البيئي التي

أطلقت شركة «بيئة»، وحسب علم الباحثين لم يتم العثور على دراسات مماثلة للدراسة الحالية على الأقل على المستوى المحلي. وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تكوين الإطار النظري، وكيفية بناء أداة الدراسة، وعرض النتائج ومناقشتها.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

لقد أوصت المؤتمرات الدولية المختصة بالتربية والتعليم البيئي بضرورة تعزيز التعليم البيئي ونشر الوعي البيئي بين الطلبة، حيث أكد مؤتمر اليونسكو العالمي للتعليم من أجل التنمية المستدامة في بون عام 2009م، ومؤتمر المناخ العالمي الخامس والعشرين في مدريد عام 2019م، ومؤتمر الأطراف الرابع والعشرين للمناخ في بولندا عام 2018م أن التعليم والتربية البيئية جزء أساسي من الاستجابة لمواجهة القضايا والمشكلات البيئية كتغير المناخ، والتصحر، وتدهور الغطاء النباتي (Barrie, 2020; Khadka et al., 2020).

وأكدت عدد من الدراسات إلى ضرورة مشاركة الطلبة في الأنشطة اللاصفية والمسابقات البيئية المختلفة التي تقام في المدرسة أو خارجها، والتي من شأنها أن تعزز الوعي البيئي لديهم (البركات والوديان، 2016؛ Ajjitoni & Gbadamosi, 2012). ولقد أطلقت شركة بيئية بالتعاون مع وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان من خلال برنامج التميز البيئي برنامج ماثون الكتابة، والذي يهدف إلى اكتشاف مدى وعي طلبة الصف الرابع الأساسي بموضوع إدارة النفايات، بالإضافة إلى تطوير قدراتهم ومهاراتهم لإيجاد حلول بيئية مبتكرة لمشكلة تراكم النفايات والمشاكل البيئية الأخرى ذات الصلة من خلال كتابة القصص.

ومن هذا المنطلق أتت هذه الدراسة لتحليل قصص طلبة الصف الرابع الأساسي المتعلقة بإدارة النفايات، وعليه يسعى الباحثون من خلال هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة البحثية الآتية:

- 1 - ما درجة تحقق معايير القصة في قصص طلبة الصف الرابع الأساسي المشاركين في برنامج التميز البيئي؟
- 2 - ما أنواع القضايا البيئية المطروحة في قصص طلبة الصف الرابع الأساسي المشاركين في برنامج التميز البيئي؟
- 3 - ما الحلول التي يقترحها الطلبة المشاركون في برنامج التميز البيئي في قصصهم للمشاكل البيئية؟

أهداف الدراسة:

سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 1 - التعرف على مدى الوعي البيئي لدى طلبة الصف الرابع الأساسي من خلال معرفة نوع القضايا البيئية التي طرحت في قصص الطلبة واحتوائها على حلول بيئية مبتكرة.
- 2 - تقديم أداة تحليل للقصص البيئية المكتوبة من قبل طلبة المراحل الأساسية الأولى، حيث يمكن الاستفادة منها من قبل المعلمين ومطوري المناهج والباحثين في مجال الوعي البيئي.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة الحالية في:

- تعد استجابة لتوصيات الكثير من الدراسات (Ardoin & Bowers, 2020; Brodowski et al., 2018)، والمؤتمرات على المستوى العالمي التي تدعو إلى ضرورة تعزيز الوعي البيئي لدى الطلبة (Barrie et al., 2020; Sevim, 2020; Sukma et al., 2019).

- قد تستفيد وزارة التربية والتعليم من الدراسة في تطوير معارف واتجاهات وسلوكيات الطلبة نحو البيئة بشكل عام وإدارة النفايات بشكل خاص.
- قد تسهم هذه الدراسة في تحقيق رؤية شركة «بيئة» من حيث تحقيق الشراكة المجتمعية، وتعزيز دور الطالب في الحفاظ على البيئة العمانية.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

- تشمل الدراسة مجموعة من المصطلحات، يجب تعريفها إجرائياً كالاتي:
- تحليل محتوى: الأسلوب المستخدم في تشخيص وتفكيك مضمون القصص البيئية وفقاً لمعايير تم وضعها من قبل الباحثين من أجل الوصول إلى وصف كمي وموضوعي منظم.
- القصص البيئية: وهي القصص التي تمت كتابتها من قبل مجموعة من طلبة الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان والمشاركين في برنامج التميز البيئي الذي أطلقته شركة «بيئة»، وتدور أحداث القصص حول إدارة النفايات والمحافظة على البيئة.
- برنامج التميز البيئي: هو برنامج تدريبي يستهدف خريجي الجامعات والكليات ومؤسسات التعليم العالي، أطلقتها شركة «بيئة» لتنمية رأس المال البشري، وتأهيل الكوادر بالمهارات والمتطلبات العصرية لدخول سوق العمل.

حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة على الحدود الآتية:

- 1 - الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحليل 20 قصة متعلقة بقضية إدارة النفايات تمت كتابتها من قبل مجموعة من طلبة الصف الرابع الأساسي، الذين طبق عليهم برنامج التميز البيئي.
- 2 - الحدود الزمانية: تم تحليل القصص في الفترة من 1 / 9 - 30 / 9 / 2020.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام النسب المئوية والتكرارات لتحليل القصص.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

مجتمع الدراسة وعينتها:

تكون مجتمع الدراسة من ألف قصة كتبها طلبة من الصف الرابع الأساسي في سلطنة عمان. أما عينة الدراسة فقد تم اختيار 20 قصة كتبها طلبة من الصف الرابع الأساسي في جزئية أو عنصر «مارثون الكتابة»، والتي تميزت باكتمالها وتوفر عناصر القصة المتعارف عليها.

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي من خلال تحليل قصص طلبة الصف الرابع الأساسي المتعلقة بإدارة النفايات.

أداة الدراسة:

تمثلت أداة الدراسة في بطاقة تحليل محتوى، واشتملت على معايير عشرة. ولقد تم بناء الأداة بعد الاطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات في مجال تحليل قصص الأطفال والوعي البيئي (الخالص، 2019؛ والجدول (1) يوضح معايير تحليل قصص الأطفال. كما يوضح الملحق (1) توصيفاً لتلك المعايير.

الجدول (1) معايير تحليل قصص الأطفال

م	المعيار
1	مناسبة عنوان القصة للموضوع البيئي.
2	وضوح الهدف التوعوي للقصة.
3	تظهر القصة قضية بيئية محددة.
4	تحتوي القصة على حلول مبتكرة للقضية البيئية التي تناقشها.
5	تحتوي القصة على حلول واقعية للقضية البيئية التي تناقشها.
6	ملائمة شخصيات القصة مع القضية البيئية المطروحة.
7	وضوح اللغة وسلامتها.
8	التسلسل المنطقي لأحداث القصة.
9	تميزت القصة بنوع من التشويق والإثارة.
10	تحتوي القصة على نهاية منطقية.

كما توضح القصة التالية التي هي بعنوان «نظافة الحي» مثلاً على القصص التي قدمها الأطفال (الطالبة) والتي تم تحليلها.

أثناء عودة علاء وصديقه نبيل من المدرسة هطلت الأمطار بشدة، وأسرع علاء ونبيل للوقوف تحت شجرة موجودة بجوار أرض لا تخلوا من القمامة، وأثناء وقوفهم تحت الشجرة قال علاء: أتذكر يا نبيل، لقد كنا نلعب كرة القدم في هذه الأرض ونحن صغار يومها كانت نظيفة، ولكن الآن أنظر إليها كيف أصبحت. قال نبيل: لقد أصبحت مليئة بالقمامة مما أزعج أهل الحي، وشد انتباه علاء وجود برعم صغير نبت وسط القمامة، حمله علاء إلى البيت ووضعه في إصيص.

وفكر علاء واجتمع بأبناء الحي وقال لهم: لماذا لا نقوم بتنظيف الأرض في ذلك المكان ونقوم بزراعته بالأشجار والزهور؛ لكي يمنحنا المزيد من الأكسجين، ونتخلص من التلوث والحشرات، رحب الجميع بالفكرة ما عدا مازن قال: لماذا أتعب نفسي واضيع وقتي؟ سأذهب للنادي لألعب مع أصدقائي، حاول علاء أن يشرح له، ولكن مازن رفض الاستماع إليه. وعندما رجع مازن أخبر والده ما حدث مع علاء فأخبره والده أنه مخطأ ويجب عليه أن يشارك معهم.

وفي صباح اليوم الثاني تقابل مع علاء وأصدقائه واعتذر منهم. وأخبرهم أنه سيتعاون معهم من أجل حي أنظف وأجمل. وقام الأصدقاء بتنظيف الحي وتجميله، وأصبحت الأحياء الأخرى تتكلم عن جمال ونظافة الحي.

وجميع القصص التي تناولتها الدراسة للتحليل هي عبارة عن القصص الأولية التي كتبها الطلبة قبل المراجعة والتدقيق عليها من قبل القائمين على البرنامج، ولقد تنوعت تلك القصص من حيث عنوان القصة، والقضايا البيئية التي تناولتها والمتعلقة بإدارة النفايات، واختلاف الشخصيات في القصص، بالإضافة إلى وجود تنوع في الحلول المقترحة لقضية إدارة النفايات.

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد 10 من المحكمين المختصين في مجال كتابة القصص، تضمن متخصصة في مجال أدب الطفل والناشئة، وخمس معلمات ذوات خبرة في تدريس الحلقة الأولى في سلطنة عمان، وأربعة من المختصين في التدريس البيئي للحكم على الأداة من الناحية اللغوية والعلمية، ومدى ملائمة المعايير بمحتوى القصص.

ثبات الأداة:

تم التحقق من ثبات الأداة عن طريق تحليل محتوى خمس قصص من قبل اثنين من الباحثين، وتم استخدام معادلة هولستي لحساب نسبة الاتفاق بين المحللين، والتي بلغت (0.93) مما يعد مناسباً لغرض التحليل.

إجراءات الدراسة:

لغرض تحقيق أهداف الدراسة اتبع الباحثون الخطوات الآتية:

- 1 - البحث والإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة بمجال تحليل قصص الأطفال والوعي البيئي.
- 2 - التواصل مع شركة «بيئة» لتزويد الباحثين بالقصص الأولية لماراثون الكتابة.
- 3 - تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- 4 - إعداد أداة الدراسة في صورتها الأولية.
- 5 - التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على عدد من المحكمين المختصين.
- 6 - قياس ثبات الأداة من خلال تحليل عينة من قصص الأطفال الأولية وقياس نسبة الاتفاق بين المحللين باستخدام معادلة هولستي.
- 7 - تحليل محتوى قصص الأطفال باستخدام أداة الدراسة وحساب التكرارات والنسب المئوية.
- 4 - استخراج النتائج ومناقشتها.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول في الدراسة، والذي ينص على «ما درجة تحقق معايير القصة في قصص طلبة الصف الرابع الأساسي المشاركين في برنامج التميز البيئي؟»، تم حساب التكرارات والنسب المئوية لكل معيار، والجدول (2) يوضح التكرارات والنسب المئوية لدرجة تحقق كل معيار مرتبة تنازلياً حسب النسب المئوية.

الجدول (2) التكرارات والنسب المئوية لدرجة تحقق كل معيار مرتبة تنازلياً حسب النسب المئوية

النسب المئوية	التكرارات	المعيار
85%	17	وضوح اللغة وسلامتها.
75%	15	تظهر القصة قضية بيئية محددة.
70%	14	التسلسل المنطقي لأحداث القصة.
65%	13	وضوح الهدف التوعوي للقصة.
35%	7	تحتوي القصة على نهاية منطقية.

25%	5	مناسبة عنوان القصة للموضوع البيئي.
25%	5	تحتوي القصة على حلول واقعية للقضية البيئية التي تناقشها.
25%	5	ملائمة شخصيات القصة مع القضية البيئية المطروحة.
20%	4	تتميز القصة بنوع من التشويق والإثارة.
15%	3	تحتوي القصة على حلول مبتكرة للقضية البيئية التي تناقشها.

يظهر من الجدول (2) أن معيار «وضوح اللغة وسلامتها» جاء في الترتيب الأول من حيث التحقق بنسبة 85%، يليه معيار «تظهر القصة قضية بيئية محددة» بنسبة 75%، ثم معيار «التسلسل المنطقي لأحداث القصة» بنسبة 70%، بينما جاء معيار «تحتوي القصة على حلول مبتكرة للقضية البيئية التي تناقشها» في الترتيب الأخير بنسبة 15%.

ويمكن تفسير قلة وجود الحلول المبتكرة للقضايا البيئية التي تناقشها القصص إلى عدم تلقي الطلبة خبرات تعليمية كافية في كيفية التعامل مع البيئة، وقد يكون ذلك بسبب قلة الأنشطة البيئية التطبيقية المقدمة للطلبة المشاركين في برنامج التميز البيئي، وشح استخدام المدرسين (سفراء بيئة) لأساليب التفاعل المباشر مع البيئة بهدف تنمية التفكير الإبداعي والابتكاري لدى الطلبة للتفكير خارج الصندوق، وإيجاد حلول أكثر ابتكاراً فيما يتعلق بقضية إدارة النفايات. كما يمكن أن يعزى ذلك إلى قلة استخدام معلمي علوم المرحلة الأساسية طرقاً ومداخل تدريس مناسبة عند تدريس القضايا والمشكلات البيئية مثل: المدخل البيئي الذي يهدف إلى تدريس القضايا البيئية من خلال التفاعل مع البيئة بشكل مباشر، حيث إن التواصل المباشر مع الطبيعة يساعد الطلبة على فهم الجوانب البيئية وممارسة أنواع التفكير المختلفة كالتفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، والتفكير العلمي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة يسيليورت وآخرين (Yesilyurt et al., 2020) التي بينت دور أنشطة الرسم وكتابة القصص في المجال البيئي وأهميتها في تعزيز الوعي البيئي لدى الطلبة، ولكن في المقابل لن تحقق تلك الأنشطة دورها في تنمية مهارات اتخاذ القرار وحل المشكلات وتقديم حلول للقضايا البيئية المحلية دون انخراط الطلبة في البيئة وتفاعلهم مع مكوناتها.

وهو ما دعا إليه (Ajitoni & Gbadomosi, 2015; Labintah & Shinozaki, 2014; Simsekli, 2010) بأهمية تفعيل الأنشطة البيئية المختلفة، وتوفير فرص تعليمية لطلبة المراحل الأساسية لتطوير تفاعلهم مع البيئة ومكوناتها؛ مما يساهم في تحقيق الوعي البيئي لديهم من خلال اكتساب المعارف عن البيئة، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة لابتكار حلول للقضايا البيئية المختلفة.

كما تمت الإجابة عن السؤال الثاني، والذي ينص على «ما أنواع القضايا البيئية المطروحة في قصص طلبة الصف الرابع الأساسي المشاركين في برنامج التميز البيئي؟» من خلال حساب التكرارات والنسب المئوية لنوع القضايا البيئية التي طرحت في قصص طلبة الصف الرابع، وهذا ما يوضحه الجدول (3).

الجدول (3) القضايا البيئية التي ظهرت في قصص الطلبة

النسب المئوية	التكرارات	القضايا البيئية
85%	17	تراكم النفايات بشتى أنواعها.
10%	2	النفايات تؤذي الكائنات الحية.
5%	1	أضرار استخدام الأكياس البلاستيكية.

يوضح الجدول (3) أن قضية تراكم النفايات بشتى أنواعها جاءت أكثر تكراراً في قصص الطلبة بنسبة

بلغت 85%، تليها قضية النفايات تؤذي الكائنات الحية بنسبة 10%، بينما كانت قضية أضرار استخدام الأكياس البلاستيكية أقل تكراراً بنسبة 5%.

وقد تدل النتيجة أعلاه على مدى وعي وإدراك الطلبة بأن النفايات مشكلة بيئية، وقد يعود ذلك إلى تحقيق الهدف من كتابة القصص البيئية في برنامج التميز البيئي، وهو تعزيز وعي الطلبة بمشكلة النفايات وكيفية إدارتها، من خلال الأنشطة والفعاليات التوعوية التي يقدمها البرنامج لطلبة الصف الرابع الأساسي فيما يتعلق بمشكلة النفايات، ونشر المفاهيم البيئية الخاصة بإدارة النفايات، بالإضافة إلى دور المدرسة في إعداد وتنفيذ حملات التوعية المستمرة داخل المدرسة وخارجها، والتي تدعو إلى ضرورة التخلص من القمامة، والحملات الإعلانية الأخرى التي تعرض على مختلف قنوات التلفاز ووسائل التواصل الاجتماعي، كما يمكن أن يعزى ذلك إلى تضمين قضية النفايات والمفاهيم البيئية المختلفة في مناهج العلوم في صفوف المراحل الأساسية، وقد عكس طلبة الصف الرابع مشكلة تراكم النفايات في قصصهم من خلال بيان سبب تراكم النفايات، وكيفية التخلص منها، وأنواع النفايات، ومن الأمثلة التي تم ذكرها في تلك القصص تراكم النفايات الورقية، والنفايات الزجاجية، والنفايات البلاستيكية. وتلتقي هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة محاسنة وآخرين (2017) والتي أشارت إلى فاعلية التدخل التربوي غير الرسمي في معرفة طلبة المرحلة الأولى بالقضايا البيئية المتعلقة بالنفايات، وقدمت دراسة محاسنة وآخرين توصيات في كيفية استخدام القصص الاجتماعية والمناهج المناسبة في المدارس لتنمية الوعي لدى الطلبة فيما يتعلق بالقضايا البيئية.

وللإجابة عن السؤال الثالث لهذه الدراسة، والذي ينص على «ما الحلول التي يقترحها الطلبة المشاركون في برنامج التميز البيئي في قصصهم للمشاكل البيئية؟» تم حساب التكرارات والنسب المئوية للحلول البيئية التي طرحت في قصص الأطفال، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول 4 الحلول البيئية التي ذكرت في قصص الطلبة

النسبة المئوية	التكرارات	الحلول البيئية المقترحة
75%	15	رمي النفايات في الأماكن المخصصة لها.
10%	2	إعادة تدوير الورق.
5%	1	إعادة استخدام العبوات الزجاجية.
5%	1	زراعة الأشجار لتنقية الهواء الجوي.
5%	1	التقليل من استهلاك الأكياس البلاستيكية.

يتضح من الجدول أعلاه أن رمي النفايات في الأماكن المخصصة لها ذكرت بكثرة في قصص الطلبة، حيث بلغت نسبتها 75%، يليها إعادة تدوير الورق بنسبة 10%، بينما ذكرت الحلول البيئية الأخرى كإعادة استخدام العبوات الزجاجية والتشجير والتقليل من استهلاك البلاستيك بنسب متساوية، حيث بلغت نسبة كل منها 5%.

وقد تدل النتيجة أعلاه على مدى وعي وإدراك طلبة الصف الرابع بأهمية التخلص من النفايات، وتركيز منتسبي برنامج التميز البيئي على توعية وتعليم الطلبة بخطورة مشكلة الرمي العشوائي، والحاجة إلى إستراتيجيات مختلفة للتعامل معها، والتعريض بأكثر الطرق شيوعاً في إدارة النفايات وهي إلقاء النفايات في الأماكن المخصصة لها، وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة سجلام (Saglam, 2016)، حيث أظهرت الدراسة أن معظم الطلبة كانت لديهم معرفة بالتلوث البيئي خصوصاً التلوث الناتج عن النفايات، لذلك كانت أكثر الحلول تكراراً في رسومات الطلبة هي جمع القمامة، ووضع القمامة في حاويات خاصة، وإعادة تدوير النفايات.

توصيات الدراسة ومقترحاتها:

بناء على نتائج الدراسة الحالية، فإنها توصي بما يأتي:

- 1 - إعادة النظر في مدة تقديم برنامج التميز البيئي والكيفية التي يقدم بها، حيث يتم حالياً تقديمه مرة كل أسبوعين في المدرسة الواحدة وهذا لا يعطي استمرارية لمتابعة الطالب له عكس لو قدم بشكل يومي لمدة شهر متواصل.
- 2 - النظر في إمكانية إضافة أنشطة تفاعلية أكثر في برنامج التميز البيئي، بحيث يتم تعريف طلبة المراحل الأساسية لمواقف تعليمية متنوعة، وتجارب ميدانية تساعدهم في الانخراط والتفاعل مع البيئة ومكوناتها.
- 3 - ضرورة تدريب القائمين على تطبيق مكونات أو عناصر برنامج التميز البيئي في كيفية تقديم هذه المكونات بأسلوب أكثر جاذبية؛ من خلال التركيز على أساليب وطرق التعلم النشط.
- 4 - إجراء دراسة وصفية أخرى، بحيث يتم فيها تحليل رسومات الطلبة المتعلقة بإدارة النفايات، وإجراء مقابلات التركيز لفهم مدى وعي الطلبة بالبيئة ومشكلاتها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- ألبوسعيدي، عبد الله بن خميس والزهيمي، كاذية بنت سليمان والفارسي، مريم بنت درويش والعريمي، شيخة بنت ناصر والمحروقي، مريم بنت خميس (2010). تحليل محتوى كتب العلوم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان في ضوء المجالات المطورة للتربية البيئية. *رسالة الخليج العربي*، (118)، 13-62.
- البركات، علي أحمد والوديان، هناء سرحان (2016). فاعلية برنامج قائم على المدخل البيئي لتدريس العلوم في تعزيز الوعي البيئي لدى الأطفال. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 12 (3)، 303-320.
- جاب الله، يوسف (2015). الأنشطة الفنية والموسيقية وأثرها في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية*، (6)، 49-64.
- طوسون، أحمد (2020). التنشئة البيئية في قصص الأطفال واليافين. *مجلة الطفولة والتنمية: المجلس العربي للطفولة والتنمية*، (38)، 63-86.
- العلوي، سلمى علي والمعمري، سيف ناصر (2020). مستوى الوعي البيئي بظاهرة التلوث البيئي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 4، 82-95.
- الغامدي، شريفة سعد وفلمبان، غدير زين الدين (2019). أثر التفاعل بين نمط الاكتشاف عبر تطبيقات الجوال والأساليب المعرفية في تنمية الوعي البيئي لدى طالبات المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 3 (29)، 103-132.
- الفليتي، مروة (2019). *برنامج التميز البيئي 2018 - 2019*. مسقط: بيئة (الشركة العمانية القابضة لخدمات البيئة).
- القاسمية، تركية بنت مرهون (2018). *فاعلية التدريس بالقصص المصورة في الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل والاتجاه نحو المواطنة البيئية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان* (رسالة ماجستير غير منشورة). جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

المنذري، أحمد (2020). الآثار الثقافية والسلوكية للبرامج التوعوية في شركة بيئة (برنامج من البيت أنموذجاً). مسقط: بيئة.

نعيسة، رغداء على (2015). أثر برنامج تعليمي قائم على المسرح التعليمي في تنمية الوعي البيئي لدى أطفال الرياض من (4-5) سنوات: دراسة شبه تجريبية في محافظة دمشق. مجلة الدراسات التربوية والنفسية، 9 (3)، 607 - 627.

وزارة البيئة والشؤون المناخية (2019). تأثيرات وتحديات التغيرات المناخية وسياسات وجهود السلطنة لمواجهتها. تم الاسترجاع بتاريخ 2020/8/12 من:

<https://www.omannws.org.om/images/presentation/f>

ثانياً: المراجع الأجنبية:

Ajtoni, S., & Gbadomosi, T. (2015). Community-based instructional strategies, school location, and primary school pupils' environmental knowledge. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 19 (2), 22-32

Al-Refai, A., & Al-Omari, W. (2020). The extent of including environmental education in action pack series from five to seven. *Dirasat: Educational Science*, 47 (3), 477-488.

Andrikopoulou, E., & Koutrouba, K. (2019). Promoting mindfulness about the environment through the use of drama in the primary classroom: Greek teachers' views and attitudes. *Education Science*, 9 (1), 1-17. <https://doi.org/10.3390/educsci9010022>

Ardoin, N., & Bowers, A. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review*, 31, 1-16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100353>

Babalola, A., & Akpomuje, P. (2020). Advocating attitudinal change to waste disposal and environmental health promotion through adult and non-formal education in Nigeria. *Journal of Teaching and Teacher Education*, 8 (2), 115-123. <https://dx.doi.org/10.12785/jtte/080206>

Barrie, A., Rushing, A., & Hufnagel, E. (2020). 'It's a gassy world': Starting with students wondering questions to inform climate change education. *Environmental Education Research*, 26 (4), 555-576. <https://doi.org/10.1080/13504622.2019.1610158>

Brodowski, M., Brock, A., Etzkorm, N., & Otte, I. (2018). Monitoring of education for sustainable development in Germany- insights from early childhood education, school and higher education. *Environmental Education Research*, 25 (4), 492-507. <https://doi.org/10.1080/13504622.2018.1440380>

Calis, D., & Yildirim, H. (2020). The effect of prediction, observation, explanation supported project based environmental education on the level of attitude and behavior toward the environment. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 15 (1), 22-43. <https://doi.org/10.29329/epasr.2020.236.2>

Duzenli, T., Alpak, E., & Yilmaz, S. (2019). Children's imaginations about environment and their perceptions on environmental problems. *Fresenius Environmental Bulletin*, 28 (12A), 9798-9808.

Hadzigeorgiou, Y., & Judson, G. (2017). Toward more effective storytelling for raising environmental awareness in young students. *Journal of Advances in Education Research*, 2 (1), 12-18. <https://doi.org/10.22606/jaer.2017.21002>

Hamalosmanoglu, M., Kizilay, E., & Kimiziglu, A. (2020). The effect of using animated films in the environmental education course on prospective teachers' behavior towards solid waste and flair attitude towards solid waste and recycling. *International Online Journal of Education and Teaching*, 7(3), 1178-1187.

Hollstein, M., & Smith, G. (2020). Civic environmentalism: Integrating social studies and environmental education through curricular models. *Journal of Social Studies Education Research*, 11 (2), 223-250.

Inwood, H. (2013). Cultivating artistic approach to environmental learning: Exploring eco-art education in elementary classrooms. *International Electronic Journal of Environmental Education*, 3 (2), 129-145.

Labintah, S., & Shinozaki, M. (2014). Children drawing: Interpreting school-group student's learning and preferences in environmental education program at Tanjung Piai National Park, Johor Malaysia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 3765-3770.

Lawson, F., Stevenson, T., Peterson, N., Carrier, J., Strand, L., & Seekamp,

E. (2019). Children can foster climate change concern among their parents. *Nature Climate Change*, 9, 458-462. <https://doi.org/10.1038/s41558-019-0463-3>

Mahasneh, R., Romanowski, M., & Dajani, R. (2017). Reading social stories in the community: A promising intervention for promoting children's environmental knowledge and behavior in Jordan. *The Journal of Environmental Education*, 48 (5), 334-346. <https://doi.org/10.1080/00958964.2017.1319789>

Moldoon, R., Shelford, T., Holland, O., & Hryciw, D. (2019). Environmental awareness of primary school-aged children in Brisbane, Australia. *International Journal of Innovation in Science and Mathematics Education*, 27(2), 33-44. <https://doi.org/10.30722/ijisme.27.02.003>

Ojala, M. (2015). Climate change skepticism among adolescents. *Journal of Youth Studies*, 18 (9), 1135-1153. <https://doi.org/10.1080/13676261.2015.1020927>

Pinto, V., & Totti, M. (2020). Environmental education and perception about the environment by high school students and teachers. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, 6 (3), 169-176. <https://doi.org/10.21891/jeseh.705437>

Saglam, M. (2016). Exploring fifth-grade Turkish children's solutions and future plans for environmental pollution through their drawings. *Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching*, 17 (2), 1-17.

Sevim, S. (2020). The change of secondary school students' environmental consciousness, attitude and behaviors with nature education project. *Higher Education Studies*, 10 (2), 82-94. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n2p82>

Simsekli, Y. (2010). The original activities for environmental education and their effects on students: A case study in Bursa. *Elementary Education Online*, 9 (2), 552-560.

So, W., & Chow, S. (2019). Environmental education in primary schools: A case study with plastic resources and recycling. *Education 3-13*, 47 (6), 652-663. <https://doi.org/10.1080/03004279.2018.1518336>

Sukma, E., Ramadhan, S., & Indriyani, V. (2019, August 9-10). Integration

of environmental education in elementary schools. In *proceedings of the 2nd International Conference on Research and Learning of Physics*, West Sumatra, Indonesia.

Swim, J., Geiger, N., Fraser, J., & Pletcher, N. (2017). Climate change education at nature- based museums. *Curator the Museum Journal*, 60 (1), 101-119. <https://doi.org/10.111/cura.12187>

Yesilyurt, M., Balakoglu, M., & Erol, M. (2020). The impact of environmental education activities on primary school student's environmental awareness and visual expressions. *Qualitative Research in Education*, 9 (2), 188-216. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5115>

ملحق (1) توصيف بطاقة تحليل محتوى القصص

عنوان القصة:.....

م	المعيار	متحقق (1)	غير متحقق (0)
1	مناسبة عنوان القصة للموضوع البيئي.	العنوان مستلهم من الموضوع الرئيسي للقصة ومتوافق معها بشكل ملائم.	عدم توافق العنوان مع محتوى القصة.
2	وضوح الهدف التوعوي للقصة.	محتوى القصة يعبر عن هدف بيئي توعوي.	لا يقدم محتوى القصة أي توعية بيئية.
3	تظهر القصة قضية بيئية محددة.	تظهر القصة مشكلة بيئية واضحة متعلقة بإدارة النفايات.	المشكلة البيئية المطروحة غير محددة ولا ترتبط بمشكلة النفايات.
4	تحتوي القصة على حلول مبتكرة للقضية البيئية التي تناقشها.	تظهر القصة حلولاً مبتكرة وجديدة تساهم في تقليل مشكلة النفايات.	الحلول المطروحة في القصة نمطية ولا تتعلق بمشكلة النفايات.
5	تحتوي القصة على حلول واقعية للقضية البيئية التي تناقشها.	تطرح القصة حلولاً يمكن تطبيقها على أرض الواقع فيما يخص مشكلة النفايات.	الحلول المطروحة في القصة غير واقعية ولا يمكن تطبيقها على أرض الواقع.
6	ملائمة شخصيات القصة مع القضية البيئية المطروحة.	توافق الشخصيات وارتباطها بأحداث القضية البيئية التي تطرحها القصة.	عدم توافق الشخصيات ولا ترتبط بأحداث القصة.
7	وضوح اللغة وسلامتها.	الدقة اللغوية والبعد عن الألفاظ العامية.	لغة الكتابة ركيكة وبها ألفاظ عامية.
8	التسلسل المنطقي لأحداث القصة.	وجود تناسق سهل ويسير في الانتقال بين أحداث القصة.	عدم ترابط أحداث القصة مما يشكل صعوبة في الانتقال بين الأحداث.
9	تميزت القصة بنوع من التشويق والإثارة.	وجود عقدة أو مشكلة تدور الأحداث من أجل حلها وتجذب القارئ وتجعله متابعا للقصة من بدايتها حتى نهايتها.	لا توجد عقدة أو مشكلة، وبالتالي لا تشوق القصة قارئها
10	تحتوي القصة على نهاية منطقية.	تتضمن القصة حلاً للعقدة ونهاية لذروة الأحداث.	لا تتضمن القصة حلاً للمشكلة
	المجموع		

كتاب العدد

البعد عن المثالية الطريقة الأفضل في تربية الأطفال قراءة في كتاب فيما يُفكر صغيري

تأليف: تانيث كاري، أنجراد رودكين
الناشر: صدرت ترجمته إلى العربية عن دار نهضة مصر بالقاهرة عام 2021
عدد الصفحات (252) من القطع المتوسطة
عرض ومراجعة: أ.عزة السيد حسن سلطان
كاتبة وباحثة في مجالات أدب الأطفال وتعديل السلوك



يدخل كل أب أو أم إلى عالم الأبوّة من مكان فريد، حيث إن مرحلة طفولتهم هي نقطة البداية فتسلك نفس الطريق الذي سلكه والديك في تربيتهك لاعتقادك أنهما نجحا معك أو تُجرب طريقة مختلفة في التربية كنت تتمنى لو كان والداك قد اتبعها معك.

من الوعي بهذه النقطة تبدأ تانيث كاري دراستها المميزة لدخول عالم الأطفال والإمساك بأفكارهم، سعياً لإيجاد الطرق الملائمة للتعامل مع الأطفال، وتكوين شخصياتهم بشكل سوي، وتقديم دليل عملي للوالدين يساعدهم في مهمتهم ففي كتابها المعنون بـ « فيم يفكر صغيري» والذي شاركتها في تأليفه دكتور انجريد رودكين، وصدرت ترجمته إلى العربية عن دار نهضة مصر، بالقاهرة في عام 2021، الكتاب الذي يقع في 252 صفحة من القطع المتوسط جاء مختلفاً في تناوله، وطريقة تحريره الداخلية، بحيث يُحمس الأهل على القراءة ويدفعهم لاستكمال العمل.

تري كاري في مقدمة كتابها أن «شخصية الطفل تتكون من عمر سنتين إلى 7 سنوات.. فعند بلوغ سن السابعة يكتمل 90 في المائة من نمو الدماغ وتتم برمجة عقل طفلك وفقاً للتجارب التي يمر بها، وكذلك نوع الرعاية التي يحصل عليها منذ ولادته» (ص 8) وانطلاقاً من هذه الحقيقة العلمية قامت مؤلفتنا الكتاب

بالعمل كفريق مع وجود خمسة أطفال بهدف استخلاص النتائج التي تتيحها عبر الكتاب، وتقول كاري أنه «لا يوجد كتاب آخر قد أتاح للأباء مثل هذه الرؤية بنسبة 360 درجة أو طبق مثل هذا البحث المهم على العديد من السياقات التي تحدث على أرض الواقع.. ويُمكن اعتبار هذا الكتاب دليلاً يُساعد على فهم ما يحاول الطفل أن يُخبرك به بحيث يمكن للأهل التعامل مع الموقف بثقة أكبر، عن طريق اتخاذ هذا الكتاب كمرجعاً لهم فالكتاب يقدم فهماً أعمق يعمل على تغيير علاقة الأهل بطفلهم مما يساعد الطرفين على الشعور بالهدوء والسكينة (ص9).

رحلة استكشاف:

النية الحسنة والرغبة في خلق بيت ملئ بالتناغم والانسجام الأسري هي البداية التي ينويها الوالدان في رحلة تربيتهما، ولكي تتحقق تنصح مؤلفتا الكتاب بالتحلي بالصبر والرفق والتفهم وكل صفة إيجابية يمكن أن تجدها وتذكر كاري ورودين أن سهولة أو صعوبة هذه الصفات تعتمد على تحديات الوالدين الشخصية والتقلبات المزاجية وأيضاً الضغوط الحياتية المفاجئة، ومن ثم تنصح المؤلفتان بالعمل على تعزيز الثقة وتحديد القيم، وتعرفا المؤلفتان القيم بأنها الأشياء التي تُدافع عنها ونؤمن بها، والصفات التي نود أن يذكرنا الناس بها، حيث تساعد بلورة هذه القيم في العقل وتذكير النفس بها دائماً على أن يظل الأب/الأم بالصورة التي يريدان أن يكونا، وعليهما الأب والأم اختبار هذه القيم عندما يتشاركان في تربية الطفل، بحيث تُصبح مثل هذه القيم بمثابة التوصيف الوظيفي أو الرسالة التربوية التي من المفترض إيصالها إلى الأبناء. (ص 16).

وتقدم المؤلفتان عدداً من الأسئلة التي تطلب من الوالدين الإجابة عليها سعياً لتحديد القيم:

- ما القيمة المهمة لك كأب أو أم؟

- أي نوع من الآباء أو الأمهات تطمح أن تكون؟

- ما هو نوع العلاقة التي تحب أن تبنيها مع طفلك؟

- كيف ستتصرف إن كنت «الشخص المثالي»؟

- بماذا تحب أن يصف الناس طفلك؟

- بماذا تحب أن يصفك طفلك في المستقبل؟

حيث تتبع كاري ورودين طريقة مميزة في عرض المحتوى العلمي لدراستهما، فتبدأ بوضع تساؤلات تجتذب القارئ نحو التفكير والسعي للإجابة عنها كخطوة أولى في مشروعه لتربية طفله، وحتى يحقق النتائج المرجوة بتربية طفل ذي شخصية مميزة وسوي نفسياً.

كما توضح المؤلفتان أن أسلوب التربية الذي يتمحور حول الطفل لا يعني «الإذعان والاستسلام أو السماح لطفلك أن يفعل ما يحلو ولكن كل ما بالأمر أن تتذكر دائماً أنك شخص بالغ ناضج في حين أنه لا يزال طفلاً في طور النمو وخبراته اليوم هي التي ستشكل شخصيته كشخص بالغ في المستقبل (ص 18).

طفلك هو المحور:

اختارت المؤلفتان أن تأتي لغة الكتاب بصيغة المخاطب، فالقارئ يجد نفسه في مقابل المؤلفتين اللتين تشرحان وتوضحان وكأنهما مقابل شخص يتعلم شيء جديد بحيث تجعل القارئ متورطاً في استكمال المتن، فطريقة الخطاب تصنع حالة مشاركة مع المؤلف فضلاً عن سهولة المفردات والأمثلة المطروحة، وبرغم تلك الطريقة فهما طيلة الوقت يبذلان من الطفل كنقطة انطلاق لأي طرح أو فكرة.

مؤكدتان أن الأطفال لا يملكون بعد الكلمات أو الخبرات الحياتية التي تمكنهم من فهم أو شرح

مشاعرهم لذا فهم يقومون بالتعبير عن مشاعرهم بالتصرفات والأفعال، ومن ثم عند وضع هذا الأمر في الاعتبار فإن ذلك يكون مفيداً في التربية.. فعلى سبيل المثال عندما تُهدئ الطفل وتُشعره بالارتياح فإنك تُساعده على تهدئة وتنظيم الجهاز العصبي اللاإرادي، ولكن في حالة مواصلة إثارة استجابة جهاز الإنذار لدى الطفل بالصراخ أو التوبيخ معتقدين أن هذه طريقة تجعل الطفل صالحاً أو هادئاً فيمكن أن يقوى هذا نظام المواجهة أو الهروب البدائي، مما يجعل الطفل شديد التأهب تجاه التهديد وأكثر عُرضة للغضب والثورة (ص 18).

لجأت المؤلفتان إلى علم الأعصاب ومسح الدماغ للتعرف على كثير من سلوكيات الأطفال وتأثير ذلك فهما تذكران أنه من خلال علم الأعصاب ومسح الدماغ تبين أن أسلوب التربية الذي يعتمد على الاهتمام والتقصص العاطفي يؤثر على الطريقة التي ينمو بها الطفل العاطفي (ص 18).

فعندما يخاف الطفل أو يغضب فإن ذلك يثير الجزء البدائي في عقله أو اللوزة الدماغية وهو الجزء الذي يستجيب عند الخطر، وهذا بدوره يجعل عقل وجسم الطفل ممتلئين بهرمونات التوتر، ومن ثم فعلى الآباء أن ينتظروا حتى يهدأ الطفل لأنه في هذه الأوقات لن يسمع أي شيء يقوله الأب / الأم، بل تُصبح المهمة الأولى للأب / الأم هي مساعدة الطفل أن يهدأ (ص 19).

ولأن كاري ورودكين يتعاملان مع القارئ كما لو كانوا في مقابلة واقعية وليس مجرد كتاب سيقراه وحده، فإنهما يتفهمان ما قد يحدث، فربما عند غضب الطفل أو صراخه يكون الأب / الأم في حالة غضب أيضاً ومن ثم يكون قد فقد قدرته على التفكير العقلاني، فإذا شعر مُربي الطفل أنه قد وصل إلى حالة المواجهة أو الهروب فعليه أن يبتعد لبرهة حتى يستعيد السيطرة على نفسه ويتمكن من اتخاذ الخطوة القادمة بشكل سليم (ص 19).

فالأطفال الصغار لا يملكون الكلمات والخبرات الحياتية التي تمكنهم من فهم أو شرح مشاعرهم، لذلك هم يقومون بالتعبير عن طريق التصرفات والأفعال، فكون أحد الأبوين يتبع أسلوباً في التربية يتمحور حول الطفل فهذا يعني ضرورة تفهم مشاعر الطفل والاعتراف بأن الطفل في مرحلة تكوينية، ومن الضروري الاستماع إلى ما يحاول قوله، وعندما يقوم الطفل بتصرف أو فعل غير مناسب للبالغين فإنه بحاجة إلى تفهم سبب ما يفعله بدلاً من نعتة بالشقي أو صعب المراس، وبدلاً من اعتبار الطفل سيء السلوك سيحاول المسئول عن التربية تفهم مشاعر الطفل لمساعدته بدلاً من عقابه (ص 18).

فالأطفال يتعلمون أغلب ما يعرفونه من التقليد ومراقبة والديهما عن كثب، وربما يكون لهذا الأثر الأكبر على الشخص الذي سيكونه في المستقبل، ولذا تنصح المؤلفتان الآباء أن يكونا على الصورة التي ستسعدهما عندما يقلدهما طفلهما (ص 18).

كما تشير كاري ورودكين إلى أن تفهم المشاعر السلبية لدى الأطفال أمر هام، فبدلاً من إنكارها ومحاولة تغييرها لابد أن يتفهمها ويعرف أسبابها، وعلى مُربي الطفل محاولة مناقشة تلك المشاعر السلبية، وليس إنكارها ودفع الطفل إلى تجاهله، فالمناقشة تبني مسارات للتفكير وتوضح أسباب تلك المشاعر، ومحاولات تصحيح المسارات العاطفية لدى الطفل، لكن التوجيه بالبعد والتجاهل قد لا يحقق نتيجة جيدة.

البعد عن المثالية:

كثير من الآباء والأمهات يشعرون بضغوط ليصبحوا مثاليين في هذا العالم التنافسي، ومن هذه النقطة تنطلق كاري ورودكين لتؤكد أن التوقف عن محاولة الوصول للمثالية هو أساس التربية الجيدة «بما فيه الكفاية» وهو مصطلح أُستخدم للمرة الأولى في الخمسينات من القرن الماضي وكان أول من استخدمه هو طبيب الأطفال الإنجليزي دونالد وينيكوت Donald Winnicott ثم حظى هذا المصطلح بشعبية واسعة بين خبراء نمو الطفل، حيث يشرح كيف أنه من الأكثر منطقيّة أن تسعى إلى تلبية ما يكفي من الاحتياجات العاطفية والجسدية للطفل، تلك الاحتياجات التي تُمكنه من النمو ليصبح بالغاً متزناً ويتمتع بصحة نفسية جيدة.

وفي عالم يسعى فيه الجميع إلى التفوق قد يُصبح مصطلح «بما فيه الكفاية» معادلاً لأن يكون دون المتوسط، مما يجعل البعض يعزف عنه إلا أن المؤلفتين توضحان إن إستراتيجية «الجيد بما فيه الكفاية» تقر بأننا جميعاً نواجه أياماً جيدة وأياماً سيئة، ومن الأفضل أن نغفر لأنفسنا الأخطاء التي نرتكبها بدلاً من التركيز والانشغال بها، لأن محاولات الوصول إلى المثالية طيلة الوقت تتسبب في القلق والتوتر، وقد يؤدي إلى هدم العلاقة بين الأهل وأطفالهم (ص 20).

وتكشف المؤلفتان عن بعض الحقائق العلمية فتذكران أن عقل الطفل يتكون من كتلة مختلطة من الخلايا في بداية الأمر، تحتاج هذه الكتلة إلى تنظيم وتوصيل ومع مرور الوقت تتصل الملايين من هذه الخلايا العصبية بعضها ببعض وتقوى الروابط بينها مع التكرار والتجربة والخطأ والتقليد وحل المشكلات (ص 24). ولذا فإن التغييرات التي تطرأ على مخ الطفل في السنوات السبع الأولى تؤدي إلى فهم العالم وتظل مستمرة معه طوال حياته (ص 25).

فقد شبه العديد من العلماء دماغ الطفل بمبنى ما زال تحت الإنشاء، ومن أجل تفسير نموه وتطوره علينا أن نفكر في شكل مبني أساساته موجودة إلى جانب جميع المواد الخام نحو 200 مليار خلية دماغية، لكن هناك قدرًا كبيراً من التوصيلات التي يجب القيام بها لتشغيله بالكامل (ص 26).

وتشرع المؤلفتان في إعطاء مثال توضيحي عن تكوين دماغ الطفل وخلاياه العصبية وكيف يتطور وتأثيرات التربية في تطوير ونمو الخلايا الدماغية، وتخصص كاري ورودين ثلاث موضوعات فرعية لتوضح من خلال كل منها معالم النمو مقسمة هذه الموضوعات تبعاً للعمر وشارحة في ايجاز ما يمكن أن يفعله الأطفال في هذا العمر ليتمكن الأهل من التواصل معهم وتفسير سلوكهم بشكل أفضل، حيث تطالب المؤلفتان الأهل أن يدخلوا عالم الأطفال المتغير بشكل مستمر حيث سيمرون ببعض أكثر التغييرات إثارة في حياتهم (ص 28).

وفي كل موضوع تتناول مؤلفتي الكتاب أربعة من العناصر هي التفكير والربط والشعور والحركة، حيث لغة الطفل الجديدة في المرحلة من سنتين إلى 3 سنوات ومهاراته الحركية هي التي تمكنه من البدء في استكشاف العالم (ص 29).

أما في المرحلة من 4-5 سنوات فإن الطفل يحاول معرفة كيفية التأقلم مع القواعد الاجتماعية ويبدأ في رؤية كيف يؤثر سلوكه على الآخرين (ص 31).

وتأتي معالم النمو الأكثر وضوحاً في مرحلة 6-7 سنوات أن يصبح الطفل ثنائياً وواثقاً من نفسه، ويبدأ ظهور معالم شخصيته المستقبلية كفرد بالغ (ص 33).

«فيم يفكر صغيري»: علم نفس الطفل العملي للوالدين المعاصرين / تأليف تانيت كاري، انجراد رودكين؛ ترجمة عواطف علاء الدين عمر، والصادر في طبعته الأولى من دار نهضة مصر بالقاهرة عام 2021، هو دليل فعلي وليس مجرد عنوان فرعي لموضوع مهم، إذ تم تقسيم الكتاب إلى خمسة فصول، وكل فصل إلى العديد من الموضوعات الفرعية، وتم تخصص الفصلين الأول والثاني للأهل، حيث شرعنا المؤلفتان تشرعان وتفندان خصائص الطفل ومشاعره، والتشريح الدماغية للأطفال، والتغيرات التي تطرأ على مخ الأطفال ومناطق الشعور ونموها وآليات هذا النمو والأفعال التي تؤثر على تغيير عمل الدماغ بما يفسر للأب والأم أو مقدم الخدمة كثير من سلوكيات الأطفال التي قد نقف عندها رفضاً أو غضباً، فيُصبح الفصلين الأول والثاني بمثابة تهيئة ومد جسور حتى يتمكن مربّي الطفل من الوعي بحالته وظروفه.

يأتي الفصل الثالث من الكتاب مخصصاً للمرحلة العمرية من سن سنتين إلى ثلاث سنوات، وتُشير مؤلفتا الكتاب أن جملة «هذا ملكي» إحدى كلمات الطفل المفضلة، دون أن يعني ذلك أنه لن يتعلم مهارات المشاركة أبداً، ففي هذا العمر المبكر ينصبُّ كل اهتمام الطفل على احتياجاته ورغباته فقط ويحتاج لأن يعلمه

البالغون مهارة المشاركة.. لأن المشاركة هي مقدمة لمهارات المحادثة ولعب الألعاب والتنازل وحل النزاعات وفهم كيف يشعر الآخرون (ص 36).

عبر هذا الفصل يتم استعراض أشهر وأهم المواقف في هذه المرحلة، مثل أن يأخذ طفل لعبة، ويقول هذا ملكي، وتقوم المؤلفتان بتحليل هذا المشهد من وجهة نظر الطفل، وكيف تُفكر الأم في سلوك صغيرها، ثم ما يفكر فيه الطفل، ويتم اختتام المشهد بعدد من الاقتراحات لطريقة التعامل مع هذا الموقف.

فعند بلوغ الطفل عمر السنتين غالباً ما يبدأ في الإصابة بنوبات الغضب، على الرغم من أن هذه النوبات يمكن أن تكون عينية ومزعجة فإنها جزء طبيعي من نمو وتطور الطفل، والطفل يتعامل مع هذه المواقف بأفضل طريقة يمكنه التعامل بها، ولذا على الأهل أن يتدخلوا للمساعدة (ص 40). وفي هذه المرحلة يكتشف الطفل أن له اختيارات، كما أنه يستمتع بأن له رأياً، لكن اتخاذ القرار عندما يقدم له عدة اختيارات ما يزال شيئاً جديداً عليه، فهو في هذه المرحلة مندفع ومتهور وما زال يتعود على فكرة التعايش مع الاختيارات التي يختارها (ص 46).

أما ابتعاد الأم فهو من المواقف الهامة التي تحتاج استجابة سليمة، فالطفل عندما يطلب من أمه ألا تذهب فغريزة البقاء لديه تتطلب أن يبقى بالقرب من الأم باستمرار وهذه العلاقة بين الأم وطفلها تؤدي إلى قلق الانفصال حيث يصبح هذا الأمر مزعج لكلا الطرفين الأم والطفل على حد سواء (ص 52).

وتدعو المؤلفتان الأم/ الأب إلى قبول اللعب الخيالي مع الطفل حيث إنه في سن الثانية يعد اللعب عن طريق التظاهر جزءاً رئيسياً من نمو الطفل، لأنه يسمح له بإظهار فضوله وحل المشاكل وفهم الأشخاص وأفعالهم وتحسين مهاراته الاجتماعية (ص 64).

وفي هذه السن يعيش الأطفال اللحظة ويضعون احتياجاتهم ورغباتهم على قمة أولوياتهم وقبل أي شيء آخر (ص 68). وتأتي قراءة القصص مع الأطفال وسيلة هامة ومساعدة على تعلم الكلام والتفاعل وتحسين مدى الانتباه، (ص 76) فقراءة القصص فرصة ثمينة لتقوية العلاقات بين الطفل والأم/ الأب لتقوية العلاقة والاسترخاء والاستمتاع ومساعدة الطفل على تعلم العديد من الأشياء في نفس الوقت (ص 77).

الطفل في عمر الرابعة والخامسة يُصبح طفلاً مبرمجاً على أن يكون قريباً ومرتبياً بالشخص الذي يقضي معه معظم وقته، والذي يشعر معه بالأمان (ص 90). ويتبع ذلك تغير في مواقفه وسلوكه وتفرد المؤلفتان الفصل الرابع لهذه المرحلة وتبدأ كاري ورودكين أولى المشاهد المتعلقة بهذه المرحلة بنصيحة هامة إذ تنصح الأهل بتقديم الطفل إلى الآخرين وهو يشعر بالأمان بين ذراعيهم بحيث يمكنه ملاحظة ما يحيط به ويعتاد عليه أولاً (ص 90).

فالطفل البالغ من العمر 4 أو 5 سنوات يرغب في لفت نظر الأهل له أو لما يفعله، فالجميع لديهم حاجة نفسية أساسية للتقدير، لكن الأطفال على وجه الخصوص يحتاجون إلى الكثير من الاهتمام الإيجابي من أجل التقدير الصحي والتطوير العاطفي (ص 92). فإظهار الاهتمام والحب غير المشروط للطفل من أهم المؤثرات التي تؤثر على الطفل (ص 93).

ولأن كل الأطفال تلقائيون بطبيعتهم فهم يحتاجون إلى الوقت والممارسة ليتمكنوا من السيطرة على تصرفاتهم ولا ينفذوا ما يخطر ببالهم دون تفكير، ولذا تنصح كاري ورودكين الأم بالصبر حتى يتعلم الطفل استخدام الفرائد العقلية الخاصة قبل أن يفعل شيء يعرف أنه لا ينبغي عليه فعله (ص 100).

تتغير المواقف والمشاهد التي يتم سردها في الكتاب وفق المرحلة العمرية، وتعني المشاهدات التي توردها المؤلفتان بأهم اللقطات التي يقف أمامها الأهل مع أطفالهم، تلك المواقف التي لا تختلف باختلاف اللغة والعرق والمكان.

وفي هذه المرحلة العمرية يتعلم الطفل المزيد عن هذا العالم، ومن ثم يحاولون فهم ما يكتشفونه، وطريقة استجابة الأب/ الأم للأسئلة اللانهائية للطفل تُساعد في تشكيل فهمهم الأعمق لهذا العالم علاوة على تشجيع فضولهم وتنميته (ص 110).

وتوضح المؤلفتان بأن تخيل الآباء أن حياة أبنائهم خالية من الهموم وأنهم فرحون وسعداء طوال الوقت، رغم الانهيار الذي يصيبهم عندما لا تسير الأمور بالطريقة التي يريدونها، ولكن الطفل يمر بمجموعة كبيرة من المشاعر خلال اليوم (ص 132).

تبرع المؤلفتان في اختيار المشاهد الأكثر شيوعاً وصنعاً للصحب والتساؤل، تلك المشاهد التي يتسبب رد الفعل من الأهل تجاهه في تغييرات جذرية في نمو الطفل، ولذلك جاء اختيار هذه المشاهد ذكياً وحساساً إلى حد كبير، فالتقاط مشهد اختلاق الأكاذيب التي يقوم بها الأطفال من وقت لآخر هو أمر متكرر عند غالبية الأطفال ولذا تنصح رودكين وكاري الأهل أن يسعوا لفهم الأسباب المتعلقة بسلوك الطفل والتعامل معه بأفضل طريقة حتى لا يتحول هذا السلوك إلى عادة (ص 142).

ويُعد مشهد بلل الفراش من أكثر المشاهد التي يواجهها الأهل حيث يبلى أربعة من بين كل عشرة أطفال فراشهم، لأن هذا الأمر يحتاج إلى اجتماع عدة أنواع من النمو، ومن ثم فيجب على التعامل بشكل ملائم مع هذا الموقف بحيث لا يشعر الطفل بالحرج (ص 158 - 159).

فالآباء يمثلون العالم بأكمله لدى الأطفال فهم يتعلمون الثقة في العالم من خلال ثقتهم بأبائهم ولذلك عليهم الانتباه لردة فعلهم وأيضاً عندما يعد أحد الوالدين بشيء عليه أن يلتزم بتنفيذ وعده (ص 168).

أما الفصل الخامس والأخير فهو مخصص للمرحلة العمرية من ست لسبع سنوات، وبالإضافة إلى ذلك خصصت المؤلفتان جزء خاص بالأنشطة في نهاية اليوم.

وفي سن السابعة يميل أغلب الأطفال إلى مقاطعة البالغين عندما يتحدثون لأنهم يركزون بشدة على احتياجاتهم كما أنهم لم يتعلموا بعد التحكم الكامل في دوافعهم ورغباتهم (ص 178).

كما أن تطور إحساس الأطفال بالعدل يجعلهم كثيرون الشكوى، ويشكون دوماً أنهم يعاملون معاملة غير عادلة خاصة عند المقارنة بالأشقاء، وهذا يشير إلى بداية التشكيك عند الأطفال في قرارات والديهم وكذلك الطريقة التي تسير بها الأمور في العالم (ص 180).

وعندما يُصبح الأطفال أكثر وعياً بمكانتهم بين أقرانهم يتعلمون أن التوافق معهم يُشعرهم بالسعادة، ولتحقيق هذا التوافق قد يقولون إنهم بحاجة إلى أجهزة جديدة أو ملابس جديدة، وهنا فإن رد فعل الوالدين يكون فرصة جيدة لوضع الممتلكات في إطارها الصحيح (ص 208).

ويأتي المشهد الأكثر تناولاً بين الآباء والأمهات وهو علاقة الأطفال بالعالم الرقمي فتقدم المؤلفتين 12 أسس رئيسية للتعامل مع هذه الظاهرة التي تتباين ردات فعل الأهل تجاه تعلق أبنائهم بهذا العالم.

كما أن السؤال الدائم في هذه المرحلة من أين يأتي الأطفال ولذا توجه المؤلفتان الأهل لضرورة الاستعداد لهذا السؤال وتحضير الشرح المبسط المناسب لهذه المرحلة العمرية (ص 228).

كما توصي المؤلفتان الأهل بضرورة احترام خصوصية الأطفال عندما يشرع أحدهم في كتابة مذكراته، الأمر الذي يبدأ عند البنات بشكل واضح (ص 234). حيث تبدأ الطفلة في تعلم أن هناك حدوداً بين ما تفكر فيه وبين ما تقوله للأهل وللآخرين (ص 235).

تختتم مؤلفتي الكتاب دليلهم لتربية الأطفال بكشاف أبجدي وقائمة ببليوجرافية تُعين الباحثين والراغبين من الأهل للاستزادة بشأن الموضوع.

ويُعد هذا الكتاب من الكتب المميزة التي تُعين الأباء والأمهات على فهم أطفالهم بشكل جيد، وإيجاد الطرق المناسبة للتواصل معهم لتنشئتهم بصحة نفسية جيدة وسوية، وهو كتاب يُنصح به لكل أب وأم، سلاسة اللغة وطريقة التحرير وتقسيم الكتاب لعشرات الموضوعات الفرعية تجعل قراءته سهلة وكذلك يُعد مرجعاً لا غنى عنه أثناء التربية، لكثرة المشاهد التي تم تناولها، وشيوع هذه المشاهد بما يخدم الوالدين بشكل يسير ودون تعقيدات أو صياغات لغوية مرهقة.

المقالات

فاعلية المسرح في تنمية القدرات المعرفية والمهارات التواصلية
لدى الأطفال في مراحل التعليم ما قبل الجامعي

أ. بدر الدحاني

باحث في المسرح والسينما، وشؤون التربية والثقافة - جامعة ابن طفيل - المملكة المغربية

Eddehani.badr@gmail.com

المقدمة:

تعد العملية التربوية، عملية نمو متكامل، ويشمل هذا النمو، الجانب النفسي، والجسماني / الحركي، والوجداني. وبناءً عليه، فعملية التربية تركز أساساً على هذه المقومات، بغية تكوين شخصية الطفل وجعله ينمو نمواً سليماً متكاملًا. والحديث عن المهارات التواصلية والمعرفية، يقودنا إلى استحضار بعض المجالات الفنية التي تُسهم في ترقيتها وتجويدها، وأخص بالذكر (فن المسرح، فنون التشكيل والتعبير، فن الموسيقى، فن الإلقاء...، وغيرها من المجالات الفنية).

وبما أن هذه المقالة تهدف إلى إبراز أهمية المسرح في ترقية القدرات المعرفية والمهارات التواصلية، فلا بد من تركيز الحديث على فن المسرح، واستجلاء أساليبه وتقنياته الفنية لتطبيقها على العملية التعليمية التعلمية، وبالأخص، في الجوانب الفكرية والتواصلية، وكل ما يرتبط بتكوين شخصية الطفل. وفي فن المسرح تشتبك الفنون وتتفاعل، ففيه فن الحكى، وفن الموسيقى، وفن التشكيل، وفنون الأداء التعبيري.. فما هو إذن فن المسرح؟ وما علاقته بالتربية؟ وإلى أي حد يسهم فن المسرح في تنمية الشخصية وترقية القدرات المعرفية والمهارات التواصلية؟

مدخل مفاهيمي / إشكالي:

مفهوم المسرح:

ورد في المعجم الوسيط تحديداً لمفهوم المسرح على النحو التالي: (المسرح: مرعى المسرح. ومكان تمثل عليه المسرحية). المسرحية: (قصة معدة للتمثيل على المسرح). ولكلمة مسرح معنيان أحدهما هو مكان المسرح أي المرعى، وهذا المعنى غير مولد، ولكنه عربي أصيل. وثانيهما يفيد الخشبة المسرحية، وهذا المعنى الثاني مولد. المسرح إذن هو الخشبة المسرحية. أما المسرحية فليست مكاناً، ولكنها نص أدبي معد للتمثيل (بلخيري، 1999، ص: 133).

والمسرح إذن مكان لتمثيل المسرحية، وهذه الأخيرة بمثابة نص أدبي يُعدُّ للمسرح قصد تحويله دراما تورجياً إلى عرض مسرحي مركب، يحوي عدة مكونات فنية، وتقنية، وسينوغرافية، وجمالية. يلعب فيه الممثل الفاعل الرئيس في تحريك جل أنساق العرض المسرحي.

لكن، ما يهمنا في هذه المقالة، هو المسرح التربوي، أي المسرح الذي يعتبر مكوناً أساسياً من مكونات التربية الحديثة والمعاصرة. هذا المسرح الذي يتوفر على إمكانات هائلة من التقنيات والعمليات الإجرائية التي تنمّي قدرات الأطفال على عدة مستويات.. وهذا ما سأحاول تبيانها في المحطات التحليلية القادمة.

مفهوم التربية:

يرى بعض الفلاسفة والباحثين في الشأن التربوي أن التربية لا تعدو أن تكون مجرد تقديم الفرص للنمو الطبيعي. وهي ليست شيئاً يقحم على الأطفال والشباب إقحاماً قسرياً من الخارج، وإنما هي نمو القدرات الفطرية الكائنة في بني الإنسان عند الميلاد (بكار، 2011، ص: 13). وقد عرف معجم (لاند) التربية بأنها: «سياق يقوم في أن تتطور وظيفة أو عدة وظائف تدريجياً بالتدريب، وأن تتحسن نتيجة لذلك السياق» (بكار، 2011، ص: 12).

وعليه، فالتربية هي مجموعة من الإجراءات والعمليات التي تشتغل وفق بيداغوجيات محددة الأهداف والغايات، تسعى من خلالها إلى تحقيق الهدف العام المتوخى من التربية، وهي تحقيق الإنماء المعرفي والنفسي، والحسي - الحركي، والوجداني.

في علاقة المسرح بالتربية؟

يقودنا هذا الإشكال إلى مساءلة نظرية وتأملية في جدلية العلاقة القائمة بين المسرح والتربية، إذ إن العلاقة التي يمكننا إيرادها، تنجلي في تقديم المسرح خدمات ذات أبعاد تربوية وتعليمية لشخصية الطفل برمتها. وتعتبر الأنشطة الفنية التي يمارسها التلميذ وانعكاسها على بناء شخصيته المتوازنة عقلياً وجسدياً، حيث يشير «هربرت ريد» إلى أن النشاط الجماعي هو العملية العضوية الخاصة بالتكامل الفيزيائي والعقلي، أي إدخال القيمة في عالم قوامه الحقائق (أكويندي، 2001، ص: 49).

وانطلاقاً من كون الهدف العام للتربية هو رعاية نمو كل ما هو فردي في كل كائن بشري على حدة والعمل في نفس الوقت على إيجاد التناغم والانسجام بين الفردية التي يحصل عليها كل واحد بتلك الطريقة وبين الوحدة العضوية للمجموعة الاجتماعية التي ينتسب إليها الفرد (أكويندي، 2001، ص: 50)؛ فإن المسرح يقدم أهداف وغايات للعملية التربوية، إذ يسعى إلى تحقيق التوازن النفسي والجسدي، من خلال ممارسة الطفل لتقنيات المسرح، والتي تتحدد بالذات، في أنشطة التعبير الجسدي والإيمائي، تشخيص الأدوار الدرامية، أنشطة الإلقاء والتواصل، والتي يحقق من خلالها الطفل التفاعل والانسجام مع المجموعة المشاركة في الورشة، وبالتالي، تنمية القدرة على المواجهة والتعبير عن الرأي.

ويمكن القول إذن، إن علاقة المسرح بالتربية، تنبني على الهدف العام المنشود من التربية ذاتها؛ أي أن المسرح يخدم الجوانب التي تسعى إلى تحقيقها العملية التربوية، فهو يعمل على تقوية الذاكرة من خلال تمارين وورشات تنمية الخيال والذاكرة، ويعمل كذلك على تطويع الجسد والحركة وتجويدهما بواسطة تمارين التعبير الجسدي والحركي؛ أما الجانب الوجداني، فيتحدد من خلال إثارة الأحاسيس جراء تحقيق الإدماج مع وضعيات إنسانية والتفاعل معها وجدانياً، في إطار الممارسة الدرامية والمسرحية.

وتبعاً لذلك، يعد الفن المسرحي مجالاً للتربية الجمالية والإبداعية، فمن خلاله ننمي الذوق الفني والجمالي لدى الأطفال، ونعمل على غرس منظومة القيم من خلال المواقف المتضمنة مسرحياً، ناهيك، عن التحصيل المعرفي الذي يكتسبه الطفل أثناء ممارسته للمسرح، ذلك بتأثير هذا الأخير إيجابياً على تمكينه من مهارة التحصيل اليسير. فكيف إذن يسهم المسرح في تكوين شخصية الطفل وتربية ذوقه الفني والجمالي؟

الطفل والمسرح: من تكوين الشخصية، إلى تنمية المعرفة الجمالية والتذوق الفني:

يعد فن المسرح، من الفنون التعبيرية القريبة إلى الطفل، إذ من خلال ممارسته يطلق العنان للتعبير والحركة، ويغذو الخيال واسعاً لما يقتضيه المسرح من تناول قضايا ومعارف ونماذج لشخصيات متعددة. ولا يمكننا إخفاء الدور الفعال الذي يقدمه المسرح في شأن ترقية الشخصية وتمكين الطفل من المعرفة الشاملة، وذلك بتجويد ملكتي الذوق والتذوق الفني والجمالي لدى الطفل.

1. المسرح وتكوين شخصية الطفل؛

فن الطفل هو من أهم الوسائل التعبيرية التي نتعرف من خلالها على مشكلات الأطفال: النفسية والتربوية والاجتماعية والإقتصادية، فالطفل يمارس أعباه وهو يتحرك، لأن في الحركة نمواً للطفل، وللأطفال فنون مختلفة يخاطبون بها العالم (زرقان الفرخ، 2011، ص: 13). فالمسرح يساهم في ترسيخ منظومة القيم لدى الأطفال، وتعزيز روح التسامح في ممارساتهم السلوكية. وهذا بالذات، ما يرمي إلى تقوية شخصية الطفل من جوانب مختلفة.

والمسرح المدرسي الذي يُمارس في إطار مؤسساتي، يهدف إلى تكوين شخصية الطفل، في الجوانب الكبرى التي تنشدها التربية بشكل عام؛ وهي كالآتي:

أهداف معرفية: إن ممارسة المسرح المدرسي تكتسب المتعلم رصيماً لغوياً يمكن توظيفه في عملية التعبير، وتجعله يتعرف على جسده كطاقعة تعبيرية خلّاقة من خلال الحركة وأداء الأدوار والتحكم في ملامحه، زيادة على توظيف واستعمال مستلزمات التأثيث المسرحي ومتطلباته في الكتابة الدرامية والكتابة السينوغرافية والإخراج والتشخيص (أكويندي، 2001، ص: 80). فقط الإنسجام مع جل هذه الأعمال، والتمكن من كفاءات إختيارها حسب الوظيفة، يكسب الطفل إمكانية إتخاذ القرارات الصائبة، ويتحمل المسؤولية فيها. ومن هنا تتكون الشخصية وتتمرس، لتغدو قوية بعد التجربة والإستمرارية.

أهداف حسية - حركية: بما أن المسرح فن تعبيرى بالدرجة الأولى، فإنه يعتمد امتلاك مجموعة من المهارات التي يقتضي بلوغها القيام بمناولات عملية تطبيقية، إذ ينجز المتعلمون أعمالاً شخصية بناءً على مواقف درامية مؤطرة بمثيرات حركية صوتية تتجلى في الإلقاء والإنشاد والرقص والغناء انسجاماً مع فضاءات اللعب (اللون، الأثاث، المسرح..). بغية الوصول إلى العرض المسرحي المتكامل، وفق ما تسمح به القدرات والإمكانات الشيء الذي يعود بنا إلى (...). تحقق الأهداف الحسية الحركية المتمثلة في:

- التحكم في الجسد.

- الإلقاء.

- الجرأة الأدبية.

- الملاحظة والتركيز.

- إجادة تمثيل أدوار في مواقف مختلفة.

- المساهمة في تنظيم العرض المسرحي (أكويندي، 2001، ص: 80 - 81).

أهداف وجدانية:

تتجلى هذه الأهداف من خلال القيم التي تتضمنها ممارسة الفعل المسرحي، باعتبار المسرح قيمة ثقافية ومعطى حضاري يتم في إطار مجتمع يرفده ببعض هذه القيم التي نجملها كما يلي:

- التحسيس بمفهوم الوطنية.

- نشر وبث القيم الإجتماعية.

- تنمية الجانب الجمالي والتذوق الفني (أكويندي، 2001، ص: 81).

وبناءً عليه، ليس من وراء ممارسة العمل المسرحي داخل أوساط المؤسسات التعليمية، القيام بتخريج طاقات فنية محترفة في فن التشخيص الأدائي، أو في جانب من جوانب جماليات العرض المسرحي؛ بل الغاية

الأساسية تكمن في تكوين شخصية الطفل باعتماد المسرح وفضائته وآلياته، بغية تسهيل عملية التربية، واكتساب المعارف والقيم. واختيار المسرح بالذات، ليس من قبيل الصدفة، بل ذلك راجع لمكانته الفنية الرفيعة، ولأسسه البيداغوجية الفعالة.

فمن الصعوبة حصر وظائف المسرح المتعددة، إذ يعتبر فن المسرح من الفنون التي يتوفر فيها مبدأ التحويلية، أي دائماً في صراع مع التجديد والتحويل، وعدم الخضوع إلى البنية المستقرة. لذا، فهو دائم التحديث والتفاعل والتثاقف مع باقي الفنون والمجالات المعرفية الأخرى. ومن هنا، تكمن فعالية المسرح في التربية وتنمية المهارات، بانفتاحه على حقول معرفية كعلم اللغة والتواصل، والسيميائيات، والعلوم الإنسانية..

صفوة القول، يساهم المسرح من خلال قدرته التربوية والتعليمية والتنشيطية، في تنمية الجانب التربوي والسلوكي والمعرفي، وبخاصة فيما يرتبط بتكوين الشخصية، كإكساب الأطفال الثقة بأنفسهم من خلال تكوين صورة إيجابية على الذات، والإيمان بقدرتها الخلاقة على تحقيق التميز والنجاح. فكل هذه الأشياء، يعمل المسرح على ترسيخها، من خلال التدريبات والتمارين المسرحية التي يعمل المشرفون عليها بغية تمكين الأطفال من أدواتها وآلياتها حتى تغدو مكتسبة. فالممثل الذي يشخص دور معين هو مُطالب في هذه العملية، بإتقان التمثل الحقيقي للشخصية، بطبائعها ومميزاتها وخصوصياتها النفسية والاجتماعية والوجدانية.

ومن هذا المنطلق، يصير الطفل أمام مواجهة حقيقية مع الدور، وبالتالي، مع المتلقي؛ وباستمرار التجربة من شخصية لأخرى، ومن تدريب لآخر، يغدو الطفل مُواجهاً حقيقياً، قادراً على تخطي الصعاب، واتخاذ الأسلوب والقرار المناسبين، في اللحظات المناسبة والمرجوة.

2. المسرح وتربية الذوق الفني والجمالي لدى الأطفال:

يعد المسرح قبل أي شيء، ممارسة جمالية، أي ينهل لتركيبه عناصره الأساسية من أسس علم الجمال، وذلك بتوظيفه لمكونات فنية وجمالية متعددة. وبها، ومن خلالها، يكسب المسرح قوته وجاذبيته الفنية الأخاذة. فمن الطبيعي أن يكون له إسهام كبير في ترسيخ قيم الفن والجمال، حتى يتمكن الطفل من إكتساب ثقافة النقد الفني والمعرفة الرصينة بأساسيات الذوق الجمالي.

إن كلمة (الذوق) تعني استجابة جمالية للمؤثرات الخارجية، والشخص الذي عنده ذوق معناه أن لديه حساسية في كل تصرفاته وسلوكه، يراعى من خلالها الجمال ويدركه وينشده (نصار وكوفحي، 2007، ص: 105). فنلمس الذوق في العرض المسرحي أمر مادي كما هو أكثر سهولة وصعوبة في الوقت ذاته، وأن لكل عنصر من عناصر العرض المسرحي، كالتأليف والإخراج والتمثيل والديكور والموسيقا والمبنى والجمهور، وقواعده وأصوله وأسره الخاصة به؛ فإن هذه العناصر تشكل في النهاية منظومة واحدة لا بد أن تتسم بالاتساق والتناغم من خلال التفاعل الإيجابي والمثمر فيما بينها (نصار وكوفحي، 2007، ص: 105).

وبناءً عليه، فالممارسة المسرحية بالنسبة للطفل وإندماجه مع جل المكونات الفنية والجمالية، يكسبه ذوقاً جمالياً رفيعاً. لأنه وأثناء التهييء للعرض المسرحي، يتعرف إلى كل مكون من هذه المكونات، ويعي عناصر كل مكون على حدة، بل وحتى كفاءات تجسيدها على ضوء السياق الدرامي للعرض. لهذا فالمسرح في العملية التعليمية التعلمية، مسألة في غاية الأهمية، لأن ما يقدمه المسرح للطفل هو ما يمكن أن نسميه تربية فنية وجمالية تتسم بالشمولية، اعتباراً لكون فن المسرح يضم في مكوناته عدة فنون تعبيرية وبصرية.

إن هذه الممارسة الفعلية والتطبيقية للفن المسرحي، تنمي بشكل فعال ملكة الذوق والتذوق الفني والجمالي، وتكسب الطفل مهارة النقد، بل وحتى تقديم الاقتراحات والتصورات اللازمة في شأن تجويد العمل الفني.

وغني عن البيان، أن المسرح بغض النظر عن وظيفته الفنية، فهو يُسهم في إكساب الطفل المعرفة، بل وتيسير عمليات استيعابها باستخدامه في العملية التعليمية التعلمية. وقد أنجز الدحاني (2015) دراسة

بعنوان: «دور المسرح التعليمي والتربوي في تنمية المهارات وتغيير السلوك»؛ ونتجت عن هذه الدراسة مجموعة من المخرجات البحثية فيما يرتبط بأهمية استخدام المسرح والدراما في التعليم، كوسيلة ناجعة في تسهيل عملية الاستيعاب للمواد المدرسية التي لقيت صعوبة في الفهم لدى التلاميذ. يطلق على هذه العملية التطبيقية، بتقنية «مسرح المناهج»، وفيها يتم تحويل بعض المواد الدراسية التي لقيت صعوبة في الفهم لدى التلاميذ إلى مسرحيات تعليمية، تحمل موضوعات المقررات الدراسية، منها العلمي، والأدبي، والإنساني، إذ أعطت نتائج حسنة وناجعة على مستوى المحصلات، وبخاصة في فهم الموضوعات الصعبة.

وفي نفس السياق، أفرزت الدراسة التطبيقية والتجريبية للدراسة البحثية السابقة، نتائج إيجابية، فيما يخص قضايا المسرح التعليمي، ودوره في تسهيل عملية الفهم والاستيعاب لبعض الموضوعات ذات الصلة بالمقررات الدراسية.

إن إيراد بعض المعطيات الخاصة بالدراسة المشار إليها أعلاه، ليس من قبيل الصدفة، وإنما لإبراز الدور الفعّال الذي يقدمه المسرح للتربية والتعليم، بغض النظر عن وظيفته الفنية والجمالية. ناهيك عن دوره في تنمية المهارات التواصلية والتعبيرية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي، وهذا ما سأطرق له بالدراسة والتحليل في المحور الأخير من هذه المقالة.

دور تقنيات التنشيط ذات الطابع المسرحي في تنمية القدرة على التعبير والتواصل لدى التلاميذ:

تعد التقنيات والأنشطة المسرحية من الأساليب المنهجية / الديدانكتيكية لتأهيل قدرات ومهارات الطفل التواصلية والتعبيرية، وهذا بالذات، ما يجعل الأساتذة والمدرّبين في أسلاك التعليم ما قبل الجامعي، من تبني المقاربة الديدانكتيكية للمسرح، لتمكين الأطفال من الأدوات والآليات النظرية والتطبيقية للتواصل الناجح.

وقبل الخوض في استجلاء أهم التقنيات التنشيطية ذات الطابع المسرحي التي تُسهم في بلورة شخصية الطفل على مستويات عدة، وبخاصة فيما يتعلق بالجانب التواصلية / التعبيرية، يمكن الإشارة إلى أن مسألة استخدام التلاميذ لسلسلة هامة من النصوص الدرامية، أثناء ممارستهم المسرحية التربوية، ينمي أولاً فعل القراءة وممارستها، إضافة إلى إغناء المخزون اللغوي لديهم؛ ثم بعد ذلك - وهذه المسألة الجوهرية - أن القراءة بصوت مرتفع خلال التداريب المسرحية، من شأنها ترقية مهارة الإنصات والاستماع، كما من شأنها تعزيز الثقة بالنفس، من شدة الإيمان بالأفكار المُعبّر عنها أثناء الممارسة التعبيرية للنص الدرامي.

ويمكن الإشارة في هذا السياق، إلى مجموعة من التقنيات التنشيطية ذات الطابع المسرحي، التي تُسهم في ترقية مهارات التواصل والتعبير لدى الأطفال في مراحل التعليم ما قبل الجامعي؛ وهي كالآتي:

- تقنية فيلبس 6 * 6:

وهي طريقة تركز على العمل لمدة قصيرة من طرف مجموعة صغيرة لا يتعدى عدد أفرادها 6 ووحدة العمل 6 دقائق، بحيث تعتمد كل مجموعة مقرراً ومنشطاً من بين أعضائها يشغلون على موضوع محدد ويقومون بعرض نتائج أعمالهم، بحيث يقتصر دور المعلم على التوجيه والتقويم والتعليق على هذه النتائج. والجانب المسرحي في هذه الطريقة التي يلعبها أفراد المجموعة وكأنهم يرتجلون انطلاقة من واقعة Canva (أكويندي، 2001، ص: 141 - 142).

ومن خلال ممارسة هذا النشاط من قبل الأطفال، يكتسب الطفل أثناءها، مهارة التعبير الجيد، وبخاصة في الجانب الذي يُمكن الأطفال من عرض التجارب المشتغل عليها في إطار العمل بالمجموعة، إذ يقدم الطفل (المنشط) نتائج الأعمال أمام المجموعة الكبيرة (القسم)، ما يعزز الثقة بالنسبة للطفل، وينمي مهارة التعبير، بواسطة الإلقاء الذي ينتقي خلاله الطفل الكلمات التعبيرية الملائمة، بغية تحقيق التواصل الفعّال والناجح.

.تقنية الزوبعة الذهنية أو العصف الذهني؛

وهي تقنية تعتمد إشراك التلاميذ في المناقشة، وتسعى هذه التقنية التدريب على السماع وتحسينه، لأنها توظف لإثارة أكثر من الإجابات والملاحظات لحل مشكلة، وهي أشبه ما تكون بطريقة المسرح اللامرئي، والمدة المقترحة لاستغراق العمل بها من 15 دقيقة إلى 50 دقيقة / وتساعد التلاميذ على التكيف مع قضايا مجتمعهم (أكويندي، 2001، ص: 142).

يمكن اعتبار هذه التقنية بمثابة تدريب على مهارة الإستماع الجيد، والتي تعد من أساسيات وشروط التواصل الناجح، فلا يمكن تحقيق التواصل الفعال دونما الإصغاء الجيد، فهو من شروط فعل التواصل، حتى يتسنى للمتلقى (مستقبل الرسالة) فهم وتفكيك مضامين الرسالة الواردة من المرسل. هذا وبالإضافة إلى تمكين التلاميذ من إستراتيجية إيجاد الحلول للتحديات والوضعيات المستعصية.

.تقنية لعب الأدوار؛

يعتبر لعب الأدوار إخراجاً أو وضعاً مسرحياً لحالة إشكالية تهم أشخاصاً في وضعية إدارية أو مهنية أو اجتماعية مكلفين بها، وهي بهذا الإعتبار مسرحية قصيرة في موضوع محدد تستعمل حسب أهداف متعلقة لعلاج نفسي أو تكوين شخصي، أو متعلقة بأهداف التكوين المهني أو متعلقة أيضاً بطريقة بيداغوجية نشيطة (...). تتلخص هذه التقنية (لعب الأدوار) في أن الأفراد يقومون بأدوار غير التي يقومون بها في حياتهم عادة، وبذلك يطلون على الظاهرة المدروسة من زوايا أخرى (أكويندي، 2001، ص: 143 - 144).

ليس من وراء إيراد هذه التقنية إبراز مهارة الأداء التمثيلي للشخصية بالنسبة للطفل، بل كان القصد من ورائها إظهار الوظيفة التحليلية العميقة للوضعيات الإنسانية ذات الطابع الاجتماعي، أو المهني أو العلاجي. فتقنية لعب الأدوار، تنمي مهارات مختلفة، منها ما يرتبط بالتمثل الحقيقي للحالة المعروضة، وهو ما يكسب الطفل التكيف مع القضايا المجتمعية الشائكة، ومنها ما يرتبط بالجانب البيداغوجي إذ يتم خلالها، استعراض مضامين تعليمية وتربوية كوضعية للتشخيص، ما ينتج عنها تحقيق إستفادة قيمة لدى المشاركين والمتلقين.

أما الجانب التواصل في هذه التقنية، فيتبدى واضحاً بجلاء في عملية التشخيص للأدوار؛ إذ من خلالها يعمل التلميذ على التعبير بطلاقة وتلقائية، ويسخر كل طاقاته التعبيرية والصوتية والأدائية لإبلاغ الرسائل المراد تبليغها، معتمداً طرقتاً انتقائية للأفكار؛ ما يقوي بشكل احترافي مهارة التعبير الفعال لدى الطفل خلال ممارسته لنشاط هذه التقنية.

ويبقى فن المسرح من الفنون التعبيرية الحية، يُمكننا بيداغوجياً وديداكتيكياً من تقوية مهارات مختلفة لدى الأطفال تربوياً، نفسياً، معرفياً، وجدانياً، وحتى علاجياً.

خاتمة

يلعب المسرح دوراً قوياً وناجماً في تنمية المهارات التواصلية والمعرفية، فهو يساعد على تكوين عادات ومهارات وقيم وأساليب لازمة لتقويم الشخصية وتجويد سلوكها. فالمسرح الذي يُمارس في إطار تربوي أو بيداغوجي / تعليمي، يمكن اعتباره من أهم الوسائط الحديثة والمعاصرة الممكن استخدامها في تنمية وتفصيل القدرات الفكرية، والمعرفية، والتربوية، والفنية، والجمالية في مراحل التعليم ما قبل الجامعي.

والعديد هي من الدراسات العلمية التي أقرت في نتائجها البحثية على الوظيفة التربوية والتعليمية للمسرح داخل المؤسسات التعليمية والتربوية؛ وحتى المفكرين في مجال علوم التربية، أوصوا باعتماد المسرح كمادة تُدرّس نظرياً وتطبيقياً ضمن المقررات التعليمية، وهذا راجع أساساً لفاعلية المسرح ودوره في تنمية المهارات التواصلية والمعرفية، وكذا ترسيخ لمنظومة القيم في شخصيات التلاميذ، بطريقة فنية أفضل من باقي الطرائق الكلاسيكية في التربية والتعليم.

وهكذا نصل إلى الدور الفعّال الذي يقدمه المسرح للعملية التربوية / التعليمية، وبخاصة في جانب تطوير المهارات التواصلية واللغوية، دون إغفال المعرفة الجمالية التي يرسخها في فكر الأطفال، حتى يتسنى لهم التعبير الخلاق عن المواقف في شأن الأعمال الفنية، وهي ما تسعى إليه جوهرياً التربية الفنية بشكل عام لتربية وترقية الذوق والتذوق الفنيين. وتبقى إشكالية المسرح وفاعليته في تقوية القدرات وتنميتها، إشكالية منفتحة على عدة مقاربات علمية، وفكرية، وفلسفية، بغية الإجابة عن باقي التساؤلات المطروحة، وتعميق البحث في ماهية المضامين ذات الصلة بالتربية المسرحية.

المراجع:

- أكويندي سالم (2001). *ديداكتيك المسرح المدرسي: من البيداغوجيا إلى الديدكتيك*. ، الدار البيضاء، المغرب. دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- بكار عبد الكريم (2011). *حول التربية والتعليم؛ الطبعة الثالثة*، دمشق. دار القلم.
- بلخيري أحمد (1999). *المعجم المسرحي عند العرب؛ البوكلي للطباعة والنشر والتوزيع*، الطبعة الأولى، القنيطرة.
- زرقان الفرخ مأمون (2011). *مسرح الطفل في سورية؛ منشورات الهيئة العامة السورية للكتاب؛ دمشق*.
- نصار محمد وكوفي قاسم (2007). *تذوق الفنون الدرامية؛ ط2، إربد-الأردن*. عالم الكتب الحديث.
- الدحاني، بدر (2013). *دور المسرح التعليمي والتربوي في تنمية المهارات وتغيير السلوك*، دراسة لنيل الإجازة المهنية في التنشيط السوسيوثقافي للطفولة والشباب. الرباط: المعهد الملكي لتكوين الأطر.

كتاب جديد
عدالة الصورة في قصص الأطفال
من ذوي الاحتياجات الخاصة
أ.د. علي عاشور الجعفر
1443هـ - 2021م



مسرح الطفل العماني «حلاق الأشجار» للربيعي نموذجاً

د. محمود محمد كحيلية

رئيس قسم التربية المسرحية - تعليم الشرقية - جمهورية مصر العربية



بدأت مسيرة المسرح في سلطنة عمان أواخر النصف الأول من القرن الميلادي العشرين، وفقاً لرواية الآباء والأجداد التي دونها الأكاديمي المسرحي العماني «عبدالكريم جواد» بواسطة فرق شعبية كانت تقدم عروض مسرح الدمى «الأراجوز» بالذات في «مطرح القديمة» في مطلع الأربعينات (40 - 1945) من القرن الماضي وقد ذكر بعضهم أن تلك الفرق كانت تقدم عروضها بالعربية الفصحى، وقد تميز المسرح العماني بحضوره الافت و نجاحاته المتوالية علي الصعيدين الخليجي والعربي من خلال المشاركة في مهرجانات محلية ودولية مع حضور نصوص مسرحية للأطفال من تأليف كتاب عمانيين شاركت في مهرجانات مسرحية عربية بالإمارات وقطر وحقت نجاحات كبيرة وحصدت جوائز ثمينة تعرض علي رصد تجليات تكوين المسرح العماني وصولاً إلي هذه المرحلة من النضج والتقدم والنجاح المدهش لأن النجاح المسرحي مثله مثل النجاح الحقيقي في كل الإبداعات والفنون يعتمد علي تراكم المعرفة والخبرة والثقافة، وهؤلاء الشباب الذين يديرون عجلة التنمية المسرحية في سلطنة عمان اليوم بكل هذه الحيوية وذاك النشاط لابد أن تألقهم الملموس لم يأتي من عدم وإنما سبقه عمل صعب واشتغال علي الذات وهو ما لم يلتفت إليه أحد من

المهتمين إذ لم يتم توثيق الحركة المسرحية العمانية كما هو الحال في أغلب الأقطار العربية عدا بعض الجهود الفردية غير المنتظمة، ورغم ندرة النصوص المسرحية المنشورة بسلطنة «عمان» خصوصاً تلك التي تخاطب الأطفال أو الموجهة إليهم نسبة إلي غيرها من مطبوعات أدبية وإن كانت مسرحيات الأطفال لم تنقطع عن الحضور في ساحة النشاط المسرحي بالسلطنة علي صعيد العرض المسرحي وهو وجه آخر لمسرح الطفل أكدت النتائج والمعطيات المشهودة علي أرض الواقع أنه موجود منذ عقود ومن أحدث هذه الإنجازات أن تحصد كاتبة عمانية هي «د. وفاء الشامسي» جائزة التأليف المسرحي الأولي في مهرجان الإمارات لمسرح الطفل للعام المسرحي 2019، وذلك عن مسرحية للأطفال بعنوان «لن أخسر» وهي مسرحية هادفة وعصرية تحذر من خطورة إدمان الألعاب الإلكترونية عند الأطفال من خلال أشباح خيالية إستدعتها الكاتبة من الموروث الشعبي لتخلطها بالواقع فأنتجت نصاً نال النجاح والتقدير، وتوالت النجاحات التي حققها المسرح العماني للكبار والصغار وتعددت الجوائز التي حصدها المسرح العماني.

لذلك نطالع نموذجاً من إصداراته في هذا الكتاب «حلاق الأشجار» للشاعر العماني (عبدالرازق الربيعي) الذي ضمن كتابه ثلاث مسرحيات للأطفال منها المسرحية التي تحمل عنوان الكتاب «حلاق الأشجار» التي تجري أحداثها في ساحة قرية تقع علي مشارف غابة وحطاب موشك وولده علي الذهاب إلي الغابة يودعون

أطفال القرية الذين يطلبون منهم هدايا تقليدية لعب وحلوي وزهور إلا واحد وقف متردداً في الطلب لعلمه أن ما يتمناه نادراً وصعب الوجود ومع تشجيع الحطاب وولده له يطلب ما صاغه الكاتب الشاعر «عبدالرازق الربيعي» كالتالي:

أحد الأطفال: أريد باقة زهور أقدمها لمعلمي .

الحطاب: وأنت ماذا تريد أن أجلب لك معي؟

أحد الأطفال: لا أريد شيئاً.

الحطاب: لا يجوز.. اطلب أي شيء.

الطفل: أريد شيئاً صعباً.

الحطاب: لا يوجد صعب.. اطلب، وسأبحث عما طلبت.

الطفل: أريد حكمة.

الحطاب: حكمة؟

غاية الطفل الحكمة صعبة المنال تلك الهبة النبيلة التي لا يؤتيها الله إلا لمن يشاء من عباده وعندما يأتيها أحدهم فقد أوتي خيراً كثيراً وعن تلك الحكمة يجب أن نقول إن طفلنا المختار لو لم يكن حكيماً ما طلب الحكمة التي لا يطلبها إلا من يعرف قدرها وقيمتها وينسحب ذلك علي كاتب هذا النص الذي لوما تمتعه بمعرفة فضلها ما طلبها علي ذلك النحو الدرامي المسرحي الذي ينتصر لتلك القيمة العزيزة التي نحتاج إليها لبناء أبناء يقودون سفينة الوطن إلي بر الأمان إنه يكتب شخصية الحطاب هنا كما لو كان الحاكم الحكيم الذي يقود بلاده بحكمة في مواجهة كافة المعارك التي تتنازعه لكي يصبح جزءاً منها منحاذاً إلى أحد جهات الصراع، وتلك الحكمة غالية إلي حد أنها لا تباع ولا تشتري وفي المشهد نفسه نري ابن الحطاب وهو يرجو أباه بأدب جم أن يصحبه في رحلته إلي الغابة علماً بأنه غير مشغول بواجبات مدرسية وفي حالة تسمح له بالبحث عن العلم والمعرفة التي تتوفر له من تجارب والده الذي يوافق علي أن يكون ابنه رفيق رحلته لينطلقا كلاهما نحو الغابة بعد وداع الأطفال لهما بالحب يبدأ الابن رحلته بالغناء:

الابن (يغني): هيا.. هيا.. هيا نحو الغابة.

نمضي فوق جناح سحابة.

فيها مختلف الأطيوار.

تتنقل فوق الأشجار.

والجو لطيف وجميل.

ونسيم في الأفق عليل.

هيا.. هيا نحو الغابة.

وفي الغابة يكون الدرس الهام من دروس الحكمة عندما يقلل الحطاب الأب من دور شجرة البلوط وأهميتها في التحطيب حيث أخشابها الرقيقة لا تصلح لصنع السفن وهكذا ليست هدفاً لتحطيب الحطاب يقول ذلك بينما ينام مستظلاً بظلها ليراها بالمنام تعاتبه وتؤنبه لأنه اعتبرها بلا فائدة رغم أنه ينعم بالنوم في ظلها ومنها يتعلم تلك الحكمة.

الحطاب: لا يوجد شيء في الكون بلا نفع، كل شيء موجود بالكون لحكمة، وله قيمة.

ذكرني ذلك بالقيمة العظيمة التي قدر بها الفيلسوف الأثيني «سقراط» الذباب عندما وصف نفسه بأنه

الذباب التي تورد حكومة بلاده أثينا ولذلك عليها أن تقتله لكي تنام إلي الأبد، وهو بهذا التعبير أوضح منذ ما قبل الميلاد أن الذباب الذي لا نرى لوجوده سبباً لم يخلق سدي وإنما علي أقل تقدير وجد ليجبرنا علي النظافة، وفي السياق نعرف لماذا سمي الحطاب في هذه المسرحية «حلاق الأشجار» لأن وظيفته تزيين الأشجار بإزالة الأغصان المتفرعة عنها والتي تثقل عليها وتعرقل نموها وتحد من تطورها حيث تحجب عنها أشعة الشمس اللازمة لنموها، وعلي ذكر الحلاق يستدعي الكاتب حكاية «حلاق الملك» وهي من الموروث العربي الذي يرسخ لفكرة حفظ السر عندما أراد الملك أن يخفي سر أذنيه التي تشبه أذني ماعز فعمد إلي قتل كل حلاق يخلق له حتي لم يبق بالمملكة إلا حلاق واحد أفلت منه بأعجوبة تركه رحمة به وحرصاً علي ألا تكون المملكة بلا حلاق علي أن يحفظ السر ولكنه لم يستطيع أن يصمد طويلاً فنصحته زوجته أن يذهب إلي الصحراء ويحفر بئراً عميقة يضع بها سره ويدفنه ليعود سالمًا مطمئناً، وبالفعل يذهب الحلاق إلي البئر:

الحلاق: للملك أذنان مثل أذني المعز.

للملك أذنان مثل أذني المعز.

للملك أذنان مثل أذني المعز.

هكذا ألقى الحلاق سره الكبير بالبئر وردم عليه إلا أن شجرة من أشجار الغابة سرعان ما تنمو فوق البئر المردوم ويحرك أوراقها الهواء فتصيح بالسر عندما لا تكف عن ترديد أن للملك أذنا ماعز وتتكلم «شجرة الصفصاف» قليلة الكلام لأول مرة وتقول أنها ترفض موقف هذه الشجرة التي تفضح الأسرار وأنه سلوك مرفوض وهكذا يعلم كاتبنا الأطفال كلما سنحت له الفرصة أن يفعل ذلك من خلال مسرحيته الطريفة المدهشة التي اختار لها في لغة الصياغة مزيج من النثر الذي كتب به الحوار العادي بين الشخصيات بينما طعم العمل بمقاطع من الشعر القابل للغناء لتحلية بدايات ونهايات المشاهد التي لا تخلو في أغلبها من مثل هذه المقاطع الشعرية ويجدر بالذكر هنا أن هذه المسرحية تم تنفيذها من خلال فرقة المسرح الوطني في قطر للعام المسرحي 2019، وحقق نجاحاً كبيراً تستحقه لأنها بموضوعها الهام ومعالجتها المدهشة أرض خصبة للإبداع في ذلك النوع المسرحي الخاص بمسرح الطفل العماني الذي تندر فيه النصوص المسرحية المطبوعة بينما تحلق عروضه في كل أنحاء الوطن العربي .

أنشطة وأخبار الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية

سلطان عُمان يمنح عبد اللطيف الحمد وسام التكريم
تقديراً لجهوده في مجال التنمية والعمل العربي المشترك



تتقدم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية إلى معالي السيد / عبداللطيف الحمد - عضو مجلس إدارتها، بالتهنئة القلبية لمنحه وسام التكريم من قبل السلطان هيثم بن طارق - سلطان عُمان. وقام بتقليده الوسام أسعد بن طارق آل سعيد نائب رئيس الوزراء لشؤون العلاقات والتعاون الدولي، والممثل الخاص للسلطان هيثم خلال استقبال له في مكتبه. وذلك تقديراً لجهوده البارزة في مجال التنمية العربية والعمل العربي المشترك من خلال إدارته للصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي على مدى عقود عدة، حيث عمل عبد اللطيف الحمد مديراً عاماً للصندوق العربي ورئيساً لمجلس إدارته في الفترة بين 1985-2020، وكانت مسيرته مسيرة حافلة بالإنجازات والعطاء جعلته يحظى بالاحترام والتقدير في جميع الدول العربية، وكان قد شغل قبلها منصب وزير المالية ووزير التخطيط في الكويت بين 1981-1983، فضلاً عن توليه مناصب عدة في البنك الدولي ومجموعة الثلاثين، وعضويته في مجالس أمناء العديد من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي العربية والعالمية.

الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية تهني الدكتور عدنان أحمد شهاب الدين عضو مجلس إدارتها، وعضو هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية، لحصوله على جائزة عبد السلام لعام 2022، الصادرة عن مركز عبد السلام الدولي للفيزياء

النظرية في إيطاليا

تتقدم الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية



إلى الدكتور عدنان أحمد شهاب الدين - عضو مجلس إدارتها، وعضو هيئة تحرير مجلة الطفولة العربية، بخالص التهاني والتبريكات لحصوله على جائزة عبد السلام لعام 2022، الصادرة عن مركز عبد السلام الدولي للفيزياء النظرية في إيطاليا.

يعمل مركز عبد السلام الدولي للفيزياء النظرية تحت رعاية وإشراف منظمين تابعين للأمم المتحدة هما: منظمة اليونسكو والوكالة الدولية للطاقة الذرية. وشكّل المركز قوّة محفزة لتضافر الجهود العالمية في سبيل تحسين الخبرات العلميّة في الدول النامية. ويسعى المركز إلى تحقيق مهمّته على أكمل وجه من خلال تزويد العلماء من هذه الدول بتعليم مستمرّ ومهارات ضروريّة تخوّلهم مواصلة مسيرة مهنيّة طويلة ومثمرة.

هذا، ويتم الإعلان عن الجائزة سنوياً في 29 يناير

عيد ميلاد العالم الباكستاني عبد السلام الفائز بجائزة نوبل في الفيزياء عام 1979، وتُمنح جائزة عبد السلام لأولئك الذين، مثل ذلك العالم الباكستاني الجليل، عملوا بلا كلل لتعزيز تطوير العلوم والتكنولوجيا في المناطق النامية من العالم. ومن ضمن الفائزين بجائزة عبد السلام لهذا العام، الدكتور عدنان شهاب الدين، لدعمه الثابت والمتواصل على مدار سنوات طويلة لمركز عبد السلام الدولي للفيزياء النظرية وكذلك مناصرته الاستثنائية للمانحين الرئيسيين مثل الكويت، وصندوق أوبك، والبنك الإسلامي للتنمية، وشركة نفط الكويت، والصندوق الكويتي للتنمية الاقتصادية العربية، والصندوق العربي للتنمية الاقتصادية والاجتماعية.

في عام 1976، أسهم الدكتور شهاب الدين ومدير جامعة الكويت آنذاك، الدكتور حسن الإبراهيم، في إقامة علاقة وثيقة بين الكويت ومركز عبد السلام الدولي للفيزياء النظرية، خلال لقاء جمعتهما مع الدكتور عبد السلام في الكويت. في ذلك الوقت كان الدكتور شهاب الدين نائب مدير جامعة الكويت، ثم تولى منصب المدير العام لمعهد الكويت للأبحاث العلمية، الذي يعد أحد أهم المراكز البحثية في الخليج. ومنذ ذلك الحين حرص على دعم أنشطة المركز بشكل كامل، حتى عندما غادر الكويت لتولي مناصب عدة في اليونسكو والوكالة الدولية للطاقة الذرية ومنظمة أوبك في فيينا. بعد تقاعده من الأمم المتحدة، عاد الدكتور شهاب الدين إلى الكويت وتولى قيادة مؤسسة الكويت للتقدم العلمي لمدة عشر سنوات، التي تربطها بمركز عبد السلام الدولي للفيزياء النظرية علاقة طويلة الأمد.

يذكر أن هذه الجائزة المرموقة تمنحها سنوياً عائلة عبد السلام ومركز عبد السلام الدولي للفيزياء النظرية للشخصيات العلمية وغيرها، التي أسهمت في تحقيق شغف الدكتور عبد السلام في نظريته الإنسانية للبشرية، وكذلك رؤيته في تعزيز التعاون والتنمية في مجالات العلوم والتكنولوجيا في العالم النامي.



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

نبذة تعريفية عامة عن الجمعية

تأسست الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية عام 1980 كجمعية من جمعيات النفع العام تسعى إلى تقديم المعارف الخاصة بتطوير الطفولة والتربية في العالم العربي، والمساعدة في تطوير أبحاث علمية جديدة ومناسبة إضافة إلى المواد التحليلية والتشخيصية والتقنية، في محاولة منها لإضاءة الجوانب في التربية العربية المعاصرة التي لم تطلها المؤسسات الحكومية أو التعليمية في العالم العربي.

أهداف الجمعية:

- ❖ السعي لوضع إستراتيجية عربية لتربية الأطفال في سني حياتهم الأولى تهيئ لهم الرعاية الصحية والعقلية والنفسية والاجتماعية وانطلاق النمو في الاتجاه الصحيح.
- ❖ إجراء البحوث والدراسات في مجالات النمو النفسي والاجتماعي للأطفال من مختلف النواحي الصحية والبدنية والنفسية، وتشخيص مشاكل الطفولة والتماس الحلول لها.
- ❖ جمع وتنسيق الخبرات والمعلومات المتوافرة لدى المنظمات العربية والدولية المتخصصة وجعلها في متناول الباحثين والمختصين في هذا المجال.
- ❖ تبني مشروعات تعليمية وتربوية متميزة تساهم في تربية الطفل ونمائه.
- ❖ دراسة أدب الأطفال وصحافة الأطفال وشروطها وآثارها في التنشئة النفسية والاجتماعية للطفل.
- ❖ دراسة أثر برامج التلفزيون الخاصة والعامة على الأطفال ووضع المعايير العلمية لبرامج الأطفال.
- ❖ دراسة شروط التغذية الجيدة للأطفال وعلاقتها بنموهم البدني والعقلي.
- ❖ تبصير الآباء والأمهات في حاجات الطفولة وحقائقها وتوعيتهم بواجبات الأبوة والأمومة توعية سليمة.
- ❖ تكريس اهتمام خاص لدراسة مشاكل الأطفال المعاقين ونظم تربيتهم وإعادة تأهيلهم للاندماج بالمجتمع والمساهمة في نشاطه الاقتصادي والإنساني العام.
- ❖ دراسة لعب الأطفال وآثارها النفسية والعقلية عليهم.
- ❖ العمل على توفير مجموعة من الاختبارات المقننة التي يستعان بها في تشخيص حالات الأطفال الذين يحالون إلى عيادات الطب النفسي بمراكز رعاية الطفولة أو المستشفيات.
- ❖ توسيع آفاق التعاون المشترك مع المنظمات المعنية بقضايا الطفل محلياً وخليجياً وعربياً ودولياً.



JOURNAL OF ARAB CHILDREN "JAC"

Academic Research Journal - Vol. 23 - No. 90, March, 2022

FILE ISSUE :

Childhood and Literature Assimilation

The impact of story
on the literary
development of the
child «Hai Bin Yazan's»
Story as a Model.



The effect of using the story on developing some
of the learning skills necessary for kindergarten
children in the 21st century

Analyzing the content of environmental stories for
fourth-grade students in the Sultanate of Oman
participating in the Environmental Excellence Program

